

Języki Obce w Szkole

STYCZEŃ • LUTY
1
• 2001 •
Europejski Rok Języków



UWAGA!

ZMIANA WARUNKÓW PRENUMERATY PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Jak już Państwa informowaliśmy w numerze 4 i 5/2000, począwszy od zeszytu 6/2000 zrezygnowaliśmy z pośredników zajmujących się kolportażem czasopisma i sami prowadzimy prenumeratę. Wpłaty przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto (zmienione **od 1 stycznia 2001 – NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1** – „Języki Obce w Szkole”) lub w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, Aleje Jerozolimskie 28, pokój 105 (Renata Sobota, tel. 621-75-97, poniedziałki-piątki godz. 8-15.). Tu również prowadzimy sprzedaż poszczególnych zeszytów czasopisma do momentu wyczerpania nakładu. Mamy jeszcze:

numer 5/2000 – cena 8 zł.,

numer 6/2000 – cena 10 zł. (dla stałych prenumeratorów – 8 zł),

numer 1/2001 – cena 9 zł.

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy przez cały rok. Jeśli jesteście Państwo zainteresowani, prosimy o wypełnienie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

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

Numer 2/2001	9 zł	do 25 lutego 2001 r.	<input type="checkbox"/>
Numer 3/2001	9 zł	do 25 marca 2001 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2001 (numery 4 i 5)	18 zł	do 15 czerwca 2001 r.	<input type="checkbox"/>

Imię Nazwisko

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

Konto: **od 1 stycznia 2001 – NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1**
„Języki Obce w Szkole”

Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Prenumerata z zagranicy jest dwa razy droższa
- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji:

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

- W roku 2001 planujemy również wydanie numerów specjalnych, ale o tym poinformujemy Państwa w późniejszym terminie.

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

Spis treści

Od Redakcji	3
Od Ministra Edukacji Narodowej	4

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001

Od Dyrektora Ośrodka Informacji Rady Europy	5
Europejski Rok Języków 2001	6
Magdalena Mazińska – Europejski Rok Języków 2001 w Polsce	9
Podkreślenie różnorodności językowej Europy. Raport Rady Europy	10

JĘZYK I KULTURA

Magdalena Pawłyk – Stereotypy kulturowe w procesie nauczania języka obcego ..	14
Monika Dziuba-Wolting – Europa stereotypów	18

METODYKA

Agnieszka Szplit – Bariery psychiczne uczniów	22
Agnieszka Szplit – Przełamywanie barier utrudniających uczenie się języków obcych. Burza mózgów.	25
Wioletta Piegzik – Stylizować czas. O kształtowaniu ekspresywnej mowy ..	30
Danuta Rydzak, Małgorzata Adams- Tukiendorf – Po co i dla kogo piszę? Wpływ celu i odbiorcy na jakość pracy pisemnej uczniów	34
Joanna Kapica-Curzytek – Korespondencja zagraniczna dzieci i młodzieży	39

Z PRAC INSTYTUTÓW

Agnieszka Dybowska – Nauczanie języków obcych w szkołach	43
--	----

Barbara Czarnecka-Cicha – Nowa matura w różnych typach szkół	45
Iwona Strachanowska – Czy płęć dziecka wpływa na zainteresowanie językiem obcym?	47

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Elżbieta Gajek – Poczta elektroniczna – e-mail – jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego i francuskiego – trzy sposoby wykorzystania	51
Helena Nita – Korespondencja e-mail ..	57

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Krystyna Klemens – Saint Valentine's Day	59
Krystyna Andruszkiewicz – Krzyżówki w nauczaniu języka niemieckiego	61

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Elżbieta Kowalska – O konieczności uczenia się i nauczania gramatyki raz jeszcze ..	64
Dorota Wołowicz – Gramatyka walencyjno-dependencjalna	68
Janina Skrzypczyńska – Bezokolicznik czy konstrukcja gerundialna?	74
Ewa Afteni-Zdrzałik – Passé simple – prezentacja i ćwiczenia na podstawie lektury „La momie” B. Doyle	78
Marian Chomonicik – Imiesłowy łaćnińskie. Problem formy i funkcji, użycia i tłumaczenia	79

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Andrzej Wierus – Tego nie znajdziesz w podręczniku. Część III. „Jeszcze 100 zdań”	82
--	----

Ewa Bińczak – Ćwiczenia leksykalne w nauczaniu języka angielskiego	86
Katarzyna Kuczborska-Przybylska – A propos de la correspondance française	87
Piotr Wietrzykowski – Ćwiczenia z języka łacińskiego i kultury antycznej. Część V	92

KONKURS

Anna Leszczyńska – Konkurs <i>Le Mot d'Or 2000</i> – Coupe du français des affaires Le Mot d'Or 2000	95
---	----

CZYTELNICY PISZA

Urszula Zalasińska-Curyło – Korespondencja w języku obcym	100
Leszek Pawełski – Z językiem obcym do Europy	101
Jolanta Moll – Przygotowania do pierwszej wymiany	104
Grażyna Chomiuk – Tydzień kultury francuskiej w Mysłowicach	107

SPRAWOZDANIA

Iwona Strachanowska – Refleksje na temat konferencji „Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą”	111
Marek Janas – Bolkowianie u prezydenta Niemiec	114
Piotr Jankowiak – Sprawozdanie z XXIII Olimpiady Języka Niemieckiego	116
Jacek Wasilewski – Distance education – kształcenie na odległość jako alternatywny sposób szkolenia językowego	118
Anna Leszczyńska – Konkurs <i>Le Mot d'Or 2000</i>	119
Anna Ewert – Matura a egzamin wstępny na filologię angielską	121

RECENZJE

Józefa Zalewska – Ab Ovo Usque Ad Mala	124
Agnieszka Frankowska -Reward Pre-Intermediate	126
Ewa Moszczyńska – Kwartalnik <i>Praxis</i>	127



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna, Marek Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata – Renata Sobota – tel. 621-75-97.

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 400, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jowsY@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. Chmielna 120, 00-801 Warszawa

Druk i oprawa: **orthodruk** Sp. z o.o. ul. Skłodowa 9, 15-399 Białystok

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Rozpoczynamy nowe stulecie i nowe tysiąclecie 223 zeszytem czasopisma. Zeszyt rozpoczyna list Ministra Edukacji Narodowej, prof. dr hab. inż. Edmunda Wittbrodta, nawiązujący do *Europejskiego Roku Języków 2001*, po którym otwieramy nowy dział czasopisma *Europejski Rok Języków 2001*. Jest to dział okolicznościowy, bez którego dość trudno byłoby wyobrazić sobie w tym roku nasze czasopismo.

Europejski Rok Języków 2001 to cały rok poświęcony językom narodowym, językom mniejszości narodowych i etnicznych. To rok wszystkich języków europejskich jako nośników komunikacji, tradycji i kultur. To rok przeznaczony na zaprezentowanie się innym narodom, na nauczenie się wzajemnej tolerancji, poszanowania i na wzajemne poznanie istniejących obok siebie kultur. To również rok intensywnej nauki języków obcych.

W zjednoczonej Europie zachowamy nasze języki narodowe, nasze zwyczaje, tradycje i obyczaje. Mamy je rozwijać i promować. W tej promocji potrzebne nam są języki obce – zwłaszcza angielski, niemiecki i francuski, jako najbardziej popularne w naszym kraju, ale i włoski i hiszpański, coraz częściej nauczane w naszych szkołach, i również język rosyjski, tak kiedyś nielubiany, który powoli odradza się, i którego coraz więcej uczniów chce się uczyć dobrowolnie. Nie wolno nam też zapomnieć o języku łacińskim, kiedyś języku międzynarodowym, języku polityki i dyplomacji przez wiele stuleci, dzięki któremu przekazano nam spuściznę z ubiegłych wieków.

Wymienione języki od lat są obecne na łamach naszego czasopisma. Tak będzie i w tym roku. Nie wprowadzamy innych zmian, oprócz wprowadzenia nowego działu okolicznościowego. Realizujemy te same cele – kształcenia, doskonalenia i doradztwa. Drukujemy prace wybitnych profesorów, nauczycieli różnego typu szkół i studentów. Na naszych łamach mogą się wypowiedzieć wszyscy, którzy chcą się podzielić swoją wiedzą i doświadczeniem.

Podobnie, jak w poprzednich latach ogłaszamy konkurs. Temat Konkursu 2001 to jedno z haseł *Europejskiego Roku Języków 2001*:

Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata. – Języki drogą ku przyszłości,

którego szczegółowe omówienie podamy w następnym numerze 2/2001.

Szanowni Państwo, zachęcamy do lektury naszego czasopisma, do dzielenia się z nami swoimi uwagami na jego temat, do udziału w Konkursie i do przysyłania swoich prac.

Życzymy Państwu, by ten rok, które tak będzie promował wszystkie języki, a w tym i języki obce, u naszych uczniów nigdy się nie skończył. Zachęta do nauki i motywacja do nauki, którą być może, w tym roku uda się nam u nich wzmocnić, już nigdy nie osłabnie, a przybywanie z nimi na zajęciach z języka będzie i dla nas i dla nich coraz większą przyjemnością.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Warszawa, styczeń 2001.



MINISTER
EDUKACJI NARODOWEJ

Edmund WITTBRODT

Szanowni Państwo,

Z dniem 1 stycznia wkroczyliśmy w rok 2001, który rozpoczął nowy wiek i nowe tysiąclecie w dziejach ludzkości.

Rok ten został ogłoszony wspólnie przez Unię Europejską i Radę Europy **Europejskim Rokiem Języków 2001**.

W obchodach tego szczególnego roku wezmą udział wszystkie kraje europejskie, instytucje międzynarodowe i krajowe, nauczyciele języków, studenci i uczniowie.

Cieszę się, że Polska jako kraj członkowski Rady Europy, a w niedalekiej przyszłości również pełnoprawny członek Unii Europejskiej, może aktywnie uczestniczyć w obchodach Europejskiego Roku Języków.

Rok 2001 będzie rokiem, w którym bardziej niż dotychczas uświadomimy sobie, że Europa jest wielkim tygłem różnych tradycji i kultur, i że kluczem do ich poznania i zrozumienia są języki. Stąd hasła roku: „Języki otwierają drzwi”, „Bogactwo języków-bogactwem Europy”.

Najczęściej uczymy się angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Dzięki ich znajomości otwieramy sobie drzwi do przyszłości, dobrych stanowisk pracy i kariery zawodowej. Znajomość choćby jednego z tych języków pozwala nam nie czuć się obco przy okazji podróży i wizyt poza granicami naszego kraju.

Dzięki umiejętności porozumiewania się w języku obcym nawiązujemy nowe znajomości, budujemy przyjaźnie, zawieramy bliższą znajomość z kulturą i tradycją inną niż nasza.

Ważnym celem imprez jakie będą się odbywać przez cały rok 2001 jest przybliżenie nam także innych, rzadziej używanych języków - nośników mniej znanych nam kultur, zwyczajów i tradycji. Często są to języki ojczyste ludzi żyjących blisko nas - obywateli naszego państwa należących do zamieszkałych na obszarze naszego kraju od dawien dawna mniejszości narodowych - naszych szkolnych kolegów, znajomych i przyjaciół, o których wiemy mało, zbyt mało. Jeżeli damy im okazję do odkrycia tego wszystkiego czego o nich nie wiemy, staną się nam jeszcze bliżsi. My natomiast będziemy o wiele bogatsi, bardziej otwarci i tolerancyjni.

Przekonany, że każdy z nas może odegrać mniejszą lub większą rolę w Europejskim Roku Języków i przyczynić się do zmniejszenia lub zniesienia barier między ludźmi, pragnę zachęcić wszystkich do włączenia się w przedsięwzięcia organizowane z tej okazji i życzyć wszystkim z udziału w nich wiele radości i satysfakcji.

Z wyrazami szacunku

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001



Od Dyrektora Ośrodka Informacji Rady Europy

Szanowni Państwo

Rok 2001 ogłoszony został przez Radę Europy oraz Unię Europejską „Europejskim Rokiem Języków 2001”. Zasadniczym celem tej niezwykle ważnej inicjatywy jest zwrócenie uwagi na potrzeby sprostania nowym wyzwaniom cywilizacyjnym. Procesy globalizacyjne silnie oddziałują na wiele obszarów funkcjonowania państwa i jego obywateli, tworząc kulturę globalizacji, w ramach której sfera lingwistyczna jest niezwykle ważnym elementem przekraczania granic w życiu gospodarczym, nauce, sztuce. Szczególną rolę wypełniania deficytu demokracji spełnia kultura.

W wielu dokumentach Unii Europejskiej i Rady Europy podkreślano potrzebę wspierania zróżnicowania kulturowego państw członkowskich oraz rozwijania edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa. Jest to jeden z najważniejszych projektów Rady Europy, wyzwalający wiele możliwości edukacyjnych zarówno w ramach struktur państwowych, samorządowych jak i organizacji pozarządowych. Ideą projektu było tworzenie nowych szans edukacyjnych w społeczeństwie i w ten sposób przyczynianie się do większej partycypacji społecznej w zarządzaniu państwem oraz budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Ważnym wszakże instrumentem tworzącym nowe szanse, prowadzące do pełnego i świadomego uczestnictwa obywateli w przemianach społecznych, politycznych i gospodarczych w Europie jest rozwijanie znajomości europejskich języków obcych. Dlatego też, tej inicjatywie adresowanej łącznie do 47 państw, w tym 41 państw członkowskich Rady Europy, nadaje się rangę szczególną. Europejski Rok Języków 2001 powinien stać się impulsem dla wszystkich, którzy upatrują w umiejętności posługiwania się językami obcymi większych możliwości zawodowych, otwierania się nowych obszarów poznawczych oraz głębszej identyfikacji z kulturą europejską. Jednocześnie Europejski Rok Języków 2001 powinien być znaczącym bodźcem promującym języki mniejszości narodowych i etnicznych, wskazującym na potrzebę rozwijania i zachowania różnorodności kulturowej w Europie.

dr Hanna Machińska

Warszawa, 15 stycznia 2001

Europejski Rok Języków 2001¹⁾



Année européenne des langues 2001
European Year of Languages 2001

Wprowadzenie do Europejskiego Roku Języków 2001

Cieszymy się niezmiernie, że Rada Europy i Unia Europejska połączyły swoje siły, aby zorganizować obchody Europejskiego Roku Języków 2001.

Nasze obie organizacje są całkowicie oddane dwóm zasadom:

Po pierwsze, że Europa przyszłości, tak jak w przeszłości i obecnie, będzie Europą różnorodności językowej. Ta różnorodność jest jednym z wielkich atutów Europy.

Po drugie, że każdy w Europie powinien mieć możliwość, przez całe swoje życie, uczyć się języków. Każdy zasługuje na szansę korzystania z kulturalnych i ekonomicznych korzyści, jakie niesie ze sobą znajomość języków. Nauka języków pomaga również szerzyć tolerancję i zrozumienie pomiędzy ludźmi wywodzącymi się z różnych tradycji językowych i kulturowych.

Jak możecie się przekonać na podstawie informacji zawartych w tym pakiecie, zarówno Unia Europejska, jak i Rada Europy, wykazują dużą aktywność w promowaniu różnorodności językowej i nauczania języków. Obie instytucje będą się starały poszerzyć już i tak rozległy zakres naszej pracy. Europejski Rok Języków przypada na rok 2001, jednak jego efekty wykraczać będą o wiele dalej. Dzięki uświadomieniu coraz szerszej grupie ludzi znaczenia języków, Rok ów stworzy podstawy, na których będziemy mogli oprzeć nasze działania w latach przyszłych.

Każdy może odegrać ważną rolę w obchodach Europejskiego Roku Języków 2001. Dołożymy wszelkich starań, aby zakończył się on sukcesem. Jednak uczestnicząc w obchodach tego Roku i opowiadając o nim innym ludziom, możesz wnieść weń najwięszy wkład.

VIVIANE REDING
Europejski Komisarz
ds. Edukacji i Kultury

WALTER SCHWIMMER
Sekretarz Generalny
Rady Europy

Języki drogą ku przyszłości

Bogactwo języków – bogactwem Europy

Czym jest Europejski Rok Języków 2001?

Obchody Europejskiego Roku Języków 2001 mają na celu uczczenie europejskiej różnorodności językowej oraz promowanie nauki języków. Europejski Rok Języków organizowany jest przez Unię Europejską oraz Radę Europy.

Jakie idee przewodnie legły u podstaw Europejskiego Roku Języków?

- ▶ Nauka języków daje ludziom **możliwości**.
- ▶ Jeśli rozumiesz język innych ludzi, możesz lepiej **docenić** ich samych i ich kulturę.
- ▶ **Każdy** może nauczyć się władać nowym językiem lub go rozumieć, nigdy nie jest zbyt

¹⁾ Fragment Pakietu Informacyjnego: Europejski Rok Języków 2001, wydanego przez Radę Europy – Komisję Europejską.

późno lub zbyt wcześnie. Nauka języków jest procesem, który trwa przez całe życie.

► Europejski Rok Języków dotyczy **wszystkich języków** używanych w Europie. Każdy z nich odgrywa kluczową rolę w kulturalnym dziedzictwie Europy i jej przyszłości.

Cele Europejskiego Roku Języków zostały przedstawione w całości w Decyzji Unii Europejskiej oraz w oficjalnych dokumentach Rady Europy, dostępnych w Internecie (adres znajduje się na końcu pakietu).

Jakie korzyści płyną z nauki języków?

Ludzie, którzy znają kilka języków, mogą czerpać w pełni z możliwości, jakie niesie ze sobą życie we współczesnej Europie:

► Znajomość języków pomaga ludziom podróżować i nawiązywać przyjaźnie.

► Znajomość języków może dawać szansę lepszej pracy. W wielu zawodach jest ona wymogiem, w wielu innych oznaczać może szybszy awans i wyższe zarobki.

► Znajomość języków jest często niezbędna dla aktywnego uczestniczenia w regionalnych, krajowych i europejskich procesach demokratycznych.

► Obywatele Unii Europejskiej mają prawo mieszkać i pracować w każdym kraju Unii Europejskiej. O wiele łatwiej jest korzystać z tego prawa, jeśli znamy język kraju lub regionu, do którego chcemy się udać.

Co będzie się działo podczas Europejskiego Roku Języków?

Działania przewidziane podczas trwania Europejskiego Roku Języków mają na celu informowanie ludzi o językach i o tym, jak się ich uczyć. Poniżej znajduje się opis kilku z wielkiej liczby wydarzeń, jakie będą miały miejsce:

Podczas całego okresu od jesieni 2000 do końca 2001 roku:

► Powstaną specjalne **strony internetowe www.eurolang2001.org**, na których będzie można znaleźć o wiele więcej informacji na temat Europejskiego Roku Języków, wraz ze szczegółowym kalendarzem imprez.

► Przeprowadzona zostanie **kampania informacyjna** w skali całej Europy, obejmująca licz-

ne publikacje, materiały prasowe i medialne, wsparcie ze strony znanych osobistości oraz rozpowszechnianie różnorodnych materiałów promocyjnych.

► Odbędzie się wiele krajowych, regionalnych i lokalnych **wystaw i imprez**.

► Zorganizowane zostaną **konkursy** obejmujące całą Europę.

18-20 lutego 2001

► Europejskie **uroczyste otwarcie** Roku w Lund, w Szwecji

marzec/kwiecień 2001

► Publikacja zwięzłego przewodnika z **poradami dla osób uczących się języków**

5-11 maja 2001

► **Europejski Tydzień Kształcenia Językowego Dorosłych**

26 września 2001

► **Europejski Dzień Języków**

w grudniu 2001

► Europejska **impreza kończąca** obchody w Belgii.

Krajowe, regionalne i lokalne projekty pochodzące z krajów Unii Europejskiej oraz Europejskiego Obszaru Ekonomicznego (UE+Islandia, Lichtenstein, Norwegia) mogą być dofinansowane ze środków Komisji Europejskiej. **Ustalone zostały dwa terminy nadsyłania wniosków o dofinansowanie: 2 października 2000 oraz 15 lutego 2001 roku.** Formularze dostępne są w krajowych instytucjach koordynujących krajów uczestniczących. Organizatorzy projektów z innych krajów powinni skontaktować się z Radą Europy w celu uzyskania informacji o innych możliwych formach pomocy.

Podczas całego Roku, Rada Europy oraz Komisja Europejska będą również nagłaśniać swoje pozostałe działania na rzecz promocji nauki języków. Obie instytucje przygotowały materiały, dostępne w Internecie, z których można uzyskać szczegółowe informacje na temat ich pracy.

Kto może uczestniczyć i w jaki sposób?

Każdy może wziąć udział w Europejskim Roku Języków 2001:

► Pierwszym i najlepszym sposobem jest **rozpoczęcie nauki nowego języka** obcego lub

udoskonalenie znajomości języków, których się nauczyliście!

► Weź udział w **impresach i wydarzeniach**, które odbywać się będą w Twoim kraju lub regionie.

► Połącz siły z sąsiadami lub z ludźmi pochodzącymi z innych krajów i **podejmijcie własne działania**.

► Przyłącz się do **interaktywnych ćwiczeń językowych, gier i dyskusji** dostępnych przez Internet.

► Weź udział w specjalnych **konkursach**, które będą się odbywać podczas obchodów.

► **Nauczyciele języków obcych** mogą wykorzystać Europejski Rok Języków jako pomoc w zmotywowaniu swoich uczniów oraz, aby uświadomić innym znaczenie swojej pracy oraz nauki języków. Mogą również wiele się dowiedzieć na temat pracy innych osób z ich branży.

► **Dziennikarze i redaktorzy** mogą relacjonować wydarzenia odbywające się podczas Europejskiego Roku Języków i w ten sposób wnieść swój wkład w dyskusje zainspirowane przez obchody Roku.

► **Polityczni decydenci** mogą rozpocząć lub wziąć udział w dyskusji, na przykład na temat nauki języków w narodowym systemie szkolnictwa lub na temat języków regionalnych, języków mniejszości lub migrantów. Mogą również rozwijać współpracę międzynarodową, wykorzystując przykład współpracy miast bliźniaczych.

► **Organizacje pozarządowe** mogą wykorzystać Europejski Rok Języków, aby podjąć różne działania lub zachęcić do debaty na temat nauczania języków i polityki w tym zakresie.

► **Firmy i fundacje** mogą wspierać i sponsorować działania lub po prostu zachęcać swoich pracowników, aby brali w nich udział.

► Unia Europejska oraz Rada Europy oferują przekazanie praw autorskich do wykorzystania **symbolu i haseł** Europejskiego Roku Języków, za darmo i pod pewnymi warunkami, wszystkim, którzy pragną je wykorzystać.

Więcej informacji na temat tego, w jaki sposób wziąć udział w obchodach, można uzyskać od krajowej instytucji koordynującej (patrz obok) lub zwrócić na specjalne strony internetowe Europejskiego Roku Języków.

Czym są krajowe instytucje koordynujące i czym się zajmują?

Wszystkie uczestniczące kraje wybrały kra-

jowe instytucje koordynujące, które organizować będą ich udział w Europejskim Roku Języków.

Krajowe instytucje zajmują się między innymi:

► bliską współpracą z **Radą Europy i Komisją Europejską**,

► dostarczaniem **informacji** opinii publicznej i udzielaniem odpowiedzi na **pytania**,

► organizowaniem **impres i wydarzeń** w skali regionalnej i krajowej,

► zachęcaniem krajowych **mediów** do relacjonowania wydarzeń związanych z Europejskim Rokiem Języków.

Dodatkowo, instytucje krajowe w państwach członkowskich Unii Europejskiej oraz Europejskiego Obszaru Ekonomicznego będą zbierać wnioski o dofinansowanie oraz udzielać swojej opinii w ich sprawie Komisji Europejskiej.

Szczegółowe informacje na temat tego, jak skontaktować się z instytucją koordynującą w Twoim kraju, możesz znaleźć w osobnym dokumencie towarzyszącym temu pakietowi lub na specjalnych stronach internetowych Europejskiego Roku Języków.



Przydatne adresy

► Specjalne strony internetowe Europejskiego Roku Języków 2001: www.eurolang2001.org

Punkty kontaktowe:

► **Komisja Europejska: European Commission**

Directorate-General for Education and Culture
Language Policy Unit (B4)

Rue de la Loi 200 Office B-7. B-1049 Brussels, Belgium
Fax +32 2 299 6321. E-mail : info-2001Y@cec.eu.int

Strony internetowe: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

► **Rada Europy : Council of Europe**

Modern Languages Division

Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. F-67006 STRASBOURG Cedex, Francja

Fax +33 3 88 41 27 06/+33 3 88 41 27 88
e-mail: decs.lang@coe.int

websites: <http://culture.coe.int/lang> and <http://culture.coe.int/AEL2001EYL>

► **Europejskie Centrum Języków Nowożytnych**

4 Nikolai Platz. A-8020 GRAZ

Fax : ++43 316 32 21 57

E-mail : information@ecml.at

Internet sites : <http://www.ecml.at> and <http://culture.coe.int/ecml>

► **Krajowy Komitet Europejskiego Roku Języków 2001**

Ministerstwo Edukacji Narodowej. Departament Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą

ul. Szucha 25, 00-918 Warszawa

Tel. 022/628.41.35, Fax. 022/628.85.61

e-mail: boltrusz@men.waw.pl

Europejski Rok Języków 2001 w Polsce¹⁾

„Siłą Europy jest jej różnorodność” – to stwierdzenie niejednokrotnie powtarzane jest w gronie przedstawicieli państw europejskich dyskutujących w jaki sposób uczynić nasz kontynent wspólnym domem wykształconych społeczeństw. Wśród wielu inicjatyw i działań podejmowanych wspólnie w ramach instytucji i organizacji europejskich na rzecz doskonalenia systemów edukacji i takiego ich przekształcania, aby służyły one podnoszeniu jakości kształcenia i umożliwiały Europejczykom podnoszenie kwalifikacji zawodowych i zdobywanie nowych umiejętności przez całe życie – nauczanie języków zajmuje poczesne miejsce.

Polska jest członkiem Rady Europy, zaś ze Wspólnotami Europejskimi wiąże nasze państwo Układ o stowarzyszeniu; niebawem stanemy się członkiem Unii Europejskiej. Już obecnie polska młodzież szkolna, studenci, nauczyciele, kadra naukowa uniwersytetów, osoby zarządzające oświatą na różnych szczeblach czynnie uczestniczą we wspólnotowych programach współpracy SOCRATES, LEONARDO DA VINCI i MŁODZIEŻ. Tak więc w sposób naturalny wchodzimy w największą w ostatnich latach – a pierwszą w XXI wieku wspólną, ogólnoeuropejską kampanię poświęconą różnorodności językowej i kulturowej naszej części świata, różnorodności rozumianej jako czynnik pozytywny, instrument integracji europejskiej, droga poznania i zrozumienia innych państw, narodów, mniejszości narodowych i kulturowych zamieszkujących obok nas, możliwość podzielenia się z innymi bogactwem naszego języka i kultury, wkład w konstruowanie europejskiego demokratycznego obywatelstwa.

Podobnie jak w innych państwach europejskich, w Polsce powstał Komitet Krajowy Europejskiego Roku Języków, który powołał Minister Edukacji Narodowej. W skład Komitetu, którego zadaniem było opracowanie pro-

gramu działań ERJ realizowanych na szczeblu ogólnopolskim weszli przedstawiciele MEN i innych instytucji związanych ze strefą edukacji i nauczaniem języków obcych w systemie szkolnym i uniwersyteckim oraz przedstawiciele stowarzyszeń mniejszości narodowych w Polsce. Komitet współpracuje z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, instytucjami kultury i ataśatami kulturowymi krajów Unii Europejskiej w Polsce, kuratorami oświaty, urzędami marszałkowskimi we wszystkich województwach, wydawnictwami, prasą, radiem i TV.

Działania w ramach Europejskiego Roku Języków w Polsce mają wypełnić treścią dwa przyjęte na ten rok priorytety.

Pierwszym jest **upowszechnianie nauczania języków obcych oraz języków mniejszości narodowych**. W ten zakres wpisuje się wydanie drukiem dokumentu Rady Europy „*Ramowe wytyczne i w sprawie nauczania i uczenia się języków obcych*” oraz realizacja projektu pilotażowego *Portfolio językowego*, pod kątem przybliżenia jego założeń i podjęcia prac nad polską wersją tego dokumentu. MEN opublikował w ramach serii Biblioteczka Reformy odrębny zeszyt „*Nauczanie języków obcych w szkole*”. Przewiduje się wzmocnienie działań w zakresie doskonalenia nauczycieli pod kątem roli nauczania języków obcych w procesie reformy systemu edukacji. Jednym z istotnych aspektów Europejskiego Roku Języków jest kwestia wielojęzyczności rozumianej jako wymóg obecnej doby, kiedy znajomość jednego tylko języka obcego jest oceniana za niewystarczającą, a także jako cecha charakterystyczna społeczeństw wielonarodowych, skupisk mniejszości narodowych, społeczności imigrantów i Romów. Kwestie te będą częścią tegorocznych działań m.in. w ramach programu Unii Europejskiej MŁODZIEŻ. Planowana jest także or-

¹⁾ Autorka jest dyrektorem Departamentu Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą MEN i wiceprzewodniczącą Komitetu Krajowego ERJ w Polsce. Od 1995 r. reprezentuje Polskę w Komitecie Edukacji Rady Europy, który zdecydował o ogłoszeniu roku 2001 Europejskim Rokiem Języków i przygotował jego ramy programowe (red).

ganizacja festiwalu amatorskich teatrów obcojęzycznych. W lipcu br. MEN będzie organizatorem międzynarodowego seminarium „Języki naszych sąsiadów” – we współpracy z Komitetami Krajowymi ERJ krajów sąsiadujących oraz stowarzyszeń mniejszości narodowych w Polsce.

Drugim celem, założonym przez Komitet Krajowy ERJ w Polsce jest **promocja języka polskiego wśród obcokrajowców** (język polski jako obcy) **oraz wśród środowisk polskich za granicą** (język polski jako ojczysty). W odniesieniu do pierwszej kwestii, tj. promocji języka polskiego jako obcego planuje się w 2001 roku zakończenie prac Komisji Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego, która przygotowała – zgodnie ze standardami Rady Europy – wymagania pięciostopniowego egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego. W oparciu o Instytuty Polskie oraz ataszaty kulturalne w Ambasadach RP za granicą będzie prowadzona akcja informacyjno-promocyjna nowego certyfikatu. Dobrą okazją do zaprezentowania polskiej oferty w zakresie nauczania języka polskiego dla cudzoziemców będzie nasz udział

w Międzynarodowych Targach EXPOLANGUES 2001 w Paryżu (31.01. – 4.02.2001), które są jedną z ważniejszych ogólnoeuropejskich inicjatyw w ramach Europejskiego Roku Języków.

Statutowe działania MEN ukierunkowane na wspieranie oświaty polskiej za granicą w 2001 roku zostaną wzmocnione poprzez rozszerzenie zasięgu dorocznej Olimpiady Literatury i Języka Polskiego na cały region Europy Środkowej i Wschodniej. Planuje się również rozszerzenie oferty kursów językowo-przedmiotowych dla nauczycieli polonijnych oraz kursów językowych dla młodzieży i dorosłych, organizowanych zarówno w Polsce jak i w krajach zamieszkania Polonii.

Powyżej przedstawione inicjatywy to tylko niektóre propozycje zawarte w krajowym planie działań Europejskiego Roku Języków. Jednocześnie należy wyrazić przekonanie, że o treści i pozytywnym bilansie ERJ w Polsce zdecydują w głównej mierze działania podejmowane w środowisku lokalnym, które wypełnią treścią ogólne ramy zaproponowane przez Radę Europy i Komisję Europejską.

(styczeń 2001)

Raport Rady Europy

Podkreślenie różnorodności językowej Europy



Wymiar ludzki

Nasza planeta ma ponad sześć miliardów mieszkańców, którzy używają od 6 000 do 7 000 różnych języków. Kilkoma z tych języków posługują się setki milionów użytkowników, np. angielskim lub chińskim, jednak większość z nich znana jest zaledwie kilku tysiącom lub wprost garstce osób. W rzeczywistości 96% języków świata używana jest zaledwie przez 4% ludzi.

Europejczykom często wydaje się, iż na ich kontynencie występuje wyjątkowo duża liczba języków, zwłaszcza w porównaniu z Ameryką Północną lub Australią. Jednak zaledwie 3% ogólnej liczby języków świata, około 225, pochodzi z Europy. Większość języków używana jest na szerokim pasie po obu stronach równika – w Azji Południowo-Wschodniej, Indiach, Afryce i Ameryce Południowej.

Wielu Europejczyków może sądzić, że posługiwanie się tylko jednym językiem jest normą. Jednak połowa do dwóch trzecich ludzkości jest do pewnego stopnia dwujęzyczna, a znacząca liczba ludzi posługuje się więcej niż dwoma językami. Wielojęzyczność jest o wiele bardziej normalną sytuacją dla człowieka niż jednojęzyczność.

Różnorodność języków i kultur, jak ma to miejsce w przypadku biologicznej różnorodności, coraz częściej jest uznawana za rzecz samą w sobie dobrą i piękną. Każdy język ma swój własny unikalny sposób postrzegania świata i jest wytworem swojej własnej unikalnej historii. Wszystkie języki mają swoją indywidualną tożsamość i wartość i wszystkie stanowią równie adekwatny środek przekazu dla ludzi, którzy się nimi posługują. Z porównania sposobu, w jaki dzieci uczą się mówić, wiemy, że żaden język nie jest z natury trudniejszy niż inne.



Struktura języka

Język jest arbitralnym systemem dźwięków i symboli, używanych przez grupę ludzi w rozmaitych celach, głównie dla wzajemnego porozumiewania się, wyrażania tożsamości kulturowej, jako nośnik relacji społecznych lub jako źródło przyjemności (na przykład w przypadku literatury). Języki różnią się od siebie pod względem gramatyki, słownictwa oraz wzorów dyskursu. Jednak wszystkie języki stanowią wysoce złożone twory.

Języki różnią się co do ilości zawartych w nich dźwięków samogłoskowych i spółgłoskowych, mogą ich liczyć od kilkunastu do ponad stu. Języki europejskie stosują średnią ilość głosek – od około 25 (np. hiszpański) do ponad 60 (np. irlandzki). Alfabety odzwierciedlają te dźwięki z różnym stopniem dokładności: niektóre alfabety (np. walijski) są bardzo regularne w sposobie przedstawiania dźwięków, inne (np. angielski) czynią to w sposób bardzo nieregularny.

Jeśli chodzi o gramatykę, każdy język zawiera kilka tysięcy sposobów tworzenia wyrazów i konstrukcji zdania. Każdy z języków oferuje swoim użytkownikom ogromny wybór słownictwa stosownie do ich potrzeb – w przypadku języków europejskich, gdzie słownictwo naukowe i techniczne jest bardzo szerokie, obejmują one kilkaset tysięcy słów i zwrotów.

Niemniej jednak poszczególni użytkownicy języka znają i posługują się jedynie częścią całego słownictwa danego języka. Liczba słów używanych przez osoby wykształcone – ich czynne słownictwo – może sięgać około 50 tysięcy słów; liczba słów, które znają, ale ich nie używają – ich biernie słownictwo – jest trochę większe. W codziennej rozmowie ludzie często stosują małą ilość słów, jednak z dużą częstotliwością. Szacuje się, że osoba 21-letnia wypowiedziała już w swoim życiu około 50 milionów słów.

Żywe języki i kultury podlegają ciągłym przeobrażeniom. Ludzie oddziałują wzajemnie na sposób, w jaki mówią i piszą. Nowe środki przekazu, takie jak Internet, dają językom nowe możliwości rozwoju. Języki pozostają ze sobą w stałym kontakcie i wpływają na siebie wzajemnie w różny sposób, zwłaszcza przez zapożyczanie słów. Na przykład język angielski na przestrzeni wielu stuleci zapożyczał swoje słow-

nictwo z ponad 350 języków, zaś wszystkie języki europejskie zapożyczają obecnie wiele słów z języka angielskiego.



Nauka języka

Nauka języka ojczystego jest zadaniem, które udaje nam się zrealizować głównie w ciągu pierwszych pięciu lat życia, chociaż pewne właściwości języka (takie jak pozyskiwanie nowego słownictwa) udoskonalane są przez całe życie. Język rozwija się w kilku fazach. Podczas pierwszych lat życia dziecko ćwiczy szeroki zakres wokalizacji, z których wyłaniają się wzorce rytmu i intonacji, a następnie samogłoski i spółgłoski. Gdy dziecko ma około roku, wypowiada pierwsze zrozumiałe słowa. W drugim roku życia pojawiają się próby łączenia słów w dwuwyrazowe kombinacje, a następnie powoli połączenia trzy- i czterowyrazowe. Trzy- i czterolatki posługują się coraz dłuższymi i bardziej złożonymi zdaniami. Zasób słownictwa powiększa się z około 50 czynnych słów w wieku 18 miesięcy do kilku tysięcy słów w wieku pięciu lat.

Język ojczysty jest zwykle określany jako pierwszy język. Jest to język, który każdy zna najlepiej, którego najczęściej używa lub też, z którym najbardziej się identyfikuje. W przypadku niektórych osób dwujęzycznych oba języki zostały przyswojone w tak ścisłej bliskości, że trudno jest ocenić, który jest „pierwszy”, a który „drugi”. W przypadku jednak innych osób znających dwa języki rozróżnienie to jest łatwiejsze, gdyż nauka drugiego czy trzeciego języka ma miejsce w szkole lub w późniejszym życiu. Nie istnieje granica wieku, powyżej której nie można stać się osobą dwujęzyczną.

Dwujęzyczność jest zjawiskiem złożonym. Popularny stereotyp głosi, iż osoba dwujęzyczna posiada równie zaawansowaną znajomość dwóch języków, w rzeczywistości zaś osoby dwujęzyczne rzadko wykazują równowagę pomiędzy stosowaniem tych dwóch języków. Innymi mitem jest twierdzenie, że osoby dwujęzyczne mają takie same umiejętności; tymczasem cechuje je różnego rodzaju dwujęzyczność. Niektórzy mówią w obu językach tak samo jak osoby, dla których są one językami ojczystymi, inni posiadają silny cudzoziemski

akcent w jednym z nich. Niektórzy umieją czytać równie dobrze w obu językach, inni tylko w jednym. Niektórzy wolą pisać w jednym języku, ale mogą mówić posługując się tylko drugim.

Dwujęzyczność przynosi wiele różnych korzyści. Znajomość dwóch języków może zwiększyć szanse skutecznej nauki innych języków. W pewien sposób uczenie się trzeciego języka jest łatwiejsze dzięki znajomości drugiego. Osoby dwujęzyczne mają również pewną przewagę w myśleniu: istnieją dowody na to, że czynią szybsze postępy niż osoby jednojęzyczne w niektórych obszarach wczesnego rozwoju poznawczego i są pod wieloma względami bardziej twórcze w swoich umiejętnościach językowych.

Osoby dwujęzyczne posiadają tę przewagę, że są w stanie komunikować się z wieloma różnymi ludźmi. Ponieważ mają możliwość doświadczenia dwóch lub więcej kultur w bardzo osobisty sposób, ich umiejętności mogą prowadzić do większej wrażliwości w komunikacji i gotowości przekraczania barier kulturowych oraz budowania mostów między kulturami. Istnieją również ważne kwestie praktyczne: osoby dwujęzyczne posiadają potencjalną przewagę ekonomiczną, ponieważ jest im dostępna większa liczba miejsc pracy. Coraz częściej uważa się również, że firmy, których pracownicy posługują się wieloma językami, mają przewagę nad konkurencyjnymi firmami, gdzie używa się tylko jednego języka.



Rodziny języków

Języki są ze sobą spokrewnione tak jak członkowie rodziny. Większość języków europejskich zostało zakwalifikowanych do jednej grupy ze względu na ich wspólną przynależność do jednej wielkiej rodziny języków indoeuropejskich. Rodziny języków w Europie o największej liczbie należących do nich języków i największej liczbie użytkowników – to języki germańskie, romańskie i słowiańskie.

Germańska rodzina języków posiada gałąź północną, do której należy duński, norweski, szwedzki, islandzki i farerski, jak również gałąź zachodnią z językami takimi jak: niemiecki, holenderski, fryzyjski, angielski oraz jidysz i jego odmiany. Rodzina języków romańskich

obejmuje język rumuński, włoski, korsykański, hiszpański, portugalski, kataloński, okcytański, francuski, retoromański, ladyński i sardyński. Do rodziny języków słowiańskich należą języki takie jak: rosyjski, ukraiński, białoruski, polski, łużycki, czeski, słowacki, słoweński, serbski, chorwacki, macedoński i bułgarski. W rodzinie języków celtyckich znajduje się irlandzki, szkocki – gaelski, walijski i bretoński, a silne ruchy odrodzeniowe można zaobserwować w przypadku języka kornwalijskiego i mańskiego. Do rodziny języków bałtyckich należą łotewski i litewski. Oddzielne rodziny o jednym tylko członku stanowią języki grecki, albański i armeński. Język baskijski to wyjątkowy przypadek, gdyż nie należy do rodziny indoeuropejskiej, a jego korzenie nie są znane.

Inne rodziny języków również posiadają swoich przedstawicieli w Europie. Na północy odnajdziemy języki uralskie: fiński, estoński, węgierski, kilka języków lapońskich (saami), oraz inne małe języki w północnej części Rosji, takie jak ingriański czy karelski. Na południowym wschodzie znajdują się reprezentanci altajskiej rodziny językowej: język turecki i azerski. Języki z rodziny kaukaskiej używane są na stosunkowo małym i ścisłym terytorium pomiędzy Morzem Czarnym a Morzem Kaspijskim, a należy do niej 40 języków, między innymi gruziński i abchaski. Rodzina afro-azjatycka obejmuje język maltański, hebrajski i berberyjski.

Wszystkie te języki posługują się niewielką liczbą znaków alfabetu. Większość języków korzysta z alfabetu łacińskiego. Język niemiecki jest czasem zapisywany w alfabecie gockim, zaś irlandzki w tradycyjnym alfabecie gaelskim. Język rosyjski oraz kilka innych języków z grupy słowiańskiej posługuje się cyrylicą. Języki takie, jak grecki, jidysz, ormiański i gruziński mają swoje własne pisma. Języki pozaeuropejskie używane często na terenie Europy to arabski, chiński i hindi, z których każdy posiada swój własny system zapisu.



Języki Europy

W 47 państwach – sygnatariuszach Europejskiej Konwencji Kulturalnej istnieje 40 języków państwowych. Szacunki się różnią, jed-

nak prawdopodobnie istnieje również około 225 żywych języków miejscowych. Pięć języków, którymi posługuje się największa liczba ludności Europy, to rosyjski, niemiecki, angielski, francuski i włoski. Jednak większość państw europejskich funkcjonuje na co dzień w kilku językach. Wyjątkiem są małe państwa takie, jak Lichtenstein i Stolica Apostolska (Watykan), ale nawet w tych miejscach używa się innych języków w znaczącym stopniu.

Na terenie większości krajów tradycyjnie używanych jest kilka języków mniejszościowych lub regionalnych.

Zdecydowanie największą ilość języków na swoim terytorium ma Federacja Rosyjska. Ich liczba waha się od 130 do 200, w zależności od tego, czy zaliczane są do nich wcześniejsze i obecne dialekty ludów Rosji oraz języki mniejszości pochodzących z obecnie niepodległych republik.

Niektóre z języków regionalnych i mniejszościowych uzyskały status oficjalny. Na przykład, język baskijski, kataloński oraz galijski posiadają status urzędowy w tych regionach Hiszpanii, w których są używane. Język walijski cieszy się w Wielkiej Brytanii statusem języka chronionego, tak jak język fryzyjski w Królestwie Niderlandów oraz języki saami w Norwegii, Szwecji i Finlandii.

Ze względu na napływ migrantów oraz uchodźców z całego świata Europa staje się coraz bardziej wielojęzyczna. W Londynie na przykład używa się ponad 300 języków ojczystych. W większości innych dużych miast, zwłaszcza w Europie Zachodniej, młodzież szkolna zwykle używa około 100-200 języków ojczystych. Najbardziej popularne to arabski, berberyjski, turecki, kurdyjski, hindi, pendzabski oraz chiński. Niemniej jednak wiele z tych języków używanych jest jedynie przez małe grupy mniejszościowe i ich przyszłość jest zagrożona.

Codzienna nieformalna ustna komunikacja pomiędzy rodzicami i dziećmi jest niezwykle ważna dla przetrwania danego języka. Bez przekazu języka ojczystego niemożliwe jest zachowanie języka. Ekspertki szacują, że w przeciągu przyszłego stulecia przynajmniej połowa z języków używanych na świecie zaniknie. Na przestrzeni dwóch pokoleń wszelkie ślady języka mogą zagnąć, jeśli nie wychowuje się dzieci w tym języku.

Istnieje wiele przyczyn zarzucenia języka, włącznie z fizycznym zniszczeniem społeczności (w wyniku kryzysu ekologicznego i chorób) lub miejsca jej życia, aktywny antagonizm pomiędzy

ugrupowaniami politycznymi oraz – co jest najczęstszą przyczyną – ekonomiczne i kulturowe zdominowanie języków mniejszości przez silniejsze i bardziej prestiżowe języki. Jednak bez względu na to jaka jest przyczyna, skutkiem jest ten sam: strata unikalnego bogactwa dla całej ludzkości.

Dzięki pracom Rady Europy w 1998 roku weszły w życie dwa ważne instrumenty międzynarodowe, mające na celu promocję i ochronę języków mniejszościowych. Konwencja Ramowa na rzecz Ochrony Mniejszości Narodowych obowiązuje w ponad 30 krajach europejskich (podpisana przez kolejnych 8). Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych obowiązuje w 11 krajach (została podpisana przez kolejnych 13). Ustanowienie tego rodzaju traktatów międzynarodowych wskazuje na rosnącą świadomość wspólnej odpowiedzialności wszystkich państw za ochronę zagrożonych języków przed wymarciem.

Na początku XXI wieku wszyscy obywatele Europy żyją w środowisku wielojęzycznym. W swoim codziennym życiu stykają się z wieloma różnymi językami. Ich sąsiad może pochodzić z innego kraju, mogą również usłyszeć inne języki w autobusie czy pociągu. Obcują z wieloma językami za pośrednictwem telewizji, radia i prasy lub czytając skład produktów w supermarkecie. Prawie każdy artykuł gospodarstwa domowego wyposażony jest w wielojęzyczną broszurę instrukcji obsługi, zaś wyświetlenia pojawiające się na telefonie komórkowym, odbiorniku telewizyjnym lub wideo można zaprogramować w kilku różnych językach.

Istnieje pilna potrzeba poszerzania wiedzy i zrozumienia różnicowania języków Europy, jak również czynników wpływających na ich zachowanie i rozwój. Istnieje pilna potrzeba wzbudzenia większego zainteresowania i zaciekawienia językami. Istnieje pilna potrzeba tworzenia klimatu tolerancji językowej w ramach narodów i pomiędzy nimi. To zaledwie kilka z celów Europejskiego Roku Języków 2001.

Więcej informacji na temat Europejskiego Roku Języków 2001 można otrzymać w Radzie Europy pod adresem:

► **Modern Languages Division. Directorate of School, Out-of-school and Higher Education**
F-67075 STRASBOURG CEDEX, Francja
Tel: +33 3 88 41 32 48, Fax: +33 3 88 41 27 06
E-mail: decs-lang@coe.int
Strona internetowa: <http://culture.coe.int/AEL2001EYL>
Wspólna strona internetowa Rady Europy i Unii Europejskiej: www.eurolang2001.org



Magdalena Pawlyk
Chrzanów

Stereotypy kulturowe w procesie nauczania języka obcego



Kultura

Bardzo często zadaję sobie pytanie w jaki sposób kultura może być przedmiotem nauczania, chociaż przecież od szeregu lat całe rzesze uczniów w taki czy inny sposób uczone są kultury, czy raczej o kulturze kraju języka obcego. Według Adaskou, Britten & Fahsi (1988) kultura ma aż cztery znaczenia. Pierwsze wiąże się ze środkami masowego przekazu, kinem, muzyką i literaturą. Drugie rozpatrywane jest z socjologicznego punktu widzenia i zawiera głównie: rodzinę, życie domowe, relacje międzyludzkie, pracę, czas wolny od zajęć, zwyczaje i instytucje. Pozostałe dwa znaczenia rozpatrywane są w ujęciu semantycznym i pragmatycznym. Znajdujemy tutaj przede wszystkim: myśli, postrzeganie, system pojęć w języku oraz wiedzę podstawową i umiejętności.

Gail Robinson (1985) przeprowadzał badania z nauczycielami i na pytanie *Co tak właściwie znaczy kultura?* otrzymywał szereg różnych odpowiedzi, z których najczęstszą był podział na 3 grupy: produkty, idee i zachowania. W kategorii produktów mieściły się: literatura, folklor, sztuka, muzyka; w ideach: wierzenia, wartości, instytucje; a w zachowaniach: zwyczaj, ubranie, jedzenie, czas wolny od zajęć.

Jak więc widać, termin ten ma bardzo szerokie znaczenie i składa się z szeregu różnorodnych pojęć tworzących jednak zwartą całość. Myśląc o kulturze trzeba sobie zdać spr-

wę z tego, że kultura żadnego kraju nie jest statyczna, nie jest ona zamkniętym systemem. Studia kulturowe traktują kulturę jako energiczny, dynamiczny i ciągły fenomen. Kultura to nie zbiór przedmiotów, obiektów, symboli – a raczej żywy proces. Ucząc o niej trzeba śledzić współczesne wydarzenia, przewidywać, analizować, a nie zdawać relację. Przedmiot związany z uczeniem kultury staje się pojęciem interkulturowym, a co za tym idzie – wielodziedzinowym. Ucząc o niej trzeba odrzucić wartości stałe, absolutne, bo kultura sama w sobie to żywy proces podlegający licznym zmianom.

Nauczyciel uczący języka obcego posiada wspaniałą możliwość dostarczania uczniom materiału, który może ich skłonić do refleksji nad życiem ludzi z innych krajów. A uczenie kultury to przecież dostrzeganie różnic i podobieństw między różnymi systemami kulturowymi.

Dobrym początkiem jest refleksja nad kulturą swojego własnego kraju, nad tym co nas otacza – to daje początek tolerancji i otwarcia na innych. U podstaw interkulturowego pojmowania zjawisk leży jakże istotne rozróżnienie sposobów w jaki te zjawiska się różnią. Różnice kulturowe mogą być dyskutowane na podstawie porównań z kulturą uczących się języka obcego. Studia nad jakąkolwiek kulturą muszą się oprzeć na obserwacjach zachowań i wartości większości członków danej społeczności kulturowej. Ale nie wolno zapominać o wyjątkach, istnieją one w każdej społeczności. Te wyjątki właśnie pozwalają zanegować stereo-

typowe charakterystyki, tak przecież niebezpieczne dla właściwego zrozumienia zjawisk kulturowych.



Stereotypy

Stereotyp, według *Słownika Wyrzów Obcych* (1987), to „w świadomości społecznej, skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościującą obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych, instytucji”. *Mały Słownik Języka Obcego* (1969), dodaje: „coś szablonowego, oklepanego, utartego”.

Definicja ta może sugerować, że jest to przyjęty wzorzec postępowania, naśladujący utarte, pospolite wzory. Nie posiada on zbyt dużego ładunku wiedzy, natomiast z pewnością posiada element emocjonalny. Stereotyp jest łatwy do utrwalenia, ale bardzo trudny do zmienienia. Aby go zmienić lub wykorzenić potrzebna jest dokładna analiza informacji pochodzących z różnych kultur oraz konfrontacja tych informacji z rzeczywistością. Znajomość wielu kultur jest podstawą do zaakceptowania różnych zachowań ludzi pochodzących z innych środowisk. Często zdarza się, że pewne zjawiska zidentyfikowane jako takie same, jak w kulturze uczącego się, mają inne znaczenia w kulturze mówiących językiem obcym (np. gesty). Choć stereotypy dostarczają jakąś wiedzę o nieznaną rzeczywistość to jednak tworzą bardzo statyczny obraz tej rzeczywistości. Kiedy stereotypy zakorzenia się już w naszych umysłach z reguły zwracamy uwagę na te fakty, które zdają się je potwierdzać, a nie zauważamy tych, które je odrzucają.



Stereotypy kulturowe a uczenie języka obcego

Umiejętność czytania, słuchania, mówienia czy pisania w języku obcym nie gwarantuje wcale, że nastąpi pełne zrozumienie komunikatu. Krytycznym czynnikiem odpowiedzialnym za zrozumienie są kulturowe aspekty, które istnieją poza leksykalnymi i gramatycznymi. Nauczyciele języka obcego powinni nie tylko chcieć, ale również musieć uczyć o kulturze

kraju, którego językiem mówią. W przeciwnym razie ucą oni symboli, które nie mają żadnego znaczenia lub takich symboli, do których uczniowie przypasowują niewłaściwe znaczenia i interpretacje.

Zastanówmy się teraz co zrobić z tymi stereotypami w procesie uczenia kultury kraju posługującego się danym językiem obcym. Przedmiotem moich rozważań w dalszej części artykułu będzie ocena wiedzy, którą posiadają uczniowie przystępujący do dalszej nauki języka angielskiego (kolegia językowe), po ukończeniu szkoły średniej; oraz rola stereotypów w procesie poznawania systemu kulturowego Wielkiej Brytanii.

Ponieważ od szeregu lat ucę kultury brytyjskiej często spotykam się z różnymi reakcjami moich studentów na odmiennosc pewnych zjawisk występujących w różnych systemach kulturowych. Najwięcej kontrowersji budzą próby weryfikowania ich dotychczasowej wiedzy na temat pewnych aspektów z życia Wielkiej Brytanii. Studenci uczestniczący w zajęciach z kultury brytyjskiej zwykle posiadają już pewien zasób informacji. I te informacje są właśnie bardzo często uproszczone lub też są zbiorem przypadkowo przyswojonych faktów, standardowych opinii czy szablonowych stwierdzeń. Opierając się zatem na definicjach wziętych ze słownika można je nazwać *stereotypami*. Różne są ich źródła, począwszy od domu rodzinnego, podręczników szkolnych, usłysanych gdzieś dowcipów, a skończywszy na opiniach nauczyciela języka angielskiego.

Rozpoczynając każdy kolejny kurs kultury brytyjskiej zaczynam właśnie od poznania tych faktów, które znają moi studenci. Zwykle cały cykl zajęć zaczynam od dyskusji nad szeroko pojętym znaczeniem słowa *kultura*. Studenci układają listę pojęć, skojarzeń związanych z tym słowem. Poparte one są odpowiednimi wyjaśnieniami i uzasadnieniem. Zwracam szczególną uwagę na to, aby uświadomić moim studentom istotę elementu porównawczego przy poznawaniu nowych systemów kulturowych.

Postaram się teraz przedstawić kilka przykładowych stereotypów występujących w obiegowych opiniach o ludziach zamieszkujących Wielką Brytanię oraz ich ocenę przez studentów.

Opis próby

Grupa studentów, którym przedstawiłam tabelę składała się z 60 osób, słuchaczy drugiego roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (język angielski). Zwykle na początku i końcu każdego kursu z kultury brytyjskiej, studenci proszeni są o wypełnienie tej samej tabeli i podanie uzasadnienia swojego wyboru. Ma to na celu zapoznanie się z ilością informacji o kulturze Wielkiej Brytanii, które posiadają studenci na początku roku akademickiego, czyli przed zrealizowaniem materiału oraz po realizacji całego programu. Łatwym jest do przewidzenia, że wyniki uzyskane w tym odstępie czasu różnią się znacznie od siebie. Wiedza, którą studenci posiadali początkowo, została zweryfikowana, pewne fakty zanalizowane, a zasłyszane opinie zostały potwierdzone lub odrzucone.

Tabela ta jest zaadaptowaną formą ankiety przedstawionej mi podczas trzymiesięcznego kursu *Cultural Studies* w Lancaster University, w Wielkiej Brytanii.

Zadaniem moich studentów było ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń i ocenienie ich według skali 5-cio punktowej. Jeżeli uważali, że stwierdzenie jest absolutnie trafne – wybierali 5 punktów, jeżeli według nich, było fałszywe – 0 punktów.

	0	1	2	3	4	5
1. Brytyjczycy czczą i szanują monarchię.						
2. Brytyjczycy są bardzo poważnymi ludźmi.						
3. Poziom edukacji w Wielkiej Brytanii jest bardzo wysoki.						
4. Brytyjczycy są rasistami.						
5. W Wielkiej Brytanii kościół odgrywa ważną rolę w społeczeństwie.						
6. Brytyjczycy mają dziwne poczucie humoru.						
7. Brytyjczycy są nieprzystępni, zimni.						
8. Typowe śniadanie w Wielkiej Brytanii to jajka na bekonie.						
9. Typowa rodzina brytyjska składa się z dwojga rodziców i dwojga dzieci.						
10. Brytyjczycy piją dużo herbaty.						

Opinie studentów, analiza ilościowa

Analizą objęte będą wyniki uzyskane z odpowiedzi studentów, które udzielone zostały na początku kursu. Przedmiotem moich dociekań przy przedstawieniu tabeli było pytanie, czy stereotypy o Brytyjczykach rzeczywiście istnieją wśród moich studentów, a nie sposoby i techniki stosowane w celu przewycięzania tych często fałszywych stwierdzeń. Dlatego uwagę swą skupię na wynikach uzyskanych na początku kursu.

Po przeanalizowaniu otrzymanych danych można pokusić się o parę wniosków wyciągniętych na podstawie ilościowej oceny. W sześciu pytaniach na dziesięć (pyt. nr 2, 3, 6, 7, 8, 10) większość studentów (90%) wypowiedziała się zdecydowanie twierdząco wybierając 5 punktów. Na pytanie nr 1 udzielili zróżnicowanych odpowiedzi: 4 punkty wybrało aż 50%, reszta wybierała 2 punkty lub 3, natomiast nikt nie zdecydował się na 0 i 5 punktów. Pytanie numer 4 sprawiło największą trudność; studenci mieli problemy z udzieleniem jakiegokolwiek odpowiedzi. Na pytanie numer 5 większość (64%) wypowiedziała się za 4-ro punktową odpowiedzią. W pytaniu numer 9 spora grupa (38%) wypowiedziała się za 4 punktami. Reszta wybierała odpowiedzi za 2 i 3 punkty. W zestawieniu tym przedstawiłam tylko najbardziej reprezentatywne odpowiedzi udzielone przez studentów.

Analiza jakościowa

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że zdecydowana większość studentów na 6 z zaprezentowanych pytań udzielała odpowiedzi 5-cio punktowej. Świadczy to o tym, że są oni przekonani o prawdziwości przedstawionych stwierdzeń. Z większością z tych stereotypowych opinii zgadzają się. Najwięcej niejasności związanych było z pytaniem o rasizm. Studenci posiadali za małą wiedzę, aby udzielić odpowiedzi na to pytanie. Większość z nich wstrzymała się od oceny.

Jak widać część odpowiedzi udowodniła, że wiedzę jaką posiadają studenci można

uznać za przedawnioną. Większa część ich wiadomości powinna być zweryfikowana i oparta na wielod dziedzinowej analizie niektórych aspektów z życia Wielkiej Brytanii. W niektórych przypadkach pytania ocenione na 5 punktów wymagają zdecydowanie odpowiedzi za 1 lub 2 punkty.



Co zrobić ze stereotypami?

Zastanówmy się teraz nad zasadnością przedstawiania studentom stereotypowych stwierdzeń, czy warto je analizować? Zdecydowanie tak. Po pierwsze: przecież to właśnie one stanowią znakomite źródło oceny wiedzy studentów. Dzięki nim wiemy, ile wiedzą nasi studenci. Po drugie: dzięki nim uczymy ich krytycznego myślenia, umiejętności zmiany poglądów i dostosowywania ich do rzeczywistości. Stereotypy są dowodem na dynamiczny rozwój danego kraju. Te, które są już nieaktualne zmuszają do poszerzania swoich wiadomości, a te które są ciągle prawdziwe dają nam obraz narodowych cech tegoż kraju. Ale musimy zachować tutaj ostrożność. Bardzo ważnym jest uświadomienie sobie, że studenci mogą posiadać taką wiedzę, która składa się wyłącznie z takich stereotypowych opinii. Mogą oni być przekonani (co potwierdziła tabela) o ich słuszności i bardzo trudną może okazać się próba zmiany ich poglądów czy przekonań. Popracujmy nad tym. Aby to zrobić trzeba dużego wysiłku i zaangażowania. Odpowiedni dobór właściwych materiałów to tylko połowa sukcesu, druga wiąże się ze sposobami, technikami, których użyjemy, aby te materiały przedstawić.



Wnioski końcowe, wskazówki

Każdy z nauczycieli ma swoją wypróbowaną metodę docierania do studentów. Ale są pewne ogólne wskazówki mogące mieć wpływ

na ułatwienie zastosowania tej metody. Oto niektóre z nich:

- ▶ pomóżmy uczniom zrozumieć fakt, że wszyscy ludzie zachowują się według pewnych wzorców kulturowych;
- ▶ wyjaśnijmy im, że takie czynniki jak: wiek, płeć, klasa determinują sposób w jaki ludzie mówią i zachowują się;
- ▶ pomóżmy im zrozumieć i prawidłowo zinterpretować zachowania w konkretnych sytuacjach w kulturze języka obcego;
- ▶ starajmy się pomóc im właściwie ocenić i zweryfikować uogólnienia poprzez dostarczenie im różnorodnych źródeł;
- ▶ pozwólmy im porównywać, analizować;
- ▶ proponujmy im kontrowersyjne tematy, aby na ich podstawie poruszyć jak najwięcej aspektów;
- ▶ weryfikujmy ich przypadkowe informacje.

Aby to wszystko zrealizować trzeba być bardzo czujnym, otwartym na zmiany, wydarzenia, trzeba śledzić zmieniający się obraz społeczeństwa.

Nauczmy naszych studentów tolerancji. Aby być tolerancyjnym trzeba dużo wiedzieć, doświadczyć samemu, nie opierać się na przekazach z niepewnych źródeł. Pamiętajmy, tak rodzą się przecież uprzedzenia.

Bibliografia:

- Abercrombie, N. & Warde, A. (1990), *Contemporary British Society*, Cambridge, Polity Press.
- Byram, M. (1988), *Cultural Studies in F.L. Education*, Clevedon, Multi-Lingual Matters 46.
- Stenhouse, L. (1967), *Culture and Education*, London & Edinburgh, Thomas Nelson Ltd.
- Maley, A. (1993), *Cultural Awareness*, Oxford University Press.
- Jenks, Ch. (1993), *Culture*, Routledge London & New York.
- Inglis, F. (1993), *Cultural Studies*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.
- Nikitorowicz, J. (1995), *Edukacja Międzykulturowa*, Transhumana, Wyd. Uniw. Białystok.
- Słownik Wyrazów Obcych* (1987), PWN Warszawa.
- Skorupka, S., Auderska, H., Łempicka, Z. (1969), *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN Warszawa.
- (sierpień 1998)

Zespół Redakcyjny przeprosza panią Reginę Strzemeska za błędne podanie jej imienia w *Spisie treści* nr 6/2000 i w *Spisie treści rocznika*, również zamieszczonym w nr 6/2000 *Języków Obcych w Szkole*.



