

Języki Obce w Szkole



Edukacja i Kultura

Socrates
Lingua



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli



EUROPEAN
LABEL

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNiu i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: PKO BP S.A. X O/Warszawa **85 10201013 1226719223**. (Redakcja *Języki Obce w Szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNiu 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).

i numery bieżące: 5/2002, 1/2003, 2/2003, 3/2003, 4/2003.

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

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

Numer 5/2002	12 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 1/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 2/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 3/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 4/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>

Numery specjalne: (ceny dla stałych prenumeratorów, dla pozostałych osób w nawiasach)

- Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł) 9 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł) 9 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (18 zł) 9 zł
- Nauczanie dwujęzyczne (20 zł) 9 zł

Prenumerata 2003

- Numer 5, 6 – 30 zł do 20 października 2003 r.
- Numer 5 – 10 zł do 20 października 2003 r.

Imię Nazwisko

Instytucja

.....

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: PKO BP S.A. X O/Warszawa 85 10201013 1226719223. „Języki Obce w Szkole”

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

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

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

Języki Obce w Szkole

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

Nr 4/2003
wrzesień/październik
Rok XLVII 4(239)
ISSN 0446-7965

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Ewa Domagała-Zysk** – Czy istnieje już surdoglottodydaktyka? 3
- Paweł Sobkowiak** – Studium przypadku w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych 7
- Anna Bączkowska** – Kognitywna analiza angielskiego przyimka *at* oraz jej implikacje pedagogiczne 12

METODYKA

- Alina Dziurgot** – NAMENSPIEL – Ćwiczenia z wymowy niemieckiej 20
- Izabela Bawej** – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak łatwiej zapamiętać nowe słówka 25
- Wioletta Piegzik** – Alchemia francuskiego koloru 31
- Jacek Pradela** – „Śpiewać każdy może...” – rola piosenek w nauczaniu języka obcego 35

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Paweł Poszytek** – Certyfikaty językowe *EUROPEAN LABEL* przyznane po raz drugi 39
- Maria Bołtrusko** – Kolejne spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz .. 54
- Barbara Czarniecka-Cicha** – Jak korzystać z informatora maturalnego 2005 55
- Jadwiga Zarębska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2002/2003 57
- Małgorzata Multańska** – Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii – przyczynek do dyskusji 68

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Marek Lotko** – Komunikacja internetowa i nowe środowiska psychokulturowe 71
- Anna Piotrowska** – Internet na lekcji języka angielskiego 75
- Małgorzata Putra** – Przemoc wśród uczniów 77
- Anna Grzegorzczak** – Moje lekcje w pracowni komputerowej 79

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Maria Matyka** – Lekcja otwarta języka niemieckiego dla rodziców 82
- Halina Steczuk** – Bawmy się po angielsku – Nauczmy uczniów się uczyć 85
- Maria Kiszka** – Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego 88
- Joanna Kosowska** – For a living planet tomorrow 90
- Grażyna Lisiak, Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk, Urszula Orlińska-Masło** – Test z języka niemieckiego 97

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Anna Piotrowska** – Szczypta humoru na lekcji języka angielskiego 105
- Beata Kazińska** – „Stationenlernen” czyli podróż z przygodami 108
- Anna Gieracha** – Przeprowadzka – odgrywamy podzielone role 111
- Monika Grabowska** – Passe compose/ imparfait – problem typu tekstu 113
- Grażyna Wójcik** – Tekst literacki w nauce języka francuskiego 115
- Ewa Trzuszczowska** – Tekst literacki w nauce języka rosyjskiego 121

Iwona Gabrysiak – Analiza filmu na podstawie *Pianisty* Romana Polańskiego 127

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Elżbieta Ławniczak – Z teki nauczyciela – praktyka – „Jak ufatwić uczniom naukę zaimków względnych w języku francuskim?” 135

Olga Drapała – Łacińskie kalambury 136

Anna Hassa – Jak rozwijać zainteresowania językowe uczniów – Halloween w szkole podstawowej 136

Małgorzata Grzelczak, Mirosława Krajowska-Macuk, Stefania Kruszewska-Kościuszenko – „LOKOMOTYWA” po polsku, niemiecku i rosyjsku 139

Beata Kawczyńska – Jasełka klasyczne pt. „Co to za dziecię?” 142

KONKURS

Katarzyna Morzyńska – Let's visit the USA 146

Katarzyna Berus – I Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii 149

Urszula Jucha – Konkurs wiedzy o Irlandii 153

MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka łacińskiego 155

Pisemny egzamin dojrzałości z języka obcego – kryteria oceny wypracowania 158

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka niemieckiego 159

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka rosyjskiego 166

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka włoskiego 170

SPRAWOZDANIA

Katarzyna Morzyńska – Halloween w szkole? Świetna zabawa! 175

Mirosława Pietrzykowska – Dni języków obcych 176

Katarzyna Morzyńska – Szkolny konkurs: *Let's visit the USA* 177

Elżbieta Bytniewska, Anna Koroza, Dorota Żuchowska – XXXIX Konkurs Języka Łacińskiego 178

Wioletta Lipińska-Kończak, Agnieszka Wawrzyniak-Khan – I Międzyszkolny Interlingwistyczny Konkurs Sentencji 180

Dorota Kozińska – O pracy szkolnej komisji nauczycieli języków obcych 181

Kazimiera Myczko – Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia 182

Alina Nadolna-Pawluć – Seminarium *Literatur im Unterricht* w Monachium 184

RECENZJE

Magdalena Bartkowiak – *Новые вступеи 1* 187

Izabella Lasota – *Angielski bez błędów* – poradnik 188

Ewa Rysińska – Paul A. Davies i jego *Factfiles* 189

Dorota Chłopek – Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford 191

Mikołaj Timoszuk – Nowy rosyjsko-polski i polsko-rosyjski słownik przysłów i powiedzeń 195

Bogdan Bernacki – Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych 197

Katarzyna Berus – *Team, Club, Current*, czyli *Mary Glasgow Magazines* 199



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Marek 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 Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313.

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 łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa

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

Nakład 3300

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Ewa Domagała-Zyśk¹⁾
Lublin

Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?

Pojęcie „glottodydaktyka”, powstałe na gruncie neofilologii polskiej, określa to wszystko, co ma istotny związek z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Glottodydaktyka to także samodzielna dyscyplina naukowa, korzystająca z dorobku takich dziedzin naukowych, jak językoznawstwo, psychologia, pedagogika czy kulturoznawstwo. Przedmiotem jej badań jest przede wszystkim sam język jako przedmiot nauczania i uczenia się oraz nauczyciel i uczeń jako osobowe przyczyny edukacji. Zainteresowania przedstawicieli tej dyscypliny koncentrują się też na badaniach dotyczących podejść, metod i technik stosowanych w nauczaniu języka obcego a także pomocy i materiałów używanych na lekcjach. Glottodydaktyka zajmuje się też zagadnieniami motywacji do uczenia się oraz uwarunkowań powodzenia i niepowodzenia w nauce języka (Janaszek 1995). Wśród szczegółowych zagadnień glottodydaktyki znajdują się również badania nad wpływem wieku na sposób i skuteczność nabywania języka i dostosowaniem programów nauczania, metod i podręczników dla określonych grup uczniów: dzieci, młodzieży i dorosłych. Coraz częściej są też przygotowywane specjalistyczne kursy językowe dla określonych grup zawodowych czy też osób zainteresowanych pewną dziedziną wiedzy.

W związku z coraz powszechniej rozumianą koniecznością dostępności nauczania

języków obcych dla uczniów z różnymi dysfunkcjami pojawia się też konieczność poszukiwań w celu opracowania programów nauczania dla uczniów z uszkodzeniami wzroku, słuchu czy uczniów dyslektycznych. Z glottodydaktyki już kilkanaście lat temu wyodrębniła się tyfloglottodydaktyka²⁾, mająca zaplecze naukowe w postaci Zakładu Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Z dorobku Zakładu korzystało już wielu niewidomych uczniów w Polsce, a niektórzy z nich ukończyli także studia wyższe w zakresie filologii angielskiej i znaleźli zatrudnienie jako tłumacze i lektorzy języków obcych³⁾.

Uczniowie z uszkodzeniami słuchu, jako mający zaburzenia w zakresie porozumiewania się werbalnego, do niedawna byli arbitralnie zwalniani z nauki języka obcego. Obecnie, zgodnie ze swoimi potrzebami i rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 w sprawie podstawy programowej i ramowych planów nauczania języków obcych w szkołach publicznych, uczniowie z uszkodzeniami słuchu są objęci nauczaniem języka obcego. Trwają także prace nad przystosowaniem formy egzaminów gimnazjalnych i egzaminu maturalnego tak, aby uczniowie niesłyszący i niedosłyszący mogli w pełni zaprezentować zdobytą wiedzę i umiejętności.

Coraz większa liczba uczniów z uszko-

¹⁾ Dr Ewa Domagała-Zyśk jest asystentem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

²⁾ Patrz: T. P. Krzeszowski (2001), *Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce w: „Języki Obce w Szkole”*, 7/2001 – *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*, s. 5–12.

³⁾ Więcej informacji: Bogusław Marek (2001), *Skąd się biorą niewidomi Angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego KUL*, „Języki Obce w Szkole” 7/2001 s. 79–86.

dzeniami słuchu chce się uczyć i uczy się języków obcych. Rodzi to potrzebę podjęcia dyskusji nad najbardziej optymalnym podejściem do nauczania, wyborem metod i technik pracy, tworzeniem programów i wyborem podręczników do pracy z uczniem niesłyszącym. Zajmować tym powinna się, czy też zajmuje się tym, surdoglottodydaktyka.

Definicja terminu „surdoglottodydaktyka”

Surdoglottodydaktyka to dydaktyka nauczania języka obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu. Przedmiotem jej zainteresowań jest więc uczeń z niepełnosprawnością słuchu w aspekcie przekazu języka, który jest różny od jego języka ojczystego.

Aby powyższą definicję uznać za precyzyjną, należy zastanowić się przede wszystkim nad znaczeniem pojęć *język ojczysty* i *język obcy* w odniesieniu do uczniów niesłyszących. Ze względu bowiem na rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu, a także sytuację rodzinną, osoby niesłyszące wybierają różne sposoby porozumiewania się. Komunikują się więc albo przy pomocy znaków języka migowego albo werbalnie, używając języka polskiego i odczytując słowa z ust rozmówcy. Spora część osób niesłyszących posługuje się w zależności od kontekstu sytuacyjnego jednym lub drugim językiem, co stanowi podstawę do twierdzeń o dwujęzyczności osób głuchych. Niektórym osobom z uszkodzeniami słuchu sprawia trudność pytanie, który język, migowy czy polski, jest ich pierwszym, rodzimym językiem, a którego nauczyli się jako „obcego”. W nauczaniu spotyka się zaś sytuacje, kiedy na uczelniach wśród lektoratów języka obcego spotyka się lektorat języka polskiego lub polskiego języka migowego.

Wydaje się więc słusznym doprecyzowanie używanego w niniejszym artykule pojęcia surdoglottodydaktyka: oznacza ono metodykę nauczania języka obcego, w warunkach polskich różnego zarówno od języka polskiego, jak i polskiego języka migowego. Realnie surdoglottodydaktyka oznacza refleksję nad nauczaniem języków nowożytnych, chociaż nie wyklucza się możliwości uczenia się przez uczniów niesłyszących także języków starożytnych.

Mówiąc o tyfloglottodydaktyce, T. P. Krzeszowski (2001) prowadzi refleksje nad podejściem (*approach*), metodami, jakimi się posługuje i technikami stosowanymi w pracy. W tworzeniu zrębów surdoglottodydaktyki wydaje się słusznym skorzystanie z dorobku jej „starszej siostry” i przyjęcie w refleksji podobnego klucza.

Przez podejście rozumie się w glottodydaktyce zespół ogólnych twierdzeń, założeń teoretycznych z dziedziny psychologii, językoznawstwa, pedagogiki, które określają podstawy dla nauczania języka obcego. W nauczaniu języków obcych możemy więc spotkać podejścia ustno-słuchowe, czyli koncentrację na kształceniu nawyków językowych, podejście polegające na świadomym uczeniu się kodu językowego, czyli uczenie się reguł gramatyki danego języka i tworzenie wypowiedzi, czy też podejście podkreślające konieczność kształcenia kompetencji komunikacyjnych. Żadne z tych podejść nie zdominowało nauczania języka obcego – zgodnie z prawami sezonowości mody przychodzą one i przemijają, zaś nauczyciele – praktycy najchętniej stosują podejście autorskie, złożone z wybranych elementów kilku podejść.

Metoda nauczania języka to konkretne zastosowanie podejścia do nauki danego języka. Metoda może być bezpośrednia, polegająca na używaniu w trakcie nauczania tylko języka obcego, lub porównawcza (kontrastywna), opierająca się na badaniach porównawczych języka ojczystego i języka obcego. W obrębie określonego podejścia może funkcjonować kilka metod i trudno jest przesądzić o wyższości którejkolwiek z nich.

Technika nauczania najprościej mówiąc to wszystko, co dzieje się w klasie, stosowane przez nauczyciela procedury uczenia się i nauczania, wybierane przez niego podręczniki, materiały, rekwizyty.

Co różni surdoglottodydaktykę od dydaktyki nauczania języków obcych?

Zgadzam się z twierdzeniem T. P. Krzeszowskiego, iż poszukiwanie i uznawanie różnic między tyfloglottodydaktyką a nauczaniem języków obcych w ogóle w planie podejścia i me-

tody byłoby przejawem dyskryminacji uczniów z uszkodzeniami wzroku. Podobnie więc surdoglottodydaktyka nie różni się od dydaktyki nauczania języka obcego ani podejściem, ani metodą. Proponowanie specjalnego podejścia czy innych niż powszechnie stosowanych metod nie byłoby wyrównywaniem szans, ale tworzeniem swego rodzaju getta glottodydaktycznego, co stanowiłoby zaprzeczenie jednego z najważniejszych celów nauczania języka obcego, jakim jest tworzenie wspólnej płaszczyzny porozumiewania się między ludźmi.

Nie ma potrzeby tworzenia specjalnych programów nauczania dla uczniów z uszkodzeniami słuchu czy też używania specjalnych metod pracy. Nie istnieje inny świat, świat tylko na użytek niesłyszących, dzięki więc językowi obcemu należy przekazywać świat realny, świat, w którym żyją i osoby słyszące, i niesłyszące.

Rzeczywistość w coraz większym stopniu domaga się znajomości języków obcych, tzw. języków kongresowych. Zwłaszcza angielski jest uznanym językiem Internetu, programów i gier komputerowych, piosenek, gazet i reklam. Tendencje zjednoczeniowe w Europie powodują, że coraz więcej wiemy o kulturze społeczności Europy Zachodniej, z drugiej strony budzimy zaniepokojenie jako potencjalni członkowie Zjednoczonej Europy. Język angielski jest więc postrzegany jako klucz, którego posiadanie jest niezbędne do wzajemnego poznania się. Konieczność znajomości języka angielskiego dotyczy też uczniów z uszkodzeniami słuchu, jako że oni także są członkami „globalnej klasy szkolnej”, Europejczykami, chcącymi przedstawić siebie i poznać innych mieszkańców kontynentu (MacAulay 1997).

W tym kontekście niepokój budzą więc próby wykorzystania nauki języka obcego do pogłębiania rozdziewięku między środowiskiem osób słyszących i osobami niesłyszącymi. Krytykuje się używanie w pracy z uczniami niesłyszącymi tych samych programów i metod, co w pracy z innymi uczniami uznając, że były one tworzone dla uczniów słyszących, uwzględniając więc realia środowiska i kultury osób słyszających, ich zainteresowania i potrzeby. Posługują się językiem, który nie jest charakterystyczny dla świata osób niesłyszących. Postuluje się więc w nauczaniu korzystanie tylko z materia-

łów opisujących kulturę i historię społeczności osób głuchych kraju, którego język ma zostać poznany (Valgerdur 1999). Tak więc niesłyszący Polacy mieliby poznawać nie język angielski Szekspira, Whartona i Microsoftu, lecz wyłącznie język angielski, który opisuje społeczność osób głuchych Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych.

Surdoglottodydaktyka różni się od glottodydaktyki technikami nauczania. Specyficzność techniki nie polega jednak na skróceniu i uproszczeniu materiału, lecz na takim dostosowaniu, by wyrównywać szanse osób z uszkodzeniami słuchu. Odmienność polegać więc będzie nie na rezygnacji z używania dostępnych materiałów do nauczania angielskiego, lecz na modyfikacji materiałów przeznaczonych do słuchania i wzbogaceniu kursów materiałami wizualnymi.



Praktyczne uwagi o nauczaniu języków obcych uczniów z uszkodzeniami słuchu

Surdoglottodydaktyka to nie tylko termin oznaczający nową dziedzinę nauki, ale nazwa określająca praktyczne działania osób zaangażowanych w nauczanie języków obcych uczniów niesłyszących. Podjęłam się nauczania języka angielskiego czwórki uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Łukasz, pierwszy z uczniów, opanował w trakcie indywidualnych lekcji materiał nauczania w zakresie liceum ogólnokształcącego i w roku 2001 zdał pomyślnie egzamin maturalny z języka angielskiego. Grażyna, studentka pedagogiki, zdała z wynikiem bardzo dobrym pisemny egzamin z języka angielskiego obowiązujący studentów – eksternistów, zaś studiujący pedagogikę Tomasz i Aneta przygotowują się do zaliczenia obowiązującego ich lekturatu z języka obcego. Postulaty zawarte w tej części artykułu są więc rezultatem czteroletniej pracy dydaktycznej, połączonej z próbą teoretycznej refleksji nad problematyką nauczania języków obcych uczniów z uszkodzeniami słuchu.

- Podstawowym zagadnieniem w pracy z uczniami niesłyszącymi jest wypracowanie takiego sposobu **porozumiewania się**, który

zapewni efektywny przekaz nauczanych treści. Ważne jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniem przez cały czas trwania zajęć, pomaga to utrzymać uwagę i zachęca do udziału w lekcji. Porozumienie z uczniem łatwiej też osiągnąć, gdy wykorzystuje się takie sposoby przekazu jak „odgrywanie” czasowników, mimikę, proste rysunki i schematy, kolorowe plansze, tabele, podkreślenia, ramki, pogrubione pismo itp. Przy okazji warto zauważyć, że znajomość języka obcego kompensuje w pewnym sensie utratę słuchu, umożliwiając dotarcie do nowych informacji z pominięciem uszkodzonego kanału sensorycznego, np. dzięki korzystaniu z Internetu.

- ▶ Konieczną zasadą nauczania jest nadzwyczajne **indywidualizowanie** nauki. Każdy z niesłyszących uczniów przychodzi na lekcje z określonym bagażem własnych doświadczeń życiowych, zasobem słownictwa z zakresu języka polskiego oraz znajomością realiów rzeczywistości i pojęć abstrakcyjnych. Każdy lubi wykonywać jakieś czynności a nie chce innych oraz jest motywowany do pracy określonym rodzajem bodźców. Jak najlepsze poznanie upodobań i ograniczeń ucznia pomaga w stworzeniu indywidualnego planu pracy i jego maksymalnej realizacji. Odniesienie nowego materiału do życia codziennego i doświadczeń ucznia pozwala na lepsze zrozumienie omawianych treści. Ważne jest też, by pomóc uczniom w wypracowaniu ich indywidualnych strategii uczenia się, czyli nauczyć, jak uczyć się.
- ▶ Uczniowie z uszkodzonym słuchem mają ograniczone możliwości doświadczania **pouczucia sukcesu**. Znajomość języka obcego rozwija ich poczucie własnej wartości i zmienia na bardziej pozytywny obraz siebie (kompensacja psychologiczna). Podnosi też prestiż społeczny, czyli stanowi kompensację deprivacji społecznej. Uczniowie niesłyszący czują się szczególnie mało kompetentni w zakresie bieglego porozumiewania się w języku polskim. Język angielski, którego struktura gramatyczna jest bardziej przejrzysta dla osób niesłyszących (niewielki zakres stosowania końcówek fleksyjnych, stały szyk zdania), daje poczucie poprawnego porozumiewania się, nawet przy niewielkiej jego znajomości.

Dobrym przykładem są wiadomości SMS wysłane przez jednego z moich uczniów: „I’m sorry, I can’t come because I have to leave for Warsaw” i „Będę dziś przyjszć na lekcji o 9.00”. Wiadomość przekazana po angielsku, po kilkunastu miesiącach nauki, jest bezbłędna. W polskiej, jak można zobaczyć, nie udało się uniknąć błędów, mimo że uczeń zna go o wiele dłużej. Nauka języka obcego jest jednocześnie okazją do lepszego poznania języka ojczystego dzięki poszerzeniu słownictwa i nabywaniu wiadomości o podstawowych zjawiskach gramatycznych.

- ▶ Nauczanie języka obcego jest „**praktyką dla praktyki**”. Warto uczyć nowych pojęć konkretnie, używając wyraźnych, czytelnych przykładów, a nowe informacje przekazywać precyzyjnie i nie zakładać, że uczeń coś na pewno wie (por. Domańska-Zyśk 2001). W nauczaniu dobrze jest też wskazywać na praktyczne korzyści płynące ze znajomości języków. Posługiwanie się językiem obcym jest bowiem czynnikiem ułatwiającym integrację z osobami słyszącymi, umożliwia współpracę z osobami słyszącymi w nauce, pracy, rozrywce. Pozwala też na twórcze spędzanie czasu, daje odczucie przyjemności uczenia się.
- ▶ Nauka języka obcego daje też szansę pogłębienia wiedzy ogólnej, **poznania innej kultury**, przełamania stereotypów, otwarcia się na nowe wartości, style życia, poznanie innych tradycji. Poszerza wiedzę ogólną ucznia. Warto w związku z tym zadbać, by nawet uczniowie z głębokimi, sprzężonymi uszkodzeniami poznawali podstawy języka i kultury innych narodów, np. nie w formie tradycyjnych lekcji języka, ale w formie zajęć prezentujących kulturę innych państw w języku ojczystym ucznia (Barr 1993).

Surdogłottodydaktyka polska dopiero włącza się w bogatą tradycję nauk obejmujących problematykę nauczania języków obcych. Bazuje na doświadczeniach osób pracujących na co dzień z uczniami niepełnosprawnymi słuchowo. Czerpie z doświadczeń naukowców innych krajów, którzy wcześniej już podjęli wyzwanie udostępniania języków obcych uczniom niesłyszącym. Jako nauka, musi wciąż poszukiwać, najbardziej optymalnych rozwiązań, by

sprościć wyzwaniom stawianym przez zmieniającą się rzeczywistość i coraz bardziej żądne różnorodnej wiedzy środowisko osób z uszkodzeniami słuchu.

Bibliografia:

Barr, V. (1993), *Foreign language requirements and students with learning disabilities*. ERIC Digest 355834.
Domagała-Zyśk, E. (2001), „O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu”, *Języki Obce w Szkole*, 7/2001 – *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*, s. 106-110.

Janaszek, K. (1995), *Niepowodzenia uczniów w procesie glottodydaktycznym*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Krzyszowski, T.P. (2001), „Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce”, *Języki Obce w Szkole*, 7/2001 – *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*, s. 5-12.

MacAulay, M. (1997), *Foreign languages and special needs pupils*. International Conference on Deaf Education in Empower. www.ssc.mhie.ac.uk/docs/mmcaulay.html

Valgerdur, S. (1999). *New approaches in teaching deaf students*. Workshop in Klagenfurt. <http://eudeaf.uni-klu.ac.at/referate/stefansdottir.htm>.

(luty 2003)

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Studium przypadku w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych

Większość podręczników do nauki języka dla celów profesjonalnych²⁾ zawiera tzw. studium czy analizę przypadku (*case studies*). Najczęściej jest to ostatnia część danej jednostki podręcznika, której celem jest podsumowanie i dalsze ćwiczenie poznanych już wcześniej elementów języka, sprawności językowych i umiejętności niezbędnych do skutecznego komunikowania się w środowisku zawodowym³⁾. Analizując konkretny, z życia wzięty lub wymyślony przypadek, studenci poszerzają swą wiedzę z zakresu danej dyscypliny i rozwijają specjalistyczny rejestr językowy. U podłoża omawianej metody leży stwierdzenie, iż zdobywanie nowych informacji i pojęć przy użyciu języka obcego jest silnym bodźcem motywującym do nauki. Gdy uczący się dostrzegą, że język obcy może być źródłem wiedzy z wybranej przez nich specjalności, będą się uczyć go chętniej.

Case studies wywodzi się ze Szkoły Biznesu na Harvardzie, gdzie w latach 20. ubiegłego wieku wprowadzono ją jako element kursów biznesu w programach MBA. W latach 80. zaadaptowano ją do nauczania języków specjalistycznych w Anglii i USA. Akcentując nauczanie różnego rodzaju pojęć typowych dla danej dyscypliny, analizę sytuacji i rozwiązywanie problemów, studium przypadku łączy naukę języka z przekazywaniem fachowych treści. Zdaniem niektórych ekspertów języka należy uczyć za pomocą przekazywanych treści, a nie różnorodnych ćwiczeń gramatycznych czy leksykalnych (*content-based teaching*, np. Brinton, Snow, Wesche 1989⁴⁾). Pracę ucznia determinuje metoda zadań zleczanych do wykonania (*task-based approach*, np. Prabhu 1987). W toku ich opracowywania i prezentowania pojawia się konieczność posługiwania się językiem ob-

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak wykłada Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Nauczanie języków obcych dla celów specjalistycznych (LSP – *Languages for Special/Specific Purposes*) obejmuje między innymi kursy języka biznesowego, prawniczego, medycznego, kursy dla inżynierów i wielu innych profesji.

³⁾ Istnieją też podręczniki, które w całości opierają się na analizie przypadków, np. Casler, K. Palmer, D. (1989), *Business Assignments. Eight Advanced Case Studies With Video*. Oxford: OUP; Huggett, R. (1990), *Business Case Studies*, Cambridge: CUP.

⁴⁾ Najczęściej mamy z tym do czynienia na etapie nauczania pomaturalnego i kursach dla dorosłych. Program dostosowuje się do potrzeb akademickich/zawodowych uczących się – przedmiot studiów/ wykonywany zawód determinuje wybór i układ materiału językowego. Eliminuje się w ten sposób sztuczny podział między uczeniem się języka i przedmiotu. Nie ma też gradacji języka – zakłada się, że można się go nauczyć „całościowo” (ang. „in chunks”).

cym. Język nigdy nie stanowi celu sam w sobie, a jedynie logicznie wynika z wymogów sytuacji i jednoznacznie służy realizacji postawionych uczniom zadań pozajęzykowych. Idealnie byłoby, gdyby omawiany przypadek tak zaabsorbował uczniów, by zapomnieli o wszelkich brakach w swej kompetencji językowej i spontanicznie włączyli się w jego omawianie.

Angażując się w sytuacje typowe dla danej profesji uczący się nie posiadający doświadczenia zawodowego (*pre-experienced learners*, np. studenci) poznają swe środowisko zawodowe w klasie, a rozwojowi kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej towarzyszy rozwój poznawczy. Studium konkretnego przypadku staje się bodźcem do odgrywania różnych ról oraz pełnienia funkcji, które uczniowie będą w przyszłości odgrywać/pełnić. Ponadto nabywają tak ważne dziś umiejętności pracy w grupie. Dla osób czynnych zawodowo (*experienced learners*, np. menadżerów) omawianie przypadków jest impulsem do rozwijania kompetencji językowych w dobrze znanym im środowisku⁵⁾. Na kursach języka biznesowego analizuje się jakiś problem czy omawia konkretną sytuację, np. producent próbuje znaleźć dystrybutora swego towaru przy zachowaniu zasady wyłączności, omawia się biznes plan nowego przedsięwzięcia, negocjuje warunki umowy eksportu/importu. Kursanci analizują dostępne dane, rozwiązują problem, często angażując się w negocjacje. Studenci prawa analizują precedensy czy kazusy prawnicze, zaś na kursie języka medycznego omawia się postawioną diagnozę lub samodzielnie diagnozuje pacjenta.

Zwolennicy kursów językowych dla celów specjalnych twierdzą, że aby nauczanie/uczenie się języka zakończyło się sukcesem, program kursu musi obejmować docelowe użycie języka osoby uczącej się⁶⁾. Stąd zaleca się akcentowanie tych form i funkcji języka, które najbardziej przydadzą się uczniom w przyszłości. Ponadto, choć potrzeby i zainteresowania

uczniów nie zawsze idą w parze, wykorzystanie do nauki języka ważnych dla niego treści podnosi motywację i skuteczność procesu nauczania oraz stymuluje rozwój intelektualny. Wreszcie *case studies* odwołuje się do wcześniejszych doświadczeń ucznia – zarówno wiedzy na temat danego przedmiotu, jak i znajomości języka obcego i stwarza idealne warunki do aktywizowania uczących się.

Kolejnym argumentem jest przekonanie, iż w nauczaniu języka najważniejsze jest uczenie się w kontekście (dominacja *use* nad *usage*): stwarzanie uczniom możliwości użycia poznanych reguł gramatycznych i słownictwa w komunikacji (*use*), a nie sama znajomość tych reguł i słówek (*usage*), czy też posługiwanie się językiem na poziomie zdania. Uwrażliwia to ucznia na istnienie wielości form dyskursu czy wzorów interakcji, których znajomość jest tak samo ważna w komunikacji, jak np. poprawność gramatyczna.

Warto też przypomnieć, że wyniki badań nad akwizycją języka obcego pokazują, że warunkiem koniecznym do opanowania języka jest zrozumiała dla ucznia ekspozycja czy „wystawienie” na ten język (ang. *input*, Krashen 1981)⁷⁾. Oczywiście będą też w niej nowe elementy, nieznanne uczniowi, zrozumienie których będzie jednak możliwe dzięki pomocy kontekstu sytuacyjnego czy werbalnego. Z pewnością łatwiej połączyć formę ze znaczeniem, gdy poruszamy się w obrębie znanej nam dyscypliny czy zagadnień – łatwiej studentowi ekonomii zrozumieć tekst ekonomiczny niż filozoficzny. Analiza przypadku może pełnić rolę wspomnianej ekspozycji.

Analiza przypadku obejmuje trzy fazy (Dudley-Evans i St John 1998: 193–194):

► analizę danych (*data input*) – zbiór tekstów, dokumentów, korespondencji handlowej, nagrania audio i wideo, materiały dostępne na CD-Romie; uczniowie wyrażają sobie opinię o analizowanym przypadku i zastanawiają się, jakie podjąć działania;

⁵⁾ *Case studies* umożliwia rozwój różnych sprawności i umiejętności (*multi-skilled approach*). Uwaga ucznia jest bardziej skupiona na zadaniu/zadaniach jakie ma wykonać, niż na samym języku (Krashen 1981).

⁶⁾ W metodyce nauczania języków obcych znane jest określenie TENOR lub LENOR (Abbott, 1981) – *Teaching/Learning English for No Obvious Reasons* – uczenie/nauczanie języka w celach nieokreślonych. Niestety, znaczna część uczniów i nauczycieli nadal funkcjonuje na takich właśnie zasadach, choć analiza potrzeb to dzisiaj modne hasło, nie tylko w dydaktyce języków obcych.

⁷⁾ Wiele kontrowersji budzi pytanie, czy istotnie ekspozycja znacząca (*comprehended/comprehensive input*) w języku docelowym jest wystarczającym warunkiem do opanowania sprawności produktywnych. Istnieje jednak wiele dowodów, że jest konieczna do zdobycia sprawności receptywnych, tj. rozumienia ze słuchu i czytania.

- ▶ przetwarzanie danych (*data processing*) – na tym etapie sprawdza się zrozumienie dostępnych materiałów, zaleca się zadawanie uczniom sterowanych pytań (*guided questions*), wyjaśnianie trudnych pojęć czy problemów językowych, które mogą im uniemożliwić zrozumienie;
- ▶ prezentacja wyników przeprowadzonej analizy (*output presentation*) – najczęściej są to ustne prezentacje, np. symulacja negocjacji czy spotkania biznesowego, ale i zadania do wykonania na piśmie, np. pisanie raportu, sprawozdania, faksu, listu itp. Etap interakcyjny warto rejestrować na kasecie wideo, gdyż może stanowić dobry punkt wyjścia do analizy popełnionych przez uczniów błędów.

Jako metoda nauczania języka *case studies* łączy w sobie najnowsze techniki: symulacje, odgrywanie ról, obserwacje, dyskusje w parach i grupie, rozwiązywanie problemów. W centrum zainteresowania znajduje się uczeń, on sam bierze w znacznej mierze odpowiedzialność za to, co dzieje się w klasie (*student-centered approach*). Studium przypadku maksymalnie aktywizuje uczącego się, wymaga od niego dokładnej analizy dostępnych materiałów: tekstów, danych, tabel, wykresów itp. oraz włączenia się w dyskusję w trakcie omawiania problemu/ów. Używając języka aktywnie i ćwicząc sprawności komunikacyjne uczniowie rozwijają kompetencję komunikacyjną⁸⁾. Przez wykorzystanie kontekstów i sytuacji charakterystycznych dla danej profesji oraz prowokując/programując określone zachowania w klasie można wykształcić u uczniów kompetencję pojęciową i technologiczną, co jest jednym z celów nauczania języka dla celów specjalistycznych. Wyekspono-

wanie roli ucznia nie umniejsza jednak roli nauczyciela, który tradycyjnie znajduje się w centrum uwagi w fazie definiowania kluczowych pojęć, wyjaśniania czy precyzowania instrukcji analizowanego przypadku oraz w czasie przeznaczonym na wyjaśnianie zawichości gramatycznych czy słownictwa.

Wykorzystywane materiały są zwykle autentyczne, co pozwala uczniom w naturalny sposób wejść w świat nieznanego rejestru językowego i pojęć. Nie musi oznaczać to jednak, że nie powstały z myślą o sali lekcyjnej. Ich „autentyczność” polega głównie na tym, że są zbieżne z określonymi celami komunikacyjnymi uczących się i pozwalają im rozwinąć te same strategie, jakich potrzebowałiby do wykonania zadania w swym środowisku zawodowym. O autentyczności zadania przesądza to, czy wymaga ono od ucznia konkretnej reakcji – zaangażowania się w działanie stymulujące komunikację typową dla danej profesji⁹⁾. Oryginalne materiały nie gwarantują autentycznej interakcji. W biurze np. przyjęcie przez sekretarkę wiadomości staje się impulsem do następnej rozmowy telefonicznej, oddzwonienia czy napisania listu lub faksu. Podobnie w materiałach do nauczania języka przy użyciu *case studies* wynik jednego zadania staje się często instrukcją do następnego (Arnold 1991). Dodatkowo materiały te często stanowią cenne źródło informacji o kulturze kraju, jakiego dotyczy analizowany przypadek. Jest to o tyle ważne, że w biznesie nieznanie różnic kulturowych może opóźnić podpisanie kontraktu, popsuć relacje między kontrahentami czy nawet zakończyć się zerwaniem współpracy, co w konsekwencji oznacza straty finansowe¹⁰⁾. W medycynie zaś

⁸⁾ Kompetencja, jaką chcą osiągnąć 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, Westerfield 1995).

⁹⁾ W przypadku zaawansowanych uczniów Business English prawdziwym wyzwaniem byłoby wykorzystanie materiałów przygotowanych dla rodzimych użytkowników języka studiujących biznes. Można je znaleźć np. w *Directory of Cases and Related Course Materials 1985-86*. Boston: Harvard Business School, 1981 lub w regularnie wydawanym czasopiśmie *Harvard Business Review*.

¹⁰⁾ To, co w jednej kulturze czy kręgu społecznym umożliwia skuteczne porozumiewanie się, w innej kulturze czy kręgu społecznym może zawieść. Stąd też znajomość kultury kraju, w którym prowadzi się interesy, obowiązujących tam norm, panujących przekonań czy zwyczajów oraz hierarchii wartości jest niezbędna (np. w jakim zakresie akceptuje się kontakt wzrokowy w trakcie rozmowy, użycie języka ciała (*body language*), podejście do pracy samodzielnej czy zespołowej pracowników, kwestia współzawodnictwa, itp. – Trompenaar, L. (1993), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Realey Publishing).

może być źródłem poważnych nieporozumień na linii pacjent/lekarz.

Analizowanie przypadków uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielności i krytycznego myślenia. Uczniowie ćwiczą formułowanie opinii, zapoznawanie się z opiniami innych, porównywanie i analizowanie różnych poglądów. Trenują interpretowanie tabel, diagramów i prezentacji statystycznych. Uczą się też umiejętności analitycznego myślenia, logicznego budowania argumentacji i wnioskowania.

Studium przypadku umożliwia integrację czterech podstawowych sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia i pisania. Zadania, w które angażują się uczniowie, są też doskonałym treningiem sprawności zawodowych (*professional skills*), tj. negocjacji, spotkań, prezentacji, rozmów telefonicznych czy korespondencji handlowej, niezbędnych do funkcjonowania nie tylko w świecie biznesu. Niezależnie od profesji wszyscy dziś uczestniczymy w spotkaniach, dyskutujemy, korespondujemy. Oprócz komunikacji werbalnej musimy więc znać reguły komunikacji niewerbalnej, umiejętności organizacyjne czy obowiązujące konwencje korespondencji handlowej. Wszystko to można poznać analizując odpowiednio dobrane przypadki¹¹⁾.

Case studies wykonuje się indywidualnie, w parach lub grupach. Studenci częściej wchodzi w interakcję ze sobą niż z nauczycielem. Różnorodność form pracy pozwala uniknąć w klasie monotonii, a w przypadku pracy w parach i grupie optymalizuje liczbę i częstotliwość wypowiedzi ucznia. Rozwija też autonomię, dając uczącemu się narzędzia samokształcenia językowego, tak istotne w dobie edukacji trwającej całe życie. Jednocześnie pozwala na indywidualizację procesu nauczania – uczniom bardziej zaawansowanym można zlecać zadania trudniejsze.

Większość zadań jest typu otwartego (*open-ended*) – nie można przewidzieć jak się rozwinie dyskusja czy jaki będzie efekt prowadzonych negocjacji. Dlatego też nie ma jed-

nego, poprawnego modelu rozwiązania, co może rodzić opory niektórych uczniów. W przypadku Business English elementem analizy jest często ocena sytuacji danej firmy w szerszym kontekście ekonomicznym i zaproponowanie takich rozwiązań, które przyniosą największe zyski. Niestety, nie ma jedynie słusznych rozwiązań, a wszystkie propozycje zweryfikowałoby życie. Na etapie szkolnym nie ma jednak takiej możliwości – nigdy nie dowiemy się, czy nasza propozycja rozwiązania problemu była słuszna czy nie.

Omawiana metoda stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela, gdyż wiąże się ze zmianą tradycyjnej relacji w klasie typu mistrz-uczeń na bardziej partnerską. Nauczyciel musi zaakceptować i uszanować to, że uczeń jest często źródłem fachowej wiedzy, której on sam nie posiada, a jednocześnie zachęcać go do korzystania z niej i dzielenia się nią. Świadomość posiadanego autorytetu będzie z pewnością dla ucznia siłą motywującą. Nauczyciel na kursie języka dla celów profesjonalnych nie jest ekspertem w danej dziedzinie, nie oczekuje się też od niego, że będzie jej nauczał¹²⁾. Głównym jego zadaniem jest organizowanie procesu nauczania i wspieranie procesu uczenia się. Nauczyciel pełni rolę koordynatora procesu dydaktycznego (ang. *facilitator*). Wymaga to oczywiście pozytywnego nastawienia do danej dyscypliny, silnej motywacji i stałego pogłębiania wiedzy z tej dziedziny. Warto też nawiązać kontakt z ekspertem, np. wykładowcą danego przedmiotu (Hutchinson i Waters 1987, Robinson 1991).

Rola nauczyciela jest jednak bardzo ważna. W czasie, gdy uczący się analizują konkretny przypadek, nauczyciel monitoruje pracę uczniów, przysłuchuje się prowadzonym rozmowom, dostarcza potrzebnych wskazówek, w miarę możliwości wyjaśnia wątpliwości. Do niego też należy poskładać wykonywanych przez uczniów zadań w całość, by pomóc im zrozumieć, czego się nauczyli. Wymaga to niesamowitego skupienia i uwagi. Uczniowie łatwo odchodzą od tematu, irytują się zawilnością wpisaną w nierozwiązany

¹¹⁾ Aby skutecznie uczyć komunikacji niewerbalnej, konieczne jest posiadanie materiałów nagranych na taśmę wideo (taki wymóg spełnia np. wspomniany wcześniej podręcznik *Business Assignments*).

¹²⁾ Uczniowie i nauczyciele przyzwyczajeni do tradycyjnego modelu nauczania języka, gdzie nauczyciel jest autorytetem i jednym źródłem wiedzy, będą musieli pokonać rodzłący się opór. Podobnie uczniowie przyzwyczajeni do i oczekujący jednoznacznych rozwiązań.

przypadek. Niektórzy mogą nawet kwestionować, czy omawiając dany problem uczą się języka.

Korzystając z *case studies* nauczyciel musi umiejętnie gospodarować czasem (*time management*), gdyż istnieje duże zagrożenie, że uczniowie będą wykonywać powierzone im zadania w nieskończoność. Aby temu zapobiec nauczyciel musi określić limit czasowy i wiedzieć, kiedy i jak interweniować w razie potrzeby. Warto notować wszelkiego typu problemy, jakie napotykają uczniowie w czasie wykonywania zadania – wiadomo wówczas, na jakie elementy języka należy zwrócić szczególną uwagę¹³⁾. Nie należy też bać się pytań, na które nie znamy odpowiedzi. Trzeba wtedy zasugerować uczniowi kontakt z nauczycielem czy wykładowcą przedmiotu lub ekspertem-praktykiem, odesłać go do fachowej literatury czy słowników. Znalazienie odpowiedzi można też potraktować jako kolejne zadanie zlecone uczniowi – po jej znalezieniu podzieli się nią z całą klasą.

Podręcznikom wykorzystującym studium przypadku towarzyszy najczęściej książka nauczyciela, w której znajdzie on szczegółowe instrukcje dotyczące pracy nad przypadkami, z kasetami audio i wideo oraz planowania zajęć. Często autorzy wyjaśniają w niej także różne zawiłości związane ze specjalistycznymi treściami, np. podstawy bilansu i innych analiz finansowych czy wreszcie teoretyczne aspekty sprawności zawodowych. Można też w nich znaleźć przykładowe rozwiązanie omawianego przypadku.

Dużym zagrożeniem dla efektywności zajęć z użyciem omawianej metody jest często ogrom materiału wyjściowego – wysokospecjalistyczne teksty stanowiące tło przypadku, nadmiar danych do zanalizowania i zinterpretowania, co często zabiera mnóstwo czasu. Dlatego też na poziomie średnio zaawansowanym warto korzystać z mini-przypadków [np. Hugget, R. (1990), *Business Case Studies*, Cambridge: CUP.]. Na wyższym poziomie zaawansowania etap pierwszy, tj. analizowanie danych, można zlecić uczniom do przygotowania w domu. Odpowiednie zaplano-

wanie pracy nad danym przypadkiem wymaga od nauczyciela dużych umiejętności.

Poważnym problemem jest brak na rynku dobrych materiałów dydaktycznych zawierających *cases*. Analizowane przypadki są często uproszczone, zawierają zbyt mało informacji niezbędnych do przeprowadzenia analizy i podjęcia odpowiednich decyzji¹⁴⁾. Użycie materiałów oryginalnych rodzi problemy z dopasowaniem ich do możliwości językowych ucznia i wymaga zaadaptowania do potrzeb uczących się – przygotowania ćwiczeń sprawdzających zrozumienie materiałów (pobieżne czytanie – *scanning* i czytanie w celu znalezienia szczegółowych informacji – *skimming*) oraz ćwiczeń leksykalnych.

Podsumowując, *case studies* stanowi ciekawą, alternatywną metodę nauczania języka dla celów profesjonalnych. Uczącym się dostarcza wielu okazji do rozwijania ważnych dla nich sprawności komunikacyjnych i umiejętności akademickich. Umożliwia pracę nad każdą z czterech sprawności językowych, pozwala trenować sprawności zawodowe. Angażując ucznia w proces nauczania/uczenia się, czyni go współodpowiedzialnym za proces dydaktyczny i promuje autonomię. Analizując konkretny przypadek uczniowie w kontekście wybranej dziedziny ćwiczą różne funkcje językowe, słownictwo specjalistyczne i poznają typowe dla niej pojęcia. Wykorzystane materiały autentyczne dostarczają odpowiedniego kontekstu. Wszystko to rozbudza zainteresowanie ucznia i podnosi motywację do nauki. Choć użycie studium przypadku niesie ze sobą wiele trudności i problemów, jak choćby wybór odpowiednich materiałów czy diametralną zmianę ról ucznia i nauczyciela, stanowi olbrzymie wyzwanie dla obu i jest z pewnością obiecującą metodą nauczania w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych. Pozostaje mieć nadzieję, że propagowanie metody wśród nauczycieli i coraz większa dostępność *case studies* na rynku przyczyni się do jej rozpowszechnienia i zwiększy efektywność nauczania.

¹³⁾ Błędy i wszelkie wątpliwości należy omawiać po zakończeniu analizowania przypadku. Daje to uczniom możliwość auto-korekty i wzajemnego poprawiania się. Pamiętajmy też, że wskazanie sukcesów i osiągnięć podnosi morale uczniów i motywuje do dalszej nauki.

¹⁴⁾ Np. oczekuje się od studentów podjęcia decyzji dotyczących wprowadzenia na rynek nowej marki produktu bez podania informacji o kondycji finansowej firmy czy kosztów takiej operacji, jak choćby opłaty za reklamę w radiu czy TV („Case study 2: Zumo – creating a global brand” s 20-21. w: Cotton, D., Falvey, D. i Kent, S. (2001), *Market Leader. Upper Intermediate Business English*. London: Longman).

Bibliografia

- Abbott, G. (1978), „Motivation, materials, manpower and methods: some fundamental problems in ESP”, w: British Council, *ELT Documents*, 103.
- Arnold, E. (1991), „Authenticity revisited: how real is real?” *English for Special Purposes* 10, 237-243.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., Wesche, M.B. (1989), *Content-Based Second Language Instruction*, New York: Newbury House Publishers.
- Christensen, C., Moore, F. i Hansen, A. (1987), *Teaching and the Case Method*, Boston: Harvard Business School Publishing.
- Dudley-Evans, T. i St. John, M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: CUP.
- England, L. (1995), „International business and teacher education”, *New Experiences in English – International ESP Conference Valencia*, Venezuela.
- Grosse, C.U. (1988), „The case study approach to teaching Business English”, *English for Special Purposes* 7, 131-136.
- Hutchinson, T. i Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach*, Cambridge: CUP.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Lynn, L. (1998), *Teaching and Learning with the Case Method*, New York: Seven Bridges Press.
- Prabhu, N. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford: OUP.
- Robinson, P. (1991), *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Sobkowiak, P. (2000), *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*, nieopublikowana praca doktorska, Poznań: UAM.
- Westerfield, K. (1995), „Building a global workforce”, *New Experiences in English – International ESP Conference Valencia*, Venezuela. (październik 2002)

Anna Bączkowska¹⁾
Bydgoszcz

Kognitywna analiza angielskiego przyimka at oraz jej implikacje pedagogiczne

Celem niniejszego artykułu, adresowanego do nauczycieli języka angielskiego oraz uczniów na poziomie średnio zaawansowanym i wyższym, jest zaprezentowanie wybranych kontekstów, w których występuje przyimek *at*. Poniższa analiza odwołuje się do kognitywnego podejścia do języka znanego jako gramatyka kognitywna (Langacker 1987). Zaproponowane kategorie, w których występuje *at*, są wynikiem przeprowadzonej przeze mnie analizy tego przedimka. Niektóre przedstawione konteksty zostały już wcześniej opisane przez innych językoznawców (Dirven 1993, 1995, Lindkvist 1976, Svorou 1993). Przykłady ilustrujące poszczególne kategorie w większości pochodzą z angielskich gazet oraz z korpusów językowych.

trzeb konkretnej grupy uczniów. Nie wszystkie konteksty będą przydatne do nauczania na każdym poziomie językowym. Kategorie 2, 3, 4, 7, 8, 9, 13, 17 można wprowadzić na wyższych poziomach językowych. Z kolei 1, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 15, 16 to zagadnienia najczęściej omawiane na poziomach mniej zaawansowanych. Zdecydowana większość kategorii dotyczy użycia *at* w wyrażeniach przyimkowych. Wyjątek stanowi kategoria numer 8, która dotyczy użycia *at* w przyimkowych frazach przyczasownikowych, oraz kilka przykładów z *at* w wyrażeniach idiomatycznych. Większość kategorii dotyczy grup wyrazów, są jednak i takie, które są charakterystyczne dla pojedynczych fraz; pomimo to są wyszczególnione jako oddzielna kategoria ze względu na istotę danego problemu z punktu widzenia nauczania języka angielskiego. Zatem rozróżniłam siedemnaście kontekstów, w których występuje przyimek *at*.



Analiza przyimka *at*

Chciałabym podkreślić, że nazwy kategorii, które proponuję, są jedynie sugestiami dla nauczycieli i można je zmienić według po-

1. Czynności krótkotrwałe

Czynność krótkotrwałą może być zilustrowana czasownikiem *call (at)*, który często wy-

¹⁾ Dr Anna Bączkowska jest kierownikiem pracowni Metodyki Nauczania Języka Angielskiego w Katedrze Anglistyki w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

stępuje w podręcznikach do nauki języka angielskiego już na niższych poziomach:

- ▶ (1) The train from Bydgoszcz to Poznań is *calling at* Inowrocław and Gniezno.

Pociąg z Bydgoszczy do Poznania zatrzymuje się w kilku miejscowościach jedynie na krótki postój, umożliwiając pasażerom wsiadanie i wysiadanie.

At może również sugerować czynności wykonywane pośpiesznie, np. *at once*, oraz czynności wymagające wykonywania serii krótkich ruchów, na przykład *dab* (LDOCE):

- dab* (at) 1. to touch lightly and quickly;
- 2. to apply (paint, cream, etc.) with short tapping strokes;

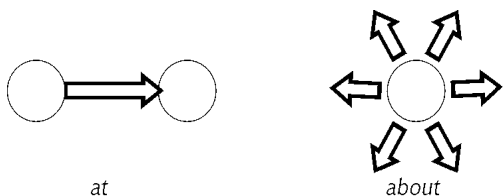
- ▶ (2) Move towards the centre to prevent the stain spreading. Never rub. *Dab at* the stain. Rigorous rubbing could damage the carpet.

Czynność nagła, na którą składa się *pojedynczy* ruch, jest wyrażona przez idiom *at a stroke* (LDOEI):

at a stroke: suddenly and with a single action or effort

- ▶ (3) Some companies are currently in trouble because Mr. Heath changed strategy *at a stroke*.

Jednorazowa, krótkotrwała sytuacja, w trakcie której odczuwamy określony stan emocjonalny w stosunku do danego obiektu, może być wyrażona przez następującą grupę czasowników, po których występuje *at*: *annoyed, excited, guilty, shocked, vexed* (Dirven 1995:114). Czasowniki te mogą również łączyć się z *about*, jednakże wyrażają wówczas stany trwające dłużej niż w przypadku czynności wyrażonych przez czasownik *at*, desygnują czynności lub emocje rozproszone a nie ukierunkowane, oraz często odnoszą się do stanów lub czynności, które dopiero się wydarzą, a nie do takich, które już trwają (rys. 1).



Rysunek 1

- ▶ (4) He was excited at the suggestion of going out for dinner.
- ▶ (5) He was excited about the prospect of helping somebody else to achieve success.

Inny przykład świadczy o krótkotrwałej „zdolności”, takiej jak siedzenie nieruchomo podczas sesji fotograficznej:

- ▶ (6) He is *good at* sitting still while being taken a photograph.

2. Umiejętności praktyczne, wiedza powierzchowna

(por. Dirven 1993):

Jak widać w przykładzie 6, *at* występujące po *good* wyraża zwykle zdolności, tj. umiejętności praktyczne, co ilustruje również przykład 7:

- ▶ (7) He is *good at* taking photographs at night.

Ten aspekt *at* dotyczy również fraz przyimkowych, które są poprzedzone rzeczownikiem *expert*.

- ▶ (8) Piotr is an *expert at* setting the table.

W powyższym przykładzie bycie ekspertem brzmi raczej żartobliwie, czynność ta bowiem nie wymaga rozległej wiedzy teoretycznej. W celu wyrażenia umiejętności intelektualnej (wiedzy) użyjemy przyimka *in*, np.

- ▶ (9) She is an expert *in* English medieval literature.

3. Niedokładna/tymczasowa lokalizacja obiektów

- ▶ (10) I saw Peter *at the corner of* Oxford Street and Poland Street five minutes ago so he will probably join us in a moment.

Obecność obiektu (tutaj Peter) w danym miejscu jest krótkotrwała, ponieważ Peter przemieszcza się (jak wynika z drugiej części zdania), dlatego róg ulic Oxford oraz Poland, gdzie był widziany Peter, stanowi punkt odniesienia służący określeniu lokalizacji obiektu jedynie w danej chwili. Ponadto róg ulicy nie jest ściśle określony – nie ma wyznaczonego (choćby umownie) promienia czy linii demarkacyjnej, które stanowiąby o tym, gdzie się kończy obszar należący do rogu ulic. Pojęcie róg ulicy pozostaje więc całkowicie subiektywne. Zatem at używamy wówczas, kiedy lokalizacja obiektu jest nieprecyzyjna, ponieważ obiekt jest w ruchu.

4. Obiekty fizyczne

Ta kategoria dotyczy obiektów, które mają ontologiczne uzasadnienie, tzn. istnieją w otaczającej nas rzeczywistości. Przykładem takiego obiektu może być np. rynek:

- ▶ (11) I bought this dress *at the local market*.

Takiemu znaczeniu słowa *market* należy przeciwstawić frazy *in the market* oraz *on the market*, które dotyczą rynku w sensie abstrakcyjnym, np. rynku komputerowego, lub światowego.

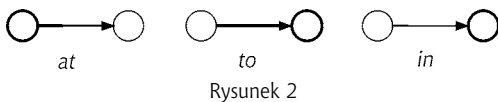
- ▶ (12) The 250-room Kensington Palace is worth at least £20 million *on the market*, and hundreds of thousands of pounds in annual rent. (*The Times*, 3/06/02).

5. Cel czynności

Niektóre czasowniki poprzedzające *at*, np. *aim*, *shoot*, wskazują na cel czynności. Nie jest jednak oczywiste, czy został on osiągnięty, przyimek *at* bowiem ogniskuje naszą uwagę na początku drogi (trajektorii), którą trzeba pokonać, aby dojść do celu. Trajektoria od punktu źródłowego do docelowego jest implikowana przez *to*, natomiast jej ostatni etap jest podkreślany przez *in*:

- ▶ (13) a. I am *aiming at* getting a promotion.
b. He is *going to* school.
c. Playing truant may *result in* failing the final exam.

Sytuacje, które przedstawiają powyższe zdania, mogą być zilustrowane następująco (rys. 2):



6. Negatywne (skutki) czynności

- ▶ (14) The mad crowd was *throwing* eggs *at* the Minister of Labour.

W powyższym przykładzie *at* nie gwarantuje osiągnięcia celu (tu: ministra), oznacza bowiem jedynie, że obiekt został rzucony w kierunku innego obiektu-celu. Nie oczekuje się również, że cel będzie partycypował w danej czynności, lecz raczej będzie jej biernym odbiorcą. W przeciwieństwie do *throw at* fraza *throw to* wyraża pozytywne asocjacje. *To* podkreśla skuteczność zamierzonej czynności, tzn.

osiągnięcie przez rzucony obiekt (np. piłkę) celu (którym jest na przykład osoba grająca z nami w piłkę).

- ▶ (15) Mary *threw* a beach ball *to* Peter.

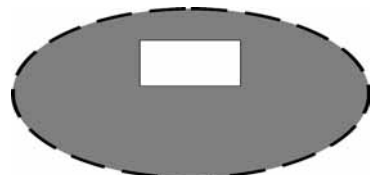
Inne przykłady w obrębie tej kategorii, które wyrażają negatywne konotacje, to *at best* oraz *at a pinch*.

- ▶ (16) Europe's economic recovery is, *at best*, feeble: compared with the euro area, America is now surging ahead (*Independent*, 5/12/2001).

7. Lokalizacja obiektów jako punktów orientacyjnych/odniesienia

- ▶ (17) Mary and Kate are going to meet *at the bank*.

Miejsce *at the bank* stanowi orientacyjny punkt spotkania – *bank* jest punktem odniesienia, a obszar wokół niego to potencjalne miejsce spotkania. Pomimo że wielkość tego obszaru może być konceptualizowana z pewną dowolnością, istnieją ograniczenia zewnętrzne narzucone przez topografię danego miejsca, na przykład jeśli jest ono gęsto zabudowane, to będzie wizualizowane jako mały obszar, jeśli natomiast *bank* jest usytuowany w otwartej przestrzeni z dala od innych zabudowań, to obszar wokół niego będzie zajmował w naszym wyobrażeniu znacznie więcej przestrzeni. Do spotkania może więc dojść w okolicy banku, nie wiadomo jednak dokładnie, w jakiej części obszaru przyległego do budynku. Bez względu na wielkość obszaru dla naszych rozważań ważne jest, że wypowiedając powyższe zdanie (przykład 17), lokalizujemy punkt ciężkości na obszarze wokół „banku” (czyli tzw. regionie, por. Svorou 1993), a nie „banku” jako takim, ponieważ *bank* jest jedynie punktem orientacyjnym, tj. tłem dla regionu. Używając terminologii zapożyczony z gramatyki kognitywnej, w obrazie, który tworzymy w naszej wyobraźni, jest profilowany region (na rysunku zaznaczony jako obszar szary z pogrubioną linią; rys. 3).



Rysunek 3.

8. Ograniczone zaangażowanie w opisywane czynności

- (18) My little son is *pecking* at his lunch.

Schemat ograniczonego zaangażowania jest charakterystyczny dla czasowników opisujących jedzenie lub picie, takich jak: *sip*, *gnaw*, *pick*, *nibble*, oraz wspomniany powyżej *peck*. Wszystkie te czasowniki opisują jedzenie lub picie jako czynności, które wykonujemy niechętnie, wbrew naszej woli, bez przekonania lub powoli i ostrożnie (LDOCE):

sip: to drink something slowly, taking very small mouthfuls;

peck: to eat only a little bit of a meal because you are not hungry;

pick: to eat something taking small bites and without much interest, because you feel unhappy;

gnaw: to keep biting something hard;

nibble: 1. to eat small amounts of food by taking very small bites; 2. to show slight interest in an offer or suggestion;

Czasowniki te mogą wyrażać zarówno pozytywne, jak i negatywne konotacje. Na przykład *sip*, który desygnuje czynność picia małymi łyčzkami, może się kojarzyć z degustacją, czyli czynnością przyjemną.

- (19) Mark *sipped* at his old French wine with pleasure.

Może on jednak również sugerować uczucie nieśmiałości lub ostrożności:

- (20) Mary *sipped* at her hot tea.

Takie czasowniki, jak *peck* czy *pick* sugerują czynności zdecydowanie nieprzyjemne – najczęściej przymus jedzenia wbrew woli jedzącego. Na przykład:

- (21) When people lose their appetites they *pick* at their food.

Ograniczone zaangażowanie w wykonywane czynności może również oznaczać krótkie, szybkie i powierzchowne ruchy (por. 1.), co może być wyrażone na przykład czasownikiem *nibble* (por. definicję powyżej).

9. Miejsca postrzegane jako punkty

- (22) Someone stole their car while they were *at the beach* (FC Gold, s. 155).

W wyrażeniu *at the beach* konceptualizu-

jemy miejsce *przy* plaży (np. w kawiarni). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że osoby, które były *at the beach*, nie znajdowały się w strojach kąpielowych na piasku przy morzu i nie korzystały z kąpeli słonecznych czy morskich (choć nie można całkowicie wykluczyć takiej sytuacji). Gdzie się w takim razie znajdowały? Potencjalnym miejscem jest np. deptak wzdłuż plaży lub jedna z kawiarenek przy plaży. Plaża zminimalizowana jest w przestrzeni mentalnej do wielkości punktu, ponieważ prawdopodobnie obserwatorzy znajdują się w tym momencie daleko od opisywanego miejsca lub też tak je subiektywnie postrzegają. Ponadto szczegóły tego miejsca nie są prawdopodobnie tak istotne, jak inne informacje z nim związane. Natomiast kiedy mówimy *on the beach*, tworzymy wyobrażenie plaży widzianej z bliska, z wieloma szczegółami, które są zwykle zauważane, gdy jesteśmy na plaży. Tak więc różnica między tymi dwoma wyrażeniami przyimkowymi zależy od naszych subiektywnych odczuć co do odległości, dzielącej nas od plaży.

- (23) We lost my wedding ring in the sand *on the beach*.

Różnicę znaczeniową kodowaną przez te dwa wyrażenia przyimkowe ilustrują poniższe rysunki:



Rysunek 4

Podobnie w przykładzie (24) miasto Lizbona stanowi jedynie mały punkt mapy, który stworzyliśmy w portretowanej scenie – mapa to rozległy kontekst, który składa się z wielu podobnych punktów, a Lizbona jest jednym z nich, współtworząc w ten sposób cały obraz-mapę. Konsekwencją miniaturyzacji miasta z jego realnych rozmiarów do punktu na mapie jest dystans (wirtualny) między obserwatorem a obserwowanym obiektem, co w języku jest kodowane przez przyimek *at*. Z tego powodu w poniższym przykładzie (24a) zastosowano *at Lisbon* zamiast bardziej typowego *in Lisbon* (24b).

- (24) a. But although the Stockholm summit in March this year emphasised the strategy agreed *at Lisbon*, progress has been minimal (Economist, 17/12/01).

b. The train arrived *in Lisbon*.

Punkt zwrotny stanowi mały fragment ilustrujący krótkotrwałe zdarzenie na naszej linii czasu, którą skonstruowaliśmy w naszym umyśle. I w tym przykładzie konceptualizator wyraźnie „oddalił się” od opisywanego obiektu, umieszczając go w szerszym kontekście (rys. 5):



Rysunek 5

- ▶ (25) The picture is confusing, encouraging some at least to hope that the economy is now *at a turning point* and that the bad news will be only temporary (*Economist* 17/12/01).

10. Wydarzenia

- ▶ (26) I saw *Mary at the funeral* yesterday afternoon.

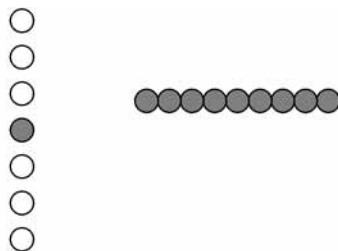
At używamy również w celu określenia lokalizacji wydarzeń, takich jak: *at a party*, *at a funeral*, *at a wedding*, *at the exam*, *at the meeting* itp. Dokładna lokalizacja osób biorących udział w wydarzeniach nie jest wyrażona bezpośrednio, dlatego nasze wyobrażenie miejsca (np. przyjęcia) jest nieprecyzyjne. Nie to jest jednak najważniejsze (tj. profilowane). Profilowani są bowiem sami uczestnicy zdarzeń. Z tego powodu nie jest możliwe określenie miejsca (w sensie fizycznym) pobytu *Mary* w zdaniu powyżej lub nie jest takie wyróżnienie konieczne dla portretowanej sceny.

11. Podkreślenie kontrastów

- ▶ (27) It is difficult to arrange anything *at the local level* and much easier *at the ministerial level*.

W przeciwieństwie do *at the level*, które wyraża kontrast między opisywanym poziomem a innymi będącymi powyżej lub poniżej, *on the level* podkreśla zbieżność opisywanych obiektów z innymi będącymi na tym samym poziomie, co widać wyraźnie w poniższym zdaniu:

- ▶ (28) All the students in my class are more or less *on the same language level*.



at the level

on the level

Rysunek 6

12. Profilowanie funkcji opisywanych obiektów (Lindkvist 1976: 266)

- ▶ (29) Jack is *sitting at* his desk. He is busy finishing his last article.
- ▶ (30) Tom is *sitting at* the kitchen table eating his breakfast.
- ▶ (31) Mr Smith is *sitting by* the desk. He is waiting for Jack's article.

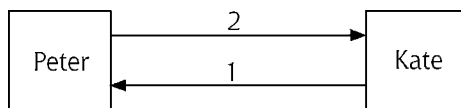
W pierwszych dwóch przykładach przedmioty, przy których siedzi osoba (*table*, *desk*), są wykorzystywane zgodnie ze swoim przeznaczeniem (*kitchen table* – do jedzenia; *desk* – do pisania, uczenia się itp.). W ostatnim przykładzie czytamy, że opisana osoba nie siedzi za biurkiem pracując, lecz przy biurku, oczekując na inną czynność. Z tego powodu użycie przyimka *at* w trzecim przykładzie jest wykluczone.

13. Wyrażanie emocji

Przyimek *at* występuje po czasownikach wyrażających emocje, np. *shocked at*, *jump at*, *amazed at*, *surprised at*.

- ▶ (32) Peter was *amazed at* his new colleague Kate.

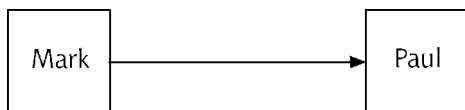
Funkcja *at* w takich frazach to profilowanie celu czynności (tutaj emocji). Warto zauważyć, że cel wyrażanych emocji stanowi jednocześnie ich źródło (Dirven 1993: 93) (rys. 7), tzn. *Kate* wywarła takie wrażenie na *Piotrze*, że był on nią zachwycony. Stan emocjonalny *Piotra* został „przesłany” do *Kate*.



Rysunek 7

We frazach z czasownikami, które nie wyrażają emocji, po czasowniku również występuje *at*, pomimo że źródło i cel to dwa różne obiekty (rys. 8).

► (33) Mark *pointed his gun at* Paul.

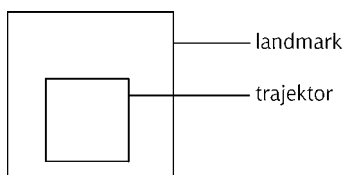


Rysunek 8

Bez względu na to, czy źródło i cel stanowią ten sam czy różne obiekty, cel (np. *Paul*) pozostaje oddalony od sprawcy (*Mark*). Dla kontrastu możemy porównać użycie *at* oraz *in* we frazach z czasownikami wyrażającymi emocje (np. *delight, rejoice, revel, triumph*; por. Dirven 1993: 94):

► (34) Mark *delights in* my sister, which makes my mother very happy.

Przyimek *in* podkreśla większe zaangażowanie sprawcy (tutaj: zainteresowanie i podziw) w osiągnięcie celu (*my sister*). Warto przypomnieć, że prototypowe znaczenie *in* lokalizuje sprawcę (trajektor) wewnątrz celu (landmark), co w przykładzie (34) podkreśla silne emocje trajektora (tj. zmianę jego struktury) wywołane pod wpływem środowiska landmarka. Trajektor bowiem jest „otoczony” landmarkiem i pozostaje w obrębie jego działania (rys. 9).



Rysunek 9

Jak wynika z powyższych schematów, *at* implikuje dystans między trajektorem i landmarkiem, podczas gdy *in*, ilustrując „wchłonięcie” trajektora przez landmark, sugeruje bliskość. Ponadto czasowniki, które wchodzą w związki z przyimkiem *in*, wyrażają czynności lub stany emocjonalne raczej długotrwałe (np. radość z odniesionego sukcesu). Czasowniki, które łączą się z *at*, z kolei, sygnalizują krótkie stany (np. zaskoczenie: *to jump at an oppor-*

tunity, to be surprised at seeing somebody at a party) lub czynności (np. *to point a gun at somebody*) (por. 1.).

Przyimki *at* i *in* mogą występować we frazach z tym samym czasownikiem (np. *delight in/at*), jednak zmienia się wówczas ich znaczenie. Jest więc niezwykle ważne, aby nie przypisywać wyrazom tylko jednego z przyimków, z którymi mogą wchodzić w związki.

► **14. Czynności o niskiej frekwencji, często wykonywane niesystematycznie lub chaotycznie:** *at times, at intervals, at random*;

► **15. Rytm, prędkość:** *at a speed, at a rate, at (regular) intervals, at once*;

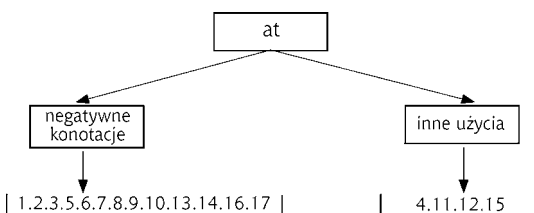
► **16. Nieokreśloność dotycząca czasu:** *at a later time, at a future date, at the earliest, at an early stage, at first*;

► **17. Trudność w wykonaniu czynności:** *at a pinch, at most, at best*.



Znaczenie at

Podsumowując, możemy zauważyć, że przyimek *at* często wyraża negatywne konotacje:



► Negatywne konotacje:

1. Czynności krótkotrwałe (*call at*), czynności wykonywane pośpiesznie (*at once*), serie krótkich ruchów (*dab at*) lub czynność nagła składająca się z pojedynczego ruchu (*at a stroke*), jednorazowa sytuacja (*surprised at*); krótkotrwała zdolność (*good at sitting*).
2. Umiejętności praktyczne nie wymagające dogłębnej wiedzy teoretycznej (*expert at*).

3. Niedokładna i/lub tymczasowa lokalizacja obiektów (*at the corner*).
5. Nieosiągnięty cel czynności (*attempt at*).
6. Czynności negatywne/naganne (*throw at*).
7. Punkt orientacyjny, a nie cel sam w sobie (*let's meet at the bank* – obszar wokół banku nie jest zdefiniowany).
8. Ograniczone zaangażowanie w opisywane czynności (*sip at*).
9. Dystans między konceptualizatorem a obiektem konceptualizowanym (*at Lisbon*).
10. Wydarzenia, których lokalizacja w świecie fizycznym jest nieprecyzyjna lub też nie jest najistotniejsza (tj. profilowana) (*at a party*).
13. Czasowniki wyrażające krótkotrwałe emocje (*surprised at*).
14. Czynności o niskiej frekwencji, wykonywane niesystematycznie lub chaotycznie (*at random*).
16. Nieokreśloność czasowa (*at a later time*).
17. Trudność w wykonywaniu czynności (*at a pinch*).

► Inne użycia:

4. Obiekty istniejące w świecie fizycznym (*at the market*).
11. Podkreślanie kontrastów (*at the ministerial level*).
12. Profilowanie funkcji obiektów (*sit at the table*).
15. Wyrażanie rytmu lub prędkości (*at a high speed*).

Należy pamiętać, że powyższy schemat nie obrazuje prototypowego znaczenia przyimka *at* wraz z jego wszystkimi uszczegółowieniami i rozszerzeniami, lecz stanowi pewne uproszczenie podsumowujące znaczenia konceptualne *at* opisane w niniejszym artykule. Schemat ten ma służyć jedynie przekazaniu wyżej opisanej charakterystyki *at* w prosty sposób, tak aby pomimo pominięcia wielu istotnych szczegółów (z punktu widzenia językoznawstwa kognitywnego), można byłoby zauważyć pewną część wspólną charakterystyczną dla większości kategorii. Takie celowe uproszczenie ułatwia bowiem zapamiętanie ogólnych cech potencjalnych kontekstów, w których *at* może być użyty, a tym samym wspomaga zapamiętanie znaczenia przyimka *at* przez uczniów.



Implikacje pedagogiczne

Powyższa analiza kognitywna wybranych kontekstów, w których występuje *at*, ma stanowić pomoc dla nauczyciela języka angielskiego. Wydaje się, że może ona odpowiedzieć na wiele pytań dotyczących użycia tego kłopotliwego przyimka, pytań, które prawdopodobnie nurtują nie tylko uczących się języka, ale również samych nauczycieli. Wątpliwości nauczycieli mogły powstać w czasie, kiedy sami uczyli się języka angielskiego i nie otrzymywali wyczerpujących lub przekonujących odpowiedzi na pytania związane z tym przyimkiem. Brak wnikliwej analizy znaczeń konceptualnych przyimków w dużej mierze wynikał ze stanu badań językoznawczych oraz zainteresowań językoznawców trzydzieści czy nawet piętnaście lat temu. Wówczas prym bowiem wiodły badania nad składnią, a dopiero później (w latach 80. i 90.) nad związkami frazeologicznymi i kolokacjami. Badania te jedynie w wybranych ośrodkach były prowadzone w duchu teorii językoznawstwa kognitywnego. Wraz z rosnącą popularnością tej teorii wśród samych językoznawców można zauważyć coraz większe zainteresowanie przekładaniem językoznawstwa kognitywnego na nauki stosowane. Niedawno (w roku 2001) ukazały się dwa tomy z zakresu Applied Cognitive Linguistics, pod takim właśnie tytułem, w których podstawowe założenia językoznawstwa kognitywnego posłużyły jako podstawa do rozważań na temat akwizycji języka pierwszego (tom I) oraz do zaleceń dotyczących dydaktyki języka obcego (tom II). Zastosowanie językoznawstwa kognitywnego w dydaktyce było już wcześniej sygnalizowane przez Taylora (1993), który zaproponował gramatykę pedagogiczną nawiązującą do językoznawstwa kognitywnego. Do takiego rozumienia gramatyki pedagogicznej odwołuje się również niniejszy artykuł.

Bibliografia

- Acklam, R. i Burgess, S. (2000), *First Certificate Gold*, Harlow: Pearson Education.
- Dirven, R. (1993), „Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions”, w: C. Zelinsky-Wibbelt (ed.), *The Semantics of Prepositions*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. (1995), „The construal of cause: the case of cause prepositions” w: J.R. Taylor and R.E. Mac-

- Laury. (eds). *Language and the Cognitive Construal of the World*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I. Stanford: Stanford University Press.
- Lindkvist, K-G. (1976), *A Comprehensive Study of Conceptions of Locality in which English Prepositions Occur*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Pütz, M. i S. Niemeier. (eds.), (2001), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pütz, M. i S. Niemeier. (eds.), (2001), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Svorou, S. (1993), *The Grammar of Space*, Amsterdam: John Benjamins.
- Taylor, J.R. (1993), „Some pedagogical implications of cognitive linguistics” w: R.A. Geiger i Rudzka-Ostyn, B. (eds), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Skróty nazw słowników

LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English, 1995.

LDOEI – Longman Dictionary of English Idioms, 1989. (listopad 2002)

KONKURS 2003

Tematem konkursu 2003 nawiązujemy do prac prowadzonych w zespołach powołanych przy Komisji Europejskiej opracowujących dokument *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* (Edukacja i szkolenie w Europie: różne systemy, wspólne cele do roku 2010). W jednym z zespołów opracowujących wymagania wobec nauczycieli wiele uwagi poświęcono społeczeństwu wiedzy i umiejętności „odnalezienia się” w nim.

Najwyższą wartością w takim społeczeństwie jest wiedza. Dostęp do niej jest praktycznie nieograniczony i ma do niej każdy. Każdy też startuje od zera. Wiedza to nie jest coś, co się dziedziczy, albo z czym się rodzi. To jest to, co zdobywa się własną pracą. Ale dostęp do wiedzy jest łatwiejszy w środowiskach i państwach bogatszych, bo zdobywanie jej to kształcenie się, a jakość kształcenia wiąże się już z zamożnością społeczeństwa.

Wiedza to również droga do sukcesu. Wydaje się, że bez niej nie będzie on wkrótce możliwy. Zdobywanie wiedzy to również stres, przerażający się w frustrację nie tylko, gdy inni są lepsi i wygrywają, ale i wtedy gdy kończymy pracę w piątek wieczorem i nie wiemy co zrobić z czasem w sobotę i w niedzielę. Wiedza, oprócz tego, że nas wzbogaca się pustką w naszym życiu, gdy dotyczy tylko jednej dziedziny. Może nie jest więc dobrze, gdy jest się wyspecjalizowanym tylko w jednym przedmiocie i tylko z nim wiążą się nasze zainteresowania? Może warto jest mieć ich wiele?

Lekcje języków obcych są idealne do rozbudzania zainteresowań. Rozmawiamy przecież o tylu rzeczach, czytamy tak różne teksty, nowoczesne podręczniki prześcigają się w atrakcyjności podejmowanych tematów. Napiszcie więc do nas Państwo pracę na temat:

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.

Nie interesują nas jednak opisy projektów. Interesują nas pojedyncze lekcje – jedna, dwie, poświęcone jakiejś tematyce, która rozwija ucznia i inspiruje go do dalszego „drażenia” tematu.

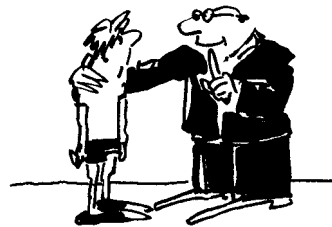
Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

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 2003 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.



Alina Dziurgot¹⁾
Mielec

NAMENSPIEL – Ćwiczenia z wymowy niemieckiej

Którzy uczniowie nie mają problemów z wymową? Jakiemu nauczycielowi nie przeszkadza niepoprawna wymowa niemieckich nazwisk? A ciągła zamiana dźwięków i krótkich samogłosek lub w ogóle brak ich różnicowania? Jak brzmią umlauty i inne obce polskiemu językowi dźwięki? A przecież nie tylko w życiu codziennym, lecz także podczas obowiązkowej już dla wszystkich matury z języka obcego wypowiedzi uczniów będą także oceniane pod względem poprawności wymowy! Bardzo słabe wykształcenie uczniów z zakresu fonetyki ogranicza proces uczenia się już na początku poznawania nowego języka, gdy musi nastąpić przestawienie organów mowy na język docelowy. Nawet jeżeli opanują struktury gramatyczne i zasób słownictwa w stopniu doskonałym, to przez niemożność zastosowania systemu dźwięków te umiejętności nie będą mogły być w pełni wykorzystane. Trudności wymowy, niepewność i co za tym idzie stałe poprawianie ze strony nauczyciela wpływają hamująco na uczenie się. Poza tym nabyte na początku złe przyzwyczajenia językowe są w dalszym okresie nauki wyjątkowo trudne do wyeliminowania.

Trudno jest przy dwóch godzinach lekcyjnych w tygodniu znaleźć jeszcze czas na ćwiczenie wymowy. Na szczęście istnieje szereg ćwiczeń, które naprawdę pomagają uczniom rozróżnić niemieckie samogłoski zarówno w trakcie słuchania, jak i mówienia. Oto niektóre z nich.



Nazwiska – NAMENSPIEL

Jako wprowadzenie do ćwiczeń wymowy mógłby być użyty już na początku kursu ten dialog:

– Wie heißen Sie, bitte?	– Erna Möhler.
– Wie ist Ihr Familienname?	– Möhler.
– Noch einmal bitte.	– Möhler.
– Wie schreibt man das?	
Buchstabieren Sie!	– m-ö-h-l-e-r
– Und wo wohnen Sie?	– In München.
– Wie ist Ihre Telefonnummer?	– Einen Moment, ...
– Danke schön.	– Bitte schön. Auf Wiedersehen.
	<i>Themen neu 1, s. 10</i>

Uczniowie czytają głośno dialog i mają za zadanie znaleźć numer telefonu p. Möhler w dołączonym fragmencie książki telefonicznej Monachium. W pracy indywidualnej zaznaczają znalezione numer wraz z szukanym nazwiskiem i wpisują cyfry numeru w odpowiednie miejsca do dialogu. Z pewnością zauważą (albo nauczyciel zwróci im na to uwagę), że w samym Monachium jest 10 podobnych nazwisk z różnymi samogłoskami. Sprawia to zawsze cudzoziemcom ogromne trudności.

Nauczyciel odczytuje głośno nazwiska, a uczniowie mają je wiernie powtórzyć. Na rzutniku pisma pokazujemy układ ust przy wymowie kolejnych samogłosek i uczniowie próbują naśladować to jak najdokładniej. Nauczyciel

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Budowlanych w Mielcu.

ciel powinien przy tym ze szczególną uwagą akcentować długie i krótkie samogłoski. Pomoże w tym ruch ręki lub rąk:



Uczniowie też mogą ruchem ręki pomagać sobie w prawidłowej artykulacji, ewentualnie w zapamiętaniu. Nauczyciel zachęca pozostałych uczniów do współdziałania i uświadamia im, że uczymy się również za pomocą sygnałów wzrokowych i ruchowych. Te ostatnie zostają nam szczególnie długo w pamięci.

Uczniowie otrzymują kartę pracy nr 1. Są na niej zebrane wszystkie nazwiska monachijskiej książki telefonicznej w określonym porządku. Z lewej strony samogłoski długie, z prawej krótkie. Nauczyciel czyta wyrywkowo pojedyncze nazwiska, uczniowie pokazują je długopisem na swoich kartach. Sprawdzenie następuje przez wskazywanie na folii kolejno przeczytanych.

Karta pracy nr 1 – Lista nazwisk

Lang	Nr.	Kurz	Nr.
Maler		Maller	
Mieler		Miller	
Mehler		Meller	
Mähler		Mäller	
Mohler		Moller	
Muhler		Muller	
Mühler		Müller	
Möhler		Möller	
Meiler		Meuler	
Mauler		Mäuler	

Nauczyciel buduje na podłodze „ulicę nazwisk”. Każde nazwisko jest wydrukowane na oddzielnej kartce A4 i ułożone w tym samym porządku na podłodze jak na karcie nr 1. Uczniowie ustawiają się wokół tej „ulicy”. Kiedy nauczyciel odczytuje jedno nazwisko, stojący najbliżej uczeń staje na danej kartce z usłyszonym nazwiskiem własnym butem. Kartki szybko się brudzą, ale za to mamy lepsze rezultaty.

Grupa poprawia, jeśli trzeba, ale ekspertem jest tu nauczyciel.

Następnym krokiem jest przedstawianie się uczniom podanymi nazwiskami. Każdy dostaje „wizytówkę” i powinien poprawnie wymówić „swoje” nazwisko (*Ich heiße Muhler*). Czasami nauczyciel musi poprawić (*Nein, Sie heißen nicht Muhler, sondern Mühler*). Potem uczący ustawiają się w kręgu i wykonują polecenia prowadzącego (*Muhler geht zu Miller*). Wezwane osoby szukają się nawzajem i ustawiają się obok siebie. Cała grupa bierze aktywny udział w tym ćwiczeniu, wszyscy uważają i w razie konieczności poprawiają się nawzajem.

▼ Czas sprawdzenia

Przeprowadzamy test nr 1. Uczniowie słuchają nauczyciela czytającego 10 wybranych nazwisk w dowolnej kolejności i wpisują na swojej karcie odpowiednio numery 1-10. Sprawdzamy znowu nazwiska na ulicy. Ochotnik dyktuje nazwiska zgodnie z zanotowaną przez siebie kolejnością, drugi układa kolorowe numerki przy właściwych nazwiskach. Grupa kontroluje, koryguje, dyskutuje, porównuje ze swoimi wynikami. Każdy uczeń może oczywiście zachować swoje wyniki jedynie dla siebie. Nauczyciel ma listę odczytywanych nazwisk by móc poprawiać ich wymowę i wyjaśniać nieporozumienia.

Jeżeli pojawią się w grupie określone problemy, np. uczestnicy nie słyszą lub nie rozróżniają dźwięków *ö* i *ü*, używamy do pomocy dwukolorowych kartek sygnalizacyjnych. Nauczyciel kładzie na podłodze żółtą kartkę obok nazwiska *Müller*, a czerwoną obok *Möller*. Uczniowie powtarzają za nauczycielem poszczególne słowa. Jeżeli to jeszcze nie pomaga, wszyscy otrzymują kartki w tych dwóch kolorach. Gdy nauczyciel woła *Müller*, powinni podnieść żółtą kartkę. Kiedy powie *Möller* – podnoszą czerwoną. Ćwiczenie powtarzamy tyle razy, aż wszyscy są w stanie dobrze usłyszeć różnicę.

Następne ćwiczenie nie tylko utrwala wymowę, ale też i słownictwo. Uczniowie budują zdania z tą samogłoską, która znajduje się w „ich” nazwisku. Można tu powtórzyć według potrzeb słownictwo z zakresu ubrania, jedzenia, podróży itp. Prowadzący rzuca piłeczką. Ten, kto złapie piłkę, buduje zdanie. Na przykład: *Herr Miller ist gern Kirschen*. *Herr Muhler* ist gerne *Kuchen*. *Herr Mahler* ist gerne *Käse*.

Herr Müller fährt nach München. Herr Mieler fährt nach Kiel. Herr Möhler fährt nach Köln.

Herr Müller trägt gern Mütze. Herr Mahler trägt gern Schal. Herr Mohler trägt gern Hose.

Nadchodzi czas testu nr 2. Nauczyciel dyktuje nazwiska, uczniowie wpisują numery 1-10 na drugiej części karty 1. Kontrolę przeprowadzamy w ten sam sposób, a jeżeli mamy wrażenie, że ponownie pojawiają się problemy, używamy kartek sygnalizacyjnych. Wskazane jest porównanie rezultatów. Zazwyczaj uczniowie sami chwalą się swoimi postępami. Im częściej powtórzymy ten test, tym wyniki będą trwalsze.

Na koniec wspomniały rap:

Guten Tag!	Tag. Wie heißen Sie?
Ich heiße Müller.	Müller?
Nein, Müller ist mein Name. Müller!	Müller?
Nein, Müller ist mein Name. Müller!	Müller?
Nein, Müller ist mein Name!	Müller?
Genau!	

Tangram 1A, s. 11

Artykulacja

W artykulacji chodzi o świadome zaangażowanie całego ciała w czasie mówienia. Mówienie jest współpracą języka, ust, warg, jamy nosowej, ustnej, gardłowej, więzadeł głosowych, języczka, podniebienia, nagłośni, krtani itd. Nie tylko widzimy ruch organów mowy, ale możemy go też uświadomić sobie przez dokładny opis i naśladowanie. A oto kilka sposobów, jak można to robić.

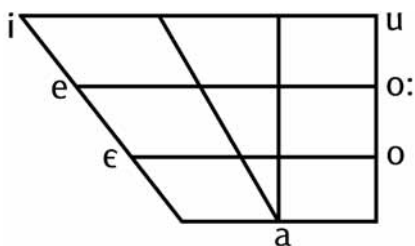
1. Widzimy oczyma: – czytanie z ust, spoglądanie do lusterka, mówienie z otwartymi ustami.
2. Dotyk rękami: – odczuwanie ruchów artykulacyjnych za pomocą dłoni (dłoń na nosie, przed ustami, pod szczęką dolną, na jabłku Adama, słony paluszek w ustach).
3. Dotyk językiem: – wysunięcie języka, używanie cukru i soli, piéczki, korka dla wskazania położenia języka.

4. Inne pomoce:

- ▶ łyk wody i niemieckie „r” (języczek pracuje),
- ▶ przedstawienie graficzne (układ ust, podniebienie itd.),
- ▶ ręka jako zewnętrzny język i gimnastyka rąk,
- ▶ gimnastyka głosek.

Ch. Ulreich, Lernerzentrierter Unterricht, München 1999, s. 1

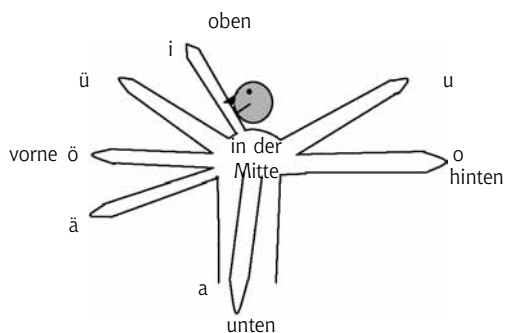
Na rzutniku pojawia się schemat umieszczenia języka w czasie artykulacji. Nauczyciel wymawia poszczególne dźwięki, uczniowie je powtarzają.



Schemat umieszczenia języka w czasie artykulacji samogłosek *Moment mal*, s. 112.

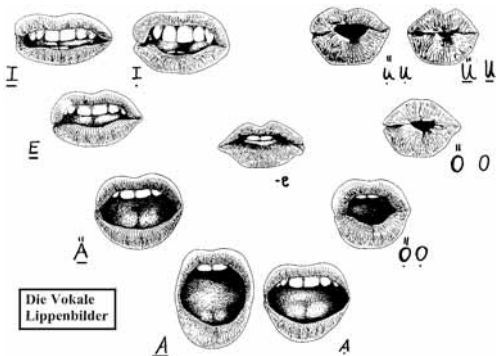
Gimnastyka rąk

Uczniowie mówią i poruszają ręką – naśladowując nauczyciela. Uczą się łatwiej właściwej wymowy przy pomocy ruchów całego ciała.



Arm-Gymnastik – Ch. Ulreich, Lernerzentrierter, s. 9

Na folii „Układ ust” uczniowie widzą, jak powinny wyglądać usta przy poprawnej wymowie wszystkich samogłosek.



Układ ust przy wymowie samogłosek – Ch. Ulreich, *Lernerzentrierter ...*, s. 8

Kontrolują prawidłowy układ swoich ust w lusterkach. Nauczyciel odmienia czasownik i jednocześnie wykonuje odpowiedni ruch ręką. Uczniowie powtarzają odmianę czasownika, naśladowując odpowiadające im ruchy ręką.

Pomoc przy koniugacji

a – ä		e-ie	
ich fahre	du fährst, er fährt	ich lese	du liest

Pomoc przy tworzeniu liczby mnogiej

Singular	Plural
die Mutter	die Mütter

Nauczyciel zaczyna od pierwszej osoby liczby pojedynczej: *ich lese* i wszyscy pokazują ręką położenie e (patrz *Arm-Gymnastik*). Następnie nauczyciel pokazuje ręką położenie i, a wszyscy uczniowie odmieniają dalej: *du liest*.

Czytanie z ruchu ust (bezglębna mowa)

Nauczyciel mówi *Ich fahre nach* (dalej bezgłębnie). Uczniowie czytają z ruchu ust. Kto zgadnie poprawnie może sam zbudować podobne zdanie, zmieniając miejscowość. Albo: *Ich esse gern* *Ich wünsche mir einen*

Warto wskazać różnice i potencjalne źródła błędów w pewnych typach słów:

piszę – Hand, **Str**aße
słyszę – Hant, **Sch**traße

Ćwiczenia w rozpoznawaniu dźwięków

Dla ożywienia lekcji można wprowadzić ćwiczenia rozumienia ze słuchu. Mamy do dyspozycji kurs wymowy *Ausspracheschulung Deutsch*²⁾, który można bezpłatnie zamówić dla szkoły przez Instytut Goethego. Zawiera on oprócz 9 kaset ze wspianymi ćwiczeniami również folie z układem ust przy wymowie wszystkich dźwięków niemieckich oraz mnóstwo ćwiczeń fonetycznych pomagających cudzoziemcom w likwidowaniu kłopotów z odmienną wymową.



Folia z układem ust przy dźwięku „e” „Ausspracheschulung Deutsch”...

Każda lekcja rozpoczyna się krótkim wierszykiem lub przysłowiem, w którym stosunkowo często występuje dana głoska. Uczniowie je powtarzają i starają się zapamiętać – wtedy pożytek jest jeszcze większy. Oto jeden z przykładów:

*Hühner haben müde Flügel
Sitzen lieber auf dem Hügel
Bei dem übrigen Geflügel.*

Wprowadzie rymy te są przedstawiane w języku dzieciennym, lecz powtarzanie ich sprawia przyjemność także dorosłym.

Ważniejsze będą jednak te ćwiczenia, które trenują u uczniów umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Uczeń musi nie tylko rozpoznać właściwą głoskę, ale też rozróżnić ją wśród podobnie brzmiących. Ćwiczenia składa-

²⁾ H. Göbel (1985), *Ausspracheschulung Deutsch*, Inter Nationes.

ją się z następujących po sobie podobnych słów, różniących się przeważnie jednym fonemem.

Während bei der Übung 1 das Wort aus einer Reihe von drei Wörtern wiedererkannt werden muss: <i>Wo hörst du das erste Wort wieder?</i>	wird in der Übung 2 der entsprechende Laut aus vier Beispielen diskriminiert: <i>Wo hörst du das lange <u>ü</u>?</i>
1. Züge: Ziege- zöge- Züge	1. Züge-: Ziege- zöge- Züge
2. spülen: spülen- spülen- spielen	2. Türen- Touren- Tieren- Türen
3. er lügt: er lügt- er liegt- er legt	3. liegen- lügen- lögen- legen
4. du süßt: du siehst- du süßt- du süßt	4. Hüte- Hütte- Tüte- Bütte
5. Türe: Türe- Tiere- Türe	5. Bühnen- Buhnen- Bienen- Bühnen
6. fühlen: fühlen- fielen- füllen	6. fühlt- füllt- fehlt- fühlt

„Ausspracheschulung Deutsch“ von H. Göbel, *Inter Nationes* 1985

Mogą być wykorzystywane zarówno jako ćwiczenie, jak i test sprawdzający rozumienie ze słuchu.

Uczeń posiada arkusz ewaluacyjny, identyczny dla każdej lekcji. Wprowadzając serię ćwiczeń nieodzowne będzie wykonanie kilku przykładów wspólnie na tablicy.

Lektion _____

Punkte

1	a	b	c	
2	a	b	c	
3	a	b	c	
4	a	b	c	
5	a	b	c	
6	a	b	c	

1	a	b	c	d	
2	a	b	c	d	
3	a	b	c	d	
4	a	b	c	d	
5	a	b	c	d	
6	a	b	c	d	
7	a	b	c	d	
8	a	b	c	d	

Nauczyciel podaje polecenia słyszane na kasecie po polsku, czyta przykład i każe zakreślić odpowiednią literę na schemacie odpowiedzi. Gdy uczniowie opanują technikę wykonywania ćwiczenia, nie trzeba już zatrzymywać kasety. Sprawdzenie poprawności arkuszy ewaluacyjnych następuje bądź to bezpośrednio przez nauczyciela, bądź to wspólnie w pracy w parach lub nawet samodzielnie w formie samokontroli. Umożliwia to załączona folia z zaznaczonymi poprawnymi odpowiedziami. Nauczyciel może wyświetlić folię na rzutniku pisma lub położyć ją jako szablon na pracy każdego ucznia i przekonać się od razu o poprawności wykonanego ćwiczenia. Bezpośrednia ocena okazuje się tu szczególnie efektywna. W spornych kwestiach można powtórnie przesłuchać taśmę.

Powyższe ćwiczenia różnią się od innych tego rodzaju ponieważ:

- ▶ pary kontrastujących wyrazów są dobrane w sposób świadomie zawężony, tzn. uczeń musi usłyszeć nawet subtelne różnice,
- ▶ liczba przykładów w każdym ćwiczeniu jest niewielka, ponieważ możliwości koncentrowania uwagi są ograniczone,
- ▶ do ćwiczeń wybrano możliwie często używane słowa, które powtarzają się często w innych ćwiczeniach.

Każde z podanych w książce ćwiczeń może stać się też bodźcem dla nauczyciela do tworzenia alternatywnych przykładów (na podstawie pokazanych tu modeli) i zajmowania się innymi niż tu podanymi, problemami fonetycznymi stosownie do potrzeb konkretnych uczniów. Celem nauczania nie może być bowiem perfekcyjność opanowania nieistniejącego mówionego języka literackiego, ale tego żywego, który słyszymy w różnych miejscach różnych krajów niemieckojęzycznych. Nauczyciel powinien pamiętać przy tym, że ćwiczenie wymowy nie może tylko być celem samym w sobie, lecz winno przyczyniać się do możliwie bezbłędnej, pozbawionej niepotrzebnych zakłóceń komunikacji.

Bibliografia:

Arkusz ewaluacyjny – „Ausspracheschulung Deutsch“ von H. Göbel, *Inter Nationes* 1985, s. 98.

H. Aufderstraße, H. Bock, M. Gerdes, J. Müller, H. Müller, (2000), *Themen neu 1*, Max Hueber Verlag, Ismaning.

I. Alke, R. Dallapiazza, E. Jan, D. Maener (1999), *Tan-gram 1A*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
H. Göbel (1985), *Ausspracheschulung Deutsch*, Inter Na-tiones.

M. Müller, P. Rusch, T. Scherling, L. Wertenschlag, H. Wilms (1997), *Moment mal! 1*, München: Langenscheidt.
Ch. Ulreich (1999), *Materialien aus dem Seminar „Ler-nerzentrierter Unterricht“*, München.

(marzec 2003)

Izabela Bawej¹⁾
Bydgoszcz

Nauczmy uczniów się uczyć – Jak łatwiej zapamiętać nowe słówka

O tym, że znajomość języków obcych jest podstawową umiejętnością, jaką powinien posiadać każdy młody człowiek, nie trzeba nikogo przekonywać. Wiemy również, że nauka języka jest wieloletnim procesem wymagającym dużego wysiłku i składającym się z niezwykle złożonych mechanizmów. Dlatego zarówno uczący się, jak i nauczający języków obcych poszukują sposobów, które ułatwiłyby i usprawniłyby zapamiętywanie informacji obcojęzycznych.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się moimi doświadczeniami zdobytymi podczas pracy z młodzieżą licealną, pokazując, jak można nauczyć uczniów uczenia się niemieckiej leksyki przy wykorzystaniu technik mnemonicznych. Ponieważ istotnymi czynnikami w procesie uczenia się języka są motywacja, sposób uczenia się oraz pamięć, swoje rozważania rozpocznę od krótkiego wyjaśnienia ich istoty.



Motywacja

Jednym z czynników warunkujących sukces w nauce języka obcego jest właściwa motywacja ucznia, czyli wewnętrzny impuls, potrzeba czy chęć poznawania języka, pogłębiania jego znajomości i pokonywania wszelkich trudności na drodze do jego opanowania. Młodzież powinna być świadoma tego, jakie korzyści może dać jej znajomość języka obcego, a co traci, jeśli zaniedba jego naukę.

Pracując jako nauczyciel języka niemieckiego zauważyłam, iż w każdej klasie są uczniowie, którzy nie lubią tego przedmiotu tylko dlatego, że mają trudności z jego nauką. Aby lepiej zrozumieć młodzież i jej problemy, występujące w trakcie nauki języka niemieckiego, przeprowadziłam anonimową ankietę wśród uczniów dwóch wybranych klas (I klasa – 2 godz. języka niemieckiego tygodniowo i III klasa – 4 godz. języka niemieckiego).

Na pytanie: *Czy nauka języka niemieckiego jest ważna i potrzebna?* wszyscy badani odpowiedzieli – tak. Uczniowie pierwszej klasy uzasadniali to m.in. w ten sposób: „Przyda się w życiu, w wyjazdach za granicę”, „Aby znaleźć pracę”, „Umożliwia poznanie i zrozumienie ludzi z innych krajów”, „Mogę korzystać z obcojęzycznych informacji w Internecie, oglądać telewizję satelitarną”. Uczniowie trzeciej klasy pisali, m.in.: „Ponieważ człowiek czuje się mądrzejszy”, „Nauka języków ma przyszłość”, „Bez znajomości języków obcych nie znajdę dobrej pracy”, „Daje możliwość poznania obcych krajów i zawierania nowych znajomości”, „Bo Polska wchodzi do Unii Europejskiej”, „Znajomość języka wiąże się z rozwojem wiedzy i osobowości”, „Dla własnej satysfakcji”, „Ułatwia kontakt ze światem”, „Mogę być samowystarczalna poza krajem, nie potrzebuję tłumacza”.

