

Języki Obce w Szkole

NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE



WYDAWNICTWA
CODN

UWAGA!

ZMIANA WARUNKÓW PRENUMERATY

PRENUMERATA CZASOPISMA

„JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Jak już Państwa informowaliśmy w numerze 4 i 5, począwszy od tego zeszytu rezygnujemy z pośredników zajmujących się kolportażem czasopisma i sami prowadzimy prenumeratę. Wpłaty przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto (PBK XIII O/Warszawa, nr.: 11101053-401050002345, CODN „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 4/2000 – cena 8 zł.,

numer 5/2000 – cena 8 zł.,

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

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

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

Numer 1/2001	9 zł	do 10 stycznia 2001 r.	☐
Numer 2/2001	9 zł	do 10 lutego 2001 r.	☐
Numer 3/2001	9 zł	do 10 marca 2001 r.	☐
II półrocze 2001 (numery 4 i 5)	18 zł	do 15 czerwca 2001 r.	☐

Imię Nazwisko

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

Konto: PBK XIII O/Warszawa, nr.: 11101053-401050002345, „Języki Obce w Szkole”

Załączam kopię dowodu wpłaty.

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

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

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

Języki Obce w Szkole

- angielski
- francuski
- łaćski
- niemiecki
- rosyjski

Nr 6/2000
grudzień
Rok XLIV 6(222)
ISSN 0446-7965

Spis treści

Od Redakcji	3
Wiceminister Edukacji Narodowej – Wojciech Książek – o upowszechnianiu nauczania języków obcych	4

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

EWA WIESZCZECZYŃSKA – Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?	6
GÜNTER GERNGROSS, HERBERT PUCHTA – Język obcy w szkole podstawowej. Wpływ treści podręcznika na rozwój dziecka	11
MAŁGORZATA PAMUŁA – Języki obce w kształceniu zintegrowanym	15

METODYKA

EWA PRZEŹDZIECKA — Po pierwsze: nie nudzić (się), czyli YOUNG LEARNERS HITS	19
MARIA SZOT – Uczyć się wszystkimi zmysłami i kochać	23
MARIA SZOT – 10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I-III	26
LUDMIŁA SZPIELEWICZ – Sposoby podtrzymania motywacji w nauczaniu języka obcego przez korelację przedmiotową	28
BARBARA RUDZIŃSKA – Czynniki, które wpływają na wymowę	33
EWA WIESZCZECZYŃSKA – Obraz graficzny w nauce języków obcych w okresie wczesnoszkolnym – alfabetyzacja w języku niemieckim w klasie pierwszej	36

Z PRAC INSTYTUTÓW

EWA WIESZCZECZYŃSKA – Koncepcja nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym	41
MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK, RENATA STRZEMESKA – Refleksyjny praktyk	

na refleksyjnej praktyce, czyli praca w tandemach w nauczaniu dzieci języków obcych	46
DAF PAWELEC – British Council, program SPRITE i wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego	49
JOANNA ZARAŃSKA-JACKOWSKA, BARBARA ŚCIBOROWSKA – CODN, program YOUNG LEARNERS i wczesnoszkolne nauczanie języków obcych	53
ZUZANNA PODWYSOCKA-BODZIOCH – Parcel of English – międzynarodowy program wymiany korespondencji między uczniami ze szkół podstawowych i gimnazjów	54

PODRĘCZNIKI

BOŻENA BANACH – Podręczniki do nauki języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I-III szkoły podstawowej	57
BARBARA ŚCIBOROWSKA, JOANNA ZARAŃSKA-JACKOWSKA – Co znajdziecie w księgarniach? Materiały dla YOUNG LEARNERS w katalogach wydawnictw polskich i zagranicznych	60
MAREK ZAJĄC – Podręczniki i materiały do nauki języka francuskiego dzieci w wieku od 3 do 12 lat	63
EWA ANDRZEJEWSKA – Materiały do nauki języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej	66
MAGDALENA APPEL – Bawimy się w rymy, czyli słów kilka o książkach Joanny Zarańskiej	70
GRAŻYNA MIGDAŁSKA – Czytam z Panią, czytam z mamą...	72

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

JOLANTA SOCHACZEWSKA-KULETA – Nauczanie języka obcego przez sztukę?	74
--	----

JOLANTA SOCHACZEWSKA-KULETA – „Trzy w jednym”, czyli elementy plastyki, literatury dziecięcej i gry aktorskiej w nauczaniu języka obcego	77
MAŁGORZATA KŁOSSEK – Jak urozmaicić lekcje języka obcego?	80
EWA SZMIDT – Piosenki na lekcji języka niemieckiego	87
MARIA SZOT – Przykłady konspektów lekcji języka niemieckiego w klasie I	92
EWA OSOBA – Are picture dictionaries useful? Korzystamy ze słowników obrazkowych języka angielskiego	98
MAŁGORZATA STEFANIAK – Die Maus und der Elefant	102
LESZEK WRÓBEL – Przydatność bajek na lekcji języka niemieckiego	106
EWA ANDRZEJEWSKA – Es weihnachtet sehr... – adwent i Boże Narodzenie na lekcjach języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej	114
MATERIAŁY PRAKTYCZNE	
BARBARA MLECZKO – Zbiór wierszy i piosenek do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego w klasach młodszych	121
MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK – A my się bawimy po francusku – rymowanki, wierszyki i piosenki dla przedszkolaków i młodszych uczniów	127
OLGA MAKAROWSKA – Wierszyki na zajęciach z języka rosyjskiego w grupie dzieci w wieku przedszkolnym	132
MAGDALENA APPEL – O zastosowaniu rymów na lekcjach języka angielskiego ..	136
BEATA KALLA – Czerwony Kapturek	139
MIROŚŁAWA WILCZYŃSKA – Krzyżówki na lekcjach języka niemieckiego w klasie I i II szkoły podstawowej	140

MARIA SZOT – Przykłady zadań kontrolnych z języka niemieckiego w klasie I	145
--	-----

CZYTELNICY PISZĄ

ANNA KRZYSZTOFIK – W poszukiwaniu idealnej metody	150
EWA PIOTROWSKA-OBBERDA – Czynniki istotne w organizacji procesu uczenia się języków obcych	158
MARTA RUSAK – Rola i miejsce fonetyki w szkole	159
JANINA SKRZYPCZYŃSKA – Projektowanie i gromadzenie pomocy wizualnych	161
SŁAWOMIR KUŁAK – Niedocenione techniki urozmaicenia lekcji języka obcego	168

SPRAWOZDANIA

EWA ANDRZEJEWSKA – Świąteczna korespondencja	171
BARBARA GÓRSKA – Konkurs języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych 172	
BARBARA MLECZKO – Festiwal Piosenki Anielskiej w Szkole Podstawowej nr 11 w Raciborzu	174
KRZYSZTOF STRZEMESKI – Refleksje z ogólnopolskiej konferencji na temat nauczania dzieci języków obcych	175

RECENZJE

EWA OSIECKA – Join In	178
AGNIESZKA SŁUPECKA – Bingo!3	181
EWA WIESZCZCZYŃSKA – Uczymy się języka niemieckiego z kangurkiem	183
MARIA GORZELAK – I can sing, I can read	185
SPIS TREŚCI ROCZNIKA	187



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna, Marek Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – 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, fax 621 48 00 E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

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

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

Od Redakcji

Koleżanki i Koledzy!

Z prawdziwą przyjemnością przekazujemy Państwu ten zeszyt – 6/2000 – zeszyt specjalny czasopisma w całości poświęcony nauczaniu wczesnoszkolnemu. Pomysł przygotowania takiego zeszytu powstał w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Jednym z programów, realizowanych przez tę Pracownię jest program YOUNG LEARNERS. To właśnie w ramach tego programu okazało się, że taki zeszyt byłby bardzo przydatny jako początek wielu publikacji, które ukażą się w roku 2001. Na okładce jest żółty kurczak, logo programu YOUNG LEARNERS, którego pierwszą publikację oddajemy właśnie w Państwa ręce. Oddajmy ją z tym większą satysfakcją, że jest to niemalże wydanie pionierskie. A właśnie tu, na łamach czasopisma, od początku jego istnienia kolejne zespoły redakcyjne wspierane przez nauczycieli i naukowców, postulowały nadanie właściwej rangi językom obcym w szkołach. I właśnie tu, zwieńczeniem tej pracy jest zeszyt, który potwierdza rangę języków obcych. Przedmiot – język obcy – jest już na dobre zakorzeniony w szkołach podstawowych, i w przedszkolach i kończy się właściwie dyskusja, czy warto uczyć małe dzieci języków. Większość z nas mówi, że warto, bo nauczanie języków to już nie tylko nauka języka, ale to przede wszystkim rozwój dziecka.

Pamiętam jak samotna byłam 25 lat temu w szkole, gdy mówiłam, że nauka języka, a w szczególności ćwiczenie sprawności mówienia, to nieograniczone możliwości wpływania na postawy uczniowskie, to rozszerzanie ich horyzontów, kształtowanie wartości, przekazywanie tradycji i kultury. Pamiętam, również jak jakieś 10 lat temu na jednym z warsztatów, nauczycielka przedszkola opowiadała, jak mówi swoim rozpoczynającym edukację przedszkolną maluchom, że w momencie przyścia do przedszkola, są nieoszlifowanymi kamykami – takimi, jakie były poukładane w ich sali. Gdy kończą przedszkole i są gotowi do rozpoczęcia nauki w szkole są oszlifowanym kamieniem, umiejącym odpowiednio zachować się i posiadającym już wiele przydatnych w szkole umiejętności. Wśród tych umiejętności jest u wielu dzieci znajomość piosenek i wierszyków obcojęzycznych, gotowość do zabawy po angielsku czy niemiecku i zapał, energia i ciekawość świata – w tym świata obcojęzycznego.

Zeszyt otwiera wypowiedź Wiceministra Edukacji Narodowej Wojciecha Książka o upowszechnianiu nauczania języków obcych. Wypowiedź ta jest tym ważna, że podkreśla rangę problemu i przedstawia stanowisko Ministerstwa w tej kwestii. Po niej są już zamieszczone nasze działy czasopisma. Jeśli spojrzycie Państwo na daty napisania artykułów, uświadomicie sobie, że większość powstała w październiku i w listopadzie. Dość szybko rozeszła się wiadomość, że chcemy wydać taki zeszyt. Odezwy był bardzo duży. Zeszyt powstał dzięki niezwykłemu zaangażowaniu wszystkich autorów. Objętość jest imponująca, a tempo powstawania musi usprawiedliwić drobne niedopracowania autorskie, czy redakcyjne.

Większość artykułów dotyczy nauczania wczesnoszkolnego, ale są i takie, które nawiązują do dalszej nauki na wyższych poziomach nauczania, i takie, które bezpośrednio nie odnoszą się do nauczania wczesnoszkolnego, ale mogą być przydatne w organizacji procesu nauczania.

Bardzo staraliśmy się razem z autorami, by z tych artykułów przebijała troska o dziecko i miłość do niego. I to jest nasze przesłanie tego zeszytu – by odnosić sukcesy w pracy z dziećmi, trzeba je kochać, szanować i współuczestniczyć w ich zmaganiach z wielkim światem – z uśmiechem, radością i wiarą, że to co robimy ma sens i daje nam i naszym uczniom wiele satysfakcji. Tego właśnie Państwu życzymy w pracy z małymi dziećmi w Nowym Roku 2001.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Od Wojciecha Książka – podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej

Szanowni Państwo

Nauczanie języków obcych stało się priorytetowym zadaniem związanym z wdrażaniem reformy polskiego systemu edukacji. W dobie integracji Polski z Unią Europejską nikogo ten fakt nie może dziwić. Chcemy bowiem, by młode pokolenie mogło w pełni czerpać z dorobku naukowego i kulturowego Europy, jak również wносить do Europy to co wartościowe w naszej nauce, kulturze i historii.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmuje szereg działań, które mają za zadanie upowszechnić nauczanie języków obcych. Dokonano wielu zmian prawnych, które pozwalają na rozszerzenie wymiaru edukacji lingwistycznej. Języków obcych można nauczać już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, co oczywiście nie wyklucza wcześniejszej edukacji przedszkolnej w tym zakresie. Zwłaszcza, że ostatnio daje się zauważyć zapotrzebowanie społeczne na wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Ma to ścisły związek z naturalnymi predyspozycjami dzieci. Mali uczniowie odznaczają się bowiem ciekawością i spontanicznością. Możemy zauważyć u nich potrzebę komunikacji i brak lęku przed mówieniem. Dzieci mają również duże zdolności artykulacyjne. To powoduje, że chętnie i szybko uczą się języków obcych, które to możliwości należy wykorzystywać jak najszerzej.

Z kolei nowa matura będzie obejmowała obowiązkowy egzamin z języka obcego. W liceum profilowanym przewiduje się zwiększenie wymiaru nauczania minimum dwóch języków obcych w stosunku do liczby godzin przeznaczonych na tę edukację w liceum ogólnokształcącym. Formułę nauczania dwujęzycznego wprowadzono w gimnazjach. Aktualnie w MEN trwają działania w kierunku podniesienia jakości nauczania języków obcych w szkołach specjalnych.

Największą troską Ministerstwa jest przygotowanie kadry nauczycieli języków obcych. W bieżącym roku rozpoczęto realizację programu „Rok 0”, który ma umożliwić nauczycielom z gmin do 5 tysięcy mieszkańców przygotowanie się do egzaminu na uczelnie lub do kolegium językowego, by zdobyć dodatkowe kwalifikacje w zakresie nauczania języków obcych. Zależy nam bowiem na tym, aby ustabilizować kadrę nauczycieli języków obcych, szczególnie na terenach wiejskich. Najwyższy czas zmienić stan, gdy tylko 19% dzieci i młodzieży z terenów wiejskich ma możliwość edukacji w zakresie języka angielskiego. Chcemy, aby właśnie język angielski był wiodącym w nauczaniu języków obcych.

Doskonalenie nauczycieli Ministerstwo prowadzi przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Wspomaga także finansowo inicjatywy lokalne związane z doskonaleniem nauczycieli. W tym zakresie współpracuje również z ambasadami i instytutami obcych państw. Ważne, że do zakupu pracowni internetowych (szkoły otrzymały ich już około 5500) MEN zakupuje oprogramowanie do nauczania wybranego przez szkołę języka obcego. Inną formą rozwijania znajomości języków obcych jest współorganizowanie obozów językowych dla dzieci i młodzieży.

Upowszechnianie znajomości języków obcych realizowane jest także przez uczestnictwo w takich programach edukacyjnych Unii Europejskiej jak SOCRATES, MŁODZIEŻ, LEONARDO DA VINCI. UNESCO. Chcielibyśmy, aby rok 2001 ogłoszony jako rok języków tak naprawdę trwał cały czas.

Temu służy też powołanie specjalnego Zespołu w MEN, którego pracę koordynują, a także najnowszy zeszyt „Biblioteczki Reformy” nr 27.

Skład międzydepartmentalnego zespołu ds. upowszechniania nauczania języków obcych w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Przewodniczący zespołu – Wojciech Książek – Podsekretarz Stanu w MEN

Członkowie:

- ▶ Agnieszka Dybowska – starszy wizytator (Departament Kształcenia i Wychowania) – koordynator pracy zespołu (tel. 628-04-61 w. 717),
- ▶ Ewa Arciszewska – naczelnik Wydziału Systemu Doskonalenia i Doradztwa (Departament Doskonalenia Nauczycieli),
- ▶ Anna Dakowicz-Nawrocka – naczelnik Wydziału Systemu Kształcenia Nauczycieli (Departament Doskonalenia Nauczycieli),
- ▶ Maria Branecka – naczelnik Wydziału Wyposażenia i Wydawnictw (Biuro Administracyjno-Gospodarcze),
- ▶ Janina Ewa Zalewska-Steć – główny specjalista (Departament Opieki i Profilaktyki Społecznej),
- ▶ Maria Bołtrusko – specjalista (Departament Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą),
- ▶ Dorota Dębkowska – starszy wizytator (Departament Doskonalenia Nauczycieli),
- ▶ Ewa Osiecka – kierownik pracowni języków obcych (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli),
- ▶ Barbara Czarnecka-Cicha – starszy ekspert (Centralna Komisja Egzaminacyjna),
- ▶ Maria Gorzelak – redaktor naczelna czasopisma „Języki obce w szkole”.
- ▶ Paweł Poszytek – koordynator programu Socrates – Lingua.

Zeszyt „Biblioteczki Reformy” nr 27 jest w całości poświęcony prezentacji problemów nauczania języków obcych. Imponująco przedstawia się w nim oferta programów, podręczników do nauczania różnych języków obcych. Sukcesywnie przyjmujemy do aprobaty kolejne pozycje. W tej chwili pojawia się nowe zadanie związane z dostosowaniem tej oferty do zreformowanych 3 – letnich liceów profilowych i 2 – letnich szkół zawodowych, które zaczną funkcjonować od 1 września 2002 roku.

Ministerstwo popiera wszelkie inicjatywy związane z jak najszerszym upowszechnianiem nauczania języków obcych, wyraża też serdeczne podziękowania wszystkim – nauczycielom, dyrektorom, samorządowcom, za całość działań na rzecz upowszechniania języków obcych w polskiej szkole. To jeden z warunków naszej pełnej obecności w Europie.

Wojciech Książek
(Wiceminister Edukacji Narodowej)

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Ewa Wieszczyńska
Wrocław

Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?

Nauczanie języków obcych w okresie wczesnoszkolnym stało się tematem dyskusji i badań dopiero w latach sześćdziesiątych naszego stulecia. Dyskusja ta doprowadziła w wielu krajach Europy Zachodniej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych do pierwszych eksperymentów związanych z nauczaniem języka obcego na tym poziomie wiekowym. Głównym celem nauczania był przede wszystkim rozwój intelektualny dziecka poprzez naukę języka obcego. Próbowano też odpowiedzieć sobie na pytanie, czy wczesna nauka języka obcego wpłynie pozytywnie na efekty i poziom opanowania tego języka w dalszym kształceniu szkolnym.

Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte były ponownie okresem zainteresowania się nauczaniem języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. Zmiany społeczne, ruchy migracyjne, powstanie społeczeństw wielonarodowościowych i proces jednoczenia Europy doprowadziły do powstania nowych koncepcji dydaktyczno-metodycznych. Głównym celem nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym nie było już tylko opanowanie odpowiedniej kompetencji językowej, ale ważne stało się też poznanie, poprzez kontakt z językiem, obcej kultury. We wczesnym kontakcie z językiem obcym widzi się więc również szansę wychowania dziecka na otwartego i tolerancyjnego człowieka względem ludzi mówiących innymi językami i reprezentujących inne kręgi kulturowe.

Ostatnie trzy lata, to okres dużego zainteresowania nauczaniem języków obcych na etapie wczesnoszkolnym w Polsce. Prowadzone są kursy dokształcające w tej dziedzinie dla edukatorów, wykładowców nauczycielskich kolegiów języków obcych, nauczycieli uczących języka obcego. W ramach tzw. godzin dyrektorskich wprowadza się język obcy od klasy pierwszej. Warto więc zastanowić się nad argumentami przemawiającymi za wczesną nauką języka obcego na tym poziomie wiekowym.



Argumenty fizjologiczne

Z badań neurologów L. Penfielda, L. Robertha i Lenneberga przeprowadzonych nad fizjologią mózgu w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych naszego stulecia wynika, że najlepszy okres do nauczania się języka obcego przypada na pierwsze dziesięć lat życia dziecka, a po ukończeniu dziesiątego roku życia mózg staje się coraz mniej plastyczny. Penfield wyraził w roku 1953 pogląd, że „organy dziecka dzięki którym uczy się ono słuchać, rozumieć i mówić są najbardziej plastyczne przed 10 rokiem życia, a w okresie od 10 do 14 roku życia tracą swą plastyczność i stają się mniej chłonne.¹⁾” Podstawą ich teorii były wyniki badań pacjentów ze zmianami afatycznymi (zanikiem mowy) powstałymi na skutek uszkodzeń mózgu. Lenneberg stwierdził, iż zmiany te są łatwiej

¹⁾ J. Oppermann-Poupon/ D. Oppermann (1991), *Französisch in der Grundschule*, Frankfurt, s. 29.

odwracalne do momentu wejścia młodego człowieka w okres dojrzewania, a w wyniku uszkodzeń lewej półkuli, prawa jest w stanie przejąć odpowiedzialność za mechanizmy językowe. Wysunął również teorię krytycznego wieku, który zaczyna się w drugim okresie życia i trwa do okresu dojrzewania. Wtedy to następuje całkowita specjalizacja półkul mózgowych i tylko w tym przedziale czasu dziecko jest w stanie opanować swój język ojczysty w odpowiednim stopniu.

Ta teoria – krytycznego wieku jako konsekwencji zależnych od wieku zmian neurofizjologicznych – została dalej poszerzona przez Penfielda, Robertsa i Oyama i „przeniesiona” na przyswajanie sobie języka obcego.²⁾ Według niej dziecko jest w stanie nauczyć się języka obcego w sposób naturalny i bez większych trudności.

Również Anderson w swoim artykule *The optimum age for beginning the study of modern languages*, który ukazał się w roku 1960, przychylił się do hipotezy krytycznego wieku i definiuje dziesiąty rok życia jako rodzaj granicy między uczeniem warunkowym a uczeniem pojęciowym. Uważa on, że różnica między tymi rodzajami uczenia jest funkcją wieku dziecka, a w jego rozwoju istnieje okres, w którym posiada ono zadziwiającą zdolność wykorzystania tych partii mózgu, które są odpowiedzialne za przyswajanie języka ojczystego i naukę języka obcego. Anderson uważa, że tym najlepszym okresem jest wiek od czwartego do ósmego roku życia i wtedy to dziecko powinno rozpocząć naukę języka obcego³⁾.

Najnowsze badania przeprowadzone w Cornell University wskazują, że dzieci w początkowych latach swego życia wykorzystują do przyswajania i „obróbki” języka jedną część przedniej partii mózgu jako pamięci, tzw. Przechwycenia Broca. Dorośli natomiast, muszą przy nauce nowego języka tworzyć najpierw pamięć dodatkową, w której mogliby „przechowywać” nowe zjawiska językowe, przez co uczą się wolniej.⁴⁾

Należy zwrócić również uwagę na wyjątkowe zdolności intonacyjno-artykulacyjne dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W tym okresie życia dyskryminacja głosek i baza artykulacyjna nie są jeszcze tak bardzo uzależnione od nawyków języka ojczystego jak w późniejszych latach. Badania zajmujące się przyswajaniem języka obcego wykazały istnienie zależności między wiekiem rozpoczęcia nauki języka obcego, a opanowaniem bezbłędnej wymowy.

W latach pięćdziesiątych Dunkel i Pillet porównali poziom opanowania języka francuskiego dzieci szkoły podstawowej i studentów uniwersytetu w Chicago. W teście na rozumienie ze słuchu przeprowadzonym zarówno w formie pisemnej jak i ustnej, studenci osiągnęli lepsze wyniki, lecz stwierdzono, że wymowa dzieci była dużo lepsza niż studentów, dlatego też autorzy eksperymentu uznali w jego podsumowaniu, że najważniejszym aspektem wczesnej nauki języka obcego jest opanowanie bezbłędnej wymowy.⁵⁾

Do takich samych wniosków doszedł Oyama, prowadząc w latach siedemdziesiątych badania na sześćdziesięciu włoskich emigrantach. Stwierdził on zależność między wiekiem przybycia do USA a możliwością opanowania odpowiedniego akcentu. Również Snow i Hoefnagel, prowadząc doświadczenia laboratoryjne, doszli do wniosku, że hipoteza krytycznego wieku w nauce języków obcych odnosi się przede wszystkim do przyswojenia bezbłędnej wymowy.⁶⁾ Asher i Garcia badając wymowę kubańskich emigrantów, w wieku od 7 do 19 roku życia, przebywających w Kalifornii około 5 lat, stwierdzili, że dzieci mające 6 lub mniej lat, w momencie przybycia do USA, opanowały bezbłędnie amerykańską wymowę. Możliwość opanowania prawidłowej wymowy przez dzieci zmalała w grupie od 7 do 12 roku życia do 50%, a u dzieci powyżej 13 lat ma ona bardzo niewielkie szanse powodzenia.⁷⁾

Również Takta na podstawie badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii pod ko-

²⁾ R. Seebauer (1997), *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*, Wien, s. 81-82.

³⁾ op. cit., s. 82.

⁴⁾ U. Bliesener (1998), *Warum Frühbeginn?*, s. 9, w U. Bliesener/P. Edelenbos: *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*, Leipzig.

⁵⁾ R. Seebauer: *Fremdsprachen...*, op. cit., s. 86.

⁶⁾ op. cit., s. 87.

⁷⁾ op. cit., s. 80-81.

niec lat siedemdziesiątych doszedł do podobnych wniosków. Stwierdził on, że jeśli naukę języka obcego rozpocznie się w wieku 6 lat, to opanowanie tego języka jest stale bezakcentowe. Jeśli natomiast naukę rozpocznie się po 13 roku życia, to jego opanowanie zawsze będzie z wyraźnym akcentem języka ojczystego. Od 7 do 9 roku życia szanse są bardzo duże, od 9 do 11 roku życia zmniejszają się do około 60%, a dwunasto-trzynastolatki mają już minimalne szanse na bezakcentowe opanowanie języka obcego.⁸⁾

Wiek między 10 a 12 rokiem życia można przyjąć zatem jako granicę, po przejściu której bardzo trudno jest przyswoić sobie obcą wymowę. Watson, ojciec amerykańskiego behawioryzmu tłumaczy to zjawisko tym, że w krótkim czasie osoby dorosłej następują strukturalne zmiany, przez co staje się ona mniej elastyczna i gorzej przystosowuje się do tworzenia nowych dźwięków.⁹⁾ Pojawiają się również zdania, że dzieci w wieku do 8 lat wykazują wyjątkowe zdolności naśladowcze i wtedy też najsprawniej działa aparat pozwalający na imitację.¹⁰⁾

Argumentem mogą się również stać uwagi z dziedziny laryngologii. Okazuje się, że ucho dziecka, reagujące na wszystkie długości fal, przestawia się po 12 roku życia na takie długości, które są charakterystyczne tylko dla języka ojczystego. W tym też wieku, słabnie wrażliwość ucha na długości fal, które są charakterystyczne dla fonicznej formy języka innego niż ojczysty.¹¹⁾

Znaczna część przytoczonych tu wyników opiera się jednak na badaniach przyswajania języka obcego w warunkach naturalnych i nie dotyczy jego nauki w warunkach szkolnych. Wyniki badań oparte na szkolnej nauce nie są aż tak bardzo entuzjastyczne co do wczesnej nauki języków obcych.

Najbardziej znane i najczęściej omawiane w literaturze fachowej¹²⁾ doświadczenie to cykl badań przeprowadzonych przez Burstalla w latach 1964–1974 w Anglii i Walii. W roku

1974 podsumował on tzw. „pilot-scheme” – program języka francuskiego wprowadzony przez Brytyjskie Ministerstwo Edukacji do szkół podstawowych. W swych badaniach porównał on poziom opanowania języka dzieci, które w wieku 8 lat rozpoczęły naukę i tych, które podjęły naukę 3 lata później. W sumie zbadano 17.000 uczniów w 3 grupach wiekowych. Po przeanalizowaniu testów dotyczących czterech sprawności językowych stwierdzono, że lepsze wyniki w testach sprawdzających rozumienie słowa pisanego i pisanie osiągnęła grupa, która rozpoczęła naukę w wieku 11 lat. Wyniki testu sprawności mówienia nie różniły się. Lepsze wyniki w teście rozumienia ze słuchu odnotowano natomiast w grupach, które rozpoczęły naukę w okresie wczesnoszkolnym. Ponadto okazało się, że uczniowie ci są pozytywniej nastawieni do Francji, Francuzów i do mówienia w języku francuskim.

Jeśli nawet wczesna nauka języków obcych w szkole nie gwarantuje lepszych efektów w opanowaniu składni, morfologii czy gramatyki, to z pewnością argumentami przemawiającymi za jej wprowadzeniem jest możliwość bezbłędnego opanowania obcej wymowy¹³⁾ i kompetencja socjalno-afektywna.

Poza tym powyższe badania uwzględniły efekt nauczania sprawdzalny tylko za pomocą testu, a nie wzięto pod uwagę umiejętności komunikowania się w sytuacjach dnia codziennego. Bardzo często uczniowie, którzy opanowali język obcy w warunkach naturalnych lub też rozpoczęli jego naukę w okresie przed- lub wczesnoszkolnym potrafią bez większych problemów komunikować się z obcokrajowcami, nie osiągają natomiast aż tak wysokich wyników podczas testów przeprowadzanych w szkole.



Argumenty psychologiczne

Arnold Gesell zajmujący się psychologią rozwojową opowiada się za wczesną nauką ję-

⁸⁾ op. cit., s. 87.

⁹⁾ J. Brzeziński (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, s. 27.

¹⁰⁾ J. Rohrauer (1977), *Gründe für die Einführung einer „Fremdsprachlichen Vorschulung“*, s. 14, w: H. Kafka/J. Rohrauer (Wyd.): *Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs*, Wien-München.

¹¹⁾ J. Brzeziński, *Nauczanie...*, op. cit., s. 29–30.

¹²⁾ R. Seebauer, *Fremdsprachen...*, op. cit., s. 84; J. Rohrauer: *Schulversuche zum frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts im Ausland*, s. 21–30, w: H. Kafka/J. Rohrauer: *Fremdsprachliche...*, op. cit.

¹³⁾ Warunkiem jednak jest nienaganna wymowa nauczyciela.

zyków obcych, wskazując na otwartość dziecka w stosunku do nowego języka, na jego ciekawość świata, radość eksperymentowania i potrzebę komunikowania się z otoczeniem.¹⁴⁾ Dzieci podchodzą do języka obcego w sposób naturalny, tak jak do swojego języka ojczystego. Są one pozytywnie nastawione do mówienia, gotowe do naśladowania i nie boją się – tak jak w języku ojczystym – popełniać błędów. Lubią również eksperymentować.

Bliesener uważa, że cechuje je tzw. "kreatywna beztroška"¹⁵⁾ w stosunku do obcego języka. Pomaga ona w trudnych sytuacjach komunikowania się, gdyż kiedy brakuje odpowiedniego zwrotu lub słowa, dziecko bardzo często znajdzie jakieś wyjście. Wykazuje ono bowiem dużą potrzebę komunikowania się i nie obawia się tworzenia nowych słów, które pasowałyby do tego, co chciałoby wyrazić, albo nowych struktur analogicznych do swojego języka ojczystego. Ciekawość i duża doza fantazji pomagają więc dziecku zastosować inny język do swoich celów i chęci w sposób naturalny, bez zastanawiania się.

W okresie wczesnoszkolnym można wytworzyć w dziecku motywację do nauki języka obcego, a osiągnięty na tym etapie sukces daje podstawę do dalszej nauki i do nauki innych języków obcych. W jednym z eksperymentów¹⁶⁾ wykazano, że dzieci, które rozpoczęły naukę języka obcego w wieku wczesnoszkolnym, były w dalszych latach nauki pozytywniej nastawione do kraju, którego języka uczyły się, jak również do samego mówienia, aniżeli dzieci zaczynające naukę o parę lat później.

Pojawiają się również zdania, że jest to najlepszy okres życia na wzbudzenie fascynacji językami obcymi: „Młodsze dzieci dysponują nieograniczonymi zdolnościami naśladowania, które w piątym roku nauki nie są już tak rozwinięte jak przedtem. Dlatego też w szkołach Waldorfa wprowadza się w klasie pierwszej do

programu nauczania równocześnie język angielski i francuski. Dzieci rozpoczynające naukę najlepiej potrafią wczuć się w to, co inne i obce i potrafią to jako coś naturalnego. Ten, kto raz oglądał grupę siedmiolatków w przedstawieniu bajki w języku angielskim lub francuskim w jednej ze szkół Waldorfa, ten przyzna, że na tym poziomie wiekowym najbardziej jest możliwe zafascynowanie dzieci językami obcymi.¹⁷⁾”

Ponadto obserwacje dzieci w wieku wczesnoszkolnym wskazują, że nauka języka obcego ma ogólnie pozytywny wpływ na rozwój sprawności intelektualnych. Dziecko rozpoczynające naukę wkracza, według teorii Piageta, w stadium „operacji konkretnych”. W okresie od 7 roku życia do 11–12 lat czynności umysłowe stają się odwracalne, dzieci osiągają stopniowo zrozumienie stałości masy, ciężaru i objętości, zauważalny jest rozwój myślenia sylogicznego¹⁸⁾ i myślenia indukcyjnego, przewidywanie następnego kroku w zadaniu. Jednakże w tym okresie operacje umysłowe wykazują ograniczenia i słabości, odnoszą się one bowiem do konkretnych danych i nie tworzą systemów ogólniejszych. Wykazano jednak, że rozwój dziecka może być wspierany poprzez odpowiednie bodźce w procesie nauczania, do których należy również nauka języka obcego. Maier widzi dużą zależność między rozwojem procesów myślowych charakterystycznych dla operacji konkretnych, a nauką języka obcego. „Wspieranie i dalszy rozwój tych procesów ma decydujące znaczenie zwłaszcza, jeśli chodzi o przyswajanie sobie języka obcego, ponieważ ułatwiają one konieczne tam [w nauce języka obcego E.W.] tworzenie analogii. A także odwrotnie – i właśnie to ma decydujące znaczenie! – kontakt z językiem obcym wspiera rozwój wyżej opisanych procesów myślowych poprzez ciągłe tworzenie analogii przy rozszyfrowywaniu zjawisk fonologicznych, semantycznych, morfologicznych i syntaktycznych.¹⁹⁾” Dzięki wczesnemu kontak-

¹⁴⁾ J. Rohrauer: *Gründe...*, op. cit.

¹⁵⁾ U. Bliesener: *Warum...*, op. cit., s. 10–11.

¹⁶⁾ J. Rohrauer: *Schulversuche...*, op. cit., s. 27.

¹⁷⁾ Reinhold Freudenstein, w: Ch. Jaffke/M. Maier (1997), *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*, Leipzig, s. 9.

¹⁸⁾ Umiejętność wyciągnięcia wniosku z (najczęściej) dwóch przesłanek. Przykład: „Każdy Francuz lubi pić wino. Piotr jest Francuzem.” Co możesz powiedzieć o Piotrze? (por.: A. Jurkowski (1977), *Charakterystyka rozwojowa ucznia*, s. 239, w: J. Strelau/A. Jurkowski/Z. Putkiewicz: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa).

¹⁹⁾ W. Maier (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin-München, s. 42.

towi z językiem obcym dziecko może więc nawet wcześniej aniżeli w okresie od 11–12 lat osiągnąć niektóre charakterystyczne właściwości myślenia formalnego, takie jak: formułowanie reguł, praw i zasad, rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne, wnioskowanie logiczne.

Maier stawia hipotezę,²⁰⁾ że nauka języka obcego wspiera rozwój formalnych operacji myślowych i pod koniec okresu wczesnoszkolnego u dzieci szczególnie zdolnych może się ona opierać na tychże operacjach. Swoją hipotezę opiera on na potwierdzonym związku między językiem a myśleniem i na podstawie tego, iż wczesny kontakt z drugim językiem wspiera nie tylko opanowanie struktur języka ojczystego, ale też poprzez porównania z językiem ojczystym i wyciąganie odpowiednio analogicznych wniosków, kształtuje metajęzykowe sprawności dziecka.



Argumenty pedagogiczne

W trakcie dyskusji nad modelami kształcenia we współczesnej szkole duży nacisk kładzie się na aspekty pedagogiczne we wczesnej nauce języków obcych. Podkreśla się jej wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka, a we wczesnym kontakcie z językiem obcym widzi się szansę wychowania dziecka na otwartego i tolerancyjnego człowieka szanującego odmienności kulturowe.

Ucząc się języka obcego poznajemy bowiem inny świat, obcą kulturę i zauważamy wtedy, że świat może być przez różne kultury i kręgi językowe inaczej zorganizowany i odbierany niż my go postrzegamy. Dziecko zaczynające naukę języka obcego dowiadyuje się nieświadomie, że różne narody mają różne koncepcje świata i uczy się rozumieć i szanować inne formy życia. Dlatego też w nowych koncepcjach nauki języka obcego w wieku wczesnoszkolnym²¹⁾ ważne staje się nie tylko opanowanie języka obcego jako środka komunikacji, ale przygotowanie młodego człowieka do kon-

taktu z ludźmi innych narodowości i kręgów kulturowych, poprzez poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie ich kultury. Język jest zaś środkiem do jej poznania. Leont'ev uważa: „Właśnie to wydaje mi się być najważniejszą rzeczą w nauce języka obcego w okresie wczesnoszkolnym. W czasie lekcji powstaje nowy obraz świata... Nie uczymy w żadnym wypadku języka jako formalnego systemu – uczymy właściwie znaczeń, które tworzą obraz świata nowej kultury... Pod nazwą „język” uczymy – kultury! Z pewnością, w pełnym tego słowa znaczeniu: a jest to bardzo ważne, jeśli chodzi o wychowanie dzieci w duchu pokoju i zrozumienia. Nauka języka powinna być od początku otwarciem nowego świata, a nie tylko przyswajaniem sobie nowego narzędzia komunikowania się.”²²⁾

Zdaniem specjalistów wczesny kontakt z językiem obcym daje szansę dzieciom pochodzącym z tych warstw społeczeństwa, gdzie poziom rozwoju językowego nie jest zbyt wysoki. Uważa się, że właśnie te dzieci przyswajają sobie język dużo lepiej w sposób nieświadomy i oparty na naśladowaniu.



Argumenty społeczno- ekonomiczno-polityczne

Poprzez rozwój nowoczesnych technologii komunikowania się, komputeryzację, telewizję, dostęp do telewizji kablowej, reklamę i podróże zagraniczne, które od dłuższego czasu nie są tylko przywilejem wybranej grupy społecznej, odległe kraje, języki i kultury stały się częścią naszej codzienności. Dzieci od najmłodszych lat mają ciągły kontakt z językami obcymi, a znajomość języków staje się nierozłączną częścią wykształcenia ogólnego w zjednoczonej Europie. Umożliwia ona komunikowanie się ponad granicami, współpracę naukową, gospodarczą i wymianę kulturalną i turystyczną.

Ucząc języków obcych przygotowujemy młodego człowieka do lepszego startu zawodowego na europejskim rynku pracy, na którym nieodzowna staje się znajomość kilku języków,

²⁰⁾ op. cit., s. 42.

²¹⁾ Rozwijające się od lat osiemdziesiątych w Niemczech koncepcje: „Lerne die Sprache des Nachbarn” (Ucz się języka sąsiada) i „Begegnung mit Fremdsprachen” (Spotkanie z językami obcymi); w Wielkiej Brytanii model „Language awareness” (Wyczulenie na język obcy).

²²⁾ A.A. Leont'ev, w: Ch.Jaffke/M.Maier: *Fremdsprachen...*, op. cit., s. 11.

a w szczególności języka angielskiego. Jest on bowiem językiem międzynarodowej turystyki, komputeryzacji, wymiany naukowej i gospodarczej – około 50% wszystkich umów gospodarczych jest sporządzanych w języku angielskim.

Pojawia się zatem koncepcja tzw. „języka wiodącego”²³⁾, wspólnego dla wszystkich obywateli Unii Europejskiej, co z pewnością ułatwiłoby komunikację. Krytycy tej koncepcji obawiają się jednak dominacji jednego języka i co za tym idzie, jednego modelu kulturowego w zjednoczonej Europie i zaniku różnorodności jej kultur.

Thomas Finkenstaedt i Konrad Schröder proponują więc model tzw. „wielojęzycznej komunikacji”²⁴⁾. Uważają oni, że każdy obywatel Europy powinien znać kilka języków w stopniu biernym, co umożliwiłoby, przy użyciu ich języka ojczystego, obustronną komunikację. Model ten zakłada równą rangę wszystkich języków i kultur w komunikacji międzynarodowej i jest alternatywą dla koncepcji poprzedniej.

Wprowadzenie języka obcego do programu nauczania na poziomie wczesnoszkolnym umożliwi również wcześniejsze wprowadzenie drugiego języka obcego, a na poziomie ponadgimnazjalnym trzeciego. Warunkiem musi być jednak zapewnienie pewnej płynności i kontynuacji nauki na poszczególnych szczeblach edukacji, od pierwszych klas szkoły podstawowej poprzez gimnazjum i szkoły ponad-

gimnazjalne. Wtedy to rozpoczynanie nauki pierwszego języka obcego w okresie wczesnoszkolnym daje szansę nauczania się kilku języków w szkole.

Bibliografia:

- Bliesener, U./Edelenbos, P. (1998), *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*, Leipzig.
- Brzeziński, J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, WSiP.
- Hegele, I. (Hg) (1994), *Kinder lernen europäische Sprachen*, Braunschweig.
- Jaffke, Ch./Maier, M. (1997), *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*, Leipzig.
- Kafka, H./Rohrauer, J. (Hg) (1997), *Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel österreichischen Schulversuchs*, Wien.
- Maier, W. (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin-München.
- Oppermann-Poupon, J./Oppermann, D. (1991), *Französisch in der Grundschule*, Frankfurt a/M.
- Seebauer, R. (1997), *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*, Wien.
- Strelau, J. (Wyd.) (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1*, Gdańsk
- Strelau, J./Jurkowski, A./Putkiewicz, Z. (1977), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa.
- (lipiec 2000)

²³⁾ W. Brusch (1994), *Früh beginnender Fremdsprachenunterricht*, s. 20, w: I.Hegele (Wyd.): *Kinder europäische lernen Sprachen*, Braunschweig 1994.

²⁴⁾ op. cit., s. 20.

Günter Gerngross, Herbert Puchta
Graz

Język obcy w szkole podstawowej. Wpływ treści podręcznika na rozwój dziecka¹⁾

Gdy mówimy o tym – czego uczymy na lekcjach języka obcego – najczęściej wymieniamy tematy, słownictwo, zwroty, struktury gramatyczne itp. Oczywiście, ma to duże znaczenie dla osiągnięcia sukcesu. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że jeśli dobór podstaw językowych, których uczymy będzie nieodpowiedni wyniki

nauczania będą złe. Jeśli na przykład, to czego uczymy jest językowo zbyt trudne, wielu uczniów ulegnie frustracji i odpowiednio obniży się poziom ich motywacji.

Stąd też, podstawy językowe, które są celem nauki, w uzasadniony sposób odgrywają ważną rolę w ocenie całości materiału naucza-

¹⁾ Artykuł otrzymaliśmy od Pani dr Grażyny Siedleckiej-Orzeł z Cambridge University Press w Warszawie (red).

nia. Rzadziej bierze się pod uwagę treść historyjek, dialogów, piosenek, wierszy czy ćwiczeń. W artykule zajmiemy się wpływem treści podręcznika na uczenie się. Uważamy, że treść może pozytywnie wpłynąć nie tylko na naukę /uczenie się, ale i na społeczny, psychologiczny i poznawczy rozwój dziecka. Jest po temu wiele przyczyn, a wśród nich następujące:

1. Treści nauczania wpływają na to, jak dużą „porcję języka” dzieci zapamiętują

Eksperci zajmujący się badaniem funkcjonowania mózgu są całkowicie zgodni co do tego, że dzieci (i dorośli) lepiej zapamiętują to, co jest atrakcyjne i sensowne. Stąd, gdy historyjka, której słuchają lub czynności, które wykonują na lekcji są interesujące, dzieci także lepiej zapamiętują język historyjki lub wykonywanych czynności. Istnieje tysiące dowodów, zaczerpniętych z lekcji na to, że liczba „porcji języka”, które dzieci są sobie w stanie przyswoić jest szczególnie duża wtedy, gdy są zainteresowane tym, co robią.

2. Treści nauczania wpływają na zachowanie dzieci i na ich wzajemne relacje

Nuda i brak poczucia sensu mogą – nie tylko w klasie – doprowadzić do apatii i agresji. Im bardziej dzieci są zainteresowane tym, czego się uczą oraz im bardziej chcą zrozumieć treść historyjek, skeczy, dialogów, itp., tym łatwiej jest im skoncentrować się na tym, co robią. Podobnie, zachowanie się dzieci w ćwiczeniach interaktywnych będzie w dużym stopniu zależało od sensowności tych ćwiczeń. Gdy dzieci są na przykład, włączane w interesujące zajęcia zawierające lukę informacyjną, będą skupiać się na wzajemnym porozumieniu i tym samym pojawi się szansa, że lepiej będą ze sobą współpracowały.

3. Treści nauczania wpływają na rozwój poznawczy dziecka

Howard Gardner, jeden z czołowych światowych ekspertów w dziedzinie rozwijania zdolności poznawczych u dzieci powiedział: „Jeśli uczeń ma *‘dogłębnie zrozumieć’* to musi zanurzyć się w treść przedmiotu, ucząc się myślenia o niej oraz rozpatrywania jej z różnych punktów widzenia.”²⁾ Gdy uczymy języka obcego jako sposobu komunikacji, nowy język przyczynia się do rozwoju dziecka, a nie stanowi celu sam w sobie. Podobnie jest z czynnościami i zabawami, w które angażujemy dzieci – powinny one być ambitne, stanowić wyzwanie i mieć sens.

4. Treści nauczania wpływają na motywację dzieci

Dzieci są ciekawskie. Chętnie uczą się, tego, co przyciąga ich uwagę. Stąd teksty i ćwiczenia muszą mieć sens. Gdy tekst jest zabawny – pobudza do myślenia lub inspiruje ich wyobraźnię. Zachętą jest zrozumienie go, nie dla jego struktur, słówek czy innych „perełek” lingwistycznych, które ten tekst musi akurat wprowadzać, lecz dla jego treści. Jest to sposób na to, by język obcy stał się dla dzieci rzeczywistością. Poznanie tej rzeczywistości staje się potrzebą a porozumiewanie się w języku obcym, staje się łatwe i sensowne.

5. Treści nauczania wpływają na to, co dzieci myślą o sobie

Jeśli dzieci będą zainteresowane treścią tekstu, aktywnie zaangażują się w jego zrozumienie. Jeśli do tego, zaczną osiągać sukces, rozwiną w sobie pozytywne nastawienie do własnych możliwości opanowania języka. A wszyscy wiemy, że pozytywne doświadczenia nabyte we wczesnej fazie nauki – nie tylko – języka obcego, mają ogromny wpływ na dalszą naukę dziecka. Pozytywne doświadczenia w uczeniu się języka mogą mieć znaczny wpływ na chęć uczenia się dzieci, to zaś może być korzystne dla ich uczenia się w ogóle.

²⁾ Fogart i Bellanc (1995). *Multiple Intelligences*, IRI, Skylight Publications.



6. Treści nauczania wpływają na własny obraz dziecka

Ciekawe teksty i sensowne ćwiczenia są niezwykle ważne w rozwijaniu sprawności myślenia. John Chaffee (1990:1) definiuje myślenie jako „nasz czynny, celowy, zorganizowany wysiłek zmierzający do tego, by świat miał dla nas sens”. Jeśli dzieci zostają na przykład, skonfrontowane z historyjkami ukazującymi krytykowane wzorce zachowań innych dzieci, mogą wtedy porównać swój własny sposób postępowania i myślenia z tymi wzorcami i nauczyć się oceniać swoje własne zachowanie. Pomaga to rozwinąć umiejętność, którą, Gard-

ner nazywa „intrapersonalną inteligencją” – zdolnością do lepszego poznawania siebie – najwyższą ze wszystkich ludzkich sprawności umysłowych.



Przykład: prezent urodzinowy

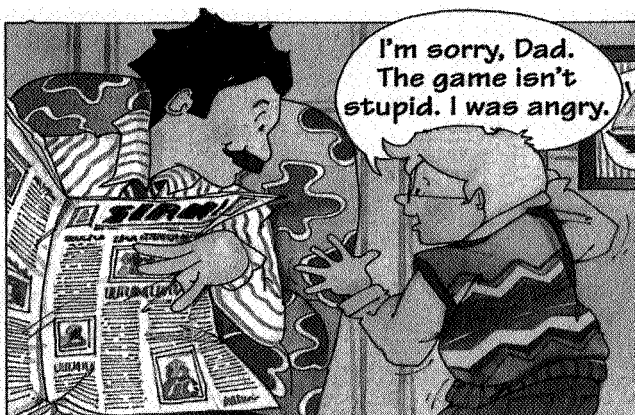
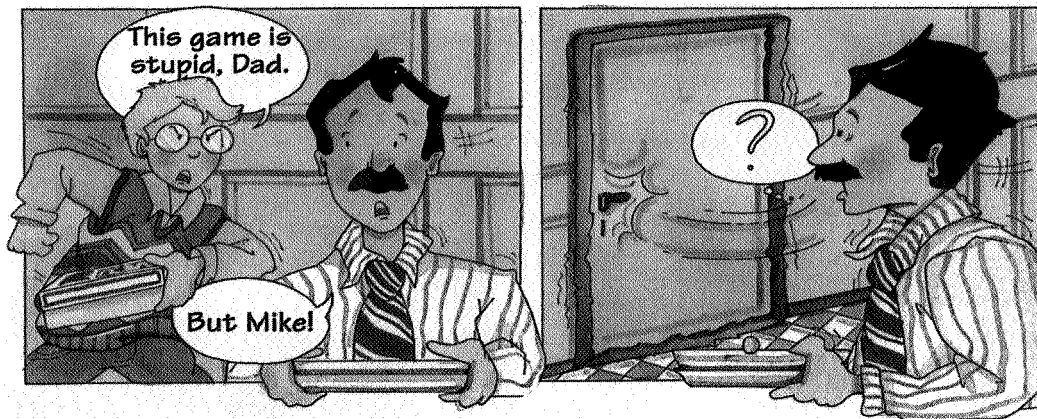
Poniższa historyjka pochodzi z nowego kursu, rekomendowanego przez MEN, dla klas I-III szkół podstawowych wydanego przez CUP i ELI. Jest ona przykładem tekstu ilustrującego nasze dotychczasowe rozważania³⁾.

Feelings

A story - The birthday present



³⁾ Günter Gerngross, Herbert Puchta (2000), *Join In – Książka ucznia 1*, ELI, Cambridge University Press.



Gdy Mike, chłopiec z historyjki, otrzymuje prezent od ojca jest bardzo szczęśliwy. Jego nastawienie szybko się jednak zmienia, gdy tylko orientuje się, że inne dzieci nie chcą z nim się bawić tym prezentem. Spontaniczna reakcja, okazująca emocje „bez myślenia” jest typowym schematem w zachowaniu wielu dzieci. Z zachowania chłopca dzieci mogą uczyć się zdolności zaangażowania się w ponadpoznawczy proces myślowy. Mike pobudza ten proces poprzez ukazanie w historyjce istotnych sytuacji, które stworzył i dzięki którym zrozumiał co było niewłaściwe w jego zachowaniu. Jego postanowienie podjęcia działania i porozmawiania z ojcem o swoim zachowaniu jest doskona-

łym przykładem rozwiązywania problemów i konfliktów.

Dzieci zazwyczaj okazują duże zainteresowanie takimi historyjkami. Jak już mówiliśmy, pozwala im to lepiej zapamiętywać język, występujący w opowiadaniu i jednocześnie wywiera znaczny wpływ na ich rozwój.

Tłumaczenie: Władysław Deńca

Bibliografia:

- John Chaffee (1990), *Thinking critically*, Boston, Houghton Mifflin.
Fogart, Bellanc (1995), *Multiple Intelligences*, IRI, Skylight Publications.
Gunter Gerngross, Herbert Puchta (2000), *Join In – Książka ucznia 1*, ELI, Cambridge University Press.
(wrzesień 2000)

Małgorzata Pamuła
Kraków

Języki obce w kształceniu zintegrowanym

W obowiązującej *Podstawie Programowej*, w pierwszym etapie nauczania, Ministerstwo nie przewiduje obowiązkowej nauki języka obcego. Jednak wiele szkół podjęło próbę wprowadzenia języka obcego w młodszych klasach korzystając z godzin do dyspozycji dyrektora, i z pewnością niedługo, biorąc pod uwagę wytyczne dla Ministerstw Edukacji publikowane przez komisje Rady Europy, zagości on na stałe we wszystkich klasach młodszych. Dlatego warto bliżej przyjrzeć się nauczaniu początkowemu, które w nowym modelu ma nieco inną formę niż klasyczne nauczanie klasowo-lekcyjne.

W edukacji wczesnoszkolnej mamy bowiem do czynienia z *kształceniem zintegrowanym*. Budzi ono wiele emocji wśród nauczycieli nauczania początkowego, bo wymaga zmiany dotychczasowego modelu działań tak nauczyciela jak i ucznia. Emocje biorą się też stąd, że termin ten ma wiele definicji i nie zawsze jest do końca jednoznaczny. A skoro ta nowa forma jest często trudna do realizacji dla nauczycieli klas młodszych, to również dla nauczycieli języków obcych stanowi duże wyzwanie.

Według *Podstawy Programowej* pierwszy etap edukacji ma zapewnić uczniom „łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do

edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Celem jego jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia”. Wyszczególnione przez autorów podstawy cele, zadania i treści kształcenia zmierzają do „wyposażenia ucznia w podstawowe umiejętności w zakresie zdobywania wiedzy, nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi, wykształcenia poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, umiejętności działania w różnych sytuacjach oraz rozbudowania potrzeby kontaktu z przyrodą”. Kształcenie ma mieć charakter zintegrowany, a „zajęcia ułożone tak, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności”. Co kryje się zatem pod pojęciem *kształcenia zintegrowanego* i jakie zadania wynikają z tej koncepcji dla nauczycieli języków obcych pracujących na tym etapie nauczania?

We współczesnych tendencjach akcentuje się raczej nie tyle nabywanie konkretnych wiadomości, lecz umiejętność wieloaspektowego rozpatrywania zjawisk przez uczniów, podkreśla się rolę aktywności ucznia w nauczaniu. Tradycyjny system klasowo-lekcyjny już od wielu lat był poddawany krytyce jako system nie w pełni dostosowany do współczesnych wymagań. System, w którym uczniom trudno się

odnaleźć. Szkoła w tradycyjnym modelu jest często źródłem strachu i zagrożenia dla wielu uczniów.

W licznych analizach sytuacji w szkołach wskazano na konieczność zmian na tym szczeblu nauczania. Wysiłki skierowano na stworzenie systemu, który byłby przyjazny dziecku, bo kształcenie powinno odbywać się dla rozwoju dziecka, czyli jak to wielokrotnie podkreślano, proces uczenia się nie powinien toczyć się „wbrew” musi postępować „z”, czyli równoległe z rozwojem dziecka. (Smoczyńska-Nachtman, 1993). Po raz kolejny wraca się więc do *nauczania zintegrowanego*, w którym uczeń, jego indywidualność, aktywność są osią procesu nauczania. Coraz liczniejsze publikacje i szkolenia wzbogacają wiedzę nauczycieli na ten temat.

Ze względu na złożoność tego problemu koncepcja integracji wywołuje wiele dyskusji i trudno znaleźć jej spójną i pełną definicję. Misiorna definiuje ją jako „*proponując pracę z dzieckiem zorientowaną na dziecko jako podmiot i indywidualność*” (Misiorna, 1997:13). Wszystkie proponowane w literaturze przedmiotu definicje wskazują przede wszystkim na konieczność postrzegania dziecka jako aktywnego podmiotu w procesie nauczania, posiadającego swoją indywidualność, swoje potrzeby i możliwości w zakresie nabywania kompetencji, stylu myślenia, działania, długości koncentracji, zainteresowań. Podkreśla się w nich również, że nabywanie nowych kompetencji w młodszy wiek szkolny może odbywać się tylko poprzez aktywne działanie oraz uczenie się wszystkimi zmysłami, czyli od doświadczenia do refleksji. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie uczniom w trakcie nauki takich warunków, w których ich rozwój następowałby najszybciej. A jest to możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel doskonale zna swoich uczniów, zna „*logikę życia dziecka*” (Misiorna, 1997:17).

Badania – zarówno pedagogiczne jak i psychologiczne – oraz praktyka szkolna wskazują na słuszność idei *zintegrowanego wychowania i kształcenia*. Informacja wyizolowana jest informacją straconą. Dziecko łatwiej przyswaja te informacje, które są mu znane lub takie, które może połączyć z tym, co już jest mu znane (Chevalier, 1993). W tej koncepcji eksponuje się „*potrzebę zdobywania wiedzy opera-*

tywnej, przydatnej w działaniu oraz kształcenie określonych umiejętności umysłowych i ruchowych, które stopniowo doprowadzone do perfekcji mogą przekształcić się w jakże potrzebne w życiu sprawności” (Frycie, 1985:83).

W edukacji wczesnoszkolnej stale dokonuje się przewartościowań w obrębie jej elementów, zarówno uznawanych za tradycyjne, jak i tych nowoczesnych. Hasło, że „*nie sam mózg chodzi do szkoły*” jest aktualne i rodzi wiele nowych koncepcji nauczania. Poszukiwania harmonii między nimi dokonywane są podczas kolejnych reform i zmian na tym szczeblu nauczania. Brak jednolitego systemu i w konsekwencji stosowanie – jak mówi, cytując za Lewowickim Misiorną (1997:7) – „*elementów dawnych i współczesnych koncepcji, metod, mikrosystemów itp. Niekiedy odpryski zwartych koncepcji (np. freinetowskiej, steinerowskiej, korczakowskiej i innych) zastępują rozwinięty i dobrze uzasadniony model*” – doprowadziło do powstania wielu zespołów nauczycieli, którzy zaczęli liczne eksperymenty i innowacje mające na celu zbudowanie jednolitego, spójnego systemu nauczania. Większość tych programów koncentruje się przede wszystkim na podmiotowości dziecka, nauczyciela i rodzica, postrzega konieczność współpracy między wszystkimi ogniwami procesu nauczania-uczenia się oraz podkreśla konieczność *integracji* rozumianej zarówno jako płynne przejście z wychowania przedszkolnego do nauczania początkowego, jak i metody pracy dostosowanej do potrzeb i możliwości dziecka. W systemie integracyjnym, zgodnie ze współczesną pedagogiką humanistyczną, dziecko jest podmiotem aktywnie uczestniczącym w procesie nauczania, czyli – mówiąc innymi słowami – kształcenie skoncentrowane jest na osobie ucznia, który „*realizuje swój potencjał rozwojowy na miarę swoich możliwości*” (Hanisz, 1998:6).

Ta zmiana wymaga nie tylko zmian treści w programach nauczania, ale i zmiany postaw nauczycieli. Wymaga od nich *holistycznego podejścia do całego procesu kształcenia*. W tym podejściu konieczna jest „*bezwartunkowa akceptacja ze strony szkoły ucznia jako osoby, jego niezbywalnego prawa do inności i tożsamości, wspierania samodzielności, poczucia odpowiedzialności za swoje działania, krytycyzmu, otwartości, współdecydowania o tym, co się w pro-*

cesie kształcenia dzieje, rozwijania myślenia i działania twórczego” (Puślecki, 1996:7). W takim wspierającym klimacie rozwój dziecka następuje szybciej, a nauczanie jest bardziej efektywne.

