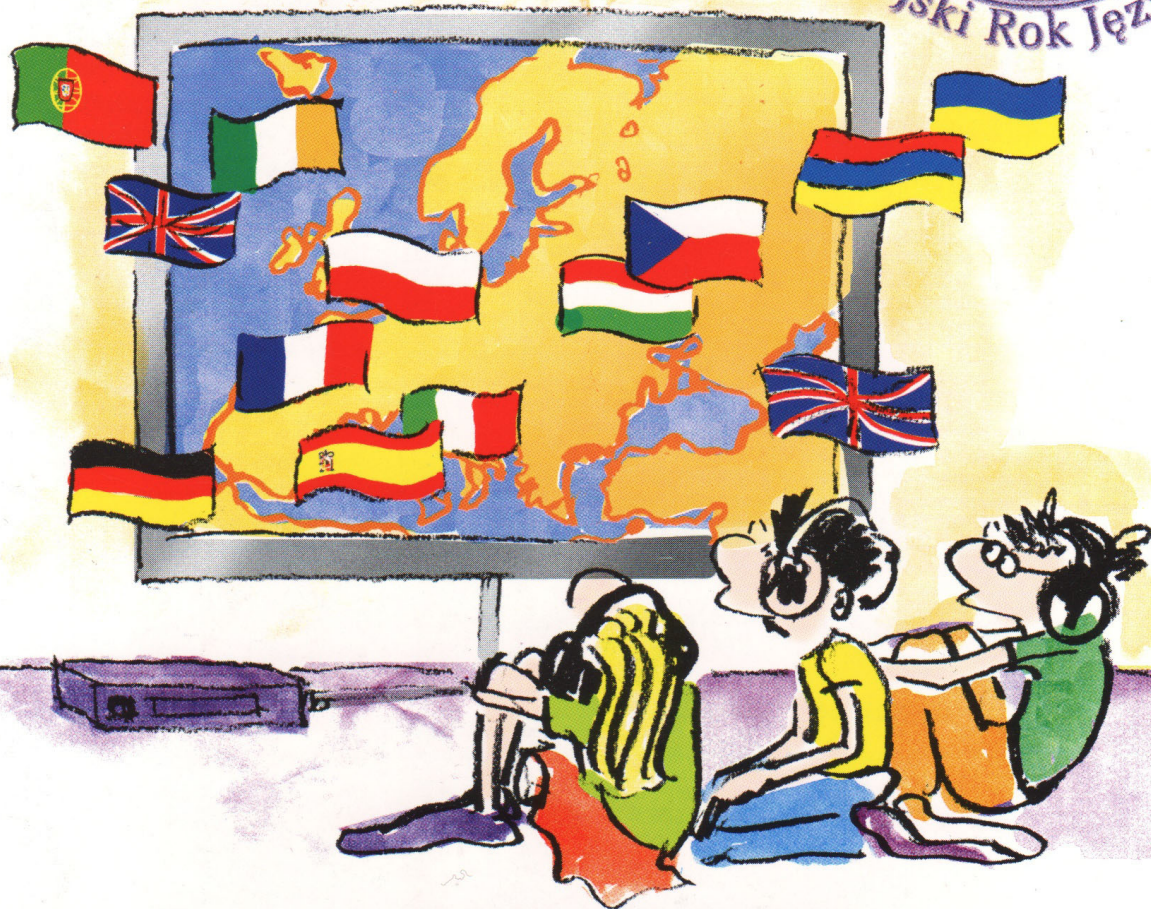


# Języki Obce w Szkole



# UWAGA!

## ZMIANA WARUNKÓW PRENUMERATY

### PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

numer 5/2000 – cena 8 zł.,

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

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

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

Numer 3/2001	9 zł	do 10 maja 2001 r.	<input type="checkbox"/>
Numer 4/2001	9 zł	do 10 lipca 2001 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2001 (numery 4 i 5)	18 zł	do 10 lipca 2001 r.	<input type="checkbox"/>

Imię ..... Nazwisko .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

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

**Załączam kopię dowodu wpłaty.**

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

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

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

## Spis treści

### EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001

<b>Maria Bołtruszko</b> – Wielkie otwarcie „Europejskiego Roku Języków 2001” .....	3
Kalendarz wydarzeń międzynarodowych Europejskiego Roku Języków 2001 .....	14
Priorytety Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce .....	5
Gdzie w Polsce można dowiedzieć się o nauczaniu języków krajów stowarzyszonych w Unii Europejskiej .....	7
<b>Janina Ewa Zalewska-Steć</b> – Obozy językowe .....	9
<b>Europejski Komitet Związków Zawodowych na Rzecz Edukacji (ETUCE), Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA)</b> – Skuteczna nauka języków 2001. Deklaracja Rejkiawicka EPA-ETUCE .....	10

### JĘZYK I KULTURA

<b>Małgorzata Izert</b> – <i>Quantité</i> czy <i>Intensité</i> – pojęcia podobne, a jednak różne .....	13
<b>Andrzej Wierus</b> – „Gdy odszedł Freddie” czyli licencja poetica w garści współczesnych anglojęzycznych eufemizmów .....	21

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

<b>Elżbieta Górka</b> – Kilka uwag o semantyce kognitywnej .....	23
<b>Ewa Dźwierzynska</b> – Znaczenie mechanizmu antycypacji w procesie rozumienia mowy obcojęzycznej .....	28

### METODYKA

<b>Wioletta Sosnowska</b> – Gest w nauczaniu języków obcych .....	33
<b>Wioletta Piegik</b> – Dlaczego glottodrama? .....	40

### Irmina Tomankiewicz-Kozaczynska

– Dokument autentyczny wideo w nauczaniu języków obcych .....

**Agnieszka Rumianowska** – Wykorzystanie wideoklipów w nauczaniu języków obcych .....

### Z PRAC INSTYTUTÓW

**Grazyna Kornet** – Nauczanie języków obcych w publicznych szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych .....

**Agnieszka Dybowska** – O nauczaniu w klasach dwujęzycznych .....

**Andrzej Kwaśniewski** – Matura w 2003 roku dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim – struktura i forma egzaminu .....

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

**Beata Anna Szuszkiewicz** – Przedstawienie teatralne dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum .....

**Maria Wyszkowska** – Otwarta lekcja języka angielskiego – jedna z metod samokształcenia i doskonalenia nauczycieli .....

**Irena Wawrzyniak** – Testowanie w języku niemieckim jako obcym .....

**Aleksandra Jackiewicz** – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy .....

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Anna Piotrowska** – Piosenka na lekcji języka angielskiego .....

**Joanna Bytomska** – Ni mniej ni więcej – z piosenką w tempie przez świat .....

<b>Dorota Żuchowska</b> – Piosenki na lekcjach języka łańskiego i kultury antycznej .....	78
<b>Elżbieta Nowak, Grażyna Różak</b> – Zajęcia pozalekcyjne z języka rosyjskiego .....	80
<b>Bożena Janowska</b> – Matura 2002 – Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny ..	82
<b>Marianna Grynholc</b> – Przykłady zestawów maturalnych z języka rosyjskiego na poziomie podstawowy dla egzaminatora .....	86

## CZYTELNICY PISZA

<b>Beata Klimas</b> – Miejsce i rola materiałów autentycznych w nauczaniu języka obcego	88
<b>Anna Pado</b> — Wykorzystanie audycji telewizyjnych na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego .....	91
<b>Ewa Chmielowska</b> – Dlaczego i jak uczyć języka francuskiego przez telewizję .....	95
<b>Olga Lewicka</b> – Wykorzystanie reklamy na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego .....	97
<b>Ewa Bińczak</b> – Wykorzystanie reklam prasowych na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej .....	99
<b>Anna Włodarczyk-Dudzić</b> – Uczenie języka angielskiego przy pomocy wideo .....	105

## SPRAWOZDANIA

<b>Grażyna Chomiuk</b> – Mysłowice w Paryżu: CONCOURS TV5 – FIPF – CAVILAM .....	107
<b>Krystyna Łęska-Chabrowska</b> – Teatr w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej .....	111
<b>Joanna Paszenda</b> – Języki fachowe – problemy dydaktyki i translacji .....	113
<b>Barbara Karmańska</b> – British and American Culture .....	117
<b>Anna Góral</b> – Współpraca polsko-niemiecka .....	118
<b>Grażyna Kruczek</b> – Seminarium Rady Europy .....	119
<b>Maria Pobłocka</b> – Europa w szkole – szkoła w Europie. Projekt Comenius w szkole w Dziemianach .....	120

## RECENZJE

<b>Bożena Banach</b> – Edukacyjne karty do gry „Joker” .....	123
<b>Anna Sancewicz-Kliś</b> – Angielski współczesny słownik tematyczny .....	124
<b>Halina Stasiak</b> – Na und? podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadpodstawowych .....	126



## Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

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

**ADRES REDAKCJI:** Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 400, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: [jowsY.codn.edu.pl](mailto:jowsY.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.**

Ilustracje: Maja Chmura, Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Chmielna 120, 00-801 Warszawa

Druk i oprawa: **orthdruk** Sp. z o.o. Składowa 9, 15-399 Białystok

# EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001



Maria Bołtrusko<sup>1)</sup>  
Warszawa, MEN

## Wielkie otwarcie „Europejskiego Roku Języków 2001”

W dniach 18-20 lutego 2001 roku odbyła się w Lund (Szwecja) konferencja inauguracyjna Europejskiego Roku Języków 2001. Wzięli w niej udział przedstawiciele krajów członkowskich Unii Europejskiej oraz Rady Europy. Polskę reprezentowały pani Magdalena Mazińska – dyrektor Departamentu Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą MEN i autorka niniejszego artykułu.



Année européenne des langues 2001  
European Year of Languages 2001

W ceremonii otwarcia konferencji wzięli udział: szwedzki Minister Oświaty i Kształcenia Dorosłych – pani Ingered Warnesson, Komisarz ds. Edukacji i Kultury Unii Europejskiej – pani Viviane Reding oraz Sekretarz Generalny Rady Europy – pan Walter Schwimmer. Plenarną sesję wprowadzającą stanowił tzw. „okrągły stół” – rozmowa kilku specjalistów z różnych krajów europejskich na temat znaczenia wielojęzyczności. Zaś trzy grupy robocze, w ramach sesji popołudniowej, skupiły się nad tematami:

- ▶ działania Unii Europejskiej i Rady Europy w zakresie promocji języków,
- ▶ ustawiczne kształcenie językowe,

▶ wielojęzyczność w tym, między innymi, zastosowanie języka migowego.

Prezentacje i referaty były wygłaszane przez przedstawicieli Szwecji, reprezentantów Komisji Europejskiej i Rady Europy. Opierały się na doświadczeniach i badaniach krajów członkowskich Unii.

Na uwagę zasługuje wypowiedź Domenico Lenarduzzi – wicedyrektora generalnego Dyrekcji Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, który wskazał na duże znaczenie zachowania wielojęzyczności w Europie. Podkreślił konieczność stwarzania możliwości nieustannego kształcenia językowego wszystkim – od najmłodszych dzieci do osób dorosłych i starszych (nigdy nie jest za późno, by nauczyć się języka). Omówił również pewne pojawiające się tendencje w polityce językowej Europy, w szczególności:

- ▶ dążenie do kształcenia według schematu – język ojczysty + dwa języki obce, z sugestią, by były to języki z różnych rodzin językowych, co ułatwia rozumienie języków zbliżonych,
- ▶ kładzenie większego nacisku w kształceniu językowym na komunikację niż na naukę gramatyki i literatury,
- ▶ coraz wcześniejsze rozpoczynanie nauki języka obcego – już w wieku 3-6 lat,
- ▶ zwiększenie roli, szczególnie w działaniach Rady Europy, kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Ciekawym wystąpieniem był również referat przedstawiciela Wydziału Tłumaczeń Komisji Europejskiej – pani Kristiny Cunnig-hamm. Zawierał on informacje o prowadzo-

<sup>1)</sup> Autorka jest krajowym koordynatorem Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce.

nych działaniach tego wydziału, szczególnie pod kątem przygotowań do planowanego zwiększenia liczby języków w związku z poszerzeniem Unii o kraje stowarzyszone.

Drugiego dnia konferencji doktoranci z Uniwersytetu w Lund podsumowali pracę grup tematycznych z pierwszego dnia, a następnie uczestnicy wysłuchali referatu włoskiego Ministra Edukacji – pana Tullio Mauro na temat aktualnej sytuacji językowej w Unii Europejskiej. Ciekawym elementem sesji były pytania zadawane zaproszonym ekspertom przez uczniów szkół średnich z Francji i Szwecji, np.: czy wystarczy uczyć się jedynie języka angielskiego, ile czasu zajmuje nauczanie się języka, jak politycy mogliby ułatwić wymianę międzynarodową, która wzmocniłaby naukę języków itp. Padały

proste i oczywiste odpowiedzi wskazujące, iż z punktu widzenia ekonomicznego i troski o własny rozwój, wskazana jest znajomość także innych języków niż angielski, że najlepiej zaczynać naukę jak najwcześniej i korzystać z możliwości, jakie dają istniejące programy edukacyjne.

Konferencja została zakończona przez wicerektora Uniwersytetu w Lund – panią Boel Flodgren oraz szwedzkiego Ministra Edukacji i Nauki – pana Thomas Ostros. Towarzystwo jej ekspozycje Rady Europy, Komisji Europejskiej oraz przykłady nowych technologii stosowanych w nauce języków. Pokazała, że wielką wartością, jaką ma każdy kraj jest jego język i kultura. Warto je przekazywać innym – co niewątpliwie umożliwi znajomość języków obcych. (luty 2001)

## Kalendarz wydarzeń międzynarodowych Europejskiego Roku Języków 2001

Kraj	Miejsce i data	Tytuł i charakter wydarzenia	Organizator
Republika Irlandii, Północna Irlandia	Dublin, Belfast, 1-2 luty	Pierwsza Europejska Konferencja władz lokalnych odpowiedzialnych za ochronę i promocję języków mniejszości	Europejskie Biuro Języków Mniej Upowszechnionych (EBLUL)
<b>Szwecja</b>	<b>Lund, 18-20 luty</b>	<b>Europejskie otwarcie ERJ</b>	<b>Ministerstwo Edukacji i Nauki, Uniwersytet w Lund, Rada Europy i Komisja Europejska</b>
Republika Czeska	Praga, 23-25 luty	Europejskie Portfolio Języków (dla krajów, które nie włączyły się jeszcze w tę inicjatywę)	Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
Republika Czeska	Praga, 23-25 luty	Międzynarodowe Targi Języków i Kultur	Expolingua Praga 2001
Chorwacja	Rovinj, 22-24 marzec	„Językowa różnorodność – znaczenie i wyzwanie dla europejskich miast i regionów”	Rada Europy: Kongres władz lokalnych i regionalnych, Dyrekcja Języków Nowożytnych, Ministerstwo Integracji Europejskiej i Ministerstwo Edukacji i Sportu
Litwa	Wilno, 23-24 marzec	Konferencja „Polityka językowa w krajach nadbałtyckich” (Portfolio Języków i dwujęzyczność”)	Ministerstwo Edukacji i Nauki, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
Łotwa	Ryga, 19-21 kwiecień	„Małe języki w XXI wieku”	Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Uniwersytet Łotewski
<b>Wszystkie kraje</b>	<b>5-11 maj</b>	<b>Europejski Tydzień Kształcenia Językowego Dorosłych</b>	<b>Kraje członkowskie, Rada Europy oraz Komisja Europejska</b>

Kraj	Miejsce i data	Tytuł i charakter wydarzenia	Organizator
Federacja Rosyjska	Moskwa, 14-15 maj	Portfolio Języków w Federacji Rosyjskiej oraz krajach sąsiednich	Uniwersytet Językowy w Moskwie, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
Portugalia	Coimbra, czerwiec	Portfolio Języków	Ministerstwo Edukacji wraz z Dyrekcją Języków Nowożytnych Rady Europy
<b>Polska</b>	<b>Frombork 5-8 lipiec</b>	<b>„Języki naszych sąsiadów”</b>	<b>Ministerstwo Edukacji Narodowej, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy</b>
Hiszpania	Barcelona, 5-7 lipiec	Egzaminowanie	Stowarzyszenie egzaminatorów językowych w Europie (ALTE), Uniwersytet Pompeu Fabra w Barcelonie, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
Bułgaria	lipiec	„Klasa ponad granicami” – festiwal młodzieżowy	Ministerstwo Edukacji w kontekście Paktu Stabilizacji w Europie Południowo-Wschodniej, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
<b>Wszystkie kraje</b>	<b>26 wrzesień</b>	<b>Europejski Dzień Języków</b>	<b>Kraje członkowskie, Rada Europy oraz Komisja Europejska</b>
Królestwo Niderlandów	wrzesień	Konferencja międzynarodowa nt. sposobów wdrożenia Karty języków Regionalnych i Mniejszościowych	Rada Europy (Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych), Ministerstwo Spraw Wewnętrznych
Wielka Brytania	Birmingham, październik	Polityka językowa dla wspólnot wielokulturowych – konferencja i festiwal	CILT, Komisja Europejska, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
Królestwo Niderlandów	Rotterdam, listopad	„Język i kultura – jeden głos, wiele języków”	Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy, Komisja Europejska
Niemcy	Berlin, 16-18 listopada	Międzynarodowe Targi Języków i Kultur	Expolingua Berlin 2001
Włochy	listopad 2001	Europejskie Portfolio Języków	Ministerstwo Edukacji, Dyrekcja Języków Nowożytnych Rady Europy
<b>Belgia</b>	<b>Bruksela, 7-8 grudzień</b>	Zamknięcie roku	Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki, Rada Europy i Komisja Europejska

Dalsze informacje są dostępne na stronie wspólnej Rady Europy/ Komisji Europejskiej: [www.eurolang2001.org](http://www.eurolang2001.org) oraz stronie Rady Europy: <http://culture.coe.int/AEL2001EYL>

## Priorytety Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce

### Języki otwierają drzwi

Inicjatywa Europejskiego Roku języków jest okazją podkreślenia różnorodności językowej Europy, zwrócenia uwagi na ochronę i rozwój dziedzictwa językowo-kulturowego oraz zintensyfikowania i wzbogacenia sposobów promocji języków również w naszym kraju.

W celu koordynacji działań Minister Edukacji Narodowej powołał Krajowy Komitet „Europejskiego Roku Języków 2001”, który wspiera działania związane z realizacją polskich

inicjatyw, szczególnie w ramach centralnego (krajowego) programu ERJ w Polsce.

W naszym kraju „Europejski Rok Języków 2001” ma dwa główne cele:

- ▶ upowszechnianie nauczania języków obcych oraz języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- ▶ promocję języka polskiego wśród obcokrajowców (język polski jako obcy) oraz wśród Polaków za granicą (język polski jako język ojczysty).

Należy jednak podkreślić, iż efekty Europejskiego Roku Języków 2001 zależą przede wszystkim od inicjatyw podejmowanych w środowiskach lokalnych: szkołach, organizacjach pozarządowych, ośrodkach kultury itp. Zachęcamy do podejmowania akcji związanych

z ideą upowszechniania języków obcych i promocji języka polskiego. Wszelkiego typu inicjatywy winny być konsultowane i przekazywane do wiadomości pełnomocników do spraw języków obcych w kuratoriach oświaty, których listę podajemy poniżej.

### **Bogactwo języków – bogactwem Europy**

#### **LISTA PEŁNOMOCNIKÓW DS. JĘZYKÓW OBCYCH z kuratoriów oświaty współpracujących z MEN w zakresie Europejskiego Roku Języków 2001**

<b>Kuratorium</b>	<b>Pełnomocnik ds. języków obcych</b>	<b>ulica</b>	<b>kod miasto</b>	<b>Kier.</b>	<b>tel</b>	<b>fax</b>	<b>e-mail</b>
<b>Dolnośląskie</b>	Joanna Urbańska	Pl. Powstańców Warszawy 1	50-951 Wrocław	071	3406169	3406339	<a href="mailto:kurat6Y@uwj.wroc.pl">kurat6Y@uwj.wroc.pl</a>
<b>Kujawsko-pomorskie</b>	Izabela Dębek	ul. Konarskiego 1/3	85-950 Bydgoszcz	052	3497629	3497640	<a href="mailto:kuratorY@uwj.bydgoszcz.pl">kuratorY@uwj.bydgoszcz.pl</a>
<b>Lubelskie</b>	Jolanta Misiak	ul. 3-go Maja 6	20-950 Lublin	081	5329281	5329800	<a href="mailto:misiakY@antena.wom.lublin.pl">misiakY@antena.wom.lublin.pl</a>
<b>Lubuskie</b>	Ewa Rawa	ul. Jagiellończyka 8	66-400 Gorzów Wlkp	095	7215360	7223726	<a href="mailto:kuratoriumY@k-gorzow.edu.pl">kuratoriumY@k-gorzow.edu.pl</a>
<b>Łódzkie</b>	Grażyna Krysztofiak	ul. T. Kościuszki 120a	90-446 Łódź	042	6371867	6360385	
<b>Małopolskie</b>	Danuta Łazarska	ul. Basztowa 22	31-156 Kraków	012	6160180	4220080	<a href="mailto:danuta.lazarskaY@kuratorium.krakow.pl">danuta.lazarskaY@kuratorium.krakow.pl</a>
<b>Mazowieckie</b>	Maria Idźkowska	Al. Jerozolimskie 32	00-950 Warszawa	022	8282267 8266492 w. 359	8282267	<a href="mailto:mariaidY@oeiizk.waw.pl">mariaidY@oeiizk.waw.pl</a>
<b>Opolskie</b>	Halina Pilarz	ul. Piastowska 14	45-082 Opole	077	4524571	4537192 4539673	<a href="mailto:kuratorium@opole.poczta.onet.pl">kuratorium@opole.poczta.onet.pl</a> <a href="mailto:jroszkowiakY@wodip.opole.pl">jroszkowiakY@wodip.opole.pl</a>
<b>Podkarpackie</b>	Wiesław Śnieżek	ul. Grunwaldzka 15	35-959 Rzeszów	017	8627511 w.1119	8623968	<a href="mailto:wniezekY@serw.ko.rzeszow.pl">wniezekY@serw.ko.rzeszow.pl</a>
<b>Podlaskie</b>	Jolanta Baranowska	Rynek Kościuszki 9	15-950 Białystok	085	7415919	7415848	<a href="mailto:kobialystokY@poczta.onet.pl">kobialystokY@poczta.onet.pl</a>
<b>Pomorskie</b>	Renata Matys	ul. Okopowa 23/27	80-810 Gdańsk	058	3077241	3018026	<a href="mailto:edukacjaY@pro1.promail.pl">edukacjaY@pro1.promail.pl</a> <a href="mailto:kuratoriumY@sprintnet.pl">kuratoriumY@sprintnet.pl</a>
<b>Śląskie</b>	Ewa Jakubowska	ul. Jagiellońska 25	40-032 Katowice	032	2077454	2563537	<a href="mailto:koY@katowice.uw.gov.pl">koY@katowice.uw.gov.pl</a>
<b>Świętokrzyskie</b>	Barbara Presman	ul. IX Wieków Kielc 13	25-955 Kielce	041	3421536		<a href="mailto:kuratoriumY@kielce.interszkola.pl">kuratoriumY@kielce.interszkola.pl</a>
<b>Warmińsko-mazurskie</b>	Ewa Klonowska	Al. Piłsudskiego 7/9	10-959 Olsztyn	089	5232557	5272731	<a href="mailto:klonY@ko.olsztyn.pl">klonY@ko.olsztyn.pl</a>
<b>Wielkopolskie</b>	Krystyna Brych-Rajman	ul. Kościuszki 93	60-967 Poznań	061	8541656	8523169	<a href="mailto:wkoY@wkp.top.pl">wkoY@wkp.top.pl</a> <a href="mailto:kuratorY@wkp.top.pl">kuratorY@wkp.top.pl</a>
<b>Zachodniopomorskie</b>	Małgorzata Ludwiczek	ul. Jana Matejki 6 B	71-615 Szczecin	091	4337662	4339304	<a href="mailto:mludwiczekY@rubikon.pl">mludwiczekY@rubikon.pl</a>



# Gdzie w Polsce można dowiedzieć się o nauczaniu języków krajów stowarzyszonych w Unii Europejskiej



## JĘZYK ANGIELSKI

### ► The British Council – English Teaching Centres

Al. Jerozolimskie 59; 00-697 Warszawa  
Alicja Bugajło tel. 022/695.59.61; e-mail:  
[alicja.bugajlo@britishcouncil.pl](mailto:alicja.bugajlo@britishcouncil.pl)

Elżbieta Kowalczyk tel. 022/695.59.62; e-mail:  
[elzbieta.kowalczyk@britishcouncil.pl](mailto:elzbieta.kowalczyk@britishcouncil.pl)

► Rynek Główny 26/ ul. Wiślna 2; Kraków  
Joanna Górska tel. 012/428.59.30; e-mail:  
[joanna.gorska@britishcouncil.pl](mailto:joanna.gorska@britishcouncil.pl)

Małgorzata Świątek tel. 012/428.59.30; e-mail:  
[malgorzata.swiatek@britishcouncil.pl](mailto:malgorzata.swiatek@britishcouncil.pl)



## JĘZYK DUŃSKI

### ► Duński Instytut Kultury

Al. Niepodległości 213; 00-973 Warszawa  
Tel. 022/608.27.04, Fax. 022/608.27.98

► ul. Św. Marcina 80/82; 61-809 Poznań  
Tel. 061/853.81.47, Fax.061/853.81.48

Bogusława Sochańska – dyrektor; e-mail:  
[d-k-i@rubikon.net.pl](mailto:d-k-i@rubikon.net.pl)

### ► Ambasada Królestwa Danii

ul. Rakowiecka 19; 02-517 Warszawa  
Tel. 022/848.26.00, Fax.022/848.75.80



## JĘZYK FIŃSKI

### ► Katedra Skandynawistyki Uniwersytetu im. A.Mickiewicza – Merja Eklund – lektor

al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań  
tel. 061/85.37.324

### ► Katedra Filologii Węgierskiej Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego

– Leena Laajo-Szankowska- lektor  
ul. Browarna 8/10; 00-311 Warszawa  
tel. 022/826.60.81, fax. 022/826.75.28

Strona internetowa nt. ERJ 2001 fińskiego  
Ministerstwa Edukacji (w języku fińskim i szwedzkim):  
<http://www.edu.fi/projektit/kielivuosi2001>



## JĘZYK FRANCUSKI

### ► Ambasada Francji – Victor Cherner – doradca ds. nauczania

ul. Puławska 17; 02-615 Warszawa  
tel. 022/529.30.84; fax. 022/529.30.09  
e-mail: [victor.cherner@diplomatie.gouv.fr](mailto:victor.cherner@diplomatie.gouv.fr)

### ► Institut Français de Cracovie – Chantal Cantin – doradca ds. nauczania, zastępca dyrektora

ul. Stolarska 13; 31-043 Kraków  
tel. 012/422.02.94; fax. 012/421.33.90;  
e-mail: [lingcrac@bci.krakow.pl](mailto:lingcrac@bci.krakow.pl)

### ► Institut Français de Varsovie – Jean-Luc Ferro – dyrektor ds. nauczania

ul. Senatorska 38; 00-095 Warszawa  
tel. 022/826.62.71, 658.42.35, fax. 022/828.90.56  
e-mail: [jeanluc.ferro@ifv.ikp.pl](mailto:jeanluc.ferro@ifv.ikp.pl)



## JĘZYK GRECKI

### ► Ambasada Grecji – Stella Kiriakou – odpowiedzialna za współpracę kulturalno-naukową

ul. Górnośląska 35; 00-432 Warszawa  
tel. 022/622.94.60/61; fax.022/622.94.64  
e-mail: [embassy@greece.pl](mailto:embassy@greece.pl) personnel:  
[kiriakou@greece.pl](mailto:kiriakou@greece.pl) <http://www.greece.pl>

### ► Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną – Uniwersytet Warszawski – prof. dr hab. Małgorzata Borowska

ul. Nowy Świat 69; 00-046 Warszawa  
tel. 022/828.02.84; fax. 022/828.02.85



## JĘZYK HISZPAŃSKI

### ► Instituto Cervantes – Josep Maria de Sagarra – dyrektor

ul. Myśliwiecka 4; 00-459 Warszawa  
tel. 022/622.54.22; fax.022/622.54.13  
<http://www.cvc.cervantes.es> e-mail: [director@cervantes.pl](mailto:director@cervantes.pl)

Abel A.Murcia Sociano- dyrektor ds. nauczania  
e-mail: [a.murcia@cervantes.pl](mailto:a.murcia@cervantes.pl)

► **Ambasada Hiszpanii** – Juan Jose Fernandez Delgado – radca ds. nauczania  
ul. Myśliwiecka 4; 00-459 Warszawa  
tel. 022/622.42.50; fax. 022/622.54.04

► **Liceum Ogólnokształcące im. Miguela de Cervantesa** (prowadzi sekcję dwujęzyczną z językiem hiszpańskim)  
ul. Zakrzewska 24, 00-737 Warszawa, tel. 022/851.14.62

## JĘZYK NIDERLANDZKI

Informacje nt. nauczania języka niderlandzkiego najlepiej uzyskać na stronach internetowych:

► **Ambasady Królestwa Belgii:**  
[www.Belgium.pl](http://www.Belgium.pl) e-mail: [warsawY\\_diplobel.org](mailto:warsawY_diplobel.org)

► **Ambasady Królestwa Niderlandów:**  
[www.nlembassy.pl](http://www.nlembassy.pl) e-mail: [nlgovwarY\\_ikp.pl](mailto:nlgovwarY_ikp.pl)

► **Netherlands Language Union:**  
[www.taalunie.org](http://www.taalunie.org) e-mail: [secrYntu.nl](mailto:secrYntu.nl)

## JĘZYK NIEMIECKI

► **Instytut Goethego w Warszawie** – Heide Rösch – kierownik działu językowego  
Pl. Defilad 1, PKiN Xp; 00-901 Warszawa  
tel. 022/656-60-50 wew.656; fax. 022/656.60.52  
e-mail: [pvY\\_goethe.pl](mailto:pvY_goethe.pl) [www.goethe.pl](http://www.goethe.pl)

► **Instytut Goethego w Krakowie** – Monika Rauen  
Rynek Główny 20; 31-008 Kraków  
tel. 012/422.69.02/422.58.29; fax. 012/422.82.76  
e-mail: [gikrakauY\\_kki.krakow.pl](mailto:gikrakauY_kki.krakow.pl)

## JĘZYK SZWEDZKI

► **Uniwersytet Gdański – Katedra Skandynawistyki** – dr Hieronim Chojnacki – dyrektor  
ul. Wita Stwosza 55; 80-952 Gdańsk  
tel. 058/55.29.1222; fax.058/34.61.566  
e-mail: [filbachY\\_univ.gda.pl](mailto:filbachY_univ.gda.pl)

► **Uniwersytet Jagielloński – Zakład Filologii Szwedzkiej** – dr Sławomira Kaleta-Wojtasik – dyrektor  
ul. Grodzka 26; 31-044 Kraków, tel./fax 012/421.64.22  
e-mail: [zfszwedY\\_vela.filg.uj.edu.pl](mailto:zfszwedY_vela.filg.uj.edu.pl) [www.uj.edu.pl](http://www.uj.edu.pl)

► **Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej – Zakład Filologii Germańskiej** – prof. dr hab. Janusz Golec – dyrektor  
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4; 20-031 Lublin  
tel. 081/537.51.87.  
e-mail: [ichomiukY\\_klio.umcs.lublin.pl](mailto:ichomiukY_klio.umcs.lublin.pl)

► **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Instytut Lingwistyki** – prof. dr hab. Jerzy Ban-  
czerowski – dyrektor  
ul. Międzychodzka 5; 60-371 Poznań  
tel./fax 061/861.85.72  
e-mail: [sadalskaY\\_amu.edu.pl](mailto:sadalskaY_amu.edu.pl) [www.amu.edu.pl](http://www.amu.edu.pl)

► **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Katedra Skandynawistyki i Baltologii**  
– prof. dr hab. Eugeniusz Rajnik – dyrektor  
Al. Niepodległości 4; 60-074 Poznań  
tel./fax 61/853.73.24 wew 140  
e-mail: [goetheY\\_main.amu.edu.pl](mailto:goetheY_main.amu.edu.pl)

► **Uniwersytet Śląski – Instytut Filologii Germańskiej** – prof. dr hab. Grażyna Szewczyk – dyrektor  
ul. Pułaskiego 6; 41-205 Sosnowiec  
tel./fax. 032/291.19.57

► **Uniwersytet Szczeciński – Wydział Ekonomiczny – Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych** – mgr Karolina Gusta – dyrektor  
ul. Mickiewicza 66; 71-101 Szczecin  
tel. 091/48.17.188

► **Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki** – prof. dr hab. Józef Wiktorowicz – dyrektor  
ul. Browarna 8/10; 00-311 Warszawa  
tel. 022/826.60.81 wew. 31-36; fax. 022/826.75.28  
e-mail: [staffan\\_martikainemY\\_supermedia.pl](mailto:staffan_martikainemY_supermedia.pl)  
[www.uw.edu.pl](http://www.uw.edu.pl)

► **Politechnika Wrocławska – Studium Nauki Języków Obcych** – mgr Marian Górecki – dyrektor  
Wybrzeże S. Wyspiańskiego 27; 50-370 Wrocław  
tel. 071/320.31.87; fax.071/328.25.21  
e-mail: [mraczekY\\_snjo.pwr.wroc.pl](mailto:mraczekY_snjo.pwr.wroc.pl)  
[www.pwr.wroc.pl](http://www.pwr.wroc.pl)

## JĘZYK PORTUGALSKI

Naukę języka portugalskiego prowadzą następujące polskie uczelnie:<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Informacje o adresach polski uczelni można uzyskać na stronie internetowej: [www.men.waw.pl](http://www.men.waw.pl) w dziale szkolnictwo wyższe.

► **Uniwersytet im. A.Mickiewicza** w Poznaniu – Wydział Filologii Romańskiej

► **Uniwersytet Jagielloński** – Wydział Filologii Romańskiej

► **Uniwersytet Warszawski** – Wydział Iberystyki

► **Uniwersytet Wrocławski** – Wydział Filologii Romańskiej

► **Uniwersytet im. M.Curie-Skłodowskiej** w Lublinie – Wydział Filologii Romańskiej



## JĘZYK WŁOSKI

### ► Istituto Italiano do Cultura

Ul. Marszałkowska 72; 00-545 Warszawa  
Tel. 628-06-10, 628-06-18, 628-07-32, Fax. 628-10-68  
e-mail: [italcultY.waw.pdi.net](mailto:italcultY.waw.pdi.net)

### ► Istituto Italiano do Cultura

ul. Grodzka 49; 31-001 Kraków  
Tel. 012/421.89.43/ 421.89.46, Fax. 012/421.97.70  
e-mail: [italcultY.kr.onet.pl](mailto:italcultY.kr.onet.pl)

Janina Ewa Zalewska-Steć  
Warszawa, MEN

## Obozy językowe

Ministerstwo Edukacji Narodowej – Departament Profilaktyki Społecznej i Kształcenia Specjalnego od 43 lat organizuje i dofinansowuje letnie obozy językowe dla dzieci i młodzieży szkolnej. Organizowane są one na zasadach określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz.U. Nr12, poz. 67 i Dz.U. Nr 18, poz. 102).

W 2000 roku zostało zorganizowanych 39 takich obozów, w tym 29 obozów z językiem angielskim (2 obozy dla klasy V-VI szkoły podstawowej, 3 dla kl. VIII szkoły podstawowej i kl. I gimnazjum), 4 obozy z językiem francuskim, 3 z językiem niemieckim, 2 z językiem rosyjskim i 1 obóz z językiem hiszpańskim. Na ich realizację Ministerstwo Edukacji Narodowej wyasygnowało w 2000 roku środki finansowe w wysokości 3.391.676 zł. (tj. ok. 850.000 \$). W obozach tych uczestniczyło 3.729 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (w 1999 roku ok. 3.000 uczniów).

Dotacja Ministerstwa Edukacji Narodowej dla obozów językowych obejmuje dofinansowanie kosztów realizowanego programu, zakwaterowania i wyżywienia, wycieczki poobozowej dla lektorów i asystentów z zagranicy oraz dodatkowych kosztów powstałych w trakcie trwania obozu. Dla wszystkich organizato-

rów został przyjęty jednakowy koszt dofinansowania osobodnia (w wysokości 15 zł.) i określony czas trwania obozu (21 dni).

Od 1999 roku organizatorem letnich obozów językowych zgodnie z obowiązującymi przepisami jest organ prowadzący placówkę, najczęściej powiat lub gmina. Letnie obozy językowe są organizowane od lat w wybranych placówkach oświatowych, które zostały wytypowane przez kuratoria oświaty w ramach nadzoru pedagogicznego. Są to najczęściej: bursy, internaty, szkolne i międzyszkolne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, centra kształcenia i wychowania OHP, ośrodki kształcenia i doskonalenia kadr. Przy wyborze najlepszych organizatorów i najkorzystniejszych ofert Ministerstwo Edukacji Narodowej zwraca uwagę na doświadczenie kadry polskiej w zakresie organizacji letnich obozów językowych oraz odpowiedni standard usług placówki.

Do organizacji i przeprowadzenia letnich obozów językowych potrzebna jest najlepsza kadra pedagogiczna z odpowiednim przygotowaniem. Ministerstwo Edukacji Narodowej od wielu lat współpracuje z Polskim Komitetem UNESCO, Anglo-Polish Universities Association (APASS) z Wielkiej Brytanii, Fundacją Bridges For Education z USA oraz Instytutem Francuskim w Olsztynie, które to organizacje, zapewniają kadrę zagranicznych lektorów na letnie obozy językowe.

Za prowadzenie zajęć edukacyjnych lektorzy otrzymują kieszonkowe w wysokości 440 zł. (ok. 97 \$), nieodpłatne zakwaterowanie i wyżywienie podczas pobytu. Mają również możliwość udziału w wycieczce historyczno-krajoznawczej, której koszt w roku 2000 wynosił równowartość 1.150 zł. (ok. 256 \$).

Dzięki udziałowi kadry z zagranicy – zarówno lektorów, jak i asystentów, poziom doskonalenia języka na obozach jest wyjątkowo wysoki. Merytoryczny standard letnich obozów językowych jest porównywalny z wyjazdami na kursy językowe za granicę. Obozy te cieszą się ogromnym zainteresowaniem wśród młodzieży. Liczba zgłoszeń corocznie przekracza liczbę miejsc.

Ze względu na międzynarodowy charakter tego przedsięwzięcia szczególnie ważna jest współpraca Ministerstwa Edukacji Narodowej ze sprawdzonymi organizatorami. Należy nadmienić, że lektorzy z zagranicy najczęściej przyjeżdżają do wybranych przez siebie miejscowości, w których są organizowane obozy. Wielu lektorów, w trakcie wieloletniej współpracy nawiązało z naszym krajem więzy przyjaźni, dzięki czemu są nadal zainteresowani kontynuowaniem współpracy. Zdarza się, że utrzymują kontakty z uczniami w ciągu roku szkolnego, niejednokrotnie zapraszają ich i organizują wyjazdy do swojego kraju.

Wobec wzrastającego zainteresowania nauką języków obcych oraz występującego w ostatnich latach zjawiska ubożenia części społeczeństwa, Ministerstwo Edukacji Narodowej dofinansowuje tę unikalną formę wypoczynku, połączoną z doskonaleniem znajomości języków obcych.

Omawiana inicjatywa jest szczególnie cenna w odniesieniu do młodzieży wiejskiej i z małych miast. Dzięki środkom finansowym przekazanych przez Ministerstwo Edukacji, jest jedną z form pomocy dzieciom i młodzieży uzdolnionej językowo, często z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Służy również wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Tym bardziej, iż prowadzone badania wykazują, że młodzież jest coraz bardziej zainteresowana nauką języków obcych.

W związku z ogłoszeniem przez Radę Europy i Unię Europejską roku 2001 „Europejskim Rokiem Języków”, Ministerstwo Edukacji Narodowej pragnie nadać szczególną rangę i zasięg organizowanym od 43 lat obozom językowym. W 2001 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej planuje zorganizować około 40 obozów językowych, wyspecjalizowanych w praktycznym nauczaniu najpopularniejszych języków obcych.

(luty 2001)

*Europejski Komitet Związków Zawodowych na Rzecz Edukacji  
(European Trade Union Committee for Education – ETUCE),  
Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (European Parents Association – EPA)*

---

## **Skuteczna nauka języków 2001 – Deklaracja Rejkiawicka EPA-ETUCE**

W społeczeństwach istnieje ogromne zapotrzebowanie na znajomość języków, zarówno dla osobistego wzbogacenia, jak również w świecie pracy, czy w celu wspierania dialogu między kulturami i jednostkami. Obecnie umiejętności komunikowania się przy gwałtownym wzroście globalizacji i wymiany międzynarodowej, są jednymi z najważniejszych wymogów rynku pracy.

W Europie różnorodność językowa i kulturowa tworzy część naszego wspólnego dziedzictwa, które należy promować. Dialog między kulturami i wzajemne zrozumienie są podstawowymi elementami europejskiego, demokratycznego obywatelstwa.

Swobodny przepływ ludzi i myśli to prawa, które są uzależnione od znajomości języków. Zasady kształcenia ustawicznego wymaga-

ją rozwoju nauczania i uczenia się języków nowożytnych. Opanowanie języków obcych stanowi dla młodych ludzi ważny element ich kształcenia zawodowego oraz przejścia ze szkoły do świata pracy.

My rodzice, nauczyciele i inni pracownicy szkolnictwa z radością powitaliśmy decyzję Rady Ministrów oraz Parlamentu Europejskiego o ogłoszeniu roku 2001 Europejskim Rokiem Języków. Jesteśmy świadomi naszych obecnych i przyszłych zadań, związanych z promowaniem zainteresowania innymi kulturami wśród młodzieży, które w szczególności znajdują swój wyraz w nauce języków.

## **Język, kultura, społeczeństwo**

- ▶ Każdy musi umieć mówić, czytać i pisać w języku powszechnie używanym w danym społeczeństwie, aby móc pracować i uczestniczyć w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym tego społeczeństwa. Dlatego też, każde dziecko powinno mieć prawo do nauki języka powszechnego w społeczeństwie, w którym dorasta.
- ▶ Każdy ma prawo do zachowania własnej tożsamości kulturowej. Język jest niezmiernie istotną częścią każdej kultury. Dlatego też, każde dziecko powinno mieć prawo do nauki swojego języka ojczystego, również wtedy, gdy jego język ojczysty nie jest językiem większości w danym społeczeństwie.
- ▶ Każdy musi nauczyć się szanować inne kultury i posiadać o nich podstawową wiedzę. Ważne jest również nauczenie się doceniania różnorodności cechującej społeczeństwo wielokulturowe. Dlatego też, konieczna jest edukacja w zakresie praw człowieka i demokracji. Wiedza ta będzie wspierać rozwój wzajemnego szacunku i przyczyniać się do zwalczania jakichkolwiek tendencji rasistowskich oraz ksenofobii. Przekazywanie wiedzy o innych kulturach jest organicznie związane z nauczaniem języków.

W ramach obowiązkowego systemu szkolnego wszyscy uczniowie / studenci powinni uczyć się dwóch języków obcych. Tego rodzaju umiejętności językowe są niezbędne dla poznawania ludzi z innych krajów i kultur oraz

komunikowania się z nimi, również w pracy i w życiu w innym kraju.

Jednym z elementów kształcenia ustawicznego powinny być kursy językowe dla dorosłych. Tego rodzaju kursy zwiększą możliwości rodziców i nauczycieli wspierania dzieci/uczników i zachęcania ich do nauki języków.



## **EPA i ETUCE proponują:**

W wypełnianiu tych celów wiodącą rolę powinny odgrywać władze rządowe, regionalne i lokalne. Oczywiście, rządy poszczególnych krajów są odpowiedzialne za swoje systemy kształcenia i szkolenia, jednak propozycje EPA i ETUCE są w znacznej mierze ważne również na poziomie Unii Europejskiej, poprzez programy, takie jak *Sokrates*, *Leonardo da Vinci*, *Młodzież* i inne. W zakresie nauki języków obcych należy podjąć następujące działania:

- ▶ Należy poszerzać świadomość opinii publicznej nt. znaczenia znajomości języków obcych.
- ▶ Rodzice i nauczyciele pełnią funkcję wzorców, dlatego też kampania informacyjna powinna brać ten fakt pod uwagę.
- ▶ Informacje na temat nauki języków obcych powinny kłaść nacisk na kulturowy wymiar tego procesu.
- ▶ Należy rozwijać strategie edukacyjne w celu intensyfikacji i zróżnicowania nauki języków.
- ▶ Należy rozwijać nauczanie języków w ramach wczesnej edukacji dziecka.
- ▶ Należy udoskonalać znajomość języków poprzez podejście interdyscyplinarne.
- ▶ Należy rozwijać dydaktykę i metodologię nauczania nowożytnych języków.
- ▶ Należy uwzględniać i wykorzystywać technologie informacyjne i komunikacyjne jako wsparcie i zachętę do nauki.
- ▶ Należy podjąć rozwój badań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych (aspektów dydaktycznych i pedagogicznych).
- ▶ Należy zachęcać do wymiany i wizyt zagranicznych w celu nauki języków.
- ▶ Należy zachęcać i rozwijać możliwości odbywania kursów językowych za granicą.
- ▶ Szkoły powinny w znacznie większym stopniu wykorzystywać możliwość zatrudniania nauczy-

cieli pochodzących z innych kultur, jako native speakers.

► Nauczycielom należy umożliwić lepszą edukację wstępną oraz stały rozwój zawodowy uwzględniający zmiany w społeczeństwie i w szkołach, zwłaszcza wiążące się z rozwojem technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

► Edukacja nauczycieli powinna pozostawać na wysokim poziomie w celu zapewnienia, stałego wzrostu jakości nauczania w szkołach. Należy stworzyć nauczycielom możliwości poznania metod samooceny.

Odpowiedzialność za realizację programu nauczania języków obcych powinna obejmować różnych partnerów.

► Uczniów – poprzez ich otwarcie na naukę

języków obcych oraz zdobywanie wiedzy o innych kulturach.

► Rodziców i nauczycieli, którzy świadomi znaczenia nauki języków obcych, winni zachęcać i inspirować dzieci do nauki języków obcych przez wspieranie ich zainteresowań i zdolności.

► Władze różnych szczebli, które odpowiedzialne są za zapewnienie środków finansowych, ram prawnych oraz mechanizmów ewaluacji.

Niniejszy tekst uzyskał akceptację Biura ETUCE (21 listopada 2000) oraz Komitetu Wykonawczego EPA (11 listopada 2000) i został podpisany przez osoby obecne w Reykiawiku 26 listopada 2000 roku.

Alain Mouchoux  
Asystent Sekretarza  
Generalnego ETUCE

Dominique Bariller  
Przewodnicząca  
EPA



## Warto wiedzieć

### NUMER SPECJALNY w 2001 roku

W związku z Europejskim Rokiem Języków 2001 zamierzamy wydać numer specjalny czasopisma poświęcony językom mniejszości narodowych i etnicznych. W szczególności interesują nas zagadnienia i problemy związane z:

► zachowaniem swojego języka narodowego, czy jest on używany, nauczany w polskich szkołach, według jakich programów, podręczników, przez jak wykształconych nauczycieli;

► czy język polski jest dla innych narodowości zamieszkających w Polsce językiem obcym, czy też już językiem narodowym. Czy języki narodowe mniejszości stają się z czasem językami obcymi dla młodego pokolenia?

► w jaki sposób mniejszości narodowe i etniczne starają się zachować swój język i swoją kulturę – poprzez swoją prasę, publikacje, audycje radiowe, przedstawienia teatralne, itp.

► czy młode pokolenie chce zachować swoją odrębność kulturową i etniczną? Czy czuje się dyskryminowane, niedowartościowane, i czy zagraża to zachowaniu jej tożsamości, czy też z dumą propaguje swoją odrębność?

► z jakimi problemami borykają się młodzi ludzie, czy szukają swojej tożsamości narodowej, jeśli tak, to, jak są przyjmowani przez swoich rówieśników i nauczycieli? Wszyscy uczyliśmy się tolerancji i poszanowania odrębności, jak daleko jesteśmy od sytuacji idealnej?

► jakie kontakty są utrzymywane ze swoimi krajami ojczystymi mające na celu zachowanie swojego języka narodowego, tradycji i kultury?

Zapewne problemów i zagadnień, o których warto pisać będzie więcej. Prosimy o artykuły wszystkich, którzy chcieliby się wypowiedzieć na zasugerowane przez nas i podobne tematy. Chcielibyśmy, by ten numer odzwierciedlał faktyczną strukturę nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i przyczynił się do propagowania odrębności językowej i kulturowej i pokazał, że wszyscy jesteśmy jednym wielkim narodem, wzajemnie się szanującym i ciekawym odrębności i inności w nim współistniejących.

Chcielibyśmy zamknąć ten numer do końca czerwca 2001. Prosimy więc o szybką reakcję.

**Zespół Redakcyjny**



Małgorzata Izert  
Warszawa

## Quantité czy Intensité – pojęcia podobne, a jednak różne

W tym artykule chcę poruszyć problem, który tradycyjne gramatyki francuskie pomijają lub traktują bardzo ogólnikowo. Wystarczy sięgnąć do gramatyki Larousse'a, czy nawet *Bon Usage* Grevisse'a, by przekonać się, że albo traktują one oba te pojęcia jako jedno i to samo – na ogół *intensité* (*intensywność*) pojawia się jako wariant *quantité* (*ilości*), o którym zwykle się tylko wspomina – albo, co jest jeszcze częstszym zjawiskiem, omawiają tylko *quantité*. Co więcej, gramatyki tradycyjne nigdy nie poświęcały pojęciu *ilości*, nie mówiąc już o *intensyfikacji*, oddzielnego rozdziału. Zwykle wspominają o *ilości* przy okazji opisu różnych kategorii gramatycznych (rodzajników, przysłówków, wyrażzeń przysłówkowych, rzeczowników, przymiotników itp.)

Pomyślałam więc, że dobrze by było poruszyć ten problem w niewielkim artykule, w którym wszystkie możliwe rodzaje kwantyfikacji, a zwłaszcza intensyfikacji, oraz możliwie różne środki, za pomocą których można je wyrazić, znalazłyby się w jednym miejscu, a to teoretyczne omówienie zagadnienia zostałoby wsparte przykładami ćwiczeń pozwalających uczniom rozróżniać te dwa pojęcia i poprawnie je stosować.

### Zaczijmy od definicji i ich omówienia

#### Ilość

► Jeśli wyraz odnosi się do rzeczy policzalnej, tzn. rzeczy, którą można policzyć, to kwantyfikacja polega na pomnożeniu tej rzeczy:

Marie a trois chats.

Dans la salle il y a une vingtaine de filles.

Sophie a acheté une botte de radis.

Pierre a beaucoup de disques. (*chat, fille, radis* i *disque* są policzalne)

► Jeśli wyraz odnosi się do rzeczy niepoliczalnej (pojęcia abstrakcyjne, substancje itd.), to kwantyfikacja polega na powiększeniu lub pomniejszeniu ilościowym pojęcia referencyjnego:

Marie a peu de courage.

Paul a beaucoup de vin dans sa cave. (*courage, vin* są niepoliczalne)

Elle n'a pas pu supporter cette avalanche d'injures. (pojęcie abstrakcyjne)

#### Intensywność

► Jeśli wyraz określa cechę lub czynność (klasy niepoliczalne), to *intensyfikacja* polega na wzmocnieniu lub osłabieniu tej cechy lub czynności:

Marie a des yeux très foncés. (cecha)

Les enfants sont bien sages. (cecha)

Sophie est dans une colère noire. (cecha)

Pierre est un beau salaud. (cecha)

Pierre travaille énormément pendant ce week-end. (czynność)

Paul habite extrêmement loin de chez nous. (czynność)

#### Ilość określona i nieokreślona

*Ilość* może być:

► określona: Elle a passé dix jours à Paris. Marie a trois chats. Une femme d'environ cinquante ans. Sophie a acheté une douzaine d'œufs.

Wyraża się ją liczbami lub wyrażeniami oznaczającymi w przybliżeniu daną ilość.

► nieokreślona: Il a des amis. Elle a passé plusieurs jours à Paris. (*quelque* tylko do rzeczy policzalnych)

Il a quelques livres d'histoire. (*quelques* jw)

Certains garçons aiment jouer avec les filles. (*certain* jw)

Marie a peu de patience pour les enfants. (policzalne i niepoliczalne)

Wyraża się ją za pomocą rodzajników nieokreślonych, przymiotników (np. *certain, quelque, plusieurs*) i przysłówków (np. *peu de, beaucoup de, énormément de, tant de*, itd.), które nie określają dokładnej ilości.

### Intensywność nieokreślona

Intensywność może być tylko nieokreślona, to znaczy, nie można ustalić dokładnej granicy intensywności danej cechy czy czynności: Ce type est très bête. Ces œufs sont super frais. Je suis affreusement en retard. Il dort profondément.

Ilość i intensywność podlegają stopniowaniu. Wyróżnia się dwa stopnie:

► słaby (niski) – *faible*, który wyraża się za pomocą przysłówków *peu de* (mało) – dla rzeczy policzalnych i niepoliczalnych i *peu* – dla cech i czynności oraz semantycznych odpowiedników tych przysłówków,

► silny (wysoki) – *fort*, który wyraża się za pomocą przysłówków *beaucoup de* (dużo) – dla rzeczy policzalnych i niepoliczalnych, *très* (bardzo) – dla cech i *beaucoup* – dla czynności oraz ich synonimów.

Słaby stopień oznacza, że dana ilość czy intensywność danej cechy lub czynności zmierzają do ilości lub intensywności zerowej:

Pierre a peu de disques. (niewielka ilość bliżej nieokreślona)

Marie a quelques robes. (niewielka ilość bliżej nieokreślona)

Ce film est peu intéressant. (słaby stopień nasilenia danej cechy)

Sa robe est à peine colorée. (słaby stopień nasilenia danej cechy)

Il a bougé légalement. (słaby stopień wykonywanej czynności)

La lampe éclaire faiblement la chambre. (słaby stopień wykonywanej czynności)

Silny stopień oznacza, że dana ilość czy intensywność danej cechy lub czynności znajduje się dużo powyżej przyjętej normy, nie można ustalić ich granic:

Il a tellement de travail. (duża ilość nieokreślona)

Marie a énormément de soucis. (duża ilość nieokreślona)

Cette fille est très belle. (silny stopień nasilenia danej cechy)

Le père de Paul est un homme fort riche et fort occupé. (silny stopień nasilenia danej cechy)

Cette robe me plaît beaucoup. (silny stopień natężenia uczuć)

Sophie aime tellement le chocolat. (silny stopień natężenia uczuć)

Istnieje wiele sposobów wyrażania ilości lub intensywności nieokreślonej. Tylko niektóre są częściowo wspólne (np.: *peu de* – *peu*; *tellement de* – *tellement*, itp.) Na ogół znacznie się one różnią.

### Środki i sposoby wyrażania małych ilości

- 1. Przymiotniki: *certains, divers, quelques* (tylko policzalne).
- 2. Przysłówki: *peu de, un peu de*.
- 3. Wyrażenia przysłówkowe: *un petit nombre de* (tylko policzalne), *une petite quantité de*.
- 4. Przysłówki, za pomocą których wyraża się duże ilości w zdaniu przeczącym, np.:

Il n'a pas beaucoup de livre. Elle n'a pas tellement de travail pour demain.

### Środki i sposoby wyrażania dużych ilości

- 1. Przysłówki: *beaucoup de, bien de, tant de, tellement de, énormément de* itd.
- 2. Wyrażenia: *un (grand) nombre de* (tylko policzalne), *une (grande) quantité de, un tas de* (tylko policzalne), *une foule de* (tylko policzalne) itp.
- 3. Litota (antyfraza) – wyrażenie oznaczające dużą ilość, utworzone przez zaprzeczenie wyrażenia oznaczającego małą ilość, wsparte intonacją wykrzyknikową:  
Il n'y a pas peu d'élèves dans cette école!
- 4. Intonacja wykrzyknikowa: Il y en a des élèves dans cette école!



## Środki i sposoby wyrażania słabej intensywności

► 1. Przysłówki: *peu, un peu, quelque peu, faiblement, modérément, vaguement*, (przed przymiotnikami lub czasownikami),

► 2. Przymiotniki, które w połączeniu z niektórymi rzeczownikami osłabiają intensywność danej cechy: *léger (une légère indisposition), maigre (maigres résultats), faible (une faible lumière), petit* (np. *un petit buveur* = ktoś, kto pije niewiele), *avantageux (un prix, marché avantageux* (plus bas)), *mince* (un *mince profit*), *minime* (des *dégâts minimes*), *pâle* (un *pâle sourire*) itp.

► 3. Przedrostki: *sous-* (un *pays sous-développé, une entreprise sous-équipée*), *hypo-* (un *malade hypotendu; hypoémotif*) i, bardzo rzadki, *infra-* (*infralittéraire, infrassensible*)

► 4. Wyrażenie przysłówkowe: *à peine, à moitié, à demi, à peu près, au moins, tant soit peu*, np.: *C'est un sentier à peine tracé. La statue était à demi voilée.*

► 5. Antyfraza: słabą intensyfikację można też wyrazić poprzez zaprzeczenie silnej intensyfikacji (przymiotniki i przysłówki w zdaniu przeczącym): *pas tellement, pas bien, pas beaucoup, pas très (beau), pas trop, beaucoup moins* itp. Na przykład:

Sa robe n'est pas terrible. Je ne sais pas trop quoi faire. (pas du tout) Elle n'aime pas tellement la viande (pas du tout). Il n'est pas très curieux! (pas du tout).

On ne peut pas dire qu'il soit très généreux! (il est très peu généreux).

## Środki i sposoby wyrażania silnej intensywności

Jest ich zdecydowanie najwięcej.

► 1. Przysłówki: *beaucoup, bien, fort, très, tant, tellement, si, aussi, énormément, fortement, drôlement, horriblement, immensément, vachement* itp.

► 2. Przymiotniki:

a) które same w sobie zawierają stopień wyższy danej cechy, np. *immense, gigantesque, gros, grandiose, énorme, excessif, démesuré, extraordinaire, exceptionnel, illimité, intense, premier, dernier, total, unique* itp.

b) które zostały zapożyczone z łaciny, np.: *extrême, infime, minime, perpétuel, principal, supérieur, suprême, ultérieur, ultime*.

c) które stają się intensyfikatorami, gdy poprzedzają pewne rzeczowniki, np.:

*un rhume carabiné, une fortune fabuleuse, une colère bleue, un refus catégorique, une chaude amitié, un orgueil dévorant, une tâche écrasante, un appétit féroce, une franche maladresse, une haute ambition, une émotion intense, un profond mépris, d'une rare élégance, une sainte frousse, un besoin urgent, un vert reproche, un cafard noir* itd.

► 3. Przymiotniki o przedrostkach *in-* i przyrostkach *-ble*, np. *insurmontable, incalculable* itp. Na przykład: *des conséquences incalculables, une incroyable puissance, une douleur insupportable, des richesses invraisemblables*.

► 4. Rzeczowniki, które funkcjonują jako intensyfikatory w konstrukcjach: *rzeczownik + rzeczownik*, np.: *un effet, succès bœuf, un meeting monstre, un travail monstre, une œuvre choc, une entrée canon* itp.

► 5. W języku potocznym używa się też konstrukcji:

przysłówek *très* + rzeczownik: *Il est très gâteau (salade, voiture, plage, etc.) = il aime énormément (les gâteaux, la salade* itd.)

► 6. Porównania:

a) typu: *przymiotnik + comme*: *blanc comme neige* (= très blanc), *bête comme (ses pieds + une oie + un pot + un mouton)*, *blond comme les blés, doux comme la soie, excité comme une puce, fort comme un bœuf, laid comme un pou, léger comme (une bulle + un papillon + une plume + le vent)*; *muet comme une carpe, rouge comme (un coq + une écrevisse + une pivoine + une tomate), sérieux comme un Pape, sourd comme un pot, têtu comme une mule, maigre comme (une arête de poisson + un clou), malade comme (une bête + un chien), paresseux comme une couleuvre*, itd.

b) typu: *czasownik + comme*: *aller comme le vent* (= très vite); *dormir comme un plomb* (= profondément); *pleurer comme une fontaine* (= beaucoup), *crier comme un sourd, fumer comme une locomotive, travailler comme (des bœufs + un cheval), souffrir comme un damné, manger comme un ogre* itd.

► 7. Wyrażenia przysłówkowe typu :

à + czasownik

Przymiotnik + wyrażenie przysłówkowe: *fou à lier*; *bête à pleurer*, *laid à faire peur*, *malade à crever* itp.

Rzeczownik + wyrażenie przysłówkowe: *une histoire à dormir debout*, *un cri à réveiller les morts*, *un ennui à périr*, *des souffrances à hurler*, *un vent à décorner les bœufs*, *un soupir à fondre l'âme* itp.

Czasownik + wyrażenie przysłówkowe: *bâiller à se décrocher la mâchoire*, *s'ennuyer à crier*, *s'embêter à hurler* itp.

à + syntagma nominalna

*aimer à la folie*, *crier à tue-tête*, *courir à toutes jambes*, *frapper à bras raccourcis*, *aller à toute vitesse*, *vouloir à (toute force + tout prix)*, *rire à gorge déployée*, *rire aux larmes* itp.

de + syntagma nominalna

*trembler de toutes ses membres*, *écouter de toutes ses oreilles*, *une femme de toute beauté*, *un froid (de loup + de chien + de canard)*, *un appétit/une faim (d'enfer + de loup + d'ogre)*, *une peur de chien* itp.

► 8. Niekiedy powtórzenie przymiotnika lub nawet części zdania powoduje intensyfikację danej cechy lub czynności: *il est grand grand*....: (bez przecinka)

Np. *Un monde fou fou fou* (tytuł filmu). *Belle, belle, belle comme le jour* (tytuł piosenki). *On ne peut pas dire, mais c'est léger léger*.

*Il est bête, mais bête!*

*Si on travaille, on travaille.*

*Quand on est riche, on est riche.*

► 9. Wyrażenia wykrzyknikowe:

a) Tylko intonacja: *Elle est belle! Il est petit!*

b) Intonacja + Inwersja: *Est-elle belle!*

c) Intonacja + Przysówek pełniący funkcję wykrzyknika: *Elle est si belle! Comme tu es gentil! Quelle est belle! Ce qu'elle est belle! Que tu es bête! Ce que vous êtes jeunes!*

► 10. Akcent padający na wybraną sylabę przymiotnika: *C'est formidable*.

► 11. Silny stopień natężenia cechy można też wyrazić :

a) przeczeniem – negując słaby stopień natężenia tej cechy:

*Il n'est pas peu maigre!* (=il est très gros)

*Il n'est pas petit!* (=il est très grand)

*C'est pas mal!* (=c'est très bien)

*Il n'est pas peu fier!* (=il est très fier)

b) za pomocą przysłówków wyrażających słaby stopień natężenia cechy w zdaniach wykrzyknikowych:

*C'est un peu fort!* (=c'est trop fort)

*Un peu*, qu'il est intelligent! (=il est très intelligent)

*Un peu*, qu'il est maigre! (=il est très maigre)

*Cette nouvelle l'a laissée quelque peu étourdie!* (=très étourdie)

► 12. Inne sposoby: *au dernier degré*, *au plus haut point*, *à un tel point*, (...) *au dernier point*, *tout à fait*, *on ne peut plus*(...), *on ne saurait plus* (...), *plus que*, *tout ce qu'il y a de (plus) (...)*, (...) *au possible*, *des plus*. Na przykład:

*Il est ingénieux au possible*. *Ne va pas voir ce spectacle, il est mauvais au possible*. *Il est tout à fait clair*. *Le sport le passionne à un tel point*. *Je suis on ne peut plus mécontent*. *La situation est des plus embarrassante*.