Ponieważ liczyłam się z taką możliwością, iż uczniowie udzielą twierdzącej odpowiedzi, postanowiłam dowiedzieć się, jakie czynniki hamują motywację licealistów do nauki języka naszych zachodnich sąsiadów. Informację te uzyskałam, zadając pytanie: *Z niżej poda-*

¹⁾ Autorka pracuje w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

nej grupy wybierz czynnik, który najsilniej zniechęca cię do nauki języka niemieckiego: trudność tego języka; sposób prowadzenia lekcji; treść i układ podręcznika; brak poczucia sukcesu w nauce; inne (za Komorowska, 1978). Okazało się, że większość ankietowanych najmocniej zraża trudność języka niemieckiego, np. nauka słownictwa („Niekłóre słówka są za długie i trudno się ich nauczyć”, „Niemcy mają takie trudne słowa”, „Nie potrafię zapamiętać tak długich wyrazów”, „Angielski jest łatwiejszy, bo tam nie ma takich długich słówek”, „Muszę bardzo długo powtarzać niemieckie słówka, żeby je zapamiętać”, „Potrzebuję dużo czasu, żeby nauczyć się na pamięć wszystkich wyrazów”, „Rodzice muszą mnie odpytywać ze słówek przed każdą klasówką”). Uczniów demotywuje również brak poczucia sukcesu w nauce. Wielu licealistów uważa, że nie robi postępów lub wykazuje ich brak. Warto dodać, iż winą za taki stan rzeczy badani obarczają głównie samych siebie, zarzucając sobie za mały wkład w efektywność własnej pracy.

Zjawisko osłabienia motywacji w procesie nauki języka obcego jest bardzo częste. Wiele osób uczy się języka przez kilka tygodni lub miesięcy. Nie mogąc się w nim poprawnie porozumieć, zniechęcają się do dalszej pracy. Osoby te mówią: „Uczę się, uczę i co z tego, jak ja tyle rzeczy nie rozumiem”, „Nie rozumiem wiadomości w telewizji”, „Mam problemy z przeczytaniem niemieckiej gazety lub książki”, „Jak rozmawiałem z Niemcem, to nie widziałem, co on do mnie mówi”. Musimy pamiętać, że nauka języka obcego w warunkach szkolnych to długotrwały i trudny proces, a języka nie można nauczyć się tak szybko i tak samo, jak np. historii czy biologii.



Strategie w nauce języka

Jak wspomniałam, niemałą trudność w nauce języka niemieckiego sprawia moim uczniom leksyka, czyli zapamiętywanie znacznej liczby słów i zwrotów. Praca nad przyswajaniem słownictwa przez uczącego się jest mozolną, ale istotną częścią procesu nauki każdego języka obcego. Ponieważ nauczanie języka obcego w polskiej szkole jest nadal nauczaniem

o małej intensywności, część organizacji tego procesu spada na ucznia, który musi sam opanować znaczne ilości nowych jednostek leksykalnych. Każdy obszerniejszy słownik dwujęzyczny zawiera od kilkunastu do kilkudziesięciu tysięcy wyrazów. Liczba ta w znacznej mierze działa zniechęcająco i stwarza wrażenie, że przyswojenie sobie języka obcego jest niezwykle trudne i wymaga całych lat żmudnej nauki.

Na drodze do sukcesu nie może więc zabraknąć ułatwiających naukę rad nauczyciela. Ponieważ młodzież uważa, że język niemiecki jest w porównaniu z innymi przedmiotami trudny do opanowania, postanowiłam przekonać moich uczniów, że tak nie jest i każdy może nauczyć się mowy Goethego. Potrzebna jest tylko systematyczność i odpowiednia metoda pracy.

Uczenie się jest aktywnym procesem, który uczący się musi w dużej mierze sam przeprowadzić. Ponieważ proces przyswajania informacji inaczej przebiega u każdego ucznia, nawet jeśli materiał językowy jest identyczny, istotne znaczenie ma organizacja jego nauki i sposób zapamiętywania. Każdy z nas uczy się nieco inaczej, wypracowując sobie określoną metodę lub metody pracy. Własna strategia pozwala zaś kierować procesem swojej nauki i być odpowiedzialnym za swoje postępy.

Rampillon (1985) definiuje strategie jako techniki uczenia się, techniki pracy, czyli procesy które uczący się stosuje świadomie i planowo, aby przygotować się do nauki języka obcego, aby móc tym procesem kierować i go kontrolować.

Strategie należy rozumieć zatem jako planowe czynności, które podejmujemy mniej lub bardziej świadomie celem jakiegoś działania. W odniesieniu do procesu nauki języka, strategie to podejmowane działania, których celem jest szybkie przyswojenie, trwałe przechowywanie, sprawne i poprawne stosowanie określonej struktury językowej.

Dlatego chciałam, aby moi uczniowie poznali i wypracowali sobie własne techniki uczenia się, pozwalające szybciej, lepiej i efektywniej przyswajać określone wiadomości, by w ten sposób mogli „kierować” procesem własnej nauki, zwłaszcza poza szkołą, gdy nie ma nauczyciela, który mógłby pomóc. Warto tu dodać, że strategie wspomagają nasze procesy

myślowe. Stosujemy je w codziennym życiu, starając się na przykład zapamiętać numer telefonu, czyjeś nazwisko czy listę zakupów. Tak jest również w nauce języka: stosujemy strategie podczas czytania, odcyfrowywania znaczenia jakiejś struktury, przy zapamiętywaniu reguł gramatycznych czy słówek.

Rodzaj i skuteczność zastosowanej strategii zapamiętywania materiału językowego zależy od indywidualnych cech każdego uczącego się, jego doświadczeń językowych i pozajęzykowych. Nie ulega wątpliwości, że uczniowie łatwiej zapamiętują dany materiał, jeżeli procesowi temu towarzyszy czynne działanie. Do takich strategii zalicza się techniki mnemoniczne, wykorzystujące aktywność ucznia i ukryty potencjał jego mózgu.



Pamięć a nauka języka obcego

Z punktu widzenia psychologii poznawczej, aby nastąpiło zapamiętanie przyswajanej informacji, musi ona zostać przetworzona przez nasz umysł. Odebrana przez ucznia informacja przechodzi przez szereg bloków pamięci, w których jest przechowywana i analizowana w celu trwałego zakodowania.

Pamięć jest z jednej strony taką właściwością człowieka, która pozwala przypominać sobie rzeczy przeszłe, ujmować teraźniejsze, a także rozważać przyszłe, z drugiej zaś jest procesem powstawania, utrzymywania oraz odnajdywania śladów pamięciowych na najwyższym poziomie układu nerwowego czyli w mózgu (Czerniawska/Ledzińska, 1994).

Według tradycyjnego podziału wyróżnia się trzy rodzaje pamięci: ultrakrótką, krótką i trwałą. I tak, w pamięci ultrakrótkiej są przechowywane, do około 2 sekund, aktualne spostrzeżenia zmysłowe. Dzięki uwadze, niektóre ze spostrzeżeń są przenoszone do pamięci krótkiej, w której informacje są przechowywane do około 30 sekund. Ten rodzaj pamięci jest ograniczony do 7-10 prostych obiektów (litery, liczby, nieskomplikowane figury geometryczne). Nowe spostrzeżenia, przy braku możliwości powtórzenia, powodują wymazanie z pamięci krótkiej poprzednich śladów. Pamięć trwałą obejmuje informacje utrwalone z reguły dzięki

procesowi powtarzania i są one w niej przechowywane od kilku minut do wielu lat. Zapominanie w tym przypadku wiąże się nie z wymazaniem wiadomości i zanikaniem śladów pamięciowych, ale z utratą dostępu do tych wiadomości na skutek braku potrzebnych informacji wywoławczych (za Kurcz/Polkowska, 1990).

Jak wynika z powyższego, zapominamy nie dlatego, że zapomnieliśmy, ale dlatego, że nie potrafiliśmy „dostać się” do potrzebnych informacji. Posłużę się tu przykładem. Na pewno każdy z nas spotkał się już z taką sytuacją, że na egzaminie czy sprawdzianie nie potrafił odpowiedzieć na jakieś pytanie, a później odpowiedź sama przychodziła mu do głowy. Nie wystarczy zatem umieć, trzeba jeszcze znać sposób, jak się dostać do danej wiedzy. Dlatego materiał językowy powinien być zawsze tak prezentowany i przyswajany, aby informacje zostały właściwie utrwalone i zapamiętane, czyli „przechodziły” z pamięci krótkotrwałej do magazynu pamięci długotrwałej ucznia.

Budowanie śladów pamięciowych w magazynie pamięci długotrwałej jest wspomagane przez różne procesy kontrolne. Przykładem operacji celowo stosowanych przez ucznia jest tworzenie tzw. naturalnych mediatorów języka (por. Włodarski, 1985), czyli strategii ułatwiających zapamiętywanie materiału obcojęzycznego, np. przy nauce niemieckich słówek mediatorem mogą być skojarzenia w języku ojczystym ucznia czy wizualne wyobrażenia danych wyrazów.

Materiał, który chce zapamiętać uczeń, jest poddawany przez niego „obróbce”. Informacje do zapamiętania mają zawsze jakąś strukturę. Jeżeli nie odpowiada ona uczącemu się, jeżeli nie jest zgodna z tym, jak on sam zorganizowałby tę treść, zostaje przez niego przetworzona. Każdy fragment otaczającej rzeczywistości można bowiem dowolnie organizować w celu jej zapamiętania, na przykład tak łącząc nowe treści z dotychczasowym doświadczeniem, by stanowiły one jakąś strukturę odwołującą się do całej wiedzy ucznia.

Jak zauważa Brzeziński (1987), obok pamięci dużą rolę w procesie nauki odgrywa również system aktywacyjno-emocjonalny ucznia. Decyduje on w znacznym stopniu o ilości przyjmowanych informacji i trwałości ich magazynowania.

wania. Dlatego tak bardzo ważne są różne techniki uczenia się, umożliwiające lepsze „otwarcie” się umysłu ucznia na elementy języka obcego, jakimi są np. słówka.



Rola półkul mózgowych

Współczesny świat jest zafascynowany komputerami i ich możliwościami, np. pojemnością pamięci, szybkością wykonywanych operacji. Natura jednak dużo wcześniej wyprzedziła ten techniczny wynalazek, a nawet go przewyższyła, ponieważ wyposażyła człowieka w mózg, który można porównać z systemem przetwarzającym informacje. Składa się on z milionów współpracujących ze sobą komórek nerwowych (na podst. Decker, 1996), które umożliwiają nam myślenie, odbieranie bodźców, przeżywanie, a przede wszystkim zaś uczenie się, czyli przyswajanie informacji, ich przetwarzanie, zapamiętywanie i przypominanie. W trakcie uczenia się dochodzi w określonych częściach naszego mózgu do łączenia się włókien nerwowych. Im intensywniejszy jest proces nauki, np. przez częste powtarzanie materiału czy tworzenie skojarzeń, tym lepiej są przekazywane sygnały elektryczne między poszczególnymi komórkami mózgu, a tym samym są łatwiej zapamiętywane i przywoływane określone informacje.

Z punktu widzenia języka mózg człowieka składa się z dwóch zasadniczych części, tj. półkul mózgowych. Pod koniec lat 60. amerykański neuropsycholog Roger Sperry odkrył, że półkule specjalizują się w określonych dziedzinach. Lewa półkula dominuje w zakresie logiki, świata liczb, znaków, pojęć, myślenia linearnego, rozpoznawania i analizowania krok po kroku szczegółów, kojarzenia faktów, wyszukiwania analogii, produkcji językowej czy gramatyki. Prawa natomiast specjalizuje się w interpretacji mowy ciała, wyobraźni, uczuciach, metaforach, rozumieniu dowcipów, myśleniu całościowym i intuicyjnym, barwach, muzyce, spontanicznych reakcjach. Z prawą półkulą są także związane obrazy, wrażenia, kreatywność i fantazja (patrz Apeltauer, 1987; List, 1995).

W nauczaniu języków obcych metoda audiowizualna wykorzystuje bardziej właściwości prawej półkuli, zaniedbując przy tym funk-

cje lewej. Natomiast metoda gramatyczna koncentruje się na stronie formalnej języka, a więc jest zorientowana na lewą półkulę. Sugestopedia zaś wykorzystuje szczególnie właściwości prawej, korzystając z muzyki i wywoływanych przez nią emocji (za Löschmann, 1993).

Liczne badania wykazały jednak, że najlepsze efekty w zapamiętywaniu i przyswajaniu sobie określonych informacji osiąga się wówczas, gdy wykorzystuje się różne umiejętności obydwu półkul. Jeżeli zsynchronizuje się ich pracę, wtedy wzrastają nasze możliwości myślenia. Bez interakcji między nimi nie byłoby możliwe pełne zrozumienie w procesie komunikacji. Zapamiętywanie i odtwarzanie obcojęzycznej leksyki jest większe, jeżeli połączy się opozycyjne właściwości obydwu półkul, np. intuicję i emocje umiejscowione w prawej półkuli z logiką i umiejętnością analizy lewej.

Niektóre rzeczy, np. silne wrażenia szybko zatrzymujemy w swojej pamięci. Natomiast to, co poznajemy w szkole, musimy wielokrotnie powtarzać. Często mamy trudności z przypominaniem sobie tego, czego się tak długo uczyliśmy. Można zadać sobie pytanie, czym to jest spowodowane. Jeżeli coś przeżywamy, to patrzymy, słuchamy, dotykamy, czujemy, analizujemy, zastanawiamy się nad tym, czyli uaktywniamy obydwie półkule naszego mózgu. Tak samo trzeba wykorzystywać właściwości obydwu półkul w nauce szkolnej.



Techniki asocjacji

Jak wcześniej napisałam, zapamiętujemy szybciej i lepiej, jeśli wykorzystujemy jednocześnie uczucia, emocje, obrazy, logikę czy analizę. Bardzo często, jeżeli ktoś chce odnaleźć w swojej pamięci pewne informacje, np. imiona czy nazwiska kolegów szkolnych, wtedy stara się je przypomnieć w określonym kontekście, tzn. w której siedzieli ławce, jak wyglądali, czy się czymś wyróżniali, jak się uczyli, czy byli dowcipni, czy sprawiali kłopoty wychowawcze. Szukając określonej informacji, próbuje się ją odnaleźć w kontekstach sytuacyjnych, ułatwiających przypomnienie.

Pamiętamy rzeczy przez skojarzenia. Każda informacja, w naszej pamięci, jest w jakiś

sposób powiązana z innymi. Dla przykładu: jeśli podam słowo „jabłko”, to myślę o czymś czerwonym, okrągłym, słodkim lub kwaśnym. Większość z nas ma naprawdę dobrą pamięć, ale po prostu nie ćwiczymy używania jej efektywnie. Musimy pamiętać, że nasza pamięć działa przez asocjacje. Jeśli nie ma oczywistego skojarzenia między przedmiotami, bardzo trudno jest je zapamiętać. Czasem skojarzenie przychodzi bardzo szybko. Na przykład przypuścimy, że zostaliśmy przedstawieni panu Górskiemu, który mieszka w górach. Pan Górski i góry to naturalne i łatwe skojarzenie.

Aby pokazać młodzieży, że wielu niemieckich słówek można nauczyć się bez wielokrotnego, żmudnego i czasochłonnego uczenia się ich na pamięć, postanowiłam wykorzystać mnemonikę, czyli „sztuczki pamięciowe”. Ich istota polega na zastosowaniu pewnych środków czy prawideł ułatwiających zapamiętywanie i przypomnianie na zasadzie skojarzeń i wykorzystywania wyobraźni.

Techniki mnemoniczne stosowano już w czasach starożytnych, kiedy nie było warunków do zapisywania ważnych informacji czy przemyśleń, a niezbędne było stworzenie technik ułatwiających zapamiętywanie dat, faktów czy treści wykładów (Kubiak, 1999).

Arabski (1997) podaje, że techniki mnemoniczne są obecnie na nowo odkrywane w nauce słownictwa obcojęzycznego. Liczne badania wykazały, że uczniowie z 60 słów aż 80% zapamiętują przy zastosowaniu skojarzeń.

Wiemy, że jeżeli nowe informacje wiąże się z już przyswojonymi treściami, wtedy szybciej można je zapamiętać i w odpowiedniej chwili wydobyć z pamięci. Analogicznie jest przy nauce słówek.

Według Bielajewa (1969) każdy wyraz jest złożonym bodźcem, a także złożoną reakcją człowieka. Jako bodziec wyraz zawiera w swej strukturze komponent wzrokowy i słuchowy. Jeżeli przyjmie się, że wyraz jest odbiciem reakcji człowieka, to dochodzi jeszcze składnik ruchowy (artykulacyjny i motoryczno-graficzny). Przyswojenie każdego wyrazu zakłada zatem powstanie w korze mózgowej uczącego się złożonego kompleksu czasowych związków nerwowych między wzrokowymi, słuchowymi i ruchowymi jej odcinkami. Wyraz jako kompleks

wzrokowo-słuchowo-ruchowy może być nie tylko postrzegany, ale i wyobrażany.

Słówka, które nie są powiązane w jakiś sposób w naszej pamięci, nie mają swojego punktu zaczepienia. Są one zatem szybciej zapomniane. Dlatego skutecznym sposobem ich zapamiętywania jest tworzenie asocjacji, czyli wiązanie z tym, co jest nam już znane i głęboko zakotwiczone w naszej pamięci. Gdy poszczególne informacje nie są w sposób oczywisty powiązane, musimy wykazać się odrobiną twórczego myślenia w łączeniu ich razem.

Skojarzenia dotyczą często rzeczy zupełnie nieistotnych, ale wyróżniających się czymś dla ucznia, np. językiem ojczystym, formą, barwą, kształtem, sytuacją, gdy usłyszeli dane słowo po raz pierwszy. Skojarzenia, które tworzą osoby uczące się języka, są bardzo różnorodne i indywidualne. Jak twierdzi Komorowska (1999), nie ma złych i dobrych skojarzeń, a tworzenie często bardzo dziwnych asocjacji jest częścią strategii uczenia się języka.

Powyższe rozważania potwierdzę przykładami skojarzeń, jakie tworzyli sobie uczniowie, ucząc się samodzielnie leksyki w domu. Przykłady te uczniowie „zbierali” przez kilka tygodni, a potem na jednej specjalnie w tym celu poświęconej lekcji, wymieniali się swoimi doświadczeniami.

Skojarzenia, jakie można tworzyć w trakcie nauki niemieckiej leksyki podzieliłam na cztery grupy: dosłowne tłumaczenie niemieckich odpowiedników na język polski, słowa klucze z języka polskiego, słowa klucze z języka niemieckiego, skojarzenia emocjonalno-wizualne.

▼ Dosłowne tłumaczenie niemieckiego odpowiednika na język polski

Język ojczysty ucznia może być z jednej strony źródłem błędów interferencyjnych, z drugiej zaś czynnikiem ułatwiającym naukę, zwłaszcza w takich przypadkach, gdy pozwala on zapamiętać jakieś elementy języka obcego. Zestawianie form języka ojczystego z ekwiwalentnymi formami w języku nauczonym pozwala szybciej zapamiętać nowe jednostki leksykalne, np.:

Muttersöhnchen – „synek mamusi” – *maminsynek*

Schnellstraße – „szybka ulica” – *droga szybkiego ruchu*

Hochhaus – „wysoki dom” – *wieżowiec*

Sportplatz – „plac sportowy” – *boisko*

Krankenschein – „dowód choroby” – *zwolnienie lekarskie*

Hauptstadt – „główne miasto” – stolica
 Lampenfieber – „lampowa gorączka” – trema
 Glühbirne – „świecąca gruszka” – żarówka
 Handschuh – „but na rękę” – rękawiczka
 Fahrrad – „jeżdżące koło” – rower
 Kühlschrank – „zimna szafka” – lodówka
 Kugelschreiber – „pisząca kulka” – długopis
 Abendessen – „wieczorne jedzenie” – kolacja
 Rollschuh – „toczący się but” – wrotka
 Maiglöckchen – „majowe dzwoneczki” – konwalia
 Sparschwein – „oszczędzająca świnka” – świnka (skar-
 bonka)
 Zahnarzt – „zębowy lekarz” – dentysta
 Kofferraum – „pomieszczenie na kufry” – bagażnik
 Großeltern – „wielcy rodzice” – dziadkowie
 Krankenhaus – „dom chorych” – szpital
 Straßenbahn – „kolej uliczna” – tramwaj
 Waschmaschine – „piorąca maszyna” – pralka
 Schreibtisch – „piszący stół” – biurko
 Schlafsack – „worek do spania” – śpiwór

▼ Słowa kluczowe z języka polskiego

Ucząc się słówek, uczniowie kojarzą również niemieckie wyrazy za pomocą „słów-kluczy” z języka polskiego, np.:

trampen (włóczyć się) – „kojarzę z trampkami”
 Feuer (ogień) – „kojarzy mi się z fajerką, taką okrągłą częścią pieca”
 Tafel (tablica) – „kojarzy mi się z taflą, po której piszemy”
 Boot (łódka) – „kojarzę z butem, ponieważ na łódkę powinno się wchodzić boso”
 Licht (światło) – „mam skojarzenie z lichtarzem”
 Mütze (czapka) – „kojarzy mi się z mycką”
 Keller (piwnica) – „kojarzy mi się z kelnerem, który do piwnicy schodzi po wino”
 Laden (sklep) – „kojarzy mi się z ladą sklepową”
 Fenster (okno) – „mam skojarzenia z firanką”
 Drogen (narkotyki) – „kojarzę z ciężką drogą, którą trzeba pokonać, by wyjść z nałogu”
 herrschen (panować) – „kojarzy mi się ze słówkiem herszt – przywódca”

▼ Słowa kluczowe z języka niemieckiego

Można również tworzyć skojarzenia ze znanym już niemieckim słowem, np.:

Mündung (ujście rzeki) – „słowo kojarzy mi się z „Mund” – ustami, przez które rzeka wpada do morza”;
 Nachtigall (słowik) – „kojarzę sobie z „Nacht” – nocą, kiedy to śpiewają słowiki”;
 Schranke (szlaban) – „kojarzę z dużą szafą – „Schrank”, która zagradza przejście i zawadza”;
 stottern (jąkać się) – „kojarzę ze słowem „Storch” – bocianem, bo klekot tego ptaka przypomina mi, że ktoś się zaczyna;

leiblich (rodzony) – „kojarzy mi się z „Leben” – życiem, które dają nam nasi rodzice”;
 Blut (krew) – „mam skojarzenia ze słówkiem „Wut” – złość, bo czasami krew się w nas burzy ze złości”;
 ertappen (przyłapać) – „łączę z „Etappe” – etapem, bo złodziej chwytą się na jakimś etapie ucieczki”;
 gesund (zdrowy) – „uważam, że podstawą – „Grund” jest bycie zdrowym i mówię sobie Grund to gesund”;
 Hahn (kogut) – „łączę z Kamm „grzebykiem”, bo każdy kogut ma na głowie grzebień”;
 Ufer (brzeg) – „kojarzy mi się z „Ufo”, bo ufoludki lądują na plaży”;
 Hand (ręka) – „przypomina mi się mój pies – „Hund”, który liże mnie po ręce”;
 Arm (ramię) – „łączę z „Armee” – wojskiem, bo żołnierze stoją ramię przy ramieniu na zbiórce”.

▼ Skojarzenia emocjonalno-wizualne

Poszczególne słowa mogą się wiązać z przedstawieniami czasowymi, przestrzennymi, wizualnymi, jakimiś przeżyciami. Bardzo często ucząc się nowych słówek, uczeń „dopasowuje” je do konkretnych osób, do ich charakterystycznych cech. Słyszac słówka lub próbując je sobie przypomnieć, kojarzy się je niejako automatycznie z daną osobą, np.

Teddybär (miś) – Mein Bruder sieht wie ein Teddybär aus. (Mój brat wygląda jak miś.)
Vogelscheuche (strach na wróble) – Kasia sieht immer wie eine Vogelscheuche aus. (Kasia zawsze wygląda jak strach na wróble.)
Fuchs (lis) – Romek ist schlau wie ein Fuchs. (Romek jest cwany jak lis.)
zudringlich (natrętny) – Meine Nachbarin ist so zudringlich mit ihren Fragen. (Moja sąsiadka jest tak natrętna z tymi swoimi pytaniami.)
mollig (pulchny) – Tante Zosia ist mollig. (Ciocia Zosia jest pulchna.)
sterben (umierać) – Meine Oma ist voriges Jahr gestorben. (Moja babcia zmarła w tamtym roku.)
Pechvogel (pechowiec) – Ich bin ein echter Pechvogel, weil ich immer Probleme habe. (Jestem prawdziwym pechowcem, bo wciąż mam problemy.)



Podsumowanie

Uczniowie szybciej zapamiętują i dłużej przechowują w pamięci dany materiał, jeżeli zjawisko, które miało być przyswojone, zostanie wzbogacone o znaczną liczbę rozmaitych skojarzeń, także tych nie mających bezpośredniego

związku z tym, czego uczeń się uczy. Wszystkie dodatkowe skojarzenia pomagają lepiej zapamiętać, jak brzmi dany wyraz, jak się go wymawia, czy jaka jest jego forma graficzna.

Uczenie się nowego słownictwa, powinno polegać na uaktywnianiu wszelkich odczuć i związanych z nimi doświadczeń, zapamiętywaniu według pewnych schematów, co uzasadnia się pracą ludzkiego mózgu. Dzięki asocjacji, obrazom, wyobrażeniom stymulujemy pracę prawej półkuli. Przez takie elementy jak słowa kluczowe, symbole wykorzystujemy możliwości lewej. W ten sposób zapamiętujemy lepiej, trwa- lej, a także szybciej przywołujemy z naszej pamięci określone informacje. Te właściwości naszej pamięci młódzież może wykorzystywać, ucząc się, np. syntagm konwencjonalnych:

neue Kartoffeln (młode kartofle) – „nowe w danym sezonie ogrodniczym”

junges Gemüse (młodziż) – „młodzi, niedoświadczeni i zieloni jak warzywa”

Zähne putzen (myć zęby) – „pucować zęby szczoteczką, żeby były czyste”

bleierner Schlaf (kamienny sen) – „sen ciężki jak ołów”

Uczeń musi być kreatywny i sprytny, wiążąc w myślach informacje, najlepiej w coś niezwykłego a nawet niemądrego. Im śmieszniejsze, dziwniejsze czy absurdalniejsze obrazy zapamiętujemy, tym jest to łatwiejsze. Jest to wypróbowana metoda działająca na dłużej i spójna z tym, co psycholodzy odkryli na temat ludzkiej pamięci. Pamięć działa najlepiej przez skojarzenia i wykorzystujemy tę właściwość naszego mózgu do zapamiętywania leksyki obcojęzycznej.

Stosując własne strategie uczenia się struktur języka obcego, uczeń może kierować procesem swojej nauki, przez co ten proces

staje się efektywniejszy. Uczeń wie bowiem, jak powinien postępować, aby sprawniej się uczyć. Jeśli zaś osiąga on szybciej określony cel, wzrasta w nim wiara w swoje możliwości, jest motywowany do dalszej pracy, a opanowane strategie może przenieść do nauki innego języka lub innych przedmiotów, np. zapamiętywania dat czy faktów z historii.

Literatura

- Apeltauer, E. (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München: Max Hueber Verlag.
- Arabski, J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawca „Śląsk” Sp. z o. o.
- Bielajew, B. (1969), *Zarys psychologii nauczania języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Brzeziński, J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Czerniawska, E., Ledzińska, M. (1994), *Ja i moja pamięć*, Warszawa: WSiP.
- Decker, F. (1996), *Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. Lern- und Organisationsentwicklung mit NLP, Kinesiologie und Mentalpädagogik*, München: AOL Lexika Verlag.
- Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP, S.A.
- Kubiak, B. (1999), „Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4.
- Kurcz, I., Polkowska, A. (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- List, G. (1995), *Zwei Sprachen und ein Gehirn, Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer.
- Löschmann, M. (1993), *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*, Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Rampillon, U. (1989), „Lerntechniken” w: K.R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H. J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke.
- Włodarski, Z. (1985), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2002)

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Alchemia francuskiego koloru

Pierwsze koło barw narysował w XVII wieku Isaac Newton. Z badań fizyków nad światłem wynika, że kolory dzielą się na pod-

stawowe: niebieski, czerwony i żółty oraz na pochodne: zielony, pomarańczowy i fioletowy. Prawdziwej rewolucji koloru dokonali impres-

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

jonieści – niekwestionowani mistrzowie barwy – czerpiący z odkryć naukowych fizyków. Odtąd istota koloru jest związana z barwą światła, pochłanianiem i odbiciem, a także z pigmentem. Kolor stanowi inspirację. Dzięki tęczowym blaskom przeżywamy pełniej świat, inaczej także opisujemy rzeczywistość.

W niniejszej pracy chciałabym wskazać na różnice w oznaczaniu barw w poszczególnych językach, następnie skupić się na wybranym języku – języku francuskim – w celu ukazania różnych sposobów na nazywanie kolorów. W dalszej części pracy przeprowadzę również analizę językową francuskiego koloru (morfologię koloru) oraz zaproponuję ćwiczenia do wykorzystania na lekcjach języka obcego w celu zwiększenia uczniowskich kompetencji poprzez uwrażliwienie i rozwijanie kreatywności językowej.



Języki i barwy

Języki różnią się między sobą bogactwem nazw oznaczających barwy. Według badań antropologów B. Berlina i P. Kaya (1969) minimalny zbiór zawiera dwie nazwy, zaś najbardziej rozwinięty kilkanaście (chodzi oczywiście o barwy podstawowe wyrażane za pomocą słowa prostego, a nie złożonego jak np. złoto-żółty). Po przestudiowaniu licznych języków świata wspomniani badacze doszli do wniosku, że w wyborze podstawowych nazw na oznaczenie kolorów obowiązuje następująca hierarchia:²⁾

Biały czarny	Czerwony	Żółty Zielony Niebieski	Brazowy	Purpurowy Różowy Pomarańczowy Szary
-----------------	----------	-------------------------------	---------	--

Z przedstawionego powyżej schematu wynika, że są języki w których zbiór nazw oznaczających barwy ogranicza się do dwóch: biały i czarny (inne tłumaczenie jasny i ciemny) jeśli zaś w danym języku występują trzy nazwy, to trzecią nazwą jest czerwony, jeśli cztery, to jedna z trzech nazw: żółty, zielony lub niebieski. Bogactwo zbioru nazw wzrasta zawsze według przedstawionego schematu.

Inne jeszcze badania nad związkiem nazw kolorów i percepcją barw przeprowadziła Eleonor Roch (1972). Badaczka wybrała plemię Dani z Nowej Gwinei, które używa tylko dwóch nazw na oznaczenie całej palety barw. Z badań wynika, że poddani eksperymentowi z plemienia Dani zachowują się podobnie do badanych posługujących się językiem angielskim tj. zapamiętują lepiej barwy czyste i nasycone niż mieszane. Ponadto wyniki badań dowodzą, że percepcja barw nie ma żadnego związku z bogactwem zbioru nazw oznaczających kolory w języku osób percypujących je.

Czemu służy zatem wymyślanie coraz to innych sposobów nazywania kolorów? Czyż użytkownicy głównych języków indoeuropejskich mają inne potrzeby ekspresji od użytkowników języków mniejszościowych?

Przyjrzyjmy się sposobom nazywania barw w języku francuskim.

▼ Klasyfikacja kolorów

BIAŁY/SREBRNY/SZARY

gris anthracite – kolor lodowatej, arktycznej szarości
 blanc cassé – złamany biały
 gris doux – delikatna, subtelna szarość
 porcelaine – porcelanowy
 faïence – fajansowy
 ivoire – kość słoniowa
 neige dorée – złożony śnieg
 écru – kremowy

ŻÓŁTY/ZŁOTY

d'or – złoty
 d'or-jaune – żółto-złoty
 d'or-blanc – złoto-biały
 miel – miodowy
 ambre – bursztynowy
 or lézard – złota jaszczurka
 soleil – słoneczny

POMARAŃCZOWY

orange-iris – pomarańczowo-irysowy
 pêche – brzoskwinowy
 abricot givre – morelowy szron

CZERWONY

fuhsia – kolor fuksji
 framboise – malinowy
 rouge grillé – przypiekany czerwony
 pourpre – purpurowy
 rouge de Chine – chiński róż

²⁾ Proponowany schemat pochodzi z książki: I. Kurcz (1992), *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa: PWN.

rouge foncé – przyciemniany róż
bordeaux – bordowy
gitano – hiszpański
flamme – płomienisty czerwony

RÓŻOWY

rose nature – róż natury
mauve-rose – bladnoróżowa malwa
bois de rose – kolor drzewa różanego
vieux rose – kolor starej róży
rose indien – brudnoróżowy
rose matin – róż poranka
rose doré – pozłacany róż

FIOLETOWY

lilas – liliowy
prune – śliwkowy
violet foncé – przyciemniony fiolet
violet royal – królewski fiolet
violet de fable – bajeczny fiolet

ZIELONY

kaki – kolor kaki
vert cuivre – zielona miedź
olive – zieleń oliwki
pistache – pistacjowa zieleń
vert pomme – zielone jabłko
vert de Paris – paryska zieleń
vert tilleul – zieleń kwiatu lipy
vert malachite – zieleń malachitowa
vert tendre – kolor świeżej zieleni

NIEBIESKI

bleu iris – błękitno-irysowy
bleu italien – włoski błękit
bleu passé – przechodni błękit (delikatny)
bleu foncé – siny
bleu parisien – błękit paryski
bleu glacier – lodowaty błękit
bleu lave et ciel – błękit w odcieniu lawy i nieba
bleu profond – głęboki błękit
bleu-vert – niebiesko-zielony
azur – lazurowy
turquoise – turkusowy
pluie sur la mer – deszczowe morze
piscine – błękit basenu

ZŁOTY/BRAZOWY

brun-rose – brązowo-różowy
beige naturel – naturalny beż
beige satin – satynowy beż
dune – wydma morska
nature – naturalny
sable – piaskowy
cannelle – cynamonowy
chocolat – czekoladowy
café – kawowy

CZARNY

iris noir – czerń irysa
radis noir – rzodkiewkowa czerń
ébène – hebanowy

Bogactwo i różnorodność proponowanych nazw służących do określania kolorów wydaje się we współczesnym języku francuskim zjawiskiem godnym uwagi, tym bardziej, że przedstawiony materiał został opracowany na podstawie czytanych powszechnie periodyków oraz reklam różnych produktów konsumpcyjnych. Liryzm nazewnictwa jest bez wątpienia urzekający; swą lekkością i zmysłowością określenia zdają się „uwodzić” wrażliwość językową użytkownika języka.



Analiza językowa określeń

Większość pojęć określających barwę jest zbudowana z rzeczownika oznaczającego jeden z kolorów palety i towarzyszącego mu przymiotnika. Przymiotnik służy do manipulacji przyciemniania lub rozjaśniania barwy w ten sposób, że powstaje nowa jakość danego koloru lub nawet nowa barwa tj. barwa z pogranicza dwóch innych np. *blanc cassé*. Stosowanymi najczęściej przymiotnikami są: *foncé, profond, clair, éclairé, grillé, cassé, vieux* itp.

► Rzeczownik (kolor) + przymiotnik

Inne pojęcia oznaczające kolor składają się z dwóch rzeczowników będących desygnatami dwóch różnych kolorów. W efekcie powstaje wyraz złożony np. *brun-rose, bleu-vert*.

► Rzeczownik (kolor) + rzeczownik (kolor)

Niektóre z użytych przymiotników mają formę imiesłowu czasu przeszłego (participe passé) np. *grillé, cassé*.

► Rzeczownik (kolor) + przymiotnik w formie imiesłowowej

Zdarza się, że nazwę barwy stanowi za pożyczony rzeczownik pospolity samodzielnie określający kolor np. *miel, framboise, pêche, orange*.

► Rzeczownik pospolity – kolor

bądź też rzeczownik pospolity towarzyszy rzeczownikowi określającemu barwę np. *vert-cuivre*.

► Rzeczownik (kolor) + rzeczownik pospolity

Zapóżyczony rzeczownik pospolity jest najczęściej desygnatem owocu (*orange*), choć również warzywa (*radis*), wina (*bordeaux*), zwierzęcia (*lézard*) lub nawet minerału (*cuivre*). Odrębną grupę stanowią określenia składające się z rzeczownika własnego bądź przymiotnikowej formy nazwy własnej np. *rouge de Chine*, *bleu parisien*.

► Rzeczownik (kolor) + de + rzeczownik (nazwa własna)

► Rzeczownik (kolor) + przymiotnik od nazwy własnej



Uwagi końcowe

Z przytoczonych powyżej przykładów oraz analizy jednostek leksykalnych wynika, że we współczesnym języku francuskim nie brakuje wyrażanych na różne sposoby poetyzmów. Na podstawie omawianego zagadnienia leksykalnego można także zaobserwować, że francuski nadal pozostaje językiem eleganckim i salonowym znajdującym upodobanie w tym co wykwintne, urzekające i zmysłowe. Omawiany język jawi się po raz kolejny jako środek wyrazu zarezerwowany dla sztuki – tej wielkiej oraz tej, która towarzyszy nam na co dzień. Zaryzykuję stwierdzenie, że dla użytkowników francuszczyzny, wychowanych na swoistego rodzaju estetyce, sposób ekspresji (forma) ma tę samą wartość co treść.

Być może w związku z powyższą refleksją pokuszę się o jeszcze inne stwierdzenie, a mianowicie że istnieje sprzężenie zwrotne między bogactwem języka a potrzebami ekspresji ludzi posługujących się danym językiem. Koncepcja determinizmu językowego tj. wpływu języka na sposób postrzegania i wyrażania rzeczywistości, znajduje w omawianym zagadnieniu istotny czynnik potwierdzający ten pogląd. Korzystanie z różnorodności form leksykalnych, jak również ciągłe tworzenie nowych jednostek dla określenia rzeczy codziennego użytku, świadczy o wysoko rozwiniętym konsumpcjonizmie językowym będącym najprawdopodobniej rezultatem wysokiego poziomu życia, przy czym poziom ten dotyczy licznych i różnych sfer. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj ekspansja francuskich pro-

duktów konsumpcji na inne rynki i zapożyczenia językowe z nią związane.



Kolor w dydaktyce

W celu rozbudzenia uczniowskiej wyobraźni oraz zwiększenia kompetencji językowych proponuję następujące ćwiczenia do wykorzystania na zajęciach:

► Ćwiczenie nr 1.

Accordez, quand il le faut, les adjectifs entre parenthèses. Ensuite, traduisez en polonais les adjectifs de couleur donnée ci-dessous.

Lorsque je l'ai vue pour la première fois, j'en ai eu le souffle coupé. Sur ses cheveux (**brun**) aux boucles presque (**fauve**) elle portait une coiffe (**bleu marine**) qui contrastait à merveille avec sa robe (**émeraude**) ornée de fleurs (**orange**). Des rubans (**ivoire**) accrochés à sa ceinture (**saumon**) volaient au vent. Des chaussures (**violet**) et des bas (**turquoise**) rendaient l'ensemble désastreux.

Solution: bruns, fauves, bleu, émeraude, orange, ivoire, saumon, violettes, turquoise.

Fauve – płowy, bleu marine – granatowy, émeraude – szmaragdowy, ivoire – koloru kości słoniowej, saumon – łososiowy. (Ćwiczenie z testu do zawodów II stopnia XXII Olimpiady Języka Francuskiego).

► Ćwiczenie nr 2.

Reliez les éléments donnés dans les deux colonnes pour expliquer la signification de ceux de la première colonne.

1. Carte orange
 2. Colère bleue
 3. Humour noire
 4. Carte blanche
 5. Langue verte
- A. qui donne toute l'autorisation
 - B. qui atteint son point culminant
 - C. qui est morose
 - D. qui permet de voyager en transport en commun
 - E. qui est propre pour un groupe de gens

Solution – 1–D, 2–B, 3–C, 4–A, 5–E

► Ćwiczenie nr 3.

Complétez en utilisant l'une des couleurs suivantes: vert – bleu – noir – rouge – blanc – gris

1. Malgré son âge, il est toujours.....: tous les matins, il fait son footing.
2. C'est un, c'est la première fois qu'il saute en parachute.
3. Un petit s'il vous plaît! Sans sucres et avec deux croissants!
4. Mon compte en banque est dans le: Je suis à moins 8000 euros.
5. Faites ce que vous voulez! Vous avez une carte
6. J'ai vu; pourtant, tu me connais, je ne me mets pas souvent en colère.
7. Tous les indicateurs économiques sont au.....: l'année 98 devrait être celle de la reprise.
8. Je vais me mettre quelques jours au: J'ai loué une petite maison à la campagne.
9. Il m'a fait une peur
10. Je viens de passer une nuit Je n'ai pas dormi!
11. Hier soir, chez Marc et Brigitte, j'étais un peu Je ne supporte pas les alcools forts.
12. C'est un excellent jardinier. Il a la main
13. Il était de peur.
14. J'étais de honte.

Solution – 1. vert, 2. bleu, 3. noir, 4. rouge, 5. blanche, 6. rouge, 7. vert, 8. vert, 9. bleue, 10. blanche, 11. gris, 12. verte, 13. blanc/vert, 14. rouge.
(Źródło: *Tempo 2*, cahier d'exercises)

► Ćwiczenie nr 4.

Esseyez de présenter vos associations personnelles de certaines couleurs données ci – dessous.

Par exemple: jaune – joie, vitamine C, chaud, rire etc.

bleu –

blanc –

noir –

orange –

gris –

► Ćwiczenie nr 5.

Présentez le tableau impressioniste choisi en essayant de se concentrer sur les couleurs de la toile.

► Ćwiczenie nr 6.

Essayez de nommer les couleurs de votre entourage ou les couleurs que vous aimez, imaginez que vous êtes poète.

Solution – proposition à base des exemples des élèves: rouge souriant, bleu fort réflexion, sable ensoleillé, lait caillé, douce orange, pétales de violette, prairie d'été etc.

Źródła przykładów:

Marie-Claire – Automne 2000

Femme actuelle Nr 719-811

Etykiety produktów konsumpcyjnych

Bibliografia :

Kurcz J. (1992), *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa: PWN, (styczeń 2003)

Jacek Pradela¹⁾
Gliwice

„Śpiewać każdy może...” – rola piosenek w nauczaniu języka obcego



Wprowadzenie

W dziejach kultury polskiej popularne piosenki, przeznaczone dla szerokiego ogółu społeczeństwa, zajmują piękną kartę. Towarzyszą nam one od najdawniejszych czasów – tworzą swoistą więź między pokoleniami, łągoda

obyczaję, bawią, uczą, przypominają o ważnych wydarzeniach z życia rodziny, regionu czy narodu. Pełniły one doniosłą rolę już w okresie zaborów, kiedy przyczyniały się do budzenia patriotyzmu i utrwalenia polskiej mowy.

Ważną cechą współczesnego życia muzycznego jest uznanie muzyki za język uniwersalny. I rzeczywiście jest to język powszechnie

¹⁾ Autor jest nauczycielem metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

rozumiały, nie wymaga bowiem tłumaczenia. Polak może doskonale odbierać folklor i muzykę Argentyny, a Argentyńczyk – muzykę Polski. Dlaczego więc nie skorzystać z tej naturalnej metody nauki języka ojczystego i nie wprowadzić jej do nauki języka obcego?

Rola piosenek w nauce języka obcego

Wśród nauczycieli utarło się przekonanie, że nauka piosenki jest dobra jako ćwiczenie wypełniające czas lub jako nagroda za aktywną pracę, jaką uczniowie włożyli w czasie lekcji. Jednakże piosenka może być nie tylko taką nagrodą, lecz ważną częścią składową zajęć. Jest rzeczą oczywistą, że motywacja uczniów i ich zainteresowania należą do jednych z najważniejszych czynników w nauce języków obcych.

Istnieje wiele sposobów na ich urozmaicenie i utrwalenie, a śpiewanie piosenek jest jednym z nich. Zdarza się czasami, że autorzy niektórych podręczników szkolnych zamieszczają piosenki specjalnie skomponowane dla celów dydaktycznych, by uczniowie ćwiczyli daną strukturę gramatyczną czy słownictwo. Zazwyczaj są to jednak melodie mało ciekawe i atrakcyjne, które nie budzą większego entuzjazmu wśród uczniów.

Dlatego też 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 dobrze są bogatym źródłem słownictwa, wyrażen i idiomów, są pomocne w kształceniu poprawnej wymowy i dykcji. Nie oznacza to jednak, że piosenki są jedynym sposobem na zapewnienie atrakcyjności lekcji, ale ich analizowanie czy też śpiewanie powoduje entuzjazm wśród uczących się języka. Oprócz tego budzą świadomość kulturową, rozwijają wrażliwość artystyczną i zachęcają do samo-

dzielnej twórczości. Dzięki piosenkom można ciekawie przeprowadzić lekcje.

Jest wiele piosenek mających znaczenie ponadczasowe (np. *Blowing in the wind* – *Odpowie ci wiatr*, *Yesterday*, *Where have all the flowers gone?* – *Gdzie są chłopcy z tamtych lat?*). 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. Nie jest to bez znaczenia, gdyż w wielu szkołach są organizowane konkursy wiedzy o krajach obcojęzycznych, w których jednym z obowiązkowych zadań jest zaśpiewanie piosenki. To z kolei może zachęcić niektórych uczniów do podjęcia własnych prób pisania tekstów. Dlatego ważne jest, aby uczniowie mieli swój udział w doborze piosenek. Nauczyciel może poprosić ich, aby przynosili własne kasyety lub też teksty, które uważają za interesujące.

Warto też przyjrzeć się roli nauczycieli w tym procesie. Wielu z nich niezbyt przychylnym okiem patrzy na tę metodę doskonalenia języka obcego. Uważa ją za mało przydatną ze względu na brak słuchu, nieporadność muzyczną, trudności w doborze repertuaru, nieznamość światowych standardów itp. Nic bardziej mylnego. We współczesnym świecie 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. Zdarza się często, że któryś z uczniów, a może i więcej osób, jest uzdolniony muzycznie i potrafi grać na jakimś instrumencie. Wielu jest uczniów uczęszczających do szkół muzycznych. Może się także zdarzyć, że niektórzy uczniowie grają w różnych zespołach, a piosenki angielskie są w ich repertuarze muzycznym.

Kryteria doboru piosenek

Aby lekcja z piosenką była udana i efektywna, należy wziąć pod uwagę kilka czynników:

▼ Skalę trudności piosenki

Warto zadać sobie następujące pytania:

- ▶ Czy piosenka jest szybka, czy wolna?
- ▶ Czy piosenka jest długa, czy krótka?
- ▶ Czy artysta wyraźnie artykułuje słowa?
- ▶ Czy piosenka zawiera powtórzenia?
- ▶ Czy linia melodyczna jest głośniejsza niż słowa?
- ▶ Czy piosenka zawiera interesujące słownictwo, idiomy oraz wyrażenia?
- ▶ Czy znajdziemy w piosence jakąś strukturę gramatyczną odpowiadającą naszym celom?

▼ Stopień zaawansowania językowego klasy

- ▶ Jeśli uczniowie są początkujący, to przygotujemy piosenki łatwiejsze i z mniejszą liczbą zadań do wykonania.

▼ Muzykę

- ▶ W doborze odpowiedniej piosenki istotnym czynnikiem jest także muzyka. Musi ona przemawiać do uczniów i być łatwa do zapamiętania tak, żeby nie mieli oni problemów z odtworzeniem linii melodycznej i bez obaw mogli ją zaśpiewać.

▼ Cel

- ▶ Dobór piosenki nie powinien tylko zależeć od wieku i poziomu językowego uczniów. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę także cel, jaki piosenka ma spełniać: powtórzenie słownictwa, użycie idiomów, przyspieszenie tempa lekcji lub też powtórzenie gramatyki.

▼ Czynniki praktyczne

- ▶ Czy sprzęt grający jest odpowiedni?
- ▶ Czy kasetka lub płyta CD nie są uszkodzone?

Kiedy rozważymy już te kryteria i wybierzemy odpowiednią piosenkę dla naszych uczniów, zaczynamy przygotowywać odpowiednie typy ćwiczeń.

► Sposoby na wykorzystania piosenek w klasie

Jest ich wiele. Oto niektóre z nich:

▼ Uzupełnianie tekstu z lukami

Jest to chyba najbardziej rozpowszechniony sposób prezentacji piosenki, w którym uczniowie muszą wypełnić słowami luki w tekście

sluchając uważnie piosenki. Jeśli piosenka ma wiele prostych i powtarzających się słów, możemy wtedy zamazać więcej wyrazów. Ten sposób może być również użyty w ćwiczeniach poprzedzających słuchanie. Uczniowie mogą spróbować przewidzieć słowa piosenki.

▼ Układanie słów w odpowiedniej kolejności

Nauczyciel tnie tekst piosenki na pojedyncze paski. Zadaniem uczniów jest ułożenie słów piosenki w odpowiedniej kolejności od początku do końca. Dla ułatwienia początek może być podany przez nauczyciela.

▼ Układanie obrazków w odpowiedniej kolejności

Nauczyciel może poprosić uczniów, aby ułożyli obrazki prezentujące treść wydarzeń w tekście. Liczba obrazków będzie zależała od liczby wydarzeń w tekście. Ten typ ćwiczenia dobrze wykonuje się w grupie kilkusobowej.

▼ Zastąpienie słów piosenki własnymi słowami

Kiedy uczniowie nauczą się oryginalnych słów, to mogą je spróbować zastąpić własnymi słowami w rytm danej melodii. Jest to ćwiczenie dosyć trudne, gdyż wymaga ułożenia słów, które będą miały taką samą liczbę sylab jak słowa oryginalne. Niemniej, może ono sprawić wiele radości, przyjemności i satysfakcji. Jest łatwiejsze do wykonania w pracy grupowej.

▼ Dodawanie słów do piosenki

Nauczyciel może zaproponować uczniom wydłużenie piosenki przez dodanie nowych wersów. Dobrym przykładem są tu dwie angielskie piosenki: *If you are happy, She'll be coming round the mountain*, do których można dodać kolejne wersy. Dzięki temu piosenka może się składać z kilkunastu zwrotek. Przykład: *If you are happy and you know it, clap your hands*, albo zamiast *clap your hands, wink an eye, say hallo, touch my nose* itd.

▼ Napisanie streszczenia piosenki

Po kilkakrotnym wysłuchaniu piosenki uczniowie mogą spróbować streścić piosenkę. Oto kilka przykładów piosenek: *Cockles and Muscels, The wild rover, Clementine*.

► **Posłuchaj i odpowiedz na pytania**

Uczniowie słuchają piosenki raz lub dwa. Potem próbują ją zinterpretować, opowiedzieć, co się wydarzyło.

► **Czytanie tekstu ze zrozumieniem**

Słowa piosenki mogą być wykorzystane jako zwykły tekst do czytania, po którym następują pytania odnoszące się do tekstu.

► **Projekty**

Niektóre piosenki mogą być wykorzystane przez nauczyciela jako punkt wyjścia do wykonania projektów przez uczniów dotyczących różnych tematów: geografia, niewolnictwo, wojna itp. Dużą rolę odgrywają tutaj tzw. piosenki protestu, np.: *Blowing in the wind*.

Piosenki szczególnie przydatne

Poniżej przedstawiam niektóre tytuły piosenek wykorzystujące różne angielskie struktury gramatyczne.

► **Present Continuous:**

Kumbayah, Massachusetts (Bee Gees), I am sailing (R. Steward), Tom's Dinner (S. Vega)

► **Present Simple:**

Wonderful tonight (E. Clapton), When the saints go marching in, My Bonnie, Love is all around (Wet Wet Wet/The Troggs), Blowing in the wind (B. Dylan), Yellow submarine (The Beatles).

► **Simple Past:**

Yesterday (The Beatles), Clementine, Seasons in the sun (T. Jacks), The Sound of silence (P. Simon), Streets of Philadelphia (B. Springsteen), Whiskey in the jar (The Seekers/Thin Lizzy/Metallica), The Wild rover

► **Present Perfect:**

We are the Champions (Queen), I still haven't found what I'm looking for (U2), Where have all the flowers gone? (J. Baez), The wild rover, My Bonnie

► **Past Continuous:**

Jealous Guy (J. Lennon),

► **Imperative:**

Love Me Tender (E. Presley), Imagine (J. Lennon), If you are happy,

► **I'd rather:**

El Condor Pasa (P. Simon)

► **No Matter:**

No matter what (Boyzone)

► **Second Conditional:**

If I had a hammer (T. Lopez), Tears in Heaven (E. Clapton)

A oto piosenki o łatwej linii melodycznej, które można wykorzystać nawet z nieumiejącymi śpiewać grupami:

San Francisco (Scott McKenzie), Words (Bee Gees/ Boyzone), Have you ever seen the rain (Credence Clearwater Revival), Walk of life (Dire Straits), Ob la di ob la da (The Beatles), Yellow river (Christie), Mull of Kintyre (The Wings), Let it be (The Beatles), All my loving (The Beatles), What a wonderful world (L. Armstrong), No woman no cry (B. Marley), Knocking on Heavens' door (B. Dylan/ G'n'R), I shot the sheriff (B. Marley/ E. Clapton), Don't look back in anger (Oasis), Without you (Nilsson/M. Carey), All I have to dream (Everly Brothers), Alice (Smokie)

Jak widać z przedstawionych przykładów piosenek, możemy je wykorzystać do różnych celów dydaktycznych. Każda z nich może być wykonywana, opracowywana w różnorodny sposób i być pomocna nie tylko przy utrwalaniu materiału językowego. Nauczyciel może tak zaplanować całą lekcję, aby słowa piosenki były źródłem ciekawych dyskusji, wspólnych refleksji, a także zbliżyły do siebie zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Nic bardziej nie oddaje wartości piosenki w życiu ludzi jak cytaty sławnego niemieckiego wieszca J. W. Goethego:

*Gdzie słyszysz śpiew, tam wchodź,
Tam dobre serca mają,
Źli ludzie, wierź mi,
Ci nigdy nie śpiewają.*

Bibliografia:

- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Papa, M., Iantorno, G. (1990), *Famous British and American Songs*. Essex: Longman.
Scrivener, J. (1994), *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann. (grudzień 2002)

Z PRAC INSTYTUTÓW



Paweł Poszytek¹⁾
Warszawa

Certyfikaty językowe *EUROPEAN LABEL* przyznane po raz drugi²⁾

Certyfikaty językowe *EUROPEAN LABEL*, którymi są nagradzane nowatorskie inicjatywy w nauczaniu języków obcych zostały przyznane po raz drugi w Polsce w kolejnej edycji konkursu organizowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Konkurs *EUROPEAN LABEL* jest organizowany w Polsce od 2002 r. na zlecenie Komisji Europejskiej i Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.



Do konkursu mogą zgłaszać się wszelkiego rodzaju instytucje publiczne i prywatne, takie jak: przedszkola, szkoły, kolegia, uczelnie, placówki doskonalenia zawodowego, stowarzyszenia, wydawcy itp.

Warunkiem zgłoszenia się do konkursu jest zaplanowanie i wdrożenie ciekawej inicjatywy dotyczącej nauczania języka obcego, której rezultatem jest trwała zmiana kontekstu edukacyjnego na danym terenie lub w obrębie danej instytucji oświatowej. Zgodnie z wytycznymi Komisji Europejskiej otrzymanie certyfikatu jest uzależnione od tego, czy dana inicjatywa:

▶ ma *wielostronny charakter* – co oznacza, że powinna zrodzić się z rozpoznania konkretnych potrzeb edukacyjnych uczących się, oraz odwoływać się w swoim nowatorskim

podejściu do wszystkich osób (nauczyciele, uczniowie, rodzice) i elementów (metody, podręczniki, materiały itp.) zaangażowanych w proces dydaktyczny,

- ▶ przynosi *dodatkowe korzyści* – inicjatywa powinna prowadzić do ilościowej i jakościowej poprawy nauczania języków obcych. Zmiana ilościowa oznacza, na przykład, poszerzenie oferty nauczanych języków lub zachęcanie do uczenia się kilku języków. Natomiast zmiana jakościowa może wyrażać się zastosowaniem lepszej metodologii,
- ▶ jest *motywująca* – inicjatywa powinna dostarczać motywacji nie tylko uczącym się, ale również nauczającym,
- ▶ jest *oryginalna i twórcza* – inicjatywa powinna wykorzystywać wcześniej nieznanne podejście w danym kontekście edukacyjnym lub w odniesieniu do konkretnej grupy odbiorców,
- ▶ ma *wymiar europejski* – inicjatywa powinna wpisywać się w różnorodność językową i kulturową Unii Europejskiej, tzn. poprawiać rozumienie innych kultur poprzez uczenie się języków,
- ▶ zapewnia *łatwy transfer* – inicjatywa powinna z powodzeniem dać się zastosować dla innego języka lub w obrębie innej grupy odbiorców.

Oprócz powyższych wymogów, Komisja

¹⁾ Autor jest koordynatorem programu SOCRATES-LINGUA i konkursu EUROPEAN LABEL w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

²⁾ Autor artykułu pragnie serdecznie podziękować prof. Hannie Komorowskiej za przewodniczenie Komitetowi Selekcyonemu EUROPEAN LABEL, oraz za wsparcie całej inicjatywy swoim autorytetem.

Europejska ogłosiła również priorytety konkursu na rok 2003. Są to:

- ▶ środowisko przyjazne językowi,
- ▶ działania prowadzące do uświadamiania wagi uczenia się języków.

W numerze 5/2002 *Języków Obcych w Szkole* zostały opisane niektóre z inicjatyw nagrodzonych w roku 2002. Przyjrzyjmy się, zatem inicjatywom, które uzyskały akceptację Komitetu Selekcyjnego konkursu *EUROPEAN LABEL* w tym roku. Jest ich aż 20 i zostały wybrane z 53 nadesłanych wniosków.



Przedszkola



Przedszkole nr 8 w Żywcu

Nazwa projektu: **Przekraczamy próg szkolny z podstawową znajomością języka angielskiego**

Cele projektu: stworzenie w przedszkolu środowiska przyjaznego językowi angielskiemu, prowadzenie działań uświadamiających znaczenie uczenia się języków obcych już w przedszkolu, kształtowanie motywacji do poznawania języków obcych za pomocą zabawy, zajęć otwartych, udziału w spotkaniach i uroczystościach, czynienie starań umożliwiających naukę języka angielskiego wszystkim dzieciom (zdobywanie środków finansowych), uświadamianie rodzicom sensu wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych przez dzieci, pogłębianie posiadanej wiedzy językowej oraz zachęcanie rodziców do wspólnej nauki.

Język projektu: angielski

Wykaz podjętych działań w ramach realizacji projektu: spotkanie przedstawiciela Centrum Języków Obcych w przedszkolu z rodzicami dzieci, które nie korzystały z nauki języka angielskiego. Omawianie programu, metod i technik nauczania oraz sposobu sprawdzania efektów. Ukazanie drogi przepływu informacji: dziecko-nauczyciel-rodzic. Współpraca z domem rodzinnym dziecka. Włączenie programu języka angielskiego do realizacji zadań przedszkola. Wykorzystanie do nauki 2-częściowych podręczników dla dzieci, które nie potrafią jeszcze pisać, *Super Me* Lucia Tomas, Vecky Gil (zatwierdzonych przez MEN – nr 48/99). Pro-

wadzenie nauki języka przez stosowanie zabaw ruchowych, dydaktycznych, naukę wierszy i piosenek. Wykorzystanie materiałów dydaktycznych z udziałem bohatera książki, największego przyjaciela dzieci *Misia przytulanki*. Prowadzenie zajęć w terenie – w ogrodzie przedszkolnym. Zapraszanie na zajęcia gości lektorów anglojęzycznych – native speakers. Organizowanie w roku szkolnym kilku wyjazdów do Centrum Języka Angielskiego w Żywcu – udział w zajęciach. Słuchanie kaset z nagrany materiałem do utrwalania w przedszkolu i w domu.



Szkoły



Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 6, Szkoła Podstawowa nr 6 im. T. Kościuszki, Żory

Nazwa projektu: **Okno na świat**

Cele projektu: – kształtowanie motywacji uczniów do nauki języków przez realizację zadań szkolnego Programu Wychowawczego *Uczeń-Polak-Europejczyk*, przygotowanie do życia we współczesnym świecie „bez granic”, nabycie sprawności w posługiwaniu się językiem obcym w bezpośrednich kontaktach – eliminacja „nieśmiałości językowej”, uświadomienie znaczenia znajomości języków obcych w poznawaniu historii, tradycji i kultur europejskich w życiu społecznym, dzielenie się swymi doświadczeniami z innymi szkołami, rodzicami i w środowisku lokalnym, przełamanie negatywnych skojarzeń z nauką języka obcego.

Język projektu: angielski, w przyszłości język niemiecki

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: projekt *Okno na świat* składa się z projektów rocznych:

- ▶ 1999/00: projekt *Słucham-rozumiem-rozmawiam* – zorganizowano zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego dla uczniów. Wprowadzono obowiązkową naukę tego języka od klas I-III. Zorganizowano *Szkolne Halloween*, koncert kolęd i prezentacje zwyczajów bożonarodzeniowych w Anglii i Niemczech. Uczniowie i nauczyciele opracowali angielskojęzyczną stronę internetową szkoły.

- ▶ 2000/01: projekt *Europa nie jest nam obca* – koło języka angielskiego *Bingo* opracowało scenariusze imprez w języku angielskim. Przygotowano przedstawienie *My first day at school*, inscenizację dla środowiska lokalnego przedstawiającą argumenty za i przeciw integracji. W czasie *Dnia Europy* uczniowie przedstawili własną prezentację kultury greckiej i hiszpańskiej.
- ▶ 2001/02: projekt *Ja cię rozumiem – ty mnie* – nowo założony Klub Europejski organizował działania propagujące języki i kulturę Europy. Nawiązano kontakt ze szkołami w Grecji i Hiszpanii, uczniowie prowadzili międzynarodową korespondencję (*twin towns*). Wizyta przygotowawcza partnerów w Żorach dała możliwość wykorzystania angielskiego w autentycznych sytuacjach.

▼ **Zespół szkół nr 3 im. ks. prof. J. Tischnera, Wadowice**

Nazwa projektu: **Promowanie niekonwencjonalnych metod nauczania języków obcych**

Cele projektu: w ostatnich latach znacznie wzrosła ranga języków obcych. Złożyło się na to wiele czynników, np. otwarcie granic, dostęp do telewizji satelitarnej i Internetu, możliwości kształcenia za granicą, powszechniejsze wyjazdy turystyczne. Młodzież polska świadoma konieczności znajomości języków obcych chciałaby te umiejętności zdobywać przy zastosowaniu nowoczesnych metod nauczania.

Starsze pokolenie nauczycieli nie zawsze jest przekonane do wielu propozycji nowoczesnych metod, dlatego postanowiono podjąć działania zmierzające do zmiany dotychczasowego schematu zajęć w Zespole Szkół nr 3 oraz w szkołach w najbliższej okolicy. Szereg podjętych inicjatyw pokazujących różne metody oraz efekty pracy miało zachęcić innych do stosowania podobnych metod i technik motywujących uczniów do pracy.

Język projektu: angielski, francuski, rosyjski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu:

- ▶ cykl lekcji otwartych prowadzonych przez nauczycieli z zastosowaniem nowoczesnych metod nauczania, każdy z nauczycieli prowadził w czasie trwania projektu ok. 5–6 zajęć otwartych,
- ▶ cykl szkoleń metodycznych w ramach Komisji Języków Obcych – pozwoliły na wypracowanie wspólnych zasad prowadzenia zajęć aktywizujących i wspierających rozwój uczniów,
- ▶ Dzień Języków Obcych 31.10.2001 – jako wyraz poparcia dla Europejskiego Roku Języków,
- ▶ dni otwarte szkoły – 21.02.2002, 21.03.2003 – pokazanie nowatorskich metod nauczania języków obcych stosowanych w szkole zachęciło wielu gimnazjalistów do kontynuowania nauki właśnie w Zespole Szkół nr 3,
- ▶ majówki z Ekonomikiem – cykliczne imprezy organizowane dla całej społeczności miasta i okolicy,
- ▶ stałym i istotnym elementem programu jest prezentacja Komisji Języków Obcych oraz szkolnego klubu Unii Europejskiej, które przygotowując inscenizacje w językach obcych, konkursy znajomości wybranych języków, konkursy wiedzy o UE, prezentacje wybranych krajów unijnych, ekspresowe kursy językowe dla najmłodszych, podkreślają rangę języków obcych w dzisiejszej rzeczywistości i pokazują, że taka nauka „nie boli”,
- ▶ szkolny klub Unii Europejskiej – działa w szkole od 1997 – młodzież uczestniczy w imprezach umożliwiających nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami w kraju i za granicą, uczniowie otrzymują szereg ważnych informacji o funkcjonowaniu struktur unijnych, włącza się w szereg ważnych inicjatyw, np. *European House*,
- ▶ współpraca z Towarzystwem Polsko-Francuskim oraz z Liceum Joanny d’Arc w Hawrze we Francji – dwukrotnie goszczono młodzież francuską w Wadowicach, a uczniowie wadowickiej szkoły mieli także okazję podziwiać Francję i jej kulturę. Kontakty te są szczególnie istotne dla uczniów Technikum Hotelarskiego, gdyż umożliwiają im odbycie praktyk zawodowych we Francji – w roku 2002 były to 2 osoby, w roku 2003 – już 6 osób,
- ▶ kontakty z IB-BZ Dresden – uczniowie klas gastronomicznych będą mogli odbywać praktyki zawodowe w Niemczech, pierwsza grupa – w lecie 2003 r.,
- ▶ współpraca z FOS BOS Rosenheim w Niemczech – jej efektem będzie pierwsza wymiana uczniów klas liceum socjalnego we wrześniu 2003.

▼ **Szkoła Podstawowa z Oddziałami
Integracyjnymi nr 53
im. M. Skłodowskiej-Curie,
Częstochowa**

Nazwa projektu: **Rozwijanie zainteresowań anglojęzycznych poprzez zajęcia pozalekcyjne**

Cele projektu: popularyzacja nauki języka angielskiego przez jego praktyczne użycie. Priorytetem szkoły jest stwarzanie uczniom warunków do praktycznego wykorzystania wcześniej zdobytej wiedzy przez m.in. zajęcia z obcokrajowcami, korespondencję z rówieśnikami z innych krajów, udział uczniów w specjalnie organizowanych przedstawieniach. Czynione są także starania, aby motywować uczniów do systematycznej pracy, nauczyciele pomagają im pokonać lęk przed posługiwaniem się językiem obcym. Różnorodność zajęć pozalekcyjnych umożliwi dotarcie do większej grupy uczniów, co również jest celem nauczycieli. W rezultacie poziom nauczania języka angielskiego w szkole podnosi się a uczniowie osiągają coraz lepsze wyniki.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: od września rozpoczęto w szkole pracę w czterech kołach języka angielskiego o różnym profilu. Są to: *English and American Culture Club* – poświęcony kulturze angloamerykańskiej; *English Song Club* – zajęcia, w czasie których uczniowie słuchają piosenek w języku angielskim, tłumaczą je i śpiewają; *English Grammar Club* – kółko zaadresowane do uczniów lubiących gramatykę – w czasie zajęć uczniowie rozwiązują testy, sami je tworzą, redagują własne teksty; *The World of English* – uczniowie mają możliwość oglądania filmów i bajek w angielskiej wersji językowej, dyskutują o nich oraz poszerzają zakres swojego słownictwa. Różnorodność form poszerzania i rozwijania kompetencji językowych pozwala nauczycielom dotrzeć z ofertą do uczniów o różnych zainteresowaniach.

W wyniku współpracy między nauczycielami prowadzącymi wymienione koła zainteresowań, przygotowano cztery przedstawienia w języku angielskim z cyklu „Spotkania z kulturą angloamerykańską”: *Halloween Evening*, *Christmas*

Show, *St. Valentine's Day Party* oraz *Mother's Day*. W czasie przedstawień uczniowie mają możliwość zaprezentowania zaproszonym gościom wiedzy zdobytej w czasie zajęć. Szkoła zorganizowała także trzy spotkania z obcokrajowcami, które były doskonałą okazją do konwersacji. Nawiązano także współpracę ze szkołami z Niemiec i Włoch, która zaowocowała korespondencją między uczniami.

Aby wzbogacić współpracę międzynarodową, szkoła złożyła wniosek o przyznanie grantu na realizację projektu w ramach programu Socrates Comenius.

▼ **Zespół Szkół w Ropicy Polskiej**

Nazwa projektu: **Ludzie i kultury – moja ojczyzna krajem twojego urlopu** – projekt realizowany w ramach Programu Socrates – Comenius Akcja I ze szkołami z Niemiec i Hiszpanii.

Cele projektu:

- ▶ wzajemne poznanie i uzyskanie pełnej wiedzy o partnerach, kształcenie umiejętności porozumiewania się w języku niemieckim mimo różnic językowych,
- ▶ kształcenie umiejętności porozumiewania się w języku obcym (w kontaktach listowych, mailowych, bezpośrednich i przez udział w inscenizacjach),
- ▶ poznanie legend i podań regionalnych,
- ▶ promowanie współpracy między uczniami ze szkół partnerskich, kształtowanie systemu wartości w uniwersalnych kontaktach wzajemnych,
- ▶ budzenie aktywności poznawczej przez samodzielne poszukiwanie i gromadzenie oraz opracowywanie materiałów,
- ▶ budzenie aktywności twórczej w nauczaniu języka obcego przy przygotowaniu inscenizacji, podań i innych wytworów plastycznych,
- ▶ porównanie współpracy między szkołami europejskimi.

Język projektu: niemiecki

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: projekt opracowywały i realizowały 4 szkoły – Zespół Szkół w Ropicy Polskiej, Würfelturmschule, Colegio Publico Santiago Ramon y Cajal, Escuela Oficial de Idiomas.

W listopadzie 2000 przygotowano dla szerszej publiczności (także zagranicznej) prezentację naszego państwa oraz regionu w języ-

ku niemieckim. Uczniowie zapoznali gości z podaniami związanymi regionem, zaprezentowali wystawę albumów, prac projektowych, plakatów, folderów, collage, prezentacji multimedialnych promujących naszą małą ojczyznę. Uczniowie kl. 6 przygotowali inscenizację baśni Braci Grimm *Dornröschen* w wersji oryginalnej. Prace nad przygotowaniem i wystawieniem tego przedstawienia dały uczniom dużo satysfakcji. Spektakl spodobał się zaproszonym widzom i dostarczył niezapomnianych wrażeń.

W kolejnym 2001 roku projekty Zespołu Szkół przybrały formę konkursów wiedzy krajoznawczej i językowej. Nauczyciele doszli do wniosku, że najbardziej atrakcyjną formą zaangażowania uczniów do nauki języka niemieckiego i poznania kultury Niemiec jest udział w konkursach. Przeprowadzono szkolny *Turniej wiedzy o krajach niemieckojęzycznych*, konkurs plastyczno-językowy *Niemiec w moich oczach* a także konkursy: ortograficzny, w którym wzięli udział uczniowie klas starszych oraz konkurs na najlepszego lektora języka niemieckiego. Cykl ten został zakończony międzyszkolnym konkursem *Szansa na sukces* – podczas którego uczniowie mieli możliwość prezentacji własnych możliwości wokalnych, recytatorskich oraz aktorskich w języku niemieckim. W jury konkursu zasiedli nauczyciele ze szkoły zaprzyjaźnionej z Niemiec.

Zgodnie z tematem projektu *Ludzie i kultura* został zrealizowany projekt *Europejskie Ferie* – wycieczka po krajach Europy (w języku niemieckim) oraz *Festiwal Kultur*, którego główną atrakcją była prezentacja państw europejskich i mniejszości narodowych – ich folkloru, muzyki, kultury, sztuki, historii, kuchni, atrakcji turystycznych i zabytków, a przede wszystkim języka, który był potrzebny podczas zwiedzania, robienia zakupów, czy zamawiania przysmaków narodowych w kafejce europejskiej.

▼ Zespół Szkół Technicznych Nr 1 im. W. Korfatego, Chorzów

Nazwa projektu: ***Culture in Language, Language versus Culture***

Cele projektu: – motywowanie uczniów do czytania magazynów angielskojęzycznych (tu: *The World of English* – Fundacja Kopernikańska, Warszawa), aby:

- ▶ wykorzystać potencjał prezentowanych tematów dla zbadania stereotypów dotyczących kultury narodowej oraz innych narodów,
- ▶ zbadać czy nasze wyobrażenia dotyczące kraju oraz jego kultury są często niekompletne oraz często prowadzą do nieporozumień,
- ▶ wyjaśniać pochodzenie stereotypów,
- ▶ motywować uczniów w kierunku autonomii, samodzielnych poszukiwań, rozwijania zintegrowanych sprawności językowych czytania i pisanie oraz czytania i mówienia,
- ▶ podnieść świadomość kulturową w celu:
 - ▲ porównania oraz skontrastowania różnic w interpretacji oraz przekonań dotyczących rodzimej i obcej kultury;
 - ▲ pogłębienia wiedzy uczniów dotyczącej zwyczajów i obyczajów;
 - ▲ rozgraniczenia prawdy obiektywnej od mitów dotyczących Europejczyków.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: projekt jest ukierunkowany na kształcenie świadomości tolerancji uczniów w obrębie nauczanego języka obcego oraz kultury jego rodowitych użytkowników w szeroko pojętym aspekcie kulturowym. Jego podstawą są prace *Task-Culture-Based Lessons* (prowadzone metodą zadaniową) oraz metodą projektu. Uczniowie mają możliwość autonomicznego dochodzenia do faktów oraz obalania mitów o narodach, ich kulturze, obyczajowości i językach, porównując z rodzimą kulturą oraz zwyczajami. Tym samym kształtują świadomość europejską, uczą się tolerancji dla odmienności, różnorodności kultur w Unii Europejskiej poprzez podnoszenie świadomości językowej oraz jej znaczenia w życiu społecznym.

Życie zmienia się tak szybko, że najszybszym przekazem informacji są media i prasa prezentujące fakty w sposób żywy oraz aktualny. W przekazie informacji w języku obcym istotna jest sama kultura danego obszaru językowego, obyczajowość oraz sposób bycia jej użytkowników, stąd też język nie może być nauczany w oderwaniu od kultury danego kraju.

Są to powody, dla których język nie może być traktowany oddzielnie jako narzędzie komunikacji od norm i wartości społeczeństwa, które się nim posługuje. Dlatego ucząc języków

obcych musimy kształcić i rozwijać umiejętności spostrzegania, rozumienia i interpretowania faktów z perspektywy kultury danej narodowości.

Interkulturalne podejście czasopisma *The World of English* i zamieszczone w nim teksty autentyczne dają uczniom i nauczycielom możliwość wyrażania własnych opinii, porównania oraz uczą kreatywności.



Kolegia Językowe



Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego

Nazwa projektu: **Nauczyciele języków obcych jako liderzy idei zjednoczonej Europy**

Cele projektu: ten międzynarodowy projekt zmierzał do połączenia wysiłków i doświadczeń ośrodków kształcących nauczycieli w Polsce, Francji i Niemczech, aby przygotować program i materiały dydaktyczne do kształcenia ustawicznego nauczycieli. Programy, którym został nadany „wymiar regionalny i europejski” są wykorzystywane przez nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych i średnich.

W instytucji koordynującej – Kolegium Języków Obcych UŁ w Łodzi oraz w instytucjach partnerskich, program europejski zostanie wprowadzony w roku akademickim 2003/2004 do programu kształcenia nauczycieli.

Ogólne cechy projektu:

- ▶ położenie większego nacisku na problematykę regionalną i europejską w przygotowaniu zawodowym nauczycieli języków obcych,
- ▶ poszerzenie współpracy między ośrodkami krajowymi i zagranicznymi w procesie kształcenia nauczycieli,
- ▶ wymiana wiedzy i doświadczeń między ośrodkami partnerskimi,
- ▶ wspieranie inicjatyw w opracowaniu i realizacji programu: *Edukacja europejska w nauczaniu języków obcych na wszystkich poziomach kształcenia*,
- ▶ wprowadzenie nowych metod pracy (projekty pedagogiczne), wykorzystanie nowej technologii (Internet, prezentacje multimedialne) w komunikacji, nauczaniu i szkoleniu oraz do przepływu informacji.

Język projektu: francuski, angielski, niemiecki, polski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu:

- ▶ ustalenie, w jaki sposób „wymiar europejski” powinien być wprowadzony do istniejących programów kształcenia, zwłaszcza w ramach przedmiotów kultura/cywilizacja oraz metodyka nauczania języków obcych,
- ▶ przygotowanie studentów (przyszłych nauczycieli) do zmieniających się warunków w Europie przez propagowanie znaczenia różnych języków i kultur w życiu społecznym. Zapoznanie studentów ze sposobami współpracy z instytucjami i organizacjami europejskimi. Wspomaganie studenckich inicjatyw wymiany informacji między uczestnikami projektu (współpraca ze studentami innych krajów Europy),
- ▶ zapoznanie studentów z systemami edukacji i metodami nauczania w Europie jako część uczenia się przez całe życie,
- ▶ rozpowszechnianie i wspieranie idei uczenia się przez całe życie wśród nauczycieli pracujących w zawodzie na poziomie międzynarodowym,
- ▶ wymiana doświadczeń w stosowaniu technik wideo, multimediiów i Internetu w nauczaniu,
- ▶ prezentacja własnego regionu, kraju i własnej szkoły oraz sposobu, w jaki mogą uczestniczyć w integracji europejskiej (na poziomie instytucji, w zakresie kultury i gospodarki);
- ▶ wypracowanie nowych modułów kształcenia, materiałów i pomocy dydaktycznych,
- ▶ prezentacje projektu i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich (gimnazja i licea) w trakcie:
 - ▲ praktyk pedagogicznych (szkoły podstawowe, gimnazja, licea) od 2000 r.,
 - ▲ kursów doskonalących nauczycieli języków obcych w latach 2001, 2002 i 2003,
 - ▲ I i II Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki, odbywającego się w Łodzi w latach 2001 i 2002.



Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Jastrzębiu Zdroju

Nazwa projektu: **Konkurs na tablicę edukacyjną krajów frankofońskich 'Frankofońskie rendez-vous'**

Cele projektu:

- ▶ popularyzowanie wiedzy o krajach francuskojęzycznych,
- ▶ zachęcenie nauczycieli do współpracy w szkole, wprowadzanie integracji międzyprzedmiotowej, prowadzenie korespondencji w języku obcym z partnerami z krajów frankofońskich,
- ▶ kształcenie umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii, pozyskiwania informacji z Internetu, edu-romów itp. w tym źródeł francuskojęzycznych,
- ▶ krzewienie tolerancji, eliminowanie uprzedzeń i stereotypów etnicznych, rozbudzanie w młodzieży chęci nawiązywania kontaktów z innymi, otwartości na inne nacje,
- ▶ zachęcenie uczniów i nauczycieli do współpracy z ambasadami różnych krajów w Polsce oraz instytucjami wspierającymi oświatę i promującymi kulturę,
- ▶ przybliżenie uczniom pracy biur podróży, zapoznanie z ich ofertą, uczenie korzystania z folderów.

Język projektu: francuski, ewentualnie polski, jeśli w szkole nie uczy się języka francuskiego.

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu:

W grudniu 2002 roku do szkół został wysłany folder konkursu. Na spotkaniu organizacyjnym nauczyciele zapoznali się z założeniami i wymaganiami projektu, otrzymali komplet materiałów, listę ciekawych adresów internetowych, publikacji itp. oraz zobaczyli prezentację multimedialną przedstawiającą historię i strukturę Międzynarodowej Organizacji Frankofonii i krajów należących do grupy państw frankofońskich.

W trakcie warsztatów została przedstawiona praca metodą projektu edukacyjnego, omówiono zasady pracy w grupach i z grupą. Zasugerowano nauczycielom, by opierali się na podstawach programowych i kształcili umiejętności kluczowe. Nauczyciele byli także proszeni o opracowanie scenariusza lekcji, z wykorzystaniem tablicy edukacyjnej, która ma przedstawiać w sposób obrazowy wybrany kraj frankofoński, informacje ogólne, dane statystyczne, geografii, ciekawostki przyrodnicze, tradycję, kuchnię itp. Nauczyciele pracowali w grupach nad modelowym rozwiązaniem, mającym słu-

żyć wszystkim jako punkt odniesienia. Językiem opisu tablicy edukacyjnej jest język francuski, dlatego też szczególna odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu języka francuskiego. Do współpracy z nauczycielami i uczniami zgłosiła się lektorka JFP języka francuskiego p. Bouchard. Plakaty mają wrócić do szkół i być interdyscyplinarnymi pomocami dydaktycznymi stanowiącymi jednocześnie wystrój klasopracowni językowych. Nagrody książkowe ufundowały Ambasada Francji, Instytut Francuski w Krakowie, NKJO, MKO oraz wydawnictwa.



Uczelnie



Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa

Nazwa projektu: **Certyfikat profesjonalnej znajomości języka angielskiego w psychologii**

Cele projektu: wzbudzanie motywacji studentów do pogłębiania wiedzy z zakresu specjalistycznego języka angielskiego w zakresie psychologii społecznej, klinicznej, psychologii różnic międzykulturowych oraz nauk pokrewnych przez wprowadzenie do kształcenia studentów specjalistycznego języka angielskiego. Następnie przeprowadzenie egzaminu, oceniającego znajomość tego języka, dającego studentom możliwość zdobycia certyfikatu profesjonalnej znajomości języka angielskiego w naukach psychologicznych. Wiedza zdobyta przez studentów służyłaby lepszemu wykorzystaniu wszelkich prac badawczych powstałych na świecie w dziedzinie psychologii oraz artykułów w prasie specjalistycznej do własnej pracy naukowej, rozwijaniu kontaktów międzynarodowych, a także w sytuacjach bardziej praktycznych – w możliwości podjęcia pracy zawodowej za granicą, wszędzie tam, gdzie językiem nauki jest język angielski.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: do tej pory w ramach realizacji projektu stworzono specjalne programy nauczania (sylabusy) dla grup objętych projektem. Opracowano i wybrano materiały, które najlepiej nadały się do celów nauczania, stworzono skrypt

do nauczania języka specjalistycznego, sprowadzono filmy o tematyce psychologicznej i opracowano testy sprawdzające wiedzę. Wykładowcy akademicy języka angielskiego wspólnie z pracownikami naukowymi-psychologami pracowali nad stworzeniem materiałów nauczania i wdrożeniem ich na zajęciach ze studentami. Wszystkie dostępne źródła były wykorzystywane zarówno w czasie zajęć warsztatowych, jak i w czasie samodzielnej pracy studentów.

Inicjatywa wyraźnie przyczyniła się nie tylko do poszerzenia wiedzy z języka angielskiego wśród studentów, ale również dostarczyła dodatkowe bodźce do lektury tekstów psychologicznych, a także zachęciła wykładowców do własnego rozwoju w zakresie słownictwa specjalistycznego oraz metod nauczania.

▼ Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Nazwa projektu: **Italia Italiani Italiano**

Cele projektu: celem nadrzędnym jest uświadomienie uczącym się znaczenia znajomości języków obcych dla porozumienia między narodami. Zmierza on do wykształcenia kompetencji u studentów, przyszłych nauczycieli i tłumaczy, aby:

- ▶ potrafili być pośrednikami między własną i obcą kulturą,
- ▶ rozumieli różnice kulturowe, społeczne, gospodarcze, historyczne, językowe a jednocześnie wspólne cechy występujące na obszarze Włoch,
- ▶ poznali aktualności kulturalne, społeczne, polityczne i gospodarcze Włoch,
- ▶ lepiej zrozumieli żyjących tam ludzi, ich zachowanie, poglądy i system wartości.

Studenci rozwijają w ramach projektu strategie, umiejętności i techniki poznawania, rozumienia i analizowania obcej kultury. Projekt pozwala nie tylko na poznanie faktów i zagadnień, którymi żyją przedstawiciele danej kultury, ale też na skuteczne obalanie i przezwyciężanie uprzedzeń, wykształcanie postawy tolerancji i zrozumienia, akceptacji, oswojenia się z nieznanymi zjawiskami obcej kultury.

Język projektu: włoski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu:

- ▶ działania kadry – przygotowanie materiałów

dydaktycznych dla potrzeb kursu języka włoskiego prowadzonego według programu autorskiego. Opracowanie podręcznika, który jest obecnie przygotowywany do druku (ćwiczenia autorstwa Barbary Quirino-Bieńkowskiej, rysunki autorstwa Roberta Bieńkowskiego, materiały na CD – dialogi, ćwiczenia, scenki fragmenty filmów, reportaży),

- ▶ działania studentów – wykonane w ramach projektu:
 - ▲ prace dyplomowe z zakresu języka i kultury włoskiej przygotowane we współpracy z Università per Stranieri di Perugia (studenci specjalności *język francuski*),
 - ▲ udział w szkoleniach językowych na Uniwersytecie w Perugii,
 - ▲ wykonywanie kolaży i innych prac plastycznych – zgodnie z tematyką zajęć. Prace te służą też jako dokumentacja i dodatkowo jako materiały dydaktyczne dla kolejnych studentów,
 - ▲ prace pisemne – referaty i opracowania.

Inna ciekawą formą działań podejmowanych w ramach zajęć w projekcie są:

- ▲ wspólne tworzenie historii wiązanych (kolejne osoby lub grupy studentów kontynuują myśl, tworząc na żywo historyjkę, w formie *bajki*),
- ▲ zajęcia praktyczne – gotowanie potraw kuchni włoskiej oraz przygotowanie projektów mody zgodnych z najnowszymi trendami włoskich kreatorów.

Techniki pracy stosowane przez studentów:

- ▲ zdobywanie materiałów w kraju i za granicą (prowadzenie korespondencji z instytucjami, osobami prywatnymi i organizacjami),
- ▲ zakładanie teczek z materiałami,
- ▲ wykorzystywanie prasy krajowej i zagranicznej,
- ▲ planowanie i organizacja wycieczek,
- ▲ pozyskiwanie materiałów audiowizualnych (nagrania filmów, audycji, słuchowisk, przeprowadzanie wywiadów w języku obcym),
- ▲ praca ukierunkowana na powstanie konkretnego produktu (kolaże, gazetki ścienne, gazety, wystawy, dokumentacje, scenariusze itp.),
- ▲ gotowanie,
- ▲ działania artystyczne – występy w ramach inscenizacji, śpiew, projektowanie mody, prace plastyczne.

Tematyka zajęć obejmuje: życie kulturalne, zagadnienia polityczne i gospodarcze państwa i społeczeństwa, organizację życia publicznego, organizacje, instytucje i organa władzy, najważniejsze wydarzenia historyczne rzutujące na teraźniejszość, aktualne wydarzenia i problemy.

Forma zajęć: konwersatorium, wykład, lektura i analiza tekstów, prezentacja filmów i dostępnych nagrań audiowideo, aktywności podejmowane przez studentów.

▼ Uniwersytet Łódzki – Katedra Filologii Romańskiej

Nazwa projektu: **Nauka i sztuka: 'La belle amour'**

Cele projektu: promocje dziedzictwa kulturowego Francji i języka francuskiego w różnych środowiskach społeczno-zawodowych w Polsce w dobrej akcesji do Unii Europejskiej.

Celem edytorskim projektu było opracowanie i opublikowanie, na kanwie dawnych pieśni i ballad francuskich, współczesnej sztuki teatralnej oraz materiałów praktycznych do nauki języka francuskiego na poziomie zaawansowanym.

Jedno z głównych zadań polegało na włączeniu technik teatralnych do procesu formacji studentów romanistyki w celu zoptymalizowania procesu kształcenia językowego, kształtowania i rozwoju zachowań interaktywnych oraz uwrażliwienia przyszłych nauczycieli języka francuskiego na potrzebę promocji języków i kultur innych narodów w życiu społeczeństwa polskiego.

Język projektu: francuski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: nawiązano bliższą współpracę między Zakładem Nauczania Języków Romańskich w KFR UŁ a sekcją dydaktyki języka francuskiego jako obcego na Université de Savoie. Wypracowano wspólnie ogólną koncepcję projektu zakładającą włączenie do procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, technik psychodramatycznych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rolę, jaką może odgrywać nauczyciel języka w promowaniu języka i kultury innego narodu nie tylko wśród zbiorowości szkolnych, ale także poza szkołą.

Wyselekcjonowano 12 dawnych pieśni i ballad francuskich, które miały stać się wspólną kanwą dla dydaktycznej i artystycznej części projektu. Zrekonstruowano ich kompletne teksty, które w wersji współczesnej znalazły się w tekście sztuki i w opracowanych materiałach glottodydaktycznych.

Projekt realizowano równolegle w dwóch ośrodkach akademickich: Université de Savoie i Uniwersytecie Łódzkim, włączając do niego studentów specjalności nauczycielskiej oraz słuchaczy kursów językowych na poziomie zaawansowanym. Nawiązano współpracę ze środowiskami, w których mają być prezentowane efekty realizowanego projektu: dom kultury, redakcje czasopism i dzienników, rozgłoszenie radiowe.

▼ Zakład Sinologii Instytutu Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego

Nazwa projektu: **Poznać język i kulturę – Integralne nauczanie języka chińskiego**

Cele projektu: celem integralnego nauczania języka chińskiego jest opanowanie przez studentów współczesnego języka od podstaw oraz nabycie umiejętności poruszania się w obszarze chińskojęzycznym na płaszczyźnie komunikacji werbalnej i społecznej. Specyfika języka wymaga koordynacji nauczania nie tylko języka mówionego, ale także pisma ideograficznego. Ostatecznym celem projektu jest doprowadzenie do zaawansowanej znajomości języka chińskiego w mowie i piśmie tak, aby w następnym etapie na tym fundamencie mogło być prowadzone szkolenie kulturoznawczo-językowe zmierzające do poziomu profesjonalnej znajomości języka i regionu.

Język projektu: współczesny język chiński

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: pierwsze trzy lata nauki przewidują konsekwentne poznawanie struktur języka, ćwiczenie i zastosowanie go na odpowiednich poziomach podczas zajęć. Pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Orientalistycznego UW oraz lektorzy, Chińczycy o wysokich kwalifikacjach – nauczyciele języka przebywający w Polsce, dzielą między sobą następujące treści programowe: fonetyka artykulacyjna, kalendarz i tra-

dycja w znakach chińskich, pismo chińskie (klucze i leksemy), struktura języka – fraza i zdania (odpowiednio poziom I, II, III), leksyka (odpowiednio poziom I, II, III), współczesne Chiny i Tajwan (konwersacje), sztuka (teksty, filmy i dyskusje nawiązujące do miejsc i wydarzeń związanych z kulturą i sztuką).

Czwarty rok to zajęcia językowe prowadzone przez Chińczyków w ośrodkach nauczania języka chińskiego przy renomowanych uczelniach ChRL i Tajwanu. Podczas 9-12 miesięcznego pobytu w Chinach lub na Tajwanie uczestnicy wyjazdów stypendialnych mają szeroki dostęp do dziedzictwa kulturowego, żywy kontakt z językiem w środowisku chińskojęzycznym na co dzień i możliwość poznania miejsca i regionu.

▼ Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu

Nazwa projektu: **program autorski nauczania języka angielskiego na Uczelni Plastycznej z wykorzystaniem filmu wideo „Sister Wendy Story of Painting”**

Cele projektu: nauczanie języków obcych w ramach lektoratu powinno mieć formę specjalistycznego kształcenia językowego, którego charakter jest określony przez kierunek i profil uczelni. Podstawą programu jest przekonanie, że absolwent wyższej uczelni musi znać język nie tylko na poziomie komunikacyjnym, ale posługiwać się nim w różnych dziedzinach swojego przyszłego zawodu. A zatem wprowadzając nauczanie historii sztuki w języku angielskim autorzy projektu chcą zaproponować studentom takie podejście do nauki języków, które jest jednocześnie użyteczne i zgodne z ich zainteresowaniami zawodowymi.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: program nauczania języka specjalistycznego obejmuje około 30-40% godzin dydaktycznych na I roku i około 50% na II roku. Konkretny program jest punktem wyjścia do prowadzenia kształcenia specjalistycznego obejmującego inne elementy (na przykład: technologie procesów twórczych, czy autoprezentacja artysty). Kontekst uczelni artystycznej narzucił autorom projektu szersze spojrzenie na proces

kształcenia językowego. Podręczniki dostępne na rynku nie w pełni odpowiadają potrzebom tej specyficznej grupy odbiorców. Trudno było znaleźć taki język mówienia o sztuce, który wprowadzałby w takie zagadnienia, jak umiejętność wyrażania emocji wywołanych przez kontakt ze sztuką, precyzowanie sądów, orientację w terminologii związanej z historią i krytyką sztuki. Źródłem takim okazała się być filmowa wersja historii malarstwa siostry Wendy Beckett. Sama postać zakonnicy mówiącej o sztuce była dla studentów sposobem przełamania wielu stereotypów, w tym przypadku nie tylko językowych. Pierwszy etap pracy polegał na przygotowaniu materiałów dydaktycznych na podstawie filmowej prezentacji siostry Beckett. Sprowadziło się to do:

- ▶ skonstruowania jednostek lekcyjnych z wykorzystaniem każdego przedstawionego przez siostrę tematu lub malarza,
- ▶ przygotowania tekstu od strony słownikowej (wprowadzenie nowych zwrotów i słów),
- ▶ stworzenia zestawów pytań, które pozwoliły na lepsze zrozumienie tekstu, a także były początkiem dyskusji,
- ▶ skonstruowania ćwiczeń o różnorodnym charakterze: *multiple choice*, „*fill-in gaps*” *exercises*, *listening comprehension*,
- ▶ prowadzenia dyskusji wokół zagadnień poruszanych przez siostrę, prowokowanych odmiennieścią poglądów itp.

Trzyletnie doświadczenie i praktyka skłoniły autorów projektu do modyfikacji materiału wyjściowego. Chronologiczne przedstawienie historii malarstwa stawało się repliką nauczania historii sztuki, prowadzonego równolegle w innych salach uczelni. Studenci są zainteresowani przekrojowym ujęciem materiału, wydobywaniem z niego zagadnień kulturowych i socjologicznych. Dlatego podjęto prace nad przekształceniem materiału według pewnych pojęć, starając się wzbogacić go o elementy literatury, teorii sztuki itp.

▼ Szkoła Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Nazwa projektu: **Dyskusowanie w grupie po angielsku**

Cele projektu: w odpowiedzi na zapotrzebowanie studentów, doktorantów i pracowników Uczelni, a także szerokiego grona osób niezwią-

zanych z Uczelnią, w związku z reformą kształcenia językowego na lektoratach na Uniwersytecie Warszawskim, zaprojektowano internetowy kurs języka angielskiego mający na celu przełamanie lęku przed wystąpieniami publicznymi w języku obcym oraz poznanie i przyswojenie około 300 typowych zwrotów angielskich, ujętych w strukturach typowych dla wystąpień publicznych oraz przydatnych w dyskusjach grupowych. Podstawą przełamania lęku jest przeuczenie się materiału. Przyjęto, iż proces uczenia się zachodzi najefektywniej, gdy duża liczba powtórzeń jest rozłożona w czasie. Na kurs składają się tradycyjne materiały w formie tekstowej i testy on-line, a także nagrania dźwiękowe. Jednoczesne zaangażowanie zmysłu wzroku i słuchu przyczynia się do zwiększonej skuteczności procesu uczenia się.

Tematyka kursu obejmuje takie zagadnienia jak: zasady prowadzenia dyskusji grupowych, rozpoczęcie spotkania, udzielanie głosu, przerywanie wypowiedzi, wyrażanie opinii, odpowiadanie na pytania, podsumowanie, konkludowanie, zamykanie dyskusji itd.

Kurs odbywa się w określonym czasie (9 tygodni), jest przeznaczony dla uczestników, którzy opanowali język na poziomie B2 według kryteriów biegłości określonych w dokumencie Rady Europy pt. *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, teaching, assessment* i jest odpowiednikiem 60 godzin lektoratu prowadzonego technikami konwencjonalnymi na Uniwersytecie Warszawskim. Decyzją Rektora UW zaliczenie internetowego kursu języka obcego ma taką samą rangę jak zaliczenie kursu prowadzonego w klasie.

Materiały są udostępniane sukcesywnie na stronach www kursu. Nowa porcja materiału do nauki jest udostępniania uczestnikom co tydzień. Uczestnicy kursu kontaktują się między sobą, a także z prowadzącymi zajęcia za pomocą listy dyskusyjnej, chatu oraz e-mailem. Na kurs składają się zwroty do nauki ułożone w bloki tematyczne opatrzone wzorcowymi nagraniami dźwiękowymi, testy on-line z lektorem i testy on-line bez lektora. Uczestnicy kursu poza pracą w sobie właściwym tempie i czasie z materiałami kursu, mają za zadanie także uczestniczenie w dyskusjach w grupie dyskusyjnej na aktualne tematy. W ostatniej edycji kur-

su tematu do dyskusji dostarczyła wojna w Iraku. W poprzedniej dyskutowano o roli i znaczeniu Internetu w życiu człowieka uczącego się. Dyskusje są każdorazowo związane z koniecznością przeczytania materiałów znajdujących się na wskazanych stronach internetowych. Uczestnicy kursu kontaktują się z prowadzącymi w kwestiach technicznych, organizacyjnych oraz merytorycznych za pośrednictwem e-maila.

Poczta elektroniczna jest także wykorzystywana do przekazywania prac domowych: cv (w formacie europejskim) oraz autoprezentacji.

Zaliczenie kursu odbywa się w czasie rzeczywistym we wskazanym miejscu na Uniwersytecie Warszawskim i polega na uczestniczeniu w dyskusji na zadany temat. Uczestnicy odgrywają role opisane na karcie w języku polskim. W ostatniej edycji kursu uczestnicy wcielili się w członków organizacji studenckich debatujących nad propozycjami wydania kwoty grantu z jednej z instytucji europejskich. Dodatkowym elementem kursu, stanowiącym jednak jego stałą część, jest blok psychologiczny pt. *Jak przełamać lęk przed wystąpieniami publicznymi*. Uczestnicy kursu odpowiadają na pytania testu psychologicznego, który jest następnie analizowany przez psychologa. Psycholog przekazuje e-mailem swoją opinię do uczestników kursu. Na stronie www odbywa się także dyskusja nad skutecznymi formami przełamywania lęku.

