

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



# Języki Obce w Szkole



European Language Label

nr **5**/2008

listopad/grudzień



Wydawnictwa  
Centralnego Ośrodka  
Doskonalenia Nauczycieli

## PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODN-ie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000** (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODN-ie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysłkową (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) i numery bieżące.

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

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

Numer 2008                      1       2       3       4       5

Numer 2007                      1       2       3       4       5

Cena każdego – numeru 16 zł.

#### Numery specjalne:

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

#### Prenumerata 2009

Cały rok: numery 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2009 r.

I półrocze: numery 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2009 r.

II półrocze: numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2009 r.

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

.....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość.....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) .....

NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

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

**Redakcja „Języki Obce w Szkole”  
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.  
Prenumerata: tel./faks (048 22) 345 37 92**



## Spis treści

### Podstawy glottodydaktyki

<b>Dominika Krzemińska</b> – Celowość nauczania języków obcych od bardzo młodego wieku .....	3
<b>Anna Krężałek</b> – Kompetencja językowa osób jedno- i wielojęzycznych .....	14
<b>Dorota Chłopek</b> – W instytucji czy w budynku – wybrane wyrażenia z <i>at</i> i <i>in</i> .....	18
<b>Anna Bączkowska</b> – Nauczanie phrasal verbs .....	25
<b>Jan Iluk</b> – Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego .....	32
<b>Magdalena Kaleta-Kuzińska</b> – Pośrednik między kulturami. Kilka uwag o kształceniu tłumaczy .....	41

### Między teorią a praktyką

<b>Agnieszka Rzewólska</b> – Zapamiętywanie i zapominanie a nauka słownictwa .....	45
<b>Sebastian Dusza</b> – Metoda Christy Röber nauczania prawidłowej pisowni niemieckich rzeczowników .....	48
<b>Angela Bajorek, Ewa Górbieł</b> – Praca z literaturą dziecięcą i młodzieżową na lekcji języka obcego .....	55
<b>Tamara Czerkies</b> – Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują? .....	58

### Programy, egzaminy, raporty, informacje

<b>Alina Dorota Jarząbek</b> – Badanie pilotażowe egzaminu z języka obcego w gimnazjum .....	64
<b>Sabina Nowak</b> – Wpływ egzaminów doniosłych na beneficjentów .....	68
<b>Barbara Głowacka</b> – Sprostanie wymaganiom egzaminacyjnym i nie zawieść oczekiwań uczniów .....	71
<b>Małgorzata Pamuła</b> – <i>Europejskie portfolio językowe</i> – narzędzie niedocenione? .....	78
<b>Anna Grabowska</b> – Konkurs <i>European Language Label 2008</i> .....	82
<b>Anna Jaroszewska</b> – Nowe egzaminy Goethe-Institut. Część VI – <i>Goethe-Zertifikat C1</i> .....	100
<b>Bogłárka Boldizsár</b> – Różnicowanie nauczania języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym na Węgrzech .....	104

### Z doświadczeń nauczycieli

#### Szkoła podstawowa, gimnazjum

<b>Ewa Dziewierz</b> – Sposoby na powtórzenia dla dzieci przedszkolnych i uczniów szkoły podstawowej .....	112
<b>Marzena Markowicz</b> – <i>45 Minute Halloween Party</i> .....	115
<b>Ilona Stępień</b> – Wykorzystanie obcych nazw własnych w nauce języków .....	117
<b>Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska</b> – O międzygimnazjalnym konkursie wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego .....	119
<b>Halina Sz wajgier</b> – Porozmawiajmy o naszych sąsiadach .....	121
<b>Agnieszka Pawłowska</b> – <i>Fröhliche Weihnachten!</i> .....	124

#### Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

<b>Emanuela Fiksa</b> – Weźmy tego byka za rogi, czyli jak na lekcjach języka obcego oswajać idiomy .....	128
<b>Dorota Tomczuk</b> – Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka obcego .....	129
<b>Marzanna Pogorzelska</b> – Lekcja języka – lekcja praw człowieka. Stereotypy. Rasizm .....	132
<b>Karolina Ekes</b> – O starości na łacinie .....	136
<b>Joanna Kucharzyk</b> – Metoda projektów w szkole o profilu technicznym sposobem na zainteresowanie literaturą .....	139
<b>Katarzyna Czubała</b> – Z prasą rosyjską za pan brat .....	141

<b>Iwona Gabrysiak-Dzielicka</b> – Znaczenie tworzenia pisemnych i multimedialnych wydawnictw i publikacji szkolnych .....	144
<b>Agnieszka Rzewólska</b> – Narzędzia i materiały dydaktyczne do nauki języka hiszpańskiego dostępne w Internecie .....	148

### Materiały praktyczne

<b>Anna Abramczyk</b> – <i>Ideensack für Nikolaustag</i> – Worek pomysłów na mikołajkową lekcję języka niemieckiego .....	151
<b>Lidia Falkowska-Winder</b> – Boże Narodzenie – <i>Christmas</i> .....	158
<b>Katarzyna Deleżyńska</b> – Przystawianie i utrwalanie słownictwa i gramatyki – ćwiczenia dla uczniów niesłyszących .....	163
<b>Anna Skrzypek</b> – Przedstawienie <i>Christmas time</i> .....	168
<b>Monika Mozler-Wawrzinek</b> – Wieczór karnawałowy w języku niemieckim .....	170

### Konkurs

<b>Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska</b> – DAFFODIL – Międzygimnazjalny konkurs wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego .....	173
--	-----

### Sprawozdania

<b>Anna Malinowski</b> – Wspominamy dawne projekty .....	179
<b>Sylwia Dawidowska</b> – Pomysł na konkurs .....	181
<b>Paulina Kubit</b> – Międzynarodowa Letnia Szkoła Języka Rosyjskiego – <i>Московия 2008</i> .....	183
<b>Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska</b> – <i>Nauczyciel języków obcych dziś i jutro</i> .....	185
<b>Radosław Kucharczyk, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek</b> – I Ogólnopolski kongres nauczycieli języka francuskiego w Pułtusk (25–27 kwietnia 2008) .....	187

### Recenzje

<b>Mariusz Marczak</b> – <i>English: One Language, Different Cultures</i> .....	189
<b>Katarzyna Wądołowska-Lesner</b> – <i>Język rosyjski w biznesie dla średnio zaawansowanych</i> .....	191
<b>Sebastian Mrozek</b> – <i>Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben</i> .....	192
<b>Magdalena Piekłarz</b> – <i>Deutsch für Mediziner</i> .....	194
<b>Stanisław Jończyk</b> – <i>Medycyna. Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecko polski</i> .....	196
<b>Artur Dariusz Kubacki</b> – <i>Przekład ustny konferencyjny</i> .....	197
<b>Ankieta</b> .....	200



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łaćńskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego. Marta Piasecka – sekretarz redakcji, e-mail: [marta.piasecka@codn.edu.pl](mailto:marta.piasecka@codn.edu.pl)

**Prenumerata:** Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: [renata.dzieciol@codn.edu.pl](mailto:renata.dzieciol@codn.edu.pl)

**ADRES REDAKCJI:** Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 41, faks 621 48 00, e-mail: [jows@codn.edu.pl](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl).

**Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.**

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

Okładka: Maja Chmura

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2000

# Podstawy glottodydaktyki

Dominika Krzemińska<sup>1</sup>  
Radom



## Celowość nauczania języków obcych od bardzo młodego wieku

Chociaż europejska polityka edukacyjna w znacznej mierze koncentruje się obecnie na wielojęzyczności, podejmuje się również dyskusje na temat skutecznego nauczania języków, w tym również celowości wczesnego rozpoczynania nauki. Opinie wyrażane przez instytucje europejskie znacznie się różnią.

Zgodnie z wnioskami zebrania szefów państw i rządów Unii Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002 r.<sup>2</sup> nauczanie przynajmniej dwóch języków obcych powinno się rozpoczynać od bardzo młodego wieku, gdyż celem długoterminowym Komisji Europejskiej jest „zwiększanie wielojęzyczności w takim stopniu, aby każdy obywatel nabył praktyczne umiejętności porozumiewania się w dwóch językach poza językiem ojczystym” (COM 1995, 2003). Natomiast w publikacji Wydziału Polityki Językowej Rady Europy z 2007 r. *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education* (Beacco, Byram 2007) możemy przeczytać, iż „język ojczysty jest nabywany w sposób naturalny w najwcześniejszych latach socjalizacji dziecka i tym samym w bardzo wczesnym wieku. Nabywanie języka w dzieciństwie jest prawdopodobnie doświadczane jako prostsze, nie tylko z powodów psycholingwistycznych, ale również dlatego, iż proces jego nauczania nie jest bardzo formalny i powoduje nikłe zahamowania (co stanowi warunek konieczny dla osiągnięcia dobrych wyników)”.

Czytając przytoczony fragment, zastanawiamy się, co autorzy przewodnika rozumieją przez „nie bardzo formalny proces nauczania” w kontekście

akwizycji języka ojczystego. Doskonale bowiem wiemy, iż język ojczysty praktycznie „przytrafia się” dzieciom bez żadnego wysiłku, a tym bardziej bez jakiegokolwiek formy nauczania. Jak przyznaje R. Gozdawa-Gołębiowski (2005:99) „[mowa] ojczysta nie jest przedmiotem świadomego nauczania (np. w warunkach domowych) ani tym bardziej refleksyjnego uczenia się, a produkt końcowy należy traktować jako efekt długotrwałego działania i wzajemnego oddziaływania na siebie złożonych procesów umysłowych, psychologicznych i społecznych”. Zgodnie z powyższym nie ulega wątpliwości, iż nabywanie języka pierwszego nie może powodować u dzieci nawet nikłych (jak to określili autorzy przewodnika) zahamowań.

Już po chwili dowiadujemy się z przewodnika, że dla osób dorosłych uczenie się języków obcych nie jest trudnym wyzwaniem, gdyż dorośli mogą wykorzystać wcześniej poznane strategie uczenia się oraz nabytą już kompetencję różnojęzyczną. Prawdą jest, że dorośli wykorzystują znajomość języka ojczystego w nauce języka obcego. Jednak rozpoczynając naukę w wieku dorosłym, nie możemy oczekiwać takich rezultatów, jakie byśmy osiągnęli, rozpoczynając ją we wczesnym dzieciństwie. Nie możemy więc porównać procesu akwizycji języka ojczystego do procesu uczenia się języka obcego przez dorosłych. Autorzy przewodnika twierdzą jednak, iż opinia, że języków powinniśmy się uczyć w młodym wieku, jest uogólnieniem, które wyolbrzymia nasze przekonania o językach i ich nauczaniu. Innymi słowy, ich zdaniem rozpoczynanie nauki języków obcych we wczesnym

<sup>1</sup> Autorka jest absolwentką Instytutu Anglistyki Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2</sup> Rada Europejska w Barcelonie, 15-16 marca 2002 r., *Konkluzje Prezydencji*, część I 43.1.

wieku szkolnym nie jest warunkiem koniecznym dla rozwoju kompetencji wielojęzycznej.

Jak więc jest naprawdę? Czy lepiej rozpocząć naukę języka obcego we wczesnym dzieciństwie, czy można z tym poczekać do starszych klas szkoły podstawowej? Jakie korzyści płyną z wcześniej rozpoczętej nauki? A może powinniśmy z tym zwlekać aż do dorosłości?

## ■ **Cechy rozwojowe dziecka w wieku 3-7 lat**

Chcąc zrozumieć, jak wygląda rozwój intelektualny dziecka w wieku 3-7 lat – okres charakteryzujący się wspólnymi cechami, który przyjmują za bardzo młody wiek – przyjrzy się przez moment teorii rozwoju zaproponowanej przez Jeana Piageta, a także jej krytyce. Następnie skoncentruję się na kilku alternatywnych teoriach rozwoju człowieka.

Zgodnie z teorią rozwoju intelektualnego J. Piageta w rozwoju dziecka możemy wyróżnić następujące okresy:

- okres sensoryczno-motoryczny,
- okres przedoperacyjny,
- okres konkretnych operacji,
- okres formalnych operacji.

Nas szczególnie interesuje okres przedoperacyjny przypadający na przedział wiekowy od 2 do 7 lat. Według J. Piageta następuje wtedy zwrot od schematów skoncentrowanych na działaniach do „schematów opartych o użycie języka i inne formy symbolicznej reprezentacji” (Seifert, Hoffnung 1987:65). W tym okresie myślenie dziecka podąża za przewidywalnymi regułami, a także rozwija się umiejętność rozwiązywania problemów. Mimo iż podstawą myślenia w znacznej mierze jest percepcja, dziecko rozwija stopniowo umiejętność myślenia logicznego. Jednak najbardziej charakterystyczną cechą tego okresu jest rozwój języka ojczystego, od pojedynczych wyrazów do skomplikowanych konstrukcji gramatycznych.

To właśnie J. Piaget wpłynął na współczesne poglądy związane z rozwojem kognitywnym dzieci. Jednak jego teoria nie pozostała bez krytyki. Zdaniem Dennis Child (Child 1986:155,156) metody kliniczne przyjęte przez J. Piageta zależą w znacznym stopniu od werbalnej introspekcji

niedojrzałych jeszcze umysłów. Mimo to wyniki badań przeprowadzonych innymi metodami są zgodne z rezultatami uzyskanymi przez J. Piageta.

Po drugie, zaproponowanych przez niego faz nie da się w jednoznaczny sposób przypisać do wieku dzieci. J. Piaget nie uwzględnił bowiem roli, jaką odgrywają różnice w rozwoju umysłowym oraz różnice środowiskowe. Po trzecie, zarzuca się mu, iż nie przywiązuje wagi do roli doświadczenia w rozwoju dziecka. Według niektórych psychologów kolejność następujących po sobie faz jest bardziej uzależniona od kulturowych wzorców niż od wrodzonych sekwencji rozwoju, jak sądził J. Piaget. Warto również zwrócić uwagę na rolę języka w prowadzonych przez niego badaniach. Chcąc zbadać rozwój oraz czynności kognitywne, J. Piaget opierał się w znacznej mierze na zrozumieniu przez dzieci instrukcji werbalnych. Biorąc pod uwagę wyżej wymienione błędy, należy stwierdzić, iż J. Piaget niestety nie doceniał faktycznych możliwości dzieci.

Inny badacz, Erik Erikson, zaproponował teorię rozwoju psychospołecznego, w której wyróżnił osiem zależnych od siebie faz. Faza trzecia (3-6 lat) charakteryzuje się rozwojem inicjatywy oraz pojawieniem się poczucia winy.

Kolejną istotną próbą wyjaśnienia rozwoju kognitywnego dziecka jest podejście zaproponowane przez Lwa Wygotskiego. Mimo iż interesował go głównie związek między myślą a językiem, to właściwie jego wnioski są spójne z wnioskami J. Piageta. Zdefiniował on trzy fazy rozwoju myślenia dziecka:

- fazę synkretyczną,
- fazę kompleksową,
- fazę pojęciową.

Amerykański psycholog Jerome Bruner twierdził natomiast, iż dzieci przechodzą przez trzy stadia rozwoju:

- stadium enaktywne – myślenie opiera się na czynności,
- stadium ikoniczne – coraz bardziej wykorzystywana jest zdolność obrazowania,
- stadium symboliczne – stosowana jest symbolika (w tym język).

Według J. Brunera nie wyrastamy z tych faz (jak w przypadku faz zaproponowanych przez J. Pia-

geta), lecz używamy ich przez całe życie (za Fontana 1988:52).

Mimo iż przedstawione powyżej teorie różnią się od siebie, nie ulega wątpliwości, iż większość dzieci w przedziale wiekowym od 3 do 7 lat uczęszcza do przedszkola lub rozpoczyna dopiero naukę szkolną.

Dzieci podchodzą do języka holistycznie, nie analizują go, lecz koncentrują się na jego znaczeniu. Nie są do końca świadome procesu uczenia się. Ich umiejętność pisania i czytania nawet w ich języku ojczystym jest bardzo ograniczona lub nawet jeszcze niewykształcona. W zasadzie dzieci w tym wieku bardziej koncentrują się na sobie niż na innych i dlatego też początkowo niechętnie pracują w grupie. Mają również ograniczoną wiedzę o świecie (Pinter 2006:2).

W tym czasie rozwijają się też umiejętności manualne dzieci. Ich obrazy stają się coraz bardziej czytelne, a sprawność wykonywania prac plastycznych znacznie się rozwija. Potrafią również rozwiązywać proste łamigłówki, sortować, łączyć i identyfikować przedmioty, które nie pasują do reszty, oraz rozpoznawać podobieństwa i różnice. Ważną rolę odgrywa wtedy wyobraźnia, dzięki której dzieci są w stanie wcielać się w różne role, a także wymyślać historyjki (Reilly, Ward 1997:8,9). W wieku przedszkolnym zabawa pełni funkcję rozwojową. Dziecko żyje wtedy w świecie fantazji i niezwykle istotne jest, aby dorośli wspierali rodzącą się w dziecku wyobraźnię oraz zdolności do twórczego myślenia. Według W. A. Scott i L. H. Ytreberg „małe dzieci często mają problem z odróżnieniem faktów od fikcji. Podział między światem rzeczywistym a światem wyobraźni nie jest dla nich jasny” (Scott, Ytreberg 1990:2). Dzieci potrafią kreatywnie wykorzystać język i czerpią przyjemność z mówienia.

Jak pisze Halliwell (2004:3), „małe dzieci nie przychodzą na lekcje języka obcego z pustymi rękami. Przynoszą ze sobą wyrobione już umiejętności oraz cechy, które pomogą im w nauce kolejnego języka”.

## ■ Charakterystyka procesu akwizycji języka ojczystego

Akwizycja języka ojczystego to, po pierwsze, proces niezwykle szybki, „dzieci nabywają całkiem

bogaty system wiedzy językowej jeszcze przed swoimi piątymi bądź szóstymi urodzinami. Okres dojrzewania witają natomiast z całkowicie ukształtowanym systemem” (Anderson, Lightfoot 2002:35). Jak wszyscy dobrze pamiętamy, nabywanie języka ojczystego nie wiązało się z wysiłkiem (oczywiście nie mówimy tutaj o nauce czytania i pisania). Do rozwinięcia sprawności językowej wystarczył nam kontakt ze społecznością posługującą się językiem polskim.

Po drugie, nabywanie języka ojczystego cechuje jednorodność (*uniformity*), ponieważ wszystkie dzieci przechodzą przez takie same etapy. Proces akwizycji języka ojczystego u wszystkich osób kończy się sukcesem. Wiedza osób posługujących się danym językiem jako ojczystym jest relatywnie taka sama.

Skoro „nie da się sprowadzić akwizycji języka pierwszego do uczenia przez analogię, powtarzania zasłyszanych wzorców, semantycznej orientacji dyskursu” (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24), zatem musi istnieć specyficzna matryca językowa. Argumentem przemawiającym za jej istnieniem jest tak zwany problem Platona lub teza o ubóstwie bodźca, zgodnie z którą to, co ludzie naprawdę wiedzą o języku, wykracza poza napotkane w dzieciństwie świadectwo językowe. L. White uważa, iż „prymarne dane językowe (primary linguistic data, PLD) niedookreślają podświadomą wiedzę o języku” (White 2003:4). Sugerowałoby to konieczność zastosowania specyficznych zasad językowych. Zaproponowana przez N. Chomsky'ego gramatyka uniwersalna (GU) trafnie wyjaśnia, w jaki sposób osoby nabywające język są w stanie przyswoić „zakres dopuszczalnych różnic i dozwolonych wartości strukturalnych i morfoleksykalnych” (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24). Dane te są częścią wiedzy poprzedzającej dane wejściowe (*knowledge in advance of input*) (White 2003).

Zdaniem L. White (2003) dziecko nabywające język ojczysty ma dostęp do pośredniego świadectwa pozytywnego (*indirect positive evidence*), czyli do prymarnych danych językowych, oraz do bezpośredniego świadectwa negatywnego (*direct negative evidence*), tj. poprawiania popełnionych błędów, na które dzieci nie reagują, gdyż liczy się dla nich znaczenie, a nie forma wypowiedzi. R. Gozdawa-Gołębiowski wspomina o „zdumiewającej odporności i braku wrażliwości [dzieci] na nie-

które rodzaje poprawek językowych proponowanych przez rodziców”. Wyjaśnia on, iż „o ile poprawki natury semantycznej, a więc dotyczące tego, co dla dziecka najważniejsze, czyli treści/znaczenia przekazu, są przyswajane chętnie i bez specjalnych problemów, o tyle poprawki natury formalno-systemowej bywają konsekwentnie ignorowane niezależnie od liczby podejmowanych interwencji” (Gozdawa-Gołębiowski 2005:97). Natomiast zdaniem L. White pośrednie świadectwo negatywne, czyli informacje o strukturach, które nie są gramatyczne, nie jest dostępne. N. Chomsky (1981) jest jednak odmiennego zdania i twierdzi, iż kumulujące się przypadki niewystępowania danej struktury w prostych wyrażeniach, w których się jej spodziewamy, służą dziecku za dowód, iż powinny zostać one wykluczone z gramatyki danego języka.

Jak się zaraz przekonamy, matryca językowa to nie tylko mechanizm ułatwiający dzieciom akwizycję ojczystego języka. Dla N. Chomsky’ego jest to wrodzony narząd biologiczny analogiczny do innych organów człowieka.

## ▣ Język jako wrodzony narząd biologiczny – opinie współczesnych naukowców

Założenie, iż język jest organem biologicznym, nie tylko wyjaśnia, dlaczego uczenie się języków obcych w dzieciństwie nie powinno sprawiać szczególnych problemów, ale również tłumaczy, dlaczego uczenie się języka przez dorosłych jest takie trudne.

N. Chomsky (2000) zakłada, że organ językowy może stanowić pewną część umysłu-mózgu, która jest wyspecjalizowana w wiedzy o języku i w zastosowaniu języka, i porównuje język do narządu wzroku. Narząd wzroku charakteryzuje się skomplikowaną formą, która jest genetycznie zaprogramowana. Jednak bez odpowiedniego bodźca w konkretnym okresie we wczesnym dzieciństwie ten skomplikowany system nie byłby w stanie działać.

Podobnie jest z językiem. Dzieci muszą mieć z nim kontakt, aby rozwinąć umiejętności językowe. Przykład Genie, dziewczynki, która do wieku 13 lat nie miała kontaktu z językiem, wskazuje na to, iż „jeżeli proces akwizycji języka rozpocznie

się po okresie dojrzewania, nie będzie on w stanie zakończyć się sukcesem” (Foster-Cohen 1999:127). Oczywiście umiejętności pragmatyczne zostaną nabyte, ale struktura języka pozostaje dla takiej osoby nieosiągalna (choć nie jest do końca jasne, czy nie mają na to wpływu traumatyczne przeżycia z dzieciństwa).

N. Chomsky wyjaśnia również, dlaczego w przypadku języka ojczystego używamy terminu *akwizycja*, a nie po prostu *uczenie się*. Jak już wcześniej wspomniałam, język „przytrafia się” dziecku, które jest wystawione na działanie odpowiednich bodźców. W grę wchodzi tu zdefiniowane wcześniej zjawisko niedookreślenia przez prymarne dane językowe. W związku z tym akwizycja języka bardziej przypomina wzrastanie niż uczenie się, które zawsze jest procesem świadomym. Jednak same bodźce i doświadczenie dziecka nie są wystarczające. Akwizycja języka może być również porównana do wzrastania, ponieważ jest ono czymś zaprogramowanym genetycznie. Chomsky uważa, że to tak, jakby zamiast ramion wyrastały nam skrzydła. Zapis genetyczny wyraźnie mówi, które narządy powinny pełnić określone funkcje. Nie można więc mówić o wpływie doświadczenia ani bodźca na to, czy ktoś np. wkroczy w okres dojrzewania, czy nie. To się po prostu dzieje niezależnie od czynników zewnętrznych. Analogicznie przebiega proces akwizycji języka.

Autorzy książki *The Language Organ* (Narząd językowy) również traktują język jako „biologiczną jednostkę, skończony narząd mentalny, który rozwija się w jednym z wielu kierunków. Liczba możliwych kierunków rozwoju języka jest już z góry określona przed jakimkolwiek doświadczeniem w dzieciństwie. Rozwijający się narząd językowy (gramatyka) ma swoją reprezentację w mózgu i odgrywa kluczową rolę w praktycznym użyciu języka” (Anderson, Lightfoot 2002:22). Co więcej, prowadzą oni porywającą dyskusję na temat historii badań próbujących zidentyfikować dokładną lokalizację narządu językowego. S. Pinker (1994) natomiast traktuje język jako jedną z biologicznych funkcji, jako instynkt i porównuje posługiwanie się językiem przez ludzi do przedzenia pajęczyny przez pająki.

Wiemy już, w jaki sposób dzieci nabywają język ojczysty. Poznaliśmy również charakterystykę narządu językowego jako wrodzonego organu



biologicznego. Wydawałoby się, iż proces uczenia się języków obcych powinien przebiegać bezproblemowo. Niestety tak nie jest. Aby zrozumieć, jakie problemy mogą napotkać osoby uczące się języków obcych, przyjrzyjmy się hipotezie okresu krytycznego (*Critical Period Hypothesis*) zaproponowanej przez E. Lenneberga oraz hipotezie różnicy fundamentalnej (*Fundamental Difference Hypothesis*) zaproponowanej przez R. Bley-Vromana. Mimo iż hipoteza różnicy fundamentalnej odnosi się do osób dorosłych, a nie do dzieci, którym poświęcony jest ten artykuł, warto wiedzieć, co nas może spotkać, jeżeli będziemy zwlekali z nauką języka aż do dojrzałości.

## ■ Hipoteza okresu krytycznego

Przeprowadzając swoje badania na osobach niepełnosprawnych, E. Lenneberg zauważył, że akwizycja języka jest związana z konkretnym etapem rozwoju, z którego szybko wyrastamy w okresie dojrzewania. W związku z tym rozwój języka przebiega w pewnych ramach czasowych uzależnionych od rozwoju naszego organizmu.

E. Lenneberg wyjaśnia, iż „między drugim a trzecim rokiem życia język formuje się dzięki interakcji procesów wzrastania/dojrzewania i zaprogramowanym procesom uczenia się. Między trzecim rokiem życia a wczesnym okresem nastoletnim możliwość nabywania języka ojczystego pozostaje na dobrym poziomie; człowiek jest wtedy bardziej wrażliwy na bodźce i zachowuje wrodzoną elastyczność, która umożliwia mu organizację funkcji mózgu w celu przeprowadzenia kompleksowej integracji subprocesów niezbędnych do bezproblemowego rozwoju mowy i języka” (Lenneberg 1967:158). Dzięki temu dzieci nabywają język ojczysty z łatwością i zdumiewająco szybko. Jednak po zakończeniu okresu dojrzewania mózg dostosowuje się do pewnych wzorców i jeżeli do tego czasu podstawowe umiejętności językowe nie zostaną nabyte, to mogą one pozostać na zawsze nieosiągalne<sup>3</sup>.

Powyższa hipoteza znajduje swoje odzwierciedlenie w wynikach badań zmian zachodzą-

cych w mózgu. Stwierdzono m.in., iż „pierwszy rok życia charakteryzuje się bardzo szybkim tempem rozwoju mózgu. Zanim pojawi się język, mózg dziecka ma już ponad 60 proc. cech mózgu osoby dorosłej”. Następnie, „zanim zostanie zatrzymany proces akwizycji języka ojczystego, mózg jest również dojrzały i następuje nieodwracalne ustalenie lateralizacji”. Jeżeli zatem założymy, że język jest organem biologicznym usytuowanym w mózgu, musi on dojrzewać razem z mózgiem. Skoro tak, to logiczne wydaje się, że człowiek nabywa język w bardzo wczesnym okresie swojego życia. Gdyby było inaczej, tj. gdybyśmy nabywali język ojczysty, będąc nastolatkami, stawalibyśmy przed niemożliwym do wykonania zadaniem. E. Lenneberg twierdzi jednak, iż „język (...) rozwija się harmonijnie dzięki integracji struktur neuronowych i szkieletowych oraz przez wzajemne adaptacje różnych procesów fizjologicznych”, i tym samym traktuje go jako jeden z organów ludzkiego ciała (Lenneberg 1967:175).

Dlatego dzieci do 11-12. roku życia przy odpowiednich warunkach do nauki języka (środowisko posługujące się językiem obcym, wielogodzinny kontakt z językiem, możliwość praktycznego zastosowania języka) mają duże szanse nabycia języka obcego na wysokim poziomie i bez obcego akcentu. Możemy się jednak zastanawiać, czy wrodzone mechanizmy ułatwiające nabywanie pierwszego języka są dostępne dla ucznia w warunkach szkolnych. Niestety, jak twierdzi R. Gozdawa-Gołębiowski, „wydaje się, że sterowana genetycznie matryca językowa zanika w okresie dojrzewania (*lateralizacja mózgu*), a i wcześniej nie jest możliwe jej funkcjonowanie w warunkach szkolnych, gdzie brak jest autentycznej presji komunikacyjnej, kontakt z prymarnymi danymi językowymi jest znikomy i (...) dominuje motywacja negatywna” (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24).

Jak wynika z przeprowadzonych przez E. Lenneberga badań, hipoteza okresu krytycznego dotyczy osób nabywających język ojczysty. Dla nich kontakt z językiem w konkretnym momencie życia jest czynnikiem niezbędnym. Spróbuję jed-

<sup>3</sup>Zależność ta z powodów etycznych nie mogła zostać zbadana za pomocą eksperymentu naukowego, jednak znane są przypadki zaniedbań potwierdzające wpływ rozwoju organizmu na zdolność akwizycji i uczenia się języka, np. przypadek Genie, dziewczynki, która od wczesnego dzieciństwa do wieku 13 lat nie miała kontaktu z językiem.

nak wykazać, iż precyzyjne zdefiniowanie okresu, w którym zanika wrodzona umiejętność nabywania języków, może być niemożliwe.

D. Birdsong (2006), opisując wpływ wieku akwizycji (*age of acquisition, AoA*) na osiągnięcia w nabywaniu języka drugiego (lecz nie języka obcego), przytacza próby zdefiniowania końca okresu krytycznego. W wyniku tych prób uzyskano jedynie obraz końca okresu maksymalnej wrażliwości wskazujący na zasadność pojęcia *okna szansy*. Uzyskane wyniki osiągnięć w różnych podsystemach języka, np. fonologicznym i morfologicznym, dowodzą natomiast wielokrotnego okresu krytycznego. Według D. Birdsonga liczne badania przeprowadzone przez znanych lingwistów wyraźnie wskazują na istnienie pewnych zmian, które pojawiają się mniej więcej w wieku dojrzewania. Jednak „w niektórych przypadkach [dojrzewanie] wydaje się wyznaczać moment, od którego spadek performancji maleje (...), w innych przypadkach [dojrzewanie] wyznacza punkt, kiedy spadek performancji zatrzymuje się. W związku z powyższym warto się zastanowić, czy dojrzałość wyznacza początek efektów wieku (*age effects*), czy ich koniec?” (Birdsong 2006:18,19).

Zdaniem D. Birdsonga, aby wyjaśnić powyższą kwestię w kompetentny sposób, należałoby uwzględnić nie tylko efekty wieku, lecz również zintegrować biologiczne, kognitywne, lingwistyczne oraz afektywne wymiary uczenia się języka drugiego.

## ■ Hipoteza różnicy fundamentalnej

Ogólnie rzecz biorąc, uczenie się języka obcego przez dorosłych nie przypomina już akwizycji języka ojczystego. Ma ono natomiast cechy typowe dla uczenia się dorosłych, przy wykorzystaniu typowych technik rozwiązywania problemów (Bley-Vroman 1989) i umiejętności kognitywnych. Z tego powodu proces ten charakteryzują następujące cechy:

### **Brak gwarancji sukcesu (*lack of success*)**

– w przeciwieństwie do dzieci, które w wieku zaledwie kilku lat mają kompletnie wykształcony system gramatyczny i pozostają jedynie przed wyzwaniem nauczenia się gramatyki peryferyjnej (wyjątków językowych itp.), dorośli przeważnie

nie są w stanie odnieść sukcesu, ucząc się języka obcego.

**Uogólniona porażka (*general failure*)** – nie jest tak, że dorośli mają trudności w nauce języka obcego. Raczej powinniśmy stwierdzić, iż osiągnięcie natywnej znajomości języka, mając do dyspozycji tylko strategie kognitywne (mechanizmy biologiczne już dawno obumarły), jest praktycznie niemożliwe.

### **Różnice w osiągnięciach, etapach akwizycji oraz strategiach uczenia się**

– nabywanie języka ojczystego w większości przypadków zostaje zwieńczone sukcesem. Różnice między osobami posługującymi się tym samym językiem ojczystym są niezauważalne. W przypadku nauki języka obcego każdy uczeń osiąga inny poziom zaawansowania.

Język ojczysty jest również nabywany bez zastosowania specjalnych strategii. Podczas nauki języka obcego każdy z nas z braku biologicznych mechanizmów, które mogłyby nam pomóc, stosuje swoją ulubioną strategię, np. techniki zapamiętywania, zgadywania, unikanie pewnych zwrotów.

W przeciwieństwie do procesu akwizycji języka ojczystego, który u wszystkich osób charakteryzuje się podobnymi etapami, uczenie się języka obcego nie wyróżnia się takim uporządkowaniem. Każdy z nas pokonuje właściwą sobie drogę, poznając np. kolejne struktury gramatyczne.

**Zróznicowane cele** – dzieci nabywające język ojczysty nie wyznaczają sobie celów, ponieważ u nich motorem języka jest narząd biologiczny. Osoby dorosłe często jednak dążą w nauce do określonych efektów, np. kładąc większy nacisk na naukę słownictwa specjalistycznego.

**Fosylizacja** – polega na utrwaleniu form niepoprawnych. W momencie, kiedy pewien poziom znajomości języka zostaje osiągnięty (najczęściej jest to poziom umożliwiający komunikację), bardzo trudno jest zmienić utrwalone nawyki. Ta sytuacja nie dotyka oczywiście dzieci nabywających język ojczysty. Ich system pozostaje podatny na zmiany aż do momentu osiągnięcia pełnego sukcesu.

**Niedookreślone intuicje** – intuicje osób władających językiem obcym różnią się od intuicji natywnych speakerów i mogą być niekompletne w sensie

technicznym. Tym samym mogą prowadzić do błędów w zastosowaniu języka.

Rozważmy tu przykład, który dla osób władających językiem polskim jako językiem ojczystym wydaje się oczywisty. Przyjrzyjmy się następującym zdrobnieniom:

pomidor – pomidorek  
wisior – wisiorek  
telewizor – telewizorek  
ogórek – (?)

Obcokrajowiec uczący się języka polskiego dowiadyduje się, że zdrobnienie od rzeczownika rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej tworzy się przez dodanie cząstki *-ek*. Gdy napotka następnie wyraz *ogórek*, bierze go za zdrobnienie i może utworzyć formę podstawową *\*ogór<sup>4</sup>*. Nie wykaże się intuicją właściwą i naturalną dla rodzimych użytkowników języka polskiego.

### **Rola praktyki oraz działalności dydaktycznej**

– niestety dorosłemu język obcy się nie „przytrafia” naturalnie tak jak dzieciom. Aby być w stanie nim władać, potrzebujemy nauczyciela oraz wielu godzin praktyki (niestety przeważnie w formie ćwiczeń, które mają niewiele wspólnego z prawdziwą komunikacją).

**Świadectwo negatywne** – proces akwizycji języka ojczystego kończy się sukcesem, mimo iż dzieci nie korzystają ze świadectwa negatywnego bezpośredniego (np. poprawiania popełnionego błędu). Tymczasem świadectwo negatywne okazuje się niezwykle pomocne podczas nauki języka obcego.

**Rola czynników afektywnych** – okazuje się, że oprócz wielu przeszkód stojących na drodze dorosłych uczących się języków obcych kluczowe znaczenie w procesie uczenia się mają czynniki afektywne (osobowość, motywacja, odpowiednie podejście itp.). Choć tak naprawdę trudno jest zmierzyć ich dokładny wpływ na biegłość posługiwania się językiem obcym, ich znaczenie pozostaje bezdyskusyjne.

W nowszych publikacjach R. Bley-Vroman wspomina również o zależności między wiekiem a biegłością posługiwania się językiem obcym.

Powyższa charakterystyka procesu uczenia się języka obcego przez dorosłych sugeruje, iż „specyficzny (...) system akwizycji języka, który jest wykorzystywany przez dzieci, przestaje działać u osób dorosłych”. R. Bley-Vroman proponuje hipotezę różnicy fundamentalnej, twierdząc, iż „funkcja wrodzonego systemu akwizycji języka jest u dorosłych zamieniona (z pewnymi brakami) na wiedzę o języku ojczystym (który już nabyliśmy) oraz na zdolność rozwiązywania problemów” (Bley-Vroman 1989:50).

Z wyżej wymienionych różnic wynika, że w większości przypadków dorośli nie mogą się nauczyć języka obcego, tak aby stał się ich językiem drugim. Jednak D. Birdsong uważa, iż istnieją przypadki osób, które osiągnęły natywną kompetencję językową w drugim języku. Jego zdaniem „osiągnięcie natywnej kompetencji językowej w trakcie późnej akwizycji języka drugiego nie jest czymś typowym, ale nie jest też czymś wyjątkowo rzadkim” (Birdsong 2006:20).

## **■ Czy warto zaczynać w bardzo młodym wieku?**

Znając już charakterystykę procesu nabywania języka ojczystego przez dzieci, cechy ich rozwoju, a także dla porównania charakterystykę uczenia się języka obcego przez dorosłych, powinniśmy sobie zadać pytania, czy rzeczywiście powinno się rozpoczynać naukę języka obcego od najmłodszych lat i jakie korzyści mogą z tego płynąć.

A. Pinter w swojej książce przytacza opinię Ch. Blondin i innych, że nawet jeżeli dzieci rozpoczynają naukę języka obcego bardzo wcześnie, korzyści płynące z wczesnego początku zanikają przed 16. rokiem życia w porównaniu z tymi, którzy rozpoczęli ją nieco później. Ewentualne korzyści są minimalne i obejmują między innymi:

- skuteczniejsze nabywanie systemu fonologicznego nowego języka,
- mniejsze zahamowania w trakcie nauki oraz więcej czasu poświęconego na naukę języka.

A. Pinter uważa jednak, iż istnieje szereg powodów, dla których nauczanie języka obcego we

<sup>4</sup>Przykład zaczerpnięty z wykładu prof. dr hab. Romualda Gozdawa-Gołębiowskiego.

wczesnym dzieciństwie jest opłacalne. Między innymi twierdzi, że:

- rozwijają się umiejętności komunikacyjne dzieci,
- wzrasta motywacja i zadowolenie z zajęć,
- rozwijają się umiejętności kognitywne dzieci.

Dlatego też w perspektywie długoterminowej dłuższy czas spędzony na nauce języka obcego może mieć pozytywne skutki. Dzięki poznaniu nowego języka dzieci mają możliwość poszerzenia horyzontów, jak również wzbudzania w sobie ciekawości do nauki języków. Mają również okazję rozwoju pozytywnego nastawienia do innych kultur. Wcześniej rozpoczęta nauka ma na celu „*osłuchiwanie z językiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszłą, już systematyczną pracę nad językiem*” (Komorowska 2002:30). Zadaniem nauczyciela jest w tym czasie pomoc w rozwoju dziecka i przygotowanie go do bardziej formalnego procesu uczenia się, w który wkroczy już w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej.

M. Jałowiec-Sawicka rozważa kilka interesujących argumentów przekonujących o pozytywnym wpływie nauki języka obcego na rozwój dziecka. Po pierwsze, na podstawie badań przeprowadzonych na dzieciach bilingwalnych stwierdza, że nie zaobserwowano negatywnego wpływu języka obcego na rozwój języka ojczystego. Po drugie, jej zdaniem „*nauczanie języka obcego już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli kontakt dziecka z innymi (niż związanymi z językiem ojczystym) dźwiękami, nie tylko pozwala poszerzyć zakres słyszalnych dźwięków (...), ale ułatwia (...) przyswajanie każdego kolejnego języka obcego*” (Jałowiec-Sawicka 2006:16).

Istotne jest również to, że wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego zwiększa kognitywną elastyczność umysłu dziecka oraz wpływa pozytywnie na gotowość do nauki. Dzięki temu dzieci stają się również otwarte na świat i inne kultury.

J. Brewster, G. Ellis i D. Girard (2007:3) również przytaczają kilka kwestii związanych z wczesnym rozpoczęciem nauki języka obcego:

- Charakterystyka dzieci jest korzystna dla wczesnego rozpoczęcia nauki szkolnej.
- Nie zostało do tej pory wyznaczony konkretny wiek, który byłby optymalny dla rozpoczęcia nauczania języka obcego.

■ Wczesne nauczanie języka obcego należałoby zintegrować z programem nauczania ogólnego.

■ Głównym celem jest przygotowanie gruntu pod naukę w szkole średniej.

■ Najważniejszymi czynnikami są tu lingwistyczne oraz pedagogiczne umiejętności nauczyciela.

Wymieniają również trzy główne cele wczesnego rozpoczęcia nauki języków obcych:

- przygotowanie psychologiczne,
- przygotowanie lingwistyczne,
- przygotowanie kulturowe.

Stawiają jednak również pytanie, czy rzeczywiście młodzi uczniowie są lepsi od starszych. Niektórzy naukowcy twierdzą, iż wymowy można się nauczyć lepiej, kiedy jest się młodym, ale np. dla uczenia się związków znaczeniowych lepszym momentem jest okres po zakończeniu dojrzewania. Wyrażane są również opinie, iż dzieci, które rozpoczęły naukę później (w wieku 10-12 lat), są w stanie szybko dogonić tych rówieśników, którzy rozpoczęli naukę w młodszym wieku. Singleton (Brewster, Ellis, Girard 2007:21) uważa, że „*do momentu, kiedy polityka nauczania języka angielskiego na poziomie podstawowym nie będzie wspierana przez wysokiej jakości pomoce dydaktyczne, odpowiednio przeszkolonych nauczycieli oraz pozytywne podejście społeczeństwa, doświadczenia w nauczaniu mogą być negatywne, a efekty [mierne]*”.

Dla porównania warto zaznaczyć, że mimo biologicznych ograniczeń osoby dorosłe podczas nauki języka obcego wykorzystują bardziej zaawansowane strategie niż dzieci. „*Mogą [oni] polegać również na dojrzałym świecie konceptów, wyróżniają się lepszym poczuciem dyskursu i co więcej, mają lepsze poczucie celowości uczenia się nowego języka*” (Pinter 2006:29). Dorosli podchodzą do rozwiązywania problemów w sposób analityczny, zwracają także uwagę na szczegóły. Znane są nieliczne przypadki osób dorosłych, które rozpoczęły naukę języka obcego stosunkowo późno, a mimo to odniosły niebываły sukces i są mylone z rodzimymi użytkownikami danego języka. Możemy więc przypuszczać, że albo mieli oni wciąż dostęp do uniwersalnej gramatyki, albo mieli niezwykłą motywację do nauki języka obcego.

Pamiętajmy jednak, że są to wyjątki i nie zwlekajmy z rozpoczęciem nauki języków obcych do

momentu, kiedy nasze strategie uczenia się będą w pełni rozwinięte. Spójrzmy natomiast na to, co jako nauczyciele możemy zaoferować dzieciom w środowisku szkolnym, aby w pełni wykorzystwały swój wrodzony potencjał do nauki języków oraz swoje cechy rozwojowe.

## ▣ Praca z dziećmi

Mimo iż wśród nauczycieli języków obcych często panuje przekonanie, że praca z dziećmi jest niezwykle trudna i pełna stresujących sytuacji, tak naprawdę wszystko zależy od przygotowania nauczycieli, a w szczególności od ich znajomości cech rozwojowych dziecka i związanych z nimi potrzeb. Jak zaraz zobaczymy, większość z tych cech działa właściwie na korzyść nauczyciela.

### Motywacja

Wyobraźmy sobie dziecko, które właśnie nabywa swój język ojczysty. Bez względu na to, jaki ma humor i czy w danym dniu ma ochotę przyswoić kolejne zwroty, proces akwizycji jest nieprzerwanie w toku. Dziecko nie może powiedzieć, że nie jest odpowiednio zmotywowane do nauki pierwszego języka. Język po prostu „przytrafia się” dziecku.

Natomiast kiedy uczymy się języka obcego, motywacja stanowi niezbędny czynnik. Oczywiście sytuacja jest prosta, kiedy dziecko znajduje się w środowisku posługującym się tylko i wyłącznie językiem docelowym. W takiej sytuacji należy zrobić wszystko, aby się przystosować do oczekiwań grupy i porozumieć z rówieśnikami. A jak wygląda sytuacja w warunkach szkolnych?

Okazuje się, że grupa wiekowa, która nas aktualnie interesuje, jest zmotywowana tylko i wyłącznie dzięki pozytywnemu podejściu do nauki języka. Dzieci chcą się uczyć, ponieważ lekcje są atrakcyjne, a atmosfera w klasie bardzo przyjazna. Dzieci są „wewnętrznie zmotywowane, co oznacza, że chcą się uczyć, ponieważ czerpią przyjemność z samego procesu uczenia się [języka]” (Pinter 2006:37).

O. Dunn pisze, że dzieci bardzo martwią się o to, w jaki sposób będą postrzegane przez dorosłych. Zależy im na zadowalaniu innych i dlatego oczekują natychmiastowych rezultatów swojego zaangażowania (również w przypadku nauki języka obcego). O. Dunn twierdzi także, iż „jeżeli

*dzieci nie dostaną tego, na co liczyły w trakcie lekcji, będą zawiedzione. Jeżeli rodzice nie osiągną tego, na co liczyli, i nie będą dostrzegali postępów w nauce dziecka, również będą zawiedzeni. Entuzjazm rodziców może motywować, a ich rozczarowanie może się odbić na postawie dzieci”* (Dunn 1983:2).

### Inteligencja wieloraka (multiple intelligences)

Oprócz wspomnianych już cech, które łączą dzieci i tworzą z nich pewną charakterystyczną grupę, między dziećmi istnieją również znaczne różnice uwarunkowane przez inteligencję. Według H. Gardnera inteligencja nie jest czymś jednorodnym i takim samym dla wszystkich dzieci. Możemy rozróżnić kilka typów inteligencji, które pojawiają się u dzieci pojedynczo lub w różnych kombinacjach. Są nimi inteligencje: lingwistyczna, matematyczno-logiczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna, ruchowa, interpersonalna, intrapersonalna (refleksyjna) oraz przyrodnicza.

### Style uczenia się

Każdy z nas preferuje inny styl uczenia się. Dla jednego będzie to dokładność i refleksja. Inni podejść do nauki w sposób impulsywny. Niektóre dzieci dokładnie przeanalizują problem, podczas gdy inne podejść do niego w sposób holistyczny. W końcu część będzie wolała słuchać, a część zareaguje pozytywnie na pomoce wizualne.

Zadaniem nauczyciela jest uwzględnienie nie tylko charakterystyki rozwojowej, ale też różnic między dziećmi wynikających właśnie z inteligencji lub stylów uczenia się. Ćwiczenia powinny być tak dobrane, aby każde dziecko znalazło w lekcji coś dla siebie.

### Potrzeba uwagi

Zapewne wielu z nas pamięta lekcje, w trakcie których Jaś w połowie rymowanki zapragnął pochwalić się nowym zegarkiem od dziadka, a Julia próbowała wynegocjować pozwolenie na użycie flamastra do zanotowania nowego wyrazu w zeszycie. Mam nadzieję, że nie zapomnieliśmy wtedy o tym, iż małe dzieci bardzo potrzebują indywidualnej uwagi nauczyciela. Jeżeli chcemy, aby lekcja była dla nich wyjątkowym wydarzeniem, pamiętajmy o zaspokojeniu tej potrzeby.

### **Koncentracja uwagi (*attention span*)**

Dzieci w wieku 3-7 lat mają trudności z koncentracją. Dla nauczycieli może to być frustrujące, ale należy pamiętać, że dzieci nie robią tego specjalnie, lecz po prostu ich cecha rozwojowa nie pozwala im usiedzieć przez 45 minut grzecznie w ławce. W związku z tym proponowane przez nas zadania powinny być zróżnicowane i często zmieniane. Nie należy się jednak dziwić, jeżeli dzieci podejść sceptycznie do zaproponowanego przez nas po raz pierwszy ćwiczenia. W tym wieku uczniowie wolą to, co jest już im znane od czegoś, co pojawia się po raz pierwszy. Związane jest to z potrzebą poczucia bezpieczeństwa.

### **Faza ciszy (*silent period*)**

Nauczyciel powinien pamiętać, że podobnie do dzieci nabywających swój język ojczysty nasi mali uczniowie muszą się osłuchać z nowym językiem, zanim zaczną cokolwiek mówić. Mimo iż dzieci nic nie mówią, cały czas absorbują to, co słyszą. Aby zachęcić je do zastosowania języka, powinniśmy zacząć od rymowanek, piosenek i gier, które nie wymagają indywidualnych wystąpień na forum klasy.

### **■ Charakterystyka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

Jak już wcześniej wspomniałam, wielu nauczycieli myli się, twierdząc, iż praca z małymi dziećmi jest problematyczna. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i świadomości cech rozwojowych dziecka możemy z niej czerpać prawdziwą przyjemność. Nauczanie maluchów nie wymaga testowania, rygorystycznego trzymania się programu ani nie wiąże się z osiągnięciem konkretnych rezultatów. Pamiętajmy, że jest to dla dzieci czas na wspaniałą zabawę i na osłuchanie się z językiem.

Mając to wszystko na uwadze, zastanówmy się, jak zorganizować proces nauczania, aby przyniósł on jak najlepsze rezultaty.

Ze względu na to, że dzieci cechuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, nasze działania w czasie zajęć językowych powinny być zgodne z pewnymi zasadami. Postarajmy się wiązać naukę z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami,

które są w zasięgu wzroku dziecka. Pomocne będą obrazki, materiały wizualne oraz zabawki. Możemy również wykorzystać prezentacje przygotowane w programie Power Point. Ze względu na to, że dzieci uczą się holistycznie, zapewnimy im realistyczne sytuacje, w których język będzie rozwijał się naturalnie. Wiedząc, że dzieci nie są w stanie analizować konstrukcji gramatycznych, wyselekcjonujemy zwroty, które są proste do zapamiętania i mają dużą wartość komunikacyjną. Uczmy ich tylko tego, co mogą natychmiast wykorzystać. Jak twierdzi H. Komorowska „*przydatne [nam] będą jedynie stale powtarzane przykłady sensorycznych, prawdziwych i znaczących dla dzieci zdań*” (Komorowska 2002:32).

Niestety maluchy w wieku 3-7 lat bardzo szybko zapomną to, co przed chwilą wiedziały, i – jak już wcześniej wspomniałam – trudno im będzie skoncentrować się na jednej czynności przez dłuższy czas. Wymagana będzie tu nasza twórczość i pomysłowość. Zaskakujmy nasze dzieci czymś wyjątkowym i zabawnym (pamiętajmy też, że dzieci nie mają tak wyrafinowanego poczucia humoru jak dorośli i czasami wystarczy tylko nasza zabawna mina, aby pękały ze śmiechu). Zmieniamy rodzaje zadań i przeplatajmy je kolorowaniem, grami ruchowymi, oglądaniem obrazków lub naklejaniami nalepek. Powtarzajmy często to, co już przerobiliśmy. Nie uczmy ich na każdej lekcji czegoś nowego, zapominając zupełnie o tym, co przerobiliśmy na poprzedniej. Język nie jest fragmentaryczny, stanowi jedną całość i to znajomość tej całości zapewni im w przyszłości udaną komunikację.

Pamiętajmy o tym, aby zapewnić maluchom takie warunki, w których zostanie zaspokojona ich potrzeba zabawy i fizycznej aktywności. Nie każmy im siedzieć przez całą lekcję grzecznie w ławce. Planujmy lekcje tak, aby dominowała w nich zabawa językowa, a także wykorzystujmy metodę reagowania całym ciałem (TPR). Pozwólmy dzieciom na wielorakie formy ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej. Wykorzystajmy to, że dzieci w tym wieku mają mniej zahamowań w mówieniu w obcym języku niż dorośli. Ponadto nie dysponują bagażem negatywnych doświadczeń, który mógłby ograniczyć ich wyobraźnię. Powinniśmy zatem wykorzystać ich ciekawość, chęć do nauki oraz otwartość.

Dzieci muszą się czuć gotowe, aby podjąć jakieś działanie. Związane jest to ze wspomnianą wcześniej fazą ciszy. Postarajmy się więc ułatwiać im pierwsze publiczne wypowiedzi przez stosowanie powtórzeń chóranych, organizowanie zabawnych teatryzków, zastosowanie pacynek, pod które mogą się podszyc. Nie zapominajmy jednak, że jest to głównie czas na osłuchanie się z językiem.

Dzieci cechują bardzo silne i spontaniczne reakcje emocjonalne. Bądźmy dla nich osobami życzliwymi i ciepłymi, z którymi będą chętnie przebywały i którym zaufają. Nie zniechęcajmy się, jeżeli dzieci okażą nam swoje zdudzenie i zmęczenie. Zmieńmy wtedy ćwiczenie, a odwdzięczą się nam swoim entuzjazmem i radością. Jeżeli będą smutne i nie wykażą zainteresowania lekcją, spróbujmy porozmawiać o tym z ich rodzicami lub opiekunami. Małe dzieci często bardzo przeżywają to, co dzieje się w domu.

Pamiętajmy, że dzieci powinny mieć na lekcji zapewniony kontakt z naturalnym językiem, który mogą wykorzystać w interakcji ze swoimi kolegami i koleżankami. Ponieważ nasz sukces zależy od intensywności kontaktu z językiem, pamiętajmy również o tym, że nie mieszkamy w Kanadzie (gdzie oferuje się dzieciom nauczanie dwujęzyczne od najmłodszych lat) i zapewnimy im jak najwięcej godzin języka obcego tygodniowo.

A. Pinter przytacza przykład eksperymentu *Croatian project*. Jego uczestnikami były dzieci w wieku 6-7 lat, które oprócz innych zajęć miały 5 godzin języka angielskiego tygodniowo. Zajęcia odbywały się codziennie po godzinie. „*Takie natężenie zajęć zostało nagrodzone wspaniałą wymową i intonacją, a także stosunkowo wysokim poziomem biegłości*” (Pinter 2006:39).

## ■ Wnioski

Czy lepiej jest rozpoczynać naukę języka obcego, będąc dzieckiem, czy równie dobrze można się z tym wstrzymać i poczekać do dorosłości? Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, stawiam na naukę we wczesnym dzieciństwie.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że jeżeli mechanizm nabywania języka faktycznie ma cechy narządu biologicznego, czyli na przykład w pewnym momencie osiąga swoją dojrzałą postać

i stopniowo przestaje funkcjonować (lub też funkcjonuje wolniej), powinniśmy z niego korzystać podczas jego największej aktywności – w bardzo młodym wieku.

Warto jest również pomyśleć o innych korzyściach płynących z wczesnego rozpoczynania nauki języka, jak piękna wymowa i rozwój kognitywny dziecka.

Wiemy już, jakie są cechy charakteryzujące proces nabywania języka ojczystego. Znamy też liczne przypadki osób dwujęzycznych. Dlaczego nie mielibyśmy przypuszczać, że nauka rozpoczęta we wczesnym dzieciństwie, oczywiście przy zapewnieniu dzieciom odpowiedniej liczby godzin kontaktowych, będzie przebiegała w podobny, bezproblemowy sposób?

Co więcej, dowiedzieliśmy się o licznych korzyściach płynących z uczenia się języków obcych począwszy od bardzo młodego wieku. Niestety, poznaliśmy również pesymistyczny obraz dorosłego uczącego się języka obcego. Śmiem twierdzić, że większość z nas z pewnością identyfikuje się z narysowaną sylwetką. Skoro tak, pozwólmy naszym dzieciom wykorzystać w odpowiednim czasie ich wrodzony potencjał do szybkiej nauki języków.

## Bibliografia

- Anderson S. R., Lightfoot D. W. (2002), *The Language Organ*, Cambridge: CUP.
- Beacco J.-C., Byram M. (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Birdsong D. (2006), *Age and second language acquisition: A selective overview in Gullberg*, w: M. i P. Indefrey (red.), „The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition”, Oxford: Blackwell (The Language Learning Max Planck Institute for Psycholinguistics Cognitive Neuroscience Series).
- Bley-Vroman R. (1989), *What is the logical problem of foreign language learning?*, w: S. Gass, J. Schachter (red.), „Linguistic perspectives on second language acquisition”, Cambridge: CUP, s. 41-68.
- Brewster J., Ellis G., Girard D. (2007), *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Pearson Education Ltd.
- Child D. (1986), *Psychology and the teacher*, London: Cassell Education Ltd.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Chomsky N. (2000), *The Architecture of Language*, in Mukherji, et al (red.), New Delhi: OUP.

- COM (2003) 449, *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działania Komisji 2004-2006*.
- COM (1995) 590, *Biała Księga Komisji „Nauczanie i uczenie się”*.
- Dunn O. L. (1983), *Beginning English with Young Children*, London: Macmillan Education Ltd.
- Fontana D. (1988), *Psychology for Professional Groups: Psychology for teachers*, Basingstoke: The British Psychological Society in association with Macmillan Publishers Ltd.
- Foster-Cohen S. H. (1999), *An Introduction to Child Language Development*, London: Pearson Education Ltd.
- Gozdawa-Gołębiowski R. (2004), *Akwizycja a uczenie się: czym jest sukces w nauce języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole” 6/2004 „Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć?”, s. 23-32.
- Gozdawa-Gołębiowski R. (2005), *Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1(195), s. 95-106.
- Halliwell S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, London: Longman.
- Jałowicz-Sawicka M. (2006), *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka*, „Języki Obce w Szkole” 3/2006, s. 15-19.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lenneberg E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nowy Jork: John Wiley & Sons, Inc.
- Ogrodzińska T. (red.) (2000), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Pinker S. (1994), *The Language Instinct*, New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Pinter A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford: OUP.
- Rada Europejska w Barcelonie, 15-16 marca 2002 r., *Konkluzje Prezydencji*, część I 43.1.
- Reilly V., Ward S. M. (1997), *Very Young Learners*, Oxford: OUP.
- Scott W. A., Ytreberg L. H. (1990), *Teaching English to children*, New York: Longman.
- Seifert K. L., Hoffnung R. J. (1987), *Child and adolescent development*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- White L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: CUP.

(sierpień 2008)

Anna Kręząłek<sup>1</sup>  
Katowice



## Kompetencja językowa osób jedno- i wielojęzycznych

Łatwość, z jaką dzieci przyswajają język swojego najbliższego otoczenia, odwiecznie budzi podziw rodziców i stanowi wciąż nierozwiązaną zagadkę dla językoznawców. Zgodnie z modelem natywistycznym umiejętność opanowania skomplikowanego systemu językowego jest wrodzona, co oznacza, że dziecko przychodzi na świat z genetycznie uwarunkowaną predyspozycją do przyswajania języka: rozróżniania dźwięków mowy od innych dźwięków otoczenia, struktur poprawnych od wadliwych i budowania podświadomej kompetencji językowej (*tacit competence*) na podstawie dostępnej informacji językowej (*inputu*). E. H. Lenneberg (1967) podkreślał, iż język i mowa są tak

naturalne dla gatunku ludzkiego, jak szczekanie jest naturalne dla psów (albo ćwierkanie dla wróbli). Niektóre gatunki zwierząt (np. małpy) wykształciły dosyć złożony system komunikowania się, gdzie szereg różnych wrzasków sygnalizuje różne niebezpieczeństwa. Jednak, jak zauważają P.G. Zimbardo i F.L. Ruch (1988), „język” zwierząt jest ograniczony ze względu na brak umiejętności abstrahowania oraz tworzenia nowych środków ekspresji. Badania opisane przez J. Aichison (1998) pokazują, iż nauczanie szympansov posługiwania się prostymi wyrażeniami językowymi jest przedsięwzięciem niezwykle trudnym, a nabycie przez nie kompetencji językowej – niemożliwe. N. Chom-

<sup>1</sup> Autorka jest doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego oraz nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 20 w Rudzie Śląskiej.



sky (2006) podkreśla niezwykle twórczy charakter produkcji werbalnej u ludzi, którzy nie słysząc nigdy wcześniej danego zdania, doskonale je rozumieją, ale również generują własne niepowtarzalne wyrażenia. Taka złożoność jest typowa dla wszystkich języków, którymi posługują się ludzie. Mimo złożoności systemów językowych, monojęzyczność we współczesnym świecie jest coraz rzadsza. M. Sharwood-Smith (1994) posuwa się nawet dalej, twierdząc, iż znajomość wyłącznie jednego języka – języka ojczystego, byłaby współcześnie stanem anormalnym. Jednak K. A. King (2006) ripostuje, iż wielojęzyczność nie jest cechą charakterystyczną wszystkich narodów. Podczas gdy może ona stanowić standard w wielu krajach, to na przykład Stany Zjednoczone są w tym względzie wyjątkiem, co autor ilustruje dowcipem:

A not-so funny joke...

Question: *What do you call someone who speaks three languages?*

Answer: *A trilingual.*

Question: *What do you call someone who speaks two languages?*

Answer: *A bilingual.*

Question: *What do you call someone who speaks just one language?*

Answer: *An American!*

(King 2006:222)

Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, iż język angielski stał się współczesną *lingua franca* – medium komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej. Jako rodzimi użytkownicy tego języka Amerykanie najwidoczniej nie odczuwają tak wielkiej potrzeby uczenia się języków obcych.

Możliwość znajomości dwóch i więcej języków rodzi z kolei pytanie o charakter i jakość takich mnogich kompetencji – multikompetencji (*multicompetence*). Termin ten, którego autorem jest Vivian Cook, oznacza „kompaktowy stan umysłu z dwoma gramatykami”. V. Cook (1992), szukając odpowiedzi na pytanie o istnienie różnic między osobami jedno- i wielojęzycznymi i o to, czy posiadają one jeden wspólny, czy też oddzielne sys-

temy językowe, stwierdził, że multikompetencja jest odmiennym stanem umysłu w porównaniu z monokompetencją. Autor przytacza wiele argumentów dowodzących różnic między osobami jednojęzycznymi a wielojęzycznymi. Można je podzielić na następujące kategorie.

### Różnice w zakresie wiedzy językowej

Wśród osób wielojęzycznych różnice te zauważono w zakresie zmian semantycznych w języku pierwszym pod wpływem języka drugiego. Dla przykładu podstawowe znaczenia wyrazu *wizytować* (łac. *visitio*) według słowników języka polskiego to: 1. ‘sprawdzać, kontrolować’, 2. ‘odbywać wizytę lekarską, robić obchód lekarski’<sup>2</sup>. Niektóre słowniki wyrazów obcych notują wyraz *wizytować* również w znaczeniu ‘odwiedzać, składać komu wizytę’, jednak z zaznaczeniem, że jest to użycie przestarzałe<sup>3</sup>. Co ciekawe, obserwuje się dzisiaj ewolucję tego słowa pod wpływem języka angielskiego i ponowne rozszerzenie jego znaczenia o ‘odwiedzać, zwiedzać’, np. w telewizyjnym reportażu można usłyszeć wypowiedzi typu: „*Jest to miejsce, w którym głowy państw wizytują się nawzajem*”. Jednocześnie należy zauważyć, że słowa tego nie używa się obecnie kolokwialnie, lecz ma ono wydźwięk oficjalny, często mający na celu uwypuklenie prestiżu omawianej sytuacji. Inne różnice dotyczą fonologii, badania (np. Major 2002) dowodzą zmian w tzw. VOT (długości odsunięcia dźwięczności). H. Seliger (1989) zaproponował zasadę redukcji redundancji (*a principle of redundancy reduction*), która tłumaczy brak gramatycznych konstrukcji w języku ojczystym, przejmowaniem prostszych reguł gramatycznych z języka drugiego.

Z drugiej strony nabywanie kolejnych języków rzadko prowadzi do zbudowania wiedzy i kompetencji językowej charakterystycznej dla ich rodzimych jednojęzycznych użytkowników. Stąd zrodziła się teoria interjęzyka. Znajomość języka w przypadku osób wielojęzycznych nie jest identyczna z wiedzą językową osób jednojęzycznych.

<sup>2</sup>S. Skorupka (red.) (1974), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna; S. Szymczak (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.

<sup>3</sup>J. Tokarski (red.) (1971), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN; E. Sobol (red.) (1995), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN oraz internetowe słowniki języków obcych i zwrotów obcojęzycznych: [www.slovník-online.pl](http://www.slovník-online.pl) i [www.swo.pwn.pl](http://www.swo.pwn.pl).

## Różnice w zakresie świadomości metajęzykowej

Jak pisze V. Cook (1992), znajomość wielu języków przyczynia się do zmian w obrębie percepcji języka. W świetle badań dzieci wielojęzyczne mają znacznie lepszą wiedzę fonetyczną i semantyczną od ich monojęzycznych rówieśników. Lepiej radzą sobie z identyfikowaniem grammatycznie wadliwych konstrukcji zdaniowych, jeżeli zaburzają one logikę zdania, ale osiągają gorsze wyniki, jeżeli błędna konstrukcja nie narusza znaczenia. Potrafią także trafnie określać liczbę słów w zdaniach i sekwencjach wyrazowych. Jak twierdzi autor, jest to dowód na różnice spowodowane rozwijaniem wielu kompetencji językowych, co powoduje z kolei wzmoczoną świadomość metajęzykową.

## Różnice w aspekcie kognitywnym

Zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki wielojęzyczności świadczą o różnicach na poziomie myślenia. Multikompetencja ma pozytywny wpływ na rozwój bardziej kreatywnego i dywergencyjnego myślenia (*divergent thinking*), zasobu leksykalnego i umiejętności analitycznych. A zatem rozwijanie kompetencji w wielu językach wpływa na zmianę stanu umysłu i nie może być zestawiane z monokompetencją.

Sporo miejsca zajmuje również dyskusja na temat wzajemnego wpływu (interakcji) między przyswojonymi przez użytkownika językami i ich organizacji w leksykonie mentalnym. Sformułowane teorie prezentują dwa różne poglądy. Pierwszy z nich utrzymuje, iż w przypadku osób wielojęzycznych powstają odrębne systemy językowe, gdzie każdy język funkcjonuje niezależnie od siebie. Drugi prezentuje pogląd, iż wszystkie nabyte języki stanowią jeden wspólny system językowy. Według niektórych naukowców różnice te są indywidualne. Istnieje również pogląd, że oba modele mogą być poprawne w zależności od kolejności przyswajania poszczególnych języków. I tak, języki nabywane przez dziecko jednocześnie jako pierwsze (np. w przypadku dzieci małżeństw wielojęzycznych) tworzą wspólny system językowy. Natomiast języki opanowywane sukcesywnie mają

odrębne mechanizmy operacyjne (Gabryś-Barker 2005). Podobne do pierwszego, holistyczne podejście, jednak niezależne od czynników takich jak kolejność przyswajania języków, prezentuje V. Cook (1992), który twierdzi, że jest ono charakterystyczne dla kompetencji wielojęzycznej. Ponadto przytacza on szereg argumentów przemawiających za jednolitym modelem przetwarzania informacji językowej. Po pierwsze, osoby biegle władające wieloma językami często uciekają się do strategii mieszania kodów językowych w obrębie jednego zdania. Praktyka ta, jak twierdzi autor, do niedawna potępiana przez pedagogów i samych użytkowników, współcześnie zyskuje coraz szerszą aprobatę. W świetle teorii multikompetencji, mieszanie kodów językowych nie byłoby możliwe, gdyby języki były kodowane oddzielnie. Fakt ten przemawia za istnieniem ponadsystemu (*supersystem*) zarządzającego wszystkimi językami, które znajdują się w obrębie kompetencji danego wielojęzycznego użytkownika. Ponadto, wbrew wcześniejszym sugestiom, iż pierwszy język jest w większości przypadków kontrolowany przez lewą półkulę mózgową, a kolejne języki przez prawą, wskazuje się obecnie na lokalizację pierwszego i kolejnych języków w lewej półkuli (w większości przypadków), a w świetle niektórych badań magnetyczno-rezonansowych (fMRI), obszary aktywacji dla pierwszego i drugiego języka nie różnią się od siebie (Pallier et. al. 2003). Istnieje jeszcze czysto logiczny argument przemawiający za holistycznym modelem – ekonomia. H. Seliger i R. M. Vago (1991:4) metaforycznie opisują kompetencje językowe jako „*istniejące w stanie współzawodnictwa o ograniczony zasób pamięci oraz przestrzeni do przetwarzania informacji*”<sup>4</sup>. Zakładając istnienie czegoś w rodzaju wspólnego ponadsystemu dla wszystkich nabytych języków, należy również założyć, iż zachodzi między nimi interakcja, co z kolei prowadzi do wytworzenia systemu językowego różniącego się od norm monolingwalnych. V. Cook (1992) sugeruje, że badania nad multikompetencją powinny właśnie uwzględnić zgodność kompetencji językowej z istniejącą normą dla danego języka.

Z analizy pisemnej produkcji językowej w języku polskim, którą przeprowadziłam w latach

<sup>4</sup>Tłumaczenie własne.

2006/2007 na próbie stanowiącej zbiór 100 streszczeń prac magisterskich absolwentów filologii angielskiej, wynika, iż użytkownicy ci stosują szereg zabiegów językowych (w sposób bardziej lub mniej

świadomy), które nie tylko odbiegają od istniejącej normy językowej, ale często stoją z nią w sprzeczności. Przykłady tych błędów, podzielone zgodnie z ich kategorią, zawarłam w tabeli 1.

Oryginalne zdanie	Sugerowana poprawa
<b>APROKSYMACJA</b> Kolejny rozdział (...) skupia się <u>nad</u> korzyściami metodycznymi płynącymi z tych projektów.	Kolejny rozdział (...) skupia się na korzyściach metodycznych płynących z tych projektów.
<b>UŻYCIE WYRAZU W ZŁYM ZNACZENIU</b> Praca ta miała na celu przedstawienie procesu <u>kształcenia się</u> motywacji (...).	Praca ta miała na celu przedstawienie procesu kształtowania motywacji (...).
<b>NADUŻYCIE STRONY BIERNEJ</b> Dodatkowo <u>pod uwagę zostały wzięte</u> wiek i płeć respondentów.	Dodatkowo uwzględniono wiek i płeć respondentów.
<b>KALKI JĘZYKOWE</b> Jednak <u>bliższe przestudiowanie</u> ( <i>closer investigation</i> ) spontanicznej wypowiedzi ustnej w języku ojczystym <u>pro-wadzi do stwierdzenia</u> ( <i>leads to a conclusion</i> ), że w rzeczywistości wypowiedź ta nie jest idealnie płynna.	Jednak dokładniejsza analiza spontanicznej wypowiedzi ustnej w języku ojczystym pozwala stwierdzić, że w rzeczywistości wypowiedź ta nie jest idealnie płynna.
<b>BŁĘDNY SZYK WYRAZÓW</b> Rozdział pierwszy <u>teoretycznie</u> określa ogólne założenia metodyczne takich projektów.	Rozdział pierwszy przedstawia ogólne, teoretyczne założenia metodyczne takich projektów.
<b>BŁĘDY NA POZIOMIE ZWIĄZKU ZGODY</b> (...) dwie osoby uczone w <u>tym samych warunkach, czasie</u> , z tych samych materiałów osiągają różne wyniki.	(...) dwie osoby uczone w tych samych warunkach, w tym samym czasie, z tych samych materiałów osiągają różne wyniki.
<b>STYL NIEADEKWATNY DO OFICJALNEGO</b> [Grupa humanistyczna] <u>łatwiej wyłapywała</u> analogie pomiędzy językami.	[Grupa humanistyczna] łatwiej odnajdywała/wyszukiwała analogie pomiędzy językami.
<b>NIEPOPRAWNA PISOWNIA</b> Studium przypadku zostało przeprowadzone na podstawie obserwacji dwóch osób dwujęzycznych, których <u>pierwszym językiem jest Rosyjski</u> , a drugim Polski.	Studium przypadku zostało przeprowadzone na podstawie obserwacji dwóch osób dwujęzycznych, których pierwszym językiem jest rosyjski, a drugim polski.
<b>MIESZANIE KODÓW JĘZYKOWYCH</b> Praca ta miała na celu przedstawienie efektywności uczenia się uczniów na poziomach języka angielskiego od podstawowego do <u>upper-intermediate</u> (...).	Praca ta miała na celu przedstawienie skuteczności uczenia się angielskiego poczynwszy od poziomu podstawowego aż do średnio zaawansowanego wyższego (...).

Tabela 1. Przykłady błędów według kategorii.

Oczywiście przykłady zamieszczone powyżej są błędami na poziomie performancji językowej, czyli produkcji, które nie muszą oznaczać zmian w zakresie kompetencji w języku polskim. Jednak przynajmniej niektóre z nich świadczą o zatarciu się różnic między dwoma językami, czego przykładem jest chociażby stosowanie wielkich liter w miejscu małych, a także nadużywanie strony biernej typowej dla języka angielskiego. Inne wpływają z trudności na poziomie przetwarzania

języka i braku bezpośredniego dostępu do danego kodu językowego, czego dowodem może być stosowanie form zbliżonych pod względem fonetycznym (aprosymacja), ale już niekoniecznie znaczeniowym, a także wielu innych, jak mieszanie kodów, stosowanie kalek, wtrącanie kolokwializmów w tekście o charakterze oficjalnym itp. Tego typu odstępstwa od normy są często uznawane za przejaw ubytków w wiedzy językowej spowodowanych interferencją ze strony inne-

go języka (lub języków). Jednak V. Cook (1992) skłania się w kierunku stwierdzenia, iż jest to raczej przejaw multikompetencji językowej, gdzie zachowanie pełnej równowagi między językami zdarza się niezwykle rzadko. Dlatego powinniśmy traktować multikompetencję jako stan wyjątkowy, w którym oddziałują inne prawa, a nie deficytowy. Podobne zdanie w tej kwestii mają P. Herdina i U. Jessner (2002), autorzy dynamicznego modelu wielojęzyczności, w którym systemy językowe są wzajemnie skorelowane i jako holistyczny system ulegają zmianom w drodze kreowania kompetencji wielojęzycznej. Nasuwa się jednak pytanie odnośnie wpływu multikompetencji na normę i dbałość o poprawne formy w języku ojczystym, tym bardziej że współczesna rzeczywistość przestaje być monolingwalna, a staje się coraz bardziej wielojęzyczna – z niemal obowiązkowym językiem angielskim. Warto już teraz zwrócić uwagę na zjawiska językowe towarzyszące tym zmianom.

### Bibliografia

- Aitchison J. (1998), *The Articulate Mammal*, London, New York: Routledge.
- Cook V.J. (1992), *Evidence for multicompetence*, „Language Learning” 42:4, s. 557-591.
- Chomsky N. (2006), *Language and Mind*, Cambridge: CUP.
- Gabryś-Barker D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Herdina P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters.
- King K.A. (2006), *Child language acquisition*, w: R. W. Fasold, J. Connor-Linton (red.), „An Introduction to Language and Linguistics”, Cambridge: CUP, s. 205-234.
- Lenneberg E.H. (1967), *The Biological Foundation of Language*, New York: John Wiley & Sons.
- Major R. (2002), *The phonology of the L2 User*, w: V. Cook (red.), „Portraits of the L2 User”, Clevedon: Multilingual Matters.
- Pallier C., Dehaene S., Poline J.B., LeBihan D., Argenti A.M., Dupoux E., Mehler J. (2003), *Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?*, „Cerebral Cortex” 13, s. 155-161.
- Seliger H. (1989), *Deterioration and creativity in childhood bilingualism*, w: K. Hyltenstam, L. K. Obler (red.), „Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss”, Cambridge: CUP, s. 173-184.
- Seliger H.W., Vago R.M. (red.) (1991), *First Language Attrition*, Cambridge: CUP.
- Sharwood-Smith M. (1994), *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, London: Longman Group UK Limited.
- Skorupka S. (red.) (1974), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- E. Sobol (red.) (1995), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- S. Szymczak (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Tokarski J. (red.) (1971), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- Zimbaro P.G., Ruch F.L. (1988), *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: PWN.
- www.słownik-online.pl i www.swo.pwn.pl.

(lipiec 2008)

Dorota Chłopek<sup>1</sup>  
Bielsko-Biała



## W instytucji czy w budynku – wybrane wyrażenia z *at* i *in*

Wybrane sceny, które w języku polskim są konstruowane za pomocą wyrażen przyimkowych w + loc (loc = miejscownik), np. w *supermarkecie*,

w *teatrze* lub w *kinie*, oraz na + loc, np. na *uniwersytecie*, gdzie – za R. Przybylską – rzeczownik po-przyimkowy desygnuje *instytucję społeczną* bądź

<sup>1</sup> Dr Dorota Chłopek jest wykładowcą języka angielskiego w Katedrze Studiów Środkowoeuropejskich Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

jednostkę organizacyjną<sup>2</sup>, w języku angielskim są tworzone przez dwie formy – *in* oraz *at*: *in university*, *at the university*, oraz *at/in the/a supermarket*, *at/in the/a theatre/cinema*. Artykuł ten zwraca uwagę na główne semantyczne i pojęciowo-pragmatyczne aspekty związane ze scenami: *na uniwersytecie*, *w supermarkecie*, *w teatrze* oraz *w kinie*, wyrażanymi przez angielskie przyimki *in* oraz *at*.

Zatem poprawne są sformułowania z *in* i *at*, dla których obiektem, w stosunku do którego czynione jest odniesienie (*landmarkiem*<sup>3</sup> (LM) – obiektem odniesienia), jest zarówno *university* ‘uniwersytet’, jak i *supermarket* oraz *theatre/cinema* ‘teatr/kinio’ itp. Chociaż w języku angielskim semantycznie poprawne są wyrażenia przyimkowe zarówno z formą *in*, jak i *at* (*at/in the/a supermarket*, *at/in the/a theatre/cinema*), oba przyimki budują odmienne sceny przestrzenne, które w języku polskim są konstruowane z jednym przyimkiem – *w* (*w supermarkecie*, *w teatrze/kinie*). Celem tego artykułu jest ukazanie różnic w tworzonych scenach przestrzennych, które są wprowadzane przez użycie formy *at* zamiast *in* lub zastosowanie formy *in* zamiast *at*. Pierwsza sekcja jest skupiona na instytucji – *uniwersytecie*, druga na *supermarkecie*, trzecia koncentruje się na *teatrze* i *kinie*. Podstawą poszczególnych scen są centralne znaczenia przyimków *in* oraz *at*. Centralne znaczenie form przestrzennych łączy się z protosceną dla tej formy, sceną najczęściej występującą i przywoływaną w umyśle konceptualizatora – odbiorcy informacji. Protoscena, inaczej scena główna dla form przestrzennych, m.in. *in* oraz *at*, daje początek scenom dla znaczeń dystynktywnych (*distinct senses*), których nie sposób zrozumieć na podstawie kontekstu i które z natury nie są przestrzenne. Ze względu na znaczenia dystynktywne konfiguracja przestrzenna

zmienia się<sup>4</sup>. Protoscena inicjuje znaczenia metaforycznie rozszerzone.

Formy *in* oraz *at* wchodzi w grupę topologicznych prostych przyimków lokatywnych, określając położenie obiektu zwanego trajektorem (TR) w relacji z innym obiektem, nazwanym przez R. W. Langackera (Langacker 1987) *landmarkiem* (LM).

## ▣ Protoscena dla form *at* oraz *in*

Protosceny dla przyimków *at* oraz *in*, choć różnią się od siebie, w języku polskim mogą być tworzone jako konstrukcja *w* + loc. Bliskim mentalnym i przestrzennym odpowiednikiem polskiego przyimka *w* + loc jest angielska forma *in*. Obydwa konstruują scenę główną, której uczestnicy trajektor i landmark występują w relacji zawierania się; TR mieści się w całości lub częściowo w ramach regionu wewnętrznego trójwymiarowego LM, który stanowi przestrzeń otwartą typu pudełko i wazon lub zamkniętą typu bryła, np. śniegu i zaciśnięta dłoń. Obydwa rodzaje ograniczonego LM mają region wewnętrzny i region zewnętrzny. A. Tyler i V. Evans w odniesieniu do *in* wskazują także na nietypowe (*non-canonical*) landmarki, takie jak dwuwymiarowe pole (*field*) lub pustynia (*desert*)<sup>5</sup>. Istotne jest, by dwuwymiarowy LM miał granice, wtedy uwaga obserwatora jest skoncentrowana na regionie wewnętrznym dwuwymiarowego LM, nie na jego powierzchni, z którą bezpośredni kontakt wyraża angielski przyimek *on*, którego polskim odpowiednikiem jest *na* + loc.

S. C. Levinson i S. Meira zwracają uwagę, iż *in*, *on* oraz *under*, są ogólnie uznawane za uniwersalne jednostki semantyczne<sup>6</sup>, co oznacza, że mają swoje odpowiedniki w innych językach naturalnych. W związku z formami *on*, *in* oraz *at*,

<sup>2</sup> Por. R. Przybylska (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków: Universitas, s. 297.

<sup>3</sup> Pojęcia *landmark* (ang. *Landmark*) i *trajektor* (ang. *Trajector*) zostały wprowadzone przez R. W. Langackera w: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites* (1987), Stanford, California: Stanford University Press. R. W. Langacker rozpoczyna obydwie pojęcia z małej litery.

<sup>4</sup> Por. A. Tyler, V. Evans (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 42.

<sup>5</sup> Por. ibidem, s. 184.

<sup>6</sup> Por. S. C. Levinson, S. Meira (2003), *Natural concepts in the spatial topological domain – adpositional meanings in cross-linguistic perspective: an exercise in semantic typology*, w: „Language”, 79(3), 2003, s. 485-516.

by, near mówimy o lokalizacji<sup>7</sup> TR. Spośród wymienionych jednostki leksykalne *in* oraz *at* budzą w uczących się języka angielskiego, nie tylko w Polsce, największą wątpliwość.

### Protoscena dla *in*

T. P. Krzeszowski pisze, iż *in* „często odpowiada polskiemu przymkowi *w*, jednak nie jest to regułą” (Krzeszowski 1980:126). Odstępstwa zauważane są m.in. w scenach konstruowanych przez wyrażenie przymkowe *in the street* ‘na/przy ulicy’. Wysoką frekwencję niekanonicznego lub nietypowego użycia wykazuje *in* w połączeniu z *landmarkami* liniowymi. S. Lindstromberg podaje przykład w przestrzeni fizycznej przedmiotów w rzędach, np. *They’re standing in line/queue for a movie* ‘Stoją w kolejce do kina’. Liniowy *LM* towarzyszy *in* w metaforycznym seryjnym ustawieniu czegośkolwiek, np. *Next in line for promotion is Dale Smith* ‘Następny w kolejce do promocji jest Dale Smith’ oraz *Candidates will speak in alphabetical order* ‘Kandydaci zabiorą głos w porządku alfabetycznym’<sup>8</sup>. W scenie z liniowym *LM*, tak jak w protoscenie, np. *w pudełku*, forma *in* ma odpowiednik w języku polskim, przymek *w+loc*.

Protoscena dla *in* – za A. Tyler i V. Evansem – konstituuje relację przestrzenną, w której *TR* jest umieszczony wewnątrz *LM* składającego się z trzech istotnych elementów struktury: wnętrza (*an interior*), granicy (*a boundary*) oraz regionu zewnętrznego (*an exterior*). Co więcej, protoscena dla *in* jest związana z elementem funkcjonalnym zawierania się<sup>9</sup>.

J. Yates<sup>10</sup> wymienia rzeczowniki typowe dla konstrukcji z przymkiem *in*. Są nimi obszary geograficzne: *city* ‘miasto’, *continent* ‘kontynent’, *country* ‘kraj’, *state* ‘stan’, *town* ‘miasteczko’; miejsca wygodne i bezpieczne: *alcove* ‘alkowa’, *large chair* ‘krzesło’, *cocoon* ‘kokon’, *nest* ‘gniazdo’; obszary wewnętrzne: *attic* ‘poddasze’, *balcony* ‘balkon’, *ba-*

*sement* ‘piwnica’, *building* ‘budynek’, *corner* ‘róg’, *hall* ‘przedpokój’, *kitchen* ‘kuchnia’, *office* ‘biuro’, *room* ‘pokój’. Pojazdy, w których pasażerowie nie mogą stać i chodzić, także są poprzedzane przymkiem *in*: *car* ‘samochód’, *canoe* ‘czółno’, *helicopter* ‘helikopter’, *small airplane* ‘mały samolot’, *small boat* ‘mała łódka’. Natomiast rodzaj rozszerzonych pojemników, w których można umieścić tekst pisany bądź wypowiedziany, to publikacje i przemówienia: *article* ‘artykuł’, *book* ‘książka’, *dictionary* ‘słownik’, *encyclopedia* ‘encyklopedia’, *lecture* ‘wykład’, *magazine* ‘czasopismo’, *newspaper* ‘gazeta’, *speech* ‘przemówienie’.

Łatwo zauważyć, że odpowiadające wskazanym przez J. Yates konstrukcje z polskim przymkiem *w+loc* często odpowiadają angielskim, nie tylko w znaczeniu centralnym, także w znaczeniach rozszerzonych. A. J. Cienki przytacza słowa M. Ssak-Borońskiej, która zwraca uwagę, iż podczas gdy przymek *in* w języku angielskim może być używany w scenach z ograniczonym *LM*, język polski dopuszcza przymek *w+loc* tylko w związku z *LM* typu *ograniczony ramą obraz*, np. *w ramie*, *w drzwiach*, *w oknach*, *w trójkącie*. W języku polskim nie stosujemy przymka *w+loc*, jeśli nie jest wyraźnie zarysowana granica. Zatem mówimy *na polanie*, *na/w polu* i *na cmentarzu*, choć w języku angielskim w każdym przypadku poprawne są wyrażenia przymkowe z *in* ‘*w*’, odpowiednio: *in the clearing*, *in the field*, *in the cemetery* (Cienki 1989:72-77).

Zatem uczący się języka angielskiego mimo pozornych korelacji między protosceną dla angielskiej formy *in* oraz polskiego przymka *w+loc*, tworząc konstrukcje w języku angielskim, nie powinni powielać schematów przestrzennych właściwych przymkom polskim. Należy także pamiętać, iż wiele scen przestrzennych tworzonych przez polski przymek *w+loc* w języku angielskim konstruowanych jest zarówno przez *in*, jak i *at*.

<sup>7</sup> Por. m.in. G. Ruth (1993), *On the grammar of lexical and non-lexical prepositions in English*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, red. C. Zelinsky-Wibbelt, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, s. 119 (s. 99-150).

<sup>8</sup> Por. S. Lindstromberg (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 71. Zdania mają numery (1), (2), (3).

<sup>9</sup> Por. A. Tyler, V. Evans, *ibidem*, s. 183.

<sup>10</sup> Por. J. Yates (1999), *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron’s, s. 56.

## Protoscena dla *at* i sceny dla znaczeń rozszerzonych

Protoscena dla *at* zdecydowanie różni się od protosceny dla *in*. T. P. Krzeszowski, dzieląc przyimki na „trzy zasadnicze typy w zależności od tego, jak interpretuje się przestrzeń, w której usytuowany jest dany przedmiot”, wyróżnia „przyimki wyrażające usytuowanie do:

- (a) punktu, czyli przestrzeni zerowymiarowej,
- (b) linii lub powierzchni, czyli przestrzeni 1- lub 2-wymiarowej,
- (c) obszaru lub bryły, czyli przestrzeni 2- lub 3-wymiarowej” (Krzeszowski 1980:127).

Kwalifikuje on formę *at* do przyimków wyrażających usytuowanie przedmiotu w stosunku do jakiegoś punktu. Istotna jest informacja, iż *at* „nie ma jednowyrazowego odpowiednika w języku polskim, który stosowany byłby konsekwentnie w polskich zdaniach ekwiwalentnych. Najczęstszymi odpowiednikami polskimi są przyimki: *przy*, *w*, *na* i *u*” (Krzeszowski 1980:127).

Protoscena dla *at* występuje w przestrzeni fizycznej, tworzy punkt zorientowania przestrzennego (*orientation-point*), który jest rozszerzony o domenę czasu, stanu, obszaru, okoliczności i przyczyny. R. Dirven podaje następujące ilustracje:

- (a) punkt jako miejsce: *at the station* ‘na stacji’,
- (b) punkt w czasie: *at six o'clock* ‘o szóstej godzinie’,
- (c) stan: *at work* ‘w pracy’,
- (d) obszar: *good at guessing* ‘dobry w zgadywaniu’,
- (e) charakterystyka (*manner*): *at full speed* ‘z pełną szybkością’,
- (f) okoliczności (*circumstance*): *at these words (he left)* ‘na te słowa (wyszedł)’,
- (g) przyczyna: *laugh at* ‘śmiać się z’, *irritation at* ‘zdenerwowanie ze względu na’<sup>11</sup>.

Wszystkie sceny tworzą radialny układ znaczeń. G. Lakoff sugeruje, że w formowaniu radialnych kategorii znaczeń odgrywają rolę naturalne transformacje schematów wyobrażeniowych<sup>12</sup>. Schematy wyobrażeniowe natomiast są tworzone na podstawie informacji dostrzeżonej lub usłyszanej przez konceptualizatora (odbiorcę informacji) (Lakoff 1987:440), a odebrana informacja ma różny charakter.

## Formy *at* oraz *in* w scenach ze zmieniającym się obiektem odniesieniowym

### Landmark – university

A. J. Cienki zwraca naszą uwagę na instytucje i pomieszczenia. W sytuacji, gdy szkoły, szpitale, kościoły itp., są postrzegane jako budynki i uwaga koncentruje się na znajdowaniu się *TR* w pomieszczeniu typu pojemnik *LM*, poprawne są wyrażenia z przyimkiem *in*, np. *the cells in the jail* ‘cele w więzieniu’ oraz *all the children were in the school* ‘wszystkie dzieci były w szkole’<sup>13</sup>. W przykładach z *in* przed *LM* – budynkiem – występuje przedimek określony *the*.

Jednak A. J. Cienki zauważa, iż istnieją także użycia, w których nie występuje ani przedimek, ani dopełnienie przyimkowe, np. *the man in jail* ‘człowiek w więzieniu’ lub *Are your children at home now?* ‘Czy twoje dzieci są teraz w domu?’, *No, they're in school* ‘Nie, są w szkole’<sup>14</sup>. Użycie to wiąże się z abstrakcyjną instytucją o określonej funkcji. Nie odnosi się do konkretnego fizycznego budynku. Zatem wypowiadając *the children in school*, dzieci mogą być *na szkolnym boisku* lub *na szkolnej wycieczce*. Fizycznie muszą znajdować się w ramach formy szkolnej instytucji.

Inaczej jednak jest konceptualizowana (rozumiana) scena konstruowana przez *in* i *at* w związ-

<sup>11</sup> Por. R. Dirven (1993). *Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, red. C. Zelinsky-Wibbelt, Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, s. 76.

<sup>12</sup> Por. G. Lakoff (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago/London: The University of Chicago Press, s. 440.

<sup>13</sup> Por. A. J. Cienki (1989). *Spatial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish, and Russian*, München: Verlag Otto Sagner, s. 78.

<sup>14</sup> Por. *ibidem*, s. 79.

ku z uniwersytetem. Zdanie *My daughter is in/at the university* 'Moja córka jest na uniwersytecie' stanowi przykład, w którym wskazany sposób użycia jest jedyną możliwością. Słowo *uniwersytet* stanowi wyjątek w amerykańskim angielskim, gdzie nie poprzedza go przedimek *the*<sup>15</sup>.

Komentując użycie przyimków w związku z instytucjami akademickimi, A. J. Cienki ukazuje użycie angielskich form *in* i *at* w opozycji do polskiego przyimka *na* + loc. Podczas gdy jeden język – angielski – może kojarzyć instytucję lub jej części z budynkiem lub budynkami (wtedy stosowana jest forma *in* 'w'), inny język – polski – traktuje ten sam *LM* jako abstrakcyjny obiekt bez obszaru wewnętrznego. Wtedy w języku polskim stosuje się przyimek *na* + loc: *Wczoraj byłem na uniwersytecie*. W języku angielskim ze względu na kojarzenie z instytucją zdanie to otrzymuje postać *Yesterday I was at the university*.

Natomiast wyrażenie przyimkowe *na uczelni* w języku angielskim staje się *in school*, a *na wydziale* przybiera formę *in the department*. Jednak wydział (*departament*) nie zawsze jest kojarzony z konkretnym pomieszczeniem, zatem w języku polskim z tym terminem jest używany przyimek *na*. W języku angielskim konstrukcja *na wydziale* jest wyrażana przez frazę nominalną poprzedzoną przyimkiem *in*, por. *in the department*. A. J. Cienki tłumaczy utrzymanie w języku angielskim w tym wyrażeniu formy *in* tym, że jest zaznaczony kontrast między zawieraniem się i brakiem zawierania się w ramach wydziału w odróżnieniu do poza wydziałem<sup>16</sup>.

### Wyrażenie przyimkowe *in university*

Według schematu pojemnika (*container*), który łączy następujące elementy strukturalne: wewnątrz (*interior*), ograniczenie (*boundary*), region zewnętrz-

ny (*exterior*)<sup>17</sup>, wyraz *uniwersytet* jako pojemnik budynek w języku angielskim jest poprzedzany przyimkiem *in*. Użycie to jednak nie ma wysokiej frekwencji występowania. Zatem zostaje zilustrowane jednym przykładem. Porównajmy:

(1) *Motive Sought in University of Memphis Shooting: Top News Stories at Officer.com*<sup>18</sup>.

### Wyrażenie przyimkowe *at the university*

Zasada względności (*the relevance principle*) – za C. Zelinsky-Wibbelt – pozwala mówiącemu na wybranie semantycznie alternatywnego przyimka dla tej samej konfiguracji przestrzennej. Cele komunikacyjne są uzależnione od punktu widzenia nadawcy informacji, który dąży do wyrażenia konkretnej sytuacji<sup>19</sup>. Jeśli uniwersytet jest idealizowany jako punkt, czyli instytucja w przestrzeni abstrakcyjnej, wtedy adekwatnym konstruktorem sceny przestrzennej ukazanej w przykładach (2) i (3) jest przyimek *at*.

(2) *A survey of laptop use in common spaces at the University of Texas at Austin revealed students creating anywhere, any time learning environments*<sup>20</sup>.

(3) *Aviation students at the University of North Dakota will have the chance to train in a Diamond D-Jet, thanks to the UND Aerospace Foundation*<sup>21</sup>.

### Landmark – supermarket

Ta sama zasada względności dotyczy innych trójwymiarowych budynków, które mogą być idealizowane jako zerowymiarowe punkty.

### Wyrażenie przyimkowe *in the/a supermarket*

Trójwymiarowy sklep typu supermarket konceptualizowany jako pojemnik jest poprzedzany przyimkiem *in*. Jeśli mówiący znajduje się na terenie supermarketu, musi przed nim zastosować przyimek *in*, gdyż teren funkcjonuje jako zamknięcie (*enclosure*). Liczne przykłady, od (4) do (8),

<sup>15</sup> Por. ibidem.

<sup>16</sup> Por. ibidem, s. 82.

<sup>17</sup> Por. G. Lakoff (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, The Chicago/London: University of Chicago Press, s. 272.

<sup>18</sup> <http://www.officer.com/online/article.jsp?siteSection=1&id=38181-39k->

<sup>19</sup> Por. C. Zelinsky-Wibbelt (1993), *Interpreting and translating prepositions: A cognitively based formalization*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, red. C. Zelinsky-Wibbelt, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, s. 372.

<sup>20</sup> <http://connect.educase.edu/library/abstract/LaptopUseinUniversit/39958-30k->. Adresy źródeł internetowych cytatów są umieszczone śródtekstowo w przypisach. Dostęp: październik i listopad 2007 r.

<sup>21</sup> [http://www.awweb.com/news/aopa/AOPAEpo2007\\_DiamondDJet\\_UniversityOfNorthDakota\\_196315-1.html-29k-](http://www.awweb.com/news/aopa/AOPAEpo2007_DiamondDJet_UniversityOfNorthDakota_196315-1.html-29k-).



ukazują wyrażenie przyimkowe *in the/a supermarket* w kontekście.

- (4) *Anyone who works in the supermarket who refuses to sell alcohol due to religious beliefs should be sacked. I am sorry but I am sick to the back teeth of us...*<sup>22</sup>
- (5) *Watch the animated version of Bob Perks' story about his encounter with a wise man in a supermarket. More from Bob Perks: 'It's All About Perspective'...*<sup>23</sup>
- (6) *Close-up of a young woman shopping in a supermarket drawing by Gourmet Images. Fotosearch Stock Photography helps you find the perfect photo, fast!*<sup>24</sup>
- (7) *February 11: armed robbery of a supermarket in Genval. ... September 27: armed robbery and a killing in a supermarket Delhaize in Braine-l'Alleud...*<sup>25</sup>
- (8) *In the late 70's I worked in a supermarket in Scotland. We used to sell a long roll of, spam like, meat surrounding boiled egg. Sounds delicious?...*<sup>26</sup>

#### Wyrażenie przyimkowe *at the/a supermarket*

Ten sam rodzaj sklepu, supermarket, idealizowany jako instytucja, tj. zerowymiarowy punkt, występuje także z przyimkiem *at*. Jeśli ktoś znajduje się *at the supermarket* – za C. Zelinsky-Wibbelt – jego pozycja jest zbieżna z pozycją supermarketu<sup>27</sup>, który nie jest wtedy traktowany jako trójwymiarowy obiekt.

Przykłady (9), (10) oraz (11) nie utracą sensu, jeśli przyimek *at* zostanie zastąpiony przyimkiem *in*. W tym kontekście o wyborze *at* zadecydowała zasada względności.

- (9) *Do you always shop at the same supermarket? If so, you might be better off using two stores. ConsumerMan Herb Weisbaum explains*<sup>28</sup>.

- (10) *If you saw Flexplay movies at your supermarket checkout line and they were all recent releases you could watch for 2 days, would you purchase one and how...*<sup>29</sup>

- (11) *PhysOrg news: Healthy eating is at a supermarket near you*<sup>30</sup>.

Z kolei przykłady (12)–(15) ukazują supermarket jako instytucję, która nie jest konceptualizowana jako pojedyncze zamknięte pomieszczenie; jest obiektem zerowymiarowym.

- (12) *Here is a recycled bag for use at the supermarket that could become a collector's item. Sainsbury's has teamed up with three quite famous English artists to...*<sup>31</sup>

- (13) *It's possible to be greener at the supermarket. You can shop for greener products and minimise your effect on the environment. Find out how...*<sup>32</sup>

- (14) *Follow these tips to make healthier food choices at the supermarket. Do not shop while hungry. If you have to rush to the store before a meal,...*<sup>33</sup>

- (15) *Fluther: At Ralphs supermarket, there are items marked with a sticker that reads*<sup>34</sup>.

#### Landmark – *theatre Br. E./theater Am. E.; cinema*

Teatr (*theatre*) i kino (*cinema*), tak jak supermarket, hotel lub restauracja itp., są idealizowane jako trójwymiarowe byty fizyczne oraz jako zerowymiarowy punkt, czyli instytucja w domenie abstrakcyjnej.

#### Wyrażenia przyimkowe: *in the/a theater/theatre; in the/a cinema; in the theater*

W przypadku ograniczonego (*bounded*) obiektu trójwymiarowego wyrazy *theatre* i *cinema*, w scenie denotowanej przez w teatrze i w kinie, są po-

<sup>22</sup> <http://www.parentcentre.gov.uk/forum/messageview.cfm?catid=183&threadid=35427-63k->.

<sup>23</sup> <http://www.parentcentre.gov.uk/forum/messageview.cfm?catid=183&threadid=35427-63k->.

<sup>24</sup> <http://www.fotosearch.com/UNE196/u10093603/-19k->.

<sup>25</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Nijvel\\_gang-33k-](http://en.wikipedia.org/wiki/Nijvel_gang-33k-).

<sup>26</sup> <http://www.guardian.co.uk/notesandqueries/query/0,-195340,00.html-34k->.

<sup>27</sup> Por. C. Zelinsky-Wibbelt, *ibidem*.

<sup>28</sup> <http://www.msnbc.msn.com/id/14788952/-54k->.

<sup>29</sup> <http://electronics.howstuffworks.com/flexplay-0-reader-opinions-index.htm-36k->.

<sup>30</sup> <http://www.physorg.com/news87478837.html-25k->.

<sup>31</sup> [http://www.treehugger.com/files/2006/11/artful\\_bags\\_at.php-83k-](http://www.treehugger.com/files/2006/11/artful_bags_at.php-83k-).

<sup>32</sup> <http://www.energysavingsecrets.co.uk/HowToBeGreenerAtTheSupermarket.html-27k->.

<sup>33</sup> <http://www.uihealthcare.com/topics/nutrition/nutr4837.html-9k->.

<sup>34</sup> <http://www.fluther.com/disc/3443/at-ralphs-supermarket-there-are-items-marked-with-a-sticker-that/-15k->.

przedzone przymikiem *in*, co prezentują przykłady (16)–(19).

- (16) *Justice Oliver Wendell Holmes, Junior, wrote: 'The most stringent protection of free speech would not protect a man falsely shouting fire in a theater and...'*<sup>35</sup>
- (17) *This site covers an in-depth discussion of Sign Language interpreting in the theatre setting. Interpreters interested in this specialty and theatre...*<sup>36</sup>
- (18) *Violence in the Cinema, Part 1 on IMDb: Movies, TV, Celebs, and more...*<sup>37</sup>
- (19) *A field experiment investigated the effects of a two-step informational strategy to reduce littering in a cinema. Step 1 consisted of ambiguous information...*<sup>38</sup>

### Wyrażenia przymikowe: *at the theater/theatre; at the/a cinema*

Jeśli teatr, kino lub hotel są idealizowane jako jednostki zerowymiarowe, mówi się wtedy o instytucji i wyrazy *theatre*, *cinema* i *hotel* lub nazwy własne tych instytucji są poprzedzone przymikiem *at*. Z nazwą własną, np. *Hilton*, jest używana forma *at*, gdyż posiada ona punktowego referenta. Przykłady (20) i (21) zawierają zerowymiarowy: teatr – (20), kino – (21).