## ▼ Względna ilość i intensywność

Oprócz ilości i intensywności nieokreślonej można jeszcze wyróżnić względną ilość i intensywność, względną ponieważ na wyrażenie ilości czy intensywności nakłada się jeszcze ocena pozytywna lub negatywna tej ilości, czy intensywności. Ocena ta dokonywana jest przez osobę wypowiadającą dane zdanie:

*Il y a assez de chaises dans cette salle.*

*Elle est trop généreuse.*

*Il ne travaille pas assez.*

Wyróżnia się trzy stopnie:

► ilość czy intensywność są w normie: *Il a assez d'argent pour acheter du pain*. *Il aime assez les chocolats*.

► w nadmiarze: *Il a trop de jouets*. *Il aime trop les chocolats*.

► w niedoborze: *Il n'a pas assez de jouets*. *Il n'aime pas assez les chocolats*.

## ▼ Ilość i intensywność są w normie

Wypowiadający zdanie uważa, że ilość lub stopień intensywności cechy lub procesu odpowiada obowiązującej normie (społecznej lub indywidualnej). Wyraża się je najczęściej za pomocą:

► 1. Przysłówek: *assez de, suffisamment de* (przed rzeczownikami oznaczającymi rzeczy policzalne i niepoliczalne) lub *assez, pas mal, plutôt, presque, quasi, médiocrement, moyennement, passablement, quasiment, relativement, suffisamment*, (przed przymiotnikami wyrażającymi cechy lub po czasownikach). Na przykład:

Il a acheté assez de pain. Ils ont suffisamment de jouets, je ne crois pas qu'ils en aient besoin de plus.

Elle est assez jolie. Il parle assez fort pour qu'on l'entende. Il a assez souffert après la mort de sa mère. J'ai assez mangé, je n'ai plus faim.

Il ne s'en est pas mal tiré.

Il est plutôt intelligent.

Il a passer ses examens d'entrer, il est presque étudiant. Il a presque tout mangé.

Les prunes sont quasi mûres.

Le concierge est médiocrement aimable.

Paul a aimé ce film modérément.

L'oncle de Pierre est moyennement riche.

Il est passablement ambitieux.

Son mari pourrait être quasiment son père.

Il est relativement honnête.

► 2. Wyrażeń przysłówkowych (cechy i czynności): à moitié, à demi, à peu près, entre les deux (entre deux), entre les (...), np.:

La statue était à demi voilée.

Heureusement, l'hôtel était à peu près vide à ce moment de l'année.

C' est plus ou moins vrai.. Paul a réussi plus ou moins bien aux examens.

Est-elle laide? Entre les deux. Quel temps fait-il? chaud ou froid? Entre les deux.

### ► Ilość i intensywność określają nadmiar

Wypowiadający zdanie uważa, że ilość lub stopień intensywności cechy lub procesu wykracza poza obowiązującą normę (społeczną lub indywidualną). Najczęściej nadmiar postrzegany jest jako wada, dlatego też wyrażenia należące do tego rodzaju intensywności mają wartość negatywną.

*Ilość i intensywność* określające nadmiar wyraża się najczęściej za pomocą:

► 1. Przysłówek: *trop de* (przed rzeczownikami oznaczającymi rzeczy policzalne i niepoliczalne) lub *trop, affreusement, atrocement, épouvantablement, excessivement, horriblement*, itp. (przed przymiotnikami wyrażającymi cechy lub po czasownikach), np.:

*Il a acheté trop de pain.*  
*Le plat trop salé. Le plat est (affreusement + atrocement + épouvantablement + excessivement + horriblement) salé.*

► 2. Przymiotników (cechy i czynności), np.:

*Elle éprouve une douleur (atroce + déchirante + extrême + infernale + infinie + insupportable + intolérable).*

► 3. Wyrażeń (cechy i czynności): à l'excès, avec excès itp.:

*Elle dépense de l'argent avec excès.*

*Le plat plus qu'il n'en fallait salé. On ne peut plus salé.*

### ► Ilość i intensywność określają niedobór

Ilość lub intensywność cechy, procesu jest oceniana poniżej obowiązującej normy. Wyraża się je najczęściej za pomocą:

► 1. Przysłówek poprzedzonych przeczeniem lub połączeń przysłówek: *pas assez (de), pas suffisamment (de), insuffisamment (de), trop peu (de)*, itp.:

*Il n'a pas assez d'argent pour aller au cinéma.*

*Il n'a pas acheté suffisamment de petits pains.*

*Il a trop peu de courage pour chanter devant un public.*

► 2. Przymiotników (cechy i czynności) np.: *maigre, juste, petit, jeune*, itp.

– Est-ce qu'une pizza pour 8 personnes sera suffisante ?

– A mon avis, c'est un peu juste (maigre).

Warto zauważyć, że pewne intensyfikatory mogą służyć do wyrażania zarówno *intensywności względnej* jak i *intensywności nieokreślonej*. Wszystko zależy od kontekstu:

Il est excessivement doué pour les mathématiques. (=très doué: intensywność nieokreślona – silny stopień natężenia cechy)

Il est excessivement bête. (=trop bête: intensywność relatywna – nadmiar)

Elle est un peu timide. (intensywność nieokreślona – słaby stopień natężenia cechy)

Elle est peu habile de ses mains. (intensywność względna – niedobór)

Powyższy materiał teoretyczny oraz poniższe przykłady ćwiczeń pozwolą nauczycielom języków obcych przeprowadzić w starszych klasach zajęcia podsumowująco-porządkujące zdobytą już wcześniej przez uczniów wiedzę o sposobach wyrażania ilości oraz wprowadzić nieznanym im pojęcie intensywności cechy lub czynności.



## Przykłady ćwiczeń

### Exercice 1

Poniższe zdania uzupełnij przysłówkami z ramki wyrażającymi **intensité** lub **quantité** tak, aby wyrażały one dużą ilość lub silny stopień intensywności danej cechy lub czynności. Określ czy jest to intensywność czy ilość.

(beaucoup (de), bien de, énormément (de), fort, horriblement, profondément, tant (de), tellement (de), terriblement, très)

1. ....gens croient que la presse est un bon instrument d'information.
2. J'aime ..... notre nouvelle maison.
3. Il y a ..... livres dans cette bibliothèque!
4. Il y a ..... à faire.
5. Il me faut ..... argent.
6. Elle est .....laide.
7. Après deux nuits blanches, il dort .....
8. Il a ..... trous dans son pantalon !
9. La sauce est .....salée !
10. Voilà une affaire .... étrange !

### Exercice 2

W poniższych zdaniach zastąp **très grand** jednym przymiotnikiem z ramki wyrażającym silną intensywność cechy.

bleu, brillant, carabiné, colossal, épuisant, étourdissant, fabuleux, fameux, fou, noire, pénétrant, profond, tapageux, vif

1. Il vient d'hériter d'une très grande fortune.
2. C'était un très grand effort pour elle de passer bien son examen de maths.
3. Les très grands succès l'ont rendu sot.

4. Depuis son départ elle éprouve une très grande douleur.

5. Elle est restée trop longtemps au soleil et voilà, elle a attrapé un très grand coup de soleil sur presque tout le corps.

6. Marie est dans une très grande colère parce que son frère vient de casser sa tasse de thé préférée.

7. Il éprouve une très grande admiration pour son père.

8. Hier, il a fait un froid de canard et elle a attrapé un très grand rhume.

9. Elle a une très grande peur de prendre l'avion.

10. Elle est une fille d'une très grande élégance.

### Exercice 3

Połącz wyrażenia ilościowe z lewej kolumny z odpowiednimi rzeczownikami z prawej kolumny.

un éventail de	sentiments
une bouchée de	fortune
une pincée de	biens
un afflux de	malheur
une fourchée de	érudition
une gouffre de	fourmis
une avalanche de	feuillage
une nuée de	marchandises
un lit de	paroles
un tumulte de	pain
une bribe de	oiseaux
une légion de	poivre
une abondance de	clients
une mine d'	malheur
un déluge de	herbes

### Exercice 4

Połącz przymiotniki z lewej kolumny za pomocą **comme** z rzeczownikiem lub grupą wyrazową z prawej kolumny tak, aby powstałe wyrażenie wyrażało silny lub słaby stopień intensywności cechy.

Aimable	le Pont-Neuf
Blanc	la soie
Nu	une pomme
Haut	un dieu
Bête	une porte de prison
Bavard	un cachet d'aspirine
Ridé	trois pommes
Doux	ses pieds
Solide	un ver
Beau	une pie

## Exercice 5

Z poniższych rozsypanek wyrazowych ułóż zdania tak, aby odpowiadały tłumaczeniom.

1. d'enfer, a, Pierre, un appétit. (Piotr ma wilczy apetyt.)
2. un, froid, la, fait, de, été, il, au, a, mer, de, cet, canard, bord. (Tego lata było strasznie zimno nad morzem.)
3. fièvre, au, jours, cause, une, cheval, reste, depuis, il, de, deux, à, lit, d'. (Od dwóch dni pozostaje w łóżku z powodu bardzo wysokiej gorączki.)
4. crée, renommée, ses, est, grâce, tonnerre, il, à, s', une, de, aventures. (Dzięki przygodom zdobył sobie olbrzymią sławę.)
5. santé, ans, de, grand-mère, fer, a, 80, et, une, Sa. (Jej babka ma 80 lat i wyśmienite zdrowie.)
6. à, les, il y a, morts, voisins, cris, chez, les, réveiller, des. (U sąsiadów są takie hałasy, że obudziłyby umarłego.)
7. emporté, elle, succès, a, un, pendant, bœuf, examen. (Na egzaminie odniosła wielki sukces.)
8. parce, la, viendra, Paul, pas, est, à, réception, crever, ne, à, qu', malade, il. (Paweł nie przyjdzie na przyjęcie, ponieważ jest strasznie chory.)
9. des, Magasins, prix, les, chocs, proposent, Grands. (Domy Towarowe proponują bardzo atrakcyjne ceny.)
10. spectacle, j', rire, ai, un, à, vu, hier, hurler, vu, de. (Wczoraj widziałem przedstawienie tak śmieszne, że można by zrywać boki.)
11. bête, ami, à, son, pleurer, est, nouvel. (Jej nowy przyjaciel jest żałośnie głupi.)
12. à, nouvelle, est, faire, peur, sa, laide, institutrice. (Jej nowa nauczycielka jest strasznie brzydka.)

## Exercice 6

Wstaw przymiotnik w odpowiednim miejscu, tzn. przed lub po rzeczowniku tak, aby powstałe wyrażenie charakteryzowało się silnym stopniem natężenia cechy.

1. immense, compact  
Une ..... foule ..... s'était rassemblée devant l'immeuble.
2. gros, exorbitant  
Ils ont dépensé des ..... sommes ..... pour la construction de ce pont.

3. profond, vif  
J'ai le ..... regret ..... de ne pouvoir participer à cette réception.
4. beau, infernal  
Dans la chambre de mes enfants il y a un ..... vacarme ....
5. extrême, farouche  
Il leur a fait une scène d'une ..... violence .....
6. joli, colossal  
Il a hérité d'une ..... fortune ....., même plus, d'une .....fortune .....
7. atroce, monstrueuse  
Cette vieille dame était d'une ..... laideur .....
8. grand, capital  
C'est une affaire de ..... importance .....
9. fou, étourdissant  
Il a remporté un ..... succès .....
10. mortelle, indescriptible  
Depuis des années il nourrit une ..... haine ..... contre son voisin.



## Klucz do ćwiczeń



### Ćwiczenie 1

1. *Beaucoup de/bien de* gens croient que la presse est un bon instrument d'information. (przysłówek wyrażający dużą ilość)
2. J'aime *beaucoup* notre nouvelle maison. (przysłówek wyrażający silny stopień natężenia czynności)
3. Il y a *tant de/tellement de* livres dans cette bibliothèque ! (przysłówek wyrażający dużą ilość)
4. Il y a *énormément* à faire. (przysłówek wyrażający dużą ilość)
5. Il me faut *énormément* d'argent. (przysłówek wyrażający dużą ilość)
6. Elle est *très* laide. (przysłówek wyrażający silny stopień natężenia cechy)
7. Après deux nuits blanches, il dort *profondément*. (przysłówek wyrażający silny stopień natężenia czynności)
8. Il a *tellement de* trous dans son pantalon! (przysłówek wyrażający dużą ilość)
9. La sauce est *horriblement salée!* (przysłówek wyrażający silny stopień natężenia cechy)
10. Voilà une affaire *fort* étrange! (przysłówek wyrażający silny stopień natężenia cechy)



### Ćwiczenie 2

1. Il vient d'hériter *d'une fortune fabuleuse*.
2. C'était un *effort épuisant* pour elle de passer bien son examen de maths.

3. Les succès brillants/étourdissants/fous l'ont rendu sot.
4. Depuis son départ elle éprouve une douleur pénétrante/une vive douleur.
5. Elle est restée trop longtemps au soleil et voilà, elle a attrapé un fameux coup de soleil sur presque tout le corps.
6. Marie est dans une colère noire parce que son frère vient de casser sa tasse de thé préférée.
7. Il éprouve une profonde admiration pour son père.
8. Hier, il a fait un froid de canard et elle a attrapé un rhume carabiné.
9. Elle a une peur bleue de prendre l'avion.
10. Elle est une fille d'une élégance tapageuse.

### Ćwiczenie 3

un éventail de marchandises  
 une bouchée de pain  
 une pincée de poivre  
 un afflux de clients  
 une fourchée d'herbes  
 une gouffre de malheurs  
 une avalanche d'injures  
 une nuée d'oiseaux  
 un lit de feuillage  
 un tumulte de sentiments  
 une bribe de fortune  
 une légion de fourmis  
 une abondance de biens  
 une mine d'érudition  
 un déluge de paroles

### Ćwiczenie 4

Aimable comme	une porte de prison
Solide	le Pont-Neuf
Blanc	un cachet d'aspirine
Doux	la soie
Nu	un ver
Ridé	une pomme
Haut	trois pommes
Beau	un dieu
Bête	ses pieds
Bavard	une pie

### Ćwiczenie 5

1. Pierre a un appétit d'enfer.
2. Cet été, il a fait un froid de canard au bord de la mer.
3. Il reste au lit depuis deux jours à cause d'une fièvre de cheval.
4. Grâce ses aventures, il s'est crée une renommée de tonnerre.
5. Sa grand-mère a 80 ans et une santé de fer.
6. Chez les voisins il y a des cris à réveiller les morts.

7. Pendant l'examen elle a emporté un succès bœuf.
8. Paul ne viendra pas la à réception parce qu'il est malade à crever.
9. Les Grands Magasins proposent des prix chocs.
10. Hier, j'ai vu un spectacle à hurler de rire.
11. Son nouvel ami est bête à pleurer.
12. Sa nouvelle institutrice est laide à faire peur.

### Ćwiczenie 6

1. immense, compact  
 Une foule immense, compacte s'était rassemblée devant l'immeuble.
2. gros, exorbitant  
 Ils ont dépensé des grosses sommes/des sommes exorbitantes pour la construction de ce pont.
3. profond, vif  
 J'ai le profond regret/le vif regret de ne pouvoir participer à cette réception.
4. beau, infernal  
 Dans la chambre de mes enfants il y a un beau vacarme/un vacarme infernal.
5. extrême, farouche  
 Il leur a fait une scène d'une extrême violence /d'une violence farouche!
6. joli, colossal  
 Il a hérité d'une jolie fortune, même plus, d'une fortune colossale.
7. atroce, monstrueuse  
 Cette vieille dame était d'une laideur atroce, d'une laideur monstrueuse.
8. grand, capital  
 C'est une affaire de grande importance/d'une importance capitale.
9. fou, étourdissant  
 Il a remporté un succès fou/un succès étourdissant.
10. mortelle, indescriptible  
 Depuis des années il nourrit une haine mortelle /une haine indescriptible contre son voisin.

### Bibliografia :

#### A. Gramatyki:

- Arrivé M. Gadet F. Galmiche M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris.
- Le Bidois G. et R. (1967), *Syntaxe du français moderne*, t.II, éditions Auguste Picard, Paris, pp. 593-613.
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, Paris.
- Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C., Arrivé M., Peytard J. (1985), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris.
- Damourette J. et Pichon E. (1911-1940), *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française*, T. II, VI, VII, éd. D'Artrey, Paris.
- Dubois J. et Lagane R. (1973), *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris, nouvelle ed. revue et corrigée.

Grevisse M. (1980), *Le Bon Usage, Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 11e éd., Duculot.

Wagner R. L. et Pinchon J. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, , éd. revue et corrigée, pp. 138 -139.

### B. Słowniki:

Cellard J. et Rey A. (1980), *Dictionnaire du français non conventionnel*, Hachette, Paris.

Dubois J., Lagane R. et al. (1971), *Dictionnaire du français contemporain*, Larousse, Paris.

Dubois J. et al. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, p. 264, 469.

Duchesne A. et Leguay (1990), *Dictionnaire des sens cachés*, Larousse, Paris.

Duneton C. et Claval S. (1990), *Le Bouquet des expressions imagées*, encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française, Seuil, Paris.

Lafleur B.(1979), *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*, éditions Peter Lang, Berne.

*Le Petit Robert* électr.

Le Petit Robert (1988), par A. Rey-Debove J., Le Robert, Paris.

Le Robert Méthodologique (1989), sous dir. de Rey-Debove J., Le Robert, Paris.

Le Grand Robert de la langue française (1985), 2e éd. par Alain Rey, (T. 1-9), Le Robert, Paris.

Mel'cuk I.A., Iordanskaja L.N., Arbatchewsky-Jumarie, N. (1984,88-II), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I et II*. Les Presses de l'Université de Montréal, Canada.

Merle P. (1986), *Dictionnaire du français branche*. Seuil, Paris.

Molinié G. (1992), *Dictionnaire de rhétorique*, Le Livre de Poche, col. Les Usuels de Poche.

Mounin G. et al.(1974), *Dictionnaire de la linguistique*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 180

Trésor de la Langue Française (1971), sous la dir. de Paul Imbs, (T. 1-16), éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris.

(luty 1999)

Andrzej Wierus  
Kielce

---

## „Gdy odszedł Freddie ” czyli licencia poetica w garści współczesnych anglojęzycznych eufemizmów<sup>1)</sup>

Określone społeczeństwa zawsze unikały jednych tematów, choć otwarcie traktowały inne. Na przykład wiktoriańskie, niechętnie dyskutowało o seksie, ale bez zahamowań traktowało problem śmierci. Dziś jest odwrotnie – niechętnie rozprawiamy o śmierci, określając ją innym, mniej dosadnym zwrotem zastępczym. Stosujemy tę wykładnię formułując łagodniej wszystko to, co nas przeraża lub wprawia w zakłopotanie, a że wyrażamy to – świadomie czy nie – w sposób ironiczny czy humorystyczny, to już inna sprawa.

Wiadomość o śmierci możemy więc przekazać „zastępczo” mówiąc: *He bought it, She snuffed it, He's pushing up the daisies, czy She fell asleep* itp. Jednak rzeczony wyrażenia, trywializują pojęcie śmierci, pewnie więc można poddać w wątpliwość nasz takt, czy poczucie przyzwoitości.

Do katalogu współczesnej angielszczyzny używanej na co dzień, należą tysiące zwro-

tów i wyrazów eufemistycznych z różnych dziedzin życia, jak na przykład: *casket* (coffin), *the ultimate sacrifice* (be killed), *under the weather* (ill), *after a long illness* (cancer), *not all there* (mentally subnormal), *little girl's room* (toilet), *spend a penny* (urinate), *be economical with the truth* (lie), *adult video* (pornography), *let you go* (sack), *industrial action* (strike), *in the family way* (pregnant), *expectorate* (spit), *tired and emotional* (drunk) itp.

Temat śmierci w czasie działań wojennych – może dlatego, że powszechnie nas przeraża a jednocześnie intryguje – jest bogatym i naturalnym źródłem eufemizmów. Wyraz *mega-death*, datujący się z lat zimnej wojny, oznacza miliony ofiar ataku atomowego. Użyty zastępczo, łagodzi niewyobrażalny obraz jednoczesnej śmierci – cały dramat wyrażony jednym, krótkim wyrazem.

*Casualty*, który jest znacznie starszym

---

<sup>1)</sup> Pomysł powyższej publikacji zaczerpnąłem z audycji radiowej Voicebox – Radia BBC World Service. Korzystałem także z materiałów z encyklopedii David Crystal (1995), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, CUP.

eufemizmem pochodzącym z końca XV wieku, zda się akcentować nowe wyobrażenie śmierci, tym razem śmierci przypadkowej, a nie będącej wynikiem pojedynku w starym, dobrym stylu – jeden na jednego.

Równoległe ze zmianami zachodzącymi w całej machinie wojennej, powstają nowe eufemizmy, jak na przykład *mutually-assured destruction* (w skrócie *m.a.d.*) oznaczający taką formę zniszczenia, w której każda z walczących stron jest w posiadaniu wystarczającej ilości środków broni atomowej, by całkowicie zniszczyć przeciwnika.

Eufemizm *surgical strike* – wyrażenie z zakresu wysokiej technologii wojskowej – odśłania jakże niskie motywy czynów człowieka, gloryfikując możliwość wykonania uderzenia w określony, ważny strategicznie cel adwersarza. Użyty ogólnie, zdaje się przesadnie eksponować precyzję wykonania jakiegokolwiek ataku, jako że współczesna machina wojenna może pomylić (!) wojskowe obiekty z cywilnymi sięgając po np. *anti-personnel devices*, czyli miny przeciwpiechotne.

*Ethnic cleansing* – czyli czystki etniczne, to zupełnie nowy eufemizm z zakresu wojskowości. Przekazy telewizyjne ukazujące nam realia wojny każą kojarzyć owe *cleansing* z lu-

dźmi mordowanymi lub wypędzonymi z własnych domów i prześladowanymi z powodu przynależności do innej grupy etnicznej czy religii.

Jakże jednak wiele zależy od naszych przekonań, czy punktu widzenia. Ten, kto dla jednego jest terrorystą (to nie eufemizm!), może być widziany przez innego, jako *freedom fighter*. Łatwo więc wyszydząć eufemizmy nie wiedząc jakiemu złoźnemu celowi mogą one służyć!

*Effective defence policy* oznacza zdolność podjęcia ostatecznych i decydujących działań, jeśli absolutnie wymagają tego, tak zwane okoliczności. Zwróćmy uwagę, jak o wiele bardziej niewinnie brzmią w relacjach określenia: *personel attrition*, *personnel losses*, czy *missing in action* niż gdybyśmy musieli to samo wyrazić mówiąc o wielkiej liczbie osób, które straciły życie na polu bitwy. Media nie muszą narażać się podając do publicznej wiadomości informację, że żołnierz z naszego oddziału stracił życie od przypadkowej kuli wystrzelonej przez swego kolegę, jeśli mogą użyć opisowo „wygładzonego” wyrażenia *friendly fire*?

Może to i gorzki obraz współczesności, niestosownego uwielbienia określonego leksykonu lecz, czy w ogóle możliwe jest dziś relacjonowanie współcześnie prowadzonych wojen bez eufemizmów?

(październik 1999)



## ZAPROSZONO NAS:

► Ryszard Jańczyk – Główny realizator Konkursu/Olimpiady na **I Międzynarodową Olimpiadę „Język Francuski i Ekologia „ 2001/2002** i na kolejne etapy konkursów:

▲ Język angielski i ekologia,

▲ Język niemiecki i ekologia,

▲ Język francuski i ekologia

▲ Język rosyjski i ekologia.

Informacje – skrytka pocztowa 44, 26-614 Radom.

► Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 14 w Bytomiu (ul. Kościuszki 4, 41-936 Bytom) na **konkurs otwarty** dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum województwa śląskiego:

### **Muzyka w nauczaniu języka niemieckiego.**

▲ Etap I – 26.03.2001.

▲ Etap II – 25.04.2001

► **Swiss International School of Poland – Międzynarodowa Szkoła Szwajcarska** w Polsce na konferencję prasową w związku z planowanym rozpoczęciem swojej działalności w naszym kraju we wrześniu. Do szkoły mogą uczęszczać uczniowie gimnazjum i liceum. Siedzibą szkoły będzie zabytkowy pałac w Wietrzykowie, gmina Polanów, woj. zachodnio-pomorskie. Informacje: ul. Kochanowskiego 51A, 01-864 Warszawa.



# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Elżbieta Górską  
Warszawa

## Kilka uwag o semantyce kognitywnej<sup>1)</sup>

Bez wątpienia, dla nauczania języka obcego odwołanie się do podstawowych funkcji języka jest sprawą pierwszej wagi. Chodzi tu przede wszystkim o dwie ściśle ze sobą powiązane funkcje języka: komunikacyjną i semiotyczną (znakową). Opis lingwistyczny każdej z tych funkcji wymaga przyjęcia określonej teorii znaczenia wyrażen językowych. I tu metodyk języka staje wobec oczywistej trudności – różnorodność podejść do semantyki jest bowiem jedną z cech charakterystycznych językoznawstwa współczesnego. Prostem sposobem przeprowadzenia podstawowego rozróżnienia między głównymi nurtami semantyki współczesnej jest postawienie pytania czy, według danej teorii, opis znaczenia wyrażen językowych można sprowadzić do jakiegoś zamkniętego systemu, tj. czy możliwy i uzasadniony jest model semantyki autonomicznej – semantyki niezależnej od kontekstu użycia wyrażen językowych i niezależnej od mówiącego – od jego ogólnych zdolności poznawczych, jego konkretnych doświadczeń i ogólnej wiedzy o tych doświadczeniach. Nurt, który można by określić jako klasyczny w językoznawstwie powojennym ostro odgranicza semantykę od pragmatyki – czyli właśnie od kontekstu użycia, ogólnej wiedzy, czy też zamiarów i oczekiwań mówiących,

uznając jednocześnie słuszność formalnego modelu „semantyki obiektywnej”, opartej o warunki prawdziwościowe. Od połowy lat 1950-tych, semantyka tego typu jest propagowana przez językoznawstwo generatywne, zapoczątkowane przez Noama Chomskiego.

Jednakże już w latach 1970-tych, spośród samych zwolenników generatywizmu wyłoniła się grupa językoznawców, którzy ostro argumentując za koniecznością odejścia od klasycznej semantyki, propagowali całkowicie nową wizję zarówno semantyki, jak i języka w ogóle. Nazwano ich językoznawcami kognitywnymi, a na ich czele stanął, z jednej strony – współtwórca teorii metafory pojęciowej – George Lakoff z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, a z drugiej – autor teorii gramatyki kognitywnej Ronald W. Langacker z Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego<sup>2)</sup>.

Z różnych motywacji, przemawiających za odejściem od tradycyjnej semantyki, najbardziej ogólna motywacja jest naturalną konsekwencją całkowicie odmiennej koncepcji języka, zgodnie z którą, język stanowi integralną część jednego niepodzielnego systemu kognitywnego. „Język”, jak mówi Langacker, „jest nierozzerwalnie złączony z innymi aspektami ludzkiego poznania” (1991:1).

<sup>1)</sup> Ostatnia monografia Elżbiety Górskiej (1999), *On Parts and Wholes. A Cognitive Study of English Schematic Part Terms*, Warszawa: Zakład Graficzny UW – jest pierwszym kognitywnym studium angielskich wyrażen, takich jak *part, piece, section, segment*. Warto zauważyć, iż żadnej z wcześniejszych teorii semantyki nie udało się opisać tych wyrażen, natomiast językoznawstwo kognitywne pozwala na uchwycenie zarówno podobieństw, jak i różnic między nimi (red).

<sup>2)</sup> Pod koniec lat 1980-tych, językoznawstwo kognitywne ugruntowało swój status niezależnego paradygmatu dzięki pracom takim, jak: Lakoff i Johnson (1980), Lakoff (1987), Johnson (1987), Langacker (1987), Fauconnier (1985), Talmy (1988), Turner (1987). Warto też zauważyć, iż w roku 1990 wydawnictwo Mouton de Gruyter rozpoczęło publikację kwartalnika *Cognitive Linguistics*.

Nierozłączność języka i poznania wynika, po pierwsze, z faktu, iż tzw. ogólne zdolności poznawcze znajdują bezpośrednie odbicie w języku. Na przykład, zdolność do kategoryzowania aspektów doświadczenia poprzez ustalenie stopnia podobieństwa do prototypu przejawia się w tym, jak znajdujemy powiązania między różnymi znaczeniami danego leksemu. Rozważmy tu użycie angielskiego czasownika *climb* – wspinać się, w zdaniach 1a i 1b.

- ▶ 1: a. *Johnny climbed the tree in a few minutes.* – Jaś wspiął się na drzewo w kilka minut.
- b. *Johnny climbed down the tree in a few minutes.* – Jaś zszedł (dosł. wspiął się w dół) z drzewa w kilka minut.

Znaczenie czasownika *climb* w zdaniach takich jak 1a uznawane jest za prototypowe. Wskazuje na to, między innymi fakt, iż rodzimi użytkownicy języka pytani o przykłady ilustrujące znaczenie tego czasownika nieodmiennie podają zdania typu 1a. Podstawowe aspekty tego znaczenia opisywane są w terminach dwóch atrybutów, z których jeden – określane jako „ascend” – dotyczy przemieszczania się z poziomu niższego na poziom wyższy, a drugi – „clamber” – odnosi się do ruchu przy pomocy rąk i nóg wymagającego pokonywania trudności (por. Taylor 1995:106 i literatura tam cytowana). Bez wątplenia, ten pierwszy aspekt znaczenia czasownika *climb* jest nieobecny w zdaniu 1b, które opisuje ruch w „dół”, a nie w „górze”. Podobieństwo między tym znaczeniem i znaczeniem prototypowym oparte jest więc o aspekt określony jako „clamber”.

Innym przykładem ogólnych zdolności poznawczych, które znajdują odbicie w języku, jest zdolność do ustalania relacji odpowiedniości między odmiennymi domenami kognitywnymi. Ta zdolność leży u podstaw, między innymi, metafor konceptualnych. I tak, np., w zdaniu 2a:

- ▶ 2: a. *We've come to an agreement.* – Doszliśmy do porozumienia.
- b. *\*We've gone to an agreement.* – Poszliśmy do porozumienia.

metaforyczne rozszerzenie czasownika *come* oparte jest o znalezienie relacji odpowiedniości między domeną ruchu fizycznego i domenami

abstrakcyjnymi określającymi sposób prowadzenia dyskusji i sporów. Odszukiwanie odpowiedniości między wymienionymi tutaj domenami staje się oczywiste, kiedy zauważymy, iż fakt, że wybór padł na czasownik *come*, a nie na *go*, nie jest tu przypadkiem.

- ▶ 3: a. *He came home around midnight.* – Przyszedł do domu około północy.
- b. *He went home around midnight.* – Poszedł do domu około północy'. (przykład w 3a-b, za Fillmore 1971:52)

Jak ilustrują to zdania 3a, 3b, w swych podstawowych znaczeniach, czasowniki te desygnują ruch fizyczny w przestrzeni, z tym, że czasownik *come* ogniskuje uwagę na punkcie docelowym ruchu, natomiast *go* – na punkcie początkowym. Wskazuje na to odmienna interpretacja wyrażenia *around midnight* – o północy: w zdaniu 3a odnosi się ono do czasu przybycia do punktu docelowego, natomiast w zdaniu 3b – do czasu wyjścia z punktu początkowego drogi, który, choć nie wymieniony, stanowi niezbędne „tło” dla interpretacji tego zdania. Jako, że zgodnie z naszymi wyidealizowanymi modelami prowadzenia dyskusji i sporów i osiągnięcie porozumienia stanowi zakończenie dyskusji czy sporu, bądź też jakiegoś etapu tychże, metaforyczne użycie czasownika *come* w zdaniu 2a, jest w pełni umotywowane. Natomiast, użycie *go*, jak pokazuje to zdanie 2b, byłoby niefortunne, ponieważ wymagałoby konceptualizacji sprzecznej z naszą wyidealizowaną wiedzą na temat prowadzenia dyskusji i sporów.

Powyższe przykłady pokazują nie tylko to, iż opis znaczenia wyrażen językowych wymaga odwoływania się do ogólnych zdolności poznawczych człowieka. Wskazują jednocześnie na to, co wszyscy językoznawcy kognitywni określają jako „zakotwiczenie” znaczeń językowych w naszych codziennych doświadczeniach i w wiedzy o tych doświadczeniach. Przyjmując tym samym, iż granica między tzw. wiedzą „językową” a wiedzą „ogólną” jest płynna, językoznawstwo kognitywne uważa, że ostre odgraniczenie semantyki od pragmatyki jest arbitralne, i jako takie winno być odrzucone. W konsekwencji, termin „semantyka kognitywna” ma znacznie szerszy zakres i obejmuje zarówno te aspekty znaczenia, które tradycyjnie

uznano by za domenę „semantyki” jak i te, które przypisano by „pragmatyce”.

Fakt, iż opis znaczenia wyrażen językowych wymaga odwołania się do otwartych systemów wiedzy, jest jednym z argumentów przemawiających za odrzuceniem semantyki formalnej opartej o warunki prawdziwościowe. Kolejnym, równie istotnym argumentem przeciwko klasycznej semantyce jest fakt, iż wartość semantyczna wyrażen językowych odzwierciedla nie tylko to, co określić można jako „treść pojęciową” postrzeganej sytuacji, lecz także sposób, w jaki owa treść została uporządkowana i zinterpretowana. Langacker mówi tu o „konstruowaniu” treści pojęciowej bądź też o jej konwencjonalnym obrazowaniu. Dla ilustracji, rozważmy przykłady 4a, 4b:

- ▶ 4: a. *My car is in front of the blue Ford.* – Mój samochód stoi przed niebieskim Fordem.
- b. *The blue Ford is behind my car.* – Niebieski Ford stoi za moim samochodem.

Oba zdania opisują tę samą relację przestrzenną. W terminach semantyki obiektywnej należałoby więc powiedzieć, iż zdania te nie różnią się semantycznie. Spójrzmy teraz na przykłady:

- ▶ 5. *Where is my car?* – Gdzie jest mój samochód?
  - a. *My car is in front of the blue Ford.* – Mój samochód stoi przed niebieskim Fordem.
  - b. *\*The blue Ford is behind my car.* – Niebieski Ford stoi za moim samochodem’.
- ▶ 6. *Where is the blue Ford?* – Gdzie jest niebieski Ford?
  - a. *\*My car is in front of the blue Ford.* – Mój samochód stoi przed niebieskim Fordem.
  - b. *The blue Ford is behind my car.* – Niebieski Ford stoi za moim samochodem.

Okazuje się, że istnieją konteksty, w których użycie tylko jednego ze zdań podanych w punkcie 4 jest właściwe. Kiedy, na przykład, spytamy tak jak w punkcie 5: *Where is my car?*,

odpowiedź: *\*The blue Ford is behind my car* – będzie niepoprawna, w odróżnieniu od odpowiedzi: *My car is in front of the blue Ford.* Odwrotna sytuacja będzie miała miejsce, kiedy zadamy pytanie podane w punkcie 6. Przykłady tego typu wskazują oczywiście na różnicę semantyczną między zdaniami podanymi w punkcie 4. Według Langackera, różnica ta polega właśnie na tym, jak ta sama treść poznawcza została „konwencjonalnie obrazowana”. W tym przypadku, wyrażenia przyimkowe *in front of* i *behind* odpowiedzialne są za odmienne obrazowanie.

Zdaniem Langackera, różnica semantyczna między 4a i 4b, sprowadza się do organizacji znanej w psychologii Gestalt jako „figura-tło”: *in front of* jako figurę wybiera pierwszy obiekt na linii wzroku obserwatora, nadając status „tła” drugiemu obiektowi. Natomiast, *behind* narzuca odwrotną organizację figury i tła. Dla opisanie tej różnicy semantycznej Langacker używa terminu „względna wyrazistość podstruktur”; w tym przypadku, podstrukturami są „uczestnicy” relacji: uczestnik, który ma status „figury” jest przywoływany z większym stopniem wyrazistości w porównaniu z uczestnikiem, który stanowi „tło”. Różnica w obrazowaniu polega więc tu na przywoływaniu obiektów znajdujących się na linii wzroku obserwatora z odwrotnym stopniem wyrazistości. Każdy z tych obrazów jest skonwencjonalizowany. Użytkownik języka nie może więc tych obrazów zmienić. To, co może zrobić to, z jednej strony, dokonać wyboru między owymi obrazami, a z drugiej, wybrany obraz „dospecyfikować” i „uszczegółowić”, czyli nadać mu kształt konkretnego zdarzenia językowego.

Opis znaczenia wyrażen językowych w terminach konwencjonalnego obrazowania jest oryginalnym wkładem Langackera do kognitywnych studiów nad językiem. Jest to też kluczowy aspekt semantyki kognitywnej Langackera. Dla celów niniejszego artykułu omówię dokładniej jedynie wymiar obrazowania, który pełni podstawową rolę w opisie struktur semantycznych; jest nim wspomniana wcześniej „względna wyrazistość podstruktur”<sup>3)</sup>.

Najpierw jednak kilka uwag ogólnych o semantyce Langackera. Po pierwsze, jest to

<sup>3)</sup> Do wymiarów obrazowania zalicza się też: poziom uszczegółowienia (lub odwrotnie: poziom schematyczności), na jakim dana sytuacja jest charakteryzowana; zakres treści pojęciowej; perspektywę; założenia wstępne i oczekiwania (zob., na przykład, Langacker 1995, 1998).

pojęciowa teoria semantyki. A dokładniej, znaczenie wyrażen językowych jest tu zrównane z doświadczeniem mentalnym, określanym jako „konceptualizacja”.

Po drugie, polisemia uznana jest za zjawisko typowe w języku. Reprezentacja semantyczna wyrażen polisemicznych przedstawiana jest jako złożona sieć powiązanych ze sobą sensów danego wyrażenia. Na przykład, dla angielskiego czasownika *climb*, takimi powiązanymi sensami będą znaczenia zilustrowane w zdaniach 1a i 1b. Sieć reprezentująca znaczenie tego czasownika będzie zawierała też i inne sensory, jak, na przykład sens metaforyczny zilustrowany w zdaniach 7a i 7b:

- 7: a. *He is climbing the social ladder.* – Wspi-  
na się po drabinie społecznej.
- b. *He is a social-climber.* – On jest „wspi-  
naczem społecznym”.

Każdy sens wyrażenia charakteryzowany jest w odniesieniu do jakiejś domeny pojęcio-  
wej, bądź też zespołu takich domen. Na przy-  
kład, dla czasownika *climb* w znaczeniu w jakim  
pojawia się on w zdaniu 1a: *Johnny climbed the  
tree in a few minutes*, domenami będą, między  
innymi, przestrzeń fizyczna, czas, pojęcie ścieżki  
zorientowanej pionowo i drzewa, jako możliwej  
ścieżki tego typu, oraz całego zespołu domen,  
związanych ze sposobem poruszania się po ta-  
kiej ścieżce przez istoty, takie jak Johnny.

Znaczenie czasownika *climb* nie jest jed-  
nak równoznaczne z zespołem domen pojęcio-  
wych wywoływanych przez ten czasownik. Klu-  
czowym aspektem znaczenia tego czasownika  
jest pewna złożona „podstruktura”, wybrana  
z owego zespołu domen, a mianowicie sama  
czynność poruszania się w określony sposób.  
Mówiąc technicznie, czasownik *climb* narzuca  
pewien profil na zespół domen, które stanowią  
jego bazę pojęciową. Struktura profilowana jest  
tym, co owo wyrażenie desygnuje. W ramach  
bazy pojęciowej, profilowana struktura ma naj-  
większy stopień wyrazistości, jako że na niej  
właśnie, czasownik *climb* ogniskuje uwagę tego,  
który taką bazę pojęciową utworzy.

Zauważmy teraz, że, gdyby ktoś, kto wi-  
dział sytuację opisaną w zdaniu 1a, powiedział:

- 8: *I saw a climber.* – Widziałem wspinacza.  
to, między innymi, dokonałby wyboru innego

profilu z bazy czasownika *climb*. Rzeczownik  
*climber* zogniskowałby bowiem uwagę na wy-  
konawcy czynności, a sama czynność, choć nie-  
zbędna dla skonceptualizowania jej wykonaw-  
cy, stanowiłaby jedynie element „tła”.

Powyższe przykłady pokazują, po pierw-  
sze, iż w teorii Langackera, „desygnacja” jest  
wewnętrzna relacją w ramach konceptualizacji,  
która funkcjonuje jako jej baza pojęciowa. Profil  
wyrażenia jest więc jego odniesieniem w ramach  
takiej konceptualizacji, a nie odniesieniem  
w „świecie zewnętrznym” (por. Langacker  
1987:187). Po drugie, każde wyrażenie języko-  
we (a dokładniej: każdy jego sens) narzuca pe-  
wien profil na określoną bazę pojęciową. Po  
trzecie, zmiana profilu w ramach tej samej bazy  
może pociągać za sobą zmianę kategorii grama-  
tycznej (por. czasownik *climb* i rzeczownik *clim-  
ber*). Po czwarte, ustawienie profilu względem  
bazy można uznać za przejaw wspomnianej  
wcześniej organizacji „figura-tło”, a sam profil-  
figurę jako pojęciowy odpowiednik percepcyj-  
nego ogniska uwagi. I po piąte, wymiarem obra-  
zowania odpowiedzialnym za ustawienie profilu  
i bazy jest „względna wyrazistość podstruktur”.

Powróćmy teraz na chwilę do ilustracji  
tego wymiaru obrazowania w zdaniach w punk-  
cie 4. Możemy teraz zauważyć, że w tamtych  
przykładach względna wyrazistość podstruktur  
przejawia się na dwóch poziomach organizacji.  
Z jednej strony, jest to poziom organizacji profilu  
i bazy. Na tym poziomie wyrażenia przyimkowe  
*in front of* i *behind* nie różnią się, jako że zdania  
4a i 4b desygnują tę samą relację przestrzenną.  
Drugi poziom – to wnętrza organizacji samego  
profilu relacji. I to właśnie odmienna organizacja  
wewnętrznej struktury profilu relacyjnego jest od-  
powiedzialna za różnicę semantyczną między wy-  
rażeniami *in front of* i *behind*. Przykład ten ilu-  
struje częste zjawisko w języku, kiedy to dwa wyra-  
żenia mają ten sam profil i tę samą lub bardzo  
zbliżoną bazę pojęciową, a jednocześnie różnią  
się semantycznie ze względu na jakiś aspekt obra-  
zowania profilowanej struktury.

Przykłady 9a i 9b są kolejną ilustracją  
tego właśnie zjawiska.

- 9: a. *Bill sent a parcel to John.* – Bill wysłał  
paczkę do Jana.
- b. *Bill sent John a parcel.* – Bill wysłał Janowi  
paczkę (por. też Langacker 1998:46-47).

Oba zdania mają ten sam profil i tę samą bazę pojęciową, a subtelna różnica semantyczna między nimi jest również kwestią „względnej wyrazistości podstruktur”. Tym razem, odmiennosc w obrazowaniu jest narzuca- na przez konstrukcje składniowe. Konstrukcja z przymikiem to w zdaniu 9a czyni bardziej wyraźnym aspekt znaczenia, który można okre- ślić jako przemierzanie przez paczkę ścieżki pro- wadzącej z domeny kontroli Billa do domeny kontroli Jana. W zdaniu 9b, gdzie użyto kon- strukcji z podwójnym dopełnieniem, ten aspekt znaczenia pozostaje jedynie w tle. W języku angielskim, zestawienie dwóch rzeczowników po czasowniku symbolizuje związek dzierżaw- czy między pierwszym rzeczownikiem, a dru- gim. W rezultacie, zdanie 9b uwypukla kon- figurację, kiedy paczka przemierzy ścieżkę i znajdzie się w posiadaniu Jana.

Jakkolwiek subtelna, ta różnica w obra- zowaniu ma wpływ na stosowanie omawianych tu konstrukcji. I tak, na przykład, zdanie 10a jest w pełni akceptowalne, jako że kontynent może spełniać rolę punktu końcowego ścieżki. Natomiast zdanie 10b, które czyni z kontynentu właściciela paczki, jest trudne do zaakceptowa- nia.

- 10: a. *Bill sent a parcel to Antarctica.* – Bill wysłał paczkę na Antarktydę.  
b. *???Bill sent Antarctica a parcel.* – Bill wysłał Antarktydzie paczkę.

Zwróćmy jednak uwagę, że gdyby Antar- ktyda została w jakimś kontekście wypowiedzi zinterpretowana w sposób odbiegający od kon- wencji jako, na przykład, nazwisko jakiejś osoby lub też nazwa instytucji, wówczas zdanie 10b byłoby w pełni akceptowalne. Przykład ten ilu- struje jednocześnie bardziej ogólne zjawisko. Mia- nowicie to, iż sądy na temat akceptowalności wyrażen językowych często zależą od różnorod- nych czynników semantycznych, których działanie podlega subtelny zmianom w zależności od kontekstu, zamierzonych znaczeń, jak też sposo- bu, w jaki mówiący zinterpretuje daną sytuację.

Podsumowując, obrazowanie treści po- jęciowej stanowi integralną część znaczenia wy- rażeń językowych. Przejawia się ono zarówno na poziomie leksykalnym, morfologicznym, jak i składniowym. Co więcej, wymiary obrazowa- nia odzwierciedlają zarówno różnorodne zdol-

ności poznawcze człowieka, jak i fakt, iż znacze- nie wyrażen językowych ma charakter encyk- lopedyczny, a więc otwarty.

Na zakończenie powróćmy do funkcji komunikacyjnej języka, która pełni zasadniczą rolę w nauczaniu języka obcego. Nie ulega wątpliwości, iż to właśnie fakt, że profil wyra- żeń językowych stanowi „punkt dostępu” do zespołu domen kognitywnych, czyli do otwar- tych systemów wiedzy o encyklopedycznych rozmiarach, stawia funkcję komunikacyjną języ- ka w zupełnie nowym świetle. Przyjęcie encyk- lopedycznego podejścia do semantyki oznacza bowiem uznanie tego, że nawet w przypadku dwóch użytkowników języka nie możemy ocze- kiwać, by rozumienie jakiegoś wyrażenia było dokładnie takie samo; różnice w rozumieniu danego wyrażenia wynikać będą przede wszyst- kim z różnic w doświadczeniach mówiących i w ich wiedzy o tych doświadczeniach. Typowo jednak takie odmienne konceptualizacje będą do siebie na tyle zbliżone, by komunikacja językowa mogła zakończyć się sukcesem.

Co więcej, z punktu widzenia semantyki kognitywnej Langackera, istotnym aspektem komunikacji językowej jest obrazowanie tej sa- mej treści pojęciowej przy pomocy odmiennych znaków językowych, czyli odmiennych wyra- żeń. To, że konwencja językowa daje użytkow- nikom języka możliwość scharakteryzowania danej sytuacji na różne sposoby – przy pomocy odmiennych „obrazów” – jest zjawiskiem typo- wym (por. np. 4, 9). Sam wybór między kon- wencjonalnymi obrazami będzie oczywiście sub- iektywny. I w każdym przypadku, zależec bę- dzie od celów komunikacyjnych mówiącego, jego wiedzy na temat postrzeganej sytuacji i ogólnego kontekstu wypowiedzi.

## Bibliografia

- Fauconnier Gilles (1985), *Mental Spaces: Aspects of Mean- ing Construction in Natural Language*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.  
Fillmore Charles F. (1971), *Santa Cruz Lectures on Deixis*, Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistic Club.  
Johnson Mark (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Imagination, Reason, and Meaning*, Chicago: The University of Chicago Press.  
Lakoff George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chica- go: The University of Chicago Press.  
Lakoff George i Mark Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press

- (1988), *Metafory w naszym życiu*, W przekładzie T.P. Krzeszowskiego. Warszawa: PIW.
- Langacker Ronald W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker Ronald W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 2: Descriptive Application*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker Ronald W. (1995), Wykłady z gramatyki kognitywnej pod redakcją Henryka Kardeli, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker Ronald W. (1998), „Wstęp do gramatyki kognitywnej”, w: Kubiński, Wojciech, Roman Kalisz i Ewa Modrzejewska (red.), *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 28-79.
- Talmy Leonard (1988), „Force dynamics in language and cognition”, *Cognitive Science* 12, 49-100.
- Taylor John R. (1995), *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford: Clarendon Press (pierwsze wydanie: 1989).
- Turner Mark (1987), *Death is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*, Chicago: Chicago University Press. (sierpień 2000)

Ewa Dźwierzynska  
Rzeszów

## Znaczenie mechanizmu antycypacji w procesie rozumienia mowy obcojęzycznej

Przez wiele lat psycholingwiści traktowali proces rozumienia (czy dekodowania) mowy jako łatwy, polegający na percepcji wszystkich słyszanych dźwięków, ich *dopasowywaniu* jeden do drugiego i *odczytywaniu* wyrazów oraz dekodowaniu znaczenia wypowiedzi. Takie podejście spowodowało niedostrzeżenie istnienia mechanizmów leżących u podstaw tego procesu i fakt, że przez wiele lat *antycypacja* jako *mechanizm rozumienia mowy* nie była przedmiotem analiz psycholingwistycznych. Liczne badania fonetyków i psycholingwistów wykazały jednak niesłuszność takiego rozumowania, gdyż człowiek nie potrafi przetworzyć wszystkich napływających do niego odrębnych sygnałów.<sup>1</sup>

W naturalnych warunkach komunikacji językowej współrozmówca często odgaduje formy językowe i całe fragmenty wypowiedzi jeszcze przed ich usłyszeniem. Zachowanie mowne człowieka w pewnym stopniu opiera się na antycypacji. Antycypacja jest to „*wyprzedzanie, przewidywanie, zakładanie czegoś, co jeszcze nie zostało wypowiedziane przez naszego rozmówcę*” (łac. „*anticipare* – uprzedzać, poprzedzać”)<sup>2</sup>. Antycypacja dotyczy zarówno dalszej części tekstu jak i odpowiadających jej środków językowych. I.A. Zimnija określa antycypację jako

*prognozowanie całości elementów, następujących po danym elemencie, na podstawie apriorycznego prawdopodobieństwa ich występowania w apercypowanej całości.*<sup>3</sup> Prawdopodobieństwo to określa możliwość występowania elementów w ciągu wypowiedzi uwarunkowane i ograniczone przez określone reguły językowe. Antycypacja pozwala śledzić przebieg wypowiedzi oraz przewidywać kolejne elementy zanim zostaną wypowiedziane, pozwala przewidzieć tok myślenia i zachowanie językowe mówiącego i tym samym ułatwia rozumienie sensu słuchanej wypowiedzi.

W badaniach dotyczących rozumienia tekstu antycypacja traktowana jest jako jeden z początkowych etapów *rozumienia*, jako etap „*wchodzenia w tekst*”, punkt wyjścia lub nastawienie, które ukierunkowuje dalszy odbiór tekstu. Percepcja polega zazwyczaj na całościowym odbiorze, bez identyfikacji poszczególnych głosek czy nawet sylab. Taki odbiór staje się niezbędny, aby słuchający mógł nadażyć za tempem odbieranego komunikatu. Formułowanie trafnych hipotez umożliwiała głębsze wniknięcie w tekst, pozwala syntetyzować go w całość. Zdolność antycypacji świadczy o pewnej dojrzałości słuchacza. Brak tej umiejętności prowadzi do odbioru elementów wypowiedzi po-

<sup>1</sup> Lieberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M. (1967), *Perception of the speech code*, „Psychological Review”, 74 (6), ss. 431-461.

<sup>2</sup> Kopaliński W. (1970), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 70.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. (1971), *О вероятностном характере речевого восприятия*, *Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тареза*, т. 60, Москва, с. 142.

przez percepcję pojedynczych dźwięków (syłab) i wyrazów oraz zbyt powolne łączenie utrudniające odbiór całości.

Komunikację językową (szczególnie w języku obcym) charakteryzuje niska prognostyczność, czyli trudność przewidzenia wyboru zachowania językowego przez nadawcę komunikatu oraz reakcji jego odbiorcy. Do dyspozycji nadawcy pozostaje wiele różnych sposobów wyrażenia danej intencji poprzez dobór różnych środków językowych. Antycypacja zachowania językowego nadawcy, nawet w prostych i stereotypowych sytuacjach, może być utrudniona ze względu na brak doświadczenia językowego słuchacza. Czynniki negatywnie wpływającymi na proces percepcji są również zewnętrzne zakłócenia (np. hałas), chwilowa nieuwaga słuchacza, brak zrozumienia pewnych fragmentów wypowiedzi często powodowany przez nieprawidłowe użycie wyrazów lub zwrotów przez nadawcę komunikatu. Aby prawidłowo zrozumieć wypowiedź, odbiorca musi wypełnić powstałe podczas jej odbioru luki. Rekonstrukcję części wypowiedzi umożliwia istnienie w każdym komunikacie pewnego nadmiaru informacji, tj. większej ilości środków językowych, niż jest to potrzebne dla zrozumienia intencji jego nadawcy. Występowanie w komunikacji językowej pewnego nadmiaru sygnałów językowych nazywamy *redundancją*. Elementy redundantne, bezpośrednio niezwiązane z treścią wypowiedzi (na przykład powtórzenia, słowa i konstrukcje wtrącone, wyrazy synonimiczne, pytania retoryczne, zwroty idiomatyczne, itp.), stwarzają niezbędną rezerwę czasową dla zrozumienia usłyszanego dotychczas fragmentu oraz dla procesu antycypacji, warunkującego zrozumienie części następnej. Redundancja wypowiedzi zmniejsza stopień jej nieokreśloności, gdyż umożliwia funkcjonowanie mechanizmów antycypacji, opartej na znajomości podstawowych zasad struktury dowolnej wypowiedzi.

W przypadku określania poziomu redundancji danego języka mówimy o *redundancji obiektywnej*, zaś dla każdego odbiorcy mowy obcojęzycznej istnieje tzw. *subiektywna redundancja*. Jej poziom w danej wypowiedzi będzie różny, w zależności od odbiorcy, jego wiedzy, dotyczącej tematu wypowiedzi oraz doświad-

czenia językowego. W planie treści również występują elementy, które zawierają dużą ilość nowych dla słuchającego informacji. Elementy redundantne zaś, są znane słuchającemu bądź dzięki jego doświadczeniu, bądź na podstawie odebranych już fragmentów wypowiedzi. Znaczeniowo redundantnymi mogą być takie elementy które:

- ▶ przekazują tę samą informację, chociaż za pomocą innych środków językowych;
- ▶ precyzują, wyjaśniają wcześniej wyrażone myśli;
- ▶ uzupełniają wypowiedź poprzez wprowadzenie szczegółów;
- ▶ zawierają dodatkowe, zbyteczne dla słuchającego wyjaśnienia.

Przez wprowadzenie do tekstu elementów redundantnych jego zrozumienie staje się łatwiejsze, gdyż „słuchacz może koncentrować wybiórczo uwagę na oddzielnych częściach komunikatu, przewidywać następne jego części, skupić się na kluczowych słowach i frazach przynoszących główny sens przekazu.”<sup>4</sup>

Występowanie w zdaniu informacji redundantnej zapobiega powstawaniu błędów percepcji, np. usłyszawszy, jak ktoś patrząc w okno mówi: „Jaka dziś piękna ...” słuchający może odgadnąć, że chodzi o wyraz „pogoda”. Wprowadzenie elementów redundantnych daje słuchającemu czas na odbiór informacji nieredundantnej. Redundancja umożliwia rekonstrukcję właściwego sensu komunikatu nawet wówczas, gdy znaczna część sygnałów ulega zniekształceniu lub całkowitemu zanikowi. W naturalnych aktach komunikacji językowej środki te znacznie ułatwiają rozumienie wypowiedzi.

W początkowej fazie percepcji wypowiedzi, słuchacz dysponuje bardzo małą ilością danych dla prognozowania, gdyż zestaw informacji zawarty w wysłuchanym fragmencie tekstu jest niewielki. W trakcie słuchania ilość ta stopniowo się zwiększa. Ilość informacji, przekazywanej podczas aktu komunikacji, jest ściśle zależna od prawdopodobieństwa wystąpienia danego zdarzenia. Antycypacja jest odwrotnie proporcjonalna do entropii komunikatu. Duża entropia oznacza małą przewidywalność informacji. Poziom entropii komunikatu zależny jest również od tego, czy dana informacja jest nowa

<sup>4</sup> Lindsay P.H., Norman D.A. (1984), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*, Warszawa: PWN, s. 158.

dla odbiorcy, czy nie. Przewidywalność wypowiedzi w przypadku informacji znanej dla słuchacza jest bardzo duża. Im bardziej prawdopodobny jest komunikat, tym mniej niesie informacji i na odwrót – ilość informacji jest tym większa, im większa była niepewność, że określoną wiadomość możemy znaleźć w przekazie.<sup>5</sup> Antycypacja przy percepcji tekstu pozwala skupić uwagę słuchacza na tych elementach wypowiedzi, które zawierają najwięcej informacji.

Język stanowi system (kod), posiadający własną strukturę i logikę. Składa się on z fonologii, leksyki, morfologii, semantyki, składni. Ten skomplikowany system powinien być opanowany przez każdego użytkownika języka i adekwatnie wykorzystywany w jego działalności językowej. Funkcja komunikatywna języka polega na przekazywaniu informacji od nadawcy do odbiorcy za pomocą kodu znanego każdemu z uczestników aktu komunikacji. Podstawową jednostką w procesie komunikacji językowej jest zdanie. Stanowi ono pewną całość w analizie percepcyjnej. „Słyszac jakieś zdanie, wiele osób chwytają jedynie zarysy ogólne i pochopnie – choć niekoniecznie trafnie – wnioskuje o tym co usłyszały (...) Charakter domysłów, jakie robi dana osoba, w znacznym stopniu zależy od tego, co spodziewa się ona usłyszeć.”<sup>6</sup> Słuchacz „wyławia ze strumienia sygnałów element najbardziej znaczący (tzn. taki, który przynosi największą liczbę informacji), następnie ustala strukturę głęboką tego elementu i z niej już wytwarza dalszą część wypowiedzenia, oczekując od nadawcy potwierdzenia swojej hipotezy.”<sup>7</sup>

Odbiór wypowiedzi może mieć charakter całościowy lub odbywać się poprzez percepcję pojedynczych elementów. Strategia odbioru zależy od wiedzy podmiotu percypującego (od pojemności jego magazynu pamięci) o temacie stanowiącym przedmiot wypowiedzi. Gdy temat będzie słuchającemu dobrze znany, będzie on starał się odbierać jak największe jednostki percepcyjne (np. frazy). Gdy w wypowiedzi będą znajdować się zupełnie nowe dla słuchacza jednostki leksykalne lub będzie dotyczyć

spraw mu nieznanymi, jednostką percepcji może być nawet fonem. Zwłaszcza początkujący słuchacz stara się odebrać każdy szczegół percypowanej wypowiedzi obcojęzycznej, gdyż nie potrafi całościowo podejść do zrozumienia dyskursu. Percepcja mowy początkowo nastawiona jest na jej formę, której analiza prowadzi do dekodowania znaczenia. Rozumienie treści ma miejsce w czasie przerw w potoku mowy, gdyż powolny proces analizy fonetycznej uniemożliwia rozumienie równoległe z analizą akustyczną.

Zdaniem J. Aitchinsona, słuchacz może uznać zdanie za trudne do zrozumienia jeżeli:

- ▶ jest niezgodne z jego oczekiwaniami językowymi;
- ▶ wykracza poza pewne granice psychologiczne.<sup>8</sup>

Oprócz prawdopodobieństwa o charakterze lingwistycznym przebieg procesu percepcji zależy od subiektywnej oceny prawdopodobieństwa pojawienia się kolejnego sygnału mownego na poszczególnych poziomach języka. Subiektywne prognozowanie powstaje w oparciu o indywidualne doświadczenie językowe słuchającego.

Doświadczenie językowe powstaje w oparciu o całościowe odzwierciedlenie w doświadczeniu jednostki wszystkich sprawności językowych, percepcji i produkcji mowy w obu jej formach, tj. ustnej i pisemnej. Im bogatsze jest to doświadczenie, tym dokładniejsza (bardziej trafna) staje się antycypacja. Ze względu na pewne opóźnienie w nagromadzeniu doświadczenia językowego w języku obcym w porównaniu z językiem ojczystym dekodowanie wypowiedzi odbywa się zgodnie z założeniami lub oczekiwaniami dotyczącymi spodziewanej budowy i zawartości zdań w rodzimym języku odbiorcy. Posługując się językiem ojczystym (o określonej, właściwej mu strukturze), słuchając określonych zdań, ludzie tworzą strategię radzenia sobie z napotkanymi zdaniami. Strategie te próbują przenieść na rozumienie zdań w języku obcym. W. Marton twierdzi, że antycypacja

<sup>5</sup> Dobrołowicz W. (1977), *Badania nad recepcją informacji (ze szczególnym uwzględnieniem problemów uwagi)*, Kielce: Wydawnictwo WSP.

<sup>6</sup> Aitchinson J. (1976), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN, ss. 236-237.

<sup>7</sup> Banach J. (1984), *Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej (próba opisu fenomenu mówienia)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 49.

<sup>8</sup> Aitchinson J., op. cit., s. 234.



materiału w języku obcym może przebiegać według strategii języka ojczystego.<sup>9</sup> Jednak strategie języka ojczystego mogą okazać się niewystarczające, a zbyt mała ilość punktów oparcia dla dekodowania informacji może prowadzić do błędnej percepcji, tym samym zakłócając proces komunikacji językowej.

Uwaga słuchacza skierowana jest na kombinacje i następstwa dźwięków charakterystyczne dla języka ojczystego. Pokonanie nawyków percepcyjnych języka ojczystego możliwe jest jedynie dzięki zmagazynowaniu w pamięci wzorców języka obcego oraz zdobyciu umiejętności porównywania, zapewniającego pokonanie już istniejących na gruncie rodzimego języka nawyków percepcyjnych.

W procesie słuchania skłonni jesteśmy narzucać to, co spodziewamy się usłyszeć, na to, czego słuchamy, podobnie jak w języku ojczystym, choć w języku obcym powinniśmy uwzględniać pewne nowe jego właściwości. Ograniczony zasób słownictwa i struktur gramatycznych utrudnia syntezę napływających informacji i związaną z procesem odbioru antycypację. Słuchający posiada umiejętność przewidywania wypowiedzi w języku ojczystym, ale antycypacja staje się znacznie bardziej skomplikowana w przypadku języka obcego. Jak pisze E. Zawadzka, „*W procesie przewidywania w języku ojczystym forma i treść stanowią jedność, w języku obcym podstawę prognozowania stanowi dłuższy czas forma.*”<sup>10</sup>

Prawdopodobieństwo powstania określonej hipotezy i jej stałość zależne są nie tylko od doświadczenia człowieka, ale również od jego oczekiwań i nastawień. To one stymulują aktywność przy percepcji i ukierunkowują antycypację. Oczekiwania wywierają wpływ na odbiór treści, a także zmieniają się w trakcie procesu percepcji.