Prowadzący czuwają nad przebiegiem kursu. Mają wpływ na przygotowanie i uaktualnianie materiałów. Reagują na bieżąco na uwagi, sugestie i pytania zgłaszane przez uczestników.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu:

- ▶ dla celów projektu oraz innych kursów prowadzonych przez Internet za pośrednictwem COME stworzono specjalną platformę edukacyjną,
- ▶ zainicjowano i wprowadzono na stałe praktykę współpracy ponadinstytucjonalnej na UW,
- ▶ połączono elementy metodyki kształcenia językowego oraz analizy psychologicznej podmiotów procesu kształcenia.



Ośrodki doskonalenia

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa

Nazwa projektu: **COFRAN (coordinateurs de français): Ogólnopolska Sieć Koordynatorów Szkoleń Regionalnych dla Nauczycieli Języka Francuskiego**

Cele projektu: głównym celem projektu COFRAN jest umożliwienie nauczycielom języka francuskiego ze wszystkich typów szkół (podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) w całej Polsce doskonalenia się w ramach szkoleń warsztatowych poświęconych najważniejszym i najaktualniejszym tematom związanym z metodyką i dydaktyką języka francuskiego. Oferta szkoleń regionalnych jest przygotowywana i realizowana przez 13 Koordynatorów Regionalnych w odpowiedzi na lokalne potrzeby nauczycieli oraz właściwe dla danego regionu uwarunkowania i dynamikę nauczania tego języka. Bliski i bezpośredni kontakt z Koordynatorem Regionalnym umożliwia nauczycielom współdecydowanie o tematyce szkoleń.

Kolejnym celem działań prowadzonych przez Koordynatorów Regionalnych w ramach tego projektu jest ułatwianie młodym nauczycielom zintegrowania się ze środowiskiem nauczycielskim oraz stworzenie im sprzyjających warunków dla realizacji własnej drogi rozwoju i awansu zawodowego.

W celu zwiększenia efektywności i atrakcyjności oferty szkoleń Koordynatorzy Regionalni współpracują z ośrodkami zajmującymi się doskonaleniem nauczycieli, ośrodkami kultury francuskiej, polskimi ośrodkami kultury oraz uczelniami wyższymi integrując w ten sposób lokalne środowisko i promując w nim język i kulturę francuską.

Język projektu: francuski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: pierwszy etap realizacji projektu COFRAN obejmował szkolenie grupy 13 wykładowców języka francuskiego, których przygotowano do pracy koordynatorskiej. W styczniu 2002 roku komisja mieszana utworzona z reprezentantów MENiS, Ambasady Francji w Polsce, CODN oraz NKJF w Warszawie wybrała Koordynatorów Regionalnych reprezentujących wszystkie regiony Polski.

Koordynatorzy Regionalni zostali wybrani na podstawie oceny ich doświadczeń i osiągnięć dydaktycznych. Wymagana jest od nich wiedza i umiejętności z zakresu andragogiki i dydaktyki ogólnej. Równorzędnie z pracą koordynatorską pełnią oni funkcje konsultantów lub doradców języka francuskiego, uzyskali stopień specjalizacji zawodowej, posiadają dyplom edukatora lub studiów podyplomowych.

Docelowy projekt COFRAN jest adresowany do wszystkich czynnych nauczycieli języka francuskiego pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w całej Polsce.

Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, Siedlce

Nazwa projektu: **Nauczyciel polski obywatelem Europy**

Cele projektu:

- ▶ opanowanie języka obcego przez nauczycieli doradców metodycznych, w celu dobrego funkcjonowania w systemie oświatowym w Unii Europejskiej,
- ▶ umiejętność korzystania z obcojęzycznych informacyjnych zasobów kulturalnych i edukacyjnych,
- ▶ czynne posługiwanie się językiem obcym w czasie kontaktów z nauczycielami z innych krajów,
- ▶ zachęcanie własnym przykładem nauczycieli do nauki języków obcych przez doradców,
- ▶ przygotowanie pracowników administracji do komunikowania się w języku obcym.

Język projektu: angielski i niemiecki

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: w październiku 2002 podjęto w jednej ze szkół językowych w Siedlcach naukę języków obcych: niemieckiego (grupa licząca 6 osób) oraz angielskiego (grupa licząca 12 osób). Uzupełnieniem pracy z lektorem jest wprowadzenie przez dyrektora placówki dnia, w którym wszyscy uczestnicy projektu porozumiewają się w wybranym języku. W pierwszych tygodniach istniała bariera w porozumiewaniu się, wynikająca z różnego stopnia znajomości języka oraz małego zasobu słownictwa. Nauczyciele początkowo niezbyt chętnie odzywali się, ale w miarę poznawania nowych słówek i zwrotów opory zmniejszały się. Uczestnicy projektu zaczęli traktować naukę języka jako zabawę, dzięki czemu stres wystę-

pujący na początku minął. W trakcie dnia w języku niemieckim czy angielskim dochodziło do wielu zabawnych sytuacji. Na przykład część konwersacji odbywała się z wykorzystaniem komunikacji niewerbalnej (na migi). Wprowadzony został zwyczaj podawania informacji bieżących na tablicy ogłoszeń także w języku angielskim i niemieckim. W widocznych miejscach zostały umieszczone napisy z podstawowymi zwrotami ułatwiającymi komunikację. Każdy uczestnik projektu był zobowiązany do końca czerwca 2003 r. do stworzenia w języku obcym informacji dotyczącej jego zakresu działań w celu umieszczenia ich na stronach internetowych naszej placówki. Zespół ds. upowszechniania informacji pedagogicznej zajmuje się tworzeniem anglojęzycznego serwisu internetowego.

Po półrocznej nauce przeprowadzono ankietę, z której wynika, że ta forma nauki języka przyjęła się wśród doradców metodycznych i zyskała zainteresowanie nauczycieli ze szkół i placówek miasta Siedlce, którzy od września 2003 deklarują chęć nauki języka w podobny sposób i upowszechnienia jej w swoich szkołach.



Pozostałe instytucje

English Unlimited Sp. z o.o., Gdańsk

Nazwa projektu: **Projekty językowo-plastyczne dla dzieci i młodzieży**

Cele projektu:

- ▶ propagowanie twórczych metod nauczania języków obcych przez wykorzystanie potencjału umiejętności wielorakich (*multiple intelligencje*) wśród uczniów,
- ▶ łączenie treści językowych, poznawczych, kulturowych i edukacyjnych podczas zajęć uczniów języka obcego,
- ▶ motywowanie uczniów do postrzegania języka obcego nie w kategoriach sztywnego przedmiotu szkolnego, ale jako dynamicznego środka komunikacji i ekspresji własnej,
- ▶ powtórzenie i utrwalenie materiału językowego na podstawie tematów poruszających wyobraźnię dzieci i młodzieży.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: projekty jako forma uzupełnienia pro-

gramu nauczania w grupach dziecięcych i młodzieżowych są przeprowadzane cyklicznie dwa razy w roku – zimą (*winter projects*) i wiosną (*spring projects*). Każdy projekt ma charakter pracy zespołowej uczniów danej grupy i jest realizowany na podobnych zasadach.

W ramach każdego projektu:

- ▶ są organizowane warsztaty metodyczne dla nauczycieli, którzy otrzymują również pisemne informacje na temat realizacji projektu,
- ▶ powstają zestawy tematycznych materiałów dodatkowych dla nauczycieli, którzy otrzymują również pisemne informacje na temat projektu,
- ▶ są przeprowadzane lekcje wprowadzające temat projektu,
- ▶ grupy dzieci i młodzieży czynnie uczestniczą w decyzjach odnośnie ostatecznej formy językowej treści projektu i realizują go na zajęciach z języka obcego,
- ▶ prace powstałe w wyniku projektu są zgłaszane do konkursu,
- ▶ są organizowane prezentacje projektów i rozdawane nagrody. Organizatorzy starają się, aby każdy uczestnik pracy na projektem otrzymał choćby symboliczną nagrodę za „wzięcie udziału”.

English Unlimited Sp.z.o.o., Gdańsk

Nazwa projektu: **The life and times of Patrycja Gębek and Vicky's adventures** (*Przygody Sióstr Gębek – Patrycji, młodej absolwentki Wydziału Zarządzania na łamach Gazety Wyborczej w Trójmieście – poniedziałkowy dodatek PRACA, oraz jej młodszej siostry Vicky – licealistki na łamach Gazety Wyborczej w Trójmieście – wtorkowy Kujon Trójmiejski*).

Cele projektu: nauka języka angielskiego w nowy, oryginalny sposób z wykorzystaniem mediów (*Gazeta Wyborcza*) oraz Internetu. Na łamach *Gazety Wyborczej* ukazują się przygody dwóch sióstr – Patrycji i Vicky Gębek, wraz ze słownikiem, oraz odniesieniem do strony internetowej www.eu.com.pl, gdzie są zamieszczone ćwiczenia do każdego odcinka wraz z kluczem. Patrycja i Vicky mają swoje własne konto e-mailowe. Każdy z czytelników może do nich napisać, oczywiście po angielsku. Projekt ma za zadanie poszerzyć znajomość języka angielskiego – współczesnych idiomów, przydatnych zwrotów wśród młodzieży, studentów, osób dorosłych,

pracujących, a także ma za zadanie pomóc nauczycielom języka angielskiego dostarczając im nowych materiałów napisanych żywym, kolokwialnym językiem.

Język projektu: angielski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: w ramach pracy nad projektem spośród pracowników English Unlimited wyłonił się zespół, który cyklicznie pracuje nad jego realizacją. Wraz z pojawieniem się przygód Vicky i Patrycji na łamach *Gazety Wyborczej*, został uruchomiony specjalny portal internetowy, na którym znajdują się wszystkie aktualne odcinki przygód obu siostr, wraz z ćwiczeniami i odpowiedziami. Zostało również uruchomione specjalne konto e-mailowe, aby można było pisać listy do Vicky i do Patrycji. Wszystkim tym działaniom przyświecał następujący cel – Vicky i Patrycja to nie są żadne wirtualne, papierowe postacie. Vicky to licealistka, mieszkająca ze swoją starszą siostrą Patrycją i rodzicami w Gdańsku. Ma te same problemy co jej rówieśnicy. Patrycja, natomiast, to młoda, ambitna absolwentka Wydziału Zarządzania, która stawia swoje pierwsze kroki w życiu zawodowym. Do każdego odcinka jest dołączony odpowiedni obrazek przedstawiający najważniejszą sytuację z danego epizodu. Obrazki te wykonuje specjalnie dla potrzeb projektu Marek Lachowicz. Autorami przygód obu siostr są lektorzy English Unlimited: Robert Urbański (Patrycja) i Eimear Kelly-Włodarczyk (Vicky).

W *Gazecie Wyborczej* równoległe z odcinkami Vicky, ukazał się konkurs dla młodzieży na napisanie własnego odcinka wakacyjnych przygód Vicky, oczywiście po angielsku. Konkurs został poprzedzony rozesłaniem listów do nauczycieli wybranych liceów, aby zachęcili oni uczniów do wzięcia w nim udziału. Najlepsze i najciekawsze prace zostaną nagrodzone. W ten sposób czytelnik będzie mógł mieć wpływ na losy swojej bohaterki, a także będzie miał okazję sprawdzić znajomość języka angielskiego. Prace oceni komisja składająca się z nauczycieli English Unlimited oraz przedstawicieli *Gazety Wyborczej*.

▼ **Fundacja Nauki Języków Obcych
Centrum Nauczania Języka Polskiego
dla Cudzoziemców Linguae Mundi,
Warszawa**

Nazwa projektu: **Programy intensywne specjalistycznych kursów języka polskiego jako**

obcego dla duchowieństwa (misjonarzy), przewodników turystycznych i celników

Cele projektu: umożliwienie cudzoziemcom szybkiej adaptacji w środowisku zawodowym oraz pełnej realizacji profesjonalnej (np. w przypadku duchowieństwa – pełnienie misji) przez specjalnie opracowane programy do zintegrowanego nauczania języka polskiego jako obcego ogólnego i specjalistycznego, z uwzględnieniem różnic kulturowych.

Język projektu: polski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: program, metody i pomoce dydaktyczne do realizacji intensywnych, specjalistycznych kursów języka polskiego jako obcego dla duchowieństwa, przewodników turystycznych i celników zostały opracowane na potrzeby przedstawicieli konkretnych środowisk: księży, siostr i braci zakonnych z różnych stron świata, pracujących w Polsce (m.in. ze Zgromadzenia Misjonarzy Kombonianów, kleryków z Archidiecezjalnego Seminarium Misyjnego „Redemptoris Mater”, Zgromadzenia Sióstr Misjonek Miłości Matki Teresy z Kalkuty oraz Sióstr Misjonek Kombonianek), dla przewodników izraelskich opiekujących się polskimi turystami w Izraelu, a także dla celników Niemieckich Służb Granicznych.

Projekt ten przyczynił się do zmiany jakościowej w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, włączając języki specjalistyczne do programu ogólnego języka polskiego. W ten sposób cudzoziemcy równoległe nabywają umiejętności komunikowania się w sytuacjach życia codziennego oraz (co jest dla nich bardzo istotne) mogą w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym i nawiązywać nowe, profesjonalne kontakty. Jest to niezwykle ważne zwłaszcza w przypadku księży i misjonarzy, których posługa jest zależna od bezpośrednich i pogłębionych kontaktów z ludźmi. Podobne socjolingwistyczne uwarunkowania charakteryzują pracę przewodników turystycznych i celników.

Specyfika projektu polega także na wykorzystaniu języka polskiego jako obcego do poznawania, a przez to rozumienia kulturowej, religijnej i krajoznawczej różnorodności Polski, a także do poszukiwania w rzeczywistości europejskiej wartości uniwersalnych, które zbliżają ludzi i narody.

Programy są innowacyjne i twórcze. Do ich przygotowania i realizacji wykorzystano nowatorskie metody, które opracowano na podstawie wyników szczegółowej analizy potrzeb komunikacyjnych uczących się oraz wyodrębnionej listy sprawności do wykształcenia w danej grupie zawodowej, a także uzupełniono o opracowania tematyczno-leksykalne.

▼ Muzeum Miejskie w Żorach

Nazwa projektu: **JA – TY – MY
MOI – TOI – NOUS**

Cele projektu: projekt edukacyjny JA – TY – MY o konstrukcji wyprawy podróżniczej ma na celu odkrycie prawdziwego piękna Czarnej Afryki, wzbudzenie zainteresowania jej bogactwem i różnorodnością. Przez szereg zajęć i warsztatów pokazuje się jak różne i niezrozumiałe może czasami być życie ludzi na tym kontynencie, a jednocześnie jak podobne i „normalne”. Uczy rozpoznawać zmiany zachodzące w przyrodzie, urbanistyce, życiu codziennym ludzi, zmuszając do wnikliwych analiz i porównań materiału przyswojonego z książek i telewizji oraz opracowań multimedialnych. Przez podkreślenie różnic i podobieństw pozwala otworzyć się na inne kultury, uwrażliwić na reakcje, szczególnie w sytuacjach, gdy nasze zachowanie mogłoby być zbyt negatywne w odbiorze, wzbudzić dobrze pojętą tolerancję i szacunek. Warunkiem zrozumienia nie tylko na poziomie werbalnym, ale przede wszystkim emocjonalno-duchowym jest znajomość języka i otwartość umysłu. Język francuski jako niezbędne narzędzie do poznania Afryki Zachodniej zostaje wprowadzony nie jako przedmiot nauczania, ale jako środek zdobycia wiedzy i osiągnięcia zamierzonego celu „podróży”.

Język projektu: francuski

Opis podjętych działań w ramach realizacji projektu: w ramach projektu edukacyjnego związanego z wprowadzeniem w świat kultur Afryki Zachodniej grupy zgłoszone mogą wybrać zajęcia, które będą, według nauczycieli, najbardziej wartościowe i inspirujące dla uczestników. Cały projekt obejmuje cykl zajęć składających się ze spotkań o charakterze konwersatoryjnym i warsztatowym. Uczestnicy mogą wziąć udział w:

► zajęciach wstępnych w formie wyprawy podróżniczej „Od Morza Śródziemnego przez piaski Sahary do Zatoki Gwinejskiej”, które

wprowadzają podstawowe pojęcia z zakresu geografii – zaznajomienie z mapą świata i Afryki, dostarczają podstawowych wiadomości o życiu codziennym plemion afrykańskich, ich tradycjach, wierzeniach, muzyce i sztuce; zajęcia polegają na aktywnym udziale uczestników w tworzeniu historii własnej „wyprawy”: są oni odpowiedzialni za kupno biletów, określenie celu podróży oraz jej przebieg; zajęcia mogą być uzupełnione o dodatkowe spotkania: „Od rysunków naskalnych do współczesnych hoteli”, „Kultura i życie codzienne”,

► warsztatach związanych z formami rzemiosła afrykańskiego:

▲ warsztaty garncarskie wykorzystujące tradycyjne techniki afrykańskie. Mają one na celu zaznajomienie uczestników nie tylko z techniką wytwarzania naczyń w Afryce Zachodniej, ale dają także możliwość wykonania własnej formy ceramicznej, ćwiczą zdolności manualne oraz wyobraźnię przestrzenną,

▲ warsztaty tkackie, w trakcie których uczestnicy poznają powstawanie bawełnianych banderoli – przechodzą przez kolejne etapy ich poznawania. Począwszy od rośliny rosnącej na polu, przez obróbkę bawełnianych włókien, przedzenie nici, tkanie i farbowanie aż do zszycia i przeobrażenia tkaniny w charakterystyczne dla Afryki Zachodniej ubrania. Warsztaty składają się również z zajęć praktycznych związanych ze sposobami wytwarzania tkanin artystycznych – ich zdobieniem, użyciem charakterystycznych farb i technik,

▲ warsztaty wokalne-taneczne: „Śpiewać i tańczyć każdy może” prowadzone przez zaproszonych Afrykańczyków,

▲ gra planszowa *Wielka wyprawa* podsumowująca pracę w Muzeum dla przedszkoli i szkół podstawowych – wymagana jest znajomość prezentowanej tematyki, ale również refleks i sprawność,

▲ konkurs „*Blżej Afryki*” adresowany do gimnazjalistów i licealistów, w którym główną nagrodą za wykazanie się inteligencją i zdobytą wiedzą jest wyjazd do jednego z krajów Maghrebu.

W czasie zajęć w sposób ludyczny jest wprowadzane słownictwo w języku francuskim. Wcześniejsza znajomość tego języka nie jest konieczna. Zajęcia ukazują możliwości, jakie daje znajomość języka w podróżach i kontaktach z innymi ludźmi. (lipiec 2003)

Kolejne spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz

30 czerwca br. odbyło się w gmachu MENiS trzecie posiedzenie Zespołu ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Podczas spotkania, po zatwierdzeniu sprawozdania z poprzedniego posiedzenia (tj. z dnia 20 grudnia 2002), zapoznano się ze stanem prac związanych z wydaniem polskiej wersji dokumentu Rady Europy na temat nauczania, uczenia się i oceny znajomości języków obcych (*Common Framework/Cadre Commun*).

Ożywioną wymianę zdań budził zaproponowany polski tytuł dokumentu: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Na zaproponowanej okładce publikacji zostaną umieszczone tytuły w językach Rady Europy tj. w języku francuskim i angielskim. (*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment/Un Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*). Ostateczna redakcja publikacji winna zakończyć się do 15 sierpnia i ma być przesłana do akredytacji do Strasburga. Dopiero po jej uzyskaniu może zostać wydana w Polsce.

W dalszej części spotkania dr Barbara Głowacka zapoznała zebranych z wnioskami z dotychczasowych prac w zakresie pilotażu wstępnego polskiej wersji *Europejskiego Portfolio Językowego*. W ramach prac zostały przeprowadzone trzy szkolenia dla nauczycieli ze szkół pilotażowych, opracowano egzemplarz pilotażowy *Portfolio Językowe* oraz *Instrukcję dla nauczycieli*. W kwietniu 2003 został wydany egzemplarz pilotażowy *Portfolio Językowe* a następnie przeprowadzono pilotaż wśród 446 uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjów województwa podlaskiego. Dr Głowacka przedstawiła wnioski i uwagi merytoryczne uczniów i nauczycieli biorących udział w pilotażu.

Zespół przyjął z aprobatą wersję pilotażową *Portfolio* oraz ocenił bardzo pozytywnie terminową realizację założonego harmonogramu działań.

Planowane są dalsze następujące działania:

- ▶ po uwzględnieniu wniosków popilotażowych wersja do pilotażu właściwego zostanie przygotowana przez Zespół opracowujący do końca sierpnia br. i przesłana do opinii Zespołowi ds. *Europejskiego Portfolio Językowego* w MENiS;
- ▶ po uwzględnieniu ewentualnych uwag Zespołu, ostateczna wersja *Portfolio Językowego* do pilotażu na terenie całej Polski zostanie opracowana do 10 września 2003;
- ▶ w dniach 8-10 września 2003 r. odbędzie się w Białymstoku szkolenie nauczycieli zgłoszonych ze szkół zainteresowanych wzięciem udziału w pilotażu właściwym z terenu całej Polski. Szkolenie będzie prowadzone przez eksperta Rady Europy, R. Perclovą;
- ▶ do połowy października 2003 r. CODN wyda wersję *Portfolio Językowego* z przeznaczeniem do pilotażu właściwego. Pilotaż właściwy został zaplanowany na okres od około 15 października 2003 do końca marca 2004 r.

Na spotkaniu Zespół zdecydował, iż całe polskie *Portfolio Językowe* będzie tłumaczone na 4 języki: tj. angielski, francuski, niemiecki i rosyjski; natomiast dla podkreślenia znaczenia wielojęzyczności, tabele ogólne (*skala globalna, siatka samooceny*) zostaną przetłumaczone na wszystkie języki mniejszości tj.: język ukraiński, litewski, białoruski, łemkowski, słowacki, romski, hebrajski, kaszubski oraz języki obce mniej upowszechnione w polskiej edukacji tj. włoski, hiszpański i portugalski. Tabele te zostaną umieszczone w przewodniku dla nauczycieli pracujących z *Europejskim Portfolio Językowym*

¹⁾ Autorka jest głównym specjalistą w Departamencie Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

dla uczniów od 10 do 15 lat, za którego publikację jest odpowiedzialny Zespół Redakcyjny czasopisma *Języki Obce w Szkole* Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Podczas spotkania zastanawiano się również nad pilną potrzebą rozpoczęcia prac nad opracowywaniem *Portfolia Językowego* dla dzieci (prawdopodobnie przez Centrum Nauczyciel-

skich Kolegiów Języków Obcych UW) oraz *Portfolia Językowego* dla dorosłych (prawdopodobnie przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie na rzecz Jakości w Nauczaniu Języka Angielskiego). W przypadku *Portfolia* dla dorosłych zasugerowano konieczność włączenia do zespołu opracowującego osób z publicznego szkolnictwa średniego.

(lipiec 2003)

Barbara Czarnačka-Cicha¹⁾
Warszawa

Jak korzystać z *Informatora maturalnego 2005*

Zakończone zostały prace nad nową maturą 2005. Informatory maturalne, opisujące egzamin i przedstawiające przykładowe arkusze egzaminacyjne, trafiły już do szkół. Warto więc zastanowić się teraz jak najlepiej wykorzystać zawarte w nich informacje, aby egzamin maturalny nie był zaskoczeniem dla nauczycieli i uczniów.

Nowa matura jest, przede wszystkim, egzaminem zewnętrznym, to znaczy przygotowywanym i ocenianym poza szkołą, w której jest przeprowadzany. Wszyscy uczniowie zdają obowiązkowo egzamin z języka obcego w części ustnej i pisemnej. Zadania egzaminacyjne, jednakowe w całym kraju, są zgodne z ustalonymi wcześniej standardami wymagań egzaminacyjnych. Nowością tego egzaminu maturalnego jest też to, że może on być zdawany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Wyboru poziomu dokonuje zdający, niezależnie od programu realizowanego w szkole. Ocena egzaminu jest wyrażona w skali procentowej, co pozwala na większe zróżnicowanie wyników uzyskanych przez poszczególnych zdających, niż przy stosowanej dotychczas sześciostopniowej skali ocen.

Zestawienie aktów prawnych w rozdziale II *Informatora* i ich ogólne omówienie w postaci pytań i odpowiedzi w rozdziale III, porządkuje i przybliża najważniejsze przepisy prawne dotyczące matury, bez konieczności wglębiania się w tekst rozporządzeń MENiS.

W kolejnym rozdziale jest przedstawiona struktura i forma egzaminu, z podziałem na część ustną i pisemną oraz są opisane poszczególne grupy zadań wraz z punktacją i kryteriami oceny. Ten rozdział powinien być dokładnie przeanalizowany przez nauczyciela, gdyż może mu pomóc w dalszej pracy.

Zapoznanie się z różnymi rodzajami zadań egzaminacyjnych ułatwi nauczycielowi wybór podręcznika, z którym będzie dalej pracować. Dobry podręcznik, powinien bowiem pomóc mu w kształtowaniu w uczniach również tych umiejętności, które będą sprawdzane na egzaminie. Jak łatwo można się przekonać, większość zadań egzaminacyjnych sprawdza umiejętności komunikacyjne potrzebne w życiu i prezentowane w wielu podręcznikach obecnych na rynku.

Dobra znajomość kryteriów oceniania może ponadto ukierunkować pracę z uczniem. Wiedząc jakie aspekty wypowiedzi uczniowskiej (ustnej i pisemnej) są brane pod uwagę na egzaminie i jaką wagę punktową ma każdy z nich, nauczyciel może również zwracać na nie uwagę, zarówno w czasie ćwiczeń, jak i oceniania.

Każdy nauczyciel oczywiście wie, że nie chodzi o to, aby ćwiczyć z uczniami tylko zadania typu egzaminacyjnego, ale aby tego typu zadania też czasami wprowadzać do procesu nauczania. Można w ten sposób pomóc uczniom wypracować odpowiednie strategie

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

ich rozwiązywania, co, niewątpliwie, zaowocuje lepszym wynikiem egzaminu.

Rozdział V *Informatora* pt. „Wymagania egzaminacyjne” zawiera standardy wymagań i zakres struktur gramatycznych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego egzaminu. Standardy wymagań egzaminacyjnych określają zakres wiedzy i umiejętności, które mogą być sprawdzane na maturze. Standardy te są pogrupowane w pięciu obszarach, zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*. Są to:

1. Wiadomości

Najważniejszą częścią tego obszaru jest katalog tematów, w zakresie których uczeń powinien opanować potrzebne struktury leksykalno-gramatyczne. Pomimo niewielkiej różnicy w zapisie tych tematów dla poziomu podstawowego i rozszerzonego, nie oznacza to, że wymagania dla obu poziomów są zbliżone. Słowa-kłucze w tym standardzie to „proste” i „różnorodne”. I tak w podpunkcie „nauka, technika” w ramach obsługi i korzystania z urządzeń technicznych, na poziomie podstawowym uczeń powinien zrozumieć prostą instrukcję obsługi np. parkometru, czyli zwroty typu „*press the button*”, a na poziomie rozszerzonym powinien zrozumieć tekst popularno-naukowy, nie zawierający jednak zbyt wielu określeń specjalistycznych.

Drugi standard z tego obszaru zwraca uwagę na formy wypowiedzi ustnych i pisemnych, których zasady konstruowania uczeń powinien opanować. Oznacza to, że uczeń powinien znać np. typowe zwroty używane przy powitaniu i pożegnaniu oraz zasady pisania listów czy ankiet.

Trzeci standard wymaga od ucznia pewnej wiedzy o kraju, którego języka się uczy. Wiadomości z obszaru pierwszego są najczęściej sprawdzane za pomocą umiejętności z pozostałych obszarów.

2. Odbiór tekstu (recepcja)

Ten obszar zawiera w sobie dwie tradycyjne sprawności językowe, czyli rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego. Umiejętności szczegółowe, sprawdzane w ramach tych sprawności, dość precyzyjnie określają jakie pytania mogą pojawić się w zadaniach. Różnica między poziomem podstawowym i rozszerzonym w tym obszarze polega, przede wszystkim, na stopniu trudności tekstu, którego rozumienie sprawdzamy.

3. Tworzenie tekstu (produkcja)

Ten obszar przedstawia umiejętność tworzenia własnego tekstu w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Różnice między poziomami staną się bardziej przejrzyste, jeżeli przyjrzymy się typom zadań przewidzianych do sprawdzania tych umiejętności, opisanym w rozdziale IV „*Struktura i forma egzaminu*”. Zobaczymy tam, że np. w ramach wypowiedzi pisemnej na poziomie podstawowym uczeń ma napisać dwa teksty użytkowe (np. notatkę i list), a na poziomie rozszerzonym – wypracowanie w określonej formie na jeden z trzech tematów do wyboru. Zupełnie inne są też kryteria oceniania tych prac, zwłaszcza wymagania dotyczące poprawności i bogactwa językowego.

4. Reagowanie językowe (interakcja)

W tym obszarze zawarto umiejętność reagowania na usłyszany lub przeczytany tekst obcojęzyczny oraz wywoływania oczekiwanej reakcji u interlokutora. Te umiejętności są potrzebne np. do prowadzenia rozmowy i korespondencji.

5. Przetwarzanie tekstu (mediacja)

Umiejętności z tego obszaru dotyczą przekazywania w języku obcym określonych informacji otrzymanych w języku polskim, obcym lub w formie materiałów ikonograficznych. Umiejętność mediacji jest sprawdzana na egzaminie ustnym i pisemnym według kryteriów dotyczących uwzględnienia w wypowiedzi treści wszystkich informacji podanych w poleceniu.

Większość zadań egzaminacyjnych sprawdzi więcej niż jedną umiejętność, podobnie jak w większości sytuacji komunikacyjnych w życiu przeplatają się umiejętności z poszczególnych obszarów. Forma zapisu standardów służy jedynie uporządkowaniu i ukierunkowaniu wymagań egzaminacyjnych.

Zakres struktur gramatycznych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego ma ułatwić nauczycielowi zaplanowanie rozkładu materiału lub zweryfikowanie już przygotowanego, tak aby zostały uwzględnione podstawowe zagadnienia umieszczone w tym spisie.

Dwa kolejne rozdziały informatora zawierają przykładowe zestawy na egzamin ustny i przykładowe arkusze egzaminacyjne. Ich celem jest przybliżenie, na konkretnych przykła-

dach, idei całego egzaminu Ważną sprawą przy czytaniu tych zestawów i arkuszy jest uświadomienie sobie, że są to tylko przykłady, a nie wzorce i zamieszczone tam zadania nie są ani najlepsze, ani jedyne możliwe.

Rozdział VI przypomina o najważniejszych terminach przygotowania i przebiegu egzaminu, w tym składania przez ucznia deklaracji dotyczących np. wyboru przedmiotu.

Kolejna część *Informatora* zawiera autentyczne prace uczniowskie sprawdzone i ocenione przez egzaminatorów. Tu również należy podkreślić, że nie są to wzory prac, a jedynie

ich przykłady. Prace te zostały zamieszczone w celu zwiększenia motywacji zarówno uczniów dobrych, którym powinny uświadomić, że przy rekrutacji na studia każdy dodatkowy punkt będzie ważny, jak i uczniów słabszych, którzy mogą zobaczyć, że są w stanie zrealizować tę część egzaminu i że ich umiejętności, nawet niezbyt duże, będą docenione.

Zadaniem *Informatora* nie jest zastąpienie podręcznika czy rozkładu materiału, a jedynie przybliżenie wszystkim nowego egzaminu maturalnego i w związku z tym ukierunkowanie w przygotowaniu do niego uczniów.

(lipiec 2003)

Jadwiga Zarębska¹⁾
Warszawa

Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2002/2003²⁾

Prezentowane w opracowaniu procentowe wskaźniki powszechności nauczania poszczególnych języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem. Wskaźniki te nie dopełniają się do 100% ponieważ:

- ▶ część ogółu uczniów nie uczy się żadnego języka obcego np. w najmłodszych klasach szkoły podstawowej.
- ▶ uczniowie uczący się języków obcych w niektórych szkołach (np. w liceach ogólnokształcących) są liczeni dwukrotnie.

specjalnym). Udział uczniów szkół specjalnych w roku bieżącym w nauczaniu czterech podstawowych języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) jako przedmiotu obowiązkowego jest bardzo mały w stosunku do ogółu uczniów uczących się tych języków.

Udział uczniów szkół specjalnych w nauczaniu języków obcych

Stan 2002	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
Udział szkół	0,96%	0,32%	0,52%	0,98%

Nauczanie języków obcych według typów szkół

Niniejsze opracowanie zawiera dane dotyczące uczniów uczących się języków obcych w bieżącym roku szkolnym 2002/2003. Są to dane GUS według stanu w dniu 31 grudnia 2002 roku. Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem

Dla każdego z języków obcych udział uczniów szkół specjalnych jest niższy od 1%. Uwzględnienie szkół specjalnych nie ma więc praktycznie wpływu na obliczane wskaźniki powszechności nauczania języków obcych.

Tabela 1 przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju we wszystkich typach szkół łącznie.

¹⁾ Dr Jadwiga Zarębska jest kierownikiem Zespołu Prognozowania Kadrowego w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Zawodowego w Warszawie.

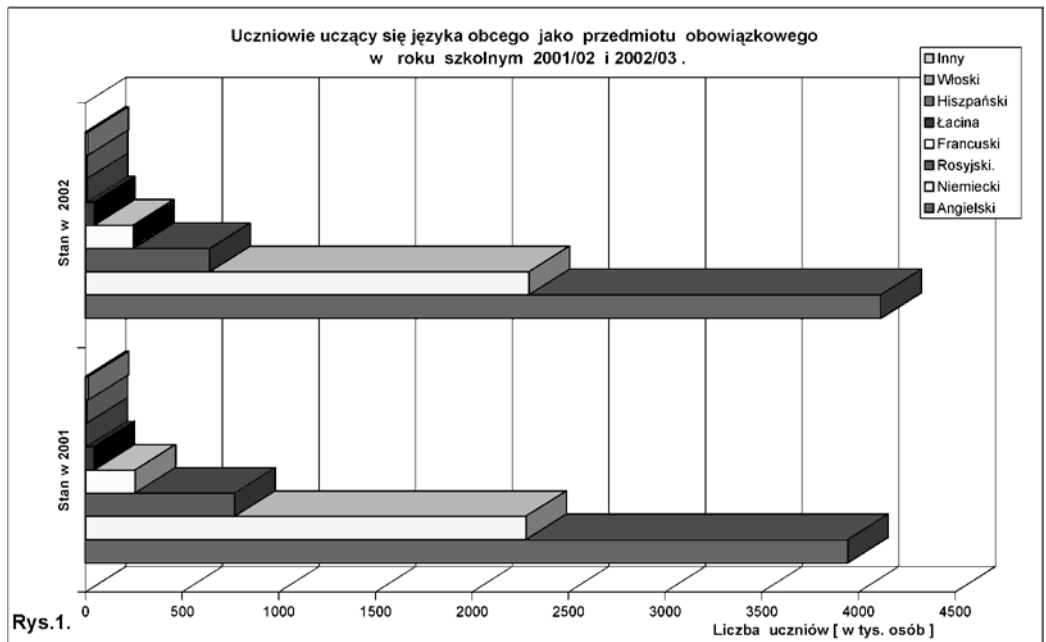
²⁾ Artykuł jest skróconą wersją raportu *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2002/2003. Dynamika przemian*. Warszawa, CODN, 2003. Cały raport jest zamieszczony na stronie internetowej www.codn.edu.pl.

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

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski	Łacina	Hiszpański	Włoski	Inny
Stan w 2001	3944,83	257,74	2279,88	772,45	44,05	7,36	7,64	14,45
Stan w 2002	4116,37	248,95	2295,27	642,57	46,48	8,65	8,52	12,85
Zmiana (osoby)	171,54	-8,80	15,39	-129,88	2,43	1,29	0,88	-1,60
Zmiana w %	4,3%	-3,4%	0,7%	-16,8%	5,5%	17,6%	11,5%	-11,1%

Uwzględniono w niej zarówno cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski), jak i języki mniej popularne np. hiszpański czy włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys. 1. W roku szkolnym 2002/2003 w porównaniu z rokiem 2001/2002 liczby

uczniów uczących się języków: angielskiego i niemieckiego wzrosły. Przyrost względny jest dla języka angielskiego prawie dwa razy niższy, a dla języka niemieckiego trzy razy większy, niż w latach wcześniejszych 2000/2001 i 2001/2002. Liczby uczniów uczących się języka rosyjskiego i francuskiego zmalały.



Największy spadek bezwzględny i względny wystąpił dla języka rosyjskiego.

W przypadku pozostałych języków: hiszpańskiego, włoskiego i łaciny liczby uczniów uczących się ich zwiększyły się. Szczególnie widoczne jest to w przypadku: łaciny, języka hiszpańskiego i włoskiego. Największy przyrost względny 17,6% w stosunku do poprzedniego roku szkolnego wystąpił dla uczniów uczących się obowiązkowo języka hiszpańskiego.

Tabela 1A przedstawia liczbę uczniów

uczących się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego.

Tabela 1A. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego we wszystkich typach szkół – razem [w tys. osób]

Język	Ang.	Fr.	Niem.	Inne
Stan w 2001 r.	337,21	28,60	159,22	80,94
Stan w 2002 r.	401,12	34,48	243,64	104,15
Zmiana (osoby)	63,91	5,88	84,42	23,21
Zmiana w %	19,0%	20,6%	53,0%	28,7%

Względne przyrosty liczby uczniów są tutaj bardzo wysokie dla wszystkich rozważanych języków: najwyższy przyrost dla języka niemieckiego – 53%.

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

rok 2002		rok 2001	
język angielski	– 62,4%	język angielski	– 58,2%
język niemiecki	– 34,8%	język niemiecki	– 33,7%
język rosyjski	– 9,7%	język rosyjski	– 11,4%
język francuski	– 3,8%	język francuski	– 3,8%
łacina	– 0,7%	łacina	– 0,7%
język hiszpański	– 0,1%	język hiszpański	– 0,1%
język włoski	– 0,1%	język włoski	– 0,1%
inne języki	– 0,2%	inne języki	– 0,2%

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

rok 2002		rok 2001	
język angielski	– 68,5%	język angielski	– 63,2%
język niemiecki	– 38,5%	język niemiecki	– 36,1%
język francuski	– 4,3%	język francuski	– 4,2%

Z powyższego widać, że powszechność nauczania języka angielskiego i niemieckiego nad

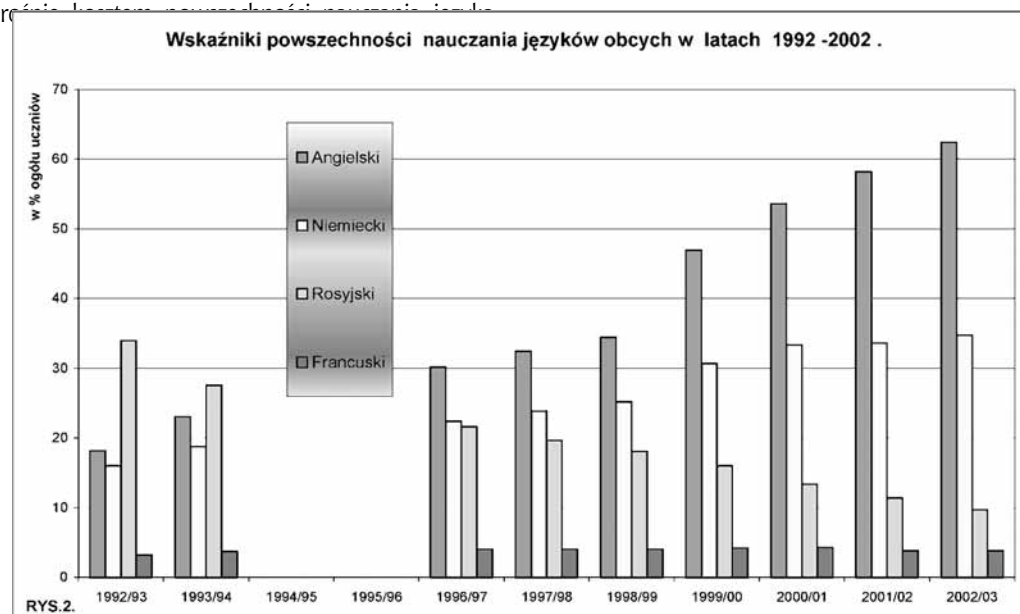
rosyjskiego. Natomiast powszechność nauczania języka francuskiego oscyluje w granicach 4%.

Pełny obraz powszechności nauczania języków obcych w Polsce w okresie ostatnich jedenastu lat [1992–2002] przedstawia tabela 2. W tabeli brakuje wartości wskaźników powszechności w dwóch kolejnych latach szkolnych 1994/95 i 1995/96. Związane to jest z faktem, że GUS nie zbierał w tym okresie informacji o uczniach uczących się języków obcych.

Tab. 2. Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych Szkoły razem – nauczanie obowiązkowe [w procentach ogółu uczniów]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
1992/93	18,2	3,2	16,0	34,0
1993/94	23,1	3,7	18,8	27,6
1994/95	brak danych GUS			
1995/96	brak danych GUS			
1996/97	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/98	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/99	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/00	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/01	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/02	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/03	62,4	3,8	34,8	9,7

Tendencje rozwojowe w zakresie powszechności nauczania czterech najbardziej popularnych języków obcych są dobrze widoczne na rysunku 2. W latach 1992 i 1993, a więc



w okresie początkowym po przemianach językiem dominującym w Polsce był język rosyjski, a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą do języka rosyjskiego. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła; język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w szkołach ogółem utrzymuje się do dnia dzisiejszego w skali kraju, ale wskaźniki języka angielskiego i niemieckiego systematycznie wzrastają.

Procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w poszczególnych typach szkół są bardzo silnie zróżnicowane i znacznie odbiegają od uśrednionej struktury powszechności dla wszystkich typów szkół. Podobnie silnie zróżnicowana jest dynamika przemian w nauczaniu języków obcych. Dla uzyskania zatem obrazu bardziej adekwatnego do rzeczywistości analizę przemian i osiągniętego stanu w zakresie nauczania języków obcych należy przeprowadzać odrębnie dla poszczególnych typów szkół.

▼ Szkoły podstawowe

Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych obrazuje zestawienie w tabeli 3.

Tab. 3. Uczniowie uczący się języka obcego w szkołach podstawowych jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

OGÓŁEM

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	1528,30	35,04	634,40	175,83
Stan 2002 r.	1572,95	29,22	604,09	143,75

MIASTO

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	958,11	27,94	384,82	41,65
Stan 2002 r.	974,71	23,14	359,88	33,73

WIEŚ

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	570,19	7,10	249,58	134,19
Stan 2002 r.	598,24	6,08	244,21	110,01

Pokazano w nim liczby uczniów uczących się obowiązkowo języków obcych w szkole podstawowej ogółem oraz z podziałem na miasto i wieś. Liczba uczniów w szkole podstawowej w roku szkolnym 2002/2003 zmniejszyła się w stosunku do roku ubiegłego 2001/2002 z przyczyn demograficznych. Natomiast liczba uczniów uczących się języka angielskiego w tym okresie wzrosła o 44,6 tys.osób tj. o 2,9%. Równocześnie zmalały liczby uczniów uczących się pozostałych języków obcych: niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego; największy spadek dla języka rosyjskiego.

Uczniowie szkół podstawowych w roku szkolnym 2002/2003 uczą się obowiązkowo również innych języków obcych oprócz czterech najbardziej powszechnych:

języka hiszpańskiego	– 1,1 tys. uczniów
języka włoskiego	– 0,26 tys. uczniów
innego języka	– 7,88 tys. uczniów

Razem uczy się obowiązkowo innych języków obcych (łącznie z hiszpańskim i włoskim) 9,24 tys. uczniów tych szkół. W porównaniu do poprzedniego roku szkolnego ta grupa zwiększyła się o 1,8%. Uwzględniając także nauczanie języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego we wszystkich klasach łącznie procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w szkołach podstawowych wyglądają następująco:

rok 2002

rok 2001

język angielski	– 62,1%	język angielski	– 57,1%
język niemiecki	– 23,0%	język niemiecki	– 22,4%
język francuski	– 1,4%	język francuski	– 1,4%

Interesującym zagadnieniem jest analiza nauczania języków obcych w poszczególnych klasach szkoły podstawowej.

W tabeli 4 zestawiono wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w szkole podstawowej według kolejności klas, od pierwszej do szóstej. Zestawienie dotyczy dwóch kolejnych lat szkolnych 2001/2002 i 2002/2003. Rok szkolny 1999/2000 był rokiem przełomowym w nauczaniu języków obcych w klasach początkowych I-III. Zanotowano w nich gwałtowny wzrost wskaźników powszechności języków obcych; głównie języka angielskiego i niemieckiego. To pozytywne zjawisko utrwała się nadal w grupie najmłod-

szych uczniów. W bieżącym roku szkolnym dla wszystkich klas szkoły podstawowej wzrosły wskaźniki powszechności języka angielskiego (duży wzrost). Wskaźniki języka niemieckiego wzrosły w klasach I–III, a języka rosyjskiego w klasach I i II. W klasach starszych IV–VI wskaźniki powszechności: francuskiego, rosyjskiego i niemieckiego zmalały.

Liczba uczniów uczących języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2002/2003 wynosi łącznie 1,1 tys. osób. W tym roku szkolnym wskaźniki powszechności są najwyższe w klasach piątej i szóstej, gdzie wynoszą 0,05%, a najniższe w klasie drugiej szkoły podstawowej – tylko 0,02%.

Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego

Szkoła podstawowa według klas

Klasa	Rok 2001/2002				Rok 2002/2003			
	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
I	28,40%	0,30%	7,90%	0,10%	32,65%	0,31%	8,81%	0,13%
II	32,10%	0,60%	10,00%	0,10%	36,65%	0,44%	10,48%	0,12%
III	34,90%	0,60%	11,60%	0,20%	38,48%	0,58%	12,14%	0,16%
IV	68,00%	1,40%	29,00%	8,80%	71,62%	1,31%	27,93%	7,78%
V	66,20%	1,70%	30,20%	10,80%	69,35%	1,48%	29,87%	8,91%
VI	62,90%	2,00%	31,60%	12,40%	66,85%	1,64%	30,50%	10,28%
Razem I–VI	49,70%	1,10%	20,70%	5,70%	53,71%	1,00%	20,62%	4,87%

Gimnazja

Od roku szkolnego 2001/2002 w gimnazjach uczą się uczniowie wszystkich klas: I, II i III. Tabela 5 pokazuje liczby uczniów uczących się języków obcych w roku szkolnym 2002/2003.

Tabela 5. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w gimnazjach

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	1265,23	68,33	752,79	193,76
Stan 2002 r.	1253,20	62,94	708,01	149,71

Od roku 2002 liczba gimnazjalistów w Polsce będzie malała przez wiele lat z przyczyn demograficznych. Dlatego w okresie 2001–2002 obserwujemy zmniejszenie się liczby uczniów uczących się wszystkich języków obcych. Najwięcej gimnazjalistów w roku szkolnym 2002/2003 uczy się języka angielskiego i niemieckiego.

Znaczna grupa gimnazjalistów uczy się również nadobowiązkowo języków obcych:

- ▶ języka angielskiego – 106,96 tys. osób
- ▶ języka niemieckiego – 154,68 tys. osób
- ▶ języka francuskiego – 20,18 tys. osób
- ▶ innych języków obcych – 60,29 tys. osób

Struktura powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w gimnazjach, wyrażona w procentach ogółu uczniów wygląda następująco:

- język angielski – 73,3%
- język niemiecki – 41,4%
- język rosyjski – 8,8%
- język francuski – 3,7%

Wskaźniki powszechności wszystkich języków obcych w gimnazjach są znacznie wyższe niż w szkołach podstawowych.

Po uwzględnieniu nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w gimnazjach w roku 2001/2002 będą odpowiednio wyższe:

- język angielski – 79,6%
- język niemiecki – 50,4%
- język francuski – 4,9%

W gimnazjach wiejskich językiem dominującym jest język angielski ze wskaźnikiem 75,9%, kolejne miejsca zajmują: niemiecki, rosyjski i francuski. W gimnazjach miejskich kolejność powszechności nauczania języków obcych jest taka sama jak w gimnazjach na wsi, ale wskaźniki powszechności nauczania języka nie-

mieckiego i francuskiego są znacznie wyższe niż szkołach wiejskich.

▼ Szkoły zasadnicze

Tabela 6 obrazuje dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w szkołach zasadniczych.

Tabela 6. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	41,49	9,44	90,18	181,42
Stan 2002 r.	47,38	6,82	77,52	117,88

W szkołach zasadniczych w roku szkolnym 2002/2003 funkcjonują klasy pierwsze i trzecie, brakuje klas drugich. Dlatego w tabeli 6 obserwujemy duże spadki względne liczby uczniów uczących się języków: rosyjskiego, francuskiego i niemieckiego oraz kilkunastoprocentowy wzrost dla języka angielskiego. Prawdopodobnie jest on spowodowany zainteresowaniem językiem angielskim uczniów w pierwszych klasach. Największa liczba uczniów uczy się obowiązkowo w szkołach zasadniczych języka rosyjskiego – 117,88 tys. osób. Drugie miejsce zajmuje język niemiecki, a trzecie angielski.

Struktura powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w szkołach zasadniczych w latach 2001 i 2002 jest różna niż w innych typach szkół.

	rok 2002	rok 2001
język rosyjski	44,8%	52,5%
język niemiecki	29,5%	26,1%
języka angielski	18,0%	12,0%
język francuski	2,6%	2,7%

Jak widać przemiany, zachodzące w nauczaniu języków obcych w tych szkołach następują bardzo wolno.

Podobnie powszechność nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego w szkołach zasadniczych jest znikoma. Łącznie uczy się w nich nadobowiązkowo języka obcego 430 uczniów w całym kraju.

▼ Licea ogólnokształcące

W liceach ogólnokształcących w roku szkolnym 2002/2003 funkcjonują trzy klasy: pierwsza – uczniowie po gimnazjach, trzecia

i czwarta – uczniowie po szkole podstawowej ośmioletniej. Brakuje klasy drugiej w związku z reformą szkolnictwa ponadpodstawowego i ponadgimnazjalnego. Dlatego liczby uczniów w liceach ogólnokształcących są porównywalne z rokiem 2001/2002, kiedy brakowało klas pierwszych. W tabeli 7 pokazano liczby uczniów uczących się obowiązkowo języków obcych w tych szkołach. Względne zmiany jakie nastąpiły w ciągu ostatniego roku są następujące: kilkuprocentowy wzrost dla języka angielskiego i niemieckiego, duży spadek dla rosyjskiego i mały dla francuskiego.

Tabela 7. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	649,68	100,79	440,63	131,75
Stan 2002 r.	687,97	99,44	465,79	115,06

Dodatkowo w roku szkolnym 2001/2002 w liceach ogólnokształcących młodzież uczy się obowiązkowo jeszcze innych języków obcych, poza wymienionymi w tabeli 7:

łaciny	– 43,76 tys. uczniów
hiszpańskiego	– 5,29 tys. uczniów
włoskiego	– 6,29 tys. uczniów
innego	– 0,9 tys. uczniów

W porównaniu do roku szkolnego 2001/2002 liczby uczniów uczących się obowiązkowo: łaciny, hiszpańskiego i włoskiego wzrosły. Zmniejszyła się natomiast liczba uczniów uczących się innych języków obcych o około 16%.

Uwaga! W liceach ogólnokształcących obowiązują dwa języki obce. W zestawieniach tabelarycznych uczniowie tych szkół są więc liczeni dwukrotnie.

W liceach ogólnokształcących młodzież uczy się również języków obcych nadobowiązkowo. W roku szkolnym 2002/2003 wygląda to następująco:

język angielski	– 2,22 tys. uczniów
język francuski	– 1,17 tys. uczniów
język niemiecki	– 2,05 tys. uczniów

Największa grupa licealistów około 9,11 tys. osób uczy się nadobowiązkowo innego języka.

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (w % ogółu uczniów) wygląda następująco:

	rok 2002	rok 2001
język angielski	92,5%	90,6%
język niemiecki	62,6%	61,5%
język rosyjski	15,5%	18,4%
język francuski	13,4%	14,1%
łacina	5,9%	5,9%
język włoski	0,8%	0,8%
język hiszpański	0,7%	0,6%

Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego w liceach ogólnokształcących są bardzo niskie w porównaniu do innego typu szkół np. szkoły podstawowe, gimnazja. Dlatego łączne wskaźniki powszechności dla języków zachodnioeuropejskich są tylko nieznacznie wyższe od obowiązkowych.

	Rok 2002	Rok 2001
język angielski	92,8%	90,8%
język niemiecki	62,9%	61,7%
język francuski	13,6%	14,2%

▼ Licea profilowane

Licea profilowane to nowy typ szkoły, który funkcjonuje w polskiej oświacie od I września 2002 roku. Szkołę tę zaliczamy podobnie jak licea ogólnokształcące, zasadnicze szkoły zawodowe i technika do szkół ponadgimnazjalnych.

W tabeli 9 pokazano liczby uczniów uczących się obowiązkowo języków obcych w liceach profilowanych tylko dla bieżącego roku szkolnego. Pewna grupa uczniów uczy się także obowiązkowo innych języków obcych, łącznie jest ich 270 osób.

Tabela 9. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	0	0	0	0
Stan 2002 r.	86,13	7,32	70,89	17,35

Struktura powszechności nauczania języków obcych w liceach profilowanych wygląda następująco:

2002 r.

język angielski	92,9%
język niemiecki	76,4%
język rosyjski	18,7%
język francuski	7,9%

Uczniowie liceów profilowanych uczą się również nadobowiązkowo języków obcych, ale liczba uczących się jest tu o wiele mniejsza niż w średnich szkołach zawodowych (łącznie 640 osób). Najchętniej uczą się oni języka: niemieckiego, francuskiego, angielskiego i na końcu innych języków.

Jeżeli uwzględnimy uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w tych szkołach będą następujące

2002 r.

język angielski	93,0%
język niemiecki	76,8%
język francuski	8,1%

▼ Średnie szkoły zawodowe

W średnich szkołach zawodowych, podobnie jak w liceach i szkołach zasadniczych brakuje w roku szkolnym 2002/2003 klas drugich. Do szkół średnich zawodowych nie są wliczone szkoły artystyczne, dające uprawnienia zawodowe. Ogólna liczba uczniów w tych szkołach zmniejszyła się o kilka procent w stosunku do ubiegłego roku.

Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w średnich szkołach zawodowych przedstawia tabela 8. Największa liczba uczniów w tych szkołach uczy się obowiązkowo języka angielskiego – 420,63 tys. osób oraz niemieckiego – 351,55 tys. osób. Wzrosła znacznie liczba uczniów uczących się języka rosyjskiego – wzrost o 10,2%. Popularność innych języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego np. łaciny, hiszpańskiego i włoskiego jest bardzo niska, w przeciwieństwie do liceów ogólnokształcących. Łącznie uczy się ich w tym roku szkolnym 0,66 tys. osób tj. trzy razy mniej niż w zeszłym roku.

Tabela 8. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	414,49	36,57	344,23	86,7
Stan 2002 r.	420,63	35,39	351,55	95,58

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego:

	2002 r.	2001 r.
język angielski	60,4%	54,2%
język niemiecki	50,5%	45,0%
język rosyjski	13,7%	11,3%
język francuski	5,1%	4,8%

Duża grupa uczniów średnich szkół zawodowych, bo aż 9,02 tys. osób uczy się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego. W roku szkolnym 2002/2003 wygląda to następująco:

język angielski	– 3,76 tys. uczniów
język niemiecki	– 2,47 tys. uczniów
język francuski	– 1,10 tys. uczniów
inny język	– 1,69 tys. uczniów

Wszystkie wskaźniki powszechności języków obcych, których uczniowie uczą się obowiązkowo wzrosły w średnich szkołach zawodowych w stosunku do roku szkolnego 2001/2002.

Jeżeli uwzględnimy uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w tych szkołach będą następujące:

	2002 rok	2001 rok
język angielski	60,9%	54,7%
język niemiecki	50,9%	45,5%
język francuski	5,3%	5,0%

Jak widać struktura powszechności nauczania języków obcych w średnich szkołach zawodowych zmieniła się bardzo korzystnie na przestrzeni ostatniego roku szkolnego. Dotyczy to wszystkich czterech podstawowych języków obcych, których uczą się uczniowie.

▼ Szkoły policealne i pomaturalne

Łączna liczba uczniów w roku szkolnym 2002/2003 wynosi w tych szkołach 85,29 tys. osób i wzrosła ona w stosunku do ubiegłego roku. Największa grupa uczniów – 37,53 tys. uczy się tutaj obowiązkowo języka angielskiego, a najmniejsza – 2,05 tys. języka rosyjskiego (por. tab. 10).

Tabela 10. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego [w tys. osób]

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 2001 r.	35,76	3,77	12,75	1,85
Stan 2002 r.	37,53	4,10	12,56	2,05

Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego wyglądają następująco w roku szkolnym bieżącym i ubiegłym:

Rok 2002		Rok 2001	
język angielski	– 44,0%	język angielski	– 45,6%
język niemiecki	– 14,7%	język niemiecki	– 16,2%
język francuski	– 4,8%	język francuski	– 4,8%
język rosyjski	– 2,4%	język rosyjski	– 2,4%

Jeżeli uwzględnimy nauczanie języków zachodnich jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności będą miały następujące wartości:

Rok 2002		Rok 2001	
język angielski	– 50,1%	język angielski	– 51,4%
język niemiecki	– 15,8%	język niemiecki	– 17,7%
język francuski	– 5,4%	język francuski	– 5,3%

W szkołach policealnych i pomaturalnych nastąpił niewielki spadek powszechności nauczania języka angielskiego i niemieckiego w tym roku w stosunku do roku poprzedniego.

Uczniowie w szkołach policealnych uczą się również obowiązkowo innych języków obcych. Wskaźniki powszechności nauczania tych języków wynoszą odpowiednio: łaciny – 1,6%; hiszpańskiego – 0,5%, włoskiego – 0,2% oraz innych języków obcych poza wymienionymi – 0,4%.

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana.

Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego we wszystkich typach szkół łącznie) w poszczególnych

województwach w roku szk. 2002/2003 obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w procentach ogółu uczniów:

język angielski	47,8% – 79,7%
język francuski	1,7% – 7,8%
język niemiecki	25,5% – 62,7%
język rosyjski	2,7% – 21,4%

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

▼ Język rosyjski

Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku wynosi 18,7%. W porównaniu do roku szkolnego 2001/2002 rozpiętość ta zmalała o 1,9 punkt proc.

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

lubelskie	– 21,4% ogółu uczniów
mazowieckie	– 19,9% ogółu uczniów
podlaskie	– 16,5% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	– 2,7% ogółu uczniów
dolnośląskie	– 3,1% ogółu uczniów
lubuskie	– 4,1% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w roku szkolnym 2002/2003 obniżył się w stosunku do roku szkolnego 2001/2002.

Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwach: lubelskim (o 3,0 pkt. proc.) i świętokrzyskim (o 2,9 pkt. proc.). Zmalała także wartość wskaźnika krajowego z 11,4% w roku 2001/2002 do 9,7% w roku 2002/2003.

W województwach o najniższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego proces przemian przebiegał dynamicznie i osiągnięty został stan w zakresie nauczania języków obcych porównywalny z pułapem potrzeb.

W uszeregowaniu języków obcych według

ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W 11 województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję. W pięciu województwach zachodniej i południowej Polski język francuski wyprzedził język rosyjski. Dla województwa śląskiego różnica wskaźników powszechności między językiem francuskim a rosyjskim wynosi aż 3,2 punkt proc. na korzyść języka francuskiego.

▼ Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2002/03 przedstawia poniższa tabela 12. Widać z nich, że powszechność nauczania języka angielskiego w 16 województwach jest silnie zróżnicowana.

Tabela 12. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2002/2003.

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	nadobowiązk.	łącznie
dolnośląskie	52,4	4,5	56,9
kujawsko-pomorskie	60,7	4,1	64,8
lubelskie	65,0	9,5	74,5
lubuskie	43,9	3,9	47,8
łódzkie	60,2	6,9	67,1
małopolskie	67,8	5,3	73,1
mazowieckie	65,7	8,0	73,7
opolskie	62,7	7,3	70,0
podkarpackie	69,0	5,2	74,2
podlaskie	74,2	5,5	79,7
pomorskie	62,5	4,7	67,2
śląskie	71,5	4,8	76,3
świętokrzyskie	64,2	9,7	73,9
warmińsko-mazurskie	56,5	6,1	62,6
wielkopolskie	51,1	6,1	57,2
zachodniopomorskie	57,1	6,0	63,1
Polska	62,4	6,1	68,5

W roku szkolnym 2001/2002 województwami o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Najniższy wskaźnik powszechności miało woj. lubuskie.

W bieżącym roku szkolnym 2002/03 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły; dla woj. podlaskiego wzrost wskaźnika powszechności o 4,8 punkt proc. Dziesięć województw w kraju na szesnaście ma teraz wskaźnik powszechności wyższy od 65%. W województwie lubuskim, zajmującym ostatnie miejsce w skali powszechności języka angielskiego wskaźnik powszechności wzrósł w ciągu jednego roku od wartości 43,2% do 47,8%.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą w piętnastu województwach, a pozycję drugą tylko w woj. lubuskim (por. tabele 12 i 13).

▼ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2002/03 przedstawia poniższa tabela 13.

Tabela 13. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2002/2003.

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	nadobowiązk.	łącznie
dolnośląskie	51,3	3,7	55,0
kujawsko-pomorskie	33,4	2,1	35,5
lubelskie	22,4	5,0	27,4
lubuskie	58,9	3,8	62,7
łódzkie	37,8	4,2	42,0
małopolskie	32,9	4,3	37,2
mazowieckie	22,7	2,8	25,5
opolskie	35,7	5,3	41,0
podkarpackie	36,2	4,0	40,2
podlaskie	23,1	3,2	26,3
pomorskie	39	2,8	41,8
śląskie	30	3,9	33,9
świętokrzyskie	26,3	4,4	30,7
warmińsko-mazurskie	34,1	3,3	37,4
wielkopolskie	44,8	3,4	48,2
zachodniopomorskie	46,2	4,7	50,9
Polska	34,8	3,7	38,5

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim jest w tym roku szkolnym 2002/2003 bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość wartości skrajnych wojewódzkich wskaźników powszechności wynosi 37,2% i jeszcze się zwiększyła w stosunku do roku 2001/2002.

W roku szkolnym 2002/2003 wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe dla dwóch województw: lubuskiego i dolnośląskiego, a najniższe dla mazowieckiego i podlaskiego. W stosunku do roku szkolnego 2001/2002 wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego wzrosły we wszystkich 16 województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności województwa w zachodniej części Polski – w województwie dolnośląskim wskaźnik wynosi 55%, a w lubuskim wzrósł do 62,7%.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w jednym województwie, a pozycję drugą w pozostałych piętnastu województwach.

▼ Język francuski

W tym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłym w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Wskaźnik dla woj. śląskiego wzrósł o 0,3 punktu proc., a dla woj. małopolskiego nieznacznie się zmniejszył w stosunku do roku 2001/2002. Najniższy wskaźnik ma nadal województwo warmińsko-mazurskie 1,7%, ale i on minimalnie się zwiększył na przestrzeni ostatniego roku.

W roku szkolnym 2000/2001 język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich 16 województwach, spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce. W tym roku szkolnym 2002/2003 w pięciu województwach: śląskim, małopolskim, opolskim, lubuskim i dolnośląskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wysunął się na trzecie miejsce przed język rosyjski. Takie zmiany dokonały się na przestrzeni dwóch ostatnich lat.

► Struktura nauczania języków obcych

Prezentowane uprzednio procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków

obcych (w % ogółu uczniów) nie dają bezpośredniej odpowiedzi na pytania: Jaki jest **udział** poszczególnych języków w nauczaniu języków obcych ogółem w różnych typach szkół? Jaka jest **względna** popularność poszczególnych języków? Odpowiedzi na te pytania daje tzw. struktura nauczania języków obcych, tj zestawienie procentowych udziałów poszczególnych

języków w nauczaniu języków obcych ogółem (w % ogółu uczniów uczących się dowolnego języka obcego).

Struktura nauczania języków obcych w różnych typach szkół (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2002/2003 została przedstawiona w tabeli 15.

Tabela 15. Struktura nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/02 w procentach uczących się języka obcego w danej szkole

	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski	łacina	inne
szkoły podstawowe	67,1%	1,5%	24,8%	5,2%	0,0%	1,5%
gimnazja	53,9%	3,3%	34,2%	5,9%	0,0%	2,6%
szkoły zasadnicze	18,9%	2,7%	31,1%	47,0%	0,0%	0,2%
licea ogólnokształcące	48,0%	7,0%	32,5%	8,0%	3,0%	1,5%
szkoły średnie zawodowe	46,5%	4,0%	38,8%	10,5%	0,0%	0,3%
licea profilowane	47,2%	4,1%	39,0%	9,5%	0,0%	0,1%
szkoły policealne i pomaturalne	64,0%	6,9%	20,3%	3,1%	2,1%	3,7%
szkoły ogółem	55,3%	3,5%	31,1%	7,9%	0,6%	1,6%

Z zestawienia wskaźników strukturalnych, dotyczących nauczania języków obcych wynikają następujące wnioski:

- ▶ **Język angielski** ma najwyższy udział powyżej 60% w nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych – 67,1% oraz w szkołach policealnych – 64%. Przewyższa on znacznie udział w gimnazjach i pozostałych typach szkół. Natomiast najniższy jest udział języka angielskiego w szkołach zasadniczych – 18,9%, podobnie jak w poprzednich latach.
- ▶ **Język francuski** ma największy udział w liceach ogólnokształcących 7,0%, a najmniejszy w szkołach podstawowych tylko 1,5%. W porównaniu do poprzedniego roku szkolnego udział języka francuskiego zmniejszył się we wszystkich typach szkół, oprócz policealnych.
- ▶ **Język niemiecki** ma największy udział w średnich szkołach zawodowych 38,8% oraz w liceach profilowanych 39%, a na trzecim miejscu są gimnazja. Najmniejszy jest udział języka niemieckiego w szkołach policealnych i pomaturalnych 20,3%. W stosunku do roku szkolnego 2001/2002 udział języka niemieckiego wzrósł w gimnazjach oraz w szkołach zasadniczych.

▶ **Język rosyjski** dominuje w szkołach zasadniczych, podobnie jak w latach poprzednich. Wskaźnik strukturalny tego języka wynosi w nich 47%. Na drugim miejscu są szkoły średnie zawodowe – udział języka 10,5%. Najmniejszy jest teraz udział języka rosyjskiego w szkołach policealnych – 3,1% oraz w szkołach podstawowych – 5,2%.

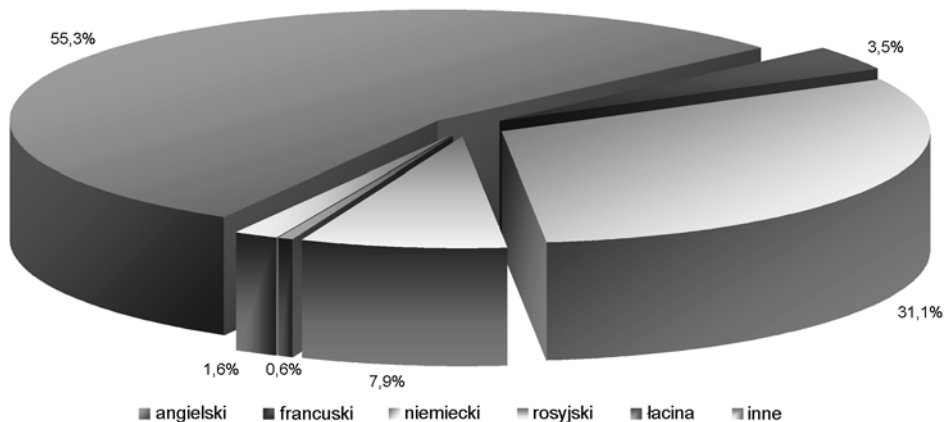
Udziały innych języków, w tym: łaciny, hiszpańskiego i włoskiego w nauczaniu języków obcych są w szkołach bardzo małe. Najwyższy wskaźnik strukturalny łaciny występuje w liceach ogólnokształcących (3,0%), a innych języków obcych (w tym hiszpańskiego i włoskiego) w szkołach policealnych i gimnazjach (por. tab. 15).

Struktura nauczania 4 podstawowych języków obcych we wszystkich typach szkół **łącznie** zmieniła się następująco w trzech kolejnych latach szkolnych: 2000/01, 2001/02 i 2002/2003:

	Rok 2000	Rok 2001	Rok 2002
język angielski	51,2%	54,0%	55,3%
język niemiecki	30,9%	30,7%	31,1%
język rosyjski	11,7%	9,7%	7,9%
język francuski	4,1%	3,6%	3,5%

Strukturę nauczania języków obcych w szkołach ogółem w roku szkolnym 2002/2003 przedstawia rys. 9.

STRUKTURA NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOŁACH OGÓŁEM
(W PROCENTACH OGÓŁU UCZĄCYCH SIĘ DOWOLNEGO JĘZYKA)



RYS. 9

Udział innych języków obcych łącznie z łaciną w roku szkolnym 2001/2002 wynosił

2,0%, natomiast w bieżącym roku szkolnym 2002/2003 wynosi 2,2%.

(sierpień 2003)

Małgorzata Multańska¹⁾
Warszawa

Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii – przyczynek do dyskusji

W pracach grupy roboczej Komisji Europejskiej 1.1. *Poprawa jakości kształcenia i szkolenia nauczycieli i osób szkolących (Improving education and training for teachers and trainers* – por. *Języki Obce w Szkole* nr 3/2003) są przewidziane wizyty studyjne do wybranych krajów europejskich w celu szczegółowego zapoznania się z dobrymi rozwiązaniami – przykładami tzw. *best practice* – dotyczącymi kształcenia, pracy dydaktycznej i rozwoju zawodowego nauczycieli. W kwietniu wraz z pięcioma ekspertami z innych krajów uczestniczyłam w wizycie studyjnej w Wielkiej Brytanii, której celem było zapoznanie się oraz dokonanie oce-

ny przydatności tamtejszego systemu kształcenia nauczycieli do wypracowania wspólnych rozwiązań, które mogą być zalecane przez Komisję Europejską wszystkim krajom członkowskim.

Uczestnicy wizyty studyjnej mieli okazję poznać system kształcenia nauczycieli, a w szczególności zmiany, które dokonały się po roku 2000.

Do połowy lat 80. szkoły wyższe kształcące nauczycieli miały pełną autonomię i kształciły nauczycieli według swoich programów nauczania. Niezadowolająca jakość nauczania w szkołach oraz liczne skargi rodziców przy-

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

czyniły się do podjęcia decyzji o konieczności opracowania krajowego programu kształcenia nauczycieli, jasno określającego pożądane kompetencje. Był to bardzo szczegółowy program. Określał w sposób restrykcyjny zadania szkół wyższych. O stopniu szczegółowości wprowadzonych rozwiązań świadczy objętość curriculum, liczącego aż 187 stron. Nowe regulacje napotkały na ostry sprzeciw szkół wyższych, które nie chciały zrezygnować z jakże cenionej autonomii, pozwalającej na samodzielne tworzenie systemu kształcenia nauczycieli. W tym systemie nie było miejsca dla innych partnerów. Szkoły współpracujące z uczelniami były postrzegane jedynie jako „dostawcy” miejsc na praktyki studenckie. W związku z niepowodzeniem nowej polityki kształcenia nauczycieli opracowano nową strategię. Jej celem było włączenie szkół w tworzenie tej polityki. Opracowano ogólnie obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli (mieszczące się na 16 stronach), zorientowane wynikowo i opisujące pożądane kompetencje. W gestii szkół wyższych pozostaje sposób ich wykształcenia.

Rozwiązanie to zostało poddane szerokim konsultacjom. Trwały one około dwóch lat i objęły wszystkich zainteresowanych kształceniem, nauczaniem i uczeniem. Obecnie w Wielkiej Brytanii nauczyciele są kształceni według tych samych standardów, choć przez różne instytucje systemu kształcenia, w toku:

- ▶ studiów licencjackich,
- ▶ studiów magisterskich,
- ▶ przez tzw. przyspieszoną ścieżkę przeznaczoną dla kadry kierowniczej,
- ▶ w miejscu zatrudnienia, w szkole, w trakcie specjalistycznych kursów kształceniowych.

Uczelnie straciły monopol na kształcenie nauczycieli. Rolę tę spełniają także tzw. „SCITTs – School-centred Initial Teacher Training Providers”, czyli szkolne centra kształcenia nauczycieli.

Programy kształcenia muszą być zgodne z ogólnie obowiązującymi regulacjami, opracowanymi przez centralny urząd TTA – Teacher Training Agency. Ich wdrażanie podlega rygorystycznej kontroli urzędu nadzorującego OFSTED (Office for Standards in Education), udzielającego akredytacji placówkom kształcenia nauczycieli. Jest ona udzielana na zaakceptowane programy kształcenia. Wszelkie uchybienia po-

wodują cofnięcie akredytacji na wszystkie specjalności nauczycielskie. Instytucje kształcące – szkoły wyższe – są autonomiczne w wyborze programów kształcenia i w ich praktycznej realizacji. Przygotowują one do nauczania uczniów na przynajmniej dwóch poziomach wiekowych – od 3 do 19 lat.

W Wielkiej Brytanii uważa się, że równie ważne jak wiedza akademicka jest praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, dlatego zgodnie ze standardami programy kształcenia muszą uwzględniać minimum 18–32-tygodniową praktykę w co najmniej dwóch szkołach różnego typu. Praktyki studenckie są realizowane według ściśle określonego programu wdrażania do zawodu nauczyciela pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli (*tutorów*) w szkole. Warto zauważyć, że program ten określa szczegółowo zadania, prawa i obowiązki wszystkich zainteresowanych: studentów-praktykantów, tutorów, szkoły i instytucji kształcącej, tzn. szkoły wyższej czy uniwersytetu.

Cechą charakterystyczną funkcjonującego obecnie systemu kształcenia nauczycieli Wielkiej Brytanii jest ścisła współpraca między jej poszczególnymi ogniwami, mająca na celu zapewnienie wysokiego poziomu wykształcenia nauczycieli. Wszyscy zaangażowani w proces kształcenia: przedstawiciele instytucji rządowych, takich jak Ministerstwo Edukacji, TTA, OFSTED, szkół wyższych i uniwersytetów oraz samych wizytowanych szkół podkreślają istotne znaczenie modelu partnerskiej współpracy uniwersytetów ze szkołami. Uniwersytety – grantobiorcy są odpowiedzialne za efekty całego procesu kształcenia, nie tylko podczas kursu uniwersyteckiego, ale także praktyki szkolnej, szkoły zaś są włączone w proces rekrutacji, mentoring, monitoring procesu kształcenia oraz ocenę studentów.

Angielski student spędza około 1/3 czasu kształcenia na uniwersytecie, a 2/3 w szkole.

Bardzo ceni się tzw. sprawdzone rozwiązania metodyczno-dydaktyczne nauczycieli praktyków, którzy nie tylko opiekują się studentami w macierzystej szkole, ale są także wykładowcami uczelni. Absolwenci, którzy chcą uzyskać status nauczyciela wykwalifikowanego (QTS – Qualified Teacher Status) muszą przystąpić podczas pierwszego roku pracy pedagogicznej do trzech

egzaminów, opracowanych przez Teacher Training Agency, tzn. do:

- ▶ egzaminu z umiejętności pracy dydaktycznej z wykorzystaniem technologii informatycznych,
- ▶ tzw. „numeracy” – podstaw matematyki, nauk przyrodniczych i technologii informacyjnej.
- ▶ tzw. „literacy” – czytania i liczenia jako podstawy dla pozostałych umiejętności.

Efektom przedstawionych rozwiązań, które mają zapewnić wysoki poziom wykształcenia nauczycieli, jest wyraźne podniesienie ich statusu. Są oni często lepiej opłacani niż wykładowcy akademicy. Dotyczy to szczególnie nauczycieli niektórych przedmiotów (zazwyczaj ścisłych), wykładanych na trzecim i czwartym etapie nauczania. Jest ich zbyt mało w stosunku do potrzeb. Brytyjski nauczyciel został także odciążony od tzw. pracy biurowej oraz wszelkich prac niezwiązanych z pracą dydaktyczną. Pracę tę wykonują tzw. asystenci nauczyciela (*teacher-assistants*). Najlepsi i wyróżniający się nauczyciele mogą ubiegać się o najwyższy stopień w awansie zawodowym, tzw. *Advanced Skills Teacher*. Nauczyciele ci kształcą swoich następców jako wykładowcy w szkołach wyższych. Jak widzimy, dewiza uczenia się przez całe życie (*life-long learning*) jest realizowana także w kontekście awansu zawodowego nauczyciela.

Przedstawiony system kształcenia nauczycieli został poddany ewaluacji. Jej wyniki są pozytywne i świadczą o uzyskaniu zakładanych celów. Obecnie Wielka Brytania ma najlepszych nauczycieli w swojej historii, co z dumą podkreślali organizatorzy wizyty studyjnej. Brytyjski model programu kształcenia nauczycieli, „nauczycieli – stażystów” i ich mentorów realizowany przy ścisłej współpracy instytucji kształcących ze szkołami został bardzo pozytywnie zaopiniowany przez Komisję Europejską. Stanowi on bowiem wyraz praktycznej realizacji polityki edukacyjnej państw stowarzyszonych w zakresie:

- ▶ współpracy wyższych uczelni jako ośrodków kształcenia i doskonalenia nauczycieli ze szkołami różnego typu nie tylko w przeprowadzaniu praktyk studenckich, ale i włącze-

nia nauczycieli w prace nauczycieli akademickich (np. nauczyciele praktycy prowadzą zajęcia z praktycznej metodyki nauczania, uczestniczą w seminariach) – w ten sposób są kształceni „świadomi” –refleksyjni nauczyciele, którzy z powodzeniem będą odgrywać rolę organizatorów procesu nauczania,

- ▶ stworzenia takich rozwiązań systemowych, które wymagałyby od ośrodków naukowych i badawczych, czyli wyższych uczelni aktywnego włączenia się w system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tak by wyższe uczelnie były odpowiedzialne za efekty kształcenia nauczycieli wszystkich szczebli,
- ▶ monitorowania stosowanych rozwiązań systemowych.

A wszystko po to, aby wykształcić kompetencje, obecnie uznawane za niezbędne do pełnienia roli nauczyciela. Poniżej przytaczam niektóre²⁾:

- ▶ umiejętność wykorzystywania wszystkich dostępnych źródeł wiedzy i nauczanie uczniów korzystania z nich,
- ▶ umiejętność wykorzystania w pracy dydaktycznej technologii informacyjnej,
- ▶ tworzenie programów nauczania uwzględniających rozwój uczniów, rozszerzanie ich horyzontów i zainteresowań,
- ▶ umiejętność współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym,
- ▶ umiejętność nauczania metodą dostrzegania i rozwiązywania problemów (tzw. *Problem-orientierung*),
- ▶ promowanie takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy.

Czy uczelnie wyższe w Polsce kształcą nauczycieli przygotowanych do pełnienia roli eksperta, doradcy i organizatora procesu nauczania? Czy nauczanie metodyki danego przedmiotu, podstaw psychologii i pedagogiki ogólnej pozwoli na wykształcenie przedstawionych kompetencji? Czy programy kształcenia nauczycieli są dostosowywane do zmieniającej się rzeczywistości i uwzględniają konieczność ścisłej, partnerskiej współpracy ze szkołami? Pozostawiam te pytania bez odpowiedzi i zachęcam do refleksji.

(czerwiec 2003)

²⁾ Szczegółowy opis – patrz: M. Gorzelak *Kształcenie i szkolenie w Europie – różne systemy, wspólne cele*, „Języki obce w szkole”, nr 3/2003, s. 47.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Marek Lotko¹⁾
Gliwice

Komunikacja internetowa i nowe środowiska psychokulturowe

Moim zamierzeniem w niniejszej pracy jest dokonanie próby – na podstawie doświadczeń, fachowej wiedzy technicznej, literatury socjologicznej i psychologicznej – wyodrębnienia nowych środowisk psychokulturowych rodzących się w związku z istnieniem i wykorzystaniem Internetu.

Koniec XX i początek XXI wieku jest określany jako era informatyki i Internetu. Nie ulega wątpliwości fakt, iż komputer, a wraz z nim Internet, należy we współczesnym świecie do zintegrowanego i najbardziej popytnego, choć nie zawsze jeszcze tak łatwo i powszechnie dostępnego medium, o szerokim wachlarzu usług²⁾. Łatwo jest dostrzec dążność do wszechstronnego zdobywania wiedzy coraz głębszej i bardziej rozległej – często za pomocą elektronicznego medium – komputera. Porozumiewanie się za pomocą sieci komputerowej stwarza również nowe możliwości komunikacyjne, tak w sferze docierania do informacji, jej wymiany, jak i zachowań, które do tej pory miały bezpośredni społeczny charakter. Komputer tworzy tym samym cały szereg środowisk, do których dostęp zapewnia wybór właściwej usługi. Istnieje powszechne przekonanie, iż młode

pokolenie znacznie częściej sięga po Internet, poszukując informacji i przeglądając różne WWW. Tak zwana „satysfakcja przebywania”³⁾ w Internecie pociąga za sobą przypadki uzależnienia od tego medium⁴⁾. Maleje zaś zainteresowanie tradycyjnymi mediami.

Zaletą Internetu jest łatwość, z jaką umożliwia on komunikację. Unikając bezpośredniego kontaktu z inną osobą możemy z nią zawrzeć znajomość, nawiązać wirtualną przyjaźń a nawet związek intymny. Korzystając z Internetu robimy w kilka chwil zakupy, dokonujemy przelewów bankowych, wszelkich płatności nie tracąc czasu na stanie w długich kolejkach, docieramy do zasobów bibliotecznych w odległych dla nas miejscach w świecie itp. Pojawia się jednak zasadnicze, wciąż otwarte pytanie – Czy to oznacza, że personalne, bezpośrednie kontakty z drugim człowiekiem nie są już nam potrzebne? Czy Internet jest jedynie zastosowaniem tradycyjnych form wyrazu w nowych ramach technologicznych i nie zmienia jakościowo zależności nadawca–odbiorca, czy też prowadzi do powstania nowych form wyrazu oraz do zmiany relacji między partnerami? Odpowiedź, jak nie trudno się do-

¹⁾ Autor artykułu jest germanistą – doktorantem na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego w Opolu, oraz dyrektorem Międzywydziałowego Instytutu Praktycznej Nauki Języków Obcych na Wydziale Humanistycznym Akademii Polonijnej w Częstochowie z filią w Gliwicach.

²⁾ Wśród usług można wyróżnić usługi telefoniczne, poczty e-mailowej, funkcje faksu, telewizora, magnetofonu, gazety itd. Poczta elektroniczna jest popularna nawet w grupach zawodowych mających niewiele wspólnego z informatyką.

³⁾ Por. Nijakowski Lech (2002), *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa, s. 212.

⁴⁾ Przypadłość ta została oficjalnie uznana za jednostkę chorobową.

myślić, nie jest ani zbyt prosta, ani jednoznaczna.

Komputer może być i jest traktowany, w zależności od intencji oraz wymagań użytkownika (uczeń, nauczyciel, pracownik administracyjny), jako maszyna do pisania, telewizor lub wyświetlacz książek, czasopism i wszelkich dokumentów, jako aparat do prezentacji multimedialnych⁵⁾. Strony internetowe zaś mogą się jawić jako specyficznego typu gazety, e-maile natomiast jako listy. Nie można jednak przy tym zapomnieć, że nowe media funkcjonują w „starej” strukturze społecznej, która determinuje zachowania użytkowników nowego medium.

Niewątpliwie Internet jest medium elektronicznym, a rzeczywistość w nim przedstawiona wirtualna, sztuczna. Mówi się o przestrzeni cybernetycznej, symulacji, tworzeniu wrażenia przebywania w sztucznie wykreowanym świecie. Urealnia się prezentowaną fikcję fabularną czy wirtualną rzeczywistość społeczną. Rzeczywistość wirtualna jest przedstawiana w telewizji, w grach komputerowych, w internetowym świecie – ma więc z punktu widzenia odbiorcy bardzo rzeczywisty charakter. W ten sposób Internet wykazuje wiele cech wspólnych z innymi mediami elektronicznymi. W systemach rzeczywistości wirtualnej komunikacja z komputerem przyjmuje formy wizualne symulowanego środowiska za pomocą grafiki komputerowej, formy dźwiękowe i dotykowe. Zastosowania rzeczywistości wirtualnej obejmują m.in. operowanie w niebezpiecznych lub niedostęp-

nych środowiskach, wizualizację wyników chociażby eksperymentów naukowych, psychologii, pedagogikę, medycynę (edukacja, leczenie niektórych fobii, rehabilitacja zaburzeń ruchu) oraz przemysł rozrywkowy⁶⁾.

Multimedia i sieć Internetu są obecnie głównymi składowymi technologii informacyjnej⁷⁾. Komputer oraz Internet wprowadzają w zreformowanym szkolnictwie daleko idące zmiany w dotychczasowej pracy zawodowej nauczycieli i uczniów wymuszając zmianę metod uczenia się i nauczania. Stosowanie techniki multimedialnej w przestrzeni cybernetycznej i przeogromnego zasobu Internetu na zajęciach w szkole (szczególnie w dydaktyce języków obcych) gwarantuje ukształtowanie pozytywnych motywów uczenia się, rozwijanie zainteresowań poznawczych, uświadamia też uczniom własne potrzeby poznawcze⁸⁾. Samo sprawdzanie stopnia opanowania przez ucznia materiału gramatyczno-leksykalnego nie zawsze musi ograniczać się tylko do pisemnych prac klasowych czy domowych, odpowiedzi ustnych. Inny sposób – bezstresowy – sprawdzający ich wiadomości to właśnie współczesne środki technologii informacyjnej, środki techniczne i programistyczne. Współzawodnicząc z innymi rówieśnikami w klasie zaangażowany uczeń ujawnia swój potencjał wiedzy. Niewątpliwie młodzież ucząca się jest tym zafascynowana. Wycinki z gazet, widokówki, slajdy, prywatne zdjęcia, albumy prezentowane dotychczas na zajęciach jako pomoc w przekazie informacji powoli „idą” do lamusa. Pamiętajmy jednak o sztuce

⁵⁾ Np. na zajęciach dydaktyczno-wychowawczych w szkole, podczas konferencji w zakładach pracy, szkoleń czy kursów doskonalących.

⁶⁾ Doskonalenie umiejętności komunikowania się ma szczególne znaczenie u osób, które wykonują zawody wymagające skutecznego porozumiewania się, np.: psychologowie, nauczyciele, pracownicy służb socjalnych, duchowni.

⁷⁾ Technologia informacyjna jest nową dziedziną poznawczą, jak i źródłem wielu pomocy w nauczaniu innych dziedzin.

⁸⁾ „Głównym argumentem za stosowaniem multimediów w edukacji jest zwiększenie jakości kształcenia i szkoleń [nauczycieli M.L.], jak również wzbogacenie uczących się o przygotowanie do stosowania TI [technologii informacyjnej M.L.] w pracy i poza nią. Natura pomocy multimedialnych wymusza przesunięcie nacisku z nauczania (czyli kształcenia kierowanego przez nauczyciela) ku uczeniu się (czyli pracy ucznia). Samo wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy nie pociąga za sobą jego integracji z procesem nauczania ani nie powoduje automatycznie zmian w podejściu do nauczania. Nauczanie za pomocą multimediów powinno mieć charakter wielokodowy i wielostronnie aktywizujący, czyli powinno wykorzystywać różne kanały przekazu i zmuszać ucznia do czynnego udziału w procesie kształcenia. (...) Warunkiem integracji multimediów z działaniami uczniów i nauczycieli jest niewątpliwie uwzględnienie uczącego się, jego potrzeb, przygotowania, możliwości itp. Powinno to mieć miejsce w całym procesie tworzenia produktu. W raporcie unijnym ocenia się, że zmianom w systemie kształcenia wzbogaconym multimediami nie sprzyjają często sami nauczyciele. Wielu z nich zostało bowiem przygotowanych do roli kogoś, kto uczy, a nie jako przewodnik lub doradca własnego uczenia się uczących się. Uznając siebie za autorytet, wielu nauczycielom trudno jest przyjąć rolę jednego z elementów multimedialnego środowiska kształcenia. Główne przesunięcie w pracy nauczyciela polega teraz na przejściu od nauczania kierowanego przez niego ku kształceniu z uczniem w roli głównej”. Maciej Sysło (2002), „Multimedia w edukacji” w: *Multimedia w dydaktyce*, red. Joachim Bednorz, Gliwice, s. 8.

prezentacji⁹⁾ i roli, jaką zaczyna w niej pełnić komputer. Zauważmy, iż komputer będzie w przyszłości z pewnością jednym z najważniejszych instrumentów pracy i w pracy zawodowej (także w kontakcie z językami obcymi) naszych uczniów, czyli obecnych i przyszłych obywateli rodzącego się społeczeństwa informacyjnego.

Internet jest medium, które dzięki technikom komputerowym integruje tradycyjne media: obejmuje wspomniany już wcześniej przekaz audio, wideo (telewizja, transmisje specjalne), przekaz tekstowy (WWW, e-mail)¹⁰⁾ oraz telefonię internetową. Symulowanie różnych społecznych praktyk komunikacyjnych, takich jak plotkowanie, dyskusja, gry i zabawy czy spotkania towarzyskie, to zupełnie nowe usługi dostarczane przez Internet. Tym samym treści nabiera pojęcie teleputera, czyli połączenia telewizora i komputera osobistego, integrującego wszystkie funkcje obu tych urządzeń oraz funkcje aparatu telefonicznego, faksu, magnetofonu itd. Technika „idzie” naprzód. Teleputer więc ma stać się w niedalekiej przyszłości podstawowym sprzętem medialnym prawie każdego gospodarstwa domowego.

Internet pretenduje niewątpliwie do miana medium o charakterze ponadnarodowym i ponadkontynentalnym, zdecentralizowanym¹¹⁾. Przy tym jest szybki¹²⁾, tani¹³⁾ i anonimowy – chociaż eksperci mają wiele możliwości demaskowania użytkowników¹⁴⁾. Podejmowane są próby kontrolowania Internetu, w tym także cenzury, lecz są to działania o ograniczonej skuteczności. Społeczność międzynarodowa

robi zaś wszystko, aby przeciwdziałać próbom ograniczania wolności słowa w Internecie.

W wyodrębnianiu właściwości Internetu nie sposób pominąć jego charakteru segmentowego. Internet jako zintegrowane medium oferuje wiele różnych usług, dlatego tworzy cały szereg środowisk, do których dostęp zapewnia wybór danej usługi. Przykładami środowisk są World Wide Web, e-mail, grupy dyskusyjne czy Internet Realy Chat. Odbiorca sam decyduje, do którego z audytoriów chciałby należeć. Ma on przy tym możliwość brania udziału jednocześnie w kilku audytoriach (dla przykładu w grupach dyskusyjnych). Konsekwencją tego jest mnogość audytoriów, na które dzieli się społeczność internetowa.

Jak powszechnie wiadomo, komunikacja w Internecie polega w głównej mierze na wymianie tekstów pisanych. Fakt istnienia kamer internetowych i ich popularność decyduje o tym, iż przekaz audiowizualny nie jest wyjątkiem. Internet staje się przez to olbrzymim hipertekstem. Tylko część jego tekstów jest tworzona z myślą o trwałym rozpowszechnianiu¹⁵⁾. Użytkownik Internetu może zatem stworzyć swój portret przeważnie tylko za pomocą tekstu. Koncentrując się na tekście dochodzimy do wniosku, że pozawerbalne formy komunikacji jak gesty, ruchy i „język ciała”¹⁶⁾, wygląd, postawa, kontakt wzrokowy¹⁷⁾, ekspresja mimiczna czy dotyk „odpadają”. Dlatego też często odnosimy wrażenie, jakoby użytkownicy Internetu, skazani jedynie na wyrażanie myśli piśmem, byli osobami charakterologicznie chłod-

⁹⁾ Człowiek w procesie komunikacji pełni zarówno funkcję nadawcy przekazującego wiadomość, jak też i odbiorcy – obserwuje bowiem, jakie wrażenie na rozmówcy wywołuje przekazywana wiadomość, jednocześnie odbiorca przyjmujący wiadomość przekazuje nadawcy swój stosunek do odbieranych treści (pętla sprzężenia zwrotnego).

¹⁰⁾ Podstawową zaletą WWW (World Wide Web) jest zastosowanie hipertekstu. Autorem tego przełomowego projektu (1989) jest Tim Berners-Lee – brytyjski informatyk.

¹¹⁾ Nie podlega kontroli państwa, dzięki czemu różne „mniejszości” mogą w nim „żyć” niezależnie od woli suwerenów. Por. Nijakowski Lech (2002), „Nowe media – nowe dyskursy? Śląski dyskurs wobec przemian społecznych i pokoleniowych” w: *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa, s. 202.

¹²⁾ Pozwala użytkownikom prowadzić różne działania w czasie rzeczywistym, nawet na bardzo dużym obszarze.

¹³⁾ Koszty eksploatacji sieciowych w przypadku stałego łącza są niskie. Założenie rozbudowanej strony oraz wysyłanie sporej liczby listów jest mało kosztowne, ze względu na fakt istnienia wielu portali bezpłatnie, udostępniających użytkownikom konta e-mailowe i miejsca na strony WWW, koszt działalności w Internecie to najczęściej regularnie uiszczana dostawcy opłata za usługi Internetu. Internet w Polsce jest tańszy niż na Węgrzech czy w Czechach.

¹⁴⁾ W ogólności internauta może poczuć się uwolniony ze swego ciała i społecznej historii: płci, wieku, koloru skóry, pochodzenia społecznego itd. A jak pokazują badania, tak jest w istocie.

¹⁵⁾ Por. Nijakowski Lech (2002), „Człowiek Internetu: Internet jako nowe środowisko psychokulturowe” w: *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa, s. 203.

¹⁶⁾ Kinezyjetyka – mowa ciała

¹⁷⁾ Kontakt wzrokowy jest jedną z najważniejszych niewerbalnych wskazówek. Odwrócenie wzroku sygnalizuje brak zainteresowania lub wycofanie się z sytuacji.

nymi i drażliwymi. Z drugiej zaś strony podaje się przykłady minimalizowania gestów i przypadkowych ruchów. Nadużywając ich, tak świadomie jak i nieświadomie, komunikujemy niecierpliwość (wiercenie się, przypadkowe ruchy), znudzenie, nerwowość. Nowe tożsamości (przeważnie chodzi o zmianę płci lub wieku) są najczęściej zwykłą zabawą lub strategią towarzyską¹⁸⁾. Poza tym ujawnianie własnego Ja może być dla wielu czymś przerażającym, powstrzymujemy się przed nim obawiając się odrzucenia lub dezaprobaty¹⁹⁾. Te możliwości Internetu sprawiają, iż jest on nieprzejrzystym środowiskiem wysokiego interpersonalnego ryzyka. Często zdarza się, iż komunikacja mężczyzn z kobietami przypomina komunikację międzykulturową²⁰⁾. Otwarta i jawna komunikacja sprzyja nie tylko dobremu porozumiewaniu się, lecz także satysfakcji z kontaktów. Osiąganiu tych celów sprzyja również empatia emocjonalna²¹⁾ i poznawcza²²⁾.

Internet jako forum dyskusyjne zapewnia możliwość wolnej dyskusji między użytkownikami Internetu (internautami) z całego świata. Nie jest przestrzenią całkowicie bezpieczną i podlega wielu negatywnym tendencjom. Z pewnych powodów nieograniczona wolność słowa może działać destrukcyjnie na wartości obywatelskie. Przykładami może być szerzenie pornografii, treści faszystowskich itp.²³⁾ Także stosunkowo częściej niż w czasie rzeczywistym dyskusji są używane wulgaryzmy i personalne ataki, a brak jest setek innych subtelnych mię-

dzy ludzkich doznań. Internauta siedzący za biurkiem w dowolnym miejscu na ziemi swobodnie wyraża swoje myśli czując się niejednokrotnie bezkarnym. Pozbawiony konfrontacji fizycznej z rozmówcą nie odczuwa skrępowania, nabiera pewności siebie. Ujawnia się ktoś, kto w rzeczywistym świecie maskuje swoją osobowość.

Jak jednak rozumieć interakcje w sieci? Proponuje się wyróżnienie trzech typów interakcji, czyli wzajemnie na siebie skierowanych działań dwu lub więcej jednostek (wymiany symboli, znaczeń zachodzących między świadomymi partnerami):

- ▶ *bezpośredniej* (współobecność),
- ▶ *pośredniej* (medialnej) – za pośrednictwem korespondencji listowej, rozmowy telefonicznej
- ▶ *pośredniej* (medialnej) *quasi-interakcji* – książka, telewizja²⁴⁾.

Pierwsze dwie interakcje cechuje dialogowość (dyskurs, rozmowa), ostatnią zaś – monologowość²⁵⁾. Jeśli słuchamy przez Internet radia, czytamy gazetę lub oglądamy telewizję, to uczestniczymy w pośredniej (medialnej) quasi-interakcji²⁶⁾. Idąc za Jamesem Lynchem, autorem książki *Language of the Heart*, to właśnie dialog nadaje ciału człowieczeństwo: dzielimy się myślami, wrażeniami fizycznymi, ideami, ideałami, nadziejami i uczuciami²⁷⁾. Z racji uczestnictwa w czasie pogaduszek na IRC proponuje się także wprowadzenie nowego typu interakcji: *całkowicie regulowaną* (*manipulowaną*) *interakcję pośrednią*²⁸⁾. To tu prowadzimy

¹⁸⁾ Tamże, s. 204.

¹⁹⁾ W celu lepszego zrozumienia owego Ja, które jest przedmiotem ujawniania, możemy sobie wyobrazić, że cała nasza istota to okrąg podzielony na cztery części w następujący sposób: pierwsza ćwiartka to nasze *Ja Odsłonięte* – obejmuje ono wszystkie nasze świadome działania i wypowiedzi. Druga ćwiartka to nasze *Ja Ślepe*, w skład którego wchodzi to, czego inni mogą się o nas dowiedzieć, lecz czego my sami nie jesteśmy świadomi: nasze nawyki, sposób bycia, mechanizmy obronne, strategie walki. Trzecia ćwiartka to *Ja Ukryte*. Tu znajdują się wszystkie nasze sekrety – wszystko to, o czym myślimy, co czujemy i pragniemy zachować dla siebie. Czwarta ćwiartka to nasze *Ja Nieznane*. Jest to część nieznaną, możemy jedynie zakładać jej istnienie i nadawać jej takie nazwy, jak nieświadomość lub podświadomość. Sny, stany narkotyczne oraz doświadczenia mistyczne są najmocniejszym dowodem tego, że *Ja Nieznane* istnieje. w: Stewart John (2002). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi.*, Warszawa, s. 268.

²⁰⁾ Stewart John (2002). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi.* Warszawa, s. 269.

²¹⁾ wczuwanie się w odczucia rozmówcy.