- (20) *A website for San Francisco's oldest operating theatre. The site contains information about the history of it, events showing at the theatre, pictures and...*<sup>39</sup>
- (21) *What about the cinema, DVDs and videos?... Films at the cinema, on DVD and video are all given an age-rating: U – Universal, suitable for all...*<sup>40</sup>

## Podsumowanie

Uczący się języka angielskiego borykają się z poprawnym wyrażaniem sytuacji przestrzennych, szczególnie tych, które w języku polskim są konstruowane za pomocą przymika, którego centralne znaczenie nie odpowiada przymikowi wyrażającemu określoną scenę w języku angielskim, np. *na uniwersytecie* i *in university*. Trudność sprawiają

także sceny, dla których język polski używa jednego przymika, np. *w + loc: w supermarkecie, w teatrze lub w kinie*, natomiast język angielski w zależności od konceptualizacji danej sceny, zgodnie z zasadą względności, przyjmuje dwa różne przymiki, np. *in* oraz *at*: *at the university, in university* oraz *at/in the/a supermarket, at/in the/a theatre/cinema*.

Celem artykułu jest wskazanie uczącym się języka angielskiego prawidłowości kierujących dobozem angielskich przymików przy wyrażaniu w tym języku scen przestrzennych. Używając przymika *at* w połączeniu z konkretną lokalizacją, należy wziąć pod uwagę nienacechowanie tego przymika „*pod względem jakości przestrzeni, [...] określa się go jako przymik charakteryzujący przestrzeń zerowymiarową i stosuje tam, gdzie pojęcie wymiaru nie jest istotne. Natomiast w sytuacjach, kiedy wymiary są istotne, stosuje się inne przymiki*” (Krzyszowski 1980:128). Definicję tę można odnieść do wszelkich budowli, które funkcjonują także jako instytucje, np. *at church* ‘w kościele (na nabożeństwie)’, jak i *in the church* ‘w kościele (wewnątrz budynku)’, podobnie *at school* ‘w szkole (na lekcjach)’, ale *in the school* ‘w szkole (wewnątrz budynku szkolnego)’ (Krzyszowski 1980:128).

Wskazówki teoretyczne zostały wsparte przykładami, które pomagają w utrwaleniu zasad używania angielskich przymików i zachęcają uczących się oraz doskonalących język angielski do samodzielnego zgłębiania internetowych materiałów autentycznych, które stanowią doskonałą bazę kontekstową dla wszelkiego rodzaju związków leksykalnych, nie tylko tych z angielskimi przymikami.

## Bibliografia

- Cienki A. J. (1989), *Spatial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish, and Russian*, Monachium: Verlag Otto Sanger.
- Dirven R. (1993), *Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, red. C. Zelinsky-Wibbelt, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

<sup>35</sup> <http://alt-usage-english.org/excerpts/fxshouti.html-4k->

<sup>36</sup> <http://terptheatre.com/-24k->

<sup>37</sup> <http://www.imdb.com/title/tt0067953/-34k->

<sup>38</sup> <http://eab.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/6/752->

<sup>39</sup> <http://www.victoriatheatre.org/-15k->

<sup>40</sup> [http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/newsid\\_2520000/newsid\\_2528000/2528075.stm-18k-](http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/newsid_2520000/newsid_2528000/2528075.stm-18k-)

- Krzeszowski T. P. (1980), *Gramatyka angielska dla Polaków*, Warszawa: PWN.
- Lakoff G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Levinson S. C., Meira S. (2003), *Natural concepts in the spatial topological domain – adpositional meanings in cross-linguistic perspective: an exercise in semantic typology*, w: „Language” 79(3).
- Lindstromberg S. (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Przybylska R. (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków: Universitas.
- Ruth G. (1993), *On the grammar of lexical and non-lexical prepositions in English*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, red. C. Zelinsky-Wibbelt, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Tyler A., Evans V. (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates J. (1999), *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron’s.
- Zelinsky-Wibbelt C. (red.) (1993), *Interpreting and translating prepositions: A cognitively based formalization*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

(Luty 2008)

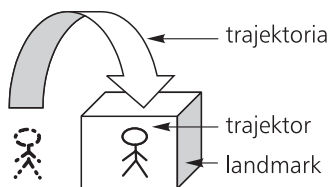
Anna Bączkowska<sup>1</sup>  
Bydgoszcz



## Nauczanie phrasal verbs

### Czasowniki z partykułą *on* wyrażające pojęcie ‘teraz’ w schemacie „ablative”

Użycie partykuły *on* dla wyrażenia terażniejszości można zilustrować czterema możliwymi konfiguracjami: „illative”, „ablative initial”, „ablative terminative” oraz „elative”<sup>2</sup>. Przypadek „illative” (omówiony w Bączkowska 2005) dotyczył sytuacji, kiedy profilowano stan lub czynność trwającą nieprzerwanie (subiektywnie rozciągniętą w czasie), w którą obserwator ‘zagłębiał się’ (*into*). Graficznie sytuacja taka przedstawia obserwatora (trajektor) wewnątrz sytuacji (landmark)<sup>3</sup>:



Rys. 1. Schemat „illative”.

Typowe przykłady schematu „illative” to:

*operate on, live on (bread and water), set, press on, hooked on, insist on, sponge on, have sb on, pick on, egg on, bang on, drone on, rattle on, work on, focus on, concentrate on, be intent on, keen on, turn on* itp.

Przypadki „ablative” znacząco uzupełniają naszą wiedzę o znaczeniu konceptualnym partykuły *on*. Zacznę od przedstawienia ogólnej koncepcji poszczególnych schematów oraz przedstawienia ich w formie graficznej, a następnie zilustruję poszczególne znaczenia konceptualne definicjami i przykładami zdań zawartymi w kilku dostępnych słownikach.

### ▣ Ablative

Przypadek „ablative”<sup>4</sup> jest używany, aby wyrazić ruch na zewnątrz (*away from* lub *from, off*)

<sup>1</sup> Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Wiedzy o Kulturze w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Bydgoszcz.

<sup>2</sup> Przypadki te występują w językach ugrofińskich (np. fińskim, estońskim i węgierskim).

<sup>3</sup> Terminologia i założenia teoretyczne przedstawionej w artykule analizy według Langacker 1987.

<sup>4</sup> Ciekawe studium przestrzennych relacji lokacji translokacji (w tym „ablative”) w języku polskim opisał C. Lachur (1999).

i oddalanie się trajektora od landmarka, co można przedstawić graficznie:



Rys. 2. Schemat „ablative”.

Jeśli istotny dla danego kontekstu jest ruch początkowy, czyli profilowany jest początkowy odcinek trajektorii, będziemy mówić o „ablative initial” (Rys. 3a), natomiast jeśli istotny będzie końcowy odcinek trajektorii, wówczas taki schemat określimy mianem „ablative terminative” (Rys. 3b).



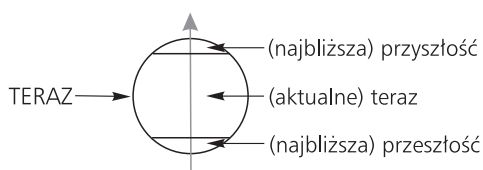
Rys. 3. Schematy „ablative”:

a. Ablative initial, b. Ablative terminative.

## ■ Pojęcie ‘teraz’ w filozofii

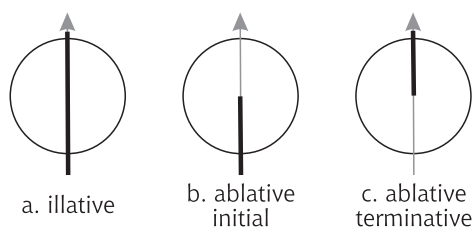
W filozofii pojęcie ‘teraz’ jest definiowane jako struktura składająca się z trzech elementów: przeszłość, teraz oraz przyszłość (jest to dogmat znany w filozofii pod nazwą fałszywe teraz – *specious nows*, Mellor 1994:9). Podział taki wynika stąd, że w gruncie rzeczy trudno jest zdefiniować ‘teraz’. Może ono obejmować bardzo długi odcinek czasu, np. kilka lat (np. użycie czasu Present Progressive w zdaniu: *Many new houses are being built now*), ale może również obejmować kilka godzin lub minut (np. teraz piszę artykuł na temat partykuły *on*, teraz słyszę płacz dziecka). Jednak to, co wydaje się, że dzieje się teraz, już w momencie, kiedy zdajemy sobie z tego sprawę, staje się przeszłością. Dla neurofizjologów ‘teraz’ to chwila, kiedy jesteśmy świadomi minimalnej porcji sygnału, który odbieramy np. za pomocą zmysłu wzroku (określono ten moment na mniej więcej dwie sekundy, Pöppel 1994), natomiast dla fizyków to moment tak krótki, że nie jesteśmy go świadomi (równy prędkości światła)<sup>5</sup>. Graficznie

pojęcie ‘teraz’ definiowane przez filozofów można przedstawić w następujący sposób:



Rys. 4. Graficzna reprezentacja pojęcia ‘teraz’.

Przyjmując powyższą tezę za prawdziwą, schematy „illative” i „ablative” z *on* można w uproszczeniu przedstawić w następujący sposób:



Rys. 5. Schematy wyobrażeniowe znaczenia temporalnego *on*.

Rysunek pierwszy to schemat „illative”, który profiluje ‘teraz’ doświadczane jako rozciągnięcie się czasu i spowolnienie jego upływu (np. Czas się wlecze, kiedy się nudzimy). Drugi rysunek („ablative initial”) profiluje zarówno ‘teraz’, jak i bliską przeszłość, dlatego wyraża stany lub czynności, o których pamiętamy głównie to, że trwają już od jakiegoś czasu (np. *a book is on loan* – książka jest wypożyczona), choć zakładamy, że za chwilę nastąpi zmiana sytuacji, czyli że jest to sytuacja tymczasowa (za chwilę wypożyczoną książkę ktoś odda). W odróżnieniu od „ablative initial” „illative” nie zakłada lub też nie wyjaśnia, czy i kiedy dany stan się zakończy ani kiedy się zaczął (ponieważ nie jest to istotne dla danego kontekstu, profilujemy przecież trwanie, a nie początek i koniec stanu, tj. profilujemy czynności zwane w gramatyce kognitywnej *imperfective*). Kolejny rysunek przedstawia „ablative terminative”, który

<sup>5</sup> „Nothing you see right now belongs on your now-list, because it takes time for light to reach your eyes. Anything you see right now has already happened. (...) If you look out across an average room, you are seeing things as they were some 10 billionth to 20 billionth of a seconds ago (...); for stars visible to the naked eye, you see them as they were from roughly a few years ago to 10,000 years ago. Curiously, then, although a mental freeze-frame image captures our sense of reality, our intuitive sense of „what’s out there”, it consists of events that we can’t experience, or affect, or even record right now. Instead, an actual now-list can be compiled only after the fact” (Green 2004:133).

profiluje stany lub czynności, o których wiemy, że już trwają, ale ich dominanta ma się dopiero wydarzyć w niedalekiej przyszłości (tak przewidujemy, spodziewamy się, oczekujemy). Odczuwalne jest narastanie napięcia i/lub stopniowy rozwój sytuacji (np. *The book is growing on me – Ta książka coraz bardziej mi się podoba*).

## ■ Pojęcie ‘teraz’ w antropologii<sup>6</sup>

M. G. Flaherty (1999) i R. Levine (1997) rozróżniają następujące sytuacje, w których subiektywnie odczuwamy ‘teraz’ jako trwanie, tj. stan, w którym dla obserwatora czas się rozciąga, a czasami nawet staje w miejscu (przypadek „illative”):

1. Bezpośrednie zagrożenie życia, np. podczas powodzi, pożarów, trzęsień ziemi itp.
2. Cierpienie fizyczne, np. w trakcie wizyty u dentysty, bardzo intensywnych ćwiczeń fizycznych, tortur itp.
3. Nieprzyjemne doznania psychiczne, np. tęsknota za krajem, upokorzenie, zawstydzenie, depresja, strach, lęk itp.; nagły wypadek, np. matka wioząca ranne dziecko do szpitala; znudzenie, np. przebywanie w niewoli, więzieniu, słuchanie nudnego wykładu itp.
4. Bardzo przyjemne odczucia i zaangażowanie w wykonywane czynności, np. pocałunek z ukochanym, praca nad interesującym projektem itp.

‘Teraz’ rozciąga się głównie w sytuacjach skrajnie nieprzyjemnych oraz skrajnie przyjemnych. W obydwu przypadkach konceptualizator doznaje zazwyczaj jednego lub więcej z poniższych odczuć: zawężenie pola uwagi do rzeczy pozostających w bezpośrednim otoczeniu, bardzo wysoka koncentracja na własnych odczuciach oraz poczucie ważności przeżywanej sytuacji. Pomimo że powyższe sytuacje w języku są ilustrowane zazwyczaj schematem „illative”, przytaczamy je w niniejszym artykule, aby ułatwić zrozumienie różnicy między „illative” a „ablative”.

## ■ Pojęcie ‘teraz’ w języku: phrasal verbs z partykułą *on*

### Ablative initial

„Ablative initial” profilujący terażniejszość oraz przeszłość w schemacie ‘teraz’ częściej dotyczy stanów niż czynności. Z kolei stany są wyrażane w języku przez konfiguracje statyczne, np. wyrażenia przyimkowe (tj. przyimek i rzeczownik), znacznie rzadziej natomiast za pomocą konfiguracji dynamicznych, wyrażanych zazwyczaj przez czasowniki (i partykuły). Wydaje się, że schemat „ablative initial” można równie dobrze zilustrować wyrażeniami przyimkowymi oraz czasownikami z partykułą. Aby ułatwić zrozumienie, jak można profilować przeszłość w terażniejszości, poniżej zamieszczam przykłady *on* występującego zarówno w funkcji przyimka, jak i partykuły. Typowe przykłady „ablative initial” to:

*plod on* (= continue walking or doing sth at the same slow pace as before), *soldier on* (= continue doing sth and working hard at it, even though it is difficult and unpleasant), *stay on* (= remain somewhere), *get on* (= start doing or continue doing an activity), *fasten on* (= if sb fastens on to you they keep following you or wanting to be with you when you want them to go away (CCDPV)<sup>7</sup>; to give particular attention to something because you think it is important or interesting (LDCE)), *pattern on* (= if you pattern sth new on sth else that already exists, it uses the original thing as a model and is designed and made to be similar to it), *base on* (= take general form, subject, or nature from other thing), *bash on* (= carry on doing a task, often in a rather unenthusiastic way), *stay on* (= remain somewhere longer than other people, longer than in the past, or longer than you planned), *come on* (= begin speaking to sb on the phone), *decide on* (= choose or make up your mind about sth after careful thought), *elaborate on* (= give more details about sth already mentioned or explain it more clearly), *expand on* (= give more information or details about a topic you have already mentioned), *chew on* (= think about

<sup>6</sup> Antropologia jest tutaj rozumiana w szerszym znaczeniu, tj. jako nauka nie tylko o relacji człowiek–społeczeństwo, ale również jako nauka o zmienności człowieka jako jednostki. W niniejszym artykule opisuje głównie zmienne elementy psychologiczne u człowieka jako jednostki.

<sup>7</sup> Skróty oznaczają słowniki, z których wybierałam przykłady: CALD – Cambridge Advanced Learner Dictionary, CCDPV – Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs, LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English, PWN – PWN OXFORD Wielki Słownik Angielsko-Polski.

an idea or a problem carefully for a long time), *hang on* (= wait for sth for a short while, *improve on* (= to reach a better standard or achieve a better result than previously), *add on* (= 1. attach sth to sth else or include it as part of sth else; 2. if you act on advice or information, you do what has been advised or suggested), *settle on* (= decide to have sth or use sth after thinking a talking about it), *wait on* (= wait for a result or decision, esp. before deciding what to do next), *keep on* (= continue to talk about sth in a boring or repetitive way).

- (1) The book I wanted was out **on loan**. (LDCE)
- (2) Let me **get on** with my dinner. (CCDPV)
- (3) She **plodded on** with her work, feeling tired and jaded. (CCDPV)
- (4) You have to admire the as they **soldier on** smiling in the face of adversity. (CCDPV)
- (5) I found that the film **improved on** the book. (CCDPV)
- (6) He always used a Hoffritz safety razor **patterned on** the old-fashioned heavy-toothed Gillette type. (CCDPV)
- (7) The new agreement is **based on** the original United Nations proposal. (CCDPV)
- (8) I'd better **bash on** with this report. (CCDPV)
- (9) I sent my application about six weeks ago and they've just been **sitting on** it. (LDCE)
- (10) A wide range of postcards and other souvenirs are **on sale** in the visitors' centre. (LDCE)
- (11) One of the world's oldest cars has gone **on display** in Brighton today. (CALD)
- (12) My mother **fastened on** the word „unsafe”. (LDCE)
- (13) The doctor had **fastened on** to an official of the Russian embassy. (CCDPV)
- (14) He **stayed on** to have a drink.
- (15) There was this silence and then my mother **came on**.
- (16) He **decided on** a career in the army.
- (17) Cook confirmed what Mr Cowie had said, and **elaborated on** it.
- (18) This highly relevant observation is **expanded on** by Dr. White.
- (19) You've given me a lot to **chew on**. (CCDPV)
- (20) Sally's on the other phone – would you like to **hang on**? (CALD)
- (21) Do you need the toilet right now or can you **hang on** for a while? (CALD)
- (22) If the tip hasn't been **added on**, you will see the words 'service no included'. (CCDPV)

- (23) Why didn't you **act on** my warning?
- (24) A week ahead of the joint negotiations, exporters **settled on** a figure of 52,1 million.
- (25) I've got some good news. That's why I **waited on** you out there. (CCDPV)
- (26) She **kept on** about the stupid car. (CCDPV)

Przeanalizujemy teraz kilka przykładów. Zacznijmy od niezupełnie semantycznie przejrzystego wyrażenia *hang on*. W zdaniu (20), pomimo iż wyrażamy aspekt przyszły, wydaje się, że profilowana jest przeszłość i terażniejszość, ponieważ propozycja *can you hang on* staje się faktem już w momencie, gdy kończymy ją wypowiadać (lub chwilę później, w zależności od tego, jak zdefiniujemy długość chwili), i w ten sposób nacisk kładziemy na zaistniały już fakt. Podobnie jak *on loan*, np. w *a book is on loan* istotna dla opisu wydaje się być przeszłość i terażniejszość, w przypadku *hang on* również długość trwania czynności oczekiwania odczuwamy jako odcinek czasu, który zaczął się w danym momencie i nadal trwa. Dodatkowo zakończenie danej czynności (tj. oczekiwania) nie pociąga za sobą radykalnych i nacechowanych silnymi emocjami zmian typowych bardziej dla „ablative terminative” niż „ablative initial”. Można by się jednak zastanowić, czy *hang on* nie dotyczy w równym stopniu schematu „ablative terminative” co „ablative initial”, tj. czy uwaga konceptualizatora jest skierowana bardziej na to, jak długo już pozostaje w stanie oczekiwania (czyli na przeszłość), czy też na to, jak długo ma jeszcze pozostać w stanie oczekiwania (czyli uwaga skierowana na przyszłość). Prawdopodobnie dopuszczalne są obydwie przypadki, których wybór jest ściśle uzależniony od konkretnej sytuacji: „ablative terminative” mógłby być przypisany *hang on*, jeśli opisywana czynność byłaby utożsamiana z emocjami, które narastają stopniowo, konceptualizator odczuwa zwiększający się niepokój i zdenerwowanie i istnieje prawdopodobieństwo, że oczekiwana czynność wywoła skutki nieprzyjemne, niepożądane lub odmienne od oczekiwanych. Takim przypadkiem mogłaby być sytuacja, kiedy czekanie jest wyjątkowo długie, prośba o czekanie jest ponawiana i konceptualizator zaczyna odczuwać narastające zniecierpliwienie i złość. Wówczas *hang on* „ablative initial” stopniowo przekształcałby się w „ablative termi-

native”, zaświadczać tym samym o kluczowym znaczeniu kontekstu oraz podkreślając dynamiczny charakter znaczenia w ogóle (jak twierdzą kognitywiści znaczenie jest dynamiczne). W sytuacjach pozbawionych powyższych aspektów *hang on* wydaje się ilustrować sytuacje bardziej typowe dla „ablative initial”. Jeśli chodzi o różnicę między „ablative initial” i „illative”, sytuacja wydaje się być bardziej przejrzysta, bowiem w odróżnieniu od „illative” *hang on* nie dotyczy przypadku, kiedy czas subiektywnie rozciąga się w nieskończoność, a nawet zatrzymuje się w miejscu, ponieważ nie odczuwamy takiego psychicznego napięcia (np. cierpienia psychicznego ani fizycznego) jak w wypadku „illative”. Ponadto samo czekanie zasygnalizowane czasownikiem *hang* nie sugeruje oczekiwania długiego, lecz raczej krótką chwilę.

W innym przykładzie – *fasten on* – można odnieść wrażenie, że opisany stan trwał, trwa i będzie trwał jeszcze długo w przyszłości oraz że odcinek trwania tego stanu jest bardzo długi. Można by poddać w wątpliwość, czy stan, który ma jeszcze długo trwać w przyszłości, należałoby utożsamiać ze schematem „ablative initial” (profilujący przeszłość), a nie np. z „illative”, który obejmuje wszystkie trzy wymienione elementy ‘teraz’. Dla wyjaśnienia różnicy między tymi schematami przypomnę, że „illative” wymaga sytuacji dostarczających silnych przeżyć. Ta wysoka gęstość przeżyć (*density of experience*) powoduje, że subiektywnie czas się rozciąga. W wypadku *fasten on* (przykład 12) trudno mówić o wysokiej gęstości przeżyć, a tym samym o rozciąganiu się czasu. Z tego powodu profilowany nie jest aspekt duratywny, tj. trwanie, lecz aspekt relacyjny, czyli związek aktualnego ‘teraz’ z przeszłością. W ten sposób podkreślamy, że dany stan trwa już długo, być może za długo dla danego obserwatora. Emocje (w tym wypadku irytacja) dotyczą nie tego, co ma się zdarzyć, ale tego, co się już dzieje od jakiegoś czasu.

### Ablative terminative

Jak sama nazwa wskazuje, „ablative terminative” jest typowy dla kontekstów profilujących końcową fazę ruchu trajektora po osi czasu w obrębie ‘teraz’. Oznacza to, że istotą poniższych kontekstów jest to, jaki jest efekt końcowy rozwi-

jającej się sytuacji. ‘Teraz’, które doświadczamy w tym momencie, jest bardziej skoncentrowane na tym, co się wydarzy za chwilę (tj. w bezpośrednim przyszłym ‘teraz’ – *immediate now*). Taki stan może pociągać za sobą poczucie stopniowo narastającego napięcia i/lub presji, które ewoluują w granicach ‘teraz’. Oto kilka przykładów:

*wait on* (= wait until an event happens before doing or deciding sth), *pile on* (= if people pile on to sth such as a vehicle or platform, they all try to get on it at once in a disorganized way), *push on* (= continue traveling somewhere), *get on* (= if you say that time is getting on, you mean that there is not much time left before sth is expected to happen), *draw on* (= if a period of time draws on, it gets nearer or passes gradually), *go on* (= if you say that sb is going on a particular age, you mean that they are approaching that age), *step on* (= if you tell the driver of a car to step on it, you are telling him or her to drive faster), *urge on* (= encourage sb to do sth; encourage a person or animal to work harder, go faster itp. (LDCE); to encourage someone to do or achieve something (CALD); encourage strongly (ODPV), *grow on* (= start to like sth, although you did not like them at first), *come on* (= 1. if a cold, headache, or some other medical condition is coming on, it is just starting; 2. when a season or period of time or weather comes on, it approaches or begins), *catch on* (= 1. become popular; 2. finally understand), *cotton on* (= understand sth or realize it), *dawn on* (= suddenly begin to realize what is happening or what the real nature of the situation is), *gain on* (= gradually get nearer to what you are chasing), *impress on* (= cause the image or memory of sth to remain), *close on* (= gradually get nearer and nearer to sb, often in a threatening way), *encroach on* (= 1. to encroach on sth means to change it gradually by taking away parts of it, or by taking more and more of it; used showing disapproval; 2. if sb or sth encroaches on an area of land, they gradually occupy more and more of it), *come on* (= begin speaking to sb on the phone).

- (27) I realized that time was **getting on** and we would have to hurry. (LDCE)
- (28) The evening **drew on**, and Andrew and I got drunk. (CCDPV)
- (29) I am thirty-four now, **going on** thirty-five. (CCDPV)
- (30) We'll have to **step on** it to get to Winchester by eight. (CCDPV)

- (31) The director's **urging me on** to take a more active part in planning new courses. (ODPV)
- (32) She was someone whose charm **grew on** you very slowly. (CCDPV)
- (33) A terrible heat was **coming on**. (CCDPV)
- (34) I hated his music at first, but it **grows on** you. (LDOE)
- (35) I think I've got a cold **coming on**. (CALD)
- (36) The idea is **catching on**. (CCDPV)
- (37) We finally **caught on** to what was happening. (PWN)
- (38) At long last he has **cottoned on** to the fact that I'm not interested in him! (CCDPV)
- (39) It slowly **dawned on** me that something unusual was happening. (CCDPV)
- (40) Garcia was **gaining on** her opponent throughout the race, but only overtook her at the very end. (CALD)
- (41) You'll have to drive faster – they're **gaining on** us. (CCDPV)
- (42) The fish **closed on** the woman and hurtled past. (CCDPV)
- (43) I repeated the last verse several times, hoping to **impress it on** my memory. (CCDPV)
- (44) I resent it that my job is starting to **encroach on** my family life. (CALD)
- (45) What the government is proposing **encroaches on** the rights of individuals. (CALD)
- (46) There was this silence and then my mother **came on**. (CCDPV)
- (47) The lawyers are **waiting on** the jury's verdict. (CALD)
- (48) There was a crowd of schoolkids, all **piling on** to the train and trying to grab the best seats. (CCDPV)
- (49) If we want to get in before dark we must **push on**. (CCDPV)
- (50) „You've been driving for a long time – do you want to stop for a rest?” „No, we're nearly there – let's **push on**”. (CALD)
- (51) You can't **sit on the fence** any longer – you have to decide whose side you're on. (CALD)
- (52) It's a tricky decision to make and I'd like to **sleep on** it. (PWN)
- (53) How soon are you **figuring on** getting married? (CCDPV)
- (54) She laughed – but **waited on** his response none the less. (CCDPV)
- (55) The troops were **planning on** attacking Poland exactly one week later. (CCDPV)
- (56) She has **staked** everything **on** what will happen when she gets there. (CCDPV)
- (57) That is something which few people would have been prepared to **bet on** ten years ago. (CCDPV)
- (58) Wall Street is **betting on** Britain's Grand Metropolitan, which has long wanted to expand its U.S. holdings. (CCDPV)
- (59) Who would have **put money on** atomic energy in 1940? (CCDPV)
- (60) I wondered what he was going to **spring on** me next. (CCDPV)
- (61) They can **lean on** the administration by threatening to withhold their subscriptions. (CCDPV)
- (62) This was far beyond the four figure sum she had **reckoned on**. (CCDPV)
- (63) You're rather **gambling on** it being a nice day by holding the party in the garden, aren't you? (CALD)
- (64) He increasingly **pinned** his hopes **on** the prospect of a split in the opposition party. (CCDPV)

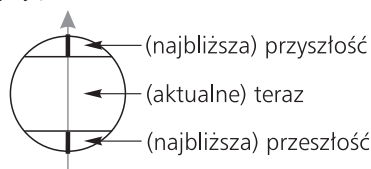
Należy pamiętać, że – podobnie jak w przypadku *hang on* w schemacie „ablative initial” – powyższy schemat również zawiera przykłady graniczne, których interpretacja i przypisanie do odpowiedniego schematu nie zawsze są jednoznaczne i w dużej mierze zależą od konkretnego kontekstu sytuacyjnego oraz użytego czasu gramatycznego (przykłady te podkreśliłam powyżej).

Jako ciekawostkę podam, że „ablative terminative” można również zauważyć w niektórych wyrażeniach idiomatycznych, np.:

- (65) You can't **sit on the fence** any longer – you have to decide whose side you're on. (CALD)

### Abessive

Należy wspomnieć o możliwej ekstensji schematu „ablative – abessive” (‘brak czegoś’, od łacińskiego *abesse* ‘być nieobecny’), który wskazuje na chwilową przerwę w wykonywaniu opisywanej czynności lub rozpoczęcie nowej czynności po przerwie. Schemat ten można zilustrować następująco:



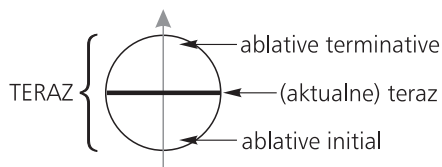


*go on* (=do sth after you have finished sth else), *play on* (=if the referee tells players to play on during a game of football or rugby, he or she is telling them to continue playing even though sb has broken the rules of the game), *run on* (=continue to run in the same direction), *sell on* (=sell sth to sb else soon after buying it, usually in order to make a profit), *send on* (= send letters, parcels to sb else after you received them), *move on* (=if you move on, you finish one thing and turn your attention to sth else), *pass on* (=if you pass on to a new subject while you are writing or speaking, you begin to talk about it), *start on* (=begin doing sth that needs to be done or dealing with it).

- (66) I finished by describing Jeremy in some detail, and then **going on** to talk of his cousin Monty. (CCDPV)
- (67) The referee told them to **play on**. (CCDPV)
- (68) She darted from tree to tree, stopping and waiting and listening and **running on** again. (CCDPV)
- (69) Mr Farrier bought cars at auctions and **sold them on**. (CCDPV)
- (70) **Send** the letter **on** to your accountant. (CCDPV)
- (71) Get the actor to **move on** to the next scene. (CCDPV)
- (72) They **passed on** to other matters. (CCDPV)
- (73) She put the forks in a neat pile and **started on** the knives. (CCDPV)

### Translative

Na koniec należy również zauważyć, że istnieje wspólna ekstensja „ablative initial” oraz „ablative terminative” w postaci schematu „translative”. „Translative” (oznaczające przemieniać, przekształcać, por. Polański 1999) denotuje sytuacje, które zdarzają się w możliwie najkrótszym aktualnym ‘teraz’, nie ewoluują, lecz powstają nieoczekiwanie, nagle (nie odczuwamy więc napięcia emocjonalnego), są więc punktowe i momentalne, profilując implicytnie zmiany w co najmniej najbliższej przyszłości. Schemat ten wydaje się być zbliżony do „ablative terminative”, jednak ablativus profiluje stopniowość zmian i implikuje gradację emocji, natomiast „translative” denotuje zmiany niestopniowalne i nie wymaga czynnika gradacji emocji.



Typowe zwroty, które ilustrują „translative” to:

*chance on* (= meet or discover sb or st unexpectedly), *happen on* (= find or meet sb by chance, *literary and old-fashioned*), *hit on* (=think of an idea, especially when it is a solution to a problem), *light on* (= suddenly notice or find sth or it suddenly comes into your thoughts), *strike on* (= think of a solution, answer, or idea unexpectedly and suddenly), *stumble on* (=discover or meet sth unexpectedly).

- (74) I **chanced on** an old friend in the street. (CCDPV)
- (75) Eventually they **happened on** a road leading across the desert. (CALD)
- (76) Tired of letting the cat in and out, he **hit on** the idea of cutting a hole in the door. (CCDPV)
- (77) Her eyes then **lit on** the piece of paper in the corner. (CCDPV)
- (78) Then they **struck on** the idea of making their own yoghurt. (CCDPV)
- (79) If a solution ever happens it will **stumbled on**. (CCDPV)

### Podsumowanie

Przypadek „ablative” (desygnujący oddalenie się) wyjaśnia motywację semantyczną użycia partykuły *on* w czasownikach frazowych (*phrasal verbs*), które ilustrują dwa szczególne przypadki pojęcia ‘teraz’: związek ‘teraz’ z bliską przeszłością oraz z bliską przyszłością. Zrozumienie istoty pojęcia ‘teraz’, jak również możliwych znaczeń partykuły *on* w takich kontekstach może przyczynić się do lepszego zrozumienia użycia *on* w wyżej opisanych konstrukcjach, a tym samym do skuteczniejszego nauczania angielskich czasowników frazowych z *on* wyrażających oddalenie się w czasie.

### Bibliografia

- Bączkowska A. (2005). *Nauczanie phrasal verbs. Czasowniki z partykułą on wyrażające pojęcie ‘teraz’ w schemacie „il-lative”*. „Języki Obce w Szkole” 4/2005, s. 12-16.
- Flaherty M. G. (1999). *A Watched Pot: How we experience time*. New York: New York University Press.
- Green B. (2004). *The Fabric of the Cosmos: Space, Time, and the Texture of Reality*. New York: Alfred A. Knopf.

Maciejewski W. (1996), *O przestrzeni w języku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.  
 Mellor D. H. (1998), *Real Time II*, London: Routledge.  
 Lachur C. (1999), *Semantyka przestrzenna polskich przymików prefigowanych na tle rosyjskim*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Langacker R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.  
 Levine R. (1997), *A Geography of Time*, New York: Basic Books.  
 Polański K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.

(czerwiec 2008)

Jan Iluk<sup>1</sup>  
 Żywiec

## Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego

### ▣ Stanowiska w sprawie stosowania tłumaczenia na lekcjach i ich konsekwencje metodyczne

Przeglądając, notabene bardzo rzadkie, publikacje na łamach *Języków Obcych w Szkole* z ostatniego piętnastolecia na temat roli przekładu w nauczaniu języków obcych, można dostrzec dwa wykluczające się stanowiska:

- W jednym wysuwa się argumenty za stosowaniem ćwiczeń tłumaczeniowych, za pomocą których można podnieść efektywność przyswajania wybranych elementów kompetencji językowej (Pancewicz, Szadyko 1996).
- W drugim apeluje się o niestosowanie tłumaczeń, argumentując, że przekład jest nieefektywnym sposobem przyswajania języka obcego (Kondrat 2004:7).

W Polsce dominuje pogląd drugi. Jest on lansowany przez krajowe i zagraniczne poradniki metodyczne i konsekwentnie wdrażany w podręcznikach, mimo iż większość programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego nie zajmuje żadnego stanowiska w sprawie funkcji i zakresu stosowania tłumaczenia w nauczaniu języków obcych<sup>2</sup>. Trudno powiedzieć, czy jego brak jest wy-

nikiem dezorientacji, którą mogą wywołać takie wykluczające się opinie, czy też jest potwierdzeniem poglądu, że przekład jest reliktem zdyskredytowanej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, stanowiącym przeszkodę w przyswajaniu języka obcego bez pośrednictwa języka ojczystego, i dlatego nie ma miejsca w nowoczesnym nauczaniu. Natomiast według ciągle jeszcze obowiązującej *Podstawy programowej* z dnia 6 listopada 2003 roku uczeń powinien opanować umiejętność korzystania ze słownika jedno- i dwujęzycznego, którą – jak wiadomo – można wykształcić między innymi przez zadania translacyjne.

Istniejąca sytuacja musi budzić niepokój. Od programów oczekuje się bowiem pełnej zgodności z *Postawą programową*, uszczegółowionych informacji o celach edukacyjnych, treściach i metodach nauczania oraz – o czym często się nie pamięta – impulsu innowacyjnego. Zgodnie z tym programy powinny nie tylko sankcjonować to, co robi się na konkretnej lekcji, lecz także inspirować do unowocześniania procesu uczenia zgodnie z aktualną wiedzą glottodydaktyczną lub bieżącym stanem dyskusji metodycznej. Brak jasnego stanowiska w tej kwestii sprawia, że z jednej strony wykluczono tłumaczenie z procesu dydaktycznego, a z drugiej

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Jan Iluk jest kierownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i kierownikiem Samodzielnego Zakładu Europejskiej Polityki Edukacyjnej, Językowej i Kulturalnej na Wydziale Zarządzania i Informatyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

<sup>2</sup> Wyjątkiem jest tu program nauczania języka niemieckiego R. Lewickiego (2002:23 i n.), *Poznaj język sąsiada*, w którym tłumaczenie ustne i pisemne na język polski i obcy zalicza się do podstawowych sprawności receptywnych i produktywnych.

na egzaminie maturalnym powszechnie stosuje się zadania, które ze względu na swój charakter należy uznać za tłumaczenie rozwijające<sup>3</sup>, np.:

*W najbliższym czasie wspólnie z przyjaciółmi, z którymi grasz w jednym zespole muzycznym, organizujesz koncert. Zredaguj zaproszenie dla kolegi/koleżanki z Niemiec.*

- *Zaproś jego/ją na organizowany koncert.*
- *Poinformuj, gdzie odbędzie się koncert.*
- *Opisz program, jaki zaprezentujecie.*
- *Napisz, w jakim celu organizujecie koncert<sup>4</sup>.*

Nie ma natomiast miejsca na zadania sprawdzające umiejętność wyszukania informacji w słuchanym lub czytanim tekście, które polegałyby na udzieleniu prostych odpowiedzi w języku ojczystym. Taki sposób reagowania występuje przecież najczęściej w sytuacjach codziennych. Dlatego uważam, że bardziej naturalnym zachowaniem komunikacyjnym po usłyszeniu obcojęzycznej informacji na dworcu jest udzielenie odpowiedzi w języku polskim na następujące pytania:

*O której godzinie odjeżdża dany pociąg?*

*Z którego peronu?*

*Czy ma opóźnienie?*

*Czy obowiązuje w nim dopłata? itp.*

niż rozstrzygnięcie następujących kwestii:

*Czy o godzinie 9:30 pociąg odjeżdża do Krakowa, czy do Gdańska?*

*Czy ma 5, czy 15 minut opóźnienia?*

*Czy pociąg stoi na peronie 1, czy 5? itp.*

Wadą takich zadań jest to, że niewiele mają wspólnego z typowymi sytuacjami komunikacyjnymi. Ponadto wątpliwa jest ich rzetelność, ponieważ w większym stopniu sprawdzają umiejętność zapamiętania niż rozumienie często zupełnie przypadkowo wybranych informacji. Nie spełniają one też kryterium trafności, gdyż nierzadko sprawdzają kompetencję leksykalną w zakresie synonimii lub

antonimii, a nie stopień rozumienia tekstu i jego funkcji komunikacyjnej.

O poglądach nauczycieli w interesującej nas kwestii wiemy niewiele. Brak jest bowiem stosownych badań. Z ankiety, którą przeprowadziła E. Nowak (2000:18) w Łodzi wśród 45 nauczycieli i lektorów języka niemieckiego w szkołach podstawowych, średnich i szkołach językowych, wynika, że 38 z nich przyznaje się do stosowania przekładu w sytuacjach, w których obcojęzyczne formy eksplikacji nie odnoszą skutku. Najczęściej tłumaczy się ustnie lub pisemnie pojedyncze wyrazy, konstrukcje zdaniowe, krótkie teksty lub ich fragmenty. Inne badania przeprowadził J. Żmudzki (2008). Przedmiotem jego zainteresowania były ćwiczenia translacyjne, występujące w podręcznikach polskich autorów<sup>5</sup> do nauki języka niemieckiego, które ukazały się w latach 1974-2002. Ustalono następujący udział zadań translacyjnych w bloku ćwiczeniowym (Żmudzki 2008:107):

*Deutsch mal anders (1986-1988)<sup>6</sup> – 86 proc.*

*Lernt mit uns (1974-1979) – 33 proc.*

*Dein Deutsch (1995-1998) – 24 proc.*

*Na und? (2000-2001) – 1 proc.<sup>7</sup>*

*Alles klar (2002) – 0 proc.*

Jak widać, im nowszy podręcznik, tym mniej jest ćwiczeń bazujących na przekładzie. Ponadto stosuje się je niesystematycznie i bez określonych przesłanek metodycznych. Ich rola ogranicza się jedynie do urozmaicenia oferty ćwiczeniowej (Żmudzki 2008:110). Niestety, w podręcznikach jest więcej niekonsekwencji w unikaniu tłumaczenia. Najprostszym przykładem jest wyeliminowanie dwujęzycznych eksplikacji leksykalnych, które kiedyś znajdowały się na marginesie obok tekstu lub tuż pod nim. Natomiast zachowano lub nawet wprowadzono tłumaczenie poleceń do ćwiczeń, mimo iż nie ma ani takiego wymo-

<sup>3</sup> Więcej na temat tłumaczeń rozwijających w tym tekście – s. 37-38.

<sup>4</sup> Patrz *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Język niemiecki* (2007), Warszawa: CKE, s. 67.

<sup>5</sup> Podręczniki importowane nie zawierają ćwiczeń translacyjnych, ponieważ nie są adresowane do odbiorców konkretnego kraju. Dlatego przyjęta w nich koncepcja metodyczna programowo wyklucza stosowanie tłumaczenia w procesie dydaktycznym. Z tego samego powodu w testach certyfikatowych nie ma zadań sprawdzających umiejętności receptywne, które polegałyby na udzieleniu odpowiedzi w języku ojczystym.

<sup>6</sup> W nawiasie podaję lata, w których ukazywały się analizowane tomy.

<sup>7</sup> Ustalony tu wynik pokazuje brak konsekwencji w stanowisku prezentowanym w programie nauczania i jego praktycznym zastosowaniu w opracowanym podręczniku przez tego samego autora (patrz Lewicki 2002:22-23 i 30).

gu formalnego, ani uzasadnienia metodycznego, może z wyjątkiem podręczników do nauczania na poziomie początkującym. Co gorsza, często nie są one w pełni semantycznie ekwiwalentne; nierzadko mają wręcz zupełnie inną treść. Oto autentyczne przykłady poleceń wyekscerpowane z popularnych podręczników:

*Ordne die Titel, Gattungen und Kurzbeschreibungen einander zu.* ≠ Połącz ze sobą tytuły, gatunki i krótkie opisy książek.

*Hör zu und sortiere die Reaktionen.* ≠ Posłuchaj i przyporządkuj reakcje.

*Warum gehen die Personen dorthin? Schreibe es auf.* ≠ Napisz zdania ze spójnikiem weil.

*Was machen die Jugendlichen, wenn. Schreibe es auf.* ≠ Napisz, co robią nastolatki w podanych okolicznościach.

*Was tut den Teilnehmern weh? Schreibe es auf.* ≠ Napisz, co dolega uczestnikom obozu narciarskiego.

Po lekturze tak sformułowanych tłumaczeń uczeń może dojść do przekonania, że precyzja rozumienia wypowiedzi obcojęzycznej wcale nie jest sprawą ważną. Byłoby to ewidentnym zaprzeczeniem zakładanych celów w nauczaniu języka obcego. Zatem bagatelizowanie tego problemu przez niektórych autorów podręczników musi budzić poważne zastrzeżenia.

Mając na uwadze powyższe, trzeba uznać, że istnieje pilna potrzeba weryfikacji utrzymujących się opinii w sprawie metodycznej wartości przekładu w nowoczesnym nauczaniu języków obcych. Brak odpowiedniej dyskusji jest przyczyną następujących niekonsekwencji:

- Przytoczona statystyka pokazuje, że liczba ćwiczeń translacyjnych w podręcznikach najnowszej generacji została zredukowana praktycznie do zera. Mimo to uczniowie muszą wykonać zadania maturalne, które mają charakter translacyjny.
- Wyeliminowanie tłumaczenia uniemożliwia lub utrudnia praktyczne wykorzystanie przekładu jako efektywnej formy przyswajania i doskonalenia kompetencji językowej.

- Programowe wykluczenie tłumaczenia z zakresu kształcenia sprawności językowych jest sprzeczne z potrzebami komunikacyjnymi w życiu codziennym, w którym często występuje konieczność przetłumaczenia jakiejś informacji na język ojczysty lub odwrotnie. Wagę tej umiejętności dostrzeżono w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003:24 i 83). Nazwano ją – nieco niefortunnie – działaniami mediacyjnymi, które polegają m.in. na pośredniczeniu, tj. nieformalnym tłumaczeniu między rozmówcami, którzy bezpośrednio nie mogą się porozumieć. Jak informuje F.G. Königs (2000:6), umiejętność działań mediacyjnych (*Sprachmittlerfunktion*) już wprowadzono do katalogu produktywnych sprawności językowych w niektórych niemieckich programach nauczania. Natomiast w Polsce tej sprawności nie wymienia się nawet w tych programach, które w swoim założeniu bezpośrednio nawiązują do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*<sup>8</sup>.

## ▣ Argumentacja w sprawie stosowania lub niestosowania tłumaczenia na zajęciach z języka obcego

Stosowanie technik tłumaczeniowych powoduje zdaniem H. Komorowskiej (2003:117 i n.) wiele negatywnych skutków, do których zalicza:

- zwolnienie tempa nauki,
- powolny rozwój sprawności rozumienia,
- lęk przed obcojęzycznymi tekstami,
- zapominanie słownictwa,
- nadmierną interferencję języka ojczystego.

Główny zarzut polega na tym, że tłumaczenie utrudnia przyswajanie języka obcego bez pośrednictwa języka ojczystego<sup>9</sup>. Podawanie polskich ekwiwalentów obcojęzycznych wyrazów może i powinno uzupełniać inne formy eksplikacji tylko wtedy, kiedy pojawiają się trudności w zrozumieniu. Nadużywanie tłumaczenia świadczy

<sup>8</sup> Np. E. D. Machowiak (2003), *Program nauczania języka niemieckiego przez autonomizację uczniów*, DKS-5002-62/03, Warszawa.

<sup>9</sup> Należy jednak pamiętać, że nie dla wszystkich uczących się ten sposób przyswajania języka obcego jest najlepszy.

o braku wprawy oraz pewnym wygodnictwem i już po krótkim czasie obraca się przeciw nauczycielowi, powodując wyżej wymienione skutki. Tak jednoznacznie krytyczne stanowisko, prezentowane w powszechnie znanym w Polsce podręczniku do metodyki nauczania języków obcych, nie

pozostaje bez wpływu na stan dyskusji oraz rozstrzygnięcia programowe w naszym kraju. Natomiast w toczącej się na arenie międzynarodowej debacie widoczna jest wyraźna zmiana klimatu. Wysuwane w niej argumenty zebrał F. G. Königs (2000:8) w następującej tabeli<sup>10</sup>:

Przeciw	Za
Zbyt duży udział języka ojczystego utrudnia produktywnie użycie języka obcego oraz hamuje mówienie.	Przekład umożliwia wgląd w różne struktury języka ojczystego i obcego. Dzięki temu umacnia się świadomość językowa uczących się. Tłumaczenie pomaga zwłaszcza tym uczniom, których sposób uczenia się bazuje na świadomym przyswajaniu struktur i regularności językowych.
Tłumaczenie utrudnia kształcenie innych sprawności.	Negatywny transfer może być wyeliminowany przez uświadomienie różnic między językami.
Sprawność tłumaczenia jest zbyt trudna, aby można ją było kształcić w warunkach szkolnych.	Tłumaczenie rozwija zarówno obcojęzyczną, jak i ojczystą kompetencję językową; tym samym przyczynia się do rozwoju kultury języka.
Tłumaczenie pochłania dużo czasu.	Ze względu na swoją złożoność tłumaczenie zapobiega izolacji poszczególnych sprawności językowych. Dzięki niemu można odgrywać w klasie realne sytuacje komunikacyjne.
Proces translacyjny jest zbyt złożony, aby w wystarczającym stopniu mógł być przedmiotem celowej refleksji na zajęciach z języka obcego.	Tłumaczenie jest niezbędnym sposobem wyjaśniania znaczeń wyrazów.
Przekład obcojęzycznego tekstu nakłada się na procesy jego zrozumienia.	Tłumaczenie rozwija sprawność rozumienia.
Wyjaśnianie znaczenia wyrazów za pomocą tłumaczenia nie jest dostatecznie precyzyjne.	Tłumaczenie nadaje się do kontroli rozumienia tekstów.
Tłumaczenie utrudnia nabywanie biegłości w posługiwaniu się językiem obcym.	Tłumaczenie rozwija umiejętność wyrażania subtelnych odcieni znaczeniowych w języku ojczystym i obcym.
Przekład stawia uczącym się za wysokie wymagania, o ile nie posiadają oni stosownego przygotowania.	Tłumaczenie ułatwia zapamiętywanie informacji leksykalnych.
Jako forma testowania tłumaczenie nie nadaje się do kontroli obcojęzycznej kompetencji, nawet z perspektywy teorii testowania.	Przekład wymusza precyzję językową i zapobiega niestosownym uproszczeniom w zakresie wyboru leksyki i struktur gramatycznych.
	Tłumaczenie jest inherentnym procesem towarzyszącym przyswajaniu języka obcego.
	Poza zajęciami lekcyjnymi tłumaczenie jest stałym elementem działania komunikacyjnego w języku obcym.
	Tłumaczenie pomaga w kształceniu właściwego stosowania słowników dwu- i jednojęzycznych.

Już na pierwszy rzut oka widać, że liczba argumentów i ich waga jednoznacznie przemawia-

ją na korzyść szerszego stosowania tłumaczenia w nauczaniu języka obcego.

<sup>10</sup> Tłumaczenie tabeli.

## **► Naukowe dowody na metodyczną wartość tłumaczenia w nauce języka obcego**

Naukowych dowodów na wyjątkową wartość tłumaczenia w nauce języka obcego dostarczają nowsze badania z zakresu funkcjonowania naszej pamięci oraz mentalnego przetwarzania tekstu. C. Brown (1993:281) wykazał, że przyswajanie obcojęzycznej leksyki jest bardziej efektywne, jeżeli pojęcie, którego nazwę uczeń ma poznać w języku obcym, jest już w jego zasobie mentalnym, a kognitywny dostęp do niego jest możliwy przez język ojczysty. Mentalne sprzężenie między pojęciem a jego nazwą w języku ojczystym jest zawsze ściślejsze niż między jego nazwą w języku obcym, nawet wtedy, kiedy jest możliwy bezpośredni dostęp leksykalny, tzn. w języku obcym. Tak więc siła asocjacyjna oraz jej ukierunkowanie wyjaśniają, dlaczego język ojczysty ma znaczący wpływ na mentalne przetworzenie wyrazów w języku obcym, a nie odwrotnie. Wynika stąd wniosek, że kognitywne procesy, odpowiedzialne za przyswojenie i użycie słownictwa w drugim języku funkcjonują efektywniej, jeżeli nie są ograniczone brakiem dostępu leksykalnego w pierwszym języku. Przedstawione związki przyczynowe wskazują, dlaczego tłumaczenie ułatwia zapamiętywanie informacji leksykalnych.

Bardzo pozytywny wpływ na rozumienie tekstu obcojęzycznego ma jego pierwotne przetworzenie w języku ojczystym. Związek ten wyjaśnia zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej (Karcher 1988, Lutjeharms 1994). Zgodnie z zasadami funkcjonowania pamięci roboczej optymalne ukierunkowanie energii poznawczej jest możliwe tylko w ramach jednego zakresu. W przypadku rozproszenia jej na wiele płaszczyzn, np. rozpoznawanie wyrazów, przyporządkowywanie im aktualizowanych w tekście znaczeń, przetwarzanie składni, przekształcanie mikropropozycji w makropropozycje i ich zapamiętywanie, obserwuje się znaczny spadek efektywności poszczególnych procesów. To znaczy, że im więcej energii poznawczej uczeń zużywa na najniższych

poziomach przetworzenia tekstu, tym mniej jej pozostaje do jego przetworzenia na poziomach wyższych<sup>11</sup>. Jeśli zatem tekst zawiera wiele wyrazów nieznanymi lub słabo przyswojonych, do których dostęp leksykalny nie jest jeszcze w pełni zautomatyzowany, jego mentalne przetworzenie na wyższych poziomach pozostaje ograniczone, ponieważ znaczącą część energii poznawczej i tym samym pojemności pamięci roboczej pochłaniają procesy operujące na niższych poziomach (Karcher 1988:215). W przypadku percepcji tekstu obcojęzycznego procesy operujące na niższych poziomach jego przetworzenia wymagają większej energii niż w przypadku czytania lub słuchania w języku ojczystym. Dzieje się tak dlatego, że dostęp leksykalny oraz rozszyfrowanie związków składniowych w języku obcym są trudniejsze i wolniejsze. Skutkuje to często tak wielkim zużyciem energii poznawczej, że uczniom brakuje jej do zapamiętania treści tekstu i późniejszego jego odtworzenia w języku obcym. Pozostająca w takich przypadkach rezerwa kognitywna wystarcza natomiast do mentalnego przetworzenia treści, jej zapamiętania i zreferowania, jeśli uczeń może to uczynić w języku ojczystym. Zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej i ograniczonej pojemności pamięci roboczej wyjaśnia zatem, dlaczego uczniom łatwiej jest zrozumieć tekst obcojęzyczny i wypowiadać się na jego temat, nawet w formie reproduktywnej, jeżeli umożliwi im się jego pierwotne przetworzenie w języku ojczystym. W innej swojej publikacji (Iluk 2008) wykazałem na autentycznych przykładach, że przetworzenie obcojęzycznego tekstu oraz stabilizacja jego treści w języku ojczystym jest nawet koniecznym zabiegiem kompensacyjnym. Dzięki jego stosowaniu uczniów, zwłaszcza mniej zdolnych lub mających znaczne braki językowe, szybciej rozwija swoją kompetencję językową i przeżywa mniej edukacyjnych porażek. Ma to bardzo silne działanie motywujące. Z czasem zabieg ten staje się coraz mniej potrzebny, o ile uczeń będzie dysponował wystarczającą ilością energii poznawczej, potrzebną do mentalnego przetworzenia obcojęzycznego tekstu lub jego

<sup>11</sup> Na temat poziomów przetwarzania patrz Craik i Lockhart (1972) lub Kurcz (1992).

rekonstrukcji w języku obcym. Należy pamiętać, że pojemność pamięci roboczej oraz tempo i efektywność przebiegu poszczególnych procesów mentalnych są indywidualnie bardzo zróżnicowane. Dlatego szybkość osiągania poszczególnych sprawności receptywnych i produktywnych przez poszczególnych uczniów jest m.in. zdeterminowana wydajnością pamięci roboczej oraz indywidualnym zużyciem energii poznawczej na poszczególnych płaszczyznach przetworzenia dawki językowej. W przypadku obserwowanych ograniczeń lub zbyt dużych obciążeń na niższych poziomach przetwarzania tłumaczenie na język ojczysty okazuje się niezbędnym zabiegiem kompensacyjnym, skutecznie przyczyniającym się do rozwoju rozumienia. Według teorii S. Krashena (1981) jest ono elementarnym warunkiem efektywnego przyswajania języka obcego.

### ■ Zakresy stosowania tłumaczenia w kształceniu języków obcych według zagranicznych programów nauczania

Z analizy programów nauczania z krajów niemieckojęzycznych wynika, że także w nowoczesnej dydaktyce języków obcych przekład jest od dość dawna zalecanym sposobem rozwijania następujących zakresów kompetencji językowej i komunikacyjnej (Iluk 1997):

- Od klasy 7/8 niemieckiego gimnazjum, a więc od trzeciego roku nauczania języka obcego, można przekładać w odgrywanych dwujęzycznych sytuacjach komunikacyjnych pojedyncze wypowiedzi w języku ojczystym, a od piątego roku nauczania zaleca się streszczanie w języku obcym dłuższych wypowiedzi w języku ojczystym (Program nauczania języka francuskiego Północnej Nadrenii-Westfalii, 1993:47).
- W zależności od poziomu językowego uczniów, kontekstu sytuacyjnego, wiedzy pozajęzykowej i innych czynników tekst może być tłumaczony w sposób skrócony, rozszerzony o dodatkowe informacje, z intensyfikowaną lub zredukowaną funkcją komunikacyjną. W zależności od przyjętej strategii przekład będzie różny. Umożliwia to dostosowanie strategii tłumaczenia do aktualnych umiejętności translacyjnych uczniów i kryteriów oceny. Chodzi o to, aby przekład nie wykraczał poza poziom kompetencji językowej uczniów (Program nauczania języka angielskiego Północnej Nadrenii-Westfalii, 1993:57).
- Według programu nauczania języka angielskiego w Hesji (1980:107) przekład jest właściwym sposobem kształcenia sprawności rozumienia tekstów słuchanych i czytanych, i zajmuje pośrednie ogniwo między sprawnościami receptywnymi oraz produktywnymi. W tym samym programie dostrzeżono już prawie 30 lat temu wagę funkcji mediacyjnej w realnych sytuacjach komunikacyjnych.
- W programie nauczania języka francuskiego Północnej Nadrenii-Westfalii (1993:64) tłumaczenie na język ojczysty uznaje się jako uprawniony sposób kontroli rozumienia fragmentów, a nawet całych tekstów. W innych dokumentach programowych nie ma stanowiska w tej sprawie lub wykluczane jest jego stosowanie w funkcji kontrolnej (np. Program nauczania w Austrii 1988:120).
- Funkcję tłumaczenia w eksplikacji zjawisk gramatycznych w prawidłowy sposób dostrzeżono w programie nauczania języka francuskiego Północnej Nadrenii-Westfalii (1993:69). Wskazuje się w nim, że przekładając struktury obcojęzyczne na język ojczysty, uczeń łatwiej może skonstruować właściwe schematy kognitywne lub odpowiednio je zmodyfikować, a informacje gramatyczne trwalej zakotwiczyć w pamięci. W innych wspomina się o konieczności kontrastowania struktur gramatycznych, nawiązywania do ekwiwalentnych elementów w języku ojczystym lub innym języku obcym, czasami o dosłownym przekładzie na język ojczysty oraz dwujęzycznej eksplikacji, ale jak wiadomo, wszystkie te zabiegi bazują na tłumaczeniu.
- W programie nauczania języka angielskiego w szkołach zawodowych z Nadrenii-Palatinatu (1985:10) zaleca się, aby uczniowie nauczyli się streszczania w języku ojczystym najważniejszych aspektów średnio trudnego tekstu oraz opanowali prawidłowe korzystanie ze słownika w zrozumieniu prostych tek-

stów użytkowych, np. instrukcji obsługi lub tekstów fachowych.

Jak widać z powyższego, w programach nauczania języków obcych w innych krajach nie widać tak daleko posuniętej rezerwy w stosunku do tłumaczenia i możliwości jego stosowania w nauczaniu komunikacyjnym. Świadczy to także o pragmatycznym podejściu do roli translacji w procesie akwizycji języka.

### ▣ Przykłady zadań translacyjnych do integracyjnego rozwoju sprawności językowych i komunikacyjnych

Zdaniem F.G. Königs (2000:11) stosowanie przekładu w nauczaniu języka obcego powinno mieć charakter integracyjny, tzn. umiejętności tłumaczenia nie powinno się kształcić w izolacji od innych sprawności komunikacyjnych, lecz zawsze w połączeniu z nimi. Ponadto przekład powinien rozwijać umiejętność refleksji i analizy językowej, a także świadomego stosowania środków językowych. Postulat ten znajduje swoje odzwierciedlenie w propozycji dydaktycznej, w której tłumaczenie wykorzystuje się do rozwoju i doskonalenia precyzji w mówieniu w języku obcym (Borgwardt i in. 1993:127). Ćwiczenie polega na tym, że jeden uczeń wypowiada się na określony temat w języku ojczystym, a drugi przekłada jego wypowiedzi na język obcy. Tego typu ćwiczenia wykluczają stosowanie różnego rodzaju strategii uniku, jak np. zbyt uproszczony sposób wyrażania treści, zaniechanie mówienia w przypadku braku środków językowych, i zmuszają do jak najdokładniejszego oddania usłyszanych informacji w języku obcym. Inni uczniowie uważnie kontrolują efekt przekładu, a więc podczas słuchania nie mają postawy biernej. Powstające luki nominacyjne i konieczność ich pokonania w naturalny sposób mobilizują uczniów do doskonalenia swojej kompetencji leksykalnej<sup>12</sup>.

Inne zadanie translacyjne, które spełnia wyżej wymienione przesłanki, polega na sterowanym

pisaniu tekstu. Eliminuje ono wady powszechnie zadawanych zadań pisemnych, które są albo za mało samodzielne, ponieważ bazują na daleko idącej reprodukcji tekstu podręcznikowego, albo przerastają realne umiejętności pisania w języku obcym. Mankamenty te eliminuje przekład na język obcy. Stosowane w takiej sytuacji teksty powinny spełnić następujące wymogi (Lübke 1993):

- Mogą zawierać wyłącznie te środki językowe (leksykę i gramatykę), które uczniowie poznali na wcześniejszych lekcjach języka obcego.
- Nie mogą zawierać żadnych pułapek językowych lub struktur, których przekład nastęrcza trudności.
- Muszą być treściowo spójne i motywujące.
- Muszą mieć transparentną strukturę oraz kończyć się jasną pointą.
- Nie mogą być za długie.
- Również zdania powinny być w miarę krótkie. Zbyt długie wypowiedzi utrudniają bowiem zapamiętanie i w konsekwencji prawidłowy przekład.

Zalety takiego zadania polegają na tym, że uczniowie mogą skoncentrować się wyłącznie na przekładzie tekstu z języka ojczystego (patrz zjawisko limitowania energii kognitywnej i ograniczonej pojemności pamięci roboczej). Nie zawiera on przypadkowych zdań, jak na przykład oderwane od kontekstu sytuacyjnego ćwiczenia drylowe, lecz poszczególne wypowiedzi są logicznie ze sobą powiązane i mają określony cel komunikacyjny. Po przeczytaniu całego tekstu nauczyciel dyktuje poszczególne zdania, a uczniowie dokonują ich przekładu. Z tego powodu ważne jest, aby łatwo je zapamiętać. Ograniczony pod względem rozmiaru tekst umożliwia wspólne i szybkie jego sprawdzenie nawet podczas tej samej lekcji. Z metodycznego punktu widzenia zadania tego typu mieszczą się między fazą recepcji a samodzielną produkcją tekstów i mają przygotowywać uczniów do coraz większej samodzielności w zakresie sprawności produktywnych. Na tym właśnie polega ich integracyjny charakter.

Ciekawa propozycja zadań translacyjnych dla uczniów bardziej zaawansowanych polega

<sup>12</sup>Przeprowadzony przeze mnie eksperyment ze studentami czwartego roku germanistyki potwierdza przyjęte tu założenia metodyczne oraz wysoką efektywność tego produktywnego ćwiczenia językowego.



na przekładzie prostych utworów poetyckich na język ojczysty. Efektywność tego typu zadań zależy od następujących czynników (Hellwig 1994 i 1997):

- Leksykalny i gramatyczny stopień trudności wierszy powinien nieznacznie wykraczać poza poziom kompetencji uczniów.
- Teksty powinny mieć około 120-140 wyrazów, czyli około 15-20 wierszy.
- Uczniowie powinni dostać teksty do wyboru, zanim zdecydują się na przekład jednego z nich.
- Teksty powinny zawierać sformułowania, które inicjują procesy inferowania, elaborowania i indywidualnej interpretacji.
- Uczniowie powinni być poinformowani o możliwości wolnego tłumaczenia tekstu.

Przekład tego typu tekstów ma wiele walorów dydaktycznych. Najważniejsze to pozytywny wpływ na wrażliwość językową, silne zorientowanie na procesy językowe i duży potencjał motywacyjny.

Zupełnie odmienny pomysł wykorzystania zadań translacyjnych mają W. Butzkamm (1989) i ostatnio W. Butzkamm i K. Myczko (2002). Ich koncepcja polega na krótkotrwałym stosowaniu dwujęzycznych ćwiczeń o charakterze drylowym. W odróżnieniu od monolingwalnych ćwiczeń typu *pattern practice* umożliwiają one poznanie i lepsze utrwalenie (mentalne zakotwiczenie) zasad tworzenia struktur gramatycznych w języku obcym na bezpośrednim tle ekwiwalentnych struktur w języku ojczystym. Dlatego zgodnie z teorią schematów kognitywnych ćwiczenia takie zaczynają się od bodźca w języku polskim, który pełni funkcję torowania<sup>13</sup>. Ponadto w konsekwentny sposób wykorzystują one zjawisko analogii jako mechanizmu powielania wzoru i w ten sposób ułatwiają konstruowanie stosownych reprezentacji mentalnych dla nowych struktur językowych. Ćwiczenie polega na tym, że nauczyciel wypowiada zdanie w języku polskim, którego obcojęzyczny odpowiednik ma być przedmiotem celowego kształcenia. Tłumacząc, uczniowie po kolei powielają

wcześniej poznany wzór w języku obcym. Stopień trudności takich ćwiczeń można dozować przez zwiększanie liczby zmian w danej strukturze (por. Butzkamm, Myczko 2002:131 i n.).

Przykład ćwiczeń z jedną zmianą w strukturze wypowiedzi:

*Dla Piotra zrobiłbym wszystko. Für Peter täte ich alles.  
Dla mojego ojca...  
Dla mojej matki...  
Dla niej...*

Przykład ćwiczeń z dwiema zmianami w strukturze wypowiedzi:

*Dla was nie zrobiłbym niczego. Für euch täte ich nichts.  
Dla niego zrobiłbym wiele. Für ihn täte ich viel.*

Przykład ćwiczeń z wieloma zmianami w strukturze wypowiedzi:

*Bez niego nie zrobiłbym nic. Ohne ihn täte ich nichts.  
Z nią zdobyłbym cały świat. Mit ihr würde ich die ganze Welt erobern.*

Zmiany w strukturze wypowiedzi mogą odnosić się do aktualnych zainteresowań uczniów:

*Dla Brada Pitta zrobiłbym wszystko. Für Brad Pitt täte ich viel.*

tworzyć logiczną ciągłość:

*Dla mojego psa zrobiłbym wiele. Für meinen Hund täte ich viel.  
Dałbym mu pić. Ich gäbe ihm zu trinken.*

lub wskazywać na zmianę informacji przez modyfikację akcentu zdaniowego:

*Czy my mamy kupić bilety? Sollen wir denn die Fahrkarten kaufen?*<sup>14</sup>.

Wysoka skuteczność tego typu ćwiczeń jest wynikiem działania następujących czynników:

- W dwujęzycznych ćwiczeniach obcojęzyczne struktury gramatyczne stają się bardziej transparentne na płaszczyźnie formalnej i w swojej funkcji komunikacyjnej.
- Dokonywane podczas ćwiczenia zmiany sytuacji komunikacyjnych pozwalają uczniom lepiej poznać zakresy stosowania danej struktury językowej.

<sup>13</sup> Na temat torowania patrz Sternberg (1999:169).

<sup>14</sup> Ćwiczenie tego typu ukazuje związek między intonacją zdania i jego funkcją pragmatyczną. W podanym przykładzie zdanie pytajne nie musi realizować funkcji interogatywnej, lecz może być wyrazem zdziwienia lub nawet oburzenia.

- Stała obecność języka ojczystego w formie bodźca oraz jego strukturalnego odpowiednika minimalizuje z jednej strony ilość potrzebnej energii kognitywnej do wykonania zadania, a z drugiej umożliwia głębsze przetworzenie ćwiczonego materiału językowego.
- Poprawność podawanych ekwiwalentów w języku obcym, wysoka dynamika ćwiczenia, zorientowanie na treść, elastyczne zmiany i nieoczekiwane rozwijanie jakiejś informacji podanej przez ucznia oraz połączenie wypowiedzi z charakterystyczną intonacją, gestem i mimiką mają bardzo dużą siłę motywującą.

## ▣ Konkluzja końcowa

Celem niniejszego artykułu nie była reaktywacja metody gramatyczno-tłumaczeniowej, lecz przedstawienie aktualnego stanu dyskusji na temat roli tłumaczenia w nowoczesnym nauczaniu języków obcych. Wynika z niej, że obserwowana rezerwa w polskich programach nauczania języków obcych i podręcznikach wobec przekładu jako zabiegu kompensacyjnego lub celowo stosowanego środka dydaktycznego jest niczym nieuzasadniona. Już się nie uważa technik tłumaczeniowych wyłącznie za relikty przeszłości dopuszczany tylko w ostateczności, kiedy zawiodą inne możliwości eksplikacji.

Scharakteryzowane wyżej formy ćwiczeń i zasady stosowania tłumaczenia rozwijają w sposób integracyjny kompetencję leksykalną, gramatyczną oraz podstawowe sprawności komunikacyjne. Ich szczególna efektywność wynika z tego, że stwarzają lepsze warunki do działania kognitywnych procesów przetworzenia bodźców werbalnych. Wobec przedstawionych argumentów techniki translacyjne zasługują na większą akceptację i pełne metodyczne uznanie. Inicjatywę w tym zakresie powinni podjąć autorzy programów nauczania, ponieważ aktualnie obowiązująca *Podstawa programowa* nie stawia tu żadnych przeszkód. Zatem pilną sprawą jest wprowadzenie funkcji medycyjnej do katalogu celów kształcących. Usankcjonowanie tej sprawności wyeliminuje istniejące bariery, które uniemożliwiają właściwe stosowanie tłumaczenia zarówno na lekcjach języka obcego, jak również w testach kontrolnych.

## Bibliografia

- Borgwardt U. i in. (1993), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Brown C. (1993), *Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words*, w: T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), „Second language reading and vocabulary learning”, Norwood, NJ: Ablex, s. 263-268.
- Butzkamm W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Francke.
- Butzkamm W., Myczko K. (2002), *Das generative Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht*, „Studia Germanica Posnaniensia”, t. 23, s. 123-138.
- Craik F., Lockhart R. (1972), *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” 11, s. 671-684.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Hellwig K. (1994), *Übertragen von Gedichten als prozeßorientierte Erfahrung bei Lernern des Englischen*, w: W. Gienow, K. Hellwig (Hrsg.), „Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit”, Seelze: Friedrich, s. 58-76.
- Hellwig K. (1997), *Interkulturelle Erfahrungen beim freien Übersetzen englisch-sprachiger Gedichte – ein Beitrag zur Entwicklung von „critical cross-cultural literacy”*, FuH 51, s. 39-56.
- Iluk J. (1997), *Zum Stellenwert des Übersetzens/Dolmetschens in neueren Fremdsprachencurricula*, FuH 51, s. 26-38.
- Iluk J. (2008), *Methodische Binsenweisheiten und die Erfahrungen der Lerner im alltäglichen FSU*, w: J. Janoszczk i in. (red.), „Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken”, Lublin, s. 34-44.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kondrat D. (2004), *Jak łatwiej uczyć się języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 6/2004, s. 5-12.
- Königs F. G. (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*, „Fremdsprache Deutsch” 23, s. 6-13.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: OUP.
- Kurcz I. (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: PWN.
- Lübke D. (1993), *Gelenkte Textproduktion durch Übersetzen vom Deutschen ins Französische*, „Praxis” 2, s. 206-211.
- Nowak E. (2000), *Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz*, „Fremdsprache Deutsch” 23, s. 14-18.
- Pancewicz R., Szadyko S. (1996), *Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 313-315.
- Sternberg R. (1999), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: WSiP.

Żmudzik J. (2008), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, w: J. Janoszczyk u.a. (red.), „Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft”, Lublin: Wyd. UMCS, s. 99-112.

### Cytowane programy nauczania i curricula

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1985), *Lehrplan Englisch für die Berufsfachschule im Lande Rheinland-Pfalz* (LP RPF).

Lehrplan Service (Hrsg.), *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen* (1988), Allgemeiner Teil, 1. und 2. Klasse, Vollständige Ausgabe, Wien, 3. Auflage (LP Österreich).

Lewicki R. (2002), *Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Nowa matura*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Machowiak E. D. (2003), *Program nauczania języka niemieckiego przez autonomizację uczniów*, DKS-5002-62/03, Warszawa.

*Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen* (1980), Der Hessische Kultusminister (LP Hessen).

*Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Englisch* (1993) (LP NW).

*Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Französisch* (1993), Düsseldorf (LP NW).

(wrzesień 2008)

Magdalena Kaleta-Kuzińska<sup>1</sup>  
Poznań



## Pośrednik między kulturami. Kilka uwag o kształceniu tłumaczy

### Dialog i pośrednik

Komisja Europejska ogłosiła rok 2008 Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego (European Year of Intercultural Dialogue). Dialog międzykulturowy jest nierozzerwalnie związany z priorytetowymi działaniami Unii Europejskiej mającymi na celu zbliżanie do siebie mieszkańców Europy. Wskutek globalizacji i silnych tendencji migracyjnych nie tylko w zjednoczonej Europie, ale także na całym świecie, w granicach państw powstają społeczeństwa wielokulturowe. Społeczeństwa te mówią różnymi językami, mają inny sposób postrzegania świata, inny rytm życia i różny bagaż doświadczeń. Muszą jednak koegzystować i komunikować się, innymi słowy – prowadzić dialog. Rozpoczęcie go może być pierwszym krokiem do głębszego poznania, służyć pokonaniu uprzedzeń i barier, może oznaczać wyciągnięcie ręki w stronę inności z zamiarem zaakceptowania jej. Nie zawsze chętnie podejmowany dialog między przedstawicielami różnych kultur, grup

społecznych lub wyznaniowych pomaga odnaleźć się w bardziej złożonym środowisku globalnego świata. Celem Roku Dialogu jest zwiększenie roli dialogu międzykulturowego, czyli wzajemne poznanie kultur i obyczajów państw członkowskich, a także poszczególnych grup społecznych, a tym samym zwiększenie wzajemnej tolerancji. Dialog nie jest niczym osobliwym, nie wymaga zaistnienia szczególnych okoliczności, jest naturalnym elementem codziennego życia w społeczeństwie. Popierając całkowicie ideę dialogu międzykulturowego, będącego częścią procesu globalizacji współczesnego świata, pragnę zwrócić uwagę na to, iż bardzo często uczestniczy w nim pośrednik – tłumacz. Aby wypełniać poprawnie swą rolę, pośrednik musi odebrać właściwe wykształcenie i mieć pewien zespół cech i predyspozycji.

### Tłumacz

Wielojęzyczność zjednoczonej Europy i świata stwarza idealne warunki do prowadzenia dia-

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą Studium Podyplomowego dla tłumaczy z języka rosyjskiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, tłumaczem przysięgłym języka angielskiego i rosyjskiego oraz słuchaczką studiów doktoranckich Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu.

logu międzykulturowego, sprzyja poznaniu oraz promowaniu różnorodności w jedności. Jest jednak pewne „ale”. Otóż partnerzy różnych kultur często natrafiają na przeszkody we wzajemnym zrozumieniu. Taką przeszkodą może być bariera językowa, będąca źródłem stresu i frustracji, niejednokrotnie prowadząca do zaburzenia procesu komunikacji lub jej odwrotnego od zamierzonego skutku. Niezbędna i nieodzowna okazuje się obecność tłumacza i przekładu w dialogu międzykulturowym. „*Od niepamiętnych czasów tłumacze byli pośrednikami w kontaktach między przedstawicielami różnych narodów i różnych kultur. Tłumacz – czy to dzieł literackich, czy to tekstów naukowych, specjalistycznych, czy to wreszcie tłumacz konferencyjny – jest jednostką spełniającą szlachetną misję umożliwiania kontaktów międzyludzkich, zbliżania kultur*” (Pieńkos 2003:303). Bo jako pośrednik tłumacz „*przekracza bariery językowe, kulturowe i komunikacyjne*” (Kielar 2003:28). Niestety, w przeciwieństwie do śpiewania, nie każdy może tłumaczyć. Powszechna opinia laików, że tłumaczenie to zastępowanie słów jednego języka słowami innego języka z użyciem słownika dwujęzycznego, jest nieprawdziwa i krzywdząca zarówno dla profesjonalnych tłumaczy, jak i dla tych, którym wydaje się, że takimi są. Problem jest bardziej złożony.

Dobry tłumacz nie tylko musi mieć odpowiednie kwalifikacje, ale także predestynującą do zawodu osobowość. Profesjonalista, wykształcony pośrednik w dialogu międzykulturowym musi się odznaczać szeroką wiedzą ogólną o świecie, w szczególności o kulturach związanych z danymi językami. Komplet cech i umiejętności tłumacza jest określany mianem kompetencji translacyjnej, na którą składa się nie tylko biegła znajomość języka ojczystego. Aby rozwijać kompetencję translacyjną, posiłkować się technikami i poznać arkana zawodu, nie wystarczy po prostu wykształcić się na filologa i rozpocząć pracę w zawodzie. Niestety, przykłady zaczerpnięte z życia codziennego świadczą o tym, że część świeżo upieczonych absolwentów kierunków filologicznych zbyt ślepo wierzy w swoją wiedzę i umiejętności, i podejmuje się zadań daleko przekraczających ich możliwości. Zajęcia praktyczne na uczelniach językowych dają jedynie podstawy do dalszego rozwoju i wskazówki, jak doskonalić warsztat, ale na pewno nie wystar-

czają, by w pełni przygotować się do zawodu. A zawód ten jest wymagający i odpowiedzialny, toteż przygotowanie do niego musi być solidne. Zwłaszcza jeśli zakładamy, że przekład pełni funkcję pomostu zbliżającego kultury.

## ▣ **Kształcenie pośrednika**

Nie ma idealnego przepisu na kształcenie tłumaczy, nie sprecyzowano dokładnie, jaki powinien być program nauki w zakresie przekładu. Nauczanie tłumaczenia pojawia się więc i na studiach uniwersyteckich, i w szkołach dla tłumaczy, na kursach dokształcających i podyplomowych. Niezależnie od miejsca jedno jest pewne – kształcenie tłumaczy to przedsięwzięcie poważne i nie wolno go traktować powierzchownie.

Niezmiernie istotne jest poszerzenie wiedzy stricte językowej. Dobry tłumacz musi przede wszystkim perfekcyjnie znać język obcy. Bardzo ważna jest biegła znajomość języka ojczystego. Niestety na wielu uczelniach nauka języka polskiego jest nadal pomijana, a nacisk jest kładziony na zajęcia praktyczne z języka obcego. Studenci filologii lub lingwistyki czytają literaturę w obcym języku, uczą się historii w obcym języku, w nim też zdają egzaminy. Często prowadzi to do paradoksalnych sytuacji, że zapominają sformułowań po polsku (por. Kaufman 2002). Rozwiązaniem tego problemu mogłaby być zwiększona liczba (o ile w ogóle nie wprowadzenie od nowa) zajęć ze stylistyki języka polskiego na studiach językowych. Przyszły tłumacz powinien umieć poprawnie wyrażać myśli zarówno w języku źródłowym, jak i docelowym. Znajomość technik i zasad redagowania tekstów oraz zasad interpunkcji w obu językach podwyższa jakość wykonywanego tłumaczenia i ułatwia jego odbiór. Wykształceniu takich umiejętności służy lektura zróżnicowanych tematycznie i gatunkowo tekstów. Osoby zajmujące się kształceniem przyszłych tłumaczy powinny jednak pamiętać, że kompetencja stricte lingwistyczna to tylko połowa sukcesu. Obok wymaganej znajomości języka źródłowego i docelowego istnieją bowiem jeszcze dodatkowe wymogi: wiedza o przedmiocie tłumaczenia i opanowanie metodologii przekładu (por. Pieńkos 2003:354). Wartościowy tłumacz nie podejmie się przekładu tekstu, nie mając choćby ele-

mentarnej wiedzy z zakresu danej dyscypliny, która dotyczy przekładu. Ponadto, nie znając technik tłumaczenia, nie będzie wiedział, jak się zabrać do przekładu. W obliczu nadmiaru informacji napływających zewsząd należy kształcić kompetentnych tłumaczy, którzy obok umiejętności praktycznych posiadli wiedzę teoretyczną pozwalającą dobrze wykonywać zawód. Znaczenie wiedzy teoretycznej polega na tym, że pomaga ona tłumaczom zrozumieć, jak językowe wybory w tekście odzwierciedlają związki między nadawcą a odbiorcą.

Obecnie społeczności międzynarodowe porozumiewają się w dużej mierze za pomocą przekładu. Tłumaczenie jest więc jedną z metod prowadzenia dialogu między narodami, kulturami, grupami wyznaniowymi i społecznymi. Przekład jest „*pomostem duchowego zbliżenia i braterstwa narodów*” (Pieńkos 2003:395), dlatego w metodyce nauczania tłumaczenia należy uwzględnić ewolucję i dynamikę współczesnego świata, stosunki i potrzeby międzynarodowe.

Dobra znajomość języków obcych i technik przekładowych nie wystarczy, jeśli przyszły tłumacz będzie się wykazywać brakiem wiedzy o świecie, małą wnikliwością i niedbałością. Tłumacz powinien znać kulturę, zwyczaje oraz społeczne otoczenie użytkowników języka źródłowego i docelowego, jak również różne rejestry, style wypowiedzi i społeczne rozwarstwienie obu języków. Stąd nauczanie tłumaczeń nie powinno się ograniczać do ćwiczeń przekładowych, ale obejmować również edukację, np. w zakresie nazw instytucji, nazewnictwa urzędów, jednostek administracyjnych, toponimów, skrótów itp. Wykształcony pośrednik międzykulturowy musi być świadomy różnic kulturowych i różnic w strategii prowadzenia dyskursu w języku źródłowym i docelowym.

Dodatkową składową w procesie nauczania tłumaczenia jest – często pomijane – nauczanie umiejętnego korzystania ze źródeł informacji, jakimi są słowniki jedno- i dwujęzyczne, Internet, encyklopedie oraz leksykony. I tu bardzo istotną sprawą techniczną jest krytycyzm wobec źródeł leksykograficznych (por. Gawron-Zaborska 2002). Z jednej strony bowiem tłumacz powinien umieć korzystać ze źródeł, ale musi to robić umiejętnie, pamiętając, że słowniki i podobne źródła nie są wyrocznią i nie są nieomyłne. Obok źródeł leksykograficznych

tłumacz musi mieć wpojony mechanizm sięgania do tekstów i tłumaczeń analogicznych. Kształcąc tłumaczy, mających pełnić rolę pośredników w dialogu międzykulturowym, należy szerzyć idee współpracy i wzajemnej pomocy. Służyć temu może praca grupowa na zajęciach, dająca lepsze wyniki w procesie przekładu. Osoby, które ćwiczą tłumaczenie w grupie, są w stanie łatwiej rozwiązywać problemy, szybciej osiągają pewność siebie oraz rozwijają techniki podejmowania decyzji. Mimo że w pracy grupowej również pojawią się błędy, jednak doświadczenie związane z ich popełnianiem, odnajdywaniem oraz poprawianiem sprawi, że adepci zawodu staną się jednocześnie bardziej otwarci i bardziej ostrożni. Zaowocuje to wymianą myśli, poglądów i doświadczeń zawodowych, przyczyniając się do dalszego procesu kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

## ▣ Uwagi końcowe

Bez tłumaczy i przekładu trudno wyobrazić sobie komunikację, dialog i porozumienie w zróżnicowanym świecie XXI wieku. Aby jednak dialog między kulturami mógł się dokonywać, potrzeba nam tłumaczy wykształconych, solidnych, zdeterminowanych, nastawionych do siebie krytycznie i mających wolę ciągłego doksztalcania się. Dzięki nim może uda się obalić wiele barier i uprzedzeń, a Europejski Rok Dialogu Międzykulturowego nie skończy się w 2008 roku i stanie się międzynarodową inicjatywą, dzięki której społeczności międzynarodowe będą miały ze sobą lepszy kontakt. Rozszerzanie i intensyfikowanie współpracy międzynarodowej w zakresie wymiany myśli, poglądów i doświadczeń naukowych jest przecież „*moralnym obowiązkiem społeczności międzynarodowej, od którego nie może i nie powinna się uchylać*” (Pieńkos 2003:398).

## Bibliografia

- Dzierżanowska H. (1988), *Przekład tekstów nieliterackich*, Warszawa: PWN.
- Gawron-Zaborska M. (2002), *My ze słownikami nie dyskutujemy, czyli o potrzebie rozwijania krytycyzmu studentów wobec słowników i innych źródeł*, w: A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.) (2002), „*Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka*”, Warszawa: Wyd. UW.

- Hejwowski K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jopek-Bosiacka A. (2006), *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kaufman S. (2002), *Dlaczego neofilologów należy uczyć języka polskiego*, w: A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.) (2002), „Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka”. Warszawa, Wyd. UW.
- Kielar B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*, Warszawa: KJS UW.
- Kierzkowska D. (2002), *Tłumaczenie prawnicze*, Warszawa: TEPIS.
- Kopczyński A., Zaliwska-Okrutna U. (red.) (2002), *Język rodzimy a język obcy, komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa: Wyd. UW.
- Kozłowska Z. (2007), *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*, Warszawa: Wyd. UW.
- Lebiedziński H. (1981), *Elementy przekładoznawstwa ogólnego*, Warszawa: PWN.
- Ojcewicz G. (1991), *Podstawy translatoryki*, Gdańsk: Wyd. UG.
- Pieńkos J. (1993), *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie*, Warszawa: PWN.
- Pieńkos J. (2003), *Podstawy przekładoznawstwa – od teorii do praktyki*, Kraków: Zakamycze.
- Pisarska A., Tomaszewicz T. (1998), *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

(luty 2008)

## Wydawnictwa CODN informują



### Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie pod red. Zuzanny Dzięgielewskiej

Publikacja ma na celu zapoznanie z różnymi zagadnieniami związanymi z nauczaniem dwujęzycznym w Polsce i w Europie. Zamieszczone materiały są efektem polskiej sesji programu SCALA TransEurope (Sulejówek, maj 2006) oraz pochodzą z konferencji poświęconej dwujęzyczności (Praga, listopad 2005). Dołączone zostały także materiały dla klas dwujęzycznych opracowane w Polsce.

### Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych

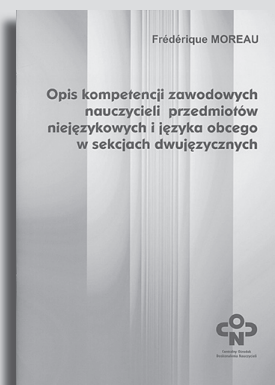
*Frédérique Moreau*

Jakie kompetencje powinni posiadać nauczyciele oddziałów dwujęzycznych? Co muszą wiedzieć, czego nauczyć się, aby sprostać wyzwaniom nauczania dwujęzycznego?

Przedstawiony opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych oraz języka obcego (na przykładzie języka francuskiego) w sekcjach dwujęzycznych w Polsce powinien pozwolić na rozwinięcie przyszłych form kształcenia w odniesieniu do kompetencji określonych i dostosowanych do sytuacji nauczania dwujęzycznego w Polsce.

Niniejszy opis kompetencji uwzględnia definicję profilu zawodowego nauczycieli w Polsce po ukończeniu kształcenia początkowego, tak jak określa ją Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. dotyczący standardów kształcenia początkowego nauczycieli.

*Publikacje nie do sprzedaży, dostępne tylko podczas szkoleń.*



# Między teorią a praktyką

Agnieszka Rzewólska<sup>1</sup>  
Madryt



## Zapamiętywanie i zapominanie a nauka słownictwa

Jednym z czynników najbardziej utrudniających naukę słownictwa jest łatwość, z jaką zapomina się wcześniej nauczone wyrazy. Sam proces nauki słownictwa – polegający głównie na kumulacji i łączeniu olbrzymiej liczby jednostek leksykalnych (w przeciwieństwie do nauki gramatyki, która zasadniczo polega na nauce reguł) – jest szczególnie skomplikowany<sup>2</sup>. Zrozumienie złożoności tego procesu i umiejętność skutecznego zapamiętywania nowo poznanych jednostek leksykalnych stanowią wyzwanie dla niemal każdego ucznia. Jako nauczyciele powinniśmy zatem wyjaśnić uczniom, że zapominanie stanowi nieodłączną część procesu uczenia się.

Powszechnie znany jest podział na pamięć krótko- i długotrwałą. Jak wiemy, pierwsza jest krucha i ulotna, o ograniczonej możliwości magazynowania informacji, druga, choć powolna, ma – przynajmniej teoretycznie – niemal nieograniczoną pojemność i nieskończony czas przechowywania wiadomości. N. C. Ellis (1996) podaje, że pojemność pamięci krótkotrwałej jest jedną z najlepszych zapowiedzi ewentualnych osiągnięć zarówno w nauce słownictwa, jak i gramatyki.

Zakładając, iż głównym celem procesu nauki słownictwa jest przeniesienie leksykalnej informacji z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej, rodzi się pytanie, w jaki sposób można to osiągnąć. Według N. Schmitta (2000:130-132) przez kojarzenie nowych jednostek ze słowami już znanymi, utrwalonymi w pamięci, tzn. przez znalezienie zaczepienia w leksykonie mentalnym. Istnieje wiele różnych sposobów tworzenia skojarzeń. Wymienić tu można znaną metodę słowa-klucza (*Keyword Method*) polegającą na budowaniu łatwo dostępnych więzi między formą a znaczeniem słowa<sup>3</sup>. Znaczy to tyle, że przy użyciu tej mnemotechniki uczniowie usiłują zapamiętać obraz interakcji słowa-klucza i nowego słowa w języku obcym. Na przykład, aby zapamiętać hiszpańskie słowo *coche* (samochód, wym. *koczie*), polskojęzyczny uczeń może wyobrazić sobie kota uciekającego przed samochodem, dodając zdanie: „*Uciekaj kocie!*”. Jednocześnie ważne jest w tej metodzie, aby każdy stworzony obraz był wyjątkowy i aby dla każdego słowa używać jednego słowa-klucza. Innym sposobem łączenia znanych już wyrazów z nowymi jest grupowanie ich na zasadzie podobieństw. Można

<sup>1</sup> Autorka jest lektorką języka hiszpańskiego w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego, obecnie przebywa w Hiszpanii na stypendium doktoranckim udzielonym przez MAE-AECI.

<sup>2</sup> O trudnościach związanych z uczeniem się słownictwa pisałam w artykule *Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych* w numerze 1/2008 („Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 38). Uczenie się słownictwa jest nigdy niekończącym się procesem; istnieje ogromna liczba jednostek stanowiących zasób leksykalny danego języka i ich pełne poznanie jest niemożliwe (ani w języku pierwszym, ani w języku drugim); nauka słownictwa w języku obcym to nie tylko ponowne nazywanie znanych już przedmiotów lub zjawisk, lecz często uczenie się na nowo słów nieistniejących w kulturze języka pierwszego.

<sup>3</sup> Więcej o tej metodzie u J. H. Hulstijn (1997), *Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning*, w: J. Coady, T. Huckin, „Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy”, Cambridge: CUP, s. 203-223; A. M. Shapiro, D. L. Waters (2005), *An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning*, w: „Language Teaching Research” 9, 2 (2005), s. 129-146; M. Rodríguez, M. Sadoski (2000), *Effects of rote, context, keyword and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms*, w: „Language Learning” 50, 2 (2000), s. 385-412.

zastosować tematyczne grupowanie słów, np.: *ducha-agua, calor, verano*, podobieństwa morfologiczne: *ducha-lucha, mucha*; tę samą początkową literę wyrazu: *ducha-danza, dama, dote* itp.

J. Morgana i M. Rinvoluceri (1986) słusznie twierdzą, że aby słowo mogło być zapamiętane, musi ono wywrzeć na nas jakieś (można by dodać: pozytywne bądź negatywne) wrażenie. Dźwięk, strona książki, na której je widzieliśmy, osoba, która je wypowiedziała, coś, co się wydarzyło w momencie, gdy się go uczyliśmy itd., mogą być bardzo przydatne w procesie zapamiętywania.

S. Thornbury (2002:24) przedstawił serię zasad i wskazówek mogących pomóc w przeniesieniu informacji z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej:

- **Powtarzanie** (*repetition*) odgrywa decydującą rolę w zapamiętywaniu, jeśli jest stosowane wtedy, gdy nowa informacja znajduje się w pamięci roboczej.
- **Rozłożenie** (*spacing*) procesu zapamiętywania na krótsze okresy jest skuteczniejsze zarówno dla pamięci krótko-, jak i długotrwałej niż jednorazowe poświęcenie dużej ilości czasu.
- Na ile to możliwe, należy dążyć do tego, aby uczniowie sami wyznaczali sobie **rytm** (*pacing*) powtarzania i zapamiętywania jednostek leksykalnych, zgodnie z preferowanym przez siebie stylem nauki i uwarunkowaniami osobistymi. Nauczyciel musi dać czas uczniom na indywidualne i ciche zapamiętanie.
- **Używanie** słów (*using*) jest najlepszą gwarancją ich nauczenia się, w myśl powiedzenia „*use it or lose it*”.
- W zapamiętywaniu ważne jest głębokie kognitywne **przetwarzanie informacji** (*cognitive depth*), zmuszające ucznia do podejmowania decyzji o słowie oraz do intensywnej pracy z nim, w przeciwieństwie do wyłącznie biernego zapisania nowego słowa.
- Zapamiętywaniu sprzyja sytuacja, gdy uczniowie sami wybierają słowa, autor określa to jako **osobistą organizację informacji** (*personal organising*).
- **Tworzenie obrazów** (*imaginig*) przez np. ich wizualizację ułatwia zatrzymanie słów w pamię-

ci; udowodniono, że słowa abstrakcyjne trudniej się zapamiętuje niż słowa konkretne.

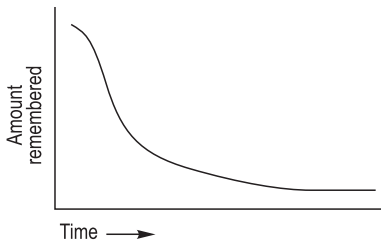
- **Wykorzystanie mnemotechniki** (*mnemonics*) jest cennym sposobem na zapamiętywanie słów (najbardziej znaną jest metoda słowaklucza, którą omówiłam powyżej).
- Należy mieć na względzie to, że **motywacja** (*motivation*) lub sama chęć nauczania się nowych słów nie są gwarancją ich zapamiętania. Jednak prawdą jest również to, że jeśli uczeń jest zainteresowany określonymi słowami, prawdopodobnie poświęci więcej czasu na nauczenie się ich i będzie ich częściej używał, co w rezultacie wpłynie na ich lepsze zapamiętanie.
- Nieodzownym dla nauczenia się słownictwa jest **skupienie uwagi** (*attention/arousal*). Zdaże się, że wysoki poziom uwagi, zwany pobudzeniem (*arousal*), jest związany z lepszym odzyskiwaniem informacji.
- I wreszcie ważną rolę w magazynowaniu i odzwierciedlaniu informacji leksykalnej może odgrywać **poziom głębokości afektywnej** (*affective depth*). W celu jej pobudzenia przeprowadza się ćwiczenia, w których uczeń wskazuje słowa, których brzmienie mu się podoba lub nie, których pisownia go bawi itd.

J. Morgan i M. Rinvoluceri (1986) uważają, że ze słowami należy się zaprzyjaźnić, ponieważ – tak samo jak to się zdarza z ludźmi – jedno spotkanie nie wystarcza, aby je wystarczająco dobrze poznać. Rodzi się w związku z tym pytanie o wskazaną liczbę spotkań z jednostką leksykalną koniecznych do jej ostatecznego zapamiętania. Do tej pory nie znaleziono jednoznacznej odpowiedzi. I w niektórych pracach mówi się o 16, podczas gdy w innych badaniach uznaje się, że tylko jedno spotkanie wystarcza, aby nauczyć się pokaźnej liczby nowych słów. Jedno jest pewne, zapominanie raz nauczonego słownictwa znacznie się zmniejsza, jeśli co jakiś czas przeglądamy listy słów. W rzeczywistości, zgodnie z R. Gairnsem i S. Redmanem (1986:89), bardziej chodzi tu o problem związany z odzyskaniem informacji niż o całkowite zapomnienie tego, czego się kiedyś nauczyliśmy. Według wyżej cytowanych autorów 80 proc. nowych słów zapomina się

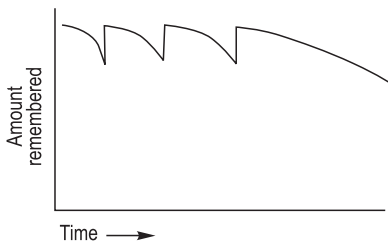


w ciągu 24 godzin następujących po nauczaniu. W związku z powyższym, jeśli nauczyciel chce, aby nowe informacje ostatecznie zaległy w pamięci długotrwałej uczniów, powinien zaplanować ćwiczenia mające na celu powtórzenie nauczonego materiału.

Niżej przedstawiony rysunek ilustruje typową krzywą zapominania ze zróżnicowaniem na niepowtarzanie (wykres 2) i okresowe powtarzanie (wykres 3) materiału (Schmitt 2000:131). Należy zauważyć, że znaczna część informacji ulega zatrąceniu po upływie pierwszej godziny, tzn. praktycznie po zakończeniu lekcji. Drugi rysunek dowodzi, że ciągłe powtarzanie zapobiega zapomnieniu. Sądzę, że pokazanie tych rysunków uczniom może pomóc w uświadomieniu im roli powtórzeń w nauce zaprezentowanych im słów.



Typical pattern forgetting



Pattern of forgetting with expanded rehearsal

Rys.1. Krzywa zapominania (Schmitt 2000:131).

Z powyższych rysunków wynika, że kluczową sprawą jest zorganizowanie powtórzeń nowo przedstawionego materiału krótko po zakończeniu lekcji. Jedyne, co nauczyciel może zrobić, to zachęcić uczniów do odrabiania prac domowych wkrótce po powrocie ze szkoły.

Powyższe spostrzeżenia były podwaliną do stworzenia zasady ciągłych powtórzeń, mówiącej o tym, że uczniowie powinni powtarzać nowy materiał wkrótce po pierwszym kontakcie z nim,

a następnie w stopniowo zwiększających się interwałach. R. Gairns, S. Redman (1986:94) proponują następujący kalendarz powtórzeń: pięciminutowe powtórzenie 5-10 minut po zakończeniu lekcji, kolejne szybkie powtórzenie 24 godziny później, kolejne tydzień później, następnie końcowe powtórzenie miesiąc i sześć miesięcy później. Choć zaplanowanie kursu nauki języka obcego z tyloma powtórzeniami wydaje się trudne, nauczyciel może powtarzać leksykę co jakiś czas i co najważniejsze, zaznajomić uczniów ze zjawiskiem zapominania, stanowiącym nieodzowną część procesu uczenia się i przytrafiającego się wszystkim osobom uczącym się języków. Należy uświadomić uczniom, że zapominaniu można zaradzić dzięki indywidualnemu powtarzaniu nowych słów poza klasą w określonych odstępach czasu, jak również dzięki powtarzaniu odrobiny już ćwiczeń i sprawdzaniu, czy pamięta się użyte w nich słownictwo. N. Schmitt (2000), powołując się na badania przeprowadzone przez T.K. Laudauera i R.A. Bjorka (1979), twierdzi, że im większa przerwa między powtórzeniami, tym większe prawdopodobieństwo skutecznego odtworzenia słowa. Dlatego też ich zdaniem idealnym interwałem ćwiczeń jest najdłuższy okres, w którym uczeń może nie zapomnieć słowa. Należy mieć także na względzie to, że możemy spotkać się także ze zjawiskiem przeuczenia łatwych słów, tzn. zainwestowania zbyt dużej ilości czasu w ich naukę, i jednocześnie niedouczenia słów trudnych.

S. Thornbury (2002:26) widzi dwie przyczyny zapominania: interferencję nowo nauczonych słów oraz niedostateczne przetworzenie nauczonego materiału. Co się tyczy pierwszej kwestii, autor zauważa, że należy mieć na względzie zasadę nieprzeciążania ucznia zbyt wielką liczbą nowych słów – niektóre badania wyznaczają limit 12 nowych słów na jedną lekcję. Zauważono także większe prawdopodobieństwo pomyłki w nauce znaczenia słowa i jego zapamiętaniu wśród słów do siebie podobnych. Dla przykładu, ucząc się na raz słów *kubek*, *szklanka*, *filizanka* uczeń łatwo może je ze sobą pomylić, co stanowi argument przeciwko nauczaniu słownictwa zgrupowanego w obszarach semantycznych (Nation 2001). Co się tyczy drugiej przyczyny, S. Thornbury doda-

je, że niewystarczające jest jedynie powtarzanie słów, i zaznacza, że kluczową sprawą w nauce słownictwa jest przetwarzanie słów na różne sposoby, co pociąga za sobą pracę nad zagłębieniem się w ich znaczenie. To spostrzeżenie jest zgodne z wyżej wspomnianą hipotezą głębokości przetworzenia (*the depth (levels) of processing hypothesis*), według której im więcej będziemy manipulować informacją i myśleć o niej, tym lepiej ją zapamiętamy.

Warto dodać, że droga do poznania nowych jednostek leksykalnych to nie same sukcesy, lecz także kroki w tył. Powinniśmy mieć na względzie to, że zapominanie jest czymś naturalnym dla każdej dziedziny nauki. Częściowe poznanie słowa jest tylko stanem początkowym, w którym występuje zarówno zapamiętywanie, jak i zapomnianie. Paradoksalnie zapominaniu ulegają także słowa dość dobrze znane. Dzieje się tak wówczas, gdy słowa z języka obcego nie są przez długi czas używane lub gdy zaprzestaje się dalszej nauki języka. Zjawisko to nazywamy *ścieraniem* (*attrition*) (Schmitt 2000). Niemniej jednak należy nadmienić, że badania nad tym zjawiskiem przyniosły różne wyniki, głównie z powodu użycia niejednakowych metod pomiaru znajomości słownictwa. Pomimo tych różnic wyciągnięto wnioski, że znajomość słownictwa jest bardziej podatna na ścieranie niż inne poziomy znajomości języka,

np. fonologia i gramatyka. Wydaje się także, że stopień ścieralności nie zależy od poziomu biegłości w języku, tzn. uczniowie, którzy wiedzą więcej, utracą proporcjonalnie tyle samo wiedzy co uczniowie wiedzący mniej. N. Schmitt (2000) podaje, że ze ścieraniem spotykamy się najczęściej w dwóch pierwszych latach nauki, potem ten rodzaj zapominania się stabilizuje.