Europa stereotypów

Intryguje mnie pytanie czy zmiany wprowadzane do naszej oświaty pomogą nam wykształcić człowieka zdolnego do życia w Zjednoczonej Europie. Jest to problem nie tylko polski. Społeczność każdego kraju europejskiego właściwie nie jest do tego przygotowana. Poniższe rozważania nie mają na celu przedstawienia rzeczywistości polskiej w odróżnieniu do innej — europejskiej, a raczej zwrócenie uwagi na fenomen inności, wyobcowania, i z nim szerszej związany temat stereotypów i przesądów. Moje uwagi dotyczą całej Europy, bez dzielenia ją na Zachodnią i Środkowo-Wschodnią.

Myślenie stereotypami, utartymi schematami jest zjawiskiem powracającym do naszych szkół po chwili oddechu, którą dał nam okres zachłyśnięcia się rozszerzeniem nauczania języków obcych w szkołach, w placówkach pozaszkolnych, przedszkolach, w ramach kursów wakacyjnych oraz podczas wymiany między partnerskimi szkołami różnych krajów. Prawie nam się wydawało, że „lody zostały przełamane”, przed nami wzajemne zrozumienie i przyjaźń. Możliwości do międzynarodowych spotkań jest coraz więcej, nauka języka obcego stała się ogólnodostępna. Ponadto wkroczyła do Polski, na szeroką skalę, światowa metodyka nauczania języków obcych, która sprawia, że przyswajanie wiedzy staje się łatwiejsze, przyjemniejsze i bezstresowe, a nauczyciele „stają na głowie” odgrywając scenki rodzajowe w celu wyjaśnienia niezrozumiałego słówka.

A uczniowie? Czy stają się inni, bardziej otwarci na inność, na przyjęcie niezrozumiałości obcej kultury, ostrożniejsi w formułowaniu osądów, polegający na własnych spostrzeżeniach, umiający znaleźć się w nieznanym kulturze, czy też tylko coraz lepiej potrafią władać językiem obcym? Mam tu na myśli nie umiejętność kupienia znaczków na pocztce (to można nawet zrobić korzystając z automatu, który i tak nas nie będzie słuchał), czy zapytania o drogę, ale prawdziwe uczestnictwo w życiu kraju poza granicami ojczyzny i jego mieszkańców — zrozumienie atmosfery, sposobów ich zachowywania się, ich wrażliwości.

Żaden podręcznik tego nie uwzględni, gdyż są to zjawiska niewerbalne, nie chodzi mi tutaj o gest powitania czy pożegnania, lecz o skomplikowane fragmenty obcej nam rzeczywistości, leżącej w innych kategoriach rozumowania i doświadczania. Czy nauczyciel języka obcego jest w stanie przekazać tę inność, czy potrafi nauczyć reakcji na nią, ukazać uczniom nowy wymiar świata, w którym różnicą jest nie tylko język, struktura społeczna, obyczaje, religia bądź historia, ale coś jeszcze więcej, werbalnie nieuchwytnego, czego nie można porównać z tym co swoje. To nie antagonizm: u nas jest zielone, a tam niebieskie, to fakt istnienia czegoś innego, bez konieczności występowania odpowiedników.

Posiadanie umiejętności dostrzegania inności nie niweczy jej, ale stanowi naszą integralną część, przeciwko której nie będziemy walczyć, z którą będziemy korespondować i współdziałać. Tylko pod tym warunkiem nasze myślenie pozbędzie się kategorii stereotypu, która jest wyrazem uogólnienia poczucia inności i obroną, zwróconą przeciwko jej wtargnięciu w nasze procesy myślowe.

Mówiąc: *Niemiec jest precyzyjny, Rosjanin to mafia, a Włoch — makaroniarz*, usprawiedliwiamy coś, tłumaczymy przed sobą — szufładkujemy coś, czego nie powinniśmy szufładkować. Z tego „coś” nie zdajemy sobie sprawy, nie potrafimy tego nazwać, określić, wysupłać z węzła uczuć, emocji, dogmatów racjonalistycznych. Udajemy. W ten sposób pocieszamy się i mamy świadomość, że to, co za granicą, też nie jest nam obce.

Dłaczego nie chcemy przyznać, że inność to kategoria, której rozważania boimy się. Faktu jej egzystencji nie chcemy dopuścić do naszych racjonalnie myślących umysłów. To na co brak w naszym słowniku określenia, nie może istnieć, więc wszelkie doświadczenie inności przenosimy na własny grunt, przepuszczamy przez własny rozum i grupujemy, białe do białego, czarne do czarnego. To, czego nasz umysł nie może przefiltrować odrzucamy jako nieużyteczne.

Inność, to kategoria nie tylko negatywna, ma ona także pozytywne składniki. Wobec osób nam obcych potrafimy być bardziej otwarci, potrafimy dzielić się z nimi najbardziej ukrywanymi odczuciami i myślami. W kontakcie z obcą osobą nie boimy się konsekwencji wynikających z zachowania nieadekwatnego do przyjętych norm, wzorców i reguł. W obcym środowisku potrafimy poczuć wolność, brak skrępowania obyczajowością, możemy sobie pozwolić „na więcej” niż „u siebie”.

Czy przekazania tej wiedzy powinien się podjąć nauczyciel języka obcego i czy jest w stanie przekazać te doświadczenia swoim uczniom? Nie można udzielić odpowiedzi na to pytanie, ponieważ nie mogą jeszcze tego wykazać żadne badania. Jest to proces dokonujący się przez lata u każdego z nas w bezpośredniej konfrontacji z obcością i to nie tylko tą za granicą, ale też i tą codzienną innością wokół nas. Każdy z nas jest obcym. Według Camusa człowiek jest obcy wobec siebie, wobec innych ludzi i wobec świata. Nie dostrzegamy tej obcości, gdyż przykrywamy ją znanymi i jednakowymi dla naszego otoczenia formułami: mówimy na pozór tym samym językiem, nasza wiara wyraża się na pozór w ten sam sposób, historie odbieramy na pozór tak samo, myślimy na pozór identycznie, jednoczą nas wspólne obrzędy itd. Jeżeli wyrzucimy zwrot „na pozór” z naszego słownika, a robimy to chętnie, to wszyscy jesteśmy tacy sami, a ci za granicą też są wszyscy tacy sami, tylko różni od nas — to takie proste i jasne.

Człowiek to istota terytorialna, przywiązująca się do swego miejsca, uważa się za jego część. Stanowi ono przestrzeń jego działania, tam czuje się bezpieczny i chroniony. W obcym kraju, mieście, ba, nawet dzielnicy doznajemy poczucia niebezpieczeństwa i zagrożenia. Nasze działanie staje się ograniczone, wkrada się frustracja, która powoduje negatywne nastawienie do danego miejsca i owego nowego otoczenia.

Aktywny udział człowieka w środowisku społecznym jest podstawą integracji z nim. Bycie obcym, to wyłączenie ze środowiska i obrona poprzez przeciwstawienie się środowisku, stworzenie antagonizmu ja a społeczność, przypisanie cech przeciwstawnych sobie i innym, i uogólnianie, które ma bezpośredni wpływ na powstawanie stereotypów.

Jak dostrzegamy? Porównując. W procesie dostrzegania staramy się wszystko porównywać, co nam się bardziej podoba, co mniej, co lubimy, a czego nie lubimy. W naszym dostrzeganiu nie chcemy, a może nie potrafimy pojąć relatywności doświadczeń. Nie jesteśmy w stanie spojrzeć z dystansu na bezpośrednio nas dotyczącą rzeczywistość. Człowiek powinien mieć świadomość, że porównuje i tworzy tabele, w które wpisuje zauważone fenomeny według pewnego, wartościującego, przez siebie samego określonego, schematu. Należy mieć jednak świadomość istnienia fenomenów kulturalnych, których porównanie nie przyniesie pozytywnego efektu, może jednak spowodować zawężenie horyzontów myślowych każdego z nas.

Kategoria obcości istnieje wśród nas. Jej pojęcie i próba przekazania w nauczaniu języków obcych jako jego integralnej części, uczyni nas bogatszymi wewnątrznie nie tylko w kontaktach z obcokrajowcami ale, i też, we własnym otoczeniu. Z okresu studiów pamiętam pewną zabawę grupową, którą można swobodnie przeprowadzić z uczniami o różnym stopniu znajomości języka. Gra nazywa się: *Dwie wyspy*.

Uczniów, bądź studentów, dzielimy na dwie grupy, zadaniem jednej grupy jest namalowanie zielonej wyspy, drugiej zaś wyspy uprzemysłowionej. Kolejny krok stanowi dyskusja na temat wysp stworzonych przez „jej mieszkańców”. Mieszkańcy wyspy zielonej zachwalają jej walory i krytykują wyspę uprzemysłowioną, zwaną także szarą. Podobnie postępują twórcy drugiej wyspy. Trzecią część stanowi retrospekcja. W tej fazie należy spróbować zgłębić intencje uczniów broniących swojej wyspy i krytykujących obcą. Czym się kierowali, czy aby tylko umysłem, czy „zawsze” mieli rację? Zabawa ta, powinna w krótkim czasie uświadomić uczniom jak zachowują się w kontakcie z obcością, jak traktują to, z czym się nie utożsamiają.

Powracając jednak do punktu wyjścia moich rozważań, chciałabym wyjaśnić istotę funkcjonowania w naszym myśleniu fenomenu stereotypu i przesądu. Co to są stereotypy? Jakie mechanizmy rządzą ich powstawaniem i ich używaniem. Stereotyp to uproszczony osąd o człowieku przynależącym do jakiejś grupy. W definicji tej zwraca uwagę słowo

„uproszczony”, czyli pozbawiony pewnych cech składowych, niepełny, nieadekwatny do przedmiotu, na jaki jest zorientowany. Należy więc uzupełnić ów „osąd” o dodatkowe informacje, zamiast upraszczania można spróbować stworzyć wielorakość, różnorodność. Powstanie nam nowy „osąd” człowieka, ale tym razem bez konieczności przypisywania go do jakiejś grupy, będziemy wiedzieć o nim tak dużo, że zbędne stanie się „włożenie go do szuflady”. Zadaniem naszym, jako nauczycieli, jest ukazanie owej wielorakości cech cudzoziemców. Nie każdy Niemiec jest punktualny, ale też nie każdy Włoch się spóźnia. Mechanizmy, jakie zachodzą w naszych umysłach w konfrontacji z obcokrajowcem zorientowane są na szybkie jego umieszczenie w naszym świecie rozumowania. Proces ten dokonuje się poprzez kody, którymi operuje nasza świadomość. Pierwszy, to kod językowy, inny, to kod geograficzny, historyczny, ogólnej wiedzy społecznej o danym kraju, jego oceny w świadomości społecznej i dopiero później mamy kod własnych doświadczeń, któremu najmniej ufamy. Owe doświadczenia stoją nierzadko w opozycji do innych kodów co budzi strach, niepewność i uczucie potrzeby rewidowania własnych poglądów.

Przekazywanie umiejętności poruszania się w obcej kulturze powinno polegać na wspieraniu tego ostatniego kodu, na podkreślaniu jego ważności i jego decydującej roli. Doświadczenia, jakie doznajemy w konfrontacji z obcą kulturą są niezwykle ważne w procesie niszczenia stereotypów. Zadaniem nauczycieli jest umożliwienie młodzieży zdobycie jak największej liczby doświadczeń osobistych, tych dobrych i tych złych. Własna ocena zdarzeń, nieuleganie wpływowi z zewnątrz, nietworzenie antagonizmu ja i obcy jest kluczem do podważenia każdego stereotypu, a już na pewno naładowanego negatywnie przesądu. Przesąd jest znacznie bardziej niebezpieczny niż stereotyp. Przesąd to osąd powstały zbyt szybko lub przejęty bez sprawdzenia jego prawdziwości bądź bez odwołania się do obiektywnych faktów, nasycony jest najczęściej wrogimi uczuciami. Często brak w rzeczywistości odwołania dla przesądu, nie można przedstawić jego przeciwieństwa, dlatego trudno jest z nim walczyć. Przesądy nie są przez nas kontrolowane, trudno

ująć je w formuły słowne. Całokształt procesu nauczania, ujmując szerzej: kształcenia, może doprowadzić do zaniknięcia przesądów. Przesąd to obszar nie tylko racjonalny, empiryczny ale przede wszystkim uczuciowy. Walka z nim nie może się więc odbywać tylko na płaszczyźnie językowej, płaszczyźnie przykładów, ale musi wkraczać w sferę uczuciową każdego z nas. Tylko pozytywne nastawienie od wewnątrz ma szanse otwarcia drogi prowadzącej do zniszczenia przesądów.

Pytanie jakie sobie w tym momencie zadają, to pytanie o możliwości, jakimi dysponują nauczyciele w celu zrealizowania owego zamierzenia. Czy istnieją szlaki, którymi jeszcze nie szliśmy, czy istnieją metody, których jeszcze nie poznaliśmy? Nie, odpowiedzi należy szukać w formie, w jakiej przekazujemy uczniom naszą wiedzę, w jakiej dokonujemy oceny ich własnych doświadczeń. Tu przypomina mi się pewne wydarzenie. Lektor DAAD, pracujący w Turcji od 3 lat, zorganizował wycieczkę tureckich studentów drugiego roku germanistyki do Niemiec. Po zwiedzeniu byłego obozu pracy w Buchenwaldzie jedna ze studentek ze zgrozą stwierdziła: „I z tego Niemcy są dumni?” Po rozmowie ze studentami lektor dowiedział się, że w Turcji tylko miejsca chwalebne zasługują na miano pomnika, inne uchodzą w niepamięć. Tego rodzaju nieporozumienia, może nie tak przerażające, zdarzają nam się niezwykle często. Sens wymiany międzyszkolnej powinien polegać na świadomym odbieraniu rzeczywistości zastanej w innym kraju. Często jednak, brakuje uczniom wiedzy o tym, jak mają ją postrzegać. Zrozumienie słów do nich wypowiedzianych nie jest tak ważne, jak zrozumienie gestów, zachowań, faktów przez nich zauważonych. Nawet jeżeli nie potrafią ich zinterpretować, zastanówmy się wspólnie z nimi, przekażmy im konieczność tematyzowania nieporozumień i sprzeczności.

Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę z tego, że strach przed pytaniem o rzeczy, może nawet najprostsze, zamyka im drogę do pełnego uczestnictwa w życiu innego kraju. Powinno nam na tym zależeć, bo za kilka lat będziemy członkiem Zjednoczonej Europy. Musimy z wolna przygotowywać się do nowej roli; do tej pory byliśmy Polakami, przed nami no-

we zadanie – bycia Polakiem i Europejczykiem w jednej osobie, bez granic w świadomości.

Muszę w tym miejscu zrelatywizować mój punkt widzenia i przyznać, że młodzi ludzie z Polski, Francji, Niemiec ... Europy, a może nawet Świata zrobili ogromny postęp w procesie wzajemnego poznawania się, wyrażania wzajemnego zainteresowania sobą, w porównaniu z poprzednimi pokoleniami. Ich kontakty charakteryzują się często brakiem niepotrzebnych obciążań, radości poznawania się, przekonaniem o słuszności własnych doświadczeń. W niedługim czasie fakt życia cudzoziemców obok, i wśród nas, stanie się naszą nową rzeczy-

wistością, a Jose z Barcelony z żoną Ann będzie naszym sąsiadem z drugiego piętra.

W procesie jednoczenia Europy zauważa się też proces większego utożsamiania się człowieka ze swoim regionem, swoją małą ojczyzną. Nie chcemy być wcale tacy sami, chcemy się różnić od siebie, chcemy zachować naszą inność, ale spróbujmy nieco inaczej niż dotychczas. Spróbujmy nauczyć się powstrzymywać wrogie uczucia, przestać klasyfikować innych według przynależności do krajów, a raczej zwrócić uwagę na osobowość każdego pojedynczego człowieka – i to postarajmy się przekazać naszym uczniom.

(wrzesień 1998)



ZAPROSZONO NAS



XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

30. Juli bis 4. August 2001 Luzern/Schweiz

mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch



Der Internationale
Deutschlehrerverband



Huber

IDT-Tagungssekretariat
WBZ-CPS, Postfach
CH-6000 Luzern 7, Schweiz
Telefon ++41 41 249 99 01
Telefax ++41 41 240 00 79
E-Mail monika_claluna@idt-2001.ch

www.idt-2001.ch



Agnieszka Szplit
Kielce

Bariery psychiczne uczniów

Współczesne teorie nauczania, często oparte na elementach psychoanalizy lub psychoterapii, coraz silniej podkreślają istotną rolę w procesie kształcenia tak nastawienia psychicznego osób uczących się, jak i sprzyjającego nauce klimatu grupowego. Powoduje to konieczność wzbogacenia warsztatu pracy nauczycieli o techniki wyzwalające w uczniach innowacyjność, pomysłowość i twórczość oraz metody które pozwalają im zapanować nad nieśmiałością, kompleksami, czy też innymi barierami hamującymi ich spontaniczne reakcje. Jednakże, wśród wielu badań dotyczących psychologicznych podstaw uczenia się nadal brakuje informacji dotyczących barier psychicznych uczniów, których znajomość, z pewnością, w jakimś stopniu, pozwoliłaby przeciwdziałać ich powstawaniu.

Pojęcie barier psychicznych dotyczy wiele aspektów, bowiem różne czynniki stanowią barierę utrudniającą naukę i zaburzają proces zdobywania wiedzy. Dlatego też istotne jest zdefiniowanie tego terminu, bądź też sprecyzowanie, z jakimi barierami mamy do czynienia w sferze nauczania języków obcych.

Najczęściej spotykane definicje barier psychicznych podkreślają, iż są to „czynniki psychiczne, które powodują, że mimo obiektywnych potencjalnych możliwości [...] dany człowiek przejawia pewne „defekty” w swym działaniu [...] i nie osiąga adekwatnych do swych możliwości i potrzeb wyników”. (Dobrołowicz, 1993:14) Są to więc czynniki typowo subiektywne, związane z indywidualnymi predyspozycjami do podejmowania zadań i umiejętnością ich rozwiązy-

wania. W przypadku nauczania języków obcych mamy do czynienia z barierami ograniczającymi uczniów w prezentowaniu ich kompetencji językowych. Należy również podkreślić silny związek kompetencji językowych z indywidualnymi zdolnościami twórczymi, tj. talentem literackim, na który również wpływa nastawienie psychiczne, i który także ulega ograniczeniom na skutek różnorodnych oddziaływań obiektywnych i subiektywnych.

Badania psychologiczne nad barierami psychicznymi uczniów stały się podstawą do wyłonienia czynników, które mogą w istotny sposób wpływać na przebieg procesu nauczania języka obcego. Wśród najistotniejszych należy wymienić:



Wstyd przeżywany w związku z byciem ocenianym i obserwowanym przez innych

Bariera ta występuje we wszystkich sytuacjach życia szkolnego. Według badań przeprowadzonych przez B. Harwas – Napierałę (1991) ten rodzaj wstydu jest najczęściej odczuwany u 38% populacji badanej. W trakcie lekcji języka obcego ta odmiana wstydu może wywierać niekorzystny wpływ na płynność wymowy i twórcze podejście do tematu rozmowy lub też zaburzać sposób myślenia, stać się przyczyną lapsusów językowych, a także motywować uczniów do szybkiego zakończenia wypowiedzi lub nawet niepodjęcia tematu.

Aby uniknąć takich sytuacji, należy, w miarę możliwości, ograniczyć element oceniania, stworzyć sytuację naturalnego procesu komunikacji, w którym nikt z uczestników nie koryguje ewentualnych błędów partnera lub dokonuje się to poprzez dodatkowe pytania albo wyjaśnienia. W sytuacji nauczania szkolnego jest to dość trudne w realizacji, jednakże należałoby starać się stworzyć atmosferę komfortu psychicznego, poprzez tolerancyjne podejście do błędów i zwrócenie szczególnej uwagi na takie elementy kompetencji językowych, jak płynność i komunikatywność. Można także częściej stosować element burzy mózgów i z założenia skupić się na odraczeniu oceniania.

Napięcie emocjonalne wywołane porażką

Jednym z celów działań nauczyciela powinno być motywowanie uczniów do pracy i rozwijanie ich kompetencji językowych. Porażka lub negatywne doświadczenie związane z nauką języka obcego potrafią motywować uczniów do unikania przedmiotu, do niepodejmowania się zadań językowych lub też wykonywania ich niestarannie, *bowiem „i tak się nie uda”*. Dlatego też warto używać różnorodnych technik wywołujących redukcję negatywnego napięcia wywołanego porażką, zwracając uwagę nie tylko na jej motywujący charakter, kiedy uczniowie pragną poprawić swoje wyniki, lecz także uwzględnić jej demobilizujący wpływ.

Wyrażenie przeżywanych emocji i podzielenie się z nimi w grupie to metody skuteczne i łatwe w użyciu. Użycie pierwszej z nich staje się podstawą do dyskusji i dalszej praktyki językowej. Natomiast druga metoda – praca w grupach i, tym samym, przeniesienie odpowiedzialności na całą grupę – znacznie przyczynia się do zmniejszenia złego samopoczucia jednostki czy ukojenia żalu (tzw. fenomen „*towarzyszy niedoli*”. Ohme, 1993). Jednocześnie znacznie poprawia się klimat grupy: pojawia się element sympatii w obrębie grupy, wywołanej wspólnym działaniem i podobieństwem losu.

Błędne nastawienie względem procesu uczenia się języka

Rozumienie celu i istoty procesu zdobywania wiedzy jest jednym z najistotniejszych czynników motywujących uczniów do pracy. Do pozytywnych tendencji, których występowanie znacznie pomaga uczniom, należą między innymi:

- ▶ potrzeba uzyskania aprobaty nauczyciela lub rodziców,
- ▶ chęć otrzymania dobrej oceny,
- ▶ pragnienie podwyższania własnej wiedzy i umiejętności,
- ▶ zaspokojenie ciekawości,
- ▶ rozwój zainteresowań oraz
- ▶ przyjemne spędzanie czasu.

W przypadku nauczania języków obcych istotna jest świadomość, iż znajomość języka może umożliwić kontakt z innymi krajami, podróże, poznanie literatury i kultury danego kraju, ale również może służyć celom codziennym i rozrywcze. Dotyczy to głównie młodzieży słuchającej piosenek w języku obcym lub oglądającej filmy w oryginale. Organizowanie pokazów filmowych czy też wykorzystywanie popularnych przebojów muzycznych do analizy konkretnych struktur lub słownictwa zapewne znacznie pomoże w ukształtowaniu pozytywnego nastawienia do nauki.

Silny konformizm jednostki

Silny konformizm, uległość wobec grupy i silne dążenie do pozostawania w cieniu innych, to jedne z podstawowych czynników ograniczających tendencje twórcze i indywidualność uczniów. Obie te cechy są bardzo pożądane w nauce języka. Uczniowie uzdolnieni literacko mogą nie tylko sami rozwijać swój talent, lecz także stymulować innych do używania języka w sposób niekonwencjonalny, ciekawy i urozmaicony.

Schematyzm postrzegania i sztywność myślenia

Są to cechy dotyczące wszystkich uczniów w mniejszym lub większym stopniu. Ich rola w nauce języka jest wieloraka. Zapo-

biegają one podejmowaniu działania przez uczniów, którzy odrzucają dane zadania językowe, zwracając uwagę jedynie na konkretną, nieznaną im strukturę, nie szukając możliwości opracowania tematu, przy użyciu innych, znanych im struktur i form. Schematyzm spostrzegania również zakłóca, ogranicza i przerywa pracę uczniów, narzucając schematy myślowe, spod których nie potrafią się oni wyzwolić. Szukają więc sprawdzonych sposobów: sięgają zawsze po tę samą formę literacką, wybierają ten sam temat wypracowania i poszukują reguł, jak w matematyce.



Samooceńca i samokontrola

Samokontrola oraz samooceńca (tzw. *self-censorship*) pojawiają się we wszystkich sytuacjach szkolnych i regulują sposób zachowania oraz przestrzeganie określonych norm grupowych. Jest to istotne z punktu widzenia rozwoju moralnego, jednakże może zaburzać proces nauczania języków obcych, jeśli nastąpi przeniesienie samokontroli na sferę działań na polu językowym. Uczniowie będą unikać fantazjowania, nadmiernie analizować własne wypowiedzi i powstrzymywać się od udziału w lekcji.



Brak intuicji lub obawa przed jej wykorzystaniem

Nauka każdego języka, czy to ojczystego, czy obcego, oparta jest w dużej mierze na intuicji i odwadze zgadywania. Podczas naturalnego procesu komunikacji wszelkie braki w kompetencji językowej mogą zostać uzupełnione umiejętnym rozeznaniem sytuacji lub zgadywaniem intencji mówiącego. Odwaga podejmowania ryzyka jest również istotna w nauczaniu szkolnym, stąd też techniki typu „zgadywanie” (*guessing*) mogą pomóc w przełamywaniu owej bariery psychicznej.



Nieświadomość istnienia barier psychicznych

Sama świadomość przejawiania określonych tendencji w sytuacji potencjalnego „zagrożenia” (klasówka, odpowiedź) lub wyzwania,

któremu należy sprostać, często pomaga przełamać daną barierę. Znacznie ulepsza również sposób organizowania pracy na lekcjach, dobór metod czy technik. Zrozumienie psychiki uczniów pozwala planowo nad nią pracować i rozwijać wszelkie zdolności i umiejętności.

Barieri psychiczne są kształtowane podczas całego procesu wychowania i ich przełamanie w oparciu jedynie o lekcje języków obcych jest zapewne niemożliwe. Myślę jednak, że świadomość istnienia tych zjawisk, których rola jest często lekceważona przez nauczycieli, podejmujących trud nauczania różnorodnych struktur i szerokiego zakresu słownictwa, jest istotna i z punktu widzenia jak najpełniejszego rozwoju umiejętności językowych. Warto więc zwrócić również uwagę na niektóre czynniki bariero-twórcze, których unikanie będzie nie tylko sprzyjało pełnemu wykorzystaniu umiejętności językowych, ale i zapobiegało wzmocnieniu tych barier. Często bowiem nauczyciele, poprzez swoje niektóre decyzje, wprowadzają dodatkowe ograniczenia, i w rzeczywistości utrudniają naukę i biegłe posługiwanie się językiem obcym. Do najistotniejszych mechanizmów bariero-twórczych należy zaliczyć następujące czynniki:

- ▶ przewaga wzmocnień negatywnych (kar) nad pozytywnymi (nagrody, zachęty), co powoduje reakcje unikania zadań językowych,
- ▶ przewaga ćwiczeń hamujących aktywność twórczą (np. uzupełnianie zdań i tekstów, używanie jednej struktury gramatycznej według schematu, itp.) nad stymulującymi ją (np. indywidualne wymyślanie zdań przy wykorzystaniu wskazówek, poszukiwanie wielu metod wyrażenia tej samej myśli, itp.). Aspekt ten jest szalenie skomplikowany, bowiem obejmuje: stopień schematyzacji ćwiczenia (czy podano konkretny schemat, np. gramatyczny, czy wymagana jest inwencja), narzucenie tematyki pracy, czynności nauczyciela mające na celu zachęcenie uczniów do aktywności i twórczego myślenia (słowne czy też ruchowe) oraz wybór osób do pracy w grupach i prezentacji. Zapewne najsilniej oddziałującym czynnikiem jest *sposób oceniania*, tj. czy ocena dotyczy tylko umiejętności językowych, czy również ocenia się, a w szczególności nagradza się, inwencję twórczą, oryginalność lub płynność myślenia.

► występowanie tzw. *idea killers*, czyli wypowiedzi typu: „*to i tak się nie uda*”, „*nie fantazujmy*” (Nęcka, 1992), które ograniczają aktywność językową,

► narzucone role społeczne utrudniające jednakowy udział w lekcjach wszystkich uczniów, a przede wszystkim podział zadań w zależności od płci, dominująca rola nauczyciela oraz role powstałe samoistnie w danej grupie (np. przywódca, pomocnik, „rzecznik prasowy”),

► bodźce wpływające na podwyższenie lub obniżenie się poziomu lęku i stresu, takie jak sposób podawania instrukcji do ćwiczeń, informacji o porażce lub sukcesie oraz możliwości poprawy wyników,

► schematyzm w zachowaniu nauczycieli i uczniów oraz tzw. *class management*, np. restrykcyjne reguły podczas odpowiedzi, schematyczne ustawienie ławek, itp.

Mając na uwadze rozpiętość tematyki związanej z barierami psychicznymi, przedstawiłam jedynie niektóre z nich, których wpływ

na proces nauczania-uczenia się zaobserwowałam w praktyce, oraz kilka z mechanizmów, które mogą w znaczny sposób je stymulować. Bariery psychiczne jest bowiem tyle, ilu uczniów, nauczycieli i rodzajów technik wykorzystywanych przez nich. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na istotną rolę psychiki w procesie uczenia się/nauczania, a w szczególności na rolę barier, często przez nich samych niedocenianą, w nabywaniu przez uczniów umiejętności językowych.

Literatura:

Dobrołowicz, W. (1993), *Psychika i bariery*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Harwas – Napierała, B. (1991), „Wina i wstyd w starszym wieku szkolnym”, *Przegląd Psychologiczny*, 1991/34, nr 2.

Nęcka, E. (1992), *Treningi twórczości*. Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Ohme, R.K. (1993), „O redukcji napięcia emocjonalnego wywołanego porażką. Fenomen towarzyszy niedoli”, *Przegląd Psychologiczny*, 1993/36, nr 3.

(listopad 1997)

Agnieszka Szplit
Kielce

Przełamywanie barier utrudniających uczenie się języków obcych. Burza mózgów

Współczesne teorie pedagogiczne zwracają szczególną uwagę na cechy osobowości uczniów i ich indywidualności. Wpływają one bowiem na sposób uczenia się i na osiąganе wyniki. Wśród wielu aspektów utrudniających proces uczenia się, pedagodzy wyróżniają bariery wynikające, między innymi, z tendencji do stałego oceniania własnego zachowania, obawę przed krytyką ze strony innych i niedoceniające swych możliwości. Wszystkie te wymienione tendencje mogą być osłabione poprzez użycie techniki „burzy mózgów”, która to technika może być skutecznie wykorzystana również i w nauczaniu języków obcych.

Burza mózgów jest jedną z najbardziej popularnych technik stosowanych podczas analizowania różnych problemów, a w szczególności służy ona poszukiwaniu twórczych rozwiązań. Technika ta jest definiowana jako żywa dyskusja mająca na celu znalezienie odkrywczych

i interesujących pomysłów, umożliwiającą przezwyciężenie ograniczeń wynikających z oceniania” (Proctor, 1998).

Burza mózgów została stworzona w latach 30 przez Alexa Osborna, doradcę reklamowego firmy Madison Avenue, który sformułował cztery podstawowe zasady jej użycia (Proctor, 1998):

► 1. *Odroczone ocenianie* – podczas trwania sesji burzy mózgów niedozwolony jest krytycyzm i ocena pomysłów, wyniki burzy mogą być przeanalizowane jedynie w fazie końcowej spotkania lub w postaci następnej „burzy”. Zabrania się jakichkolwiek uwag krytycznych i negatywnego oceniania pomysłów swoich i innych uczestników.

► 2. *Liczy się ilość* – bowiem wśród większej liczby pomysłów łatwiej jest znaleźć ten najbardziej odpowiedni w danej sytuacji. Osborn stwierdził, że liczba pomysłów przeradza się w jakość.

► 3. Swoboda w generowaniu pomysłów i dzieleniu się nimi sprzyja pojawianiu się lepszych i liczniejszych.

► 4. Należy stosować różne kombinacje rozwiązań i udoskonalać pomysły innych, aby uzyskać jak najlepsze rezultaty

Burza mózgów na lekcjach języka angielskiego

Burza mózgów może być swobodnie wprowadzona w różnych etapach lekcji, wspomagając rozwój umiejętności ogólnych i językowych. Technika tę można wykorzystać np. jako przygotowanie do słuchania lub czytania (*pre-listening, pre-reading activities*). Może również wspomagać uzupełnianie tekstu, przewidywanie dalszych wydarzeń lub zakończenia historii.

Technika ta przynosi korzyści w szczególności podczas analizy przyczynowo-skutkowej oraz rozwiązywaniu różnorodnych problemów. Istotą „burzy mózgów” jest bowiem zainicjowanie problemu lub pytania, pod warunkiem, że jest ono dywergencyjne, tj. ma wiele możliwych rozwiązań, a także daje uczniom szansę osiągnięcia sukcesu. Oczywiście, stworzony problem musi być uzależniony od celu lekcji, lecz jednocześnie powinien być stosunkowo prosty, aby wszyscy uczniowie korzystali ze swej wiedzy i pomysłowości pracując w grupie. Burzę mózgów można wykorzystać praktycznie podczas każdej lekcji, chociażby, gdy grupa zmęczona jest rozwiązywaniem poważnych problemów gramatycznych lub wykonywaniem ćwiczeń słownikowych.

Burza mózgów jest także idealnym sposobem powtórzenia słownictwa. Pomaga ona stworzyć zbiór słów lub wyrażeń związanych z danym tematem lub sytuacją. Jednak najdogodniejszą formą lekcji, którą można nawet w całości oprzeć na zasadach burzy mózgów są oczywiście konwersacje. Konwersacje to najlepszy moment, aby wybrać taki temat lub stworzyć taki problem, który umożliwi pełne wykorzystanie burzy mózgów, spełniając jednocześnie wszelkie wymagania metodyczne procesu nauczania języka obcego. Burza mózgów bowiem pozwala na rozwój wszystkich umiejętności koniecznych do poprawnego komunikowania: słuchania, reagowania na wypowiedzi in-

nych, wyrażania własnych opinii i własnych uczuć oraz przekonywania i prowadzenia negocjacji.

Praca w grupach, jakimi są klasy szkolne, często przynosi wiele problemów. To, czy grupa osiąga sukces, zależy od indywidualnych cech jednostek i ich umiejętności pracy z innymi. Jeżeli celem działań nauczyciela jest budowa zintegrowanej i dobrze pracującej grupy (tzw. *team – building*) dobrze jest organizować częste dyskusje w oparciu o zasady burzy mózgów, a w szczególności wykorzystywać zasadę odroczonego oceniania.

W jaki sposób wywołać burzę mózgów?

Przeprowadzenie satysfakcjonującej i udanej „burzy mózgów” przebiega w kilku etapach.

Etap pierwszy – przygotowanie

Każda sesja „burzy mózgów” wymaga starannego przygotowania. Po pierwsze, dobrze jest mieć przygotowany zestaw problemów awaryjnych, do wykorzystania w każdej chwili (tzw. pseudoproblemów ze względu na ich prostotę i zabawny charakter), np:

- „Stwórz osobistą popielniczkę, która usunie nieprzyjemny zapach papierosów i dodatkowo pomoże jej właścicielowi rzucić palenie” (Nęcka, 1992)
- „Zaprojektuj maszynę zbierającą śmieci.”
- „Opracuj strategię reklamy omleta w proszku” (Nęcka, 1992).
- „Zaprojektuj idealne biurko dla siebie”, itp.

Niektóre grupy uczniów potrzebują wcześniejszej rozgrzewki przed rozpoczęciem sesji burzy mózgów, która może być choćby analizą wcześniejszych burz lub przypomnieniem zasad. We wstępnej fazie burzy mózgów uczniowie mogą przeanalizować problem, przekształcić go, zinterpretować z wielu punktów widzenia lub ustalić kierunek dalszej dyskusji. Jednak należy pamiętać, aby reguły ustalone na początku nie blokowały swobodnej dyskusji i dalszej twórczej pracy nad problemem.

Etap drugi – sesja właściwa

Nauczyciel powinien ustalić i kontrolować czas przebiegu sesji. Jeżeli uczniowie mają

problem z rozpoczęciem dyskusji, rolą nauczyciela jest ich zachęcić i stymulować do podjęcia działań. De Bono (1987) proponuje rozpoczęcie sesji od przypadkowo znalezionej w słowniku lub książce słowa, które może stać się punktem wyjścia. Nauczyciel może też sam rozpocząć dyskusję przedstawiając swój pomysł. Ważne jest zapisanie lub zanotowanie wszystkich pojawiających się pomysłów, aby później móc je analizować lub wykorzystywać. Zapis może być utrudniony, jeżeli pojawia się wiele pomysłów i rozwiązań problemu. Aby zanotować pomysły w krótki sposób, dobrze jest wykorzystać jedną z metod ułatwiających np. mapę skojarzeń lub pomysłów.

Można opracować w grupie własny sposób zapisu myśli lub wspomóc się jedną z poniżej zaprezentowanych technik:

► tzw. „mind map” (Buzan 1995), czyli graficzny zapis myśli w postaci mapy lub sieci skojarzeń. Pracę nad siecią obrazującą skojarzenia rozpoczyna się od środka. Do hasła głównego dorysowuje się linie rozbieżne i dopisuje nowe słowa, które kojarzą się z hasłem głównym. Według Buzana (1995) cechami charakterystycznymi tejże techniki są:

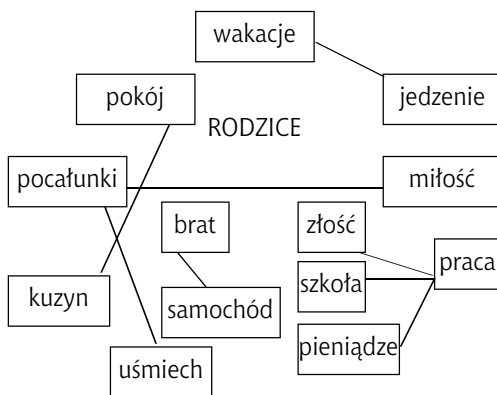
- graficzna organizacja skojarzeń,
- wykorzystanie haseł będących skrótami myśli,
- skojarzenia wyrazów ze sobą przedstawione przy pomocy linii,
- hasła często zgrupowane w „grona” (tzw. *clustering*),
- użycie wielu środków wizualnych (litery drukowane, kolory, symbole rysunkowe, ikony lub strzałki),
- centralne odniesienie skojarzeń (każda sieć ma jeden punkt centralny).

Pomysły są zapisywane w ramkach, linie między hasłami przedstawiają ich relacje. Połączenie haseł może być dwójakiego rodzaju:

- relacje hierarchiczne „generalizujące”, czyli określające przynależności do danego typu, np.: ptak jest gatunkiem zwierząt; lub
- relacje hierarchiczne „analizujące”, czyli wymieniące elementy składowe danego hasła, np. dziób jest częścią ptaka.

Inne połączenia mogą być związane z charakterystyką i opisem obiektu lub ich relacji przyczynowo-skutkowych. W jednym z typów sieci, zwanej „Modelem Odległości Skoja-

rzeń” (*Spreading Activation Model*), długość linii łączących hasła odzwierciedla, jak dalekie jest ich skojarzenie. Niekiedy, sieć może mieć charakter listy wymieniającej wszelkie obiekty spełniające określone wymogi. Oto przykładowa sieć skojarzeń związana z hasłem „rodzice”-Buzan (1995):



Rysunek przedstawia mapę skojarzeń stworzoną w celu rozwiązania następującego problemu: „Chcesz iść na imprezę z przyjaciółmi, ale rodzice nie pozwolą ci. Stwórz mapę skojarzeń na tablicy.” (Vargas 1994).

► „historijki obrazkowe” (*story-boarding*) – metoda zaproponowana przez Vance (1996), zwana także techniką obrazkową (Proctor, 1998). Jest to technika oparta na specyficznym układaniu plansz, na których zapisuje się dane pomysły. Ułatwia to spostrzeganie połączeń między hasłami, a także analizę relacji między poszczególnymi pomysłami. Po przedstawieniu problemu rozpoczyna się sporządzanie planszy określających kategorie rozwiązań i charakter problemu (plansze główne). Kategorie te, w formie nagłówków, zawieszają się na tablicy, a pod nimi umieszcza się po kolei plansze z zapisanymi problemami, które będą dalej analizowane. Następnie opracowuje się plansze z poszczególnymi opiniami i pomysłami uczestników. Każdy z pomysłów może być analizowany, a poprzez stopniowe zawężenie jego zakresu uzyskuje się ostateczne pomysły i rozwiązania. Dochodzi się w ten sposób do sporządzenia plansz, które potwierdzają wybór rozwiązania lub krytykują pomysł pierwotny. Technika „planszowa” jest bardzo skuteczna również w treningu myślenia.

W trakcie sesji nauczyciel powinien pilnować przestrzegania zasad burzy mózgów (głównie odroczonego oceniania), kontrolować sesję i kierować nią, aby zmierzała do rozwiązania danego problemu. Jeżeli uczniowie nie potrafią stworzyć żadnych pomysłów i rozwiązań danego problemu, można rozpocząć jego analizę przy użyciu pytań szczegółowych (co? gdzie? kiedy? jak? dlaczego i kto?).

▼ Etap trzeci – zakończenie i podsumowanie

Po stworzeniu wielorakich pomysłów, należy rozpocząć ich analizę. Dobrze jest zorganizować chwilową przerwę i ostatecznie dokonać konstruktywnej krytyki wszystkich pomysłów. Należy jednak unikać przypisania danego rozwiązania lub pomysłu do uczestnika, który go stworzył, aby złe opinie na temat danego rozwiązania nie zostały odebrane przez nikogo osobiście. Jeżeli grupa nie jest jeszcze wprawiona w technice odroczonego oceniania, lepiej jest pominąć wszystkie pomysły, a analizować tylko jeden, uznany za najlepszy. Analiza pomysłów może być znów zorganizowana jako kolejna burza mózgów. Jeżeli wielość pomysłów nie pozwala na analizowanie ich wszystkich, można je pogrupować i dokonać krytyki danych kategorii. Aby ułatwić analizę, można również określić kryteria, które muszą być spełnione, aby rozwiązanie było uznane.



Kilka porad praktycznych

Przeprowadzenie sesji burzy mózgów wymaga bezwzględного przestrzegania pewnych zasad zachowania. Wszyscy uczestnicy muszą mieć prawo do swobodnego wyrażenia swoich opinii i zaproponowania rozwiązań. Uczniowie powinni być zachęceni do stworzenia jak największej liczby pomysłów, niezależnie od tego, czy są one dziwne, czy niepraktyczne. Mile widziana jest oryginalność myślenia. Nauczyciel powinien również zachęcać uczniów, aby podchodzili do zadania „z przyzwyczajeniem oka”, bawiąc się i relaksując. Najważniejsze jest jednak, aby nie pojawiały się żadne krytyczne uwagi w trakcie tworzenia pomysłów, bowiem niektórzy uczniowie mogą czuć się źle i obawiać krytyki. Krytycyzm zabija

twórczość i oryginalność myślenia, a przecież spontaniczność i wyobraźnia są podstawą każdej sesji burzy mózgów. Odroczone ocenianie to podstawowa zasada burzy mózgów.

Nauczyciel powinien również zapobiegać pojawianiu się wypowiedzi zniechęcających do podejmowania jakichkolwiek działań (tzw. „idea killers” lub „idea squelchers” – Nęcka 1992), np. „Bądźmy realistami”, „Inni się na to nie zgodzą” lub „To się nie uda”. Tego typu wypowiedzi mogą stać się bardzo silnymi barierami i zaburzyć swobodne tworzenie pomysłów i swobodne wypowiedzi, a także utrudniać komunikację.

Należy natomiast zachęcać uczniów do korzystania z pomysłów innych, analizując je pod innym kątem, dodając do nich swoje elementy, rozbudowując je lub traktując jako zwykłą inspirację. Ponieważ tempo burzy mózgów jest również istotne należy unikać przestoju, lecz w danym momencie można pracować jednak tylko nad jednym pomysłem. Każdy uczeń powinien jednak mieć dość czasu na wyrażenie swojego zdania, a ekstrawertycy nie powinni zdominować grupy. W trakcie burzy mózgów istotna jest też ogólna atmosfera. Aby zapewnić atmosferę przyjaźni, uczniowie powinni mieć kontakt wzrokowy ze wszystkimi.

Jedną z przeszkód uniemożliwiających twórcze rozwiązywanie problemów jest schematyzm myślenia. Należy więc unikać wprowadzenia jednolitego schematu sesji burzy mózgów. Dlatego technikę tę również można urozmaicać, choćby wprowadzając jej różne odmiany i warianty.



Odmiany burzy mózgów

▼ Indywidualna burza mózgów i grupowa burza mózgów

Na rozpoczęcie sesji można zorganizować burzę mózgów indywidualnie, aby dać czas na włączenie się do dalszej dyskusji i przygotowanie do konwersacji. Każdy uczeń może więc indywidualnie zastanowić się nad danym problemem, nie będąc zdominowanym przez aktywnych i elokwentnych kolegów. Pomysły tak stworzone mogą być wykorzystane podczas dalszej dyskusji.

Indywidualna burza mózgów może być również wykorzystana w trakcie lekcji jako ćwiczenie zwane „*three-minute-free-writing*”, czyli ćwiczenie stymulujące płynność przypominania słów, trwające 3 minuty, w trakcie których uczniowie zapisują jak najwięcej słów z danej grupy, ostatecznie licząc je (Castillo, Hillman, 1995). Aby zmotywować uczniów do spisania jak największej liczby wyrazów, można zorganizować konkurs. Powtórne organizowanie tego ćwiczenia uświadamia uczniom, jakie zrobili postępy i jak istotnie zwiększył się ich zasób słów.

▼ Technika „okrągłego stołu”
(Miller, Spencer, 1997)

To technika, która gwarantuje zaangażowanie wszystkich uczniów. Burza mózgów odbywa się bowiem w grupie kilku osób, siedzących obok siebie, które zapisują swoje pomysły na kartce papieru, podając ją sobie zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Uczestnikom nie wolno ominąć ich koleżki. Jeżeli chcemy wykorzystać tę technikę w ramach konkursu, członkowie grupy mogą policzyć rozwiązania, a grupa, która wygrała, może być w jakiś sposób nagrodzona. Nagrodzona może być również grupa, która stworzyła najbardziej oryginalny pomysł lub rozwiązanie problemu, co znacznie zachęca uczniów do myślenia twórczego.

▼ „Podział obowiązków” („*Posting*” – Gross – Davis, Wood, Wilson, 1985)

Jest to odmiana burzy mózgów, w której wszyscy uczestnicy zostają podzieleni na grupy. Otrzymują oni role, np. „za” lub „przeciw” danej idei lub też muszą analizować problem pod kątem „możliwe przyczyny zjawiska”, „jego skutki” lub „zależności”. Nauczyciel może sam sformułować „obowiązki”, ale może to zrobić i cała grupa, nawet jako krótką burzę mózgów.

▼ Wariant najbardziej szalonych pomysłów (Proctor, 1998)

Jeżeli zależy nam na rozbudzeniu myślenia twórczego i stworzeniu atmosfery zabawy, możemy wprowadzić zasadę tworzenia jak najbardziej szalonych pomysłów. Skoro burza mózgów ma na celu pominięcie danych ograniczeń psychicznych lub formalnych, możemy negocjować wszelkie reguły i zasady, zyskując dzięki

temu potrzebną w wielu sytuacjach problemowych płynność myślenia i wielość rozwiązań.

Dodatkowym urozmaicheniem może być wprowadzenie „zapisu myśli” (ang. *brainwriting*, Woods, 1979). Uczniowie zapisują swe pomysły na specjalnych kartach, które udostępniane są wszystkim uczestnikom ćwiczenia. Po kolei każdy uczeń analizuje każdy pomysł, starając się udoskonalić go i przekształcić w bardziej praktyczne rozwiązanie. Ostatecznie uczniowie mają do dyspozycji po dwa głosy każdy, które oddają na najlepsze według nich pomysły.

▼ Typ „*Stop and Go*” (Proctor, 1998)

Dla urozmaicenia sesji, jak też, aby ułatwić udział wszystkim uczestnikom, burza mózgów może zostać podzielona na dwie następujące po sobie wielokrotnie fazy: wykluwania się pomysłów (generowania) oraz prezentacji rozwiązań. Jednakże, wariant ten należy stosować umiejętnie, tak, aby zamiast stymulowania myślenia twórczego, nie spowodować blokady i nie utrudnić uczestnikom pracy, zmuszając ich do przerwy w działaniu i pracy twórczej.

▼ Wariant Gordona-Little’a (Proctor, 1998)

Aby zapobiec zredukowaniu zainteresowania lub nawet wycofaniu się uczestników po przedstawieniu najlepszych według nich koncepcji, nauczyciel może stopniowo podawać informacje, dotyczące problemu lub zadania. Dzięki pobudzaniu ciekawości uczniów utrzyma się dość wysoki poziom zainteresowania tematem i problemem. Pierwsze informacje mogą być abstrakcyjne lub ogólne, każde następne powinny przybliżać uczniów do problemu zasadniczego i ułatwiać jego rozwiązanie.



Podsumowanie i zakończenie

Nawet idealnie przygotowana i przeprowadzona burza mózgów nie zawsze musi zakończyć się znalezieniem wzorcowego rozwiązania problemu lub wyborem najlepszego pomysłu. Należy pamiętać jednak, że celem sesji jest nie tyle rozwiązanie problemu, jak stworzenie sytuacji stymulującej uczniów do prowadzenia rozmowy po angielsku. Każda burza móz-

gów jest bowiem przede wszystkim typowym ćwiczeniem komunikacyjnym, wspomagającym rozwój umiejętności posługiwania się językiem obcym, co jest podstawowym i najważniejszym celem każdej lekcji. Adaptacja burzy mózgow może przynieść jednak dodatkowe korzyści w postaci rozwoju myślenia twórczego i pokonania barier psychicznych, często blokujących pełne wykorzystanie umiejętności komunikacyjnych. Technika ta nie tylko więc wspomaga rozwój osobowy i umożliwi nabywanie umiejętności, lecz także zachęca uczniów do aktywności i indywidualnego udziału i kierowania własnym procesem uczenia się. Warto więc wzbogacić warsztat nauczycielski i choćby raz na jakiś czas ZBURZYĆ schemat typowych, szkolnych lekcji języka angielskiego.

Bibliografia:

Buzan, T. (1995), *The Mind Map*. London, BBB Books.

- Castillo, R., Hillman, G. (1995), „Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom”, *ETL Forum* 33/4:30-31.
- Cohen, Ph., van Ewyk, O. (1997 – 24 August), *How to Think up a Storm*. [Online] World Wide Web, <http://www.hci.com.au/management/>.
- De Bono, E. (1987), *Six Thinking Hats*, London: Penguin.
- Gross-Davis, B., Wood, L., Wilson, R. C. (1985), *A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence*, California, Berkeley University.
- Miller, E. S., Spencer, K. (1997 – 2 August), *Co-operative Structures for Administrators and Supervisors* [Online] <http://miavx1.acs.muohio.edu/~lwsherman/AERA91AA.HTML>.
- Necka, E. (1992), *Treningi twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Proctor, T. (1998), *Zarządzanie twórcze*, Warszawa, Gebethner i Spółka.
- Vance, M. (1996), *Storyboarding*. [Online] Creativity Home Page. <http://www.Creativity.com/Creativity.story/strbord.html>.
- Van Veen, O. (1997- 21 March), *Classical Brainstorm*. [Online] <http://www.nijerode.nl/brainstorm.html>.
- Vargas, A.P. (1994), „Creativity in the Classroom”, *Modern English Teacher*, 3/3:34-35.

(luty 1999)

Wioletta Piegżik
Wrocław

Stylizować czas. O kształtowaniu ekspresywnej mowy

Formułowanie ustnej wypowiedzi jest jedną z podstawowych sprawności językowych, obok rozumienia, czytania i twórczego pisanie, składającą się na znajomość języka obcego. Praktyka nauczania wskazuje, iż doskonalenie każdej z wymienionych sprawności jest procesem długotrwałym i złożonym, a także, iż ich nabywanie przebiega bardzo indywidualnie u różnych uczniów. Zdarza się często, iż uczący się swobodnie rozmawia, ale nie radzi sobie przy wypowiedziach pisemnych lub odwrotnie – redaguje ciekawe teksty o dużej poprawności gramatycznej i leksykalnej, lecz jego mowa nie jest płynna.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, w oparciu o książkę R. Queneau, sposobów pozwalających usprawnić i „ubarwić” ustną narrację¹⁾. Mimo, iż praca poświęcona jest mowie i jej doskonaleniu, nie oznacza

to w żadnym sensie, iż pozostałe sprawności językowe są drugorzędne. Wartościowanie jakiegokolwiek z nich jest nieuzasadnione i błędne merytorycznie.

Poniższa propozycja oparta jest na tekście, w którym dominują wydarzenia i towarzyszące im okoliczności. Ćwiczenie polega na wybraniu z tekstu przez uczącego się poszczególnych elementów językowych istotnych z punktu widzenia przyjętego celu oraz na wyróżnieniu ich w kontekście. Zadaniem ucznia jest połączyć poszczególne elementy z innymi elementami tekstu zgodnie z regułami składni modulując je w większe całości (układ syntagmatyczny). W wyniku proponowanego zabiegu uczeń tworzy już nie tylko komunikat, lecz także nową, indywidualną jakość stylistyczną. Narracja zyskując profil stylistyczny wzbogaca się o funkcję ekspresywną, nabiera barwy.

¹⁾ Queneau R., (1999), *Exercices de Style*, Paris, Edition Gallimard, Folio. Omawiana propozycja może być również wykorzystana (przy zastosowaniu odpowiednich zasad formalnych) do ćwiczeń przy redagowaniu tekstu narracyjnego o charakterze nieformalnym.

Oto przykład tekstu do ćwiczeń w języku francuskim i w angielskim, a także sposób językowej organizacji zawarty w tabeli poniżej.

Je rencontre, dans un autobus, un jeune homme au long cou, coiffé d'une tresse au lieu de ruban. Le jeune homme échange quelques mots avec un autre voyageur, puis va s'asseoir à une place devenue libre. Plus tard le soir, je rencontre le même jeune homme en grande con-

versation avec un ami qui lui conseille d'ajouter le bouton supérieur à son pardessus.

Once, when I was going by bus, I saw a young man with a long neck wearing a hat decorated with a plait instead of a hatband. The young man exchanged some words with another passenger. Afterwards, he sat down on a seat which was free. Later in the evening, I saw the same man having a long conversation with a friend of his who advised him to have a top button added to his coat.

Lp.	Nazwa stylu	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka francuskiego	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka angielskiego
1.	Tęczowy	violet, bleu, vert, jaune, orange, rouge.	Purple, blue, green, yellow, orange, red.
2.	Wahający się	Il est possible que + SUBJ. Il se peut que + SUBJ. Il est douteux que + SUBJ. Ce n'est pas sûr que + SUBJ. Je doute que + SUBJ. Ça m'étonnerait beaucoup que + SUBJ. Je ne pense (crois) pas que + SUBJ. Il est probable que + IND. Peut-être, Hésiter sur (à faire..), Conditionnel. Phrase interrogative.	It is possible, it is quite likely. It may / might / could be.. It is doubtful, uncertain, questionable. It is not sure. To doubt / I doubt it. I should be surprised. It is probable. perhaps, maybe, to hesitate over about (to do), interrogative.
3.	Wsteczny	Passé Composé (Il lui ai conseillé d'ajouter un bouton supérieur). Plus-Que-Parfait (Je l'avais vu ce midi-là sur la plate-forme d'un S complet)	Past Simple (He advised him to have a top button added to his coat.) Past Perfect (I had met him that noon on a platform of the crowded station.)
4.	Wykrzyknikowy	Tiens! Midi! Temps de prendre l'autobus! Que de monde! Que! cou! Ça! Mais non! mais si! vrai! Eh bien! eh! ah! Psst! oh! ouf! aïe!	Look! Noon! Time to take the bus! What a crowd! What a neck! Wrong! Right! Well! Now there! Oh! oh! Ow! Ouch! Oh dear!
5.	Obcojęzyczny	Young man, a strange hat, long neck, coat, meeting, passanger fashionable square	Monsieur, Voyage, un ami.. à propos de.. tête à tête, voyageur, à la mode, boulevard.

Lp.	Nazwa stylu	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka francuskiego	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka angielskiego
6.	Przyrodniczy	allée des acacias, les buissons, les arbustes, l'herbe, le tapis de gazon, de fleurs, le tournesol à long tige, les branches, les mouches et les moustiques, les pigeons, les vendeuses de muguets, prendre l'air frais, avoir du coeur, être extravagant jusqu' au bout des ongles, à l'horizon, la coccinelle.	accacia avenue, bush, shrub, grass, flowerbeds, grassbed, sunflower on a long stem, branches, flies and mosquitos, pigeons, sellers of lilies of the valley, to enjoy the fresh air, good-hearted man, on the horizon, ladybird.
7.	Wzrokowy	admirer, poser les yeux (sur), s'apercevoir, considérer, épier, guetter, entrevoir, fixer, contempler, observer, remarquer, distinguer, jeter un coup d'oeil.	to admire, to gaze, to peer, to perceive, to consider, to look into, to be on the look-out for, to catch sight, to catch a glimpse of, to fix, to contemplate, to observe, to notice, to take notice, to catch sight, to distinguish, to glance, to peep.
8.	Słuchowy	parler, dire, parler boutique / affaires, chuchoter, murmurer, rire, ricaner, crier, soupirer, pousser un soupir, siffler, chantonner, claquer, se moucher, renifler, faire tinter ses clés, sonner (le téléphone), résonner, tonner (il tonne), écho (m.).	to speak, to talk, to tell, to say, to talk shop /business, to whisper, to murmur, to laugh, to snigger, to cry, to sigh, to whistle, to hum, to slam, to blow one's nose, to sniff, to jingle the keys, to ring (the phone), to resound, to thunder (it's thundering), echo.
9.	Węchowy	Odeurs agréables: parfum de rose, parfum de lavande, parfum de chocolate,	Pleasant smell: smell of rose, smell of lavender, smell of violet,

Lp.	Nazwa stylu	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka francuskiego	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka angielskiego
		parfum de pistache, bouquet de vin, arôme de café, Odeur désagréables: odeur de brûlé, odeur de moisi, odeur de renfermé, odeur de sueur, odorat du chien, ça sent bon / mauvais, sans odeur, inodore, se parfumer, se mettre du parfum, être trop parfumé, embaumer l'air, empuantir, puer l'air.	smell of spearmint, bouquet of wine, aroma of coffee, flavour of ice cream, sweet smell of popcorn, Unpleasant smells (odors): stench, stink odor of burning, odor of mould, odor of full stuffy air, odor of sweat, smell of dog, unpleasant smell of cigarette smoke, it smells nice / bad, odourless, to put on scent, to perfume, to be too much perfumed, to scent the air, to stink.
10.	Antonimiczny	Un veillard avec la tête nue rentrée dans les épaules, le tramway, arracher un bouton.	an old man with a head in his shoulders, bare head, tramway, come off.
11	Metaforyczny	le tas des sardines, un poulet au grand cou déplumé, désert urbain.	packed like sardines, a plucked chicken with a long neck, urbain desert.
12	Precyzyjny	long/large/ haut de X cm/m, chargé de X personnes, âgé de X ans, taille X cm, pesant X kg, pardessus en pure laine, chapeau en feutre, déplacer de 5 cm, dans la direction du zénith, un bouton, de 3 cm de diamètre.	X cm/m long/wide/height, crowded with X passengers, X years old, to be X cm tall in his stocking-feet, weight X kg, wollen pure coat, felt hat, to replace a button of 3 cm diameter by 5 cm towards zenith,

Proponowany zabieg stylistyczny jest ćwiczeniem nad formą przy zachowaniu tej samej treści. Opowiadana na wiele sposobów historia (u R. Quenau na 99 sposobów) za każdym razem staje się inną i nową relacją. Wybór elementów językowych zdeterminowany przyjętą manierą stylistyczną, w pewnym sensie ogranicza tworzącego komunikat narzucając mu hierarchię i organizację elementów językowych, lecz jednocześnie umożliwia mówiącemu manipulację w sferze czynników su-

biektywnych i upust ekspresji. Stylistyczna igraszka z językiem wpływa również pozytywnie na wzrost świadomości językowej, która jak wiadomo nie jest związana wyłącznie z liczbą opanowanych jednostek leksykalnych i znajomością zasad gramatycznych.

Posługiwanie się językiem obcym winno być czymś więcej niż zwykłą potrzebą komunikatu. Możliwość wyrażania własnych myśli i przeżyć w innym niż ojczysty języku to przede wszystkim radość i nowe doświadczenie, a tak-

że świadomość płynąca z możliwości, jakie dostarcza język, który jak pisze Miodońska-Brookes, jako system „ma charakter potencjalny, możliwościowy i w pewnym sensie abstrakcyjny”. Kształtowanie twórczej postawy względem języka uwrażliwia na słowo i przyczynia się bez wątpienia do wzmocnienia naszej ludzkiej kondycji w języku. Wraz z nauczaniem nowych treści pomyślmy również o możliwej formie ich przekazu.

Danuta Rydzak, Małgorzata Adams-Tukiendorf
Opole

Po co i dla kogo piszę? Wpływ celu i odbiorcy na jakość pracy pisemnej uczniów



Wstęp

Pisanie dla obranego odbiorcy i w określonym celu należy do trudnych sprawności, które wymagają zarówno właściwego nadzoru nauczyciela, jak też wystarczającej ilości czasu do wykonania odpowiedniej liczby ćwiczeń. Świadomość, że jest ktoś, kto może być zainteresowany przeczytaniem pracy ucznia wpływa zarówno na samego piszącego, jak też na jego proces pisania, a mianowicie ćwiczy i rozwija sprawność pisania w kontekście życia codziennego oraz dostosowania się do różnych odbiorców. Z drugiej strony, zdanie sobie sprawy, dlaczego się właściwie pisze, pozytywnie wpływa na klarowność przekazywanych w tekście myśli. Doświadczenie w pracy z uczniami sugeruje, że ci, którzy pisząc wiedzą, dla kogo i po co to robią, łatwiej realizują temat i rzadziej doświadczają tzw. blokady (*getting stuck*). Ponadto, świadomość, że istnieje realny czytelnik pomaga w lepszej koncentracji na głównych elementach pracy pisemnej i dostosowaniu ich również do celu. Oba aspekty pracy pisemnej – cel i odbiorca – są ze sobą bardzo ściśle związane, dlatego też wymagają skupienia się na nich już w początkowej fazie pisania w jednakowym stopniu.

Niestety nasze badania, wprawdzie na małą skalę, wykazały, że większość studentów

Bibliografia:

- Forbes P., Smith M., (1994), *The Wordsworth French Dictionary (French-English, English-French)*, Wordsworth Reference.
Miodońska-Brookes, Kulawik A., Tataro M., (1978), *Zarys poetyki*, Warszawa, PWN.
Rober P., (1987), *Petit Rober 1 Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française le Robert Paris – XI*.
Quenau R., (1999), *Exercices de Style*, Paris, Edition Gallimard, Folio.

(październik 2000)

pierwszego roku Filologii Angielskiej, a więc tych, którzy poświęcają temu językowi dużo czasu, którzy mają wysoką motywację, aby uczyć się tego języka i rozwijać swoje umiejętności na coraz to wyższym poziomie, *świadomie twierdzi, że nie biorą pod uwagę ani celu, ani odbiorcy swojej pracy pisemnej lub też, nie wiedzą (nie są świadomi)*, czy cel lub odbiorca ich pracy stanowią integralną część w ich procesie pisania, co jest z jednej strony zastanawiające, a z drugiej trochę niepokojące. Są też tacy studenci, którzy świadomie piszą dla swojego nauczyciela, a ich celem jest zdobycie dobrej oceny.

Poniższy artykuł ma za zadanie przede wszystkim zwrócić uwagę nauczycieli języka angielskiego, ale też i innych języków, na istotną rolę, jaką odgrywają zarówno cel, jak i odbiorca tekstu. Proponowane tu proste ćwiczenia, jeśli zastosowane w klasie, być może pomogą uczniom dostrzec, jak określenie właściwego celu i realnego odbiorcy, czy też świadoma zmiana tych dwóch aspektów może wpłynąć na poprawę jakości ich pracy pisemnej.