²²⁾ zdolność do przyjmowania sposobu myślenia rozmówcy.

²³⁾ Nijakowski Lech (2002). *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa, s. 204.

²⁴⁾ Thompson, J. B. (2001). *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wrocław: s. 90.

²⁵⁾ Ibid., s. 93.

²⁶⁾ stosunki społeczne wytworzone przez środki komunikowania masowego – książki, telewizja itd.

²⁷⁾ Lynch, James (2002). „Langue of the Heart (Język serca): The Human Body in Dialogue” w: Stewart, John: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa: s. 270.

²⁸⁾ Por. Goffman, Erving (1981), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: s. 292.

dialog, w sposób dowolny manipulując – w miarę kompetencji i inteligencji – własną deklarowaną pfcia, językiem, wiekiem, przynależnością rasową, generacyjną, kulturową czy polityczną. Zdecydowanie zapewnia to większe możliwości manipulacyjne niż pozostałe grupy interakcji dialogowych. Wszystko to sprawia, że Internet – jako sieć łącząca ludzi – tworzy nowe mechanizmy społeczne i instytucje. Fenomen tego środowiska polega na pozorowaniu rzeczywistej przestrzeni spotkania się ludzi, zapewniając przy tym możliwość manipulacji własnym wizerunkiem. W nowym środowisku dochodzi do ewolucji, której podlegają behavior użytkowników oraz ramy instytucjonalne komunikacji internetowej²⁹⁾. To nowe środowisko jest w nieustającej interakcji z otoczeniem społecznym Internetu.

Podsumowując: Internet nie jest prostym medium. To jakby ciągle włączone urządzenie, złożone z telewizora, radia, telefonu i komputera osobistego. Internet nigdy nie śpi,

życie w nim toczy się nieustannie. Internet jest całodobowym laboratorium dostępnym prawie dla każdego.

Bibliografia

- Joachim Bednorz (red) (2002), *Multimedia w dydaktyce*, Gliwice.
- Berger, Peter (1995), *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa: PWN.
- Goffman, Erving (1981), *The Presentation of the self in Everyday Life*. Garden City, NY: Anchor. Wyd. pol.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: PIW.
- Nijakowski, Lech (2002), *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa.
- Perspektywy*. (2003) *Matura-Studia-Kariera*. Młodzieżowy miesięcznik edukacyjny, nr 1/2 styczeń/luty 2003.
- Stewart John (2002), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa.
- Thompson, J. B. (2001), *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wrocław. (marzec 2003)

²⁹⁾ Nijakowski Lech (2002), *Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym*, Warszawa, s. 205.

Anna Piotrowska¹⁾
Kraków

Internet na lekcji języka angielskiego

W chwili obecnej, kiedy coraz więcej szkół posiada dostęp do Internetu, warto zadać sobie pytanie, czy warto z niego korzystać podczas zajęć z języka angielskiego i – jeżeli odpowiedź brzmi twierdząco – w jaki sposób. Nie ulega wątpliwości, że Internet w przeważającej części oferuje strony w języku angielskim, nie oznacza to jednak automatycznie, że trzeba z niego korzystać. Za wykorzystaniem Internetu przemawia raczej fakt, że jest on źródłem bieżących informacji, sposobem na dokształcanie się nauczycieli, skarbnicą wiadomości. Może być wykorzystany bezpośrednio podczas lekcji, a dozowany z umiarem urozmaici je tak samo, jak oglądanie wideo czy słuchanie piosenek.

Internet stanowi doskonałe narzędzie pracy nauczyciela przygotowującego się do zajęć. I mowa tu nie tylko o tekstach, ale również o klipach muzycznych czy obrazkach. Nie trze-

ba już godzinami szukać w czasopiśmie odpowiednich zdjęć, widoków czy postaci, które pasowałyby do tematu zajęć – z łatwością można je znaleźć w Internecie. Internet to również miejsce, gdzie wiele wydawnictw ma swoje strony. Można z nich zaczerpnąć informacje nie tylko na temat nowości na rynku wydawniczym, ale również skorzystać z dodatkowych, bezpłatnych materiałów oferowanych dla nauczycieli. Zaletą tych materiałów jest fakt, że są one pomyślane jako rozwinięcie danego kursu, a więc rzeczywiście operują gramatyką i słownictwem zawartym na danym poziomie konkretnego podręcznika. Niektóre wydawnictwa zamieszczają również testy dostosowane do podręcznika i do konkretnych jego rozdziałów. Ale nie tylko wydawnictwa oferują różne ćwiczenia. Istnieje wiele stron, na których można zaznajomić się z gotowymi scenariuszami lek-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Szkole Biznesu i Języków Obcych w Krakowie.

cyjnymi, lub – co moim zdaniem cenniejsze – samemu spreprować ćwiczenie z użyciem słownictwa, które chcemy przećwiczyć. Przygotowując się do zajęć, warto więc zajrzeć do Internetu – niejednokrotnie ułatwi on naszą pracę.

Jak korzystać z Internetu podczas samych zajęć? Istnieje wiele rozwiązań, zawsze jednak trzeba pamiętać o wieku uczących się, profilu klasy, stopniu zaawansowania zarówno językowego, jak i umiejętności poruszania się w Internecie. Podstawowym czynnikiem, który musimy uwzględnić, jest liczba stanowisk komputerowych jakie mamy do dyspozycji. Sytuacja idealna jest oczywiście wtedy, kiedy każdy uczeń może pracować sam z komputerem lub kiedy uczący się pracują w parach. Przy mniejszej liczbie komputerów należy zastanowić się nad celowością takich zajęć. Zakładając jednak, że przeszkody techniczne nie stanowią problemu, możemy traktować Internet jak podręcznik, tj. zaproponować przeczytanie tekstu lub bieżących wiadomości i dalej postępować tak, jak z tekstem z podręcznika. Jest to sposób nauczania w sumie bardzo tradycyjny, ale ciągle skuteczny. Ciekawsza wydaje się jednak sytuacja, w której Internet traktujemy jako sposób komunikacji. Zamiast pisać wypracowanie w zeszytach, można poprosić uczniów o założenie konta mailowego (na polskim serwerze) i napisanie listu do kolegi/koleżanki obok. W ten sposób jest ćwiczona nie tylko umiejętność pisania, ale również rozumienia tekstu pisanego. Można też poprosić o napisanie opinii o przeczytanym właśnie w Internecie tekście i podzielenie się tą opinią z resztą klasy za pomocą poczty internetowej – po podliczeniu głosów pozytywnych i negatywnych otrzymamy wynik ogólny. Najtrudniejszym, ale zarazem dającym najwięcej satysfakcji sposobem na wykorzystanie Internetu podczas zajęć, jest mini-projekt. Polega on na wyznaczeniu grupie zadania do zrealizowania. Ćwiczone są wtedy właściwie wszystkie sprawności językowe. Podstawowym warunkiem jest jednak wykorzystywanie tylko i wyłącznie stron anglojęzycznych. Najczęściej w swej praktyce wykonują następujące mini-projekty:

1. założenie własnego konta mailowego na serwerze angielskim bądź amerykańskim, np. na *yahoo.com*
2. odnalezienie oferty hotelowej na Kubie.

W przypadku pierwszego zadania uczniowie muszą wykonać wszystkie polecenia związane z zakładaniem konta – wymagane jest od nich, aby uzupełnili podstawowe wiadomości o sobie, jak w każdym formularzu. Zadanie drugie jest trudniejsze. Uściśliam zawsze, że zależy mi na pokoju dwuosobowym w Hawanie w okresie letnim, ze śniadaniem i to za jak najniższą cenę, ok. 25 dolarów za noc. Stroną wyjściową w przypadku tego zadania jest wyszukiwarka *altavista*. Mimo dość dużej trudności zadanie to sprawia ogromną przyjemność wykonującym. Zadania tego typu łączą umiejętność posługiwania się językiem (co sprawia, że uczący dostrzegają sens uczenia się języka) z umiejętnością użytkowania Internetu.

Wykorzystanie Internetu podczas lekcji to nie tylko plusy, ale też możliwe niebezpieczeństwo tzw. rozbicia lekcji. Źle dobrane pod względem trudności teksty mogą się okazać bądź za łatwe (rzadziej) lub za trudne i zniechęcić uczniów. Mimo ogromnej atrakcyjności pewnych tematów należy z dużą rozważą podchodzić do kwestii ich doboru. Drugim zagrożeniem jest pokusa ze strony uczących się, by używać w czasie zajęć stron polskich. Część uczniów wykorzystuje lekcję, by sprawdzić swoją pocztę mailową, by wejść na chat lub zgoła poszukać stron niedozwolonych dla nich ze względu na swoją zawartość. Trzeba być świadomym tych pokus i nie dopuścić, by lekcja angielskiego przerodziła się w luźne zajęcia z komputerem.

Jeżeli szkoła nie dysponuje dostępem do Internetu, bądź nie stwarza warunków do przeprowadzenia zajęć w pracowni komputerowej, można wprowadzić pewne pojęcia językowe związane z Internetem podczas lekcji w sali lekcyjnej. Uczący się będą mogli wykorzystać tak zdobytą wiedzę już indywidualnie. Oto zestaw kilku ćwiczeń z odpowiedziami. Można je wykorzystać jako przerywniki lekcji lub wprowadzenie do zajęć z Internetem lub też jako zwykłą ciekawostkę sprawdzającą, jak biegli w posługiwaniu się Internetem są nasi uczniowie.

► *Label this typical e-mail address*

kruchecka@argos.com.pl

(*kruchecka* = userid, *@* = at, *argos* = domain, *com.* = type of organization, *pl* = country)

► *What do they mean?*

com (or co) = commercial organization
edu = education
gov = government
int = international organizations
mil = military
net = network provider
org = non profit organization

► *What is the difference between a web page and a web site? Which one is bigger?*

(A web site is a set of a few web pages)

► *Guess the abbreviations for these countries*

Austria = at
Australia = au

Canada = ca
Switzerland = ch
Germany = de
Spain = es
France = fr
Italy = it
Poland = pl

Internet wdarł się przebojem w nasze życie codzienne. Z czasem zagości na dobre i w naszych szkołach. Dobrze jest być przygotowanym na tę chwilę i już obecnie zacząć go używać na zajęciach również z języka angielskiego, pamiętając wszakże o pozytywnych, jak i negatywnych aspektach tego medium.

(kwiecień 2003)

Małgorzata Putra¹⁾
Działoszyn

Przemoc wśród uczniów

Niezmiernie ważnym elementem w nauczaniu języka obcego jest praca z oryginalnymi tekstami, które stanowią źródło współczesnego języka i dostarczają wiedzy o kulturze i obyczajach. Chciałabym polecić wszystkim germanistom stronę internetową www.goethe-institut.de, na której można znaleźć obszerny materiał językowy, wraz z odpowiednio dobranymi ćwiczeniami. Młodzież jest żywo zainteresowana pracą z takimi tekstami, co skłoniło mnie do przeprowadzenia lekcji z wykorzystaniem tych autentycznych materiałów.

Opisana poniżej lekcja została przeprowadzona w klasie IV LO (grupa przygotowująca się do matury ustnej z języka niemieckiego) o profilu podstawowym (3 godziny języka niemieckiego w tygodniu). Oto jej przebieg:

Temat lekcji: „Gewalt unter Schülern” – Arbeit am Text.

Czas trwania: 90 minut

Cel ogólny: rozumienie tekstu czytanego

Cele szczegółowe: uczeń: rozumie globalnie tekst, potrafi wyszukać odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące tekstu, stosuje poznane

słownictwo dotyczące przemocy, współpracuje w grupie, rozwiązuje problemy na drodze negocjacji,

Pomoce dydaktyczne: tekst ze strony internetowej www.goethe-institut.de, słowniki niemiecko-polskie, mazaki, papier, rzutnik, foliogram

Formy pracy: praca w grupach, „burza mózgów”

Przebieg lekcji:

► Wprowadzenie: (ok. 15 minut) Dzielę uczniów na cztery grupy, następnie zapoznaję ich z tematem lekcji (*Wir sprechen heute über Gewalt. Was fällt euch ein, wenn ihr das Wort „Gewalt” hört? Ihr bekommt jetzt ein Blatt Papier, auf dem es verschiedene Wörter gibt. Nicht alles passt zum Thema. Unterstreicht die Wörter, die ihr mit der Gewalt verbindet. Wenn ihr die Vokabeln nicht versteht, da könnt ihr natürlich das Wörterbuch benutzen.*

Uczniowie otrzymują kartkę papieru z różnymi wyrazami. Ich zadaniem jest podkreślić te słówka, które pasują do tematu „przemoc”.

das Opfer, freundlich, die Wunde, verletzt, der Freund, aggressiv, brutal, die Drogen, grausam,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Działoszynie.

die Angst, die Liebe, die Ruhe, nachsichtig, der Alkohol, der Streit, der Frieden, schlagen, der Tod, höflich

► Grupy porównują swoje wyniki. Następnie uczniowie odpowiadają na pytania typu:

Warum meinst du, dass Alkohol mit der Gewalt verbunden ist?

Warum fällt dir das Wort „Drogen“ ein, wenn wir über die Gewalt sprechen?

Gibt es immer Gewalt, wenn es zu einem Streit kommt?

► Następnie rozdaję uczniom kopie tekstu „Gewalt unter Schülern“. Praca z tekstem trwa około 30 minut. (Ihr sollt jetzt diesen Text leise lesen und unbekannte Wörter und Wendungen notieren und erklären. Ihr habt für die Aufgabe 10 Minuten Zeit.).

Gewalt unter Schülern



Text

(...) Im Alltag der Kinder ist Gewalt schon fast eine Selbstverständlichkeit geworden. Nur der, der am stärksten und grausamsten ist, kann überleben. Sehr verwunderlich ist das eigentlich nicht. Täglich finden wir überall Gewalt: in den Nachrichten, in Zeichentrickfilmen, in Comics oder auf Hörspielkassetten. In den meisten Fällen richtet sich Gewalt gegen die Schwächeren wie zum Beispiel Kinder, Behinderte, ältere Menschen, Ausländer oder gegen ängstliche Leute.

Nicht nur am Arbeitsplatz oder zu Hause gibt es Gewalt, sie geschieht meistens in der Schule oder auch auf offener Straße. Als Opfer von Gewalttaten sollte man möglichst offen darüber reden. Auch wenn man nur Zeuge ist, sollte man helfen, die Tat schnell aufzuklären. (...)

Es kann viele Gründe geben, dass Schüler aggressiv werden – auch ihren Lehrern gegenüber. Vielleicht sind sie selbst zu Hause schon Opfer von Gewalt geworden. Es können aber auch Gründe sein wie

Langeweile oder Komplexe. Das bedeutet dann, sie fühlen sich den anderen unterlegen und können dann nur mit Gewalt reagieren.

Es sind aber auch brutale Computerspiele, die Kinder zu solchen gefährlichen Taten bringen. Einige kommen dann auf die Idee, die Welt sei ein harmloses Spiel. Sie denken dann nicht an die Verletzungen, die sie dem anderen zufügen, sondern nur an den Sieg. (...)

Gegen Langeweile oder Komplexe kann man aber etwas tun. Man sollte zum Beispiel mehr Projekte anbieten, die Schüler in der Mittagspause beschäftigen. Gruppenarbeit zum Beispiel fördert das soziale Verhalten. Es ist auch wichtig, dass man einen Schulpsychologen oder eine Vertrauensperson aufsuchen kann, wenn es nötig ist. (...)

Gekürzt nach:

Agatha Seaty, Kopernikus-Gymnasium, Niederkassel, Klasse 8d

© „General-Anzeiger Bonn“, September 2000

► Uczniowie czytają po cichu tekst, wyjaśniają w grupach słownictwo. Następnie pokazują na folii wyjaśnienia słówek i proszą ich o dopasowanie podkreślonych wyrazów do przedstawionych wyjaśnień.

jemand, der etwas mit angesehen oder angehört hat / etwas, was ganz normal ist,

Film, in dem sich nicht reale Figuren bewegen/, Leute, die Angst haben /, eine Person, an die man sich gern wendet, wenn man Probleme hat /, das Benehmen zwischen Menschen, das Handeln innerhalb der Gesellschaft /, glauben, weniger zu können, weniger wert zu sein/,

► Sprawdzam zrozumienie tekstu za pomocą ćwiczeń:

Aufgabe 1: Welche der Aussagen sind richtig, welche sind falsch?

	richtig	falsch
a) Man wundert sich nicht darüber, dass es so viel Gewalt unter Schülern gibt.		
b) Im Fernsehen, in Zeitschriften und Trickfilmen findet man viel Gewalt.		
c) Kinder, schwache Menschen oder Ausländer sind meist gewalttätig.		
d) Es ist besser, nicht über die Gewalt zu sprechen.		

	richtig	falsch
e) Schüler werden manchmal auch ihren Lehrern gegenüber aggressiv.		
f) Manche Kinder sind vielleicht zu Hause schon geschlagen worden.		
g) Durch brutale Computerspiele (Anm. der Redaktion: Computerspiele, die den Einsatz von virtueller Gewalt erfordern) denken die Kinder manchmal, dass Gewalt auch nur ein Spiel ist.		
h) Die Schüler sollen sich in der Mittagspause selbst beschäftigen.		

Aufgabe 2: Beantwortet jetzt die folgenden Fragen:

1. Wo kann man die Gewalttaten sehen?
2. Wer sind oft die Opfer von Gewalttaten?
3. Nenne die Gründe des aggressiven Verhaltens!
4. Warum sind Computerspiele oft gefährlich?
5. Wie sollen sich Menschen benehmen, wenn sie Gewalttaten sehen?
6. Welche Möglichkeiten gibt es, gegen Langeweile oder für das Selbstbewusstsein etwas zu tun?

► Kontynuujemy pracę w grupach przez około 25 minut. Dwie grupy otrzymują na kartkach papieru opis sytuacji:

Gruppe 1. Ein Junge hat von seinem Kollegen 50 Euro geliehen und will ihm das Geld nicht zurückgeben, obwohl dieser es braucht.

Gruppe 2. Ein Junge hat seinem Kollegen das Butterbrot aus der Schultasche rausgenommen und es aufgegessen.

Überlegt euch nun in der Gruppe eine mögliche Konfliktsituation. Zwei oder drei von euch könnten das dann im Rollenspiel vortragen. Die anderen zwei bis drei Schüler sollen versuchen, den Streit zu schlichten, das heißt, den Konflikt zu lösen, bevor es zu Gewalt kommt.

Dwie następne grupy otrzymują inne zadanie:

Im letzten Abschnitt wird vorgeschlagen, Projekte anzubieten, die die Schüler in der Mittagspause beschäftigen. Was für Projekte können das sein? Sammelt Ideen.

► Następnie prezentujemy wyniki pracy w grupach, co trwa około 15 minut. Jako pracę domową zadaję im przygotowanie się do rozmowy na temat tekstu „Gewalt unter Schülern”. Lekcję kończy ocenienie przez nich zajęć. Stwierdzili, że lekcje bardzo ich zainteresowały. Tekst był ciekawy, a ćwiczenia dobrze dobrane. Nauczyli się dużo nowych słówek, a prace w grupach i odgrywanie ról pozwoliły im wszystkim posługiwać się językiem niemieckim.

(styczeń 2003)

Anna Grzegorzcyk¹⁾
Trzebnica

Moje lekcje w pracowni komputerowej

W czasie roku szkolnego przypadają często święta i uroczystości, których treści można bardzo łatwo wkomponować w lekcję języka obcego. Tak jest np. z Bożym Narodzeniem czy Świętami Wielkanocnymi. Planuję wtedy zwykle lekcje w pracowni komputerowej, korzystając czy to z programów komputerowych czy z róż-

nych stron internetowych. Jedną z nich jest strona Inter Naciones, która oferuje gotowe zdyktowane materiały do lekcji. Dużą zaletą jest ich aktualność.

W moich poniższych propozycjach korzystam z tekstów ze strony *Inter Naciones Landeskunde Online* związanych ze świętami Boże-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Trzebnicy.

go Narodzenia. Może będą mogły być wykorzystane przez innych nauczycieli w okresie przedświątecznym.

Lekcja w klasie II: **Nikolaus und Weihnachtsmann**

Cele lekcji: – uczeń:

- ▶ potrafi posługiwać się technologią komputerową i techniką informacyjną,
- ▶ doskonalą sprawności językowe: rozumienie tekstu czytanego, pisanie i mówienie,
- ▶ poznaje realia życia w Niemczech.

Przebieg lekcji:

▶ Wstęp (2 min. – praca frontalna) – pytam uczniów jakie skojarzenia nasuwają im się przy pojęciu „Nikolaus”. Moje pytanie brzmi: *Welche Assoziationen habt ihr mit dem Begriff „Nikolaus“?* Uczniowie podają swoje skojarzenia.

▶ Praca z tekstem (25 min. – praca w parach): uczniowie wchodzi na stronę internetową *Inter Nationes Landeskunde Online*, klikają w zakres tematyczny: *Feste/Bräuche/Feiertage* i otwierają spośród bogatej oferty plik „*Nikolaus und Weihnachtsmann*”. Przed przystąpieniem do czytania tekstów otrzymują ode mnie następujące zadanie. Mają wyszukać w tekście jakąś ciekawą informację o Mikołaju i zapisać ją w zeszytcie. Następnie każda para otrzymuje kolorową karteczkę, na której pisze pytanie do znalezionej przez siebie informacji. Gdy wszystkie pary mają już pytania, przekazują je parze siedzącej obok. Teraz uczniowie szukają w tekście odpowiedzi na pytania i zapisują je na tej samej karteczce. Oddają ją następnie do sprawdzenia parze pytającej i ćwiczenie jest powtarzane. Cały czas pomagam i koordynuję pracę tak, aby pytania nie powtarzały się. Zawsze staram się formułować polecenia w języku niemieckim, tak aby były one dla uczniów zrozumiałe. Przy powyższym ćwiczeniu mówię:

Sucht im Text eine interessante Information über den Weihnachtsmann oder Nikolaus und schreibt sie ins Heft. Dann formuliert eine Frage für das Paar nebenan und schreibt sie auf den farbigen Zettel. Wenn alle Paare fertig sind, bekommt jedes eine Frage von seinem Nachbarpaar. Die Antwort auf die Frage soll man im Text

suchen und sie auf denselben Zettel schreiben. Diesen Zettel erhält das fragende Paar zur Kontrolle. Dann macht bitte diese Übung in umgekehrter Richtung.

▶ Ćwiczenia utrwalające (15 min. – praca frontalna) – bardzo ważnym etapem pracy są dla mnie zawsze ćwiczenia utrwalające i podsumowanie lekcji. W tej lekcji stosuję następującą technikę. Uczniowie czytają z kartek pytania i odpowiedzi, bądź odpowiadają z pamięci i wyjaśniają pozostałym niejasności. Polecenie dla uczniów brzmi:

Nun präsentieren alle Paare ihre Fragen und Antworten. Falls ihr etwas nicht versteht, fragt bitte gleich das jeweilige Paar.

▶ Zakończenie (3 min. – praca samodzielna): czasami, gdy chcę poznać opinie uczniów na temat lekcji, jej przebiegu, skuteczności czy atmosfery na niej panującej, przeprowadzam pod koniec zajęć krótką ewaluację. Rozdaję kartki z maksimum 3 pytaniami w języku polskim, na które uczniowie udzielają odpowiedzi anonimowo. Moje pytania mogą brzmieć:

- *Co mi daje lekcja języka niemieckiego w pracowni komputerowej?*
- *Czy nie jest to stracony czas?*
- *Czy chciałbyś/chciałabyś mieć częściej takie lekcje?*

Lekcja w klasie IV na temat: **Weihnachtsmärkte in Deutschland**

Cele lekcji: są takie same jak w lekcji poprzedniej, czyli posługiwanie się technologią komputerową i techniką informacyjną, doskonalenie sprawności językowych: rozumienia tekstu czytanego, pisanie i mówienie, a także poznanie realiów życia w Niemczech.

Przebieg lekcji:

▶ Wstęp (3 min. – praca frontalna) – na każdej lekcji staram się zaktywizować uczniów do za prezentowania wiedzy bądź umiejętności, które już posiadają. W pracowni komputerowej korzystam z technik, które zabierają jak najmniej czasu, w tym przypadku są to pytania i odpowiedzi. Moje pytania brzmią:

- ▲ *Was ist ein Weihnachtsmarkt?*
- ▲ *Was kann man dort machen?*

▲ *Hat jemand von euch mal einen Weihnachtsmarkt gesehen?*

Uczniowie odpowiadają na te pytania.

► Praca z tekstem (20 min. – praca samodzielna) – uczniowie, jak w lekcji poprzedniej, wchodzą na stronę internetową *Inter Nationes Landeskunde Online*, z katalogu: *Feste/Bräuche/Feiertage* otwierają plik *Weihnachtsmärkte in Deutschland* i otrzymują ode mnie zadanie wyszukania w tekście ciekawych informacji na temat kiermaszy świątecznych. Robią w zeszytach notatkę. Moje polecenie brzmi:

Sucht interessante Informationen über Weihnachtsmärkte in deutschen Städten und macht Notizen.

W czasie samodzielnej pracy uczniów chodzę między stanowiskami, pomagam w zrozumieniu tekstów oraz w sporządzaniu notatek.

► Ćwiczenia utrwalające (20 min. – praca samodzielna, później frontalna) – gdy notatki są gotowe uczniowie tworzą pytania do zebranych przez siebie informacji i zapisują je w zeszytach. Moje polecenie brzmi:

Bildet jetzt Fragen zu diesen Informationen und schreibt sie in die Hefte.

W kolejnej fazie tego ćwiczenia uczniowie stawiają przygotowane pytania pozostałym członkom grupy formułując z nich zagadki, mające formę zdań złożonych podrzędnie. Moje polecenie brzmi:

*Stellt jetzt bitte eure Fragen als Rätsel an die Gruppe, indem ihr einen Satz baut, der so beginnt: **Wer weiß,.....?***

Moim zadaniem jest czuwanie nad prawidłowym przebiegiem ćwiczenia i korygowanie błędów utrudniających komunikację. Z form gramatycznych poprawiam tylko zdania podrzędne.

Jeśli uczniowie nie znają odpowiedzi na pytanie, mają możliwość odszukania jej w tekstach „*Weihnachtsmärkte in Deutschland*” na stronie *Inter Nationes*. Zwykle towarzyszy temu zadaniu rywalizacja, która motywuje uczniów do bardziej efektywnej pracy.

► Zakończenie: (2 min. – praca frontalna) – zadają i objaśniam uczniom pracę domową. Jest nią wykonanie ćwiczenia 4 na stronie internetowej *Inter Nationes* pod tekstem „*Weihnachtsmärkte in Deutschland*”. Jeśli uczniowie nie mają dostępu do Internetu w domu, mogą skorzystać z biblioteki szkolnej.

Lekcję w pracowni komputerowej prowadzę dość często. Moim zamiarem jest bowiem przyzwyczajenie uczniów do korzystania z materiałów do nauki języka niemieckiego ze stron internetowych. Jeśli to polubią, być może zaczną rozszerzać swoją znajomość języka samodzielnie i może stanie się to ich nawykiem. A oto przecież nam wszystkim chodzi.

(sierpień 2003)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Publikacje EURYDICE

- European Glossary on Education – Volume 4 – Management, monitoring and support staff
- Key topics in education in Europe Volume 3 *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns Report II: Supply and demand. General lower secondary education*
- Kluczowe problemy edukacji. Tom I – *Pomoc materialna dla studentów w Europie. Stan obecny i kierunki rozwoju*

WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

- Teresa Jackowska (2003 – wyd. XX), *Rozmówki angielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lefteris Cirmirakis, Micos Konstantopoulos (2003, wyd IV), *Rozmówki nowogreckie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Janina Jaślan, Jan Stanisławski (2003 – wyd. XVIII), *Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kazuko Adachi (2003 – wyd. V), *Słownik minimum japońsko-polski i polsko-japoński*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Maria Matyka¹⁾
Wrocław

Lekcja otwarta języka niemieckiego dla rodziców²⁾

W mojej pracy zawodowej cenię sobie bardzo dobry kontakt z rodzicami. Przy każdej okazji staram się informować ich o osiągnięciach ich dzieci, i o postępach w nauce języka niemieckiego. Każde dziecko osiąga przecież w roku szkolnym jakieś sukcesy – robi postępy w nauce na miarę swoich możliwości. Rodzice są zawsze dumni ze swoich pociech, ale ...

Odnosiłam często wrażenie, że chcieliby oni usłyszeć jak ich dzieci mówią po niemiecku. Pomyślałam więc, że należałoby przygotować taką prezentację. Oczywiście zdawałam sobie sprawę z tego, że rodzice w większości nie będą rozumieć o czym mówią ich dzieci i czy mówią poprawnie, ale celem takiego spotkania nie byłoby przecież sprawdzanie poprawności ich wypowiedzi.

Powodzenie takiej prezentacji w dużym stopniu zależy od odpowiedniego doboru tematu, formy pracy i tekstów.

- **Temat** powinien być tak dobrany, aby rodzice choć częściowo go rozumieli i był dla nich w miarę interesujący. Zdecydowałam, że tematem mojej prezentacji będzie „MAMA” – temat bliski zarówno dzieciom, jak i dorosłym.
- **Forma prezentacji** też nie jest bez znaczenia – każde dziecko musi mieć możliwość choć raz zabrać głos. Nie powinna więc to być lekcja tzw. „robocza”, gdy najczęściej głos zabierają te same osoby. Mogłaby to być, np. praca w parach (chętni rodzice mogliby

nawet pracować razem z dziećmi w grupach), gry i zabawy językowe czy inscenizacja.

- **Teksty** powinny być krótkie, a stopień trudności odpowiedni do możliwości uczniów.

Mam taki prywatny zbiór różnych tekstów, materiałów dydaktycznych, wycinków z czasopism, starych książek gromadzony przez wszystkie lata pracy. Często z niego korzystam przygotowując lekcje dla moich uczniów. Wertując swoje „zbiory” natrafiłam na tekst (z wydania z 1989 r. czasopisma austriackiego dla młodzieży *Jugendpost*), który wydawał mi się wprost idealny i na kilka innych wierszy. Były one w miarę zrozumiałe dla uczniów nie mających problemów językowych i oni otrzymali trudniejsze kwestie do nauczenia, pozostali uczniowie korzystając ze słownika dwujęzycznego i konsultacji również nie mieli kłopotów z opanowaniem swoich kwestii. Tekst nadaje się do realizacji we wszystkich klasach szkoły podstawowej. Można go też wykorzystać przy okazji realizacji innych tematów, np. *Alltag*. Może też posłużyć jako tekst utrwalający czynności lub czasowniki złożone rozdzielnie. Można go skrócić lub rozszerzyć, w zależności od tego, co zamierzamy ćwiczyć.

„Mütter haben es schön, sie haben fast gar
nichts zu tun
sie brauchen nur
dem Vater den Anzug ausbürsten,
die Blumen gießen,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 108 we Wrocławiu.

²⁾ Patrz również: Ewa Marszałkowska (2002), *Docień swoje dziecko – forma zebrań z rodzicami*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2002 – „Nauczanie dwujęzyczne”, s. 118.

den kleinen Helmut aufs Töpfchen setzen,
die Fenster putzen,
Stefan den Kopf waschen,
Wäsche aufhängen,
mit Margit die Aufgabe machen,
bügeln,
zum Elternsprechtag gehen,
Knöpfe annähen,
den Garten besorgen,
dem Vater das Frühstück richten,
die Betten überziehen,
die kranke Oma besuchen,
das Abendessen richten,
abstauben,
die Kinder in den Kindergarten führen,
dem kranken Peter etwas vorlesen,
staubsaugen,
zur Sparkasse gehen,
einkaufen,
die Kartoffeln aus dem Keller holen,
aufwischen.
Das ist alles, sonst nichts.
Das ist alles, sonst nichts?"

Teraz nadszedł czas na rozmowę z uczniami i przekonanie ich o celowości takiej prezentacji dla rodziców. Moim uczniom pomysł bardzo się spodobał. Chciałam jednak, aby byli współautorami prezentacji. Z doświadczenia wiem, że jeżeli coś same wymyślą, chętniej to potem wykonują. Poprosiłam ich więc najpierw o podanie swoich propozycji. Wspólnie ustaliliśmy, że wyślemy do wszystkich mam zaproszenia (w starszej klasie mogłyby być napisane po niemiecku), zrobimy dla nich laurki, z zebranych wcześniej pieniędzy kupimy kwiaty, ubierzemy się odświętnie. Ktoś zaproponował też, aby złożyć mamom życzenia po polsku i po niemiecku.

Kiedy już wszyscy „zapaliliśmy się” do tego pomysłu, od razu zabraliśmy się do jego realizacji. Najpierw rozdzieliliśmy role. Klasa liczy 26 uczniów: jedna osoba witała rodziców, dwóch uczniów rozpoczynało i kończyło wiersz, 23 osoby przedstawiały konkretną czynność z wiersza. W ten sposób każdy miał swoją rolę w inscenizacji, każdy coś mówił i przedstawiał. To bardzo ważne, aby każdy rodzic mógł usłyszeć swoje dziecko. Uczniowie mieli za zadanie

nauczenie się swojej kwestii, przygotowanie rekwizytów i obmyślenie sposobu prezentacji przydzielonej czynności. Liczyłam na pomysłowość dzieci i nie zawiodłam się, wszyscy doskonale się przygotowali.

Przygotowania prezentacji trwały dwa tygodnie, odbyły się 4 próby. Również na lekcjach języka niemieckiego, poszczególni uczniowie ćwiczyli swoje role. Przygotowanie sali zostawiliśmy na sam koniec. Ławki zsunęliśmy pod ścianę (na ławkach uczniowie wyeksponowali swoje językowe osiągnięcia³⁾: zeszyty, krzyżówki układane do niemieckojęzycznej gazetki szkolnej, książeczki Laporello, prace plastyczne związane z krajami niemieckojęzycznymi), krzesła ustawiliśmy w podkowę, do tablicy magnesami przypięliśmy laurki dla mam, na biurku przykrytym obrusem, stał duży wazon z 26 różami.

W umówionym dniu, o umówionej godzinie (ustaliliśmy godzinę 17.00 – istotne było, aby wszyscy rodzice mogli uczestniczyć w prezentacji) spotkaliśmy się wszyscy w gabinecie języka niemieckiego. Mamy przyszły prawie w komplecie (w zastępstwie przyszły dwie babcie), było nawet kilku ojców. Było radośnie, odświętnie i słodko (ciasto od babci jednej z uczennic). Były uśmiechy i łyż wzruszenia. Rodzice z podziwem patrzyli na swoje pociechy.

Spotkanie przyczyniło się również do promocji szkoły, rodzice mogli się przekonać, że nie jest to szkoła jaką pamiętają z dzieciństwa, ale taka, w której stosuje się już nieco inne metody nauczania. Zacieśniła się też współpraca rodziców z nauczycielem i ze szkołą.

Zachęcam wszystkich do takiej współpracy z rodzicami, dla dzieci to też frajda i inna forma pracy nad językiem obcym. Oto scenariusz tej lekcji:



Lekcja otwarta dla rodziców uczniów klasy IV

Temat: Muttertag

Cele dydaktyczno-wychowawcze: wzbogacanie leksyki uczniów, kształcenie umiejętności mówienia, rozwijanie umiejętności pracy ze słownikiem, rozbudzanie odpowiedzialności w pra-

³⁾ Patrz: Maria Matyka (2003), *Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej*, „Języki Obce w Szkole” nr 1/2003, s. 61, Maria Matyka (2003), *Lekcje ze szkolną gazetką niemieckojęzyczną*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2003, s. 82.

cy zespołowej, motywowanie dzieci do przemyśleń na temat roli matki w ich życiu, kultywowanie tradycji obchodów Dnia Matki, zacieśnianie współpracy rodziców z nauczycielem, motywowanie rodziców do zainteresowania się czego i jak uczą się ich dzieci.

Metody pracy: inscenizacja tekstu, recytacja wierszy.

Pomoce dydaktyczne: tekst *Mütter haben es schön...* wiersze o mamie, rekwizyty do tekstów, laurki dla mam, kwiaty, prace prezentujące osiągnięcia uczniów w roku szkolnym. Przygotowanie sali: stoliki przesunięte pod ścianę, krzesła ustawione w podkowę.

Przebieg lekcji:

► Powitanie przybyłych gości

Nauczyciel wita (w języku polskim) przybyłych gości, przedstawia cel spotkania, wyraża nadzieję, że inscenizacja przygotowana przez dzieci będzie im się podobała i prosi o docenienie ich wysiłku, potem oddaje głos dzieciom. Jeden z uczniów wita rodziców po niemiecku i życzy im *Viel Spaß*.

► Przedstawienie wszystkich mam

Jeden z uczniów mówi: *Meine Mutter heißt Grażyna*, potem za nim kilka osób informuje, jak ma na imię ich mama. Inny mówi: *Meine Mutter ist 34 Jahre alt*. Ktoś inny zaczyna: *Meine Mutter ist Lehrerin*, za nim dołączają się inni. Jeszcze inny: *Meine Mutter ist groß und blonds'*, za nim ochotnicy. Na koniec ktoś mówi: *Meine Mutter kocht gern* i znowu kilku innych uczniów podaje ulubione zajęcie swoich mam. Każdy powinien powiedzieć chociaż dwa zdania. Następnie, wcześniej wyznaczeni uczniowie podchodzą do swojej mamy, wskazują na nią i opisują ją w języku niemieckim. Ten fragment lekcji nie wymaga tłumaczenia, bo rodzice szybko się orientują o czym mówią dzieci.

► Inscenizacja

Dwóch uczniów siedzi przy stoliku i rozmawia (w języku polskim) o tym, jak to mamom jest dobrze, bo nic nie mają do roboty. Wypowiadają kilka zdań, po czym rozpoczynają jeszcze raz, tym razem już w języku niemieckim (mówią podobnym tonem głosu, aby rodzice zrozumieli, że jest to tłumaczenie). Każdy uczeń

mówi swoją kwestię. Kończą narratorzy przy stoliku, najpierw po niemiecku, potem po polsku.

► Recytacja wierszyków

Uczniowie wychodzą na moment z klasy, zakładają galowe koszulki z logo szkoły. W tym czasie upewniam się, że tekst przedstawiony przez uczniowi został właściwie zrozumiany. Uczniowie wracają, ustawiają się naprzeciw rodziców. Troje uczniów recytuje wiersze⁴⁾.

Dein klainer Klaus

„Mutter, liebe Mutter, sag!
Was ist heute für ein Tag?
Muttertag! Das wissen wir!
Darum kommen wir zu dir.
Blumen wollen wir dir bringen
und ein schönes Liedchen singen!”

„Meine Mutti ist die beste
und die schönste Frau der Welt.
Mutti ist ja immer fleißig,
und die Arbeit ihr gefällt.

Heute ist nun Muttis Festtag,
Alle gratulieren froh.
Meine Mutti ist die beste,
und das ist nun immer so!

Liebe Mutti!
Hier stehe ich, ein kleiner Mann,
der noch nicht alles sagen kann.
Doch heute wünscht dein „bestes Stück“
zum Muttertag dir sehr viel Glück.

Ich weiss, ich bin nicht immer brav,
am liebsten hast du mich im Schlaf;
das sagst du manchmal zu Papa,
und du hast recht, das weiss ich ja.

Doch böse sein, das will ich nie,
ich gab' mir auch die größte Müh'
und heut' versprach ich feierlich:
dein kleiner Junge bessert sich!

So, das Gedicht war zimlich schwer,
ich mache Schluss, ich weiss nichts mehr.
Nimm meinen kleinen Blumenstrauß!
Behalt mich lieb!

„Ein Brief an die Mutter

Josef Guggenmos

Es kommt von mir,
es geht zu dir.
Es ist kein Mensch,

⁴⁾ Wiersze pochodzą ze zbioru opracowanego przez Jana Góralczyka (1984), *Materiały pomocnicze do nauczania języka niemieckiego na stopniu podstawowym*, Rzeszów: IKN-ODN.

es ist kein Tier.
Es ist nur dies:
ein Stück Papier.
Ein Stück Papier,
jedoch es spricht.
Es bringt von mir
dir den Bericht:
Ich hab dich lieb,
vergiß mich nicht”.

Przed każdym wierszem, uczeń który go recytuje, objaśnia jednym, dwoma zdaniami w języku polskim, o czym będzie mówił (lepiej objaśnić rodzicom treść przed recytacją, bo wtedy wiersz jest bardziej przekonujący i ciekawy). Wiersze do recytacji otrzymali chętni uczniowie, którzy radzą sobie dobrze z językiem. Musieli oni sami je opracować, przez co wzbogacili swoją leksykę.

► Składanie życzeń w języku niemieckim i polskim

Uczniowie podchodzą do tablicy, zabierają swoje laurki i każdy po jednej różę z wazonu. Ustawiają się na środku. Jeden z uczniów rozpoczyna składanie życzeń w języku niemieckim: *Liebe Mütter, wir wünschen Euch alles Gute und viel Glück und Gesundheit.* Potem inny uczeń: *Liebe Mutter, ich wünsche Dir viel Glück*

Halina Steczuk¹⁾
Żmudź

każdy następny uczeń życzy czegoś innego (kilka osób). Na koniec występuje dwoje uczniów, jeden mówi wiersz po niemiecku, drugi tłumaczy go na język polski:

„Ich wünsche dir Glück und Fröhlichkeit,
die Sonne soll dir lachen!
So gut ich kann und allezeit
will ich dir Freude machen.

Denn Muttertage, das ist wahr,
die sind an allen Tagen.
Ich hab Dich lieb das ganze Jahr!
Das wollte ich Dir sagen”⁵⁾.

Ursula Wölfel

Teraz wszyscy podchodzą do swoich mam z laurkami i różą i składają indywidualnie życzenia.

► Zakończenie lekcji – spotkania z rodzicami

Dziękuję rodzicom ze przyjście i uczniom za udział w lekcji. Zapraszam rodziców do obejrzenia wystawy prac uczniów. Jedna z matek dziękuje nam za przygotowany program, częstuje wszystkich ciastem. Wszyscy są zadowoleni i uśmiechnięci.

(sierpień 2002)

⁵⁾ Wiersz pochodzi ze zbioru *Das Deutsch – Spiel*, Materialien für kreative Spracharbeit mit Kindern – 1994.

Bawmy się po angielsku – Nauczmy uczniów się uczyć

Nauczanie języków obcych to priorytetowe zadanie i ważny cel reformy systemu edukacji, skłaniający do poszukiwania właściwej i skutecznej metody, by wspólnie z uczniami odnieść sukces. Jest wiele czynników wpływających na sukcesy (i porażki) w procesie uczenia się i nauczania języka. Jednym z nich jest osoba nauczyciela. Od niego w dużym stopniu zależą sukcesy bądź niepowodzenia uczniów, gdyż znajomość języka to coś więcej niż dobre wyniki z językowych zadań klasowych. Jest to przede wszystkim umiejętność porozumiewania się

w tym języku, czego nie badają klasowe testy, ani nie uczy się przez cały czas w klasie.

By sprostać temu zadaniu staram się być „pedagogiem-wędrowcem”, który poszukuje raczej drogowskazu, aniżeli mapy w dążeniu do celu. Jestem bowiem pierwszym i jedynym przewodnikiem pracy ucznia w warunkach szkolnych i na mnie spoczywa cały ciężar odpowiedzialności za właściwe przekazanie mu sposobów zdobywania wiedzy o samym sobie, samooceny i w konsekwencji indywidualnego doboru najlepszych dla poszczególnych uczniów stylów uczenia się.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznym Gimnazjum w Żmudzi. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć.*

Pracując z młodzieżą gimnazjalną, ciągle dostrzegam konieczność dostarczania różnych bodźców, a przy tym ogromnej kreatywności w przedstawianiu i utrwalaniu nowego materiału. Należy przy tym pamiętać, że wiek uczniów gimnazjalnych to wiek szukania pewnych wzorców, ogromnych oczekiwań oraz łatwych rozczarowań. To także wiek młodzieńczego buntu i przekory. Aby sprostać swojemu zadaniu postanowiłam wykorzystać to, co da im równą szansę wykazania się w procesie uczenia się, i to w takiej formie, w jakiej są najlepsi, czyli we współzawodnictwie. Wierząc w swoją intuicję oraz kilka lat doświadczeń, zdecydowałam się na „pokonanie ich własną bronią” – dobrą zabawą.

Sвій eksperyment rozpoczęłam od klasy I, gdzie czekało na mnie żmudne powtórzenie czasu Present Simple i Present Continuous oraz słownictwa potrzebnego do opisu postaci. Oto lekcja, jaką przeprowadziłam.

Przygotowałam zestaw różnych ćwiczeń, które miały zachęcić nawet tych najbardziej „odpornych na wiedzę”. Monotonne ćwiczenia typu *Fill-in* czy *Label the pictures* utrwalające gramatykę angielską zastąpiłam piosenką *Wonderful tonight*, którą rozpoczęłam lekcję. „Śpiewany” angielski jest przecież prosty, rymowany, łatwo zapada w pamięć, nie ma nic wspólnego z monotonią zajęć, a co najważniejsze, uczeń z pewnością będzie powracał do niego w domu. Ćwiczeniem wprowadzającym do piosenki był konkurs, polegający na odgadnięciu i zapisaniu na kartkach w kilkusobowych grupach, jak najwięcej słów i wyrażeń, które kojarzą się z tytułem piosenki. Rywalizując, dopinguwali sobie nawzajem, obarczając się jednocześnie odpowiedzialnością za możliwość porażki. Grupy wymieniły się kartkami i słuchając nagrania, zakreślały te słowa, które pojawiły się w piosence. Grupa, która „przewidziała” najwięcej zwrotów, zwyciężyła. Następnie, rozdałam tekst piosenki. Uczniowie zdolniejsi otrzymali tekst z „dziurami” do uzupełnienia czasem Present Simple lub Continuous, słabsi zaś – rozsypankę wersową. W ten sposób wszyscy pracowali nad poprawnością gramatyczną słyszanego tekstu, który w finale wspólnie zaśpiewali. Piosenka okazała się doskonałym materiałem leksykalnym oraz ćwiczeniem wprowadzającym do tematu.

W kolejnym ćwiczeniu – „Zostań idolem”, wykorzystywałam największe zainteresowania młodzieży. Wszyscy przynieśli zdjęcia swoich idoli, które umieścili w pudle. Wszystkie fotki dokładnie wymieszałam. Następnie każdy z uczniów wyciągał jedno i przypinał szpilką do pleców kolegi siedzącego z przodu, opisując kto jest na tym zdjęciu bez podawania nazwiska. Zadanie polegało na formułowaniu takich zdań, by jak najczęściej występowały w nich czasy Present Simple i Continuous. I tak każdy z nich stawał się na chwilę „idolem”, którego celem było trafne odgadnięcie swojej nowej tożsamości. Za poprawne odgadnięcie postaci otrzymywał kolejny punkt. W tej przyjaznej, zabawowej atmosferze lekkiego współzawodnictwa zostały wykorzystane ich zainteresowania i umiejętności językowe.

Korzystając z okazji posiadania okazałej kolekcji gwiazd estrady, następnym zadaniem uczniów było ułożenie dla nich horoskopów na najbliższy tydzień. Nazwy zodiaków umieściłam dla ułatwienia na tablicy, a uczniom rozdałam kolorowe kartki. Wynik był oszałamiający. Indywidualne zamiłowania do śledzenia życia gwiazd pozwoliły na stworzenie zbiorowego „Zodiac Star Chart”, który upamiętnił indywidualną twórczość uczniów, dekorując jednocześnie wystrój klasy w najbliższym miesiącu.

Przygotowałam także ćwiczenie WIZARD posługując się tradycyjnymi kartami do gry, wiedząc, iż większość z nich uwielbia spędzać przy nich czas. Każdej karcie przyporządkowałam pewną cechę charakteru, i tak sporządziłam w domu „legendę kart”. Uczniowie siedząc w kilkusobowych grupach odgadywali nawzajem swój charakter. Tutaj liczba liter w imionach uczniów była równa liczbie wykładanych kart. W ten sposób np. Ania posiadała tylko 4 najważniejsze cechy charakteru, zaś Katarzyna aż 9. Zabawę tę urozmaiciłam także w ten sposób, iż figurom głównym pozostawiłam nadane im wcześniej cechy charakteru, zaś liczbom i kolorom uczniowie sami nadawali znaczenie na lekcji, zapisując wspólnie na tablicy. Były to czynności, które są już dla nich „zapisane w gwiazdach” bądź ich zamiłowania i preferencje. Tutaj uczeń zdolny i słaby wykazywał się wiedzą, pomysłowością i odwagą rozmawiania z kolegą w innym języku niż ojczystym.

Na koniec tej lekcji podzieliłam uczniów w pary. Każda z nich miała napisać list gończy za kolegą/koleżanką z klasy. Uczniowie musieli zwrócić uwagę na wygląd swoich kolegów oraz ich cechy charakteru. Prace odczytywano w klasie na głos, by pozostali mogli wskazać osobę poszukiwaną. Uczniowie wykazali się dużą inwencją twórczą oraz ogromnym poczuciem humoru.

Podsumowując, rozdałam wykonaną przez siebie grę, w której każdy indywidualnie sprawdził swoje wiadomości i umiejętności w użyciu obu czasów teraźniejszych. Każdy z uczniów mógł pracować bez pośpiechu, korygując tylko siebie i oceniając obiektywnie tylko swoje postępy.

GRAMMAR GAME

1. Ready to do the exercise? Go ahead:
What sort of work.....?
a) do you do (go to 3)
b) are you doing (go to 7)
2. Very intelligent! Now try:
Do be quiet! I to hear what the man is saying.
a) am trying (go to 27)
b) try (go to 28)
3. You are right! And what would you say to:
I can't talk now. I the dinner.
a) I cook (go to 10)
b) I am cooking (go to 22)
4. Bingo! And how about:
..... you in God?
a) Are; believing (go to 9)
b) Do; believe (go to 14)
5. Sorry, but it's not exactly the right answer.
(go to 22)
6. You couldn't be more right. Try:
Look! Sue that Mercedes!
a) drives (go to 16)
b) is driving (go to 19)
7. I think you are mistaken about it. You know exactly what is YOUR JOB.
(go to 1)
8. You're wrong, go to 27 and think. It doesn't hurt.
9. You should remember that BELIEVE cannot be used with Present Continuous!
(go back to 4)
10. Who ever told you that Now goes with Present Simple?
(go back to 3)
11. It's a big mistake! Go back to 13 and think more what you do.
12. What a nonsense! It's the scientific fact and it's not exactly what Present Continuous likes best.
(Go back to 26)
13. Precisely! And now how about:
I the soup to see if it needs more salt.
a) am trying (go to 2)
b) try (go to 11)
14. You hit the nail on the head! Go ahead and try:
Excuse me, you for the bus to Newcastle?
a) Do; wait (go to 15)
b) Are; waiting (go to 13)
15. Another nonsense! Be careful Or get some more practice.
(Go back to 14)
16. Try again. (Back to 6)
17. You are absolutely right. But what about:
I what you mean.
a) am knowing (go to 18)
b) know (go to 26)
18. Have mercy! If I say: „ know” it must be in Present Simple.
(go back to 17)
19. Right! Now think about:
Who Sue with? That's not her brother, is it?
a) is; dancing (go to 29)
b) does; dance (go to 24)
20. Congratulations!!!! You are the champion!!!!
21. Try again once more. (go back to 29)
22. Yes! I couldn't agree more. And now:
Waterat 100°C
a) are boiling (go back to 5)
b) boils (go to 30)
23. The rest is silence. (go back to 29)
24. You must be joking! Go back to 19 and think again!
25. What a nonsense! (Go back to 30)
26. Right. I see you understand it. Go on and try:
A lot of people think that the Sun around the Earth.
a) goes (go to 4)
b) is going (go to 12)
27. Exactly! Now think about:
Helen a bath at the moment.
a) has (go back to 8)
b) is having (go to 6)
28. What a mistake!!! Go back to 2 and try again.
29. You are really good! How about:
You can make the tea. The water
a) is boiling (go to 20)
b) boils (go to 23)
c) boiling (go to 21)
30. I couldn't agree more. Now think about:
I always sugar in coffee.
a) am taking (go to 25)
b) take (go to 17)

Uczenie się języka obcego wzbogaca uczącego się zarówno o wiedzę i zdobywane

umiejętności, jak też daje mu możliwość poznania samego siebie. Istotne jest więc, aby typowo werbalne nauczanie języka obcego zastąpić bardziej praktycznym i bliższym uczniowi „robieniem” czegoś za pomocą języka. Lekcja ta była dowodem na to, że uczniowie łatwiej przyswajają sobie wiedzę, gdy nauka ma formę zabawy, nie ogranicza się tylko do pracy w klasie lecz także przybiera formę stymulującą w przygotowaniu w domu „czegoś”, potrzeb-

nego na lekcję. Samodzielne wyszukiwanie informacji, czy przygotowywanie prostych pomocy dydaktycznych zwiększa kontakt ucznia z językiem angielskim. Co więcej wykorzystujemy wszechstronne umiejętności uczniów, zarówno językowe, artystyczne, intelektualne oraz manualne, a tym samym ćwiczymy wszystkie sprawności (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie) w naturalny sposób.

(listopad 2002)

Maria Kiszka¹⁾
Stary Zamość

Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego

Gry i zabawy aktywizują uczniów, zachęcają do udziału w zajęciach. Ułatwiają utrwalanie i rozszerzanie wiadomości, dokładniej wprowadzają w specyfikę języka. Gra–rywalizacja wzmaga u ucznia skupienie, zapobiega rozproszeniu uwagi, ponadto uczy odpowiedzialności i wytrwałości oraz kształtuje nawyk szybkiego reagowania.

Gry i zabawy są nie tylko ciekawym elementem jednostki lekcyjnej, ale przede wszystkim doskonałym sposobem kształcenia najważniejszej umiejętności, jaką winien posiadać uczeń na lekcjach języka obcego. Jest to możliwość sprawnego komunikowania się z drugim człowiekiem – użytkownikiem języka obcego.

Oto gry, które stosuję od lat i które lubią moi uczniowie.

► **Anagram** – to wyraz, od którego można utworzyć inny, przedstawiając litery lub sylaby np. *рига* – *игра*. Klasę dzielimy na dwie grupy i wymawiamy jakieś słowo. Wygrywa ta grupa, która pierwsza utworzy nowy wyraz. Za każdą prawidłową odpowiedź grupa otrzymuje punkt.

Przykładowe wyrazy to: *арфа, вино, куст, карп, лето, мать, весна, атлас, рост, адрес, волос...*

► **Kto pierwszy?** – Do gry należy przygotować dwa komplety kartek, po osiem w każdym. Na każdej kartce wielkimi literami piszemy litery: И, Г, Р, Ч, У, Ш, К, А. Tworzymy dwie grupy

po osiem osób w każdej. Uczniowie otrzymują po jednej kartce – trzymają ją przed sobą tak, aby wszyscy ją widzieli. Nauczyciel (lub uczeń) podaje wyraz, który można utworzyć z liter napisanych na kartkach, np. *игра*. Uczniowie, którzy mają na swoich kartkach litery potrzebne do utworzenia tego wyrazu, ustawiają się tak, aby powstał żądany wyraz. Grupa, która pierwsza utworzy wyraz, otrzymuje punkt.

Przykładowe wyrazy: *рак, рука, груша, Шура, Кура, уши...*

► **Drabinka** – piszemy pionowo dziesięć razy literę *a*. Do każdej dopisujemy w poziomie *a* dodając do każdej linii o jedną literę więcej. Do każdej poziomej linii dopisujemy wyraz składający się z tylu liter, ile jest w nim liter *a*.

Na przykład: *a – я, к*

aa – да, еѐ

aaa – дом

aaaa – снег, мама

► **Rodzina wyrazów** – wszyscy biorący udział w grze otrzymują jednakową liczbę kartek. Nauczyciel bądź uczeń mówi wyraz. Uczniowie dobierają słowa o takim samym rdzeniu. Zwycięża ten, kto pierwszy ułoży wszystkie kartki.

Przykłady: *вода – водный, подводный, наводнение, водник, безводный;*
нос – нососатый; долгоносик, носорог;
нога – ножной, ножка, подножие, сороконожка.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Gimnazjum w Starym Zamościu.

► **Składanka** – nauczyciel pisze na tablicy dowolny wyraz – każdą literę oddzielnie. Zadaniem uczniów jest utworzyć jak najwięcej wyrazów z tych liter w ciągu 5 minut.

Na przykład: *к, р, а, с, о, т, а – рак, ром, сок* itd.

► **Sztafeta** – uczniowie ustawiają się w grupach, po 6 do 8 w grupie. Pierwszy uczeń z grupy mówi wyraz składający się z tylu liter, ile jest osób w grupie i pisze pierwszą literę. Przechodzi na koniec kolejki, kolejni uczniowie podchodzą, dopisują po literce. Wygrywa ta grupa, która pierwsza poprawnie napisze wyraz. Można powtarzać kilkakrotnie, ustalając czas.

► **Łańcuch wyrazów** – w grze biorą udział wszyscy uczniowie. Nauczyciel bądź uczeń mówi wyraz dwusylabowy, wszyscy zapisują, a następnie tworzą łańcuch wyrazów w ten sposób, aby ostatnia sylaba była początkiem nowego wyrazu. Wygrywa ten, kto w określonym czasie napisze najdłuższy łańcuch.

Przykład: *ма-ма, ма-ши-на, на-ход-ка, кар-та, та-рел-ка...*

► **Kto pierwszy?** – wyznaczony uczeń mówi dowolną literę. W określonym czasie uczniowie piszą wyrazy zaczynające się od tej litery. Wygrywa ten uczeń, który napisze najwięcej wyrazów. Można nie ograniczać czasu, ale ustalić liczbę wyrazów, można też pisać wyrazy do podanego tematu.

► **Łańcuch wyrazów** – ustnie – uczniowie siadają w kręgu. Jeden z uczniów rozpoczyna zabawę, mówi dowolny wyraz. Kolega powinien szybko powiedzieć nowy wyraz, zaczynający się na ostatnią literę poprzedniego wyrazu, np. *школа, алфавит, трактор*.

► **Taka sama końcówka** – nauczyciel poleca uczniom napisać wyrazy z podanym zakończeniem. Ustala czas. Wygrywa ten uczeń, który napisze najwięcej wyrazów.

Przykład: – *да: вода, беда, секунда*.

► **Liczę do trzech** – uczniowie siadają w kręgu i wyciągają ręce do przodu dłońmi do wierzchu. Wyznaczony uczeń chodzi w kręgu i usiłuje dotknąć czyjeś dłoni, uczniowie opuszczają ręce. Jeśli uda się dotknąć kogoś, uczeń mówi trzy słowa i liczy do trzech. Dotknięty uczeń powinien powiedzieć to, o co prosił prowadzą-

cy. Ten uczeń, który nie potrafił wykonać polecenia, wchodzi do kręgu.

Na przykład: uczeń w kręgu mówi: *животное, рыба, птица* i liczy do trzech – uczeń dotknięty winien powiedzieć np. *коза, окунь, ласточка*.

► **Niewiadoma** – uczeń pisze na tablicy dowolną literę. Drugi dopisuje z prawej lub z lewej strony znowu literę i tak podchodzą kolejni uczniowie i dopisują po literze. Każdy dopisuje taką literę, aby nie zakończył wyrazu. Kto zakończy wyraz, odpada z gry.

► **Ułóż poprawnie** – nauczyciel dzieli tablicę na połowę. Po jednej stronie zapisuje temat przymiotników, w drugiej części tablicy pisze przyrostki. Zadaniem uczniów jest ułożyć prawidłowo przymiotniki. Wygrywa ten uczeń, który pierwszy prawidłowo ułoży wyrazy.

Na przykład: *красн-, школ-, разговор-, демократ- -ный, -ический, -ая*.

► **Kto pierwszy** – nauczyciel zapisuje na tablicy zaimki nieokreślone z przyimkami. Uczniowie dopisują czasowniki. Wygrywa ten, kto pierwszy dopisze prawidłowo czasowniki do wszystkich zaimków.

Na przykład: *с кем-нибудь – пойти над чем-нибудь – смеяться*.

► **Kto więcej?** – nauczyciel zapisuje na tablicy czasowniki niedokonane. Uczniowie dopisują czasowniki dokonane.

Na przykład: *писать – написать, делать – сделать*.

▼ ZABAWY TEMATYCZNE

► **Jaki to sklep?** – nauczyciel przygotowuje kartki z napisami sklepów. Klasę dzielimy na dwie grupy. Na stoliku są ułożone rekwizyty. Zadaniem każdej grupy jest dobrać i ułożyć rekwizyty pod właściwym „sklepem”. Wygrywa ta grupa, która pierwsza prawidłowo ułoży „towary”.

► **Warzywa, owoce** – nauczyciel zapisuje na tablicy pierwsze sylaby nazw warzyw i owoców. Wygrywa ten z uczniów, który pierwszy dopisze brakujące sylaby.

► **Potrawa** – klasę dzielimy na dwie, trzy grupy trzy-czteroosobowe (w zależności od liczebności klasy). Przedstawiciel każdej grupy losuje kopertę. W kopercie znajdują się kartki z naz-

wami składników potraw. Zadaniem uczniów jest ustalenie, jaką potrawę można przygotować z podanych składników oraz zapisać sposób jej wykonania. Wygrywa ta grupa, która pierwsza poprawnie wykona zadanie. Można również ustalić czas wykonania zadania.

► **Jaki to środek lokomocji?** – dzielimy uczniów w klasie na grupy. Jeden z członków grupy losuje kopertę. W kopercie są puzzle różnych środków lokomocji. Wygrywa ta grupa, która w określonym czasie ułoży, podpisze i potrafi powiedzieć, gdzie można poruszać się tym pojazdem.

► **Czy znasz miasta?** – uczniowie siadają w kręgu. Każdy uczeń posiada kartkę z dowolną literą. Rozpoczyna nauczyciel bądź uczeń – toczy piłkę. Do którego ucznia trafi piłka, ten podaje nazwę miasta, zaczynającego się na literę jaką ma na kartce i toczy piłkę do kolegi. Ten mówi nazwę miasta na swoją literę, toczy piłkę do następnego kolegi itd. Uczeń, który nie potrafi podać nazwy miasta, otrzymuje punkt ujemny (-1). Wygrywa ten uczeń, który zgromadzi najwięcej punktów. W grze można zmienić podawane wyrazy. Mogą być: państwa, góry, rzeki itp. w zależności od sytuacji, od potrzeby na danej lekcji.

► **Zabawa – czy znasz czasowniki?** – wyznaczony uczeń wchodzi do klasy i wykonuje różne czynności. Pozostali uczniowie zapisują nazwy tych czynności. Następnie określają czas, liczbę, osobę, koniugację. Wygrywa ten uczeń, który zapisał wszystkie czynności i poprawnie je określił.

► **Miękki znak** – nauczyciel mówi wyrazy. Uczniowie słuchają uważnie. Jeżeli potrzebny jest miękki znak na końcu wyrazu, uczniowie wstają. Wygrywa ten, kto ani razu nie pomylił się.

Na przykład: *писать, нож, мышь, сторож*.

► **Jeden wyraz** – nauczyciel zapisuje na tablicy wyrażenia. Uczniowie mają je zapisać jednym słowem – przysłówkiem. Wygrywa ten, kto poprawnie napisze wszystkie wyrazy.

Przykłady: *из дальних мест – издалека*
в первый раз – впервые
с давних пор – издавна
два дня тому назад – позавчера
каждую минуту – ежеминутно
без страха – бесстрашно

► **Czarne, białe, tak, nie** – nauczyciel prowadzi rozmowę z uczniem, prowokując do odpowiedzi słowami: czarne, białe, tak lub nie. Uczeń powinien szukać innych słów. Jeżeli użyje w/w słowo odpada z gry. Rozmowę może również prowadzić uczeń.

Przykład rozmowy: *Тебе нравится сегодня погода?*

А тебе не жарко? Почему ты надел белый свитер? Ты вчера был в кино?

To tylko niektóre z gier i zabaw, które stosuję na lekcjach. Robię to często, bo nie tylko uatrakcyjniają one lekcje, ale również ułatwiają naukę.

(marzec 2003)

Joanna Kosowska¹⁾
Chrzanów

For a living planet tomorrow

Projekt edukacyjny w nauczaniu języka angielskiego

*Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj aktywność.
Nie każmy myśleć, lecz twórzmy warunki do myślenia. Nie żądajmy, lecz przekonujmy.
Pozwólmy dziecku pytać i powoli rozwijajmy jego umysł tak, aby samo wiedzieć chciało.*

Janusz Korczak

Szkoła jest jedynie przejściowym etapem w życiu każdego z nas. Głównym celem nauczania powinno być przygotowanie ucznia do

aktywnego udziału w dorosłym życiu przez uświadomienie mu konieczności ciągłego pogłębiania wiedzy i umiejętności. Tylko osoba

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 14 w Jaworznie. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – Nauczmy uczniów się uczyć.

zdolna do samodzielnej pracy, umiejąca do-
trzeć do źródeł informacji oraz dokonać praw-
dłowej selekcji materiału i obiektywnej samo-
oceny własnych osiągnięć, zdoła znaleźć swoje
miejsce w zjednoczonej Europie.

Nawet najlepszy nauczyciel nie stanowi
gwarancji opanowania przez ucznia jakiegokol-
wiek przedmiotu. Warunkiem koniecznym do
osiągnięcia sukcesu jest samodzielna praca
ucznia poza pracownią językową. Początkiem
długiej drogi wiodącej do osiągnięcia autonomii
w nauczaniu jest przede wszystkim przyjęcie
przez nauczyciela, jako priorytetu, konieczności
maksymalnego dostosowania technik i form pra-
cy do możliwości i potrzeb danej grupy uczniów
i poszczególnych jej członków. Budowanie moty-
wacji ucznia, kształtowanie pozytywnego obrazu
siebie, wiary we własne możliwości, stanowi
podstawowy warunek rozwoju samodzielności.
Ciągłe doskonalenie umiejętności rozpoznawa-
nia swoich słabych i mocnych stron oraz pod-
kreślenie znaczenia strategii przyswajania języka,
które odpowiadają danemu stylowi uczenia się,
są pierwszymi krokami ku autonomii.

Uczeń nie może być jedynie biernym
uczestnikiem procesu nauczania. Świadomość,
że wybór drogi rozwiązania danego problemu
zależy od niego, wpływa niewątpliwie dodatnio
na motywację. Stając się partnerem, jest dużo
mocniej zaangażowany w pracę, szczególnie je-
śli jest przekonany o celowości swego działania.

Zdolność do ciągłej samooceny i refleksji
powinna być rozbudzana w uczniach od początku
nauki. Nie wolno nam jednak zapomnieć o ko-
nieczności poddawania systematycznej samooc-
nie również naszej pracy. Nauczyciel, który nie
jest świadomy swoich słabych i mocnych stron,
nie będzie w stanie nauczyć tej umiejętności innych.

Istotną rolę w motywowaniu uczniów do
dalszej pracy odgrywa informacja zwrotna, jaką
otrzymują od nauczyciela. Nasz komentarz nie
może jednak ograniczyć się do wypunktowania
błędów, co działa demotywująco na ucznia.
Duże znaczenie ma natomiast wyjaśnienie, co
uczeń zrobił dobrze, co
źle i jak powinien pra-
cować, aby w przyszło-
ści uniknąć podobnych
błędów. Dobrze też,
gdy uczniowie nawza-
jem poprawiają swoje
błędy.

Istota procesu pozytywnego motywowa-
nia jest również związana z uświadomieniem
sobie faktu, że nasi uczniowie przejawiają in-
dywidualne style uczenia się. Dotarcie do moż-
liwie dużej liczby uczniów jest uwarunkowane
nie tylko stosowaniem różnych metod i technik
podczas lekcji, ale również pozostawieniem im
wyboru metody czy tempa pracy. Uświadamia-
jąc uczniom istniejące między nimi różnice,
uwrażliwiamy ich na potrzeby innych, z drugiej
strony wskazujemy konieczność świadomej pra-
cy nad swoimi słabościami.

Podsumowując:

- ▶ Na początku roku szkolnego warto zawrzeć
z każdą klasą kontrakt (decyzja o jego pod-
pisaniu jest oczywiście dobrowolna), w którym
ustalimy zasady rządzące naszą współpracą;
- ▶ Wspólnie z uczniami zastanówmy się: dla-
czego uczymy się języków obcych, a szczególnie
tego konkretnego języka. Pamiętajmy, że nie
chodzi tutaj o zbiorowe cele czy odpowiedzi,
ale indywidualne wnioski;
- ▶ Przed rozpoczęciem (np. długoterminowego
projektu) warto zbadać preferencje uczniów.
Zebrane dane pomogą w planowaniu dzia-
łań. Najprostszym sposobem są krótkie an-
kiety, które pozwolą zdiagnozować potencjal-
ne problemy. Wyniki przedstawmy uczniom.
Poczują wówczas, że są postrzegani jako part-
nerzy, którzy zmiierają do wspólnego celu
– jak najlepszego opanowania języka;
- ▶ Po zakończeniu pewnego etapu (np. ostatniej
fazy projektu edukacyjnego) dokonujemy je-
go ewaluacji. Oceny i podsumowania doko-
nuje nauczyciel i uczniowie;
- ▶ Nie działajmy autorytarnie; tam, gdzie jest to
możliwe, pozostawmy uczniom wybór – zdo-
pinguje ich to do działania.

Metoda projektu edukacyjnego umożli-
wia respektowanie powyższych założeń. Oto
projekt – *For a living planet tomorrow*. Biorą
w nim udział 3 różne gimnazja. Każde z nich
opracowuje inne tematy w zakresie każdego
z 3 modułów tematycznych.

Module A Animals in Danger!

Group a	Group b	Group c
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Why save endangered species. ▶ Zoos – advantages and disadvantages; discuss. ▶ Save the tiger – song 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Biodiversity... what is it? ▶ Animals make the world a richer place. ▶ Save the tiger – song 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Threatened and endangered animals. ▶ A coat from a dead animal is not beautiful today. ▶ Save the tiger – song

Module B When the last tree is cut....

Group a	Group b	Group c
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Take actions for ancient forests – ideas to get started ▶ Poster: destroyed – degraded – fragmented 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Seven things you can do to save the rainforest! ▶ Poster: destroyed – degraded – fragmented 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Medical treasures of the rainforests. ▶ Poster: destroyed – degraded – fragmented

Module C Taking action for a living planet!

Group a	Group b	Group c
<ul style="list-style-type: none"> ▶ The Millennium Seed Bank – Noah's Ark for the world's plants ▶ Death Valley National Park (the USA) ▶ Tatrzański Park Narodowy ▶ <i>Heal the World</i> – song 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ The rainbow Warriors – Greenpeace ▶ Lake District National Park (the UK) ▶ Ojcowski Park Narodowy ▶ <i>Heal the World</i> – song 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Get ready to recycle ▶ Joshua Tree national Park (the USA) ▶ Bieszczadzki Park Narodowy ▶ <i>Heal the World</i> – song

Rezultatem końcowym projektu są trzy wydania szkolnego magazynu ekologicznego: *YOU CAN MAKE A DIFFERENCE!* Każde wydanie jest opracowywane przez inne gimnazjum na podstawie materiałów otrzymanych przez pozostałe szkoły. Wymiana informacji odbywa się jedynie za pomocą poczty elektronicznej. Najłatwiej będzie przesyłać wszystkie maile na jedno konto (np. nauczyciela), z którego następnie wiadomości zostaną rozesłane w sieci lokalnej. Takie rozwiązanie ułatwia kontrolę nad postępem prac. Redagowanie magazynu jest łatwe przy pomocy programu Microsoft Publisher. Przygotowaniu wersji drukowanej wydania towarzyszy praca nad prezentacją danego zagadnienia za pomocą programu Microsoft PowerPoint.

▶ Założenia wstępne

Powoli przejmujemy normy obowiązujące wśród państw członkowskich Unii. Sprawy ochrony środowiska, zagadnienia ekologiczne są ważnym punktem ich działalności, a duże poczucie odpowiedzialności za środowisko ma wpływ na prowadzoną przez kraje zrzeszone politykę oraz stosunki z innymi państwami. Równie istotnym elementem programu szkolnego jest nauczanie języków obcych. Poniższy projekt edukacyjny przybliży tematy związane z ochroną środowiska w Polsce, Europie i na świecie. Doskonaleniu sprawności językowych towarzyszy zdobywanie wiadomości na temat

rozwiązywania problemów ekologicznych w innych państwach (obszary chronione w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych).

Projekt realizuje jeden z podstawowych celów postawionych przed nową, zreformowaną szkołą – nauczanie zintegrowane. Polega ono na szukaniu związków między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Ma na celu całościowe postrzeżenie

człowieka i otaczającej go rzeczywistości w procesie nauczania. Zgodnie z najnowszymi tendencjami w metodyce nauczania języków obcych (*New Humanistic Approach*) nauczanie języka obcego to nie tylko uczenie owego języka, ale dodatkowo, a może przede wszystkim, pomoc uczniom w rozwijaniu ich osobowości i wrażliwości na otaczający ich świat.

Duży nacisk został położony na rozwijanie umiejętności samokontroli i samooceny (głównie przez samodzielne dokonywanie selekcji materiałów i własnych wytworów, które uczeń zamierza przedstawić do oceny – portfolio) oraz na poszukiwanie informacji w dostępnych źródłach elektronicznych, przede wszystkim w Internecie. Wykorzystanie na lekcjach języka angielskiego materiałów autentycznych (ulotek, broszur czy fragmentów publikacji internetowych) poza oczywistym kształceniem sprawności językowych, uświadamia uczniom, że przyswajany przez nich język jest sposobem przekazywania i otrzymywania informacji oraz zdobywania wiedzy z innych przedmiotów.

Cele projektu koncentrują się na umiejętnościach międzyprzedmiotowych. Proponowany program jest jedynie próbą naszkicowania ogólnego kierunku, w jakim powinni pracować nauczyciele zdecydowani na wykorzystanie go w swojej pracy. U podstaw tego założenia leży przeświadczenie, że projekt edukacyjny (nawet jeśli jest realizowany według czyjegoś spraw-

dzionego pomysłu) nosi w sobie zawsze cechy działania nowatorskiego – jest przedsięwzięciem, które nie powtarza się w identycznej formie. Trudno jest określić z góry rezultaty niektórych kroków podjętych w czasie realizowania projektu. Może a nawet powinien być każdorazowo modyfikowany i dostosowany do głównych założeń nauczyciela, który zdecyduje, na co położy większy nacisk (kwestie językowe i treści nauczania z ekologii i przyrody). Zadaniem nauczyciela jest przygotować działania najwłaściwsze dla warunków, w których pracuje konkretna grupa uczniów oraz zdecydować, w którym momencie zastosuje daną technikę czy metodę nauczania. Zaproponowane piosenki i hasła przeznaczone do zaprezentowania na plakatach są jedynie propozycjami. Ja zdecydowałam skupić się na umiejętnościach interdyscyplinarnych, z naciskiem położonym na kwestiach związanych z zagadnieniami kluczowymi: samodoskonaleniem się i poszukiwaniem informacji we wszelkich dostępnych źródłach.

Adresaci projektu – młodzież gimnazjalna (klasa 2 i 3).

Cele ogólne projektu:

- ▶ Rozwijanie ciekawości poznawczej i aktywności intelektualnej uczniów.
- ▶ Rozwijanie społecznie pożądanych postaw.
- ▶ Dostarczenie uczniom pozytywnego i konstruktywnego doświadczenia, które będzie sprzyjać ich dalszej nauce.
- ▶ Rozwijanie umiejętności uczenia się, działania i samooceny, które umożliwiają stałe uzupełnianie wiedzy i rozwój zdolności oraz dokonywanie samooceny.
- ▶ Doskonalenie umiejętności odpowiedzialnego planowania, projektowania i organizowania własnej pracy oraz racjonalnego gospodarowania czasem.
- ▶ Kształcenie umiejętności samodzielnego kreatywnego myślenia, rozwiązywania problemów, umiejętności dokonywania wyborów i brania odpowiedzialności za swoje decyzje, właściwego postępowania w sytuacji nietypowej.
- ▶ Wspieranie rozwoju ucznia tak, aby mógł on zacząć rozumieć swój własny proces uczenia się oraz prowadzić zapis własnej pracy, oceniać własne postępy i brać odpowiedzialność za własną naukę.

- ▶ Rozwijanie umiejętności komunikowania się: skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach (podczas dyskusji, negocjacji, autoprezentacji), wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę odmiennych poglądów, punktów widzenia.
- ▶ Kształcenie umiejętności korzystania ze źródeł informacji; poszukiwania, rozumienia, porządkowania, przetwarzania informacji i jej oceny oraz samodzielnej selekcji materiałów i własnych wytworów, które uczący zamierza przedstawić do oceny zewnętrznej.
- ▶ Rozwijanie umiejętności współpracy i efektywnego współdziałania w zespole.

Szczegółowe cele edukacyjne:

- ▶ Rozwijanie zainteresowań biologicznych i skłanianie do samodzielnego poznawania świata żywego.
- ▶ Kształtowanie zachowań ukierunkowanych na ochronę środowiska przyrodniczego.
- ▶ Uświadomienie zagrożeń środowiska przyrodniczego w skali globalnej i lokalnej.
- ▶ Budzenie szacunku do przyrody, kształtowanie proekologicznej motywacji uczniów.
- ▶ Przygotowanie uczniów do wykorzystania języka angielskiego w sytuacjach życiowych oraz zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym, między innymi przez umożliwienie dostępu do materiałów autentycznych.
- ▶ Wspieranie rozwoju ucznia tak, aby mógł on zacząć korzystać z materiałów w języku angielskim przy wykonywaniu grupowych projektów o charakterze międzyprzedmiotowym.
- ▶ Rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów za pomocą programów użytkowych oraz redagowania dokumentów zawierających tekst, grafikę i tabele.
- ▶ Przygotowanie uczniów do wykorzystania komputera jako narzędzia dostępu do rozproszonych źródeł informacji i komunikacji na odległość.
- ▶ Rozwijanie aktywności plastycznej i muzycznej uczniów.

▼ **Stopień ingerencji nauczyciela w realizację projektu (rola nauczyciela)**

U podstaw niniejszego projektu leży przekonanie, że podmiotem procesu nauczania jest uczeń. Zadaniem nauczyciela jest pomaganie

uczniom w odkryciu najbardziej efektywnych technik uczenia się oraz wspieranie każdego ucznia w próbach wykorzystania własnych możliwości. Podczas trwania projektu uczeń powinien się w niego zaangażować tak, aby przejąć odpowiedzialność za większość istotnych decyzji, a szczególnie tych związanych z wyborem metod pracy i efektem końcowym. Do nauczyciela należy więc przede wszystkim służyć radą i pomocą, rozstrzyganie sporów czy kontrola postępu prac. W końcowym stadium pracy nauczyciel ocenia pracę uczniów oraz sam projekt (zasadność wyboru tej formy pracy, jej zalety i wady w danym, konkretnym przypadku, wyciąga wnioski, które pomogą udoskonalić tę formę w przyszłości).

▼ Podsumowanie całości – prezentacja projektu

Po zakończeniu projektu, w gimnazjach biorących w nim udział, odbędzie się uroczyste podsumowanie międzyszkolnego projektu edukacyjnego. Idealnym terminem byłby Dzień Ziemi. Uroczystej akademii w wybranej szkole, w której uczestniczą delegacje gimnazjów, towarzyszy wystawa wszystkich edycji szkolnego magazynu ekologicznego i najlepszych prac plastycznych. Wówczas ma również miejsce podsumowanie całości projektu (tzn. wyników wszystkich szkół) oraz pokaz prezentacji multimedialnych (o ile pozwolą na to warunki techniczne).

▼ Źródła

- ▶ Większość informacji pochodzi z Internetu. W celu zaoszczędzenia czasu i uniknięcia bezcelowego surfowania w sieci nauczyciel ściąga wcześniej potrzebne strony tak, by można było z nich korzystać w trybie offline. Uczniowie będą wtedy pracować nad tym, co zostało im zadane.
- ▶ Przykładowe źródła internetowe – na każdej z tych stron znajdują się linki, z których również możemy korzystać, nie ma więc konieczności ich wypisywania
www.kew.org www.yellowstone.net
www.wwf.org www.wwf.pl
www.earth911.org
www.greenpeace.org
endangered.fws.gov/kids
<http://www.panda.org/aboutwwf/whatwedo/species/index.cfm>

- ▶ Literatura *uproszczona* – *readersy* – korzystałam głównie z publikacji Oxford University Press: *Animals in Danger* (Andy Hopkins and Joe Potter), *Rainforests* (Rowena Akinyemi), *Recycling* (Rosemary Border).
- ▶ Materiały autentyczne w języku angielskim i polskim: ulotki, broszury, mapy (opisujące ogrody botaniczne, parki narodowe czy ogrody zoologiczne).
- ▶ Polskie wydania *National Geographic* (szczególnie przydatne okazały się ilustracje).
- ▶ Artykuły publikowane w magazynie *Yes, Newsweek* (wydanie polskie), w *Polityce*.

▼ Przykładowa lekcja

Oto przykład lekcji – jednej z wielu, jaką przeprowadziłam w ramach tego projektu z wykorzystaniem materiałów autentycznych ze stron internetowych www.nps.gov/jotr/index.htm

Module C – Group C Joshua Tree National Park

Temat: *The solitude and the purity of the desert*

Czas: 2 x 45 minut.

1. Klasa zostaje podzielona na 4 grupy. Każda z grup otrzymuje inną część zdjęcia (fragment parku z dobrze widoczną *Yucca brevifolia*) oraz kartkę z jedną frazą:

A haunting corner of the USA
An experience totally different from Alpine climbing
A natural environment for many species
Excellent views of Lost Horse, Queen and Pleasant Valley

Na podstawie fragmentu zdjęcia oraz podanej frazy grupa ma zdecydować, co może przedstawiać całe zdjęcie. Po upływie 5 minut (narzucony czas zmusza do zwięzłości wypowiedzi) każda z grup prezentuje swoją hipotezę.



2. Nauczyciel zapisuje na tablicy:

Joshua Tree National Park lies 140 miles east of Los Angeles, California.

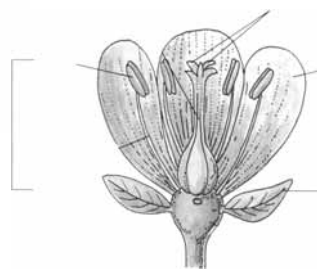
Uczniowie zaznaczają na mapce USA położenie parku.



- ▶ one of the small leaves directly under a flower
- ▶ the coloured part of a flower that is shaped like a leaf
- ▶ the part of a male flower which contains pollen

- ▶ the male part of a flower that produces pollen
- ▶ the coloured part of a plant or tree that produces seeds or fruit
- ▶ a fine powder produced by flowers, which is carried by the wind or by insects to other flowers of the same type making them produce seeds

Podpisz części kwiatu.



3. Uczniowie słuchają opisu *Joshua tree* i decydują o poprawności zdań:

True/false questions.

1. The Joshua tree lives at height of between 600 and 2100 metres above sea level.
2. *Yucca brevifolia* was used to build fences.
3. The life cycle of the Joshua tree is not very complex.
4. The tree grows only 2 inches each year.
5. The Joshua tree blooms every year because it is sensitive to annual variations in temperature and rainfall.

4. Uczniowie wykonują następujące ćwiczenia:

Dopasuj definicje do nazw części kwiatu.

Pollen, stalk, flower, anther, stigma, petal, sepal, stamen

- ▶ a long narrow part of a plant that supports leaves, fruits, or flowers; stem
- ▶ the top of the centre part of a flower that receives the pollen that allows it to form new seeds

Dopasuj polskie terminy do ich angielskich odpowiedników.

Kwiat, pręcik, pylnik, todyga, płatek, działka kielicha, znamiona słupka, pyłek

5. Uczniowie otrzymują pełen opis *Joshua tree*, po jego przeczytaniu mają sporządzić notatki dotyczące najważniejszych cech rośliny.



What exactly is a Joshua Tree?

Along with the giant saguaro cactus, the Joshua tree is a symbol of the desert of North America. In the United States the species is found only in the high desert regions of California, Arizona, Nevada and Utah, living at height of between 600 and 2000 metres above sea level.

A member of the yucca family, the *Yucca brevifolia*, tree-like, to a height of between 10 and 20 metres. Their use by early settlers for firewood and

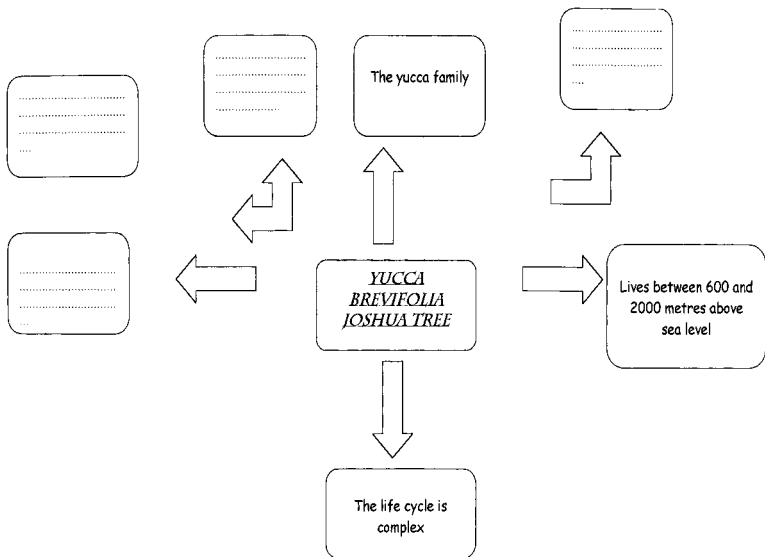
fences means that today there are not many large specimens of this slow-growing tree still surviving. However, because of their protection in the biosphere reserve, the trees of Joshua National Park will once again be able to form their unique desert woodland.

The life cycle of the Joshua tree is complex. A new tree can grow either from a seed or from part of the root system of an existing plant. As has already been mentioned, the tree grows very slowly, at the most growing only a centimetre each year. It is very difficult to determine the age of a Joshua tree. Unlike most trees, the Joshua does not add a growth ring each year. The trunk is instead made up of many thousands of small fibres. It has very shallow roots and its top is frequently heavier than its base, with the result that these often fall over in storms or high winds. If it survives in the harsh desert environment, a tree can live for several hundred years. Because it is sensitive to annual variations in temperature and rainfall, the Joshua tree doesn't bloom every year. But when it does, in February to April, its flowers appear like white candles at the end of the branches. It is a beautiful sight to see in the desert.

The Joshua tree provides a home or shelter for many desert animal species. Desert wood rats often build their nests in the holes in the trunks of the tree. Ground squirrels and cactus wrens feed on blossoms or insects near or on the trees, and red-tailed hawks often perch on the highest branches while on the lookout for their next meal. The yucca night lizard lives in the cracks in the bark of the tree, feeding on insects that escape the desert heat by hiding in these cracks. Finally, the yucca moth has a special relationship with the Joshua tree. It collects the tree's pollen into a ball and forces it deep into the flower to fertilize the seeds. Then the moth lays her eggs in the flower and the young eat some of the seeds when

they hatch. Even dead trees provide food for the desert termite. Thus, each Joshua tree is in itself a natural environment for many species.

Na podstawie przeczytanego tekstu uzupełnij najważniejsze informacje o *Yucca brevifolia*



6. Korzystając z notatek (wyłącznie) uczniowie przygotowują streszczenie przeczytanego tekstu.

7. Korzystając ze strony parku narodowego: <http://www.nps.gov/jotr/pphtml/basics.html> uczniowie uzupełniają tabelę podstawowymi informacjami dotyczącymi parku.

Location	
Natural features	
Animals	
Plants	
Ten top attractions	
Weather and climate	
Recreation/activities	

(grudzień 2002)

Prosimy osoby zainteresowane umieszczeniem reklamy na łamach czasopisma o skontaktowanie się z redakcją.

Test z języka niemieckiego

Celem testu jest sprawdzenie kompetencji gramatycznych i umiejętności z języka niemieckiego w klasach drugich gimnazjum oraz w klasach pierwszych liceum ogólnokształcącego. Został on opracowany według kryteriów pomiaru dydaktycznego. Uwzględnia wymagania programowe i treści do realizacji wynikające z programu nauczania. Test został opracowany w dwóch wersjach (A i B). Każda wersja posiada kartotekę testu, instrukcję dla ucznia oraz kartę odpowiedzi.

Kartoteka testu zawiera sprawdzane umiejętności, poziom wymagań (P, PP, W), kategorie celów (A, B, C, D) i numer zadania. Sprawdzane umiejętności obejmują zagadnienia gramatyczne (takie jak: zaimki dzierżawcze, przyimki, liczebniki główne, liczebniki porządkowe, czasowniki nieregularne, posiłkowe, rozdzielnie złożone, modalne w czasie teraźniejszym) oraz materiał leksykalny dotyczący następujących tematów: dane osobowe, zainteresowania czas wolny, zakupy, posiłki, przebieg dnia, ubiór, pogoda).

Zadania posiadają różny stopień trudności i w związku z tym są opatrzone jedną, dwiema lub trzema gwiazdkami. Jedna gwiazdka oznacza, że zadania dotyczą umiejętności z poziomu wymagań podstawowych (P), dwie – z poziomu wymagań ponadpodstawowych (PP), a trzy – z poziomu wykraczającego (W).

Kategorie celów uwzględniają wiadomości i umiejętności ucznia. Opatrzone są literami: A, B, C, D i oznaczają A: zapamiętywanie wiadomości, B: zrozumienie wiadomości, C: stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D: stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

Każda wersja testu posiada instrukcję dla ucznia, która zawiera informacje odnośnie zamieszczonych zadań, sposobu oceniania i punktacji. By uzyskać ocenę dopuszczającą i dostateczną uczeń nie musi rozwiązywać zadań z poziomu ponadpodstawowego (PP). By uzyskać

ocenę dobrą powinien zdobyć dodatkowo 6 punktów z zadań z poziomu ponadpodstawowego (PP), a ocenę bardzo dobrą – dodatkowo 9 punktów z poziomu ponadpodstawowego (PP). Ocenę celującą może otrzymać uczeń, który spełni wymagania na ocenę bardzo dobrą i rozwiąże zadanie o najwyższym stopniu trudności (poziom wykraczający – W). W każdej wersji testu jest to zadanie numer 14 opatrzone trzema gwiazdkami.

Karta odpowiedzi zawiera rozwiązania zadań zamkniętych oraz propozycje odpowiedzi przy zadaniach otwartych. Przy tych ostatnich należy uznać także inne poprawne wersje zgodne z poleceniem.

▼ Kartoteka testu sprawdzającego kompetencje gramatyczną i umiejętności z języka niemieckiego klasy II gimnazjum lub klasy I (1 semestr) szkoły ponadgimnazjalnej

L.p.	Sprawdzana umiejętność	Poziom wymagań	Kategoria celów	Numer zadania
1.	Uczeń zna podstawowy materiał leksykalny z zakresu: dane osobowe, czynności dnia codziennego i potrafi je zastosować.	P/PP	B	1a/1b
2.	Uczeń potrafi stosować formy osobowe czasowników w czasie teraźniejszym – na podstawie bezokolicznika.	P/PP	A	2a/2b
3.	Uczeń potrafi wybrać i zastosować właściwy czasownik modalny w zdaniu.	P/PP	B, C	3a/3b
4.	Uczeń potrafi utworzyć tematyczne grupy leksykalne.	P/PP	B	4a/4b /4c
5.	Uczeń potrafi udzielić odpowiedzi na skierowane do niego pytania dotyczące tematyki codziennej.	P/PP	C, D	5a/5b
6.	Uczeń potrafi zastosować właściwy zaimek dzierżawczy.	P	B, C	6

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Dąbrowie Górniczej – Grażyna Lisiak w Zespole Szkół Ekonomicznych, Dorota Maro i Ewa Norejko-Fornalczyk w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2, a Urszula Orlińska-Masło w Nauicyelskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.

L.p.	Sprawdzana umiejętność	Poziom wyma- gań	Kate- goria celów	Numer zadania
7.	Uczeń potrafi wybrać właściwy przyimek.	P/PP	B, C	7a/7b
8.	Uczeń potrafi prowadzić rozmowę, posługując się właściwą formą osobową w zależności od rozmówcy.	PP	D	8
9.	Uczeń zna liczebniki główne.	P/PP	A/A	9a/9b
10.	Uczeń potrafi określić datę – dzień, miesiąc, rok.	PP	A, C	10
11.	Uczeń potrafi dobrać odpowiednie antonimy.	P/PP	B/C, D	Lla /Ilb
12a	Uczeń potrafi uzupełnić tekst w oparciu o podane słownictwo.	P	B, C	12a
12b	Uczeń potrafi opisać swój dzień.	PP	C, D	12b
13.	Uczeń potrafi czytać ze zrozumieniem tekst i dokonywać selektywnej oceny zawartych w nim informacji.	P/PP	B, D	13a/ 13b
14.	Uczeń potrafi zredagować tekst na zadany temat.	W	D	14

► Karta odpowiedzi – Wersja A

Zad. I – 1. Woher 2. nach 3. Um 4. Am 5. Wie 6. ist 7. Geschwister

Zad. II – 1. seid 2. isst 3. wird 4. wartet 5. weiß 6. lernen – kennen 7. fängt – an

Zad. III – 1. soll 2. will 3. sollst 4. sollt 5. kann, darf

Zad. IV – A: 12, 3, 6 B: 4, 7, 8, 9 C: 2, 5, 10

Zad. V – Proponowane odpowiedzi: 1. Ich interessiere mich für Sport und Musik. 2. Mein Lieblingsfach ist Polnisch. 3. Man sagt „Guten Appetit“ vor dem Essen. 4. Ich sage ihr zum Beispiel: „Herzlichen Glückwunsch zu Deinem Geburtstag, viel Glück und Erfolg in der Schule und im Privatleben.“ 5. Ich räume mein Zimmer auf, koche manchmal eine Suppe, mache Einkäufe im Gemüseladen u.s.w. (lub wszystkie inne poprawne odpowiedzi).

Zad. VI – 1. seinem 2. Ihre 3. deine 4. unsere

Zad. VII – 1. um 2. ohne 3. Bei 4. in 5. an 6. auf

Zad. VIII – Proponowane odpowiedzi:

B: Hier Sandra.

B: Du, was machst du am Wochenende?

B: Hast du am Samstag Zeit?

B: Schade! Und am Sonntag?

B: Da können wir uns treffen.

B: Vielleicht ins Kino.

B: Um 17 00 Uhr vor dem Kino.

B: Mach 's gut, bis dann!

(lub każda inna poprawna odpowiedź)

Zad. IX – 1. sechzehn 2. vier 3. einundzwanzig 4. hunderteins 5. zweihundertfünfunddreißig 6. zweitausendeins 7. neunzehnhundertachtundfünfzig

Zad. X – 1. Ich bin am vierundzwanzigsten Februar neunzehnhundertsiebzig geboren. 2. Der Heilige Abend ist am vierundzwanzigsten Dezember. 3. Am ersten Januar zweitausendeins. 4. Am einunddreißigsten Dezember

Zad. XI – 1. gesund 2. schwarz 3. kalt 4. dunkel 5. kurz 6. spät 7. billig

Zad. XII a – 1. auf 2. dusche 3. frühstücke 4. Käse 5. packe 6. gehe 7. zur Schule 8. beginnt 9. Ende

Zad. XII b – Proponowane odpowiedzi: 1. Nach der Schule fahre ich nach Hause. 2. Um 14 00 Uhr esse ich zu Mittag. 3. Nach dem Mittagessen mache ich meine Hausaufgaben. 4. Dann besuche ich meine Freunde. 5. Nach dem Abendbrot spiele ich mit dem Computer. 6. Um 23 00 gehe ich schlafen (oraz wszystkie inne wersje zgodne z poleceniem)

Zad. XIII – 1, 4, 8 – richtig, 2, 3, 5, 6, 7 – falsch

Zad. XIV – Propozycje:

Grüß dich, Jacek!

Ich lade dich herzlich zu meinem Geburtstag ein. Die Party findet am fünfzehnten Januar 2001 um 19⁰⁰ Uhr bei mir zu Hause statt. Bring deine CD-S mir!

Du kannst natürlich mit deiner Freundin kommen. Wir dürfen bis sechs Uhr morgens feiern.

Also, bis Samstag.

Dein Marek

(oraz wszystkie inne poprawne możliwości zgodne z poleceniem)

► Karta odpowiedzi – Wersja B

Zad. I – 1. Vorname 2. Wohnst 3. zu 4. Bist 5. Lieblingsfach 6. arbeite 7. Schwester

Zad. II – 1. Habt 2. gibt 3. meldet 4. trifft 5. schläft 6. sieht – fern 7. lädst – ein

Zad. III – 1. kann 2. darf 3. willst 4. soll 5. kann, will

Zad. IV – A: 2, 6, 10 B: 1, 5, 7 C: 3, 8, 11, 4

Zad. V – Proponowane odpowiedzi: 1. Ich esse meistens Brot oder Brötchen mit Butter, Käse oder Marmelade. 2. Mein Lieblingssport ist Radfahren 3. Ich gehe meistens zu Fuß in die Schule. 4. Vor Weihnachten kaufe ich vor allem Geschenke für meine Familie und Freunde, auch Süßigkeiten „Weihnachtsschmuck für das Haus, Weihnachtskarten u. a. 5. Ich gehe zur Disko oder zu meinen Freunden und wir gehen zusammen in ein Café oder zur Pizza (zum Schwimmen) (lub wszystkie poprawne na ten temat)

Zad. VI – 1. Ihren 2. meine 3. ihrer 4. eure

Zad. VII – 1. auf 2. Zu 3. nach 4. Ohne 5. um 6. Mit

Zad. VIII – Proponowane odpowiedzi:

B: Guten Tag Anette hier Bernd

B: Was machst du in den Winterferien?

B: Wir können zusammen nach Zakopane zum Schilaufen fahren.

B: Ja, natürlich.

B: Das ist toll.

B: Ja, in einem Hotel.

B: Übermorgen früh. Was meinst du?

B: Morgen Vormittag bei uns. Bis dann, tschüs!

(lub każda inna poprawna odpowiedź)

Zad. IX – 1. siebzehn 2. fünf 3. einunddreißig 4. zweihundertzölf 5. dreihundertsechundvierzig 6. vierzehnhundertzehn 7. neunzehnhundertneundneunzig

Zad. X – 1. Ich bin am dritten März neunzehnhundertzweiundachtzig geboren. 2. Am einundzwanzigsten März. 3. Am ersten Juni. 4. Am vierzehnten Juni vierzehnhundertzehn.

Zad. XI 1. groß 2. schwer 3. langsam 4. wenig 5. unpünktlich 6. hart 7. arm.