Należy zachęcić uczniów do częstego samodzielnego powtarzania słownictwa we własnym zakresie i do sprawdzania swojej wiedzy. Mogą w tym celu użyć zasady wydłużania częstotliwości powtarzania nowo nauczonych słów. Jeśli są w stanie z powodzeniem zapamiętać nowe słowa, powinni wydłużyć czas do kolejnego powtórzenia, w przeciwnym razie, powinni go skrócić.

### Bibliografia

- Ellis N. C. (1996), *Sequencing in SLA*, w: „Studies in Second Language Acquisition” 18, s. 91-126.  
 Gairns R., Redman S. (1986), *Working with Words*, Cambridge: CUP.  
 Morgan J., Rinvoluceri M. (1986), *Vocabulary*, Oxford: OUP.  
 Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.  
 Schmitt N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: CUP.  
 Thornbury S. (2002), *How to Teach Vocabulary*, Harlow: Longman.

(maj 2008)

Sebastian Dusza<sup>1</sup>  
 Kraków



## Metoda Christy Röber nauczania prawidłowej pisowni niemieckich rzeczowników

Po wprowadzeniu do okienka pewnej wiodącej wyszukiwarki internetowej haseł „rzeczownik pisownia niemiecki” otrzymujemy tysiące zgłoszeń, wśród których znajdziemy takie sformułowania: „Cechą charakterystyczną rzeczowników w języku

niemieckim jest to, że są one zawsze pisane wielką literą”<sup>2</sup>, „Rzeczownik jest częścią mowy oznaczającą osobę, przedmiot lub stan. Odmienia się przez rodzaj, liczby i przypadki. Najważniejszą zasadą dotyczącą rzeczowników w języku niemieckim jest pisownia:

<sup>1</sup> Autor jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

<sup>2</sup> [http://www.niemiecki.ang.pl/gramatyka/rodzaj\\_rzeczownika](http://www.niemiecki.ang.pl/gramatyka/rodzaj_rzeczownika).

wszystkie rzeczowniki piszemy Wielką Literą”<sup>3</sup> lub „Wszystkie rzeczowniki pisane są zawsze dużą literą i zazwyczaj poprzedzone rodzajnikiem określonym (der, die, das) lub nieokreślonym (ein, eine, ein), które odmieniają się przez liczby, rodzaje i 4 przypadki. Sam rzeczownik przyjmuje w odmianie końcówki tylko w niektórych przypadkach”<sup>4</sup>, jak i „Podstawowa zasada związana z rzeczownikiem w języku niemieckim dotyczy jego pisowni. Otóż, rzeczowniki w języku niemieckim piszemy ZAWSZE DUŻĄ LITERĄ”<sup>5</sup> bądź „Rzeczownik to część mowy, która oznacza osobę, przedmiot lub pojęcie. Odmienia się przez rodzaje, liczby i przypadki. Rzeczowniki w języku niemieckim należy pisać wielką literą!”<sup>6</sup> czy „Rzeczowniki piszemy zawsze dużą literą. Jest to część mowy, która posiada rodzaj, liczbę i przypadek”<sup>7</sup>.

Częścią wspólną wszystkich powyższych stwierdzeń jest zwracanie uwagi na fakt rozpoczynania się rzeczowników dużą literą niezależnie od położenia w zdaniu oraz na posiadanie rodzajników, jak i na związaną z tymi rodzajnikami możliwość posiadania czterech form fleksyjnych w liczbie pojedynczej i mnogiej. Rzeczownik odróżnia od innych części mowy możliwość identyfikowania osób, przedmiotów, stanów i pojęć. Tę unikatową właściwość uzyskują inne części mowy po procesie nominalizacji, kiedy staną się przykładowo rzeczownikami odczasownikowymi lub odprzymiotnikowymi, pisanymi w języku niemieckim dużą literą. Rozważaniom o sposobach nauczania dzieci niemieckich od pierwszych dni szkoły odróżniania i pisowni w zdaniu rzeczowników i rzeczowników pochodzących od innych części mowy jest poświęcony ten przyczynek.

## O metodologii metody Christy Röber

Christa Röber, profesor niemieckiej Akademii Pedagogicznej z Freiburga Bryzgowijskiego, jest prekursorką i zwolenniczką rewolucyjnego prądu w dydaktyce języka niemieckiego jako ojczystego,

poddającego w wątpliwość utarte w świecie naukowym stwierdzenie, że „ortografia w mniejszym czy większym stopniu udanie odzwierciedla język mówiony” (Röber 1999:9). Propozycja C. Röber dotycząca pisowni rzeczowników, ciesząca się dydaktycznym sukcesem w Niemczech, zasługuje na bliższe przedstawienie także polskim nauczycielom germanistom próbującym swych pierwszych kroków w nauczaniu dzieci w klasach I-III.

Na pytanie „Z jakiego powodu w języku niemieckim rzeczowniki pisze się początkową dużą literą” trzeba odpowiedzieć nie z perspektywy piszącego, ale czytelnika odbiorcy. To właśnie troska o czytelnika i o percepcję czytanych treści powoduje inicjowanie zdania dużą literą i wyróżnianie rzeczowników w zdaniu, powiada Christa Röber. Skutkiem orientacji na czytelnika jest także dydaktyczna zmiana jakości pojmowania składników budulcowych tekstu – nie mówimy więcej o istnieniu wyizolowanych jednostek, lecz traktujemy je holistycznie przez pryzmat nadrzędnych związków między częściami mowy powstających w szeregu słów. Christa Röber jest zdania, że powyższa zmiana perspektywy umożliwia odkrycie przez czytelnika ukrytych dotąd systemów organizacji zdania, które, łącząc się ściśle z pojęciem „części mowy”, znacznie przyspieszają proces nauki ortografii języka niemieckiego jako ojczystego i optymalizują go w dydaktyce języka niemieckiego jako drugiego (Röber 1999:10). Pytanie o sens wyróżniania rzeczowników w tekście trzeba zatem postawić na tle kontrpytania: „Jakie części mowy piszemy małą literą?”.

Niemieccy drugoklasiści wiedzą doskonale, że rzeczowniki pisze się dużą literą, bo można przed nimi postawić rodzajnik, a pozostałe części mowy są pisane małą literą. Fakt, że czasowniki oraz przymiotniki były pisane przez nich dużą literą, wskazuje na niedostateczną aktywność i wykorzystanie znanych reguł bądź na niepewność i niewiarę w moc poznanych reguł wykorzystywanych podczas czytania kontrolnego. Stawianie

<sup>3</sup> <http://niemiecki.nauka.pl/index.php?id=index/dept=53/cath=225/news=575/view=1>.

<sup>4</sup> [http://www.linguaporta.de/pl/wissenswert\\_de.htm](http://www.linguaporta.de/pl/wissenswert_de.htm).

<sup>5</sup> [http://adamstepien.blogg.pl/id.2053371\\_index.html?ticaid=65b7a](http://adamstepien.blogg.pl/id.2053371_index.html?ticaid=65b7a).

<sup>6</sup> <http://e-deutsch.pl/rzeczownik-das-substantiv-r33.htm>.

<sup>7</sup> [http://jezyki.memento.pl/jezyk\\_niemiecki-kat-2.html](http://jezyki.memento.pl/jezyk_niemiecki-kat-2.html).

rodzajnika przed słowem – tzw. próba rodzajnika (*Artikelprobe*) – jest także niemiarodajną próbą. Prowadzi ona dzieci do tego, że przymiotnik, stojący między rodzajnikiem a rzeczownikiem, jest pisany dużą literą (bo przy rodzajniku), a sam rzeczownik już nie (bo już coś jest zapisane dużą literą) bądź obie części mowy są pisane dużą literą. Brak rodzajnika w liczbie mnogiej lub zajmowanie miejsca rodzajnika przez zaimek dzierżawczy, przymimek, przymimek zespolony z rodzajnikiem powodują także stosowanie małej litery w pisowni rzeczowników.

Zniechęcenie do ortografii i rozdźwięki między „zdrową intuicją” a regułami językowymi dotyczącymi tradycji nomenklaturowej części mowy i ich funkcji w zdaniu, widoczne u przebadanych uczniów, przekonały Christę Röber do poszukiwań innej metody. Jej metoda holistyczna, uwzględniająca w definiowaniu rzeczownika obecność innych części mowy, nie tylko likwiduje powyższe niedostatki, ale także przyczynia się do zwiększenia kreatywności i przyjemności w kontakcie z pismem (Röber 1999:60).

Polskiemu uczniowi metoda Christy Röber przynosi dodatkowo przyjemność z dostrzegania i odkrywania regularności w mechanizmach związków rzędu między rodzajnikiem a przymiotnikiem we frazie nominalnej bez potrzeby „wkuwania” tabelek z końcówkami przymiotników. Konsekwencją przyjęcia pomysłu Christy Röber staje się konieczność ostatecznej rewizji gramatycznego pojmowania modelu zdania. Christa Röber widzi zdanie jako strukturę zbudowaną z *orzeczenia* (*Prädikat*) i z jednej (lub z wielu) *grup nominalnych* bądź ich zamienników w formie zaimków lub przysłówków (Röber 1999:63). W tym miejscu mamy do czynienia z najsłabszym nomenklaturowo miejscem tej teorii. Skoro teoria orzeczenia, zdaniem C. Röber, zakłada istnienie samodzielnego bytu podmiotu, a samo orzeczenie składa się ze słowa orzekającego i orzecznika, to strukturalnie orzecznik nie może występować na równi z podmiotem. Założenie równowartości funkcjonalnej między podmiotem a dopełnieniami czasownika, jak to się dzieje w metodzie Christy Röber, pod-

czas rotacji części zdania prowadzi do gatunkowego włączenia podmiotu w orbitę orzeczenia, co neguje samą definicję podmiotu (w stosunku do orzeczenia), każe raczej zapomnieć o orzeczeniu i mówić zamiast tego o czasowniku i jego dopełnieniach (w tym o dopełnieniu podmiotowym) w sensie modelu gramatyki dependencyjnej. Wiadać to jaskrawo na przykładzie struktury niemieckiego czasu analitycznego Perfekt: syntaktyczną rację bytu przyznaje Röber finitywnej formie czasownika posiłkowego, co nie może być prawdą, bowiem forma dopełnień zależy od czasownika głównego występującego tu w formie infinitywnego imiesłowu biernego (Röber 1999:64). Röber wydaje się nie przywiązywać większej wagi do kompetencji czasownika głównego w organizacji części zdania w zdaniu. W jej teorii nie spotykamy takich nazw, jak: *dopełnienie przyimkowe* (*auf den Bus*), *dopełnienie lokalizujące* (*auf dem Tisch*) ani *kierunkowe* (*ins Kino*). Uznaje ona wyłącznie służebną rolę czasownika jako punktu zwrotnego dla potrzeb rotacji. Teoria ortograficznej budowy zdania (Charitonova 1976:9) – niewątpliwie bazująca na odpowiedniej teorii gramatycznej, co wymaga podkreślenia, ciążąc ku modelowi dependencyjnemu – wydaje się ograniczać do podziału zdania na grupy nominalne, których ostatnie słowa, po możliwej atrybutyzacji, będą pisane dużą literą, niezależnie od przynależności do konkretnych części mowy; i na grupy anomalne, nieulegające rozszerzeniu ostatniego słowa i pisane małą literą (Röber 1999:63).

## ☞ 0 metodzie

Metoda Christy Röber wymaga od nauczyciela wiedzy o budowie zdania i jego częściach składowych. Dzieci muszą być od początku nauki zaznajomione z możliwościami opuszczania części zdania i zamiany ich miejsc w niemieckim zdaniu (*Umstellprobe*). Próba zamiany miejsc pozwala na „wyłuskanie” w zdaniu pewnych prostych, spojonych ze sobą związków wyrazowych. Röber nazwie takie związki wyrazowe grupami rzeczownikowymi (*Nominalgruppen*)<sup>8</sup>. Wyjątkowe

<sup>8</sup>Przyłubscy stosują w tym przypadku określenie „całości myślowe” (Przyłubska, Przyłubski 1985:130).

problemy pojawiają się z ujawnieniem tych grup, które zazwyczaj znajdują się po prawej stronie rzeczownika określanego: frazy dopełniaczowe, frazy przyimkowe itp. Testem sprawdzającym trafność „wyłuskania” grup rzeczownikowych może być następną próbą, zwana próbą rozszerzania (*Erweiterungsprobe*) lub próbą zastępowania (*Ersatzprobe*) – w miejsce starej frazy wstawia się grammatycznie równowartościową strukturę lub się ją rozszerza (Röber 1999:62). Celem umiejętności rotowania części zdania nie jest natomiast ustalenie ich nazwy, lecz stwierdzenie ich funkcjonalnego zasięgu i ustalenia granicy ich wpływów. Ostatni wyraz, wyraz graniczny, będzie prawdopodobnie pisany dużą literą, twierdzi Röber (1999:46), różniąc przynależność wyrazu do części mowy i do części zdania (1999:61). Czasownik może stanowić część orzeczenia, derywowany od niego imiesłów może być przydawką, a rzeczownik odczasownikowy może stanowić rdzeń grupy rzeczownikowej: *bieganie, malowanie, deptanie* (S.D.) (1999:63). Przymiotnik może być przydawką, podstawą słowotwórczą przysłówka, a derywowany od niego rzeczownik odprzymiotnikowy może stanowić rdzeń grupy rzeczownikowej: *biel, brąz, czerń* (S.D.). Dla zupełnej pewności można zastosować następną instrument – zastosowanie próby przydawkowej:

der				Junge
der			nette	Junge
der		recht	nette	Junge
der	11-jährige	recht	nette	Junge
der	bereits 11-jährige	recht	nette	Junge

Artikel	erweiterte Attribute	letztes Wort
---------	----------------------	--------------

według Röber 1999:70

Dopiero wtedy można stwierdzić, że jeśli słowo jest ostatnim słowem konkretnej grupy nominalnej i zarazem da się wyposażyć w przydawki, to trzeba je pisać dużą literą. Ta duża litera, będąca wyróżnikiem rzeczownika, pozwala na szybsze rozpoznawanie sensu wypowiedzi pisanej przez szybsze wykrywanie poszczególnych elementów składowych zdania (Röber 1999:46, 61). Fakt niesastosowania rotacji w uczeniu polskich uczniów języka niemieckiego wypływa z prezentowania im od początku nauki odchudzonych, prostych

(i skostniałych) struktur zdaniowych złożonych z podmiotu, czasownika i jego dopełnień w ich najprostszej formie. Dopiero po jakimś czasie wprowadza się z wielkimi problemami umiejętność wzbogacania dopełnień przez przydawki lub zdania względne. Brak kontaktu z autentycznym tekstem nacechowanym retorycznie powoduje u polskiego ucznia zrozumiałą strach, jeśli w miejscu podmiotu napotka się rozbudowane dopełnienie przyimkowe, a podmiot zajmuje swoje miejsce na tak zwanym trzecim miejscu.

Innym papierkiem lakmusowym, demaskującym marnowanie cennego dydaktycznie czasu na zbyt liczne procedury, jest wyraźnie spóźnione, ekonomicznie nieuzasadnione wprowadzanie redukcji rozbudowanych części zdania do zaimków osobowych. Uczniowie najpierw uczą się na pamięć odmiany rzeczowników, szukają w pamięci form rodzajników dla dopełnień bliższych i dalszych, dopasowują do tego dodatkowe formy końcówek przymiotnika w zależności od rodzajnika – a tu nagle wszystko trzeba zredukować i w konsekwencji cofnąć się. Po opanowaniu tej ślepej uliczki w dydaktyce języków obcych następuje odwrót, a nowa, uzyskana mozolnie i dużym nakładem sił ze strony ucznia i nauczyciela kompetencja natychmiast pokrywa się kurzem. Nie stałoby się tak, gdyby wraz z poznawaniem części zdania następowało zapoznawanie się z parafrazami zaimkowymi na tych samych zasadach, jak to się dzieje w metodzie Christy Röber.

## ☐ 0 dydaktyce

Christa Röber proponuje jak najszybsze wprowadzenie swojej metody do dydaktyki języka niemieckiego. Polski nauczyciel języka niemieckiego jest ją w stanie zastosować już w pierwszych klasach nauczania zintegrowanego oraz przekazać w formie implicytnej wiedzę o podstawowych mechanizmach zdaniotwórczych, podstawowych zależnościach i macierzach zdaniowych i słowotwórczych. Odkrycia dokonywane przez dzieci na podstawie analizowanych przykładów stają się zabawą. Kreatywność, której wymagamy od ucznia, realizuje się co prawda w chaotycznym fantazjowaniu, lecz jest ujęta w ramy pojęcia *zdanie*, a jej obserwacja nie wychodzi

poza ustawione medialne ramy przynależności do części mowy i ich funkcji w zdaniu. Bazując na poznanym przez dzieci słownictwie, nauczyciel języka niemieckiego prezentuje uczniom tzw. wiersz schodkowy (*Treppengedicht*), w którym dydaktycznie nacechowane wyrazy (rzeczowniki) dodatkowo się rymują. Cztery pierwsze linijki wiersza schodkowego odróżniają się od reszty wiersza kontrastowo dobranym przez nauczyciela kolorem (tu kursywa):

*der Fisch*  
*der gute Fisch*  
*der gute, graue Fisch*  
*der gute, graue, dicke Fisch*

liegt  
 lang auf dem Tisch

według Röber 1999:121.

Dzieci z pewnością wskażą na klinowy kształt wyróżnionej kolorem lub kursywą części „wiersza”. Celne pytanie pomocnicze ze strony nauczyciela naprowadzi je z pewnością do stwierdzenia, że „klinowość” zależy od stopniowego wydłużania się linijek „wiersza” przez dodawanie jednego wyrazu. Z pewnością zauważą też, że pierwsze i ostatnie słowo kolorowego obszaru są zawsze takie same, a słowo wydłużające wkładamy przed ostatnie słowo kolorowego obszaru. Utrwaleniu tej procedury służy kolejne zadanie. Uczniowie otrzymują powyższy wiersz w następującej formie:

der gute, graue, dicke Fisch  
 der gute, graue, dicke Fisch  
 der gute, graue, dicke Fisch  
 der gute, graue, dicke Fisch

liegt  
 lang auf dem Tisch

Ich zadaniem jest porozcinanie otrzymanych linijek i naklejenie ich na czerwono-biały arkusz papieru A4 w taki sposób, aby ich „wiersz” był identyczny z tym widocznym na tablicy. Wiersz można zilustrować. Dzieci z pewnością zauważą istnienie szczególnej więzi między pierwszym i ostatnim wyrazem. Wykorzystując biało-czerwony arkusz, na który nakleimy nasz pierwszy literacki produkt, nauczyciel może poprosić uczniów o uzupełnienie linijek wiersza, podając w ramce pod wierszem potrzebne słownictwo lub poma-

gając uczniom słabszym przez podanie w wierszu pierwszych liter każdej przydawki:

die Katze  
 die \_\_\_\_\_ Katze  
 die \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, Katze  
 die \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Katze  
 schläft  
 auf meiner Matratze

Pisanie własnego „wiersza” na podany temat może być znakomitym pomysłem na zadanie domowe. Stworzenie z gotowych „wierszy” galerii prac uczniowskich w klasie przyczyni się do wzrostu dumy i samozadowolenia ucznia. A nic tak nie motywuje ucznia jak poczucie bycia podziwianym. W drugiej fazie lekcji skupiamy uwagę ucznia na prezentowanym materiale. Dzieci z pewnością zauważą i odkryją, że ostatnie słowo jest zawsze pisane dużą literą. Niektóre dzieci nawet odkryją, że jest to słowo, przed którym znajduje się miejsce na słowo „rozpychające” linijkę „wiersza”. Od tej pory nauczyciel rezygnuje z kolorowych arkuszy i będzie wyłącznie kolorem akcentować pierwszą literę ostatniego słowa. Poprawność dokonanych spostrzeżeń będzie teraz testowana za pomocą eksplcytnie wprowadzonej rotacji:

in das  Haus  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

läuft  
 die Maus

według Röber 1999:122

Powyższy „wiersz” o myszy i domu stanowi znakomitą okazję do próby zaznajomienia uczniów z wierszem dwuspadowym:

die  Maus  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

läuft  
 in das  Haus  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

według Röber 1999:122

Jego rotacja, która w niczym nie zmienia sensu wiersza, jest cennym dydaktycznym fenomenem pozwalającym uwidocznić rolę przyminka i jego tendencję do ciężenia ku grupie nominalnej, mimo gramatycznego powiązania z czasownikiem związkiem rządu:

in das Haus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

läuft

die Maus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Gotowe wiersze schodkowe stanowią doskonałą okazję do zaznajamiania uczniów z teorią budowy zdania. Nauczyciel prezentuje gotowy wiersz i prosi uczniów o doprowadzenie go do podanej formy zdania przez eliminację zbędnego materiału leksykalnego. W trakcie procedury eliminacji uczniowie snują hipotezy mające usprawnić proces redukcji „wiersza”:

*der Fisch*

*der gute Fisch*

*der gute, graut Fisch*

*der gute, graue, dicke Fisch*

liegt

lang auf dem Tisch

według Röber 1999:121

Der gute Fisch liegt lang auf dem Tisch

W następnej fazie można postąpić odwrotnie, prosząc uczniów o rozszerzenie zdania wyjściowego opatrzonego poglądowym rysunkiem o dowolny materiał leksykalny:

In die dunkle Ecke kriecht meine gelangweilte

Schnecke.

in die Ecke

in \_\_\_\_\_

in \_\_\_\_\_

in \_\_\_\_\_

kriecht

meine \_\_\_\_\_

meine \_\_\_\_\_

meine \_\_\_\_\_

Procedury redukcji i rozszerzania zdania stanowią dla polskiego ucznia bardzo prostą i przyjemną propedeutykę wykorzystania przymiotnika jako przydawki w dowolnym wierszu dwuspadowym. Po przypomnieniu wiadomości dotyczących kolejności wstawiania wyrazów do ramy tworzącej się między ostatnim i pierwszym wyrazem oraz do zasad pisowni ostatniego wyrazu można przejść do omówienia konkretnych regularności występujących w pozostałym materiale poglądowym:

der nette Riese

der nette, bartige Riese

der \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Riese

schlaft

auf einer Wiese

auf einer schönen Wiese

auf einer schönen, \_\_\_\_\_ Wiese

auf einer schönen, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Wiese

Metoda Christy Röber daje ogromne możliwości zastosowania na zajęciach języka niemieckiego jako obcego. Poniżej podaję przykład zastosowania metody wiersza schodkowego do prezentacji związku rządu powstającego między niemieckim czasownikiem *myśleć* i jego przyminkiem o wraz z odpowiednim przypadkiem. Stawianie przyminka w jednej linii z grupą nominalną ma duże znaczenie syntaktyczne – oto permanentnie powtarzającymi się formami fleksyjnymi rodzajnika i przydawek rządzi właśnie przyminek za wstawieniem czasownika:

an meinen Vater

an meinen guten Vater

an meinen guten, lieben Onkel

an meinen guten, lieben, reichen Onkel

denke

ich

Postawienie przyminka ponad frazami uwiocznia jaskrawiej zależność przydawki od zaimka dzierżawczego stojącego na miejscu rodzajnika i pozwoli na ich mocniejsze skojarzenie oraz na osłabianie władzy przyminka. Wizualnie natomiast rozbijamy frazę przyminkową, pozostawiając ją poza nawiasem frazy przyminkowej jako element o takim samym charakterze co czasownik, i wiążącej go z czasownikiem w 'klamrę'. Indywidualne wycucie, która z form będzie przez uczniów

na zajęciach szybciej przyswajalna, zależy od konkretnego nauczyciela i konkretnej sytuacji językowej w klasie:

an  
 meinen Vater  
 meinen guten Vater  
 meinen guten, lieben Onkel  
 meinen guten, lieben, reichen Onkel  
 denke  
 ich

W końcu sam czasownik, „słowo osiowe” niepodlegające atrybutyzacji, może stać się bohaterem wiersza, kiedy nauczyciel języka obcego stara się pokazać jego warianty w zależności od zmieniającego się podmiotu:

einen Saft  
 einen kalten Saft  
 einen kalten, leckeren Saft

trinke  
 ich

ein Bier  
 ein helles Bier  
 ein helles, kaltes Bier

trinkt  
 mein Onkel  
 mein müder Onkel  
 mein müder, grauhaariger Onkel

## ■ Szczególne problemy w metodzie Christy Röber

Wyniki badań ortograficznych Christy Röber wykazują, że dzieci niemieckie mają duże problemy z poprawnym użyciem przysłówków. Występują one z reguły na końcu zdania i z racji swego położenia są obdarzone retorycznym akcentem, co powoduje u dzieci przeświadczenie o wroście ich znaczenia w zdaniu. Najczęściej więc piszą je dużą literą (Röber 1999:117). Wspieranie się na możliwości rotacji także nie polepsza sprawy: przysłówki typu *Satzadverbien* (*morgens, draußen, vorher*) mogą zajmować pierwsze miejsce w zdaniu. Dopiero ostrożne porównanie na poziomie atrybucji może zmniejszyć problem: przysłówki także mogą ulegać atrybucji, ale nigdy na tym samym poziomie, na jakim operują przydawki:

Geschenke  
 viele Geschenke  
 viele, schöne Geschenke  
 viele, schöne, teure Geschenke

bekam

Timo

Geschenke  
 ganz viele Geschenke  
 ganz viele, besonders schöne Geschenke  
 ganz viele, besonders schöne, sehr teure Geschenke

bekam

Timo

Nadal jednak pozostaje problem przysłówka *lang*, ulegający pozornemu wyposażeniu w końcówkę fleksyjną: „*Ich habe ihn lange nicht gesehen*”. Dzieci niemieckie mają także problemy z miarami i wagami, kiedy to spotykają się dwie grupy rzeczowników, z których jedna jest ich uzupełnieniem dopełniaczowym typu: kilo ziemniaków, litr coli, worek cementu, sześć metrów tarcicy. Grupa dopełniacza nie ma rodzajnika ani nie ulega w normalnym, codziennym użyciu atrybutyzacji: *ein Liter kalte Milch, einen Kasten deutsches Bier, in einem Sack deutschen Kartoffeln*. Także miary i wagi nie ulegają w normalnym, codziennym użyciu atrybutyzacji: kilo nie może być ‘małe’, ‘duże’, ‘niebieskie’. Christa Röber radzi trenować tak pojmowane miary i wagi za pomocą gry w kości. Na ściankach pierwszej kostki umieszczamy grupy podmiotowe, na drugiej – czasowniki, na trzeciej – uzupełnienia lokalne; a na ostatniej grupę miar i wag z dopełnieniami. Wszystkie słowa na ściankach kostek są napisane małą literą. Uczniowie po rzucie decydują samodzielnie, co napiszą w zeszytach dużą literą (Röber 1999:136).

## ■ Podsumowanie

Metoda Christy Röber, mimo że nie bazuje na żadnych spektakularnych odkryciach, jest wyjątkowo rewolucyjna. Celem nauczania pisania rzeczowników dużą literą w języku niemieckim jest wprowadzenie do pojęcia *zdania* systemu wizualnego dzielenia zdania (tekstu) przez czytelnika na funkcjonalne odcinki, których ortograficznym „światłem stopu” jest zawsze i konsekwentnie



wyraz pisany dużą literą. Wyrazem tym jest wyłącznie rzeczownik, co jest logiczną konsekwencją pojawiania się w historii pisma sygnałów separacji słów najpierw jako spacji między wyrazami, potem kropki między wyrazami (Kreuder 2005:353-365) i w końcu znaków interpunkcyjnych. Powyższy przyczynek pokazuje, że odpowiedzi na proste pytania językoznawcze trzeba szukać znacznie głębiej, niż się to mogłoby na pierwszy rzut oka wydawać.

## Literatura

- Charitonova I. (1976), *Theoretische Grammatik der Deutschen Sprache Syntax*, Kijów: Wydawnictwo Wiszcza Szkoła.
- Kreuder H. D. (2005), *Nun mach mal einen Punkt*, „Muttersprache Vierteljahresschrift für deutsche Sprache” zeszyt 115, *Gesellschaft für deutsche Sprache*, Wiesbaden.
- Przyłubska E., Przyłubski F. (1985), *Język polski na co dzień*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Röber-Siekmeyer Ch. (1999), *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Wydawnictwo Klett.

(maj 2008)

Angela Bajorek, Ewa Górbieł  
Kraków



## Praca z literaturą dziecięcą i młodzieżową na lekcji języka obcego

Punktem zwrotnym w niemieckiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej (KJL)<sup>2</sup> i zarazem nową epoką w jej historii były niewątpliwie lata 70. XX wieku. Duży wpływ na jej nowy kształt miało nowatorskie podejście pedagogiczne do dziecka, mniej surowy i radykalny styl wychowawczy oraz reforma szkolna. Na rynku czytelniczym pojawiły się *problemorientierte Romane*, powieści realistyczne. Typowymi motywami stały się więc: faszyzm, wojna, śmierć, choroba, konflikty pokoleń, rozstanie i rozwód rodziców, bezrobocie, alkoholizm, narkomania i przemoc, outsiderzy, uczucie miłości wśród rówieśników, rasizm, a także motyw dziecka niepełnosprawnego. W latach 90. niemieckojęzyczna literatura dziecięca i młodzieżowa skłania się z wielką euforią ku nowym tematom społecznym, które wynikają z nowej psychologicznej koncepcji postrzegania osobowości dziecka. Tematyka książek trafia do ambitniejszego grona odbiorców. Do najpopularniejszych autorów lat 70. i 80. należą m.in.: Peter Härtling, Ursula Wölfel, Mirjam Pressler, Irina Korschunov, Christine Nöstlinger.

## Propagowanie literatury dziecięcej i młodzieżowej

W latach 70. literatura dziecięca i młodzieżowa weszła na dobre do szkół w Niemczech. Opracowany został kanon podstawowych lektur, które zyskały stałe miejsce w podręcznikach szkolnych do języka ojczystego (poezja dziecięca, rymy, gry słów, wyliczanki). Istotną rolę w rozwoju i propagowaniu tej literatury w nauczaniu szkolnym odgrywały konferencje, sympozja i seminaria przeznaczone nie tylko dla naukowców, ale również dla nauczycieli, pedagogów i bibliotekarzy. Równocześnie powstało wiele wydawnictw popularyzujących książki wśród młodych czytelników, które organizowały wiele konkursów i spotkań z pisarzami. Co roku na niemieckim rynku wydawniczym pojawia się około sześciu tysięcy książek przeznaczonych dla dzieci i młodzieży.

Literatura dziecięca i młodzieżowa została wprowadzona jako przedmiot na wielu uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach w Niemczech i Austrii. W tym czasie powstało także wiele orga-

<sup>1</sup> Dr Angela Bajorek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Ewa Górbieł jest lektorką w Instytucie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

<sup>2</sup> *Kinder- und Jugendliteratur – KJL*.

nizacji, bibliotek i czasopism rozpowszechniających tę literaturę: der Arbeitskreis für Jugendliteratur, Internationale Jugendbibliothek, Deutsche Akademie für Kinder und Jugendliteratur, czasopismo *LuLit*, przyznawane są również nagrody: Buxtehuder Bulle, Friedrich-Bödecker Preis, Großer Preis der Deutschen Akademie für Kinder und Jugendliteratur, Deutscher Jugendliteraturpreis, a niemiecka sekcja International Board on Books for Young People (IBBY) przyznaje nagrodę im. Hansa Christiana Andersena.

## ■ **Dydaktyka literatury dziecięcej i młodzieżowej**

Obecnie literatura dziecięca i młodzieżowa należy do jednej z najszybciej rozwijających się dziedzin literatury i dydaktyki. Jest ona przedmiotem badań wielu germanistów, socjologów i pedagogów, którzy przez dogłębną analizę próbują określić jej funkcję w kształceniu i nauczaniu.

W nauczaniu języków obcych teksty literackie, w tym literatura dziecięca i młodzieżowa, pojawiają się w połowie lat 80. XX wieku. Przełamane zostaje przeświadczenie (powszechne w metodzie audiolingwalnej i komunikacyjnej), jakoby czytanie literatury było zbędnym balastem na drodze do skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Po latach nieistnienia tekstów czytanych w metodzie audiolingwalnej i absolutnej dominacji tekstów użytkowych w metodzie komunikacyjnej następuje swoisty powrót do jednego z elementów metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która traktowała tekst literacki jako świadectwo kultury języka docelowego, a co za tym idzie, jako pożądane dopełnienie kształcenia językowego. Ten sposób widzenia podejmuje koncepcja nauczania interkulturowego, zakładająca jednoczesne zdobywanie sprawności językowych i umiejętności percepcji nowej rzeczywistości, którą reprezentuje poznawany język, przez pryzmat własnej kultury (także odwrotnie – odbioru rodzimych realiów z nowej perspektywy). Nowoczesne podejście komunikacyjne wykorzystuje w nauczaniu języka obcego potencjał zawarty w autentycznych tekstach literackich. Bazuje przy tym na bliskiej mu koncepcji stawiającej czytelnika i jego recepcję w centrum dydaktyki pracy z tekstem. Wedle

tej szkoły zapoczątkowanej przez niemieckiego literaturoznawcę Hansa Roberta Jaußa tekst literacki nabywa ostatecznego sensu dopiero w akcie jego odbioru przez czytelnika, który staje się w ten sposób jego współautorem. Właśnie ta interaktywność, w przypadku obcojęzycznego czytelnika uzupełniona o interkulturowość, odpowiada wyobrażeniom nowoczesnej dydaktyki języków obcych.

Nic więc dziwnego, że niedługo później, we wczesnych latach 90. pojawiły się adaptacje popularnych dzieł literatury młodzieżowej na potrzeby nauczania języka niemieckiego jako obcego. W roku 1991 wydawnictwo Langenscheidt wydało we współpracy z Goethe-Institut książkę Christine Nöstlinger *Die Ilse ist weg*, którą sama autorka dostosowała do potrzeb czytelnika uczącego się języka niemieckiego. Powieść ta jest jednocześnie pierwszym tomem serii lektur opracowanych z myślą o młodzieży, dla której niemiecki jest językiem obcym (*Leichte Lektüren für Jugendliche*). Z czasem wydawane lektury były uzupełniane o część dydaktyczną i nagrania dźwiękowe.

W analogicznej serii wydawnictwa Klett zatytułowanej *Easy Readers* ukazują się m.in. powieści Ericha Kästnera, Petera Härtlinga, a nawet uproszczona wersja XIX-wiecznej klasycznej pozycji prozy dziecięcej *Heidi* Johanny Spyri.

## ■ **Dlaczego literatura dla dzieci i młodzieży na lekcji języka obcego?**

Uwzględnienie tekstów literackich dostosowanych do wieku uczniów w planie nauczania języka obcego niesie ze sobą wiele korzyści:

- Czyni czytającego ucznia aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, stawiając jego recepcję utworu w centrum zainteresowania, dopuszczając wielość interpretacji i przez to stwarzając mu możliwości działania językowego odpowiednio do jego oczekiwań (zgodnie ze wspomnianą koncepcją czytelnika jako współautora tekstu). Szczególny potencjał literatury młodzieżowej polega na tym, że jako literatura popularna nie wymaga ona przestrzegania norm kształcenia literackiego i zezwala na większą dowolność działań.

- W naturalny sposób wprowadza czytelnika w realia i kulturę kraju, którego języka się uczy. Dzięki tematyce dotyczącej zbliżonej grupy wiekowej nawiązuje do doświadczeń życiowych uczącego się. W ten sposób zostaje zachowana równowaga między tym, co nowe i obce, a tym, co znane i bliskie.
- Wzbogaca nauczanie języka, wychodząc ponad podejście czysto pragmatyczne (jak zapytać o drogę, jak wyrazić niezadowolenie itp.) i czyniąc język obcy narzędziem wyrażania siebie.
- Stanowi impuls do różnorodnych działań językowych: motywuje do zadawania pytań, wyrażania opinii i argumentowania, jest doskonałym punktem wyjścia do twórczego pisania.
- Stwarza możliwość różnicowania trudności zadań i dopasowania ich do możliwości językowych konkretnego ucznia (np. charakterystyka postaci lub wykonanie ilustracji postaci).
- Poszerza zasób słownictwa, prezentując je w autentycznych kontekstach, szczególnie uwrażliwia na niuanse znaczeniowe nieobecne w tekstach podręcznikowych.
- Umożliwia przedstawienie struktur gramatycznych w kontekstach znaczeniowych jako element większej całości – tekstu. Pozwala to np. na analizę funkcji pewnych struktur oraz prezentację gramatycznych środków stanowiących o spójności tekstu (takich jak szyk wyrazów w zdaniu, formy zaimkowe, spójniki itp.)

### **Kryteria doboru książki w nauce języka obcego**

Decydując się na włączenie w tok nauczania utworu z zakresu literatury dziecięcej i młodzieżowej, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka istotnych kryteriów:

- grupę wiekową uczniów,
- tematykę utworu, jej atrakcyjność i zbieżność z zainteresowaniami grupy,
- możliwość twórczego działania uczniów podczas lektury,
- umiejętności językowe czytelników,
- klarowność języka (autentyczny język współczesny, ale bez nadmiaru wyrażen slangowych),

- objętość tekstu (ograniczenie czasowe/liczba zajęć lekcyjnych przeznaczonych na jego omówienie),
- dostępność książki.

### **Model pracy z książką dla dzieci i młodzieży**

1. Zadania przygotowujące do czytania:
  - Przypuszczenia związane z tytułem i nagłówkami (bohater, temat, wydarzenia).
  - Opis ilustracji na okładce i w treści.
  - Formułowanie własnych pytań do tekstu z okładki.
  - Wspólna lektura początku, oczekiwania.
  - Informacje o autorze i jego twórczości.
2. Zadania strukturyzujące tekst:
  - Kompletowanie informacji o postaciach (dane osobowe, związki między nimi).
  - Zbieranie informacji o miejscu lub miejscach akcji.
  - Charakterystyka postaci, wybór odpowiednich cech z listy.
  - Wykonanie ilustracji dotyczących wybranych postaci lub miejsc.
  - Opracowanie słów-kluczy albo pól semantycznych, formułowanie nagłówków do rozdziałów.
  - Chronologiczne porządkowanie wydarzeń z podanej listy.
  - Zadania prawda-fałsz, test wielokrotnego wyboru, tekst z lukami.
  - Dokańczanie zdań wyrażających związki przyczynowo-skutkowe, czasowe itp.
  - Uzupełnianie diagramów przedstawiających przebieg akcji.
  - Notatki do podanych punktów.
3. Zadania analizujące i interpretujące tekst:
  - Zestawienie oczekiwań sprzed lektury z wiedzą po lekturze.
  - Ustalenie punktu kulminacyjnego, kluczowych zdarzeń.
  - Rozmowa o przebiegu akcji: szybka, wolna, przewidywalna itp.
  - Analiza realiów miejsca akcji, kraju, porównanie z krajem ojczystym.
  - Wyszukiwanie interesujących figur stylistycznych: metafor, porównań, idiomów.

- Interpretacja i ocena zachowań postaci.
- Relacje z indywidualnego odbioru tekstu: śmiech, płacz, zaskoczenie, rozczarowanie itp.
- Porównanie z innymi tekstami (tego autora lub o podobnej tematyce).

#### 4. Zadania twórcze:

- Pisanie recenzji.
- Pisanie scenariusza wybranej sceny.
- Pisanie listu, pamiętnika, ogłoszenia, o których w tekście jest tylko wzmianka.
- Pisanie autobiografii wybranej postaci.
- Opowiadanie zdarzeń z perspektywy innej postaci.
- Opowiadanie zmienionej historii (co by było, gdyby).
- Stworzenie ciągu dalszego historii lub historii poprzedzającej akcję.

### Podsumowanie

Jak widać, szerokiej palecie tematycznej literatury dla dzieci i młodzieży odpowiada bogactwo możliwości zastosowania jej na lekcji języka

obcego. Proponowane tu zadania umożliwiają uczniom stopniowe i aktywne odkrywanie tekstu i stanowią podstawę do samodzielnej i twórczej pracy. Zachęta do indywidualnego odbioru tekstu i swobodnego postępowania z nim w naturalny sposób motywuje uczniów do komunikowania własnych wrażeń, opinii i poglądów.

### Bibliografia

- Kast B. (1994), *Literatur im Anfängerunterricht*, w: „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts”, Heft 11, 2/1994, s. 4-13.
- Kast B. (1985), *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin, München: Langenscheidt.
- Heyd G. (1997), *Literatur im Fremdsprachenunterricht*, w: „Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht. Ein Arbeitsbuch”, Tübingen: Gunter Narr, s. 119-148.
- Häussermann U., Piepho H.-E. (1996), *Experimentelles Verstehen und Schreiben*, w: „Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie”, München: Iudicum, s. 359-398.
- Ehlers S. (2001), *Literarische Texte im Deutschunterricht*, w: G. Helbig u.a. (red.), „Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch”, Berlin u.a.: de Gruyter, s. 1334-1345.

(lipiec 2008)

Tamara Czerkies<sup>1</sup>  
Kraków



## Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?

Artykuł powstał jako rezultat doświadczeń gromadzonych w pracy ze studentami języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego w semestrze zimowym 2007/2008 oraz lektury artykułu Jadwigi Kowalikowej *Tekst cudzy – tekst własny* (Kowalikowa 2004). Jest także próbą pokazania, w jaki sposób zachęcać uczących się do twórczego czytania tekstów literackich na zaję-

ciach języka polskiego jako obcego i co z tego może wynikać.

Autorka publikacji *Tekst cudzy – tekst własny* przedstawia problem czytania ze zrozumieniem tekstu literackiego przez uczniów szkół średnich przygotowywanych do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Pokazuje, jak powinien się zmienić dotychczasowy model kształcenia odbiorców literatury wśród rodzimych użytkowników je-

<sup>1</sup> Autorka jest lektorką języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

zyka. Choć z pozoru wydaje się, że kształcenie tej umiejętności u rodzimych użytkowników języka i cudzoziemców bardzo się różni, to w świetle nowoczesnych teorii dydaktycznych i zgodnie z teorią czytania krytycznego oraz teorią tekstu istnieje bardzo wiele punktów stykowych. Tak więc każda publikacja dotycząca dydaktyki języka rodzimego może okazać się cenna również dla nauczycieli języka polskiego jako obcego.

## ■ Uwagi teoretyczne

### **Czytanie, żeby zrozumieć i odpowiedzieć – najważniejsza czynność podczas lektury**

J. Kowalikowa stawia na początku tezę, że tradycyjna triada procesu nauczania: uczeń – nauczyciel – materiał nauczania powinna zostać zamieniona na nową: uczeń – nauczyciel – tekst. W zaproponowanym przez badaczkę ujęciu rola nauczyciela zmienia się z mentora w równie ważną rolę pomocnika. Jest on jednocześnie odbiorcą i nadawcą, tym, który pośredniczy i pomaga, wyjaśnia, interpretuje oraz instruuje. Celem podstawowym tak ujętego procesu jest założenie, by inicjacja stała się inspiracją, aby **zrozumiany tekst zapłodnił uczącego się do tworzenia własnego „tekstu o tekście”** (Kowalikowa 2004:16). Szczególnie istotne jest więc zrozumienie tekstu, które warunkuje z kolei reakcję na niego. Takie podejście do czytania skupia uwagę na problemie podejmowania dialogu i mieści się w nowoczesnych teoriach dotyczących odbioru, którego warunkiem jest czytanie krytyczne i dialog<sup>2</sup>.

C. Wallace określa czytanie krytyczne jako rekonstrukcję dyskursu przy pomocy tekstu i nazywa je czytaniem z podejrzliwością w oczach, tak też zacytowała swoją publikację (Wallace 1995). G. Lazar z kolei pokazuje, jak na zajęciach języka obcego umiejętnie zadawać pytania i tym samym pomagać uczącym się dotrzeć do istoty tekstu, a potem podjąć z nim dialog (Lazar 1993). Do

zadawania pytań i kreatywnego czytania przekonują także w swoich publikacjach C. Kramsch, J. McRae, R. Carter<sup>3</sup>. M. Long w swoim artykule (Long 1986:42) podkreśla, że proces uczenia języka obcego przy pomocy tekstu literackiego jest jałowy, jeżeli nie ma odpowiedzi ze strony czytelnika – ucznia. Należy więc tak pracować z tekstem i stosować takie strategie oraz techniki na zajęciach, by powstał dyskurs.

Wszyscy zwracają uwagę, że czytanie w języku obcym i rodzimym ma ze sobą wiele wspólnego. Niektórzy twierdzą, że czytelnikom obcojęzycznym jest czasami łatwiej wejść w warstwę ideologiczną tekstu, bo nie są obciążeni mnogością znaczeń i podtekstów tak jak rodzimi czytelnicy (Wallace 1995:341).

Podobnie na temat czytania wypowiadają się polscy dydaktycy, którzy również postulują konstruowanie twórczych zajęć, a więc uczenia myślenia i podejmowania rozmowy, a w konsekwencji dawania odpowiedzi tekstowi.

Ewa Nowak w artykule *Sztuka zadawania pytań* (Nowak 2007) pokazuje, jak zadawać pytania do czytanego tekstu, by go zrozumieć, poczuć i dać mu odpowiedź. Jej publikacja jest poświęcona problemowi czytania literatury na zajęciach języka polskiego jako języka ojczystego, jednak uwagi w nim zawarte są bardzo pomocne także w przypadku czytania literatury na zajęciach języka polskiego jako obcego. Autorka podkreśla bowiem, jak ważna jest umiejętność zadawania pytań podczas lektury. Są one jej zdaniem znakiem aktu myślenia – człowiek pytający to przecież człowiek myślący. Pytanie świadczy więc o intelektualnej gotowości oraz jest sygnałem uświadomienia własnej niewiedzy. To, jak powtarza za R. Ingardenem E. Nowak, inicjacja myślenia refleksyjnego i produktywnego. Niestety często się zdarza, że metoda zadawania pytań na zajęciach straciła sens i stała się karykaturalna. Gdy nauczyciel pyta mechanicznie, nie pobudza do

<sup>2</sup> Badacze zajmujący się czytaniem podkreślają, że proces ten jest podobny w języku rodzimym i obcym, w obu przypadkach chodzi o to samo – dialog, dyskurs, twórczą odpowiedź tekstowi. W przypadku czytania tekstów literackich z cudzoziemcami pytania mogą być zbyt proste dla rodzimych czytelników. Jednak na zajęciach języka obcego dochodzimy od prostszych do trudniejszych, tak by lepiej zrozumieć czytany tekst.

<sup>3</sup> Na ten temat – zob. bibliografię w artykułach: T. Czerkies (2006), *Ukryte między wierszami*, „Języki Obce w Szkole” 6/1006 oraz T. Czerkies (2007), *Rzecz wyobraźni*, „Języki Obce w Szkole” 3/2007.

myślenia, a pytania zawierają gotową odpowiedź (Nowak 2007:144).

### **Tekst – bodziec i tekst – reakcja, czyli co zrozumiałem, to napisałem**

W artykule *Tekst cudzy – tekst własny* autorka, wnikliwie analizując problem odpowiadania tekstowi, podaje ciekawe rozwiązania i propozycje. Jej zdaniem, aby inicjacja stała się inspiracją, nauczyciel powinien zwrócić uwagę na to, że celem jego zabiegów na zajęciach jest spowodowanie, by najpierw powstała **wież między tekstem – bodźcem** (w tym wypadku tekstem literackim) **a tekstem – reakcją** ucznia, którym może być notatka, streszczenie, opowiadanie itp. Taka reakcja jest dowodem na to, że uczeń zrozumiał i daje odpowiedź. Związek między tekstem – bodźcem a tekstem – reakcją może być wyrażony na kilka sposobów. Badaczka wylicza osiem wariantów wzajemnych relacji (Kowalikowa 2004:17):

- odtwarzanie treści – może być całościowe lub wybiórcze ograniczone do kilku wątków, motywów, dialogu,
- odtwarzanie struktury tekstu lub jego fragmentu,
- naśladowanie formy całej wypowiedzi,
- przejmowanie cech stylistycznych,
- rozwijanie, kontynuowanie niektórych wątków (np. *Jak skończyła się historia jednej z postaci?*),
- transformacja treściowa lub formalna wzorca (tworzenie wersji alternatywnych),
- parodia i pastisz oryginału – bodźca,
- odwoływanie się do tekstu wzorca w postaci motta, cytatów itp.

Podczas tak rozumianej pracy z tekstem nauczyciel może osiągnąć znakomite efekty edukacyjne. Według J. Kowalikowej (2004:18-19) są nimi:

- nabywanie określonej wiedzy i kultury literackiej,
- doskonalenie sprawności językowych oraz kompetencji komunikacyjnej,
- twórcza samorealizacja,
- rozwój zainteresowań i potrzeb czytelnicy,
- wzmacnianie wiary we własne możliwości.

### **Kształcenie świadomości komunikacyjnej uczniów podczas czytania**

Jak pisze J. Kowalikowa, nauczyciele mają możliwość kształcić świadomość komunikacyjną podczas zajęć skonstruowanych tak, by czytanie tekstu było podporządkowane najpierw jego zrozumieniu, a następnie daniu mu odpowiedzi. Wtedy kształcimy nie tylko świadomość komunikacyjną, ale także leksykalną oraz rozwijamy zasób form gramatycznych. Na zachowania językowe patrzemy przez pryzmat odbierania i nadawania informacji, tak sterujemy pracą uczniów, by zapytali siebie, „po co i dlaczego piszę, jaki to ma mieć kształt” (Kowalikowa 2004:24).

Uwagi badaczki wpisują się w nowoczesny model podejścia do czytania, w którym kształcimy kompetencję komunikacyjną (a wraz z nią świadomość komunikacyjną), kompetencję językową, leksykalną i kulturową.

R. Carter oraz M. McCarthy zwracają uwagę, że świadomość językowa otwiera drzwi kompetencji literackiej. Przecież aby zrozumieć i zinterpretować tekst, student musi wejść z nim w interakcję, a do tego jest mu bezwzględnie potrzebna świadomość językowa. To powoduje, że musi stać się bardziej świadomy tekstu i możliwości języka, jakim tekst operuje (Carter, McCarthy 1995:315).

Z kolei o zależnościach, które istnieją między kompetencją komunikacyjną a kompetencją literacką, pisze J. Spiro. Kompetencja literacka zależy jej zdaniem od kompetencji językowej. Badaczka dostrzega zbieżność między kompetencją literacką a kompetencją komunikacyjną. Tak bowiem jak w kompetencji komunikacyjnej uczący się jest w stanie dokonać generalizacji i stworzyć unikatową, natychmiastową odpowiedź, wykorzystując wyuczone wcześniej wzory, tak kompetentny czytelnik doceni znany tekst i będzie umiał przenieść uogólnienia z jednego kontekstu i tekstu na inne, nieznanne. Zatem kompetentny czytelnik to taki, który potrafi działać zgodnie z oczekiwaniami tekstu i jednocześnie nie boi się przełamywać schematów, odgadując intencje autora (Spiro 1991:32-33). Podobnie, reagując własnym tekstem na tekst cudzy na zajęciach, działa uczeń podczas czytania, o którym pisze J. Kowalikowa.

## ■ Uwagi praktyczne

Tekst literacki okazuje się atrakcyjnym narzędziem kształcenia sprawności – czytania, pisania, mówienia, słuchania, rozwijania słownictwa oraz utrwalania poznanych form gramatycznych. Poniżej przedstawiam efekty działań dydaktycznych „wyzwalania wyobraźni”.

### Go widziałeś przez okno kawiarni?

**Zajęcia kształcące sprawność słuchania i pisania zainspirowane piosenką *Cafe Sułtan* G. Turnaua do tekstu J. Przybory**

By kształcić umiejętność opisu na poziomie zaawansowanym C1, należy znaleźć odpowiedni bodziec, który tak zainspiruje studentów, by zechcieli uwolnić wyobraźnię. Fotografie krajobrazów lub wnętrza są sztampowe i nudne. Dobrym pomysłem okazała się piosenka *Cafe Sułtan* z tekstem Jeremiego Przybory i muzyką Jerzego Wasowskiego w nowoczesnej aranżacji G. Turnaua.

Studenci, zanim przeszli do praktycznych ćwiczeń w pisaniu, przeczytali uwagi teoretyczne na temat dobrze skonstruowanego opisu opracowane na potrzeby zajęć na podstawie książki *Jak pisać?* M. Kuziaka i S. Rzepczyńskiego. Zapoznali się z uwagami autorów o tym, że możemy stosować opis szczegółowy – inwentaryzacyjny oraz poetycki – oddający wrażenie opisywanego miejsca lub krajobrazu (Kuziak, Rzepczyński 2002: 16-17). Następnie rozwiązywali ćwiczenia kształcące sprawność słuchania ze zrozumieniem (łącznie wyrażen z dwóch kolumn – kształcące wrażliwość na poetyckość tekstu, parafrazowanie, dopasowywanie definicji do podanych zwrotów – rozwijanie słownictwa). Wykorzystane ćwiczenia były niezbędne, by tekst został w pełni zrozumiany. Gdy grupa czuła się pewnie, dostała polecenie: *Proszę sobie wyobrazić, że idzie Pani/Pan w zimowy wieczór jedną z ulic mroźnego miasta i nagle spotyka w uroczym zaułku małą kawiarenkę Sułtan. Blask z wnętrza lokalu robi na Pani/Panu takie wrażenie, że spontanicznie przytula nos do oszronionej szyby, żeby zobaczyć, jak jest w środku. Proszę opisać, co Pani/Pan widzi.*

Efekty pracy okazały się zdumiewające, niektórzy ujawnili ukryty literacki talent, a wszyscy zainteresowali się Kabaretem Starszych Panów

do tego stopnia, że w niedługim czasie zupełnie inny tekst z jego programu stał się inspiracją do nowych tekstów o tekście. Przedstawiam wybrane prace studentów.

„Zimno mi. Podobno jest mróz – okna kawiarni zaparowały. Ręką przecieram szkło i patrzę przez okno. W środku jest czarująca atmosfera – widać ciastka, szklanki piwa i pełne popielniczki. Dym jest jak gęsta mgła. Filiżanki gorącej czekolady wpadły mi w oczy. Teraz pragnę czegoś słodkiego i gorącego, najlepiej z bitą śmietaną. Ciasto lub czekolada?”

Wewnątrz jest przytulnie mimo dymu, słychać dobrą muzykę i prawie czuję zapach ciast, czekolady i kawy. Dużo ludzi. Wszyscy siedzą przy stolikach, na ławkach albo na krzesłach. Wszystko jest drewniane i wygląda tak ciepło! Wchodzę? Tak, wchodzę! Ale nie, jeszcze przez chwilę chcę popatrzeć, żeby czuć więcej satysfakcji, gdy na stole będę miał już swoją czekoladę na gorąco. Nie mogę wytrzymać, wchodzę!”

(Marco Cifoletti, Włochy)

„Spacerując w mroźny wieczór przy księżycu po Saskiej Kępie, zatrzymałam się przy kawiarence Sułtan. Chuchnęłam na szybę i przetałam ją rękawiczką, żeby móc zajrzeć do środka. Mimo że okno było zamknięte, doleciała do mnie spokojna muzyka. Czułam zapach dobrej kawy i świeżo upieczonych ciastek. Ściany kawiarni były pomalowane na brzoskwińowo-różowy kolor i wisiały na nich stare zdjęcia, pokazujące dawną twarz Warszawy. Przy stole pod oknem siedziała zakochana para. Już nie najmłodszy, ale bardzo sympatyczny pan zapewne przyniósł żółtą różę i dał ją swojej elegancko ubranej przyjaciółce. Róża teraz leżała na środku drewnianego stołu pomiędzy porcelanowymi talerzykami z jeszcze niedojedzonymi szarlotkami i niebieskimi filiżankami z gorącą kawą. Wnętrze oświetlały tylko świece, a romantyczną atmosferę stwarzał grający na fortepianie młody artysta.”

(Kamila Ondicová, Słowacja)

„Za zaparowanymi oknami Sułtana znalazłam kameralną scenę. Z zewnątrz słychać było tylko stukające szklanki. Te dźwięki razem ze śmiechami i rozmową napełniały kawiarenkę życiem. Wewnątrz lokal był oświetlony tylko świeczkami, które pokazywały uśmiechnięte, a niektóre poważne twarze. Przy jednym stoliku siedziała para, a na stoliku stała piękna, żółta róża. Ta jedna róża zmieniła atmosferę całej kawiarenki – stała się romantyczna. Gdy wysoki kelner podszedł do pary, uśmiechnął się na widok róży.”

(Katarzyna Zerebiec, USA)

## List do zamorskiego królestwa

Pomysł pojawił się podczas pracy w grupach zaawansowanych (studenci Centrum oraz Programu Sokrates – Erasmus UJ), które miały utrwalić zasady pisania listów (prywatnych, urzędowych i polecających). Grupy miały już za sobą podstawowe informacje i ćwiczenia opracowane na podstawie wspomnianej książki M. Kuziaka i S. Rzepczyńskiego (Kuziak, Rzepczyński 2002:80-86) oraz książki A. Markowskiego *Jak dobrze mówić i pisać po polsku* (Markowski 2000). W tym przypadku silnym i atrakcyjnym bodźcem do pisania stał się fragment bajki opracowanej na podstawie tekstu H. Sienkiewicza *Księżniczka i wróżki*, z książki P. Lewińskiego *Oto polska mowa* (Lewiński 2001:15, ćw. 10).

Pierwsze ćwiczenie opracowane na podstawie podręcznika polegało na ułożeniu rozrzuconych fragmentów w spójną całość (rozrzucony tekst, mimo że podręcznik jest przeznaczony dla poziomu średniego, nie jest wcale łatwy). W ten sposób uczący się musieli wejść w jego warstwę znaczeniową i w pełni go zrozumieć. Następnie otrzymali polecenie: *Proszę sobie wyobrazić, że mała księżniczka Maria, obdarzona pięknymi przymiotami ciała, umysłu i serca, osiągnęła wiek odpowiedni do zamążpójścia. Jej rodzice Król i Królowa zamierzają znaleźć jej odpowiedniego kandydata na męża. W tym celu piszą list do zamorskiego królestwa, w którym żyje również atrakcyjny młody Królewicz. W liście opisują zalety Marii i zapraszają Królewicza i jego rodziców do siebie na bal, by umożliwić młodym poznanie się. Proszę napisać list zapraszający w imieniu rodziców Marii do Króla i Królowej z zamorskiego królestwa.*

Studenci mogli wykorzystywać słowniki, a prowadzący podał niektóre zwroty grzecznościowe, by zachować podobieństwo stylu w stosunku do oryginału. W ten sposób z pozoru zwyczajny tekst okazał się bardzo dobrym bodźcem. W grupie większych indywidualistów każdy pracował sam, w grupie bardziej zgranej praca przebiegała w parach. Najciekawsze efekty pisania listów podają poniżej.

„Ich Eminencje, Król Edward i Królowa Krystyna,

Z okazji piętnastych urodzin naszej jedynej córki, zapraszamy Ich Eminencje razem z Księciem Pawłem na uroczysty bal.

Bardzo nam zależy na tym, aby młodzi się poznali, ponieważ nasza czarująca Maria jest już w stosownym wieku do zamążpójścia. Jesteśmy niezwykle z niej dumni.

Jej twarz jest świeża jak pierwiosnek, a oczy ma głębokie jak ocean. Sylwetkę ma zgrabną jak sarenka. Ale najważniejszą zaletą jest jej bezgraniczna dobroć, którą obdarza wszystkich wokół niej.

Nie zatajamy, że wraz z naszą córką przyszedłemu mężowi przekazujemy bogaty posąg.

Mamy nadzieję, że Ich Eminencje przybędą na tę uroczystość, która odbędzie się 10 stycznia w sali balowej naszego zamku.

Z wyrazami szacunku  
Król Jerzy i Królowa Irena”

(Maria Mioduszecki, Maria Uchwat, Niemcy)

„Ich Eminencje, Król Edward i Królowa Krystyna,

Jest dla nas wielką przyjemnością przedstawić Państwu naszą piękną i jedyką Księżniczkę. Dopiero skończyła piętnaście lat, więc jest teraz w stosownym wieku do zamążpójścia.

Księżniczka Maria ma wyjątkowe, cenne dary. Jej doskonałość nie jest tylko zewnętrzna, ale też wewnętrzna. Ma piękny wygląd i czyste serce. Nasza córeczka posiada delikatne i smukłe ciało, aksamitną skórę, jasną karnację i ciemne, jedwabne włosy. Poza tym ma świeżą twarz, głębokie oczy i duszę czystą jak woda źródłana.

Słowa ludzkie nie mogą godnie opisać wszystkich jej zalet, więc zapraszamy Ich Eminencje do nas, abyście mogli zobaczyć na własne oczy wszystkie zalety naszej Księżniczki.

Z wyrazami szacunku  
Król Zygmunt i Królowa Helena”

(Marco Cifoletti, Włochy, Paulina Dylewicz, Niemcy)

„Ich Eminencje, Król Edward i Królowa Krystyna,

Czternaście lat temu Stwórca obdarzył nasz zamek skarbem najcenniejszym – Księżniczką Marysią. Przed naszymi oczami z małego kwiatuszka wyrósł przepiękny kwiat, jakiemu podobnego nie znaleźlibyście, gdybyście przeszukali wszystkie ogrody świata.

Tylko popatrzenie na jej portret, który załączamy. Twarz piękną i różową jak kwiat brzoskwini zdobią głębokie, niebieskie oczy jak toń wodna. Faliste złote włosy spływają jej po ramionach jak promienie słońca wczesnym rankiem zalewające swym światłem zbocza góry. O jej pięknej i wysmukłej postaci, podobnej do młodej palmy, marzą wszyscy młodzi rycerze i książęta.

Mimo że jest piękna i bogata, Maria ma dobre serce – to najcenniejszy skarb, jaki dostała przy urodzeniu. Zawsze jest przygotowana do niesienia pomocy.



Niebiosa obdarzyły ją także mądrością, uczciwością i skromnością.

Jeśli Ich Eminencje uznają kandydaturę naszej Księżniczki za interesującą, zapraszamy do nas na bal urodzinowy, aby syn Wasz mógł osobiście poznać naszą córkę.

Przesyłamy wyrazy szacunku  
Król Jerzy i Królowa Helena”

(Kamila Ondicová, Słowacja)

### **Historia pewnego aptekarza, czyli te same wydarzenia opowiedziane przez innego bohatera**

Zajęcia zostały zainspirowane przez poprzednie, w których wykorzystany był tekst piosenki J. Przybory i J. Wasowskiego. Studentów na tyle zainteresował Kabaret Starszych Panów, że tym razem monolog w wykonaniu Edwarda Dziewońskiego *Baśń o srebrnym dzwoneczku* stał się bodźcem rozwijającym sprawność pisania opowiadań z perspektywy jednej z postaci. Zanim jednak zaczęli tworzyć tekst o tekście, musieli go dobrze zrozumieć i uchwycić, na czym polega dowcip. W tym celu rozwiązywali ćwiczenia na rozumienie globalne (zadania typu prawda/fałsz), ćwiczenia leksykalne (dopasowywanie definicji, tworzenie parafraz). Gdy już wszyscy śmiali się z tego samego, otrzymali polecenie: *Proszę opowiedzieć tę historię z perspektywy jednego z bohaterów – Jana Baptysty, Stanisława Chryzostoma lub Aptekarzowej. Forma jest dowolna, może to być relacja w pierwszej osobie, list do kogoś itp.* Uczący się mogli pracować indywidualnie lub w parach. Efekty dla samej prowadzącej były i zabawne, i śmieszne, a przede wszystkim dały bodziec do kolejnych poszukiwań. Podaję kilka przykładów.

List pisany w imieniu Aptekarzowej do przyjaciółki:

„Droga Aniu,

Piszę do Ciebie, aby szukać pomocy i wsparcia w podjęciu decyzji dotyczącej mojego małżeństwa.

Od kilku miesięcy przychodzi do mnie przystojny, młody mężczyzna o boskim cieple, który zastępuje mojego męża, zajętego nocnymi spacerami po gzymsach. Ma on na imię Stanisław Chryzostom. Jego miłość nie zostawia żadnych plam na moim sumieniu.

Janek Baptysta jest dobrym człowiekiem, ale Staszek spełnia wszystkie moje marzenia.

Czy mogłabyś mi doradzić, w jaki sposób wyjaśnić Janowi, że znalazłam kogoś innego? Czekam na Twój list.

Ściskam Cię mocno

(Katarzyna Malmgren, Szwecja, Ewa Kuras, USA)

Historia opowiedziana z punktu widzenia Stanisława Chryzostoma:

„(...)”<sup>4</sup> Do najszczęśliwszych lunatyków miasta należał aptekarz Jan Baptysta. Znalazł on bowiem nie tylko szczęście w popłatnym zawodzie, ale również piękną, bardzo piękną żonę. Do doskonałości brakowało jej niewiele, miała jednak pewną wadę, którą ja chętnie wykorzystywałem – nie była wierna swojemu mężowi. Kiedy mnie zobaczyła po raz pierwszy, od razu zapomniała o swoim aptekarzu, który co do urody i wieku nie miał szans, aby mi dorównać. Była to miłość od pierwszego wejrzenia! Moja kochana w żaden sposób nie próbowała zabronić mężowi nocnych, lunatycznych wędrówek. Wręcz przeciwnie, powiedziała mi, o jakiej porze aptekarz wychodzi na zdrowotny spacer, a ja już czekałem pod drzwiami, żebyśmy nie tracili ani sekundy. Po usłyszeniu dobrze mi znanego dźwięku srebrnego dzwoneczka, który moja ukochana przyszyła do szlafmocy męża, spokojnie wchodziłem do mieszkania drzwiami i przeżywałem niepowtarzalne chwile w objęciach żony aptekarza. Nie mogłem przecież pozwolić, żeby taka młoda, troskliwa i piękna kobieta zostawała w nocy samotna. Przed powrotem aptekarza delikatnie ostrzegał mnie powracający, srebrny dzwoneczek.

Mijały tygodnie, miesiące, wreszcie minął rok. Rozstawało nam się coraz trudniej, całymi dniami myśleliśmy o sobie. Problem rozwiązał się sam. Po roku dziecię zakwiliło. Ale na szczęście nie na łonie Aptekarzowej, a w przytulnej mansardce pewnej uroczej wdówki, która mieszkała kilka dachów dalej. A kiedy rozkoszne to dzieciątko po kilku tygodniach gaworzyć zaczęło, dźwiękiem, jaki najczęściej można było usłyszeć z jego usteczek był: dri, dri, dri – dźwięk srebrnego dzwoneczka.”

(Kamila Ondicová, Słowacja)

### **☐ Zakończenie**

Doświadczenia spotkań z odbiorcami tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego potwierdzają wielokrotnie powtarzaną za-

<sup>4</sup> Autorka początek historii wzięła z oryginału i dlatego tu został on opuszczony.

sadę, że do każdej grupy uczących się i każdego czytanego tekstu należy podchodzić indywidualnie, stosować inne strategie. Przede wszystkim zaś trzeba dać studentom szansę, by w trakcie czytania (słuchania) powstała więź między nimi a tekstem, by mogli podjąć z nim dialog. Rezultatem takich zabiegów będą zdumiewające teksty o tekście – piękny efekt umiejętnie przez nauczyciela wyzwolonej twórczej wyobraźni.

### Bibliografia

- Baśń o srebrnym dzwoneczku (2000), wydanie płytowe programów Kabaretu Starszych Panów, CD nr 5, Wydawnictwo Polskiego Radia, Warner Music Poland.
- Carter R., McCarthy M. (1995), *Discourse and creativity: bridging the gaps between language and literature*, w: G. Cook, B. Seidlhofer (red.), „Principle and Practice in Applied Linguistic Studies in Honour of H. G. Widdowson”, Oxford: OUP.
- Kowalik J. (2004), *Tekst cudzy – tekst własny*, w: A. Janus-Sitarz (red.), „Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury”, Kraków: Universitas.
- Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: OUP.

- Kuziak M., Rzepczyński S. (2002), *Jak pisać?*, Bielsko Biala: PPU Park.
- Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: CUP.
- Lewiński P. (2001), *Oto polska mowa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Long M. (1986), *A feeling for language, the multiple values of teaching literature*, w: C. J. Brumfit, R. Carter (red.), „Literature and language teaching”, Oxford: OUP.
- Markowski A. (2000), *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*, Warszawa: Wydawnictwo Reader's Digest Przegład sp. z o.o.
- Nowak E. (2007), *Sztuka zadawania pytań*, w: A. Janus-Sitarz (red.), „Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty”, Kraków: Universitas.
- Spiro J. (1991), *Assesing Literature: Four Papers*, w: Ch. Brumfit (red.), „Assesment in Literarture Teaching”, Modern English Publishers.
- Turnau G. (2004), *Cafe Sułtan*, Płyta CD, Warszawa: Pomaton.
- Wallace C. (1995), *Reading with suspicious eyes. Critical reading in foreign language classroom*, w: G. Cook, B. Seidlhofer (red.), „Principle and Practice in Applied Linguistic”, Oxford: OUP.

(marzec 2008)

## Programy, egzaminy, raporty, informacje

Alina Dorota Jarząbek<sup>1</sup>  
Olsztyn



### Badanie pilotażowe egzaminu z języka obcego w gimnazjum

Profesjonalizacja procesu przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, w tym egzaminów z języka obcego, jest niezbędnym warunkiem doskonalenia ich jakości. Środki finansowe, które są dostępne w ramach projektu 5.1. *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum* realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w latach 2007-2013, umożliwiły przeprowadzenie wstępnego egzaminu pilotażowego z języka obcego. Badanie to zrealizowała na zlecenie CKE firma Millward Brown SMG/KRC specjalizująca się w badaniach ilościowych i jakościowych. Jego głównym celem

była szczegółowa analiza trafności i łatwości zadań zawartych w arkuszach egzaminacyjnych (standaryzacja arkusza egzaminacyjnego), a także analiza trafności fasadowej oraz ocena adekwatności procedur przeprowadzania egzaminu, takich jak np. limity czasu. Jednocześnie zintegrowano to szeroko zakrojone badanie uczniów z badaniem kontekstu nauczania języków obcych w gimnazjum, o czym donosiły już dwa artykuły w poprzednim numerze *Języków Obcych w Szkole* (por. Jarząbek 2008b, Otręba 2008). Przygotowaniem narzędzi (testów) do badania pilotażowego zaję-

<sup>1</sup> Dr Alina Dorota Jarząbek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Kierowała badaniami kontekstowymi w ramach projektu 5.1 – *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum*.

ły się specjalnie przeszkolone zespoły ekspertów powołane i koordynowane przez CKE. Komisja przygotowała także szczegółowe procedury losowania szkół do próby na podstawie bazy SIO. Badanie pilotażowe przeprowadzono między 19 maja a 10 czerwca 2007 r. w prawie 400 losowo dobranych szkołach. Testom z języków angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego poddano około 22 tysięcy uczniów. W badaniu zebrano też ankiety uczniowskie dotyczące subiektywnej oceny trudności zadań, zrozumiałości sformułowań oraz ilości czasu potrzebnego na rozwiązanie zadań, a także niemal 400 ankiet dyrektorskich dotyczących organizacji nauczania i wyposażenia szkoły oraz blisko 1200 ankiet nauczycielskich, w tym 558 dotyczących kwalifikacji zawodowych i 564 dotyczących metod nauczania.

Warto nadmienić, że powodzenie tego badania zależało w dużej mierze od współpracy z dyrektorami szkół oraz nauczycielami. Do dyrektorów szkół został skierowany list wyjaśniający celowość badania pilotażowego. Zwrócono w nim uwagę na to, że celem nie jest ocena ani porównanie poziomu umiejętności językowych poszczególnych uczniów i uczniów w poszczególnych szkołach bądź województwach, lecz standaryzacja arkusza egzaminacyjnego oraz wstępna ocena stanu i efektywności organizacji nauczania języków obcych na podstawie ankiet dla dyrektorów i nauczycieli. Ponieważ wyniki przeprowadzonych badań zostały opracowane jedynie w postaci zbiorczych zestawień na poziomie ogólnokrajowym, dyrektorzy szkół nie mogli ich wykorzystać do indywidualnej oceny wiedzy i umiejętności uczniów biorących udział w badaniu. Jednocześnie organizatorzy badania zobowiązali się do zadbania o to, aby szkoły otrzymały wyniki swoich uczniów w porównaniu do wyników uzyskanych przez całą próbę w odniesieniu do testowanych obszarów języka wraz z krótkim komentarzem zawierającym rekomendacje.

## Przebieg pilotażu

W badaniu pilotażowym uczestniczyło prawie 400 gimnazjów z całej Polski. Objęło ono losowo wybrane dwie klasy trzecie w tych szkołach.

Badanie przeprowadzali w naturalnym środowisku uczenia się badanych specjalnie przeszkoleni konsultanci firmy Millward Brown SMG/KRC. Zgodnie z przyjętą procedurą badanie trwało dwa dni po 120 minut dla jednej grupy lub klasy, przy czym do badania w każdej szkole wylosowano po dwa oddziały. W tym czasie uczniowie rozwiązali test językowy oraz wypełnili ankietę, w której wyrazili własną ocenę arkusza egzaminacyjnego. Ze względu na poufność badania w trakcie jego przeprowadzania w klasie nie mogli być obecni – poza konsultantem – ani nauczyciel, ani inne osoby postronne.

W pierwszym dniu badań konsultant przeprowadził pierwszy test w jednym z wylosowanych oddziałów w godzinach 8.30-10.30, a drugi test w drugim wylosowanym oddziale w godzinach 11.00-12.30. Czas przeznaczony na napisanie testu wynosił 90 minut i nie mógł być zmieniony. Po zakończeniu wypełniania testów konsultant rozdał wszystkim badanym uczniom kwestionariusz badający trafność fasadową testu i zebrał arkusze oraz kwestionariusz po ich wypełnieniu. W drugim dniu badań konsultant przeprowadził trzeci test w jednym z wylosowanych oddziałów w godzinach 8.30-10.30, a czwarty test w drugim wylosowanym oddziale w godzinach 11.00-12.30. Tym samym możliwe było zbadanie w jednej szkole czterech wersji testu z danego języka. W wypadku szkół, w których był przeprowadzany pilotaż testów z języka hiszpańskiego i/lub włoskiego badaniu podlegały wszystkie klasy trzecie, w których był nauczany ten język. W tych szkołach pilotaż mógł trwać dłużej niż dwa dni.

W próbie podstawowej zostało wylosowanych po sto szkół z językiem angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim. Celowo natomiast do próby włączone zostały wszystkie szkoły z językiem hiszpańskim (31) i włoskim (5). Aby zmaksymalizować efektywność badań, podjęto decyzję o wylosowaniu rezerwowej próby, zachowując wszelkie zasady losowości doboru próby. W efekcie dolosowano pięć szkół z językiem angielskim, 27 szkół z językiem niemieckim, 35 szkół z językiem francuskim oraz 49 szkół z językiem rosyjskim. W efekcie badania uzyskano 22 485 wypełnionych arkuszy egzaminacyjnych z sześciu języków obcych (por. tabela 1).

Język	Wersja A	Wersja B	Wersja C	Wersja D	Wersja E	Łącznie
Angielski	1690	1768	1735	1696	—	6889
Niemiecki	1464	1381	1477	1440	—	5762
Francuski	861	817	708	827	—	3213
Rosyjski	—	1167	1185	1165	1177	4694
Hiszpański	273	222	288	—	—	783
Włoski	46	10	34	—	—	90

Tabela 1. Rozkład arkuszy w zależności od języka i wersji testu (źródło: Jakubowski i Pokropek 2008).

## ■ Procedury badawcze

Zebrano niezwykle bogaty materiał empiryczny, na podstawie którego opracowano szczegółowy raport zawierający kilkaset stron analiz statystycznych i opisu zebranych danych (por. Jakubowski 2008, Pokropek 2008). Przygotowano osobne raporty dla każdego języka omawiające różnice między wersjami testów i analizujące zadania oraz strukturę testu w każdej wersji.

Podczas pilotażu sprawdzono 22 różne testy z sześciu języków obcych na próbie ok. 22 tysięcy uczniów. Pilotaż objął po cztery wersje egzaminu z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego oraz po trzy wersje testów z języka hiszpańskiego i włoskiego. Łącznie, pod kątem poprawności pomiarowej, przeanalizowano 1056 pytań. Zbadano ich trudność, moc dyskryminacyjną, spójność z resztą pytań w danej wersji, a także spójność trzech obszarów umiejętności: czytania i słuchania ze zrozumieniem oraz reagowania językowego. Do analiz wykorzystano miary oparte na klasycznej teorii testów oraz modelowanie IRT (*Item Response Theory*) (por. Jakubowski i Pokropek 2008).

Przeprowadzanie pilotażu miało na celu wytypowanie pytań, które z różnych powodów (pomyłek merytorycznych, niewłaściwych sformułowań, błędów drukarskich w arkuszach, słabego związku z programem nauczania lub innymi pytaniami w teście) mogły spowodować znaczące problemy w ostatecznym pomiarze. Spośród 1056 zadań<sup>2</sup> zdecydowanie niekorzystnie oceniono około 50, a kolejne kilkadziesiąt zarekomendowano jako zadania o słabych właściwościach pomiarowych i zaproponowano ich zmianę lub usunięcie. Wszyst-

kie wersje testów zostały porównane ze względu na ich trudność, kształt rozkładu oraz zawartość informacyjną za pomocą oszacowań modelami IRT. Analizy te mają na celu wyrównać poziomy trudności i wartość informacyjną różnych wersji testów oraz arkuszy egzaminów z poszczególnych języków przez modyfikację problematycznych zadań testowych. Warto zaznaczyć, że analiza nie polegała jedynie na odnalezieniu zadań słabych pod względem pomiarowym, bowiem w każdym teście zostały wyszczególnione także grupy zadań o bardzo dobrych właściwościach pomiarowych. Wskazano ich zalety i zaproponowano głębszą analizę merytoryczną, która umożliwiłaby w przyszłości konstruowanie zadań – lub całych ich wiązek – charakteryzujących się dobrymi właściwościami pomiarowymi.

## ■ Analiza zadań i wersji testów egzaminacyjnych

Przypomnijmy, że każdy z wylosowanych uczniów rozwiązywał dwie wersje egzaminu z języka, którego uczył się jako obowiązkowego w danym gimnazjum. Przypisanie szkołom i uczniom określonych wersji testów miało charakter w pełni losowy, dzięki czemu próbę uczniów poddanych każdemu z 22 testów można traktować jako reprezentatywną dla uczących się danego języka. W ten sposób prawomocne jest porównywanie poziomów trudności różnych wersji egzaminu z każdego języka. Średnio uczniowie biorący udział w pilotażu rozwiązali 55 proc. zadań, przy czym należy pamiętać, że do tego wskaźnika zaliczają się również pytania, które z różnych przyczyn okazały się słabe pomiarowo, a nawet powinny być

<sup>2</sup>Za zadanie rozumiemy tu każde pytanie lub stwierdzenie, które było punktowane w teście.

z testu usunięte. Można jednak stwierdzić, że dla wersji egzaminów poddanych pilotażowi uczniowie rozwiązywali od 40 proc. do 73 proc. zadań. Dokładne dane są podane w tabeli 2.

Język/wersja	A	B	C	D
Angielski	64	52	62	66
Niemiecki	40	56	52	48
Rosyjski	67	67	61	66
Francuski	53	54	51	57
Hiszpański	69	73	59	—
Włoski	40	54	43	—

Tabela 2. Procent poprawnie rozwiązanych zadań (źródło: Jakubowski i Pokropek 2008).

Średnio około 8 proc. uczniów nie rozwiązało więcej niż 30 proc. zadań, ale w różnych wersjach testów liczba ta wahała się od 1 proc. do 29 proc. uczniów. Poszczególne wyniki, w rozbiciu na języki i wersje testów, zostały przedstawione w tabeli 3. Oczywiście, tak jak wcześniej, wyniki te uwzględniają wszystkie, nawet błędnie skonstruowane pytania.

Język/wersja	A	B	C	D	E
Angielski	6	12	5	5	—
Niemiecki	29	6	7	14	—
Rosyjski <sup>3</sup>	—	5	5	7	6
Francuski	7	9	22	10	—
Hiszpański <sup>4</sup>	3	1	8	—	—
Włoski <sup>4</sup>	15	10	10	—	—

Tabela 3. Procent poprawnie rozwiązanych zadań (źródło: Jakubowski i Pokropek 2008).

## ■ Subiektywna ocena arkusza egzaminacyjnego

Ankieta uczniowska zawierała pytania o postrzeganą trudność i zrozumiałość sformułowań każdego zadania. Stwierdzono znaczną wariację ocen trudności i zrozumiałości zadań, a także całych wersji arkusza egzaminacyjnego. Okazało się także, że oceny trudności zadań są ściśle po-

wiązane z oceną zrozumiałości poleceń. Ankieta uczniowska zawierała także pytania o czas przeznaczony na rozwiązanie zadań z zakresu odbioru tekstu słuchanego oraz całego testu. Także w tym przypadku oceny okazały się powiązane ze sobą. Można więc powiedzieć, że trudność zadań, zrozumiałość sformułowań i ocena czasu na wykonanie testu są mocno skorelowane, a – jak wykazała analiza wyników testów uczniowskich i odpowiedzi w ankietach uczniowskich – są także mocno powiązane z rzeczywistym poziomem umiejętności uczniów. Uczniowie postrzegający zadania jako trudne, mający problemy ze zrozumieniem sformułowań oraz wskazujący, że zbyt mało czasu przeznaczono na rozwiązanie zadań, uzyskiwali przeciętnie niższe wyniki z testów.

Pokazuje to, że z jednej strony uczniowie trafnie oceniają swój poziom umiejętności, a z drugiej zrozumiałość zadań i czas potrzebny na wykonanie testu także silnie zależą od poziomu umiejętności. W szczegółowym raporcie z ankiet uczniowskich przedstawiono rozkłady ocen dla każdego zadania wszystkich wersji testów, podając proste statystyki, dzięki którym można określić, jakie pytania uczniowie postrzegali jako trudne lub łatwe, a przede wszystkim, które zadania były według nich sformułowane w sposób niezrozumiały (por. Jakubowski 2008). Stanowi to doskonały materiał do korekty i ewentualnej modyfikacji przygotowanych wersji egzaminów.

## ■ Podsumowanie

Przygotowanie pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum wiąże się z profesjonalizacją wielu działań (por. Jarząbek 2007, 2008a, Obidniak 2007). Jednym z nich jest standaryzacja arkuszy egzaminacyjnych. Dokonano jej na szeroką skalę, wykorzystując reprezentatywną próbę badawczą. Ogrom tego przedsięwzięcia pozwolił odpowiedzieć na założone cele badawcze. Szczegółowa analiza statystyczna została przeprowadzona dla zadań z każdej wersji testu i zawarta jest w sześciu odrębnych raportach dla każdego

<sup>3</sup> Egzamin z języka rosyjskiego był przeprowadzony w wersjach B, C, D i E.

<sup>4</sup> W przypadku języka hiszpańskiego i włoskiego należy zachować szczególną ostrożność w interpretacji tych wskaźników ze względu na małą liczbę przebadanych uczniów.

języka, które dają podstawę do określenia właściwości pomiarowych wszystkich zadań i wersji egzaminów (por. Pokropek 2008). Analizy zostały przedstawione ekspertom Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, którzy wykorzystali je do ponownej ewaluacji arkuszy egzaminacyjnych. Taka procedura z pewnością przyczyni się do tworzenia trafnych testów przez ekspertów stale doskonalących swój warsztat.

### Bibliografia

- Jakubowski M., Pokropek A. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych. Podsumowanie raportu końcowego* (manuskrypt).  
 Jakubowski M. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych* (manuskrypt).

- Jarząbek A. D. (2007), *Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 67-70.  
 Jarząbek A. D. (2008a), *Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 66-68.  
 Jarząbek A. D. (2008b), *Kwalifikacje nauczycieli języka obcego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole” 4/2008, s. 91-98.  
 Obidniak D. (2007), *Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?*, „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 65-67.  
 Otręba R. (2008), *Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienia badawcze*, „Języki Obce w Szkole” 5/2008, s. 98-102.  
 Pokropek A. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych. Analiza wyników* (manuskrypt).  
 (październik 2008)

Sabina Nowak<sup>1</sup>  
 Tarnów



## Wpływ egzaminów doniosłych na beneficjentów

21 października 2008 r. odbył się próbny egzamin z języków obcych w gimnazjum. Czy jest on ważny? Dla kogo? Dlaczego w ogóle ocenia się umiejętności językowe? Takie i inne pytania nasuują się wraz ze zbliżającą się datą 24 kwietnia 2009 roku, czyli dniem, w którym gimnazjaliści z całej Polski przystąpią do zewnętrznego egzaminu z języka obcego<sup>2</sup>. Kluczowe wydaje się zatem pytanie, czy chcemy wywołać korzystne konsekwencje związane z wprowadzeniem tego egzaminu dla wszystkich jego beneficjentów. Jeżeli tak, to czy nie powinniśmy podjąć odpowiednich kroków w celu popularyzowania tego egzaminu oraz zbudowania jego pozytywnego wizerunku w kolejnych latach? Artykuł ten nie jest próbą odpowiedzi na postawione wyżej pytanie, ma jednak na celu zwrócenie uwagi na najważniejsze

sprawy związane z szeroko rozumianym efektem zwrotnym egzaminów doniosłych.

### Kim są beneficjenci i jaki wpływ może na nich wyrzucić egzamin?

Egzamin gimnazjalny jest egzaminem doniosłym (*high-stakes test*), mającym wielu beneficjentów. Jest bowiem egzaminem, który „wykorzystywany jest do otrzymania wyników, które mają bezpośrednio, ważne konsekwencje dla osób badanych, programów i instytucji zaangażowanych w proces testowania” (Standardy 2007:299). Do osób bezpośrednio zainteresowanych egzaminem możemy zaliczyć uczniów, ich rodziców i nauczycieli, a także dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz władz samorządowych. Informacje na temat

<sup>1</sup> Autorka jest asystentem w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

<sup>2</sup> W trzech kolejnych latach szkolnych (2008/2009, 2009/2010, 2010/2011) wynik trzeciej części egzaminu gimnazjalnego nie będzie brany pod uwagę w trakcie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych – komunikat w sprawie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych oraz trzeciej części egzaminu gimnazjalnego dotyczącej wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego 30.10.2008. Zmieniony 30.10.2008. <http://www.men.gov.pl/content/view/1/2029/20>.

egzaminu są ważne dla egzaminatorów, instytucji rządowych i pozarządowych, autorów zadań i testów egzaminacyjnych oraz wydawnictw oświatowych. Dodatkową grupę stanowią także naukowcy i badacze, którzy szczególnie interesują się tym, czy egzaminy spełniają kryteria jakości związanej z ocenianiem, a więc na przykład kryteria trafności, rzetelności, funkcjonalności i bezstronności.

Tabela 1 ilustruje główne różnice i podobieństwa, w teorii i praktyce, w określaniu właściwości testów językowych, które mają dowodzić o ich wysokim standardzie i jakości. Należy tutaj zaznaczyć, że badanie szeroko rozumianego wpływu lub konsekwencji społecznych, które niesie ze sobą wprowadzenie nowego egzaminu, odgrywa tutaj nie mniejszą rolę niż pozostałe właściwości.

Kunnan (2004)	Bachman i Palmer (1996)	Cambridge ESOL (Hawkey 2006)	Centralna Komisja Egzaminacyjna
Trafność Brak stronniczości Dostępność Zarządzanie <b>Konsekwencje społeczne</b>	Rzetelność Trafność teoretyczna Autentyczność Oddziaływanie <b>Wpływ</b> Funkcjonalność	Trafność Rzetelność <b>Wpływ</b> Funkcjonalność (tzw. VRIP, czyli <i>validity, reliability, impact, practicality</i> )	Rzetelność Trafność Obiektywizm Efektywność Akceptowalność

Tabela 1. Właściwości testów językowych.

Ciekawym przykładem badań nad efektem zwrotnym egzaminu były badania nad wpływem (*impact studies*), jaki egzamin IELTS wywarł na swoich beneficjentów, przeprowadzone przez Rogera Hawkeya z Cambridge ESOL (Hawkey 2006). Głównym celem tych badań było udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące:

- charakterystyki zdających i ich nastawienia do egzaminu IELTS,
- opinii nauczycieli na temat egzaminu,
- analizy metod nauczania i materiałów wykorzystywanych w przygotowaniu do egzaminu,
- doświadczeń instytucji przeprowadzających ten egzamin.

Głównymi narzędziami użytymi w tym badaniu były:

- ankiety skierowane do uczniów na temat ich motywacji, doświadczeń związanych z rozwiązywaniem testów językowych, strachem przed egzaminem itp.,
- ankiety dla nauczycieli wsparte wywiadem,
- ewaluację podręczników,
- obserwacje lekcji,
- ankiety dla administratorów przeprowadzających egzamin.

Warto zauważyć, że w kontekście egzaminu z języków obcych w gimnazjum brak, jak do tej pory, badań o podobnej lub zbliżonej tematyce. Dlatego istnieje ogromna potrzeba ich rozpoczęcia w celu określenia efektu, jaki egzamin gimnazjalny wywiera na zdających oraz nauczanie w szkołach. Głównym obszarem zainteresowań powinny stać się zagadnienia związane z bezstronnością testu (*test fairness*), strachem przed egzaminem, motywacją do nauki języków obcych oraz wpływem egzaminu na treści i metody nauczania.

W celu stwierdzenia, czy egzaminy zewnętrzne wywierają wpływ na jakość edukacji oraz poziom kształcenia w szkołach, a także czy są jednym z najważniejszych mechanizmów zmian w oświacie, warto wyznaczyć i zweryfikować 15 hipotez zaproponowanych przez J. C. Aldersona i D. Walla (1993:115-129), które zakładają, że egzamin będzie miał wpływ na:

- proces nauczania,
- proces uczenia się,
- to, czego nauczyciele uczą,
- to, jak nauczyciele uczą,
- to, czego uczniowie się uczą,
- to, jak uczniowie się uczą,
- tempo i kolejność nauczania,
- tempo i kolejność uczenia się,

- stopień i dogłębność nauczania wymaganych treści,
- stopień i dogłębność uczenia się wymaganych treści,
- postawę wobec treści i metod nauczania i uczenia się,
- wszystkich uczących się i nauczających,
- niektórych uczących się i nauczających, ale nie na innych, a także
- egzaminy, które będą spełniały ważne konsekwencje, będą miały wpływ na uczenie się i nauczanie,

- egzaminy, które nie będą spełniały ważnych konsekwencji, nie będą miały wpływu na uczenie się i nauczanie<sup>2</sup>.

### **Jakiego rodzaju konsekwencje chcemy wywołać?**

Warto przyjrzeć się zatem, jakie mogą być pozytywne konsekwencje oraz jakie są zagrożenia związane z wprowadzaniem doniosłych egzaminów (Tabela 2).

Pozytywne konsekwencje testowych egzaminów doniosłych	Zagrożenia/zarzuty względem egzaminowania zewnętrznego
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dostrzeganie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.</li> <li>2. Upowszechnianie wiedzy o pomiarze dydaktycznym.</li> <li>3. Gromadzenie informacji o uczniach i szkołach.</li> <li>4. Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniach i szkołach.</li> <li>5. Poszukiwanie alternatywnych sposobów kształcenia.</li> <li>6. Rozliczanie szkół pod względem skuteczności i kształcenia.</li> <li>7. Zgłębianie treści i struktury przedmiotów szkolnych przez nauczycieli.</li> <li>8. Podnoszenie jakości testów egzaminacyjnych.</li> <li>9. Podnoszenie jakości uczenia się.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Redukcja czasu przydzielonego na „zwykłe” nauczanie.</li> <li>2. Zaniedbywanie materiału pozaegzaminacyjnego przez nauczycieli.</li> <li>3. Dostosowywanie metod kształcenia do zadań egzaminacyjnych.</li> <li>4. Ograniczanie swobody wyboru przedmiotów i uczenia się.</li> <li>5. Ujemny wpływ etyczny na nauczycieli.</li> <li>6. Postrzeganie egzaminu przez uczniów, zwłaszcza młodszych, jako surowej kary.</li> <li>7. Budzenie w uczniach niechęci do przedmiotów szkolnych.</li> <li>8. Obniżanie samooceny uczniów.</li> <li>9. Możliwa dyskryminacja środowiskowa i etniczna uczniów.</li> <li>10. Przecenianie wartości zadań wyboru wielokrotnego.</li> </ol>

Tabela 2. Pozytywne konsekwencje testowych egzaminów doniosłych (Cizek 2001) oraz zagrożenia płynące z wprowadzenia doniosłych testów (Smith i Rottenberg 1991, wykaz uzupełniony Niemierko 2006/2007).

Oczywiście nie sposób wyliczyć wszystkich pożądaných i niepożądaných konsekwencji, które niosą egzaminy zewnętrzne. Jednym z powodów może być to, że swoim zasięgiem wykraczają poza sytuację szkolną i ocenianie wewnętrzne. Egzaminy doniosłe wywierają przede wszystkim ogromny wpływ na szanse edukacyjne zdających, na podejmowane decyzje związane z planowaniem programu nauczania oraz publikacji podręczników przygotowujących do egzaminu. Mogą także powodować zmiany w metodyce naucza-

nia, zawężanie nauczanych treści lub też nauczanie pod egzamin. Wiedząc, jakie mogą być negatywne konsekwencje, możemy starać się zaradzić pojawiającym się problemom i podejmować takie decyzje, aby otrzymać zamierzony efekt.

### **Jakie decyzje należy podjąć, aby otrzymać zakładane efekty?**

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy rozważyć, jakie zmiany chcemy wprowadzić za po-

<sup>2</sup> Kolejność została tu celowo zmieniona.



mocą egzaminu i czy te zmiany będą prowadziły do dobrej praktyki. Najważniejsze jest, aby decyzje były podejmowane w taki sposób, aby prowadziły do efektów, które są korzystne dla beneficjentów, a więc były uwarunkowane edukacyjnymi, społecznymi, politycznymi oraz etycznymi przesłankami. Nikt jednak z nas nie jest w stanie odpowiedzieć dziś na wszystkie pytania z tym związane. Do tego potrzeba dobrze zaplanowanych i profesjonalnie przeprowadzonych badań naukowych. Zebrane w ten sposób dowody posłużą jako jedna z części składowych szeroko rozumianej trafności testu, w tym wypadku trafności konsekwencyjnej. B. Niemierko określa ten rodzaj trafności „*terenem ostrożnych przewidywań rozwoju zjawisk oraz skutków podejmowanych decyzji*” (Niemierko 2008:27).

Analiza pożądaných i niepożądaných, zamierzonych i niezamierzonych następstw wynikających z wprowadzenia nowego egzaminu z języków obcych w gimnazjum może być bardzo pomocna w określeniu jego wpływu na efektywność pracy w szkołach, motywację uczniów, modyfikowanie i ulepszanie programów nauczania oraz na politykę edukacyjną państwa (Standardy 2007:42-43). Warto więc poddać dokładnej analizie nie tylko wyniki próbnego egzaminu z języków obcych w gimnazjum, ale przede wszystkim podjąć szeroko zakrojone badania kontekstowe, w celu określenia

wplywu, jaki egzamin wywiera na wszystkich jego beneficjentów. Dopiero wtedy będziemy mogli podjąć odpowiednie (korzystne) decyzje i otrzytać pozytywne i pożądanе efekty.

### Bibliografia

- Alderson J. C., Wall D. (1993), *Does washback exist?*, „Applied Linguistics” 14, s. 115-129.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice* (II wyd.), Oxford: OUP.
- Cizek G. (2001), *More unintended consequences of high-stakes testing*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 4.
- Hawkey R. (2006), *Impact Theory and Practice: Studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000*, w: „Studies in Language Testing” 24, Cambridge: CUP, Cambridge ESOL.
- Kunnan A. J. (2004), *Test fairness*, w: M. Milanovic, C. Weir, S. Bolton (red.), „Europe language testing in a global context: Selected papers from the ALTE conference in Barcelona”, Cambridge: CUP.
- Niemierko B. (2006/2007), *Znaczenie edukacyjne egzaminu doniosłego*, „Meritum” 3-4, [http://www.meritum.mscdn.edu.pl/moduly/egzempl/3/3\\_4\\_abc.pdf](http://www.meritum.mscdn.edu.pl/moduly/egzempl/3/3_4_abc.pdf).
- Niemierko B. (2008), *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela*, w: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), „Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela”, Opole: PTDE.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007), przekład: Elżbieta Hornowska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

(październik 2008)

Barbara Głowacka<sup>1</sup>  
Białystok



## Sprostać wymaganiom egzaminacyjnym i nie zawieść oczekiwań uczniów

Pewien autor artykułu umieszczonego w Internecie wyrażał niedawno radość z decyzji o wprowadzeniu egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego. Był zdania, że egzamin ten pomoże w organizacji procesu dydaktycznego i realizacji celów nauczania języków, przez co wpłynie na jego

efektywność, bez wątplenia też podniesie rangę przedmiotu i wpłynie na podniesienie motywacji do nauki. Ten sam autor wyraził przy tym pogląd, że nawet jeśli w większości szkół uczniowie zaczną się uczyć pod egzamin z wybranych aspektów kompetencji językowej i komunikacyjnej, należy

<sup>1</sup> Dr Barbara Głowacka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Białymstoku i członkiem Komitetu Akredytacyjnego Rady Europy ds. Europejskiego portfolio językowego.

uznać to za zjawisko naturalne i w gruncie rzeczy pozytywne. Po dłuższym namyśle przyznałam mu rację. Trudno przecież wymagać od młodych ludzi, aby uczyli się wszystkiego, gdy standardy wymagań, zakres treści egzaminu oraz wzory testów są podawane do ogólnej wiadomości na długo przed ich przeprowadzeniem.

Przyznam też, że nie ukrywałam radości z tego, że egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego został przedstawiony 20 lutego 2008 r. na konferencji MEN i CKE dotyczącej wdrażania projektów Europejskiego Funduszu Społecznego **jako egzamin biegłości językowej**. Mówiono wówczas o konieczności doskonalenia narzędzi oceniania formalnego i alternatywnego nie wiedzy, ale umiejętności językowych, o potrzebie przygotowania nauczycieli i egzaminatorów do nowego typu egzaminu. Upowszechnienie istniejących już od kilku lat na naszym rynku publikacji CODN i Rady Europy – *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ 2003) oraz *Europejskiego portfolio językowego* (EPJ 2004 i kolejne lata) – wpisywało się w cele koordynatorów projektu *Egzamin gimnazjalny z języka obcego* i stanowiło jeden z ważnych wniosków konferencji.

Na mój dobry nastrój wpłynęły także artykuły opublikowane rok temu na łamach *Języków Obcych w Szkole*. W jednym z nich Alina Dorota Jarząbek (Jarząbek 2008:68-71) kładła nacisk na potrzebę zastosowania odpowiednich instrumentów do oceny biegłości językowej uczniów szkół gimnazjalnych, sugerując jednocześnie, że nie ma potrzeby wyważania otwartych drzwi, gdyż właściwym odniesieniem dla krajowych standardów są wyskalowane i skalibrowane deskryptory umiejętności ESOKJ, *Europejskie portfolio językowe* może natomiast w sposób wydatny przyczynić się do podniesienia efektywności nauki szkolnej przez wdrażanie ucznia do samooceny postępów w nauce. W tym samym numerze *Języków Obcych w Szkole* Dorota Obidniak pisała „*nic więc dziwnego, że opracowując format egzaminu, będziemy odwoływać się do dokumentów międzynarodowych*

*Unii Europejskiej i Rady Europy (...). Egzamin odpowie też na pytanie, w jakich relacjach do międzynarodowego systemu (...) wskaźników będzie polski egzamin z języka obcego w gimnazjum*” (Obidniak 2008:66). Nie sposób nie przyklasnąć autorkom wspomnianych artykułów. ESOKJ to cenne odniesienie dla autorów testów i egzaminatorów, dzięki EPJ nauczyciel i uczeń mogą natomiast spokojnie, nie rezygnując z podręcznika i nie wpadając w pułapkę uczenia się pod egzamin, realizować cele uczenia się i nauczania zbieżne ze wspólnymi europejskimi standardami kształcenia językowego.

Tymczasem ani w opublikowanym w 2007 roku *Informatorze CKE* dotyczącym egzaminu gimnazjalnego z języka obcego, ani we wstępie do arkusza próbnych egzaminu gimnazjalnego, ani na aktualizowanych stronach internetowych nie znajdziemy nawet śladu odniesienia do wyżej wspomnianych opisów biegłości ESOKJ oraz znajdującej się także w tym dokumencie tabeli samooceny biegłości językowej (ESOKJ 34-35). Nawet w radach adresowanych do uczniów (*Informator*) nie ma najmniejszej sugestii wykorzystania w trakcie nauki takich materiałów, jak *Europejskie portfolio językowe*. To wielka szkoda, tym bardziej że obie wyżej wspomniane publikacje istnieją w naszej przestrzeni edukacyjnej od 2003 i 2004 roku. Nowa podstawa programowa dla gimnazjum, która ma obowiązywać od roku 2009/2010, odnosi się już do poziomów biegłości Rady Europy oraz podkreśla potrzebę kształtowania umiejętności samooceny „*np. przy użyciu portfolio językowego*”<sup>2</sup>. W uzasadnieniu zmian wprowadzonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego czytamy, że została ona sformułowana „*w języku wymagań ogólnych, zaś treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności są sformułowane w języku wymagań szczegółowych*” oraz że zmiany te stanowią „*także pierwszy krok do wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (DzUzr UE C z 6.05.2008 r., s. 1)”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> [www1.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www1.reformaprogramowa.men.gov.pl)

<sup>3</sup> Ibidem.