Kształcenie zintegrowane może być prowadzone na wielu płaszczyznach: integracji treści różnych przedmiotów ale również integracji metod nauczania – od metody poszukującej poprzez obserwacje, eksperymenty, do zabaw i zajęć teatralnych. Ma to na celu wyzwalenie w dziecku wieloaspektowej aktywności poznawczej. Poprzez tak zróżnicowaną aktywność uczeń szerzej poznaje świat, ma możliwość harmonijnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego. Integracja może się też dokonywać poprzez, jak pisze Misiorna, osobę samego ucznia, osobę nauczyciela, integrację zespołu klasowego, integrację wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym, integrację ofert edukacyjnych (Misiorna, Ziętkiewicz, 1997). W koncepcji nauczania integralnego uczeń poznaje otaczający go świat kompleksowo a nie fragmentarycznie; nie uczy się oddzielnych pojęć – pojawiają się one jako całości, jako powiązane ze sobą informacje. Poprzez takie przedstawienie ma on możliwość dostrzeżenia i zrozumienia zależności między nimi. Jednocześnie poznawana wiedza ma zastosowanie w działaniu: aby zrozumieć nowe informacje uczeń musi mieć możliwość zaangażowania się w procesy poznawcze. Aktywny sposób zdobywania wiedzy sprzyja najbardziej uczeniu się (Read: 1976). Zaspokaja on i dynamizuje zainteresowania różnorodnymi zjawiskami, jednocześnie zwiększając udział w zajęciach wszystkich uczniów, którzy mają możliwość wykazania się swoimi umiejętnościami czy wiedzą. Podczas procesu uczenia się (projekty, tematy) sami uczniowie podejmują decyzje, rozwiązują problemy będące kolejnym doświadczeniem w ich rozwoju. Ta forma, jak mówi Sowińska (1996), uruchamia całe struktury wewnętrzne w psychice dziecka i sprzyja jego rozwojowi, wzbogacając nie tylko jego sferę intelektualną, ale również emocjonalną i społeczną. Istotne jest również to, że pracując w tym systemie

istnieje możliwość różnicowania stopnia trudności powierzanych uczniom zadań, co pozwala na dostosowanie ich do możliwości dziecka i zmniejsza tym samym ryzyko porażki szkolnej.

Nauczanie integralne stwarza uczniom możliwość tworzenia sobie spójnego obrazu świata i pozwala nauczycielowi na lepsze poznanie dziecka w różnych sytuacjach. Dzięki temu może on dostosowywać swe działania do indywidualnych potrzeb swoich wychowanków. Nauczanie w szkole odbywa się poprzez osobę nauczyciela, którego funkcja w tej koncepcji jest odmienna od kierowniczej roli nauczyciela reprezentowanej w tradycyjnym systemie. Warunkiem integracji jest według Misiornej (1997) „*bliskość emocjonalna dziecka i nauczyciela*”. Nauczyciel nie ogranicza się do przekazywania określonych w programie treści lecz poprzez odpowiednio dobraną aktywność: wspólne rozmowy i działania, tworzy klimat współpracy i wsparcia. Dobra orientacja, to, co nazwane zostało *logiką dziecka*, jest warunkiem efektywności całego procesu nauczania. Pierwsze lata szkoły mają ogromny wpływ na rozwój dziecka. Pierwsze doświadczenia szkolne kształtują jego postawy, osobowość. Edukacja pozaszkolna, której rolę się podkreśla, jest uzupełnieniem nauki szkolnej, i tak jak i ona stymuluje rozwój ucznia. Dziecko powinno widzieć te połączenia, dostrzegać, że wiedzę i doświadczenia szkolne może wykorzystywać poza klasą. W tej edukacji – we współczesnym kształceniu – nie może zabraknąć miejsca na język obcy.

Aktualne tendencje we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych zmierzają przede wszystkim do integracji tych zajęć z innymi poprzez osobę nauczyciela. Wiele krajów podjęło próbę wprowadzenia języka obcego od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Zajęcia te prowadzone są najczęściej przez nauczyciela nauczania początkowego, który zna język obcy lub który ukończył kurs językowy i metodyczny przygotowujący go do nauczania języka¹⁾. Często niestety jego umiejętności językowe są niewystarczające do sprawnego prowadzenia zajęć i mimo, że tak jak na przykład we Francji, ma on do dyspozycji dobrze przygotowany mate-

¹⁾ W Szkocji taki kurs jest przewidziany na 27 godzin, we Francji na 30 godzin. Por.: Raport Seminarium Rady Europy *Initiation aux langues étrangères à l'école, des l'âge de sept ans*” Sevres 1996, Raport z Atelier 15B Conseil de l'Europe, Atelier 15B *La formation initiale des enseignants de langues vivantes*, Dèbe, 1996. W Polsce – patrz s. 53 (red.).

riał dydaktyczny w postaci kaset video i audio, uczniowie powielają model języka jakim posługuje się nauczyciel²⁾.

W Polsce model ten nie jest stosowany, bo mało nauczycieli nauczania początkowego zna w zadowalającym stopniu jakiegokolwiek język obcy. Z tego powodu nauczycielem języka zostaje „specjalista od języka”, który jednak napotyka na wiele trudności. Najistotniejsze z nich to brak przygotowania do pracy z dziećmi czyli brak umiejętności wyboru odpowiednich strategii i technik nauczania oraz konieczność wyboru lub przygotowanie autorskiego programu nauczania dostosowanego do wymogów kształcenia zintegrowanego.

W jaki sposób zatem zespolić zajęcia językowe z pozostałymi zajęciami, aby „zachowana była ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności”?³⁾ Z pewnością pierwszym krokiem powinna być ścisła współpraca nauczycieli nauczania początkowego i nauczycieli języków, którzy pracują w tej samej klasie. Wymiana informacji na temat zarówno metod nauczania jak i treści z pewnością wpłynie na stopień spójności edukacji oferowanej uczniom. Szczególnym zainteresowaniem warto obdarzyć zajęcia artystyczne, gdyż zarówno charakterem jak celami i metodami nauczania, korespondują one w wielu miejscach z nauczaniem języka na tym poziomie nauczania. Te wspólne cele to przede wszystkim:

- kształcenie wrażliwości słuchowej ucznia (język i muzyka),
- kształcenie postaw współpracy, otwartości i tolerancji (język, muzyka, plastyka),
- umiejętność komunikacji zarówno pośredniej jak i bezpośredniej (język, muzyka, plastyka).

Dodatkowym argumentem przemawiającym na korzyść integracji właśnie z tymi przedmiotami jest fakt, że wychowanie przez sztukę może wzbogacić i uatrakcyjnić zajęcia językowe poprzez szersze podejście do problemu nabywania języka. Założeniem jest zatem uczenie się wielopłaszczyznowe, wielosensoryczne, uczenie się przez działanie, odkrywanie

i przyswajanie, w którym wiele miejsca zajmują gry i zabawy tak jeszcze bliskie dzieciom w tym wieku. Integracja nauczania-uczenia się języka z kształceniem artystycznym pozwala na całościowe podejście do kształcenia wczesnoszkolnego, w którym język nie jest przedmiotem wydzielonym, innym od reszty zajęć szkolnych ucznia.

Bibliografia

- Cackowska M. (red.), (1993), *Integralny system nauczania początkowego I-IV*, Kielce, Wyd.Ped. ZNP.
- Chevalier B. (1993), *Méthodes pour apprendre*, Paris, Nathan.
- Frycie S. (1985), „Koncepcja programowa nauczania początkowego”, w B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, WSiP.
- Hanisz J. (1998), *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna – klasy I-III*, Warszawa, WSiP.
- Misioma E., Ziętkiewicz (1997), *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań, PDW „Ławica”.
- Puślecki W. (1996), *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Impuls.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław, Ossolineum.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1993), *Muzyka dla dzieci*, Warszawa, WSiP.
- Sowińska H. (1996), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań.
- Wilgocka-Okoń B. (red.), (1985), *Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa, WSiP.
- Wróbel T. (1979), *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa, PWN.

Warto przeczytać

- Adamek I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Impuls.
- Besche G. (1995), *Avec mes oreilles et ma bouche, avec mes yeux, avec mes doigts*, Paris, Ed. De l'Ecole.
- Bobrowska Ł. (1975), *Plastyka w klasach początkowych*, Warszawa, WSiP.
- Burowska Z. i in. (1989), *So mi ła. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*, Warszawa WSiP.
- Gille-Guilbert C., L. Fritsch (1995), *Se former à l'enseignement musical*, Paris, Armand Colin.
- Gloton R., C. Clero (1988), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa, WSiP.
- Reyt C. (1992), *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin.

(czerwiec 2000)

²⁾ Por.: Pamuła M., 1999. Wczesne nauczanie języków obcych w Europie. Francuski program pilotażowy, w „Języki obce w szkole” nr 1.

³⁾ Podstawa Programowa, MEN 1999.



Ewa Przeździecka
Warszawa

Po pierwsze: nie nudzić (się) czyli YOUNG LEARNERS HITS

*„Learning English isn't only about hard work
(and grammar). You can have some fun too!”*

Simon Greenall

Ostatnio wiele mówi się o jak najwcześniejszym rozpoczęciu nauki języka angielskiego przez dzieci. W wielu przedszkolach i w klasach I-III szkół podstawowych podjęto takie działania.

Jako nauczycielka jestem zwolenniczką tego pomysłu, gdyż już we wczesnym okresie nauczania możemy uwrażliwić ucznia na język obcy spotykany w życiu codziennym (telewizja, filmy, napisy, piosenki itd.), pobudzić zainteresowanie ucznia nauką języka i wykształcić zachowania sprzyjające jego przyswajaniu. Takie są tendencje w metodyce nauczania języków obcych i takie też są rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej.

Realizując te założenia my – nauczyciele – musimy być świadomi, jakie są możliwości dzieci w wieku 6-10 lat. Dzieci szybko się uczą, ale równie szybko zapominają. W nauce wykorzystują wszystkie zmysły oraz naturalną ruchliwość, potrafią skoncentrować się na krótki okres, szybko się nudzą i zniechęcają, mają wiele naturalnej ciekawości.

Ta krótka charakterystyka już pozwala się domyśleć, że metody pracy z najmłodszymi muszą być zupełnie inne niż te stosowane w klasach IV-VI. Na rynku ukazało się bardzo wiele kursów języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, do których wydano świetne książki nauczyciela (*Teacher's Books*). Osoby, które dopiero rozpoczynają pra-

cę z najmłodszymi mogą korzystać z nich z dobrym rezultatem.

Moje doświadczenie wykazuje jednak, że nawet najlepsza książka nauczyciela nie zastąpi twórczego nauczyciela. Jak mówi bowiem profesor Herbert Puchta¹⁾ (autor wielu kursów dla najmłodszych), nauczyciel w procesie nauczania małych dzieci pełni rolę „matki”. To dobry nauczyciel rozbudza w uczniach ciekawość poznawania na lekcjach angielskiego ciągle czegoś nowego i to ten pierwszy nauczyciel kształtuje stosunek dzieci do nauki języka w przyszłości, zapewniając uczniom poczucie bezpieczeństwa na lekcjach oraz podtrzymując nieustannie naturalną twórczość i ciekawość dzieci.

Może w czasie deszczu nasze dzieci mogą się nudzić, na lekcjach języka obcego – z pewnością nie powinny! Tylko ciekawe, zróżnicowane zajęcia wprowadzające elementy zabawy i kojarzone z przyjemnością pozwolą nam osiągnąć sukces.

W niniejszym artykule pragnę przedstawić kilka propozycji zajęć, które pozwolą je urozmaicić. Są one sprawdzone przeze mnie w pracy z najmłodszymi. Z pewnością dla doświadczonych nauczycieli nie będę „odkrywać Ameryki”, ale być może moje podpowiedzi będą przydatne dla tych, którzy dopiero rozpoczynają pracę w przedszkolach i w klasach I-III.

¹⁾ W tym numerze drukujemy artykuł, którego współautorem jest Herbert Puchta, s. 11 (red).

Nasi mali uczniowie uwielbiają sekrety i tajemnice. Ciągłe coś mówią sobie na ucho i nieustannie proszą rówieśników o dochowanie jakiejś tajemnicy. Świetnym pomysłem (zaczepniętym z podręcznika *I Spy*) jest hasło – *password*, które podajemy dzieciom na lekcji. Najczęściej jest to nowe słowo, później może to być zdanie, które chcemy, żeby zostało przez dzieci zapamiętane. Na następnej lekcji, aby wejść do klasy, każdy uczeń powinien powiedzieć hasło nauczycielowi na ucho. Jeśli ktoś zapomniał, jakie to słowo, może szybko dowiedzieć się od kolegów. W klasie można poszczególne hasła umieszczać na specjalnej tablicy, tworząc w ten sposób zbiór haseł z całego roku szkolnego.

W wieku 5-6 lat dzieci nie potrafią jeszcze czytać, dlatego niezwykle ważne jest skoncentrowanie się na sprawności rozumienia ze słuchu. Głównym „źródłem” języka mówionego jest sam nauczyciel. Nie zapominajmy przy tym jak ważny jest przekaz pozawerbalny – *mimika*, *gesty*, *body language*. Nauczyciel wydaje polecenia i instrukcje w języku angielskim w autentycznych sytuacjach, reaguje na zachowanie uczniów także w języku obcym. Nauczyciel powinien również jak najczęściej wykorzystywać kasety audio i video, aby uczniowie mieli okazję usłyszeć różne osoby, o różnych akcentach, w różnym wieku, z nagranyymi dodatkowymi efektami dźwiękowymi. Zadania słuchowe są źródłem informacji, dzięki którym dzieci zaczynają budować swoje wyobrażenia o funkcjonowaniu języka obcego, które ułatwią im ich przyszłe komunikowanie się.

Warto tu przypomnieć, że początkowo nasi uczniowie rozumieją więcej niż potrafią powiedzieć, mają jednak „prawo do ciszy”. Dziecko samo spontanicznie podejmuje decyzję o aktywnym uczestnictwie w mowie, nauczyciel zaś nie powinien ani zmuszać do mówienia, ani też karać za brak słownej aktywności. Rodzice naszych najmłodszych uczniów często zgłaszają zastrzeżenia, że „dziecko uczy się już dość długo, a nic nie mówi”. Warto więc może jeszcze wspomnieć, że „prawo do ciszy” sformułowane zostało przez wielu wybitnych metodyków nauczania najmłodszych, jak również uznała je Rada Europy.

Uwielbianymi przez uczniów ćwiczeniami są zadania TPR (*Total Physical Response Ac-*

tivities). Im młodszy są nasi uczniowie, tym więcej powinno być tego typu zadań. Dzieci słuchają nauczyciela, obserwują jego ruchy, próbując odgadnąć sens wypowiedzi, naśladują zachowania nauczyciela i w końcu same są gotowe do samodzielnego ich wykonania i wymówienia. Zaczynamy od prostych poleceń: *Stand up. Sit down. Clap your hands. Give me...* Mogą to być również zabawy, np.: *Simon says (Teacher says)*. Gdy dzieci umieją już więcej, przechodzimy do dłuższych tekstów. Hitami są wierszyki *Incy Wincy Spider, Tall Shops, Miss Polly had a dolly, The weather*²⁾. Znakomitym źródłem piosenek typu TPR jest zbiór *Super Songs*, Oxford University Press.

Słuchanie kaset odbywa się w połączeniu z oglądaniem obrazków (ilustracja, historyjka, komiks). Dzieci bardzo lubią dopasowywać podpisy do obrazków, porządkować kolejność usłysanych wypowiedzi, wklejać obrazki zgodnie z usłyszanymi poleceniami, wpisywać teksty w „dymki”. Hitem jest rysowanie lub kolorowanie pod dyktando (polecenia wydaje nauczyciel lub są nagrane na kasecie).

Ogromną rolę w procesie wspierania rozumienia mowy ze słuchu ma systematyczne czytanie oryginalnych anglojęzycznych książeczek dla małych dzieci³⁾. Nauczyciel czyta uczniom tekst, pokazując ilustracje, wyjaśniając słownictwo. Dzieci powinny móc dotknąć obrazków, jeśli są na nich np. elementy ruchome. Książeczki powinny być czytane wielokrotnie i być dostępne, np., w klasowej bibliotece. Przebojem są książeczki z serii *Spot*, czy *Winnie-the-Witch*. Dla uczniów klas trzecich polecam do czytania teksty z magazynów *Click i Crown*, *Mary Glasgow Magazines*.

Im młodszy są nasi uczniowie, tym chętniej słuchają opowieści, bajek, historyjek. Wiele dzieci słucha takich opowieści na dobranoc w języku ojczystym, jako że opowieści (*stories*) są obecne w każdej kulturze i należy do tej kategorii zaliczyć także anegdoty, dowcipy, legendy, mity, opowiadania oparte na filmach, książkach, komiksach itp. Ważne jest jedno: aby nasza opowieść była udana, koniecznie należy ją opowiedzieć! Nauczyciel powinien podczas swojej opowieści stale utrzymywać kontakt wzrokowy ze słuchaczami, umiejętnie wykorzystywać takie techniki jak *timbre* głosu, *mimi-*

²⁾ Można je znaleźć np. w książce *Very Young Learners*, Oxford University Press 2000.

³⁾ patrz s. 72 – Grażyna Migdańska, *Czytam z Panią... czytam z mamą* (red.).

kę, gest, wyraz twarzy, tworzenie atmosfery np., tajemniczości. Atmosferę bliskości i wtajemniczenia pozwoli nam osiągnąć właściwe usadzenie uczniów, np., w półkolu lub w kole, jeśli używamy pomocy wizualnych (obrazków, rekwizytów, lalek itp.) wszystkie dzieci muszą je dobrze widzieć⁴⁾. Od początku należy zachęcać uczniów do aktywnego słuchania. Przy kolejnych powtórzeniach opowieści, dzieci mogą same dopowiadać, co będzie dalej, wypowiadać kwestie bohaterów, a nawet wymyślać dalszy ciąg opowieści. W tej grupie wiekowej dzieci chętnie spędzają czas w świecie fantazji, dlatego też bardzo chętnie wcielają się w role bohaterów opowiadań. Znakomitym źródłem pomysłów i podpowiedzi, jak opowiadać, są książki Andrew Wrighta: *Storytelling with Children* oraz *Creating Stories with Children*, Oxford University Press. Przebojem wśród opowieści są historyjki opowiadane na Halloween, historie związane ze Świętym Mikołajem i Bożym Narodzeniem, fantastyczne przygody i podróże. Warto przy tym pamiętać, że dla dzieci interesujące jest to, co one same uznają za interesujące. Dlatego też bacznie obserwujemy swoich uczniów, dopasowując poziom języka i treść naszych opowiadań do każdej grupy.

Uczenie dzieci mówienia w języku angielskim także może przynieść szybkie rezultaty, jeśli tylko zastosujemy metody i techniki przez nie lubiane, np. krótkie dialogi, scenki, skecze, elementy zabawy, teatru. Dzieci łatwo reagują na muzykę i rytm, dlatego łatwo uczą się piosenek i rymowanek (*chants*).

Inscenizacja jest wymarzoną formą pracy dla tej grupy wiekowej, jako że im młodszy są nasi uczniowie, tym chętniej lubią wcielać się w różne postacie, udawać, że są kimś lub czymś innym. Uczą się przy tym współdziałania, ćwiczą zachowanie i język a nawet najbardziej nieśmiali „odblokowują się”. Dzieci chętnie przygotowują inscenizacje. Ogromną radość im i ich rodzicom sprawia przygotowanie przedstawienia na koniec semestru, czy roku szkolnego, czy też przedstawień okolicznościowych, np., Bożonarodzeniowych, z okazji Dnia Matki, Walentynek itp. Mają wówczas okazję po-

kazania ilu piosenek i wierszyków się nauczyły, a rodzice mogą ocenić postępy swoich pociech.

Piosenki i rymowanki wyrabiają pamięć mechaniczną, uczą właściwej intonacji, rytmu, wymowy. Nieocenione są zbiory *Jazz Chants for Children*, *Grammar Chants*, *Jazz Chant Fairy Tales*, wydawnictwa Oxford University Press. Każdy kurs dla najmłodszych zawiera wiele piosenek i rymowanek, gdyż ich rola w procesie nauczania mówienia w języku angielskim jest naprawdę ogromna. Piosenki mogą być także wykorzystywane jako tło towarzyszące uczniom podczas wykonywania innych zadań. Zadziwiające jest, jak wiele dzieci przyswajają nieświadomie!

Problem czytania i pisania w języku angielskim na tym etapie nauczania jest poważnym zadaniem dla nauczyciela, gdyż dzieci nie umieją jeszcze sprawnie czytać w języku polskim. W klasie trzeciej możemy jednak stopniowo wprowadzać różne ciekawe formy pracy, stymulujące proces rozumienia tekstu pisanego i czytanego, a także samodzielne krótkie formy wypowiedzi pisanej.

W zakresie rozumienia tekstu czytanego sprawdzonym ćwiczeniem jest wykonywanie prostych dań, np., kanapek, koktajli, sałatek, zgodnie z opisem, który uczniowie dostają od nauczyciela. Dzieci chętnie grają w domina i loteryjki słowno-obrazkowe, gry z użyciem kostki (część gry to zadania do wykonania zgodnie z instrukcjami, które uczniowie muszą przeczytać). Uczniowie bardzo lubią również zagadki, wykreślanki, krzyżówki, rebusy, bingo, wykonywanie rysunków do podanych instrukcji, a nawet rozwiązywanie bardzo prostych zadań matematycznych, których treść podana jest w języku angielskim. Moi uczniowie bardzo lubią ćwiczenia wykonywane przy pomocy zestawów dydaktycznych PUS⁵⁾. Jest to znakomita pomoc, która w sposób bardzo atrakcyjny sprawdza przyswojoną wiedzę.

W zakresie nauczania pisania w klasie pierwszej ograniczamy się jedynie do pisania po śladzie. Później uczniowie podpisują obrazki pojedynczymi wyrazami. Lubią także wykonywanie zadań z wypełnianiem luk (słów, zwrotów, zdań). W klasie trzeciej uczniowie powinni

⁴⁾ patrz s. 167 – Sławomir Kułak, *Niedocenione techniki urozmaicenia języka obcego* (red.)

⁵⁾ PUS (Pomyśl–Ułóż–Sprawdź) to wiele różnorodnych zeszytów ćwiczeń i jedno plastikowe pudełko. Znajduje się w nim 12 płaskich, ponumerowanych klocków. Dzieci wybierają odpowiedzi i układają we właściwym miejscu klocki. Jeśli otrzymany wzór jest taki sam jak ten w zeszytzie ćwiczeń, to zadania zostały wykonane prawidłowo. Zestawy PUS łączą 3 istotne elementy: naukę, zabawę i samokontrolę. Wzmacniają także koncentrację, uczą wytrzymania i samodzielności. Można je nabyć w Wydawnictwie EPIDEXIS w Lublinie.

ćwiczyć pisanie krótkich tekstów na podstawie wzoru. Hitem wśród zadań w zakresie pisania jest tworzenie wierszyków z liter własnego imienia (*name poems*). Poszczególne litery imienia dzieci piszą pionowo, jedna pod drugą, a następnie tworzą tekst, w którym każda linia zaczyna się od kolejnej litery imienia. Mogą to być pojedyncze słowa lub dłuższe wypowiedzi.

Bardzo lubianym ćwiczeniem jest także pisanie akrostychów na temat pór roku, czy świąt, kolorów, nazw owoców itd.

Zajęcia plastyczne *art and craft* to także ćwiczenia bardzo lubiane przez uczniów. Polecenia wydawane są oczywiście po angielsku. Dzieci uczą się przez działanie. Bardzo często wykonujemy prace plastyczne (wyklejanki, rysunki, rzeźby z plasteliny, „budowle” z pudełek itp.). Po wysłuchaniu ciekawej opowieści, przeczytaniu interesującej książeczki, czy nauczaniu się zabawnego wierszyka. W ramach edukacji ekologicznej, staramy się wykorzystywać niepotrzebne już rzeczy, często przeznaczone do wyrzucenia, np. kartonowe pudła, różne opakowania, jednorazowe talerzyki, kubeczki, szmatki, obrazki wycięte z gazet i czasopism. Gotowe prace są zawsze eksponowane na wystawie w klasie. Dzieci chętnie wypowiadają się o swoich pracach w języku angielskim, używając struktur zapamiętanych z poznanych wcześniej tekstów.

W klasie trzeciej wprowadzam także proste prace projektowe. Są to najczęściej plakaty lub książeczki, albumy, które mają charakter międzyprzedmiotowy i niejednokrotnie wymagają samodzielnego szukania informacji. Uczniowie przedstawiają swoje prace całej klasie i omawiają je po angielsku.

Warto jeszcze wspomnieć o użyciu wideo i komputera. Programy wideo jako połączenie języka mówionego i obrazu mogą służyć jako przykłady rzeczywistych sytuacji. Obraz pomaga uczniom łatwiej zrozumieć sytuację i język. Warto pamiętać, że lekcja z użyciem wideo ma nie przypominać biernego oglądania telewizji. Zawsze powinny tym lekcjom towarzyszyć ćwiczenia do wykonania w trakcie lub po obejrzeniu programu. Nauczyciel (jeśli oczywiście ma takie możliwości) może także wspólnie z uczniami filmować własne programy.

Jeśli szkoła posiada pracownię komputerową, możemy pokusić się o wykorzystanie materiałów komputerowych na naszych lekcjach.

Na rynku są już dostępne programy komputerowe do nauki angielskiego dla najmłodszych. Są one przydatne i lubiane przez uczniów.

Przedstawiłam te techniki i metody, które sprawiają, że lekcje języka są lubiane i atrakcyjne dla naszych uczniów. Musimy pamiętać o różnorodności zajęć, ale nie wolno nam dopuścić do bałaganu i „gonitwy myśli” na lekcjach. Nasze lekcje powinny zawierać elementy rutynowe, gdyż to stwarza dzieciom poczucie bezpieczeństwa i przekonanie, że wszystko odbywa się według planu i pod kontrolą. Planując lekcje, staram się pamiętać, aby ćwiczenia wymagające dużej aktywności były przedzielone zajęciami spokojniejszymi, aby w czasie lekcji znalazły się zajęcia angażujące całą klasę, a także praca indywidualna.

Na końcu jeszcze jedna ważna, moim zdaniem, rada. Warto rozmawiać z naszymi uczniami o naszych lekcjach. Pytajmy, czego się dowiedzieli na lekcji, czego się nauczyli, co im się podobało, a co nie, co chcieliby zmienić, jakie mają pomysły. Wszelkie informacje od uczniów pozwolą nam lepiej dopasować techniki i metody pracy do danej klasy, czy grupy uczniów.

Bardzo ważna jest także jak najbliższa współpraca z nauczycielem prowadzącym nauczanie zintegrowane w klasie, w której uczymy angielskiego. Pozwoli nam to dopasować wzajemnie treści nauczania, co znakomicie wpływa na przyswajanie wiedzy przez uczniów. Piosenki, których uczymy na angielskim, mogą być wykorzystywane na innych lekcjach nauczania początkowego, wspólnie z nauczycielem prowadzącym klasę możemy również planować wykonywanie prac plastycznych⁶⁾.

Mam nadzieję, że moje uwagi pomogą uatrakcyjnić lekcje i zachęcić uczniów do uczenia się języka angielskiego. Jedno jest pewne. Musimy sobie powiedzieć: „Precz z nudą!” Oby nasi uczniowie nigdy nie ziewali na naszych lekcjach i obyśmy my nigdy nie zerkali na zegarek, z utęsknieniem wyczekując na koniec dłużej się lekcji. Twórcze podejście do nauczania najmłodszych pozwoli nam nie zanudzać uczniów i samemu nigdy się nie nudzić, dzięki czemu nasza praca sprawi radość dzieciom, a nam przyniesie satysfakcję. Życzę wszystkim ciekawych lekcji i sukcesów w pracy z uczniami.

„Be a creative teacher
in the creative classroom.”

Alan Maley (październik 2000)

⁶⁾ patrz: ss. 74–80 (red).

Uczyć się wszystkimi zmysłami i



Dzieci w okresie wczesnoszkolnym poznają otaczający je świat wszystkimi zmysłami, także poprzez smak, węch i dotyk. W późniejszym okresie w procesach poznawczych dominują wzrok i słuch. Dzieci angażują się również bardzo w to, co robią i przeżywają każde niepowodzenie. Ważne jest więc, by okres, w którym rozpoczynają naukę języka obcego zakończył się powodzeniem i rozbudził zainteresowanie językami w ogóle oraz zachęcił ich do nauki. Stosowane podczas zajęć techniki powinny nie tylko odpowiadać emocjonalnym i intelektualnym potrzebom i możliwościom dzieci, ale aktywizować wszystkie zmysły i stać się nauką poprzez zabawę. Poniżej podaję przykłady technik uwzględniających kolejno wszystkie zmysły, odpowiednich dla dzieci w klasach I – III szkoły podstawowej.



Kto to powiedział?

W klasie, w której wszyscy uczniowie już się znają i są w stanie poznać kolegów po ich głosie prosimy chętnego ucznia o przyjęcie na środek klasy i ustawienie się tyłem do pozostałych uczniów. Zadajemy proste pytanie, odpowiedź na które nie sprawi większych trudności (Was ist das? Wer bist du? Wie heißt dein Vater?...) i wskazujemy ucznia, który odpowie na zadane pytanie. Zadanie stojącego tyłem ucznia polega na rozpoznaniu po głosie kolegi udzielającego odpowiedzi i podaniu jego imienia.

Takie same dźwięki

Przygotowujemy pary pudełek od zapatek lub innych wypełnionych tą samą zawartością (np. grochem, ziarnami słonecznika, piaskiem, pinezkami, monetami). Uczniowie potrząsając pudełeczkami i wsłuchując się w wydawane przez ich zawartość szmery mają ustalić pary pudełek o tej samej zawartości.

Echo

Klasa ustala najpierw, który z przedmiotów o znanej obcojęzycznej nazwie będzie „poszukiwany”. Następnie jeden z uczniów opuszcza klasę, a pozostali chowają ustalony przedmiot. Uczeń, który czekał na zewnątrz wraca i szuka ukrytego przedmiotu. Klasa pomaga w odnalezieniu przedmiotu wymawiając jego nazwę (oczywiście w języku obcym) cicho, gdy znajduje się daleko od szukającego ucznia, natomiast głośno, gdy znajduje się blisko.

Powtarzanie łańcuszka wyrazów

Nauczyciel wymienia cztery lub pięć wyrazów – uczniowie słuchają (najlepiej z zamkniętymi oczami). Potem jeden z uczniów powtarza podane przez nauczyciela wyrazy w niezmienionej kolejności. Następny „łańcuszek” składa się z zupełnie innych wyrazów. Wymieniane wyrazy nie muszą mieć ze sobą żadnego logicznego, leksykalnego ani gramatycznego związku.

Piosenka „Kakadu”

Do uwrażliwienia słuchu w dużym stopniu przyczynia się nauka piosenek. Poniższa piosenka może być śpiewana również jako kanon.

*Auf dem Gummibaum sitzt der Kakadu,
macht sein linkes Auge auf und zu.
Lacht, Kakadu der lacht.
Kakadu der lacht die ganze Nacht.*

*Auf dem Gummibaum sitzt der Kakadu,
und frißt Gummibärchen immerzu.
Laß, Kakadu ach laß.
Kakadu, ach laß mir auch noch was.*



Odtwarzanie ciągu ilustracji

Na ścianie lub tablicy umieszczono kilka obrazków. Zadaniem uczniów jest zapamięta-

nie obrazów w takiej kolejności, w jakiej zostały wyeksponowane. Po dwóch minutach obrazki zostają zasłonięte, natomiast uczniowie wymieniają je w prezentowanej wcześniej kolejności.

Co znajduje się pod karteczką?

Uczniowie przyglądają się wyświetlonej na ekranie folii – ilustracji. Po około dwóch minutach wyłączamy grafoskop, zakrywamy karteczką jeden z przedstawionych elementów i ponownie włączamy. Dzieci mówią, co zostało zasłonięte.

Gdzie są i gdzie były zabawki?

Na ścianach klasy znajdują się ilustracje przedstawiające zabawki, których nazwy uczniowie poznali na wcześniejszych lekcjach. Uczniowie przyglądają się ilustracjom i starają się zapamiętać, gdzie zostały umieszczone. Następnie klasa ustala, ile ilustracji zmieni miejsce, jeden lub para uczniów opuszcza klasę, a pozostali uczniowie zamieniają ustaloną liczbę ilustracji miejscami. Uczniowie, którzy opuścili klasę proszeni są o powrót do niej i ustalenie ilustracji, które zmieniły miejsce.



Zaczarowany worek

W małym worku znajdują się przedmioty, których obcojęzyczne nazwy są już dość dobrze znane uczniom. Chętny uczeń podchodzi do biurka, na którym leży worek i szuka w nim rączkami podanego przez innego ucznia lub nauczyciela przedmiotu.

Rozpoznawanie liter

Warunkiem wykorzystania tej techniki podczas zajęć obcojęzycznych jest dobra znajomość alfabetu przez uczniów. Do ćwiczenia potrzebne są wykonane z drewna, modeliny, plastiku lub plasteliny literki. Uczniowie rozpoznają po dotyku, jaką literkę trzymają w rączkach.

Rozpoznawanie partnera

Klasę dzielimy na grupy 5–8 osobowe. Dzieci przyglądają się sobie uważnie w swoich grupach. Następnie jedno z nich ustawiamy na

środku klasy, zawiązujemy mu oczy i prosimy innego ucznia z jego grupy o ustawienie się przed nim. Uczeń z zawiązanymi oczami dotykając głowy, twarzy i włosów kolegi czy koleżanki odgaduje, kto to jest i podaje jego lub jej imię.

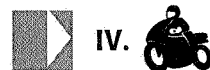
Majsterkowanie wyrazów

Wykorzystując literki magnetyczne i taką tablicę lub literki z innego materiału możemy pobawić się z dziećmi w „majsterkowanie wyrazów”. Milcząc dzieci tworzą na tablicy wyrazy, przy czym każde dziecko przyczepia (lub wpisuje kredą) tylko jedną literkę wyrazu. Często zdarza się, że uczeń, który podał pierwszą literkę miał na myśli zupełnie inny wyraz, niż kolejny uczeń.

„Das ist der Daumen” – wierszyk aktywizujący

Wierszyk należy recytować poruszając równocześnie kolejnymi palcami – zaczynamy oczywiście od kciuka.

*Das ist der Daumen,
der schüttelt Pflaumen,
der liest sie alle auf,
der trägt sie nach Haus,
und der Kleine,
der ißt sie ganz alleine.*



Pociąg i lokomotywa

Nauczyciel umieszcza przed lekcją w różnych miejscach w klasie przedmioty, których nazwy uczniowie poznają na dzisiejszej lekcji. Podczas lekcji tworzy z uczniami pociąg, który będzie jeździł po klasie i staje na jego czele. Pociąg jedzie po klasie i zatrzymuje się na stacjach, na których zabiera poszczególne przedmioty. Nauczyciel zatrzymując się mówi: „Halt! Da ist eine Station! Hier ist ein/eine...! Uczniowie zatrzymują się, nauczyciel bierze leżący np. na parapecie okna przedmiot i podaje następnemu uczniowi, zachęcając do powtórzenia: „Das ist ein/eine...”. Przedmiot przekazywany jest dalej, przy czym każdy (lub prawie każdy) uczeń powtarza jego niemiecką nazwę. W taki sposób uczniowie poznają nazwy wszyst-

kich umieszczonych na kolejnych „stacjach” przedmiotów.

Piosenka „Ich faß an meine Nase”

Podczas śpiewania tej piosenki uczniowie poruszają się zgodnie z jej tekstem. Poniższy tekst można wykorzystywać również jako wierszyk zachęcający do gimnastyki.

*Ich faß an meine Nase,
dann an beide Ohr'n.
Ich dreh den Kopf nach hinten,
ich dreh den Kopf nach vorn.
Nun hebe ich den rechten Arm
und das rechte Bein.
Dann hebe ich den linken Arm
und das linke Bein.
Nun geh' ich in die Hocke und stehe wieder auf,
dann mach' ich um mich selbst einen Dauerlauf.*

Zabawa: „Sturm in der Schultasche”¹⁾

Uczniowie siadają w kole i przyjmują nazwy przyborów szkolnych. Można ustnie przekazać uczniom: „Du bist ein Kuli. ...”, polecić im wziąć wymieniony „przybór” do ręki lub też rozdać karteczki z napisami lub ilustracjami przyborów szkolnych. Te ostatnie propozycje mają zarówno nauczycielowi jak i uczniom ułatwić orientację podczas gry, kto jest jakim przyborem. W licznych klasach będzie wiele tych samych przyborów, co najczęściej uatrakcyjnia przebieg zabawy. Następnie nauczyciel czyta poniższy tekst. Wymienione w tekście przybory po hasle „Na, so was!” zamieniają się miejscami.

Sturm in der Schultasche

*„Martin rennt sehr schnell in die Schule.
Er hat nur vier Minuten Zeit. Da rutschen in
seiner Schultasche alle Bleistifte und Kulis im Euti.
Na, so was!” Da kommt ein Auto und Martin
muss zur Seite springen. Nun fliegen sein Ma-
theheft und sein Mathebuch in der Schultasche.
Na, so was! Das Auto ist schon weg, Martin kann
also wieder schnell laufen. Er hat noch nur drei
Minuten. Also los! Sein Radiergummi, sein roter
Kuli, sein Bleistift, sein Deutschbuch und sein
Deutschheft hüpfen lustig in der Schultasche. Na,
so was! Er singt unterwegs Rapp, da rappen auch*

*sein Bleistift, sein Kuli und sein Radiergummi in
einem Blechetui mit. Na, so was! Noch zwei
Minuten. Martin muss sich beilen. Er geht schnell-
er und sein Buch, sein Heft und sein Kuli halten
auch das Tempo. Na, so was! Auf einmal hemmt
Martin, denn er sieht einen Hund und hat Angst.
Nun rutschen alle Schusachen aufeinander: das
Buch, das Heft, der Kuli, der Radiergummi, der
Bleistift. Na, so was! Der Hund ist inzwischen weg
und Martin geht weiter. Er sieht schon die Schule.
Noch eine Minute und er ist da. Sein Kuli, sein
Bleistift und sein Radiergummi freuen sich. Na, so
was! Sein Heft und sein Buch freuen sich auch.
Na, so was! Martin freut sich nicht so sehr.”*

Uwaga! W tekście występuje leksyka nieznaną uczniom. Jeśli nauczyciel przyzwyczaił ich do tego, że nie zawsze wszystkie informacje są ważne, i że fakt, iż nie rozumieją wszystkiego jest zupełnie naturalny i nie ma wpływu na przebieg zabawy, uczniowie zazwyczaj świetnie się bawią i nie przychodzi im wówczas do głowy zastanawiać się, co oznaczają niektóre nieznanne słowa. Jedynie wówczas, gdy nauczyciel czasem próbował wyjaśnić słowo po słowie w tekście, uczniowie mają tendencję do częstego pytania o znaczenie wyrazów.



V.



Rozpoznawanie artykułów spożywczych po zapachu i smaku

Uczenie się wszystkimi zmysłami jest w okresie wczesnoszkolnym z jednej strony elementem wszechstronnego rozwoju dziecka, z drugiej strony jednak wpływa w wyraźny sposób na atrakcyjność zajęć językowych. Wśród poznawanego przez dzieci słownictwa występują często artykuły spożywcze. Można je z powodzeniem wykorzystać do poniższego ćwiczenia.



Przebieg ćwiczenia

Na tacy leżą kawałeczki artykułów spożywczych (najlepiej nadziane na wykałaczki). Chętny uczeń wychodzi na środek klasy, zawiązuje mu chustką oczy i podajemy ostrożnie kawałeczki produktów. Uczeń poznając po zapachu lub smaku, mówi, co to jest.

Wszystkim, którzy wykorzystają te lub własne warianty tych technik życząc dobrej zabawy i wielu sukcesów!

(listopad 2000)

¹⁾ Maria Szot (2000), eins, zwei, drei. Poradnik dla nauczyciela, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.

10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I–III



1. Stwórz atmosferę, dającą poczucie bezpieczeństwa

W powodzeniu wszelkich działań, nie tylko tych dotyczących nauki i nie tylko wśród dzieci ogromne znaczenie ma poczucie bezpieczeństwa i maksymalne wyeliminowanie stresu. Strach i niepewność blokują myślenie, dlatego ważne jest, by dziecko rozpoczynające naukę języka obcego nie było zmuszane do mówienia wtedy, gdy wyraźnie się przed tym wzbrania. Uczniowie są różni – jedni zgłaszają się chętnie i śmiało zabierają głos, inni robią to dopiero wówczas, gdy poczują się pewnie. Warto więc w tym drugim przypadku poczekać na pierwsze samodzielne próby. Ciepło, serdeczność i życzliwość nauczyciela w tym okresie to ważna podstawa późniejszych sukcesów w nauce języka. Jeśli dziecko lubi zajęcia językowe, chce i samo próbuje brać w nich aktywny udział to znaczy, że osiągnęliśmy już wiele. Nie ma nic gorszego niż zniechęcenie ucznia do nauki języka już na samym jej początku.



2. Nie żałuj pochwał, których uczniowie w okresie wczesnoszkolnym bardzo potrzebują

Nie mają oni jeszcze wycucia w ocenianiu efektów własnej pracy – stąd niepewność i często krytyczna samoocena. Pochwały i różnego rodzaju drobne nagrody działają na dzieci niezwykle motywująco. Stosowanie przez nauczyciela własnego indywidualnego systemu oceniania z wykorzystaniem stempelków, naklejek, punktów itp. to świetny sposób na rozbudzenie motywacji do nauki. Chwaląc, nie zapominaj o kontakcie wzrokowym! Uczeń powinien nie tylko usłyszeć, ale i „poczuć” pochwałę.



3. Pozwól dzieciom uczyć się poprzez zabawę

Zabawa i ruch to nieodłączny element aktywności dziecka. Nawet powtarzające się zabawy nie nudzą dzieci, dlatego zajęcia powinny obfitować w ich różnorodne formy, w tym koniecznie zabawy ruchowe. Lekcja ograniczająca się wyłącznie do treści językowych w tej grupie wiekowej nie uwzględnia wszechstronnego rozwoju dziecka, który jest jednym z celów nauki języka obcego w tym okresie. Nie jest ona też zgodna z potrzebami i możliwościami dziecka, a przeprowadzenie jej, ze względu na małe zainteresowanie uczniów taką lekcją, jest dla nauczyciela niezwykle trudne.



4. Uwzględniaj wszystkie zmysły

Dzieci poznają otaczający je świat wielokanałowo. Wzrok i słuch to tylko dwa preferowane na ogół zmysły, wykorzystywane w procesach poznawczych. U dzieci duże znaczenie ma również poznawanie poprzez dotyk, węch i smak. Podczas planowania zajęć nauczyciel powinien uwzględniać ćwiczenia umożliwiające rozwój wszystkich zmysłów.



5. Pamiętaj, że pamięć dziecka to pamięć mechaniczna, nie logiczna,

dlatego najbardziej odpowiednim (ale nie wyłącznym) materiałem językowym będą dla nich wierszyki, piosenki, wyliczanki i rymowanki. Dzieci nie interesuje, dlaczego należy użyć takiej, a nie innej formy, końcówki itp. Nie szukają też logicznych związków między przekazywanymi treściami, a przekazywane struktury zapamiętują całościowo. Nie tylko zbędne, ale wręcz niewskazane są tu wszelkie objaśnienia gramatyczne.



6. Zwracaj się do dzieci w języku, którego się uczą i stosuj komunikację pozawerbalną

Czasem użycie języka ojczystego jest niezbędne. Dotyczy to zwłaszcza nowych, nieznanym dzieciom sytuacji: wprowadzenie nowej gry lub zabawy, wyjaśnienie nowego typu ćwiczenia, rozwiązanie wątpliwości, rozwiązanie problemu lub konfliktu. Warto wówczas ściszyć głos. Jednakże język ojczysty nie powinien być używany podczas lekcji na przemian z językiem obcym, a lekcja nie może sprawiać wrażenia chaosu językowego.

Użycie języka obcego powinno być w miarę możliwości wsparte odpowiednim gestem, zachowaniem lub mimiką. Jeżeli np. dzieci mają wziąć do ręki zeszyt ćwiczeń i odtworzyć go na odpowiedniej stronie, nauczyciel może wyrazić to w języku obcym biorąc równocześnie do ręki ćwiczenia i wskazując stronę, na której należy je otworzyć. Uczniowie najprawdopodobniej nie zrozumieją polecenia (chyba, że pojawiało się ono już na wielu poprzednich lekcjach), ale zrozumieją intencje nauczyciela, rozpoznają wskazaną stronę po ilustracjach i znajdą ją bez większych trudności.



7. Wprowadź pewne rytuały, aby zapewnić sobie dyscyplinę podczas lekcji

Dzieci w okresie wczesnoszkolnym są bardzo ruchliwe i uczą się wielu rzeczy na raz. Uczą się między innymi norm kulturowych i zachowań adekwatnych do sytuacji. Przemawia to za wprowadzeniem pewnych rytuałów będących równocześnie informacją sygnalizującą konkretne sytuacje jak i elementami wpływającymi na zachowanie podczas zajęć. Takie rytuały to między innymi powitanie, pożegnanie się, zgłaszanie się, podchodzenie do tablicy, do nauczyciela, wychodzenie do toalety itp. Klasa, w której lekcję rozpoczynamy od wstania i przywitania się odbiera sygnał informujący o zakończeniu przerwy (czyli czasu, w którym uczeń mógł sam w dużym stopniu decydować o tym, co będzie robił) i rozpoczęciu lekcji (czyli fazy, w której rodzaje aktywności ucznia zostały zaplanowane przez nauczyciela i są przez niego nadzorowane). Krótko mówiąc, takie powitanie oznacza

znacznie mniej swobody niż podczas przerwy. Klasy, które nie witają się w ten sposób, o wiele trudniej uciszyć na początku lekcji.



8. Skracaj czas wykonywanych ćwiczeń na korzyść ich ilości i różnorodności

Koncentracja dzieci trwa krótko – zaledwie kilka minut, w związku z tym niezwykle istotne jest częste zmienianie rodzajów aktywności. Jeżeli jakiegś gry, zabawy lub jakiegś ćwiczenia nie przeprowadziliśmy do końca, a już stwierdzamy, że nasi uczniowie przestali uważać, zyskamy więcej przechodząc do następnej, innej aktywności, niż gdybyśmy uparcie trwali przy poprzedniej, już niezbyt atrakcyjnej dla dzieci.

Dość dużo czasu zajmują dzieciom ćwiczenia manualne. Bywają one też okazją do porozmawiania z kolegą. Aby uniknąć niepotrzebnych, niezwiązanych z tokiem lekcji rozmów warto nagrać na kasecie wszystkie poznane do tej pory piosenki, wierszyki, dialogi i włączać je podczas takich zajęć zachęcając dzieci do śpiewania lub recytowania „razem z kasetą”. Uczniowie robią to tym chętniej, im chętniej śpiewa z nimi nauczyciel.



9. Staraj się, by pracownia była odzwierciedleniem procesu dydaktycznego

Jeśli tylko nauczyciel ma taką możliwość, powinien eksponować w klasie dotychczasowe prace uczniów i wprowadzone dotychczas treści językowe (rysunki, zdjęcia, ilustracje, plansze, teksty wyliczanek, wierszyków piosenek itp.). Uczeń rozglądając się po klasie będzie mógł przypomnieć i utrwalić sobie poznany materiał, a nauczycielowi łatwiej będzie wykorzystać ekspozycję w klasie do powtórzeń, które są konieczne nie tylko w tej grupie wiekowej.



10. Bądź dokładnie przygotowany do każdej lekcji

Jeżeli się zdarza podczas lekcji, że uczniowie są zbyt głośno, to najprawdopodob-

niej jest w tym dużo winy nauczyciela: niezbyt dokładnie zaplanował dzieciom czas lekcyjny. Uczniowie nie mogą mieć wolnego czasu podczas zajęć. Nawet jeśli ktoś wcześniej niż pozostali uczniowie skończy wykonywane ćwiczenie, nauczyciel powinien zaproponować mu inne zajęcie. Może to być przeglądanie kolorowych obcojęzycznych książeczek lub czasopism dla dzieci, indywidualna gra lub zabawa, kolorowanie. Nad doбором takich materiałów należy

się jednak zastanowić już na początku roku szkolnego.

Poza tym podczas lekcji nauczyciel nie będzie miał czasu na szukanie pomocy, rozłożenie ich na biurku czy rozwieszanie na ścianie oraz nastawienie kasety, ponieważ dzieci na pewno będą wielokrotnie potrzebowały jego pomocy i zarzucą go szeregiem pytań. To wszystko, co potrzebne będzie na lekcji najlepiej przygotować przed jej rozpoczęciem.

(październik 2000)

Ludmiła Szypielewicz
Toruń

Sposoby podtrzymania motywacji w nauczaniu języka obcego przez korelację przedmiotową

Do napisania tego artykułu skłoniła mnie rozmowa z młodą nauczycielką języka angielskiego, która narzekała, że młodzieży nie wystarcza już praca w parach, w grupach, nauczyciel w roli aktora, kolorowe podręczniki, ciekawe teksty. Podręczniki powtarzają te same tematy *My working day*, *My biography*, *I like...* itp. Teksty z książek dla nauczyciela młodzież zna niemal na pamięć. Wyjazdy do Anglii są drogie. Spada motywacja nauczania jeszcze do niedawna tak atrakcyjnego języka angielskiego. Młodzież zaczyna się nudzić na lekcjach, a wiadomo, że tam, gdzie spada stopień motywacji, powstaje luka intelektualna oraz, co za tym idzie, są gorsze wyniki nauczania.

Najnowsze tendencje w metodyce nauczania języków obcych proponują samodzielność w posługiwaniu się językiem i korzystanie z dodatkowych materiałów dydaktycznych: komputera, internetu itp. Niestety nie wszystkie szkoły w Polsce dysponują salami komputerowymi, dostępem do internetu; również uczniowie nie zawsze mają w domu te cuda techniki. Nie mają również dostatecznej liczby słowników, encyklopedii, czasopism w języku obcym itp.

Powstaje pytanie: co dalej?

- ▶ Jak podtrzymać i wzmocnić motywację do nauki języka obcego?
- ▶ Jak pobudzić zdolności intelektualne mło-

dzieży do wysiłku związanego z pracą samodzielną, utwierdzając każdego ucznia jako odrębną osobowość?

- ▶ Jak utrwalić zainteresowanie kulturą, historią obcojęzycznego kraju i chęć do kontynuacji uczenia się języka obcego nie tylko w szkole średniej, ale i na wyższej uczelni?
- ▶ Jak przekształcić motywację instrumentalną w motywację integracyjną?
- ▶ Jak maksymalnie wykorzystać zdolności intelektualne i uwarunkowania psychologiczne przyswajania języka obcego?

Odpowiedź na te pytania widzę w połączeniu różnych przedmiotów obowiązujących w szkole podstawowej, a później w średniej z nauczaniem języka obcego. Program autorski, zaproponowany przeze mnie dwa lata temu i wdrożony w dwóch szkołach podstawowych w Toruniu, a polegający na połączeniu nauczania plastyki i języka angielskiego w klasach I-III oraz połączenie nauczania języka polskiego i technik teatralnych z językiem angielskim w klasach IV-VIII sprawdza się pod wieloma względami.

Ktoś może spytać, *dlaczego plastyka i język angielski lub język polski, drama i język angielski?* Można również zadać pytanie, *co może łączyć te przedmioty?* Odpowiedź jest prosta. Elementem podstawowym połączenia tych przedmiotów jest ekspresja, która w aspekcie psychologicznym polega na jednym ze sposo-

bów komunikacji dziecka ze światem dorosłych oraz na możliwości wyrażenia swoich uczuć przez rysunek, utwór literacki czy sztukę teatralną. W praktyce pedagogicznej, natomiast, ekspresja określa przede wszystkim spontaniczne wypowiedzi dziecka w formie artystycznej – w rysunku, dramie, sztuce teatralnej.

Ekspresja twórcza występuje również przy nauczaniu języka obcego. Przecież głównym celem nauczania języka jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej. Ekspresja przejawia się w umiejętności komunikowania się w języku obcym. Pozwala też rozwijać dziecko przez harmonijne łączenie przedmiotów, a to niewątpliwie sprzyja motywacji uczenia się, ponieważ pobudza wyobraźnię, ciekawość badawczą oraz wyzwala predyspozycje twórcze.

Badania psychologów i pedagogów dowodzą, że dzieci w wieku 7-9 lat najlepiej potrafią wyrazić swoją osobowość i wyobraźnię (swoj świat) przez rysunek. Ekspresja plastyczna ujawnia ich myśli o świecie, przeżycia emocjonalne i intelektualne. Jest wyrażeniem indywidualnych doświadczeń i sposobem komunikowania się, realizacją samego siebie w przedmiocie i twórczości.

Rozwój twórczy w ekspresji plastycznej dziecka polega na tym, że wymaga się od niego postawy niezależnej, samodzielnego myślenia, indywidualnego stosunku do rzeczywistości i silnie rozwiniętej wyobraźni, co w wieku 7-9 lat stanowi główną cechę rozwoju psychicznego.

W ekspresji plastycznej realizuje się i rozwija inteligencja, pamięć i wiedza. Te zalety ekspresji plastycznej są niezbędne w nauczaniu języka obcego, ponieważ sprzyjają rozwojowi zdolności intelektualnych oraz komunikowaniu się, twórczemu myśleniu, wyrażaniu swoich myśli w języku obcym bez lęku. Przez rysunek poznajemy tematy i przedmioty interesujące ucznia, ulubionych bohaterów. Rysunek może być podstawą do układania własnego tekstu, dialogu; może być zarówno sposobem kontroli rozumienia tekstu obcojęzycznego, jak i bazą do ćwiczenia form gramatycznych oraz źródłem wzbogacania i urozmaicania słownictwa w języku obcym.

Rysując, uczeń odczuwa satysfakcję, nabiera poczucia własnej wartości i jeżeli robi to systematycznie, rozwija się emocjonalnie, intelektualnie i twórczo.

Wykorzystanie ekspresji plastycznej na lekcjach języka obcego stwarza bazę dla integracji emocjonalnego, intelektualnego, estetycznego i twórczego rozwoju ucznia zgodnie z całościowym rozwojem jego osobowości.

Ponieważ każdemu dziecku właściwy jest świeży, oryginalny i twórczy stosunek do świata, głównym zadaniem nauczyciela jest utrzymanie motywacji przez ciekawe tematy pobudzające wyobraźnię ucznia, jego fantazję i twórczość. Analizując programy do nauki języka angielskiego i programy z plastyki, łatwo zauważyć, że właśnie spójność tematyczna może stanowić płaszczyznę integracyjną do korelacji międzyprzedmiotowej.

Porównajmy tematy z podręcznika *Fanfare I*, wydanej przez Oxford University Press, z programem z plastyki dla I klasy szkoły podstawowej.

TEMATY Z FANFARE	TEMATY Z PLASTYKI
1. Słówka i liczby	1. Osobowość
2. Kolory	2. Człowiek
3. Kształty przedmiotów	3. Kolory
4. Gdzie jest kot (nazwy przedmiotów, zabawek)	4. Szkoła
5. Części ciała	5. Rodzina
6. Ja, moja osobowość	6. Określenie kształtów przedmiotów
7. Moja rodzina	7. Zwierzęta
8. Szczęśliwe urodziny	8. Pory roku
9. Jedzenie	9. Moje zabawki
10. Co umiem robić	10. Mój dom
11. Zwierzęta	11. Święta Bożego Narodzenia
12. Święta Bożego Narodzenia	12. Wielkanoc
13. Pory roku	13. Wakacje

Tematyka programów z plastyki pokrywa się z tematyką proponowaną przez podręczniki języka angielskiego. Te ostatnie, były dobierane według następujących kryteriów:

- ▶ szata graficzna podręcznika,
- ▶ tematyka odpowiednia do wieku i zainteresowań uczniów,
- ▶ kolorystyka,
- ▶ słownictwo oraz struktury gramatyczne,
- ▶ funkcje komunikacyjne i sytuacyjne,
- ▶ ścieżka dźwiękowa (nagrania, piosenki, wierszyki, rymowanki),
- ▶ zeszyt do ćwiczeń z możliwością kolorowania,

► odpowiednia liczba gier i projektów do pracy samodzielnej ucznia,

► książka metodyczna dla nauczyciela,

Takimi podręcznikami są np. *Fanfare 1, 2, 3, 4 i You and me* (Starter, 1, 2) wydawnictwa Oxford University Press.

By najlepiej wykorzystać czas przyswajania obu przedmiotów, wskazane jest, aby zajęcia z języka angielskiego były prowadzone bezpośrednio po lekcjach plastyki, na których uczniowie przygotowują własne rysunki, projekty i kolaże. Mogą one być używane na lekcjach języka angielskiego jako pomoce dydaktyczne. Uczniowie mówią na plastyce w języku ojczystym, poznając techniki plastyczne, kolory, kształty przedmiotów. Na następnej lekcji – na angielskim – omawiają te same przedmioty, kolory, rysunki w języku angielskim. Poprzez wytłumaczone wcześniej techniki plastyczne dzieci poznają inną kulturę, zdobywają doświadczenia w obserwacji i umiejętności porównywania kolorów, technik plastycznych i ich dostosowania do wyrażania własnych myśli przez rysunek lub pracę plastyczną. Przyswajanie obcej kultury odbywa się przez kolorowy świat, który nie narusza w żaden sposób świata ukształtowanego dzięki kulturze ojczystej dziecka. Ćwiczenia w małych grupach, w parach, kolorowe słówka, wyrazy, kolorowo układane testy, dużo samodzielnej pracy z kolorami, kształtami, rysunkami, projektami – wszystko to stwarza atmosferę przyjaźni, życzliwości i zachęty do uczenia się języka obcego.

Dodatkową atrakcją i zachętą mogą być piosenki, gry, zabawy, które harmonijnie dobiera się do każdej lekcji i które pozwalają na wykorzystanie i rozwijanie nawyków związanych z wymową, akcentem i intonacją przyswajanego języka obcego, jak również na odprężenie i odpoczynek, potrzebny z uwagi na krótki okres koncentracji dziecka. Ze względu na uwarunkowania psychologiczne, związane z pamięcią w tym wieku, psychologowie proponują taki dobór materiału językowego, który byłby połączony z zapamiętywaniem konkretnych przedmiotów, osób i czynności, z którymi uczeń styka się na co dzień.

W planie metodycznym korelacja plastyki z językiem angielskim podtrzymuje motywację poprzez:

► wykorzystanie rysunków dziecięcych jako pomocy dydaktycznych,

► omawianie wspólnych tematów tak w plastyce, jak i w języku angielskim,

► wykorzystanie technik uczenia się obu przedmiotów (przy nazywaniu kolorów, kształtów, przedmiotów itp.).

Łączenie plastyki i języka obcego podtrzymuje i wzmacnia motywację instrumentalną, sprzyja rozwojowi tak kompetencji komunikatywnej, jak i kompetencji lingwistycznej i strategicznej, eliminuje szok kulturowy i językowy przy przyswajaniu drugiego języka, innej kultury.

Psychologowie twierdzą, że w wieku 9–11 lat czwartą część wszystkich pytań stanowią te, które odnoszą się do znaczenia wyrazu, a ponadto w tym okresie wyraźnie rośnie liczba pytań dotyczących geografii, historii oraz ludzi i społeczeństwa. To sprawia, że z jednej strony precyzują się dawniej utworzone pojęcia, a z drugiej – wzbogaca się znacznie słownik dziecka. Wzrost zasobu słownictwa na tym etapie rozwoju nie jest sprawą wyjątkową. Od 8 do 13 roku życia krzywa zasobu słownictwa rośnie proporcjonalnie do wieku. W tym wieku ekspresja literacka, także dramatyczna, jest najwłaściwszym sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniem, ponieważ sprzyja rozwojowi takich procesów, jak myślenie twórcze, mowa oraz pamięć, co stanowi w danym wieku podstawowy warunek rozwoju zdolności intelektualnych.