Zad. XIIa – 1. Bus 2. zu Mittag 3. esse 4. Hausaufgaben 5. Freunde 6. spielen 7. 19⁰⁰ 8. Abendessen 9. Bett

Zad. XII b – Proponowane odpowiedzi: 1. Um 6⁰⁰ Uhr stehe ich auf. 2. Ich wasche mich und putze meine Zähne. 3. Danach esse ich mein Frühstück. 4. Ich packe meine Schultasche und gehe aus dem Haus. 5. In der Schule bin ich um 7⁰⁰ Uhr. 6. Meistens habe ich Unterricht bis 14⁰⁰. (oraz wszystkie inne wersje zgodne z poleceniem)

Zad. XIII – 1, 2, 4, 5, 6 – richtig 3, 7, 8 – falsch

Zad XIV – Propozycje:

Liebe Ania!

Ich verbringe meine Sommerferien an der Ostsee. Das Wetter ist herrlich. Ich gehe jeden Tag schwimmen. Am Strand sonne ich mich und spiele Strandball. Abends gehe ich mit meinen Freunden zur Disko oder in die Spielhalle.

Auf Wiedersehen zu Hause.

Dein Robert

(oraz wszystkie inne poprawne możliwości zgodne z poleceniem)



Test sprawdzający kompetencję gramatyczną i umiejętności z języka niemieckiego

klasa II gimnazjum i klasa I szkoły ponadgimnazjalnej – **WERSJA A**

Ocena	Liczba zaliczonych zadań	
	Poziom P	Poziom PP

Czas pracy: 90 minut

Drogi uczniu

Otrzymujesz do rozwiązania test składający się z 14 zadań.

Zadania te sprawdzają, w jakim stopniu opanowałeś wymagany programem materiał gramatyczny i leksykalny.

Zadania opatrzone są jedną, dwiema lub trzema gwiazdkami.

Jedna gwiazdka oznacza, że zadania dotyczą umiejętności reprezentujących poziom wymagań podstawowych – P (ocena dopuszczająca i dostateczna).

Dwie gwiazdki oznaczają, że zadania dotyczą umiejętności reprezentujące poziom wymagań ponadpodstawowych – PP (ocena dobra i bardzo dobra).

Zadanie z trzema gwiazdkami dotyczy umiejętności z poziomu wykraczającego (ocena celująca).

Za każde poprawnie rozwiązane zadanie otrzymasz 1 punkt. W przypadku braku odpowiedzi, odpowiedzi błędnej lub niepełnej nie otrzymasz punktu (nie będą stosowane miary pośrednie, np. 0,5p.).

Aby otrzymać ocenę:	Musisz uzyskać co najmniej:	
	Poziom P (suma – 13 pkt.)	Poziom PP (suma – 11 pkt.)
dopuszczającą	8 pkt.	–
dostateczną	11 pkt.	–
dobrą	11 pkt.	6 pkt.
bardzo dobrą	11 pkt.	9 pkt.
celującą	11 pkt.	9 pkt. i zadanie nr 14

Życzymy Ci powodzenia!

► Zadanie I a* – 5 b** – 7

Uzupełnij zdania:

- * 1. kommst du? – Aus Polen.
- * 2. Wir gehen Hause.
- * 3. wieviel Uhr beginnt der Unterricht?
- * 4. Wie viele Stunden habt ihr Montag?
- * 5. heißt du?
- ** 6. Er Arzt von Beruf.
- ** 7. Hast du? – Ja, einen Bruder.

► Zadanie II a* – 5 b** – 7

Użyj właściwej formy osobowej czasownika od bezokolicznika podanego w nawiasie.

- * 1. Wir Schüler. (sein)
- * 2. Was du zum Frühstück? (essen)
- * 3. Es dunkel. (werden)
- * 4. Auf wen Andreas? (warten)
- * 5. Hat Frau Baumann Telefon? – Ja, aber ich die Nummer nicht. (wissen)
- ** 6. Die Studenten neue Computerprogramme (kennen lernen)
- ** 7. Das Konzert gleich (anfangen)

► Zadanie III a* – 4 b** – 5

Wybierz właściwy czasownik modalny i wstaw go w odpowiedniej formie osobowej: dürfen, können, wollen, sollen.

- * 1. Sie möchte schlank werden. Sie keine Süßigkeiten essen.
- * 2. Ich habe heute Abend Zeit und meinen Freund besuchen.
- * 3. Deine Zensuren sind in diesem Semester schlecht. Du mehr lernen.
- * 4. Kinder, ihr spielt zu laut! Ihr jetzt ruhig bleiben!
- ** 5. Rolf hat verrenkten Fuß. (skręconą nogę) Er gut Ski fahren, aber jetzt er nicht.

► Zadanie IV*

Przyporządkuj każdej grupie tematycznej (oznaczonej literą) wszystkie rzeczowniki z nią związa-

ne, (oznaczone cyfrą). Za prawidłowe przyporządkowanie rzeczowników do każdej grupy tematycznej otrzymasz po jednym punkcie – razem 3 punkty.

- | | |
|-------------|----------------------|
| A) Kleidung | 1. der Suppenteller |
| B) Sport | 2. das Käsebrod |
| C) Essen | 3. der Pulli |
| | 4. der Wasserski |
| | 5. die Bratwurst |
| | 6. der Rock |
| | 7. das Schwimmen |
| | 8. die Joggingschuhe |
| | 9. der Training |
| | 10. die Gulaschsuppe |
| | 11. die Spielhalle |
| | 12. der Hut |

Grupa tematyczna	Rzeczowniki z nią związane			
A				
B				
C				

► **Zadanie V a* – 3 b** – 5**

Odpowiedz jednym zdaniem.

- * 1. Wofür interessierst du dich?
- * 2. Was ist dein Lieblingsfach?
- * 3. Was sagt man vor dem Essen?
- ** 4. Wie gratulierst du deiner Freundin zum Geburtstag?
- ** 5. Wie hilfst du zu Hause?

► **Zadanie VI***

Użyj właściwego zaimka dzierżawczego zgodnie z osobą i w odpowiednim przypadku.

- 1. Herr Alt geht mit Hund spazieren.
- 2. Helga ruft Freundin an.
- 3. Wann schreibst du Hausaufgaben?
- 4. Wir besuchen morgen Großeltern.

► **Zadanie VII a* – 4 b** – 6**

Spośród podanych przyimków wybierz właściwy: ohne, bei, zu, an, auf, in, nach, um, mit.

- * 1. Die Apotheke ist die Ecke.
- * 2. Geh nicht Mütze aus!
- * 3. wem bleibst du so lange?
- * 4. Die Leute reisen die Schweiz.
- * 5. Das Bett steht der Wand.
- * 6. Er antwortet meine Frage.

► **Zadanie VIII****

Uzpełnij dialog:

- A: Oliver Schulze, hallo?
 B:
 A: Grüß dich Sandra! Was ist denn los?
 B:
 A: Am Wochenende? Warum fragst du?
 B:
 A: Am Samstag, am Samstag... Nein, am Samstag kann ich nicht. Da fahren wir zu meiner Oma.
 B:
 A: Am Sonntag muss ich babysitten. Aber am Nachmittag habe ich Zeit.
 B:
 A: Gut, und wohin gehen wir?
 B:
 A: Wann und wo treffen wir uns?
 B:
 A: Einverstanden. Also bis Sonntag Nachmittag! Mach's gut!
 B:

► **Zadanie IX a* – 5 b** – 7**

Napisz słownie podane liczebniki:

- * 1. 16
- * 2. 4
- * 3. 21
- * 4. 101
- * 5. 235
- ** 6. rok 2001
- ** 7. rok 1958

► **Zadanie X****

Podaj słownie dzień, miesiąc i ewentualnie rok.

- 1. Wann bist du geboren?

- 2. Wann ist der Heilige Abend? (24. XII)

- 3. Wann beginnt das 21. Jahrhundert?
 (1.1 2001)

- 4. Wann feiern wir den Silvester? (31. XII)

► **Zadanie XI a* – 5 b** – 7**

Do podanych przymiotników podaj antonimy (określenia o przeciwnym znaczeniu).

- * 1. krank –
- * 2. weiß –
- * 3. warm –
- * 4. hell –

- * 5. eng –
- ** 6. früh –
- ** 7. teuer –

► **Zadanie XII a***

Uzupelnij tekst dokonujac wyboru właściwych określeń: spiele, dusche, Ende, beginnt, auf, packe, zur Schule, gehe, frühstücke. Käse, schlafe.

1. Ich stehe um 6⁰⁰ Uhr
2. Dann ich und putze meine Zähne.
3. Ich um 7⁰⁰ Uhr.
4. Ich esse Brötchen mit Marmelade, oder Wurst.
5. Nach dem Frühstück ich meine Schultasche.
6. Dann ich zur Bushaltestelle.
7. Mit dem Bus fahre ich – um 7⁵⁵ Uhr.
8. Mein Unterricht um 8¹⁵ Uhr.
9. Um 12⁰⁰ Uhr ist die Schule zu

► **Zadanie XII b****

Opisz w 6 zdaniach przebieg swojego dnia po skończonych zajęciach w szkole.

.....

► **Zadanie XIII a* – 6 b** – 8**

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie dokonaj oceny zdań – które z nich jest zgodne, a które sprzeczne z treścią tekstu („richtig” albo „falsch”).

Das Weltausstellungsfestival

In Hannover im Bundesland Niedersachsen kann man in diesem Jahr viel sehen. Hier gibt es die Weltausstellung Expo 2000 und ein interessantes Weltausstellungsfestival:

Auf dem Sportfestival in Hannover kann man traditionelle Sportarten aus der ganzen Welt sehen. 1000 Sportler aus Asien, Amerika, Europa, und Afrika kommen im Juni hierher. Sie zeigen 500000 Besuchern ihre Sportarten. Denn viele traditionelle Sportarten sind nicht sehr bekannt.

Soloéne

Der Sport mit dem interessanten Namen kommt aus Afrika, aus dem Land Ghana. Es ist ein Tanz zur Trommel – Musik. Die Musiker trommeln und tanzen. Auch das Publikum tanzt zum Rhythmus der Musik.

Vovinam Viet Vo Dao

Aus Vietnam kommt der Sport Vovinam Viet Vo Dao. Es ist ein Kampf-Sport. Zwei

Sportler kämpfen gegeneinander. Die Kämpfer tragen einen Anzug wie beim Judo. Sie springen und reagieren sehr schnell.

Yabusame

Dieser Sport kommt aus Japan. Es ist eine traditionelle Form des Bogenschießens. Im Yabusame reiten die Sportler auf einem Pferd und schießen mit Pfeil und Bogen auf ein Ziel. Der Sport ist schon 1500 Jahre alt.


Lp.	Richtig	Falsch
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

- * 1. Der Sport Vovinam Viet Vo Dao kommt aus Vietnam.
- * 2. Yabusame ist ein afrikanischer Tanz
- * 3. Auf dem Weltausstellungsfestival kann man Snowboarder sehen.
- * 4. Beim Weltausstellungsfestival zeigen die Sportler traditionelle Sportarten.
- * 5. Das Sportfestival ist in Berlin.
- * 6. Zum Sportfestival kommen 150000 Besucher.
- ** 7. Soloéne kommt aus Europa.
- ** 8. Soloéne ist ein Tanz zur Trommel-Musik.

► **Zadanie XIV*****

Zredaguj w 6–7 zdaniach tekst zaproszenia dla Twojego kolegi/Twojej koleżanki na przyjęcie urodzinowe. Poinformuj go/ją, gdzie i kiedy się ono odbędzie. Poproś, żeby przyniósł/przyniosła ze sobą płyty CD (kasety). Zaznacz, że może przyjść z koleżanką. Pamiętaj o nagłówku i o zakończeniu zaproszenia.

.....

 **Test sprawdzający kompetencję gramatyczną i umiejętności z języka niemieckiego**

klasa II gimnazjum i klasa I szkoły ponadgimnazjalnej – **WERSJA B**

Ocena	Liczba zaliczonych zadań	
	Poziom P	Poziom PP

Czas pracy: 90 minut

Drogi uczniu

Otrzymujesz do rozwiązania test składający się z 14 zadań.

Zadania te sprawdzają, w jakim stopniu opanowałeś wymagany programem materiał gramatyczny i leksykalny.

Zadania opatrzone są jedną, dwiema lub trzema gwiazdkami.

Jedna gwiazdka oznacza, że zadania dotyczą umiejętności reprezentujących poziom wymagań podstawowych – P (ocena dopuszczająca i dostateczna).

Dwie gwiazdki oznaczają, że zadania dotyczą umiejętności reprezentujące poziom wymagań ponadpodstawowych – PP (ocena dobra i bardzo dobra).

Zadanie z trzema gwiazdkami dotyczy umiejętności z poziomu wykraczającego (ocena celująca).

Za każde poprawnie rozwiązane zadanie otrzymasz 1 punkt. W przypadku braku odpowiedzi, odpowiedzi błędnej lub niepełnej nie otrzymasz punktu. (nie będą stosowane miary pośrednie, np. 0,5p).

Aby otrzymać ocenę:	Musisz uzyskać co najmniej:	
	Poziom P (suma – 13 pkt.)	Poziom PP (suma – 11 pkt.)
dopuszczającą	8 pkt.	–
dostateczną	11 pkt.	–
dobłą	11 pkt.	6 pkt.
bardzo dobrą	11 pkt.	9 pkt.
celującą	11 pkt.	9 pkt. i zadanie nr 14

Życzymy Ci powodzenia!

► Zadanie I a* – 5 b – 7**

Uzupełnij zdania:

- * 1. Wie ist dein? – Peter.
- * 2. du in Berlin? – Ja, Schillerstraße 20.
- * 3. Es regnet und Karin bleibt Hause.
- * 4. du 15 Jahre alt?
- * 5. Mein ist Fußball.
- ** 6. Sind Sie berufstätig? – Ja, ich als Journalistin.
- ** 7. Hat er eine? – Nein, einen Bruder.

► Zadanie II a* – 5 b – 7**

Użyj właściwej formy osobowej czasownika od bezokolicznika podanego w nawiasie.

- * 1. ihr einen Hund? (haben)
- * 2. Was es zu Mittag? (geben)
- * 3. Wer sich zur Antwort? (melden)

- * 4. Unsere Gruppe sich vor dem Theater. (treffen)
- * 5. Das Baby schlecht in der Nacht. (schlafen)
- ** 6. Familie Faber stundenlang (fernsehen)
- ** 7. Wen du für Sonntag? (einladen)

► Zadanie III a* – 4 b – 5**

Wybierz właściwy czasownik modalny i wstaw go w odpowiedniej formie osobowej: dürfen, können, wollen, sollen.

- * 1. Ich habe heute viel Arbeit und zu dir nicht kommen.
- * 2. In der Stadt .. man nur 60 km/h fahren.
- * 3. Was du in Zukunft werden?
- * 4. Der Patient die Tabletten vor dem Essen nehmen.
- ** 5. Angela gut Klavier spielen und an der Musikakademie studieren.

► Zadanie IV*

Przyporządkuj każdej grupie tematycznej (oznaczonej literą) wszystkie rzeczowniki z nią związane. (oznaczone cyfrą) Za prawidłowe przyporządkowanie rzeczowników do każdej grupy tematycznej otrzymasz po jednym punkcie – razem 3 punkty.

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| A) Getränke | 1. der Kuli |
| B) Schreibzeug | 2. der Orangensaft |
| C) Haushaltsgeräte | 3. die Kaffeemaschine |
| | 4. der Gasherd |
| | 5. der Bleistift |
| | 6. der Rotwein |
| | 7. der Füller |
| | 8. die Waschmaschine |
| | 9. die Sahne |
| | 10. das Mineralwasser |
| | 11. der Kühlschrank |
| | 12. der CD-Player |

Grupa tematyczna	Rzeczowniki z nią związane			
A				
B				
C				

► Zadanie V a* – 3 b – 5**

Odpowiedz jednym zdaniem:

- * 1. Was isst du meistens zum Frühstück?
- * 2. Was ist dein Lieblingssport?

- * 3. Wie kommst du zur Schule?
- ** 4. Was kaufst du vor Weihnachten?
- ** 5. Wohin gehst du in deiner Freizeit?

► **Zadanie VI***

Użyj właściwego zaimka dzierżawczego w odpowiednim przypadku:

1. Frau Monika, buchstabieren Sie Namen!
2. Ich schreibe an Eltern.
3. Inge hilft Oma.
4. Kinder, wo sind Sachen?

► **Zadanie VII a* – 4 b** – 6**

Spośród podanych przyimków wybierz właściwy: ohne, bei, zu, an, auf, in, nach, um, mit.

- * 1. Der Teppich liegt dem Fußboden.
- * 2. wem geht ihr am Nachmittag?
- * 3. Die Touristen reisen Frankreich.
- * 4. seine Hilfe repariere ich den Walkman nicht.
- ** 5. Die Partygäste sitzen dem Tisch.
- ** 6. Er telefoniert seinem Freund.

► **Zadanie VIII****

Uzpełnij dialog:

- A: Anette Stolz, ja, bitte?
 B:
 A: Hallo, Bernd! Was gibt es?
 B:
 A: In den Winterferien? Warum fragst du?
 B:
 A: Das ist eine super Idee! Fahren deine Eltern mit?
 B:
 A: Meine Eltern arbeiten in den Ferien. Aber ich frage sie. Ich glaube, sie sagen – ja.
 B:
 A: Habt ihr schon in Zakopane Ferienplätze?
 B:
 A: Wann fahren wir los?
 B:
 A: Der Termin paßt mir gut. Ich freue mich sehr. Wann können wir uns treffen und alles besprechen?
 B:
 A: Bis dann, tschüs!

► **Zadanie IX a* – 5 b** – 7**

Napisz słownie podane liczebniki.

- * 1. 17
- * 2. 5
- * 3. 31

- * 4. 212
- * 5. 346
- ** 6. rok 1410
- ** 7. rok 1999

► **Zadanie X****

Podaj słownie dzień, miesiąc i ewentualnie rok.

1. Wann bist du geboren?
.....
2. Wann beginnt der Frühling? (21. III)
.....
3. Wann feiert man den Kindertag? (1. VI)
.....
4. Wann war die Schlacht bei Grunwald?
(14. VII 1410)
.....

► **Zadanie XI a* – 5 b** – 7**

Do podanych przymiotników podaj antonimy (określenia o przeciwnym znaczeniu).

- * 1. klein –
- * 2. leicht –
- * 3. schnell –
- * 4. viel –
- * 5. pünktlich –
- ** 6. weich –
- ** 7. reich –

► **Zadanie XII a***

Uzpełnij tekst dokonując wyboru właściwych określeń: spielen, zu Mittag, 19⁰⁰, Bus, Abendsessen, Hausaufgaben, Bett, Freunde, Frühstück, esse, Freude.

1. Nach dem Unterricht fahre ich mit dem nach Hause.
2. Zu Hause esse ich
3. Ich eine Suppe oder etwas anderes.
4. Danach mache ich meine
5. Nach den Hausaufgaben treffe ich meine
6. Wir gehen in den Park oder mit meinem Computer.
7. Um gibt es bei uns Abendbrot.
8. Nach dem sehe ich fern.
9. Und dann gehe ich ins

► **Zadanie XII b****

Opisz w 6 zdaniach przebieg swojego dnia od przebudzenia do chwili skończenia zajęć w szkole.

-

► **Zadanie XIII a* – 6 b** – 8**

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie dokonaj oceny zdań – które z nich jest zgodne, a które sprzeczne z treścią tekstu. („richtig” albo „falsch”).

Die besten Sportarten

Ist Fußball die beliebteste Sportart bei jungen Deutschen? Nein! Die populärste Sportart ist Basketball. 70% der Jugendlichen finden Basketball oder Streetball am besten. Sie spielen in der Schule oder in der Freizeit Streetball oder Basketball. Und sie sehen die Basketballspiele im Fernsehen.

Fußball ist nicht so beliebt wie Basketball oder Streetball. Aber Fußball ist auch sehr populär. 60% der jungen Leute finden Fußball am besten. Fußball ist beliebter als Inline-Skaten. 59% der jungen Deutschen mögen Inline – Skaten am liebsten.

Viele junge Deutsche finden Schwimmen, Snowboarden und Mountainbiken super. Schwimmen ist genauso beliebt wie Snowboarden: 53% der Jugendlichen finden Schwimmen oder Snowboarden am besten. Mountainbiken ist bei 43% der jungen Deutschen am populärsten.

Welchen Sport mögen junge Deutsche nicht so gern?

Leichtathletik! Nur für 38% der jungen Deutschen ist Leichtathletik der beliebteste Sport.

Lp.	Richtig	Falsch
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		


- * 1. Fußball ist beliebter als Leichtathletik.
- * 2. Der beliebteste Sport ist Basketball.
- * 3. Mountainbiken ist genauso populär wie Snowboarden.
- * 4. Fußball ist nicht so beliebt wie Basketball oder Streetball.
- * 5. Inline-Skaten ist populärer als Leichtathletik.
- * 6. Schwimmen ist genauso beliebt wie Snowboarden.
- ** 7. Deutsche Jugendliche mögen Mountainbiken nicht.
- ** 8. Schwimmen ist nicht so populär wie Leichtathletik.

► **Zadanie XIV*****

Zredaguj w 5–7 zdaniach pozdrowienia z letnich wakacji dla Twojego kolegi/Twojej koleżanki. Poinformuj go/ją, gdzie wycoczywasz, jak spędzasz czas i jaka jest pogoda. Pamiętaj o nagłówku i o zakończeniu.

.....


(listopad 2002)



WYDAWNICTWA CODN

Polecają:

► **KOLEGIA NAUCZYCIELSKIE W POLSCE**



Niniejsza publikacja jest pierwszą edycją informatora poświęconego kolegiom nauczycielskim w Polsce. Informator zawiera dane dotyczące: kierunków kształcenia, wykładowców, uczelni patronackich, organów prowadzących i bazy dydaktycznej kolegiów nauczycielskich oraz nauczycielskich kolegiów języków obcych.

Dane o kolegiach zostały udostępnione Zespołowi Informacji pedagogicznej CODN przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz dyrektorów kolegiów i są zgodne ze stanem na sierpień 2003 roku.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Anna Piotrowska¹⁾
Kraków

Szczypta humoru na lekcji języka angielskiego

Humor na lekcji sprzyja rozładowaniu napięcia, umileniu trudnych sytuacji, a niejednokrotnie może posłużyć jako fantastyczny środek na polepszenie koncentracji uczniów. Jak z każdą przyprawą, należy uważać, żeby z humorem na lekcji języka nie przesadzić. Podawany w umiarkowanych dawkach i dozowany umiejętnie, okaże się niezastąpionym elementem udanej lekcji. Nauczyciel języka pozbawiony poczucia humoru lub nie czujący się zbyt pewnie w opowiadaniu dowcipów nie musi czuć się przegrany. Wykorzystanie humoru na lekcji języka nie polega bowiem na sypaniu żartami z rękawa. Miejsce na uśmiech powinno być przewidziane, a ćwiczenia bazujące na grze słów czy komicznych skojarzeniach starannie przygotowane. T. Misztal (1990) słusznie zauważył, że żarty nauczyciela są najlepiej zapamiętywane przez uczących się. Przez odpowiednie ich wykorzystanie można pozytywnie wzmocnić efekt uczenia. Dowcipy doskonale też nadają się do ilustrowania problemów gramatycznych lub do powtórzenia słownictwa. Co więcej są świetnym materiałem do ćwiczenia wymowy angielskiej

Humor doskonale sprawdza się jako podstawa do tzw. *fillers* i *warmers*. Również ćwiczenia i zabawy bazujące na nim mogą okazać się niezwykle przydatne podczas lżejszych zajęć, kiedy uczestnicy proszą o piosenkę lub jakiś gry. Dobrze jest wtedy mieć przygotowane wcześniej zestawy dwulinijkowych dowcipów. Najczęściej są to pytania z niespodziewaną odpowiedzią. Na osobnych karteczkach

wypisujemy pytania, a na osobnych odpowiedzi. Zadaniem uczniów jest odnalezienie prawidłowych połączeń. Można ich wtedy podzielić na współzawodniczące ze sobą grupy i rozdać im ten sam zestaw dowcipów. Konkurencja ożywia zabawę. Oto kilka „two-line jokes”, zaczerpniętych *Fun Class Activities* P. Watcyn-Jonesa

Do you have any trouble making decisions?
Yes and no.

What do you do for a living?
As little as possible.

Is this letter for you? The name's all smudged.
No, my name's Jones.

How can you help a starving cannibal?
Give him a hand.

Dowcipy te posiadają również wersję z pytaniem „dlaczego?” i odpowiedzią typu „ponieważ”:

Why did the sheep say „Moo”?
Because it was learning a foreign language.

Why do giraffes have such long necks?
Because their feet smell.

Why is the letter E lazy?
Because it's in bed.

Why was the Egyptian boy confused?
Because his daddy was a mummy.

Do pracy indywidualnej nadaje się ćwiczenie zatytułowane „Sort out the joke”. Uczeń otrzymuje pocięty tekst dłuższego dowcipu i jego zadaniem jest ułożyć go w całość. Zbiorem dowcipów, które można użyć do tego celu, jest publikacja T. Misztala *Life in jokes*. Dla utrud-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XIII Liceum Profilowanym w Krakowie.

nienia można pomieszać dwa dowcipy, wówczas uciechy musi w pierwszej kolejności ustalić, które fragmenty odnoszą się do którego dowcipu. Proponuję na przykład następujący dowcip ze wspomnianego zbioru. Zaznaczone jest w nim pierwsze zdanie:

her engine stalled, and when she had restarted it the colour	—
began to hoot. While she was waiting for the green the third time	—
A lady who was a very uncertain driver stopped her car	-1-
„Those are the only colours showing today, madam.”	—
at traffic signals which were against her. As the green flashed on,	—
returned she again stalled her engine and the cars behind her	—
the policeman on the duty stepped across and with a smile said:	—
was again red. This flurried her so much that when green	—

Dysponując kilkoma żartami, można umieścić je na jednej stronie, ale wymieszać ich zakończenia, tzw. *punch line*. Uczniowie są zmuszeni poszukać odpowiedniego zakończenia, żeby zrozumieć dowcip. Pracując z grupą bardziej zaawansowaną warto pokusić się o poproszenie uczących o wymyślenie własnej pointy dowcipu. Jest to zadanie trudne, gdyż znalezienie odpowiedniego pomysłu nie zawsze udaje się nawet w języku ojczystym. Spróbować jednak opłaca się, efekty bowiem są niekiedy niezwykle zaskakujące. Niektórzy uczniowie potrafią stworzyć dowcip lepszy od oryginalnego. Poprosiłam kiedyś o dopisanie zakończenia do następującego dialogu:

„Did you wash the fish before cooking it?”
 „No.”
 „Why not?”

Otrzymałam taką błyskotliwą odpowiedź: „So you can smell something fishy in the air”. W oryginale brzmiała ona następująco: „Well what’s the point in washing the fish when it’s been swimming around in water all its life?”

Niektóre dowcipy polegają na wymowie i ich zrozumienie wymaga lepszej znajomości języka. Cała seria żartów typu „*knock, knock*” bazuje właśnie na odpowiednim ich powiedzeniu. Wytlumaczenie, rozszyfrowanie sensu jest

dla uczniów nie lada wyzwaniem. Przy okazji powtarzają znane struktury gramatyczne.

Knock, knock
 Who’s there?
 Bean.
 Bean who?
 Bean working hard lately.

lub

Knock, knock
 Who’s there?
 Gladys.
 Gladys who?
 Gladys Friday.

Po takiej rozgrzewce problemem nie będzie zrozumienie następującego dowcipu, przy okazji którego powtórzymy nazwy własne wielu państw:

Waitress: „Hawaii, mister? You must be Hungary?”
Gentleman: „Yes, Siam. And I can’t Rumania long either. Venice lunch ready?”
Waitress: „I’ll Russia table. What’ll you Havre? Aix?”
Gentleman: „Whatever’s ready. But can’t Jamaica cook step on the gas?”
Waitress: „Alaska”
Gentleman: „Don’t do me favours. Just put a Cuba sugar in my coffee.”
Waitress: „Don’t you be Sicily, big boy. Sweden it yourself. I’m only here to Serbia.”
Gentleman: „Denmark my check and call the Bosphorus. I hope he’ll Kenya. I don’t Bolivia know who I am!”
Waitress: „You sure Ararat! Pay your check and scam, Abyssinia!”

Jeżeli nie dysponujemy odpowiedzią liczbą żartów, dla uatrakcyjnienia lekcji możemy poprosić młodzież o poprawne i szybkie wypowiedzenie znanych *tongue twisters*. Przy tej okazji jest zawsze dużo śmiechu, bo przecież nie jest łatwo powiedzieć np.:

There’s no need to light a night-light on a night like tonight.
 She says she shall never sew a sheet.
 Thirty free flowers for three lucky thieves.
 Which switch is a switch for Ipswich?
 Peter Piper picked up a piece of paper.

Bardzo wdzięcznym materiałem są wycinki prasowe z literówkami, które zmieniają sens poszczególnych wyrazów. Odnalezienie „niewłaściwego” słowa i skorygowanie daje dużo satysfakcji. Przy okazji trudno powstrzymać się od uśmiechu, kiedy czyta się tego rodzaju nekrolog:

PUTTENHAM

Florence

Late of 153 Henton Road, Colchester.

A simple, kind lady who died with great dignity at „Amblepark”, Colchester, April 4, at 3.10pm. Loved by family and friends who knew her will.

lub ogłoszenia:

WANTED: Single woman to share fat with two others.
Central London.

EXTREMINATING: We are trained to kill all pets.

czy notatki prasowe:

SEARCH ABANDONED

Police at Peebles yesterday called off a search for a 20-year-old woman who is believed to have frowned after falling into the swollen River Tweed.

NO BACKING FOR STRIKE

While sympathising with the miners and arguing that the British government could have acted to end the strike, Jessica Larive Groenendaal said she and her Liberal colleagues could not support a strike called without a ballet.

Prasa jest źródłem humoru wynikającego z dwuznaczności niektórych sformułowań. Zrozumienie dowcipu wymaga wtedy chwili zastanowienia. Uczniowie, którzy uchwycili przyczynę dowcipu, mogą postarać się wytłumaczyć tym, którzy nie widzą w danym zdaniu nic śmiesznego.

The death of the Prime Minister was the turning point in his life.

We saw many bears driving through Yellowstone Park. Our bikinis are exciting and different. They are simply the tops!

Two cars were reported stolen by the police yesterday. For sale: Bulldog. Will eat anything. Loves children.

Z humorem może się łączyć doskonała gimnastyka umysłu, kiedy proponujemy uczniom, by sprawdzili swą logikę, odpowiadając na podchwytliwe pytania.

Why can't a person living in London be buried in Scotland?

S/He is still alive.

How many times can you take 4 from 33?

Only once.

Łatwiejszą wersją jest poproszenie uczniów o rozszyfrowanie skrótów:

7 D of the W=seven days of the week

12 M in the Y=twelve months in the year itd.

Dużo zabawy może dostarczyć dopasowanie cytatów z bajek z ich tytułami. Ćwiczenie

to wymaga jednak wielu przygotowań ze strony nauczyciela. Na koniec chciałabym zaproponować dwie zabawne gry towarzyskie, które można przeprowadzić zawsze i wszędzie, a sprawiają mnóstwo radości zarówno prowadzącemu, jak i uczniom. Pierwszą jest zabawa znana w Polsce jako „*flirt towarzyski*”. Wystarczy kartka papieru i długopis. Pierwsza osoba wpisuje dowolne zdanie zaczynające się od słówka *she*, po czym zawiąza kartkę w taki sposób, że kolejna osoba nie widzi pierwszego zdania. Następna osoba wpisuje dowolne zdanie zaczynające się od słowa *he*, zagina kartkę. Następne zdania mogą zaczynać się na przykład tak:

She was wearing

He was wearing

They met in

She said:""

He said:""

Odczytanie powstałej historyjki należy powierzyć uczniom. Zwykle prosi się też, by wpisały imiona znanych osób, tak by wszyscy zrozumieli dowcip.

Drugą zabawą popularną w Polsce jest tzw. „*głuchy telefon*”, w Anglii znany jako „*Chinese whispers*”. Tę zabawę można uatrakcyjnić dzieląc klasę na dwie jednakowo liczebne grupy. Nauczyciel przekazuje jednocześnie hasło obu grupom, a zwycięża ta, która pierwsza bezbłędnie przekaze je aż do końca.

Z praktyki wiem, że nawet najlepsze intencje nauczyciela nie zawsze spotykają się z akceptacją uczniów. Przed kilkoma laty kończyłam każdą lekcję z pewną uczennicą dając jej do przeczytania dowcip. Znajdowała się w nim najczęściej struktura gramatyczna poznana na danej lekcji, albo, ale to już rzadziej, materiał leksykalny. Ku mojemu zaskoczeniu uczennica nie śmiała się z tych dowcipów, a przecież powinna. Dopiero później, kiedy zaprzestałam tego zwyczaju na zakończenie lekcji, zrozumiałam, że przeczytanie żartu było dla niej znakiem, że już się może rozprężyć, bo lekcja jest skończona. To doświadczenie kazało mi szukać lepszych, bardziej efektywnych możliwości wykorzystania humoru na lekcji. Okazało się, że w swoich poszukiwaniach nie byłam odosobniona, bo jak pisze P. Watcyn-Jones w przedmowie do zbioru *Fun Class Activities*, wielu nauczycieli zwracało się do niego z prośbą o udostępnienie żartów, zabawnych histo-

ryjek itd. Sam autor używał zresztą tego „*lekiego materiału*” na zasadzie przerywnika podczas prowadzonych przez siebie warsztatów i prezentacji. Oprócz powyższych pozycji P. Watcyn-Jonesa i T. Misztala, warto polecić publikacje *Have Fun with Vocabulary. Quizzes for English Classes* autorstwa A. Barnes, J. Hines, i J. Weldon oraz *Top Class Activities. 50 Fun games and Activities* pod redakcją P. Watcyn-Jonesa. Zaproponowane tam dowcipy, gry słowne, żarty można wykorzystać zgodnie z intencją autorów, ale mogą się również stać jedynie kanwą do

naszych własnych pomysłów. Przerywnik na lekcji językowej w postaci szczypty humoru bywa bowiem nie do przecenienia.

Bibliografia

- A. Barnes, J. Hines, J. Weldon (1996) *Have Fun with Vocabulary. Quizzes for English Classes*, Penguin Books.
- T. Misztal (1990), *Life in jokes*, Warszawa: WSiP.
- P. Watcyn-Jones (2000), *Fun Class Activities 1*, Penguin Books.
- P. Watcyn-Jones (2000), *Fun Class Activities 2*, Penguin Books.
- P. Watcyn-Jones (red.)(1997), *Top Class Activities. 50 Fun games and Activities*, Penguin Books.

(sierpień 2000)

Beata Kazińska¹⁾
Zielona Góra

„Stationenlernen” czyli podróż z przygodami

*Opowiedz mi, a zapomnę,
Pokaż mi, a zrozumieć.
Pozwól mi zrobić, a nauczę się.
chińskie przysłowie*

Mając na uwadze fakt, że wrogiem uczenia się jest rutyna, chętnie sięgam w swojej pracy po różne nowinki, które wnoszą życie w szkolną codzienność, a tym samym mobilizują uczniów do większej aktywności. Od dawna też wiadomo, że wiedza jest najlepiej przyswajana wtedy, kiedy trafia do uczącego się różnymi „kanałami”, tzn. kiedy aktywizowane są wszystkie lub większość jego zmysłów. Celem mojej pracy jest zaprezentowanie pewnej ciekawej metody, która stosowana od czasu do czasu sprawi, że lekcja języka obcego będzie przeżyciem motywującym do dalszej nauki.

Z metodą tą zetknęłam się na zorganizowanym w Krakowie w 2001 r. przez Goethe Institut oraz Fundację Roberta Boscha, międzynarodowym seminarium dla nauczycieli języka niemieckiego. Przypadła ona do gustu wszystkim uczestnikom seminarium, a co najważniejsze dostarczyła nam wielu emocji, dlatego też sądzę, że zasługuje na rozpowszechnienie nie tylko wśród nauczycieli języków ob-

cych. Stosują ją już często nauczyciele języka niemieckiego.

„Stationenlernen” to nic innego jak nauka przez doświadczenie, przez samodzielne lub grupowe wykonywanie zadań—doświadczeń przygotowanych przez nauczyciela na kilku stanowiskach (*Stationen*). W języku polskim brak jest adekwatnego odpowiednika tej nazwy, dlatego proponuję nazwać ją roboczo „*Podróżą z przygodami*”. Dlaczego podróżą? Otóż uczniowie przemierzają się, tzn. „podróżują” między stanowiskami, a rolą nauczyciela jest takie przygotowanie zadań, aby stać się one mogły przygodą dla uczących się!

▼ Jak funkcjonuje „podróż z przygodami”?

W sali lekcyjnej zostaje ustawionych kilka stanowisk, przy których uczniowie indywidualnie lub grupowo rozwiązują przygotowane zadania. Pracę ułatwia szereg rozmaitych pomocy dydaktycznych, które powinny wpływać

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. prof. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze.

na atrakcyjność wykonywanych zadań oraz aktywizować różne zmysły uczących się.

▼ Przygotowanie stanowisk

Na każdym stanowisku leżą oznakowane karty z zadaniami. Taka karta zawiera: numer zadania, polecenia, wskazówki dotyczące pracy oraz odpowiednio dobrane pomoce, np.: przedmioty, rysunki, mapy, papier, pisaki. Proponuję do każdego zestawu dołączyć również słownik.

▼ Przebieg zajęć

Uczniowie zostają podzieleni na tyle grup, ile przygotowaliśmy stanowisk. Każda grupa rozpoczyna pracę przy innym stanowisku wspólnie rozwiązując zadania, a następnie zamienia się miejscami z dowolną grupą. Innym wariantem tej metody jest praca indywidualna. Każdy uczeń rozwiązuje wówczas zadania samodzielnie, podchodząc do poszczególnych stołów, przy czym kolejność rozwiązywanych zadań powinna być dowolna.

Każdy uczeń lub każda grupa otrzymuje tzw. kartę obiegową, na której notuje rozwiązanie zadań. Pod koniec lekcji są prezentowane oraz omawiane wyniki prac. W przypadku pracy grupowej nauczyciel powinien zadbać o to, aby każdy członek grupy przedstawił rozwiązanie jednego zadania. Liczbę stanowisk należy tak przemyśleć, aby uczniowie zdążyli rozwiązać i zaprezentować wszystkie zadania w ciągu jednej lub dwóch następujących po sobie lekcji.

▼ Propozycja „podróży z przygodami” dla uczniów liceum

Skoro nazwałam tę metodę „podróżą”, niech właśnie motyw podróży posłuży mi do jej zilustrowania. Pragnę jednak dodać, że metoda ta znakomicie nadaje się do utrwalenia wiadomości z gramatyki. Możliwości jej zastosowania zależą już tylko od inwencji nauczyciela.

A oto konkretna propozycja: uczniowie zostają podzieleni na pięć grup. Grupa pierwsza siada przy stanowisku nr 1, druga przy stanowisku nr 2 itd. Następnie uczniowie zostają zapoznani z tematem lekcji *Eine Ferienreise* oraz z zasadami pracy. Wszystkie grupy otrzymują kartę obiegową, którą można nazwać też „biletem podróży”, na którą będą nanosić rozwiązania zadań. Oto przykład takiej karty:

Laufzettel zum Thema „Eine Ferienreise”

Gruppe:

Namen:

Station 1: Beliebte Reiseziele

Ergebnis: Im Sommer fahren wir am liebsten _____

weil _____

Station 2: Was nimmt Familie Klein zum Camping mit?

Ergebnis: Familie Klein nimmt folgende Sachen mit:

1. _____ 4. _____

2. _____ 5. _____

3. _____

Station 3: Kofferpacken

Ergebnis:

Familie Klein braucht zum Urlaub an einem See:

Familie Bauer braucht zum Urlaub in den Alpen:

Familie Peters braucht zum Urlaub im Forsthaus:

Familie Schmidt braucht zum Urlaub an der Ostsee:

Station 4: Fühlkino

Ergebnis: Im Karton sind: _____ Wir brauchen das zu:

Nr. 1: _____

Nr. 2: _____

Nr. 3: _____

Nr. 4: _____

Nr. 5: _____

Station 5: Textpuzzle

Ergebnis: Die richtige Reihenfolge der Textteile ist:

_____, _____, _____, _____

▼ Propozycja przygotowania stanowisk

► Station 1: Beliebte Reiseziele

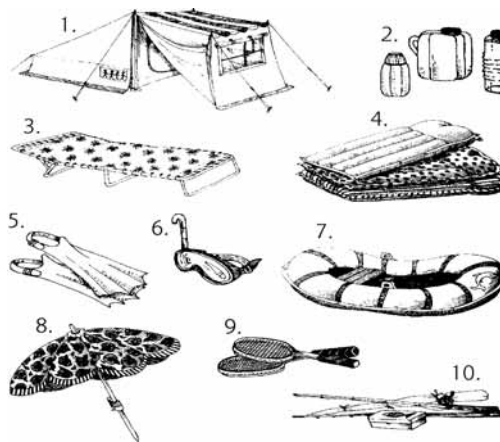
Materiały: Karta z tematem i opisem zadania, 4–5 widokówek przedstawiających: morze, góry, jezioro, las, zabytki architektury itp., pojedyncze kartki ze słownictwem dotyczące form wypoczynku (np. *segeln, besichtigen, wandern*) – liczba słówek i ich rodzaj zależy od nauczyciela.

Aufgabe: Auf den Ansichtskarten gibt es verschiedene Reiseziele. Wo möchtet ihr am liebsten eure Ferien verbringen? Was kann man dort machen?
Diskutiert mit den Stationenpartnern über eure persönliche Wahl!

► **Station 2: Was nimmt Familie Klein zum Camping mit?**

Materiały: magnetofon, kasete z nagraniem dialogu *Vor dem Campingurlaub*²⁾, ilustracje w kilku kopiach

Aufgabe: Hört den Text „Vor dem Campingurlaub“. Schaut euch die Bilder an, und entscheidet während des Hörens, was Familie Klein zum Camping mitnimmt!



► **Station 3: Kofferpacken**

Materiały: kilka kopii następującego ćwiczenia:³⁾

Versucht die Campingausrüstung für folgende Familien zu komplettieren:

<u>Familie:</u>	<u>Urlaubsziel und Beschäftigungen:</u>
Familie Klein	an einen See – zum Angeln und Pilzesuchen
Familie Bauer	in die Alpen – zum Wandern
Familie Peters	zum Urlaub im Forsthaus – Tiere fotografieren
Familie Schmidt	zum Badeurlaub an der Ostsee – zum Surfen

Campingausrüstung:

- | | |
|---------------|---------------|
| Wanderschuhe | Segel |
| Rucksack | kleines Boot |
| Gummistiefel | Wasserball |
| Spielkarten | Landkarten |
| Surfbrett | Regenjacken |
| Rettungsringe | Taschenmesser |
| Luftmatratze | Strandmatte |
| Angelzeug | Sonnenschirm |
| Gartengrill | Fußpumpe |
| Angelhocker | Fotoapparat |

Aufgabe: Versucht die Campingausrüstung für folgende Familien zu komplettieren!
Arbeitet mit euren Stationenpartnern zusammen!

► **Station 4: Fühlkino**

Materiały: zamknięty karton po butach, z wyciętymi po bokach otworami, przez które uczniowie wkładają ręce i dotykają zgromadzonych w nim przedmiotów. Proponuję, by były to: latarka, zapalniczka, mała piłka, mydło, parasolka (np. taka do dekoracji deserów).

Aufgabe: Steckt eure Hände durch die Löcher des Pappkartons. (Achtung: Nicht schauen, nur fühlen!) Tastet die einzelnen Gegenstände ab und versucht zu entscheiden, was das sein könnte und wozu man das im Urlaub braucht.

► **Station 5: Textpuzzle**

Materiały: kilka kopii pociętego na 4 części dowolnego tekstu, np. *Wo waren Sie denn?*⁴⁾

B. Hallo, Herr Meier, wie geht's? Wir haben uns lange nicht mehr gesehen. Danke, gut, und Ihnen? Sie sind ja ganz braungebrannt!

Ja, wir sind gestern aus dem Urlaub zurückgekommen. Wir haben uns gut erholt. Wir hatten wunderbares Wetter, jeden Tag Sonne, wie an der Adria.

Da haben Sie aber Glück gehabt. Ich war in Italien, und da hat es geregnet. Wo waren Sie denn?

D. Ich war mit meiner Familie am Rhein und in Norddeutschland.

Sind Sie mit dem Wagen gefahren?

Nein, ich wollte einmal vierzehn Tage ohne Auto verbringen. Wir sind von Frankfurt nach

²⁾ Nagranie dialogu oraz ćwiczenie pochodzą z: Stypińska Małgorzata (1997), *Spitz deine Ohren!*, Warszawa: WSIP, s. 52.

³⁾ Małgorzata Stypińska (1997), *Spitz deine Ohren!*, Warszawa: WSIP, s. 54.

⁴⁾ Deutsch (2000), *Eine Einführung in die moderne Umgangssprache*, Band 1, von Roland Schäpers, (1972), Max Hueber Verlag München, s. 106.

Mainz mit dem Zug gefahren. Von Mainz nach Köln haben wir eine Dampferfahrt gemacht, und dann sind wir mit dem Zug nach Hannover und Hamburg weitergefahren. Von Hamburg sind wir gestern nach Hause geflogen. Das war ja eine Rundreise durch die halbe Bundesrepublik!

C. Ja. Wissen Sie, ein Urlaub in Spanien oder Italien ist natürlich eine schöne Sache, aber die Kinder sollen auch die Bundesrepublik kennenlernen. In Rüdesheim haben wir die Dampferfahrt unterbrochen und sind drei Tage dort geblieben. Da haben Sie sicher den neuen Wein probiert, nicht wahr?

Richtig, er ist übrigens ausgezeichnet. Wir sind aber auch viel gewandert. In Köln haben die Kinder den Dom besichtigt, und ich bin für einen Tag nach Aachen gefahren. Da habe ich einen Geschäftsfreund.

Und was haben Sie in Hamburg gemacht?

A. Natürlich eine Hafenerundfahrt. Das war sehr interessant. Meine Frau und die Kinder wollten nach Helgoland, aber dafür hatten wir keine Zeit mehr. Wir sind nur zwei Tage in Hamburg geblieben. Das reichte gerade für den Hafen, das Museum in Altona und einen Bummel durch die Innenstadt.

Aufgabe: Könnt ihr die vier Abschnitte des Textes zusammensetzen? Tragt die Reihenfolge der Abschnitte auf eurem Laufzettel ein!

Podsumowanie

Jeżeli ktoś nie jest jeszcze przekonany do proponowanej metody, proponuję przeczytać krótkie zestawienie jej zalet i wad.

► Zalety:

1. Wszyscy uczniowie są aktywni przez cały czas trwania lekcji, przy czym mogą oni

dostosować tempo pracy do indywidualnych możliwości.

2. Atrakcyjne materiały dydaktyczne powodują uaktywnienie różnych kanałów przyswajania wiedzy, a przy okazji są ćwiczone różne sprawności.
3. Dla nauczyciela jest to jedna z nielicznych możliwości poznania uczniów z innej strony – ich strategii uczenia się, preferencji, funkcjonowania w zespole klasowym.
4. Estetycznie przygotowane materiały mogą być użyte wielokrotnie, wówczas finansowy i czasowy wkład pracy nauczyciela opłaca się.
5. Element zabawowy pobudza wszystkich uczniów, przede wszystkim słabszych językowo do dużej aktywności, rozbudzając szereg pozytywnych emocji związanych z rywalizacją.
6. Otwarty charakter niektórych zadań umożliwia zaprezentowanie różnych, często bardzo oryginalnych rozwiązań.
7. W małej grupie pracują nawet słabsi uczniowie, którzy w takich warunkach czują się lepiej.

► Wady:

1. Przygotowanie poszczególnych stanowisk bywa bardzo czasochłonne, czasami wymaga też pewnych nakładów finansowych (ale patrz: zalety, pkt. 4).

Być może niejednen czytający pragnąłby zadać teraz pytanie: po co to wszystko? Te same ćwiczenia można przeprowadzić przecież znacznie mniejszym nakładem pracy. Cała klasa może np. wspólnie wysłuchać dialogu i rozwiązać ćwiczenia nie ruszając się z miejsc. Można również siedząc w ławkach opisać swój cel podróży itp. Oczywiście, można i tak. Ale proszę najpierw udać się w taką podróż z uczniami, a potem zadać pytanie, czy nasi podopieczni również nie widzą różnicy... (październik 2001)

Anna Gieracha¹⁾
Katowice

Przeprowadzka – odgrywamy przydzielone role

Zainspirowana kursem *Aktywne metody pracy z grupą oraz techniki szybkiego uczenia się* zorganizowanym przez katowicki Ośrodek

Usług Socjalno-Pedagogicznych, w którym uczestniczyłam, przeprowadziłam na zajęciach test. Pozwolił mi on określić wśród moich

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Katowicach.

uczniów liczbę wrozkowców, słuchowców oraz kinestetyków. Stwierdzając, że w klasie jest spora grupa kinestetyków przygotowałam zajęcia z wykorzystaniem metody aktywnej typu „Drama”, metody rozwiązywania konfliktów „Bez porażek” oraz technik szybkiego uczenia się. Oto ich przebieg:

Cele dydaktyczno-wychowawcze:

- ▶ poznanie i praktyczne stosowanie słownictwa związanego z przeprowadzką,
- ▶ powtórzenie i praktyczne stosowanie zdań podrzędnie złożonych ze spójnikami: *weil, wenn, dass, ob*,
- ▶ zintegrowanie grupy,
- ▶ kształcenie umiejętności dokonywania wyboru, umiejętności argumentacji, oraz podejmowania właściwych decyzji,
- ▶ zapewnienie pojedynczym członkom grupy wsparcia i poczucia bezpieczeństwa,
- ▶ kształtowanie pewności siebie w prezentowaniu argumentów na forum klasy.

Czas trwania zajęć – 2 godziny lekcyjne w klasie IV LO

Formy pracy: w czteroosobowych grupach – rodzinach

Metoda: aktywna typu „Drama” oraz metoda rozwiązywania konfliktów „Bez porażek”

Materiały pomocnicze: słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, kopie z dokładnym opisem sytuacji w języku niemieckim, kartki papieru.

Przebieg zajęć:

Faza 0 – Sprawdzenie obecności przy dźwiękach cichej muzyki relaksacyjnej.

Faza 1 – Powtórzenie słownictwa z ostatniej lekcji związanego z przeprowadzką.

Faza 2 – Podział klasy na czteroosobowe rodziny, które siadają w różnych punktach sali.

Faza 3 – Szczegółowe przedstawienie tematu: każdy z członków rodziny ma przygotować argumentację do następującej sytuacji:

Matka – z zawodu inżynier, otrzymała ciekawą propozycję pracy na jeden rok nad nowym projektem w jednym z krajów południowych. Wiąże się to jednak z przeprowadzką całej rodziny. Będąc przez całe życie podporządkowaną rodzinie, teraz jest zdecydowana na wyjazd bez względu na przeszkody.

Ojciec – Zastanawia się nad zasadnością wyjazdu. Nie zna dobrze języka kraju, do którego ma wyjechać, boi się też o swoją pozycję w rodzinie. Niepokoi go zmiana szkoły przez dzieci i konieczność wynajmu mieszkania.

Córka – Jest całym sercem za wyjazdem. Nie żał jej straconego roku w szkole. Cieszy się, że nauczy się dobrze języka, pozna nowych ludzi, będzie mieć lepsze możliwości uprawiania sportów wodnych itp.

Syn – Nie może się zdecydować. Jest w maturalnej klasie. Chciałby pojechać, gdyż jest ciekaw nowego kraju, ludzi, ale niepokoi się o szkołę. Ostatecznie może zostać i mieszkać u zaprzyjaźnionej rodziny.

Faza 4 – Przygotowanie argumentacji w obrębie grup – rodzin, przemawiającej za wyjazdem lub pozostaniem w kraju. Konieczność podjęcia decyzji. Każdy zespół przygotowuje swoje argumenty zapisując je mazakiem na kartonie innego koloru. Członkowie rodzin pracują ze słownikami.

Uwaga! *Bardzo ważna jest rola nauczyciela, który przez cały czas przygotowujący argumentację chodzi od grupy do grupy, pomaga dobrać właściwe słowa lub zwroty, służy pomocą.*

Faza 5 – Prezentacja. Rodziny przedstawiają kolejno scenki (dyskusje, sprzeczki, kłótnie), siedząc przy ustawionym na środku sali stoliku.

Faza 6 – Rekapitulacja. Rodziny zawieszają kolejno swoje prace na tablicy. Pozostali uczniowie mają jeszcze raz 2–3 minuty na przyjrzenie się argumentom, porównanie ich, poszukanie podobieństw itp. W tej fazie dokonuję oceny pracy poszczególnych grup i wystawiam stopnie.

Podobne zajęcia przeprowadziłam również w klasie III, lekko je modyfikując. Różnica polegała na podaniu kopii z opisem sytuacji dla poszczególnych członków rodzin nie w języku niemieckim, lecz w polskim. Argumentacja natomiast była przygotowywana w języku niemieckim. W trakcie zajęć obserwowałam bardzo duże zaangażowanie wszystkich uczniów zarówno dobrych, jak i słabszych oraz bardzo dużą współpracę w obrębie grup.

(styczeń 2002)

Passé Composé/Imparfait – problem typu tekstu

Rozróżnienie między *passé composé* a *imparfait* w języku francuskim jest zmartwieniem większości uczniów. W praktyce pedagogicznej zagadnienie to pojawia się już w pierwszym roku nauki języka i niejednokrotnie stawia samego nauczyciela w kłopotliwej sytuacji. Bo jak wytłumaczyć uczniowi, że zdanie *J'ai attendu ma copine* z czasownikiem w *passé composé* ma sens, kiedy uczeń, niewątpliwie nie bez racji, upiera się przy *imparfait*: „Przecież ja czekałem długo!”.

Strategie pedagogiczne są różne. Zwykle mówimy, że czas *passé composé* odnosi się do czynności dokonanej, zakończonej, podczas gdy *imparfait* służy do wyrażania czynności lub stanów trwających w przeszłości, będących tłem do innych wydarzeń, ewentualnie czynności rutynowych, powtarzających się przez dłuższy okres. O tym, że taka eksplikacja nie zawsze zdaje egzamin, przekonał się każdy z nas. Bo przecież możemy również powiedzieć *Je suis allé plusieurs fois à Paris* w *passé composé*, choć w samym zdaniu jest zawarta informacja, że czynność ta powtarzała się, co z reguły podajemy jako jeden z wyznaczników *imparfait*.

W mojej propozycji eksplikacji różnicy między użyciem czasu *passé composé* i *imparfait* chciałabym odwołać się do wymienionego powyżej pojęcia wydarzenia, które stanowi zarazem podstawę opozycji dwóch typów tekstów: tekstu opisowego i narracyjnego. Metoda ta została wypróbowana na uczniach klasy II filologicznej (5 godzin języka francuskiego w tygodniu) w VIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu z nienajgorszymi wynikami. Jej zaletą jest to, że, odwołując się do pewnego stopnia abstrakcji, unika szeregu drobnych reguł, które w toku nauki wielokrotnie wymagają wprowadzenia kolejnych niuansów i uszczególnień.

Podręcznikiem używanym w wyżej wymienionej klasie II był *Panorama de la langue française*²⁾. W podręczniku tym tworzenie czasu

passé composé jest wprowadzone wcześniej, bo już w lekcji czwartej (s. 36), *imparfait* zaś pojawia się w lekcji siódmej (s. 64). Wtedy to, w lekcji siódmej, nauczyciel może wyjaśnić uczniom, że **czas *imparfait* jest środkiem umożliwiającym zawieszenie narracji, opowieści o wydarzeniach, którą dotychczas budowali przy użyciu *passé composé*, i wprowadzenie do niej elementów opisowych.**

Omówmy więc pokrótce najważniejsze cechy charakterystyczne tekstu narracyjnego i tekstu opisowego. Dodajmy, że obok tekstu argumentacyjnego i tekstu informacyjnego są to dwa podstawowe typy tekstu wyróżniane tradycyjnie w typologii tekstów (na ten temat zob. np. liczne prace Jean-Michel Adama), których wartość dydaktyczna jest w nauce języka francuskiego jako języka obcego moim zdaniem niedoceniana.

Narracja jest typem tekstu, w którym narrator opowiada pewną historię. Kluczowe jest tu pojęcie wydarzeń będących udziałem bohatera, które to wydarzenia występują w pewnym porządku chronologicznym³⁾ i układają się w ciąg „od sytuacji początkowej do sytuacji końcowej”. Językowymi wyznacznikami narracji są użycie czasu *passé composé* (lub *passé simple*), ewentualnie czasu teraźniejszego (tzw. *présent de narration*), oraz licznych okoliczników czasu (*alors, après, plus tard...*).

► Oto próbka tekstu narracyjnego⁴⁾:

„Je **fis** trois choses en me levant le lendemain, vers huit heures. Je **pris** un café avec Honorine sur la terrasse. On **parla** de tout et de rien (...). Je **rédigéai** ensuite ma lettre de démission. Concise, lanconique. (...). Puis je **nagéai**, trente – cinq minutes. (...) En sortant de l'eau, je **regardai** mon bateau”

Deskrypcja jest z kolei typem tekstu, w którym narrator opisuje pewien element

¹⁾ Dr Monika Grabowska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz nauczycielem w VIII liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ Girardet J., Gudlig J.M. (1996), *Panorama de la langue française*, Paris: CLE International.

³⁾ Porządek chronologiczny może być oczywiście zaburzony.

⁴⁾ J330 J.-C., *Total Khéops*, Gallimard (1995), s. 281.

świata rzeczywistego lub świadomość bohatera. Jego podstawowym wyznacznikiem językowym jest bogactwo przymiotników, porównań i metafor, a także punkt widzenia wyrażający się zmiennym kadrowaniem i wyborem perspektyw wyrażonym przez okoliczniki miejsca. Ten typ tekstu charakteryzuje się również użyciem czasu *imparfait* (lub *présent*, kiedy opis dotyczy teraźniejszości). W opisie brak bowiem organizacji czasowej: rozwija się on głównie w przestrzeni.

► Oto przykład tekstu opisowego⁵⁾:

„Le père et la mère de Julien **habitaient** un château au milieu des bois, sur la pente d'une colline.

Les quatre tours aux angles **avaient** des toits pointus recouverts d'écailles de plomb, et la base des murs **s'appuyait** sur les quartiers de rocs, qui **dévalaient** abruptement jusqu'au fond des douves.

Les pavés de la cour **étaient** nets comme le dallage d'une église. De longues gouttières figurant des dragons la gueule en bas, **crachaient** l'eau des pluies vers la citerne; et sur le bord des fenêtres, à tous les étages, dans un pot d'argile peinte, un basilic ou un héliotrope **s'épanouissait**.”

Kiedy jako nauczyciele/uczniowie stajemy przed wyborem: *imparfait* czy *passé composé*, najważniejsza jest jednak świadomość, że oba typy tekstu rzadko występują w czystej postaci. Opowiadając, zwykle koncentrujemy się na wydarzeniach, a elementy opisu dodajemy, kiedy potrzebujemy precyzji dotyczących czyjegoś wyglądu, stanu ducha, pogody lub jakiegoś przedmiotu. Tekst opisowy w dynamicznej narracji stanowi więc pauzę, oddech, rodzaj stop-klatki zogniskowanej na jednym z elementów opowiadania. W literaturze ten typ tekstu łączy się regularnie z tekstem narracyjnym i dialogiem tworząc opowiadania, nowele, powieści i inne gatunki epickie. Może on ilustrować również tekst o charakterze argumen-

tacyjnym. Oto przykład zaczerpnięty z powieści J.M.G. Le Clézio⁶⁾ (czasowniki należące do narracji są pogrubione, a służące do opisu podkreślone):

„Autrefois, il n'y avait pas de rats sur Agalega. C'était aussi un peu comme un petit paradis, comme Saint Brandon, parce que les rats sont des animaux du diable, il n'y en avait pas au paradis. Et un jour un bateau **est arrivé** sur l'île, venant de la Grand-Terre, personne ne sait plus son nom, un vieux bateau que personne ne connaissait. Il **a fait** naufrage devant l'île, et on **a sauvé** les caisses de la cargaison, mais dans les caisses il y avait des rats. Quand on **a ouvert** les caisses, ils **se sont répandus** dans l'île, ils **ont fait** des petits, et ils **sont devenus** tellement nombreux que tout était à eux. (...)”

Zobaczmy teraz, czy nasza wiedza na temat użycia *passé composé* jako wyznacznika narracji i *imparfait* jako wyznacznika opisu wystarczy, aby poprawnie uzupełnić następujące krótkie ćwiczenie⁷⁾:

Polecenie: Mettez le texte au passé.

Il **est** (1) neuf heures du matin; c'**est** (2) l'hiver. Une fois de plus Pauline **va** (3) arriver en retard au lycée parce qu'elle **s'est couchée** (4) tard et que son réveil n'**a** pas **sonné** (5). Elle **s'habille** (6) vite, **avale** (7) une tasse de café et **prend** (8) son gros manteau car elle **sait** (9) qu'il **fera** (10) froid dehors. Au moment où elle **entre** (11) dans la station de métro, elle **s'aperçoit** (12) qu'elle **a oublié** (13) sa carte orange. Elle **vient** (14) d'acheter un ticket quand elle **tombe** (15) sur une camarade de classe qui **remonte** (16) l'escalier du métro. Celle-ci lui **annonce** (17) que le cours n'**aura** (18) pas lieu parce que le professeur **est** (19) malade.

W tekście tym identyfikujemy najpierw główny wątek narracji: kolejne wydarzenia z życia Pauline. Wątek ten zaczyna się dopiero szóstym czasownikiem: **Pauline s'est vite habillée, a avalé une tasse de café (7), a pris son gros manteau (8),** następnie **est entrée dans la station de métro (11)⁹⁾, s'est aperçue (12) qu'elle avait oublié sa carte orange, wreszcie est**

⁵⁾ Gustave Flaubert, *La Légende de saint Julien l'Hospitalier*, cyt. za: Labouret D., Meunier A., *Les méthodes de français au lycée*, Bordas, Paris 1994.

⁶⁾ J.M.G. Le Clézio, 1985, *Le chercheur d'or*, Gallimard, Paris, s. 130.

⁷⁾ Tzw. *présent de vérité générale*.

⁸⁾ Ćwiczenie 25/1, s. 113 w: Delatour Y. et al. (1987), *Grammaire. Cours de Civilisation française de la Sorbonne*, Paris: Hachette.

⁹⁾ *Imparfait* jest tu również możliwy, jako zatrzymanie w kadrze sytuacji, w której to Pauline zauważyła brak *carte orange*: *Au moment où elle **entraît** dans la station de métro, elle **s'est aperçue**.*

tombée (15) *sur une camarade de classe*, a ta z kolei **a annoncé** (17) *que le cours n'aurait pas lieu*. Czasowniki w passé composé przedstawiają wydarzenia, które mogłyby stanowić kanwę scenariusza filmowego, rodzaj instrukcji dotyczących czynności, które bohater ma wykonać przed kamerą.

Nasz tekst nie zaczyna się jednak akcją, lecz opisem sytuacji: *Il était* (1) *neuf heures du matin*; *c'était* (2) *l'hiver*. Następnie pojawia się opis świadomości Pauline: *elle savait* (9) *qu'il ferait froid dehors* oraz, ewentualnie, sytuacji, w której spostrzegła brak karty przejazdowej (por. przypis 9): *Au moment où elle entraît* (11) *dans la station de métro (...)*. Opisana jest również sytuacja koleżanki z klasy w momencie, kiedy Pauline ją spotkała: *[elle] remontait* (16)

l'escalier du métro oraz stan nauczyciela: *le professeur était* (19) *malade*. Żaden z tych elementów (z wyjątkiem 11, *entrer*) nie może zostać uznany za wydarzenie. Są one elementami opisu i nie ewoluują w czasie.

Dodatkową trudnością powyższego tekstu jest wyrażenie czynności uprzednich: *elle s'était couchée* (4) *tard, son réveil n'avait pas sonné* (5), *elle avait oublié* (13) *sa carte orange* oraz zmiany wynikające ze zgodności czasów: *Une fois de plus Pauline allait* (3) *arriver en retard au lycée, il ferait* (10) *froid dehors, elle venait* (14) *d'acheter un ticket* i *le cours n'aurait* (18) *pas lieu*, jednak nie stanowią one przedmiotu naszego artykułu, a ponadto podlegają jednoznacznym regułom.

(grudzień 2000)

Grażyna Wójcik¹⁾

Krasnystaw

Tekst literacki w nauce języka francuskiego

Program nauczania każdego języka obcego zakłada wszechstronny rozwój osobowości i twórczości ucznia. Jednym z elementów służących osiągnięciu kompetencji językowych jest praca nad różnymi dokumentami oraz kształtowanie wrażliwości młodego człowieka przez kontakt z dziełami kultury i sztuki. Zastosowanie metody komunikacyjnej ma pomóc uczniom w opanowaniu podstawowej leksyki i nauczyć ich reagowania w różnych sytuacjach życiowych. Program podaje tematykę, dając jednocześnie nauczycielowi swobodę w wyborze podręczników i tekstów. Stąd wachlarz podręczników jest tak duży, a autorzy prześcigają się w propozycjach pracy. Prawie wszystkie podręczniki, przeznaczone dla rozpoczynających naukę języka w szkole średniej, podkreślają jego funkcję komunikacyjną, a teksty w nich zawarte to przede wszystkim dialogi i scenki, ćwiczenia na rozumienie ze słuchu lub gramatyczne. Na początkowym etapie nauki teksty literackie zazwyczaj nie pojawiają się. Oczywiście odgrywanie scenek z życia codzien-

nego jest fascynujące i daje uczniowi poczucie własnej wartości, dużych możliwości językowych oraz ukazuje cel pracy w klasie. Stopniowo jednak wkrada się nuda i niedosyt innych tekstów. O tym również pomyśleli autorzy podręczników wprowadzając stopniowo teksty literackie. Na początku nauki praca z nimi byłaby zbyt trudna, polegałaby na wypisywaniu całej listy słówek, tłumaczeniu i zadawaniu pytań. Mogłoby to wywrzeć efekt odwrotny do tego, który pragniemy uzyskać, czyli ukazanie piękna literatury, jego treści i formy. Sądzę więc, że słusznie zakładają autorzy wprowadzając stopniowo teksty literackie, przyzwyczajając wcześniej do rozumienia globalnego i proponując różne techniki wykorzystania literatury na lekcji.

Pragnę przytoczyć przykłady kilku sposobów nauczania języka francuskiego świadczące o tym, że proza i poezja nie są zapomniane. W *LIBRE ÉCHANGE II*²⁾ w części *Culture* każdego prawie rozdziału autorzy prezentują fragmenty utworów takich pisarzy jak Joseph Périgot, Chateaubriand, Bachelard, Cohen, Hugo, Beaud-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Krasnymstawie.

²⁾ J. Conrtilion, G. D. de Salins (1995), *Libre Exchange*”, Hatier/Didier/WSiP.

laire. Notatki gramatyczne i leksykalne oraz ćwiczenia typu *questions, reformulations* pomagają nauczycielowi kierować pracą uczniów. Teksty literackie są dopasowane treściowo do tematyki danego rozdziału i wzbogacają słownictwo uczących się. Inaczej został wprowadzony tekst literacki w podręczniku *CAFÉ CRÉME II*³⁾. Odpowiednio wybrane fragmenty ze sztuki Jules Romain *Knock ou le Triomphe de la médecine* czy powieści Georges Simenon *Maigret et la tête d'un homme* stanowią podstawę pracy językowej, pozwalają uzyskiwać kompetencje komunikacyjne, a jednocześnie poszerzają wiedzę uczniów o elementy kulturoznawcze. W podręczniku *Tempo II*⁴⁾ poświęcono również dużo miejsca prozie i poezji. Na wyodrębnionych stronach zatytułowanych *Littérature* znajdujemy fragmenty utworów takich autorów: jak: Lamartine, Flaubert, Camus, Saint-Exupéry, Fallet, Desnos, Prevert, Éluard, Allais. Materiał literacki jest więc dostępny również w podręcznikach. Niestety przy dwóch godzinach tygodniowo, w licznych klasach, często z uczniami mniej zdolnymi i niechętnie uczącymi się, przećwiczenie podstawowych zagadnień gramatycznych i wielu sytuacji z życia codziennego jest wprost karkołomnym wyczynem. A gdzież jest miejsce na nasze marzenia o ukazaniu piękna i przejrzystości tego języka?

Pragnę podzielić się uwagami na temat moich prób ukazania literatury na lekcji języka francuskiego. Po kilkumiesięcznej obserwacji klasy pierwszej i wprowadzeniu uczniów choć częściowo w słownictwo i gramatykę francuską, zaproponowałam klasie humanistycznej program innowacyjny do końca edukacji w szkole średniej. Rozbudowałam program nauczania DKO-4015/93 o treści realizowawcze i literackie tak, by połączyć nauczanie języka francuskiego z językiem polskim poprzez poznawanie fragmentów lektur obowiązujących według programu naszego języka ojczystego. Było to możliwe od klasy drugiej, gdyż uczniowie poznali już najprostsze słownictwo, więc w dalszym etapie łatwe jest realizowanie następujących celów:

- ▶ kształtowanie wrażliwości ucznia poprzez kontakt z dziełami literatury francuskiej,

- ▶ intensywniejsze rozwijanie kompetencji językowych: czytania, pisania, mówienia za pomocą tych tekstów,
- ▶ ćwiczenie ekspresji, motywowanie do nauki języka, zachęcanie do czytania książek i oglądanie przedstawień teatralnych.

Z mojej strony realizacja programu wymagała większego wysiłku, gdyż lektury czy ich fragmenty muszą być dobrane, na miarę możliwości uczniowskich, a czas opracowania konsultowany z nauczycielem języka polskiego. W klasie drugiej zaproponowałam więc zdobycie podstawowych informacji o *Pieśni o Rolandzie* i *Dziejach Tristana i Izoldy*. Teksty te uczniowie już znają, ciekawe będzie więc zaprezentowanie fragmentów w wersji oryginalnej i porównanie prób tłumaczenia uczniów z fachowym. Proponuję też analizę kilku wierszy Villona i wspólne przygotowanie wieczorku poetycko-recytacyjnego. Gdy uczniowie pracowali na lekcjach języka polskiego nad utworami Ignacego Krasickiego, pomyślałam, że korzystne będzie nawiązanie do La Fontaine. Pod koniec klasy drugiej uczniowie analizują jedną ze sztuk Molière'a, niechże więc na mojej lekcji poznają jego krótki życiorys i przygotują inscenizację skróconej wersji tej sztuki w oryginale. W klasie trzeciej, analogicznie do programu języka polskiego, zamierzam zapoznać młodzież z biografiami V. Hugo, H. Balzaca, G. Flauberta, G. de Maupassanta, A. de Saint-Exupéry'ego. Chciałabym też ukazać fragmenty takich arcydzieł jak *Nędznicy*, *Ojciec Goriot*, *Pani Bovary*, *Ziemia planeta ludzi*. W dziedzinie poezji przewiduję analizę wierszy Apollinaire'a, Beaudelaina i Rimbaud. Teatr Ionesco i przygotowanie fragmentów przedstawienia *Nosorożec* zakończy pracę nad lekturami w oryginale w klasie trzeciej. Program klasy czwartej wzbogacę biografią A. Camusa i fragmentami *Dżumy* oraz sztuką Becketa *Czekając na Godota*. Na tak rozbudowany program uzyskałam zgodę wszystkich stron oraz jedną, dodatkową godzinę tygodniowo. Bałam się tego przedsięwzięcia, ale żywiłam nadzieję, że w tej klasie wiadomości zdobyte na lekcjach języka francuskiego będą procentować na lekcjach języka polskiego, poświęconych literaturze światowej. Podstawą

³⁾ E. Bérard, Y. Canier, Ch. Lavenne (1996), *Tempo 2*, Didier/Hatier.

⁴⁾ S. Trevisi i inni (1997), *Café-crème 2*, Hachette.

do codziennej pracy będzie podręcznik *Tempo*, ale materiał morfosyntaktyczny utrwalię czy poszerzę za pomocą dodatkowych treści. Marzę, aby wspólna praca satysfakcjonowała uczniów, zachęcała ich do czytania dzieł literackich i zwiększyła ich możliwości językowe. Aktualnie pracujemy też nad przeprowadzeniem konkursu *Mickiewicz a Francja* w związku z 200-tną rocznicą urodzin wieszczka, będzie więc również pora na przedstawienie fragmentów *Pana Tadeusza* w tłumaczeniu Roberta Bourgeois. Moje propozycje stanowią próbę nauczania integracyjnego w zakresie szkoły średniej. Świadoma jestem trudów, które nas czekają, ale jak powiedział La Fontaine: *Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage*.

Oto opis dwóch lekcji poświęconych temu bajkopisarzowi, przeprowadzonych w przedstawionej powyżej klasie.

▼ Lekcja 1

Temat: LA FONTAINE – un poète insouciant

Cele: językowy: poznanie nowego słownictwa dotyczącego biografii i przedstawienia poety, użycie czasów przeszłych: imparfait, passé composé i passé simple, czytanie;

kulturowy: ukazanie jednego z największych poetów francuskich i porównanie go z naszym bajkopisarzem – Krasickim.

Materiały: fotografia La Fontaina, kolorowa kredo, kserokopie tekstu Jean Claretie *Nos grands écrivains*, ćwiczenia przygotowane na kartkach przez uczącego.

Przebieg lekcji

Czynności wstępne: powitanie, sprawdzenie listy obecności, rozgrzewka językowa typu „pytanie–odpowiedź”.

Comment t’appelles-tu? Quand es-tu né?

Quel âge as-tu? Aimes-tu lire? Connais-tu Krasicki?

Qui était-il? Quand est-il né? Quand est-il mort?

Prezentacje:

► porównanie biografii. Na tablicy podałam następującą tabelkę:

I. Krasicki	La Fontaine
1735 naissance	1621
1776 publication de <i>Mikołaja Dowiadczyńskiego Przypadki</i>	1654
1778 publication de „ <i>Monachomachia</i> ”	1692
1779 publication de „ <i>Bajki i satyry</i> ”	1695

Rozdzieliłam potem wśród uczniów karteczki z następującymi wydarzeniami:
naissance à Château-Thierry – narodziny,
refuge à Paris – ucieczka,
publication du premier recueil des „Fables” – zbiór bajek,
élection à l’Académie Française – wybór,
mort à l’âge de 74 ans.

Uczniowie dopasowali wydarzenia z życia La Fontaine do dat w tabelce.

Po uzupełnieniu tabelki utrwalałam te wiadomości porównując obie biografie, uczniowie odpowiadali na zadawane pytania.

► Opis fotografii:

Przed opisem fotografii poprosiłam o przedstawienie dwóch różnych osób z klasy. Wyszukaliśmy pewne antonimy i zapisaliśmy je na tablicy.

Mogą być następujące: *grand petit, gros /mince, les cheveux courts/les cheveux longs, vieux/jeune, gai/triste, corpulent/mince, fragile*. Pokazuję teraz fotografię La Fontaina i proszę o jej opis. Zmierzam do tego, aby uczniowie wychwycili dobroduszość i życzliwość starszego pana.



► Praca z tekstem

Rozdałam uczniom kserokopie tekstu

Un poète insouciant

Il était né poète. Et il rimait.

Un homme ni grand, ni petit, l’oeil bleu et naïf, la figure franche, avec une expression de bonhomie, cravate lâche, bas mal tirés, le nez au vent, l’allure gauche, le parler timide et amusant.

Un soir, on jouait pour la première fois au théâtre une pièce dont il était l’auteur,

„Astrée”. Il était dans la salle. Il baillait et de temps en temps, il disait: C’est détestable.

Des dames, auprès de lui protestèrent sans le connaître:

– Enfin, M. de La Fontaine est homme d’esprit.

Le poète répondit: – Je le sais bien, puisque c’est moi.

Et il sortit. Il entra dans un café voisin et s’endormit. Des amis le trouvèrent là et lui dirent:

– Comment! Vous, ici, pendant qu’on joue votre pièce! Et endormi!

– Oui, le premier acte m’a tellement ennuyé, que je suis parti! Ces parisiens ont vraiment bien de la patience.

Il ne se souciait de rien, et vivait au jour le jour logé et hébergé par ses amis, qui furent très bons pour ce grand enfant inconscient. Grâce au succès de ses fables il avait été élu membre de l’Académie Française.

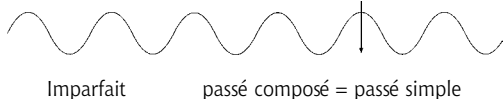
(fragment Jean Claretie „Nos grands écrivains” z książki F. Jungman, H. Łebek „Język francuski dla lektorów” s. 223)

Uczniowie czytają go samodzielnie po cichu, następnie czytają go jeszcze raz małymi fragmentami, sprawdzam rozumienie za pomocą pytań i odgrywam niektóre czynności. Do nowych słów, których nie mogę objaśnić za pomocą gestów, podaję synonimy. Po tym objaśnieniu następuje konwersacja. Uczniowie odpowiadają na następujące pytania:

Que fait un poète? Pourquoi La Fontaine était-il né poète? Comment était-il? Où était-il un soir? Qu’est-ce qu’on y jouait? Comment a-t-il réagi? Qu’est-ce qu’il a fait après? Quelle explication a-t-il donné à ses amis? Pourquoi le titre de cette anecdote est-il „un poète insouciant”.

► *Praca nad zagadnieniami gramatycznymi, utrwalenie czasów przeszłych.*

Rysuję na tablicy wykres przypominający różnicę między imparfait i passé composé. Objaśniam też czas passé simple, szczególnie jego stosowanie. W programie jest wymagana tylko bierna znajomość tego czasu – umiejętność rozpoznawania go w tekście.



Odgrywam następnie niektóre zdania z tekstu lub przedstawiam je za pomocą od-

powiedniej mimiki. Uczniowie szukają tych zdań w tekście, czytają je i zapisują pod odpowiednim czasem. Zwracam uwagę uczniów na długość poszczególnych czynności. Kolorową kredą zaznaczam końcówki, aby uczniowie szybciej zapamiętali tworzenie tych czasów.

► *Zakończenie lekcji:* Proponuję uczniom wybór jednego z trzech tematów:

- przedstawić w wypowiedzi ustnej J. de La Fontaine,
- przedstawić swojego ulubionego poeetę,
- uzupełnić pisemnie tekst z lukami, który rozdaję uczniom.

Jean de La Fontaine..... poète-fabuliste Il..... en 1621. Il était de taille..... Il..... les yeux bleus. Il ne..... pas attention à l’élégance. Il n’était jamais triste, il était toujours..... En 1663 il.... les fables. Il... en 1695... 74....

Jeśli uczniowie pracowali intensywnie i mamy jeszcze chwilę czasu do wykorzystania, możemy zaproponować wyszukanie przymiotników w tekście *un poète insouciant* i ułożenie z nimi zdań.

► *Podsumowanie*

Uczniowie przypominają cele lekcji i zadaną pracę domową. Nagradzam najaktywniejszych dobrymi ocenami i zachęcam innych do ciekawego przygotowania się do następnej lekcji.



Lekcja 2

Temat: La morale dans les fables de La Fontaine.

Cele: językowe: utrwalenie czasów przeszłych, dat w biografii, praca nad słownictwem bajek, praca nad prawidłową wymową; kulturowe: ukazanie piękna bajek La Fontaine i zachęcenie do czytania ich w wersji polskiej i do częstszego korzystania z biblioteki.

Przebieg lekcji:

► *Czynności wstępne:* powitanie, sprawdzenie listy obecności, zapisanie tematu i daty na tablicy.

► *Rozgrzewka językowa* – Aby wprowadzić do tematu, zadaję uczniom następujące pytania:

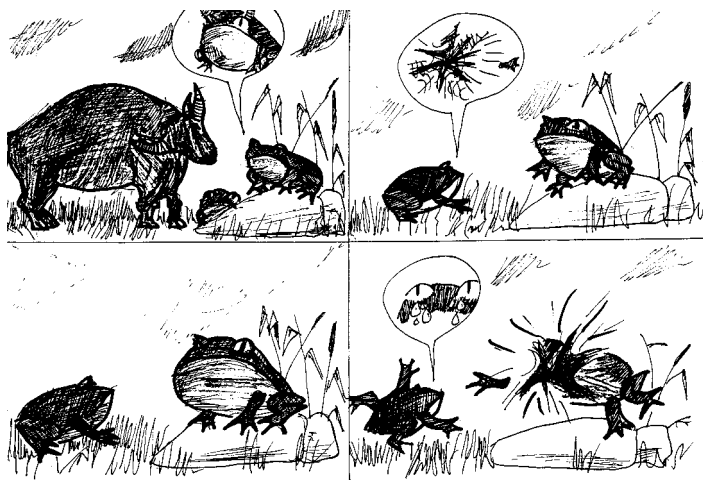
Aimez-vous les fables? Les lisez-vous ou regardez à la télé? Comment sont les fables de Krasiński – longues ou courtes?

► Sprawdzenie pracy domowej. Uczniowie przedstawiają pracę zaproponowaną na poprzedniej lekcji.

► Praca związana z nowym tematem: dzielę uczniów na grupy czteroosobowe. Każda z nich otrzymuje tekst jednej bajki, obrazki przedstawiające treść oraz kartkę z nowymi słowami i ich synonimami. Oto wykaz wykorzystanych bajek:

1. La Cigale et la Fourmi

dépourvu=pauvre
la bise=le vent de nord
subsister=survivre le défaut=la qualité
j'en suis fort aise=j'en suis content

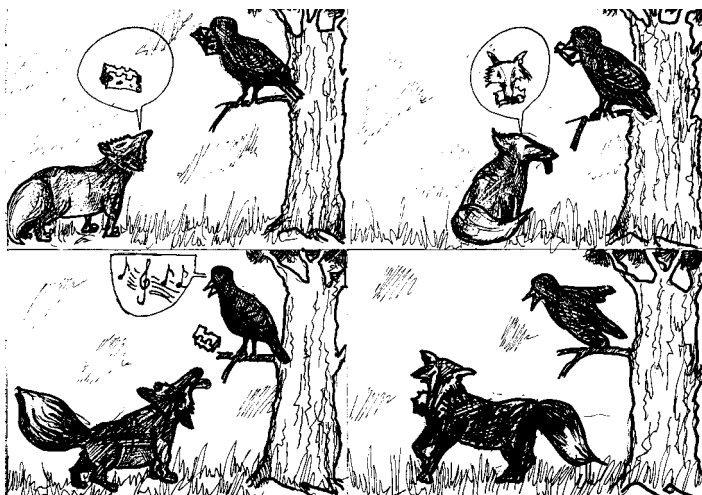


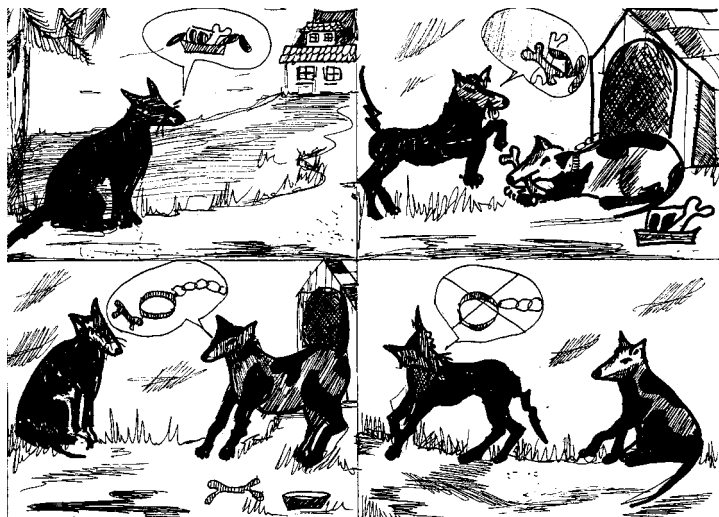
2. Le Corbeau et le Renard

l'odeur=le parfum
se rapporter=ressembler
le bois=la forêt
le ramage=la voix
le dépens=les prix, frais
honteux, confus=troublé,
déconcentré

3. La Grenouille...

envieuse=jalouse
chetive=pauvre
crever=mourir
s'enfler=balloner
la pécore=femme stupide





4. Le Loup et le Chien

n'avoir que les os et la peau=être maigre
 misérables=pauvres
 suivez-moi=allez avec moi
 le destin=l'avenir, le futur
 complaire=satisfaire
 se forger=se façonner,
 fabriquer
 faire bonne
 garde=faire attention

Obrazki i synonimy mają pomóc w zrozumieniu tekstu bajki bez szczegółowego tłumaczenia. Nie zabraniam jednak korzystania ze słowników. Zwracam uwagę uczniów na czas passé simple. Precyzuję cele lektury i pracy grupowej:

- ▲ uzupełnić tabelkę,
- ▲ przeczytać bajkę odgrywając role.

	Fable 1	Fable 2	Fable 3	Fable 4
titre				
héros				
action				
morale				

Grupy pracują około 10 minut, uzupełniają tabelkę, odgrywają role.

Na podsumowanie tej pracy zadaję uczniom jeszcze kilka pytań:

Quels sont les titres des fables analysés aujourd'hui?

Quels sont les héros – les hommes ou les animaux?

Que font-ils? (Ils parlent et réagissent comme les gens).

Quelles morales donne La Fontaine? La morale générale peut-elle être positive ou négative?

Qu'est-ce que vous proposez? „Faites attention, prenez garde dans la vie!”. Quelle est

la construction de la fable? (Każda bajka ma charakter narracyjny, składa się z przedstawienia, akcji, perypetii i zakończenia). W następnym etapie lekcji uczniowie otrzymują kserokopie analizowanych bajek w wersji polskiej i odczytują je również z podziałem na role.

► Zadanie pracy domowej

Proponuję pracę pisemną utrwalającą poznane na lekcji słownictwo. Zadaniem uczniów będzie streszczenie bajki w czasie przeszłym. Przypominamy czasy, które należy zastosować: imparfait i passé composé. Nie można stosować czasu passé simple. Dla ochotników proponuję również nauczenie się bajki na pamięć i zaprezentowanie recytacji na dowolnej lekcji w następnym tygodniu.

► Podsumowanie lekcji

Wymieniamy uwagi na temat bajek w języku polskim, odczytujemy jeszcze dla porównania bajki Krasickiego i La Fontaine ze zbiorów wypożyczonych w szkolnej bibliotece.

Bibliografia

F. Jungman, H. Łebek (1965), *Język francuski dla lektorów*, Warszawa: PWN.

I. Krasicki (1956), *Bajki*, Ossolineum.

J. de La Fontaine (1976), *Bajki – wybór*, Państwowy Instytut Wydawniczy.

(grudzień 1998)

Tekst literacki w nauce języka rosyjskiego

Chciałabym powiedzieć, jak udaje mi się zachęcać młodzież, z którą pracuję, do czytania literatury obcojęzycznej. Jeśli miałabym uzasadnić dydaktyczną celowość takich działań, powtórzyłabym za innymi, że kontakt z wartościowym tekstem literackim w oryginale jest najwyższą nagrodą za trud włożony w poznanie i opanowywanie języka. Jest także bardzo pozytywnym przeżyciem emocjonalnym, prawdziwie satysfakcjonującym i motywującym do dalszego wysiłku.

Istotnym czynnikiem sprzyjającym przyciągnięciu i utrzymaniu uwagi moich uczniów – rzecz dotyczy nie tylko techniki wprowadzania tekstów literackich, ale nauczania języka w ogóle – jest osobiste zaangażowanie, mówienie z pasją. Ważny jest kontakt wzrokowy z uczniem, trzeba mówić do niego, a nie gdzieś obok. Dzięki takiemu kontaktowi wytwarza się pozytywne napięcie, ułatwiające rozumienie wypowiedzi i sprzyjające zapamiętywaniu. Młodzież powinna czuć, że bez względu na to, czy mówimy o autorach z odległej przeszłości, czy o nam współczesnych, chcemy przekazać uczniom coś bardzo istotnego od siebie. Młodzi ludzie powinni wiedzieć, że są dla nas partnerami w dyskusji, że każdą ich sugestią potraktujemy z należytą uwagą, a żadne z pytań – nawet tych niewygodnych – nie pozostanie bez odpowiedzi. Nagradzam aktywność (bardzo motywująco działa na ucznia taka, na przykład, moja pochwała: „Cieszę się, że zwróciłeś na ten fakt uwagę”, albo: „Bardzo dobrze, że postawiłeś to pytanie. Ukierunkowałeś w ten sposób moją wypowiedź.”) i zachęcam do dalszej pracy. Dobrze jest też od czasu do czasu błysnąć humorem. Jako nauczyciele, musimy być aktorami na scenie naszej klasy. Musimy i zaskakiwać, i bawić, i zmuszać do refleksji, i do samodzielnego wyciągania wniosków.

Moi uczniowie wiedzą, że na zajęcia mogą przygotować wybrany przez siebie wiersz, mogą spróbować swoich sił w tłumaczeniu teks-

tu literackiego, mogą wreszcie wyjść z własnym pomysłem, propozycją. Uważnie wysłuchuję ich wypowiedzi o tym, co bezpośrednio lub tylko pośrednio jest związane z twórczością rosyjskich pisarzy. I jeśli na przykład słyszę, że obecnie na zajęciach z języka polskiego jest omawiana powieść George'a Orwella *Rok 1984* i że utwór ten cieszy się zainteresowaniem, skrzętnie korzystam z okazji i opowiadam młodzieży o rosyjskim autorze Siergieju Zamiatynie i jego powieści *My*. Książka tego ostatniego może bez wątpienia uchodzić za pierwowzór *Roku 1984*. Czy Orwell dokonał plagiatu? Nie wiem, lecz już ta lakoniczna informacja jest w stanie zaintrygować uczniów; i jeśli jeden z nich w konsekwencji sięgnie po Zamiatina, to uważam, że mam powód do satysfakcji.

Proponowanie młodzieży lektury konkretnej książki nie jest dla mnie celem samym w sobie. Uczniowie mają odmienne zainteresowania. Staram się pamiętać również o tych, którzy w ogóle nie czytają. Myślę, że w związku z tym warto się wybrać z nimi do kina, choćby na film *Anna Karenina*. Dla niektórych to jedyna okazja, by zetknąć się z dziełem Lwa Tołstoja. A później na lekcji trzeba tylko uważnie wysłuchać różnych ich zdań na temat filmu oraz głównych postaci i odpowiedzieć na pytania związane z samą powieścią i jej autorem. Można wspomnieć również o innych ekranizacjach. Dla bardziej opornych, lecz choć odrobinę zainteresowanych, przygotowałam materiał internetowy. Były to recenzje, wywiady i zdjęcia z planu filmowego. Doskonałą okazją sprzyjającą temu, by zainicjować temat literacki, są aktualne wydarzenia teatralne lub programy telewizyjne bądź informacje podawane w prasie. Pytam na przykład o to, kto oglądał ostatni spektakl telewizyjny *Rewizor*, lub o to, czy uczniowie słyszeli, iż teatr MChAT obchodził niedawno setną rocznicę swojego istnienia. Uświadamiam w ten sposób, że to, czego się uczy, ma realne odniesienie i zastosowanie do

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w LXIV Liceum Ogólnokształcącym imienia St. I. Witkiewicza.

отaczającej rzeczywistości. Poza tym, kiedy zaczynam zajęcia od takiej rozmowy, pełni ona jednocześnie funkcję nieszablonowej rozgrzewki językowej.

Kiedyś na zajęciach dodatkowych zaprezentowałam moim olimpijczykom poruszającą, jednocześnie doskonale zrealizowaną i w ogólnej wymowie bardzo ludzki film-reportaż o rosyjskim pisarzu współczesnym Benedykcie Jerofiejewie. Nawet nie przypuszczałam, że odzew będzie tak duży. Uczniowie jeszcze wielokrotnie wracali do tematów poruszanych w reportażu i pytali o twórczość samego Jerofiejewa. Ponieważ jakakolwiek książka tego autora była dla mnie wówczas nieosiągalna, siłą rzeczy moja odpowiedź musiała być lakoniczna i pobieżna. Do dyspozycji miałam tylko nagranie spektaklu zrealizowanego na podstawie powieści zatytułowanej *Moskwa – Pietuszki*. Młodzież była coraz bardziej zaintrygowana. Później udało nam się zdobyć jeden egzemplarz tego utworu. Pięć lat później jedna z osób oglądających tamten reportaż pisała pracę magisterską o Wienicze Jerofiejewie. Oto fragment pisemnego komentarza dotyczącego m.in. *Moskwy – Pietuszek*, opracowanego pod kątem olimpiady przez ówczesną uczennicę klasy czwartej Małgorzatę Majewską.

Хочу вам рассказать немножко о Венедикте Ерофееве, причём не только о моих собственных отношениях к его творчеству, но и к нему самому. Мне придётся сразу признаться вам в том, что моё знакомство с творчеством этого писателя ничуть не полное. С трудом мне удалось собрать материалы для моего высказывания. Найти какие-нибудь сведения, касающиеся Венички (как он сам называл себя) Ерофеева, дело весьма трудоёмкое. Немаловажную роль на пути к познанию оказал здесь документальный фильм, снятый британским телецентром Би-Би-Си. После его просмотра во мне зародился интерес, мне хотелось узнать как можно больше про Ерофеева и его произведения. Я не скрою, всё это произошло из-за моего чувства любопытства. Мне что-то понравилось в писателе-алкоголике, для которого лучшей платой за творческий труд была водка. Когда ему пришлось заканчивать *Вальпургиеву ночь*, за каждую страницу

текста он получал стакан алкоголя. Узнав об этом, я стала относиться к нему как к отклонению от нормы, как к человеку с тремя руками... А вот какие впечатления вызвало произведение *Москва – Петушки*. Во-первых, мне кажется, что людей, прочитавших эту поэму, (так жанр произведения определил его автор) можно подразделить на три группы. Кпервой группе принадлежат все те, для которых эта книжка показала лишь только сатирой, издевательством над всегда пьяной вдрызг Россией. Они в ходе чтения только хохотали. Ко второй группе я причисляю тех на пыщенных психиатров, которые к сочинению Венички относятся лишь как к образцово-показательному этюду алкоголизма. Они даже издали его в отраслевом журнале *Трезвость и культура*. Про таких читателей Веничка сказал: „Ах, эти дураки опять ничего не поняли”. И наконец, к третьей группе относятся те, кто заметил двойной, утаённый смысл этой книги.

Петушки это местность, находящаяся в около ста километрах от Москвы. В британском фильме о Петушках рассказывает, между прочим, лучший друг Ерофеева – Вадим Тихонов, которому, кстати, и посвящено произведение. По его мнению, в Петушках нечего делать, поэтому от скуки приходится лишь пить до потери сознания. Для Венички-героя и вместе с тем рассказчика, Петушки это место, „...где не умолкают птицы, ни днём, ни ночью; где ни зимой, ни летом не отцветает жасмин. Первородный грех – может, и он был – там никого не тяготит. Там даже у тех, кто не просыхает до недели, взгляд бездонен и ясен...” Петушки это просто эдем.

По пятницам Веничка отправляется в путь. С Курского вокзала едет в Петушки, в свой рай, где ждёт его любовница – белоглазая чертовка... Для Венички путешествие это не обычное дело. Оно вознесено в степень крестного пути. Чтобы попасть в эдем, Веничке надо пройти длинный путь. Этот путь разделён на части-остановки: Серп и Молот, Чухлинка и так далее. Этот творческий приём сразу вызывает у меня ассоциации с господними страстями. По-

моему, *Москва — Петушки* это библия для бедняков. Существует много общего между произведением Ерофеева и *Новым Заветом*. Веничка — всё время стремящийся к своему эдему — святой пьяница. Его приращением является алкоголь. Пить водку для него это всё равно что участвовать в мессе. Её неотъемлемый обряд икота. Веничка любит Бога, ценит жизнь. Он говорит: „Человек смертен — таково моё мнение, но уж если мы родились — ничего не поделаешь, надо немножко пожить... Жизнь прекрасна — таково моё мнение”. Его отношения к существованию человека никак нельзя сравнить с жизненными проблемами героев других произведений, таких как *Петля* Марка Хласко или *У вулкана* Малколма Лоречо. Для них алкоголь — источник ужасных иллюзий и мук. Они терзают себя и своих ближних. В то время, как каждый следующий стакан водки отодвигает их от жизни, Веничка получает возможность глубже узнать законы жизни. Для него алкоголь это духовая пища, дающая одновременно возможность общаться с Богом, ангелами, но и дьяволом, так как избежать зла нельзя. Веничка надеется, что наконец приблизится к Петушкам, но оказывается, что он попадает в ад. Всё время он кружил по Садовому кольцу и вместо Курского вокзала, который был ему нужнее всего на свете, он увидел Кремль... Он не мог его найти при жизни, хотя исходил всю Москву вдоль и поперёк, трезвый и с похмелья. А теперь нечаянно его нашёл, и вместе с тем его крестный ход приблизился к концу...

Któryś z moich uczniów chciał kiedyś porozmawiać ze mną na temat książki rosyjskiego autora o tematyce filozoficzno-religijnej. Pozycja ta nie była mi wcześniej znana, ale nadrobiłam braki. Uświadomiłam sobie wówczas, jak różnorodne są poszukiwania i oczekiwania młodych ludzi.

Lata temu, jeszcze przed upadkiem ZSSR, wzbogaciłam program klasy drugiej o informacje dotyczące życia i twórczości Булата Okudźawy, a w klasie trzeciej opowiadałam

o Włodzimierzu Wysockim. Tematy te wywoływały i wciąż wywołują — choć nie noszą już przecież znamion owocu zakazanego — spory rezonans. A przecież wymagają od uczniów dużego zaangażowania i nakładu pracy (najpierw bowiem trzeba sporządzić ze słuchu notatkę, potem wystąpić z odtworzonym albo — lepiej — przetworzonym przez siebie komentarzem o Włodzimierzu Wysockim i jego twórczości). Uczniowie zadają mnóstwo pytań, są zainteresowani nie tylko twórczością, ale i pogmatwanymi, burzliwymi losami rosyjskich bardów. Słuchają utworów, próbują je tłumaczyć, porównują z polską pieśnią autorską (J. Kaczmarski i inni), uczą się wybranych przez siebie pozycji na pamięć.

Владимир Высоцкий²⁾

Владимир Высоцкий умер 25 июня 1980 года. За год до этого, 25 июля, у него перестало биться сердце и остановилось дыхание. Медики называют это клинической смертью. К счастью, рядом был врач... В день его похорон стояла невыносимая жара, но люди словно не замечали её, часами простаивая под палящим солнцем, чтобы на несколько минут войти в здание Театра на Таганке или хотя бы постоять у входа и передать свой букет цветов. И потом, всю неблизкую дорогу от театра до Ваганьковского кладбища тысячи людей провожали его, стоя вдоль улиц, глядя с балконов, с крыш зданий. Ощущение большого общего горя объединило людей. Всё это было свидетельством поистине всенародного признания. А ещё относительно недавно в прессе появлялись лишь отдельные материалы о Высоцком, а серьёзные статьи о его творчестве были большой редкостью. За последние годы количество публикаций превзошло во много раз всё, напечатанное при жизни автора. Постоянно в газетах и журналах читаем мы воспоминания о нём его друзей и родных, товарищей по работе, по творчеству, видим его фотографии, пластинки с песнями. Его именем названы планета и горный перевал. Уже больше двух десятилетий звучит его голос низкий, хрипловатый, мужественный,

²⁾ Основной источник: Щербиновская Елена (1998): *Концерт*, Русский язык, Wiedza Powszechna.