Zdarzają się również sytuacje, w których odbiór informacji znacznie różni się od informacji przekazywanej w komunikacie. Odbiorca, który tworzy błędne hipotezy przekształca w swojej świadomości tekst zgodnie ze sformułowanymi hipotezami. Oczekiwania dotyczące treści lub celu wypowiedzi mogą mieć stały charakter i są podtrzymywane przez słuchacza, pomimo ich błędności.

Pojawienie się zdań niezgodnych z oczekiwaniami w pewnym stopniu zaburza proces percepcji. W przypadku gdy słuchacz wysuwa hipotezę bardzo wcześnie, przy minimalnej ilości informacji, prawdopodobieństwo, że będzie ona właściwa jest minimalne. Hipotezy mogą być formułowane jako końcowy cel aktu komunikacji w momencie jego rozpoczynania. Hipotezy te, są możliwe dzięki doświadczeniu mówiącego, znajomości sytuacji w której zachodzi akt komunikacji, tematu, intencji mówiącego, itp. Im bardziej dokładna jest hipoteza tym większa jest możliwość „*wniknięcia*” w tekst. Brak jakiegokolwiek hipotezy u słuchacza jest dowodem na niezrozumienie przez niego tekstu.

Analizując proces percepcji, wielu autorów zwraca uwagę na to, że „*sens zdania bywa uchwycony, zanim zidentyfikuje się każdy z poszczególnych wyrazów, zanim nadawca skończy zdanie lub swoją wypowiedź. Odbiorca przerywa wtedy tok mówienia i odpowiada na to, czego się spodziewał w wypowiedzi nadawcy.*”<sup>11</sup>

Znaczenie mechanizmu antycypacji w procesie odbioru mowy nie budzi wątpliwości. Nawet błędna antycypacja aktywizuje słuchacza oraz ukierunkowuje proces percepcji, czyni go przemyślanym oraz uaktywnia procesy myślowe. Najistotniejsza nie jest bezbłędna antycypacja, ale funkcjonowanie tego mechanizmu. Antycypacja pozwala w oparciu o ogólne rozumienie treści wypowiedzi „*odbudować*” te jej fragmenty, które nie zostały odebrane z powodu nieuwagi słuchacza, „*szumów*”, które nie tylko wpływają na brak możliwości pełnego odbioru, ale również dekoncentrują słuchacza utrudniając percepcję. Właściwa antycypacja umożliwi słuchającemu na krótką chwilę „*odłączyć*” uwagę w momencie, gdy już na podstawie odebranego fragmentu możliwe jest prognozowanie zakończenia wypowiedzi. Efektywne funkcjonowanie tego mechanizmu wpływa na prawidłowość i dokładność zrozumienia komunikatu.

## Bibliografia

Aitchinson J. (1976), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN.

<sup>9</sup> Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN, ss. 135-136.

<sup>10</sup> Zawadzka E. (1987), *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Warszawa: PWN, s. 53.

<sup>11</sup> Woźnicki T., Zawadzka E. (1981), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN, s.22.

Banach J. (1984), *Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej (próba opisu fenomenu mówienia)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dobrołowicz W. (1977), *Badania nad recepcją informacji (ze szczególnym uwzględnieniem problemów uwagi)*, Kielce: Wydawnictwo WSP.

Kopaliński W. (1970), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Lieberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M. (1967), *Perception of the speech code*, „Psychological Review”, 74 (6).

Lindsay P.H., Norman D.A. (1984), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*, Warszawa: PWN.

Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.

Woźnicki T., Zawadzka E. (1981), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN.

Zawadzka E. (1987), *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Warszawa: PWN.

Зимняя И.А. (1971), *О вероятностном характере речевого восприятия*, *Ученые записки МГПИИЯ им. М. Горького*, т. 60, Москва. (maj 1998)



Centralny Ośrodek  
Doskonalenia Nauczycieli

## WYDAWNICTWA CODN

polecają

już wkrótce:

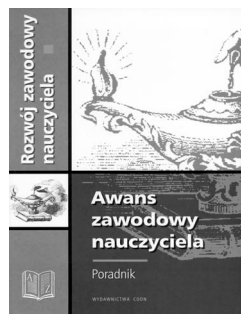
### ► AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Małgorzata Pomianowska, Mirosław Sielatycki,  
Elżbieta Tołwińska-Królikowska

Poradnik  
Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000

Pierwsza książka z serii „Rozwój zawodowy nauczyciela” jest skierowana do nauczycieli, opiekunów stażu, dyrektorów szkół i placówek oraz pracowników systemu doskonalenia nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, samorządów lokalnych.

W dziewięciu częściach poradnika omówiono zagadnienia związane z etapami procedury awansu: stażem, rolą opiekuna stażu, konstruowaniem planu rozwoju zawodowego, procedurą zatwierdzania planu rozwoju zawodowego, oceną dorobku zawodowego, postępowaniem kwalifikacyjnym lub egzaminacyjnym, nadawaniem stopni awansu zawodowego. Uwzględniono przepisy odnoszące się do szczególnych sytuacji, w jakich mogą znaleźć się nauczyciele rozpoczynający lub realizujący procedurę awansu. Jeden z rozdziałów poświęcono roli dyrektora w ścieżce awansu nauczycieli. W materiałach pomocniczych zaproponowano rozwiązania dotyczące prowadzenia dokumentacji oraz materiały, które mogą być przydatne na szkoleniowych radach pedagogicznych.



### ► NAUCZYCIEL NA STARCIE

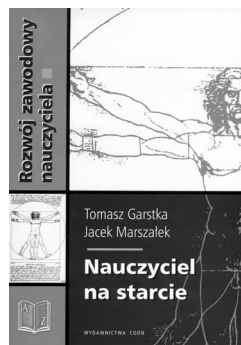
Tomasz Garstka, Jacek Marszałek

Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000

Książka wydana w serii „Rozwój zawodowy nauczyciela”.

Przewodnik, który ma zainspirować adresata, czyli nauczyciela stażystę do dalszej pracy – zarówno nad warsztatem metodycznym i wychowawczym, jak i niezbędnymi umiejętnościami osobistymi.

Autorzy korzystali z doświadczeń zdobytych w trakcie prowadzonych warsztatów dla nauczycieli rozpoczynających pracę oraz kandydatów do roli opiekuna stażu. Nie zawiera gotowych recept, ale wskazówki dobrane według zasady „minimum teorii – maksimum praktyki”.





Wioletta Sosnowska  
Żagań

## Gest w nauczaniu języków obcych

W epoce komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych duży nacisk kładzie się na kształcenie umiejętności porozumiewania się. Porozumiewanie się między ludźmi odbywa się nie tylko za pomocą słów. Według amerykańskiego antropologa, Alberta Merabiana<sup>1</sup>, 38% informacji przekazujemy poprzez intonację i rytm wypowiedzi, 55% wyrażamy językiem ciała, a tylko 7% przekazujemy werbalnie. Przytoczone powyżej liczby wskazują na znaczną rolę wykorzystania środków pozawerbalnych w kontaktach interpersonalnych.

Mowa niewerbalna jest nieodłącznym elementem procesu komunikacji i zajmuje znaczące miejsce w rozumieniu zjawisk socjologicznych i kulturowych. Gesty w połączeniu z wypowiedzią słowną mogą spełniać różnorakie funkcje<sup>2</sup>:

- ▶ mogą wzmacniać informacje przekazywane werbalnie, ułatwiając w ten sposób zrozumienie wypowiedzi i wzmacniać redundancję (np. przecząc obracamy głowę w prawo i w lewo, potwierdzając negację);
- ▶ mogą wprowadzać informacje dodatkowe, konkretyzując i uzupełniając wypowiedź (np. miną wyrażamy zdziwienie i w ten sposób zastępujemy wypowiedź słowną);
- ▶ mogą wyrażać znaczenie przeciwstawne do informacji werbalnej (np. wyrażenie uznania ironicznym tonem).

W ten sposób gest oscyluje między redundancją a komplementarnością przekazywanych informacji. Wzbogaca wypowiedź, nie przedłużając jej i nie nużąc swych odbiorców. Gesty pomagają w zrozumieniu się, w wyrażaniu swoich myśli i uczuć. Można przyjąć, że to właśnie gest, a nie słowo wyraża sedno informacji.

W nauczaniu języków obcych często odrzuca się znaczenie gestu, koncentrując się przede wszystkim na słowie, które, choć ogromnie ważne, jest tylko jednym z wielu elementów występujących w procesie komunikacyjnym. Zmiana tej tendencji w dydaktyce nauczania języków obcych mogłaby pomóc uczniom zrozumieć całość procesu komunikacyjnego, jak i ustrzec ich przed niezrozumieniem ze strony cudzoziemca.

Idea zastosowania mimiki i gestu w nauczaniu języków obcych nie jest nowa. Wystarczy przytoczyć *Metodę seryjną* François Gouina<sup>3</sup>, czy metodę *Total Physical Response*, opracowaną przez Jamesa Ashera<sup>4</sup>. Dziś wykorzystywane głównie w celu przyciągnięcia uwagi uczniów oraz ułatwienia zrozumienia sensu przekazywanych informacji – informację tłumaczy się gestem bez odwoływania się do języka ojczystego.

Ważne jest, by nauczyciel języka obcego potrafił używać języka gestów. Jeśli często przekazuje informacje gestem, mimiką, całym swo-

<sup>1</sup> Thiel E (1992), *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wrocław: Luna.

<sup>2</sup> Calbris G, Porcher L (1989), *Geste et communication*, Paris: Hatier-Credif.

<sup>3</sup> Ronowicz E.A (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa: WSIP.

<sup>4</sup> Komorowska H (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE Poland.

im ciałem, stosując tzw. strategie kompensacyjne – ułatwia im naukę, tym samym podnosząc ich motywację. Dzięki środkom pozawerbalnym komunikacja staje się autentyczna i niewyzolowana od swojego naturalnego kontekstu. Gest w sposób naturalny towarzyszy wypowiedzi, uzupełnia ją lub wzmacnia. Wizualny, powoduje szybsze zapamiętywanie przekazywanych informacji – błędem byłoby więc niewykorzystanie tych środków do wprowadzania i wzbogacania słownictwa z zakresu uczuć, stanu fizycznego i psychicznego – przedmiotników, przysłówków itp. Także ocena – wyrażona mimiką aprobaty lub dezaprobaty – pozwala na lepszy kontakt z uczniami, służy również oszczędzaniu krótkiego czasu lekcji: zapewnia maksimum informacji w minimalnym wymiarze czasu.

Jak już wspominałam, rola gestów w procesie komunikowania jest różnorodna. Niezależnie jednak od ich roli, w różnych kulturach informacjom tej samej treści mogą towarzyszyć inne gesty. W związku z tym, konsekwencje błędu niewerbalnego mogą być takie same, jak konsekwencje błędu werbalnego. Wniosek nasuwa się sam: w dydaktyce nauczania języków obcych nie można już tylko zajmować się kompensacyjną rolą gestu. Należy wziąć pod uwagę gest jako nowy język, którego znaczenia trzeba się nauczyć. W dobie wizualizacji, multimedialnego dostarczania informacji o innych kulturach i innych zachowaniach, problem ten nabiera szczególnego znaczenia. Tymczasem, uczniowie mają tendencję do postrzegania własnego kodu gestów jako normalnego, tzn. jako obowiązującego w całym świecie. I to właśnie nauczyciel języka obcego powinien im uzmysłwić, że każde społeczeństwo, każda kultura ma swój specyficzny kod niewerbalnego porozumiewania się.

Nauczenie uczniów dostrzegać gesty innych oraz rozumieć ich znaczenie to pierwszy krok do dydaktyki interkulturowej. Oczywiście, nie chodzi tu o wykształcenie specjalistów z zakresu znajomości języka gestów, lecz o to, by uczyć się języka obcego, uczeń potrafił:

- ▶ orientować się w znaczeniu gestów, które ułatwiają zrozumienie sensu wypowiedzi;
- ▶ rozpoznawać gesty, które mają znaczenie same w sobie i mogą być specyficzne dla danego systemu kulturowego czy danej grupy;
- ▶ lepiej rozumieć zachowanie innych wyrażone gestami.

Aby to osiągnąć, należałoby analizować język gestów w trzech kategoriach:

1. Gest jako język sam w sobie (np. mimika emocji).
2. Gest jako metajęzyk: gest zastępujący słowo, zdanie.
3. Gest towarzyszący słowu.

Można tu posłużyć się wieloma metodami i technikami nauczania, wykorzystując różne środki dydaktyczne, a w szczególności szeroko pojęty obraz, który jest dziś wszechobecny. Telewizja, wideo, wszystkie nośniki reklamy, komiksy, zdjęcia, rysunki dostarczają doskonałego materiału nadającego się do analizy zachowań, wyrażanych językiem gestów przez rodzimych użytkowników języka.

Praca z wyżej wymienionymi dokumentami autentycznymi, technika ról, techniki teatralne (pantomima, mimodrama) zapewnią ciekawą pracę nauczycielowi i uczniom, podniosą motywację do nauki języka obcego oraz umożliwią poznanie języka obcego jako całości, w jego kontekście kulturowym. Przykłady wykorzystania wymienionych środków dydaktycznych i technik na lekcjach języka francuskiego mogą być następujące:



## Reklama

Jednym ze sposobów przedstawienia reklamy jest obraz stały (reklamy w gazetach, foldery reklamowe, ulotki). Wykorzystując ją na lekcjach języka obcego, można uwrażliwiać uczniów na przekazywanie informacji kanałem niewerbalnym, zwłaszcza w aspekcie gestu jako języka samego w sobie, a także gestu naturalnie towarzyszącemu słowu. Ponieważ reklama, bazując na ludzkich emocjach, spełnia funkcję impresyjną, można ją wykorzystać w celu uwrażliwienia uczniów na niewerbalny język uczuć – zwłaszcza pozytywnych – na mimikę towarzyszącą danym sloganom reklamowym.

▼ Fiszka pedagogiczna nr 1

▶ Lekcja 1

Temat: *La publicité* (reklama)

Poziom znajomości języka francuskiego: po ok. 150 godzinach nauki

Cele: rozwinięcie umiejętności krytycznych i analitycznych, a także odkodowania i interpretacji gestów w reklamie, ćwiczenie sprawności mówienia.

Środki dydaktyczne: fotokopie afisza reklamowego.

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne.

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel prosi o próbę zdefiniowania reklamy: *Qu'est-ce que c'est la publicité? Comment pouvez-vous la définir?*

2. Przy pomocy nauczyciela i np. słownika Larouss'a uczniowie definiują reklamę, np: „*Publicité – ensemble des moyens pour faire connaître*

*une entreprise industrielle ou commerciale, pour vanter un produit etc.*”

3. Następnie, nauczyciel pyta o typy reklam: *quelles sortes de publicité connaissez-vous? (la publicité écrite, imagée, acoustique – sonore)*, i czy uczniowie je lubią:  *aimez-vous la publicité, pourquoi?*

4. Po tej fazie wstępnej lekcji rozdaje uczniom fotokopie reklamy kucharki mikrofalowej, zamieszczonej w „1000 Idées”, całkowicie okrojonej z tekstu Uczniowie mają za zadanie opisać poszczególne obrazki, nie interpretując ich. W kolejnym etapie lekcji uczniowie zgadują czego może dotyczyć ta reklama, interpretując poszczególne gesty.



5. Pracując w grupach, próbują znaleźć slogan reklamowy.

6. Na koniec, każda z grup przedstawia swoje propozycje.

► Lekcja 2

Temat: *La publicité – suite*

1. Na początku lekcji każda z grup przypomina swoje hasła reklamowe.

2. Nauczyciel rozdaje uczniom fotokopie tej samej reklamy, ale z tekstem obok każdego obrazka.

3. Czytanie selektywne tekstów – nauczyciel zwraca się z prośbą o odczytanie – głównie zdań podkreślonych – i o odgadnięcie jakiego przedmiotu dotyczy reklama.

4. Każda grupa przedstawia swoje hipotezy, po czym nauczyciel zapisuje prawdziwe hasło reklamowe na tablicy, aby uczniowie mogli je porównać ze swoimi.

5. Nie czytając wcześniej drugiego tekstu reklamy „Moulinex je l’aurais parié!”, dość trudno jest odgadnąć, dlaczego bohaterka reklamy jest ubrana po męsku i dlaczego wszystko wyraża



*Le compact! Je l'ai vu à la télé. Vous savez, celui qui est partout à sa place.*

*Des pommes à la cannelle, fondantes et moelleuses? Parfait avec le plateau tournant.*

*Un vrai micro-ondes, c'est 600 watts minimum pour une rapidité maximum*

*Deux, trois, quatre, ou cinq allures de puissance pour cuire, décongeler, réchauffer ou maintenir au chaud.*

*Pour mon Jules, la programmation automatique du temps de cuisson, c'est la fin du fin.*

*Des petits, des moyens, des grands, 15, 20 ou 30 liters*

*4 minutes de cuisson pour deux truites, pas plus. Et je me régale.*

*En plus, avec chaque micro-ondes un livre de bonnes recettes et de conseils... pour mon Jules c'est génial.*

gestami; dlatego też nauczyciel pyta, czy ubiór i gesty bohaterki reklamy przypominają im kogoś.

6. Po odgadnięciu, że chodzi tu o porucznika Colombo, nauczyciel pyta, które gesty są najbardziej charakterystyczne dla znanego wszystkim bohatera filmowego i czy, podobnie jak on, wyrażają gestami swoje uczucia i myśli.

7. Zadanie domowe: W kogo chciałbyś się wcielić i dlaczego. Zaprezentuj tę osobę gestami. *Dans la peau de qui voudriez-vous mettre et pourquoi. Presentez cette personne avec les gestes.*

v009n

## Komiks

Zastosowanie komiksów jako środka dydaktycznego na lekcji języka obcego przynosi wielorakie korzyści:

- ▶ jest to dokument autentyczny,
- ▶ używa się w nim języka autentycznego – gesty w połączeniu z nim dają wspianą okazję do wzbogacenia słownictwa i gestów naturalnie z nimi występujących,
- ▶ dzięki humorystycznym rysunkom, mamy okazję poznać mentalność i sposób zachowania się cudzoziemców w różnych sytuacjach.

Oto przykład lekcji języka francuskiego z wykorzystaniem komiksu.

### ▼ Fiszka pedagogiczna nr 2

Temat: *Joindre le geste à la parole.* (Zgrać słowo z gestem.)

Poziom znajomości języka francuskiego: na każdym poziomie.

Cele: Zwrócenie uwagi na poszczególne gesty oraz na aspekt kulturowy słowa i towarzyszącego mu gestu, stymulowanie wyrażania się gestami.

Środki dydaktyczne: fragment komiksu „Astérix et Cléopâtre”<sup>5)</sup>

Czas trwania zajęć: 1 godzina lekcyjna.

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel rozdaje uczniom fotokopie frag-

**"Moulinex, je l'aurais parié!"**

C'est bien simple! Quand j'ai vu le lieutenant enquêter à la télévision, je me suis dit: «lui qui attache tant d'importance au moindre détail, il doit être comblé avec les micro-ondes Moulinex». Eh bien voilà! En me mettant dans la peau de mon héros préféré j'ai fait ma petite enquête et j'ai découvert 15 modèles de micro-ondes tous plus beaux et plus malins les uns que les autres. Avouez que c'est formidable pour trouver exactement celui qui vous convient. Il faut que j'en parle à mon Jules!

**Moulinex**  
LE N°1 DU MICRO-ONDES.

mentu komiksu „Astérix et Cléopâtre”, z których usunięto niektóre wypowiedzi bohaterów oraz osobno listę zdań, które trzeba będzie dopasować do gestów.

2. Następnie, prosi uczniów o wnikliwą obserwację gestów bohaterów komiksu i o odgadnięcie, które z podanych zdań pasują do poszczególnych gestów.

### ▶ Ćwiczenie 1

*Observez bien les gestes des personnages sur les dessins. Devinez quelle phrase dans la liste ci-dessous, peut accompagner un tel geste. Ecrivez le numéro de l'image près du texte correspondant.* (Przyjrzyjcie się uważnie rysunkom. Spróbujcie odgadnąć, które ze zdań podanych na poniższej liście odpowiadają gestom bohaterów komiksu. Obok każdego ze zdań napiszcie numer odpowiedniego obrazka.)

1. Je viens d'avoir une idée!
2. Victoire!
3. Un nez mon cher... un nez!
4. Et pour la dernière fois, va te raser la tête!
5. Emenez-les!
6. Comme je pense qu'il y avait du sanglier pour dîner...
7. Non Obélix, Non!
8. Ça va mieux, beaucoup mieux...

<sup>5)</sup> na druk komiksu nie otrzymaliśmy zgody Wydawnictwa. Zdecydowaliśmy się jednak wydrukować ćwiczenia przygotowane przez Autorkę, bo na ich podstawie można przygotować podobne, do wybranego przez siebie komiksu (red.).

Po wykonaniu tego ćwiczenia nauczyciel proponuje inne, dotyczące innego fragmentu komiksu. Tym razem uczniowie otrzymują same wypowiedzi bohaterów komiksu. Ich zadaniem jest przedstawienie gestów, które mogą im towarzyszyć. Na zakończenie nauczyciel rozdaje fotokopie komiksu, by uczniowie mogli zweryfikować swoje propozycje.

### ► Ćwiczenie 2

*Voici les répliques de la bande dessinée. Proposez et mimez les gestes qui peuvent les accompagner. Vérifiez vos propositions avec des images d'Astérix et Cléopâtre*". (Oto lista wypowiedzi bohaterów. Zastanówcie się, jakie gesty mogą towarzyszyć tym wypowiedziom i przedstawcie je. Na koniec porównajcie wasze propozycje z komiksem.)

1. Regardez! Des machines de guerre!
2. Ce sont eux, Astérix! Youhou!
3. Merci et au revoir notre chef!
4. Eh bien, faites appel à quelqu'un de chez nous par Toutais!...
5. Mon palais!
6. A table! A table!
7. Une tour pour guider les navires? Ils sont fous ces Égyptiens!
8. Je ne veux rien entendre!

W celu podsumowania nauczyciel pyta, czy gesty były łatwe do odgadnięcia oraz czy uczniowie zauważyli różnice w gestach bohaterów komiksu i własnych.

*Es-ce que ces gestes étaient facilement décodables? Avez-vous aperçu des différences entre les gestes des héros de la bande dessinée et de vôtres? Lesquelles?*



## Telewizja, wideo

Obraz ruchomy ma przewagę nad obrazem nieruchomym, ponieważ pozwala nam obserwować proces porozumiewania się w jego pełnym wymiarze: słowo połączone z gestem, mimiką, spojrzeniem. Dzięki pracy z dokumentem wideo, można uwrażliwić uczniów na sedno problemu, jakim jest komunikacja niewerbalna, uwypuklić nierozłączny związek słowa i gestu, lepiej charakteryzować zachowania ludzi, ich uczucia i nastroje.

Do pracy z dokumentem wideo można wykorzystać wiele technik, które pozwolą uzmysłwić uczniom znaczenie komunikacji niewerbalnej w procesie porozumiewania się<sup>6)</sup>. Na przykład:

- zaprezentowanie uczniom wybranego fragmentu filmu, bądź innego programu telewizyjnego. Nauczyciel zatrzymuje obraz, za każdym razem, gdy uczniowie zwrócą uwagę na interesujący przekaz niewerbalny, próbując go uzasadnić;
- analiza treści przekazu: projekcja filmu niewielkimi sekwencjami bez dźwięku. Nauczyciel zatrzymuje obraz w momencie pojawienia się przekazu informacji mimiką, gestem. Uczniowie przedstawiają hipotezy znaczenia danej mimiki czy gestu. Na koniec weryfikacja hipotez poprzez projekcję filmu wraz z dźwiękiem.



### Fiszka pedagogiczna nr 3

Temat: *Paris la nuit – travail sur le document vidéo.* (Paryż nocą – praca z dokumentem wideo.)

Poziom znajomości języka francuskiego: I bądź II rok nauczania

Cele: stymulowanie ekspresji słownej, pobudzonej obrazem wideo, analiza gestu jako nieodłącznego elementu procesu porozumiewania się.

Środki dydaktyczne: kaseata wideo „*Bienvenue en France*”, dialog dotyczący III epizodu.

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne.

Czas trwania filmu: 20 minut.

Przebieg zajęć:

1. Przed projekcją filmu nauczyciel uczyła uczniów, by podczas projekcji zwracali szczególną uwagę na: mimikę, gesty, ruch, spojrzenia, sposób przemieszczania się bohaterów filmu.
2. Podział klasy na grupy. Każda z grup obserwuje inną osobę: *Vincent, Françoise, Jean, le client, le garçon.*

Prezentacja:

- Projekcja filmu bez dźwięku. Po jej zakończeniu uczniowie próbują zdefiniować:
  - jaka jest rola i status bohaterów filmu,
  - gdzie oni są,
  - co mówią,
  - jakie są ich zamiary,
  - jakie jest miejsce akcji filmu.

<sup>6)</sup> Lancien T (1986). *Le document vidéo*. Paris: CLE International.



► Druga projekcja filmu bez dźwięku. Tym razem nauczyciel zatrzymuje obraz, by uczniowie mogli wyjaśnić zachowanie bohaterów, ważne, ich zdaniem, dla zrozumienia całości filmu. Uczniowie próbują też prezentować dialogi, które, ich zdaniem, mogłyby zostać wypowiedziane w danej sytuacji filmu

► Trzecia projekcja filmu, tym razem z dźwiękiem, w celu sprawdzenia hipotez uczniów (nauczyciel rozdaje fotokopie dialogów).

► W celu lepszego zrozumienia całości filmu, nauczyciel proponuje przedstawienie przez uczniów dialogów występujących w poszczególnych sekwencjach filmu.

#### ▼ Fiszka pedagogiczna nr 4

Temat: *Le langage des gestes* (Język gestów)

Poziom znajomości języka francuskiego: początkujący

Cele: umieć interpretować niektóre gesty, towarzyszące wypowiedziom słownym, przyswojenie kilku znanych wyrażen języka codziennego, zwrócenie uwagi na znaczenie rozumienia języka gestów w procesie porozumiewania się, oraz na różnice kulturowe języka gestów.

Środki dydaktyczne: wiersz „*Regardez-les vivre!*”, fotokopie z rysunkami gestów<sup>7)</sup>.

Czas trwania zajęć: 1 godzina lekcyjna.

Przebieg zajęć:

1. Na początku lekcji nauczyciel proponuje uczniom, aby ustawili się w kręgu i aby każdy z uczniów przedstawił uczucie np. bólu, wyrażając je tylko mimiką i gestem. Następnie proponuje, aby dodać słowo, dźwięk, który najczęściej towarzyszy temu odczuciu.

2. Po zakończeniu tego ćwiczenia wprowadzającego do tematu lekcji, nauczyciel rozdaje uczniom fotokopie wiersza „*Regardez-les vivre!*”, który głośno odczytuje.

## Regardez-les vivre!



Chez eux, on ne parle pas avec les mains, chez eux, on ne dit rien avec les mains, et chez moi?

Je parle avec tout mon corps! je dis «salut» avec les yeux, je dis «au revoir» avec la main, je dis «merci» avec un sourire J'explique ma vie avec mes doigts:

«d'abord, ensuite, après...»

Je touche mes cheveux et mes lèvres, je prends mon visage dans mes mains: «Comment faire?

Quelle est la solution?»

Je me frappe le front:

«Eurêka, j'ai trouvé la solution.»

Je serre la main à mes copains, j'embrasse deux fois, trois fois, parfois même quatre, toutes les filles de mon âge et aussi tous les garçons, si je suis une fille.



Następnie, uczniowie przedstawiają wiersz, stosując adekwatne do treści gesty.

3. W celu uświadomienia uczniom różnic kulturowych języka gestów, nauczyciel rozdaje fotokopie z rysunkami gestów typowo francuskich.



<sup>7)</sup> Calbris G, Montredon J. (1990). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: CLE International, 12.

4. Zadaniem uczniów jest próba interpretacji gestów.

5. W celu sprawdzenia hipotez uczniów, nauczyciel przedstawia te same rysunki wraz z wyrażeniami towarzyszącymi tym gestom, zwracając uwagę na wyrażenia języka codziennego.

- ▶ Rys. 1 – *Stop! Plus rien! (ceinture!)*
- ▶ Rys. 2 – *Oh la la! (exclamation augmentative).*
- ▶ Rys. 3 – *Je suis complètement rond (ivre).*
- ▶ Rys. 4 – *Un coup à boire (invitation à boire).*

▶ Rys. 5 – *La barbe! (raseur – il nous rase avec ses histories!).*

▶ Rys. 6 – *Au quart de poil (perfection).*

▶ Rys. 7 – *Il a un poil dans la main! (il est paresseux).*

▶ Rys. 8 – *Flatteur!*

6. Jako ćwiczenie utrwalające nauczyciel proponuje ułożenie i przedstawienie przez kolejne grupy krótkiej historyjki pt. „*Les voisins*” (Sąsiedzi) z użyciem gestów i wyrażeń, które właśnie poznali. (listopad 1997)

Wioletta Piegzik  
Wrocław

## Dlaczego glottodrama?

Współczesne nauczanie języków obcych ciągle jeszcze nie jest na miarę czasu, w jakim żyjemy. O ile w nauczaniu innych dyscyplin, zwłaszcza ścisłych, nacisk kładzie się na myślenie (zapamiętywanie) logiczne, w nauczaniu dyscyplin spokrewnionych z psychologią, na zapamiętywanie emocjonalne, o tyle metody glottodydaktyczne borykają się z zagadnieniem trwałego i niemechanicznego zapamiętywania treści nauczania. Lekcja języka obcego staje się jednak często zbyt monotonna, preferując jedną lub dwie metody. Niejednokrotnie jest to praca z tekstem. Teksty są, oczywiście różne, materiał gramatyczny i leksykalny jest realizowany różnymi technikami. Ale czy zawsze musimy opierać się na tekście? Uczący próbują wprowadzać na lekcjach elementy bazujące na zapamiętywaniu słuchowym (szczególnie przy wymowie) i obrazowym (słowo i desygnat). Jednak język obcy rzeczywiście pozostaje często czymś obcym dla ucznia, którego świat wyobraźni i przeżyć nikogo nie interesuje<sup>1)</sup>. Język w takim rozumieniu ma służyć jedynie do sprawnej komunikacji, a nie do wyrażania siebie. W związku z tym głównie uczniowie z silną motywacją, łączący swoje plany z pracą, do której wymagana będzie znajomość języka, poświęcają dużo uwagi nauce. Jednak uczniów

z rzeczywiście silną motywacją do nauki jest niewiele. Dlatego większość nie widzi sensu w pilnej nauce rzeczy, które do niczego, jak sądzą, nie są im potrzebne. Czy w związku z tym koncentrowanie się na realizacji takich kategorii celów kształcenia, jak zrozumienie i zapamiętywanie musi być najistotniejsze? Gdzie w tym wszystkim wyrażanie siebie – swoich myśli, poglądów, emocji – w obcym języku? Mamy, co prawda, humanistyczne podejście, techniki holistyczne typu scenariusz, symulacja, gry, zabawy autonomiczne, lecz często podczas pracy zapominamy o nich. Poza tym, musimy zastanowić się dzisiaj, jakie metody najlepiej służą zapamiętywaniu tego, co uczeń musi zapamiętać<sup>2)</sup>.

Niniejszy artykuł ma służyć przypomnieniu jednej z takich metod, które angażują ucznia nie tylko w sferze intelektualnej, która nie jest bazą dla pamięci trwałej. Czy wspomniane wyżej wyrażanie siebie nie będzie bardziej efektywne w nauce języka obcego? Problem jest o tyle poważny, że ciągle stosujemy „sprawdzone” metody nauczania, mamy jednak do czynienia z zupełnie inną młodzieżą niż dziesięć czy piętnaście lat temu. Mentalność młodych ludzi zmieniała się diametralnie na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat, szczególnie

<sup>1)</sup> K. Gozdek-Michaëlis (1997), *Rozwiń swój genialny umysł*, Warszawa, s. 78.

<sup>2)</sup> A. Baddeley (1999), *Pamięć – poradnik użytkownika*, Warszawa.

w Polsce. Telewizja wraz z całym systemem satelitarnym, techniki komputerowe itp. sprawiły, że współczesny młody człowiek dorasta i wychowuje się równocześnie w dwóch światach: rzeczywistym i wirtualnym. Ważną rolę pełni dla niego zatem obraz, ruch obrazu, na którym kształtuje się jego postrzeganie. Do ucznia wychowanego w kulturze obrazu należy dotrzeć metodami bardziej twórczymi, bardziej osobistymi i angażującymi<sup>3)</sup>. Uczeń pragnie odczuwać siebie, wyrażać na co dzień, w konkretnych sytuacjach, chce czuć się zauważony i doceniony. Psychika współczesnej młodzieży działa inaczej niż psychika młodzieży sprzed lat piętnastu. Młodzież dzisiejsza jest bardziej krytyczna, a równocześnie bardziej odważna w wyrażaniu siebie. Lubi ona uczestniczyć w żywej akcji emocjonalnie przez zmysły, słowo, a przede wszystkim przez ruch; czynnik ruchu i dynamiki jest tutaj szczególnie ważny. Nie sposób walczyć z przyzwyczajeniami funkcjonującymi w psychice większości młodzieży (szkoda na to czasu); o wiele lepiej będzie, jeśli przyzwyczajenia te wykorzystamy w nauczaniu. Tego rodzaju propozycją może być właśnie *glottodrama*.



## Glottodrama

To sposób edukacji, metoda pedagogiczna polegająca na stworzeniu konkretnego obrazu – sytuacji, w których uczniowie mogliby, włączając w całe zadanie swoje przeżycia i emocje, wyobrazić i doświadczenie, utożsamić się z konkretną rolą. Dodatkowy plus polega na tym, że uczeń może wyrażać siebie, ale nie jest zmuszony do odsłaniania swojej psychiki – co umożliwiłaby ekspresję, wprowadza element zabawy oraz „wchodzenia w rolę”, tak często widziany przez niego w telewizji czy w kinie. Jest to, jak pisze K. Pankowska, „*forma badania tematu z wykorzystaniem podstawowej właściwości, którą posiada każdy człowiek – umiejętności wchodzenia w rolę*”<sup>4)</sup>. Należy zaznaczyć, iż nie chodzi tu o profesjonalne aktorstwo czy teatr,

który stanowi prawdziwą sztukę, lecz o granie określonej roli, często podobnej do tej, którą gra się lub obserwuje w życiu społecznym. Z teatrem łączy dramę tylko odgrywanie ról. W proponowanej formie pracy nie ma scenariusza, próby, publiczności; rekwizyty mogą, lecz nie muszą być użyte. Nie chodzi więc o doskonalenie umiejętności aktorskich, o pracę nad doskonałą dykcją czy nawet opanowanie roli. Drama „*będąc strukturą maksymalnie otwartą, dopuszcza włączenie różnych nowych treści i zachowań, jak i wielość ich interpretacji*”<sup>5)</sup>. Jeden z twórców dramy – Brian Way pisaf: „*Pozwólmy zagrać ideę, a stanie się realna*”<sup>6)</sup>. Dzięki określonej technice przekazu nie tylko idea staje się rzeczywista, ale przede wszystkim sam język, którego nauczamy i który przestaje być tylko zespołem znaków czy dźwięków służących jedynie do przekazu informacji. W oparciu o konkretne sytuacje uczniowie opanują różne formy gramatyczne, w szczególności czasu. Nauczyciel nie musi koncentrować się na wyjaśnianiu, do czego służy dana forma; to po prostu widać. Język obcy staje się świetnym sposobem na wyrażenie własnych przeżyć z równoczesnym zachowaniem swojej intymności. Opierając się na bezpośrednim doświadczeniu postaci wziętych zwykle z codziennego życia, metoda ukazuje, jak bardzo myśl (rozum) i uczucia (emocje) powiązane są ze sobą oraz ile korzyści wynika z ich jednoczesnego działania i z jaką intensywnością wpływa to na procesy pamięci<sup>7)</sup>. Bliska jest zatem drama idei *nowego wychowania*, którego twórcy, a następnie zwolennicy umieścili w centrum właśnie ucznia – jego bogatą psychikę, emocje, zdolności intelektualne. Nagle język obcy staje się bardzo swojskim środkiem wyrażania siebie; trzeba zaznaczyć, że w dzisiejszej szkole polskiej uczniowie mają jeszcze niewiele okazji do wyrażania siebie (także swoich cierpień i uczuć negatywnych), dlatego tym chętniej podejmują się działań temu służących. Ponadto, młodzież ma szansę przestać czuć się bezosobowym numerem w dzienniku, na który to numer czyha nauczyciel, a może zacząć praktycznie bezstre-

<sup>3)</sup> J. Rudniański (1985), *Sprawność umysłowa*, Warszawa.

<sup>4)</sup> K. Pankowska (1997), *Edukacja przez dramę*, Warszawa, s. 67.

<sup>5)</sup> tamże, s.30.

<sup>6)</sup> Way B. (1997), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.

<sup>7)</sup> O jedności myśli z uczuciem pisaf znany polski prakseolog J. Rudniański w książce *Sprawność umysłowa*.

sowo wejść jako osoba do świata innych osób i tam zostać zaakceptowanym w wyrażaniu swoich przeżyć. Większą rolę odgrywa także wyobraźnia, która musi zostać uruchomiona w przypadku wejścia w określone role. Całe zadanie mobilizuje do domowych przygotowań, tym bardziej, że omawiana metoda wprowadza elementy zdrowej konkurencji w zakresie inwencji słownej i sytuacyjnej. Świat szkoły staje się bardziej spersonalizowany, a więc bliższy samemu uczniowi, który znacznie chętniej zaczyna przychodzić na lekcje. Zasadą pracy będzie zatem: „*Grać i uczyć (się)*” – aby sparafrazować Deweyowskie „*Learning by doing*”.

A jak to wyglądało w praktyce? Przeprowadzone doświadczenie było uzupełnieniem bardziej tradycyjnych lekcji języka obcego – w tym przypadku był to język francuski. Do eksperymentu wybrałam klasę II – uczącą się języka według profilu ogólnego, tzn. trzy godziny tygodniowo w podziale na grupy. Grupa liczyła 13 osób. Młodzież umiała znaleźć się w typowych sytuacjach językowych, zachodzących w takich miejscach, jak: poczta, lotnisko, sklep, restauracja, hotel itp. Należy zaznaczyć, iż uczniowie uczyli się języka przed rozpoczęciem nauki w liceum. Znali już podstawowe wyrazy, zwroty i formy gramatyczne. „Nowe” lekcje odbywały się raz w tygodniu, w jednym konkretnym dniu i trwały dwa miesiące. Młodzież z ochotą i ciekawością przystąpiła do nowej formy pracy. Sami dokonali wyboru ról, w które wcielali się podczas kolejnych zajęć. Jedynym poprzedzającym wybór założeniem była jedność miejsca. Jako „scenę” wydarzeń zaproponowano wieżowiec jednego z dużych współczesnych miast<sup>8)</sup>. Przez kolejne lekcje młodzież wcielała się w wybraną i tworzoną przez siebie postać. Podejmowali się więc kolejnego zadania stworzenia określonej postaci, która musiała się wyrazić w akcji. Temat, problem, sytuacja zostały zarysowane zawsze na początku każdego nowego zajęcia. Wykluczało to ewentualne szczegółowe przygotowanie się zarówno językowe, jak i aktorskie. W proponowanej metodzie pracy chodzi zawsze o reakcję

spontaniczną, o szczere i prawdziwe emocje. Czasem, aby ułatwić przebieg owych „scen z życia”, notowałam na tablicy różne słowa, zwroty lub wyrażenia, nie zwracając jednak uczniom na nie uwagi, ani nie nakazując ich używać<sup>9)</sup>. Tablica przestała spełniać swą klasyczną funkcję pomocy dydaktycznej, przekazując ją innym niedydaktycznym sprzętom znajdującym się w klasie (szafa, ławki, stoły, krzesła), które to z kolei, w zależności od potrzeby, pełniły różne funkcje. O organizacji przestrzeni w klasie decydowali sami uczniowie. Większość ławek na wielu tego typu lekcji znajdowała się w jednej części klasy tak, aby możliwy był ruch (przemieszczanie się). Kolejne propozycje odgrywania różnych scen, jak wspomniałam już wcześniej, były dla uczniów nieznanne, dostosowywano je za każdym razem do stworzonych i tworzonych podczas trwania doświadczenia postaci<sup>10)</sup>. Aby przybliżyć atmosferę lekcji, przytoczę parę przykładów postaci, w które wcielali się uczniowie:

*Jacques* – młody i sympatyczny koszykarz grający w lidze krajowej, maniak sportu i głośnej muzyki, który regularnie nie płaci czynszu,  
*Jean-Paul* – informatyk, skromny, spokojny, prawdziwie poczciwy mieszkaniec i obywatel.

*Sophie* – żona marynarza samotnie wychowująca nastoletnią córkę, pełna optymizmu.

*Nicole* – córka Sophie, burzliwie przechodząca okres dojrzewania.

*Marie-Thérèse* – starsza dama kochająca świat książek, właścicielka uroczej papugi, wdowa.

*Pierre* – wielbiciel Marie Thérèse, artysta, często zachodzący do swojej miłej sąsiadki na kawę, romantyk.

*Julie-Annie* – młoda tancerka i śpiewaczka operowa, bardzo wesoła.

*Monique* – właścicielka pobliskiego sklepu, ciekawska, choć życzliwa, realista.

I tak oto w świat tworzonych przez uczniów postaci wkroczyły problemy i radości, obowiązki i przyjemności, miłość, samotność, choroba – po prostu samo życie.

<sup>8)</sup> Pomysł zaczerpnięto z *L'immeuble*, F. Debyser, Hachette, 1986.

<sup>9)</sup> Współczesna glottodydaktyka poświęca wiele miejsca roli sugestii (sugestopedia). Pisze o tym chociażby R. Galisson w pracy *La suggestion dans l'enseignement*, CLÉ International, Paris 1983., *Apprendre les langues étrangères autrement in le français dans le monde* No 302 (1999)

<sup>10)</sup> Read, H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa.

Proponowałam różne zadania; początkowo, tj. zanim stworzono ostatecznie postacie, dotyczyły one wszystkich bohaterów w jednakowym stopniu, ale z biegiem czasu poszczególne bohaterowie otrzymywali różne polecenia (lub sugestie), co w konsekwencji bardzo indywidualizowało wszystkich uczestników tego językowego spektaklu. Najczęściej każda jednostka lekcyjna była odrębną całością, choć zdawało się, że raz stworzona sytuacja była kontynuowana na następnych zajęciach (analogicznie, jak to się dzieje w serialach telewizyjnych). I tak na przykład, mieszkańcy bloku musieli podjąć decyzję dotyczącą niesolidnych współlokatorów zwlekających z opłatą czynszu, z których to powodu Spółdzielnia zdecydowała się na wyłączenie ogrzewania i energii elektrycznej. Lokatorzy, proszeni o przybycie na zebranie, dyskutowali wyrażając własne opinie oraz próbując je argumentować.

Inne zajęcia, to urodziny jednej z bohatererek zamieszkałych w bloku sąsiadów. Pani ta zaprasza na przyjęcie bądź to telefonicznie, bądź osobiście. Mamy tu nawiązanie do sytuacji z codziennego życia młodzieży. Sąsiedzi dziękowali za zaproszenie, dopytywali się o szczegóły przyjęcia, nawiązując rozmowę z osobą zapraszającą.

Jeszcze inny przykład zajęć, to samo przyjęcie urodzinowe. Podczas takiej lekcji należało wykazać się różnymi umiejętnościami językowymi, jak: składanie życzeń, sztuka konwersacji przy stole i w tańcu (część uczestników przyjęcia tańczyła przy ściszonej muzyce tak, aby można było słyszeć i kontrolować ich rozmowę). Element ruchu okazał się dodatkową atrakcją takiej lekcji.

Zawsze na końcu lekcji (około 5-10 minut) dokonywaliśmy indywidualnej weryfikacji spostrzeżonych błędów. Uściślając – bohaterowie mieli wiele zadań i problemów do samodzielnego rozwiązania, a rola nauczyciela ograniczała się do dyskretnego czuwania nad przebiegiem całości.

## Co zaobserwowaliśmy podczas zajęć?

Nowa metoda z całą pewnością wyzwoliła poczucie własnej odrębności, wiary w sie-

bie, przyczyniając się tym samym do bardziej skutecznego nauczania. Najbardziej zauważalną cechą w całym procesie badawczym była aktywność każdego uczestnika eksperymentu. Uczniowie bez wątpienia mieli okazję do wyrażenia w języku obcym zdziwienia, oburzenia, radości, tego co myślą i czują. Stworzone quasi-realne sytuacje okazały się sposobem na samodzielne odkrywanie siebie i wiedzy (języka). Okazało się również lub potwierdziło, iż metoda ta doskonale pobudza wyobraźnię, pozostającą jak wiadomo w bezpośredniej relacji do twórczości i aktywności. „Udramowiona” lekcja była również doskonałą okazją do „przeniesienia” ucznia w inny świat, sposobem na rozładowanie emocji, zwłaszcza stresu, a często pojawiający się śmiech – elementem rozwijającym inteligencję, rozbudzającym intelekt i intuicję. Chodziło tu oczywiście o śmiech jako element wzmacniający proces zapamiętywania, ubarwiający lekcję i czyniący ją niepowtarzalną, niczym prawdziwy teatr. U uczniów słabszych wzrastała zdolność do zapamiętywania różnych form gramatycznych i słówek; przynosiło im to więcej pewności siebie oraz mobilizowało do dalszej nauki. W miarę upływu zajęć, zauważalne było uczucie satysfakcji, które pojawiło się wśród uczniów, a także ożywienie się, uaktywnienie osób bardziej nieśmiałych czy wstydliwych. Natomiast uczniowie lepsi, którzy do tej pory bazowali często na już zdobytej wiedzy, podjęli wyraźny wysiłek, aby wzbogacić swój zakres słownictwa, aby wyrazić i powiedzieć jak najwięcej w konkretnej sytuacji. Trzeba przyznać, że kilka osób osiągnęło w tym zakresie dobre rezultaty. U wszystkich widać było duże zaangażowanie i stopień utożsamienia się z odgrywanymi postaciami. W zasadzie nie było już osób leniwych, ponieważ zabawa wciążą wszystkich. A jeśli przy okazji zabawy można się czegoś nauczyć, to tym lepiej. Różnorodność scen sprawiała, że uczniowie nie męczyli się monotonią i wysiłkiem umysłowym pozbawionym elementu ruchu. Ogólnie można stwierdzić, że w tym samym czasie, który przeznaczony był zwykle na nieustanne powtarzanie i odpytywanie, wszyscy uczniowie nauczyli się więcej i z mniejszym wysiłkiem, jakby „niechący”, przy okazji odgrywania sytuacji codziennych. Sami uczniowie przyznawali, że opanowali wiele form gramatycznych, dawniej nie-

zrozumiałych, niepowiązanych z kontekstem życia, dlatego nużących. Odkrywali oni, że nauka może być przyjemnością. Postępy przez nich czynione wpływały z kolei pozytywnie na dalszą naukę.

Wydaje się, że omawiana metoda posiada dużą skuteczność w nauczaniu oraz wpływa pozytywnie na psychikę młodego człowieka, który integruje się z zespołem, uruchamia własną wyobraźnię i pomysłowość, jest wysłuchany. Uwzględniając więc zarówno wskazówki psychologiczne, jak i metodyczne, warto polecić

nauczycielom języków obcych, aby częściej korzystali z metod, które mają charakter eksperymentalny i pozornie zakłócają realizację kolejnych tematów. Na dłuższą metę okazuje się jednak, że przekaz intelektualny, wsparty wykładem lub tekstem, jest mało efektywny i często powoduje obopólną frustrację, zarówno ze strony ucznia jak i nauczyciela. W obliczu nowych wyzwań współczesnego świata, głównie mass mediów, różnorodność metod jest nieodzowna. Zatem „kurtyna w górę”.

(listopad 1999)

Irmina Tomankiewicz-Kozaczyńska  
Lublin

---

## Dokument autentyczny wideo w nauczaniu języków obcych

### Dlaczego należy wprowadzać dokument autentyczny wideo do nauczania języków obcych?

Wśród nowych technik i pomocy metodycznych stosowanych na lekcjach języków obcych, nie sposób pominąć mediów, których dydaktyczne wykorzystanie staje się coraz istotniejszym elementem zajęć.

Istnieje wiele argumentów za wprowadzaniem dokumentu autentycznego wideo do nauczania języków obcych. Najważniejszym z nich jest fakt, że, jak twierdzi Frédéric Lambert (*Images Langues Étrangères*), dzisiaj języki stały się „audiowizualne”, gdyż większa część komunikacji społecznej odbywa się za pośrednictwem mediów, a więc „narzędzi” łączących tekst z obrazem: film, telewizja, CD-ROM, Internet. Stąd też konieczność kształcenia uczniów do odbioru i analizy przekazów mieszanych (tekst i obraz).

Dodatkową korzyścią wprowadzania dokumentu autentycznego wideo do nauczania języków obcych jest pobudzanie motywacji uczniów, którzy rozumieją, że język obcy nauczany w szkole jest narzędziem komunikacji, a uogólniając, że szkoła nie funkcjonuje w oderwaniu od rzeczywistości zewnętrznej.

### Jakie są kryteria wyboru dokumentu autentycznego wideo?

Aby efektywnie wykorzystać media podczas lekcji języka obcego, należy zapoznać się z kryteriami doboru dokumentów autentycznych, decydujących o powodzeniu zastosowania tej nowej techniki.

Sophie Moirand (*Des traces de didacticité dans le discours des médias*) proponuje poszukiwanie śladów dydaktyki w przekazach słownych różnego typu emisji telewizyjnych. Jeśli dziennikarz, prowadzący np. program publicystyczny, streszcza wypowiedzi gości w studiu, podkreśla najistotniejsze fakty, przypomina co zostało powiedziane, łączy informacje nowe z dawnymi, to ułatwia w ten sposób zrozumienie przekazu nie tylko telewizywno-rodzimego użytkownikowi danego języka, ale także uczniowi-obcokrajowcowi. Jest to więc istotne kryterium doboru dokumentu autentycznego do pracy podczas lekcji języka obcego.

Drugim kryterium jest obecność informacji przedstawionych w sposób ikonograficzny. Mapy, wykresy, grafy pomagają zrozumieć sens przekazu nawet przy niezbyt zaawansowanym poziomie językowym uczniów.

Inne kryteria formułuje Alex Cormanski (*Mise en scène, mise en sens. Approche contrastive de publicités américaines et françaises*) zajmujący się analizą spotów reklamowych. Nauczyciel poszukujący reklam telewizyjnych do pracy na lekcji języka obcego powinien obserwować to, co jest mówione i to, co jest pokazywane w danym spocie, a także zwracać uwagę na to, czy progresja historyjki reklamowej jest linearna czy też nie. Łatwo wywnioskować, że jeżeli relacja między obrazem i tekstem jest bezpośrednia (przekaz słowny jest redundancją w stosunku do obrazu) lub jeśli istnieje jedynie niewielki dystans między obrazem i tekstem, to taki spot reklamowy nadaje się świetnie do opracowywania na lekcji języka obcego, gdyż ta sama informacja jest przekazywana dwoma kanałami, co ułatwia zrozumienie.

Kolejnym kryterium wyboru reklam jest ich tematyka, która powinna być bliska uczniom. Spot reklamujący środki czyszczące protezy zębowe, choćby spełniał wyżej wymienione kryteria, byłby z pewnością przyjęty ze śmiechem.

Pełną systematykę kryteriów wyboru dokumentu autentycznego wideo przeprowadziła Carmen Compte (*Professeur cherche document authentique vidéo*). Radzi ona nauczycielom wybór programów o konkretnym temacie, w których istnieje, jeśli nie redundancja, to co najmniej komplementarność między tekstem i obrazem. Dokument autentyczny wideo powinien być również dobierany w zależności od historii (scenariusza), którą opowiada. Na początku, według Carmen Compte, można zastosować dokument ilustrujący stereotypy właściwe kulturze danego kraju, aby potem przejść do dokumentów przy opracowywaniu których, konieczna jest już dobra orientacja ucznia w problematyce kulturalno-społeczno-politycznej narodu, którego język jest przedmiotem nauczania. Ostatnim, lecz równie ważnym kryterium doboru jest obecność w dokumencie autentycznym wideo elementów motywujących ucznia do pracy nad nim. Są to, według Carmen Compte: komizm sytuacyjny, zaskakujące treści, łatwe do zidentyfikowania postaci (pozytywne lub negatywne), ale również bogactwo obrazów czy dekoracji.

Praca z dokumentem autentycznym wideo, którego dobór respektował powyższe kry-

teria, pozwala uczniowi przyswoić właściwe reakcje językowe w sytuacji spontanicznej komunikacji.



## Jakie są techniki pracy z dokumentem autentycznym wideo?

Wielu nauczycieli języków obcych, którzy rozpoczęli pracę z dokumentem wideo na lekcji, stosując kasety towarzyszące podręcznikom komunikacyjnym nowej generacji (np. *Bienvenue en France, Mosaïques, Fréquence Jeunes*), wie już jakie techniki pracy z tymi dokumentami są najbardziej efektywne. Tym właśnie nauczycielom z pewnością łatwiej jest przejść do dokumentów autentycznych, gdyż doświadczenia z „podręcznikowymi” kasetami wideo zaowocują przy pracy z dokumentami autentycznymi.

Jean-Louis Malandain (*L'irruption des médias dans la classe*) sklasyfikował znane i stosowane techniki oraz zaproponował nowe. Należy, oczywiście, podejść do nich w sposób krytyczny i wybrać te najbardziej odpowiadające naszym uczniom i warunkom, w jakich przyjdzie je nam stosować.

### ▼ Bez dźwięku

Uczniowie przewidują sens przekazu werbalnego na podstawie obejrzanego dokumentu. Każdy ma prawo do najróżniejszych interpretacji, pod warunkiem podania właściwej argumentacji. Technika ta uczy wnikliwej obserwacji, selekcjonowania informacji wizualnych oraz uzasadniania hipotez.

### ▼ Bez obrazu

Technika ta polega na opisanu kolejnych obrazów, zrekonstruowanych po wysłuchaniu tekstu. Na podstawie usłyszanego głosu postaci uczniowie mogą opisywać ich fizjonomię, ubiór, cechy charakteru, a na podstawie przedstawionej werbalnie sytuacji dekoracje czy rekwizyty.

### ▼ Rekonstrukcja

Tablica w klasie przedstawia czas oglądanej sekwencji. Jej początek jest na górze w lewym

rogu tablicy, a koniec na dole w prawym rogu. Uczniowie powinni usytuować dany obraz w ciągu czasowym, a otrzymany w ten sposób plan może posłużyć jako kanwa do streszczenia pisemnego.

#### ▼ Okno

Technika ta wymaga stop-klatki, a rola ucznia polega na wyobrażeniu sobie i opisaniu tego, co znajduje się poza kadrem. Nauczyciel może kierować ćwiczeniem, wskazując strefy do „odkrycia”. Bardziej zaawansowani językowo uczniowie wysnują, być może, wnioski na temat realizacji zaprezentowanego dokumentu.

#### ▼ Tuż przed, tuż po

Nauczyciel dokonuje wyboru sekwencji ważnej z punktu widzenia rozwoju akcji dokumentu, natomiast uczniowie po wnikliwym jej obejrzeniu przedstawiają hipotetyczne fakty poprzedzające tę sekwencję i te, które, być może, nastąpią po niej. Stosując tę technikę, można podzielić klasę na dwie grupy i zapisywać wyniki pracy każdej z nich na tablicy. Nauczyciel powinien czuwać nad tym, aby na proponowane hipotezy zgodzili się wszyscy uczniowie. Dokument powstały na tablicy może służyć jako podstawa do szerszej wypowiedzi pisemnej. W ten sposób uczniowie uczestniczą w opracowywaniu scenariusza w języku obcym.

#### ▼ Dla każdego zadanie

Każdy uczeń otrzymuje zadanie obserwowania jednego elementu dokumentu autentycznego: postaci, rekwizytu, scenografii. Tak sformułowane zadanie poprzez pośrednie podejście sprzyja zrozumieniu globalnemu dokumentu. Przy niezbyt zaawansowanym poziomie językowym uczniów cel ten mógłby nie zostać osiągnięty, gdyby każdy uczeń miał od razu zrozumieć wszystko.

#### ▼ Obraz do obrazu

Technika ta wymaga większej pracy przygotowawczej ze strony nauczyciela w porównaniu z technikami przedstawionymi wyżej. Dokumentowi autentycznemu wideo ma towarzyszyć bowiem plansza z obrazkami wyciętymi z gazet, które korespondują w jakiś sposób z przedsta-

wianymi sekwencjami wideo. Np. trzeci obrazek z planszy ilustruje dialog z ostatniej sekwencji dokumentu wideo. Zadaniem uczniów jest przyporządkowanie obrazków do sekwencji, po czym można ustalić ich kolejność zgodnie z chronologią wydarzeń w dokumencie wideo.

Przedstawiłam wyżej wybór technik bardziej lub mniej szeroko stosowanych na lekcjach języka obcego, ale raczej niezaskakujący swoją oryginalnością czy nowatorstwem. Inaczej rzecz się ma z techniką opisaną przez Michela Morel w artykule pod tytułem *Plaidoyer pour le direct*. Ta technika bezpośredniego odbioru dokumentu autentycznego wideo zakłada jednorazowe obejrzenie go, najlepiej w czasie faktycznej emisji telewizyjnej lub po niedługim czasie, pod warunkiem, że dokument ten nie był wcześniej oglądany ani przez nauczyciela, ani przez uczniów. Cechą charakterystyczną odbioru bezpośredniego jest brak wcześniejszego przygotowania uczniów do pracy nad konkretnym dokumentem. Według Michela Morel możliwe są dwa warianty realizacji tej techniki podczas lekcji:

- ▶ nauczyciel nie zna ani treści, ani rodzaju emisji, która ma być wykorzystana jako dokument autentyczny podczas zajęć,
- ▶ nauczyciel nie zna treści dokumentu, ale wie do jakiego rodzaju emisji telewizyjnych go zakwalifikować i, kierując się swoim doświadczeniem, zna stałe elementy danego programu, na których może się oprzeć prowadząc zajęcia.

Ułatwieniem pracy techniką bezpośredniego odbioru jest wcześniejsze przygotowanie siatki, którą uczeń najpierw wypełnia samodzielnie, a potem uzupełnia przy pomocy kolegów, którym zadaje pytania dotyczące poszczególnych rubryk. Rubryki siatki do analizy dziennika telewizyjnego to na przykład:

1. informacja (spotkanie, strajk, itp.),
2. tematyka (polityka, ekonomia, pogoda itp.),
3. miejsce (kraj, region, miasto),
4. czas (dzień, godzina),
5. sposób przedstawienia (prezenter, reporter, mapa),
6. notatki,
7. (ewentualnie) streszczenie informacji.

Celem lekcji prowadzonej techniką bezpośredniego odbioru jest zarówno doskonalenie sprawności mówienia (stawianie pytań



i udzielanie odpowiedzi, aby uzupełnić siatkę) i pisanie (streszczanie informacji). Ponadto technika ta rozwija koncentrację uwagi i umiejętność selekcji najistotniejszych faktów w prezentowanym dokumencie.

Należy podkreślić, że technika ta przy wszystkich pozytywach ma również słabsze strony. Dla niedoświadczonego nauczyciela wadą jej będzie z pewnością brak możliwości wcześniejszej „obróbki dydaktycznej” dokumentu autentycznego wideo, a w związku z tym konieczność konfrontacji z nieznanym tekstem w obecności uczniów. Kolejną przeszkodą jest bariera techniczna, to jest zsynchronizowanie emisji, np. dziennika w TV 5 z czasem lekcji języka obcego. Jeśli zaś posłużyć się nagraniem dokumentu, być może, czas od faktycznej emisji do zajęć byłby zbyt długi, a dokument mógłby być wcześniej obejrany w telewizji przez niektórych uczniów.

Pomijając te wątpliwości, sądzę, że technika bezpośredniego odbioru warta była zaprezentowania. Być może znajdzie ona uznanie i będzie stosowana przez nauczycieli języków obcych w szkołach polskich.

## Jak zmienia się rola nauczyciela na lekcji z dokumentem autentycznym wideo?

Zmiana roli nauczyciela najbardziej uwiadcza się na lekcji prowadzonej techniką bezpośredniego odbioru. Nauczyciel nieznający dokumentu autentycznego wideo, który ma opracowywać na lekcji, musi posiadać doskonałą orientację w aktualnych wydarzeniach kulturalnych, społecznych i politycznych, aby mógł je rozszerzyć, skomentować czy podać dodatkowe informacje, gdy zajdzie taka potrzeba. Powinien również znać podstawowe stałe elementy poszczególnych programów telewizyjnych: sposób przedstawiania informacji, rolę prezentera itp. co Michel Morel nazywa „kulturą telewizyjną”. Jest ona konieczna do formułowania trafnych hipotez dotyczących nieznanego dokumentu. Nie mniej ważną umiejętnością, którą powinien posiadać nauczyciel, jest perfekcyjne opanowanie obsługi technicznej stosowanych na lekcji pomocy. Umiejętność ta dotyczy oczywiście nie tylko nauczyciela pro-

wadzącego lekcję techniką bezpośredniego odbioru.

Na lekcji z dokumentem autentycznym wideo tworzy się nowy typ relacji między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel nie jest już centrum uwagi. Razem z uczniami ogląda dokument, ale nie przekazuje swojej wiedzy *ex cathedra*. Uczestniczy w grupowej pracy uczniów jako osoba z konkretną wiedzą i umiejętnościami, gotową udzielić dodatkowych informacji na ich prośbę.

Niektórzy dydaktycy znajdują, być może, negatywne strony nowej roli nauczyciela i uznają jej ewolucję za zbędną. Jednak przy coraz większej dostępności do różnych źródeł informacji (np. Internet), nauczyciel nie może już być nieomylną wyrocznią, ale przewodnikiem i mediatorem.



## Wnioski

Biorąc pod uwagę wszechobecność mediów w naszym życiu, łatwy dostęp do różnorodnych stacji telewizyjnych, dzięki satelitom i kablowi, należy sądzić, że dydaktyczne kasety wideo ustąpią miejsca dokumentom autentycznym. Dlatego też, według Thierry Lancien (*Le Français dans le Monde, Recherches et applications juillet 1994, Médias, faits et effets, Presentation*) nauczyciel języków obcych powinien koncentrować się nie na „obróbce dydaktycznej” dokumentów autentycznych, ale na przygotowaniu uczniów do ich odbioru. Aby jednak osiągnąć ten cel, należy najpierw wyszkolić nauczycieli w krytycznym odbiorze języka mediów. Jest to konieczne również ze względu na podstawy programowe, które jako jedną z dziedzin kształcenia wymieniają edukację medialną uczniów.