Cel pracy pisemnej

Zwykle określenie, po co się pisze dany tekst, jest pierwszą, mniej lub bardziej świadomą decyzją, jaką podejmuje piszący. W związku

z tym, że część uczniów ma zakodowane, że w warunkach szkolnych pisze się przede wszystkim po to, by zdobyć dobrą ocenę, w gestii nauczyciela leży przesunięcie ciężaru na stronę właściwych celów. Analiza różnych materiałów źródłowych wykazała, że zwykle pisze się mając na uwadze jedną z czterech podstawowych intencji:

1. Piszę, aby poinformować czytelnika o czymś.
2. Piszę, aby przekonać czytelnika o czymś.
3. Piszę, aby wyrazić, co czuję i myślę.
4. Piszę, aby rozbawić czytelnika, aby czytanie było dlań przyjemnością.

Ważne jest, aby w warunkach klasowych nauczyciel mógł w jakiś sposób zwrócić uwagę uczniów na to, że każdy tekst może wyrażać inny cel, czemu może służyć poniższe zadanie.

▼ Ćwiczenie 1

Uczniowie przynoszą do klasy po kilka przykładowych krótkich tekstów lub fragmentów tekstów z gazet, czasopism lub książek w języku angielskim. Pracując w małych grupach (do czterech osób), uczniowie mają za zadanie zidentyfikować cele, jakie przyświecały autorom i według nich pogrupować te teksty. Następnie nauczyciel zbiera teksty i rozdaje ponownie tak, aby każda grupa skupiła się tylko na tekstach napisanych w podobnym celu, próbując wyróżnić ich cechy charakterystyczne. Na koniec uczniowie dzielą się swoimi spostrzeżeniami na forum klasy.

► Przykład:¹⁾

If you love going to discos but are worried that your dancing makes you look more like Prince Charles than Ricky Martin, you could try taking dance lessons from a machine. *Dancing Stage* is a dance teacher with a difference. As the music plays, neon arrows on the floor flash and tell you when and where to move your feet. Your dance teacher appears on a large screen, and awards you points for good moves. As you go through the steps to loud music you'll have an audience of game players watching your every move (good and bad). You'll probably entertain them more than the latest computer game!

Cel: poinformowanie o istniejącej możliwości nauczenia się tańczenia przy pomocy technicznego urządzenia oraz jak z niego skorzystać.

Cechy charakterystyczne: w większości zdania w czasie teraźniejszym lub przyszłym prostym, stwierdzające fakty.

Oczywiście w większości przypadków autor kieruje się więcej niż jednym celem pisząc swój tekst. Jednakże jeden z nich powinien być wyraźnie dominujący, co wyrażone jest poprzez sposób podejścia do tematu, dobór słownictwa i stylu. Na podstawie powyższego zadania bardziej ambitni uczniowie mogliby spróbować napisać inną wersję wybranego fragmentu przeobrażając, na przykład, tekst typowo informujący w tekst zabawny lub przekonywujący o czymś.

► Przykład:

If you love going to discos but are worried that your dancing makes you look more like Prince Charles than Ricky Martin, you should try taking dance lessons from a machine. „Dancing Stage” is just what you need. As the music plays, neon arrows on the floor flash and tell you when and where to move your feet, which makes learning easy and fun. Of course, if your moves are good you will get points from your dance teacher who appears on a large screen. As you go through the steps to loud music you'll have an audience of game players watching your every move (good and bad), which will definitely make you more motivated and eager to perform better. In this way not only will you learn to dance fast but you'll probably entertain them more than the latest computer game! „Dancing Stage” is a dance teacher with a difference.

Cel: przekonać czytelników, że „Dancing Stage” jest urządzeniem, z którego powinni skorzystać.

Cechy charakterystyczne: więcej określników, więcej opinii argumentujących skuteczność urządzenia.

Natomiast dla obniżenie poziomu trudności nauczyciel może poprosić uczniów o analizę własnej, napisanej wcześniej pracy.

▼ Ćwiczenie 2

Uczniowie przynoszą swoją ostatnią pracę pismną na lekcję. Zadaniem ich jest ustalenie, jaki

¹⁾ „Do you want to dance”, *Club*, No.5, April 2000, Mary Glasgow Magazines, Scholastic, s. 2.

był cel tej pracy, a następnie, jakie zmiany byłyby konieczne, gdyby ten cel uległ zmianie. Kolejnym krokiem byłoby napisanie przez uczniów drugiej wersji tej pracy, ale mając na uwadze inny cel.

Oczywiście przy kolejnym zadaniu wymagającym wypowiedzi pisemnej uczniowie już od początku mogą skupić się nad obraniem celu swojej pracy, jeśli nie jest on narzucony. Przykładowe ćwiczenie na tym etapie może być następujące.

▼ Ćwiczenie 3

Uczniowie mają za zadanie wypowiedzieć się pisemnie na wybrany temat, na przykład, opisać bliską osobę. Aby właściwie podejść do tematu uczniowie muszą najpierw podjąć decyzję, czy chcą:

- rozbawić czytelnika poprzez koncentrację na szczególnych cechach wyglądu, charakteru czy zachowania tej osoby,
- wyjaśnić dlaczego dana osoba jest ich najlepszym przyjacielem czy zagorzałym wrogiem itp.,
- opisać cechy charakterystyczne tej osoby wyróżniające ją z otoczenia,
- przekonać czytelnika, że dana osoba byłaby świetnym kandydatem na przewodniczącego klasy, lub organizatorem wycieczek szkolnych itp.

Już na tym etapie, obok celu, na to jak praca zostanie napisana wyraźnie zaczyna wpływać decyzja, dla kogo będzie ona pisana, czy też, kto ją będzie czytał. To prowadzi nas do drugiego aspektu pracy pisemnej – odbiorcy.



Odbiorca – czytelnik

Kiedy piszący wie już, na jaki temat ma pisać i co jest jego celem w tej pracy pisemnej, najwyższa pora, aby skoncentrować się i rozważyć dla kogo się pisze. Wydawałoby się, że jest to dość proste, gdyż każdy, kto pisze jakikolwiek tekst (notatkę w pamiętniku, list do przyjaciela, usprawiedliwienie nieobecności, zamówienie jakiegoś produktu) jest bardziej lub mniej świadomy, że ten tekst będzie przez

kogoś potem czytany. W warunkach szkolnych, ucząc się pisać w języku obcym, czy to list, czy opis, czy historyjkę, zwykle nauczyciel jest jedynym odbiorcą, co w pewien sposób zubaża i ogranicza pojęcie czytelnika. Aby uzmysłowić uczniom, że teksty autentyczne zawsze mają konkretnych autentycznych odbiorców, nauczyciel może przeprowadzić poniższe ćwiczenie.

▼ Ćwiczenie 4

Uczniowie przynoszą do klasy przykłady tekstów w języku angielskim z różnych źródeł. W grupach lub parach mają za zadanie przeanalizować te teksty mając na uwadze różnych, możliwych odbiorców. Następnie mogą spróbować odpowiedzieć na pytania:

- Jakiego czytelnika miał na uwadze autor danego tekstu? Po czym to poznajesz?
- W jaki sposób autor zwraca się do swojego czytelnika? Podaj przykłady.

Innym ćwiczeniem, które może pomóc uczniom zwracać większą uwagę na to jak piszący odnosi się do swojego odbiorcy jest to, którego celem jest analiza tekstów traktujących jeden temat, lecz z innym odbiorcą w każdym przypadku.

▼ Ćwiczenie 5²⁾

Uczniowie czytają poniższe przykłady i analizują różnice w doborze słownictwa i stylu wynikające z różnicy w odbiorcy danego fragmentu.

Temat: Winter weather

Piszący: nauczyciel

Odbiorca: dzieci

Look for pretty snowflake patterns on your dark winter coat. Blowing air out of your mouth and nose makes 'smoke' when it is cold. Make an angel in the snow by lying on your back and moving your legs and arms up and down.

Piszący: pracownik agencji reklamowej

Odbiorca: grupa emerytów

I heard about snow around here that went over the windowsills. Any of you remember back that far? Some chemicals melt ice on-

²⁾ przykłady tekstów z: Huxhold, 1988, ss. 34-35.

your sidewalk better than salt, they are lighter to carry, and they won't harm your lawn which makes less work for you in the spring.

Piszący: dyrektor firmy

Odbiorca: grupa biznesmenów

Unlike some animals, businesses can't hibernate during cold weather and work only in the warm sunshine, so here are some suggestions to mitigate the effects of weather on your sales. Looks like a mild winter this year so you might be getting more traffic than you think.

Piszący: redaktor-meteorolog

Odbiorca: czytelnicy profesjonalnego czasopisma meteorologicznego:

Cloud seeding is only rarely effective in producing a sustained downpour, and whatever water is produced has been shown to cause damage in the needles of certain evergreen in Canada. The chemical composition of snow crystals has undergone a radical change in the last several decades.

Kontynuacją powyższego ćwiczenia może być poproszenie uczniów o napisanie krótkiego tekstu (kilku zdań) na dany temat wybierając jeden typ czytelnika, a następnie powtórzenie ćwiczenia z innym, docelowym czytelnikiem.

▼ Ćwiczenie 6

Wybierz jeden z poniższych punktów (przejmij rolę piszącego) i napisz krótki tekst (akapit) mając na uwadze wybranego przez siebie odbiorcę. Powtórz zadanie zmieniając czytelnika. Jakie zmiany musisz wprowadzić, aby dostosować tekst do drugiego odbiorcy?

► 1. Temat: Leczenie przeziębienia

Piszący: Lekarz

Odbiorca:

- a) dziecko,
- b) rodzic,
- c) czytelnicy czasopisma medycznego,
- d) (własny wybór).

► 2. Temat: konserwacja samochodu przed zimą

Piszący: mechanik samochodowy

Odbiorca:

- a) użytkownik samochodu (mężczyzna),
- b) użytkownik samochodu (kobieta),
- c) inny mechanik samochodowy,
- d) (własny wybór).

► 3. Temat: trasa koncertowa

Piszący: muzyk rockowy

Odbiorca:

- a) czytelnicy młodzieżowego czasopisma muzycznego,
- b) żona muzyka,
- c) znajomy inny muzyk,
- d) (własny wybór).

► 4. Temat: problem palenia papierosów przez nastolatków w szkole

Piszący: dyrektor szkoły

Odbiorca:

- a) nauczyciele,
- b) rodzice,
- c) uczniowie,
- d) (własny wybór).

► 5. Temat: (własny wybór)

Piszący: (własny wybór)

Odbiorca: (własny wybór)

Wielu autorów podręczników o pisaniu podkreśla, że dostrzeganie czytelnika w procesie pisania jest bardzo ważnym elementem komunikacji. Oczywiście trudność sprawia fakt, że podczas powstawania tekstu czytelnik jest nieobecny i czasem trudno jest wyobrazić sobie, co by powiedział na takie sformułowanie myśli, na przedstawienie takich, a nie innych przykładów, na zastosowanie takiego, a nie innego słownictwa itp. Jest to szczególnie trudne w przypadku pisania w języku obcym, jeśli czytelnikiem jest przedstawiciel innej kultury, innego kraju, co zwykle sugerują zadania rozwijające sprawność pisania zawarte w podręcznikach szkolnych. W takich warunkach piszący nie tylko musi znać zasady tworzenia poprawnych zdań, ale też zasady właściwego podejścia do czytelnika poprzez odpowiedni styl, przyjęte i stosowane zwroty. Dodatkowo musi on zdawać sobie sprawę z różnic kulturowych i różnic w wiedzy ogólnej czytelnika na dany temat. Dlatego też, wydaje się nam ważne, aby uczniowie mieli możliwość przećwiczenia pisania dla różnych realistycznych odbiorców w szkole pod kierunkiem nauczyciela, a nie pisania dla czy, jak to się potocznie przyjęło, „pod” samego nauczyciela, ponieważ taka sytuacja często zniechęca ich do pisania i w dużym stopniu ogranicza możliwość prawdziwej komunikacji.

Nauczyciel powinien podkreślić autentyczność pisania, poprzez, na przykład, przekształcenie zadań rozwijających pisanie z zadań klasowych dla nauczyciela w prace, które mogłyby mieć szerszy krąg czytelników, np. innych uczniów w klasie (*peer response*) lub w szkole (wydawanie gazetki w języku obcym), czy też uczniów z innych krajów, z którymi mogliby korespondować w danym języku obcym. Pisanie jest formą komunikacji, w której piszący przekazuje czytelnikowi pewną informację, ale ponieważ czytelnik jest z zasady nieobecny przy procesie powstawania tekstu, piszący musi już przed rozpoczęciem pisania być świadomym, dla kogo pisze i po co pisze, aby móc dostosować do tych dwóch zmiennych charakter pracy pisemnej, ilość i jakość szczegółów rozwijających dany temat, dobrać odpowiedni styl i właściwe słownictwo. Jeśli obie zmienne będą od początku brane pod uwagę, prace pisemne uczniów staną się bardziej ukierunkowane i zorganizowane, bardziej precyzyjne i klarowne – ogólnie lepsze. Dodatkowo, świadomość, że ktoś inny niż tylko nauczyciel, będzie czytał pracę uczniów, zwróci uwagę piszących także na poprawność gramatyczną, czy literową (*spelling*).

Kolejne ćwiczenie, łączące aspekt celu i odbiorcy w pracy pisemnej, powinno pomóc uczniom podjąć decyzję co do doboru myśli w rozwijaniu tematu oraz doboru stylu, tak, aby praca przemawiała do określonego wybranego czytelnika i wyraźnie spełniała obrany cel. Dla zobrazowania tego ćwiczenia poniżej podajemy przykładowe odpowiedzi.

▼ Ćwiczenie 7

Zanim uczniowie zaczną pisać swoje kolejne wypracowanie, powinni poświęcić trochę czasu na analizę odbiorcy swojej pracy i zastanowić się, jaki mają cel w podjęciu danego tematu. Pomogą im w tym następujące pytania.

1. Dlaczego ktoś miałby przeczytać moją pracę? Czy mój odbiorca oczekuje informacji, opinii, zabawnego tekstu, wyrażenia moich odczuć, po trochu z każdego?
2. Co chciałbym, aby moi odbiorcy wiedzieli lub zrobili po przeczytaniu mojej pracy, jak mam to klarownie im przedstawić?
3. Czym charakteryzują się moi czytelnicy? (Im więcej cech tym lepiej; kategorie do rozważenia:

wiek, płeć, zawód, grupa społeczna, poziom edukacji, zainteresowania). Jak charakterystyka moich czytelników może wpłynąć na ich odbiór tematu w mojej pracy?

4. Co moi czytelnicy już wiedzą, a czego nie wiedzą o temacie mojej pracy? Ile muszę im powiedzieć w mojej pracy?

5. Jeśli mój temat wymaga słownictwa specjalistycznego, na ile mam użyć tego słownictwa, a na ile muszę je uprościć lub zdefiniować?

6. Jakie argumenty, informacje mogą zdziwić/zachęcić, obrazić moich czytelników? Jak mogę sobie z tym poradzić?

7. Czy moi czytelnicy mają błędne wyobrażenie o temacie mojej pracy lub o moim podejściu do tematu? Jak mam sobie z tym poradzić, jak mam ich wyprowadzić z błędu?

8. W jakim tonie mam przedstawić moją pracę? Jaki styl będzie odpowiedni? Jaką rolę mam podjąć? Jaką rolę będą spełniać moi czytelnicy?

► Przykład:

Zadanie: Napisz recenzję oglądanego przez siebie filmu. Wybrany film: „*Dziewiąte wrota*” Romana Polańskiego.

Ad. 1. – Moi odbiorcy chcą się dowiedzieć czy dany film jest wart obejrzenia. Prawdopodobnie czytelnicy oczekują informacji na temat aktorów, ogólnej akcji, mojej opinii.

Ad.2. – Cel: przekonać ich, że powinni obejrzeć film „*Dziewiąte wrota*” Romana Polańskiego.

Ad.3. – Odbiorcy: koledzy i koleżanki z klasy, wiek – 15 lat, uczniowie szkoły średniej, zainteresowania zróżnicowane (np. komputery, filmy akcji lub komedie, sport, wycieczki w góry). Część z nich może być zainteresowana obejrzeniem filmu ze względu na akcję, inni ze względu na reżysera i odtwórców głównych ról.

Ad.4. – Niewielu widziało film „*Dziewiąte wrota*”; natomiast większość zna inne filmy reżysera i widziało głównych aktorów grających w innych filmach.

Ad.5. – Moi czytelnicy nie znają zbyt precyzyjnego słownictwa filmowego, więc muszę użyć prostszych słów dostosowanych do ich wiedzy.

Ad.6. – ???

Ad.7. – Niektórzy mogą nie lubić filmów Romana Polańskiego. Niektórzy mogą nie lubić

gry Johnny Depp'a. Niektórzy nie lubią filmów o szatanie, czarownicach, siłach nadprzyrodzonych.

Ad.8. – Ton: nie za bardzo poważny. Styl: między formalnym i nieformalnym. Moja rola: znawca tematu (widziałem ten film i mam swoje zdanie). Rola czytelnika: zainteresowany tematem, ale wymaga argumentów przekonujących do obejrzenia filmu.

Oczywiście im precyzyjniej uczniowie będą w stanie odpowiedzieć sobie na powyższe pytania, tym łatwiej im będzie potem pisać dla danego czytelnika i osiągnąć swój cel – tu: cała klasa idzie do kina obejrzeć dany film.



Podsumowanie

Nauczenie się sprawnej analizy czytelnika oraz precyzyjnego określania celu pisania dla danego odbiorcy wymaga czasu i wielu ćwiczeń, jednakże sprawność ta jest niezbędna do właściwej realizacji tematu i stworzenia ciekawej, ale też poprawnej stylistycznie i językowo, przejrzystej pracy na wysokim poziomie,

Joanna Kapica-Curzytek
Zielona Góra

Korespondencja zagraniczna dzieci i młodzieży

Śledząc tendencje integracyjne w Europie, obserwujemy jednocześnie narodziny cywilizacji charakteryzującej się eksplozją komunikacyjną. Coraz szybszy przepływ informacji sprawia, że komunikacja międzynarodowa staje się niezbędna, a przemiany ekonomiczne, społeczne i polityczne są – przynajmniej w naszej części Europy – coraz bardziej zaawansowane.

W związku z tym, gwałtownie wzrasta potrzeba znajomości języków obcych. W świetle rekomendacji Rady Europy, język to najważniejszy środek komunikacji służący rozwojowi indywidualnemu, a znajomość języka obcego daje szansę pełnowartościowego uczestnictwa w społeczeństwie przyszłości. Nikt już dzisiaj nie ma wątpliwości, że uczenie się języka nie

która zadowoli nie tylko odbiorcę, ale też przysporzy dużo satysfakcji i zadowolenia samemu piszącemu, jednocześnie wzbudzając w nim motywację do częstszego wypowiadania się w języku obcym, w formie pisemnej.

Po wykonaniu proponowanych tu ćwiczeń, uczniowie powinni mieć większą świadomość zarówno odbiorcy swoich prac pisemnych, jak też tego, po co je w ogóle podejmują, czyli powinni umieć odpowiedzieć sobie na proste pytania – *po co i dla kogo piszę?*

Bibliografia

- Clouse, B. F. (1986), *The student writer: Editor and critic*. New York: McGraw-Hill.
- Fowley, R. H., & Aaron, J. E. (1989), *The little, brown handbook*. Glenview, IL: Scott, Foresman, & Company.
- Harris, M. (1984). *Practice for a purpose: Writing activities for classroom, lab, and self study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huxhold, J. (1988), *The Rinehart process workbook*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reinking, J. A., & Hart, A. W. (1991), *Strategies for successful writing. A rhetoric, reader and handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wyrick, J. (1990), *Steps to writing well*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

(październik 2000)

jest jedynie *sztuką dla sztuki*. Zmiana w podejściu do nauczania i nauki języków obcych spowodowała, że jest to proces silnie powiązany z aspektami społecznymi, kulturowymi i politycznymi, co znajduje swój wyraz w zaleceniach Rady Europy. Akcentuje się przede wszystkim aspekt funkcjonalny, pragmatyczny – a więc nastawienie na komunikację językową oraz wzajemne porozumiewanie się członków europejskiej społeczności. (por. Komorowska, 1992 i 1996).

Dla wielu uczniów naszych szkół wciąż jeszcze bezpośrednie spotkania i kontakty z przedstawicielami innego kraju nie są zbyt częste. Głównym mankamentem procesu nauczania języków obcych jest niemożność wyko-

rzystania nabytych umiejętności i sprawdzenia ich w praktyce. W realiach naszego kraju, przeciętny uczący się języka ma stosunkowo niewielką okazję posługiwania się językiem obcym poza lekcjami bądź zajęciami z języka, co negatywnie wpływa na jego zaangażowanie i motywację do nauki.

Szeroko stosowana w dydaktyce języków obcych metoda komunikacyjna preferuje sprawność związane z żywym językiem – szczególnie sprawność mówienia (w aspekcie porozumiewania się). Jednak preferowanie języka mówionego w nauczaniu języków obcych, prowadzi często do niedoceniania, a nawet zaniedbywania umiejętności czytania i pisania w toku nauki. O osobie, nawet biegle posługującej się językiem obcym w mowie, nie zawsze można powiedzieć, że zna go dobrze, jeżeli nie będzie umiała się nim posługiwać równie dobrze w piśmie. Ponadto, w życiu codziennym częściej stykamy się z koniecznością radzenia sobie z tekstem w języku obcym (praca z komputerem, literatura fachowa, instrukcje obsługi itp.), aniżeli z koniecznością uczestniczenia w rozmowie – wyłączając tu oczywiście pewne grupy zawodowe, stanowiące odstępstwo od tej reguły.

Pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*, sformułowane przez Van Eka w jego programie nauczania języka angielskiego, zakłada występowanie 6 komponentów. Są to:

- ▶ *kompetencja lingwistyczna*: zdolność produkowania i interpretacji wypowiedzi znaczących, zbudowanych zgodnie z zasadami danego języka,
- ▶ *kompetencja socjolingwistyczna*: umiejętność świadomego wyboru formy językowej z uwzględnieniem uwarunkowań płynących z sytuacji-scenerii,
- ▶ *kompetencja tworzenia tekstu*: umiejętność używania właściwych strategii w konstrukcji i interpretacji tekstu,
- ▶ *kompetencja strategiczna*: umiejętność używania werbalnych i niewerbalnych strategii kompensacyjnych w celu uzupełnienia luk w wiedzy mówiącego,
- ▶ *kompetencja socjokulturowa*: umiejętność użycia języka obcego z pełną świadomością tego, jak kontekst kulturowy oddziałuje na dobór

i efektywność poszczególnych form językowych,

▶ *kompetencja społeczna*: wola i zdolność wchodzenia w interakcje obcojęzyczne obejmujące umiejętność zachowania się w sytuacjach społecznych i kształtujących cechy osobowości: motywację i postawę¹⁾.

Kontakty korespondencyjne, polegające na przyjacielskiej wymianie listów, niezwykle kształtujące na każdym etapie nauki języka obcego, nawet na etapie początkowym, są niezwykle cenne w kształtowaniu i doskonaleniu wszystkich tych elementów kompetencji komunikacyjnej, mimo, że nie wypływają z osobistego kontaktu rozmówców. Korespondowanie uczy języka obcego przede wszystkim w aspekcie komunikacji ze względu na to, iż:

- ▶ uczniowie mają szansę zetknąć się bezpośrednio (co niekoniecznie znaczy osobiście) z przedstawicielami innych narodów, przez co podejście do samego aktu komunikacji i wypowiedzi ma głównie charakter pragmatyczny,
- ▶ wypowiedź (list) ma autora i adresata, jest dialogowa i podmiotowa,
- ▶ akt mowy jest podstawowym elementem wypowiedzi,
- ▶ wypowiedzi spełniają rozmaite funkcje i prowadzone są w różnych stylach funkcjonalnych (por. Bakuła, 1994).

Prowadząc dialog za pomocą listów, doskonalili się umiejętność komunikowania się w języku obcym, uczy się dbałości o formę, styl i odpowiednią kompozycję wypowiedzi (jej spójność i klarowność). Listy ugruntowują znajomość słownictwa, zachęcają do poznania nowego (między innymi przy pomocy słownika, po który uczniowie wydają się sięgać o wiele chętniej). Lektura korespondencji oswaja uczącego się z nowymi konstrukcjami zdaniowymi, często powtarzającymi się i służącymi jako wzór przy pisaniu odpowiedzi.

W widoczny sposób podnosi się u uczniów, niezależnie od ich wieku, poziom motywacji do nauki języka obcego. Cel uczenia się zostaje w odczuwalny sposób przybliżony i skonkretyzowany, a nauka następuje w momencie najwyższego zainteresowania, co oczywiście nie pozostaje bez wpływu na trwałe opanowanie materiału językowego. Ponadto,

¹⁾ Van Ek (1973), *The Threshold Level*, cyt. za Dobrowolska, 1991.

korrespondencja zapewnia systematyczny kontakt z językiem obcym, a to ma duże znaczenie przy jego doskonaleniu. Jak się wydaje, pisanie i otrzymywanie listów wyzwala też wielu uczących się z kompleksu niedostatecznej znajomości języka – uświadamia im, że tak naprawdę nieistotna jest liczba popełnianych przez nich błędów podczas pisania (choć oczywiście należy dążyć do coraz większej poprawności), a najważniejsze jest zaistnienie samego aktu komunikacji, dialogu, kształtującego u uczniów umiejętności językowe.

Należy też zwrócić uwagę na to, że kontakty korespondencyjne mogą przybierać różne formy. Wszystkie zalety edukacyjne wymiany listów za pośrednictwem poczty tradycyjnej wydają się odnosić także do wymiany informacji między przyjaciółmi za pomocą poczty elektronicznej (*e-mail*), coraz bardziej na świecie rozpowszechnionej. Listom przesyłanym przez pocztę elektroniczną brakuje chyba jednak dość istotnego czynnika, który dostrzegamy w listach tradycyjnych – tzw. wizualnego elementu komunikacji. Dostarcza to wielu interesujących informacji dodatkowych, odczytywanych „między wierszami” listu. Uczący się języka na wyższym poziomie zaawansowania, często wymieniają też listy w formie nagrań, co znacznie zwiększa walory edukacyjne i poznawcze.

Nauczyciele języków obcych powinni więc bardziej docenić to, jak duże znaczenie może mieć dla uczniów możliwość korespondowania w języku obcym z rówieśnikami z innych krajów. Warto zaproponować uczniom tę bardziej nieformalną metodę uczenia się języków obcych i wzbudzić w nich przekonanie, że umiejętności nabyte w klasie mogą przydać się w praktyce i stanowić dla uczniów źródło wielkiej satysfakcji i nawet radości o wiele większej, niż podczas najbardziej atrakcyjnie poprowadzonej lekcji pełnej ciekawostek i gier językowych. Należy z całą mocą zaakcentować, że pisanie listów można i trzeba polecać bez wyjątku wszystkim uczniom, również i tym, którzy robią małe postępy w nauce języka. Niech każdy z nich znajdzie swojego przyjaciela za granicą i wymienia z nim listy. Reglamentowanie zagranicznych adresów i nagradzanie nimi tylko najlepszych uczniów, albo pisanie jednego listu przez całą klasę na lekcji, nie spełnia swego zadania i daje prawdopodobnie efekt odwrot-

ny, sprawiając, że wśród większości uczniów pogłębia się przekonanie, że zagraniczne kontakty są ciągle jeszcze poza zasięgiem ich możliwości. Należałoby raczej uczniom wpoić przekonanie, że to wcale nieważne, czy podczas pisania listów robi się więcej czy mniej błędów, chodzi tutaj o porozumiewanie się, dialog, a umiejętności językowe będą się oczywiście z czasem doskonalić w sposób nawet mało odczuwalny dla ucznia.

W roku szkolnym 1997/98 przeprowadziłam badania pilotażowe wśród uczniów wybranych losowo klas licealnych i technikum w Raciborzu. Celem badań było ustalenie, jaki zasięg ma wśród uczniów korespondencja zagraniczna oraz czy wpływa ona – a jeśli tak, to w jaki sposób – na rozwój ich umiejętności językowych. Przeprowadziłam badania ankietowe wśród 437 uczniów. Tylko 61 z nich (co stanowi 14% wszystkich badanych) przyznało, że utrzymuje korespondencyjne kontakty w języku obcym. Korespondującymi partnerami są w większości krewni mieszkający za granicą, bądź znajomi poznani podczas wakacji. Tylko 13 uczniów pisze listy do nieznanych sobie osób – rówieśników (typowych *pen pals*), a zaledwie 2 osoby przyznały, że te korespondencyjne kontakty zostały zainicjowane przez ich nauczycieli języków obcych.

Dane z tych badań skłaniają do refleksji. Nie docenia się, iż korespondencja w języku obcym jest dobrą formą nauki języka obcego. Jak się wydaje, jest w tej dziedzinie dla nas, nauczycieli, wiele do zrobienia, aby móc dołączyć ją do form nauczania stosowanych na lekcji i częściej inicjować kontakty korespondencyjne między naszymi uczniami a młodzieżą z całego świata. Odnoszone korzyści są bowiem znaczące i zauważane niemal od pierwszego listu przez samych uczniów. Stanowią niezwykle motywujący czynnik. Z całej grupy uczniów prowadzących korespondencję aż 36 osób (czyli 59%) ma świadomość odnoszenia korzyści językowych z korespondowania w języku obcym, co można zilustrować, przytaczając wypowiedzi uczniów: „*Doskonałę język, poznaję nowe słowa, wyrażenia...*” (Natalia W.). „*Wzbogacam swoje słownictwo*” (Damian F.). „*Wiele się uczę, kiedy piszę listy, jak również kiedy je czytam*” (Ewa M.). Walor edukacyjny korespondencji podkreśla jeden z uczniów, ujawniając nawet

swoją metodę „korespondencyjnej” nauki języka: „Koleżanka przysyła mi listy z poprawionymi błędami” (Adam T.), zaś wypowiedź Tomka R. potwierdza tezę, że nauka języka staje się łatwiejsza, gdy uczeń jest bezpośrednio, emocjonalnie zaangażowany w naukę: „ćwiczę (...) język i sprawia mi to przyjemność”. Z rezultatów badań wynika więc wniosek, że, choć pisanie listów w języku obcym jest wartościową formą nauki, nie jest ona w szerszym zasięgu obecna w procesie nauczania języka, odbywającego się w szkole.

Kontakty listowne z łatwością można nawiązać z pomocą rozlicznych międzynarodowych klubów, których zadaniem jest właśnie kojarzenie partnerów do korespondencji. Ambitni nauczyciele zapewne nie będą mieć kłopotów z dotarciem do nich, i zaproszenia swoich uczniów do korespondencji, co zostanie z pewnością w krótkim czasie wynagrodzone większą motywacją do nauki języka i nabywaniem przez nich coraz większych kompetencji językowych,

a o to przecież nam, nauczycielom języka obcego, najbardziej chodzi. Jesteśmy w pełni przekonani, że przyjacielska korespondencja jest czynnikiem wydatnie intensyfikującym i optymalizującym proces doskonalenia kompetencji językowej i komunikacyjnej. Jeżeli jeszcze uświadomimy sobie, że korespondencja to także możliwość uczestniczenia w ogólnościowym dialogu kultur i poznawania świata – odnose z niej korzyści stają się nieocenione.

Bibliografia

- Bakuła Konrad (1994), „Szkolną naukę o języku trzeba zmienić”, *Polonistyka*, nr 5.
- Dobrowolska Jolanta (1991), „Z prac programowych zespołu ds. nauczania języków obcych Rady Europy”, *Języki Obce w Szkole*, nr 3.
- Komorowska Hanna (1992), „Muzzy na serio czyli wczesny start w nauce języka obcego”, *Języki Obce w Szkole*, nr 4.
- Komorowska Hanna (1996), „Nauczanie języków obcych dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy”, *Języki Obce w Szkole*, nr 3. (maj 1999)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

- ▶ Anna Wieczorek (1999 – kolejne wydanie), *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 1A i część 1B, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Anna Wieczorek (2000 – kolejne wydanie), *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 1, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Anna Wieczorek (1999), *Bingo! Materiały do kopiowania*, część 1, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Anna Wieczorek (1999), *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 2A i część 2B, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Skiba, Anna Wieczorek (1999), *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 2, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Anna Wieczorek (1999), *Bingo! Materiały do kopiowania*, część 2, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Anna Wieczorek (2000), *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 3A i część 3B, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska (2000 – kolejne wydanie), *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 4 – Starter, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska (1999), *Bingo! Zeszyt ćwiczeń*, część 4 – Starter, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska (2000) *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 4 – Starter, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska (2000) *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 4 – Starter, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska (2000) *Bingo! Testy*, część 4 – Starter, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska, Ilona Kubrakiewicz (2000 – kolejne wydanie), *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 5, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska, Ilona Kubrakiewicz (2000 – kolejne wydanie), *Bingo! Zeszyt ćwiczeń*, część 5, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska, Ilona Kubrakiewicz (1999) *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 5, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska (2000) *Bingo! Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, część 6, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska (2000) *Bingo! Zeszyt ćwiczeń*, część 6, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Dzierżawska, Małgorzata Samsonowicz (2000) *Bingo! Książka dla nauczyciela*, część 6, Wydawnictwo Szkolne PWN.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Agnieszka Dybowska
Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej

Nauczanie języków obcych w szkołach

Wiele już powiedziano i napisano o tym, jak ważne jest nauczanie języków obcych we współczesnej szkole. W krajach europejskich panuje tendencja, by każdy młody człowiek dobrze władał dwoma, a nawet trzema językami obcymi.

W polskich szkołach struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych według stanu na dzień 31 grudnia 1999 roku przedstawiała się w następujący sposób (bez szkół specjalnych)¹⁾.

lp	Język obcy	Liczba uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego	Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w procentach ogółu uczniów
1.	angielski	3.258.175	46,9
2.	niemiecki	2.131.781	30,7
3.	rosyjski	1.114.075	16,0
4.	francuski	289.374	4,2
5.	łacina	52.830	0,8
6.	włoski	8.235	0,1
7.	hiszpański	5.194	0,1
8.	Inny	2.959	0,0

Język angielski jest najbardziej popularny w szkołach województwa podlaskiego i śląskiego, język niemiecki w szkołach województwa lubuskiego, język francuski województwa śląskiego, język rosyjski województwa lubelskiego. Procentowe wskaźniki nauczania poszczególnych

lp	Język obcy	Liczba uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego	Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego w procentach ogółu uczniów
1.	angielski	345.564	5,0
2.	niemiecki	103.938	1,5
3.	francuski	15.829	0,2
4.	Inny	59.342	0,9

nych języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem.

Należy także zauważyć, że języki zachodnioeuropejskie są bardziej powszechne w szkołach podstawowych w miastach, niż na wsi. W dniu 31 grudnia 1999 roku języka angielskiego, jako przedmiotu obowiązkowego, w miastach uczyło się 43,1% ogółu uczniów, a na wsiach tylko 30,1% ogółu uczniów. W szkołach miejskich języka niemieckiego obowiązkowo uczyło się 21,3% ogółu uczniów, w szkołach wiejskich 17,1%. Języka francuskiego, jako przedmiotu obowiązkowego w miastach nauczano 2,0% uczniów, zaś na wsiach 0,9%. Natomiast, języka rosyjskiego obowiązkowo uczyło się 4,7% ogółu uczniów w miastach i 20,6% uczniów na wsi.

W latach 1996-1999 struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych we wszystkich typach szkół zmieniła się następująco:

¹⁾ patrz: Jadwiga Zarębska, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000*, „Języki Obce w Szkole nr 4/2000 (red).

Lp.	Język	1990	1991	1992	1996	1997	1998	1999
1.	angielski	13,7%	17,4%	22,6%	34,7%	37,7%	40,7%	51,9%
2.	niemiecki	12,6%	15,0%	17,4%	23,5%	25,2%	26,6%	32,2%
3.	rosyjski	51,6%	42,7%	34,0%	21,6%	19,7%	18,1%	16,0%
4.	francuski	2,7%	3,1%	3,4%	4,2%	4,2%	4,2%	4,4%

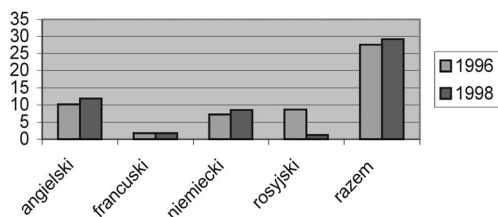
Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego w % ogółu uczniów- stan odpowiednio na 31 XII 1990, '91, '92, '96, '97, '98, 1999.

Od 1 września 1999 roku w związku z wprowadzeniem nowego ustroju szkolnego powstały gimnazja. W roku szkolnym 1999/2000 istniały tylko klasy pierwsze tego typu szkół. Należy zauważyć, że języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego w gimnazjach uczyło się 411,95 tys. uczniów, języka francuskiego 23,06 tys. uczniów, języka niemieckiego 237,34 tys. osób, a języka rosyjskiego 79,81 tys. uczniów.

Po uwzględnieniu nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w gimnazjach wyrażone w procentach ogółu uczniów w roku 1999/2000 kształtują się w następujący sposób: język angielski – 73,4%, język niemiecki – 43,5%, język francuski – 4,5%.

Należy dodać, że znaczna grupa gimnazjalistów uczy się również nadobowiązkowo języków obcych (np. języka angielskiego – 28,41 tys. osób, języka niemieckiego 23,15 tys. osób)

Mówiąc o edukacji w zakresie nauczania języków obcych nie można zapomnieć o nauczycielach. To ich wiedza i umiejętności decydują o jakości procesu dydaktycznego. Liczba nauczycieli języków obcych stale wzrasta. W latach 1996-98 ogólna liczba pełnozatrudnionych nauczycieli powiększyła się o około 1,64 tys. osób, tj. o 5,9% w stosunku do stanu w roku 1996. Zmiany stanu zatrudnienia pełnozatrudnionych nauczycieli poszczególnych języków obrazuje poniższy wykres (dane w tys.)



Sytuacja, która rysuje się w obszarze nauczania języków obcych może napawać optymizmem, jednak nie jest to jeszcze stan zadowalający. Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało, że upowszechnianie nauczania języków obcych jest zadaniem priorytetowym w trakcie wdrażania reformy systemu edukacji.

W roku 2000 przeprowadzono szereg działań, które mają służyć upowszechnianiu nauczania języków obcych w szkołach. Informacje na temat tych prac można znaleźć w nr 5 *Języków obcych w szkole*²⁾. Działania w zakresie upowszechniania nauczania języków obcych koordynuje międzydepartamentalny zespół działający pod przewodnictwem Podsekretarza Stanu w MEN Wojciecha Książka³⁾.

Aktualnie w Ministerstwie tworzony jest plan działań związanych ze wspomaganie nauczania języków obcych. Planuje się opracowanie i realizowanie kilku projektów dotyczących nauczania języków obcych. Większość z nich będzie realizowana we współpracy z zagranicznymi instytucjami kultury. Jeden z projektów ma być skierowany do gimnazjów i dotyczyć promocji nauczania języka angielskiego.

Ministerstwo chce także, w ramach programu „*Internet w każdym gimnazjum*”, wyposażać kolejne szkoły w multimedialne programy do nauki języków obcych i podjąć przedsięwzięcia, które przybliżą nauczycielom wykorzystywanie tych pakietów.

W pierwszym półroczu bieżącego roku planuje się zorganizowanie konferencji na temat nauczania języków obcych. Jednym z tematów spotkań ze środowiskiem nauczycielskim ma być nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. Ministerstwo Edukacji Narodowej zaplanowało także działania, które będą wspomagały nauczanie w klasach dwujęzycznych.

²⁾ Agnieszka Dybowska, *Nauczanie języków obcych w polskim systemie oświaty*, „*Języki Obce w Szkole* nr 5/2000 (red).

³⁾ Skład zespołu był podany w nr 6 *Języków Obcych w Szkole*, s. 5 (red).

Departament Doskonalenia Nauczycieli przygotował szeroką ofertę szkoleniową. Mieści się w niej, między innymi, realizacja projektów INSETT, YOUNG LEARNERS a także różnorodne kursy doskonalące dla nauczycieli języków obcych. Ministerstwo planuje również współpracować z modułem programu SOCRATES – LINGUA w zakresie doskonalenia nauczycieli. Będzie również kontynuowana realizacja projektu „Rok 0” dla czynnych nauczycieli, którzy chcą zdobyć dodatkowe kwalifikacje do nauczania języków obcych.

Będą także trwały prace w ramach realizacji umów międzynarodowych i programów wykonawczych do tych umów. Ministerstwo będzie czuwało nad zorganizowaniem obozów językowych dla dzieci i młodzieży.

W związku z tym, że rok 2001 został ogłoszony Europejskim Rokiem Języków, MEN będzie brać udział w realizacji przedsięwzięć z tym związanych.

O wszystkich poczynaniach, które mają upowszechnić nauczanie języków obcych Ministerstwo Edukacji Narodowej będzie starało się

jak najszerzej informować, by propozycje współpracy mogły dotrzeć do wszystkich zainteresowanych.

Na zakończenie informacji, które przedstawiłam pozwolę sobie na krótką refleksję.

Europa to kontynent wielu kultur, bogatej historii, wielu języków. Jak bardzo chciałoby się to wszystko poznać, nasycić się tym bogactwem, które jest obok nas. Jak bardzo chciałoby się przekazać innym narodom to, co drzemie w dziejach naszej Ojczyzny, w naszej kulturze. Zadbajmy więc o to, by uczniowie polskich szkół mieli możliwość uczenia się języków obcych, gdyż wzbogaci to ich osobowość i da możliwość pełniejszej integracji z innymi narodami Europy.

Pamiętajmy jednak, że jeśli chcemy stworzyć polskim uczniom możliwości nauki języków obcych, potrzebne są wspólne działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, ośrodków doskonalenia nauczycieli i nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych tym problemem. Myślę, że razem możemy zrobić wiele w tej dziedzinie.

(styczeń 2001)

Barbara Czarnecka-Cicha
Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna

Nowa matura w różnych typach szkół

Mówiąc o maturach na ogół myślimy o absolwentach liceów ogólnokształcących. Tymczasem ponad 60% maturzystów to absolwenci innych typów szkół. Są wśród nich licea zawodowe, technika pięcioletnie i technika trzyletnie po zasadniczej szkole zawodowej oraz szkoły średnie dla dorosłych. Czy nowa matura w tych szkołach będzie wyglądała inaczej?

Jednym z podstawowych założeń nowej matury jest to, że ma być ona obiektywnym, porównywalnym w skali całego kraju, wskaźnikiem poziomu wykształcenia. Dlatego też wszyscy maturzyści muszą zdawać ten sam egzamin. Nie wszyscy jednak będą go zdawać po raz pierwszy w tym samym roku.

Pierwsi, w maju 2002 roku, przystąpią do tego egzaminu absolwenci szkół o czteroletnim cyklu nauczania. Dotyczy to uczniów liceów

ogólnokształcących, liceów zawodowych i technicznych, szkół baletowych i muzycznych. W maju 2003 roku nowy egzamin będzie przeprowadzony dla absolwentów pięcioletnich szkół średnich, w tym techników, szkół plastycznych, klas dwujęzycznych o pięcioletnim cyklu kształcenia, a w maju 2004 dla absolwentów trzyletnich techników na podbudowie szkoły zasadniczej. Jedynie w średnich szkołach ponadpodstawowych dla dorosłych nowy egzamin zostanie wprowadzony dopiero w maju 2005 roku. W tym samym roku przystąpią do znowelizowanej matury pierwsi absolwenci trzyletnich liceów profilowanych.

Ważnym elementem nowej matury jest obowiązkowy egzamin z języka obcego. Niektórzy nauczyciele obawiają się, że ich uczniowie mogą mieć duże trudności z zaliczeniem tej części egzaminu maturalnego.

Zauważmy jednak, że obecnie też wszyscy absolwenci liceów ogólnokształcących zdają egzamin z języka obcego na maturze ustnej, a wśród absolwentów szkół technicznych czy artystycznych wielu wybiera język obcy, jako przedmiot dodatkowy. Istnieje również spora grupa uczniów, którzy decydują się zdawać trudny, pięciogodzinny egzamin pisemny z języka obcego. Oczywiście nie jest to tym samym, co obowiązkowy egzamin z języka dla wszystkich maturzystów. Uczniowie od początku nauki w szkole średniej wiedzieli jednak, że taki egzamin ich czeka i powinni się do niego odpowiednio przygotowywać.

Nowy egzamin jest pod wieloma względami łatwiejszy od dotychczasowego. Po pierwsze można go zdawać na wybranym poziomie: podstawowym – łatwiejszym lub rozszerzonym – trudniejszym. Ponadto, aby uniknąć rozczarowań wynikających z niewłaściwej oceny swoich umiejętności, wszyscy zdający przystępują najpierw do poziomu podstawowego, a ci, którzy zadeklarowali taką chęć wcześniej, rozwiązują dodatkowo zadania z poziomu rozszerzonego. Niezaliczenie egzaminu na poziomie rozszerzonym nie ma wpływu na ocenę tego egzaminu na poziomie podstawowym.

Aby zdać maturę z języka obcego, uczeń musi otrzymać minimum 35% liczby punktów możliwych do uzyskania na poziomie podstawowym. Natomiast, aby zdać maturę na poziomie rozszerzonym, uczeń musi otrzymać, co najmniej 50% punktów z poziomu podstawowego i 50% punktów z poziomu rozszerzonego.

Jak wiemy, wynik egzaminu maturalnego ma stać się ważnym elementem rekrutacji kandydatów na wyższe studia. Uczelnie same będą jednak decydować, jakie przedmioty i na jakim poziomie powinien zdać na maturze kandydat na dany wydział. Prawdopodobnie, aby zostać przyjętym na kierunki filologiczne lub inne, wymagające dobrej znajomości języka, potrzebna będzie matura z języka obcego zdana na poziomie rozszerzonym, natomiast na inne kierunki wystarczy poziom podstawowy.

Również obecnie absolwenci szkół technicznych niezbyt często zostają studentami wydziałów filologicznych czy SGH, jeżeli bazują jedynie na wiedzy uzyskanej w szkole. Nie mo-

żna więc mówić, że nowa matura ogranicza ich możliwości wyboru kierunku studiów.

Niektóre wydziały filologiczne najchętniej będą przyjmowały absolwentów klas dwujęzycznych. Są to klasy, w których poza zwiększoną liczbą godzin języka obcego, również wybrane przedmioty ogólnokształcące są nauczone częściowo w języku obcym. Obecnie istnieją klasy dwujęzyczne z językiem francuskim, hiszpańskim, angielskim i niemieckim. Nowy egzamin maturalny dla tych klas został przygotowany na podstawie osobnych standardów wymagań egzaminacyjnych.

Klasy z językiem francuskim i językiem hiszpańskim działają zgodnie z odpowiednimi umowami międzynarodowymi, a ich absolwenci, poza polską maturą, otrzymują dodatkowe certyfikaty, umożliwiające podjęcie studiów we Francji lub Hiszpanii. Są to klasy o pięcioletnim cyklu nauczania. Pierwszy, nowy egzamin maturalny dla ich absolwentów odbędzie się w roku 2003, a w maju 2001 roku zostanie opublikowany syllabus, czyli informator maturalny, opisujący dokładnie cały egzamin.

Klasy dwujęzyczne z językiem angielskim i niemieckim mają cztero- lub pięcioletni cykl nauczania. Absolwenci klas czteroletnich, którzy nową maturę będą zdawać w 2002 roku, mogą znaleźć wszystkie potrzebne informacje w pierwszej i trzeciej części opublikowanego syllabusa z danego języka (część I zawiera informacje ogólne, część III zawiera szczegółowy opis egzaminu z języka obcego dla klas dwujęzycznych wraz z przykładowymi arkuszami i ocenionymi pracami uczniów).

Egzamin z języka obcego dla klas dwujęzycznych jest odpowiednio trudniejszy, a dodatkowym warunkiem uzyskania świadectwa maturalnego z odpowiednią adnotacją, jest zdanie dwóch dodatkowych przedmiotów częściowo (tzn. wybrane arkusze) w języku obcym.

Absolwenci innych klas będą mogli zdawać egzamin z języka obcego taki, jaki będą zdawały klasy dwujęzyczne, bez możliwości zdawania innych przedmiotów w języku obcym i bez przyznawania certyfikatu. Również absolwenci klas dwujęzycznych będą mogli zrezygnować ze zdawania egzaminu maturalnego na tym poziomie, przystępując do normalnej matury. Absolwenci klas dwujęzycznych angiels-

kich i niemieckich o pięcioletnim cyklu kształcenia (klasy zerowe) w indywidualnych przypadkach, będą mogli wystąpić o zgodę na zdawanie matury w 2002 roku według nowego systemu.

Podstawowym zadaniem nowej matury jest uczynienie z egzaminu maturalnego praw-

dziwego egzaminu dojrzałości, który, poza zapewnieniem zdającemu możliwości wykazania się odpowiednim poziomem wiedzy i umiejętności, umożliwi mu również podjęcie decyzji, z jakich przedmiotów i na jakim poziomie będzie zdawał egzamin.

(grudzień 2000)

Iwona Strachanowska
Bydgoszcz

Czy płeć dziecka wpływa na zainteresowanie językiem obcym?

Prowadząc badania metodą sondażu diagnostycznego w klasach VIII szkół podstawowych i I LO¹⁾, wśród wielu pytań, jakie mnie nurtowały pojawiło się również to, które dotyczyło związku płci badanych z ich zainteresowaniami konkretnymi językami obcymi: angielskim, niemieckim czy francuskim. Zastanawiałam się również nad wpływem rodziców o zróżnicowanym wykształceniu ponadpodstawowym i wyższym na zainteresowania dziewcząt i chłopców. W ten sposób powstał problem nr 3 i hipoteza robocza, którą próbowałam zweryfikować na drodze empirycznej.

► Problem 3:

„Czy istnieje związek pomiędzy płcią dziecka oraz jego zainteresowaniami językami: angielskim, niemieckim, francuskim, a znajomością języków obcych przez rodziców posiadających wykształcenie ponadpodstawowe i wyższe techniczne oraz humanistyczne?”

► Hipoteza

Sądzę, że nie ma ścisłego związku między płcią a zainteresowaniem językami: angielskim, niemieckim, francuskim oraz znajomością języków obcych przez rodziców z wykształceniem: ponadpodstawowym; technicznym, ogólnokształcącym, niepełnym i pełnym wyższym; technicznym, humanistycznym.



Opis badań

Kwestionariusz ankiety adresowany do młodych respondentów – uczniów liceów ogólnokształcących oraz klas ósmych szkół podstawowych zawierał, między innymi, pytanie 4 wielokrotnego wyboru mające na celu:

1 – potwierdzenie prawdomówności dziecka, jeżeli w pytaniu 3 wybrało wariant odpowiedzi „B”, wskazując jednoznacznie, iż własne zainteresowania były jedynym motywem wyboru języka (lub kilku z podanych pięciu języków) obcego w roku szkolnym 1990/91,

2 – dokonanie wyboru minimum jednego z 11 wariantów proponowanych odpowiedzi, określających w przybliżeniu różnorodne podłoża zainteresowań językiem (językami) obcym przez młodzież.

Pytanie zredagowano w sposób bardzo prosty i czytelny:

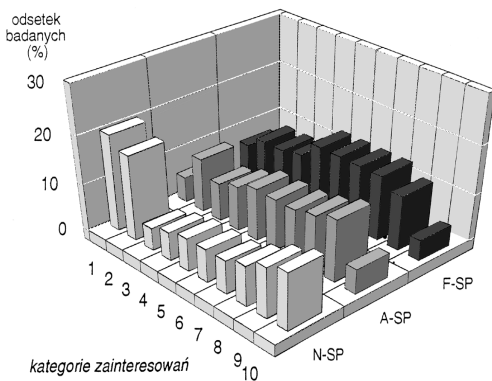
„Czy w tym roku będziesz uczył (a) się języków obcych z powodu?”:

- a) planów turystycznych (1),
- b) chęci korespondencji z rówieśnikami z innych krajów (2),
- c) atrakcyjnego sposobu prowadzenia zajęć (3),
- d) osobowości nauczyciela (4),
- e) planów na przyszłość (m.in. przyszłej nauki języka (5) w szkole ponadpodstawowej lub wyższej,

¹⁾ Strachanowska I. (1996): Czynniki determinujące wybór języków obcych przez młodzież szkolną. WSP, Bydgoszcz, ss. 30–59.

- f) spełnienia wymagań rodziców (6),
- g) chęci zaimponowania koleżankom i kolegom (7),
- h) łatwości opanowania języka obcego (8),
- i) zainteresowania językiem obcym (9),
- j) zainteresowania kulturą innego narodu (10),
- k) dorównania kolegom lub koleżankom (11).

W celu sprawdzenia obliczeń komputerowych oraz możliwości graficznego interpretowania problemu, postanowiono do celów interpretacji jakościowo-ilościowej zredukować liczbę odpowiedzi z 11 do 10, łącząc w jedno hasło punkty i oraz j (9, 10 w 9). Tak więc zainteresowania językiem uznano za tożsame z zainteresowaniami kulturą innego narodu i odwrotnie (9). Na skali KATEGORII „zainteresowań” uczniów przypisano tej parze zainteresowań cyfrę 9.



Ryc. 1: Kategorie zainteresowań językiem obcym

Weryfikację hipotezy rozpocznę od przykładowych tabel ilustrujących ten problem w odniesieniu do języka angielskiego, kolejno porównując dane statystyczne dotyczące innych języków obcych, bez zamieszczania tabel roboczych.

Tab. 1. Wpływ płci uczniów kl. I LO na zainteresowanie językiem angielskim

Płeć ucznia	Kategorie zainteresowań ucznia językiem angielskim										Σ:
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
K	58	23	24	30	77	80	64	79	94	29	558
M	31	19	30	33	50	46	35	42	47	18	351
Σ:	89	42	54	63	127	126	99	121	141	47	909

$\chi^2 = 16,040$
 $r_{-c} = 0,133$

Tab. 2. Wpływ płci uczniów kl. VIII SP na zainteresowanie językiem angielskim

Płeć ucznia	Kategorie zainteresowań ucznia językiem angielskim										Σ:
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
K	66	76	49	60	77	71	76	86	82	32	675
M	37	46	31	40	46	45	45	50	56	23	419
Σ:	103	122	80	100	123	116	121	136	138	55	1094

$\chi^2 = 1,230$
 $r_{-c} = 0,034$

Badana siła związku pomiędzy wpływem płci uczniów na zainteresowanie językiem angielskim cechuje się wartością $r_{-c} = 0,0133$, a więc jest słaba w przypadku uczniów kl. I LO oraz niska w przypadku uczniów klas VIII SP, gdyż przyjmuje wartość $r_{-c} = 0,034$ (patrz ryc. 3, punkt 1, A-SP).

W celu dalszej weryfikacji hipotezy 3 wykonano serię obliczeń statystycznych, które miały na celu określenie korelacji występującej między znajomością języków obcych przez rodziców oraz typem ich wykształcenia a zainteresowaniami języka obcymi przez dzieci. Analiza statystyczna objęła, tak jak w przypadku poprzednich i kolejno następujących po sobie hipotez, badanie zależności między znajomością języka angielskiego przez rodziców uczniów języka niemieckiego, języka francuskiego oraz znajomości kilku języków w różnych wariantach odpowiedzi, a zainteresowaniami dzieci kolejnymi językami.

Dla ułatwienia i skrócenia procesu interpretacji danych oprę się na przykładzie najpopularniejszego z języków – angielskiego, w zestawieniu tabelarycznym.

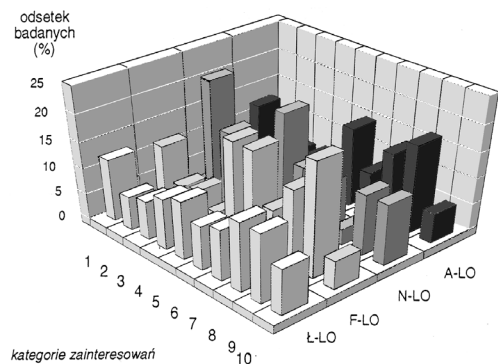
Tabela 3 obrazująca wpływ znajomości języków obcych przez rodziców oraz ich wykształcenia na zainteresowanie językiem angielskim zdeterminowanym płcią uczniów szkół ogólnokształcących posłużyły do obliczeń miary siły związku między zmiennymi. W omawianym przypadku plasowała się na poziomie słabym i przyjęła wartość dla kl. I LO $r_{-c} = 0,196$. (Dla uczniów kl. VIII szkół podstawowych $\chi^2 = 138,895$, co przy $r_{-c} = 0,175$, świadczy o prawie nic nieznaczącym, wręcz niezauważalnym związku między płcią ucznia, a jego zainteresowaniami językowymi – preferencją dla języka angielskiego oraz zmiennymi dotyczącymi rodziców).

Tab. 3. Wpływ znajomości języków obcych przez rodziców oraz ich wykształcenia na zainteresowanie językiem angielskim zdeteterminowanym pfcia ucznia kl. I LO.

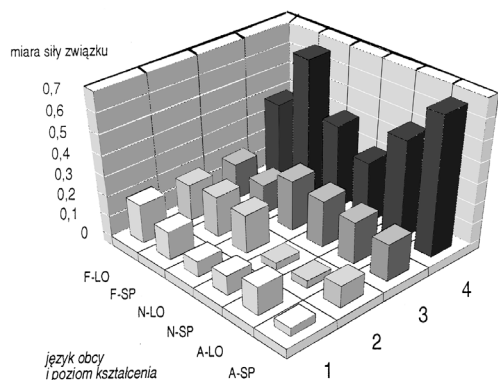
Rodzice z wykształceniem (LO, T, NW, WW) / Język	Kategorie zainteresowań ucznia kl I LO językiem angielskim										Σ:
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Angielski	9	7	12	13	30	34	21	32	30	5	193
Niemiecki	20	8	2	2	1	3	8	0	10	8	62
Francuski	4	3	4	4	9	10	9	10	12	0	65
Ang. + niemiecki	6	3	6	10	18	17	14	15	19	3	111
Niem. + francuski	9	3	18	19	44	37	27	41	40	3	241
Ang. + francuski	5	0	5	6	21	19	10	16	19	3	104
Ang. + niem. + fran.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Żaden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ:	53	24	47	54	123	120	89	114	130	22	776

$$\chi^2 = 148,848$$

$$r_{-c} = 0,196$$



Ryc. 2: Kategorie zainteresowań językiem obcym



Ryc. 3: Uwarunkowania zainteresowań i motywów wyboru języka

Legenda:

- 1 – pfcć ucznia a zainteresowania językiem.
- 2 – pfcć ucznia a motyw wyboru języka.
- 3 – znajomość języków obcych przez rodziców a zainteresowania językiem.
- 4 – znajomość języków obcych przez rodziców a motyw wyboru języka.

19% uczniów kl. I LO deklarowało w badaniach sondażowych zainteresowanie językiem niemieckim zdeteterminowane przez plany turystyczne, po 11% uczniów przyznało, że wybierając w szkole ponadpodstawowej lektorat języka niemieckiego chciło:

- ▶ spełnić wymagania rodziców,
- ▶ zaspokoić potrzeby związane z zainteresowaniem kulturą i językiem innego narodu,
- ▶ dorównać kolegom i koleżankom.

10% uczniów, głównie chłopców kl. I LO akceptowało chęć dalszej nauki języka niemieckiego w przyszłości, wiążąc z nim plany na przyszłość np. kontynuowania nauki w szkole wyższej. Podobne plany z językiem angielskim wiąże więcej, bo 14% uczniów kl. I LO. Ta sama liczba badanych – a raczej ich odsetek twierdziła, że spełnia wymagania rodziców ucząc się języka angielskiego w szkole ponadpodstawowej. 11% młodzieży licealnej klas pierwszych akcentowało, że ucząc się tego języka chce wręcz zaimponować koleżankom i kolegom. Nieco więcej odsetek młodzieży, bo 13% twierdziło, że ma sporą łatwość w opanowaniu języka obcego i to skłoniło ją do nauki angielskiego.

Aż 16% pasjonuje się kulturą Wielkiej Brytanii (w domyśle Ameryki – USA, Kanady czy Australii), więc zainteresowanie językiem angielskim i wybór jakiego dokonali, rozpoczynając rok szkolny 1990/91 był niejako usprawiedliwiony. 10% młodzieży uczącej się tego języka wiąże z nim jednoznacznie plany turystyczne (patrz ryc. 3, odpowiednie punkty do A-LO i N-LO).

Wyraźnymi miłośniczkami języka francuskiego w szkole ogólnokształcącej były dziewczęta, które:

- ▶ planowały dalsze kształcenie na poziomie szkoły wyższej w tym zakresie,
- ▶ wykazywały zainteresowanie kulturą i językiem francuskim.

Uczniowie klas ósmych szkół podstawowych nieco różnili się w wyborze kategorii zainteresowań językami obcymi od swoich, o rok starszych koleżanek i kolegów, gdyż:

- ▶ 20% wiązało swoje „plany turystyczne” z nauką języka niemieckiego,
- ▶ 18% wykazywało zainteresowanie korespondencją i nawiązywaniem bliższych kontaktów z rówieśnikami z Niemiec,
- ▶ 10% deklarowało zainteresowania zarówno kulturą, jak i językiem sąsiadów,
- ▶ 12% chciało dorównać kolegom i koleżankom wykazując zainteresowanie językiem niemieckim.

Po 11% uczniów klas VIII deklarowało:

- ▶ chęć korespondencji w języku angielskim z rówieśnikami z innych krajów,
- ▶ plany związane z nauką tego języka w szkole ponadpodstawowej i wyższej,
- ▶ spełnienie wymagań rodziców,
- ▶ chęć zaimponowania rówieśnikom (w klasie lub w grupie nieformalnej).

Nieco więcej, bo 12% respondentów twierdziło, że łatwość w opanowaniu języków obcych wpłynęła na zainteresowanie tym językiem. Wreszcie 13% ośmioklasistów pasjonowała kultura anglosaska i sam język angielski stał się środkiem do celu – poznania innego (innych) narodu (narodów).

Język francuski, mimo, iż cieszył się mniejszą popularnością niż angielski i niemiecki, wyróżnia się aż pięcioma kategoriami zainteresowań (nr 5, 6, 7, 8, 9) a więc zbieżnymi z wypowiedziami głównie dziewcząt – licealis-

tek (zainteresowania według kategorii nr 5, 6, 9). Mniej niż 10% uczniów wykazywało zainteresowanie kulturą Francji i językiem tego narodu, zaś ponad 10% uczennic:

- ▶ planowało naukę języka na wyższych szczeblach kształcenia (szkoła ponadpodstawowa i wyższa),
- ▶ spełniało wymagania rodziców (głównie matek, znających język francuski jako pierwszy),
- ▶ imponowało lub podejmowało próbę zaimponowania rówieśnikom,
- ▶ miało łatwość w opanowaniu języka obcego.

Powyższe dane w 80% odnoszą się w przypadku języka francuskiego do uczennic klas VIII. (Źródło: badania własne – dane zawarte w tablicach ogólnych i korelacyjnych).



Wnioski

W podsumowaniu artykułu można wnioskować o słabej mierze siły związku między płcią dziecka a motywami wyboru języka obcego. Znajomość języków obcych przez rodziców i typ ich wykształcenia nie mają zasadniczego wpływu na zainteresowania językiem obcym przez uczniów z jednoznaczną preferencją dla płci²⁾ dziecka, chociaż zaznacza się przeciętna tendencja do częstych wyborów języka angielskiego i niemieckiego na obu szczeblach kształcenia.