ворвавшийся в жизнь громко и просто, зазвучавший со страстью и темпераментом, как бы из самой гущи жизни.

Первые песни Владимира Высоцкого появились в 60-ые годы. Они пелись под гитару, на самые несложные аккорды. Он пел их в основном друзьям. Среди ранних песен были стилизованные под язык арго, который бытовал в основном среди деклассированных элементов, людей имеющих отношение к преступному миру. Эти песни порождали миф о Высоцком и это оказывало не лучшую услугу поэту и артисту. Он умел очень точно схватить и передать характер человека, бесстрашно пародировал знакомых, педагогов.

Встречи с людьми, происходящие в мире события, прочитанные книги, сообщения о научных открытиях, увиденные фильмы и спектакли всё это служило для поэта рабочим материалом. С годами стали появляться песни более глубокого нравственного и философского содержания. В них чувствовалось всё больше профессионализма, но при этом они не теряли доступности, народности. Одна из главных и наиболее серьёзных тем это осмысление отношения к миру и место художника в этом мире, это также вопрос одиночества (*Спасите наши души, В холода, в холода... , Про черта, Парус, Я не люблю, Маски, Песня певца у микрофона, Кони привередливые, Расстрел горного эха, Моя цыганская, Песня о судьбе*). Параллельно развивается социальная сатира. Сюда можно отнести юмористические бытовые зарисовки, карикатурные портреты дрянных людишек, кляузников и завистников. Он высмеивает пороки людей, а не их самих. Он иронизирует, вышучивает человеческие слабости — самоуспокоенность и самодовольствие (*Песня про уголовный кодекс, Татуировка, Про глупцов, Диалог у телевизора*). Но если невежество, хамство, мещанство воинственны, непродоимы — он открыто и зло издевается. С такого рода людьми у Высоцкого особые счёты (*Я не люблю, Песня про стукача*). В лирике Высоцкий стремился выразить масштабность чувства, его безграничность (*Лирическая, Баллада о любви, Песня о друге, Дом хрустальный, Баллада о любви*).

Особо надо сказать о песнях посвящённых второй мировой войне. Военные песни это не столько отражение реальных событий, сколько стремление оценить себя, свой сегодняшний день, через призму этих событий. Это те исключительные обстоятельства, в которых ярче всего проявляются и переоцениваются нравственные идеалы. Поэт пишет о неразрывной связи между судьбами живых и погибших, и об ответственности, о долге одних перед другими. Он обращается к нашим душам (*Братские могилы, Песня о звёздах, Песня о новом времени*). Владимир Высоцкий не участвовал в войне, но песни его от лица воевавших. В одном из интервью поэт сказал так: *Мне интереснее брать людей, которые находятся в самой крайней ситуации — в момент риска, когда в следующую минуту можешь заглянуть в лицо смерти, людей, у которых что-то сломалось, надорвалось. Короче говоря, людей на краю пропасти, на краю обрыва — ни шага влево, ни шага вправо.*

Историческая оценка, отношение к русской действительности и вообще к сегодняшнему дню дано в стихах: *Дороги... дороги... , Ленинградская блокада, Песня о вещах Касандре, Купола, Как по Волгематушке... , Случай на таможне, Утренняя гимнастика, Охота на волков, Песня завистника, Перед выездом на загранку, Потеряю истинную веру... , В куски разлеталась корона... , Песня о нейтральной полосе, А люди всё роптали и роптали... , Ноль семь.*

Сочинил Высоцкий около 600 песен. Его творчество — целая вселенная явлений, сюжетов и героев. Для поэта нет мелкотемья, мелочей; он просто фиксирует, передаёт, отражает жизнь. В каждом незначительном, казалось бы, факте он находит общеинтересное, всеобщее, он поднимается до философского осмысления житейски близких тем и проблем. Все его песни о жизни и выборе пути. Всегда, везде он пел и играл, выкладываясь полностью, до конца. И быть может в этом причина, по которым он получал от слушателей такое огромное количество писем. Много из них написано после больших утрат. К нему обращались как к близкому, родному чело-

веку, который хорошо понимал жизнь, знал, в чём истинное человеческое достоинство. Вспоминает Алла Демидова, актриса Театра на Таганке: „Актёр это профессия женского рода, это желание нравиться на сцене. Высоцкий — один из немногих актёров, а в моей практике единственный партнёр, который постоянно достойно вёл мужскую тему... Думаю, что нельзя провести границы — кто он — актёр, поэт, исполнитель песен. В песнях он был актёром, на сцене оставался поэтом. Слушая его, ощущаешь, что Орфей древнегреческий, играющий на струнах собственного сердца — никакая это не выдумка, а самая настоящая правда”.

Польская тема, что немаловажно для наших учащихся, нашла своё отражение и в жизни, и в творчестве поэта. Среди поляков у него было много знакомых, даже друзей. Высоцкий одним из первых высказался на жгучую тему Варшавского восстания и роли, которую сыграли в нём русские войска (стих *Дороги... дороги...*). Данель Ольбрыхски, известный польский актёр, который посвятил русскому барду книжку *Поминки по Высоцком*, в одном из интервью говорил о том, что будучи школьником, не хотел обучаться русскому языку. Но благодаря таким личностям, как Окуджава и Высоцкий, по собственной воле заучивал стихи на русском языке наизусть. Ольбрыхски напомнил также о том, что в это время не было встречи, на которой бы вдруг кто-то не захотел напеть Окуджава или Высоцкого. Получается, творчество этих поэтов смогло преодолеть все существующие барьеры. Кажется, такое могло произойти только по таким причинам — читатель чувствовал в стихах правду и сильнейшие эмоции. Отличительной чертой была также откровенность и отвага их авторов.

Powyższą informację, którą zazwyczaj prezentuję uczniom klas trzecich, należy chyba uznać za dość obszerną i językowo trudną. W moim jednak odczuciu stopień zainteresowania tematem — i w konsekwencji przedmiotem — oraz poziom zaangażowania i motywacji uczniów po jego zaprezentowaniu odczuwalnie wzrasta. Ponadto tekst:

- ▶ jest autentyczny zarówno pod względem treści, jak i języka, nieprzetworzony dla potrzeb szkolnych;
- ▶ pokazuje prawdziwego człowieka — barda zdjętego z piedestału, wątpiącego, poszukującego, buntującego się, cierpiącego; stąd zapewne bierze się łatwość, z jaką się z nim utożsamiamy;
- ▶ dotyczy człowieka, który odegrał istotną rolę w literaturze, teatrze; który deprecjonował system komunistyczny i pośrednio wpłynął na jego obalenie;
- ▶ porusza — tak jak i sama twórczość Wysockiego — kwestie uniwersalne: miłość, nienawiść, wiara, wolność, odpowiedzialność;
- ▶ istotny czynnik motywujący stanowi temat Polski i Polaków;
- ▶ jest wnikliwy (na miarę możliwości percepcyjnych uczniów), daje możliwości analizowania, dywagacji, wyrażania sądów;
- ▶ doskonali umiejętność rozumienia tekstu ze słuchu, pisania (sporządzania notatek) i wreszcie mówienia;
- ▶ po takim wprowadzeniu młodzież, która czuje, że jest traktowana jak poważny partner w dyskusji, chce i jest w stanie głęboko i wnikliwie analizować wiersze Włodzimierza Wysockiego.

Oto przykład wykorzystania tekstu literackiego na lekcji — praca z pieśnią Wysockiego *Кони привередливые*. W fazie wstępnej moim celem jest, by uczniowie osłuchali się z muzyką, zapoznali ze sposobem interpretacji utworu, poczuli jego atmosferę i spróbowali zrozumieć przesłanie. Zamierzenie swoje realizuję przez wprowadzenie ćwiczenia z lukami. Dzielę klasę na grupy i rozdaję tekst do uzupełnienia. Na tablicy pojawiają się najtrudniejsze słówka z rosyjskimi objaśnieniami, na przykład: *привередливый — капризный; по-над — устаревшая форма, часто встречающаяся в русском фольклоре, над; нагайка — короткая ременная плеть; пропадать — здесь: погибать, умереть; сгинуть — пропасть, исчезнуть, умереть; повлечь — поволочь*. Młodzież, która zapragnie jak najpoprawniej wykonać to zadanie, będzie prosiła o wielokrotne odtworzenie pieśni. Odpadnie zatem element znużenia, poza tym muzyka i słowa utrwala się uczniom. Będzie to procentować na kolejnych zajęciach. Zespoły pracujące dobrze, nagradzam wysokimi ocenami (jest to jedna z nielicznych okazji, by i uczniowie słabi mieli powód do satysfakcji).

Кони привередливые

Вдоль обрыва по-над пропастью, по самому
по краю

Я коней своих нагайкою стегаю, погоняю...
Что-то воздуху мне мало — ветер пью, туман
глотая, —

Чую с гибельным восторгом: пропадаю,
пропадаю!

Чуть помедленнее, кони, чуть
помедленнее!

Вы тугую не слушайте плеть!
Но что-то кони мне попались
привередливые —

И дожить не успел, мне допеть не успеть.
Я коней напою,
я куплет допою —

Хоть мгновенье ещё постою
на краю...

Сгину я — меня пушинкой ураган сметёт
с ладони,

И в саях меня галопом повлекут по снегу
утром, —

Вы на шаг неторопливый перейдите, мои
кони,

Хоть немного, но продлите путь
к последнему приюту!

Чуть помедленнее, кони, чуть помедленнее!
Не указчики вам кнут и плеть.
Но что-то кони мне попались
привередливые —

И дожить не успел, мне допеть не успеть.
Я коней напою,
я куплет допою —

Хоть мгновенье ещё постою
на краю...

Мы успели: В гости к Богу не бывает
опозданий, —

Что ж там ангелы поют такими злыми
голосами?!

Или это колокольчик весь зашёлся от
рыданий,

Или я кричу коням, чтоб не несли так
быстро сани?!

Чуть помедленнее, кони, чуть помедленнее!
Умоляю вас вскачь не лететь!

Но что-то кони мне попались
привередливые...

Коль дожить не успел, так хотя бы — допеть!
Я коней напою,

я куплет допою —

Хоть мгновенье ещё постою
на краю...

Następnie proponuję podjęcie próby dokonania tłumaczenia. Uczniowie bardziej zaawansowani mogą poprzestać tylko na zapoznaniu się z tłumaczeniem dokonany przez profesjonalistę. Udzielając odpowiedzi na pytania, podsumowujemy nasze spostrzeżenia. Что вы находите общего между высказыванием лирического героя и жизнью самого поэта? Кто по-вашему кони привередливые? С какой просьбой обращается к ним лирический герой? Какие есть у него планы и мечты? Доволен ли он жизнью? Как он относится к своей собственной смерти? Знаете ли вы, в каком месте Москвы увековечена память привередливых коней? Dopuszczam każdą odpowiedź na pytania związane z interpretacją wiersza. Poprawiam tylko nieprawidłowo brzmiące konstrukcje językowe, szczególnie wtedy, gdy błąd uniemożliwia zrozumienie osoby wypowiadającej się. Natomiast każde skojarzenie, które powstaje w głowie ucznia, zasługuje na uwagę. Uczeń może usłyszeć ode mnie: „То ciekawe, że o tym pomyślałeś”, lecz w żadnym wypadku nie: „Nie zgadzam się z tobą. Gdzie ty to wyczytałeś?”. Uczeń ośmieszony nie zechce się już włączyć do dyskusji, zaś uczeń potraktowany przyjaźnie jest w stanie skorygować swoje wcześniejsze sądy.

Na zakończenie proponuję wcześniej zapowiedziane tłumaczenie opowiadania Iwana Turgieniewa „Wróbel”, dokonane przez uczennicę klasy czwartej Dorotę Czaplinską.

Wróbel

Iwan Turgieniew

Wracalem z polowania ogrodowa aleja. Przedemna biegł pies. Nagle zwolnił kroku i zaczął się skradać – najwyraźniej przed sobą wyczuł zwierzynę. Spojrzałem w dół alei i ujrzalem młodego wróbla z żółtawym dziobem i puchem na głowie. Zerwał się taki wiatr, że leciutki ptak wypadł z gniazda i leżał nieruchomo, bezradnie rozłożony swoje skrzydła. Mój pies powoli zbliżył się do niego, ale wtem z pobliskiego drzewa stary, czarny na piersi wróbel jak kamień upadł przed samym jego pyskiem i z rozpaczliwym żalosnym piskiem skoczył dwa

razy w kierunku zębatej paszczy. Stary wróbel rzucił się na ratunek – swoją kruchą postacią zasłonił dziecię... Ale całe jego malutkie ciało drżało z przerażenia, głosik ochrypł – umierał, poświęcał siebie!

Jakim ogromnym potworem musiał wydawać się mu pies! A jednak nie mógł usiedzieć na swojej wysokiej, bezpiecznej gałęzi... Jakaś siła, silniejsza od jego woli, wypchnęła go stamtąd. Mój Trezor zatrzymał się, cofnął... Widocznie i on poczuł tę siłę. Przywołałem psa i oddaliłem się, odczuwając pełen czci podziw. Tak, nie śmieję się. Byłem pełen podziwu dla tego maleńkiego ptaka-bohatera i dla jego miłosnego porwy.

Miłość, pomyślałem, jest silniejsza od śmierci, od strachu przed śmiercią. Tylko na niej, tylko na miłości oparte jest życie.

Воробей

по Тургеневу

Я возвращался с охоты и шёл по аллее сада. Собака бежала впереди меня. Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, почувствовав перед собою дичь. Я посмотрел вдоль аллеи и увидел

молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда от ветра и неподвижно сидел, беспомощно растопырив свои крылышки. Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг с близкого дерева старый черноглазый воробей упал перед самой её мордой и весь с отчаянным пискom прыгнул раза два в направлении зубастой пасти. Он бросился спасать, он заслонил собою своё детище... Но всё его маленькое тело трепетало от ужаса, голосок охрип, он замирал, он жертвовал собою!

Каким громадным чудовищем должна была ему казаться собака! И всё-таки он не мог усидеть на своей высокой, безопасной ветке... Сила, сильнее воли, сбросила его оттуда. Мой Trezor остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу. Я поспешил отозвать пса и удивился, благоговей. Да, не смейтесь. Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным её порывом.

Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

(grudzień 1998)

Iwona Gabrysiak¹⁾
Ostrów Wielkopolski

Analiza filmu na podstawie *Pianisty* Romana Polańskiego



Wstęp

Dlaczego zainteresowałam się analizą filmu?

Istnieje szereg argumentów metodologicznych i psychologicznych, jakimi się kierowałam. Oto niektóre z nich:

- ▶ Filmy fabularne stanowią łatwo dostępne źródło autentycznego materiału językowego (leksyka, funkcje językowe), używanego w realistycznym kontekście.
- ▶ Wartość filmu jako metody nauczania języka obcego tkwi w jego atrakcyjności. Film jest

powszechną rozrywką, jakiej poddają się młodzi ludzie w czasie wolnym. Stąd wprowadzenie analizy filmu do klasy wpływa stymulująco i motywująco na uczniów.

- ▶ Oglądając i analizując film w jego oryginalnym języku uczniowie rozwijają podstawowe sprawności językowe, takie jak słuchanie ze zrozumieniem i mówienie, czytanie, pisanie tekstów użytkowych.
- ▶ Film – popularna forma rozrywki należy do obowiązkowych treści tematycznych do opracowania przez uczniów na egzamin maturalny w części *rozmowa na podstawie materiału*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. ks. J. Kompały i W. Lipskiego w Ostrowie Wielkopolskim.

stymulującego. Analiza gatunku filmowego, treści filmu, procesu produkcji filmu poszerza kompetencję ucznia w tej sferze,

- ▶ Analiza filmu wspiera kreatywność uczniów.
- ▶ Film jest doskonałym impulsem do dyskusji.

Dlaczego wybrałam *Pianistę* Romana Polańskiego?

- ▶ Ze względu na aktualność. Film jest znany, bliski polskiej kulturze, dyskusyjny. Wszyscy uczniowie klas, w których przeprowadziłam zaproponowane lekcje obejrzeni ten film w kinie.
- ▶ Wątek *Pianisty* jest doskonałym pretekstem do wymiany myśli, poglądów, refleksji i dyskusji.
- ▶ Film jest oparty na książce Władysława Szpilmana pod tym samym tytułem, stąd zajęcia można poszerzyć i wzbogacić o analizę książki. Bardzo częstym tematem eseju dyskusyjnego na egzaminach językowych jest porównanie książki z jej adaptacją filmową.
- ▶ Interesująca i kontrowersyjna postać Romana Polańskiego – polskiego reżysera wzbudza zainteresowanie wśród młodzieży.
- ▶ Film ma bogatą ścieżkę dźwiękową. Motyw muzyczny może być również wykorzystany na lekcji i stać się pretekstem do rozmowy.
- ▶ Istnieje jeszcze jeden powód, dla którego wybrałam ten film. W klasie, w której przeprowadziłam opisane lekcje – jestem nie tylko nauczycielką języka angielskiego lecz również wychowawcą. W trakcie projekcji filmu w kinie, w której uczestniczyłam jako opiekun i widz, obserwowałam reakcje uczniów na poszczególne sceny w filmie. W większości były to reakcje poprawne, stosowne, w moim przekonaniu do tych, jakie reżyser zamierzał wywołać u potencjalnych odbiorców. Aczkolwiek jedna ze scen w filmie, a mianowicie ta, w której głównym symbolem głodu i wyczerpania stała się puszka ogórków konserwowych wywołała lawinę śmiechu. W związku z tym postanowiłam porozmawiać o tym z klasą i zmusić moich podopiecznych do refleksji nad tego typu reakcją. Pomyślałam, że można to zrobić inaczej, na przykład analizując film na lekcji języka angielskiego. Bądź co bądź, czymże jest nauka języka obcego obecnie, jeśli nie poszerzeniem kompetencji w różnych sferach. Motyw ścieżek międzypredmiotowych nie jest obcy żadnemu angiście lub germaniście od lat. Stąd w jednym

z punktów analizy treści filmu dodatkowo umieściłam pytanie: *Jaka, twoim, zdaniem była najsmieszniejsza scena w filmie?* Pytanie, to w dalszej części stało się pretekstem do dyskusji i wyciągnięcia wniosków na godzinie wychowawczej. O wynikach tejże dyskusji można by napisać odrębny artykuł.

Lekcja 1 i 2 – Analiza treści filmu – część 1

▶ Faza wdrożeniowa (10 min):

1. Gatunek filmowy. Ćwiczeniami wprowadzającymi są rozmowy na temat gatunku filmowego. Uczniowie dostają powielony tekst:

Film ~ Genre

A Starting Point: Find out how much you already know.

1) A genre is formed when a type of film or book (for example) has certain elements that become essential to that type of film or book. You may be familiar with these film genres.:

*Horror *Romance *Comedy *SCIENCE FICTION *Children's

For each of these genres draw a spider diagram in your books. Then write down the different 'elements' you expect to find in films of this genre.

E.G:



2) Find five to ten films that fit into each genre. Write them in a chart like this:

HORROR	SCIENCE FICTION	ROMANCE	CHILDREN'S	COMEDY
<i>Scream</i>	<i>Bladerunner</i>	<i>Titanic</i>	<i>Tigger Movie</i>	<i>Dum and Dumber</i>

3) There are 'typical' story lines for each genre. Although every film is different, film makers tend to include elements that the audience expects so the audience is not let down by the film. Write down what you expect to happen in the different film genres. Let your film knowledge come out, don't worry about getting the answers right, just have fun thinking about what might happen in these films. Try to get ten story lines for each film type.

E.G: Horror: Teenagers go to isolated house

Science Fiction: Another world is destroyed by evil aliens.

Romance: Ugly girl is transformed into a beauty by taking off her glasses!

Children's: Orphan child is sad and longs to find somewhere to belong.

Comedy: Bags get swapped and vicar finds something embarrassing in his bag.

4) What is your favourite film? Write a review explaining what the film is about and why you like it.

5) Think about how a film is made. E.g: Actors, camera angles. Draw up a list of **at least** TWENTY things you would need if you wanted to make a film from scratch.

Źródło: <http://www.teachit.co.uk>

2. Na jego podstawie w grupach rozmawiają o tym jaki gatunek filmowy jest ich ulubionym i dlaczego?

► Następnie zaczynamy analizę treści filmu *Pianista* Romana Polańskiego:

3. Przypominam fragmentu filmu w formie projekcji na wideo (10 minut). Wybrałam scenę z oficerem niemieckim i puszką ogórków konserwowych.

4. Uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące treści filmu:

▲ Kto występuje w filmie? Gdzie? Co robi?
– praca indywidualna (5 min)

▲ Co się wydarzyło? Jaka jest kolejność zdarzeń?
– praca w grupach 4-osobowych (10 min).

▲ Wymiana informacji w zespole (10 min)

5. Następnie pracują indywidualnie. Przygotowują się do wypowiedzi: Jak oceniam *Pianistę*? (15 min) – Mają podane pytania pomocnicze:

1. Co sądzisz o filmie (mają przygotować 30 słów w języku polskim)?

2. Jaki przymiotnik najlepiej, twoim zdaniem, podsumowuje film?

3. Kto w filmie jest najbardziej pozytywną postacią? Dlaczego?

4. Kto w filmie jest najbardziej negatywną postacią? Dlaczego?

5. Jakie jest najbardziej drastyczne ujęcie filmu?

6. Co czułeś w trakcie oglądania filmu?

7. Co ci się spodobało najbardziej?

8. Jaka scena z filmu utkwiła ci w pamięci najbardziej? Dlaczego?

9. Jaki problem został poruszony w filmie?

▲ Porównanie ich odpowiedzi to dialogi w parach (10 min).

▲ Po nich jest wymiana poglądów w zespole. Na tablicy jest spis przymiotników określających film podanych przez uczniów, np. *drastic, intriguing, lifelike, shocking, scary, frightening, interesting...* (10 min).

6. Podsumowaniem jest podanie najciekawszego aspektu zajęć. Są to luźne wypowiedzi ustne (10 min).

► **Praca domowa:** napisać **notatkę (mini recenzję) do kolegi**, w której będzie przedstawiona opinia na temat *Pianisty*. Materiałami do wykorzystania są: krótka recenzja i wyrażenia

Recenzja:

Date: 8 September 2002

Summary: Brilliant portrayal of the Holocaust!

"The Pianist" is the story of Wladyslaw Szpillage, a Jewish pianist who lived with his family in Warsaw. When the Germans took over Warsaw, they started to build the Ghetto. All the Jewish people were placed there - among them Szpillage and his family. His will of life is the main concept of the film. Directed with flair and skill by Roman Polanski ("Rosemary's Baby", "The Tenant", "Chinatown"). "The Pianist" is based on a true story - Wladyslaw Szpillage is an authentic character! The film is well-made and excellently played - Adrien Brody shines as a Szpillage. I think that this is the role of his life! There are a lot of emotions, some scenes like the picture of completely destroyed Warsaw are truly heart-breaking. The atmosphere of Warsaw during the Second World War is well-captured and believable - the viewer almost feels that he is there! 10 out of 10 - along with "The Schindler's List" (1993) this is possibly the most realistic portrayal of the Holocaust ever made! Źródło: <http://www.movies.yahoo.com>

Excerpts from two reviews of the same film

► an absorbing film - a fascinating insight into - a well thought-out plot - brilliant acting - superb photography - delicate direction by - many dazzling moments - a powerful climax - thoroughly enjoyable - totally satisfying - a memorable film

► an exceptionally tedious film - an excessively slow and boring look at life in - a chaotic story-line - exceedingly poor performance by - awful, amateurish camerawork - under the heavy-handed direction of - embarrassingly weak script - horribly unnatural dialogue - an anti-climax - an ending that was ludicrous - absurd - laughable - ridiculous - totally nonsensical - dreadfully disappointing - a waste of time - absolutely worthless - pointless - stupid

Źródło: Wellman Guy, (1989), *The Heinemann English Wordbuilder*, Heinemann

Przygotowanie do obrony swoich argumentów to również praca domowa. W wyrażeniu opinii oraz argumentacji należy posłużyć się określeniami z tabeli:

In my opinion

In my opinion, as for me, I believe, I have to disagree, but don't you agree that...?, yes, but I'm sure you'd agree that..., What's your position on...?, Personally I think that, It seems to me that..., From my point of view..., If you ask me..., I'd probably disagree on that, I think that's probably right, That's about right, I think, Sure! That's exactly what I think of that, True, but..., I see what you mean but..., Yes, but on the other hand..., I'm afraid I disagree..., well, that's an interesting point, another thing is that, alternatively, Let me put it this way..., What do you think?, Do you agree with me?, Do you share my opinion?...

Źródło: Ratajczak Piotr, Harvey-Smith Neil (1998), *Słownik konwersacyjny języka angielskiego*, Zielona Góra: Wydawnictwo KANION
Sikorzyńska Anna, Mrozowska Hanna, Misztal Mariusz (2001), *Nowa Matura z języka angielskiego. Repetytorium*, Longman.

Lekcja 3 i 4 – Analiza filmu informacje o filmie, recenzja. Część 2

1. Zaczynamy od przedstawienia przygotowanych w domu opinii (7 min).

2. W parach prowadzimy rozmowy (wymianę poglądów) na podstawie przygotowanego materiału. W dyskusji są stosowane określenia wyrażające opinię, zgodę, niezgodę, częściową zgodę oraz wyrażenia użyte w celu podtrzymywania konwersacji z powyższej tabeli (10 min).

3. Następnie w grupie czytamy analizę filmu *Lorenzo's Oil*. Zwracamy uwagę na formę i słownictwo:

Lorenzo's Oil

Subjects: Medicine and Psychiatry;

Character Development: Illness, Disabilities; Marriage; Families in Crisis; Parenting; Sisters.

Ethical Emphasis: Responsibility and Caring.

SELECTING THE MOVIE

Age: 13+; Rated PG 13 (for child's life threatening ordeal); Drama; 1993; 135 minutes; Color;

Description: This is the true story of Lorenzo Odone, his parents, and their fight against a terrible disease,

adrenoleukodystrophy (ALD). This illness attacks the brain by stripping nerves of the insulating fatty tissue that protects them.

Benefits: Merely watching this film is a hard-hitting life experience. It teaches courage, persistence and that sometimes motivated people can achieve the impossible. It also shows that the handicapped are real people with feelings and intelligence. The film explores some of the problems in getting society to take note of and to address extremely rare diseases.

This is an *emotion picture* that speaks to the intelligent heart of the viewer. It is likely to add significant memories to the fund of experience used by each of us to understand our universe and to determine our future actions.

Possible Problems: SERIOUS. There are heartrending scenes showing Lorenzo's increasing disability and his coughing fits in which, unable to swallow, he chokes on his own saliva. The film may upset sensitive children. It is a good idea to tell children as they watch this movie that it is a true story and that Lorenzo, in the end, survives, although he is still seriously handicapped.

Selected Awards: 1993 *Academy Awards Nominations:* Best Actress (Sarandon); Best Screenplay; 1993 *Golden Globe Awards Nominations:* Best Actress (Sarandon).

Featured Actors: Nick Nolte, Susan Sarandon, Peter Ustinov, Zack O'Malley Greenberg

Director: George Miller.

Źródło: <http://www.teachwiththemovies.org/guides/lorenzos-oil.html>

4. W podobny sposób analizujemy film Polańskiego w grupach 4-osobowych. Schemat jest przedstawiony na plakatach i uczniowie mają podany zakres słownictwa związanego z filmem:

Film vocabulary

screen adaptation – adaptacja filmowa

supporting actor – aktor drugoplanowy

black comedy – czarny humor

sound effect/special effects

screening – ekranizacja

low-budget film – film zrobiony tanim kosztem

box-office – kasa kinowa

film ratings – klasyfikacja filmów

concession – licencja

music score – muzyka do filmu

tension – napięcie

cast – obsada

cameraman – operator kamery

continuous performances – całodziennie projekcje

motionpicture business – przemysł filmowy

screenplay – scenariusz

out-door scenes – sceny na otwartym terenie

staging – realizacja
writing – tekst scenariusz
shots – zdjęcia
close up shots – zdjęcia na planie bliskim
trailer – zwiastun filmu
na planie – on location
starring role – rola głowa
tear-gripper – wyciskacz łez
gripping – wywierający wrażenie
to screen – filmować
to shoot – robić zdjęcia
PG – parental guidance required
U – suitable for any age
R – restricted

tagline – a famous saying from the movie
runtime – czas trwania filmu
genre – gatunek
plot overview – zarys wątku
your rating – twoja ocena

Źródło: Słownictwo na podstawie o tekst Stanton Alan, Stephen Mary (2001) Longman, Fast track to FCE, oraz materiał językowy na stronach internetowych:
<http://www.thepianist-themovie.com/pianist.htm>
<http://movies.go.com/movies/P/pianistthe2001/>
<http://www.realgoodmovies.com/pianist.php>

5. Przedstawiamy i wspólnie omawiamy prace.

6. Omawiamy w grupach 4-osobowych następujące informacje dotyczące filmu Polańskiego: data i miejsce światowej premiery, data wejścia filmu na ekrany, nagrody, klasyfikacja filmu /R,U,PG/, obsada (główne/ drugoplanowe role), reżyseria, scenariusz, film na podstawie..., miejsce akcji, miejsce kręcenia filmu, gatunek/gatunki, muzyka.

7. Porównujemy i ustalamy poprawne odpowiedzi w zespole.

8. Zapisujemy powyższe informacji w formie pisemnego omówienia filmu. Jest to praca indywidualna:

The Pianist

Release Date: December 27th, 2002 (LA/NY)

World Premiere: May, 2002, Cannes Film Festival, in competition

Awards: Palme d'Or, 2002 Cannes Film Festival

Rating: R (for violence and brief strong language)

Cast: Adrien Brody (Wladyslaw Szpilman), Thomas Kretschmann, Emilia Fox, Maureen Lipman, Jessica Kate Meyer, Valentine Pelka; other cast.

Director: Roman Polanski (Chinatown, The Ninth Gate, Rosemary's Baby, Frantic, Death and the Maiden)

Screenwriter: Ronald Harwood; Roman Polanski (co-writer of many of his films)

Based Upon: The autobiography of the same title by Polish composer Wladyslaw Szpilman, first published in Poland in 1946. Roman Polanski also escaped the Nazi's as a child in Poland (though his mother did not, dying in Auschwitz). Mr. Szpilman just died recently, on July 6th, 2000. The original title of the book, in Polish, was Death of a City.

Filming: Studio Babelsberg Berlin, in Warsaw

Genre: Biography, Drama, Historical, Jewish, Musical

Music score: Wojciech Kilar; Fryderyk Chopin

9. Czytamy ze zrozumieniem „Recenzję filmową”.

FILM REVIEW

Lately I have watched a very gripping, breath-taking and even moving screen version entitled, LORD OF THE RINGS' – FELLOWSHIP OF THE RING? It was made on the basis of my favorite novel written by J.J.R.Tolkien, which belongs to the mastery pieces of science-fiction literature.

The movie tells a story of a quest of a group of different characters that have a mission to fulfill. During their journey they must confront many evil creatures. They want to free their land, so called Middle Earth, from the Lord of Darkness – Sauron.

In my opinion, the director – Peter Jackson managed to translate the world of letters into the world of pictures. First of all, due to a modern technology of computer animation, the world shown in the film seems to be realistic. Moreover, the majority of Tolkien's fans matched with their imagination of Middle Earth. Another factor which made the film such a good adaptation are picturesque landscapes – monumental, fascinating, threatening and sometimes rural. Monumental images of strong holds-Barad-dur, Isengard, Rivendell and giant mine – Moria made also a great impression on me and the other spectators.

Talking about Tolkien's world you cannot forget about the myriad of vivid creatures! Their designer-Richard Taylor is also very well-known.

Above all, Tolkien's fans shouldn't complain about the linguistic details of the movie. His own invented language of elves was presented in the film as well.

Generally speaking, the movie met my expectations by all means and it is, in my humble opinion, the best book adaptation I have ever seen!

Źródło: Project Work: *The Arts*. Dariusz Krakus (uczeń klasy maturalnej), rok szkolny 2002/2003

Wyodrębniamy w niej poszczególne komponenty a następnie wykonujemy ćwiczenie polegające na dopasowywaniu:

Opis akcji...	charakterystyka głównych postaci...	opis tła akcji...
Charakterystyka postaci...	ocena gry głównych aktorów...	ogólna ocena filmu/rekomendacja lub negacja...
Określenie kiedy autor widział film...	ocena pracy reżysera...	lista przymiotników opisowych...
Efekty specjalne/walory artystyczne...	porównanie filmu z innymi...	lista słów związanych z filmem...

Źródło: na podstawie: A. Sikorzyńska, H. Mrozowska, M. Misztal, *Nowe matury z języka angielskiego. Repetytorium.*

odwołuje się w nim do swoich wspomnień z dzieciństwa. W rodzinnej sągę i początków XX wieku wpisał opowieść o dojrzewaniu, rozprawę na temat poszukiwania Boga i sensu życia, a wreszcie pochwałę radości życia. Piękne, poetyckie kino, które nigdy się nie zestarzeje.

Szwecja–RFN–Francja 1982. Reż.: Ingmar Bergman. Wyk.: Bertil Guve, Eva Froling, Gunn Wallgren.

Źródło: *Film*, styczeń (01) 2003.

10. Podsumowujemy przerobiony materiał.

► **Praca domowa:** to napisanie recenzji do gazetki szkolnej niedawno obejrzanego filmu, w której będą przedstawione wszystkie informacje dotyczące filmu wraz z opinią autora. Oceniamy w skali 1-6 (1-koszmar – 6-arcydzieło. Najlepsze recenzje będą opublikowane w gazecie szkolnej lub na stronie internetowej.

Praca dodatkowa to tłumaczenie autentycznej recenzji filmu napisanej w języku angielskim na język polski i/lub napisanej w języku polskim na język angielski:

Tue 1 – Mon 7 Jun Orlando (PG)

Dir: Sally Potter (UK 1992 93mins) With: Tilda Swinton, Billy Zane, Lothaire Bluteau

This acclaimed adaptation of Virginia Woolf's novel is a sumptuous and dream-like pageant, full of good humour and humanity. Orlando, (Tilda Swinton), appears first as a young man favoured by Queen Elizabeth I (Quentin Crisp) who rewards him with the deeds of the ancestral house. He progresses down the ages, awaking one day as a woman and finding she is unable to own property. Continuing as a woman through the centuries Orlando gains a sense of independence and maturity. 'Orlando bursts onto the screen in a blaze of glory' Screen International. 'Magnificent, brilliantly original. Do not, on any account, miss Orlando' Time Out.

Źródło: *Cineamc Cinema guide*, June, July 1993, Birmingham.

Fanny i Aleksander *****

„Przywileje dzieciństwa: poruszać się bez przeszkód między magią i owsianką, między bezgranicznym strachem i galopującą radością”. Tak Bergman określił przesłanie filmu „Fanny i Aleksander”, jednego z najbardziej osobistych w jego twórczości. Bergman



Lekcja 5 Produkcja filmu jak to działa?

– praca z tekstem

► **Faza wdrożeniowa:**

1. Opisujemy w zespole ilustracje przedstawiające różne filmy.



2. Pobieźnie przeglądamy tekst, nagłówki. Zapoznajemy się z treścią ćwiczenia 2 – praca samodzielna

Ćwiczenie 2 /Exercise 2/

You are going to read an article about how a film is made. Choose the most suitable heading from the list A-H for each part (1-6) of the article. There is one extra heading that you do not need to use. There is an example at the beginning (0).

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| A Building a team | E The people behind the scenes |
| B Finding the money | F Preparint to film |
| C Achieving a success | G The first step |
| D It's a business | |

How are films made and where does the money come from?
Here's what happens.

0..H..

Whether it is a documentary or a work of fiction, the filmmaker must have a clear of what the film is trying to say and ho the audience might be. In the case of short films by first-time directors, this is cost inevitably a television audience. Film-making is an extremely expensive business. Even a short film of 10–15 minutes can cost £35,000–£80,000 to make. A low budget' feature-length film can cost than £0.5 million. Therefore, the film-maker must be sure that the theme of the film will attract an audience.

1

Unlike the Hollywood system, where a studio or producer commissions the writer, low-budget

films in Britain begin with a script, which is like a play written specially for the cinema, Various organizations look at this and consider whether to provide funding. Screenplay writing is an art and there are courses all over Britain for people who want I learn to do it.

2

Film-making is a co-operative process that 25 often involves hundreds of people. Unlike a novel or a painting, one person cannot really take the credit for a finished film, although the director and leading actors often get most of the media attention. 30 A film-maker has to show that he or she is able to put together a crew of technicians and actors and find sets and locations.

3

Even on a low-budget film, a lot of money is involved and directors usually form their 35 own company. Some people choose to set themselves up as a charity if they are catering for a specialist audience or allowing the local community access to their equipment. The advantage is that they Don't have to pay tax to the government.

4

There are several organisations which provide financial support for young directors. The British Film Institute gives funding of up to £35,000 for short films by 45 first-time directors. The BBC and Channel 4 each have over £400,000 to spend on encouraging independent film-making.

3. W parach formułujemy pytania, na które będzie się można spodziewać odpowiedzi w tekście.

► Praca nad tekstem:

4. Czytanie tekstu w celu:

- ▲ odnalezienia odpowiedzi na zadane wcześniej pytania (ćwiczenie otwarte),
- ▲ wykonanie zadania Prawda/Falsz (ćwiczenie 1)

5. Dokładne czytamy tekstu w celu przyporządkowania odpowiednich nagłówków (podtytułów) do paragrafów w tekście oraz eliminowania niepasującego zwrotu (ćwiczenie 2

– praca samodzielna). W zespole porównujemy i omawiamy poprawne odpowiedzi.

6. Staramy sobie radzić z nowymi wyrazami:

- ▲ odgadujemy znaczenia podkreślonych słów z kontekstu,
- ▲ określamy znaczenia na podstawie dopasowywania słów z tekstu z ich polskim tłumaczeniem (ćwiczenie 3).

7. Odnajdujemy nazwy zawodów związanych z przemysłem filmowym. Tworzymy krótkie definicje (ćwiczenie 4).

Źródło: Stanton Alan, Stephen Mary (2001),
Fast track to FCE, Longman

► Ćwiczenia dodatkowe

8. Identyfikacja uczniów z jednym z zawodów. Krótkie, słowne uzasadnienie. (ćwiczenie 5 – praca samodzielna).

9. Krótkie streszczenie ustne wybranego fragmentu z tekstu (ćwiczenie 6 – praca samodzielna).

10. Powtórzenie treści całego tekstu – odpowiedzi na pytania nauczyciela.

► **Praca domowa** to ćwiczenie 7: *Presentational devices in film*.

Zdaję sobie sprawę, że pomysł analizy filmu na lekcji języka angielskiego nie jest nowatorski. Wielokrotnie nauczyciele języka obcego wykorzystują motywy zaczerpnięte z różnych filmów anglojęzycznych w dyskusji, opowiadaniach, recenzji. Moim celem było stworzenie modułu lekcji, w których gatunek filmowy oraz przemysł filmowy zostaną omówione szczegó-

łowo. Położyłam nacisk na słownictwo próbując jednocześnie pokazać, jak można je wykorzystywać w różnych sytuacjach i kontekstach językowych. Świadomie wybrałam jeden film między innymi po to, ażeby stał się niejako punktem zaczepienia w pamięci uczniów. Opisane zajęcia przeprowadziłam wśród uczniów klas szkoły średniej oraz studentów wyższej uczelni. W większości uczniowie wyrazili się pozytywnie o zajęciach, a w przeprowadzonej przeze mnie ewaluacji zajęć do podstawowych zalet należały: atrakcyjność tematu oraz wyczerpująca ilość materiału językowego.

Warunkiem najlepszych efektów i spełnienia wszystkich założonych celów jest przynajmniej średniozaawansowany poziom uczniów, chociaż można uprościć dany materiał językowy dostosowując go do słuchaczy o niższym poziomie zaawansowania.

Młodzi ludzie lubią oglądać i rozmawiać na temat filmów. Temat bliski zainteresowań ucznia zawsze był i jest gwarantem sukcesu. Dlaczego nie wykorzystać tego w klasie?

(kwiecień 2003)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

► Stanisław Szadyko (2003), *Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego*, Warszawa: Poltex.

WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

► Jan Chodera, Stefan Kubica, Andrzej Bzdega (2003 – wyd. XVIII), *Podręczny słownik niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

► Stanisław Domagałski, Natalia Celer (2003), *Słownik biznesu rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

► Stanisław Soja, Celeste Zawadzka, Zbigniew Zawadzki (2003 – wyd. XVI), *Mały słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

► Andrzej Kopczyński, Zofia Jancewicz (2003 – wyd. VI), *English at Home. Samouczek języka angielskiego dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

► Stanisław Kaczmarski (2003 – wyd III), *Testy z języka angielskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

► Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2003), *der, die, das neu, kurs kontynuacyjny. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2 gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+ kasetka audio).

► Ewa Brewińska, Monika Joras, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerczyńska (2002), *Język niemiecki. Partner-Sprache 1*, zeszyt ćwiczeń. Matura poziom podstawowy i rozszerzony Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Dorota Obidniak, Ewa Brewińska, Monika Joras, Elżbieta Świerczyńska (2002), *Język niemiecki. Partner-Sprache 1*, poradnik dla nauczyciela. Matura poziom podstawowy i rozszerzony, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Ewa Brewińska, Monika Joras, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerczyńska (2003), *Język niemiecki. Partner-Sprache 1*, podręcznik. Matura poziom podstawowy i rozszerzony Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Adam Krasicki (2002), *Przewodnik dla maturzysty. Język niemiecki*. Nowa Matura, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+1 CD).

► Roland Dittrich, Barbara Kujawa, Małgorzata Mutańska (2003), *Profi 1, Język niemiecki*, podręcznik, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Urszula Lipczyńska, Krystyna Łuniewska, Magdalena Piotrowska, Janina Rozwałka, Urszula Tworek, Zofia Wąsik (2003), *einFach gut 2, język niemiecki dla liceów profilowanych i techników*, podręcznik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Elżbieta Ławniczak¹⁾
Poznań

Z teki nauczyciela–praktyka – „Jak ułatwić uczniom naukę zaimków względnych w języku francuskim?”

Nauczyciele języka francuskiego wiedzą z doświadczenia, jak trudno uczniom zrozumieć i poprawnie stosować *pronoms relatifs simples* (*qui, que, où, dont*). Proponuję zatem kilka ćwiczeń „zabawowych” typu „*devinette*”, które uatrakcyjnią naukę i pomogą uczniom łatwiej przyswoić to zagadnienie gramatyczne. Oto przykłady:

▼ 1. *Assemblez avec «qui», «que», «dont», et créez d'autres devinettes.*

C'est un animal ---- vit dans les forêts tropicales.
---- le cri est perçant.
---- on peut voir dans les zoos.
---- ressemble à l'homme.

C'est une fleur ---- le parfum est très joli.
---- est le symbole de l'amour.
---- on offre souvent.
---- on aime bien.

Après avoir entendu ces deux exemples, les élèves essaient de créer les leurs. Les voilà:

C'est une voiture *qui* ne coûte pas cher.
C'est une voiture *dont* le nom familier est «Maluch»

C'est une voiture *où* il y a peu de place.
C'est une voiture *qu'*on peut voir encore sur les routes de Pologne.

(Qu'est-ce que c'est? C'est la FIAT 126 P)

C'est une ville *où* est né Nicolas Copernic.
C'est une ville *qui* est située au bord de la Vistule.

C'est une ville dont les monuments sont admirés par les touristes.

C'est une ville qu'on peut conseiller de voir, de visiter.

(Quelle ville est-ce? C'est TORUŃ)

C'est un meuble où on met des vêtements.

C'est un meuble qui est fait en bois.

C'est un meuble qu'on peut installer dans la chambre à coucher ou dans le couloir.

C'est un meuble dont la forme est rectangulaire.

(Qu'est-ce que c'est? C'est une armoire)

On peut multiplier les exemples.

▼ 2. *Posez la devinette avec «dont» et créez d'autres devinettes:*

C'est un monument
..... la structure est métallique.
..... la hauteur est de 320 m,
..... l'architecte est mort en 1923,
..... l'image est le symbole de Paris.
(qu'est-ce que c'est? La Tour Eiffel)

▼ 3. *Je vous propose encore un autre exercice que je trouve très intéressant: transformez le texte en utilisant «dont» avec un verbe.*

André est un homme remarquable qui rêve d'un idéal.

Il parle de voyages.

Il s'occupe d'action sociale.

Il travaille de façon originale.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu.

Il s'exprime d'une manière passionnante.
Il s'entoure d'amis intéressants.

*J'admire André pour l'idéal dont il rêve
pour les voyages dont il parle,
pour l'action sociale dont il s'occupe,*

*pour la façon originale dont il travaille,
pour la manière passionnante dont il s'exprime,
pour les amis intéressants dont il s'entoure.*

*Je vous souhaite un bon amusement en créant
des devinettes.*

(luty 2003)

Olga Drapała¹⁾
Rzeszów

Łacińskie kalambury

Dobrym sposobem na urozmaicenie lekcji języka łacińskiego, a także zadań domowych, są kalambury. Uczniowie mogą je sami układać. Oto kilka przykładów. Należy odgadnąć sylaby łacińskich słów.

▼ Prima – lumen, sed aliter,
Secunda – duae ultimae litterae elementi
chimici, quod „S” significatur
Tertiam et quartam si clamas, asino similis fis.
Omnes – vitium, quod Romam diruit.

Rozwiązanie: lux, sulphur, ia! = luxuria;

▼ Sume mediam nomini sancti,
qui dona fert – primam habebis,
Secunda est animal ad cursum natum, sed „ e”
privatum,

Ambae professionem virilem (!) significant.

Rozwiązanie: Nicolaus, equus = coquus;

▼ Primam clamas, si te vespa pungit,
Secunda est prima dignitatis, qua Tarquinius
Superbus functus est,
Sed adici ei anguis irati crepitum –
Ecce membra, quae in duabus capitis partibus
nobis eminent.

Rozwiązanie: Au!, rex, s! = aures;

▼ Prima scribitur ut ea, quae
(in lingua nostra) cum die „certat,”
Altera est personae secundae pronomen,
Tertia in metu clamatur.
Omnes faciunt nomen animalis, quod nocte
non dormit.

Rozwiązanie: noc, tu, A! = noctua.

(maj 2003)

Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Jak rozwijać zainteresowania językowe uczniów – HALLOWEEN w szkole podstawowej

Poniższe zajęcia można przygotować z uczniami klas IV-VI, a po wprowadzeniu pewnych zmian, również z młodszymi dziećmi z klas II-III które uczą się języka angielskiego od klasy pierwszej²⁾.

Zajęcia mają charakter interaktywny. W czasie ich trwania uczniowie – gospodarze imprezy mają okazję uczyć kolegów prezentując równocześnie swoje umiejętności językowe, teatralne i wokalno-taneczne. Widownia także ak-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Po raz pierwszy przygotowałam je z klasą V, gdy uczyłam języka angielskiego w jednej z chorzowskich szkół, a w roku szkolnym 2002/2003 z klasą II w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

tywnie uczestniczyła w przedstawieniu rozwijając sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, wzbogacając słownictwo w języku angielskim oraz wiedzę o kulturze krajów anglojęzycznych.

Aby umożliwić wszystkim uczniom aktywny udział w tych zajęciach przedstawiliśmy nasz program aż dziewięć razy w specjalnie przygotowanej na tę okazję klaso-pracowni, zapraszając za każdym razem tylko dwa zespoły klasowe. Autentyczność zwyczajów i atmosferę obchodów Halloween podkreślały oddziaływujące na wyobraźnię dzieci charakterystyczne dekoracje wykonane przez uczniów oraz stroje przygotowane wspólnie z rodzicami.

W przedstawieniu wykorzystałam rymowanki *Trick or Treat*, *Halloween Colors* i piosenkę *Witches*, *Witches* pochodzące z książki Carolyn Graham *Holiday Jazz Chants*.



Halloween – scenariusz zajęć

Aktorzy: CZAROWNICE i inni przebierańcy między innymi DUCHY, MASZKARY, SZKIELET, CZARNY KOT itp. oraz PROWADZĄCY (rolę PROWADZĄCEGO i CZAROWNIC dobrze jest przydzielić uczniom swobodnie wypowiadającym się w języku angielskim)

Rekwizyty: odpowiednio przygotowana dynia – Jack-o-lantern, pompony z bibuły w kolorach Halloween, miotły i różdżki dla czarownic, instrumenty muzyczne (np. kołatka, trójkąt, grzechotka)

► CZĘŚĆ I

(Przebierańcy wpadają na scenę tańcząc, hałasując i strasząc widownię. Na środek wysuwa się CZAROWNICA 1 i prowadzi rozmowę z publicznością. Przepuszczalne odpowiedzi widowni w całym scenariuszu są podane pochyłą czcionką w nawiasach.)

CZAROWNICA 1

Be quiet my friends! Children are here! (zwraca się do rozbawionych przebierańców, którzy uspokajają się, rozglądają dookoła i stają półkołem.)

Oh, hello boys and girls! (*Hello!*) How are you today? (*Fine, thank you.*)

I'm OK., too. Listen to me, now! I'm a witch! (chichocze) I'm a hundred years old!

My name is Rosemary! I'll spell it! R-o-s-e-m-a-r-y. Repeat, please! (*R-o-s-e-m-a-r-y*)

How old am I? (*A hundred...*) Excellent! You're great!

PROWADZĄCY

(Wchodzi na scenę i staje nieco z boku pozostawiając środek sceny CZAROWNICOM.)

Tak, to wszystko jest prawdą. Powinniście też wiedzieć, że Rosemary przyleciała do nas wraz ze swoimi koleżankami aż ze Stanów Zjednoczonych, aby uczestniczyć w Międzynarodowym Zlocie Czarownic „Łysa Góra 2002”. Niestety, nie mówią po polsku, więc w razie potrzeby będę ich tłumaczem. Posłuchajcie i postarajcie się zrozumieć, co opowiedzą Wam o obchodach święta Halloween w ich kraju.

(Po każdej z kwestii CZAROWNIC 2, 3, 4 i 5 w części 1, zachęca uczniów na widowni do wyrażenia własnymi słowami, czego dowiedzieli się z tych wypowiedzi, a w razie potrzeby uzupełnia informacje, chwali wypowiadających się uczniów itp.)

CZAROWNICA 2

In the USA and Great Britain October the 31 st is called Halloween.

(*W Stanach Zjednoczonych Ameryki i Wielkiej Brytanii 31 października nazywany jest Halloween.*)

CZAROWNICA 3

(Mówiąc tekst wskazuje na poszczególnych przebierańców, którzy wykonują charakterystyczne dla nich ruchy, wydają odgłosy.)

You can meet witches, ghosts, monsters, skeletons, black cats and other creatures that night.

(*Możecie spotkać czarownice, duchy, potwory, szkielety, czarne koty i inne stworzenia tej nocy.*)

CZAROWNICA 4

It's a time for fun. Dressed up children are knocking on the door and shouting: 'Trick or treat!'

(*Jest to czas zabawy. Przebrane dzieci pukają do drzwi i krzyczą: „ Żart, albo coś dobrego!”*)

PRZEBIERAŃCY

(Pukają w drzwi, zbliżają się do publiczności, wyciągają rękę i wołają:)

Trick or treat! Trick or treat!

I want something good to eat.

Trick or treat! Trick or treat!

Give me something nice and sweet.

Give me candy and apple, too.

And I won't play a trick on you!

CZAROWNICA 4 (kontynuuję)

Be careful! If you don't give them something sweet they can play a trick on you!
(*Jeśli nie dasz im czegoś dobrego, mogą ci spleść figła!*)

CZAROWNICA 5

Some people make special Halloween lamps from pumpkins. The pumpkins are called 'Jack-o-lanterns'.
(*Niektórzy ludzie robią z dyń specjalne lampy. Są one nazywane „Błędnymi Ognikami”.*)

▼ CZĘŚĆ II

(Cała część w języku angielskim; nie tłumaczymy żadnych wypowiedzi na język polski.)

CZAROWNICA 1

Witches, my friends! It's time for magic...!
Let's charm a 'Jack-o-lantern' out of a pumpkin!

CZAROWNICE

(między sobą) Yes, of course! A good idea! We need a pumpkin! Where is it? (rozglądają się)

CZAROWNICA 1

(Dostrzega dynię z boku sceny. Część dyni z wyciętymi otworami jest przykryta serwetą tak, że widać jedynie jej nienaruszoną część.)

I can see it! There! (Podbiega do dyni i przynosi ją ostrożnie na środek sceny nie zrzucając serwety.)

CZAROWNICE

(Otoczają ciasnym kręgiem dynię i czarują różdżkami wymawiając głośno słowa zaklęcia. W jego trakcie czarownica stojąca z tyłu dyskretnie odwraca dynię wycięciami do przodu. Po wypowiedzeniu zaklęcia zrywają serwetę i oczom widzowi ukazuje się 'Jack-o-lantern'.)

Pumpkin, pumpkin,

Round and fat.

Turn into a lantern

Just like that!

CZAROWNICE

(Zachwycają się dynią, wkładają świeczkę do środka i zapalają; tańczą dookoła dyni.)

Let's put a candle inside! Oh, it's beautiful!

▼ CZĘŚĆ III

(Podobnie jak część 2 – wyłącznie w języku angielskim)

CZAROWNICA 2

(Prowadzi rozmowę z widownią na temat kolorów pokazując pompony w kolorach Halloween.)

Do you know this colour? What colour is it?
(*White, orange, black, green*)

Repeat after me, please:

Black, orange, white, green

These are the colours of Halloween!

PRZEBIERAŃCY

(Poruszają się do rytmu wystukiwanego na instrumentach muzycznych i powtarzają frazy za CZAROWNICĄ 2 rapując; podnoszą w górę pompony, gdy mowa o kolorach; wywoływane postaci kłaniają się.)

Black cat.

Orange pumpkin.

White ghost.

Green-eyed monster.

Black, orange, white, green

These are the colours of Halloween!

Black cats.

Witches' hats.

Jack-o-lanterns.

Jack-o-lanterns.

Black, orange, white, green

These are the colours of Halloween!

CZAROWNICA 2

(Rozdaje uczniom na widowni instrumenty muzyczne, kolorowe pompony i prowadzi jeszcze raz lub dwukrotnie zabawę zachęcając do wspólnego rapowania.)

CZAROWNICA 3

It's time for witches' dance, now. Listen to our song 'Witches, Witches'

CZAROWNICE

(Wszystkie ustawiają się na środku, a następnie śpiewają i wykonują taniec czarownic z miotłami w rytm rock and rolla – nagranie pochodzi z kasy magnetofonowej do książki *Holiday Jazz Chants*.)

Witches flying through the air.

Witches, witches everywhere.

Witches here, witches there.

Witches, witches everywhere.

Witches hiding in the dark,

Witches dancing in the park.

Witches here, witches there.

Witches, witches everywhere.

Witches flying through the air.

Witches, witches everywhere.

Big black hats on their bright green hair.

Witches, witches everywhere.

Witches here, witches there.

Riding on the broomstick, flying through the air

Witches here, witches there

Witches, witches everywhere.

CZAROWNICA 4

It's the end of our programme! It's time to say 'Goodbye'!

PRZEBIERAŃCY (razem)

Goodbye children! See you next year in November!

WIDOWNIA

Goodbye witches! Goodbye ghosts! Goodbye monsters! Goodbye skeletons! Goodbye black cats itd.

(Wywołane postaci kłaniają się i kolejno schodzą ze sceny.)

UWAGA: Przygotowując zajęcia z klasą II wprowadziłam do scenariusza zmiany w części 1.

Wcieliłam się w rolę czarownicy Rosemary i przejęłam również rolę w języku angielskim należące do pozostałych czarownic. W części I CZAROWNICE 2, 3 i 4 były moimi tłumaczkami, gdy widownia miała kłopot ze zrozumieniem tekstu mówionego. W częściach II i III nie wprowadziłam żadnych zmian; uczniowie świetnie poradzili sobie z tekstami w języku angielskim.

Bibliografia

Carolyn Graham (1999), *Holiday Jazz Chants*, OUP. (maj 2003)

Małgorzata Grzelczak, Mirosława Krajowska-Macuk, Stefania Kruszewska-Kościuszenko¹⁾
Poznań

„Lokomotywa” po polsku, niemiecku i rosyjsku

Oto nasza propozycja małej formy teatralnej na lekcjach języka obcego. Wykorzystałyśmy ją podczas dni językowych, które co roku obchodzimy w naszej szkole. Przedstawienie podobało się widzom, wykonawcom i nam – nauczycielkom.

1 osoba Stoi na stacji lokomotywa, ciężka ogromna i pot z niej spływa: tłusta oliwa

2 osoba Auf der Station steht schwer und heiß die Lokomotive. Öl tropft aufs Gleis, das ist ihr Schweiß.

3 osoba Stoi i sapie, dyszy i dmucha, żar z rozgrzanego jej brzucha bucha:

4 osoba Steht da und keucht und stößt ein Gepfau aus. Ihr runder, glühender Bauch bläst Rauch aus.

Wszyscy: BUCH jak gorąco! PUH, welche Hitze!
Uch jak gorąco! HU, welche Hitze!
PUFF jak gorąco! UFF welche Hitze!
UFF jak gorąco! PUFF welche Hitze!

1 osoba Już ledwo sapie, już ledwo zipie, a jeszcze palacz węgiel w nią sypie.

2 osoba Kann kaum mehr schnaufen, kaum Atem holen, und immer noch stopft sie der Heizer mit Kohlen.

3 osoba Wagony do niej podoczepiali wielkie i ciężkie, z żelaza, stali.

4 osoba Dran hängen große und schwere Wagen, sind alle mit Eisen und Stahl beschlagen.

5 osoba I pełno ludzi w każdym wagonie, a w jednym krowy, a w drugim konie, a w trzecim siedzą same grubasy, siedzą i jedzą tłuste kiełbasy,

6 osoba Und jeder von ihnen ist voll von Leuten. Im ersten sind Kühe, und Pferde im zweiten. Im dritten Männer, dick bis zum Platzen, die essen fette Würste und schmatzen.

1 osoba A czwarty wagon pełen bananów, a w piątym stoi sześć fortepianów,

2 osoba Im vierten Bananen (wenn ich nicht irre!). Im fünften stehen gar sechs Klaviere.

3 osoba W szóstym armata – o! jaka wielka! Pod każdym kołem żelazna belka!

4 osoba Im sechsten geht eine Kanone auf Reisen. Ein jedes Rad stützt ein Balken von Eisen.

5 osoba W siódmym dębowe stoły i szafy, w ósmym słoń, niedźwiedź i dwie żyrafy, w dziewiątym – same tuczone świnie, w dziesiątym – kufry, paki i skrzynie,

6 osoba Im siebenten Tische und Schränke, seht her: zwei Giraffen im achten, ein

¹⁾ Autorki są nauczycielkami (M. Grzelczak – języka niemieckiego, M. Krajowska-Macuk, S. Kruszewska-Kościuszenko – języka rosyjskiego) w XVIII Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu.

- Jumbo, ein Bär. Im neunten sind lauter gemästete Schweine, im zehnten Koffer, Kisten und Schreine.
- 1 osoba A tych wagonów jest ze czterdzieści, sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści. Lecz choćby przyszło tyśiąc atletów i każdy zjadłby tyśiąc kotletów, i każdy nie wiem jak się wyteżał,
- Wszyscy: to nie udźwigną, taki to ciężar!
- 2 osoba Wohl vierzig gibt es von solchen Wagen. Was jeder enthält, kann ich nicht sagen. Und kämen tausend Athleten gegangen, die vorher je tausend Koteletts verschlangen, und jeder plagte sich, Gott weiß wie,
- Wszyscy: sie schlepten sie nicht. So schwer sind sie.
- 7 osoba narrator (po rosyjsku Дама сдала в багаж: (Dama pojawia się i po nadaniu багажу staje do kolejki – 8 osoba)
- 1 osoba диван
- 2 osoba чемодан
- 3 osoba саквояж
- 4 osoba картину
- 5 osoba корзину
- 6 osoba картонку
- Wszyscy и маленькую собачонку!
- 7 osoba Выдали даме на станции четыре зелёных квитанции о том, что получен багаж:
- 1 osoba диван
- 2 osoba чемодан
- 3 osoba саквояж
- 4 osoba картина
- 5 osoba корзина
- 6 osoba картонка
- Wszyscy и маленькая собачонка!
- 7 osoba Вещи везут на перрон, кидают в открытый вагон. Готово. Уложен багаж:
- 6 osoba диван
- 5 osoba чемодан
- 4 osoba саквояж
- 3 osoba картина
- 2 osoba корзина
- 1 osoba картонка
- Wszyscy и маленькая собачонка!
- 1 osoba NAGLE – gwizd!
- 3 osoba NAGLE – świst!
- Wszyscy Para – buch! Koła – w ruch!
- 7 osoba Но только раздался звонок, удрал из вагона шенок
- 4 osoba Horcht, da brüllt es, pfeift und schrillt es!
- Wszyscy Zischen – Spucken – Räderzucken,
- 6 osoba Schläfrig und plump nach der Schildkröten Art beginnt die Maschine auf Schienen die Fahrt.
- Wszyscy Najpierw powoli jak żółw ociężałe ruszyła maszyna po szynach ospale.
- 3 osoba Szarpnęła wagony i ciągnie z mozołem, i kręci się, kręci się koło za kołem,
- 2 osoba Sie zerrt an den Wagen und rackert sich mächtig. Da dreh'n sich und dreh'n sich die Räder bedächtig.
- 5 osoba I biegu przyspiesza, i gna coraz prędzej, i dudni, i stuka, łomocze i pędzi.
- 4 osoba Sie wird immer schneller, kommt schließlich ins Laufen, nun dröhnt sie und rennt sie mit Stampfen und Schnaufen.
- Wszyscy Wohin denn? Wohin denn? Wohin denn? Hinaus!
- Wszyscy A dokąd? A dokąd? A dokąd? Na wprost!
- KOLEJKA zatrzymuje się, pojawia się kolejarz z planszą z nazwą stacji ДНО (osoba 11)
- 7 osoba Хватились на станции Дно – потеряно место одно. В испуге считают багаж:
- Wszyscy (w popochu biegając po scenie mówią jednocześnie) диван, чемодан, саквояж, картина, корзина, картонка
- Wszyscy Товарищи!
- 7 osoba Где собачонка?
- 7 osoba Вдруг видят: стоит у колёс огромный взъерошенный пёс, поймали его – и в багаж, (wszyscy wkładają psa do багаżu)
- Туда, где лежал саквояж
- Wszyscy Картина, корзина, картонка, где прежде была собачонка.
- 7 osoba Где прежде была собачонка.
- KOLEJKA stoi z powrotem na scenie
- Wszyscy NAGLE – gwizd! NAGLE – świst! PARA – buch KOŁA – w ruch!
- KOLEJKA powoli rusza
- 10 osoba Auf Schienen, auf Schienen, auf Schienen gradaus! Auf Brücken, durch Tunnels, durch Felder und Hain, und

- eilt sich, und eilt sich, um pünktlich zu sein.
- Wszyscy Po torze, po torze, po torze, przez most, przez góry, przez tunel, przez pola, przez las, i spieszy się, spieszy, by zdążyć na czas.
- 6 osoba Sie rattert im Takt und sie klappert und klopft sich was: So ist das, so ist das, so ist das, so ist das!
- 9 osoba do taktu turkoce i puka, i stuka to: Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to.
- Osoby z niemieckiej części: So ist das, so ist das, so ist das, so ist das!
- Osoby z polskiej części: Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to.
- 1 osoba Gładko tak, lekko tak toczy się w dal, jak gdyby to była pięcizka nie stal, nie ciężka maszyna, zziajana, zdyszana, lecz fraszka, igraszka, zabawka blaszana.
- 2 osoba Mühelos, schwerelos rollt sie durchs Tal, als wär' sie ein Bällchen, nicht schnaufender Stahl-, als wär' die Maschine des jagenden Zugs ein blecherne Spielzeug, ein Späßchen, ein Jux.
- 3 osoba A skądże to, jakże to, czemu tak gna? A co to to, co to to, kto to tak pcha, że pędzi, że wali, że bucha buch, buch?
- 4 osoba Woher denn, wieso denn, warum denn die Hast? Wie ist das, was ist das, wer schiebt all die Last? Wer macht, daß sie rennt mit „Puff-puff“ und „Hu-hu“?
- 6 osoba Der Dampf ist's, der heiße, der bringt sie dazu. Der Dampf zieht vom Kessel durchs Rohr zum Zylinder. Dort treibt er die Kolben.
- 5 osoba To para gorąca wprawiła to w ruch, to para, co z kotła rurami do tłoków, a tłoki kołami ruszają z dwóch boków.
- 10 osoba Und immer geschwinder dreh'n sich die Räder, von Kolben bewegt, denn der Dampf stößt die Kolben, er schlägt sie und schlägt.
- 8 osoba I gnają i pchają, i pociąg się toczy, bo para te tłoki wciąży tłoczy i tłoczy I koła turkocą i puka, i stuka to:
- 2 osoba Das Räderwerk rattert, es klappert und klopft sich was:
- Wszyscy równocześnie: część po polsku: Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to.
- część po niemiecku: So ist das, so ist das, so ist das, so ist das.
- KOLEJKA zatrzymuje się na peronie. Pojawia się osoba 11 z nazwą miejscowości
- 7 osoba **Приехали в город Житомир.** (pojawia się bagażowy z wózkiem z bagażem – osoba 12)
носильщик пятнадцатый номер везёт на тележке багаж:
- 1 osoba **диван**
- 2 osoba **чемодан**
- 3 osoba **саквояж**
- 4 osoba **картину**
- 5 osoba **корзину**
- 9 osoba **картонку** (pojawia się 11 osoba i ciągnie psa)
- Wszyscy **А сзади ведут собачонку!**
- 7 osoba **Собака — то как зарычит, А дама — то как закричит**
- 8 osoba **(дама) Разбойники! Воры! Уроды!** (krzyczy, tupie, złości się)
Собака не той породы!
- 7 osoba **Швырнула она чемодан,** (dama rzuca walizkę)
Ногой отпихнула диван (odpycha nogą łóżko)
Картину, корзину, картонку
- 8 osoba **Отдайте мою собачонку!** (krzyczy)
- 11 osoba **Позвольте, гражданка! На станции, согласно багажной квитанции, От Вас получили багаж:**
- 12 osoba **Диван, чемодан, саквояж, картину, корзину, картонку и маленькую собачонку**
- 11 i 12 osoby **Однако во время пути, собака могла подрасти!**
- Wszyscy KOLEJKA stoi na scenie
Сто вагонов я ташу
Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to
So ist das, so ist das, so ist das, so ist das
- KOLEJKA zjeżdża ze sceny
- Wbiega zdyszany pasażer (13 osoba) i woła:
Подождите! Подождите!
- Potem zrezygnowany mówi:
Целый день ходил, искал
В этом городе вокзал,
А когда пришёл, нашёл
Поезд мой уже ушёл.
- KONIEC
VIEL SPAß!
НИ ПУХА НИ ПЕРА! (kwiecień 2002)

Jasełka klasyczne pt. „Co to za dziecię?”²⁾

Na swoich lekcjach staram się przybliżyć uczniom antyk. Z pewnością bardzo dobrą formą nauki jest ta, zawarta w zasadzie łacińskiej *delectare docendo* tzn. *bawić ucząc*. Doskonale – w realizacji tego celu – sprawdza się teatr, utożsamianie się ucznia ze światem, który ma przedstawiać w danej sztuce.

Oto scenariusz mojej sztuki – jasełek klasycznych, które kilka lat temu zostały wystawione w Markowicach, przy wielkim w ich przygotowanie zaangażowaniu uczniów Niższego Seminarium Duchowego. Scenariusz ten może jednak, prócz treści bożonarodzeniowych, stanowić, w całości lub we fragmentach, element lekcji języka polskiego (postać Horacego, Wergiliusza, recytacja ich utworów), filozofii (rozmowa filozofów), historii czy kultury antycznej (dwór cesarza Augusta, ucztą, mag). Jest próbą spojrzania na narodziny Chrystusa z innej strony.

Scenariusz mam zamiar wykorzystać powtórnie – jako element lekcji otwartych dla klas pierwszych liceum i realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej w gimnazjum, gdzie prowadzę zajęcia „Kultura antyczna”.



Sena 1

Sceneria – pałac cesarza Augusta, w widocznym miejscu tron, z przodu ołtarzyk bóstw rzymskich.

Cesarz stoi skupiony z boku, bierze do ręki ofiarę (kielich wina, placek) i podchodzi do ołtarzyka. Wznosi ręce do góry i mówi donośnym głosem:

August: Błagam was, bogowie Kapitolu, abyście powiększali Imperium Rzymskie i chwałę ludu rzymskiego zachowali in perpetuum, byli życzliwi memu domowi, jego Larom i Penatom, i abyście przyjęli łaskawie ofiarę sługi swego, imperatora i princepsa, cesarza Augusta.

Po chwili rozgląda się zaniepokojony, odchodzi od ołtarza i mruczy do siebie:

August: Dlaczego mam wrażenie, że wielcy bogowie Kapitolu z Jowiszem Najlepszym i Największym na czele, nie poddają się prośbom cesarza? Odczuwam niepokój, przepętnia mnie przecucie, że wkrótce zdarzy się coś niezwykłego.

Z góry rozlega się hałas, słychać głos:

Wykonałeś dzieła wielkie, nabudowałeś sobie domów, nasadziłeś ogrodów i sadów, naszczepiłeś w nich drzew wszelkiego rodzaju. Zgromadziłeś sobie srebro i złoto, i majątność królów i krain.

A gdyś się obejrzał ku wszystkim dziełom, których dokonały ręce twoje, i ku robotom, nad którymiś próżno się pocił, zobaczyłeś we wszystkim marność i udręczenie myśli, że nic nie trwa pod słońcem.

August zrywa się, chodzi niespokojnie po komnacie.

August: Kto to mówi? Straż! Pretorianie!

Zjawia się zaufany pretorianin.

Pretorianin: Tak, princepsie?

August: Czy zauważyłeś może kogoś obcego, kto mógł zakłócić spokój mej komnaty?

Pretorianin: Nie, Domine. Twe rozkazy, by do zachodu słońca nikt nie mącił twego spokoju, były wyraźne.

August: A zatem... mówi zamysłony przemawiał mój duch, moje daimonion, o którym mówił już sam mistrz Sokrates. Sprowadź mi Certusa, tego skromnego, błędnego wróżbitę. Wiesz, o kim mówię.

Pretorianin wychodzi, Cesarz niecierpliwie rozgląda się wokół. Wchodzi Certus.

Certus: Laudetur Oktavianus Augustus, Imperator populi Romani. Czym mogę Ci służyć, Panie mój?

August: Spójrz w gwiazdy. Ponoć umiesz wyliczyć z ruchu dalekich świecideł długość ludzkiego żywota.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bydgoszczy i w Niższym Seminarium Duchownym w Markowicach.

²⁾ W sztuce wykorzystalam teksty w oryginale i przekładzie następujących autorów antycznych: Wergiliusz, IV sielanka (nazywana często mesjańska), Horacy, fragmenty znanych pieśni, cytat z Pisma Świętego.

Certus: Tak. Uważam, że człowiek umiejący rachować na niebie, potrafi uniknąć nieszczęść, bo z góry wie o ich nadejściu.
Ale dziś... *Certus* zakrywa dłonią oczy, mruży je za wiele blasku rozsiewa księżyc.

Po chwili wytężonego wpatrywania się w niebo mówi:

Mogę odpowiadać. Co chcesz wiedzieć?

August niecierpliwie: Mów, co widzisz w promieniu mej gwiazdy.

Certus: Widzę wiele.

August kładzie mu rękę na ramieniu: Nie spiesz się. Nie powinieneś omylić się, gdy wróżysz cesarzowi.

Wróżbita spojrział na Cesarza, jakby widział go po raz pierwszy i prędko znów odwrócił głowę ku niebu. A potem rzekł zdumiony:

Certus: Zbliża się ku Tobie wielki czas, ale to nie jest Twój czas. Widzę gwiazdę na Wschodzie. To „regina astrorum”. Ależ piękna, ależ jasna jest ta królowa gwiazd wszelakich. Oświećta drogę do krainy Heroda. Tam zrodzi się król, który w sercach ludzkich będzie panował od morza do morza, od rzeki aż po krańce ziemi... Królowie dary nieść mu będą.

August: A ja, cesarz rzymski, też mu służyć będę?

Certus: Nie wiem. Ja czytam tylko znaki zapisane.

August zamysłony: W krainie Heroda, powiadasz. To wierny sługa cesarstwa rzymskiego.

zdecydowanym głosem mówi:

Trzeba wysłać posłańca. Wiem, że Herod chorował ostatnimi czasy. Czyżby choroba władcy Judei zaciemniła obraz nieba magom? Odejdź, *Certusie*, zostaw mnie samego.

Scena II

Do komnaty wchodzi Mecenasa w towarzystwie Wergiliusza i nieco strożonego Horacego, August podchodzi do nich, wyciąga ręce ku Mecenasowi, całuje go i mówi:

August: A, to ty, Mecenasiu, drogi powierniku i współzyciela cesarzy i poetów. Jesteś jak zwykle mile widziany w domu imperatora. Hospes res sacra. (Gość rzeczą świętą).

Mecenas: Salve, salvator populi Romani. Witaj, wybawicielu ludu rzymskiego. Niech bogo-

wie Kapitola (zwraca głowę ku kapliczce) wspierają Twe dobrośliwe rządy. Oczywiście nie byłbym sobą, gdybym nie przyprowadził przyjaciół. Oto Quintus Horatius Flaccus. Jego prozota bezwiednie rozbraja najposępniejszych mędrców. Jest poetą nie tylko dlatego, że układa wiersze. Jest w każdym słowie, śmiechu, geście tak obnażony jak dziecko. Cudem go odkryłem. Przy pierwszym spotkaniu, na które sprowadził go nasz pocziwy Wergiliusz, był ledwie żywy ze zdenerwowania, wydukał z siebie parę wersów i...

i tu Horacy nieśmiało włącza się do rozmowy

Horacy: i... tylko geniusz Mecenasa mógł się dopatrzeć w moim bełkocie choć krzty talentu.

August: Witaj, młody przyjacielu. Skromny jesteś, ale ja od lat zdaję się na etruski nos Mecenasa w odnajdywaniu talentów. Jestem miłośnikiem Muz i, wierząc mi, mimo iż mój tron pozłacany, chętniej z Apollinem wspiąłbym się na szczyt poetyckiego Parnasu.

Nęka mnie dziś niepokój, wróżby są niejasne. Zabaw mnie, *Quintusie*, rzeknij coś o sobie.

Horacy: Nie miałem łatwego startu. Jestem synem wyzwoleńca, urodzonym w dalekiej Wenuzji, na południu Italii. Czego ja w życiu nie robiłem! Ale przede wszystkim pisałem. Moją Muzą było życie we wszystkich jego przejawach – uczyty, wino, polityka i miłość. Wreszcie poznałem Mecenasa i tak oto bieda, towarzyska mego życia, opuściła mnie na zawsze. A teraz stoję przed samym Cezarem. Będę szczęśliwy, panie, dedykując Ci me carmina.

August: Stanie się zadość twej prośbie.

Horacy staje z boku.

August: Widzę i Wergiliusza. Cóż sprowadza cię w Święta Saturna na Palatyn?

Wergiliusz: Niepokój i wieszczce natchnienie. Wczoraj o trzeciej straży nocnej mój rylec tak tłukł się o tabliczkę glinianą...

August ze śmiechem: I cóż wyrzył takiego?

Wergiliusz: Pieśń, której treść zadziwia mnie samego, bo mówi o rzeczach niejasnych, tajemnych, a przecież ja, dawny rolnik, znam się może na wieśniaczym trudzie, ale magię i astrologię zostawiam mędrcom.

August: Intrygujące i zbieżne z moimi nastrojami... klaska w dłonie



Scena III

August: Czas zasiąść do uczyty. Wniesiono już zapalone kandelabry, potrawy i wina godne cesarskiej zastawy. I wy także (zwraca się do dwóch wchodzących mędrców), siadajcie. Cóż to byłaby za ucztą bez udziału filozofów, miłujących mądrość. A teraz, Wergiliuszu, czas na twą bukolikę. Recita!

Wergiliusz wstaje, rozwija zwój papirusu i recytuje – pierwszy wers po łacinie, heksametrem.

Síceldes Musáe, pauló maióra canámus.

Muzy Sycylijskie, opiewajmy nieco wznioślejsze tematy.

Wszyscy żywo reagują, kiwiają aprobująco głowami na znak, że początek utworu brzmi zachęcająco. Wergiliusz przyjmuje bardziej wyprostowaną, dumną postawę i czyta dalej:

Rozpocznie się wiek pełen chwały
i rozpoczną swój bieg wielkie miesiące.
Pod twą wodzą wszelkie ślady naszej zbrodni
jeśli jeszcze zostały, stracą znaczenie,
i uwolnią świat od wszelkiej trwogi.

Wielki cykl wieków na nowo odradza się,
Powraca Dziewica, powracają królewskie
rządy Saturna,

Już nowe pokolenie zstępuje z wysokich niebios.

A dla Ciebie, dziecię, ziemia przyniesie bez
żadnej uprawy pierwsze dary...

Biegnijcie wieki zgodnie w niezmienionej woli
Przeznaczenia.

August: Tę pieśń zsyłają mi bogowie. Nie rozumiem tylko – czy to ostrzeżenie, czy zapowiedź zmiany na lepsze. Dziecię... już drugi raz tego dnia słyszę o jakimś dziecku. Ponieważ cesarzowa nie jest brzemienna, skąd to dziecko??

Wszyscy sięgają po kielichy, dwóch filozofów wstaje, przechodzi do przodu sceny i zaczyna rozmowę o bogach.



Scena IV (Filozofowie)

Filozof A: Poza naszym światem niedoskonałości istnieje świat doskonały. Pamiętasz Platona, Demetriuszu?

Filozof B: Oczywiście. Ach, ci Grecy, z każdą myślą im do twarzy, jak dzieciom.

Filozof A: Zastanawia mnie początek. Owa

chwila najpierwsza. Płynny czy niewzruszony, kamień czy woda...

Filozof B: Początku nie było!

Filozof A: A bogowie?

Filozof B: Bogowie to my. Nie stworzyli świata, sami są stworzeni. Jak my. I nie obchodzi ich człowiek. Bogowie! (mówi to z przekąsem). Jeśli są rzeczywiście, a czemu by ostatecznie nie mieli być, tyle ich obchodzimy, ty i ja, a nawet cesarz, co nas obchodzi robactwo w trawie.

Wierzaj mi, jeśli są i myślą, myślą tylko o sobie...

Filozof A: Jak to się zatem stało, że ludzie wymyślili bogów? Nie można przecież myśleć o czymś, czego nie ma.

Filozof B: Myśleli o tym, co jest.

Filozof A: Nie rozumiem, Demetriuszu.

Filozof B: Ależ to proste. Człowiek myśli tylko o jednym – o sobie. Jak się stać silniejszym. W ten właśnie sposób wymyślił króla. Potem króla królów. Taką właśnie drogą powstał bogowie.

Napij się. Nie mówmy o bogach czy o jednym bogu, w którego wierzą Żydzi. Napijmy się.

Filozof A: Wino zmniejsza jasność myśli.

Filozof B: Ale jest też przyjemnością. Nie mówmy, powtarzam, o bogach. Niech się sami kłopotczą swoją niedoskonałością. Nieraz mi się wydaje, że między nimi nie brakuje półgłówków...

Filozof B bierze Filozofa A pod rękę i obaj wychodzą.

Akcja znowu rozgrywa się przy stole, przy którym odbywa się ucztą.

Wergiliusz: Ponieważ wybraliście mnie dzisiaj basileusem sympozjonu, chcę Was, kochani, skłonić do wysłuchania próbki talentu Horacego. Jego poezja to pomnik wznioślejszy od spiżu, to dar godny Cezara.

Tutaj następuje występ: dwa fragmenty wybranych pieśni odśpiewane przy gitarze lub wyrecytowane w zgodzie z zasadami metryki (metrum: wiersz asklepiadejski mniejszy). Na przykład:

► Pieśń III 30

Éxegí monumént(um) áere perénnius
regalíque sitú pyramid(um) áltius,
quód non ímber edáx, nón Aquil(o) ímpoteńs
póssit díruer(e) áut ínnumerábílís
ánnorúm seriés ét fuga témporúm.

Wzniosłem pomnik trwalszy od spiżu
wyższy od królewskiej budowli piramid,
którego nie może zniszczyć ani Akwil,
ani niezliczony szereg lat i upływ czasu.

► Pieśń I 11

(metrum: wiersz asklepiadejski większy)

Tú ne quésierís, scíre nefás, quém mihi, quém
tibí

finem dí dedérínt, Léuconoé, néc Babylóniós
témptarís numerós, út meliús, quídquid erít, patí.
Séu plurés hiemés séu tribuít lúppiter últimám,
quíae nunc óppositiís débilitát púmícibús maré
Týrrhenúm: sapiás, vína liqués, ét spatió brevív
špem longám resecés. Dúm loquímur, fúgerit
ínvidá
aétas: cárpe diém quám minimúm crédula pó-
steró.

Nie pytaj – nigdy nie poznasz – jaki dla mnie,
jaki dla ciebie

Kres przeznaczyci bogowie. Babilońskich nie
szukaj wróżb,

O Leukonoe! O ileż lepiej przyszłości nie badać,
Czy więcej zim da nam Jowisz, czy to już ta
ostatnia

Oстрыmi skałami wybrzeża rozbija fale terreńskie.
Krótką miara powściągnij nadzieje. Sącz wino
w puchary

I pomyśl: gdy tak mówimy: ucieka zazdrosny
czas.

Dzień każdy zrywaj jak owoc! Nie czekaj, nie
czekaj jutra!



Scena V

Mecenas: Uważam, że w Rzymie dzieje się cały
świat. Widziałem wiele miast bogatych, pięk-
nych, rojnych i wesołych. Wszędzie jednak
ogłądałem się za majestatycznym grodem
Romulusa. W Jerozolimie, na ten przykład,
umarłbym z nudów.

Wszyscy goście cesarza zdają się już zbierać do odejścia,
kończą sączenie wina z kielichów.

Wbiega nagle posłaniec, pada do nóg Cesarza i rzecze:

Takie oto wieści przynoszę Ci z dalekiej Jero-
zolimy, wielki Cezarze. Herod I, syn Idumej-
czyka Antypatra i córki szejka arabskiego,
z Twej woli król Judei, znenawidzony przez

Żydów, nad którymi sprawuje władzę,
u schyłku swego życia popada w hańbę.
Magowie przepowiedzieli mu przyjsie na
świat króla potężniejszego od niego, a on,
wiedziony pychą i zazdrością, kazał pomor-
dować wszystkie nowo narodzone dzieci płci
męskiej. Okrył infamią swe imię na wieki.

August: Ależ to szaleństwo!!! Herod chyba po-
stradał rozum!!!



Scena VI

August wstaje z sofy, wstają wszyscy:

Drodzy moi przyjaciele, dziękuję wam ser-
decznie za to wspólne biesiadowanie. Duszę
moją nękają niejasne wróżby i domysły.
A i wieści z daleka, jak słyszeliście, budzą
trwogę.

Wergiliusz: Dziś, Domine, 8-y dzień przed Ka-
lendami Styczniovymi, czyli Dies Solis Invi-
cti, Dzień Słońca niezwyčajonego.

August: Pamiętam o tym. Niech kapłani Helio-
sa zaczną modły ku najpotężniejszemu
z bóstw jaśniejących.

Grają trąbki, werble, kapłani wnoszą ogień, unoszą go
wysoko w górę i mówią – lub intonują pieśń.

Kapłan(i): Życiodajne Słońce, które na swym
jaśniejącym rydwanie dobywasz dzień
i skrywasz, a rodzisz się inne i to samo.

Obyś nigdy nie ujrzało nic wspanialszego od
miasta Rzymu. (2 razy).

Nagle wszystko gaśnie, słychać huk, rozlega się głos.

Głos: Rzym jest potężnym miastem i rządzi
wszystkimi miastami na świecie, ale nie zna
Rzym wszystkich dziwów, które świat zamy-
ka w swym obfitym łonie, bo stworzył świat
kto inny, nie Rzym, a Rzym liczy się tylko
między stworzonymi.



Scena VII

Przy żłóbku – dla zaakcentowania treści bożonarodzenio-
wych

Rozlega się dźwięk kolędy. Bohaterowie – uczestnicy sztuki
podchodzą do żłóbka i składają hołd dzieciątku. Wszys-
cy śpiewają kolędę.

(październik 2002)

KONKURS



Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

Let's visit the USA²⁾

Koło języka angielskiego przy Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu zaprasza uczniów klas 5 i 6 do udziału w II edycji konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych

Let's visit the USA

Celem konkursu jest zainteresowanie uczniów historią, geografią, kulturą i życiem codziennym Stanów Zjednoczonych, propagowanie tej wiedzy oraz podniesienie motywacji uczniów do aktywnej pracy nad językiem angielskim.

TEMATYKA KONKURSU:

1. Życie codzienne
2. Ważne wydarzenia z historii USA
3. Środowisko geograficzne (również znajomość mapy)
4. Podział administracyjny
5. Sławni ludzie
6. Świąta i tradycje
7. Naj..., czyli najwyższe góry, największe jeziora, najwyższe budynki.

LITERATURA:

1. Encyklopedia multimedialna PWN, *Państwa świata*, (2000), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Mark Farrell (1997), *The world of English*, Longman.
3. K. Jacunski (1996), *USA, Kanada – Vademecum dla podróżujących*, Warszawa: Wiedza i Życie.
4. *Quiz geograficzny, Dokoła świata*, wyd. Trefl.
5. *Szkolny Atlas Świata* (1992), Warszawa: Arkona.
6. *Encyklopedia geograficzna świata, Ameryka Północna*, cz. IV (1997), Kraków: Opress.
7. *Geografia turystyczna świata*, cz. 2, (1996), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

REGULAMIN:

1. Konkurs odbywa się 22 marca 2002 r. w SP 31 w Zabrzu w pracowni języka angielskiego, sala nr 5.

2. Konkurs ma charakter turnieju – zabawy, w którym biorą udział cztery 3-osobowe drużyny z SP 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 quizy i zadania, muszą się również wykazać znajomością mapy.
3. Wygrywa drużyna, która ostatecznie uzyska najwyższą liczbę punktów.
4. Jury tworzą nauczyciele języka angielskiego ze wszystkich uczestniczących szkół (z wyjątkiem SP 31 – gospodarzy. Dyrektor tej szkoły pełni funkcję przewodniczącego jury).
5. Wszyscy uczestnicy otrzymują dyplomy i nagrody.



Pytania za 1 punkt

1. Którego dnia są Walentynki – amerykańskie święto zakochanych? (14 lutego)
2. Co to jest Yellowstone? (park narodowy)
3. Na jakie jednostki administracyjne dzielą się Stany Zjednoczone i ile ich jest? (50 stanów i dystrykt federalny Kolumbia)
4. Ile jest gwiazd na fladze USA? (50 – tyle, ile stanów)
5. Kto był pierwszym amerykańskim prezydentem? (George Washington)
6. Kiedy została podpisana Deklaracja Niepodległości? (4 lipca 1776)
7. Kto pierwszy stanął na Księżycu? (Neil Armstrong)
8. Skąd pochodzi nazwa Ameryki? (od imienia Amerigo Vespucciego)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

²⁾ patrz również s. 177 w tym numerze.

9. Co wita podróżnych u wejścia do portu Nowy Jork? (Statua Wolności)
10. Disneyland leży na półwyspie: Floryda / Kalifornijskim / Jukatán?
11. Miasto w USA wielokrotnie nawiedzane przez trzęsienia ziemi to: Chicago / San Francisco / Filadelfia?
12. Jakie miasto jest stolicą Stanów Zjednoczonych? (Waszyngton DC)
13. Waszyngton leży w: stanie Kalifornia / stanie Waszyngton / dystrykcie Kolumbia?
14. W jaki sposób Alaska stała się własnością USA? (została kupiona od rosyjskiego cara)
15. Jaka jest liczba ludności USA? (około 264 milionów)
16. Jaką powierzchnię w km² zajmują Stany Zjednoczone? (9.639.818 km²)
17. Jak nazywają się rdzenni mieszkańcy Ameryki? (Indianie)
18. Nad jaką rzeką leży Nowy Jork? (Hudson)
19. Podaj imię i nazwisko prezydenta USA, aktualnie pełniącego tę funkcję? (George Bush jr)
20. W którym roku została odkryta Ameryka i kto tego dokonał? (1492 – Krzysztof Kolumb)
6. Gdzie się mieści siedziba ONZ? (Nowy Jork)
Dodatkowe pytanie za 1 punkt – podaj pełną nazwę ONZ. (Organizacja Narodów Zjednoczonych)
7. W jakim mieście znajduje się Hollywood? (Los Angeles)
8. Kiedy (podaj dzień, miesiąc i rok) odbyło się pierwsze lądowanie człowieka na księżycu? (21.07.1969)
9. W jakim mieście znajduje się Golden Gate Bridge? (San Francisco)
10. Które dwa stany ostatnie przyłączyły się do USA? (Alaska i Hawaje)
11. Jak nazywają flagę amerykańską? (stars and stripes)
12. Co mówią dzieci, chodząc po domach w czasie Halloween? (trick or treat)
13. Kiedy jest obchodzone Święto Dziękczynienia – Thanksgiving? (w czwarty czwartek listopada)
14. Gdzie w Nowym Jorku znajdują się drapacze chmur? (Manhattan)
15. W którym roku Atlanta była stolicą igrzysk olimpijskich? (1996)
16. W jakim mieście odbyły się zimowe igrzyska olimpijskie w 2002 r.? (Salt Lake City)
17. Gdzie znajduje się Honolulu? (na Hawajach – wyspa Oahu)
18. Który stan leży poza Ameryką Północną? (Hawaje)
19. Kto sprawuje władzę wykonawczą w USA? (prezydent)
20. Największy stan USA to.... (Alaska – 1530,7 tys. km²)



Pytania za 2 punkty

1. Z jakimi państwami graniczą Stany Zjednoczone na kontynencie? (Kanada i Meksyk)
2. Co miało na celu ogłoszenie Deklaracji Niepodległości?
(zerwanie więzów politycznych z Wielką Brytanią, przyjęcie ustroju republikańskiego z prezydentem jako głową państwa)
3. Najwyższy szczyt USA to... (Mc Kinley)
Dodatkowe pytanie za 1 punkt – podaj wysokość szczytu i stan, w którym się znajduje. (6.194 m n.p.m. Alaska)
4. Wymień 3 najdłuższe rzeki USA.
Missouri – 4088 km
Missisipi – 3762 km
Rzeka Św. Wawrzyńca – 3762 km
Rio Grande – 3033 km
5. Czy w USA występuje klimat zwrotnikowy?
(tak – na pd. Florydy i na Hawajach)



Pytania za 3 punkty

1. Dokąd i z jakiego miasta została przeniesiona stolica USA w 1800 r.? (z Filadelfii do Waszyngtonu)
2. Ile stref czasowych jest w USA? (4 – Eastern, Central, Mountain, Pacific – różnią się o godzinę)
3. Ze względu na wyznanie większość – 66% – społeczeństwa to.... (protestanci)

4. Kiedy została otwarta pierwsza restauracja Mc Donald's? (1955, w pobliżu Chicago)
5. Podaj nazwiska dwóch głównych dowódców wojsk Północy i Południa w wojnie secesyjnej. (Abraham Lincoln i Robert E. Lee)
Dodatkowe pytanie za 1 punkt – w jakich latach toczyła się wojna secesyjna? (1861 – 65)
6. Który amerykański prezydent pełnił swą funkcję największą liczbę kadencji? (Franklin D. Roosevelt – 4 kadencje od 1933 – 1949, zmarł 1945)
7. Kim był Martin Luther King? (amerykański duchowny, walczył o prawa czarnych w Ameryce)
Dodatkowe pytanie za 1 punkt – jaką ważną nagrodę mu przyznano? (Pokojową Nagrodę Nobla – 1964)
8. Podaj nazwy 5 stanów i ich stolic.
9. Podaj nazwy 2 najstarszych uniwersytetów USA.
Harvard – 1636
William and Mary – 1693
Yale – 1701
10. Skąd startują promy kosmiczne w USA? z Kalifornii/z przyłądka Canaveral/z Atlanty
11. Podaj nazwy 5 wielkich jezior USA. (Górne, Huron, Michigan, Erie, Ontario)
12. Jak nazywała się najśłynniejsza amerykańska blondynka, aktorka, gwiazda lat 50-tych? (Marilyn Monroe)
13. Co to jest Pentagon i gdzie się mieści? (główna kwatery amerykańskich sił zbrojnych, Waszyngton)
14. Kiedy miał miejsce atak terrorystyczny w Nowym Jorku, w wyniku którego zostały zniszczone budynki World Trade Center? (11.09.2001)
15. W jakim mieście znajduje się najwyższy budynek na świecie Sears Tower (475 m)? (Chicago)
16. Jak nazywa się prestiżowa nagroda w dziedzinie filmu, przyznawana przez Akademię Filmową od 1929 r.? (Oscar)
17. Jacy wielcy Polacy wstawili się w wojnie o niepodległość Stanów Zjednoczonych w latach 1775–83? (T. Kościuszko i K. Pułaski)
18. Które miejsce w świecie pod względem wielkości zajmują USA? (4 – po Federacji Rosyjskiej, Kanadzie, Chinach)

19. Jakie dwie partie polityczne istnieją w USA? (Partia Republikańska i Partia Demokratyczna)
20. Zanuć fragment hymnu Stanów Zjednoczonych.



Quizy:

► Połącz daty z wydarzeniem

1. Krzysztof Kolumb przypluwa do Ameryki a) 1886
2. Bill Clinton zostaje prezydentem USA b) 1969
3. Ogłoszenie Deklaracji Niepodległości c) 1492
4. Pierwszy człowiek na Księżycu d) 1992
5. Początek coca – coli e) 1776

Odpowiedzi: 1c, 2d, 3e, 4b, 5a.

► Sławni ludzie – kto jest kim?

1. Michael Jordan a) pisarz
2. Julia Roberts b) reżyser
3. Mark Twain c) wynalazca telefonu
4. Steven Spielberg d) aktorka
5. Elvis Presley e) koszykarz
6. Thomas Edison f) piosenkarz, król rock and rolla
7. Graham Bell g) wynalazca (m.in. żarówki elektrycznej)

Odpowiedzi: 1e, 2d, 3a, 4b, 5f, 6g, 7c.

► Wpisz wyrazy parami do odpowiedniej rubryki:

holiday, gas, French fries, biscuit, candy, vacation, petrol, cookie, film, sweet, movie, chips,

British English	American English	polskie znaczenie

Odpowiedzi: holiday – vacation – wakacje

petrol – gas – benzyna
chips – French fries – frytki
biscuit – cookie – herbatnik
film – movie – film
sweet – candy – cukierek

► Wskaż na mapie USA następujące miejsca: (uczniowie wybierają numer pytania)

1. Floryda, 2. Waszyngton, 3. Jezioro Górne, 4. Alaska, 5. San Francisco, 6. Kordyliery, 7. wodospad Niagara, 8. Przyłądek Canaveral, 9. jezioro Michigan, 10. rzekę Kolorado, 11. Mc Kinley, 12. Nowy Jork (kwiecień 2002)

I Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii

Coraz częściej są organizowane w szkołach konkursy o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i innych krajach anglojęzycznych. Powodów jest wiele: rozbudzanie i pogłębianie przez uczniów wiedzy o kulturze krajów, których języka się uczą, rozwijanie sprawności czytania i atrakcyjne nagrody (słowniki i książki angielskie).

Ważnym czynnikiem, który zachęcił mnie do zaproponowania uczniom dwóch etapów takiego konkursu była nowa matura. W części wewnętrznej (ustnej) na poziomie rozszerzonym uczniowie przygotowują, korzystając z różnych źródeł, prezentację tematu zatwierdzonego przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Zalecane jest wykorzystanie wielu materiałów pomocniczych, jak zdjęcia, wykres, nagrania audio i wideo. Udział w ustnej części konkursu pozwala na doskonalenie umiejętności poszukiwania wiedzy i jej profesjonalnego przedstawienia w formie prezentacji, co wspomogę przyszłe wystąpienie uczniów podczas nowego ustnego egzaminu dojrzałości.

Etap I to tradycyjnie test pisemny ze znajomości elementów geografii, historii, literatury oraz zwyczajów Wielkiej Brytanii. Etap II stanowił prezentację wcześniej przygotowanego przez ucznia tematu z kultury Wielkiej Brytanii (ulubiony pisarz/poeta, ulubione miejsce/miasto /region, ulubione święto/tradycja, ulubiona postać lub ważne wydarzenie z dziejów Wielkiej Brytanii). W trakcie przygotowań uczniowie korzystali z wielu materiałów anglojęzycznych, w tym czasopism i Internetu. Zgodnie z moimi wskazówkami uczniowie wzbogacili swoje wypowiedzi dodatkowymi materiałami: zdjęciami, wykresami, nagraniami audio i plakatami.



Etap I – część pisemna

I. Przeczytaj poniższe zdania i zaznacz poprawną odpowiedź:

1) is the symbol of England.
A Daffodil B Shamrock C Rose

- 2) The highest mountain in Britain is
A Ben Nevis B Snowdon C Glasgow
- 3) The longest river in Britain is
A the Severn B the Thames
C the Britannia
- 4) English is a language.
A Gaelic B Germanic C Romanic
- 5) The political system of the United Kingdom is
A a republic B a federation
C a constitutional monarchy
- 6) The most powerful body in Britain is
A the Queen
B the House of Lords
C the House of Commons
- 7) The House of Commons is made up of elected members.
A 450 B 550 C 650
- 8) The area that is represented by an MP is called
A parliament B constituency
C ministry
- 9) The Chancellor of the Exchequer is responsible for
A financial policy B defence policy
C armed forces
- 10) The „Shadow Cabinet” is
A Government B Opposition
C Cabinet Ministers
- 11) The City of London is the centre of
A trade and commerce B judicial system
C British press
- 12) Prince Charles and Lady Diana Spencer got married in in July 1981.
A Westminster Abbey
B Canterbury Cathedral
C St Paul's Cathedral
- 13) The Chancellor of the Exchequer lives at
A 10 Downing Street
B 11 Downing Street
C 12 Downing Street

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Szydłowcu.