Pozbawiony europejskich odniesień tegoroczny egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego sprawia mimo wszystko wrażenie oryginalnego polsko-polskiego bytu. Jego głównym celem jest „sprawdzenie wiedzy” (sic!) „i umiejętności z zakresu trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych: odbioru tekstu słuchanego, odbioru tekstu czytanego i reagowania językowego” (*Informator CKE 2007:5*). Inaczej mówiąc, chodzi w nim o sprawdzenie poprawności leksykalnej i gramatycznej (składniki kompetencji lingwistycznej) oraz o sprawdzenie stopnia biegłości w słuchaniu i w czytaniu ze zrozumieniem, jak również biegłości w sytuacjach interakcji, czyli rozmowy w języku obcym (komponent kompetencji komunikacyjnej). To uściślenie w duchu *ESOKJ* wydaje się istotne, bo od tego, jakie nadamy rzeczy słowo, zdaje się zależeć koncepcja egzaminu, dobór materiałów dydaktycznych, sposobów pracy z uczniem w szkole oraz strategię uczenia się stosowane przez ucznia poza szkołą. Wiedza językowa ma się przejawiać w tym, jak „uczeń rozpoznaje i poprawnie stosuje struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji” (*Informator CKE 2007:23*).

Należy podkreślić, że omawiane standardy wymagań egzaminacyjnych sformułowane w odniesieniu do podstawy programowej są związane, a wymagany zakres wiedzy leksykalno-gramatycznej i obowiązującej tematyki wyliczony skrupulatnie co do ostatniego punktu. Przyjęto tu jednak perspektywę instytucjonalną, czytelną dla osób układających test, tych, które będą oceniać jego wyniki, a także nauczycieli zobowiązanych do poznania podstawy programowej. Perspektywa ta jest obca osobie uczącej się, która ma raczej tendencję do postrzegania swoich postępów w nauce w kategoriach komunikacyjnych, funkcjonalnych, a nie formalnych. Narzucanie uczniowi perspektywy instytucjonalnej zmusza go do bezmyślnego uczenia się pod egzamin oraz do uczenia się na pamięć wyznaczonego słownictwa i struktur. Jak wynika z uwag pomocniczych towarzyszących prezentacji struktury egzaminu, jego celem jest, aby uczeń zdał przede wszystkim sprawdzian ze znajomości kilku strategii słuchania i czytania ze zrozumieniem, a także dowiódł swego doświadczenia w rozwiązywaniu typowych dla testowania

tych umiejętności zadań. Umiejętności te odnajdziemy w *ESOKJ* w tabeli dotyczącej strategicznych umiejętności receptywnych:

	<b>Rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia (<i>inferring</i>)</b>
C2	Jak C1
C1	Uczący się dysponuje szerokimi umiejętnościami wykorzystywania kontekstowych, gramatycznych i leksykalnych wskazówek płynących z tekstu do oceny postawy, nastroju i intencji nadawcy oraz przewidywania tego, co może się pojawić w odbieranym tekście.
B2	Potrafi stosować różne strategie prowadzące do zrozumienia tekstu, takie jak słuchanie w celu wyszukania najważniejszych informacji i sprawdzenie rozumienia, korzystając ze wskazówek wynikających z treści.
B1	Potrafi określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanymi słów dotyczących tematów związanych z jego własnymi zainteresowaniami. Potrafi na podstawie kontekstu domyślać się znaczenia co jakiś czas pojawiających się nieznanymi mu słów i dedukować znaczenie zdania, pod warunkiem że omawiany tekst jest mu znany.
A2	Potrafi wykorzystać ogólne rozumienie krótkich tekstów i wypowiedzi na konkretne tematy życia codziennego, by domyślić się z kontekstu prawdopodobnego znaczenia nieznanymi mu słów.
A1	(brak wyznacznika)

Tabela 1. Źródło: *ESOKJ* (2003), Rada Europy, CODN, s. 73.

Jak już wspomniałam, jeśli zadania testowe nie nawiązują bezpośrednio do opisu pożądanych zachowań komunikacyjnych na poziomie A1, A2 lub B1 (standardy wymagań egzaminacyjnych nie wskazują, o jaki poziom biegłości chodzi), to przede wszystkim dlatego, że w budowaniu ich przyjęto perspektywę instytucjonalną. Uczeń nie jest oceniany za to, że potrafi np. dotrzeć do celu, posługując się wskazówkami udzielonymi mu ustnie przez jakiegoś przechodnia, ale za to, że rozpoznaje związki znaczeniowe między poszczególnymi częściami nieznanego mu dotychczas tekstu. Choć jest to niewątpliwie jedna z ważnych

strategii odbioru, ustawienie egzaminu pod tym kątem może wpłynąć na decyzje nauczycielskie dotyczące wyboru celów, materiałów i technik nauczania, a także w konsekwencji ograniczyć możliwości doskonalenia oraz samooceny umiejętności komunikacyjnych. A tak niewiele trzeba, aby zaproponować uczniom standardy dostosowane do ich potrzeb:

Perspektywa instytucjonalna	Perspektywa osoby uczącej się
Uczeń:	
Określa główną myśl tekstu	Potrafię zrozumieć, o czym jest mowa w słuchanym lub czytanim przeze mnie tekście.
Określa kontekst sytuacyjny	Potrafię zrozumieć informacje dotyczące osób występujących w tekście, tego, co robią, o czym mówią, gdzie są, oraz przyczyny lub cel ich działania itd.
Określa intencje nadawcy tekstu	Potrafię zrozumieć, dlaczego ktoś coś mówi, robi. Potrafię zrozumieć, w jakim celu został wypowiedziany lub napisany dany tekst.

Tabela 2. Źródło: opracowanie własne.

Komunikat na dworcu jest ważny i słuchamy go, bo zależy nam na dotarciu do celu podróży. Wsłuchiwanie się w prognozę pogody jest związane z decyzją o wyborze wycieczki za miasto lub spędzeniu niedzieli przed telewizorem. W sytuacji egzaminu gimnazjalnego w formie pisemnej sprawdzenie biegłości w słuchaniu nie jest łatwe, łączy bowiem z konieczności obie sprawności receptywne słuchania i czytania. Uczeń zakreśla odpowiedzi odpowiadające treści wysłuchanego tekstu w teście wielokrotnego wyboru, potwierdza prawdziwość podanych informacji w zadaniu typu prawda/fałsz, uzupełnia słowami z listy tekst z lukami lub dopasowuje do usłyszanych wypowiedzi wskazane fragmenty tekstu. Sprawdzenie biegłości w słuchaniu ze zrozumieniem jest tym samym wspomagane i zakłócone przez czytanie ze zrozumieniem, co niezwykle rzadko zdarza się w autentycznych sytuacjach komunikacji językowej. Niewątpliwie wielokrotne wykonywa-

nie podobnych zadań w ramach przygotowań do egzaminu przynosi wymierne korzyści: uczy słuchania selektywnego, rozszerza zasób słownictwa, pozwala ćwiczyć domysł językowy itp. Niesie także ze sobą ryzyko zredukowania do minimum ćwiczeń ukierunkowanych na doskonalenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem w sytuacjach zbliżonych do naturalnej komunikacji językowej, w których uczeń ma być słuchaczem podmiotem, a nie słuchaczem obserwatorem. Gdy słuchamy jakiegoś komunikatu, sygnalizujemy jego zrozumienie przez działanie. Stąd ogromna potrzeba korzystania z materiałów, takich jak *Europejskie portfolio językowe*, w którym opis umiejętności godzi obie perspektywy: instytucjonalną (to, czego wymaga się ode mnie na danym poziomie biegłości) z perspektywą indywidualną (sytuacje komunikacyjne w języku obcym, w których mogę się znaleźć i będę musiał/a odpowiedzieć przez działanie werbalne lub niewerbalne).

Podobne uwagi krytyczne dotyczą działu *Reagowanie językowe*, gdzie zdający wykazuje się bardziej strategiami rozumienia tekstu lub znajomością słówek i wyrażeń niż rzeczywistą umiejętnością nawiązania lub podtrzymania krótkiej rozmowy w języku obcym w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Takich kontekstów ważnych dla powodzenia interakcji ustnej *ESOKJ* przewiduje dziewięć: *interakcja ustna – ogólny opis umiejętności, rozumienie rozmówcy-rodzimego użytkownika języka, konwersacja, dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi), dyskusja formalna i udział w spotkaniach, rozmowa prowadzona w konkretnym celu, rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach, wymiana informacji, prowadzenie i udzielanie wywiadu (ESOKJ:74-79)*. Oczywiście nie każdy z tych kontekstów musi być trafny z punktu widzenia celów nauczania w danym kraju lub programu nauczania na danym poziomie edukacyjnym, nie każdy musi podlegać ocenie w trakcie egzaminu. Konieczne i zrozumiałe jest dokonywanie w takim wypadku selekcji. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* ma tę zaletę, że oferuje na każdym z trzech pierwszych poziomów (A1, A2, B1) opisy umiejętności skorelowanych z *ESOKJ*, oczekiwanych na danym poziomie nauki i respektujących potrzeby ucznia. Spójrzmy na listy umiejętności A2 i B1 i deskryptory KE:

EPJ 10-15 lat Rozmawiam A2	EPJ 10-15 lat Rozmawiam B1	Standardy wymagań egzaminacyjnych – gimnazjum. Reago- wanie językowe
Potrafię w prosty sposób przeprosić (osoby dorosłe, rówieśników) i przyjąć przeprosiny.	Potrafię zacząć, podtrzymać i skończyć prostą rozmowę na tematy mi znane lub takie, którymi się interesuję.	Uczeń właściwie reaguje językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych, a w szczególności w celu:  rozpoczęcia, podtrzymania, zakończenia rozmowy,  uzyskania lub udzielenia informacji,  odmowy udzielenia informacji.
Potrafię w prosty sposób zamówić coś do picia, np. w barze.	Potrafię porozumieć się w większości sytuacji, które mogą pojawić się w podróży.	
Potrafię porozumieć się w bardzo prosty sposób w trakcie załatwiania codziennych spraw, np. w sklepie, na poczcie.	Potrafię uzyskać i przekazać w prosty sposób informacje dotyczące codziennych spraw.	
Potrafię uzyskać prostą informację podczas podróży, np. kupić bilet, dowiedzieć się o godzinę odjazdu pociągu lub autobusu.	Potrafię w uprzejmy sposób przyjąć lub odrzucić czyjąś propozycję.	
Potrafię zapytać w prosty sposób o drogę i objaśnić ją za pomocą mapy lub planu.	Potrafię pytać o opinie innych ludzi i wyrażać własne poglądy w zwykłych rozmowach z przyjaciółmi.	
Potrafię zapytać w prosty sposób, czym ktoś się interesuje lub zajmuje i odpowiedzieć na podobne pytania.	Potrafię w prosty sposób powtórzyć, co powiedział rozmówca, żeby upewnić się, czy dobrze zrozumiałem.	
Potrafię w prosty sposób zaprosić kogoś lub umówić się na spotkanie, tj. ustalić miejsce, czas oraz co będziemy robić.	Potrafię w prosty sposób poprosić o wyjaśnienie lub sprecyzowanie tego, co powiedział mój rozmówca.	
Potrafię wziąć udział w bardzo prostej i krótkiej rozmowie na znany mi temat, np. jak spędziliśmy niedzielę.	Potrafię wziąć udział w prostej rozmowie lub dyskusji na tematy mi znane, mimo że czasem mogę mieć trudności ze sformułowaniem myśli.	

Tabela 3. Korelacje między listami umiejętności: Rozmawiam (EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat) i Standardami wymagań egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego. Źródło: EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat, Warszawa: CODN 2004:28, 34, Informator o egzaminie gimnazjalnym z języka obcego nowożytnego przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009.

Choć listy umiejętności komunikacyjnych obejmują względnie szeroki zakres sytuacji, niemal każdy z deskryptorów można „rozмноżyć”, jeśli tylko istnieje taka potrzeba. Z deskryptora:

„**Potrafię porozumieć się w większości sytuacji, które mogą pojawić się w podróży**” można uzyskać pokaźną listę mniejszych odzwierciedlających cele szczegółowe realizowane na lekcji, np.:

- Potrafię zapytać o godzinę odjazdu pociągu i zrozumieć informację.
- Potrafię zapytać i zrozumieć, z którego peronu odjeżdża pociąg.
- Potrafię zrozumieć pytania konduktora.
- Potrafię zapytać konduktora o przyczynę spóźnienia pociągu i zrozumieć wyjaśnienie.
- Potrafię zgłosić zgubienie bagażu itd.

„Rozmnażanie” deskryptorów ma sens tylko wtedy, gdy chcemy sprawdzić, jakie granice określić na danym etapie nauczania dla umiejętności sformułowanej tak jak zacytowana powyżej.

Korelacje wykazane w tabeli 3 mają na celu wzmocnienie wcześniej już wyrażonej przeze mnie tezy o niebezpieczeństwach związanych z pozoru niewinnym nauczaniem i uczeniem się pod egzamin i pozytywnym wpływem EPJ na zachowanie proporcji między tym, co uczeń powinien zdemontować na egzaminie, i tym, czego będzie potrzebować, aby porozumieć się w sytuacjach codziennej komunikacji. EPJ pozwala więc usytuować pracę w klasie i w domu na poziomie określonym przez rodzime i europejskie standardy wymagań. Argument dodatkowy dotyczy jedne-

go z podstawowych celów edukacyjnych, jakim jest rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia. Przygotowanie do egzaminu nie powinno bazować na wykonywaniu zadań z przykładowych arkuszy egzaminacyjnych albo mnożących się jak grzyby po deszczu zbiorów zadań egzaminacyjnych. Nie służą one, w przeciwieństwie do EPJ, wyrabianiu umiejętności samooceny. To jednorazowe potwierdzenie sprawności w rozwiązywaniu konkretnych zadań. Wprowadzone na początku lub w trakcie nauki EPJ pełni bardzo ważną funkcję dydaktyczno-wychowawczą, pomagając uczniowi w kierowaniu tym procesem, uświadamiając mu potrzebę formułowania własnych celów, ucząc systematyczności i brania odpowiedzialności za wyniki nauki. Jak dowodzą dotychczasowe badania, nauczyciele dostrzegają zmiany w zachowaniu ucznia pracującego z EPJ: większe zaangażowanie w wykonywanie zadań

językowych i komunikacyjnych, stopniowo nabywaną umiejętność trafnej samooceny, chęć do współpracy z nauczycielem, krytyczne spojrzenie na podręcznik itp. (Głowacka 2007, 2008, Kieszowska 2006, Pawlak 2006).

Kolejne proponowane przeze mnie zestawienie dotyczące sprawności słuchania/odbioru tekstu słuchanego, ma na celu ukazanie relacji istniejącej między tabelami ESOKJ zorientowanymi na osoby tworzące i oceniające testy (kolumna 1), tabelą samooceny, której adresatem jest osoba ucząca się języka (kolumna 2) oraz listami umiejętności EPJ (kolumna 3), których głównym i często jedynym użytkownikiem jest również uczeń. Ostatnia kolumna przedstawia standardy wymagań egzaminacyjnych w odniesieniu do „*odbioru tekstu słuchanego*”, listę tematów wchodzących w zakres egzaminu oraz wykaz struktur leksykalno-gramatycznych (z braku miejsca przytaczam jedynie jego fragment).

ESOKJ – Rozumienie ze słuchu	ESOKJ – Słuchanie – samo- ocena	EPJ 10–15 lat Słucham i rozumiem	Standardy wymagań egzaminacyjnych – gimnazjum – Odbiór tekstu słuchanego
1	2	3	4
<p>[A2] <b>Ogólny opis umiejętności:</b> Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, by reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne, pod warunkiem że wypowiedź rozmówcy jest artykułowana wyraźnie i powoli.</p> <p>[A2]. <b>Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka:</b> Potrafi ogólnie określić temat dyskusji prowadzonej powoli i w jasny sposób.</p> <p>[A2] <b>Słuchanie komunikatów i instrukcji:</b> Rozumie proste wskazówki tłumaczące, jak z punktu X dojść do punktu Y, pieszo lub korzystając z komunikacji miejskiej. Potrafi wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach.</p> <p>[A2] <b>Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych:</b> Rozumie i potrafi wyłowić główne informacje z krótkich nagrań na tematy codzienne, gdy wypowiedzi są powolne i przejrzyste.</p>	<p>[A2] Potrafię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi, np. podstawowe informacje dotyczące:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) mnie i mojej rodziny,</li> <li>2) zakupów,</li> <li>3) miejsca i regionu zamieszkania,</li> <li>4) zatrudnienia.</li> </ol> <p>Potrafię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach</p>	<p>[A2] 1) <b>Potrafię zrozumieć</b> proste rozmowy na tematy codzienne (znajomi, rodzina, dom, szkoła), jeśli ludzie mówią powoli i wyraźnie;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) (...) gdy ludzie mówią o swoich zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, np. podczas wakacji;</li> <li>3) (...) znane mi słowa i wyrażenia w dłuższej wypowiedzi na tematy codzienne, np. o przygotowaniach do podróży, o posiłkach;</li> <li>4) (...) ogólny sens krótkich i bardzo prostych wiadomości telewizyjnych, jeśli są ilustrowane dodatkowym materiałem;</li> <li>5) (...) najważniejsze informacje, gdy słucham prostych krótkich ogłoszeń, np. komunikatów na dworcu;</li> <li>6) (...) gdy ludzie mówią w prosty sposób o tym, co się wydarzyło, np. pociąg się spóźnił;</li> <li>7) (...) proste krótkie rozmowy w codziennych sytuacjach, np. w sklepie, w barze, na dworcu;</li> <li>8) (...) ogólnie, o czym ludzie rozmawiają, jeśli mówią powoli i wyraźnie.</li> </ol>	<p>Uczeń :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) określa główną myśl tekstu,</li> <li>2) określa kontekst sytuacyjny,</li> <li>3) stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje.</li> </ol> <p><b>Zakres struktur leksykalno-gramatycznych:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informacja             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identyfikacja i lokalizacja osoby lub przedmiotu.</li> <li>2. Pytanie i prośba o informację.</li> <li>3. Opis (postaci, stanu emocjonalnego, miejsca i przedmiotu, czynności zwyczajowych i odbywających się w trakcie mówienia, planów i zamierzeń).</li> <li>4. Określenie czasu, odległości, miary, wagi, ceny.</li> <li>5. Porównanie cech osób, przedmiotów, miejsc, czynności.</li> <li>6. Informacja o czynnościach i sytuacjach w przeszłości.</li> </ol> </li> </ol>

1	2	3	4
<p>[B1] <b>Ogólny opis umiejętności:</b> Potrafi zrozumieć główne myśli zawarte w klarownej standardowej wypowiedzi na znane mu tematy regulamie podejmowane w pracy, w szkole, podczas wypoczynku, włączając w to również krótkie opowiadania.</p> <p>[B1] <b>Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka:</b> Potrafi nadążać z ogólnym rozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi w standardowej odmianie języka.</p> <p>[B1] <b>Słuchanie komunikatów i instrukcji:</b> Potrafi zrozumieć proste informacje techniczne, np. instrukcje działania sprzętu codziennego użytku. Potrafi zrozumieć szczegółowe polecenia.</p> <p>[B1] <b>Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych:</b> Rozumie główne wątki programów radiowych i prostych nagrań na znane mu tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i przejrzyste.</p> <p>[B1] <b>Słuchanie jako widz/słuchacz:</b> Potrafi zrozumieć wykłady lub rozmowy na tematy specjalistyczne, pod warunkiem znajomości tematu oraz prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi. Potrafi zrozumieć treść prostych, krótkich rozmów na znane sobie tematy pod warunkiem, że wypowiedzi są artykułowane w sposób wyraźny i standardowy.</p> <p><b>Rozpoznawanie wskazówek</b> płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia (<i>inferring</i>) (patrz tabela 1.)</p>	<p>[B1]Potrafię zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, sformułowanej w standardowej odmianie języka wypowiedzi na znane mi tematy, typowe dla: 1) domu, 2) szkoły, 3) czasu wolnego itd.</p> <p>Potrafię zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych, traktujących o sprawach bieżących lub interesujących mnie prywatnie lub zawodowo – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Potrafię zrozumieć</b>, gdy ludzie opowiadają jasno i wyraźnie o swojej podróży;</li> <li>2) (...) najważniejsze informacje, gdy ludzie mówią o swoich doświadczeniach, uczuciach i wrażeniach;</li> <li>3) (...) gdy ludzie w prosty sposób wyrażają swoje opinie na jakiś temat;</li> <li>4) główne informacje radiowe i telewizyjne, dotyczące aktualnych wydarzeń, gdy prezynter mówi jasno i powoli;</li> <li>5) (...) główny temat dyskusji, która odbywa się w mojej obecności i dotyczy znanych mi spraw i dziedzin;</li> <li>6) (...) krótkie opowiadanie, np. historyjkę, opowiedzianą prostym językiem;</li> <li>7) (...) gdy ludzie opowiadają o swoich wrażeniach, np. po obejrzeniu filmu.</li> <li>8) (...) proste instrukcje obsługi przedmiotów codziennego użytku, np. telefonu komórkowego, walkmana itp.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. <b>Przekazanie informacji przez osobę trzecią.</b></li> <li>8. Wyrażenie przyczyny, skutku, warunku, celu; powiązanie informacji.</li> </ol> <p><b>II. Opinia</b></p> <p>III. Znajomość przedmiotu i stopień pewności</p> <p>IV. Uczucia, życzenia, preferencje</p> <p>V. Obowiązek, przyzwolenie, sugestia, prośba, rozkaz</p> <p>VI. Zachowania społeczne, interakcja</p> <p><b>Tematyka tekstów:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>człowiek,</b></li> <li>2) <b>dom,</b></li> <li>3) <b>życie rodzinne i towarzyskie,</b></li> <li>4) <b>szkoła,</b></li> <li>5) <b>praca,</b></li> <li>6) <b>żywienie,</b></li> <li>7) <b>zakupy i usługi,</b></li> <li>8) <b>podróżowanie i turystyka,</b></li> <li>9) <b>kultura,</b></li> <li>10) <b>środki masowego przekazu,</b></li> <li>11) <b>sport,</b></li> <li>12) <b>zdrowie,</b></li> <li>13) <b>nauka i technika,</b></li> <li>14) <b>świat przyrody,</b></li> <li>15) <b>elementy wiedzy o świecie i krajach danego obszaru językowego.</b></li> </ol>

Tabela 4. Źródło: opracowanie własne.

Porównanie kolumny 4 z pozostałymi utwierdza mnie w przekonaniu o tym, że omawiane dokumenty dotyczą podobnych zakresów tematycznych, językowych i komunikacyjnych. Zwróćmy jednak uwagę na to, że sposób prezentacji oczekiwanych zachowań docelowych ucznia róż-

ni się zasadniczo w zależności od analizowanego dokumentu. Oparcie nauczania na jednym z nich ukryje lub nadmiernie podkreśli wagę wybranych aspektów kompetencji komunikacyjnej. Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego wymaga znajomości standardów wymagań, ale nie

zwalnia nauczyciela z obowiązku kształtowania kompetencji komunikacyjnej w całej jej złożoności i bogactwie. W trosce o sukces dydaktyczny warto więc wykorzystać wszystkie trzy źródła: *ESOKJ*, *EPJ* i *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Te ostatnie podkreślają znaczenie strategii receptywnych dla udanej komunikacji w języku obcym. Uważna analiza zaproponowanego przeze mnie zestawienia, wykonanego na przykładzie sprawności słuchania ze zrozumieniem i uczestniczenia w interakcji (rozmowa) pozwoli dostrzec, że strategie te są wpisane także w deskryptory umiejętności sformułowane przez autorów *ESOKJ* i *EPJ* w kategoriach zachowań komunikacyjnych.

Na pracę z listami umiejętności w klasach przystępujących w tym roku do egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nie jest jeszcze za późno. Posłużą one choćby w celu dokonania bilansu zdobytych umiejętności komunikacyjnych. Pamiętajmy, że następny egzamin odbędzie się już za półtora roku, *Europejskie portfolio językowe* wprowadzone z takim wyprzedzeniem może się okazać prawdziwym sprzymierzeńcem nauczyciela i ucznia w równoległej realizacji celów zdefiniowanych w podstawie programowej, w standardach egzaminacyjnych oraz tych, dzięki którym dawni i dzisiejsi uczniowie nabierali biegłości w sprawnym komunikowaniu się w języku obcym.

## Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B., Kofman D., Ryciuk D., Wajda E. (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B. (2007), *Poza dostarczone informacje*, „Języki Obce w Szkole” 3/2007, s. 79-90.
- Głowacka B. (2008), *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się języków obcych w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego*, w: M. Pawlak (red.) „Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy”, Poznań, Kalisz, Konin: OAM, s. 159-172.
- Informator CKE o egzaminie gimnazjalnym z języka obcego nowożytnego przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009.
- Kieszowska K. (2006), *O Europejskim portfolio językowym dla dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 1/2006, s. 64-67.
- Jarząbek A. (2008), *Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 68-71.
- Obidniak D. (2008), *Egzamin z języka obcego w gimnazjum – jak o nim informować, gdzie szukać odpowiedzi na dręczące pytania*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 68-71.
- Pawlak M. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” w badaniach pilotażowych – opinie uwagi, sugestie*, „Języki Obce w Szkole” 5/2006, s. 63-74.
- [www1.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www1.reformaprogramowa.men.gov.pl)

(listopad 2008)

Małgorzata Pamuła<sup>1</sup>  
Kraków



## Europejskie portfolio językowe – narzędzie niedocenione?

O *Europejskim portfolio językowym (EPJ)* napisano wiele artykułów. Przedstawiano je jako ciekawe, nowoczesne narzędzie ewaluacji, wszechstronnie rozwijające ucznia i wspierające jego autonomizację. Nauczycieli zachęcano do wprowadzenia go. Niestety, z obserwacji pracy nauczycieli wynika, że niewielu z nich wykorzystuje je w swojej prak-

tyce. Jaka jest tego przyczyna? Zastanówmy się, dlaczego tak niewielu nauczycieli zachęca uczniów do budowania swoich portfolio i dlaczego uczniowie czasami niechętnie je prowadzą.

Z pewnością jest to problem złożony i jego przyczyn może być wiele. Przyjrzyjmy się niektórym z nich.

<sup>1</sup> Dr Małgorzata Pamuła jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.



## **Portfolio – pomoc dydaktyczna nieobowiązkowa**

*Portfolio* istnieje w Polsce jako dokument nieobowiązkowy. Jak powiedziała w jednym z wywiadów dr Barbara Głowacka, ekspert Rady Europy ds. *Europejskiego portfolio językowego*, „*na-leży pamiętać, że Portfolio nie może być narzucone. Nauczyciel musi uwierzyć, że jest to pomoc przydatna dla jego ucznia i zachęcić go do pracy z nim*”<sup>2</sup>. To opinia, która może budzić kontrowersje i zmuszać do głębszej refleksji. Dlaczego *Europejskie portfolio językowe* nie może być narzucone, skoro jest dobrym narzędziem autonomizacji ucznia i wspiera jego rozwój? Dlaczego tak się podkreśla, że ma ono być nieobowiązkowe? Kto ma zdecydować o tym, czy go wprowadzić: nauczyciel czy uczący się? Czy jeśli nauczyciel zaproponuje budowanie portfolio, to uczeń może odmówić prowadzenia go? Jeśli ten dokument nie ma znaczenia w procesie oceniania i jest tylko materiałem do samooceny, to jak motywować ucznia do prowadzenia go w trakcie zajęć w szkole – instytucji, gdzie dowolność jest tak niewielka a autonomia tylko częściowa?

Wydaje się, że gdyby *Portfolio* wprowadzono jako rekomendowaną pomoc dydaktyczną, więcej nauczycieli podjęłoby próbę jego zastosowania. Tego typu innowację trudno stosować w szkole jako materiał dowolny. *Portfolio* wymaga dużych nakładów pracy ze strony nauczycieli i uczniów, wymusza także wiele zmian. A jak wiadomo, niechętnie akceptujemy zmiany, które powodują dodatkowy wysiłek. Zatem może warto – skoro projekt był pilotowany przez ministerstwo i wymagał wielu nakładów – aby *Europejskie portfolio językowe* było rekomendowane przez MEN.

## **Portfolio w ocenianiu**

*Europejskie portfolio językowe* jest narzędziem samooceny ucznia i materiałem, który może być wykorzystany do jego oceniania. Opublikowano wiele artykułów i książek na temat sposobów oceniania portfolio uczniów, jego celów oraz problemów występujących w trakcie jego wdrażania do

codziennej praktyki pedagogicznej. W Stanach Zjednoczonych i Kanadzie od wielu lat jest wykorzystywane w wielu szkołach, a nawet przedszkolach. Uczniowie je prowadzą i są oceniani na podstawie zgromadzonych w nim materiałów. Czy zatem zobowiązanie uczniów do jego prowadzenia wpływa na jakość portfolio? Z pewnością nie. Nauczyciele, którzy korzystają z niego w trakcie oceniania, nie podnoszą takich problemów. Mówią jednak o konieczności zmiany podejścia do procesu oceniania, podnosząc problem motywacji, zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Portfolio bowiem wymaga innego podejścia, czasami większej ilości pracy, bo o ilez łatwiej jest dać uczniowi ocenę wyrażoną cyfrą, niż omówić jego wypowiedź, uzasadniając pisemnie swoją ocenę, czego wymaga portfolio (Seidel i in. 1997:1-110).

Czy *Europejskie portfolio językowe* ma coś wspólnego z portfolio wykorzystywanym w szeroko rozumianej dydaktyce szkolnej? Na pewno tak. Jego koncepcja jest taka sama, chociaż mocno ustrukturalizowana, szczególnie w obrębie dwóch części: *Paszportu językowego* i *Biografii językowej*. *Dossier* odzwierciedla jednak w pełni filozofię portfolio. Może zatem warto wprowadzić je na stałe do systemu oceniania i pokazać nauczycielom, w jaki sposób je budować.

Omówmy teraz jeszcze inny element hamujący wprowadzanie *Portfolio*, o którym wspomniałam powyżej: *Portfolio* wymaga modyfikacji postaw dotyczących oceniania. Zmiany w tym obszarze są wprowadzane bardzo wolno i niechętnie. Dużo mówimy o tym, że uczeń jest w centrum naszych działań dydaktycznych, ale niechętnie dopuszczamy go do oceniania, bo jest ono zarezerwowane dla nauczyciela. Przy pracy z *Portfolio* konieczne jest przebudowanie własnych przyzwyczajeń, odejście od tego, co znane, po to, aby zacząć inaczej oceniać. Dla wielu nauczycieli rozpoczynających pracę z *Portfolio* jest to frustrujące. W trakcie szkoleń dotyczących wdrażania tej innowacji nauczyciele mają możliwość podzielenia się swoimi wątpliwościami i uczą się nowego podejścia do oceniania.

*Portfolio* jest także materiałem do samooceny. Z moich obserwacji prowadzonych w trak-

<sup>2</sup> <http://www.jezyki.oswiata.org.pl/tekst.php?n=1&m=43&strona=portfolio>.

cie pilotażu wynika, że uczniowie im bardziej są zachęceni do samooceny, tym chętniej i łatwiej pracują z *Portfolio* (dotyczy to przede wszystkim nauczania wczesnoszkolnego). Niestety mam wrażenie, że im starsi są uczniowie, tym mniejsza jest u nich chęć do podejmowania samooceny. Czy wynika to z faktu, że im uczeń starszy, tym rzadziej uczestniczy w swoim ocenianiu?

*Portfolio* wpisuje się w ocenianie kształtujące, które jest w niewielkim stopniu wprowadzane przez nauczycieli. Jest ono jednak ściśle związane z celami i treściami nauczania. Odbywa się na bieżąco, a jego celem jest dostarczenie uczniowi i nauczycielowi informacji zwrotnej na temat obecnej wiedzy i umiejętności, osiągnięć, mocnych i słabych stron. Wykorzystywane jest zarówno do oceny tego, co uczeń już osiągnął, jak i do planowania i określania przyszłych celów nauczania. W tej formie ewaluacji nauczyciel pełni inną rolę niż w ocenianiu sumującym. Jest on tutaj konsultantem i doradcą. Wspólnie z uczniem podejmuje pewne decyzje dotyczące nauczania w zakresie jego treści i celów.

Ocenianie ma na celu:

- poinformowanie nauczyciela, ucznia, jego rodziców oraz administrację szkolną o tym, jak przebiega proces nauczania/uczenia się ucznia, a także jest informacją o tym, jak pracuje nauczyciel,
- bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia,
- pobudzanie rozwoju umysłowego ucznia, jego uzdolnień i zainteresowań,
- uświadamianie uczniom, w jakim stopniu opanowali wiadomości i umiejętności przewidziane programem nauczania,
- wdrażanie uczniów do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny,
- ukierunkowanie samodzielnej pracy ucznia,
- korygowanie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela,
- okresowe (roczne) podsumowanie wiadomości i umiejętności oraz określenie stopnia opanowania treści programowych przewidzianych na dany okres (rok szkolny).

Ocenianie jest dobre, gdy:

- jest w nim miejsce na refleksję dotyczącą procesu uczenia się/nauczania,
- uczeń dostaje informację zwrotną na temat swojego uczenia się,
- kryteria oceniania są jasno sformułowane.

Badania przeprowadzone w ramach seminarium magisterskiego w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie pokazały, że w wielu liceach krakowskich i szkołach podstawowych nauczyciele nie wiedzą, czym jest ocenianie kształtujące<sup>3</sup>. Czasami nieświadomie wprowadzają jego pojedyncze elementy, ale oceniają uczniów w sposób bardzo tradycyjny, rzadko uzasadniając swoją ocenę. Uczniowie mają niewiele okazji do wzajemnej oceny oraz samooceny. Może warto połączyć szkolenia dotyczące oceniania kształtującego z tymi mówiącymi o *Portfolio*, tym samym propagując nowoczesne formy oceniania wśród pedagogów.

## ☞ Wspieranie innowacji

Analizując problemy wprowadzania *Portfolio* do praktyki, można mówić też o braku wsparcia dla nauczycieli ze strony dyrekcji. Dyrektorzy szkół często nie znają tego dokumentu ani technik oceniania za jego pomocą (wyjątkiem są szkoły artystyczne, bo tam takie ocenianie jest obecne od dawna). To właśnie oni powinni być zainteresowani nowoczesnym kształceniem oraz jego jakością w szkołach, które prowadzą. Należałoby zachęcić ich do organizowania zespołów wdrażających *EPJ* i monitoringu jego wprowadzania. *Portfolio* to dodatkowy wysiłek i nauczyciele, którzy go podejmują powinni być wspierani i doceniani przez dyrekcję. Konieczna jest zatem szeroko zakrojona akcja promująca *Europejskie portfolio językowe* oraz portfolio szeroko rozumiane.

## ☞ Portfolio w praktyce nauczycielskiej

Wróćmy teraz do samych nauczycieli. Dlaczego tak niewielu z nich decyduje się na pracę z *Europejskim portfolio językowym*? Wspomniałam już,

<sup>3</sup>Prace magisterskie studentek Pauliny Czernich oraz Aleksandry Żak, AP, Instytut Neofilologii, Kraków 2008.

że nauczyciele wprowadzający je, muszą zmienić sposób patrzenia na ocenianie, a to wymaga od nich dodatkowego wysiłku. Nauczyciele, którzy brali udział w szkoleniach, mówili, że choć to ciekawy dokument, to jest napisany po polsku i nie ma na niego czasu w trakcie lekcji, bo i tak jest niewiele godzin języka, a trzeba realizować program. Szczególnie tradycyjni nauczyciele, skoncentrowani na realizacji programów, uczeniu słówek i gramatyki, nie widzą potrzeby wprowadzania *Portfolio*, bo „szkoda im na to czasu”. Nie widzą konieczności mówienia o strategiach uczenia się, większej autonomii ucznia, bo priorytetem jest program. Na pewno nie ma spektakularnych zmian w postawach uczniów i ich motywacji natychmiast po wprowadzeniu *EPJ*. Na efekty tej pracy trzeba czekać dłużej, chociaż badania prowadzone w trakcie pilotażu pokazały, że uczący się, szczególnie najmłodszy, z entuzjazmem podchodzili do pracy nad strategiami uczenia się oraz wnikliwego obserwowania otaczającej ich rzeczywistości, znajdując motywację do uczenia się języka.

*Portfolio* to obraz zarówno pracy ucznia, jak i jego nauczyciela. Ale czy jest formą oceny pracy nauczyciela? Takie pytania zadają ci, którzy z nim pracują. Na pewno jest jedną z wielu ilustracji procesu zarówno uczenia się, jak i nauczania. Ale *Portfolio* to zapis procesu uczenia się ucznia. Mamy możliwość jego obserwacji, skupienia się na ocenie osiągnięć pojedynczego ucznia, a nie tylko klasy lub grupy. *EPJ* to narzędzie autonomizacji, pokazujące proces uczenia się w określonym kontekście.

Moglibyśmy oczywiście założyć, że *Portfolio* będzie takim narzędziem oceny stopnia realizacji programu, ale należy to ustalić przed rozpoczęciem pracy z uczniami.

## ■ Oceniać czy nie oceniać *Portfolio*?

Moim zdaniem: oceniać. Oceniać po to, aby:

- zobaczyć, jak rozwijają się moi uczniowie,
- zobaczyć, jak się uczą, jakich strategii używają,
- wiedzieć, czym się interesują, co lubią,
- wiedzieć, jak piszą,
- móc dopasować do ich potrzeb swój styl i metody nauczania,

- lepiej ich zrozumieć,
- zobaczyć, jak sobie radzą z samooceną.

Oceniać także po to, aby uczniowie zobaczyli, że *portfolio* jest ważne w całym procesie uczenia się, aby uczyć ich samodzielności, rozwijać ich autonomię. W trakcie wprowadzania *Portfolio* na jednym z roczników studenckich w Instytucie Neofilologii, studenci sugerowali, aby było ono brane pod uwagę w trakcie oceny końcowej z praktycznej nauki języka. Chcieli, aby ktoś inny je oglądał, analizował ich pracę i ją docenił.

Ocenianie *Portfolio* to praca bardzo skomplikowana i często stresująca. Jeżeli oceniamy ucznia w klasie, to rzadko kiedy uzasadniamy ocenę piśmiennie, a nasza opinia na jej temat zostaje między nami. Przy ocenie prac do *Portfolio* nasze komentarze są czytane przez uczniów, rodziców, mogą być czytane przez innych nauczycieli. Wymaga to uważnej oceny, refleksji i większego nakładu pracy.

Wielu nauczycieli zastanawia się, czy warto wkładać aż tak wiele wysiłku. Moim zdaniem warto, bo każdy z nas chciałby, aby jego dziecko było bardziej krytyczne, refleksyjne, samodzielne i tego samego powinniśmy chcieć dla swoich uczniów. Jednak dobre chęci w przypadku *Portfolio* to za mało. Aby wytrwać przy pomysle wprowadzenia go do praktyki szkolnej, konieczne jest, aby było ono stosowane przez grupę nauczycieli, a nie tylko przez jednego z nich. Innowacje mają to do siebie, że czasami napotykały w trakcie ich wdrażania na nieoczekiwane trudności. Wtedy warto przedyskutować je w zespole, który udzieli wsparcia.

Pytań jest o wiele więcej. Niestety na niewiele z nich udzielono odpowiedzi, które wynikałyby z naszych polskich doświadczeń, bo konieczne byłoby badanie, jak przebiega proces wprowadzania *EPJ* i na jakie problemy napotykają nauczyciele. Jako współautorka *Portfolio dla dzieci* oraz gorąca orędowniczka idei *portfolio* w Polsce chciałabym, aby *EPJ* stało się prawdziwym narzędziem samooceny zaakceptowanym i wdrażanym przez wielu nauczycieli. Moglibyśmy wtedy dyskutować o pojawiających się trudnościach, a także o sukcesach naszych uczniów, bo w *Portfolio* jest miejsce na ich najlepsze prace.

(listopad 2008)

Anna Grabowska<sup>1</sup>  
Warszawa



## Konkurs *European Language Label* 2008

*European Language Label* (ELL) – Europejski znak jakości dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu i uczeniu się języków jest przyznawany od 1998 roku we wszystkich krajach uczestniczących w programie *Uczenie się przez całe życie*. Laureaci są wyłaniani w drodze konkursu projektów. Polskie instytucje mogą ubiegać się o ten znak od 2002 roku. W roku 2005 po raz pierwszy przyznano *European Language Label* nauczycielom, a w bieżącym roku wyróżnienie to otrzymali również uczniowie.

W Polsce konkurs ELL jest prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Agencję Narodową programu *Uczenie się przez całe życie* (FRSE) oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Laureaci konkursu otrzymują prestiżowe certyfikaty podpisane przez komisarza Unii Europejskiej ds. wielojęzyczności oraz ministra edukacji kraju, w którym konkurs jest prowadzony. Opisy nagrodzonych projektów są zamieszczane na polskiej stronie internetowej ELL: [www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl) i w publikacjach FRSE oraz w międzynarodowej bazie nagrodzonych projektów, znajdującej się na stronie internetowej Komisji Europejskiej: [www.ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm](http://www.ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm).

*Europejski znak jakości w nauczaniu i uczeniu się języków* jest przyznawany w trzech kategoriach:

- konkurs projektów instytucjonalnych,
- konkurs indywidualny dla nauczycieli,
- konkurs projektów uczniowskich pod hasłem *Języki to moja pasja*.

W konkursie *European Language Label* mogą uczestniczyć wszystkie typy przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych.

Wszystkie zgłaszane do konkursu ELL projekty muszą spełniać ustalone przez Komisję Europejską wymagania:

- Podejmowane inicjatywy muszą mieć wielostronny charakter.
- Metody i materiały edukacyjne stosowane w trakcie realizacji projektu powinny być wykorzystywane w sposób twórczy, aby motywować do uczenia się języków obcych.
- Realizowane projekty powinny wносить wartość dodaną do dotychczasowych krajowych praktyk nauczania i uczenia się języków obcych.
- Działania podejmowane w ramach projektów powinny mieć wymiar europejski i promować językową różnorodność krajów Unii Europejskiej.
- Projekty powinny być źródłem inspiracji dla innych i dawać możliwość ich zastosowania w nauczaniu języków obcych różnych grup wiekowych w innych krajach i kontekstach kulturowych.

Ponadto co dwa lata Komisja Europejska ustala priorytety konkursu *European Language Label*. W 2008 i 2009 roku są to: **dialog międzykulturowy** oraz **języki i biznes**.

W bieżącym roku obradujący pod przewodnictwem pani prof. Hanny Komorowskiej komitet selekcyjny VII edycji konkursu *European Language Label* wyróżnił 23 projekty. Przyznano 14 nagród dla projektów instytucjonalnych, 6 – w konkursie indywidualnym dla nauczycieli oraz 3 – w konkursie projektów uczniowskich. Wśród laureatów znalazły się 2 przedszkola, 6 szkół podstawowych, 4 gimnazja, 5 szkół ponadgimnazjalnych, 4 wyższe uczelnie, muzeum oraz stowarzyszenie.

<sup>1</sup> Autorka jest koordynatorem programu *European Language Label* w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

<sup>2</sup> Baza ta zawiera obecnie 1159 projektów z 27 krajów członkowskich UE. Ponadto co miesiąc na stronie internetowej Dyrekcji Generalnej Komisji Europejskiej ds. Wielojęzyczności jest umieszczana prezentacja jednego projektu, wybranego ze wszystkich przedsięwzięć nagrodzonych w danym roku w całej Europie.

Wszystkie nagrodzone projekty dotyczyły, zgodnie z regulaminem konkursu ELL, podnoszenia jakości nauczania i uczenia się języków obcych, a cel ten realizowały za pomocą różnorodnych metod i zagadnień. Uczestniczący w projektach językowych uczniowie, studenci, dorośli i seniorzy poznawali kulturę swojego regionu i krajów sąsiednich, uczyli się współpracy, zgłębiali tajniki fotografii, nagrywali filmy, pogłębiali znajomość zasad biznesu i przedsiębiorczości, zdobywali wiedzę o historii Europy i Unii Europejskiej, pomagali młodszym kolegom w nauce języka obcego. Ponadto wśród rezultatów wyróżnionych projektów można wymienić: opracowanie kursu języka polskiego dla obcokrajowców oraz kursu języka angielskiego dla informatyków.

Zgłoszone projekty charakteryzowały się wielo- i różnorodnością. Prym nadal wiodą przedsięwzięcia służące doskonaleniu znajomości języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego, jednak w roku 2008 duża część projektów dotyczyła również nauki języków mniejszości narodowych oraz języków rzadziej używanych i nauczanych, takich jak: litewski, chorwacki, słowacki, hebrajski, rosyjski, łużycki, hiszpański, włoski, szwedzki oraz polski jako język obcy. Przy wielu projektach współpracowali nauczyciele uczący różnych języków.

W projektach instytucjonalnych szczególną uwagę zwraca ich interdyscyplinarny charakter. Podnoszenie kwalifikacji językowych uczestników projektów łączy się ze zdobywaniem wiedzy z historii, matematyki, muzyki i ochrony środowiska oraz kształtowaniem postaw obywatelskich i umiejętności prowadzenia dialogu międzykulturowego. Nauka języka obcego nie jest więc postrzegana jako realizacja programu nauczania odrębnego przedmiotu, lecz stanowi integralny element wszystkich sfer życia szkoły i społeczności lokalnej (w niektórych projektach szkoły współpracowały z lokalnymi władzami, organizacjami i stowarzyszeniami).

Kolejną cechą wyróżnionych w tym roku przedsięwzięć jest przenikanie się różnych poziomów nauczania oraz aktywne włączanie w proces kształcenia samych uczniów, np. gimnazjaliści jako nauczyciele przedszkolaków. Wielopoziomowość działań podejmowanych w projektach, które w roku 2008 zdobyły *European Language Label*, jest widoczna

również na przykładzie przedsięwzięć realizowanych przez szkoły wyższe. Tu innowacyjność metod i programów nauczania języków obcych stworzonych przez kadre akademicką jest od razu sprawdzana w praktyce we współpracujących z daną uczelnią szkołach i przedszkolach.

Po raz pierwszy jury przyznało nagrody w kategorii projektów uczniowskich. Nagrodzone projekty potwierdzają hasło konkursu, że nauka języków obcych może być prawdziwą pasją, a nie tylko obowiązkiem.

Poniżej prezentujemy krótkie opisy przedsięwzięć nagrodzonych w roku 2008. Mamy nadzieję, że posłużą one jako przykłady dobrej praktyki i zachęcą twórczych nauczycieli języków obcych do ubiegania się o *Europejski znak jakości w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*. Kolejny termin składania wniosków już w maju 2009 roku.

## ☐ Konkurs projektów instytucjonalnych

### Przedszkola

#### Francusko-Polskie Przedszkole Niepubliczne „La Fontaine” w Warszawie

Tytuł projektu: *Nauczanie języka francuskiego według modelu UPUL (Une personne, une langue) w grupach przedszkolnych dwujęzycznych i wielokulturowych*

Język projektu: francuski

Cele projektu:

- zastosowanie częściowej immersji (*early partial immersion*) – język drugi jest używany jako środek komunikacji i interakcji w co najmniej połowie wszystkich sytuacji komunikacyjnych. Dzieci podobnie jak w rodzinie dwujęzycznej przyswajają język w sposób naturalny,
- wielokulturowe i wielonarodowe klasy dają uczniowi bodźce pionowe nauczyciel-uczeń i poziome – między uczniami,
- język francuski jest narzędziem komunikacji oraz ogólnego rozwoju poznawczego, intelektualnego, społecznego i emocjonalnego. Dzieci poznają wielokulturowy wymiar swojego otoczenia, rozumieją kulturę innych narodów, są otwarte na różnorodność etniczną, kulturową i religijną krajów obszaru frankofońskiego.

Opis projektu:

- dwujęzyczna kadra w każdej grupie: polskojęzyczni nauczyciele wychowania przedszkolnego realizują polski program wychowania przedszkolnego, francuskojęzyczni nauczyciele native speakerzy (Francja, Senegal, Szwajcaria), posiadający kwalifikacje pedagogiczne, realizują program językowy dostosowany do potrzeb programu wychowania przedszkolnego (programy są komplementarne). Dzieci korzystają z dwóch podręczników: polskiego *ABC przedszkolaka* (WSiP) i francuskiego *Toute ma maternelle* (Hachette),
- warsztaty artystyczne i rytmiczno-muzyczne są realizowane w dwóch językach, dwujęzyczne spektakle na podstawie dorobku kulturowego Polski i Francji,
- obowiązkowe zajęcia z frankofonii: ukazanie bogactwa języka francuskiego oraz różnorodności krajów i ludzi posługujących się nim, odkrywanie zwyczajów krajów Afryki, Maghrebu, Azji, Europy i Quebecu.
- projekt *Jean de la Fontaine – nasz patron*, podczas którego jest organizowane *Quinzaine de la Fontaine*: zapoznanie z literaturą, ilustrowanie bajek oraz warsztaty biblioteczne,
- organizacja dwujęzycznej biblioteki i medioteki (236 książek i 216 czasopism francuskich, 238 książek polskich, 51 CD/DVD),
- prenumerata francuskich czasopism: *Pomme d'Api*, *Tralalire*, *Popi*, *Education Enfantine* (dla nauczycieli).

**Przedszkole nr 71 „Chatka Małego Skrzatka” we Wrocławiu**

Tytuł projektu: *Przedszkolaki na tęczowym pomoście – przedszkolaki bez barier językowych*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- rozbudzanie zainteresowania językiem niemieckim u dzieci i ich rodziców oraz pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego metodą teatralną i przez edukację regionalną,
- kształtowanie i rozwój wrodzonych zdolności dziecka i naturalnych predyspozycji językowych,
- wsparcie rodziców w procesie nauczania języka niemieckiego na etapie przedszkolnym,

- wymiana doświadczeń nauczycieli wychowania przedszkolnego uczących języka niemieckiego w przedszkolu i doskonalenie ich umiejętności z zakresu metodyki,
- kształtowanie umiejętności współpracy dzieci i nauczycieli na różnych etapach edukacyjnych – przedszkole i gimnazjum.

Opis projektu:

- udział dzieci przedszkolnych w warsztatach teatralnych w języku niemieckim (dwa razy w miesiącu, wrzesień 2007 – kwiecień 2008), przygotowanie etiud teatralnych i zaprezentowanie nabytych w trakcie warsztatów umiejętności językowych podczas pokazu finałowego (maj 2008),
- udział chętnych rodziców w warsztatach teatralnych: obserwowanie nabywanych przez ich dzieci umiejętności językowych, opracowanie i nagranie w formie CD słowniczka języka niemieckiego dla rodziców naszych wychowanków i nauczycieli biorących udział w projekcie,
- cykliczne spotkania nauczycieli wychowania przedszkolnego, prowadzących zajęcia z języka niemieckiego: wymiana doświadczeń, pomocy dydaktycznych, literatury wspomagającej, wspólne wypracowanie materiału edukacyjnego,
- warsztaty multimedialne przedszkolaków i gimnazjalistów – zapoznanie dzieci z historią i tradycjami Wrocławia; wspólne wycieczki, podczas których gimnazjaliści, wykorzystując umiejętność posługiwania się językiem niemieckim i opracowane przez siebie karty pracy, oprowadzają przedszkolaków po wybranych rejonach Wrocławia (Psie Pole, Ostrów Tumski – kolebka Wrocławia, Nowe Miasto i Rynek Wrocławski); warsztaty plastyczne i teatralne – podsumowanie zdobytych wiadomości w formie plastycznej (galeria prac plastycznych) i teatralnej (przygotowanie spektaklu *Kluskowa brama*).

**Szkoły podstawowe****Szkoła Podstawowa w Trzebielu**

Tytuł projektu: *Kultura nie taka straszna, gości nie tylko w miastach*

Języki projektu: łużycki, angielski i niemiecki

Cele projektu:

- rozwijanie zainteresowania nauką języków i muzyki, rozbudzanie motywacji,
- dodawanie wiary we własne możliwości językowe, taneczne i wokalne,
- kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, zwyczajów, religii i tradycji,
- przybliżenie historii, kultury, zwyczajów i obyczajów Łużyczan,
- zainspirowanie uczniów do własnych działań tanecznych i muzycznych i plastycznych,
- korzystanie z różnych źródeł informacji (wydawnictwa popularnonaukowe *Płomyje*, *Nowy Casnik*, podręczniki lub ćwiczenia do nauki języka łużyckiego, np.: *Grajom a wuknjom serbski*, teksty kultury, wykłady, wycieczki tematyczne, opera, teatr),
- współpraca z zespołem ludowym Żurawianki,
- motywowanie uczniów do działań twórczych i rozbudzanie autonomii ucznia dzięki możliwości wybrania tematyki działań, sposobów realizacji, prezentacji i popularyzacji wyniku końcowego.

Opis projektu:

W szkole powstało koło języka łużyckiego oraz taneczno-wokalne. Uczniowie wybrali tematykę, a następnie repertuar oraz uczyli się pieśni łużyckich. Nawiązali również współpracę z zespołem ludowym Żurawianki z Żarek Wielkich. Wzięli udział w ćwiczeniach emisyjno-dykcyjnych i wyjeździe do teatru w Zielonej Górze i do opery w Poznaniu. Uczniowie wzięli udział w konkursie kultury łużyckiej i w powiatowym przeglądzie grup tanecznych w Żarach. Wykonali makietę osady łużyckiej i plakaty. Zapoznali się z różnorodnymi strojami ludowymi na terenie Dolnych Łużyc i życiem Łużyczan w dawnych czasach. Podczas zajęć uczniowie prezentowali stroje łużyckie – wykonali zdjęcia i krótkie filmy z pokazami. W okresie świąt wielkanocnych uczniowie malowali jaja, poznali zwyczaj turlania jajek z górki (zabawa w terenie – nagranie krótkiego filmu). Wykonali szablony postaci w strojach łużyckich. Pracowali również nad choreografią tańca, który jest połączeniem elementów różnych tańców ludowych. Uczestniczyli w konkursie podczas obchodów tysiąclecia Żar w 2007 r. – wystawili scenkę teatralną przedstawiającą zwyczaje i trady-

cje staropolskie. Śpiewali pieśni łużyckie, przygotowali wiele rekwizytów z dawnych czasów oraz zaprezentowali życie Łużyczan.

**Szkoła Podstawowa im. Arkadego Fiedlera w Bojanowie, woj. wielkopolskie**

Tytuł projektu: *Unterwegs*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- motywowanie uczniów do nauki języków obcych przez stwarzanie sytuacji, w których ich znajomość jest niezbędna,
- rozwijanie zainteresowań kulturą europejską – ważnym elementem dialogu międzykulturowego i międzynarodowego: architekturą, muzyką, literaturą, sportem i tradycją,
- nabywanie ważnych umiejętności praktycznych: samodzielny zakup pamiątek, posługiwanie się walutą euro, orientacja w mieście, obserwacja zachowań mieszkańców zwiedzanych miejsc,
- wdrażanie do aktywnego, efektywnego i świadomego wypoczynku.

Opis projektu:

Trzydniowa wycieczka turystyczna do Wiednia została poprzedzona przestudiowaniem przewodników turystycznych, mapy Europy i udziałem w ogólnopolskim konkursie *Mały Europejczyk* zorganizowanym przez Centrum Edukacji Szkolnej w Warszawie. Uczniowie zgłębili wiedzę o kompozytorach wiedeńskich, słuchali ich muzyki, a następnie obejrzeli film o Wiedniu i wypełnili karty pracy. Przygotowania zakończono degustacją wiedeńskiego przysmaku *Apfelstrudel*, przygotowanego przez mamy uczniów. W czasie pobytu w Wiedniu uczniowie zobaczyli między innymi: Schönbrunn, Hofburg, Kahlenberg oraz katedrę św. Szczepana. Samodzielnie kupowali pamiątki oraz spróbowali, jak smakuje tort Sachera w cukierki *Aida*, niedaleko katedry.

Trzydniowa wizyta w szkole partnerskiej w Toepchin w Niemczech, której punktem kulminacyjnym były prezentacje związane z twórczością Astrid Lindgren.

Polska prezentacja obejmowała:

- przedstawienie teatralne w języku niemieckim *Ich bin so allein*,
- piosenkę o Astrid Lindgren w języku niemieckim ułożoną przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela,

- koncert fletowy,
- kwiz sprawdzający znajomość trzech książek: *Karlsson z dachu* (Karlsson vom Dach), *Bracia Lwie Serce* (Die Bruder Löwenherz), *Ronja córka zbójnika* (Ronja Raubertochter).

W czasie pobytu w Niemczech podejmowane były także inne polsko-niemieckie zajęcia: sportowe, muzyczne i towarzyskie. Odbyła się również wspólna wycieczka do Lubben: zwiedzanie muzeum połączone z wypełnieniem kart pracy, dwugodzinna przejażdżka łodziami po kanałach Spreewaldu i dopływach Szprewy, piknik na wyspie, zabawy na *Wasserspielplatz* i w Ogrodzie Dźwięków (*Klanggarten*).

### **Spółeczna Szkoła Podstawowa i Dwujęzyczne Gimnazjum Społeczne w Złotoryi, woj. dolnośląskie**

Tytuł projektu: *Poznajemy tradycje, zwyczaje i kulturę krajów anglojęzycznych w języku angielskim*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- wprowadzanie nowatorskich metod nauczania języka angielskiego (praca metodą projektów, śpiew i przedstawienia teatralne oraz wykorzystanie komputera), odkrywanie przez uczniów różnych metod poszerzania i pogłębiania wiedzy, korzystanie z różnego rodzaju źródeł informacji,
- poszerzanie wiedzy uczniów z zakresu kultury, tradycji i zwyczajów krajów anglojęzycznych, budowanie tolerancji dla innych kultur, zwyczajów i tradycji,
- motywowanie uczniów do ciągłego nabywania nowej wiedzy i rozwijania umiejętności językowych,
- propagowanie nauki języka angielskiego wśród dzieci i młodzieży, ukazanie korzyści ze znajomości języka angielskiego,
- wdrażanie umiejętności pracy w grupie,
- przygotowanie młodego człowieka do publicznych wystąpień w języku angielskim.

Opis projektu:

- wystawienie jasełek w języku angielskim,
- zorganizowanie uroczystości z okazji Dnia św. Walentego: wystawiono *Romeo i Julię* w języku angielskim i odbył się koncert piosenki obcojęzycznej,

- przygotowanie uroczystości z okazji Dnia św. Patryka: wystawiono dwie sztuki teatralne, przygotowano tradycyjne posiłki spożywane w Irlandii tego dnia oraz tablicę informacyjną o obchodach Dnia św. Patryka na całym świecie,
- udział w powiatowym festiwalu piosenki obcojęzycznej,
- przeprowadzenie cyklu lekcji w terenie *Wizyta w sklepie* – były to wyjścia do sklepów i odgrywanie tam scenek rodzajowych (za projekt uczniowie otrzymali tytuł Uczniowie z Klasą),
- wykonanie prezentacji multimedialnych: *Yellowstone the first national park*, *Spotlight on Wales*, *The biggest cities of the USA* (tytuł Uczniowie z Klasą),
- przeprowadzenie cyklu lekcji, na których młodszy uczniowie poznawali najpiękniejsze baśnie świata w języku angielskim. Wśród nich znalazły się: *Czerwony Kapturek – Little Red Riding Hood*, *Kopciuszek – Cinderella* oraz *Brzydkie Kaczątko – The Ugly Duckling*. Ponadto wykonano piękne plakaty ilustrujące wszystkie baśnie.
- przeprowadzenie cyklu lekcji poświęconych życiu i działalności księżnej Walii Diany: każdy uczeń wykonał plakat opisujący i ilustrujący życie Królowej Ludzkich Serc (tytuł Uczniowie z Klasą),
- zorganizowanie *Pierwszego szkolnego konkursu języka angielskiego klas VI* oraz *Pierwszego szkolnego konkursu języka angielskiego klas III gimnazjalnych*,
- udział w festiwalu zorganizowanym przez Legnickie Centrum Kultury *Prezentacje artystyczne dziecięcych i młodzieżowych zespołów pieśni i tańca*. Uczennica zaśpiewała dwie piosenki *We don't need another hero* Tiny Turner oraz *Calling you* zespołu Bagdad Cafe,
- przeprowadzenie cyklu lekcji poświęconych historii Wielkiej Brytanii *The History of Britain* (tytuł Uczniowie z Klasą),
- wykonanie broszur opisujących magiczną i tajemniczą krainę Króla Artura – Kornwalię,
- wykonanie plakatów ilustrujących i opisujących w języku angielskim zwierzęta oraz bezpieczne zachowanie na plaży,



- przeprowadzenie zajęć poświęconych wiosennym uroczystościom brytyjskim i irlandzkim, uczniowie wykonali plakaty opisujące i ilustrujące festiwale z okazji Dnia św. Dawida, patrona Walii – St David's Day, Dnia św. Patryka, patrona Irlandii – St Patrick's Day oraz Dnia św. Jerzego, patrona Anglii – St George's Day,
- przeprowadzenie zajęć, na których uczniowie poznawali najciekawsze miejsca Wielkiej Brytanii na spędzenie wakacji, uczniowie wykonali w języku angielskim opisujące je plakaty,
- odbyły się lekcje poświęcone Inkom: uczniowie wykonali plakaty *The Incas*, opisujące w języku angielskim ich dorobek kulturowy,
- wykonanie plakatów opisujących jedną z najsłynniejszych budowli świata – Taj Mahal.

### **Szkoła Podstawowa nr 12 im. Kornela Makuszyńskiego w Piotrkowie Trybunalskim**

Tytuł projektu: *Świat w zasięgu ręki*

Języki projektu: niemiecki i angielski

Cele projektu:

- wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych w nauczaniu języków obcych,
- wykorzystanie potencjału uczniów i ich zdolności językowych w tworzeniu materiałów dydaktycznych przy pomocy kamery i programów do tworzenia filmów językowych,
- zindywidualizowanie procesu nauczania,
- tworzenie bazy ćwiczeń językowych online, umieszczenie ich na stronie szkoły,
- uświadomienie uczniom znaczenia znajomości języków obcych,
- przybliżanie uczniom kultur, religii, tradycji, różnego sposobu zapisu w językach świata, budzenie wśród uczniów tolerancji i zrozumienia dla innych kultur,
- zaznajamianie uczniów z ważnymi postaciami państw europejskich oraz ich twórczością,
- nauczanie języków obcych przez zabawę,
- wykorzystanie zdolności informatycznych uczniów do tworzenia tematycznych prezentacji multimedialnych w języku obcym o państwach europejskich.

Opis projektu:

- projekt jest realizowany podczas zajęć Koła Informatycznego, Szkolnego Koła Turystycz-

no-Krajoznawczego i Szkolnego Klubu Europejskiego *Nasza Europa*.

- stworzenie bazy ćwiczeń językowych i umieszczenie ich na stronie internetowej szkoły: [http://www.sp12.switch.pl/index.php?option=com\\_weblinks&catid=27&Itemid=32](http://www.sp12.switch.pl/index.php?option=com_weblinks&catid=27&Itemid=32),
- nagranie scenek językowych przy pomocy kamery cyfrowej oraz utworzenie pomocy dydaktycznych w programie Ulead VideoStudio 8 SE DVD,
- przybliżenie uczniom elementarzy z całego świata podczas obchodów Dnia Książki,
- zaprezentowanie uczniom zasad *savoir-vivre'u* w różnych państwach Unii Europejskiej. Uczniowie dowiedzieli się o powitaniach i pożegnaniach w krajach europejskich oraz o zwyczajach związanych z zapraszaniem do tańca i spożywaniem posiłków,
- zorganizowanie akademii poświęconej zwyczajom bożonarodzeniowym w państwach Unii Europejskiej, kolędowanie w języku niemieckim i angielskim oraz zaprezentowanie zwyczajów bożonarodzeniowych w tych państwach w języku niemieckim i angielskim,
- wykonanie fotoalbumów z ciekawostkami i informacjami dotyczącymi zwyczajów i wybitnych osób z państw europejskich podczas zajęć w Szkolnym Klubie Europejskim,
- zorganizowanie festiwalu angielskiej piosenki miłosnej z okazji Dnia św. Walentego, podczas którego zaśpiewano w języku angielskim znane i chętnie słuchane przeboje z pierwszych miejsc list przebojów,
- udział uczniów w ogólnopolskich konkursach językowych: *Deutschfreund, Sprachdoktor, English High Flier* (I miejsce w woj. łódzkim), *Der, die, das Kelner* (I miejsce w I etapie miejskim).

### **Gimnazja**

#### **Publiczne Gimnazjum im. kardynała Stefana Wyszyńskiego w Siedliskach, woj. małopolskie**

Tytuł projektu: *Obchodzenie świąt i tradycji w naszych krajach: w Polsce i na Słowacji*

Języki projektu: niemiecki i angielski

Cele projektu:

- rozwój językowych zdolności uczniów w komunikacji z uczniami partnerskiego kraju

w języku angielskim i niemieckim za pośrednictwem nowoczesnych technik komunikacyjnych,

- rozbudzenie zainteresowania innymi kulturami, poznawanie świąt i tradycji swojego kraju i kraju swoich partnerów,
- motywowanie uczniów do uczenia się rzadziej używanych języków europejskich (tj. słowackiego i polskiego),
- nawiązanie kontaktów i zacieśnianie osobistych kontaktów przyjacielskich między uczniami z obu krajów,
- ukształtowanie osobowości świadomego młodego obywatela Europy,
- wymiana doświadczeń między nauczycielami z Polski i Słowacji, zachęcanie do współpracy w projekcie jak największej liczby nauczycieli uczących różnych przedmiotów, stosowanie nowoczesnych metod nauczania metodą projektu, używanie nowoczesnych technologii informacyjnych, rozwijanie własnego warsztatu pracy przez udział w międzynarodowym projekcie, dzięki czemu szkoła staje się nowoczesną, lepiej kształcąca instytucją.

#### Opis projektu:

Projekt obejmował cztery języki europejskie: w językach angielskim i niemieckim uczniowie kontaktowali się ze sobą, opracowywali materiał tekstowy i obrazowy, przedstawiając święta i tradycje, nieoficjalnymi językami kontaktowymi były również języki polski i słowacki. Uczniowie wzajemnie uczyli się porozumiewania się w swoich językach (obie partnerskie szkoły zorganizowały kursy języka polskiego na Słowacji i języka słowackiego w Polsce).

Uczniowie pracowali w grupach. Na początku razem z uczniami słowackimi zaprojektowali logo projektu, wspólne dla Detvy i Siedlisk. Przez cały rok zbierali materiał tekstowy i obrazowy na temat polskich świąt i tradycji z nimi związanych, które zaprezentowali w szkolnej galerii. Uczniowie wraz z opiekunami przygotowali: wieczór wróżb andrzejkowych, kolędowanie po europejsku, odwiedziny Świętego Mikołaja, tradycyjną polską wigilię, przedstawienie bożonarodzeniowe, konkurs szopek bożonarodzeniowych, Tłusty Czwartek i Wielkanoc. Uczniowie poznawali nasze tradycje przez uczestnictwo w dodatkowych imprezach,

wystawach i konkursach, np. wystawie szopek krakowskich, konkursie palm w Lipnicy Murowanej i na tradycyjną pisanekę w Tamowie.

Odbyły się dwie wizyty robocze: w Detvie i w Siedliskach, podczas których obserwowano lekcje, porównując systemy edukacyjne oraz funkcjonowanie polskiej i słowackiej szkoły.

Cały projekt wieńczyła obustronna dwutygodniowa wymiana młodzieży. Dzieci uczestniczyły w zajęciach lekcyjnych, wspólnie świętowały Dzień Europy, zwiedzały ciekawe miasta i miejsca, pogłębiały wiedzę o kulturze, świątach, zwyczajach i tradycjach Polski i Słowacji.

Powstały również strona internetowa projektu ([www.projektsc.siedliska.org](http://www.projektsc.siedliska.org)) i książka kucharska z tradycyjnymi przepisami na polskie potrawy i ciasta świąteczne w językach polskim, angielskim i niemieckim.

#### **Gimnazjum nr 25 w Gdańsku**

Tytuł projektu: *Multicultural Tricity*

Języki projektu: angielski, niemiecki, szwedzki

Cele projektu:

- utworzenie strony internetowej w trzech językach: angielskim, niemieckim i szwedzkim, rozwijanie znajomości języków obcych i informatyki,
- motywowanie do nauki języków obcych i zainteresowanie nimi uczniów dzięki innowacyjnym i twórczym metodom nauczania,
- rozwijanie umiejętności porozumiewania się w języku obcym w środowisku pozaszkolnym,
- umożliwienie kontaktu z osobami z innych państw, kształtowanie tolerancji wobec innych kultur,
- współpraca z lokalnym biznesem,
- rozpowszechnienie projektu wśród uczniów i nauczycieli z wymiany międzynarodowej w szkołach podstawowych i gimnazjach przez organizowanie spotkań (z wykorzystaniem strony www).

Opis projektu:

Uczniowie wraz z opiekunami przeprowadzali wywiady i badania dotyczące zastosowania języków obcych w miejscach najczęściej odwiedzanych przez turystów (restauracje, puby, muzea, zabytki kultury). Zorganizowali spotkania i przeprowadzili rozmowy z cudzoziemcami mieszka-

jącymi w Trójmieście, studentami Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej, którzy studiują w Polsce w ramach programu Erasmus, oraz przedstawicielami zagranicznych firm mających swoje siedziby również na terenie Trójmiasta (np. IKEA, która przygotowała specjalną prezentację na spotkanie z uczniami, KFC, McDonald's, Friday's, Coffee Heaven itp.).

Uczniowie rozpoczęli tworzenie strony internetowej (w trzech wersjach językowych) zawierającej zdjęcia, filmy i wyniki przeprowadzonych badań oraz sprawozdania ze spotkań odbytych w ramach projektu.

### Szkoły ponadgimnazjalne

#### III Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej we Włocławku

Tytuł projektu: *Nie łam się – łam bariery!*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- promowanie dialogu międzykulturowego jako narzędzia pomocnego w przyswajaniu wiedzy i zdolności,
- nauczanie otwartości i tolerancji wobec innych kultur, wychowanie do porozumienia między przedstawicielami różnych narodowości, praktykującymi odmienne obyczaje,
- kształtowanie aktywnych, otwartych na świat, pełnych szacunku dla zróżnicowania kulturowego i opartych na wspólnych wartościach UE postaw obywatelskich,
- zamienienie obciążeń historycznych, widocznych do dziś w stosunkach polsko-niemieckich, w impuls do zmiany i działania nad wspólną przyszłością ponad podziałami,
- zapewnienie możliwości rozwoju w zróżnicowanym społeczeństwie,
- poszerzenie wiadomości o Unii Europejskiej i krajach niemieckiego obszaru językowego oraz poznanie ich mieszkańców,
- zapewnienie swobodnej komunikacji językowej w szkolnych kontaktach międzynarodowych,
- podniesienie jakości uczenia się i nauczania języka niemieckiego,
- pozyskiwanie środków i materiałów popularyzujących naukę języka niemieckiego,
- współpraca ze szkołami niemieckimi.

#### Opis projektu:

- podsumowanie wymiany z Niemcami w roku 2006, sformułowanie wniosków do dalszej pracy oraz pomysł projektu,
- przygotowanie map, kolaży i informacji o instytucjach UE oraz krajach niemieckiego obszaru językowego,
- dyskusje, referaty, pogadanki o promowaniu szacunku dla innych kultur i sposobów życia oraz różnorodności językowej i kulturowej,
- przygotowanie do wycieczki Bruksela-Berlin, m.in. udział w seminarium kulturoznawczym nauczyciela języka niemieckiego w Berlinie,
- wyjazd i zwiedzanie Parlamentu Europejskiego (Bruksela) i Bundestagu (Berlin), wizyta w Bundeszentrale für politische Bildung (niezależna i bezpartyjna instytucja wspierająca świadomość demokratyczną oraz udział w życiu politycznym, oferuje wiele materiałów do nauki języka niemieckiego na wszystkich poziomach) oraz centrum Unii Europejskiej, skąd pozyskaliśmy nowe materiały do pracy, zwiedzanie Akwizgranu i Poczdamu,
- podsumowanie wyjazdu i sprecyzowanie dalszych celów pracy nad projektem – nauka *Wirtschaftsdeutsch* (słownictwo ekonomiczne) w klasach politechnicznych i ekonomiczno-marketingowych oraz promocja języka niemieckiego podczas dni otwartych szkoły,
- konkurs o Unii Europejskiej.

### Szkoły wyższe

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

Tytuł projektu: *Polak mały czy Litwin duży – zawsze niech kulturze służy!*

Języki projektu: angielski, litewski, niemiecki, włoski, szwedzki, polski

Cele projektu:

- promowanie dialogu międzykulturowego wśród osób starszych przez posługiwanie się językami obcymi,
- wspieranie dialogu międzykulturowego oraz dialogu międzypokoleniowego przez kulturę i sztukę,

- motywowanie do nauki języków obcych w zintegrowanej Europie,
- aktywne uczestniczenie w programach współpracy międzynarodowej jako sposób na poznanie innych kultur i języków obcych,
- odpowiadanie na wyzwania związane ze starzejącym się społeczeństwem.

#### Opis projektu:

- wystawienie na scenie legendy o Gdańsku *Okręt w herbie* w języku angielskim w dwóch obsadach: narodowej oraz międzynarodowej; widownię obu przedstawień stanowiła grupa międzynarodowa,
- międzynarodowe spotkanie w siedzibie uczelni z bufetem dań kuchni polskiej dla przedstawicieli instytucji europejskich goszczących w ramach projektu partnerskiego, przedstawicieli władz miejskich Gdańska oraz seniorów występujących w przedstawieniu *Ship in the coat of arms*,
- międzynarodowy ludowy wieczór majówkowy, podczas którego wszyscy uczestnicy byli przebrani w stroje ludowe z różnych regionów Europy. Polską najliczniejszą grupę stanowili Kaszubi, Krakowiacy oraz Kurpie. Podczas wieczoru zapoznano się z elementami kultury pięciu państw europejskich: Polski, Litwy, Włoch, Szwecji i Austrii, kosztowano własnoręcznie przygotowanych tradycyjnych potraw oraz rozmawiano w sześciu językach, a także po rosyjsku. Każde uczestniczące w wieczorze państwo zaprezentowało pieśń narodową oraz taniec ludowy,
- przygotowanie słownika popularnych zwrotów w sześciu językach europejskich przez międzynarodową grupę (publikacja w połowie 2009 r., rozpowszechnianie przez strony internetowe uczelni oraz instytucji zaangażowanych w pracę nad słownikiem),
- budowanie oferty językowej w zakresie kształcenia językowego, dostosowanej do potrzeb słuchaczy (badanie ewaluacyjne oraz badanie preferencji edukacyjnych słuchaczy uniwersytetu),
- złożenie do Agencji Wykonawczej Komisji Europejskiej wniosku o dofinansowanie projektu badawczego dotyczącego europejskiego modelu kształcenia seniorów.

#### **Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej oraz Przedszkole Samorządowe nr 40 w Kielcach**

Tytuł projektu: *T-shirt edukacyjny*

Języki projektu: angielski i niemiecki

#### Cele projektu:

- promowanie wielojęzyczności i różnorodności kulturowej,
- rozwijanie wrażliwości językowej i różnokulturowej,
- pobudzanie zainteresowania nauką języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym,
- kształtowanie postawy ciekawości i otwartości wobec innych języków i kultur,
- testowanie nowatorskiego środka dydaktycznego – *T-shirtu edukacyjnego*,
- wykorzystanie *T-shirtu* do nauczania dwóch języków obcych,
- integrowanie programu nauczania języka angielskiego i niemieckiego z programem wychowania i nauczania na etapie przedszkolnym,
- zwiększenie efektywności procesu uczenia się/nauczania (nie tylko) języków obcych,
- wymiana doświadczeń dotyczących metod nauczania języków obcych na etapie przedszkolnym w wybranych krajach Unii Europejskiej.

#### Opis projektu:

Studenci zaprojektowali *T-shirt edukacyjny* i wykonali nadruk w firmie poligraficznej. Zakresy tematyczne, w których realizacji można wykorzystać koszulki to: kolory, liczebniki, części ciała, owoce, zwierzęta, rodzina, zabawki, przybory szkolne, zagadnienia kulturowe: Walentynki, Wielkanoc, Halloween, Boże Narodzenie. Następnie (maj 2008 – luty 2009) koszulkę do nauczania języka angielskiego i niemieckiego poddaje się testom w grupie dzieci przedszkolnych. Lekcje języka angielskiego są prowadzone przez studentów, a języka niemieckiego przez nauczyciela wychowania przedszkolnego z kwalifikacjami do nauczania języka (2 razy w tygodniu z każdego języka po 30 minut).

Zaplanowano również (od października 2008 r.) wymianę doświadczeń w dziedzinie nauczania języków obcych w placówkach przedszkolnych w wybranych krajach Unii Europejskiej.

## Jagiellońskie Centrum Językowe Uniwersytetu Jagiellońskiego

Tytuł projektu: *English + +*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- podniesienie jakości nauczania i uczenia się języka specjalistycznego dzięki opracowaniu skryptu, w formie papierowej i elektronicznej, zawierającego autentyczne materiały z dziedziny informatyki do wykorzystania na lektoratach wyższych uczelni dla studentów informatyki na poziomie średnio zaawansowanym i wyższym (oraz ich nauczycieli),
- utworzenie banku materiałów z dziedziny informatyki potrzebnych do realizacji programu nauczania/uczenia się w jego części specjalistycznej: pogłębianie znajomości języka fachowego przez wykonujących projekt i jego przyszłych beneficjentów, wykorzystanie autentycznych sytuacji komunikacyjnych do rozwoju umiejętności skutecznej komunikacji (np. korespondencja formalna i nieformalna z autorami tekstów, dokumentacja projektu, raportowanie), podkreślenie znaczenia dobrej praktyki w działaniu (np. dbanie o przestrzeganie praw autorskich), stworzenie modelu dla podobnych inicjatyw.

Opis projektu:

- określenie dziedzin informatycznych, których mają dotyczyć teksty oraz wymagań dla tekstów (liczba słów, treści matematyczne, wzory itp.),
- zgromadzenie banku tekstów do czytania i słuchania potencjalnie nadających się do skryptu,
- pozyskanie tekstów od pracowników naukowych Instytutu Informatyki, opracowanie ćwiczeń oraz wewnętrzna walidacja ćwiczeń i pytań do tekstów,
- przygotowanie formuł matematycznych, alfabety greckiego i wyrażeń matematycznych do konsultacji merytorycznej przez pracownika naukowego Instytutu Informatyki UJ (nagranie audio *How to Read Mathematical Formulas, Greek Alphabet and Mathematical Expressions*),
- zainteresowanie projektem władz uniwersytetu, pracowników Instytutu Informatyki (podkreślenie aspektu non-profit) oraz uży-

skanie pomocy w kwestiach technologicznych (serwer, linki),

- przygotowanie prezentacji i materiału informacyjnego o prezentacji,
- dokonanie nagrań filmowych przykładowych prezentacji ilustrujących poprawne i błędne podejście do tego typu wystąpień publicznych: *Successful Presentations. A Few Tips from English + +* i *(Un)successful Presentations. A Few more Tips from English + +*.
- uruchomienie strony www projektu (<http://skrypt.hauru.eu>) oraz przygotowanie tekstów o projekcie na stronę www,

## Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Tytuł projektu: *Oneness: on-line less used and less taught language courses – Polish*

Język projektu: Projekt dotyczył pięciu europejskich języków zaliczanych do rzadziej nauczanych i używanych – estońskiego, fińskiego, litewskiego, portugalskiego i polskiego. Prace zespołu polskiego dotyczyły nauczania języka polskiego jako obcego (poziom A1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*).

Cele projektu:

- opracowanie metodologii i materiałów przeznaczonych do uczenia się języków rzadziej nauczanych (estońskiego, fińskiego, litewskiego, portugalskiego i polskiego) przy pomocy Internetu (*on-line*),
- celem zespołu polskiego było opracowanie materiałów dydaktycznych dla potrzeb wirtualnej szkoły języka polskiego jako obcego dla początkujących, zamieszczenie tych materiałów na platformie sieciowej przygotowanej dla całego projektu oraz opublikowanie podręcznika-przewodnika dla uczących się.

Opis projektu:

- opracowanie spójnej koncepcji pedagogicznej oraz projektu rozwiązań technologicznych koniecznych dla utworzenia platformy internetowej szkoły językowej – *Oneness City*,
- opracowanie przez polski zespół projektowy materiałów dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego, a także podstawowych informacji o Polsce i języku polskim do zamieszczenia w wirtualnej szkole językowej,

- adaptacja tekstów dydaktycznych, wpisanie ich do programu, nagranie i zapisanie nagrań audio,
- próby pilotażowe pierwszej wersji wśród słuchaczy kursów językowych w Letniej Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ oraz przygotowanie i wydanie drukiem podręcznika-przewodnika dla użytkowników *Powiedz to po polsku. Say it the Polish way* z płytą CD,
- szkoła *Oneness City, Poland* jest dostępna pod adresem internetowym: [www.oneness.vu.lt](http://www.oneness.vu.lt), ma formę wirtualnej gry językowej, w której uczący się uczestniczy w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych i otrzymuje kolejne zadania językowe, których prawidłowe rozwiązanie pozwala na kontynuowanie gry, może uczęszczać na zajęcia językowe w wirtualnej szkole, gdzie oferowane są ćwiczenia i testy językowe, wstąpić do kawiarenki internetowej i nawiązać kontakt z innymi uczącymi się, sięgać do rozmaitych źródeł pomocniczych (słownika polsko-angielskiego, opisu systemu języka polskiego i zestawu informacji o Polsce).

### **Stowarzyszenie „Europejskie Centrum Spotkań między Wschodem a Zachodem” w Poznaniu**

Tytuł projektu: *II Europejskie spotkanie młodzieży z okazji 50. rocznicy podpisania Traktatów Rzymskich* pod honorowym patronatem komisarza ds. edukacji, szkolenia, kultury i młodzieży Jana Figela, Poznań 16-23.09.2007 r.

Języki projektu: polski, angielski, niemiecki, rosyjski

Cele projektu:

- stworzenie dla młodzieży szkół średnich płaszczyzny integracji, współpracy i współdziałania przez twórczość i zabawę oraz możliwości nawiązania nowych znajomości i przyjaźni,
- przełamywanie stereotypów i barier kulturowych i językowych oraz budowanie poczucia wspólnoty międzyludzkiej,
- popularyzowanie nauki języków obcych,
- kształtowanie postaw tolerancji oraz przeciwdziałanie przejawom dyskryminacji rasowej, religijnej i narodowej,

- promocja idei integracji europejskiej, promocja Poznania, Wielkopolski i Polski.

Opis projektu:

- poznańskie licea i gimnazja oraz organizacje młodzieżowe w tym samym terminie zaprosiły uczniów szkół, z którymi prowadzą międzynarodową wymianę. W projekcie uczestniczyli uczniowie z 65 szkół z Poznania i Wielkopolski oraz 800 uczniów z 21 państw (łącznie 1996 osób),
- część programu pobytu zagranicznej młodzieży szkoły zapraszające organizowały we własnym zakresie (zajęcia lekcyjne, wycieczki, spotkania towarzyskie itp.), drugą część wypełniały wspólne zajęcia (warsztaty i występy) z dziedziny: tańca (warsztaty w szkole baletowej), muzyki (przeгляд piosenki europejskiej, przeгляд chórów uczniowskich, Międzynarodowy koncert uczniowski *Muzyka nie zna granic*), teatru (występy teatrów uczniowskich), plastyki (konkurs na plakat *Europa moich marzeń*), fotografii (konkurs *Poznań w fotografii*), sportu i dziennikarstwa,
- na inauguracji zaprezentowano krótki film prezentujący wydarzenia historyczne: powstanie Solidarności, stan wojenny, aksamitna rewolucja, spotkanie Tadeusza Mazowieckiego z Helmutem Kohlem w Krzyżowej, obalenie Muru Berlińskiego, zjednoczenie Niemiec, rozpad ZSRR, przyjęcie Polski do NATO oraz 10 państw Europy Środkowej do Unii Europejskiej,
- spotkanie zakończył korowód i jarmark europejski – popisy muzyczne, plastyczne, teatralne, taneczne, chóralne i piosenkarskie,
- realizacji projektu towarzyszyła strona internetowa, na której były umieszczane najważniejsze informacje związane z II ESM, oraz gazeta internetowa *Merkuriusz* ([www.secs.poznan.pl](http://www.secs.poznan.pl)),
- w wielu punktach programu uczestniczyli również uczniowie ze szkół, które nie przystąpiły do projektu, oraz mieszkańcy Poznania i turyści. Celem było pobudzenie zainteresowania mieszkańców Poznania i turystów tematyką związaną z integracją europejską.

## ■ Konkurs indywidualny dla nauczycieli

### Szkoły podstawowe

#### Aneta Sadowska-Martyka – Szkoła Podstawowa nr 112 im. Jana Pawła II, Stowarzyszenie Przymierza Rodzin, Warszawa

Tytuł projektu: *Sharing stories about cooperation*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

Opracowanie i wdrażanie programu integrującego treści nauczania z zakresu wczesnego nauczania języka angielskiego z kształtowaniem postaw prospołecznych zawartych w programie nauczania zintegrowanego DKW-4014-11/99: ocenianie postępowania własnego i innych, rozumienie swoich ról jako członka zespołu i przestrzeganie norm z tym związanych, zachowywanie obowiązujących zasad i świadome stosowanie norm współżycia między ludźmi, poczucie tożsamości kulturowej i narodowej, poszanowanie odmienności, planowanie kolejności podejmowanych działań prowadzących do realizacji zadania.

Opis projektu:

Na podstawie doświadczeń i umiejętności zdobytych w projekcie Comenius 2.1 *Learning by Sharing* (nauczanie technikami kooperacyjnymi, uczenie we współpracy, 2002-2005) opracowano autorski projekt *Sharing stories about cooperation*, a w roku 2007/2008 wzbogacono go o *Sharing multicultural stories about cooperation*.

Uczniowie pracowali w stałych, dobranych grupach (*heterogeneous groups*) raz w tygodniu. Zajęcia były prowadzone w języku angielskim i wykorzystywano podczas nich starannie wybrane oryginalne pozycje anglojęzycznej literatury dziecięcej.

Najpierw przeprowadzono gry i zabawy budujące klimat współpracy i eliminujące współzawodnictwo (np. *Find Someone Who*, *Two Facto One Fiction*, *Classroom Classified*, *Our Rules of Cooperative Behaviour*) oraz akcentujące przynależność do grupy i zespołu (np. *Team Mascottes*). Właściwa praca w grupach przebiegała według tego samego schematu: podanie celów i wywołanie nastawienia, podanie wiadomości, praca w zespołach, sprawdzanie rezultatów oraz ocena osiągnięć.

Zgodnie z metodyką pracy z książką obcojęzyczną w pierwszej fazie uczniowie w grupach byli proszeni o pracę ze słownikiem lub krótką dyskusję, następnie rysowali komiks (technika kooperacyjna: *Circle of Artists*), potem uczyli się wspólnie (techniki kooperacyjne: *Numbered Heads Together*, *Think-Pair-Share*, *Jigsaw Puzzle*), aby każdy członek zespołu potrafił opowiedzieć bajkę na podstawie komiksu, na koniec nauczyciel losowo wybierał jednego członka grupy, który opowiadał bajkę. Każde zajęcia kończyły się oceną, która składała się z oceny pracy swojej grupy oraz samooceny. W pierwszym roku wykorzystano siedem książek, cztery lata później – w roku szkolnym 2006/2007 program został rozszerzony do 13 opowiadań.

### Gimnazja

#### Małgorzata Szablewska – Zespół Szkół Miejskich w Rypinie, Gimnazjum im. Józefa Wybickiego

Tytuł projektu: *Przez film do nauki języka niemieckiego – film „Wir jugendliche” (My młodzi) w wersji niemieckojęzycznej*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- rozwijanie umiejętności językowych i zachęcanie do nauki języka niemieckiego dzięki atrakcyjnym metodom aktywizującym, m.in. metoda cinematic – nauczanie przez filmowanie,
- łączenie nauki języka niemieckiego z technikami multimedialnymi,
- podniesienie jakości uczenia się i nauczania języka niemieckiego,
- rozwijanie wśród uczniów umiejętności aktorskich i dziennikarskich,
- kształtowanie wśród młodzieży postaw właściwego zachowania się w miejscach publicznych, m.in. w pizzerii, w sklepie,
- zwrócenie uwagi uczniów na właściwe spędzanie czasu wolnego.

Opis projektu:

Uczniowie brali udział w nakręceniu filmu w języku niemieckim. Wspólnie wybrano temat projektu – spędzanie czasu wolnego. Aby poznać najpopularniejsze formy spędzania czasu wolnego przez młodzież, uczestnicy projektu przeprowa-

dzili w szkole sondaż wśród gimnazjalistów. Po zebraniu wyników badania uczniowie napisali scenariusz filmu w języku polskim, który został przetłumaczony na język niemiecki.

Uczestnicy projektu samodzielnie podzielili się rolami i zaczęli pracować nad dykcją i prawidłową wymową oraz uczyć się ról na pamięć. Film był nagrywany kamerą cyfrową w pizzerii, w domu, w hali sportowej, przed kinem i w sklepie z odzieżą, a następnie nagranie opracowano komputerowo. Uczniowie przygotowali napisy w języku niemieckim do poszczególnych fragmentów filmu.

Na koniec dokonano ewaluacji projektu, uczniowie spontanicznie oceniali zagrane role, wskazywali mocne i słabe strony. Film został poddany recenzji na spotkaniu z rodzicami i zamieszczony na stronie internetowej szkoły.

### Szkoły ponadgimnazjalne

#### Katarzyna Percec-Nodzyńska – Zespół Szkół Ogólnokształcących w Żorach

Tytuł projektu: *W zasięgu ręki – świat wszystkimi zmysłami*

Języki projektu: francuski i hiszpański

Cele projektu:

- poszerzenie oferty językowej szkoły o język hiszpański,
- nauczanie języków obcych w sposób interdyscyplinarny, z wykorzystaniem zdolności muzycznych, tanecznych, plastycznych, kulinarnych, aktorskich i innych,
- propagowanie tolerancji i otwartości wobec innych kultur i religii,
- zachęcanie uczniów do poznania kraju danego obszaru językowego od wewnątrz dzięki organizowaniu szkolnych wymian międzynarodowych,
- wykształcenie w młodzieży chęci mówienia w językach obcych, przez traktowanie języka jako narzędzia do realizacji swych marzeń, dążenie do wyeliminowania oporów i kompleksów w mówieniu w sytuacjach pozalekcyjnych,
- zainteresowanie uczniów odmianami języka francuskiego i hiszpańskiego na innych kontynentach oraz kulturą krajów francusko- i hiszpańskojęzycznych,

- zaangażowanie rodziców w przedsięwzięcia edukacyjne.

#### Opis projektu:

Autorskie programy nauczania języka hiszpańskiego w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym:

- *Hiszpański przez piosenkę* – udział młodzieży w dwumiesięcznych warsztatach językowo-muzycznych *Hablamos y cantamos*, przygotowanych przez Dział Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Miejskiego w Żorach (2007), opracowanie fiszek pedagogicznych piosenek hiszpańskich i kolumbijskich, udział grup hiszpańskojęzycznych w koncercie finałowym projektu *Gwatemala mnie powala* oraz nagranie płyty edukacyjnej dołączonej do *Zeszytów Muzealnych*,
- *Francuski śpiewająco* – zorganizowanie przedświątecznego spotkania z uczniami i ich rodzicami *Rodzice bliżej szkoły* w celu zaprezentowania osiągnięć uczniów oraz wspólnego śpiewania francuskich piosenek (2006), udział młodzieży w koncercie finałowym projektu *Laboratorium Belgia, Monsieur Brel, vous permettez* w wykonaniu Marii Meyer (2007), praca z piosenką na lekcjach języka francuskiego (materiały pozyskane podczas szkoleń COFRAN i stażu językowego we Francji, 2005-2008),
- *Baila morena* – udział uczniów w koncercie Flamenco w wykonaniu Justyny Jarek z Wrocławia (2007), zorganizowanie kursu tańca latynoskiego prowadzonego przez Ediego Sancheza (2007),
- *Przez żołądek do serca* – systematyczne organizowanie lekcji kulinarnych, przygotowanie dań: *Choucroute alsacienne* (Kiszona kapusta po alzacku) oraz *Bananes flambées* (Płonące banany), wspólna degustacja potraw (2005-2008),
- *Urodzeni aktorzy* – systematyczne odgrywanie scenek z życia codziennego w języku francuskim i hiszpańskim w celu uzyskania większej swobody językowej, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach typowych oraz wspólnej zabawy (2005-2008), zorganizowanie spotkania z Pierrem Moresau, nauczycielem gimnazjum Jean Moulin z miasta partnerskiego Żor Montceau-Les-Mines, w celu opracowania programu Międzynarodowych Spotkań Teatralnych podczas wakacji letnich we Francji (2008),



- *!Qué viva España!* – zorganizowanie konkursu plastycznego dla gimnazjalistów na temat Hiszpanii (2006),
- *Polak – Hiszpan, dwa bratanki* – nawiązanie kontaktu i zorganizowanie czterech edycji wymiany polsko-hiszpańskiej ze szkołą z katalońskiego miasta Mataro (2005-2008),
- *Język to mój paszport* – udział młodzieży w Olimpiadzie Języka Francuskiego (II etap), konkursach *Pokaż nam język* (II etap, Wyższa Szkoła Bankowa w Chorzowie), powiatowym konkursie języka francuskiego *Que sais – je sur la France* (III miejsce w regionie), *Konkursie o Indeks* (NKJO w Jastrzębiu Zdroju, II miejsce – wolny wstęp do kolegium),
- *Bez kompleksów* – zorganizowanie spotkania młodzieży z konsulem Ambasady Republiki Kolumbii w Polsce Carlosem Mario Clopotofskym (2005), spotkania uczniów, nauczycieli, dyrektorów żorskich szkół oraz pracowników urzędu miasta z radcą ds. edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce – Felixem Herrero Castrillo (2007), spotkania uczniów, nauczycieli i przedstawicieli urzędu miasta z ambasadorem Gwatemali Heinzem Erichem Richterem de Leon (2007),
- *Spotkania z Afryką* – regularne organizowanie prelekcji afrykanisty, wykładowcy Zakładu Etnologii Uniwersytetu Śląskiego, dyrektora Muzeum Miejskiego w Żorach Lucjana Buchalika w ramach programu *Blżej Afryki* (2005-2008),
- *Poznajemy Amerykę* – udział młodzieży w lekcjach muzealnych *Na indiańskim targowisku Gwatemali* (2007) w ramach programu *Gwatemala mnie powala*, przeprowadzenie wywiadu w języku hiszpańskim z Wenezuelką Dalilą Moreno De Da Silva (2007),
- promowanie języka hiszpańskiego i francuskiego podczas dni otwartych (2005-2008), współpraca z władzami miasta i mediami (2005-2008), propagowanie wiedzy o krajach francusko- i hiszpańskojęzycznych przez aktualizację gazetek tematycznych (2005-2008),
- udział w warsztatach językowych w ramach Dni Frankofonii organizowanych przez NKJO w Jastrzębiu Zdroju (2005-2007).

### **Bogumiła Miodyńska-Kowalczyk – Studium Europejskie przy XXIII Liceum Ogólnokształcącym im. ks. prof. Józefa Tischnera w Łodzi**

Tytuł projektu: *Moje hobby – fotografia*

Języki projektu: niemiecki, angielski oraz częściowo francuski, włoski, rosyjski

Cele projektu:

- motywowanie uczniów, ich rodziców oraz środowiska lokalnego do nauki języków obcych; uświadamianie wielojęzyczności Unii i korzyści z uczenia się przez całe życie.
- popularyzacja nauki języków obcych wśród osób niepełnosprawnych i potrzebujących specjalnego wsparcia w nauce,
- promowanie aktywnego uczenia się języka obcego, stwarzanie możliwości konwersacji w naturalnych sytuacjach językowych oraz prezentacji osiągnięć na szerszym forum,
- udział w edukacyjnych projektach współpracy międzykulturowej, ochrony środowiska i międzynarodowych projektach młodzieżowych organizowanych przez Komisję Europejską,
- zorganizowanie i przeprowadzenie edukacyjnych projektów o zasięgu międzynarodowym, zgodnie z profilem europejskim klasy wychowawczej,
- organizowanie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów chcących poszerzać znajomość języków obcych oraz wiedzę ogólną na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata, pomocy rozwojowej i humanitarnej Unii Europejskiej oraz ochrony środowiska,
- rozwijanie zainteresowań uczniów fotografią, technikami multimedialnymi; promowanie twórczości artystycznej; wykonanie bazy fotografii jako pomocy dydaktycznych do egzaminu maturalnego,
- współpraca z nauczycielami innych przedmiotów,
- promowanie aktywności uczniów w zakresie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi placówkami; współpraca ze środowiskiem lokalnym i mediami.

Opis projektu:

Tworzenie pomocy dydaktycznej będącej bodźcem do ćwiczenia sprawności mówienia i pisania w postaci szkolnej bazy fotografii i albumów do poszczególnych kręgów tematycznych ułatwia uczniom

przygotowanie się do egzaminu maturalnego z języka obcego przez ich twórcze zaangażowanie.

Etap I *Moje hobby – fotografia*: zapoznanie uczniów z zasadami dobrego fotografowania i fachowym słownictwem z zakresu obsługi aparatu fotograficznego na podstawie instrukcji w języku niemieckim.

Etap II *Motywacja do działań*: analiza zdjęć i albumów (np. przewodniki, słowniczki tematyczne, minidialogi, wiersze, gry i zabawy) wykonanych przez byłych i obecnych uczniów, nagrodzonych na licznych konkursach, w których wykazali się znajomością języka niemieckiego, motywuje do aktywnego uczestnictwa młodzieży w procesie dydaktycznym i daje wiarę we własne siły. Albumy te stanowią cenne źródło informacji, np. o krajach Unii Europejskiej, historii i patronie szkoły, mieście rodzinnym Łodzi i regionie łódzkim.

Etap III *Studium Europejskie* – zrealizowano trzy projekty, przy których autorka współpracowała z nauczycielkami edukacji europejskiej oraz języka niemieckiego i angielskiego:

- *Irlandia – Szmaragdowa Wyspa*: Ogólnopolski konkurs o Irlandii zorganizowany przez Ireland Tourism: przygotowanie i wysłanie prac – makiety i przewodnika po Irlandii (I miejsce w Polsce, nagrodą jest wyjazd do Irlandii w lutym 2008 r.).
- *Afryka – rozwój zrównoważony*: udział uczniów klasy europejskiej w dyskusjach z unijnymi ekspertami ds. ochrony środowiska na czatach organizowanych przez European Schoolnet, udział w konkursie *European Development Youth Prize 2007 Focus on Afrika – Sustainable Development* (Młodzieżowy konkurs o rozwoju międzynarodowym *Afryka – rozwój zrównoważony*), którego tematami były zmiany klimatyczne, woda, energia i zrównoważona turystyka w Afryce (uczniowie wykonali 204 plakatów i prezentacji multimedialnych w językach obcych, z których 40 jest umieszczonych na stronie internetowej Komisji Europejskiej), zorganizowanie Wojewódzkiej konferencji, Młodzieżowych warsztatów integracyjnych oraz Międzyszkolnego konkursu wiedzy na temat *Afryka – zrównoważony rozwój* (udział wzięło 250 uczestników z 16 szkół: gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół specjalnych z Łodzi i wojewódz-

twą łódzkiego), uczestnictwo młodzieży w jury konkursu podczas Dni Europejskich w Zespole Szkół Specjalnych nr 4 w Łodzi (ocena prac wykonanych w językach obcych).

- *Niemcy – nasi sąsiedzi*: przygotowanie merytoryczne na temat Berlina, Poczdamu i Frankfurtu, zaplanowanie trasy podróży, przygotowanie młodzieży do pilotażu w języku niemieckim po zwiedzanych obiektach w Niemczech, zaznajomienie ze słownictwem z zakresu turystyki; nawiązanie kontaktów z Uniwersytetem Europejskim Viadrina, uzgodnienie warunków przyjazdu na Dni Otwarte Uniwersytetu do Frankfurtu nad Odrą; wizyta edukacyjno-zawodowca w Niemczech połączona ze zwiedzaniem.

### Joanna Kijewska – III Liceum Ogólnokształcące im. M. Konopnickiej we Włocławku

Tytuł projektu: *Szansa na przyszłość – czyli Business English w liceum ogólnokształcącym*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- uświadomienie znaczenia znajomości języka obcego (w tym *Business English*) dla rozwijania wiedzy o różnorodności kultur i rozumienia jej wartości,
- motywowanie uczniów do poszerzania znajomości języka angielskiego pod kątem jego przydatności w późniejszej karierze zawodowej,
- wszechstronne przygotowywanie do życia zawodowego we współczesnej Europie i świecie,
- wspieranie młodego człowieka w nabywaniu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego i aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy,
- nauczanie języka obcego rozszerzone o specjalistyczne pojęcia typowe dla biznesu,
- przygotowanie uczniów do międzynarodowego egzaminu *English For Business LCCI International Qualifications*,
- wyrównywanie szans edukacyjnych przez kierowanie oferty zajęć dodatkowych do uczniów wywodzących się z terenów o wysokim wskaźniku bezrobocia oraz ze środowisk wiejskich,
- zwiększanie szans młodzieży na korzystny staż w firmach krajowych i zagranicznych,

- wykorzystanie nowoczesnych metod, technik, materiałów i pomocy dydaktycznych, w tym narzędzi technologii informatyczno-komunikacyjnej, w celu popularyzacji najnowszych, polisensorycznych sposobów zdobywania wiedzy i uatrakcyjniania procesu kształcenia.