## Bibliografia :

- Thierry Lancien (1994), „Média, faits et effets”, *Le Français dans le Monde*, juillet.
- Sophie Moirand, *Des traces de didacticité dans les discours des médias*
- Frederic Lambert, *Images langues étrangères*
- Alex Cormanski, *Mise en scène, mise en sens. Approche contrastive de publicités américaines et françaises.*
- Michel Morel, *Plaidoyer pour le direct*
- Jean-Louis Malandain, *L'irruption des médias dans la classe*
- Carmen Compte *Professeur cherche document authentique vidéo* (styczeń 1998)

## Wykorzystanie wideoklipów w nauczaniu języków obcych

Praca przedstawia propozycję wykorzystania wideoklipów<sup>1)</sup> w procesie nauczania języka obcego w szkole. Po pierwszej części, omawiającej fenomen wideoklipów i ich rolę w dzisiejszej, młodzieżowej kulturze, w drugiej przedstawiam zadania i funkcje wideoklipu w dydaktyce języka obcego. W trzeciej części zaprezentowane są praktyczne aspekty zastosowania wideoklipów w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka niemieckiego. W pracy omawiam również wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów germanistyki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Czynnikami, które skłaniają do zajęcia się tą problematyką są: powszechna dostępność wideoklipów poprzez telewizję satelitarną i kablową, standardowe już wyposażenie szkół w sprzęt audiowizualny, możliwość pozyskania poprzez Internet tekstu piosenki i wreszcie bardzo duża atrakcyjność wideoklipu dla młodzieży. O randze zagadnienia świadczy fakt, że przeciętny młody człowiek spędza przed tak zwaną „telewizją muzyczną” średnio godzinę dziennie. Pedagodzy zajmujący się pedagogiką medialną zwracają uwagę, że żadne wcześniejsze pokolenie nie słuchało codziennie tak dużo muzyki jak obecne<sup>2)</sup>. Programy muzyczne prezentowane przez radio lub telewizję stały się integralną częścią codziennej rzeczywistości współczesnej młodzieży<sup>3)</sup>. Stąd wynika konieczność opracowania metod wykorzystania potencjału programów muzycznych w nauczaniu języków obcych.



### Wideoklip jako element kultury młodzieżowej

Wideoklip (teledysk) to krótka forma filmowa, powstała na bazie utworu muzycznego,

której celem jest promocja wykonawcy i jego utworów. Chociaż nie można wielu wideoklipom odmówić walorów artystycznych i ciekawych pomysłów realizatorskich, to należy pamiętać, że jego główny cel jest czysto komercyjny i stanowi pewną formę reklamy. Z tego faktu wynika atrakcyjność wizualna wideoklipów i dopasowanie do aktualnych gustów odbiorców.

Największym źródłem teledysków są obcojęzyczne kanały muzyczne, które są najczęściej oglądanymi kanałami wśród młodzieży. Pomimo niebagatelnej roli, jaką odgrywają w kształtowaniu zainteresowań młodych ludzi, literatura na temat możliwości wykorzystania ich w procesie kształcenia, w tym przede wszystkim w nauczaniu języków obcych, jest bardzo uboga. Wszystkie kanały muzyczne dostępne drogą satelitarną lub poprzez telewizję kablową na terenie Polski (m.in. VIVA, VIVA2, MTV) mają podobną strukturę. Na program składają się wideoklipy, wywiady z wykonawcami i programy o charakterze interaktywnym, w których mogą aktywnie uczestniczyć widzowie poprzez telefon lub Internet. Ciekawym rysem programów jest daleko idąca wielojęzyczność. W jednej audycji funkcjonują równoległe język angielski z niemieckim lub francuskim.

Należy pamiętać, że teledyski kierowane są w pierwszym rzędzie do osób młodych. Sposób ich realizacji i prezentacji uwzględnia więc zainteresowania, oczekiwania i specyfikę tej grupy. Telewizję muzyczną najczęściej oglądają osoby w wieku od 14 do 29 lat. Na przykład w Niemczech kanał VIVA ogląda codziennie 38,1% 14-19-latków i 31,4% 20-29-latków<sup>3)</sup>. Estetyka wideoklipu przemawia do wyobraźni, pobudza zmysły i emocje. Może stanowić impuls do refleksji i dyskusji. Czasami forma teledysku znacznie odbiega od powsze-

<sup>1)</sup> Pisownia zgodnie ze *Słownikiem wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego wydanym przez Wiedzę Powszechną w 1996 roku.

<sup>2)</sup> Maier W. (1998), *Grundkurs Medienpädagogik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Basel: Beltz Pädagogik.

<sup>3)</sup> VIVA in der AWA'99 (1999), wyniki badań marketingowych dla potrzeb kanału muzycznego VIVA, Köln.

chnie przyjętych kanonów, a nierzadko oparta jest na prowokacji artystycznej.

Ponieważ, jak wykazują badania, materiał obcojęzyczny wykorzystywany w nauczaniu języka obcego powinien być silnie związany z wrażliwością emocjonalną i zdolnością przeżywania uczącego się, wydaje się pożądanym rozpatrzenie możliwości wykorzystania teledysku jako materiału dydaktycznego<sup>4)</sup>.

## Charakterystyka wideoklipu jako materiału dydaktycznego

Wideoklipy stanowią doskonałe narzędzie metodyczne przyczyniające się do urozmaicenia, uatrakcyjnienia i podniesienia efektywności nauki języka obcego w szkole. Zastosowanie teledysków w procesie nauki może korzystnie wpłynąć na zmianę nastawienia i wzrost motywacji uczniów. Już sama prezentacja wideoklipu jest dla młodzieży tak zajmująca, że ogląda go nawet wtedy, gdy nie rozumie całkowicie zawartego w nim materiału leksykalnego.

Przy doborze teledysku do nauczania języka obcego najistotniejszą rolę odgrywa jego aspekt językowy. Wybierając odpowiedni wideoklip należy ocenić przydatność zawartego w nim materiału gramatyczno-leksykalnego w realizacji wytyczonych celów dydaktycznych. Należy pamiętać, że tekst w nauce języka obcego ma dostarczać uczącemu się wiadomości językowych, gramatycznych a także i kulturoznawczych, oraz ma tworzyć podstawę i impuls do nawiązywania konwersacji, dialogu i prowadzenia dyskusji na poruszane w nim tematy. Większość wideoklipów porusza tematy bardzo bliskie młodzieży, odnoszące się do ich sfery emocjonalnej. Rzadziej pojawiają się tematy społeczne i polityczne.

Praca z wideoklipem na lekcji języka obcego może stać się dla młodzieży pewną przygodą z językiem, okazją do uczenia się języka w trochę inny, bardziej innowacyjny, alternatywny i przez to bardziej atrakcyjny sposób. Taka forma nauki pobudza zainteresowania uczniów, bawi, przekazuje informacje i wre-

szcze, co najważniejsze w długotrwałym procesie dydaktycznym przeciwdziała monotonii. Należy przy tym zauważyć, że praca z teledyskami nie może oznaczać całkowitej rezygnacji z tradycyjnych form ćwiczeń i narzędzi dydaktycznych, jedynie jej urozmaicenie i wzbogacenie o nowe elementy.

Istotnym argumentem przemawiającym za wykorzystaniem teledysków na lekcji języka obcego jest możliwość bezpośredniego zetknięcia się ucznia z językiem naturalnym, nieuproszczonym i nieprzetworzonym. Świadomość, że prezentowany materiał jest oryginalny i autentyczny może rozbudzić u ucznia chęć intensywniejszego zajęcia się nim oraz stać się dodatkową zachętą do słownej interakcji lub produkcji tekstów pisemnych. Zrozumienie oryginalnego tekstu piosenki może dać uczniom poczucie własnej satysfakcji, pobudzić ich zainteresowanie oraz podnieść ich motywację do dalszego poznawania języka.

Warta omówienia wydaje się również kwestia przydatności wideoklipu do rozwoju podstawowych umiejętności i sprawności językowych. Z przeprowadzonych przeze mnie eksperymentów wynika, że proponowany materiał nadaje się do rozwoju wszystkich sprawności językowych (mówienie, pisanie, czytanie, rozumienie ze słuchu). Jednocześnie może on być przydatny w rozszerzaniu słownictwa, ćwiczeniu poprawnej wymowy jak i w utrwaleniu struktur gramatycznych.

Niemalże znaczenie w pracy z utworami muzycznymi prezentowanymi na wideo mogą odgrywać elementy artystyczne (obraz, dźwięk). Stanowią one impulsy, które działając na słuch i wzrok uczącego się mogą wywołać u niego określone reakcje językowe. Odebrane wrażenia akustyczne i wizualne mogą zostać przetworzone na różne formy języka. Mogą to być na przykład indywidualne i subiektywne refleksje w postaci tekstu pisanego lub mówionego<sup>5)</sup>. W celu skoncentrowania się wyłącznie na elementach artystycznych, przydatnym może się okazać teledysk obcojęzyczny, w którym nie chodziłoby jedynie o zrozumienie tekstu, lecz w pierwszym rzędzie o odbiór wrażeń czys-

<sup>4)</sup> Kozłowski A. (1992), *Z teorii i praktyki nauczania języków obcych*, Płock: NKJO Płock.

<sup>5)</sup> Hellwig K. (1997), *Sprachlich handeln – von Medium zu Medium. ProzeBorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik- „Texte“* (w:) *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht* (red. J. Iluk), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

to akustycznych. Uczniom, którzy uczą się na przykład języka angielskiego i niemieckiego można zaprezentować teledysk francuskojęzyczny. Kontakt z językiem obcym, dotąd uczniowi nieznanym, może stać się dodatkowym impulsem pobudzającym wyobraźnię i zmuszającym uczniów do twórczego i samodzielnego myślenia w procesie rozwijania sprawności np. pisanie.

Do wymienionych już zalet stosowania wideoklipów w nauczaniu języka obcego należałoby dodać jeszcze jedną jego pozytywną cechę, a mianowicie, możliwość zdobywania nowych doświadczeń interkulturowych. Obcojęzyczne teledyski stanowią wyraz innego i niezrędko obcego nam sposobu myślenia, zachowania czy też mówienia. Praca z wideoklipami może stać się więc bodźcem do dokonania refleksji nad własną i obcą kulturą. W poruszanej przez teledyski tematyce znajdują często swoje odbicie takie problemy jak bezrobocie, narkotyki, przestępczość itp. Biorąc pod uwagę omawiane aspekty można więc chyba zaryzykować stwierdzenie, że wideoklipy stanowią określone źródło wiedzy realio- i kulturoznawczej.



### **Przykłady wykorzystania wideoklipów na lekcji języka obcego**

Jak już wspomniałam wideoklipy mogą stanowić odpowiedni materiał dydaktyczny służący do rozwijania poszczególnych sprawności, jak i do ćwiczenia takich aspektów języka jak słownictwo, wymowa czy gramatyka. Wachlarz możliwych form pracy z wideoklipami jest w zasadzie nieograniczony. Zamieszczone poniżej techniki stanowią jedynie propozycje dydaktyzacji omawianego medium. Jako cechę pozytywną zamieszczonych technik należy uznać możliwość rozwijania i doskonalenia w jednym ćwiczeniu kilku sprawności i podsprawności jednocześnie (np. rozumienie ze słuchu + pisanie + słownictwo).

Proponowane techniki są następujące:

► Uczniowie otrzymują zadanie zanotowania wszystkich słów, które usłyszeli w danej piosence. W zależności od stopnia trudności tekstu i zaawansowania grupy polecenie to może zostać bardziej uszczegółowione, np. uczniowie

otrzymują listę słów, na której powinni zaznaczyć te słowa, które usłyszeli w prezentowanej piosence.

► Inną techniką pracy może być słuchanie piosenki i uzupełnianie opuszczonych, najczęściej jednowyrazowych luk w tekście. Zabawną wersją tej techniki może być błędne wypełnienie luk przez nauczyciela i zalecenie uczniom wykrycie i poprawienie błędów w trakcie słuchania. Proponowane ćwiczenie może zostać zakończone wspólnym wykonaniem prezentowanej piosenki. Duże znaczenie ma przy tym fakt, że refren piosenki jest najczęściej kilka razy powtórzony, co może korzystnie wpływać na automatyczne utrwalenie np. poznanej leksyki czy też struktur gramatycznych.

► Następną wartą polecenia techniką jest układowanie w prawidłowej kolejności poprzerastawianych zwrotek, wersów lub poszczególnych słów w tekście. Słuchając piosenki uczniowie poprawiają błędy. Taka forma pracy podobnie jak dwie pierwsze może służyć, między innymi, doskonaleniu wymowy, rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu jak i rozszerzeniu słownictwa. W zależności od stopnia trudności tekstu techniki te możemy stosować zarówno w grupach początkujących jak i zaawansowanych.

► Odrębną grupę form pracy z wideoklipami stanowią te, które służą rozwijaniu sprawności pisanie. Interesującą i godną polecenia techniką jest na przykład, zalecenie uczniom dopisania dodatkowej zwrotki piosenki. Zadanie to pobudza wyobraźnię uczącego się oraz zmusza go do twórczej i samodzielnej pracy.

► Podobną techniką mającą na celu rozwinięcie sprawności pisanie może być uzupełnianie tekstu piosenki własnymi, ciekawymi pomysłami, w miejsce brakujących wyrazów lub zdań. Po wykonaniu zadaniu uczniowie słuchają piosenki w celu porównania swoich pomysłów z oryginalnym tekstem. Dodatkowym walorem omawianej techniki może być możliwość utrwalenia słownictwa i struktur gramatycznych. Na przykład:

''Unsterblich'' (Die Toten Hosen)

*Ich will mit Dir für immer leben, wenigstens in dieser einer Nacht.*

*Lass uns jetzt keine Fragen stellen, weil .....*

*Mit dir hab' ich dieses Gefühl, dass .....*

*Egal, was ....., ich weiß, dass wir unsterblich sind.*

Jak sobie radzą z takim zadaniem uczniowie? Oto pomysły jednego z nich: (\*Tekst nie jest poprawiony):

*Ich will mit Dir für immer leben, wenigstens in dieser einer Nacht.*

*Lass uns jetzt keine Fragen stellen, weil wir uns so gut verstehen*

*Mit dir hab' ich dieses Gefühl, dass wir unsterblich sind*

*Egal, was machen wir oder wo sind wir, ich weiß, dass wir unsterblich sind.*

Powyższe techniki prac z wideoklipami ograniczały się w zasadzie do pracy z tekstem, a obudowa audialna i wizualna stanowiły jedynie ciekawy element wspomagający naukę i motywujący ucznia. Inną, nie mniej jednak ciekawą grupę technik stanowią te, które wykorzystują dźwięk i obraz prezentowanego teledysku.

► Jedną z form pracy może być wspomniana już wcześniej technika wykorzystania dźwięku w celu wywołania u uczących określonych reakcji językowych, których produktem końcowym może być indywidualny i oryginalny tekst (wiersz, list, opowiadanie itp.) Przeprowadzone badania pokazują jak różnorodne mogą być reakcje na określony typ muzyki.

Podobne ćwiczenie można również przeprowadzić wykorzystując sam obraz po wyłączeniu ścieżki dźwiękowej. Uczniowie mogą wówczas wypowiedzieć się na temat odebranego przekazu wizualnego i spróbować go zinterpretować.

► Obraz może posłużyć również do opisu sytuacji lub postaci pojawiających się w teledysku. Inną odmianą tej techniki jest zalecenie uczniom dopisania scenariusza do prezentowanego wideoklipu lub też wymyślenie nowego.

► Praca z omawianym medium może stać się wreszcie dodatkowym impulsem, materiałem i tematem do nawiązywania i prowadzenia konwersacji.

Jak widać z powyższego zestawienia wideoklip umożliwia stosowanie wielu atrakcyj-

nych i ciekawych technik, które mogą stanowić pewnego rodzaju alternatywę w stosunku do tradycyjnych i często monotonna ćwiczeń przeznaczonych do rozwoju poszczególnych sprawności językowych.



## Podsumowanie

Wykorzystanie elementów muzycznych na lekcjach języka obcego jest znaną już od wielu lat techniką<sup>9)</sup>. Umożliwia ona pracę nad językiem bez stresu, w atmosferze odprężenia, a jednocześnie odwołując się do podświadomości uczącego się, powoduje przełamanie barier i zahamowań. W artykule przedstawiłam zalety pracy z wideoklipem, który oprócz elementów muzycznych, zawiera sprzężony z muzyką obraz i stwarza niekonwencjonalne możliwości organizacji pracy na lekcjach języka obcego. Zwróciłam uwagę na kulturowy charakter teledysku i duże możliwości, jakie stwarza dydaktyzacja tego medium w przyszłości.

## Bibliografia:

- Maier W. (1998), *Grundkurs Medienpädagogik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Basel: Beltz Pädagogik.
- VIVA in der AWA'99 (1999), wyniki badań marketingowych dla potrzeb kanału muzycznego VIVA, Köln.
- Kozłowski A. (1992), *Z teorii i praktyki nauczania języków obcych*, Płock: NKJO Płock.
- Hellwig K. (1997), *Sprachlich handeln – von Medium zu Medium. Prozeßorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik- „Texte“* (w:) *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht* (red. J. Iluk), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Merkert R. (1992), *Medien und Erziehung, Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Großkopf S. (1996), *Alternatives Lehren und Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (w:) 20 Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg* (red. House J.), Hamburg. (czerwiec 2000)

<sup>9)</sup> Merkert R. (1992), *Medien und Erziehung, Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Großkopf S. (1996), *Alternatives Lehren und Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (w:) 20 Jahre Sprachlehrforschung am Zentrale Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg* (red. House J.), Hamburg.



Grażyna Kornet  
Warszawa, MEN

## **Nauczanie języków obcych w publicznych szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych**

(stan prawny na dzień 15 stycznia 2001 r.)

▼ **I.** Opis celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści, osiągnięć uczniów w zakresie nauczania języków obcych na poszczególnych etapach kształcenia zawarte jest rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (Dz.U. Nr 14, poz. 129, z późn. zm.).

Celem/ami edukacyjnym/i w nauczaniu języka obcego:

**1)** w sześcioletniej szkole podstawowej w II etapie edukacyjnym obejmującym klasy IV-VI jest osiągnięcie przez uczniów poziomu opanowania języka zapewniającego minimum komunikacji językowej,

**2)** w gimnazjum są:

▶ osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową,

▶ lepsze poznanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego,

**3)** w szkołach ponadpodstawowych, funkcjonujących według starego ustroju szkolnego, są:

▶ osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową we wszystkich sytuacjach życia codziennego,

▶ lepsze poznanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego w celu interpretowania opisanych wydarzeń kulturowych w porównaniu z własną kulturą,

▶ umiejętność właściwego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z cudzoziemcami dzięki świadomości istnienia różnic kulturowych.

W liceum ogólnokształcącym może być realizowany przedmiot „język łańciski i kultura antyczna” odbywający się w ścisłej korelacji z innymi przedmiotami. Traktowany jest jako przedmiot propedeutyczny i pomocniczy nie tylko dla przedmiotów humanistycznych, lecz także dla matematyczno-przyrodniczych i nauk społecznych.

▼ **II.** Od dnia 1 września 1999 r. niepełnosprawni uczniowie szkół specjalnych, począwszy od II etapu edukacyjnego, tj. od klasy IV sześcioletniej szkoły podstawowej specjalnej, uczą się jednego języka obcego, z wyjątkiem uczniów:

▶ z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym,

▶ niesłyszących i słabo słyszących, niewidomych i słabo widzących, autystycznych – jednocześnie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym,

W przypadku realizacji w roku szkolnym 2000/2001 ramowego planu nauczania:

**1.** dla klasy VI sześcioletniej szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów:

▶ z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,

▶ autystycznych,

▶ głucho-niewidomych,

▶ niesłyszących,

2. dla klasy VI sześciolletniej szkoły podstawowej specjalnej – przysposabiającej do pracy zawodowej dla uczniów:

► z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niesłyszących i słabo słyszących, niewidomych i słabo widzących,

*uczniowie ci nie uczą się języka obcego.*

Nie jest również realizowana nauka języka obcego w zasadniczej szkole zawodowej dla uczniów:

► z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz dla uczniów z pozostałymi rodzajami niepełnosprawności jednocześnie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (klasy – oddziały wielozawodowe),

► niesłyszących i słabo słyszących,

► z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz dla uczniów z pozostałymi rodzajami niepełnosprawności jednocześnie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,

*oraz w szkole przysposabiającej do pracy zawodowej dla uczniów głuchych.*

Tygodniowy obowiązujący wymiar godzin zajęć edukacyjnych, w tym godzin języka (języków) obcego (obcych) w poszczególnych typach publicznych szkół specjalnych, określają ramowe plany nauczania stanowiące załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 14, poz. 128, z późn. zm.).

Zgodnie z powyższymi przepisami:

► organ prowadzący szkołę może zwiększyć liczbę obowiązujących godzin zajęć edukacyjnych, w tym godzin języka obcego, do trzech godzin tygodniowo dla każdego oddziału w danym roku szkolnym,

**► godziny do dyspozycji dyrektora szkoły mogą być przeznaczone na zwiększenie liczby godzin zajęć edukacyjnych, w tym godzin języka obcego.**

Liczba godzin języka obcego w zasadniczej szkole zawodowej:

1. dla uczniów niewidomych, słabo widzących, niesłyszących i słabo słyszących klasy – oddziały wielozawodowe	2 godz. tygodniowo w klasie I	2 godz. tygodniowo w klasie II	2 godz. tygodniowo w klasie III
2. dla uczniów niewidomych i słabo widzących	2 godz. tygodniowo w klasie I	2 godz. tygodniowo w klasie II	2 godz. tygodniowo w klasie III

Liczba godzin języka obcego<sup>1)</sup> w ramowych planach nauczania dla publicznych sześciolletnich szkół podstawowych specjalnych w II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI) przedstawia się następująco:

1. Szkoła specjalna dla uczniów niepełnosprawnych w normie intelektualnej	8 godz. tygodniowo w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>
2. Szkoła specjalna dla uczniów ze złożonymi niepełnosprawnościami lub autyzmem	6 godz. tygodniowo w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>
3. Szkoła specjalna dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	8 godz. tygodniowo w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>
4. Klasa VI szkoły specjalnej dla uczniów niewidomych w normie intelektualnej	2 godz. tygodniowo w VI klasie
5. Klasa VI szkoły specjalnej dla uczniów słabo widzących	3 godz. tygodniowo w VI klasie
6. Klasa VI szkoły specjalnej dla uczniów niewidomych z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	3 godz. tygodniowo w VI klasie
7. Klasa VI szkoły specjalnej dla uczniów słabo słyszących	2 godz. tygodniowo w VI klasie

Liczba godzin języka obcego<sup>1)</sup> w ramowych planach nauczania dla publicznych gimnazjów specjalnych przedstawia się następująco:

1. Gimnazjum specjalne dla uczniów niepełnosprawnych w normie intelektualnej	9 godz. w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>
2. Gimnazjum specjalne dla uczniów ze złożonymi niepełnosprawnościami lub autyzmem	9 godz. tygodniowo w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>
3. Gimnazjum specjalne dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	6 godz. tygodniowo w ciągu trzech lat <sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> jeżeli rodzaj niepełnosprawności uniemożliwia realizację zajęć – godziny te przechodzą do dyspozycji dyrektora szkoły.

<sup>2)</sup> na realizację zajęć edukacyjnych wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Liczba godzin języka obcego w średniej szkole zawodowej – technikum, liceum dla uczniów niewidomych i słabo widzących, niesłyszących i słabo słyszących – po szkole zasad-

niczej wynosi po 2 godz. tygodniowo w klasie I, II III<sup>3)</sup>

Liczba godzin języka obcego w średniej szkole zawodowej:

1. technikum, liceum dla uczniów niesłyszących i słabo słyszących	1 godz. tyg. w kl. I	1 godz. tyg. w kl. II	1 godz. tyg. w kl. III	1 godz. tyg. w kl. IV	1 godz. tyg. w kl. V
2. technikum, liceum dla uczniów niewidomych i słabo widzących	2 godz. tyg. w kl. I	2 godz. tyg. w kl. II	2 godz. tyg. w kl. III	2 godz. tyg. w kl. IV	2 godz. tyg. w kl. V
3. liceum dla uczniów niesłyszących i słabo słyszących	1 godz. tyg. w kl. I	1 godz. tyg. w kl. II	1 godz. tyg. w kl. III	1 godz. tyg. w kl. IV	×
4. liceum dla uczniów niewidomych i słabo widzących	2 godz. tyg. w kl. I	2 godz. tyg. w kl. II	2 godz. tyg. w kl. III	2 godz. tyg. w kl. IV	×
5. szkoła policealna dla uczniów niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, słabo słyszących, przewlekłe chorych i niepełnosprawnych ruchowo	2 godz. tyg. w semestrze I	2 godz. tyg. w semestrze II	2 godz. tyg. w semestrze III	2 godz. tyg. w semestrze IV	×

Oddział w szkole specjalnej na zajęciach z języków obcych obowiązkowo jest dzielony na grupy. Grupa powinna liczyć nie mniej niż 5 uczniów – na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie ramowych statutów publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz.U. Nr 14, poz. 131, z późn. zm.).

**W ramowych planach nauczania dla sześciolletniej szkoły podstawowej specjalnej (II etap edukacyjny) oraz gimnazjum specjalnego niepokojąco często pojawia się przy przedmiocie język obcy zapis „jeżeli rodzaj niepełnosprawności uniemożliwia realizację zajęć – godziny te przechodzą do dyspozycji dyrektora szkoły”.**

Może on powodować zbyt częstą i łatwą rezygnację z uczenia języków obcych.

▼ **III.** W ośmioklasowej szkole podstawowej specjalnej, począwszy od klasy V języka obcego uczyły się jedynie dzieci:

- ▶ słabo słyszące – w liczbie 2 godzin tygodniowo,
- ▶ niewidome – w liczbie 2 godzin tygodniowo,
- ▶ słabo widzące – w liczbie 3 godzin tygodniowo (na podstawie przepisów zarządzenia Nr 9 z dnia 7 czerwca 1996 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych specjalnych szkołach podstawowych oraz zasadniczych i średnich zawodowych (Dz.Ur. Nr 5, poz. 21).

▼ **IV.** Komitet Ministrów Rady Europy decyzją z dnia 19 stycznia 1999 r. ogłosił rok 2001 *Europejskim Rokiem Języków*.



*Année européenne des langues 2001*  
*European Year of Languages 2001*

Dla polskiego szkolnictwa specjalnego *Europejski Rok Języków 2001* będzie miał znaczenie ze względu na:

- ▶ podjęcie działań prowadzących do obowiązkowego nauczania języka obcego w szkole podstawowej (II etap edukacyjny) i gimnazjum dla dzieci z określonym rodzajem i stopniem niepełnosprawności,
- ▶ inicjowanie tworzenia programów nauczania języków obcych uczniów niepełnosprawnych,
- ▶ nawiązanie współpracy z uczelniami wyższymi, wyróżniającymi się nauczycielami języków obcych, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kuratorium Oświaty w celu tworzenia metodyki nauczania języków obcych uczniów niepełnosprawnych,
- ▶ doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli języków obcych w zreformowanej szkole specjalnej.

<sup>3)</sup> w szkołach dla niesłyszących i słabo słyszących język obcy może być realizowany jako przedmiot nadobowiązkowy.



Departament Profilaktyki Społecznej i Kształcenia Specjalnego planuje przygotowanie w maju 2001 r. dwudniowej konferencji nt. „Nauczania języków obcych uczniów niepełnosprawnych” oraz opracuje ankietę skierowaną do kuratorów oświaty, mającą na celu **zbada-  
nie** realizacji ramowych planów nauczania w szkołach specjalnych wszystkich typów w zakresie nauczania języków obcych oraz **wy-  
tonienie** przez pełnomocników do upowszechniania nauczania języków obcych w KO i wizy-

tatorów ds. kształcenia specjalnego w KO liderów, wysokiej klasy specjalistów w dziedzinie nauczania języka obcego na terenie województwa. Od 2002 roku język obcy nowożytny stanie się obowiązkowym przedmiotem maturalnym dla absolwentów obecnych liceów i czteroletnich szkół zawodowych oraz absolwentów przyszłych liceów profilowanych, którzy podejmą decyzję o przystąpieniu do egzaminu maturalnego.

(luty 2001)

*Agnieszka Dybowska  
Warszawa, MEN*

---

## O nauczaniu w klasach dwujęzycznych

Jedną z form nauki języków obcych stosowaną w Polsce stanowi formuła nauczania dwujęzycznego. Oddziały klas nauczania dwujęzycznego prowadzone są w publicznych liceach ogólnokształcących od roku szkolnego 1991/92, a wprowadzona reforma systemu oświatowego umożliwiła upowszechnianie tej formuły kształcenia od klasy pierwszej gimnazjum.

Nauczanie dwujęzyczne polega na tym, że oprócz nauki języka obcego, w klasach dwujęzycznych prowadzi się nauczanie wybranych przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego dwujęzycznie tj. w języku polskim i w języku obcym, będącym drugim językiem nauczania.

Funkcjonowanie klas dwujęzycznych regulują następujące przepisy prawa.

► § 8 Ramowego statutu publicznego gimnazjum stanowiącego załącznik Nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych statutów publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz. U. Nr 14, poz. 131, z późn. zm.).

► § 20 Ramowego statutu szkoły publicznej stanowiącego załącznik do zarządzenia Nr 14 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży (Dz. Urz. MEN Nr 4, poz. 18).

► Ramowy plan nauczania dla liceum ogólnokształcącego z oddziałami klas dwujęzycznych stanowiący załącznik Nr 6 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego

1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 14, poz. 128), z późn. zm.).

► § 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 14, poz. 128, z późn. zm.).

► § 3 ust. 3 pkt. 1d Regulaminu egzaminu dojrzałości stanowiącego załącznik do zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 1991 r. w sprawie zasad przeprowadzania egzaminu dojrzałości (Dz. Urz. MEN Nr 7, poz. 35 z późn. zm.).

► Art. 62 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

► § 6 ust. 4 oraz § 17 ust. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. Nr 14, poz. 132).

► Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/98 i 1998/99 – oraz warunków wydawania zaświadczenia władz francuskich o poziomie znajomości języka francuskiego absolwentom tych szkół, którzy zdali wymagane egzaminy z dnia 12 stycznia

1998 r. wraz Aneksem z dnia 9 grudnia 1999 r. przedłużającym ważność porozumienia na lata szkolne 1999/2000 i 2000/2001.

► Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Kultury Hiszpanii w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w liceach ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, organizacji egzaminu dojrzałości dla absolwentów tych klas oraz określenia warunków niezbędnych dla nadania im przez Ministerstwo Edukacji i Kultury Hiszpanii Titulo de Bachiller z dnia 6 maja 1997 r.

Do klas dwujęzycznych liceów ogólnokształcących przyjmuje się uczniów, którzy znają język obcy będący drugim językiem nauczania lub organizuje się klasę wstępną, w której naucza się języka obcego w wymiarze 18–20 godzin tygodniowo. Tak więc, w klasie wstępnej uczniowie mają możliwość opanowania języka obcego na takim poziomie, by w klasach wyższych uczyć się przedmiotów kształcenia ogólnego dwujęzycznie.

Ramowy plan nauczania dla gimnazjum z oddziałami klas dwujęzycznych przewiduje 18 godzin w całym etapie edukacyjnym na nauczanie języka będącego drugim językiem nauczania.

Nauczanie dwujęzyczne można realizować w zakresie wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z wyjątkiem języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego, a proporcje zajęć prowadzonych z danego przedmiotu w języku polskim i obcym ustala nauczyciel przedmiotu.

W klasach dwujęzycznych programy nauczania powinny być poszerzone o współczesne zagadnienia społeczne i ekonomiczne krajów danego obszaru językowego, a także wzbogaczone o zakresy wiedzy z historii i kultury tych krajów.

Absolwenci klas dwujęzycznych liceów ogólnokształcących mogą zdawać ustny egzamin maturalny z matematyki, fizyki z astronomią, biologii z higieną i ochroną środowiska, chemii, historii, geografii – do wyboru przez abiturienta – w danym języku nauczania. W przypadku klas dwujęzycznych z językiem francuskim i hiszpańskim kwestię egzaminów maturalnych regulują także zawarte umowy międzynarodowe. Aktualnie trwają prace nad dostosowaniem egzaminów maturalnych w kla-

sach dwujęzycznych do nowych przepisów dotyczących egzaminów maturalnych.

W publicznych liceach ogólnokształcących prowadzone są oddziały klas dwujęzycznych z następującymi językami:

- język francuski – 8 liceów ogólnokształcących,
- język hiszpański – 2 licea ogólnokształcące,
- język niemiecki – 17 liceów ogólnokształcących,
- język angielski – 18 liceów ogólnokształcących.
- język włoski – 1 liceum ogólnokształcące.

W minionym roku szkolnym zorganizowano również klasy dwujęzyczne w gimnazjach. Wiele liceów z klasami dwujęzycznymi rozpoczęło współpracę z tymi gimnazjami, by w przyszłości, kiedy staną się liceami profilowanymi, zapewnić sobie kandydatów do klas dwujęzycznych.

Zorganizowanie nauczania dwujęzycznego uzyskało duże zainteresowanie uczniów i rodziców. Świadczy o tym corocznie liczba kandydatów ubiegających się o przyjęcie do klas dwujęzycznych.

Wprowadzona reforma systemu edukacji rozszerza możliwość nauczania dwujęzycznego, bowiem oddziały klas dwujęzycznych mogą być prowadzone również w gimnazjach. Zachowana jest zasada równości szans edukacyjnych w dostępie do tej organizacji kształcenia.

Nauczanie dwujęzyczne może być także jedną z form realizowania takich aspiracji edukacyjnych, jak rozwijanie indywidualnych możliwości, uzdolnień i zainteresowań uczniów.

W wielu krajach Europy prowadzone jest nauczanie dwujęzyczne. Jeśli chodzi o zakres tego nauczania to jest on bardzo różnorodny. Spore tradycje w tym zakresie ma np. Finlandia, która współpracuje ze szkołami rosyjskimi. Wśród szkół dwujęzycznych są takie, w których poznaje się jedynie utwory ludowe innego państwa, jak również i takie, które przygotowują do studiów wyższych w partnerskim państwie.

Mówiąc o doświadczeniach zagranicznych nie można pominąć krajów skandynawskich, w których ze względu na sytuację historyczną i społeczną w szkołach, konieczne jest nauczanie kilku języków np. szwedzkiego i fińskiego czy fińskiego i języka Lapończyków.

Trzeba jednak przyznać, że na tle krajów europejskich Polska może poszczycić się sporymi osiągnięciami, jeśli chodzi o nauczanie dwujęzyczne.

(luty 2001)

## Matura w 2003 roku dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim – struktura i forma egzaminu

W 2003 roku absolwenci klas dwujęzycznych z językiem francuskim w liceach ogólnokształcących przystąpią po raz pierwszy do nowej matury w części wewnętrznej i zewnętrznej egzaminu. Matura przeprowadzana przez odpowiednio przygotowanych egzaminatorów, według jednolitych, obowiązujących dla klas dwujęzycznych w całym kraju standardów wymagań oraz arkuszy egzaminacyjnych, umożliwi zobiektywizowaną i porównywalną ocenę osiągnięć maturzystów po pięcioletniej nauce w klasach dwujęzycznych. Absolwenci tych klas będą zdawać język francuski, będący dla nich drugim językiem nauczania, jako przedmiot obowiązkowy lub jako przedmiot wybrany. Należy pamiętać, że oprócz egzaminu z języka, muszą oni zdawać również pozostałe, obowiązkowe przedmioty egzaminacyjne przewidziane dla wszystkich absolwentów szkół kończących się maturą oraz przedmioty do wyboru.

Zatem, w części wewnętrznej egzaminu maturalnego – ustnej, będą zdawać:

- ▶ *język polski* na jednym poziomie,
- ▶ *język francuski* na poziomie przewidzianym dla absolwentów klas dwujęzycznych jako język obowiązkowy lub przedmiot wybrany,
- ▶ ewentualnie *inny język obcy nowożytny*, jako przedmiot obowiązkowy, na wybranym przez siebie poziomie: podstawowym lub rozszerzonym. W takiej sytuacji język francuski powinien być przedmiotem wybranym przez absolwenta, ubiegającego się o uzyskanie certyfikatu rządu francuskiego poświadczającego znajomość języka na określonym poziomie oraz wpis na świadectwie dojrzałości o ukończeniu nauki w sekcji dwujęzycznej.

W części zewnętrznej egzaminu maturalnego – pisemnej, obowiązkowo będą zdawać z:

- ▶ *języka polskiego* na wybranym przez siebie poziomie, podstawowym lub rozszerzonym,
- ▶ *języka francuskiego* jako przedmiotu obowiązkowego lub wybranego na poziomie prze-

widzianym dla absolwentów klas dwujęzycznych,

- ▶ *matematyki* na zadeklarowanym poziomie, podstawowym w języku francuskim lub rozszerzonym w języku polskim po rozwiązaniu zadań z poziomu podstawowego w języku francuskim.

Ponadto będą musieli wybrać co najmniej jeden przedmiot z listy przedmiotów do wyboru nauczanych dwujęzycznie:

- ▶ z *przedmiotów humanistycznych (historia*, w tym część pierwszą egzaminu dwujęzycznie: w języku francuskim zadania dotyczące historii powszechnej i w języku polskim zadania dotyczące historii Polski, część drugą egzaminu w języku francuskim i część trzecią egzaminu w języku polskim),

- ▶ z *przedmiotów przyrodniczych (geografia, biologia, chemia, fizyka)* dwujęzycznie na jednym poziomie, część pierwszą egzaminu w języku francuskim i drugą w języku polskim,

- ▶ ewentualnie *innego języka obcego nowożytnego* jako przedmiotu obowiązkowego na wybranym przez siebie poziomie: podstawowym lub rozszerzonym, rozwiązując najpierw zadania z poziomu podstawowego, a następnie z poziomu rozszerzonego.

Dodatkowo uczeń ostatniej klasy dwujęzycznej może wybrać każdy inny przedmiot, do którego zostały opracowane *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, i który znajduje się na liście przedmiotów maturalnych np., historia sztuki, historia muzyki, wiedza o tańcu, psychologia, pedagogika. Przedmiot taki nie musi być nauczany dwujęzycznie i egzamin z niego odbywać się będzie w języku polskim. W trosce o rozwój indywidualny każdego ucznia tak pomyślane egzamin pozwoli mu wybrać te przedmioty, które będą ściśle wiązać się z wyborem dalszej edukacji, jak również będą wymagane przez wyższe uczelnie na określone kierunki i wydziały.

Arkusze egzaminacyjne będą opracowywane na podstawie polskich standardów eg-

zaminacyjnych, obowiązujących dla przedmiotów znajdujących się na liście przedmiotów maturalnych.

Przystępujący do matury, którzy zdadzą egzaminy z przedmiotów ustalonych obowiązującym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania oraz określone w *Porozumieniu między Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce*, otrzymają polskie świadectwo dojrzałości wystawione przez okręgową komisję egzaminacyjną oraz zaświadczenie władz francuskich stwierdzające określony poziom językowy i ukończenie nauki dwujęzycznej na poziomie szkoły średniej, zwane „*Attestation*”. Absolwenci, którzy nie będą uczyli się w klasach dwujęzycznych na poziomie średnim, będą mogli również przystąpić do egzaminu maturalnego dwujęzycznego po złożeniu takiej deklaracji u przewodniczącego szkolnego zespołu egzaminacyjnego w danej szkole.

Dotyczy to zarówno języka francuskiego, jak i przedmiotów ogólnokształcących przewidzianych do zdawania w sposób dwujęzyczny. Po zdaniu egzaminu z języka francuskiego na poziomie przewidzianym dla absolwentów klas dwujęzycznych otrzymają na świadectwie maturalnym informację o zdaniu tego egzaminu na tym poziomie z odpowiednio uzyskanym procentem punktów. W przypadku zdania egzaminu z języka francuskiego na poziomie przewidzianym dla klas dwujęzycznych oraz co najmniej jednego przedmiotu dwujęzycznie otrzymają świadectwo dojrzałości wystawione przez okręgową komisję egzaminacyjną z informacją o zdaniu egzaminów dwujęzycznych.

Szczególą uwagę chcę zwrócić na egzamin maturalny z języka francuskiego, zarówno w części wewnętrznej, jak i zewnętrznej, opracowany dla klas dwujęzycznych, który wyraźnie różni się od egzaminu na poziomie podstawowym lub rozszerzonym z tego języka. Struktura i forma tego egzaminu oraz sprawdzane umiejętności i wiadomości są całkowicie zgodne z koncepcją nauczania tego języka w klasach dwujęzycznych. Egzamin maturalny z języka francuskiego składa się z dwóch części, podobnie jak na poziomie podstawowym i rozszerzonym:

► *wewnętrznej – ustnej*, która będzie zdawana w szkole macierzystej ucznia i oceniana przez szkolny zespół egzaminacyjny,

► *zewnętrznej – pisemnej*, zdawanej również w szkole macierzystej ucznia, ale sprawdzanej i ocenianej przez egzaminatorów zewnętrznych, wpisanych do ewidencji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Celem egzaminu wewnętrznego jest sprawdzenie rozumienia przez absolwentów wszystkich typów tekstów kultury i dokumentów (tekst literacki, artykuł prasowy, ilustracja, diagram, komiks itp.), umiejętności ich analizowania oraz dyskusowania na tematy lub problemy w nich poruszone.

Zdający będzie losował zestaw zadań egzaminacyjnych i na zapoznanie się z nim oraz przygotowanie do dyskusji z egzaminatorem, będzie dysponował piętnastoma minutami. Egzamin będzie trwał około 20 minut, a w tym czasie nie przewiduje się przygotowywania do egzaminu przez drugiego zdającego. Zestawy zadań egzaminacyjnych będą składały się z dwóch dokumentów, z których jeden musi być tekstem literackim (fragmentem dzieła omawianego w procesie dydaktycznym) lub artykułem prasowym, drugi natomiast powinien być cytatem lub dokumentem ikonograficznym, które pełnią role stymulatorów, mających sprowokować zdającego do dyskusji na temat lub tematy w nich poruszone. Ponadto od zdającego oczekuje się głośnego odczytania wskazanego przez egzaminatora fragmentu tekstu i dokonania szczegółowej analizy pierwszego dokumentu oraz wykazania się umiejętnością dyskusowania. Za tę część egzaminu zdający może uzyskać maksymalnie 20 punktów. Aby zaliczyć część wewnętrzną egzaminu, zdający powinien uzyskać minimum 50% punktów, czyli 10.

Egzamin zewnętrzny będzie trwał 4 godziny i 30 minut i składa się z trzech części:

► część pierwsza egzaminu (arkusz I) dotyczy rozumienia ze słuchu i będzie trwać 30 minut. Celem egzaminu w tej części jest sprawdzenie umiejętności analizowania i przetwarzania usłyszanych informacji w kontekście cywilizacyjno-kulturowym;

► część druga (arkusz II) trwać będzie 120 minut. Sprawdza rozumienie oraz umiejętność analizowania przeczytanego tekstu argumentacyjnego i umiejętność napisania streszczenia wskazanego fragmentu tego tekstu;

► część trzecia (arkusz III) będzie trwać również 120 minut i sprawdza umiejętność pisania, to znaczy zredagowania tekstu argumentacyjnego na określony temat, inaczej mówiąc rozprawki.

Po każdej części egzaminu będzie następować trzydziestominutowa przerwa. Każda część egzaminu oceniana jest oddzielnie. Za rozwiązanie zadań z arkusza pierwszego zdający może otrzymać maksymalnie 20% całkowitej liczby

punktów, z arkusza drugiego 40% punktów, w tym 20% za rozumienie i analizę tekstu oraz 20% za napisanie streszczenia, natomiast za rozwiązanie zadania z arkusza trzeciego – napisanie tekstu argumentacyjnego zdający może otrzymać maksymalnie 40% całkowitej liczby punktów. Aby zdać egzamin zewnętrzny z języka francuskiego, zdający powinien uzyskać minimum 50% ogólnej liczby punktów, czyli 50.

## Schemat struktury egzaminu maturalnego dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim od 2003 roku

<b>Wewnętrzna część egzaminu</b> zdawana i oceniana w szkole <b>USTNA</b>	Przedmioty obowiązkowe	język polski	jeden poziom
		język francuski jako przedmiot obowiązkowy lub wybrany	<b>jeden poziom przewidziany dla klas dwujęzycznych</b>
		ewentualnie inny język obcy nowożytny jako przedmiot obowiązkowy	<b>poziom podstawowy</b> lub <b>rozszerzony</b> po rozwiązaniu zadań z poziomu podstawowego
<b>Zewnętrzna część egzaminu</b>  przeprowadzana w szkole a oceniana przez zewnętrznych egzaminatorów  <b>PISEMNA</b>	Przedmioty obowiązkowe	język polski	<b>poziom podstawowy</b> lub <b>poziom rozszerzony</b> po rozwiązaniu zadań z poziomu podstawowego
		matematyka	<b>poziom podstawowy</b> w języku francuskim lub <b>poziom rozszerzony</b> w języku polskim po rozwiązaniu zadań z poziomu podstawowego w języku francuskim
		język francuski jako przedmiot obowiązkowy lub wybrany	<b>jeden poziom przewidziany dla klas dwujęzycznych</b>
		ewentualnie inny język obcy nowożytny jako przedmiot obowiązkowy	<b>poziom podstawowy</b> lub <b>rozszerzony</b> po rozwiązaniu zadań z poziomu podstawowego
	<b>Przedmioty do wyboru minimum jeden nauczany dwujęzycznie</b>	humanistyczne: historia	<b>jeden poziom</b> , w tym zadania w arkuszu I dwujęzycznie (dotyczące historii powszechnej w języku francuskim, a historii Polski w języku polskim), zadania z arkusza II w języku francuskim, zadania z arkusza III w języku polskim
		przyrodnicze: geografia, biologia, chemia, fizyka	<b>jeden poziom</b> , zdawane dwujęzycznie, w tym zadania z arkusza I w języku francuskim, a zadania z arkusza II w języku polskim
		<b>Inne przedmioty do wyboru, dla których opracowano polskie Standardy wymagań egzaminacyjnych</b>	<b>przedmioty znajdujące się na liście przedmiotów maturalnych</b> , np. historia sztuki, historia muzyki, wiedza o tańcu, psychologia. <b>jeden poziom</b> , zdawane w języku polskim

(luty 2001)

# SZKOŁA PODSTAWOWA GIMNAZJUM



Beata Anna Szuszkiewicz  
Niechanowo

## Przedstawienie teatralne dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum

O tym, że dzieci w wieku szkolnym uwielbiają się bawić i brać udział w różnych grach, wiedzą wszyscy nauczyciele. O tym, że mini-sztuki teatralne na lekcjach języków obcych są metodycznie pożądane – również. Poprzez udział w spektaklu uczeń powtarza słownictwo, używa go w nowym, przez siebie osobiście przeżytym kontekście, integruje się z grupą a ponadto ma okazję wykazać się twórczością i inwencją (i to w myśl zasady: *mit Herz, Hand und Kopf lernen*) przed publicznością – rówieśnikami, rodzicami bądź też zaproszonymi gośćmi.

Zadaniem moim, jako nauczyciela i scenarzysty, było stworzenie sztuki adekwatnej do wieku, bogatej treściowo, przejrzystej, ale zawierającej znane uczniom słownictwo, wesołej i urozmaiconej piosenkami, które zawiera podręcznik (*Ping Pong 1 i 2*), lecz odpowiednio spreparowanymi. Ważnym aspektem było stworzenie ról dla wielu uczniów, tak, żeby duża ich grupa miała swój udział w przedstawieniu. *Czerwony Kapturek* to wersja nowoczesna, zainspirowana tekstem z ćwiczeń *Ping Pong 2: Ein modernes Märchen*.

### Rotkäppchen

*Regisseur:* Ich bin ein Theaterregisseur. Das ist meine Theatergruppe. Heute spielen wir „Rotkäppchen“. Das ist das Rotkäppchen, seine Mutter, der Wolf und die Jäger. O, die Person heisst Faxen. (Faxen jest wymyśloną, figlarną

postacią, która wkracza na scenę w niespodziewanych momentach)

*Erzähler 1:* Das ist ein kleines Mädchen. Es heisst Rotkäppchen. Das rote Käppchen hat das Mädchen von seiner Grossmutter bekommen.

*Faxen:* Das Käppchen ist rot wie Tomaten, denn die Mutter hat es immer in ARIEL gewaschen!

*Erzähler 2:* Die Grossmutter ist krank seit zwei Wochen. Das Rotkäppchen muss die Oma besuchen.

*Erzähler 1:* Sie geht zur Grossmutter jeden Tag und bringt immer etwas mit.

*Mutter:* Nimm, bitte, Apfel und Bananen mit! Ich habe auch einen Kuchen.

*Faxen:* Den Kuchen hat die Mutter aus Doktor Oetker und DELMA-Margarine gemacht.

*Mutter:* Nimm auch den KUBUS-Orangensaft!

*Erzähler 2:* Die Grossmutter wohnt in dem tiefen, dunklen Wald...

*Mutter:* Bleib auf dem Weg!

*Chor:* (singt) Jeden Tag zur Oma... (w podręczniku: *Jeden Tag zur Schule...*)

*Erzähler 1:* Aber auf dem Weg wartet der Wolf.

*Erzähler 2:* Er ist sehr nett und freundlich.

*Wolf:* Rotkäppchen, Rotkäppchen! Wohin gehst du?

*Rotkäppchen:* Ich gehe zur Oma. Sie ist krank und liegt im Bett.

*Wolf:* Was hast du denn da?

*Rotkäppchen:* Apfel und Bananen, einen Kuchen und Kubus-Orangensaft.

*Wolf:* Und wo wohnt deine Oma?

*Rotkäppchen:* 2 Kilometer davon.

*Wolf:* Dann nimm auch die Blumen für die Grossmutter mit!

*Hase 1:* Rotkäppchen spricht mit dem Wolf!

*Hase 2:* Sie hat keine Angst vor dem Wolf!

*Erzähler 1:* Der Wolf läuft zum Haus der Grossmutter.

*Hase 1:* Schade um die Grossmutter!

*Hase 2:* Schade um das Rotkäppchen!

*Wolf:* Guten Tag, Grossmutter! Entschuldigung, aber ich habe so einen Hunger!

*Erzähler 2:* Der Wolf frisst die Oma.

*Erzähler 1:* Das Mädchen ist schon da!

*Rotkäppchen:* Grossmutter, warum hast du so starke Arme?

*Wolf:* Weil ich sie mit Haustrainer trainiere!

*Rotkäppchen:* Grossmutter, warum hast du so lange Fingernägel?

*Wolf:* Weil ich sie immer mit Niveacreme pflege.

*Rotkäppchen:* Aber Grossmutter, warum hast du so grosse Zähne?

*Wolf:* Weil ich sie immer mit Colgatepaste putze.

*Erzähler 2:* Der Wolf frisst das Mädchen.

*Erzähler 1:* Dann schläft er im Bett und schnarcht laut.

*Erzähler 2:* Da kommen zwei Jäger vorbei.

*Erzähler 1:* Sie hören den Wolf und wundern sich sehr.

*Erzähler 2:* Sie gehen ins Haus.

*Jäger 1:* Och, das ist doch der Wolf!

*Jäger 2:* Wo ist die Grossmutter?

*Erzähler 1:* Sie schneiden dem Wolf den Bauch auf.

*Grossmutter und Rotkäppchen:* Endlich!

*Erzähler 2:* Alle sind glücklich. Sie sitzen zusammen, essen die Apfel und Bananen.

*Erzähler 1:* Den Kuchen essen sie auch und trinken den Wein.

*Faxen:* Rotkäppchen natürlich nicht! Es ist noch nicht 18 Jahre alt!

Scenariusz „*Tristana i Izolda*“ opracowałam po przeczytaniu tejże powieści. 10 grudnia 1999 roku w Poznaniu, w Szkole Podstawowej nr 70, odbył się Przegląd Teatrów Niemieckich. Tam wystawili swoją sztukę *Tristan i Izolda* uczniowie Gimnazjum w Kłecku. Okazało się, że czas i wysiłek włożony w przygotowanie teatru, zaowocował ogromną satysfakcją z występów.



## Tristan und Isolde

► 1. *Erzähler 1:* Heute erzählen wir euch eine Sage von der Liebe und vom Tod. Von Tristan und *Isolde*. Sie lieben sich, dann sterben – er durch sie, sie durch ihn.

*Erzähler 2:* Es ist die Zeit, in der in Kornvalien König Markus herrscht. (muzyka, król Marek z rycerzami wchodzi na scenę)

*Erzähler 1:* Überall gibt es Kriege.

*Erzähler 2:* Dem König Markus hilft Rivalen. (dołącza Riwalen z rycerzami; w tle walki; bohaterowie zwyciężają – Piosenka: wszyscy aktorzy na scenie, pierwszy król Marek i Riwalen – „Was soll ich schenken...” („Die Prinzen”) – tylko refren.

*Erzähler 1:* Die schöne Blancheflor – Markus Schwester – ist seine Gabe für Rivalen. So dankt Markus (w tle napis Tyntagiel. Riwalen i Blancheflor jako para na przedzie; muzyka).

*Erzähler 2:* Wieder die Kriege. Riwalen wird getötet.

*Erzähler 1:* Blancheflor gebärt einen Sohn (Blancheflor kłęczy, trzyma w objęciach dziecko).

*Blancheflor:* Trauer für mich auf der Erde durch den Tod von Rivalen! Trauer, mein Sohn! Deshalb ist dein Name Tristan!

► 2. *Erzähler 3:* Ein alter Freund erzieht Tristan.

*Erzähler 4:* Tristan ist ein tüchtiger Ritter.

*Erzähler 3:* Nach vielen Jahren wohnt Tristan wieder in Tyntagiel bei König Markus.

*Erzähler 4:* Sie werden gute Freunde (Tristan i król Marek w tle).

► 3. (Irlandia)

*Königin:* Morholt wurde verletzt. Isolde, dein Onkel stirbt (opatrując rany).

*Isolde:* Wer ist daran schuldig?

*Königin:* Ein junger Ritter Tristan.

*Isolde:* Ich hasse ihn! Ich hasse Tristan!

► 4. (donośny ryk smoka; hałasy, trzaski)

*Tristan:* Was ist denn hier los? Was für eine schreckliche Stimme ist das?

*Frau:* Das ist ein Drache. Er frisst junge Mädchen. Wer den Drachen tötet, der kriegt Isolde als Ehefrau (Tristan walczy ze smokiem, zwycięża go, odcina mu język i chowa).

► 5. (w komnacie, Tristan śpi)

*Isolde:* Was für ein interessantes Schwert hat dieser Ritter! O, was ist das?

Liegt hier der Mörder von meinem Onkel Morholt? Du bist Tristan, der Mörder!

*Tristan:* (przebudzony) Viele Leute erzählen von dir, von deiner Schönheit. Ich möchte dich kennenlernen. Ich will dir meine Liebe schenken (Izolda całuje go na znak pokoju).

► 6. (król Irlandii z rycerzami; wchodzi Izolda prowadząc Tristana)

*Isolde:* Das ist mein Liebhaber. Sein Name ist Tristan.

*Ritter:* Er ist Morholts Mörder!

*Tristan:* Ich habe den Drachen getötet. Ich habe Isolde gewonnen. Ich nehme sie für meinen König Markus. Er heiratet sie gern.

*Isolde:* (rozczarowana) Och!

*Tristan:* Isolde wird die Königin in Kornvalien sein!

► 7. *Königin:* Brangien, gib den Wein dem König Markus und Isolde in der Nacht. Wer den Wein trinkt, liebt für immer!

*Brangien:* Ich mache alles, wie du sagst. Unsere liebe Isolde muss glücklich sein!

(gong)

► 8. (na statku)

*Tristan:* Ich habe so einen Durst! Gib mir etwas zum Trinken!

*Mädchen:* Ich habe eine Flasche mit Wein! (Tristan i Izolda piją wino; wbiega Brangien)

*Brangien:* Misere! Unglücksleute! Isolde, Tristan – ihr trinkt euren Tod!

*Isolde:* Tristan, ich liebe dich!

*Tristan:* Du bist meine Liebe!

(gong)

► 9. (król Marek widzi zakochanych; scena na łądzie)

*König Markus:* Tristan, du bist Verräter! (Izolda zaprowadzona do wieży)

► 10. *Erzähler 5:* Tristan und Isolde treffen sich geheim. Eines Tages flüchten die beiden in den Wald. Sie wohnen dort im Sommer und im Winter.

*Erzähler 1:* König Markus weiss Bescheid davon. Er findet Tristan und Isolde.

*Erzähler 5:* Das Paar schläft in Ruhe. In der Mitte liegt das Schwert.

*König Markus:* Ich töte sie nicht. Sie sehen so unschuldig aus. (zamienia miecze)

► 11. *Erzähler 2:* Tristan hat Angst vor König Markus. Er verlässt Isolde. Tristan wandert vom Land zu Land. Isolde wartet auf ihn in Kornvalien.

*Erzähler 3:* Zwei Jahre später weiss Tristan nicht mehr von Isolde. Er meint, sie will ihn nicht mehr, sie liebt ihn nicht mehr.

*Erzähler 2:* Tristan heiratet eine andere Frau, Isolde Weisshand. (w tle nowa para)

*Erzähler 3:* Nach einigen Jahren kommt Tristan nach Tyntagiel in Kornvalien zurück.

*Tristan:* Isolde, da bin ich, dein Tristan!

*Isolde:* Geh weg!

*Tristan:* Erinnere dich, Isolde!

*Isolde:* Geh weg, Narr!

*Tristan:* Brangien, erkennst du mich nicht?

*Brangien:* Nein, ich kenne dich nicht!

*Tristan:* Isolde, kennst du den Ring? (pokazuje pierścień)

*Isolde:* O, Gott! Du bist wirklich Tristan!

*Tristan:* Isolde, komm mit mir!

*Isolde:* Ich kann nicht. Ich warte hier auf dich.

► 12. *Erzähler 4:* Isolde Weisshand kennt schon Tristans Geheimnis.

*Isolde Weisshand:* Tristan liebt mich nicht! Er liebt eine andere Frau, Isolde Goldhaar!

(piosenka: „Du warst mein ganzes Leben...“

– Schlager – aus *Ping Pong*; śpiewają wszyscy aktorzy, na czele Izolda o Białych Dłoniach)

*Isolde Weisshand:* Der Tod für Tristan! Rache ist süß! (wyraża Tristanowi)

► 13. *Alte:* Wissen Sie, Tristan ist heute gestorben. Er war so gut für uns alle. Sein Tod ist eine grosse Niederlage! (Tristan leży martwy, nad nim płacze Izolda o Białych Dłoniach)

*Isolde Weisshand:* O, mein Tristan! Du bist tot durch mich!

*Isolde Goldhaar:* (nadchodzi) Steh auf, Isolde! Ich habe mehr Rechte über Tristan zu weinen, als du! (kładzie się blisko boku Tristana i umiera)

(luty 2000)



## Otwarta lekcja języka angielskiego – jedna z metod samokształcenia i doskonalenia nauczycieli

Zreformowany system edukacyjny stawia przed nami – nauczycielami nowe wyzwania. Wymaga od nas ciągłego podnoszenia kwalifikacji, kończenia różnych studiów poddyplomowych, udziału w wielu konferencjach metodycznych, kształcenia się na różnych kursach i ustawicznego samokształcenia. Jedną z metod samokształcenia i doskonalenia jest prowadzenie otwartych lekcji lub udział w nich.

27 kwietnia 2000 roku przeprowadziłam w Gimnazjum nr 1 w Ostródzie lekcję otwartą. Zaproszonymi gośćmi byli: wizytator kuratorium – pani A. Rubczewska, dyrektor szkoły – pani W. Szczygielska oraz nauczyciele języka angielskiego ze szkół ostródzkich i okolicy. Okazało się, że była to doskonała forma samokształcenia dla mnie i doskonalenia dla nauczycieli-gości. Po zajęciach odbyło się spotkanie, podczas którego wszyscy mogli podzielić się swoimi spostrzeżeniami, uwagami i doświadczeniami.

A oto krótki opis lekcji:

**Temat zajęć:** *The Beatles – advantages and disadvantages of being famous.*

**Cele:**

► realizacja ścieżek edukacyjnych:

1. czytelniczej i medialnej (przygotowanie i kształtowanie umiejętności samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji o zespole *The Beatles* i ich selekcja);

2. filozoficznej (kształtowanie wrażliwości moralnej i pogłębianie rozumienia rzeczywistości, wdrażanie do refleksji).

► wychowawczej – kształcenie motywacji do nauki języka angielskiego; poznawanie kultury Wielkiej Brytanii (muzyka *The Beatles*).

► językowo-komunikacyjnej (rozwijanie sprawności słuchania, mówienia i pisanie; dokonywanie syntezy i oceny)

**Przebieg lekcji:**

**Rozgrzewka:** (nawiązując do poprzednich dwóch lekcji związanych z *The Beatles*) zadawałam pytania: *What have you heard about The*

*Beatles? What can you tell about the group? Do you like their songs?* itp. Uczniowie opowiadali, czego się dowiedzieli wcześniej).

**Ćwiczenia wdrażająco-utrwalające:**

**Nauczyciel:** *Look at the subject of our lesson. Do you understand it? Who wants to translate it into Polish? (uczniowie tłumaczą) Now, I'd like you to imagine that we are in the 70's in a TV studio. Who wants to come here and be a reporter? Agnes? .... Come here and have an interview with the group, please.*

Uczennica prowadzi wywiad z zespołem. Pytania przygotowaliśmy (tłumaczyliśmy) na poprzedniej lekcji. Wywiad był przeplatany piosenkami tej grupy. Wszyscy śpiewali – goście również – *Yellow Submarine* i *Love Me Do*, bo wszystkim daliśmy teksty tych utworów. Odpowiadali różni uczniowie, jako członkowie grupy *The Beatles*. Pokazałam im również króciutki fragment filmu wideo z koncertów zespołu, ilustrujący zafascynowanie nimi, szaleństwo publiczności i magię sławy.

Następnie rozdałam uczniom cztery arkusze papieru i pisaki: *Now, I'll divide you into four groups. Your task is to write down on those sheets of paper „+” and „-” of being famous. Do you understand?*

Po upewnieniu się, że wszyscy wiedzą co robić, włączyłam cichutko kasetę z *Yesterday* i monitorowałam pracę uczniów. Pracowali pilnie, zapewne dzięki obecności zaproszonych gości. Efektem ich pracy były zapisane arkusze papieru, które przedstawiciel każdej grupy przykleił do tablicy i omawiał „+” i „-” bycia sławnym, wypunktowane przez jego grupę. Najczęściej powtarzane „+” to: *a lot of money big houses, expensive clothes, fame, trips.* A „-” to: *lack of privacy (papparazzi), drugs, problems with alcohol.*

Na zakończenie lekcji kilku uczniów odpowiadało na pytania: *Would you like to be famous? Why, if yes? Why, if not?* To pytanie było również ich zadaniem domowym. Mieli

przygotować zwartą i płynną wypowiedź na ten temat.

Zakończyłam lekcję podziękowaniem i pochwałą: Thank you very much. You've worked very well. See you tomorrow!

Spostrzeżenia po przeprowadzonej lekcji, zaproszonych gości i moje, były następujące:

1. wesoła atmosfera podczas lekcji,
2. ćwiczenia językowe (wywiad, piosenki) mobilizowały do pracy,
3. był to przykład lekcji bez podręcznika i zeszytu, ale bardzo efektywny,
4. zastosowane techniki – *lockstep*, czyli praca z całą klasą w „rozgrzewce” i w „zakończeniu”, praca w grupach i indywidualna oraz wykorzysta-

tane pomoce dydaktyczne (kasety magnetofonowe, wideo, arkusze papieru – element „Nowej Szkoły” której głównym założeniem jest kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia, wdrażanie do wyrażania swojej opinii i do krytycznego spojrzenia na to, co nas otacza.) – aktywizowały uczniów,

5. króciutki fragment filmu wideo pokazujący „madness” publiczności podczas koncertów *The Beatles* pozwolił poznać uczniom atmosferę panującą w czasie występów tej grupy w Europie i Stanach Zjednoczonych.