Proponuje się więc powiązanie nauczania języka angielskiego ze sztuką teatralną, literaturą, dramą, traktując je jako główne problemy omawiane na lekcjach języka polskiego. Niektóre elementy gramatyki, struktury językowe zarówno języka polskiego, jak i angielskiego wymagają wytłumaczenia w języku ojczystym. Celowe więc jest omówienie porównawcze i wyjaśnienie na lekcjach języka polskiego struktur np. gramatycznych obu języków, co rozwija świadome podejście do uczenia się języka obcego. Analiza programu nauki o języku w klasach IV – VIII szkoły podstawowej pokazała, że pozwala on zarówno dzięki układowi treści, jak i korelacji z innymi działami przedmiotu, zwłaszcza z ćwiczeniami w mówieniu i pisanii, na realizację założonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, co jest również założeniem programu nauczania języka angielskiego.

Program nauczania języka polskiego, jak również angielskiego, za jeden z głównych celów nauczania gramatyki w szkole uważa zapoznanie ucznia z funkcjonowaniem języka jako systemu oraz kształcenie na tej podstawie umiejętności sprawnego, poprawnego, estetycznego i logicznego wypowiadania się w mowie i piśmie. Odzwierciedleniem wykorzystania powiązań tematów języka polskiego i angielskiego może być drama. We współczesnej metodyce drama jest postrzegana jako „edukacja przez działanie włączające emocje i wyobraźnię. Istota jej stosowania polega na stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie mogliby się identyfikować z innymi osobami. Jest formą badania tematu z wykorzystaniem podstawowej właściwości, którą posiada każdy człowiek – umiejętności wchodzenia w rolę”¹⁾ Odgrywanie ról życiowych, jak i wystawienie sztuki w klasie na lekcjach zarówno języka polskiego, jak i angielskiego, omówienie ról, postaci w języku ojczystym na lekcjach obu języków ma wartości edukacyjne, lingwistyczne oraz wychowawcze. Odbывается korelacja międzyprzedmiotowa, która pozwala uczniowi lepiej zrozumieć sztukę i jej autora w języku ojczystym oraz odtworzyć ją w języku obcym. Wartości lingwistyczne przejawiają się we wzbogaceniu i poszerzeniu zasobu słownictwa, idiomów, poprawie wymowy, umiejętności koncentracji oraz treningu pamięciowym.

Kontynuacja kolorowego świata dziecka odbywa się przez wykorzystanie działania słowa, myśli w formie technik teatralnych, połączonych z utworami literackimi w języku ojczystym. Techniki teatralne są opracowywane w języku ojczystym, lecz praca nad sztuką, przedstawienie scenek z różnych sytuacji życiowych odbywa się w języku obcym. Jest obopólna korzyść w łączeniu technik teatralnych w języku ojczystym oraz przedstawieniu ich w języku obcym. Same techniki nauczania dwóch języków mogą przenikać się wzajemnie i oddziaływać na uczniów. Na przykład: ćwiczenia fonetyczne, językowe, dykcja, samodzielna analiza i interpretacja utworu literackiego, dialogi (zapamiętywanie), swoboda poruszania się, improwizacja, swoboda mówienia, atmosfera przyjaźni i poczucie własnej wartości oraz sa-

modzielności sprzyjają umocnieniu i podtrzymaniu motywacji do nauki języka obcego. Uczniowie widzą wyniki swojej pracy intelektualnej nie tylko przez oceny w dzienniku, lecz również przez uznanie rówieśników i rodziców, poprzez utwierdzanie własnego „ja”.

Prasa, radio, telewizja dostarczają młodzieży wzorców – samodzielności, wyrażania i podkreślania swojego zdania, zaradności w życiu. Młodzież chce naśladować te wzorce i jest dojrzała niż nam się wydaje. Szkoła już nie może być infantylna. Powinny powstawać programy autorskie, w których nauczanie języka obcego jest połączone z nauczaniem matematyki, fizyki, chemii, biologii. Tylko w taki sposób będą maksymalnie wykorzystane i zdolności intelektualne uczniów, i motywacja do nauki w ogóle. Spójność świata, którą postrzega dziecko od urodzenia, powinna być kontynuowana przez powiązanie tematów przedmiotów szkolnych zarówno w szkole podstawowej, jak i w średniej. Analiza programów poszczególnych przedmiotów pokazała, że przykładem tego może być korelacja międzyprzedmiotowa w liceum prowadzona w systemie blokowym:

▼ *Pierwszy blok* – poświęcony jest nauczaniu praktycznej znajomości języka angielskiego, a zajęcia są ukierunkowane na rozwój wiedzy i umiejętności z zakresu czterech sprawności językowych:

- ▶ mówienia,
- ▶ rozumienia ze słuchu,
- ▶ czytania ze zrozumieniem,
- ▶ pisanie oraz – w nieco mniejszym stopniu – tłumaczenia.

▼ *Drugi blok* – obejmuje informacje realizacyjne o krajach anglojęzycznych (Anglia, USA, Nowa Zelandia, Australia) i jest powiązany z historią i geografiami tych krajów oraz ochroną środowiska (biologia, chemia).

▼ *Trzeci blok* – wprowadza uczniów w świat literatury i sztuki krajów anglojęzycznych i obejmuje wiadomości z dziedziny literatury, sztuki, filmu oraz lekturę tekstów oryginalnych (gazety, czasopisma, gadzety itp.).

▼ *Czwarty blok* – sprzyja twórczemu rozwojowi uczniów i obejmuje następujące zagad-

¹⁾ K. Pankowska (1997), *Edukacja przez dramę*, s.7.

nienia: wykorzystanie praktycznej nauki języka angielskiego: w informatyce, matematyce i fizyce (komputery, Internet, gry komputerowe, ułożenie własnych testów językowych, programów itp.).

Wartości edukacyjne korelacji międzyprzedmiotowej polegają na umiejętności pracy w grupach, zespole, poszanowaniu innego zdania, innych osobowości, pozbyciu się lęku przed wypowiedzią w języku obcym. Zalety wychowawcze polegają na umiejętności dostrzegania wartości literackich, realiów życia codziennego, stosunków międzyludzkich, rozumienia postępowania ludzi i wyrozumiałości dla innego zdania i osobowości.

Korelacja międzyprzedmiotowa sprzyja podtrzymywaniu motywacji w nauczaniu zarówno języka angielskiego, jak i języka polskiego, geografii, matematyki i informatyki, rozwija zainteresowanie słownikami, encyklopediami, utworami literackimi, technikami tłumaczenia ich na język polski i odwrotnie, rozwija zainteresowania czytelnictwem, a samodzielnie pisane scenariusze, wiersze, wypracowania motywują do wyrażenia swoich myśli, poglądów w formie literackiej lub w formie projektów, rysunków czy programów komputerowych.

Częściowe wykorzystanie w nauczaniu języka obcego technik Freineta, które były już wdrażane na lekcjach języka polskiego, sprzyja lepszemu wyrażaniu przez uczniów swoich własnych myśli nie tylko w języku ojczystym, lecz również w języku obcym. W ten sposób odbywa się kontynuacja ekspresji plastycznej i jej przejście w ekspresję literacką i aktorską, a swobodna wypowiedź dziecka jest wyrazem tego, co widzi ono wokół siebie, jest odzwierciedleniem jego osobowości i rozwoju intelektualnego.

Bibliografia

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice.
- Bowen T., Marks J. (1994), *Inside Teaching*, Heinemann Publisher Ltd.
- Brown, H. Douglas. (1994), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Prentice Hall Regents.
- Duff A., Maley A. (1990), *Literature*, Oxford University Press.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świderska E. (1995), *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa, WSiP.
- Ernestowa M. (1993), „How to use ready-made pictures”, w *Forum Anthology* (ss. 278-282) Washington D.C.: United States Information Agency.
- Fanfare 1, 2, 3, 4. (1993-1996) Oxford University Press 1993.
- Hill D.A. (1990), *Visual impact: creative language learning through pictures*, Harlow: Longman Group UK Ltd.
- Huang Y. (1995), „Drawing Lessons”, *TESOL Journal*, v. 5, No. 1, Autumn, ss. 37-39.
- Littlewood W. (1981), *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Kaczmarek S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa, WSiP.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa, WSiP.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa, WSiP.
- Maley A., Duff A. (1978), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press.
- Pankowska K. (1997), *Edukacja przez dramę*, Warszawa, WSiP.
- Program szkoły podstawowej (1990), *Język polski (klasy IV-VIII)*, WSiP.
- Program szkoły podstawowej (1990), *Plastyka (klasy IV-VIII)*, WSiP.
- Phillips S. (1993), *Young Learners*, Oxford University Press.
- Rinvolucii M. (1991), *Grammar Games*, Cambridge University Press.
- Szypielewicz L. (1993), „Nauka języka obcego a rozwój osobowości ucznia”, *Języki Obce w Szkole*, 2 (182), ss. 130-133.
- Szypielewicz L. (1996), „Koncepcja programu autorskiego nauczania języka angielskiego”, *Biuletyn Przedmiotowy Nauczycieli Języków Nowożytnych*, ZDN Toruń, ss. 22-24.
- Szypielewicz L. (1997), *Maintaining motivation in mixed ability groups*, Brighton (Anglia), IATEFL, s. 66.
- Tyszkowa M. (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa, PWN.
- Ur P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa, WSiP.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- You and Me* (1994), Oxford University Press.
- Way B. (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa, WSiP.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, Cambridge University Press.
- Wessel C. (1987), *Drama*, Oxford University Press.

(luty 1998)

Czynniki, które wpływają na wymowę

Uczenie języka angielskiego, zarówno w szkole podstawowej jak i w średniej dało mi możliwość obserwacji i porównania możliwości przyswojenia wymowy w różnych grupach wiekowych. Na podstawie praktyki nauczycielskiej i profesjonalnej literatury doszłam do wniosków, które, mam nadzieję, będą użyteczne dla innych nauczycieli uczących języka obcego. W swoim artykule, prezentuję czynniki które wpływają na wymowę, a następnie przedstawiam propozycje ćwiczeń z tego zakresu.



Wiek uczniów

Jak powszechnie wiadomo, małe dzieci, nastolatki i dorośli uczą się języka obcego inaczej. Innymi słowy, wiek jest jednym z czynników determinujących możliwość przyswojenia wymowy drugiego języka. Dziecko, które ma mniej niż 10 lat jest w stanie przyswoić sobie wymowę identyczną z wymową *native-speaker*a. Zwłaszcza, gdy dorasta w otoczeniu tego języka. Z drugiej strony, jeżeli dorosła osoba zaczyna uczyć się języka, jej akcent, mimo postępów w innych umiejętnościach językowych, może być daleki od ideału. Potwierdzono to wieloma przykładami, z których najsłynniejszy, to wymowa Henry Kissingera, władającego doskonałą angielszczyzną z wyraźnym akcentem niemieckim.

Mimo, że językoznawcy i nauczyciele języków obcych od wielu lat badają to zagadnienie, kwestia czy istnieje czy nie, tzw. „wiek krytyczny” jest wciąż dyskusyjna. Niektórzy badacze uważają, że do 10 – 12 roku życia nauka języka może odbyć się naturalnie i bez wysiłku (Brown 1994:52). Po tym okresie mowa traci swoją plastyczność na skutek lateralizacji funkcji językowych w lewej półkuli mózgu. Istnieje teoria, że ta lateralizacja jest równoznaczna ze stratą pewnych możliwości językowych. Możliwe jest też, że niemożliwość artykulacji dźwięków w obcym języku spowodowana jest mocniejszą plastycznością mięśni. Badania, potwier-

dzające te twierdzenia zostały przeprowadzone przez Oyama (Kenworthy 1990:5), a także przez Asher i Garcia (Kenworthy 1990:6).

Natomiast odmienne rezultaty uzyskali Snow i Hoefnagel-Hohle (Kenworthy 1990:5), którzy na podstawie obserwacji swoich grup badawczych stwierdzili, że dorośli mają przewagę nad dziećmi w przyswajaniu wymowy, na podstawowym poziomie nauki języka. Na bardziej zaawansowanym etapie, efekty nauki są według uczonych podobne i zależą w większym stopniu od innych czynników.



Czas ekspozycji

Oczywistym wydaje się, że im więcej czasu spędzamy z językiem obcym, tym lepsza wymowa. Tego czynnika nie można rozpatrywać tylko jako mieszkania w kraju danego języka, gdyż naprawdę ważne jest to, ile godzin jesteśmy w środowisku, w którym używa się obcego języka. Ponadto, jak podkreśla Kenworthy (1990:4) istotne jest, czy uczący się wykorzystuje w pełni możliwości słuchania i używania obcego języka.



Umiejętności fonetyczne

Niektóre osoby, które mają tzw. „lepsze ucho” są w stanie rozróżniać czy też naśladować dźwięki lepiej, inne gorzej. Wszyscy jednak, mamy pewne zakodowane umiejętności wymowy, bez których nie moglibyśmy nauczyć się wymowy dźwięków. Ta umiejętność może być udoskonalana i kształcona. W związku z tym osoby z tzw. „gorszym uchem” powinny więcej ćwiczyć.

Fizjologiczne wyjaśnienie tego zjawiska w zakresie wymowy, akcentu, a nawet pamięci słownej czy pisowni, tłumaczy Spionek (1973). Zdaniem uczoney mikro uszkodzenia centralnego układu nerwowego pod wpływem niekorzystnych czynników działających w okresie podo-

wym, okołoporodowym i we wczesnym dzieciństwie prowadzą do pogorszenia analizy i syntezy słuchowej, czyli słuchu fonematycznego. W konsekwencji dziecko napotyka na znacznie większe trudności niż rówieśnicy w opanowaniu sprawności językowych, zarówno w języku ojczystym jak i tym bardziej, w nauce języków obcych. Praca nad doskonaleniem wymowy jest w tej sytuacji bardzo trudna, wymaga cierpliwości, indywidualizacji, może być czynnikiem osłabiającym motywację dzieci, gdyż uzyskane rezultaty są nieproporcjonalne do wysiłku.



Stosunek do języka

Istotną rolę w przyswajaniu wymowy języka obcego ma podejście ucznia. Badania wykazały (Kenworthy 1990:7), że pozytywne nastawienie i identyfikacja z osobami mówiącymi językiem obcym wpływa bardzo znacząco na sposób wymowy. Fakt ten może być wykorzystany przez nauczycieli. Wpływać na wymowę uczniów można poprzez budzenie zainteresowania kulturą kraju, którego języka się uczą, prowadząc lekcje stymulujące wyobraźnię, wykorzystując muzyczne przeboje, czy też interesujące materiały audiowizualne.



Motywacja

Motywacja jest wewnętrznym dążeniem, które zachęca nas do kontynuowania działania, a w przypadku języka obcego kontynuowania nauki, przyswajania nowych wiadomości i utrwalania starych (Harmer 1991). Uczniowie przychodzą na zajęcia z wielu różnych przyczyn, szukając realizacji wielorakich dążeń. Nauczyciele są w stanie stymulować motywację uczących się, nie tylko stosując oceny, system kar i nagród, ale także poprzez sprawdziany, które monitorują postępy. Ponadto, należy pamiętać, iż zwłaszcza małe dzieci szukają uznania w oczach nauczyciela, jego zachęty, czy też aprobaty. Dla młodzieży i dorosłych szczególne znaczenie ma możliwość wyjazdu za granicę, oraz kontakt werbalny z rówieśnikami.



Język ojczysty

Oczywiście, im bardziej odległa wymowa języka ojczystego i obcego, tym trudniej jest uczniowi przyswoić poprawną wymowę. Niemniej, nawet największe różnice mogą być przezwyciężone przez systematyczne ćwiczenia.



Implikacje pedagogiczne

Podczas mojej praktyki pedagogicznej starałam się pomóc swoim uczniom opanować jak najlepszą wymowę. Zwracałam uwagę na znaczenie poprawnej wymowy dla sprawnej komunikacji i określenia poziomu znajomości języka. Po drugie, by ułatwić uczniom opanowanie wymowy, podkreślałam różnice w wymowie dźwięków języka ojczystego i obcego, a następnie ćwiczyłam je z uczniami. Praktykę wymowy łączyłam następnie z ćwiczeniami innych umiejętności językowych. Aby zwiększyć efektywność ćwiczeń fonetycznych u dzieci, stosowałam łączenie ćwiczeń z ruchem interesującymi, kolorowymi materiałami dydaktycznymi. Starałam się je zachęcać poprzez pochwałę i stosowanie gier i zabaw, a także nagrody. Z kolei wśród młodzieży zaobserwowałam, iż elicytacja odnosiła bardzo dobre efekty. Pytałam więc uczniów i o różnice w dźwiękach i o zaprezentowanie wzorca wymowy. Uczniowie szkoły średniej byli też silniej motywowani, gdy prosiłam ich o samodzielne określenie zasad prawidłowej wymowy na podstawie moich wskazówek, niż gdy podawałam im gotowe zasady.

Równocześnie zauważyłam, że uczniowie mają dużo lepsze rezultaty, jeśli ćwiczenia wymowy są prowadzone w miłej, zachęcającej atmosferze. Bowiem zarówno dzieci jak i młodzież bardzo boi się ośmieszenia w oczach rówieśników. W związku z tym, starałam się zmniejszyć napięcie towarzyszące mówieniu w obcym języku poprzez wprowadzenie gier, zabaw, współzawodnictwa, a nawet mini-przedstawień. Wspomagało to motywację uczniów i zachęcało do ćwiczeń.



Plany ćwiczeń wymowy

Plan nr 1 – ćwiczenie intonacji

► **Cel:** celem ćwiczenia jest praktyka intonacji opadającej w pytaniach zwanych *Wh – questions* i ich odróżnienia od pytań typu *Yes – No – questions*, która jest odmienna od wymowy polskiej.

► **Czas:** 10 minut.

► **Materiały:** karteczki z pytaniami (pytania zaczerpnięte z książki O'Connor'a, *Better English Pronunciation* (1989).

► **Procedura:**

1. Na podstawie wysłuchanego tekstu z kasy uczeń określa różnice w intonacji pytań *Yes/No* i *Wh*.

2. Dzieci podzielone są na dwie grupy, grupy siedzą w jednym rzędzie.

3. Uczniowie otrzymują karteczkę z pytaniem (w 1 grupie 1 zdanie).

4. Dzieci mają odczytać pytanie wstając z miejsc (jeden uczeń jedno słowo). Jeżeli intonacja jest rosnąca uczniowie mają: pierwszy – zachować pozycję siedzącą, drugi – unieść się trochę, kolejny – jeszcze wyżej. Przy pytaniach typu *Wh – questions* mają zachować się odwrotnie.

Plan nr 2 – dźwięk [æ]

► **Cel:** nauczyć uczniów wymowy angielskiego dźwięku [æ] tak jak „bag” i pomóc uzmąsłowi im różnice między angielskim [æ] i polskimi dźwiękami [e] i [a].

► **Czas:** 10 minut.

► **Materiały:** karteczki z wyrazami do gry *Odd one out*, rysunki i gra *Bingo*.

► **Procedura:**

I. Prezentacja

1. Rozdanie kartek z grą *Bingo*, np.:

mug	bag
rat	bed
cup	bug

cat	bat
bag	rat
cap	map

2. Nauczyciel wymawia dźwięk [æ].

3. Nauczyciel wymawia słowa z tym dźwiękiem, np. *bag*, *map*.

4. Uczniowie powtarzają najpierw chóralnie potem indywidualnie.

5. Nauczyciel podkreśla różnice między dźwiękami angielskimi i polskimi.

6. Uczniowie powtarzają polskie i angielskie dźwięki.

II. Ćwiczenie nr 1 – *Odd one out* – skreśl niewłaściwe.

1. Uczniowie dostają karteczki z wyrazami wpisanymi po trzy w linii, pracując w parach mają skreślić te, które różnią się wymową samogłoski

cat	rat	bat
bag	hut	rat
cap	mad	map

mug	mad	bag
rat	cap	bed
cup	leg	bug

2. Nauczyciel monitoruje ich pracę.

III. Ćwiczenie nr 2 – *Bingo*.

1. Uczniowie otrzymują planszę z 6 wyrazami, podobną do tej z ćwiczenia I (każdy uczeń otrzymuje inną planszę).

2. Nauczyciel pokazuje kartkę z pojedynczym rysunkiem całej klasie. Uczniowie mają głośno nazwać rzecz na obrazku. Jeżeli słowo jest wymówione poprawnie nauczyciel gestem ręki zezwala uczniowi przykryć odpowiedni wyraz na swojej planszy.

3. Dziecko, które pierwsze przykryje wszystkie wyrazy na planszy wygrywa.

Bibliografia:

- Brown D. H. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, A Paramount Communication Company Englewood Cliffs.
- Gilbert J. B. (1993), *Speaking clearly*, Longman Group UK Limited.
- Harmer J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
- Kenworthy J. (1990), *Teaching English Pronunciation*, Longman.
- O'Connor J. (1989), *Better English Pronunciation*, Cambridge University Press.
- Spionek H. (1973), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

(czerwiec 2000)

Obraz graficzny w nauce języków obcych w okresie wczesnoszkolnym – alfabetyzacja w języku niemieckim w klasie pierwszej

Moment wprowadzenia obrazu graficznego w nauce języków obcych na poziomie nauczania początkowego jest sprawą nadal dyskusyjną. W literaturze fachowej pojawiają się głosy, że nie należy go wprowadzać w pierwszych miesiącach nauki języka obcego, a cały proces nauczania powinien być oparty przede wszystkim na sprawnościach rozumienia ze słuchu i mówienia. Czytanie i pisanie nie powinno odgrywać ważnej roli w nauce języka obcego na tym etapie wiekowym.

Maier¹⁾ uważa, że najlepszym momentem na wprowadzenie obrazu graficznego jest połowa drugiej klasy, jeśli naukę języka obcego rozpoczynamy w klasie pierwszej. Natomiast jeśli naukę rozpoczynamy w klasie drugiej lub trzeciej, to zaleca on wprowadzenie obrazu graficznego po półrocznej nauce języka obcego. Również Rohrauer²⁾ uznaje, że dziecko nie powinno być konfrontowane z czytaniem przez pierwszy rok nauki. Proponuje on jednak, już w pierwszym roku ćwiczenia przygotowujące do czytania i pisania w dalszych etapach nauki.

Najczęściej jednak pojawia się opinia, iż głównym warunkiem skutecznego czytania w języku obcym jest opanowanie tej umiejętności w języku ojczystym. Istnieją obawy, że zbyt wczesny kontakt z obrazem graficznym języka obcego wpłynie negatywnie na rozwój sprawności czytania i pisania w rodzimym języku. Brak jednak badań, które potwierdziłyby tę opinię. Natomiast rzeczą bezdyskusyjną jest

fakt, że dziecko, które opanowało już podstawowe umiejętności związane z czytaniem w języku ojczystym, próbuje budować hipotezy odnośnie obrazu graficznego wyrazu czy zdania w języku obcym i stosuje tę samą strategię rozszyfrowywania słowa pisanego, co w języku rodzimym. Skutkiem tego jest bardzo często błędne przyporządkowanie dźwięku do odpowiedniego znaku graficznego, co ma dalej niekorzystny wpływ na wymowę danego wyrazu czy zdania poznawanego języka.

Jak widać nauka czytania i pisania w języku obcym jest zjawiskiem bardzo złożonym i należałoby się dogłębnie zastanowić nie tylko nad momentem wprowadzenia obrazu graficznego do procesu nauczania języka obcego, ale przede wszystkim nad metodą jego wprowadzenia. Zarówno w literaturze fachowej jak i w podręcznikach do nauki języka obcego na tym etapie wiekowym proponuje się przede wszystkim metodę globalną.³⁾ W podręcznikach do nauki języka obcego oprócz poznawania wyrazów i zdań w sposób globalny, dość często wprowadza się stronę znaczeniową, fonetyczną i graficzną jednocześnie. Prowadzi to zwykle do zaburzeń wymowy u uczącego się. Zapomina się również o zasadzie, że *nie powinno się czytać tego, co nie zostało najpierw usłyszane i powtórzone i nie powinno się zapisywać tego, co nie zostało płynnie przeczytane*.

Dyskusyjne wydaje się być również stwierdzenie⁴⁾, iż dziecko podczas czynności pisania w języku obcym zdobywa nieświadomie

¹⁾ Maier, W. (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin und München, s. 208.

²⁾ Rohrauer, J. (1977), *Die graphischen Fertigkeiten in der fremdsprachlichen Vorschulung*, w: Kafka, H./Rohrauer, J. (wyd.): *Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs*, Wien, s.149.

³⁾ Metody globalne są szeroko rozpowszechnione w krajach anglosaskich. Wynika to najprawdopodobniej z właściwości języka angielskiego. Punktem wyjścia przy stosowaniu metod globalnych jest zdanie, część zdania lub wyraz, a uczniowie poznają je jako całościowy obraz graficzny. Pomija się tutaj poznawanie poszczególnych elementów i ich składanie na rzecz rozpoznawania wyrazów na podstawie ich wyglądu ogólnego. Por. Więckowski, R. (1997), *Początkowa nauka czytania i pisania*, w „*Życie Szkoły*” 5/97, s. 261.

⁴⁾ Maier, W.: *Fremdsprachen...*, s. 210.

wycucie zależności między obrazem fonicznym a graficznym. Jeśli nie przygotujemy odpowiednich ćwiczeń i nie pokierujemy dziecka prawidłowo, nie będzie ono w stanie, na tym etapie nauki zauważyć tej zależności. Tym bardziej, że nabyta już w języku ojczystym umiejętność dopasowywania właściwego dźwięku do odpowiedniego znaku graficznego, będzie utrudniała zauważenie tej właśnie zależności.



Czym jest czytanie i jakie warunki muszą być spełnione, aby móc czytać w języku ojczystym?

Christa Schenk⁵⁾ uważa, że na czytanie składają się dwa procesy:

- ▶ czytanie jest procesem czysto technicznym – umiejętnością łączenia elementów graficznych (wizualnych) z dźwiękowymi (akustyczno-motorycznymi) poprzez ruchy oka i ust. Jest to zatem pasywna reakcja na obrazy graficzne i proste nazywanie liter i łączenia ich w wyrazy i zdania;
- ▶ czytanie jest również procesem myślowo-krytycznym – wykorzystuje umiejętność zrozumienia wyrazu czy tekstu oraz jego interpretację.

Zatem psychofizjologiczną podstawę procesu czytania charakteryzuje: spostrzeganie wzrokowe, kojarzenie znaków graficznych z dźwiękiem a także łączenie obrazu wzrokowo-słuchowego z jego znaczeniem.

Proces czytania wymaga od dziecka wielu skomplikowanych czynności. Musi ono rozpoznać prawidłowo litery, odpowiednio je różnicować, zapamiętywać wzajemne położenie tych liter obok siebie w wyrazie. Ucząc się czytać, musi ono usłyszeć i zapamiętać poszczególne słowa, uświadomić sobie, że można je rozłożyć na poszczególne dźwięki, którym odpowiadają litery.⁶⁾

Dziecko dojrzałe do szkoły powinno posiadać umiejętność wyodrębniania szczegółów z całości, czyli jego spostrzeżenia powinny wskazywać na zdolność do analizy. Dziecko powinno również posiadać pewien stopień zdolności do scalania tych wyodrębnionych elemen-

tów, czyli zdolność do syntezy. Bowiem zdolność do analizy i syntezy ma zasadnicze znaczenie przy nauce czytania, jak i również pisania.

Warunkiem zdobycia umiejętności czytania są:

- ▶ analiza i synteza wzrokowa – dziecko rozpoczynające naukę w szkole, widząc przed sobą określony obrazek, powinno umieć wyodrębnić ważne szczegóły (analiza), potem je uogólnić i wyciągnąć wnioski (synteza);
- ▶ analiza i synteza słuchowa – dziecko powinno potrafić podzielić słowa na dźwięki mowy, rozłożyć wyrazy na nieznaczące elementy oraz scalać – składać głoski i sylaby w wyrazy.



Czym różni się czytanie w języku obcym od czytania w języku ojczystym?

Osiągnięta umiejętność czytania w języku ojczystym nie ułatwia całkowicie czytania w języku obcym. Co prawda pierwszoklasiści po półrocznej nauce poznali już wszystkie litery w języku ojczystym, potrafili przyporządkować odpowiedni dźwięk do odpowiedniego znaku graficznego, bez większych trudności przeprowadzają analizę i syntezę wzrokową i słuchową i potrafią przeczytać zdanie. Na tych umiejętnościach można bazować w trakcie czytania w języku obcym, jednak nie zagwarantują one pełnego sukcesu, jeśli nie uwzględnimy różnic językowych i świadomie nie pokierujemy nauką czytania w języku obcym.

Dzieciom na tym etapie nauczania języka obcego brak przede wszystkim odpowiedniego poziomu językowego. Aby więc nauczyć się czytać w języku niemieckim, polski uczeń musi, między innymi:

- ▶ poznać nowe litery (np. ä, ö, ü, ß) i co za tym idzie zupełnie nowe dźwięki,
- ▶ opanować nowe połączenia dźwięku i znaku graficznego, tzn. nauczyć się przyporządkowywać znanym już literom nowe dźwięki (np. ch, s, z, h),
- ▶ poznać nowe kombinacje literowe wraz z ich odpowiednią stroną akustyczną (np. ei, ie, sch, sp, st).

⁵⁾ Schenk, Ch. (1997), *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts*, Hohengehren, s. 11-12.

⁶⁾ Sawa, B. (1997), *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa, s.68.

Nauka czytania w języku niemieckim nie jest zatem procesem samoistnym. Proces ten powinien być kierowany w sposób świadomy i uwzględniać poza wyżej wymienionymi aspektami również metodę nauki czytania. Jak już wspominałam, dzieci stosują podobną technikę czytania w języku obcym jak w języku ojczystym. Zatem metoda nauki czytania w języku niemieckim powinna być taka sama jak w języku polskim.⁷⁾

W trakcie nauczania języka niemieckiego dwóch grup na poziomie nauczania początkowego, jak również podczas wielu hospitacji lekcji języka niemieckiego w szkole podstawowej, mogłam zauważyć i stwierdzić, że pomimo dość częstego kontaktu uczniów z obrazem graficznym, mają oni duży problem z poprawnym czytaniem zarówno zupełnie nowych wyrazów czy zdań, jak i tych wcześniej już wprowadzonych, jeśli bazuje się wyłącznie na metodzie globalnej i przekonaniu, że opanowanie techniki czytania w języku ojczystym wystarczy, by czytać w języku obcym. Błędem jest również przekonanie, że tę sprawność językową na poziomie nauczania początkowego można traktować marginalnie. Dzieci wykazują bowiem zainteresowanie obrazem graficznym, chcą czytać i często zapisują samodzielnie nowe słownictwo. Ponadto dziecko konfrontowane jest z obrazem graficznym od początku nauki poprzez kontakt z podręcznikiem, gramami komputerowymi i słownikami obrazkowymi.



Alfabetyzacja w języku niemieckim w klasie pierwszej – wstępny opis projektu

Od października 1999 rozpocząłam w ramach eksperymentu nauczanie języka niemieckiego w jednej z pierwszych klas szkoły podstawowej. Celem eksperymentu jest stwierdzenie, czy podobna metoda nauki czytania i pisania w języku obcym jak w języku ojczystym, wpłynie na lepszy poziom opanowania tych umiejętności w języku obcym, aniżeli opieranie się tylko na metodzie globalnej.

Przez pierwsze trzy miesiące nauki celowo zrezygnowałam z obrazu graficznego w procesie nauczania. Nie chciałam bowiem wprowadzać słowa pisanego w języku niemieckim, zanim dzieci nie poznają wszystkich liter w języku ojczystym. Dlatego też rozwijałam wyłącznie sprawności audytywne i zaczęłam wprowadzać pierwsze ćwiczenia przygotowujące do dalszej nauki czytania w języku obcym.

Podstawą procesu nauczania było nauczanie tematyczno-sytuacyjne. Dzieci same w zasadzie pokierowały wyborem kręgów tematycznych przynosząc na lekcje swoje pluszowe zwierzątka, chcąc koniecznie dowiedzieć się jakie nazwy mają ich ulubieńcy w języku niemieckim. Dlatego też postanowiłam zmodyfikować zaplanowany już program nauczania i uwzględnić życzenia moich uczniów, co spowodowało większe zainteresowanie przedmiotem.

W trakcie pierwszych miesięcy nauki dzieci poznały między innymi nazwy takich zwierząt jak: *Ameise, Schaf, Kuh, Bär, Seehund, Hund, Hasi, Ente, Papagei, Tiger, Igel, Maus, Elefant, Eichhörnchen, Biene, Giraffe, Esel, Schwein, Affe, Löwe, Strauß, Wolf, Elch, Zebra*. Wyrazy te stanowiły bazę do alfabetyzacji w języku niemieckim. Na etapie początkowym wprowadzałam wyłącznie stronę znaczeniową i fonetyczną nowych wyrazów i zwrotów. W trakcie automatyzowania nowo wprowadzonego słownictwa przeprowadzałam ćwiczenia z zakresu analizy i syntezy słuchowej, w których przygotowywałam do nauki czytania i pisania na dalszym etapie nauczania.

Formułowałam zadanie, które miało być realizowane podczas ćwiczenia, a następnie:

- ▶ wypowiadałam wyraz lub kilka wyrazów;
- ▶ wypowiadałam wyraz z „luką” fonetyczną na początku wyrazu np.: *„wein (Schwein), „jene (Biene)*;
- ▶ wymawiałam tylko pierwszą głoskę.

Powyższe zadania były wypełniane w następujący sposób:

- ▶ głośno-cicho, niekiedy szeptem;
- ▶ wolno-szybko;
- ▶ przedłużając dźwięk, np. te dźwięki, które są zupełnie nowe lub te, które mają inny obraz

⁷⁾ Najczęściej stosowanymi metodami są metody analityczno-syntetyczne. Polegają one na wyodrębnieniu z pewnej całości, najczęściej wyrazu, elementu składowego, tj. głoski lub litery, a następnie łączeniu tych elementów składowych w całość. Punktem wyjścia metod analityczno-syntetycznych jest wyraz lub zdanie. Metody te uwzględniają zarówno znaczeniową jak i techniczną stronę czytania. Por. Więckowski, R.: *Początkowa nauka czytania i pisania (Część II)*, „Życie Szkoły” 6/97, s. 324-329.

graficzny w języku niemieckim, aniżeli w języku polskim.

W tych ćwiczeniach uczeń miał za zadanie:

- ▶ powiedzieć jakie głoski występują kolejno w wyrazie; od jakiej głoski zaczyna się wyraz, jaką kończy;
- ▶ stwierdzić, czy „zadana” głoska pojawia się w wyrazie;
- ▶ przyłączyć brakującą głoskę, uzupełnić lukę, tzn. zrekonstruować pełną postać fonetyczną wyrazu;
- ▶ liczyć głoski w wyrazie, określając jego dłu- gość w stosunku do innego.

Po trzymiesięcznej nauce bazującej wyłą- cznie na sprawnościach audytywnych rozpocze- ła wprowadzanie obrazu graficznego opierając się na wyrazowej metodzie *analityczno-syntetycz- nej o charakterze fonetycznym*⁸⁾, modyfikując ją nieznacznie. Dzieci potrafiły już zaśpiewać trzy piosenki w języku niemieckim, znały nazwy oko- ło dwudziestu zwierząt, poznały kolory i opano- wały w stopniu dobrym podstawowe zwroty np.: *Ich heiße, Das ist meine Ameise, Gib mir bitte meine Ameise, Meine Ameise ist rot und blau.*

Obraz graficzny wyrazu był wprowadzany przy pomocy obrazka danego zwierzęcia i kolorowych karteczek. Pod rysunkiem znaj- dowała się odpowiednia liczba karteczek, adek- watna do liczby głosek danego wyrazu. Koloro- wymi karteczkami oznaczono nowe nieznane dziecku połączenia literowo-dźwiękowe, nato- miast białe karteczki informowały, iż ten sam dźwięk w połączeniu z literą występuje również w języku polskim.

W celu wprowadzenia nowych połączeń literowo-dźwiękowych, zastosowałam następu- jący schemat:

1. Kolorem zielonym oznaczałam te litery, któ- re występują zarówno w języku polskim jak i niemieckim. Odpowiadają one jednak innym dźwiękom niż w języku ojczystym:

- ▶ **S:** Seehund,
- ▶ **Z:** Zebra,
- ▶ **Ch:** Elch,
- ▶ **H:** Kuh.

2. Kolorem niebieskim oznaczałam dźwięki ist- niejące również w języku polskim, ale odpowia- dające innym kombinacjom literowym:

- ▶ **Sch:** Schaf,
- ▶ **St:** Strauß,
- ▶ **Sp:** Spatz,
- ▶ **ei:** Papagei,
- ▶ **ie:** Biene,
- ▶ **au:** Maus,

3. Kolorem czerwonym oznaczałam nowe lite- ry lub/i nowe dźwięki:

- ▶ **Ä:** Bär,
- ▶ **Ö:** Löwe,
- ▶ **Ü:** wprowadzono na podstawie kolorów: grün,
- ▶ **B:** Strauß

W dalszym procesie nauczania, przy wprowadzaniu obrazu graficznego nowego wy- razu wykorzystywałam wyżej opisaną metodę. Ob- raz graficzny pojawiał się jednak zawsze po dobrym opanowaniu przez dziecko strony zna- czeniowej i fonetycznej. Typowymi ćwiczeniami z zakresu czytania i pisania było uzupełnianie luk wyrazowych i układanie wyrazów z poro- rzucanych liter lub kombinacji literowych. We wszystkich ćwiczeniach obowiązywała wyżej opisana zasada kolorystyczna. Pod koniec pier- wszego roku nauki większość dzieci usłyszawszy nowy wyraz, potrafiła wskazać z jakich liter się składa.

Pod koniec roku szkolnego przeprowa- dziłam test z czytania. Każde dziecko miało za zadanie, po kilkuminutowym przygotowaniu, przeczytać osiem znanych słów i dwa zupełnie nowe wyrazy. Obowiązywała tu również wyżej opisana zasada kolorystyczna. Podobny test zo- stał przeprowadzony również w jednej z klas czwartych, w której obraz graficzny wprowa- dzano przede wszystkim metodą globalną. Wy- niki czytania w pierwszej grupie były dużo lep- sze od wyników w drugiej grupy badanych. Uczniowie klasy pierwszej nie mieli większych trudności z przeczytaniem nowych słów, co wskazywałoby na celowość zastosowania podo- bnej metody nauki czytania w języku niemiec- kim, co w języku ojczystym. Teza ta jednak

⁸⁾ Podstawą do analizy jest budowa fonetyczna wyrazów. W początkowej fazie nauki czytania dzieci rozpoznają słuchowo różne wyrazy, opierając się na rysunkach. Pod rysunkiem znajduje się odpowiednia liczba krótkich adekwatna do liczby głosek danego wyrazu. Dzieci wyodrębniają najpierw słuchowo kolejne głoski i przyporządkują im tzw. kolorowe nakrywy. Kolor oznacza rodzaj głoski. Por. Więckowski, R.: *Początkowa...*, s. 326-328

zostanie całkowicie potwierdzona dopiero w następnym roku nauki.

Na tym etapie prowadzonych przeze mnie badań trudno jeszcze formułować zdecydowane sądy. Chciałabym podkreślić, że przedstawiony model alfabetyzacji pozwala na sprawniejsze opanowanie języka obcego. Wprowadzenie obrazu graficznego w nauczanie języka obcego podobną metodą jak w języku ojczystym daje możliwość szybszego, elastyczniejszego wykorzystania potencjału intelektualnego dziecięcego w uczeniu, unikając jednocześnie zakłócenia procesu nauczania w rodzimym języku. Ponadto ćwiczenia z zakresu syntezy i analizy słuchowej, poprzedzające pojawienie się obrazu graficznego wpływają bardzo pozytywnie na opanowanie bezbłędnej wymowy w języku obcym.

Bibliografia:

- Belke, G./Giambusso, G. (1999), „Zweispachige Alphabetisierung? Ja, aber koordiniert!”, w *Praxis Grundschule* 3, s. 5-10.
- Grządkowska, A. (1998), „Nauka czytania przez czytanie, a pisanie przez pisanie”, w *Edukacja i Dialog* 2, s.52-55.

- Maier, W. (1991). *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin und München.
- Rocławski, B. (1992), „Jak nowocześnie nauczać czytania i pisania”, w *Scholasticus* 1, s. 11-14.
- Rohrhauser, J.(1977), „Die graphischen Fertigkeiten in der fremdsprachlichen Vorschule”, w: Kafka, H./Rohrhauser, J. *Fremdsprachliche Vorschule in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs*, Wien, s. 149-156.
- Sawa, B. (1977), *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa.
- Schenk, Ch. (1997), *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschreibeunterrichts*, Hohengehren.
- Sienicki, M. (1996), „Umiejętność czytania. Rodowód i wzorce”, w *Języki Obce w Szkole* 5, s. 415-420.
- Waas, L. (1994), „Die Rolle des Schriftbildes im Englischunterricht mit Grundschulkindern – Gedanken anhand einer Fallstudie”, w *Englisch* 1, s. 1-4.
- Więckowski, R.(1997) „Początkowa nauka czytania i pisanie”, w *Życie Szkoły* 5, s.259-262.
- Więckowski, R.(1997), „Początkowa nauka czytania i pisanie (Część II)”, w: *Życie Szkoły* 6, s. 324-329.
- Wójtowiczowa, J.(1994), „Analiza i synteza słuchowa wyrazu – ważne i trudne zadanie”, w: *Życie Szkoły* 10, s. 604-611.
- Wójtowiczowa, J.(1995), „Analiza i synteza słuchowa wyrazu – ważne i trudne zadanie (c.d.)”, w *Życie Szkoły* 1, s. 27-37.

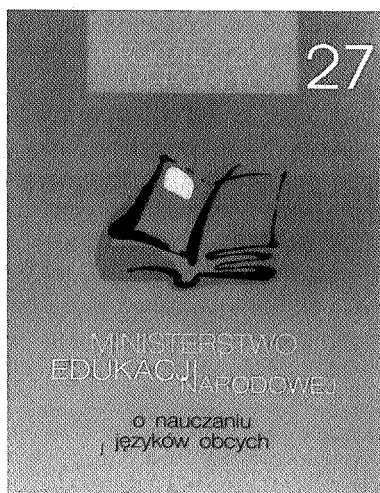
(listopad 2000)



W dobie integracji Polski z Unią Europejską absolwent polskiej szkoły powinien znać język obcy, aby w pełni móc korzystać ze zdobyczy naukowych i kulturalnych współczesnego świata, rozwijać swoją karierę zawodową i kontakty z innymi ludźmi.

Prof. dr hab. inż. Edmund Wittbrodt
Minister Edukacji Narodowej

W 27 pozycji z serii „Biblioteczka Reformy” Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych znajdziemy informacje o:



- ▶ organizacji nauczania języków obcych w szkołach (uregulowanie prawne, programy i podręczniki),
- ▶ stanie nauczania języków obcych w szkołach,
- ▶ egzaminie maturalnym,
- ▶ szkołach dwujęzycznych (uregulowania prawne, zasady organizacyjne),
- ▶ obudowie dydaktycznej,
- ▶ nauczycielach (kwalifikacje, kształcenie i doskonalenie nauczycieli),
- ▶ współpracy międzynarodowej,
- ▶ upowszechnianiu nauczania języków obcych (działania MEN).

Wśród załączników są pełne informacje o:

- ▶ programach nauczania języków obcych,
- ▶ podręcznikach do nauczania języków obcych,
- ▶ programach multimedialnych.



Ewa Wieszczyńska
Wrocław, NKJO

Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka

Zainteresowanie nauką języków obcych na etapie pierwszych klas szkoły podstawowej rozpoczęło się w latach sześćdziesiątych naszego stulecia. W krajach Europy Zachodniej zaczęto wprowadzać język obcy do programu nauczania w ramach eksperymentów pedagogicznych. Celem tych eksperymentów było zbadanie, czy wczesna nauka języka obcego wpłynie pozytywnie na rozwój poznawczy dziecka, zaś zajęcia traktowano jako przygotowanie ucznia do nauki języka obcego na dalszych szczeblach edukacji szkolnej.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych rozwinęła się koncepcja nauczania zwaną *systematyczną nauką języka obcego*. W latach siedemdziesiątych w Kanadzie modna stała się koncepcja zwana *wczesną immersją*, tzw. „zanurzeniem” w język obcy.

Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte to drugi etap eksperymentów pedagogicznych. Zmiany społeczno-polityczno-ekonomiczne miały duży wpływ na rozwój nowych koncepcji nauczania języka obcego na tym poziomie wiekowym. Celem nauki nie było już tylko rozwinięcie odpowiedniej kompetencji językowej, lecz przygotowanie dziecka do bezpośredniego kontaktu z ludźmi reprezentującymi inne kręgi językowo-kulturowe. Rozwijają się koncepcje tzw. *spotkań z językiem obcym*. Zaczyna się również modyfikować koncepcję lat sześćdziesiątych i sie-

demdziesiątych i proponuje się tzw. *nauczanie tematyczno-sytuacyjne* i *nauczanie zintegrowane*.

Renate Seebauer¹⁾ proponuje podział koncepcji nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym na trzy podstawowe grupy:

Tradycyjne koncepcje	Koncepcje spotkań z językiem	Koncepcje immersji
Systematyczna nauka języka obcego o charakterze kursu językowego	Ucz się języka sąsiada	Całkowita immersja
Nauczanie tematyczno-sytuacyjne	Spotkanie z językiem/językami	Częściowa immersja
	Koncepcja „Language awareness”	Koncepcja „Embedding”, tzw. „wbijania”

Powyższy model nie uwzględnia *nauczania zintegrowanego*²⁾, które jest próbą połączenia tradycyjnych koncepcji z koncepcjami spotkań z językiem. Powyższa koncepcja zawiera jednak bardzo podobne cele, techniki pracy i progresję jak nauczanie tematyczno-sytuacyjne i dlatego została pominięta przez autorkę.

Nie wszystkie te koncepcje są znane polskiej szkole, dlatego też celem tego artykułu jest ich krótka charakterystyka i zastanowienie się, które z nich mogłyby zostać przeniesione i zaadaptowane do naszego systemu nauczania.

¹⁾ R. Seebauer (1997), *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*, Wien, s. 62.

²⁾ H. Helfrich (1994), *Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule in Rheinland-Pfalz*, w *Englisch* 1/94, s. 5-9.



Systematyczna nauka języka obcego

Celem tej koncepcji jest opanowanie podstawowej kompetencji językowej, która ułatwiłaby dalszą naukę języka obcego w wyższych klasach szkoły podstawowej. Nauczanie to cechuje się progresją językową, konkretnie zdefiniowanymi celami nauczania i najczęściej jest oparte na podręczniku. Jest to przede wszystkim nauczanie komunikatywno-ustne (rozumienie ze słuchu i mówienie są tu podstawowymi sprawnościami językowymi), o charakterze naśladowczym, czyli nieświadome. Koncepcja ta nie uwzględnia porównań językowych i kulturowych między językiem ojczystym a językiem obcym. Lekcje są prowadzone przez nauczyciela języka obcego w ramach odpowiednio do tego celu przeznaczonych godzin.



Nauczanie tematyczno-sytuacyjne

Celem tej koncepcji jest opanowanie przez dziecko zarówno praktycznych umiejętności komunikowania się w języku obcym, jak i pokazanie mu, że nauka języka jest przyjemnością i że każde dziecko może osiągnąć sukces. Nie ma tu systematycznej progresji językowej. Są za to specjalnie dobrane dla danej grupy odbiorców tematy i sytuacje komunikowania się. Do programu nauczania wprowadzone są elementy zabawy i elementy muzyczne, świadomie zrezygnowano z testowania i oceniania. Proponuje się zintegrowane nauczanie języka, dlatego też wychowawca powinien być również nauczycielem języka obcego w swojej klasie.

Wilfried Brusch³⁾ uważa, że podstawowymi celami tej koncepcji nauczania są:

- ▶ odczuwanie radości z możliwości wyrażania swych myśli w innym języku niż ojczysty,
- ▶ wykorzystanie możliwości fizjologicznych dziecka na tym etapie wiekowym takich jak: wycucie rytmu języka, artykulacji i intonacji,
- ▶ opanowanie przez dziecko podstawowych technik uczenia się języka obcego,
- ▶ umiejętność komunikowania się w sytuacjach

adekwatnych do wieku i poziomu językowego dziecka,

▶ zwrócenie uwagi na inne formy życia poprzez naukę języka obcego,

▶ poprzez wczesną naukę języka obcego stworzenie lepszych warunków do nauki języków obcych w dalszych etapach edukacji szkolnej.

Nauczanie interkulturowe, propagowane z początkiem lat osiemdziesiątych, znalazło również miejsce w tej koncepcji, choć nie jest ono celem nadrzędnym. Poprzez naukę języka obcego dzieci uczą się, że w obcej kulturze rzeczy mają inne, nowe nazwy i istnieją inne, nowe formy zachowań werbalnych i niewerbalnych.



Ucz się języka sąsiada

Koncepcja ta została zainicjowana w roku 1984 przez Radę Europy i wprowadzona do szkół niemieckich i francuskich w landach: Badenii, Nadrenii Palatynacie i Alzacji. Zauważono, że w rejonach przygranicznych istnieją optymalne warunki do nauczania języka obcego według modelu wczesnej dwujęzyczności.

Celem tej koncepcji nie jest przede wszystkim przekazanie ściśle określonej kompetencji językowej. Chodzi tu dużo bardziej o wychowanie socjalne i interkulturowe; wychowanie dzieci na obywateli Europy, rozwój ich europejskiej świadomości i europejskiej jedności.

Nauka języka obcego oparta jest na spotkaniach i kontaktach (korespondencja, wystawa i wymiana własnych zbiorów, zdjęć, nagrań audio-wideo, wzajemne wizyty itd.) między dziećmi szkół niemieckich i francuskich. W ciągu całego roku szkolnego odbywa się około ośmiu spotkań, które przygotowywane są i podsumowywane w ramach lekcji języka obcego w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Nauczyciel nie korzysta z żadnego tradycyjnego podręcznika. Korzysta z materiałów pomocniczych przygotowanych specjalnie do przeprowadzenia danego projektu językowego.

Główny nacisk kładziony jest zatem nie na to, jakie umiejętności językowe i wiedza są przekazywane podczas nauki języka obcego,

³⁾ W. Brusch (1992), *Fremdsprachen in der Grundschule*, w *Englisch* 5/92, s. 41.

lecz na to, co dzieci – poprzez bezpośredni kontakt z rówieśnikami i dorosłymi mówiącymi innymi językami i reprezentującymi inne kultury – przeżywają i czego dowiadują się.



Spotkanie z językiem/językami

Koncepcja ta nie ogranicza się tylko do nauki języka sąsiada, lecz zakłada naukę innych języków obcych, tych z którymi dziecko ma lub może mieć bezpośredni kontakt. Według tego modelu wprowadza się do programu nauczania wielu szkół podstawowych w Niemczech języki dzieci mniejszości językowych i kulturowych. Dzieci niemieckie uczą się zatem języka/języków swoich kolegów/koleżanek z klasy. Są to najczęściej języki turecki i włoski.

Wprowadza się również język angielski, przede wszystkim w tych regionach, w których stacjonują oddziały NATO i tam, gdzie możliwy jest bezpośredni kontakt z Anglikami lub Amerykanami. Wybór danego języka obcego nie zależy zatem od tego, jakiego języka będzie się dziecko uczyło w wyższych klasach.

Celem tej koncepcji jest „*rozwój poznania samego siebie i świata oraz pomoc w tworzeniu postaw, które są konieczne do rozwoju osobowości, u dzieci różnego pochodzenia językowego, socjalnego i etnicznego, poprzez poszerzenie doświadczeń językowych i kulturowych.*”⁴⁾ Poprzez kontakt z językiem obcym dziecko nie ma opanować przede wszystkim ściśle określonej kompetencji językowej, lecz ma zostać wyczulone na językowe i kulturowe podobieństwa i różnice. Ma ono ujrzeć z innej perspektywy swój własny język i swoją własną kulturę, poprzez ciągłe porównania z obcym językiem i obcą kulturą.

Koncepcja ta zakłada, że najważniejszym celem współczesnej szkoły jest wychowanie w duchu tolerancji i wzajemnego zrozumienia, a kontakt z językiem obcym powinien przyczynić się do przełamania stereotypów, uprzedzeń i postaw etnocentrycznych.

Spotkanie z językiem obcym nie jest odrębnym przedmiotem, lecz nauka języka ob-

cego zintegrowana jest z innymi zakresami nauczania i odbywa się wtedy, kiedy są ku temu najlepsze warunki. Mamy zatem do czynienia z tzw. nauczaniem sytuacyjnym, które wykorzystuje każdą okazję podczas lekcji do kontaktu z innymi językami i kulturami. Dlatego też nauczanie języka obcego winno być prowadzone przez wychowawcę i nie opierać się na wiodącym podręczniku. Nauczyciel powinien mieć do dyspozycji wielostronny materiał nauczania dostosowany do danej grupy odbiorców i uwzględniający różnice i podobieństwa językowe i kulturowe.



„Language awareness”

Koncepcja ta rozwinęła się pod koniec lat siedemdziesiątych w Anglii i jest programem edukacyjnym, którego pierwotnym celem było zreformowanie tradycyjnego etnocentrycznego charakteru brytyjskiego szkolnictwa i jego wrogości w stosunku do nauki języków obcych. Celem tej koncepcji nie jest rozwój umiejętności komunikowania się w języku obcym, lecz refleksja nad językiem, wynikająca z porównania podobnych i odmiennych struktur językowych dwóch, a przede wszystkim paru języków. Ta refleksja zaś nie jest celem samym w sobie, tylko służy wyczuleniu na coś szczególnego i wyjątkowego, zarówno w języku obcym jak i ojczystym.

Według Weisgerbera⁵⁾ refleksja ta służy:

- ▶ wyczuleniu na język i jego użycie,
- ▶ poznaniu własnych predyspozycji językowych,
- ▶ wychowaniu w duchu tolerancji językowej.



Nauczanie zintegrowane

Koncepcja ta łączy w sobie elementy tradycyjnych koncepcji i spotkań z językiem. Po raz pierwszy została wprowadzona do szkół podstawowych Nadrenii Palatynatu w roku szkolnym 1991/92 w ramach eksperymentu pedagogicznego.

⁴⁾ H. Bebermeier (1991), *Frühes Fremdsprachenlernen, Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule*, w *Loccumer Protokolle 63/90, Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa*, Loccum, s. 32.

⁵⁾ B. Weisgerber (1994), *Sprachreflexion durch Sprachbegegnung*, w *Grundschule 1/1992*, w: I. Hegele, *Kinder lernen europäische Sprachen*, Braunschweig, s. 14.

Zakłada ona, że nauka języka obcego zintegrowana jest z innymi przedmiotami i odbywa się w kilkuminutowych fazach podczas lekcji takich przedmiotów jak: środowisko, muzyka, plastyka, technika czy matematyka. Wczesny kontakt z językiem obcym nie ma jednak ograniczać się do integracji z innymi przedmiotami, lecz zakłada jego integrację w całe życie szkolne dziecka. Dlatego też język obcy staje się częścią składową spotkań z rodzicami czy imprez szkolnych, podczas których dzieci prezentują swoje umiejętności (teatrzyki, prezentacje piosenek, wierszyków itp.).

Program nauczania nie opiera się na progresji lingwistycznej lecz komunikatywnej; dzieci uczą się zwrotów i słownictwa dobranego do odpowiednich dla tego poziomu wiekowego tematów, a materiały dydaktyczne zawierają zabawy, piosenki, wierszyki, wskazówki z jakimi przedmiotami szkolnymi można je zintegrować jak również elementy interkulturowe. Nauka oparta jest na zasadzie „*learning by doing*”.

Koncepcja ta zakłada, że nauczycielem języka obcego powinien być wychowawca, wtedy to najlepiej da się zrealizować model integracji języka obcego z innymi przedmiotami.

Imersja czyli „zanurzenie” w język obcy

Koncepcja ta zakłada, że wszystkie przedmioty lub ich część są nauczane w języku obcym. Język obcy nie jest zatem przedmiotem samym w sobie, lecz instrumentem porozumiewania się na lekcji i środkiem zdobywania wiedzy o danym przedmiocie.

W latach siedemdziesiątych w kanadyjskich przedszkolach i szkołach podstawowych rozpoczęto eksperymenty związane z wczesną imersją. Dzieci anglojęzyczne nie mające do tychczas żadnego kontaktu z językiem francuskim rozpoczynając swą edukację przedszkolną bądź szkolną, były nauczane w tym właśnie języku. Lekcje prowadzone były przez francuskojęzycznych nauczycieli. Dopiero w klasie drugiej lub trzeciej rozpoczynało się prowadzenie zajęć również w języku angielskim. Celem kana-

dyjskich eksperymentów było wyczulenie na zaniedbywany przez lata język francuski, przybliżenie dzieciom zarówno kultury angielskiej jak i francuskiej oraz doprowadzenie do całkowitej dwujęzyczności.

Całkowita imersja praktykowana jest w zasadzie tylko w szkołach międzynarodowych lub w klasach szkoły średniej przygotowujących do matury międzynarodowej. Częściowa imersja natomiast, jest wprowadzana coraz częściej do szkół średnich i tworzone są również klasy gimnazjalne z programem dwujęzycznym. Zakłada ona naukę przedmiotów zarówno w języku ojczystym jak i w języku obcym.

Badania dowodzą, że umiejętność komunikowania się w sytuacjach rzeczywistych jest zdobywana przez uczniów klas dwujęzycznych bez większych problemów, podczas gdy tradycyjne metody nauczania nie są w stanie zagwarantować tu tak dużego sukcesu.⁶⁾



Która z koncepcji w polskiej szkole?

Zainteresowanie nauczaniem języków obcych w okresie wczesnoszkolnym rozpoczęło się w Polsce wraz ze zmianami polityczno-społecznymi końca lat 80-tych. Nie znalazł on jednak miejsca w programie nauczania i prowadzony był jako przedmiot dodatkowy dla nielicznej grupy uczniów.

Dopiero wraz z reformą szkolnictwa pojawił się w kanonie przedmiotów w pierwszych klasach szkoły podstawowej w ramach godzin dyrektorskich w wymiarze 45 lub 90 minut tygodniowo. Zatem polska szkoła ma dość krótkie doświadczenie jeśli chodzi o nauczanie języków obcych na tym etapie wiekowym. Pojawiają się, co prawda, od kilku lat podręczniki do nauki dzieci młodszych, lecz ciągle brak jest nauczycieli języków przygotowanych do pracy z tą grupą odbiorców, a rzadkością jest nauczyciel nauczania początkowego z odpowiednią znajomością języka obcego. Zatem nie każda z wyżej opisanych koncepcji może być zaadaptowana do realiów polskiej szkoły.