Sądzę, że specyfikacja zainteresowania dziewcząt językiem francuskim $r_{-c} = 0,31$ (i to nawet pod kątem kształcenia neofilologicznego) jest zdeterminowana efektem prawa projekcji (rzutowania) zainteresowań matek, o wysokim poziomie aspiracji. Mam nadzieję, że psychologowie przeprowadzą badania nad tą niewielką, acz interesującą częścią populacji.

(czerwiec 1997)

²⁾ Radziwiłowicz R. (1961): „O zależności zainteresowań od płci.” [w:] pod red. A. Gurycka: *Zainteresowania uczniów. Cz. II. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*. PZWS, Warszawa.



Osoby zainteresowane reklamą na łamach czasopisma proszone są o kontakt z redakcją
tel. 621-30-31 wew. 400, e-mail
jowsY codn.edu.pl

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Elżbieta Gajek
Warszawa

Poczta elektroniczna – e-mail – jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego i francuskiego – trzy sposoby wykorzystania

Poczta elektroniczna, popularnie nazywana e-mail, jest jednym z najczęściej wykorzystywanych środków komunikacji, związanych z rozwojem i wzrostem popularności Internetu. Prostota i łatwość obsługi powodują, że nawet osoby, które nie mają doświadczenia w korzystaniu z komputera, szybko stają się jej użytkownikami. Zalety tej formy komunikacji sprawiają, że zyskuje ona wielu zwolenników zarówno w kontaktach między mieszkańcami różnych krajów i kontynentów – gdzie ważna jest szybkość przekazu – jak i między mieszkańcami jednego miasta, ponieważ używanie e-maila uzupełnia korzystanie z telefonu, nie dezorganizuje często bardzo napiętego kalendarza komunikujących się osób oraz daje możliwość szybkiego przesyłania tekstów i rysunków bezpośrednio do miejsca pobytu odbiorcy: domu lub pracy.

W założeniach komunikacyjnej metody nauczania języka uczeń jest traktowany jako osoba aktywna, która uczy się poprzez działanie i rzeczywiste użycie języka. Zadaniem nauczyciela jest obserwacja i stymulacja indywidualnego procesu przyswajania języka. Tradycyjnie, możliwości używania języka były ograniczone do kontaktów w klasie. Praca w studio komputerowym podłączonym do internetu, szczególnie jeżeli wykorzystywana jest poczta elektroniczna, umożliwia kontakty między uczniami i/lub nauczycielami bez względu na granice geograficzne, językowe, kulturowe. Od 1995 zrealizowano na całym świecie wiele między-

narodowych projektów wymiany listów między uczniami języków angielskiego, francuskiego i hiszpańskiego. Pisanie listów elektronicznych wzmacnia motywację uczniów do nauki języka, chęć współpracy, oraz rozbudza zainteresowanie kulturą krajów, z których pochodzą korespondenci. Uczniowie rozwijają umiejętność pisanie (formy takie jak: narracja czy opis), a także umiejętność interpretacji i rozumienia tekstu, który często zawiera różnego rodzaju błędy.

E-mail jako forma komunikacji może stać się narzędziem w nauczaniu języków obcych także w szkołach polskich, ponieważ wiele szkół dysponuje już dobrze wyposażonymi pracownikami komputerowymi. Poniżej przedstawię trzy sposoby (w tym dwa polskie) wykorzystania tej techniki na lekcjach języków obcych – angielskiego i francuskiego. Ponadto dyskusja nad zaletami i wadami tej techniki pozwoli na jej ocenę jako jednej z metod stosowanych w nauczaniu języków obcych. Oto trzy proponowane sposoby posłużenia się pocztą e-mail w nauczaniu języka obcego.

1. E-mail wykorzystany w jednej uczelni między różnymi klasami jako ćwiczenie uzupełniające w nauczaniu angielskiego (Liaw 1998).
2. E-mail wykorzystany jako ćwiczenie uzupełniające między japońską grupą młodzieży a młodzieżą polską w szkołach o podobnym profilu zawodowym. Tylko Polacy mieli możliwości techniczne używania poczty elektronicznej – Japończycy wysyłali listy zwykłą pocztą.

3. E-mail jako regularne ćwiczenie językowe między dziećmi polskimi i francuskimi; obie grupy używały poczty elektronicznej w ramach projektu wymiany korespondencji i prac plastycznych.

▼ Ad.1.

Pocztą elektroniczną wykorzystywaną była na uniwersytecie Tunghai na Tajwanie podczas jednego semestru. Studenci znali język angielski na poziomie zaawansowanym, nie mieli natomiast żadnych doświadczeń z Internetem, pisanie listów elektronicznych ani używaniem angielskiego edytora tekstów. Dwie 50-minutowe sesje w studio komputerowym wystarczyły, aby nauczyć studentów obsługi programów poczty elektronicznej. Studenci zostali losowo podzieleni w pary korespondujące ze sobą, używali pseudonimów i numerów identyfikacyjnych, byli również proszeni o nieujawnianie swojej tożsamości poza klasą. Mieli możliwość czterokrotnie w ciągu semestru pisać listy podczas lekcji angielskiego oraz dowolnie często korzystać z otwartej pracowni komputerowej.

Pod koniec semestru przeprowadzono ankietę, w której studenci wypowiadali się na temat wykorzystania poczty elektronicznej do nauki języka angielskiego. Studenci podkreślali, że nauczyli się lepiej pisać po angielsku, a także poprawiać swoje wypracowania. Uważali, że wymiana poczty elektronicznej motywowała ich do czytania w języku angielskim. Uznali, że jest to dobry sposób do poznania opinii innych osób i nawet zaprzyjaźnienia się ze swoimi korespondentami. Większość zapowiadała kontynuowanie wymiany poczty elektronicznej po zakończeniu semestru. Aż 76% ankietowanych wskazywało na wzrost zainteresowania nauką języka angielskiego. Kilkoro studentów zaczęło korespondować z przyjaciółmi poza klasą.

Problemy, na które zwracali uwagę studenci, to:

- ▶ studio komputerowe było zatłoczone (nie było ograniczeń czasu dla użytkowników);
- ▶ partner nie zawsze odpowiadał regularnie;
- ▶ instruktor powinien był zorganizować wymianę odpowiednio do zainteresowań studentów;
- ▶ korespondowanie z osobą innej płci zwiększałoby zainteresowanie wymianą listów;

- ▶ warto byłoby korespondować z wieloma osobami – przedstawicielami różnych kultur;
- ▶ były trudności w znalezieniu tematu do korespondencji z zupełnie nieznaną osobą.

Podczas analizy tekstów pisanych przez studentów okazało się, że dość często używali słów w języku chińskim dla określenia miejsc, pokarmów, gwiazd filmowych, tytułów filmów. Zupełnie nie byli zainteresowani poprawnością gramatyczną tekstów pisanych przez partnerów, nigdy nie prosili o wyjaśnienia dotyczące gramatyki. Pierwszorzędne znaczenie natomiast miała treść przekazywana oraz reakcja partnera. Zarówno język, jak i pocztą elektroniczną stały się więc narzędziami do budowania relacji społecznych.

▼ Ad 2.

Wymiana listów elektronicznych odbywała się w ciągu jednego semestru między grupami młodzieży japońskiej z Yokohama Business College a polską grupą młodzieży z państwowej szkoły policealnej w Warszawie, realizującej program taki sam jak Mila College. Wymiana została rozpoczęta dzięki kontaktowi nauczycielek obu grup za pośrednictwem *es/caf e* Davida Sperling'a. Grupy reprezentowały podobny poziom języka – średniozaawansowane. Grupa polska znała podstawy obsługi komputera, kilka osób miało wcześniej otwarte indywidualne konto e-mail, które w szkole jest otwierane na życzenie ucznia, potrafili też obsługiwać program poczty. Pozostali uczniowie zostali podczas lekcji poinstruowani, jak uruchomić program pocztowy i wysłać list. Jeżeli były problemy, uczniowie pokonywali trudności techniczne pomagając sobie wzajemnie. Kilka osób skorzystało z pomocy koleżeńskiej w bibliotece, gdzie są komputery dostępne dla ogółu słuchaczy. Uczniowie z Polski napisali listy, w których przedstawili się, na konto poczty elektronicznej Jennifer Williamson – nauczycielki grupy Japończyków. Jennifer wydrukowała listy Polaków i jej studenci wybrali sobie korespondentów. Japończycy odpowiedzieli listami przesyłanymi z ich szkoły na adres szkoły polskiej. Dalsza wymiana poczty odbywała się w podobny sposób – elektronicznie do Japonii i tradycyjnie do Polski, ponieważ szkoła w Japonii nie miała odpowiednich możliwości technicznych (*sic!*). Kilka osób dostało po 2-3 listy,

dwie nie otrzymały żadnego. Możliwość wyboru korespondentów od początku zindywidualizował tematy dalszej korespondencji. Utworzyły się pary piszące o sporcie, muzyce, filmach, przyrodzie, zwierzętach domowych lub małych dzieciach – korespondentki z obu krajów miały małe siostrzenice, w których były zakochane. Treści poruszane w listach, oprócz własnych zainteresowań, dotyczyły miejscowości, w których mieszkają. Okazało się, że wiele osób po obu stronach mieszało w małych miejscowościach pod Yokohamą i pod Warszawą, i to stawało się znakomitym tematem do korespondencji. Ponieważ dla młodzieży z obu grup był to ostatni semestr nauki w szkole, problemy startu życiowego, znalezienia pracy, kwalifikacji zawodowych również znajdowały odbicie w treści listów. Podobnie jak obustronne deklaracje, że angielski będzie im potrzebny w przyszłej pracy zawodowej, ale są trochę leniwi i nie uczą się go tak systematycznie, jak powinni. Bardzo interesujące dla obu stron było też opisywanie zwyczajów rodzinnych i tradycji narodowych. Treść listów była przedmiotem dyskusji towarzyskich poza lekcjami języka angielskiego w obu grupach, polskiej i japońskiej. Nauczycielki w Polsce i w Japonii w żaden sposób nie wpływały na tematykę listów, co było zgodne z założeniami *writing class* prowadzonej w Japonii oraz z programem powtórzeń i konsolidacji materiału pod koniec nauki w szkole polskiej.

Grupa z Warszawy część listów pisała na lekcjach języka angielskiego, pozostałe wysyłała samodzielnie. Uczniowie często prosili o pomoc w redagowaniu listu lub o sprawdzenie i poprawienie błędów. Zauważali błędy popełniane przez swoich korespondentów, ale nigdy nie było to przedmiotem jakichkolwiek komentarzy. Zawsze najważniejsza była treść listu i staranie się, by być dobrze zrozumianym. Uczniowie mieli poważne problemy z opisem polskich zwyczajów i potraw, a także tego, jak wyrazić znaczenie filmu „Ogniem i mieczem”, dziwili się popularności Basi Trzetrzelewskiej w Japonii. Korzyści z prowadzenia tej formy korespondencji były następujące:

► pisanie listów podnosiło motywację do nauki języka – uczniowie inaczej odbierają jakiś tekst z książki, i zupełnie inaczej tekst pisany w języku obcym specjalnie dla nich przez konkretną osobę;

► nie trzeba było nakłaniać uczniów do używania słownika, zarówno podczas czytania, jak i pisania listów;

► otrzymany tekst był wielokrotnie czytany samodzielnie oraz dyskutowany w grupie przyjaciół w celu dokładnego zrozumienia treści. W przypadkach różnicy zdań proszono o pomoc nauczyciela;

► tekst pisany był redagowany znacznie staranniej niż zwykle. Jest to oczywiste, ponieważ za wypracowania szkolne można dostać **tylko** ocenę – wyższą lub niższą. Natomiast w liście do stałego korespondenta uczniowie pragnęli, w sposób jak najbardziej precyzyjny, wyrazić **swoją własną** opinię. W mojej grupie przyjął się zwyczaj, że w przypadku wątpliwości uczniowie proponowali swoje wersje zdań, nad którymi dyskutowaliśmy i wybieraliśmy najlepsze. Wielokrotne czytanie listu było niekwestionowaną koniecznością. Podczas pisania listów na lekcji uczniowie intensywnie współpracowali z sobą, czytali listy pisane przez kolegów, poprawiali, komentowali.

Często wychodzili z lekcji zdziwieni, że tak szybko minęła;

► uczniowie przywiązywali większą wagę do poprawności językowej, gdyż list reprezentował ich umiejętność posługiwania się językiem. Pisanie listów na ocenę, a pisanie do konkretnej osoby, to zupełnie różne rodzaje aktywności językowej;

► uczniowie używali języka polskiego lub japońskiego dla określania nazw tradycyjnych przedmiotów, oraz miejsc i było to traktowane przez nich bardzo naturalnie. Znaczenie słowa w wersji oryginalnej było natychmiast wyjaśniane opisowo, lub wynikało z kontekstu np. (iż jest to nazwa własna);

► język uczoney w klasie od razu znajdował zastosowanie w bezpośredniej komunikacji.

Pojawiały się także problemy:

► denerwujący był brak odpowiedzi ze strony partnera. Uczniowie oczekiwali na odpowiedź już następnego dnia po wysłaniu listu;

► uczniowie z obu krajów potrzebowali dość długiego czasu na analizowanie otrzymanego listu i zredagowanie odpowiedzi;

► dla niektórych, krępująca była konieczność wysyłania listów na konto nauczycielki;

► kilka osób w grupie nie sprawdzało następnego dnia, czy ich list dotarł do adresata;

► osoba nie uczestnicząca w wymianie korespondencji z powodu licznych nieobecności na lekcjach miała wątpliwości, czy nauczy się angielskiego z listów od osób reprezentujących ten sam poziom znajomości języka;

► trudna sytuacja wystąpiła w przypadku jednej z par, gdy bardzo zaangażowana w naukę języka Japonka wybrała Polkę, która często opuszczała zajęcia językowe i każde zaproponowane ćwiczenie wykonywała na ocenę mierną, czyli listy też pisała z dużym opóźnieniem i niechętnie, co powodowało żal i rozgoryczenie drugiej strony;

► problemem był brak możliwości technicznych do komunikacji głosowej, gdyż obie strony były bardzo zainteresowane tym, jak brzmią imiona i nazwiska korespondentów i ich własne nazwiska wymawiane w obcym, egzotycznym języku.

Osobnego komentarza o roli motywacji wymaga sytuacja, w której cała grupa na lekcji języka angielskiego pisała drugi list do Japonii. Stało się tak dlatego, że dwie osoby, nie wiadomo dlaczego, nie dostały odpowiedzi na swój pierwszy list. Poprosiłam więc, aby napisały list do mnie na podobny temat, jak piszą koleżanki i koledzy – podpowiedziałam konkretne tematy. Ćwiczenie, polegające na pisaniu listu do kogokolwiek, jest przecież zwykłym ćwiczeniem językowym, często wykorzystywanym na lekcji języków obcych. Okazało się, że przez całą lekcję dwie dobre uczennice nie były w stanie napisać prostego zdania. Ponownie okazało się, że pisanie listu w formie ćwiczenia językowego, a pisanie rzeczywistego listu do konkretnej osoby to aktywności, które zupełnie inaczej angażują uczniów.

Z obserwacji wynikało, że uczniowie potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela w wykonywaniu ćwiczeń, które są zupełnie inne niż ćwiczenia wykonywane tylko na użytek klasy językowej.

Dla obu stron największe znaczenie miało budowanie relacji międzyludzkich. Język angielski był narzędziem komunikacji między dwiema nieanglojęzycznymi grupami młodzieży. Pod koniec semestru przeprowadzono wśród polskich uczniów ankietę, w której badano ich opinie na temat różnych form wykorzystania komputera na lekcjach języka angielskiego. Okazało się, że grupa uczniów, która wy-

pracowała autonomiczny styl nauki, bardzo lubi wymianę korespondencji jako formę ćwiczenia językowego. Grupa uczniów o tradycyjnym stylu nauki języka woli pisanie listów e-mail niż wypracowań.

Obok wymiany listów z grupą Japończyków, pojawiła się sytuacja, o której warto wspomnieć, ponieważ dotyczy samodzielnej inicjatywy uczniów. Kilka osób zachęconych ćwiczeniami z e-mail na lekcji podjęło korespondencję z osobami z tablicy ogłoszeń w *es/ cafe* Davida Sperling'a. Okazało się, że wiąże się to z pewnym ryzykiem. Korespondenci z Turcji i krajów arabskich ciągle wyznawali miłość i gotowość osobistego kontaktu z polskimi dziewczętami, nie podejmując żadnych innych tematów, a 50-letnia Amerykanka po kilku sympatycznych listach rozpoczęła agitację religijną. Rozczarowane uczennice przerwały korespondencję. Potwierdza to tylko powszechnie znana opinia, że znalezienie drugiej osoby o podobnych zainteresowaniach i oczekiwaniach jest trudne. Dla nauczyciela języka jest to sygnał, że aby wymiana listów odbywała się z pożytkiem dla rozwoju językowego uczniów, powinna być wspierana i kontrolowana przez nauczycieli obu korespondujących grup.

▼ Ad 3.

Polskie dzieci, w wieku 14-15 lat, ze Szkoły Podstawowej nr 164 w Warszawie, które uczyły się języka francuskiego według autorskiego programu, łączącego naukę języka z działaniem plastycznym, uczestniczyły w projekcie wymiany prac plastycznych oraz wymiany listów pocztą elektroniczną. Ze strony polskiej projekt prowadziły praktykantki z Kolegium Języka Francuskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Był on realizowany podczas jednej godziny w tygodniu z pięciu obowiązkowych lekcji połączonych zajęć z języka francuskiego i plastyki. Strona francuska realizowała projekt jako zajęcia dobrowolnie wybrane przez dzieci w ramach lekcji (wiek uczestników 14 lat). Obie strony dysponowały po jednym komputerze podłączonym do Internetu. Na początku dzieci wymieniły listy z nazwiskami, imionami i datami urodzin uczestników. Składanie życzeń urodzinowych było odtąd stałym elementem kolejnych listów. Dzieci z obu krajów pisały jeden list tygodniowo. Dzieci polskie pisały listy

w formie jednej pracy od całej grupy. Dzieci z obu krajów ustaliły tematy korespondencji: piłka nożna, rasizm, prawa człowieka. Początkowo próbowano pisać list wspólnie, jednak ze względu na zróżnicowaną aktywność uczniów spowodowaną niejednorodnym poziomem znajomości języka – kilka osób wyraźnie dominowało nad resztą. W dalszej części projektu ustaliła się inna forma pracy, aby wyrównać wkład pracy wszystkich uczestników w pisanie listu. Praktykantki ustalały mianowicie plan listu i dziewiętnastoosobowa klasa była dzielona na mniejsze, 5-6 osobowe grupy. Każda z grup miała za zadanie napisanie jednego fragmentu listu, który po sprawdzeniu, był pisany na tablicy przez przedstawicieli grup. Wszyscy uczniowie przepisywali list do zeszytów, a jedna osoba wpisywała list do komputera. Następnie, list był wysyłany do Francji przez praktykantki, ponieważ uczniowie nie mieli bezpośredniego dostępu do Internetu. Uczniowie narzekali na brak możliwości technicznych samodzielnego wysyłania listów – co, ich zdaniem, obniżyło atrakcyjność korespondencji. Treść listów, oprócz życzeń urodzinowych, dotyczyła tematów prac plastycznych, które dzieci wykonywały w ramach tego samego projektu, pogody, wycieczek, egzaminów do szkoły średniej oraz problemów językowych: np. wyjaśnienie skrótów używanych przez Francuzów.

Prace plastyczne oraz kasetę wideo, przygotowaną przez Francuzów, a także kasetę magnetofonową z legendą o Warsie i Sawie, przygotowaną w języku francuskim przez dzieci polskie, były wymieniane za pomocą poczty tradycyjnej.

Dzieci francuskie także pisały jeden list tygodniowo. Przedstawiciele zespołu (2-3 osoby) samodzielnie pisali, podczas gdy reszta grupy była zajęta pracami plastycznymi. Pod koniec zajęć list był czytany i dzieci, które nie uczestniczyły w pisaniu listu, mogły go uzupełnić. Następnie uczniowie samodzielnie wysyłali list.

Z założenia listy miały być krótkie, zwarte. Miały zawierać informacje na temat życia klasy i zajęć prowadzonych w klasie. Uczniowie polscy często narzekali na lakoniczność listów francuskich. Z obserwacji praktykantek wynika, że dzieci polskie bardziej angażowały się w działania plastyczne, przygotowanie plakatów o klubach piłki nożnej z ich emblematami,

mapy Polski z przedstawioną lokalizacją klubów oraz fotografii i identyfikatorów znanych polskich piłkarzy, a także masek i fotografii żywych rzeźb na temat rasizmu – niż w pisanie listów. Jedną z przyczyn mógł być fakt, że większość dzieci w tej klasie była szczególnie uzdolniona plastycznie i wiele z nich widziało swoją przyszłość zawodową w profesjach związanych z plastyką, natomiast sprawność posługiwania się językiem francuskim nie była wysoka. Zbliżający się koniec roku szkolnego oraz perspektywa zdawania egzaminów do szkoły średniej obniżyły zainteresowanie projektem pod koniec semestru. Uczniowie poczuli się znudzeni systematyczną, regularną wymianą korespondencji, powtarzającą się strukturą i tematyką listów. Wiele osób nauczyło się jednak współdziałania w grupie podczas przygotowywania listów i prac plastycznych. Dla innych taki rodzaj działań dalej jest bardzo trudny. Część osób traktowała ćwiczenie jako narzucone przez nauczycieli. Praktykantki zauważyły, że wymiana listów wpłynęła jednak pozytywnie na rozwój umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnych w języku obcym.

Opinia dzieci francuskich była bardziej pozytywna. Podobało im się wysyłanie listów elektronicznych, podkreślały, że dzięki temu projektowi nauczyły się obsługi poczty elektronicznej. Jednak szczególnie zainteresowały się polską legendą przesłaną na kasecie magnetofonowej i po jej odsłuchaniu spontanicznie zaczęły powtarzać polskie słowa i zwroty nagrane na końcu kasyety.

Obie grupy, polska i francuska, wykazywały duże zainteresowanie kulturą kraju, z którego pochodzili korespondenci – czyli podstawowy cel projektu (tj. kontakt na płaszczyźnie międzykulturowej) został spełniony. Chłopców z obu krajów szczególnie zainteresował temat piłki nożnej. Polskie dzieci miały także okazję poznać zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem we Francji, w tym również opisy tradycyjnych potraw z różnych regionów tego kraju.



Wnioski:

Wymiana listów elektronicznych, wspierana przez nauczyciela jako ćwiczenie w nauce języka obcego, jest pożyteczna z wielu

względów. Projekty anglojęzyczne, które pozwalały uczniom na dużą samodzielność, a jednocześnie koncentrowały się na wymianie listów pokazały, że uczniom sprawia radość pisanie do konkretnych osób i bezpośrednia ekspresja własnych poglądów oraz szukanie wspólnych zainteresowań, poznawanie innej kultury. W projekcie francuskim, który łączył wiele form komunikacji: prace plastyczne, listy, film na kasecie magnetowidowej, nagranie na kasecie magnetofonowej – okazało się, że uczniom uzdolnionym plastycznie łatwiej było wyrażać się w pracach plastycznych niż werbalnych. Nie odpowiadała im forma listów, które z założenia miały być krótkie i zwięzłe – co jest przecież jedną z cech korespondencji internetowej. W tym projekcie położono większy niż w pozostałych nacisk na rozwój umiejętności współdziałania i pracy zespołowej. Rygorystycznie przestrzegane wymogi formalne – jeden list w tygodniu od całej grupy (co w założeniach miało motywować i dyscyplinować korespondentów) – spowodowały, że uczniowie zaczęli postrzegać wymianę listów jako ćwiczenie narzucone, kontrolowane przez nauczyciela.

Z przedstawionych sposobów wykorzystania poczty elektronicznej wynika, że uczniowie bardzo różnie reagują na brak bezpośredniego dostępu do komputera i programów obsługi poczty elektronicznej. Nie stanowiło to żadnego problemu dla Japończyków, którzy wcale nie używali komputera, było zaś problemem dla nastolatków polskich. Podobnie w wymianie polsko-japońskiej i chińskiej duży problem stanowiła niesystematyczność korespondencji. W wymianie polsko-francuskiej natomiast, bardzo regularna wymiana okazała się nużąca pod koniec semestru. Różne, indywidualne reakcje uczniów dotyczące wykorzystania poczty elektronicznej w procesie nauczania języka obcego podkreślają, jak ważna jest rola nauczyciela. Tylko nauczyciel zna swoich uczniów – ich potrzeby i oczekiwania, zna także możliwości techniczne szkoły. Nauczyciel planuje kierunek rozwoju uczniów i tylko on może zdecydować, czy poczta elektroniczna ma być wykorzystywana w pracy indywidualnej i spontanicznej, czy korzystniejsza będzie praca zespołowa. Nauczyciel języka obcego zawsze uwzględnia w swojej pracy potrzeby językowe,

społeczne i kulturowe, ponieważ poprzez język uczy komunikacji między ludźmi z różnych kultur. W przypadku wykorzystania e-mail rośnie intensywność autentycznych kontaktów między uczniami, a więc wzrasta także znaczenie czynników: społecznego i kulturowego. Nauczyciel decyduje również o tym, czy poczta elektroniczna ma być wykorzystywana jako jedyny środek komunikacji, czy może być wspomagana przez prace plastyczne, nagrania, filmy. Za każdym razem ma możliwość takiego dobrania sposobu wykorzystania poczty elektronicznej, aby uczniowie osiągnęli korzyści językowe oraz odczuwali przyjemność w wykonywaniu podjętych działań. Ponieważ stosunek uczniów do nauki poprzez korespondencję może zmieniać się w trakcie realizacji wymiany listów, rolą nauczyciela jest korygowanie formy współpracy między młodymi korespondentami i stała zachęta do dalszej pracy, a co za tym idzie, do nauki języka obcego. Wydaje się, że interwencja nauczycieli obu korespondujących grup jest konieczna w przypadku niedopasowania potrzeb i oczekiwań ich uczniów. Wynikiem tego działania jest uniknięcie rozczarowania i zniechęcenia uczniów.

Podczas wymiany korespondencji uczniowie przygotowywali autentyczny list: był więc bezpośrednio realizowany cel, dla którego uczą się języka. Sama nauka języka wspomagana przez ciekawość, chęć zaprezentowania się, przestaje być tylko przymusową pracą, narzuconą przez szkołę lub rodziców. Staje się natomiast działaniem spontanicznym i samodzielnym, zarówno indywidualnym jak i zespołowym.

Bibliografia:

- Belina-Brzozowska K. (1999), *Le projet interculturel comme vecteur du développement de la personnalité de l'élève*, Praca dyplomowa, Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego, Uniwersytet Warszawski.
- Białkiewicz I. (1999), *Les nouvelles techniques dans l'enseignement du français*, Praca dyplomowa (w przygotowaniu) Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego, Uniwersytet Warszawski.
- Liaw, M.L. (1998), „Using electronic mail for English as a Foreign Language instruction”, *System*, 26, ss. 335-351.
- Warschauer, M. (1997), „Computer Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice”, *The Modern Language Journal*, 81, iv.

(październik 1999)

Korespondencja e-mail

Proponuję urozmaicić lekcję języka i skorzystać z dobrodziejstwa komputera. Oczywiście, taką lekcję można przeprowadzić podczas nauki każdego języka. Podaję możliwości jakie stwarza komputer – zmiana klawiatury, korzystanie z przeglądarek, nawiązanie korespondencji e-mailowej z osobami posługującymi się językiem rosyjskim. Mam nadzieję, że taki cykl lekcji uznacie Państwo za przydatny.



Temat: Письмо другу

- ▶ **Czas trwania:** cykl trzech lekcji po 45 minut.
- ▶ **Typ szkoły:** Zasadnicza Szkoła Zawodowa kl. III, grupa 20 uczniów.
- ▶ **Wyposażenie sali:** W pracowni jest 15 komputerów: procesor AMDK 6 200 MHz, 32 RAM, pojemność dysku 2GB. Niestety, nie każdy uczeń może sam mieć dostęp do komputera. Dlatego kolejność wykonywanych prac jest rozmaita i zorganizowana tak, aby każdy mógł napisać swój list, założyć konto i wysłać wiadomość. Musi to też być, przynajmniej w części lekcji, praca w grupie.
- ▶ **Oprogramowanie:** Windows 98, Microsoft Word, program Outlook Express (lub inny pocztowy), dostęp do internetowej przeglądarki, np. Internet Explorer, podręcznik, słowniczek polsko-rosyjski, zeszyt.
- ▶ **Stosowane metody nauczania:** metoda problemowa, zasada stopniowania trudności, praca indywidualna uczniów z pomocą nauczyciela, wykład, ćwiczenia.

▶ **Nowe pojęcia:** przeglądarka, e-mail, konto e-mailowe, klawiatura.

Zadanie uczniów polega na napisaniu listu, założeniu swojego konta e-mail, znalezieniu adresu i wysłaniu listu do nowego kolegi.

▶ **Cel lekcji:** wykazanie, że można posłużyć się komputerem nie tylko w języku polskim. Nawiązanie kontaktów z internautami w Rosji. Założenie swojego konta i możliwość korespondencji z całym światem.

▼ Pierwsza godzina: Письмо другу

Wcześniej omówiono tematy „я и моя семья”, „мой город”, „моя школа”. Uczniowie znają słownictwo. Opowiadali o swojej rodzinie, szkole i mieście, wykonywali też ćwiczenia pisemne, a więc tematy te mieli opanowane w mowie i w piśmie.

Redagując list można dodać coś od siebie. Dobrze jest kiedy klawiatura ma oznakowanie rosyjskojęzyczne, ale nie jest to konieczne, bo można na klawiszach nakleić małe karteczki z oznaczeniem literek.

Wyrażenia: *Здравствуй (-те) друг, друзья, я ученик(ца) третьего класса, учусь в ПТУ, меня зовут..., мне... лет, школа готовит швей, девочки, я увлекаюсь..., живу в старом городе, в Нижней Силезии, много достопримечательностей, замок, ратуша, исторический центр, костёлы, музей, Рыцарская Академия, парк, красивые окранны, озёра, горы, известные города.*

Należy ułożyć samodzielnie treść listu. Może on być przygotowany wcześniej, w domu.

Czas trwania	Co robimy	Metoda	Forma	Wykorzystane środki
10 minut	Część organizacyjna, sprawdzenie obecności. Zapoznanie uczniów z celem zajęć.	Wykład	Praca całej klasy	Zeszyty, podręczniki
30 minut	Układamy treść listu	Problemowa	Praca indywidualna	Podręcznik, zeszyty, komputer jako maszyna do pisania
5 minut	Podsumowanie	Omówienie	Praca całej klasy	Tekst prac uczniów

Zmieniamy klawiaturę na rosyjskojęzyczną: Start/ Ustawienie / Panel sterowania / Klawiatura / Dodaj/ Język/ Rosyjski/ Zastosuj. Po kliknięciu myszką, w dolnym prawym rogu pojawia się skrót **RU**.

Poważny kłopot stanowi napisanie tekstu w obcym języku na klawiaturze, literki mylą się, trzeba poprawiać, przepisywać. To trwa najdłużej. Mam nadzieję, że większość zdąży na lekcji napisać dużą część tekstu. Niektóre listy będą dłuższe, inne krótsze. Powinny jednak zostać utrwalone na dyskietce lub dysku: Plik/Zapisz jako/Dyskietka/Zapisz.

▼ Druga godzina lekcyjna: **Мой почтовый адрес.**

► Kontynuacja pracy z poprzedniej lekcji, dokończenie listu, ok. 15 minut na przeczytanie, sprawdzenie, poprawienie.

► W jakiejś przeglądarce wpisujemy hasło: darmowe konta e-mailowe/wyświetli się strona z różnymi propozycjami serwerów w których można założyć konto (należy wybrać jeden z nich) wypełniamy formularz. Jesteśmy posiadaczem darmowego konta!

Czas trwania	Co robimy	Metoda	Forma	Wykorzystane środki
15 minut	Sprawdzenie treści listu, informacja jak należy założyć konto	Wykład	Praca całej klasy pod kontrolą nauczyciela	Tekst listu
27 minut	Zakładamy konto e-mail	Problemowa	Indywidualna praca przy komputerze pod kontrolą nauczyciela	Przeglądarka internetowa
3 minuty	Podsumowanie	Omówienie	Praca całej klasy	Przeglądarka internetowa

▼ Trzecia lekcja: **отправляем своё письмо**

Otwieramy przeglądarkę, np. „Wirtualna Polska”. Szukamy spisów ludzi, np. „Kto, Gdzie”, w których można wpisać kraj i wyświetli się lista zapisanych osób. Podane są ich adresy E-mail. Wystarczy kliknąć na kopertę przy na-

zwisku wybranej osoby i wysłać list jako załącznik (wstaw załącznik) lub wpisać treść wcześniej przygotowaną na „kartce” listu. Teraz nie pozostaje nic innego do zrobienia, jak czekać na miłą odpowiedź. Poprawnie zredagowany i wysłany list to bardzo dobra ocena i z języka rosyjskiego i z informatyki!

Czas trwania	Co robimy	Metoda	Forma	Wykorzystane środki
10 minut	Wstęp do tematu	Pogadanka	Praca całej klasy	Kartka z notatkami
30 minut	Szukamy kontaktów	Ćwiczenia	Indywidualna praca przy komputerze	Program pocztowy, przeglądarka, Spis „Kto, Gdzie”
5 minut	Podsumowanie	Problemowa	Indywidualna praca przy komputerze	Wszystkie wykorzystane podczas trzech lekcji

(wrzesień 2000)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Krystyna Klemens
Pszczyna

Saint Valentine's Day

Proponuję lekcję tematycznie związaną ze świętem zakochanych *Saint Valentine's Day*, które staje się coraz bardziej popularne w Polsce, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

Sposób prowadzenia zajęć uzależniam od stopnia zaawansowania języka angielskiego uczniów.

W klasach młodszych (pierwszy czy drugi rok nauczania języka) mówię o pochodzeniu święta i uczę dzieci wierszyka:

*Roses are red
Violets are blue
Sugar is sweet
But not so sweet
As you.*

Aby uatrakcyjnić zajęcia zachęcam dzieci do wykonania, w trakcie lekcji lub jako pracę domową, laurek z rymowanką. Na kolejnej lekcji oceniam je i robimy wspólnie wystawę najciekawszych prac.

W klasach starszych szkoły podstawowej (trzeci, czwarty rok nauczania języka) poświęcam temu tematowi więcej czasu. Rozszerzam informacje o pochodzeniu święta. Daję uczniom do rozwiązania krzyżówki, układanki i inne zadania.

W trakcie zajęć wspominam, że zwyczaj wysyłania ręcznie malowanych *kart walentynkowych* do wybranej osoby znany był już w XVII wieku. Jedna z legend mówi, że święty Walenty – chrześcijański męczennik, skazany na ścięcie – zakochał się w córce więziennego strażnika. Przed egzekucją wysłał ukochanej pożegnálną kartkę i podpisał: *Od Twojego Walentego*.

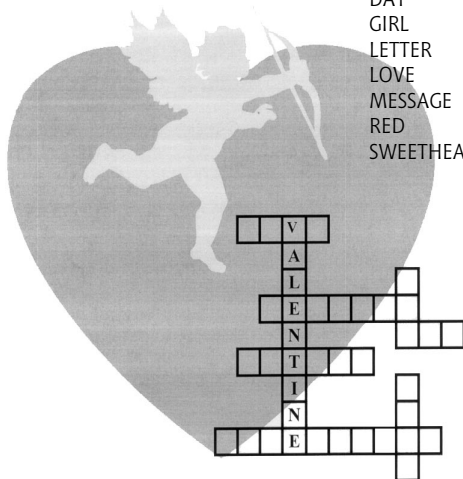
Według innego podania święty Walenty był mnichem – prostym człowiekiem, który sam będąc ubogim, sprawiał radość biednym wysyłając im drobne prezenty, kwiaty i owoce. Ludzie szanowali go i pragnęli, by ich dzieci, a także następne pokolenia, zawsze o nim pamiętały. W dniu imienin Walentego zaczęto wysyłać kartki z życzeniami i wręczać sobie wzajemnie drobne podarunki.

Następnie proponuję uczniom rozwiązanie prostej krzyżówki:

Fill in the spaces with these

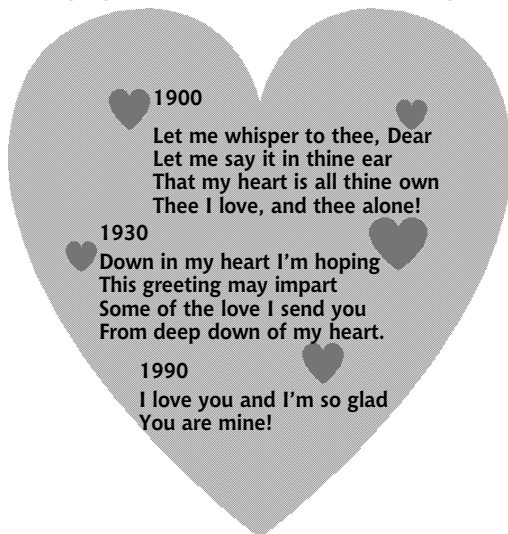
Valentine words:

DAY
GIRL
LETTER
LOVE
MESSAGE
RED
SWEETHEART



Po sprawdzeniu rozwiązania krzyżówki prezentuję, a także czytam krótkie wierszyki – rodzaj „wiadomości walentynkowych” – i objaśniam, jak zmieniała się ich treść, forma i język.

Changing patterns of Valentine messages



Następnie, zachęcam uczniów do ułożenia krótkiego wierszyka o miłości. Pracują samodzielnie, w parach lub w większych grupach. Dla ułatwienia, można wspólnie wypisać na tablicy potrzebne słowa i wyrażenia, gotowe rymy albo wykorzystać podane w krzyżówce wyrazy. W razie problemów proponuję napisanie prostych życzeń walentynkowych, niekoniecznie rymowanych.

Po kilku minutach uczniowie czytają rymowanki. Niektóre z nich są proste, inne – dość skomplikowane i wyszukane. Zwykle nagradzam autorów oceną bardzo dobrą w dzienniku, albo „plusem” za aktywność na lekcji (cztery „plusy” w moim notatniku, to ocena bardzo dobra z języka angielskiego).

Wybrane wiersze przepisywane są na kolorowe, kartonowe serca, przyniesione na lekcję.

I strona:



II strona:



Planując lekcję warto uwzględnić zorganizowanie mini – konkursu na wiersz walentynkowy, w klasie, kilku klasach na tym samym poziomie, czy też w całej szkole.

Na poziomie międzyklasowym jako nagrody proponuję wykorzystanie plakatów, plansz językowych, map, czy też adaptacji literatury angielskiej o różnym stopniu zaawansowania, które hurtownie językowe często przekazują nauczycielom nieodpłatnie, przy zakupie większej liczby podręczników. W ten sposób uniezależnimy się od środków finansowych szkoły.

Podobnie jak w klasach młodszych laurki z wierszami warto zaprezentować na wystawie walentynkowej. Zwiedzający wybierają najciekawszą pracę oddając głos do znajdującej się w pobliżu urny. Najpopularniejsze „ekspozyty” odpowiednio nagradzamy.

Ciekawym pomysłem na imprezę klasową jest anglojęzyczny wieczór walentynkowy przy świecach, połączony z recytacją ułożonych wierszy i wręczaniem skromnych upominków wylosowanym osobom – walentynkom.

Lekcję kończę zadaniem pracy domowej polegającej na przygotowaniu przez każdego ucznia ustnego opisu własnych obchodów dnia świętego Walentego. Pozwalam „pofantazjować”, zwracając głównie uwagę na sprawność mówienia w języku angielskim. Uczeń powinien umieć opowiedzieć jak spędził ten dzień – czy wysłał jakieś kartki walentynkowe, wręczył prezenty swoim walentynkom lub walentym, czy sam otrzymał podarunek albo życzenia „walentynkowe”.

Z doświadczenia wiem, że uczniowie lubią lekcje związane ze świętem zakochanych, a ich fantazja nie zna granic.

(styczeń 2001)

Krzyżówki w nauczaniu języka niemieckiego

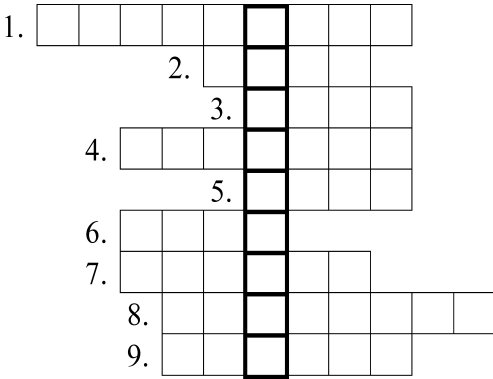
W numerach 1 i 2/3 2000 roku tego czasopisma, ukazały się moje artykuły zawierające propozycje krzyżówek dla klasy czwartej szkoły podstawowej do podręcznika *Deutsch global 1*, wydanego przez WSiP S.A.. Cieszą się one dużym powodzeniem wśród – nie tylko moich – uczniów klas czwartych. Ułożyłam więc następne krzyżówki, tym razem dla klas piątych do podręcznika *Deutsch global 2*, Waldemara Pfeiffera, Marii Drażyńskiej – Deji i Czesława

Karolaka, wydanego również przez WSiP S.A. Jest ich 12, czyli tyle, ile podręcznik zawiera rozdziałów, ale mogą one być również przydatne dla uczniów korzystających z innych podręczników.

Hasła krzyżówek są następujące:

§1 *Weltreise*, §2 *Seeräuber*, §3 *Puppentheater*, §4 *Zeitungen*, §5 *Arbeitszimmer*, §6 *Nachrichten*, §7 *Hoffnung*, §8 *schreiben*, §9 *Paradies*, §10 *Kommando*, §11 *musizieren*, §12 *glücklich*

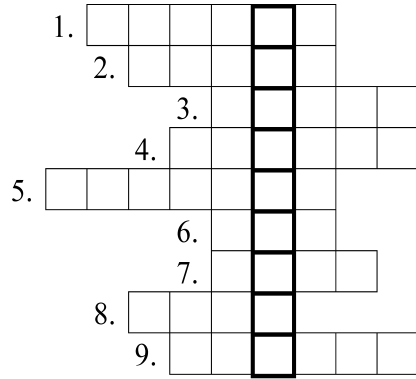
1. „Deutsch global” kl.V (§1)



- | | | |
|-------------|------------|---------------------|
| 1. w drodze | 4. uwaga | 7. statek |
| 2. pokład | 5. woła | 8. bocianie gniazdo |
| 3. łąd | 6. wszyscy | 9. wieczorem |

Lösung:

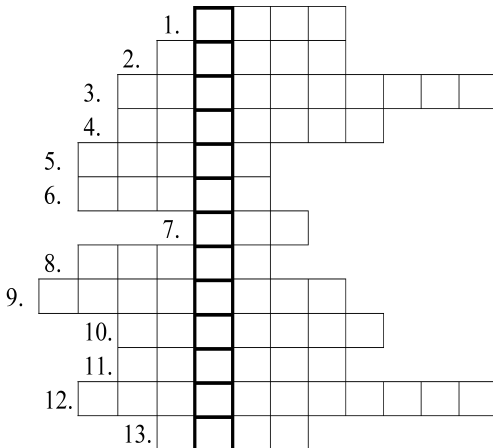
2. „Deutsch global” kl.V (§2)



- | | | |
|-----------|------------|----------|
| 1. jesień | 4. czekają | 7. ale |
| 2. wyspa | 5. kapitan | 8. bez |
| 3. teraz | 6. na | 9. plaża |

Lösung:

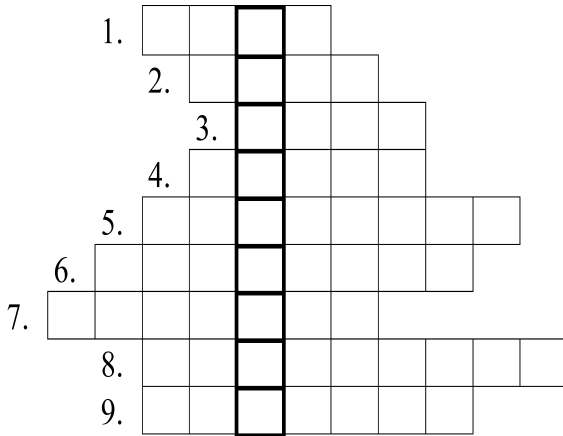
3. „Deutsch global” kl. V (§3)



- | | |
|------------------|---------------|
| 1. poczta | 8. śmieje się |
| 2. lalka | 9. pisze |
| 3. supermarket | 10. smutny |
| 4. kapitan | 11. masło |
| 5. list | 12. znaczki |
| 6. płacze | 13. chleb |
| 7. czynić, robić | |

Lösung:

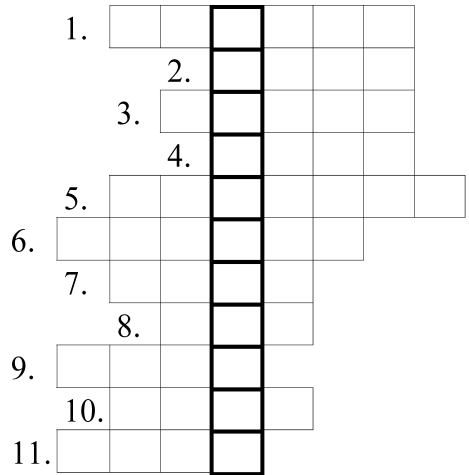
4. „Deutsch global” kl. V (§4)



- | | | |
|-----------|-----------------|-------------|
| 1. krótko | 4. prośba | 7. sukcesy |
| 2. dużo | 5. odwiedzać | 8. telegram |
| 3. chce | 6. przyjaciółka | 9. dworzec |

Lösung:

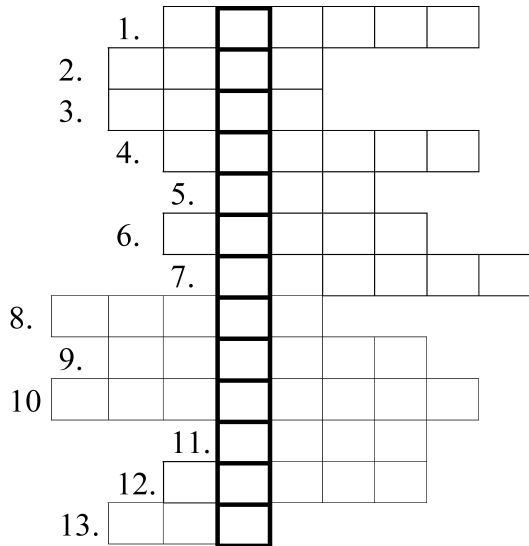
6. „Deutsch global” kl. V (§6)



- | | | |
|------------|------------|---------|
| 1. znaleźć | 5. żyrafa | 9. żyje |
| 2. wszyscy | 6. statek | 10. ale |
| 3. już | 7. jeszcze | 11. mój |
| 4. masz | 8. jego | |

Lösung:

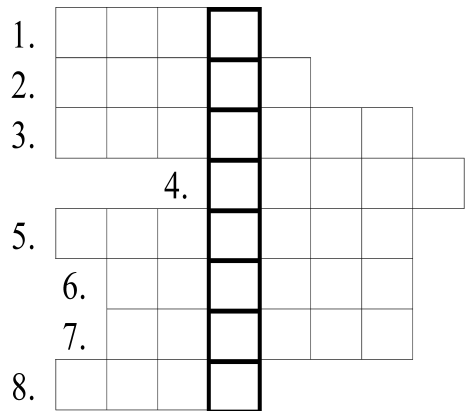
5. „Deutsch global” kl. V (§5)



- | | |
|---------------|----------------|
| 1. jadą | 8. siedzi |
| 2. chętnie | 9. niestety |
| 3. mam | 10. dowodzenie |
| 4. nauczyciel | 11. musi |
| 5. jest | 12. każdy |
| 6. silny | 13. my |
| 7. syrena | |

Lösung:

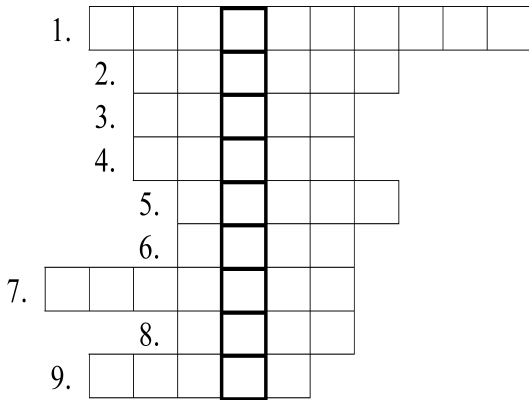
7. „Deutsch global” kl.V (§7)



- | | |
|---------------|------------|
| 1. też, także | 5. szybko |
| 2. już | 6. biegnie |
| 3. po prostu | 7. znaleźć |
| 4. jedzie | 8. długi |

Lösung:

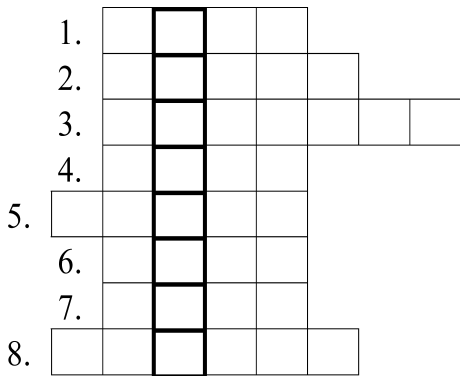
8. „Deutsch global” kl. V (§8)



- | | | |
|----------------|-----------|-----------|
| 1. pasażerowie | 4. byli | 7. myśleć |
| 2. jamnik | 5. podróż | 8. od |
| 3. piękny | 6. są | 9. twoi |

Lösung:

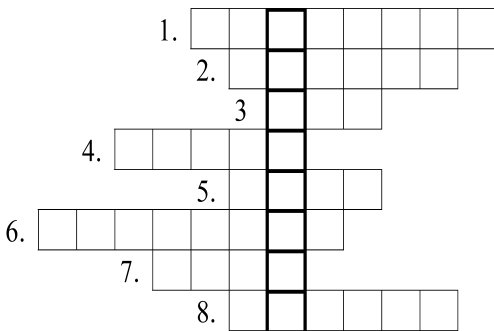
9. „Deutsch global” kl. V (§9)



- | | |
|-----------|--------------|
| 1. ślad | 5. rozmawiać |
| 2. robi | 6. tutaj |
| 3. smutny | 7. czas |
| 4. dom | 8. musimy |

Lösung:

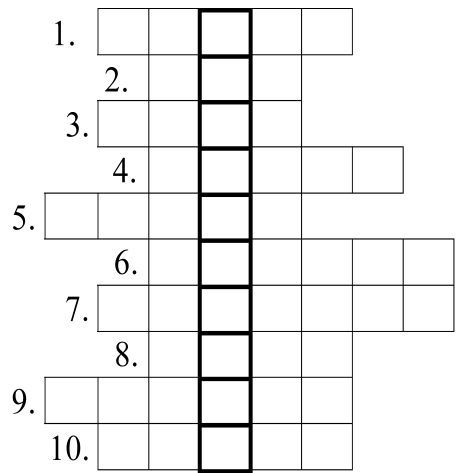
10. „Deutsch global” kl. V (§10)



- | | | |
|---------------|-------------|------------|
| 1. rozpoznać | 4. dlaczego | 7. las |
| 2. chwileczkę | 5. wkrótce | 8. kłopoty |
| 3. z | 6. kierunek | |

Lösung:

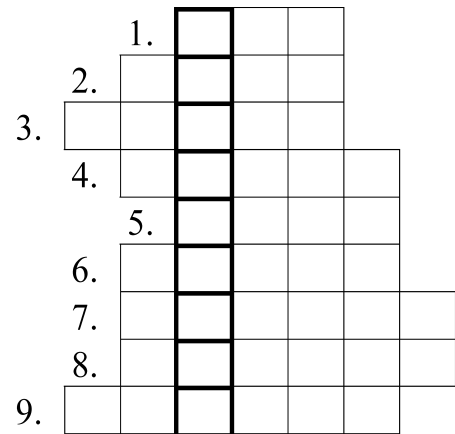
11. „Deutsch global” kl. V (§11)



- | | | |
|-------------|----------------|-----------|
| 1. przybyli | 5. teraz | 8. biedak |
| 2. na | 6. znowu | 9. grać |
| 3. a więc | 7. przyjaciele | 10. kilka |
| 4. pomoc | | |

Lösung:

12. „Deutsch global” kl. V (§12)



- | | | |
|-----------------|-------------|-----------|
| 1. dobrze | 4. już | 7. znowu |
| 2. wszyscy | 5. krótki | 8. statek |
| 3. pozdrowienia | 6. wszystko | 9. jechać |

Lösung:

(grudzień 1999)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Elżbieta Kowalska
Kraków

O konieczności uczenia się i nauczania gramatyki raz jeszcze

Zaczynając zajęcia z nowymi grupami, często zastanawiamy się, czy znowu prym będą wieść uczestnicy staży zagranicznych czy choćby powracający z wakacji spędzonych we Francji, przytłaczając swą sympatyczną skądinąd pewnością siebie wielu, spośród innych, świeżo upieczonych studentów – zdolnych, ambitnych i pracowitych, ale *bojących się mówić*, z obawy przed błędami.

Efektowność wypowiedzi osób „bywających w świecie” niekoniecznie wynika z naprawdę dobrej znajomości języka. Najczęściej jest wypadkową zasfyszanych i powielanych schematów strukturalnych i leksykalnych. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można założyć, że w sklepie czy na dworcu osoby te wykażą się zachowaniem językowym adekwatnym do sytuacji, że nie będą się posługiwać konstrukcjami czy słownictwem o charakterze wyrażnie literackim. Miejmy jednak odwagę przyznać, że po pierwsze dobre opanowanie słynnych „Rozmówek” może dać podobnie imponujący efekt, a po drugie chodzi tu zaledwie o wycinek umiejętności składających się na rzeczywistość, w miarę pełną znajomość języka. Doświadczenie uczy, że często ci najbieglejsi w dyskusjach wszelkiego typu mają znaczne trudności w zredagowaniu prostego streszczenia, nie mówiąc o dyktandzie.

Nieznajomość szkieletu języka, jaki stanowi zespół prawideł, zwany umownie *gramatyką*, nie jest, rzecz jasna, domeną osób ukształtowanych przez pobyty za granicą, choć obserwuje się ją u nich stosunkowo często. Brak

umiejętności budowania poprawnych strukturalnie zdań występuje, w różnym nasileniu, u wszystkich uczących się języka obcego. Wynika on, jak się wydaje, z przesłanek tyleż psychologicznych, co praktycznych; niechęć do wysiłku, rzekomo niepotrzebnego, jeśli nie szkodliwego, pociąga za sobą określone postawy w sferze stosowanych metod, tak ze strony nauczycieli, jak i uczniów.



Błędy i niedoskonałości typu gramatycznego

Najbardziej uderzającym brakiem w zakresie kompetencji gramatycznej jest niezajomość praw rządzących budową zdania francuskiego, a więc wszystko to, co w taki czy inny sposób dotyka morfosyntaksy. Można tu przytoczyć dziesiątki przykładów, od zupełnie banalnych czasowników nieregularnych aż do subtelności użycia rodzajników, czasów czy trybów.

Rzadziej, choć z dramatycznym skutkiem, ujawnia się swoisty brak wycucia struktury w prezentowanej wypowiedzi, jakby mówiący nie uzmysławiał sobie konieczności respektowania pewnych norm, co doprowadza do produkowania barwnych czasem leksykalnie, ale nie do końca zrozumiałych twórow. Chodzi tu zapewne o osoby łatwo osiągające komfort psychiczny, wolne od zahamowań i kompleksów, ale i mało zdyscyplinowane pod względem intelektualnym. Swoboda wewnętrzna, czy, aby użyć modnego dziś określenia

„wyluzowanie”, mogą się okazać niezmiernie użyteczne w trakcie nabywania wiedzy językowej. Należy się tylko zastanowić, czy to cenne narzędzie sprawdza się na wszystkich jej poziomach.

Rozważając dobre i mniej dobre skutki braku samodyscypliny w posługiwaniu się językiem obcym, nie sposób nie zatrzymać się dłużej nad zjawiskiem zgoła przeciwnym, tj. nad nieumiejętnością zastosowania znanych skądinąd doskonale reguł. Jest to tym bardziej frapujące, że dotyczy znakomitej większości studentów pierwszego roku, a i zdarza się niejednokrotnie na wyższych latach. Klasyczne uzupełnianie wolnych miejsc w zdaniach, czy różnorakie ćwiczenia strukturalne okazują się być dla nich dziecinną igraszką, przynajmniej w pewnych przypadkach. I nie ma w tym nic dziwnego: wszak kandydaci na studia filologiczne czują się w obowiązku wykonywać, w ramach takich czy innych form dokształcania, setki czy nawet tysiące ćwiczeń gramatycznych. Nie próbujemy jednak pochopnie wydobyć od nich użycia identycznych jednostek językowych w ramach swobodnej konwersacji, czy w formie pisemnej, bo możemy być srodze zawiedzeni.

Kolejnym brakiem, utrudniającym uczenie się i nauczanie niedawnych maturzystów, jest stosunkowo mały bagaż metajęzykowy, jakim dysponują po ukończeniu liceum. Niełatwo jest udzielać wyjaśnień czy wskazówek, nie mając pewności, czy źródło ewentualnych kłopotów tkwi w meritum, czy też w języku, w którym zostały sformułowane tak trudności studentów, jak i próby zaradzenia im podejmowane przez nauczających.

Nie ulega wątpliwości, że rozbudowany system pojęć gramatycznych jest, przynajmniej dla większości licealistów, zbyt ciężki, a nawet mógłby się okazać czynnikiem zniechęcającym do nauki. Jednakże kandydaci na kierunki humanistyczne, a w szczególności filologiczne, zyskaliby zapewne wiele, poświęcając więcej uwagi sprawom niezbędnej terminologii. Zawocowałoby to szybszymi postępami w zakresie niektórych, wykładanych przedmiotów, a także w trakcie pracy własnej studenta, mającej duże znaczenie dla pogłębiania wiedzy, rozwoju intelektualnego i oczywiście dla poczucia satysfakcji z osiągniętych rezultatów.



Negatywne postawy wobec gramatyki

Wśród postaw uczniów (studentów), nawet tych najzdolniejszych, odnośnie gramatyki, dominuje obawa przed trudnościami, jakich nastrocza zgłębianie licznych zasad i prawie równie licznych wyjątków. Jest to tym bardziej zniechęcające, że osoby, które deklarują zamiłowanie humanistyczne, a tym samym antypatię do wszystkiego, co ściśle, kojarzą reguły gramatyczne z... matematyką. Chwalebne jest wycucie niewzruszonych zasad rządzących wypowiedzią, jak niewzruszone są prawa matematyki. Ale jak często uświadamia się adeptom teoretycznej i praktycznej wiedzy językowej, że precyzja struktury służy precyzji przekazywanej treści? Że pozornie drobne odstępstwo od reguły może doprowadzić do znacznej deformacji sensu? A czy z tego punktu widzenia opanowywanie słownictwa jest mniej ścisłe? Ileż wytrwałości wymagają synonimy czy rejestry językowe!

Być może w (pod)świadomości uczących się funkcjonuje słuszne skądinąd przekonanie, że znajomość gramatyki jest niezbędną dla uruchomienia posiadanych zasobów leksykalnych. Tak więc, jeżeli jakiś czynnik psychologiczny działa tu w sposób niekorzystny, jest to chyba nie tyle przeświadczenie o ścisłości tej dyscypliny w sensie matematycznym, ile raczej fakt, że praca nad nią staje się czymś absolutnie koniecznym a nawet nieuchronnym. Ponieważ element przymusu nie jest łagodzony przez poczucie korzyści, jakie może przynieść postawa akceptująca wobec tego przymusu, bierność ma działanie destrukcyjne. Zauważmy, że potrzeba uzyskiwania dodatkowych wyjaśnień czy ćwiczeń powstaje u uczniów w miarę, jak czynią oni widoczne postępy (opłaczalność wysiłku), a tzw. kłopotliwe pytania rodzą się często na gruncie świeżo rozkwitłej autentycznej motywacji.

Prawidłowe spojrzenie na rolę gramatyki praktycznej w obrębie kompetencji językowej jest zjawiskiem stosunkowo częstym. Wypada zatem zastanowić się, dlaczego opłaczalność wysiłku nie wynika w sposób oczywisty z uświadomienia sobie ważności tej roli, dlaczego wzmacnianie poczucia korzyści, jakie z tego wysiłku płyną, wydaje się być taktyką niezbędną i w dużej mierze skuteczną. Odpowiedź jest zenująco prosta: chodzi o przesunięcie akcentu

z tego, co budzi obawę, niechęć czy opór na to, co stwarza nastawienia optymistyczne, słowem – o emocje pozytywne.

Absolutna konieczność opanowania gramatyki nie jest jedyną przyczyną postaw negatywnych, obserwowanych u wielu uczniów. Powodem miernego entuzjazmu dla tej dziedziny bywa również stosowanie pewnych technik, mniej lub bardziej skutecznych pod względem merytorycznym, ale mało interesujących od strony treściowej. Jeśli praca nad strukturami kojarzy się z długą serią mechanicznych ćwiczeń, to niewątpliwie ma niewielkie szanse zyskać przychylności czy choćby neutralność uczącego się, a dzięki temu – obiektywne spojrzenie na jej walory. Daleka jestem od postulowania metod uatrakcyjniających uczenie się struktur, wprost przeciwnie: elementy ludyczne są czasem jak cukier, który dodajemy dla poprawienia smaku napojów uważanych za gorzkie, sugerując w ten sposób, iż rzecz sama w sobie jest trudno przyswajalna, co z kolei wprowadza bodźce negatywne. Wystarczyłoby może częściej wskazywać na praktyczne zastosowanie nauczanych jednostek. Np. zaproponować formułowanie marzeń o przyszłym domu, napisawszy uprzednio na tablicy: *Je voudrais avoir une maison qui soit petite mais agréable*. A kilka minut (dni, tygodni) później zręcznie stwarzać sytuacje, w których podobne konstrukcje okazują się użyteczne.

Innego typu niechęć do gramatyki, manifestowana tym razem zgodnie tak przez uczniów, jak i niektórych nauczycieli, ma zapewne swoje źródło w zaobserwowanej, u części uczących się języka, tendencji do budowania zdań poprawnych, ale mało naturalnych, „książkowych”. Defekt ten przypisuje się osobom, które ze względu na opcję metodologiczną nauczającego lub też z własnej woli, przeszły intensywny trening w zakresie konstrukcji i w trakcie mówienia lub pisania ograniczają się do odtwarzania, w różnych kombinacjach, przestudiowanych i przećwiczonych jednostek. Autorów takich właśnie opinii można poniekąd zestawić z przeciwnikami zastosowania w procesie dydaktycznym tekstu literackiego, którzy twierdzą, że prowadzi to do przyswajania przez ucznia norm znacznie odbiegających od tych, które obowiązują w życiu codziennym, a więc do formułowania zdań bardziej skomplikowanych składniowo

i nieraz nawet archaizujących pod względem gramatyczno-leksykalnym. Argumentem przeciwko odwoływaniu się do tekstów literackich jest też niewątpliwie aktualna moda na dokumenty oparte na realiach życia codziennego, obok źródeł stricte specjalistycznych.