#### Opis projektu:

- realizowanie (od 2003 r.) autorskiego programu nauczania języka angielskiego z elementami *Business English* na zajęciach obowiązkowych z języka obcego w klasach kierunku ekonomiczno-marketingowego i zajęciach pozalekcyjnych,
- przystępowanie uczniów do egzaminu *English For Business*, zdobywanie międzynarodowych certyfikatów honorowanych przez pracodawców i wyższe uczelnie w Polsce i świecie,
- współpraca z licencjonowanym centrum egzaminacyjnym LCCI, by (przy wsparciu finansowym sponsorów) umożliwić niezamożnej młodzieży przystąpienie do międzynarodowego egzaminu EFB na różnych poziomach,
- podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych i uzyskanie międzynarodowego certyfikatu *Further Certificate for Teachers of Business English* (FTBE) uprawniającego do nauczania języka biznesu oraz ukończenie kursu w systemie eLearning *Jak uczestniczyć w programie eTwinning?*, uzyskanie członkostwa Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS,
- współpraca z *European Platform for Dutch Education* (Holandia) – delegowanie ucznia na Polsko-niderlandzką konferencję młodzieży *The Future of Europe*: poszerzanie wiedzy w dziedzinie kultury, historii i tradycji obu krajów, doskonalenie znajomości języka angielskiego oraz wzmacnianie integracji europejskiej,
- udział uczniów w ogólnopolskim konkursie translologicznym organizowanym przez dwutygodnik *Cogito* oraz WSJO w Poznaniu, weryfikowanie i pogłębianie znajomości języka angielskiego, odkrywanie nowych motywacji do uczenia się języka obcego,
- udział uczniów w ogólnopolskim konkursie *Pokaż nam język* organizowanym przez Wyższą Szkołę Bankową, sprawdzanie swoich umiejętności językowych, współpraca z Kujawsko-

Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku,

- dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami języka angielskiego podczas warsztatów metodycznych,
- Dni otwarte szkoły – przedstawianie innowacyjnych metod nauczania języków obcych nauczycielom, gimnazjalistom i ich rodzicom, promowanie inwestowania intelektualnego we własną przyszłość i potrzeby wprowadzania *Business English*; wizyty przedstawicieli University of Wolverhampton (Wielka Brytania) – zapoznanie uczniów (w języku angielskim) z ofertą edukacyjną brytyjskiego uniwersytetu i przedstawienie możliwości zdobycia dyplomu zagranicznej uczelni,
- udział w wizycie studyjnej Socrates Arion (Sintra-Portugalia): przedstawienie polskiego systemu edukacji, obserwacja przykładów dobrych praktyk oraz dzielenie się własnym doświadczeniem z zakresu nauczania *Business English*,
- opracowywanie na zajęciach *Business English* prezentacji Power Point: motywowanie uczniów do twórczego poszukiwania rozwiązań, rozwijanie ich autonomii przez uczenie dokonywania wyborów i dzielenia się wynikami swojej pracy,
- redagowanie korespondencji handlowej, opracowywanie *case studies* oraz prac projektowych dotyczących wybranych zagadnień z dziedziny ekonomii i biznesu,
- cykliczne organizowanie Dni Językowych: angażowanie w życie szkoły rodziców uczniów, wychowawców, nauczycieli innych przedmiotów oraz przedstawicieli władz miasta i lokalnych mediów.

#### **Instytucje inne**

##### **Anita Czerner – Muzeum Miejskie w Żorach**

Tytuł projektu: *Projekt kulturoznawczo-edukacyjny „Gwatemala mnie powala”*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- pokazanie ciągłości historycznej, związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami na gruncie środkowoamerykańskim,

- próba przełamania europocentrycznego sposobu patrzenia na świat i stworzenie warunków do jego poznania, doświadczenia i interpretacji przez pryzmat kultur Mezoameryki,
- zmiana optyki myślenia i poszerzenie horyzontów przez spojrzenie na nas i naszą kulturę z perspektywy kultur pozaeuropejskich,
- nawiązanie dialogu międzykulturowego między Europą a Ameryką Środkową,
- zachęcenie do nauki języka obcego jako głównego narzędzia porozumienia się,
- nowoczesne spojrzenie na kontakty i współpracę szkoły i muzeum kształtujące zainteresowanego i aktywnego odbiorcę.

#### Opis projektu:

- projekt edukacyjny dla dzieci i młodzieży: pokazy filmowe, spotkania kulturalne, wykłady tematyczne (prowadzone przez specjalistów – muzyk latynoski, archeolog majolog, etnolog oraz antropolog kultury – chętnych do przedstawienia tych niezwykłych tematów dzieciom oraz młodzieży szkolnej), koncert finałowy,
- wystawy etnologiczno-archeologiczne: *Gwatemalskie targowisko* – wystawa etnograficzna przedstawiająca tradycyjne targowisko indiańskie w Gwatemali (ekspozyty pochodzą z Muzeum Narodowego w Szczecinie); *W świecie Majów* – wystawa fotograficzna z komentarzem autorskim archeologa majologa dra Jarosława Żrałki.
- lekcje muzealne: *Szlakiem jaguara, Na indiańskim targu w Gwatemali*,
- warsztaty: *Hablamos y cantamos* – warsztaty językowo-muzyczne: nauka języka hiszpańskiego (jego latynoamerykańskiej wersji) prowadzona przez kolumbijskiego muzyka Ediego Sancheza; *Tajemnicze ścieżki kakaowca* – gra edukacyjna bazująca na wiedzy z botaniki i zoologii; *Odkrywamy skarby Majów* – archeologiczna wędrówka – warsztaty archeologiczne,
- wydawnictwo – opracowano czwarty tom Muzealnych Zeszytów Edukacyjnych *Gwatemala mnie powoła* wraz z prezentacją multimedialną, uzupełniających Bibliotekę Młodego Antropologa.

## Konkurs projektów uczniowskich

### Szkoła podstawowa

#### Grupa uczniów *Angie's Angels* pod kierunkiem Anny Bąk – Szkoła Podstawowa w Gozycach

Tytuł projektu: *English adventure – przygoda z angielskim*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- zachęcenie większej liczby dzieci z wiejskiej szkoły do nauki języka obcego dzięki atrakcyjnym zajęciom,
- zapoznanie uczniów szkoły, zwłaszcza maluchów, z kulturą Wielkiej Brytanii dzięki konkursom, wystawom, filmom i bajkom w wersjach oryginalnych.

Opis projektu:

- lekcje języka angielskiego dla uczniów klasy zerowej: odbyły się trzy spotkania, podczas których autorki projektu pod nadzorem opiekuna nauczyły dzieci nazw kolorów, zwierząt i zabawek, przeprowadziły gry i zabawy językowe, dzieci wykonały prace plastyczne,
- zorganizowano trzy konkursy językowe: dla uczniów klas 1-3 – wykonanie plakatów dotyczących bajek i opowieści brytyjskich (Kubuś Puchatek, Harry Potter, Listonosz Pat, Teletubisie); dla uczniów klas 4-6 – wykonanie pracy dotyczącej Wielkiej Brytanii – symboli, kultury, sztuki; trzeci konkurs został zamieszczony w gazetce językowej,
- powstała wyjątkowa gazetka językowa, która zawiera sprawozdania z realizowanych działań, słowniczek językowy, zabawy i konkursy po angielsku,
- wystawiono szkolny musical na podstawie *High school musical* dla nauczycieli, uczniów, rodziców i mieszkańców okolicznych wsi, w przedstawieniu wzięli udział także inni uczniowie z klas 4 i 5,
- pokazywano w szkole filmy i bajki w wersjach oryginalnych,
- wykonano wystawę dotyczącą pracy nad projektem ze zdjęciami i plakatami o Wielkiej Brytanii,

- dzięki firmie Pearson Longman, która zaopatrzyła szkołę w książki, pomysłodawczynie miały szansę poczytać literaturę angielską, porozmawiać o niej i wymienić się informacjami,
- wyniki projektu można obejrzeć na stronie internetowej [www.english-adventure.blogspot.com](http://www.english-adventure.blogspot.com).

## Gimnazjum

### Grupa uczniów *Anglomaniacy* pod kierunkiem Magdaleny Ostrowskiej – Zespół Szkół Ogólnokształcących, Gimnazjum im. Jana III Sobieskiego w Sobieszynie

Tytuł projektu: *Od przedszkolaka do anglomania-ka*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- zapoznanie dzieci sześciolletnich z podstawami języka angielskiego,
- przybliżenie kultury państw anglojęzycznych,
- zapoznanie dzieci z anglojęzycznymi bajkami kreskówkami, np. *Alladyn, Król Lew, Świn-ka Peppa* itp., nauka wierszyków i piosenek w języku angielskim,
- zabawy anglojęzyczne (np. *Simon says...*),
- przygotowanie do nauki na regularnych zajęciach lekcyjnych w klasie pierwszej,
- wprowadzenie eTwinning (nawiązanie kontraktu z przedszkolem w Rumunii, projekt *Our new Adventure-English* zaakceptowany przez Narodowe Biuro w Polsce; problem z komunikacją ze strony rumuńskiej),
- zapoznanie uczniów ZSO w Sobieszynie z kulturą i tradycjami australijskimi i zorganizowanie *Tygodnia kultury australijskiej* 26-30 maja 2008.

Opis projektu:

Uczniowie prowadzili zajęcia, stosując metody aktywizujące (wspólne śpiewanie piosenek, nauka wierszyków – *chants*, kolorowanki, memory games, gry i zabawy ruchowe). Grupa samodzielnie przygotowywała się do zajęć (plansze, rysunki, flashcards), konsultując się z wychowawcą zerówki, aby ich działania były zgodne z programem nauczania klas zerowych. Dużą część czasu poświęcono na zapoznanie maluchów z kulturą państw anglojęzycznych ze szczególnym uwzględnieniem bajek

(np. *Peppa Pig, Noddy, Alladyn, Lion King, Bracia Koala*). Wykorzystywano materiały dostępne w klasie języka angielskiego, np. filmy *English Adventure*, płyty z piosenkami i wierszykami (do podręczników *Stardust i Footprints*), plakaty i plansze. Sześciolatki miały szansę zapoznać się ze stronami edukacyjnymi w Internecie, np. *Anglomaniacy*.

Projekt obejmował również działania dla uczniów ZSO – *Tydzień kultury australijskiej*. Grupa przygotowała dekorację szkoły, plakaty i gazetki ścienne, propagowała kulturę we wszystkich klasach gimnazjum, zachęcając do pracy metodą projektu. Dzięki temu prawie wszyscy uczniowie gimnazjum przygotowali projekty: prezentacje multimedialne, plakaty, filmy DVD, makiety (*Ulu-ru*). Grupa włączyła się w przygotowanie Szkolnego konkursu wiedzy o Australii.

## Szkoły ponadgimnazjalne

### Uczniowie z *Grupy projektowej architektów krajobrazu* pod kierunkiem Joanny Sylwestrzak – Zespół Szkół Ogrodniczych w Szczecinie

Tytuł projektu: *Wspólne życie*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- poznanie miejsca o wartości historycznej, przywrócenie mu świetności, zapoznanie uczniów z postacią księdza ewangelickiego (plac po seminarium ewangelickim, gdzie czynnie i odważnie głosił swoje poglądy Dietrich Bonhoeffer),
- poszerzenie wiedzy z zakresu języka niemieckiego.

Opis projektu:

Grupa projektowa poznała losy projektowanego terenu, zasady wyznania ewangelickiego oraz postać księdza Dietricha Bonhoeffera (1906-1945; przeciwnik ideologii nazistowskiej, zginął z rąk gestapo). Postać księdza przybliżyła uczniom nauczycielka języka niemieckiego, organizowała lekcje w całości prowadzone w języku niemieckim, na których uczniowie opracowywali fragmenty dzieł pastora w oryginale. Pomocne w pracy okazały się rozmowy z księdzem Parafii ewangelicko-augsburskiej pw. Świętej Trójcy w Szczecinie oraz informacje z Internetu.

W przedsięwzięciu wzięło udział 46 osób podzielonych na grupy (dotarcie do źródeł materia-

łowych, inwentaryzacja terenu projektowanego, sporządzenie części opisowej i koncepcyjnej projektów). Każdy zespół wykonał projekt koncepcyjny, przedstawiający zagospodarowanie placu Bonhoeffera.

Po opracowaniu koncepcji grupa projektowa zaprosiła władze kościoła ewangelickiego oraz przedstawicieli strony niemieckiej (grupa inicjatywna) na prezentację prac (w językach niemiec-

kim i polskim). Komisja oceniająca prace wybrała jeden projekt, zaznaczając, iż chce wykorzystać część rozwiązań z drugiego.

Wiosną tego roku rozpoczęto pierwszy etap prac realizacyjnych, uporządkowano i zniwelowano teren, wytyczono ścieżkę do krzyża. W pracach uczestniczyła młodzież polska i niemiecka, porozumiewająca się w języku niemieckim.

(listopad 2008)

Anna Jaroszevska<sup>1</sup>

Warszawa



## Nowe egzaminy Goethe-Institut. Część VI<sup>2</sup> – *Goethe-Zertifikat C1*

W związku z adaptacją egzaminów Goethe-Institut do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* Goethe-Institut w Monachium dokonał powtórnego opracowania egzaminu *Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)*. Od września 2007 roku nosi on nazwę *Goethe-Zertifikat C1*. Jest on adresowany do osób uczących się języka niemieckiego, które mają ukończone 16 lat. Dokumentuje poziom C1 określony w wytycznych *ESOKJ*. Jest świadectwem znajomości języka, która umożliwia rozumienie dość długich, ambitnych tekstów z szerokiego zakresu tematów, a także pojmowanie znaczeń wyrażonych w podtekście. Posiadacz certyfikatu potrafi efektywnie i swobodnie posługiwać się językiem niemieckim w życiu towarzyskim i zawodowym, w szkole i na uczelni. Umie formułować jasne, dobrze skonstruowane, obszernie wypowiedzi na temat złożonych zagadnień, właściwie wykorzystując rozmaite środki dla osiągnięcia spójności wypowiedzi.

*Goethe-Zertifikat C1* zastępuje cieszącą się dużą popularnością na całym świecie i uznawaną przez pracodawców egzamin *ZMP*, będący świadectwem

dobrej znajomości języka niemieckiego w zakresie ogólnym. W niektórych kolegiach, wyższych szkołach zawodowych i na uniwersytetach w Niemczech certyfikat ten, podobnie jak egzamin *ZMP*, zwalnia z egzaminu wstępnego z języka niemieckiego.

Egzamin nie jest związany z jakimkolwiek podręcznikiem ani kursem językowym. Materiał potrzebny do zdania egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* można opanować, uczestnicząc aktywnie w około 800-1000 jednostkach lekcyjnych<sup>3</sup>.

Egzamin *Goethe-Zertifikat C1* składa się z części pisemnej trwającej 190 minut, w skład której wchodzi subtesty: *Czytanie* (70 min), *Słuchanie* (40 min) i *Pisanie* (80 min), a także z trwającej 15 min części ustnej, do której przystępuje po dwóch uczestników. W żadnej z części egzaminu zdającym nie wolno korzystać z dodatkowych pomocy w formie np. notatek, słowników ani telefonów komórkowych.

Na obowiązujący zakres tematyczny egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* składają się:

- Persönliche Daten und Verhältnisse,
- Wohnen/Umwelt,

<sup>1</sup> Dr Anna Jaroszevska jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorką języka niemieckiego w Goethe-Institut.

<sup>2</sup> Część I ukazała się w nr 1/2004 *Języków Obcych w Szkole*, część II w nr 4/2004, część III w nr 1/2005, część IV w nr 3/2006, a część V w nr 1/2008.

<sup>3</sup> Jednostka lekcyjna to 45 minut.

- Tägliches Leben/Arbeit,
- Freizeit/Unterhaltung,
- Reise,
- Beziehungen zu anderen Menschen/Kultur/Tradition,
- Gesundheit und Hygiene,
- Erziehung/Ausbildung/Lernen,
- Konsum und Handel,
- Ernährung,
- Dienstleistungen,
- Orte,
- Sprache/Kommunikation,
- Klima.

Od uczestników egzaminu oczekuje się dobrej ogólnej znajomości standardowego języka niemieckiego. Mają się oni wykazać jego swobodnym i pewnym użyciem oraz umiejętnością stosownego wyrażania się w życiu prywatnym, społecznym, akademickim i zawodowym. Potrafią oni:

- zrozumieć audycje radiowe, wykłady i dłuższe wypowiedzi,
- zrozumieć szeroki wybór tekstów, w tym dłuższe teksty popularno-naukowe, komentarze i sprawozdania,
- wypowiadać się w formie pisemnej w sposób jasny, ustrukturyzowany, zgodnie z przyjętą konwencją,
- wypowiadać się spontanicznie, płynnie i wyczerpująco w formie ustnej, zajmować stanowisko, precyzyjnie formułować myśli i poglądy.

Część pierwsza egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* to *Czytanie*. Sprawdzana jest w niej umiejętność czytania różnorodnych tekstów autentycznych o zróżnicowanej długości, z wykorzystaniem globalnego, selektywnego i szczegółowego stylu czytania. Łączna długość tekstów to około 1500 słów. Teksty pochodzą ze źródeł takich jak gazety, czasopisma, broszury oraz literatura popularno-naukowa. Skierowane są one do ogólnie wykształconych czytelników niemieckich. Realizowane w nich cele komunikacyjne to np. informowanie, wyjaśnianie, opisywanie i instruowanie. Subtest *Czytanie* zawiera trzy zadania: uzupełnienie streszczenia tekstu, naniesienie notatek do tabeli i tekst z lukami oraz zadaniem wielokrotnego wyboru (*multiple-choice*).

Zadanie pierwsze sprawdza rozumienie głównych myśli tekstu i umiejętność wyszukania w nim

ważnych szczegółów. Zdający otrzymują do przeczytania tekst o charakterze informacyjnym długości około 400 słów oraz jego streszczenie składające się z około 150 słów z 10 lukami. Informacje, które należy uzupełnić, pojawiają się w streszczeniu w takiej kolejności, w jakiej występują w tekście. Za każde prawidłowe rozwiązanie, niezawierające utrudniających zrozumienie tekstu błędów gramatycznych lub ortograficznych, jest przyznawany 1 punkt, łącznie 10 punktów. Na rozwiązanie zadania przewidziano 25 minut.

Zadanie drugie sprawdza rozumienie tekstu pod kątem zawartych w nim opinii i poglądów. Składa się ono z czterech tekstów o charakterze wartościującym i argumentującym, dotyczących jednego zagadnienia. Są to np. listy od czytelników, komentarze z prasy. Ich łączna długość to około 800 słów. Zdający nanoszą w formie punktów do tabeli odnalezione w tekstach informacje, przy czym kolejność luk w tabeli jest przypadkowa. W ocenie uwzględnia się tylko te rozwiązania, które są właściwie przyporządkowane i które nie zawierają wpływających na zrozumienie błędów gramatycznych lub ortograficznych. Za każde całkowicie poprawne rozwiązanie przysługuje 1 punkt, przy nie w pełni poprawnym przyporządkowaniu odejmuje się 0,5 punktu. W zadaniu tym można maksymalnie uzyskać 10 punktów. Czas na rozwiązanie to 30 minut.

W zadaniu trzecim typu *multiple-choice* zdający ma zrekonstruować tekst w taki sposób, aby wybrane rozwiązanie pasowało do jego budowy oraz występującego w nim słownictwa. Sprawdzane jest właściwe użycie różnych części mowy, m.in. czasowników, czasowników modalnych, przyimków, spójników itd. Wybierając każdorazowo z czterech podanych możliwości, zdający uzupełnia 10 luk w autentycznym tekście prasowym. Długość tekstu to około 280 słów. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę można uzyskać 0,5 punktu, czyli łącznie 5 punktów. Czas przewidziany na rozwiązanie zadania wynosi 15 minut.

Liczba możliwych do uzyskania w subteście *Czytanie* punktów wynosi 25, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Część druga egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* to *Słuchanie*. Sprawdzana jest w niej umiejętność słuchania w sposób selektywny, globalny i szcze-

głowy. Subtest *Sluchanie* składa się z dwóch zadań. Dotyczą one codziennej komunikacji oraz mediów. Prezentowane nagrania to teksty autentyczne, skierowane do szerokiego grona ogólnie wykształconych odbiorców. Ich zrozumienie nie wymaga znajomości języka fachowego. Intencją mówców jest informowanie, wyjaśnianie, opisywanie, argumentowanie, instruowanie oraz wyrażanie uczuć. Nagranie w zadaniu pierwszym jest dialogiem, a zadanie polega na sporządzeniu notatek. Nagranie w zadaniu drugim to zawierające wypowiedzi monologowe reportaże lub audycja radiowa. Należy rozwiązać test wielokrotnego wyboru (*multiple-choice*). Łączna długość tekstów wynosi około 2200 słów. Teksty pochodzą z różnych źródeł, są wśród nich np. rozmowy, rozmowy telefoniczne, wywiady oraz audycje radiowe.

Zadanie pierwsze sprawdza umiejętność szybkiego notowania konkretnych informacji na podstawie usłyszanej około trzyminutowej rozmowy, w której pojawia się wiele ważnych szczegółów. Rozmowa odbywa się w naturalnym tempie. Dotyczy ona sfery prywatnej lub interesów, np. kupna mieszkania. Przed wysłuchaniem nagrania zdający zapoznają się z treścią punktów, do których należy sporządzić notatki. Nagranie jest prezentowane jeden raz w całości. Za każde prawidłowe rozwiązanie można uzyskać 2 punkty, razem 10. Punkty są przyznawane za odpowiedzi, które nie zawierają błędów ortograficznych i gramatycznych, utrudniających lub uniemożliwiających zrozumienie treści. Czas przeznaczony na rozwiązanie zadania pierwszego to 12 minut.

W zadaniu drugim typu *multiple-choice* jest prezentowana około 10-minutowa audycja radiowa – magazyn, reportaż, wywiad itp. W audycji są zawarte nie tylko informacje, lecz także opinie. Partnerami w rozmowie mogą być np. moderator radiowy i zaproszony do studia gość. Przed wysłuchaniem nagrania zdający zapoznają się z 10 pytaniami, do których przygotowano test wielokrotnego wyboru. Przy pierwszym słuchaniu nagranie jest prezentowane w całości, przy drugim we fragmentach. Podczas drugiego słuchania osoby zdające odpowiadają na pytania, wybierając każdorazowo jedną z trzech odpowiedzi. Tempo nagrań odpowiada naturalnej

dynamice mowy. Za każdą poprawnie wybraną odpowiedź można uzyskać 1,5 punktu, w sumie 15 punktów. Przewidziany czas na rozwiązanie zadania drugiego to 25 minut.

Na wysłuchanie i rozwiązanie zadań w subteście *Sluchanie* przeznaczono 40 minut, łącznie z powtórzeniami i przerwami. Zdający otrzymują dodatkowo 5 minut na przeniesienie rozwiązań na arkusz odpowiedzi. W tej części egzaminu można uzyskać 25 punktów, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Trzecia część egzaminu to *Pisanie*. Subtest *Pisanie* składa się z dwóch zadań. Zadanie pierwsze sprawdza umiejętność sformułowania wyczerpującej, spójnej, zorientowanej na partnera oraz adekwatnej do sytuacji wypowiedzi pisemnej na zadany temat. Zadaniem zdających jest napisanie tekstu z uwzględnieniem pięciu sformułowanych punktów i np. grafiki. Zdający wybiera jeden z dwóch zaproponowanych i krótko scharakteryzowanych tematów. Cele komunikacyjne to: streszczanie, informowanie, porównywanie, opisywanie oraz zajmowanie stanowiska. Wymagana długość tekstu to około 200 słów. Czas na wykonanie zadania wynosi 65 minut.

Zadanie drugie sprawdza, w jakim stopniu zdający potrafią wypowiedzieć się w sposób poprawny, odpowiedni do sytuacji i partnera komunikacji. Zadanie to łączy ze sobą dwie sprawności: czytanie i pisanie. Na podstawie przeczytanego prywatnego listu lub e-maila zdający ma uzupełnić 10 luk w formalnym liście lub e-mailu w taki sposób, by zachować cechy oficjalnej korespondencji. List lub e-mail może być skierowany m.in. do instytucji publicznych, partnerów biznesowych lub uczestników konferencji. Długość obu tekstów to około 280 słów. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę można uzyskać 0,5 punktu. Czas przeznaczony na wykonanie zadania drugiego wynosi 15 minut.

W ocenie zadania pierwszego w subteście *Pisanie* brane są pod uwagę cztery kryteria:

- Inhaltliche Vollständigkeit,
- Textaufbau und Kohärenz,
- Ausdrucksfähigkeit,
- Korrektheit.

Jeśli w zadaniu pierwszym zdający otrzyma za jedno z kryteriów 0 punktów, to za całe zadanie otrzymuje także 0 punktów.



Za subtest *Pisanie* można uzyskać łącznie 25 punktów, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Do egzaminu ustnego przystępuje każdorazowo po dwóch uczestników<sup>4</sup>. Mają oni 15 minut na przygotowanie się, to znaczy zapoznanie się z zadaniami i ewentualne sporządzenie notatek. Czas trwania egzaminu to także 15 minut. Egzamin ustny składa się z dwóch zadań. Pierwsze z nich ma charakter monologu, drugie dialogu. Na początku egzaminatorzy prowadzą ze zdającymi krótką rozmowę wprowadzającą, która nie podlega ocenie.

W zadaniu pierwszym każdy z uczestników egzaminu formułuje krótką 3-, 4-minutową płynną, zwartą i prawidłowo zbudowaną wypowiedź ustną na zadany temat<sup>5</sup>. Pomocą w konstruowaniu wypowiedzi ma być pięć sformułowanych punktów, przy czym nie jest istotna kolejność ich omawiania. W zadaniu pierwszym zdający zajmuje stanowisko, rozważa za i przeciw, odnosi się do sytuacji w kraju ojczystym. Wypowiedzi zdających mają charakter monologu. Można korzystać z notatek, nie można jednak czytać z kartki.

Zadanie drugie sprawdza umiejętność swobodnego wypowiadania się. Zdający mają pokazać, że potrafią porównywać różne opcje, zajmować stanowisko, proponować, uzasadniać, reagować na kontrpropozycje, udzielać rad, wspólnie rozważać różne możliwości i podjąć ostateczną decyzję.

W obu zadaniach ocenie podlegają następujące kryteria:

- Erfüllung der Aufgabenstellung:
  - Produktion (Inhaltliche Angemessenheit, Ausführlichkeit),
  - Interaktion (Gesprächsfähigkeit),
- Kohärenz und Flüssigkeit: Verknüpfungen, Sprechtempo, Flüssigkeit,
- Ausdruck: Wortwahl, Umschreibungen, Wortsuche,
- Korrektheit: Morphologie, Syntax,
- Aussprache und Intonation: Laute, Wortakzent, Satzmelodie.

Za każde z zadań można uzyskać 12,5 punktu, łącznie 25, co stanowi 25 proc. wyniku końcowego.

Zarówno część pisemna, jak i ustna są sprawdzane i oceniane przez dwóch niezależnych egzaminatorów.

W każdym z subtestów egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* można uzyskać maksymalnie 25 punktów. Poszczególne części w takim samym stopniu mają wpływ na ocenę końcową.

Poszczególne części egzaminu i punktacja:

Części składowe egzaminu	Czas egzaminu w minutach	Maksymalna liczba punktów	Udział procentowy
Czytanie	70	25	25%
Słuchanie	40	25	25%
Pisanie	80	25	25%
Mówienie	15/10	25	25%
Razem	205	100	100%

Ocena końcowa:

Liczba punktów	Ocena
90-100	sehr gut
80-89,5	gut
70-79,5	befriedigend
60-69,5 <sup>6</sup>	ausreichend
Mniej niż 60	nicht bestanden

Aby zdać egzamin, należy w części pisemnej, czyli w subtestach *Czytanie*, *Słuchanie* i *Pisanie*, uzyskać minimum 60 proc. możliwych do zdobycia punktów, tzn. 45, i co najmniej 15 punktów w części ustnej. W przeciwnym razie cały egzamin uznany jest za niezdany. Egzamin *Goethe-Zertifikat C1* można powtarzać tylko w całości. Może on być zdawany w placówkach Goethe-Institut w Niemczech i za granicą, a także w ośrodkach egzaminacyjnych, które uzyskały licencję na jego przeprowadzanie.

Szczegółowe informacje na temat egzaminu *Goethe-Zertifikat C1* oraz przykładowe testy wraz z rozwiązaniami są dostępne na stronie internetowej [www.goethe.de/pruefungen](http://www.goethe.de/pruefungen).

<sup>4</sup>W sytuacjach szczególnych osoby zdające egzamin mogą przystępować do części ustnej nie w parach, lecz pojedynczo. Wtedy zarówno na przygotowanie, jak i na egzamin przeznaczono po 10 minut.

<sup>5</sup>Jeśli egzamin ustny przeprowadzany jest w parach, to zdający otrzymują różne tematy zadań.

<sup>6</sup>Półwki punktów nie są zaokrąglane.

**Bibliografia**

Bolton S. (2007), *Goethe-Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung*, Goethe-Institut Zentrale, München.  
*Goethe-Zertifikat C1. Modellsatz. Prüferblätter* (2007), Goethe-Institut Zentrale, München.

*Goethe-Zertifikat C1. Modellsatz. Kandidatenblätter* (2007), Goethe-Institut Zentrale, München.  
*Goethe-Zertifikat C1 (ZMP). Prüfungsordnung. Durchführungsbestimmungen* (2007), Goethe-Institut Zentrale, München.

(sierpień 2008)

Boglárka Boldizsár<sup>1</sup>  
 Győr



## Zróźnicowanie nauczania języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym na Węgrzech<sup>2</sup>

W związku z niedawnym przystąpieniem Węgier do Unii Europejskiej, a także ze względu na trwający obecnie na Węgrzech boom informatyczny dla współczesnego Węgry coraz ważniejsza staje się nauka przynajmniej jednego języka obcego. Jednak według Terestyéniego (Terestyéni 1997) w roku 1994 liczba osób uważających siebie za autentycznych użytkowników języka obcego wynosiła zaledwie około 11,2 proc. dorosłej populacji Węgrów, co stanowi znikomy odsetek w porównaniu do odpowiednich liczb w krajach członkowskich Unii Europejskiej w tym samym roku. Dane te stanowią przesłankę do podejmowania dalszych kroków zmierzających do polepszania warunków i jakości nauczania języka obcego na Węgrzech. Próba rozwiązania sytuacji było wprowadzenie nowych wytycznych rządowych, na przykład scentralizowanej *Podstawy programowej*, a później programów ramowych. Programy te zawierają przydatne dla nauczycieli informacje na temat oczekiwanych poziomów osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach nauki. Jednak są one jedynie wytycznymi rządowymi, a w praktyce wszystkie decyzje zapadają w wyniku uzgodnień między samorządami a prowadzącymi instytucje edukacyjne. Skutkuje to nierównościami dostrzeganymi nawet między szkołami podstawowymi w jednym dużym mieście, na przykład w Győr. Dużo jest więc jeszcze

do zrobienia, aby poprawić jakość nauczania języka obcego w naszym kraju.

Poniżej przedstawię istotne problemy związane z nauczaniem języka angielskiego w szkołach podstawowych. Rozpocznę od zaprezentowania kluczowych dokumentów związanych z edukacją (*Podstawa programowa i Program ramowy*), które powstały w wyniku reformy szkolnictwa w latach 90. Następnie skoncentruję się na aktualnej zróżnicowanej sytuacji nauczania języka angielskiego i opisie badań przeprowadzonych w 25 szkołach podstawowych w Győr – mieście rzek – w północno-zachodniej części Węgier (150 tys. mieszkańców).

Główną metodą zbierania danych było badanie ankietowe, którego podstawowe pytania dotyczyły różnych aspektów początkowego etapu nauczania języka angielskiego. Pierwsza grupa pytań odnosiła się do wieku uczniów, którzy w różnych szkołach rozpoczynają kształcenie językowe, a także różnych form nauczania (ogólne, tzn. według powszechnie stosowanego programu nauczania, według programu rozszerzonej nauki języka lub podczas zajęć kół zainteresowań). Druga grupa pytań dotyczyła tygodniowego wymiaru godzin nauczania języka angielskiego. Trzecia grupa pytań koncentrowała się na rozwijaniu czterech sprawności językowych, ze wskazaniem na uczniów mających trudności z czytaniem i pisaniami.

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą na Uniwersytecie Zachodniowęgierskim na Wydziale Apáczai Csere János w Győr na Węgrzech.

<sup>2</sup> Artykuł *The diversified state of present-day Hungarian primary ELT instruction* przetłumaczyła z języka angielskiego Katarzyna Piotrowska-Cholewińska.

## ■ Reforma szkolnictwa w latach 90. i jej skutki dla nauczania języka angielskiego

### Węgierska Podstawa programowa

Nauczanie języka angielskiego na Węgrzech znalazło się w punkcie zwrotnym wkrótce po zmianach ustrojowych, w wyniku których przeprowadzono reformę edukacji. Jej rezultatem był scentralizowany dokument – węgierska *Podstawa programowa*. W *Podstawie programowej* określa się główne wymagania dotyczące nauczania różnych przedmiotów szkolnych, włączając w to nauczanie języka obcego. Nie można jej jednak uznać za obowiązujące krajowe wytyczne, ponieważ przedstawia jedynie zalecenia, bez jasno sprecyzowanych wymagań.

Mimo to w *Podstawie programowej* jest szereg wytycznych, takich jak wyznaczanie oczekiwanych osiągnięć w poszczególnych klasach, określenie umiejętności i kompetencji, nad którymi należy pracować na konkretnych etapach nauki, a także wprowadza się wszystko to, co poprzednio zawarto w programie funkcjonalno-pojęciowym. Poza tymi wytycznymi są także inne, które istotnie wpłynęły na obecny model nauczania języków. Przede wszystkim zdecydowano, że nauczanie języków obcych rozpocznie się od klasy piątej, co uznano za krok wstecz w stosunku do sytuacji sprzed wprowadzenia *Podstawy programowej*. Zapadły również postanowienia dotyczące minimalnego i maksymalnego wymiaru godzin lekcyjnych tygodniowo. Wynikły one z argumentacji, iż poziom nauczania języka zdecydowanie się obniży, jeżeli jego nauczanie zajmie mniej niż określoną liczbę godzin tygodniowo. Z kolei wykorzystanie maksymalnej liczby lekcji spowoduje zwiększenie poziomu nauczania języka. Ponadto w *Podstawie* wydłużono okres nauczania języka obcego powyżej 16 lat.

*Podstawę programową* można więc uznać za wielkie osiągnięcie na polu nauczania języka obcego, ale nie określono w niej sprzyjających warunków do wczesnoszkolnego nauczania języka (Kurtán 2001).

### Program ramowy

Pierwsze *Programy ramowe* wprowadzono na Węgrzech eksperymentalnie w 2000 roku. Są one zgodne z wytycznymi *Podstawy programowej*, określają cele i zadania dla wszystkich przedmiotów szkolnych. W porównaniu z *Podstawą programową* są one też bardziej szczegółowe, bo prezentują szczegółowe sylabusy dla różnych przedmiotów w każdym semestrze. Natomiast jeśli chodzi o wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka obcego, w *Programie ramowym* stwierdza się, że powinno się ono zacząć w klasie czwartej (Kurtán 2001). Ponadto *Programy ramowe* pomogły nauczycielom zrozumieć, jak należy interpretować i stosować w praktyce abstrakcyjne pojęcia przekazane w *Podstawie programowej*.

### Nauczanie języków obcych w *Podstawie programowej*

Na Węgrzech toczyły się szeroko zakrojone dyskusje w dwóch kwestiach dotyczących nauki języka obcego. Jedną z nich dotyczyła nauczania pierwszego języka obcego, a druga wiązała się z nauką trzeciego języka. Jako moment rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego w *Podstawie programowej* określono piątą klasę. Zgodnie z postanowieniem Rady Ministerstwa Edukacji z 1995 roku, każde dziecko powinno mieć możliwość opanowania przynajmniej dwóch języków obcych<sup>3</sup>. Jest to zgodne z przyjętą w krajach Unii Europejskiej polityką nauczania języków, która określa, że nauczanie języka powinno się rozpocząć na bardzo wczesnym etapie, aby dzieci miały czas na przyswojenie jeszcze jednego języka na etapie późniejszym. Niestety na Węgrzech nie zapewniono odpowiednich warunków do wczesnoszkolnej nauki języka obcego, bo nie objęła tego *Podstawa programowa*. Ze strony rodziców rosła jednak oczekiwania dotyczące wczesnego nauczania języka obcego, którym starają się sprostać niektóre szkoły podstawowe, tworząc własne *Programy lokalne*. Szkoły te przeznaczają na naukę języka dodatkową liczbę godzin. W *Podstawie programowej* nie wspiera się jednak wczesnej nauki języka. Nie ma w niej wyraźnych założeń odnośnie od-

<sup>3</sup> Nyelvvoktatás-politika a XXI. századnak, 2. rész. (1994), NYELV\*INFO, tom II, nr 5, s. 3-8.

powiedniego wymiaru godzin nauczania języka, zatem decyzje o rozpoczęciu wczesnego nauczania drugiego języka podejmuje się na szczeblu lokalnym – samorządów i szkół.

Odnośnie nauczania drugiego języka obcego w węgierskiej *Podstawie programowej* docenia się jego wagę, lecz nie określa niezbędnych warunków. Innymi słowy, nie przeznaczają się na realizację tego nauczania żadnych godzin lekcyjnych. W *Podstawie programowej* stwierdza się, że drugi język obcy, którym może być łacina albo inny dowolny język, należy wprowadzać, gdy zaistnieją odpowiednie ku temu okoliczności (Vágó 1999). Zatem te szkoły podstawowe, które chciałyby nauczać drugiego języka obcego, mogą to czynić jedynie kosztem innych przedmiotów szkolnych. Oznacza to, że nauczaniu drugiego języka obcego należy poświęcić pewien odsetek całości godzin lekcyjnych przeznaczonych na wszystkie przedmioty. W *Podstawie programowej* nie tworzy się więc sprzyjających warunków do nauczania drugiego języka obcego, które nadal pozostaje kwestią niepewną.

## ☒ **Nauczanie języka angielskiego w węgierskich szkołach podstawowych**

### **Im wcześniej, tym lepiej?**

Można przytoczyć wiele argumentów na poparcie stwierdzenia, że „*im wcześniej, tym lepiej*”. Przede wszystkim w sprzyjających warunkach podczas nauki języka obcego dzieci mają zazwyczaj mniej zahamowań. Łatwiej też je zmotywować i skłonić do aktywności, przedstawiając materiał językowy w sposób atrakcyjny i zróżnicowany. Ponadto, zważywszy na hipotezę wieku krytycznego, dzieci mają większą szansę nabycia lepszego akcentu i wykształcenia sprawności słuchania (Cameron 2001). Co do drugiego argumentu warto nadmienić, że dzieci zazwyczaj odtwarzają akcent nauczyciela, co zwiększa wymagania przy ich naborze. Z drugiej strony należy wziąć pod uwagę, że pamięć małego ucznia jest relatywnie krótka, a umiejętność wypowiadania się i wiedza gramatyczna nie są tak rozwinięte jak u dorosłych. L. Cameron twierdzi, że nawet w sytuacji zanurzenia w język opanowanie sprawności wypowiadania się

i wiedzy gramatycznej nie jest aż tak wielkie, jak można by się spodziewać (Cameron 2003).

Rozwój wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego, bo ten język omawiam, to zjawisko, które w obszarze nauczania języka angielskiego należy traktować poważnie. Nauka wczesnoszkolna w znacznym stopniu zależy od dobrze wyszkolonych nauczycieli nauczania początkowego, ponieważ wymaga dużej biegłości i rozbudowanych zasobów słownictwa. W takim przypadku uczenie dzieci języka obcego może, pod pewnymi względami, być trudniejsze na poziomie podstawowym niż na wyższych poziomach. Ponadto sukces wczesnoszkolnej nauki języka angielskiego nie zawsze jest gwarantowany, bo dzieci zapamiętują różne ilości materiału językowego, a ich płynność i pewność siebie rozwijają się w różnym stopniu. Podobnie dzieci mają różne zdolności i w różnym stopniu opanowane różne umiejętności, od biegłych w czytaniu i pisaniu do wymagających nauczania tych sprawności, co skutkuje nierównym poziomem opanowanych umiejętności w jednej klasie (Cameron 2003). Zatem nauczyciele zajmujący się edukacją wczesnoszkolną muszą reprezentować wysoki poziom znajomości języka, a także być dobrze wykształceni. Muszą mieć pełną świadomość sposobu myślenia i uczenia się dzieci.

Waga wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego lub jakiegokolwiek innego to sporny temat. Istnieją argumenty za i przeciw. Według P. Lightbown i N. Spady cel nauczania języka powinien być precyzyjny. Jeżeli chcemy, aby uczniowie posługiwali się językiem obcym jak ojczystym, należy zacząć naukę na bardzo wczesnym etapie. Z drugiej strony jeżeli nauczanie języka ma służyć głównie wykształceniu kompetencji komunikacyjnej, wczesny start nie jest aż tak konieczny, bo dzieci, które rozpoczynają naukę obcego języka później, również mogą odnosić sukcesy w nauce (Lightbown, Spada 1993). Aktualnym celem nauczania języków obcych na Węgrzech jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w dowolnej sytuacji komunikacyjnej. Innymi słowy, priorytetem jest umiejętność posługiwania się językiem. Oznacza to, że celem nauki języka obcego powinno być oczywiście opanowanie samego języka, ale również (co może ważniejsze) pozyskanie umiejętności posługiwania się nim, by za jego pomocą móc

korzystać z innych źródeł wiedzy. Dobra znajomość języka angielskiego lub innego języka obcego jest kluczem do sukcesu w nauce albo pracy za granicą. Reasumując więc, cel nauczania języka angielskiego na Węgrzech niezupełnie wiąże się z nauką wczesnoszkolną, bo większy nacisk wydaje się być położony na wykształcenie kompetencji komunikacyjnej, a nie uzyskanie płynności zbliżonej do płynności w języku ojczystym.

### Wstępny etap nauczania języka angielskiego

Status nauczania języka angielskiego określono w niemal wszystkich szkołach podstawowych na Węgrzech, choć istnieją znaczne różnice w organizacji jego nauczania przez dyrekcje szkół, a także różne są zdolności dzieci uczonych w jednej klasie. W celu zbadania przebiegu nauczania języka angielskiego i wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego na Węgrzech przeprowadziłam badanie ankietowe. Ankiety zostały wysłane do 25 szkół podstawowych w Győr, 20 szkół zgodziło się uczestniczyć w badaniu. Przy opracowywaniu uzyskanych danych okazało się, że na niektóre pytania nie odpowiedziano we właściwy sposób, a na niektóre nie odpowiedziano w ogóle. Pierwsza grupa pytań dotyczyła wstępnego etapu nauczania języka obcego ze wskazaniem na klasę, w której to nauczanie się rozpoczyna. Druga grupa pytań badała różne formy nauczania języka angielskiego oraz zmiany, jakich dokonano od czasu poprzedniego systemu nauczania języków obcych. Trzecia grupa pytań dotyczyła wymiaru godzin przeznaczonych na nauczanie języka angielskiego, czyli liczby lekcji przeznaczonych w ciągu roku na tę naukę. Ostatnia dotyczyła rozwoju sprawności językowych z głównym naciskiem na kształcenie sprawności czytania i pisanie.

### W których klasach wprowadza się nauczanie języka angielskiego?

Według I. Vágó rywalizacja między szkołami podstawowymi na Węgrzech rozpoczęła się przed zmianą ustroju. Niektóre szkoły starały się stworzyć swój korzystny wizerunek, zapewniając nauczanie języka obcego w najmłodszych klasach i przeznaczając na nie większą liczbę godzin lekcyjnych (Vágó 1999). W moich badaniach wykazałam, że 40 proc. szkół wprowadza nauczanie języka

angielskiego w pierwszej klasie, a tylko jedna, stosując się do zaleceń *Podstawy programowej*, rozpoczyna nauczanie języka obcego w klasie piątej. Kolejny najczęstszy rocznik, w którym wprowadza się nauczanie języka angielskiego to klasa trzecia (36 proc.). Ponadto większość szkół (90 proc.) rozpoczyna nauczanie języka angielskiego w pierwszym semestrze, a tylko 10 proc. w drugim (patrz tabela 1). W efekcie pierwsze etapy nauczania języka angielskiego tworzą bardzo zróżnicowany obraz nawet w szkołach podstawowych jednego z dużych miast na Węgrzech, co wskazuje, że faktyczne potrzeby kształcenia nie są zgodne z zaleceniami węgierskiej *Podstawy programowej*.

Klasa	Liczba szkół	%	1. Semestr	%	2. Semestr	%
pierwsza	8	40	7	35	1	5
druga	1	5	1	5		
trzecia	7	35	6	30	1	5
czwarta	3	15	3	15		
piąta	1	5	1	5		
Razem	20	100	18	90	2	10

Tabela 1. Klasa, w której wprowadza się nauczanie języka angielskiego w szkołach podstawowych w Győr.

### Kiedy szkoły wprowadziły obecny system nauczania języka angielskiego?

Aby dowiedzieć się więcej o początkach nauczania języka angielskiego w Győr, sprawdziłam również, w których latach szkolnych wprowadzono obecne systemy kształcenia. Okazało się, że 40 proc. szkół podstawowych wprowadziło istniejące systemy nauczania języka w okresie między zmianą ustroju (1990) a rokiem opublikowania *Podstawy programowej* (1995). Co więcej, także wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego było już obecne w tym okresie, bo w 20 proc. szkół istniał taki system nauczania. Spore rozbieżności istnieją także w przypadku pozostałych szkół, które zmieniły swój system nauczania języka angielskiego po opublikowaniu *Podstawy programowej*. Wyniki moich badań zdają się więc potwierdzać, że niektóre szkoły podstawowe zmieniły swoją politykę nauczania języka angielskiego tuż po zmianie ustroju (Vágó 1999). Innymi słowy, znaczący wpływ na obecny system nauczania języka angielskiego miała nie tylko *Podstawa programowa*

wa, ale także zmieniona sytuacja szkół wynikająca z przemian politycznych.

### Forma nauczania języka angielskiego i jej zmiany

Obecnie na Węgrzech nauczanie języków obcych prowadzi się w różnych formach. Coraz popularniejsze staje się wprowadzanie języka obcego w przedszkolach, do których dzieci chodzą w wieku od 3 do 7 lat. Decyzje odnośnie szkół podstawowych zazwyczaj zapadają na szczeblu lokalnym, czyli dyrekcja szkół określa, w jakiej formie będzie prowadzić nauczanie języka obcego. W sprzyjających warunkach, jeżeli rodzice oczekują wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego, możliwe jest nauczanie jednego, a czasem dwóch języków obcych od klasy pierwszej lub drugiej. Niektóre szkoły jednak rozpoczynają nauczanie języka angielskiego później, w trzeciej, czwartej lub piątej klasie, oraz rozróżniają dwie formy jego nauczania. Jedną z najpowszechniejszych form jest ogólny kurs nauczania języka angielskiego. Dodatkowo istnieje nauczanie języka angielskiego w rozszerzonym zakresie; szkoły przyjmujące tę formę przeznaczają na uczenie języka obcego większą liczbę godzin lekcyjnych dla konkretnych klas w zależności od roku nauczania. Ponadto niektóre szkoły oferują uczniom możliwość uczestniczenia w nauce języka w pozalekcyjnych kołach zainteresowań. Istnieją wreszcie tak zwane dwujęzyczne szkoły podstawowe, w których dzieci uczą się części przedmiotów w języku angielskim. Jednakże liczba takich szkół nie jest w tej chwili zbyt duża.

Druga grupa pytań w ankiecie badała różne formy nauczania języka angielskiego. W moim badaniu zajmuję się tylko językiem angielskim jako przedmiotem szkolnym nauczonym w trzech różnych formach: ogólne nauczanie języka angielskiego, nauczanie języka angielskiego w rozszerzonym zakresie i koła zainteresowań. Ogólne nauczanie języka angielskiego jest najpowszechniejszą z tych trzech form (90 proc.). Poza programowymi kursami nauczania języka angielskiego 35 proc. szkół podstawowych prowadzi także kursy języka angielskiego w rozszerzonym zakresie w różnych latach nauki. Odnośnie kół zainteresowań, 85 proc. szkół nie ma takiej formy nauczania języka obcego, oferują ją trzy szkoły (patrz tabela 2).

Klasa	Rozszerzone nauczanie		Koło zainteresowań	
	Liczba szkół	%	Liczba szkół	%
pierwsza	2	10	1	5
druga	-	-	1,5	7,5
trzecia	3	15	0,5	2,5
czwarta	-	-	-	-
piąta	2	10	-	-
brak takiej formy nauczania	12	60	17	85
brak danych	1	5	-	-
Liczba szkół ogółem	20	100	20	100

Tabela 2. Szkoły podstawowe oferujące nauczanie języka angielskiego w rozszerzonym zakresie oraz koła zainteresowań, oprócz kursów tradycyjnych.

Badając obecny system nauczania języka angielskiego, łatwo zauważyć, że nastąpiło kilka zmian w stosunku do poprzedniego systemu. Po pierwsze, w przypadku ogólnych kursów języka angielskiego część szkół podstawowych przyspieszyła moment wprowadzenia nauki, zapewne w wyniku rosnących oczekiwań rodziców nalegających na wczesny początek nauki języka lub też mając na celu przyciągnięcie większej liczby uczniów. Zmiany dotychczasowej polityki nauczania języka w przeciwnym kierunku dokonały dwie szkoły, opóźniając wprowadzenie nauczania języka angielskiego. Pięć szkół nie wprowadziło żadnych zmian. Po drugie, jeśli chodzi o kursy języka angielskiego w rozszerzonym zakresie, w jednej szkole przyspieszono moment wprowadzenia nauki, a w dwóch nie dokonano zmian. Z kolei 20 proc. szkół wprowadziło tę formę nauczania po raz pierwszy. I wreszcie w przypadku kół zainteresowań, 7,5 proc. szkół podstawowych rozpoczyna takie zajęcia języka angielskiego w starszych klasach, 2,5 proc. nie dokonało żadnych zmian, dwie szkoły nie prowadzą już tej formy nauczania, a pojawiła się ona w jednej szkole (patrz tabela 3). O znacznych różnicach między poszczególnymi szkołami świadczą nie tylko formy nauczania języka angielskiego, ale także zmiany, które nastąpiły w ciągu ostatniego dziesięciolecia.

Klasa, w której rozpoczyna się naukę języka angielskiego	Ogólne nauczanie języka angielskiego		Rozszerzone nauczanie języka angielskiego		Koło zainteresowań	
	Liczba szkół	%	Liczba szkół	%	Liczba szkół	%
przyspieszona	3	15	1	5		
opóźniona	2	10			1,5	7,5
niezmieniona	5	25	2	10	0,5	2,5
nie ma już tej formy nauczania					-2	-10
pojawiła się ta forma nauczania			4	20	1	5
brak tej formy nauczania			12	60	17	85
brak danych	10	50	1	5		
Ogółem	20	100	20	100	20	100

Tabela 3. Obecny system nauczania języka angielskiego po zmianach w programach lokalnych.

### Liczba lekcji w ciągu roku

Sukces nauki obcego języka zależy od kilku czynników. Niekiedy ważna bywa ilość czasu poświęcona nauce, zatem należy wziąć pod uwagę liczbę lekcji przeznaczonych na naukę języka. Podstawa programowa zawiera pewne założenia dotyczące minimalnej i maksymalnej liczby lekcji tygodniowo. Jednakże ostateczna decyzja odnośnie wymiaru godzin nauczania języka należy zawsze do konkretnej szkoły podstawowej, która postanawia, czy wykorzystać maksymalną, czy minimalną liczbę lekcji tygodniowo. Co więcej,

jeśli w szkole prowadzi się kurs rozszerzony języka angielskiego, liczba lekcji jest zazwyczaj wyższa niż w przypadku kursu ogólnego. Z mojego badania wynika, że w kolejnych latach nauczania stale przybywa liczby lekcji. Istnieje również duże zróżnicowanie w liczbach lekcji przeznaczonych na naukę drugiego języka między różnymi formami nauczania. Ponadto czas przeznaczony na naukę języka w różnych klasach (latach nauczania) jest także bardzo zróżnicowany (patrz tabela 4). Takie rozbieżności mogą spowodować problemy u dzieci, które chcą zmienić szkołę.

Klasa	Ogólne nauczanie języka angielskiego			Nauczanie języka angielskiego w rozszerzonym zakresie		
	minimalnie		maksymalnie	minimalnie		maksymalnie
pierwsza	37/38		74	37		148!
druga	37/38		74	37		148!
trzecia	36/37	72/74	111/114	?	111	?
czwarta	72/74	93/111/114	148	111		148
piąta	74	108/111/130/148	185	144/148		200
szósta	74	108/111	148	144/148		200
siódma	74	111	185	144/148		200
ósma	74		111	144		160

Tabela 4. Liczba lekcji w ciągu roku przeznaczona na nauczanie języka angielskiego.

Wyjaśnienia:

Liczba lekcji w ciągu roku	36-38	72-74	108-114	(130)	144-148	(160)	185	200
Liczba lekcji w ciągu tygodnia	1	2	3	(3,5)	4	(4,5)	5	(5,5)

Nie zawsze łatwo jest określić związek między długością czasu poświęconego na naukę drugiego języka a sukcesem w opanowaniu go. Wydaje się logiczne, że mogą one wzajemnie na siebie wpływać, ale ponieważ powszechnie przyjmuje się, że

starsi uczniowie uczą się szybciej niż młodsi, zależność tę można kwestionować. Według P. Lightbown i N. Spady należy najpierw określić, ile czasu potrzeba do nauczenia się drugiego języka. Argumentują one, że jedna lub dwie godziny ty-

godniowo – nawet kursu dla dzieci – to za mało, aby nauczanie języka angielskiego doprowadziło do bardzo zaawansowanego poziomu wypowiedzi w drugim języku (Lightbown, Spada 1993). Zatem przy podejmowaniu decyzji należy uwzględnić cel uczenia języka. Długość czasu przeznaczona na naukę języka nie zawsze więc stanowi kluczowy czynnik osiągniętego sukcesu. Może natomiast stworzyć nierówne szanse dla dzieci uczęszczających do różnych szkół podstawowych. To z kolei doprowadza do problemów w przypadku zmiany szkoły z jakiegokolwiek powodu.

### Rozwijanie sprawności

Rozwijanie sprawności to jeden z najszerzej dyskutowanych tematów związanych z nauczaniem języka angielskiego na Węgrzech – czy zaczynać nauczanie języka obcego od wprowadzania jedynie sprawności mówienia, czy uczyć jednocześnie czterech sprawności, niezależnie od tego, w której klasie rozpoczyna się nauczanie. Przy nauce języka obcego należy na początku uwzględnić różnice w systemie grafemów i fonemów języka ojczystego oraz drugiego języka. Ponadto, zwłaszcza w przypadku wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego, należy pamiętać, że sprawności czytania i pisania u dzieci nie są w pełni rozwinięte. Dla dzieci czytanie i pisanie nie są proste ani naturalne, szczególnie w obcym języku. Dlatego mogą mieć kłopoty z dekodowaniem języka. Według L. Cameron możliwości nauki języka bywają znacznie ograniczone wymogami związanymi z czytaniem i pisaniem, mimo że we wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego powinno się bardziej wykorzystywać język mówiony. Jeżeli dzieci osiągną pewien poziom w opanowaniu sprawności czytania i pisania w języku ojczystym – w wieku około dziewięciu lat – sprawności te mogą nawet wspomóc naukę języka obcego (Cameron 2003).

Odpowiedzi na ostatnią grupę pytań dotyczących rozwijania sprawności w nauczaniu języka angielskiego wykazują, że 5 proc. szkół podstawowych rozpoczyna naukę czytania i pisania w klasie pierwszej, kolejne 35 proc. w drugiej klasie. W klasie trzeciej 80 proc. szkół podstawowych uczy czytania i pisania po angielsku, a 100 proc. w klasie czwartej. Ogólnie istnieje stały wzrost wskaźników liczbowych, potwierdzający, że 60 proc. szkół pod-

stawowych rozpoczyna wprowadzanie sprawności czytania i pisania we właściwym czasie, czyli gdy dzieci osiągają wiek między dziewięć a dziesięć lat. Z drugiej strony 40 proc. szkół nalega na wczesne rozwijanie sprawności czytania i pisania. W efekcie mogą pojawiać się dzieci z problemami w zakresie czytania i pisania w języku obcym, wymagające zajęć wyrównawczych. W związku z tym poprosiłam nauczycieli języków o oszacowanie liczby uczniów, którzy mogą potrzebować tego rodzaju dodatkowej pomocy. Okazało się, że 9,5 proc. dzieci miało trudności z czytaniem i pisanem po angielsku (patrz tabela 5). Moim zdaniem jest to wysoki odsetek i nie można go lekceważyć. Ponadto okazuje się, że 55 proc. szkół nie świadczy dla takich dzieci żadnej pomocy. Pozostałe szkoły prowadzą zajęcia wyrównawcze lub pomagają dzieciom, zadając im dodatkowe zadania, jak przepisywanie, dyktanda, głośne czytanie, tworzenie słów lub zdań itp. Warto więc pamiętać, że rozwijanie sprawności czytania i pisania w języku obcym wymaga szczególnej uwagi. O ile niemal wszystkie dzieci mogą nauczyć się mówić po angielsku, nie wszystkim z nich będzie łatwo czytać i pisać w tym języku. Dlatego będą potrzebowały dodatkowych lekcji z języka, które nie zawsze są oferowane.

Klasa	I	%	Liczba szkół	II	III	Ogółem
pierwsza	204/10	4,9	4	2	2	8
druga	206/22	10,7	5	3	1	9
trzecia	450/46	10,2	12/13 grup	3	1	16
czwarta	339/31	9,1	10	9		19
piąta	160/21	13	6	2	12	20
szósta	72/7	9,7	3	2	15	20
siódma	50/5	10	2	2	16	20
ósma	30/2	6,6	2	5	13	20
Ogółem	1511/144	9,5				20

Tabela 5. Odsetek uczniów mających problemy z czytaniem i pisanem.

Wyjaśnienia:

I kolumna pokazuje odsetek uczniów mających problemy z czytaniem i pisanem w określonej liczbie szkół.

II kolumna pokazuje liczbę szkół, które nie wykazały takich uczniów.

III kolumna pokazuje liczbę szkół, które nie przekazały danych.



## Wnioski

Od czasu przemian ustrojowych w nauczaniu języka angielskiego na Węgrzech wiele się zmieniło, a *Podstawa programowa* wraz z *Programami ramowymi* pomogła opracować *Programy lokalne* dla szkół podstawowych. Powyższe dane pokazują, że obraz nauczania języka angielskiego w sektorze szkolnictwa podstawowego jest zarówno zróżnicowany, jak i chaotyczny. Na jego zróżnicowanie składają się różne możliwości momentu rozpoczęcia nauki oraz formy nauczania. Bywa chaotyczny, więc rodzice powinni być świadomi wybieranej formy nauczania, która zawsze zależy od konkretnej szkoły. Ponadto, szczególnie w odniesieniu do nauczania języka angielskiego, można czasem mieć wrażenie, że istnieje rozbieżność między oczekiwaniami, żądaniem oraz potrzebami rodziców i dzieci a decyzjami rządu. Propozycje *Podstawy programowej* są rekomendacjami – rzeczywiste decyzje bowiem zawsze zapadają na szczeblu lokalnym. Wtedy uwzględnia się potrzeby konkretnych grup dzieci, wprowadza-

jąc albo ogólną naukę języka angielskiego, albo w rozszerzonym zakresie. W razie potrzeby tworzy się też lekcje wyrównawcze. Widać więc, że nastąpiły pozytywne zmiany sprzyjające sytuacji nauczania języka angielskiego na Węgrzech, ale trzeba jeszcze inicjować wiele działań, aby była ona satysfakcjonująca dla wszystkich.

## Bibliografia

- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: CUP.
- Cameron L. (2003), *Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children*, „ELT Journal”, tom 57, nr 2.
- Kurtán Z. (2001), *Idegen nyelvi tantervek*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lightbown P., Spada N. (1993), *How Languages are Learned*, Oxford, New York: OUP.
- Nyelvoktatás-politika a XXI. századnak, 2. rész. (1994) „NYELV\*INFO”, tom. II, nr 5, s. 3-8.
- Terestyéni T. (1997), *Helyzetkép a magyarországi idegen nyelv-tudásról*, Európai Tükör, 3. szám.
- Vágó I. (1999), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években – Az élő idegen nyelvek oktatása: Egy modernizációs sikertörténet*, Budapest: Okker Kiadó.

(lipiec 2008)



## Wydawnictwa CODN proponują

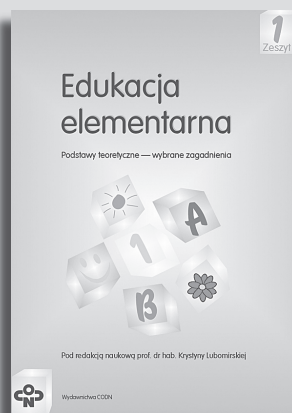
### Edukacja elementarna

Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia (*wznowienie*)

pod red. prof. dr hab. Krystyny Lubomirskiej

Edukacja elementarna obejmuje swoim zainteresowaniem dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (dzieci z klas I-III). Rozważania nad koncepcją całościowego ujęcia edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej sprzyjać mogą utrzymaniu ciągłości pracy pedagogicznej z dziećmi w tym wieku oraz odpowiedniości stosowanych metod do specyfiki rozwojowej dzieci, jak i ich potrzeby uczenia się. (...)

W dobie współczesnej obraz edukacji małego dziecka ulega przemianom. Potrzeba uznania człowieka za wartość autonomiczną, wzrost wartości jego świata wewnętrznego, znaczenie interakcji międzyludzkich, obraz rozwijającego się dziecka, jego potrzeb i możliwości prowadzą do zastanowienia się nad procesem wychowania. Takich refleksji dostarczyć może lektura niniejszego zeszytu *Edukacji elementarnej*.



# Z doświadczeń nauczycieli

## Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Ewa Dziewierz<sup>1</sup>  
Kraków

### Sposoby na powtórzenia dla dzieci przedszkolnych i uczniów szkoły podstawowej

Powtarzanie jest matką wiedzy – to powiedzenie jest prawdziwe także w przypadku języka obcego. Aby jednak było skuteczne, a nie było jedynie mechanicznym narzędziem nauki, trzeba stosować różne sposoby. Powtarzanie nie zawsze musi być planowane, przy okazji poznawania i ćwiczenia każdego zagadnienia przypomina się najczęściej także inne elementy języka, np. ucząc się nazw liczebników i licząc przedmioty, przypominamy sobie jednocześnie nazwy tych przedmiotów. Czasem jednak planujemy lekcje powtórzeniowe, gdy kończymy pracę z daną częścią materiału (zazwyczaj jest to rozdział), po pierwszym semestrze i pod koniec roku szkolnego.

Propozycje ćwiczeń, które zgromadziłam, w dużej mierze nie są mojego autorstwa, znam je z literatury, szkoleń metodycznych i od innych nauczycieli. Część ćwiczeń zmodyfikowałam bądź też dostosowałam do danej grupy wiekowej, dodałam swój komentarz, niektóre to (prawdopodobnie) moje pomysły, tzn. przynajmniej do tej pory nie spotkałam się z nimi w literaturze ani też w żadnym innym miejscu. Wszystkie je zebrałam w jednym miejscu i uporządkowałam. Zrobiłam to przede wszystkim na własny użytek, aby móc po nie sięgnąć w razie potrzeby, ale później postanowiłam udostępnić je także innym nauczycielom.

### Propozycje dla młodszych dzieci

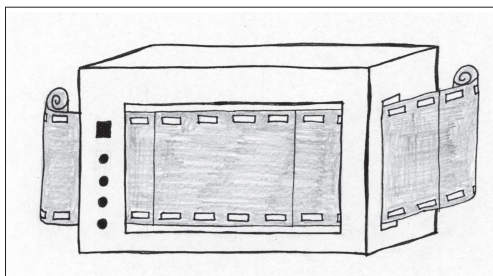
**Dzieci przedszkolne oraz klasy 0-III szkoły podstawowej**

**Miniprojekty**, np. *Mój ulubiony rozdział, Rozdział... – słownictwo* lub *Co zapamiętałem z pierwszego semestru/całego roku*. Dzieci przedstawiają graficznie (za pomocą rysunku lub innej techniki plastycznej, także przestrzennie) zapamiętane słownictwo z danego zakresu. Dzieci sześć-, siedmioletnie mogą dopasowywać wydrukowane napisy do obiektów według podanego wzoru samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela (dziecko wymawia słowo, nauczyciel podaje odpowiedni wyraz). Nieco starsze dzieci mogą same dopasowywać wydrukowane wyrazy lub podpisywać obrazki ręcznie. Jeśli dzieci wykonują projekty na pojedynczych kartkach, nauczyciel może powiesić je na wystawie lub wykonać z nich książeczkę. Uczniowie mogą też wykonywać (wspólnie lub indywidualnie) słowniczkę obrazkową w formie książeczki do danego rozdziału lub systematycznie do wszystkich rozdziałów podręcznika.

**Książeczki do historyjek**. Najpierw nauczyciel przypomina dzieciom poznaną historyjkę obrazkową, następnie dzieci odgrywiają ją oraz wykonują poszczególne ilustracje, z których zostanie

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 162 w Krakowie.

zrobiona książeczka. Na koniec nauczyciel może jeszcze raz odczytać historyjkę. Zamiast tradycyjnego połączenia poszczególnych kartek leżących jedna na drugiej, można skleić je ułożone w szeregu, do obu końców przykleić puste kartki, nawinąć na rolki od papierowych ręczników kuchennych i przewijać w „televizorku” wykonanym z pudełka<sup>2</sup>.



**Śpiewanie poznanych piosenek.** Piosenki można śpiewać wspólnie, z podziałem na grupy (poszczególne rzędy, dziewczynki i chłopcy) lub indywidualnie. Grupy mogą śpiewać na przemian: jeśli danej grupie uda się zaśpiewać następny fragment piosenki (lub jeśli piosenka się skończyła fragment innej), otrzymuje punkt. Po pierwszym semestrze, a jeszcze lepiej pod koniec roku szkolnego warto zorganizować festiwal piosenki (na poziomie danej klasy).

**Losowanie obrazków/napisów.** Dzieci losują (indywidualnie lub w drużynach) obrazek z zestawu zawierającego słownictwo danego zakresu, nazywają przedstawiony element, a w przypadku napisu odczytują. Za prawidłową odpowiedź otrzymują punkt.

**Co ja rysuję?** Nauczyciel (później może to być wybrane dziecko) rysuje na tablicy wybrany obiekt, uczniowie w trakcie tej czynności próbują odgadnąć, co przedstawia rysunek.

**Dziesięć pytań.** Nauczyciel przyklepia kartę obrazkiem zwróconym do tablicy (musi być to rzeczownik). Dzieci starają się odgadnąć słowo, mogą zadawać pytania, np. *Czy to jest przedmiot?*, *Czy to jest duże?*, *Czy to jest czarne?*, *Czy to jest kwadra-*

*towe?*, *Czy to jest zabawka?*, *Czy to jest lalka?*, na które nauczyciel może odpowiedzieć *tak* lub *nie*. W klasycznej wersji zabawy można zadać tylko dziesięć pytań, ale na początku lepiej umówić się, że pytania są zadawane aż do skutku.

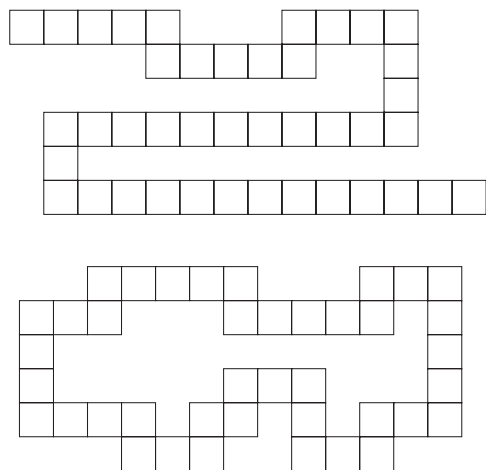
**Wskazywanie obrazków/napisów.** Wybrane dziecko (lub wszystkie) wskazuje obrazek ilustrujący słowo wypowiedziane przez nauczyciela. Obrazki mogą leżeć na podłodze, wisieć na tablicy albo być przyklepione do ścian za pomocą masy mocującej.

Inną propozycją jest głuchy telefon. Dzieci po cichu przekazują sobie słowo podane przez nauczyciela, a ostatnie z nich wskazuje odpowiedni obrazek. Za każdym razem ostatnie dziecko przechodzi na początek szeregu. Można także grać w tę grę w drużynach, wtedy uczniowie siedzą w dwóch rzędach, na początku każdego rzędu w pewnej odległości znajduje się ten sam zestaw słownictwa. Nauczyciel szepce ostatnim osobom w rzędach to samo słowo, na dany znak przekazują go sobie szeptem w drużynach, a pierwsza osoba z rzędu biegnie do obrazków i podnosi odpowiedni. Która drużyna zrobi to szybciej, otrzymuje punkt. W następnej kolejce dziecko, które wskazywało obrazek, idzie na koniec swojego rzędu. W przypadku dzieci potrafiących czytać zamiast obrazków mogą być napisy.

**Gry planszowe.** W najprostszej wersji gra planszowa powstaje przez ułożenie na podłodze obrazków reprezentujących słownictwo z danego zakresu. Gra może mieć początek i koniec, ale według mnie jest lepiej, jeśli jest zamknięta, gdyż nauczyciel może ją przerwać w wybranym momencie. Dzieci rzucają kostką, wypowiadają liczbę oczek (w języku obcym) i odliczają pola. Mają za zadanie wypowiedzieć nazwę obiektu narysowanego na obrazku, za co otrzymują punkt (np. kartonik). W przypadku większej liczby dzieci można grać w drużynach. Grę taką można przeprowadzić, mając do dyspozycji zaledwie sześć obrazków. Lepiej, aby dzieci (szczególnie młodsze) mogły wybrać stronę, od której zaczną odliczanie, tak aby zwiększyć ich szansę na prawidłową odpowiedź, a przy

<sup>2</sup>Rysunki są wykonane przez Ewę Dziewierz.

okazji rozwijać myślenie. Uczniowie mogą wykonać poszczególne obrazki, ale tylko jeśli mamy pewność, że będą one czytelne. Dzieci mogą też grać w parach, jeśli dysponują własnym zestawem obrazków, lub nawet zaprojektować własne gry, wypełniając pola w dostarczonym przez nauczyciela schemacie narysowanymi przez siebie obrazkami. Gdy uczniowie nabiorą wprawy, warto wprowadzić kilka dodatkowych zasad, np. dodatkowy rzut kostką, utrata kolejki, cofnięcie się o kilka pól lub do pola startu albo przesunięcie pionka do przodu o kilka pól.



**Kostki.** Podstawowym elementem tej prostej gry jest rzut kostką i nazwanie obiektu (lub przeczytanie wyrazu), który znajduje się na jej górnym polu. Taką kostkę można wykonać, naklejając wybrane obrazki taśmą klejącą na dużą plastikową kostkę do gry, po skończonej zabawie można je odkleić i ponownie wykorzystać kostkę. Inną propozycją jest wykonywanie kostek z papieru do poszczególnych rozdziałów podręcznika oraz kostki ogólnej z liczbami oznaczającymi numery rozdziałów. Dziecko rzuca najpierw kostką ogólną, a następnie odpowiadającą danemu rozdziałowi i nazywa dany obiekt. Ta zabawa nadaje się najbardziej dla dzieci przedszkolnych, gdyż liczba słów do powtórzenia jest ograniczona do sześciu.

**Snap.** Dzieci mogą grać w parach lub małych grupach. Każde dziecko ma taki sam zestaw kart ze słownictwem z danego zakresu ułożonych przed sobą obrazkami do dołu na kupce (w innej wersji

obok siebie). Na sygnał nauczyciela dzieci równocześnie powinny odkryć pierwszą kartę ze swojego stosiku (w innej wersji dowolną). Jeśli któreś z nich zauważy, że dwie lub więcej kart są takie same, powinno jak najszybciej nazwać dany obrazek – wtedy zabiera karty i odkłada je na bok. W przypadku gry w grupach trzyosobowych lub większych może się zdarzyć, że nie wszystkie jednakowe karty zostały zebrane w jednej kolejce. Jeśli w następnej kolejce pojawi się jedna karta do kompletu, ma do niej prawo to dziecko, które posiada już zestaw (dwie lub więcej) takich kart (musi wypowiedzieć nazwę obrazka), jeśli zaś pojawi się więcej niż jedna taka karta, zabiera je ten uczestnik, który pierwszy wypowie nazwę obrazka. Na końcu gry podlicza się karty, które zdobyły poszczególne dzieci.

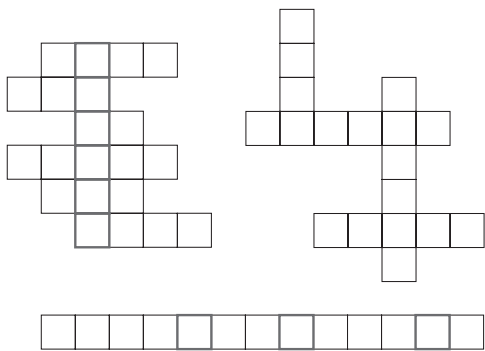
## ■ Propozycje dla starszych dzieci

### Klasy IV-VI szkoły podstawowej

**Projekty.** Starsze dzieci mogą wykonywać bardziej skomplikowane, wyspecjalizowane i zaawansowane projekty, bardziej samodzielnie, także w domu. Łatwiej wprowadzić w ich przypadku pracę w grupach, a każda z nich może pracować nad danym tematem w odmienny sposób (nad innym obszarem wiedzy lub inną techniką). Również prezentacja projektu może być bardziej rozbudowana: nie musi to być jedynie ekspozycja, ale także opis i pokaz, prezentacja muzyczna, ruchowa itd.

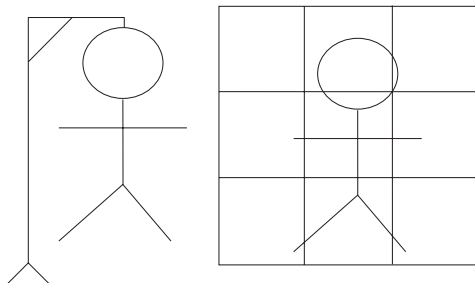
**Krzyżówki.** Uczniowie mają za zadanie ułożyć krzyżówkę z wyrazów, które pojawiły się w danym zakresie tematycznym. Krzyżówki mogą przybierać różne formy graficzne. Nauczyciel podaje hasło (rozwiązanie), do którego dzieci dopisują wyrazy, lub uczniowie układają całą krzyżówkę sami. Bardziej zaawansowani językowo wymyślają definicje poszczególnych wyrazów i umieszczają je pod pustą krzyżówką, wymieniają się z kolegą i rozwiązują wzajemnie swoje krzyżówki. Mniej zaawansowani ilustrują wyrazy graficznie lub ruchowo. Dzieci mogą układać krzyżówki indywidualnie, w parach, małych grupach lub zbiorowo na tablicy. Pracując w parach, wspólnie wymy-

śląją wyrazy lub podają je na przemian. Wtedy podanie wyrazu jest punktowane, punkty mogą być także przyznawane za poszczególne litery, np. samogłoska – 1 punkt, spółgłoska – 2 punkty. Zaawansowaną formą tej gry jest *Scrabble*, które także można wykorzystać.



**Wisielec.** Jest to powszechnie znana gra, w której chodzi o odgadnięcie wyrazu. Nauczyciel (lub wybrany uczeń) wymyśla wyraz (może podać jego kategorię) i rysuje na tablicy tyle poziomych kresek, ile wyraz ma liter. Pozostałe dzieci (indywidualnie lub w drużynach) zgadują po jednej literze, mogą też próbować odgadnąć hasło. Jeśli podana litera znajduje się w wyrazie, nauczyciel wpisuje ją w odpowiednie miejsce, jeśli nie, rysuje jedną z kilku możliwych kresek, tak aby powstał obrazek wisielca. Jeśli dzieciom uda się odgadnąć hasło, zanim obrazek zostanie ukończony, wygrywają (w przypadku rywalizacji międzydrużynowej wygrywa dany zespół). Zamiast rysowania wisielca (szczególnie w przypadku zaawansowanych je-

zykowo młodszych dzieci) proponuję ludzika za kratkami (w więzieniu).



**Gry planszowe.** Starsze dzieci mogą projektować i rozgrywać własne gry, a także modyfikować podane przez nauczyciela zasady, a nawet wprowadzać swoje własne. Na poszczególnych polach mogą nadal odgadywać nazwy obiektów przedstawionych w formie rysunku, ale także odpowiadać na pytania, zadawać je albo rozwiązywać zagadki.

**Kalambury.** To znana i lubiana przez dzieci gra polegająca na przedstawianiu za pomocą ruchów bądź rysowania na tablicy hasła bez wydawania dźwięków. Uczestnicy (członkowie drużyny przedstawiającego lub indywidualni uczniowie) odgadują hasła i otrzymują punkty.

**Tłumaczenie.** Uczeń losuje z kapelusza (kubeczka, woreczka) karteczkę z wyrazem (zdaniem) w języku obcym (lub rodzimym) i tłumaczy go na drugi język. Losowanie może być elementem gry w kalambury.

(sierpień 2008)

Marzena Markowicz<sup>1</sup>  
Ustka



## 45 Minute Halloween Party

Halloween to święto, które szczególnie podoba się dzieciom. Nigdy nie zajmie miejsca polskiego,

jakże rodzinnego dnia Wszystkich Świętych, ale jest ważnym elementem kultury krajów anglojęzycznych

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Ustce.

i warto je obchodzić. Tłumacząc uczniom, zwłaszcza młodszych klas szkoły podstawowej, odmienność sąsiadujących w kalendarzu świąt wywodzących się z innych tradycji, starajmy się nie wartościować, bo przecież nie o to chodzi.

Przez pierwsze lata pracy czytałam z uczniami historię *Halloween*, rozwiązywaliśmy także krzyżówki i zadania proponowane przez podręczniki. Zauważałam jednak, że uczniowie niewiele zapamiętują i się nudzą. Książka Agathy Christie *Halloween party* i precudowny Poirot zainspirowali mnie do zorganizowania *45 Minute Halloween Party*.

Przy przyciemnionych roletami oknach organizujemy kilka stanowisk z różnymi typowymi dla *Halloween party* grami. Przy każdym stanowisku staje osoba odpowiedzialna i jednocześnie prowadząca daną grę. Osoby te wybieramy wśród chętnych i wtajemniczamy kilka dni przed planowaną lekcją. Dla uzyskania lepszego efektu każde stanowisko można przykryć ciemnym obrusem. Stanowisk nie może być za dużo, bo 45 minut niezłej zabawy mija niepostrzeżenie szybko, a każdy chciałby doświadczyć wszystkiego. Uczniowie mogą przechodzić stanowiska w parach bądź małych grupkach, zdobywać punkty i na koniec w miarę możliwości słodkie nagrody.

Wszelkie pomysły na halloweenowe gry możemy znaleźć na stronach internetowych proponujących przykładowo organizację imprez halloweenowych w Wielkiej Brytanii.

Oto propozycje stanowisk:

### **Pumpkin bowling**

Dużą butelkę po wodzie mineralnej napełniamy do połowy piaskiem, tak aby stabilnie stała na podłodze i nie dała się łatwo przewrócić. Zakładamy na nią kawałek białej tkaniny z otworami lub malujemy na biało. To będzie nasz duszek. Uczniowie mają za zadanie dorzucić do ducha trzy lub więcej małych dyń (często są hodowane przez działkowców, a dzieci chętnie je przyniosą). Dookoła duszka możemy oznaczyć kredą strefy i przypisać im punkty, im bliżej butelki, tym więcej punktów.

### **Cotton-ball scoop**

Dużą miskę wypełniamy małymi kulkami zrobionymi z waty. Każdy uczestnik gry otrzymuje łyżeczkę i używa jej do wyjęcia jak największej liczby kulek w ciągu minuty. Warunek dodatkowy – nie używamy rąk.

### **Pin the nose**

Powszechnie znana gra polegająca na dopinaniu nosa do narysowanej na dużym kartonie dyni (*nose on the Jack-o-Lantern*), ogonka do jabłka (*stem on the apple*), kapelusza do stracha na wróble (*hat on the scarecrow*). Wariacji jest wiele. Dodatkowy warunek: zakrywamy oczy uczniom dopinającym brakujące elementy.

### **Apple bobbing**

Zabawa wzbudzająca najwięcej emocji. Niektóre klasy bawią się w nią całą lekcję i nadal im mało. Do dużej miski z wodą wrzucamy kilka jabłek. Uczniowie łowią je bez używania rąk. Przygotujemy papierowe ręczniki i ze względów higienicznych zmieniamy często wodę. Zwycięza ten, kto szybciej złowi jabłko. Przyda się stoper.

Jeśli nie mamy możliwości podziału klasy, bo jest zbyt duża lub jest to zastępstwo, polecam przeprowadzenie gier *pin the nose* i *apple bobbing*. Będą idealnie pasowały. Oprócz nich proponuję również:

### **Spooky walk**

Przyjemna gra, w którą dzieci, zwłaszcza te młodsze, uwielbiają grać. Przygotowujemy wycięte z kartonu symbole *Halloween*, czyli dynię, czarownicę, ducha, miotłę, stracha na wróble itp. Na każdym symbolu można zapisać jego nazwę dużymi literami. Potrzebujemy tyle symboli, ile jest dzieci biorących udział w grze. Rozkładamy karty na podłodze. Przygotowujemy również straszną piosenkę, np. *Who's afraid of big black spiders?*<sup>2</sup>. Uczniowie tańczą naokoło symboli. W pewnej chwili zatrzymujemy melodię, uczniowie kamienią przy najbliższym obrazku. Wtedy nauczyciel wyjmuje z kapelusza więdźmy jeden los, na którym jest zapisana nazwa symbolu *Halloween*. Ten, kto

<sup>2</sup>B. Abbs, D. Webster, A. Worrall, S. Malpas (1997), *The Music Box*, Longman, s. 12.

stoi obok niego, kończy grę. Zabawa przypomina trochę polską grę z muzyką i krzesłami.

### Pass the apple

W tej zabawie ustawiamy uczniów w dwóch kolumnach. Ich zadanie polega na przekazywaniu jabłka lub małej dyni osobie, która stoi za nimi. Jabłko trzymają pod brodą i przekazują następnej osobie bez używania rąk. Wygrywa drużyna, której jako pierwszej uda się wyścig bez upuszczenia jabłka na podłogę. Jeżeli jabłko spadnie, drużyna zaczyna przekazywanie od początku.

### Memory game

Przygotowujemy 20 kartoników wielkości A3. Na 10 rysujemy lub przyklejamy obrazki przedstawiające symbole *Halloween*, a na 10 zapisujemy dużymi literami ich nazwy. Tak przygotowane kartoniki tasujemy i numerujemy na zewnętrznej stronie. Przyczepiamy do tablicy za pomocą magnesów wszystkie kartki (tak aby były widoczne tylko numery). Dzielimy klasę na trzy zespoły. Zadaniem

uczniów będzie odgadnięcie jak największej liczby par. Liderzy grup po konsultacji z całym zespołem dokonują wyboru. Nauczyciel odkrywa wybrane karty. Jeżeli uczniowie odnajdą parę, drużynie jest przyznawany punkt, a kartoniki pozostają odkryte, jeżeli im się nie uda, zakrywamy karty i zgaduje następną grupą. W tej zabawie połączymy przyjemne z pożytecznym, gdyż podczas zabawy dzieci zapamiętają kilka nowych słówek i powtórzą liczebniki 1-20. Warto mieć przygotowane takie zestawy związane z innymi świętami.

Nie od dziś wiadomo, że najmłodszy uczniowie uczą się skutecznie przez gry, zabawę i doświadczenie. Nie będą wiedzieli, w którym wieku powstał zwyczaj celebrowania *Halloween* i jaki był żywot Jacka odpowiedzialnego za dynie w oknach, ale będą potrafiły zorganizować *halloween party* podobne do tych, które organizują ich rówieśnicy w krajach anglojęzycznych. Na historię i legendy związane z tym świętem, zresztą bardzo interesujące, przyjdzie jeszcze czas w starszych klasach.

(wrzesień 2008)

Ilona Stępień<sup>1</sup>  
Rzeszów



## Wykorzystanie obcych nazw własnych w nauce języków

Dla osób rozpoczynających naukę języka obcego jego dobra znajomość kojarzy się przede wszystkim z opanowaniem ogromnej ilości słownictwa. I choć z reguły są one świadome konieczności własnej, często mozolnej pracy, z pewnością chcieliby, aby zapamiętywanie nowych słówek odbywało się bezboleśnie. Metodocy zachęcają do otaczania się językiem obcym, czytania literatury i prasy w oryginale, słuchania zagranicznej muzyki i oglądania programów, które pozwalają na osłuchanie się z językiem. Wszystkie z podanych metod są godne polecenia, wymagają jednak od ucznia pewnego wysiłku i czasu, który trzeba na nie poświęcić.

Niniejszy artykuł traktuje o przydatności wykorzystania na lekcjach języków obcych innego rodzaju materiałów, którymi są nazwy własne produktów, a także obce leksemy, które pojawiają się na towarach. Zagadnienie to przedstawię na przykładzie słów angielskich zamieszczanych na opakowaniach produktów spożywczych dostępnych na polskim rynku. Wiąże się to z ogromną popularnością angielszczyzny, modą na ten język oraz postrzeganiem wszystkiego, co obce, jako lepsze i bardziej wartościowe. Abstrahując jednak od oceny tego zjawiska, można wykorzystać jego przejawy w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie.

Rozważania wypada zacząć od wskazania kilku powodów, dla których sięgnięcie do angielskich słów, na które natykamy się nieustannie w telewizji, Internecie i sklepie, może być korzystne w procesie przyswajania języka obcego. Z pewnością jest to czynnik motywujący, zachęta do nauki, zwłaszcza dla uczniów początkujących, którzy uświadamiają sobie, że tylko pozornie rozpoczynają naukę od zera, a z wieloma wyrazami już wcześniej się spotkali. Jest to jeden ze sposobów urozmaicenia zajęć, a wszelkie nietypowe, oryginalne i budzące emocje formy pracy, pozwalające zaangażować się nawet nieśmiałym uczniom, przyczyniają się z reguły do lepszego zapamiętywania. Dla ucznia, a więc odbiorcy pewnego rodzaju treści, ważna jest forma ich przekazu. Lekcje, podczas których wykorzystujemy i analizujemy nazwy produktów i firm zawierające elementy angielskie, są okazją do obserwacji silnych wpływów angielszczyzny na język polski i ukazania uczniom, jak przydatna jest dziś znajomość tego języka. W niektórych grupach można także wywołać dyskusję na temat obecności zapożyczeń w języku polskim i dokonać próby wskazania dziedzin, w których najczęściej się one pojawiają. Jak zauważa Kazimierz Ożóg, „*Polska codzienność zawiera wiele amerykańskich nazw, por. tylko zupa instant, chipsy, chocapic, hamburger, cheeseburger, chicken, hot-dog, grill, grillowanie, drink, walkmen, gadget*” (Ożóg 2004:238). Wskazuje jednocześnie na źródło tego zjawiska, stwierdzając, że „*amerykanizacja jest dzisiaj językowym odbiciem ekonomicznej, gospodarczej, informatycznej, medialnej dominacji Stanów Zjednoczonych Ameryki we współczesnym świecie. Transfer technologii, produktów, symboli kulturowych Ameryki jest potężny także do Polski*” (Ożóg 2004:239-240).

Działanie nauczyciela ma także inny wymiar – poprawę wymowy ucznia. Jeśli w nazwach produktów pojawiają się obce elementy, konsument często ma wątpliwości co do ich poprawnej wymowy. Dzieje się wówczas tak, jak w przypadku zapożyczeń – mamy do czynienia z trzema sposobami wymowy: pierwszy polega na ścisłym naśladowaniu wymowy oryginalnej, przy czym warunkiem niezbędnym jest znajomość języka, z którego pochodzi obcy wyraz; drugi typ to wymowa obiegowa, gdzie głoski języka-dawcy są zastępowane najbliższymi im głoskami języka-biorcy; trzeci sposób to

wymowa literowa, charakterystyczna dla pożyczek graficznych (Ropa 1974:521-522).

Jak zatem pracować z tego rodzaju tekstami? Wydaje się, że można je uznać za swego rodzaju materiał autentyczny (w przypadku nazw produktów firm anglojęzycznych, dla których Polska jest tylko jednym z odbiorców ich towarów, są to istotnie takie teksty). Przed lekcją należy dokładnie wyjaśnić uczniom, na czym ma polegać ich zadanie i określić czas (najlepiej kilka dni) na odnalezienie i spisanie nazw produktów, które mogą mieć swe źródło w języku angielskim. Oczywiście nie zawsze muszą oni być w stanie je przetłumaczyć, szczególnie że niektóre nazwy są złożeniami i stanowią kombinację dwóch lub kilku słów. Zdarza się również tak, że nazwa jest motywowana obcym leksemem, ale jej zapis jest zgodny z wymową, a nie pisownią angielską lub do obcego wyrazu zostały dodane polskie afiksy.

Rolą nauczyciela jest zachęcenie ucznia do samodzielnego poszukiwania, dzięki którym proces zdobywania wiedzy wykracza poza lekcję. Analizę zebranego przez uczniów materiału można przeprowadzić na wiele sposobów, np. dokonując podziału na kategorie semantyczne w obrębie danego pola znaczeniowego.

W nazwach produktów jest tak wiele elementów angielskich, że materiał omawiany na lekcjach poświęconych temu zagadnieniu powinien być zawężony, np. pod względem tematycznym. Przykładowo, gdy w podręczniku języka obcego pojawia się słownictwo należące do pola semantycznego: żywność i napoje, na zajęciach można sięgnąć do nazw produktów reprezentujących właśnie to pole znaczeniowe. Lekcja będzie wówczas okazją do poszerzenia słownictwa uczniów i jego systematyzacji, czyli uporządkowania według różnych kategorii i kryteriów (np. nazwy smaków: *cherry, caramel, strawberry, lemon, orange, green tea, ruby grapefruit, onion & garlic, mint, salted, strong*), co ułatwia zapamiętywanie. Warto zauważyć, że na opakowaniach produktów często można odnaleźć także inne angielskie wyrazy, na przykład: *light, ice, fresh, max, authentic, classic, new, instant, mix, exclusive, premium, quality, original, extra, universal, soft, strong, frozen, active, natural* itp. Inny podział może dotyczyć formy wyrazów. Pojawiają się bowiem nazwy dwuwyrazowe – zawierające leksem



polski i angielski – i pojedyncze słowa. W tej drugiej grupie możemy dodatkowo wydzielić dokładne leksemy angielskie i spolszczenia (np. zapis zgodny z zasadami wymowy lub derywaty powstałe na skutek połączenia wyrazu obcego i leksemy rodzimego albo słowa angielskiego i polskiego prefiksu lub sufiksu). Można do nich zaliczyć następujące przykłady: *Fruttis Drink*, *Prince Polo*, *Princessa*, *Smakowity Mix*, *Fruittella*, *Karotka*, *Fresz*, *Frosta*, *Mr. Snaki*, *Wingsy* (skrzydełka z kurczaka), *Bakalland*, *Kubuś Play*, *Frutti*.

Ciekawym i twórczym zadaniem może być także wymyślanie przez uczniów nazw dla różnego typu produktów i firm oraz sloganów reklamowych, plakatów, tłumaczenie nazw własnych albo próba odgadywania, jaki produkt kryje się pod obcą nazwą i co ona sugeruje. Warto podać kilka angielskich przykładów, które mogą zostać wykorzystane podczas lekcji: *Blue Dragon* (ryż), *Happy Cows* (czekolada), *One Dollar* (czekolada),

*Lady Fingers* (biszkopty), *Red Bull* (napój energetyczny), *Kick* (napój energetyczny), *Ocean Master* (owoce morza), *Slim Body* (herbata wspomagająca odchudzanie), *Garden* (sok), *Sweet Top* (słodzik), *Long Leaf* (herbata), *Golden Longs* (frytki).

Dziecko, ucząc się języka, poznaje najpierw słowa, które dotyczą jego najbliższego świata, nazywa te rzeczy, z którymi styka się każdego dnia. Podobną metodę można wykorzystać w procesie glottodydaktycznym. Wszak jesteśmy otoczeni przez obce słowa, które nasi uczniowie nie zawsze rozumieją i potrafią właściwie wymówić.

### Bibliografia

Ożóg K. (2004), *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów: Stowarzyszenie Artystyczno-Literackie „Fraza”.

Ropa A. (1974), *O najnowszych zapożyczeniach*, „Poradnik Językowy”, z. 10, Warszawa: WUW, s. 518-526.

(kwiecień 2008)

Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska<sup>1</sup>  
Poznań

## O międzygimnazjalnym konkursie wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego

### Idea konkursu *Daffodil* i jego organizacja

Uczestnictwo w konkursach daje uczniom, szczególnie tym zdolnym, satysfakcję ze sprawdzenia wiedzy. Są dumni z osiągnięć i chętnie deklarują uczestnictwo zarówno w konkursach kuratorskich, jak i organizowanych przez szkoły i instytucje edukacyjne, nawet jeśli wiąże się to z wniesieniem opłaty. Większość konkursów koncentruje się wokół wymogów zawartych w podstawie programowej i w programach nauczania – testują znajomość leksyki, gramatyki, zwrotów komunikacyjnych i wybiórczo elementów wiedzy o krajach anglojęzycznych, niejednokrotnie z uwzględnieniem bieżących informacji na temat kultury i popkultury. Często jednak można usłyszeć od uczestników

opinię, że tematyka testów jest w zasadzie taka sama, że chętnie wzięliby udział w konkursie „na jakiś temat”, a nie tylko „z gramatyki”. Przygotowanie skupia się bowiem zwykle na strukturach, ich zastosowaniu, wykonywaniu niezliczonej liczby różnych ćwiczeń. Nauka jest oderwana od kultury, wiedzy o społeczności kraju, w którym mówi się w języku angielskim. Oczywiście nie można tego typu ćwiczeń deprecjonować – nasi uczniowie będą przecież w niedalekiej przyszłości zdawali egzamin gimnazjalny z języka angielskiego, a później maturę, ci najzdolniejsi zapewne na poziomie rozszerzonym, na którym sformalizowana wiedza odgrywa znaczną rolę. Dobrze jest ich jednak motywować

<sup>1</sup> Marzanna Krenz jest wychowawczynią klasy integracyjnej, a Anna Sobczyńska nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 (Gimnazjum nr 55) w Poznaniu.

do poznawania świata, w którym nauczany język jest medium komunikacji. Konkurs poświęcony wyłącznie wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego stanowi odskocznię od codziennych zajęć, motywuje do poszerzania wiedzy o świecie i poznawania historii narodów, budzi tolerancję dla odmienności oraz podziw dla osiągnięć cywilizacyjnych i kulturowych.

Konkurs wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego ma tę zaletę, że jest skierowany nie tylko do wąskiej grupy uczniów bardzo dobrze znających język angielski, lecz także do tych, którzy posiadając jego podstawową znajomość, chcą się nauczyć słownictwa z danego zakresu i lubią uczyć się geografii, biologii i historii. Konkurs ten wypełnia niszę w działaniach edukacyjno-wychowawczych szkoły dzięki ukierunkowaniu na pracę z uczniem zdolnym, niekoniecznie z bardzo wysokimi ocenami ze wszystkich przedmiotów, lecz ze znacznym potencjałem intelektualnym. Plany edukacyjne i rozkłady materiału z poszczególnych przedmiotów skupiają się przede wszystkim na pracy z uczniem przeciętnym i słabym. Dla drugiej z wymienionych grup są również tworzone systemy naprawcze i indywidualizowane programy edukacyjne. Pozostaje pytanie, co z uczniami zdolnymi, których według krzywej Gaussa jest w populacji co najmniej 10 proc.

Udział ucznia w konkursie i przygotowanie do niego są często traktowane przez nauczyciela jako praca indywidualna, zwykle poza lekcjami, np. jako dodatkowe zajęcia lub kółko zainteresowań. Ciekawym rozwiązaniem jest przeprowadzanie związanych tematycznie z konkursem lekcji dla całych klas, wtedy wszyscy uczniowie mogą zapoznać się z tematem i sprawdzić, czy jest dla nich interesujący. Można zacząć od prezentacji filmu, zbadać, ile uczniowie zapamiętali, i na późniejszym etapie wyłonić najlepsze, najbardziej zaangażowane osoby i zaproponować im reprezentowanie szkoły. Z pewnością pomoże to w zintegrowaniu młodzieży, koledzy będą kibicować swojemu reprezentantowi i sami zdobędą cenną wiedzę. Ponadto wszyscy uczniowie, nawet ci, którzy na co dzień mają problemy z nauką angielskiego (np. uczniowie z dysleksją, poniżej normy intelektu-

alnej, a także ci, którym po prostu nie chce się uczyć), mogą się wykazać wiedzą i stać równymi partnerami w dyskusji dla zdolniejszych, zaimponować im swoją wiedzą i w rezultacie zapracować na akceptację grupy rówieśniczej.

Międzygimnazjalny konkurs wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego *DAFFODIL* wychodzi naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom uczniów oraz poszerza spektrum działań edukacyjnych szkoły. Jest on także wyzwaniem dla nauczycieli przygotowujących do udziału w nim swoich uczniów oraz organizatorów. Niełatwym zadaniem jest wyszukanie odpowiednich dla inteligentnego nastolatka materiałów do nauki, które nie będą tylko streszczeniem najważniejszych zagadnień, ale sprowokują go do myślenia, samodzielnego poszukiwania informacji, a co najważniejsze – będą stanowić niebanalną ścieżkę międzyprzedmiotową. Z tego powodu nieodzowna jest współpraca nauczyciela języka angielskiego ze specjalistami z innych dziedzin. Wiele pytań nie znalazłoby się w teście konkursowym, gdyby nie konsultacje z historykami, biologami, geografami i fanami sportu. Dla organizatorów konkursu samo ułożenie testu, dobór form zadań do ich treści, stanowi duże wyzwanie i jest jak wielka podróż, a spotkanie nauczycieli opiekunów młodzieży przybyłej na konkurs jest okazją do nawiązania kontaktów, które owocują wymianą doświadczeń i pomysłów. Dodatkowym atutem prowadzenia takiego konkursu jest promocja szkoły.

Zamysł konkursu pojawił się w roku 2006. Po opracowaniu regulaminu i sprecyzowaniu tematyki konkursu, zostały rozesłane zaproszenia do poznańskich gimnazjów i zaczęto przygotowywać test konkursowy. Co roku tematyka konkursu jest związana z innym regionem świata, gdzie mówi się po angielsku. Do tej pory odbyły się dwie edycje konkursu *Daffodil*. Tematyka pierwszej edycji (2006/2007) obejmowała geografii Stanów Zjednoczonych – ukształtowanie terenu i podział polityczny, druga (2007/2008) była poświęcona Australii i obejmowała podstawowe informacje z zakresu historii, kultury, ukształtowania terenu, podziału politycznego, pierwotnych mieszkańców oraz fauny<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Patrz s. 173-178 w tym numerze.

Kolejnym etapem jest przygotowanie szkoły. W obsługę konkursu angażują się uczniowie gimnazjum, dekorują salę, przygotowują poczęstunek dla gości, służą za przewodników i stwarzają miłą atmosferę. Tradycją stało się już uroczyste otwarcie konkursu przez dyrektora szkoły oraz wspólne rozwiązywanie testu przez zebranych nauczycieli, dzięki czemu poznają oni dokładnie jego treść, nawiązują znajomości, a po konkursie prowadzą ze swoimi uczniami ożywione dyskusje. W trosce o ochronę danych osobowych arkusze konkursowe są kodowane, a wyniki konkursu następnego

dnia są publikowane na internetowej stronie szkoły. Ostatnim etapem jest rozesłanie nagród dla zwycięzców i dyplomów dla wszystkich uczestników oraz pisemnych podziękowań dla nauczycieli przygotowujących uczniów do konkursu (nie tylko anglistów). Budujące jest to, że wielu uczestników, żegnając się po konkursie, zapewnia o chęci uczestniczenia w kolejnej edycji. Podziękowania ze strony opiekunów za organizację konkursu o takiej tematyce i miłą atmosferę podczas jego trwania są dodatkową motywacją dla organizatorów do przygotowania jego kolejnej edycji.

(sierpień 2008)

Halina Szwaigier<sup>1</sup>  
Lublin



## Porozmawiajmy o naszych sąsiadach

Po przeprowadzeniu cyklu lekcji dotyczących geografii, historii i literatury Niemiec powinniśmy, zwłaszcza w klasie ze zwiększoną liczbą godzin języka niemieckiego, poświęcić trochę czasu na omówienie tematu *Jacy są Niemcy – nasi sąsiedzi*. To interesujący temat, na który niejednen nasz wychowanek z pewnością może się wypowiedzieć. Nasi uczniowie biorą udział w wymianach szkolnych, oglądają obcojęzyczne programy telewizyjne, jeżdżą na wakacje za granicę m.in. do Niemiec. Są otwarci na świat, obserwują i wyciągają wnioski.

Dwie lub trzy lekcje języka niemieckiego, które wzbogacają wiedzę uczniów oraz zachęcają ich do wypowiedzania się w nauczanym języku obcym, prowadzę razem z uczniami. Nakierowuję ich na pewne myśli, a gdy trzeba, podaję niezbędne informacje.

### Przebieg lekcji:

1. Zapisuję temat lekcji na tablicy: *Wie sind die Deutschen, unsere Nachbarn – Sprechübungen*.
2. Następnie zadaję pytanie: *Co przychodzi wam do głowy, gdy słyszycie słowo „Niemcy”?* (Was

*fällt euch ein, wenn ihr das Wort „Deutschland”, „Deutsche” hört?*).