Przy wyborze danego modelu nauczania jak również języka, którego należałoby nauczać

⁶⁾ I. Hegele (1994), *Kinder lernen europäische Sprachen*. Braunschweig, s. 15.

trzeba także wziąć pod uwagę warunki społeczno-gospodarcze panujące w danym kraju. Konceptja *spotkań z językiem* wydaje się być zatem modelem nie bardzo przystosowanym do potrzeb polskiego ucznia. W polskich klasach jeszcze nie pojawia się problem dzieci mniejszości językowych i narodowościowych, tak jak ma to miejsce w klasach niemieckich. Ponadto nauczanie języka sąsiada wydaje się być w wielu przypadkach czystą utopią. Z pewnością konceptja tzw. *równouprawnienia językowego* brzmi ciekawie, ale w rzeczywistości język angielski zajmuje wiodącą pozycję: słownictwo angielsko-amerykańskie wkracza coraz bardziej do wszystkich języków europejskich i jest on podstawowym językiem gospodarki, komputeryzacji i nauki. Ponadto rodzice przy wyborze języka obcego dla swych dzieci zdecydują się bezdyskusyjnie na język angielski ewentualnie na niemiecki, mając nadzieję, że wczesny kontakt z tym językiem przyniesie korzyści w dalszej edukacji szkolnej.

Założeniem „*language awareness*” jest refleksja nad językiem, a porównania zjawisk językowych między językiem obcym a ojczystym mają wychulić na język i jego użycie. Krytycy⁷⁾ tej koncepcji nie bez racji, wskazują, że nie jest ona dostosowana do grupy odbiorców jakimi są dzieci od szóstego do dziesiątego roku życia. W tej grupie wiekowej ograniczone są umiejętności poznawcze dziecka, które umożliwiłyby mu świadomą refleksję nad językiem i jego użyciem. Dzieci w tym wieku nie mają jeszcze zbyt dobrze rozwiniętej umiejętności abstrakcyjnego myślenia i uczą się języka najlepiej nieświadomie, poprzez naśladowanie.

Sprawą dyskusyjną wydaje się również całkowita rezygnacja z progresji w całym procesie nauczania. Dobry, moim zdaniem, program nauczania powinien uwzględniać predyspozycje językowo-poznawcze dziecka na tym etapie wiekowym, opierać się na zabawie, piosenkach, rymowankach i cechować się dobrze przemyślaną progresją. Wtedy to dziecko ma szansę odnieść sukces, który jest również nieodzowną częścią w procesie przyswajania sobie języka obcego. Dlatego też konceptja *nauczania sytuacyjno-tematycznego* wydaje się być jedną

z ciekawszych modeli nauczania. Przygotowuje ona bowiem do komunikowania się w języku obcym, uwzględnia elementy interkulturowe, i daje dziecku szansę zauważenia co już potrafi. Wprowadza również elementy innych przedmiotów do procesu nauczania języka, co poszerza horyzonty myślowe dziecka.

Jak już wspomniałam, dość rzadko nauczyciel nauczania początkowego zna na tyle język obcy by móc go nauczać i chyba dlatego konceptja *zintegrowanego nauczania* nie stanie się w najbliższych latach zbyt popularna w polskich klasach. A jest to model godny uwagi. Przygotowuje on bowiem do nauczania dwujęzycznego w dalszych etapach edukacji szkolnej.

Jednak żadna dobra konceptja nauczania, jak również żadne najnowsze materiały dydaktyczne nie zagwarantują, moim zdaniem, tak dużego i pewnego sukcesu w nauce jak dobry nauczyciel. Nauczyciel z dobrym przygotowaniem językowo-metodycznym, lubiący swoich uczniów i biorący pod uwagę ich zainteresowania i potrzeby, upora się z każdym problemem i zaszczepi w swoich uczniach chęć do nauki i umiejętność czerpania z niej radości.

Bibliografia:

- Bebermeier, H. (1992), „Fremdsprachliche Lerngelegenheiten in der Grundschule: Begegnung mit Sprache”, w *Englisch 4/92*, s. 122-128.
- Bebermeier, H. (1997), „Begegnung mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule – und was danach?” w *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4/1997*, s. 15-19.
- Brusch, W. (1992) „Fremdsprachen in der Grundschule”, w *Englisch 5/92*, s. 41-47.
- Brusch, W. (2000) „Englisch vom ersten Schultag an”, w *Grundschule 6/2000*, s. 38-42.
- Hegele, I. (1994), *Kinder lernen europäische Sprachen*, Braunschweig.
- Helfrich, H. (1994), „Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule in Rheinland-Pfalz”. w: *Englisch 1/94*, s. 5-9.
- Loccumer Protokolle 63/90, *Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa*, Loccum 1991.
- Pelz, E./Pelz, M. (2000), „Sprachbegegnung und Begegnungssprache”. w *Grundschule 6/2000*, s. 45-46.
- Reichel-Wehnert, K. (2000), „Fremdsprachen in der Grundschule: Stand und Perspektiven”, w *Grundschule 6/2000*, s. 52-53.
- Sauer, H. (1992), „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule”, w *Englisch 4/92*, s. 129-131.
- Seebauer, R. (1997), *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*, Wien.
- (listopad 2000)

⁷⁾ H. Sauer (1992), *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*, w *Englisch 4/92*, s. 129.

Refleksyjny praktyk na refleksyjnej praktyce, czyli praca w tandemach w nauczaniu dzieci języków obcych



Tytułem wstępu

Wszystkie instytucje kształcące nauczycieli języków obcych stają prędzej lub później w obliczu problemu związanego z organizacją praktyk pedagogicznych. Praktyki te stanowią integralną część przygotowania do zawodu i zgodnie ze współczesnymi tendencjami zajmują coraz ważniejsze miejsce w całym procesie kształcenia nauczycieli. Do dotychczas proponowanych przez nasze kolegia nauczycielskie form praktyk dołączyła ostatnio nowa: *praca w tandemach* (co -teaching).

Chciałybyśmy podzielić się naszymi pomysłami dotyczącymi tej formy pracy. Sądzimy, iż obecność dwójki nauczycieli w klasie jest szczególnie efektywna w nauczaniu języków obcych w przedszkolu i w szkole podstawowej. Naszym zdaniem, równie dobre efekty można osiągnąć stosując tę formę pracy w gimnazjach czy też w szkołach średnich. Ograniczymy się jednak do opisanie sposobów realizacji praktyk w tandemach z dziećmi w wieku 5–11 lat.



Dlaczego tandemy?

Za wprowadzeniem tego typu praktyk przemawia wiele względów:

- ▶ reforma szkolnictwa w naszym kraju wymaga integrowania treści (oczywista jest już potrzeba integracji przedmiotowej w klasach I–III) i wprowadzanie form otwartego nauczania, co wymusza współpracę z innymi nauczycielami,
- ▶ w wielu krajach normalną praktyką stało się angażowanie asystenta nauczyciela w klasach I–III i preferowanie tej formy pracy zespołowej, jako najbardziej efektywnej i przyjaznej dzieciom,
- ▶ optymalne wykorzystanie miejsc dla praktykantów w szkołach,
- ▶ zgodność z celami praktyki.

Forma ta:

- ▶ redukuje i rozkłada obciążenie pojedynczego praktykanta w skali roku i w czasie lekcji,
- ▶ jest psychologicznie bardziej komfortowa,
- ▶ przygotowuje do pracy w zespole i pomaga wykształcić tak istotne personalne i interpersonalne kompetencje nauczycielskie jak: umiejętność świadomego doskonalenia własnego warsztatu, zdolność do podejmowania współpracy z innymi nauczycielami, zdolność do refleksji, samooceny, empatii, akceptacji osoby i uznania dokonań ucznia,
- ▶ pozwala na wzajemne obserwowanie i naśladowanie efektywnych technik i strategii uczenia stosowanych przez partnerów oraz daje okazję do spontanicznej dyskusji i refleksji metodycznej,
- ▶ pozwala na otrzymanie natychmiastowej informacji zwrotnej od partnera (*mówisz za cicho, powtórz instrukcję, zapnij guzik...*) i natychmiastową korektę,
- ▶ intensyfikuje opiekę nad dzieckiem, uczy bardziej indywidualnego podejścia do ucznia (np. jeden z partnerów pomaga uczniowi słabszemu lub niepełnosprawnemu),
- ▶ umożliwia lepszą obserwację procesów społecznych zachodzących w grupie uczniów,
- ▶ wspiera, motywuje i dyscyplinuje słabszą lub mniej pracowitą stronę w zespole do bardziej efektywnej pracy (w klasie i przy przygotowaniu lekcji),
- ▶ pozwala się wywiązać ze zobowiązań wobec szkoły, uczniów i rodziców w przypadku choroby jednego ze studentów lub wypadków losowych (lekcje nie przepadają; druga osoba uczy nadal, zapewniona jest kontynuacja nauki),
- ▶ pozwala z jednej strony na większą inicjatywę studentów, którzy stają się szybciej niezależni i z drugiej strony daje dodatkową szansę studentom, którzy nie są jeszcze gotowi opanować całości grupy i całej lekcji (praktyki rozumiane jako proces nabywania kompetencji nauczycielskich),
- ▶ ułatwia też studentom/słuchaczom podjęcie praktyki nauczycielskiej za granicą (np. w ra-

mach programów europejskich, takich jak *Lingua C*), gdzie student pełni funkcję tzw. asystenta nauczyciela.

Tak więc pierwszy kontakt z pracą w szkole ma większe szanse stać się doświadczeniem pozytywnym (niweluje szok startu zawodowego) i tym samym zachęcić do powrotu do szkoły już po ukończeniu studiów.

W związku z powyższym nasi słuchacze mają w tym roku możliwość *nauczania w tandemie*.



Na czym to polega?

Praktykanci, którzy trafiają do szkół podstawowych i przedszkoli pracują w zespołach dwuosobowych. Po zapoznaniu się z planem zintegrowanego nauczania w grupach młodszych przygotowują rozkład materiału i scenariusze lekcji. W tych samych dwuosobowych zespołach przeprowadzają lekcje języka obcego, a później dokonują ich ewaluacji. Tam, gdzie jest to możliwe, formalną opiekę praktyk może przejąć nauczyciel nauczania początkowego we współpracy z nauczycielem kolegium.

Studenci skierowani na ten typ praktyki mają wiele możliwości i sposobów współpracy w czasie lekcji. Na przykład:

- ▶ jedna osoba prowadzi – druga osoba asystuje (pomaga dzieciom, dba o dyscyplinę i bezpieczeństwo dzieci, rozdaje materiały itd.)¹⁾,
- ▶ dwie osoby prezentują – nadający się do tej formy prezentacji – materiał np. dialog, miniscenka; potem jedna z nich prowadzi lekcję, druga asystuje,
- ▶ jedna osoba prowadzi prezentację – druga asystuje, potem następuje zmiana, druga prowadzi fazę ćwiczeń, a pierwsza asystuje (*Tag-Team-Teaching*),
- ▶ w zależności od tego, jak jest rozbudowana faza ćwiczeń, *niekiedy* jest też możliwe prowadzenie ćwiczeń na zmianę (np. ćwiczenia ruchowe, zabawy) oraz równocześnie, gdy po podaniu wyraźnej instrukcji czy przykładu rozwiązania, oboje prowadzący stają się uczestnikami zabawy, na zmianę monitorują zarazem jej przebieg,

▶ jedna osoba prowadzi – druga obserwuje lekcję skupiając się na wybranych wspólnie zagadnieniach (*obserwacja zogniskowana*),

▶ każdy z *team-partnerów* prowadzi równolegle zajęcia z częścią klasy podzieloną na dwie grupy, podsumowanie jest przeprowadzane przez obie osoby w z całą klasą, podział na grupy jest przypadkowy,

▶ każdy z *team-partnerów* prowadzi zajęcia z częścią klasy podzieloną na dwie grupy, podział na grupy zależy od wiedzy uczniów z danego tematu i ich umiejętności, grupa uczniów mających trudności z tematem powtarza go, druga grupa utrwała wiadomości,

▶ *Multiple Groups* – uczniowie pracują w małych grupach zajmując się odrębnymi zagadnieniami, każdy z nauczycieli, w zależności od zaplanowanych celów lekcji prowadzi zajęcia z jedną wybraną grupą, podczas gdy inne, pracują samodzielnie lub sprawiedliwie dzieli czas między grupy.

Ważne jest, aby „skorzystać” z obecności „partnera” na lekcji, pracować wspólnie od początku, czyli już w fazie planowania, tak, aby każdy z *team-partnerów* znał zamierzone posunięcia, zauważał ich zalety i wady w realizacji, zauważał konieczność zmian, umiał je uzasadnić i wprowadzić.

Często lekcja będzie przebiegała inaczej, niż zaplanowano – przed lekcją warto więc przewidzieć rozwiązania alternatywne. Aby uniknąć ewentualnego chaosu można umówić się, która z osób podejmuje decyzje w sytuacjach nieoczekiwanych. Pamiętajmy też o tym, że nie należy przeszkadzać sobie nawzajem np. pisać na tablicy w momencie, gdy uwaga dzieci powinna się skupiać na prezentowanym przez drugą osobę materiale. W takich sytuacjach dobrze jest kierować się zdrowym rozsądkiem.



A co na to praktykanci?

Zapytani o zdanie na temat pozytywnych i negatywnych stron tej formy pracy praktykanci wyrazili następujące opinie:

¹⁾ Sposób asystowania może być dwojaki: „*grazing*” – osoba asystująca podchodzi do uczniów i reaguje na bieżąco na sygnalizowane przez nich potrzeby ▶ „*teaching on purpose*” osoba asystująca w sposób zaplanowany i skonsultowany wcześniej z partnerem monitoruje i wspiera postępy poszczególnych uczniów – „*uczenie zogniskowane*” ▶ zob. S. Vaughn, J. Shay Schumm, M.E. Arguelles (1997), *The ABCDEs of Co-Teaching*, The Council for Exceptional Children Teaching Exceptional Children Vol.30, No.2 – Nov/Dec.

😊 😊	😞 😞
Razem mamy więcej pomysłów: „co dwie głowy to...”	Różne osobowości utrudniają współpracę.
Wymyślone przez nas ćwiczenia są bardziej różnorodne.	Konflikty podczas przygotowania i omawiania lekcji niekiedy dezorganizują pracę.
Tempo lekcji, rytm, dynamika – to nam wychodzi lepiej.	Chwilami uczniowie nie wiedzą kogo słuchać.
Możemy współpracować.	Zdarza się, że musimy zrezygnować z własnych pomysłów.
Nie blokuje nas stres.	Sytuacja odbiega od praktykowanego modelu w oświacie.
Łatwiej nam utrzymać dyscyplinę w klasie.	Między sobą wymieniamy uwagi po polsku.
Radzimy sobie lepiej w sytuacjach nieprzewidzianych (drobne wypadki, smuteczki, problemy „wpadki językowe”).	
Mamy czas dla poszczególnych uczniów.	
Mamy większy kontakt z uczniami.	
Czujemy się pewniej i jesteśmy odważniejsi w podejmowaniu prób i eksperymentów.	
Chętniej stosujemy niekonwencjonalne rozwiązania.	



Co z tego mają dzieci?

Uczniowie czerpią z lekcji przeprowadzanej przez dwójkę nauczycieli wiele korzyści. Wymieńmy kilka z nich.

Mogą liczyć na:

- ▶ sprawniejsze przeprowadzanie ćwiczeń i zabaw oraz większą ich różnorodność,
- ▶ częstszy i bliższy kontakt z nauczycielem języka w roli opiekuna-wychowawcy, a tym samym na:
 - indywidualne podejście,
 - większe poczucie bezpieczeństwa,
 - zaspokajanie ciekawości,
 - większą szansę komunikowania swoich potrzeb,

- wzmacnianie motywacji poprzez lepsze dostrzeganie postępu ucznia,
- ▶ bardziej sprawiedliwe ocenianie (prowadzący konsultują się ze sobą),
- ▶ większą cierpliwość (informacja zwrotna od partnera pozwala na lepsze monitorowanie i korygowanie własnego zachowania się w klasie),
- ▶ więcej wzorców językowych,
- ▶ optymalne wykorzystanie istniejących warunków nauczania, lepszą organizację przestrzeni w klasie,
- ▶ pozytywny wzorzec współpracy do naśladowania,



Informacje o tandemach

W naszych poszukiwaniach bliższych informacji na temat nauczania *tandemów* w *nauczaniu* napotkaliśmy na kilka różnych aspektów tego zagadnienia. Najczęściej termin ten odnosi się do sposobu wzajemnego uczenia się języków obcych polegającego na wymianie elektronicznej korespondencji przez uczącego się obcokrajowca i rodzimego użytkownika języka uczącego się języka swojego korespondenta.

Terminem *tandem* określa się również sposób organizacji pracy uczniów na lekcjach nazywany inaczej *pracą w parach*. Najbliżej naszej koncepcji pracy w *tandemach* jest termin *team teaching* i jego wariant *co – teaching*.



Dalsze propozycje

Z tej formy pracy mogą także skorzystać np.:

- ▶ nauczyciele nauczania początkowego zapraszając do współpracy nauczyciela języka obcego, praktykanta a może nawet zainteresowanych danym tematem rodziców,
- ▶ nauczyciele – opiekunowie praktyk (mentorzy) w ramach aktywnej współpracy z praktykantami,
- ▶ nauczyciele poszczególnych przedmiotów np. realizując ścieżkę międzyprzedmiotową, czy też projekty edukacyjne,
- ▶ nauczyciele odbywający staż w ramach procedury uzyskiwania stopnia awansu zawodowego zapraszając do współpracy opiekunów stażu,
- ▶ opiekunowie stażu zapraszając do współpracy nauczycieli odbywających staż.



Podsumowanie

Ze zgromadzonych przez nas informacji wynika, iż praca w *tandemie* przed, na i po lekcji języka obcego (mamy na myśli wspólne przygotowywanie, prowadzenie i omawianie lekcji) pobudza do głębszej refleksji nad własnym warsztatem pracy („refleksyjna praktyka”). Uczy ona sztuki negocjacji, zawierania kompromisu, udzielania informacji zwrotnej i prowadzenia konstruktywnej dyskusji w sposób niedostępny dla nauczycieli pracujących tylko „solo”. Daje też możliwość zwerbalizowania myśli, uświadomienia sobie znaczenia podjętych działań w obecności drugiej osoby – współuczestnika całego procesu.

Współpraca taka daje szansę rozwoju osobowości, własnych umiejętności, wzajemnego uzupełniania się, uczeniu się nauczania opartego na poszanowaniu i szacunku dla drugiej osoby.

Jak każda nowość, i to rozwiązanie może wywoływać opory i tęsknotę za starymi rozwiązaniami. Warto jednak, by „osoby uczące się uczyć” miały okazję do zdobycia doświadczeń także w tej formie pracy.

Bibliografia

- Freeman D., Richards J.C. (1996), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press.
 Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*, Edytor Toruń, Poznań.
 Helmling B., Kleppin K. (1999), „Apprendre les langues en tandem” w *Le Français dans le Monde*, No 303.
 Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa WSiP.
 Taraszkiewicz M. (1998), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, CODN.
 Vaughn S., Shay Schumm, J., Arguelles M.E. (1997), *The ABCDEs of Co-Teaching*, The Council for Exceptional Children Teaching Exceptional Children, Vol.30.No.2 – Nov/Dec.

(listopad 2000)

Daf Pawelec
 Lublin, British Council

British Council, program SPRITE i wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego

Odpowiedzią British Council na nową sytuację w nauczaniu języka angielskiego, wynikającą z reformy szkolnictwa w Polsce, było uruchomienie w 1998 roku Projektu SPRITE. Już sama nazwa projektu określa jego cele, gdyż stanowi akronim od *Support for Polish Reform in Teacher Education* (pomoc polskiej reformie w kształceniu/doskonaleniu nauczycieli). Projekt jest prowadzony przez British Council w ścisłej współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. W projekcie ukierunkowanym na pomoc nauczycielom w sprostaniu wymogom reformy uczestniczy wiele instytucji i struktur związanych z nauczaniem języka angielskiego, jak uniwersytety, kolegia nauczycielskie (NKJO), szkoły, Wojewód-

zkie Ośrodki Metodyczne (WOM), Program INSETT¹⁾, a także doradcy i konsultanci.

W pierwszej fazie działania SPRITE obejmował 4 komponenty:

- ▶ *Young Learners* (wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego),
- ▶ *Information Technology* (nowoczesne techniki komunikacji).
- ▶ *ESP – English for Special Purposes* (profilowanie języka ogólnego na język specjalistyczny, obejmujący wybrany obszar tematyczny).
- ▶ *British Studies* (komponent kulturowy dotyczący Wielkiej Brytanii).

W tym artykule chciałabym przedstawić jeden z komponentów – program *Young Learners* – nauczanie wczesnoszkolne – jego zadania, osiągnięcia a także plany na przyszłość.

¹⁾ Warto przypomnieć, że autorką Programu INSETT jest Ewa Osiecka, nauczyciel konsultant języka angielskiego, kierownik Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. O jej programie pisaliśmy już wielokrotnie. Patrz: *Program INSETT* (2000), „Języki Obce w Szkole” nr 1, III strona okładki, *O programie INSETT szerzej* „Języki Obce w Szkole” nr 2/3, s. 127 (red).

Zanim jednak przejdę do omówienia programu, chciałabym podkreślić wagę, jaką polskie władze oświatowe przywiązują do wczesnoszkolnej edukacji językowej i jej wpływu na przyszły rozwój kraju. Świadczy o tym trójstronne porozumienie podpisane przez MEN, British Council i Instytut Goethego w marcu 1999 roku. Dokument zawiera formalną deklarację stron odnośnie wspierania nauki języka obcego w klasach I–IV oraz wypracowania ogólnopolskich programów kształcenia/doskonalenia nauczycieli, którzy będą uczyć języka obcego w okresie wczesnoszkolnym.

Celem programu *Young Learners* (SPRITE YL) jest wykształcenie w nauczycielach przekonania, że efektywność ich pracy w dużym stopniu zależy od dostępu do informacji i materiałów i od rozwijania własnych umiejętności i wiedzy.

Prace przygotowawcze do wdrożenia projektu *Young Learners* objęły dwa obszary działania:

- ▶ kształcenie nauczycieli (*pre-service*),
- ▶ doskonalenie osób czynnych zawodowo (*in-service*).

Została nawiązana współpraca z kolegami (NKJO) oraz z programem INSETT), który zapewnia doskonalenie zawodowe nauczycielom języka angielskiego w skali całego kraju.

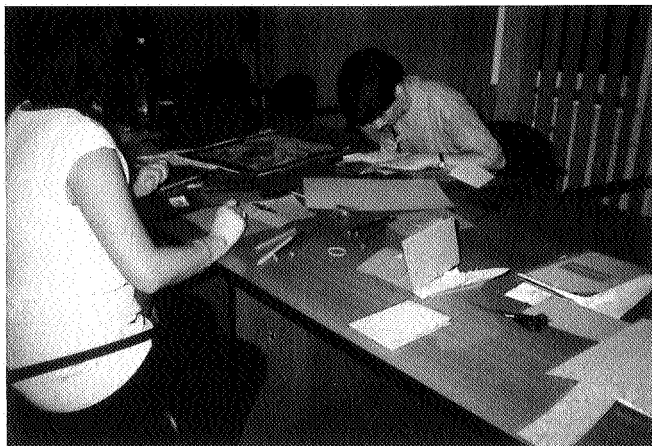
Z naszego rozeznania wynikało, iż w większości kolegów (NKJO) programy metodyki ukierunkowane były na pracę z uczniem w wieku 15 lat i starszym. Należy pamiętać, iż kolegia zostały utworzone we wczesnych latach dziewięćdziesiątych jako odpowiedź na duże zapotrzebowanie na nauczycieli języka angielskiego, po tym jak język rosyjski utracił swoją dominującą pozycję. Zadaniem kolegów było zapewnienie kadry dla szkół średnich z docelową liczbą 20.000 nauczycieli w roku 2001. Warto tu podkreślić, jak wspaniale kolegia wywiązują się z realizacji tego zadania, które w początkowym okresie ich działalności było wręcz określane jako nierealne. Nauka zachodniego języka obcego rozpoczynała się wówczas na poziomie szkoły średniej, dlatego też programy metodyczne były ukierunkowane na ucznia starszego. Takie samo po-

dejście panowało na kursach doskonalenia zawodowego. Jednakże czasy się zmieniły. Znajomość języka obcego jest dzisiaj umiejętnością nie tylko powszechnie cenioną, ale też niezbędną. Jej znaczenie będzie jeszcze wzrastać i dlatego też uwaga metodyków skupiła się obecnie na małych dzieciach.

Jak wszyscy wiemy, uczenie języka obcego małych dzieci bardzo się różni od uczenia młodzieży czy dorosłych i dlatego wymaga zupełnie odmiennego podejścia i technik pracy. Jeszcze do niedawna kadra ucząca w nauczycielskich kolegiach językowych oraz nauczyciele w szkołach nie mieli żadnego przygotowania specjalistycznego w dziedzinie nauczania małych dzieci.

Wziąwszy pod uwagę wyżej opisaną sytuację, pierwszym etapem działalności programu *Young Learners* (SPRITE YL) było przygotowanie kadry specjalistów (*trainer trainers* i *teacher trainers*) do pracy w kolegiach nauczycielskich oraz do pracy z doradcami i nauczycielami języka angielskiego. Zorganizowano dla nich 265 godzinny kurs metodyczny, ukierunkowany na wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego. Trójmodułowa konstrukcja kursu – dwa bloki szkoleniowe stacjonarne, przedzielone kształceniem na odległość, które obejmowało serię obserwacji zajęć z dziećmi podsumowaną różnego typu pracami pisemnymi – zapewniła czas na refleksję, samokształcenie oraz uzyskanie informacji zwrotnej. Zaangażowanie, w roli wykładowców, wysokiej klasy specjalistów z Polski, Austrii, Czech i Chorwacji było gwarancją jakości szkolenia i dodatkowo umożliwiło porównanie metod stosowanych w nauczaniu małych dzieci.





W kursie uczestniczyły 22 osoby, z których 8 (*trainer trainers*) odbyło intensywne, trzytygodniowe szkolenie w Wielkiej Brytanii. W czasie pobytu rozpoczęto przygotowywanie materiałów szkoleniowych do pracy z nauczycielami – praktykami ze szkół podstawowych. Współpraca z CODN w Warszawie zaowocowała dodatkowym modułem szkoleniowym, dzięki któremu wszyscy uczestnicy kursu otrzymali tytuł *edukatora nauczycieli języka angielskiego*, czyli specjaliści dysponującego wiedzą i umiejętnościami z zakresu metodyki wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego oraz technik pracy z dorosłymi.

Wszyscy uczestnicy kursu są żywo zaangażowani w podnoszenie poziomu nauczania języka angielskiego dzieci zarówno przez działania podjęte w swoich macierzystych kolegiach jak i współpracę z Liderami Programu INSETT, której efektem były liczne warsztaty doskonalące dla czynnych zawodowo nauczycieli języka angielskiego.

Obecnie, w analogicznym formacie, szkolona jest następna grupa nauczycieli. Tym razem kadre wykładową stanowią również niektórzy edukatorzy z poprzedniego kursu. Zeszłoroczna i obecna edycja szkolenia powiększy kadre specjalistów do około 50 osób.

Niezależnie od działań szkoleniowych, trwają mocno zaawansowane prace nad ogólnopolskim programem doskonalenia nauczycie-

li języka obcego w klasach I-III (*syllabus TEYL*). Jest to ramowy program kursu kwalifikacyjnego dla nauczycieli nauczania początkowego, którzy w przyszłości będą funkcjonować jako tzw. *language providers*, czyli osoby przygotowane profesjonalnie do wprowadzania dzieci w świat języka obcego głównie poprzez zabawę. Program został napisany, przy współpracy CODN, przez specjalistów nauczania małych dzieci – edukatorów, rekomendowanych przez British Council

i Instytut Goethego.

Oprócz przedstawionych działań projektu *Young Learners (SPRITE YL)*, zorganizowano I Ogólnopolską Konferencję *Learning from Experience*, poświęconą w całości tematyce nauczania języka angielskiego małych dzieci. Wydarzenie miało miejsce w Puławach w październiku 1999 r. Uczestniczyło w nim około 160 osób rekrutujących się spośród nauczycieli praktyków, metodyków, autorów podręczników, nauczycieli akademickich oraz innych zainteresowanych osób. Przedstawiono na niej około 60 prezentacji przeprowadzonych zarówno



przez polskich uczestników jak i gości zaproszonych z dawnych krajów socjalistycznych oraz z Wielkiej Brytanii. Konferencja umocniła i rozszerzyła sieć kontaktów profesjonalnych nie tylko w Polsce, ale także w makro regionie środkowo-europejskim.

Podsumowanie dotychczasowych osiągnięć projektu *Young Learners* (SPRITE YL) wygląda więc następująco:

- ▶ 22 osoby ukończyły specjalistyczne szkolenie metodyczne z zakresu wczesnoszkolnej edukacji językowej oraz uzyskało tytuł *edukator nauczania języka angielskiego*.
- ▶ 27 kolejnych osób uczestniczy w drugiej edycji szkolenia specjalistycznego i po zakończeniu kursu będzie mogło ubiegać się o tytuł edukatora.
- ▶ Materiały opracowane przez grupę edukatorów szkolonych w Wielkiej Brytanii zostały praktycznie przetestowane. Obecnie we współpracy z CODN trwają prace nad ich publikacją.
- ▶ Zorganizowano I Ogólnopolską Konferencję *Learning from Experience*, poświęconą nauczaniu języka angielskiego małych dzieci, która odbyła się w Puławach w październiku 1999 roku.
- ▶ Zwiększa się liczba nauczycielskich kolegów językowych oraz instytucji związanych z doskonaleniem nauczycieli, które wprowadzają 60 godzinne kursy metodyczne ukierunkowane na nauczanie małych dzieci.
- ▶ Liderzy programu INSETT organizują w prowadzonych przez siebie regionach coraz więcej warsztatów i kursów o profilu *metodyka nauczania dzieci*. W wielu przypadkach kadrę uczącą stanowią absolwenci kursu edukatorskiego.
- ▶ *Young Learners* (SPRITE YL) we współpracy z CODN zorganizował w Puławach wakacyjny kurs metodyczny dla 27 nauczycieli praktyków, z rekrutacji ogólnopolskiej. W trakcie kursu wypróbowano materiały przygotowane przez grupę edukatorów szkoloną dodatkowo w Wielkiej Brytanii.
- ▶ SPRITE YL wyposażył w materiały metodyczne biblioteki partnerskie British Council, przekazał książki i pomoce do regionalnych bibliotek programu INSETT. Służy to tworzeniu od-

powiedniego zaplecza materiałowego w różnych miejscach w kraju, a także zwiększa dostęp nauczycieli praktyków do literatury fachowej.

- ▶ Wzrosła świadomość spraw związanych z nauczaniem małych dzieci dzięki przeprowadzonym warsztatom, szkoleniom, wystąpieniom konferencyjnym, artykułom prasowym i publikacjom w czasopiśmie adresowanych do środowisk nauczycielskich.

▶ Ostatnie dwa lata pokazały znaczne zainteresowanie i gotowość nauczycieli do podnoszenia swojej wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Na wszystkie szkolenia związane z wczesnoszkolną edukacją językową otrzymywaliśmy więcej zgłoszeń, niż byliśmy w stanie przyjąć. Nasuwa się wniosek, iż polscy nauczyciele bardzo poważnie traktują swoich uczniów, gdyż poprzez doskonalenie własnego warsztatu pracy chcą im zapewnić jak najwyższy poziom edukacji.

Osiągnęliśmy już, dzięki współpracy, jaka istnieje między MEN, CODN (Projekt INSETT), Instytutem Goethego i British Council, bardzo dużo. Niezależnie od postępu prac, w dalszym ciągu jest wiele do zrobienia. Jeżeli dzieci w klasach I – III mają się uczyć języka angielskiego skutecznie, trzeba przeszkolić wielu czynnych nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów wiejskich.

W marcu 2001 w ramach projektu *Young Learners* (SPRITE YL) jest planowana II Ogólnopolska Konferencja na temat nauczania dzieci. Spodziewamy się, że to wydarzenie ponownie przyciągnie uwagę środowiska i będziemy mieli przyjemność gościć tak wspaniałych specjalistów jak w roku ubiegłym. Wymiana doświadczeń między uczestnikami i prezentarami będzie namacalnym świadectwem osiągnięć ostatnich dwóch lat.

Opracowała Ewa Osiecka
na podstawie tłumaczenia Władysława Deńcy.

(październik 2000)

CODN, program YOUNG LEARNERS i wczesnoszkolne nauczanie języków obcych

Rosnące zapotrzebowanie na naukę języków obcych w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej stwarza konieczność przygotowywania coraz większej liczby nauczycieli będących w stanie merytorycznie sprostać temu wyzwaniu. Dotychczasowa praktyka szkolna wykazuje, że języka obcego w klasach I-III uczą nauczyciele pracujący wcześniej jedynie w klasach starszych i nie znający technik nauczania małych dzieci. Nierzadko nauczania na tym poziomie podejmują się osoby nie będące profesjonalnymi nauczycielami, lecz przekonane o tym, że ich znajomość języka jest wystarczająca, aby uczyć małe dzieci. Tymczasem w nauczaniu najmłodszych, oprócz znajomości języka, niezwykle ważna jest znajomość psychiki dziecka, jak też sposobów docierania do niego, tzn. znajomość technik, które mogą być skuteczne na tym etapie nauczania.

Grupą osób, która w sposób naturalny jest predestynowana do nauczania języka obcego dzieci w wieku 7-9 lat, są nauczyciele nauczania początkowego. To właśnie przede wszystkim z myślą o nich powstał w roku 1999 projekt *Young Learners*, realizowany wspólnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, The British Council i Goethe Institut.¹⁾

Coraz więcej młodych ludzi, będących absolwentami kolegów nauczycielskich i pracujących już w szkole uczyło się języka obcego od wczesnego dzieciństwa i zdawało ten przedmiot na egzaminach maturalnych. Oznacza to, że znają oni język na poziomie średniozaawansowanym, a więc na przykład, w przypadku języka angielskiego, na poziomie egzaminu *First Certificate*. Wydaje się, że jest to poziom wystarczający, aby osoba mogąca się nim wykazać była w stanie, po przejściu odpowiedniego szkolenia w zakresie metodyki nauczania języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym, podjąć

się wprowadzenia elementów języka obcego jako integralnej części realizowanego przez siebie programu nauczania w klasach I-III.

Projekt *Young Learners* jest realizowany przez Pracownię Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Cele projektu to:

- ▶ wyszkolenie kadry edukatorów (*teacher trainers*) wyspecjalizowanych w metodyce nauczania języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym (pierwszy etap nauczania),
- ▶ wypracowanie programów przygotowania nauczycieli do nauczania wczesnoszkolnego,
- ▶ szkolenie nauczycieli przygotowujących się do podjęcia nauczania dzieci w klasach I-III.

Program jest adresowany do:

- ▶ wykwalifikowanych nauczycieli nauczania początkowego pragnących zdobyć dodatkowe kwalifikacje w dziedzinie nauczania języka obcego (*kursy kwalifikacyjne Young Learners*),
- ▶ nauczycieli języków obcych pragnących wyspecjalizować się w nauczaniu wczesnoszkolnym (*kursy doskonalące*).

W zakresie języka angielskiego odbył się już pierwszy 3-modułowy kurs dla przyszłej kadry trenerskiej *Young Learners*. W rezultacie przyznano uprawnienia edukatorskie 26 osobom z różnych ośrodków w Polsce. Osiem osób z tej grupy uczestniczyło w dodatkowym kursie w Plymouth w Wielkiej Brytanii, uzyskując kwalifikacje *Trainer Trainers*, czyli przygotowanie do kształcenia przyszłych kadr edukatorów.²⁾

Podobny kurs edukatorski odbył się w zakresie wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego. Uczestniczyło w nim 19 osób. W fazie przygotowań jest obecnie kurs kwalifikacyjny dla nauczycieli nauczania początkowego, którzy chcą uzyskać dodatkową specjalizację w nauczaniu języka angielskiego na poziomie wczesnoszkolnym.

¹⁾ patrz: artykuł Daf Pawelec w tym numerze, s. 49.

²⁾ patrz: jak wyżej.

Kursy kwalifikacyjne *Young Learners* będą prowadzone stacjonarnie lub wyjazdowo w ramach programu INSETT w ośrodkach regionalnych. Warunkiem przystąpienia do kursu będzie uzyskanie pomyślnego wyniku w teście poziomującym (*placement test*). Szkolenie będzie się odbywać systemem modułowym. Uczestnictwo w kolejnych etapach będzie potwierdzane odpowiednim zaliczeniem, a warunkiem ukończenia kursu będzie pozytywny wynik egzaminu końcowego. Uzyskanie zaś pełnych kwalifikacji będzie możliwe po zdaniu egzaminu z języka, w przypadku języka angielskiego – *First Certificate in English*.

Pierwszy moduł pilotażowego kursu kwalifikacyjnego odbędzie się w lutym 2001.

W CODN trwają prace nad obudową metodyczną kursu. Planowane jest opublikowanie tzw. *Teacher's Pack* – pakietu materiałów dla nauczycieli w postaci scenariuszy lekcji, materiałów do kopiowania, a także kasety magnetofonowej zawierającej materiały ułatwiające i uatrakcyjniające pracę nauczycielom – znane

i lubiane przez dzieci tradycyjne piosenki angielskie lub ich adaptacje oraz ciekawie zaaranżowane muzycznie teksty będące formą ćwiczenia sformułowań zaczerpniętych z języka klasowego.

Kursy doskonalące będą prowadzone stacjonarnie lub wyjazdowo w ramach programu INSETT w ośrodkach regionalnych tego programu. Szkolenie będzie się odbywać systemem modułowym. Uczestnictwo w kolejnych etapach będzie potwierdzane odpowiednim zaliczeniem. Warunkiem uzyskania świadectwa ukończenia kursu będzie pozytywny wynik egzaminu końcowego.

W dalszym etapie rozwoju projektu *Young Learners* planuje się wprowadzenie komponentu nauczania języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym do programu nauczania w Kolegiach Nauczycielskich przygotowujących nauczycieli nauczania początkowego. Może to oznaczać punkt zwrotny w sytuacji, jaka jest obecnie w dziedzinie nauczania języków obcych najmłodszych.

listopad 2000)

Zuzanna Podwysocka-Bodzioch
Warszawa, CUP

Parcel of English – międzynarodowy program wymiany korespondencji między uczniami ze szkół podstawowych i gimnazjów

Wydawnictwo *Cambridge University Press* proponuje uczniom i nauczycielom, którzy korzystają z kursów *Cambridge English for Polish Schools* lub *Cambridge English for Schools* ciekawą formę kontaktów między szkołami, z różnych zakątków świata polegającą na wymianie korespondencji i informacji. Program nazwany *Parcel of English* jest koordynowany przez wydawnictwo, którego rola polega na przyjmowaniu zgłoszeń i kojarzeniu szkół z różnych krajów tak, aby korespondujący ze sobą uczniowie byli na podobnym poziomie zaawansowania językowego oraz w zbliżonym wieku.

Zainteresowani wymianą nauczyciele, wypełniają formularz zgłoszenia i wysyłają do

Cambridge w Anglii. Po otrzymaniu adresu współpracującej szkoły nawiązują z nią kontakt. Następnie wysyłają listy, prace projektowe, zdjęcia, nagrania, filmy itp – sposoby prezentacji informacji mogą być bardzo różne, na co są dowody w postaci przykładów *Parcel of English*, powstałych w czasie kilku lat istnienia programu.

Szczegółowe wskazówki metodyczne do poprowadzenia projektu oraz formularze zgłoszenia znajdują się w książkach nauczyciela do kursów *Cambridge English for Polish Schools* i *Cambridge English for Schools*.

Zadaniem nauczyciela jest zachęcenie uczniów do sporządzenia prac projektowych. Istotne jest, aby w *Parcel of English* dać szansę

wykazania się pomysłowością wszystkim uczniom w klasie, którzy mogą zaprezentować się ze swojej najmocniejszej strony. Ci, którzy nie czują się na siłach aby napisać list, mogą nagrać swoje opowiadanie na kasetę, przeprowadzić wywiad z osobą, która wydaje się im ciekawa, wykonać pracę plastyczną lub fotografię.

Parcel of English może stać się okazją do rozpoczęcia i kontynuowania korespondencji między poszczególnymi uczniami, a także do kontaktów między nauczycielami, którzy mają możliwość wymiany informacji praktycznych o sposobach uczenia języka angielskiego poza granicami naszego kraju. Prace projektowe wykonane przez dzieci z innych szkół i krajów mogą zostać wyeksponowane jako ciekawa dekoracja szkoły.

Sposobów na wykorzystanie programu *Parcel of English* może być wiele, nawet jeśli nie uda się zachęcić uczniów do wymiany międzynarodowej mogą oni „wymienić” *Parcel* z klasą równoległą z tej samej szkoły.

Projekt *Parcel of English* ma duże znaczenie motywujące do nauki języka angielskiego. Dzieci i młodzież, dostrzegają, że znajomość języka obcego umożliwia komunikację z innymi i że właśnie angielski jest tym językiem, który jest obecnie najczęściej wybierany jako narzędzie umożliwiające taką komunikację.

Uczniowie, w sposób naturalny sprawdzają czego się nauczyli i na ile potrafią wykorzystać swoje umiejętności w praktyce, są zachęcani do samodzielnych pozaksiążkowych poszukiwań i własnych inicjatyw.

Parcel of English, jako jeden ze sposobów praktycznego wykorzystania języka angielskiego przez uczniów, realizuje filozofię uczenia zawartą w kursach *Cambridge English for Polish Schools* i *Cambridge English for Schools*, która stawia na rozwijanie samodzielnego myślenia uczniów, ich twórczość i inwencję, oraz wykorzystanie nauki języka angielskiego do pogłębiania wiedzy ogólnej o otaczającym ich świecie.

(październik 2000)

Irena Dzierzgowska

DYREKTOR W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Wydawnictwa CODN
Warszawa 2000

Reforma edukacji wzmocniła rolę dyrektorów szkół. Postawiła też przed nimi ambitne wymagania. Dyrektor musi być specjalistą organizacji i zarządzania, musi znać zasady skutecznej komunikacji interpersonalnej, umieć negocjować i wprowadzać zmiany, musi sprawnie planować swój czas i tworzyć dalekosiężne plany szkoły. Kształtowaniu tych i innych umiejętności służyć może publikacja „Dyrektor w zreformowanej szkole”. Jest to poradnik przeznaczony dla osób prowadzących szkolenia z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, ale służący także pomocą w samokształceniu dyrektorów. Są w nim zamieszczone dwadzieścia dwie lekcje, wraz ze scenariuszami, opisami zajęć i materiałami. A wszystko poprawione i uzupełnione w porównaniu z pierwszym wydaniem „Szkół dyrektorów” oraz dostosowane do zmian wynikających z reformy systemu edukacji.

Poradnik uzupełnia dyskietka z komputerową prezentacją każdej lekcji. Prosta i gotowa do użytku. Wystarczy kliknąć myszką...



Irena Köstenbauer

ENGLISH FOR KIDS®

"They think they are playing,
we know they are learning."



Nowoczesny, bogato ilustrowany kurs języka angielskiego dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat

Program kursu jest dostosowany do poziomu rozwoju społecznego i poznawczego dziecka, dzięki czemu uczy języka w sposób naturalny, w ciekawych i autentycznych kontekstach.

English For Kids® łączy naukę angielskiego z zabawą, a także z nauką innych przedmiotów, np. śpiewu, plastyki, przyrody.

Inna ważna zasada to „learning by doing” – dziecko uczy się języka aktywnie, wykorzystując wszystkie zmysły: słuchu, wzroku, dotyku, i ruchu.

Czego dziecko nauczy się po ukończeniu kursu?

- * biernie rozumieć około 600 słów i codziennych wyrażen
- * aktywnie używać około 350 słów
- * samodzielnie budować proste zdania
- * śpiewać 16 angielskich piosenek
- * reagować poprawnie w różnych sytuacjach językowych

W skład kursu wchodzi następujące elementy:

- **Coursebook 1** oraz **2** – zeszyty do pracy w klasie

- **Activity Book 1** oraz **2** – zeszyty do pracy w domu i w klasie – z poleceniami w języku polskim oraz wstępem adresowanym do rodziców przedstawiającym podstawowe informacje na temat zastosowanych w kursie metod uczenia dzieci języka angielskiego

- **Kaseta audio ucznia 1** oraz **2**

- **Teacher's Resource Material 1** oraz **2**: Coursebook, Activity book, Teacher's Manual (szczegółowe przewodniki dla nauczyciela w języku polskim), barwne plansze (pomoce wizualne dla nauczyciela do wykorzystania w klasie przy wprowadzaniu nowego materiału, powtórek oraz grach i zabawach), kaseta audio nauczyciela (zawierająca wyraźne i naturalne wzorce wymowy piosenek, wycieczek i nowych słów mówionych lub śpiewanych przez rodowitych Anglików)



Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
Bezpłatna infolinia: 0-800-220-555
www.wsip.com.pl



Bożena Banach
Chorzów

Podręczniki do nauki języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I-III szkoły podstawowej

Specyfika uczenia się i nauczania języka obcego w przedziale wiekowym od 5 do 9 lat

Dzieci w Polsce coraz częściej zaczynają uczyć się języka angielskiego nie tylko w niższych klasach szkoły podstawowej, ale także w przedszkolu. O ich nauce decydują oczywiście rodzice, którzy chcieliby, aby ich pociechy w przyszłości jak najlepiej znały język obcy i dzięki temu były w o wiele lepszej sytuacji niż oni sami kilkadziesiąt lat temu. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele języka obcego, w tym przypadku języka angielskiego, nie powinni zadbać o motywację do nauki swojego przedmiotu u dzieci. Wprost przeciwnie, należy u dzieci wykorzystać ich ciekawość do poznania i zrozumienia świata oraz chęć do zabawy i zbadań wielu rzeczy. Aby dzieci chciały uczyć się języka obcego, materiały do ich nauki powinny być związane z otaczającą ich rzeczywistością oraz odpowiadać poziomowi rozwoju ich psychiki. Tak więc, istotne w nauczaniu języka obcego maluchów są tematy, które dotyczą ich zainteresowań i przeżyć (na przykład dom, świat dziecięcej wyobraźni, szkoła), autentyczne sytuacje pochodzące z kultury nauczanego języka oraz takie funkcje językowe, które zachęcają dzieci do wypowiadania się (El-Said El Helaly 1987:110-111).

Wydaje się, że bardzo trafnie został napisany program do nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej¹⁾, gdyż uwzględnia on na lekcjach języka angielskiego tematy poruszane w trakcie uczenia innych przedmiotów, a więc język angielski jest z nimi ściśle zintegrowany. Ponadto, zakres tematyczny w tym programie jest stopniowo rozszerzany (równoległe z rozwojem dziecka) i zostaje przesunięty od samego dziecka poprzez jego środowisko i ojczyznę do innych państw. (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2000:6-7). Silna motywacja do uczenia się powstaje, jeśli nauka języka obcego odbywa się w odpowiedniej atmosferze, a więc w przypadku maluchów, gdy są one ciągle chwalone, zachęcane, a nawet nagradzane przez nauczyciela. Nauczyciel powinien zająć się również o to, aby dzieci współpracowały ze sobą i wykorzystać ten fakt do pracy w parach i grupach.

Dzieci najszybciej uczą się języków obcych poprzez zabawy, gry oraz różnego rodzaju czynności, w których wykorzystuje się zarówno słowo, muzykę jak i ruch. Dzięki temu takie techniki nauczania jak: odgrywanie ról, opowiadanie historyjek, śpiewanie piosenek, recytowanie wierszyków i rymowanek, rozwiązywanie zagadek, kryżówek i rebusów są bardzo popularne wśród najmłodszych uczniów języka angielskiego. Natomiast ćwiczenia wymagające koncentracji i dokładności, a więc przede wszy-

¹⁾ Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2000). *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym*. Oxford: Oxford University Press.

stkim pisanie i czytanie męczą ich szybko i wywołują zniecierpliwienie, a w konsekwencji mogą spowodować zniechęcenie do języka.



Ogólna charakterystyka podręczników języka angielskiego dla przedszkolaków i uczniów niższych klas szkół podstawowych

Promowanie wczesnego rozpoczynania nauki języka angielskiego wiąże się z zapewnieniem odpowiednio wykształconej kadry nauczycielskiej oraz dostarczenia na rynek podręczników dostosowanych do rozwoju społecznego i poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Odnosnie podręczników przeznaczonych do nauki języka angielskiego w przedszkolu, można zauważyć, że jest ich stosunkowo niewiele na polskim rynku księgarskim. Ze względu na to, że maluchy w tym wieku nie potrafią jeszcze ani pisać ani czytać, akcent w podręcznikach tych jest położony na słuchanie i mówienie. Podręczniki dla tej grupy wiekowej są podręcznikami obudowanymi, a więc dołączone są do nich kasety magnetofonowe, zeszyty do ćwiczeń oraz książki dla nauczyciela. W celu przyciągnięcia uwagi najmłodszych uczniów języka angielskiego podręczniki są wydawane na bardzo dobrym papierze i mają niezwykle bogatą szatę graficzną. Tematy są związane z doświadczeniami i zainteresowaniami dzieci (na przykład świat zwierząt), a ich celem jest pobudzenie dziecięcej fantazji i wyobraźni. W podręcznikach można znaleźć dużo piosenek, tzw. *jazz chants*, rymowanek, wyliczanek, gier, wycinanek, zagadek, łamigłówek, nalepek, plansz, plakatów, rysunków do kolorowania, masek, labiryntów oraz dodatkowych materiałów związanych z niektórymi świętami na przykład *Bonfire Night* czy *Halloween*.

Niektóre podręczniki zawierają duże obrazy ilustrujące opowiadania prezentowane przez nauczyciela lub wysłuchane z taśmy. Są też podręczniki posiadające wiele stron do wycinania i założenia w ten sposób własnych albumów i słowniczków ucznia. W podręcznikach dla przedszkolaków autorzy przedstawiają pomysłowe sytuacje i przygody oraz dobierają sympatyczne postacie. Czasami bohaterami są

znane postacie z bajek. Stosownie do wieku słownictwo dla najmłodszych dzieci jest podstawowe i ograniczone. Skupia się ono na kolorach, liczbach, zabawkach, jedzeniu, ubiorze, rodzinie i pozdrowieniach. Ćwiczenia natomiast polegają na rysowaniu, wskazywaniu, śpiewaniu, poruszaniu się do rytmu, recytowaniu, dopasowywaniu elementów, słuchaniu, powtarzaniu, wycinaniu oraz odpowiadaniu na proste pytania. Jak widać z powyższego opisu, wszystkie podręczniki starają się o to, aby dzieci przedszkolne przyswoiły sobie język obcy poprzez zabawę, gdyż wtedy uczą się szybko, z radością i skutecznie.

Podręczniki do nauki języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej są oparte na metodach uczenia stosowanych w nauczaniu początkowym. Wiele z nich jest skoordynowanych z takimi przedmiotami jak: przyroda, geografia, historia, matematyka, wychowanie plastyczne i muzyczne. W odróżnieniu od książek przeznaczonych dla przedszkolaków, w podręcznikach dla niższych klas szkoły podstawowej uwagę zwraca się już na wszystkie cztery podstawowe umiejętności językowe: czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie. Tematyka jest dostosowana do potrzeb i zainteresowań uczniów, a więc wprowadza ich na przykład w świat dinozaurów. Zaczynają pojawiać się w podręcznikach krótkie teksty oraz dialogi i konwersacje. Wiele z nich ma formę komiksów. Bohaterami są często rówieśnicy dzieci. Występują już zagadnienia gramatyczne oraz zamieszczane są informacje dotyczące kultury anglosaskiej (tzw. *cultural information*).

Oprócz zabaw ruchowych i gier planszowych, które są nadal jedną z podstawowych form nauczania dzieci, w podręcznikach dla siedmiolatków, ośmiolatków czy dziewięciolatków można zauważyć również quizy, sztuki teatralne, tzw. *tongue twisters* oraz mini-projekty. Duża liczba ćwiczeń jest przeznaczona do wykonania w parach lub w grupach, gdyż dzieci w tym wieku potrafią już ze sobą współpracować. Niewątpliwą zaletą podręczników dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych są częste powtórzenia zarówno materiału gramatycznego jak i leksykalnego, ponieważ wiadomo, że chociaż dzieci szybko uczą się obcych języków, wiele elementów z nich łatwo zapominają. Tak więc, dobrze się stało, że program w tych pod-

ręcznikach został ułożony spiralnie. Po prezentacji nowego materiału następuje jego utrwalenie poprzez praktyczne zadania do wykonania na przykład malowanie plakatów czy recytowanie wierszyków. Podobnie jak w przypadku podręczników dla przedszkolaków, bardzo istotna jest dla dzieci szkół podstawowych strona graficzno-edytorska książek zwłaszcza kolorowe i dowcipne ilustracje oraz jakość papieru. Myślę, że temu wymogowi odpowiadają już wszystkie podręczniki poza kilkoma rodzimymi. Podręczniki dla klas I-III są także podręcznikami obudowanymi i coraz częściej towarzyszą im kasety wideo.

W ostatnich latach publikowane są również podręczniki zachodnie przystosowane do potrzeb polskich uczniów w tym także najmłodszych. Są cenne z tego powodu, że zawierają instrukcje i komentarz gramatyczny w języku polskim oraz posiadają na końcu książki słowniczek angielsko-polski. Zaczynają się też pojawiać podręczniki napisane przez polskich autorów dla dzieci w początkowych klasach szkoły podstawowej, które zarówno pod względem merytorycznym jak i metodycznym nie ustępują publikacjom zagranicznym, a mają nad nimi tę przewagę, że stosują podejście kontrastywne zarówno w odniesieniu do gramatyki jak i leksyki obu języków. Jednym z nich jest „Bingo”²⁾ wydany przez Wydawnictwo Szkolne PWN.

Niektóre tytuły podręczników najbardziej popularnych wydawnictw:

Wydawnictwo Longman

dla dzieci w wieku przedszkolnym:

- | | |
|------------|------------------|
| ▶ Carousel | ▶ Max and Millie |
| ▶ Way in | ▶ Balloons |

dla uczniów klas I-III

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| ▶ New Stepping Stones | ▶ English Together |
| ▶ English Parade | ▶ Pathway |
| ▶ Quest | ▶ Pebbles |
| ▶ Splash! | ▶ Blue Skies |

Wydawnictwo Oxford University Press

dla dzieci w wieku przedszkolnym:

- | | |
|------------------|-----------------|
| ▶ Teddy's Train | ▶ Zig-Zag Magic |
| ▶ Zig-Zag Island | |

dla uczniów klas I-III

- | | |
|------------|---------------|
| ▶ Cool! | ▶ Get Ready! |
| ▶ I-Spy | ▶ Chatterbox |
| ▶ Super Me | ▶ Get Set-Go! |
| ▶ Fanfare | ▶ You and Me |

Wydawnictwo Cambridge University Press

dla dzieci w wieku przedszkolnym:

- ▶ Playway to English

dla uczniów klas I-III:

- ▶ Join in

Wydawnictwo Macmillan Polska

dla dzieci w wieku przedszkolnym:

- | | |
|-----------------------|---------------|
| ▶ Here Comes Minibus! | ▶ Story World |
| ▶ Yo-Yo | ▶ Surprise |
| ▶ First Steps | ▶ Snip Snap |

dla uczniów klas I-III:

- | | |
|--------------------|----------------|
| ▶ Superworld | ▶ Busy Bee |
| ▶ Smile please! | ▶ Whizz Kids |
| ▶ Bravo! | ▶ English Club |
| ▶ Way Ahead | ▶ Snap! |
| ▶ Time for English | ▶ Rainbow 2000 |
| ▶ Big Red Bus | |

Bibliografia

- Brzeziński J., (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, WSiP.
- El-Said El Helaly Z., (1989), „Teaching English to Children, w: *A Forum Anthology*, vol. IV, *Selected Articles from English Teaching Forum 1984-1988*, Washington, D.C.: United States Information Agency.
- Komorowska, H. (1995), *Nauczanie języków obcych. Propozycje strategii oświatowej*, Warszawa, WSiP.
- Szpótowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2000), *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym*, Oxford, Oxford University Press.

(październik 2000)

²⁾ patrz: s. 182, recenzja *Bingo 3*.

Co znajdziecie w księgarniach? Materiały dla YOUNG LEARNERS w katalogach wydawnictw polskich i zagranicznych¹⁾



Wydawnictwo Szkolne PWN

- Podręczniki rekomendowane przez MEN:

Wiek: 7–9

Bingo 1-3, Anna Wieczorek.

Wiek: 9–10

Bingo! 4 Starter, Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska.

- Książki pomocnicze:

I can read! 1-2, Anna Wieczorek.

I can sing! 1-2, Anna Wieczorek.

Bingo! 4 Plus, Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ściborowska.



Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

- Podręczniki:

Wiek: 7–10

Early bird 1-4, David Vale.

English for Kids, Irena Köstenbauer.

Plays for Children, cz. 1–6, Sylvia Teteris.

- Metodyka:

Metodyka nauczania języków obcych, Hanna Komorowska.



Prószyński i spółka

- Książki pomocnicze:

Wiek: 6–9

A Clock in a Sock, cz. 1 i 2, Joanna Żarańska.



Świat książki

- Książki pomocnicze:

Wiek: 7–10

Grammar Rhymes, Joanna Żarańska.

Time for a Rhyme, Joanna Żarańska.



Cambridge University Press

- Podręczniki rekomendowane przez MEN:

Wiek: 7–10

Join In, Starter, 1-3, Herbert Puchta i Günter Gerngross.

- Inne:

Wiek: 5–9

Playway to English 1-4, Herbert Puchta i Günter Gerngross.

- Książki pomocnicze:

Cambridge Reading

Big Books

The Cambridge Picture Dictionary

Cambridge Young Learners English Tests

- Wideo:

Playway Stories Video 1-4.

Playway Class Musical Video 3-4.

Join In Video 1-3.

- Metodyka:

Playway Teacher Training Video.

Teaching Children English, David Vale and Anne Feunteun.

Educating Second Language Children, ed. Fred Genesee.



Longman

- Podręczniki rekomendowane przez MEN:

Wiek: 4–7

Balloons 1-3, Mario Herrera Salazar, Barbara Hojel.

Pebbles 1-3, Penny Hancock, Gail Ellis.

Wiek: 7–9

Blue Skies 1-3, Ron Holt.

English Parade St., 1-3, Mario Herrera Salazar, Theresa Zanatta.

¹⁾ Lista nie zawiera wszystkich pozycji wymienionych wydawnictw.

► Inne:

Eko and Tina 1-2, Magaly Villaroel, Mady Musiol.
Max and Millie 1-2, Shane Lipscombe, Roger Davis.

Carousel 1-2, Jackie Holderness, Annie Hughes.
Stepping Stones 1-3, Julie Ashworth, John Clark.
New Stepping Stones 1-4, Julie Ashworth, John Clark.

Quest 1-3, Steve Marsland, Gabriella Lazzeri.
Tip Top 1-6, Shelagh Rixon, Jane Moates, Hazel Imbert, Janet Olearski.

Splash! 1-4, Brian Abbs, Anne Worrall, Ann Ward.
English Together 1-3, Diana Webster, Anne Worrall.

Buzz 1-3 and *SuperBuzz*, Jane Revell, Paul Seligson.