- 14) The first sight that many people have of England is
 A the South Downs
 B the White Cliffs of Dover
 C the North Downs
- 15) is the country which is known as the Garden of England because it produces a lot of fruit and vegetables.
 A Kent B Sussex C Devon
- 16) „The Canterbury Tales” is a collection of stories told by the members of a group of pilgrims. It was written by
 A William Shakespeare B Robert Burns
 C Geoffrey Chaucer
- 17) The University of Cambridge started in
 A 13th century B 14th century
 C 15th century
- 18) is famous for its oysters from the River Colne.
 A Coswold B Coventry C Colchester
- 19) Among many writers, was the one who wrote about children working in the factories and mines.
 A Charles Dickens
 B Geoffrey Chaucer
 C Thomas Hardy
- 20) The largest Gothic cathedral in northern Europe is in
 A Canterbury B York C Coventry
- 21) ‘Charlie is My Darling’ tells a story about.....
 A Prince Charles Windsor
 B Prince Charles Edward Stewart
 C a Scottish warrior
- 22) James Scott invented
 A the steam machine B the telephone
 C the bulb
- 23) ‘For Auld Lang Syne’ has been sung on
 A 31th December B 24th December
 C 1st January
- 24) Welshmen living in England are often called
 A Taffy B Dafydd C Pugh
- 25) Snowdonia is in Wales.
 A a town B the highest peak
 C a national park
- 26) Northern Ireland is sometimes called
 A Ulster B Eire C Plantation
- 27) The Northern Irish Parliament is called
 A Sinn Fein B Sunningdale
 C Stormont
- 28) Unionists are the people who
 A want a united Ireland
 B want Northern Ireland to stay part of UK
 C want to work towards a solution to the Northern Ireland problem
- 29) Londonderry is another name for
 A London B Derry
 C the capital of Northern Ireland
- 30) Sean is an Irish name for
 A John B Jim C Jack
- 31) The kilt is a Scottish
 A pattern of clothing
 B way of clothing C skirt
- 32) The population in Britain today is
 A 40 million B 50 million
 C 60 million
- 33) Stonehenge has always exerted a fascination on the British imagination and appears in a number of novels, such as
 A *Oliver Twist* by Charles Dickens
 B *A Knight’s Tale* by Geoffrey Chaucer
 C *Tess of the D’Urbervilles* by Thomas Hardy
- 34) Hadrian’s Wall was built on the border.
 A English-Welsh B English-Scottish
 C Irish-Northern Irish
- 35) The successful Norman invasion of England took place in
 A 1000 B 1006 C 1066
- 36) Henry VII, Henry VIII and Elizabeth I belonged to dynasty.
 A the Tudor B the Lancaster
 C the York
- 37) Overall, the landscape of Britain is
 A comparatively low-lying with few not very high mountain peaks
 B rather mountainous with gently rolling hills
 C very changeable, the south and east with flat plains, the north and west with high mountain ranges
- 38) Most British people live in
 A villages B towns or cities
 C both cities and villages

- 39) Most British people live in
A high skyscrapers B blocks of flats
C private houses
- 40) The national Scottish meal is
A pudding B haggis C reel
- 41) The most prestigious accent in Britain is called
A Standard British English
B Cambridge English
C Received Pronunciation
- 42) The British buy cheese in
A ounces B pints C inches
- 43) The British Constitution
A consists of rules and regulations
B doesn't exist at all
C is a single document appealed as the highest law
- 44) Tony Blair has belonged to
A Conservative Party B Labour Party
C Liberal Democratic Party
- 45) Elizabeth II became Queen in
A 1950 B 1951 C 1952
- 46) The person who has the real power in Britain is
A the Queen B the Prime Minister
C the President
- 47) The British Secret Service is also called
A MI5 B MI6 C MA6
- 48) Local government authorities in Britain are called
A local councils B civil servants
C local counties
- 49) The Members of the House of Lords are also called
A lords B peers C experts
- 50) Women in Britain got the right to vote in
A 1918 B 1928 C 1969
- 51) If you want to be a candidate in the election in Britain
A you must pay £ 500
B you must be a member of a party
C you must be 21 years old
- 52) The tunnel linking Britain to the Continent was opened in
A 1992 B 1994 C 1996
- 53) The most popular religions in Britain are ...
A Roman Catholic, Anglican, Presbyterian
B Roman Catholic, Anglican, Methodist
C Roman Catholic, Babtist, Methodist
- 54) Education in Britain is compulsory up to the age of
A 14 B 16 C 18
- 55) Non-manual workers are those who are paid
A per month, by cheque; their money is called salary
B per week, in cash; their money is called wages
C per hour, into bank; their money is called pension
- 56) The broadsheets are the papers which
A are sold to a much larger readership
B contain far more pictures
C are written in a more sophisticated style of English
- 57) The most popular transport in Britain is
A the car B the train C the bus
- 58) The most popular alcoholic drink in Britain is
A whisky B wine C beer
- 59) The favourite sport of the British upper classes is
A rugby B football C hunting
- 60) The Christmas tree tradition was imported from
A Gemany B Norway C Ireland
- II. Przeczytaj zdania i zaznacz, czy są prawdziwe lub fałszywe. Zaznacz właściwą literę T (prawda) lub F (fałsz):
- 1) The House of Lords is the non-elected chamber. T/F
- 2) King Henry VII separated England from Rome. T/F
- 3) Someone born in the East End is known as a cockney. T/F
- 4) British monarchs have been buried in Westminster Abbey since the 13th century. T/F
- 5) Whitehall is often used as a name for the Civil Service. T/F

- 6) Speaker's Corner is the place where you can listen to people giving their views on a variety of topics. T/F
- 7) William Shakespeare is sometimes called 'Swan of Avon'. T/F
- 8) Elizabethan theatres were a round building with the stage in the centre open to the sky. T/F
- 9) The Lake District is the central mountainous area in the Northwest. T/F
- 10) Stonehenge has stood on Salisbury Plain for about 5,000 years. T/F
- 11) The monuments of Stonehenge and Avebury are in the county of Wiltshire. T/F
- 12) Tartans are described as coloured checks. T/F
- 13) Hogmanay is the name for Scottish Christmas. T/F
- 14) Shrove Tuesday is also called Pancake Day. T/F
- 15) Gretna Green is the place where people in Scotland gather to celebrate the New Year. T/F
- 16) Silverstone is a famous venue for horse-racing. T/F
- 17) All the pubs in Britain look old. T/F
- 18) British drivers are more tolerant than any other nation. T/F
- 19) The working day for manual workers usually starts at 7 o'clock. T/F
- 20) The Church of England has allowed its clergy to be married. T/F
- 21) All the lawyers in Britain have to go to university. T/F
- 22) The British Royal family name is Saxe-Coburg-Gotha. T/F
- 23) There is a fairly informal atmosphere in the House of Commons, mainly due to the limited space of seats for all the MPs. T/F
- 24) People in Britain have got a great influence on how the country is governed. T/F
- 25) A musical instrument that represents Scotland is the harp. T/F

III. Przeczytaj zdania, a następnie uzupełnij je właściwymi rzeczownikami lub nazwami własnymi:

- 1) The UK is made up of
- 2) The name of the flag of the UK is
- 3) The patron saint of Scotland is
- 4) The Pancake Day is on
- 5) London underground is also called the
- 6) The centre of night life in London is, which is a part of West End.
- 7) British monarchs have been crowned in since the 13th century.
- 8) 10 Downing Street is the home of the
- 9) The official residence of the Queen is
- 10) Regent's Park is the home of the London
- 11) Thomas Becket was Archbishop of
- 12) The Royal family usually spend in Sandringham.
- 13) A 'bulldog' is an Oxford name for a
- 14) The Beatles' haircuts were called
- 15) Whiskey is a/an alcoholic drink. (where is it from?)

▼ **KLUCZ**

► Zadanie I

1. C 2. A 3. B 4. B 5. C 6. C 7. C
8. B 9. A 10. B 11. A 12. C 13. B 14. B
15. A 16. C 17. A 18. C 19. A 20. A 21. B
22. A 23. A 24. A 25. C 26. A 27. C 28. B
29. B 30. A 31. C 32. C 33. C 34. B 35. C
36. A 37. A 38. B 39. C 40. B 41. C 42. A
43. B 44. B 45. C 46. B 47. B 48. A 49. B
50. A 51. A 52. B 53. A 54. B 55. A 56. C
57. A 58. C 59. C 60. A

► Zadanie II

1. T, 2. F, 3. T, 4. T, 5. T, 6. T, 7. T, 8. T, 9. T,
10. F, 11. T, 12. T, 13. F, 14. T, 15. F, 16. T, 17. T,
18. T, 19. F, 20. T, 21. F, 22. F, 23. T, 24. F, 25. F.

► Zadanie III

1. Great Britain, Wales, Scotland and Northern Ireland
2. Union Jack
3. St Andrews
4. the day before Ash Wednesday

- | | | |
|----------------------|----------------|-----------|
| 5. tube | 10. Zoo | 15. Irish |
| 6. Picadilly Circus | 11. Canterbury | |
| 7. Westminster Abbey | 12. Christmas | |
| 8. Prime Minister | 13. policeman | |
| 9. Buckingham Palace | 14. mops | |

Bibliografia:

- O'Driscoll J., (2000), *Britain*, Oxford University Press
 Sheerin S., J. Seath, G. White, (1997), *Spotlight on Britain*,
 Oxford University Press (data)

Urszula Jucha¹⁾
 Krosno

Konkurs wiedzy o Irlandii

W 2001 roku, tuż przed Dniem Świętego Patryka, który akurat wypadł w sobotę, zorganizowałam w naszej szkole, przy współpracy zespołu przedmiotowego, konkurs wiedzy o Irlandii.

Celem konkursu było zaakcentowanie dnia patrona Irlandii, zainteresowanie uczniów oraz nauczycieli tematem, a także zwrócenie ich uwagi na elementy wiedzy o krajach anglojęzycznych pojawiające się czy to w podręcznikach, czy w czasopiśmie dla uczących się języka angielskiego. Dla uczniów przygotowujących się do olimpiady albo studiów filologicznych, byłby to też pierwszy etap gromadzenia lub sprawdzenia swoich wiadomości.

Dlaczego wybraliśmy taki właśnie temat konkursu? Otóż wydawało nam się, że konkursów dotyczących wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego jest i było już sporo, natomiast my moglibyśmy organizować konkursy bardziej zawężone tematycznie, w przyszłości także dotyczące Szkocji, Walii, czy Australii.

Planując konkurs, musieliśmy przygotować i rozesłać do sąsiednich szkół średnich regulamin, ułożyć pytania, zgromadzić nagrody i sporządzić dyplomy dla uczestników. Myślę, że wprowadzając niewielkie zmiany, nauczyciele z innych szkół mogą wykorzystać przygotowywany przez nas materiał.

2. PRZEDMIOT KONKURSU

Tematem konkursu jest kultura, historia i geografia Irlandii Północnej i Republiki Irlandii, a znajomość tych zagadnień będzie sprawdzana w formie testu pisemnego.

3. UCZESTNICTWO W KONKURSIE

W konkursie mogą brać udział uczniowie szkół średnich. Szkoły mogą wydelegować po trzech uczestników. W przypadku większej liczby chętnych, sugerujemy przeprowadzenie eliminacji szkolnych.

4. TERMIN/ZGŁASZANIE UCZESTNICTWA

Etap międzyszkolny konkursu, dla uczniów szkół średnich z terenu Krosna, będzie miał miejsce 16 marca b.r., w I LO w Krośnie, przy ulicy Piotra Skargi 2. Nazwiska chętnych do wzięcia udziału w konkursie – najwyżej trzech uczniów z danej szkoły, prosimy zgłaszać do 9 marca 2001, w sekretariacie I LO, tel. 4320450, fax. 4321772, e-mail: lo1@lo1.krosno.info.pl

5. NAGRODY

O wynikach konkursu i nagrodach szkoły zostaną powiadomione do 30 marca b.r. Dla zdobywców trzech pierwszych miejsc przewidziano atrakcyjne nagrody książkowe.



Quiz about Ireland

Regulamin konkursu

KONKURS WIEDZY O IRLANDII

1. ORGANIZATOR

Konkursu organizowany jest przez zespół nauczycieli języka angielskiego I Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Krośnie.

Score:

Name:

School:

Class:

English teacher's name:

.....

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Krośnie.

► I. Complete the text.

Erin is another name for Ireland. 'The Isle' is another way of referring to Ireland. Ireland is separated from Great Britain by the Sea. The area of the island covers over square kilometers. It is divided into two parts: Northern Ireland, sometimes known as, with the capital in and the Republic of Ireland, also called, with the capital in

► II. Draw the flag of the Republic of Ireland. (You can write the names of the colours.)

► III. Complete the chart.

Patron of Ireland	The Patron Saint's Day	National colour	Symbol of Ireland	National instrument

IV. Match the authors and the titles. Write the letters in the chart.

- | | |
|------------------------|---------------------------------|
| 1. Jonathan Swift | a. „Ulysses” |
| 2. George Bernard Shaw | b. „A Sentimental Journey” |
| 3. Oscar Wilde | c. „Gulliver's Travels” |
| 4. James Joyce | d. „Pygmalion” |
| 5. Laurence Sterne | e. „The Picture of Dorian Gray” |
| 6. Samuel Beckett | f. „Waiting for Godot” |

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Who of the mentioned above Irish writers won the Nobel Prize for Literature? Underline their names. Can you add the names of two Irish poets – winners of the Nobel Prize?

-
-

► V. Are the following statements true or false? Circle T for true or F for false.

- The Shannon is the longest river in Ireland. T/F
- Druids were Irish warriors. T/F
- Catholics are a minority in the Republic. T/F
- The Republic of Ireland is not a member of the European Union. T/F
- Ireland was united with Great Britain in 1801. T/F

► VI. Answer the questions:

- What disastrous happened in Ireland in the 19th century, which made many people emigrate?
- What does IRA stand for?
- What is the title of Irish National Anthem?

▼ Klucz odpowiedzi

I. Erin is another name for Ireland. 'The Emerald' Isle' is another way of referring to Ireland. Ireland is separated from Great Britain by the Irish Sea. The area of the island covers over 84 400 square kilometers. It is divided into two parts: Northern Ireland sometimes known as Ulster, with the capital in Belfast and the Republic of Ireland, also called Eire, with the capital in Dublin. [7 pkt]

- II.

green	white	orange
-------	-------	--------

 [2 pkt]

III.

Patron of Ireland	The Patron Saint's Day	National colour	Symbol of Ireland	National instrument
St. Patric	17 th March	green	shamrock	harp

[5 pkt]

IV. – 1. c, 2. d, 3. e, 4. a, 5. b, 6. f [6 pkt]

Which of the above Irish writers won the Nobel Prize for Literature? Underline their names.

George Bernard Shaw, Samuel Becket [2 pkt]

- William Butler Yeats [2 pkt]
- Seamus Heaney [2 pkt]

V. – 1. T, 2. F, 3. F, 4. F, 5. T [5 pkt]

- Potato famine. 2. Irish Republican Army
- „The Soldier's Song” by Patric Heaney [3 pkt]

(czerwiec 2002)



Zapraszamy na nasze strony internetowe:

www.codn.edu.pl



Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka łacińskiego¹⁾

Część I

Przełóż na język polski jeden z dwóch podanych niżej tekstów. Możesz uzyskać 50 punktów.

Caius Iulius Caesar, De Bello Gallico VII 29

Postero die concilio convocato consolatus cohortatusque est, ne se admodum animo demitterent, ne perturbarentur incommodo. Non virtute neque in acie vicisse Romanos, sed artificio quodam et scientia oppugnationis, cuius rei fuerint ipsi imperiti. Errare, si qui in bello omnes secundos rerum proventus expectent. Sibi numquam placuisse Avaricum²⁾ defendi, cuius rei testes ipsos haberet, sed factum imprudentia Biturigum²⁾ et nimia obsequentia reliquorum, uti hoc incommodum acciperetur. Id tamen se celeriter maioribus commodis sanaturum. Nam quae ab reliquis Gallis civitates dissentirent, has sua diligentia adiuncturum atque unum consilium totius Galliae effecturum, cuius consensui ne orbis quidem terrarum possit obistere; idque se prope iam effectum habere. Interea aequum esse ab iis communis solutis causa impetrari, ut castra munire instituerent, quo facilius repentinos hostium impetus sustinerent.

Publius Cornelius Nepos, Atticus 13, 1–4

Neque vero ille minus bonus pater familias habitus est quam civis. Nam cum esset pecuniosus, nemo illo minus fuit emax, minus aedificator. Neque tamen non in primis bene habi-

tavit omnibusque optimis rebus usus est. Nam domum habuit in colle Quirinali Tamphilianam⁴⁾, ab avunculo hereditate relictam, cuius amoenitas non aedificio, sed silva constabat: ipsum enim tectum antiquitus constitutum plus salis quam sumptus habebat: in quo nihil commutavit, nisi si quid vetustate coactus est. Usus est familia⁵⁾, si utilitate iudicandum est, optima, si forma, vix mediocri. Namque in ea erant pueri litteratissimi, anagnostae optimi et plurimi librarii, ut ne pedisequus quidem quisquam esset, qui non utrumque horum pulchre facere posset, pari modo artifices ceteri, quos cultus domesticus desiderat, adprime boni. Neque tamen horum quemquam nisi domi natum domique factum habuit: quod est signum non solum continentiae, sed etiam diligentiae.

Część II

Wybierz jedno z dwóch podanych niżej zadań. Wykonaj polecenie. Możesz uzyskać 20 punktów.

- A. Napisz komentarz o dowolnym charakterze (historyczny, filozoficzny, literacki, językowy itp.) do tekstu, który wybrałeś(łaś) i przetłumaczyłeś(łaś) w części pierwszej.
- B. Odwołując się do przedstawionych poniżej tekstów, własnej wiedzy, doświadczeń i przemyśleń, napisz krótkie wypracowanie na temat: „W jaki sposób korzystamy w naszym języku z łacińskich przysłów, sentencji i zwrotów”.

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

²⁾ Avaricum, i, n. – miasto w Akwitanii, stolica kraju Bituryców.

³⁾ Bituriges, um, m. – lud celtycki w Akwitanii.

⁴⁾ Dom na wzgórzu Kwirynalskim, dawniej należący do Tamfilusa.

⁵⁾ tu: służba – niewolnicy.

„W spuściznie po wieku makaronicznym, może nieco nad miarę dziś lekceważonym – albowiem obok rażących zbroczeń od zdrowego gustu, miał on i strony wysoce dodatnie – pozostała poważna liczba łacińskich przysłów, przypowieści lub zdań, zwięzłe a żywo wyrażających poglądy na świat, na życie i rozliczne jego stosunki. Zwyczaj przystrajania pomysłów w kwiaty już to zapożyczane od poetów lub mędrców tak starożytnych jak i nowszych, już to poczerpnięte z wiecznie ożywych źródeł Ewangelii nie był wyłącznym znamieniem jedynie naszego piśmiennictwa. Hołdowano mu i w całej Europie”.

(Leopold Czapiński, *Księga przysłów, sentencji i wyrazów łacińskich, używanych przez pisarzy polskich*. Warszawa 1892)

„Znajomość języka łacińskiego w społeczeństwie polskim stopniowo zanika. (...) A jednocześnie łacina w postaci przysłów, sentencji, powiedzeń występuje i na scenie, i w radiu, i w literaturze, i w prasie, i w mowie potocznej”. (Czesław Jedraszko, *Łacina na co dzień*. Nasza Księgarnia 1968)

„Często bowiem popularne wyrażenia wyrwane bywają z kontekstu i używane niezgodnie z ich pierwotnym sensem. Jaskrawym przykładem takiego błędnie rozumianego zwrotu jest wyrażenie: *Mens sana in corpore sano* (W zdrowym ciele zdrowy duch), które bywa pojmowane w takim sensie, że jedynie człowiek sprawny fizycznie jest także sprawny intelektualnie. Takie jednak rozumienie tego hasła może prowadzić do wniosku, że jego twórca był słabym obserwatorem rzeczywistości: iluż bowiem ludzi o wybitnym intelekcie było chorowitych, słabych czy wręcz niepełnosprawnych? A iluż ludzi silnych i sprawnych fizycznie nie wyróżnia się bynajmniej walorami umysłowymi? Tymczasem myśl autora cytowanego wyrażenia, rzymskiego poety Juwenalisa, została wypaczona przez wyrwanie fragmentu z kontekstu; pełne zaś zdanie sformułowane przez poetę brzmiało: Modlić się trzeba o to, aby w zdrowym ciele był zdrowy duch; (...)”.

(Stanisław Kalinkowski, *Aurea dicta. Złote słowa*. Veda 1993)

„Natomiast nie trzeba tych myśli wcale dostosowywać do czasów obecnych. Natura ludzka i życie społeczne doprawdy niewiele zmieniły się od starożytności”.

(Michał Wojciechowski, *Starożytni o nas. Wybór aforyzmów dziwnie dobrze pasujących do czasów obecnych*. Oficyna Wydawnicza KOD 1993)

Przykłady zwrotów i sentencji łacińskich:

Ab ovo; Ad rem; De facto; Deus ex machina; D.O.M.; Dura lex sed lex; Ecce homo; Ergo; Et cetera; Ex aequo; Homo sum, humani nihil alienum a me esse puto; Honoris causa; Id est; Lex retro non agit; Mea culpa; Medice, cura te ipsum; Nemo propheta in sua patria; Nomen omen; Non omnis moriar; Nota bene; Pars pro toto; Plus minus; Qui pro quo; Quo vadis; Repetito est mater studiorum; Res sacra miser; Salus rei publicae suprema lex esto; Sit tibi terra levis; Vivat!



Część III

Przeczytaj uważnie podany tekst:

Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? quam diu etiam furor iste tuus nos eludet? quem ad finem sese effrenata iactabit audacia? Nihilne te nocturnum praesidium Palati, nihil urbis vigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora voltusque moverunt? Patere tua consilia non sentis, constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides? Quid proxima, quid superiore nocte egeris, ubi fueris, quos convocaveris, quid consilii ceperis, quem nostrum ignorare arbitraris?

O tempora, o mores! Senatus haec intellegit, consul videt; hic tamen vivit.

A. Wypisz z tekstu słowa o znaczeniu zbliżonym do podanych poniżej. Możesz uzyskać 5 punktów.

1. aequitas animi
2. metus
3. custodes
4. intentiones
5. incitaverunt

B. Wskaż zdania zgodne z tekstem (V – verum), niezgodne (F – falsum) i takie, co do których nie ma informacji w tekście (–). Wpisz odpowiedni symbol w nawiasy obok zdania. Możesz uzyskać 5 punktów.

1. Katylina nie mógł dłużej cierpliwie znosić tego strachu. (.....)
2. Na Palatynie nocą wystawiano warty. (.....)

3. Sala obrad senatu była bardzo starannie strzeżona. (.....)
4. Senatorowie nic nie wiedzieli o spisku. (.....)
5. Przerażony lud protestował przeciwko spisującym. (.....)

C. *Uzupełnij zdania, tak aby ich treść była zgodna z treścią tekstu. Możesz uzyskać 5 punktów.*

1. Kiedy przestaniesz wystawiać na próbę ?
2. Czy nie robią na tobie wrażenia zgromadzonych?
3. Czy nie czujesz, że ?
4. Czy sądzisz, że jest wśród nas ktoś, kto nie wie, jak spędziłeś ?
5. Konsul zdaje sobie sprawę z sytuacji, ale jak dotąd przywódca spisku



Część IV

A. *Uzupełnij zdania odpowiednimi formami wyrazów podanych w okrągłym nawiasie. Możesz uzyskać 3 punkty.*

1. Gloria (virtus, virtutis) tamquam umbra sequitur. (Cicero)
2. Rapiamus, amici, occasione de (dies, diei) (Horatius)
3. Fortes adiuvat (ipse, ipsa, ipsum) Venus. (Tibullus)

B. *Uzupełnij zdania właściwymi formami wyrazów spośród czterech podanych w okrągłym nawiasie. Możesz uzyskać 6 punktów.*

1. Non omnes eadem (mirantes, mirari, mirantur, mirantur) amantque. (Horatius)
2. Homines, dum (docere, docent, docebant, docti), discunt. (Seneca)
3. Civitati persuasit, ut de finibus suis (exirent, exire, exeunt, exhibunt) (Caesar)
4. Si quis est talis qui me (accuset, accusant, accusare, accusatus est), non est ista mea culpa. (Cicero)
5. Victorem a victo (superare, supera, superari, superamus) saepe videmus (D. Cato)
6. Sapientia ars vivendi (putandum est, putandi, putanda est, putanda sunt) (Cicero)

C. *Uzupełnij każde ze zdań, tak aby zachować znaczenie zdania wyjściowego. Możesz uzyskać 6 punktów.*

1. Dixi: „Sapiens pauca loquitur”.
Sapientem pauca
2. Nolite laborem fugere.
Ne laborem
3. Furem fur cognoscit et lupum lupus.
Fur cognoscitur et lupus

Punktacja i klucz odpowiedzi

► Punktacja części I – przekład. Razem 0-50 pkt.

Caius Iulius Caesar, De bello Gallico

Postero die incommodo. – 0-7 pkt.,

Non virtute imperiti – 0-6 pkt.,

Errare expectent – 0-4 pkt.,

Sibi numquam acciperetur – 0-8 pkt.,

Id tamen sanaturum – 0-4 pkt.,

Nam quae possit obsistere – 0-7 pkt.,

idque se habere – 0-5 pkt.,

Interea sustinerent – 0-5 pkt.,

Zrozumienie całości tekstu, kompozycja – 0-3 pkt.,

Poprawność stylistyczna i językowa – 0-3 pkt.

Cornelius Nepos, Atticus 13, 1-4 – Razem – 0-50 pkt.

Neque vero ... civis – 0-4 pkt.,

Nam cum aedificator – 0-4 pkt.,

Neque tamen usus est – 0-4 pkt.,

Nam domum constabat – 0-5 pkt.,

ipsum enim habebat – 0-4 pkt.,

in quo coactus est – 0-2 pkt.,

Usus est familia mediocri – 0-5 pkt.,

Namque in ea boni – 0-8 pkt.,

Neque habuit – 0-4 pkt.,

quod est diligentiae – 0-4 pkt.,

Zrozumienie całości tekstu, kompozycja – 0-3 pkt.,

Poprawność stylistyczna i językowa – 0-3 pkt.

► Punktacja część II – komentarz/wypracowanie

A. komentarz – Razem 0-20 pkt.

Trafność wyboru rodzaju komentarza – 0-2 pkt.,

Stopień opracowania materiału faktograficznego, wykorzystanie literatury przedmiotu – 0-10 pkt.,

Samodzielność prezentacji – 0-4 pkt.,

Precyzja i poprawność wypowiedzi – 0-4 pkt.

B. wypracowanie – Razem 0-20 pkt.

Zgodność wypowiedzi z tematem – 0-2 pkt.,

Stopień wykorzystania przedstawionego materiału tekstowego i wiedzy o kulturze antycznej – 0-10 pkt.,

Samodzielność prezentacji – 0-4 pkt.,

Precyzja i poprawność wypowiedzi – 0-4 pkt.

► Punktacja części III – rozumienie tekstu pisanego

A. Proponowane rozwiązania (oceniający może także

uznać inną odpowiedź, którą uzna za poprawną i zgodną

z tekstem) punktacja 0-1 pkt. – Razem 0-15 pkt.

1. patientia; 2. timor; 3. vigiliae; 4. consilia; 5. mocerunt;

B. 1.F; 2. V; 3.V; 4.F; 5.-.

C. 1. naszą cierpliwość; 2. twarze i słowa; 3. twoje zamiary wyszły na jaw; 4. dwie ostatnie noce (ostatnią i poprzednią noc); 5. wciąż żyje (pozostaje bezkarny).

► Punktacja części IV – test gramatyczny. Punktacja 0-1 pkt.

Razem 0-15 pkt.

A. 1. virtutem; 2. die; 3. ipsa.

B. 1. mirantur; 2. docent; 3. exirent; 4. accuset; 5. superari; 6. putanda est.

C. 1.loqui dixi; 2. fugeritis (lub fugite); 3. a fure (...) a lupo.

Przeliczenie punktów na oceny: 51-60 dopuszczający; 61-

74 dostateczny; 75-87 dobry; 88-96 bardzo dobry; 97-

100 celujący (maj 2003)

PISEMNY EGZAMIN DOJRZAŁOŚCI Z JĘZYKA OBCEGO – CZĘŚĆ IV – KRYTERIA OCENY WYPRACOWANIA

POZIOM PRACY (nie jest równoważny ocenie szkolnej)				
KRYTERIUM OCENY	BARDZO DOBRA I WYBITNA	DOBRA	SŁABA	NIEDOSTATECZNA
I. TREŚĆ I FORMA 1. Zgodność wypowiedzi z tematem 2. Ujęcie tematu 3. Zgodność wypowiedzi z przyjętą formą 4. Kompozycja 5. Objętość pracy 6. <i>Znajomość realiów danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga wykazania się znajomością realiów)</i>	- całość wypowiedzi zgodna z tematem - wielostronne, oryginalne ujęcie tematu i różnorodność myśli i argumentów - pełna konsekwencja w przestrzeganiu przyjętej konwencji formalnej - wypowiedź logiczna, planowa (konsekwentnie realizowany jest zamysł), harmonijna i spójna - objętość pracy w granicach określonych w poleceniu - duża znajomość realiów *** – praca wybitna wyróżnia się dodatkowo wszechstronnością ujęcia tematu, inwencją stylistyczną i/lub oryginalnością	- całość wypowiedzi zgodna z tematem - poprawne, ale schematyczne ujęcie tematu/widoczna wyraźna myśl przewodnia - wypowiedź zgodna z założoną formą z niewielkimi uchybieniami, odstępstwami - wypowiedź w znacznym stopniu spójna, logiczna i planowa - objętość pracy może przekroczyć podane granice do 20% - <i>ogólna orientacja w realiach/brak pogłębionej wiedzy</i>	- wypowiedź w części zgodna z tematem - ogólnikowe, jednostronne ujęcie tematu /widoczne braki w argumentacji - wypowiedź częściowo zgodna z założoną formą, ze znacznymi odstępstwami - wypowiedź w dużym stopniu niespójna, niekonsekwentna (brak widocznego zamysłu), nielogiczna - objętość pracy może przekroczyć podane granice do 50% - <i>słaba orientacja w realiach i błędy rzeczowe</i>	- znaczne odstępstwa od tematu lub praca całkowicie nie na temat - brak myśli przewodniej lub nawiązania do tematu - brak zgodności z założoną formą w większości pracy/rażące uchybienia formalne - wypowiedź pozbawiona spójności, logiki - objętość pracy przekracza podane granice powyżej 50% - <i>brak orientacji w realiach, liczne błędy rzeczowe</i>
PUNKTACJA	12 11 10 9	8 7 6	5 4 3	2 1 0
II. BOGACTWO JĘZYKOWE	- duże urozmaicenie użytych struktur gramatycznych - bogate słownictwo i frazeologia - precyzyjny dobór słownictwa / użycie idiomów - brak powtórzeń / różne sposoby łączenia zdań *** praca wybitna wyróżnia się dodatkowo wyjątkowym bogactwem leksyki i/lub składni	- znaczne zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych - nieliczne powtórzenia słownictwa i konstrukcji składniowych - sporadyczne posługiwanie się idiomami	- niewielkie zróżnicowanie użytych konstrukcji gramatycznych - liczne powtórzenia leksykalne - słownictwo i struktury gramatyczne na poziomie podstawowym	- ubogie słownictwo utrudniające przekazanie myśli - liczne powtórzenia leksyki i składni - bardzo wąski zakres stosowanych struktur gramatycznych
PUNKTACJA	12 11 10 9	8 7 6	5 4 3	2 1 0
III. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA	- drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji - nieliczne błędy w pisowni (ortografia), nie zmieniające znaczenia wyrazu - poprawna interpunkcja - słownictwo, struktury gramatyczne i styl dostosowane do wymogów tematu i formy wypowiedzi	- nieliczne błędy gramatyczne i leksykalne w nieznacznym stopniu zakłócające zrozumienie - błędy ortograficzne, nie zmieniające znaczenia wyrazu - interpunkcja w zasadzie poprawna - niewielkie uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi	- niewłaściwy dobór słów zakłócający komunikację - dość liczne błędy gramatyczne, ortograficzne i interpunkcyjne - znaczne uchybienia w doborze właściwego słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy	- rażące błędy gramatyczne i leksykalne, w znacznym stopniu utrudniające komunikację - liczne błędy ortograficzne i interpunkcyjne - brak umiejętności budowania prostych zdań - przypadkowy dobór słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu, nie mający związku z wymogami tematu/formy wypowiedzi
PUNKTACJA	11 10 9	8 7 6	5 4 3	2 1 0

(maj 2003)

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka niemieckiego¹⁾



Część I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Poniższy tekst należy odczytać dwukrotnie przez, w miarę możliwości, dwóch nauczycieli, z dwóch różnych miejsc sali. Przed rozpoczęciem tej części egzaminu zdający mają 5 minut czasu na zapoznanie się z treścią zadania. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.

► Tekst do zadania A

Wasserspiele

von Christian Kersten

Berlin hat so viele schöne Gewässer und Schwimmbäder, da ist ein Badeurlaub außerhalb der Stadt eigentlich gar nicht notwendig. Egal ob Angeln, Segeln, Schwimmen, Tauchen oder Kanu fahren – alles ist in der Havel, den vielen Seen und so manchen Schwimmbädern möglich.

Wer das Schwimmen in einem Frei – oder Hallenbad dem Planschen im See vorzieht, hat eine große Auswahl. Fast alle Stadtbäder haben Nichtschwimmer-Becken, Rutschen und andere Attraktionen zu bieten. Und für alle, die noch nicht schwimmen können, bieten die Bäderbetriebe mehrwöchige Ferienkurse an.

Eine andere Möglichkeit ist Berlin vom Wasser aus zu entdecken. Am besten in einem Kanu. Die Paddelboote sind leicht auf dem Autodach zu transportieren. Sie können auch bei einem der zahlreichen Kanu-Verleiher gemietet werden. Kinder unter acht Jahren und Nichtschwimmer dürfen nur mit einer Schwimmweste aufs Wasser mitgenommen werden.

Um exotische Fische zu beobachten, muss man tauchen können. Bevor es aber irgendwann einmal in die Karibik geht, muss man lernen, wie es ist, sich mit der schweren

Ausrüstung in die Tiefe zu stürzen. Um einen Eindruck von diesem Sport zu bekommen, bieten die aqua-nautic-Tauchshops zweistündige Schnupperlehrgänge an. So findet jeden Mittwoch von 17 bis 19 Uhr ein Schnuppertauchen in der Landsberger Allee sowie jeden Dienstag von 16 bis 18 Uhr ein Kurzlehrgang im Stadtbad Schöneberg statt. Die Teilnahme kostet 15 Euro. Jugendliche unter 18 Jahren brauchen eine schriftliche Genehmigung ihrer Eltern.

Wer angeln möchte, findet in Havel, Spree und Dahme alles: Zander, Hechte, Barsche, Aale und Plötzen. Doch bevor Angler sich ans Ufer setzen, müssen sie eine Anglerprüfung bestehen. Lehrgänge werden für Jugendliche ab 14 Jahren und Erwachsene durchgeführt. Dort lernen die Angler alles über die einzelnen Fischarten, Fangmethoden und den richtigen Umgang mit Fischen. Die Seminare kosten für Jugendliche rund 10 Euro. Kinder ab zwölf Jahren können beim Fischereiamt ohne Anglerprüfung einen Jugendfischereischein kaufen und auf die Jagd nach Fischen gehen. Jüngere Kinder dürfen nur fischen, wenn sie von einem erwachsenen Angler begleitet werden.

nach: Berliner Morgenpost, 29.06.2002

Procedura przeprowadzenia ZADANIA B jest taka sama, jak w przypadku ZADANIA A. Czytanie tekstu do ZADANIA B należy rozpocząć po 5 minutach od zakończenia drugiego czytania tekstu do ZADANIA A.

► Tekst do zadania B

Austausch zeigt auch die Schattenseiten

von Ulrike Ziegler, Klasse 11a, Katholische Theresianschule, Weißensee

Viele Teenager entscheiden sich dafür, ein Jahr als Austauschschüler irgendwo in der Welt zu verbringen. So entschied auch ich mich, für ein Jahr in die USA zu gehen. Ich wollte die Sprache lernen und auch eine andere Kultur kennen lernen. Meine Reise ging in den Südosten der USA. Meine Vorstellung von Ame-

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

rika war durch das Fernsehen geprägt. Mir war nicht bewusst, dass in einem so großen Land die Lebensbedingungen für die Menschen in den verschiedenen Regionen unterschiedlich sind.

South Carolina ist ein typisches Beispiel für einen Staat im Süden. Der immer noch vorhandene Rassismus ist daran zu spüren, dass die Städte und Orte in schwarze und weiße Viertel getrennt sind. Auch in der Schule wurde die Gruppierung zwischen Schwarz und Weiß deutlich. Der Süden hat jedoch noch mehr zu leiden. Viele Menschen, die im Süden leben, verdienen sehr wenig. Oft fehlt ihnen das Geld für eine gute Ausbildung, denn die staatlichen Schulen werden im Süden nicht allzu viel gefördert. Ich war zuerst schockiert, unter welchen Umständen manche dort leben.

Richtig zu Hause konnte ich mich dort nicht fühlen, denn in unserer Gegend fielen öfter Schüsse und ich hörte von Leuten, die in Nachbarhäusern wohnten und öfters Einbrüche begangen hatten. Ich hatte zwar eine sehr liebe Gastfamilie, aber die Umstände, unter denen sie lebten, waren doch sehr fremd für mich. Es kam sogar vor, dass das Geld nicht mehr für Brot und Getränke reichte. Damit muss man leben.

Ich bin sehr froh, das Jahr gemacht zu haben. Ich habe eine ganz andere Seite des mächtigsten Landes der Erde kennen gelernt und bin froh, mir mein eigenes Bild gemacht zu haben. Und die Sprache beherrsche ich nun auch perfekt. Ich kann nur jedem raten, ein Jahr im Ausland zu verbringen, denn es ermöglicht einem, die Welt besser kennen zu lernen, die Vielfalt zu sehen und zu begreifen.

nach: Berliner Morgenpost, 15.07. 2002

Część I **ROZUMIENIE ZE SŁUCHU**

► **Zadanie A** – *Usłyszysz dwukrotnie tekst „Waserspiele”. Na podstawie informacji w nim zawartych zaznacz, które z podanych poniżej zdań jest prawdziwe (r), a które jest fałszywe (f). Zakreśl literę r lub f. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację możesz otrzymać 1 punkt (razem 9 punktów).*

- In Berlin kann man Segeln lernen.
- Auch Nichtschwimmer können im Frei- oder Hallenbad baden.
- Kanufahren ist nur außerhalb Berlins möglich.
- Auch Nichtschwimmer dürfen Kanus mieten.
- Die Taucherlehrgänge mit Ausrüstung dauern zwei Stunden.
- Taucherlehrgänge gibt es jeden Nachmittag.
- Junge Taucher dürfen nur in Begleitung ihrer Eltern tauchen lernen.
- Ab 14 Jahren darf man die Anglerprüfung ablegen.
- Kinder ab 12 Jahren dürfen mit einem speziellen Schein angeln.

r	f
r	f
r	f
r	f
r	f
r	f
r	f
r	f
r	f

► **Zadanie B** – *Usłyszysz dwukrotnie tekst „Aus-tausch zeigt auch die Schattenseiten”. Na podstawie informacji w nim zawartych zaznacz, które z podanych poniżej zdań jest prawdziwe (r), a które jest fałszywe (f). Zakreśl literę r lub f. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).*

- Ulrike war ein Semester als Austauschschülerin in den USA.
- Sie war von den schlechten Lebensbedingungen in den Südstaaten überrascht.
- In der Schule von Ulrike gab es keinen Rassismus.
- In der Gegend, wo sie wohnte, gab es oft Verbrechen.
- Ihre Gastfamilie war arm.
- Sie ist enttäuscht, weil sie die Sprache nicht richtig lernen konnte.

r	f
r	f
r	f
r	f
r	f
r	f

Część II **ROZUMIENIE TEKSTU** **CZYTANEGO**

► **Zadanie A** – *Przeczytaj uważnie tekst, a następnie wybierz poprawne dokończenie zdania, zakreślając krzyżykiem jedną z podanych możliwości (a, b lub c). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 10 punktów).*

„Jeder ist gut in irgendwas“

von Manfred Ertel

Das meist gebrauchte deutsche Wort an diesem Morgen im Schulzentrum von Vantaa in der Nähe von Helsinki ist „normal“. „Wir sind eine ganz normale Schule“, betont Gesamtschulleiterin Sari Laurivuori-Toivola.

Auch das Einzugsgebiet der Lehranstalt in dem 170 000 Einwohner großen Vorort im Westen ist „eher normal“, sagt Lehrerin Sirpa Rönkä: Sozial bunt gemischt, zahlreiche Familien unterer Einkommensstufen und, für finnische Verhältnisse, sogar viele Einwanderer. In manchen Klassen sitzen bis zu 20 Prozent von ihnen, Vietnamesen, Kurden, Kongolesen, Russen. Entsprechend durchwachsen ist auch das Lern- und Leistungsniveau. Die Durchschnittsnote ist „acht“ – ziemlich gewöhnlich in einem Notensystem, das als schlechteste Zensur die „vier“ und als beste die „zehn“ kennt.

Seit einer radikalen Schulreform Mitte der siebziger Jahre gehen alle Schüler auf die Gesamtschule, und alle finden das gut so: Eltern, Politiker, Schüler und Lehrer. Sitzenbleiben gibt es nicht. Noten sind erst ab Klasse sieben Pflicht. Nach Klasse neun wechseln knapp 60 Prozent an die gymnasiale Oberstufe, fast alle von ihnen machen Abitur. Alle Schulen arbeiten im Ganztagsbetrieb. Mittagessen ist obligatorisch und umsonst.

Das finnische Schulsystem kennt ab Klasse sieben keine feste Stundentafel. Das Schuljahr gliedert sich in fünf Perioden von sechs bis sieben Wochen, in denen die Jugendlichen unter angebotenen Kursen wählen und so Schwerpunkte setzen können – und müssen. Je höher die Klassenstufe, desto größer die Eigenverantwortung.

„Es wird eine aktivere Rolle von den Schülern erwartet“, sagt Jutta Laakson, 15, die regelmäßig jeden Sommer für einige Wochen eine Hamburger Schule besucht. Jedes Mal wieder wundert sie sich, warum dort oft „der Lehrer der Einzige ist, der arbeitet“.

Johannes Binder, 52, ist Leiter der deutschen Schule in Helsinki, an der rund 85 Prozent der Schüler Finnen sind. Er ist geradezu „fasziniert von den Kindern und Jugendlichen, die wir haben, und von deren Lernwillen“.

„Übergreifender Unterricht“ nennen die finnischen Pädagogen ihr Unterrichtsmodell,

bei dem Schüler selbständig arbeiten und dabei in klassischen Fächern wie Geographie, Chemie, Mathematik und Sprachen die Inhalte miteinander vereinen. An deutschen Schulen würde das wohl Projektunterricht heißen. Nur ist es da die Ausnahme, in Finnland dagegen die Regel.

Typisch für das Bild in finnischen Klassenzimmern: Schüler und Pädagogen duzen sich. „Dadurch sind die Beziehungen untereinander enger und offener“, sagt Marja Martikainen, „frei von Angst.“

Natürlich sind manche Rahmenbedingungen für Schulen in Finnland besser, sie haben beispielsweise weit weniger ausländische Schüler als in vielen Gesellschaften Mitteleuropas. Und: Bei der Einschulung können sehr viele Kinder bereits fließend lesen und schreiben.

Lesen ist, nicht nur in den langen, dunklen Wintermonaten, seit jeher sehr beliebt im Norden. Öffentliche Büchereien gibt es überall, auch in dünn besiedelten Gebieten. Die Zeitungs- und Zeitspende ist so hoch wie wohl nirgendwo in Europa. Die meisten Filme in Fernsehen oder Kino laufen im Original mit finnischen Untertiteln. Das bildet und spornt an.

Auch die finanzielle Ausstattung der Schulen ist deutlich besser als in Deutschland. Alle Schulen haben eigene Sonderpädagogen, meist auch einen Schulpsychologen und vor allem mehrere Lehrerassistenten, die in pädagogischen Schnellkursen als Hilfstuppe für den Unterricht ausgebildet werden. Doch vor allem eben gibt es an finnischen Schulen ein anderes Bildungsverständnis – gerade bei Lehrern: „Man muss seine Schüler mögen, dann erst kommt das Fachwissen. Das ist die Basis, darauf baut sich alles auf.“

nach: Spiegel 35/2002

1. Die Schule in Vantaa ist
 - a. eine Grundschule.
 - b. ein Gymnasium.
 - c. eine Gesamtschule.
2. Der Ort
 - a. ist ein Stadtviertel von Helsinki.
 - b. liegt in Westfinland.
 - c. ist ein Vorort von Helsinki.
3. Die Schüler
 - a. kommen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen.
 - b. kommen hauptsächlich aus dem Ausland.
 - c. lernen außergewöhnlich gut.

4. In Finnland
 - a. machen alle Schüler Abitur.
 - b. gibt es in den Klassen 1- 6 keine Noten.
 - c. lernen die Schüler bis zum Abitur in einer Schule.
5. Ab Klasse 7
 - a. müssen die Schüler alle 6 bis 7 Wochen Prüfungen bestehen.
 - b. wählt jeder Schüler Kurse für sich.
 - c. gehen die Schüler für einige Wochen ins Ausland.
6. In der Schule in Helsinki ist der Projektunterricht
 - a. obligatorisch.
 - b. eine Ausnahme.
 - c. an der Tagesordnung.
7. Die finnischen Schüler sind
 - a. aktiver.
 - b. begabter.
 - c. ruhiger.
8. Die finnischen Lehrer
 - a. sind strenger.
 - b. sind besser ausgebildet.
 - c. werden von den Schülern geduzt.
9. In Finnland
 - a. gibt es überall Büchereien.
 - b. liest man vor allem in den Wintermonaten.
 - c. liest man vor allem Zeitungen.
10. In Finnland
 - a. werden die Schüler finanziell unterstützt.
 - b. sind die Schulen finanziell gut ausgestattet.
 - c. verdienen die Lehrer besser.

► **Zadanie B** – *Przeczytaj uważnie poniższy wywiad, z którego usunięto pytania. Pytania, oznaczone literami A – K, umieszczono pod tekstem. Dopasuj pytania do odpowiedzi tak, aby otrzymać poprawny pod względem logicznym i gramatycznym tekst. Rozwiązanie wpisz do tabelki. Jedno pytanie nie pasuje do żadnej odpowiedzi. Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 10 punktów).*

Die Zukunft der Arbeit

Ein Interview mit Matthias Horx, einem der einflussreichsten Trendforscher des deutschsprachigen Raumes

von Jörg Peter Urbach

1.
Er wird sehr viel mehr verschiedene Arbeitsformen anbieten, sehr viel mehr Teilzeitjobs, sehr viel mehr „Flexjobs“, sehr viel mehr freie und

selbstständige Arbeit. In Zukunft werden wir in unserem Leben viele verschiedene Jobs und Tätigkeiten haben. Klassische Arbeits„plätze“ werden eher selten sein. Und noch viel mehr als heute steht die Persönlichkeit des Bewerbers im Vordergrund.

2.
In manchen Sektoren wird es dabei sehr knapp werden. Ich würde eher von einer „Verstopfung“ des Arbeitsmarktes reden: Wir könnten ohne Einwanderung eine Situation haben, in der Millionen nach Arbeit suchen, und Millionen Leute für unbesetzte Jobs gesucht werden. Das ist zum Teil heute schon so.

3.
Sie ist ein genauso epochaler Übergangsprozess wie der von der agrarischen zur industriellen Kultur. Ihr Kern besteht in einem Rohstoffwechsel: Statt Ausdauer, Körperkraft wie im Industrialismus sind nun „Ideen und Kommunikationen“ die Quelle unseres Wohlstands.

4.
Einerseits lernen wir in der Tat sowohl im Privaten wie im Beruf: die emotionale Intelligenz, die man für eine Familie benötigt, benötigt man auch in der Karriere. Und Allgemeinbildung, kulturelle Bildung, „Weltbildung“, die ja auch etwas Privates hat, lässt sich nicht nach Arbeit und Freizeit sortieren. Andererseits zeigt sich immer wieder, dass das Privatleben und die Arbeit eben DOCH verschiedene Rhythmen und Gesetze haben, und dass man, wenn man beides vermischt, den Stress stark erhöht.

5.
Nein. Acht Stunden sind an den Maschinenlaufzeiten entlang entstanden, „Schicht“ nannte man das. Die Arbeitswelt von Morgen wird arhythmisch. Intensive Entscheidungsprozesse und kreative Phasen benötigen manchmal 14-Stunden-Tage. Auf der anderen Seite kann kein Mensch mehr als fünf Stunden am Tag konzentriert am Computer sitzen. Und die neue Bedeutung der Familie kommt hinzu: In der Familienphase brauchen Männer UND Frauen flexible Jobs.

6.
Ja. Und die meisten Menschen wollen das auch. Mit 50 in Rente gehen ist ein Wunsch, den Menschen in der industriellen Welt hatten. Man war in diesem Alter körperlich ausgelaut,

und die Arbeit war oft monoton. In der Wissensökonomie werden wir aber jenseits der 50 erst schlau, und die meisten Menschen bleiben fit und neugierig. Man fängt also mit 60 manchmal erst an, gut zu werden.

7.
Der Workaholic ist ein Klassiker, den es in allen Erwerbskulturen gibt. Aber er repräsentiert nur eine kleine Minderheit. Die meisten Menschen versuchen, Balancen zu finden – zwischen Partnerschaft und Beruf, zwischen Stress und Entspannung.

8.
Kommunikations-Intelligenz, Emotionale Intelligenz, Sprachen, Allgemeinwissen. Sprechen und Darstellen können. Selbstständig sein.

9.
Er sollte aufhören, sich als „Arbeitnehmer“ zu sehen. Denn in der Wissensgesellschaft sind wir GEBER unserer Arbeit. Er sollte beginnen, sein Portfolio zu kennen – seine individuelle Mischung aus Qualifikationen, emotionalen Fähigkeiten etc. Und er sollte lernen, dies weiterzuentwickeln – unabhängig von der momentanen Joblage.

10.
Etwa 20 Prozent der Arbeit wird in Zukunft von zu Hause aus erledigt. In den Büros wird es Mischformen aus „Arbeitszelle“, Gruppenräumen und offenen Gemeinschaftsbüros geben. Viele Menschen, aber nicht mehr als 20 Prozent, werden auch „nomadisch“ arbeiten.

Zum Abschluss möchten wir Sie bitten, folgenden Satz zu ergänzen:

„Wenn ich arbeitslos wäre,...

... würde ich mir einen Job ausdenken und erfinden.“

nach: www.wissen.de

- A.** Bricht der Arbeitsmarkt Deutschland ohne massive Zuwanderung hochqualifizierter ausländischer Arbeitskräfte zusammen?
- B.** Werden die Grenzen zwischen Freizeit und Arbeit immer stärker verschwimmen?
- C.** Was meinen Sie, müssen wir damit rechnen, in Zukunft eine längere Lebensarbeitszeit zu haben?
- D.** Welches sind die wichtigsten Qualifikationen eines zukünftigen Arbeitnehmers?
- E.** Hat der 8-Stunden-Tag Ihrer Meinung nach überhaupt noch Zukunft in der Arbeitswelt von morgen?

F. Ist eine Vollbeschäftigung in Deutschland überhaupt noch eine Option für die nächsten Jahre, oder bleibt sie Utopie?

G. Ist es möglich, dass der Wandel zur Wissensgesellschaft so tiefgreifende Folgen hat wie die Phase der Industriellen Revolution?

H. Wird es in der Zukunft den Workaholic in der Arbeitswelt noch geben?

I. Wie sollte sich der typische Arbeitnehmer von heute auf die Anforderungen der Arbeitswelt von morgen vorbereiten?

J. Wie sehen konkret die Arbeitsplätze der Zukunft aus?

K. Herr Horx, wie sieht der Arbeitsmarkt der Zukunft aus?

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.



Część III TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY

► **Zadanie A** – Wybierz poprawne uzupełnienie lub dokończenie zdania, zakreślając jedną z podanych możliwości (a, b, c lub d). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 6 punktów).

„Folge deiner Intuition“

Hilary Hahn (23), US-Geigerin, gelang eine rasante Karriere

Focus: Was können wir von Künstlern lernen?

Hahn: Vielleicht die Balance – harte Schläge wegzustecken und dabei trotzdem sensibel und musikalisch zu bleiben. **1.** _____ Kritiken in der Zeitung habe ich mich am Anfang sehr schwer gewöhnt. Manche Musiker behaupten ja, sie **2.** _____ überhaupt keine Rezensionen lesen. Das ist natürlich Selbstschutz. Aber eines ist sicher: Wenn du den guten Kritiken glaubst, musst du auch die schlechten zur Kenntnis **3.** _____. Alles andere wäre Selbstbetrug. Und mit der Zeit erweitert diese Lektüre auch deine Toleranz.

Focus: Wie verstehen Sie das?

Hahn: **4.** _____ mehr Menschen, desto mehr Meinungen. Kritiken über ein und dasselbe Konzert widersprechen sich oft ganz grundsätzlich. Ich frage mich hin und wieder: Habe ich da gespielt?

Focus: Wie kommen Sie mit dem Lampenfieber klar?

Hahn: Ich übe vier Stunden am Tag plus Proben mit den Orchestern. Mein Rat: Egal was du **5.** _____, komme gut vorbereitet! Im Konzert ist es doch so: Das Publikum ist kein **6.** _____ Tier, dass mich fressen will. Es will nur schöne Musik hören. Für mich als Künstler interessieren die sich nur in zweiter Linie. Kein Grund, Lampenfieber zu kriegen.

Focus: Wie gehen Sie mit dem Druck um, dass es nach **7.** _____ schnellen Aufstieg auch schnell wieder bergab gehen kann?

Hahn: Stimmt, für mich ging das alles sehr schnell. Genauso klar ist, dass ich mich verletzen kann oder sonst irgendwas schief läuft. Aber **8.** _____ habe ich immer einen Sicherheitsplan im Hinterkopf.

Focus: Wie **9.** _____ der aus?

Hahn: Ich mag Kinder. Also sollte ich doch einen Job als Musiklehrerin finden können, wenn ich plötzlich abstürzen sollte. Grundsätzlich kann ich jedem nur raten: Folge immer deiner Intuition, auch wenn es riskant ist! Such **10.** _____ den Beruf, zu dem du dich wirklich berufen fühlst!

Focus: Folgen Sie selbst diesen Ratschlägen?

Hahn: Gut, ich bin das ganze Jahr im Konzertstress. Aber jeden Sommer nehme ich sieben Wochen am Stück frei, **11.** _____ eine neue Sprache zu lernen. Das brauche ich. Hinterher komme ich frisch zurück und habe wieder Lust **12.** _____ endlose Tourneen und einsame Hotelzimmer irgendwo in Europa.

nach: Focus 3/2003

- | | | | |
|------------|--------------|----------------|----------------|
| 1. a. an | 2. a. wären | 3. a. stellen | 4. a. entweder |
| b. zu | b. hätten | b. nehmen | b. noch |
| c. mit | c. seien | c. geben | c. je |
| d. für | d. würden | d. setzen | d. weder |
| | | | e. |
| 5. a. tue | 6. a. wilder | 7. a. Ihrem | 8. a. dafür |
| b. tun | b. wildes | b. ihren | b. damit |
| c. tust | c. wilde | c. seiner | c. darüber |
| d. tut | d. wild | d. eurem | d. daran |
| | | | e. |
| 9. a. seht | 10. a. sich | 11. a. deshalb | 12. a. mit |
| b. sehe | b. dir | b. wenn | b. bei |
| c. siehst | c. dich | c. um | c. auf |
| d. sieht | d. euch | d. damit | d. von |

► **Zadanie B** – Przekształć podkreślone części zdań na zdania podrzędnie złożone, zachowując ten sam sens wypowiedzi. Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).

- Die Umweltbelastung kann man bei Fahrzeugen durch den Einbau von Katalysatoren verhindern.
.....
- Die Bürger kaufen wegen der Bequemlichkeit so viele Autos.
.....
- Ein lokaler Rundfunksender bekam nach dem Bericht über die Ausbildungsmöglichkeiten der heutigen Jugend viele E-Mails.
.....
- Das Gepäck stört den Reisenden beim Aussteigen aus dem Zug.
.....
- Andere Gruppen fordern eine Verkürzung der Arbeitszeit.
.....
- Bis zu ihrer Rückreise nach Berlin werden noch Monate vergehen.
.....

► **Zadanie C** – Uzupełnij luki tak, aby poniższe zdania były logiczne i poprawne gramatycznie. Za każde prawidłowo uzupełnione zdanie możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 9 punktów).

- Die Sehenswürdigkeiten von München schaffen wir _____ Fuß.
- Täglich um 14 Uhr _____ die Glocken.
- In den überregionalen Zeitungen _____ der Leser mehr über internationale Ereignisse.
- Wir waren gestern auf dem höchsten Berg in Deutschland. Die Fahrt zum Gipfel _____ zehn Minuten _____.
- Er tut so, _____ er fest schlafen würde.
- Man kann _____ eine Versicherung nicht verzichten.
- Meine Tante ist schon siebzig, aber mein Onkel ist noch _____ als sie.
- Auf dem Gletscher _____ man mitten im Sommer Ski.
- Ich habe _____ in meiner Kindheit das Schwimmen selbst beigebracht. Ich hatte keinen Trainer.
- Er bemerkte in dem fremden Land vieles, _____ er sich zunächst wunderte.

11. Was _____ alle zehn Jahre in Davos _____?
12. Wir brauchen immer mehr Straßen, _____ die Autos überhaupt noch fahren können.
13. Mein Freund hat noch keine Wohnung. Ich habe ihm angeboten, vorübergehend bei mir _____.
14. _____ sie zwei Jahre lang Italienisch gelernt hat, spricht sie nicht fließend.
15. Der Autor hat drei Kinder. Er widmet _____ sein Buch.
16. Wo ist deine Mutter? – Ich habe sie vor ein paar Minuten im Garten arbeiten _____.
17. Wer ist für die öffentlichen Wege im Stadtpark _____?
18. Wir haben die Matheaufgaben nicht lösen _____, denn sie waren zu schwer.

► **Zadanie D** – Przetłumacz fragmenty podane w nawiasach na język niemiecki tak, aby otrzymać logiczne i gramatycznie poprawne zdania. Za każde poprawne zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).

1. Vielleicht stimmt es, (że jest podobna do swojego ojca).
.....
2. (Wpadł na pomysł), ab nächstem Semester Musikwissenschaften zu studieren.
.....
3. (Większość młodzieży interesuje się) für Sport und Computer.
.....
4. Die Arbeitslosigkeit ist in den letzten drei Monaten (wzrosła o 2%).
.....
5. Nach 15 Stunden Zugfahrt waren sie (na miejsu).
.....
6. Der Kunde musste die Rechnung (w wysokości 400 Euro) bezahlen.
.....

► **Zadanie E** – Przekształć podkreślony wyraz tak, aby po jego wstawieniu do kolejnego zdania uzyskać poprawną i logiczną wypowiedź. Za każdy poprawnie przekształcony wyraz możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 3 punkty).

1. Gestern hatte sie 12 Stunden gearbeitet. Sie hofft, dass sich solche Tage wie der _____ Tag nicht mehr wiederholen.
2. Die Umgebung, in der ich wohne, ist sehr grün.

Viele Leute machen am Wochenende einen Ausflug ins _____.

3. Du nimmst ihn immer in Schutz. Vor zwei Jahren hat ihn sein persönlicher Leibwächter _____.
4. Ich werde mich ganz auf ihre Kenntnisse verlassen. In den meisten Heiratsanzeigen suchen die Leute einen _____ Partner.
5. Nach diesem Konzert gingen viele Spenden ein. Er hat dem Opfer eine Niere _____
6. Ich möchte meine Sprachkenntnisse verbessern. Thomas hat seinen Freund im Krankenhaus besucht. Zum Abschied hat er ihm gute _____ gewünscht.

Część IV WYPOWIEDŹ PISEMNA

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Wypowiedź (ok. 200-300 słów) powinna spełniać wszystkie wymogi charakterystyczne dla danej formy. Za tę część możesz otrzymać 35 punktów.

1. Wie stellst du dir einen Trauehemann/ eine Traumehefrau vor? Beschreibe ihn/sie.
2. In einem Brief an deinen deutschen Freund, der an einer Musikhochschule studiert, antwortest du auf seine Frage, ob Polen Musik lieben.
3. „Andere Länder, andere Sitten“. Stimmt der Spruch immer noch in der Zeit der Globalisierung? Äußere deine Meinung zu diesem Thema in beliebiger Form (z.B. Erörterung, Artikel, Erzählung, Interview ...).

PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI I KRYTERIA OCENIANIA

Uwaga! Klucz należy traktować jako propozycję. Należy uznać wszystkie prawidłowe, nieuwzględnione w kluczu rozwiązania.

► **CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU**
Zad. A – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 9 punktów). 1r, 2r, 3f, 4f, 5r, 6f, 7f, 8r, 9r
Zad. B – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 6 pkt). 1f, 2r, 3f, 4r, 5r, 6f

► **CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO**
Zad. A – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 10 pkt). 1c, 2c, 3a, 4b, 5b, 6c, 7a, 8c, 9a, 10b

Zad. B – za każde prawidłowe rozwiązanie przynajemy 1 punkt (razem 10 pkt).

1K, 2A, 3G, 4B, 5E, 6C, 7H, 8D, 9I, 10J

► CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY

Zad. A – za każde prawidłowe rozwiązanie przynajemy 0,5 punktu (razem 6 pkt).

1a, 2d, 3b, 4c, 5c, 6b, 7a, 8a, 9d, 10b, 11c, 12c

Zad B – za każde prawidłowe rozwiązanie przynajemy 1 punkt (razem 6 pkt).

1. Die Umweltbelastung kann man bei Fahrzeugen dadurch verhindern, dass man Katalysatoren einbaut/dass Katalysatoren eingebaut werden.

2. Die Bürger kaufen so viele Autos, weil sie bequem sind.

3. Ein lokaler Rundfunksender bekam viele E-Mails, nachdem er über die Ausbildungsmöglichkeiten der heutigen Jugend berichtet hatte.

4. Das Gepäck stört den Reisenden, wenn er aus dem Zug aussteigt.

5. Andere Gruppen fordern, dass die Arbeitszeit verkürzt wird.

6. Bevor/Bis sie nach Berlin zurückkehrt/zurückkommt, werden noch Monate vergehen.

Zad C – za każde prawidłowe rozwiązanie przynajemy 0,5 punktu (razem 9 pkt).

1. zu 2. läuten 3. liest/erfährt 4. hat _____ gedauert 5. als ob/als wenn 6. auf 7. älter 8. fährt 9. mir 10. worüber/ über das 11. findet _____ statt/wird _____ veranstaltet/organisiert 12. damit 13. zu wohnen/zu bleiben/zu leben 14. obwohl 15. ihnen 16. sehen/hören 17. verantwortlich/zuständig 18. können

Zad D – za każde poprawne tłumaczenie przynajemy 1 punkt (razem 6 pkt).

1. ..., dass sie ihrem Vater ähnlich ist/sieht.

2. Er ist auf die Idee/den Gedanken gekommen, ...

3. Die meisten Jugendlichen interessieren sich/Der größte Teil der Jugend interessiert sich ...

4. ... um 2% gestiegen/angestiegen/gewachsen.

5. ... an Ort und Stelle/vor Ort/am Ziel.

6. ... in Höhe von 400 Euro ...

Zad E – za każde prawidłowe rozwiązanie przynajemy 0,5 punktu (razem 3 pkt).

1. gestrige 2. Grüne 3. geschützt/beschützt 4. zuverlässigen/verlässlichen 5. gependet 6. Besserung

► CZĘŚĆ IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA (max. 35 pkt.)

Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi max. 11 punktów (+1)

II. Bogactwo językowe max. 11 punktów (+1)

III. Poprawność językowa max. 11 punktów

Razem 33 punkty (35 pkt.)

Maturzysta może dodatkowo otrzymać dwa razy po 1 punkcie za pracę wybitną:

► 1 punkt za treść i formę, jeśli praca wyróżnia się wszechstronnością ujęcia tematu i/lub oryginalnością;

► 1 punkt za wyjątkowe bogactwo leksykalne i/lub inwencję stylistyczną.

Maksymalna liczba punktów za tę część wynosi 35 (33 punkty + 2 punkty dodatkowe).

Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć (praca bardzo dobra i wybitna, dobra, słaba, niedostateczna), osobno w każdym z podanych kryteriów I-III²⁾. Następnie w każdym z kryteriów I-III należy przyznać odrębną ocenę punktową w skali od 0 do 12 (w kryterium III w skali od 0 do 11).

Jeżeli praca w obrębie jednego kryterium posiada wyłącznie cechy danego poziomu osiągnięć (np. pracy dobrej), otrzymuje ocenę środkową (7pkt.). Jeśli wypowiedź zawiera także cechy prac poziomu niższego albo poziomu wyższego (pracy słabej albo pracy bardzo dobrej), należy przyznać ocenę skrajną (6 lub 8 pkt.). Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów, nawet gdyby nie zawierała żadnych błędów.

Ocena łączna za wszystkie zadania (Część I-IV) – maksymalnie 100 punktów Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną

0–50 – Niedostateczny; 51–60 – Dopuszczający; 61–74 – Dostateczny; 75–87 – Dobry; 88–96 – Bardzo dobry; 97–100 – Celujący.

(maj 2003)

²⁾ patrz Kryteria oceny wypracowania. s. 158 w tym numerze.

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka rosyjskiego¹⁾

INSTRUKCJA DLA EGZAMINATORA

Na wstępie abiturienti powinni być zapoznani przez Komisję Egzaminacyjną z całością czekających ich zadań. W trakcie egzaminu mogą oni korzystać z przygotowanych przez ko-

misję słowników dwujęzycznych, nie zawierających kompendium gramatycznego. Liczba słowników przypadających na abiturientów powinna wynikać z konkretnych warunków zdawania egzaminu w placówce. Egzamin należy rozpoznać od części pierwszej.

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.



Часть первая ROZUMIENIE TEKSTU ZE SŁUCHU

Przed przystąpieniem do odczytania tekstu zdający powinien zapoznać się z poleceniami do zadania 1. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być głośno dwukrotnie odczytany w normalnym tempie w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe, kolejno przez dwóch nauczycieli. Pomiędzy pierwszą i drugą prezentacją tekstu proponuje się zachowanie 2–3-minutowej przerwy. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.



ТЕКСТ ДО ДВУКРОТНОГО WYSŁUCHANIA PRZEZ ZDAJĄCEGO

► Московские вороны ходят в... золоте

Уже не первый год столичным орнитологам не удаётся прогнать с позолоченных куполов московских церквей резвящихся ворон. С наступлением весны у этих птиц пробуждается желание использовать „блестящие вершины” в качестве... горок для катания. Вороны съезжают вниз по куполу на брюхе, а в конце для страховки притормаживают своими коготками, сдирая позолоту с крыш. То, что вороны катаются по куполам церквей, — нормальное явление. Этим птицам свойственна игровая деятельность. Вороны любят всё блестящее, а тут гигантское блестящее пространство! Стащить его всё равно не под силу, вот они и катаются. Если серьёзно, как и многие другие животные, с помощью игр вороны готовят себя к сложностям жизни, так сказать, тренируются. Жаль только, что эти игры недёшево обходятся городу. Содранную позолоту приходится восстанавливать. Для борьбы с „церковными вредителями” создавались специальные бригады. Они пробовали использовать для разгона птиц всевозможные звуки, записанные на магнитофон. Но ворон не зря считают самыми умными птицами в Москве. Любую подделку со временем они обнаруживают, привыкают и вскоре перестают обращать внимание на всякие звуковые иммитации и продолжают кататься. Специалисты пробовали изобретать что-то более совершенное. Так как подмос-

ковный метод - стрельба холостыми патронами в Москве запрещена, использовали в качестве вороньих пугал ручных соколов и ястребов. Метод внешне зрелищный, но дорогой. Один из орнитологов в шутку предложил привлечь к отлову ворон самих москвичей. Он говорит, что вороны когти позолоченные, значит, дорогие. Но попробуй эту умную птицу поймать. Вообще городские животные очень хорошо приспособляются к условиям столицы. Многие бездомные собаки переходят дорогу исключительно на зелёный свет, ездят по одному и тому же маршруту на метро. Вороны изобретательнее других. Они всегда размачивают хлеб в луже перед употреблением. Нередко устраивают вороний хоккейный матч на замёрзших водоёмах. Ворона - единственная птица, которая умеет правильно рассчитать свой полёт и поэтому никогда, в отличие от голубей, не попадает под машину. Так что перехитрить эту птицу пока никому не удалось.

По Д. Поцелуеву



Часть первая ROZUMIENIE TEKSTU ZE SŁUCHU

1. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu «Московские вороны ходят в... золоте» wykonaj następujące zadania:

► 1. Przeczytaj podane niżej zdania. Zaznacz w tabelce literą „F” te, w których podane informacje są fałszywe, a literą „P” – prawdziwe.

1	2	3	4	5

1. Московские вороны полюбили играть на куполах храмов.
2. Весной под куполами храмов вороны выют гнёзда.
3. Для разгона ворон орнитологи использовали орлов.
4. Вороны, как и другие птицы, размачивают хлеб перед едой.
5. Вороны в полёте никогда не попадают под машины.

► 2. Połącz fragmenty zdań tak, aby stanowiły logiczną całość. W wy kropkowane miejsca wpisz symbol literowy właściwego zakończenia zdania.

1. Столичные орнитологи безуспешно пробуют
 2. Этим птицам свойственна... ..
 3. Вороньи игры... ..
 4. Вороны, съезжая вниз по куполу, не могут... ..
 5. Содранную позолоту... ..
- A. ... недёшево обходятся городу.
- B. ... прогнать ворон с куполов церковей.
- C. ... игровая деятельность.
- D. ... нужно восстанавливать.
- E. ... не сдирать позолоту с крыш.



Часть вторая ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO

I. Przeczytaj uważnie tekst «Электронная почта – это наркотик» i wykonaj poniższe zadania.

► 1. Wybierz zakończenie zdania zgodne z treścią tekstu i podkreśl je.

1. Люди, которые пользуются электронной почтой на работе, чтобы рассортировать прибывшие к ним письма тратят:
 - около трёх часов в день,
 - еженедельно часа три,
 - три часа в сутки.
2. Некоторые американские пользователи интернета привыкли проверять свои почтовые ящики:
 - один раз в день после окончания работы,
 - во время работы несколько раз в день,
 - даже пребывая в отпуске минимум один раз в день.
3. Патологическую страсть к электронной переписке испытывает:
 - около 50% американских пользователей интернета,
 - меньше чем 10% пользователей всемирной Сети,
 - 42% пользователей всемирной Сети.
4. TIME рекомендует:
 - три раза воспользоваться электронной почтой, а потом продолжить общение по телефону,

- использовать электронную переписку раза три и продолжать её, используя обыкновенную почту,
 - ограничить электронную переписку до трёх писем и больше не продолжать общения.
5. Согласно советам TIME следует:
- отвечать на письма сразу после их получения,
 - выделять постоянное время в конце дня для ответа на письма,
 - переписываться по электронной почте только в выходные дни.

► 2. Podkreśl zdania zawierające informacje, których brak w przeczytanym tekście.

1. Многие популярные журналы публикуют рекомендации по борьбе с «электронной наркоманией».
2. Постоянное волнение по поводу электронной почты вредит человеческому здоровью.
3. Рекомендуется чаще общаться по электронной почте, чем по телефону.
4. Только 6% американского общества не пользуется электронной почтой.
5. Среди интернавтов принято отвечать на все полученные письма.
6. Письма, по которым трудно определить отправителя, лучше уничтожать.
7. Следует объяснить своим друзьям, что приятнее беседовать с ними лично, чем по электронной почте.
8. У людей, которые пользуются электронной почтой больше знакомых и друзей.
9. Слишком большое увлечение перепиской по электронной почте привело к новому виду болезни, схожей с наркоманией.

Электронная почта - это наркотик

Увлечение перепиской по электронной почте стало аналогом наркомании для многих пользователей Сети. Оказывается, что люди, которые пользуются электронной почтой на работе, тратят около трёх часов в неделю только для того, чтобы рассортировать поступающие им письма. Иногда у них даже не остаётся времени на ответы. 42% американских пользователей интернета не могут избавиться от электронной зависимости, даже находясь в отпуске - они проверяют свои почтовые

ящики как минимум один раз в день. Как минимум 6% пользователей всемирной Сети испытывают патологическую страсть к своей электронной переписке - поэтому можно говорить о новом виде болезненного пристрастия, схожего с наркоманией. Учитывая это, популярный журнал Time опубликовал несколько рекомендаций по борьбе с электронной наркоманией. Вот некоторые из них:

— Необходимо понять, что постоянное волнение по поводу электронной почты не совсем нормально и приводит к негативным последствиям для здоровья. Сухость и боль в глазах, боли в спине, боли в кистях рук и пальцах показывают, что на общение с компьютером тратится слишком много времени;

— Следует понять причины процесса: возможно, если не отправлять так много писем, то не придётся и получать их в таком количестве;

— Рекомендуется ввести так называемое правило трёх: если вы обменялись с кем-то письмами не менее трёх раз, то наилучший способ продолжить общение - набрать телефонный номер;

— Следует быть разборчивым: не писать кому попало, не тратить время на пустые письма и не отвечать на подобные послания;

— Рекомендуется выключить на своём компьютере звуковой сигнал, извещающий о получении письма: это поможет понять, что не вы зависите от этих писем, а они от вас;

— Не следует отвечать на письма сразу же после их получения — это отрывает от других, более важных, дел, выделите постоянное время в конце дня для ответа на письма;

— Открывайте письма только один раз. Если вы не понимаете от кого оно или оно вам не интересно - уничтожьте его;

— Используйте возможности почтовых программ: создайте папки для сортировки писем, установите фильтры и т.д.;

— Объясните своим друзьям и знакомым, что вам приятнее беседовать с ними по телефону или лично, чем получать от них послания по электронной почте;

— Выделите хотя бы один день в неделю, когда вы не будете пользоваться компьютером, интернетом и переписываться по электронной почте.

По материалам из сети Интернет



Чаść trzecia ТЕСТ GRAMATYCZNO- LEKSYKALNY

► **I.** *Utwórz zdania z podanych niżej wyrazów. Dokonaj koniecznych przekształceń. W każdym zestawie wyrazów jeden jest zbędny.*

1. пассажиры, войти, много, твёрдый, вагон, в жёсткий

.....

2. до, остаётся, время, для, уроков, после, меня, другие, у, занятия, немного

.....

3. дядя, здесь, моя, с, тётя, приезжать, дети, мой, сюда, и

.....

► **II.** *Marta wróciła z wycieczki do Sankt-Petersburga. O co ją zapytasz? Zadaż 7 pytań.*

.....

► **III.** *Twoi rodzice wybierają się do znajomych na uroczystą kolację. Zaproponuj strój:*

1. маме

.....

2. ојсу

.....

► **IV.** *Przygotuj dla rosyjskiej gazety ogłoszenie o otwarciu wystawy psów rasowych.*

.....

► **V.** *Uzupełnij tekst podanymi u dołu wyrażeniami w odpowiedniej formie.*

Вегетарианство — система питания
в пищу только продукты растительного происхождения. Последователи вегетариан-

ства в несколько групп. Первая группа это те, которые не всё то, что прямо или косвенно происходит от животного, а также не признают продуктов. Другие кроме растительной пищи употребляют ещё молочные продукты и яйца, то есть без убоя животных.

Для вставки: объединяться, допускать употребление, кулинарная обработка, проповедовать питание, есть

► **VI. Napisz po rosyjsku.**

1. Uważam, że słodycze są szkodliwe dla zdrowia.
.....
2. Marek ma nadzieję, że dzięki swojej pracy będzie bogaty i szczęśliwy.
.....
3. Krótko mówiąc, była to męcząca wycieczka.
.....
4. Kwaśne deszcze niszczą plony.
.....
5. Ten Turek z pochodzenia już kilka lat przyjaźni się z Duńczykiem.
.....



Część czwarta WYPRACOWANIE

► I. Napisz na jeden z podanych tematów (200–300 wyrazów). Podkreśl wybrany temat.

1. Пейзаж на картинах известных русских художников.
2. Мой любимый киноактёр.
3. У каждого человека есть мечты и желания. Назови три своих желания и объясни почему они так важны для тебя.

► Punktacja

► **CZĘŚĆ I.** Rozumienie tekstu ze słuchu

Zadanie 1.1. Za każde poprawne zaznaczenie abiturient otrzymuje 2 pkt. (łącznie 10 pkt.)

Zadanie 1.2. Za poprawne wybranie zakończenia zdania – 1 pkt (łącznie 5 pkt.)

Za bezbłędnie wykonaną część pierwszą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 15 punktów.

► **CZĘŚĆ II.** Rozumienie tekstu pisanego

Zadanie 1.1. Za poprawne wybranie zakończenia zdania – 2 pkt. – (łącznie 10 pkt.)

Zadanie 1.2. Za poprawne wskazanie zdania z informacją, której brak w tekście – 2 pkt. (łącznie 10 pkt.)

Za bezbłędnie wykonaną część drugą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 20 punktów.

► **CZĘŚĆ III.** Test leksykalno-gramatyczny

Test składa się z 6 zadań.

Zadanie I. – za każde poprawnie ułożone zdanie 1 pkt – (łącznie 3 pkt.)

Zadanie II. – za każde poprawnie sformułowane pytanie – 1 pkt – (łącznie 7 pkt.)

Zadanie III. – za każdą poprawnie sformułowaną propozycję 2 pkt. – (łącznie 4 pkt.)

Zadanie IV. – za sporządzenie ogłoszenia od 0 do 6 pkt. – (maksymalnie 6 pkt.)

Zadanie V. – za poprawne uzupełnienie zdania 1 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

Zadanie VI. – za poprawne przetłumaczenie zdania 1 pkt – (łącznie 5 pkt.)

Uwaga! Za każdy błąd ortograficzny odejmujemy po 0,5 pkt., za błąd leksykalny lub gramatyczny odejmujemy 1 pkt. Nie należy stosować punktów ujemnych.

Za bezbłędnie rozwiązany test gramatyczno-leksykalny abiturient może uzyskać maksymalnie 30 punktów.

► **CZĘŚĆ IV.** Wypracowanie

Wypracowanie należy oceniać według tabeli²⁾, zawierającej kryteria i punktację.

Za poprawne wykonanie zadania IV abiturient otrzymuje maksimum 35 punktów.

Ocena łączna za wszystkie zadania – maksimum 100 punktów.

Oceny: 0–50 pkt. – niedostateczny; 51–60 pkt. – dopuszczający; 61–74 pkt. – dostateczny; 75–87 pkt. – dobry; 88–96 pkt. – bardzo dobry; 97–100 pkt. – celujący.

²⁾ S. 158 w tym numerze.

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka włoskiego¹⁾



Część I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

► **Tekst odczytywany przez nauczyciela**

Il gatto di mia figlia si chiama Martino. Lo trovò piccolo e solo un mattino di novem-

bre, che tremava dal freddo sotto una panchina del giardino pubblico. Lei lo prese in braccio, lo coprì con un lembo del suo cappotto e nel portarcelo a casa ricordò il gesto del Santo che aveva donato a un mendicante metà del proprio mantello. Mia figlia Franca decise pertanto di chiamarlo Martino.

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Sembrò subito che insieme al nome il gatto sperduto e infreddolito si fosse preso anche la bontà d'animo di quel santo cavaliere. Mai si era visto un gattino più buono. Pareva che egli fosse venuto sulla nostra terra senza la più piccola cattiveria e addirittura sprovvisto di unghie e di denti. Non sapeva graffiare, non sapeva mordere né sapeva soffiare. Insomma, non gli avevano insegnato niente. Veramente una sola cosa il nonno o qualche lontano zio doveva avergli sussurrato all'orecchio: „Guardati dai cani, ricordati sempre che i nostri mortali nemici sono i cani”.

Infatti, quando Franca per la prima volta lo riportò in strada, sul portone di casa Martino parve volersi per un attimo concentrare, poi ricordò di dover odiare i cani e scese lesto sul marciapiede tirando il guinzaglio. Proprio in quel momento stava avanzando una bella signora che teneva al collare un magnifico cane della razza di San Bernardo. Martino guardò Franca con occhio smarrito, come se nell'euforia della sua prima uscita avesse d'un tratto perduto la memoria. Pareva volesse chiederle: „Come si fa a odiare?” e, visto che la sua padroncina lì per lì non sapeva dargli una risposta, rizzò tutto il suo pelo e allungò la coda che, così tesa e ancora rada, ricordava una di quelle lunghe spazzole con le quali le massaie usano lavare le bottiglie. Come non bastasse, non appena il San Bernardo gli fu a un passo, Martino spalancò la bocca e imparò a soffiare. Era così piccolo in mezzo al marciapiede, che il cane non lo degnò di un'occhiata e si limitò a volgere il muso verso la padrona per domandarle: „Che cosa vuole questo qui?”.

Część I **ROZUMIENIE ZE SŁUCHU**

► **Zadanie 1** – *Odpowiedz wyczerpująco na następujące pytania (za każdą poprawną odpowiedź możesz uzyskać 2 pkt., w sumie 10 pkt.):*

1. Quando e dove Franca trovò il gatto?
.....
2. Perché ricordò il gesto di san Martino?
.....
3. Che cosa avevano insegnato al gatto e chi lo aveva fatto?
.....

4. Quale fu la reazione del gatto quando vide il grosso cane?
.....
5. Come si comportò il cane vedendo il piccolo gatto e che cosa sembrò chiedere alla padrona?

► **Zadanie 2** – *Na podstawie informacji zawartych w tekście zaznacz, które z podanych zdań są prawdziwe, zakreślając jedną z dwóch możliwości (za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. **Il gatto sembrava essere nato**
 - a. senza unghie e senza denti
 - b. provvisto di piccole unghie
2. **Il gatto**
 - a. non sapeva graffiare
 - b. sapeva mordere
3. **Martino sembrò riflettere**
 - a. e ricordò che non doveva odiare i cani
 - b. e ricordò che doveva odiare i cani
4. **Il gatto scese sul marciapiede**
 - a. tenuto al guinzaglio
 - b. senza guinzaglio
5. **Quando il cane fu vicino al gatto**
 - a. lo guardò meravigliato
 - b. non lo guardò nemmeno

Część II **ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO**

Przeczytaj uważnie poniższy tekst:

Il caffè

Il professor Bellavista esordisce: „Lei deve sapere, carissimo ingegnere, che il caffè non è propriamente un liquido, ma è come dire una cosa di mezzo tra un liquido ed un aeriforme, insomma una cosa che non appena entra in contatto con il palato sublima, ed invece di scendere sale, sale, vi entra nel cervello e là resta quasi a tenervi compagnia, e così succede che uno per ore ed ore lavora e pensa: *Ma che bellu' caffè ca me so pigliato stamattina!*

„Noi invece”, dico io, „nel nostro ufficio non andiamo quasi più al bar, abbiamo su ogni piano dell'ufficio delle macchinette distributrici automatiche dove mettendo cento lire e premendo un bottone si può avere a piacere il caffè oppure il cappuccino, con o senza zucchero”.

„Macchine americane, è vero ingegnè?” chiede Salvatore.

„Milanesi o americane”, ribatte il professore, „ appartengono alla stessa razza, alla razza cioè di quelli che credono che il caffè sia una bevanda che si beve. Gesù, ma vi rendete conto che questa faccenda della macchinetta automatica del caffè è una cosa molto grave!? E’ un’offesa ai sentimenti dell’individuo, roba da fare appello alla commissione per i diritti dell’uomo”.

„Va bene, ma adesso non esageriamo”.

„E chi esagera. Egregio ingegnere, lei ha il dovere di protestare e di spiegare ai suoi superiori che quando un cristiano sente il desiderio di prendere un caffè non è perché vuole bere un caffè, ma perché ha avvertito il bisogno di entrare di nuovo in contatto con l’umanità, e quindi deve interrompere il lavoro che sta facendo, invitare uno o più colleghi ad andare a prendersi il caffè insieme, camminare al sole fino al bar preferito, vincere una piccola gara con annessa colluttazione per chi offre i suddetti caffè, fare un complimento alla cassiera, due chiacchiere sportive con il barista ed il tutto senza dare alcuna istruzione sul tipo di caffè preferito, dal momento che un vero barista deve già conoscere il gusto del suo cliente. Tutto ciò è rito, è religione, e lei non me lo può sostituire con una macchinetta che da una parte si ingoia le cento lire e dall’altra mi versa un liquido anonimo e inodore! Ma s’immagina lei se adesso per farsi la comunione, invece di andare in chiesa, il Vaticano avesse messo in tutti gli uffici una macchinetta automatica? Il fedele si avvicina, s’inginocchia, mette cento lire e si confessa con un registratore, poi si alza, si inginocchia dall’altra parte, mette altre cento lire, ed una mano meccanica gli mette l’ostia in bocca, il tutto dopo avere scelto su di un juke-box incorporato un canto gregoriano o l’Ave maria di Schubert”.

„Ha ragione il professore”, dice Salvatore. „Il caffè si deve bere con rispetto, con devozione: io mi ricordo che una volta il mio barista di Materdei mi fece una *cancherata* (sgridata) solo perché io mentre bevevo il caffè mi stavo leggendo Sport Sud. Mi disse: „Ma che fate, vi distraete?”.

► **Zadanie 3** – *Odpowiedz na następujące pytania (za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1.5 pkt., w sumie 12 pkt.):*

1. Quali proprietà vengono attribuite nel brano al caffè?
.....
2. Come funziona la macchinetta automatica?
.....
3. Come viene definita la macchinetta automatica?
.....
4. Quali preliminari deve seguire chi vuole gustare pienamente una tazzina di caffè?
.....
5. Una volta al bar, cosa si deve fare e non fare?
.....
6. Come si comporta un vero barista?
.....
7. Come si comporterebbe il fedele in una chiesa automatizzata?
.....
8. Quali differenze vengono ancora una volta rilevate tra nord e sud?
.....

► **Zadanie 4** – *Uzupełnij poprawnie następujące zdania (możesz uzyskać 1 pkt. za każde zdanie, w sumie 8 pkt.):*

1. Il caffè è una bevanda che invece di andare giù
2. Anziché al bar, adesso il caffè lo bevono ...
3. Si desidera un caffè perché si sente
4. Il caffè deve essere preso
5. Al barista non bisogna indicare
6. Chi offre il caffè deve prima
7. Il caffè della distributrice automatica è
8. Signore, perché....., invece di bere il caffè in santa pace?



Część III TEST LEKSYKALNO- GRAMATYCZNY

► **Zadanie 5** – *Uzupełnij podane zdania (za każdą poprawną formę otrzymasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. Fai la traduzione di questo brano? – No, faccio solo il riassunto.
2. Angela, riesci in disegno? – Sì, riesco benissimo.
3. Vai via? – Sì, vado.
4. Il film ti annoia? – Sì, ho abbastanza.

5. Lavori già da una settimana. Quanto tempo vuole per finire?

► **Zadanie 6** – *Zamień na mowę zależną (forma esplicita) (za każdą poprawną formę otrzymasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. Giulia disse a suo padre: – Andrò al cinema con Umberto.
.....

2. Franco annunciò ai suoi amici: – Domani vi presenterò la mia ragazza.
.....

3. Mario disse: – Ho già finito di fare tutti i miei compiti.
.....

4. Lucia dice: – Mi piacerebbe sapere che c'è in quella tua testa.
.....

5. Maria chiede: – Pensi che ci saranno dei cambiamenti?
.....

► **Zadanie 7** – *Zastąp formy dopełnienia zaimkami zespolonymi (za każdą poprawną odpowiedź uzyskasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. Ho dato a Mario e a Rita una bella notizia.
.....

2. Mia sorella mi ha promesso di comprare un bel libro.
.....

3. Le fecero vedere tre paia di scarpe.
.....

4. Carla si aspetta questo regalo.
.....

5. Vi farò sapere quando andrò a Venezia.
.....

► **Zadanie 8** – *Podane w nawiasach bezokoliczniki wstaw w odpowiedniej formie (za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. Se lui fosse stato con me, (aiutarmi)

2. Se il tempo (essere) bello, spunterebbero i primi fiori.

3. Se (decidere) così, hai fatto bene, secondo me.

4. Se (potere) fermarti a casa nostra, ci farai piacere.

5. (Partire) per le vacanze, se fossi stata libera.

► **Zadanie 9** – *Podane w nawiasach bezokoliczniki wstaw w odpowiedniej formie Congiuntivo*

(za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 pkt., w sumie 5 pkt.):

1. Venne alla stazione a prendermi, sebbene (piovere) a catinelle.

2. E' la più bella ragazza che io (conoscere) nella mia vita.

3. Sei l'unico che (capirmi)

4. Era poco probabile che i genitori (arrivare) già.

5. Marco partì, benché (dirgli) di non farlo.

► **Zadanie 10** – *Uzupełnij odpowiednim przymikiem prostym lub przymikiem z rodzajnikiem (za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 0.5 pkt., w sumie 5 pkt.):*

1. Fu pagato caro prezzo.

2. E' oriundo Svizzera.

3. Ammiriamo il quadro tinte calde.

4. Il bosco si estende qualche chilometro.

5. questa decisione non ammetto discussioni.

6. Venire mondo.

7. Dare nervi.

8. Andare fumo.

9. Mettere prova.

10. Prendere il collo.

Część IV WYPOWIEDŹ PISEMNA

► *Wybierz jeden z tematów i rozwiń go w wypowiedź liczącą 200-300 słów. Za tę część egzaminu możesz uzyskać do 35 pkt.*

1. L'Uomo e la Natura: conflitti e armonia.

2. Secondo te il terrorismo origina anche dall'ingiustizia?

3. La carriera politica mi attira (non mi attira). Perché?

Propozycja klucza odpowiedzi i punktacja

► **Część I**

Zadanie 1 – po 2 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 10 pkt.

1. Un mattino di novembre, sotto una panchina del giardino pubblico.

2. Lo coprì con un lembo del cappotto, come fece san Martino donando metà del suo mantello a un mendicante.

- Di guardarsi dai cani; glielo aveva insegnato il nonno o qualche lontano zio.
- Si sentì smarrito, poi rizzò tutto il pelo e allungò la coda, spalancò la bocca e imparò a soffiare.
- Il cane trattò il gatto con la massima indifferenza e sembrò chiedere alla padrona: „Che vuole questo qui?”

Zadanie 2 – po 1 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.: 1a; 2a; 3b; 4a; 5b.

► Część II

Zadanie 3 – po 1,5 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 12 pkt.

- Una cosa di mezzo tra un liquido e un aeriforme.
- Mettendo una moneta da cento lire e premendo un bottone.
- Una cosa molto grave.
- Deve sentire il bisogno di compagnia, interrompere il lavoro e invitare i colleghi.
- Fare a gara a chi paga, fare un complimento alla cassiera e due chiacchiere sportive con il barista.
- Non chiede che tipo di caffè uno vuole, perché già conosce il gusto del cliente.
- S'inginocchia davanti alla macchinetta automatica, mette cento lire e si confessa, poi prende l'ostia da un'altra macchinetta.
- Al nord credono che il caffè sia una bevanda che si beve, al sud bere un caffè è un rito, va gustato con devozione, senza distrarsi.

Zadanie 4 – po 1 pkt. za każde prawidłowe zdanie, w sumie 8 pkt.

- sale; 2. su ogni piano dell'ufficio; 3. il bisogno di entrare di nuovo in contatto con l'umanità; 4. in compagnia; 5. il tipo di caffè preferito; 6. una piccola colluttazione per stabilire chi paga; 7. un liquido anonimo e inodore; 8. „vi distraete?”

► Część III

Zadanie 5 – po 1 pkt. za każdą prawidłową formę, w sumie 5 pkt.

- ne; 2. ci; 3. me ne; 4. ne; 5. ti ci.

Zadanie 6 – po 1 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.

- disse che sarebbe andata.....2.che il giorno dopo avrebbe presentato loro la sua ragazza. 3.che aveva già finito di fare tutti i suoi compiti. 4.che le piacerebbe sapere cosa c'è in quella sua testa. 5.se pensa che ci saranno dei cambiamenti.

Zadanie 7 – po 1 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.

- gliel'ho data; 2. di comprarmelo; 3. gliene fecero vedere tre paia; 4. se lo aspetta; 5. ve lo farò sapere.

Zadanie 8 – po 1 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.

- mi avrebbe aiutato; 2. fosse; 3. hai deciso; 4. potrai; 5. sarei partita.

Zadanie 9 – po 1 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.

- piovesse; 2. che io abbia conosciuto; 3. che mi capisca; 4. fossero arrivati; 5. gli avessi detto.

Zadanie 10 – po 0,5 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź, w sumie 5 pkt.


- a; 2. della; 3. dalle; 4. per; 5. su; 6. al; 7. ai; 8. in; 9. alla; 10. per.

► Część IV

Maksymalna liczba punktów – 35. Praca oceniana według kryteriów wspólnych dla wszystkich języków²⁾.

► **Skala ocen:** 0–50 niedostateczny; 51–60 dopuszczający; 61–74 – dostateczny; 75–87 – dobry; 88–96 – bardzo dobry; 97–100 – celujący.



²⁾ patrz s. 158 w tym numerze.



WYDAWNICTWA CODN

Już wkrótce:

► **EUROPEJSKI SYSTEM OPISU Kształcenia Językowego:**
uczenie się, nauczanie, ocenianie

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – to wynik ponad dziesięcioletnich prac badawczych prowadzonych przez grupę wybitnych ekspertów z państw członków Rady Europy – wielokrotnie konsultowany i weryfikowany. Jest adresowany do wszystkich zajmujących się kształceniem językowym oraz do uczących się języków. Propaguje takie metody nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu w połączeniu z umiejętnościami sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym. Szczegółowo określa zakres wiedzy, sprawności i umiejętności wymagany na poszczególnych poziomach biegłości językowej, jest obowiązkową lekturą wszystkich zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, opracowywaniem programów nauczania i określaniem standardów wymagań egzaminacyjnych, autorów podręczników i materiałów dydaktycznych.



Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

Halloween w szkole? Świetna zabawa!

W tym roku szkolnym przygotowania do Halloween trwały dwa tygodnie. Członkowie koła języka angielskiego zadbali o naprawdę wspaniałą dekorację. Na zajęciach kółka przygotowaliśmy czarownice, dynie i duchy do powieszenia na wielkiej gałęzi pod sufitem w sali języka angielskiego. Wszystkie prace wisały na nitkach różnej długości i „straszyły” – robiło to naprawdę wspaniałe wrażenie i wprowadzało wszystkich w nastrój Halloween.

Na początku października ogłosiłam, jak co roku, konkurs



Gałąz z wykonanymi przez uczniów „straszydłami” z okazji Halloween



Uczestnicy konkursu na najpiękniejszą dynię z dyplomami i nagrodami

na najpiękniejszą dynię. Dzięki temu przed samym Halloween mieliśmy w klasie 10 pięknych, błyskających światełkami dyń. Pały się przez kilka dni na wszystkich lekcjach. W czasie przerw przybiegały do klasy inne dzieci, nawet maluchy, żeby je podziwiać. Konkurs został rozstrzygnięty 31.10.2002 r., czyli dokładnie w Halloween. Wszyscy otrzymali dyplomy oraz nagrody (albumy na zdjęcia, pisaki, długopisy).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

Moją pracownię odwiedzały też dzieci z młodszych klas (I, II, III) ze swoimi wychowawczyniami. Dziewczynki z klasy szóstej przygotowały dla nich informacje o Halloween, pokazywały ilustracje do swoich opowieści. Otwarte buzie najmłodszych i blask w oczach mówiły same za siebie – bardzo im się podobało.

Niektórzy uczniowie przebierali się w tym dniu w stroje diabłów, czarownic i duchów. Za najciekawsze przebranie uczniowie otrzymywali słodycze. W przyszłym roku szkolnym postanowiliśmy przygotować wielki bal przebierańców.

Warto w sposób praktyczny i ciekawy przybliżyć dzieciom tradycję i kulturę innych



Klasa VIc w dniu Halloween

krajów – wtedy zapamiętuje się najwięcej. Halloween jest tego najlepszym przykładem.

(styczeń 2003)

Mirosława Pietrzykowska¹⁾
Kutno

Dni Języków Obcych

Unia Europejska oraz Rada Europy ogłosiła rok 2001 Europejskim Rokiem Języków. Obchody miały na celu zwrócenie uwagi na różnorodność językową oraz promowanie nauki języków.

Postanowiłam wykorzystać Europejski Rok Języków jako okazję do motywowania uczniów do nauki języków obcych. Pragnęłam jednocześnie uświadomić innym znaczenie swojej pracy jako nauczycielki języka rosyjskiego oraz znaczenie nauki języków obcych.

Obchody Dnia Języków w naszej szkole odbyły się po raz pierwszy 19 czerwca 2001 roku. W przygotowaniach do święta brali udział nauczyciele rusycyści, germaniści, angliści, uczniowie oraz ich rodzice. Uroczystości rozpoczęły się projekcją filmu *Przemiętło z wiatrem* w wersji angielskiej dla klas trzecich i czwartych. Uczniowie uczący się języka rosyjskiego obejrzeni film *Doktor Żywago*.

Po krótkiej przerwie młodzież zgromadziła się w przygotowanej na uroczystość sali gim-

nastycznej. Jej dekorację stanowiły bardzo liczne i różne prace plastyczne, przygotowane przez uczniów naszej szkoły. Boczne części sali zajmowały stoiska z przepięknymi albumami, ulotkami, plakatami. Zadbano też o ekspozycje, kojarzące się z prezentowanymi krajami: matrioski, samowary, hafty rosyjskie, stare monety itp.

Po obejrzeniu stoisk reprezentujących trzy obszary językowe przystąpiliśmy do konkursu wiedzy o Anglii, Rosji i Niemczech. Nauczyciele każdego języka obcego przygotowali 100 pytań z zakresu wiedzy ogólnej o tych krajach. Zmagania konkursowe były bardzo ekscytujące. Jury konkursu wyłoniło trzech zwycięzców, po jednym z każdej grupy językowej.

Następnym punktem programu był konkurs piosenki. W każdym języku wykonano po trzy utwory, łącznie dziewięć piosenek. Z największym aplauzem widownia przyjęła piosenki rosyjskie i angielskie.

Uroczystości zamykał konkurs na najciekawsze logo i hasło Europejskiego Roku Języ-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 3 w Kutnie.

ków. Wśród zgłoszonych haseł najwięcej zwolenników zdobyły: *Języki drogą ku przyszłej Europie*, *Języki jednoczą narody świata*, *Języki bogactwem Europy*. Imprezę zakończyliśmy wręczeniem drobnych nagród w postaci książek, albumów i maskotek.