Uważam, że była to naprawdę udana lekcja, a spotkanie z nauczycielami pomoże mi w realizowaniu następnych pomysłów.

(wrzesień 2000)

Irena Wawrzyniak  
Września

---

## Testowanie w języku niemieckim jako obcym

### Podział testów w tradycyjnej metodyce

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej zawsze chodziło o kontrolę i sprawdzanie gramatyki. Była to wyłącznie kontrola, którą podejmował sam nauczyciel. Choć próby obiektywizacji mierzenia sprawności można zauważyć po I wojnie światowej, to pierwsze prace na temat testowania języka pojawiły się dopiero w latach dwudziestych naszego wieku. Były to pisemne testy gramatyczne. Punkt zwrotny w testowaniu dokonał się wtedy, kiedy zdefiniowano język jako struktury leksykalne, gramatyczne i fonetyczne, a uczenie zinterpretowano jako proces automatyzacji językowych wzorców strukturalnych. Według Lado – najważniejszego przedstawiciela strukturalistycznej teorii testów – test powinien zawierać głównie zadania z następujących obszarów: wymowa, struktury gramatyczne oraz słownictwo.

W podręcznikach napisanych według metody audiolingwalnej, testy, badające postępy nauczania, ograniczają się głównie do zadań z gramatyki i słownictwa. Są wprawdzie testy dotyczące rozumienia czytania i słuchania, ale najczęściej brak jest testów do wyrażania się

ustnego i pisemnego. Brakuje ich dlatego, iż sądzono, że rozumienie czytania i słuchania, jak również pisanie są to sprawności opanowane wtedy, gdy zna się już jakieś słownictwo i struktury gramatyczne języka. Zgodnie z tym poglądem, opanowanie znajomości słownictwa i struktur gramatycznych było wystarczające w nauce języka.

Sprawdzenie wymowy, wszystkich struktur gramatycznych, jak również słownictwa nie jest jednak możliwe za pomocą jednego testu. Musiano więc dokonać wyboru odpowiednich elementów. Ten wybór nie mógł jednak być dowolny. Lado skoncentrował się więc w zadaniach testowych na tych elementach, które sprawiają uczniom szczególne trudności. Trudności te powstają, według niego, dlatego, iż język macierzysty i język obcy mają inną wymowę i inne leksykalne i gramatyczne struktury. Uczniowie próbują przenosić, przy nauce języka obcego, już znany system języka ojczystego na język obcy. Tam, gdzie struktury języka ojczystego i obcego zgadzają się, nie liczone są błędami – tam gdzie się różnią, popełnia się błędy. Błędy, które powstają z tego fałszywego przeniesienia, nazywa się *błędami interferencyjnymi*. Ponieważ interferencje między językiem ojczys-

tym i obcym mają swoje źródło w wymowie, leksyce i gramatyce, powinno się skoncentrować przede wszystkim na nich przy wyborze zadań testowych.

Obok wymienionego sprawdzania elementów językowych Lado domagał się również testów do czterech sprawności: rozumienia czytania i słuchania, mówienia oraz pisania, ponieważ w użyciu językowym elementy leksykalne i struktury gramatyczne nie występują oddzielnie, lecz są zintegrowane. Jednak definiował te cztery sprawności inaczej niż się je dzisiaj definiuje. Na przykład, rozumienie czytania i słuchania definiował jako rozumienie określonej leksyki i określonych struktur gramatycznych w jednym zdaniu lub w krótkim tekście. Dlatego nie korzystał z tekstów autentycznych przy tworzeniu zadań testowych lecz z tekstów, które zostają stworzone samodzielnie przez autora testu, by określone elementy językowe zestawzić w jeden większy kontekst.

## Cechy testów według dydaktyki komunikatywnej

Od połowy lat 70-tych zyskuje uznanie inne wyobrażenie o zajęciach języka obcego oraz o nauce języka obcego. Opanowanie języka traktowane jest teraz jako wykształcenie kompetencji lingwistycznej i komunikatywnej. Oznacza to, że w realnej sytuacji komunikowania się trzeba działać nie tylko językowo poprawnie, lecz również należy dopasować język obcy – komunikatywnie – do danej sytuacji.

Przedstawiciel nowoczesnej teorii testów – Leith Morrow – twierdzi, że zajęcia, które jako cel nauki mają wykształcenie kompetencji komunikatywnej, muszą przekazywać więcej niż tylko formalny system języka obcego. Nauczyciel musi uczynić uczniów zdolnymi do rozumienia autentycznych tekstów i muszą oni formułować swoje wypowiedzi ustne i pisemne nie tylko formalnie prawidłowo, lecz również dopasować je komunikatywnie. Zawsze istnieje związek między celami nauczania języka z jednej strony oraz treściami i formami zawartymi w testach z drugiej strony. Z tego wynika, że komunikatywne cele nauczania również konsekwentnie wpływają na testy, przez które mierzona jest wiedza językowa uczniów.

Nauka o testach stworzyła rozmaite procedury mierzenia wiedzy dla komunikatywnego nauczania języka obcego. Na przykład:

- ▶ w jakim stopniu uczący się potrafi działać językowo, na ile czytając i słuchając rozumie i czy potrafi pisemnie i ustnie odpowiednio wyrazić się w danej sytuacji, jest ustalane za pomocą subtestów.
- ▶ stopień opanowania języka obcego zostaje ujęty ogólnie, a więc niezależnie od oddzielnych sprawności.

To, co się dzieje na zajęciach, jest zależne od celów nauczania. Na komunikatywnej lekcji języka obcego uczniowie powinni od razu uczyć się stosowania opanowanego materiału w komunikatywnych sytuacjach dnia powszedniego. Ten cel muszą więc również odzwierciedlać testy. Nie wystarcza testować tylko gramatykę i słownictwo, ponieważ takie testy obejmują tylko niewielką część tego, co zostało przekazane na lekcji. Nadrzędny cel umiejętności komunikacyjnej zawiera zarówno umiejętność rozumienia autentycznych tekstów do czytania i słuchania, jak również umiejętność pisemnego i ustnego wypowiedzania się stosownie do sytuacji. Dotyczy to zarówno sprawności receptywnych jak i produktywnych i wymaga stosowania w testowaniu autentycznych tekstów. Jeśli chcemy sprawdzić, czy uczący się potrafią działać językowo stosownie do codziennej sytuacji komunikatywnej, należy w testach zbliżyć się do autentycznie zastosowanych sytuacji językowych. Oznacza to, że uczeń przy rozwiązywaniu zadań testowych, powinien się tak zachować, jakby postąpił w rzeczywistej sytuacji komunikowania się.

Na przykład, w zadaniach testujących sprawność pisania typu: *napisz list* należy podać, kto z kim i w jakim celu ma korespondować, a cel komunikacyjny listu ma wpływ na zachowanie językowe (jak się coś mówi). To oznacza, że w tych zadaniach muszą być wyraźnie uwzględnione takie czynniki, jak:

- ▶ sytuacje,
- ▶ partner w komunikacji językowej,
- ▶ i cel komunikacji.

Pozwoli to sprawdzić, czy uczeń w odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej potrafi się odpowiednio wyrazić. Również zadania do sprawdzenia zrozumienia czytania i słuchania muszą być zorientowane na realną sytuację zastosowa-

nia języka obcego. Jeśli ja, w realnej sytuacji słucham obcego tekstu, wysłuchuję go w odpowiedni sposób. Niekiedy wystarczy mi zrozumieć ów tekst tylko ogólnie, a więc jego najważniejszą treść. Niekiedy potrzebuję zrozumieć tylko określone, pojedyncze informacje z tekstu, co nazywamy słuchaniem (lub czytaniem) selektywnym. Zadania sprawdzające słuchanie i czytanie powinny więc kontrolować zrozumienie sedna wypowiedzi lub zrozumienie szczegółowej treści.

Cel nauczania, którym jest receptywna zdolność komunikacji językowej, oznacza, że uczniowie powinni się uczyć odbierania informacji z autentycznych tekstów obcojęzycznych, jakie spotkają w codziennej rzeczywistości. Rzeczywiście autentyczne teksty są dla początkujących zbyt trudne. W dydaktyce języka obcego mówi się wówczas o *wyważonej autentyczności*. To pojęcie oznacza, że zgadzają się znaki szczególne tekstów. Są to więc teksty, których się słucha tak, jak autentycznego języka obcego. Przy tekstach pisemnych prawdziwy język niemiecki oznacza także, że teksty również optycznie muszą tak wyglądać, jakby to były teksty autentyczne.

## Kryteria kontrolowania umiejętności

Celem wszystkich testów, względnie egzaminów, jest możliwie dokładne, niezawodne i obiektywne sprawdzenie wiedzy językowej uczących się. Kryterium rzetelności oznacza, że test mierzy rzeczywiście to, co mierzyć powinien. Jeśli chcemy np. sprawdzić, w jakim stopniu uczeń potrafi zrozumieć oryginalny tekst z dnia codziennego, musimy najpierw wybrać odpowiedni tekst sprawdzający czytanie. Zadania, które stawiamy do owego testu, muszą zostać tak sformułowane, żebyśmy sprawdzili ogólne zrozumienie tekstu.

Jeśli chce się sprawdzić, czy uczeń potrafi wybrać odpowiednie informacje z tekstu, wówczas trzeba poszukać odpowiedniego tekstu i zastosować takie zadania testowe, które sprawdzają *selektywne* rozumienie.

Jeśli pragniemy sprawdzić *szczegółowe* zrozumienie, musimy wybrać takie teksty, przy których naturalna ciekawość słuchania lub czy-

tania zostaje skierowana na zrozumienie szczegółów. Kryterium *trafności* testów do rozumienia czytania (i słuchania) zawiera się więc w dokładnej definicji celu nauczania sprawności czytania. Porównanie celu nauczania z treściami testu odpowie nam na pytanie, czy nasz test jest trafny.

Drugie kryterium po trafności testów dotyczy *niezawodności* testów. Przypuśćmy, że uczeń powtarza ten sam test w krótkim odstępie czasu. Wówczas powinien otrzymać w każdym teście tę samą liczbę punktów. W rzeczywistości może się zdarzyć, że osiągnięta liczba punktów jest różna i to nie dlatego, że umiejętności ucznia są słabe, lecz dlatego, że mogą wystąpić błędy w mierzeniu sprawności. Błędy mogą powstać z różnych powodów, na przykład z nieprecyzyjnego sformułowania poleceń, zadań, czy wadliwego ograniczenia czasu na wykonanie testu.

Trzecim warunkiem dobrego testu jest *obiektywizm* oceniania, czyli jednakowe ocenienie przez wszystkich oceniających takich samych umiejętności językowych. Różna ocena polega na tym, że pisanie na dowolny temat (i mówienie na dowolny temat) nie może zostać obiektywnie ocenione, ponieważ egzaminator musi przy tym wydać pewien wyrok, dotyczący jakości ustnej lub pisemnej produkcji ucznia, a sądy dotyczące jakości są zawsze do pewnego stopnia subiektywne. Można ową subiektywność oceniania, do pewnego stopnia, wyeliminować stosując tę samą skalę punktacji odpowiadającą danej umiejętności.

Poniżej podaję dwa przykłady testów, które stosuję w swojej pracy.

## Test do sprawdzania rozumienia czytania

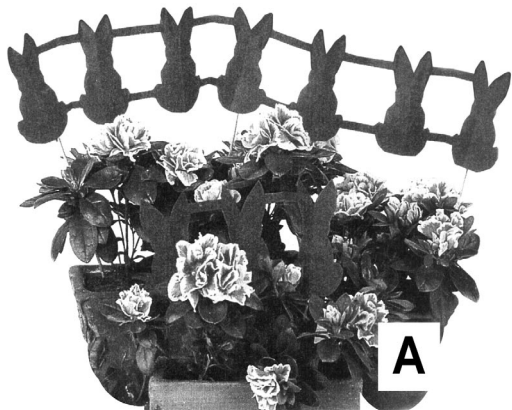
Ten test jest przeznaczony dla uczniów w ostatniej klasie gimnazjum. Proponuję test z zadaniami dopasowującymi tekst do rysunku. Celem testu jest sprawdzenia rozumienia selektywnego.

Nauczyciel daje uczniom kartki z 6 krótkimi tekstami, które np. tak jak tutaj, są związane z Wielkanocą. Każdy tekst ma numer. Do tego uczeń otrzymuje 6 obrazków. Każdy obrazek jest oznaczony literą alfabetu. Uczeń powinien przyporządkować obrazki do tekstów.

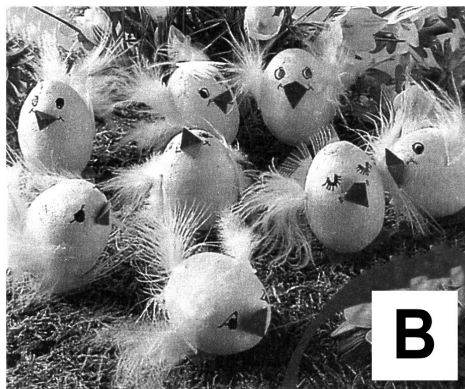
W tym celu musi wypełnić tabelkę. Ocena testu jest nieskomplikowana. Za prawidłowe wypełnienie tabelki uczeń otrzymuje 6 punktów. W przeliczeniu na oceny szkolne wygląda to następująco:

- ▶ 6 pkt – bdb
- ▶ 5 pkt – db
- ▶ 4 pkt – dostat.
- ▶ 3 pkt – dopuszczające
- ▶ 2 pkt i mniej – ndst

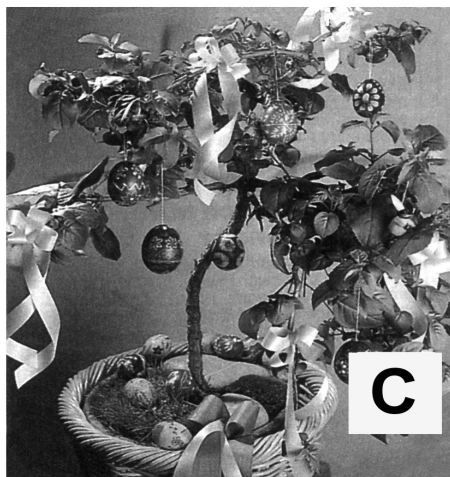
Fülle das Raster, ordne die Bilder den Texten zu:



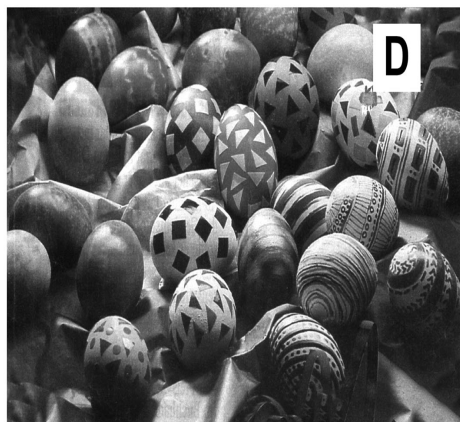
**A**



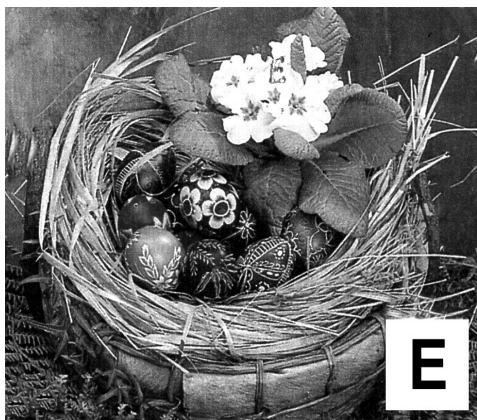
**B**



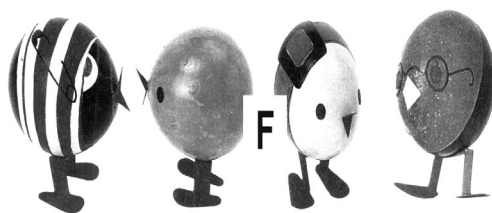
**C**



**D**



**E**



**F**

Bilder	A	B	C	D	E	F
Texte						

1.

Statt Osterstrauß: Einen Fuchsien-Hochstamm mit Ostereiern und Schleifen dekorieren. Die Topferde mit Moos bedecken und zusätzlich eingige aufgemalte Eier darauflegen.

2.

Mit einer Hasen-Girlande wird die Fensterbank hübsch dekoriert. Schön zu allen Topfpflanzen – Hauptsache die Osterhasen passen farblich zu den Blüten.

3.

Diese gelben Küken sind aus Watte, die mit Lack bemalt werden. Füße und Schnabel aus rotem Karton ausschneiden und festleimen. Augen mit Filzstift aufmalen. Für Flügel und Schweif Federn ankleben.

4.

Gefärbte Eier können Sie mit geometrischen Figuren aufpeppen. Lassen Sie die Eier vorher gut trocknen. Dann aus Folie einfache Figuren ausschneiden und aufkleben.

5.

Eine lustige Vogel-Parade für den Frühstückstisch: Ausgeblasene Eier mit Dekorlack anmalen. Die Augen mit dem Bürolocher aus Papier ausstanzen und aufkleben. Schnabel und Beine aus fester Pappe ausschneiden und aufkleben.

6.

Hübsch als Tischdekoration oder zum Verschenken: Einen Korb mit Stroh auslegen, selbst bemalte Eier dazu. Als Clou stellen Sie noch eine kleine Primel rein. Den Blumentopf mit Stroh bedecken.

## Projekt testu do sprawdzania pisania

Test sprawdza sprawność (pisania – u uczniów z klasy II, III gimnazjum, którzy wkrótce będą musieli sami zdecydować, gdzie chcą się dalej uczyć. Ponieważ w Polsce jest wiele szkół prywatnych, uważam temat – *Szkoły prywatne w Niemczech* – za interesujący i sensowny dla tej grupy wiekowej. W nauczaniu komunikatywnym pisanie listów odgrywa bardzo waż-

ną rolę. Dlatego zadaniem uczniów jest napisanie listu. Otrzymują wprowadzenie do tematu oraz punkty pomocnicze.

Es ist im Jahre 2005. Polen ist schon ein Mitglied der EU. Du lernst in der Privatschule in Deutschland. Dein jüngerer Freund aus Tschechien möchte auch eine solche Schule besuchen und bittet Dich um Informationen. Du beschreibst ihm alles in einem Brief. Du hast eine Stunde Zeit. Die Arbeit muß 60-70 Wörter beinhalten. Die Karte mit den vorgegebenen Daten hilft Dir. Deine Arbeit muß folgende Informationen liefern:

1. In welchen deutschen Bundesländern gibt es die größte Anzahl von Privatschulen in Deutschland?
2. Wo gibt es sehr wenige Privatschulen?
3. Wie kann man das erklären?
4. Warum lernst Du selbst in der Privatschule?
5. Welche Schulform empfiehlst Du Deinem Freund?

Vergiß nicht Datum, Anrede, Gruß und Unterschrift!



### Privatschulen

Immer mehr Schüler suchen Alternativen zu staatlichen Bildungseinrichtungen. Aber die Zahl der Plätze ist sehr begrenzt.

Podane zadanie należy do zadań otwartych, przy których istnieje trudność ich obiektywnego ocenienia. Uważam jednak, że również w gimnazjum należy tę produktywną umiejętność uczniów rozwijać i raz po raz pozwolić im coś samodzielnie napisać. Tabela może być pomocna przy ocenianiu prac.

Gramatyka	Słownictwo	Ortografia	Ocena
Brak błędów lub pojedyncze błędy	Bogate, urozmaicone	Brak błędów lub pojedyncze błędy	bardzo dobra
Kilka błędów, które nie przeszkadzają w zrozumieniu pracy	Całkowicie na temat	Kilka błędów, które nie przeszkadzają w zrozumieniu pracy	dobra
Wele błędów, które przeszkadzają w zrozumieniu tekstu, ale tylko w niewielu miejscach	Niezupełnie trafny dobór słów	Wiele błędów które w wielu miejscach przeszkadzają w zrozumieniu tekstu	dostateczna
Wiele błędów, które w wielu miejscach przeszkadzają w zrozumieniu tekstu	Ubogie i nietrafne słownictwo	Wiele błędów, które w wielu miejscach przeszkadzają w zrozumieniu tekstu	dopuszczająca
Błędy przeszkadzają na tyle w zrozumieniu tekstu, że praca jest niejasna			niedostateczna

## Bibliografia

Albers, H.-G; Bolton, S. (1995), *Testen und Prüfen in der Grundstufe, Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*, Langenscheidt: Goethe-Institut München  
 Bolton, S. (1996), *Probleme der Leistungsmessung, Lernfortschritts-tests in der Grundstufe*, München: Langenscheidt  
 Doy, P. (1988), *Typologie der Testaufgaben für den Unter-*

*richt Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt KG, Berlin und München  
 Heyd, G. (1991), *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main  
 Komorowska, H. (1984), *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.  
 Maier, W. (1991) *Fremdsprachen in der Grundschule Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin. (wrzesień 1997)

Aleksandra Jackiewicz<sup>1)</sup>  
 Łęczycza

## Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy

Minął rok pracy w nowej, zreformowanej szkole. Czy zmienił on coś w naszej pracy nauczycielskiej? Mamy jeszcze niewielkie doświadczenie, a oczekiwania są zawsze większe od możliwości. Nowa szkoła musi przecież bazować na doświadczeniu w przeważającej mierze, starej kadry nauczycielskiej, z 15-letnim, 20-letnim stażem pracy. Czas okaże czy sprawdzili się w tym novum.

Moja szkoła była nową w pełnym tego słowa znaczeniu. Powstała na bazie dwóch zlikwidowanych szkół podstawowych. Nowy dyrektor zatrudnił w niej, w myśl zasad reformy, najlepszą kadrę nauczycielską, co w naszej małomiasteczkowej rzeczywistości wzbudziło wiele

kontrowersji. Nieliczna grupa wybrańców szczyła się jednak, prócz wymaganego tytułu magistra również, a może przede wszystkim, studiami podyplomowymi, I, II, a nawet III – stopniem specjalizacji zawodowej. Większość z nas dokszałcała się sukcesywnie na różnych kursach metodycznych. Wydawało się, że nic nie może nas zaskoczyć, że nawet problemy związane z „trudnym wiekiem naszych uczniów” dadzą się rozwiązać tak wykształconym pedagogom.

Stare mury naszego gimnazjum z podniszczonymi salami lekcyjnymi i sfatygowanymi nieco korytarzami wypełniły się poważnymi uczniami klas pierwszych, a nie jak do niedaw-

<sup>1)</sup> Autorka otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*.

na rozwrzeszczanymi, przechodzącymi burzę hormonalną uczniami klas siódmych. Rzeczywiście, była to inna młodzież. Nawet ja, nauczyciel z 20-letnim stażem spoglądałam z podziwem, lecz także z radością oczekiwania, „Co też przynieść może w efekcie nasza współpraca?” Wiedziałam jednak, że taka młodzież oczekuje od nauczyciela: aktywności, odejścia od rutyny, stosowania metod niekonwencjonalnych, a przede wszystkim działań sprzyjających autonomii. W ciągu roku pracy większość spośród tych młodych ludzi okazała się bardziej odpowiedzialna od swych poprzedników ze szkół podstawowych. Zaufanie, jakim ich obdarzyli nauczyciele stawiając na samodzielność i to nie tylko w pracach różnych organizacji uczniowskich, lecz głównie w zezwoleniu na pracę bez nadzoru, indywidualnie lub w grupie, nieszablonowo, zaowocowały różnego typu osiągnięciami w konkursach, wystawach i świadomości własnej wiedzy lub jej braków.

Nauczycielom języków obcych w mojej szkole reforma przyniosła możliwość pracy w małych 13-15-osobowych grupach, aż trzy razy w tygodniu. Dotychczas w szkołach podstawowych pracowaliśmy dwa razy w tygodniu, mając tylko jedną lekcję dzieloną na grupy. Już taka zmiana stworzyła językowcom nowe możliwości działania, organizowania lekcji w celu usamodzielnienia uczniów bez obawy, iż spowoduje to hałas, zbytni ruch w klasie, czy przechodzenie uczniów na język ojczysty. W małych grupach językowych uczeń pozbywa się kompleksów, pokonuje własne bariery niemocy.

Moi uczniowie o niskich możliwościach intelektualnych nie zginęli w tłumie dzieci aktywnych, z dużym zasobem umysłowym. Zostali włączeni do pracy w niewielkich zespołach, w których koledzy przydzielili im zadania do wykonania. Początkowo było to wyszukiwanie określeń w słowniku, obserwowanie pracy grupy. Później aktywizowani przez grupę, zmuszani do wymyślenia czegoś oryginalnego stali się bardziej samodzielni, nawet w zadaniach indywidualnych chętnie przystępowali do pracy.

Już teraz, po roku wspólnej pracy mogę pogratulować sobie dobrego wyboru metod nauczania dla tego rocznika gimnazjalistów.

W zespole przedmiotowym językowców opracowaliśmy i wdrożyliśmy metody nauczania języków obcych w naszej szkole zgodnie

z programami nauczania języków: niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego i angielskiego.

Za cel postawiliśmy sobie osiągnięcie przez większość naszych uczniów kompetencji komunikacyjnej, tzn. umiejętności efektywnego porozumiewania się, adekwatnego do danej sytuacji. Dlatego poprawność gramatyczna nie była tu najistotniejsza, jakkolwiek pewna doza gramatyki musiała być „wtłoczona” jako niezbędna. Drugim celem naszego działania w opracowywaniu szkolnego programu, było kierowanie się potrzebami uczniów. Każdy musiał ująć w swoim programie takie tematy, które interesują uczniów i zostały przez nich zgłoszone do realizacji w formie projektu.

W ramach lekcji języka niemieckiego przeprowadziłam kilka tematów metodą projektów. Na realizację każdego uczniowie potrzebowali od jednego do dwóch miesięcy. Celem pierwszego było „Przygotowanie inscenizacji teatralnej w oparciu o bajki braci Grimm p.t. *Domröschen, Aschenputtel, Der Geist im Glas*. Głównie chodziło jednak o zainteresowanie uczniów językiem niemieckim i w niekonwencjonalny sposób poszerzenie zasobu słownictwa. W dobie wszechobecnego języka angielskiego, niezwykle trudno jest zachęcić do dodatkowej pracy w języku, którego tak niewiele w życiu codziennym.

Pierwszym krokiem było dobranie się w grupy kilkuosobowe oraz wybranie bajki. Każda grupa otrzymała kserokopie tekstów wybranej bajki w celu zapoznania się z treścią. Przy pierwszym czytaniu uczniowie mieli go zrozumieć, a następnie omówić w grupach. Drugie czytanie miało dać zrozumienie dokładne, w celu przygotowania streszczenia jak najprostszym słownictwem, by było ono zrozumiane przez ogół klasy. Każdy członek grupy opowiadał fragment bajki. Uczniowie w klasie rejestrowali treść, słownictwo, by później umieć zareagować na pytania nauczyciela:

- ▶ Wie war das Mädchen?
- ▶ Welche Wünsche sprachen die Feen aus?
- ▶ Womit stach es sich in den Finger?
- ▶ Wie alt war die Hauptheldin?
- ▶ Wie lange schlief der ganze Hof?
- ▶ Wer kam nach hundert Jahren ins Schloß?

Pierwsza bajka opowiadana była już z zastosowaniem czasu przeszłego (Imperfekt). Na kolejnych lekcjach powracaliśmy do treści bajki w wolnych chwilach wykonując ćwiczenia:



- ▶ leksykalno-gramatyczne (Lückentext),
- ▶ łańcuskowe (Kettenübungen),
- ▶ dokończenie rozpoczętego zdania ze słuchu (Hörverstehenübungen).

W drugim etapie projektu grupy pisały scenariusz przedstawienia. W ramach ścieżki międzyprzedmiotowej z plastyką, zostały zaprojektowane kukiełki oraz scenografia dla potrzeb teatryku kukielkowego. Po dwóch miesiącach wyteżonej pracy nastąpił ostatni etap tzn. prezentacja przed publicznością, również innych klas w ramach rywalizacji językowej.

Chęć do uczenia się języka tą metodą wzrosła tak bardzo, iż uczniowie domagali się tematów następnych projektów.

Inną pracą, również projektową było opracowanie przewodnika turystycznego po naszym mieście: „*Meine Heimatstadt – Reiseführer*” i innych tematów, np.: „*Geschichte meiner Stadt*” – kategoria fotograficzna czy „*Das ist Sehenswert*”- kategoria literacka. Również tutaj udało nam się w ramach ścieżki regionalnej w połączeniu z historią, przejść poszczególne etapy pracy metodą projektu:

- ▶ zebranie rysunków, kopii rycin, fotografii miasta dawniej i dziś;
- ▶ samodzielne wykonanie szkiców obiektów i planu miasta, napisanie legendy w języku niemieckim;
- ▶ wykonanie zdjęć obiektów godnych zapamiętania i umieszczenie ich w przewodniku;
- ▶ wyszukanie w archiwum miejskim i muzeum w zamku informacji na temat miasta w języku niemieckim;
- ▶ zgromadzenie wierszy nagrobnych ze starych pomników cmentarnych częściowo pisanych gotykiem, oraz innych napisów w języku niemieckim znajdujących się na naszych nekropoliach.

Wykorzystując komputer, uczniowie wykonali zwięzłe treściowo przewodniki. Opatrzono barwnymi zdjęciami, ściągniętymi również ze strony internetowej naszego miasta zawierają tak jak w profesjonalnych przewodnikach – bazę noclegową, godziny otwarcia restauracji i obiektów turystycznych.

Czy były to wymarzone tematy moich uczniów? Nie dowiem się tego chyba nigdy. Wiem jednak, iż wykonywane były z wielką pasją i pracowitością. Wniosły na pewno w dotychczasowe, monotonne życie uczniowskie tro-

chę urozmaicenia, rozszerzyły ich wiedzę i znajomość języka niemieckiego. Jestem dumna z moich uczniów, ich umiejętności poznawczych i samodzielności, jakiej moje pokolenie nie posiadało.

Prace uczniowskie wystawiane są w specjalnych gablotach w czytelni bibliotecznej. Być może doczekają się specjalnego wydania. Chcemy zamieścić taki przewodnik na stronie internetowej naszej szkoły. Przyda się po nawiązaniu kontaktu z szkołą partnerską w Niemczech. Lecz są to plany do realizacji w najbliższym roku szkolnym.

W klasie uczącej się dwóch języków obcych (niemieckiego i francuskiego) realizując specjalny program z „*Landeskunde*” – „*Geographie*” wyprodukowany przez Inter Naciones. Możliwości językowe tej klasy pozwalają na poszerzenie ich wiedzy o informacje typowo geograficzne obszaru niemieckojęzycznego.

W sferze marzeń zostaje jednak posiadanie rzutnika pisma, by w pełni wykorzystać program stworzony przez Inter Naciones. Marzeniami, zarówno nauczycielskimi jak i uczniowskimi pozostaną inne pomoce i ciągły brak pieniędzy, z którym borykają się nie tylko polskie szkoły, ale przede wszystkim polskie rodziny. Urzędy małych miasteczek nie są w stanie doposzążyć swoich szkół. A przecież rosną w nich, wychowują się, ale głównie kształcą całe przyszłe pokolenia. Tak więc liczyć możemy jedynie na przedsiębiorczość i spryt nauczycieli, przychyłność rodziców i chłonne umysły naszych uczniów. A ci ostatni pokazali już w minionym roku jak płynnie potrafią poruszać się w nowej rzeczywistości, korzystać z osiągnięć techniki i komunikować się. Spotkanie naszych uczniów z kolegami partnerskiego miasta z Francji uświadomiło nam, nauczycielom, jak żądne wiedzy, aktywne i pomysłowe są nasze dzieci. W czasie kilku dni pobytu gości używane były wszystkie, znane dłużej niż francuski, języki (ten jest dopiero wprowadzany).

Mimo wszystko optymistycznie patrzymy w przyszłość. Mamy dużo planów, które na pewno zrealizujemy. Naszym celem – nauczycieli języków jest przecież wprowadzić uczniów w świat rozmów, przyjaźni, stałego nawiązywania nowych kontaktów i poznawania coraz to innych nowości. W związku z tym nauczyciele języków naszej szkoły zamierzają w sposób nie-

konwencjonalny przekazywać wiedzę swoim uczniom:

- ▶ inicjując na naszym terenie stałą imprezę „Przeglądy Teatryków Językowych”,
- ▶ nawiązując kontakt ze szkołą w Niemczech o podobnym profilu jak nasza (wakacyjna wymiana młodzieży posłuży szybszemu zbliżeniu z wielkim światem),
- ▶ rozpropagować wśród młodzieży czasopisma językowe: „Schuss” – Mary Glasgow Magazines.

Nasi nauczyciele chcą nadążyć za bar-dziej świadomymi, niż poprzednie roczniki

uczniami, bardziej odważnymi, z większymi wymaganiami i większym krytycyzmem wobec szkoły, stale podnoszą swoje kwalifikacje. Poznają nowe metody aktywizujące, metody pracy z programami multimedialnymi i obsługi komputera. W wielu przypadkach w tym względzie zostali prześcignięci przez swoich uczniów. Kiedy „uczeń prześciga mistrza” to znak, że reforma wiedzy ku dobremu. Oby tylko „mistrz” nadążył, nie ustał w tym biegu.

(listopad 2000)



## WARTO WIEDZIEĆ

### Pierwsze internetowe forum romanistów

Inicjatywa FORUM powstała w sekcji francuskiej Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Bydgoszcy.

Otworzyliśmy je 15 marca 2001.

Pragniemy zaprosić wszystkich zainteresowanych nauczaniem i promocją języka francuskiego – nauczycieli, studentów, osoby działające w stowarzyszeniach nauczycieli i Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej – do współpracy przy tworzeniu naszej strony. Marzeniem naszym jest zachęcić nauczycieli innych języków obcych, aby do nas dołączyli.

Rozsyłamy listy z informacją o naszej inicjatywie do szkół i uczelni naszego regionu, a także do Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w całej Polsce.

Na łamach FORUM będziemy publikować artykuły nadesłane przez Państwa, a także ogłoszenia i zapowiedzi ciekawych inicjatyw. Chcemy, aby nasza strona stała się wkrótce swoistym centrum informacji, w którym każdy nauczyciel języka obcego mógłby w szybki i łatwy sposób uzyskać potrzebne dla siebie informacje zarówno z zakresu języka, jak i metodyki nauczania.

Pionierskim przedsięwzięciem jest utworzenie na naszej stronie listy dyskusyjnej, na której każdy odwiedzający będzie mógł zamieścić nurtujące go pytania, albo odpowiedzieć na pytania innego użytkownika strony czy też zamieścić swój komentarz do tematów znajdujących się na liście.

Warunkiem skuteczności naszego FORUM jest zainteresowanie i współpraca Państwa. Jednym z powodów, dzięki którym internet uzyskał tak wielką popularność jest fakt, iż sieć właśnie jest najszybszym i najrozsleglejším środkiem przekazywania informacji. Dlatego tak wielką uwagę zwracamy na współpracę – pomoc przy współtworzeniu naszego FORUM.

Dzięki współpracy z dostawcą usług internetowych uzyskaliśmy zapewnienie, iż każdy odwiedzający naszą stronę będzie mógł założyć darmowe konto poczty elektronicznej.

Nasz adres to: [http:// www.forum.bzi.pl](http://www.forum.bzi.pl)

Jadwiga Kaczmarczyk  
forum@bzi.pl

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Anna Piotrowska  
Kraków

## Piosenka na lekcji języka angielskiego

Miejsce muzyki w nauczaniu zostało za-  
uważone już przez ojców współczesnej pedago-  
giki: J.J.Rousseau i H.Pestalozziego. Rola muzy-  
ki w życiu człowieka dostrzeżona była w mądro-  
ści ludowej w postaci znanego porzekadła  
*muzyka łagodzi obyczaje*. Również Anglicy mają  
podobne powiedzonko, pierwszy raz użyte  
przez Williama Congreve'a (1670–1729) w *The  
Mourning Bride*: „*music has charms to soothe  
a savage breast*” (R. Fergusson, 1983:90).

Naturalna wydaje się więc chęć zastoso-  
wania muzyki na lekcji języka obcego. Spełniać  
może ona wtedy obie funkcje – doskonałego  
narzędzia pracy, a równocześnie umili, czasem  
trudną i monotonną, lekcję gramatyczną.  
Uczniowie lubią pracę z piosenkami, ponieważ  
urozmaicają one lekcje, przynosząc dużo uśmie-  
chu, radości i zabawy.

Należy zadać sobie pytanie: jaki rodzaj  
muzyki jest najlepszy do celów dydaktycznych?  
Czy będzie to muzyka poważna, czy raczej roz-  
rywkowa? Drugim ważnym czynnikiem jest  
tekst, bądź jego brak. Oczywiście wszystko zależy  
od wieku uczących się oraz celu prezentowania  
fragmentu muzycznego na lekcji. Utało się, że  
nauczyciele korzystają z piosenek popularnych  
(rock, pop, metal) z tekstami angielskimi lub  
amerykańskimi. Sugerują to zresztą same pod-  
ręczniki (por. *Headway*, *Lifelines* itp.). Najczę-  
ściej piosenki są używane w celu wprowadzenia  
lub utrwalenia materiału gramatycznego (por.  
Susan Vega „*Tom's Diner*” a czas *Present  
Continous*).

Istnieje wiele możliwości pracy z teks-  
tem piosenki:

► uzupełnianie luk w tekście podczas słuchania  
(wcześniej można próbować odgadnąć jakich  
słów brakuje),

► dyktowanie słów piosenki,

► układanie rozsypanki tekstowej (uczniowie  
dostają pełny, lecz pocięty tekst, który starają  
się ułożyć w całość. Podczas słuchania samo-  
dzielnie korygują „swoje” teksty. Należy zwró-  
cić szczególną uwagę na takie pocięcia tekstu,  
by spełniał on swoją funkcję przybliżenia czy  
utrwalenia materiału gramatycznego. W bar-  
dziej zaawansowanych grupach można zmie-  
szać teksty dwóch piosenek).

► zabawa w słówka – istnieje tu kilka wariantów:

→ tekst, który otrzymują uczniowie zawiera  
niezgodności z tekstem piosenki, które należy  
poprawić słuchając. Przykładowo, słowa „*Wish  
you were here*” z piosenki grupy „Rednex” pod  
tym samym tytułem można zamienić na „*Wish  
you could hear*”;

→ w tekście, który otrzymują uczniowie braku-  
je słówek i ich zadaniem jest je uzupełnić. Nie  
jest to ćwiczenie identyczne z uzupełnianiem  
luk, gdyż w tym przypadku nie jest podane  
miejsce brakującego wyrazu;

→ zgadywanie z kontekstu – niektóre wyrazy  
podane są w kilku wersjach – albo jako homo-  
nimy, albo jako antonimy;

► „wąż” – słowa piosenki są ze sobą złączone  
i zadaniem uczniów jest je rozdzielić. Oto refren  
piosenki „*Wild World*” autorstwa Cata Stevensa  
w takiej postaci: „*Ohbabybabyitsawildworld-  
itshardtogetbyjustuponasmileohbabybabyitsawild  
worldillalwaysrememberyoulikeeachchildgirl*”

Oh,baby,baby it's a wild world  
It's hard to get by  
Just up on a smile  
Oh, baby, baby it's a wild world  
I'll always remember you  
Like a child girl.

Są to najpopularniejsze sposoby pracy z samym tekstem, które również i ja stosuję. Oczywiście rodzaje ćwiczeń zależą od inwencji prowadzącego oraz poziomu grupy. Można je przeprowadzać indywidualnie lub w parach.

Inną, często przeze mnie stosowaną techniką, jest wykorzystanie fragmentu muzycznego, zaprezentowanego uczniom jako punktu wyjścia do konwersacji. Tematem może być:

► sama muzyka, preferencje muzyczne uczniów, bądź

► tekst piosenki i rozważania nad treścią.

W pierwszej sytuacji istnieje kilka (- naście, – dziesiąt ) scenariuszy dalszego prowadzenia zajęć. Można skoncentrować się na ulubionych wykonawcach: sporządzić ich notkę biograficzną, napisać do nich list, przeprowadzić z nimi wywiad w formie pisemnej lub ustnej, co warto później nagrać na taśmę. W rolę wykonawcy powinni wtedy wcielić się również uczniowie. Można również podyskutować na temat „hit – chart”, wykonać mapę gatunków muzycznych czy też ułożyć kwestionariusz na temat muzyki. Ankiety taką, wcześniej przygotowaną i przyniesioną przez nauczyciela uczniowie mogą wypełniać podczas lekcji, słuchając różnych fragmentów muzycznych. Jej poziom trudności należy dostosować do grupy. Oto przykłady najprostszej ankiety:

1. Do you like listening to music? .....
2. What kind of music do you like? Underline the most appropriate answer:  
*classical, jazz, rock, techno, disco, heavy metal, rap, reggae, folk, other* .....
3. Who is your favourite singer? .....
4. How often do you go to concerts? .....
5. Do you know any British performers?  
Name at least three. ....
6. When did rock'n'roll become popular?  
Circle the correct answer.  
a. 1960s b. 1970s c. 1980s
7. What does an abbreviation rap stand for? Circle the correct answer

- a. tough and popular
- b. radical anarchic poetry
- c. race against press

W sytuacji, kiedy tekst konkretnej piosenki jest już znany, uczniowie chętnie zabierają głos zastanawiając się nad przedstawionymi wydarzeniami. Można poprosić ich o napisanie własnej wersji zdarzeń, które mogły mieć miejsce przed lub po tym, co zawiera treść tekstu piosenki. Świetnie nadaje się do tego celu piosenka zespołu R.E.M zatytułowana „At my most beautiful”, w której bohater śpiewa o wiadomościach, jakie zostawia swojej ukochanej na sekretarce. Młodzież klasy III liceum poproszona o wysnucie hipotez na temat związku bohatera z dziewczyną, zasugerowała, że dzwoni on do niej, ponieważ już się rozstali z powodu jego chorobliwej zazdrości. Inną koncepcję zaproponował jeden uczeń, według którego bohater dzwonił sam do siebie i dlatego linia była wciąż zajęta, wobec czego zostawiał wiadomości.

Aby sprowokować dyskusję przed wysłuchaniem piosenki, wystarczy zanotować na tablicy kilka wyrwanych z kontekstu słów z tekstu piosenki. Uczniowie zastanawiają się wówczas, o czym może ona opowiadać. Ćwiczenie to można też odwrócić. Po zrealizowaniu tematu dotyczącego np. transportu, a w szczególności samochodu i jego części, polecałabym wysłuchanie piosenki grupy Queen zatytułowanej „I'm in love with my car”. Należy poprosić uczniów o wynotowanie wszystkich słów, które mają związek z samochodem (pojawiają się tam takie słówka, jak: *machine, pistons, hubcaps, wheel, gear, automobile, radial, carburettor*).

Niektóre piosenki traktują o sprawach istotnych dla współczesnego świata. Zdarza się często, że tekst o podobnej tematyce jest zamieszczony w podręczniku. Piosenka będzie wówczas wyśmienitym wprowadzeniem lub podsumowaniem tematu. Na przykład, na zakończenie lub rozpoczęcie lekcji na temat przemocy można zaprezentować piosenkę zespołu Queen „My life has been saved” i zwrócić szczególną uwagę na słowa „I read it in the papers, there's death on every page”, a następnie zapytać młodzież, jak rozumieją to sformułowanie. Dyskusja ta może być również wprowadzeniem do tematu „media”.

Piosenki mogą być też pretekstem do innego rodzaju aktywności, np. plastycznej. Młodsze dzieci z przyjemnością wykonują ilustracje słuchanych piosenek. Starsze mogą wykonać plakat. Słowa piosenki można potraktować jako zagadkę. Na zakończenie lekcji, podczas której wprowadzam strukturę *used to*, puszczałem *Yesterday* przebój The Beatles i proszę młodzież, by wysłuchała tę strukturę i zapamiętała kim bohater „*used to be*”. Ponieważ Paul McCartney śpiewa tę linijkę tylko raz, zadanie jest dość trudne, mimo że prawie wszyscy piosenkę znają i nucą podczas słuchania.

Wymienione możliwości pracy z piosenką na lekcji języka angielskiego to jedynie skromny wycinek rozwiązań, które można zastosować. Godne polecenia są wydawnictwa sugerujące taką pracę: *Music and song*, Tima Murphey w serii *Resource Books for Teachers*, *Musical Openings*, D. Cramera i C. Laroy czy *Hits* K. Ludlow i P. Reilly. Warto również wspomnieć o serii wydanej przez Faber and Faber w latach 1989–1991. Są to zbiory piosenek okolicznościowych, proste wersje znanych bajek czy musicali z akompaniamentem fortepianowym (w

łatwym układzie). Albumy te szczególnie polecałabym nauczycielom umiejącym grać na instrumencie, a pracującymi z młodszymi dziećmi. Zrozumienie tekstu jest dodatkowo ułatwione pięknymi ilustracjami.

Na koniec, wypada mi wspomnieć o rzeczy najoczywistszej w pracy z piosenką a mianowicie o śpiewaniu – *singing, singing!* Wspólne muzykowanie daje dużą satysfakcję, a pamięciowe opanowanie tekstu utrwala pewne partie materiału. Z własnego doświadczenia wiem, że uczniowie, zarówno ci młodszy, jak i ci starsi chętnie łączą się w chór, by trochę czasem fałszując, zanucić coś z angielska.

## Bibliografia

- Cramer D., Laroy C. (1992), *Musical Openings (Using music in the language classroom)*, Pilgrims, Longman.  
 Davanellos, A. (1999), *Songs, English Teaching professional*, no.13, October.  
 Murphey T. (1992), *Music and Song*, Oxford University Press.  
 Swanwick K. (1991), *Music mind and education*, Routledge, London.  
 Fergusson R. (1983), *Dictionary of Proverbs*, Penguin Books, London. (maj 2000)

Joanna Bytomska  
 Wodzisław Śląski

## Ni mniej ni więcej – z piosenką w tempie przez świat

W części pierwszej podręcznika *Tempo* autorstwa Y. Canier, E. Bérard i C. Lavenne na początku *Unité 4* zamieszczono piosenkę *Ni plus ni moins*. Urzekająca prostotą zarówno słów, jak i linii melodycznej, błyskawicznie wpadająca w ucho, możliwa do odśpiewania nawet po jednorazowym usłyszeniu, cieszy się ogromną popularnością wśród uczniów. Można ją wykorzystać na różnych poziomach zaawansowania językowego.

Tytułem wprowadzenia, zgodnie z sugestią autorów podręcznika, polecam uczniom dokończyć, na jak najwięcej sposobów, zdania:

J'ai des amis ...

J' aime ....

Podsumowując najczęściej spotykane propozycje uczniów otrzymujemy następujące schematy:

J'ai des amis { + adjectif  
 + complément circonstanciel du lieu  
 + proposition relative

J'aime { + substantif  
 + infinitif

Następnie uczniowie wysłuchują całej piosenki z taśmy, starając się znaleźć odpowiedź na pytanie *De quoi parle le texte de la chanson?* Przy okazji wspólnego określenia tematu piosenki warto wprowadzić następujące słowa i zwroty:

un pays	tous les coins du monde
une ville	ici ± ailleurs
une île	partout
proche ± lointain	n'importe où
la terre	les êtres humains = les gens
le voyage autour du monde	une différence

Następny krok nauczyciela to podanie uczniom słów piosenki. Można połączyć tę czynność z rozwijaniem umiejętności rozumienia ze słuchu. W tym celu rozdajemy kserokopie z niekompletnym tekstem, po czym odgrywamy z magnetofonu kolejne fragmenty piosenki, wydając przedtem odpowiednie polecenie:

► I. *Terminez les phrases:*

J'ai des amis ... J'ai des amis dans les ....  
 J'ai des amis .... J'ai des amis dans les ....  
 J'ai des amis au ... J'ai des amis proches ou...  
 J'ai des amis au ... J'ai des amis dans tous les...

► II. *Mettez les lignes dans le bon ordre:*

J'irai autour du monde  
 Ni plus ni moins  
 Tant que la terre sera ronde  
 Voir d'autres êtres humains

► III. *Terminez les phrases de la colonne A en choisissant les éléments convenables dans les colonnes B et C:*

A	B	C
J'aime	les moussons	de l'Alaska
J'aime	les glaces	d'Arabie
J'aime	les déserts	d'Etretat
J'aime	les galets	de l'Asie

► IV. *Choisissez la ligne qui manque dans la colonne à droite:*

J'aime être ici ou ailleurs  
 .....  
 Près des yeux près du coeur

J'aime les gens qui viennent d'ailleurs  
 .....  
 Ni plus ni moins

Depuis que la terre est ronde  
 .....  
 J'aime les gens qui vont ailleurs

De simples êtres humains  
 .....  
 On est tous du même monde

► V. *Quel fragment du texte répète le chanteur maintenant?*

► VI. *Trouvez les mots qui manquent:*

... ma mappemonde J'ai des amis ...  
 Je parcours le ... J'aime ... dans tous les sens

Tout est si ... d'ici	Rencontrer des ...
On n'a qu'une ...	Depuis que la ... est ronde
Y'a pas de mystère	de
On n'a qu'une vie	On est tous du même ...
J'ai des ... de partout	De simples êtres ...
	Ni plus ni moins.

A oto pełny tekst piosenki:

*J'ai des amis hollandais  
 J'ai des amis javanais  
 J'ai des amis au Portugal  
 J'ai des amis au Sénégal  
 J'ai des amis dans les villes  
 J'ai des amis dans les îles  
 J'ai des amis proches ou lointains  
 J'ai des amis dans tous les coins*

Refrain: *Tant que la terre sera ronde  
 J'irai autour du monde  
 Voir d'autres êtres humains  
 Ni plus ni moins*

*J'aime les déserts d'Arabie  
 J'aime les moussons de l'Asie  
 J'aime les galets d'Etretat  
 J'aime les glaces de l'Alaska  
 J'aime être ici ou ailleurs  
 J'aime les gens qui vont ailleurs  
 J'aime les gens qui viennent d'ailleurs  
 Près des yeux près du coeur  
 Depuis que la terre est ronde  
 On est tous du même monde  
 De simples êtres humains  
 Ni plus ni moins*

Réfrain: *Tant que la terre sera ronde  
 J'irai autour du monde  
 Voir d'autres êtres humains  
 Ni plus ni moins*

*Devant ma mappemonde  
 Je parcours le monde  
 Tout est si près d'ici  
 On n'a qu'une terre  
 Y'a pas de mystère  
 On n'a qu'une vie  
 J'ai des amis de partout  
 J'ai des amis n'importe où  
 J'aime aller dans tous les sens  
 Rencontrer des différences  
 Depuis que la terre est ronde  
 On est tous du même monde  
 De simple êtres humains  
 Ni plus ni moins*

Po odśpiewaniu przez uczniów piosenki z taśmą, można wykonać następujące ćwiczenie utrwalające zasady użycia przyimków przed nazwami krajów:

► *Transformez d'après le modèle:*

J'ai des amis sénégalais. J'ai des amis au Sénégal.  
A vous:

1. Il a des amis russes.
2. Nous avons des amis japonais.
3. Ils ont des amis espagnols.
4. Tu as des amis brésiliens.
5. Vous avez des amis italiens.
6. Elle a des amis canadiens.

► Inny wariant ćwiczenia:

*Dans quels pays peut-on avoir des amis:*

1. en Europe
2. en Asie
3. en Amérique
4. en Afrique?

Można również pytać: *Dans quel/s/ pays les amis parlent:*

1. français
2. allemand
3. espagnol
4. anglais?
5. portugais
6. arabe

Podsumowując pytamy kilku uczniów:

*Dans quels pays voudrais-tu avoir des amis?*

W starszych klasach konwersacja może rozwijać się w innych kierunkach, np.:

1. Quels paysages aimes-tu:

a) en Pologne

(Réponses possibles: les sommets des Tatras, les lacs de la Mazurie, la forêt de Białowieża)

b) en France

(Réponses possibles: les menhirs de la Bretagne,

ne, les vignes de la Champagne, les plaines de la Flandre, les plages de la Côte d'Azur)

2. Quelles différences rencontre un Polonais:

a) en France

e) en Inde

b) au Sénégal

f) en Alaska

c) en Espagne

g) au Japon

d) au Brésil

(Exemples des réponses: Les gens ont la peau

noire / jaune.

On parle français / anglais. Il y a des moussons

/ des glaces.

On mange beaucoup de riz. On boit beaucoup

de vin.

3. Tu as été

a) à Etretat

b) en Arabie

c) au Sénégal

d) en Alaska

– Raconte ce que tu as fait là-bas!

– Rédige une carte postale à ton copain!

4. Tu parles au téléphone à un ami sénégalais.

Joue la scène avec ton ami!

5. Es-tu d'accord avec le proverbe: „Loin des

yeux, loin du coeur”? (może to stanowić temat

dyskusji lub wypracowania).

Pracę nad piosenką możemy rozłożyć

na dwie lub więcej lekcji. Odtworzenie tekstu

zajmie około 40 minut. Kolejne zajęcia mogą

być w całości poświęcone na konwersację lub

ćwiczenia. Można też wrócić do piosenki po

jakimś czasie na kilka minut, by wykonać jedno

lub dwa krótkie ćwiczenia, w zależności od

potrzeb.

(październik 1998)

Dorota Żuchowska

Łódź

---

## Piosenki na lekcjach języka łaćńskiego i kultury antycznej

Interesującą formą pracy z uczniami jest wspólne śpiewanie. Dystans między nauczycielem a uczniem przestaje wówczas istnieć, a bariera bezpośredniego posługiwania się językiem zostaje przełamana. Śpiewanie nawet krótkich fragmentów praktykuje często na początku lekcji jeszcze przed powtórzeniem materiału, w ce-

lu „wprowadzenia”. Spełnia ono wówczas funkcję analogiczną do rozgrzewki przed trudnymi ćwiczeniami fizycznymi.

Oczywiście bywają też lekcje całkowicie poświęcone piosenkom czy pieśniom z tekstami łaćńskimi. Nie ograniczam się li tylko do utworów muzycznych zamieszczonych w podręczni-

ku<sup>1)</sup>. Ponieważ śpiewanie to moja *altera natura*, staram się już na początku, t.j. w klasie pierwszej, przekazać tę pasję uczniom. Bardzo pomocne w zdobywaniu coraz to nowych tekstów łacińskich i nut okazały się kontakty z nauczycielami z Niemiec. Sami tłumaczą niemieckie pieśni na łacinę, wykorzystując fakt, iż melodia jest znana i popularna wśród młodzięży. Podobną rolę odegrał u nas niegdyś *Śpiewnik Filomatów* Ryszarda Gansińca.

Niniejszym prezentuję kilka tekstów; do piosenek nieznanych w Polsce dołączam nuty. Zachęcam do śpiewania po łacinie. Naprawdę warto!

### Sancta Lucia

In mari lucidum'st  
Astrum argenti,  
Undae sunt placidae,  
Prosperi venti.  
Huc ad naviculam!  
Certa est via,  
Sancta Lucia,  
Sancta Lucia!

Cum nobis Zephyrus  
Spirat tam suave,  
O, quam iucundum est  
Stare in nave!  
Omnes conscendite,  
Nos manet via.  
Sancta Lucia,  
Sancta Lucia!

### Carmen circense //Jingle bells//

1. Consulis manu  
mappa decedit,  
acer cum curru  
equus exsilit.  
Pone nos sonant  
Carcerum valvae.  
Quam circenses delectant!  
Quam gaudent aurigae!

/Chorus/ Tinniunt, tinniunt  
Usque phalerae.  
Quam libenter audiunt  
In cursu aurigae!

2. Illic meta stat;  
flecte quadrigas!  
Qui non evitat,  
Frangit is rotas;  
Concurrunt equi,  
It caelo fragor;  
Ruunt currus commixti,  
Ubique fit cruor.

/Chorus/ Tinniunt...

3. Dum in verbera  
pronus pendeo,  
Clamitat fera  
Nostra factio.  
Cingor laureis;  
Laetor principem  
Nostris de victoriis  
Magnam fecisse rem.

/Chorus / Tinniunt...

4. Primus semper sim!  
Nil praetereat!  
Quis sic habet vim?  
Quis sic agitat?  
Sit russato mors!  
Tremat venetus!  
Fisco tamen favet fors  
Cum vincit prasinus.

/Chorus / Tinniunt...

### Tuus larus

TUUS LARUS

ALLEGRETTO

TU - US LA - RUS, ME - A SA - LUS, QUAM - QUAM VA - RUS, A - LES CLA - RUS EST ET TI - BI VAL - DE CA - RUS. EST A - VIS SUA - VIS QUAM - VIS CRU - RI - BUS PRA - VIS VA - RUS, VE - RO CA - RUS, LA - RUS.

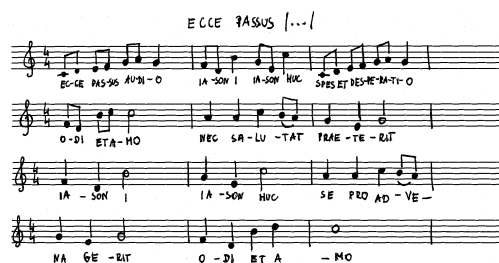
Tuus larus, mea salus, quamquam varus,  
Ales clarus est et tibi valde carus.  
Est avis suavis quamvis cruribus pravis  
Varus, vero carus, larus.

<sup>1)</sup> Zarych T., Wilczyński S. (1996), *Lectio Latina* (I-IV), Warszawa: WSiP.



## Ecce passus /.../

ECCE PASSUS /.../



ECCE PASSUS AUDIO  
IASON I IASON HUC  
SPES ET DESPERATIO  
ODI ET AMO  
NEC SALUTATUR  
IASON I IASON HUC SE PRO ADVENA GERIT  
ODI ET AMO  
DICUNT OMNES INVIDIAE  
IASON I IASON HUC  
ESSE ME AESONIDAE  
ODI ET AMO

Ecce passus audio,  
lason, i! lason, huc!  
Spes et desperatio!  
Odi et amo!  
Nec salutatur, praeterit!  
lason, i! lason, huc!  
Se pro advena gerit.  
Odi et amo!  
Dicunt omnes invidiae  
lason, i! lason, huc!  
Esse me Aesonidae.  
Odi et amo!

Currat fama, quo libeat,  
lason, i! lason, huc!  
Omnem/amo, qui mi placeat.  
Odi et amo!

Cum uxorem alteram  
lason, i! lason, huc!  
Ducit, -o me miseram!  
Odi et amo!  
Reddo natos Helio,  
lason, i! lason, huc!  
Colchidem revenio.  
Odi et amo!

Non amore moriar,  
lason, i! lason, huc!  
Quae dolores patiar.  
Odi et amo!  
Nec ossa nec cineres  
lason, i! lason, huc!  
Umquam meos congeres.  
Odi et amo!

(październik 2000)

Elżbieta Nowak, Grażyna Różak  
Wodzisław

## Zajęcia pozalekcyjne z języka rosyjskiego

Minał czas, gdy język rosyjski był w naszych szkołach obowiązkowy. Nauczanie tego przedmiotu w takim trybie przyniosło więcej złego niż dobrego, zarówno dla samych uczących się, jak i kontaktów między narodami Rosji i Polski. To bowiem, co obowiązkowe, kojarzy się z przymusem, którego Polacy tak bardzo nie lubią. Nie były również bez znaczenia różnego rodzaju zaszczości historyczne. Obecnie, gdy emocje natury politycznej ostygły, zaczynamy racjonalniej układać stosunki z Rosją, nawiązywać i pogłębiać kontakty w dziedzinie ekonomii, polityki, kultury. Do tego potrzebna jest znajomość języka i to nie na poziomie „bazarowym”. BOWIEM IM DOKŁADNIEJ SPRECYZOWANE SĄ UMOWY, TYM WIĘKSZE PRZYNOSZĄ KORZYŚCI. Powyższy fakt należy uświadomić ludziom młodym, aby widzieli sens uczenia się tego języka.

Praca na lekcjach języka rosyjskiego jest podstawą w procesie nauczania. Jej doskonałe-

niu i uatrakcyjnianiu poświęcono wiele publikacji. Autorki niniejszego artykułu pragną zwrócić uwagę na inny aspekt nauczania języka, a mianowicie, na utrwalenie i rozszerzenie sprawności językowych w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Pracujemy w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Wodzisławiu w województwie świętokrzyskim. W naszej szkole uczy się 364 uczniów, w tym 335 języka rosyjskiego. Młodzież dokonuje wyboru języka dobrowolnie. Szkoła proponuje oprócz języka rosyjskiego języki: angielski, niemiecki i francuski. Nauka języków obcych odbywa się na dwóch poziomach: początkującym i zaawansowanym. W części klas na poziomie zaawansowanym, lekcje języka rosyjskiego prowadzone są według programu menadżersko-ekonomicznego. W roku szkolnym 1999/2000, spośród 99 maturzystów, 26 wybrało język rosyjski jako przedmiot egzaminacyjny w pisemnej części eg-

zaminu dojrzałości, a w części ustnej 56. Troje spośród naszych absolwentów wybrało studia na filologii rosyjskiej.

W roku szkolnym 1998/99 założyliśmy „Koło zainteresowanych językiem rosyjskim”. Uczestnictwo w kole jest dobrowolne. Na początku swej działalności koło liczyło 11 osób, w czerwcu 1999 roku należały do niego już 22 osoby. W bieżącym roku szkolnym zapisało się 30 uczniów. Wiadomo, że z reguły na zajęciach koła nie ma 100% frekwencji, zresztą obecności nikt nie sprawdza. Głównym naszym celem jest to, aby uczestnicy spotkań mówili lub usiłowali mówić w języku rosyjskim, by ich wypowiedzi były spontaniczne, a na zajęciach panowała miła atmosfera. Spotkania nasze odbywają się 2 razy w miesiącu. Prowadzimy je na zmianę, czyli każda z nas pracuje społecznie 2 godziny miesięcznie. W razie potrzeby (przygotowanie do olimpiady języka rosyjskiego lub konkursu recytatorskiego) zajęcia odbywają się częściej.

Praca w kole niczym nie przypomina zajęć lekcyjnych. Uczniowie nie siedzą w ławkach, nie mają podręczników. Niekiedy przynoszą rosyjskie czasopisma. Nie muszą to być najświeższe numery, a po prostu takie, jakie zdołają kupić w kieleckim EMPIK-u. Cenna jest ich własna inicjatywa przy wyborze tematyki, a nawet konkretnych artykułów. Z doświadczenia wiemy, że większą popularnością cieszą się artykuły o tematyce lżejszej, traktujące o sporcie, modzie i muzyce. Niektórzy preferują turystykę. Wyszukują informacje o konkretnych miastach czy regionach Rosji. Szczególne zainteresowanie budzą miejsca egzotyczne dla polskiego czytelnika: Syberia, Daleki Wschód. Wszystkich interesują reklamy gdyż, zdaniem młodzieży, odzwierciedlają one aktualne problemy, i zawierają najnowszą leksykę. Postaramy się więc przedstawić opis scenariusza zajęć z wykorzystaniem informacji prasowych.