Pathway 1-6, Nicolas Hawkes, Donald Dallas.
Conrad and Company 1-2, Herbert Puchta et al.
Magic Time 1-2, Günter Gerngross, Herbert Puchta.

► Książki pomocnicze:

Word Bird's Word Book, Jeanne Perrett.

Zak's Activity Dictionary.

Picture Dictionary for Young Learners, Andrew Wright.

Longman Picture Dictionary, Julie Ashworth, John Clark.

Junior Comprehension 1-3, DE'Arcy Adrian-Valance.

Miniflashcards Resource Pack, Susan Thomas, Paul Sanday.

Do and Understand, Günter Gerngross, Herbert Puchta.

The Music Box.

Songs for Children, Michael Webb.

English Nursery Rhymes for Young Learners.

Handwriting Book, Donald Dallas.

The Magic Bag, *The Magic Computer*, Nick Beare, Jeanette Greenwell.



MACMILLAN Polska

► Podręczniki rekomendowane przez MEN:

Wiek: 7–9

Way Ahead 1-6, Printhia Ellis, Mary Bowen.

Bravo! 1-6, Judy West.

► Inne:

Wiek: 4–6

Here Comes Minibus! 1-2, Elisenda Papiol, Maria Roth.

Yo-Yo 1-2, Amanda Cant, Mary Charrington.
First Steps 1-2, Myriam Monterrubio, Marcela Salido.

Story World, David Vale, Stephen Mullaney, Pat Murphy.

Surprise! 1-2 Printhia Ellis, Mary Bowen.

Snip Snap 1-2, Leonor Concari et al.

Wiek: 7–9

Superworld 1-4, Carol Read, Ana Soberon.

Smile 1-6, Gabby Pritchard, Sue Mohamed.

Time for English 1-6, J. Weller et al.

Big Red Bus 1-4, Maria Jose Lobo, Pepita Subira.

Busy Bee 1-5, J. Kniveton et al.

Whizz Kids, Leonor Concari et al.

English Club 1-2, Carol Read, Sagrario Salaberri.

Snap! 1-3, C. Barbisan et al.

Rainbow 2000 1-6, S. Slater, M. Thornton.

► Książki pomocnicze:

Heinemann ELT Children's Games (photocopiable).

Songs and Games for Children (photocopiable).

1000+Ideas for Children (photocopiable).

SMILE Picture Dictionary.

Bravo! Picture Dictionary.

Macmillan Picture Dictionary.

Picture Grammar for Children, 1-4.

► Lekturki:

Heinemann ELT Children's Readers Levels 1-5.

Time for English Readers.

Busy Bee Readers.

Way Ahead Readers.

Rainbow 2000 Readers.

► Wideo:

Super Bus.

Big Red Bus Ride!

Bravo! St., 1-4.

► Metodyka:

Children Learning English, Jayne Moon.



Oxford University Press

► Podręczniki:

Wiek: 4–6

Teddy's Train A-B, Lucia Tomas, Vicky Gil.

Zig-Zag Island/Magic, Alison Blair, Jane Cadwallader.

Toy Box

Wiek: 7-9

Cool! 1-3, Jackie Holderness, Wendy Superfine.

I-Spy 1-4, Julie Ashword, John Clark.

Super Me 1-2, Lucia Tomas, Vicky Gil.

You and Me 1-2, Cathy Lawday, Sissy Gika.

Fanfare 1-4, M. McHugh, P. Bazo.

Get Set – Go! 1-6, Cathy Lawday, Liz Driscoll, Alan C. McLean.

Get Ready! 1-2, Felicity Hopkins.

Chatterbox 1-4, Derek Strange, Jackie Holderness.

Start with English, 1-6, D H Howe.

Open Sesame 1-6.

► Książki pomocnicze:

Start Reading 1-6, Derek Strange.

Oxford Activity Books for Children, Christopher Clark.

Winnie the Witch.

Winnie in Winter.

Professor Puffendorf's Secret Potions.

The Snowman.

Spell Well.

Are You Listening?

My ABC.

Jingle Bells and Other Songs.

Super Songs.

Let's Chant, Let's Sing.

Jazz Chants for Children.

Mother Goose Jazz Chants.

Jazz Jant Fairy Tales.

Holiday Jazz Chants.

Tiny Talk Songbook.

Let's Go Picture Dictionary.

The Oxford Picture Dictionary for Kids.

The Oxford Picture Dictionary for the Content Areas.

The Jungle Grammar Books 1-2.

The Grammar Lab.

Start with Words and Pictures.

Oxford Children's Picture Dictionary.

Oxford Picture Power Dictionary.

► Lekturki:

Start with English Readers.

English Today Readers.

Spellbinders.

Stepping into English.

Classic Tales.

Oxford Storyland Readers.

► Wideo:

Top Songs 1-2.

Top Show 1-2.

Winnie the Witch.

Super Me 1.

Wizadora.

The Magic Music Man.

The Wrong Trousers.

► CD:

Oxford Interactive Word Magic

► Metodyka:

Drama with Children, Sarah Phillips.

Games for Children, Gordon Lewis, Gunther Bedson.

Very Young Learners, Vanessa Reilly, Sheila Ward.

Projects with Young Learners, Diane Phillips.

Young Learners, Sarah Phillips.

Creating Stories with Children, Andrew Wright.

Storytelling with Children, Andrew Wright.

Classroom English, Brian, Felicity Gardner.



Penguin

Wiek 7-9

► Wideo:

We're Kids in Britain.

Gogo loves English (4 kasety).

Play it Again.

Primary English Language Teaching Video.

► CD:

Zak's Wordgames.

Word Bird's Word Land.

► Metodyka:

The Art of Teaching Kids – video and teacher's guide.

Primary English Teacher's Guide Gail Ellis.

The Storytelling Handbook for Primary Teachers Gail Ellis, Jean Brewster.

Pictures in Action Herbert Puchta, Günter Gerngross.

Teaching English in the Primary Classroom, Susan Halliwell.

Teaching English to Children, Wendy A Scott, Elisabeth Hytreberg.

Young Learners of English: Some Research Perspectives ed. Shelagh Rixon.

(listopad 2000)

Podręczniki i materiały do nauki języka francuskiego dzieci w wieku od 3 do 12 lat

Nauczanie dzieci w młodszych wiekach wciąż stanowi metodyczne wyzwanie dla nauczyciela. Jednym z pierwszych problemów, jaki nauczyciel musi rozwiązać jest wybór podręcznika. Znalezienie fachowej literatury, która pozwoliłaby nauczycielowi na doskonalenie swych technik pracy z dziećmi to kolejna trudność.

W celu ułatwienia tego zadania proponuję skróconą bibliografię przedmiotu.

Podręczniki do nauki języka francuskiego dla dzieci

▼ **FARANDOLE**, C. Le Hellaye, D. Barzotti, Hatier – Didier/Paris

► **Niveau 1** (8 lat) – (1992): /livre de l'élève – cahier d'activités – mini-fichier – guide pédagogique – 3 kasety – 1 kaseta (chanson).

► **Niveau 2** (9 lat) /livre de l'élève (1993) – cahier d'activités (1993) – guide pédagogique (1994) – 3 kasety (1994) – 1 kaseta (chanson 1995).

▼ **TRAMPOLINE**, S. Meyer-Dreux, M. Garabédian, M. Lerasle, Clé International/Paris.

► **Niveau 0** (7 lat): **Le petit Trampoline** /livre de l'élève (1994) – guide pédagogique (1994) – 2 kasety (1994) – 1 kaseta dla ucznia (1994) – cahier d'exercices – graphie, vocabulaire (1995)/.

► **Niveau 1** (8 lat): /livre de l'élève (1991) – cahier d'activités (1991) – 3 kasety (1991) – guide pédagogique (1992) – guide de classe (1993) – 1 kaseta dla ucznia (1993) – cahier d'exercices – lecture, écriture, grammaire, vocabulaire (1995)/.

► **Niveau 2** (9 lat): /livre de l'élève (1992) – 4 kasety (1992) – 1 kaseta dla ucznia (1992) – cahier d'activités (1993) – guide pédagogique (1993)/.

▼ **KANGOUROU**, C. Paccagnino, M.-L. Polletti, C. Chanet, Hachette/Paris

► **Niveau 1** (8 lat): /livre de l'élève (1991) – guide pédagogique (1992) – 1 kaseta (1992) – un coffret de figurines avec tableau de feutre (1992) – 13 afiszy (1992) – un livret d'écriture et de lecture (1992)/.

► **Niveau 2** (9 lat): /livre de l'élève (1993) – guide pédagogique (1993) – 1 kaseta (1993) – figurynki i etykiety (1994).

▼ **LES PETITS LASCARS**, M. Garabédian, M. Lerasle, F. Petreault, Hatier-Didier/Paris; Crédif/Saint-Cloud/France.

► **Niveau 1** (od 3 lat):

– **Le grand livre des histoires** (1987)

– **Le grand livre des comptines** (1988) /guide pédagogique (1988) – poradnik dla rodziców (1988) – 2 kasety (1988)/.

– **Je lis et j'écris** (1996)

► **Niveau 2** (od 4 lat):

– **Le grand livre des histoires** (1989)

– **Le grand livre des comptines** / – guide pédagogique – poradnik dla rodziców – 2 kasety/.

– **Je lis et j'écris** (1996)

► **Niveau 3** (od 5 lat):

– **Le grand livre des comptines** (1991)

– **Le grand livre des histoires** (1992) /2 kasety (1992) – poradnik dla rodziców (1992)/.

– **Je lis et j'écris** (1996) /guide pédagogique (1996)

▼ **IL ÉTAIT ...UNE PETITE GRENOUILLE**,

J. Girardet, J. Schelle-Mervelay, S. Toux, Clé International/Paris.

► **Niveau 1** (1986): /livre de l'élève – cahier d'activités – livret de lecture – cahier d'écriture – fichier pédagogique – 2 kasety/

► **Niveau 2** (1987): /livre de l'élève – cahier d'activités – livret de lecture – cahier d'écriture – fichier pédagogique – 2 kasety/.



Materiały uzupełniające

- **ZIP-ZAP**, M. Marie et J. J. Magraner, Clé International, 1997 /4–8 lat/, /1 wideokaseta z poradnikiem/.
- **LES AVENTURES DE CLARISSE**, C. Samson, Clé International /Paris, 1996 /od 6 do 10 lat/, /1 wideokaseta, poradnik dla rodziców/
- **KARAOKÉ**, C. Samson, Clé International/Paris, 1996 /7–11 lat/, /1 wideokaseta poradnik dla rodziców/.

Ocenę tych publikacji znajdziemy w:
Analyse de méthodes français langue étrangère. THIERRY Anne-Marie coord., Fichier n°2: enseignement aux jeunes enfants, CIEP/Sèvres/France, 1996.

- **LES COMPTINES COQUINES**, V. Delatour, illustration PEF/Didier, 1995 /album, kaseta audio/.
- **MON ÂNE**, Série de P. Le Nôtre, Folimage/Valence/France, 1994 /Wideokaseta – 15 chansons traditionnelles pour enfants/.
- **UNE VIE D'INSTIT'**, de R. Birks, M. Garabédian, O. Ledru-Meno, Hatier-Didier/Paris, 1993 /livret d'activités, guide d'utilisation, 2 wideokasety/.
- **LES COMPTINES DU TEMPS QUI PASSE**, M. Garabédian et M. Lerasle, illustration J. Boucher, Didier, 1993 /album, kaseta audio/.
- **LE FRANÇAIS EN CHANTANT**, J.-C. Delben-de, V. Heuzé, Hatier-Didier/Paris, 1992 /Cahier d'activités, guide pédagogique kaseta-audio/.
- **LES PETITS COUSINS**, Didier/Paris, 1992.
- **MES PREMIERS PAS EN FRANÇAIS**, M. Barraud, Hachette/Paris, 1990, /6–9 lat/, /Album en couleurs/.
- **MES PREMIERS MOTS EN FRANÇAIS**, M. onnen, Hachette/Paris, 1990 / od 5 lat/, /Dictionnaire-imagier/.
- **ENSEIGNER AUX ENFANTS**, B. Wenk, Clé International/Paris, 1989 (kaseta), /od 6 do 10 lat/.
- **MICHEL ET MARION**, sous la direction de A.-M. Portail, Hachette/Paris, 1988 /Album d'images, guide de classe, kaseta – od 5 do 7 lat/.
- **VIENS JOUER AVEC NOUS**, de F.Gaudray, G.Lagarde-Sailer, Clé International – Niveaux 1 (1987) et 2 (1988) /od 7 do 12 lat/.

► **RONDES ET CHANSONS DE FRANCE**, Nathan/Paris, 1987

LE CIRQUE, J.-M. Caré, C. Mata-Bareiro, Hachette/Paris, 1986, (Collection „Créer, animer, raconter”), Simulation globale.

► **COMPTINES NUMÉRIQUES DE L'AGIEM**, CRDP/Troyes, 1985

► **CINQ MILLIARDS DE VISAGES**, P. Spier, L'Ecole des loisirs, 1980, Dossier pédagogique, Châtelanat – 1983.



Publikacje książkowe i artykuły na temat nauczania dzieci

- GODARD R. coord. Des langues vivantes à l'école, **Revue internationale d'éducation Sèvres**, 1996/03, n° 9.
- GARABEDIAN Michèle dir. *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*, **Etudes de linguistique appliquée**, 1993/03, n° 89.
- ARNSDORF Dieter coord., BOYLE Helen coord., CHAIX Paul coord., O'NEIL Charmian coord. *L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire*, **Triangle**, 1992, n° 11.
- GARABEDIAN Michèle dir. *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, **Le Français dans le monde**, 1991/09, n° spécial.
- MALLET Bernard coord., *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle: recherches et propositions*, **Lidil**, 1991/05, n° 4.
- DOYE Peter coord., HURRELL Alison coord., *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, 1997.
- *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence: projet 2 d'une proposition de cadre*, **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, 1997.
- CHRIST Ingeborg, DEBYSER Francis, DOBSON Alan, SCHARER Rolf, SCHNEIDER G., NORTH Brian, TRIM John, *Portfolio européen des langues: propositions d'élaboration*, **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, 1997/02.
- *Apprentissage précoce des langues vivantes: critères de succès* (GIRARD Denis) et *L'apprentissage précoce des langues étrangères: la perspective biologique* (PELTZER-KARPF Annemarie) in: **Atelier de recherche pédagogique sur l'ef-**

ficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Graz (Autriche) 5-8 mars 1996. **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, DECS/Rech (96)3-7, 1996.

► **Le défi de la formation continue des professeurs de langues étrangères dans le primaire;** Rapport de l'atelier 17. San Lorenzo del Escorial, Espagne, 10-16 septembre 1995; **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, 1996.

► **Apprentissage et enseignement des langues vivantes à l'école primaire: Rapport de l'atelier 4B.** Sèvres, France, 12-17 décembre 1993, **Conseil de l'Europe/Strasbourg/France**, 1994.

► **Politique et mise en place de l'enseignement des langues à l'école élémentaire,** CALAQUE Elisabeth éd.

► **L'enseignement précoce du français langue étrangère: bilan et Perspectives,** LIDILEM/Université Stendhal/Grenoble/France, 1997.

► GROUX Dominique, **L'enseignement précoce des langues: des enjeux à la pratique,** **Chronique sociale/Lyon/France**, 1996.

► HAGEGE Claude, **L'enfant aux deux langues,** Odile Jacob/Paris, 1996.

► MOORE Daniele coord., **L'éveil au langage,** Didier Erudition/Paris, 1995.

► LOPEZ GOMEZ Carmen, **Commencer l'initiation à une langue étrangère (l'espagnol) à l'école maternelle,** **Les Langues modernes**, 1995, n°4.

► GOHIN Carole, **Les langues vivantes à l'école élémentaire,** **Choisir**, 1995/12, 1995/10.

► TSCHOUMY Jacques-André, **Vers un enseignement/apprentissage plus précoce encore.** In: **Parler européen demain?** Institut roman de recherches et de documentation pédagogiques/Neuchâtel/Suisse; Romandie de l'éducation, Euro-Région/Suisse, [1994].

► TAMULY Annette, **Développer une compétence de communication chez l'enfant,** **Le Français dans le monde**, 1994/10, n° 268.

► O'NEIL Charmian, **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères,** CREDIF: **Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français/Saint-Cloud/France;** Hatier-Didier/Paris, 1993.

► **Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire,** Colloque national 25-26 janvier 1993 – Clermont-Ferrand, Rectorat/Clermont-Ferrand/France, CRDP/Clermont-Ferrand/France, 1993.

► BIJELJAC-BABIC Ranka, GAONAC'H Daniel, **L'acquisition précoce d'une seconde langue: un**

point de vue de psycholinguistique, **Intercompreensao**, 1993/09, n° 3.

► MALLET Bernard, **Construction de la subjectivité et apprentissage,** **Intercompreensao**, 1993/09, n° 3.

► LUC Christiane, GIRARD Denis préf., **Approche d'une langue étrangère à l'école. 1: Perspectives sur l'apprentissage,** **INRP/Paris**, 1992.

► LUC Christiane, BAILLY Danielle, **Approche d'une langue étrangère à l'école. 2: Etude psycholinguistique et aspects didactiques,** **INRP/Paris**, 1992.

► LUC Christiane, CAIN Albane, **Du rôle des finalités dans l'apprentissage des langues à l'école Élémentaire,** **Les Langues modernes**, 1991, n° 1.

► GARABEDIAN Michèle, **Place et fonction de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues,** In: **L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Etudes de linguistique appliquée**, 1990/10, n°80.

► MOREL Danielle, VERNAZ Ghislaine, **La sensibilisation à l'apprentissage précoce des langues: réalisations avec des enfants de 6 à 8 lat,** in: **Issues in cross-cultural communication.** The European dimension in language teaching, Hogeschool Gelderland Press/Nijmegen/Pays-Bas, 1996.

► KERVRAN Martine, **L'apprentissage actif de l'anglais à l'école,** **A. Colin/Paris**, 1996.

► PIETRO Jean-François, **Vivre et apprendre les langues autrement à l'école: une expérience d'éveil au langage à l'école primaire,** **Babylonia**, 1995, n° 2, anno III.

► SAMSON Colette, **Langues vivantes: un bonheur à partager: dossier JDI (Journal des instituteurs et des institutrices),** 1994/02, n°6.

LLORCA Régine, **Parole, geste et rythme: une activité pour un jeune public européen,** in: **Europeana BULAG (Bulletin de linguistique générale et appliquée)**, 1993, n°19.

► GARABEDIAN Michèle, MAIER Wolfgang, **Pour un enseignement précoce du français: pédagogies et méthodologies,** **Französisch heute**, 1992/09, n° 3.

► LEGENDRE Jacques, **Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes,** Sénat/Paris, 1995.

► GENELOT Sophie, **L'enseignement des langues à l'école élémentaire: quels acquis pour quels effets au collège? Eléments d'évaluation: le cas de l'anglais,** **Cahiers de l'IREDU**, 1995/12, n° 58, p. 1-209, bibliogr., annexes, tableaux.

► O'NEIL Charmian, *Solution de continuité entre les niveaux. Etude de cas: le passage du primaire au secondaire en France*, **Etudes de linguistique appliquée**, 1995/06, n° 98.

► FAVARD Jean, *Apprentissage précoce: en France, trois lat après...*, **Le Français dans le monde** 1993/05, n° 257.

► GERTH K., *Programme cadre de l'enseignement bilingue précoce*, Lille. Communauté urbaine/France, France. Académie/Lille, Nord-Pas

de Calais. Conseil régional/Lille/France, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis/France, **ARPEIJ**/Lille/France, 1992/03.

► *Rapport d'un expert européen contenant des indications pour la mise en L'enseignement précoce des langues vivantes*, In: **Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale** 1991, Documentation française/Paris, 1991.

(październik 2000)

Ewa Andrzejewska
Gdańsk

Materiały do nauki języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej

Nauczyciele pracujący w młodszych klasach szkoły podstawowej mają do wyboru coraz więcej podręczników przeznaczonych do nauki języka niemieckiego dla dzieci. Na rynku dostępne są książki zarówno polskich jak i niemieckich wydawnictw. Podręczniki napisane przez polskich autorów określają najczęściej adresata przez podanie klasy, dla której przeznaczona jest dana książka. Autorzy niemieccy wskazują nato-

miast na wiek uczniów. Znajomość podręczników jest niezbędna do dokonania właściwego wyboru, ale także może okazać się pomocna przy wyszukiwaniu materiałów uzupełniających odpowiednio do potrzeb danej klasy. Biorąc pod uwagę wskazówki dotyczące klasy, dla której przeznaczony jest dany podręcznik i określenie przez autorów optymalnego wieku do pracy z książką, mamy do czynienia z następującym stanem rzeczy:

Podręcznik	Wiek ucznia	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Anna, Schmidt & Oskar 1											
Anna, Schmidt & Oskar 2											
Aurelia 1											
Aurelia 2											
Das Deutschmobil 1											
Das Deutschmobil 2											
Das Deutschmobil 3											
Deutsch Global 1											
Deutsch Global 2											
Deutsch Global 3											
Deutsch mit Peter und Petra 1											
Deutsch mit Peter und Petra 2											
Deutsch mit Peter und Petra 3											
der, die, das dla kl. IV											
der, die, das dla kl. V											
der, die, das dla kl. VI											
eins, zwei, drei 1											

Podręcznik	Wiek ucznia	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
eins, zwei, drei 2											
eins, zwei, drei 3											
Grüß dich, Peter 1											
Grüß dich, Peter 2											
Grüß dich Peter 3											
Hallo, da bin ich! 1											
Huckepack											
KängooKängoo Deutsch 1											
Spielen und lernen											
Spielstraße											
Tamburin 1											
Tamburin 2											
Tamburin 3											
Wer? Wie? Was? 1											
Wer? Wie? Was? 2											
Wer? Wie? Was? 3											
10 kleine Zappelmäner											

W tabelach zostały także uwzględnione podręczniki, dla dzieci starszych, (od 5 klasy szkoły podstawowej) o ile stanowią one kolejną część danego tytułu. Możliwość kontynuacji może być argumentem za rozpoczęciem pracy z danym podręcznikiem.

Z przedstawionego zestawu wynika, że najwięcej jest podręczników przeznaczonych dla uczniów w wieku od 8 do 10 lat. Dostępne są również książki dla uczniów pierwszej klasy i tzw. klasy 0, a nawet dla przedszkolaków. Dobór materiałów dydaktycznych uwarunkowany jest jednak także przez programy nauczania, poziom danej grupy uczniów i warunki nauczania.

Podręczniki: *Deutsch Global; der, die, das; eins, zwei, drei; Grüß dich Peter; Kängoo-Kängoo Deutsch; Spielen und lernen* zostały przygotowane przez polskich autorów. Pozostałe, to książki przygotowane przez niemieckie wydawnictwa: Langenscheidt, Klett Edition Deutsch, Cornelsen, Gilde, Hueber. Niektóre z tych podręczników ukazują się w Polsce jako wydania licencyjne, np. *Wer? Wie? Was? Aurelia*.

Nie wszystkie książki są w równym stopniu dostępne na rynku, zróżnicowane są też ceny kompletów, a zwłaszcza materiałów dodatkowych tj. kasety magnetofonowe i wideo.

Komplet materiałów do nauki języka obcego składa się najczęściej z: podręcznika, książki (zeszytu) ćwiczeń, poradnika metodycznego (książki nauczyciela), materiałów audiowizualnych, folii, materiałów dodatkowych np. materiałów do kopiowania. Cechą wyróżniającą materiały dla dzieci są dołączone do niektórych podręczników pacynki (*Handpuppen*) np. *Tanja (Wer? Wie? Was?)*, kangurek (*KängooKängoo Deutsch*). W innych książkach znajdują się wskazówki, jak samodzielnie przygotować kukiełkę np. w *Aurelii* – kruka, czy w *eins, zwei, drei* – myszkę Feliksa. Korzystanie z pacynek na lekcji pozwala stworzyć autentyczne sytuacje komunikacyjne: np. pytania o imiona dzieci lub przedmioty w klasie stawiane przez pacynkę przyjmowane są przez dzieci jako rzeczywiste pytania, gdyż pacynka może naprawdę tego nie wiedzieć. Gdy te same pytania stawia nauczyciel, uczeń wie, że robi to na niby, bo przecież zna odpowiedź. Dzieciom nieśmiałym odgry-

wanie roli przy użyciu pacynki ułatwia mówienie wobec całej klasy.

Układ podręcznika dla dzieci opiera się na zagadnieniach, kręgach tematycznych, a nie na progresji gramatycznej. Wybór tematyki uzasadniony jest zainteresowaniami i doświadczeniami uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej. W podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci pojawiają się najczęściej następujące tematy: ja i moje otoczenie, moja rodzina, zabawy, dni tygodnia, miesiące, pory roku, pogoda, kolory, mój dom i moje mieszkanie, części ciała, jestem chory, żywność, ubrania, szkoła, przybory szkolne, droga do szkoły, miasto, rozkład dnia, pojazdy, podróżowanie, świat fantazji i przygody, państwa, przyroda, zwierzęta, świat dorosłych – zawody. W materiałach dla dzieci częściej niż w podręcznikach dla młodzieży pojawiają się tematy związane ze zmiennością pór roku i różnymi formami aktywności zimą, wiosną, latem i jesienią. Podręczniki dla dzieci są zazwyczaj bogato ilustrowane i kolorowe. Wśród tekstów nie może zabraknąć wierszyków, wyliczanek, rymowanek i piosenek.

Zeszyt ćwiczeń to najczęściej osobna książeczka, która zawiera zadania ściśle powiązane z materiałem zaprezentowanym w podręczniku. Ćwiczenia dla dzieci odznaczają się dużą różnorodnością. Znajdujemy wśród nich gry, zabawy, kolorowanki, wycinanki, wyklejanki. W niektórych zeszytach ćwiczeń zaproponowano szczególnie dużo pomysłów na wykonanie ciekawych prac wymagających majsterkowania np. w *Aurelii 1, 2*. Niekiedy zeszyt ćwiczeń wydany jest w jednym tomie wraz z podręcznikiem np. *Anna, Schmidt und Oskar 2*, lub w podręczniku, kolejno w każdym rozdziale znajdują się obok tekstów zadania dla dzieci takie jak w ćwiczeniach: *Deutsch mit Peter und Petra 1, 2, 3*. Zeszyt ćwiczeń jest ważnym elementem kompletu podręcznika. Zawarte w nim zadania powinny przygotowywać ucznia do samodzielnego uczenia się. Dobry zeszyt ćwiczeń z wieloma różnorodnymi zadaniami stanowi duże ułatwienie w pracy nauczyciela, gdyż nie musi on wówczas przygotowywać zbyt wielu materiałów samodzielnie.

Poradniki dla nauczyciela zawierają ogólne wskazówki metodyczno-dydaktyczne,

a ponadto w różnym zakresie propozycje scenariuszy lekcji, komentarz do wykorzystania materiałów dydaktycznych, propozycje zabaw i gier. Podają zakres słownictwa przeznaczonego do opanowania, przegląd intencji komunikacyjnych, niekiedy zawierają informacje realioznawcze, dodatkowe wierszyki i piosenki, nuty do piosenek, uzupełniające materiały do kopiowania, wskazówki dotyczące integracji międzyprzedmiotowej i informacje dotyczące ewaluacji. Poradniki nauczyciela podają także zestaw zwrotów z zakresu tzw. języka lekcyjnego (*Unterrichtssprache*). W niektórych można znaleźć rozkłady materiału np. *eins, zwei, drei*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy I. Poradnik dla nauczyciela. Wśród materiałów zawartych w poradnikach dla nauczycieli należy zwrócić uwagę na figurki-cienie do wykorzystania w pracy z rzutnikiem. Zastosowanie ich na lekcji umożliwia animację: w trakcie opowiadania lub słuchania tekstu z kasyty układane są kolejne figurki. Taki sposób prezentacji dzieci bardzo lubią. Inne zastosowania figurek są proponowane w podręczniku *KängooKängoo Deutsch 1*. Poradnik metodyczny.

Materiały audiowizualne stanowią bardzo ważny element zestawu podręcznika dla dzieci. Nagrania zawierają zazwyczaj wszystkie teksty, piosenki i wierszyki znajdujące się w podręczniku. Do niektórych kompletów podręczników zostały również przygotowane kasyty do książki ćwiczeń np. *Anna, Schmidt & Oskar*. Jakość nagrań ma bardzo duże znaczenie. Dzieci łatwo przyswajają sobie dźwięki obcej mowy dlatego ważne jest wykorzystywanie na lekcji nagrań. W niektórych podręcznikach kasyta magnetofonowa stanowi integralną część kompletu, a poradnik nauczyciela zawiera dodatkowe wskazówki dotyczące korzystania z kasyty nie tylko na lekcji, ale także w domu (*eins, zwei, drei*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy I. Poradnik dla nauczyciela).

W skład podręcznika *Anna, Schmidt & Oskar 1, 2* wchodzi po dwie kasyty video do każdego tomu. Filmy podzielone są na krótkie

sekwencje zgodne z rozdziałami podręcznika. Każdy kolejny fragment filmu opowiada historię, jaka przytrafiła się bohaterom książeczki. Na kasecie znajdują się też bajki – filmy animowane – włączone jako opowiadania pana Schmidta np. *Die Schildbürger, Der süße Brei, Hans im Glück, Rottkäppchen* (*Anna, Schmidt & Oskar 1*), *Pieps* i *Quatsch* – humorystyczne scenki dialogowe, piosenki i wierszyki. Propozycje korzystania z kaset video, rolę jaką spełniają na lekcji i opis ćwiczeń znajdują się w poradniku metodycznym. (*Anna, Schmidt & Oskar. Ein Fernseh- und Videosprachkurs für Kinder. Lehrerhandreichungen 1*).

Folie wchodzi w skład podręcznika *Hallo, da bin ich!* oraz niemieckiego wydania *Aurelii*. Wskazówki dotyczące zastosowania folii na lekcji zostały zawarte w poradniku dla nauczyciela *Aurelia 1* jak również w załączonych do folii informacjach. Komplet folii zostały również przygotowane do podręcznika *Wer? Wie? Was?*

Wśród programów nauczania są takie, które zostały przygotowane ze zwróceniem uwagi na konkretny podręcznik np. *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej B. Starczewskiej i M. Szot* przywołuje komplet materiałów *eins, zwei, drei*. Do niektórych podręczników zostały przygotowane rozkłady materiału, wydane jako osobne pozycje np. *Deutsch Global – Rozkład materiału*. Komplet podręczników *Deutschmobil* został wzbogacony o zeszyty z testami.

Wybór odpowiednich materiałów ma duże znaczenie w pracy nauczyciela. Zastosowanie podręcznika wymaga zawsze dostosowania go do potrzeb danej klasy. Wielość materiałów dodatkowych nie zwalnia nauczyciela od samodzielnego przygotowywania dodatkowych ćwiczeń. W pracy nie można oprzeć się jedynie na podręcznikach. Należy korzystać także z innych dostępnych materiałów np. z ulotek reklamowych, plakatów itp. Sam podręcznik nie gwarantuje sukcesu w nauczaniu języka, ale jego właściwe wykorzystanie może ten sukces przybliżyć.

Podręcznik	Wydawnictwo	Podręcznik	Zeszyt/książka ucznia	Poradnik nauczyciela	Kasety magneto-fonowe	CD	kasety video	folie	inne
Anna, Schmidt & Oskar 1	Langenscheidt	x	x	x	xx		xx		
Anna, Schmidt & Oskar 2		x	x ¹⁾	x	xx		xx		
Aurelia 1	Langenscheidt/rea	x	x	x	xx			x ²⁾	
Aurelia 2		x	x	x	xx			x ³⁾	
Das Deutschmobil 1	LektorKlett	x	x	x	x				Testy
Das Deutschmobil 2		x	x	x	x				
Das Deutschmobil 3		x	x	x	x				
Deutsch Global 1	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	x	x	x	x				Rozkład materiału
Deutsch Global 2		x	x	x	x				
Deutsch Global 3		x	x	x	x				
Deutsch mit Peter und Petra 1	Verlag für Deutsch	x		x	x				Alle Affen und Giraffen – Liederbuch Liedercassette
Deutsch mit Peter und Petra 2		x		x	x				
Deutsch mit Peter und Petra 3		x		x	x				
Der, die, das dla kl. IV	Wydawnictwo Szkolne PWN	x	x	x	x				
Der, die, das dla kl.V		x	x	x	x				
Der, die, das dla kl.VI		x	x	x	x				
Eins, zwei, drei 1	Wydawnictwo Szkolne PWN	x	x	x	x			x	Materiały do kopiowania; Plansze
Eins, zwei, drei 2		x	x		x				
Eins, zwei, drei 3		x	x		x				
Grüß dich, Peter 1	Wydawnictwo Alfa	x			xx				
Grüß dich, Peter 2		x			xx				
Grüß dich Peter 3		x			xx				
Hallo, da bin ich! 1	Cornelsen	x	x	x	x			x	
Huckepack	Klett		x	x	x				
KängooKängoo Deutsch 1	Rea	x	x	x	x				pacynka kangurek
Spielen und lernen	Wiedza Powszechna	x							
Spielstraße	List/Schroedel	x		x	x				
Tamburin 1	Hueber	x	x	x	xx	xx			
Tamburin 2		x	x	x	xx	xx			
Tamburin 3		x	x	x	xx	xx			
Wer? Wie? Was? 1	Gilde-Buchhandlung/Verlag GmbH/ WDW	x	xx	x	xx			Mega 1	pacynka Tanja; Schatzkiste; Lieder machen Spaß; Mein Mega-Mitmach-Heft; Tanja und Martin; Lesehefte
Wer? Wie? Was? 2		x	xx	x	xx			Mega 2	
Wer? Wie? Was? 3		x	xx	x	xx			x	
10 kleine Zappelmänner	Klett		x	x	x				

(listopad 2000)

¹⁾ podręcznik i książka ćwiczeń wydane w jednym tomie.

²⁾ tylko do wydania niemieckiego.

³⁾ tylko do wydania niemieckiego.

Bawimy się w rymy, czyli słów kilka o książkach Joanny Zarańskiej

Obecnie kontakt z językiem angielskim umożliwia się już dzieciom w wieku przedszkolnym, a w niektórych szkołach podstawowych (szczególnie społecznych) język obcy jest przedmiotem obowiązkowym od pierwszej klasy. Stało się tak dzięki powszechnemu przekonaniu, że im wcześniej nasze pociechy rozpoczną naukę języka, tym większe mają szansę na jego opanowanie, a więc i na lepszy start w przyszłości, nie tylko zawodowej. Tu jednak rodzą się pytania:

- ▶ Skoro tak wcześnie, to jak?
- ▶ Jak uczyć, żeby nauczyć, a nie zniechęcić?
- ▶ Co zrobić, aby nie zgasić w dzieciach zapału do nauki języka?

Przecież tak często się zdarza, iż to, co z początku dla maluchów nowe i ciekawe, po chwili przestaje już być przedmiotem ich zainteresowania. Jeśli więc nie chcemy, by angielski poszedł w kąt, jak zużyta zabawka, zapomnijmy o rodzicach, którzy oczekują, iż ich potomstwo po trzech pierwszych lekcjach języka będzie bezbłędnie odmieniać czasownik *to be*, i skupmy się na samych dzieciach, na ich własnych priorytetach.

A co dzieci lubią najbardziej? Oczywiście, bawić się! To w czasie zabawy uczą się najlepiej i w najbardziej naturalny sposób. Zaś najlepszą zabawą na lekcji języka jest zabawa językiem. Poprzez nią nauczyciel może pokazać dzieciom, że język jest tworzywem barwnym i elastycznym, uwrażliwić uczniów na rytm i muzykę w nim zawartą, zaangażować ich wyobraźnię i potencjał twórczy, a w końcu przekonać je, że to, co przy użyciu języka powstaje, nie zawsze musi być poważne i logiczne – wręcz przeciwnie, czasem ma prawo być śmieszne i zwariowane. Formą zabawy, która stwarza nauczycielowi i dzieciom takie możliwości, jest rymowanie.

To właśnie rym jest motywem przewodnim wielu książek autorstwa Joanny Zarańskiej,

doświadczonej nauczycielki, realizującej autorski program nauczania języka angielskiego w połączeniu z zajęciami muzyczno-teatralnymi. Jak sama autorka zauważa w przedmowie do jednej ze swoich książek, wydaje się, że angielski, jak żaden inny język, jest wręcz „stworzony do rymowania! Jest w nim tyle krótkich, łatwych do zapamiętania wyrazów, a rymy są w zasięgu ręki.” Trudno o trafniejszą uwagę. Jakże często rymy same cisną się nam, nauczycielom języka angielskiego na usta i kierowani intuicją, staramy się je wykorzystać na lekcjach. Joanna Zarańska poszła dalej. Pewnego dnia kupiła notatnik, usiadła na ławce w parku i zaczęła zapisywać swoje rymowane pomysły. W ten sposób doszło do powstania jej pierwszej książki, *Grammar Rhymes*¹⁾. Okazuje się, że to, co dotychczas dzieciom wydawało się nudne i trudne, nagle staje się ładne i zabawne (jak widać, rymowanie jest zaraźliwe!). Bowiem *Grammar Rhymes* to niezwykle, jedyny w swoim rodzaju, wierszowany podręcznik do gramatyki angielskiej, przeznaczony zarówno dla początkujących, jak i bardziej zaawansowanych uczniów. Książka ta uczy gramatyki na wesoło poprzez rymowanki, historyjki i piosenki. Oferuje mnóstwo różnorodnych ćwiczeń, rozwijających równocześnie umiejętności językowe, plastyczne i muzyczne, oraz pozwalających w sposób naturalny „wchłaniać” i utrwalać zasady gramatyki. Jest więc nie tylko edukacyjną przygodą, źródłem wspaniałej zabawy w domu i na lekcji, lecz przede wszystkim inspiruje uczniów, a także nauczycieli do własnej twórczości.

Kolejną książką Joanny Zarańskiej jest dwuczęściowy kurs języka angielskiego *A Clock in a Sock*²⁾, przeznaczony dla dzieci, które jeszcze nie potrafią pisać i które w towarzystwie tego podręcznika będą stawiać pierwsze kroki w świecie cyfr, liter i wyrazów. I znów autorce udało się stworzyć świat niepowtarzalny, weso-

¹⁾ Joanna Zarańska (1996), *Grammar Rhymes*, Warszawa, Świat Książki.

²⁾ Joanna Zarańska (1998), *A Clock in a Sock*, Warszawa, Prószyński i S-ka.

ły, trochę absurdalny i intrygujący, w którym zegar chowa się w skarpetce, lis wchodzi do kapelusza, a niebieska ryba ląduje na drzewie. Już sam tytuł sugeruje, że w książce tej znajdzie się niejedno – od najprostszych rymowanek („one – sun, two – shoe, three – tree, four – door”) poprzez liczne ćwiczenia, piosenki, gry i zabawy, do bardziej skomplikowanych form poetyckich, jak na przykład:

End of the Year Poem:

Speaking, reading, writing, spelling,
Singing, rhyming and retelling.
All these things you now can do.
You're an expert, this is true.
You deserve a little break
In the mountains, on the lake,
At the seaside, in the wood.
Have a rest, I think you should.
You'll be welcome in September
And I hope you will remember
All the things that you have done
But now go and have great fun!

Dodatkowym walorem podręcznika są rozdziały poświęcone świętom okolicznościowym. Przedstawiają one kulturę brytyjską i tradycje od najciekawszej strony, a także pozwalają dzieciom podzielać plastycznie i muzycznie. Grzechem byłoby oczywiście nie wspomnieć o kąciku muzyczno-dramatycznym, w którym znajdziemy propozycje zajęć umuzykalniających (wzbogacają one wiedzę i wrażliwość muzyczną), lecz również, a może przede wszystkim, scenariusz przedstawienia! Bowiem gdzie, jeśli nie na scenie, rymy mają największe powodzenie?

Bez wątpienia, po ukończeniu kursu *A Clock in a Sock* nasi uczniowie będą sypać rymami jak z rękawa. Chciałoby się powiedzieć: jak ze skarpetki....

*Time for a Rhyme*³⁾ to najnowsza książka Joanny Zarańskiej. Ten zbiór gier, zabaw, krzy-

żówek, zagadek i układanek jest z jednej strony kontynuacją i uzupełnieniem poprzednich książek, z drugiej zaś zupełnie nową, bogatą propozycją dydaktyczną, doskonałym źródłem rymówki dla dziecka, które nie chce nudzić się w domu, i w końcu świetnym materiałem do wykorzystania przez nauczyciela, który nie chce, by jego uczniowie nudzili się na lekcji. Jak w przypadku *A Clock in a Sock*, tak i tu można znaleźć nawiązania do tradycji brytyjskiej, tym razem w formie najśliczniejszych *nursery rhymes*. Występuje też motyw biblijny, coś zupełnie nowego – piosenki i wierszyki o arce Noego.

Przeciwstawianie się nudzie i monotonii nie są jedynymi zadaniami, jakie można realizować dzięki metodzie rymowania. Najistotniejszą jej zaletą jest chyba fakt, iż dzięki rymom i ciekawemu, często niebanalnemu kontekstowi, w jakim rymy te się pojawiają, ułatwia ona dzieciom proces zapamiętywania. Jest to szczególnie ważne w przypadku trudniejszych struktur leksykalnych i gramatycznych. „Okazuje się – pisze Joanna Zarańska – że nazwy kolorów, liczby czy podstawowe przymiotniki można skojarzyć z innymi wyrazami na zasadzie rymowania i w ten sposób ułatwić zapamiętywanie nowych słów. To prawda, że rymy czasem okazują się nieco zaskakujące i powstają zestawienia dość nietypowe, na przykład król na huśtawce (*a king on a swing*) albo ślimak w welonie (*a snail in a veil*), ale takie właśnie dziwaczne zestawienia okazują się najłatwiejsze do zapamiętania. Wieloletnie doświadczenie w nauczaniu dzieci najmłodszych skłania mnie do poszukiwania wciąż nowych sposobów podawania, a następnie utrwalania wiedzy.” No cóż, z własnego, kilkuletniego doświadczenia wiem, że sposób „skojarzeń przez rym” się sprawdza i gorąco go polecam innym nauczycielom. Pani Joannie zaś życzę dalszych owocnych poszukiwań.

(październik 2000)

³⁾ Joanna Zarańska (1999), *Time for a Rhyme*, Warszawa, Świat Książki.

Czytam z Panią..., czytam z mamą...

Dwujęzyczna seria najpiękniejszych baśni świata wydana przez *Wilgę* w wersji polsko-francuskiej¹⁾ jest zaadresowana do sześć- i siedmiolatków potrafiących czytać w języku polskim. Do tej lekturki potrzebny jest dziecku przyjaciel znający język francuski, co najmniej na poziomie podstawowym. Przyjacielem-partnerem do wspólnej lektury może być PANI w szkole, może być mama, zwłaszcza w słotne wieczory, może być brat, siostra, ciocia, wujek, sąsiadka, wychowawca na kolonii i inni chętni do wdrażania dziecka do samodzielnego czytania.

Baśnie opowiedziane są prostym językiem, dostosowanym do potrzeb i umiejętności ucznia w I etapie edukacyjnym. Każda baśń składa się z części integralnej, w czasie terazniejszego, a dla chętnych ta sama treść jest przedstawiona na zakończenie w języku francuskim w czasie przeszłym.

Książka ma specyficzną budowę. Przypatrzmy się ostatniej „rozkładówce” *Czerwonego Kapturka – Le Petit Chaperon Rouge*.

Jest w niej:

- ▶ tekst polski,
- ▶ słowniczek obrazkowy (wybrane słowa w języku francuskim z transkrypcją fonetyczną, przydatną dla Przyjaciela nie znającego wymowy baśniowego słownictwa) z kolorowymi kwadracikami oznaczonymi deseniem ułatwiającym dobór odpowiedniej nalepki,
- ▶ tekst w języku francuskim,
- ▶ słowniczek tekstowy z transkrypcją fonetyczną (jest to lista podkreślonych w tekście wyrazów i zwrotów) oraz miejsca oznaczone deseniem ułatwiającym wklejenie nalepki z właściwym polskim odpowiednikiem.

Nalepki pochodzą ze środkowych, łatwych do wyjęcia stron.

Ponadto książeczka zawiera uproszczony system znaków fonetycznych, indeks francusko-polski i polsko-francuski oraz liczebniki od 1 do 12. Wyrazom towarzyszą rodzajniki, na ogół

nieokreślone, a w zapisie transkrypcji fonetycznej uwzględniono obowiązkowe łączenia międzywyrazowe.

W tekście w czasie przeszłym nie zastosowano czasu *passé simple* tak charakterystycznego dla baśni, gdyż uznano, iż osłuchanie się z czasem *passé composé* i *imparfait* w znanym dzieciom kontekście może przynieść w ich przyszłej nauce znaczące korzyści.



Przykładowe techniki pracy w klasie

Lekcja 1

- ▶ Dzieci otwierają książeczkę na stronach 11 i 12 ze wspomnianą ilustracją, opowiadają, co się dzieje na obrazku, dostrzegają szczegóły (np. śpiącego zajączka, konika polnego, motylka, kolorową łąkę w kształcie serduszka na obrusie itp.).
- ▶ Czytają kolejno po jednym zdaniu w języku polskim. Pani czyta odpowiedniki tych zdań w języku francuskim. Lekturę można powtórzyć trzy razy.
- ▶ Pani czyta jednolity tekst francuski, następnie, wskazując poszczególne elementy ilustracji, głośno odczytuje wyrazy ze słowniczka obrazkowego.
- ▶ Dzieci chórem powtarzają po Pani poszczególne słowa, do których ilustracje wkleją w domu.

Lekcja 2

- ▶ Sprawdzenie pracy domowej.
- ▶ Powtórzenie lektury polsko-francuskiej.
- ▶ Podział dzieci na 2 grupy (np. za pomocą odliczanki *un, deux, un, deux*).
- ▶ Jedynki odtwarzają treść ilustracji, powstaje żywy obraz: uczeń A jest myśliwym, uczeń B – motylem, uczennica – konikiem polnym (w języku francuskim rodzaj żeński) itd.

¹⁾ Baśnie są wydane również w innych wersjach językowych (red.)

un chapeau
[ɛ] [apo]une table
[yn] [tabl]une bouteille
[yn] [butɛl]un gâteau
[ɛ] [gato]des fruits
[de] [frui]une maison
[yn] [mɛzɛ]des pommes
[de] [pɔm]

Co za radość! Babcia, wnuczka i myśliwy jedzą z apetytem pyszne ciasto, a wilezysko ucieka, gdzie pieprz rośnie.

Dziewczynka przyrzeka babci, że będzie grzeczna i zawsze posłuszna mamie.

Pamiętajcie, jeśli mama nie pozwala, zwłaszcza w lesie, nie należy się oddalać.

Quelle joie pour tous ! La grand-mère, sa petite-fille et le chasseur mangent avec appétit le gâteau délicieux et le méchant loup défile à toute vitesse. Le Petit Chaperon Rouge promet à sa grand-mère d'être sage et d'obéir toujours à maman.

N'oubliez pas qu'il ne faut jamais courir loin de la route, surtout dans le bois, quand votre mère vous le défend, et voilà !

jamais
[ʒamɛ]une route
[yn] [rut]un bois
[ɛ] [bwa]

► Pani pokazuje kolejno wcześniej przygotowane sporego rozmiaru kartonowe odpowiedniki obrazków z nalepek (z pracy domowej).

► Druga grupa (dwójki) głośno wypowiada ich nazwy i poszczególne dzieci umieszczają kartonowe elementy na żywym obrazie, we właściwym miejscu, mówiąc samodzielnie ich nazwę. Ze względu na fakt, iż jest to końcowa „rozkładówka” książki, uczniowie mogą również „dokleić”, do przedstawionej przez pierwszą grupę scenki, elementy z poprzednich stron, czytanych wcześniej w klasie np. koszyk, drzewko, dzbanek itp.

► Na zakończenie Pani czyta cały tekst francuski, a jedno z dzieci – cały tekst polski. W tym czasie „obrazek” porusza się: myśliwy, dziewczynka i babcia imitują ruch popijania, motylek fruwa wokół babci...

► Ostatnie polskie zdanie z małym francuskim elementem: *Pamiętajcie, jeśli mama nie pozwala, zwłaszcza w lesie, nie należy się oddalać. Et voilà!* obie grupy powtarzają chórem.

► W klasie lub w domu dzieci wypełniają właściwymi nalepkami słowniczek tekstowy.

Nauczyciel może polecić rodzicom kontynuację lektury w domu. Jeśli nikt z domowników lub przyjaciół nie zna języka francuskiego, dziecko może czytać po polsku w towarzystwie życzliwego słuchacza.

(listopad 2000)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Jolanta Sochaczewska-Kuleta
Łódź

Nauczanie języka obcego przez sztukę?

Tak! Projekt taki był realizowany w Szkole Podstawowej nr 174 w Łodzi od września do grudnia 1999 roku, a jego rezultaty dowiodły, że elementy plastyki mogą być z powodzeniem wykorzystywane jako uzupełnienie tradycyjnych metod nauczania języka obcego.



Jeden z praktycznych przykładów wykorzystania plastyki w nauczaniu języka angielskiego opatrzony komentarzem

Praca plastyczna: WYKONANIE PAPIEROWYCH OWOCÓW

Cel: zapoznanie uczniów:

- ▶ z nazwami owoców,
- ▶ z formą liczby mnogiej rzeczowników (nazwy owoców),
- ▶ ze słownictwem prostych instrukcji,
- ▶ z wyrażeniem *I like*.

Poziom uczniów i ich wiek: początkujący – 8 lat i starsi.

Czas trwania zajęć: 55 minut minimum – rozłożone na dwie lekcje.

Czynności i materiały, które trzeba przygotować przed rozpoczęciem zajęć:

Potrzebne materiały:

- ▶ odpowiednia liczba arkuszy cienkiej bibuły (żółtej, czerwonej, zielonej, fioletowej),

- ▶ arkusz brystolu lub grubego papieru w kolorze zielonym oraz czarnym (ewentualnie brązowym),
- ▶ nożyczki, klej, zszywacz, ołówek lub długopis, spinacze biurowe,
- ▶ szablony wybranych owoców¹⁾.

Czynności:

- ▶ pociąć bibułę na kwadraty zgodnie z wymiarami wybranych owoców,
- ▶ policzyć odpowiednią liczbę warstw bibuły dla każdego owocu (zgodnie z liczbą podaną w książce),
- ▶ spiąć bibułę w każdym rogu kwadratu za pomocą zszywacza,
- ▶ dla młodszych dzieci: wyciąć części z brystolu (liście i ogonki).



Lekcja 1



Wprowadzenie

- ▶ Prezentacja nowego słownictwa z wykorzystaniem obrazków i świeżych owoców (jeśli są dostępne). Uczniowie powtarzają za nauczycielem nazwy owoców: *pineapple, banana, orange, plum, pear, lemon, apple*, a następnie odpowiadają na pytanie *What is this?* używając *It is a/an...*

- ▶ Prezentacja historyjki obrazkowej.

'Once upon a time an elephant called Jumbo lived in the Zoo. One morning he was very

¹⁾ Dostępne w książce Cheryl Owen (1994) *Papierowe fantazje*, Kraków, Wydawnictwo Ryszard Kluszczyński, s. 26.

hungry. He ate 10 bananas and 3 pineapples but he was still hungry. At noon he ate 8 bananas but he was still hungry. In the afternoon he ate 7 oranges and 9 plums but he was still hungry. In the evening he ate 5 apples and 6 lemons but he was still hungry. At night he got a stomach-ache and sent for a doctor. The doctor said: you must go on a diet! Next morning, afternoon, evening and night Jumbo ate nothing and ... he was hungry again so in the morning he...’.

Uczniowie słuchają i jednocześnie patrzą na wskazywane przez nauczyciela obrazki. Następnie nauczyciel zachęca uczniów do aktywnego włączenia się w opowiadanie; dzieci powtarzają wyrazy i zdania z historyjki, liczą i nazywają owoce, które zjadł Jumbo. Historyjka jest powtarzana dwukrotnie.

▼ Rozwinięcie

I. Ćwiczenia w mówieniu

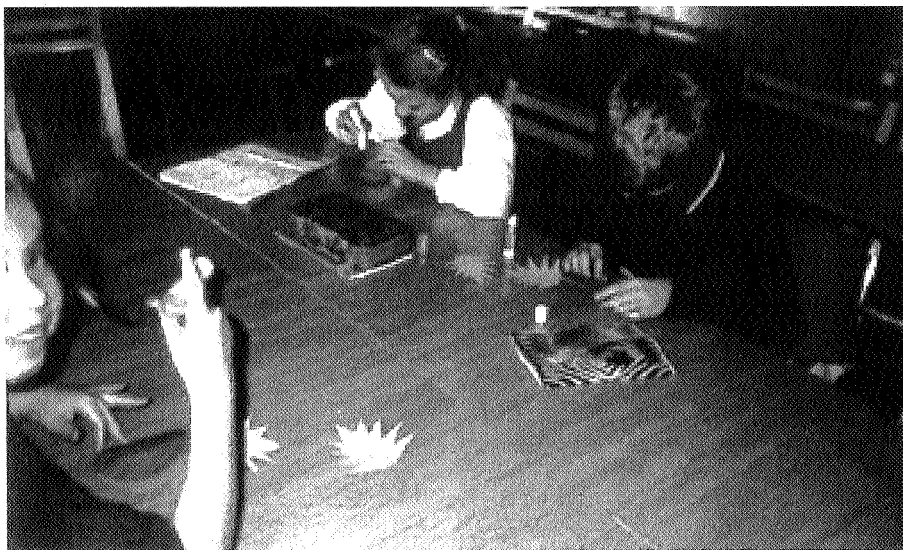
► Nauczyciel usuwa obrazki z tablicy i zadaje

pytanie *What did Jumbo eat?* zachęcając uczniów do odpowiedzi. Przyczepiając obrazki przedstawiające owoce, o których mówią dzieci, wypowiada formy liczby pojedynczej i mnogiej owoców (szczególnie „podkreślając” dźwięk „s”), zachęcając jednocześnie uczniów do chóralnego powtarzania wyrazów.

► Nauczyciel wypowiada zdanie: *I like pears and plums* i zadaje pytanie: *What fruit do you like?*, zachęcając do wypowiedzi jakie owoce lubią poszczególni uczniowie. Gdy wybrane dziecko mówi zdanie, nauczyciel pokazuje kawałki przygotowanej bibuły z narysowanym na nich owocem, o którym jest mowa, a następnie kieruje pytanie *What is this?* oczekując chóralnej odpowiedzi. Następnie każdy z uczniów otrzymuje jedną bibułkę z narysowanym na niej owocem.

II. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu

Wykonanie owoców z papieru²⁾



Ania, Justyna i Dominik kleją warstwy bibuły

► Wydając proste instrukcje (*take scissors, cut out your fruit*) i pokazując jak wykonać poszczególne czynności, nauczyciel bierze nożyczki, wycina z bibułki kształt owocu. Podczas, gdy dzieci wycinają bibułę nauczyciel rozdaje kawałki brystolu potrzebne do wykonania owocu.

► Polecenie: *Glue the pieces of cardboard onto the tissue* jest wydane i nauczyciel pokazuje jak je wykonać.

► Następnie opisywany jest i pokazywany prawidłowy sposób sklejania bibuły. Nauczyciel zachęca uczniów do pracy, obserwuje ich i pomaga im, gdy jest to potrzebne.

²⁾ Zgodnie z książką Cheryl Owen wspomnianą wcześniej.

▼ Zakończenie lekcji

- Kiedy uczniowie zakończą pracę, nauczyciel wydaje kolejne polecenie: *Put scissors and glue in one place*. W kolejności zadaniem dzieci jest położenie sklejonych bibułek-owoców pod książkami po to, by klej dobrze wysechł (*put your fruit under the book to dry*)
- Nauczyciel poleca uczniom, by umyli ręce, obiecując pokazać efekty ich pracy podczas następnej lekcji.



Lekcja 2

- ▼ Rozgrzewka językowa – podsumowanie poprzedniej lekcji
- Nauczyciel rozpoczyna lekcję historyjką o *Jumbo*, zachęcając uczniów do wspólnego

opowiadania (szczególną uwagę zwracając na występujące w niej nazwy owoców).

- Następnie prosi uczniów o odnalezienie owoców wykonanych podczas poprzedniej lekcji i wydaje polecenia: *Find your fruit. Unfold the tissue*. W kolejności pokazuje jak prawidłowo rozłożyć bibułę, by powstały trójwymiarowe owoce, a potem jak połączyć dwie powierzchnie owocu przy użyciu spinacza biurowego.
- Uczniowie organizują wystawę owoców, które wykonali. Każdy z uczniów wypowiada zdanie o owocu, który lubi, używając wyrażenia *I like...*

▼ Komentarz do lekcji

- Podsumowanie pracy pierwszej lekcji zostało potraktowane jako dłuższa rozgrzewka językowa, połączona z powtórzeniem nowego słownictwa. Uczniowie byli bardzo dumni z wykonanych przez siebie owoców.



Dzieci prezentują swoje prace plastyczne – papierowe owoce

- Wycinanie kształtów owoców z grubej warstwy brystolu, czy bibuły jest zadaniem naprawdę trudnym dla młodszych dzieci i zajmuje dużo czasu; aby zaoszczędzić czas nauczyciel może wyciąć je sam.
- Czynność sklejaną poszczególnych warstw bibuły jest również bardzo czasochłonna. Jako, że praca musi być wykonana precyzyjnie, a wszyscy uczniowie nie pracują w tym samym tempie, nauczyciel powinien mieć przygotowane dodatkowe zadanie dla tych, którzy skończą wcześniej.
- Nie każda praca jest doskonała, ale warto

pamiętać, że nauczycielowi nie wolno o tym mówić, by w przyszłości nie zniechęcić dziecka do wykonywania podobnych prac i mówienia o nich w języku obcym.

Uczenie się języka obcego poprzez wykonywanie prac plastycznych jest jedną z form pracy w klasie, która sprawia, że proces ten staje się przyjemnością i daje satysfakcję zarówno uczącym się, jak i przekazującym wiedzę. A przecież sprawić, by dzieci miały ochotę się uczyć, to główne zadanie każdego nauczyciela.

(wrzesień 2000)

„Trzy w jednym”, czyli elementy plastyki, literatury dziecięcej i gry aktorskiej w nauczaniu języka obcego

Przyswajanie języka ojczystego jest dla każdego dziecka procesem bezstresowym i przyjemnym, ponieważ w stosunkowo krótkim czasie uczy się ono skutecznie komunikować z otaczającymi je ludźmi i właściwie reagować na bodźce zewnętrzne. Dlatego właśnie zadaniem każdego nauczyciela języka obcego powinno być stworzenie takich warunków, które podobałyby się dzieciom i zachęciłyby je do nauki. A może się to zdarzyć tylko wtedy, gdy proces uczenia się będzie dla nich przyjemnością.

Wykorzystywanie elementów plastyki i gry aktorskiej na lekcjach jest nie tylko doskonałą zabawą dla dzieci; przede wszystkim rozwija ich zainteresowanie nauką języka obcego oraz wpływa na ich zaangażowanie się w ten trudny proces. Jedynym sposobem przekonania się o tym jest próba przeprowadzenia chociaż jednej takiej właśnie lekcji.

Opisany poniżej przykład może posłużyć jako sprawdzony wzorzec i dowód na to, że alternatywne metody w nauczaniu języków obcych mogą i powinny być wykorzystywane, jeżeli dają dobre i bardzo dobre rezultaty w procesie nauczania.