Cechą wspólną obydwu negatywnych postaw wydaje się być pewne pomieszenie środków i celów, kolejności postępowania oraz akceptacja wycinkowości przekazywanej, czy też przyswajanej wiedzy.

Studiowanie szerokiej gamy konstrukcji występujących w języku, podobnie jak lektura dzieł autorów, którzy posługują się nim w sposób godny rekomendacji, mogą być celem samym w sobie, np. w ramach odrębnych badań językoznawczych czy literaturoznawczych, ale mogą też pełnić rolę służebną w stosunku do nauki tego języka, wyposażając uczącego się w pewien zasób środków. Ich lista nie jest na pewno kompletna, ale ma charakter uniwersalny w tym sensie, że można pośród nich dokonywać selekcji pod kątem celu. Nawet jeśli zaproponowane przez nauczyciela opowiadanie nie zawiera instrukcji obsługi np. jakiegoś bardziej skomplikowanego przedmiotu codziennego użytku, znajdziemy tam prawdopodobnie kilka schematów, za pomocą których, uda się opisać funkcjonowanie wyżej wymienionego przedmiotu.

Czy odwrotna kolejność jest do pomyślenia? Czy teksty z życia codziennego mogą wprowadzać do odbioru literatury lub prasy, pomimo występowania w nich, być może, pewnych „uniwersalnych” elementów? Tak więc fragmentaryczność zdobywanej w ten sposób wiedzy językowej wynika nie z liczbowego stosunku tych elementów do całości systemu, a z ich małego zasięgu.

Zjawisko nienaturalności, „książkowości” może być niezaprzeczalnie skutkiem ubocznym stosowanych metod uczenia się/nauczenia. Zastanówmy się jednak, czy winą należy w tym wypadku obarczyć źródło, z którego czerpiemy, czy raczej sposób czerpania: bierny, sztywny, bazujący na pamięciowym odtwarzaniu. Po wtóre, niedoskonałość tego typu ma nikłe skutki dla przekazu informacji i daje się stosunkowo łatwo usunąć, np. poprzez kontakt z tekstami innego typu, czy pobyt za granicą.



Gramatyka a komunikacja

Jak wiemy, język służy porozumiewaniu się, czyli komunikacji. A komunikacja to nic innego, jak przełożenie danej treści na zespół odpowiednich znaków. Aby przekaz odpowiadał informacji kierowanej do odbiorcy, autor wypowiedzi musi doskonale opanować zasady funkcjonowania systemu znaków, którym się posługuje (to samo dotyczy zresztą odbiorcy). W przeciwnym przypadku jego komunikat będzie niejasny lub treściowo nieadekwatny do intencji. Słowem, znajomość gramatyki, w naszej konkretnej sytuacji, chroni przed nieporozumieniami.

Uświadomienie uczniowi tej prostej prawdy, już nie tylko w powiązaniu z przykładami, ale przy użyciu odpowiedniego aparatu pojęciowego, może stanowić potężny czynnik mobilizujący do pracy nad systemem znaków językowych, a więc i nad zasadami regulującymi jego funkcjonowanie. I nie wydaje się konieczne osładzanie tego wysiłku za pomocą sztucznych chwytów typu zabawowego lub stosowanie presji psychologicznej poprzez określanie danego zadania mianem *trudnego* czy *bardzo łatwego*. Umówmy się, że gramatyka po prostu *jest*. A jej prawidła, jako inherentna część języka, są wyodrębniane *chwilowo* dla celów praktycznych. Lekcja, czy fragment lekcji poświęcone konstrukcjom budują kompetencję uczącego się w sposób równie oczywisty, co poznawanie słownictwa. Chodzi przecież ciągle o ten sam język!

Nasuwa się pytanie, jak przebiega przejście od przestudiowanych i przećwiczonych wielokrotnie struktur do konkretnego użycia. I jeszcze jedno: jak to jest możliwe, że dany element językowy, opracowany w taki właśnie sposób, może w pewnych okolicznościach sprawiać wrażenie kompletnie nieznanego, z racji błędnego użycia np. w tekście pisanym?

Pamiętamy osławione, choć nienajgorsze jako chwyt pedagogiczny, ćwiczenia strukturalne i bazujące na nich metody. Zasada bodźca i reakcji zmierzająca, pośrednio czy bezpośrednio, do zautomatyzowania zachowań językowych, nie prowadziła de facto do autentycznego, swobodnego posługiwania się językiem, a przy tym miała w sobie coś nieludzkiego, z racji owego zaprogramowania jednostki pod kątem możliwych sytuacji. Jak wobec tego uczyć, nie pro-

gramując? Czy można mieć nadzieję, że nasze wysiłki zaowocują kiedyś spontanicznym użyciem przez ucznia, opracowywanego przez nas materiału, stosownie do wymagań rzeczywistości pozajęzykowej i zgodnie z intencjami mówiącego?

Dojrzewanie nowych elementów języka w świadomości czy podświadomości trwa czasem bardzo długo, wiele z nich zdaje się bezpowrotnie umykać z pamięci. Prawdziwe utrwalenie następuje prawdopodobnie dopiero w momencie, gdy pod wpływem określonej postawy zostaje uruchomiona potrzeba jej wyrażenia za pomocą drzemiącej w umyśle struktury. Nauczyciel, chociażby ze względu na liczbę godzin przedmiotu w szkole, ma nikłe szanse włączania „nabytków językowych” do posiadanych już zasobów. Wiele wskazuje na to, że niezwykle korzystną rolę może odegrać tutaj samodzielna lektura tekstów, głównie literackich, albowiem one obfitują w różnorodne konstrukcje, przy czym częsty kontakt z literaturą piękną (ewentualnie prasą) gwarantuje w dużej mierze powtarzanie się tych schematów w umyśle czytającego. A to stwarza większe szanse na przypomnienie ich sobie, w momencie powstania takiej potrzeby.

Kończąc ten nieco długi wywód na temat przydatności stosowania gramatyki w procesie optymalizacji nauczania języków obcych, należałoby jeszcze wspomnieć o szczególnie niepokojącym przykładzie nieautentyczności komunikacji, na skutek niedostatecznej znajomości gramatyki (a także, choć w mniejszym stopniu, leksyki). Chodzi o często obserwowane zjawisko używania konstrukcji dobrze znanych i wypróbowanych, w celu uniknięcia błędu, zamiast innych, może bardziej odpowiadających potrzebom, ale ryzykownym. Innymi słowy, mówi się lub pisze nie to, co się chce powiedzieć lub napisać, ale to, co się *potrafi* wyrazić w danym języku. Prowadzi to nieraz do żalostnego spłaszczenia uczuciowo-intelektualnego wypowiedzianych treści, jako że znajomość stosunkowo prostych struktur zmusza do operowania pojęciami mocno uproszczonymi. Skutki takiego postępowania, nie wymagają komentarza od strony językowej. Jest jednak jeszcze drugi aspekt problemu, również, jeśli nie bardziej niepokojący: czy nie prowadzi to do niedopuszczalnego odwrócenia kolejności w relacji między rzeczywistością oznaczaną a jednostką oznaczającą, a nawet do pewnego rodzaju wtórnego

infantylnizmu? Jedynym środkiem zaradczym zdaje się być wyposażanie ucznia w bogaty wachlarz możliwości ekspresji. Do uznania nauczyciela należy natomiast zostawić wybór źródła, albowiem on wie najlepiej, na jaki typ uproszczeń jego uczniowie są najbardziej narażeni.

Gramatyka a metody komunikacyjne

W ramach podsumowania, wypadałoby opowiedzieć się otwarcie po stronie jakiejś konkretnej opcji metodologicznej, lub po prostu ocenić przydatność popularnych obecnie metod komunikacyjnych dla nauczania gramatyki. Czy w świetle postulatów nawołujących do

stosowania starych, sprawdzonych metod, trzeba te nowsze odstawić do lamusa?

Otóż nie. Dzięki nim uczeń, otwierając podręcznik, wchodzi w inny świat, uczy się patrzeć na to, na co patrzą rodzimi użytkownicy języka, zanurza się w innej rzeczywistości nie wyjeżdżając za granicę, nieomal nawiązuje kontakt z ludźmi żyjącymi w obserwowanym świecie. To bardzo cenne z punktu widzenia psychologicznego i językowego. Należałoby tylko sobie życzyć, aby poznanie tej rzeczywistości było pełniejsze, i aby w trakcie poznawania nie zagubić czegoś bardzo istotnego. Bo komunikacja to nie tylko odbiór informacji. To także, i to w równym stopniu, wyrażanie siebie.

(wrzesień 1999)

Dorota Wołowicz
Oława

Gramatyka walencyjno-dependencjalna

Podręczniki do nauki języka niemieckiego nowej generacji, takie jak: *Deutsch aktiv*, *Sowieso*, *Wer, wie, was*, *Ping pong*, *Der, die, das*, preferują nauczanie metodą komunikatywną. Jednocześnie tak się składa, że najdoskonalej nadaje się do tej koncepcji pracy gramatyka o charakterze produktywnym: gramatyka walencyjno-dependencjalna (*Dependenz – Valenz – Grammatik*). Doświadczenie zawodowe moje i moich kolegów wskazuje, że do uczniów dużo łatwiej docierają wyjaśnienia prawideł językowych według DVG. Szybciej też umożliwiają świadome i samodzielne budowanie wypowiedzi. Główną zaletą DVG jest fakt, iż pojęcia gramatyczne dają się przedstawić w formie graficznej, co ułatwia zrozumienie i zapamiętanie.

Większość nauczycieli poznaje w czasie studiów klasyczną „opisówkę” i w pracy z nowymi podręcznikami może natknąć się na trudności w wyjaśnianiu pewnych pojęć lub zjawisk gramatycznych. Nie każdy też znajdzie czas na studiowanie teoretycznych wywodów profesora Engla¹⁾, czy też bliższej praktyce pedagogicznej pracy Raala i Engla²⁾. Może więc przydatny

okaże się niniejszy skrót najistotniejszych dla gramatyki dependencjalnej pojęć i prawideł, który dla nauczyciela języka obcego powinien stać się podręcznym kompendium wiedzy.



Verbkomplex

Podstawowym założeniem gramatyki dependencjalnej, w odróżnieniu od modeli tradycyjnych, traktujących podmiot i orzeczenie jako najważniejsze, lecz *równorzędne* części zdania, jest *wyniesienie czasownika do roli regenta*, któremu podporządkowane są wszystkie elementy zdania. Nosi on nazwę *Verbkomplex* i najczęściej (choć nie zawsze) jest identyczny z tradycyjnym orzeczeniem. *Verbkomplex* tworzą:

- ▶ czasownik w formie osobowej, np.: *Ich fahre nach Hamburg.*
- ▶ obie części czasownika rozdzielnie złożonego, np.: *Wir sahen fern.*
- ▶ czasownik oraz czasownik posiłkowy (*sein, haben lub werden*) w stronie biernej i w złożonych formach czasów, np.:

¹⁾ Engel, Ulrich (1982) *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin West.

²⁾ Rall, Magdalene, Engel Ulrich, Rall, Dietrich (1985) *DVG für DaF*, Heidelberg.

Er hat uns eingeladen.

Diese Geschichte ist schon verfilmt worden.

► czasownik modalny i bezokolicznik, np.:

Wir wollten darauf verzichten.

Hier darf nicht geraucht werden.

► czasownik z zaimkiem „es” w zdaniach bez podmiotu, np.: *Es regnet. Es geht um uns.*

► czasownik zwrotny wraz z zaimkiem zwrotnym³⁾, np.: *Wie fühlst du dich?*

Zaimek zwrotny jest nieodłączną częścią *Verbkomplexu* również w związkach frazeologicznych, np.: *Er läßt sich nichts sagen.*

► czasownik z rzeczownikiem lub wyrażeniem przyimkowym w związkach frazeologicznych, np.:

Die Idee fand Anerkennung.

Er zerbricht sich den Kopf.

Er hat noch nie jemanden im Stich gelassen.

Z wyjątkiem punktu 5, żaden *Verbkomplex* nie może funkcjonować jako samowystarczalna część zdania. Aby utworzyć zdanie, niezbędne są mu inne elementy = części zdania. Nadmienić tu należy, że część zdania w gramatyce dependencjalnej pojmowana jest nieco inaczej niż w gramatykach tradycyjnych. Aby przekonać się, czy dany element rzeczywiście jest częścią zdania, należy sprawdzić, czy spełnia on następujące warunki:

► czy można go usunąć (*Weglaßprobe, Eliminierungsprobe*);

► czy jest ruchomy, czyli czy można go przesunąć w obrębie danego zdania (*Verschiebeprobe, Umstellungsprobe, Permutation*);

► czy tworzy paradygmat, czyli czy można zastąpić go innymi elementami (*Substitution*);

► czy podporządkowany jest bezpośrednio czasownikowi (*Dependenz*).

Pierwsze trzy kryteria występowały już w gramatyce strukturalnej, czwarte natomiast pojawia się tylko w gramatyce dependencjalnej. W związku z tym, niektóre tradycyjnie pojmowane części zdania nie są nimi według tej ostatniej. I tak na przykład, przydawka nigdy nie jest częścią zdania, jedynie częścią składową części zdania (*Satzgliedteil*).



Ergänzung

Pewne części zdania są dla danego czasownika specyficzne i noszą miano dopełnień (*Ergänzungen*). Nie należy jednak mylić ich z dopełnieniami tradycyjnie pojmowanymi w gramatyce języka polskiego, czyli obiektami, na które lub poprzez które, przenoszona jest czynność. Dopełnieniem według gramatyki dependencjalnej są wszystkie charakterystyczne dla danego czasownika i niezbędne do zbudowania zdania, części zdania. Dopełnieniem jest, na przykład, tradycyjny okolicznik miejsca przy czasowniku *leben*: *Meine Familie lebt auf dem Lande*. Tu nosi on nazwę *Situativergänzung*.

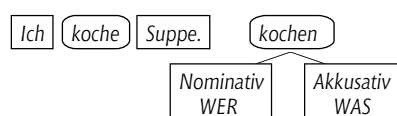
Dla innego czasownika ta sama część zdania nie jest specyficzna, nie stanowi tym samym jego dopełnienia. Np.: *Sie kocht auf dem Lande*. Czasownik *kochen* nie wymaga zatem dopełnienia *Situativergänzung*.

Owa właściwość czasownika przyłączania pewnych sobie charakterystycznych części zdania nosi miano *WALENCJI* (*VALENZ, WERTIGKEIT, VERBINDBARKEIT*). Podobnie jak w przypadku pierwiastka chemicznego, możemy mówić o kompleksie jednowartościowym, gdy może on przyłączyć jeden element, dwuwartościowym – gdy wiąże dwa elementy, trójwartościowym – gdy łączy się z trzema elementami itd. Na przykład, czasownik *kochen* wykazuje następujące wartościowości:

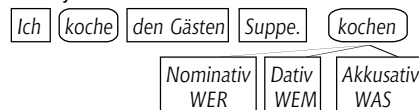
► jednowartościowość:



► dwuwartościowość:



► trójwartościowość:



³⁾ Zawsze należy sprawdzić, czy na pewno jest to zaimek zwrotny. Czasami czasowniki, które znajdują się w słowniku z zaimkiem *sich* nie są w rzeczywistości zwrotne. Sprawdzamy, czy możliwa jest substytucja, np.:

Sie kämmt sich.

Sie kämmt ihr Kind.

Sie kämmt die Puppe.

W powyższym przykładzie *sich* nie jest zaimkiem zwrotnym, lecz zaimkiem w bierniku pełniącym rolę *E_{Akk}*.

W tych przykładach zastosowałam typowe dla DVG oznaczenia: owale i prostokąty. Zarówno w zdaniu, jak i na wykresach umożliwiając one zaznaczenie, w czytelny sposób, odpowiednich części zdania.

Ergänzungen, czyli owe specyficzne części zdania, mają na ogół charakter obligatoryjny, choć zdarzają się także dopełnienia fakultatywne, czyli takie, które przy wystarczająco klarownym kontekście można opuścić. Nie radziłabym jednak kierować się wyłącznie wyczuciem językowym przy opuszczaniu dopełnień. Często zdarza się bowiem, że ekwiwalenty polski i niemiecki charakteryzują się inną łączliwością i przenosząc schemat polski budujemy błędne konstrukcje. Na przykład, przy tak popularnym czasowniku *geben* obligatoryjne są 3 dopełnienia: mianownik, celownik i biernik. Przy polskim odpowiedniku *dać* celownik jest fakultatywny. Przenosząc polski wzorzec tworzymy niepoprawne *Gib das!* zamiast poprawnego *Gib mir das!* Bezpieczniej jest sprawdzić w słowniku walencyjnym, jakich dopełnień wymaga dany czasownik i które z nich są fakultatywne.

Jeśli chodzi o terminologię i znaczenie dopełnień, jedynie podręcznik dla nauczyciela *Deutsch aktiv* pokusił się o zestawienie całościowe. Niestety nie ma jeszcze ujednoczonej nomenklatury, toteż postaram się zebrać tu wszystkie funkcjonujące obecnie nazwy i skrótowe oznaczenia. Nie ulega wątpliwości, że istnieje 10 rodzajów dopełnień. Według profesora Engla jest jeszcze jedenasta grupa, którą również przytoczę na końcu niniejszej listy. A to podział dopełnień:

► *Nominativergänzung* (E_O , E_N , E_S) – zwane również *Subjektergänzung*; odpowiada na pytanie *Wer? Was?*, np.: *Meine Mutter hat uns eingeladen.*

► *Akkusativergänzung* (E_1 , E_{Akk}) – pytanie *Wen? Was?*, np.: *Peter hat einen Hamster.*

► *Genetivergänzung* (E_2 , E_C) – pytanie *Wessen?*; tu należy zawsze sprawdzić, czy przypadkiem nie jest to przydawka w dopełniaczu; dopełniacz musi zależeć bezpośrednio od czasownika, np.: *Wir gedenken der Toten.*

► *Dativergänzung* (E_3 , E_D) – pytanie *Wem?*, np.: *Ich half meinem Vater.*

► *Präpositivergänzung* (E_4 , E_{Prp}) – pytania z przyimkiem, np.: *wofür, wovon, womit, mit wem, für wen* itd.

Eva war von seiner Ehrlichkeit überzeugt.

Peter interessiert sich für Sport.

► *Situativergänzung* (E_5 , E_{Sit}) – odpowiada na pytanie *Wo?:* *Berlin liegt an der Spree.*

► *Direktivergänzung* (E_6 , E_{Dir}) – odpowiada na pytania *Wohin?, Woher?*, należą tu również wyrażenia oznaczające ruch, zawierające przyimki: *über, durch, um*, np.:

Sie geht nach Hause.

Er kommt aus Deutschland.

Wir fliegen über Paris.

► *Adjektivergänzung* (*Adjektivergänzung* lub *Qualitativergänzung*), (E_7 , E_{Adj} , $E_{Qual.}$) – zasadniczo odpowiada na pytanie *Wie?*, należą tu również zwroty *wie* i *als* w połączeniu z przymiotnikiem oraz zdania poboczne z *als* (*ob*), np.:

Er ist noch klein.

Er war wie krank.

Sie seht so aus, als wäre sie krank.

► *Nominalergänzung* (*Einordnungsergänzung*, *Subsumptivergänzung*), (E_8 , E_{Nom} , E_{Sub}) – zasadniczo odpowiada tradycyjnemu orzecznikowi wyrażonemu rzeczownikowo, a więc, odpowiada na pytania *Wer? Was?* po czasownikach: *sein, werden, bleiben*. Należą tu również wyrażenia z *wie* i *als* połączonych z rzeczownikami, a nawet formy biernika (jak np. po czasowniku *nennen*):

Ich bin Lehrer.

Er gilt als Genie.

Er benimmt sich wie ein Trottel.

Sie nennen ihn einen begabten Studenten.

► *Verbativergänzung* (E_9 , E_V) – to konstrukcja bezokolicznikowa lub zdanie poboczne, niezbędne dla dopełnienia treści czasownika w formie osobowej, np.:

Paul zögert, die Sache energisch anzufassen.

Ich höre ihn kommen.

► Jedenasta klasa dopełnień to tzw. *Expansivergänzungen* (E_{Ex}), które w zasadzie można rozparcelować do dziesięciu poprzednich, a która to obejmuje, najogólniej mówiąc, ilości, np.:

Das Auto kostet viel Geld.

Das Theaterstück dauert zwei Stunden.

Sie hat um drei Kilo abgenommen.

Jak widać w powyższych przykładach, dopełnienia mogą posiadać różne stopnie złożoności: od pojedynczych wyrazów po rozbudowane zdania poboczne. Oto w jakich formach występują dopełnienia:

▼ **Anafora** – jest to zaimek (najczęściej osobowy lub przysłowny), którym można zamknąć paradygmat (listę możliwości zastąpienia części zdania), np.:

Der junge Mann mit blondem Haar raucht zu viel.

Der Mann mit blondem Haar raucht zu viel.

Der Mann raucht zu viel.

Er raucht zu viel.

Zaimek osobowy *er* zamyka paradygmat, jest zatem anaforą.

▼ **Fraza** – jest grupą wyrazów – satelit powstają wokół słowa jądra. Na przykład, we frazie *stolz auf Leistungen* jądrem jest przymiotnik *stolz*, zaś jego satelity to przyimek *auf* i rzeczownik *Leistungen*. Jako że jądro determinuje rodzaj frazy, mamy tu do czynienia z frazą przymiotnikową (*Adjektivalphrase*).

▼ **Zdanie** – jak wszyscy wiemy, zdanie to wypowiedzenie zawierające czasownik w formie osobowej. Jako dopełnienia występują wyłącznie zdania poboczne. Dodać należy, że zdanie przydawkowe, jako, iż nie zależy bezpośrednio od czasownika, nie stanowi dopełnienia. Również dopełnienie celownikowe (*Dativergänzung*) nie występuje nigdy w formie zdania, np.: *Ich freue mich darauf, was du vorbereitest.*

Zdaniem pobocznym wyrażone zostało dopełnienie przyimkowe; co symbolicznie zapisuje się w następujący sposób:

sich freuen E_N+E_{Prp}(auf+Akk(NS))

Darauf w tym przykładzie jest tzw. korelatem.

Korrelat

Korrelat pojawia się w przypadku, gdy dopełnienie wyrażone jest bardziej złożoną strukturą – np. zdaniem pobocznym. Jest to anafora wskazująca część zdania, która nastąpi później. Nie w każdej sytuacji korelaty są obowiązkowe. Najczęściej jednak ich brak powoduje niepoprawności stylistyczne, a nawet zmiany semantyczne. Oto kilka przykładów użycia korelatów:

► *Es ist schön, daß du kommst.*

Korrelat *es* wskazuje na E_N, którym jest zdanie poboczne z *daß*.

► *Ich finde es gut, daß wir es endlich gemacht haben.*

Korrelat *es* wskazuje na E_{Akk}, które wyrażone jest zdaniem pobocznym z *daß*.

► *Ich denke immer noch daran, was du mir damals gesagt hast.*

Korrelat *daran* wprowadza E_{Prp}(an+Akk(NS)) wyrażone zdaniem pobocznym.

► *Er sieht so aus, als ob er krank wäre.*

Korrelat *so* sygnalizuje E_{Adj} wyrażone zdaniem pobocznym.

W sytuacji, gdy dopełnienie wyrażone zdaniem pobocznym lub konstrukcją bezokolicznikową poprzedza *Verbkomplex*, korelat *es* jest zbędny, np.:

Daß wir es endlich gemacht haben, finde ich gut.

Daß ihr kommt, ist schön.

Seine Tochter zu ermahnen, gibt er auf.

W przypadku korelatów *da(r)*+przyimek najbezpieczniej jest przytoczyć je wraz ze zdaniem pobocznym, np.:

Daran, was du mir gestern gesagt hast, denke ich immer noch.

Również powinien zostać zachowany korelat *es* przy czasownikach: *haben, sein, machen*, np.:

Der hat es gut, daß er nach Hawaii fährt.

Daß er nach Hawaii fährt, hat er es gut.



Angabe

Jak wspomniałam w punkcie II, część zdania, która przy jednym czasowniku jest obligatoryjnym dopełnieniem, przy innym może wносить jedynie informację uzupełniającą i być elementem „luźnym”. Nosi on wtedy nazwę określenie (*Angabe*). Oto dwa zdania:

1. *Du bist fleißig.*

2. *Wir haben fleißig gearbeitet.*

W pierwszym z powyższych zdań mamy do czynienia z dopełnieniem czasownika *sein* (E_{Adj}), bez którego zdanie nie mogłoby istnieć. W drugim zaś określa jedynie sposób wykonania czynności i stanowi informację dodatkową (*modale Angabe*). Dla upewnienia się, że rzeczywiście jest to tylko określenie, wystarczy usunąć ten element: *Wir haben gearbeitet.* Otrzymane zdanie jest najzupełniej poprawne, co potwierdza nasz wniosek.

Najczęściej trudność sprawia odróżnienie dopełnienia od określenia, gdy pojawia się wyrażenie przyimkowe, np.:

Die Familie besteht aus 6 Personen.

Sie weint aus Glück.

W obydwu zdaniach wystąpił przyimek *aus*, jednakże w pierwszym przykładzie mamy do czynienia z dopełnieniem, w drugim – z określeniem przyczyny. Jak zatem odróżnić jedno od drugiego?

Łatwą do zrozumienia i zapamiętania będzie z pewnością następująca wskazówka: jeśli zmiana przyimka przy danym czasowniku pociągnie za sobą zmianę znaczenia, to możemy mieć stuprocentową pewność, że są to dopełnienia przyimkowe. Np.:

Die Familie besteht aus 6 Personen. – znaczenie „składa się”;

Die Schwierigkeit besteht darin, daß – znaczenie „polega (na)”

Jeżeli więc mimo zmian przyimka pozostaje niezmienione znaczenie czasownika, musi być to określenie, np.:

Sie weint aus Glck.

Sie weint im Zimmer.

W obydwu przykładach czasownik *weinen* zachował znaczenie „płakać”. W pierwszym zdaniu określona została przyczyna (*kausale Angabe*), w drugim – miejsce (*lokale Angabe*).

Określenia, podobnie jak dopełnienia, mogą wystąpić w formie:

- ▶ anafory, np.: *Wir treffen uns dort.*
- ▶ frazy, np.: *Sie weint aus Glück.* (fraza przyimkowa)
- ▶ zdania, np.: *An der Stelle, wo wir uns vor 20 Jahren getroffen haben, steht heute ein modernes Haus.*

Wyróżniamy następujące rodzaje określeń:

1. Sytuacyjne (*situative Angaben*) – zadaniem ich jest umiejscowienie czynności w czasoprzestrzeni lub związkach przyczynowo-skutkowych. Zaliczamy tu kilka grup:

- ▶ czasu (*temporal*) – *Letztes Jahr war alles noch anders.*
- ▶ miejsca (*lokal*) – *Auf der Fähre ging der Wind heftiger.*
- ▶ przyczyny (*kausal*) – *Wegen seiner Krankheit konnte er heute an der Tagung nicht teilnehmen.*
- ▶ przyzwolenia (*konzessiv*) – *Man könnte trotzdem schreiben.*
- ▶ skutku (*konsekutiv*) – *Sie blieb infolge meines Berichts weg.*
- ▶ warunku (*konditional*) – *Falls wir uns nicht treffen, hast du hier meine Telefonnummer.*

2. Modalne/modyfikujące (*modal/modifikativ*) – przybliżają sposób wykonania czynności, np.: *Er ist schnell gelaufen.* Mogą również w pewien pośredni sposób opisywać któreś z dopełnień, np.: *Er kam gesund zu Hause an.*

Die verkaufen ihre Fische frisch.

3. Oceniające (*existimatorisch, äußerungsbezogen*) – wyrażają oceny i poglądy osoby mówiącej na temat wydarzeń, o których informuje. Należą tu:

▶ partykuły: *Sie haben sich wohl gewählt. Wir haben doch gerade erst gegessen! Das ist ja Onkel Oskar!*

▶ inne wyrażenia ujawniające stanowisko mówiącego, np.:

hoffentlich, meiner Meinung nach, vermutlich, wahrscheinlich itd.

4. Negujące (*negativ*) – zaprzeczają część zdania lub całe zdanie: *nein, nicht, niemals, keinesfalls, keineswegs* itp.

W literaturze fachowej określenia oznaczane są literą I oraz skrótem, np.: I_T=temporalne Angabe. Można spotkać również oznakowanie literą A.



Satzbauplan, Satzmuster

Gdy już potrafimy odróżnić w zdaniu poszczególne jego części i umiemy je sklasyfikować, tworzymy plan budowy zdania. Np.

Der Vater zog dem schlafenden Sohn
E_N V₁ E_D
die Bettdecke um 11 Uhr wütend weg.
E_{Akk} I_T I_M V₂

V₁ i V₂ są oznaczeniami elementów *Verbkomp*leksu.

Du hast mir diese Geschichte schon gestern
E_N V₁ E_D E_{Akk} I_T
in der Mensa verzählt.
I_L V₂

Gdy zdanie, czy też jego *Satzbauplan*, „oczyścimy” z określeń, pozostanie niejako baza, podstawowy zestaw elementów niezbędnych do utworzenia zdania. Czasownik i grupa jego dopełnień stanowią wzorec zdania (*Satzmuster*), np.:

Der Weihnachtsmann bringt den Kindern Geschenke.
E_N V₁ E_D E_{Akk}

Czasownik *bringen* ma zatem następujący wzór zdania:

bringen E_N+E_D+E_{Akk}.

Zdarza się często, że jeden czasownik może budować zdania według kilku wzorów (podobnie jak fakt, że może mieć różne wartościowości). Np.:

finden E_N+E_{Akk} : *Er findet Geld.*

finden E_N+E_{Akk}+E_{Adj} : *Wir finden ihn blöd.*

finden E_N+E_{Akk} (daß) : *Ich finde, daß er doof ist.*

Jeśli uczeń wraz ze znaczeniem zapamięta również *Satzmuster* danego czasownika, przy budowaniu własnych zdań nie będzie eksperymentował i przenosił konstrukcji z języka ojczystego, ale w oparciu o gotowy wzór utworzy poprawne zdanie. To właśnie istnienie tych wzorców zdania stanowi o produktywnym charakterze gramatyki walencyjno-dependencjalnej, o czym wspominałam we wstępie do niniejszego artykułu.

Wzór zdania można znaleźć w słowniku walencyjnym, ale również my jako nauczyciele powinniśmy w czasie lekcji podawać wraz z czasownikiem jego wzór, choćby w uproszczonej formie, np.:

Stören N+Akk

Istnienie wzorów zdania to tylko jedna z zalet omawianej tu DVG. Innym atutem jest umożliwienie czytelnego ukazania struktury zdania, a co za tym idzie – ułatwienia uczniowi zrozumienia reguł rządzących chociażby szykiem wyrazów.



Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld

Szyk wyrazów w zdaniu to właściwie materiał na osobny artykuł. Postaram się zatem wyjaśnić jedynie kluczowe zagadnienia z tego zakresu.

Zdanie niemieckie jest strukturą, której ramy (*Satzrahmen*) wyznaczone są przez *Verbkomplex*: V₁ i V₂. V₁ to zazwyczaj czasownik w formie osobowej, a V₂ – to pozostałe elementy *Verbkomplexu*. Między nimi jest tzw. *Mittelfeld*. Przed V₁ znajduje się *Vorfeld*. Jest to miejsce dla jednej części zdania, podobnie jak *Nachfeld*, który znajduje się za V₂. Graficznie można przedstawić zdanie w sposób następujący:

VORFELD | V₁ | MITTELFELD | V₂ | NACHFELD

Na przykład:

Gestern | habe | ich zwei Stunden | gearbeitet |.

Części zdania w *Vorfeldzie* i *Nachfeldzie* mogą być oczywiście dużo bardziej złożone, np.:

VORFELD	V ₁	MITTELFELD	V ₂	NACHFELD
Als wir diesen Mann gesehen haben	haben	wir	gedacht.	daß er tot ist.
(I _T)		(E _N)		(E _{Akk})

O ile *VORFELD* i *NACHFELD* mogą zawierać tylko jedną część zdania, to *MITTELFELD* wypełniony może być nieograniczoną ilością dopełnień i określeń. Chociaż liczba ich może być dowolna, funkcjonuje tu tzw. porządek zasadniczy (*Grundfolge*). Najogólniej mówiąc, dopełnienia powinny znajdować się w następującej kolejności:

- na początku są zaimki (Nominativ, Akkusativ, Dativ);
- następnie rzeczowniki z rodzajnikami określonymi i zaimkami dzierżawczymi (kolejność NDA);
- za nimi rzeczowniki z rodzajnikami nieokreślonymi lub bez rodzajników;
- wyrażenia przyimkowe.

Określenia (niezależnie od tego, jaka częścią mowy są wyrażone) nie mogą „wyprzedzać” zaimków. Między rzeczownikami mogą być zebrane blisko siebie lub być „przeplatane” z nimi. Najważniejsze jest, aby zachować kolejność TKML

(temporal, $\left[\begin{array}{l} \text{kausal} \\ \text{konzessiv, modal, lokal} \\ \text{konsekutiv} \end{array} \right.$ np.:

Der Junge kann heute wegen seiner Krankheit
E_N V₁ I_T I_{Kausal}
nicht so hart arbeiten.
I_M V₂

Znajomość i stosowanie powyższych wytycznych zapewni budowanie przejrzystych, logicznych i poprawnych zdań.

Zachęcam gorąco wszystkich nauczycieli języka niemieckiego na różnych poziomach nauczania do tłumaczenia zasad syntaktycznych według opisanej tu gramatyki dependencjalnej i życzę sukcesów dydaktycznych.

(czerwiec 1998)

Bezokolicznik czy konstrukcja gerundialna?

Takie pytanie stawiają sobie niejednokrotnie uczniowie uczący się języka angielskiego, próbując tworzyć poprawne zdania wymagające użycia czasowników, po których może wystąpić bezokolicznik lub forma *-ing*. Dlatego ten problem gramatyczny wymaga przeprowadzenia wielu różnych ćwiczeń wdrażających i utrwalających poprawne zastosowania obu konstrukcji. Przed przystąpieniem do ćwiczeń dobrze jest zaprezentować podział czasowników na cztery grupy i podać przykłady ich użycia. Można to zrobić za pomocą rzutnika pisma lub rozdać uczniom kartki z następującymi informacjami:

► 1. Verb + infinitive

>These verbs are followed by the infinitive:

She promised to help me

(can) afford	beg	happen	plan	threaten
agree	not care	hesitate	prepare	volunteer
aim	choose	hope	pretend	(can't) wait
appear	dare	learn	promise	want
arrange	decide	long	refuse	wish
ask	expect	manage	seem	
attempt	fail	offer	tend	

>If there are two infinitives following the verb, joined by *and*, *but*, *or*, *except* or *than*, we don't use *to* before the second infinitive.

She wanted to sit down and read the paper.

► 2. Verb + infinitive without to

You can go now.

>All modal verbs are followed by the infinitive without *to*: *can*, *could*, *may*, *might*, *must*, *need*, *ought to*, *shall*, *should*, *will*, *would*.

>*Would rather*, *would sooner* and *had better* are also followed by the infinitive without *to*.
I would rather do it now than later. O R *I'd rather not do it later.*

► 3. Verb + -ing form

He enjoys playing football and reading books.

The most useful verbs that are followed by the *-ing* form are: *admit*, *advise*, *avoid*, *carry*

on, *consider*, *delay*, *deny*, *dislike*, *enjoy*, *fancy*, *finish*, *give up*, *imagine*, *keep*, *keep on*, *mention*, *(not) mind*, *miss*, *postpone*, *practise*, *put off*, *recommend*, *risk*, *suggest*.

► 4. Verb + infinitive or -ing form

>The most useful verbs that can be followed by the infinitive or by the *-ing* form are: *begin*, *continue*, *like*, *love*, *hate*, *intend*, *prefer*, *start*.

Then he began to tell us what had happened.

O R ... *began telling ...*

>After *would like/love/hate/prefer* we usually use the infinitive.

I would love to ask you a question.

>These verbs can be followed by the infinitive or by the *-ing* form but there is a change of meaning: *forget*, *remember*, *regret*, *go on*, *try*, *stop*.

With *forget*, *remember* and *regret* the infinitive is 'before the action' and the *-ing* form is 'after the action'.

He remembered to lock the door. (remembered before locking)

He remembered locking the door. (remembered after locking)

Go on with the infinitive means 'do something different'.

He started as a clerk and went on to be a film star.

Go on with the *-ing* form means 'continue'.

He went on being a film star for ten years.

Try with the infinitive means 'do your best'.

She tried to explain on the phone.

Try with the *-ing* form means 'experiment'.

Try writing to him, not phoning.

The infinitive after *stop* gives the reason for stopping.

Mr Barton stopped to talk to Mrs Drury.

The *-ing* form after *stop* means the action ended.

*He stopped talking when he saw Mrs Drury wasn't listening.*¹⁾

¹⁾ Według Dean Michael (1995), *English Grammar Lessons*, Oxford University Press i Murphy Raymond (1994), *English Grammar in Use*, Cambridge University Press.

Po czym można przystąpić do ćwiczeń, które umożliwiają uczniom zastosowanie podanych wiadomości teoretycznych w praktycznych sytuacjach językowych i pozwolą im łatwiej je zapamiętać.

▼ **Ćwiczenie I:** Wybór właściwych znaczeń.

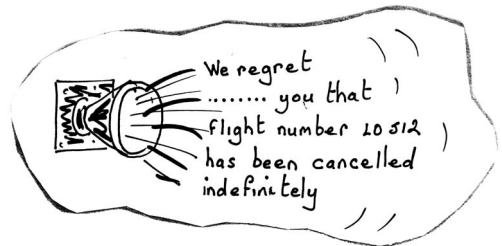
Uczniowie dobierają się parami, a każdy z nich otrzymuje kopię zadania, które wspólnie rozwiązują i sprawdzają z resztą klasy.

Read the sentences and then put a tick against the correct explanation of each sentence:

1. Mary remembers having an appointment.
 - (a) Mary is having an appointment now.
 - (b) Mary has already had an appointment.
2. I stopped eating icecream.
 - (a) I don't like icecream any more.
 - (b) When I was a child I stopped at the shop to eat icecream.
3. Tony regretted hitting his best friend.
 - (a) Tony has already hit his best friend.
 - (b) Tony is about to hit his best friend.
4. I tried to find the solution to the problem.
 - (a) I have already found the solution.
 - (b) I thought hard over the solution.
5. I remembered to pick up my laundry.
 - (a) I remembered that I had picked up my laundry yesterday.
 - (b) I didn't forget to pick up my laundry.
6. He stopped to complain about the noise.
 - (a) The noise upset him and so he complained.
 - (b) He is no longer making a complaint.
7. The city council regrets to announce the closure of the main road.
 - (a) The city council is sorry about an announcement it made some time ago.
 - (b) The city council is making an announcement now.
8. I tried telling him a joke but he still wouldn't laugh.
 - (a) I couldn't cheer him up.
 - (b) I tried hard but I didn't remember any joke.

▼ **Ćwiczenie II:** Interpretacja obrazków.

Nauczyciel prezentuje na ekranie następujące fazogramy i prosi uczniów o uzupełnienie zdań zgodnie z przedstawioną sytuacją:





Źródło: Marion Clayson, Graphic Designer, MC Designs, Winsford, Cheshire, England.

► Ćwiczenie III: Dobór właściwych form czasowników.

Uczniowie otrzymują kopie następującego tekstu i wpisują odpowiednie formy czasowników podanych w nawiasach:

Read the following text and then put the verb into the correct form, GERUND or INFINITIVE:

Dear Linda,

I regret (**say**) that I haven't been able to do many of the things I intended to do while you were away. I forgot (**go**) to the insurance company to renew the insurance until it was too late. I did remember, however, (**send**) the application form for the tickets for the classic music concert. I know you will be pleased when I say that I have stopped (**smoke**), but now I forget (**buy**) matches to light the fire or I don't remember (**put**) them in the place where I finally find them.

I was sorry to hear that you don't like Mr Brown though I did warn you! I can't say I regret (**call**) him a liar. But I suppose I must stop (**do**) this.

All the best,
Nick

► Ćwiczenie IV: Rozmowa na wybrany temat.

Uczniowie ponownie dobierają się parami. Każdy uczeń A otrzymuje kartkę z zapisanymi na niej czasownikami: *Regret, Try, Stop, Remember + -ing*. Natomiast każdy uczeń B dostaje kartkę z tymi samymi czasownikami + *infinitive*. Wspólnie wybierają temat rozmowy np.: *a holiday; planning a birthday party; shopping* itp. Ich zadaniem jest użycie w rozmowie jak najwięcej zdań z wymienionymi czasownikami i podaną, na ich kartce, strukturą. Rozmowa może przebiegać następująco:

Temat: HOLIDAY

A: I used to go to Italy with my parents to stay at my grandma's every summer, but I stopped travelling a few years ago, I prefer staying in our cottage by the lake.

B: Last year when I went to Italy I tried to visit as many places of interest as possible.

A: When I saw your pictures I remembered visiting Venice and feeding the pigeons.

B: We stopped there to feed them too.

A: You won't regret going down to Palermo either.

B: Maybe that's what I'll try to do when I go to Italy again.

► Ćwiczenie V: Uzupełnianie luk w tekście.

Każda para uczniów wykonuje dwa kolejne zadania, które zostają samodzielnie sprawdzone przez porównanie własnej wersji zdań z zaprezentowanymi na ekranie przy wykorzystaniu rzutnika pisma.

TASK 1

Fill in the gaps using either GERUND or INFINITIVE forms:

- Sarah managed _____ tickets for the Oscar prize winner film.
- I don't think you should refuse _____ Mr Blake's invitation to the opera.
- He never admits _____ mistakes in his work.
- A group planned _____ on a hike in the mountains last Saturday.
- We've arranged _____ with our employees during the day.
- Have you decided where _____ on a vacation?
- Did you miss _____ the Poster Exhibition in the coffee room?

TASK 2

Complete each conversation by using a verb from the box. You must decide whether to use a GERUND or INFINITIVE

have, get, see, meet, stay

A: Sorry I missed _____ you last week. I was feeling so ill that I decided _____ in bed; that's why I didn't manage _____ to the meeting.

B: Well, never mind, we've arranged _____ another meeting on Friday we're planning _____ at about 10:00 in the usual place.

see, drop, steal, give, attack

A: The accused doesn't admit _____ the money and he certainly denies _____ the cashier. The cashier is refusing _____ evidence because she can't recall ever _____ the accused before.

B: In that case, I expect the police are considering _____ the charges.

► **Ćwiczenie VI:** Dialog sytuacyjny.

Klasa zostaje podzielona na małe grupy. Każda z nich otrzymuje broszury reklamujące wakacje w różnych krajach lub miastach, wystawy lub miejsca godne zwiedzenia oraz kartki z różnymi czasownikami, które wymagają zastosowania bezokolicznika lub konstrukcji gerundialnej. Zadaniem każdej grupy jest ułożenie dialogu w oparciu o informacje zawarte w broszurze i z użyciem podanych czasowników. Na przykład: uczniowie otrzymują broszurę reklamującą miejsca godne zwiedzenia w Warszawie i w oparciu o nią oraz podane czasowniki: *plan, miss, want, consider*, układają dialog, który może przybrać następującą formę:

A: I'm planning **to go** to the Landscape Painting Exhibition tomorrow.

B: But I think you've already missed **doing** it because the exhibition is over.

A: What a pity! I really wanted **to see** it!

B: You can consider **visiting** Warsaw ZOO for a change etc.

► **Ćwiczenie VII:** Zabawa językowa: *Changing places*. (według Dean Micheal (1995), *English Grammar Lessons*, Oxford University Press)

Nauczyciel wprowadza uczniów do wykonania zadania w następujący sposób:

There have been many books and films about two people changing lives with each other. Imagine that you are going to change lives with some-

one. Imagine that you are going to live in his/her house, drive his/her car, do his/her job. Write sentences about your life so that the person you are going to change with knows everything about you. Give him/her some advice if you can.

Następnie poleca wykorzystanie czasowników, które wymagają zastosowania konstrukcji bezokolicznikowej lub gerundialnej; czasowniki te zostają zapisane na tablicy lub zaprezentowane na ekranie przy użyciu rzutnika pisma:

Verbs

afford, avoid, begin, choose, decide, dislike, enjoy, expect, fail, feel like, finish, forget, go on, happen, hate, help, hope, intend, keep, learn, like, love, manage, mean, offer, prefer, prepare, promise, recommend, refuse, remember, seem, start, stop, suggest, try, want, wish, would rather, would sooner

Można także podać przykłady zdań, które uczniowie będą tworzyli zgodnie z poleceniem: I dislike eating lunch, so make sure you can go all day without eating.

Prepare to look after a very lively young dog.

You must avoid feeling overworked. I work at least ten hours a day.

Kolejnym etapem ćwiczenia może być praca w parach.

Uczniowie otrzymują następujące polecenie:

Imagine that you are going to change lives with your partner. Tell each other about your lives using the sentences you have written. (Correct each other's sentences if necessary.)

Gdy wszyscy uczniowie wymienią już informacje ze swoimi partnerami, można ich poprosić aby zrelacjonowali to, co przed chwilą usłyszeli. Opowiadając o życiu swoich kolegów, mogą zapisywać na tablicy wszystkie użyte czasowniki w trzech kolumnach:

verbs + -ing; verbs + infinitive i verbs + infinitive without to.

Zakończeniem ćwiczenia może być odpowiedź na pytanie: *Who in the class would you most like to change lives with?*, które można potraktować także jako zadanie domowe.

Bibliografia:

Dean Michael, (1995), *English Grammar Lessons*, Oxford University Press.

Murphy Raymond, (1994), *English Grammar in Use*, Cambridge University Press.

Seild Jennifer, (1995), *Grammar Four*, Oxford University Press. (sierpień 1996)

Passé simple – prezentacja i ćwiczenia na podstawie lektury „La momie” B. Doyle

Passé simple – to czas występujący głównie w literaturze i w prasie. Passé simple nie należy do tematów lekcyjnych, które dziś szczególnie interesują ucznia. Komunikacja współczesna pierwszeństwo daje innym czasom, bardziej zrozumiałym dla przeciętnego odbiorcy. Nie każdy chce zapamiętać dziwne końcówki passé simple:

- ▶ dla koniugacji pierwszej: *-ai, -as, -a, -âmes, -âtes, -èrent,*
- ▶ dla koniugacji drugiej: *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent,*
- ▶ dla koniugacji trzeciej: *-us, -us, -ûmes, -oûtes, -urent.*

Do listy powyższych końcówek należy, jak zwykle, dołączyć pewną liczbę czasowników nie poddających się tym regułom.

W czasie wakacyjnych wędrówek po licznych warszawskich księgarniach wpadła mi w ręce niewielka pozycja wydawnictwa La Spiga Languages pod tytułem „La momie”, autorstwa Barbary Doyle. Książka ta została wydana razem z kasetą magnetofonową, która zawiera cały tekst lektury oraz wiele ciekawych ćwiczeń, nazwanych tu „*activités*”,... „La momie” jest pozycja z cyklu *lectures très facilitées*. Lektor czyta tekst, który znajduje się po lewej stronie książki. Jest on zawsze ilustrowany. Pod każdym rysunkiem autor zamieścił słowniczek. Po prawej stronie znajdują się ćwiczenia związane bezpośrednio z lekturą.

Zaproponowałam pracę z tym tekstem w klasie trzeciej. Uczniowie z aprobatą i zaciękawieniem przyjęli mój wybór. Potraktowaliśmy to jak pewną przygodę, ucieczkę przed codziennością, rutyną nauczania. Miała to być nie tylko przygoda z językiem francuskim, ale także wyprawa do świata fikcji. Mieliśmy być świadkami przygód dwóch młodych francuskich archeologów.

Dominującym czasem narracji w „La momie” jest passé simple, czas, którego do tej pory uczniowie nie znali. Zanim więc zaczęliś-

my pracę, poprosiłam uczniów o samodzielne opracowanie nowego czasu. Dwóch uczniów wywiązało się znakomicie z powierzonego zadania. Nie musiały wiele uzupełniać.

Każdy fragment tekstu puszczany był z taśmy dwa razy. Za drugim razem każdy uczeń powtarzał dokładnie przeczytane zdanie. Muszę dodać, że lektor czytał tekst powoli, bardzo wyraźnie, wymawiając wszystkie końcówki. Nasza uwaga skupiona była przede wszystkim na końcówkach passé simple. Uczniowie z wielką dokładnością naśladowali wypowiedzi lektora. Była to dla nich świetna zabawa, ale przede wszystkim nauka poprawnej wymowy. Rzadko zdarza się okazja usłyszenia czasu passé simple.

Activités, które uzupełniają pracę z tekstem, w dużej mierze poświęcone są przedstawieniu passé simple. W ćwiczeniach autor wyraźnie pokazuje różnicę między zastosowaniem tego czasu w stosunku do innych czasów przeszłych (*imparfait, plus-que-parfait*). Jednocześnie, uczeń ma okazję sprawdzić swoją wiedzę z innego zakresu gramatyki, np. uzgadniania przymiotników. Oto fragment ćwiczenia „à trou”, w którym omówiliśmy reguły *concordance des temps* (zgodność czasów). Ćwiczenie sprawdzało równocześnie wiedzę ucznia na temat zgodności rzeczownika z przymiotnikiem.

Quand je me révelai, j'allai à la fenêtre: c'était une journée magnifique! J'étais vraiment de bonne humeur. Je pris mon petit déjeuner, je m'habillai et je préparai des sandwiches appétissants pour mon excursion sur le lac. Mais, quand j'étais prêt pour sortir, je me rendis compte que la porte était fermée et que je n'avais pas de clés: on m'avait enfermé dans la maison! J'étais furieux! Je sortis par la fenêtre.

Autor zamieścił też ćwiczenia ukazujące bezpośrednio różnicę pomiędzy passé simple a présent. Zadaniem ucznia było połączyć odpowiednio w pary te same znaczeniowo czasowniki, ale ustawione w dwóch czasach np. *met – mit, ouvre – ouvrit, est – fut, remarque – remarqua.*

W zestawach ćwiczeń spotykamy też ćwiczenia polegające na rozumieniu tekstu ze słuchu i poprawnym zapisaniu zdań w *passé simple*, np. *La momie prit dans ses bras la Princesse Tamara et sortit*.

Ćwiczenia, nad którymi należało się nieco zastanowić, to *mots croisés* (krzyżówki). One również w sposób bezpośredni nawiązywały do opowiadania o mumii z egipskiej piramidy, wzbogacając słownictwo ucznia np. *cercueil* *egyptien* – *sarcophage*.

W tej książce jest jeszcze wiele różnorodnych, ciekawych ćwiczeń. Większość z nich oparta jest na pracy z taśmą magnetofonową, na samodzielnym rozszyfrowaniu tekstu (nieraz w sensie dosłownym, gdyż autor zamieszcza również ćwiczenia szyfrowania tekstu). Porusza-

my się w labiryncie, powtarzając przy tej okazji zwroty związane z przemieszczaniem się w przestrzeni np. *tourner à gauche*, *traverser devant* itp. Zadaniem nauczyciela jest sprawić, by praca nad tekstem i omawianie problemów gramatycznych, tu występujących, była przyjemnością. I rzeczywiście, uczniowie sami chętnie domagali się przerobienia kolejnego fragmentu tekstu, zapominając o gramatyce. Interesował ich głównie dalszy rozwój akcji. Sądzę, że w ten, nieinwazyjny sposób, są w stanie zgłębić niejedyn problem gramatyczny. Dowodem tego niech będzie umiejętność rozpoznawania i używania *passé simple*, jaką uzyskali po skończonej pracy z „*La momie*” Barbary Doyle.

(styczeń 2000)

Marian Chomonicik
Białystok

Imiesłowy łacińskie. Problem formy i funkcji, użycia i tłumaczenia

W języku łacińskim występują następujące formy imiesłowów:

- ▶ participium praesentis activi, np. *curans*, *-antis* – *lecząc/leczący*,
- ▶ participium futuri passivi (gerundivum), np. *curandus*, *-a*, *-um* – *mający być leczonym*,
- ▶ participium perfecti passivi, np. *curatus*, *-a*, *-um* – *uleczony/(ule-czywszy)*,
- ▶ participium futuri activi, np. *curaturus*, *-a*, *-um* – *mający (zamiar) leczyć*.

Jak z powyższego wyliczenia wynika, język łaciński, mając cztery imiesłowy, jest uboższy pod tym względem od języka polskiego; nie ma bowiem imiesłowu biernego współczesnego (*praes.pass.*), np. *leczony*, *-a*, *-e*, ani imiesłowu czynnego uprzedniego (*perf.act.*), np. *uleczywszy*. Brakujące formy imiesłowów oddajemy w tłumaczeniach na język łaciński poprzez zdania względne lub konstrukcję ablatiwu absolutu, nominalizację, np. *medicina data* – *lek, który został podany/podawany lek/po podaniu leku*. Tylko participia urobione od czasowników zwanych deponentia czy semideponentia mają znaczenie polskich imiesłowów na „-wszy”, np. *usus* – *używszy*, *fisus* – *zaufawszy*.

Budowa i odmiana imiesłowów łacińskich są ogólnie znane. Formy ich mogą występować w stronie czynnej lub biernej i być urabiane od tematu niedokonanego lub dokonanego czasownika poprzez przyrostki (cechy) i końcówki rodzajowe, co powoduje pewne ograniczenia w ich użyciu. I tak:

▶ Participium praesentis activi jest zbudowane z tematu niedokonanego czasowników, cechy „*ns/nt*” łączonej w przypadku III/IV kon. z tematem przy pomocy samogłoski (spójki) „*e*”, zaś I/II kon. bezpośrednio i końcówek przypadkowych III dekl. typu 2/3 w zależności od funkcji, np. *de medico scribenti* – *o lekarzu piszącym (przydawka) /medico scribente* – *gdy lekarz pisze* (równoważnik).

▶ Participium futuri passivi składa się z tematu niedokonanego czasownika, cechy „*nd*” łączonej w przypadku III/IV kon. z tematem przy pomocy samogłoski (spójki) „*e*”, zaś I/II kon. bezpośrednio i końcówek rodzajowych „*-us*, *-a*, *-um*”, wskazujących na I i II dekl. tej formy imiesłowu, np. *sumendus*, *-a*, *-um* – *mający być przyjęty*.

▶ Participium futuri activi składa się z tematu dokonanego biernego czasownika i końcówek

rodzajowych „-urus,-ura,-urum, wskazujących na I i II dekl. tej formy, np. *sumpturus,-ura,-urum* – mający (zamiar) przyjąć.

► Participium perfecti passivi jest zbudowane z tematu dokonanego biernego czasownika oraz końcówek rodzajowych „-us,-a,-um”, wskazujących na I i II dekl. tej formy imiesłowu, np. *sumptus,-a,-um* – przyjęty.

Wszystkie participia łacińskie, jak widać z powyższego zestawienia, są odmienne. W języku polskim odpowiadają im zarówno imiesłowy odmienne (przymiotnikowe), jak i nieodmienne (przysłówkowe), np. *medens,-entis* – leczący/leczący.

Wspomniane wyżej ograniczenia w użyciu imiesłowów dotyczą nacechowania ich kategorią gramatyczną strony i czasu. I tak:

► Participia czynne, występując w grupach syntaktycznych, konotują (przyłączają) tylko te rzeczowniki, które są nośnikami/nadawcami (agens) nazywanej przez tenże imiesłów czynności, np. *medicus curans/curaturus* – lekarz leczący/mający leczyć.

► Participia zaś biernie, występując w grupach syntaktycznych, konotują tylko te rzeczowniki, które są odbiorcami (patiens) nazywanej przez imiesłów czynności, np. *medicus curandus/curatus* – lekarz mający być leczony/lekarz wyleczony. Wyjątek stanowi part. perf. pass. czasowników zwanych deponentia i semideponentia, których treść jest czynna, konotuje on zatem agensa, np. *Aegrotus (agens) multa passus decessit*. – Chory wycierpiałszy wiele zmarł.

Czas imiesłowów jest czasem względnym, czyli oznacza czasowy stosunek imiesłowu do formy osobowej czasownika (verbum finitum), przy którym imiesłów występuje. I tak:

► Participium praesentis wyraża czynność równoczesną (występującą równocześnie) z czynnością wyrażoną przez verbum finitum, np. *Puer (agens) musicam audiens discit*. – Chłopiec słuchając muzyki, uczy się.

► Participia futuri wyrażają czynność późniejszą (występującą później) w stosunku do czynności wyrażonej przez verbum finitum, np. *Aegrotus (patiens) curandus in clinica examinatur*. – Chory mający być leczony jest badany w klinice. *Medicus (agens) curaturus in clinica manet*. – Lekarz mający leczyć przebywa w klinice.

► Participium perfecti wyraża czynność wcześniejszą (występującą wcześniej) w stosunku do

czynności wyrażonej przez verbum finitum, np. *Aegrotus (patiens) curatus e clinica redit*. – Chory wraca wyleczony z kliniki.

Participia są używane w języku łacińskim podobnie jak w języku polskim i funkcjonują jako:

► przydawki (participium attributivum), np. *Aegrotus curatus gaudet*. – Chory wyleczony cieszy się. Przydawka imiesłowowa może być poszerzona w zależności od wartości (walencji) jakościowej i ilościowej imiesłowu, przejmując ją od czasownika, od którego został on urobiony, np. *medicus cito aegroto receptum scribens* – lekarz piszący szybko choremu receptę. Przydawki poszerzone tłumaczy się na język polski bardzo często poprzez zdania przydawkowe (względne), zaczynające się od zaimków względnych (*qui, quae, quod* – który,-a,-e) np., *medicus cito aegroto receptum scribens* – lekarz, który szybko pisze choremu receptę;

► orzeczniki (participium praedicativum) w funkcji orzecznika lub funkcji formotwórczej, np. *Aegrotus curatus est*. – Chory został wyleczony (działanie – funkcja formotwórcza)./Chory jest wyleczony (stan – funkcja orzecznika);

► okoliczniki czasu, przyczyny, warunku, przyzwolenia (participium coniunctum – jeden rzeczownik)/ablativus absolutus – dwa różne rzeczowniki) w funkcji okolicznika/równoważnika zdań okolicznikowych, np. *Medicus in clinicam reversus aegrotum examinavit*. – Lekarz powróciwszy do kliniki bada chorego (part.coni.). *Medicus aegroto examinato receptum praescribit*. – Lekarz, gdy chory został zbadany, wypisuje receptę (abl.abs.).

Imiesłowy w funkcji orzecznika, czy to tworząc orzeczenia złożone: coniugatio periphrastica activa z part. fut. act., np. *Medicus curaturus est*. – Lekarz ma zamiar leczyć. i con. periph. passiva z part. fut. pass., np. *Aegrotus curandus est*. – Chory musi być leczony, czy paradygmaty form dokonanych biernych czasownika z part. perf. pass., np. *curatus sum/es* – zostałem/zostałeś wyleczony, nie stwarzają problemów w ich rozpoznaniu i odróżnieniu od dwu pozostałych funkcji. Podobnie rzecz się ma z rozpoznaniem i odróżnieniem funkcji okolicznikowej ablatiwu absolutu, równoważnika złożonego, wyrażającego czy to czynność równoczesną (part. paes. act.), czy wcześniejszą (part. perf. pass.). Rozróżnienie natomiast imiesło-

wów występujących w funkcji przydawki i równoważnika prostego (participium coniunctum) może sprawiać trudności. Są bowiem takie syntagmy, co do których może istnieć niepewność, czy występujący w nich imiesłów ma funkcję przydawki, czy równoważnika, np. *Medicus auscultans examinatus*. – *Lekarz osłuchujący/osłuchujący bada*.

Taka pomyłka jest zasadniczo możliwa tylko wówczas, gdy imiesłów konotuje rzeczownik. Natomiast, gdy brak wyrazu odniesienia (konotacji) dla imiesłowa – a ma to miejsce przy podmiocie domyślnym względnie zaimkowym – wówczas występuje imiesłów zawsze w funkcji równoważnika, np. *Musica audiens disco*. – *Słuchając muzyki uczę się*. *Ille domum reversus amicos suos invitat*. – *Ów powróciwszy do domu odwiedza swoich przyjaciół*.

Imiesłów w funkcji przydawki występuje w języku łacińskim zasadniczo dużo rzadziej niż imiesłów w funkcji okolicznika/równoważnika i można by go w opisie gramatycznym o wiele dokładniej określić, niż to ma miejsce do tej pory, a nawet wyliczyć możliwości jego występowania. Jeśli jednak imiesłów występuje z rzeczownikiem i ma się wątpliwość, co do jego funkcji, można zastosować dwa testy/procedury językowe, a mianowicie:

- ▶ pronominalizację, tzn. zastąpienie konotowanego przez imiesłów rzeczownika zaimkiem. Jeśli zdanie pozostanie w dalszym ciągu poprawne gramatycznie, to znaczy, że imiesłów jest okolicznikiem/równoważnikiem, jeśli nie, to znaczy, że przydawką, np. *Puer/Is musica audiens discit*. – *Chłopiec/On słuchając muzyki uczy się* (równoważnik). *Hic est medicina/*ea supra scripta*. – *Tutaj jest lek/*on wyżej opisany* (przydawka).
- ▶ substytucję, tzn. podstawienie innej formy niż imiesłów. I tak imiesłów w funkcji przydawki można zastąpić inną formą przydawki, np. *Hic est medicina supra scripta/nova/quam supra commemoravimus/contra influenzam*. – *Tutaj jest*

lek wyżej wymieniony/nowy/który wyżej wspomnieliśmy/przeciw grypie (przydawka). Imiesłów zaś w funkcji równoważnika można zastąpić zdaniem podrzędnym, najczęściej okolicznikowym, np. *Puer musica audiens /cum musica audit/discit*. – *Chłopiec słuchając muzyki/gdy słucha muzyki/ uczy się* (równoważnik).

Obie te metody rozpoznawania funkcji imiesłówów należy stosować ogólnie i z umiarem, mają bowiem one swoje granice:

- ▶ niektóre imiesłowy mogą być użyte zarówno w funkcji przydawki, jak i równoważnika, np. *Rosa florens hortum ornat*. – *Kwitnąca róża/Róża kwitnąca zdobi ogród*. i w powyższych testach (procedurach językowych) będą się zachowywać dwuznacznie;
- ▶ przy substytucji nie można stosować przymiotników, które mogłyby funkcjonować zarówno jako przydawki i równoważniki, ponieważ nie pozwalają one na jednoznaczne określenie funkcji zastępowanego imiesłowu, np. *Fructus puter nocet*. – *Owoc zepsuty/ponieważ jest zepsuty/ szkodzi*;
- ▶ niektóre imiesłowy występują zawsze w funkcji równoważników zdań podrzędnych, np. *medicina sumpta* – *przyjąwszy lek*, *Scribens cogito* – *Pisząc myślę*. – (brak wyrazu odniesienia dla imiesłowu – podmiot domyślny względnie zaimkowy);
- ▶ nieokreśloność zdań względnych, które w języku łacińskim mogą być nie tylko poszerzeniem przydawki, lecz także okolicznika, np. *Aegrotus ex clinica erasus/qui ex clinica erasus est/domum venit*. – *Chory z kliniki wypisany/, który/ponieważ z kliniki został wypisany/ przybył do domu*.

W takich przypadkach lepiej jest zrezygnować z testowania, dającego dwuznaczne wyniki, a posłużyć się procedurą dającą wynik jednoznaczny. Do tych zaś należą: pronominalizacja i substytucja, polegająca na przekształceniu ewentualnego imiesłowu z funkcji okolicznika na zdanie okolicznikowe.