Odpowiedzi uczniów:

Oktoberfest, Bier, Pünktlichkeit, Hitler, Krieg, Mercedes, Berlin, Umweltschutz, Ordnung Sparsamkeit, Einstein, Goethe, Schrebergarten, DDR, Berliner Mauer, Fußball, Reichtum, Wurst, Schumacher, Claudia Schiffer, Angela Merkel, Kartoffelsalat, Fernsehturm, Volkswagen.

3. W dalszej części lekcji, używając słowników, wymieniamy i zapisujemy na tablicy dobre i złe cechy charakteru Niemców, które przychodzą do głowy uczniom (*Wie heißen gute und schlechte Eigenschaften der Deutschen?*).

Odpowiedzi uczniów:

– gute Charaktereigenschaften: tolerant, ordentlich, pünktlich, sparsam, diszipliniert, sauber, fleißig, sportbegeistert, intelligent, gute Techniker, gute Organisatoren, arbeitssam, stolz, modern, sympathisch, fortschrittlich, weltoffen, klug.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

- schlechte Charaktereigenschaften: eingebildet, antisemitisch, unhöflich, kalt, humorlos, materialistisch, egoistisch, arrogant, hochnäsiger.
4. *A co mówią Niemcy o sobie? (Was sagen die Deutschen über sich selbst?)*  
Przytaczam i zapisuję na tablicy cechy, które znalazłam w skierowanej do szkół broszurze *Deutschland entdecken*, wydanej przez redakcję Inter Naciones jako pomoc dydaktyczna.  
Oto, jak widzą siebie sami Niemcy: młody, ordentlich, weltoffen, freiheitsliebend, fortschrittlich, intelligent, modern, pünktlich, Facharbeiter, gute Naturforscher, schätzen Komfort.  
*Steffen Möller sagte (im Buch Viva Polonia!), dass Deutsche Komplexe haben: „Wir Deutschen (...) haben so unsere liebe Not mit den Bereichen Körper, Liebe, Sexualität, Partnerschaft. Immer wieder berichten mir Polen erstaunt, dass sich auf deutschen Straßen kaum jemand küsst“. Weiter sagt Steffen, dass Deutsche keine Komplimente kennen. Auf diesem Gebiet sind Polen nicht zu bewältigen. In seinem Buch schreibt er: „Meine Tante – eine geborene Österreicherin, klagt seit Jahren darüber, dass ihr deutscher Mann ihr weder die Tür aufhalte, noch nette Komplimente mache“. In seinem Buch schreibt Möller weiter: „In Polen können wir Deutsche lernen, was das heißt: Diskretion“. Und weiter über die Gastfreundschaft: „Bevor ich nach Polen ging, war ich ein Musterbeispiel deutscher Gastfreundschaft. Heute ist mir das alles ein bisschen unangenehm. Ich versichere deshalb, dass ich in puncto Gastfreundschaft ein anderer Mensch geworden bin. Beim Begrüßen im Flur küsse ich Frauen dreimal auf die Wange, Männern nehme ich ihre Mäntel ab. Bevor ich meine Gäste ins Wohnzimmer bitte, frage ich sie, ob sie Kaffee oder Tee trinken. Wenn ich Besuch von Polen bekomme, serviere ich außer Tee noch Kuchen“.*
5. *Co robią Niemcy w wolnym czasie? (Was machen die Deutschen in ihrer Freizeit?)*  
Posłużyliśmy się tutaj listą z *Repetitorium tematycznie-leksykalnego E. M. Rostek oraz Spaß beiseite!* Angeli Troni.  
Ulubione zajęcia Niemców w czasie wolnym to: Grillen, Sammeln, Sport, Lesen, Kino, Theater, PC – Spiele, Partys, Gartenarbeit, Handarbeiten, Spazierengehen, Radfahren, Schwimmen, Fernsehen, Wandern, Heimwerke, Zeitungen.
6. *Typowe niemieckie potrawy i napoje. (Wie heißen typische deutsche Speisen und Getränke?)*  
Wurst, Bockwurst, Bratwurst, Eisbein, Erbseneintopf, Kartoffelsalat, Kartoffelklöße, Sauerkraut, Knödel, Schwarzbrot, Kirschtorte, Bier, Wein, Mineralwasser, Schweinebraten mit Rotkohl, Kartoffelpuffer, Frikadellen.
7. *Typowe niemieckie imiona. (Wie heißen typische deutsche Vornamen?)*  
Claudia, Karin, Katrin, Sabine, Anja, Erika, Ursula, Renate, Christie, Elke, Susanne; Andreas, Klaus, Daniel, Markus, Mathias, Dieter, Rolf, Kurt, Franz, Toni.
8. *Typowe niemieckie nazwiska. (Wie heißen typische deutsche Namen?)*  
Schulz, Müller, Bauer, Meier, Klinger, Weber, Winkler, Kieler, Kessler, Wolf, Kirschner.
9. *Niemieckie zwyczaje i obyczaje. (Kennt ihr deutsche Sitten und Bräuche?)*  
Weihnachtsmärkte, Weihnachtsbaum, Weihnachtskranz, Weihnachtskalender, Weihnachtslieder, Nikolaus, Holzspielwaren (Erzgebirge – Nussknacker), Weihnachtsstollen (Dresden), Karneval, Volkstrachten (Sorben), Hochzeitsbräuche (Scherben), Osterbräuche (Osterhase, Osterbaum).
10. *Niemcy to kraj, który warto odwiedzić. (Warum ist Deutschland besuchenswert?)*  
Tutaj uczniowie wymieniają: Freizeitparks, saubere Campingplätze, schöne sehenswerte Städte – Berlin, Dresden, Leipzig, Köln, München, Düsseldorf, Weimar, Lübeck, Erfurt, Potsdam, Bremen, Eisenach, die Städte der romantischen Straße.
11. *Następny punkt lekcji to wymienienie znanych niemieckich osobowości reprezentujących różne dziedziny i dyscypliny (Nennt bitte einige bekannte Deutsche auf dem Gebiet z. B. der Literatur, Musik, Kunst, Wissenschaft, Politik).*  
*Literatur:* J. W. Goethe, Fr. Schiller, H. Böll, S. Lenz, G. Grass  
*Wissenschaft:* A. Einstein, R. Koch, G. Ohm, J. Kepler, I. Kant, A. Schopenhauer, A. von Humboldt, W. Röntgen  
*Kunst:* L. Cranach, H. Holbein, H. Zille, A. Dürer, J. Menzel  
*Musik:* L. van Beethoven, J. S. Bach, G. F. Händel, J. Haydn, C. M. Weber, R. Wagner

*Sport:* M. Schumacher, S. Graf, B. Becker, S. Han-nawald

*Politik:* K. Adenauer, W. Brandt, H. Kohl, A. Mer-  
kel

*Andere:* C. Schiffer, H. Klum

Po tak przeprowadzonej lekcji informacyjnej proszę uczniów o przygotowanie na kolejne zaję-  
cia wypowiedzi ustnych dotyczących naszych są-  
siadów na podstawie własnych obserwacji. Przy-  
taczam tu kilka wypowiedzi moich uczniów, gdyż  
mogą się przydać do lekcji innym nauczycielom,  
np. jako teksty na rozumienie ze słuchu.

„Ich war in Deutschland schon zweimal. Das hat mich  
sehr gefreut. Ich habe damals unter anderem Berlin und  
Potsdam besichtigt. Das sind wirklich schöne Städte. Was  
ist mir in diesem Land besonders aufgefallen? Auffällig  
war für mich die Sauberkeit auf den Straßen und in den  
öffentlichen Stellen. Ich war auch von der Pünktlichkeit  
der Busse überrascht, was in meinem Land nicht gang  
und gäbe ist. Ich habe während meines Aufenthaltes  
nicht so viele Deutsche kennen gelernt, aber diese, mit  
denen ich mich befreundet habe, waren sehr nett, sym-  
pathisch, herzlich, tolerant und offen. Ich glaube, im  
Vergleich zu meinen Landsleuten fehlt den Deutschen an  
Spontanität. Nicht alle sind offen für neue Kontakte. Sie  
sind aber meistens pünktlich, zuverlässig und auch sehr  
logisch. Das hat mich manchmal gestört. Viele Deutsche  
sind kühl. Jeder kümmert sich um sich selbst. Mir ge-  
fällt aber, dass Jugendliche schon mit 16 von zu Hause  
ausziehen dürfen und dadurch schneller selbständiger  
werden können. Ich schätze die Deutschen sehr für ihre  
technischen Leistungen. Das bezieht sich vor allem auf  
Autos, Haushaltswaren, Stereoanlagen usw., die immer  
von bester Qualität sind”. (Justyna)

„Was denke ich über Deutsche? ...Ich glaube, unsere  
westlichen Nachbarn geben uns wirklich ein sehr gutes  
Vorbild, weil sie arbeitsam, modern, pünktlich, fleißig,  
zuverlässig und ordentlich sind. Die Deutschen küm-  
mern sich sehr um den Umweltschutz und das Aussehen  
des Staates. Darauf können sie stolz sein. Das ist sehr  
wichtig. Das sind positive Eigenschaften. Ich soll offen  
sein und ich will jetzt etwas über negative Charakterzüge  
unserer Nachbarn sagen. Ich meine, dass die Deut-  
schen eingebildet, materialistisch, egoistisch, kühl und  
jammern sind. Außerdem übertreiben sie in der Sorge  
um sich selbst. Sie sind nicht tolerant”. (Anna)

„Zwar bin ich noch Schüler, trotzdem kann ich schon  
etwas über die Deutschen sagen. Einige Male war ich in

Deutschland (Berlin, Köln, Dusseldorf, München, Han-  
nover) und dort habe ich viele verschiedene Leute ken-  
nen gelernt. Im allgemeinen sind die Deutschen nett,  
sympathisch, freundlich und offen, besonders Jugen-  
dliche. Sie haben eigene Meinung und breite geistige  
Horizonte. Sie sind auch originell und modern. Aber  
als ich in Deutschland war, habe ich bemerkt, dass viele  
Deutsche Probleme haben. Junge Leute haben Probleme  
in der Schule, viele nehmen Drogen, trinken Alkohol.  
Ich habe auch bemerkt, dass manche egoistisch und  
arrogant sind”. (Paweł)

„Die Atmosphäre in Deutschland kenne ich gut, weil ich  
dort einige Male war, in Hamburg, Berlin, Köln, Mün-  
chen, Frankfurt, Düsseldorf. Deutsche sind in meinen  
Augen nett, offen, herzlich. Sie sind tolerant, sie leben  
in großer Freiheit. Mir gefällt, dass in Deutschland vie-  
le Nationen leben. Aus diesem Grunde ist es schwer zu  
unterscheiden, wer ein Tourist und wer ein Bewohner  
ist. In den letzten Sommerferien war ich viel auf den  
deutschen Campingplätzen und jetzt kann ich sagen,  
dass deutsche Campingplätze sehr sauber, komfortabel  
und bequem sind. Deutschland kann ein Land aus Träu-  
men sein. Dieses Land gibt gute Perspektiven für junge  
Leute. Viele Polen arbeiten dort und sind sehr mit dem  
Lohn und mit der Arbeit zufrieden”. (Ewa)

„Ich war in Deutschland zum Schüleraustausch. Eine  
Sache hat mich damals sehr überrascht. Die deutschen  
Jugendlichen haben sich sehr gut zusammen mit ihren  
Betreuern amüsiert. Das war toll. Bei uns ist es ganz  
anders. Wir verstehen uns nicht so gut mit den Leuten,  
die ein bisschen älter als wir sind”. (Dorota)

Temat możemy rozszerzyć także o inne infor-  
macje. Zawsze podaję uczniom różne ciekawostki  
dotyczące naszych sąsiadów. Pytam też ich o to  
samo. Oto niektóre z ciekawostek, które warto  
uczniom przedstawić:

- Das Polizeiauto ist in Deutschland grün.
- Der Briefkasten ist gelb.
- Das Gymnasium dauert neun Jahre.
- Das Märchen Rotkäppchen wurde von den Dut-  
schen J. und W. Grimm geschrieben.
- Hamburg wird Venedig des Nordens genannt.
- Dresden wird Elbflorenz genannt.
- In Deutschland wird nicht der Namenstag son-  
dern der Geburtstag gefeiert.
- Der Lieblingssport der Deutschen ist Fußball.
- G. Grass, der deutsche Nobelpreisträger, wurde  
in Danzig geboren.

- Gebeine der drei Könige befinden sich in der Kathedrale in Köln.
- Hamburg wird als Tor zur Welt bezeichnet.

Przygotowałam ponadto serię pytań dotyczących Niemiec. Pytania zadaję ustnie, a odpowiadają chętni uczniowie. Oto pytania:

- Wann kam es zur Vereinigung Deutschlands? (3.10.1990)
- Welcher deutscher Komponist wurde in Bonn geboren? (Beethoven)
- Wie heißt die gegenwärtige Bundeskanzlerin? (Angela Merkel)
- Welcher Schriftsteller ist mit Gdańsk verbunden und wie heißt sein bekanntestes Werk? (Grass, Blechtrommel)
- Wo befindet sich die älteste deutsche Universität? (Heidelberg)
- Wo befindet sich das Schloss Sanssouci? (Potsdam)
- Welche deutsche Stadt wird Elbflorenz genannt? (Dresden)
- An welchem Fluss liegt Berlin? (Spree)
- Wie heißt die deutsche Blumenstadt? (Erfurt)
- Wie heißt die nationale Minderheit in Deutschland? (die Sorben)
- Wie heißt die Lutherstadt? (Wittenberg)
- Wer hat X-Strahlen entdeckt? (Röntgen)
- Wo befindet sich das bekannte Porzellanmuseum? (Meißen)
- Nenne einige Märchen von Grimm! (Rotkäppchen, Tischlein, deck dich!)

- Von wem und wo wurde das erste Buch gedruckt? (Gutenberg, Mainz)
- Nenne einige Städte des Ruhrgebietes! (Düsseldorf, Essen, Duisburg, Bochum)
- Wie heißt die Stadt der deutschen Klassik? (Weimar)
- Wo befindet sich das Pergamon – Museum? (Berlin)
- Wo hat Martin Luter die Bibel übersetzt? (Wartburg in der Nähe von Eisenach)

Kolejne dwie lekcje możemy poświęcić na omówienie tematu *Wie sind wir – die Polen?*. Myślę, że uczniowie chętnie przygotowują się do tych lekcji i wyrażą własne zdanie.

Bardzo polecam następującą bibliografię:

- S. Möller (2008), *Viva Polonia!*, Frankfurt Am Main: Fischer Verlag.  
 S. Möller (2006), *Polska da się lubić*, Poznań: Publicat.  
 A. Troni (2007), *Spaß beiseite!*, München: Wilhelm Heyne Verlag.  
 E. M. Rostek (1995), *Repetitorium tematyczno-leksykalne*, Poznań: Wagros.  
*Deutschland entdecken* (2005), Schülerheft, Bonn: Inter Nationes.  
 YUMA – Tip 1/90, s. 29.

Mam nadzieję, że przykład mojej lekcji posłuży w pracy innym nauczycielom, również pracującym w starszych klasach szkół podstawowych i w gimnazjach.

(lipiec 2008)

Agnieszka Pawłowska<sup>1</sup>  
 Poznań



## Fröhliche Weihnachten!

### Co rozumiemy pod pojęciem kulturoznawstwo?

Wiedza krajo- i kulturoznawcza stanowi nieodzowny element kształcenia językowego. Nie można bowiem efektywnie przyswoić sobie języka danej społeczności i posługiwać się nim popraw-

nie, jeśli nie postrzega się go w kontekście kultury, której jest tworem i odzwierciedleniem.

W ramach glottodydaktyki kulturoznawstwo obcojęzyczne sensu largo składa się z:

- realizm – opisuje ono realia i przedstawia obcą rzeczywistość materialną, posługując się takimi realiami i wizualnymi odzwiercie-

<sup>1</sup> Autorka jest doktorem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

dleniami, jak np. pieniądze, znaczki pocztowe, bilety kolejowe, przewodniki muzealne, tablice informacyjne itd.,

- krajoznawstwa – obejmuje ono wiedzę dotyczącą historii, geografii danego kraju, wiedzę o jego instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych,
- socjoznawstwa – wiąże się ono ze zwyczajami, obyczajami, zachowaniem sytuacyjnym i językowym obcej społeczności,
- kulturoznawstwa sensu stricto – dotyczy ono twórców intelektu ludzkiego, tj. literatury, sztuki, muzyki, malarstwa, architektury (Pfeiffer 2001:157-159).

Kulturoznawstwo (niem. *Landeskunde*) obejmuje m.in. kulturę, historię, geografę, politykę oraz wiedzę na temat zachowania w sytuacjach codziennych w kraju docelowym (Bischof, Kessling, Krechel 1999:7). Jak więc można zauważyć, ma charakter interdyscyplinarny, gdyż posiłkuje się wiedzą z różnych dziedzin. M. Erdmenger (1996:31) zwraca uwagę na to, iż kulturoznawstwo zajmuje się zachowaniami ludzi oraz sytuacjami, w których członkowie wspólnoty językowej regulują swoje życie, przy czym kryterium pozwalającym na wybór treści jest ich przydatność w komunikacji. Zdolność do komunikowania się wymaga bowiem nie tylko opanowania sprawności językowych, ale także znajomości kultury kraju docelowego.

## ■ Czemu ma służyć kulturoznawstwo na lekcji języka obcego?

Jak pisze W. Feigs (1993:78), przez długi czas cel lekcji języka obcego, tj. rozwój kompetencji komunikacyjnej, kształtowała wyłącznie wiedza z zakresu leksyki, fonetyki, morfologii i składni. Dopiero w latach 70. XX w. zakwestionowano takie podejście do procesu dydaktycznego, gdyż okazało się, że nie da się zbudować owej kompetencji na samej wiedzy językowej i w związku z tym niezbędny jest także inny rodzaj wiedzy – wiedza o świecie.

W niektórych podręcznikach do nauki języka niemieckiego preferowane jest kulturoznawstwo eksplícitne (niem. *explizite Landeskunde*), gdzie

przekazuje się tylko dane, fakty o krajach niemieckiego obszaru językowego, których przyswojenie sprawdza się potem w zadaniach na zasadzie odpytywania (Meijer, Jenkins 1998:18), podczas gdy o wiele ważniejszą rolę pełni kulturoznawstwo implícitne (niem. *implizite Landeskunde*), pozwalające na przygotowanie uczących się do komunikacji w obcym języku, w konkretnych sytuacjach dnia codziennego, w jakich mogą się oni znaleźć podczas pobytu zagranicznego.

Według M. Erdmengera (1996:25) kulturoznawstwo powinno na lekcji języka obcego służyć:

- przekazywaniu wiedzy o danych obszarach językowych, na których uczący się w przyszłości może się znaleźć,
- dostarczaniu informacji o życiu codziennym w danym kraju, o zjawiskach politycznych, społecznych, kulturowych i gospodarczych,
- wykształceniu pożądanego zachowania językowego w konkretnych sytuacjach oraz poinformowaniu o normach dotyczących zachowania w danej kulturze,
- wspieraniu postaw dalekich od uprzedzeń i gotowości do rewizji przesądów na temat tego, co obce.

W. Hackl i in. (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:6) postulują realizację następujących celów na lekcji języka obcego:

- uwrażliwienie społeczno-kulturowe, które jednakże wymaga zdolności uczącego się do empatii oraz jego gotowości do otwarcia się na to, co inne i obce,
- zaprezentowanie strategii pozwalających na samodzielne zdobywanie wiedzy, tj. informacji i materiałów niezbędnych do wykonania danego zadania,
- pokazanie sposobów łączenia nowo zdobytej wiedzy z już posiadaną, np. dzięki pracy projektowej.

Również zwyczaje świąteczne zasługują na uwzględnienie na lekcji, gdyż stanowią skarbnicę wiedzy o kulturze danej społeczności językowej.

Jak starałam się pokazać powyżej, elementy kulturoznawstwa na lekcji języka obcego pozwalają na właściwe użycie języka poza rzeczywistością szkolną, w realnych sytuacjach komunikacyjnych w kraju docelowym, co więcej wiedza ta umożli-

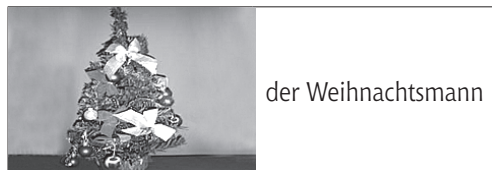
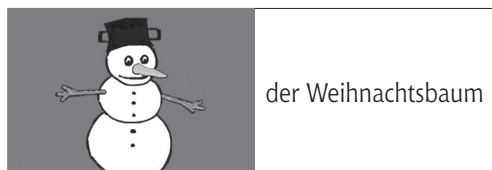
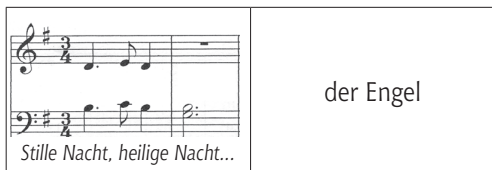
liwia wspieranie wychowania interkulturowego warunkującego otwartość na to, co nowe, inne, tolerancję i nieuprzedzanie się do tego, co nieznanne, obce.

### ■ O ćwiczeniach

Zaproponowane w tym artykule ćwiczenia pozwalają na naukę połączoną z zabawą, na pracę nad słownictwem związanym z Bożym Narodzeniem i są kierowane do uczniów na poziomie podstawowym wszystkich typów szkół. Zestaw kart do gry (dla 2 osób) należy skserować (wraz z kluczem) i wyciąć przed rozdaniem go danej parze uczniów. Karty trzeba rozłożyć tak, by pytania nie były widoczne dla grających.

### ■ Zadanie 1

*Schneidet die Bilder aus und spielt Domino. Arbeitet zu zweit. Wytnijcie obrazki i zagrajcie w domino. Pracujcie we dwoje.*





## ■ Zadanie 2



Wähle eine der unten angegebenen Wendungen und schreibe Weihnachtswünsche an deine deutsche Freundin/deinen deutschen Freund. Entwirf deine eigene Weihnachtsbriefmarke. WYBIERZ JEDEN Z ZAPROPONOWANYCH ZWROTÓW I NAPISZ ŻYCZENIA BOŻONARODZENIOWE DO TWOJEJ KOLEŻANKI/TWOJEGO KOLEGI Z NIEMIEC. ZAPROJEKTUJ WŁASNY BOŻONARODZENIOWY ZNACZEK.








	<div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
--	--

Fröhliche Weihnachten!  
 Frohe Weihnachten!  
 Ein schönes Weihnachtsfest!  
 Gesegnete Weihnachten!  
 Ich wünsche Dir schöne Weihnachtstage!  
 Ich wünsche Dir fröhliche Weihnachten!

## ■ Zadanie 3

Wähle eine Karte und beantworte die Frage! Spiel mit deinem Freund/deiner Freundin. Wer auf die meisten Fragen geantwortet hat, der hat auch das Spiel gewonnen. Überprüft die Antworten im Schlüssel. WYBIERZ KARTĘ I ODPOWIEDZ NA PYTANIE. ZAGRAJ ZE SWOIM KOLEGĄ/SWOJĄ KOLEŻANKĄ. TEN, KTO ODPOWIEDZIAŁ NA NAJWIĘCEJ PYTAŃ, WYGRAŁ. ODPOWIEDZI SPRAWDŹCIE W KLUCZU.

1. Ja/Nein	 <p style="text-align: right;">der Weihnachtsbaum</p>
2. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?	<p>das Weihnachtslied der Weihnachtsbaum          die Geschenke der Weihnachtsmann</p>
3. Ja/Nein	 <p style="text-align: right;">die Kugel</p>

4. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?	<p>die Kerze der Stern          die Kugel die Schokolade</p>
5. die Kugel/die Lebkuchen	
6. Ja/Nein	 <p style="text-align: right;">die Geschenke</p>
7. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?	<p>die Torte die Glocke          die Krippe der Engel</p>
8. Ja/ Nein	 <p style="text-align: right;">die Kerze</p>
9. der Adventskranz/die Geschenke	
10. Ja/ Nein	 <p style="text-align: right;">der Weihnachtsmann</p>
11. der Adventskranz/der Engel	
12. der Engel/die Krippe	

**Schlüssel**

1. Ja/Nein der Weihnachtsbaum
2. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?  
das Weihnachtslied, der Weihnachtsbaum,  
die Geschenke, der Weihnachtsmann
3. Ja/Nein die Kugel
4. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?  
die Kerze, der Stern, die Kugel, die Schokolade
5. die Kugel/die Lebkuchen
6. Ja/Nein die Geschenke
7. Was passt nicht in die Reihe? Co nie pasuje?  
die Torte, die Glocke, die Krippe, der Engel
8. Ja/Nein die Kerze
9. der Adventskranz/die Geschenke
10. Ja/Nein der Weihnachtsmann
11. der Adventskranz/der Engel
12. der Engel/die Krippe

**Bibliografia**

- Bischof M., Kessling V., Krechel R. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Berlin: Langenscheidt.
- Erdmenger M. (1996), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Feigs W. (1993), *Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde*, w: „DaF” 2, s. 78-80.
- Hackl W., Langner M., Simon-Pelanda H. (1998), *Landeskundliches Lernen*, w: „Fremdsprache Deutsch” 1, s. 5-12.
- Meiyer D., Jenkins E.-M. (1998), *Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl?*, w: „Fremdsprache Deutsch” 1, s. 18-25.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

(listopad 2007)

## Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Emanuela Fiksa<sup>1</sup>  
Brzeg

### **D** Weźmy tego byka za rogi, czyli jak na lekcjach języka obcego oswajać idiomy

Bolączką niejednego nauczyciela języka obcego są trudności, jakie sprawia uczniom myślenie w tym języku. Trudności te manifestują się zarówno na obszarze gramatyki<sup>2</sup>, jak i frazeologii.

Idiomy są w dużym stopniu odbiciem kulturowej specyfiki użytkowników danego języka. Ujawniają sposób myślenia i kojarzenia. Wypowiedź pozbawiona idiomów nie brzmi dla mnie do końca „po angielsku”, czegoś w niej brakuje – pewnie właśnie kulturowego odcienia.

Idiom to wyrażenie, którego znaczenie nie jest sumą znaczeń jego elementów składowych i nie da się wywieść z tych znaczeń. Wiele osób uczących się języka obcego wpada w pułapkę, jaką zastawiają frazeologizmy własnego języka. Tłumaczą je na obcy język, tzn. przekładają każdy element idiomu z osobna. Otrzymany twór jest

niepoprawny, a często nawet nieczytelny. Aby zrozumieć idiom, trzeba bowiem być wiernym nie literze, ale duchowi. Co gorsza, uczniowie często posługują się komputerowymi translatorami, co daje czasami komiczne wręcz efekty.

Te kłopoty z idiomami są niewyczerpanym źródłem żartów językowych począwszy od klasycznego „*Thank you from the mountain*”, a kończąc na stosunkowo nowym „*I feel a train to you*”.

Co zrobić, żeby uczniowie zamiast przerabiać polskie idiomy na angielskie, zaczęli używać angielskich? Nie sądzę, żeby na lekcjach należało stronić od polskich frazeologizmów. Drogą wiodącą od polskiego języka idiomatycznego do angielskiego języka idiomatycznego mogłyby być frazeologizmy bliźniacze, występujące w obu językach. Przecież istnieją, jak mawiał Noam

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Brzegu.

<sup>2</sup> Pisałam o tym w artykule E. Fiksa (2004), *Kiedy jest teraz?*, „Języki Obce w Szkole” 4/2004, s. 13.

Chomsky, głębokie struktury, wspólne różnym, odległym od siebie językom. W historii zachodzi także swoista dyfuzja między językami.

Chcąc oswoić ucznia z angielskimi idiomami, można zacząć od frazeologizmów symetrycznych i stopniowo przechodzić do idiomów swoistych dla języka angielskiego.

Tak więc nie będzie problemem zapamiętanie zwrotu *all or nothing*, bo przecież mamy w polskim *wszystko albo nic*. *Back to front* to nasze *tył na przód*. *To take the bull by the horns* to tyle samo co *wziąć byka za rogi*, a *to lay one's cards on the table* to *odsłonić karty*. Nawet jeśli – jak to się dzieje w drugim przykładzie – polski odpowiednik nie jest identyczny, to metafora, na której oba idiomy się opierają, jest ta sama.

Oto inne przykłady:

*poke one's nose into sth* – wściubiać nos w nie swoje sprawy

*on the tip of one's tongue* – na końcu języka

*fall on one's feet* – spaść na cztery łapy

*stand on one's own feet* – stanąć na własnych nogach

*sweep under the carpet* – zamiatać pod dywan

*save one's own skin* – ocalić własną skórę

*lead a cat-and-dog life* – żyć jak pies z kotem

*enough to wake the dead* – taki (głośny), że obu-

dziłby umarłego

*in seventh heaven* – w siódmym niebie

*behind one's back* – za czyimi plecami

*a rip-off* – zdzierstwo

*a daylight robbery* – rozbój w biały dzień

*snow-white* – śnieżnobiały

*sooner or later* – wcześniej czy później

*in the light of* – w świetle (np. dowodów)

*make ends meet* – wiązać koniec z końcem

*take sth to heart* – wziąć sobie coś do serca

*be up to the ears in sth* – tkwić w czymś po uszy

Ponadto Anglicy, podobnie jak my, uważają, że nie ma dymu bez ognia (*There is no smoke without fire*) i że darowanemu koniowi nie zagląda się w zęby (*Never look a gift horse in the mouth*).

Kiedy już pokażemy uczniom, że nie taki diabeł straszny, bo idiomy stanowią także część naszego własnego języka – języka, jakim się posługujemy na co dzień (odkrycie analogiczne do tego, które uczynił bohater Moliera, stwierdzając, że mówi prozą), możemy ich bezpiecznie wypuścić na głębszą wodę idiomów właściwych językowi angielskiemu.

(kwiecień 2008)

Dorota Tomczuk<sup>1</sup>

Lublin



## Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka obcego

### ■ Rola rozumienia ze słuchu w nauce języka obcego

Zrozumienie wysłuchanego tekstu, które można uznać za połowę procesu komunikacyjnego (drugą połowę stanowi odpowiednia reakcja językowa), zakłada gotowość i kompetencję słuchającego do zrozumienia tego, co zostanie powiedziane (Dakin 1981:38). Opanowanie sprawności rozumienia ze

słuchu jest więc podstawą porozumiewania się, a jej kształcenie nierozdzielnie łączy się z innymi obszarami sprawnościowymi. W związku z tym ćwiczenia rozwijające tę sprawność nie mogą być odizolowane od ćwiczenia innych sprawności.

Warto podkreślić, iż dla rozumienia ze słuchu obok kompetencji językowych istotne są elementy pozajęzykowe, takie jak odgłosy i muzyka w tle, jak również wcześniej posiadana wiedza oraz określo-

<sup>1</sup> Dr Dorota Tomczuk jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II.

ne oczekiwania ucznia w stosunku do słuchanego tekstu. Podczas szkolnych zajęć uczeń ma zwykle do czynienia z realistycznym nagraniem, a nie z realnie przeżywaną sytuacją komunikacyjną, w której zrozumienie ułatwiałyby dodatkowo elementy wizualne (gesty mówiącego, mimika itp). Na tym właśnie polega zasadnicza różnica między rzeczywistością komunikacyjną a lekcją, podczas której nauczyciel pracuje zwykle z nagraniem, ale bez pomocy wizualnych, w związku z czym rozumienie ze słuchu na lekcji staje się o wiele trudniejsze niż w rzeczywistości pozaszkolnej.

Jako materiał dydaktyczny są najczęściej wykorzystywane nagrania utrwalone na płytach bądź kasetach dołączane obecnie do niemal każdego podręcznika. Nagrane teksty są przeważnie spreparowane specjalnie dla danego kursu, stąd brzmią one wprawdzie nieco sztucznie, jednak ich użycie jest w pełni uzasadnione. Dzięki pracy z takimi materiałami uczniowie przyzwyczajają się do brzmienia głosów osób mówiących w różny sposób, do wypowiedzi zawierających elementy dialektu itd. Dla grup bardziej zaawansowanych godne polecenia są również autentyczne nagrania: słuchowiska, reportaże, audycje. Są one wprawdzie przeważnie dość trudne językowo, jednak po starannym opracowaniu zestawu ćwiczeń ułatwiających rozumienie praca z nimi może być bardzo efektywna, przynosząc przy tym uczniom i nauczycielowi wiele satysfakcji.

Ważny rodzaj tekstów i cenną pomoc w nauce języka obcego stanowią także piosenki w języku obcym, które nadają się do zastosowania praktycznie na każdym poziomie nauczania. Szczególnie dobrze nadają się do ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, ponieważ są one autentycznym, niepreparowanym materiałem przeznaczonym do słuchania.

## ☐ **Formy rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu**

W typologii ćwiczeń dotyczących rozumienia ze słuchu rozróżnia się trzy grupy zadań: przeznaczonych do wykonywania przed wysłuchaniem, bezpośrednio podczas słuchania oraz po wysłuchaniu tekstu (Dahlhaus 1994:52).

Celem pierwszej grupy ćwiczeń jest wprowadzenie uczniów w tematykę, ale także ich zmo-

tywowanie i wzbudzenie określonych oczekiwań oraz aktywizacja posiadanej wiedzy. Przydatne są asocjogramy, impulsy wizualne (ilustracje, zdjęcia, szkice), ale również impulsy akustyczne (odgłosy, dźwięki, muzyka). Wskazane jest wstępne omówienie tematu, połączone z podaniem kluczowych słów, ułatwiające późniejsze zrozumienie tekstu, a także ćwiczenia, których celem jest przyporządkowanie (obrazu i tekstu, obrazu i obrazu, tekstu i tekstu) lub ustalanie właściwej kolejności (obrazków, tekstów). Pomocne może stać się również omówienie tekstu czytanego o podobnej tematyce lub wręcz – przy słuchowiskach o szczególnie wysokim stopniu trudności – krótkie streszczenie.

Podczas słuchania nagrania zadaniem uczniów jest skupienie się na zrozumieniu tekstu, przy czym podczas pierwszej prezentacji wskazane jest dążenie do zrozumienia globalnego, wyłaniającego najistotniejsze informacje, a dopiero podczas następnego słuchania należy koncentrować się na rozumieniu szczegółowym. Typami ćwiczeń proponowanych na tym etapie są formułowanie pytań ogólnoinformacyjnych, następnie rekonstruowanie akcji i charakterystyka postaci przez pytania i odpowiedzi, wypisywanie najważniejszych informacji z tekstu (poszczególnych nazw, miejsc, liczb), jak również śledzenie wydrukowanego tekstu podczas słuchania, uzupełnianie luk, rozstrzyganie, które z podanych informacji są zawarte w tekście (kwiz prawda-fałsz), odpowiedzi na pytania ogólne (kto, gdzie, kiedy, ile osób), przyporządkowanie informacji (np. strzałkami), ustalanie właściwej kolejności wydarzeń i inne.

Ostatnim etapem ćwiczeń kontrolujących rozumienie tekstu są zadania wykonywane po odsłuchaniu nagrania, polegające na udzielaniu odpowiedzi na pytania dotyczące treści słuchowiska, przyporządkowywaniu podtytułów do fragmentów, formułowaniu streszczeń, uzupełnieniu tabeli informacjami z tekstu. Dodatkowo można wprowadzić ćwiczenia dotyczące pracy nad słownictwem, polegające na poszukiwaniu synonimów i antonimów do wyrażen pojawiających się w tekście lub dokładnym wyjaśnianiu znaczeń poszczególnych wyrażen i zwrotów. Na zakończenie wskazana jest dyskusja na temat problemów związanych z tekstem, mająca charakter podsumowujący i uzupełniający (Strauss 1994:57). Jako dodatkowe ćwiczenie ustne intere-

sujące może się stać konstruowanie dialogów na temat wysłuchanego tekstu (wcielanie się uczniów w poszczególne postacie), niekoniecznie jednak polegające na wiernym odtwarzaniu poszczególnych scenek, ale np. zmianie czasu bądź miejsca akcji, konstruowaniu alternatywnego dalszego ciągu wydarzeń itd. Tego typu wariacje tematyczne mogą znaleźć zastosowanie również jako praca pisemna, w której uczeń ma za zadanie transformację tekstu słuchowiska na inny rodzaj tekstu, np. monolog (dziennik) jednego z bohaterów, reportaż prasowy z wydarzeń lub opowiadanie.

## Ekskurs

Jako przykład lekcji integrującej rozwój wszystkich sprawności językowych ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia ze słuchu wybrałam zajęcia, podczas których nauczyciel wykorzystuje utwór znanego niemieckiego wykonawcy Herberta Grönemeyera *Mambo*<sup>2</sup>. Zajęcia może rozpoczynać napisanie na tablicy znajomo brzmiącego tytułu i poproszenie uczniów o podanie swobodnych skojarzeń wiążących się z tym słowem, co z kolei umożliwi stworzenie asocjogramu i zarazem będzie stanowiło wstępną fazę pracy nad tekstem. Kolejnym krokiem będzie prezentacja zdjęcia zatłoczonej, zakorkowanej ulicy miejskiej, a zadaniem uczniów będzie omówienie sytuacji na obrazku oraz wyrażenie (np. w formie krótkich monologów) przypuszczalnych myśli i uczuć ludzi unieruchomionych w samochodach. Po krótkiej dyskusji o tematach, których mogłyby dotyczyć słuchowiska związane z taką sceną, nauczyciel może odtworzyć kilka różnych fragmentów muzycznych, pytając, który z nich najbardziej pasuje do takiej sceny, a jeśli żaden, to jaki typ muzyki zdaniem uczniów wchodziłby w grę.

Na zakończenie części ćwiczeń wstępnych, przygotowujących uczniów do zrozumienia tekstu, nauczyciel powinien objaśnić słownictwo związane z tematem ruchu ulicznego (m.in. wykorzystując do tego celu uprzednio prezentowane zdjęcie), a szczególną uwagę zwrócić na wyrażenia potoczne pojawiające się w tekście piosenki

(*hupfen – Hupkonzert, drehen, Runden, die Motoren donnern, keinen Parkplatz finden, Politessen lauern wie Panther* itd.).

Wreszcie nauczyciel prezentuje nagranie (dwukrotnie, uczniom mniej zaawansowanym można przy drugim słuchaniu dla ułatwienia zrozumienia wręczyć słowa piosenki):

*Mambo*

*Ich hass' nichts mehr als mich zu verspäten.*

*Die Sonne brennt und im Auto ist's heiß.*

*Ein Hupkonzert wie von tausend Trompeten.*

*Ich will zu dir.*

*Nun steh' ich hier.*

*So'n Scheiß'.*

*Aaaah, ich drehe schon seit Stunden hier so meine Runden.*

*Es donnern die Motoren, es dröhnt in meinen Ohren.*

*Ich finde keinen Parkplatz, ich komm' zu spät zu dir, mein Schatz.*

*Du sitzt bei Kaffee und Kuchen, und ich muss weiter suchen.*

*An jeder Ecke steh'n Politessen, lauern wie Panther zum Sprung bereit.*

*Du kannst nicht parken, das kannst du vergessen.*

*Haben alles im Griff weit und breit.*

*Aaaah...*

*Auto fängt an zu kochen, Herz an zu pochen.*

*Werde langsam panisch, klitschnass durchschwitzt.*

*Es ist nicht zu fassen, solche Automassen.*

*Hab'n die kein Zuhause?*

*Ich will zu dir.*

*Aaaah...*

Po etapie ćwiczeń sprawdzających globalne zrozumienie tekstu (kto, gdzie, dlaczego) uczniowie powinni zdecydować, czy muzyka w tym utworze pasuje do jego treści. Niewątpliwie dojdą do wniosku, iż mimo że rytm mambo w pierwszej chwili wydaje się być zaskakujący w połączeniu z tematem ruchu drogowego, to jednak południowoamerykański charakter muzyki, oddający licznymi powtórzeniami zdające się nie mieć końca krążenie bohatera po ulicach, doskonale pasuje do tematu zatłoczenia miejskich ulic w porze szczytu komunikacyjnego.

<sup>2</sup> Materiały związane z opracowaniem tego utworu pochodzą z książki S. Wenkums (2000), *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt.

Do kolejnego etapu pracy nad wysłuchanym tekstem można wykorzystać serię obrazków, z których uczniowie podczas ponownego słuchania wybierają te pasujące do tekstu piosenki, a następnie omawiają dokładnie, jakie sytuacje są na nich przedstawione. Na zakończenie uczniowie w parach lub trzyosobowych grupach opracowują krótkie dialogi i wcielają się w następujące osoby: dziewczyna czeka na chłopaka, ten się spóźnia, dosiada się wspólny znajomy, ma ochotę pogłębić znajomość; chłopak nie może dojechać na spotkanie z powodu korków, po wyznaczonej godzinie spotkania zjawia się na umówionym spotkaniu, widzi dziewczynę w towarzystwie innego, chce się go pozbyć; znajomy przypadkiem spotyka dziewczynę, którą od dawna jest zainteresowany, pyta ją, na kogo czeka, próbuje ją przekonać, żeby nie czekała dłużej. Po prezentacji przygotowanych dialogów na forum klasy nauczyciel może na zakończenie jeszcze raz odtworzyć utwór, zachęcając uczniów do wspólnego śpiewania.

### Bibliografia

Arendt M. (1990), *Ganzheitliche Schulung des Hörverstehens. Plädoyer gegen Komponentenübungen*, „Fremdsprachenunterricht” 10/11, s. 489-493.

- Bimmel P. i in. (1992), *Verstehen üben, verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger*, „Fremdsprache Deutsch” 7: Hörverstehen, s. 12-16.
- Butzkamm W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: A. Francke.
- Dahlhaus B. (1994), *Fertigkeit Hören*, München: Goethe-Institut.
- Dakin J. (1981), *Vom Drill zum freien Sprechen. Übungsformen für Sprachlabor und Klassenraum*, München: Langenscheidt-Longman.
- Hirschfeld U. (1992), *Wer nicht hören will... Phonetik und verstehendes Hören*, „Fremdsprache Deutsch” 7: Hörverstehen, s. 17-20.
- Neuner G. u.a. (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Schumann A. i in. (1984), *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*, Tübingen: Gunter Narr.
- Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Strauss D. (1994), *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Ur P. (1987), *Hörverstehensübungen*, München: Max Hueber.
- Wenkums S. (2000), *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt.

(kwiecień 2008)

Marzanna Pogorzelska<sup>1</sup>  
Kędzierzyń Koźle

## Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Stereotypy. Rasizm

Po lekcji o dyskryminacji wprowadzającej w tematykę tolerancji i praw człowieka zamieszczonej w jednym z poprzednich numerów *Języków Obcych w Szkole*<sup>2</sup> możemy kontynuować cykl, przeprowadzając kolejne zajęcia. Teraz proponuję lekcje o stereotypach i rasizmie.

### Stereotypy

Lekcja pomoże uświadomić uczniom, czym są stereotypy i jak często nawet nieświadomie posługujemy się nimi. Zajęcia dotyczące stereotypów mogą być wprowadzeniem do tematu różnych rodzajów

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i opiekunką Szkolnej Grupy Amnesty International w I Liceum Ogólnokształcącym w Kędzierzynie Koźlu.

<sup>2</sup> M. Pogorzelska (2008), *Lekcja języka – lekcją praw człowieka*, „Języki Obce w Szkole” 3/2008, s. 97-100.

dyskryminacji, np. rasizmu i antysemityzmu. Poniższy scenariusz jest częściowo oparty na ćwiczeniu *Euro – rail... zamieszczonym w podręczniku All different – all equal – education pack* (European Youth Centre – Council of Europe, 1995).

Temat: Stereotypes

Liczba uczniów: około 15

Czas: 45 minut

Potrzebne materiały: kopia *Listy pasażerów* dla każdego ucznia, kopie załączonego komiksu

Przebieg zajęć:

- Proszę uczniów, aby wyobrazili sobie, że właśnie wsiadają do pociągu relacji Lizbona – Moskwa; czeka ich więc długa droga.
- Rozdaję kopie *Listy pasażerów* i proszę, by uczniowie zdecydowali, z którymi trzema osobami z listy chcieliby siedzieć w jednym przedziale, a z którymi trzema nie chcieliby dzielić przedziału, i zaznaczyli je na liście.

### **Lista pasażerów**

1. A Serbian soldier
2. A young artist who is HIV positive
3. A Roma man (Gypsy) just released from prison
4. A Swiss banker
5. A person mentally sick
6. A skinhead from Sweden
7. A policeman
8. A Spanish businesswoman
9. A German rapper
10. An African woman selling leather products
11. A Dutch feminist
12. An unemployed from Russia
13. A blind guitarist from Austria
14. A Japanese tourist
15. An American

Źródło: *All different – all equal – education pack*, European Youth Centre – Council of Europe, 1995.

- Po około pięciu minutach uczniowie formują 4-, 5-osobowe grupy, przedstawiają swoje wybory i porównują je.
- Proszę uczniów, aby w dyskusji spróbowali wyłonić wspólną listę pasażerów: trzech osób, z którymi najbardziej, i trzech, z którymi najmniej chcieliby podróżować. Następnie uczniowie przedstawiają na forum swój wybór.
- Podkreślam, że prawie z każdą grupą wiąże się jakiś stereotyp – proszę o podzielenie

się przykładami stereotypów, które funkcjonowały podczas wykonywania ćwiczenia (np. „a soldier from Serbia – aggressive, dangerous”).

- Zwracam uwagę uczniów, że opisy pasażerów – choć krótkie i mówiące tylko o części tożsamości danej osoby potrafiły przywołać stereotyp.
- Wspólnie podejmujemy próbę definicji pojęcia *stereotype* (np. „shared opinions or beliefs about a group of people, based on simplified images”) i zapisujemy ją na tablicy.
- Rozdaję uczniom kopie komiksu i proszę o zapoznanie się z nim, krótko omawiamy przedstawioną tam sytuację.
- Kończąc zajęcia, proszę uczniów o zastanowienie się, jakie skutki mogą mieć stereotypy w naszym codziennym życiu. Uczniowie mogą zrobić to w grupach, po kilku minutach proszę o zaprezentowanie odpowiedzi.

## **▣ Rasizm**

Proponowana przeze mnie lekcja dotycząca rasizmu – jednego z przejawów dyskryminacji wypisanych na pierwszej lekcji z cyklu – zawiera w sobie kilka elementów: wysłuchanie utworu, przeczytanie wiersza i krótkiego komiksu. Możemy ją przeprowadzić na dwóch godzinach lekcyjnych. Jeżeli zdecydujemy się realizować dodatkową lekcję – proponuję dodatkowe ćwiczenia oznaczone przeze mnie gwiazdką. Pretekstem może być Międzynarodowy Dzień Walki z Dyskryminacją Rasową (21 marca), Międzynarodowy Dzień Tolerancji (16 listopada) lub Dzień Praw Człowieka (10 grudnia).

Temat: Racism

Liczba uczniów: około 15

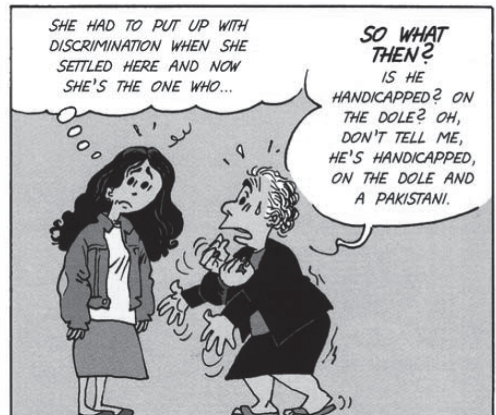
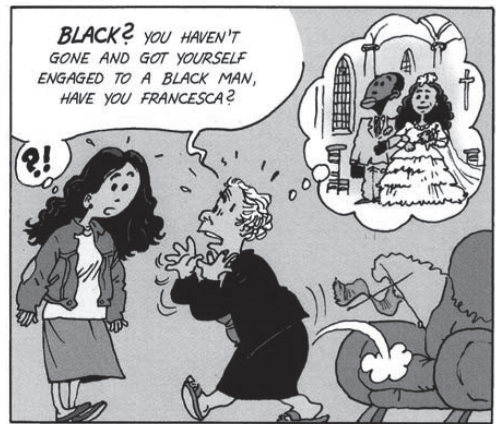
Czas: 45 minut

Potrzebne materiały: kopia załączonego komiksu, kopie tekstu i nagranie piosenki Tracy Chapman *Across the lines*, kopie wiersza Langstona Hughes’a *Ku-Klux*

Przebieg zajęć:

- Rozdaję uczniom kopie tekstu piosenki Tracy Chapman *Across the lines*, słuchamy utworu, następnie wyjaśniamy niezrozumiałe fragmenty; zadaję uczniom pytania sprawdzające zrozumienie tekstu utworu.

THE FIANCÉ



Źródło: What? Me? A Racist?, Council of Europe, 1998.



**Across the lines, Tracy Chapman**(z płyty *Crossroads*)

Across the lines  
Who would dare to go  
Under the bridge  
Over the tracks  
That separates whites from blacks.

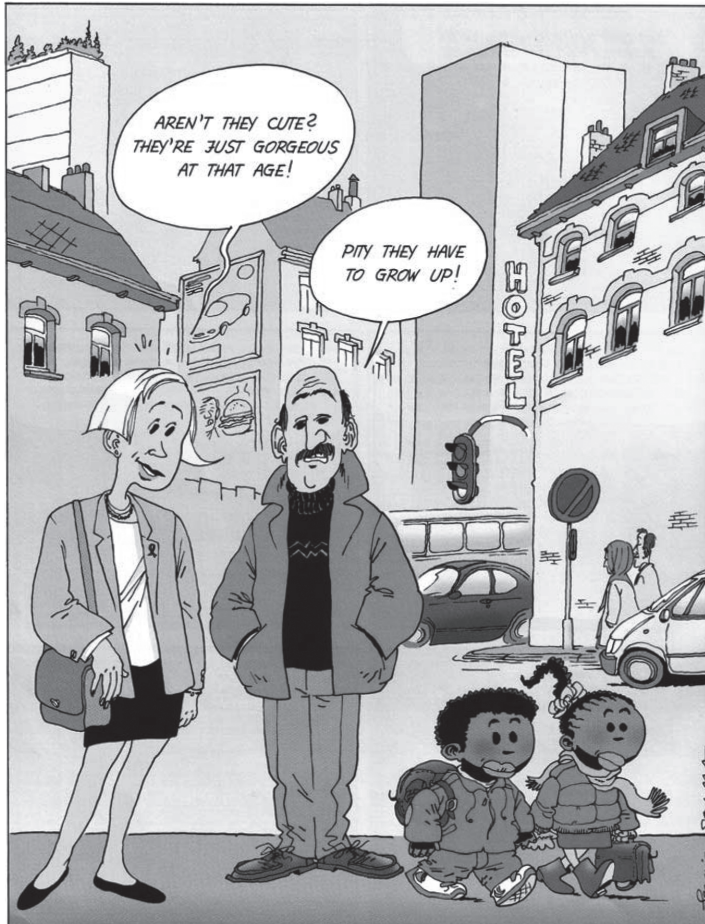
Choose sides  
Or run for your life  
Tonight the riots begin  
On the back streets of America  
They kill the dream of America.

Little black girl gets assaulted  
Ain't no reason why  
Newspaper prints the story  
And racist tempers fly.

Next day it starts a riot  
Knives and guns are drawn  
Two black boys get killed  
One white boy goes blind.

Little black girl gets assaulted  
Don't no one know her name  
Lots of people hurt and angry  
She's the one to blame.

- \*Dzielę uczniów na grupy i proszę, aby zredagowali notatkę prasową, w której krótko (w 7-10 zdaniach) opiszą wydarzenie z piosenki, muszą użyć swojej wyobraźni, bo utwór nie podaje wielu informacji. Po 15 minutach przedstawiają swoje prace.
- Rozdaję uczniom kopie wiersza i proszę o przeczytanie lub czytanie utworu na głos, wyjaśnianie

**Irresponsible remarks**

Źródło: *What? Me? A Racist?*, Council of Europe, 1998.

my niezrozumiałe fragmenty i zwroty, zadaję uczniom pytania sprawdzające zrozumienie tekstu utworu.

**Ku Klux, Langston Hughes**

They took me out  
To some lonesome place.  
They said, „Do you believe  
In the great white race?”

I said, „Mister,  
To tell you the truth,  
I'd believe in anything  
If you'd just turn me loose”.

The white man said, „Boy,  
Can it be  
You're a-standin' there  
A-sassin' me?”

They hit me in the head  
And knocked me down.  
And then they kicked me  
On the ground.

A klansman said, „Nigger,  
Look me in the face –  
And tell me you believe in  
The great white race”.

- \*Proszę uczniów, aby w parach odegrali krótką scenkę, która będzie rozmową bohatera wiersza z przyjacielem o tym, co się stało. Zwracam uwagę, aby „przyjaciel”

aktywnie uczestniczył, zadając pytania dotyczące wydarzenia. Po 10 minutach proszę pary o zaprezentowanie scenek.

- Rozdaję uczniom kopię komiksu, omawiamy zachowanie przedstawionych tam osób, wyjaśniamy znaczenie tytułu (*Irresponsible remarks*).
- Piszę na tablicy słowo *Racism* i proszę uczniów o podanie możliwych przejawów rasizmu – nie tylko na podstawie tekstów i komiksu, ale też własnych doświadczeń.
- Zapisuję na tablicy propozycje uczniów (np. „*racist jokes, irresponsible remarks, bad treatment, teasing, bullying, beating, activity of racist organizations, persecution*”).
- Kończąc lekcję, pytam uczniów, czy spotkali się z jakimiś hasłami, inicjatywami lub organiza-

cjami, których zadaniem jest przeciwdziałanie rasizmowi. Jeżeli uczniowie nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie, proszę, aby jako zadanie domowe postarali się wyszukać w Internecie informacje na ten temat.

Lekcje dotyczące stereotypów i rasizmu są znakomitą okazją do ćwiczenia różnych umiejętności językowych – mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu. Ponadto są sposobnością do żywej dyskusji na lekcji języka. Jest to tym cenniejsze, że wiemy, jak trudno czasami nauczycielom zachęcić uczniów do rozmowy w języku obcym. Poza korzyściami językowymi obydwaj scenariusze, odwołując się do sytuacji życia codziennego pozwalają uczniom na refleksję dotyczącą ich stosunku do inności, stereotypów i uprzedzeń.

(luty 2008)

Karolina Ekes<sup>1</sup>  
Warszawa



## O starości na łacinie

Przed naszymi uczniami roztaczają się trudy wkraczania w dorosłość. Zadają oni mniej lub bardziej zakamuflowane pytania, czy młodość nie jest najpiękniejszym okresem, po którym można się spodziewać tylko zgorzknienia. Czy dorosły może być szczęśliwy? Jeżeli tak, to dlaczego starsi często zrzędzą, sprzeciwiają się temu, co nowe i szalone, albo narażają się na śmieszność, udając młodych. Czy senior może patrzeć na młodego, życzliwie mrużyć oko i twierdzić, że nie chciałby jeszcze raz być na jego miejscu? Czy za niechęcią do starszych nie kryje się sprzeciw wobec konieczności pożegnania się z beztróską i chęć ucieczki przed czasem, w którym trzeba, służące dzieciom do zabawy, *nuces relinquere* (Persjusz, *Satyry* 1,10)? Tym i innym problemom skutecznie pomogą zaradzić starożytni. Patos rozterek egzystencjalnych rozproszy skupienie się na gramatyce.

Przytoczone przez Lukiana (*Saturnalia* 9) przysłowie o greckim pochodzeniu *Bis pueri senes stwa-*

rza okazję do poszukiwania cech wspólnych starości i młodości. Są tacy, którzy uważają, że obie grupy wiekowe łączy przekonanie, że wszystkim im wolno: pierwszym, bo są młodzi, a drugim, bo są starzy (wynika z tego, że tylko my, w wieku średnim, jesteśmy poważni). U poetów można jednak znaleźć topos zgrzybiałego starca, którego z młodym łączy wzajemna niechęć. Katullus, zachęcając Lesbię do słynnego mnożenia pocałunków, deklaruje lekceważenie starców, którzy krzywym okiem patrzą na miłość:

„*Vivamus, mea Lesbia, atque amemus,  
rumoresque senum severiorum  
omnes unius aestimemus assis!*”

Podobnie antytetyczne ujęcie mamy u Owidiusza w *Metamorfozach* (Ov., *Metam.* 9.551):

„*lura senes norint, et quid liceatque nefasque  
fasque sit, inquirant, legumque examina servent.  
conveniens Venus est annis temeraria nostris.*

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

*quid liceat, nescimus adhuc, et cuncta licere credimus, et sequimur magnorum exempla deorum.*"

Nie bez znaczenia jednak jest to, że słowa spisane przez Owidiusza wypowiedziała Byblida, kazirodco zakochana w rodzonym bracie.

*Senectus* również jako przeciwieństwo młodości, która jest *iucunda*, określa epitet *molestus* w powszechnie znanym hymnie:

*„Gaudeamus igitur  
iuvenes dum sumus  
post iucundam iventutem  
post molestam senectutem  
nos habebit humus.”*

U starszych ludzi obserwuje się zmiany w powierczowości, sprawności fizycznej oraz przytępienie zmysłów od około 65. roku życia. Pojawiają się problemy z pamięcią – raczej krótkotrwałą, niekoniecznie długotrwałą. Starość jednak, np. według św. Hieronima, może się też wiązać z pozytywnymi skutkami. Przekonując młodszego o 7 lat św. Augustyna o bystrzejszej lotności umysłu starszego człowieka, daje on takie porównanie: *„Bos lassus fortius figit pedem”* (Listy, 102,2). Starość wiąże się ze spadkiem sprawności fizycznej, lecz inne aspekty kondycji ludzkiej mogą się z wiekiem poprawić. Gromadzenie doświadczeń może zaowocować mądrością.

Przejdźmy do tekstu głównego, do fragmentów z *De senectute* Cyserona. Wykazanie się znajomością treści przetłumaczonego dialogu zapowiadam wcześniej jako jedną z okazji do otrzymania oceny celującej, nie brak więc na lekcji chętnych do przedstawienia klasie głównych myśli dzieła i zgodnego z treścią rozwinięcia poniższych fragmentów<sup>2</sup>:

II 4 *„Quam [senectutem] ut adipiscantur omnes optant, eandem accusant adeptam; tanta est stultitiae inconstantia atque perversitas.”*

II 5 *„...naturam optimam ducem tamquam deum sequimur eique paremus; a qua non veri simile est, cum ceterae partes aetatis bene descriptae sint, extremum actum tamquam ab inerti poeta esse neglectum. Sed tamen necesse fuit esse aliquid extremum et, tamquam in arborum bacis terraeque fructibus*

*maturitate tempestiva quasi vietum et caducum, quod ferundum est molliter sapienti.”*

V 15 *„Etenim, cum complector animo, quattuor reperio causas, cur senectus misera videatur: unam, quod avocet a rebus gerendis; alteram, quod corpus faciat infirmius; tertiam, quod privet fere omnibus voluptatibus; quartam, quod haud procul absit a morte.”*

VIII 26 *„Sed videtis, ut senectus non modo languida atque iners non sit, verum etiam sit operosa et semper agens aliquid et moliens, tale scilicet quale cuiusque studium in superiore vita fuit.”*

X 33 *„Cursus est certus aetatis et una via naturae, eaque simplex, suaque cuique parti aetatis tempestivitas est data, ut et infirmitas puerorum, et ferocitas iuvenum et gravitas iam constantis aetatis et senectutis maturitas naturale quiddam habeat, quod suo tempore percipi debeat.”*

XVIII 65 *„At sunt morosi et anxii et iracundi et difficiles senes. Si quaerimus, etiam avari; sed haec morum vitia sunt, non senectutis.”*

Warto przy okazji zauważyć, że czasem spotykana u seniorów podejrzliwość, zniecierpliwienie i nerwowość bywają spowodowane dość powszechnym ubytkiem słuchu, z którym można sobie poradzić za pomocą aparatów.

XXIII 85 *„Quod si in hoc erro, qui animos hominum immortalis esse credam, libenter erro; nec mihi hunc errorem, quo delector, dum vivo, extorqueri volo.”*

Kolejnym elementem lekcji niech będzie próba wykorzystania zdobytych informacji w praktyce. Metodą burzy mózgow uczniowie przygotowują pytania, które zadadzą swym babciom, dziadkom lub zaawansowanym wiekiem sąsiadom, przygotowując w ramach pracy domowej wywiad lub klasyczny dialog. Gdy prowadziłam taką lekcję, zauważyłam, że większość uczniów podchodzi do sprawy z wielką delikatnością. Pytają się nawzajem, czy w ogóle można ze starszymi rozmawiać o starości, boją się sprawić przykrość swym rozmówcom, niektórym zdaje się nawet, że to niegrzecznie przy seniorach wypowiadać słowo starość. Większość pytań była zainspirowana dopiero co przetłumaczonymi tekstami, inne stanowiły owoc młodszej wrażliwości i fantazji. Przejawów ageizmu (uprzedzenia dla osób starszych) nie zaobserwowałam wśród

<sup>2</sup> <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/senectute.shtml>.

uczniów, choć zapytani, przyznawali, że zjawisko nie jest im nieznane.

O wadze poruszonego tematu przekonałam się na kolejnej lekcji, gdy się okazało, że starsi w przeważającej większości byli bardzo zadowoleni z próby o rozmowę. Informacje na temat chorób i wspomnienia przeplatały się z raczej dominującymi przejawami poczucia humoru seniorów, którzy na przykład nie wiedzą, co to starość, bo się staro nie czują. Jeden z dziadków, mówiąc wnukowi o sytuacji człowieka po siedemdziesiątce, odwołał się do wiersza *Ludziom złotego wieku*.

*Jak ja się czuję?*

*Kiedy ktoś zapyta, jak ja się dziś czuję,  
grzecznie odpowiadam, że „dobrze, dziękuję”.  
To, że mam artretyzm – to jeszcze nie wszystko,  
astma mi dokucza, mówię z zadyszka,  
puls słaby, krew moja w cholesterol bogata...  
Lecz dobrze się czuję jak na swoje lata.  
Bez laseczki teraz chodzić nie mogę,  
choć zawsze wybieram najłatwiejszą drogę.  
W nocy przez bezsenność bardzo się morduję,  
ale przyjdzie rano... znów dobrze się czuję!  
Mam zawroty głowy, pamięć figle płata,  
lecz dobrze się czuję jak na swoje lata.  
Z wierszyka mojego ten sens się wywodzi,  
że kiedy starość i niemoc przychodzi –  
to lepiej się godzić ze strzykaniem kości  
i nie opowiadać o swojej słabości.  
Zaciskając zęby, z tym losem się pogódź  
i wszystkich wokół chorobami nie nudź!  
Powiadają, starość okresem jest złotym,  
kiedy spać się kładę, zawsze myślę o tym.  
„Uszy” mam w pudełku, „zęby” w wodzie studzę,  
„oczy” na stoliku, zanim się obudzę.  
Jeszcze przed zaśnieciem ta myśl mnie nurtuje,  
czy to wszystkie części, które się wyjmuję.  
Za czasów mej młodości – mówię bez przesady –  
mało takich było, by mi dali rady.  
W średnim wieku jeszcze tyle sił zostało,  
żeby bez zmęczenia przetańczyć noc całą.  
A teraz na starość czasy się zmieniły –  
spacerkiem do sklepu, z powrotem „bez siły”.  
Dalsza rada dla tych, którzy się starzeją –  
niech zacisną zęby i z życia się śmieją!  
Kiedy wstaną rano, części pozbierają,  
niech rubrykę zgonów w prasie przeczytają.*

*Jeśli ich nazwiska tam nie figurują,  
to znaczy, że zdrowi i dobrze się czują.*

(O. Budafole)

Jeden uczeń przetłumaczył dziadkowi zdanie „*At non est voluptatum tanta quasi titillatio in senibus*” (Cic., *De senect.* XIV, 47) i zapytał, czy ten się z nim zgadza. Burząca skądinąd niesłuszny stereotyp odpowiedź, jaką otrzymał, sprawiła, że z dumą opowiadał o swym dziadku nie tylko podczas lekcji. Uczennica zaangażowana w pracę wolontariacką opowiedziała o swoim doświadczeniu z ludźmi cierpiącymi na chorobę Alzheimera. Kilku dziadków jednak znało na pamięć po łacinie więcej sentencji niż wnuczeta. Podczas lekcji uczniowie odczuli pragnienie roztrząsania dylematów moralnych związanych z eutanazją i istnieniem domów spokojnej starości.

Znaleźli się również tacy, którzy z entuzjazmem przyjęli propozycję odtworzenia eksperymentu amerykańskiej psycholog Pat Moore<sup>3</sup>. Po kilku dniach przygotowani chętni obwiązali sobie nogi bandażami, przymocowując do nich obciążające kawałki metalu (pożyczone od nauczycielki chemii), nogi stały się ociążałe i mniej sprawne. Wsadzone do uszu koreczki utrudniały kontakt z ludźmi. Ojciec jednej uczennicy, okulista, dostarczył eksperymentatorom specjalne soczewki kontaktowe, dzięki którym nie widzieli zbyt wiele i na przystanku byli zmuszeni prosić o pomoc w ustaleniu, jaki jedzie autobus. Prawdziwym dziełem sztuki było to, czego dokonała studentka ASP, zawodowo zajmująca się charakteryzacją. Biorący udział w eksperymencie zaczęli naprawdę wyglądać na ludzi starych i schorowanych. Zadaniem, które mieli wykonać, było zrobienie ciężkich zakupów, wykupienie przepisanych leków, na które musiało zabraknąć trochę pieniędzy i dotarcie ze wszystkim do położonego w drugiej części miasta, nieznanego im miejsca, w którym czekałi uczniowie niebiorący bezpośredniego udziału w eksperymencie i zaproszeni przez uczniów dwaj seniorzy, z którymi wcześniej zrobione wywiady wzbudziły duże zainteresowanie.

Doświadczenie *senectutis molestae*, zmęczenie i oburzenie, że eksperymentatorom nikt sam

<sup>3</sup> Ph. G. Zimbardo (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN, s. 211.

z siebie nie proponował pomocy, że gdy prosili o nią, raz spotkali się z niechęcią, w autobusie nie zawsze ustępowano im miejsca, a gdy byli sami, już nie chciało się im ze wszystkiego śmiać, trochę się wstydzili i byli wściekli na ludzi tak obojętnych i zajętych swoimi sprawami. Wszystko to w trakcie omawiania dość szybko ustąpiło miej-

sca radości z przeprowadzonego eksperymentu i poszerzenia umiejętności rozumienia drugiego człowieka. Tchnące poczuciem humoru, życzliwością i mądrością spokojne wypowiedzi dwojga seniorów nabrały charakteru pociągającej tajemnicy człowieka, który budzi szacunek.

(listopad 2007)

Joanna Kucharzyk<sup>1</sup>  
Kraków

## **D** Metoda projektów w szkole o profilu technicznym sposobem na zainteresowanie literaturą

W związku z organizowanym w naszej szkole Konkurs recytatorskim poezji niemieckojęzycznej zaproponowałam klasie IV Technikum Łączności wykonanie projektu polegającego na przygotowaniu plakatów prezentujących poetów i pisarzy, którzy tworzyli w języku niemieckim. Uczniowie, do których się zwróciłam, przyjęli moją propozycję z dużym zainteresowaniem.

Korzystając z różnych źródeł informacji (Internet, encyklopedia), uczniowie mieli się zastanowić, jakich wybitnych poetów i pisarzy z krajów niemieckojęzycznych chcieliby umieścić na plakatach. Oto jak przebiegały prace nad projektem.

### **Organizacja i planowanie pracy**

Na ten etap przeznacziliśmy jedną godzinę lekcyjną. Na początku lekcji sformułowaliśmy temat projektu: *Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller*.

Następnie uczniowie przedstawili swoje propozycje. Zdecydowaliśmy, że plakaty będą poświęcone następującym przedstawicielom literatury niemieckojęzycznej: Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Heinrich Heine, Friedrich Hölderlin, Rainer Maria Rilke, Franz Werfel, Bertolt Brecht, Erich Kästner.

Uczniowie podzielili się na osiem dwuosobowych zespołów, które wybrały jedną z postaci. Następnie omówiliśmy dokładnie, jak powinny być

opracowane plakaty, oraz kryteria, według których będą oceniane (przekaz informacji, estetyka).

Ułożyliśmy plan działań. Uczniowie otrzymali zadanie, aby w ciągu najbliższych dwóch tygodni zebrać informacje biograficzne na temat wybranych poetów lub pisarzy (*Biographie*) oraz opracować listę ich najważniejszych dzieł literackich (*Werke*).

Następne zadanie polegało na przygotowaniu przez uczestników projektów szaty graficznej plakatów oraz zdjęć, które miały być na nich zamieszczone. Określiśmy również terminy realizacji poszczególnych etapów projektu oraz prezentacji gotowych prac.

### **Prezentacja przygotowanych materiałów**

Podczas dwóch godzin lekcyjnych omówiliśmy z uczniami przygotowany przez nich samodzielnie w domach materiał. Sprawdziliśmy gramatyczną i ortograficzną poprawność tekstów.

### **Prezentowanie zdjęć oraz szaty graficznej plakatu**

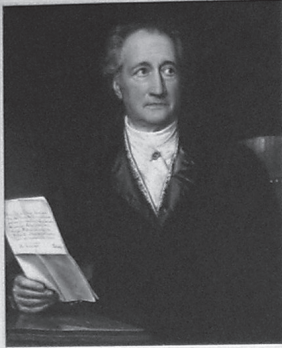
Uczestnicy projektu przynieśli na lekcję (jedna godzina) portrety lub fotografie wybranych przez siebie poetów i pisarzy oraz osób i miejsc z nimi związanych. Zaproponowali również opracowanie graficzne plakatów. Niektóre zespoły zdecydowały się także zamieścić na plakatach wiersze poetów.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Łączności w Krakowie.

**Prezentacja plakatów i ocena projektu**

Podczas ostatniej lekcji przeznaczanej na projekt uczestnicy powiesili swoje plakaty w pracowni

językowej. Wraz ze wszystkimi uczniami dokonałam oceny wykonanych prac zgodnie z wcześniej ustalonymi kryteriami.



JOHANN WOLFGANG  
GOETHE

*Biographie*

- 1749 Goethe wird am 28. August in Frankfurt am Main als Sohn des Frankfurter Oberrats geboren.
- 1750 Erste Familie war eine wohlhabende und angesehene Patrizierfamilie.
- 1759 Frankfurt wird von den Franzosen besetzt.
- 1760 Hier von Theodor Wälchli das Goethebild in seiner Residenz.
- Goethe erhält dadurch viel literarisches Theater.
- Er erhält auch viele epische Studien. Goethe schenkt von Jugend auf.
- 1761 Goethe kommt als Student nach Leipzig. Er erhält Kunstunterricht bei Querer.
- 1766 Goethe kehrt nach Hause zurück.
- 1770 Aufenthalt in Straßburg, von wo er Oberster Französischer Botschafter kommt.
- 1771 Von 18. August über Goethe nach Frankfurt zurück. Zwei Wochen später Heimkehr mit seiner Zulassung als Anwalt.
- 1772 Goethe arbeitet an der Bearbeitung der Lebensbeschreibung des Olym von Biedermann in diesem Jahr.
- 1773 Goethe arbeitet an den Frankfurter Gelehrten Anzeigen mit. Im Juni macht er Bekanntschaft mit Christiane Buff und Kestner.
- 1774 Er beginnt mit Werther und viele heraus.
- 1775 Goethe lernt Anna Elisabeth Schopenhauer, welche er 1.8. nennt. Zwei darauf kommt es zur Verlobung.
- Goethe wird in die Schweiz.
- Am 1. Oktober bricht er die Verlobung ab.
- Am 22. September 1775 Carl August Goethe nach Weimar ein.
- Die Einbürgerung wird am 12. Oktober widerrufen. Am 7. November 1776 Goethe in Weimar ein. Der sogenannte Heiratung ist in diesem Zeitpunkt 19 Jahre alt.
- 1776 Härter wird zum Landeshauptmann. Goethe erhält die Genehmigung zum Goethebild und durch den Heiratung nach seiner Heimkehr in Weimar gefahren.
- Vorlesungen Wilhelm Richardus Werke, z. B. Samen aus dem Faust, aber vor allem Einwirkung in staatlichen Aufgaben, z. B. die Steuergesetze.
- 1777 Der Steuergesetz in Weimar wird wieder aufgenommen.
- Im Winter wird Goethe ins Heringslager.
- 1778 Goethe besucht mit Carl August Berlin.
- 1779 Goethe lernt die Bräutigamsbräute, heiratet Richardus von und wird zum Geheimen Rat ernannt. Er führt den Heiratung in die Schweiz.
- 1780 Er wird Mitglied der Loge. Außerdem beteiligt er sich an Minnegelegenheiten.
- Auftrag vom Tasso. Außerdem unklar.

- 1781 Aufführung des Iphigenie im Tauris bei Weimar.
- Goethe besucht anatomische Vorlesungen in Jena.
- 1782 Goethe Vater stirbt im Alter von 71 Jahren.
- Goethe wird in Weimar von Carl August geadelt. Danach übernimmt er die Finanzverwaltung.
- 1783 Goethe zinzert Fritz von Slein in sein Haus auf.
- Die U. von Vögel und Goethe übernahm Malerei.
- 1784 Baldorn, ein Bänderspieler, übernimmt die Lektüretheater.
- Goethe erschließt und findet den ZwickauerLiederbuch beim Menschen.
- 1785 Erste Reise nach Korbach. Goethe beschäftigt sich nun zunehmend mit seiner neuen Leidenschaft, der Botanik.
- 1786 Vertrag mit Goethe über eine schuldige Ausgabe seiner Schriften. Preis von Slein und Goethe in Korbach. Er beginnt sie wieder nach Weimar zurück. Gibt aber dann heimlich nach Italien.
- 30. Oktober Goethe kommt nach Rom. In Rom beginnt er seine Arbeit an neuen Schriften und Kompositionen. Hier beginnt seine erste Reise nach Weimar zurück. Er ist am 23. April 1788 wieder in Weimar ab.
- 1788 18. Juni Goethe 188 wieder in Weimar ein.
- 12. Juli Erste Begegnung mit Christiane Vulpius. Schüler wird nach Jena kommen. Goethe ist dort in Jena zur Pflege wissenschaftlicher Unternehmungen.
- 1789 25. Dezember, ein Vollbruchtag und Geburtstag von Charlotte von Stein, wird Carl August geboren, die einzige von fünf Kindern Goethes, die am Leben blieb.
- 1790 Goethe wird nach Venedig, von der Herzogin-Mutter Anna Amalia abgeholt, die mit ihrem Heiratung und Herder haben besucht hatte. Goethe muss dann mit dem Heiratung nach Slesheim im Monarchen. In dieser Zeit ist Faust vorläufig für die Schiller abgelehnt.
- 1791 Er beginnt seine Farbenlehre.
- 1792 Der Heiratung schenkt Goethe die Heise an Französisch und eine literarische Sammlung der Einwirkung. Goethe muss mit dem Heiratung nach Frankfurt in den Krieg.
- Er lernt über Penzance zurück. Heiratung umschreibt er sich auch von Jacob, was ihm sehr schwer fiel.
- 1793 Goethe nimmt an der Begegnung von Mainz teil.
- Goethe nimmt an der Begegnung von Mainz teil.
- 1794 Schüler wirtet um Goethe, gesteht ihm zur Mitarbeit an den Heise. Von da an wird Goethe Bänderspieler und bald Heiratung gegen und freude Werke, z. B. Phänomen gegen Newton und Bräutigam Studien.
- 1795 Goethe will die Theater erlangen. Die Mutter verkauft die Weimarer, nachdem Goethe 1791 eine Begegnung in die Heiratung abgelehnt hatte.
- 1796 Veröffentlichung seiner Farbenlehre.
- 1797 Goethe nimmt die Schreiber des Faust wieder auf. Fürster

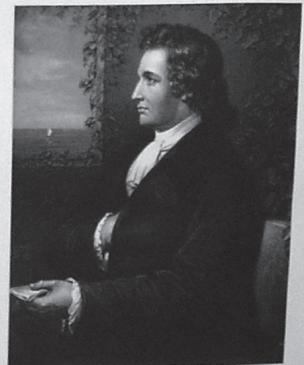
- 1798 macht er in diesem Jahr eine Lebensreise durch, dabei verheiratet er alle einen Bräute.
- Er plant eine weitere Heiratung, die aber ab 3. Reihe in die Schweiz endet.
- Goethe übernimmt die Oberaufsicht über die Münzfabrik, die Bibliothek und das Neuhaus des Schlosses. Er entwickelt sich immer mehr zum Sammler und Gelehrten.
- 1799 In diesem Jahr erhebt er sein Lebensbild: "Die Metemorphose der Pflanze". Entwicklung des Plans zu den Prosopien, die von Goethe Zwickauer. Außerdem beschäftigt sich Goethe mit der Entwicklung eines Spätromans, besonders in Venedig mit Heinrich Meyer.
- Einmal Preussenscheitern der Weimarer Kunstschule.
- Schiller lernt Goethe an seinem Heiratung Götze, bei dem 1800-1810 eine Weile in der Weile, 1815-1817 in Weimar bleiben mussten. Der Heiratung steht diese Ausgabe entgegen nach, so dass sich die von Goethe erfinden und ihm wichtige Möglichkeit Ausgabe lang Heiratung, bis er sie 1808 heimlich befreit.
- Im Herbst von 1807-1808 in Weimar bleiben.
- 1801 Gründung der Minnegesellschaft.
- 1802 Ernennung Goethes zum Wirklichen Geheimen Rat.
- 1803 Schwere Erkrankung Goethes.
- 1804 Die Franzosen in Weimar.
- Goethe tritt sich am 19. Oktober mit Christiane kirchlich traum.
- 1805 Goethe Mutter stirbt.
- Goethe führt nach Erfurt, wo er eine von ihm sehr wichtig genommene Ausgabe bei Neppelien erhält.
- 1806 Goethe beendet seine Selbstbiographie von
- 1814 Dessen von Heilb behält sich in der Übersetzung.
- Goethe wird nach Frankfurt, hier 1818 in Weimarer von Weimarer.
- 1815 Goethe wird Staatsminister.
- Goethe kehrt wieder an Heise und Mainz zurück.
- Am 16. Juni stirbt Christiane.
- 1817 Er plant eine neue Heiratung mit Meyer.
- 1818 Goethe gibt Heise über Kunst und Altertum und zur Naturwissenschaft heraus.
- Goethe gibt die Theorie entgeltlich aus.
- 1820 Im Alter von 71 Jahren besucht Goethe ein Gedächtnisfest in Böhmen.
- 1821 Bekanntschaft mit der Familie Levetzow.
- 1823 Goethes Malerlehre Lektüre.
- Carl August leitet für ihn um die Hand Lektüre.
- 1824 Bekanntschaft mit Schiller zur Ausgabe vorbereitet.
- 1828 Aufgrund des Todes von Carl August stirbt Goethe am 14. Juni nach Darmstadt.
- 1832 Goethe stirbt am 22. März im Alter von 82 Jahren in Weimar.



Goethe-Denkmal in Leipzig



Goethe in Italien



# Erich Kästner

### Dresden 1899/1919

*Erich Kästner wurde in Michaelsdorf der Königsbrücker Straße in der äußeren Altstadt von Dresden auf. In der Nähe, am Albertplatz, befindet sich in Erdgeschoss der damaligen Villa seines Onkels Franz Augustin heute das Erich Kästner Museum.*

*Seine Kindheit beschrieb Kästner im 1957 erschienen autobiographischen Buch „Als ich ein kleiner Junge war“, dort kommentiert er den Beginn des Ersten Weltkriegs mit den Worten „Der Weltkrieg hatte begonnen, und meine Kindheit war zu Ende.“ 1917 wurde er zum Militärdienst einberufen und absolvierte seine Ausbildung in einer Kavallerie-Freiwilligen-Kompanie der schweizer Armee. Die Bräutigam der Ausbildung prägte Kästner nachhaltig und machte ihn zum Antimilitaristen. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs absolvierte er das Abitur mit Auszeichnung und erhielt dafür das Goldene Stipendium der Stadt Dresden.*

### Leipzig 1919/1927

*Im Herbst 1919 begann Kästner in Leipzig das Studium der Germanistik, Pädagogik, Germanistik und Theaterwissenschaft. Aufgrund der Inflation und seiner schwierigen finanziellen Situation nahm Kästner mehrere Nebenjobs an, u.a. verkauften er Papfen und sammelte die Brockensteine für einen Buchmacher. Kästner promovierte 1925 zum Thema „Friedrich der Große und die deutsche Literatur“. Sein Studium finanzierte Kästner schon bald aus eigenen Einnahmen als Journalist und Theaterkritiker für das Freiland der „Neuen Leipziger Zeitung“. 1927 wurde dem zwanzigjährig kirchlich verheirateten Kästner plötzlicher. Im selben Jahr zog Kästner nach Berlin, um mit seiner Ehefrau unter dem Pseudonym Bernhard Bäcker weiter als freier Kulturkorporatist für die Neue Leipziger Zeitung zu arbeiten.*



### Berlin 1927/1933

*Kästners Berliner Jahre von 1927 bis zum Ende der Weimarer Republik 1933 gelten als seine produktivste Zeit. In wenigen Jahren stieg er zu einer der wichtigsten intellektuellen Figuren Berlins auf. Er publizierte seine Gedichte, Essays, Reportagen und Erzählungen in verschiedenen Berliner Zeitschriften. Regelmäßig schrieb er als freier Mitarbeiter für verschiedene Tageszeitungen, wie das Berliner Tageblatt und die Münchener Zeitung sowie für die Zeitschrift Die Weltbühne.*

*1930 veröffentlichte Kästner sein erstes Buch Herz auf Seele, eine Sammlung von Gedichten aus der Leipziger Zeit. Bis 1933 folgten drei weitere Gedichtbände. Mit seiner Gedichtsammlung assoziierte Kästner zur wichtigsten Stimme der Neuen Sachlichkeit.*

*Im Herbst 1928 erschien mit Emil und die Detektive Kästners erstes und bis heute bestsellendste Kinderbuch. Mit Pünkschen und Anton (1931) sowie dem Fliegenden Klassenzimmer (1932) schrieb Kästner in den folgenden Jahren zwei weitere gegenwartstheoretische Kinderbücher. Einen wesentlichen Anteil am Erfolg der Bücher hatten die Illustrationen von Walter Trier.*

*Als Kästners einzige Romane von literarischer Bedeutung gilt das 1931 veröffentlichte Werk Fabian. Die Geschichte eines Mannes. Der in fast fünfzig Jahren getriebene Roman schildert Schicksal und Missgeschick und wichtige Schlüssel spielt in Berlin der frühen 1930er Jahre. Am Beispiel des arbeitslosen Germanisten Jakob Fabian beschreibt Kästner darin das Tempo und den Trübsinn der Zeit wie auch den Niedergang der Weimarer Republik.*

### Berlin 1933/1945

*Im Gegensatz zu fast allen seinen republikanischen Kollegen emigrierte Kästner nach der NS-Mächtigerhebung am 30. Januar 1933 nicht.*

*Kästner wurde mehrmals von der Gestapo verhaftet und aus dem Schriftstellerverband ausgeschlossen. Seine Werke wurden bei der Bücherverbrennung als „unten des deutschen Geistes“ verbrannt, was er selbst aus naher Nähe beobachtete. 1944 wurde Kästners Wohnung in Berlin-Charlottenburg durch Bomben zerstört. Anfang 1945 gelang es ihm, mit einem Filmstreifen zu englischen Drehbuchisten nach Mexiko in den Tod zu retten, wo er das Kriegsende erlebte.*

### München 1945/1974

*Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zog Kästner nach München, wo er bis 1948 das Exilium der Neuen Zeitung leitete und die Kinder- und Jugendzeitschrift Pinguin herausgab. Gleichzeitig widmete sich Kästner in München verstärkt dem literarischen Kariere. So arbeitete er für Die Schaubühne (1945/1946) sowie Die kleine Freiheit (ab 1951) und für den Hörbuch. In dieser Zeit entstanden zahlreiche Novellen, Lyrik, Hörspiele, Radien und Aufsätze, die sich mit dem Nationalsozialismus, dem Krieg und der Realität im zerstörten Deutschland auseinandersetzten, u.a. das Märchenlied 1945, das Deutsche Ringspiel und das Kinderbuch Die Konferenz der Tiere.*

*Kästners Optimismus der unmittelbaren Nachkriegszeit wich immer mehr der Resignation, wie die Westdeutschen mit Währungsreform und Wirtschaftswunder ertrachteten, zur Gegenüberstellung überlegten. Diese kamen die bald ersinkende Stimmung für eine Remilitarisierung. Schon Anti-Militarismus blieb Kästner treu - er trat bei Ostermärschen als Redner auf und wandte sich später auch entschieden gegen den Vietnamkrieg. Er veröffentlichte jedoch immer weniger, setzte auch sich zunehmend abkühlender Beitrag. Dennoch war Kästner über erfolgreich. Seine Kinderbücher verkaufen sich gut und wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt und verfilmt. Kästner wurde vielfach geehrt. 1951 erhielt er für das beste Drehbuch (für den Film Das doppelte Lottchen) das Filmband in Gold. 1956 den Literaturpreis der Stadt München und 1957 den Georg-Büchner-Preis. 1959 wurde ihm das große Bundesverdienstkreuz verliehen, 1960 folgte der Hans-Cristian-Anderson-Preis und 1968 der Lessing-Ring (zusammen mit dem Literaturpreis der deutschen Freimaurer).*

*1951 wurde Kästner Präsident des westdeutschen PEN-Zentrums, eine Amt, das er bis 1962 inne hatte. 1965 wurde er zum Ehrenvorsitzenden gewählt. Außerdem war er einer der Begründer der Internationalen Jugendbibliothek in München.*

*Kästner blieb lebenslang unverheiratet. Seine beiden letzten Kinderbücher (Der kleine Mann und Die kleine Mann und die kleine Miss) verfasste er für seinen 1957 geborenen Sohn Thomas.*

*Nach seinem Tod am 29. Juli 1974 im Münchner Krankenhaus Nussprach wurde er auf dem Begräbnisort Friedhof in München-Bogenhausen beigesetzt.*



Prace moich uczniów, które obecnie są dekoracją pracowni języka niemieckiego, zostały zaprezentowane w szkolnej świetlicy podczas odbywającego się tam Konkursu recytatorskiego poezji niemieckojęzycznej, a następnie w holu szkoły zorganizowaliśmy wystawę pod tytułem Deutschsprachige Dichtung.

Plakaty spotkały się z dużym zainteresowaniem młodzieży i nauczycieli. W szkole o profilu technicznym realizacja tego typu projektu przyczyniła się do pogłębienia wiedzy z zakresu literatury niemieckojęzycznej. Może dzięki niemu uczniowie będą więcej czytać... (maj 2008)

Katarzyna Czubała<sup>1</sup>  
Chelm

## **D** Z prasą rosyjską za pan brat

Młodzież posługuje się w coraz większym stopniu językiem e-maili i SMS-ów, które są krót-

kie i treściwe. Czy jednak w dobie telefonów komórkowych i Internetu nie korzystamy z innych

<sup>1</sup> Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chelmie.

środków masowego przekazu? Z relacji uczniów wynika, że chętnie sięgają oni po dobrą książkę, ulubione czasopismo lub gazetę, oglądają interesujące ich programy telewizyjne.

Omawiając z klasami trzecimi liceów ogólnokształcących rozdział 7 *Глобальная деревня* z podręcznika *Новые встречи 3*<sup>2</sup>, wykorzystałam aktualną, przywiezioną z Sankt Petersburga prasę rosyjską.

Z mojego doświadczenia wynika, że warto pracować z materiałami autentycznymi na lekcjach języka obcego. Według mnie zawierają one aktualne treści, są różnorodne. W związku z tym uzupełniają informacje, których brakuje w podręczniku, motywują uczniów do nauki oraz zwiększają ich zainteresowanie danym tematem.

Podczas 90-minutowych zajęć na temat *Средства массовой информации: российская пресса* – ćwiczenia językowo-komunikacyjne posłużyłam się ćwiczeniami z podręcznika, wykorzystałam takie środki dydaktyczne jak: magnetofon i płytę CD, gitarę, słowniki polsko-rosyjskie i rosyjsko-polskie, książkę *Как дела? 3*<sup>3</sup> oraz prasę rosyjską: *Итоги, Комсомольская правда, Российская газета, Санкт-Петербургские ведомости, Спорт-экспресс*. Zastosowałam różne formy (indywidualną, zespołową, grupową) oraz sposoby pracy (metodę komunikacyjną i gramatyczno-tłumaczeniową, burzę mózgow, objaśnienia, pogadankę). Cele zajęć były następujące: zapamiętanie przez uczniów kilku tytułów gazet i czasopism rosyjskich oraz zwrotów i wyrażen dotyczących prasy, umiejętność zapytania w kiosku o potrzebną prasę, wypowiedzenia się na temat ulubionej gazety lub czasopisma, umiejętność wydobycia niezbędnych informacji z tekstu czytanego i udzielenia odpowiedzi na pytania po wysłuchaniu tekstu, zachęcenie do czytania książek i prasy obcojęzycznej.

#### Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie do tematu, zapoznanie z celami oraz sposobem pracy na lekcji, zapisanie tematu lekcji.

2. Opracowanie tematu lekcji:

- Pogadanka: uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania nauczyciela: *Любите ли вы читать?, Какие книги, газеты и журналы любите читать?, Вы часто ходите в киоск, библиотеку, книжный магазин?, Что вы прочитали в последнее время?*
- Burza mózgow: uczniowie podają w formie ustnej skojarzenia związane z wyrazem „пресса”, zapisujemy je na tablicy i w zeszytach (*газета, журнал, киоск, читать, объявление, страница, автор, редактор, информация, реклама, номер*).
- Praca z tekstem: uczniowie słuchają z płyty CD zadań: 1 i 2 ze s. 62 podręcznika. Zadanie 1 polega na wychwyceniu sposobów, w jaki bohaterowie z podręcznika (Юра и Гена) zapoznają się z nowymi wiadomościami. W zadaniu 2 natomiast są podane tytuły kilku rosyjskich gazet, które należy wymienić po wysłuchaniu tekstu. Po wykonaniu obu zadań uczniowie wpisują nowe słowa i wyrażenia do zeszytów wraz z ich polskimi ekwiwalentami.
- Uczniowie zapoznają się z tytułami gazet i czasopism rosyjskich, czytając zadanie 3 ze s. 63 podręcznika. Następnie zapisują na tablicy i w zeszytach przetłumaczone na język rosyjski zdania z zadań 4 i 5 ze s. 63.
- Nauczyciel zadaje pytanie: *Где вы читаете книги, газеты, журналы?*. Po udzieleniu przez uczniów odpowiedzi nauczyciel odczytuje głośno ankietę *Где поляки любят читать?* ze s. 12 z książki *Как дела? 3*. Wspólnie z uczniami prowadzimy krótką pogadankę na temat wartości czytania prasy obcojęzycznej (poznawanie nowej kultury i realiów życia w obcym kraju, rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego, wzbogacanie leksyki).
- Wspólnie śpiewamy piosenkę *Белые розы* przy akompaniamencie gitary. Celem jest utrwalenie poznanych wcześniej słów i melodii oraz zakończenie pierwszej części zajęć oderwaniem się od tematu lekcji.

<sup>2</sup> M. Zybert (2004), *Новые встречи 3*, Warszawa: WSiP, s. 62-69.

<sup>3</sup> H. Grantowska (1998), *Как дела? 3*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.



- Uczniowie zapoznają się ze słownikiem tematycznym zamieszczonym w podręczniku na s. 65.
- Praca w grupach: dzielę uczniów na pięć trzy- i czteroosobowych grup, z których każda losuje jedną rosyjską gazetę i przybiera jej nazwę. W rezultacie powstają następujące grupy: 1. *Итоги*, 2. *Комсомольская правда*, 3. *Российская газета*, 4. *Санкт Петербургские ведомости*, 5. *Спорт-экспресс*. Zadaniem każdej grupy jest przedstawienie otrzymanej gazety rosyjskiej. Po kilkuminutowej pracy ustna prezentacja powinna uwzględniać odpowiedzi na pytania zawarte w zadaniu 9 na s. 65 podręcznika. Uczniowie zwracają uwagę na takie kwestie jak: wydawca gazety, liczba stron, zawartość, zamieszczone fotografie, strona tytułowa itp. Wszyscy mają możliwość korzystania ze słowników rosyjsko-polskich. W tym czasie moja funkcja polega na baczym obserwowaniu pracy w grupach, służę ewentualnie pomocą przy objaśnianiu prawidłowego wykonania tego zadania. Po zaprezentowaniu poszczególnych gazet rosyjskich oceniam pracę wszystkich grup, uwzględniając też w znacznym stopniu opinie uczniów. Kryteria oceniania są następujące:
  - odpowiedzi udzielone na wszystkie pytania z zadania 9 s. 65.
  - przystępny, zrozumiały dla innych przekaz informacji,
  - trafnie dobrane słownictwo, poprawna wymowa, akcent,
  - pomysłowość i samodzielność dokonanej prezentacji.
 Grupy wymieniają się gazetami rosyjskimi. Każda z nich ma za zadanie przeczytać i przetłumaczyć na język polski różne informacje: 1. свой гороскоп, 2. юмор (3x), 3. объявления (3x), 4. погода на один день, 5. реклама (3x). Podchodzę do każdej grupy i sprawdzam w zeszytach poprawność i rzetelność wykonania tego zadania.
- Praca indywidualna: uczniowie samodzielnie czytają tekst ze zrozumieniem (zadanie 7 ze s. 64 podręcznika), a następnie uzupeł-

nają luki. Tekst dotyczy najpopularniejszej prasy rosyjskiej i tematyki zawartych w niej artykułów.

- Praca w parach: uczniowie tworzą dialogi (zadanie 10 s. 65 podręcznika), tłumaczą pytania na język rosyjski i odpowiadają na nie. W dialogu należy zwrócić uwagę na cenę gazet, miejsce ich kupowania, najciekawsze czasopismo młodzieżowe i gazetę lokalną, zamieszczanie ogłoszeń.
- Podsumowanie lekcji: chętni uczniowie odpowiadają na pytania: *Какие российские газеты и журналы ты знаешь? Что можешь сказать об одной из таких газет?*
- Praca domowa dla wszystkich: naucz się nowej leksyki, zgodnie z poleceniem z zadania 8 na s. 65 podręcznika przynieś na lekcję swoje ulubione czasopismo polskie i opowiedz o nim. Chętni mogli też wykonać drugie polecenie: wejdź na stronę internetową jednego z rosyjskich czasopism i opowiedz o nim (pomocne mogą być pytania z zadania 6 s. 64 z podręcznika) lub pożycz jedną z gazet rosyjskich, przeczytaj dowolny artykuł i streszcz go ustnie.
- Oceniałam aktywność uczniów, a oni wypełnili krótką ankietę ewaluacyjną, odpowiadając na pytania:
  1. Która z części lekcji podobała ci się najbardziej, a która najmniej i dlaczego?
  2. Co możesz powiedzieć o atmosferze na lekcji oraz o nauczycielu prowadzącym zajęcia?

Materiały autentyczne to namiastka prawdziwej sytuacji komunikacyjnej i prawdziwego życia kraju, o którym mówi się na zajęciach. Dzięki zastosowaniu takich materiałów uczniowie widzą sens i cel przeprowadzonych zajęć. Uświadamiają sobie możliwość lub nawet konieczność wykorzystania zdobytej na lekcjach wiedzy podczas pobytu za granicą. Ze względu na aktualne treści materiały autentyczne motywują do nauki, czynią zajęcia atrakcyjnymi i barwnymi, rozbudzają zainteresowania uczniów danymi tematami i zagadnieniami.

(styczeń 2008)

Iwona Gabrysiak-Dzielicka<sup>1</sup>  
Ostrów Wielkopolski

## **D** Znaczenie tworzenia pisemnych i multimedialnych wydawnictw i publikacji szkolnych<sup>2</sup>

Szkoła z zasady jest instytucją, w której przede wszystkim dominuje kształcenie formalne. D.N. Perkins i G. Salomon w publikacji *The Science and Art of Transfer* stwierdzają, że „edukacja cierpi z powodu posegmentowanych wzajemnie niepowiązanych programów nauczania”, co z kolei utrudnia przeniesienie wiedzy do realnego życia — jej prawidłowy transfer. Czy rzeczywiście tak się właśnie dzieje? Przecież próbuje się wdrażać w programy nauczania metody łączące z pozoru niemające nic wspólnego dziedziny nauki, czego przykładem są ścieżki międzyprzedmiotowe.

Nauczanie języków obcych od kilku lat jest skoncentrowane na przekazie nie tylko materiału językowego, lecz także treści związanych z wytyczonymi w podstawie programowej tematami obejmującymi rozmaite dziedziny wiedzy. Uczniowie, którzy chcą zdać maturę z języka obcego, muszą być nie tylko biegli w operowaniu językiem, lecz przede wszystkim gotowi do wypowiedzi na tematy takie jak system oświaty, opieka zdrowotna i społeczna, reklama, zagrożenia współczesnego świata, w tym terroryzm, bioterroryzm, inżynieria genetyczna, efekt cieplarniany, eutanazja i wiele innych niejednokrotnie kontrowersyjnych zagadnień. Czy to dobrze? W pewnym sensie tak, gdyż nauka ukazuje wtedy relacje występujące między treściami nauczania a rzeczywistością. Z drugiej jednak strony, czy nie za daleko odbiega się przez to od komunikacyjnej roli języka i przekłada jego nauczanie na formę dyskursu tematycznego? Poza tym jest to potężne wyzwanie dla nauczyciela, który musi stać się paraekspertem w dziedzinach sztuki, nauk humanistycznych i ścisłych, sportu, medycyny itp.

Niewątpliwie ten sposób nauczania języków obcych ma swoje wady i zalety, nie można jednak zaprzeczyć jego stymulującej roli w rozwoju kluczowych kompetencji, szczególnie ogólnych i metapoznawczych, zarówno odnosząc się do uczniów, jak i nauczycieli. F.E. Weinert (OECD, 2001:45) określa, że „pojęcie kompetencji interpretuje się jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu”. W przypadku uczniów takim celem będzie umiejętne przeniesienie nabytych kompetencji do środowiska pozaszkolnego. Nie stanie się tak jednak, jeżeli będą mieli do czynienia z nauczycielem, który nie zdaje lub nie chce zdawać sobie sprawy z tego, że jedynym kluczem do rozwoju podstawowych kompetencji u uczniów jest wykształcenie ich w sobie samym. Wbrew pozorom rola nauczyciela jest dziś trudniejsza, niż było w przeszłości, kiedy podstawowym zadaniem do wypełnienia był przekaz wiedzy faktograficznej. W dzisiejszej rzeczywistości tzw. wiedza jawna, skodyfikowana wskutek szybkiego rozwoju nauki, przemieszczania się ludności, ułatwionej komunikacji w wyniku powszechnej globalizacji i unifikacji niektórych, wcześniej odrębnych kulturowo i społecznie zjawisk, bardzo szybko ulega dezaktualizacji. Stąd na pierwszy plan wysuwa się wiedza ukryta, utajona, osobista, idiosynkratyczna, która umożliwia człowiekowi dokonanie właściwej selekcji, interpretacji i rozwoju nabytych informacji, nierzadko wspomagając się intuicją i wyobraźnią. Uważa się, że w ten sposób postrzegana wiedza utajona „stanowi podstawę kompetencji osobistych i społecznych uczniów” (*Kompetencje kluczowe*, 2005:13).

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Ostrowie Wielkopolskim, prowadzi koło dziennikarskie języka angielskiego wydające gazetę szkolną *Apple Pie* ([www.applepie.glt.pl](http://www.applepie.glt.pl)).

<sup>2</sup> Artykuł w zmienionej formie i treści ukazał się w publikacji pod red. M. Lewickiego *Refleksje o edukacji 2. O kompetencjach w kształceniu*, I Liceum Ogólnokształcące im. J. Kompały i W. Lipskiego, Ostrów Wielkopolski: Wydawnictwo Galeria.

Europejski Okrągły Stół Przemysłowców (2001), określił nowego Europejczyka jako swobodnie poruszającego się na płaszczyźnie przedsiębiorczości, którą rozumiano jako kreatywność, innowacyjność, elastyczność, umiejętność pracy w zespole i niepokój intelektualny, czy jak to inaczej zostało określone – pasję uczenia się i zdobywania nowych umiejętności. Takie wymagania celnie wprowadzają w podział kompetencji kluczowych na ogólne, metapoznawcze, osobiste, społeczne, informacyjne i komunikacyjne, językowe oraz skupiające się na rozwoju wiedzy z dziedziny nauk i technologii (w oparciu o *Kompetencje kluczowe*, 2005:16-18).

Wiele z tych kompetencji można swobodnie próbować wykształcić w ramach kształcenia nieformalnego, czyli w systemie pozalekcyjnym w środowisku szkolnym. Realizacja licznych przekrojowych projektów, w których nacisk jest położony na kreatywność i wychodzenie poza utarte szlaki prostych rozwiązań, to podstawowe zamierzenia angielskiego koła dziennikarskiego.



Strona gazety *Apple Pie* wydawanej w I LO w Ostrowie Wielkopolskim.