Przykład: WYKONANIE POCIĄGU Z PAPIERU.

Cel lekcji:

- ▶ zapoznać dzieci z formą czasu teraźniejszego czasownika *can*,
- ▶ z wybranymi czasownikami, przymiotnikami (między innymi – kolorami) i przysłówkami,
- ▶ językiem prostych instrukcji,
- ▶ zaimkami *he, she, it*.

Poziom i wiek uczniów: początkujący. Siedmiolatkowie i starsi.

Planowany czas zajęć: 90 minut.

Co zrobić przed rozpoczęciem zajęć:

- ▶ zebrać materiały: nożyczki, ołówki, klej, kawałki brystolu, pudełko (np. po papierze ksero), stare gazety, farby, pędzle, kubki na wodę,

- ▶ w razie potrzeby, by pokryć napisy na pudełkach, przykleić na nich biały papier,
- ▶ ławki w klasie przestawić tak, by dostęp do nich był łatwy i wokół nich było jak najwięcej wolnej przestrzeni,
- ▶ wypożyczyć książkę dla dzieci autorstwa I. Pillerlingera pod tytułem *Chuffie. The Steam Engine*, wydaną w Bridlington przez Hawk Books LTD,
- ▶ przygotować zestawy do losowania; w jednym zestawie powinny znaleźć się na trzech oddzielnych karteczkach: rysunki parowozu, wagonika 1 i wagonika 2.



Lekcja 1

▼ Rozgrzewka językowa

Powtórzenie czasowników związanych z ruchem np. *march, tiptoe, stand up, sit down*. Uczniowie stają w kole i wykonują polecenia nauczyciela (*Total Physical Response = TPR*).

▼ Prezentacja nowego materiału

- ▶ Słownictwo: *go slowly, go fast, push, pull, whistle, blow, puff* (TPR)
- ▶ Uczniowie stają w kole i nauczyciel wypowiada zdanie *I can walk*, wprowadzając w ten sposób czasownik *can* w połączeniu z czasownikiem ruchu *walk*, znanym już dzieciom. Pokazując czynność, o której jest mowa nauczyciel daje polecenie powtórzenia zdania. Jeżeli jest to konieczne, tłumaczy je na język polski. Następnie wprowadzane są zdania typu *I can...* w połączeniu z innymi znanymi czasownikami ruchu. Są one chóralnie powtarzane przez uczniów.

▼ Ćwiczenia w mówieniu

- ▶ Dzieci mogą usiąść w kole. Nauczyciel prosi, by wybrały i wypowiedziały kolejno jedno zdanie spośród tych, które były prezentowane w poprzednim ćwiczeniu. Ich zadaniem jest również zapamiętanie czynności, o których mó-

wią siedzący obok koledzy. Pierwsze zdanie: *I can whistle* wypowiada nauczyciel, pokazując czynność, o której jest mowa. Każdy uczeń wypowiadający własne zdanie wstaje i postępuje dalej tak, jak przed chwilą nauczyciel.

► Wszystkie dziewczynki mają za zadanie wstać i zrobić jeden duży krok do przodu, a następnie usiąść w mniejszym kole. Nauczyciel wprowadza zdanie *She can...*, wskazując na uczennice stojące blisko i pytaniem *What can she do?* inicjuje wypowiedzi następnych uczniów.

► Podobne ćwiczenie powtarzane jest z udziałem chłopców. Tym razem dzieci ćwiczą wyrażenie *He can...*

► Kiedy uczniowie siedzą znowu w jednym kole, nauczyciel wybiera chłopca i dziewczynkę, prosząc ich, by wykonali wybrane czynności, o których była mowa wcześniej. Wypowiada, pokazując na dzieci, dwa zdania *He can...*, *She can...* Następna para pokazuje kolejne wybrane czynności, a chętny, wybrany przez prowadzącego zajęcia uczeń samodzielnie wypowiada zdania, używając nowo poznanych konstrukcji.

► Prezentacja historyjki o pociągu Chuffie

► Uczniowie wracają na swoje miejsca w ławkach, a nauczyciel w tym czasie przykleja do tablicy obrazek z pociągiem parowym o imieniu *Chuffie*. Wskazując go, zachęca uczniów, by odgadli znaczenie słów *train, steam, steam engine, wheel, trucks, full, empty, shine, gleam*.

► Nauczyciel czyta powoli książeczkę dla dzieci I. Pillinger'a pod tytułem *Chuffie. The steam*

engine. i pokazuje na tablicy obrazki ilustrujące czynności, które wykonuje pociąg (zamiast przygotowanych specjalnie obrazków można wykorzystać ilustracje z książki). Historyjka jest odczytana dwukrotnie.

► Zakończenie lekcji

► Wskazując na obrazki przyklepione do tablicy, nauczyciel zachęca uczniów do aktywnego włączenia się we wspólne opowiadanie o pociągu.



Lekcja 2

► Rozgrzewka językowa

Ćwiczenia w mówieniu – podsumowanie poprzedniej lekcji:

► pokazując obrazki, nauczyciel zachęca uczniów do wspólnego opowiedzenia historyjki o pociągu *Chuffie*, powtarzając w ten sposób słownictwo, którego dzieci nauczyły się podczas poprzedniej lekcji.

► Rozwinięcie lekcji

1. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Wykonanie pociągu z pudełek kartonu.

► Klasa zostaje podzielona na grupy składające się z trzech osób każda. Nauczyciel prosi dzieci o wskazanie (*Show me...* lub *Point to...*) pędzli, farb, brystolu z narysowanymi na nim kołami i kubka na wodę upewnia się, że każda grupa zaopatrzona jest w odpowiednie materiały.



► W grupach uczniowie ciągną przygotowane przez nauczyciela losy: dwa z obrazkami wagoników i jeden przedstawiający parowóz. Nauczyciel wyjaśnia, że ich zadaniem będzie wykonanie tej części pociągu, którą właśnie wylosowali. Dodaje, że muszą postępować zgodnie z jego instrukcjami.

► Pierwszym zadaniem uczniów jest napełnienie kubków wodą i pomalowanie pudełek: parowozu na kolor czerwony, wagonika numer jeden – na żółto, numer dwa – na zielono oraz pozostawienie ich do wyschnięcia.

► Uczniowie formują papierowe kule ze starych gazet. Każde dziecko robi pięć takich kul.

► W grupach uczniowie przygotowują:

– osoba, która wylosowała parowóz – komin parowozu (sklejenie boków dużego prostokąta)

– osoba, która wylosowała wagonik 1 – kabinę parowozu (naklejenie papierowych okien)

– osoba, która wylosowała wagonik 2 – papierowe „pręty” łączące koła parowozu (wycięcie wąskich pasków z papieru).

► Używając kleju i taśmy klejącej, uczniowie wspólnie przymocowują kabinę i komin do dolnej części parowozu.

► Każdy uczeń kończy pracę przyklejając papierowe koła do tej części pociągu, za którą jest odpowiedzialny.

► Nauczyciel prosi uczniów o uporządkowanie ławek.

2. Ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Odgrywanie roli pociągu – wykonywanie poleceń nauczyciela.

► Kiedy elementy pociągu są gotowe, uczniowie stają jeden za drugim trzymając pod lewą pachą tę część pociągu, którą wykonali. Prawą rękę „wagonik 1” kładzie na ramieniu „parowozu”, a „wagonik 2” na ramieniu „wagonika 1”. Dzieci tworzą w ten sposób „żywy” pociąg. Nauczyciel opisuje i pokazuje jak uczniowie powinni zachować się, kiedy mowa jest o pełnych wagonach (napełnia wagoniki papierowymi kulami), a jak – kiedy o pustych (usuwa kule z wagoników).

► Następnie mówi, że uczniowie powinni wykonywać wszystkie te czynności, które opisane są w historyjce o pociągu *Chuffie*. Czyta historyjkę i uczniowie postępują zgodnie z opisanymi (poruszając się w kole odgrywają rolę pociągu).



3. Ćwiczenia w mówieniu.

► W grupach uczniowie wybierają po 4 czynności, które potrafi wykonać *Chuffie*. Ich zadaniem jest pokazanie tych czynności. Podczas, gdy jedna grupa je prezentuje, pozostali uczniowie

zgadują, odpowiadając na pytanie *What Chuffie can do?* Używają do tego zwrotu *He can...lub Chuffie can...*

▼ Zakończenie lekcji:

► Wystawa prac uczniów.



Wnioski z przeprowadzonych zajęć

Przeprowadzając tego typu zajęcia łatwo przekonać się, że nauczanie języka angielskiego przy wykorzystaniu niekonwencjonalnych metod, wpływa korzystnie nie tylko na rozwój językowy dziecka, ale również na jego rozwój intelektualny, manualny, społeczny. Podczas lekcji warto zastosować przy obserwacji uczniów model oceniania proponowany przez R. Barnes'a w książce pod tytułem *Teaching Art to Young Children 4-9* (wydanej przez London & New York: Routledge w roku 1987, str.165). Zwraca on uwagę na:

- ▶ proces tworzenia: inicjatywa dzieci, pomysłowość, samodzielność, ciekawość i zainteresowanie wykonywaną pracą, pokonywanie trudności;
- ▶ posługiwanie się materiałami i rozumienie pojęć: mieszanie farb do odpowiedniej konsystencji, cięcie papieru, brystolu, tektury;

- ▶ korzystanie z odpowiednich przyrządów: pędzle, ołówki;
- ▶ umiejętność oceniania pracy swojej i innych: dyskutowanie o pomysłach i własnych doświadczeniach, wskazywanie podobieństw i różnic w prezentowanych pracach;
- ▶ etapy rozwoju osobowości dziecka: zauważanie przez dzieci związków z innymi przedmiotami np. matematyką, wiara w swoje możliwości, wyrażanie emocji, umiejętność zmiany decyzji, pomoc innym, akceptacja zarówno krytyki jak i pochwał, motywowanie własnego zdania itd.

Stosowanie metod niekonwencjonalnych może mieć dla niektórych nauczycieli negatywny aspekt, głównie ze względu na niebezpieczeństwo hałasu w klasie i użycie języka ojczystego podczas wykonywania prac plastycznych. Warto jednak pamiętać o pojęciu tzw. „twórczego hałasu” i celach lekcji – jeżeli są one w pełni zrealizowane to oznacza, że metoda jest skuteczna.

(październik 2000)

Małgorzata Kłossek
Poznań

Jak urozmaicić lekcje języka obcego?

Wszyscy znamy wiele sposobów wprowadzania nowego słownictwa. Do przeszłości chyba należą lekcje języka obcego, na których nauczyciel mówi: *Dziś nauczymy się nazw zawodów*, po czym sięga po kredę i pisze na tablicy: *actor, barber, carpenter, driver...* Jednakże zawsze pozostaje problem, jak dobrać odpowiednie techniki, nie tylko wprowadzania, ale także utrwalania słownictwa tak, aby były one jak najbardziej przydatne dla uczniów. Wielu nauczycieli korzysta z różnego typu obrazków, rysunków czy zdjęć. Sądzę jednak, że warto podjąć wysiłek i – od czasu do czasu – zorganizować inną lekcję, która pozwoli urozmaicić wspomniane wyżej techniki.

Interesującym przykładem może być wprowadzenie i utrwalanie słownictwa związanego z ubraniami na przykładzie lekcji języka angielskiego w klasie trzeciej szkoły podstawowej. Opisywana grupa ma za sobą naukę języka od zerówki po dwie godziny tygodniowo. Oczy-

wiście pomysły te da się łatwo zmodyfikować i zaadaptować do użycia w klasach młodszych lub starszych.

▼ **1.** Nauczyciel prosi uczniów, żeby przynieśli do szkoły swoją ulubioną część garderoby. W czasie lekcji nauczyciel wprowadza nazwy poszczególnych rzeczy wskazując na nie. Jest to znakomita okazja do wprowadzenia nazw takich ubiorów, jakie rzeczywiście znajdują się w posiadaniu dzieci, a personalne odniesienie w znaczący sposób zwiększa zaangażowanie uczniów. W naszym przypadku przebojem okazała się stara, skórzana kurteczka trzyletniego (gdy ją nosił) Tomka (*Tomek's leather jacket*), która tak się utrwaliła w pamięci uczniów, że pozwoliła jednemu z nich pomóc rodzicom w dokonaniu zakupów w Sztokholmie kilka miesięcy później; a innym zrozumieć, słusznie wyśmiać i wyjaśnić rodzinie, co niewłaściwego było w nazwaniu jed-

nego z poznających sklepów z odzieżą skórzaną *The Skin Shop* (!). Pamiętajmy, że mowa tu o dziewięciolatkach.

Inny przebój to sukienka nauczycielki z czasów, gdy miała ona dwa lata. Dzięki temu nikt już nie pomylił słowa *a dress* z *dresem*.

2. Po zaprezentowaniu nowego słownictwa cała klasa „wywiesza pranie”. Nauczyciel mocuje sznurek. W tym czasie uczniowie piszą (lub przepisują z tablicy) poznane właśnie nazwy ubiorów. Następnie rzeczy są wieszane na sznurku, a nazwy przypinane do nich agrafkami. To pozwala na stworzenie warunków odpowiednich dla utrwalania poznanego słownictwa w czasie przerw, szczególnie w te dni, kiedy nie ma angielskiego.

3. Następnym przedsięwzięciem może być pokaz mody. Uczniowie przygotowują się doń opracowując zestawy strojów, które chcą założyć. Należy to zrobić proponując wykonanie w charakterze zadania domowego rysunków wyżej wymienionych zestawów wraz z odpowiednimi podpisami. Warto też zachęcić, niejako przy okazji, nawet małe dzieci do skorzystania z pomocy słownika, chociażby obrazkowego.

W czasie pokazu, u nas zorganizowanego w klasie bez widzów z zewnątrz (ale można przecież zaprosić wychowawcę klasy, dyrektora lub rodziców) uczniowie prezentują swoje kreacje. Może się to odbywać w różny sposób, w zależności od poziomu zaawansowania grupy. U nas była to znakomita okazja do ćwiczenia czasu *Present Continuous* w zdaniach typu: *Monika is wearing a beautiful white dress and black shoes*, czy też: *Piotr is presenting a white shirt and blue trousers*. *Julia is wearing a black and white dress* itp.

4. Zakończeniem całego przedsięwzięcia jest przygotowanie żurnala z prezentowanymi kreacjami. W młodszych klasach niezbędna jest pomoc nauczyciela, który musi wykonać zdjęcia. W starszych – można wybrać jednego z uczniów na fotografa. Klasę dzielimy w pary lub grupy, z których każda przygotowuje swoją stronę żurnala, odpowiednio komponując zdjęcia i wymyślając podpisy. W żurnalu warto też umieścić wcześniejsze projekty małych kreato-

rów mody. Przygotowany żurnal kserujemy, tak że każdy otrzymuje swoją własną „stylową”, czarno-białą wersję. Ewentualne skopiowanie żurnala w kolorze wymaga finansowej pomocy rodziców.

Przy okazji stosowania powyższych czterech technik można wprowadzić i powtórzyć także inne słownictwo oraz zagadnienia gramatyczne np.: nazwy kolorów w przypadku techniki 1 i 2, a szczególnie 3; dopełniacz fleksyjny w przypadku 1 (*Tomek's jacket*, *Natalia's socks*); liczbę mnogą rzeczowników; rzeczowniki występujące jedynie w liczbie mnogiej (*trousers*, *leggings*) i wiele innych zagadnień w zależności od inwencji nauczyciela.

Zdaję sobie sprawę, że wyżej opisane sposoby przeprowadzenia lekcji niosą z sobą szereg trudności. W przypadku „wieszania prania” jest to fakt, że w większości szkół uczniowie wędrują z klasy do klasy przez cały dzień. Nie sposób więc pozostawić ich ubiorów swojemu losowi. Jest to możliwe jedynie w niektórych szkołach (np.: społecznych) lub w nauczaniu początkowym. Alternatywą jest zastosowanie pewnej modyfikacji np.: narysowanie przez dzieci swoich rzeczy i wywieszenie tych rysunków w gazetce klasowej.

W przypadku przygotowania żurnala problemem jest sfinansowanie kosztów wykonania zdjęć oraz kserokopii. Można jednak poszukać sponsorów wśród rodziców. Zresztą sam pokaz mody, nawet bez podsumowania go wydaniem magazynu, jest dla uczniów dużym przeżyciem.

Kolejny przykład dotyczy uczniów nieco starszych. Przedstawiona niżej propozycja ma na celu:

- ▶ utrwalenie słownictwa związanego z żywnością,
- ▶ utrwalenie znajomości rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych,
- ▶ utrwalenie trybu rozkazującego (instrukcje),
- ▶ utrwalenie czasu *Present Continuous*,
- ▶ wprowadzenie strony biernej jako konstrukcji ukazującej przebieg procesu,
- ▶ zapoznanie ze sposobem pisania przepisu kulinarnego.

Według podanego niżej przepisu nauczyciel, a następnie uczniowie wykonują kolejne porcje lizaków.

Orange Lollipops

Equipment

a pot some foil
a spoon sticks
a wooden spatula

Ingredients

2 spoonfuls of sugar
1 spoonful of orange syrup

Mix the sugar with the orange syrup in the pot and heat the mixture slowly. Mix the ingredients all the time. When the sugar melts pour the mixture onto the foil. Put the sticks in the middle of the lollipop. Wait until it cools down.

Pomarańczowe lizaki

Potrzebne akcesoria

garnek folia
łyżka patyczki
drewniana łypatka

Składniki

2 łyżki cukru
1 łyżka syropu

Cukier wymieszać z syropem w garnku, rozpuścić na małym ogniu, stale mieszając. Wylać na folię, umieścić patyczek w środku lizaka. Poczekać aż wystygnie.

Na początku lekcji nauczyciel wykonuje pierwszą porcję lizaków. Nie powinno to zająć więcej niż 7-8 minut. Warto jednak wcześniej wykonać próbę, gdyż czas gotowania zależy od rodzaju syropu (oczywiście, można wykorzystać syrop o smaku innym niż pomarańczowy) oraz źródła energii (piec elektryczny lub gazowy). W trakcie wykonywania czynności nauczyciel albo opisuje to, co robi używając czasu *Present Continuous*, albo „odgrywa” czytanie przepisu, powtarzając zawarte w nim instrukcje.

Następnie uczniowie wykonują kolejne porcje lizaków, co w zależności od liczebności grupy powinno zająć od 15 do 30 minut. Jako zadanie domowe można zaproponować uczniom napisanie własnego przepisu na swoje ulubione danie, rozdając na zakończenie lekcji przepis na lizaki jako wzór.

Na następnej lekcji uczniowie omawiają swoje przepisy, a nauczyciel może przygotować ćwiczenia związane z realizacją celów lekcji. W grupach bardziej zaawansowanych można spróbować ćwiczenia polegającego na przekształcaniu zdań z przepisu na stronę bierną np.: *The sugar is mixed with the orange syrup in the pot and heated slowly...*

Lekcje te mogą też stanowić dodatek do często pojawiających się w wielu podręcznikach opisów produkcji danego wyrobu w stronie biernej.

Zdaję sobie sprawę z tego, że wszystkie opisane ćwiczenia są dość praco- i czasochłonne, co ma wielkie znaczenie w naszym szkolnictwie. Niewątpliwie tego typu technik nie można stosować codziennie. Jednak użyte jako urozmaicenie, od czasu do czasu, a choćby nawet raz na rok, na pewno przyczynią się do znacznego uatrakcyjnienia lekcji. Zaangażowanie uczniów w czasie takich zajęć jest ogromne. Rozmawiają o nich nawet w czasie przerw roznosząc informacje wśród koleżanek i kolegów, którzy pytają potem: Czy my też będziemy robić...lizaki/pokaz mody? Może więc warto czasami przestać tak się spieszyć z realizacją programu... Tym bardziej, że materiał przyswajany w takich okolicznościach jest zapamiętywany wyjątkowo łatwo, łatwo odtwarzany i długo pamiętany. Obecni ósmoklasiści znakomicie pamiętają pokaz mody sprzed czterech czy pięciu lat, a przepis na lizaki prezentowany półtora roku temu większość z nich zna na pamięć nie tylko po polsku, ale i – oczywiście – po angielsku.

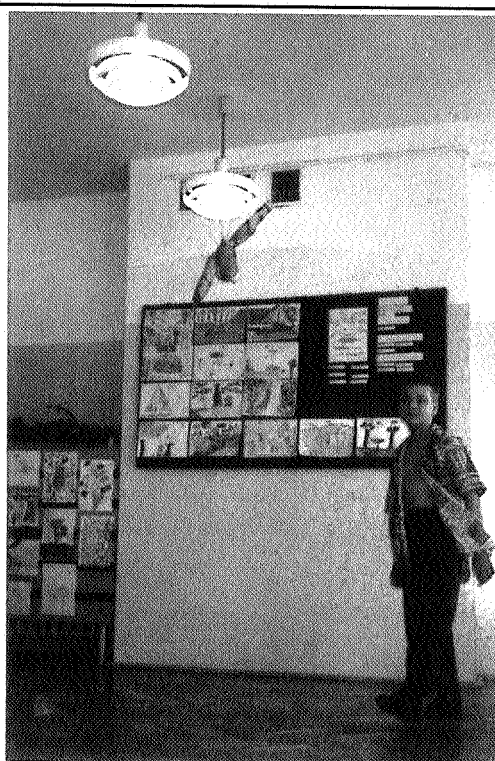
OUR FASHION MAGAZINE



1994



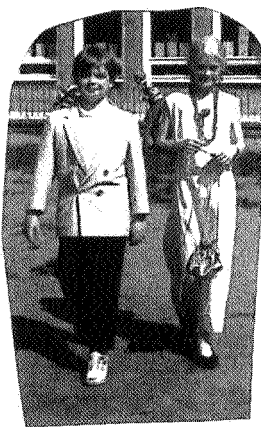
Monika is wearing a white dress and black shoes.



Jarek is presenting green trousers and a shirt.



Natalia in her colourful dress.



Monika and Piotr are going to the party.



Monika is presenting sports clothes.



Basia is wearing a black skirt and a black and white jacket and Tomek is presenting jeans, a white shirt and a red tie.



SLEEPING BEAUTIES

Marzena, Monika and Marta are wearing their beautiful nightgowns.



The most beautiful girls in our school in their nightgowns and dresses.





Monika and Julia in their dresses.



Maciek and Piotr are watching a football match. Piotr is wearing a white shirt and black trousers and Maciek is presenting khaki trousers, a shirt and a red cap.



Red caps are very fashionable!



The show in our classroom is over. Now let's go to the school garden.



We are tired after the show and the photo session in the school garden.

(kwiecień 1999)

Piosenki na lekcji języka niemieckiego

Uzasadnienie pracy z piosenką na lekcji języka niemieckiego z dziećmi

Śpiew towarzyszył człowiekowi od wieków i dla wszystkich ludów był ważną formą komunikacji. W obecnych czasach śpiew jest najczęściej zastępowany muzyką płynącą z różnych głośników i trzeba przyznać, że jej „konsumpcja” znacznie wzrosła. Wspólny śpiew i zabawa dają wiele radości, „pozwalają zapomnieć” o codziennych kłopotach i sprzyjają zachowaniu równowagi wewnętrznej. Teksty piosenki znajdują się również w wielu podręcznikach do nauki języka niemieckiego. Uatrakcyjniamy one lekcję i ułatwiają naukę języka poprzez zabawę, a także rozwijają i wzmacniają motywację uczniów.

Dzieci łączą naukę języków z emocjami i obrazami. Jest w nich potrzeba ruchu, zabawy i śpiewu. Rytm i melodia piosenki warunkują ruch dziecka, a także akcentację tekstu, przez co sprawniej uczą się one wymowy. Wraz z wiekiem wzrasta zainteresowanie regułkami w nauce języków. Starsi uczniowie myślą bardziej analitycznie, a zabawy z piosenką uważają za zbyt dziecinne, choć nadal je lubią.

Pracę z piosenką można zastosować zarówno przy wprowadzaniu nowego słownictwa czy formułowaniu reguł gramatycznych, jak i w powtarzaniu lub utrwalaniu. Śpiewanie odświeża pamięć, pomaga w trenowaniu wszystkich sprawności językowych, przekazuje informacje z realioznawstwa, sprzyja przełamaniu barier oraz integruje grupę. Uczniowie uczą się wyrażania po niemiecku swoich doznań i odczuć podczas słuchania oraz identyfikacji lub negacji przedstawionych w piosence osób i sytuacji. Piosenki są rodzajem tekstu,

z którym praca na lekcji języka obcego ma istotne znaczenie. Dostęp do nowoczesnych urządzeń nagrywająco-odtwarzających ułatwia natomiast, wykorzystanie piosenek w różnych fazach lekcji i w dowolny sposób.

Kryteria doboru piosenek

Piosenki, z którymi pracuję na lekcjach języka niemieckiego, sprzyjają rozwojowi społecznych, twórczych, intelektualnych i estetycznych kompetencji uczniów¹⁾. Przed wprowadzeniem piosenki nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie: po co to robię? Wybrane piosenki powinny pasować do rozkładu materiału nauczania, uwzględniać tematykę z podręcznika, gusty uczniów i nauczyciela, a także nadawać się do wykorzystania podczas różnych uroczystości. Biorąc pod uwagę specyfikę grupy, należy uwzględnić następujące kryteria:

- ▶ poziom opanowania języka obcego,
- ▶ wiek i dojrzałość uczniów,
- ▶ ich zainteresowania²⁾.

Wyboru tekstu piosenek możemy dokonać, biorąc pod uwagę:

- ▶ obszar komunikacji: czy tekst odpowiada aktualnej lub zamierzonej płaszczyźnie porozumiewania się ucznia?,
- ▶ charakter tekstu: czy tekst motywuje do mówienia i czy zawiera elementy realio- i kulturoznawcze krajów niemieckojęzycznych?,
- ▶ płaszczyznę językową: czy tekst należy w całości lub przynajmniej w części do języka literackiego?,
- ▶ poziom trudności: czy słownictwo i tematyka są dostosowane do poziomu nauczania?³⁾

Piosenka powinna uwzględniać zainteresowania uczniów, motywować ich do nauki języka, a także sprawiać im radość.

¹⁾ Meyer H. (1987), *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main Cornelsen, Verlag, s. 342-370.

²⁾ Danmel H., Sacker U. (1986), *Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich: Lieder und Rock im Deutschunterricht*, München Goethe-Institut, s. 14.

³⁾ Strauss D. (1984), *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München Langenscheidt KG, s. 65.



Formy pracy

Piosenkę można wykorzystać do ćwiczenia wszystkich sprawności językowych w fazie percepcji, rekapitulacji i aktywnego zastosowania języka.

W pracy z małymi dziećmi wskazane jest połączenie piosenki z zabawą, ruchem, tańcem, kolorami, obrazami itp. Melodia powinna być łatwa, a tekst krótki, np. formy pozdrowień, liczebniki, dni tygodnia, nazwy miesięcy lub pór roku. Dla tej grupy uczniów odpowiednie są również piosenki zbudowane na zasadzie echa. Po właściwym opanowaniu tekstu można go utrwalać w formie zabawy recytując, śpiewając w dowolnej kolejności, od początku lub od końca.

Wykorzystując piosenkę w nauce języka niemieckiego z dziećmi nieco starszymi, można fazę wprowadzania rozpocząć zarówno od muzyki, jak i od tekstu lub określonej tematyki. W formie asocjogramu uczniowie wizualizują usłyszane kluczowe słownictwo, posiadaną wiedzę na poruszany w piosence temat lub wywołane przez nią uczucia. W oparciu, między innymi, o te informacje, a także inne tabele, grafiki lub obrazki dążymy do wypowiedzi językowych. Uczniowie mogą, znając tylko tytuł lub akompaniament, stawiać hipotezy, o czym mówi dana piosenka. Dla początkujących wskazane jest wykorzystanie piosenek poruszających tematykę dnia codziennego, danych osobowych i wzajemnych kontaktów.

Dzięki muzyce uczniowie szybciej się uczą i lepiej zapamiętują wprowadzane zwroty, a także z większą łatwością je wykorzystują. Wypowiedź językowa w mowie i w piśmie jest uwarunkowana właściwym rozumieniem tekstu słuchanego i czytanego. Godne polecenia są tu zarówno dla początkujących, jak i zaawansowanych następujące formy pracy z piosenką:

1. Słuchanie refrenu, powtórzeń lub kluczowych zwrotów.
2. Słuchanie zrozumiałych słów i zwrotów lub określonej grupy wyrazów.
3. Praca w grupach i po kolejnych wysłuchaniach piosenki wymiana informacji, prowadząca stopniowo do rekonstrukcji całego tekstu.
4. Uzupełnianie tekstów z lukami, *close* – tekstów i tabel *prawda – fałsz*.

5. Układanie tekstu z puzzli.
6. Odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu.
7. Wyjaśnianie nowych słów z użyciem synonimów, antonimów lub opisu.⁴⁾

Wykorzystując piosenki w pracy nad wypowiedzią językową, możemy zastosować następujące ćwiczenia:

▼ A. Wypowiedzi pisemne

1. Układać teksty z wykorzystaniem wysłuchanych i zanotowanych słów lub zwrotów.
2. Wykonać słowno-obrazkowy collage.
3. Dopisać własną zwrotkę.
4. Napisać list do wykonawcy lub bohatera piosenki.
5. Napisać krótkie listy czytelników, artykuły prasowe lub opowiadania na dany temat.
6. Skrytykować piosenkę.
7. Uczyć prawidłowej pisowni poprzez dyktando wykorzystujące omawiane słownictwo lub tematykę.

▼ B. Wypowiedzi ustne

1. Można wykorzystać formy pracy wymienione w punktach A1 i A6.
2. Umiejętność wypowiedzi ustnej jest kształtowana również poprzez wymianę informacji między grupami i objaśnianie słownictwa. Inne możliwości:
3. Wywiad ustny.
4. Dyskusje na tematy poruszane w piosence.
5. Przygotowanie i prezentacja sprawozdań.
6. Odgrywanie scenek sytuacyjnych w oparciu o tekst piosenek.⁵⁾

Do wypowiedzi ustnych należy również śpiewanie piosenek:

- solo, w grupach lub chóralnie,
- jako kanon, piosenka-echo lub dialog.
- część śpiewać – część recytować, niektóre fragmenty opuszczać – pozostałe śpiewać, określone wyrazy zastępować innymi lub gestem.



Praktyczne doświadczenia na etapie nauczania początkowego

W rocznych planach nauczania (na różnych etapach) dobrze jest uwzględnić piosenki związane tematycznie z tekstami podręczników, np. porami roku. Spośród wielu możliwości

⁴⁾ Danmel H., Sacker U., op. cit. s. 19.

⁵⁾ Danmel H., Sacker U., op. cit. s. 19-21.

pracy z piosenką na lekcji języka niemieckiego, w nauczaniu początkowym chciałabym przedstawić niektóre. Na podstawie własnych doświadczeń proponuję lubianą przez dzieci piosenkę taneczną *Tanzlied* z *10 kleine Zappelmänner* R. Crosa.⁶⁾

Tanzlied



Eins, zwei, drei und vier, drei und vier, drei und vier,
eins, zwei, drei und vier, gib mir die Hand und tanz mit mir!

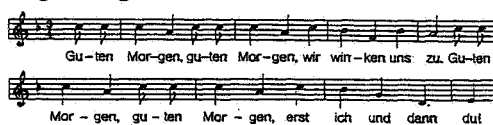
Tekst jest krótki, melodia radosna, zachęcająca do śpiewania i tańczenia. W ramach wprowadzania należy utrwalić lub nauczyć dzieci liczebników 1-4. Następnie wręczyć każdemu z nich kartkę z jedną z cyfr 1, 2, 3 albo 4. Dzieci stoją, siedzą lub poruszają się w sali przy muzyce. Po sygnale lub zatrzymaniu muzyki nauczyciel wymawia jakąś cyfrę, a dzieci z tym numerem zgłaszają się i wspólnie powtarzamy nazwę liczebnika. Kolejny etap to narysowanie na tablicy dłoni i nazwanie jej po niemiecku. Nauczyciel podchodzi do dzieci, bierze je za rękę i mówi *podaj mi rękę (Gib mir die Hand)*. Dzieci ćwiczą to samo w parach. Potem nauczyciel zapoznaje dzieci ze zwrotem *Tanz mit mir (Tańcz ze mną)*. Tekst zostaje w całości opanowany. Teraz słuchają piosenki kilkakrotnie, a podczas instrumentalnej cody tańczą w parach. Jeszcze raz powtarzają tekst, śpiewają całość i tańczą. Na zakończenie uzupełniają tekstowo-obrazkowy collage poprzez wpisanie liczb 1-4 oraz narysowanie ręki i tańca.

1,, und,
..... und,
..... und,
1,, und,

gibt mit und mit mir.

Z tej samej książki pochodzi *Begrüßungslied* (*Piosenka powitalna*)⁷⁾

Begrüßungslied



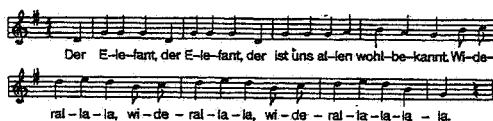
Guten Morgen, guten Morgen,
wir winken uns zu.
Guten Morgen, guten Morgen,
erst ich und dann du.
Wir nicken uns zu.
Wir lachen uns zu.

W formie burzy mózgów dzieci przytaczają wszystkie zwroty, które można wypowiedzieć przy powitaniu. Następnie porządkują je i ewentualnie objaśniają. Wraz z gestami uczą się zwrotów: *wir winken*, *nicken*, *lachen uns zu* (machamy do siebie, kiwamy i śmiejemy się). Dzieci podchodzą do siebie i witają się ze sobą poprzez skinienie głową, pomachanie ręką, uśmiechnięcie się i wypowiedzenie *Guten Morgen*. Następnie słuchają piosenki, śpiewają ją, a także łącząc śpiewanie z ruchem. Można również rozpocząć od kilkakrotnego wysłuchania piosenki z poleceniem wychwycenia powtarzających się i znanych wyrazów. Dzieci mogą pracować w parach lub grupach, należy przy tym objaśnić nowe słownictwo, wysłuchać tekstu bez melodii, powtórzyć go, a następnie zaśpiewać ilustrując tekst gestami. Dla dzieci, które potrafią już czytać i pisać, można przygotować puzzle tekstowe lub tekst z lukami.

Chciałam również zaproponować wykorzystanie dwóch piosenek o lubianych przez dzieci zwierzętach:

1. *Im ZOO* (w ZOO) tekst: R. Schwörter, muzyka R.R. Klein.⁸⁾

Im ZOO



Der Elefant, der Elefant,
der ist uns allen wohlbekannt.
Widerallala, widerallala, widerallalalala.
Der Löwe da, der Löwe da,
das ist ein Tier aus Afrika.

⁶⁾ Cros R.(1991), *10 kleine Zappelmänner*, München Verlag Klett, s. 19-20, Anhang 21.

⁷⁾ Cros R. op. cit. s. 41, Anhang 31.

⁸⁾ Cros R., op. cit. s. 40, Anhang 31.

Der dicke Bär, der dicke Bär,
der rennt im Käfig hin und her.
Das Krokodil, das Krokodil,
das ist sehr faul und tut nicht viel.

2. Der Hühnerhof (Wiejska zagroda) tekst: G. Neuner, muzyka F. Vohle.⁹⁾

Der Hühnerhof



1. Der Hahn läuft im Hühnerhof hin und her und wünscht sich, daß er da der Größte wär, und springt auf den Mist und singt: Kokidudeldu di dudeldidudeldidudeldi du.
2. Das Huhn scharrt herum auf dem Hühnerhof und denkt sich, der Hahn ist schön bunt, doch doof. Und das Huhn hör ich kakeln: und der Hahn auf dem Mist, der macht: Kokidudeldu...
3. Die Ente, die watschelt am Mist vorbei und sagt sich: Der Kerl legt nicht mal ein Ei. Und die Ente die hör ich:.... und das Huhn hör ich kakeln:.... und der Hahn auf dem Mist, der macht: Kokidudeldu...
4. Die Katze, die guckt aus dem Kellerloch und ruft: ihr vertreibt mir die Mäuse noch. Und die Katze die hör ich: ...
5. Der Hund, der nagt grad einen Knochen ab, den hat er der Bauersfrau weggeschnappt. Und den Hund hör ich bellen:....
6. Herrje, wie das Schwein wieder grunzt und quiekt, als hätte ihm wer in den Po geplekt. Und das Schwein hör ich grunzen:...

Wprowadzając jedną i drugą piosenkę, można zacząć od asocjogramów. Dzieci mogą mieć maski i maskotki lub pokazywać zwierzęta na obrazkach, nazywać je i naśladować. W ramach ćwiczeń rozumienia tekstu słuchanego

można polecić dzieciom wychwycenie i zapisanie nazw zwierząt, dopasowanie odgłosów do zwierząt, ich krótkie opisanie i ewentualnie narysowanie. Z wykorzystaniem zdjęć, pocztówek lub obrazków ze zwierzętami mogą wykonać słowno-obrazkowy collage. Mogą również ułożyć tekst z puzzli, uzupełnić luki w tekście lub wypełnić tabelkę prawda-falsz.

Sporo dzieci posiada własne zwierzątko domowe. Należy je zachęcić do opowiedzenia o nim, opisania go lub ułożenia o nim zwrotki piosenki albo przeprowadzenia wywiadu na jego temat. W grupach mogą powstać różne, ciekawe opowiadania o zwierzętach, które mogą być przedstawione innym przy pomocy słów i gestów. Dzieciom sprawia to wiele radości, a przy tym prowadzi do bezstresowej nauki języka niemieckiego. Dzieci w tym wieku chętnie śpiewają i bawią się, uczą się szybko na pamięć bez pytania o reguły gramatyczne. Praca z piosenką na lekcji języka niemieckiego w nauczaniu początkowym jest więc jak najbardziej wskazana.



Praktyczne wskazówki do pracy z uczniami klas starszych

Piosenki wykorzystuję również w nauce języka niemieckiego uczniów starszych. Charakter tych piosenek, ich melodia nie może już być tak prosta i dziecinna. W różnych zbiorach można znaleźć odpowiednie dla tej grupy wiekowej piosenki zarówno dla początkujących, jak i dla zaawansowanych.

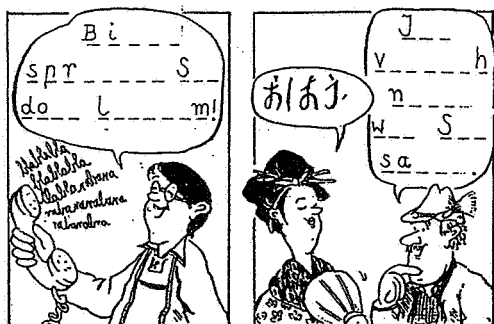
Dla początkujących proponuję piosenki ze zbioru Uwe Kind *Eine kleine Deutschmusik*¹⁰⁾. Tekst piosenek bazuje głównie na dialogach sytuacyjnych dnia codziennego. Polecam np. pierwszą, bardzo lubianą piosenkę *Ich bin Ausländer*. Melodia jest znana, popularna, zdania w tekście powtarzają się i mogą być dosłownie zastosowane w dialogach. Dla uczniów przewidziałam, między innymi, dwa ćwiczenia proponowane w tej książce:

1. „Chmurki” w dialogach.
2. Odszukiwanie ukrytego tekstu.

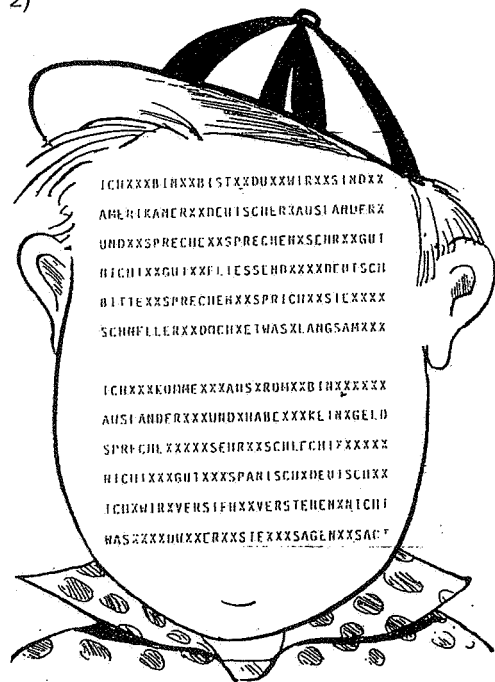
⁹⁾ Neuner G., Vahle F.(1985), *Paule Puhmanns Paddelboot*, Berlin/München Langenscheidt KG, s. 31-38.

¹⁰⁾ Kind U.(1983), *Eine kleine Deutschmusik*, Berlin/München Langenscheidt KG, s. 10-14 i 55-58.

1) Bite schreiben Sie:



2)



Podczas kilkakrotnego słuchania uczniowie wypełniają chmurki w dialogach i wykreślają słowa nie pasujące do tekstu. Z wykorzystaniem tekstu przedstawiają krótkie scenki sytu-

acyjne, a aktywni uczniowie mogą dopisać własną zwrotkę.

Bardzo lubiana jest też piosenka *Ansichtskarten und Briefmarken* (Widokówki i znaczki). Pracę można rozpocząć asocjogramem na temat poczty. Słuchając piosenki, uczniowie wypisują wszystkie znane im zdania, następnie układają je we właściwej kolejności i wymieniają informacje z innymi, co prowadzi do rekonstrukcji całego tekstu. Uczniowie mogą też ułożyć tekst z puzzli lub uzupełnić w nim luki.

Bitte schreiben Sie:



müssen/Ansichtskarten/wie viele/Dorn/mir/
/geben/zum Postamt/Briefmarken/gern

Tourist: Haben Sie _____ von dem _____
in Trier?

Verkäufer: _____ möchten Sie?

Tourist: _____ Sie _____ vier.

Haben Sie auch _____ zu einer
Mark und zehn?

Verkäufer: Nein, da _____ Sie _____
rübergeln.

zehn/alles/wieviel/sonst noch etwas?/eine
Mark/das/sonst noch etwas/kosten

Verkäufer: _____?

Tourist: _____ ist alles. Danke schön.

Verkäufer: _____?

Tourist: Das ist _____.

Danke schön.

Und _____ kosten
diese?

Verkäufer: _____

und zehn.

Tourist: Und wieviel _____

diese?

Verkäufer: Eine Mark und _____.



W ramach ćwiczenia języka mówionego, uczniowie mówią lub śpiewają tekst piosenki z podziałem na role turysty i sprzedawcy. Zwroty z piosenki są również wykorzystywane przy prowadzeniu dialogów sytuacyjnych np.: na poczcie i przy kiosku. Uczniowie mogą wykonać słowno-obrazkowy collage, a także opowiedzieć lub napisać scenkę tematyczną.

I jeszcze jeden pomysł. W klasie VII przerabialiśmy *Konjunktiv*, który w podręczniku

Deutsch Konkret 2 jest przedstawiany w tekście o renciście. Wygrał on 2,5 mln marek i chce rozdać pieniądze wśród najbliższej rodziny¹¹⁾. Uczniowie mają sobie wyobrazić, że posiadają bardzo dużo pieniędzy, albo też czasu. Następnie próbują odpowiedzieć na pytanie postawione w trybie przypuszczającym: *Co zrobiłbyś, gdybyś...* W tej samej klasie omawialiśmy już wcześniej tematykę pieniędzy kieszonkowych. Dla utrwalenia obu zagadnień wybrałam piosenkę *Millionär* grupy „Die Prinzen”¹²⁾.

Millionär

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär' mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär...

*Ich hab' kein Geld, hab' keine Ahnung, doch
ich hab' 'n großes Maul
Bin weder Doktor noch Professor, aber ich
bin stinkend faul
Ich habe keine reiche Freundin und keinen
reichen Freund
Von viel Kohle hab' ich bisher leider nur geträumt*

Przed wysłuchaniem piosenki podałam jej tytuł, a uczniowie zgadywali, o czym ona będzie. Następnie kilkakrotnie słuchali piosenki i wypisywali wszystkie zwroty, które kojarzyły się im z pieniędzmi. Wymieniali między sobą informacje i próbowali objaśniać nowe słownictwo. Następnie otrzymali tekst pocięty na poszczególne wersy, a ich zadaniem było upo-

ządkowanie go podczas słuchania piosenki. Po odtworzeniu całego tekstu omówiliśmy krótko kolejne zwrotki i przedyskutowaliśmy poruszaną tematykę. Następnie zadawali sobie wzajemnie pytania: *Czy chciałbyś być milionerem? Dlaczego?*

Otrzymali również informacje o zespole „Die Prinzen”. W formie scenki sytuacyjnej zaprosiliśmy członków grupy na konferencję prasową i przeprowadziliśmy z nimi krótki wywiad. Zadaniem domowym było napisanie własnej zwrotki lub listu do zespołu „Die Prinzen”. Uczniowie wykazali się dużą aktywnością i inicjatywą.



Uwagi końcowe

Podczas pracy z piosenką na lekcji języka niemieckiego wykorzystuję różne środki dydaktyczne i przez to aktywizuję i zwiększam motywację do nauki. Nauka języka niemieckiego z zastosowaniem piosenek daje większości uczniów radość i zadowolenie, odpowiada również współczesnym metodom nauczania i może być pomocna w realizacji ścieżek dydaktycznych. Na podstawie własnych doświadczeń stwierdzam, że warto nauczać w ten sposób.

(wrzesień 1999)

¹¹⁾ Neuner G., Desmarests P.(1984), *Deutsch Konkret 2*, Berlin/München Langenscheidt KG, s. 62-63.

¹²⁾ Frankenberg B.(1995), *Materiały Seminarium: Lieder im Unterricht*, Iserlohn/Kraków Goethe-Institut, s. 5.

Maria Szot
Gorzów Wielkopolski

Przykłady konspektów lekcji języka niemieckiego w klasie I

Poniższe konspekty zostały opracowane na podstawie podręcznika (rozdział 11)¹⁾ oraz poradnika metodycznego „eins, zwei, drei 1”²⁾.



1. Temat: Moje zabawki

► Nowy materiał językowy do opanowania pasywnego: *mein, meine*.

¹⁾ Lucyna Halej, Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, *eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1998.

²⁾ Maria Szot, *eins, zwei, drei. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.

► Nowy materiał językowy do opanowania aktywnego: *ein Auto, ein Drachen, ein Teddy, ein Hund, ein Ball, ein Puppenhaus, ein Buch, eine Katze, eine Puppe, eine Ente*.

► Pomoce do przygotowania przed zajęciami: zabawki lub ich ilustracje (samochód, lalka,

kaczuszka, kotek, piesek, piłka, miś, książka, domek dla lalek, latawiec).

► Cele lekcji: uczeń rozumie niemieckie nazwy poznanych zabawek, potrafi wskazać wymienioną zabawkę oraz poznać większość zabawek po dotyku.

► Optymalne ustawienie stołów: tradycyjne.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
Wprowadzenie	Nauczyciel wita uczniów i włącza magnetofon z nagraniem jednej lub dwóch poznanych wcześniej piosenek. (Zaangażowanie już na początku lekcji wszystkich do pracy (tu: śpiewania) sprzyja zainteresowaniu uczniów kolejnymi etapami lekcji).	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺		4 min.
	Następnie nauczyciel mówi po polsku, że na pewno chętnie bawią się piłką, misiem, lalką, samochodzikiem itd., dlatego poznają dzisiaj niemieckie nazwy zabawek, którymi bawią się najczęściej.	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺		2 min.
Prezentacja	Nauczyciel bierze do ręki kolejno zabawki lub ich ilustracje i mówi: „ <i>Das sind Spiel-sachen von Jungen. Das ist ein Teddy. Das ist ein Auto. Das ist ein Ball. Das ist ein Drachen. Das ist ein Hund</i> ”. Po czym ponownie bierze misia do ręki i mówi „ <i>Das ist ein Teddy</i> .” Podaje misia dowolnemu uczniowi i prosi o powtórzenie. Uczeń powtarza, po czym wstaje z ławki podchodzi do innego ucznia i mówi przekazując mu zabawkę: „ <i>Das ist ein Teddy</i> .” Czynność tę powtarzamy kilkakrotnie z każdą zabawką. Następnie nauczyciel pokazuje jedną z zabawek i pyta „ <i>Wie heißt das auf Deutsch?</i> ” Uczniowie odpowiadają chórem, nauczyciel pomaga. Podobnie postępuje z zabawkami, którymi najczęściej bawią się dziewczynki. Teraz nauczyciel pokazuje swoje zabawki (najlepiej dwie: „ <i>mein</i> ” i „ <i>meine</i> ”), którymi kiedyś się bawił i mówi: „ <i>Das ist mein Buch. Das ist meine Puppe</i> ”.	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	Zabawki lub ich ilustracje	4 min.
		☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	j.w.	4 min.
				1 min.
Semantyzacja	Wszystkie zabawki leżą na biurku. Nauczyciel wymienia dowolną zabawkę, uczniowie zgłaszają się, podchodzą do biurka i podnoszą wymienioną zabawkę (lub jej ilustrację) do góry.	☺☺☺☺☺ ☺☺☺☺☺	j.w.	4 min.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
	Uczniowie zamykają oczy i wyobrażają sobie wymienioną przez nauczyciela po niemiecku zabawkę. Jeśli nie są pewni, czy dobrze kojarzą słowo z przedmiotem otwierają oczy i sprawdzają co nauczyciel trzyma w ręku.	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	j.w.	3 min.
	<u>Zabawa „Echo”</u> Wyliczanką nauczyciel typuje ucznia, który wyjdzie z klasy. Jedna z zabawek zostaje schowana przez pozostałych uczniów. Po powrocie do klasy wytypowany uczeń szuka zabawki. Klasa naprowadza go, wymawiając głośno niemiecką nazwę zabawki, gdy uczeń jest blisko niej, a coraz ciszej, gdy się od niej oddala. Zabawę powtarzamy dwu- lub trzykrotnie.	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	j.w.	4 min.
Faza ćwiczeń	Nauczyciel prosi uczniów o otworenie podręcznika i wędrowanie paluszkami do wymienionej zabawki.	☺	Podręcznik str. 17	3 min.
	Następnie uczniowie otwierają zeszyt ćwiczeń, odwracają się do siebie tak, by tworzyli 3-4 osobowe grupy. W grupie naradzają się, którą naklejkę należy wkleić w jaką lukę, po czym każdy uzupełnia luki w swoim zeszycie ćwiczeń.	☺☺☺ lub ☺☺☺☺	Zeszyt ćwiczeń str. 29	5 min.
	<u>Zabawa KIM</u> Na biurku leżą wszystkie zabawki. Nauczyciel zwraca się do uczniów: „Macht bitte die Augen zu.” Jeżeli uczniowie nie zamknęli oczu, pokazuje sam, co mają zrobić. Wówczas, jeśli nie wszyscy uczniowie to prawie wszyscy reagują prawidłowo na polecenie nauczyciela. W tym czasie nauczyciel chowa jedną zabawkę, po czym mówi: „Macht jetzt die Augen auf!” Po otwarciu oczu przez uczniów nauczyciel pyta: „Was fehlt?” W razie konieczności zadaje to samo pytanie po polsku, chociaż najczęściej uczniowie domyślają się sami, o co chodzi i szybko szukają wzrokiem, czego nie ma. Zabawę możemy powtórzyć kilka razy.	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	Zabawki	4 min.
	<u>Zabawa „Blinde Kuh”</u> Chętny uczeń wychodzi na środek klasy, nauczyciel zawiązuje mu oczy, pozostali uczniowie podchodzą do stojącego na środku ucznia, podają mu jedną z zabawek. Ten dotykając zabawki odgaduje, co to jest.	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	Zabawki	4 min.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
Zadanie domowe	Zadaniem domowym są ćwiczenia z zeszytu ćwiczeń, str. 30 i 31 (należy narysować w chmurce pod podpisem wybrane zabawki, postaci lub napisać liczby oraz w następnym ćwiczeniu pokolorować, nakleić na twardszy papier i po wyschnięciu wyciąć <i>memory</i>). Nauczyciel prosi również uczniów, aby przynieśli na następną lekcję swoje ulubione zabawki.	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	Zeszyt ćwiczeń, str. 30 i 31	3 min. (na wyjaśnienie zadania domowego)



2. Temat: Szukamy swoich zabawek

- Materiał językowy do utrwalenia: *mein, meine, ein Auto, ein Drachen, ein Teddy, ein Hund, ein Ball, ein Puppenhaus, ein Buch, eine Katze, eine Puppe, eine Ente*.
- Nowy materiał językowy do opanowania aktywnego: „*Wo ist mein Ball? Dein Ball? Ich weiß nicht. Hier bitte! Oh, danke!*”
- Pomoce do przygotowania przed zajęciami: zabawki z poprzedniej lekcji, zabawki przyniesione przez uczniów, makiety lub ilustracje

zabawek. Przed lekcją nauczyciel umieszcza w różnych miejscach w klasie wycięte z papieru makiety zabawek (których nazwy należy dzisiaj utrwalić) tak, by uczniowie nie zauważyli ich po wejściu do klasy.

► Cele lekcji: uczeń potrafi zadawać pytania, dotyczące miejsca, w którym znajduje się jego zabawka, np.: „*Wo ist mein Teddy?*” i odpowiadać na takie pytania stosując wyrażenia: „*Ich weiß nicht. Hier bitte.*” oraz dziękować za informację.

► Optymalne ustawienie stołów: tradycyjne, ale jednocześnie odpowiednie do pracy w parach.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
Wprowadzenie	Nauczyciel wita się z uczniami i prosi (tę część lekcji może poprowadzić po polsku), żeby powiedzieli, czego uczyli się na ostatniej lekcji i co należało zrobić w domu. Przypomina nazwę i reguły gry „ <i>Memory</i> ”, pilnuje, by wszyscy siedzieli w parach. Pary uczniów rozpoczynają grę. Na grę w <i>memory</i> najlepiej jest przeznaczyć określony czas, bowiem nigdy nie zdarza się, by wszystkie pary zakończyły grę równocześnie. Uwaga! W czasie, gdy uczniowie grają w <i>memory</i> nauczyciel zostawia na jednej z ławek swoją książkę (wyjaśnienie celu takiego zachowania → faza prezentacji).	☺☺☺☺ ☺☺☺☺ → ☺☺	Wykonane w domu <i>memory</i>	8 min.
Prezentacja	Podczas gdy uczniowie grali w <i>memory</i> nauczyciel świadomie zostawił na jednej z ławek swoją książkę (najlepiej, jeśli jest ona charakterystyczna, ze względu na okładkę). Teraz zadaje uczniom pytanie: „ <i>Wo ist mein Buch?</i> ”	☺☺☺☺ ☺☺☺☺	Książka	3 min.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
	i zachowuje się tak, że uczniowie bez trudu mogą się domyślić, że szuka swojej książki. Takie zachowanie nauczyciela prowokuje uczniów do wspólnego poszukiwania, toteż najprawdopodobniej wszyscy zaczną się rozglądać w poszukiwaniu książki (nauczyciel powtarza w tym czasie kilka razy pytanie: „Wo ist mein Buch?” dodając „Ich weiß nicht.”), aż któryś uczeń ją zauważy i poda nauczycielowi. Wówczas nauczyciel podpowie mu „Hier, bitte!” i gestem zachęci do powtórzenia, po czym podziękuje uczniowi: „Oh, danke!” Przed lekcją nauczyciel umieścił w różnych miejscach w klasie wycięte z papieru makiety zabawek. Teraz prosi uczniów o pomoc w odnalezieniu ich. (Przebieg tego ćwiczenia możemy przed jego rozpoczęciem wyjaśnić po polsku. Nie zawsze jest to jednak konieczne, ponieważ uczniowie zorientują się po mimice i zachowaniu nauczyciela, że on nadal czegoś szuka, natomiast słownictwo określające poszukiwane przedmioty jest im znane z poprzedniej lekcji.) Pyta: „Wo ist meine Puppe?” Uczniowie rozglądają się po klasie i szukają lalki wzrokiem. Ci, którzy ją zauważą wołają „Hier bitte!” Ponieważ zwrot „Hier bitte!” nie był wcześniej ćwiczony, nauczyciel przypomina i pomaga w użyciu tego zwrotu po znalezieniu zabawek.		Makiety zabawek	4 min.
Semantyzacja	Zabawa jest kontynuowana. Nauczyciel szuka pozostałych zabawek, a uczniowie pomagają w ich odnalezieniu. Nauczyciel prosi uczniów o otwarcie podręcznika mówiąc: „Öffnet das Buch auf dieser Seite!” (otwartą na tej stronie książkę podniósł wcześniej, do góry tak, aby uczniowie mogli zidentyfikować poszukiwaną stronę). „Wir suchen jetzt die Spielsachen. Sagt mir bitte, wo ist die Puppe?” Po odnalezieniu lalki przez uczniów pomaga im odpowiedzieć: „Hier, bitte!” W podobny sposób poszukiwane są pozostałe zabawki.		Makiety zabawek Podręcznik, str. 18 i 19	5 min. 4 min.
Faza ćwiczeń	Uczniowie otwierają zeszyty ćwiczeń, słuchają tekstu nagranego na kasecie, po czym kolorują wymienione w tekście zabawki.		Zeszyt ćwiczeń, str. 33	5 min.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia	Formy pracy	Pomoce	Czas
	Nauczyciel podchodzi do uczniów i pyta: „<i>Ist das deine Puppe?</i>” wskazując na leżące przed nimi zabawki. Uczniowie odpowiadają krótko „Ja.” lub „Nein.” Potem jeden wytypowany „wylicznik” uczeń przejmuję rolę nauczyciela. Ćwiczenie możemy powtórzyć z innymi uczniami. <u>Zabawa „Wo ist mein Ball?”</u> Uczniowie wykorzystują przyniesione na lekcję zabawki. (Uczniowie przynoszą je chętnie, żeby się nimi pochwalić, często z własnej inicjatywy. Warto wykorzystywać przyniesione rekwizyty w celu powtórzenia znanego lub wprowadzenia nowego słownictwa. Dzieci mają wtedy poczucie współdecydowania o treści lekcji. Często też są ciekawe, jak ich „skarby” nazywają się po niemiecku. Czasem zajmie to niewiele czasu na lekcji, a zaspokoi ciekawość dziecka. Nawet jeśli nie zapamiętają nowego słownictwa odpowiedź na pytanie zaspokoi ich niecierpliwość.) Jeden z uczniów przedstawia swoją zabawkę „<i>Das ist mein Ball.</i>” i wychodzi za drzwi. Pozostali uczniowie ukrywają zabawkę (tu: piłkę), przy czym część uczniów obserwuje, gdzie jest chowana piłka, część zakrywa oczy. (Nauczyciel musi zawsze po wyjściu z klasy właściciela zabawki ustalić, który z uczniów obserwuje, gdzie ona jest chowana, a który zakrywa oczy.) Uczeń – właściciel zabawki – proszony jest o powrót do klasy. Po powrocie pyta poszczególnych kolegów „<i>Wo ist mein Ball?</i>” Koledzy, którzy mieli zakryte oczy i nie wiedzą, gdzie ukryto zabawkę odpowiadają: „<i>Dein Ball? Ich weiß nicht</i>”. Gdy uczeń pytający trafi na kolegę, który obserwował chowanie zabawki, ten musi wskazać, gdzie ona jest i powiedzieć. „<i>Dein Ball? Hier, bitte!</i>” Uczeń szukający odpowiada „<i>Oh, danke!</i>”³⁾	 	Zabawki uczniów Zabawki uczniów	5 min. 8 min.
Zadania domowe	Zadanie domowe uczniów polega na uzupełnieniu brakujących wyrazów (mein, dein, ...). Nauczyciel prosi również, by uczniowie na następną lekcję przynieśli wycinanki i nożyczki.		Zeszyt ćwiczeń, str. 34	3 min.