(lipiec 1999)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

▶ Wioletta Piegzik (2000), *Leçon de français. English lesson*, Wrocławska Drukarnia Naukowa, PAN

▶ Iwona Strachanowska, Przemysław Grzybowski (2000), *Attitudes interculturelles des étudiants polonais*, Scientia Paedagogical Experimentalis.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Andrzej Wierus
Kielce

Tego nie znajdziesz w podręczniku. Część III „Jeszcze 100 zdań”¹⁾

Oto dalsze zdania, których nie znajdziemy w podręczniku. Kilka takich zdań przetłumaczonych na lekcji rozszerzy słownictwo uczniów i na pewno ich zainteresuje.

1. Zamierzam wziąć wolne popołudnie w pracy, abyśmy mogli pójść na kawę. OFF
.....
2. On jest z nieprawego łoża. BORN
.....
3. Nie odkładaj słuchawki! UP
.....
4. ci wyżej wymienieni politycy, którzy uważają, że są ponad prawem. ABOVE
.....
5. Wykonaliśmy pracę trzy tygodnie przed czasem. PROJECT
6. Która rzeka jest druga na świecie pod względem długości?
7. ... i, ku swojemu zaskoczeniu, wygrywasz 200 funtów w konkursie, w którym wzięłeś udział. ENTERED
.....
8. Jest pechowcem, bez pracy i kondycji. LUCK
9. Posłuchaj, wiem, że jesteś zły – ale mógłbyś przynajmniej mnie wysłuchać. OUT
.....
10. Rety! Ale z ciebie sprytny chłopiec!
.....
11. Ten parkingowy ma niewiele ponad 30 lat. EARLY
12. Miała pracę na pół etatu przy kasie w pobliskim supermarkecie. CHECKOUT
.....
13. Można jechać aż do Paryża bez konieczności przesiadania się z pociągu na pociąg. ALL
14. Czy byłby Pan łaskaw zamienić się ze mną miejscami, abym mógł usiąść obok mego przyjaciela? PLACES
.....
15. Ożenisz się z nią – ale po moim trupie! DEAD
.....
16. Poczuj się jak u siebie w domu – a ja zrobię kawę.
17. Nie zwracaj na niego uwagi – wypił o jednego za dużo! MANY
.....
18. Eksploatacja zamrażarki nie jest droga. RUN
19. Czy ten pasażer na gapę ma mniej więcej 35 lat?
20. Po godzinie 18 można tu parkować za darmo. FREE
.....
21. Moja siostrzyczka wygrała konkurs poezji trzeci rok z rzędu. RUNNING
.....
22. Łódź jest drugim miastem w Polsce pod względem wielkości. SECOND
.....

¹⁾ Część I artykułu ukazała się w numerze 5/1997, część II w numerze 1/1998 (red).

23. Dla zabicia czasu graliśmy w karty aż do rana. PASS
24. Słuchaj, czy brakuje ci latania? SAY
25. Ta kosmetyczka jest w szóstym miesiącu ciąży.
26. Coś mi wypadło i nie mogę dotrzymać terminu. DEADLINE
27. Kurator przyznał się do napadu. PLEADED
28. Jej kolega, nauczyciel, potrafi czytać z nut. READ
29. Joe przegrał z Tomkiem w trzecim secie. TO
30. Postanowili skorzystać z usług uzdrowiciela. USE
31. Poczęstuj się tą bułeczką. Posmarowałem ją dla ciebie masłem. BUTTERED
32. Większość ludzi karmi papugi orzechami. ON
33. Zamieniliśmy kolorowy telewizor na przenośny czarno-biały. SWAPPED
34. Czuwa nad utrzymaniem czystości w całym domu.
35. Czy mógłbyś przygotować mi gorącą kąpiel a ja skończę posiłek? NICE
36. Ten samochód jeździ na benzynie bezołowiowej. UNLEADED
37. Ten dramatopisarz źle wychodzi na zdjęciu. PHOTOGRAPHS
38. Nie zostawiaj swego samochodu pod moim domem – ludzie zaczną gadać.
39. Powiedziała mi, że jej rodzice są milionerami – ale to tylko mydlenie oczu.
40. Sprawdza znaczenie wyrazów: szyberdach, salon samochodowy, „budżetówka”, przemysł wytwórczy i prowizja.
41. Jak by ci się podobało, gdyby twój szef wyzwał cię od idiotów? CALLING
42. Właśnie ukończył 20 lat. TURNED
43. „Założę się, że ma z nią piekło”, pomyślała. HELL
44. Poszukiwanie domu jest zajęciem ogromnie zniechęcającym. DISCOURAGING
45. Życie stało się po prostu piekłem. LIVING
46. Na początku czerwca wstąpiła na plebanię. EARLY
47. Poezja zawsze traci w przekładzie na inny język. IN
48. To nie może przedostać się do mediów. Tu chodzi o honor firmy. STAKE
49. Kto pełni dziś honory domu? Ten, który przyszedł bez uprzedniego powiadomienia. HONOURS
50. Czy mylą mnie oczy, czy też to prawdziwy perski dywan? DECEIVING
51. Zdobyli mistrzostwo, ale niewiele brakowało ... NEAR
52. Ten materiał jest gładki w dotyku. FEELS
53. Nie powinieneś pozwolić, aby dzieci weszły ci na głowę! WAY
54. Czy zmówiłeś pacierz? SAID
55. Sprawiedliwości stało się zadość – morderca stanął przed sądem. BROUGHT
56. Matka wysłała go po coś. ERRAND
57. Nauczyli dziecko jak załatwiać podstawowe czynności fizjologiczne.
58. Tęskniła za domem i zaprzyjaźniła się ze mną. FRIENDS
59. W ciągu pół godziny wszyscy kierowcy rozpołączyli strajk. ON
60. Jak ci się układa z kolegami z pracy? WITH
61. On musi mieć już coś koło 90 lat. GETTING

62. Spróbuj się przespać!
63. Zatrzymano ją na cle i przesłuchano. CUSTOMS
64. Doniesienia mówią o dalszych walkach w kraju. REPORTED
65. Doniesienia z X mówią, że życie wraca do normy. REPORTS
66. Zegarek kwarcowy zawiera małą baterię zasilającą obwód elektryczny. POWERS
67. Miała ciemnię i wywoływała, powieliła i powiększała wiele swoich zdjęć.
68. „Muszę się do czegoś przyznać”, powiedział właściciel. „Niestety brak powietrza w zapasowym kole”. FLAT
69. Właściciel żądał 1500 funtów a Citroen miał przejechanych nieco ponad 45 000 mil. CLOCKED UP
70. Ten napastnik był nękany kontuzjami przez cały sezon. DOGGED
71. Najpierw X przejął kierownicę. Wcisnął sprzęgło, z luzu wrzucił jedynekę, dwójkę, trójkę i wreszcie czwarty bieg. EASED
72. Zapłaciła 5 funtów, aby się dowiedzieć jaka ją czeka przyszłość. FORTUNE
73. Dobrze się stało, że byłeś w domu. Zgubiłem swoje klucze. THING
74. Tak, jest przystojny, muszę mu to przyznać, ale się bardzo szarogęsi. BOSSY
75. Mieszkańcy wyszli – i bardzo dobrze! JOB
76. „Jeszcze kawy?” „Nie, dziękuję, wypięm dość.” FINE
77. Schowała mu książki – dla żartu. PLAY
78. Bateria się wyczerpała.
79. Nie było śladu rdzy na karoserii.
80. Kupili wszystkie meble używane. HAND
81. Pewnego dnia pies wściekł się i mnie ugryzł. NASTY
82. Zobacz kto przyszedł. THE
83. Pomyśl sobie życzenie. WISH
84. Dobrzy nauczyciele angielskiego są rozchwytywani. IN
85. Inne dzieci mnie wyzywały. NAMES
86. Przesłała mu całusa stojąc po drugiej stronie ulicy. BLEW
87. Przypadkiem przechodziłem tuż obok i wpadłem do ciebie. BE
88. A niech Cię! Jedno Ci tylko w głowie. BOY
89. Jeśli jestem tak inteligentny jak mówisz, teraz byłbym bogaty. BY
90. Noszę buty numer 8. A
91. Jeśli nie przestaniesz hałasować, dostaniesz klapsa.
92. Nie cierpię, gdy ludzie proszą mnie o pożyczkę pieniędzy. IT
93. Pochwalony! Nie garb się!
94. Postawiliśmy mamie obiad w Savoyu. TO
95. Mamy z nim sto pociech!
96. O której zamykacie? LATE
97. Nie wyłączaaj silnika. RUNNING
98. Reszty nie trzeba! KEEP
99. Nie jest to wielka literatura – ale dobrze się to czyta. A
100. Możliwość jeszcze jednej publikacji w tym czasopiśmie napełniła mnie radością. DAY

▼ **Klucz – (propozycje)**

1. I am going to take the afternoon off work, so we can go out for a coffee.
2. He was born out of wedlock.
3. Don't hang up!
4. ... the above-mentioned politicians who think they are above the law.

5. We finished the project three weeks ahead of schedule.
6. Which is the second longest river in the world?
7. ... and to your amazement, you win £200 in a competition that you entered.
8. He is out of luck and work and condition.
9. Look, I know you are angry but you could at least hear me out.
10. My! What a clever boy you are.
11. This traffic warden is in his early thirties.
12. She had a part-time job on the checkout in the local supermarket.
13. You can travel all the way to Paris without having to change trains.
14. Would you mind changing places with me so I can sit next to my friend?
15. You'll marry her over my dead body!
16. Make yourself at home while I get some coffee.
17. Don't pay any attention to him – he's had one too many.
18. A freezer doesn't cost much to run.
19. Is this stowaway in his mid-thirties?
20. You may park here free of charge after 6 p.m.
21. My baby sister has won the poetry prize for the third year running.
22. Łódź is Poland's second largest city.
23. We played cards to pass the time until morning.
24. I say, do you miss flying?
25. This beautician is six months pregnant.
26. Something important has come up so I can't meet the deadline.
27. The probation officer pleaded guilty to the charge of robbery.
28. Her teacher friend can read music.
29. Joe went down to / lost to Tom in the third set.
30. They decided to use a faith healer.
31. Help yourself to this roll, I have buttered it for you.
32. Most people feed parrots on nuts.
33. We swapped the colour TV set for a black and white portable.
34. She is houseproud.
35. Could you run me a nice hot bath while I finish my meal?
36. The car runs on unleaded petrol.
37. The playwright photographs badly.
38. Don't leave your car outside my house; people will talk.
39. She told me her parents were millionaires, but it's all just make-believe.
40. She's looking up the meaning of the words: sunroof, car showroom, public sector, manufacturing and commission.
41. How would you like your boss calling you an idiot?
42. He's just turned twenty.
43. 'I bet she gives him hell', she said to herself.
44. House hunting is terribly discouraging.
45. Life was just a living hell.
46. She called at the vicarage in early June.
47. Poetry always loses in translation.
48. This can't get to the media. The company's honour is at stake here.
49. Who's doing the honours tonight? The one who's arrived unannounced.
50. Are my eyes deceiving me, or is that a genuinely Persian carpet?
51. They won the championship, but it was a near thing.
52. The fabric feels soft.
53. You shouldn't let the children always get their own way.
54. Have you said your prayers?
55. Justice has been done – the killer's been brought to justice.
56. His mother sent him on an errand.
57. They have toilet-trained the baby.
58. She has been home-sick and made friends with me.
59. Within half an hour, all the drivers were (out) on strike.
60. How do you get on with your colleagues?
61. He must be getting on for ninety by now.
62. Try to get some sleep.
63. She was stopped at customs and questioned.
64. More fighting has been reported in the country.
65. Reports from X say that life is returning to normal.
66. A quartz watch contains a small battery which powers an electric circuit.
67. She had a dark room and she developed, printed and enlarged many of her own photographs.
68. 'I have a confession', said the owner. 'I'm afraid the tyre on the spare wheel is flat'.
69. The owner was asking £1500 and the Citroen had clocked up just over 45,000 miles.
70. This forward had been dogged by injury all season.
71. First X took the wheel. He let in the clutch, eased the gear lever into first gear, then into second, third and finally into fourth.
72. She paid £5 to have her fortune told.
73. It's a good thing/job you were in. I lost my keys.
74. Yes, he's handsome, I'll give you that, but he's really bossy.
75. The residents have gone, and a good thing/job too.
76. „More coffee?“ „No, I'm fine, thanks.“
77. She had hidden his books, in play.
78. The battery is flat.
79. There was no sign of rust on the bodywork.
80. They got all their furniture second-hand.
81. One day, the dog just turned nasty and bit me.
82. Answer the door.
83. Make a wish.
84. Good teachers of English are in demand.
85. The other kids used to call me names.
86. She blew him a kiss from across the street.
87. I happened to be passing so I dropped in.
88. Oh, boy, you've got a one-track mind.
89. If I am as clever as you say I am, I would have been rich by now.
90. I take a size 8 shoe.
91. Unless you stop making that noise, you'll get a smack.
92. I hate it when people ask me for money.
93. Howdy! Don't slug!
94. We treated Mum to lunch at the Savoy.
95. He is something.
96. How late are you open?
97. Keep the engine running.
98. Keep the change.
99. It's not great literature, but it's a good read.
100. It really made my day to be able to publish here yet again.

(listopad 1998)

Ćwiczenia leksykalne w nauczaniu języka angielskiego

Istnieje pewna liczba wyrazów, które ze względu na swe podobieństwo brzmieniowe są często mylone przez uczniów. Uczniowie poznają je w toku nauki i próbują stosować we własnych wypowiedziach, jednak ich właściwe, odpowiednie w danym kontekście zastosowanie sprawia im trudności. Na proponowanych przeze mnie zajęciach chodzi o utrwalenie i doskonalenie posługiwania się wyrazami często mylonymi, nie zaś o wprowadzanie zupełnie nowego materiału leksykalnego, zakłada się więc, że wyrazy wybrane do ćwiczeń pojawiły się już na wcześniejszych lekcjach.



Ćwiczenia

I. Wybierz właściwy wyraz. (Choose the right word)

ADAPTED/ADOPTED

- a) My neighbours an African orphan.
b) She quickly to our climate.

ADVICE/ADVISE

- a) If I were you, I would follow their
b) I you not to give up your present job.

BESIDE/BESIDES

- a) He slept with his gun his bed.
b) No one him knew there were important documents in the hotel room.

CITE/SITE

- a) They don't know where to the new power plant
b) They often ancient philosophers to give strength to their argument.

DATA/DATE

- a) What's today's?
b) The new suggests that our hypothesis is wrong.

ACCEPT/EXCEPT

- a) Under no circumstances will I their offer.
b) Please, my name from the list.

PRINCIPAL/PRINCIPLE

- a) The Danube is one of the rivers in Europe.
b) We believe in the ... of equal pay for equal work.

EMIGRATE/IMMIGRATE

- a) A lot of people ... to the USA to find work.
b) He had to... from his country to escape prosecutions.

II. Połącz wyrazy z pierwszej kolumny z ich definicjami z kolumny drugiej. (Match each word in the first column with its definition in the second column)

- | | |
|-----------------|---|
| 1 precede | A not interested |
| 2 proceed | B not tied up |
| 3 lose | C result |
| 4 loose | D to have something no longer |
| 5 affect | E objective, impartial |
| 6 effect | F to come before |
| 7 uninterested | G to influence |
| 8 disinterested | H to go on |
| 9 afford | I to have enough money to be able to do something |
| 10 efford | J the use of energy or strength |

III. Uzupełnij podane zdania wyrazami z pierwszej kolumny. (Complete the following sentences with the words from the first column)

1. She was in anyone's point of view but her own.
2. I did every possible to persuade him.
3. It is the easiest thing in the world to one's way in the jungle.
4. Summer months autumn months.
5. Smoking twenty cigarettes a day will your health.
6. Professor Smith who is Mr Wilson's personal friend, is strongly in favour of his plan. But I think we should seek the advice of a/an expert.
7. Susan has won a lottery. Now she can a Rolls Roys.
8. Mary always wears her hair
9. We can't with our work because the weather is extremely bad.
10. The medicine had no on them.

IV. Znajdź i popraw błędy w zdaniach. (Study the following sentences, find errors and correct them)

1. Stealing is amoral.
2. It is a farther example of his kindness.
3. He was one of the leaders of anteslavery movement.
4. In a supermarket you can buy food, cosmetics and stationary.
5. Were you conscience of his feelings for you?

Klucz do ćwiczeń

- I. 1. a) adopted, b) adapted;
2. a) advice, b) advise;
3. a) beside, b) besides;
4. a) site, b) cite;
5. a) date, b) data;
6. a) accept, b) except;
7. a) principal, b) principle;
8. a) immigrate, b) emigrate;

II. 1 – F; 2 – H; 3 – D; 4 – B; 5 – G; 6 – C; 7 – A; 8 – E; 9 – I; 10 – J.

- III. 1. uninterested; 6. disinterested;
2. effort; 7. afford;
3. lose; 8. loose;
4. precede; 9. proceed;
5. affect; 10. effect.

- IV. 1. immoral; 4. stationery;
2. further; 5. conscious.
3. antislavery;

Bibliografia

- Hall, N. and Shephard, J. (1993), *Help with Words*, Heinemann.
- Hacker Diana (1989), *A Writer's Reference*, St. Martin's Press, Inc.
- Robinson Adam and the Staff of The Princeton Review (1991), *Word Smart Building an Educated Vocabulary*, Vilalrd Books.
- Wacyn-Jones, P. (1994), *Target Vocabulary*, Penguin English. (czerwiec 1999)

Katarzyna Kuczborska-Przybylska
Piotrków Trybunalski

A propos de la correspondance française



Co określamy terminem komunikacja międzyludzka? Zakomunikować coś komuś to tyle, co przekazać wiadomość. Niestety, wiadomość dociera do nas często w niekompletnej formie.

Przyczyny tego zjawiska są różne:

- ▶ brak czasu – pośpiesznie czynione uwagi, często prawie w biegu rzucając zdawkowe informacje;
- ▶ złe warunki przekazu – hałas, niedostateczna czytelność rozmowy telefonicznej;
- ▶ zły kod przekazu – slang, skróty myślowe, deformacje fonetyczne;
- ▶ zawodna pamięć itp.

Informacja, której nie zapiszemy umyka lub jest zapamiętywana w sposób niepełny z powodu niewłaściwego przyswojenia przekazu,

zmęczenia, czy braku zainteresowania w danej chwili itp. W rezultacie informacja dociera do odbiorcy w niedostatecznej lub wręcz szczytowej formie:

- ▶ informacja do przekazania
(*message à transmettre*)

- ▶ informacja rzeczywiście przekazana
(*message réellement transmis*)

- ▶ informacja słyszana
(*message entendu*)

- ▶ informacja usłyszana
(*message écouté*)

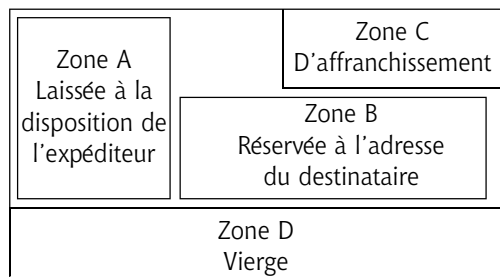
- ▶ informacja zrozumiana
(*message compris*)

- ▶ INFORMACJA ZAPAMIĘTANA
(*MESSAGE RETENU*)

Tak, w przybliżeniu, przebiega schemat zapamiętywania przekazywanych informacji. Co innego dzieje się z informacją zapisaną i przesłaną. Tu nic nie umyka uwadze i nawet po kilku latach można powrócić do otrzymanych kiedyś listów rodzinnych lub służbowych. Przypomnijmy więc zasady przesyłania informacji:

► I Je t'écris pour te dire ... (lettres personnelles)

Le recto de la correspondance doit se présenter ainsi:



Voilà quelques exemples d'utilisation des zones de l'enveloppe:

Zone A

Par avion

Courrier ordinaire

Par bateau

Recommandée

Fragile

Ne pas plier en deux

Prière de faire suivre

Valise diplomatique

Zone B

Monsieur et Madame Daniel Gaudré le Pré Clos 72220 Laigné en Belin France	Daniel et Chantal Gaudré le Pré Clos 72220 Laigné en Belin France
---	---

Madame Gabrielle Thomas 19, rue Jacques Hochin 72130 Fresnay s/Sarthe France	Monsieur Jean-Paul Marinet chez Monsieur Manuel Gomez 15, rue des Genets 72700 Spay France
--	--

Le verso de la correspondance se présente de la manière suivante:

Zone E Réservée à l'adresse de l'expéditeur
--

Zone E

Expéditeur: Marie-Hélène Bernier Le Pré Clos 72220 Laigné en Belin France	Jean-Paul et Nathalie Suberbie 2, cour Jacques Brel 72270 Mezeray France
---	--

éventuellement:

En cas de non réponse, retourner à Raymond Schwalm 10, rue Marceau 90000 Belfor France
--

Pour commencer la lettre adressée aux amis, aux parents ou aux personnes qu'on connaît bien il faut introduire:

Cher ami (Chère amie),	Chers parents
Cher Michel (Chère Paule),	Cher père (Chère mère),
Mon cher Bernard	Cher papa
(Ma chère Isabelle),	(Chère maman),
Bonjour,	Ma chère cousine,
Mon vieux (Ma vieille),	
Salut	

Pour terminer on ajoute:

Amicalement	A bientôt
Amitiés	Salut
Cordialement	Bises
Je t'embrasse	Toute ma sympathie
Bons baisers à tous	Embrassez tous pour moi

Cherchons maintenant des mots pour commencer le texte de la lettre:

J'ai bien reçu ta lettre du ...
Je te réponds à ta lettre du ...
Je te remercie de ta lettre du ...
Ta lettre du ... m'est bien arrivée.
Je suis heureux de savoir que ...
Je suis désolé d'apprendre que ...
Merci de ta lettre du ...
Merci de m'avoir écrit pour ...
Est-ce que tu peux me dire si ... (pourquoi ..., où ...)



Exercices

1. Lisez attentivement la lettre écrite par Suzanne et dites:

1. Qui est Suzanne et qu'est-ce qu'elle fait dans la vie?
2. Qui est Françoise?
3. Les rapports entre Suzanne et Françoise sont des rapports:

- d'amis
- professionnels
- d'amitié vécue il y a des années

4. La fonction principale de la lettre est de:

- parler des vacances futures
- parler des vacances passées
- demander des renseignements
- donner des renseignements

5. Quelle est l'information la plus importante dans la lettre?

6. Classez les faits présentés dans l'ordre chronologique:

- conversation au téléphone avec Eric
- week - end passé à Paris
- souvenirs de l'Italie
- vacances passées en Dordogne
- arrivée chez Alain
- déménagement

7. Classez les faits présentés dans l'ordre dans lequel ils sont mentionnés dans le texte:

- conversation au téléphone avec Eric
- week-end passé à Paris
- souvenirs de l'Italie
- vacances passées en Dordogne
- arrivée chez Alain
- déménagement

8. La réponse est partiellement illisible. Retrouvez les éléments qui ont été mouillés

pour faire cet exercice les fiches A et B vous seront utiles

Fiche A

Angoulême, 1er octobre

Chère Françoise,

Merci de ta carte. J'espère que la rentrée c'est bien passée pour toi et que tu n'es pas trop débordée (je le souhaite, mais ça m'étonnerait!) Mes vacances en Italie se sont bien terminées et semblent..... maintenant très lointaines. T'ai-je bien dit que je suis allée voir Alain à Toulouse? Il

va très bien, est plein de projets et t'envoie ses amitiés. Nous avons fait des projets de vacances en Dordogne l'an prochain – il aura une grande ferme pendant le mois d'août et pense inviter plusieurs amis. Si tu es libre...

Je t'écris surtout car j'ai l'intention d'aller faire un tour à Paris le week-end du 20 au 22 octobre (je dois..... y retrouver..... Jacqueline) mais je serais contente de te faire une petite visite. Je peux passer te voir le vendredi soir, ou le samedi, ou le dimanche, car j'ai un très bel emploi du temps cette année: j'ai toutes les classes que je voulais et n'ai pas cours du jeudi midi au lundi matin! Mais j'imagine que tu as beaucoup de travail en ce moment, aussi dis-moi si tu préfères une autre date.

Ici, tout va bien. Je prépare surtout mon déménagement (à Noël), mais l'appartement n'est pas encore prêt, ce qui risque de poser des problèmes! Et je vais avoir toute la peinture à refaire.

Je n'en mets pas plus long, mais j'espère avoir bientôt de tes nouvelles.

Je t'embrasse

Suzanne

P.S. Eric m'a téléphoné il y a 2 jours pour un renseignement. Est-ce qu'on pourrait se voir tous les trois à Paris?

II. Ajoutez les éléments qui manquent dans cette lettre. Présentez le recto et le verso de l'enveloppe:

pour faire cet exercice la fiche C vous sera utile

Fiche C

à 8 h.10, gare de Lyon. Le que je cherche, c'est un travail comme secrétaire dans un bureau. J'ai vu que ce n'est pas facile à trouver, actuellement, mais comme j'ai moins de 40 ans et beaucoup d'expérience, je pense ne pas avoir de problème. Et puis je suis libre toute la journée et même si je dois voyager assez loin tous les jours, cela m'est égal.

Peux-tu essayer de mettre une petite annonce dans le journal avant mon arrivée? N'oublie pas de mentionner que je parle bien l'espagnol et un peu l'italien.

J'espère que tes parents

III. Lisez la lettre de Marie-Laure et discutez les problèmes suivants (questions ouvertes):

1. Pourquoi on compare les élèves des classes préparatoires aux taupes ou aux khâgnes? Présentez leur vie quotidienne.
2. Quel est l'emploi du temps de Marie-Laure (aussi pendant les jours libres p.ex. pendant les fêtes)?
3. Quelles matières sont-elles enseignées dans cette classe? D'après vous, qu'est-ce qui manque?
4. Quelle est la profession que Marie-Laure veut exercer?

Fiche D

Élève d'une grande école



Ma chère Janice,

Je n'ai pas eu le temps de t'écrire plus tôt: me voilà pour la deuxième année en classe de <taupe> au lycée Condorcet. Pourquoi ce nom, m'as-tu demandé? Je ne sais pas bien mais c'est sûr que nous ressemblons un peu à ce petit animal qui, vivant toujours dans la terre, sans contact avec le monde extérieur, ne voit presque plus clair.

Imagine *-toi que je passe en moyenne 6 à 7 heures par jour au lycée: du lundi au vendredi, sans compter le samedi matin. Ce n'est pas difficile de se rappeler l'emploi du temps de notre classe de M': nous avons 11 heures de physique* et 17 heures de mathématiques! Les quelques heures qui restent sont laissées au français, à ta langue maternelle*, l'anglais, et à l'éducation* physique.

Le temps de travail à la maison est encore plus long peut-être: je suis à ma table, tous les soirs, jusqu'à 11 heures ou minuit. Et le samedi et le dimanche, je reste comme une taupe, dans le même trou noir.

Heureusement, il y a du bon dans ces études. D'abord, nous ne sommes pas coupés du monde scientifique: les professeurs nous disent ce qui s'y fait de nouveau. Surtout celui, ou celle, d'entre nous (nous sommes 8 filles pour 40 garçons) qui a réussi à <tenir> jusqu'au bout de la première année – nous l'appelons <hypotaupe> – est presque sûr de pouvoir entrer dans une des nombreuses grandes écoles scientifiques, ou, comme nous disons, d' <intégrer> à la fin de la deuxième année. Ce qui est vrai pour les <taupins> ne l'est pas pour les <khâgneux>, dans leurs classes préparatoires littéraires* – les <khâgnes>. Ils n'ont pas d'autre possibilité que d'entrer dans les Ecoles Normales ou à l'université*, et dans une classe de 50, 5 ou 6 seulement, avec de la chance, vont pouvoir intégrer. Moi, comme tu le sais, je pense surtout aux Ecoles Normales: je voudrais être professeur et essayer de <faire passer> un jour à mes élèves ce que je reçois aujourd'hui: non seulement ce que j'apprends, mais le goût d'apprendre.

Pourtant, il faut bien reconnaître que les maths et la science nous font vivre en dehors du monde de tous les jours. Heureusement, j'ai la chance d'avoir gardé le contact avec des camarades qui ont suivi des chemins différents. Catherine, ma meilleure amie française, a commencé, après le baccalauréat, des études de psychologie*, études qui, elles au moins, conduisent à communiquer les uns avec les autres. J'aime à en parler avec elle. Qu'y-a-t-il de plus intéressant que d'essayer de comprendre une personne, ses joies et ses peines? Entre taupins, nous ne nous disons rien de personnel*, nous n'avons pas le temps! Mes camarades pourtant, je les aime bien. Ils m'aident dans le travail et je les aide quand ils me le demandent. Mais, encore une fois, ça ne va pas plus loin. Je ne sais rien de leur personnalité.

Tu vas trouver ma lettre bien noire. C'est peut-être parce que j'ai raté mon dernier devoir de physique et puis je viens juste de rentrer de trop petites vacances et les vacances de Noël me paraissent bien loin. J'ai envie d'aller au cinéma. Mais il faut que je travaille. Je me demande si je n'ai pas été folle de me lancer dans ces études et si j'en sortirai étant autre chose qu' <une mathéuse>... Tous les matins, je me dis: un peu de courage, ma vieille. On n'arrive pas au bonheur* par la route la plus facile. J'espère qu'aux grandes vacances je serai sortie de l'enfer. Et quand je pense qu'il faudra peut-être encore redoubler cette année de <Math-Spé> (tu as compris, ça veut dire Mathématiques Spéciales), j'en ai froid dans le dos. De mon trou de taupe, les yeux fermés, je t'embrasse en te demandant de penser à moi.

Marie-Laure

5. Qu'est-ce qu'il y a du bon pour les „taupins” et les „khâgneux”?

6. Quelles sont d'autres possibilités de continuer l'expérience scolaire des bacheliers français?

7. De quoi Marie-Laure a-t-elle envie?

8. A quoi rêve-t-elle dans son „trou de taupe”?

9. Comment sont organisées les études supérieures dans votre pays?

Y a-t-il des examens d'entrée?

10. Quelles sont les chances de tous ceux qui terminent les études supérieures en France et dans votre pays?

pour faire cet exercice la fiche D vous sera utile

<Faire des études supérieures>, qu'est-ce que cela veut dire en France? Deux voies s'ouvrent à celui ou à celle qui vient de passer son baccalauréat. Ou bien s'inscrire* dans une université ou bien essayer d'entrer dans une <Grande Ecole>, ce qui est beaucoup plus difficile.

Les études universitaires commencent par un premier cycle de deux ans, continuent par un second cycle de deux nouvelles années – qui mènent à la licence et la maîtrise – et finissent par un troisième cycle qui peut durer plusieurs années jusqu'au doctorat.

Les Grandes Ecoles sont nombreuses. Les unes scientifiques comme l'Ecole Polytechnique; littéraires et scientifiques comme les Ecoles Normales Supérieures; administratives et politiques comme l'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A.); commerciales comme l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (H.E.C.); ou artistiques comme l'Ecole des Beaux-Arts.

La préparation des concours d'entrée est longue et difficile. Mais ceux qui réussissent sont certains, après deux ou trois ans d'Ecole, d'avoir tout de suite une belle situation*.

Dimanche 12 novembre 1978

IV. Écoutez le texte de la lettre de Raymond. Marquez la case correspondante à la réponse correcte:

- A – information vraie
- B – information fausse
- C – information non existante

	A	B	C
1. Raymond séjourne actuellement à Łódź, en Pologne.			
2. Raymond travaille comme inspecteur scolaire.			
3. Beata va bientôt faire un stage de 3 semaines au lycée Charlemagne à Paris.			
4. La mère de Raymond est déjà âgée.			
5. Beata va voir la mère de Raymond le week-end.			
6. Beata et Raymond passeront les vacances en Indonésie.			
7. Maintenant encore pendant une semaine tous les deux, ils sont en province.			
8. Beata et Raymond ont la chance d'être à Paris du 25 avril au 16 mai.			
9. Raymond note les numéros de téléphone à tous les amis pour qu'ils puissent le réjoindre en France.			
10. Ils invitent tout le temps leurs amis chez eux.			

après avoir terminé l'exercice consultez la fiche E

Fiche E

Pour ma part, je devrai rentrer en France 3 semaines pour faire un stage d'enseignement d'anglais au lycée Charlemagne à Paris, du 25 avril au 16 mai, en vue d'une éventuelle titularisation après inspection, dans le corps des certifiés d'anglais. Tout ça pour dire que notre première année en Indonésie sera une année de transition.

Comme je te l'avais écrit en janvier, je n'ai pas eu le temps, l'été 93, d'aller à Łódź, mais

Beata a fait un rapide aller-retour d'une semaine dans sa famille. Tout va bien de ce côté-là. En revanche, l'état de santé de ma mère, qui va sur ses 81 ans, ne laisse pas de m'inquiéter et je suis content de rentrer en France prochainement. Je m'arrangerai pour aller la voir le week-end. Il convient que je saisisse toutes les occasions possibles de la revoir, pendant que j'ai cette chance.

Ecris – moi quand vous serez en France. J'espère que votre projet de voyage pourra se réaliser. Pour notre part, j'ai bien peur que mon stage d'enseignement ne soit déduit de mes 45 jours de congés. Je n'aurai donc jour doute que trois petites semaines de congés, que je ne pourrai prendre qu'en septembre, en raison de mon arrivée tardive en poste... Il sera donc sans doute difficile que nous puissions nous voir en France si vous y allez. Mais, on ne sait jamais. Note bien, en tout cas, le N° de téléphone de ma mère en province (85-35-44-02) et celui du petit appartement que j'ai à Paris (43-43-44-62) qui est occupé par la fille d'un ami. On pourra toujours te dire où nous sommes lorsque tu appelleras. Il va sans dire que lorsque nous serons de retour en France il y aura une chambre pour les amis.

Des nouvelles de vous nous feraient grand plaisir... A bientôt nous espérons, de bonnes nouvelles de vous. Bises et amitié fidèle,

Raymond

V. Écoutez le texte de la lettre rédigée par Marie-Hélène. Soulignez dans le texte suivant ce qui est vrai:

Après la rentrée Marie-Hélène travaille trois fois par semaine. Habituellement, elle commence son travail entre 8h30 et 9h et jusqu' à Noël elle terminera entre 19h30 et 20h30. A partir du 11 novembre Marie-Hélène se reposera pendant 5 jours mais elle préférerait s'arrêter pour une semaine parce qu'elle veut aller plusieurs fois à Paris. Marie-Hélène note qu'elle a eu un certain nombre de problèmes avec le métro parce que 3 lignes qu'elle prenait fonctionnaient toutes les 7 minutes au lieu d'arriver à la station toutes les 2 minutes. Marie-Hélène ajoute que la France rencontre plusieurs problèmes sociaux. Les professeurs, élèves, médecins, chauffeurs et agriculteurs, tous sont en grève à cause de la violence perpétuelle de la part de certaines personnes.

après avoir terminé l'exercice consultez la fiche F

Fiche F

Pour nous, la rentrée a été très prenante. J'ai du travail par dessus la tête: ces tempêtes, je finissais, 3 fois par semaine, entré 19h30 et 20h30! et en ayant commencé les journées entre 8h30 et 9h ... C'est trop! J'ai ainsi beaucoup à faire, jusqu'à Noël...

Heureusement, j'ai le pont du 11 novembre=ça me fait 5 jours de repos ... et à Noël, je m'arrête 1 semaine.

Cette semaine, j'étais à Paris; il y avait la grève du métro... certaines lignes n'avaient aucun métro, heureusement, les 2 que j'emprunte fonctionnaient à peu près: au lieu d'avoir

une rame de métro toutes les 3 minutes, il y en avait une toutes les 7 minutes... le retard n'était pas trop grave...

Il y a beaucoup d'agitation sociale en ce moment: les lycéens ont fait grève jusqu'au vacances de la Toussaints. Ils réclamaient plus de profs, moins d'élèves par classes, des bâtiments scolaires en bon état, des infirmières et des assistantes sociales etc... il y en a aussi des grèves dans les transports: les chauffeurs de bus arrêtent régulièrement le travail car ils sont victimes d'attaques, de violences de la part de certaines personnes transportées... il y a aussi crise chez les producteurs de porcs... etc.

M. Hélène

(styczeń 2000)

Piotr Wietrzykowski
Bytom

Ćwiczenia z języka łacińskiego i kultury antycznej. Część V¹⁾



Czytanka 17

Disce, puer! Disce et tu, puella!

Ucz się, chłopcze! Ucz się i ty, dziewczyno!

► Ćwiczenie 1 – Odpowiedz na pytania:

Quis docet et quis discit? A quo discere debemus? Quid magister in schola discipulos docet? Quid Marcus in horto legit? Quis erat Vergilius? Quid ex libris Vergilii cognoscimus? Quis Troiam vincit? Quis erat Aeneas? Cui debemus discere? Verba aut exempla nos trahunt? Discisne tu libenter?

► Ćwiczenie 2 – Wstaw w miejsce kropek odpowiednią końcówkę:

Discipuli disc....., non doc..... . Tu libenter disc..... debes. Docere magistri, discere discipuli deb..... . Marce, scribe.... et leg... Nos et schol..... discéd..... et ad hort..... pro-

per....., nam in hort..... amic..... me.... sunt. Videmus amicos leg..... libros Vergilii de Aene....., Roman..... proav..... . Graeci Troi..... invad..... et vinc....., Aeneas autem fugā vita..... servat. Nos, discipuli, quidquid disc....., nobis disc..... . Semper Poloni patri..... defendere deb..... . Tu quoque defend..... patriam suam!

► Ćwiczenie 3 – Zmień liczbę pojedynczą na mnogą a mnogą na pojedynczą:

Discipulus librum de bello legit.

.....

Vos magistri in schola discipulas docetis.

.....

Scribe, puer, et lege libenter!

.....

Historias antiquorum Polonorum libenter cognoscitis.

.....

Video puellam in horto sedere.

.....

¹⁾ Ćwiczenia są opracowane do podręcznika: S. Wilczyński, T. Zarych (1998) *Lectio Latina* dla klasy I LO, Warszawa, WSiP. Część I wydrukowaliśmy w numerze 3/1999, część II – w nr 4/1999, część III – w nr 5/1999, część IV – w nr 1/2000 (red).

► Ćwiczenie 4 – Przetłumacz zdania na język łaciński:

Chętnie uczyliśmy się w szkole i chętnie też czytaliśmy książki.

.....
Czy poznajesz historię starożytnych Rzymian?

.....
Uczcie się języka łacińskiego, ale też różnych języków!

.....
Zawsze powinieliście czytać dobre książki.

.....
Powinniśmy być dobrymi przyjaciółmi.

► Ćwiczenie 5 – Odpowiedz na pytania dotyczące Troi:

.....
O co toczyła się wojna trojańska?

.....
Co znaczy współcześnie „koń trojański”?

.....
Czym odznaczał się „stentorowy głos”?

.....
Co znaczy „kasandryczna wróżba”?

.....
W jakim państwie są ruiny Troi?

.....
Co to jest „hekatomba”?

.....
Na czym polega „homeryckie porównanie”?

.....
Dlaczego Atena sprzyjała Grekom, a Afrodyta Trojanom?

.....
Skąd powiezenie „pięta Achillesa” i co ono oznacza?

.....

 **Czytanka 18**

Cuncti trāhimur ad amictiam veram.

Wszystkich nas pociąga prawdziwa przyjaźń.

► Ćwiczenie 1 – Odpowiedz na pytania:

Geriturne diu bellum Troianum? Quo modo Troia vincitur? Ex quo equus Troianus aedificatur. Quo uterus equi Troiani implétur? Desiderantne cuncti Troiani equum lígneum in óppidum trāhere? Quis praedicít exitium Troiae? Cui vívitur bene? Qualis Fortúna dícitur?

► Ćwiczenie 2 – Wstaw w miejsce kropek odpowiednią końcówkę:

Troiani diu óppid..... su..... defend....., sed a Graec..... tamen dénique vinc..... Graeci magnum equ..... lígne..... aedific....., cuius úterus vir..... armat..... implé..... Graeci in ora equ..... relinqu..... et magnum monumentum a Troian..... vidé..... Exitium Troian..... a Cassandr..... praedicít....., sed equus in óppid..... tráh..... Multi enim equ..... lígne..... habére desér..... O, Troia, magna er.....! Memoria bell..... Troian..... etiam nunc man.....

► Ćwiczenie 3 – Zamień *activum* na *passivum* i odwrotnie, zachowując ten sam sens zdania:

Troiani diu óppidum defendunt.

.....
Equus lígneus a Graecis aedificatur.

.....
Cassandra Troianis exitium Troiae praedicít.

.....
Multi equum in óppidum trahunt.

.....
Fortúna a nobis caeca dícitur.

► Ćwiczenie 4 – Przetłumacz zdania na język łaciński, stosując stronę bierną:

Przyjaciele chętnie bronią przyjaciół.

.....
Czy Trojanie długo bronią Troję?

.....
Grecy budują drewnianego konia.

.....
Zawsze nauczyciel powinien bronić ucznia.

.....
Pociągają nas dobre książki.

► Ćwiczenie 5 – Odpowiedz na pytania dotyczące Troi:

.....
Kto to był Agamemnon?

.....
Z czego słynął Parys?

.....
Czym charakteryzował się Nestor?

.....
Co współcześnie znaczy słowo „nestor”?

.....
Jak długo trwała wojna trojańska?

.....

Czyją żoną była Helena?

 Kto był najsprytniejszy spośród Greków?

 Jak nazywał się król Troi?

 Jaka jest inna nazwa Troi?

Czytanka 19

Audíte antiquorum sapientiam.
 Słuchajcie mądrości starożytnych.

► Ćwiczenie 1 – Odpowiedz na pytania:

Venisse libenter ad scholam? Debetne discipulus oboedire magistris? Scisne librum Homéri de bello Troiano? Quómodo Graeci armati ad oppidum veniunt? Quando Graeci in oppidum invadunt? Quis aperit portas Troiae? Quis venit nocte ad Aeneam? Quis erat Hector? Auditísne libenter antiquorum historias?

► Ćwiczenie 2 – Wstaw w miejsce kropek odpowiednią końcówkę:

Aud....., discipule, verba magistri tu.....! Puellae aper..... libros suos. Tu de bell..... Troian..... aud..... . Vos, discipuli, magistros aud..... deb..... . Scimus Graecos in oppidum Troiam ven..... Dormit.....-ne vos bene? Cum Troiani dormi....., Graeci ex equi uter..... evad..... et Troi..... incendunt. Aperíte, discipuli, libros vestros et leg..... ! Scisne Troian..... dorm..... et Graec.... in oppidum immitt.....? Surg....., Troiani! Aeneas surg..... et refugium proxím..... suis quaer..... .

► Ćwiczenie 3 – Zamień zdanie w cudzysłowie na konstrukcję A.C.I.:

Homérus narrat: „Graeci in oppidum Troiam immittunt”.

.....
 Graeci dicunt: „Troiani inimíci sunt”.

.....
 Cassandra praedicít: „Graeci incéndere Troiam veniunt”.

.....
 Magister dicit: „Hodie discipuli libros Homéri légunt”.

.....

Magister narrat: „Helena puella pulchra est”

Ćwiczenie 4 – Przetłumacz zdania na język łaciński:

Grecy przybywają do miasta Troi.

.....
 Czy Trojanie wiedzą o uzbrojonych Grekach w drewnianym koniu?

.....
 Brońcie miasta i ocalcie ojczystych bogów!

.....
 Dlaczego śpicie?

.....
 Powinniśmy kochać naszą ojczyznę i nasze miasto.

► Ćwiczenie 5 – Wymień te planety układu słonecznego, które mają nazwy bogów rzymskich i napisz obok, jak by się nazywały gdyby ich nazwy wzięto od imion greckich:

1. -
2. -
3. -
4. -
5. -
6. -
7. -
- - ..?
- - ..?

Czytanka 20

Iam seges est, ubi Troia fuit.

Teraz się sieje tam, gdzie istniała Troja. (Owidiusz)

► Ćwiczenie 1 – Odpowiedz na pytania:

Audirisne libenter ab amis tuis? Aperiturne nunc liber vester? Auditorne semper magister a discipulis? Gaudetisne librum a vobis legi? Excitaturne Aeneas ex somno? Quo Aeneas cito ascendit? Quid ab Aenea intelligitur? Bello aut dolo Troia a Graecis circumvenitur? Intelleguntur a te sententiae Latinae?

► Ćwiczenie 2 – Wstaw w miejsce kropek odpowiednią końcówkę:

Nos libenter aud..... ab amicis nostris. Vos quoque ab amicis vestr..... aud..... . Libri

a discipulis aper..... et leg..... . Verba magistri a discipulis aud..... deb..... . Magister scit nos libros Homéri aud..... . Deus Aene..... mov..... et Aeneas ex somn..... excit..... . Porta óppidi Troi..... aper..... et Greci in óppid..... inven..... . Vos sci..... Troiam a Graecis vinc..... . Troiani clamant: „Defénd..... óppid.....!” Troia statim a cunct..... defénd....., sed a Grac..... vinc..... .

► **Ćwiczenie 3** – Zamień zdania w stronie czynnej na bierną i odwrotnie:

Púeri libenter amícos suos audiunt.

Liber a puella aperítur et légitur.

Excitatne deus Aeneam ex somno?

Graeci aperiunt portas Troiae.

Troia a Graecis dolo circumventur.

► **Ćwiczenie 4** – Przetłumacz zdania na język facjiński stosując stronę bierną:

Wy nas słuchacie i rozumiecie.

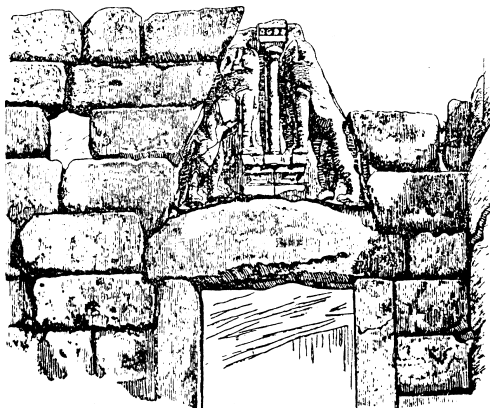
Bogowie budzą Eneasza ze snu.

Uczeń otwiera i czyta książkę.

Grecy kończą wojnę trojańską podstępem.

Grecy otaczają Troję.

► **Ćwiczenie 5** – Znajdź w atlasie historycznym Mykeny, miasto Agamemnona, głównego wodza wojsk greckich pod Troją.



Lwia Brama w Mykenach prowadząca na zamek Agamemnona.

Czy wiesz, że w czasach wojny trojańskiej w Grecji żyły jeszcze lwy?

(czerwiec 1999)

KONKURSY

Anna Leszczyńska
Warszawa



Konkurs Le Mot d'Or 2000

Coupe du français des affaires Le Mot d'Or 2000

Sujet

Le sujet comporte quatre parties indépendantes. Les réponses doivent être portées sur le sujet lui-même qui sera remis au professeur en fin d'épreuve.

► **Première partie** – Chercher des mots nouveaux pour des concepts nouveaux. Proposez, dans chacun des cas suivants et en justifiant votre proposition, un mot, un sigle ou une expression pour désigner dans votre langue:

a) Un logiciel capable de simuler une conversation en langage naturel. Ces logiciels com-

mentent à être utilisés sur la Toile par les sites de certaines entreprises. Ils ont pour fonction de répondre aux questions que les visiteurs du site se posent et de les guider tout au long de leur navigation sur le site. S'ils sont bien élaborés, les visiteurs n'ont pas l'impression de dialoguer avec une machine (ce n'est pas encore le cas actuellement).

Réponse:

b) La tranche horaire qui précède l'heure de grande écoute d'une station de télévision ou de radio. Cette tranche horaire précède la période de pointe pendant laquelle le plus grand nombre de téléspectateurs ou d'auditeurs est à l'écoute (et pendant laquelle la minute de publicité est la plus chère) et qui correspond en général à l'émission de début de soirée. Elle est affectée à des émissions destinées à rassembler le public (en conservant ceux qui sont à l'écoute et en retenant ceux qui passent de chaîne en chaîne)

Réponse:

c) Un agent d'une entreprise commerciale chargé de tester son réseau de vente en se faisant passer pour un client. Ces faux clients organisent par exemple une tournée d'inspection dans un magasin, demandant des articles invraisemblables, en rapportant d'autres pour échange, réclamant des explications.. et observant les réactions des vendeurs pour finalement leur adresser reproches ou félicitations.

Réponse:

▼ **Deuxième partie** – *Trouvez, en français et dans votre langue, le mot ou l'expression dont la définition vous est donnée:*

Les candidats du niveau «initiation» doivent trouver **dix** mots ou expressions, les candidats du niveau «approfondissement» **quinze**, et les candidats du niveau «spécialisation» **vingt**.

Texte	Français	Polonais
Contrat par lequel un débiteur remet un bien meuble à son créancier comme garantie du paiement de sa dette		

Texte	Français	Polonais
Service d'envoi et de consultation immédiate ou différée de messages sur un réseau télématique		
Prélèvements obligatoires opérés par l'Etat et les collectivités locales pour financer les dépenses publiques		
Différence positive entre le prix de vente et le coût de revient d'un bien ou d'un service		
Intermédiaire qui a reçu d'un producteur un droit exclusif de vente dans un secteur géographique donné		
Personne physique ou morale qui apporte un soutien matériel à une manifestation, à une personne, à un produit ou à une organisation en vue d'en retirer un bénéfice publicitaire direct		
Montant du chiffre d'affaires d'une entreprise à partir duquel est réalisé un profit		
Contrat par lequel un commerçant s'engage à livrer une chose à une autre personne qui s'engage à la payer		
Marché des valeurs mobilières, où ne peuvent intervenir que des intermédiaires officiels		
Associé apporteur de fonds dans une société en commandite		
Etablissement commercial ou financier dépendant d'une entreprise mais jouissant d'une certaine autonomie		
Rupture volontaire d'un contrat de travail par un salarié		
Titres négociables émis par des entreprises non bancaires et qui leur permettent de faire face à leurs obligations de trésorerie		
Acte par lequel la gestion d'une personne est reconnue exacte et régulière		
Spécialiste de merchandising		
Garantie donnée par un tiers qui s'engage à payer un effet de commerce à son échéance en cas de défaillance du débiteur		
Ensemble des services informatiques fournis à travers un réseau de télécommunication		
Utilisation des techniques et des moyens de télécommunication au service de la mercatique		
Regroupement des offres de produits de plusieurs entreprises dans un même publipostage		
Mode d'exploitation agricole dans lequel l'exploitant verse une redevance annuelle au propriétaire du domaine		

▼ **Troisième partie** – Dites-le dans votre langue:

Remplacez, dans le texte suivant, des expressions et mots en caractères gras par des équivalents de votre langue.

Les candidats du niveau «initiation» doivent donner **dix** équivalents, les candidats du niveau «approfondissement» **quinze**, et les candidats du niveau «spécialisation» **vingt**.

Joëlle se déconnecta de son **prestataire d'accès** et lut **hors connexion** les **messages** de deux de ses clients, un **conseiller en organisation** et un **stylicien**, ferma son **navigateur** et lança une **sauvegarde** de son **disque** dur car sa **base de données** de clients avait une importance vitale. C'était l'heure de sa séance avec son **banc de musculation à domicile**. Ensuite, elle irait se préparer un **lait frappé** dans sa **cuisinette** avant d'aller visiter un nouveau **centre commercial** consacré au **commerce-spectacle**.

Après ses études dans une **école de commerce**, elle avait commencé sa carrière en vendant en **porte-à-porte** des bibliothèques en **prêt-à-monter**. Mais sa compétence de **mercaticienne** était **excellente** et elle avait rapidement occupé des **postes** de plus en plus importants jusqu'à devenir **directrice commerciale**. Elle s'était beaucoup investie dans la **télémercatique**. Après le rachat de l'entreprise par un **concurrent** plus important, elle avait **décidé** de devenir son propre **patron**.

Elle avait peu de **capacité d'autofinancement** et ne trouva ni **prêt d'argent par des proches**, ni **investisseur-conseil**, ni partenaire pour une **coentreprise**. Mais elle savait que le **Réseau** offre des possibilités aux **micro-entreprises**. Elle décida de jouer elle aussi la carte du **commerce en ligne** et de devenir **cyberentrepreneur** sur la **Toile**. Elle voulait faire partie de la force montante des **entreprises en solo** qui fournissent la moitié des nouveaux **emplois** aux Etats-Unis où on en dénombre déjà **plus** de quatorze millions dans les **entreprises à domicile**.

Mieux, elle voulait vendre à cette nouvelle clientèle par une **mercatique directe** bien adaptée à cette cible atomisée **d'entreprises débutantes**. Bien équipée en informatique (**matériels et logiciels**) grâce au **crédit-bail**, elle envoyait des **publipostages** personnalisés en **numérisant** entièrement la couverture de son catalogue. Très **à la page**, celui-ci contenait un **jeu à gain immédiat** et de belles photos en guise **d'aguchage**.

Après avoir fait partie des **dirigeants**, elle était maintenant son propre factotum, assurant à la fois les **activités en relation avec la clientèle** et les **activités de gestion et de logistique**. C'était presque un **retour** aux bibliothèques! Mais sa nouvelle vie de **travailleur indépendant** lui paraissait passionnante.

▼ **Quatrième partie** – Pour chacun des 2 mots suivants du français des affaires, choisissez (en mettant une croix dans la case correspondante) l'origine étymologique qui vous semble être la bonne:

Banque:

- △ bank (germanique): banc
- △ bancus (latin): merlus
- △ banco (espagnol): banque
- △ banca (ancien italien): table

Budget:

- △ buxum (latin): échiquier (en buis)
- △ bulga (latin): bourse de cuir
- △ bougette (ancien français): petit sac
- △ budget (anglais): budget

▼ **Cinquième partie** – Sachez entreprendre en français. Présentez, en une vingtaine de lignes, votre propre projet de création d'entreprise ou un projet qui a été réalisé et auquel vous auriez aimé participer.



Klucz odpowiedzi

▼ **Première partie**

a)

głosowe okno dialogowe, mówiący (wirtualny) przewodnik po sieci, cyberprzewodnik, cyberrozmówca, wirtualny rozmówca, e-dialoger, elektroniczny rozmówca, symulator dialogowy

b)

telewabik, telemagnes, teledzieracz, MSZ – moment skutecznej zachęty, poczekalnia medialna, przedszczytowy czas antenowy, przedkulminacja

c)

niby-klient, pseudoklient, klient-podszewka, testklient, tajny inspektor obsługi klienta, HAK [handlowy agent kontrolny], wtyczka handlowa, weryfikant handlowy

REMARQUE: Le correcteur privilégiera les réponses qui fournissent des néologismes suggestifs et respectant les modes de formation des mots. Il se souviendra de ce qu'écrivait le grand poète Ronsard qui acceptait «les vocables nouveaux pourvu qu'ils soient moulés et façonnés sur un patron déjà reçu du peuple». La qualité de la justification doit également être prise en compte.

▼ **Deuxième partie**

Texte	Français	Polonais
Contrat par lequel un débiteur remet un bien meuble à son créancier comme garantie du paiement de sa dette	Gage	Zastaw

Texte	Français	Polonais
Service d'envoi et de consultation immédiate ou différée de messages sur un réseau télématique	Messagerie (courrier) électronique	Poczta elektroniczna
Prélèvements obligatoires opérés par l'Etat et les collectivités locales pour financer les dépenses publiques	Impôts, taxes	Podatki
Différence positive entre le prix de vente et le coût de revient d'un bien ou d'un service	Bénéfice	Zysk
Intermédiaire qui a reçu d'un producteur un droit exclusif de vente dans un secteur géographique donné	Concessionnaire	Wyłączny przedstawiciel regionalny
Personne physique ou morale qui apporte un soutien matériel à une manifestation, à une personne, à un produit ou à une organisation en vue d'en retirer un bénéfice publicitaire direct	Parraïn ou parraïneur	Osoba obejmująca patronat, sponsor
Montant du chiffre d'affaires d'une entreprise à partir duquel est réalisé un profit	Seuil de rentabilité ou chiffre d'affaires critique ou point mort	Granica (próg) rentowności lub punkt zero
Contrat par lequel un commerçant s'engage à livrer une chose à une autre personne qui s'engage à la payer	Vente commerciale	Umowa handlowa lub kupna/sprzedaży
Marché des valeurs mobilières, où ne peuvent intervenir que des intermédiaires officiels	Bourse des valeurs ou bourse	Giełda papierów wartościowych, giełda
Associé apporteur de fonds dans une société en commandite	Commanditaire	Komandytariusz
Etablissement commercial ou financier dépendant d'une entreprise mais jouissant d'une certaine autonomie	Succursale, (év. filiale)	Oddział, (ew. filia)
Rupture volontaire d'un contrat de travail par un salarié	Démision, résiliation d'un contrat de travail.	Dymisja, wypowiedzenie umowy o pracę przez pracownika
Titres négociables émis par des entreprises non bancaires et qui leur permettent de faire face à leurs obligations de trésorerie	Billets de trésorerie	Bony skarbowe

Texte	Français	Polonais
Acte par lequel la gestion d'une personne est reconnue exacte et régulière	Quitus	Absolutorium
Spécialiste de marchandisage	Merchandiseur, merchandiser	Specjalista d/s technik sprzedaży, (ew. handlowiec)
Garantie donnée par un tiers qui s'engage à payer un effet de commerce à son échéance en cas de défaillance du débiteur	Aval	Awal, poręka wekswela, poręczenie
Ensemble des services informatiques fournis à travers un réseau de télécommunication	Télématique	Usługi teleinformatyczne
Utilisation des techniques et des moyens de télécommunication au service de la mercatique	Télémercatique	Telemarketing
Regroupement des offres de produits de plusieurs entreprises dans un même publipostage	Multipostage	Zbiorowa wysyłka ofert, zbiorowy mailing
Mode d'exploitation agricole dans lequel l'exploitant verse une redevance annuelle au propriétaire du domaine	Fermage, bail à ferme, bail	Dzierżawa

▼ Troisième partie

Texte	Equivalent en polonais
prestataire d'accès	Administrator sieci, operator, dostawca usług internetowych
hors connection	poza siecią, poza połączeniem telefonicznym, odłączony od sieci
Messages	poczta elektroniczna, wiadomości, listy elektroniczne,
conseiller en organisation	Doradca d/s organizacyjnych
Stylicien	Stylista
Navigateur	Przeglądarka
Sauvegarde	Zapisywanie (zachowywanie) informacji
disque dur	Twardy dysk
base de données	Baza danych
banc de musculation à domicile	Domowy sprzęt do ćwiczeń (fitness)
lait frappé	Mrożone mleko
Cuisinette	Kuchenka

Texte	Equivalent en polonais
centre commercial	Centrum handlowe
commerce-spectacle	Handel i rozrywka
école de commerce	Szkoła handlowa
porte-à-porte	Sprzedaż obnośna, sprzedaż od drzwi do drzwi
prêt-à-monter	w elementach gotowych do montażu
Mercaticienne	Specjalistka d/s technik sprzedaży
Excellente	Doskonała
Postes	Stanowiska
directrice commerciale	Dyrektor handlowy
Télémercatique	Telemarketing, sprzedaż przez telefon
Concurrent	Konkurencja, firma konkurencyjna
Patron	szef, przełożony
capacité d'autofinancement	Zdolność do samofinansowania, możliwość samofinansowania
prêt d'argent par des proches	pożyczka od przyjaciół, znajomych
investisseur-conseil	inwestor-doradca, doradca inwestujący, ew. inwestor doradzający
Coentreprise	wspólne przedsiębiorstwo, joint-venture
Réseau	Sieć informatyczna, Internet
micro-entreprises	przedsiębiorstwa mikro, małe przedsiębiorstwa
commerce en ligne	e-biznes, handel w sieci
Cyberentrepreneur	cyberprzedsiębiorca, przedsiębiorca działający w Internecie
Toile	Sieć, Internet
entreprises en solo	Przedsiębiorstwa jednoosobowe
Emplois	miejsca (stanowiska) pracy
entreprises à domicile	przedsiębiorstwa z siedzibą w domu
mercatique directe	marketing bezpośredni
entreprises débutantes	początkujące (raczkujące) przedsiębiorstwa
matériels et logiciels	sprzęt i oprogramowanie komputerowe
crédit-bail	Leasing

Texte	Equivalent en polonais
Publipostages	zbiorowa wysyłka ofert, zbiorowy mailing
Numérisant	w formacie cyfrowym, pod postacią numeryczną
à la page	w modzie, na czasie, aktualny
jeu à gain immédiat	gra z natychmiastową wygraną
Aguichage	zachęcenie (przyciągnięcie, zwabienie) klienta
Dirigeants	kadra zarządzająca, dyrekcja, kierownictwo
activités en relation avec la clientèle	kontakty z klientami
activités de gestion et de logistique	Zarządzanie i logistyka
Retour	Powrót
travailleur indépendant	osoba pracująca na własny rachunek

REMARQUE : Le correcteur se référera à la terminologie officielle, lorsqu'elle existe, sans refuser les autres équivalents possibles.

► Quatrième partie

Mot français	Origine étymologique
banque	«banca» (ancien italien), mais aussi, de manière indirecte, «bank» (germanique). Le mot «banca» désignait le banc («banco» en italien actuel) puis la table ou le comptoir des négociants et changeurs italiens qui vinrent exercer leur activité en France. Lorsqu'un négociant était en faillite, sa «banca» était rompue («banca rotta» a donné banqueroute). L'ancien français connaissait le mot banc, d'origine germanique, pour lequel il existait aussi le féminin «banque» (le mot est féminin en allemand). Il s'est produit un mélange entre les deux mots et l'orthographe actuelle en conserve des traces : banque, banquier, banqueroute.. et bancable, bancaire...
budget	la seule réponse vraiment mauvaise est «buxum»! Le mot «budget» a été emprunté à l'anglais sous le Consulat. Mais le mot anglais est lui-même une déformation du mot de l'ancien français «bougette» (petit sac), diminutif de «bouge» (sac), venant du latin «bulga» (sac de cuir)...

► Cinquième partie

REMARQUE: Le correcteur doit tenir compte à la fois de l'originalité et du réalisme du projet et de la qualité de l'exposé, notamment dans l'utilisation de la langue française.
(wrzesień 2000)



Urszula Zalasieńska-Curyło
Szreniawa

Korespondencja w języku obcym

Szukając różnych możliwości zainteresowania uczniów językiem obcym, rozbudzenia ich aktywności w przyswajaniu tegoż języka, wróciłam myślą do licealnych lat.

Moją nauczycielką języka niemieckiego była pani Danuta Smetana. Profesor Smetana była w stosunku do nas bardzo wymagająca, ale też miała oryginalne pomysły dotyczące uczenia języka obcego. Jej lekcje nie były szablonowe i na długo zostały w mojej pamięci. Mieliśmy różne stałe obowiązki. Co tydzień musieliśmy przeczytać krótki fragment artykułu z prasy niemieckiej. Była to co prawda prasa z byłego NRD – *Neues Deutschland*, *Junges Deutschland*, *Neues Leben* – niemniej jednak prasa w oryginale. Prowadziliśmy też gimnastykę śródlekcijną w języku niemieckim, na długo przed tym jak wprowadzono ją obowiązkowo. W szafkach stały ekspozyty, które kojarzyły się nam z miastami i regionami w NRD. Nasza germanistka przynosiła nam prozę i lirykę niemiecką i jako zadanie domowe tłumaczyliśmy z tego wybrane fragmenty. Innym stałym zadaniem była korespondencja w języku niemieckim.