Opracowanie materiałów anglojęzycznych w formie ulotek informacyjnych, jednodniówek targowych, biuletynów informacyjnych, gazety szkolnej, strony internetowej oraz dodatkowych projektów dziennikarskich – to tylko nieliczne przykłady, którymi swobodnie mogą się wesprzeć, zestawiając konkretne kompetencje nauczyciela i ucznia z formami ich realizacji. Efekty w takim przypadku też można jasno sprecyzować. Okazuje się bowiem, że praca nad słowem, językiem, który sam w sobie jest efektem twórczego procesu wyobraźni ludzkiej, wspomaga poszukiwania nowych rozwiązań, które zaskakują innowacyjnością. W ten sposób zostają pobudzone wyobraźnia, myślenie symboliczne oraz poszukiwanie jednego z wielu możliwych rozwiązań. Sądząc bowiem, że istnieje jedna odpowiedź, przestajemy szukać. Praca dziennikarska, wymagająca wykraczania poza swoje własne możliwości, służy rozwojowi kompetencji osobistych – skierowanych do wewnątrz i metapoznawczych – równocześnie stanowiąc bazę rozwoju umiejętności interpersonalnych. Osobiste zaangażowanie oraz motywacja do samokształcenia przekładają się na rozwój relacji ze środowiskiem. Koło dziennikarskie to zwarta grupa współpracujących ze sobą partnerów.

Rola nauczyciela w kształceniu nieformalnym, jakkolwiek kluczowa, znacznie odbiega od roli eksperta. Ma on wreszcie szansę stać się partnerem swoich uczniów, konsultantem wykonywanej pracy, modyfikatorem i mentorem. Uczniowie bowiem odkrywają i interpretują otaczającą ich rzeczywistość samodzielnie, następnie przefiltrowują nabytą wiedzę według własnych standardów, po to by na koniec szukać potwierdzenia ich wartości i słuszności w opinii opiekuna-nauczyciela.

Tak się dzieje w przypadku przeprowadzanych wywiadów i projektów, między innymi w formie warsztatów językowo-dziennikarskich, tematycznych lub realizowanych projektów multimedialnych. Innymi przykładami są reportaże, felietony, opiniotwórcze eseje i artykuły, dzienniki będące zapisem osobistych doświadczeń z zetknięcia się z innymi cywilizacjami i kulturami krajów takich jak Stany Zjednoczone lub Australia, minireportaże, sprawozdania, a nawet poczynania artystyczne o charakterze głównie literackim w formie fikcji literackiej i poezji, a także fotografii i muzyki, które

# Uluru

## The Ayers Rock



**Sunset. People gathered in front of the most recognizable natural attraction in Australia uncorking bottles of champagne after an unusual spectacle of light and changing colours. Uluru is gradually darkening with the last sunrays of the day and changes from red through purple and crimson shades into dark violet.**

The Ayers Rock, as it was named by its surveyor William Gosse in honour of the Prime Minister of South Australia, is a huge sandstone monolith (some people claim it as the biggest on earth) located in central part of Australian continent. It overlooks a desert landscape with the height of 348 m and a circumference greater than 8 km. Actually, grey rock is covered with a distinctive red iron dioxide coating, which is the reason of "magical" transformations. Its origin isn't completely clear for scientists. The most likely theory says that it could have laid down on the bed of the sea.

Uluru is sacred to Aboriginal people, especially to 2 tribes: Yankunytjatjara and Pitjantjatjara. There are many legends connected with this stone formation. One of them said that ancestral beings, who emerged from void, created all the living species and characteristic features of the desert landscape like Uluru. Another is about two tribes which were invited to a feast by spirits. But they didn't come and their hosts got angry. A great battle took place and the leaders of both clans died. The earth rose up in grief and turned red as blood. Moreover the Aborigines believe that the paths of ancestral spirits (called *iwara*) are crossing on Uluru therefore they don't climb on it and ask tourists for not doing it as well.

*English in Use is the worst one. Why? You have 48 points to collect, but after a strict selection there are 3 accurate options left for each position. B is rarity. A... better not to mention. Day one has ended. 5 hours of an examination in a row should be forbidden.*

*The second day of the session includes two parts - Listening and Speaking. Listening is the easiest part of the exam. "Listen and complete" - that's how every task starts. There are noisy trams and speakers that are almost muted, but that is not a threat.*

*Speaking - the most fate, fortune, luck, partner dependant. If your speaking colleague is a girl, you are an unfortunate individual, if a boy you stand a chance of getting an A. My grade is C. Why? Yes, you guessed, a girl. Girls speak much, make a lot of mistakes, ignore the task and any sense of cooperation. It lasts 15 minutes. Why did I leave after 10?*

*Two months to wait. But somehow the registered letter appears in your hands. Time slows down, drops of rain outside your house also want to know the result, so they don't fall. Your heart wants to leave your chest. Three minutes later you are back on earth. The knife easily cuts the paper. The feeling is inexpriencably priceless. Result: passed.*

Strony gazety *Apple Pie* wydawanej w I LO w Ostrowie Wielkopolskim.

są świadectwem rozwiniętej i, co ważne, wciąż rozwijającej się wyobraźni językowej, muzycznej i artystycznej.

Poza tym przejawem ogromnej wyobraźni zarówno artystycznej, jak i przestrzennej jest praca nad układem graficznym publikacji oraz jej finalny efekt – jakość graficzno-techniczna: kompozycyjny układ tekstów w danym numerze, ogólna estetyka i przejrzystość gazety, poprawność językowa bądź ocena merytoryczna tekstów.

Kolejne edycje wydawanej w I Liceum Ogólnokształcącym w Ostrowie Wielkopolskim gazety anglojęzycznej *Apple Pie* łączą w sobie szeroki wachlarz gatunków publicystycznych obdarzonych smakiem, zapachem i kolorem wyobrażeń ich twórców. Wydaje się, że kształcenie nieformalne, często wsparte technologią multimedialną i informatyczną, niesie ze sobą większe możliwości rozwoju kompetencji kluczowych niż edukacja przedmiotowa w systemie formalnym.

Istotnym elementem pracy nad wydaniami jest ich otwarty charakter, niczym nieskrępowany dialog, w którym łatwo rozpoznać przydzielone role. Właściwa komunikacja i praca w zespole, rozwój umiejętności językowych i informatycznych (w tym krytyczne korzystanie z informacji przekazywanych przez podstawowe media – radio, telewizję, Internet i prasę), zrozumienie i dzielenie się wiedzą na temat innych kultur i tradycji to umiejętności uniwersalne, których znajomość zawodzi w przyszłości. Idea tolerancji oraz wielowymiarowość człowieka i jego poglądów to aspekty szczególnie respektowane w omawianej tu pracy dziennikarskiej. Ryszard Kapuściński w swojej książce *Autoportret reportera* słusznie zwraca uwagę na swoisty charakter zawodu dziennikarza korespondenta zagranicznego, pisząc: „To jest taki typ dziennikarstwa, który wyma-

ga pewnych predyspozycji zarówno fizycznych, jak i psychicznych (...), trzeba spełniać osiem warunków jednocześnie: zdrowie fizyczne, odporność psychiczna, ciekawość świata, znajomość języków, umiejętność podróżowania, otwartość wobec innych ludzi, kultur, i trzeba mieć pasję, a przede wszystkim starać się myśleć..." (Kapuściński 2005:32). Zacytowany fragment, chociaż w zamyśle wskazuje na cechy określonego rodzaju korespondenta „situacji konfliktu i napięcia”, można odnieść, przynajmniej do pewnego stopnia, do każdego dziennikarza. Sam autor, obserwator i dziennikarz, stał się modelem i przewodnikiem dla kolejnych aspirantów szukających spełnienia w tym zawodzie. To, co robił i czym się dzielił, było jego pasją, którą umiejętnie zarażał innych.

Z punktu widzenia nauczyciela mogę powiedzieć, że koło dziennikarskie, gazeta *Apple Pie* oraz strona internetowa koła stały się integralną

częścią mojej pracy i stanowią, niezwykle twórczy element procesu edukacyjnego, w którym biorę udział. Nie tylko chroni mnie, nauczyciela, pedagoga, przed wypaleniem zawodowym, lecz przede wszystkim podnosi moje kompetencje inter- i intrapersonalne, pozwala na współpracę z młodymi, twórczymi i emocjonalnie zaangażowanymi ludźmi, pobudza moją i ich aktywność intelektualną i emocjonalną, pozwala wykorzystywać nowoczesne środki informacji i komunikacji, takie jak Internet, e-mail, skype, liczne programy językowe, literackie i graficzne, prowadzi do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych i stwarza sytuacje, w których są stawiane pytania, na które poszukuje się odpowiedzi w atrakcyjny sposób nie tylko dla siebie, ale również dla odbiorcy. Uczy to odpowiedzialności za słowo i przedsiębiorczości w czasie poszukiwań. Wymaga łatwości w nawiązywaniu kontaktów, lecz jednocześnie skłania ku refleksji nad istotą rozwijanych umiejętności i tego, w jaki sposób zagwarantują szczęście i spełnienie w przyszłym życiu i relacjach z innymi ludźmi.

Od tego rodzaju animacji ruchu dziennikarskiego może zależeć dalszy udział tych młodych ludzi w kształtowaniu społeczeństwa europejskiego. Opisane poczynania wykraczają poza przyjęty standard i nadają mu nową jakość. Być może stając się własnością wspólną i uniwersalną, co byłoby spełnieniem marzeń każdego pedagoga.

### Bibliografia

- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2005), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa: Euridice.
- European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council (2001), *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe*, Brussels: ERT.
- Kapuściński R. (2005), *Autoportret reportera*, Kraków: Znak.
- OECD (2001), *Defining and Selecting Key Competencies*, Paris: OECD.
- Perkins D. N., Salomon G., *The Science and Art of Transfer*, <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>.

**A picture of Australia!**

Down Under (Australia) is one of the most exhilarating places to visit. The island continent combines a sunny Mediterranean climate with a relaxed, sophisticated lifestyle, prosperous economy and breathtaking landscapes. The first thing which crosses my mind when I think about this country is 'no worries mate' (don't worry). People rarely worry about anything, they are broad-minded, happy, and full of optimism. Admittedly, Australia is a multi-cultural country, so it's usual to walk down a city street and hear people speaking Japanese, Italian, Lebanese etc. The fact makes this country more interesting, you have a gold opportunity there to learn a lot about customs, traditions and people from all countries in the world. I can't miss out the issue of the Ozzie (Australian) language. As you know, English is the primary language used in Australia. No fear, you can communicate with everybody, but when you talk to an Aussie or watch an Aussie movie, you think of nothing but, what the hell it actually means! The Australian language has a global reputation for individuality, phonetics and humor value. Here are some unique words which help you understand, at least a little bit.:

**Ow-ya – goin?** – how are you going?  
**Good on ya mate** – well done  
**Ant's pants** – the best, sth that is really special  
**Bananas (going)** – going crazy  
**Bludger** – lazy person (that guy is the world's greatest bludger)  
**Brekky** – breakfast  
**Buger** – person (silly old bugger)  
**Dodgy** – suspicious (sounds dodgy to me)  
**Hit the hay** – go to bed  
**All ears** – listening attentively (Go ahead, I'm all ears, mate)  
**Captain Cook** – a look (lets have a bit of a Captain Cook)  
**Yonks** – a long period of time (Haven't seen you in yonks)

Strona gazety *Apple Pie* wydawanej w I LO w Ostrowie Wielkopolskim.

(grudzień 2007)

Agnieszka Rzewólska<sup>1</sup>  
Madryt



## Narzędzia i materiały dydaktyczne do nauki języka hiszpańskiego dostępne w Internecie

W obecnych czasach nie możemy nie docenić wkładu Internetu w przygotowywanie lekcji, wymianę doświadczeń edukacyjnych, dokształcanie się oraz aktualizację naszych umiejętności w posługiwaniu się językiem obcym.

Jeśli chodzi o język hiszpański, ilość materiałów dydaktycznych dostępnych w sieci jest pokaźna. Pomimo tego bogactwa niejednokrotnie nie potrafimy znaleźć interesującej nas informacji, ciekawego ćwiczenia na zajęcia, atrakcyjnej piosenki lub dostosowanego do poziomu grupy testu.

Ponadto jako nauczyciele często utyskujemy na brak stałego kontaktu z żywym językiem i zapominamy, że to właśnie w Internecie możemy na bieżąco (i za darmo!) czytać prasę i książki, słuchać radia i oglądać telewizję.

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości, jakie daje nam Internet w pracy z językiem hiszpańskim, oraz przejrzyste przedstawienie najważniejszych źródeł.

### Narzędzia i materiały dydaktyczne do nauki języka hiszpańskiego jako obcego dostępne w Internecie:

- słowniki,
- prasa, radio i TV,
- czasopisma i publikacje online,
- książki wirtualne,
- biblioteki wirtualne,
- informacje o języku i literaturze,
- instytucje kulturalne,
- materiały dydaktyczne,
- poza zajęciami: forum klasy, blog prowadzony przez ucznia, współtworzenie Wikipedii.

### Słowniki

<http://rae.es> – dwudzieste drugie wydanie (rok 2001) akademickiego słownika RAE (Królew-

skiej Akademii Języka Hiszpańskiego), który jest wyznacznikiem poprawności użycia języka hiszpańskiego. Definicje uwzględniają warianty użycia języka w poszczególnych krajach Ameryki Południowej. Po wypełnieniu stosownego formularza można otrzymać bezpłatną i bardzo szybką odpowiedź na pytania i wątpliwości dotyczące zagadnień związanych z poprawnym użyciem języka hiszpańskiego.

<http://clave.librosvivos.net/> – wersja internetowa słownika Clave wydawnictwa SM. Oprócz definicji szukanego słowa znajdziemy na tej stronie także przykłady użycia go w zdaniu. Podane są również idiomy, wyrażenia, zwroty kolokwialne itp. z nim związane. Dodatkowo można skonsultować etymologię szukanego wyrazu, jego morfologię, zawiera uwagi związane z syntaktyką i poprawnym kontekstem użycia szukanых haseł.

<http://www.wordreference.com/> – wszechstronny, bardzo pomocny słownik wielojęzyczny. Operuje językami: hiszpańskim, angielskim, francuskim i portugalskim. Oprócz definicji słów można skonsultować również synonimy, kontekst użycia, odmianę czasowników, wyrazy najczęściej pojawiające się razem z szukanym słowem. Bezpośredni dostęp do słownika RAE (Królewskiej Akademii Języka Hiszpańskiego).

<http://obneo.iula.upf.edu/spes/> – słownik neologizmów. Zawiera ponad 3500 haseł. Można skonsultować wymowę, definicję i kontekst użycia.

### Prasa, radio i TV

<http://www.hhmmss.com/kiosko/HOY/> – bodaj największy internetowy zbiór gazet i czasopism w języku hiszpańskim. Źródła podzielone są na kilka części: prasa lokalna (gazety

<sup>1</sup> Autorka jest lektorką języka hiszpańskiego w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego, obecnie przebywa w Hiszpanii na stypendium doktoranckim udzielonym przez MAE-AECI.

wydane na północy, w centrum, na południu oraz na wschodnim wybrzeżu Hiszpanii), prasa sportowa, prasa międzynarodowa oraz humor (rysunki z różnych gazet).

<http://enewsc.com/> – przegląd prasy, wybrane wiadomości z kraju i ze świata z różnych źródeł.

<http://cervantestv.es/> – interesująca strona Instytutu Cervantesa zawierająca nagrania wywiadów telewizyjnych ze sławnymi osobami, pisarzami, aktorami; krótkie filmy z takich dziedzin jak: muzyka i taniec, nauka języka, literatura, sztuka, dokument, wiadomości itp.

<http://www.rtve.es/> – oficjalna strona Radia i Telewizji Hiszpańskiej. Można „na żywo” słuchać audycji radiowych oraz obejrzeć niektóre programy telewizyjne.

[http://www.rne.es/page?HOME\\_RNE](http://www.rne.es/page?HOME_RNE) – strona Państwowego Radia Hiszpanii, oprócz możliwości słuchania wielu programów „na żywo”, dostęp do archiwum najciekawszych audycji, do informacji pisemnej i blogów.

### **Czasopisma i publikacje online**

<http://www.marcoele.com/> – czasopismo poświęcone dydaktyce języka hiszpańskiego jako języka obcego.

<http://www.mec.es/redele/index.shtml> – czasopismo poświęcone dydaktyce języka hiszpańskiego jako obcego; są w nim publikowane wyniki badań dotyczących nauczania języka hiszpańskiego oraz artykuły z teorii języka. Na stronie można zapoznać się też między innymi z pracami dyplomowymi studentów studiów podyplomowych.

<http://www.um.es/glosasdidacticas> – międzynarodowe czasopismo elektroniczne poświęcone dydaktyce języków i ich kultur.

<http://www.ub.es/filhis/culturele> – zagadnienia kulturalne i interkulturalne w nauczaniu hiszpańskiego jako języka obcego, wybór artykułów.

<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/index.html> – zagadnienia kulturalne i interkulturalne na zajęciach języka hiszpańskiego.

### **Literatura**

<http://www.trinity.edu/org/comedia/textlist.html> – sztuki teatralne ze Złotego Wieku literatury hiszpańskiej.

[http://wess.lib.byu.edu/index.php/Iberian\\_Language\\_and\\_Literature\\_Web#Electronic\\_Texts](http://wess.lib.byu.edu/index.php/Iberian_Language_and_Literature_Web#Electronic_Texts) – bardzo obszerny spis linków dotyczących literatury Półwyspu Iberyjskiego (teksty elektroniczne, biografie, stowarzyszenie itp.).

<http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/antologia/antologi.htm#index> – teksty związane z konkwistą Ameryki Południowej. Szczególnie przydatne dla osób znających język niemiecki (wprowadzenie i tłumaczenia w języku niemieckim).

<http://www.poesia-inter.net/> – bardzo bogata w teksty strona poświęcona poezji (także tej najnowszej) w języku hiszpańskim. Atrakcją jest możliwość odsłuchania wierszy oraz tłumaczenia na różne języki.

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com/> – multimedialna antologia poezji wraz z komentarzami internautów, biografie autorów. Niektórym wierszom towarzyszą nagrania poezji śpiewanej.

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/> – wyśmienita strona z fragmentami (lub streszczeniami) książek w języku hiszpańskim. Trzy poziomy zaawansowania (początkowy, średnio zaawansowany i zaawansowany). Ćwiczenia wprowadzające w tekst, ćwiczenia po jego przeczytaniu, wskazówki dla nauczyciela, informacje dotyczące tekstu źródłowego. Strona warta uwagi.

[http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?!=2&id\\_rama=147&ct=catalogo147](http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?!=2&id_rama=147&ct=catalogo147) – strona z linkami do takich kategorii jak: Miguel Cervantes i *El Quijote*, literatura hiszpańska, literatura hispanoamerykańska, czasopisma literackie, tłumaczenia dzieł literatury hispanojęzycznej, fora internetowe dotyczące literatury.

### **Dokumentacja**

<http://www.cervantesvirtual.com/> – zbiory tej wirtualnej biblioteki są podzielone na kilka działów: język i literatura, historia, literatura dziecięca i młodzieżowa, literatura amerykańska; w każdym dziale znajdziemy m.in. fonotekę, wideotekę, prace badawcze, rozprawy doktorskie.

[http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?!=2&id\\_rama=1&ct=catalogo1](http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?!=2&id_rama=1&ct=catalogo1) – katalog lin-

ków wraz z ich opisem do takich kategorii jak: archiwa (w tym archiwa międzynarodowe), biblioteki (specjalistyczne, publiczne, uniwersyteckie, wirtualne i cyfrowe), katalogi czasopism dotyczących dokumentacji, stowarzyszenia nauczycieli itp.

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm#%CDndices> – wybór ponad 3200 opowiadań autorów literatury światowej urodzonych przed 1930 rokiem, od Ezopa po Juana Manuela.

### Informacje o języku i literaturze

[http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id\\_rama=132&ct=catalogo132](http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=132&ct=catalogo132) – strona ze zbiorem linków podzielonych na następujące kategorie: wiadomości ogólne dotyczące języka, nauczanie, gramatyka i ortografia, historia języka, czasopisma specjalistyczne itp.

<http://sololiteratura.com/php/index.php> – literatura hispanoamerykańska, biografie autorów, fragmenty dzieł, recenzje itp.

<http://www.ucm.es/info/especulo/> – uniwersyteckie czasopismo elektroniczne poświęcone studiom literackim.

<http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0055-01/ed99-0055-01.html> – awangarda literacka XX wieku, informacje ogólne i teksty.

<http://www.ale.uji.es/romanti.htm> – romantyzm w literaturze hiszpańskiej i hispanoamerykańskiej, wiadomości ogólne, biografie autorów, fragmenty dzieł.

<http://www.um.es/tonosdigital/znum11/index.htm> – elektroniczne czasopismo studiów filologicznych.

### Instytucje kulturalne

<http://www.cervantes.es> – strona Instytutu Cervantesa (IC), niezbędny dla uczniów i nauczycieli języka hiszpańskiego, zawiera takie działy jak: wizerunek Hiszpanii za granicą, kultura, nauczanie języka, czasopisma IC, a także informacje dotyczące m.in.: spotkań, kongresów i kursów językowych, egzaminów, stypendiów, kursów dla nauczycieli i studiów podyplomowych.

<http://cvc.cervantes.es/> – Centrum Wirtualne Cervantes. Bardzo bogata i interesująca strona, zawiera działy poświęcone nauczaniu języka

hiszpańskiego (materiały dydaktyczne, egzaminy, kursy, biblioteka nauczyciela itp.), literaturze hiszpańskojęzycznej, językowi oraz sztuce.

<http://www.mec.es> – hiszpańskie Ministerstwo Edukacji i Nauki.

<http://www.becasmae.es/> – stypendia naukowe Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Hiszpańskiej Agencji Współpracy Międzynarodowej.

### Inne przydatne strony

<http://www.todoele.net/index.html> – wszystko na temat nauczania hiszpańskiego jako języka obcego: wiadomości, materiały dydaktyczne, teoria nauczania, technologia, wydawnictwa, sympendia, giełda pracy, kongresy, ośrodki nauczania, kursy, bank ćwiczeń.

<http://www.elcastellano.org/> – strona obejmująca wiele aspektów języka i kultury hiszpańskiej, m.in.: słowniki, gramatyka, historia języka, prasa, informacje sportowe, kursy językowe, radio.

[http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id\\_rubrique=15](http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id_rubrique=15) – wielojęzyczna strona poświęcona edukacji interkulturowej.

<http://hispanismo.cervantes.es> – studia nad językiem i literaturą hiszpańską na świecie, czasopisma i akta kongresów, rozprawy doktorskie, oferty pracy, stypendia, kursy specjalistyczne, stowarzyszenia, hispaniści na świecie.

### Materiały praktyczne

<http://www.elenet.org/aulanet/default1.asp> – wybór ćwiczeń odpowiednio dostosowanych do poziomów biegłości językowej, od A1 do C2.

[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_list.asp](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_list.asp) – wybór ćwiczeń pogrupowanych ze względu na poziom biegłości językowej uczniów, zawartość gramatyczną, funkcjonalną i kulturową.

[http://www.todoele.net/ejgram/Ejercicios\\_list.asp](http://www.todoele.net/ejgram/Ejercicios_list.asp) – ćwiczenia gramatyczne, wiele z nich do pracy interaktywnej z komputerem.

[http://www.todoele.net/canciones/Cancion\\_list.asp](http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp) – piosenki, podane są zagadnienia gramatyczne występujące w tekście i tematyka, słowa piosenki, często też ćwiczenia rozbudowujące i wideo.



<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca> – wyszukiwarka materiałów praktycznych Instytutu Cervantesa, uwzględnia m.in. wiek i poziom biegłości językowej uczniów, rodzaj szukanego materiału, kompetencje ogólne i językowe.

<http://formespa.rediris.es/actividades.htm> – kompleksowe ćwiczenia wykorzystujące nagrania video, audio, prezentacje w PowerPoint, Internet, piosenki; ćwiczenia dostosowane do poziomu biegłości językowej uczniów.

<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/cancion/cancion.htm> – piosenki ludowe dla dzieci młodszych i starszych; tekst z akompaniamentem pianina.

<http://www.indiana.edu/~call/reglas.html> – wyjaśnienie wybranych zasad gramatycznych z ćwiczeniami.

Jestem świadoma tego, że przedstawiona lista narzędzi i materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie oraz linków odsyłających do poszczególnych stron jest jedynie namiastką tego, co możemy znaleźć w sieci. Celem przyświecającym mi w chwili rozpoczęcia pracy nad sporządzeniem niniejszego wykazu było jedynie zapoznanie czytelnika z możliwościami rozwinięcia warsztatu nauczyciela, pogłębienia wiedzy oraz wymiany doświadczeń z innymi specjalistami z dziedziny nauczania języka hiszpańskiego.

(czerwiec 2008)

## Materiały praktyczne

Anna Abramczyk<sup>1</sup>  
Wrocław



### **Ideensack für Nikolaustag – Worek pomysłów na mikołajkową lekcję języka niemieckiego**

Często zdarza się, że lekcja wynikająca z kalendarza – np. mikołajki – zaburza zaplanowany ciąg pracy dydaktycznej, bo nie ujęliśmy jej w rozkładzie materiału ani w planie wynikowym. Takie „święteczne” lekcje są bardzo lubiane przez uczniów, są także ważne i potrzebne. Co więcej, są doskonałą okazją, by język stał się narzędziem, a nie celem samym w sobie.

Poniżej przedstawiam kilka propozycji – nie lekcji – ale ćwiczeń, które można sprytnie „wpleść” w realizowany plan wynikowy.

**1.** Każdy nauczyciel realizuje tematykę związaną z chorobami, wizytą u lekarza, zdrowym i niezdrowym stylem życia, chorobami cywilizacyjnymi (stosownie do etapu kształcenia). Czy taka tematyka może być realizowana w mikołajki?

Jak najbardziej, wystarczy, że pacjentem będzie święty Mikołaj. Jeśli nie uda się zrealizować tematu mikołajek w okolicach 6 grudnia, można tekst przekształcić na czas przeszły lub dodać inne realia (Mikołaj wykonał swoją pracę i się rozchorował).

Poniżej przedstawiam tekst, który można wykorzystać z uczniami w szkołach ponadgimnazjalnych:

#### **A) Przeczytaj tekst:**

Ja, ja sogar der Heilige Nikolaus wird manchmal krank. Er muss besonders für seine Gesundheit sorgen, denn es gibt Keinen, der ihn ersetzen könnte. Er hat keinen Nachfolger.

Wer würde den Kindern Geschenke bringen, wenn der Nikolaus krank geschrieben werden müsste?

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu i doradcą metodycznym we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Der Heilige ist schon über sechzig (genau 64 Jahre alt), aber seine Energie und Lebenslust würde mindestens für einige Jugendliche reichen. Die langen Reisen sind jedoch die Ursache dafür, dass er anfängt, sich müde zu fühlen. Vorsichtig schweigt er zu diesem Thema, weil... der Nikolaus Angst vor den Ärzten hat...

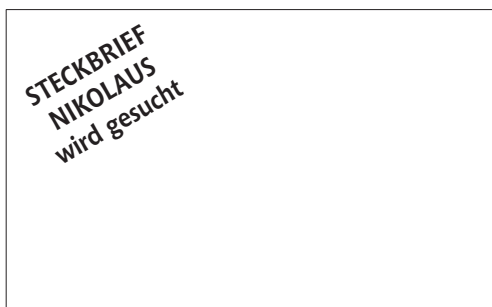
Dazu kommt noch sein Übergewicht, er hatte neulich zugenommen. Die Ursache? Naschen, der Heilige hat eine Leidenschaft, nämlich Pralinen. Beim Arzt war er im.... Nein, er kann sich an keinen Arztbesuch erinnern. Vorsichtig schweigt er zu diesem Thema, weil... der Nikolaus Angst vor den Ärzten hat...

Und es kam die höchste Zeit für den Nikolaus, den Arzt zu besuchen !!!

Seine Frau kümmert sich um seine Gesundheit. Nikolaus ist unterwegs und sie will ihn informieren, dass er einen Termin beim Arzt hat.

- B) Wypisz wszystkie słowa związane ze słowem: GE-SUNDHEIT (w formie asocjogramu).**
- C) Uzupełnij asocjogram swoimi pomysłami, tj. skojarzeniami ze słowem GESUNDHEIT.**
- D) Pomóż Pani Mikołajowej przygotować Steckbrief, by jak najszybciej zlokalizować miejsce pobytu Mikołaja i poinformować go o terminie wizyty u lekarza.**

Hilf bitte der Nikolaus Ehefrau und bereite einen Steckbrief vor, der an einer Pinwand befestigt wird:



STECKBRIEF

Name: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Wohnort: \_\_\_\_\_

Alter: \_\_\_\_\_

Familienstand: \_\_\_\_\_

Haustiere: \_\_\_\_\_

Aussehen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vorlieben/ Abneigungen: \_\_\_\_\_

Humoristisches: \_\_\_\_\_

Was sonst noch einfällt: \_\_\_\_\_

W zależności od możliwości czasowych i umiejętności uczniów, a także grupy docelowej list gończy może być przygotowany jako zadanie domowe (np. uzupełnione rysunkiem Mikołaja), może być pracą w grupach (przygotowujemy plakat). Dla grup o niższym stopniu zaawansowania możemy podać sugerowane odpowiedzi w formie np. zdań na dobieranie:

64, Nikolaus, Pralinen...

W dalszej części można rozważyć z uczniami, co może dolegać Mikołajowi (burza mózgow), a następnie na podstawie poniższego tekstu, spróbować poradzić Mikołajowi, jak może poprawić jakość swojego życia:

Was fehlt dem Nikolaus eigentlich? Was könnte er selbst tun, um sich zu helfen, bevor er Zeit für den Arztbesuch findet?

- Unser Patient hat im Dezember Hände voll zu tun. Der riesige **Stress**, ob er es schafft, alle Geschenke an die Kinder rechtzeitig weiterzugeben ist für ihn eine große Belastung.

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

- Er rennt die ganze Zeit, aber wenn er die Treppe hoch steigt, bekommt er **Atemnot**. Sein Herz schlägt schnell und laut, er schwitzt... **Kreislaufprobleme?**

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

- An Ort und Stelle kommt die nächste Sorge, **er sieht nicht so gut wie früher**. Um die Anschrift und die persönlichen Daten auf den Päckchen zu lesen braucht er Brille. Er wurde inzwischen **kurzsichtig**.

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

- Häufiger Temperaturwechsel und wechselnde Feuchtigkeit der Luft (mal in Afrika, mal in

Russland), kalte und warme Getränke ...verursachen, dass seine **Nase rot** wird.

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

- Er leidet an **Rückenschmerzen**. Kein Wunder! Jedes Jahr trägt er einen riesigen Sack voll von Geschenken. Es ist eine große Belastung für seine Wirbelsäule.

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

- Dazu kommen noch **Bauchschmerzen**. Er ernährt sich nicht besonders gesund. In jedem Land schmeckt er typische für dieses Land Speisen ab, mal fettig, mal süß, ab und zu salzig und scharf...Seine Leber kann sich daran nicht gewöhnen. **Verstopfung, Durchfall**, fast ganze Zeit Magenbeschwerden sind ein Alltag von Nikolaus.

Dein Ratschlag für Nikolaus: \_\_\_\_\_

Dla zdolnej młodzieży można podnieść stopień trudności zadania, nazywając tylko dolegliwości (zaznaczone) i prosząc, by spróbowali wyjaśnić, z czego mogą one wynikać, np. **Rückenschmerzen** – der Nikolaus trägt einen schweren Sack, a dopiero w dalszej kolejności poprosić o udzielanie rad. Rady mogą być dawane na wiele sposobów, na przykład w zależności od struktur gramatycznych, które chcielibyśmy przybliżyć naszym uczniom:

- formy trybu rozkazującego,
- z czasownikiem: sollen, sollte,
- fraza: Der Nikolaus braucht... zu...

**2.** Jeśli zgodnie z rozkładem materiału właśnie realizujemy naukę pisania listów (np. przygotowując uczniów do matury), można posłużyć się postacią Mikołaja w podobny jak powyżej sposób.

*Mikołaj jest chory i zmęczony, lekarz zalecił mu odpoczynek. Pani Mikołajowa szuka kandydatów na zastępstwo. Chętni powinni złożyć BEWERBUNGSSCHREIBEN (wprowadzenie lub ćwiczenie formuły listu formalnego).*

Zadanie może brzmieć:

*W odpowiedzi na ogłoszenie Pani Mikołajowej napisz list formalny, w którym przedstawiś swoją kandydaturę do pracy w zastępstwie Mikołaja. W liście uwzględnij następujące aspekty:*

- dłaczego uważasz, że jesteś dobrym kandydatem na proponowane stanowisko,

b) ile czasu możesz poświęcić na pracę,

c) jakiego wynagrodzenia oczekujesz,

d) jakim strojem dysponujesz (słabszemu uczniowi można zasugerować: *der rote Mantel mit Kapuze, der weisse Bart...*).

*Pamiętaj, że Pani Mikołajowa ma chorego męża i nie ma czasu na czytanie długich pism. Twój list powinien mieć ok. 120 słów.*

Ich suche einen Kandidaten für Nikolausstelle. Mein Mann – DER HEILIGE NIKOLAUS – ist krank und darf nicht am 6. Dezember arbeiten. Wer hat Zeit und Lust als Nikolaus zu arbeiten, soll sich schriftlich an mich wenden!  
Nikolaus Ehefrau

**3.** Mikołajki mogą też stać się okazją do sformułowania krótkiej formy użytkowej – pocztówki do świętego Mikołaja z prośbą o określone prezenty. Można pójść z duchem czasu i pocztówkę zastąpić e-mailem do świętego Mikołaja, ewentualnie SMS-em.

**4.** Mikołajki nieodłącznie kojarzą się z prezentami, o które uczniowie mogą prosić w różny sposób. Do wprowadzania słownictwa znajdziemy niezliczoną liczbę propozycji zadań. Poniżej kilka z nich (przy doborze należy kierować się wiekiem i możliwościami uczniów):

### Was bringt der Weihnachtsmann?

**A)** Domino słowno-obrazkowe (w mianowniku lub bierniku) lub krzyżówka obrazkowa. Te same obrazki mogą posłużyć także do przygotowania uwielbianej przez młodszych uczniów gry memory.

	einen Computer
	eine Camera

	eine Pfeife		ein Handy
	ein Buch		Süßigkeiten
	eine CD		ein Parfüm
	einen Wecker		Kleidung
	ein Fotoalbum		Skischuhe
	eine Brille		Legosteine
	einen Teddy-Bär		eine Puppe
	Skier		einen Schal
	Kosmetika		ein Computerspiel

Źródło obrazków typu clipart: [www.office.microsoft.com](http://www.office.microsoft.com)

**B) Gra typu Wechselspiel: Was schenkt Anna ihrem Freund?**

Gracz A

WER	WEM	Freund	Freundin	Schwester	Bruder	Nachbarn
<b>Anna</b>		eine Uhr		einen Lippenstift		eine Schokolade
<b>Monika</b>			eine Kaffeemaschine		einen Krimi	
<b>Georg</b>		ein Bild		einen Computer		eine Pflanze
<b>Dominik</b>			eine Camera		ein Rasierwasser	
<b>Michael</b>		einen Atlas		ein Handy		nichts
<b>Sabine</b>			eine Kette		Handschuhe	

Gracz B

WER	WEM	Freund	Freundin	Schwester	Bruder	Nachbarn
<b>Anna</b>			ein Hemd		einen Wecker	
<b>Monika</b>		eine Jacke		eine Handtasche		einen Kuchen
<b>Georg</b>			ein Parfüm		einen Kuli	
<b>Dominik</b>		einen Schal		eine CD		eine Flasche Schnaps
<b>Michael</b>			ein Fotoalbum		ein Computerspiel	
<b>Sabine</b>		eine Kinokarte		eine Vase		Pralinen

Gry typu Wechselspiel oferuje wiele wydawnictw, różnią się one zarówno poziomem trudności, jak i złożonością zasad. Powyższy przykład jest jedną z najprostszych gier, po modyfikacji (np. zamianie słów na obrazki) może być stosowana w grupach o różnym stopniu zaawansowania.

**C) Der Nikolaus sucht nach den besten Geschenken für:**

- Mutter – sie kocht gerne
- Vater – er hört gern Musik
- Oma – sie bäckt gern Kuchen
- Opa – er liest gern, aber sieht nicht mehr so gut wie früher
- Schwester – sie malt gern
- Bruder – er spielt gern Computerspiele
- Nichte – sie mag Schmuck
- Tochter – sie schreibt Gedichte
- Sohn – er spielt im Fußballverein
- Schwager – er lernt gern Deutsch
- Schwägerin – sie sammelt Schmetterlinge
- Tante – sie nascht gerne
- Onkel – er mag schnelle Autos
- Nachbarin – sie liest gern
- Freundin – sie will ein Instrument spielen lernen

Pomóż Mikołajowi sporządzić listę prezentów, które trafią do jego worka!



Źródło rysunku: [www.upominki.com.pl](http://www.upominki.com.pl)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_

12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_

**D) Mikołaj skorzysta z pomocy Ruprechta i reniferów przy robieniu zakupów, ale musi sporządzić dla nich listę, na której dokładnie określi, gdzie można kupić potrzebne prezenty:**



Wo?	Welche geschenke?
Schreibwarenladen	
Buchhandlung	
Lebensmittelgeschäft	
Supermarkt	
Boutique	
...	

**E) Również pamięć Mikołaja czasem jest zawodna, na wszelki wypadek Mikołaj sporządza listę prezentów według poniższego schematu, uzupełnij ją:**

WEM?

WAS?

1. Der Nachbarin schenke ich \_\_\_\_\_
2. Der Mutter schenke ich \_\_\_\_\_
3. Dem Pater schenke ich \_\_\_\_\_

**5. W okolicach Bożego Narodzenia miło jest z uczniami pośpiewać. Proponuję piosenkę: *Bald ist Weihnachten* zespołu Die Prinzen. Aby nie było całkiem banalnie, można przy tej okazji ćwiczyć z uczniami rozumienie ze słuchu:**

In welcher Reihenfolge ergeben die Abschnitte einen sinnvollen Text? Tragen Sie die Reihenfolge in die Kästchen ein.	
	Schon wieder Dezember Schluss vom Kalender Der Winter ist ziemlich aktiv Ich bin eingeschneit Und im Laufe der Zeit Werde ich fast depressiv
	Denn bald ist Weihnachten Und ich hoffe, dass du an mich denkst Bald ist Weihnachten Und ich hoffe, dass du mir was schenkst Schenk mir Schokolade und Eis am Stil Ich bin mir ganz sicher, es wird nicht zuviel Denn zu Weihnachten Ist mein Gabentisch ziemlich stabil Der Nikolaus war Schon längst da dieses Jahr Er ass' mit mir Stolle und Keks Ich hab ihn gefragt Und er hat mir gesagt Der Weihnachtsmann ist unterwegs

	Denn bald ist Weihnachten ...
	Das soll nicht gesund sein Oft auch der Grund sein Für Tränen und Trauer an sich Ich bau mir 'nen Schneemann Schau mir den See an Und dabei denk' ich an dich
	Doch noch ist Advent Und ich denk permanent Jetzt wird es doch langsam mal Zeit Ich zähl schon die Tage Stell' mir die Frage Wann ist es endlich soweit

Uczniowie mogą też utrwaląc wiedzę o budowie zdania i interpunkcji oraz zaznaczyć, gdzie kończą się poszczególne zdania.

Setzen Sie die folgenden Wörter (bzw. Wortteile) in die Lücken im Text:

Advent denkst Dezember Frage Gabentisch  
gesund hat Jahr Jetzt schenkst Schneemann  
Schokolade Tränen Weihnachten  
Weihnachtsmann Winter Zeit

Schon wieder \_\_\_\_\_ Schluss vom Kalender Der \_\_\_\_\_ ist ziemlich aktiv Ich bin eingeschneit Und im Laufe der \_\_\_\_\_ Werde ich fast depressiv Das soll nicht \_\_\_\_\_ sein Oft auch der Grund sein Für \_\_\_\_\_ und Trauer an sich Ich bau mir 'nen \_\_\_\_\_ Schau mir den See an Und dabei denk' ich an dich Denn bald ist \_\_\_\_\_ Und ich hoffe, dass du an mich \_\_\_\_\_ Bald ist Weihnachten Und ich hoffe, dass du mir was \_\_\_\_\_ Schenk mir \_\_\_\_\_ und Eis am Stil Ich bin mir ganz sicher, es wird nicht zuviel Denn zu Weihnachten Ist mein \_\_\_\_\_ ziemlich stabil Der Nikolaus war Schon längst da dieses \_\_\_\_\_ Er ass' mit mir Stolle und Keks Ich hab ihn gefragt Und er \_\_\_\_\_ mir gesagt Der \_\_\_\_\_ ist unterwegs Doch noch ist \_\_\_\_\_ Und ich denk permanent \_\_\_\_\_ wird es doch langsam mal Zeit Ich zähl schon die Tage Stell' mir die \_\_\_\_\_ Wann ist es endlich soweit Denn bald ist Weihnachten ...

Dwa powyższe przedstawione ćwiczenia zostały wygenerowane za pomocą programu *Übungsblätter selbst gemacht* dostępnego na stronach internetowych Goethe-Institut. Muzyka do tekstu jest na stronie: <http://www.youtube.com/watch?v=o-QQ6toUGI18>. A oto cały tekst:

Bald ist Weihnachten

Schon wieder Dezember  
Schluss vom Kalender

Der Winter ist ziemlich aktiv  
Ich bin eingeschneit  
Und im Laufe der Zeit  
Werde ich fast depressiv

Das soll nicht gesund sein  
Oft auch der Grund sein  
Für Tränen und Trauer an sich  
Ich bau mir 'nen Schneemann  
Schau mir den See an  
Und dabei denk' ich an dich

Denn bald ist Weihnachten  
Und ich hoffe, dass du an mich denkst  
Bald ist Weihnachten  
Und ich hoffe, dass du mir was schenkst  
Schenk mir Schokolade und Eis am Stil

Ich bin mir ganz sicher, es wird nicht zuviel  
Denn zu Weihnachten  
Ist mein Gabentisch ziemlich stabil  
Der Nikolaus war  
Schon längst da dieses Jahr  
Er ass' mit mir Stolle und Keks  
Ich hab ihn gefragt  
Und er hat mir gesagt  
Der Weihnachtsmann ist unterwegs

Doch noch ist Advent  
Und ich denk permanent  
Jetzt wird es doch langsam mal Zeit  
Ich zähl schon die Tage  
Stell' mir die Frage  
Wann ist es endlich soweit

Denn bald ist Weihnachten...

**6.** Innym pomysłem na ćwiczenie rozumienia ze słuchu jest kwadrat ze słownictwem. Nauczyciel czyta historyjkę lub tekst narracyjny (dla młodszych dzieci jest możliwe odczytywanie pojedynczych słówek), zadaniem uczniów jest wykreślanie z kwadratu słów, które pojawiły się w tekście czytany przez nauczyciela:

NIKOLAUSGESCHICHTEN

Ein Service von nikolaus.nl [<http://nikolaus.nl>]

Wer war der Heilige Nikolaus?  
Eine Kurzerzählung für Kinder  
Als Helfer in (fast) allen Situationen gilt der Heilige Nikolaus. Die Legende erzählt, dass er unschuldig zum Tode Verurteilte gerettet hat, Kinder vor dem

Tod bewahrt, die Ernten vervielfacht hat und neben vielen anderen Taten Seeleuten in Not half.

Als Gabenbringer für Kinder gilt der Hl. Nikolaus seit dem 16. Jahrhundert.

Am Vorabend des 6. Dezembers beschenkt der Heilige Nikolaus (brave) Kinder mit Süßigkeiten, die ihre Stiefel oder Strümpfe vor die Tür oder auf das Fensterbrett gestellt haben. Nikolaus tritt oftmals zusammen mit seinem Gehilfen Knecht Ruprecht auf.

Der weißbärtige Weihnachtsmann mit rotem Gewand geht auf den niederländischen „Sinterklaas“ zurück. Coca Cola warb mit diesem Bild des hl. Nikolaus schon um die Jahrhundertwende, der in ihrer Werbung in den Firmenfarben auftrat.

Der hl. Nikolaus gilt u.a. als Patron der Kinder, alter Menschen, der Feuerwehr, der Pilger und Reisenden, der Gefangenen, der Kaufleute, Bäcker und Wirte, der Schiffer, Matrosen, Fischer, Bauern, für glückliche Heirat und Wiedererlangung gestohlener Gegenstände und gegen Wassergefahren, Seenot und Diebe. Nach einer Bauernregel heißt es: „Regnet es an Nikolaus, wird der Winter streng, ein Graus.“

<b>Helfer</b>	Geschenk	Schokolade
Erwachsenen	<b>Legende</b>	Weihnachtslied
Wald	Schnee	<b>Werbung</b>
<b>Patron</b>	Kuchen	Tannenbaum
Feier	<b>Knecht</b>	<b>Winter</b>
Gabentisch	Stern	<b>Gabenbringer</b>
Nacht	Dezember	<b>Fensterbrett</b>
<b>Not</b>	Krippe	Himmel
<b>Fischer</b>		

Pomysłów na uatrakcyjnienie zajęć można szukać również w Internecie i w dostępnej literaturze. Gotowych materiałów nie brakuje, począwszy od dostępu do wierszyków o Mikołaju, rymowanek, piosenek, historyjek, po interaktywne kalendarze adwentowe i konkursy.

Zachęcam, uczeń zmotywowany, to uczeń nauczony.

(listopad 2008)

Lidia Falkowska-Winder<sup>1</sup>  
Katowice



## Boże Narodzenie – Christmas

Boże Narodzenie ma niezwykle czar i ogromną wartość, która nie tylko nie przemija, lecz wręcz przeciwnie nabiera nowego znaczenia, zwłaszcza obecnie, gdy coraz mniej mamy czasu dla swoich bliskich, dla tradycji. Temat Bożego Narodzenia na lekcjach jest zawsze przyjmowany entuzjastycznie przez uczniów – ćwiczenia, zwłaszcza z kolędami i bożonarodzeniowymi melodiami w tle, pozwalają poczuć atmosferę świąt i zrelaksować się, co świetnie sprzyja uczeniu.

I. Read the sentences and label the pictures with the words in bold.



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 7 w Katowicach oraz lektorką języka angielskiego w Górnosląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach.





5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_



9. \_\_\_\_\_



10. \_\_\_\_\_



11. \_\_\_\_\_



12. \_\_\_\_\_



13. \_\_\_\_\_



14. \_\_\_\_\_



15. \_\_\_\_\_

- Santa wears **Santa's hat** on his head.
- At Christmas people kiss under **mistletoe**.
- **Holy** is an evergreen plant with red berries.
- The man who brings presents at Christmas is called **Saint Nicolas, Santa Claus** or **Santa**.
- Saint Nicolas puts present into **stockings** or under the **Christmas tree**.
- **Reindeer** are animals which pull **Santa's sleigh**.
- **Gingerbread** is a kind of cake made of flour, honey and spices.

- **A snowman** is a white figure made of snow, usually with a hat on its head and a carrot for its nose.
- At Christmas people sing **carols**.
- Santa gets into the house through **the chimney**.
- We decorate the Christmas tree with **baubles, lights** and tinsels.
- **A wreath** is a circle of leaves or evergreen twigs, usually decorated, which some people hang on the front door of their houses at Christmas.

II. Here are some ideas connected with celebrating Christmas in the world. Fill in the blanks in the sentences next to the pictures:

- the table • church
- the Christmas Eve supper (2x)
- Christmas dishes • the place • carols
- the midnight mass • some Christmas shopping
- share the wafer • Christmas cards
- presents • the first star in the sky
- one set of plates • decorate
- Merry Christmas and a Happy New Year
- some cookies and a cup of milk



1. go to .....  
to take part in .....  
.....



2. wait for .....  
to start .....



3. wrap up .....  
for family and friends in coloured paper



4. leave .....  
.....  
by the chimney for Saint Nicolas



5. sing .....  
by the Christmas tree



6. send .....  
to family and friends wishing  
them .....  
.....



7. celebrate .....  
.....  
with family and friends



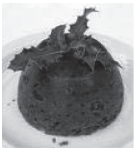
8. clean up .....



9. lay .....  
and leave .....  
for an unexpected visitor



10. before the Christmas Eve  
supper .....  
with others



11. prepare / make .....  
.....  
for example mushroom soup,  
beetroot soup with 'ushka',  
sauerkraut with peas, makovky  
(poppy with nuts, almonds,  
honey and roll) in Silesia; and  
Christmas pudding and turkey  
in England



12. ....  
the place and the Christmas  
tree



13. do .....

III. Label the pictures and group the ideas.

- nativity • nut cracker • gingerbread
- wreath • mistletoe • angel
- Christmas tree • carollers • candles
- Magi (Three Wise Men) • baubles • snowman
- stockings • Christmas pudding



1.



2.



3.



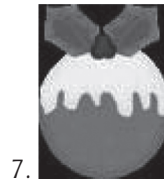
4.



5.



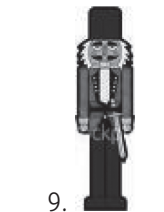
6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



14.

Christmas dishes	Christmas decorations	Christmas symbols

**IV. Match the ideas to make collocations connected with Christmas:**

prepare	Christmas Eve supper
give	wafer
sing	traditional Christmas dishes
clean up	presents
share	the table
say	carols
celebrate	the place
set	the prayer

**V. Make your own recipe for a Polish 'Merry Christmas'. You may use the ideas from the exercises above.**

**A recipe for a Polish 'Merry Christmas'** from the kitchen of ..... (your name)

**Ingredients:**

- e.g. – one Christmas tree  
 – some Christmas decorations (.....)  
 – good mood  
 – traditions  
 – .....  
 – .....  
 – .....

**Method:**

Use sequencers: first, next, then, after that, in the end, meanwhile/in the meantime

e.g. First, well before Christmas, .....  
 .....

**VI. Write how you usually spend Christmas:**

- Where you spend it and who you spend it with.
- What you do before Christmas to get prepared for it, what the other members of your family do to prepare to celebrate Christmas.
- What traditional dishes you have for Christmas Eve Supper; chose one or two and explain

in what they are made of and how they are prepared.

- What traditions connected with Christmas you and your family follow at Christmas time – explain them.

*You may as well write how you spent Christmas last year/you are going to spend Xmas this year).*

**VII. Read the text and put the sentences A–G into the gaps 1–6. One sentence doesn't match the text.**

- A. For a month, slaves became masters.
- B. Some years later, by popular demand, Charles II restored the popular holiday.
- C. There were mid-winter festivals in ancient Babylon and Egypt.
- D. So at Christmas, believers attended church, and then celebrated noisily in a drunken, carnival-like atmosphere.
- E. The people would feast until the log burned out, which could take as many as 12 days.
- F. The Twelfth Night is considered the end of the Christmas season, before the Epiphany the following day.
- G. The church chose this date to adopt and absorb the traditions of the pagan Saturnalia festival.

**How Christmas began:**

The middle of winter has long been celebrated around the world. 1. \_\_\_\_\_. Centuries before the birth of Jesus, early Europeans celebrated light and birth in the darkest days of winter.

In Scandinavia, the Norse celebrated Yule from December 21, the winter solstice, through January. In recognition of the return of the sun, fathers and sons used to bring home large logs, which they would set on fire. 2. \_\_\_\_\_. The Norse believed that each spark from the fire represented a new pig or calf that would be born during the coming year.

In Germany, fertility festivals also took place at this time. People honored the pagan god Oden during the mid-winter holiday.

The Celtic culture of the British Isles revered all green plants, but particularly mistletoe and holly. These were important symbols of ferti-

lity and were used for decorating their homes and altars.

The Romans, celebrated Saturnalia – a holiday in honor of Saturn, the god of peace and agriculture. Beginning in the week just before the winter solstice and continuing for a full month, Saturnalia was a hedonistic time, when food and drink were plentiful, gifts were exchanged, and the normal Roman social order was turned upside down. 3. \_\_\_\_\_ . Peasants were in command of the city. Business and schools were closed so that everyone could join in the fun. Public gathering places were decorated with flowers and candles.

Also around the time of the winter solstice, Romans celebrated Juvenalia, a feast honoring the children of Rome. In addition, members of the upper classes often celebrated the birthday of Mithra, the god of the unconquerable sun, on December 25. It was believed that Mithra, an infant god, was born of a rock. For some Romans, Mithra's birthday was the most sacred day of the year.

In the early years of Christianity, Easter was the main holiday; the birth of Jesus was not celebrated. In the fourth century, church officials decided to institute the birth of Jesus as a holiday. Unfortunately, the Bible does not mention date for his birth. Lucas, the Evangelist, writes 'shepherds were keeping watch over their flock by night' which suggests that Jesus' birth may have occurred in the spring, the only time when shepherds must watch their flock because sheep give birth to their lambs, so at first it was established for the 6 January, and only Pope Julius I changed the date to December 25. 4. \_\_\_\_\_ . First it was called the Feast of the Nativity (the birth of Jesus Christ). Soon it spread to Egypt, England (in the sixth century) and to Scandinavia (in the eighth century).

Christmas held at the same time as traditional winter solstice festivals gradually replaced pagan religion, however adopted some of the pagan traditions. 5. \_\_\_\_\_ . The poor went to the houses of the rich and demanded their best food and drink. If they were not given what they wanted, the visitors often terrorized the owners with mischief. The feasting, drinking, caroling for money and frequent excesses (riotous behavior)

presented a drastic contrast with the simplicity of the Nativity and true spirit of Christmas, so finally, Oliver Cromwell cancelled Christmas. 6. \_\_\_\_\_ .

Christmas Day is the first of the Twelve Days of Christmas. The period is the amount of time it took the three magi, or wise men, to travel to Bethlehem for the Epiphany, the revelation of Jesus Christ as the savior and the son of God („epiphany” is from the Greek word for „revelation”).

Today, in the Greek and Russian orthodox churches, Christmas is celebrated 13 days after the 25th, which is also called the Epiphany or Three Kings Day, the day when the three wise men finally found Jesus in the manger.

*Scan the text again and decide whether the statements are true or false.*

1. Jesus Christ was probably born between March and May.
2. From the winter solstice days are getting longer.
3. Many pagan gods were believed to be born on 25 December.
4. Christmas has always been the most important Christian holiday.
5. The magi reached Bethlehem two weeks after Jesus' birth.
6. Christmas has been celebrated on 25 December since the very birth of Jesus.

### Key:

- I. 1. reindeer, 2. gingerbread, 3. carols, 4. holy, 5. Saint Nicolas/Santa Claus/Santa, 6. Santa's sleigh, 7. baubles, 8. mistletoe, 9. lights, 10. wreath, 11. stockings, 12. Christmas tree, 13. Santa's hat, 14. chimney, 15. snowman.
- II. 1. church, the midnight mass, 2. the first star in the sky, Christmas Eve supper, 3. presents 4. some cookies and a cup of milk, 5. carols, 6. Christmas cards, Merry Christmas and a Happy New Year, 7. Christmas Eve supper, 8. the place, 9. the table, one set of plates, 10. share the wafer, 11. Christmas dishes, 12. decorate, 13. some Christmas shopping.
- III. 1. mistletoe, 2. gingerbread, 3. Christmas tree, 4. angel, 5. candles, 6. wreath, 7. Christmas pudding, 8. nativity, 9. nut cracker, 10. Magi (Three Wise Men), 11. baubles, 12. snowman, 13. carollers, 14. stockings.

Christmas dishes	Christmas decorations	Christmas symbols
Christmas pudding, gingerbread	Christmas tree, wreath, mistletoe, baubles, candles, stockings, nut cracker	Nativity, Magi (Three Wise Men), angel, carollers

**IV.** prepare traditional Christmas dishes, give presents, sing carols, clean up the place, share wafer, say the prayer, celebrate Christmas Eve supper, set the table.

**V.** Ingredients: Students' own ideas e.g.: family members, traditional dishes, carols, snow outside, Christmas greetings.

Method:

- Firstly, well before Christmas think of presents for your family and friends, then make them by yourself or buy them, then wrap them up in colourful paper or put into colourful bags.
- Then, some time before this holiday clean up the place.
- Just before Christmas decorate the place with wreaths, and other Christmas decorations, put up a Christmas tree and decorate it with lights, tinsels, baubles, angels etc.
- Next do some Christmas shopping.
- After that prepare traditional dishes i.e. cook beet-root soup, make ushka, bake poppyseed cake, gingerbread etc.

- On Christmas Eve lay the table (don't forget about some Polish traditions, so put one additional set of plates for an unexpected visitor; put some hay or coins under the tablecloth...).
- Meanwhile wait for the first star to appear in the sky to start the supper.
- As soon as you spot the first star in the sky, gather round the table with your family.
- Say the prayer and then share the wafer with the others wishing them good health, happiness etc.
- After that start to celebrate Christmas Eve supper.
- Once you have finished the supper, wait for Saint Nicolas to bring you presents or look for them under the Christmas tree – unwrap them and enjoy them.
- Later sit around the Christmas tree and sing carols.
- Then, before midnight go to church to admire the nativity there and take part in the midnight mass, which is called in Polish Pasterka.
- Then go back home, go to sleep and from the next morning enjoy the atmosphere of the other days of Christmas with the people you love.
- Merry Christmas :-)

**VII.** 1. C, 2. E, 3. A, 4. G, 5. D, 6. B;  
1. T, 2. T, 3. T, 4. F, 5. F, 6. F.

(październik 2008)

Katarzyna Deleżyńska<sup>1</sup>  
Warszawa

## Przystawianie i utrwalanie słownictwa i gramatyki – ćwiczenia dla uczniów niesłyszących

Praca z uczniem dysfunkcyjnym jest trudnym i wymagającym zadaniem, które nieustannie stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń są ograniczeni w metodach i technikach pracy z uwagi na bariery, których nie są w stanie pokonać. W pracy z uczniem niesłyszącym zadania bazujące na materiale słuchanym nie mogą być brane pod uwagę. Praca w parach lub grupach jest również bardzo ogra-

niczona, podobnie jak zadania ćwiczące mówienie. W związku z tym w klasie integracyjnej jest niezwykle trudno umożliwić efektywną wspólną pracę całej grupie uczniów, zwłaszcza w sytuacji, gdy polski rynek wydawniczy nie ma żadnej oferty, ani dla nauczyciela pracującego z takimi grupami, ani dla ucznia.

Zamieszczone poniżej ćwiczenia, które wykorzystują, przygotowując uczniów niesłyszących do

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej w Warszawie.

egzaminu maturalnego, są tylko jednym z pomysłów na przyswajanie i utrwalanie słownictwa lub gramatyki. Część z nich zaprojektowałam tak, by uczniowie mogli pracować indywidualnie, a część, by mogli pracować w parach. We wszystkich przestrzegam wymagań egzaminacyjnych z języka angielskiego podanych w informatorze CKE. Są więc zgodne ze standardami wymagań egzaminacyjnych, które uwzględniają możliwości percepcyjne uczniów niesłyszących. Jednocześnie kładę nacisk na różnorodność i wieloaspektowość zadań, które to czynniki są warunkami dotarcia do uczniów o różnych stylach poznawczych i strategiach uczenia się.

Ćwiczenia 1–6 to zadania leksykalne, których celem jest utrwalenie słownictwa z tematu maturalnego „Żywnienie” wprowadzonego podczas lekcji. Zarówno grupa uczniów dysfunkcyjnych, jak i grupa uczniów całkowicie sprawnych korzysta w równej mierze, wykonując tego typu zadania.

Ćwiczenia 7–9 to zadania praktyczne, które łączą utrwalanie słownictwa, jednocześnie ćwiczą gramatykę oraz mówienie i pisanie. Słownictwo, gramatyka oraz pisanie to elementy, dzięki którym obie grupy uczniów mają wymierne efekty. Grupa uczniów zdających egzamin ustny ćwiczy jednocześnie mówienie.

Ćwiczenia 10–12 to gramatyczne przykłady na ugruntowanie zasad stosowania i konstrukcji czasów Present Simple i Present Continuous, które zgodnie z informatorami CKE obowiązują obie grupy uczniów przygotowujących się do egzaminu maturalnego.

**Ćwiczenie 1.** *Uzupełnij zdania właściwymi czasownikami w odpowiedniej formie. Jeden czasownik został podany dodatkowo i nie pasuje do żadnego zdania.*

put taste heat serve spread live go (x2)  
eat not smell cook take store brew develop

1. My sister who is a vegetarian thinks a man can ..... only on vegetables.
2. This soup ..... deliciously if you add some salt.
3. At six o'clock dinner was ..... and everybody was sitting at the table.

4. First ..... some butter on your bread and next some honey.
5. How many teaspoons of sugar ..... you ..... in a cup?
6. My brother lived in Italy long enough to ..... a taste for the Italian cuisine.
7. This milk ..... good. Perhaps it has ..... sour.
8. You should ..... cheese in the fridge if you don't want it to ..... stale.
9. To ..... pasta ..... it in a saucepan with some water and ..... it on the stove.
10. Not all vegetables can be ..... raw.

**Ćwiczenie 2.** *Uzupełnij zdania odpowiednimi przyimkami z ramki. Jeden przyimek został podany dodatkowo i nie pasuje do żadnego zdania.*

into in for out (x2) to from  
with (x2) of up

1. Do your family often **eat** .....?
2. According to the Italians pasta should be **seasoned** ..... cayenne pepper.
3. Everybody knows that tomatoe soup ought to be **served** ..... rice.
4. Before you put garlic ..... the frying pan, it should be **chopped** first.
5. When all the ingredients are mixed, **add** the fish and **fry** it ..... 3 minutes longer.
6. Keep camembert in a cheese container in order not to let it dry ..... .
7. **Set** the oven ..... a moderate heat before putting the biscuits into it.
8. **Boil** a lot ..... salted water and then add **peeled** potatoes.
9. The delicious smell of homemade bread **lingered** ..... the kitchen.
10. To **heat** ..... frozen meals you can use a microwave.

**Ćwiczenie 3.** *Dopasuj czasowniki z ćwiczenia 2 zaznaczone w zdaniach 1–10 do ich definicji<sup>2</sup> podanych poniżej.*

1. to prepare or arrange sth so that it is ready for use.

<sup>2</sup>Słownik elektroniczny Oxford Advanced Genie.

2. to have a meal in a restaurant not at home.
3. to cut sth into pieces with a sharp tool such as a knife.
4. to add salt, pepper, etc. to food in order to give it more flavour.
5. to put sth together with sth else so as to increase the size, number, amount, etc.
6. to continue to exist for longer than expected.
7. to give sb food or drink, for example at a restaurant or during a meal.
8. to make sth hot or warm; to become hot or warm.
9. to heat sth to the point where it forms bubbles and turns to steam.
10. to cook sth in hot fat or oil.
11. to take the skin off fruit, vegetables.

**Ćwiczenie 4.** *Uzupełnij przepis na „makaron z wołowiną” brakującymi czasownikami i ustaw polecenia we właściwym porządku.*

Noodles with Beef

- a. Then c\_\_\_ 1 onion and put it into the pre-heated saucepan.
- b. Next, a\_\_\_ red pepper, mushrooms and beef and f\_\_\_ all the ingredients for two minutes longer.
- c. Then, a\_\_\_ 1 packet of noodles and cook it for 6 minutes. Next, d\_\_\_ the noodles, put aside and keep warm.
- d. S\_\_\_\_\_ with salt and pepper to taste.
- e. Meanwhile, h\_\_\_ some oil in a saucepan.
- f. Transfer the dish to serving plates and s\_\_\_\_\_ hot.
- g. Fill a big pot with water and set it to b\_\_\_\_\_.
- h. F\_\_\_ it in the saucepan for 45 seconds.

**Ćwiczenie 5.** *Do podanych przymiotników (1–8) dopisz ich przeciwieństwa (a–j). Następnie do utworzonych par przymiotników dopasuj rzeczowniki (A–I), tak aby utworzyć poprawne związki wyrazowe.*

- |            |              |           |
|------------|--------------|-----------|
| 1. healthy | a. raw       | A. drinks |
| 2. fatty   | b. spicy     | B. meat   |
| 3. sweet   | c. unripe    | C. food   |
| 4. frozen  | d. alcoholic | D. sauce  |
| 5. cooked  | e. tasteless | E. taste  |
| 6. soft    | f. junk      | F. fruit  |

- |          |           |               |
|----------|-----------|---------------|
| 7. mild  | g. bitter | G. vegetables |
| 8. tasty | h. lean   | H. tomatoes   |
| 9. ripe  | i. fresh  | I. soup       |

Na przykład: *tasty/tasteless soup*

### Ćwiczenie 6 – Praca w parach

Krzyżówka<sup>3</sup> – *Uczeń A ma krzyżówkę A (rozwiązane hasła poziome). Uczeń B ma krzyżówkę B (rozwiązane hasła pionowe). Uczeń A zadaje pytania dotyczące haseł pionowych „What’s 1 down?”. Uczeń B podaje opis: „It’s something you serve at birthday parties”. Po rozwiązaniu wszystkich haseł uczniowie porównują swoje rozwiązania z oryginałem.*

Student A

		1. C	O	F	2. F	E	3. E
4. T	E	A					
	5. P	E	6. A	C	H		
7. G	R	A	P	E			
		8. L	E	M	O	N	

Down:

- 1.
- 2.
- 3.
- 5.
- 6.

Student B

		1. C			2. F		3. E
4.		A			I		G
		K			S		G
	5. P	E	6. A		H		
	O		P				
7.	R		P				
	K		L				
		8.	E				

<sup>3</sup><http://iteslj.org/cw/>

Across:

- 1.
- 4.
- 5.
- 7.
- 8.

### Ćwiczenie 7 – Praca w parach

Wybierz pięć przymiotników z ćwiczenia 2 i z każdym z nich ułóż pytanie, które zadasz swojemu partnerowi (zaczynające się od „Do you often.../Have you ever...”), żeby się dowiedzieć, jakie porady on/ona lubi i co o nich sądzi. Zanonuj odpowiedzi partnera.

Przykładowe pytania:

1. Do you prefer mild or spicy dishes?
2. Do you often eat junk food?
3. Have you ever eaten raw fish?
4. Do you think fatty food is unhealthy?
5. Do you agree that sweet food is bad for your teeth?

### Ćwiczenie 8 – Praca w parach

Na podstawie informacji o swoim partnerze, zebranych w ćwiczeniu 3, napisz pięć zdań o jego/jej preferencjach żywieniowych.

Przykładowe zdania:

1. Marysia prefers hot spicy dishes. She doesn't like mild ones. She loves Mexican cuisine.
2. She sometimes goes to fast food restaurants although she knows that the food there is rather unhealthy.
3. She has never eaten raw fish but she would like to have a taste of it.
4. She believes that fatty food is unhealthy and she thinks we should cut on it.
5. She agrees that eating too much sweets is not good for our teeth.

### Ćwiczenie 9 – Praca w parach

Uczeń A uzupełnia tekst o Mary, a uczeń B o Ann, wybierając poprawną formę czasownika. Następnie każdy z nich układa 5 pytań, których celem jest odkrycie, o kim jest tekst partnera. Pytania muszą być tak skonstruowane, żeby partner mógł odpowiedzieć tylko TAK lub NIE. Uzyskawszy informacje, każdy uczeń pisze tekst na temat bohatera swojego partnera. Na koniec uczniowie w parach porównują swoje teksty z oryginałami.

Handout A

Let's have a closer look at Mary who **1. is/is being** a representative of American teenagers. She **2. is/has** sixteen years old. She **3. lives/is living** in a small town and where she **4. is attending/ attends** High School. She **5. isn't looking/doesn't look** like a model but this is what she **6. dreams/ is dreaming** of. Now she **7. wants/is wanting** to lose weight. At the moment Mary **8. is/is being** in the gym. She **9. is doing/does** aerobics. She **10. thinks/is thinking** this is the best way to keep fit and stay in shape.

Handout B

Let me introduce Andrew, a seventeen-year-old high school student who **1. comes/is coming** from a small village. Now he **2. lives/is living** in a student's house with other schoolmates in a big city. Nearly every weekend he **3. visits/is visiting** his parents who **4. live/are living** on a farm. On Mondays and Wednesdays afternoons he **5. is working/works** in a fast food restaurant. Right now he **6. is serving/serves** a customer. A young woman with two children who **7. are behaving/ behave** very loudly. Other people who **8. wait/ are waiting** in the queue **9. seem/are seeming** to be quite irritated. Although it isn't a well-paid job, Andrew **10. doesn't think/ isn't thinking** of looking for another one right now.

Przykładowe pytania:

1. Is your text about a boy/a girl?
2. Is he/she a teenager?
3. Does he/she come from a big city?
4. Does he/she go to school?
5. Does he/she work?
6. Does she/he do anything to keep fit?

Ćwiczenie 10. Uporządkuj wyrazy, tak by powstały poprawne zdania pytające.

1. aren't/ sitting/ why/ in/ place/ you/ your?
2. languages/ his/ speak/ how/ father/ many/ does?
3. Martin/ does/ usually/ how/ work/ get/ to?
4. about/ they/ talking/ are/ leaving/ their/ exam/ school?
5. he/ curly/ got/ has/ short/ hair?
6. anybody/ listenig/ there/ who/ to/ isn't/ me/ is?
7. these/ from/ flowers/ who/ are?



8. with/ going/ is/ who/ she?
9. for/ where/ usually/ does/ go/ his/ he/ holiday?
10. subject/ they/ at/ what/ are/ moment/ studying/ the?

**Ćwiczenie 11.** Do podanych zdań twierdzących napisz pytania zaczynające się od podanych słów.

1. My older brother works at a garage as a car mechanic.  
Where ..... ?
2. On Friday afternoons they play basketball at school.  
How often ..... ?
3. The post usually arrives while we are having breakfast.  
When ..... ?
4. The police are looking for two dangerous criminals.  
Who ..... ?
5. Not many students are listening to it.  
How many ..... ?
6. She looks like her older sister.  
Does ..... ?
7. Nowadays people are eating too much unhealthy food.  
What kind..... ?
8. My mother has always trouble following simple diets.  
Does ..... ?
9. The sauce should be simmered gently for 10 minutes.  
Should ..... ?
10. Your brother isn't having a good time.  
Why ..... ?

### Ćwiczenie 12 – Grammar Quiz

Uzupełnij zdania odpowiednią formą czasowników podanych w nawiasach, używając czasu Present Simple lub Present Continuous.

1. .... your sister interested in politics? (not be)
2. .... at Helen! She ..... a new dress. (look/wear)
3. They ..... their holiday in Spain every year. (not spend)
4. Who ..... you ..... at? (look)
5. Where ..... your father ..... ? (work)

6. Can you .....? Somebody ..... at the door. (hear/knock)
7. Which of those flowers ..... she .....? (prefer)
8. .... you ..... the computer right now? (need)
9. You ..... it at the moment, are you? (not use)
10. My grandfather is retired so he ..... a lot of free time now. (have)

### Odpowiedzi

**Ćwiczenie 1.** 1. live 2. will taste 3. served 4. spread 5. do ... take 6. develop 7. doesn't smell, gone 8. store, go 9. cook, put, heat 10. eaten.

**Ćwiczenie 2.** 1. out 2. with 3. with 4. into 5. for 6. out 7. to 8. of 9. in 10. up.

**Ćwiczenie 3.** 1. set 2. eat out 3. chop 4. season 5. add 6. linger 7. serve 8. heat 9. boil 10. fry 11. peel.

**Ćwiczenie 4.** 1. g/boil 2. c/add, dry 3. e/heat 4. a/chop 5. h/fry 6. b/add, fry 7. d/season 8. f/serve.

**Ćwiczenie 5.** 1. healthy/junk food 2. fatty/lean meat 3. sweet/bitter taste 4. frozen/fresh fruit 5. cooked/raw vegetables 6. soft/alcoholic drinks 7. mild/spicy sauce 8. tasty/tasteless soup 9. ripe/unripe tomatoes.

**Ćwiczenie 6.** Across: 1. Many people drink it in the morning with milk or black. 4. British people drink it at 5 o'clock. 5. It's a juicy, round fruit with a stone-like seed. 7. You make wine from this fruit. 8. You make lemonade from this fruit.

Down: 1. You serve it at birthday parties. 2. You can find them in an aquarium. 3. Hens lay it. 5. Meat from a pig. 6. Eve gave one to Adam.

**Ćwiczenie 9.** Handout A 1. is 2. is 3. lives 4. attends 5. doesn't look 6. dreams 7. wants 8. is 9. is doing 10. thinks.

Handout B 1. comes 2. is living 3. visits 4. live 5. works 6. is serving 7. are behaving 8. are waiting 9. seem 10. doesn't think.

**Ćwiczenie 10.** 1. Why aren't you sitting in your place? 2. How many languages does his father speak? 3. How does Martin usually get to work? 4. Are they talking about their school leaving exam? 5. Has he got short, curly hair? 6. Is there anybody who isn't listening to me? 7. Who are these flowers from? 8. Who is she going with? 9. Where does he usually go for his holiday? 10. What subject are they studying at the moment?

**Ćwiczenie 11.** 1. Where does he work? 2. How often do they play basketball at school? 3. When does the post usually arrive? 4. Who are they looking for? 5. How many students are listening to it? 6. Does she look like her older sister? 7. What kind of food are people eating

nowadays? 8. Does your mother have always trouble following diets? 9. Should it be simmered for 10 minutes? 10. Why isn't your brother having a good time?

**Ćwiczenie 12.** 1. Isn't 2. Look/is wearing 3. don't spend 4. are ... looking 5. does ... work 6. hear/is knocking 7. does ... prefer 8. Do ... need 9. aren't using 10. has.

(listopad 2008)

Anna Skrzypek<sup>1</sup>  
Kraśnik



## Przedstawienie *Christmas time*

Przedstawienie wystawiłam z moją klasą w grudniu 2007 roku i spotkało się ono z dużym aplauzem. Bodźcem do napisania tekstu przedstawienia były trudności ze znalezieniem tekstu dla starszych uczniów – gimnazjalistów – który byłby dla nich interesujący i na odpowiednim poziomie językowym. Role poszczególnych postaci są krótkie, dlatego nawet mniej zdolni uczniowie są w stanie się ich nauczyć. Dodatkowo przedstawienie jest przeplatane świątecznymi piosenkami, więc każdy uczeń z klasy może się wykazać (także ci, którzy nie mają roli mówionej). Bardzo miłe wspominać czas przygotowań do przedstawienia i samo wykonanie przed publicznością. Mam nadzieję, że ktoś inny będzie chciał skorzystać z mojego pomysłu.

### **Christmas time**

*Song about Christmas time – for example „Santa clause is coming to town”*

*Narrator:* The first star is going to shine in a moment. Today is Christmas Eve – one of the most important days in our life. We are at the Simpsons' home. What are they doing now? Are they preparing for the Christmas Eve? Let's have a look and see.

*There are three children on the stage. One boy (Mark) is playing a computer. Two girls (Olivia and Ann) are standing in front of a mirror.*

*Olivia:* Maybe this one is better? *She's trying a skirt.*

No I'm too fat for this one.

*Ann:* Come on, it's not so bad?

*Olivia:* Oh great!!! Look at me! I have nothing to wear for the New Year's party. I must start go on a diet. What do you think?

*Mother comes in with a boy (Kevin) playing with a ball.*

*Mother:* Girls, could you help me?

*Olivia and Ann:* Oh, mum, we are really busy now.

*Mother:* Kevin! Don't play with a ball. You'll break something.

*Kevin:* Don't worry, mum. I'm the best player in the world and I'm careful.

*The ball falls down and something breaks.*

*Mother:* Children! Can you help me? This house's a mess and we've got nothing to eat for Christmas dinner.

*Olivia:* Mum! Don't cook anything. Just make a salad because I'm starting a diet.

*Mother:* Again! But it's Christmas. Kevin, can you go to the shop and get some fish, please? I think a carp will be the best.

*Kevin:* Mum, you know I hate fish. Can't we eat something more edible? What about a pizza or Chinese food?

*Ann:* Pizza! That's a great idea! I'd like a vegetarian one.

*Kevin:* For me salami and a big cola.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznym Gimnazjum w Trzdyniku Dużym.

*Mother:* If you don't want me to, I don't have to cook. Let's order pizzas. *She's calling and ordering pizzas: One vegetarian, two margaritas, salami, a salad and a big cola. Meantime father comes in and starts watching TV.*

*Mother:* So we've got dinner, but there's still a mess and we don't have a Christmas tree. John, could you go down and bring the Christmas tree and decorations please?

*Father:* Not now! I'm watching a football match!

*Mother:* Great! Do what you like, I'm leaving!

*Father:* Mark! Can you go and fetch the tree, and don't forget about the decorations!

*Mark:* Dad I'm really busy!

*Father:* Doing what?

*Mark:* I'm texting my friends? I must send them season's greetings. It's Christmas.

*Father's leaving. The doorbell rings.*

*Olivia:* Can someone answer the door? I think the pizzas have arrived.

*Ann opens the door and there's Santa Clause.*

*Santa Clause:* Ho ho ho! Merry Christmas! Are there any good children here?

*Children:* Oh, Santa Clause! Come in!

*Santa Clause:* What's going on here? Aren't you celebrating? I've brought you some presents but where's your Christmas tree?

*Ann:* Really! You've got presents. I was dreaming about a new MP3 player – my one is so old fashioned.

*Santa Clause:* Yes, of course, I've got MP3 players, great mobile phones and play station games. There is more. *He looks into the bag. Teddy bears and... and... He pulls out a beautifully packed box. This one is the most valuable, priceless. He gives mentioned presents to children.*

*Children:* What's this?

*Santa Clause:* It's Christmas!

*Children:* Christmas? What do you mean?

*Santa Clause:* Real Christmas, the most beautiful and warm day of the year!

*Ann:* My MP3 player is not so bad... and the real Christmas... that sounds quite intriguing.

*Mark:* I was thinking about a new mobile phone, but real Christmas... it's a great idea.

*Children give back presents.*

*Santa Clause:* I think it's the best choice. Let's sing a Christmas song!

*They are singing „Silent night” in the meantime the stage decoration changes. The Christmas tree and a big table appear.*

*Mother comes in.*

*Mother:* Kids! Could you help me with the decorations, please? Any volunteers?

*Mark and Kevin:* We will, Mum. Where are the baubles and lights?

*Mother:* There, but Kevin please be careful, they're fragile!

*Kevin breaks a bauble.*

*Mother:* Oh, Kevin!

*Kevin:* Don't worry mum, it brings good luck.

*Father comes in.*

*Father:* Who's going to help me lay the table?

*Olivia and Ann:* We will, Dad!

*Girls are laying the table with a white tablecloth.*

*Father:* Let's put it under the tablecloth.

*Olivia:* What's this straw for?

*Father:* It's not straw. It's hay! We put it under the tablecloth to remember that Jesus was born on hay in a stable.

*Ann:* We've got carp, beetroot soup, bigos, bread... Mum, why do we need as many as 12 dishes?

*Mother:* It's tradition. As you know there were 12 disciples. Each dish is very important. Serving them all brings good luck and prosperity for the New Year. O, please put more plates out, your grandparents are coming, and don't forget one extra for a newcomer.

*O:* Newcomer? Is it also a tradition?

*Mother:* Of course. An extra plate should be always ready for somebody who has lost their way or has nowhere to go. On the day like today you should have your heart and doors open for everyone.

*Grandparents arrive.*

*Grandparents:* Merry Christmas! Merry Christmas everyone!

*Grandma:* The house looks beautiful. You have thought of everything: a Christmas tree, decorations, a white tablecloth, twelve dishes and hay. But I have brought something else. Without this Christmas wouldn't be Christmas.

*Mark:* What is it, granny?

*Grandma:* It's a Christmas wafer – an oplatek.

*Grandpa:* It symbolizes bread. Breaking it off and exchanging it with others is a symbol of forgiveness. Traditionally the oldest person in a family starts Christmas dinner by breaking the Christmas wafer with other member of a family while saying their greetings.

*Ann:* Mum, Dad, look the first star! The first star!

*Father:* Now we can begin the Christmas Eve celebration.

*Someone knocks at the door – the same Santa Claus but dressed as a normal man.*

*Children:* Come in! Come in! We've got one more place prepared for you.

*They stand around the table. Granddad takes the Christmas wafer and starts breaking it with Grandma. Then the others start doing the same. In the background it could be silent night. Then they stand around the Christmas tree and start singing: „We wish you a merry Christmas...”.*

(lipiec 2008)

Monika Mozler-Wawrzinek<sup>1</sup>  
Siemianowice Śląskie



## Wieczór karnawałowy w języku niemieckim

Inscenizacje przygotowywane z uczniami pochłaniają dużo czasu i pracy, szczególnie gdy mamy ambicję opracowania występu w języku obcym. Efekt przynosi jednak zazwyczaj wiele satysfakcji i dumy, dlatego warto pokusić się o zaangażowanie dzieci i młodzieży do takiej zabawy.

Zaprezentowany poniżej pomysł na *Deutscher Karnevalsabend* zrodził się podczas realizowania w latach 2005/2008 programu Comenius w Gimnazjum nr 7 przy Zespole Szkół nr 4 w Siemianowicach Śląskich. Aktorami zostali uczniowie klasy pierwszej rozpoczynający naukę języka niemieckiego od podstaw, mogą nimi też być uczniowie klas IV-VI szkoły podstawowej. Na krótki spektakl zostali zaproszeni rodzice, nauczyciele oraz władze lokalne. Ponieważ nie wszyscy znali język niemiecki, wprowadziliśmy niemiecko-polską konferansjerkę. Publiczność oraz występujący zasiedli przy długich, udekorowanych karnawałowo stołach. Przygotowaliśmy również poczęstunek: pączki, chrust oraz reński Eintopf. Jednym z punktów programu była prezentacja multimedialna *Karnawał w Niemczech* autorstwa jednego z uczniów. Można oczywiście zastąpić ją innym elementem,

np. krótkim filmem o sławnej w karnawale Kolonii lub nagraniem karnawałowej piosenki. Multimedia na pewno uatrakcyjnią występ.

W pracy nad scenariuszem wykorzystałam materiały własne. Wiedzę i inspirację czerpałam ze stron [www.karnevaldeutschland.de](http://www.karnevaldeutschland.de), <http://www.koeln.de/tourismus/karneval/>, [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de) (Portal: Karneval) oraz [www.goethe.de](http://www.goethe.de). Dla nauczyciela języka niemieckiego bardzo pomocna i pełna pomysłów jest także strona [www.zzzebra.de](http://www.zzzebra.de). Pod zakładką *Liederbaum* odnajdziemy pożyteczny zbiór piosenek, nie tylko tekstów, ale też wersji do odsłuchania. *Lesekorb* kryje biblioteczkę wierszyków, baśni i opowiadań. Strona główna natomiast jest zawsze poświęcona tematowi przewodniemu – aktualnemu miesiącowi: co takiego ważnego zazwyczaj się zdarza, jakie tradycje, obyczaje i zabawy są związane z tą datą.

### **Deutscher Karnevalsabend**

Uczniowie wchodzi na salę ubrani w stroje karnawałowe, śpiewając piosenkę:

*Tra – ra tschinbumm tra – ra!*

*Tra – ra tschinbumm tra – ra!*

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Siemianowicach Śląskich.

*Jetzt ist der lustige Fasching da,  
man hört es schon von fern und nah.  
Die Mädchen und die Buben, die tanzen in den  
Stuben.*

*Tschinbumm tra – ra, tschinbumm tra – ra!  
Der Fasching der ist da!*

*Prowadzący I: Kölle alaaaf!*

*Wszyscy: Kölle alaaaf!*

*Prowadzący I: Herzlich willkommen bei uns. Un-  
ser Thema heute ist der deutsche Karneval  
und unser Motto lautet: Spaß muss man im  
Leben haben!*

*Prowadzący II: W życiu potrzeba nam przyjemności.  
Święta prawda!*

*Prowadzący III: Bevor wir Ihnen deutsche Karne-  
valsbräuche vorstellen, möchten wir Ihnen ein  
paar Dias aus Deutschland zeigen.*

*Prezentacja multimedialna – „Karnawał w Niem-  
czech”*

*Prowadzący I: Karneval gehört in vielen Regionen  
in Deutschland, vor allem in Köln, zu den  
wichtigsten Festen des Jahres.*

*Prowadzący III: In Süddeutschland sagt man nicht  
Karneval, sondern Fasching.*

*Prowadzący I: Die Saison beginnt am „elften Elf-  
ten um elf Uhr elf”.*

*Prowadzący III: Der Höhepunkt ist die Woche vor  
Aschermittwoch, gewöhnlich im Februar. Es  
beginnt mit der Weiberfastnacht am Don-  
nerstag, und in Köln gibt es am Sonntag den  
„Schull – und Veedeszoch”.*

*Prowadzący II: 11 listopada, dokładnie o 11.11  
rozpoczyna się sezon karnawałowy. W Kolo-  
nii nazywany piątą porą roku. Najważniejszy  
i najbarwniejszy jest jednak tydzień przed  
środą popielcową. My mamy Tłusty Czwar-  
tek, a Niemcy Weiberfastnacht. A poniedziałek  
przed środą popielcową to Rosenmontag. Wów-  
czas przez ulice paraduje barwny pochód.*

*Prowadzący I: Am Rosenmontag findet der gro-  
ße Umzug statt. An den Straßen stehen die  
Menschen und freuen sich, es gibt fast kein  
Berufsleben in diesen Stunden.*

*Prowadzący III: Die Jecken bewerfen die Zuschauer  
mit Süßigkeiten und kleinen Geschenken.*

*Uczniowie przechadzają się po sali i rzucają cukierki.*

*Prowadzący I: Am Aschermittwoch ist Schluss mit  
dem Trubel. Saure Gurken oder Fischgerichte  
verabschieden die „fünfte Jahreszeit”.*

*Prowadzący II: Przebierańcy obrzucają tłum cu-  
kierkami. Ale w środę popielcową kiszone  
ogórki i ryby żegnają karnawał. Posłuchajmy  
teraz wierszyków witających karnawał popu-  
larnych na południu Niemiec.*

*Przebieraniec I: Wir haben vernommen  
Faselabend ist gekommen  
Wir kommen in ein großes Haus  
Dort guckt eine schöne Madam raus.*

*Przebieraniec II: Die Madam wolle uns auch be-  
denken*

*Uns eine Faselabendkappe schenken  
Wenn wir wieder weiter wanken  
Werden wir uns schön bedanken.*

*Przebieraniec III: S' ist Fasennacht, s' ist Fasen-  
nacht,*

*wenn meine Mutter Küchlein backt!  
Wenn sie aber keine backt  
Pfeif ich auf die Fasennacht.*

*Przed recytacją wierszyka i po niej Przebieraniec III  
uderza rytmicznie w puszki, gra na tarce itp.*

*Prowadzący IV: Kölle alaaaf!*

*Wszyscy: Kölle alaaaf!*

*Prowadzący IV: Überall, wo man Fasching feiert,  
Fastnacht oder Karneval, da gehören die Krap-  
fen einfach dazu.*

*Prowadzący V: Das leckere Hefegebäck wird in  
Fett gebacken, und manchmal ist es mit Mar-  
melade gefüllt.*

*Backe, backe Kuchen (piosenka z pantomimą)  
Backe, backe Kuchen, der Bäcker hat gerufen!  
Wer will guten Kuchen backen, der muss haben  
sieben Sachen: Eier und Schmalz, Butter und Salz,  
Milch und Mehl, Safran macht den Kuchen gehl,  
schieb, schieb in Ofen rein!*

*Prowadzący V: Greifen Sie bitte zu!*

*Prowadzący II: Zapraszamy na pączki!*

*Prowadzący IV: Seit es Menschen gibt, verklei-  
den sie sich.*

*Sie wollen die Stärke von Tieren bekommen  
und Dämonen verschrecken. Sie verkleiden  
sich auch einfach aus Freude am Spielen und  
Toben. Und wann? Eben im Karneval!*

*Prowadzący V:* Unsere Kostüme sind auch Klasse. Wollen Sie sie näher betrachten, dann sehen Sie bitte unsere Überraschungen.

*Prowadzący II:* Ludzie przebierają się od dawien dawna, by zdobyć siłę zwierząt, przepędzić demony lub dla czystej zabawy, właśnie w karnawale. Nasze piękne kostiumy będą mogli teraz Państwo podziwiać, oglądając nasze niespodzianki. Inscenizacja dwóch znanych bajek w wykonaniu profesjonalnych aktorów szkolnych. Zapraszamy do obejrzenia Muzykantów z *Bremy* i *Śpiącej Królowny*.

### **Bremer Stadtmusikanten**

*Esel:* Schwere Säcke trag' ich nicht, ich lass' mich nicht mehr schlagen.

*Alle:* Komm mit und werde Musikant.

*Hund:* Ich bin alt und wackelig, totschiagen will mein Herrchen mich.

*Alle:* Komm mit und werde Musikant.

*Katze:* Alle kleinen Mäuschen sitzen jetzt im Häuschen, meine Zähne sind zu stumm, sie wollten mich ersäufen.

*Alle:* Komm mit und werde Musikant.

*Hahn:* Ach ich armer alter Tropf, nun soll ich in den Suppentopf! Hühnersuppe woll'n sie essen, das können sie gleich vergessen.

*Alle:* Komm mit und werde Musikant.

*Hund:* Der Weg nach Bremen ist noch weit, drum brauchen wir noch etwas Zeit.

*Katze:* Wir suchen jetzt ein Nachtquartier, der Wald ist uns zu dunkel hier.

*Esel:* Dort steht ein Haus, ein Räuber guckt heraus.

*Hahn:* Was sollen wir uns plagen, den werden wir verjagen.

I-a, I-a, I-a, Miau, Miau, Wau, Wau, Wau, Kikeriki, Kikeriki

Piosenka:

Wir haben es geschafft, hurra, die Räuber, die sind nicht mehr da!

Fiderala, la...

Wir Tiere geh'n nun nicht mehr fort, wir bleiben alle hier am Ort.

Wir lassen Bremen, Bremen sein, denn hier sind wir nicht mehr allein.

Wir leben hier im Räuberhaus und dieses Märchen ist jetzt aus!

Wychodzą, w tle piosenka „Ein Vogel wollte Hochzeit machen”

### **Dornröschen**

*Erzählerin:* Es waren einmal ein König und eine Königin. (*pokazuje na parę królewską*) Sie sprachen jeden Tag:

*König:* Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!

*Königin:* Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!

*Frosch:* Euer Wunsch wird erfüllt. Du wirst eine Tochter zur Welt bringen.

*Erzählerin:* Das geschah.

*Królowa trzyma dziecko.*

*Erzählerin:* Der König lud die ganze Familie und dreizehn Feen ein. Er hatte aber nur zwölf goldene Teller...

*Böse Fee:* Wo ist ein goldener Teller für mich? Die Königstochter sticht sich in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel und stirbt.

*Wychodzi.*

*Gute Fee:* Sie stirbt nicht. Sie wird hundert Jahre schlafen.

*Dornröschen jako 15-letnia dziewczynka podchodzi do starej kobiety.*

*Dornröschen:* Guten Tag, du altes Mütterchen, was machst du?

*Alte Frau:* Ich spinne.

*Dornröschen kłuje się w palec i zasypia, cały dwór zasypia.*

*Der Königssohn:* Ich fürchte mich nicht, ich will hinaus und das schöne Dornröschen sehen.

*Walczy z niewidocznym żywopłotem, podchodzi do Dornröschen i budzi ją dotknięciem róży.*

*Pantomima do piosenki:*

Dornröschen war ein schönes Kind, schönes Kind, schönes Kind

Dornröschen nimm dich ja in acht, ...

Da kam die böse Fee herein, ...

Dornröschen schlafe hundert Jahr ...

Da wuchs die Hecke riesengroß, ...

Da kam ein junger Königssohn, ...

Dornröschen wache wieder auf, ...

Da feierten sie das Hochzeitsfest, ...

Da jubelte das ganze Volk, ...

*Prowadzący II:* Dziękujemy Państwu za uwagę, zapraszamy do obejrzenia plakatów realizacyjnych oraz do spróbowania niemieckich przysmaków.

Prowadzący V: Das wäre alles für heute. Wir bedanken uns sehr für Ihre Anwesenheit.

Prowadzący IV: Kölle alaaf!

Wszyscy: Kölle alaaf!

Uczniowie wychodzą, śpiewając piosenkę „Der Fasching der ist da!” rozpoczynając spotkanie.

Przedstawienie miało przede wszystkim promować szkołę w środowisku lokalnym. Nie sposób pominąć jednak wagi całego przedsięwzięcia dla celów dydaktycznych, takich jak:

- Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej – uczniowie po niespełna pół roku nauki języka niemieckiego nauczyli się swoich ról na pamięć, opanowali wymowę prezentowanego materiału językowego, usłyszeli siebie w obcym języku.

- Rozwijanie kompetencji poznawania i rozumienia innych kultur – uczniowie, przygotowując występ, poświęcili wiele czasu na wyszukanie informacji realioznawczych (tradycji karnawałowych, potraw itp.). Przy okazji korzystali z mapy i innych materiałów autentycznych, wykonywali plakaty przybliżające Niemcy w wielu dziedzinach (muzyka, sport, film, krajobrazy, kuchnia, wynalazki, sławne postacie).
- Wykorzystanie elementu zabawy do zdobywania nowych umiejętności i sprawności językowych oraz motywowanie uczniów do nauki języka niemieckiego przez pokazanie, że nie jest to tylko język sztywnych reguł gramatycznych i słów tasiemców.

(styczeń 2008)

## Konkurs

Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska<sup>1</sup>  
Poznań

### DAFFODIL – Międzygimnazjalny konkurs wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego<sup>2</sup>

Poniżej podajemy dwa zestawy konkursowe. Zestaw *Daffodil 2006/2007* o geografii Stanów Zjednoczonych – ukształtowaniu terenu i podziale politycznym oraz zestaw *Daffodil 2007/2008* o Australii, obejmujący podstawowe informacje z zakresu historii, kultury, ukształtowania terenu, podziału politycznego, pierwotnych mieszkańców oraz fauny.

#### Daffodil 2006/2007

KOD: .....

##### I. Are the statements true or false? (T/F)

1. Washington, D.C. is the capital of the USA.  
.....

2. The USA consist of 49 states. ....
3. Hawaii is not a state of the USA. ....
4. New York is the second biggest city in the USA.  
.....
5. Golden Gate is in Las Vegas. ....
6. Cape Canaveral is in Florida. ....
7. The USA border upon Mexico. ....
8. The Niagara Falls are in Arizona. ....
9. The Mississippi falls into the Gulf of Mexico.  
.....
10. Bering Strait is between the USA and Russia.  
.....

<sup>1</sup> Marzanna Krenz jest wychowawczynią klasy integracyjnej, a Anna Sobczyńska nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 (Gimnazjum nr 55) w Poznaniu.

<sup>2</sup> Patrz również s. 119-121 w tym numerze.

**II. Which answer is true: a, b or c?**

1. The Great Salt Lake is in  
a. Utah      b. Alaska      c. New Mexico
2. Mount Rushmore is famous for the very large heads of  
a. American sportsmen  
b. British kings and queens  
c. American presidents
3. The highest mountain in the USA is  
a. Mt Whitney   b. McKinley   c. Mt Rainier
4. The capital city of the USA is in  
a. Washington  
b. The District of Columbia  
c. The District of Colorado
5. Where does the largest group of Mormons live?  
a. Pennsylvania   b. Illinois   c. Utah
6. Which American city is called the City of Angels?  
a. New York   b. Los Angeles   c. Miami
7. Which American city is called the Big Apple?  
a. New York   b. Los Angeles   c. Miami
8. The capital of Hawaii is  
a. Honolulu   b. Nihau      c. Oceanside
9. The most popular centre of gambling is  
a. Salt Lake City   b. Atlanta   c. Las Vegas
10. The city famous for its Polish population is  
a. El Paso      b. Phoenix      c. Chicago

**III. Choose the cities which are in the west of the USA and which are in the east of the USA:**

San Francisco, Boston, Philadelphia, Sacramento, Seattle, Baltimore, New York, Los Angeles, San Diego, Washington.

WEST	EAST

**IV. Complete the table with the names of rivers, mountains and lakes. Use the words given.**

Sierra Nevada, Mississippi, Rio Grande, Michigan, Rocky, Appalachian, Cascade Range, Superior, Missouri, Okeechobee, Yukon, Erie, Ohio, Huron, Potomac

RIVERS	MOUNTAINS	LAKES

**V. Which are the names of states? Which are the names of cities?**

San Antonio, Charlotte, Nebraska, Memphis, Wyoming, Wisconsin, Tampa, New Orleans, Denver, Cincinnati, Ohio, Idaho, Minnesota, Des Moines, Atlanta, Georgia, Dallas, Houston, Oregon, Indiana

STATES	CITIES

**VI. Complete the names; use the words given.**

Canaveral, Gate, Falls, York, Canyon, Springs, Island, of Mexico, Nevada, Ontario

- Grand .....
- Colorado .....
- New .....
- Long .....
- Niagara .....
- Gulf .....
- Golden .....
- Sierra .....
- Cape .....
- Lake .....



**VII. Read the descriptions of six regions of the USA.**

Match the names to the descriptions<sup>3</sup>:

Southwest, West, Midwest, South,  
Middle Atlantic, New England

Description of the region	Region
<p><b>Geography:</b> Diversified landscape composed of low coastal plains, mountain hills in the west and fertile valleys. Six states constitute the region: Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode Island and Connecticut. Cold and windy winters.</p> <p><b>Industry:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>workshop of the nation</i> – machinery, electric motors, instruments,</li> <li>• quarries,</li> <li>• tourism – farmhouses and cottages, scenic beauty of the coastal</li> <li>• areas, skiing slopes in Vermont.</li> </ul> <p><b>Agriculture:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potatoes,</li> <li>• cranberries, blueberries,</li> <li>• fishing along the coast.</li> </ul>	
<p><b>Geography:</b> Mild climate with plentiful rainfall and frequent hurricanes from the Caribbean.</p> <p><b>Industry:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• crude oil extraction along the Gulf of Mexico,</li> <li>• electrical power production,</li> <li>• tourism – mainly Florida.</li> </ul> <p><b>Agriculture:</b> Easily growing crops due to fertile soil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>King Cotton</i>,</li> <li>• tobacco – Kentucky, North Carolina,</li> <li>• rice – Arkansas; peanuts – Georgia,</li> <li>• tropical fruit – Florida.</li> </ul>	
<p><b>Geography:</b> Large mineral deposits and excellent water supply facilitated by the Erie Canal built in 1825 connecting New York City with the Great Lakes.</p> <p><b>Industry:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• four of the eight nation's heavily industrialized areas are here: NYC, Philadelphia, DC, Baltimore,</li> <li>• Pittsburgh – <i>the Steel City</i> – one fifth of the nation's steel production,</li> <li>• coal mining in West Virginia and Pennsylvania.</li> </ul> <p><b>Agriculture:</b> Productive farm lands find a huge market in the cities of the East Coast.</p>	

**Geography:** The Great lakes area and eastern Great Plains. The whole region dominated by the Mississippi and the Great Lakes transport. Heavy winters, tornadoes, draughts.

**Industry:**

- steel centers of Chicago, Cleveland, Detroit and Buffalo supplied with iron ore from around Lake Superior,
- chemical industry – Illinois,
- car industry – Detroit,
- agriculture related industry – Iowa.

**Agriculture:** Rich soils and commercial farms:

- *Corn Belt*,
- soy, potatoes,
- wheat – *the breadbasket of the nation*,
- *the Cattle Country*,
- America's Dairy Land – Wisconsin.

**Geography:** Dry, empty, ethnically mixed.

**Industry:**

- crude oil, copper,
- air and space industry – New Mexico,
- tourism – most beautiful national parks are located here.

**Agriculture:** cattle, cotton, citrus fruit.

**Geography:** Very diversified with extreme scenic beauty. Mountains, wastelands and deserts.

**Industry:** – timber and fishing industry – Oregon, Washington,

- copper, gold, silver – the Rockies,
- crude oil
- Wyoming, Utah, Colorado,
- alternative power production,
- air industry – Seattle,
- *Silicon Valley*.

**Agriculture:** Difficult, requiring lots of irrigation:

- potatoes – Idaho,
- vineyards and fruit of California.

**VIII. Circle the capital of the state.**

1. California – Sacramento / San Francisco
2. Washington – Seattle / Olympia
3. Indiana – Indianapolis / Bloomington
4. Minnesota – Minneapolis / St Paul
5. Florida – Miami / Tallahassee
6. Texas – Dallas / Austin
7. Nevada – Las Vegas / Carson City
8. Tennessee – Nashville / Memphis

<sup>3</sup>Informacje zaczerpnięte z wykładów dr. Tomasza Skireckiego prowadzonych w Wyższej Szkole Języków Obcych w Poznaniu w roku akademickim 2005/2006.

- 9. Colorado – Denver / Golden
- 10. Kansas – Topeka / Kansas City

**IX. Answer the questions in Polish.**

1. Archipeląg wysp na Pacyfiku należący do USA .....
2. Który ze stanów leży najbliżej Kuby? .....
3. Największy stan USA .....
4. Najmniejszy stan USA .....
5. W jakim mieście znajduje się Hollywood? .....
6. Najniżej położone, najbardziej suche miejsce w USA .....
7. Park narodowy znany z gejzerów .....
8. Najbardziej zasolone jezioro w USA .....
9. Pod jaką wspólną nazwą znane są stany: Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Connecticut i Rhode Island? .....
10. Jak nazywa się największa rzeka Alaski? .....