³⁾ Ponieważ dzieci są często ciekawe, gdzie zostanie ukryta zabawka i podglądają możemy zamiast kazać im zamknąć oczy zmienić zasady zabawy i uzgodnić, że jeden uczeń chowa piłkę np. pod sweterek i to on musi zapytany przez właściciela zabawki wskazać, gdzie ona jest. Pozostałe osoby mówią: „Ich weiß nicht.”

(październik 2000)

Are picture dictionaries useful? – Korzystamy ze słowników obrazkowych języka angielskiego

Przygotowałam dla swoich uczniów, wspólnie z Emilią Kosowską-Stępnia, również nauczycielką języka angielskiego, cykl lekcji kształcących umiejętność samodzielnego korzystania ze słowników dwujęzycznych w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Lekcje te integrują treści z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej oraz języka angielskiego. Zgodnie z *Podstawą Programową kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów*, lekcje tego typu mają kształcić umiejętność korzystania z wydawnictw informacyjnych, w tym ze szkolnego słownika dwujęzycznego. Lekcje zostały przeprowadzone w czytelnicy biblioteki szkolnej w ramach godzin języka angielskiego.

Jako pierwsi, mieli zajęcia uczniowie z klas V i VI.¹⁾ Zachęcona zainteresowaniem uczniów, przygotowałam lekcję dla uczniów klas IV, którą przedstawię w tym artykule. Po dokonaniu niewielkich uproszczeń można przeprowadzić podobną, w klasie III – pod warunkiem, że wszyscy uczniowie uczyli się języka w poprzednich latach. Uczniowie naszej szkoły (Szkoła Podstawowa nr 40 w Lublinie) rozpoczynają naukę języka angielskiego już w klasie I, co pozwoliło mi przeprowadzić poniższą lekcję na początku roku szkolnego.



Konspekt zajęć w klasie IV szkoły podstawowej

Cel ogólny: poznanie budowy słownika obrazkowego języka angielskiego i nabycie umiejętności korzystania z niego.

Cele operacyjne:

Na poziomie wiadomości uczeń powinien po lekcji:

- ▶ zapamiętać:
 - układ haseł w słowniku obrazkowym języka angielskiego,
 - budowę słownika obrazkowego,

▶ rozumieć:

- znaczenie pojęć *słownik obrazkowy, spis treści, indeks*,
- znaczenie umiejętności posługiwania się słownikiem obrazkowym w procesie samodzielnego uczenia się.

Na poziomie umiejętności uczeń powinien umieć:

▶ w sytuacjach typowych:

- posługiwać się słownikiem obrazkowym języka angielskiego,
- odnaleźć w słowniku poszukiwane słowo,

▶ w sytuacjach problemowych:

- uzasadnić przydatność słownika obrazkowego języka angielskiego, w procesie wzbogacania słownictwa,
- utworzyć samodzielnie słownik obrazkowy języka angielskiego wykorzystując zdobytą wiedzę.

Metody i techniki: pogadanka, pokaz, metoda działań praktycznych (ćwiczenia w grupach)

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ koperty z układankami (puzzle), koperty z obrazkami, koperty z nazwami, krzyżówki obrazkowe, karty z poleceniami dla grup, egzemplarze różnych słowników obrazkowych języka angielskiego np.:
 - E. C. Parnwell (1993), *The New Oxford Picture Dictionary*, Oxford,
 - H. Amery (1993), *Moje pierwsze angielskie słówka*, Warszawa,
 - *Słówka: ilustrowany polsko-angielski słowniczek dla najmłodszych*, Warszawa 1991,
 - *Uczymy się angielskiego: Poznaj świat, Zabawy, Która godzina?, Świat bajek, Zwierzęta, Pojazdy*, Łódź 1993;
 - J. C. Corbeile, A. Archambault (1996), *Wielojęzyczny słownik wizualny: leksykon tematyczny*, Warszawa,
 - *Słownik obrazkowy języka angielskiego na CD* (1998), Infomedia.
- ▶ krzyżówki do wykorzystania na tej lekcji:
 - Toth M. (1995), *Heinemann children's games*.

¹⁾ artykuł ukaże się w jednym z kolejnych numerów czasopisma (red).

A teacher's resource book of games for young learners of English, Wydawnictwo Heinemann, s.69.

- Hutchinson T. (1999), *Project 1. Workbook*, Oxford University Press, s.11,
- Cumino M. (1997), *Excursion 1. Student's book*. Oxford University Press, s. 95,
- Grey E. Evans V. (1999), *Welcome 1. Pupil's book*, Express Publishing, s. 97.
- Cumino M. (1997), *Excursions 2. Student's book* Oxford University Press, s. 57.

Przebieg lekcji:

1. Przywitanie uczniów i zaproszenie do wspólnej pracy.

2. Podanie tematu lekcji i zapisanie go na tablicy: *Are picture dictionaries useful?* – Korzystamy ze słowników obrazkowych języka angielskiego. Wyjaśnienie celu zajęć: poznanie budowy słownika obrazkowego języka angielskiego oraz ćwiczenie umiejętności samodzielnego posługiwania się nim przez uczniów.

3. Pokazanie uczniom różnych słowników obrazkowych języka angielskiego i zwrócenie uwagi na ich specyfikę:

► najważniejsze miejsce w omawianych słownikach zajmują ilustracje. Słowo jest określone za pomocą obrazu, który stanowi jego definicję. Od razu można zobaczyć co oznacza każde słowo i łatwiej je zapamiętać, bo obraz pobudza ciekawość i na długo pozostaje w pamięci,

► zawierają głównie rzeczowniki,

► nie są słownikami językowymi, ponieważ nie znajdziemy w nich ani jednej definicji w postaci opisu,

► nie są słownikami specjalistycznymi, ponieważ unikają słów znanych jedynie specjalistom, porzyskając na terminach stosowanych ogólnie,

► słowniki obrazkowe są nie tylko przeznaczone dla dzieci,

► rejestrują słownictwo dotyczące wszystkich sfer życia według tematów,

► możemy korzystać z nich na kilka sposobów:

– na „chybił trafił”, dla czystej przyjemności wędrowania od jednej ilustracji do drugiej, od słowa do słowa, w poszukiwaniu podniety dla oczu i umysłu,

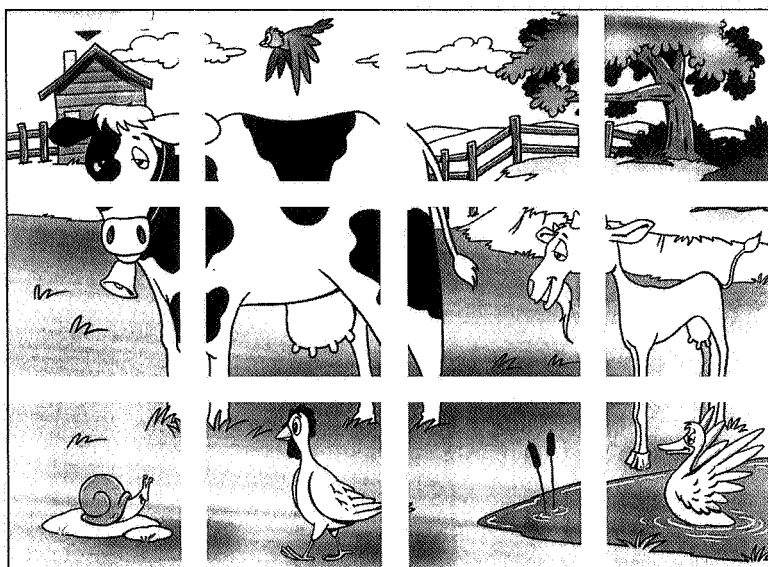
– posługując się szczegółowym spisem treści, który wymienia wszystkie opracowane zagadnienia w porządku przejrzystym dla czytelnika (temat-strona),

– posługując się indeksem występujących w nim słów, który odsyła do wszystkich ilustracji przy których figuruje poszukiwane słowo. Ilustracje zaś informują, co ono oznacza w poszczególnych przypadkach.

► nową propozycją są słowniki obrazkowe języka angielskiego na CD. Różnią się one od tradycyjnych słowników metodą wyszukiwania słów za pośrednictwem komputera (szybszą i atrakcyjniejszą dla dziecka), większą liczbą słów, możliwością ćwiczenia prawidłowej wymowy w porównaniu do zarejestrowanego wzorca. Często zawierają też różnorodne ćwiczenia słownikowe np. krzyżówki, umożliwiają bezpośrednie kopiowanie słów do komputerowych edytorów tekstu.

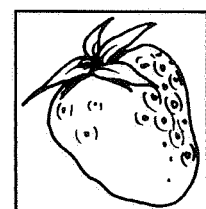
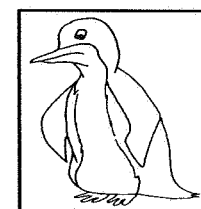
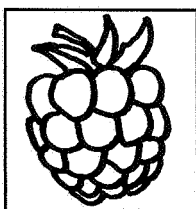
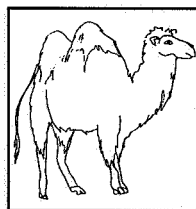
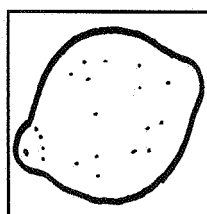
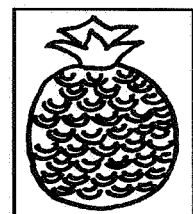
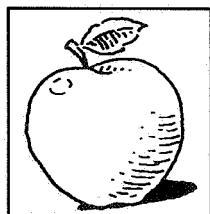
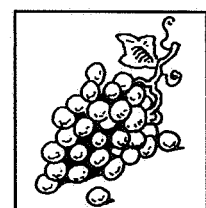
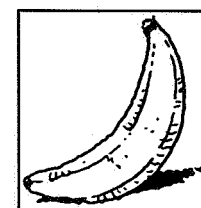
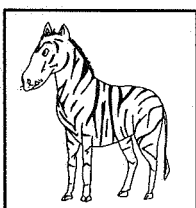
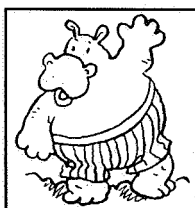
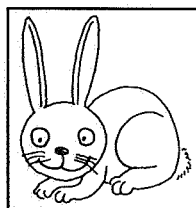
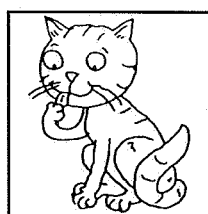
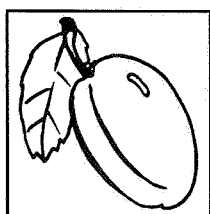
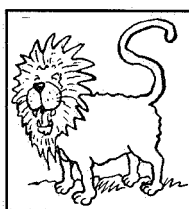
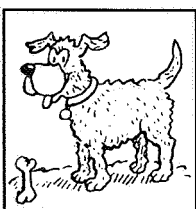
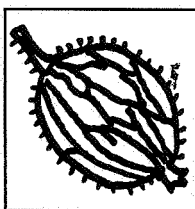
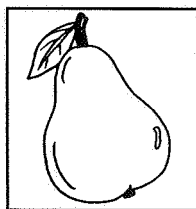
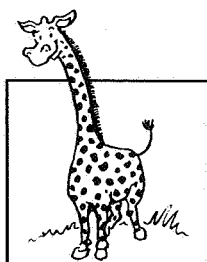
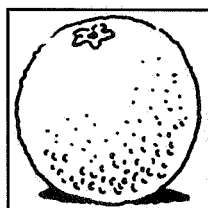
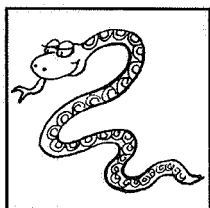
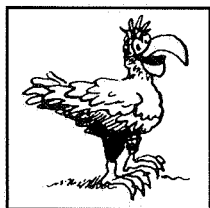
Ćwiczenia praktyczne w grupach:

1. Układanka obrazkowa (*puzzle*) – z fragmentów znajdujących się w kopertach uczniowie układają obrazek i określają jego temat np.: *The FARM*, jak w przypadku załączonego rysunku. W każdej kopercie znajdują się pocięte ilustracje o różnej tematyce, przeznaczone dla każdej grupy. Ilustracjami tymi są pocięte kopie strony słownika obrazkowego, np.:



2. Uporządkowanie tematyczne i nazwanie obrazków znajdujących się w kopertach. Każda koperta zawiera pomieszane ilustracje z dwóch kategorii tematycznych, które

uczniowie mają określić, np.: „animals” i „fruits”. Muszą poprawnie uporządkować ilustracje i nazwać ich tematy.



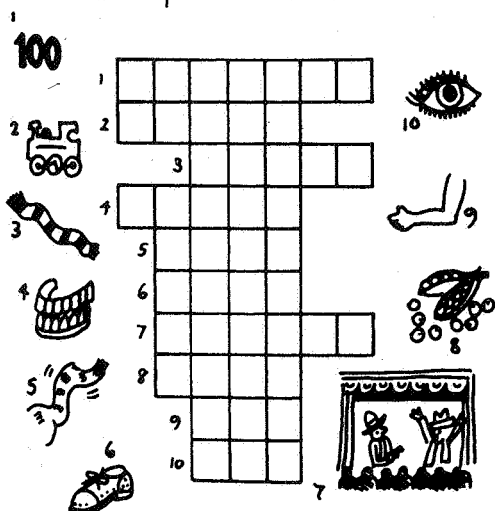
3. Poprawne dobranie nazwy do ilustracji i ułożenie listy tych nazw w kolejności alfabetycznej (tworzenie indeksu alfabetycznego). Wykorzystujemy te same zestawy ilustracji co w poprzednim ćwiczeniu dołączając jedynie pomieszczone kartoniki z ich angielskimi nazwami.

DOG	ORRANGE	PEAR	SNAKE	CAMEL	GIRAFFE
HIPPOPOTAMUS	GOOSEBERRY	BANANA	CAT	PLUM	
CROCODILE	APPLE	PINEAPPLE	RABBIT	ELEPHANT	
LEMON	PENGUIN	ZEBRA	CHERRY	LION	BIRD
RASPBERRY	GRAPES	TIGER	MONKEY	STRAWBERRY	

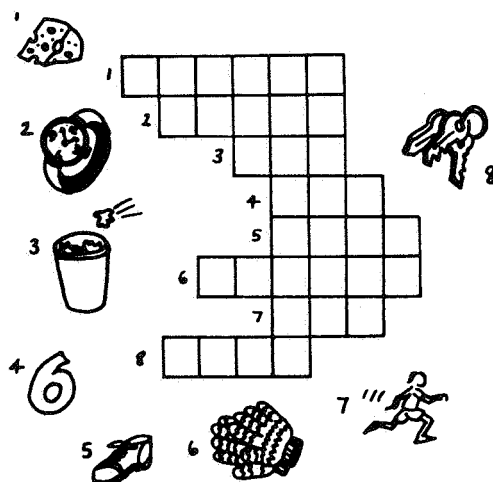
4. Rozwiązanie krzyżówek obrazkowych – każda grupa rozwiązuje swoją krzyżówkę obrazkową korzystając ze słowników obrazkowych

języka angielskiego przyniesionych przez nauczyciela i/lub swoich własnych. Ćwiczenie to może być ewentualną pracą domową dla uczniów.

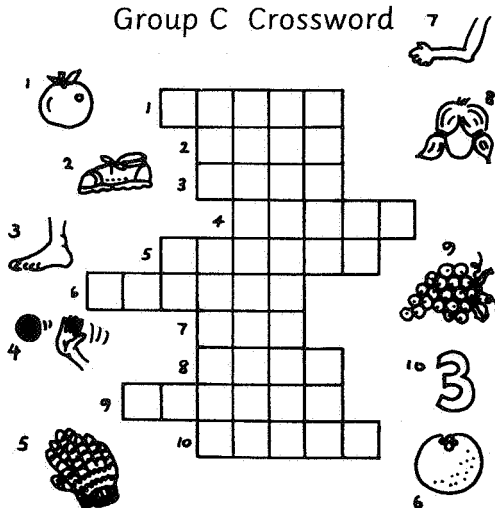
Group A Crossword



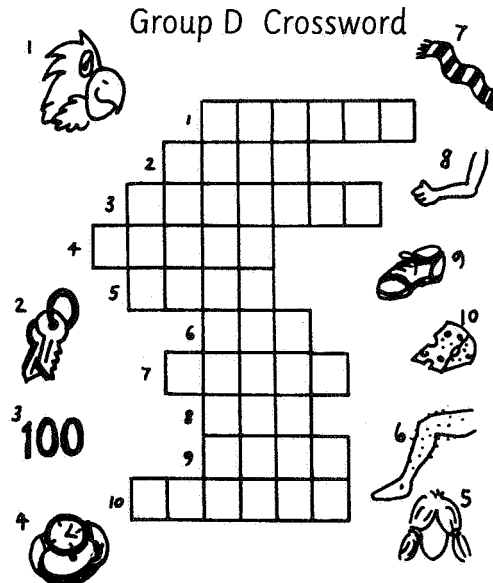
Group B Crossword



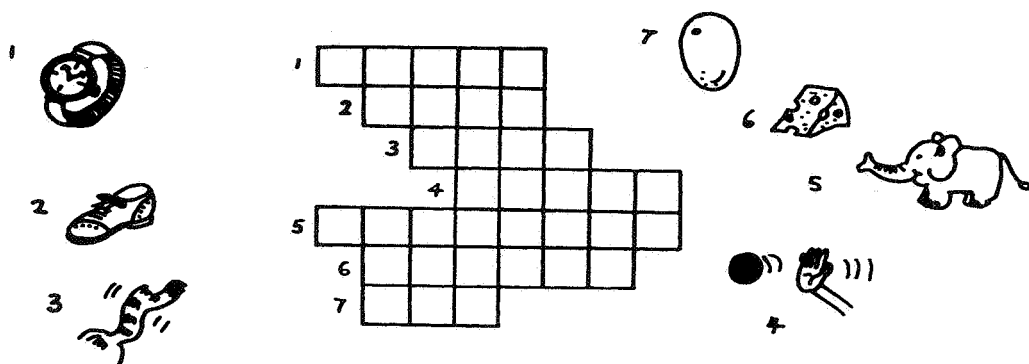
Group C Crossword



Group D Crossword



Group E Crossword



Crossword key

- A 1. hundred; 2. train; 3. scarf; 4. teeth; 5. tail; 6. shoe; 7. cinema; 8. peas; 9. arm; 10. eyes; Clue – dictionary.
 B 1. cheese; 2. watch; 3. bin; 4. six; 5. shoe; 6. gloves; 7. run; 8. keys; Clue – scissors.
 C 1. apple; 2. shoe; 3. foot; 4. throw; 5. gloves; 6. orange; 7. arm; 8. hair; 9. grapes; 10. three; Clue – photograph
 D 1. parrot; 2. keys; 3. hundred; 4. watch; 5. hair; 6. leg; 7. scarf; 8. arm; 9. shoe; 10. cheese; Clue – pencil case.
 E 1. watch; 2. shoe; 3. tail; 4. throw; 5. elephant; 6. cheese; 7. egg; Clue – coat peg.

(źródło: Heinemann Publishers (Oxford, 1995).

Podsumowanie wiadomości z lekcji: uczniowie odpowiadają na poniższe pytania podsumowujące ich pracę na lekcji.

1. Co to jest słownik obrazkowy języka angielskiego?
2. Jak są ułożone słowa w takim słowniku?
3. Co pomaga Ci w szybszym odszukaniu potrzebnego słowa?

4. W jakich sytuacjach korzystasz ze słownika obrazkowego języka angielskiego?

Lekcje zakończyłam zaproszeniem do korzystania ze zbiorów biblioteki szkolnej, w której księgozbiórze podręcznym znajdują się również tu wymienione słowniki języka angielskiego.

(wrzesień 2000)

Małgorzata Stefaniak
Bydgoszcz

Die Maus und der Elefant

Uwzględnienie w procesie nauczania atrakcyjnych metod pracy nad językiem zwiększa zainteresowanie uczniów, motywację do nauki języka obcego, a tym samym wpływa na lepsze wyniki. Jedną z takich form jest niewątpliwie inscenizacja, a nauczanie języka obcego w szkołach daje duże możliwości do przygotowania jej z zespołem klasowym. Inszenizacja spełnia bardzo ważną funkcję dydaktyczną: aktywizuje proces opanowania języka, pobudza do przyswajania materiału leksykalno-gramatycznego, staje się bodźcem rozwijania działalności mownej. Aby wyżej wymienione cele mogły zostać zrealizowane, należy wybrać tekst, który charakteryzuje się dobrymi możliwościami komunikatywno-aktywizującymi.

Bajki są tym gatunkiem literackim, który z powodzeniem można wykorzystywać na zajęciach. Celem końcowym takich lekcji będzie przygotowanie przedstawienia, a celami etapowymi: bogacenie słownictwa, rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu, czytania i pisanie. Bajka w odróżnieniu od pragmatycznych tekstów podręcznikowych mobilizuje fantazję, marzenia i emocje uczniów, pozwala wcielić się w bajkowe postacie, identyfikować się z sytuacjami i ideami. Udział w inscenizacji włącza różne obszary osobowości ucznia: kognitywność, emocjonalność, cielesność, aktywność oraz aspekt społeczny: współpracę w zespole.

Bajka *Die Maus und der Elefant* ze zbioru *Dein Deutsch. Materiały pomocnicze. Seria teksty*

autentyczne¹⁾ stanowi dobry materiał, z jednej strony do realizacji celów dydaktyczno-językowych, z drugiej do improwizacji. Oparta głównie na dialogach kompozycja bajki (zaspokojenie potrzeby konwersacji), relatywnie nieskomplikowana składnia i leksyka, interesująca fabuła zachęcająca do dalszego czytania – to cechy, sprzyjające zdobyciu przez uczniów nowych doświadczeń, które będą długo oddziaływały, wzmacniając motywację wewnętrzną. Temat bajki – rola przyjaźni w życiu – jest dodatkowym walorem, zwiększającym wartość wychowawczą utworu. Poniżej przedstawiam lekcję, którą można przeprowadzić na różnych etapach nauczania, ułatwiając lub utrudniając słownictwo i skracając lub rozszerzając liczbę ćwiczeń i czynności wykonywanych przez uczniów. W lekcji wykorzystałam następującą bajkę z wymienionego powyżej zbioru *Materiałów pomocniczych*:

Die Maus und der Elefant

Eigentlich könne Nikoline zufrieden sein. Sie hat eine schöne Wohnung mit guter Aussicht, hat nette Nachbarn, und überhaupt ist sie eine aufgeweckte Maus. Aber zufrieden ist sie trotzdem nicht. Sie sucht nämlich einen Freund.

Sie fragt den Frosch. „Möchtest du mein Freund sein?“

Doch der Frosch schüttelt den Kopf und quakt:

„Du kannst ja nicht hüpfen und nicht quaken. Nein, das geht nicht.“

Sie trifft die Raupe: „Möchtest du mein Freund sein?“

Doch die Raupe ist gerade auf dem Weg zu einem Stelzen-Wettlauf.

„Hast du auch Stelzen?“ fragt sie die Maus, „dann kannst du mitkommen.“

Aber Nikoline hat keine Stelzen; sie möchte nur einen Freund haben.

Der Maulwurf ist wie immer bei der Arbeit.

„Dart ich dich mal stören?“ fragt Nikoline höflich.

„Wenns unbedingt sein muß“, stönnt der Maulwurf, „Was willst du?“

„Ich wollte dich fragen, ob du mein Freund sein willst.“

Da fängt: der Maulwurf ganz fürchterlich an zu lachen:

Du hast ja vielleicht Ideen. Du bist doch kein Bauarbeiter wie ich. Nein, das geht nicht.

Nikoline fragt die Katze. Willst du mein Freund sein?“

Die Katze versteht die Frage nicht:

„Katz und Maus können doch nicht Freunde sein. Dann, müßte ich dich ja fressen. Nein, das geht nicht.“

Der Hirsch gibt gerade ein Konzert. Nikoline wartet ganz geduldig, bis er mal eine Pause macht. Dann fragt sie leise:

„Möchtest du mein Freund sein?“

Doch der Hirsch sieht Nikoline zuerst gar nicht. Dann schüttelt er sein Gewein. „Du bist mir viel zu klein. Außerdem gebe ich gerade ein Konzert. Nein das geht nicht.“

Nikoline ist etwas traurig. Da trifft sie den Elefanten. Aber der ist so riesig, daß sie sich kaumt rau ihn zu fragen. Aber dann macht sie es doch!

„Möchtest du mein Freund sein?“ piepst sie, so laut sie kann.

„Was ist das ein Freund?“ will der Elefant wissen. „Ein Freund“, sagt Nikoline, „ist jemand, auf den man sich verlassen kann. Freunde halten zusammen und helfen sich gegenseitig“.

„Das wäre eigentlich gar nicht so schlecht. So einen „Freund habe ich nämlich noch nicht.“

„Bin ich dir denn nicht zu klein und zu schwach?“ fragt Nikoline den Elefanten. Der wedelt mit seinen Ohren:

„Wieso? Müssen Freunde denn gleich groß oder stark sein?“ – Nein“, freut sich Nikoline, „Hauptsache, Freunde mögen sich und halten zusammen.“

„Also dann, steig auf, kleine Maus!“

Nikoline setzt sich ganz vorne auf die Rüsselspitze, wo man die beste Aussicht hat. Und der Elefant hält seinen Rüssel immer ganz hoch, damit Nikoline die Welt von oben sehen kann.

Ob der Frosch, die Raupe, der Maulwurf, die Katze, der Hirsch und der Bär wohl merken, daß Freunde zusammenhalten, sich aufeinander verlassen können und sich gegenseitig helfen?

Auch wenn der eine groß und der andere klein ist.

Matthias Hoppe

¹⁾ w oparciu o Ewa Namowicz i Tadeusz Namowicz, *Dein Deutsch. Materiały pomocnicze. Seria teksty autentyczne. Wybór piosenek, wierszy, anegdot oraz prozy dla szkół podstawowych*, Graf – Punkt. Warszawa.



Konspekt lekcji języka niemieckiego

Temat: *Die Arbeit am Märchen: „Die Maus und der Elefant“*

Cele dydaktyczno-wychowawcze:

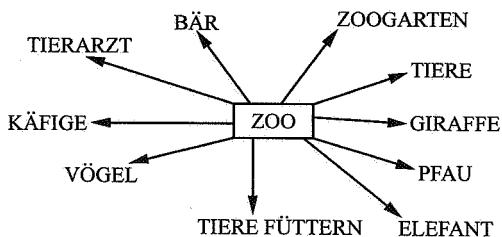
- ▶ rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu,
- ▶ bogacenie słownictwa,
- ▶ kształcenie umiejętności mówienia,
- ▶ motywowanie uczniów do przemyśleń na temat roli przyjaźni w życiu,
- ▶ motywacja do wzmożonej nauki języka niemieckiego poprzez przygotowanie inscenizacji.

Pomoce dydaktyczne: tekst baśni, ilustracje zwierząt.

Przebieg lekcji:

1. Moment organizacyjny: przywitanie, sprawdzenie obecności.
2. Podanie tematu i celu lekcji.
3. Faza orientacyjna: przygotowanie do słuchania.

A. Swobodna rozmowa z uczniami. Pytania nauczyciela typu: *Was fällt euch spontan zu dem Wort „ZOO“ ein?* Wspólnie tworzymy asocjogram, np.:



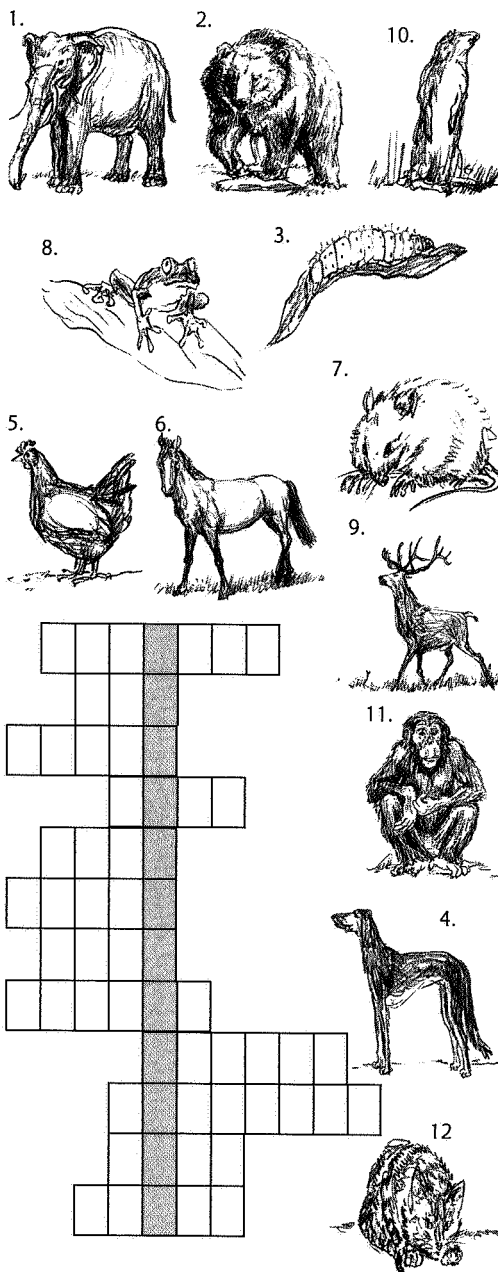
Uczniowie podają nazwy poznanych wcześniej zwierząt oraz inne, własne skojarzenia. Nauczyciel prowadzi również swobodną rozmowę z uczniami, np.: *Welche Tiere kennt ihr noch? Hast du ein Tier zu Hause? Wie ist dein Tier? Wie heißt dein Tier?* itp.

Dobrze jest zaskakować wszystkich uczniów. Jeżeli uczniowi nie przychodzi do głowy żadna niemiecka nazwa, może podać swoje skojarzenia po polsku.

B. Semantyzacja: teksty uzupełniające zawierają najczęściej dużo słownictwa i struktur gramatycznych, z którymi uczniowie nie mieli okazji jeszcze się spotkać. Przygotowując uczniów do rozumienia ze słuchu, należy więc

starannie przeprowadzić semantyzację nowego słownictwa i wyjaśnić trudniejsze konstrukcje gramatyczne.

Semantyzację rozpoczynamy od rozwiązania krzyżówki. Hasła stanowią głównie bohaterowie bajki. Ukierunkowuje ona uczniów na postacie, które wystąpią w tekście. Potrzebne są ilustracje zwierząt oznaczone numerami poszczególnych haseł.



Rozwiązanie:



Warto w tym miejscu wyjaśnić zwrot: Freundschaft schließen.

4. Faza działań selekcyjnych.

Przy pierwszej prezentacji tekstu (głośne czytanie nauczyciela bądź odtworzenie z kasyty), dla ułatwienia rozumienia pokazujemy uczniom ilustracje zwierząt. Przed pierwszym słuchaniem stawiamy uczniom następujące pytania (*globales Verstehen*):

1. *Wen sucht die Maus?*
2. *Mit wem schließt Nikoline Freundschaft?*

Ukierunkuj one uczniów na określony cel.

Przed drugim słuchaniem należy wyjaśnić znaczenie trudniejszych słów i zwrotów:

- *die Wohnung mit guter Aussicht,*
- *eine aufgeweckte Maus,*
- *den Kopf schütteln,*
- *die Stelzen,*
- *die Rüsselspitze.*

W trakcie drugiego słuchania uczniowie otrzymują następujące zadanie:

Notiert bitte aus, welche Tiere Nikoline auf ihrem Weg trifft?

Wariant: rysunki zwierząt ułóż w tej kolejności, w jakiej występują one w tekście. To zadanie można utrudnić, wprowadzając do szeregu takie zwierzęta, które nie wystąpiły w bajce.

Na podstawie tekstu oraz przeprowadzonych ćwiczeń można zainicjować zabawę w parach lub grupach uczniowskich. Uczniowie otrzymują kartki z pytaniami w jednej kopercie (każde pytanie na oddzielnej karteczce) oraz kartki z nazwami zwierząt w drugiej kopercie – odpowiedzi. Zadaniem uczniów jest prawidłowo odpowiedzieć na pytania. Uczniowie w tej fazie lekcji mogą korzystać ze słowników.

Wie bewegen sich die Tiere? np.:

Wer hüpf? (der Frosch)
Wer klettert? (die Katze)
Wer läuft? (der Hund)
Wer galoppiert? (das Pferd)

Wer gibt welchen Laut? np.:

Wer kräht? (der Hahn)
Wer brummt? (der Bär)
Wer röhrt? (der Hirsch)
Wer quakt? (der Frosch)
Wer trompetet? (der Elefant)
Wer bellt? (der Hund)
Wer piepst? (die Maus)
Wer wiehert? (das Pferd)
Wer schnurrt? (die Katze)

Ćwiczenie to utrwała wyrazy i przygotowuje uczniów do inscenizacji tekstu, w której mają się oni wcielić w postacie zwierząt.

W miarę możliwości przygotowujemy inscenizację na lekcjach w grupach, a prezentacje scenek na zajęciach całej klasy. Zaktywizujemy tym samym większą liczbę uczniów. Nauczyciel rozdaje uczniom tekst bajki (jeżeli nie posiadają wydania książkowego) i poleca przeczytać go po cichu. Następnie tekst zostaje przeczytany głośno z podziałem na role. Uczniowie dobierają się w ośmioosobowe zespoły: siedem postaci zwierząt i narrator (pozostali uczniowie mogą np. opracować scenografię, kostiumy, dobrać muzykę). Sami przydzielają sobie role. Nauczyciel zwraca uwagę na gesty, mimikę, ruchy zwierząt. Należy zachęcić uczniów, by starali się oddać charakter zwierząt, ich nastrój i sposób zachowania. Ważny element stanowi również przygotowanie i opracowanie utworu od strony techniki głosowej. Powinno ono zawierać elementy artystyczne – naśladowanie dźwięków wydawanych przez zwierzęta.

Udział uczniów w inscenizacji ukazuje ich często zupełnie z innej strony, rozwija zainteresowanie językiem obcym, stwarza atrakcyjną dla ucznia sytuację akwizycji języka. Takie lekcje z pewnością uczeń zapamięta.

Podsumowaniem powinna być ocena wysiłku włożonego przez poszczególnych uczniów w przygotowanie inscenizacji. Bajki mogą stanowić przygotowanie do systematycznego wykorzystywania na lekcjach utworów literatury pięknej, gdy tylko poziom językowy uczniów okaże się wystarczający do odbioru danego utworu.

(grudzień 1999)

Przydatność bajek na lekcjach języka niemieckiego

Możliwość dydaktyzowania bajek przemawia za ich stosowaniem w nauczaniu języka obcego na etapie początkowym. Dzięki jednej z wielu istniejących ilustracji bajkowych można osiągnąć zaktywizowanie wiedzy, ułatwić zrozumienie tekstu i zapamiętywanie. Jest dużo współczesnych wersji bajek. Pozwalają one krytycznie spojrzeć na cechy typowo bajkowe jak i na przekazane tradycją normy i zaprezentowane wartości.

Uczestnicząc w inscenizacji uczeń staje się aktorem lub „producentem”, co może go zainspirować do tworzenia własnych interpretacji i wariantów bajki. Dla rozwoju fantazji i inwencji nie są przy tym wyznaczone jakiekolwiek granice. Uczący się pracują zawsze jako aktorzy w grupach, a cel autentycznej komunikacji na lekcji języka obcego wynika przy tym sam z siebie. Ułatwia to stosowany w bajkach język – względnie prosty, obrazowy i raczej narracyjny.

W pracy z bajką próba przekazania uczniom przydatnych umiejętności działania wydaje mi się bardzo ważna. Orędownikami lekcji zorientowanych na działanie, których i ja jestem zwolennikiem, są, między innymi, Hilbert Meyer i Werner Janka („*Didaktische Modelle*”). Ich zdaniem, celem nauczyciela jest doprowadzenie uczniów, przez zręczną inscenizację (układ) lekcji, do samodzielności. Wyobrażenia, szczególnie w grze z podziałem na role, jest chętnie widziana prawie na każdym poziomie nauczania. Zważywszy zaś, że umiejętność odgrywania scen można osiągnąć na lekcji języka obcego głównie w sposób całościowy, tzn. grając głową, rękoma i sercem, jest ona pobudzana na lekcjach zorientowanych na działanie.

Teksty bajek mogą być przydatne do ćwiczenia wszystkich sprawności. Oto przykłady wykorzystania bajki na lekcji, które można dostosować do każdego poziomu nauczania. Tekst poniższej bajki jest trudny, na pewno za trudny dla małych uczniów, ale dla nas nauczycieli, może być bardzo przydatny – będzie podstawą do przygotowania prostszych ćwiczeń.



Rotkäppchen

Es war einmal eine kleine süße Dirne, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wußte gar nicht, was sie alles dem Kinde geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet, und weil ihm das so wohl stand und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen. Eines Tages sprach seine Mutter zu ihm „komm Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran laben. Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sitzsam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts. Und wenn du in ihre Stube kommst, so vergiß nicht, guten Morgen zu sagen, und guck nicht erst in alle Ecken herum.“ „Ich will schon alles gut machen“, sagte Rotkäppchen zur Mutter und gab ihr die Hand darauf. Die Großmutter aber wohnte draußen im Wald, eine halbe Stunde vom Dorf. Wie nun Rotkäppchen in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wußte nicht, was das für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm. „Guten Tag, Rotkäppchen“, sprach er. „Schönen Dank, Wolf“. „Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?“ „Zur Großmutter“. „Was trägst du unter der Schürze?“ „Kuchen und Wein: gestern haben wir gebacken, da soll sich die kranke und schwache Großmutter etwas zugut tun und sich damit stärken“. „Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter?“ „Noch eine Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus, unten sind die Nußhecken, das wirst du ja wissen“, sagte Rotkäppchen. Der Wolf dachte bei sich „das junge zarte Ding, das ist ein fetter Bissen, der wird noch besser schmecken als die Alte: du mußt es listig anfangen, damit du beide erschnappst“. Da ging er ein Weilchen neben

Rotkäppchen her, dann sprach er „Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die ringsumher stehen, warum guckst du dich nicht um? ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen? du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst, und ist so lustig draußen in dem Wald“. Rotkäppchen schlug die Augen auf, und es sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Bäume hin- und her-tanzten und alles voll schöner Blumen stand, dachte es „wenn ich Großmutter einen frischen Strauß mitbringe, der wird ihr auch Freude machen; es ist so früh am Tag, daß ich doch zu rechter Zeit ankomme“, lief vom Wege ab in den Wald hinein und suchte Blumen. Und wenn es eine gebrochen hatte, meinte es, weiter hinaus stände eine schönere, und lief dar-nach, und geriet immer tiefer in den Wald hinein. Der Wolf aber ging geradeswegs nach dem Haus der Großmutter, und klopfte an die Türe. „Wer ist draußen?“ „Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf“. „Drück nur auf die Klinke“, rief die Großmutter, ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen. „Der Wolf drückte auf die Klinke, die Türe sprang auf, und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann tat er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge vor.

Rotkäppchen aber war nach den Blumen herumgelaufen, und als es so viel zusammen hatte, daß es keine mehr tragen konnte, fiel ihm die Großmutter wieder ein, und es machte sich auf den Weg zu ihr. Es wunderte sich, daß die Türe aufstand, und wie es in die Stube trat, so kam es ihm so seltsam darin vor, daß es dachte „ei, du mein Gott, wie ängstlich wird mir heute zumut, und ich bin sonst so gerne bei der Großmutter!“ Es rief „guten Morgen“, bekam aber keine Antwort. Darauf ging es zum Bett und zog die Vorhänge zurück; da lag die Großmutter, und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus. „Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren!“ „Daß ich dich besser hören kann“. „Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!“ „Daß ich dich besser sehen kann“. „Ei, Großmutter, was hast du für große Hände!“ „Daß ich dich besser packen kann“. „Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich

großes Maul!“ „Daß ich dich besser fressen kann“. Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen.

Wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an überlaut zu schnarchen. Der Jäger ging eben an dem Haus vorbei und dachte „wie die alte Frau schnarcht, du mußt doch sehen, ob ihr etwas fehlt“. Da trat er in die Stube, und wie er vor das Bett kam, so sah er, daß der Wolf darin lag. Finde ich dich hier, du alter Sünder,“ sagte er, „ich habe dich lange gesucht“. Nun wollte er seine Büchse anlegen, da fiel ihm ein, der Wolf könnte die Großmutter gefressen haben, und sie wäre noch zu retten: schoß nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Wie er ein paar Schritte getan hatte, da sah er das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus und rief „ach wie war ich erschrocken, wie wars so dunkel in dem Wolf seinem Leib!“ Und dann kam die alte Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen. Rotkäppchen aber holte geschwind große Steine, damit füllten sie dem Wolf den Leib, und wie er aufwachte, wollte er fortspringen, aber die Steine waren so schwer, daß er gleich niedersank und sich erfiel.

Da waren alle drei vergnügt; der Jäger zog dem Wolf den Pelz ab und ging damit heim, die Großmutter aß den Kuchen und trank den Wein, den Rotkäppchen gebracht hatte, und erholte sich wieder. Rotkäppchen aber dachte „du willst dein Lebtage nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir die Mutter verboten hat“.

Brüder Grimm

Do lekcji potrzebne są różne materiały pomocnicze – dialogi tekstu, obrazki, tablice, lalki (ewentualnie pacynki), maski, rekwizyty (koszyczek, czapeczka, kapelusz, okulary, peruka itp.). Posłużą one do aktywizowania uczniów, zwłaszcza że będą wsparte odpowiednimi gestami, mimiką, sugestią, perswazją, słuchaniem z kasety i grą z podziałem na role.

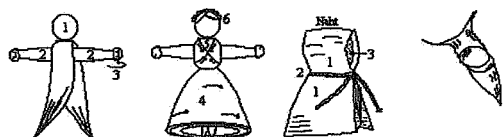
Realizacja zaplanowanych celów może być utrudniona przez:

- dużą liczbę uczniów,
- nagranie na kasecie (bajka jest jednolitym, zespółonym tekstem),

- niechęć uczniów do wykonania czy przyniesienia materiałów pomocniczych,
- trudne słówka występujące w bajce.

Przeszkody te mogą jednak zostać przezwyciężone przez:

- wprowadzenie pracy w grupach,
- czytanie na głos dialogów bajki przez nauczyciela lub opracowanie ich na nowo i sztuczne spreparowanie bajki,
- pracę z ilustracjami (z pomocą obrazków trudne słówka mogą być łatwo wyjaśnione),
- przekonanie uczniów jak prosto i szybko można wykonać materiały pomocnicze.

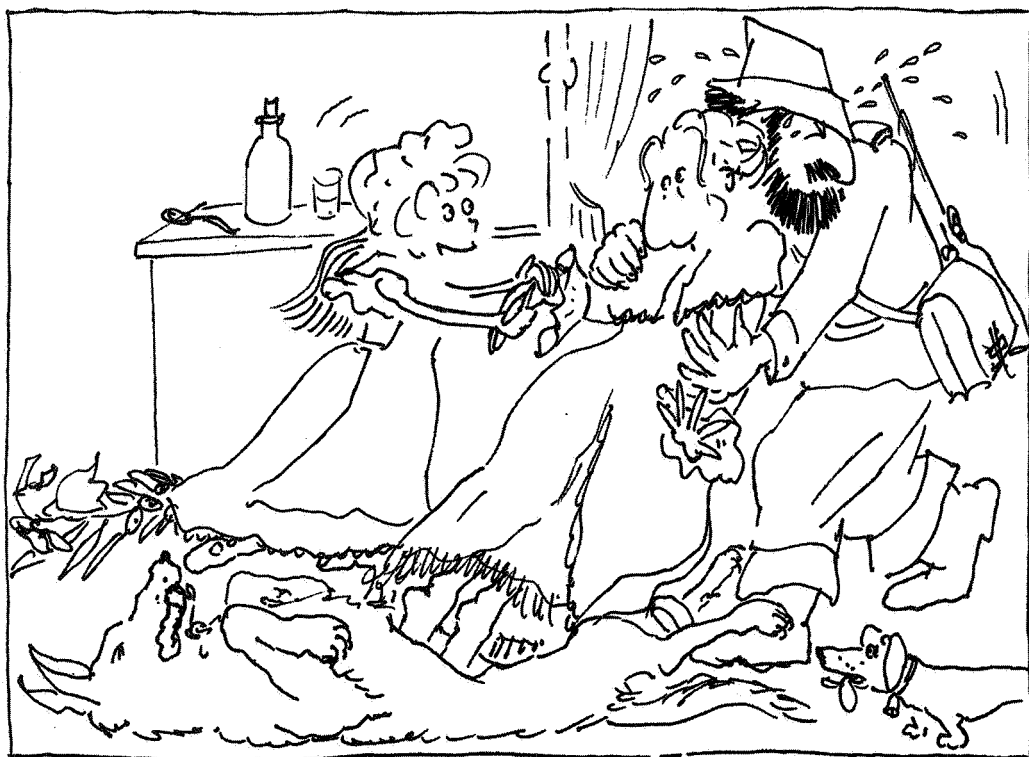
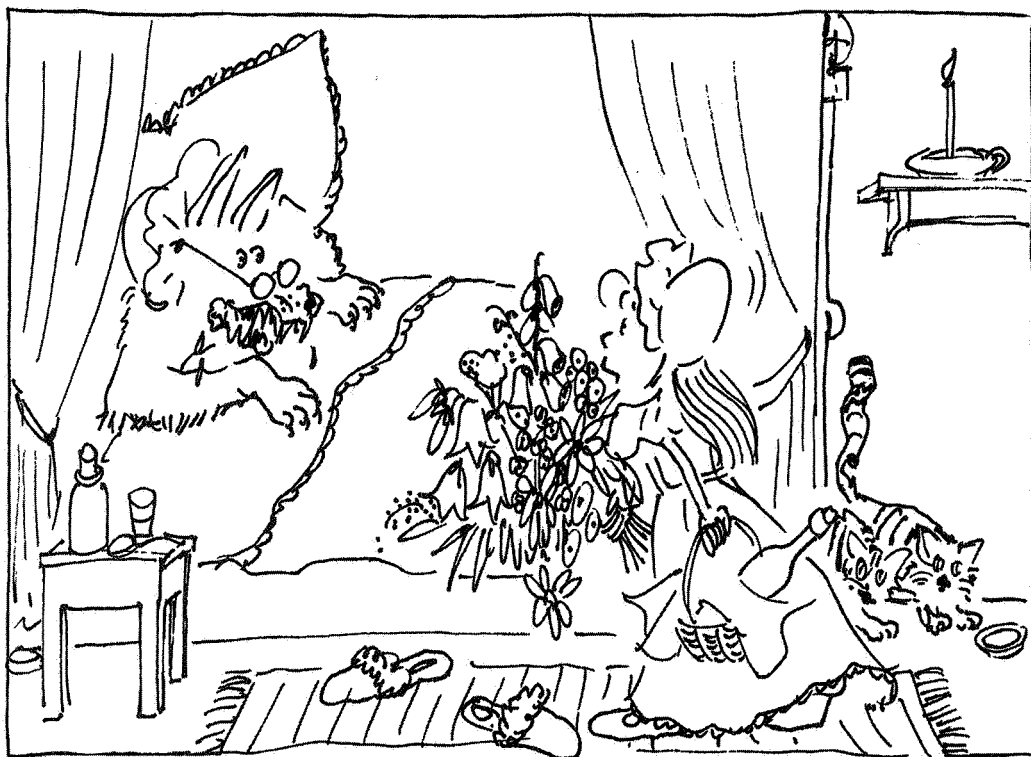


Obrazki mogą zostać wykorzystane np. następująco:

- w czasie słuchania tekstu, uczniowie powinni ułożyć kilka (np. 5) obrazków we właściwej kolejności,
- można przedstawić kilka obrazków z różnymi sytuacjami i osobami i poprosić uczniów o dopasowanie głosu (wypowiedzi) do odpowiedniego obrazka lub rysunku,
- można pokazać kilka obrazków (ilustrujących różne sytuacje), a następnie odgrywać role w formie monologu lub dialogu. Uczniowie powinni dopasować do każdej wypowiedzi odpowiedni obrazek,
- można polecić dzieciom kolorowanie rozdanych wcześniej obrazków, według ustnych poleceń nauczyciela.









Projekt lekcji (2 jednostki lekcyjne) – praca z dialogiem

Lekcja może być przeprowadzona od klasy III szkoły podstawowej do ostatniej gimnazjum, oczywiście po wprowadzeniu odpowiednich zmian. Techniką wiodącą jest praca w grupach i w parach. Na lekcji są wykorzystane, wymienione już, różne pomoce dydaktyczne.

Przebieg lekcji jest następujący:

Faza 1. Wprowadzenie w sytuacyjny kontekst

Wprowadzenie zależy od wybranej kryjówki – schowka Czerwonego Kapturka i od atmosfery, którą chce się w klasie wytworzyć: zaciekawienia, zaskoczenia czy lekkiego napięcia i postrachu.

Czerwony Kapturek może, na przykład, czekać przed klasą, gdzie się go przed rozpoczęciem lekcji po kryjomu schowało. Każdą lekcję można zaczynać inaczej. Czerwony Kapturek może stać za szafą lub przy stole, gdzie natychmiast zauważą go uczniowie, ale nie trochę „roztargniony” nauczyciel. Dobra (językowo) uczennica może się wcześniej przygotować do lekcji i pomóc nauczycielowi.

Nauczyciel (głośno wołając): Rotkäppchen! (rozgląda się)

Uczennica (głośno wołając): Rotkäppchen!

Der Lehrer: Rotkäppchen, wo bist du?

Die Schülerin: Rotkäppchen, wo bist du?

Der Lehrer: Rotkäppchen, bist du vielleicht in der Tasche?

Die Schülerin: Nein, Rotkäppchen ist nicht in der Tasche. usw.

Der Lehrer: Ach, Rotkäppchen, da bist du ja.

Rotkäppchen: Hallo, wie geht's?

Der Lehrer: Danke, gut. Und dir?

Rotkäppchen: Auch gut. (zwraca się do klasy) Hallo Kinder.

Die Schüler: Hallo, Rotkäppchen! Wie geht's? (może razem jeszcze z nauczycielem)

Rotkäppchen: Danke, gut. Und euch?

Faza 2. Słuchanie i powtarzanie

Nauczyciel pomaga opanować uczniom teksty obu ról.

► Rozdział I

Die Mutter: „Hör mal mein Kind gut zu!

Bring den Kuchen und den Wein der Oma!

Sie ist krank und schwach.”

Rotkäppchen: Ja, Mutter. Ich gehe gleich zur Großmutter.

Die Mutter: „Aber geh, bevor es heiß wird.

Und laufe nicht vom Wege ab.

Sonst fällst du und die kranke Oma bekommt nichts.

Vergiß nicht, guten Morgen zu sagen!”

Rotkäppchen: Ich mache alles so, wie du sagst Mutter.

Uczniowie słuchają i domyślają się znaczenia z gestów, mimiki i z materiału ilustracyjnego. Powtarzają rolę Czerwonego Kapturka. Jeden z uczniów trzyma albo lalkę albo obrazek (by pokazać kim jest) i gra Czerwonego Kapturka.

Der Lehrer: Hör mal mein Kind...

Schüler – Rotkäppchen: Ja, Mutter...

Różni uczniowie grają matkę. Jeden uczeń gra Czerwonego Kapturka, inny biorąc lalkę lub obrazki, odgrywa obie role. Nauczyciel podpowiada im teksty dialogu.

► Faza 3. Słuchanie i wspólne czytanie

1. Tekst dialogu zostaje zaprezentowany przez nauczyciela lub z magnetofonu.

2. Uczniowie słuchają. Teksty są zakryte, ale mogą oglądać w czasie prezentacji tekstu materiał ilustracyjny.

3. Dialog zostaje jeszcze raz zaprezentowany.

4. Uczniowie cicho czytają tekst.

► Faza 4. Czytanie na głos

1. Tekst zostaje przeczytany na głos przez uczniów z podziałem na role.

2. Po przeczytaniu nauczyciel poprawia wymowę. Uczniowie powtarzają chórem zdania za nauczycielem.

► Faza 5. Swobodne mówienie

Swobodna gra może być wzbogacona przez proste rekwizyty (kaptur, czerwona czapeczka, kapelusz, kosz) i trochę przez gesty, mimikę czy intonację. Uczniowie pracują w parach. Uczą się na lekcji na pamięć części dialogów lub przygo-

towują swoje własne interpretacje, by potem je odegrać przed całą klasą.

Można oczywiście wprowadzić inne propozycje dialogów:

► Rozdział 2

Der Wolf: Guten Tag, Rotkäppchen.

Wohin gehst du so früh?

Rotkäppchen: Zur Großmutter.

Ich bringe ihr Kuchen und Wein.

Sie ist krank und schwach.

Der Wolf: Sie wird sich darüber freuen.

Sag mal Rotkäppchen, wo wohnt deine kranke und schwache Oma?

Rotkäppchen: Noch eine Viertelstunde weiter im Wald.

Der Wolf (spricht bei sich (Das junge Mädchen, das wird ein leckerer Bissen und es wird besser schmecken als die Alte. Ich muß listig anfangen): Rotkäppchen, sieh mal, die schönen Blumen die überall umstehen. Du hörst nicht wie reizend die Vögel singen. Du gehst so, wie jeden Tag zur Schule.

Rotkäppchen: Ja, Wolf, du hast recht.

Aber ich muß mich zur kranken Oma beeilen.

Der Wolf: Aber Rotkäppchen, es ist noch so früh.

Weißt du was, sammle ihr einen frischen Blumenstrauß.

Rotkäppchen: Ja, aber...

Der Wolf: Kein Aber. Eine alte, kranke Oma wird mit einem Strauß frischer Blumen zufrieden sein.

► Rozdział 3

Der Wolf klopft an die Tür.

Die Großmutter: Wer ist denn draußen?

Der Wolf: Mach auf, liebe Großmutter!

Ich bin, das Rotkäppchen!

Ich bringe dir Kuchen und Wein.

Die Großmutter: Drück nur auf die Klinke!

Ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.

Der Wolf sprang mit einem Satz und verschluckte die Oma mit Haut und Haar.

► Rozdział 4

Rotkäppchen: Guten Morgen, Großmutter...

Aber Großmutter, hörst du mich nicht?

Ich bin's, das Rotkäppchen.

Ich bringe dir Kuchen und Wein.
Ich habe schöne Blumen für dich draußen im Wald gesammelt.
Nanu, Großmutter, was hast du für große Ohren?

Der Wolf: Daß ich dich besser hören kann!

Rotkäppchen: Ja, aber Großmutter, was hast du für große Augen?

Der Wolf: Daß ich dich besser sehen kann!

Rotkäppchen: Aber Großmutter, was hast du denn für große Hände?

Der Wolf: Daß ich dich besser packen kann!

Rotkäppchen: Ja, Großmutter, aber was hast du denn für ein schreckliches Maul?

Der Wolf: Daß ich dich besser fressen kann!

Der Wolf tat einen Sprung aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen.

► Rozdział 5

Der Wolf schnarcht überlaut. *Der Jäger* ging am Haus der Großmutter vorbei. Er hörte das überlaute Schnarchen und blieb stehen.

Der Jäger: Das ist aber seltsam.

Die alte Frau schnarchte noch nie.

Ich muß mal sehen.

Vielleicht fehlt ihr etwas...?

Nanu, wie ist alles hier unordentlich?

Kämpfte jemand hier?

Ja, wen sehe ich denn hier? Alter Sünder!

Ich suche dich schon lange.

Das Rotkäppchen und die Oma werden gerettet.

Rotkäppchen: Ach, was habe ich mich erschrocken. Es war so dunkel im Leib des Wolfes. (Es spricht bei sich: Ich werde nie vom Wege ab laufen!)

▼ Faza 6. Praca z wierszem

Na zakończenie lekcji, w starszej klasie, jest jeszcze zaplanowana praca z wierszem. Uczniowie nie uczą się go na pamięć, słuchają zwracając uwagę na wymowę. Po kolejnym słuchaniu próbują sami go „napisać” wypełniając luki. W wersjach wiersza, które dostają, brakuje tu podkreślonych wyrazów.

Kleines Mädchen, blonde Zöpfchen,

rotes Käppchen auf dem Köpfchen,

trägt Kuchen und Wein,

fürs Großmütterlein.

Wolf kommt,

fragt prompt:

„Wie kommt man zu dem gewissen Haus?”

Kurze Antwort: „Dort hinaus!”

So schlingt der Wolf alles in sich hinein:

Großmutter, Rotkäppchen, Kuchen und Wein.

Ein Forstbeamter, bezahlt vom Staat,
der mehr als Dienst nach Vorschrift tat,
erlöst mit dem Messer in der Hand
Großmutter, Rotkäppchen samt Proviant.
Große Feier im Haus.

Märchen aus.

Rolf Kreuzer

▼ Faza 7. Praca domowa

Jako pracę domową w tym projekcie lekcji proponuję:

– po pierwszej jednostce lekcyjnej nauczenie się na pamięć dialogu *Rotkäppchen und Mutter*,
– po drugiej jednostce lekcyjnej uczniowie powinni znać dowolnie wybraną rolę, by móc przedstawić poszczególne scenki lub całość bajki.

▼ Inne propozycje ćwiczeń

Można wprowadzić bardzo wiele wariantów ćwiczeń. Te, które tu proponuję, są przeznaczone dla uczniów gimnazjum.

1. Mitteilungsbrief – uzupełnij list wybierając właściwe słowo:

1	2	3	4	5	6	7
gehen	Er	klein	Ihm	Kuchen	damit	die Sonne
kommen	Sie	groß	Dir	Tee	darauf	das Licht
singen	Du	nett	Mir	Milch	später	der Mond
lernen	Wir	jung	Ihr	- Gitarre	immer	das Gold
				spielen		

Liebe Oma!

Ich werde zu Dir am Montag (1).

Wenn (2) mich nicht vom Bahnhof abholen kannst, dann macht das nichts.

Mutti sagt, ich bin (3) genug, um mich durchzufragen, das stimmt auch.

Wie geht es (4)? Sie hat dir einen (5) gebacken, den bringe ich mit.

Ich freue mich schon (6).

Wie ist das Wetter? Hier scheint (7)!

Dein Rotkäppchen

2. Antwortbrief – uzupełnij list wybierając właściwe słowo:

8	9	10
München	seinen	gelesen
Schwarzwald	Ihren	gehört
Deutschland	Deinen	geschrieben
aus der Disco	Unseren	gesucht

11	12	13	14
im Herbst	verlaufen	Wetter	Größe
am Montag	laufen	Wasser	Grüße
im Januar	gehen	Wind	Greise
gestern	machen	Regen	Gute

Liebes Rotkäppchen!

Schöne Grüße aus (8)!

Ich habe (9) Brief (10).

Es geht mir gut. Natürlich werde ich dich (11)

abholen, so daß du dich nicht (12) wirst.

Das (13) ist schön, nur ist es etwas windig.

Alles (14)

Deine Oma.