Na pierwszym spotkaniu dzielimy uczestników na 3 grupy. Zadaniem każdej z nich jest przygotowanie na następne zajęcia reklam i ogłoszeń z prasy rosyjskiej dotyczących określonej tematyki. Przykładowo: pierwsza grupa przynosi reklamy gabinetów kosmetycznych, salonów fryzjerskich, perfumerii; druga – ogłoszenia o wynajmie, zamianie, kupnie, sprzedaży mieszkań i domów; trzecia – afisze filmowe

lub teatralne. Prowadzący zajęcia przygotowuje materiały prasowe na takie same tematy, ale w języku polskim. Na zajęciach każda grupa otrzymuje polski tekst reklamy lub anonsu. Zadaniem uczniów jest przetłumaczenie go na język rosyjski. Nie musi to być dokładny przekład, należy zachować sens i oddać nastrój. Następnie członkowie każdej z grup redagują plakat reklamowy na specjalnie przygotowanych kartonach (później wykorzystujemy je jako pomoc dydaktyczną na lekcji języka rosyjskiego). Autorzy najlepszego z nich nagradzani są drobnymi, śmiesznymi nagrodami, np. cukierkami. Można i należy na zajęciach koła przygotować uczniów do olimpiady języka rosyjskiego. Nie należy jednak, naszym zdaniem, robić tego tak, jak na lekcji. Przygotowujemy swych uczniów do eliminacji szkolnych w następujący sposób: prowadzący zajęcia dwukrotnie odczytuje wybrany tekst (niekiedy jest to dwukrotnie wysłuchane nagranie). Następnie uczniowie piszą jego streszczenie. Po napisaniu, każdy oddaje swoją pracę do sprawdzenia wybranemu przez siebie koledze. Prowadzący zapoznaje uczniów z zasadami oznaczania błędów i punktowania. W czasie sprawdzania prac kolegów uczniowie mogą prosić o pomoc nauczyciela. Pod koniec zajęć tylko chętni oddają swoje prace prowadzącemu. Na zajęciach koła można przygotować potrawę typową dla kuchni rosyjskiej. Uczniowie przynoszą na spotkanie przepisy kulinarne z rosyjskich czasopism, podręczników czy zeszytów ćwiczeń. Spośród nich wybieramy taką potrawę, której przygotowanie nie jest zbyt kosztowne i czasochłonne. Prosimy chętnych o przyniesienie potrzebnych produktów. Na kolejnych zajęciach przygotowana jest potrawa. Podczas gotowania wszyscy mówimy po rosyjsku. Sprawę w znacznej mierze ułatwia fakt, iż przy szkole istnieje internat z kuchnią. Panie kucharki chętnie służą pomocą i radą w czasie naszych kulinarnych spotkań. Zajęcia kończą się degustacją potraw i słuchaniem muzyki, która interesuje wszystkich. Z muzyki rosyjskiej, tegorocznym uczestnikom koła najbardziej przypadła do gustu poezja śpiewana. Być może stało się tak za przyczyną naszego kolegi anglisty, który jest jej zagorzałym fanem. Pochodzi z Ukrainy i ma lepszy dostęp do oryginalnych nagrań, które chętnie nam udostępnia. Obecnie najbardziej popular-

na wśród uczestników koła jest rosyjskojęzyczna twórczość Jurija Staszczuka.

Klasopracownia języka rosyjskiego w naszej szkole wyposażona jest w telewizor, odtwarzacz wideo, sprzęt audio. Dzięki temu możemy na zajęciach oglądać filmy. Choć wielu oryginałów rosyjskich nie mamy, to te, które udało nam się zdobyć, staramy się w pełni wykorzystać. Posiadamy natomiast dość bogatą taśmotekę, gromadzimy płyty CD, z których stale korzystamy.

Bożena Janowska  
Piotrków Trybunalski

---

## Matura 2002.

### Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny

Wewnętrzny egzamin maturalny z języka obcego wymaga przygotowania przez nauczycieli języków obcych nowożytnych, zatrudnionych w danej szkole, dwudziestu zestawów egzaminacyjnych na poziomie podstawowy. Z pozoru jest to bardzo prosta praca. Któż z nas nie układał zestawów na ustny egzamin maturalny. Otrzymaliśmy przecież syllabusy. Choć projekty egzaminu w roku 2002 wciąż ulegają modyfikacjom, nauczyciele zobligowani zostali do przedłożenia gotowych zestawów do końca kwietnia 2001 roku.<sup>1)</sup>

Mimo wzorcowych zestawów podanych w *Syllabusach* wcale nie jest łatwo tak skonstruować zestaw, by odpowiadał wszelkim zaleceniom Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Na szczęście, nie zaufałam do końca swoim umiejętnościom i skorzystałam ze szkolenia w warsztatach metodycznych: „*Struktura Nowej Matury. Opracowanie zestawów na ustny egzamin dojrzałości*”. Szybko uczestnicy tych zajęć przekonali się, że warto było do nich przystąpić, gdyż rutyna i przyzwyczajenia brały górę w formu-

W niniejszym artykule starałyśmy się podzielić z Państwem naszym doświadczeniem w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych. Uważamy bowiem, że ta forma pracy z uczniem zdolnym jest bardzo istotna. Jeśli nasze doświadczenia przydadzą się Państwu w pracy dydaktycznej, a spostrzeżeniami i uwagami zechcecie się z nami, za pośrednictwem Redakcji podzielić, będzie to dla nas dużą satysfakcją.

(grudzień 2000)

waniu poleceń i zadań. I nie zawsze odpowiadały one nowym wymaganiom. Tym, co bardzo często sprawiało nam trudności, było formułowanie poleceń. Prowadzone dialogi, negocjacje mają dotyczyć realnego środowiska, ale nie może to być rodzic lub brat itp., gdyż z tymi osobami nie rozmawiamy w języku obcym. Wydarzenia też muszą odbywać się w obcojęzycznym kraju, bo o drogę w Warszawie nie zapytamy w języku obcym. Ilość informacji zawarta w pytaniach musi też być selekcjonowana, a polecenia ogólne, wymagające od zdającego inicjatywy.

Zajęcia warsztatowe odbywały się w grupach, a przygotowanie jednego zestawu obejmującego cztery arkusze A-4, pochłaniało dużo czasu. Dlatego polecam tę formę dokształcania. Dotyczy ona prostej z pozoru umiejętności, jaką jest sporządzanie zestawów. Sądzę, że uczestnicy zajęć, tak jak i ja, nabyliśmy nowe umiejętności, jakże przydatne w codziennej pracy.

Oto przykłady złego i poprawnego zestawu egzaminacyjnego:

---

<sup>1)</sup> Przypomnijmy, że egzamin wewnętrzny sprawdza przede wszystkim sprawność mówienia: poziom **podstawowy** polega na przeprowadzeniu trzech rozmów sterowanych, symulujących autentyczne sytuacje komunikacyjne i sprawdzających umiejętność uzyskiwania lub udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i prostych negocjacji. Rozmowę przeprowadza zdający, na podstawie scenariusza zamieszczonego w zestawie pytań, z egzaminatorem, który przyjmuje jedną z ról. Ponadto przeprowadzana jest rozmowa na podstawie materiału stymulującego, zawierającego różnorodne elementy, np. ilustracje, fragmenty tekstu, nagłówki, tytuły, komiksy, diagramy, wykresy, tabele. Zdający odpowiada zgodnie z poleceniami umieszczonymi w zestawie egzaminacyjnym”. (Informator syllabus, Matura 2000, Warszawa, s. 30). Te właśnie zestawy mają przygotować nauczyciele.



## Zestaw źle sformułowany

### Zestaw 1

**A.** Chcesz wynająć pokój w hotelu. Dzwonisz do recepcji:

- ▶ poinformuj, że przyjedziesz w piątek, 16-go lipca, o szóstej, a wyjedziesz dwa dni później,
- ▶ zarezerwuj pokój dwuosobowy z widokiem na park, łązienką i klimatyzacją,
- ▶ zapytaj, czy w hotelu jest możliwość zamówienia posiłków, sauna i sklep z pamiątkami

**B.** Przeprowadziłeś/aś remont w swoim mieszkaniu. Opowiedz swojemu przyjacielowi o dokonanych zmianach. W swej relacji uwzględnij:

- ▶ powody remontu i kto go wykonał,
- ▶ co zostało zmienione,
- ▶ twoją i innych ocenę efektu dokonanych zmian.

**C.** Wynajmujesz pokój za granicą. Przekonaj właściciela mieszkania, aby usunął starą szafę z twojego pokoju. Powiedz, że:

- ▶ szafa zajmuje za dużo miejsca,
- ▶ chciałbyś wstawić tam mniejszą oraz stolik pod komputer,
- ▶ szafa zmieści się w przedpokoju.

### Zestaw 2

**A.** Twój kolega, Anglik, wrócił z tygodniowego pobytu nad morzem. Zapytaj go:

- ▶ czym i w jakim towarzystwie podróżował,
- ▶ w jakich warunkach mieszkał,
- ▶ jak spędzał czas przy dobrej, a jak przy złej pogodzie.

**B.** Ostatniej nocy miałeś dziwny sen. Śniło ci się, że jesteś królem wielkiego mocarstwa, a twoim śmiertelnym wrogiem jest czarny kot. Dzwonisz do przyjaciela, który pasjonuje się interpretacją snów.

- ▶ powiedz mu, dlaczego dzwonisz właśnie do niego,
- ▶ opowiedz krótko swój sen,
- ▶ poproś o wyjaśnienie niektórych symboli.

**C.** Zwracasz do sklepu wadliwie działający czajnik bezprzewodowy. Przekonaj sprzedawcę:

- ▶ że uszkodzenie nie zostało spowodowane przez ciebie (postępowałeś zgodnie z instrukcją)
- ▶ nie zgódź się na propozycję sprzedawcy,
- ▶ zaproponuj rozwiązanie.



## Zestawy poprawione

### Zestaw 1

**A.** Chcesz wynająć pokój w hotelu w Londynie. Dzwonisz do recepcji.

- ▶ Sprecyzuj termin przyjazdu i wyjazdu.
- ▶ Podaj swoje oczekiwania i wymagania dotyczące pokoju.
- ▶ Zapytaj jakie dodatkowe usługi i udogodnienia oferuje hotel (wymień).

**B.** Został przeprowadzony remont w twoim mieszkaniu. Opowiedz swojemu przyjacielowi z Kanady o dokonanych zmianach. W swej relacji uwzględnij:

- ▶ powody remontu i kto go wykonał,
- ▶ co zostało zmienione,
- ▶ twoją i innych ocenę efektu dokonanych zmian.

**C.** Wynajmujesz pokój za granicą. Przekonaj właściciela mieszkania, aby usunął starą szafę z twojego pokoju.

- ▶ Uzasadnij swoją propozycję.
- ▶ Nie zgódź się ze zdaniem właściciela mieszkania, podaj powód.
- ▶ Zaproponuj rozwiązanie.

### Zestaw 2

**A.** Twój kolega, Anglik, wrócił z tygodniowego pobytu nad morzem. Zapytaj go:

- ▶ czym i w jakim towarzystwie podróżował,
- ▶ w jakich warunkach mieszkał,
- ▶ jak spędzał czas przy dobrej, a jak przy złej pogodzie.

**B.** Miałeś wspaniały sen. Dzwonisz do przyjaciela w Australii, który pasjonuje się interpretacją snów.

- ▶ Powiedz mu, dlaczego dzwonisz właśnie do niego.
- ▶ Opowiedz krótko swój sen.
- ▶ Poproś o wyjaśnienie znaczenia tego snu.

**C.** Podczas pobytu za granicą kupiłeś wadliwie działający sprzęt elektroniczny. Zwracasz go do sklepu.

- ▶ Przekonaj sprzedawcę, że uszkodzenie nie zostało spowodowane przez ciebie (postępowałeś zgodnie z instrukcją).
- ▶ Nie zgódź się na propozycję sprzedawcy.
- ▶ Zaproponuj rozwiązanie.



## Zestaw dla zdającego

Oto przykład kompletnego zestawu egzaminacyjnego – dla ucznia i dla nauczyciela, czyli dla zdającego i dla egzaminatora.

### ▼ Zadanie 1. Odgrywanie ról

Zapoznaj się z opisem trzech sytuacji. Twoim zadaniem będzie odegranie wskazanych ról.

#### A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji.

Mieszkający u ciebie kolega ma złe samopoczucie:

- ▶ zapytaj, jak się czuje,
  - ▶ dowiedz się, co jest przyczyną złego samopoczucia,
  - ▶ zaproponuj mu pomoc.
- Egzaminator podejmuje pierwszą rolę.

#### B. Relacjonowanie.

Obchodziłeś/aś niedawno swoje urodziny. Opowiedz niemieckiemu koledze o tej uroczystości:

- ▶ poinformuj, które urodziny i kiedy je świętowałeś/aś
  - ▶ jaka była organizacja imprezy,
  - ▶ kto był uczestnikiem urodzin.
- Egzaminator przejmuje pierwszą rolę.

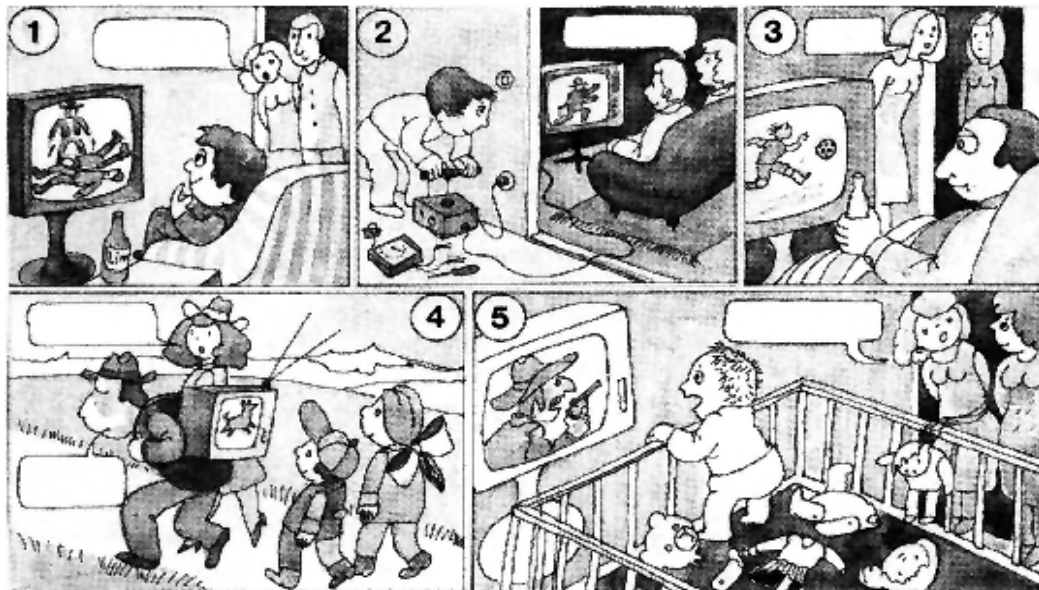
#### C. Negocjowanie

W trakcie dyskusji z niemieckim przyjacielem rozważacie korzyści mieszkania w dużym mieście ;

- ▶ podaj kilka zalet mieszkania w dużym mieście,
  - ▶ zakwestionuj zalety małego miasta,
  - ▶ zgódź się z opinią kolegi, że życie w dużym mieście też ma wady.
- Egzaminator przejmuje pierwszą rolę.

### ▼ Zadanie 2

Przeanalizuj przedstawiony materiał. Przygotuj się do jego prezentacji i rozmowy z egzaminatorem na temat roli telewizji w życiu człowieka, jej wad i zalet.





## Zestaw dla egzaminatora

### Zadanie 1. Odgrywanie ról

Zdający zapoznaje się z opisem trzech sytuacji. Jego zadaniem będzie odegranie wskazanych ról.

#### A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji.

Mieszkający u ciebie kolega ma złe samopoczucie:

- ▶ zapytaj, jak się czuje,
- ▶ dowiedz się, co jest przyczyną złego samopoczucia,
- ▶ zaproponuj mu pomoc.

Egzaminator podejmuje pierwszą rolę.

#### B. Relacjonowanie.

Obchodziłeś/aś/ niedawno swoje urodziny. Opowiedz niemieckiemu koledze o tej uroczystości:

- ▶ poinformuj, które urodziny i kiedy je świętowałeś/aś/
- ▶ jaka była organizacja imprezy,
- ▶ kto był uczestnikiem urodzin. Egzaminator przejmuje pierwszą rolę.

#### C. Negocjowanie

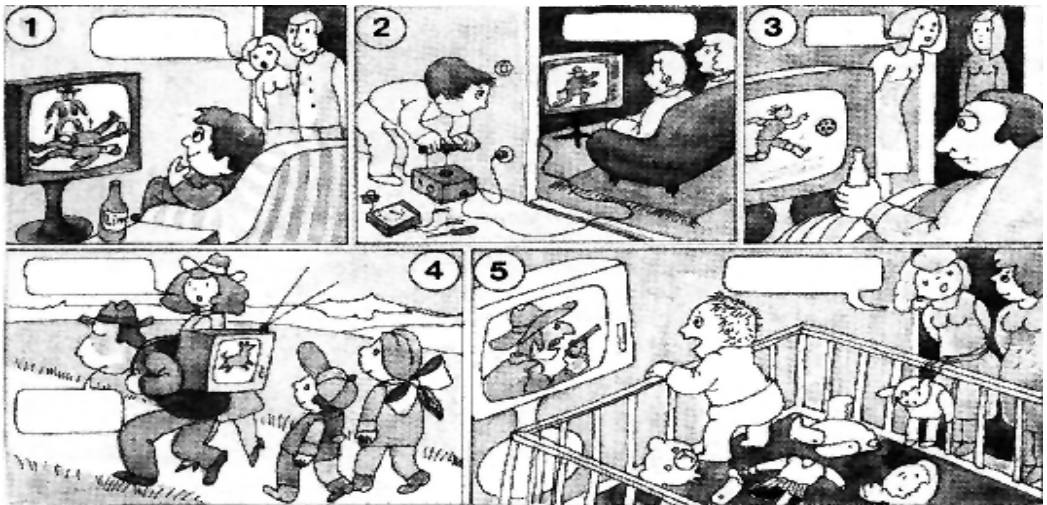
W trakcie dyskusji z niemieckim przyjacielem rozważacie problem korzyści mieszkania w dużym mieście

- ▶ podaj kilka zalet mieszkania w dużym mieście,
- ▶ zakwestionuj zalety małego miasta,
- ▶ zgódź się z opinią kolegi, że życie w dużym mieście też ma wady.

Egzaminator przejmuje pierwszą rolę.

### Zadanie 2

Zdający ma za zadanie przeanalizować przedstawiony materiał, przygotować się do jego prezentacji i do rozmowy z egzaminatorem na temat roli telewizji w życiu człowieka, jej wad i zalet.



1. Was siehst du auf diesen Bildern?
2. Was für ein Problem wird mit diesem Material angesprochen?
3. Welche positive Rolle spielt das Fernsehen in Leben der Menschen?
4. Welche Nachteile hat das Fernsehen?
5. Warum sollen sich die kleinen Kinder

manche Filme zusammen mit den Eltern ansehen?

6. Spielt das Fernsehen in deinem Leben eine wichtige Rolle? Warum?
7. Welche Fernsehsendungen bevorzugst du?
8. Wann werden wir ein Sklave des Fernsehens?

(luty 2001)

## Приклады наборов мaturalных з языка росыjsкого на poziom podstawowy для экзаминатора



### Zestaw 1

#### Задание 1. Odgrywanie роl

Zdajacy zapoznaje się z opisem trzech sytuacji. Jego zadaniem będzie odegranie wskazanych роl. Egzaminator przyjmuje drugą роlę.

#### A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Będąc z grupą polskich turystów w Odessie zaśięgasz u tamtejszego przewodnika informacji oodnośnie:

- ▶ szczególowego programu zwiedzania miasta na następny dzień,
- ▶ cen biletów komunikacji miejskiej,
- ▶ możliwości atrakcyjnego spędzania wieczorów.

#### B. Relacjonowanie

Zawarłeś /-aś na dyskotecę nową znajomość. W rozmowie telefonicznej z rosyjskim kolegą /rosyjską koleżanką/ powiedz:

- ▶ kto to jest,
- ▶ dlaczego nowo poznana osoba wywarła na tobie wrażenie,
- ▶ opisz jej wygląd zewnętrzny.

#### C. Negocjowanie

Spędziłeś /-aś udany urlop na Krymie. Rozstając się z gospodarzami:

- ▶ wyraż swoje zadowolenie z ich gościnności,
- ▶ wyraż gotowość goszczenia ich u siebie,
- ▶ przekonaj ich, że dany termin ich pobytu w Polsce będzie dla obu stron najdogodniejszy.

#### Задание 2

Zadaniem zdajacego jest przeanalizowanie przedstawionego materiału, przygotowanie się do jego prezentacji, a następnie do rozmowy z egzaminatorem на temat *роli sztuki в życiu człowieka*



1. Что представляет указанный материал?
2. Какими видами искусства интересуются или занимаются эти люди?
3. Каким видом искусства ты интересуешься или занимаешься? Почему?
4. Какую роль играет искусство в жизни людей?
5. Что ты знаешь об известных картинных галереях России?
6. Какую музыку ты слушаешь с удовольствием, а какую нет? Почему?



## Zestaw 2

### Zadanie 1. Odgrywanie ról

Zdający zapoznaje się z opisem trzech sytuacji. Jego zadaniem będzie odegranie wskazanych ról. Egzaminator przyjmuje drugą rolę.

#### A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskázówek

Na głównej ulicy twojego miasta zagadnął cię przechodzień, który okazał się Rosjaninem. Poinformuj go:

- ▶ gdzie znajduje się niedrogi hotel,
- ▶ w której kawiarni można napić się dobrej kawy i zjeść smaczne ciasto,
- ▶ o której godzinie zamykane są sklepy spożywcze.

#### B. Relacjonowanie

Ferie zimowe spędziłeś /-aś w Zakopanem. Po powrocie dzwoniisz do koleżanki /kolegi/ w Moskwie i mówisz:

- ▶ gdzie mieszkałeś /-aś podczas pobytu w górach,
- ▶ jak wyglądał twój dzień,
- ▶ co ci się podobało najbardziej.

#### C. Negocjowanie

W pociągu nawiązujesz rozmowę z turystą/turystką/ z Rosji, który/a zamierza spędzić 10 dni w Krakowie.

- ▶ Wyraź zdziwienie, że tak długo chce być w jednym miejscu,
- ▶ Przekonaj go/ją, że okolice Krakowa są także godne zwiedzenia,
- ▶ Zaproponuj swoją pomoc.

### Zadanie 2

Zadaniem zdającego jest przeanalizowanie przedstawionego materiału, przygotowanie się do jego prezentacji, a następnie do rozmowy z egzaminatorem na temat *miejsca zamieszkania, domu i urządzenia mieszkania*



1. Что представляет указанный материал?
2. Какие здесь дома и где они находятся?
3. Как обставлены эти помещения и чем занимаются их жители?
4. Где ты живёшь? Расскажи о своём районе, доме и квартире!

5. Есть ли у тебя своя комната? Как она обставлена? Любишь ли в ней пребывать? Почему?
6. Где бы ты хотела (хотел) жить в будущем? Почему?

(luty 2001)





Beata Klimas  
Gdańsk

## Miejsce i rola materiałów autentycznych w nauczaniu języka obcego

Problem wykorzystania materiałów autentycznych w nauczaniu języka obcego proponuję rozpatrzeć w dwóch kategoriach; po pierwsze traktując materiały autentyczne jako niezbędne elementy tradycyjnego programu nauczania opartego na istniejących podręcznikach, po drugie traktując materiały autentyczne jako elementy programów alternatywnych.

Zagadnienie wykorzystania materiałów autentycznych przy realizacji typowego programu nauczania w oparciu o podręcznik wiodący dotyczy głównie wykształcania dwóch z czterech podstawowych komunikacyjnych umiejętności językowych, a mianowicie słuchania oraz czytania. Rozważając problem uczenia słuchania należy pamiętać o niezwykle istotnej kwestii rozróżnienia celów użycia materiałów do słuchania jako:

- 1) zilustrowania, bądź podkreślenia wybranych zagadnień strukturalnych lub słownych,
- 2) bazy do przyswajania tekstu w formie mówionej, czyli rozumienia ze słuchu.

To w tym drugim przypadku materiały autentyczne są jedynym słusznym, a zarazem absolutnie niezbędnym tworzywem w rękach nauczyciela do wykorzystania w procesie nauczania języka obcego. Tylko one, wraz z odpowiednio dobranymi ćwiczeniami pozwalają przygotować uczniów do rozumienia autentycznej mowy w warunkach naturalnych, ze wszystkimi cechującymi ją niedoskonałościami gramatycznymi i naleciałościami środowiskowymi. Bogaty zestaw materiałów autentycznych z nagraniami obcokrajowców, dialektów, slangu,

żywołowych dyskusji wraz z towarzyszącymi im hasłami, zachwianiami tempa, przerwami i co ważne, o różnym poziomie trudności w połączeniu z prawidłowo dobranymi do poziomu zaawansowania grupy zadaniami, postawionymi uczniom przed usłyszeniem tekstu, umożliwi im wykształcenie umiejętności rozumienia słowa mówionego w języku obcym.

Dlatego warto włożyć nieco wysiłku w samodzielne wyszukiwanie i opracowywanie kaset z materiałami do słuchania, które można będzie wykorzystywać obok oryginalnych kaset, zazwyczaj dołączonych do podręczników. Te ostatnie, nierzadko oferują niewystarczającą ilość dobrych ćwiczeń do nauczania rozumienia mowy, a czasami nagrania umieszczone na tych kasetach są niczym więcej, jak tylko dźwiękową repliką zamieszczonych w książce dialogów lub czytanek, co automatycznie dyskwalifikuje je, jako materiały służące do kształcenia słuchania ze zrozumieniem.

Drugim z kolei składnikiem każdego programu nauczania języka obcego, w którym niezbędne jest wykorzystanie materiałów autentycznych jest kształcenie umiejętności czytania. Faktem jest, że większość dostępnych na naszym rynku podręczników nowej generacji zawiera w sobie różnego typu dłuższe lub krótsze teksty przeznaczone do ćwiczenia czytania. Są to zazwyczaj wybrane fragmenty autentycznych tekstów pochodzące z prasy, literatury pięknej lub też z materiałów reklamowych i informacyjnych. Towarzyszą im typowe ćwiczenia prowokujące ucznia do czytania intensywnego

bądź ekstensywnego. Mimo że, mamy tu do czynienia z materiałami autentycznymi, to przez sam fakt, że zamieszczone w podręcznikach teksty zostały wyselekcjonowane ze względu na ich zawartość językową przez kogoś z zewnątrz, istotny element autentyczności został pominięty. Chodzi tu mianowicie o dokonanie samodzielnego wyboru tego, co oraz w jaki sposób czytamy. Gdy bierzemy do ręki czasopismo lub broszurę w znanym nam języku rzadko kiedy czytamy każdą linijkę tekstu od pierwszej do ostatniej strony. Zdarza nam się opuszczać mniej interesujące fragmenty, poprzestawać na tytułach – pobieżnie przeglądać niektóre ustępy, czy wręcz nie kończyć rozpoczętych artykułów, które już w trakcie czytania okazują się zbyt nudne. Dlatego warto podjąć wysiłek przygotowania takich ćwiczeń, które pozwolą i umożliwią uczniom bardziej naturalny kontakt z autentycznymi materiałami do czytania. By był on możliwy, konieczne jest podanie tekstów niepodzielonych na części, lecz w całości i zaproponowanie ćwiczeń, które dają okazję dokonywania samodzielnego wyboru oraz pozwalają czytającemu znajdować rzeczy naprawdę interesujące. Przykładem mogą być ćwiczenia z oryginalnymi czasopismami obcojęzycznymi, w których celem ucznia będzie grupowanie artykułów w zależności od ich tematyki, indywidualnej reakcji i oceny czytającego. Innym typem ćwiczenia, spełniającym postawione tu warunki jest poszukiwanie artykułów o konkretnie sprecyzowanych przez nauczyciela cechach.

Problematykę zastosowania materiałów autentycznych, jako niezbędnych elementów nauczania języka obcego, ze szczególnym podkreśleniem kształcenia dwóch umiejętności recepcyjnych: słuchania i czytania, omówiłam dość pobieżnie i raczej w formie przypomnienia, gdyż przygotowani metodycznie profesjonalści z pewnością niejednokrotnie zetknęli się z tymi zagadnieniami. Jednakże ze względu na szczególną wagę tej tematyki uznałam ją za wartą podkreślenia.

Drugą część artykułu chciałabym poświęcić kwestii zastosowania materiałów autentycznych jako składników głównych lub jedynie uzupełniających alternatywnych programów

nauczania języków obcych, rozumianych tutaj jako nowatorskie bądź specjalistyczne. Rozważając miejsce i rolę materiałów autentycznych w programach określanych jako nowatorskie, należałoby przede wszystkim sprecyzować samo pojęcie programu nowatorskiego. Pod tym terminem rozumiem zarówno programy całkowicie indywidualnie skonstruowane przez nauczyciela, nowatorskie przez wzgląd na zastosowaną metodę lub też w związku ze zorientowaniem programu pod kątem osobistych zainteresowań tematycznych nauczyciela, jak i te programy oparte na tradycyjnym podręczniku, które nauczyciel stara się w znacznym stopniu urozmaicić i uatrakcyjnić przez wprowadzanie samodzielnie przygotowanych materiałów i ćwiczeń.

Nowatorskim należałoby zatem nazwać program nauczania języka obcego z zastosowaniem metody samodzielnego tworzenia tekstu opracowanej przez Ryszarda Wenzla z Uniwersytetu Gdańskiego (1991)<sup>1)</sup>. Metoda ta, adresowana przede wszystkim do ludzi inteligentnych, ambitnych i twórczych, główny nacisk kładzie na samodzielnie tworzone przez uczniów teksty, rozumiane tutaj nie tylko, jako teksty w typowej formie pisemnej, ale również w formie argumentatywnej wypowiedzi ustnej i monologu wewnętrznego. W trakcie każdej lekcji nauczyciel precyzyjnie wyjaśnia nowe struktury języka obcego i prezentuje nowe słownictwo przy użyciu studiów porównawczych ze znanym uczniom językiem. Prezentacja ta przeprowadzona powinna być metodą syntagmatyczną, co jest podyktowane między innymi kryterium otwartości kolokacyjnej wybranych do prezentacji struktur i słów. Kolejnym elementem lekcji jest sprawdzenie zrozumienia omówionych zagadnień gramatycznych i leksykalnych poprzez tłumaczenie przygotowanych przez nauczyciela tekstów na język docelowy. Ostatni etap, to samodzielne tworzenie tekstów przez uczniów pod wpływem różnego typu wskazówek, sygnałów, czy znaczenia słów zaproponowanych przez nauczyciela.

Jakkolwiek ciekawą i skuteczną okazuje się metoda samodzielnego tworzenia tekstu, wymaga ona niezbędnych uzupełnień, tak, by uczniowie mogli opanować wszystkie elementy

---

<sup>1)</sup> Wenzel, R. (1991), *Jak uczyć języka obcego przez samodzielne tworzenie tekstu*, Warszawa: WSiP.

składające się na kompletną znajomość języka obcego. W związku z tym konieczne jest przygotowanie zestawu ćwiczeń kształcących umiejętność rozumienia ze słuchu przy użyciu materiałów autentycznych, co zostało poruszone w pierwszej części artykułu. Równie niezbędnym dopełnieniem omawianej metody jest kształcenie umiejętności czytania. Powstaje tu jednak pewien problem, a mianowicie, by metoda Ryszarda Wenzla była w pełni skuteczna uczniowie powinni uczyć się elementów języka obcego podczas samodzielnego tworzenia tekstów, natomiast gramatyka i słownictwo zawarte w materiałach przeznaczonych do nauki czytania mogą w niekorzystny sposób wpłynąć na ucznia ustanawiając pewne wzorce czy modele do naśladowania, co kłóci się z założeniem spontanicznego tworzenia. Tylko zestaw odpowiednio dobranych do poziomu grupy autentycznych materiałów do czytania, niezależnych od materiału językowego zawartego w programie, a jednocześnie go uzupełniających, może skutecznie wypełnić istniejącą w metodzie lukę i wykształcić umiejętność czytania tekstów w języku obcym.

Kolejnym typem programu nauczania, w którym powinny się znaleźć materiały autentyczne jest specjalistyczny kurs językowy adresowany do stosunkowo wąskiego grona odbiorców. Mam tu na myśli programy nauczania języków obcych w placówkach dydaktycznych o sprecyzowanym profilu, takich jak szkoły muzyczne, artystyczne, zawodowe itp., jak również specjalnie opracowane kursy językowe dla grup o specjalistycznych zainteresowaniach pozazawodowych, jakie stanowią na przykład alpinisci czy żeglarze. W obu typach programów to materiały autentyczne, pochodzące głównie z profesjonalnej prasy, materiałów reklamowych czy tematycznie związanych programów telewizyjnych i radiowych, powinny stanowić główną bazę wyjściową do konstruowania lekcji. Nie tylko w ten właśnie sposób najskuteczniej umotywuujemy uczniów do pracy, ale przede wszystkim zaspokoimy ich przyszłe potrzeby językowe, jakie zaistnieją w sytuacjach życiowych, w których konieczny będzie kontakt z językiem obcym.

Ostatnim typem programu nauczania języków obcych, w którym z powodzeniem można zastosować materiały autentyczne jest program samodzielnie opracowany przez nauczyciela pod kątem zainteresowań własnych lub uczniów. Tego typu ukierunkowane tematycznie programy mogą być realizowane w szkole lub na różnego typu kursach językowych. Tematyka związana na przykład z ochroną środowiska naturalnego, czy problematyka dotycząca zdrowia jest zarówno ważna, jak i interesująca dla większości ludzi. Niestety niewiele jest okazji, by w wystarczającym stopniu pogłębiać związaną z tego rodzaju zagadnieniami wiedzę, zwłaszcza że tempo rozwoju cywilizacyjnego zwiększa się coraz bardziej. Programy nauczania w polskich szkołach są wystarczająco przeładowane i trudno się dziwić, że poziom znajomości tak istotnych problemów jak ochrona środowiska, czy profilaktyka zdrowia jest zdecydowanie zbyt niski. Istnieje jednak możliwość wprowadzenia tych ważnych, a jednocześnie interesujących tematów do programów nauczania języków obcych. I znowu to właśnie materiały autentyczne pochodzące z mass mediów, które zapewniają dostęp do najbardziej aktualnych informacji, po starannym opracowaniu przez nauczyciela, pomagają nie tylko kształcić główne umiejętności językowe, ale również poszerzać wiedzę uczniów na temat współczesnego świata. Niezależnie od dwóch wymienionych powyżej korzyści, obcuując z prasą i literaturą fachową i używając ich jako bazy wyjściowej do dyskusji i debat ustnych, rozprawek raportów pisemnych itd., uczniowie rozwinęliby umiejętności krytycznego myślenia, interpretacji informacji, a nawet podejmowania właściwych decyzji.

Z pewnością omówione w powyższym artykule zagadnienia związane z miejscem i rolą materiałów autentycznych w nauczaniu języków obcych nie wyczerpują tematu, ale być może posłużą jako inspiracja twórcza dla nauczycieli skłonnych do podjęcia wysiłku w celu samodzielnego opracowywania programów, bądź tylko części ćwiczeń wykorzystywanych podczas lekcji.

(czerwiec 1998)

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

## Wykorzystanie audycji telewizyjnych na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego

W procesie nauczania języka rosyjskiego (i każdego obcego) proponuje się różne źródła akwizycji języka. Na ogół jako podstawowe źródło leksyki i materiały wyjściowy dla zadań językowych i komunikatywnych jest stosowany podręcznik, o ile jest nowoczesny, aktualny i rozwijający wiedzę i umiejętności ucznia. Kolejne źródło przyswajania języka na każdym poziomie nauczania to materiały drukowane (czasopisma, gazety, poradniki, dokumenty, pisma użytkowe itp.), żywy język w kontaktach bezpośrednich z rodzimymi użytkownikami języka rosyjskiego (źródło bardzo cenne, chociaż rzadko wykorzystywane nawet wówczas, gdy są takie możliwości) oraz radio i telewizja. Wszystkie te źródła uzupełniają materiały podstawowe i, zwłaszcza na poziomie filologicznym, są nie do zastąpienia. Audycje telewizyjne w najwyższym stopniu spełniają warunki bogatego źródła nowoczesnych materiałów dydaktycznych. Oczywiście, repertuar telewizyjny wymaga selekcji, aby prezentowany język nie był negatywnym wzorem dla uczących się, którzy nie są w stanie samodzielnie oceniać jego poprawności.

Zalety wykorzystania programów telewizyjnych na zajęciach są niewątpliwe. Przede wszystkim telewizja jest stałym, codziennym źródłem aktualności. Poza tym, w świadomości studentów programy telewizyjne sytuują Rosję i Rosjan w rodzinie europejskiej i światowej, ponieważ relacjonują te same zdarzenia, reklamują tę samą gumę „Orbit” bez cukru i baton „Mars” i prezentują podobne rozterki przeciętnego człowieka. A wszystko to bardzo często w formie doskonalszej, niż odbieramy to w rodzimym wydaniu, co niewątpliwie pomaga w przełamaniu negatywnych stereotypów o Rosji i Rosjanach.

Korzystanie z telewizji na zajęciach zaznacza również przyzwyczajenie do samodzielnego poszukiwania materiałów mogących być źródłem poznawania języka, rodzi zainteresowanie życiem społecznym, polityką i kulturą. Bywa, że studenci stroniący od gazet i rodzimej

publicystyki nie uciekają przed tym samym źródłem aktualności w języku obcym. Praca z nagraniem audycji telewizyjnej daje również nauczycielowi duże możliwości urozmaicenia zajęć. Można je wykorzystać na każdym poziomie, rozwijając wszystkie sprawności i proponując dowolny typ zadań. Wszystkie te zalety stanowią o dużej atrakcyjności telewizji jako pomocy dydaktycznej. Ograniczenia w jej stosowaniu mają charakter wyłącznie techniczny – są miasta, gdzie telewizja kablowa nie proponuje w swoich pakietach programów rosyjskojęzycznych. Poza tym wybór nagrania i opracowanie materiału z TV wymaga od nauczyciela dużego nakładu pracy, inwencji i wyobraźni. I być może, jest to druga przeszkoda, z powodu której, to źródło przyswajania języka obcego nie jest wykorzystywane w stopniu, na jaki zasługuje.

Najważniejsze cele zajęć z audycją telewizyjną to praca nad językiem (rozszerzenie zasobu leksykalnego, kształtowanie poprawności językowej), rozwój wszystkich sprawności, kształtowanie umiejętności formułowania sądów i wymiany poglądów w dyskusji, rozwijanie potrzeby sięgania do różnych źródeł w celu pogłębienia wiedzy o przedstawionych w audycji faktach i ludziach. Do realizacji tych celów nadają się właściwie wszystkie rodzaje programów proponowane przez dostępne u nas stacje ORT i NTW: informacyjne, publicystyczne (głównie o tematyce społecznej), popularno-naukowe, wywiady, *talk-shows*, teleturnieje i konkursy, zwiastuny i poradniki, reklamy. Oto kilka tytułów audycji ORT i NTW wykorzystywanych przede mną na zajęciach: *Новости, Тема, Программа «Мы», Программа «Вместе», Моя семья, Америка с Михаилом Таратуттой, Клуб путешественников, Цивилизация, Смехопанорама, Угадай мелодию, Домашняя библиотека, Смак, Час пик, Из жизни женщин, Человек в маске, Свадьба* i inne.

W zależności od typu zajęć (czy jest to mówienie, pisanie, czy praca z tekstem) propo-

nują różne zadania i techniki pracy z nagrany materiałem. W planie pracy nad językiem wyróżniam zadania związane z leksyką, która stanowi bazę dla wszelkich zadań komunikatywnych. Proponuję tu wypisywanie nowej leksyki, tworzenie słowników tematycznych, poszerzanie ich przez wzajemne uzupełnienia, utrwalanie w różnych zadaniach ustnych i pisemnych. Inne zadania, związane z formułowaniem kompetencji językowej to wyróżnianie wybranych konstrukcji (np. na podstawie materiału zawartego w wywiadach i wszelkiego typu *talk-shows* można przećwiczyć formułowanie pytań, zamianę mowy niezależnej na zależną itp.); zadania ortograficzne (np. pisownia nazywanych obiektów, instytucji, nazw geograficznych, nazwisk obcojęzycznych itp.); zadania stylistyczne (np. przeredagowywanie tekstu o zabarwieniu publicystycznym na tekst o innej stylistyce) itd. W planie pracy nad sprawnościami materiału telewizyjny inspiruje do zadań kształtujących wszystkie sprawności, tj. rozumienie, mówienie, pisanie i tłumaczenie. Rozumienie tekstów audycji telewizyjnych nie jest zadaniem łatwym nawet dla studentów starszych lat. Autorami wypowiedzi na ekranie są bowiem nie tylko zawodowi lektorzy, ale również niezawodowcy, którzy nawet jeśli władają poprawnym językiem, są często trudni do zrozumienia ze względu na szybkie tempo mowy, mankamenty dykcji i artykulacji, zakłócenia techniczne (np. relacje w tzw. *прямом эфире*, telefony od widzów, tłumaczenie tekstu przez lektora itp.). Warunki rozumienia autentycznego przekazu telewizyjnego są więc znacznie trudniejsze niż w przypadku odbioru przekazów audio- i audiowizualnych o pierwotnym przeznaczeniu dydaktycznym. Materiał ten ma jednak dla nauczania na poziomie filologicznym nieporównanie większą wartość, głównie poprzez swój walor autentyzmu i spontaniczności, zapowiadający rzeczywiste warunki porozumiewania się w języku obcym.

Program telewizyjny daje również materiały do kształtowania sprawności mówienia – od zadań opartych na technice odtwarzania poprzez zadania odtwórczo-twórcze, aż do wypowiedzi twórczych. Proponuje się różne formy wypowiedzi – monologi, dialogi i sytuacje, dyskusje. W każdym przypadku możliwe jest swobodne traktowanie materiału wyjściowego – zadania mogą odwoływać się ściśle do przekazu,

może on być tylko inspiracją do dowolnych poleceń. Audycje telewizyjne można również wykorzystać do kształtowania sprawności pisania, czyli tworzenia komunikatów w formie pisemnej. Możliwości są i w tym przypadku nieograniczone. Studenci mogą sporządzać notatkę na podstawie obejrzanego przekazu; mogą rozwinąć usłyszany wątek nadając mu formę szczegółowej relacji; napisać list do gazety lub skargę do urzędu w związku z przedstawioną sprawą; zredagować kilka odmiennych w stylistyce tekstów odnoszących się do tej samej informacji; przygotować ankietę; odpowiedzieć na ogłoszenie; zamówić reklamowany towar itp.

Inna forma pracy z nagraniem telewizyjnym to zadania rozwijające sprawność tłumaczenia. Można więc wystąpić w roli tłumacza fragmentów nagranych wypowiedzi, głównie na język polski, co wbrew pozorom nie jest tak proste i oczywiste, zwłaszcza jeśli ma to być tłumaczenie symultaniczne i poprawne językowo. Zajęcia na podstawie nagrania telewizyjnego nie są oczywiście izolowane, lecz wpisują się w cały program ćwiczeń praktycznych stanowiąc uzupełnienie przewidzianych w nim kręgów tematycznych i materiału językowego.

Oto kilka przykładów ilustrujących pracę z audycjami telewizyjnymi. Są one zaczerpnięte z moich własnych materiałów, przygotowywanych doraźnie dla różnych lat i proponowanych jako materiał równoległy do podstawowej pomocy, tj. podręcznika *Читай, пиши, говори!* (cz. 1 i 2).

▼ **Przykład I:** rok I, krąg tematyczny *Знакомство*, temat szczegółowy *Знакомимся с иностранцами*, zajęcia z pisania. Studenci już czytali, mówili i pisali na ten temat pracując z podręcznikiem. Ponadto pracowali z mapą nazywając państwa i narodowości, utrwalali ich pisownię. Jako uzupełnienie do tych działań oglądają zapis audycji NTW z cyklu *Тема* na temat *Иностранцы в России*. Jest to *talk-show*. Uczestniczą w nim Amerykanka i Nigeryjczyk od kilku lat pracujący w Rosji. Dzielą się z publicznością w studiu swoimi dobrymi i przykrymi wrażeniami z tego pobytu. Na podstawie zapisu zaproponowano następujące zadania:

1) **Приготовьтесь к интервью с иностранцем, живущем в Польше. Какие вопросы ему можно задать?**

2) Вы работник центра исследования общественного мнения; предложите анкету для опроса иностранцев, живущих в нашей стране или остающихся здесь на время.

3) Сочинение: Что меня удивляет в поведении иностранцев, что их шокирует у нас?

Zadania te podsumowują i uzupełniają temat już wcześniej poznany na kilku innych zajęciach. Poza poszerzeniem zasobu leksykalnego jest to również okazja do ćwiczeń językowych (tworzenie pytań, pisownia nazw narodowości i nazwisk obcokrajowców). Ta sama audycja może być przeniesiona na płaszczyznę zadań ustnych (w ramach zajęć z mówienia lub pracy z tekstem) – studenci mogą przeprowadzić wywiad z obcokrajowcami, odegrać talk-show z udziałem całej grupy w roli widzów itp.

▼ Приклад II: rok II, krąg leksykalny *Путешествие*, temat szczegółowy *Эмиграция*, zajęcia z pisania. Jest to propozycja wariantywnego wykorzystania nagrania z przykładu I. Będzie ono uzupełnieniem materiału i zadań z podręcznika (w płaszczyźnie leksyki – przyczyny emigracji, kierunki emigracji dawniej i dzisiaj, stosunek Polaków do cudzoziemców itp.). Na podstawie tej audycji proponuję następujące pisemne zadania komunikatywne:

1) Вы были свидетелем, как ваш согражданин враждебно отнёсся к иностранцу; напишите об этом письмо-отзыв в газету, выражая в нём своё возмущение. (Studenci są już językowo przygotowani do takiego zadania, ponieważ poznali wcześniej strukturę i słownictwo takiego listu).

2) Записка в дневнике по поводу того же происшествия.

3) Вы побывали за границей; напишите письмо подруге об отношении к вам местных жителей.

Inspiracją do wszystkich tych zadań będą epizody opowiedziane przez bohaterów audycji, własne przeżycia lub historie zasłyszane. Ponieważ audycja jest długa, zawiera duży materiał leksykalny, dla usprawnienia działań można wcześniej sporządzić słownik zwrotów i wyrazów wartych utrwalenia i zalecić ich zastosowanie.

▼ Приклад III: rok I, krąg tematyczny *Семья*, temat szczegółowy *Почему люди вступают в брак*, zajęcia z pisania, audycja z cyklu *Моя семья*, program na temat *Брак назло*.

Studenci są już po innych zadaniach pisemnych i ustnych: czytali i redagowali ogłoszenia matrymonialne, gdzie te przyczyny są nazwane; wypełniali ankietę na temat *Семья – за и против*; występowali w roli urzędnika biura matrymonialnego itp. Zadanie zaproponowane na podstawie tej audycji to wypracowanie *Почему люди вступают в брак*. Przestrzeganie zaleconej struktury rozprawki pomoże wykorzystać poznane słownictwo: dlaczego ludzie się żenią, wymienić możliwe przyczyny, jako jedną z nich wymienić ślub na żołąć, przytoczyć jeden z opowiedzianych w audycji epizodów lub odnieść się do prawdziwej sytuacji, dać własną ocenę takich decyzji. Od strony językowej zadanie zmusza do użycia konstrukcji nazywających przyczynę i zwrotów z szeregu *как выражается мнение*.

▼ Приклад IV: rok II, krąg tematyczny *Путешествие*, temat szczegółowy *Поездка за границу*, zajęcia z pisania, program *Америка с Михаилом Таратуйой*. W programie przedstawiony jest krótki epizod, którego bohater, Rosjanin ląduje w Nowym Jorku, odbiera bagaż z karuzeli i wpada w ręce celnika, który zarzuca mu kontrabandę (bohater wiozł z Rosji kiełbasę dla przyjaciół, a przewóz żywności jest zabroniony). W kilkuminutowej scenie zawarta jest bogata leksyka dotycząca przekraczania granicy i związanych z tym przepisów (np.: *что находится под запретом, снять с карусели чемодан, что высветилось на мониторе, стихийный импорт, обнаружение и перехват контрабанды* itp.). Studenci sami sporządzają słowniczek tych wyrażen podczas 2-3-krotnego oglądania zapisu, a następnie wykonują zadanie polegające na dokończeniu zaczętego opowiadania. Jego bohaterem będzie sam piszący, któremu zdarzył się na granicy przykry incydent związany z nieświadomą kontrabandą. W końcu tego opowiadania powinna znaleźć się rada dla tych, którzy podróżują za granicę nie znając przepisów kraju, do którego przyjeżdżają. Przy okazji piszący zdradzi swoje opanowanie form trybu rozkazującego i tematu z zakresu gramatyki funkcjonalnej *совет, рекомендация*.

▼ Приклад V: rok II, temat *Кулинария*, temat szczegółowy *Составляем рецепты*, program *Смак*, zajęcia z pisania. Jest to sympatyczny pokaz z cyklu „gotowanie na ekrane”.

nie'', w którym goście zaproszeni do studia przez popularnego rockmana Andrieja Makarewicza popisują się swoim kulinarnym talentem. Na zajęciach z pisania można ten program wykorzystać sporządzając np. przepis dania proponowanego przez gościa w studiu; można również niniejszy przepis wpleść w list wysyłany do kogoś, kto o taki przepis prosi; można sporządzić słownik tematyczny nazywając produkty, przyprawy, sprzęt kuchenny itp. Wykonanie zadania ułatwi studentom wcześniejsze przestudiowanie przepisów z rosyjskiej książki kucharskiej i ćwiczenia utrwalające tworzenie form od trudniejszych czasowników nazywających czynności kuchenne. Inny zapis programu z tego samego cyklu wykorzystywałam do przeprowadzenia zadań ustnych i pisemnych połączonych z degustacją przyrządzonych przez studentów potraw. Były to zajęcia podsumowujące cykl *Кулинария*, studenci mogli więc już swobodnie podawać przepisy swoich dań, komplementować dania przygotowane przez kolegów, a ponieważ było to autentyczne przyjęcie, pisali również zaproszenia na przyjęcie i podziękowanie za nie.

Ciekawym urozmaicheniem zajęć może być wykorzystanie filmu rysunkowego, który nie zawiera tekstu, może to być np. serial *Ну, погоди!* Studenci mogą nazywać czynności bohaterów ćwicząc np. użycie form czasu teraźniejszego lub przeszłego, wymieniać przedmioty i obiekty, opisywać miejsca. Podobne zadanie zaproponowałam przy pracy z reklamą telewizyjną: należało zaproponować swój tekst reklamy podkładając go pod obraz, kiedy jest wyciszony dźwięk. Zadanie to proponuję studentom roku IV (zajęcia „praca z tekstem”) w ramach krótkiego cyklu zajęć na podstawie reklamy telewizyjnej. (Należy zaznaczyć, że na wcześniejszych latach pracowali już z reklamą gazetową). Studenci oglądają około 20 reklam, poznają więc nazwy reklamowanych towarów, przyswajają strukturę reklamy telewizyjnej i typowe slogany reklamowe, dyskutują o roli reklam i swoich z nimi doświadczeniach, a także samodzielnie redagują reklamy dla potrzeb telewizji. Można również zaproponować przeprowadzenie sondy ulicznej na temat *Подвергается ли вы воздействию рекламы?* (Tego typu zadanie nazywam *Репортёр получил задание...*). Na IV roku studenci są na tyle sprawni językowo i na tyle dojrzały, że materiał ten potrafią wykorzystać z dystansem i poczu-

ciem humoru, co daje zaskakująco dobre rezultaty. Okazuje się, że reklamy, które w codziennym odbiorze są dla nas głównie źródłem irytacji, w warunkach sali wykładowej stają się bardzo wdzięcznym materiałem dydaktycznym.

▼ Kolejny przykład: rok IV, krąg tematyczny *Актуальности*, temat szczegółowy *Выборы в Польше*, program *Новости*, zajęcia z pisania. Studenci oglądają fragment wiadomości z informacją o wynikach wyborów do polskiego parlamentu oraz przeszukują kasetę z nagraniem fragmentów dzienników radiowych z kilku kolejnych dni na ten sam temat, tj. kampania wyborcza, wybory i wyniki wyborów. (Można wykorzystać dowolną ważną i aktualną informację). Na podstawie tego materiału wykonują następujące zadania:

- 1) Вы корреспондент; сочините записку о выборах в Польше для русского радио или телевидения.
- 2) Пошлите письмо (открытку) вашей подруге россиянке, интересующейся политикой, сообщая ей результаты выборов в Польше.
- 3) Сочините записку в дневнике на тему выборов.

Nie są to zadania do wyboru. Studenci wykonują wszystkie, wykorzystując tę samą informację w komunikatach o różnej stylistyce.

Nie jest to wyczerpująca lista przykładów wykorzystania programów telewizyjnych. Jest oczywiste, że materiał ten daje nieograniczone możliwości dla rozwijania sprawności i kształtowania kompetencji językowej i może być przeznaczony dla każdego poziomu nauczania. W dzisiejszych warunkach nauczania języków obcych nauczyciel, student i uczeń muszą być oswojeni ze wszystkimi źródłami przyswajania języka i traktować je jako zupełnie naturalne, wszystko jedno, czy jest to notatka w gazecie, ogłoszenie na słupie, encyklopedia, globus, czy właśnie program telewizyjny. Jak pokazują omówione wyżej przykłady, w ramach tego programu niemal wszystko może być inspiracją do pracy nad językiem – zarówno poważny program publicystyczny, jak i rozrywkowy teleturniej, reklama, a nawet niemy film rysunkowy. Parafrazując tekst znanej reklamy telewizyjnej *Ваша киска купила бы «Вискас»*, powiemy: *Наш студент посмотрел бы ОПТ*. Dajmy mu tę możliwość i włączmy telewizor.

(luty 1999)

## Dlaczego i jak uczyć języka francuskiego przez telewizję

Użycie wideo w nauczaniu i uczeniu się języków obcych wydaje się już niezbędne. Materiałów do nauki jest coraz więcej. Można, np.: posłużyć się TV-5, aby zainteresować, wzbudzić motywację uczniów, podnieść poziom nauczania języka, ułatwić jego przyswajanie, a także uwrażliwić na język używany przez frankofofonów i na ich bogatą kulturę. TV-5 opracowała praktyczny sposób wykorzystania kilku swoich programów w nauczaniu języka francuskiego. Wystarczy więc tylko z nich skorzystać.

### ▼ Co to jest TV-5?

TV-5 jest telewizją frankofońską, nadawaną drogą satelitarną. Od 1984 roku transmituje swoje programy również drogą kablową na teren Europy i Północnej Afryki. Oferuje szeroki zakres audycji w języku francuskim, realizowanych przez telewizję belgijską (RTBF), szwajcarską (SSR, Télé Romande), francuską (TF1, Antenne 2, FR 3) i kanadyjską.

### ▼ Jakie są cele TV-5?

Głównym założeniem TV-5 jest połączenie funkcji, jakie ma spełniać telewizja, z funkcją edukacyjną. Zgodnie z wyznaczonym celem, TV-5 ma ułatwić dostęp do informacji, ale także naukę języka francuskiego i poznanie społeczno-kulturalnego zaplecza krajów frankofońskich.

### ▼ Co stanowi podstawę TV-5?

Zakres treści tego kanału jest rezultatem starannej selekcji najlepszych programów nadawanych w różnorodnej postaci (fikcja, dokument, reportaż, programy rozrywkowe, programy dla młodzieży czy też retransmisje wydarzeń sportowych). Dopełnieniem są wspólne produkcje oraz dzienniki telewizyjne kanału francuskiego.

### ▼ Kim są widzowie?

TV-5 dzięki drodze satelitarnej znajduje odbiorcę nie tylko wśród europejskich krajów frankofońskich, ale także wśród państw innych kontynentów.

### ▼ Co można zobaczyć w TV-5?

Proponowane programy kładą nacisk przede wszystkim na treści kulturalne mając na uwadze młodego odbiorcę. TV-5 przedłużyła czas emisji do 24 godzin. Jest on wypełniony pozycjami realizowanymi przez różne telewizje krajów frankofońskich, wśród których znajdują się programy dla dzieci i młodzieży. Ponadto TV-5 przygotowuje specjalny program, który ma ułatwić naukę języka francuskiego. Jednym ze sposobów aktywizacji tej formy dydaktycznej są konkursy. Na szczególną uwagę zasługują bezpośrednio transmisje – na przykład wydarzeń sportowych.

We wszelkich wydaniach programu telewizyjnego w stacjach zagranicznych, między innymi w Polsce, TV-5 zajmuje bardzo znikomą ich część. Aby ułatwić dostęp do swoich programów, wydała tygodnik *TV-5 – Telewizja Międzynarodowa*. Każdy może w nim znaleźć opis nadawanych audycji w trzech językach: francuskim, angielskim i niemieckim.

### ▼ Dlaczego akurat TV-5 ?

Efektywna nauka języka francuskiego wymaga motywacji. Wobec tego niezbędnym jest poszukiwanie metod, czy sposobów zachęty uczniów do bardziej wydajnej nauki. TV-5 jest jednym z kanałów telewizji francuskiej, dostępnym dla polskich widzów pozwalającym na osiągnięcie powyższego celu. Dysponuje wielorakim materiałem dydaktycznym i językowym. W porównaniu z innymi, zagranicznymi kanałami telewizyjnymi oferuje bogatsze treści kulturalne, a także szerszą ofertę programów rozrywkowych. Emitowane są programy, w których przedstawia się tematy z dziedziny nauki, literatury, biologii, polityki, geografii, sportu, muzyki i wiele innych. Reportaże dotyczą nie tylko Francji, ale również innych krajów frankofońskich. Przeznaczone są dla każdego, bez względu na poziom znajomości języka. TV-5 jest nową formą kontaktu z rzeczywistością,



mniej abstrakcyjną, bardziej bezpośrednią niż inne formy edukacji językowej. Mimo swoich zalet, jest w Polsce nadal mało rozpowszechniona.

Uważa się, że TV-5 jest narzędziem pedagogicznym, które umożliwia uczącym się rozwijać zdolności w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia i pisania. Oto przykład wykorzystania TV-5:

## ▼ **La Météo internationale**

Fiche d'exploitation pédagogique

Niveaux: (é) élémentaire – (i) intermédiaire

Objectifs:

- ▶ s'exprimer à l'oral
- ▶ enrichir le vocabulaire (champ lexical de la météorologie)
- ▶ connaître le nom des villes, des pays et des continents
- ▶ revoir les chiffres et les nombres

### 1. Les prévisions météorologiques

#### 1.1 Les continents, les pays et les villes

a. *Remue-méninges:* Nommer les pays que vous connaissez.

Les élèves travaillent en petits groupes. Lors de la mise en commun, *classez les pays par continents.*

Variante: *faire la même chose avec les villes et les classer par pays.*

b. *Choisir un continent pour les activités qui suivent.*

Passer la météo (son et images) correspondant au continent choisi. Les élèves repèrent:

- ▶ d'abord le continent et les pays trouvés précédemment
- ▶ ensuite les nouveaux pays.

*Entourez les pays que vous entendez et complétez votre liste.*

#### 1.2. Les symboles de la météo

a. *Remue-méninges:* *de quels symboles de la météo vous souvenez-vous?* (ex.: un soleil, un nuage, la pluie, la neige...)

b. *Associez des mots et des expressions aux symboles de la météo.* (exemple avec le soleil: chaud, chaleur, il fait chaud...)

c. *Passer la météo (son et images): Complétez votre liste de mots relatifs aux symboles.*

Si les informations données sont trop nombreuses, on peut répartir les tâches dans la classe:

Groupe 1: repérage autour du soleil – Groupe 2: repérage autour de la pluie – Groupe 3: repérage autour du froid...

Mise en commun avec apport de nouveaux mots.

### 1.3. Les températures

a. *Passer la météo (son et images).* Associez les températures aux villes (ex.: Il fait 25 degrés à Madrid ... La température est de moins 3 degrés en Norvège)

b. *Comparez les températures des villes et des pays:* (ex.: Il fait plus chaud à ... (ville) qu'à... (ville).)

### 1.4. Autres activités

a. *Passer la météo sans le son.* Mettez-vous à la place de la présentatrice: donnez les prévisions météorologiques en accord avec les images du bulletin.

b. *Créez un bulletin météorologique à votre tour et présentez-le à la classe* (support d'une carte).

c. *Passer la météo sans les images.*

Matériel: les symboles de la météo et une carte vierge du pays/continent de votre choix.

*Placez sur la carte les symboles du temps selon le bulletin météo entendu.*

### 2. Le magazine du temps

Sous forme de mini-reportage, ce magazine s'intéresse au sort de la planète tant au niveau de la climatologie que de l'environnement. Pour repérer les informations essentielles, les élèves peuvent utiliser la grille suivante. Répartir les tâches. Complétez le tableau par petits groupes, exemple:

Sujet: *Les inondations dues à des ruptures volontaires de digues*

Lieu: *Chine*

Epoque: *Actuelle*

Lien avec la météorologie: *Les inondations des campagnes. Les barrages. Les crues ou l'environnement*

Conséquences: *De nombreux morts et des milliers de personnes déplacées*

### 3. Prolongements

#### 3.1. Proverbes/dictions:

a. *Cherchez des dictions et proverbes liés au temps* (dictionnaire, livres...)

(ex.: *En Avril, ne te découvre pas d'un fil. Noël au balcon, Pâques au tison ...*)

b. *Comparez ces proverbes et dictions avec ceux de votre langue.*

c. *Crées de nouveaux proverbes et dictons à partir des recherches précédentes.*

3.2. *Le baromètre de la nature* (animaux, plantes...)

*A partir des dictons de votre pays, trouvez ou créez le baromètre de la nature.*

Exemple: *Les hirondelles volent bas* (lorsqu'il va pleuvoir);

Selon le public, ces dictons peuvent être illustrés et exposés.

3.3. *Apprendre les comptines qui parlent de la pluie et du beau temps.*

Elles sont nombreuses et amusent beaucoup le jeune public.

(ex.: *Il pleut il pleut Bergère, Gouttes gouttelettes de pluie, Pluie pluie pluie et parapluie ...*

(czerwiec 1999)

Olga Lewicka  
Lublin

---

## Wykorzystanie reklamy na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego

Reklamy jako pomoc na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego trudno jest nie docenić. Po raz pierwszy postanowiłam ją wykorzystać, kiedy w czasopiśmie *Владелец* wychodzącym w Moskwie, a przeznaczonym dla handlujących i pośredniczących w handlu nieruchomościami i ich klientów, zobaczyłam piękną reklamę domu. Dawła ona wiele możliwości przy wykorzystaniu jej na lektoracie pierwszego roku studiów (temat *Дом, квартира*).