**Klucz do testu konkursowego Daffodil 2006/2007**

- I. 1. T, 2. F, 3. F, 4. F, 5. F, 6. T, 7. T, 8. F, 9. T, 10. T
- II. 1. a, 2. c, 3. b, 4. b, 5. c, 6. b, 7. a, 8. a, 9. c, 10. c
- III. **WEST:** San Francisco, Sacramento, Seattle, Los Angeles, San Diego, **EAST:** Boston, Philadelphia, Baltimore, New York, Washington.
- IV. **rivers:** Mississippi, Missouri, Yukon, Ohio, Potomac, Rio Grande, **mountains:** Sierra Nevada, Rocky, Appalachian, Cascade Range, **lakes:** Michigan, Superior, Okeechobee, Erie, Huron.
- V. **states:** Nebraska, Wyoming, Wisconsin, Ohio, Idaho, Minnesota, Georgia, Oregon, Indiana, **cities:** San Antonio, Charlotte, Memphis, Tampa, New Orleans, Denver, Cincinnati, Des Moines, Atlanta, Dallas, Houston.
- VI. Grand Canyon, Colorado Springs, New York, Long Island, Niagara Falls, Gulf of Mexico, Golden Gate, Sierra Nevada, Cape Canaveral, Lake Ontario.
- VII. 1-6, 2-4, 3-5, 4-3, 5-1, 6-2.
- VIII. 1. Sacramento, 2. Olympia, 3. Indianapolis, 4. St Paul, 5. Tallahassee, 6. Austin, 7. Carson City, 8. Nashville, 9. Denver, 10. Topeka.
- IX. 1. Hawaje, 2. Floryda, 3. Alaska, 4. Rhode Island, 5. Los Angeles, 6. Dolina Śmierci, 7. Yellowstone, 8. Wielkie Jezioro Słone, 9. Nowa Anglia, 10. Jukon.

**■ Daffodil 2007/2008**

**KOD:** .....

- I. Zakreśl T – jeśli zdanie jest prawdziwe, F – jeśli jest fałszywe. (10 p.)**
1. Australia is a continent in the northern hemisphere. **T / F**
  2. The capital city of Australia is Melbourne. **T / F**
  3. Mt. Kosciusko is the highest point. **T / F**
  4. Australia fought in both world wars. **T / F**
  5. Marsupials live only in Australia. **T / F**
  6. The “Outback” is the centre of the continent. **T / F**
  7. There are five stars in the Australian flag. **T / F**
  8. Most Australians live in urban areas. **T / F**
  9. The National Sorry Day is the national holiday. **T / F**
  10. You drive on the left in Australia. **T / F**

**II. Przyporządkuj nazwy zwierząt do właściwych rubryk. (14 p.)**

wombat, echidna, cassowary, platypus, tasmanian devil, wallaby, sugar glider, crocodile (salt water), black swan, dingo, koala, diamond python, kangaroo, emu

MARSUPIALS	MAMMALS	REPTILES	MONOTREMES	BIRDS

**III. Wpisz właściwą literę do środkowej kolumny. (10 p.)**

Długość wybrzeża Australii (w kilometrach)		<b>a. 1770</b>
Liczba mieszkańców Australii (w milionach)		<b>b. 6</b>
Kapitan Cook przybył do Australii w tym roku		<b>c. 21</b>

W tym roku Aborygeni otrzymali prawa wyborcze	<b>d.</b> 2228
Tyle stanów wchodzi w skład Związku Australijskiego	<b>e.</b> 37 000
Wysokość Góry Kościuszki (w m n.p.m.)	<b>f.</b> 1967
Tyle lat temu do Australii przybyli pierwsi ludzie	<b>g.</b> 2600
Długość Wielkiej Rafy Koralowej (w kilometrach)	<b>h.</b> 50 000
Tyłu mieszkańców ma Sydney (w milionach)	<b>i.</b> 7
To miejsce zajmuje kontynent australijski pod względem powierzchni	<b>j.</b> 4

**IV. Podkreśl właściwą odpowiedź. (10 p.)**

- The longest river is **Murray / Darling**.
- The mountains in the east are called **The Great Dividing Range / The Great Australian Bight**.
- The biggest lake in Australia lies **above / below** the sea level.
- The capital of Western Australia is **Perth / Sidney**.
- The capital of Tasmania is **Brisbane / Hobart**.
- Ian Thorpe is a famous **swimmer / rugby player**.
- Harry Kewell plays **tennis / football**.
- Casey Stoner rides **a horse / a motorbike**.
- The Harbour Bridge and The Opera House are symbols of **Sydney / Canberra**.
- The biggest city in the middle of Australia is **Adelaide / Alice Springs**.

**V. Rozszyfruj skróty – jak nazywają się stany/terytoria Australii? Podaj polskie nazwy. (6 p.)**

NSW – .....  
 QLD – .....  
 VIC – .....  
 TAS – .....  
 WA – .....  
 NT – .....

**VI. Co znaczą następujące wyrażenia? UWAGA: angielskich wyrażen jest za dużo! (10 p.)**

Sydney or the Bush; Postie; Roo; Oz; Tassie; G'day; Crissie; Uni; Too right; Outback; Good on ya
--

Boże Narodzenie – .....  
 Dzień dobry – .....  
 Australia – .....  
 Odludzie z dala od cywilizacji – .....  
 Listonosz – .....  
 Tasmania – .....  
 Uniwersytet – .....  
 Bez wątpienia – .....  
 Dobra robota – .....  
 Wszystko albo nic – .....

**VII. Odpowiedz na pytania po angielsku. (10 p.)**

- Jak nazywa się słynny monolit w środkowej części Australii?  
.....
- Jak nazywa się mitologia Aborygenów?  
.....
- W jakim mieście odbyła się letnia olimpiada w roku 2000?  
.....
- Jak nazywa się święto narodowe Australii obchodzone 26 stycznia?  
.....
- Jak nazywa się głowa państwa australijskiego?  
.....
- Jakie kolory znajdują się na fladze Australii?  
.....
- Jak nazywa się jeden z czterech największych turniejów tenisowych na świecie, który co roku w styczniu jest rozgrywany w Melbourne?  
.....
- Jak brzmi oficjalna nazwa państwa australijskiego?  
.....
- Jakie zwierzęta znajdują się w godle Australii?  
.....
- Jak nazywa się waluta australijska?  
.....

**VIII.** W której części Australii znajdują się następujące miejsca? Zaznacz je na mapie i podpisz. (20 p.)

1. Adelaide,
2. Darwin,
3. Brisbane,
4. Melbourne,
5. Timor Sea,
6. Great Australia Bight,
7. Ayers Rock,
8. Alice Springs,
9. Great Dividing Range,
10. Cape York,
11. Great Barrier Reef,
12. Tasman Sea,
13. Coral Sea,
14. Arafura Sea,
15. Tasmania,
16. Nullarbor Plain,
17. Great Victorian Desert,
18. Great Sandy Desert,
19. Great Artesian Basin,
20. Bass Strait.



**Klucz do testu konkursowego**

**Daffodil 2007/2008**

**I.** 1. F, 2. F, 3. T, 4. T, 5. F, 6. T, 7. F, 8. T, 9. F, 10. T.

**II. marsupials:** wombat, tasmanian devil, wallaby, sugar glider, koala, kangaroo, **mammals** (placentalia): dingo, **reptiles:** crocodile (salt water), diamond python, **monotremes:** echidna, platypus, **birds:** cassowary, black swan, emu.

**III.** 1. E, 2. C, 3. A, 4. F, 5. B, 6. D, 7. H, 8. G, 9. J, 10. I.

**IV.** 1. Murray, 2. The Great Dividing Range, 3. below, 4. Perth, 5. Hobart, 6. swimmer, 7. football, 8. motorbike, 9. Sydney, 10. Alice Springs.

**V.** NSW – Nowa Południowa Walia, QLD – Queensland, VIC – Wiktoria, TAS – Tasmania, WA – Zachodnia Australia, NT – Terytorium Północne.

**VI.** kangur – Roo, Boże Narodzenie – Crissie, Dzień dobry – G'day, Australia – Oz, Odludzie z dala od cywilizacji – Outback, Listonosz – Postie, Tasmania – Tassie, Uniwersytet – Uni, Bez wątpienia – Too Wright, Dobra robota – Good on ya, Wszystko albo nic – Sydney or the Bush.

**VII.** 1. Ayers Rock/Uluru, 2. Dreamtim, 3. Sydney, 4. Australia Day, 5. Elizabeth II, 6. Blue, red, white, 7. Australian Open, 8. Commonwealth of Australia, 9. Kangaroo, emu, 10. Australian dollar.

**VIII.**



(sierpień 2008)

# Sprawozdania

Anna Malinowski<sup>1</sup>  
Jarocin



## Wspominamy dawne projekty

### Grupa projektowa oraz nauczyciele z Wilkowyi i Solingen w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Krzyżowej<sup>2</sup>

W roku szkolnym 2002/2003 uczniowie Szkoły Podstawowej w Wilkowyi oraz Szkoły Podstawowej Kreuzweg w Solingen w Niemczech realizowali trzeci już z kolei projekt literacko-artystyczny *Anioły są wśród nas – Engel sind unter uns*. Tradycją jest już organizowanie drugiego etapu projektu, podczas którego dochodzi do bezpośredniego spotkania wszystkich uczestniczących w nim dzieci.

W roku 2001, realizując projekt *Jakoś-tak Inny – Irgendwie Anders*, do wspólnej nauki i zabawy zostali zaproszeni uczniowie wraz z opiekunami szkoły z Wilkowyi do Solingen. Dokładnie rok później, pracując nad projektem *Uczucia są jak kolory – Gefühle sind wie Farben*, uczniowie z Wilkowyi gościli swoich partnerów oraz ich rodziców i opiekunów u siebie. W roku 2003 zaplanowano spotkanie w Krzyżowej w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży. W styczniu organizatorzy mogli stwierdzić, że organizacyjnie wszystko zostało zapięte na ostatni guzik.

Niestety – z powodu zbliżającej się wówczas wojny irackiej rodzice dzieci z Solingen nie zgodzili się, by ich dzieci pojechały do oddalonej o tysiąc kilometrów Krzyżowej. Przyjęliśmy tę decyzję ze zrozumieniem, ale nie chcieliśmy zrezygnować ze spotkania. Motywacją do pracy projektowej szóstoklasistów była tak duża, iż zdecydowaliśmy się tylko zmienić charakter spotkania. Z Niemiec przy-

jechały Gabriele Störmer-Lange – koordynatorka projektu *Anioły są wśród nas*, a zarazem wychowawczyni klasy projektowej, Ingrid i Inga Brockmann – nauczycielki i realizatorki projektu *Poznanie przyrody i aktywne obejście się z jej elementami*. Ze strony polskiej, oprócz mnie – koordynatorki projektu, Małgorzaty Olszewskiej – wychowawczyni klasy VI, Jacka Koleckiego – wychowawcy klasy V oraz Eweliny Sokowicz-Król – opiekunki grupy, byli wszyscy uczniowie klasy VI (24 osoby) oraz sześciu uczniów klasy V, którzy osiągnęli najlepsze wyniki w nauce.

Program pobytu w Krzyżowej został opracowany przez wszystkich partnerów spotkania miesiąc wcześniej. Przed przystąpieniem do jego realizacji dzieci zostały podzielone na dwie 15-osobowe grupy. Zajęcia odbywały się w ciągu dwóch dni w godzinach przedpołudniowych. Projekt *Anioły są wśród nas* był biletem wstępu do Międzynarodowego Domu Spotkań Młodzieży, ponieważ celem ośrodka jest realizacja projektów tematycznie związanych z przeszłością, prowadzących do lepszego poznania historii, likwidowania narodowych uprzedzeń oraz budowania wzajemnego zrozumienia między narodami.

Zajęcia odbywały się w Domu na Wzgórzu oraz w sali projektowej ośrodka. Podstawą do pracy z literaturą była książka projektowa *Opas Engel*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Autorka jest organizatorką polsko-niemieckich wymian młodzieży oraz szkoleń dla nauczycieli z Polski i Niemiec.

<sup>2</sup> Patrz również Anna Malinowski (2008), *Polsko-niemiecki projekt „Distanz und Nähe – Dystans i bliskość”*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 175-179.

<sup>3</sup> J. Bauer (2005), *Opas Engel*, Hamburg: Carlsen.

W Domu na Wzgórzu uczniowie odgrywali sceny z książki i analizowali ilustracje. Zapoznali się z biografią pedagoga Adolfa Reichweina, związanego z ruchem oporu podczas II wojny światowej, odczytywali sprawozdania i wspomnienia swoich dziadków, przygotowane podczas prac projektowych na lekcjach w szkole, a także zadawali Gabriele Störmer-Lange osobiste pytania na temat wojny. W sali projektowej ilustrowali wspomnienia swoich dziadków techniką akwarelową. Ich zadaniem było nie tylko zilustrowanie usłyszanej historii, lecz również wkomponowanie postaci Anioła Stróża w tę opowieść. Powstały cztery prace plastyczne na papierze o wymiarach 50 cm na 6 m, które zostały przekazane Fundacji dla Porozumienia Europejskiego.

Zajęcia *Poznanie przyrody i aktywne obejście się z jej elementami* odbywały się w pobliskim lesie. Dzieci poznawały naturę przez dotyk, węch i słuch. Wykonywały zadania wymagające od nich wzajemnego zaufania. Na przykład jedno z dzieci z zawiązanymi oczami było prowadzone przez swojego partnera przez trudny teren. Innym zadaniem było poznanie najpierw przez dotyk, z zawiązanymi oczami, kory drzewa, a potem rozpoznanie tego drzewa wzrokiem. Uczniowie znajdowali elementy natury (drewno, kamienie, mech itp.) i starali się nadać im fantazyjne nazwy skojarzeniowe. W ten sposób grupa wzbogaciła się na przykład o kamienną komórkę.

Każdy z uczniów przedstawiał swoją pracę plastyczną i jeszcze raz odczytano historie dziadków. Powstało również wspólne drzewo uczuć narysowane na papierze o formacie 1,5 na 5 m. Zawisły na nim kolorowe owoce, opisane i zamalowane scenami najpiękniejszych chwil w Krzyżowej. Praca ta została przekazana Chrisowi Schmitzowi, opiekunowi naszego projektu z ramienia fundacji. Wystawa eksponatów, podpisanych w językach polskim i niemieckim, zachwycała wszystkich. Na

stole i na ścianach pojawiły się znalezione w lesie czarownice, telefony, wiedźmy, gniazda oraz negatywy kory drzew wykonane na papierze przy pomocy węgla rysunkowego.

Nasz pobyt w Krzyżowej nabrał swojego rytmu: dzień rozpoczynaliśmy i kończyliśmy w kręgu w sali projektowej, witając się i żegnając hasłem *Anioły są wśród nas – Engel sind unter uns*. Był to barometr uczuć. Na początku dnia ustalaliśmy to, co było jeszcze przed nami, a wieczorem zastanawialiśmy się wspólnie, jaki ten dzień był dla nas. Ochotnicy czytali pamiętniki, pisane każdego dnia, a rozpoczynające się zawsze tak samo: *Obudziłem/łam się i pomyślałem/łam...; Dziś najbardziej nie udało mi się...; Grupie chciałbym/łabym powiedzieć...; Mam nadzieję, że jutro...* Ilustrowaliśmy barometr uczuć symbolami odzwierciedlającymi nasz nastrój. Przez cztery dni świeciło dla nas słońce: to prawdziwe i to narysowane. Ostatniego dnia pojawiły się w barometrze chmury i żył, a w naturze deszcze i wiatr.

Nasz pobyt to nie tylko praca projektowa. Czas był przeplatany zajęciami integracyjnymi. We wszystkich zajęciach uczestniczyli bardzo aktywnie zarówno dorośli, jak i dzieci. Nie obyło się bez takich atrakcji, jak wyjazd do Świdnicy i zwiedzanie Muzeum Kupiectwa oraz Kościoła Pojednania, zwiedzanie Izby Pamięci w Krzyżowej i Domu na Wzgórzu, pobyt w sali komputerowej i w bibliotece oraz wspólne jedzenie lodów.

Wyjeżdżając z Krzyżowej mieliśmy wrażenie, że jesteśmy lepsi i bogatsi niż przed przyjazdem. Pobyt w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży jest nie tylko źródłem wspólnych wspomnień i wzmocnienia motywacji do nauki języka niemieckiego, lecz również, a może przede wszystkim, inspiracją do bycia lepszym człowiekiem. Jest także przykładem, jak można uczyć i wychowywać jednocześnie.

(maj 2008)

Sylwia Dawidowska<sup>1</sup>  
Zgierz



## Pomysł na konkurs

Uczniowie gimnazjum, którzy chcą skonfrontować swoją wiedzę i umiejętności językowe, zazwyczaj biorą udział w różnych konkursach. Mogą wybierać spośród wielu ofert konkursów językowych: darmowych, płatnych, wojewódzkich, powiatowych itp. Postanowiłam wraz z koleżanką przygotować dla nich nieco inny konkurs. Przeprowadziliśmy go w maju 2008 roku. Jego opracowanie i przygotowanie zajęło nam kilka miesięcy, w efekcie powstał atrakcyjny, ciekawy, pełen napięcia i rywalizacji *Powiatowy konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych*, który spotkał się z bardzo pozytywnym odbiorem zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Jego formuła pozwala na przeprowadzenie go na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej.

Od września 2007 roku zastanawialiśmy się, jak zachęcić uczniów i nauczycieli powiatu zgierskiego do udziału w naszym konkursie. Brałyśmy pod uwagę to, że uczniowie koncentrują się na nauce języka i poznają jedynie elementy kultury (i to głównie brytyjskiej), dlatego często ogrom wiedzy, którą trzeba przyswoić, a także problemy z dostępem do odpowiedniej literatury zniechęcają ich do tego typu konkursów. Uczniowie i nauczyciele podkreślają również, że jest to wiedza dla pasjonatów, gdyż nie będzie przydatna podczas egzaminów gimnazjalnych.

Zdając sobie sprawę z tych czynników, zaczęłyśmy szukać odpowiedniego rozwiązania. Postanowiłyśmy dopasować formułę konkursu do potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli. Zdecydowałyśmy, że konkurs będzie miał charakter pracy z materiałami autentycznymi w trzysobowych grupach. Młodzież będzie zatem zdobywała wiedzę kulturową w trakcie konkursu. Umożliwiłyśmy także młodym ludziom wykazanie się inwencją oraz znajomością obsługi komputera i programu

Power Point. Następnie spisałyśmy regulamin i rozesłałyśmy go na początku października do wszystkich gimnazjów powiatu zgierskiego. Poinformowałyśmy, że to konkurs drużynowy i będzie się składać z dwóch części. W pierwszej drużyny będą pracować z różnego rodzaju tekstami, a w drugiej młodzież zaprezentuje przygotowane pod kierunkiem nauczyciela – opiekuna trzminutowe prezentacje multimedialne w programie Power Point na wybrany temat związany z kulturą krajów anglojęzycznych.

Niespotykana dotąd formuła konkursu wzbudziła zainteresowanie uczniów i zyskała przychylność nauczycieli. Przed nami pojawiło się natomiast olbrzymie wyzwanie – znalezienie i opracowanie takich materiałów, by nie zawieść oczekiwań.

Wybór odpowiednich tekstów i zadań okazał się najbardziej pracochłonnym elementem przygotowań. Większość autentycznych tekstów z powodów językowych była zbyt trudna dla gimnazjalistów, a pozostała część nie wzbudziłaby ich zainteresowania. Rozpoczęłyśmy więc poszukiwania tekstów kulturowych napisanych z myślą o osobach uczących się języka angielskiego (czyli uproszczonych wersji). Ich podstawowym źródłem okazał się Internet. Na anglojęzycznych stronach dla nauczycieli oraz na stronach internetowych popularnych wydawnictw znalazłyśmy większość tekstów. Uzupełniłyśmy zbiór o teksty z książek o tematyce kulturowej oraz materiały z serii *Time-saver* wydawnictwa Mary Glasgow Magazines. Oczywiście wszystkie zebrane pomoce wymagały modyfikacji, np. skrócenia, uproszczenia, dopasowania odpowiednich zadań itp. Po ostatecznych zmianach powstało 15 zestawów, z czego pięć przeznaczyłyśmy na ewentualną dogrywkę.

Zestawy różniły się strukturą i poziomem trudności (starałyśmy się przeplatać zadania dłuższe

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Zgierzu.

i trudniejsze krótszymi lub łatwiejszymi). Jeśli chodzi o rodzaj zadań, to uczniowie musieli np. odpowiedzieć na pytania prawda/falsz, połączyć akapity z tytułami lub obrazkami, ułożyć akapity w odpowiedniej kolejności, połączyć wybrane wyrazy z tekstu z definicjami, uzupełnić tekst wyrazami pochodzącymi z australijskiej odmiany języka angielskiego, uzupełnić diagramy lub mapy na podstawie tekstu itp. Uczestników konkursu (a także ich opiekunów) zaskoczyły zadania z mapą i atlasem. Uczniowie musieli rozszyfrować skróty umieszczone na mapie konturowej USA. Zespoły otrzymały mapę wyciętą z kolorowego kartonu, widniały na niej skróty nazw wybranych stanów, przy pomocy atlasu należało rozwinąć skróty w pełne nazwy. Inne zadanie polegało na przeczytaniu tekstu o plemionach Indian i zaznaczeniu na dołączonej mapie terenów zamieszkiwanych przez każde z czterech opisanych plemion.

Tematycznie zestawy obejmowały wiedzę o Wielkiej Brytanii, Irlandii, USA i Australii z następujących zakresów: życie codzienne, system polityczny, historia, geografia, szkolnictwo, sport, różnice językowe między poszczególnymi odmianami języka angielskiego, sławne osobistości.

Druga część konkursu polegała na zaprezentowaniu wybranego tematu w programie Power Point. W regulaminie zazaczyliśmy, że na tydzień przed konkursem wszystkie drużyny muszą dostarczyć (osobiście lub za pośrednictwem poczty) kopię prezentacji na płycie CD, a drugi egzemplarz (na wszelki wypadek) zabrać ze sobą w dniu konkursu. Płyty zostały przekazane panu dyrektorowi, który na dwa dni przed konkursem sprawdził, czy wszystko działa od strony technicznej. Jest to bardzo ważny element przygotowań. W trakcie sprawdzania okazało się bowiem, że jedna ze szkół omyłkowo wysłała niewłaściwą płytę i był jeszcze czas, aby ją wymienić.

Przed konkursem przygotowaliśmy odpowiednio salę konferencyjną (dekoracje, laptop, mikrofony, rzutnik, stoliki dla uczniów, stół dla jury, napoje i przekąski). Przygotowaliśmy także wzory dyplomów, podziękowań dla nauczycieli oraz nagrody (ufundowane przez jedno z wydawnictw).

O wyznaczonej godzinie drużyny wraz z opiekunami przybyły do naszej szkoły. Uczniowie w trzyosobowych grupach zasiedli przy stolikach,

a spośród przybyłych nauczycieli wybraliśmy dwie dodatkowe osoby do jury. Wspólnie z koleżanką poprowadziłyśmy konkurs. Pomagały nam uczennice klas trzecich, wyróżniające się bardzo dobrą znajomością języka angielskiego. Uczennice pełniły funkcję hostess i każda z nich miała pod opieką jedną drużynę (rozdawały i zbierały zestawy, sprawdzały odpowiedzi i zliczały punkty).

Jak w praktyce przebiegał konkurs? Przed każdym zadaniem wyjaśniałam po angielsku, jaki zestaw otrzymają drużyny, co należy zrobić i w jakim czasie. Hostessy odbierały ode mnie zestawy (wraz z instrukcją) i zanosły do swoich grup. Gdy wszystkie drużyny otrzymały zestawy, uczniowie mogli je otworzyć i rozpoczynaliśmy odliczanie czasu. Odpowiedzi uczniowie zapisywali na kartkach przygotowanych na stolikach. Po upływie czasu przedstawiciel drużyny podchodził do odpowiedniej tablicy i zapisywał markerem odpowiedzi (na głównej ścianie sali wisiały tablice z folii easy-flip – folię taką przykleja się na ścianie i można na niej pisać markerem; każda drużyna miała do dyspozycji jedną oznaczoną tablicę). Następnie druga z prowadzących czytała poprawne odpowiedzi, a hostessy na oczach drużyn i jury sprawdzały oraz punktowały odpowiedzi drużyn. Punktacja z poszczególnych zadań trafiała na tablicę zbiorczą, hostessy zbierały wykorzystane materiały i rozdawały kolejne zestawy.

Taki przebieg konkursu ma wiele zalet. Uczniowie i jury natychmiast po wykonaniu zadania wiedzieli, co zostało wykonane dobrze, a co źle. Wszyscy mogli monitorować prawidłowy przebieg konkursu, a uczniowie na bieżąco poznawali całkowitą liczbę punktów wszystkich rywalizujących drużyn. Limit czasu podgrzewał atmosferę, zachęcał do intensywnej pracy i rywalizacji. Po wykonaniu wszystkich zadań i zsumowaniu punktów przeszliśmy do drugiej części, czyli pokazów prezentacji multimedialnych.

W wyznaczonym czasie (3 min) drużyny przedstawiły wybrany i opracowany pod kierunkiem nauczyciela temat. Tematyka prezentacji była zróżnicowana, od typowych, np. *Famous People*, po bardzo twórcze i zaskakujące, np. *Six most influential people who never lived*. Poziom przygotowanych prezentacji był bardzo wysoki, uczniowie zaskoczyli nas inwencją, umiejętnością wyszukiwania ciekawostek



oraz przygotowywania bardzo złożonych i profesjonalnych pokazów w programie Power Point. Prezentacje oceniało jury, przyznając od 1 do 10 punktów. Po nich nastąpiła przerwa. Uczniów i nauczycieli zaprosiliśmy na poczęstunek, a jury przeszło do innego pomieszczenia na obrady, końcowe podliczanie punktów, wypisywanie i podpisywanie dyplomów. Po przerwie przewodnicząca jury ogłosiła wyniki, rozdała nagrody i dyplomy.

Po zakończeniu części oficjalnej mogliśmy porozmawiać z młodzieżą i nauczycielami. Wszystkim konkurs bardzo się podobał, chwalili świetną atmosferę, organizację i przebieg konkursu oraz pomysły na zadania. Wszystkie szkoły zadeklarowały chęć uczestnictwa w imprezie w kolejnym roku szkolnym. Nauczyciele nalegali zaś na ujawnienie źródeł, z których korzystaliśmy, oraz poprosili o zestawy z tegorocznej edycji.

Wydaje mi się, że stworzyliśmy unikatowy konkurs, który nie zniechęca uczniów ogromem wiedzy do przyswojenia, lecz subtelnie i ciekawie wprowadza gimnazjalistów w świat obcych kultur. Formuła konkursu, pomoc hostess i wykorzystanie tablic z folii easy-flip pozwoliły nam osiągnąć sukces i przygotować inspirujący, atrakcyjny i widowiskowy konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych.

Mam nadzieję, że skorzystacie Państwo z naszej wielomiesięcznej pracy i doświadczenia, tym bardziej że formuła pozwala na zorganizowanie podobnego konkursu z różnych języków obcych i na wszystkich poziomach edukacyjnych.

(wrzesień 2008)

*Paulina Kubit<sup>1</sup>*  
Kraków



## Międzynarodowa Letnia Szkoła Języka Rosyjskiego – Москва 2008

W tym roku już po raz szósty została zorganizowana przez Departament Edukacji Moskwy Międzynarodowa Letnia Szkoła, której celem jest popularyzacja języka rosyjskiego. Inicjatorem powstania szkoły był mer Moskwy Jurij Michajłowicz Łuzkow. Jest to jego autorski program skierowany do młodzieży w wieku 15-17 lat. Nauka, wyżywienie, wycieczki fakultatywne oraz pobyt w Rosji jest bezpłatny. Uczestnicy pokrywają jedynie koszty przejazdu do Moskwy.

W tym roku w Międzynarodowej Letniej Szkole Języka Rosyjskiego uczestniczyła młodzież z 33 krajów świata, ze Wspólnoty Niepodległych Państw, Gruzji, Mongolii, Bułgarii, Serbii, Rumunii, Czech, Litwy, Łotwy, Estonii, Finlandii, Węgier, Francji, Niemiec, Włoch i Polski. Po raz pierwszy przybyli przedstawiciele Egiptu, Syrii, Indii, Norwegii, Szwecji, Stanów Zjednoczonych i Turcji. Rosyjska delegacja była reprezen-

towana przez młodzież z Moskwy, Petersburga i Czeczenii.

W dniach 6-27 lipca 2008 roku pięciu uczniów z VII Liceum Ogólnokształcącego im. Zofii Nałkowskiej w Krakowie (Konrad Brzykcy, Maurycy Dziubiński, Piotr Gacek, Krzysztof Gałuszkiewicz, Remigiusz Lipert) i nauczycielka języka rosyjskiego Paulina Kubit przebywali w ośrodku wychowawczym Moskoviia (Москвавиа), reprezentując nasz kraj na VI Międzynarodowej Letniej Szkole Języka Rosyjskiego.

Nasza szkoła została wybrana przez krakowski Wydział Edukacji i Konsulat Rosyjski, który pomógł też przy procedurach wizowych. Wybór uczniów wydelegowanych do Moskwy nie był rzeczą łatwą, gdyż na pięć miejsc zgłosiło się 25 chętnych. Organizatorzy szkoły letniej w zaproszeniu zastrzegli, iż uczestnikami mogą być uczniowie, którzy wykazują się komunikatywną znajomo-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Zofii Nałkowskiej w Krakowie i studentką I roku studiów doktoranckich Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

ścią języka rosyjskiego. W porozumieniu z konsulem postanowiliśmy, iż pierwszeństwo mają uczniowie, którzy osiągają bardzo dobre wyniki z języka rosyjskiego. Tym samym wyjazd był dla nich nagrodą za całoroczną efektywną pracę na lekcjach języka rosyjskiego. Na lotnisku przywitała nas pani, która towarzyszyła nam do ośrodka Moskoviia (Московия, <http://www.moskoviia.org>) znajdującego się 40 km od Moskwy, między Zielienogradem a Solniečnogorskiem, na trasie do Sankt Petersburga. Na terenie Moskoviia znajduje się basen, sauna, siłownia oraz boiska sportowe, a kompleks jest położony w lesie.

Pierwszego dnia uczniowie zostali podzieleni na 21 międzynarodowych grup. Trzeba zaznaczyć, iż nie było możliwości, by dwóch przedstawicieli jednego kraju znalazło się w jednej grupie. Miało to na celu szybką integrację oraz posługiwanie się językiem rosyjskim już od pierwszych chwil. Poziom znajomości języka wśród młodzieży był bardzo zróżnicowany, nie przeszkadzało to jednak zawieraniu przyjaźni. Po przeprowadzeniu testu uczniowie zostali podzieleni w zależności od poziomu na grupy językowe składające się z 6-10 osób. Ci, którzy znali język rosyjski słabo, uczyli się podstawowych zwrotów i reguł gramatycznych. Pozostali bliżej poznawali rosyjską literaturę, kulturę, analizowali wiersze i czytali urywki znanych utworów. Uczniowie musieli popisać się znajomością własnej ojczyzny, opowiadając kolegom i koleżankom o historii i kulturze swojego kraju. Każdego dnia, po trzy godziny dziennie, młodzież miała zajęcia języka rosyjskiego prowadzone przez Rosjan – nauczycieli moskiewskich szkół. W bloku zajęć znalazły się obowiązkowe tematy, które przerabiali wszyscy bez względu na stopień zaawansowania, m.in. symbolika Rosji, historia Moskwy, przyjaźń i rodzina (na podstawie twórczości Puszkina), wielkie postacie w historii Rosji. Zajęcia były nastawione głównie na komunikację, gramatyka została ograniczona do minimum. Specjalnie do celów nauczania języka w grupach międzynarodowych powstały pomoce dydaktyczne, m.in. podręcznik z ćwiczeniami. Oprócz tego uczniowie otrzymali teczkę wyposażoną w długopisy, ołówki, kredki oraz zeszyty. Na zakończenie obozu wszystkim zostały wręczone cenne prezenty w postaci słowników i książek oraz

certyfikaty świadczące o ukończeniu Międzynarodowej Letniej Szkoły Języka Rosyjskiego.

Oprócz nauki języka rosyjskiego były organizowane wycieczki do Moskwy i w jej okolicach. Nie brakowało też innych, typowo wakacyjnych zajęć. Codziennie odbywały się dyskoteki, zajęcia plastyczne, muzyczne, a nawet aktorskie. Zorganizowano także miniigrzyska olimpijskie. Kulminacyjnym punktem obozu był Festiwal Kultur Narodowych pod hasłem *Przyjaźń – gwarancja pokoju na świecie* (Дружба – залог мира на планете), który odbył się 17 lipca. Przedstawiciele wszystkich państw, którzy uczestniczyli w VI Międzynarodowej Szkole Języka Rosyjskiego prezentowali na scenie bogactwo własnej kultury, tańczyli, śpiewali i grali na regionalnych instrumentach. Na koncert przyjechali przedstawiciele władz Moskwy, m.in. zastępca mera Moskwy Ludmiła Szwiecowa, młodzież z innych ośrodków oraz dziennikarze. Następnego dnia rosyjska telewizja wyemitowała relację z Festiwalu Kultur.

Zgodnie z tradycją podczas spotkania uczyła się nie tylko młodzież, ale także opiekunowie, w większości nauczyciele lub wykładowcy języka rosyjskiego. Uczestniczyliśmy w zajęciach z metodyki nauczania języka rosyjskiego jako obcego, wykładach o kulturze, literaturze oraz pogadankach poruszających zagadnienia językowe. Każdy z przedstawicieli danego kraju dzielił się swoim warsztatem pracy, opowiadał o trudnościach w nauczaniu języka rosyjskiego, przedstawiał podręcznik, na którym pracuje. Do Moskviia przyjechali także dyrektor wydawnictwa Русский язык, Курсы ([www.rus-lang.ru](http://www.rus-lang.ru)) oraz przedstawiciele wydawnictwa Rosservice ([www.rosservice.ru](http://www.rosservice.ru)), a także autorzy edukacyjnych gier językowych ([www.r-e-b-u-s.ru](http://www.r-e-b-u-s.ru)). Dzięki takim spotkaniom mieliśmy możliwość zapoznania się z nowościami na rynku wydawniczym. Na zakończenie pobytu również nauczyciele otrzymali certyfikaty Departamentu Edukacji świadczące o podniesieniu kwalifikacji zawodowych.

Trzeba podkreślić, iż atmosfera podczas trwania obozu była niesamowita. Kwestie ekonomiczne i geopolityczne nie miały wpływu na stosunki między przedstawicielami poszczególnych krajów. Wszyscy byli do siebie nastawieni bardzo przyjaźnie i wszystkich jednoczył język rosyjski.

(wrzesień 2008)

Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska<sup>1</sup>  
Kalisz



## **Nauczyciel języków obcych dziś i jutro**

### **Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego Kalisz 2008**

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, mogące poszczycić się prawie dziewięćdziesięcioletnią tradycją i wielce zasłużone dla popularyzowania i pogłębiania wiedzy o językach i literaturach nowożytnych oraz metodyce nauczania tych języków, zgromadziło swoich członków i sympatyków na dorocznej konferencji, która odbyła się w dniach 8-10 września 2008 r. po raz pierwszy nie jak w poprzednich latach w wielkim ośrodku akademickim, takim jak Lublin, Kraków i Wrocław, ale w Kaliszu, w sercu Wielkopolski. Organizatorami konferencji były Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Kaliszu oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Honorowy patronat nad konferencją objęli marszałek województwa wielkopolskiego Marek Woźniak, prezydent Kalisza Janusz Pęcherz oraz Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dr hab. Stanisław Lorenc reprezentowany przez prorektora ds. nauki prof. dra hab. Jacka Witkosia.

Problematyka konferencji ogniskowała się wokół osoby nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem sposobów kształcenia i doskonalenia warsztatu. Uczestnicy konferencji podjęli w swoich wystąpieniach próby odpowiedzi na wiele istotnych pytań nurtujących zarówno nauczycieli praktyków, jak i teoretyków skupionych w ośrodkach akademickich, a dotyczących wielojęzyczności, wielości ról i zadań, przed którymi staje nauczyciel, oraz perspektyw rozwoju zawodu nauczyciela języków

obcych. Na konferencji poruszano następujące zakresy tematyczne:

- kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych (standardy kształcenia, programy nauczania, specyfika kształcenia językowego itp.),
- dalszy rozwój czynnych zawodowo nauczycieli języków (studia podyplomowe, kursy i warsztaty, potrzeby i problemy nauczycieli języków obcych, awans zawodowy itp.),
- psychologia i pedagogika dziedzinami wspierającymi nauczycieli języków obcych,
- motywowanie nauczycieli języków obcych (czynniki motywujące nauczycieli, relacja między motywacją nauczyciela a motywacją ucznia, problem wypalenia zawodowego nauczycieli itp.),
- nauczyciel języków obcych, teoria, badania empiryczne i innowacje edukacyjne,
- autonomia i refleksyjność nauczycieli języków obcych,
- wiedza, przekonania i procesy myślowe nauczycieli i ich wpływ na nauczanie,
- rola i funkcje nauczyciela w klasie językowej (nauczanie podsystemów i sprawności, rozwijanie autonomii, charakter dyskursu podczas lekcji i zajęć, nauczanie uczniów z deficytami, organizacja lekcji języka obcego w różnych typach szkół – specjalnych, integracyjnych i masowych itp.),
- technologia komputerowa i informacyjna w pracy nauczyciela języków obcych,
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe* i inne dokumenty Rady Europy w pracy nauczyciela,

<sup>1</sup> Autorki są wykładowcami w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

- nauczyciel języków obcych w zjednoczonej Europie – kontakty, wymiany, współpraca, e-Twinning,
- metodologia badań nad osobą nauczyciela.

Każdy dzień konferencji rozpoczynał się od wykładów plenarnych. Z dużym zainteresowaniem przyjęto wystąpienia wygłoszone przez znakomitych specjalistów: prof. dr hab. Weronikę Wilczyńską z Instytutu Filologii Romańskiej UAM (*Nauczyciel jako badacz*), prof. dra hab. Szymona Wróbla z Zakładu Zasobów Poznawczych Człowieka WP-A UAM w Kaliszu (*Paradoksy wielojęzyczności jako postulatu edukacyjnego*), specjalnego gościa PTN – znaną psycholog prof. dr hab. Idę Kurcz ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (*Dwujęzyczność a język globalny*), prof. dra hab. Mirosława Pawlaka z Zakładu Filologii Angielskiej WP-A UAM w Kaliszu (*Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*), prof. dr hab. Elżbietę Zawadzką-Bartnik z Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (*Nauczyciel wobec problemu niepełnosprawnych uczniów*), prof. dr hab. Annę Michońską-Stadnik z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (*Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*) oraz prof. dr hab. Marię Wysocką z Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego (*Prośba o badania innowacyjne*).

Tematy warsztatów i referatów prezentowanych aż w siedmiu sekcjach świadczą o różnorodności zainteresowań badaczy i praktyków: *Rozwijanie autonomii i refleksyjności nauczyciela; Wiedza, kompetencje, przekonania i procesy myślowe nauczyciela; Kształcenie nauczycieli; Integracja w nauczaniu języków; Projekty międzynarodowe i innowacje; Training strategiczny; Nauczyciel wobec wyzwań i rzeczywistości; Nauczanie wczesnoszkolne; Technologie informacji i komunikacji; Teoria i badania empiryczne; Polityka edukacyjna; Organizacja procesu dydaktycznego; Uczeń z trudnościami w nauce.*

Obok konferencji naukowej dzięki zaangażowaniu Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli zorganizowano warsztaty dla nauczycieli wszystkich typów szkół. Na zaproszenie odpowiedziało aż 60 nauczycieli języków obcych,

którzy uczestniczyli w całodniowej sesji warsztatowej poświęconej codziennym problemom w pracy nauczyciela języków, takim jak: dysleksja rozwojowa (dr Joanna Nijakowska), rozwijanie kompetencji nauczyciela i ucznia (dr Barbara Głowacka), popularyzacja *Europejskiego portfolio językowego* (dr Izabela Marciniak), twórcze wykorzystanie czasopism na zajęciach językowych (Magdalena Brzezińska).

W drugim dniu konferencji odbyła się dyskusja panelowa poświęcona tematyce nauczania kultury na lekcjach języka obcego, którą poprowadziła prof. dr hab. Anna Niżegorodcew (Uniwersytet Jagielloński) wraz z prof. dr hab. Krystyną Drożdźdź-Szelest (Kolegium Języków Obcych UAM), prof. dr hab. Weroniką Wilczyńską (Instytut Filologii Romańskiej UAM), dr Moniką Kusiak (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński) i dr. Bartoszem Wolskim (Zakład Filologii Angielskiej WP-A UAM).

Konferencja miała nie tylko wymiar naukowy, ale była także wydarzeniem kulturalnym. Koncert pianistyczny w wykonaniu Adama Podskarbiego w Pałacu Myśliwskim książąt Radziwiłłów w Antoninie dostarczył uczestnikom wielu wrażeń, a bankiet w zabytkowej Powozowni był okazją do odwiedzenia jednej z pereł Wielkopolski – parku i zamku Działyńskich w Gołuchowie.

Wsparcia organizatorom rekordowej (200 uczestników) konferencji udzielili liczni sponsorzy: Prezydent Miasta Kalisza, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, wydawnictwa Longman, Macmillan, Cambridge University Press oraz dystrybutorzy książek Polanglo i Omnibus.

Doroczna konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego to tradycyjnie okazja do wymiany poglądów i myśli, zapoznania się z najnowszymi osiągnięciami naukowymi w dziedzinie nauczania języków obcych oraz propagowania nowoczesnych rozwiązań. Po raz pierwszy w tym roku stworzono nauczycielom wszystkich szczebli możliwość uczestniczenia w tym wielkim przedsięwzięciu. Z pewnością udział w konferencji będzie źródłem wielu ważnych inspiracji, a trwałym owocem spotkania będą dwa tomy złożone z artykułów przesłanych przez uczestników.

(wrzesień 2008)

Radosław Kucharczyk, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek<sup>1</sup>  
Warszawa, Bydgoszcz



## I Ogólnopolski kongres nauczycieli języka francuskiego w Pułtusku (25–27 kwietnia 2008)

### *Enseignement et appren-tissage du français au coeur de la francophonie*

Po raz pierwszy zorganizowano prawdziwie romanistyczny kongres, którego adresatami byli nauczyciele języka francuskiego z Polski i innych krajów europejskich.

Organizatorami przedsięwzięcia były PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce i Ambasada Francji przy współudziale wielu innych instytucji związanych z językiem francuskim. Honorowy patronat objęła Minister Edukacji Narodowej.

Kongres wpisał się w tegoroczne obchody ogłoszonego przez Komisję Europejską Roku Dialogu Międzykulturowego, ustanowionego jednocześnie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Międzynarodowym Rokiem Języków.

Warto wspomnieć, że wśród 300 uczestników, oprócz licznie zgromadzonych nauczycieli z całej Polski, byli koledzy z Francji, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Belgii, Włoch, Holandii, Słowenii, Litwy i Czech. Dwudniowe obrady odbywały się w malowniczej scenerii Domu Polonii w Pułtusku.

Pierwszego dnia, po uroczystym otwarciu kongresu, wykład inauguracyjny wygłosili prof. Weronika Wilczyńska z UAM w Poznaniu oraz prof. Jean-Pierre Cuq z Uniwersytetu w Nicei. Była to niezwykle interesująca debata międzykulturowa, nad której sprawnym przebiegiem czuwała dr Urszula Paprocka-Piotrowska z KUL w Lublinie. Następnie uczestnicy mieli możliwość wysłuchania wybranego wykładu otwierającego każdy z siedmiu bloków tematycznych kongresu: *Interkulturowość w perspektywie frankofonii*, *Promocja języka francuskiego i frankofonii w Polsce*, *Nauczanie i uczenie się języka francuskiego w komunikacji za-*

*wodowej i specjalistycznej*, *Nauczanie dwujęzyczne*, *Nauczanie wczesnoszkolne*, *Technologia informacji i komunikacji w nauczaniu języków obcych* oraz *Innowacje pedagogiczne i niekonwencjonalne metody/techniki nauczania*.

Po tej części obrad uczestnicy spotkali się w wybranych sekcjach tematycznych, aby tym razem wziąć udział w zajęciach o charakterze warsztatowym, tzw. *atelier de formation*.

Pierwszy dzień kongresu zakończyła uroczysta kolacja oraz recital piosenek francuskojęzycznych w wykonaniu Justyny Bacz-Kazior.

Drugi dzień kongresu również obfitował w liczne wydarzenia. Każdy z uczestników mógł dowolnie wybrać interesującą go sekcję tematyczną.

Po południu, w części podsumowującej kongres, odbyły się obrady okrągłego stołu, w czasie których zostały omówione wystąpienia i warsztaty ze wszystkich siedmiu sekcji tematycznych. Kongres okazał się owocnym forum wymiany doświadczeń poruszającym wiele kluczowych zagadnień, w tym: interkulturowość w perspektywie frankofonii, wyzwania różnojęzyczności, literatura jako ważne źródło pracy językowej i kulturowej, problematyka wypowiedzi ustnej, ocenianie i motywacja, nowości w nauczaniu dwujęzycznym, autonomia i autentyczność w procesie uczenia się i nauczania, rozwijanie kompetencji, w tym kompetencji interakcyjnej w języku docelowym, możliwości wykorzystania tablicy interaktywnej na lekcji języka francuskiego, platformy multimedialne, blogi jako narzędzia wspierające nauczanie wypowiedzi pisemnej. Nie zabrakło również wystąpień na temat podejścia zadaniowego

<sup>1</sup> Radosław Kucharczyk jest nauczycielem języka francuskiego w VIII LO im. Władysława IV, lektorem UKKNJF w Warszawie i doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Małgorzata Piotrowska-Skrzypek jest nauczycielką języka francuskiego w NKJO w Bydgoszczy, doktorantką w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i prezesem Stowarzyszenia PROF-EUROPE.

w dydaktyce nauczania, w tym w nauczaniu języka specjalistycznego.

Ważnym elementem kongresu było podpisanie przez przedstawicieli stowarzyszeń obecnych na kongresie listu do Ministra Edukacji Narodowej z propozycjami zmian mających na celu poszerzenie oferty językowej polskiej szkoły i dostosowanie jej do europejskich zaleceń, ale przede wszystkim do potrzeb wielokulturowego świata i wielojęzycznej Europy. Przedstawiciele stowarzyszeń zadeklarowali tym samym gotowość włączenia się do prac związanych z wprowadzeniem zmian w polityce językowej naszego kraju<sup>2</sup>.

Na zakończenie drugiego dnia obrad wykład zamykający kongres wygłosiła prof. Henriette Walter z Société Française de Linguistique Fonctionnelle z Paryża. Prelekcja zatytułowana *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* była poświęcona problematyce zapożyczeń językowych.

Po ostatnim wystąpieniu PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce zorganizowało uroczystość obchodów piętnastolecia swej działalności. Przedstawiono historię organizacji, podziękowano osobom najbardziej zaangażowanym w działalność stowarzyszenia (szczególnie założycielce PROF-EUROPE pani Grażynie Migdalskiej i jej następczyni pani Janinie Zielińskiej) oraz wszystkim współpracującym przy organizacji kongresu. Najaktywniejsi prezesi oddziałów regionalnych PROF-EUROPE otrzymali wyróżnienie *Label de président actif*. Piętnastolecie stowarzyszenia zbiegło się z otrzymaniem przez PROF-EUROPE międzynarodowej nagrody za dynamizm w działaniu: *Prix Desjardin*, przyznawanej przez Fonds mondial pour l'enseignement du français.

W czasie imprezy zostały również ogłoszone wyniki konkursów: *Franclip: Innovation pédagogique 2008 – Pologne* i *10 mots de la francophonie 2008*. Rozlosowano również nagrody dla zwycięzców kwizu zorganizowanego przez francuskojęzyczną telewizję TV5 Monde dla osób uczestniczących w kongresie. W uroczystości wzięli udział goście specjalni reprezentujący FIPF – Międzynarodową Federację Nauczycieli Języka Francuskiego, do której należy PROF-EUROPE oraz Délégation à la langue française et aux langues de France działającej przy francuskim ministerstwie kultury.

Należy dodać, że w czasie kongresu byli obecni przedstawiciele wydawnictw podręczników i pomocy do nauki języka francuskiego. Pozwoliło to nauczycielom zapoznać się z najnowszymi publikacjami dostępnymi na polskim i światowym rynku wydawniczym.

I Kongres nauczycieli języka francuskiego był bardzo udanym przedsięwzięciem. Ciekawym pomysłem było połączenie teorii dydaktycznej z praktyką (warsztaty), dzięki czemu nauczyciele mogli zapoznać się z najnowszymi kierunkami w glottodydaktyce, a także zobaczyć ich praktyczne następstwa.

Ogromne uznanie należy się wszystkim organizatorom przedsięwzięcia, którzy poświęcili dużo czasu, trudu i wysiłku na organizację projektu. Miejmy nadzieję, że kongres wpisze się już na stałe w kalendarz wydarzeń związanych z nauczaniem języka francuskiego w Polsce z wielką korzyścią dla wszystkich zainteresowanych.

(wrzesień 2008)

<sup>2</sup>Zob. list na stronie internetowej PROF-EUROPE: [www.ceco-fipf/pologne](http://www.ceco-fipf/pologne).

## info

### Przysłali nam książki

- *Podręczny słownik polsko-rosyjski* (2008), pod red. R. Stypuły, wyd. I, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- *Populamy słownik francusko-polski* (2008), pod red. J. Sikory-Penazzi, K. Sieroszewskiej, wyd. III, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- O. Perlin (2008), *Język hiszpański dla początkujących*, seria „Uczymy się języków obcych”, wyd. XV, Warszawa: Wiedza Powszechna.

# Recenzje

Mariusz Marczak<sup>1</sup>  
Zgierz



## **English: One Language, Different Cultures**

W 2007 roku nakładem wydawnictwa Continuum ukazało się drugie wydanie książki *English: One Language, Different Cultures*<sup>2</sup>, która przedstawia kulturę i praktyki komunikacyjne społeczeństw pięciu krajów anglojęzycznych: Wielkiej Brytanii, Australii, Kanady, Nowej Zelandii i Stanów Zjednoczonych. Publikacja pokazuje, jak efektywnie porozumiewać się z ich mieszkańcami, a przy okazji podejmuje próbę skorygowania fałszywych stereotypów, które mogą zakłócić swobodną komunikację.

Założenia książki i nacisk, jaki kładzie ona na kulturowe aspekty komunikacji, są zbieżne z celami powszechnie dziś propagowanego w glottodydaktyce podejścia interkulturowego, które stawia na rozwój kompetencji interkulturowej lub interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. W zglobalizowanym świecie, w którym komunikacja coraz częściej odbywa się między przedstawicielami różnych grup językowych, społecznych i kulturowych, nauczanie faktograficzne spod znaku *Landeskunde* i *British Studies*, oparte na pamięciowym przyswajaniu wiedzy o wybranym kraju, jest postrzegane jako nieadekwatne do praktycznych potrzeb komunikacyjnych uczniów. Nauczyciel języka obcego ma więc za zadanie przygotować ucznia do porozumiewania się w sytuacjach interkulturowych, tak aby był on w stanie wyrazić myśli w sposób czytelny dla innych, z poszanowaniem odmienności społeczno-kulturowych swoich rozmówców. Jednocześnie uczniowie są zachęceni do poszerzania świadomości własnej tożsamości. Wszystkich tych celów nie można osiągnąć, ucząc suchych faktów.

Stacyczna wiedza książkowa nie odzwierciedla przecież dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości kulturowej i nie czyni z uczniów lepszych użytkowników języka obcego. Rozwiązaniem bardziej pożądanym jest raczej wyposażenie ucznia w umiejętności, które będzie w stanie samodzielnie wykorzystać do rozwijania swojej kompetencji kulturowej oraz skutecznej komunikacji. Uczeń ma stać się obserwatorem kultury, etnografem, który uczestniczy w kulturze obcej, by świadomie ją poznać i zinterpretować. Takie działanie wymaga dużej otwartości na odmienność, zwłaszcza umiejętności analizowania i przezwycięzania powszechnych stereotypów kulturowych, i tu z pomocą przychodzi wyżej wspomniana publikacja.

Książkę otwiera krótkie wprowadzenie teoretyczne, w którym E. Ronowicz w przystępny sposób naświetla historię nauczania języków obcych w XX wieku, omawia pozycję języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej, definiuje kompetencję interkulturową, wskazuje na wzajemne związki języka, komunikacji i kultury oraz przedstawia negatywne konsekwencje powielania stereotypów.

W rozdziale drugim C. Yallop ilustruje na konkretnych przykładach ortograficzne, fonetyczne, gramatyczne i leksykalne różnice między odmianami angielszczyzny z różnych regionów świata (Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Kanady, Australii i Nowej Zelandii). Szczególnie atrakcyjna jest ta część rozdziału, gdzie autor przytacza wiele przykładów słów, utartych zwrotów i idio-

<sup>1</sup> Autor jest nauczycielem w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych w Sieradzu i w Łowiczu oraz doktorantem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2</sup> E. Ronowicz, C. Yallop (red.) (2007), *English: One Language, Different Cultures*, London, New York: Continuum Publishing Group.

mów, których zrozumienie wymaga głębszej analizy kultury kraju ich pochodzenia. Dowiadujemy się na przykład:

- co Australijczycy rozumieją przez *we were bushed*,
- co dla Nowozelandczyka oznacza słowo *bach*,
- dlaczego w Wielkiej Brytanii określenia *The Prime Minister* i *Premier* znaczą to samo, a dla Australijczyków mają odrębne znaczenia,
- dlaczego słowo *creek* dla Brytyjczyków ma zupełnie inne znaczenie niż dla mieszkańców Ameryki Północnej.

Każdy z pozostałych pięciu rozdziałów<sup>3</sup> jest poświęcony prezentacji rozmaitych zachowań społecznych mieszkańców Wielkiej Brytanii, Australii, Kanady, Nowej Zelandii i Stanów Zjednoczonych z licznymi przykładami, np.: spotkań towarzyskich, rozmów telefonicznych, sposobów obchodzenia świąt, praktyk religijnych, konfliktów oraz regionalizmów charakteryzujących dane społeczeństwa. To właśnie ta ostatnia część stanowi o atrakcyjności książki, daje bowiem okazję do poznania krajów z perspektywy życia codziennego i kulturowej odmienności ich obywateli. Po wstępnym zapoznaniu czytelnika z ogólną charakterystyką danego kraju, jego topografii, historii, polityki, relacji międzynarodowych oraz aktualnej pozycji w świecie, autorzy podejmują próbę wyjaśnienia zaprezentowanych zachowań, tak aby pomóc czytelnikowi lepiej zrozumieć inne społeczeństwa, bez uciekania się do stereotypów. Książka uzmysławia, że odmienności kulturowe istnieją zarówno między kulturami reprezentującymi różne języki, jak i w ich obrębie. Nawet mieszkańcy krajów anglojęzycznych potrafią znacznie różnić się w swoich praktykach językowych i społeczno-kulturowych. Dowiadujemy się, że chociaż 'hello' i 'hi' są tam powszechnie stosowanymi formami powitania, podobnie jak bardziej oficjalne 'good morning' i 'good afternoon', to 'good day' stosowane jest dzisiaj raczej tylko przez Australijczyków, i to nie wszystkich.

Doskonałym podsumowaniem każdego rozdziału jest zestaw zaproponowanych przez autorów ćwiczeń i zadań sprawdzających nie tylko zapamiętanie omówionych zagadnień, np. dlaczego

Australijczycy uważają mieszkańców wielu nieanglojęzycznych narodów Europy za niegrzecznych (m.in.: Holendrów, Niemców, Węgrów, Polaków i Rosjan), ale także to, na ile czytelnik byłby w stanie wykorzystać zdobytą wiedzę w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, np.:

- *Odbierasz w domu telefon. Co powiesz w swoim własnym kraju? Co powiedzą w Wielkiej Brytanii?*,
- *Wychodzisz z dwójką przyjaciół na drinka do lokalu pod nazwą The Bull and Bush, który nie wygląda na specjalnie zatłoczony. Wchodzisz pierwszy do środka. Co normalnie robisz dalej?*

Pytania często bezpośrednio zachęcają do porównań interkulturowych, tak jak w pierwszym przykładzie powyżej, bądź też mogą zostać z łatwością wykorzystane do takich porównań. Inne zadania wymagają samodzielnego zbadania aspektu obcej kultury przez czytelnika, co zgodnie z zasadami nauczania interkulturowego zamienia czytelnika z biernego adresata książki i obserwatora kultury w aktywnego odkrywcę, tak jak w ćwiczeniu poniżej:

- *Wierszowanki są nieodłączną częścią dzieciństwa w Wielkiej Brytanii. Znajdź książkę z angielskimi wierszowankami i spróbuj dowiedzieć się, z jakimi zwierzętami kojarzone są następujące wierszyki:*

- Hickory Dickory and 'running after the farmer's wife'
- 'Incy wincy', and Little Miss Muffet
- '... jumped over the moon'
- Banbury Cross
- Going to London to see the Queen

Książkę docenią nauczyciele szkół średnich i wyższych, studenci kierunków filologicznych, kulturoznawstwa oraz wszyscy ci, którzy pozostają w ciągłym kontakcie z obcymi kulturami, jak choćby tłumacze i kulturowo uwrażliwieni podróżnicy. Z punktu widzenia dydaktyki nauczania języka obcego jest ona pożytecznym materiałem źródłowym dla nauczycieli, którzy chcieliby przygotować własne ćwiczenia interkulturowe, a na poziomie studiów uniwersyteckich może stanowić bazę pytań lub ćwiczeń przygotowywanych przez samych

<sup>3</sup> Autorzy: Rozdział 3: M. Sharwood-Smith; Rozdział 4: E. Ronowicz, C. Yallop; Rozdział 5: M. Stroińska, V. Cecchetto; Rozdział 6: D. Bardsley; Rozdział 7: S. Ash.



studentów, na przykład w ramach ćwiczeń sprawdzających ich kompetencję interkulturową.

Z uwagi na obszerność poruszanych w książce zagadnień trudno się spodziewać, żeby stanowiła ona wyczerpujący przewodnik po kulturze krajów anglojęzycznych. W świetle założeń nauczania interkulturowego przygotowanie takiej publikacji jest fizycznie niemożliwe ze względu na dynamikę zmian społeczno-kulturowych we współczesnym świecie. Jednak *English: One Language, Different Cultures* oferuje informacje, których na próżno

można szukać w dotychczas publikowanych podręcznikach kulturoznawczych. Informacje te są tym bardziej cenne, że często dotyczą codzienności, przez co znacznie przybliżają życie w odmiennej kulturze, prowokując przy tym do refleksji nad tym, co nieświadomie akceptujemy jako oczywistą normę. W ten sposób zyskujemy szansę na lepsze poznanie siebie przez pryzmat innego świata, a to właśnie jest istotą zgodnego z duchem czasów nauczania interkulturowego.

(wrzesień 2008)

Katarzyna Wądołowska-Lesner<sup>1</sup>  
Gdańsk



## Język rosyjski w biznesie dla średnio zaawansowanych

Język rosyjski w biznesie dla średnio zaawansowanych<sup>2</sup> to publikacja wydana w 2007 roku przez WSiP. Książka jest przeznaczona dla osób kontynuujących naukę języka rosyjskiego, przede wszystkim dla słuchaczy kursów językowych, studentów kierunków ekonomicznych oraz osób, które utrzymują lub zamierzają zawrzeć stosunki handlowe z firmami zatrudniającymi rosyjskojęzycznych pracowników.

Podręcznik przypomina podstawy języka rosyjskiego, jednak do nauki z nim powinny przystąpić osoby, które opanowały język rosyjski na poziomie średnio zaawansowanym. Publikacja może okazać się również pomocna dla osób, które zamierzają wrócić do nauki rosyjskiego po kilkuletniej przerwie.

Podręcznik jest zorganizowany wokół programu tematycznego zgodnego z potrzebami i zainteresowaniami słuchaczy kursów biznesowych. Składa się z sześciu rozdziałów: *Я бизнесмен*, *Техника делового общения*, *Результаты делового общения*, *Коммерческая корреспонденция*, *Бизнес – услуги*, *Согласно закону*, a także tekstów uzupełniających, tablic gramatycznych, klucza oraz krótkiego rosyjsko-polskiego słowniczka biznesowego.

W pierwszym rozdziale *Я бизнесмен* autorka zdecydowała się przybliżyć uczniom zawód biznesmena. Znajdziemy tu praktyczne informacje, m.in. jak napisać CV i ogłoszenie; studenci zapoznają się z leksyką dotyczącą rodzajów zawodów, miejsc pracy, narodowości, gałęzi przemysłu oraz pożądaných cech biznesmena. Rozdział jest napisany w bardzo ciekawy sposób. Znajdują się tu fotografie polityków i ludzi biznesu, dowiadujemy się, jak osiągnąć sukces, poznajemy dania typowe dla rosyjskiej kuchni oraz mamy okazję podyskutować na temat stereotypów.

Drugi rozdział *Техника делового общения* to przede wszystkim wyrażenia niezbędne do prowadzenia rozmów telefonicznych. Autorka przedstawia w nim leksykę związaną z takimi tematami jak: Internet, telefonia komórkowa, technika biurowa.

Trzeci rozdział to leksyka, która okaże się pomocna podczas podróży służbowej do Rosji. Słuchacze kursu dowiedzą się, co należy załatwić przed wyjazdem (ubezpieczenie, wiza, dokumenty celne), zostanie wprowadzone słownictwo, którego będą używali na lotnisku lub dworcu kolejowym.

*Коммерческая корреспонденция* to bardzo rozbudowany rozdział, dzięki któremu studenci

<sup>1</sup> Autorka jest asystentem w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>2</sup> Z. Kuca (2007), *Język rosyjski w biznesie dla średnio zaawansowanych*, Warszawa: WSiP.

nauczą się prowadzić korespondencję handlową. Autorka wprowadza takie rodzaje listów jak: zaproszenie, podziękowanie, zawiadomienie, list przewodni, potwierdzenie, upomnienie, zapytanie ofertowe. Wstępem do każdego z podrozdziałów jest słowniczek, w którym zostały zamieszczone zwroty najczęściej używane podczas prowadzenia danego typu korespondencji. Ta część podręcznika obfituje w przykładowe listy.

Kolejny rozdział to usługi związane z biznesem. Studenci poznają leksykę dotyczącą takich tematów jak: waluta, banki, operacje bankowe i reklama. W ostatnim rozdziale *Согласно закону* dowiemy się, jak dochodzić swoich praw na drodze sądowej. Słuchacze kursu zapoznają się z rodzajami sądów, przyczynami sporów i konfliktów oraz z możliwościami ich rozwiązywania.

Zaletą podręcznika jest duża różnorodność tematyki biznesowej. Autorka kładzie duży nacisk na aktywną naukę słownictwa. Słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, zgodnie z tematyką danego rozdziału. Według mnie leksyka została bardzo dobrze dobrana, w podręczniku znajdują się informacje niezbędne dla przyszłego biznesmena. W każdym rozdziale możemy znaleźć różnorodne ćwiczenia leksykalne, gramatyczne oraz ortograficzne. Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Znajdują się w niej ćwiczenia i techniki odwołujące się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego i słuchowego. Każdy rozdział kończy się testem sprawdzającym.

Na podkreślenie zasługuje umieszczenie w podręczniku wielu tekstów kulturoznawczych. Bardzo dobrym pomysłem jest również dołączenie przykładowych dokumentów, z którymi słuchacze kursu będą spotykali się w swojej pracy, np. umów, kontraktów, a także formularza wniosku wizowego.

Poszukując ciekawego podręcznika, zwracamy uwagę nie tylko na ciekawy materiał językowy, aktualne teksty do słuchania i czytania, ale również na przyciągającą uwagę szatę graficzną. Według mnie *Язык русский в бизнесе для среднего заавансованных* jest napisany bardzo czytelnie. Uczeń znajdzie tu wiele rysunków, fotografii, tabel oraz diagramów, które pomagają w zapamiętaniu nowej leksyki.

Mankamentem podręcznika jest brak zaznaczonych akcentów. Wprawdzie wiele tekstów jest nagranych na dołączoną do podręcznika płytę CD, co umożliwi pracę nad prawidłową wymową oraz rozumieniem ze słuchu, jednak studenci mają duży problem z prawidłowym akcentowaniem w języku rosyjskim, nawet na poziomie średnio zaawansowanym. Z całą pewnością zaznaczenie akcentów ułatwiłoby pracę zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

*Язык русский в бизнесе для среднего заавансованных* to publikacja zasługująca na uwagę. Dzięki temu podręcznikowi praca nauczyciela i ucznia może stać się przyjemnością. Został on napisany zgodnie ze standardami nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego.

(czerwiec 2008)

Sebastian Mrozek<sup>1</sup>  
Kraków



## ***Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben***<sup>2</sup>

### **Materiały do nauki niemieckiego języka biznesu i gospodarki**

Powoli, ale sukcesywnie poszerza się oferta wydawnicza poświęcona językom obcym spe-

cjalistycznym, np. językowi biznesu lub prawa. Materiały dotyczące języka niemieckiego nie są

<sup>1</sup> Dr Sebastian Mrozek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

<sup>2</sup> I. Moszczyńska, M. Izbicka-Drosio (2007), *Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben*, Warszawa: Langenscheidt.

liczne, dlatego warto zwrócić uwagę na nową publikację wydawnictwa Langenscheidt *Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben*. Choć pod względem objętości prezentuje się ona skromnie, to po lekturze można mówić o naprawdę udanej książce poświęconej specjalistycznemu językowi niemieckiemu w biznesie i gospodarce. Warto też podkreślić, że jest ona wynikiem wieloletniej praktyki autorek Ireny Moszczeńskiej i Małgorzaty Izbickiej-Drosio w nauczaniu niemieckiego języka specjalistycznego z dziedziny przedsiębiorczości i zarządzania.

Książka odnosi się do polskich realiów nauczania języka niemieckiego w biznesie i gospodarce, ale autorki zrezygnowały z języka polskiego jako języka pośredniczącego i posłużyły się w publikacji tylko językiem niemieckim. Zgodnie z koncepcją wyrażoną w tytule cała problematyka języka niemieckiego w biznesie i gospodarce ma być zaprezentowana prosto i przystępnie dla odbiorcy. Adresatem książki może więc być szerokie grono uczących się, przede wszystkim zainteresowanych wspomnianym już obszarem języka niemieckiego. Będą to zatem osoby studiujące ekonomię, które uzyskają pomoc w nauce odpowiedniej leksyki w języku niemieckim, a także osoby nieposiadające jeszcze głębokiej wiedzy ekonomicznej, gdyż autorki naprawdę przystępnie wprowadzają w przestrzeń ekonomii. Operują prostymi definicjami, diagramami oraz graficznymi eksplikacjami wprowadzanej leksyki. Udało im się uniknąć podstawowego problemu wielu publikacji podręcznikowych i wspomagających do nauki języka specjalistycznego, związanego z pogodzeniem właściwej wiedzy merytorycznej i kompetencji językowej. Celem publikacji jest wprowadzenie osoby uczącej się w specyfikę niemieckiego języka biznesu i gospodarki – *Wirtschaftsdeutsch* – oraz w problematykę wiążących z nim zagadnień.

Książka liczy 136 stron wraz z kluczem, który umożliwi autoewaluację i samokontrolę stopnia opanowania słownictwa z poszczególnych rozdziałów, i dodatkowo została wzbogacona o mały słownik. Część główna składa się z 10 podobnie ustrukturyzowanych rozdziałów z wyborem różnorodnych ćwiczeń zarówno reprodukcyjnych, jak i produkcyjnych. Jako że publikacja ma cha-

rakter wprowadzający w obszar niemieckiego języka biznesu i gospodarki, poszczególne rozdziały koncentrują się wokół podstawowych zagadnień ekonomicznych, takich jak rynek, koniunktura, budżet, podatki, produkt, reklama, targi, marketing, realizacja zamówienia, bank oraz turystyka i Unia Europejska. Każdy rozdział otwiera tekst wprowadzający, w którym są zawarte istotne dla niego jednostki leksykalne – wyrazy i kolokacje, sprawiające uczącym się największe trudności, a których właściwe użycie świadczy o poprawności językowej. Autorkom należy się uznanie za zwrócenie uwagi nie tylko na poprawność językową, ale także sprawność komunikacji oraz jej precyzję, jakże istotną w świecie kontaktów handlowych, oraz konsekwentne ćwiczenie tych umiejętności w poszczególnych rozdziałach.

Pod względem językowym publikacja nie należy do specjalnie skomplikowanych, jednak by pracę nad leksyką móc skoncentrować na konkretnych aspektach niemieckiego języka gospodarczego, a nie na podstawowych kwestiach gramatycznych, osoba pracująca z omawianą książką powinna posiadać wiedzę i umiejętności językowe na poziomie Zertifikat Deutsch. Zdarza się bowiem, że tekst wprowadzający, tak jak w rozdziale ósmym (s. 65), gromadzi znaczną liczbę jednostek leksykalnych, co mniej zaawansowanym użytkownikom języka może utrudniać odczytanie znaczenia poszczególnych słów z kontekstu. A przecież kontekstualizacja semantyczna jest jedną z efektywniejszych metod pracy ze strukturami leksykalnymi, w szczególności w procesie kształcenia kompetencji autonomicznego uczenia się.

Poszczególne zadania do pracy nad wprowadzaną leksyką – na rozdział przypada ich 12 lub 13 – mają przede wszystkim pomóc w opanowaniu znaczenia poszczególnych pojęć i polegają m.in. na właściwym dopasowaniu terminów do definicji, co wymaga pewnego wysiłku intelektualnego, a nie tylko mechanicznego, pamięciowego opanowania gotowych reguł. Autorki zadbały także o to, aby treść definicji była możliwie prosta i zrozumiała, a więc łatwo przyswajalna dla osób uczących się. Przykładem są definicje pojęć z rozdziału trzeciego poświęconego produktowi (*Das Produkt*, s. 19-26):

## Aufgabe 2

Produkte können verschiedenartig aufgeteilt werden. Ordnen Sie die Definitionen den Begriffen zu.

Konsumgüter	Produkte, die im Produktionsprozess gebraucht und verbraucht werden; sie werden zur Herstellung neuer Produkte eingesetzt.
Gebrauchsgüter	Produkte, die auch von Privatpersonen gekauft werden, jedoch dem langfristigen Gebrauch dienen.
Produktions – u. Investitionsgüter	Produkte, die unmittelbar der Bedürfnisbefriedigung der Privatpersonen dienen.

*Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben, s. 21*

Inne zadania to ćwiczenia transformacyjne, które wymagają dokonania przekształceń leksykalno-gramatycznych, oraz ćwiczenia mające na celu wykształcenie umiejętności budowania stosunkowo prostych wypowiedzi, częściowo sterowanych pytaniami. Jest to dobry pomysł między innymi z tego względu, że nabyta leksyka nie zostaje pozbawiona kontekstu sytuacyjnego oraz – o czym była już mowa – powiązań kolokacyjnych, które należą do jednych z trudniejszych zagadnień w nauce języka. Autorki nie zapomniały także o ćwiczeniach tłumaczeniowych z języka niemieckiego na język polski, z zastosowaniem nie zawsze najprostszyc struktur syntaktycznych. Ciekawym po-

mysłem auterek jest również kończenie każdego rozdziału zaproszeniem do odwiedzenia wybranych witryn internetowych. Stwarza to możliwość poszerzenia leksyki z zakresu tematycznego omówionego w rozdziale oraz – co tutaj najważniejsze – konfrontacji nabytej wiedzy językowej z autentycznym językiem niemieckim publikacji internetowych, a także w konsekwencji jej poszerzenia o nowe elementy, i to nie tylko leksykalne.

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben* stanowi bardzo dobry wstęp do pracy ze specjalistycznym językiem niemieckim w biznesie i gospodarce. Wprowadzając w podstawowe zagadnienia z zakresu ekonomii, w tym handlu, bankowości oraz marketingu, książka ta może być doskonałym kompendium wiedzy językowej niezbędnej w czasie przygotowywania się do branżowych certyfikatów językowych, np. *Deutsch für den Beruf*. Pozostaje także mieć nadzieję, że autorki planują wydanie kolejnej podobnej pozycji pogłębiającej zaprezentowaną w omówionej tutaj publikacji tematykę językową. Książkę warto polecić zarówno lektorom zajmującym się wspomnianym tutaj obszarem języka niemieckiego, jak i samoukom chętnym do pogłębienia leksyki niemieckiego języka gospodarczo-handlowego. Warto też życzyć autorkom, by ich książka pojawiła się również na rynkach innych krajów, na których działa wydawnictwo Langenscheidt.

(maj 2008)

Magdalena Pieklarz<sup>1</sup>  
Olsztyn



## **Deutsch für Mediziner**

Wydany przez Wydawnictwo Lekarskie PZWL podręcznik *Deutsch für Mediziner*<sup>2</sup> autorstwa Marcelo Szafrąńskiego jest przeznaczony do nauki specjalistycznego języka niemieckiego – języka

medycznego. Pozycja ta została przygotowana z myślą o studentach wydziałów lekarskich oraz lekarzach pragnących pogłębić znajomość języka zawodowego.

<sup>1</sup> Dr Magdalena Pieklarz jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

<sup>2</sup> M. Szafrąński (2008), *Deutsch für Mediziner*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Należy wspomnieć, że jakkolwiek *lingua franca* medyków jest język angielski (niestety również oferta studiów języków obcych przy wielu akademiach i na uniwersytetach często ogranicza się w ostatnich latach tylko do języka angielskiego), to nie można nie docenić roli języka niemieckiego ze względu na bliskie sąsiedztwo naszych krajów, wymianę naukową, rozwój technologii i migrację.

Autor jest wieloletnim wykładowcą języka medycznego. Omawiana publikacja to podsumowanie bogatego doświadczenia zarówno praktycznego, jak i teoretycznego w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania języka specjalistycznego, tj. niemieckiego języka medycznego. Uzupełnia wąską ofertę wydawniczą kursowych i akademickich podręczników do nauki niemieckiego języka medycznego, na którą składają się: *Deutsch für Mediziner* A. Schulza i S. Cichockiego (Wiedza Powszechna 1986, podręcznik starej generacji), *Deutsch im Krankenhaus. Lehr- und Arbeitsbuch* U. Firmhaber-Sensen i G. Schmidt (Langescheidt 2004, pielęgniarstwo) oraz *Deutsch für Medizinstudenten. Podręcznik dla studentów wydziałów lekarskich* E. Janik (PZWL 1998) i *Język niemiecki dla studentów medycyny I*. Weiss-Wilk i M. Drebenstedt (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1999).

Niniejszy podręcznik składa się z tomu liczącego dwadzieścia dwie jednostki, podejmujące najważniejsze zakresy tematyczne związane z ogólną wiedzą lekarską, oraz dwóch płyt CD. Autor postawił sobie za cel nie tylko zapoznanie odbiorców podręcznika z językiem medycznym, ale również przekazanie treści z zakresu medycyny. Szeroki wybór tekstów – od historii medycyny, organizacji szkolnictwa medycznego i studiowania na uczelni medycznej, przez anatomię i fizjologię, po praktykę lekarza domowego i pracę w szpitalu – pozwala na ogólną orientację w podstawowych zagadnieniach medycznych. Tekstom wyjściowym towarzyszą liczne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne oraz dialogi jako przykłady wywiadów lekarskich. Rozdziały zamykają teksty o charakterze humorystycznym lub tzw. teksty-ciekawostki. Na końcu opracowania znalazł się słowniczek zbiorowy i transkrypcja materiałów audialnych. Pozycja liczy 332 strony.

Podręcznik został przygotowany z dużą starannością. Cechuje się systematycznością, prze-

rzystością, spójnością i logicznością układu. Podawane treści i poszczególne rozdziały korespondują ze sobą. Teksty wyjściowe semantyzują w przystępny sposób trudne zagadnienia medyczne. Następujące po nich ćwiczenia trenują nowe i dla studenta często skomplikowane struktury gramatyczne i leksykalne zawarte w tekstach wyjściowych. Z kolei dialogi-wywiady to przykłady praktycznego zastosowania tych struktur i konkretnej wiedzy medycznej, a zamykające rozdział krótkie teksty humorystyczne bądź informacyjne nawiązują w lekkiej formie do wiedzy światopoglądowej, przesądów oraz żartów związanych z omawianym tematem.

Zaletą publikacji jest z pewnością bogactwo i różnorodność ćwiczeń przedkomunikacyjnych, dotyczących słownictwa i struktur gramatycznych, które utrwala ją i rozwijają materiał poznany w tekstach wyjściowych. Wyróżnia to ją spośród innych podręczników do nauki języka specjalistycznego (nie tylko języka medycznego), w których ćwiczenia gramatyczne zazwyczaj nie zawierają leksyki tematycznej. Zamieszczone na końcu każdego rozdziału teksty humorystyczne lub informacyjne mogą służyć jako uatrakcyjnienie i ubogacenie procesu dydaktycznego. Zaproponowane materiały wizualne (zdjęcia, rysunki, schematy, tablice) korespondują z przekazywanymi treściami, służą lepszej recepcji trudnych zagadnień i z pewnością stanowią dużą pomoc dla uczących się.

Jednak podczas analizy publikacji nasuwają się również pytania i spostrzeżenia poddające w wątpliwość pewne rozwiązania zastosowane przez autora. Zaproponowane teksty są w dużej mierze tekstami nieautentycznymi, spreparowanymi dla celów dydaktycznych. Bardzo dobrze dokumentują określony materiał leksykalny i gramatyczny, nie stanowią jednak wycinka realnej komunikacji (nie są to autentyczne teksty: sprawozdania, listy, reportaże, recepty, opisy choroby itp.). Podręcznik rozwija wprawdzie sprawność czytania, ale nie jest to sprawność czytania autentycznych tekstów o tematyce medycznej ani medycznych tekstów naukowych. Ponadto tekstom tym towarzyszą głównie ćwiczenia przedkomunikacyjne w zakresie gramatyki i słownictwa. Brak jest ćwiczeń komunikacyjnych. Chociaż znajdujemy w podręczniku dialogi jako przykład autentycznej

komunikacji, ich język nie wykazuje cech języka mówionego. Bardzo wyraźnie daje się to odczuć przy przesłuchiwaniu nagrań dialogów. Materiał audialny jest nieprzekonujący. Z pewnością może on służyć osłuchaniu się z wymową, ale nie rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem. Ponadto przy dialogach brakuje poleceń lub chociażby wskazówek odnośnie pracy z nimi. Zapewne autor pozostawia lektorom wybór formy pracy z tym rodzajem tekstu. Nielogicznym rozwiązaniem redakcyjnym wydaje się załączenie na końcu transkrypcji nagranych dialogów i tekstów, które przecież znajdują się bezpośrednio w jednostkach tematycznych.

Należy jeszcze wspomnieć, iż większość podręczników do nauki języka specjalistycznego cechuje wyraźne preferowanie rozwijania sprawności czytania i nauczania podsystemów leksykalnego i gramatycznego. Omawiany podręcznik nie jest więc w tej kwestii wyjątkiem.

Mimo wskazanych dość jednak istotnych uwag recenzowany podręcznik stanowi ważne uzupełnienie oferty naszego rynku wydawniczego. Z przeprowadzonych przeze mnie rozmów z lektorami i studentami kierunków medycznych wynika, że lektorzy języka niemieckiego pracujący na akade-

miach medycznych często prowadzą zajęcia, posługując się własnymi, autorskimi materiałami, które w postaci kserówek rozdają na zajęciach. Jak łatwo się domyślić, nie są to zawsze materiały doskonałe i wolne zarówno od błędów merytorycznych, jak i metodycznych. Preparacja materiałów glottodydaktycznych to zadanie wymagające większego zespołu autorskiego, licznych konsultacji, ewaluacji i badań próbnych. Dydaktyzacja tekstów autentycznych wymaga poza tym wielkiego nakładu pracy i bogatego doświadczenia, którym z pewnością nie dysponują wszyscy lektorzy języka medycznego. Prowadzenie zajęć bez podręcznika, prowadzi zazwyczaj do zaburzenia równowagi w rozwijaniu i utrwalaniu poszczególnych podsystemów języka i sprawności językowych. Lektorzy nieświadomie koncentrują się na sprawności czytania i rozumienia tekstu specjalistycznego oraz na podsystemach gramatycznych, zaniedbując przy tym sprawność rozumienia ze słuchu, mówienia, pisania i kształcenie poprawnej wymowy. A przecież celem każdego procesu glottodydaktycznego jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej, a nie wybranych i wyizolowanych podsystemów i sprawności językowych.

(październik 2008)

Stanisław Jończyk<sup>1</sup>  
Warszawa



## **Medycyna. Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecko polski**

Niewiele ponad pół roku temu miałem okazję zrecenzować<sup>2</sup> repetytorium leksykalne *Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne* autorstwa Macieja Ganczara i Barbary Rogowskiej. Jego autorzy opublikowali niedawno słownik medyczny *Medycyna. Słownik kieszonkowy*

*polsko-niemiecki, niemiecko polski*<sup>3</sup>, będący odpowiedzią na aktualne potrzeby rynkowe. Wynikają one z braku na rynku wydawniczym podobnej, zaktualizowanej pod względem terminologii specjalistycznej publikacji oraz coraz większego zainteresowania białego personelu podjęciem pra-

<sup>1</sup> Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych w Warszawskim Uniwersytecie Medycznym.

<sup>2</sup> S. Jończyk (rec.) (2007), *Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne*, w: „Języki Obce w Szkole” 5/2007, s. 211-212.

<sup>3</sup> B. Rogowska, M. Ganczar (2008), *Medycyna. Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecko polski*, Warszawa: Hueber Polska.

cy w krajach niemieckiego obszaru językowego. Słownik opracowany przez germanistów z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu medycznego języka niemieckiego zawiera na 512 stronach ponad 20 tys. haseł z zakresu anatomii, fizjologii, embriologii, histologii, patologii, mikrobiologii, biochemii i biofizyki, psychologii, farmacji, farmakologii oraz diagnostyki medycznej. Autorzy starali się dobierać przede wszystkim terminy aktualnie stosowane w niemieckojęzycznych publikacjach specjalistycznych. W słowniku można znaleźć oprócz pojęć tradycyjnych z takiej dziedziny jak anatomia, również terminy przejęte z najnowszych dziedzin medycyny i nauk pokrewnych lub pomocniczych. Stąd też natrafimy tu na takie pojęcia jak: amniocenteza, inlay, onlay, overlay, immunosupresyjny i hipertensjolog.

Słownik jest przeznaczony, jak piszą sami autorzy, dla studentów uczelni medycznych, lekarzy stażystów, lekarzy różnych specjalizacji, średniego personelu medycznego, a także dla przedstawicieli zawodów paramedycznych, np.: dietetyków,

higienistów stomatologicznych, fizjoterapeutów, psychoterapeutów, radiologów, techników laboratoryjnych, terapeutów zajęciowych i innych grup zawodowych, które na co dzień posługują się specjalistycznym językiem medycznym.

Istotną zaletą publikacji, z racji jej przeznaczenia do codziennego użytku, jest jej mały format (A6). Zastanawia jednak, dlaczego publikacji dwujęzycznej nie opatrzono stroną tytułową także w języku niemieckim. Autorzy i wydawnictwo chyba świadomie zrezygnowali z odbiorcy niemieckojęzycznego. Podobnie potraktowano wstęp i wskazówki dla użytkowników.

Te drobne mankamenty nie umniejszają jednak zasług Barbary Rogowskiej i Macieja Ganczara w stworzeniu istotnej pomocy w pracy zawodowej lekarzy, specjalistów zawodów pokrewnych, a nawet tłumaczy. Raz jeszcze wypada pogratulować autorom pomysłu, pracowitości, wnikliwości oraz udanego produktu końcowego. Duże uznanie należy się również wydawnictwu za przejrzysty układ publikacji.

(czerwiec 2008)

Artur Dariusz Kubacki<sup>1</sup>  
Sosnowiec



## Przekład ustny konferencyjny<sup>2</sup>

Od 2004 roku Wydawnictwo Naukowe PWN w Warszawie prowadzi bardzo ciekawą serię wydawniczą dla teoretyków przekładu i tłumaczy praktyków *Przekład – mity i rzeczywistość*<sup>3</sup>. W latach 2006 i 2007 opublikowano w niej aż dwie pozycje Małgorzaty Tryuk, pracownika naukowo-dydaktycznego Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi ona pio-

nierskie w Polsce badania w zakresie przekładu ustnego – konferencyjnego i środowiskowego. Poniżej omawiam monografię z 2007 roku, która całościowo przedstawia problematykę przekładu konferencyjnego.

Ze wstępu do książki czytelnik dowiaduje się, jakie cele stawia sobie jej autorka. Do najważniejszych z nich zalicza ona „ukazanie wielorako-

<sup>1</sup> Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pracownikiem Zespołu Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

<sup>2</sup> M. Tryuk (2007), *Przekład ustny konferencyjny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>3</sup> W ramach tej serii wydawniczej PWN ukazały się dotychczas następujące pozycje: K. Hejwowski (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*; T. Tomaszewicz (2006), *Przekład audiowizualny*; M. Tryuk (2006), *Przekład ustny środowiskowy*; M. Tryuk (2007), *Przekład ustny konferencyjny*; A. Jopek-Bosiacka (2007), *Przekład prawny i sądowy*; A. Bednarczyk (2008), *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej*; M. Moczulski (2008, w druku), *Tłumaczenie przysięgłe*.

ści podejścia do problematyki przekładu ustnego, złożoności jego procesu oraz różnorodności badań prowadzonych nad tym rodzajem przekładu". Książka została podzielona na trzy części. W pierwszej M. Tryuk szkicuje rys historyczny dotyczący rozwoju przekładu ustnego. Opisuje tu rolę tłumaczenia ustnego od czasów starożytnych, poprzez wczesne chrześcijaństwo, okres podbojów kolonialnych do XX wieku, na który przypada rozkwit tłumaczenia ustnego. Dotyczy to zarówno tłumaczenia konsekwentnego, jak i symultanicznego. Niewątpliwym wpływem na rozwój przekładu ustnego miały – zdaniem autorki – wydarzenia historyczne w skali międzynarodowej, jak np. proces norymberski, powstanie ONZ oraz instytucji europejskich. M. Tryuk nie zapomina także o omówieniu rozwoju przekładu konferencyjnego w Polsce oraz wydarzeń historycznych, które przyczyniły się do zastosowania technik tłumaczenia symultanicznego również w naszym kraju.

W drugiej części autorka omawia podstawy teoretyczne, kierunki badań, problemy badawcze i kształcenie w zakresie przekładu konferencyjnego. Ten rozdział jest poświęcony zagadnieniom teoretycznym. Wychodząc od różnic między przekładem ustnym a pisemnym, M. Tryuk wylicza za naukowcami niemieckimi, francuskimi i radzieckimi parametry przekładu ustnego. Są nimi: rodzaj medium, miejsce oraz sposób tłumaczenia, typ dyskursu, uczestnicy spotkania z tłumaczem oraz jego przygotowanie zawodowe. Przekład ustny jest rozumiany jako proces i produkt. W badaniach nad nim dominują – według M. Tryuk – cztery podejścia: językowe, interakcyjne, kulturowe i kognitywne. W ślad za tym rozróżnieniem autorka książki przedstawia obszernie definicje i omawia problemy przekładu ustnego, wykorzystując badania interdyscyplinarne (osiągnięcia naukowe psycholingwistów, neurolingwistów, lingwistów i socjologów). Wśród poruszanych zagadnień nie zabrakło ujęcia przekładu w kontekście transferu werbalnego, (re)konstrukcji znaczenia w języku docelowym, przetwarzania informacji, produkcji tekstu (dyskursu) i mediacji. W rozważaniach teoretycznych omówiono również liczne modele przekładu ustnego, np. interakcyjne, kognitywne, społeczno-zawodowe. W ramach opisu przekładu ustnego jako procesu M. Tryuk definiuje takie zja-

wiska, jak podzielność uwagi, pauzy, synchronizację, segmentację tekstu docelowego, wyróżnienie jednostek tłumaczenia. Ponadto bardzo obszernie omawia problem dwujęzyczności, symultaniczności słuchania i mówienia, a także rozumienia w języku ojczystym i obcym oraz przetwarzania informacji. Zwraca także uwagę na ogromną rolę pamięci w tłumaczeniu ustnym. Dobrym pomysłem jest omówienie w tej części technik i strategii stosowanych w przekładzie ustnym, a przy tym zwrócenie szczególnej uwagi na strategię antycypacji i kondensacji. Część druga książki charakteryzuje się nie tylko walorami poznawczymi, ale również obecnością pewnych implikacji dydaktycznych dotyczących sposobów kształcenia adeptów zawodu tłumacza konferencyjnego.

Natomiast w części trzeciej M. Tryuk zajmuje się praktycznymi aspektami przekładu ustnego, a także perspektywami rozwoju tłumaczenia konferencyjnego. Rozważania w tej części autorka książki rozpoczyna od przedstawienia norm w tłumaczeniu konferencyjnym, np. norm oczekiwań odbiorców przekładu, norm zawodowych, sytuacyjnych, pragmatycznych i innych. Normy wiążą się niewątpliwie z etyką wykonywania zawodu tłumacza konferencyjnego. W tej części M. Tryuk wymienia zagraniczne i polskie organizacje skupiające tłumaczy konferencyjnych (Międzynarodowe Stowarzyszenie Tłumaczy Konferencyjnych AIIC, Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich), których naczelnym zadaniem jest dbanie o godziwe warunki pracy oraz zachowanie zasad deontologicznych regulujących wykonywanie zawodu tłumacza konferencyjnego.

Według autorki należy mówić o czterech etapach profesjonalizacji tłumaczenia konferencyjnego. Pierwszy polega na analizie sytuacji na tłumaczeniowym rynku pracy. Podczas drugiego etapu powstają ośrodki edukacyjne i są zakładane stowarzyszenia zawodowe, co jest wyrazem konsolidacji reprezentantów tego zawodu. Trzeci etap zakłada zdefiniowanie wymagań i norm, a także certyfikację tłumacza, a następnie jego akredytację. Wreszcie czwarty etap przewiduje przyjęcie odpowiednich ustaw i aktów wykonawczych uznających zawód tłumacza konferencyjnego i gwarantujących prawną ochronę tytułu zawodowego. Część trzecią zamykają rozważania autorki na temat podstawowych



różnic między tłumaczeniem ustnym konferencyjnym a tłumaczeniem ustnym środowiskowym, a także omówienie nowoczesnych form przekładu ustnego XXI wieku, takich jak tłumaczenie na odległość oraz automatyczne tłumaczenie dialogów w czasie rzeczywistym.

Na końcu monografii znalazły się podsumowanie pracy, obszerna bibliografia, suplement zawierający sylwetki wielkich tłumaczy, teoretyków i dydaktyków przekładu konferencyjnego, a także niezwykle potrzebny indeks rzeczowy.

Książka Małgorzaty Tryuk świadczy o bardzo dobrej orientacji autorki w osiągnięciach naukowych i doświadczeniach praktycznych w ramach interesującej ją problematyki, solidnym przygotowaniu teoretycznym i metodologicznym oraz o wyjątkowo umiejętnym operowaniu językiem naukowym. Książka udowadnia wiele ważnych w translatoryce tez. Autorka wykazała się sumiennością i rzetelnością badawczą, umiejętnością do-

strzegania szerokich horyzontów teoretycznych oraz sztuką konstruowania precyzyjnego wywo-  
du i twórczej syntezy. Dodatkową zaletą książki jest omówienie przez jej autorkę najnowszych badań teoretycznych oraz empirycznych nad przekładem konferencyjnym nie tylko naukowców z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, ale także z Polski.

Omawiana pozycja jest opracowaniem pionierskim, które znakomicie wypełnia lukę w zakresie teorii przekładu ustnego konferencyjnego. Jest niewątpliwie innowacyjna pod wieloma względami oraz zawiera spory ładunek intelektualny. Bez wahania można powiedzieć, że jest nasycona poważnymi implikacjami praktycznymi i dydaktycznymi oraz że przyda się zarówno osobom trudniącym się w praktyce tłumaczeniem konferencyjnym, jak i zajmującym się kształceniem tego rodzaju tłumaczy.

(kwiecień 2008)



## Wydawnictwa CODN proponują



**Inteligencje wielorakie  
na zajęciach języka angielskiego,  
czyli jak skutecznie i ciekawie  
uczyć dzieci  
w młodszym wieku szkolnym**

*Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik*

**Już w sprzedaży!**

Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28

tel. (022) 345-37-15, (022) 345-37-65; e-mail: [wydaw@codn.edu.pl](mailto:wydaw@codn.edu.pl)

[www.nike.codn.edu.pl](http://www.nike.codn.edu.pl)

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

Szanowni Państwo,

Chcemy być:

- przydatni,
- innowacyjni,
- inspirujący.

Chcemy, by artykuły, które publikujemy, wpływały na podniesienie jakości nauczania języków obcych.

Prosimy o wypełnienie załączonej ankiety (możliwe również online – [www.jows.codn.edu.pl](http://www.jows.codn.edu.pl)) i przesłanie do naszej redakcji. Postaramy się wprowadzić zmiany, które Państwo zaproponujecie, by rzeczywiście czasopismo spełniało Wasze oczekiwania.

*Zespół Redakcyjny*

## Ankieta dla czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole”

Szanowni Państwo,

Planujemy wprowadzenie zmian w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” i chcielibyśmy skorzystać z sugestii czytelników, dlatego kierujemy do Państwa poniższą ankietę.

Prosimy o udzielenie odpowiedzi na pytania oraz odesłanie ankiety na adres redakcji:

00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28.

Ankieta jest również na naszych stronach internetowych [www.jows.codn.edu.pl](http://www.jows.codn.edu.pl) i można ją wypełnić online.

Na ankiety czekamy do 15 lutego 2009 r.

Z wyrazami szacunku  
Zespół Redakcyjny

### Instrukcja wypełniania ankiety:

Proszę zaznaczyć kwadraty przy odpowiedziach, które są zgodne z Pani/Pana opinią oraz udzielić odpowiedzi na pytania otwarte w miejscach wykropkowanych.

### 1. Jaka jest Pani/Pana ogólna opinia na temat „Języków Obcych w Szkole”?

bardzo dobra     dobra     raczej dobra     średnia     raczej zła     zła     bardzo zła

1.1. Proszę **uzasadnić** swoją ocenę:

.....

.....

.....

.....

### 2. Od którego roku czyta Pani/Pan „Języki Obce w Szkole”?

od ..... roku

### 3. W jakiej formie czyta Pani/Pan „Języki Obce w Szkole”?

tylko w wersji papierowej     tylko w wersji elektronicznej     czasem w wersji papierowej,  
a czasem w elektronicznej



**4. Z jaką częstotliwością czyta Pani/Pan „Języki Obce w Szkole”?**

- 1 numer w roku lub rzadziej     
  2 numery w roku     
  3 numery w roku     
  4 numery w roku     
  wszystkie numery w roku

**5. Jak ocenia Pani/Pan przydatność zawartości poszczególnych działów „Języków Obcych w Szkole” do swojej pracy zawodowej?**

		zdecydowanie przydatne	przydatne	raczej przydatne	raczej nieprzydatne	nieprzydatne	zdecydowanie nieprzydatne	trudno powiedzieć
Podstawy glottodydaktyki		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Między teorią a praktyką		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z doświadczeń nauczycieli	Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Materiały praktyczne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprawozdania		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recenzje		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Jeżeli korzysta Pani/Pan ze strony internetowej „Języków Obcych w Szkole”, to jak ocenia Pani/Pan przydatność biuletynów dotyczących nauczania wczesnoszkolnego do swojej pracy zawodowej?**

- bardzo wysoko     
  wysoko     
  raczej wysoko     
  średnio     
  raczej niewysoko     
  niewysoko     
  bardzo niewysoko

**7. Czy w „Językach Obcych w Szkole” jakimś treściom poświęca się za mało miejsca?** TAK     NIE

7.1. Jeżeli odpowiedziała/ał Pani/Pan TAK, prosimy napisać, jakim treściom poświęca się za mało miejsca:

.....

.....

.....

**8. Czy w „Językach Obcych w Szkole” jakimś treściom poświęca się za dużo miejsca?** TAK     NIE

8.1. Jeżeli odpowiedziała/ał Pani/Pan TAK, prosimy napisać, jakim treściom poświęca się za dużo miejsca:

.....

.....

.....

**9. Dlaczego korzysta Pani/Pan z „Języków Obcych w Szkole”?**

Proszę zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi.

- uzupełniam swoją wiedzę na temat nauczania języków obcych
- interesują mnie nowe metody nauczania
- interesują mnie nowe tendencje/idee edukacyjne
- interesują mnie wyniki badań naukowych
- chętnie czytam, co i jak robią inni nauczyciele, jest to dla mnie źródło inspiracji
- wykorzystuję w pracy z uczniami niektóre pomysły, zadania, scenariusze lekcji, testy
- dowiaduję się o zmianach w polskim systemie edukacji, systemie egzaminacyjnym itp.
- inne, jakie .....
- inne, jakie .....
- inne, jakie .....



## 10. METRYCZKA

### 10.1. Jakiego języka/jakich języków Pani/Pan uczy?

.....

### 10.2. Jakiego innego przedmiotu Pani/Pan uczy?

.....

### 10.3. Gdzie Pani/Pan pracuje?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> przedszkole                      | <input type="checkbox"/> szkoła podstawowa                 |
| <input type="checkbox"/> gimnazjum                        | <input type="checkbox"/> liceum ogólnokształcące           |
| <input type="checkbox"/> liceum profilowane               | <input type="checkbox"/> technikum                         |
| <input type="checkbox"/> szkoła zawodowa                  | <input type="checkbox"/> szkoła policealna                 |
| <input type="checkbox"/> szkoła artystyczna               | <input type="checkbox"/> wyższa uczelnia                   |
| <input type="checkbox"/> nauczycielskie kolegium językowe | <input type="checkbox"/> Centrum Kształcenia Ustawicznego  |
| <input type="checkbox"/> Centrum Kształcenia Praktycznego | <input type="checkbox"/> placówka doskonalenia nauczycieli |
| <input type="checkbox"/> kuratorium oświaty               | <input type="checkbox"/> szkoła językowa                   |
| <input type="checkbox"/> studium                          |  |
| <input type="checkbox"/> inne, jakie .....                |  |

### 10.4. Jak długo uczy Pani/Pan swojego głównego języka? Proszę podać w latach.

..... lat

### 10.5. Miejsce pracy. Proszę wpisać województwo i zaznaczyć X w odpowiednim polu:

województwo .....

- wieś
- miasto do 20 tys. mieszkańców
- miasto od 21 do 50 tys. mieszkańców
- miasto od 51 do 100 tys. mieszkańców
- miasto od 101 do 500 tys. mieszkańców
- miasto powyżej 501 tys. mieszkańców

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety*

## Wskazówki dla autorów

Ze względu na pojawiające się głosy autorów postanowiliśmy przedstawić zasady edytorskie, według których chcielibyśmy, by były przygotowywane teksty zgłaszane do druku w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*. Prosimy o uwzględnienie poniższych wskazówek.

### Informacje ogólne

Zgłaszany do druku tekst prosimy przysłać do redakcji w wersji elektronicznej jako załącznik do e-maila na adres [jows@codn.edu.pl](mailto:jows@codn.edu.pl) lub pocztą na dyskietce lub CD wraz z wydrukiem, zaopatrzoną w adres korespondencyjny, adres e-mail i ewentualnie numer telefonu.

W lewy górnym rogu pierwszej strony prosimy umieścić nazwisko autora w pierwszym wierszu i nazwę miejscowości w drugim, a przy nazwisku autora prosimy zrobić przypis i zamieścić w nim informacje o swoim tytule naukowym, stanowisku i miejscu pracy.

Tekst prosimy złożyć czcionką 12-punktową, z interlinią 1,5 wiersza i marginesami 2,5 cm.

Nie narzucamy objętości artykułów, ale zwracamy uwagę, że najlepiej czyta się teksty do 15 stron (ok. 27 000 znaków), natomiast recenzje liczące 6–7 stron (10 800–12 600 znaków).

### Bibliografia

Adres bibliograficzny zawiera w kolejności:

- nazwisko i inicjał imienia autora (jeśli autorów jest kilku nazwiska rozdziela się przecinkami),
- rok wydania (w nawiasie),
- tytuł i podtytuł (po przecinku, kursywą),
- inicjał imienia i nazwisko redaktora naukowego (pracy zbiorowej)
- tytuł i podtytuł pracy zbiorowej (w cudzysłowach, bez kursywy),
- numer wydania,
- numer tomu,
- miejsce wydania,
- nazwa wydawnictwa (po dwukropku),
- numery stron.

Na przykład:

Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1/1.

Carroll J.B. (1986), *The psychology of language testing*, w: A. Davies (red.), „Language testing symposium: a psycholinguistic approach”, London: OUP.

*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.

### Przypisy

Przypisy bibliograficzne prosimy umieścić w tekście w nawiasie z podaniem nazwiska autora, roku wydania i numeru strony, np. (Chomsky 1965:64), natomiast uzupełnienia, komentarze, adresy stron internetowych w przypisach dolnych. W przypisach prosimy używać jednolitych skrótów: zob., por., ibidem.

# Biuletyn NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

na naszych stronach internetowych

[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

nr 1/2008 ● PRZYDATNE LEKTURY ● sierpień 2008

nr 2/2008 ● NAJWAŻNIEJSZY JEST NAUCZYCIEL ● wrzesień 2008

nr 3/2008 ● KOMPETENCJE CZĄSTKOWE ● październik 2008

nr 4/2008 ● EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE DLA DZIECI ● listopad 2008

nr 5/2008 ● JAK NIE ROZGZAROWAĆ DZIECKA  
NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO ● grudzień 2008

Od 1 września 2008 r. wszyscy uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych zaczęli obowiązkową naukę języka obcego. Uczą ich nauczyciele z różnym doświadczeniem i różnymi umiejętnościami. Jedni są już doskonałymi fachowcami, inni dopiero w praktyce zdobywają umiejętności pracy z małymi dziećmi. Warto więc umożliwić wzajemną wymianę doświadczeń. Oprócz stałej lektury czasopisma *Języki Obce w Szkole* proponujemy Państwu na naszych stronach internetowych comiesięczne biuletyny o nauczaniu języka w okresie wczesnoszkolnym. W jakim stopniu okażą się one przydatne, zależy od Państwa. Państwa listy, uwagi i artykuły będą podstawą ich tworzenia.

*Zapraszamy do współpracy*