Obchody Dni Języków zainicjowane przez nauczycieli naszej szkoły spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony kolegów z innych szkół w naszym mieście. Uroczystość była bardzo dobrze przygotowana. Ogromne oklaski i uznanie młodzieży był najlepszą zapłatą za naszą pracę włożoną w przygotowanie święta. Po zakończeniu imprezy postanowiliśmy kontynuować tę tradycję.

W roku szkolnym 2001/2002 zabraliśmy się znacznie wcześniej do przygotowań uroczystości. Do programu włączyliśmy kolejne konkurencje, a stoiska były zapełnione różnymi potrawami kuchni rosyjskiej, niemieckiej i angielskiej. Nauczycielka języka niemieckiego

przygotowała inscenizację bajki o Czerwonym Kapturku.

Festiwal piosenki w trzech językach przygotowano z większym rozmachem. Była też parada postaci przebranych za znane osobistości ze świata polityki, nauki i sportu.

Na uroczystość zaprosiliśmy przedstawicieli władz samorządowych miasta Kutna. Młodzież naszej szkoły wzbudziła w nich podziw dobrą znajomością języków, solidną wiedzą o trzech wyżej wymienionych krajach oraz ogromnym zaangażowaniem w przygotowanie różnorodnych potraw, np. blinów, twarożników, kwasu chlebowego i innych specjałów.

Kolejne obchody Dnia Języków Obcych potwierdziły, że codzienny trud nauczycieli i uczniów daje wymierne efekty. Szkoła zaś została wzbogacona o kolejną tradycję, która, mam nadzieję, będzie kontynuowana przez następne lata.

(grudzień 2002)

Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

Szkolny konkurs: *Let's visit the USA*²⁾

Już po raz drugi odbył się w naszej szkole konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych. W zeszłym roku odwiedziliśmy Wielką Brytanię (*Let's visit Great Britain*). Teraz wyruszyliśmy na podbój Ameryki i przeprowadziliśmy konkurs międzyszkolny *Let's visit the USA*. Wzięły w nim udział cztery 3-osobowe drużyny z sąsiednich szkół podstawowych SP nr 28, 30, 31, 33 w Zabrzu. Zabawa była doskonała. Wszyscy wykazali się naprawdę wspaniałą wiedzą o Stanach Zjednoczonych. Uczestnicy mogli wybierać spośród pytań za 1, 2 lub 3 punkty, musieli doskonale orientować się na mapie, a także umieć skojarzyć fakt historyczny z datą, a nazwiska znanych Amerykanów z ich dokonaniem.

Konkurs odbywał się w języku polskim,



Wystawa prac plastycznych uczniów z konkursu „Let's visit the USA”

gdyż piąto i szósto-kłasiści, którzy brali udział w konkursie mogli się do niego lepiej przygoto-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

²⁾ Patrz również s. 146 w tym numerze.

wać i zaprezentować w języku ojczystym. Nie zabrakło jednak miejsca i na język angielski. Uczniowie musieli wykazać się umiejętnością rozróżniania amerykańskiej i brytyjskiej angielszczyzny. Jednym z ciekawszych zadań konkursowych było zareklamowanie wybranego miejsca w USA (Alaska, Góry Skaliste, Hawaje, Wielkie Jeziora). Uczestnicy wcielali się w pracowników biura podróży i w możliwie najciekawszy sposób, korzystając z otrzymanych materiałów, musieli zachęcić widownię i jury do odwiedzenia USA.

Dopingowała ich licznie przybyła publiczność oraz rodzice, którzy gratulowali pomysłu tego konkursu. Zwyciężyła drużyna z SP 28 przed SP 30, 31 i 33. Wszyscy uczestnicy otrzymali dyplomy oraz wspaniałe nagrody (np. piłki nożne, piórniki, książki – readersy), ufundowane przez jednego z rodziców oraz księgarnię Omnibus w Katowicach i księgarnię Longman.

Równoległe z konkursem wiedzy o USA odbył się w naszej szkole konkurs plastyczny pod tym samym tytułem *Let's visit the USA*. W przerwie konkursu o wiedzy goście mogli obejrzeć film wideo o Kalifornii i Los Angeles oraz wystawę prac plastycznych. Uczniowie wykazali się ogromną pomysłowością i talentem wykonując swoje prace. Nie były to tylko rysunki. Zbudowali makiety budyn-



Drużyna SP nr 31 w trakcie rozwiązywania zadania



Wszyscy uczestnicy konkursu „Let's visit the USA” ze swoimi nauczycielkami

ków, mostu, a także wykonali maskę indiańską i oryginalny domek trapera.

W przyszłym roku szkolnym zamierzamy zorganizować podobny konkurs *Let's visit Australia* i pojechać, oczywiście na mapie, do... Australii.

(kwiecień 2002)

Elżbieta Bytniewska, Anna Koroza, Dorota Żuchowska¹⁾
 Łódź

XXXIX Konkurs Języka Łacińskiego

W roku szkolnym 2001/2002 Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego przeprowadziło XXXIX Konkurs Ję-

zyka Łacińskiego adresowany do uczniów liceów ogólnokształcących w Łodzi (pierwszy i drugi rok nauczania języka łacińskiego – w zasad-

¹⁾ Elżbieta Bytniewska jest doradcą metodycznym języka łacińskiego w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Dorota Żuchowska liderem Konkursu i nauczycielką języka łacińskiego w XVIII Liceum Ogólnokształcącym, Anna Koroza nauczycielką języka łacińskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym.

nionych przypadkach trzeci lub czwarty). *Rozbudzanie i rozwijanie u młodzieży zainteresowania językiem łacińskim i kulturą antyczną, podnoszenie poziomu umiejętności językowych, wspieranie postaw twórczych uczniów* – to najważniejsze zadania konkursu.

Eliminacje odbyły się dwustopniowo. Eliminacje I i II stopnia przeprowadziła *Komisja Konkursowa*, która ustaliła tematykę i formę sprawdzianów oraz oceniała prace uczestników (według jednolitego systemu punktowego).

Udział w zawodach I i II stopnia polegał na pisemnym sprawdzianie wymagającym umiejętności tłumaczenia, rozumienia i przekształcania zdań łacińskich. Sprawdzaliśmy operatywną znajomość gramatyki oraz stosowanie poprawnych technik przekładu struktur morfologicznych i składniowych. Eliminacje I stopnia trwały jedną godzinę zegarową, zawody II stopnia – dwie godziny zegarowe nie włączając czasu na sprawy organizacyjne. Eliminacje zostały przeprowadzone anonimowo. O miejscu w konkursie decydowała liczba punktów uzyskanych z testu II etapu. Na ich podstawie *Komisja Konkursowa* ustaliła kolejność lokat.

Do XXXIX Konkursu Języka Łacińskiego przystąpiło 15 szkół zgłaszając 71 uczniów, do II etapu zakwalifikowano 16 uczestników z 11 liceów ogólnokształcących.

Uczestnicy konkursu wykazali się dobrym poziomem wiedzy i opanowanych umiejętności. Prace uczniów były, w dużej części, dobre i bardzo dobre. Świadczą o rzetelnym przygotowaniu młodzieży do konkursu. Prac zdecydowanie słabych było niewiele.

Pierwsze miejsce w XXXIX Konkursie Języka Łacińskiego zajęli, ex aequo: Emanuel Stańczyk – uczeń II klasy Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. o. Anasztazego Pankiewicza oraz Marta Walczak – uczennica II klasy XXXI Liceum Ogólnokształcącego; drugie miejsce – Sebastian Oliszewski – uczeń IV klasy XVIII Liceum Ogólnokształcącego; trzecie miejsce – Justyna Flis – uczennica II klasy z IV Liceum Ogólnokształcącego.

Wszyscy laureaci otrzymali dyplomy uznania oraz nagrody ufundowane przez Wy-

dział Edukacji i Kultury Fizycznej Urzędu Miasta Łodzi, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego oraz Regionalny Zespół z Gdańska Wydawnictwa Szkolnego PWN. Nauczyciele–opiekunowie laureatów, zwycięskie szkoły oraz pozostali uczestnicy finału konkursu, zostali uhonorowani dyplomami.

Uroczystość zakończenia XXXIX Konkursu Języka Łacińskiego (oraz kilku innych konkursów organizowanych i prowadzonych przez ŁCDNiKP) miała miejsce w gościnnej Szkole Podstawowej nr 120 w Łodzi, która podjęła się zorganizowania imprezy (wystrój sali, poczęstunek, miła i życzliwa atmosfera). Zakończenie konkursu odbyło się z udziałem laureatów i finalistów, nauczycieli i dyrektorów szkół, dyrektora Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, koordynatora Regionalnego Zespołu Wydawnictwa Szkolnego PWN z Gdańska, lektorów języka łacińskiego ze Studium Języków Obcych Akademii Medycznej oraz pracownika Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego w Łodzi.

Lider Nauczycielskiej Grupy Zadaniowej ds. Konkursu Języka Łacińskiego dokonał podsumowania konkursu; wręczono nagrody i dyplomy. Uroczystość uświetniło przedstawienie pt. *Kapsuła*, zaprezentowane przez młodzież Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. o. A. Pankiewicza (według autorskiego scenariusza jednego z uczniów) oraz występ zespołu wokalistycznego „Tuzinki”.

Dokonałiśmy ewaluacji konkursu (przeprowadziliśmy ankietę wśród uczestników II etapu). Zdecydowana większość ankietowanych uczniów wyraziła zadowolenie z udziału w konkursie; odpowiedzi na kolejne pytania ankiety były pozytywne. Z uwagą i życzliwością przyjęliśmy sugestie przedstawione przez ankietowanych.

Zainteresowanie uczniów konkursem, ich zaangażowanie, szlachetne współzawodnictwo, radość z odniesionych sukcesów przyniosły organizatorowi wiele zadowolenia i satysfakcji.

Na rok szkolny 2002/2003 zaplanowaliśmy następną edycję konkursu – XL Konkurs Języka Łacińskiego.

(marzec 2003)

I Międzyszkolny Interlingwistyczny Konkurs Sentencji

Sekcja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Filologicznego działająca przy Katedrze Filologii Klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego zorganizowała w roku szkolnym 2001/2002 I Międzyszkolny Interlingwistyczny Konkurs Sentencji. Celem konkursu było: rozbudzenie i rozwijanie w uczniach zainteresowań lingwistycznych, podnoszenie poziomu umiejętności językowych oraz wspieranie aktywnej postawy uczniów. Konkurs był przeznaczony dla uczniów klas I-III łódzkich liceów ogólnokształcących. Odbył się on dwuetapowo. Eliminacje I stopnia zostały przeprowadzone przez nauczycieli języka łacińskiego i języka angielskiego w macierzystych placówkach, zaś II stopnia przez Komisję Konkursową (w składzie: Teresa Macjon – przewodnicząca, Dorota Żuchowska – inicjatorka I MIKS, Joanna Mirzejewska, Alicja Petrykiewicz, Anna Koroza, Barbara Biernacka). Drugi etap konkursu odbył się w Katedrze Filologii Klasycznej.

Zakres materiału obowiązujący uczestników, tj. 95 sentencji w łacińsko-angielsko-polskiej wersji językowej, został opracowany przez Komisję Konkursową i udostępniony zainteresowanym już na początku roku szkolnego 2001/2002. W pierwszym etapie uczestniczyło około 150 uczniów łódzkich liceów, z czego do drugiego etapu zostało zakwalifikowanych 35. Spośród nich Komisja Konkursowa wyłoniła 5 laureatów. Zostali nimi: Natalia Leśnikowska – IV LO, Wioletta Czerwińska – VIII LO, Karolina Milbrandt – IV LO, Agata Zielińska – IV LO, Piotr Nowak – IV LO. Laureaci otrzymali dyplomy i nagrody książkowe, zaś pozostali uczestnicy drugiego etapu – finaliści, zostali uhonorowani dyplomami.

W związku z dużym zainteresowaniem, jakie wzbudził konkurs, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli łódzkich liceów, Ko-

misja Konkursowa zamierza ponowić jego edycję w roku szkolnym 2002/2003. Niewykluczone, iż zakres materiału zostanie poszerzony o język niemiecki.

Oto przykład jednego zadania z II etapu konkursu:

Podaj odgadnięte na podstawie angielskiego opisu sentencje w trzech wersjach językowych.

1. A persevering person is more likely to succeed than an impatient one.
ang.
łac.
pol.
2. Everyone is responsible for his future – it much depends on what we're doing.
ang.
łac.
pol.
3. There is no result without a cause. Every action has its consequences (reaction).
ang.
łac.
pol.
4. To make things worse.
ang.
łac.
pol.
5. You must be aware of the consequences of your deeds.
ang.
łac.
pol.
6. If you are acting with courage and determination, you will reach the goal more surely than the one who's hesitating.
ang.
łac.
pol.

(listopad 2002)

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 10 (XVIII LO) w Łodzi.

O pracy szkolnej komisji nauczycieli języków obcych

Oprócz nauczania języka rosyjskiego w technikum i liceum, pełnię wiele różnych funkcji w mojej szkole, m.in. przewodniczącej Komisji Nauczycieli Języków Obcych. Chciałabym podzielić się wiedzą i doświadczeniem w pracy w komisji z innymi nauczycielami, szczególnie z tymi, którzy społecznie pełnią funkcję przewodniczących zespołów przedmiotowych. To do nich należy układanie planu komisji, organizowanie spotkań, dbałość o protokołowanie posiedzeń, podejmowanie działań na rzecz usprawnienia pracy szkoły.

Moja komisja liczy 9 członków (4 nauczycieli języka angielskiego, 3 nauczycieli języka rosyjskiego, 1 nauczyciel języka francuskiego, 1 nauczyciel języka niemieckiego). Na pierwszym zebraniu we wrześniu dyskutujemy nad planem na najbliższy rok szkolny i wspólnie ustalamy kierunki działania. Musimy zaplanować liczbę spotkań i ich terminy oraz prowadzących lekcje koleżeńskie.

Na zebraniach w ciągu roku szkolnego wymieniamy się doświadczeniami, które zdo-

bywamy biorąc udział w konferencjach metodycznych i warsztatach językowych. Korzystamy chętnie z nowinek literatury przedmiotowej, śledzimy nowości w Internecie. Członkowie komisji podnoszą systematycznie swoje kwalifikacje, przekazują swoją wiedzę w ramach szkolenia wewnątrzszkolnego innym kolegom i koleżankom.

Współpracujemy z nauczycielami innych przedmiotów, w szczególności z nauczycielami języka polskiego. Wdrażamy nowe programy w zreformowanym liceum i technikum, wspólnie dokonujemy wyboru podręczników i opracowujemy kryteria ocen. Co roku nauczyciele języków obcych przeprowadzają w szkole próbną maturę i prowadzą zajęcia fakultatywne dla maturzystów. Serdeczną opieką otaczamy młodych nauczycieli stażystów, prowadzimy zajęcia otwarte dla wszystkich, wzbogacamy bazę dydaktyczną.

Przesyłam przykładowy plan pracy komisji z nadzieją, że posłuży innym nauczycielom w konstruowaniu własnych planów i zadań dydaktycznych.

Plan pracy Komisji Nauczycieli Języków Obcych

Kierunki działania	Formy realizacji	Termin	Odpowiedzialny
1. Doskonalenie metod nauczania	<ul style="list-style-type: none">▶ stosowanie w większym stopniu metod aktywizujących,▶ położenie większego nacisku na sprawności komunikacyjne,▶ pełniejsze wykorzystanie w procesie nauczania środków dydaktycznych,▶ stosowanie urozmaiconych form ćwiczeń zbliżonych do wymagań egzaminacyjnych,▶ poświęcenie większej uwagi sprawności pisania krótkich i dłuższych form wypowiedzi, oceniając je według kryteriów egzaminacyjnych,▶ przeprowadzenie testów określających poziom wiedzy uczniów klas I.	cały rok	wszyscy nauczyciele
2. Indywidualizacja metod kształcenia	<ul style="list-style-type: none">▶ różnicowanie metod kształcenia,▶ częste sprawdzanie wiadomości uczniów słabych,▶ praca z uczniem zdolnym – przygotowanie uczniów do konkursu recytatorskiego i Olimpiady.	cały rok maj	wszyscy nauczyciele

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Inowrocławiu.

Kierunki działania	Formy realizacji	Termin	Odpowiedzialny
3. Wymiana doświadczeń dydaktycznych	<ul style="list-style-type: none"> ▶ udział w konferencjach metodycznych, ▶ udział w warsztatach językowych, ▶ współpraca z nauczycielami języka polskiego, ▶ zorganizowanie lekcji koleżeńskiej. 	cały rok	wszyscy nauczyciele
4. Doskonalenie form oceniania uczniów	<ul style="list-style-type: none"> ▶ częstsze sprawdzanie wiadomości uczniów w zakresie czterech sprawności językowych, ▶ samoocena uczniów wraz z podaniem motywacji. 	cały rok	wszyscy nauczyciele
5. Praca z uczniami w grupach językowych	▶ kontynuowanie podziału na grupy zaawansowane i początkujące ze szczególnym uwzględnieniem 3-letniego liceum i 4-letniego technikum.	cały rok	wszyscy nauczyciele
6. Podnoszenie kwalifikacji	▶ według kalendarza kursów	cały rok	wszyscy nauczyciele
7. Prowadzenie zajęć dodatkowych	▶ fakultety dla maturzystów	od września do maja	
8. Wdrażanie nowych programów nauczania	<ul style="list-style-type: none"> ▶ praca z nowymi podręcznikami w klasach I technikum i liceum, ▶ opracowanie wymagań programowych dla szkoły średniej zreformowanej. 	cały rok do końca września	wszyscy nauczyciele
9. Opieka nad młodymi nauczycielami	<ul style="list-style-type: none"> ▶ regularne hospitowanie zajęć raz w miesiącu, ▶ prowadzenie arkusza obserwacji, ▶ zaznajomienie z organizacją pracy szkoły, ▶ służenie wszelką pomocą, ▶ przeprowadzenie egzaminów końcowych. 	cały rok czerwiec	
10. Przeprowadzenie próbnej matury	▶ egzamin pisemny	marzec	nauczyciele języka angielskiego
11. Wzbogacanie bazy dydaktycznej	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zakup odtwarzacza CD, ▶ zakup słowników dla szkolnej biblioteki, ▶ dbałość o środki już istniejące. 	cały rok	wszyscy nauczyciele

(listopad 2002)

Kazimiera Myczko¹⁾
Poznań

Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia²⁾

IV Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV

W dniach 6–7 lutego 2003 odbyła się w Pradze IV Konferencja Regionu Europy Środkowej (CER) FIPLV. Konferencja została zorganizowana na Uniwersytecie im. Karola przy wspar-

ciu Ministerstwa Szkolnictwa i Wychowania Republiki Czech. Współorganizatorem konferencji był Kruh moderních filologů.

Prawie 200 uczestników konferencji

¹⁾ Autorka jest prof. dr hab. w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Sprawozdanie z III Konferencji Regionu Europy Środkowej FIPLV jest zamieszczone w *Językach Obcych w Szkole* 1/2002, s. 121-124.

przywitali m.in. dr Maria Fenclová – przedstawicielka zarządu Regionu Europy Środkowej FIPLV, prof. Jiří Kraus – prorektor Uniwersytetu im. Karola, dr Pavel Cink – przedstawiciel Ministerstwa Szkolnictwa i Wychowania Republiki Czech oraz doc. Josef Henrich – przewodniczący organizacji Kruh moderních filologů.

Wygłoszono blisko 60 referatów. Językiem obrad był w zasadzie język czeski. Wystąpienia gości zagranicznych były tłumaczone na język angielski i czeski. Referaty zostały wygłoszone przez przedstawicieli różnych krajów i dotyczyły istotnych zagadnień kształcenia nauczycieli w zakresie dydaktyki języków obcych oraz rozwijania szeroko rozumianej kompetencji językowej i socjokulturowej przyszłych nauczycieli.

Referaty plenarne wygłosili: prof. S. Jelinek (Uniwersytet im Karola, Praga – Czechy): *Didaktika cizích jazyků v přechodu studenta do roli učitele*; prof. V. Castellotti (Uniwersytet F. Rabelais, Tours – Francja): *Didactique des langues, plurilinguisme et formation des enseignants*; prof. T. Siek-Piskozub (Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań – Polska): *Social constructivism in foreign language education*; doc. R. Chodera (Uniwersytet im Karola, Praga – Czechy): *Didactica cizích jazyků jako vědní disciplína*; prof. W. Woźniewicz (Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań – Polska): *O diskursivnoj kompetencii prepodavatelja inostrannogo jazyka*; prof. R. Freudenstein (Uniwersytet w Marburgu – Niemcy): *Merkmale des guten Fremdsprachenlehrers*; prof. E. Batley (Uniwersytet w Londynie – Anglia): *Conversation a redundant art form or an essential skill?*

Pozostałe referaty zostały wygłoszone w pięciu sekcjach tematycznych. Poruszane zagadnienia, z wyjątkiem ostatniej sekcji, odnosiły się do następujących języków obcych: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego.

W pierwszej sekcji dyskutowano problemy dydaktyki języków obcych jako części składowej profesjonalnego przygotowania nauczyciela. W referatach podjęto m.in. zagadnienia rozwijania kompetencji dydaktycznej w ramach kształcenia nauczycieli języka angielskiego (S. Hanušová), funkcji dydaktyki specjalistycznej (R. Perclová) i koncepcji całościowego uczenia się w dydaktyce języków obcych jako elementu innowacji w kształceniu nauczycieli

(J. Folprechtová), a także roli przykładu prowadzących zajęcia dla przyszłych nauczycieli (A. Jankowska).

Sekcja druga (najliczniejsza) obejmowała wybrane problemy kształcenia nauczycieli języków obcych do pracy i została podzielona na dwie podsekcje A i B.

W podsekcji A obradowano nad udziałem poszczególnych dyscyplin naukowych w kształceniu nauczycieli języków obcych. Referaty dotyczyły m.in. lingwistycznych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych (R. Repka), fonetyki i fonologii jako istotnego elementu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (A. Kovářová), współczesnej translatoologii i jej miejsca w uczeniu się języka (M. Hrdlička), roli kompetencji w zakresie literatury w kształceniu nauczycieli języków obcych (R. Hříbková), kulturowego i literackiego wymiaru kształcenia językowego (Lístková).

W podsekcji B poruszono problemy kształcenia nauczycieli w odniesieniu do wybranych aspektów dydaktyki języków obcych. Tu podjęto m.in. zagadnienia wymagań w zakresie kształcenia nauczycieli sformułowanych z perspektywy aktualnych programów szkolnych (K. Myczko), zagadnienia języka niemieckiego jako języka sąsiada i jako elementu społeczeństwa wielojęzycznego (L. Houska) oraz kreatywnego pisania jako formy terapii w nauczaniu uczniów ze szczególnymi potrzebami (V. Janková). W referatach dyskutowano też problemy dysleksji w szkole (L. Bohuslavová), przygotowania nauczycieli do czytania strategicznego (K. Karpińska-Szaj), fenomenu interkulturowości w kształceniu nauczycieli języków obcych (V. Poláčková) oraz rozwijania kompetencji socjokulturowej (P. Nečasová). Poruszano tu również zagadnienia błędów obcojęzycznych (E. Homolová), zróżnicowanego podejścia do uczniów w nauczaniu języków obcych w szkole średniej (L. Tahovská), zagadnienia rozwijania autonomii wobec wyzwań dwudziestego pierwszego wieku (M. Müllerová), wykorzystania Internetu w przygotowaniu zajęć językowych (S. Koryčanková), a także wykorzystania technologii informatycznych i komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli (M. Černá). Przedstawiono też problemy kształcenia nauczycieli na przykładzie Wydziału Pedagogiki na Uniwersytecie w Brnie (J. Krystýnková).

W sekcji trzeciej referaty dotyczyły problematyki dokształcania nauczycieli języków obcych. Zagadnienia te zostały odniesione do aktualnego kontekstu w Republice Czech (J. Čepčányová) oraz do aspektu własnego rozwoju zawodowego nauczyciela (J. Jilková). Dyskutowano również o przygotowywaniu testów maturalnych (J. Trinka), w szczególności części pisemnej (Pernicová). Zagadnienia dokształcania się nauczycieli w Republice Czeskiej rozpatrywano także w kontekście doskonalenia się nauczycieli w Unii Europejskiej (V. Jezková).

W sekcji czwartej dyskutowano specyficzne problemy kształcenia nauczyciela języków obcych do szkół podstawowych. Referaty dotyczyły m.in. miejsca języka obcego w programach nauczania (Peloušková), nauki języków obcych w słowackich szkołach podstawowych w kontekście przygotowania nauczycieli dla tych szkół (Z. Gradušovà, E. Malà, D. Müglövà), kształcenia językowego przyszłych nauczycieli (L. Betakovà) i programu językowego kursu przygotowawczego dla uczniów (klasy III i IV) jako jednej z możliwości wczesnego nauczania języków obcych (Fenclovà).

Sekcja piąta zajmowała się problematyką mało rozpowszechnionych języków obcych. Referaty dotyczyły m.in. języka czeskiego jako języka obcego i jako języka drugiego (E. Hájková), materiałów nauczania dla studentów slawistyki w Regensburgu (S. Lihanová), nauki

języka polskiego z uwzględnieniem języka ekonomicznego (J. Raclavská), roli ostrawskiej polonistyki w rejonie czesko-polskiego pogranicza (Z. Matysková).

W ostatnim dniu konferencji odbyło się posiedzenie zarządu CER, w którym wzięły udział: dr Maria Fenlovà, mgr Mary Hawker, dr Aleksandra Jankowska, prof. Teresa Siek-Piskozub, dr Katarzyna Karpińska-Szaj i prof. Kazimiera Myczko. W dyskusji podsumowującej konferencję podkreślono konieczność dalszej współpracy w ramach regionu, zorganizowania następnej konferencji CER na Słowacji oraz nawiązania kontaktu z Węgry. Strona polska zaprosiła dwie osoby do udziału w dorocznej Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego na temat „*Integracja w nauczaniu języków obcych*”, która odbędzie się we wrześniu tego roku w Zielonej Górze.

Ta bardzo udana konferencja wskazała jeszcze raz na to, że współpraca Regionu Europy Środkowej FIPLV jest bardzo potrzebna. Prezentacja koncepcji, modeli oraz wybranych problemów kształcenia nauczycieli, wychodzących naprzeciw wezwaniom współczesnej rzeczywistości na tle porównywalnej polityki językowej i zmian w jej obrębie, jakie dokonały się po roku 90, a także wymiana doświadczeń może przyczynić się do modyfikacji w zakresie kształcenia nauczycieli, a tym samym wyjść naprzeciw podniesieniu efektywności kształcenia językowego.

(kwiecień 2003)

Alina Nadolna-Pawluć¹⁾
Zielona Góra

Seminarium Literatur im Unterricht w Monachium

W czerwcu 2002 byłam uczestniczką seminarium LMS.2.1 w Monachium *Literatur im Unterricht*. Seminarium to zostało zorganizowane przez Goethe Institut Inter Nationes dla nauczycieli języka niemieckiego i było prowadzone przez: Monikę Bischof, Sophie Klopzig oraz Rudolfa Jana Gajdacz. Swoją obecność na tym seminarium zawdzięczam Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji Socrates-Comenius w Warszawie, która przyznała mi stypendium pokrywające koszty pobytu.

Uczestnikami seminarium byli nauczyciele języka niemieckiego z Rosji, Włoch, Turcji, Węgier, Czech a nawet Tajlandii czy Alaski. Spotkanie w kręgu tak wielu narodowości dało rzadką okazję do wymiany doświadczeń i dyskusji na tematy dotyczące pracy z młodzieżą czy też szkolnictwa w danym państwie, kultury i zwyczajów tam panujących. Były to niezwykle interesujące dyskusje a atmosfera w grupie bardzo miła i przyjazna.

W czasie trwania seminarium miałam

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Zielonej Górze.

okazję poznać tendencje współczesnej literatury niemieckiej i twórczość współczesnych pisarzy niemieckich takich jak: Hans Treichhel, Jurgen Spohn, Ernst Jandl, Christine Nöstlinger, Aras Ören, Jose Olivier, Judith Hermann. Pracując z tekstami literackimi tych i innych autorów mieliśmy okazję zaznajomić się z poruszaną przez nich problematyką oraz z postaciami samych autorów. Siedząc na ogromnych czerwonych poduszkach, poukładanych na podłodze Domu Kultury wsłuchiwaaliśmy się w treść prezentowanej przez samego autora książki. Wszyscy wiemy jakich niezapomnianych wrażeń dostarcza bezpośrednie spotkanie z autorem.

To seminarium dostarczyło ich bardzo wiele, jak również wiele nowych idei i pomysłów, jak inaczej i ciekawiej pracować w szkole z młodzieżą, jak pracować z tekstami literackimi, w jaki sposób zainteresować młodzież literaturą i co zmienić, aby lekcje stały się ciekawsze a młodzież częściej sięgała po polecane przez nauczycieli lektury.

Dzisiaj wiem, że polecenie skierowane do ucznia typu: „Proszę przeczytać.....” w odniesieniu do wielu właściwie nie ma sensu. Część wykona polecenie, ale większość przeczyta zaledwie opracowanie lub w ogóle nie zainteresuje się lekturą. Omawiając jedną z lektur zostaliśmy podzieleni na grupy. Zadaniem każdej z grup było przeczytanie fragmentu (rozdziału) lektury, a później prezentacja tego fragmentu w różnych formach (każda grupa w innej formie) – czy to krótkiego filmu wideo, czy w formie wywiadu nagranych na kasetę, czy w formie rozmowy telefonicznej lub namalowanego na dużym formacie szarego papieru komiksu. Wszystkie formy pracy były bardzo ciekawe, wymagały od twórców wiele własnej inwencji i pomysłowości, ale efekty były również zaskakujące. Zainteresowanie lekturą wzrosło do tego stopnia, że każdy zapragnął jak najszybciej doczytać książkę do końca.

Tematyka zajęć była zawsze bardzo interesująca, dopasowana do potrzeb grupy, a uczestnicy żywo zainteresowani zajęciami.

Niezwykle ciekawy projekt zaprezentowała dr K. Bergmann z Frankfurtu, która podkreślając znaczenie rozumienia ze słuchu, zachęcała do pracy z tekstami słuchanymi. W Niemczech istnieją specjalne kluby zrzeszające dzieci, które lubią słuchać. W klubach tych spotykają się dzieci, aby wysłuchać jakiejś historii, czy to czytanej przez lektora, czy też odtwarzanej z ka-

sety. Słuchanie rozwija wyobraźnię, zmusza do koncentracji i zachęca do dyskusji. Uczniowie po wysłuchaniu fragmentu opowiadają własną wersję dalszych wydarzeń, dyskutują o bohaterach czy też wcielają się w ich postacie i komentują bieg wydarzeń. Poznają również swoje środowisko dzięki dochodzącym z niego odgłosom (słuchając odgłosów lasu, ulicy czy też nocy). Słuchanie urosło tam do takiej samej sprawności jak czytanie, mówienie lub liczenie. Kto potrafi słuchać, potrafi lepiej rozmawiać i dyskutować. Uczniowie mają też możliwość nagrywania własnych słuchowisk.

Raz w tygodniu mali słuchacze spotykają się, aby wspólnie spędzić czas wolny. Członkowie klubu otrzymują legitymacje, a ich pracą kieruje i nadzoruje nauczyciel lub pedagog. Słuchowiska są dobierane indywidualnie, zależnie od potrzeb i oczekiwań, od sytuacji i środowiska dzieci. Członkowie klubu sami decydują o wyglądzie ich pomieszczeń, sami je urządzają, tak aby słuchanie było przyjemne. Często kładą się na wielkich poduszkach lub fotelach, aby w ciszy i skupieniu wsłuchać się w treść słuchowiska. Pomieszczenia są wyposażone w dobrej jakości odtwarzacz lub magnetofon. Uczniowie mają do dyspozycji różne małe instrumenty muzyczne, materiały do malowania, majsterkowania, przebierania się i różnych zabaw.

Obecnie istnieje około 30 takich klubów, a ich działalność jest wspierana przez różnego rodzaju fundacje lub organizacje. Materiały oferowane nauczycielom zawierają nie tylko kasety i płyty, ale również propozycje dalszej pracy, wskazówki pedagogiczne, bodźce, plakaty, sprawozdania i opinie innych nauczycieli. W ten sposób każda zainteresowana szkoła ma możliwość realnego udziału w tym projekcie, zorganizowania własnego klubu i zainteresowania uczniów taką formą spędzania wolnego czasu.

Projekt ten uważam za szczególnie interesujący, pomysłowy i rozwijający. W dzisiejszej rzeczywistości, gdy komputer i Internet fascynują dzieci i młodzież, szczernie przesłaniając inne formy spędzania wolnego czasu, taka oferta jest szczególnie godna polecenia.

To tylko niektóre z wrażeń, które pozostały mi w pamięci z pobytu w Monachium. Niewątpliwie możliwość udziału w tym seminarium była dla mnie ważnym elementem w podnoszeniu własnych kwalifikacji i z pewnością odbije się korzystnie na mojej pracy.

(grudzień 2002)

Znajdziemy wspólny język!

WSiP *Europa*



Pomagamy uczyć

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Al. Jerozolimskie 136, 02-305 Warszawa
www.wsip.com.pl
infolinia: 0 800 220 555

RECENZJE



Magdalena Bartkowiak¹⁾
Wolsztyn

Новые встречи 1²⁾

Новые встречи 1 autorstwa Haliny Dąbrowskiej i Mirosława Zyberta, wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, to podręcznik przeznaczony dla uczniów liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Jest on skierowany do uczniów, którzy rozpoczynają naukę języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej.

Do korzystania z tego podręcznika zachęciły mnie nazwiska autorów, którzy przygotowali wcześniej wspaniałe podręczniki *Встреча 1*, *Встреча 2*, *Встреча 3* – kurs języka rosyjskiego dla rozpoczynających naukę w szkole średniej, z których korzystałam przez kilka lat. Wydawnictwo WSiP jeszcze przed wakacjami dostarczyło nauczycielom pełen komplet materiałów: podręcznik, płytę CD, zeszyt ćwiczeń oraz poradnik dla nauczyciela.

Podręcznik składa się z części wstępnej, podstawowej i uzupełniającej. Część wstępna jest poświęcona wprowadzeniu liter alfabetu rosyjskiego oraz kształtowaniu prawidłowej intonacji, wymowy, akcentuacji. Składa się z pięciu rozdziałów: 1. *Кто это? Что это?*, 2. *Кто где?*, 3. *Меня зовут Юра*, 4. *Где живёт Юра?*, 5. *Кто родители Юры?*

Tematyka części podstawowej koncentruje się wokół życia codziennego młodzieży polskiej i rosyjskiej. Część podstawowa składa się z 14 rozdziałów: 1. *Семья Юры*, 2. *Школа и класс Юры*, 3. *Здравствуйте, давайте познакомимся*, 4. *Чем они увлекаются, что они любят делать*, 5. *Дни недели*, 6. *С утра*

до вечера с семьёй Юры, 7. *С группом шутки плохи*, 8. *Сколько им лет?*, 9. *На даче*, 10. *Любимец Юры*, 11. *Времена года*, 12. *Приглашение в Москву*, 13. *В Москве*, 14. *На улицах города*.

Przy poszczególnych tematach są podane adresy rosyjskich stron internetowych, których odwiedzanie sprzyja samokształceniu i rozwijaniu zainteresowań. Materiał ortograficzny, gramatyczny i leksykalny jest przedstawiony w bardzo przystępny sposób, co ułatwia jego zrozumienie i praktyczne zastosowanie. Ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne cechuje bardzo przejrzysty układ, a różnorodność zadań gwarantuje, że uczeń nie będzie się nudził na lekcji. W części podstawowej znajduje się materiał powtórzeniowy *Проверь себя*, dzięki któremu uczeń może sprawdzić swoje umiejętności językowe, sam może ocenić czy i na ile zwiększyły się jego kompetencje językowe. Materiał powtórzeniowy może być również z powodzeniem wykorzystany przez nauczyciela na lekcjach powtórzeniowych.

Trzecia część to elementy uzupełniające: zestawienie rzędu czasowników polskich i rosyjskich, teksty do samodzielnego czytania oraz słownik rosyjsko-polski. Do podręcznika jest dołączona płyta CD, na której zostały nagrane teksty z podręcznika oraz krótkie opowiadania rozwijające umiejętność rozumienia ze słuchu. Zróżnicowane pod względem trudności zadania w zeszycie ćwiczeń mają na celu utrwalenie i rozwijanie sprawności pisania.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Profilowanych w Wolsztynie.

²⁾ Halina Dąbrowska, Mirosław Zybert (2002), *Новые встречи 1*, Warszawa: WSiP S.A.

Istotnym elementem pakietu *Новые встречи 1* jest poradnik dla nauczyciela, który zawiera wskazówki metodyczne, roczny rozkład materiału, konspekty lekcji oraz teksty i materiały dodatkowe do ewentualnego wykorzystania.

Новые встречи 1 – to podręcznik nowoczesny, dostosowany do wymagań nowej formuły egzaminu maturalnego, „przyjazny” dla ucznia i dla nauczyciela. Elementy realizowania, tak ważne w nauczaniu języka obcego, pojawiają się w pierwszym roku nauki, przede wszystkim, w postaci materiałów autentycznych takich jak zdjęcia i listy. Mam nadzieję, że w kolejnych częściach podręcznika znajdą się autentyczne ogłoszenia prasowe, formularze, fragmenty rosyjskich artykułów prasowych. Jestem pewna, że młodzież chętnie przyjąłaby rosyjskie piosenki. Sądzę, że polecenia

w nagłówkach ćwiczeń w części podstawowej mogłyby być zapisywane w językach polskim i rosyjskim, a nie w niektórych w polskim, a w innych w rosyjskim.

Z przyjemnością mogę powiedzieć, że *Новые встречи 1* jest podręcznikiem, z którym doskonale mi się pracuje. W pełni zadowoleni wydają się być też moi uczniowie, którzy po pierwszym semestrze nauki zgodnie stwierdzili, iż będą zdawać maturę z języka rosyjskiego i zwrócili się do Dyrekcji o zwiększenie im liczby godzin tego języka z dwóch tygodniowo do czterech. Mam nadzieję, że kolejne części książki będą równie atrakcyjne jak część pierwsza.

Zachęcam wszystkich nauczycieli poszukujących nowego podręcznika do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej do sięgnięcia po *Новые встречи 1*.

(kwiecień 2003)

Izabella Lasota¹⁾
Częstochowa

Angielski bez błędów – poradnik²⁾

pozycją godną uwagi na rynku wydawnictw językowych jest *Angielski bez błędów – poradnik* George'a Sliwy. Autor, Brytyjczyk mieszkający od lat w Polsce, wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, dzieli się z odbiorcą spostrzeżeniami dotyczącymi typowych dla Polaków błędów w użyciu języka angielskiego. Książkę tę, opartą na własnych doświadczeniach w pracy z polskimi studentami, wyróżnia spośród licznej oferty jej przydatność wynikająca z niepowtarzalności. Nie jest ona bowiem ani typowym podręcznikiem, ani słownikiem tematycznym, od czego roi się na rynku wydawniczym. Jest natomiast zbiorem autentycznych sytuacji językowych, w których większość uczących się – wahając się lub nie – popełni błąd. Opis i analiza tych sytuacji pomogą uczącemu się rozwiązać wiele nurtujących go wątpliwości.

Poradnik ma wyraźnego adresata. Pomyślany został dla czytelnika znającego język angielski na przynajmniej średnio zaawansowanym po-

ziomie, zainteresowanego poznaniem subtelności językowych. Co ważniejsze – jest przeznaczony przede wszystkim dla Polaków. Koncentruje się bowiem na błędach typowych dla zjawiska interferencji w relacji: polski – angielski. Autor nie zagłębia się jednak w kontrastowną analizę, udziela jedynie praktycznych rad mających pomóc użytkownikowi języka unikać często powielanych błędów. Podaje więc wariant nieprawidłowy, jego źródło, wyjaśnienie, intencję mówiącego, wersję poprawną, a nawet właściwy kontekst źle użytego słowa lub zwrotu, przy czym poprawność jest tu oceniana nie tylko z punktu widzenia gramatyczności, ale i autentyczności wypowiedzi. Mówiąc o autentyczności, autor zwraca uwagę na „rejestr, czyli poziom formalności wypowiedzi”, zakłócenie którego prowadzi do nienaturalności komunikacji. Obok informacji dotyczących stylu w książce Sliwy można także znaleźć te, z zakresu gramatyki, pisowni czy wymowy. Oto przykładowe, średniej wielkości hasło:

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

²⁾ George Sliwa (2001), *Angielski bez błędów – poradnik*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 643, kaseta audio.

To feel [fi:]

Proszę zwrócić uwagę na wymowę /fijl/. Połączenie „ee” wymawiamy długo.

TYPOWY BŁĄD

▲ *I feel very badly* (co miało znaczyć: Bardzo źle się czuję).

To feel jest czasownikiem, po którym następuje nie przysłówki, lecz przymiotnik.

I feel very bad. (Nigdy: I feel very badly)

Bardzo źle się czuję.

I feel really good after that shower.

Świetnie czuję się po tym prysznicu.

John felt terrible before his exam.

John czuł się okropnie przed egzaminem.

Mary felt wonderful when her boyfriend bought her a ring.

Mary poczuła się cudownie, kiedy jej chłopak kupił jej pierścionek.

[zob. także: **to fall/to feel**]

Zaletą poradnika jest jego przystępność. Świadczy o tym nie tylko prostota objaśnień, ale i wybór języka, w którym są one dokonywane. W dobie eliminowania idiomu ojczystego z procesu nauczania George Sliwa świadomie używa języka polskiego. Skłania go do tego – jak sam mówi w przedmowie – własne doświadczenie metodyczne. Ograniczanie się bowiem w wyjaśnieniach do języka obcego może wręcz generować błędy, jako że uczący się „nie czuje” znaczenia danego zwrotu. W trosce o przystępność autor posuwa się jeszcze dalej. Nie tylko stara się rozwiewać wątpliwości tam, gdzie są one wynikiem niezrozumienia definicji

słownikowych, ale i wtedy, gdy ich źródłem jest nieumiejętność korzystania z transkrypcji fonetycznej IPA. W tym celu stosuje swój własny, uproszczony zapis, jako sposób skutecznego dotarcia do uczącego się – zwłaszcza na niższym poziomie zaawansowania.

Poradnik ma przejrzystą formę. Część słownikową poprzedza przedmowa wyjaśniająca intencje autora. Następujący po niej rozdział to tabela objaśnień znaków transkrypcyjnych, przejrzyste zestawiająca znaki transkrypcji IPA i odpowiadające im symbole przybliżonej wymowy, stworzone przez George’a Sliwę na potrzeby jego publikacji. W tabeli znajdują się też wskazówki dotyczące artykulacji poszczególnych dźwięków, jak również porównanie wymowy głosek polskich i angielskich. Zasadniczą część słownikową uzupełnia kasetka audio z przykładami wymowy bądź to dźwięków pojedynczych, bądź w grupach. Hasła zostały zebrane w porządku alfabetycznym a nagrane partie oznaczono symbolem kasetki. Ponieważ książka zawiera jedynie wybrane zwroty i jednostki leksykalne (w ich doborze autor kierował się kryterium najczęściej popełnianych błędów), a w objaśnieniach pojawiają się kolokacje nieujęte w nagłówkach, można by pokusić się o uzupełnienie pozycji indeksem haseł, który zdecydowanie pomógłby zorientować się w pełnej zawartości – tym bardziej, że jest to praca obszerna.

Angielski bez błędów jest zatem pozycją na rynku wydawniczym, po którą warto sięgnąć. Może być przydatna zarówno w pracy nauczyciela, jak i ucznia.

(kwiecień 2003)

Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Paul A. Davies i jego *Factfiles*²⁾

Oxford University Press wydaje małe książeczki z serii *Factfiles*, które są poświęcone różnorodnej tematyce. Poziom językowy jest dopasowany do umiejętności czytelnika poznającego angielski. Autor, Paul A. Davies

omawia w sposób jak najbardziej subiektywny różne tematy. Mam przed sobą dwie takie pozycje. Jedna dotyczy zagadnień związanych z handlem, druga nowoczesnych technologii informacyjnych – *information technology*,

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w warszawskich szkołach i instytucjach.

²⁾ Paul A. Davies (2002). *Commerce*, Oxford University Press, 31 stron (z ćwiczeniami i słowniczkiem).

Paul A. Davies (2002). *Information Technology*, Oxford University Press, 31 stron (z ćwiczeniami i słowniczkiem).

czyli w skrócie IT. Obie są przeznaczone dla czytelnika średnio zaawansowanego w nauce języka.

Pierwsza z książeczek rozpoczyna się od historii pieniądza i historii giełdy. Następnie krótki przegląd praktyki gospodarczej, od merkantylizmu poprzez Wielki Kryzys z lat 30 – tych ubiegłego stulecia aż do działań Światowej Organizacji Handlu. Trzeba przyznać, że autor przemawia do wyobraźni czytelnika, pisząc, że obecnie „20 procent ludności na świecie ma 60 razy więcej pieniędzy niż najbiedniejsze 20 procent ludności”. Najciekawszy według mnie jest rozdział poświęcony markom handlowym. Zapoznajemy się z historią Coca-Coli i z towarzyszącymi jej sloganami reklamowymi. W latach 50. obowiązywało hasło „Coca-cola, making good things taste better”, w dwadzieścia lat później – „It's the real thing”, nieco później „Have a Coke and a Smile”, a w latach 90. „Zawsze Coca-Cola”, w różnych wersjach językowych. Osobiście najbardziej podoba mi się slogan wymyślony przez Agnieszkę Osiecką, „Coca-Cola to jest to”. Tylko, jak to przetłumaczyć na angielski? Nie wiem, czy jest możliwe, żeby jednocześnie oddać treść i ducha tej frazy. Paul A. Davies pisze, że ludzie podróżują po świecie po to, by znaleźć to, czego nie mają u siebie. Zazwyczaj jednak odnajdują amerykańskie produkty. Z dziesięciu najbardziej znanych na świecie marek, dziewięć to amerykańskie. Lista jest podana na końcu książki.

Komentarz jest uzupełniany sugestywnymi, starannymi fotografiami, które mogą stanowić interesujący materiał do nauki języka. Świetnie nadają się do opowiadania. Mam co prawda zastrzeżenia do dwóch zdjęć ze strony 26, wydają się bowiem być bardzo stereotypowe. Najlepiej zajrzeć i sprawdzić. Jeśli chodzi o zdjęcie przedstawiające Iwanę i Donalda Trump, to ich historia sama w sobie może być ciekawym materiałem rozmowy.

Druga książeczka Paula A. Daviesa dotyczy komputerów i tego wszystkiego, co jest z nimi związane. Na wstępie historyjka o abakusie. Dobry początek. Pamiętaj, jak na egzaminie kwalifikacyjnym na urzędnika służby cywilnej zadano kandydatom pytanie: czym jest abakus. Odpowiedź nie dla wszystkich była oczywista.

Historia dotycząca komputerów jest szczególnie pouczająca. Autor pisze, że nazwę

personal computer zastosowano, bowiem wymagał on tylko „one person to work it”. Jeśli chodzi o praktyczne zastosowanie komputerów, to pokuszę się o dygresję. Należy żałować, że są one nieobecne w stopniu wystarczającym w szkołach nie tylko w Polsce. Z badań wynika, że najczęściej służą dyrekcji szkoły, są też wykorzystywane w sekretariatach, a na samym końcu mają do nich dostęp uczniowie – przy czym jest to dostęp ściśle reglamentowany. Przychodzi mi na myśl wyjątkowo ciekawy wykład profesora z renomowanego Massachusetts Institute of Technology, Seymour Paperta. Zastanawiał się on nad niewystarczającą obecnością komputerów w procesie dydaktycznym. Dla zilustrowania swoich przemyśleń przytoczył następujące porównanie. Wyobraźmy sobie bardzo wysoką kulturę, w której nie jest znane pismo. Spofeczeństwo nie zna ani papieru, ani alfabetu. Niczego nie zapisuje się, nie próbuje się pisać nawet patykiem po piasku. Wszyscy mają rewelacyjną pamięć, którą stale kształcą. Muszą pamiętać, bo nie potrafią zapisać. Nagle ktoś wymyśla papier i ołówki. I wtedy zaczyna się dyskusja, czy pozwolić, aby uczniowie mieli w klasie możliwość użycia ołówka. Najbardziej odważni są skłonni pozwolić na ołówki w rękach ucznia nawet przez godzinę na tydzień. Masowe zastosowanie tych narzędzi z pewnością osłabi umiejętność zapamiętywania ..., a więc uczniowie poniosą stratę. Niewielu ekspertów zapytuje natomiast, co szkoły mogą zyskać. Właśnie teraz – konkluduje Pappert – jesteśmy świadkami dyskusji nad komputerem-ołówkiem.

Nowe technologie zmieniają codzienne życie. Nie chodzi tylko o komputery. Paul A. Davies dostarcza przykładów na temat posługiwania się specjalnym językiem stosowanym przez osoby wysyłające wiadomości przy pomocy telefonu komórkowego. Informacje są mocno skrócone, oszczędzają czas. „HAND” oznacza „Have a nice day”, „RUOK?” – „Are you OK?”. W ten sposób można też przekazać: „CU L8R 4T” – „See you later for tea”. Sądzę, że uczniów zafrapuje właśnie ta część dotycząca uproszczonych sposobów komunikowania się. Z pewnością będą mieli wiele uwag. A może sami potrafią podać inne przykłady skrótów? Zauważyłam, że temat ten wciąga nawet małe dzieci. Błyskawicznie potrafią uczyć się nowego

słownictwa, jest ono przecież tak bliskie ich powszednim zainteresowaniom.

Jakie są inne zastosowania IT? Czy można to przewidzieć? W 1943 T. J. Watson, stojący na czele IBM oceniał, że w przewidywanej

przez niego przyszłości z pewnością będzie zapotrzebowanie na mniej więcej pięć komputerów. To też fascynujący temat do rozmowy na lekcjach języka angielskiego.

(kwiecień 2003)

Dorota Chłopek¹⁾
Bielsko-Biała

Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford²⁾

Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford, opublikowany w roku 2002, powstał pod redakcją prof. dr hab. Barbary Lewandowskiej-Tomaszczyk, przy współpracy Wydawnictwa Naukowego PWN i Oxford University Press. Nowy słownik angielsko-polski jest słownikiem szczególnym. Spośród innych istniejących leksykonów bilingwalnych wyróżnia go ogromny, bo stanowiący ponad 500 tysięcy, zbiór jednostek leksykalnych. Słownik jest skonstruowany z zasobów „[...] gromadzonych w wersji elektronicznej, reprezentatywnych tekstów języka zwanych korpusami językowymi”³⁾. Główną jego zaletą jest to, że podaje podstawowe zwroty, akty mowy, intencje komunikacyjne odnoszące się do komunikacji codziennej, do zachowania w różnych sytuacjach, czego nie stosowały publikowane dotąd słowniki tłumaczeniowe.

Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford rozpoczyna *Zarys gramatyki języka angielskiego* autorstwa Barbary Lewandowskiej-Tomaszczyk. Omówiona jest tutaj fonetyka, słowotwórstwo i składnia. Koresponduje to z ustaleniami teorii kognitywnej: „Wiedza o kategoriach gramatycznych języka, w połączeniu z wiedzą o schematach zdaniowych i regułach ich przekształcania i rozwijania, stanowi naszą wiedzę gramatyczną, czyli znajomość gramatyki języka”⁴⁾. Dodatkowo, w części pierwszej poznajemy zasady pisowni i wymowy. Część druga – *Morfologia (Morphology)* i *Słowotwórstwo (Word Formation)*, zapoznaje użytkownika słownika z typami morfemów określonych części

mowy. W dziale poświęconym słowotwórstwu autorka przybliża zjawisko konwersji (*conversion*) i afiksacji (*affixation*), omawia przykłady wyrazów złożonych. Użytkownik słownika dowiadyuje się jaka jest rola określników (*determiners*) w języku angielskim, jakie są typy i zasady użycia przedimków: nieokreślonego „a” i określonego „the”. Po przedimkach, dział *Morfologia* prezentuje części mowy chronologicznie, poczynając od rzeczownika. Są objaśnione kwestie związane z liczbą rzeczownika, przypadkami oraz rodzajem. Dział *Morfologia* zawiera cały kompleks zagadnień związanych z takimi typami kategorii gramatycznych jak zaimki, przymiotniki i przysłówki, czasowniki, wskaźniki zespolenia, tj. spójniki proste i złożone. Zgodnie zresztą z ustaleniami językoznawstwa kognitywnego: „*Morfologia jest nauką o wewnętrznej strukturze wyrazu. Wyraz jest to akcyjna jednostka leksykalna (leksem), która w wypowiedzeniach występuje w różnych formach fleksyjnych, zgodnie z regułami łączenia wyrazów w konstrukcje składniowe*”⁵⁾.

Łączenie wyrazów w konstrukcje składniowe jest zaprezentowane w części trzeciej, zatytułowanej: *Składnia (Syntax)*. Korzystający ze słownika ma możliwość zapoznania się z częściami zdania (*sentence elements*), szykiem wyrazów w zdaniu (*word order*), takimi pojęciami jak: elipsą (*ellipsis*), kolokacjami (*collocations*), trybem, typami zdań i konstrukcji gramatycznych, mową niezależną (*direct speech*) i zależną (*indirect lub reported speech*). Należy podkreślić

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Studium Języków Obcych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford* (2002). Warszawa: PWN

³⁾ E. Sobol (2002), Od wydawcy w: *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford*. Warszawa: PWN, s. IX.

⁴⁾ E. Tabakowska (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Universitas, s. 113.

⁵⁾ Op. cit., s. 75-76.

lić, iż autorka prezentując wyżej wymienione kwestie uwzględniła w szerokim zakresie aspekt interkulturowy. Dla przykładu w wersji angielskiej podaje zdanie [infml] *It would be wonderful if you could come with us/join us on our trip to Scotland in September*⁶⁾. W języku polskim brzmiałoby ono: [infml] *Byłoby wspaniale, gdybyś wybrał się z nami we wrześniu w Tatry*⁷⁾. Zamiana Szkocji (Scotland) na Tatry „pozostawia nas w górach” i ułatwia konceptualizację (rozumienie) zdania. Odpowiada to stwierdzeniu: „Rozumienie oparte jest również na wspólnocie kulturowej mówiących [...]”⁸⁾.

Odniesienie do językowej wspólnoty kulturowej ma miejsce także w części następnej, dotyczącej komunikacji pisemnej, zatytułowanej *Korespondencja (Correspondence)*, podającej wzory listów w obu językach. Część ta sprzyja kształtowaniu sprawności produktywnych w zakresie pisania i mówienia. Wyeksponowane zostały tutaj także różnice między językiem polskim i angielskim. Są również wzory korespondencji prywatnej i biznesowej. Listy nie stanowią tłumaczenia treści z języka angielskiego na język polski. Pokazują charakterystyczny układ strony, typowe nagłówki i sposób przekazywania określonej informacji. Wśród wzorów tekstów w języku polskim są typowe dla kultury polskiej formy życzeń (np. z okazji ślubu – telegram). Dla tego rodzaju tekstów nie znajdujemy odpowiednika na stronie wzorów pism angielskich. Telegramy w krajach anglojęzycznych nie są już stosowane. Natomiast znajdujemy tutaj przykłady pocztówek z pozdrowieniami oraz listów w języku angielskim i polskim, wraz z zaproszeniami, ofertami wymiany domów na wakacje, rezerwacją miejsc w hotelu, na kempingu, odwołaniem poczynionej rezerwacji i szereg podobnych treści związanych z urlopem i czasem wolnym.

Dział w części korespondencja zatytułowany *Podróże* zawiera konstrukcje językowe i leksykę dotyczącą tzw. sytuacji z życia codziennego. Ten komunikacyjny charakter słownika egzemplifikują np. listy do firmy ubezpieczeniowej i biura podróży z żądaniem zwro-

tu pieniędzy za poniesioną szkodę, do szkoły – z prośbą o informacje, także zapytanie o koszty kursów. Następne części słownika dotyczą głównie sfery biznesu – są poświęcone między innymi pracy (*employment*) i korespondencji w interesach. W części zatytułowanej *Praca* słownik podaje wzory listów motywacyjnych oraz angielskich i polskich życiorysów. Ostatnia część słownika, będąca *korespondencją w interesach*, jest przydatnym źródłem wiedzy o aktualnym stylu pism handlowych sporządzanych w języku drugim z pomocą słownika.

Przykłady korespondencji zredagowanej przy współpracy dwóch czołowych wydawnictw słowników, polskiego i angielskiego, ułatwią użytkownikowi słownika odnalezienie się w sytuacjach, gdy niezbędne staje się tworzenie profesjonalnych tekstów obcojęzycznych. Recenzowany słownik jest jednakowo użyteczny dla osób polskojęzycznych, szukających wzorów pism angielskich, jak i użytkowników władających biegle językiem angielskim, chcących sporządzić pisma w języku polskim.

Dla ułatwienia tłumaczenia określonych konstrukcji językowych, część następująca po korespondencji, zatytułowana *Słownictwo i zwroty z wybranych dziedzin (Lexical usage notes)*, zapoznaje użytkownika polsko i anglojęzycznego ze słownictwem i wyrażeniami typowymi dla 40 dziedzin. Usystematyzowane alfabetycznie znajdziemy tutaj między innymi: określenia związane z informacją o wieku (*Age*), geografiami Zjednoczonego Królestwa (*British regions and countries*), jednostkami miary brytyjskiej i amerykańskiej (*Capacity measurement*). W zakresie 40 wybranych dziedzin słownik ułatwia zrozumienie pojęć specyficznych dla kultury języka angielskiego i polskiego. Znaczenie bowiem „[...] to „*reprezentacja świata*” w *umysłach ludzi mówiących*, a więc to wszystko, co mówiący, używając wyrazów, wiążą ze zjawiskami świata, często nie cechy istotne, ale typowe, silnie skojarzone, asocjacyjne”⁹⁾. Według teorii kognitywistów „[...] wyrazy nie funkcjonują w izolacji; użycie każdego wyrazu przywołuje całą dziedzinę pojęciową, której wyraz dotyczy [...]”¹⁰⁾.

⁶⁾ *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford*, op. cit., s. XLII.

⁷⁾ Op. cit.

⁸⁾ R. Grzegorzczkova (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: PWN, s. 153.

⁹⁾ Op. cit., s. 25.

¹⁰⁾ Op. cit., s. 82.

Słownik uczy konceptualizacji znaczenia i kontekstualizuje je zgodnie z myślą kognitywistów i reprezentanta oksfordzkiej filozofii języka „[...] L. Wittgensteina, który w „Dociekaniach filozoficznych” (1953) pisał „Nie szukajcie znaczenia, szukajcie użycia (wyrażeń)” ... Filozofowie oksfordzcy ... zajęli się wszelkimi formami użycia języka, opisując różnorodne działanie językowe (formy zachowania językowego) jako tzw. akty mowy”¹¹⁾.

W informacji Od Wydawcy zredagowanej przez red. Elżbietę Sobol czytamy, iż „Słownik zawiera ponad 500 tysięcy angielskich jednostek leksykalnych, t. j. wyrazów hasłowych, ich znaczeń, najczęstszych połączeń z innymi wyrazami”¹²⁾. Słownik wprowadza język literacki, potoczny, konwersacyjny nieformalny, także urzędowy – formalny i oficjalny, język specyficzny dla biznesu, dyscyplin naukowych, szybko rozwijającej się technologii. Wprowadza także jednostki hasłowe w postaci wyrazów, które niedawno wkroczyły do języka. Wyrażenia, skróty i akronimy, mają alfabetycznie przynależne miejsce na stronach słownika. Nazwy geograficzne, tytuły naukowe, nazwy instytucji, wyrażenia związane z kulturą danego kraju (np. w amerykańskim angielskim *HOV lane* *n US*=*high occupancy vehicle lane* pas *m* dla pojazdów wiozących co najmniej jednego pasażera¹³⁾ lub *howdy* [...] *excl US infml* cześć!, siemasz! *infml*¹⁴⁾ są umieszczone alfabetycznie. Zrozumienie pojęcia obcego naszej rzeczywistości, jest ułatwione przez dodanie do polskiego znaczenia słowa, informacji wzbogacającej wiedzę o świecie (np. wyjaśnienie przymiotnika typowego dla brytyjskiego angielskiego, *comprehensive* ≈ państwowa szkoła *f* średnia (do której przyjmuje się dzieci niezależnie od dotychczasowych wyników w nauce)¹⁵⁾.

Słownik wyjaśnia nie tylko konteksty odnoszące się do prezentowanego tła kulturowego. Podaje szczegółowe listy związków wyrazowych dla ekwiwalentów angielskich. Użytkownik może

dzięki temu odczytać wiele kontekstów związanych ze sprawdzanym hasłem. Sprawia to, iż słownik służy nie tylko tłumaczeniu bądź pisaniu tekstu, ale także sprawdzaniu poprawności tekstu już istniejącego. Analizując tę część słownika należy wspomnieć o relacjach semantycznych, „[...] w jakich pozostają jednostki leksykalne, opisywane ... za pomocą tzw. funkcji leksykalnych”¹⁶⁾. Przy wyrazach hasłowych obserwujemy „[...] dwa rodzaje funkcji: tzw. zamiany leksykalne i parametry. Pierwsze łączą wyrazy, które występują w tekstach zamiennie (np. synonimy, antonimy, zachowujące tożsamość lub bliskość znaczenia), parametry zaś łączą wyrazy, które w tekstach współwystępują, [...]”¹⁷⁾.

Zamiany leksykalne są prezentowane w słowniku przez synonimy (np. *despondently adv* *dejectedly*)¹⁸⁾, bądź definicje (*detachment* 2 *Mil sending on a mission*)¹⁹⁾. Parametry towarzyszą wyrazom hasłowym i wszystkim leksemom o znaczeniu peryferyjnym (oddalonym od centrum). Tłustym drukiem są wyeksponowane schematy składniowe z zaznaczeniem frazeologizmów, z którymi łączy się wyraz hasłowy. Oto kilka przykładowych pierwszych połączeń dla wyrazu centralnego court²⁰⁾: *l n 1 Jur* (building) gmach *m* sądu, sąd *m*; (tribunal) sąd *m*; *to appear in* ~ zeznawać przed sądem; *I'll see you in~!* zobaczymy się w sądzie!; *to bring a case to* ~ wnieść sprawę do sądu; *to go to* ~ (over sth) wystąpić na drogę sądową (w związku z czymś); [...].

Każde wyjaśnienie znaczenia centralnego (hasłowego) bądź peryferyjnego, zawiera kwalifikatory informujące jak nacechowany jest dany wyraz – czy należy do angielskiego brytyjskiego czy amerykańskiego, jaką dziedzinę życia reprezentuje, czy poziom języka jest formalny bądź nieformalny, styl wypowiedzi potoczny, slangowy czy wulgarny. W mikrostrukturze słownika, którą stanowi „[...] uporządkowanie części wewnątrz hasła [...]”²¹⁾, są podane różne

¹¹⁾ Op. cit., s. 22.

¹²⁾ E. Sobol, op. cit.

¹³⁾ Op. cit., s. 576.

¹⁴⁾ Op. cit.

¹⁵⁾ Op. cit., s. 236.

¹⁶⁾ R. Grzegorzczkova, op. cit., s. 73.

¹⁷⁾ Op. cit., s. 74.

¹⁸⁾ *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford*, op. cit., s. 313.

¹⁹⁾ Op. cit.

²⁰⁾ Op. cit., s. 264.

²¹⁾ T. Piotrowski (1994), *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 17.

części mowy z numerami podtekstu, idiomy (frazeologizmy) z tłumaczeniem na język polski, odpowiadające naszym wyrażeniom w danych sytuacjach, z wskazaniem kwalifikatorów jakiego typu jest to idiom, czy nieformalny (*infml*), czy też bardzo nieformalny (*vinfml*). Przykładowo w mikrostrukturze wyrazu hasłowego *cloud* znajdujemy odpowiadające sobie wzajemnie idiomy w dwóch językach: „to be on ~ nine *infml* być w siódmym niebie”²². W mikrostrukturze wyrazu hasłowego *dispose*, idiom będący jednocześnie przysłowiem posiada ekwiwalent w postaci przysłowia polskiego: „man proposes, God ~s Prov żołnierz strzela, Pan Bóg kule nosi”²³.

Wyrazy hasłowe to także wyrazy złożone, również te pisane rozdzielnie, np. rzeczowniki: *fair copy* – czystopis²⁴, czasowniki frazowe, które są także podawane jako podhasła, złożone nazwy geograficzne: *Panama Canal* n Kanał m Panamski²⁵, związane z tematyką religijną: *Good Shepherd* n Relig. Dobry Pasterz m²⁶, terminy historyczne: *Factory Acts* npl GB Hist dziewiętnastowieczne ustawy o ochronie pracy²⁷ itp. Są również złożenia rozpoczynające się od akronimu: *DVD video* n DVD-video n inv²⁸, nazwy narodowości: *Dutch treat* n (party) przyjęcie składkowe, (in restaurant) wspólny posiłek n w restauracji (gdzie każdy płaci za siebie)²⁹, itp. Są również złożenia tworzące nazwy:

- ▶ organizacji politycznych: *Palestine Liberation Organization* PLO n Organizacja f Wyzwolenia Palestyny OWP inv³⁰,
- ▶ organizacji społecznych: *Women’s Institute*, WI n GB organizacja kobiet zainteresowanych prowadzeniem domu i pracą społeczną³¹,
- ▶ dni świątecznych: *ST Patrick’s Day*³²,
- ▶ nazwy związane z kulturą narodu: *Uncle Tom* n US pej Murzyn zachowujący się uniżenie w stosunku do białych³³,
- ▶ nazwy kulinarne: *Waldorf salad* Culin sałatka f Waldorf (z jabłek, selera i orzechów)³⁴,
- ▶ nazwy instytucji: *West Point* pm US West Point m (amerykańska akademia wojskowa)³⁵,
- ▶ nazwy stanowisk: *Parliamentary Private Secretary*, PPS n GB deputowany przydzielony do

*pomocy urzędującemu ministrowi, zajmujący się kontaktami z innymi deputowanymi*³⁶,

- ▶ nazwy związane z wierzeniami ludowymi: *witches’ brew* n czarnoksięski napój m³⁷,
- ▶ pojęcia specjalistyczne: *Zip® drive* n napęd m zip, stacja f zip³⁸.

Listę tę można by jeszcze długo cytować. Znajduje się w niej wiele wyjaśnień znaczeń leksemów, które trudno jest znaleźć w innych słownikach. Sprawia to, iż omawiany *Słownik* nie tylko podaje znaczenia wyrazów w postaci ekwiwalentów bądź wskazówek przybliżających znaczenie, związki gramatyczne i frazeologiczne, ale także przekazuje wiedzę geograficzną, historyczną, uzupełnia wiedzę specjalistyczną użytkownika, kulturową, nawet kulinarną. Jest w pewnym sensie łatwą w posługiwaniu się encyklopedią języka angielskiego, brytyjskiego i amerykańskiego, języka formalnego i potocznego.

Sposób zaprezentowania wyrazu hasłowego schematycznie informuje, jaka jest transkrypcja fonetyczna wyrazu w wersji brytyjskiej i amerykańskiej, jeśli są odmienne. Kwantyfikatory wskazują na część mowy, jaką jest wyraz hasłowy. Znaczenie w postaci synonimu, bądź definicji występuje w połączeniu z licznymi przykładowymi słowami ułatwiającymi konceptualizację wyrazu w kontekście, po czym polski odpowiednik jest wyraźnie odgraniczony od innych elementów hasła, nie jest już jedynie ekwiwalentem tłumaczeniowym, ale także tekstowym. Mikrostrukturę hasła zamykają rozbudowane zwroty angielskie z tłumaczeniami. Mikrostruktura słownika, jak i makrostruktura „[...] sposób urzędzenia hasel [...]”³⁹, są przejrzyste.

Nowy *Wielki słownik angielsko-polski* PWN-Oxford rozpoczęty zarysem gramatyki języka angielskiego, uczy umiejętności tworzenia tekstów, podaje wzory ich prezentacji na piśmie, pomaga odkodować znaczenia w kontekście, w rzeczywistości pozajęzykowej. Ukazując jednostki leksykalne w relacjach semantycznych; zamianach leksykalnych i parametrach, służy komunikacji. Jest dziełem semazjologicz-

²² *Wielki słownik angielsko-polski* PWN-Oxford, op. cit., s. 215.

²³ Op. cit., s. 332.

²⁷ Op. cit., s. 422.

²⁴ Op. cit., s. 423.

²⁸ Op. cit., s. 363.

²⁵ Op. cit., s. 847.

²⁹ Op. cit., s. 362.

²⁶ Op. cit., s. 515.

³⁰ Op. cit., s. 846.

³¹ Op. cit., s. 1364.

³⁵ Op. cit., s. 1343.

³² Op. cit., s. 1156.

³⁶ Op. cit., s. 852.

³³ Op. cit., s. 1274.

³⁷ Op. cit., s. 1361.

³⁴ Op. cit., s. 1322.

³⁸ Op. cit., s. 1384.

³⁹ T. Piotrowski, op. cit.

nym, encyklopedycznym. Jest funkcjonalnym poradnikiem tworzenia wypowiedzi i tekstów oraz sprawdzania jednocześnie poprawności treści gotowych. Ze względu na swą wielofunkcyjność spełni oczekiwania użytkowników na każdym poziomie zaawansowania w języku angielskim.

Dla nauczycieli języka angielskiego będzie miernikiem poprawności wypowiedzi ustnych i tekstów pisanych, źródłem zastosowań wyrazów w sytuacjach i listach, których profesjonalne konstruowanie, prócz znajomości języka angielskiego, staje się potrzebne we wspólnej Europie.

(marzec 2003)

Mikołaj Timoszuk¹⁾
Warszawa

Nowy rosyjsko-polski i polsko-rosyjski słownik przysłów i powiedzeń²⁾

Nakładem Państwowego Wydawnictwa „Wiedza Powszechna” ukazało się I wydanie (2003 r.) obszernego dzieła z dziedziny paremiologii, jakim jest *Słownik przysłów i powiedzeń Rosyjsko-polski i Polsko-rosyjski* (ss. 999) autorstwa Ryszarda Stypuły. Autor jest dobrze znany tym wszystkim, którzy interesują się przysłowiami i porzekadłami różnych narodów czy to z racji wykonywanych zawodów (m. in. nauczyciele języków, tłumacze, kulturologi), czy też z uwagi na osobiste zainteresowania, ukierunkowane na zgłębianie podobieństw i różnic między językami i poszczególnymi kulturami wywodzącymi się historycznie z jednego wspólnego źródła. Zapewne, wszyscy oni niejednokrotnie sięgali do wcześniejszej pracy tego Autora – *Słownika przysłów Rosyjsko-polskiego i Polsko-rosyjskiego* (PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1974). Omawiana pozycja różni się zasadniczo od wersji sprzed 30 lat. Po pierwsze, różni się ona korpusem tekstów paremiologicznych: o ile w obu częściach *Słownika* z 1974 r. występuje ponad 3000 jednostek, to w wydaniu 2003 jest ich już ponad dwukrotnie więcej (7180). Po drugie, *Słownik przysłów i powiedzeń* (2003) został znacznie rozszerzony o warianty synonimiczne i wersje pełne oraz skrócone. Po trzecie, wreszcie, omawiany słownik uwzględnia nowe materiały źródłowe dla obu języków (z zachowaniem, oczywiście, podstawowego kanonu, jakim dla języka rosyjskiego pozostają

zbiory W. I. Dala i I. M. Sniegiriowa, a dla polszczyzny – zbiory S. Adalberga i J. Krzyżanowskiego [red.]). Zwraca również uwagę polski tytuł – *Słownik przysłów i powiedzeń*, który wobec rosyjskiego *Словарь пословиц и поговорок* nie jest ścisłym korelatem translatorycznym, gdyż *powiedzenie* ma niewątpliwie szerszy zakres, niż rosyjskie *поговорка*. Należy sądzić, że Autor użył tu polskiego wyrażenia *powiedzenie* świadomie i celowo po to, by nie zawęzić obszaru paremiologicznego, a w jego areale uwzględnić również typowe dla danego języka i kultury jednostki o cechach peryferyjnych. Wydaje się, że rozszerzenie areału paremii jest z praktycznego punktu widzenia ze wszech miar słuszne, jeżeli zważymy, iż teoria nie dysponuje ścisłymi kryteriami dyferencjacji takich jednostek, jak: aforyzm, maksyma, przysłowie, porzekadło, wróżba (*примета*). Stąd za zasadne można uważać wprowadzenie do paremiologii dwujęzycznej nawet niektórych haseł i ich translatów o wyróżnikach typowych dla idiomów (por. np.: *tucha nie siada, na sto dwa, kropla w kroplę; как пить дать, ни с того, ни с сего, одним льком шиты* itp.). Mniej przekonywujące są natomiast w obrębie paremiologii teksty o strukturze dialogicznej, które zostały włączone do słownika (por. np. teksty typu: *Чем живёшь? – Долгами – Z czego się utrzymujesz? – Z długów; Тут, поди молотить! – Брюхо болит. – Тут, поди кашу*

¹⁾ Autor jest prof. U.W. dr hab. w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka rosyjskiego w *Językach Obcych w Szkole*.

²⁾ Ryszarda Stypuły (2003), *Słownik przysłów i powiedzeń Rosyjsko-polski i Polsko-rosyjski*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna” (s. 999).

есть! – *А где моя большая ложка?* – *Ма́рку, вставай до работы!* – *Кие́ям чоры.* – *Ма́рку, ходи́ же́сь!* – *А где́ мо́я wielka łýżka?*; ale por.: *Do jedzenia jest, a do roboty zdechł pies; Do roboty ani rusz, ale do miski chłop – В рабо́те „ох”, а е́ст за т́рех*; gwoli ścisłości dodajmy, iż tekstów dialogowych, jak wyżej przytoczone, nie było w *Słowniku* z 1974 r.).

Układ materiału paremiologicznego w słownikach przekładowych może być różny. Może się on opierać na zasadzie semantycznej i wtedy materiał bywa ułożony wedle klas tematycznych, z których każda grupuje jednostki traktujące o tym samym zjawisku; może to być układ klas sporządzonych wedle relacji antonimicznych (typu *dobro – zło, miłość – nienawiść, prawda – nieprawda* itp.); może też wystąpić tzw. rozmieszczenie alfabetyczno-hasłowe, gdzie hasłami, ułożonymi alfabetycznie są „wyrazy węzłowe”, tj. te, z którymi jest związana treść całego przysłowia (taki jest układ np. w *Słowniku przysłów niemiecko-polskim i polsko-niemieckim* Aliny Wójcik i Horsta Ziebart, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1997), i przysłowia języka wyjściowego mogą być ułożone w kolejności alfabetycznej. Tę ostatnią zasadę, sprawdzoną i niewątpliwie najwygodniejszą dla użytkownika, zastosowano w omawianym *Słowniku*. Wiąże się ona jednak z koniecznością wprowadzenia odsyłaczy, niezbędnych do ukazania całego bogactwa bliskoznacznych ugrupowań paremiologicznych. W *Przedmowie* (s. 5) do *Słownika* czytamy: „Przysłowia podane są w kolejności alfabetycznej. Człony fakultatywne podano w nawiasach kwadratowych, wymienne – w nawiasach trójkątnych. Warianty przysłów odsyłane są za pomocą strzałki → do wersji podstawowej. Znak = sygnalizuje przysłowia synonimiczne, po znaku ± wymienione są zaś przysłowia zbliżone tematycznie. Na końcu słownika znajdują się indeksy znaczących słów rosyjskich i polskich z podanymi numerami artykułów hasłowych”. Przytoczmy dla przykładu strukturę artykułu hasłowego pochodzącego z omawianego *Słownika*:

16 Бабушка еще надвое сказала (гадала)
[: либо дождик, либо снег, либо будет, либо нет]

Na dwoje babka wróżyła [: albo umrze, albo będzie żyła]

± Это [еще] вилами на воде писано

Często się również zdarza, że jest podawany nie

jeden, lecz kilka (lub nawet więcej, jak np. w hasle nr 3547 w części rosyjsko-polskiej) ekwiwalentów w języku docelowym, por.:

17 Бабы́му сло́ву не до́веря́й

Ani na wsi, ani w mieście nie można wierzyć niewieście

Nie wierz niewieście, choć ma lat dwieście

Semantykę wyrazu węzłowego Autor traktuje jako kryterium nadrzędne. Dlatego też znaczeniowo bliskie i strukturalnie tożsame przysłowia funkcjonują na zasadzie wariantów reprezentujących różne inwarianty (wersje podstawowe). Na tej podstawie poprzednie wyjściowe wyrażenie hasłowe (**17**) zostało zapisane, na przykład, nie w postaci **Бабы́му сло́ву (уму) не до́веря́й**, lecz w formie dwóch odrębnych wyrażen hasłowych, z których drugie, traktujące o „babskim rozumie”, odsyła czytelnika do podstawowego wyrażenia paremiologicznego aktualizującego powyższy koncept. W związku z tym budowa hasła z wyrazem „znaczącym” *ум* jest następująca:

18 Бабы́му уму не до́веря́й

→ У бабы́ волос долог, да (а) ум короток

Przytoczony zapis sugeruje, iż przysłowie umieszczone w części rosyjsko-polskiej *Słownika* należy traktować jako synonimiczny wariant wersji podstawowej (przytoczonej i wskazanej znakiem →) umieszczonej pod nr 3164 i mającej polski ekwiwalent *Kobieta ma włosy długie, a rozum krótki*. Przedstawiony układ słownika wymagał od Autora wnikliwej i żmudnej pracy, polegającej na uporządkowaniu materiału hasłowego, ustaleniu wersji podstawowych przysłów i dobraniu do każdego z nich właściwych rosyjskich i polskich odpowiedników. Ustanowienie inwariantu tekstowego dla każdego kluczowego konceptu aforystycznego wiąże się z analizą wszystkich aktualizacji określonej paremii, wymaga uwzględnienia dotychczasowych prób nadawania jednostce paremiologicznej statusu jednostki podstawowej w obrębie szeregu tej samej rangi jednostek przez innych autorów, łączy się też, niewątpliwie, z wykorzystaniem zasady hierarchii semantycznej (uogólnianie – konkretyzacja; por. np. ros.: *Волков (Волка) бояться – в лес не ходить* i *Бояться волков – быть без грибов*), z selekcją uwzględniającą frekwencję, czynnik historyczny (dotyczący leksyki i gramatyki), kryterium obszaru występowania i sfery użycia itp. W tym

miejscu należy podkreślić, że kwestia wyróżniania jednostek podstawowych i włączania ich do słownika w postaci konstrukcji hasłowych oraz ustalania do każdej z nich szeregów synonimicznych została rozwiązana w oparciu o kryteria nie budzące jakichkolwiek wątpliwości. Świadczy to nie tylko o rzetelnej i wnikliwej pracy wykonanej przez Autora, lecz także o jego szczególnej intuicji i wyczuciu językowym. To samo można powiedzieć o trafności doboru do poszczególnych haseł w obu częściach ich polskich i rosyjskich odpowiedników. Przekład przysłówia (czy szerzej – powiedzenia) znacznie się różni bowiem od przekładu innych tekstów (nie mówiąc już o ustalaniu ekwiwalencji translatorszych na poziomie leksemów). Musi on uwzględniać typologię przysłówia (inaczej np. tłumaczymy tzw. przysłówia faktograficzne, a jeszcze inaczej – przysłówia metaforyczne, które z reguły nie posiadają w różnych językach swych ścisłych odpowiedników; por. np.: *Верному другу цены нет – Przyjaciel wierny drogi i He в свои сани не садись – Nie podejmuj się, czemu nie możesz sprostać; Выше [своей] головы не прыгнешь – Sam siebie nie przeskoczysz i Посади свинью за стол, она и ноги на стол – Daj kurze grzędę [a ona powie: wyżej siędę]). Powinien on także odpowiadać kluczowym konceptom (aktualizowanym w strukturach powierzchniowych języka) specyficznym dla określonej wspólnoty etnicznej i zdeterminowanym warunkami jej egzystencji. Każdy naród bowiem posiada swoje własne wartości, określone relacje między nimi, ustanowioną ich hierarchię. W przysłowiach każdego narodu są odzwierciedlone kluczowe dla jego kultury wartości i ocena tych wartości. Materiał zawarty w *Słowniku* Ryszarda Stypuły dowodzi, że areaty paremiologiczne dwóch etnicznie bliskich i sąsiadujących ze sobą narodów nie pokrywają się ani pod względem kon-*

ceptualnym, ani pod względem jakościowym i ilościowym jednostek paremiologicznych aktualizujących poszczególne koncepty. Dowodzi również, że pola tych obszarów nie pozostają w relacji rozłącznej, lecz posiadają określony areał wspólny, a w jego obrębie pewną część uniwersalną, wspólną dla kultur wszystkich narodów. Prezentowany *Słownik* jest także odbiciem wzajemnego oddziaływania różnych kultur, o czym świadczą m. in. typowe przysłówia innych narodów przetransponowane na grunt rosyjski i polski (por. np. niem. *Hier liegt der Hund begraben* i pol. *Tu jest pies pogrzebany*, ros. *Вот где собака зарыта*; łac. *si vis pacem, para bellum* i pol. *Chcesz pokoju, gotuj się do wojny*, ros. *Живя в мире, не забывай о войне*; ukr. *За дурною головою і ногам нема спокою* i pol. *Kto nie ma w głowie, musi mieć (ten ma) w nogach*, ros. *Дурная (Глупая) голова и ногам покоя не дает* itd.), jest on także odzwierciedleniem w kulturze obu narodów dziedzictwa moralności ogólnoludzkiej i chrześcijańskiej (por. np. rosyjskie i polskie aforyzmy pochodzenia biblijnego: *Нельзя служить Богу и мамоне – Nie można służyć Bogu i mamonie*, [Отдай] *Божье Богу, а кесарево кесарю – Co cesarskie cesarzowi, co boskie – Bogu*, *В ню же меру мерите, а вам воздастся – Jaką miarką mierzysz, taką ci odmierzają*, *В чужом глазу сучок видим, а в своем [и] бревна не замечаем – W cudzym oku źdźbło upatrujemy, a w swoim (naszym) [i] belki nie widzimy* itd.).

Prezentowany słownik spełnia wszelkie wymogi rzetelnie przygotowanego dzieła leksykograficznego. W dziedzinie praktyki jest on nieodzowną pomocą w dydaktyce języka rosyjskiego i polskiego, jest niezbędny dla kulturologów i tłumaczy. W aspekcie teoretycznym natomiast stanowi bazę wyjściową do szczegółowych badań paremiologicznych: językoznawczych i kulturoznawczych. (lipiec 2003)

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych²⁾

Wydawnictwa leksykograficzne nie ujmowały dotychczas w kompleksowy sposób

zagadnień polskiej i rosyjskiej homonimii leksykalnej. Tematyka ta funkcjonowała w for-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ Krzysztof Kusal (2002), *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

mach rozproszonych lub była podejmowana w wąskim zakresie. Tę niewątpliwą lukę wypełnia słownik Krzysztofa Kusala. Autor, postrzegając homonimię międzyjęzykową jako porównywalną kategorię leksykalną, gdzie homonimy międzyjęzykowe wyrażają stosunek dwóch leksemów o prawie identycznym lub podobnym brzmieniu i nieekwiwalentnej treści, opracował przejrzysty, bogaty w przykładowe konstrukcje i czytelne konteksty, blisko dwustustronicowy i staranny pod każdym względem przewodnik po świecie polskich i rosyjskich „fałszywych przyjaciół tłumacza”.

W *Rosyjsko-polskim słowniku homonimów międzyjęzykowych* znajdziemy pary wyrazowe wynikające z przypadkowej zbieżności fonicznej (np.: *вуз* – wóz, *засада* – zasada, *кит* – kit), zestawienia uwarunkowane historycznie (np.: *час* – czas, *доконать* – dokonać, *беспечный* – bezpieczny) i paronimy międzyjęzykowe, czyli wyrazy częściowo podobne fonetycznie i morfologicznie oraz zróżnicowane znaczeniowo (np.: *возраст* – wzrost, *коренной* – korzenny, *потакать* – potakiwać). Zasadniczą substancję słownika stanowią homonimy leksykalne, czyli wyrazy reprezentujące tę samą część mowy (np.: *довольный* – dowolny, *живот* – żywot, *мешать* – mieszać) oraz homonimy leksykalno-gramatyczne (np.: *жечь* – rzezc, *кеды* – kiedy, *часто* – ciasto). W omawianej publikacji znalazły się również występujące stosunkowo rzadko przypadki homonimii wyrazu i wyrażenia przyimkowego lub innego połączenia wyrazowego (np.: *вместе* – w mieście, *зарок* – za rok, *злыдень* – zły dzień). Autor uwzględnił w swojej pracy zarówno wyrazy całkowicie zróżnicowane znaczeniowo, jak i wieloznaczne, których poszczególne znaczenia niekiedy się pokrywają. Zabieg ten świadczy m.in. o tym, że hasła zostały opracowane rzetelnie i dogłębnie.

Omawiany słownik składa się z ponad tysiąca trzystu par rosyjsko-polskich homonimów i paronimów. Hasła zostały ułożone według alfabetu rosyjskiego. Na końcu publikacji znajduje się wykaz polskich haseł wraz z ich rosyjskimi odpowiednikami, co ułatwia korzy-

wanie ze słownika. Użytkownik ma dzięki temu możliwość szybkiego sprawdzenia, czy interesujące go słowo tworzy parę homonimiczną i czy zostało odnotowane w słowniku. Zwraca uwagę przejrzysta budowa artykułu hasłowego, opierająca się na semantyce rosyjskich i polskich wyrażen hasłowych tworzących parę homonimiczną. W kolejnych jednostkach słownika zostały zawarte nie tylko niezbędne informacje gramatyczne, stylistyczne czy ilustracje kontekstowe wraz z tłumaczeniem na język polski/rosyjski, ale również oznaczone cyframi rzymskimi homonimy wewnątrzjęzykowe. Poszczególne znaczenia wyrazów wieloznacznych zostały wyróżnione cyframi arabskimi. Kolejność serwowania odpowiedników słowa wymienionego w hasle i jego poszczególnych znaczeń nie jest przypadkowa. Przyjęta została słuszna zasada podawania w pierwszej kolejności wyrazów posiadających największą ilość kontekstów (porządek alfabetyczny nie byłby w tym przypadku uzasadniony i kłóciłby się z logiką). Odpowiedniki o mniejszej łączliwości są wymieniane w artykule hasłowym na dalszych miejscach.

Największą zaletą słownika jest bogaty i bardzo wyrazisty materiał ilustracyjny. W każdym artykule hasłowym znajdziemy trafne przykłady użycia poszczególnych wyrazów. Są to rozmaite związki frazeologiczne (wyrażenia, idiomy, przysłowia, porzekadła, aforyzmy) oraz zdania, po lekturze których użytkownik słownika nie będzie miał wątpliwości natury semantycznej. Autor słownika umiejętnie dawkuje przykłady należące do różnych odmian języka. Obok materiału ilustracyjnego o charakterze literackim, natkniemy się na potocyzmy, wulgaryzmy, profesjonalizmy, archaizmy, elementy slangu, żargonu, folkloru.

Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych Krzysztofa Kusala jest pozycją wartą polecenia i ceną z filologicznego punktu widzenia. Publikacja ta jest źródłem wartościowego materiału językowego i stanie się z pewnością sprzymierzeńcem w walce z „fałszywymi przyjaciółmi tłumacza”, czyli w niwelowaniu zjawiska interferencji dwóch pokrewnych języków słowiańskich.

(maj 2003)

Team, Club, Current, czyli Mary Glasgow Magazines²⁾

W Polsce nie brakuje materiałów do nauki języka angielskiego. Mamy szeroki wybór podręczników, słowników i czasopism. Od kilku lat jestem gorącą entuzjastką czasopism: *Team*, *Club* oraz *Current* wydawanych przez *Mary Glasgow Magazines*, Scholastic ELT w Londynie. *Team*, *Club* i *Current*, popularnie zwane przeze mnie „gazetkami”, to niezwykle cenny materiał językowy dla nauczyciela języka angielskiego. Czasopisma zawierają ciekawe artykuły, wszelkiego rodzaju ćwiczenia, posiadają żywą i kolorową szatę graficzną. Redakcja wspomaga wykładawców notatkami nauczyciela, kasetą oraz tekstami nagranych rozmów i ćwiczeniami.

Wymienione przeze mnie tytuły reprezentują coraz trudniejszy poziom językowy. *Team* to świetne czasopismo dla klas pierwszych i drugich licealnych, *Club* dla drugich i trzecich, a *Current* dla trzecich i czwartych. Rozbieżność wynika z różnego wymiaru godzin języka angielskiego w poszczególnych klasach (2, 3 i 5 godzin tygodniowo) oraz umiejętności językowych uczniów.

Tematyka materiałów zamieszczanych w „gazetkach” jest nieograniczona. Znajdziemy tu: artykuły poważne o uzależnieniach, problemach rodzinnych, polityce, terroryzmie oraz artykuły lekkie o muzykach, aktorach i sportowcach. Ponadto wyszukamy również mnóstwo informacji o kulturze, historii i zwyczajach ludzi z krajów anglojęzycznych.

Niezaprzeczalnym atutem czasopism jest używany w nich język z jego najtrudniejszymi do nauczania elementami, takimi jak: wyrażenia frazeologiczne i idiomatyczne. Zwroty te są wyjaśnione w słowniczku, i co więcej mamy pewność, że używają ich współcześni młodzi Brytyjczycy. Czytając *Team*, *Club* i *Current* mamy pewność, że uczymy się aktualnej mowy Brytyjczyków i Amerykanów.

Wszystkim artykułom zamieszczonym w omawianych czasopismach towarzyszy mini-słowniczek (*Wordpower/Glossary*), w którym

możemy szybko znaleźć angielskie definicje trudniejszych wyrazów oraz wyrażenia występujących w tekście i oznaczonych gwiazdką. Artykuły ukazujące życie w Stanach Zjednoczonych są pisane w *American English*, zawsze wtedy towarzyszy im tabelka porównująca znaczenie oraz pisownię wyrazów i wyrażenia występujących w *American* i *British English*. Obok słowniczka znajdziemy także co najmniej jedno ćwiczenie nawiązujące do artykułu, sprawdzające jego zrozumienie lub zrozumienie wybranych słów oraz wyrażenia. Różnorodność tych ćwiczeń pozwala nauczycielowi łatwo i szybko urozmaicić każdą lekcję, a także nasuwa wiele pomysłów na tworzenie swoich własnych ćwiczeń.

Proponowane ćwiczenia rozwijające umiejętność tworzenia krótkich wypowiedzi to np.: *What do you think?* Po odczytaniu dwóch opinii za i przeciw określonej tezie, uczniowie wybierają tę opinię, z którą się zgadzają i uzasadniają swój wybór. W trudniejszej wersji z podanych kilku twierdzeń uczniowie wybierają te, z którymi się zgadzają i również je uzasadniają. Młodzi czytelnicy są również proszeni o udzielenie rady bohaterom artykułu czy zaproponowanie innego rozwiązania problemu przedstawionego w tekście, przy czym ważne jest to, że nie zawsze stawia się ich przed zadaniem otwartym, lecz podaje się kilka rozwiązań do wyboru lub do ustalenia ich hierarchii ważności czy przydatności. Ciekawe są także ankiety i quizy, za pomocą których uczniowie z łatwością „ubierają” swoje opinie w słowa i w krótkim czasie są gotowi do ich zaprezentowania.

W przedstawionych czasopismach nie brakuje ćwiczeń utrwalających słownictwo. W tekście odnajdujemy synonimy, dopasowujemy słowa lub wyrażenia do obrazków, odnajdujemy wyrazy lub wyrażenia odpowiadające podanym definicjom, uzupełniamy luki podanymi słowami czy rozwiązujemy krzyżówkę.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Szydłowiecu.

²⁾ *Team, Club, Current* (wydawane od 1957 r.) Londyn: *Mary Glasgow Magazines*, Scholastic ELT.

Niezwykle bogata szata graficzna magazynów wzmocnia nie tylko ich walory estetyczne, ale także wnosi element informacyjny i edukacyjny, łatwo przyswajalny, co ma szczególne znaczenie w przypadku uczniów o małej sprawności językowej. Przede wszystkim jednak kolorowe i wymowne zdjęcia oraz łatwo wpadające w oko nagłówki mogą być doskonale wykorzystane choćby w pierwszym etapie lekcji (*Lead-in/Presentation*), kiedy od zadania pytań typu: *What is the article about? What is the connection between the picture(s) and the title?* możemy szybko i sprawnie „wejść do tematu”.

Autorzy proponują nauczycielowi wiele metod, technik i ćwiczeń do wykorzystania na lekcji, które można znaleźć w *Teacher's Notes*. Rozwijaniu umiejętności rozumienia ze słuchu może służyć kasetka przygotowana do każdego tytułu oraz *Cassette notes*, które zawierają teksty nagranych rozmów oraz ćwiczenia.

Ważne jest też, że artykuły są różnej długości, co umożliwia wykorzystanie ich i na lekcji w szkole, i do pracy w domu. Wiele z nich można przeczytać i omówić w czasie jednej jednostki lekcyjnej, a krótszymi wypełnić pozostałą do dzwonka pięć minut.

Przedstawione przeze mnie czasopisma zaspokoją potrzeby intelektualne najbardziej wymagających nastolatków. Mogę pokusić się o stwierdzenie, że każda dziedzina życia znajdzie tu swoje miejsce. Dla zagorzałych sportowców mogą to być teksty o popularnych dyscyplinach sportowych, również sportach ekstremalnych, a także o wybitnych sportowcach. Fani muzyki znajdą wiele informacji o swoich idolach, tych starszych i tych najmłodszych. Nie brakuje również artykułów o sławnych aktorach i aktorkach. Młodzież znajdzie sylwetki swoich rówieśników, którzy zasłynęli jako geniusze w wielu dziedzinach. Dla miłośników literatury są przedstawione fragmenty dzieł literackich wraz z notami biograficznymi autorów oraz historie o słynnych postaciach historycznych i współczesnych. Wszystkich młodych ludzi na pewno zainteresują artykuły o problemach, które przeżywają ich rówieśnicy za granicą. Na łamach magazynów są także podejmowane problemy poważniejsze, dotyczące nauki,

szybko rozwijającej się technologii i innych aspektów społecznych współczesnej ludzkości. Nie brakuje artykułów o historii, realiach i kulturze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i innych krajów anglojęzycznych. Jednym słowem – czasopisma *Mary Glasgow Magazines* to doskonałe źródło wiedzy dla młodzieży, tym bardziej przydatne, że podane w języku angielskim.

Tak różna i zawsze aktualna tematyka umożliwi nauczycielowi wykorzystanie tekstów do przygotowania uczniów do ustnego egzaminu dojrzałości w zakresie rozwijania sprawności rozumienia tekstu czytanego oraz mówienia na podstawie autentycznego materiału językowego. Bogate słownictwo, w tym wiele idiomów i wyrażen potocznych, wspaniale przygotowuje uczniów również do korzystania z autentycznej prasy angielskiej w ich przyszłym dorosłym życiu. Ponadto materiały te można wykorzystać do tworzenia własnych zadań maturalnych, mając pewność, że reprezentują odpowiednio wysoki poziom językowy.

Ucząc języka obcego w szkole nie możemy ograniczać się do samego języka, czy też „przerabiania” samego podręcznika. Nawet najlepszy kurs nie gwarantuje nam „prawdziwego” języka używanego przez współczesnych ludzi mieszkających w danym kraju. Przecież język to „żywy twór”, który przekształca się i zmienia wraz z rozwojem cywilizacji. Co więcej, rejestr mowy jest ściśle związany z obyczajowością, historią i literaturą danego kraju, nie można więc go uczyć, pomijając te kulturowe aspekty danej społeczności. Korzystając z gazet wydawanych za granicą mamy pewność, że struktury gramatyczne, leksyka i tematyka w nich zamieszczana przedstawiają współczesny i jak najbardziej użyteczny sposób porozumiewania się. Omówione przeze mnie czasopisma na pewno spełniają wszystkie te kryteria.

Zachęcam wszystkich nauczycieli języka angielskiego do pracy z *Mary Glasgow Magazines*. Znajdą w nich wiele pomysłów na urozmaicenie lekcji, a także wiele informacji interesujących uczniów podanych w doskonale „dopasowanym” i coraz bardziej przydatnym języku angielskim.

(grudzień 2002)



POLSKO-JAPOŃSKA WYŻSZA SZKOŁA TECHNIK KOMPUTEROWYCH

Zaprasza na Studia Podyplomowe Technologia Informacyjna w Nauczaniu Języków Obcych

Celem studiów jest przygotowanie uczestnika do korzystania z komputera i Internetu w dydaktyce języków obcych, współtworzenia i oceny jakości multimedialnych materiałów dydaktycznych, planowania i prowadzenia kursów językowych dla różnych odbiorców, zwłaszcza w formacie e-learning oraz zapoznanie z nowymi trendami w metodyce nauczania języków obcych.

W programie m.in.

- Najnowsze tendencje w metodyce nauczania
- Zarządzanie procesem nauki wspomaganą komputerowo
- Rozwijanie kompetencji medialnej
- Wspomagane komputerowo nauczanie języków obcych
- Korpusy i programy konkordancyjne
- Oprogramowanie autorskie
- Testowanie i ocenianie
- Multimedia
- Europejskie portfolio językowe
- E-learning

Istnieje możliwość wykupienia udziału w zajęciach z poszczególnych bloków tematycznych i zaliczenia ich jako warsztatów specjalistycznych.

Studia trwają 2 semestry w ramach dwudniowych zjazdów sobotnio-niedzielných. Program przewiduje 210 godzin wykładów i zajęć.

Oplaty za studia wynoszą: 500 zł jednorazowa opłata wpisowa i 1800 zł za semestr. Zgłoszenia przyjmujemy do 15 września 2003r.



**ul. Koszykowa 86, 02-008 Warszawa, tel.: 622-55-34, 627-25-51 wew. 205,
e-mail: podyplom@pjwstk.edu.pl, www.pjwstk.edu.pl**

EUROPEAN LABEL – europejskie certyfikaty dla nowatorskich inicjatyw związanych z nauczaniem języków obcych

Szczegółowe informacje o konkursie: www.socrates.org.pl

Jesli:

- *uczysz języków obcych w ciekawy sposób
lub*
- *zrealizowałeś nowatorski projekt językowy
lub*
- *wdrożyłeś innowację do procesu nauczania języka obcego*

*zgłoś swoją inicjatywę do III edycji konkursu
EUROPEAN LABEL.*

(informacje o III edycji dostępne będą na stronie internetowej na początku 2004r.)



Konkurs organizowany jest przez **Fundację Rozwoju Systemu Edukacji**,
ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa, na zlecenie Komisji Europejskiej.