Z nostalgią wspominam te lata i jestem wdzięczna mojej nauczycielce, że rozbudzała w nas zainteresowanie językiem niemieckim. Wyraźną pozostałością z tamtych czasów jest moja przyjaźń z Christine z Magdeburga, z którą obchodziliśmy w 1999 roku 25-lecie naszej znajomości.

A wszystko zaczęło się wtedy, jeszcze w Liceum. Mieliśmy obowiązek korespondowania w języku niemieckim, zakładaliśmy więc

teczki z listami otrzymanymi i kopiami listów wysyłanych. Jeśli chcieliśmy, to nasza nauczycielka tłumaczyła nam na przerwie otrzymane listy lub też poprawiała listy wysyłane. W *Junges Deutschland* była rubryka, poprzez którą można było znaleźć chętnego do wymiany listów. Tam ogłaszaliśmy swoje adresy i spośród nadesłanych listów wybieraliśmy potencjalnych korespondentów. W ten sposób otrzymałam list od Christine, z którą kontakt utrzymuję do dziś. Nasza przyjaźń przetrwała lata, utrwaliła się w czasie. Najpierw tylko korespondowaliśmy. Jeszcze przed maturą spotkałyśmy się dwa razy w Niemczech, potem spotykałyśmy się coraz częściej. Teraz telefonujemy, faksujemy, wysyłamy e-maile, spotykamy się. Kolejne nasze spotkanie odbyło się podczas wakacji 2000 roku. Christine była i jest wierną przyjaciółką, wspierała mnie w nauce języka, nie tylko słownie, ale i czynnie, przysyłając potrzebne książki.

Równolegle korespondowałam również z Mathiasem z Zwickau. Pierwszą moją wizytę w NRD i obcowanie z żywym językiem niemieckim, zawdzięczam właśnie rodzinie Mathiasa. Dzisiaj, gdy opracowuję z uczniami w podręczniku *Moment Mal* rozdział pod tytułem *Dresden – Florenz an der Elbe* wspominam moją pierwszą podróż, Drezno z tamtych lat i zdjęcie na *Prager Straße*.

Doświadczając sama tego, co niesie korespondencja w języku obcym, proponuję moim uczniom tę formę doskonalenia języka.

Już od kilku lat otrzymuję *JUMĘ* i towarzyszy nam ona na lekcjach. Uczniowie chętnie czytają artykuły z tego magazynu. W każdym

numery na przedostatniej stronie drukowane są w rubryce *Klassenbrieffreundschaften* adresy klas nieomal z całego świata. Niestety nie ma tam klas z krajów niemieckojęzycznych.

Korespondenta z Niemiec można natomiast znaleźć w dwujęzycznym (niemiecko-angielskim) kwartalniku *Letternet*, który jak nazwa wskazuje wydawany jest z myślą o ludziach lubiących pisać listy. W środku każdego egzemplarza na tzw. *Pinwand* można szukać adresu lub starać się o wydrukowanie swojego.

Na wstępnym etapie nauki języka cenna będzie dla naszych uczniów znajomość z kimś, kto używa prostych form językowych np. z Brazylii. Język partnera-korespondenta nie będzie zbyt skomplikowany i nie zniechęci ucznia początkującego, a raczej pomoże mu uwierzyć we własne możliwości. Ale już w następnych latach nauki języka korzystniejsze wydaje się kore-

spondowanie w języku obcym z rodzimym użytkownikiem języka.

Nasi uczniowie nawiązują znajomości i uczą się języka uczestnicząc aktywnie w wymianach międzynarodowych w ramach programów wspieranych przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży czy Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (Program „Młodzież”). W naszym Liceum zorganizowałam wymianę uczniów z Olimpia Morata Gymnasium w Schweinfurcie w Bawarii (Niemcy) oraz z Istituto Tecnico Statale Commerciale w Materze (Południowe Włochy). Projekty wyżej wymienionych programów promują aktywność ucznia, ale zazwyczaj są pomysłami nauczycieli. Natomiast korespondencja indywidualna, pozostawia uczniowi dużo samodzielności. Proponując młodzieży tę formę doskonalenia języka obcego, poznawania świata i ludzi, dajemy im szansę na autonomię i potwierdzenie swoich umiejętności.

(czerwiec 2000)

Leszek Pawelski
Szczecinek

Z językiem obcym do Europy

W przeddzień przyjęcia Polski do Wspólnoty Europejskiej pierwszorzędnego znaczenia nabiera umiejętność porozumiewania się z sąsiedami poza granicami kraju. Znajomość języka obcego, a jeszcze lepiej języków obcych staje się nieodzowną kompetencją i umiejętnością każdego obywatela. Niestety, przyznać się należy do tego, że w Europie jesteśmy „niemowami”, gdyż przez wiele lat nie mieliśmy potrzeby uczenia się języków obcych, a dziś, gdy z dnia na dzień staliśmy się krajem o gospodarce rynkowej, w której szef firmy musi być menedżerem potrafiącym swobodnie porozumiewać się z partnerami zagranicznymi zaczynamy nadrabiać zaległości. Pozytywnym jest tu fakt, że kładziemy spory nacisk na kształcenie języka obcego, a gimnazjum jest tego dobrym przykładem. Opanowanie w stopniu podstawowym przynajmniej jednego języka zachodnioeuropejskiego jest ce-

lem minimum każdego gimnazjum i każdego dyrektora tego typu placówki.

Rola dyrektora szkoły w stwarzaniu odpowiedniego klimatu do nauczania języków obcych jest nie do przecenienia. Jeżeli szef placówki nie czuje wewnętrznej potrzeby preferowania tego kierunku, to ciągle będą problemy z nauczycielami języków, z pomocami dydaktycznymi do tego przedmiotu, a przede wszystkim nie będzie możliwości praktycznego sprawdzenia swoich umiejętności, czyli nie będzie kontaktów międzynarodowych. To stosunkowo ważne i absorbujące pole działania dyrektora, które jednak w efekcie przynosi wiele korzyści¹. Wymaga jednak spełnienia jednego bardzo ważnego warunku — dyrektor gimnazjum musi biegle znać przynajmniej jeden język obcy. Tę umiejętność wysoko ceniły komisje konkursowe do wyłonienia kandydatów na dyrektorów

¹ L. Pawelski, *Współpraca szkoły z zagranicą — atrakcyjna lekcja języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” nr 5, 1999, ss. 460–463.

szkół podstawowych i gimnazjów w Szczecinku. Niektórzy z nich potrafili wykorzystać praktycznie swą znajomość języków obcych i brali udział w programach europejskich pozwalających poznać wiele zagadnień edukacyjnych w krajach Europy zachodniej.

Unia Europejska, której celem jest zjednoczona Europa uruchomiła w tym celu program *Socrates*. Program ten wspierający współpracę w dziedzinie edukacji, uruchomiony został na lata 1995–1999 z budżetem wynoszącym 750 milionów ECU. W programie miało prawo uczestniczyć dotychczas 15 krajów członkowskich Unii oraz Norwegia, Islandia, Lichtenstein, a obecnie otwiera się on również na kraje Europy Środkowo-Wschodniej, stowarzyszone już z Unią Europejską. Celem programu jest promowanie współpracy europejskiej oraz podnoszenie jakości kształcenia, a w tym „europeizacja” wszystkich poziomów kształcenia².

W składzie *Socratesa* znajduje się 7 modułów:

ERASMUS — skierowany do szkół wyższych,
COMENIUS — oświata — szkoły podstawowe i średnie,

LINGUA — promocja nauki języków obcych,
KSZTAŁCENIE OTWARTE I NA ODLEGŁOŚĆ,
KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH,

WYMIANA INFORMACJI I DOŚWIADCZEŃ,

ARION — wizyty studyjne dla zarządzających oświatą.

Ten ostatni jest przeznaczony dla dyrektorów placówek, pracowników nadzoru pedagogicznego, pracowników prowadzących sprawy oświaty w samorządach terytorialnych, dla osób prowadzących szkolenie nauczycieli, kuratorów czy inspektorów.

Wizyty studyjne odbywają się w wielu krajach Europy zachodniej. Językiem roboczym jest najczęściej język angielski, francuski lub niemiecki. Grupy uczestników liczą 8–12 osób, przeważnie każda jest z innego państwa. Daje to możliwość poznania szerokiego *spectrum* możliwości rozwiązywania problemów edukacyjnych w poszczególnych krajach. Niezbędnym warunkiem uczestnictwa w tego typu wizycie studyjnej jest znajomość języka obcego

potwierdzona odpowiednim dokumentem. Ten warunek sprawia, że w programach europejskich bierze udział znikoma liczba decydentów oświaty — w roku szkolnym 1998/99 w całym kraju znalazło się 93 kandydatów, którzy nie mieli kłopotów z porozumiewaniem się w języku zachonioeuropejskim³. Liczba ta określa skalę znajomości języków obcych przez kadry kierownicze szkół. Można stwierdzić, że polski dyrektor szkoły nie zna biegle obcego języka (może rosyjski, ale ten na razie nie upoważnia do korzystania z programów europejskich). Żywić należy nadzieję, że stan ten ulegnie szybko radykalnej poprawie.

Warunkiem przyznania grantu na wyjazd była potwierdzona certyfikatem znajomość języka obcego. Certyfikat taki można uzyskać zdając odpowiednie egzaminy przed komisjami powołanymi w tym celu przez ośrodki kształcenia i doskonalenia języków, kolegia językowe, czy uniwersytety. Kilka lat temu (1993) MEN organizowało tzw. *Egzamin „Do Rady Europy”*. Pozwoliło to na uzyskanie świadectwa znajomości języka, które wystarczało do zakwalifikowanie się na wyjazd. Ja uzyskałem grant na wyjazd studyjny do Valence we Francji (SOC/ARION/NR 12/FRANCJA/1998/99). Kwota grantu wynosiła 1100 ECU i wypłacona została w dwóch ratach — 80% przed wyjazdem i pozostałość po przedstawieniu sprawozdania i rozliczenia. Należy dodać, że Polska jest jednym z krajów, który otrzymuje kwoty najwyższe. Pozwala to na swobodne i godne funkcjonowanie przez 5 dni + 2 dni dojazdu i powrotu.

Gospodarzem ze strony francuskiej był Pan Pierre Champollion wicedyrektor IUFM — Centre de Valence (IUFM — Institut Universitaire de Formation de Maîtres Académie de Grenoble — Instytut Uniwersytecki Kształcenia Nauczycieli Akademii w Grenoble, Oddział w Valence). Uczestnicy — 12 osób (dyrektorzy szkół, inspektorzy oświaty, pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli i nauczyciele akademicy) przyjechali z ośmiu krajów Europy:

— z Hiszpanii	— 3 osoby,
— z Włoch	— 2 osoby,

² *Angielsko-Polsko Słownik terminów i pojęć używanych w programach współpracy zagranicznej w dziedzinie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 1997.

³ L. Pawelski, *Socrates-Arion — sposób na poznanie systemów edukacyjnych Europy*, „Nowa Szkoła” nr 7, 1999, s. 16–19.

- z Rumunii — 2 osoby,
- z Polski, Belgii, Austrii, Grecji i Portugalii — po jednej osobie.

Zakwaterowano wszystkich w dwóch hotelach oddalonych od siebie o 300 m.

Już sama podróż robiła wrażenie. Trasa Szczecinek-Kołbaskowo-Berlin-Magdeburg-Braunschweig-Kassel-Frankfurt/Main-Karlsruhe-Mulhouse-Dijon-Lyon-Valence to około 1600 kilometrów wspaniałych autostrad, po których jazda samochodem to prawdziwa przyjemność. Mijane regiony to również wspaniałe krajobrazy: góry Schwarzwald, Alzacja, Wogezy, winnice Burgundii, Dolina Rodanu. Na miejscu uczestnicy zostali przyjęci w gościnnym budynku IUFM — dawniejszym Ecole Normale. Tutaj poznawano system edukacyjny Francji, sposoby kształcenia nauczycieli, formy i zasady doskonalenia i doksztalcania. W Valence i okolicach zwiedzano szkoły podstawowe, licea. Szczególnie zainteresowanie wzbudziła szkoła podstawowa i college w miejscowości St. Agreve, na wysokości 1400 m n.p.m. Ta wiejska szkoła posiadała wspaniałe wyposażenie w pomoce naukowe, a także łączność wizyjną za pośrednictwem Internetu z podobną szkołą oddaloną o 20 km. Lekcja języka angielskiego w dwóch szkołach prowadzona za pośrednictwem telewizji przez jednego nauczyciela wywarła wrażenie na wszystkich bez wyjątku uczestnikach, nawet z tych krajów, gdzie Internet, czy kamera wideo w szkole to rzecz normalna.

Jako nauczyciel fizyki mogłem zapoznać się z warsztatem pracy nauczyciela oraz gościłem na lekcji optyki. Dwugodzinna jednostka lekcyjna, wspaniałe oprzyrządowanie gabinetu fizycznego, ćwiczenia wykonywane przez każdego ucznia osobno, a przede wszystkim asystent nauczyciela-laborant, przygotowujący lekcję pod względem doświadczalnym i audiowizualnym wzbudziły zachwyt. W czasie godzinnej dyskusji z nauczycielem francuskim stwierdziłem jednak, że pod względem wiedzy i umiejętności nasi uczniowie są na tym samym poziomie. Zaproponowane przeze mnie ćwiczenie z optyki wzbudziło zainteresowanie francuskiego fizyka, który szczegółowo wypytywał o sposób przeprowadzenia doświadczenia oraz potrzebne elementy wyposażenia.

Oprócz programu ściśle edukacyjnego członkowie grupy mieli możliwość zwiedzenia ca-

łego regionu Ardeche. Przepiękne, stare góry ze wspaniałymi przełomami Rodanu pozostawiły niezapomniane wrażenia. Wspaniałe gawędy przewodnika francuskiego uzupełniły widoki oberwowane przez uczestników. Zapoznano nas również z krainą 2500 wygasłych wulkanów, jaką jest Owernia. Przepiękne miasta, jak np. Le Puy z trzema kościołami na szczytach trzech wulkanów, wygasły krater wulkaniczny z wylaną lawą na długości 850 m. w St. André de Chalenco to tylko niektóre perełki tego regionu. To dla ducha, zaś dla ciała były degustacje niezliczonych gatunków wina i serów, które są specjalnością Francji, zaś te, pochodzące z tego rejonu są ponoć najlepsze.

Ogromną korzyść, zwłaszcza językową przysporzyły znajomości i przyjaźnie zawiązane między uczestnikami grupy studyjnej. Wzajemne, żarliwe dyskusje nie miały końca. Rozmawiano na tematy związane z tematyką sympozjum, jak też na tematy związane z zarządzaniem szkołami, sposobem doksztalcania nauczycieli, sposobami obejmowania stanowisk kierowniczych w oświacie. Znajomość języka francuskiego przez wszystkich uczestników była na wysokim poziomie. Pozwalało to na nieskrępowaną wymianę poglądów, dyskusje, dochodzenie do wspólnych, ciekawych wniosków. Również wzajemna znajomość kultury, tradycji, obyczajów, piosenek zbliżała uczestników. Przed przyjazdem, każdy z członków grupy w Valence wiedział, kto będzie uczestniczył w sympozjum, był więc czas na przygotowanie się. Uczestnicy wiedzieli zatem sporo o krajach swoich kolegów. Wspólne śpiewanie melodyjnych włoskich piosenek pozostanie na długo w pamięci wszystkich.

Wzajemne przyjaźnie przysporzyły również sposobności na omówienie przyszłej wymiany między szkołami. Wszyscy uczestnicy byli bardzo zainteresowani dalszym kontynuowaniem zapoczątkowanych kontaktów. Dyrektorzy szkół zgromadzeni na kursie prowadzą już wymianę zagraniczną i mają spore doświadczenie w tym zakresie. Należy sądzić, że zaowocuje to wspólnymi kontaktami, a te pozwolą na realizowanie programu *Comenius*. Materiały promocyjne naszych miast i regionów zrobiły swoje, zaś przepięknie położony na Pojezierzu Drawskim Szczecinek zainteresował wszystkich. Była to więc sposobność zareklamowania poszczególnych regionów. Pomocne okazały się mate-

riały przekazane przez władze Szczecinka, takie jak foldery, mapki, gadżety, proporczyki itp.

Wielkim plusem wizyty był fakt, że gospodarze francuscy zapewнили swoim gościom wizyty i posiłki w szkołach zawodowych i średnich, w których w tym czasie odbywały się egzaminy z przedmiotów zawodowych, m.in. w szkołach gastronomicznych. Na pożegnalnym bankiecie w Lycée Professionnel Hôtelier w miejscowości Bourg-St-Andeol menu zawierało (przycaczamy w oryginale): *Salade aux Foies de Volaille, Poulet Grillé à l'Américaine, Garniture de Légumes, Plateau de Fromages, Mousse de Fruits de la Forêt*. Całość podawana przez kilkoro adeptów sztuki kelnerskiej, wspinała dobrana kolorystyka stołu, świece oraz znakomita muzyka były wspaniałym zwieńczeniem pobytu we Francji.

Tygodniowy pobyt we Francji przyniósł wielorakie korzyści. Pozwolił na całodzienny kontakt z językiem francuskim, szczególnie wzbogacano zakres słownictwa dotyczący pedagogiki i oświaty. Umożliwił poznanie koleżanek i kolegów, którzy utrzymują stały kontakt i przygotowują do pierwszych kontaktów swoje szkoły. Zaobserwowane rozwiązania organizacyjne pozwalają na unowocześnienie procesu edukacyjnego w szkole. Moje zainteresowanie wzbudził m.in. sposób funkcjonowania biblioteki w szkole. Na podstawie obserwacji w Va-

lence, a jeszcze wcześniej w Bourges, w Gimnazjum Nr 1 w Szczecinku zorganizowano Szkolne Centrum Informacji⁴. Centrum to preferuje w swoich zbiorach encyklopedie, słowniki, leksykony, albumy, a przede wszystkim wyposażone jest w komputery umożliwiające wykorzystanie wielu wydawnictw multimedialnych, na płytach CD. Atrakcje turystyczne były dodatkiem, który urozmaicił pracowity pobyt we Francji.

Programy europejskie, a zwłaszcza Socrates są doskonałym źródłem nowoczesnego funkcjonowania szkoły w nowoczesnej Europie. Język obcy, jako nieodzowny element wykształcenia dyrektora powinien być ważnym argumentem kandydata w konkursie na dyrektora szkoły. Tylko taki szef, który ma możliwość obserwowania nowinek, innych, lepszych, nowocześniejszych rozwiązań, a szczególnie sposobu pracy w szkole europejskiej może przyczynić się do podniesienia poziomu pracy szkoły. Możliwość wyjazdu do krajów Europy Zachodniej będzie z jednej strony bodźcem do pracy dla uczniów i nauczycieli, z drugiej zaś nagrodą za trud i wysiłek już włożony. Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie w całej rozciągłości to potwierdzają.

(luty 2000)

⁴ L. Pawelski, *Biblioteka szkolna — szkolne centrum informacji*. „Biblioteka w Szkole” nr 11–12/98, ss. 6–7.

Jolanta Moll
Radostowice

Przygotowania do pierwszej wymiany

Już od dłuższego czasu starałam się o nawiązanie kontaktu ze szkołą w Niemczech zdając sobie doskonale sprawę z korzyści, jakie dają wspólne spotkania młodzieży z Polski i Niemiec. W końcu moje zabiegi zaowocowały zainteresowaniem szkoły z Kaltenkirchen koło Hamburga. We wrześniu 1999 roku gościliśmy u nas delegację: dyrektora tamtejszego gimnazjum, koordynatora wymiany i trzy uczennice. Pierwsze kontakty i rozmowy wypadły pomyślnie. W listopadzie nasza delegacja była w Kaltenkirchen z rewizytą. Na tym drugim spotkaniu ustaliliśmy wstępnie termin i czas wymia-

ny, oraz orientacyjną liczebność grupy. Z różnych względów zaproponowałam pierwsze spotkanie u nas w Pszczynie. Po pierwszej euforii i zachwycie, że nareszcie mamy partnera w Niemczech, nadszedł dla mnie i moich uczniów czas wytężonej pracy, przygotowań i planowania.

W nawale pracy, jaki czeka nauczyciela – koordynatora wymiany, najważniejsza jest dyscyplina i przestrzeganie pewnych terminów, dlatego też po wstępnych ustaleniach z partnerem, z dużym wyprzedzeniem zwróciłam się do Urzędu Miasta, Urzędu Powiatowego i Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży o po-

moc finansową. Droga służbowa jest dosyć długa, ale przy odpowiednim planowaniu i właśnie terminowości udało nam się tę ważną część programu zabezpieczyć odpowiednio wcześniej, co wiąże się oczywiście z lepszym komfortem psychicznym krótko przed programem – bo emocji i tak nie brakuje.

Sporo czasu warto poświęcić kilkakrotnie przemysłowi samego programu, czyli co, kiedy i jak będziemy robić, co będzie nam potrzebne, ile potrzeba czasu na wykonanie odpowiednich zadań, zrealizowanie odpowiednich punktów itp. Nasz plan ulegał stałej kosmetyce i wciąż był na nowo omawiany, co się naprawdę opłacało – bo ten, już realizowany plan wymiany, choć bardzo bogaty, przebiegał bezkolizyjnie. Był on dyskutowany z młodzieżą, by każdy z uczestników miał przeanalizowany przebieg wymiany kilkakrotnie i rozwiązane ewentualne wątpliwości – w ten sposób uczniowie stali się współodpowiedzialni za realizację programu, a partnerzy niemieccy mieli dodatkowych informatorów. Celem uniknięcia jakichkolwiek niedomówień wręczyłam w pierwszym dniu spotkania Polakom szczegółowy plan w języku polskim, a Niemcom w języku niemieckim.

Program tygodnia wymiany z młodzieżą z Kaltenkirchen 15-20 maja 2000 roku

15. maja – poniedziałek

Powitanie gości na dworcu PKP w Pszczynie o godzinie 18.05

16. maja – wtorek

10.00 – zwiedzanie zamku w Pszczynie z przewodnikiem

11.30 – spotkanie w auli przy ciastku i napojach, omówienie programu, gry zapoznawcze, zwiedzanie szkoły, nauka piosenek, ogłoszenie konkursu znajomości języka polskiego dla gości

14.00 – zwiedzanie Pszczyny w małych grupkach według przygotowanych tras

ok. 15.00 – czas wolny

17. maja – środa

8.00 – wyjazd autobusem w góry (wyjazd kolejką na Szyndzielnię) wyżywienie na własną rękę, suchy prowiant

16.00-18.00 – zwiedzanie muzeum martyrologii w Oświęcimiu

19.00 – powrót, czas wolny

18. maja – czwartek

7.00 – wyjazd sprzed szkoły autobusem do kopalni soli w Wieliczce

9.40-11.40 – zwiedzanie muzeum

13.30 – obiad w Krakowie

14.30-16.30 – czas wolny – grupowe spacerunki po Krakowie

18.30 – planowany powrót do Pszczyny

20.00 – rozmowy przy muzyce, tańcach i kolacji w Daisy

19. maja – piątek

10.00 – rozgrywki sportowe

13.00-15.30 – ewaluacja, przygotowanie albumów, quiz

ok.16.00 – czas do wykorzystania w rodzinie

20. maja – sobota

10.30 – pożegnanie gości na dworcu w Pszczynie

Korzystając z materiałów szwajcarskich „*ch Jugendaustausch*” doszłam do wniosku, że dobrze jest przygotować coś, co uczniowie mogliby potraktować jako pamiętnik, dokumentację wymiany, pierwszą pomoc w nawiązywaniu kontaktu i co zachęciłoby naszych partnerów do aktywnej współpracy. Namówiłam więc uczniów biorących udział w wymianie do opracowania swojego dzienniczka spotkania, w którym znalazło się miejsce na wpisanie nazwisk wszystkich uczestników, wspólne zdjęcie, kilka pytań do partnera odnośnie podróży, sytuacji rodzinnej itp. W dalszej części opracowaliśmy każdy dzień pod kątem programu, poświęcając na jeden dzień dwie strony, na których znalazł się krótki opis tego, co zamierzamy zrobić, kilka informacji o miejscach, które mamy zwiedzać i związane z tym pytania np.: „*Warum sind die zwei Türme in Marienkirche in Kraków nicht gleich hoch?*” W naszej „gazetce” było miejsce również na zapisywanie wrażeń, krótkie podsumowania na gorąco, zdjęcia, pocztówki, bilety itp.

Mittwoch

Am Vormittag fahren wir ins Gebirge (Szyndzielnia)



Abfahrt – 800
Wir besteigen den polnischen Berg Szyndzielnia.

Das sind Aufnahmen/ Ansichtskarten von diesem Schönen Berg:

1. Wie hoch ist der Berg?
.....
2. Womit fahren wir nach oben?
.....
3. Wie weit ist es zur Herberge?
.....

Am Nachmittag fahren wir nach Auschwitz

Wir besuchen das Konzentrationslager in Auschwitz Brzezinka. Dort wurden während des zweiten Weltkrieges viele Menschen umgebracht. Vor allem Juden und Polen. Wir sollen es immer gedenken, damit solche grauenhafte Taten sich nie wiederholen.

Eure Eindrücke und Bilder von diesem Ausflug:

.....

Innym przedsięwzięciem podjętym przez uczniów nie biorących bezpośrednio udziału w wymianie było przygotowanie krótkich tras zwiedzania Pszczyny. Po mojej prośbie wystosowanej do uczniów klasy drugiej, akcja została podjęta bezprzymusowo, a jej wyniki były zaskakująco interesujące. Całe przedsięwzięcie potraktowałam jako pracę projektową zaplanowaną na dłuższy okres, a na omówienie wstępne i podsumowanie przeznaczyłam dwie jednostki lekcyjne i sporo czasu pozalekcyjnego. Oczywiście, uczniowie przygotowali najpierw wersje w języku polskim, a dopiero później z pomocą koleżanki germanistki i moją były tłumaczone na język niemiecki. Praktycznie wyglądało to tak, że uczniowie przygotowali zestaw 12 – 15 pytań do zaproponowanej przez siebie trasy. W arkuszu trasy zwiedzania należało podawać krok po kroku informacje jak należy się poruszać, a przeplatano je różnego rodzaju pytaniami odnośnie zwiedzanych miejsc, lub pytaniami wręcz komicznymi np.: który schodek przed głównym wejściem do zamku chwieje się. Uczniowie doskonale się bawili, gdy pokonywali trasy proponowane przez kolegów, my – nauczycielki – miałyśmy pełne ręce roboty, ale warto było. Nam pozo- stanie już pewien trwały materiał do wykorzystania następnym razem, a uczestnicy mieli dużo zabawy w podążaniu szlakiem – któż z nas nie lubił zabawy w podchody. W sumie przygotowano 6 różnych tras. Uczniów wysyłałiśmy grupkami 6 – osobowymi: 3 Polaków i ich partnerzy.

Fragebogen nr

1. Wir sind jetzt auf dem Marktplatz. Das Rathaus ist vorne. Du gehst rechts über den Markt bis zur Piastowskastr.
Wie viele Schuhgeschäfte gibt es in dieser Straße?
.....
2. Du gehst Piastowskastr. bis zu Ende und dann rechts. Du gehst jetzt Dworcowastr. entlang.
Was gibt es gegenüber dem „neuen“ Parkplatz?
.....
3. Du kommst über die Zebrastreifen und gehst über die Straße. Jetzt stehst Du neben dem „Zentrum bei Michalik“. Du gehst Dworcowa Straße entlang und kommst zur Ärzte-Praxis.
Sieh nach, welche Nummer des Sprechzimmers für die Psychiater ist?
.....

4. Nach dem Besuch der Ärzte-Praxis gehst Du noch einmal über die Straße und dann Dworcowastr. entlang. Dann gehst Du zweite Straße rechts. In dieser Straße gibt es einen Bahnhof.
Am Fahrkartenschalter frag nach dem Preis der Fahrkarte mit Ermäßigung nach Radostowice.
.....
5. Wenn Du diese Information bekommst, dann gehst Du weiter die Stadt besichtigen. Links siehst Du eine Straße wo viele Bäume wachsen. Diese Straße heißt Kościuszki Allee. Du gehst diese Allee entlang bis zum Denkmal. Es befindet sich auf einem runden Platz.
Wem wurde dieses Denkmal gewidmet ?
.....
6. Dann gehst Du diese Allee bis zu Ende und über die Zebrastreifen auf die linke Seite. Jetzt bist Du an dem Gerichtsgebäude. Die Straße, wo das Gerichtsgebäude ist, heißt Bogedaina Str. Du gehst etwa 20 Meter links.
Was gibt es auf der rechten Seite ? Was gibt es hier jetzt und was war das früher ?
.....
7. Jetzt gehst Du weiter Bogedaina Str. Ventlang. Rechts siehst Du ein gelbes Gebäude.
Was gibt es drin ?
.....
8. Du gehst weiter und kannst Pszczyna bewundern. Etwa 50 Meter weiter gehst Du an dem Stadion „ISKRA“ und der Ökonomischen Oberschule vorbei. Du gehst weiter Bogedaina Str. entlang.
Weißt Du mal, was es gegenüber den Schrebergärten gibt?
.....
9. Du gehst die Straße. bis zu Ende und dann links (Fußpfad sehr nah der Bahn). Du gehst den Pfad bis zu Ende. Jetzt siehst Du eine breite Straße, sie heißt Sokola – Str., wo eine Kirche steht.
Wie heißt diese Kirche? An welchem Tag wird in dieser Kirche gebetet?
.....
10. Du gehst über die Zebrestreifen und gehst Sokola Straße entlang. Links gibt es ein Geschäft. Und dann unsere wunderbare Oberschule. Du gehst diese Straße bis zu Ende, dann Dworcowa Straße rechts. Du gehst bis zum Bahnübergang und weiter bis zum Busbahnhof geradeaus.
An welchen Geschäften gehst Du vorbei ?
.....
Der Busbahnhof ist auf der rechten Seite der Męczen- ników Oświęcimskich Straße. Was befindet sich auf der linken Seite und was ist vorne? Frag danach Deine polnischen Freunde.
.....

Dodatkowo w programie wymiany przewidzieliśmy czas na wspólne śpiewanie w języku polskim i niemieckim i na quiz dla uczniów z Niemiec sprawdzający znajomość języka polskiego.

No cóż, pierwsze udane spotkanie za nami. Grupa, którą gościliśmy była bardzo towarzyska, bezkonfliktowa, chętnie podejmowała proponowane aktywności. Z moich obserwacji wynika, że Niemcy zachęcili naszą młodzież do śpiewania, sami zaś chętnie uczyli się polskich słówek i zwrotów, podobały się im przygotowane trasy, bawili się ucząc się prawidłowo wymawiać słowa *Pszczółki Maji*, którą śpiewaliśmy w dwóch wersjach językowych. Wydaje mi się, że nieodzownym elementem takiego spotkania są rozgrywki sportowe, które dostarczyły sporo emocji obu stronom. W ostat-

nim dniu spotkania zaplanowaliśmy quizy i ewaluację. Był też czas na przygotowanie albumów podsumowujących. Przygotowaliśmy trzy – jeden wystaliśmy do PNWM, drugi wręczyliśmy zaraz przy pożegnaniu gościom, trzeci został na pamiątkę w szkole. Muszę przyznać, że byłam pełna podziwu dla zapału z jakim pracowały mieszane grupy nad opracowaniem poszczególnych albumów.

Tak było w minionym roku szkolnym: pracownicy i ciekawie. Na szczęście wszystko się udało, a teraz czeka nas już sama przyjemność – rewizyta we wrześniu.

(wrzesień 2000)

Grażyna Chomiuk
Mysłowice

Tydzień kultury francuskiej w Mysłowicach

Wiele wydarzeń miało miejsce podczas Tygodnia Kultury Francuskiej, który odbył się w dniach 26–30 kwietnia 1999 roku w II Liceum Ogólnokształcącym w Mysłowicach. Były konkursy, wystawy, spotkania, spektakle, wyjazdy. Tydzień francuski był bowiem propozycją połączenia programu nauczania języka obcego z rozrywką kulturalną, z twórczością amatorską, z rozwijaniem i zaspokajaniem różnorodnych zainteresowań i upodobań młodzieży. Był też zaproszeniem do współpracy innych nauczycieli naszego liceum i próbą połączenia nauki języka francuskiego z innymi przedmiotami nauczania, a mianowicie z językiem polskim, plastyką, informatyką i historią. Celem tygodnia było również propagowanie języka i kultury francuskiej w środowisku i stworzenie warunków sprzyjających bliższemu poznaniu się nauczycieli języka francuskiego oraz młodzieży ze szkół myślowickich, w których ten język jest nauczany.

W celu uzyskania autentycznych dokumentów francuskich i niezbędnych środków na realizację tak dużej imprezy kulturalnej zwróciłam się z prośbą o pomoc do kilku francuskich i polskich instytucji. Pisma wraz z projektem organizacji Tygodnia Kultury Francuskiej przesłałam do Instytutu Francuskiego w Krakowie, Office de Tourisme de Paris, Urzędu Miasta Mysłowice i Komitetu Rodzicielskiego przy na-

szym liceum. Wszystkie instytucje bardzo życzliwie odniosły się do naszej inicjatywy i wspomogły realizację tygodnia francuskiego.

Dysponując odpowiednimi możliwościami i środkami finansowymi opracowałam program Tygodnia Kultury Francuskiej.

Planując poszczególne imprezy tygodnia francuskiego wzięłam pod uwagę różny poziom znajomości języka francuskiego uczniów naszej szkoły, wszelkie możliwości w zakresie kontaktów z Francuzami i zaplanowane na marzec i kwiecień wyjazdy edukacyjne młodzieży do Paryża i do Warszawy. W ofercie programowej tygodnia uwzględniłam więc imprezy kulturalno-językowe o różnym charakterze i o różnym stopniu trudności w warstwie językowej, żeby w ten sposób zachęcić i umożliwić w nich aktywny udział wszystkim uczącym się języka francuskiego w szkole. Dla uczniów klas pierwszych zaplanowałam konkursy plastyczne i fotograficzne. Uczniom klasy drugiej o rozszerzonym programie nauczania języka francuskiego zaproponowałam teatr, konkursy fotograficzne, konkurs w tłumaczeniu prozy francuskiej i spotkania z Francuzami. Uczniów klas trzecich i klas maturalnych zachęciłam do udziału w konkursie językowym, w konkursie w tłumaczeniu prozy francuskiej, w konkursach fotograficznych i w spotkaniach z francuskimi gośćmi.

Tydzień Kultury Francuskiej rozpoczął „Szkolny konkurs języka i cywilizacji francuskiej”. Choć był on adresowany do wszystkich uczniów to zdecydowali się w nim uczestniczyć przede wszystkim uczniowie klas maturalnych. Dla nich ten konkurs był okazją do zweryfikowania wiedzy z zakresu cywilizacji i gramatyki francuskiej oraz umiejętności językowych przed czekającym ich, ważnym sprawdzianem – egzaminem dojrzałości z języka francuskiego.

Konkurs fotografii *Paris à mes yeux et polonica*, wystawa fotografii *Le pays de mes rêves – Eurodisneyland* i wystawa francuskich dokumentów wizualnych były związane z naszym wyjazdem w marcu do Paryża. Byliśmy tam w roku obchodów 150 rocznicy śmierci Fryderyka Chopina. Wiedząc o konkursie młodzież z pasją rejestrowała na kliszach miejsca i obiekty, które uznała za najciekawsze w tym mieście, jak również i te, które są świadectwem naszych bliskich związków z Francją.

W czasie tygodniowego pobytu w Paryżu uwagę uczniów przyciągnęły oczywiście najpiękniejsze i najbardziej oryginalne paryskie zabytki i obiekty: Wieża Eiffla i Trocadéro, katedra Notre-Dame, Sainte-Chapelle, Palais de Justice, muzeum Orsay z oryginalnymi posągami koni, Pont Neuf, Łuk Triumfalny i wspaniałe Pola Elizejskie, stara Opera, bazylika Sacré-Coeur i nowoczesna dzielnica la Défense z Arką Braterstwa.

W fotografiach złożonych na konkurs o Paryżu dominował aspekt dokumentalny, a indywidualne spojrzenie uczniów na stolicę Francji dotyczyło wyboru obiektów, planu i porządku, w których zrobili ich różne ujęcia.

W ramach cyklu *Polonica* uczniowie zarejestrowali obiekty przywołujące wspomnienia o naszych wielkich i wspaniałych rodakach: dom na placu Vendôme i grób F.Chopina na cmentarzu Père Lachaise, Sorbonę, Panteon i grobowiec M. Curie-Skłodowskiej oraz renesansowy zegar z polskim Orłem umieszczony na murze Palais de Justice i plac Varsovie usytuowany w pobliżu wieży Eiffla.

Młodzież odnalazła też polskie akcenty w jednej z podziemnych grot w Eurodisneylandzie. Wśród eksponowanych tam lalek w strojach ludowych różnych nacji rozpoznała polską parę w strojach krakowskich.

Zdjęcia konkursowe na temat Paryża i poloników oraz umieszczone na nich opisy w języku polskim wykorzystano na lekcjach języka francuskiego w klasie czwartej do ćwiczeń w tłumaczeniu i repetytorium z obiektów Paryża. Po zakończeniu tygodnia upiększyły one i wzbogaciły wnętrza pracowni języka francuskiego stanowiąc stałą ekspozycję. Również na lekcjach języka francuskiego uczniowie tej samej klasy zredagowali w dwóch wersjach językowych tekst zaproszeń dla naszych gości, ponieważ byli wśród nich także osoby nieznające języka francuskiego.

Wystawa francuskich dokumentów wizualnych została zrealizowana dzięki życzliwości i hojności pracowników Office de Tourisme de Paris, którzy poznawszy nas i nasz projekt organizacji Tygodnia Kultury Francuskiej, ofiarowali nam różne materiały na temat Paryża i Francji. Były to mapy, prospekty, plany Paryża i metra oraz interesujące przewodniki o stolicy i różnych regionach Francji. Część dokumentów podarowałam uczniom najbardziej aktywnym i zaangażowanym w organizację tygodnia francuskiego oraz młodzieży, którą z okazji tego święta zaprosiliśmy do naszego liceum.

Konkurs w tłumaczeniu prozy francuskiej był ofertą skierowaną do wszystkich uczniów, ale odpowiedzieli na nią tylko uczniowie z niezłą znajomością języka francuskiego i oni też wykonali tłumaczenie tekstu, który im zaproponowałam. Wybrałam opowiadanie pt. *L'oeuvre vengeresse* z książki dla młodzieży Pierre'a Belvesa zatytułowanej *15 aventures de l'art*. Podczas tygodnia francuskiego w ramach spotkania z tą grupą młodzieży miała miejsce bardzo interesująca dyskusja na temat pracy własnej uczniów i pracy tłumacza literatury pięknej. W trakcie dyskusji uczniowie ujawnili powody, dla których podjęli się tej pracy. Powiedzieli, że chociaż tekst nie należał do łatwych (szczególnie trudne fragmenty odczytali z oryginału podczas naszego spotkania), to ta propozycja była dla nich bardzo kusząca ze względu na rodzaj tekstu – pozapodręcznikowy, zupełnie dla nich nowy charakter pracy – „zabawa w tłumacza”, interesujący temat, bo dotyczący sztuki i historii oraz możliwość użycia do tej pracy ich ulubionego narzędzia – komputera. Dzielili się też uwagami na temat sposobów, które ułatwiły im

zrozumienie i tłumaczenie trudniejszych fragmentów tekstu np. odszukali reprodukcję *Guerniki* i wpatrując się w nią tłumaczyli tekst, korzystali również z encyklopedii i publikacji na temat Hiszpanii lat trzydziestych. Według nich, ten konkurs pozwolił im poszerzyć zakres słownictwa i zgłębić strukturę zdań francuskich, poznać genezę wspomniałego dzieła P. Picasso i różnie znaczenia słowa „*Guernika*” oraz historię Hiszpanii i Europy lat przedwojennych. Trafnie też ocenili i docenili trudną pracę tłumacza podkreślając, że wymaga ona ogromnej cierpliwości, której im samym często brakuje, dużej wiedzy i sprawności w tych językach, którymi na co dzień posługuje się on w swojej pracy. Zauważyli również, że powinien w tekście przekładu uchwycić nie tylko treści zawarte w oryginalnym, ale również atmosferę, jaka w nim panuje. Opierając się na moim przekładzie opowiadania I. Nowak – nauczycielka języka polskiego – zrecenzowała wszystkie prace konkursowe.

Konkurs na plakat *La Belle France* zorganizowała romanistka Pani J. Kałwa i zainteresował on uczniów uzdolnionych plastycznie. Najlepsze prace były eksponowane. Koleżanka zorganizowała również spotkanie młodzieży z P. Zaninem – dyrektorem Liceum Francuskiego w Warszawie – i odwiedzenie tej szkoły w kwietniu przez grupę młodzieży.

Sztukę w języku francuskim Leo Koestena. *La cuisinière* wystawiła ambitna młodzież klasy drugiej o rozszerzonym programie nauczania języka francuskiego. Spektakl przygotowaliśmy w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Jego przygotowanie zajęło nam około czterech miesięcy. Realizację widowiska poprzedziły lekcje języka francuskiego poświęcone prezentacji i omówieniu przez mnie kilku sztuk wspomnianego wyżej autora. Później po bardzo burzliwej dyskusji i w drodze kompromisu młodzież dokonała wyboru tekstu. Wybrała sztukę *La cuisinière* ze względu na zawarte w niej uniwersalne treści – konflikty międzypokoleniowe, kwestię wyboru zawodu, życie francuskiej rodziny, realia życia we Francji oraz nieskomplikowaną warstwę językową sztuki i możliwość użycia prostych środków realizacji widowiska.

Przed rozpoczęciem pracy z tekstem wszyscy uczniowie otrzymali jego kserokopię i zapoznali się z nim w trakcie samodzielnej



lektury w domu. Był to ich pierwszy kontakt z dłuższym obcojęzycznym tekstem literackim. Następnie na lekcjach dokonaliśmy szczegółowej analizy tekstu i języka sztuki. Uzupełnieniem tej pracy były ćwiczenia fonetyczne i ćwiczenia w czytaniu z podziałem na role. Ten etap naszej pracy miał na celu wyłonienie aktorów, przygotowanie młodzieży do dyskusji nad wybranymi zagadnieniami sztuki i ustalenie podstawowych zespołów roboczych wraz z listą zadań do wykonania. Do realizacji spektaklu powołano następujące ekipy: aktorów, dekoratorów, kostiumową oraz dźwięku i światła. W ramach zajęć pozalekcyjnych rozpocząłem pracę z aktorami, a pozostałe ekipy przystąpiły do planowania i realizacji swoich zadań. Praca z aktorami miała na celu ustalenie właściwej interpretacji tekstu oraz wymowy, rytmu i intonacji poszczególnych zdań, a osiągnięciu tego celu służyły ćwiczenia w czytaniu z podziałem na role i ćwiczenia fonetyczne. Równocześnie aktorzy poszukiwali środków ekspresji pozajęzykowej, które najlepiej wyraziłyby ideę sztuki. W ramach swoich prac ekipa dekoratorów podzieliła jednoaktówkę na sztukę trzyaktową, zaprojektowała i wykonała dekorację sztuki. Ekipa dźwięku i światła zrealizowała nagrania dźwięków (np. hałas na ulicy, dźwięk telefonu) i piosenek mających wypełnić przerwy między

aktami. Do tego celu ekipa wybrała najbardziej lubiane przez młodzież francuskie piosenki Céline Dion. Ta ekipa była również odpowiedzialna za prawidłową realizację dźwięku, światła oraz obsługę kurtyny podczas spektaklu. Wspólnie z ekipą kostiumową aktorzy dobrali kostiumy i zgromadzili potrzebne do sztuki rekwizyty tj. telefony komórkowe, płyty CD, francuską prasę, książki.

Wszyscy uczniowie pracowali z ogromnym zaangażowaniem, powiedzialabym nawet z pasją, starając się jak najlepiej wykonać swoje zadania. Koleżeńska współpraca między ekipami, wspólne pomysły i poszukiwania przyczyniły się do przygotowania interesującego widowiska.

Młodzież wystawiła sztukę dwa razy (28 i 29 kwietnia) przed różnym audytorium – przed publicznością z naszej szkoły i przed gośćmi, którzy przybyli do nas na imprezy tygodnia. Byli to nauczyciele i uczniowie ze szkół mysłowickich z językiem francuskim: I LO, SP nr 4, SP nr 9, SP nr 13 i ZSZ z Krzeszowic oraz zaproszeni goście.

Spektakl wzbudził żywe zainteresowanie widzów i został przez nich bardzo ciepło przyjęty, o czym świadczyły duże brawa i pochlebne opinie wyrażone bezpośrednio po przedstawieniach. A młodzi aktorzy tak bardzo zachwycili się teatrem, że postanowili wystawić kolejną sztukę, tym razem w języku polskim.

Po spektaklu nasi goście wręczyli nagrody laureatom wszystkich konkursów zrealizowanych przed i w trakcie Tygodnia Kultury Francuskiej, a następnie obejrzeli z zainteresowaniem nasze wystawy, zwiedzili naszą pięknie odnowioną szkołę i uczestniczyli w projekcji wideofilmu – montażu z naszych wcześniejszych francuskich imprez kulturalnych.

Z okazji francuskiego święta zaprosiliśmy młodzież na francuski aperitif w szkole, a dorosłych do restauracji „Pod Ratuszem” na posiłek skomponowany z dań francuskich.

Klasy pierwsze – też bardzo aktywne w czasie tygodnia – przygotowały z radością francuski aperitif dla zaproszonej i naszej młodzieży (około 600 uczniów w ciągu dwóch dni) oraz posiłek *à la française* dla nauczycieli naszego liceum. One również wykonały plakaty informacyjne, uszyły flagi francuskie, wysłały zaproszenia i zadbały o dekorację auli i szkoły akcentując francuskie barwy wewnątrz i na zewnątrz budynku. A ponieważ nasza szkoła jest

usytuowana przy bardzo ruchliwej ulicy w centrum Mysłowic, wielu mieszkańców naszego miasta dowiedziało się o Tygodniu Kultury Francuskiej.

Klasy pierwsze uczestniczyły także w konkursie plastycznym na logo tygodnia i kartę zaproszenia, który w ramach swoich lekcji przeprowadziła W. Ładzińska – nauczycielka plastyki. Następnie pod kierunkiem A. Jęczmyka – nauczyciela informatyki – uczniowie tych klas przełożyli na język komputerowy najlepsze propozycje malarskie kart zaproszeń i wydrukowali na komputerze logo i opracowany przeze mnie w dwóch wersjach językowych program naszej imprezy.

Spotkanie J-P. Darcela z młodymi aktorami, poświęcone teatrowi i powiązaniem polsko-francuskim, zakończyło 30 kwietnia naszą tygodniową wędrówkę po cywilizacji francuskiej i spotkania z językiem francuskim.

Po zakończeniu tygodnia francuskiego, na zaproszenie goszczącego w naszej szkole księdza P. Wilka, razem z dyrektorem L. Filarskim, w studiu radia Plus w audycji *Francuskie wieczory* podzieliliśmy się ze słuchaczami tym wszystkim, co działo się w naszym liceum podczas Tygodnia Kultury Francuskiej.

Tydzień francuski był ważnym wydarzeniem kulturalnym w szkole. Rozbudził zainteresowania i ambicje artystyczne młodzieży oraz zaktywizował duże grupy uczniowskie w dziedzinie języka i sztuki. W trakcie przygotowywania imprez kulturalno-językowych tygodnia młodzież mogła „szlifować” umiejętności językowe, odkryć ukryte w niej talenty, nabyć nowe doświadczenia i sprawdzić się przed większym audytorium. Uświadomiła sobie również fakt, że w szkole może realizować atrakcyjne i nowe zadania, i że jest w niej miejsce na radość i sukcesy, które jednak wymagają od niej twórczości, aktywności indywidualnej i harmonijnej pracy zespołowej. Ćwiczenia językowe mające na celu przygotowanie młodzieży do artystycznej interpretacji tekstu i tworzenia obcojęzycznych tekstów dla konkretnych adresatów wyraźniej uświadomiły młodzieży funkcję komunikacyjną języka francuskiego. Tydzień francuski wzbogacił życie szkoły i umożliwił młodzieży poznawanie kultury Francji z jednoczesnym emocjonalnym jej przeżywaniem i praktycznym na nią oddziaływaniem przez wytworzenie własnych wartości.

(luty 2000)



Iwona Strachanowska
Bydgoszcz

Refleksje na temat konferencji „Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą”

Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego zorganizował po raz czwarty cykliczną konferencję naukową skupiającą pedeutologów z różnych ośrodków akademickich. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że 20 listopada 2000 roku w budynku Muzeum Dyplomacji i Uchodźstwa Polskiego Akademii Bydgoskiej po raz pierwszy spotkali się: pedagodzy z psychologami i glottodydaktykami. Temat konferencji brzmiący: „*Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*” był egzemplifikowany przez trzy zespoły problemowe w dwu sekcjach: pedeutologicznej oraz interdyscyplinarnej.

Pierwszą objął swą pieczę prof. dr hab. R. Parzęcki z ramienia gospodarzy, zaś drugą prof. dr hab. K. Żuchelkowska. Honorowy Przewodniczący Konferencji prof. zw. dr hab. K. Denek (UAM) w słowie wstępnym nawiązał do czteroletniej tradycji spotkań pedeutologicznych oraz nowego wymiaru europejskiego związanego z faktem przygotowań wejścia Polski w strukturę UE, odmiennego wymiaru kształcenia kandydatów na nauczycieli – młodych Europejczyków wpisujących się w rzeczywistość XXI wieku. Poszukiwanie nowej koncepcji edukacji pedagogicznej nauczycieli w Polsce w wigilię jej zjednoczenia z Unią Europejską stało się podstawą do dalszych rozważań podczas obrad plenarnych.

Sekcja pierwsza skupiła swoje obrady plenarne, w formie dyskusji poddanej rejestracji audio-wizualnej, nad problemami:

- ▶ Czy u progu zjednoczenia z Europą kształcenie pedagogiczne nauczycieli nadal nosi znamiona „bałkanizacji” w naszym kraju?
- ▶ W jaki sposób przeciwdziałać zjawiskom: negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela i syndromowi „przedwypalenia zawodowego” kandydatów na nauczycieli w procesie ich pedagogicznego kształcenia?

Wstępem do dyskusji stała się wypowiedź dwojga gości, reprezentujących Regionalne Centrum Informacji Europejskiej i Kujawsko-Pomorskie Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju i Integracji Europejskiej w Bydgoszczy – mgr J. Motylewskiej i mgr P. Retkowskiego. Dane statystyczne dotyczące stanu bezrobocia w krajach UE wśród próbki reprezentatywnej młodzieży w wieku 19-26 lat odniesione do polskich realiów były szokujące. Pojawiły się pytania dotyczące: zapotrzebowania unijnego rynku pracy na polskich absolwentów szkół ponadpodstawowych i wyższych, obaw dotyczących integracji, utraty lub umocnienia tożsamości kulturowej, edukacyjnej i narodowej, porównywalności dyplomów polskich uczelni z europejskimi, sposobów standaryzacji poziomu wiadomości i umiejętności absolwentów oraz już zatrudnionych nauczycieli, konkurencyjności nauczycieli z krajów UE na polskim rynku pracy, roli znajomości języków obcych w nowo tworzonych lis-

tach kompetencji zawodowych i ochrony rynku pracy (UE) przed tanią siłą roboczą z zewnątrz.

W dyskusji nad wprowadzeniem do problematyki zatytułowanym: „*Młodzież polska w okresie zjednoczenia z Europą – mity i rzeczywistość edukacyjna*”, prof. dr hab. B. Bartz w sposób rzeczowy i bardzo konkretny porównał kompetencje zawodowe oraz interkulturowe niemieckich i polskich absolwentów szkół wyższych, określił też cechy nowoczesnego, dynamicznego się nurtu społeczeństwa cechującego się balansującą tożsamością. Prof. dr hab. J. Nikitorowicz skupił się na koncepcji szacunku dla: indywidualności, dziedzictwa kulturowego i obywatelstwa „paszportowego” akcentując rolę szkoły w rozwijaniu postaw pluralizmu kulturowego, kompetencji komunikacyjnej oraz konieczności zmian świadomościowych poprzez realizację programów edukacji międzykulturowej. Prof. zw. dr hab. K. Denek skoncentrował swój głos w dyskusji na koncepcjach: kapitału ludzkiego i rozwoju człowieka, wiążąc obie teorie z teorią potrzeb A. Maslow’a.

Równolegle podjęto polemikę nad dynamicznym i kontrowersyjnym, choć nie pozbawionym racji wystąpieniem prof. zw. dr hab. A. Nalaskowskiego zatytułowanym: „*Wypaleni nauczyciele nauczycieli*”¹⁾.

Obrady plenarne drugiej sekcji toczyły się równolegle. Zespół trzeci rozważał tu problem: *Czy istnieje możliwość interdyscyplinarnego potraktowania programów i treści nauczania przez pedagogów, psychologów oraz metodyków szczegółowych kształcących kandydatów na nauczycieli? W obszarze interdyscyplinarności zaszły się trzy referaty:*

- ▶ Prof. zw. dr hab. E. Zawadzkiej (UW): „*Zintegrowana edukacja pedagogiczna przyszłych nauczycieli języków obcych, warunkiem zmian w polskim systemie szkolnictwa*”,
- ▶ Prof. dr hab. H. Widły (UŚI): „*Interdyscyplinarne podejście do programów i treści nauczania na przykładzie prac magisterskich*”,
- ▶ Prof. dr hab. M. Szczodrowskiego (UG): „*Interdyscyplinarność dydaktyki a metodyka szczegółowa – z uwzględnieniem przyswajania nauczania i uczenia się języków obcych*”.

Dyskusję plenarną poprowadziła z ramienia gospodarzy Prof. dr hab. K. Żuchelkowska udzielając głosu m.in.: dr S. Wiśniewskiej (AB) nt.: „*Kontrowersji wokół kształcenia nauczycieli dla potrzeb wczesnego nauczania języków obcych*”, dr A. Szeludze (AB) nt.: „*Edukacji wielokulturowej jako problemu dydaktyki języków obcych – ujęcie interdyscyplinarne*”, dr J. Sali nt.: „*Pedagogicznego przygotowania nauczycieli edukacji zintegrowanej – aspekt interdyscyplinarny*”, dr M. Sobieszczyk: „*Możliwości interdyscyplinarnego potraktowania programów edukacji zintegrowanej*”. Oba ostatnie głosy wiązały ze sobą aspekt edukacji zintegrowanej – pionierskiego kierunku studiów realizującego jednocześnie fakultatywny program kształcenia nauczycieli języków obcych w klasach I-IV i I-VI, w Instytucie Edukacji Szkolnej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Kolejne wystąpienia skupione były wokół: „*Rozwijania kompetencji interkulturowej i poczucia tożsamości kulturowej na lekcji języka obcego*” (mgr E. Bandura – UJ), „*Analizy i/czy syntezy. Wpływu kierunku myślenia na nauczanie języka obcego na poziomie zaawansowanym*” (mgr M. Twardoń – UŚI), „*Kontrowersji wokół kształcenia nauczycieli dla potrzeb wczesnego nauczania języków obcych*” (mgr H. Wiśniewska – SGH).

W obradach rozgorzała dyskusja wokół jakości i form kształcenia nauczycieli języków obcych w różnych typach szkół wyższych, a w szczególności:

- ▶ interdyscyplinarności bloku przedmiotów psycho-pedagogicznych i metodyk szczegółowych,
- ▶ rozwiązań systemowych – powoływania międzywydziałowych jednostek interdyscyplinarnych w strukturach akademickich np. Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Śląskiego, UMK w Toruniu oraz nieśmiały (10 letnich) prób czysto teoretycznych w WSP – obecnej Akademii Bydgoskiej,
- ▶ integracji międzyprzedmiotowej oraz fakultatywności kształcenia kandydatów na nauczycieli na kierunkach neofilologicznych.

Dyskusja cechowała się większą dynamiką niż w sekcji pierwszej. Goście honorowi, do

¹⁾ Z uwagi na życzenie Prof. zw. dr hab. A. Nalaskowskiego organizatorzy nie są upoważnieni do: cytowania, publikowania i przetwarzania treści wystąpienia.

których należy zaliczyć m.in.: prof. dr hab. U. Wójcicka – Kierownika Instytutu Filologii Rosyjskiej i Lingwistyki Stosowanej (AB), mgr K. Wojciechowską (Zakład Filologii Angielskiej AB), dr H. Barcikowską (Zakład Filologii Germańskiej AB), a także z ramienia organizatorów Sekretarza Konferencji dr I. Strachanowską (Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli AB), zabierali głos w następujących kwestiach:

- ▶ powołania Międzykatedrowego Studium Kształcenia Psycho-pedagogiczno-metodycznego na kierunkach neofilologicznych (prof. dr hab. U. Wójcicka),

- ▶ integracji wewnątrz- i zewnątrzprogramowej pomiędzy pedagogiką i metodykami szczegółowymi,

- ▶ integracji programowej i treściowej pomiędzy psychologią i pedagogiką oraz metodykami szczegółowymi,

- ▶ kształtowania postaw interkulturowych u studentów neofilologii podczas zajęć z pedagogiki i psychologii (prof. dr hab. U. Wójcicka, prof. zw. dr hab. E. Zawadzka, dr A. Szeluga, prof. dr hab. H. Widła, prof. dr hab. M. Szczodrowski, dr I. Strachanowska, mgr E. Bandura),

- ▶ zmian systemowych w zakresie rosnących potrzeb na krajowym rynku pracy nauczycieli języków obcych w okresie poprzedzającym wstąpienie Polski do UE (prof. zw. dr hab. E. Zawadzka i pozostali goście),

- ▶ zagrożenia płynącego ze strony nauczycieli języków obcych wywodzących się z krajów Unii Europejskiej i USA oraz niepohamowanej, bogatej acz kontrowersyjnie przygotowanej (pod względem metodycznym i merytorycznym) oferty wydawniczej tzn. podręczników do nauki języków obcych (prof. zw. dr hab. E. Zawadzka, prof. dr hab. U. Wójcicka, mgr E. Bandura),

- ▶ matur ze znajomości języków obcych, sylabusów, norm i porównywalności zakresów programowych matur w UE i Polsce, akredytacji polskich uczelni i kierunków kształcących neofilologów (prof. zw. dr hab. E. Zawadzka, prof. dr hab. H. Widła),

- ▶ powołania studiów dwuspecjalizacyjnych uwzględniających specyfikę nauczania języków

obcych oraz międzywydziałowych jednostek interdyscyplinarnych wpisanych w nowe struktury uczelni wyższych, zapewniających fakultatywne kształcenie psychodydaktyczne kandydatów na nauczycieli języków obcych oraz doskonalenie i doksztalcanie w zawodzie tj. poszerzanie i uzupełnianie kwalifikacji psycho-pedagogicznych oraz uprawnień do nauczania, a także nowe formuły Studiów Doktoranckich uwzględniające aspekt interdyscyplinarności humanistyki polskiej.

J.M. Rektor prof. zw. dr hab. A. M. de Tchorzewski zaszczylił uczestników konferencji swoją obecnością i wziął udział we fragmencie dyskusji sekcji pierwszej – pedeutologicznej. Obrady w obu sekcjach podsumowano w formie krótkich wystąpień: prof. dr hab. R. Parzęckiego, prof. dr hab. B. Bartza, prof. dr hab. H. Widły oraz sędziego kompetentnego prof. zw. dr hab. K. Duraj-Nowakowej. Zamknięcie obrad zwińczyło pracę trzech zespołów. Uczestnicy konferencji udali się na uroczysty obiad do sali bankietowej przy Akademii Bydgoskiej, gdzie nastąpiło pożegnanie gości. W tle pobrzmiwała „Oda do radości”, symbol nowej, europejskiej „ery”. Drugim akcentem naszej nowej tożsamości był wystrój sal muzealnych (w kolorystyce UE) oraz zestawy informacyjne na temat integracji, przygotowane przez Centrum Informacji Europejskiej w Bydgoszczy dla uczestników konferencji.

Cykl konferencji pod wspólnym tytułem „Unifikacja czy tożsamość...” jest nową formułą spotkań interdyscyplinarnych. Będzie kontynuowany z dwuletnią częstotliwością w bloku dwudniowym w równie gościnnych, acz obszerniejszych wnętrzach Pałacu w Ostromecku. Już dziś organizatorzy serdecznie zapraszają wszystkich nauczycieli akademickich kształcących neofilologów oraz pedagogów zainteresowanych problematyką tożsamości kulturowej, pogranicza oraz interdyscyplinarności kształcenia w nowej rzeczywistości europejskiej. Może uda nam się wspólnie wypracować nowy model interkulturowo-interdyscyplinarnej edukacji?

(listopad 2000)

Bolkowanie u prezydenta Niemiec

Kolejny program niemieckiej Fundacji Roberta Boscha (obecnie Niemieckiej Fundacji Dzieci i Młodzieży) realizowany tym razem przez uczennice kl. III Liceum Ekonomicznego przy Zespole Szkół Agrobiznesu w Bolkowie poświęcony był sprawie bezrobocia wśród młodzieży. Temat wy płynął od grupy polskiej, ponieważ nasza gmina jest zagrożona strukturalnym bezrobociem i chcieliśmy się dowiedzieć od partnerów, jak rozwiązują tego typu problemy. Wspólnie z nami w projekcie uczestniczyły szkoły partnerskie z Niemiec (Balve, Bad Muskau), Holandii (Heerde) oraz Łęknicy.

Przedsięwzięcie odbyło się w dniach 13–17.04.1999 w Heerde w Holandii. Dotychczas językiem urzędowym projektów był niemiecki. Tym razem jednak eksperymentalnie wziętem do udziału grupę anglojęzyczną.

Przygotowania do projektu zajęły nam dużo czasu. Zadaniem młodzieży było przede wszystkim przeanalizowanie lokalnego rynku pracy poprzez wywiady z burmistrzem i z przedstawicielami Powiatowego Urzędu Pracy, ankiety skierowane do trzech ostatnich roczników absolwentów, a także wizyty w zakładach pracy. Wynikami podzieliliśmy się w marcu w Bad Muskau z niemieckimi kolegami. Ponieważ ich prace przebiegały podobnie efekty były porównywalne. Podobnie jak u nas, daje się tam zauważyć ucieczka młodych ludzi z małych miast do dużych centrów przemysłowych w poszukiwaniu pracy. W Bad Muskau czekała nas jednak pierwsza niespodzianka. Niemieccy koledzy choć uczyli się ponad pięć lat języka angielskiego z trudem porozumiewali się z naszymi dziewczętami, które świetnie sobie radziły nawet z tematyką bezrobocia. Oczywiście było to efektem wcześniejszego zaznajomienia się z tą tematyką i przyswojenia niezbędnego słownictwa. Dużą w tym zasługą naszej anglistki pani Pauliny Wojtowicz.

W zaistniałej sytuacji nie było innego wyjścia jak tłumaczenie na język niemiecki. Gospodarze stworzyli wiele sytuacji konwersacyjnych, chociażby poprzez wspólne przygotowa-

nie posiłków, zwiedzanie czy pobyt w domach prywatnych. Ponadto przygotowali ciekawy program, w którym znalazło się miejsce na tematykę projektu. W tym celu odwiedziliśmy skansen w Rietschen, gdzie rekonstrukcja chłopskich chat sprzed 150 lat i ich zagospodarowanie (wystawy, koncerty, sklepy i warsztaty rzemieślnicze) jest promocją rodzimej kultury i jej wytworów (ceramika, ubiory, tkaniny). Stwarza również możliwość nowych miejsc pracy przy pozyskaniu na to funduszy z Unii Europejskiej.