Opis domu, widok zewnętrzny i wewnętrzny (elementy architektury, nazwy pomieszczeń, określanie rozmiaru powierzchni mieszkalnej, opis przestrzeni dookoła domu, plany pierwszego i drugiego piętra) pozwalały na użycie nowej leksyki, wyobrażenie tego, jak wyglądają pomieszczenia, jacy robotnicy byli zatrudnieni przy budowie i pracach wykończeniowych domu, jakie prace zostały wykonane w domu i ogrodzie (lub parku) dookoła.

Oprócz tego reklama zapoznawała ze współczesnymi rosyjskimi realiami: obecne ceny za metr kwadratowy w dolarach, lokalizacja domu (*2 км от МКАД по Минскому шоссе*), obecne standardy budowlane (*строительство велось иносфирмой; проект разработан Германским архитектурным бюро и включает в себя: удобную кухню, уютную гостиную, каминный зал „в два света”, гараж на две машины, ворота с электроприводом на дистанционном управлении* i in.), co pozwalało połączyć zajęcia z rzeczywistością. Wpro-

wadziłam więc ćwiczenie sytuacyjne polegające na tym, że jeden student „sprzedaje” dom, a więc przygotowuje swoją reklamę, wymyśla „swoją” firmę, „swoj” dom, jego otoczenie, możliwości firmy w zakresie świadczenia usług itd., a reszta grupy „kupuje” ten dom, zadając najrozmaitsze pytania. Trzeba powiedzieć, że tego rodzaju ćwiczenie pobudza studentów do dalszej aktywności, każe im samodzielnie wyszukiwać w słowniku nowe wyrazy i zwroty zarówno przy układaniu własnej reklamy, jak i przy przygotowywaniu się do „kupna” domu i wymyślaniu pytań z tym związanych.

Praktyka pokazała, że ćwiczenia, oparte w dużym stopniu na umiejętności prezentacji, nie tylko skutecznie utrwalają leksykę, ale również pomagają studentom przełamać barierę językową (pamiętajmy, że jest to pierwszy rok i gotowość językowa jest jeszcze dosyć słaba). Grupa odgrywa właściwie swojego rodzaju scenkę, w której każdy bierze udział, a rola prowadzącego zajęcia polega właściwie tylko na poprawianiu błędów i – jeśli trzeba – nadawaniu całemu przebiegu „akcji” pożądanego kierunku (zależy to od inwencji twórczej samego prowadzącego).

Kiedy w czasopiśmie *Итоги* znalazłam reklamę dotyczącą takiego nowego zjawiska jak budowa *элитных домов*, poradziłam studentom wykorzystać i ten materiał, co poszerzyło nasz „repertuar”, bo doszły zachęty do „kupowania” nowych mieszkań w wielopiętrowych

domach dla elit (nowe słownictwo, nowe realia, przy okazji rozmowy o *новых русских* i *бомжах*).

Na drugim roku wykorzystuję reklamę, kiedy mówimy na zajęciach o podróżach i turystyce. Z prasy studenci wyszukują reklamy agencji turystycznych i po zapoznaniu się z pewną ilością jednostek leksykalnych każdy układa własną reklamę w domu (trasa, środki transportu, wszelkiego rodzaju usługi, a także szczegółowy opis miasta docelowego, najlepiej rosyjskiego, co bardzo poszerza wiedzę całej grupy o geografii Rosji). W zależności od wyobraźni taka reklama może zawierać propozycje wszelkiego rodzaju rozrywek, koncertów, imprez sportowych, zwiedzania różnych zakątków Rosji i nie tylko. Wymagane jest umiejętne ułożenie reklamy, zwięzłym, a zarazem potrafiącego zaciekawić odbiorcę, tekstem. Po ćwiczeniach sytuacyjnych, kiedy ktoś w imieniu „swojego” biura podróży zachęca grupę do skorzystania z jego usług, a pozostali zadają różnego rodzaju pytania na ten temat, odbywa się ostateczny sprawdzian w postaci pracy pisemnej na zajęciach.

W przypadku tych zajęć praktyka również pokazuje, że pobudzają one niezwykle aktywność uczestniczących. Być może dzieje się tak właśnie dlatego, że są one oparte na realnych, z życia wziętych, a nie podręcznikowych pojęciach, co udowadnia studentowi, że to, czego się uczy, nie jest oderwane od rzeczywistości, że na pewno mu się przyda; on bowiem już potrafi stworzyć bardzo życiową sytuację, a to dzięki temu, że zna język i potrafi z niego korzystać. Tak więc jest to ćwiczenie również nadzwyczaj motywujące.

Na roku czwartym przechodzimy do reklamy po skończeniu tematu *Живопись*. Studenci sami poniekąd zwracają się ku reklamie po dyskusjach o malarstwie dekoracyjnym i sztuce użytkowej (zazwyczaj trzeba przebiegiem takiej dyskusji pokierować). Jako podstawa leksykalna może służyć tekst (ostatnio korzystałam z dosyć obszernego materiału z czasopisma *Итоги*, w którym omawiana jest sytuacja reklamy w Rosji, obecnie i w czasach radzieckich, pokazane mechanizmy wprowadzania reklamy na rynek rosyjski, umieszczone wypowiedzi specjalistów od reklamy, psychologów i twórców różnego rodzaju reklam – tele-

wizyjnych, prasowych, ulicznych itd.). Ponieważ mówimy teraz o reklamie w szerokim znaczeniu, nie jak na roku pierwszym i drugim, po ogólnych wiadomościach przechodzimy do konkretnych reklam, dobierając z prasy rosyjskiej odpowiednie przykłady.

Uwzględniamy w szczególności reklamy oparte na wiedzy uprzedniej, np. reklama monitorów firmy Samsung, która jest czytelna tylko dla odbiorcy przygotowanego. Widnieje na niej bowiem reprodukcja obrazu *Mona Lisa* i zdjęcie zespołu *The Beatles*. Oczekuje się, że odbiorca rozpozna obraz na reklamie, a grupę młodych ludzi skojarzy z Beatlesami. Wykorzystujemy także reklamy zwracające się do określonych grup społecznych: do młodzieży, do ludzi wierzących, do gospodyń domowych itd. Rozpatrujemy teksty reklamowe również pod względem struktury językowej: staramy się ustalić, za pomocą jakich środków językowych osiągnąć jest zamierzony efekt, albo też stwierdzamy, że nie jest osiągnąć i dlaczego. Tak na przykład, hasło reklamowe *Вот это экранчик для меня!* wykorzystuje język potoczny i ma odpowiednią zabawną szatę graficzną, dzięki temu dotrze zarówno do dzieci jak i do dorosłych – hasło dla całej rodziny, jak stwierdzili studenci, co jest ważne przy podejmowaniu decyzji o kupnie telewizora. Analizujemy reklamy telewizyjne nagrane z telewizji rosyjskiej, co jest ćwiczeniem bardzo atrakcyjnym i lubianym przez studentów, gdyż wprowadza ich w rosyjską rzeczywistość, przybliża realia współczesnej Rosji i oczywiście jest świetną okazją do bezpośredniego kontaktu z językiem rosyjskim.

Na czwartym roku zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego, wprowadzam ćwiczenia translatoryjne, gdyż nie mamy specjalnych ćwiczeń do przedmiotu „translatoryka”. Również i w tym celu wykorzystuję materiał reklamowy. Spośród wielu reklam z prasy i telewizji rosyjskiej studenci wyszukują te, które, ich zdaniem, są niepoprawne pod względem językowym, badają mechanizm powstawania takich tekstów (np. reklama płatków Kellogg’s: ... *подавайте Kellogg’s – хлопья любимые во всем мире* i *Каждое утро – лучшее для вас!*). Wyszukujemy również reklamy zawierające przejawy intertekstualności – trawestacje, cytaty, aluzje np. reklama aspiryny wykorzystująca cytat z piosenki E. Riazanowa do jego filmu

*Служебный роман: У природы нет плохой погоды...* Reklama telewizyjna fińskiej farby Tikkurila zawiera hasło *Особенности национального ремонта*, które jest strawestowanym tytułem popularnej komedii filmowej *Особенности национальной охоты*, a jedna z postaci wygłasza kwestię w języku potocznym z wyrażeniem eufemistycznym: *Ну, тикурила, блин!...* Są to trudne ćwiczenia wymagające dobrej znajomości języka, literatury, kultury. Na początku więc podaję przykłady tego rodzaju reklam, później studenci sami próbują wychwycić intertekstualność tekstu. Nawet jeśli nie wiedzą, skąd jest dany cytat czy aluzja lub dokładnie nie pamiętają źródła, to i tak dobrze, bo świadczy to o pewnym odczytaniu i aktywizuje postawy poznawcze. Warto zwrócić uwagę na to, że na tego typu zajęciach dochodzi do

łączenia wiedzy z historii literatury, historii Rosji, języków zachodnich, co jest mocnym bodźcem do dalszej pracy i wzmacnia u studentów poczucie własnej wartości. Oczywiście angażują się tu przede wszystkim najbardziej ambitni studenci, ale praktyka pokazuje, że cała grupa dosyć aktywnie pracuje na takich zajęciach, gdyż każdy może znaleźć dla siebie to, o czym wie lepiej, i wypowiedzieć się na ten temat.

Przytoczyłam tu zaledwie kilka przykładów wykorzystania reklamy na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Ogromna ilość i niezwykła różnorodność tekstów reklamowych stanowią bardzo ciekawy i inspirujący materiał do ćwiczeń praktycznych, który z różnych względów zasługuje na to, by w przyszłości wykorzystywać go w większym stopniu i bardziej systematycznie.

(lipiec 1998)

Ewa Bińczak  
Ostrowiec Świętokrzyski

## Wykorzystanie reklam prasowych na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej

### Dlaczego korzystać z reklam prasowych?

Reklamy prasowe z czasopism brytyjskich i amerykańskich mogą stanowić cenną pomoc dydaktyczną na różnych etapach nauczania języka angielskiego. Obraz zwykle interesuje uczniów, przemawia do nich. Z reklamami uczniowie stykają się w życiu codziennym, zapamiętują hasła reklamowe, często sami posługują się powiedzeniami zaczerpniętymi z reklam. Dla ich pokolenia reklamy stanowią integralną część otoczenia. Wykorzystanie oryginalnych reklam z prasy brytyjskiej i amerykańskiej pozwala zainteresować uczniów czasopismami, z których one pochodzą, a przede wszystkim stwarza możliwość ćwiczenia opisywania, porównywania, przekonywania, formułowania własnych opinii i rozwija zdolność samodzielnego, krytycznego myślenia. Stwarza także naturalny pretekst do rozmowy w języku obcym. Te same

materiały mogą zostać wykorzystane różnie na różnych etapach nauczania. Uczniów początkujących pozwolą zapoznać z kategoriami takimi jak kolor, kształt, ilość, a zaawansowanym pozwolą rozmawiać o gospodarce rynkowej, popycie, współczesnej cywilizacji czy wpływie reklamy na psychikę i zachowania ludzi.

### Kryteria wyboru reklam

Wybierając reklamy należy brać pod uwagę ich dostępność. Dobrze jest wybierać je z czasopism możliwych do kupienia, czy pożyczenia w Polsce.

Chociaż ten sam materiał reklamowy może służyć wielu celom dydaktycznym, to dobrze jest uczniom prezentującym niższy poziom zaawansowania językowego proponować reklamy łatwiejsze w odbiorze, pozwalające odpo-

wiadać na proste pytania typu: *What colour ...? What is ... like? How many ...? Where ...?*, czy tworzyć krótkie opisy. Natomiast reklamy operujące grą słów, skojarzeniem, zasugerowanym znaczeniem można pozostawić tym uczniom, dla których obserwacja reklamy będzie punktem wyjścia do snucia rozważań o strategiach reklamowania produktu czy ich wpływie na konsumenta.

## Sposoby wykorzystania wybranych reklam<sup>1)</sup>

Każdą reklamę można wykorzystać na lekcji w kilku fazach:

- ▶ określić cel, jakiemu ma służyć i ze względu na ten cel, zaklasyfikować ją,
- ▶ określić sposób prezentowania produktu (projekt graficzny, hasło reklamowe),
- ▶ spróbować odnaleźć cechy udanej, ciekawej reklamy,
- ▶ przygotować własną reklamę wybranego produktu.

Uczniowie, którzy będą uczestniczyć w proponowanych zajęciach na temat reklamy muszą poznać na wcześniejszych lekcjach słowa typu: *to advertise, an advertisement, a customer, a brand, an objective, a competitor, to compete, a demand* itp. Przed przystąpieniem do zajęć natomiast, warto zapoznać uczniów z pojęciami: *a primary demand (the level of total demand for all brands of a given product or service – for example, the total demand for cars)* i *a selective demand (the demand for a given brand of a product or service – for example, the demand for a Ford car)*. Zajęcia rozpoczynają się od pracy z materiałami przygotowanymi przez nauczyciela. Uczniowie zostają podzieleni na trzy grupy. Każda z grup otrzyma kilka reklam prasowych. Celem ćwiczenia jest podzielenie reklam na kategorie ze względu na cel, któremu służą.

Grupa I otrzymuje reklamy nowych, wchodzących na rynek produktów, np. reklamę nowego kremu znanej firmy, który zawiera jakiś odkryty niedawno składnik i zestaw pytań:



1. Are these products well – known to you?
2. Have you ever seen or used them?
3. Why do you think producers advertise them?<sup>2)</sup>

Grupa II otrzymuje reklamy znanych wszystkim produktów np. perfumy Chanel 5 i zestaw pytań:



<sup>1)</sup> propozycja dotyczy uczniów na poziomie średniozaawansowanym, którzy omawiają na lekcjach zagadnienie natury społecznej i cywilizacyjnej, na przykład *generation gap, climate crisis* czy *addictions*.

<sup>2)</sup> Przykładowe odpowiedzi to: – to introduce new products, – to inform about new products, – to build primary demand (if a given product is unique), – to convince potential buyers of benefits of these products.

1. Are these products well – known to you?
2. Have you ever bought them?
3. Why do you think producers spend money on advertising mature products?<sup>3)</sup>

Grupa III otrzymuje reklamy produktów, które mają bardzo silną konkurencję na rynku, np. reklamy pasty do zębów, mydła czy proszku do prania i, które swą formą sugerują odniesienie do podobnych wyrobów czy usług firm konkurencyjnych oraz zestaw pytań:

1. Is it the only brand of the product or service on the market?
2. How many kinds of toothpaste (soap) washing powder can you think of?
3. Why do you think producers indicate that their products face strong competition?<sup>4)</sup>

Po zaprezentowaniu materiałów i odpowiedzi przez poszczególne grupy na podane pytania podsumowujemy przeprowadzone ćwiczenia, by doprowadzić do konkluzji: *Advertising objectives can be classified by purpose: informative advertising (group 1), reminder advertising (group 2), comparison advertising (group 3).*

<sup>3)</sup> Przykładowe odpowiedzi to: – to keep people thinking about these products, – to remind customers of the products, – to convince people that mature products are still good.

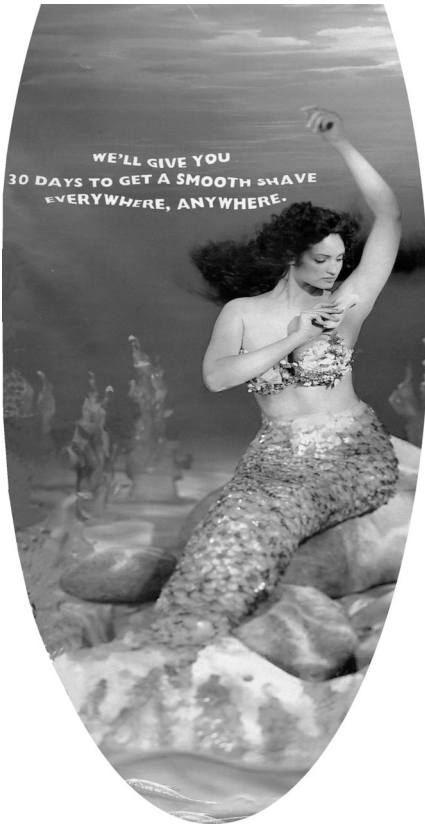
<sup>4)</sup> Przykładowe odpowiedzi to: – to persuade customers that their products offer the best quality for their money, – to build selective demand, – to encourage potential buyers to switch to their brand.

Następne ćwiczenie ma na celu odpowiedzenie na pytanie dlaczego producenci reklamują swoje wyroby w czasopismach lub gazetach: *Why do producers still use newspaper advertising? Why don't they completely switch to flashy television ads?* Uczniowie próbują odpowiedzieć na te pytania pracując w grupach. Realizują je potem swoje minidyskusje innym. Uogólnienia, które będą wynikiem tych relacji mogą być następujące:

- ▶ *Newspaper advertisements cost little to produce, television advertisements may cost over million;*
- ▶ *Magazines charge less for a full – page advertisement than TV for a 30 – second spot;*
- ▶ *Newspaper advertisements „live longer” and you can't switch them off;*
- ▶ *Advertisements published by well-known and prestigious magazines have more credibility.*

Następne ćwiczenie służy określeniu sposobów, w jaki producenci prezentują swoje wyroby. Uczniowie pracują w trzech grupach. Każda grupa otrzymuje dwa rodzaje reklam.

- ▶ Grupa pierwsza: np. reklamę płatków śniadaniowych w kuchni, przy stole i reklamę depilatora, szamponu czy balsamu w tropikalnej scenarii lub reklamy innych produktów o podobnym charakterze.



► Grupa druga otrzymuje reklamę środka nasennego, która zawiera wykres i reklamę sosu, do którego produkcji użyto tylko ściśle wybranych owoców.



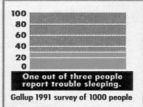
Are you one of the millions of people who are caught in the vicious cycle of not getting the sleep you so desperately need? And does it seem like no matter what you try, you can't find relief?

It's time to wake up and smell the coffee. Because there's something you can do.

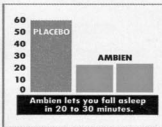
See your doctor. He can show you things to stop doing, and things to start doing, if you want to get back to sleeping more like the way you were used to.

In some situations, he may prescribe a sleep medication that you can use on a short-term basis when you

have trouble sleeping. One of these sleep medications is called Ambien® (zolpidem tartrate). It, along with appropriate lifestyle changes, may help you get back to your normal sleep pattern and routine.



Ambien will usually put you to



sleep quickly. You can take it and not have to wait hours for it to work. Generally, in about twenty minutes, you'll fall asleep.

Ambien is effective. It may help you get back to a natural way of sleeping. Also, Ambien leaves your system quickly, so you're less likely to be tired the next day and more likely to feel rested and refreshed in the morning.

Your doctor will make you aware that you should only take Ambien when you can devote a full 7 to 8 hours to sleep. You should not engage in activities requiring complete alertness, such as driving a car, until you know how you react to

this medicine. And he may also alert you to some side effects that may be associated with Ambien:

- Drowsiness, dizziness, lightheadedness, and difficulty with coordination. Some people may also experience confusion, memory problems, and changes in behavior.
- Sleep medicines may cause dependence, especially when these medicines are used daily for longer than a few weeks or at high doses.

	Stage 1	Stage 2	Stage 3 & 4	REM
PLACEBO	27.6%	26.7%	19.1%	16.5%
AMBIEN 10 mg	26.8%	26.5%	21.1%	15.6%

Ambien closely replicates natural sleep stages. From a multicenter, double-blind, randomized, placebo-controlled study of 631 volunteers with transient insomnia. In patients receiving AMBIEN or placebo, no significant differences were found in sleep stage times as percentages of total sleep time.

So, if you're having a sleep problem, you may not have to live with it anymore. See your doctor, and ask him whether Ambien may be appropriate for you. Isn't it time for you to go to sleep?

See your doctor or call Searle's Sleepline  
**1-800-5-SHUT-EYE**



Sleep. It doesn't have to be a dream.

Please see next page for brief summary and discuss it with your physician.

► Grupa trzecia otrzymuje reklamę pizzy i reklamę tabletek do bólu głowy prezentowaną przez kogoś stwarzającego wrażenie zapracowanego.

**Jim** thinks kitchens are only good for finding people at parties and is on first name terms with the staff of all his local Take-Aways. He knocked this out in 15 minutes.

*Fast Fishy Pizza*  
 4 tbl. spoons burger relish onto 1/2 baked bread  
 Smoked mackerel - flaked  
 Grate mozzarella  
 10 mins in oven (v. hot)

**POWERFUL PAIN RELIEF**

HEADACHE  
 MIGRAINE  
 PERIOD PAIN  
 BACKACHE  
 TOOTHACHE

**PARAMOL 24**  
 PARACETAMOL + DIPHENHYDRAMINE

**YOU CAN'T HIT PAIN MUCH HARDER**

Always read the label.

Paramol® Tablets offer a powerful combination. The trusted pain relief of paracetamol, plus the added power of diphenhydramine, a highly effective ingredient previously only available on prescription. Together, they combat headache, migraine, period pain, backache, toothache and other aches and pains. Paramol. Powerful pain relief in the black box. Available only from your pharmacy.

Zadaniem uczniów jest udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na zasugerowane im pytania:

*How do advertisers present messages?*

*How do they show their products?*

*How do they create special images for their products?*

Przygotowują odpowiedzi w grupach, by potem przedstawić je pozostałym uczniom i wspólnie przedyskutować.<sup>5)</sup>

Następne ćwiczenie ma na celu próbę określenia cech dobrej, udanej reklamy prasowej. Uczniowie, w parach, wybierają spośród obejrzanych reklam te najbardziej im odpowiadające, prezentują je, mówiąc, dlaczego wysoko je oce-

niają. Wypowiedzi uczniów są swobodne. Nauczyciel zwraca jednak uwagę, by w dyskusji nie zabrakło takiego, kluczowego dla analizy problemu stwierdzenia: *An advertisement can be successful only if it gains and holds attention*, i dalej rozwija wraz z uczniami to stwierdzenie: *Why is it so important to gain and hold attention?*<sup>6)</sup>

Do następnych ćwiczeń posłużą reklamy prasowe (najchętniej z prasy brytyjskiej i amerykańskiej) przyniesione przez samych uczniów. Ćwiczenia mogą być następujące:

► Ćwiczenie 1. Zaliczenie przyniesionych reklam do poznanych wcześniej kategorii, argumentowanie wyborów.

5) Proponowane odpowiedzi w poszczególnych grupach : Grupa pierwsza: They show people using the product in a normal setting. For example, a family seated at the kitchen table may eat a new cereal brand. On the other hand advertisers often create a fantasy around the product. For example, a new shampoo is advertised by a beautiful woman wearing a silk dress and coming out of the ocean on a tropical island. ▲ Grupa druga: Some advertisers use scientific evidence to show that their product is unique or better than other brands. For example, a diagram to convince buyers that a given medicine is better than other brands. Some producers show they expertise in making the product. For example, showing selecting the fruit or telling about many years of saucemaking. ▲ Grupa trzecia: There are advertisers who show people saying how much they like a given product or how good it is. There are also advertisements which make people believe that a certain product fits in with a certain lifestyle. For example, a fast pain reliever for active, busy people.

6) Przykładowe odpowiedzi: – because customers are bombarded with thousands of advertisements, – because people are so used to advertisements, that they often ignore them, – because a lot of people doubt the truth of advertising in general, – because customers have a great variety of products to choose from.



► Ćwiczenie 2. Szukanie w przyniesionych reklamach elementów, których celem jest przywołanie uwagi odbiorcy, analiza najczęściej pojawiających się barw, przytaczanie haseł reklamowych, np.: *Challenge the Limits* (Samsung), *It's time for clarity* (KPMG – Business advice in plain English or French or German), *The Spirit of happiness* (Dior – Dolce vita), *For the smile you've always wanted* (whitening toothpaste).

ORIGINAL FORMULA  
**NATURAL WHITE**  
WHITENING TOOTH PASTE

WHITENING TOOTH PASTE  
DENTIFRICE DE BLANCHI

WHITENING TOOTH PASTE  
DENTIFRICE DE BLANCHI

BRUSHING GEL  
Gel pour brosser les dents

*"For the smile you've always wanted"*

Available at  
TESCO SAINSBURYS, CHEMISTS, DEPARTMENT STORES and also in EIRE.



**SAMSUNG**  
challenge the limits. Samsung advanced technology products provide strong, flexible solutions to help you give your best performance. To create. To dream. To excel.  
www.samsung.com **Challenge the Limits.**

You may need an interpreter for Russian, Arabic, or Urdu.  
But why should you need one for jargon?

Consultants with the experience to give business advice in plain English. Or plain French. Or German. Or Japanese.

**KPMG**  
It's time for clarity.

www.kpmg.com ©1993 International 999

**Dior**

**DOLCE VITA**  
Christian Dior  
Paris

**DOLCE VITA**  
the spirit of happiness

► Ćwiczenie 3. Przygotowanie w małych grupach własnej reklamy, dowolnego produktu przez dokonanie połączenia najlepszych elementów posiadanych reklam, zaproponowanie hasła reklamowego.

Pracą domową będzie zadanie napisania eseju argumentatywnego na temat: *Advertising is an integral part of modern life and it performs a useful service to the community.*



## Podsumowanie

Reklamy prasowe mogą być wykorzystywane tak, jak każda inna ilustracja czy reprodukcja, a czasem nawet szerzej i w bardziej twórczy sposób. Reklamy prasowe można ciąć, łączyć, zmieniając w nich różne elementy, rysować po nich. Korzystanie z nich zapewnia nauczycielowi i uczniom dużą swobodę wyboru, pozwala odejść od materiałów podręcznikowych, stanowi urozmaicenie lekcji i dlatego łatwo utrwała się w pamięci uczniów. Nie bez

znaczenia jest również to, że uczniowie często sami interesują się reklamą i dlatego czują się bardziej motywowani pracując z materiałami, które sami postrzegają jako ciekawe.

## Bibliografia

- Churchil Gilbert A., Jr. (1988), *Basic Marketing Research*, The Dryden Press, A Division of Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Eaton Shirley, Jogan Karen (1992), „A Gallery of Language Activities: US. Art for the EFL Class”, w: *English Teaching Forum* July 1992.
- Hellriegel Don, Slocum John W., Jr. (1989), *Management 5th*, Addison – Wesley Publishing Company, Inc.
- Kotler Philip, Armstrong Gary (1991), *Principles of Marketing*, Prentice Hall, Inc., A Division of Simon a Schuster.
- Niebrzydłowski L. (1972), *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa.

(luty 1999)

Anna Włodarczyk-Dudzić  
Katowice

---

## Uczenie języka angielskiego przy pomocy wideo

Uczestnicząc w zajęciach kursu języko-metodycznego dla nauczycieli języka angielskiego w Brighton miałam okazję do bliższego przeanalizowania różnych technik pracy z młodzieżą. Jedną z nich – niezbyt często wykorzystywaną przez nauczycieli – dotyczyła zastosowania wideo, jako środka uatrakcyjniania lekcji języka obcego. Po obejrzeniu kilkunastu fragmentów filmów uświadomiłam sobie, jak ciekawe mogą być takie zajęcia, o ile techniki pracy będą urozmaicane przez nauczyciela.

Wideo warto stosować w celu:

- ▶ urozmaicenie zajęć (odejście od podręcznika pozwala wzbudzić nowy entuzjazm do nauki),
- ▶ wzrostu motywacji uczniów (język w praktyce – ‘uczę się, aby rozumieć to, co widzę na ekranie’),
- ▶ prezentacji życiowych sytuacji (zdarzeń, które dotyczą codziennego życia),
- ▶ koncentracji nad treścią filmu (ćwiczenie umiejętności wyboru informacji szczegółowych spośród pozostałych),
- ▶ słuchania naturalnych dialogów (odejście od sztucznych schematów językowych),

- ▶ prowadzenia rozmów na rozmaite tematy (wideo, jako dodatkowe źródło informacji),
- ▶ analizowania języka gestów i mimiki (okazja do poznawania sytuacji niewerbalnych).

Ćwiczenia, które można przeprowadzać przy pomocy wideo, dotyczą zwłaszcza sprawności mówienia i słuchania. Ograniczę się tylko, do ich wymienienia. W ramach rozwoju tych pierwszych szczególnie polecałabym:

- 1. SPLIT SCREEN** – zasłonięty ekran – dopowiadanie zdarzeń przy zasłoniętej części ekranu. Uczniowie mają okazję własnej interpretacji zdarzeń, co z pewnością rozwija wyobraźnię i zmusza do samodzielnego budowania wypowiedzi.
- 2. 20 QUESTIONS** – 20 pytań – pytania do obejrzanego filmu. Ćwiczenie to umożliwia utrwalanie umiejętności poprawnego konstruowania pytań w języku angielskim.
- 3. COMMENTARY** – komentarze – zatrzymanie filmu w wybranym momencie i komentowanie wydarzeń. Element zaskoczenia wymusza konieczność uważnego słuchania filmu oraz koncentracji nad jego fabułą.

4. **ROLE PLAY** – odgrywanie ról – odegranie obejrzonej scenki. Jest to okazja do zwiększenia dynamiki lekcji przez umożliwienie zaprezentowania przez uczniów własnej wersji zdarzeń.

5. **JIGSAW ACTIVITIES** – układanki – opisywanie fragmentu filmu przez osobę, która go widziała, innej osobie siedzącej tyłem do ekranu. Ćwiczenie to uczy precyzji wypowiedzi, zauważania szczegółów i budowania dłuższej wypowiedzi.

6. **DIALOGUE FRAMES** – układanie dialogów – układanie dialogów dotyczących bohaterów filmu. Kładziemy nacisk na przeżycia bohaterów oraz przesłanki ich postępowania. Jest to bardzo dobra analiza odczuć i emocji.

7. **BUBBLES** – chmurki – film-komiks. Jest to dobre ćwiczenie dla młodszych dzieci, czytających często komiks.

8. **SOUND AND PICTURE** – dźwięk i obraz – nazywanie dźwięków. Możliwość ćwiczenia słownictwa w zakresie wyrazów dźwiękonaśladowczych.

Ćwiczenia rozwijające sprawność słuchania poprawiają intuicję językową, tak niezbędną w praktycznym używaniu języka. Oto niektóre z nich:

1. **WHO SAID WHAT?** – kto to powiedział? – rozmowa na temat wypowiedzi bohaterów. Nauczyciel decyduje o wyborze ważnych, praktycznych zwrotów i sprawdza poziom ich zrozumienia.

2. **TRUE/FALSE STATEMENT** – zdania prawdziwe i fałszywe – określanie stopnia prawdy lub fałszu. Ćwiczenie to może dotyczyć sprawdzania informacji łatwych (np. w rozgrzewce językowej lub trudniejszych, przy powtórzeniach materiału).

3. **MULTIPLE CHOICE QUESTIONS** – pytania wielokrotnego wyboru – wybór właściwej odpowiedzi związanej z filmem. Eliminowanie informacji niepotrzebnych prowadzi do osiągnięcia odpowiedzi poprawnych i umożliwia dyskusję.

4. **TRANSLATION** – tłumaczenia – próby tłumaczenia dialogów. Jednym z pomysłów na to ćwiczenie jest konkurs na najlepsze przetłumaczenie dialogów.

5. **DESCRIPTIONS** – opisy – opisy scen, scenerii itp. To zadanie może być, po wcześniejszym

omówieniu na zajęciach, potraktowane jako praca domowa, co niewątpliwie będzie dodatkowym utrwaleniem nowych zwrotów.

6. **COMPARISON** /porównywanie kilku wersji zdarzeń/. Możliwość porównania się z innymi – jak rozumiemy żywy język?.

7. **GAPS FILLING** – wypełnianie luk – wstawianie brakujących wyrazów. Nauczyciel przygotowuje wcześniej teksty z lukami, które uczniowie wypełniają po obejrzeniu filmu.

8. **HANDS UP WHEN YOU HEAR** – podnosimy ręce, gdy słyszymy – ćwiczenie dla najmłodszych. Pomaga dodatkowo aktywizować uczniów w sytuacji zabawy słownej.

9. **MATCHING** – dopasowywanie – układanie wysłuchanych fragmentów w logiczną całość. Łamigłówki w formie *puzzles* zawsze przyciągają uwagę uczniów, co powoduje wzrost zainteresowania tematem.

10. **WORD FREQUENCY GRIDS** – tabele częstotliwości występowania wyrazów – badanie częstotliwości występowania słów. Koncentracja na pojedynczych słowach wyostreza pamięć, uczy precyzji i dokładności.

Zajęcia z wideo można zorganizować w rozmaity sposób. Wszystko zależy od pomysłowości nauczyciela oraz czasu, który przeznacza na takie zajęcia. Z całą pewnością pomocną okaże się standardowa tabela ułatwiająca organizację zajęć. Oto ona:

	1	2	3	4	5
WHO?					
WHAT?					
WHY?					
WHERE?					
WHEN?					
HOW?					

Jestem pewna, że zastosowanie technik pracy z wideo urozmaici niejedną lekcję i przyczyni się do wzrostu zainteresowania nauką języka angielskiego. Te techniki, które wymieniłam, zostały nam przedstawione przez Micka Grogana. Korzystał on z książki D.Numana, *English teaching methodology*.

(wrzesień 2000)



Grażyna Chomiuk  
Mysłowice

## Mysłowice w Paryżu: CONCOURS TV5 – FIFP – CAVILAM

Uczniowie klasy trzeciej z 11 Liceum Ogólnokształcącego w Mysłowicach zdobyli wyróżnienie w światowym konkursie na piosenkę w języku francuskim w Paryżu. Nie było to łatwe, zważywszy, że w konkursie wzięło udział ponad 9 tysięcy uczniów z klas francuskojęzycznych z 64 krajów świata. Z Polski do eliminacji stanęło 12 szkół, ale laury zdobyli jedynie uczniowie z Mysłowic i Poznania. Z innych krajów wyróżnienia zdobyli, między innymi, uczniowie z Niemiec, Australii, Argentyny, Maroka. Trzy nagrody główne przypadły uczniom z Republiki Czeskiej, Algerii i Niemiec.

Konkurs na piosenkę francuską zorganizowano z okazji X Światowego Kongresu Nauczycieli Języka Francuskiego, który odbył się w Paryżu w dniach 17-21 lipca 2000 roku. Organizatorami konkursu były: TV5 – FIFP – CAVILAM (Telewizja Francuska 5, Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Języka Francuskiego z Paryża i Centrum Audiowizualne Języków Współczesnych z Vichy).

Temat konkursu „Après l’an 2000, le français tel qu’on le vit...” (język francuski taki, jakim żyjemy i jakim być będziemy po 2000 roku) wydał mi się interesujący i dlatego zachęcałam moich uczniów do udziału w tym konkursie. Klasy uczestniczące w eliminacjach musiały sprostać wielu niełatwym wymaganiom, a mianowicie:

► skomponować piosenkę w języku francuskim,

która w oryginalny sposób wyraża ich relacje z językiem francuskim,

► zilustrować tą piosenkę w jednej z technik podanych w regulaminie,

► zinterpretować i nagrać piosenkę w technice audio lub wideo.

Termin nadsyłania prac organizatorzy ustalili na 15 kwietnia 2000 roku. Regulamin konkursu dotarł do mnie w listopadzie 1999 roku. Mieliliśmy więc 5 miesięcy na realizację zadań konkursowych. Faksem przesłałam do Paryża prośbę o wpisanie szkoły na listę uczestników konkursu i z wiarą w sukces przystąpiłam do pracy z uczniami.

Kilka pierwszych zajęć poświęcałam na zapoznanie młodzieży ze współczesną piosenką francuską. Do tego celu wykorzystałam nagrania z płyty CD „Génération française 3” z 1997 roku wydanej przez Michela Boiron z CAVILAM. W trakcie tych zajęć uczniowie poznawali współczesne piosenki francuskie, analizowali strukturę tekstów tych piosenek, przyswajali słownictwo muzyczne, ułożyli własną listę przebojów i poznali kariery wybranych przez siebie przedstawicieli młodej generacji francuskiej piosenki. Byli to, między innymi: Patricia Kass, Blankass, Teri Moïse, Lamifa. Zależało mi również i na tym, żeby przez kontakt z muzyką i krótkimi formami tekstowymi rozbudzić wyobraźnię twórczą młodzieży.

Kolejne zajęcia, w czasie których odwołam się do *burzy mózgow*<sup>1)</sup>, miały na celu

<sup>1)</sup> Patrz nr 1/2001, s. 25 – Agnieszka Szplit, *Przełamywanie barier utrudniających uczenie się języków obcych. Burza mózgow* (red).

ustalenie i wydobycie z uczniów ich dotychczasowych przeżyć oraz wyobrażeń na temat ich przyszłych kontaktów z językiem francuskim. Owocem tych zajęć były dwie listy skojarzeń tematycznych:

Listy skojarzeń uczniów na temat ich relacji z językiem francuskim	
1. Moje dotychczasowe relacje z językiem francuskim:	2. Moje relacje z językiem francuskim po 2000 roku:
L'école, les vacances d'été, la télévision TV5, les expositions, le théâtre fait par nous – mêmes, notre voyage à Paris en mars 1999, la musique, la chanson, la littérature, l'ordinateur, le sport/Tour de France, Coupe du Monde/, les conversations avec des Français vivant en Pologne/Mr J.P.Darcel, Mme S. Kabok/, la Semaine de la Culture Française réalisée dans notre lycée, les magasins français en Pologne/Auchan, Géant, Sephora, Carrefour/, les noms des parfums/Chanel, Dior, Coty/, les produits «prêt – à – porter», la correspondance avec des Français, les cours de langue/Alliance Française/	Les examens/le bac, le DELF, la licence/, les voyages, les études et le travail en France, la télévision TV5, le travail en Pologne/professeur de français, interprète/, l'ordinateur et internet

Materiał językowy i fakty uzyskane w ten sposób, dały uczniom impuls do pracy nad własną piosenką. Nie było to jednak dla nich łatwe zadanie. Najpierw przez kilka tygodni szukali pomysłu na piosenkę. W małych i większych grupach żywo dyskutowali ze sobą na zajęciach, omawiali różne swoje pomysły oraz skrupulatnie notowali je na kartkach. Potem przedstawili je wszystkie na forum klasy i metodą selekcji wybrali spośród nich najlepszą propozycję, a następnie w oparciu o nią skomponowali w języku francuskim tekst swojej piosenki. Praca w zakresie języka też wymagała od nich sporo wysiłku, ale jednocześnie napełniała ich radością w miarę jak z luźnych zdań zaczęły powstawać większe całości, czyli zwrotki i refren piosenki. Po dwóch miesiącach wytrwałej i aktywnej pracy całej klasy, kilku modyfikacjach i niezbędnych korektach, narodził się tekst piosenki, który zatytułowaliśmy „Des sons magiques” i wysłaliśmy na konkurs do Paryża.

## DES SONS MAGIQUES

Au lycée de Myslowice  
 Nous étudions la belle langue des Français  
 Qui change notre vie, et nous séduit  
 A travers le théâtre, les jeux et les concours  
 Pendant les cours, dans la classe  
 Nous le parlons, nous l'employons presque tous les jours  
 En peinture, en littérature  
 Monet, Chagall, Camus, Balzac se montrent partout  
 Refrain  
 Français, français  
 Des sons magiques  
 Français, français  
 Grave son rythme dans nos coeurs  
 A la musique et dans le sport  
 Notre Amie la France vit encore des heures de gloire!  
 La Coupe du Monde de Football,  
 Jean-Michel Jarre, Patricia Kaas nous parlent d'elle  
 Les grands supermarchés français  
 Surgissent à travers toutes les régions de Pologne  
 Carrefour, Géant et Auchan  
 Nous apportent aussi quelques messages de France  
 Au refrain  
 L'année dernière, nous avons fait  
 Un long voyage fantastique à Paris  
 Pour admirer ses merveilles  
 Quartier Latin, la Tour Eiffel et Notre-Dame  
 A la mode et l'art cosmétique  
 Y a des parfums, y a des produits vraiment très chics  
 Chanel, Lancôme, Yves Saint Laurent  
 Quels grands artistes! Et quelle joie pour tout le monde!  
 Au refrain  
 Nous passerons après l'an 2000  
 des examens et des concours de français  
 Le bac, le DELF et la licence,  
 C'est pas facile, mais c'est pas si difficile!  
 Et puis, instruits et plus sages,  
 Nous regarderons vers le monde et l'avenir  
 Nous irons à la Sorbonne,  
 Où nous serons fiers de montrer tous nos talents, en français.

Kolejne zadanie, polegające na ułożeniu melodii do skomponowanego tekstu, okazało się niemożliwe do wykonania przez uczniów. W naszej szkole nie ma wychowania muzycznego, a ponadto uczniowie z tej klasy nie grają na instrumentach. Na szczęście moja inwencja wsparta pomocą kolegi muzyka, pozwoliły nam wybrnąć z tego najpoważniejszego w naszej pracy kłopotu.

Realizacja następnych zadań wymagała wsparcia sponsora. Zwróciłam się więc z prośbą o pomoc do wiceprezydenta Mysłowic d/s promocji miasta i strategii – pana Tomasa Papaja, który poznawszy ideę konkursu, efekty naszej pracy i kolejne nasze zamierzenia, wsparł nasz udział w tym konkursie, za co jesteśmy mu wdzięczni.

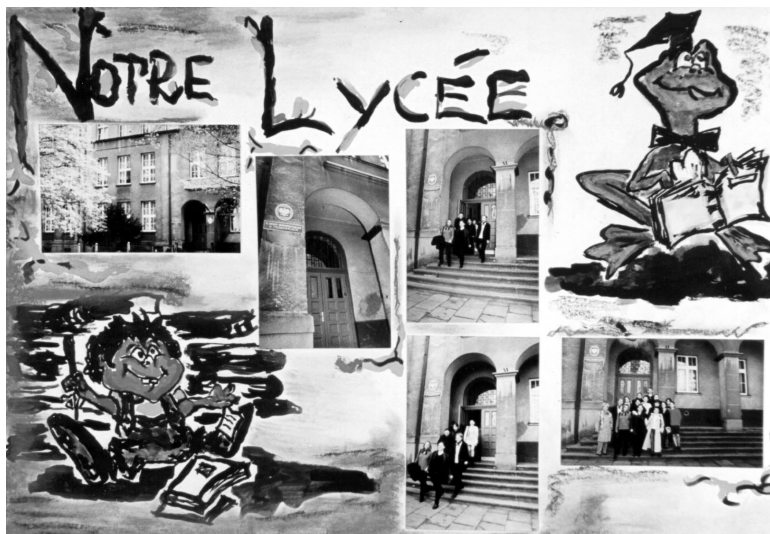
Żeby dać szansę twórczego spełnienia każdemu uczniowi podzieliłam klasę na kilka sekcji: choreograficzną, plastyczną, fotograficzną i organizacyjną. Wspólnie na zajęciach ustaliliśmy zadania i terminy ich realizacji przez poszczególne zespoły. Natomiast wszyscy uczniowie pod moim kierunkiem, szlifowali do perfekcji wymowę tekstu piosenki i pracowali nad jej interpretacją oraz uczyli się śpiewać. Po dwóch tygodniach, gdy każdy z nich dobrze opanował te umiejętności, pojechaliśmy do profesjonalnego studia nagrań i tam nagraliśmy na kompakcie naszą piosenkę. Dopiero w trakcie tej pracy uczniowie dostrzegli znaczenie poprawnej wymowy i starannej dykcji oraz użyteczność ćwiczeń fonetycznych, które realizowaliśmy na zajęciach w szkole.

Wszystkie sekcje w terminie ukończyły swoje zadania. Sekcja choreograficzna wymyśliła układ taneczny i nauczyła klasę tańczyć. Sekcja plastyczna wspomagana przez sekcję fotograficzną zrealizowała według scenariusza, ilustracje do piosenki w technice fotomontażu. W efekcie jej pracy powstało 11 wspaniałych, kolorowych plansz o wymiarach 50 x 70 cm. Oto dwie z nich:



Sekcja organizacyjna wykonała na komputerze graficzne elementy służące do oznaczenia wszystkich części składowych naszego konkursowego dossier oraz kupiła materiały niezbędne do realizacji poszczególnych etapów naszej pracy – klisze fotograficzne, artykuły papiernicze i malarskie, materiał na stroje dla dziewcząt oraz wyszukała numery telefonów instytucji mogących nas wesprzeć w naszej pracy (studio nagrań, usługi wideo).

Wspólnie z całą klasą omówiliśmy kolory i stroje oraz miejsca, w których zostanie zrealizowany nasz teledysk. Ustaliliśmy, że dominującymi w teledysku będą barwy naszego miasta, a więc kolory niebieski i czarny oraz barwy narodowe i francuskie. Wybraliśmy te



kolory, żeby promować nasze miasto i podkreślić przyjaźń, która od dawna łączy nasze narody. O ich wyborze zdecydowały również względy estetyczne. Wszyscy uczniowie zaprezentowali się więc na teledysku w białych t-shirtach z niebiesko-czarnym emblematem miasta Mysłowice. Jedna grupa wystąpiła w czerwonych mini spódniczkach, które dziewczęta samodzielnie zaprojektowały i uszyły, a pozostałe uczennice i chłopcy wystąpili w czarnych spodniach. Teledysk kręciliśmy przed szkołą i w pracowni języka francuskiego, ale do jego realizacji zatrudniłam profesjonalistę.

Realizacja wspólnego zdjęcia w pracowni fotograficznej była również ciekawym doświadczeniem dla uczniów i nieco zmodyfikowała ich fałszywe poglądy na pracę modelek, która wcale nie jest łatwa ani lekka.

12 kwietnia 2000 roku zakończyliśmy pracę i przesłaliśmy do Paryża komplet wymaganych dokumentów:

- ▶ 1. Informację na temat klasy – wiek uczniów i ich poziom zaawansowania w języku francuskim,
- ▶ 2. Fotografię klasy z profesorem,
- ▶ 3. Czytelny tekst piosenki,
- ▶ 4. Ilustracje,
- ▶ 5. Kasetę wideo z oznaczeniem systemu jej odczytania.

Od tego momentu z niecierpliwością czekaliśmy na werdykt paryskiego jury. W międzyczasie poprosiłam uczniów o wypowiedzi na temat konkursu, w którym dopiero co uczestniczyli. Oto, co między innymi napisali:

▶ *Komponowanie tekstu piosenki było dla nas trudnym zadaniem, ale sprawiło nam wiele frajdy. Tak naprawdę, nie zdawaliśmy sobie sprawy z tego, ile pracy trzeba włożyć, żeby piosenka była naprawdę dobra. Dopiero w trakcie układania tekstu piosenki zaczęliśmy sobie zdawać sprawę z trudności podjętego zadania.*

▶ *Była to nowa i bardzo ciekawa praca z językiem francuskim. Nauka języka francuskiego była bardzo ciekawa i oryginalna. Ten konkurs zachęcił nas do pogłębiania znajomości języka i kultury francuskiej.*

▶ *Po raz pierwszy pojechalśmy do studia nagrań i wrażenie było ogromne, gdyż wyrwaliśmy się z codzienności i przez jeden dzień byliśmy pio-*

*senkarzami. Wizyta w studiu nagrań dostarczyła nam niezapomnianych wrażeń i radości. Mogliśmy zobaczyć, jak wygląda studio i jak się w nim pracuje. Praca w studiu była fajną zabawą i ciekawym doświadczeniem. Ćwiczenia fonetyczne ułatwiły nam pracę w studiu.*

▶ *Podjęliśmy decyzję o uczestniczeniu w tym konkursie, gdyż uważaliśmy, że będą się z nim wiązać przygody. Ten konkurs był dla mnie ciekawą przygodą, którą warto było przeżyć.*

▶ *Miło spędziliśmy czas, pracując nad wideoklipem.*

▶ *Jeśli zajmiemy dobre miejsce, to dopiero radość!*

▶ *Uważam, że nie należymy do osób, które poprzestają tylko na nauce z podręcznikiem, czego potwierdzeniem jest spektakl, który zrealizowaliśmy rok temu<sup>2)</sup> oraz ten konkurs.*

▶ *Najważniejsza była siła i wytrwałość, z jaką pani profesor motywowała nas do tej pracy. Dzięki jej zdecydowaniu dotrwaliśmy do końca.*

15 maja Telewizja Francuska zawiadomiła mnie o przyznaniu nam nagrody w tym konkursie. 21 czerwca przedstawicielka TV5 na Polskę, pani Anna Czołnowska na uroczystym spotkaniu w *Alliance Française* w Katowicach poinformowała nas szczegółowo o uczestnikach i laureatach konkursu oraz przekazała nam dyplom i upominki od organizatorów. W spotkaniu uczestniczyli również: wiceprezydent Mysłowic – pan T. Papaj, dyrektor Instytutu Francuskiego z Krakowa – pani S. Kabok, lektor francuski II KNJO z Sosnowca – pan J.P.Darcel.

Z pewnością ten konkurs był interesującą propozycją w zakresie języka francuskiego dla uczniów i nauczycieli z całego świata. Uważam, że dzięki niemu przeżyliśmy w myśłowickim liceum wspaniałą przygodę z językiem i kulturą francuską. Uczniowie w niekonwencjonalny sposób mogli szlifować język i poznać świat oraz pracę profesjonalistów. Mogli też sami przekonać się, jak trudna i zarazem fascynująca jest praca artystów. Konkurs przyczynił się do znakomitej promocji szkoły i miasta w świecie oraz dał młodzieży poczucie świadomości i dumy i zburzył, moim zdaniem, resztki kompleksu Polski – zaścianka Europy. Polska młodzież włączyła się w nurt twórczej działalności kulturalnej świata i odniosła tam wspaniały sukces, którego potwierdzeniem jest zdobyty laur.

(wrzesień 2000)

<sup>2)</sup> Patrz *Języki Obce w szkole* nr 1/2001, s. 107 – Grażyna Chomiuk, *Tydzień kultury francuskiej w Mysłowicach* (red).

## Teatr w nauczaniu języka angielskiego

Nasze życie do pewnego stopnia przypomina teatr. Często zachowujemy się jak aktorzy i wkładamy „maskę” aby nie pokazać co naprawdę czujemy – swoista tragikomedia – tak jak to powiedział Szekspir w *Jak wam się to podoba*:

„*All the world's a stage  
and all the men and women merely players.*”

Teatr jest więc częścią naszego codziennego życia, dlaczego nie miałyby się zatem stać motywującą i interesującą techniką w szkole?

Jeśli zdecydujemy się wykorzystać sztuki teatralne w nauczaniu języka, uczniowie z pewnością wiele skorzystają. Teatr to nie tylko źródło doznań estetycznych, ale także materiał dostarczający wiedzy o kulturze i pomagający ją zrozumieć. Jednocześnie mobilizuje do dyskusji, wymiany opinii i refleksji; z drugiej zaś strony, ułatwia naukę prawidłowej wymowy, intonacji, rytmu i akcentu. Pamiętać jednak należy, że mimo, iż sztuki teatralne są materiałami autentycznymi, mogą zawierać formy archaiczne, nieużywane w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Dlatego przy wyborze materiałów musimy brać pod uwagę stopień trudności, aby nie zniechęcić uczniów do sięgania po oryginalne teksty.

Nieskomplikowana sztuka teatralna może być ciekawą pozycją, czytaną i interpretowaną na zajęciach językowych. Jednakże, niebezpieczeństwo takiego czytania tekstu oryginalnego tkwi w tym, że uczniowie mogą go traktować jako coś odizolowanego od ich życia. Jeśli tak się stanie, trudno im będzie zrozumieć motywy postępowania bohaterów sztuki. Użyteczne byłoby zatem umożliwienie uczniom zidentyfikowania się z postaciami i spojrzenia na nie, jak na prawdziwych ludzi z rzeczywistymi problemami.

Oto fragment inscenizacji pod tytułem: *Supernatural Forces in Four Plays by W. Shakespeare*, zrealizowanej na podstawie *A Midsummer Night's Dream, The Tempest, Hamlet i Macbeth*.

Elfy ze *Snu nocy letniej* układają do snu swoją królową. Śpiewają:

You spotted snakes with double tongue  
Thorny hedgehogs, be not seen;  
Newts and blind worms, do no wrong,  
Come not near our fairy queen.  
Philomel with melody  
Sing in our sweet lullaby;  
Lulla, lulla, lullaby, lulla, lulla, lullaby...  
Never harm,  
Nor spell, nor charm  
Come our lovely lady nigh.  
So good night with lullaby.

*Elf*: Now away! All is well.

Elfy wychodzą. Królowa Tytania śpi. Wchodzi duszek Puck i wyciska sok z kwiatu na powieki Tytanii.

*Puck*: What you see when you wake  
For your true love you must take  
Be it ounce, or cat, or bear.  
Wake when some vile thing is near.

Tytania śpi. Puck siada pod drzewem. Wchodzi Bottom i Snout, którzy w lesie chcą zrobić próbę przedstawienia.

*Bottom*: Here's a marvellously convenient place  
for our rehearsal.  
This green plot shall be our stage.

*Snout*: There are things in this comedy of  
Pyramus and Thisby  
That will never please.  
You are Pyramus and I Thisby.

Snout zakłada perukę. Z tyłu podchodzi Puck, dla nich niewidzialny.

*Puck*: What silly peasants have we here, so  
near  
The bed of the fairy queen?

*Bottom* (jako Pyramus zakochany w Thisby):  
Thisby, the flowers of odious savours  
sweet.... (zaczyna się)

*Snout* (podpowiada): odours, odours....

*Bottom*: .....odours savours sweet  
So has your breath, my dearest Thisby,  
dear.



*Puck*: A stranger Pyramus than ever played here.  
Let him be an ass.

Zamienia go w osła.

*Snout* (przerażony): O, monstrous! O, strange!  
We are haunted! Help!

Ucieka.

*Bottom*: (zdziwiony, wzrusza ramionami i nuci piosenkę): la, la.....

*Titania*: (budzi się i patrzy z zachwytem na osła):  
What angel wakes me from my flowery bed?

Bottom nie widzi jej i nuci dalej.



*Titania*: (zachwycona i zakochana):  
I ask you, gentle mortal, sing again,  
On the first view to say, to swear I love you.

*Bottom*: I think mistress, you should have little reason for that.

*Titania*: You are as wise as you are beautiful.

*Bottom*: Not so, neither.

*Titania*: Out of this wood do not desire to go,  
You shall remain here, whether you want or not.  
I do love you; therefore go with me,  
I'll give you fairies to attend you.  
Peas! Blossom! Cobweb! Moth! and Butterfly!

Wchodzą po kolei elfy i kłaniają się.

Inscenizacja została wystawiona przez uczniów VII Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Częstochowie. Młodzież chętnie dzieliła się swoimi wrażeniami. Było fantastycz-

nie i wesoło. Dużo się śmiali, świetnie bawili. Zajęcia przyczyniły się do nawiązania nowych znajomości przez uczniów i pozytywnie wpłynęła na integrację zespołu. Jeden z chłopców powiedział: „Mniej się teraz boję mówić po angielsku, a kiedy rozmawiam, często używam zdań zapamiętanych ze sztuki”. Poprzez wspólną pracę nad spektaklem uczniowie udoskonalili umiejętność przekazywania myśli i uczeń w obcym dla nich języku. Znacznie poprawiła się ich wymowa, akcent i intonacja. Poza udoskonaleniem języka angielskiego uczniowie – aktorzy, poczuli się dowartościowani, „ich” sztuka została przychylnie przyjęta przez widzów we

własnej szkole i w czasie gościnnych występów. Świadczy to o tym, że szkolne inscenizacje sztuk w języku obcym przynoszą wiele korzyści. Uczniowie:

- ▶ uczą się wyraźnej i poprawnej wymowy,
- ▶ ćwiczą wymowę, intonację, rytm i akcent w interesujących kontekstach dialogowych, a nie w nudnych drylach,
- ▶ uczą się nowego słownictwa i struktur gramatycznych,
- ▶ łączą w czasie konwersacji

elementy paralingwistyczne (gest, mimika) z użyciem samego języka,

- ▶ nabierają pewności siebie,
- ▶ łączą naukę z zabawą.

Zanim przystąpimy do wystawienia wybranej sztuki, należy ją odpowiednio przygotować od strony językowej i artystycznej. W większości opracowań metodycznych radzi się korzystać ze sztuk współczesnych, aby uniknąć archaicznych oraz rzadko używanych form językowych. Chcę tutaj polemizować z tą opinią. Język sztuki nie powinien być przestarzały. Stare teksty zawsze można jednak odpowiednio zmienić i zaadaptować, pamiętając przy tym, że nie należy w nich całkowicie likwidować form archaicznych. Owe formy mogą być ciekawe dla uczniów z czysto poznawczego punktu widzenia.

Młodzież z VII LO im. M. Kopernika wystawiła fragmenty kilku sztuk Szekspira. Nasuwa się więc pytanie: dlaczego właśnie Szekspir?



jak: *thou, thee, thy*, itp. zostały zastąpione współczesnymi: *you, your*, a długie monolog skrócone. Sam pomysł wystawienia Szekspira podobał się uczniom. Szczególnie dobrze zidentyfikowali się z rolami czarownicy z *Makbeta* i nimf ze *Snu nocy letniej*. Były to dla nich postacie ekscytujące z racji swej przynależności do świata fantastycznego.

Po pierwsze, dlatego, że grupa osób chętnych do udziału w przedstawieniu była liczna. Szekspir dał możliwość zapewnienia dwudziestu sześciu ról – dużych, długich i ambitnych, ale też i mniejszych i krótszych. Było również sześć ról niemych dla mniej odważnych uczniów, którzy bali się mówić na scenie, a nie chcieli być wyeliminowani. Bardzo pragnęli pomagać i uczestniczyć we wszystkim, a biorąc udział w próbach uczyli się języka i zapamiętywali role innych. Sztuka przygotowywana w szkole powinna dać możliwość wystąpienia każdemu, kto ma na to ochotę. Odmowa prowadzi do rozczarowania, a nawet do zawiści między tymi, którzy otrzymali role w sztuce, a tymi, którym odmówiono. Czują się oni pokrzywdzeni i gorsi.

Inscenizacja, o której mowa, koncentrowała się na stosunkowo krótkich scenkach połączonych tematem przewodnim. Wadą był trudny, niewspółczesny język i często długie monologi. Wszystkie archaiczne formy, takie

Pozostaje jeszcze do określenia rola nauczyciela w przygotowaniu inscenizacji. Ze strony prowadzącego, niezbędny jest ogromny wysiłek i zaangażowanie. Jest to bowiem praca dodatkowa, pozalekcyjna i nieodpłatna. Nauczyciel pracujący nad inscenizacją nie musi mieć specjalnego przygotowania aktorskiego czy reżyserskiego, powinien natomiast mieć dobry kontakt z młodzieżą, odpowiednio ją zachęcić i właściwie zorganizować zajęcia przygotowawcze. Wystawiając sztukę w szkole, nie należy liczyć, że będzie to wielkie osiągnięcie artystyczne. Celem jest bowiem udoskonalenie języka ucznia, jego rozwój kulturalny oraz świetna zabawa.

Szekspir to nie tylko wielki dramatopisarz, ale i poeta. Jego sztuki napisane są pięknym wierszem. Wystawiając je, stwarzamy uczniom możliwość obcowania z wyrafinowanym, poetyckim językiem i przypominamy im dramatopisarza, do którego sztuk warto wracać.

(sierpień 1999)

Joanna Paszenda  
Katowice

## Języki fachowe – problemy dydaktyki i translacji

W dniach 14-15 czerwca 2000 roku we Wszechnicy Mazurskiej w Olecku odbyła się konferencja naukowa *Języki fachowe – problemy dydaktyki i translacji*. Wszechnica, która jest uczelnią niepaństwową istniejącą od 1992 ro-

ku, po raz drugi gościła w swych murach językoznawców z różnych ośrodków. Pierwsze (w 1999 roku) sympozjum językoznawcze poświęcone było problemom frazeologii i leksykografii; w roku 2000 naukowcy zjechali się, aby

omawiać aspekty języków fachowych. Obie konferencje zorganizowane zostały przez prof. dr hab. Andrzeja Kątnego (Instytut Filologii Germańskiej w Gdańsku) i dr Krzysztofa Hejwowskiego (Instytut Lingwistyki Stosowanej w Warszawie), przy wsparciu ich inicjatywy przez władze Wszechnicy Mazurskiej i dzięki ogromnej życzliwości Rektora Uczelni, prof. dr Józefa Krajewskiego i Dziekana Wydziału Filologicznego, dr Janusza Rozłuckiego, otaczających uczestników konferencji troskliwą opieką.

Tegoroczne sympozjum zdominowane było przez germanistów. Referaty wygłosili: prof. dr hab. Andrzej Kątny, prof. dr hab. Oksyjk Prokopczuk z Instytutu Neofilologii WSP w Słupsku, prof. dr hab. Zenon Weigt z Instytutu Filologii Germańskiej w Łodzi, dr Lucyna Falkiewicz-Wille z Instytutu Filologii Germańskiej w Rzeszowie, dr Agnieszka Frączek, mgr Marta Czyżewska-Parys i mgr Grażyna Strzelecka z Instytutu Filologii Germańskiej w Warszawie oraz mgr Katarzyna Korzeb i mgr Urszula Kawczyńska z Instytutu Filologii Germańskiej w Szczecinie. Anglistów reprezentował dr Krzysztof Hejwowski.

Po powitaniu uczestników i otwarciu konferencji przez Rektora Wszechnicy Mazurskiej, prof. dr Józefa Krajewskiego oraz Dziekana Wydziału Filologicznego, dr Janusza Rozłuckiego rozpoczęły się obrady. Pierwsza ich część poświęcona była językom fachowym w ujęciu historycznym. Jako pierwsza przedstawiła swój referat mgr Marta Czyżewska-Parys. Mówiła o językach fachowych i przejawach puryzmu w języku niemieckim na przełomie XIX i XX wieku na tle sytuacji politycznej w Niemczech tego okresu. Autorka zwróciła uwagę na niezwykłą intensywność zabiegów purystycznych zmierzających do usunięcia wyrazów obcych i zapożyczeń z języka niemieckiego oraz na dążenie do zastąpienia ich istniejącymi już wyrazami rodzimymi lub neologizmami. Nie wszystkie nowo utworzone określenia weszły na stałe do języka niemieckiego, co zademonstrowane zostało na przykładach (np. *EBlust* – dzisiaj: *Apetit*, *Drahtnachricht* – *Depeche/Telegramm*, *Gnadengeld* – *Pension*, *Mundtuch* – *Serviette*). Referentka poruszyła kwestię przyczyniania się terminologii fachowej do internacjonalizacji języków. W dyskusji określono zabiegi purystyczne jako przyczynek do powstawania prawdziwej synonimii w języku.

Kolejny referat utrzymany w konwencji historycznej wygłosiła mgr Grażyna Strzelecka, pokazując jak pojęcia *Markt* – rynek, *Messe* – targi oraz *Standort* – lokalizacja funkcjonowały w niemieckiej prasie gospodarczej pod koniec XIX wieku i jak stosowane są obecnie. Autorka wskazała na wielość znaczeń i różnorodność kontekstów użycia tych wyrazów oraz na olbrzymią liczbę złożzeń, w których te terminy funkcjonują we współczesnym języku prasy (np. *Marktverhältnisse*, *Marktanteil*, *Marktführer*, *Messelandschaft*, *Messekapazität*, *Messepremiere*, *Messemarkt*, *Wirtschaftsstandort*, *Standortattraktivität*, *Standortbedingungen* i inne). Mowa była również o trudnościach, jakie tego typu terminologia gospodarcza sprawia polskim czytelnikom prasy niemieckiej, w tym studentom germanistyki oraz o problemach związanych z tłumaczeniem ich na język polski. Referentka zwróciła uwagę na fakt, iż teksty prasowe o tematyce gospodarczej bardzo szybko tracą aktualność, co powoduje dezaktualizację podręczników do nauki języka gospodarki ('*Wirtschaftsdeutsch*'). W związku z tym autorka postulowała stworzenie podręcznika w sieci komputerowej, do którego można by na bieżąco wprowadzać zmiany i poprawki.