W programie nie mogło oczywiście zabraknąć wizyty w przepięknym parku księcia Pucklera, któremu jest przywracane dawne piękno. Dzieje się to za sprawą bezrobotnej młodzieży, która uczy się specjalnie na potrzeby parku zawodu ogrodnika. Mimo problemów językowych nasz pobyt w Bad Muskau można uznać za w pełni udany, a było to zasługą gospodarzy w osobach dyrektora, Caroli Kastner i Andrei Abraham.

Holandia powitała nas spowita w białym śniegu. Wszyscy uczestnicy projektu – po 10 uczniów z każdej szkoły i opiekunowie – zostali zakwaterowani w schronisku młodzieżowym nad rzeką IJssel w Hattem. Następnego dnia udaliśmy się do szkoły w Heerde (Christelijke College de Noordgouw), gdzie miały miejsce warsztaty w grupach mieszanych. Dwóch nauczycieli – Wolfried Kaper i Luuk Willering – pomagało młodzieży przygotować scenki na temat różnych zachowań w czasie rozmowy z pracodawcą. Oprócz grupy teatralnej i muzycznej działała jeszcze taneczna i plastyczna. Celem tej ostatniej było opracowanie graficzne wyników projektów wszystkich szkół i urządzenie wystawy. Każda szkoła wymalowała na płótnie skrzydło wiatraka, który symbolizował główne idee projektu.

Przed przystąpieniem jednak do pracy w grupach tematycznych każda szkoła zaprezentowała sytuację młodych ludzi w swoim miejscu zamieszkania. Tym razem język angielski nie stanowił problemu. Swobodnie posługiwała się nim młodzież z Heerde, Balve i Łęknicy.

nicy. Stosunkowo najlepsza sytuacja odnośnie bezrobocia przedstawiała się w Holandii. W Hererde było jedynie 0,4% bezrobotnych. Jest to zasługą polityki państwa i dużego udziału gminy w tworzeniu nowych miejsc pracy. Po wymianie doświadczeń należało je teraz wykorzystać twórczo w różnych formach artystycznych.

Grupa muzyczna przygotowała rap śpiewany w trzech wersjach językowych oraz bluesa. Ponieważ trafiliem do tej grupy obserwowałem jak moje uczennice radzą sobie ze śpiewem i to w języku niemieckim, którego nie znały. Efekt przeszedł najśmielsze oczekiwania i był zaskoczeniem dla nich samych. W rapie podana była tylko linia rytmiczna, do której należało samemu ułożyć tekst o bezrobociu. Blues natomiast to adaptowany song Dylana „*The times they are changing*”. Na przygotowanie występu mieliśmy tylko półtora dnia. Oczywiście celem nie było przygotowanie musicalu na wysokim poziomie artystycznym, ale wspólna praca młodzieży różnej narodowości. Występ odbył się w pięknej auli szkoły przy udziale młodzieży i gości z Komitetu do Spraw Współpracy z Gminami Zagranicznymi. Teksty songów były wyświetlane na ekranie, by publiczność mogła śpiewać z występującymi. Songi i tańce były przeplatane scenkami na temat poszukiwania pracy, w trakcie których młodzież sugestywnie przedstawiała różne typy zachowań. Aplauz widowni i bisy były nagrodą dla uczestników za wspaniały występ.

Kolejny dzień był przeznaczony na zwiedzanie. Udaliśmy się w tym celu do Lelystad. Znajduje się tam żaglowiec „Batavia” zrekonstruowany przez bezrobotnych pod nadzorem fachowców. Obecnie stanowi on dużą atrakcję turystyczną, a pieniądze wydane na przeszkolenie bezrobotnych zwracają się z wpływów za bilety wstępu. Następnym przystankiem był Amsterdam. Najpierw udaliśmy się do kina na projekcję półgodzinnego filmu „*Hollands experience*”, któremu towarzyszyły efekty nadzwyczajne w postaci wstrząsów foteli, dymów, złudzeń optycznych, zapachów tulipanów itp. Potem odbył się spacer wzdłuż kanałów. Bogaty w wydarzenia dzień zakończyła

wspólna dyskoteka i wymiana upominków. Oczywiście nie była to cała oferta programowa. Wcześniej zwiedziliśmy też miasto Zwolle i byliśmy w wytwórni świec, gdzie każdy, własnoręcznie wyprodukował dla siebie parę świec.

Jaka była nasza radość, gdy w grudniu dowiedzieliśmy się, że nasz projekt został wyróżniony przez władze fundacji i nagrodą jest zaproszenie do Berlina na spotkanie z prezydentem Niemiec Johannesem Rau. W wyjeździe mógł wziąć jednak udział opiekun i 2 uczestników. „*Tage der Begegnung*” czyli *Dni Spotkania* odbyły się od 13 do 15 stycznia 2000. Zakwaterowani byliśmy w hotelu „Kolumbus” w części wschodniej Berlina. Już pierwszego dnia komisja konkursowa dokonała przeglądu krótkich programów artystycznych laureatów i zakwalifikowała 6 z 17 zespołów do prezentacji przed prezydentem. Nam nie udało się znaleźć w tej grupie, co nie znaczy, że nasz program był zły.

Następnego dnia rano odbyliśmy wycieczkę autokarową po mieście. Zatrzymaliśmy się przy Bramie Brandenburskiej i Reichstagu. Kolejnym etapem był pałac prezydencki Bellevue. W swojej mowie powitalnej Prezydent podkreślił, że z roku na rok przybywa uczestników z krajów Europy Wschodniej. Następnie przemawiała przewodnicząca Fundacji i przedstawiciel sponsorów. Po obejrzeniu występu prezydent zwiedził wystawę prezentującą wszystkie nagrodzone projekty. Można było z nim porozmawiać i zrobić sobie pamiątkowe zdjęcia. Peł-



Za prezydentem z prawej stoją Marcelina Zabłocka, Marek JANAS i Agata Kułakowska. Zdjęcie z pałacu prezydenckiego Bellevue pokazujące uczestników projektu przed gablotą z projektem

ni wrażeń po krótkim poczęstunku w pałacu prezydenckim ruszyliśmy pieszo na zwiedzanie miasta. Młody przewodnik prowadził nas szlakiem niedawnej przeszłości – Checkpoint Charlie, pozostałości muru berlińskiego, Tränenpalast, Friedrichstrasse, ale też podziwialiśmy największy plac budowy w Europie – Potsdamer Platz oraz makietę pałacu Hohenzollernów. Pałac ten ma być ponownie odbudowany. Wieczorem odbyła się w hotelu zabawa, której elementy przygotowywali sami uczestnicy. Powstał z tego całkiem niezły blok programów artystycznych wciągający wszystkich do wspólnej zabawy.

Podsumowując uważam przedsięwzięcie za bardzo udane. Moje wrażenia potwierdziła również młodzież w ankiecie ewaluacyjnej. Do tej pory żyją projektem. Chętnie wzięliby jeszcze raz udział w podobnym. Efektami projektu były przede wszystkim:

- ▶ możliwość sprawdzenia poziomu opanowania języka angielskiego,
- ▶ wzrost motywacji do nauki języka,
- ▶ nawiązane przyjaźnie,
- ▶ poznanie, jak problemy bezrobocia rozwiązywane są przez innych,
- ▶ głębokie przeżycia artystyczne, uwrażliwienie na sztukę, piękno krajów i ich zabytków, samo-realizacja w działaniach twórczych,
- ▶ zdobycie pewności siebie, wiary we własne możliwości i umiejętności.

Realizacja projektu nie byłaby możliwa bez sponsorów do których należą Niemiecka Fundacja Dzieci i Młodzieży, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży i Bolkowski Komitet ds. Współpracy z Gminami Zagranicznymi, którym tą drogą składam serdeczne podziękowanie.

(kwiecień 2000)

*Piotr Jankowiak
Poznań*

Sprawozdanie z XXIII Olimpiady Języka Niemieckiego

W XXIII Olimpiadzie Języka Niemieckiego (rok szkolny 1999/2000) uczestniczyło 12637 (w roku ubiegłym – 10870) uczennic i uczniów z liceów ogólnokształcących i zawodowych oraz techników z całego kraju. Najwięcej uczestników miały okręgi warszawski, wrocławski, krakowski i toruński.

Eliminacje szkolne odbyły się dnia 19 listopada 1999 roku i polegały na napisaniu testu gramatycznego oraz rozwiązaniu zadań komunikatywnych (reakcje językowe).

W oparciu o sprawozdania z poszczególnych okręgów, przesłane po zweryfikowaniu wszystkich nadesłanych prac, Komitet Główny ustalił poziom kwalifikujący do II etapu. Wymaganą liczbę punktów uzyskało 1364 (w r.ub. – 1023) uczestników ze wszystkich okręgów.

Eliminacje okręgowe (II etap) odbyły się w dniach 19-22 lutego 2000 roku w czternastu okręgach. Polegały one również na rozwiązaniu testu, oraz – dla uczniów, którzy rozwiązali prawidłowo 80% testu – na egzaminie ustnym z zakresu literatury niemieckojęzycznej (w opar-

ciu o przygotowane przez uczestników propozycje wybrane z Informatora OJN), krajoznawstwa (wiedza o historii, geografii i kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego) i praktycznej znajomości języka niemieckiego.

Zgodnie z tradycją ostatnich olimpiad, w okręgach, w czasie egzaminu pisemnego, odbyły się spotkania przedstawicieli Komitetu Głównego i Komitetów Okręgowych z nauczycielami – opiekunami, co jest dobrą okazją do wymiany uwag i doświadczeń oraz przyczynia się do kształtowania Olimpiady zgodnie z życzeniami nauczycieli przygotowujących uczestników Olimpiady Języka Niemieckiego.

Do finału XXIII Olimpiady Komitet Główny zakwalifikował 43 uczestników. Finał odbył się w dniach 7-9 kwietnia 2000 roku w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu (eliminacje pisemne i ustne).

Na posiedzeniu w dniu 8 kwietnia 2000 roku Komitet Główny wraz z Komisją Egzaminacyjną wyłonił spośród uczestników piętnastu laureatów XXIII Olimpiady Języka Niemieckiego.

▼ Laureaci 23 Olimpiady
Języka Niemieckiego

1. Tomasz Zaręba, 99 LO Warszawa, nauczycielka Dorota Wysocka
2. Ewa Świtała, I LO Racibórz, nauczycielka Karen Brentlhauer-Butler
3. Jakub Tuscher, II LO Gdańsk, nauczyciel Łukasz Pomylik
4. Wojciech Lewandowski, III LO Gdańsk, nauczycielka Grażyna Klupa-Woś
5. Krzysztof Pijarski, I SLO Warszawa, nauczycielka p. Dąbrowska
6. Piotr Niezgódka, 64 LO Warszawa, nauczycielka Grażyna Skrzypek-Bakota
7. Maciej Jesionowski, 33 LO Warszawa, nauczycielka Zofia Parcińska
8. Grzegorz Modzelewski, I LO Legionowo, nauczyciel p. Gardias
9. Paweł Kosmowski, II LO Lublin, nauczycielka Iwona Buczek
10. Edyta Karkoszka, VIII LO Katowice, nauczycielka Beata Latka
11. Sebastian Piech, LO Piotrków Trybunalski, nauczycielka Beata Wolska
12. Grzegorz Sękowski, I LO Kielce, nauczycielka Jolanta Janocha
13. Magdalena Gwóźdź, III LO Warszawa, nauczycielka Aleksandra Mastalerz
14. Jan Napiórkowski, II LO Warszawa, nauczycielka Emilia Szamborska
15. Gabriela Grochulska, I LO Łódź, nauczycielka Małgorzata Jakubowska

Uroczyste zakończenie XXIII Olimpiady Języka Niemieckiego, wręczenie dyplomów, nagród książkowych oraz stypendiów na kursy językowe i pobyty krajoznawcze do Niemiec odbyło się 9 kwietnia 2000 r. w Małej Auli UAM w Poznaniu. Fundatorami nagród i stypendiów byli: ambasady Austrii, Republiki Federalnej Niemiec i Szwajcarii, Ostsee-Akademie w Lubece, Instytut im. Goethego, Szkoła Języków Obcych JDJ oraz Wydawnictwo Szkolne PWN. Nagrody specjalne dla wyróżniających się finalistów ufundowali Rektor UAM oraz Prezydent Poznania.

▼ Finałiści 23 Olimpiady
Języka Niemieckiego

1. Bartków Klaudia, I LO Krosno, nauczycielka Małgorzata Żurek

2. Bernaś Anna, VII LO Częstochowa, nauczycielka Anna Kowalska
3. Błażejewski Łukasz, II LO Grudziądz, nauczyciel Tomasz Sikorski
4. Bryk Justyna, II LO Sosnowiec, nauczycielka Urszula Krzysztoń
5. Bulski Krzysztof, 21 SLO Warszawa, nauczycielka Aneta Sokołowska
6. Chmielewska Justyna, III LO Białystok, nauczycielka Barbara Pawełek
7. Ciechanowicz Ewa, V LO Kraków, nauczyciel p. Dec
8. Cockiewicz Krzysztof, V LO Kraków, nauczyciel p. Dec
9. Czyżydło Klemens, IV LO Nowy Sącz, nauczycielka Irena Czyżydło
10. Fus Katarzyna, II LO Włocławek, nauczycielka Marianna Fus
11. Gardocka Agnieszka, 49 LO Warszawa
12. Grzywacz Piotr, LO Bochnia, nauczycielka Beata Walecka
13. Kaczorowski Tomasz XV LO Warszawa
14. Kadelska Marzena, V LO Dąbrowa Górnicza, nauczycielka Olga Ciupał
15. Kołczyńska Marta, I LO Łódź, nauczycielka Małgorzata Jakubowska
16. Kosmowska Cecylia, II LO Inowrocław, nauczycielka Lidia Kaźmierska
17. Kowalski Konrad, PLO Dąbrowa Górnicza, nauczycielka Aneta Limanowska-Kreczko
18. Kowalski Marcin, PLO Dąbrowa Górnicza, nauczycielka Aneta Limanowska-Kreczko
19. Krzywdzińska Justyna, II LO Kielce, nauczyciel A. Sienkiewicz
20. Nalewajko Paweł, I LO Białystok, nauczycielka Dorota Żmudzka
21. Pawlicka Ewelina, IX LO Szczecin, nauczycielka Łucja Hajbowicz
22. Pyszków Karolina, 33 LO Warszawa, nauczycielka Zofia Parcińska
23. Rak Oliwia, II LO Katowice, nauczyciel M. Gawlikowicz
24. Szupryczyński Rafał, LO Wąbrzeźno, nauczyciel Krzysztof Szupryczyński
25. Wilkowska Wiktoria, 34 LO Warszawa
26. Zielińska Anna, LO Lubań, nauczycielka Katarzyna Bogucka
27. Zimny Jessica, II LO Racibórz, nauczycielka p. Szymanowska-Wilk
28. Żmijewska Katarzyna, 17 LO Warszawa, nauczycielka p. Smorawińska

W uroczystym zakończeniu Finału Olimpiady uczestniczyli między innymi: Rektor UAM, Prezydent m. Poznania, Konsul Generalny RFN, przedstawiciele ambasad RFN, Austrii, Instytutu Goethego, Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Dziekan Wydziału Neofilologii UAM oraz Dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej w Poznaniu. Obecni byli również honorowi członkowie Komitetu Głównego Olimpiady: prof. dr hab. Hubert

Orłowski i prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer a także Jean Pierre Schnewly, były sekretarz ambasady Szwajcarii w Warszawie, nadal bardzo zaangażowany sympatyk naszej Olimpiady

Po części oficjalnej odbyło się w klubie Collegium Minus spotkanie laureatów, finalistów, nauczycieli z gośćmi Olimpiady oraz przedstawicielami Komitetu Głównego.

(sierpień 2000)

Jacek Wasilewski
Siedlce

Distance education – kształcenie na odległość jako alternatywny sposób szkolenia językowego

Niedługo minie już pięć lat odkąd rozpocząłem uniwersytecki program kształcenia nauczycieli języka angielskiego w Centrum TESOL w uczelni brytyjskiej. Po zakwalifikowaniu mnie na podstawie egzaminu CEELT level 2 (Cambridge Exam in English for Language Teachers) zostałem w roku 1995, ku mojej radości, dopuszczony do rozpoczęcia szkolenia nauczycieli metodą kształcenia na odległość.

Program ten, zwany po angielsku A/TE-SOL Course, był skróconą wersją szkolenia uniwersyteckiego, prowadzącego do otrzymania kwalifikacji nauczycielskiej tzw. Dyplomu, a jednocześnie tytułu zawodowego, jakim jest *Associate Diploma in TESOL*. Kurs ten składał się z dwóch części. Pierwsza trwała jeden rok akademicki (50 tygodni) i polegała na szkoleniu na odległość. Przesyłane do domu moduły musiały być przeze mnie opracowane i następnie odesłane do uczelni do oceny.

Część pierwsza obejmowała następujące tematy:

1. Background reading (TESOL methodology)
2. CALL – Computer-assisted language learning
3. Communicative language learning/teaching
4. Drama
5. General English and language enrichment
6. Language awareness

7. Listening
8. Practical phonetics/phonology
9. Psycholinguistics
10. Reading
11. Sociolinguistics
12. Study skills
13. Testing
14. Writing
15. Lesson planning.

Część druga rozpoczęła się w styczniu 1996 roku. Po uprzednio zaliczonych modułach oraz załatwieniu przez uczelnie spraw związanych z moim pobytem w Anglii, znalazłem się w pięknej miejscowości na północy kraju. Tam też spędziłem dwa miesiące, przygotowując się do końcowych egzaminów. Pobyt w kraju, w którym istniała konieczność używania języka angielskiego na co dzień, wydał się być najlepszym sprawdzianem znajomości języka.

Zajęcia na uczelni obejmowały różne formy, począwszy od wykładów, grup dyskusyjnych, seminariów oraz praktycznych prezentacji – prowadzenia zajęć z języka angielskiego ze studentami z różnych państw.

Szkolenie lingwistyczne odbywało się równocześnie (*concurrent learning*) z praktyką pedagogiczną. Prowadzone przeze mnie z różnymi grupami lekcje, były obserwowane przez opiekuna uniwersyteckiego. Bardzo ważnym

elementem takiej praktyki okazały się omówienia lekcji. Szkolenie w uniwersytecie w Centrum TESOL było wspaniałym doświadczeniem, umożliwiającym poznanie języka potocznego oraz zdobycie praktyki w nauczaniu studentów mówiących różnymi językami.

Intensywny blok, trwający dwa miesiące, miał na celu przygotowanie mnie do czterech egzaminów pisemnych oraz jednego ustnego. W skład egzaminów pisemnych wchodziły sprawdziany z fonetyki i fonologii, języka angielskiego oraz z metodyki nauczania języka angielskiego. Dwie prace, tzn. *Practical Project* – wybrane techniki pracy na lekcji oraz *Student's Profile*, opierały się na wiedzy wyniesionej ze szkolenia. Egzamin ustny polegał na

rozmowie z egzaminatorem z zewnątrz, z Trinity College z Londynu i dotyczył różnych tematów językowo-metodycznych.

Moja praca, wymagająca dużego wysiłku została uwieńczona przyznaniem mi *Dyplomu Associate in TESOL*, a tym samym międzynarodowej kwalifikacji nauczycielskiej w dziedzinie nauczania obcokrajowców języka angielskiego.

Powstaje pytanie, dlaczego wybrałem ten typ szkolenia. Po pierwsze, ze względów ekonomicznych, gdyż kurs ten nie wydaje się być tak drogi, po drugie – ze względów praktycznych. Miałem możliwość dostosowania pracy do swoich możliwości i swojego tempa, dzięki czemu sprostałem wymaganiom uczelni brytyjskiej.

(grudzień 1999)

Anna Leszczyńska
Warszawa

Konkurs *Le Mot d'Or* 2000

Konkurs *Le Mot d'Or* ma na celu promowanie języka francuskiego w dziedzinie ekonomii i zarządzania. Pomysł zrodził się we francuskiej Akademii Orléans-Tours w 1988 roku. Organizacji konkursu podjęło się stowarzyszenie pod nazwą APFA – *Actions pour promouvoir le français des affaires* (Działania na rzecz promocji francuskiego języka ekonomicznego).

Konkurs ma zasięg międzynarodowy.

Dotychczas wzięło w nim udział prawie 342.500 kandydatów w 44 krajach, z których wyłoniono ponad 44 tysiące laureatów uhonorowanych nagrodami.

Od 1994 roku *Le Mot d'Or* odbywa się również w Polsce. Jest adresowany do uczniów oraz studentów, którzy dopiero poznają język francuski, bądź już się nim posługują. W roku 2001 konkurs odbył się 21 marca w 15 następujących szkołach w Polsce:

Lektor odpowiedzialny	Szkoła	Miasto	Liczba	
			kandydatów	laureatów
Stanisław ŁABNO	AKADEMIA MEDYCZNA, Studium Języków Obcych	Białystok	29	7
Bożena JAKIMCZYK	AKADEMIA MEDYCZNA, Studium Języków Obcych	Gdańsk	28	2
Elżbieta SPALENIEC	AKADEMIA EKONOMICZNA, Studium Języka Francuskiego	Katowice	17	0
Richard SORBET	NAUCZYCIELSKIE KOLEGIUM JĘZYKA FRANCUSKIEGO	Koszalin	15	0
Zbigniew WOLSKI	AKADEMIA EKONOMICZNA, Studium Języków Obcych	Kraków	6	2
Iwona MAŁEK	WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA, Instytut Filologii Romańskiej	Kraków	10	6
Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA	KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI, Sekcja Filologii Romańskiej	Lublin	13	6
Wojciech WOJDAT	ZESPÓŁ SZKÓŁ EKONOMICZNYCH. IM. VETTERÓW, Studium Języków Obcych	Lublin	9	0
Małgorzata KRÓL	NAUCZYCIELSKIE KOLEGIUM JEZYKÓW OBCYCH, Sekcja Języka Francuskiego	Opole	11	3
Wiesława WRZEŚNIO-WSKA-SOŁTYSIAK	AKADEMIA EKONOMICZNA, Studium Języków Obcych	Poznań	38	10
Marie NISKA	UNIWERSYTET GDAŃSKI, Studium Języków Obcych	Sopot	43	20
Elżbieta CHORZĘPA	UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI, Studium Języków Obcych	Szczecin	11	5

Lektor odpowiedzialny	Szkoła	Miasto	Liczba	
			kandydatów	laureatów
Annick CATALDI	INSTYTUT LINGWISTYKI, STOSOWANEJ UW, Sekcja Języka Francuskiego	Warszawa	5	2
Hanna LE BORGNE	SZKOŁA GŁÓWNA HANDLOWA, Centrum Nauki Języków Obcych	Warszawa	37	4
Teresa PĘKALSKA	ALLIANCE FRANÇAISE	Wrocław	1	1
		Razem	273	68

Egzamin składał się z pięciu części. W pierwszej należało zaproponować polski neologizm na określenie zjawiska opisanego w kilku liniach w języku francuskim (np. czas antenowy przed godziną szczytu w radiu lub w telewizji ...). W drugiej trzeba było odgadnąć francuski i polski termin odpowiadający podanej po francusku definicji (np. umowa, na mocy której dłużnik przekazuje wierzycielowi dobro ruchome jako gwarancję zwrotu długu). Trzecia część zawierała tekst w języku francuskim z wytłuszczonymi niektórymi słowami, dla których należało podać polski odpowiednik. W czwartej części należało wybrać, spośród czterech podanych propozycji, etymologię dwóch wyrazów (bank i budżet). Piąte polecenie polegało na zredagowaniu w dwudziestu kilku liniach projektu własnego przedsiębiorstwa lub opisanie czyjeś udane przedsięwzięcie.

Konkurs *Le Mot d'Or* jest więc nie tylko promocją języka francuskiego, ale również zachęca do lepszego poznawania mechanizmów

ekonomicznych i uczy precyzyjnego opisywania zjawisk gospodarczych w języku ojczystym. Stanowi pole do popisu, zwłaszcza w poleceniach pierwszym i piątym, gdzie kandydat może wykazać się pomysłowością.

Skała trudności jest zróżnicowana. Wybór jednego z trzech poziomów (podstawowy, zaawansowany, specjalistyczny) zależy od tego, ile lat uczestnik uczył się języka francuskiego oraz czy uczy się na kierunku ekonomicznym, czy też nie. Uczestnicy zakwalifikowani na wyższy poziom mają do odgadnięcia więcej haseł, aby uzyskać te samą liczbę punktów.

O docenieniu roli konkursu świadczy liczba uczestników. Do egzaminu przystąpiło 273 kandydatów. Komisja oceniająca prace wyłoniła 68 laureatów, którzy uzyskali co najmniej 64 punkty na 85 możliwych. Na 11 pierwszych miejscach (z wynikiem minimum 73 punkty, tj. ponad 85% dobrych odpowiedzi) uplasowało się aż 18 osób. Lista 18 laureatów konkursu LE MOT D'OR 2000 jest następująca:

nr	miejsce	Nazwisko i imię	Uczelnia	miasto	poziom	wynik (max 85 pkt)
1.	1	Jankowski Emanuel	Szkoła Główna Handlowa	Warszawa	Approfondissement	78
2.	2 (ea)	Wiatrowicz Marta	Akademia Pedagogiczna	Kraków	Initiation	77
3.	2 (ea)	Wawrzyńska Maja	Uniwersytet Gdański	Sopot	Spécialisation	77
4.	3	Gaspars Helena	Akademia Ekonomiczna	Poznań	Approfondissement	75,6
5.	4 (ea)	Kotlarz Aneta	Akademia Pedagogiczna	Kraków	Initiation	75
6.	4 (ea)	Płaczek Izabela	Akademia Pedagogiczna	Kraków	Initiation	75
7.	4 (ea)	Skoczylas Agata				
		Małgorzata	Akademia Pedagogiczna	Kraków	Initiation	75
8.	5	Bochniak Justyna	Akademia Ekonomiczna	Poznań	Approfondissement	74,7
9.	6	Markowska Anna	Uniwersytet Gdański	Sopot	Approfondissement	74,3
10.	7	Stadnik Małgorzata	Akademia Ekonomiczna	Poznań	Approfondissement	74,1
11.	8	Badurak Justyna	Akademia Medyczna	Białystok	Initiation	74
12.	9	Skarżyński Sebastian	Akademia Medyczna	Białystok	Initiation	73,5
13.	10 (ea)	Bartz Anna	Akademia Ekonomiczna	Poznań	Approfondissement	73,3
14.	10 (ea)	Miłowska Monika	Uniwersytet Wrocławski			
		– Alliance Française		Wrocław	Approfondissement	73,3
15.	11 (ea)	Górska Agnieszka	Akademia Ekonomiczna	Kraków	Approfondissement	73
16.	11 (ea)	Olbińska Magdalena	NKJO	Opole	Initiation	73
17.	11 (ea)	Kokczyński Jan	Uniwersytet Gdański	Sopot	Approfondissement	73
18.	11 (ea)	Kawczyński Grzegorz	Uniwersytet Gdański	Sopot	Approfondissement	73

ae – ex-aequo ▲ Initiation – poziom podstawowy, Approfondissement – poziom zaawansowany, Spécialisation – poziom specjalistyczny

Nagrody ufundowali organizatorzy, stowarzyszenie APFA oraz Ambasada Francji w Polsce. Zdobywca pierwszego miejsca pojechał na tydzień do Paryża na Dzień francuskiego języka ekonomicznego (23 listopada 2000 roku), gdzie gościli laureaci z krajów biorących udział w konkursie. Zdobywca drugiego miejsca otrzymał pamiątkowy medal z brązu. 18 osób zostało nagrodzonych książkami o tematyce ekonomicznej w języku francuskim, w tym słownikami. 68 wspomnianych osób otrzymało dyplomy za osiągnięcie dobrych wyników. Jeszcze raz pragniemy tutaj podziękować nauczycielom, którzy przygotowali uczestników do konkursu, a szczególnie tym, którzy przeprowadzili konkurs w swoich szkołach.

W marcu 2001 planowana jest następna edycja konkursu. Z pewnością warto podjąć nieco trudu, traktując uczestnictwo w *Le Mot d'Or 2001* jako interesujące, a nie stresujące doświadczenie... Zadania egzaminacyjne podajemy w tym numerze w dziale *Materiały praktyczne*. Są one również dostępne w Internecie (<http://www.campus-electronique.tm.fr/lemotdor>).

Organizatorem polskiej edycji konkursu *Le Mot d'Or* jest dział edukacyjny Ambasady Francji. Osoby zainteresowane prosimy o kontakt z Anną Leszczyńską, Ambasada Francji, Dział edukacyjny, ul. Puławska 17, 02-515 Warszawa, tel. (0-22) 529-30-89 lub (0-22) 529-30-00, fax 90-22) 529-30-09.

(wrzesień 2000)

Anna Ewert
Poznań

Matura a egzamin wstępny na filologię angielską

W dniach 2-4 października 2000 odbyło się w Sulejówku seminarium z udziałem przedstawicieli polskich anglistyk na temat możliwości wykorzystania nowej matury jako egzaminu wstępnego na filologię angielską. Organizatorem była Centralna Komisja Egzaminacyjna, którą reprezentowała pani Barbara Czarna-Cicha.

Uczestnicy seminarium podkreślili, że nowy egzamin maturalny z języka angielskiego stanowi skok jakościowy w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy. Jest on próbą zastąpienia dowolności i uznaniowości tego egzaminu rzetelnym i obiektywnym narzędziem pomiaru osiągnięć absolwentów szkół średnich. Zgodzono się jednak również, że matura w formie zaproponowanej w informatorze-sylabusie *Matura z języka angielskiego 2002* może służyć jako wstępne narzędzie selekcji kandydatów na filologię angielską. Nie może ona całkowicie zastąpić egzaminu wstępnego na kierunku neofilologiczne. Dla uczestników seminarium – przedstawicieli anglistyk – centralną kwestią stało się sprecyzowanie warunków, jakie powinny zostać spełnione, aby nowa matura mogła pełnić bardziej istotną rolę w procesie rekrutacji kandydatów na studia neofilologiczne.

Od roku 2002 egzamin maturalny z języka obcego ma być, na równi z językiem polskim i matematyką, egzaminem obowiązkowym dla wszystkich absolwentów szkół średnich, również tych, którzy nie planują podjęcia studiów na wyższej uczelni. W związku z tym, egzamin ten jest planowany jako egzamin zdawany na dwóch poziomach – obowiązkowo na poziomie podstawowym oraz opcjonalnie na poziomie rozszerzonym. Na świadectwie maturalnym umieszczona byłaby informacja o poziomie, na którym zdający przystępował do matury oraz procentowy wynik egzaminu.

Należy tu podkreślić, że osoby pragnące zdawać maturę na poziomie rozszerzonym obowiązkowo przystępują również do egzaminu na poziomie podstawowym. Liczba punktów możliwych do uzyskania za egzamin na poziomie podstawowym stanowi 50% punktów możliwych do uzyskania za cały egzamin z języka angielskiego. Zapis na świadectwie maturalnym informujący o liczbie punktów uzyskanych przez kandydata na studia za cały egzamin łącznie, utrudni komisjom rekrutacyjnym na wyższych uczelniach rozróżnienie między kandydatem dobrym i bardzo dobrym, co jest

istotne, gdy liczba kandydatów kilkakrotnie przewyższa liczbę oferowanych miejsc na studiach. Stanie się tak, ponieważ cały egzamin w połowie tylko będzie mierzył te umiejętności kandydata, które interesują wyższą uczelnię. W związku z tym kandydaci o różnych umiejętnościach uzyskają podobne wyniki procentowe. Dla poprawienia tej sytuacji lepiej byłoby na świadectwie maturalnym podać oddzielnie liczbę punktów uzyskanych za:

- ▶ egzamin wewnętrzny (ustny) na poziomie podstawowym,
- ▶ egzamin wewnętrzny (ustny) na poziomie rozszerzonym,
- ▶ egzamin zewnętrzny (pisemny) na poziomie podstawowym.
- ▶ egzamin zewnętrzny (pisemny) na poziomie rozszerzonym.

Aby poprawić wartość dyskryminującą matury, a więc także przydatność tego egzaminu dla celów rekrutacji na wyższe uczelnie, dobrze byłoby rozdzielić egzamin na poziomie podstawowym od egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Uczestnicy seminarium zgodzili się, że egzamin na poziomie podstawowym w proponowanej formie może być rzetelnym miernikiem poziomu znajomości języka obcego, jaką powinien posiadać każdy młody człowiek legitymujący się średnim wykształceniem. Egzamin na poziomie rozszerzonym bada umiejętność rozumienia tekstu mówionego, czytania ze zrozumieniem oraz pisanie prostych tekstów w języku angielskim. Są to we współczesnym świecie umiejętności cenne dla osoby pragnącej w przyszłości zostać lekarzem czy prawnikiem, dlatego też należałoby uznać, że egzamin ten w zadowalającym stopniu bada kompetencje językowe kandydatów na studia wyższe. Nie jest jednak zadowalającym miernikiem kompetencji językowych kandydata na studia filologiczne, czyli kogoś, kto w przyszłości zamierza zostać specjalistą w zakresie wybranego języka – nauczycielem języka obcego lub tłumaczem.

W związku z powyższym uznano, że na przykład, matura z języka angielskiego mogłaby być zdawana na trzech poziomach. Poziom rozszerzony mógłby zastąpić dotychczasowy egzamin wstępny z języka angielskiego na kierunku niefilologiczne. Dodatkowo należałoby stworzyć poziom zaawansowany, który mógłby za-

stąpić egzamin wstępny na filologii obce. Za podstawę konstrukcji takiego egzaminu można by przyjąć, zamieszczony w sylabusie, projekt egzaminu maturalnego z języka angielskiego w klasach dwujęzycznych.

Aby egzamin pisemny zdawany na maturze mógł zastąpić egzamin wstępny na filologię obcą w części pisemnej, najważniejsza zmiana w stosunku do propozycji zawartych w sylabusie dotyczyłaby zdecydowanego rozszerzenia i zwiększenia roli testu gramatyczno-leksykalnego. W obecnych propozycjach test leksykalno-gramatyczny stanowi niewielki procentowo udział w całym egzaminie. Jest to zrozumiałe, jeżeli weźmie się pod uwagę potrzeby przeciętnego użytkownika języka, jednak zdecydowanie niewystarczające dla oceny przydatności kandydata na kierunek neofilologiczny. Od osoby pragnącej studiować filologię obcą wymaga się rzetelnej, czynnej znajomości systemu gramatycznego oraz leksyki wybranego języka, a tego nie mierzą testy zorientowane komunikacyjnie. Testy rozumienia ze słuchu oraz czytania ze zrozumieniem w najlepszym przypadku mierzą bierną znajomość gramatyki i słownictwa, natomiast na teście pisania czy mówienia zdający może unikać stosowania struktur, słów i związków frazeologicznych, których poprawności nie jest pewien i mimo to uzyskać względnie wysoką notę. Dlatego też, tradycyjnie, test leksykalno-gramatyczny stanowi podstawową część egzaminu pisemnego na egzaminach wstępnych na kierunku neofilologiczne.

Poza konstrukcją testu, poważne zastrzeżenia budzi też proponowany sposób oceniania. Przede wszystkim, poważne zastrzeżenia co do obiektywności nowego egzaminu maturalnego budzi proponowany system oceniania arkuszy zawierających zadania otwarte, tj. badających umiejętność pisania w języku angielskim, które mają być oceniane przez jedną tylko osobę. Przy najbardziej precyzyjnie napisanych kryteriach oceny prac, a zaproponowane dla tego egzaminu do takich nie należą, przy najstarszym kształceniu egzaminatorów, ocena pisemnej wypowiedzi pozostanie zawsze oceną subiektywną. Dziwi i niepokoi, że przy randze jaką usiłuje się nadać temu egzaminowi, ma to być subiektywna ocena jednej tylko osoby. Standardem powinno być poprawianie wszystkich zadań otwartych przez dwie osoby,

a nawet przez trzecią, gdy wystąpią rozbieżności między dwoma oceniającymi. Za zadania badające umiejętność tworzenia samodzielnej wypowiedzi pisemnej kandydat może uzyskać maksymalnie 33% punktów (poziom podstawowy i rozszerzony) lub 30% (egzamin dla klas dwujęzycznych). Wynika z tego, że ocena za jedną trzecią całego egzaminu pisemnego może być subiektywną oceną jednej tylko osoby. Stawia to pod znakiem zapytania obiektywność całego egzaminu. Sprawa jest o tyle poważna, że problem ten dotyczy egzaminów ze wszystkich języków nowożytnych.

Warto tutaj podkreślić, że większość anglistyk w Polsce nie bada umiejętności pisania na egzaminie wstępnym ze względu na techniczne problemy związane z koniecznością zaangażowania wystarczająco dużej liczby osób poprawiających prace pisemne. Jeżeli z powodów finansowych, bądź jakichkolwiek innych, nie jest możliwe zapewnienie minimum obiektywności w poprawianiu zadań otwartych na maturze w postaci dwukrotnej oceny tych samych prac, może lepiej zrezygnować z tej formy egzaminowania.

Egzamin ustny zdawany na maturze nie może być podstawą rekrutacji na studia dopóki

jest on egzaminem wewnętrznym, tj. takim, w którym uczestniczy tylko jeden przeszkolony egzaminator. Poza tym, na jakość tego egzaminu wpływa brak rozdzielenia poziomów podstawowego i rozszerzonego, małe zróżnicowanie zadań na poziomie rozszerzonym (przez rok uczeń przygotowuje się do odpowiedzi na jeden wybrany temat) i słabo różnicujące zdających, kryteria oceny wypowiedzi ustnej. Na poziomie rozszerzonym zdający oceniani jest przede wszystkim za prezentację i rozmowę na temat przygotowany samodzielnie przed egzaminem, natomiast za umiejętności językowe może uzyskać nie więcej niż jedną trzecią punktów, możliwych do uzyskania. Jeżeli jest to egzamin z języka, należałoby te proporcje odwrócić.

Podsumowując, należy uznać, że jest kwestią dyskusyjną, czy egzamin maturalny z języka angielskiego w zaproponowanej formie, może zastąpić egzamin wstępny na filologię angielską. Być może, będzie on mógł stanowić jedynie narzędzie wstępnej selekcji kandydatów, którzy następnie zostaną poddani normalnej procedurze kwalifikacyjnej, tzn. będą dopuszczeni do kolejnych etapów rekrutacji, a być może zastąpi cały egzamin.

(grudzień 2000)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO WIEDZA Powszechna

Słowniki:

- ▶ Lesław Zimny (2000), *Wielki słownik rolniczy polsko-niemiecki*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Andrzej Kuropatnicki (2000 – wyd.IV), *Mały słownik tematyczny angielsko-polski*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Bogusława Frosztęga, Mirosława Słobodska (2000 – wyd.III), *Mały słownik tematyczny francusko-polski*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Elżbieta Frank-Oborzńska (2000 – wyd.IV), *Słownik minimum -duńsko-polski, polsko-duński*, Wiedza Powszechna.

Rozmówki:

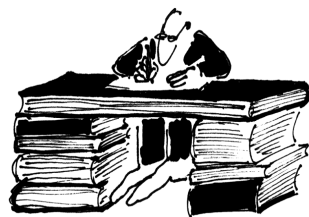
- ▶ Jiří Damborský, Alina Wójcik (2000 – wyd.V), *Mini rozmówki-czeskie*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Aleksander Klugman (2000 – wyd.II), *Rozmówki hebrajskie*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Danuta Kurzyca, Alina Wójcik (2000 – wyd.X), *Mini rozmówki hiszpańskie*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Eugeniusz Mroczo (2000 – wyd.IV), *Rozmówki węgierskie*, Wiedza Powszechna.

- ▶ Piotr Salwa, Alina Wójcik (2000 – wyd.IX), *Mini-rozmówki włoskie*, Wiedza Powszechna.

Inne:

- ▶ Jacek Perlin (2000 – wyd II), *Język portugalski dla początkujących* (wersja brazylijska), Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski, Ludomir Przystaszewski, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski (2000 – wyd. II), *Nous apprenons le polonais, 1 – Méthode de polonais pour débutants – Textes*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski, Ludomir Przystaszewski, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski (2000 – wyd.II), *Nous apprenons le polonais, 2 – Méthode de polonais pour débutants – Explications grammaticales – Exercices*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Halina Satkiewicz (2000 – wyd.IV), *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna.
- ▶ Zbigniew Kempirski, Barbara Pawłowska (2000 – wyd.IV), *Czasownik angielski w ćwiczeniach i testach*, Wiedza Powszechna.

RECENZJE



Józefa Zalewska
Ostrów

AB OVO USQUE AD MALA.¹⁾

Kulturalni Europejczycy, w tym Polacy, „skazani są na łacinę”, co uzasadnia w swojej interesującej i wartościowej pracy *Łacina w kulturze polskiej* Aleksander W. Mikołajczak²⁾ – znawca i miłośnik kultury antycznej, autor wielu publikacji związanych z tą dziedziną.

Książka ta jest skarbnicą wiedzy o niezwykłych losach łaciny, od jej narodzin do współczesności na tle następujących po sobie wydarzeń historycznych, politycznych i kulturalnych. Autor stara się przede wszystkim przekonać czytelnika o żywotności łaciny w naszej kulturze, a także o konieczności łączenia rzymskiej i greckiej przeszłości z polską współczesnością. Musimy pamiętać – jak przedstawił Jerzy Kram³⁾, że „stapiają się w nas w niepodzielną całość przeszłość z teraźniejszością, że, żyjąc dzisiaj, żyjemy nie tylko w tym, co to dzisiaj stanowi, ale także i w tym, czym było wczoraj”.

W przekonaniu większości współczesnych Polaków łacina to język martwy. Niewiele osób zna ten język, niewiele miało z nim jakikolwiek kontakt. Autor jednak wskazuje, że bez łaciny niemożliwy byłby rozwój polskiej kultury. Zaczynała się ona kształtować z chwilą przyjęcia przez Polskę chrztu, który otworzył nasz kraj na łacińską Europę. Chrystianizacja kraju stała się jedyną przepustką do skarbcza antycznej kultury śródziemnomorskiej i cywilizacji zachodniej. Wraz z chrześcijaństwem poja-

wiła się łacina, a dzięki niej głosy z Polski zaczęły docierać na Zachód. Właśnie ten język umożliwił nawiązanie ściślejszych kontaktów dyplomatycznych i kulturalnych z ówczesną Europą. O tych faktach nie wolno nam zapominać. Zresztą, czy można to czynić, wiedząc, że istnieje ona od początków europejskiej kultury, której kultura polska jest elementem. Julian Tuwim także się nad tym zastanawiał pisząc: „Jakiż to martwy język, jeśli nie więdnąc przetrwał tysiąclecia...”⁴⁾

Aleksander W. Mikołajczak w sposób bardzo uporządkowany, chronologicznie analizuje sytuację łaciny w Polsce i uświadamia nam, że kultura polska i jej dzieje były ściśle związane z duchem łacińskim, zarówno w dobie średniowiecza i renesansu, w czasach zniewolenia, jak i obecnie. Łacina, zdaniem autora, nieprzerwanie królowała do połowy XVII wieku. Łacińskie wykształcenie mieli niemalże wszyscy polscy twórcy. Ich utwory pisane w języku łacińskim nie tylko wzbogacały naszą, ale także europejską naukę i kulturę. Przykładem może być dzieło M. Kopernika *De revolutionibus*, A. F. Modrzewskiego *Commentariorum de Republica emendanda libri quinque*, *Pieśni* J. Kochanowskiego czy traktaty M. K. Sarbiewskiego i Staszicowe „*Przestrogi dla Polski*”, których ślady oddziaływania – jak pisze Aleksander W. Mikołajczak – odnajdujemy w Europie od Hiszpanii po Rosję.

¹⁾ Horacy – *Dzieła. Satyry I, 3 w 7*. Przekład, wstęp i Horacjańskie imiona własne (1986), Stefan Gołębiowski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza Warszawa.

²⁾ Aleksander W. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wydawnictwo Dolnośląskie.

³⁾ Jerzy Kram (1977), *Rozmowy o poezji współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 154.

⁴⁾ Julian Tuwim (1975), *Linqua Latina*, Lidia Winniczuk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1975 s. 12.

Ostoją łaciny w XV wieku był Wawel z katedrą i zamkiem, a przede wszystkim Akademia Krakowska, w której odbywały się wykłady po łacinie. Wprawdzie przystosowane one były do potrzeb duchowych średniowiecznego społeczeństwa, ale nie umniejsza to w niczym roli łaciny.

Moją uwagę zwrócił fakt, iż twórca recenzowanej pracy z wielkim pietyzmem mówi o tych, którzy pielęgnowali języki starożytne w najtrudniejszym dla nich okresie – w czasach Polski Ludowej. Nazywa ich „strażnikami ognia”. Oni starali się pisać i tworzyć nowe dzieła, jak również dokonywali przekładów z literatury klasycznej. Szczególnie ważne były dokonania translatorskie Z. Kubiaka, K. Kumanieckiego, M. Brożka czy J. Parandowskiego. Dzięki nim Polska, mimo prób oderwania od zachodniej kultury łacińskiej, nie zatraciła swojej „*latinitatis*”. Aleksander W. Mikołajczak zauważa też, że wcześniejsi twórcy nowożytnej filologii klasycznej przyczynili się do kultuwowania języka i kultury antycznej, a co za tym idzie, zbudowania przebogatego warsztatu z różnego rodzaju thesaurusami i konkordancjami, słownikami ogólnymi i szczegółowymi, czego obecnie zazdroszą filologom klasycznym przedstawiciele innych dyscyplin.

Mimo uznania dla łaciny, autor zauważa, że wiek XVIII był ostatnim posługiwania się w Polsce żywą łaciną. Wprowadzenie biernej metody nauczania łaciny spowodowało jej skostnienie. Wprawdzie ta metoda dawała dobrą wiedzę o języku, lecz niekorzystnie wpłynęła na biegłość posługiwania się nim w mowie i piśmie. Z łaciną można było się osłuchać, dopóki rozbrzmiewała w kościołach, ale i te czasy minęły. Kościół, odchodząc od łacińskiej liturgii na rzecz języków narodowych, przestał być opoką „*latinitatis*”.

Wartość książki tkwi w tym, że autor w sposób konsekwentny udowadnia, wbrew „*latynofobom*”, iż miejsce i rola łaciny w kulturze europejskiej są nie do zastąpienia. I rzeczywiście – hasła łacińskie znajdujące się w herbach szeregu państw (*E pluribus unum* 'Z wielu jedno' – USA), miast (*Via, veritas, vita* 'Droga, prawda, życie' – Glasgow), wyższych uczelni (*Sancte et sapienter* 'Święcie i mądrze' – King's College), są jednym z przykładów żywotności łaciny. Podobnie – nomenklatura nauk empirycznych, np. biologicznych, medycznych; ponad-

narodowe nazewnictwo astronomiczne; wyrażenia frazeologiczne, które wywodzą się ze wspólnej dla większości narodów kultury antycznej, czy modne internacjonalizmy (wyrazy powtarzające się w wielu językach) – wszystkie te dziedziny przeniknięte są kulturą świata antycznego. Jesteśmy dziedzicami tej kultury. Czasami terminologia łacińska powraca do nas w formie romanizmów. Przed wojną, gdy w każdym gimnazjum uczono łaciny, na lekcjach fizyki mówiono *opór elektryczny*, a teraz, kiedy nauka łaciny została ograniczona do minimum, fizycy używają paradoksalnie terminu – *resystencja elektryczna*, fr. *résistance* 'opór.'; [fac.] *resistō* 'stawiam opór'.

Łacina rzeczywiście wyszła z powszechnego użycia, choć była wybornym językiem międzynarodowym. Dziś mogłaby służyć w polityce i dyplomacji tak samo, jak w ubiegłych stuleciach. Myśl – jak pisze autor, aby z łaciny uczynić na nowo język powszechny, staje się coraz bardziej realna. Wraca ona do szkół w wielu krajach, po łacinie wydaje się na Zachodzie czasopisma, posiada swoje strony w sieci Internetu. Są głosy, by stała się oficjalnym językiem Unii Europejskiej. Polacy też biorą czynny udział w jej odradzaniu, czego dowodem jest Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej, zorganizowane przez profesora J. Axera, czy ostatnia nagroda FNP'98 w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, którą otrzymał prof. J. Sondel z wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego za „*Słownik łaciński – polski dla prawników i historyków*” – dzieło pomnażające wiedzę o łacińskich źródłach kultury duchowej Polaków.

Publikacja Aleksandra W. Mikołajczaka to książka „*napisana sercem*”. Jest ona niezwykle ciekawym przewodnikiem po kulturze antycznej, a zarazem polskiej, która dowodzi: *lingua Latina semper viva*. Jej klimat kształtują przysłowia i powiedzenia łacińskie, cytaty z dzieł różnych autorów, informacje o zwyczajach i tradycjach oraz o wybitnych postaciach dawnych i współczesnych czasów. Atmosferę i nastrój analizowanych okresów czasowych oddaje również kompozycja książki. Autor wprowadził łacińskie nazwy czasów, począwszy od *plusquamperfectum* do *futurum*. Dodatkowym walorem tej pozycji jest prosty, zrozumiały język. Wraz z tekstem doskonałą całość tworzą

piękne ilustracje, co czyni tę kolejną książkę z serii „A to Polska właśnie” atrakcyjną zarówno dla młodych czytelników, chcących dowiedzieć się czegoś więcej o swojej kulturze i jej korzeniach, jak i starszych, mających ambicję i chęci doskonalenia swego umysłu. Myślę, że wiedza, którą Aleksander W. Mikołajczak zebrał i przekazał, stanowi zachętę do poznawania łaciny, bez której trudno sobie wyobrazić przyszłą zjednoczoną Europę.

Język łaciński był wspólnym dobrem prawie wszystkich narodów Europy. Przycho-

dzi jednak moment, kiedy kończy się panowanie danego języka, wtedy prym przejmuje inny, ukształtowany literacko język. Druga połowa XVII wieku przyniosła dominację języka francuskiego, a współcześnie panuje język angielski. Należy więc wątpić w to, że jeszcze kiedykolwiek łacina powróci do powszechnego użytku i znowu stanie się językiem międzynarodowym. Jednak wpływ, jaki wywarła na języki Europy, jest nieprzemijający, co wspaniale ukazuje recenzowana książka.

(listopad 1999)

Agnieszka Frankowska
Wrocław

REWARD PRE-INTERMEDIATE¹⁾

Z podręcznikiem *Reward Pre-Intermediate* te pracuję od trzech lat w Centrum Języków Obcych, Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

Mając do wyboru podręczniki *Headway*, *Blueprint*, *Cambridge* zdecydowałam się na *Reward*, ponieważ oprócz standardowego zestawu (podręcznik, książka z ćwiczeniami, książka dla nauczyciela, kasety) wydawnictwo Heinemann wydało bogaty zbiór dodatkowych ćwiczeń (*Reward Resource Pack*), niezwykle pomocny w doskonaleniu komunikacji.

Podręcznik składa się z 40 krótkich rozdziałów. Podczas zajęć, trwających 90 minut, można przeważnie wprowadzić materiał z jednego rozdziału i jakieś materiały uzupełniające (*Resource Pack*, *książka ćwiczeń*).

Stałym elementem każdego rozdziału jest wykaz nowego słownictwa, podany w osobnej ramce. Nowe słowa poprzedzają zazwyczaj tekst lub słuchowisko, w którym się pojawia, dzięki czemu nauczyciel nie musi samodzielnie wyszukiwać zwrotów, które chciałby wyjaśnić przed takim ćwiczeniem. W przypadku słabszych grup, wprowadzenie nowego słownictwa przed czytanką lub słownictwem okazuje się bardzo pomocne.

Teoria dotycząca zagadnienia gramatycznego jest wyszczególniona w osobnej ramce

i przeważnie uzupełniona jednym lub dwoma ćwiczeniami. W zależności od potrzeb uczących się, można uzupełnić ćwiczenia gramatyczne książką ćwiczeń lub sięgnąć po materiał z *Resource Pack* – zbioru dodatkowych zabaw i gier, które można kopiować.

Dużą zaletą ćwiczeń z *Resource Pack* jest przeniesienie centrum uwagi z nauczyciela na grupę uczących się, zmienia się też rodzaj interakcji z nauczyciel-student na student-student. Dzięki temu, każdy uczeń może w krótkim czasie porozmawiać w języku obcym, zauważyć, czego się „nauczył” w trakcie ćwiczeń i poznać praktyczne zastosowanie świeżo poznanych struktur gramatycznych lub nowego słownictwa.

Książka dla nauczyciela, podobnie jak podręcznik studentów, składa się z 40 rozdziałów. W każdym można znaleźć następujące informacje: przeznaczenie i sposób przeprowadzenia danego ćwiczenia oraz odpowiedzi do ćwiczeń. Książka jest ponadto wyposażona w cztery testy sprawdzające postępy uczniów po każdym dziesięciu rozdziałach.

Zgodnie z informacją zawartą w podręczniku dla nauczyciela, tematy w *Reward* zostały wybrane tak, aby uwzględniały ogólne zainteresowania młodzieży (15-25 lat) i dorosłych, np. dom, styl życia, środowisko naturalne, położenie geograficzne, relacje z innymi, co

¹⁾ Simon Greenhall, *Reward Pre-Intermediate* (1994), Heinemann, Oxford.

w efekcie ma stymulować motywację uczniów i bardziej efektywną naukę języka. Niektóre materiały i ćwiczenia mają także na celu umożliwienie uczniowi poznania i porównania kultury angielskiej, amerykańskiej i innych z jego własną.

Słuchowiska nagrane dla *Reward* przygotowują studentów do rozumienia nie tylko czystej angielszczyzny, ale też różnych obcokrajowców posługujących się językiem angielskim, co jest tak bardzo pożądane w kontaktach zawodowych lub towarzyskich. Oprócz rodowitych Amerykanów, Australijczyków, Brytyjczyków możemy posłuchać Francuzki opowiadającej o swojej rodzinie, Niemki wymieniającej zmiany gospodarcze i ekonomiczne w byłych Niemczech Wschodnich itp.

W ankiecie oceniającej zajęcia z języka obcego studenci bardzo wysoko ocenili dodatkowe ćwiczenia z *Resource Pack*, pisząc, że dzięki nim zaczęli rozumieć i rozmawiać po angiels-

ku. Nie spodobały się, niestety, tematy czytanek, które uznano za mało interesujące. Godnym uwagi byłoby przygotowanie czytanek, które wzbudzą trochę więcej zainteresowania ze strony studentów. Jeśli naprawdę chce się umożliwić uczącym się porównywanie kultury krajów anglosaskich z ich własną, można zaprezentować problemy, z jakimi borykają się młodzi ludzie poza granicami naszego kraju, jak np. planowanie swojej przyszłości, problemy dotyczące szkoły, pracy, rodziców, relacji z rówieśnikami. Nie zaszkodziłoby też wprowadzić informacji o muzyce i filmie.

Pojedyncze osoby uznały też ćwiczenia gramatyczne zamieszczone w podręczniku jako niewystarczające.

Mimo tych kilku negatywnych uwag, pracę z tym podręcznikiem ocenili pozytywnie, do czego i ja się przychylam.

(grudzień 1999)

Ewa Moszczyńska
Pruszków

Kwartalnik Praxis

Kwartalnik *Praxis*, ukazujący się w styczniu, kwietniu, lipcu i październiku, podtytuł *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, wydawany jest od 46 lat przez Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH z Berlina. Jako główny cel stawia on sobie podejmowanie tematów związanych z problematyką nauczania języków obcych. Chciałabym zachęcić germanistów do lektury tego kwartalnika. Oto niektóre artykuły, które ukazały się w numerze 2/99.

Powyższy numer otwiera rewolucjonizujący artykuł W.J. Edmondsona *Die fremdsprachliche Ausbildung kann nicht den Schulen überlassen werden!*, którego autor postuluje rozgraniczenie nauki języków obcych od instytucji szkoły, jeśli naszym celem jest wykształcenie poliglotów. Na poparcie słuszności swojej tezy przytacza kilka argumentów, lecz kluczowe wydaje się założenie, że cała wiedza zdobywana w szkole ma wyłącznie charakter egzemplaryczny. Nie nagując potrzeby kilkuletniej nauki języka angielskiego w szkole, W.J. Edmondson proponuje stworzenie centrów językowych z bardzo dobrze wykształconą kadrą nauczyciel-

ską, która byłaby uprawniona do testowania i oceniania umiejętności językowych uczniów. Praktyczna nauka języków obcych miałyby natomiast odbywać się w sposób dowolnie wybrany przez ucznia (np. korepetycje, tandem itd.). Potrzebne środki finansowe uczniowie otrzymywaliby od państwa w formie bonów. Jako przedmiot szkolny natomiast powinien zostać wprowadzony *Language Awareness*, względnie *Language Learning Awareness*, w którego zakres wchodziłyby tematy dotyczące strategii i technik uczenia się, porównywania językowe, kulturowe itp.

Drugim artykułem, zasługującym na uwagę, jest sprawozdanie J. Gießinga z sondażu przeprowadzonego wśród 1600 niemieckojęzycznych nauczycieli języka angielskiego, a dotyczące zagadnienia korepetycji. Opisując dokładnie tę problematykę, autor podaje, że dla większości nauczycieli gimnazjalnych zagadnienie to nie jest obce (będąc zatrudnionym na stałe w szkole, nie są już zainteresowani dodatkowym zarobkiem), a prawie co drugi niemiecki uczeń uczęszczał już na korepetycje. Nastawie-

nie nauczycieli do korepetycji jest na ogół przyjazne. W swoich wypowiedziach skarżyli się jednak na zbyt małą współpracę między nauczycielem szkolnym a korepetytorem, która to współpraca jest ważnym przyczynkiem do sukcesu dydaktycznego. Jednoznacznie natomiast potępił działalność komercyjnych instytucji korepetytorskich, które, nastawione na zyski finansowe, traktują ucznia wyłącznie jako klienta.

A.E. Vollmer w artykule *Persönlichkeitstypen und Lernstile im Fremdsprachenunterricht* twierdzi, że krytycyzm uczniów wobec stylu prowadzenia lekcji najczęściej nie wypływa z obiektywnych, lecz subiektywnych przesłanek. Uczniowie o różnych typach osobowości oczekują od lekcji czegoś innego i fakt ten powinien być wykorzystany przez nauczyciela do urozmaicenia jej i uczynienia bardziej motywującą. Autorka prezentując, identyfikator typów Myersa-Briggsa (MBT), przedstawia praktyczne wykorzystanie go na lekcji poświęconej lekturze *Indian Camp* E. Hemingwaya.

Pomysł M. Hiltschera, przedstawiony w artykule *Gentlemen and Real Ladies. Ein Schülerprojekt zur Geschichte des Englischunterrichts*, może stać się inspiracją dla innych pedagogów. Nauczyciel języka angielskiego z Münster, chcąc pokazać, jakie możliwości tkwią w materiałach źródłowych, postawił przez swoimi uczniami następujące zagadnienie badawcze: *Jaki obraz Anglii i języka angielskiego był przekazywany uczniom żeńskiej szkoły na przestrzeni ostatnich 100 lat?* Uczniowie, mający dostęp do bogato wyposażonej biblioteki szkolnej, mieli możli-

wość uświadomienia sobie, jak w znacznym stopniu podręczniki szkolne odzwierciedlają historyczne przemiany.

O potrzebie łączenia ze sobą wiedzy z różnych przedmiotów traktuje także praca P. Kendelbachera *Überschreiten der Grenzen des Unterrichtsfachs. Vorbereitung auf das zukünftige Leben*. Na przykładzie swoich lekcji nauczyciel języka francuskiego pokazuje, jak można wzbogacać lekcję języka obcego.

Jak trudną i dyskusyjną sprawą jest ocenie uczniów wie każdy nauczyciel. O tym jak powinno się to robić, żeby było bardziej obiektywne pisze L. Leupold w artykule *Lernerkompetenz*. Zgadzając się z propozycjami Rady Europy, podaje cztery poziomy, na których powinno oceniać się ucznia, a mianowicie:

- ▶ wiedza deklaratywna (wymowa, znajomość zasad gramatycznych, znajomość słownictwa itd.),
- ▶ wiedza proceduralna (umiejętność właściwego zachowania się w mieście, w restauracji itd.),
- ▶ właściwości ucznia (gotowość i umiejętność przyswajania sobie wiedzy i aktywnego jej wykorzystania),
- ▶ osobowość ucznia (otwartość, zainteresowanie przedmiotem, pewność siebie itd.).

Jak widać z zaprezentowanych artykułów, w czasopiśmie *Praxis* można znaleźć zarówno inspirujące pomysły na urozmaicenie i wzbogacenie rzeczywistości szkolnej, jak również zaznajomić się z nowymi badaniami i tendencjami w zakresie nauczania języków obcych. Zachęcam do lektury.

(wrzesień 1999)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

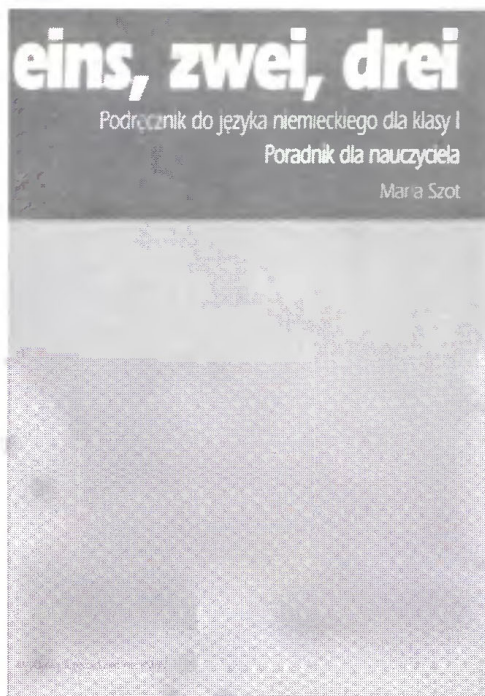
Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym je dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia 128 stron czasopisma.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ przysyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- ▶ podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- ▶ pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

Sięgnij po kurs „eins, zwei, drei”

z programem nauczania DKW - 4014 - 7/99



WARSZTATY

EINS, ZWEI, DREI

Zainteresowani uczestnictwem w seminariach doskonalących

„Nauczanie języka niemieckiego w okresie wczesnoszkolnym”

proszeni są o kontakt z Panią

Dorotą Janicką-Majdecką
ul. Ratajczaka 35
61-816 Poznań

tel. 061 855 73 57
0 602 40 31 14

fax. 061 855 73 56

e-mail: Dorota.Janicka-Majdecka@wszpnw.com.pl

WYNIKI KONKURSU 2000

Z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały Paniom:

- Aleksandrze Jackiewicz (godło Aleksandra) z Łęczycy,
- Barbarze Kalinowskiej (godło Barbórka) z Unieszewa,
- Beacie Szuszkiewicz (godło Germanka) z Niachanowa,

trzy równorzędne wyróżnienia w wysokości 500 zł za prace przysłane na nasz Konkurs 2000:

Języki obce w gimnazjum - co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy.

Wyróżnione prace zostaną wydrukowane w tegorocznych zeszytach czasopisma.

Gratulujemy wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie.

KONKURS 2001

Nasz Konkurs 2001 jest związany z *Europejskim Rokiem Języków 2001*.

Tematem Konkursu jest jedno z haseł *Europejskiego Roku Języków 2001*:

**Języki otwierają drzwi - do przyjaźni, wiedzy, świata
- Języki drogą ku przyszłości.**

Szczegółowe omówienie tematu Konkursu podamy w numerze 2/2001.