Z perspektywy historycznej spojrzała na słownictwo fachowe także dr Agnieszka Frączek. W centrum jej zainteresowania znalazły się dawne i współczesne niemiecko-polskie i polsko-niemieckie słowniki ogólne. Referentka omówiła sposób potraktowania terminologii fachowej w siedmiu słownikach, koncentrując się na kwalifikatorach, sposobie lematyzowania haseł (kryteriach zastosowanych w ich doborze) oraz definiowaniu terminów hasłowych. Wskazała na olbrzymie, zwłaszcza w przypadku słownictwa fachowego, znaczenie precyzyjnego i przejrzystego systemu kwalifikatorów. Nadmierne mnożenie kwalifikatorów dziedzinowych oraz powszechne utożsamianie zawodu lub dziedziny z typowym dla niej językiem (np. kwalifikator 'żeglarstwo' zamiast 'język żeglarski') uznała za niewłaściwe. Zaciekawienie słuchaczy wzbudził piktograficzny system kwalifikatorów zastosowany w słowniku Uricha i Zippera (1921), szczególnie przydatny do opisu słownictwa fachowego. Referentka wskazała na brak konsekwencji w lematyzowaniu terminów fachowych w niektórych słownikach (np. w słów-

niku Pipreka i Ippoldta), co związane jest, być może, z brakiem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jakie słownictwo powinno znajdować się w słowniku ogólnym (wyłącznie leksemy zrozumiałe dla przeciętnego użytkownika języka, czy również słownictwo specjalistyczne), a jakie należy umieścić w słowniku terminów fachowych.

Bardzo interesującą kwestię intertekstualności tekstu naukowego poruszył prof. dr hab. Oleksij Prokopczuk. Intertekstualność, czyli powiązanie z innymi tekstami, oraz dialogowość – udział i wkład w dialog z 'pre-tekstami' uznał on za sztandarowe cechy tekstu naukowego, odróżniające go od wypowiedzi innego typu. Tekst naukowy powinien w sposób widoczny wiązać się i odnosić do wcześniejszych publikacji i prowadzić z nimi dialog. Nie jest to konieczne w przypadku literatury pięknej. Choć referat prof. Prokopczuka miał charakter teoretyczny, wywołał bardzo pragmatyczną i ożywioną dyskusję na temat plagiatu w tekście naukowym. W opinii profesora określenie jednoznacznych kryteriów umożliwiających identyfikację plagiatu nie jest możliwe. Plagiat, choć intertekstualny, nie wnosi niczego nowego w dialog z *pre-tekstami*, nie owocuje nową wiedzą. Nie oznacza to jednak, iż nie może on wywołać pewnych skutków w dialogu tekstów. Może, chociażby poprzez efektywniejsze sformułowanie treści wyrażonych wcześniej przez inne teksty lub przez wyrażenie ich w innym języku i w ten sposób udostępnienie szerszemu kręgowi odbiorców. Za plagiat w dziedzinie leksykografii dyskutanci uznali przejmowanie przez autorów słowników układu haseł oraz korpusu przykładów z istniejących już leksykonów.

Druga część obrad poświęcona była językom fachowym w tłumaczeniu. Obrady koncentrowały się na trzech zagadnieniach: teorii tłumaczeń, praktyce tłumaczenia (głównie tekstów prasowych) oraz dydaktyce – praktycznych aspektach zajęć translacyjnych ze studentami filologii.

Dr Lucyna Falkiewicz-Wille przedstawiła kwestię ekwiwalencji semantycznej i funkcjonalnej w tłumaczeniu. Na przykładzie ocen na polskim i niemieckim świadectwie szkolnym pokazała, że ekwiwalenty semantyczne nie zawsze są ekwiwalentami funkcjonalnymi (np. oceny: pol. *bardzo dobry* – niem. *sehr gut*, pol. *dobry* – niem. *gut*, które zajmują różne pozycje w skali). Podobnie rzecz ma się z terminami

określającymi typy szkół (np. pol. *gimnazjum* i niem. *Gymnasium*) lub stopniami awansu zawodowego nauczycieli (np. pol. *nauczyciel dyplomowany* i niem. *Diplomlehrer*), które nie są swoimi ekwiwalentami funkcjonalnymi. Obserwacje te potwierdzają konieczność niezwykle ostrożnego traktowania różnojęzycznych ekwiwalentów semantycznych, ponieważ nie zawsze mogą być one zastosowane w tłumaczeniu ze względu na nieprzystawalność funkcjonalną.

Błędem w tłumaczeniu tekstów prasowych poświęcone były dwa referaty. Mgr Małgorzata Korzeb wskazała na typy błędów, jakie popełniają studenci germanistyki tłumacząc teksty tego typu. Do najczęstszych należą: błędy leksykalne w terminologii (zwykle kalki językowe), nadużywanie złożzeń rzeczownikowych, nadużywanie rodzajnika określonego, zastosowanie niewłaściwego czasu przeszłego w wersji niemieckiej, błędne odczytanie tekstu oryginału, nieznanostwo i niedbałość w użyciu związków frazeologicznych. Referentka wskazała na znaczenie starannego doboru słowników, które będą pomocą w pracy tłumacza i na konieczność sięgania również po słowniki jednojęzyczne. Podkreśliła również potrzebę regularnego czytania prasy w języku obcym, co pozwoli uniknąć znacznej części błędów leksykalnych przy tłumaczeniu tekstów prasowych.

Dr Krzysztof Hejwowski uznał tłumaczenie za bardzo specyficzną formę komunikacji międzyludzkiej. Obiektem tłumaczenia jest według niego nie tylko tekst, ale również mechanizmy pozajęzykowe, wiedza ogólna, procesy logiczne i interpretacyjne. Tekst jest tylko sygnałem, który ma umożliwić odbiorcy odtworzenie bazy kognitywnej nadawcy. Tłumaczenie tekstu jeszcze bardziej komplikuje proces jego komunikacji. Tłumacz jest bowiem odbiorcą tekstu prymarynego (tekstu nadawcy) ale również nadawcą tekstu dla finalnego odbiorcy. Musi więc być niezwykle wnikliwym odbiorcą tekstu, który ma przetłumaczyć, powinien umieć utożsamić się zarówno z jego autorem jak i finalnym odbiorcą. Tłumaczyć można na trzech poziomach:

- ▶ 1. powierzchniowym (bezrefleksyjnie, automatycznie, np. w przypadku niezrozumienia tekstu oryginału przez tłumacza),
- ▶ 2. struktury głębokiej
- ▶ 3. na poziomie scenariuszy (kiedy tłumaczowi znana jest całość tekstu).

Błędy mogą wystąpić na wszystkich poziomach tłumaczenia. Dr Hejrowski wyróżnił następujące typy błędów w tłumaczeniu: błędy realizacji (spowodowane niedostateczną znajomością języka docelowego), błędy powierzchniowe (różnego rodzaju kalki), błędy w strukturze głębokiej wypowiedzi, w rekonstrukcji scenariusza tekstu (błędna interpretacja) oraz translatorskie (wynikające z niedostatecznej kompetencji translatorskiej tłumacza). W dyskusji poruszono kwestię poprawiania tekstu prymarnego przez tłumacza. Zdaniem referenta poprawianie błędów (językowych i merytorycznych) uzasadnione jest w tekstach informacyjnych, ale nie w tekstach literackich.

Dwa wystąpienia dotyczyły praktyki zajęć tłumaczeniowych. Prof. dr hab. Zenon Weigt, współautor książki *Fachdeutsch für Dolmetscher und Übersetzer*, zwrócił uwagę na konieczność kształcenia nie tylko językowej, ale również merytorycznej kompetencji przyszłych tłumaczy tekstów fachowych. Dla zdobycia wiedzy fachowej konieczne wydaje się uczęszczanie przez studentów filologii obcych na zajęcia oferowane przez inne wydziały, np. prawo, politologię czy kulturoznawstwo. Jako szczególnie trudny w praktyce translatorskiej referent uznał język prawniczy. Tłumacz powinien znać terminologię prawniczą nie tylko w języku obcym, ale również ojczystym. Dodatkowo powinien wiedzieć, jaka jest struktura aktów prawnych w obu językach i poznać właściwą takim dokumentom leksykę. Profesor przedstawił przykłady aktów prawnych i sposoby ich wykorzystania na zajęciach z translatoryki. W dyskusji postawiono pytanie, czy obok kompetencji językowej i fachowej podczas zajęć tłumaczeniowych na filologii można również kształtować kompetencję tłumaczeniową studentów, czy też jest to raczej zdolność, którą dana osoba posiada w wystarczającym stopniu lub nie, a której nauczyć nie można. Kwestia ta nie została jednoznacznie rozstrzygnięta, choć dyskutanci zdawali się skłaniać ku opinii, iż wyrabianie warsztatu tłumacza – kompetencji tłumaczeniowej – jest możliwe i że powinno stanowić integralną część ćwiczeń z translatoryki.

Mgr Urszula Kawczyńska omówiła praktyczne aspekty zajęć translacyjnych ze studentami germanistyki o specjalności język gospodarczy. Ponieważ wielu absolwentów filologii

znajduje zatrudnienie w turystyce, mediach oraz firmach, gdzie obok znajomości języka potrzebna jest wiedza z takich dziedzin, jak marketing i zarządzanie, treści dydaktyczne modułu 'Język gospodarczy' na germanistyce szczecińskiej zawierają również elementy pozajęzykowe. Są to podstawowe wiadomości z zakresu marketingu, ekonomii i prawa. Referentka szczegółowo omówiła założenia programowe tej specjalności, typy zajęć i ćwiczeń rozwijające kompetencję językową i tłumaczeniową w połączeniu z treściami pozajęzykowymi.

Referat prof. dr hab. Andrzeja Kątnego poświęcony był zagadnieniu kontaktów językowych w obrębie leksyki specjalistycznej. Angielski jest obecnie głównym źródłem zapożyczeń, tak dla języka polskiego, jak i niemieckiego. Autor pokazał jak zapożyczenia z angielszczyzny funkcjonują we współczesnej prasie polskiej. Przykłady, zaczerpnięte z *Gazety Wyborczej*, *Rzeczpospolitej*, *Mediów i Marketingu* i *Pulsu Biznesu*, dotyczyły dziedziny giełdy i rynku kapitałowego, finansów i ubezpieczeń, handlu oraz marketingu i reklamy. Wyrazy i wyrażenia angielskie stosowane są w rodzimej prasie gospodarczej bardzo często, dla czytelnika niespecjalisty (nawet osoby znającej język angielski) mogą się jednak okazać zupełnie niezrozumiałe (np. ceny *futures*, ceny *spotowe*, *warranty* typu *call*, mechanizm *crawling peg*, efekt *synergii*). Autorzy tekstów prasowych obok terminu obcego umieszczają więc czasem wyjaśnienie polskie mające formę omówienia, np. „eksplozja obrotu pozagiełdowego – *over the counter*”, „karty typu *co-branded*, czyli plastikowe pieniądze wydawane wspólnie przez sieci handlowe i pośredników”). Profesor Kątny zwrócił uwagę na wpływ zapożyczeń na rozwój leksykonu oraz na to, że kontakt językowy przyjmuje początkowo postać interferencji (na płaszczyźnie *parole*) i może, choć nie musi, zakończyć się pełną integracją elementów zapożyczonych w danym języku (na płaszczyźnie *langue*). Kwestia dalszego losu przytoczonych wyrażań angielskich w języku polskim pozostaje w tym kontekście otwarta.

Konferencję zakończyły komunikaty o badaniach z językoznawstwa stosowanego prowadzonych w poszczególnych ośrodkach oraz o najnowszych publikacjach z tej dziedziny.

Uczestnicy sympozjum zgodnie podkreślali, że atmosfera towarzysząca obradom była

bardzo miła i życzliwa, zachęcająca do nieskrępowanego włączenia się w dyskusje następujące po referatach. Dyskusje te – niezwykle ożywione, stojące na wysokim poziomie merytorycznym – sprawiły ich uczestnikom widoczną przyjemność.

Barbara Karmańska  
Tychy

---

## British and American Culture

W dniach 9.07–14.07.2000 brałam udział w kursie wyjazdowym *British and American Culture* dla nauczycieli języka angielskiego w Potoku Złotym niedaleko Częstochowy. Kurs został zorganizowany przez Melanie J. Ellis, lidera regionalnego Programu INSETT w Katowicach. Scenerię kursu stanowiły piękne krajobrazy Jury Krakowsko-Częstochowskiej z bujnymi lasami i skałami wapiennymi. Ośrodek szkoleniowy w Potoku Złotym jest malowniczo położony nad stawami utworzonymi przez przepływającą w pobliżu rzekę Wiercicę. 32 uczestniczki kursu, podzielone na dwie grupy, codziennie brały udział w zajęciach w języku angielskim. Co więcej, niepisany prawem, język ten stał się na okres naszego pobytu w Potoku Złotym naszym językiem codziennym, używanym nawet w rozmowach prywatnych.

Obie sesje, przedpołudniowa i popołudniowa, były prowadzone przez trzech lektorów: Melanie J. Ellis, Richarda Boltona i Magdalenę Szczepanek. Miałyśmy okazję poznać systemy szkolne w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych, porównać życie codzienne nauczycieli w tych krajach z naszym (R. Bolt jest w Wielkiej Brytanii nauczycielem geografii w „sixth form”). Wysłuchałyśmy cyklu wykładów M. Szczepanek poświęconych kulturze amerykańskiej (malarstwu, literaturze itd.), emigrantom w USA i sportom ekstremalnym, bogato ilustrowanych filmami wideo. Podczas tzw. „evening activities” odbywały się ciekawe quizy na temat kultury i cywilizacji Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych i projekcje

Tegoroczną konferencję można chyba uznać za bardzo udaną. Pozostaje mieć nadzieję, że tradycja czerwcowych spotkań językoznawców w malowniczym Olecku będzie kontynuowana.

(wrzesień 2000)

filmów wideo w oryginale. Richard Bolt usiłował nas bezskutecznie nauczyć trudnego języka walijskiego.

Pod koniec kursu uczestniczki przygotowały projekty (konspekty) lekcji porównujących kulturę Polski i Wielkiej Brytanii w różnych aspektach. Każda z tych lekcji opracowana została na dwóch różnych poziomach językowych: dla początkujących i dla średniozaawansowanych uczniów. Mogłyśmy korzystać z bogatej biblioteki metodycznej i wideoteki przywiezionej przez Melanie Ellis, jak również z wielu materiałów autentycznych (gazety, czasopisma, broszury turystyczne itd) przywiezionych przez R. Boltę. Konspekty te z pewnością dostarczyły nam nowych pomysłów i zostaną wykorzystane do prowadzenia lekcji z naszymi uczniami w przyszłości. Dzięki wizycie wydawnictwa Longman, wiele z nas mogło kupić najnowsze pomoce dydaktyczne zaoferowane nam po bardzo atrakcyjnych cenach.

Reasumując, był to dla mnie i dla moich koleżanek bardzo pracowity ale i owocny tydzień. Bardzo odpowiada mi formuła kursu i jego stosunkowo niska cena (w porównaniu z kursami zagranicznymi). Miałam okazję poznać nauczycielki z różnych typów szkół, porównać doświadczenia i zawrzeć nowe przyjaźnie. Wiele materiałów z kursu z pewnością urozmaici moje lekcje. Mam nadzieję, że jeszcze nieraz w przyszłości będę mogła korzystać z oferty INSETT biorąc udział również w innych kursach oferowanych przez ten program.

(lipiec 2000)

## Współpraca polsko-niemiecka

Od 3 lat Zespół Szkół Elektrycznych w Nowej Soli współpracuje u niemiecką szkołą Haupt – und Realschule w Thedinghausen (Niedersachsen). Efekty tej współpracy dostarczają mi wiele satysfakcji. Cieszę się, że moi uczniowie mają możliwość nawiązywania bezpośrednich kontaktów z młodzieżą niemiecką. Rezultatem wspólnie spędzonego czasu jest pogłębienie wiedzy o kulturze obydwu krajów, doskonalenie umiejętności językowych i międzynarodowe przyjaźnie, które kontynuowane są potem drogą listową.

Nasze spotkania trwają tydzień i odbywają się dwa razy w roku: raz w Niemczech i raz w Polsce. Obydwie szkoły reprezentują 20-osobowe grupy 15-16-letniej młodzieży wraz z dwoma opiekunami. Staramy się, aby pobyt w Polsce organizować w turystycznie atrakcyjnych regionach naszego kraju. Byliśmy już w Zakopanem, Podgórzynie k. Jeleniej Góry i w Sierakowie. W programie zawsze jest zwiedzanie okolicy, wspólne wędrowki po górach oraz rekreacja. Oprócz tego, aby pogłębić kontakty i motywować młodzież do nauki języka obcego, uczniowie otrzymują zadania, które realizowane są przez cały okres wspólnego pobytu.

Już pierwszego dnia odbywa się wzajemne zapoznanie. Drogą losową uczniowie dobierają się w pary (Polak i Niemiec). Przez około 20 minut muszą dowiedzieć się jak najwięcej o swoim współpartnerze. Potem wszyscy z zaciekawieniem słuchają zebranych informacji. Do kolejnego zadania uczniowie dobierają się w 4-osobowe również mieszane grupy. To zadanie to projekt opisujący cały pobyt, kolejne dni, wrażenia, przygody, ciekawostki. Młodzież pracuje nad tym każdego dnia w wolnych chwilach i powstają wspaniałe, plastyczne prace z opisami w obydwu językach. Utrudnieniem jest z pewnością to, że teksty mają stanowić nawzajem wierne tłumaczenie. Ostatniego dnia pobytu odbywa się wieczór prezentacji tych projektów, który jest wielkim przeżyciem dla naszej młodzieży. Miłym akcentem jest również wzajemna wymiana prezentów – niespodzianek.

W takim samym składzie spotykamy się po kilku miesiącach w Niemczech, w Thedinghausen. Miasteczko to położone jest 30 km od Bremy. Polscy uczniowie mieszkają w rodzinach niemieckich, co jest niewątpliwą okazją do sprawdzenia swoich umiejętności językowych, poznania tamtejszych tradycji i umocnienia przyjaźni. Rodziny niemieckie otaczają opieką naszych uczniów, pomagają, jak mogą organizują im wolny czas. Będąc w Niemczech wyjeżdżamy na wycieczki. Zwiedzaliśmy Bremę, Achim, Verden, Lüneburg. Niezwykle ciekawa jest wyprawa nad Morze Północne, gdzie godzinami wędrujemy po terenach przypływów i odpływów. Dla wielu najatrakcyjniejszy jest dzień spędzony w Heide Parku w Soltau. W tym roku zwiedzaliśmy targi w Hanoverze. Za każdym razem jesteśmy mile oczekiwanymi gośćmi. Jesteśmy witani przez nauczycieli, rodziców a także władze Thedinghausen. Nasz powrót do domu to trochę smutku i żęz, gdyż za rok przybędzie tu już inna grupa młodzieży.

Dzięki pani Gabriele Leibfried, która kieruje współpracą ze strony niemieckiej, dwóch naszych uczniów pozostaje 2 tygodnie dłużej w Thedinghausen. W tym czasie stają się praktycznie niemieckimi uczniami. Uczęszczają do szkoły, biorą udział w zajęciach i mają okazję porównać szkolnictwo polskie i niemieckie. Popołudniami spędzają czas ze swoimi niemieckimi przyjaciółmi a rodziny, u których mieszkają, dbają o nich jak o własne dzieci. Nie trzeba dodawać, jak wpływa to na doskonalenie znajomości języka niemieckiego naszych uczniów, a także na likwidowanie jakichkolwiek barier i uprzedzeń.

Również nauczyciele polscy i niemieccy spotykali się kilkakrotnie ze sobą, wymieniając doświadczenia w swojej pracy pedagogicznej, omawiając realizację wspólnych projektów, chwalać się dorobkiem swoich szkół. Cieszę się, że mam możliwość współpracy z tak wspaniałymi ludźmi z Thedinghausen. Jestem im wdzięczna za bezinteresowną pomoc i mam nadzieję, że nasza przyjaźń będzie jeszcze długo kontynuowana.

(sierpień 2000)

## Seminarium Rady Europy

Jeden z programów Rady Europy umożliwia pracownikom oświaty 47 krajów członkowskich CDCC (Council for Cultural Cooperation) udział w krótkich (3-5 dniowych) kursach szkoleniowych odbywających się w różnych krajach członkowskich oraz w tygodniowych seminariach, które są organizowane cztery razy do roku w Niemczech (Baden – Württemberg).

Miałam przyjemność być uczestnikiem 89 seminarium Rady Europy poświęconego obchodom Europejskiego Roku Języków 2001. Seminarium odbyło się w dniach 16-21 października 2000 roku w murach niezwykle gościnniej Akademii w Donaueschingen.

Program Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu, które ukończyłam w 1997 roku obejmował przedmiot *European Life and Institutions*. W tym czasie idea zjednoczonej Europy wydawała się równie atrakcyjna co odległa. Nie sądziłam wtedy, że jakiś szczególny nacisk powinien być kładziony na problematykę wymiaru europejskiego w szkołach lub, że powinna ona być wpleciona w programy nauczania języka angielskiego, bądź innych przedmiotów.

Polska rozpoczęła oficjalną drogę przygotowań do przystąpienia do Unii Europejskiej. Badania opinii publicznej w różnych krajach, w tym również w Polsce, wskazują, że liczba zwolenników idei powiększenia Unii Europejskiej ostatnio zmalała. Stawia to nowe wyzwania przed nauczycielami, a więc ludźmi mającymi duży wpływ na wychowanie dzieci, które są przyszłością Europy.

Chociaż pochodzę z przemysłowej części kraju, gmina w której mieszkam i pracuję jest środowiskiem wiejskim. Pierwsze informacje o programach Rady Europy dotarły do naszej szkoły na początku 2000 roku (Akcja Comenius 2.3). W czerwcu 2000 roku wszystkie szkoły naszego regionu zostały poinformowane przez Kuratorium Oświaty i Wychowania o możliwości uczestnictwa w seminariach Rady Europy przeznaczonych dla pracowników oświaty. Dyrektor szkoły, w której pracuję bardzo przychylnie potraktował moją prośbę o rekomendację

konieczną do złożenia wniosku i zachęcał do jego złożenia. Piszę o tym, ponieważ wiem z rozmów z nauczycielami innych szkół, że dyrektorzy bardzo różnie podchodzą do takiej próby nauczyciela, sami oceniają szanse na udział w seminarium lub piszą rekomendacje bardzo pobieżnie. Z drugiej strony gdybym sama wiedziała, że na seminarium będzie tylko jedno miejsce dla uczestnika z Polski – pewnie nie złożyłabym tego wniosku, tym bardziej że seminaaria przeznaczone są również dla nauczycieli akademickich, dyrektorów, wizytatorów i doradców metodycznych. Tymczasem moja kandydatura została zaakceptowana w kuratorium w Katowicach, w MEN w Warszawie i w końcu w Strasburgu. Odebrałam to jako wyróżnienie dla siebie i dla swojej szkoły. Oznaczało to również bardzo dużą odpowiedzialność i muszę tu podkreślić życzliwość z jaką spotkałam się w swoim środowisku szkolnym. W przygotowaniach do seminarium pomagało mi nie tylko regionalne biuro ds. kontaktów z Unią Europejską, ale także lokalne władze administracyjne (Sosnowiec, Psary), a przede wszystkim koleżanki i koledzy z pracy oraz uczniowie, którzy przygotowywali materiały informacyjne o Polsce.

Celem organizowanych przez Radę Europy szkoleń jest pomoc pracownikom oświaty w poszerzaniu kulturowych i zawodowych horyzontów, wzbogacaniu doświadczeń, wymianie wiedzy i idei, informacji i materiałów dydaktycznych oraz tworzenie zawodowych więzi między grupami nauczycieli i pracowników oświaty z różnych krajów. Dla mnie – nauczyciela 2 języków obcych – oferta ta brzmiała bardzo zachęcająco i muszę przyznać, że seminarium nie tylko spełniło wszelkie oczekiwania, ale nawet wyszło poza nie.

Możliwość rozmowy z ludźmi, którzy na co dzień wykonują taką samą pracę, możliwości porównania warunków, osiągnięć, trudności i planów związanych z tą pracą – była naprawdę wspianiałym doświadczeniem. Dla mnie była to właściwie pierwsza sposobność posługiwania się językiem angielskim w celach komunikacyjnych poza klasą.



W czasie seminarium mogliśmy się zapoznać z planami Rady Europy dotyczącymi obchodów Europejskiego Roku Języków 2001 i już poczynionymi przez niektóre państwa przygotowaniem. Dyskutowaliśmy na temat wspierania i rozwoju multilingwalizmu (wielojęzowości) w Europie, korzyści i ewentualnych trudności spowodowanych wprowadzeniem językowego Portfolio we wszystkich typach szkół. Wypracowaliśmy wspólnie „toolbox” – listę informacji, adresów, telefonów i e-maili w oparciu o źródła internetowe, a także listę najbardziej użytecznych wyrażen w 18 językach uczestników seminarium. Zajęcia prowadzone były w różnych formach. Rozpoczęły się od ćwiczeń intergracyjnych, które pozwoliły na stworzenie bardzo sprzyjającej atmosfery towarzyszącej nam przez cały tydzień. Kolejno były to wykłady, prezentacje, praca w grupach, sesje informacyjne, debata i indywidualna praca w sieci Internetu. Jednym z najciekawszych wydarzeń seminarium był *International Evening*, podczas którego każdy z uczestników prezentował swój kraj. Można to było zrobić w dowolny sposób, a więc były na wieczorne filmy wideo, foldery turystyczne, plakaty, narodowe stroje, dania i napoje, muzyka, a nawet taniec. Seminarium zakończyło się wycieczką do Freiburga, podczas której nasi niemieccy koledzy byli dla nas przewodnikami.

Muszę tu wspomnieć o istotnym fakcie. Wszelkie koszty związane z uczestnictwem w seminarium pokrywa Rada Europy i akademia w Donaueschingen. Dla uczestników mieszkających w odległości powyżej 900 km Rada Europy kupuje wcześniej bilet lotniczy, a koszty przejazdu innymi środkami lokomocji zwraca w terminie sześciu miesięcy. Koszty utrzymania za czas trwania seminarium pokrywa akademia. Taką informację otrzymaliśmy w oficjalnych dokumentach. Tymczasem koszty przejazdu zostały nam zwrócone już na miejscu, a na tych uczestników, którzy dotarli na miejsce wcześniej (niedziela) czekały nie tylko pokoje, ale przygotowane również zapasy jedzenia w lodówce. Podobnie było po zakończeniu seminarium. Grupa uczestników opuszczających akademię później, ze względu na ograniczenia terminem lotu, otrzymała kieszonkowe, bilet kolejowy na wycieczkę do Konstanz oraz kolejne zapasy w lodówce.

Atmosfera, która panowała w trakcie seminarium była dla mnie czymś naprawdę

wyjątkowym i zasługującym na podkreślenie – czymś tak samo ważnym jak wszystkie merytoryczne informacje, które z niego wyniosłam. Potwierdzała bowiem, że to co robimy na co dzień ucząc języka obcego ma naprawdę sens. Uczymy nie tylko mówić, czy czytać w tym języku – pokazujemy jak żyją ludzie w innych krajach, uczymy akceptować i rozumieć obcą kulturę, a tym samym dajemy młodym ludziom klucz do drzwi przyszłej Europy. Klucz który pozwoli im wykorzystać swoje prawa i możliwości. W czasie seminarium mogliśmy tego doświadczyć – to my byliśmy przez tydzień Europą. To była zjednoczona Europa wolna od politycznych i ekonomicznych problemów, bez uprzedzeń i nie przywiązująca wagi do stereotypów, skoncentrowana na wykonywaniu wspólnych zadań, pełna życzliwości i tolerancji. Wiele czynników złożyło się na taką atmosferę – na pewno dobra wola wszystkich uczestników, dobra organizacja i warunki, które nam zapewniono, gościnność i uprzejmość wszystkich pracowników akademii począwszy od kierowniczk – pani Bauer po sprzątaczk, czy dozorcę zamiatającego liście przed budynkiem akademii. Bardzo ważną rolę odegrali tu eksperci Rady Europy, którzy będąc z każdym po imieniu z łatwością kierowali pracami, przygotowywali dla nas wiele dodatkowych materiałów pomocniczych, próbowali rozwiązać każdą naszą wątpliwość i odpowiedzieć na każde pytanie – traktowali nas jak równorzędnych partnerów, którzy mają też wiele do zaoferowania.

Jestem przekonana, że odczucia moich kolegów z innych krajów były podobne. Każdy z nas w różny sposób będzie teraz propagował idee, którym seminarium było poświęcone. Każdy z nas ma również dokładną listę z adresami wszystkich uczestników i z pewnością niejednokrotnie będzie do niej sięgał, a zawodowy kontakt, który dzięki seminarium udało nam się nawiązać, okaże się w wykonywanej przez nas pracy bezcenny. W przypadku mojej szkoły powinien zaowocować przystąpieniem w niedługim czasie do programu Sokrates.

Chciałbym zachęcić wszystkich nauczycieli, którzy mają wątpliwości czy ubiegać się o udział w seminarium lub innym szkoleniu tego typu, by nie rezygnowali. Udział w wybranym szkoleniu na pewno zrekompensuje nawet kilkukrotne niedogodności związane z przygotowaniem wniosków. (grudzień 2000)

## Europa w szkole – szkoła w Europie Projekt COMENIUS w szkole w Dziemianach

COMENIUS to jeden z komponentów Europejskiego Projektu Edukacyjnego SOCRA-TES. Jest on nowatorskim programem współpracy międzyszkolnej, wspierającym inicjatywy mające na celu podniesienie jakości kształcenia i promowanie wymiaru europejskiego w procesach edukacyjnych. Projekt COMENIUS adresowany jest do wszystkich typów szkół- od przedszkola do szkoły średniej.

Współpraca międzyszkolna polega na realizacji zadań z zakresu wspólnie wybranej tematyki dotyczącej zagadnień europejskich, np. dziedzictwa kulturowego, problematyki społecznej, ochrony środowiska, nauki, techniki itp. Uczniowie i nauczyciele współpracujących szkół pozostają w stałym kontakcie, wymieniając pomysły i doświadczenia dotyczące realizowanego tematu, oraz pracując nad wytworzeniem konkretnych produktów w postaci np. kilkujęzycznej gazetki szkolnej, filmu wideo, strony internetowej itp. Fundusze otrzymane ze środków Unii Europejskiej mogą być wykorzystane między innymi na pokrycie kosztów komunikowania się, opracowanie pomocy dydaktycznych, zakup materiałów biurowych i piśmieniowych oraz nośników informacji (kasety, dyskiety, filmy zdjęciowe itp.) Hasło projektu „EUROPA W SZKOLE” rozumieć można jako ideę mającą na celu wspomaganie procesów przygotowujących społeczeństwo do nowych zadań w perspektywie jednoczącej się Europy.

Szkoła Podstawowa oraz Gimnazjum Publiczne w Dziemianach (woj. pomorskie) realizuje od 1999 roku wspólnie ze szkołami z Bremy (Niemcy), La Spezia (Włochy), Halmstad (Szwecja), oraz Linz (Austria) projekt dydaktyczny pod hasłem „*Młodzież w Europie: codzienność szkolna – wolny czas i rozrywka – zdobywanie zawodu*”. Realizacja projektu przewidziana jest na trzy kolejne lata. Pierwszy etap (rok szkolny 1999/2000), który przebiegał pod hasłem „*Codziennosc szkolna*”, został rozpoczęty wizytą koordynatora projektu – pani Giseli Her-

mann z Bremy w Dziemianach. Wizyta stworzyła okazję do spotkań i rozmów z nauczycielami i uczniami, a hospicja lekcji pozwoliły pani Hermann zapoznać się ze sposobami pracy z młodzieżą i metodyką prowadzenia zajęć lekcyjnych w polskiej szkole. Perspektywa bezpośredniego kontaktu z gościem z Niemiec stanowiła doskonałe źródło motywacji do nauki języka dla uczniów realizujących projekt, którzy z dużym zaangażowaniem pracowali nad przygotowaniem wywiadów, wystawy poświęconej partnerskim szkołom, oraz inscenizacją bajki „*Muzykanci z Bremy*”.

W listopadzie 1999 roku odbyła się w szkole w Bremie międzynarodowa konferencja zorganizowana w ramach spotkania nauczycieli zaangażowanych w realizację projektu. Integralną jej częścią była wystawa prac dzieci przygotowana na tę okazję, a dotycząca realiów życia szkolnego w poszczególnych krajach. W ramach konferencji zostały zaprezentowane nauczycielom i uczniom, nakręcone przez młodzież z Niemiec, Austrii, Szwecji, Włoch i Polski filmy wideo, prezentujące szkolną codzienność w poszczególnych państwach. Uczestnicy wizyty mieli okazję spotkać się z nauczycielami i uczniami podczas hospitowania zajęć lekcyjnych, co pozwoliło poznać organizację i warunki pracy niemieckiej szkoły i stanowiło podłoże do dyskusji na temat funkcjonowania systemów oświatowych w Europie.

W lutym 2000 pan Werner Emde, nauczyciel nauk przyrodniczych ze szkoły partnerskiej w Bremie odwiedził Dziemiany. Celem jego wizyty było przede wszystkim podsumowanie dotychczasowych osiągnięć oraz ich prezentacja na szerszym forum przy udziale prasy lokalnej. Pobyt pana Emde w szkole w Dziemianach, rozmowy z uczniami i dyskusje w gronie nauczycieli pozwoliły na określenie potencjalnych korzyści, jakie może dać szkole, uczniom i nauczycielom realizacja Europejskich Projektów Edukacyjnych.

Dostrzeżono następujące korzyści:

- ▶ rozwój wymiaru europejskiego jako elementu programów nauczania,
- ▶ wzrost motywacji do nauki języków obcych u uczniów realizujących projekt,
- ▶ poznanie innych systemów edukacyjnych,
- ▶ możliwość zawodowego rozwoju zaangażowanych nauczycieli,
- ▶ wzbogacenie bazy dydaktycznej szkoły,
- ▶ poznawanie nowych technologii komunikowania się,
- ▶ nawiązywanie bezpośrednich kontaktów interpersonalnych,
- ▶ przełamywanie stereotypów oraz wzbudzenie poszanowania dla odmienności kulturowej współpracujących państw.

Drugi etap realizacji projektu przypada na rok szkolny 2000/2001 i dotyczy sposobów



Konferencja nauczycielska w Linz/Austria

spędzania wolnego czasu przez młodzież w krajach współpracujących. W celu zaplanowania pracy i ustalenia wspólnych kierunków działań, odbyło się na przełomie września i października 2000 kolejne spotkanie nauczycieli w szkole

partnerskiej w Linz (Austria). Kilkunastoosobowa grupa pedagogów z pięciu krajów – w tym czworo nauczycieli z Dziemian – wspólnie zastanawiała się, jak zaplanować pracę na obecny rok szkolny. Ustalono, iż dla celów wzajemnego komunikowania się należy w większym stopniu wykorzystać technologie komputerowe. Korespondencja uczniowska będzie się odbywać głównie za pośrednictwem poczty internetowej. Wszystkie szkoły zobowiązały się do umieszczenia informacji o wspólnie realizowanym projekcie na stronach internetowych. Informacje na temat spędzania wolnego czasu przez młodzież zostaną zaprezentowane w postaci płyt CD, które będą rozesłane do poszczególnych szkół, stanowiąc zarazem materiał do podsumowania tematu projektu.

Dla szkoły wiejskiej – a taką jesteśmy – jest to niewątpliwie przedsięwzięcie wymagające dużego zaangażowania zarówno ze strony nauczycieli jak i uczniów, poświęcenia na realizację zadań nie tylko czasu lekcyjnego, ale w dużej mierze pozalekcyjnego, cierpliwości w zdobywaniu nowych umiejętności, których opanowanie wydaje się być jednak niezbędne w niedalekiej perspektywie zjednoczenia Europy. Biorąc pod uwagę fakt, iż opanowanie umiejętności posługiwania się językami obcymi i nowymi technologiami

komunikacyjnymi otwiera przed młodzieżą wiejską nowe perspektywy i szanse, warto jest realizować ambitne projekty, które pozwalają czuć się pośród szkół z różnych części Europy równorzędnymi partnerami. (listopad 2000)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- ▶ Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych :

Leon Zaręba (2000), **Słownik idiomatyczny francusko-polski**, Kraków: Universitas



Bożena Banach  
Chorzów

## Edukacyjne karty do gry Joker<sup>1</sup>

Ciekawą i równocześnie atrakcyjną pomocą dydaktyczną zatwierdzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania języka angielskiego są karty do gry *Joker*. Choć adresowane są do uczniów szkół podstawowych i gimnazjum, sądzę, że można polecić je również uczniom na poziomie szkoły średniej, a nawet studentom w grupach początkujących. Karty do nauki języka angielskiego składają się z trzech talii, przy czym każda z nich stanowi odrębną całość. W każdej talii znajduje się 80 pytań, karta z odpowiedziami oraz reguły gry i tytułowy *Joker*. Może w nią grać jedna osoba lub kilku uczestników. Zasady gry są proste, gdyż polega ona na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi na dane pytanie. Za poprawne odpowiedzi gracze uzyskują punkty dodatnie, a za nieprawidłowe – punkty ujemne. Osoba, która uzyska najwięcej punktów dodatnich zostaje zwycięzcą gry.

Pierwsza talia zatytułowana *Easy Questions – Łatwe pytania* – zawiera pytania w czasie Simple Present, w tym także pytania o podmiot, pytania z wyrażeniami: *there is* i *there are*, z czasownikiem modalnym *can*, z czasownikiem *to be* oraz wyrażeniem *have got*. Pytania dotyczą również dziedzin życia codziennego na przykład nazw zwierząt, miesięcy, pór roku czy kolorów w języku angielskim. Dzięki tym pytaniom uczący się języka angielskiego mogą poznać wiele liczebników, przymiotników, rzeczowników oraz nauczyć się odpowiedzi na proste

pytania grzecznościowe typu *How are you?* lub *What's the time?*

Druga talia *Eighty Cards Around Great Britain – 80 kart dookoła Wielkiej Brytanii* – przeznaczona jest dla osób, które chcą poszerzyć swoje wiadomości z takich dziedzin jak: geografia i historia Wielkiej Brytanii, literatura angielska oraz poznać zabytki Londynu i zasłużone postacie dla kultury anglosaskiej (w tym także rodzinę królewską). Kilka pytań związanych jest z rozszyfrowaniem znanych skrótów w języku angielskim (*VIP*, *BBC* itp). Odnośnie gramatyki, wszystkie pytania w tej talii są sformułowane w dwóch czasach: Simple Present i Simple Past (w obu tych czasach jest wiele pytań o podmiot).

W trzeciej części kart *Grammar Survival Kit – Pierwsza pomoc gramatyczna* – pytania są bardzo zróżnicowane. Dotyczą one nieregularnej liczby mnogiej rzeczowników, użycia przedimków nieokreślonych *a* i *an*, stopniowania przymiotników, tworzenia liczebników porządkowych, występowania bezokolicznika i rzeczownika odśownego i stosowania różnych przyimków. Na uwagę zasługują pytania do poprawienia na przykład odnośnie pisowni (*full* i *ful*) i pytania teoretyczne, w których gracz są proszeni o podanie zasad tworzenia formy twierdzącej, pytającej i przeczącej niektórych czasów (głównie Simple Past, Present Perfect, Simple Present) lub tworzenia przysłówków w języku angielskim.

<sup>1)</sup> Bożena Kuczyńska, Joanna Zarańska (1997). *Edukacyjne karty do gry Joker*, Warszawa: Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych SA.

Sądzę, że wszystkie trzy talie kart do gry *Joker* są godne polecenia zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli. Dzięki nim można powtórzyć materiał gramatyczny zawarty w programie nauczania języka angielskiego (samemu w domu, w parach lub grupach na lekcjach) oraz wzbogacić wiedzę o kraju nauczanego języka,

w tym przypadku Wielkiej Brytanii. Utrwalenie wiadomości z gramatyki i kultury angielskiej odbywa się w sposób nietypowy – w trakcie gry, czyli poprzez zabawę i dlatego jest ono na pewno łatwiejsze, szybsze i mniej nużące niż w tradycyjny sposób.

(styczeń 2001)

Anna Sancewicz-Klis  
Warszawa

## Angielski współczesny słownik tematyczny<sup>1)</sup>

Ten słownik jest inny od wszystkich słowników tematycznych, jakie dotychczas wydano w Polsce, bo jest łatwy w użyciu, ciekawy i zaciągający jak powieść. Jest oparty wyłącznie na **współczesnym** słownictwie.

Zawartość podzielono na 5 wielkich grup tematycznych:

- ▶ Jednostka i obywatel,
- ▶ Człowiek i świat,
- ▶ Wymiana,
- ▶ Tradycje,
- ▶ Nauka i technika,
- ▶ Sztuka kulinarna.

Osobną grupę stanowią *Wyrażenia i zwroty* podane w układzie funkcjonalnym. W aneksie umieszczono *spis czasowników nieregularnych, klucz do zamieszczonych w słowniku ćwiczeń* (tak, ćwiczeń!), *przegląd najczęściej używanych skrótów i skrótowców* oraz tzw. *indeks kulturowy*.

Grupy tematyczne dzielą się na 29 tematów ogólnych, które stanowią logiczne rozbudowanie zasygnalizowanego w tytule tematu. Muszę przyznać, że pewną zagadkę stanowił dla mnie rozdział zatytułowany *Wymiana*, który składa się z takich jednostek jak: *Mowa, Relacje międzyludzkie, Media, Transport i turystyka, Reklama i konsumpcja, Biznes i handel*, a więc wszystko to, co się wiąże z wymianą myśli, uczuć, usług, pieniędzy. Sam tytuł nie od razu mnie doprowadził do tego typu skojarzeń, ale po namyśle przyznałam, że chociaż nieco „naciągany” brzmi całkiem logicznie.

Prezentację rozdziałów poprzedza krótka informacja o sposobie korzystania ze słownika:

- ▶ wszystkie hasła są zgrupowane według opisu rzeczy,
- ▶ trzy kategorie opisu są oddzielone czerwoną linią,
- ▶ prawidłową wymowę wyrazów ułatwiają podkreślenia głównych akcentów, oraz transkrypcja fonetyczna trudniejszych słów,
- ▶ ramki z wyjaśnieniami informują o poziomie języka (np. literacki, potoczny, slang), odmianach regionalnych objaśnianych słów (np. amerykański, brytyjski, irlandzki, szkocki), a także o trudnościach określanych jako „pułapki językowe” (np. formach nieregularnych, niuansach znaczeniowych, pochodzeniu danego słowa),
- ▶ autorzy zalecają zapamiętywanie wyrazów poprzez praktykę. Służą temu ćwiczenia leksykalne typu: *match the words, the right word, complete the text, find the odd one, describe, put in order* oraz krótkie fragmenty tekstów do tłumaczenia. Ćwiczenia fonetyczne to najczęściej wstawianie akcentów oraz znajdowanie wyrazów o podobnym brzmieniu. *Reader's Corner* to fragmenty tekstów literackich lub prasowych do czytania i rozumienia. Wszystkie ćwiczenia są atrakcyjne, różnorodne i opatrzone kluczem, co umożliwi korzystającym ze słownika samodzielną ocenę ich wiedzy,
- ▶ część zatytułowana *More words* wzbogaca zdobytą wiedzę o kontekst kulturowy, wyrażenia idiomatyczne i kwieciste, a nawet powieści i przysłowia.

<sup>1)</sup> *Angielski współczesny słownik tematyczny (2000)*, LE ROBERT & NATHAN/ REA s.j., Warszawa: Jacqueline Fromonot, Isabelle Leguy, Gilbert Fontana / Piotr Budkiewicz, Beata Dziemińska-Skowron, Jerzy Krawczyk, Urszula Rorbach, Katarzyna Wrażeń. Redakcja – Maria Wodzyńska.

*Angielski współczesny słownik tematyczny* może znaleźć zastosowanie jako cenna pomoc dydaktyczna w szkole i na kursach, ale ja polecałabym go szczególnie tym wszystkim, którzy chcą z niego korzystać w pracy własnej nad pogłębianiem znajomości języka angielskiego. Przydałby się wszystkim, którzy z racji zawodu czy działalności na niwie handlowej, politycznej, społecznej chcieliby się wyrażać w mowie i piśmie w sposób barwny, współczesny i precyzyjny, a nie poprawnie nudno-szkolny. Takim właśnie osobom szczególnie ten słownik polecam. Dlaczego? Bo dzięki objaśnieniom i kluczom można się z niego uczyć bez pomocy nauczyciela w najdogodniejszym dla siebie tempie i czasie. Bo jest zrozumiały i prosty, bo daje możliwość praktycznego użycia słów i wyrażań w ich współczesnym i prawidłowym kontekście, bo zwraca uwagę na rozmaite subtelności języka angielskiego, bo jest istną kopalnią informacji o charakterze kulturowym, bo eksponuje język mówiony, bo pozwala korzystać z bogactwa idiomów w ich pełnej barwie i soczystości.

W swojej pracy dydaktycznej coraz częściej spotykam się ze zjawiskiem *mixed ability groups*, gdzie uczniowie najłabsi przypisani dla oszczędności do bardziej zaawansowanych grup powoli i z największym wysiłkiem próbują doganiać średniaków realizujących program na zbyt minimalny dla klasowych czy grupowych „orłów”, którzy się nudzą i marnują czas. Ćwiczenia leksykalne i fonetyczne zawarte w tym słowniku mogłyby dać im szansę wzbogacenia posiadanych zasobów językowych w sposób przyjemny i inteligentny.

Halina Stasiak  
Gdańsk

Tym co dodatkowo odróżnia *Angielski współczesny słownik tematyczny* od innych słowników tematycznych jest starannie przemyślana koncepcja edytorska i atrakcyjna szata graficzna. Wyraźne, estetyczne i barwne ilustracje ułatwiają zapamiętywanie i kojarzenie wyrazów bez potrzeby tłumaczenia ich na język polski. Wiele wyrażań idiomatycznych przedstawiono za pomocą zabawnych scenek. Kolor pełni tu również funkcję dydaktyczną i pozwala unikać powtarzania wciąż tych samych objaśnień. Podana na wstępie informacja o sposobie korzystania ze słownika wprowadza czytelnika w system kolorowych oznaczeń, które będą mu towarzyszyły w każdym kolejnym rozdziale. Linie poziome i pionowe, ramki, strzałki, kolorowa czcionka, białe lub fioletowe napisy na kolorowym polu, barwne punkty „podświetlające” wyrazy ułatwiają zapamiętywanie, dzielą poszczególne rozdziały na mniejsze jednostki tematyczne, wprowadzają ćwiczenia a następnie sygnalizują przejście do szerszych kontekstów kulturowych i trudniejszych, mniej oczywistych pojęć.

Chciałabym jeszcze podkreślić szczególną staranność opracowania redakcyjnego, które jest wtedy dobre, kiedy go nie widać; kiedy wszystko wygląda poprawnie i prawidłowo. Bo z opracowaniem redakcyjnym jest jak z powietrzem, zauważamy je tylko wtedy, gdy go zabraknie. Ta elegancka pod każdym względem i pożyteczna publikacja korzystnie wyróżnia się na tle powszechnego niechlujstwa wielu wydawnictw.

Twarde lakierowane okładki i świetny papier dodatkowo podnoszą walory użytkowe słownika.

(grudzień 2000)

---

## Na und? podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadpodstawowych<sup>1)</sup>

Pojawił się na rynku wydawniczym cykl podręcznikowy *Na und?*, autorstwa Renaty Duczmal, Marii Jańskiej, Małgorzaty Kaspryszyn,

Grażyny i Romana Lewickiego, Anny Luchowskiej, Anny i Grzegorza Małgorzewiczów, Stefana Schwana i Jürgena Timma, który wypełnia is-

---

<sup>1)</sup> Renata Duczmal, Maria Jańska, Małgorzata Kaspryszyn, Grażyna i Roman Lewiczy, Anna Luchowska, Anna i Grzegorz Małgorzewiczowie, Stefan Schwan, Jürgen Timm, *Na und?* (2000). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

totną lukę w ofercie materiałów przeznaczonych dla szkół ponadpodstawowych, (gimnazjum bądź liceum), w których język niemiecki nauczany jest jako język drugi, a nauka rozpoczyna się od podstaw. Kurs ma, zgodnie z intencją Autorów, doprowadzić uczniów do pierwszego poziomu certyfikatu (*Zertifikat Deutsch*) i umożliwić im porozumiewanie się w mowie i piśmie we wszystkich ważnych sytuacjach życia codziennego. Jest to podręcznik – jeden z niewielu tego typu – pozwalający uczniom na samodzielną pracę nad językiem, bądź na różnicowanie zadań stawianych uczniom przez nauczyciela, w klasie o zróżnicowanym tempie pracy i różnych możliwościach percepcyjnych uczniów.

Wydaje się, że wobec cytowanego walu, a także wobec dość znacznej progresji materiału językowego, podręcznik *Na und?* nadaje się szczególnie dobrze do wykorzystania jako materiał wyrównujący poziom znajomości języka u uczniów, którzy przechodzą ze szkół podstawowych (w których uczyli się już języka niemieckiego), do pierwszych klas gimnazjalnych. Sami Autorzy wskazują na wariantową możliwość wykorzystania kursu: w systemie 400 godzinowym – intensywnym dla opanowania sprawności produktywnych (tzn. przez trzy lata nauki po 4 godziny/ tyg.) i 200 – godzinowym – ekstensywnym, (kurs trzyletni realizowany po 3 godz./ tyg.) dla receptywnego odbioru języka.

Tak więc, pierwsza część podręcznika *Na und?* może być stosowana jako kurs wyrównujący poziom uczniów w kontynuacji nauki języka niemieckiego po szkole podstawowej, zaś w liceum zreformowanym znajdzie zastosowanie w klasach rozpoczynających naukę języka niemieckiego.

Struktura materiałów dydaktycznych objętych kursem *Na und?* jest przejrzysta i „łatwa w obsłudze”. Całość obejmuje trzy części, z których każda składa się z podręcznika podstawowego, podręcznika do pracy indywidualnej, podręcznika dla nauczyciela i nagrań audialnych.

Każda z trzech części ma odrębny charakter. Część pierwsza zawiera jednostki lekcyjne nazwane *Begegnungen* (są to pierwsze trzy lekcje, w których uczeń poznaje formy nawiązywania kontaktu z otoczeniem, mówi o sobie

i swoich bliskich, poznaje innych) i *Episoden* (jest ich 12). Po czterech lekcjach, Autorzy proponują lekcję podsumowującą (*Plateau*), której omówienie znajduje się w podręczniku dla nauczyciela.

Druga część podręcznika rozpoczyna się testem, sprawdzającym stopień opanowania materiału z *Na und?* z części pierwszej. Także i w tej części przewidziano, po zrealizowaniu poszczególnych partii materiału z cyklu *Einsichten*, lekcje *Plateau*, które z jednej strony prezentują materiał, umożliwiającą uczniom samokontrolę i sprawdzenie, na ile opanowali materiał minionych lekcji (*Lernkontrolle*), a z drugiej, proponują metody pracy, ułatwiające uczenie się (*Lernhits*). Poszczególne lekcje – rozdziały poświęcone są różnorodnej tematyce, mieszcząc się w zakresach tematycznych, przewidzianych programem dla szkół ponadpodstawowych, a także odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom tej grupy adresatów. Według założeń Autorów, druga część *Na, und?* ma doprowadzić uczniów do świadomego stosowania środków językowych i struktur języka niemieckiego w powiązaniu z ich funkcjami w procesie komunikacji. Teksty dobrano znakomicie: są nie tylko ciekawe, często zabawne, ale wprowadzają też dużo słownictwa, struktur i różnych propozycji zachowań ułatwiających komunikację.

Należy również podkreślić, że druga część podręcznika opiera się ściśle na materiale przerobionym w części pierwszej, stanowi więc konsekwentną kontynuację i rozbudowę poznanych już wcześniej środków językowych. Autorzy położyli silny nacisk na rozwijanie u uczniów strategii uczenia się i oferują im w tym zakresie bogaty repertuar propozycji. Tym samym odpowiedziano na bardzo duże zapotrzebowanie w zakresie budowania systemu autonomii w uczeniu się: podręcznik i jego części składowe są wyraźnie tak skonstruowane, by umożliwić i wspierać samodzielne i twórcze podejście do nauki języka niemieckiego. Wskazówki te będą pomocne zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi.

Podręcznik podstawowy zawiera zarówno teksty, jak i ćwiczenia, różnego typu, wspomagające wykształcanie wszystkich czterech sprawności językowych. Ćwiczenia zawarto również w podręczniku do pracy indywidualnej dla ucznia, który stanowi unikalne opracowa-

nie, nie mające konkurencji w innych propozycjach podręcznikowych. Znalazły się w nim, podobnie jak w części pierwszej, tłumaczenia tekstów prezentowanych w podręczniku podstawowym, w którym przyjęto konwencję podawania polskiej wersji wszystkich tekstów wstępnych, znajdujących się w podręczniku podstawowym. Mam co prawda wątpliwości, czy istotnie należałoby tłumaczyć całe teksty od pierwszej do ostatniej lekcji, nie zostawiając uczniowi żadnego marginesu na domysł, dochodzenie do znaczeń na podstawie znanego kontekstu, umiejętności korzystania ze słownika itp. Jest to jednak sprawa koncepcji metodycznej – zapewne warta szerszego przedyskutowania.

Podręcznik do pracy indywidualnej zawiera też klucz do ćwiczeń w nim występujących i systematyzację zagadnień gramatycznych zawartych w części drugiej *Na und?*

W pierwszej i drugiej części (trzecia jest w przygotowaniu) warto zwrócić uwagę na kilka szczególnych cech, wyróżniających pozytywnie ten cykl podręcznikowy.

► Spis rzeczy zabawnie prezentuje poszczególne tematy, używając do ich opisu popularnych powiedzonek i przysłów. W ten sposób Autorzy od razu na wstępie, poszerzają repertuar językowy ucznia o bardzo istotny element, często mocno zaniedbywany w nauce języka. Przysłowia podane są w języku niemieckim, ale intencje komunikacyjne opisane zostały w języku polskim.

► Autorzy wprowadzają język polski do podręcznika wszędzie tam, gdzie uznają, że uczeń mógłby nie zrozumieć polecenia: w ćwiczeniach, w objaśnieniach gramatycznych itp. Stanowi to dodatkowy atut dla uczących się samodzielnie lub bardziej ambitnych uczniów, którzy chcieliby sami rozwiązać zadania. Język polski jest też w znacznym stopniu wykorzystany w podręczniku do pracy własnej.

► Poszczególne rozdziały są zorganizowane w sposób umożliwiający nauczycielowi swobodny dobór treści do potrzeb dydaktycznych klasy i poziomu uczniów. Teksty i ćwiczenia są urozmaicone i zapewniają dość znaczny przyrost materiału językowego już w pierwszym okresie nauki. Autorzy stosują w tekstach i ćwiczeniach język zbliżony do autentycznych form komunikacji w życiu codziennym uczniów, wprowadzają od początku partykuły, wiele

przysłówków i przymiotników, co w znacznym stopniu wpływa na wzbogacenie ekspresji uczniowskiej.

► Podręcznik zawiera wiele informacji realioznawczych odnoszących się do krajów niemieckojęzycznych. Zachowany został, niezbędny w modelu pragmatyczno – komunikatywnym, aspekt interkulturowy, którego celem jest wykształcenie w uczniach zrozumienia i tolerancji dla odrębności innej kultury.

► Licznie reprezentowane są ćwiczenia kształtujące sprawności słuchania ze zrozumieniem, sprawności dyskursywne, a także uczące redakcji prostych, własnych tekstów. Podręcznik do nauki własnej zawiera, poza wymienionymi, także ćwiczenia gramatyczne. Mało natomiast, jest ćwiczeń strictly leksykalnych (tekstów luk, ćwiczeń z zakresu doboru pojęć adekwatnych do określonych sytuacji itp.).

► Gramatyka ma w podręczniku *Na und?* w części pierwszej, wyłącznie funkcję wspierającą, z tego zapewne powodu nie zostaje nawet wymieniona w spisie treści. W części drugiej, już się w nim pojawia. Jest to tzw. gramatyka sygnałna, zaś w dalszych częściach gramatyka przykładów i gramatyka stylów, a jej systematyzacja odbywa się na stronach kończących poszczególne rozdziały, w postaci tabel paradygmatycznych z przykładowymi zdaniami. Autorom udało się uniknąć nadmiaru tzw. metajęzyka, którego znajomość jest, na tym etapie nauki, zbędnym balastem dla uczniów.

Niezwykle starannie jest opracowany podręcznik dla nauczyciela. Zawiera on omówienie koncepcji dydaktycznej kursu, celów kształcenia, propozycji dydaktyczno -metodycznych, przykładowych opracowań wszystkich jednostek lekcyjnych, w tym lekcji powtórzeniowych *Plateau*.

Jestem przekonana, że poradnik dla nauczyciela w kształcie zaproponowanym przez Autorów, mógłby z powodzeniem stanowić wzorzec dla tego typu opracowań, towarzyszących innym podręcznikom. Jest on do tego stopnia wyczerpujący, że może stanowić podstawę do kształcenia metodycznego przyszłych nauczycieli ze względu na:

► znakomite przygotowanie teoretyczne kursu, (*Sprachlerntheoretische Voraussetzungen*),

► usystematyzowanie całego materiału, prezentowanego w obu częściach podręcznika, (di-



daktisch-methodische Konzeption), w których szczegółowo omówiono cele kursu, jego konstrukcje, fazy jednostek dydaktycznych, (każdorazowo sformułowano w nich cele jednostkowe danej lekcji, środki językowe i wariant minimum, zawierający szczegółowy opis przebiegu poszczególnych faz lekcyjnych),

► oraz warunki realizacji kursu, propozycje dydaktyczno – metodyczne, odnoszące się do testowania i samooceny uczniowskiej (*Plateau – Lernkontrolle*).

Należy z dużym uznaniem podkreślić niezwykle skrupulatne wskazówki, za pomocą których Autorzy wspomagają nauczyciela w jego funkcji koordynującej poziom uczniów w klasie, indywidualizacji pracy z nimi wraz z propozycjami ćwiczeń wyrównujących braki i oceny. Poradnik dla nauczyciela stanowi cenną pomoc i jego przydatność w pracy codzien-

nej nauczyciela języka niemieckiego oceniam bardzo wysoko.

Podręcznik *Na und?* jest bogato i zabawnie ilustrowany, przy czym obraz pełni w nim funkcje sterujące procesem przyswajania języka, jak też wprowadzające element humoru do lekcji. Kolorystyka wykorzystana została również do oznaczania poszczególnych cykli lekcyjnych, co znacznie ułatwia orientację w podręczniku.

Osobiście powitałam pojawienie się podręczników *Na und?* z dużą satysfakcją. Jestem przekonana, że umożliwią one prowadzenie nauki języka niemieckiego na odpowiednio wysokim poziomie, odpowiadającym wymogom matury w zakresie drugiego języka obcego w zreformowanym liceum i będą pomocą dla nauczycieli w realizacji ich zamierzeń dydaktycznych. Autorom pragnę pogratulować koncepcji i jej realizacji.

(wrzesień 2000)



## Warto wiedzieć

### Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym je dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje tematycznie do danego numeru, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia 128 stron czasopisma, więc jest opublikowana szybciej.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- przysyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskieta (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już wtedy czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

# Konkurs 2001

Przypominamy o naszym konkursie. Temat konkursu 2001 to:

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

Temat konkursu jest nie tylko związany z Europejskim Rokiem Języków 2001, ale jest nim także jedno z haseł tego Roku – *Języki otwierają drzwi. Języki drogą ku przyszłości*. Nasi uczniowie będą już najprawdopodobniej Europejczykami – obywatelami wykształconych społeczeństw, przed którymi będzie dużo możliwości rozwoju zawodowego, ale i będą im stawiane wysokie wymagania.

Aby im sprostać, będą się musieli kierować w swoim życiu zasadą ustawicznego kształcenia. Ich edukacja właściwie nigdy się nie zakończy. Może więc warto uczyć ich tak, by ich praca i nauka była dla nich największą radością i przyjemnością.

Coraz więcej młodych ludzi powtarza: „Uczę się dla swojej własnej satysfakcji. Ale gdy moje postępy są potwierdzane dobrymi ocenami, sprawia mi to prawdziwą radość i zadowolenie”. Czy mamy już w naszych klasach pasjonatów nauki, czy potrafimy wykształcić w naszych uczniach pęd do wiedzy. I to nie taki, który da im właściwe miejsce w „wyścigu szczurów”, ale taki, który zapewni im mądre, spokojne i dostatnie życie.

Powtórzmy tu zdania z omówienia tematu naszego zeszłorocznego Konkursu. „Zreformowana szkoła powinna być szkołą nauczycielskich i uczniowskich marzeń. Nie tylko przyjaźnielską i wiele nauczającą, ale i taką, która rozbudza, motywuje i zachęca. Pozbywa uczniów kompleksów, pomaga im pokonać własne bariery niemocy, dostrzega ich każde załamanie, porażkę i sukces”. Pomaga im zaistnieć w mądrym społeczeństwie, które sami będą tworzyć, usprawniać i wzbogacać.

Koleżanki i Koledzy podzielcie się z nami swoimi doświadczeniami. Czekamy na opisy lekcji, które wzbogacają wiedzę naszych uczniów, nie tylko językową. Uczą ich zachowań w stosunku do drugiego człowieka, umiejętności pracy w grupie, współpracy w wykonywaniu obowiązków i w ponoszeniu odpowiedzialności. Interesują nas jednak tylko opisy lekcji. Prosimy o nieprzysyłanie sprawozdań z wymiany międzyszkolnej, jako prac konkursowych. Czekamy na Wasze indywidualne lub zespołowo przygotowane prace.

**Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.**

**Zespół Redakcyjny**

## Warunki konkursu:

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

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

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2001 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

# NOWY KURS

JĘZYKA ANGIELSKIEGO DLA KLAS 4-6 SZKOŁY PODSTAWOWEJ!



KOMPLET NA KAŻDY SEMESTR OBEJMUJE:  
PODRECZNIK  
ZESZYT ĆWICZEŃ  
KASETY AUDIO  
KSIĄŻKĘ NAUCZYCIELA



**KLASA 4, CZĘŚĆ 1 I 2 JUŻ W SPRZEDAŻY!**  
**KLASA 5 UKAŻE SIĘ JUŻ NA WIOSNĘ**

DYSTRYBUTOR WYDAWNICTW JUKA-91 I FOLENS  
**BOS-97 Spółka z o.o.**

ul. Domaniewska 6, 05-850 Ołtarzew  
tel.: (0-22) 721-01-73 (74), 721-24-20, fax: (0-22) 721-24-22



**WYDAWNICTWO JUKA-91**

ul. Renesansowa 39, 01-905 Warszawa  
tel.: (0-22) 864 98 22 do 25, fax: (0-22) 864 98 26

e-mail: [juka@juka-91.com.pl](mailto:juka@juka-91.com.pl)

Nasza strona internetowa: <http://www.juka-91.com.pl>