Odpowiedzi:

1. kommen 2. Du 3. groß 4. Dir 5. Kuchen 6. darauf 7. die Sonne 8. Schwarzwald 9. Deinen 10. gelesen 11. am Montag 12. verlaufen 13. Wetter 14. Gute

3. Puzzle (po drugiej jednostce lekcyjnej uczniowie mogą ułożyć Puzzle, tak jak to rozpoczęli na lekcji)

Textpuzzle:

Rotkäppchen: Ich mache alles so,
wie du sagst Mutter.

Abschnitt 1. Die Mutter und Rotkäppchen

Die Mutter: „Aber geh, bevor es heiß wird.
Und laufe nicht vom Wege ab.
Sonst fällst du und die kranke Oma

bekommt nichts.

Vergiß nicht, guten Morgen zu sagen!”

Rotkäppchen: Ja, Mutter.

Ich gehe gleich zur Großmutter.

Die Mutter: „Hör mal mein Kind gut zu!

Bring den Kuchen und den Wein
der Oma!

sie ist krank und schwach.”

Abschnitt 1.

Die Mutter: „Hör mal mein Kind gut zu!

Bring den Kuchen und den Wein
der Oma!

Sie ist krank und schwach.”

Rotkäppchen: Ja Mutter. Ich gehe gleich zur
Großmutter.

Die Mutter: „Aber geh, bevor es heiß wird.

Und laufe nicht vom Wege ab.

Sonst fällst du und die kranke Oma
bekommt nichts.

Vergiß nicht, guten Morgen zu sa-
gen!”

Rotkäppchen: Ich mache alles so, wie du sagst
Mutter. (marzec 2000)

Es weihnachtet sehr.... – adwent i Boże Narodzenie na lekcjach języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej

Czas adwentu i świąt Bożego Narodzenia jest szczególnie lubiany przez dzieci. W tym okresie czynione są świąteczne przygotowania, przychodzi Mikołaj, kalendarz adwentowy pozwala odliczać czas do wyczekiwanej Wigilii. Dzieci interesują się wszystkim, co dotyczy świąt i same bardzo chętnie uczestniczą w przygotowaniach. Zaplanowanie w tym okresie lekcji poświęconych tematyce świątecznej odpowiada zainteresowaniom uczniów z młodszych klas i pozwala nauczycielowi wykorzystać pozytywne emocje dzieci dla podtrzymania motywacji uczenia się języka obcego.

Treści, jakie niesie ze sobą tematyka świąteczna pozwalają na kształcenie zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i realioznawczej. Tradycje i zwyczaje danego kraju stanowią o jego odrębności kulturowej. Lekcje języka obcego powinny umożliwić uczniom już od najmłodszych klas doświadczenie „inności” i poznawanie różnych kultur. Przy realizacji zagadnień związanych z tematyką bożonarodzeniową nie można pominąć porównań zwyczajów znanych dziecku i tych, które są dla niego nowe, czy typowe dla danego kraju.

Lekcje w okresie przedświątecznym w szczególny sposób umożliwiają zaplanowanie różnorodnych zadań, np. przygotowanie kalendarza czy wianka adwentowego, pisanie listów do Mikołaja, pieczenie pierników, śpiewanie kolęd, przygotowanie przedstawienia, pisanie życzeń, strojenie choinki. Wykonanie tych zadań wymaga różnych form pracy dzieci i zakłada aktywizację wszystkich zmysłów.

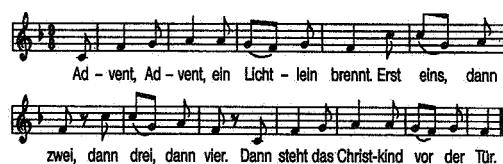
Realizacja zaplanowanych zadań może dokonać się nie tylko na lekcjach języka obcego, ale także na zajęciach plastycznych, muzycznych, lekcjach środowiska czy w ramach zin-

tegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Warto zadbać o to, by prace dzieci ozdobiły salę lekcyjną. Zdobyte przez uczniów umiejętności, przygotowane wypieki i prace plastyczne dobrze jest zaprezentować rodzicom, czy innym klasom podczas świątecznego spotkania.

Tematyka bożonarodzeniowa znalazła miejsce w wielu podręcznikach do nauczania języka niemieckiego dla dzieci. Nauczyciel może korzystać również z materiałów pomocniczych i innych źródeł. Niniejszy przegląd ma ułatwić nauczycielowi wyszukiwanie i wybór odpowiednich dla jego klasy treści nauczania związanych z tym radosnym okresem.

Adwent

Adwent rozpoczyna okres świąteczny na cztery tygodnie przed Bożym Narodzeniem. Tradycje i nastrój adwentowy przybliży dzieciom piosenka: *Advent, Advent...*¹⁾



Advent, Advent,
ein Lichtlein brennt.
Erst eins, dann zwei,
dann drei, dann vier.
Dann steht das Christkind
vor der Tür.

źródło: *10 kleine Zappelmänner*, s. 29.

Wianek adwentowy

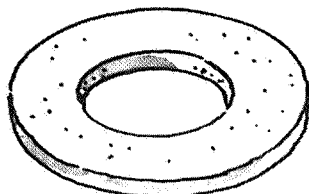
Piosenka adwentowa, którą uczniowie poznają w pierwszym tygodniu będzie towarzyszyła dzieciom podczas wszystkich lekcji

¹⁾ Ćwiczenia i propozycje wykorzystania piosenki można znaleźć w podręcznikach: Aurelia. *Grundbuch 1*, s. 38, *Poradnik dla nauczyciela* s.105; *Deutsch mit Peter und Petra 1*, str. 36; *eins, zwei, drei. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II*, str. 14; *KängooKängoo Deutsch 1*, str. 44.

w okresie przed świętami. W każdym kolejnym tygodniu zapalana jest odpowiednia liczba świeczek na przygotowanym wianku adwentowym. Do zrobienia wianka można wyko-

rzystać gałązki jodły lub przygotować go z krążka ze styropianu, zielonej bibułki, wstążki i świeczek zgodnie z poniższą instrukcją:

Material:



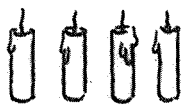
Strohkranz oder Styroporkranz
krążek ze słomy lub styropianu



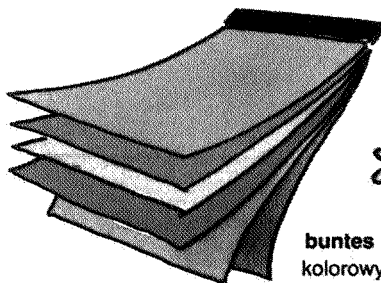
grünes Seidenpapier
zielona bibułka



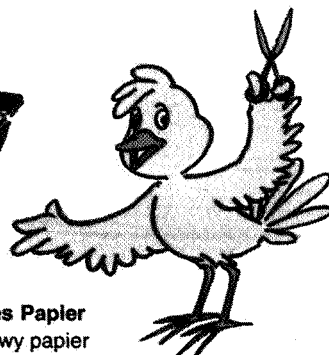
rotes Bändchen
czerwona wstążeczka



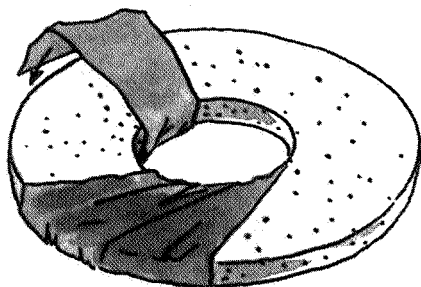
vier Kerzen
cztery świece



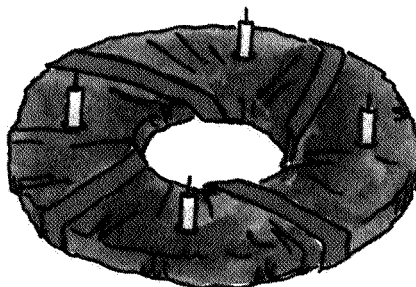
buntes Papier
kolorowy papier



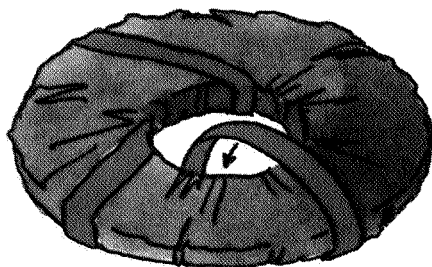
Anleitung:



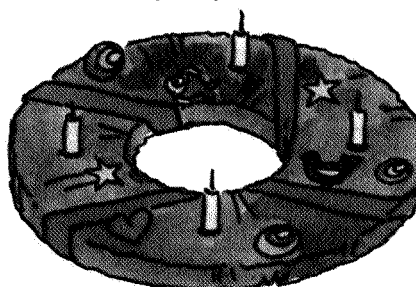
1. Umwickle den Kranz mit dem Seidenpapier
Owiń krążek bibułką.



3. Setze die vier Kerzen auf
Umocuj cztery świece.



2. Schmücke den grünen Kranz mit dem roten Band
Ozdób wianek czerwoną wstążką.



4. Schmücke den Kranz mit buntem Papiersmuck

Udekoruj wianek kolorowymi ozdobami z papieru.

źródło: zeszyt ćwiczeń KängooKängoo Deutsch 1, s. 54.²⁾

²⁾ por. też Tamburin 2, str. 84.

Kalendarze adwentowe

Dzieci znają kalendarze adwentowe z czekoladkami, które obecnie są powszechnie dostępne w naszych sklepach. Osiem różnych rodzajów kalendarzy adwentowych zaprezentowano w *Aurelii 1 – Książka ćwiczeń* (ss. 36-37). Poradnik nauczyciela do tego podręcznika przedstawia również propozycje, jak wykonać kalendarz z orzechów włoskich, kalendarz-domek i inne (str. 102-104). W podręczniku *Deutsch mit Peter und Petra 1* (ss. 32-36) znajdziemy kalendarz rysunkowy z motywami świątecznymi, a *Tamburin 1* (s. 82) i *10 kleine Zappelmänner* (Anhang 6) proponują dwa różne sposoby na wykonanie kalendarza z pustych pudełek po zapałkach. Całkiem inny kalendarz adwentowy – ratusz w niemieckim mieście możemy zobaczyć na przygotowanej przez Instytut Goethego kasce video: *LOGO Nachrichten für Kinder. 1 – Feste und Bräuche. 3 – Adventskalender*.

Mikołaj

Dzieci w Polsce piszą listy do Mikołaja. Wiersz z prośbą o prezenty adresowany do Mikołaja znajdziemy w książeczce *eins, zwei, drei dla klasy II*³⁾:

Wunschzettel

Niklas, Niklas huckepack,
schenk uns was
aus deinem Sack.

Bring mir bitte Schokolade,
schöne Puppe für Milade,
Für den Vater schönes Buch,
Für die Mutter blaues Tuch.

Bardzo lubianą i chętnie śpiewaną przez dzieci piosenką o Mikołaju jest: *Lasst uns froh und munter sein*.



1. Lasst uns froh und munter sein
und uns recht von Herzen freu'n.
Lustig, lustig, tralalala,
bald ist Nikolausabend da,
bald ist Nikolausabend da.
2. Dann stell' ich den Teller auf,
Niklaus legt gewiss was drauf. Lustig...
3. Wenn ich schlaf', dann träume ich,
jetzt bringt Niklaus was für mich. Lustig...
4. Wenn ich aufgestanden bin,
lauf ich schnell zum Teller hin.
5. Niklaus ist ein guter Mann,
den man nicht genug loben kann.



źródło: *Tamburin 2*, s. 84.

Scenariusz lekcji dla młodszych dzieci z wykorzystaniem melodii powyższej piosenki i propozycję ciekawej pracy – przygotowania zabawki Mikołaja z jabłka, orzecha, kartonu i waty znajdziemy w podręczniku *10 kleine Zappelmänner* (s. 26-27). W tym samym podręczniku jest także gra planszowa *Mikołaj* (Anhang 7). Jak zrobić Mikołaja, dowiemy się także z podręcznika *Tamburin 1*, (s. 81).

Mikołaj jest bohaterem bardzo rytmicznego wierszyka wyszukanego wśród przekazanych w darze czytanek, z których korzystali rówieśnicy naszych uczniów z Niemiec. Wierszyk ten nadaje się doskonale do przygotowania krótkiej inscenizacji. Dziecko przebrane za Mikołaja wchodzi z workiem orzechów – pozostali uczniowie mówią pierwsze dwa wersy. Mikołaj, potrząsając workiem, zatrzymuje się, pokazuje zawartość worka i recytuje dwa kolejne wersy. Dzieci otrzymują orzechy, oglądają je i powtarzają: *Weihnachtsnüsse, gelb und braun, runzlich, punzlich anzuschauen*. Wybrane dziecko rozłupuje orzech i mówi kolejne strofy. Na koniec wszyscy radośnie powtarzają: *Komm bald wieder in mein Haus, alter guter Nikolaus!* Dużą radość sprawia dzieciom wspólne rytmiczne powtarzanie tego wierszyka wraz z klaskaniem, stupaniem i naśladowaniem czynności, o których mowa w tekście.

Holler, boller, Rumpelsack,
Niklas trug sein Huckepack,
Weihnachtsnüsse, gelb und braun,
runzlich, punzlich, anzuschauen.

³⁾ *eins, zwei, drei. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II*, s. 15.

Knackt die Schale, springt der Kern,
Weihnachtsnüsse eß ich gern.
Komm bald wieder in mein Haus,
alter guter Nikolaus!

Albert Sergel

źródło: *Mein Lesebuch für das 2. Schuljahr*, s. 174.

Piosenkę o Mikołaju: *Hört doch in den Stuben* znajdziemy w podręczniku *Tamburin 1* (s. 80).

Hört doch in den Stuben,
die Mädchen und die Buben!
Niklaus, Niklaus, komm in unser Haus.
Tu uns nicht erschrecken!
Ach, lass die Rute stecken!
Niklaus, Niklaus, komm in unser Haus.
Bring für uns ein Püppchen!
Wir essen auch das Süppchen.
Niklaus, Niklaus, komm in unser Haus.
Lass die Nüsse springen!
Wir danken dir mit Singen.
Niklaus, Niklaus, komm in unser Haus.

Listy z prośbą o prezenty

O tradycji pisania listów z prośbą o prezenty, tym razem nie do Mikołaja, lecz do Dzieciątka Jezus mogą dowiedzieć się uczniowie z podręcznika *Aurelia 1. Książka ćwiczeń*, (s. 39). Znajduje się tam przykład takiego listu i adres, na który dzieci z Niemiec, Austrii i Szwajcarii, a także z innych krajów, mogą wysyłać swoje listy.

Bożonarodzeniowy kiermasz

Kiermasze są już organizowane na kilka tygodni przed Bożym Narodzeniem w niektórych miastach w Polsce. Zdjęcia przedstawiające jeden z najbardziej znanych kiermaszy w Niemczech: *Nürnberger Christkindlesmarkt* zamieszczone zostały w podręczniku *Aurelia. (Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla dzieci młodszych 1, s.. 38, 44-45)*. Nastrój kiermaszu przybliży dzieciom *Traumreise* – podróż do krainy fantazji, podczas której słuchają nastrojowej muzyki i opisu bożonarodzeniowego kiermaszu:

„Auf dem Weihnachtsmarkt riecht es nach Mandeln, Lebkuchen, Zuckeräpfeln, Glühwein und Bratwurst. Kerzen brennen, Kugeln

glänzen. Holzpyramiden drehen sich, Räucher-männchen rauchen, Glöckchen klingeln, Engel fliegen. Nur die Tannen stehen still und starr“.⁴⁾

Bohaterowie *Aurelii* spotykają się na kiermaszu i rozmawiają o prezentach, które chcieliby dostać. Jednym z ich kolegów jest chłopiec z Turcji. Dzieci dowiedziały się w szkole, że tam nie obchodzi się świąt Bożego Narodzenia. Rozmowa o tym skłania do porównań tradycji w różnych krajach.

Świąteczne wypieki

Pieczenie świątecznych wypieków sprawia dzieciom dużo radości. Podczas przygotowywania ciasta uczniowie poznają nazwy produktów spożywczych, nazywają czynności i przybory kuchenne. Pieczenie ciasteczek wymaga współdziałania i uczy organizacji pracy. Upieczone pierniczki można przynieść na świąteczne spotkanie w szkole i poczęstować nimi zaproszonych gości.

HEUTE BACKEN WIR PLÄTZCHEN!

Zutaten:

1 Pfund Mehl
1 Glas Zucker
1 Glas Honig
1/2 Pfund Butter oder Margarine
1 Esslöffel Zimt gemahlen
1 Teelöffel Backpulver
1 Esslöffel Kakao
1 Teelöffel Nelken gemahlen
1 Päckchen Vanillezucker

WIE MACHT MAN DAS?

Zucker und Honig in einem Topf warm machen, Butter zugeben, umrühren, Zimt, Nelken, Vanillezucker, Kakao dazugeben. Mehl mit Backpulver mischen. Alles zu einem Teig verkneten. Dann ausrollen. Plätzchen ausstechen, mit Eigelb bepinseln auf das Backblech legen und im vorgeheizten Ofen 10 Minuten backen. GUTEN APPETIT!⁵⁾

Przepis na świąteczne ciasteczka jest bogato ilustrowany, opisowi kolejnych czynności towarzyszą rysunki. Gdy ciasteczka pieką się w piekarniku, dzieci mogą słuchać lub śpiewać piosenkę o tym, jak smakowity zapach roznosi po kuchni:

⁴⁾ *Aurelia – Podręcznik 1*, str. 44; tekst również na kasecie.

⁵⁾ *KängooKängoo Deutsch 1*, podręcznik ss. 45-46.

Oh, es riecht gut!⁶⁾
 Oh, es riecht fein!
 Heute rühren wir Teig
 zu Plätzchen ein!
 In der Küche riecht es lecker,
 grade wie beim Zuckerbäcker.
 Oh, es riecht gut!
 Oh, es riecht fein!

Inny przepis na świąteczne pierniczki podają autorzy Aurelii 1. *Książka ćwiczeń 1*, s. 40) Z przygotowanego ciasta pierniczki nie są wycinane przy pomocy foremek. Dzieci samodzielnie rysują szablony, a następnie zgodnie z nimi wycinają nożem swoje pierniczki i ozdabiają je rodzynkami. Przepis na świąteczne ciasteczka znajdziemy również w podręczniku *Tamburin 3*, s. 84.

Ozdoby świąteczne

Wśród licznych propozycji przygotowania ozdób świątecznych na uwagę zasługują figurki z soli. Mogą one być wykorzystane jako ozdoby na choinkę lub prezenty samodzielnie przygotowane przez dzieci.

Salzteigfiguren⁷⁾

Zutaten:

500 g Mehl

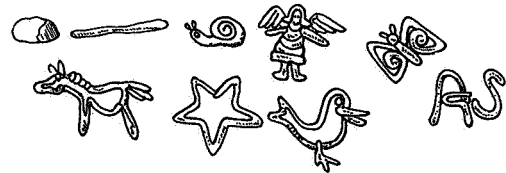
500 g Salz

0,4 l Wasser

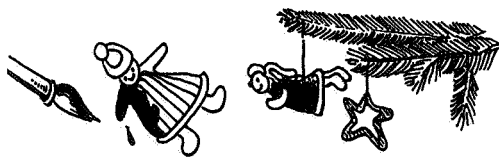
Mehl, Salz und Wasser gut kneten.

4 Stunden mit einem feuchten Handtuch zudecken.

Teig in Rollen formen und Figuren basteln.



Ca. 1 Stunde im Backofen auf Stufe 3 oder bei 150°C trocknen. Dabei abkühlen lassen.



Die trockenen Figuren mit Wasserfarbe anmalen und mit Klarlack überziehen. Und fertig ist der Weihnachtsbaumschmuck.

Kolędy

Zgodnie z tradycją w okresie świąt Bożego Narodzenia śpiewane są kolędy. Niektóre z nich są znane w wielu krajach. Taką kolędą jest niewątpliwie *Cicha noc*. Autorzy podręcznika Aurelia odwołują się do międzynarodowej popularności tej pieśni i obok tekstu niemieckiego przytaczają fragmenty tej kolędy w sześciu językach (w tym także po polsku). Pod nutami i tekstem po niemiecku znajduje się miejsce na wpisanie słów kolędy w ojczystym języku dziecka. Jak wskazują autorzy tego zadania, tekst w języku ojczystym ma pomóc w zrozumieniu kolędy w wersji niemieckiej. Pozostałe zwroty zamieszczone są w poradniku dla nauczyciela.⁸⁾

Stille Nacht, heilige Nacht

*Stille Nacht, heilige Nacht, alles schläft,
 einsam wacht nur das traute hochheilige Paar.
 Holder Knabe im lockigen Haar,
 schlaf in himmlischer Ruh',
 schlaf in himmlischer Ruh'!*

Najczęściej w podręcznikach dla młodszych dzieci pojawia się piosenka: *Oh Tannenbaum*, która opowiada o choince zielonej zarówno latem, jak i zimą. Naukę tej piosenki mogą poprzedzać ćwiczenia, które angażują różne zmysły dziecka: dotyku i węchu. W fazie wprowadzającej dzieci dotykają ukrytej w specjalnym pudełku, albo worku gałązki jodły, wąchają i zgadują. Następnie na przygotowanych przez nauczyciela podłużnych kartach papieru malują to, czego dotykały, wybierając odpowiedni kolor. Przygotowane rysunki są naklejane

⁶⁾ *KängooKängoo Deutsch 1*, podręcznik, s. 47. Scenariusze lekcji – przygotowanie świątecznych ciasteczek zgodnie z podanym przepisem i wykorzystanie piosenki *Oh, es riecht gut!* można znaleźć w *Poradniku metodycznym. KängooKängoo Deutsch 1*, s. 49.

⁷⁾ Aurelia. *Książka ćwiczeń 1*, s. 41. Inne propozycje: *Weihnachtsstern – 10 kleine Zappelmänner* (Anhang 5), *Ozdoby na okna /Fensterbilder -Tamburin 2*, s. 85.

⁸⁾ Aurelia. *Książka ćwiczeń 1*, s. 38, Aurelia. *Poradnik dla nauczyciela 1*, s. 108.

na duży tekturowy szablon choinki. Nauczyciel podziwia prace dzieci, mówiąc: *Oh, Tannenbaum!* W fazie prezentacji uczniowie siadają wokół wykonanej przez siebie choinki. Nauczyciel mówi tekst piosenki, w tle melodia. Po wysłuchaniu rozmowa o treści piosenki (chodzi jedynie o ogólne zrozumienie tekstu). Pod choinką przyklejany jest napis: *Tannenbaum*.

W fazie ćwiczeń uczniowie ustawiają się tak, jak drzewa w lesie. Kolejne rzędy powtarzają fragmentami tekst piosenki, zachowując kolejność powtórzeń. Następnie wszyscy siadają w kole na podłodze i powtarzają słowa piosenki cicho, głośno, wesoło itp. Nauczyciel włącza kasety, dzieci otrzymują zadanie wstania, gdy usłyszą słowo *Tannenbaum*. Ponowne powtórzenie tekstu piosenki: dzieci patrzą na tekst zapisany na tablicy i powtarzają za nauczycielem kolejne wersy piosenki. Dzieci zamykają oczy, nauczyciel wyciera dowolne słowo. Dzieci otwierają oczy i zgadują, które słowo zostało wytarte. Następnie ponowne czytanie tekstu z tablicy. Czynność wycierania i zgadywania można powtarzać kilkakrotnie. Na koniec wspólne śpiewanie piosenki. Tak wprowadzona piosenka wymaga oczywiście wielokrotnych powtórzeń, ćwiczeń utrwalających.⁹⁾

W podręczniku „*eins, zwei, drei 1*” wprowadzenie i nauka piosenki powiązane są z poznawaniem kolorów. Dzieci kolorują choinki zgodnie z tekstem piosenki.¹⁰⁾

Oh Tannenbaum, oh Tannenbaum

Oh Tannenbaum, oh Tannenbaum,
wie grün sind deine Blätter!
Du grünst nicht nur zur Sommerzeit,
nein, auch im Winter, wenn es schneit!
Oh Tannenbaum, oh Tannenbaum,
wie grün sind deine Blätter!

Kolęda *Ihr Kinderlein kommet* zamieszczona w podręczniku *Grüß dich, Peter! 1*, (s. 125) poprzedzona jest tekstem opowiadającym o tym, jak dzieci samodzielnie zrobiły model stajenki betlejemskiej ze żłobkiem i figurkami (ss. 120-122). Również w podręczniku *Deutsch mit Peter und Petra 2* (s. 34) jest tekst tej kolędy, a poradnik dla nauczyciela (*Lehrerheft*, s. 33-34) zamieszcza wskazówki i materiały potrzebne do przygotowania żłobka.



Ihr Kinderlein kommet

Kling, Glöck-chen, klin-ge-lin-ge-ling! Kling, Glöck-chen, kling!

Macht mir auf, ihr Kin-der, 's ist so kalt der Win-ter.

Öff-net mir die Tür-en, lasst mich nicht er-frie-ren.

Kling, Glöck-chen, klin-ge-lin-ge-ling! Kling, Glöck-chen, kling!

Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all!
Zur Krippe her kommet, in Bethlehems Stall!
Und seht, was in dieser hochheiligen Nacht,
der Vater im Himmel für Freude uns macht.

Propozycja wykorzystania na lekcji z najmłodszymi dziećmi fragmentu kolędy *Kling, Glöckchen* przedstawiona została w podręczniku *10 kleine Zappelmänner* (s. 22). Tekst kolędy wraz z nutami można znaleźć w podręczniku „*Tamburin 1*”, str. 84.

Kling, Glöckchen

Kling, Glöckchen, klingelingeling! Kling,
Glöckchen kling!
Macht mir auf, ihr Kinder, 's ist so kalt
der Winter.
Öfnet mir die Türen, lasst mich nicht erfrieren,
Kling, Glöckchen, klingelingeling! Kling,
Glöckchen, kling!

Niemiecka wersja *Jingle Bells* jest bardzo chętnie śpiewaną piosenką świąteczną. Wiele dzieci potrafi zaśpiewać ją po angielsku i z dużą chęcią uczy się jej także w innych językach.

⁹⁾ Dodatkowe ćwiczenia – *KängooKängoo Deutsch 1 – Poradnik metodyczny 1*, ss. 50 -51.

¹⁰⁾ (*eins, zwei, drei 1*; *Zeszyt ćwiczeń 1*, s.16; *Poradnik dla nauczyciela 1*, ss. 44 – 46.

Jingle Bells

Kinder, gebet Acht, bald ist es so weit,
Mandelduft und Kerzenschein,
es kommt die Weihnachtszeit.
Schlitten in den Hof, Pferdchen aus dem Stall,
schon beginnt die Schlittenfahrt, über Berg
und Tal,
über zugeschneite Seen – Weihnacht überall.
Schlittenfahrt, Schlittenfahrt, Glocken klingen hell,
wenn wir durch den Winter fahr'n, Pferdchen,
laufe schnell.
Schlittenfahrt, Schlittenfahrt,
über Berg und Tal,
über zugeschneite Seen – Weihnacht überall.

Szczególnie dużo kolęd proponują wszystkie części podręcznika Tamburin.

Alle Jahre wieder kommt

Alle Jahre wieder kommt das Christuskind
auf die Erde nieder, wo wir Menschen sind.
Kehrt mit seinem Segen ein in jedes Haus,
geht auf allen Wegen mit uns ein und aus.
Ist auch mir zur Seite, still und unerkant,
dass es treu mich leite an der lieben Hand.

źródło: Tamburin 2, s. 85.

Leise rieselt der Schnee

Leise rieselt der Schnee,
still und starr liegt der See.
Weihnachtlich glänzet der Wald. Freue dich,
Christkind kommt bald.
In den Herzen ist's warm,
still schweigt Kummer und Harm.
Sorge des Lebens verhallt: freue dich,
Christkind kommt bald.
Bald ist Heilige Nacht, Chor der Engel erwacht.
Hört nur wie lieblich es schallt. Freue dich,
Christkind kommt bald.

źródło: Tamburin 2, s. 86.

Morgen, Kinder, wird's was geben

Morgen, Kinder, wird's was geben.
Morgen werden wir uns freu'n.
Welch ein Jubel, Welch ein Leben wird
in unserm Hause sein!
Einmal werden wir noch wach, heiße,
dann ist Weihnachtstag.

źródło: Tamburin 1, s. 85.

O, du fröhliche

O du fröhliche, o du selige,
gnadenbringende Weihnachtszeit!
Welt ging verloren, Christ wird geboren,
freue, freue dich, o Christenheit.

źródło: Tamburin 3, s. 84.

Zebrany i przedstawiony materiał pokazuje, w jakim stopniu autorzy podręczników dla dzieci uwzględniają tematykę bożonarodzeniową. Przytoczone teksty mogą stanowić dla nauczyciela orientację i punkt wyjścia do planowania własnych lekcji. Dużym ułatwieniem mogą być wskazówki metodyczne zawarte w podręcznikach dla nauczyciela, nuty, jak i nagrania tekstów i piosenek przygotowane do każdego z podręczników. Zglądając do każdego z nich, możemy wybrać ten materiał, który będzie najbardziej odpowiedni dla naszych uczniów.

Bibliografia podręczników

Aurelia – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla dzieci młodszych. Podręcznik 1. Książka ćwiczeń 1. Poradnik dla nauczyciela 1. Augustin, Błaskowska, Fredigg D'Ambrosio, Kirsch, Scherlin, opracowanie polskie Halina Stasiak, Langenscheidt/ REA, Warszawa 1995.

Deutsch mit Peter und Petra – Ein Lese- und Arbeitsbuch für die Grundschule. Band 1, Band 2, Lehrerheft – 1, 2, Gisela Rozek Giusti, Fabiana Zanata Merci, Verlag für Deutsch, München 1997.

eins, zwei, drei – Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy I. Zeszyt ćwiczeń dla klasy I. Lucyna Halej, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1998, Poradnik dla nauczyciela. Maria Szołt, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II. Zeszyt ćwiczeń dla klasy II, Lucyna Halej, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999.

Grüß dich, Peter! – Ein Deutschkurs für Kinder. Teil 1, Teil 2. Anna Przybecka, Waldemar Trambacz, Wydawnictwo „Alfa”, Warszawa 1991.

KängooKängoo Deutsch – Moja pierwsza książka do nauki języka niemieckiego. Podręcznik 1.1. Zeszyt ćwiczeń 1.1. Poradnik metodyczny 1.1. Halina Stasiak, Ewa Andrzejewska, Angelika Fuks, Rea, Warszawa 2000.

Mein Lesebuch für das 2. Schuljahr – Lesewerk für Grund- und Hauptschule. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1972.

Tamburin – Deutsch für Kinder. 1, 2, 3. Siegfried Büttner, Gabriele Kopp, Josef Alberti, Max Hueber Verlag, Ismaning 1997

10 kleine Zappelmänner – Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkinder. Handbuch. Mein erstes Sing-, Bastel- und Spielheft. Klett, München 1994.

(listopad 2000)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Barbara Mleczo
Racibórz

Zbiór wierszy i piosenek do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego w klasach młodszych

Nauczanie języka angielskiego w przed-
szkolach i młodszych klasach szkoły podstawo-
wej jest coraz bardziej powszechne i nic nie
wskazuje na to, że jest to tylko chwilowa moda.
Na rynku wydawniczym pojawiło się mnóstwo
podręczników i kaset, jednak ciągle ukazują się
za mało materiałów dodatkowych zawierają-
cych piosenki, wiersze, opisy gier i zabaw.
A przecież dzięki nim dziecko rozwija słowni-
ctwo, koordynację ruchową, poczucie rytmu, na-
biera też większej swobody i pewności siebie.

Mam nadzieję, że zestaw wierszy i pio-
senek, które przygotowałam, zainteresuje zaró-
wno początkujących, jak i doświadczonych nau-
czycieli. Spośród wielu utworów wybrałam te,
w których uczniowie ilustrują ich treść gestyku-
lacją, mimiką i ruchami całego ciała.

Jedną z bardziej lubianych przez dzieci
form rymowanek są *fingerplays* – wiersze ilust-
rowane ruchem rąk. Atrakcyjne i łatwe do prze-
prowadzenia nawet w ciasnej klasie. Oto kilka
z nich:

THREE LITTLE MONKEYS

Three little monkeys jumping on the bed,
(*trzech palcami wystukujemy rytm na drugiej dłoni*)
One fell off and bumped his head.
(*jeden palec w dół, potem chwytamy się za głowę*)
Mama called the doctor and the doctor said:
(*w powietrzu wykręcamy numer telefonu*)

"No more monkeys jumping on the bed!"

(*grozimy palcem*)

Two little monkeys ...

(*dwoma palcami wystukujemy ...*)

One little monkey ...¹⁾

TWO LITTLE BLACKBIRDS

Two little blackbirds

(*unosimy dwa palce wskazujące do góry*)

Sitting on a hill,

One named Jack (*jedna dłoń do przodu*)

And one named Jill. (*druga dłoń do przodu*)

Fly away, Jack.

(*chowamy jedną dłoń imitując ruch skrzydeł*)

Fly away, Jill. (*chowamy drugą dłoń płynnym ruchem*)

Come back, Jack. (*wraca jedna ręka*)

Come back, Jill. (*wraca druga ręka*)²⁾

HERE IS THE CHURCH

Here is the church,

(*splatamy dłonie, palce do wewnątrz*)

And here is the steeple.

(*palce wskazujące łączą się u góry*)

Open the doors,

(*kciuki oddalają się od siebie*)

And see all the people.

(*odsłonięte palce poruszają się*)

Close the doors,

(*kciuki razem*)

¹⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *We Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

²⁾ Ibidem.

And hear them pray. (*przybliżamy dłonie do ucha*)
 Open the doors, (*kciuki ponownie oddalają się od siebie*)
 And they all walk away.
 (*rozplątamy dłonie, palce „maszerują” po stole lub w powietrzu*)³⁾

GRANDMA'S GLASSES

Here are Grandma's glasses,
 (*palce wokół oczu – małe okulary*)
 Here is Grandma's hat,
 (*dłonie na głowie formują mały kapelusz*)
 This is the way she folds her hands,
 (*składamy dłonie*)
 And lays them in her lap.
 (*złożone dłonie kładziemy na kolana*)
 Here are Grandpa's glasses, (*większe okulary*)
 Here is Grandpa's hat, (*większy kapelusz*)
 This is the way he folds his arms,
 (*krzyżujemy ramiona*)
 Just like that. (*z przesadą*)⁴⁾

JACK-O-LANTERN

Sometimes big and sometimes small,
 (*ramionami formujemy duże koło, potem małe*)
 But always round and yellow,
 (*rysujemy koło w powietrzu*)
 When children make my famous grin,
 (*uśmiechamy się pokazując zęby*)
 Then I'm a scary fellow.
 (*robimy groźną minę*)⁵⁾

THE CHIMNEY

Here is the chimney,
 (*pięść z kciukiem wewnątrz*)
 Here is the top,
 (*druga dłoń nad pięścią*)
 Open the lid,
 (*odsuwamy dłoń*)
 Out Santa will pop!
 (*kciuk nagle wyskakuje z pięści*)⁶⁾

WHO STOLE THE COOKIES FROM THE COOKIE JAR?

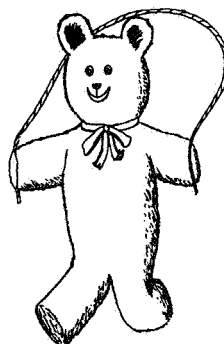
Group: Who stole the cookies from the cookie jar?
 Jimmy stole the cookies from the cookie jar.
 Jimmy: Who me?
 Group: Yes, you!
 Jimmy: Not me!
 Group: Then who?
 Jimmy: Linda stole the cookies from the cookie jar.
 Linda: Who me?
 Group: Yes, you!
 Linda: Not me!
 Group: Then who?⁷⁾

Grupa dzieci siedzi w kole. Prowadzący decyduje czyje imię będzie pierwsze. Wszyscy klaszczą w rytmie wypowiadanego tekstu. Zabawa jest kontynuowana dopóki wszystkie imiona nie zostaną wywołane.

Kolejne dwa wiersze (*action poems*) mobilizują dzieci do większego wysiłku. Całym ciałem demonstrują opisane w nich czynności.

TEDDY BEAR

Teddy Bear, Teddy Bear,
 Turn around,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Touch the ground,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Show your shoe,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 That will do!
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Go upstairs,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Say your prayers,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Switch off the light,
 Teddy Bear, Teddy Bear,
 Say good- night.⁸⁾



³⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *We Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

⁴⁾ Ibidem.

⁵⁾ Ibidem.

⁶⁾ Ibidem.

⁷⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1981) *We Sing and Play*, Price Stern Sloan.

⁸⁾ Ibidem.

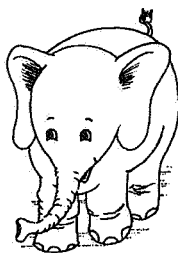
ANIMAL POEM

(Action Poem)

Pam Beall

I'm a little kitty,
I love to tippy toe
Won't you do it with me?
Ready now, let's go.

I'm a little rabbit,
I love to hop, hop, hop.
Come on and do it with me.
It's fun; we'll never stop



I'm a great big elephant,
I take big steps so slow
I'd love to have you join me,
Ready now? Let's go.



I'm a little dog,
I love to run and run.
If you would do it with me,
We could have such fun.



Na moich lekcjach często wykorzystuję action songs – gdzie śpiew połączony jest z zabawą ruchową:

THE BUS SONG



1. The wheels on the bus go **round and round**,



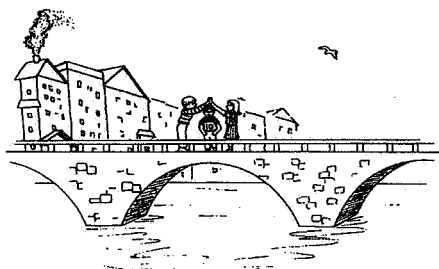
round and round round and round. The wheels on the



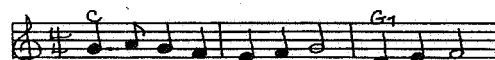
bus go **round and round** all day long.

1. The wheels on the bus go **round and round**, (3x)
The wheels on the bus go **round and round**. All day long.
(wykonujemy rękami koliste ruchy)

2. The horn on the bus goes **beep, beep**, etc.
All day long.
(udajemy trąbienie)
3. The doors of the bus **go open and shut**, etc.
All day long.
(otwieramy i zamykamy ramiona imitując drzwi autobusu)
4. The people on the bus **go up and down**, etc.
All day long.
(siedząc, podskakujemy jak pasażerowie jadącego pojazdu)
5. The driver of the bus says „**Come on in !**”, etc.
All day long.
(wykonujemy zapraszający gest)
6. The babies on the bus go „**Waa, waa, waa**”, etc.
All day long.
(udajemy płacz dziecka)
7. The parents on the bus go „**Shh, shh, shh**”, etc.
All day long.
(kładziemy palec na ustach)¹⁰⁾



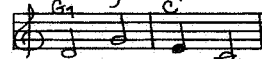
LONDON BRIDGE



Lon-don bridge is fal-ling down, fal-ling down,



fal-ling down, Lon-don bridge is fal-ling down,



My fair la-dy.

Chorus: (sung after each verse)

1. Take the key and lock her up...
2. Build it up with iron bars
3. Iron bars will bend and break
4. Build it up with silver and gold¹¹⁾

⁹⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp S. (1979) *We sing and Play. Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

¹⁰⁾ Olszewski, A. and Switzer, A. (1992) *English Through Songs, Raps, Ditties and Melodies*, Interpress.

¹¹⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1981) *We Sing and Play*, Price Stern Sloan.

Dwoje dzieci łączy ręce formując łuk. Umawiają się w sekrecie, kto wybiera „silver” a kto „gold”. Inne dzieci śpiewając, kolejno przechodzą pod mostem. Na słowa „My fair lady” most się zapada i chwytą więźnia, który musi zdecydować, czym zapłaci – Silver or gold? Złapany ustawia się za dzieckiem reprezentującym jego wybór. Zabawa trwa, dopóki wszystkie dzieci nie zostaną schwytane. Na koniec porównanie – z której strony most jest dłuższy – z tej złotej czy srebrnej.

„Baby Bird” to piosenka oparta na kolejnych dźwiękach gamy. Prosta melodia, dużo zabawy.



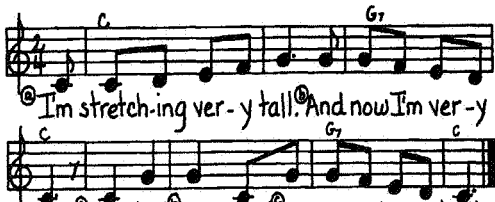
BABY BIRD
(Scale Song)

Pam Beall

Here's a ba-by bird-ie; He's hatch-ing from his shell.
Out comes his head, And then comes his tail.
Now his legs he stretch-es, His wings he gives a flap.
Then he flies and flies and flies, Now what do you think of that?
Down, down, down, down, down, down, down, down, down, down. BOOM!

- pozycja kuczna, ramiona obejmują kolana, głowa opuszczona,
- podnosi się głowa,
- wysuwa się jedna ręka udająca ogonek,
- wstajemy,
- machamy łokciami,
- machamy ramionami,
- kręcimy się w kółko,
- kucamy nagle albo upadamy.

NOW TALL, NOW SMALL¹³⁾



Im stretch-ing ver-y tall. And now I'm ver-y small. Now tall, now small, Now I'm a ti-ny ball.

- z pozycji kucznej wstajemy i wyciągamy ręce w górę najmocniej jak się da,
- wracamy do pozycji kucznej,
- w pozycji kucznej kulimy się udając piłkę.

Tę piosenkę proponuję wykorzystać w pracy z najmłodszymi dziećmi.

Chciałabym również zaprezentować kilka piosenek, które tańczymy w kółku. Warto tu pomyśleć o odpowiednim miejscu na zabawę.

THE HOKEY-POKEY

Objective: To teach body parts

VERSE



1. You put your right arm in, You take your right arm out. You put your right arm in - and you



CHORUS
shake it all a-bout. You do the Ho-key-Po-key and you turn your-self a-round.



That's what it's all a-bout.

Dzieci ustawiają się w kole i wykonują czynności opisane w piosence.

¹²⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *We Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

¹³⁾ Ibidem.

1. You put your right arm **in**, you take your right arm **out**,
You put your right arm **in** and you shake it all about.

CHORUS: You do the Hokey-Pokey
and you turn yourself around.
That's what it's all about

2. You put your left arm **in**, you take your left arm **out**,
You put your left arm **in** and you shake it all about.

CHORUS

3. You put your right leg **in**, you take your right leg **out**,
You put your right leg **in** and you shake it all about.

CHORUS

4. You put your left leg **in**, you take your left leg **out**,
You put your left leg **in** and you shake it all about.

CHORUS

5. You put your head **in**, you take your head **out**,
You put your head **in** and you shake it all about.

CHORUS

6. You put your behind **in**, you take your behind **out**,
You put your behind **in** and you shake it all about.

CHORUS

7. You put your whole self **in**, you take your whole self **out**,
You put your whole self **in** and you shake it all about.

*CHORUS*¹⁴⁾

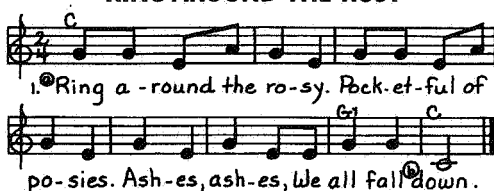
WALKING, WALKING

(Na melodię: „Panie Janie”)

Walking, walking, walking, walking,
Hop, hop, hop, hop, hop, hop.
Running, running, running,
Running, running, running,
Now let's stop, now let's stop.¹⁵⁾

Dzieci, ustawione jedno za drugim, maszerują, skaczą i biegają w kółku zgodnie z treścią piosenki.

RING AROUND THE ROSY



2. Tiptoe 'round the rosy...

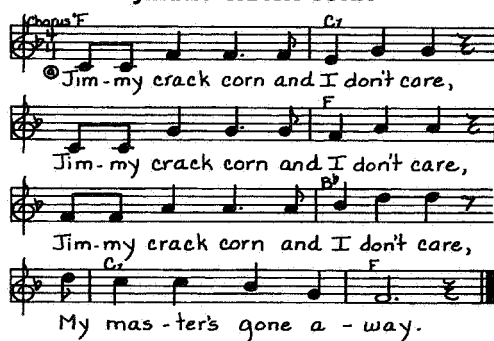
3. Skip

4. Hop

5. Run¹⁶⁾

1. a) dzieci maszerują w kole trzymając się za ręce,
b) wszyscy upadają albo kucają.
2. idą na paluszkach,
3. podskakują obunóż,
4. skaczą z nogi na nogę,
5. biegną.

JIMMY CRACK CORN



1. Right hand up and I don't care
Right hand up and I don't care,
Right hand up and I don't care,
My master's gone away.

(Chorus sung after each verse)

2. Left hand up...

3. Both hands up...¹⁷⁾



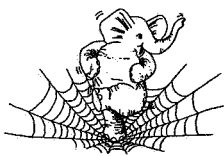
- a) w czasie refrenu kółko obraca się w lewo,
- b) z prawą ręką w górze dzieci maszerują do środka koła,
- c) opuszczają rękę, wracają tworząc ponownie koło,
- d) z lewą ręką w górze maszerują do środka koła,
- e) z dwoma rękami w górze maszerują do środka koła.

¹⁴⁾ Olszewski, A. and Switzer, A. (1992) *English Through Songs, Raps, Ditties and Melodies*, Interpress.

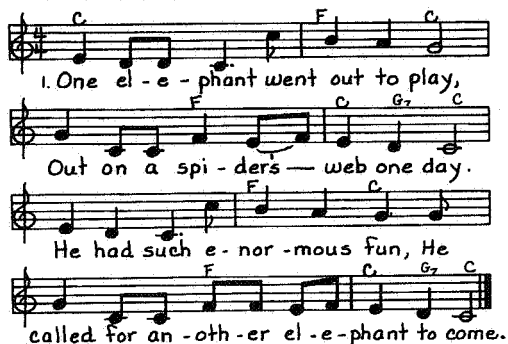
¹⁵⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *Wee Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

¹⁶⁾ Ibidem.

¹⁷⁾ Ibidem.



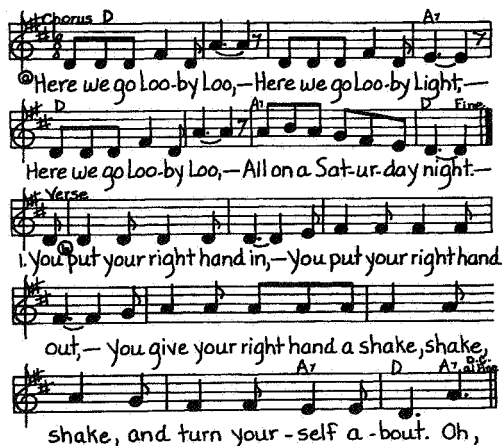
ONE ELEPHANT WENT OUT TO PLAY



2. Two elephants went out to play...
3. Three elephants went out to play, etc.¹⁸⁾

Dzieci ustawiają się w koło. Jedno dziecko zostaje w środku i chodzi wokół imitując ruchy słonia. Pod koniec zwrotki wybiera następnego „słonia”, który ustawia się za nim i dalej maszerują razem. Pod koniec każdej zwrotki, ostatni „słoni” wybiera nowego. Zabawa trwa dopóki w środku nie znajdzie się kilkoro „słoni”.

LOOBY LOO



2. left hand,
3. right foot,
4. left foot,
5. head,
6. whole self.

- a) dzieci maszerują w kółku trzymając się za ręce,
- b) zatrzymują się i wykonują czynności opisane w każdej kolejnej zwrotce.

THE FARMER IN THE DELL



1. The farmer in the dell, the farmer in the dell, Hi-ho the merry-o the farmer in the dell. *(Jedno dziecko stoi w środku koła, inne tańczą wokół niego śpiewając.)*
2. The farmer takes a wife, etc. *(„Farmer” wybiera z koła kogoś na „żonę”.)*
3. The wife takes a child, etc. *(„Żona” wybiera „dziecko”, zaczynają tworzyć małe kółko)*
4. The child takes a dog, etc. *(„Dziecko” wybiera „psa”)*
5. The dog takes a cat, etc. *(„Pies” wybiera „kota”)*
6. The cat takes a mouse, etc. *(„Kot” wybiera „myszkę”)*
7. The mouse takes a cheese, etc. *(„Myszka” wybiera „serek”, wewnętrzne koło jest coraz większe)*
8. The cheese stands alone, etc. *(„Serek” zostaje w środku obu kół. Próbuje się z nich wydostać, a dzieci mu w tym trochę przeszkadzają. Jeśli piosenka będzie wykonywana powtórnie, „Serek” zostaje „Farmerem”)²⁰⁾*

Jak łatwo zauważyć zabawa ta przypomina znaną u nas piosenkę „Rolnik sam w dolinie”.

To tylko część materiałów, które od kilku lat z powodzeniem wykorzystuję na lekcjach języka angielskiego w klasach I-III. Moi uczniowie chętnie biorą udział w zajęciach z wykorzystaniem zaprezentowanych tu wierszyków i piosenek. Dzięki swej atrakcyjności nie tylko nie odrywają dzieci od świata zabaw, ale tworzą też przyjazną atmosferę i pozytywny odbiór języka obcego. (październik 2000)

¹⁸⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *We Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

¹⁹⁾ Conn Beall, P. and Hagen Nipp, S. (1979) *We Sing, Children's Songs and Fingerplays*, Price Stern Sloan.

²⁰⁾ Olszewski, A. and Switzer, A. (1992) *English Through Songs, Raps, Ditties and Melodies*, Interpress.

A my się bawimy po francusku – rymowanki, wierszyki i piosenki dla przedszkolaków i młodszych uczniów



Krótko o ...

Nauczyciel języka obcego pracujący z dziećmi stosuje na swoich lekcjach gry, zabawy, rymowanki, piosenki i wierszyki. Dzieci chcą się uczyć, ale przede wszystkim chcą się bawić, być aktywne, ruszać się, tańczyć i śpiewać. Wie o tym każdy nauczyciel, a szczególnie ten, który na co dzień pracuje w przedszkolu lub w szkole podstawowej. Wszelkie zabawy językowe dają dzieciom nie tylko wiele radości, ale także osławiają je z językiem obcym. Uczenie poprzez wielokrotne powtarzanie rymowanek, wierszyków i piosenek jest ważne, gdyż wiadomo, że dzieci szybko zapamiętują, ale równie szybko zapominają. Taka forma powtarzania jest dla nich zabawna i ciekawa. Szybciej i lepiej zapamiętują, a potem sprawnie odtwarzają z pamięci. A więc bawmy się z dziećmi w języku francuskim...



Uczymy się bawiąc

I. Seria prostych gestów z nastawieniem na pierwszy kontakt z językiem

Wprowadzenie:

Proponuję na początek rymowankę, w rytm której dzieci wykonują takie czynności, jak: uderzanie, pocieranie, łapanie, dotykanie... i jednocześnie nazywają je po francusku.

Przebieg ćwiczenia:

Ustawiamy się w kręgu. Nauczyciel pozwoli powtarzać słowa rymowanki wykonując odpowiednie gesty. Zachęca dzieci, aby włączyły się do zabawy. Prowadzący nie wydaje oczywiście poleceń w języku polskim, typu: *klaszczyemy w rytm*. Wystarczy, że pokazuje co należy robić (zamiast mówić *klaszczyemy*, po prostu – *klaszc-*

czy). Gesty nauczyciela powinny być wyraziste, a nawet przesadne. Tak wykonane gesty, ułatwiają dziecku nie tylko naśladownictwo, ale przede wszystkim odgadnięcie treści.

Mes petites mains



Mes petites mains tapent, tapent

/klaszczyemy w rytm/

Elles tapent en haut

/ręce wysoko nad głową i klaszczyemy/

Elles tapent en bastutaj

/opuszczamy ręce i klaszczyemy/

Elles tapent par-ci

/klaszczyemy po prawej stronie/

Elles tapent par-là

/klaszczyemy z lewej strony/

Bawimy się dalej wstawiając w miejsce czasownika *taper* inne, jak np.:

Mes petites mains tournent...

/wykonujemy ruchy okrężne/

Mes petites mains frottent...

/zacieramy ręce/

Mes petites mains touchent...

/dotykamy rękoma np. głowy – przy wyrażeniu en haut/

Mes petites mains attrapent.

/próbujemy złapać coś w powietrzu/

Inny wariant:

Formujemy dwa koła. Jedno w drugim. Liczba uczestników w obydwu kołach jest równa. Dzieci z koła wewnętrznego stoją przodem do swoich kolegów z koła zewnętrznego. Unoszą dłonie na wysokość piersi. Dłonie dzieci stojących naprzeciw siebie, stykają się. Na sło-

¹⁾ wg Domonique Montel (1988), *Les petits lascars*, Crédif /Saint-Cloud, Didier-Hatier/Paris.

wa: *Mes petites mains tapent, tapent* – dzieci uderzają dłońmi w dłoń kolegi stojącego naprzeciwko. Na słowa: *Elles tapent en haut* – unoszą ręce do góry i klaszczą w dłoń kolegi stojącego naprzeciwko. Na słowa: *Elles tapent en bas* – dzieci uderzają dłońmi w swoje kolana. Na słowa: *Elles tapent par ci* – uderzają w dłoń kolegi stojącego obok (w tym samym kole). Ten wariant ćwiczenia zbliża dzieci do siebie. Uczy wspólnej zabawy. Wymaga koordynacji ruchu między partnerami.

Po przećwiczeniu rymowanki w tempie umiarkowanym, możemy przyspieszyć tempo zabawy.

Komentarz:

W tej wylizance dzieci wykonując proste gesty, powtarzają słowa i odkrywają w ten sposób ich znaczenie. Zabawa zainteresuje zarówno dzieci w wieku przedszkolnym, jak i starsze.

II. Seria powtarzających się prostych gestów z nastawieniem na opanowanie konkretnego materiału

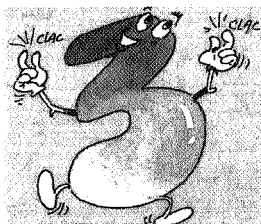
Wprowadzenie:

Rymowanka *Un, deux, trois claque tes doigts* ułatwia poznanie kolejnych prostych gestów, bliskich dzieciom i jednocześnie liczebników od 1 do 10.

Przebieg:

Ustawiamy się w kręgu. Nauczyciel powtarza dwa lub trzy razy dwie pierwsze linijki wylizanki: *un, deux, trois, claque tes doigts* – i jednocześnie pstryka palcami²⁾ (gest, który dzieci naśladują). Powtarza te same linijki razem z dziećmi. Po czym przechodzi do wprowadzenia kolejnych wersów rymowanki: *Quatre, cinq, six, tape tes cuisses* – i dalszych.

Un, deux, trois,
Claque tes doigts.
/pstrykamy palcami/
Quatre, cinq, six,
Tape tes cuisses.
/uderzamy rękami
o uda/



Voilà sept,
Sur la tête .

/kładziemy ręce na głowie/
Huit et neuf et dix,
Tous les enfants applaudissent.³⁾
/klaszczemy/

Komentarz:

Takie drobne ćwiczenia gimnastyczne świetnie zaspokajają potrzebę ruchu u dzieci. Sprawdzają się na zajęciach w przedszkolu i w szkole podstawowej.

II. Zabawa dłoni połączona z liczeniem

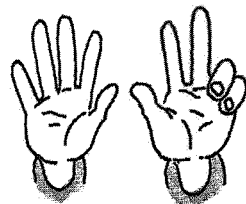
Wprowadzenie:

Kolejna rymowanka to krótka zabawa dłoni połączona z liczeniem. W odróżnieniu od poprzedniej, dzieci najpierw przez dłuższą chwilę obserwują nauczyciela, który kilkakrotnie powtarza gesty i słowa, a potem naśladują. Rymowanka jest bardzo prosta i może przynieść dużo zadowolenia szczególnie dzieciom w wieku przedszkolnym.

Przebieg:

Siadamy z dziećmi w kręgu, wyciągamy przed siebie zamkniętą dłoń. Otwieramy dłoń, po kolei odginając palce, zgodnie z rytmem i słowami:⁴⁾

Un, deux, trois,
Voilà trois petits doigts.
Mais j'en ai bien plus,
Bien plus que ça!⁵⁾



Komentarz:

Krótką i zwięzłą treść powyższej rymowanki ułatwia jej szybkie przyswojenie i częste powtarzanie w całości. Jest to ćwiczenie spokojne. Łagodny ton głosu nauczyciela recytującego ten wierszyk i wyraziste gesty, sprawiają, że ta prosta zabawa daje dzieciom dużo zadowolenia. Można ją traktować jako ćwiczenie ogniskujące uwagę dziecka (moja ręka, moje palce).

²⁾ wg Jean-Louis Goussé (1992), *Le français en chantant*, Les Editions Didier, Paris.

³⁾ wg J.-Ch. Delbende, V. Heuzé, J.-L. Goussé (1992), *Le français en chantant*, Les Editions Didier, Paris.

⁴⁾ wg Jean-Louis Goussé (1992), *Le français en chantant*, Les Editions Didier.

⁵⁾ wg Picoté, *magazine mensuel*, n°40 (1993), Milan Presse, Toulouse, février.

III. Zabawa zakończona bliższym kontaktem z nauczycielem

Wprowadzenie:

Wyliczanka ta sprawia dzieciom szczególną radość, gdyż na koniec biegają do nauczyciela, zbliżają się do niego, dotykają, a taki kontakt jest każdemu dziecku potrzebny.

Przebieg:

Stajemy z dziećmi w rzędzie, jeden obok drugiego. Najpierw nauczyciel sam powtarza ćwiczenie. Może skorzystać ze wskazówek zamieszczonych w nawiasach pod kolejnymi linijkami wierszyka. Następnie staje naprzeciw dzieci i razem z nimi powtarza słowa wierszyka wykonując jednocześnie odpowiedni ruch ciała. Przy słowach: *dans mes bras*, otwierając szeroko ramiona, zachęca dzieci, aby do niego podbiegły.

A la une,⁶⁾

Dans la lune!

/skaczemy wysoko, tak jakbyśmy
chcieli dostać się na księżyc/

A la deux,

Dans les cieux!

/rozkładamy szeroko ręce jakbyśmy samolotem
chcieli dolecieć do samego nieba/

A la trois dans mes bras,

Tout près de moi!

/dzieci podbiegają i rzucają się w ramiona nauczyciela/.



Komentarz:

Zabawa sprawia dzieciom dużo radości, dając im możliwość poruszania się, przemieszczania. Dzieci mają okazję poznać różne wymiary przestrzeni: coś, co jest abstrakcyjne i dalekie (*la lune, les cieux*), czego nie można dotknąć i osiągnąć, w konfrontacji z bliskością i realnością, którą mają w postaci nauczyciela, a więc kogoś, kto jest blisko i kogo można dotknąć.

IV. Sценка z użyciem rekwizytów wykonanych przez dzieci

Wprowadzenie:

Poniższe ćwiczenie służy utrwaleniu liczebników od 1 do 12 z jednoczesnym po-

znaniem nowej czynności: *je m'en vais au bois* oraz przyczyny (po co tam idę?): *cueillir des cerises*.

Przebieg:

Do tego ćwiczenia potrzebne są papierowe koszyczki i wiśnie, które przygotowujemy z dziećmi. Na ścianie przyklepamy duży arkusz papieru, na którym uprzednio dzieci namalowały (technika dowolna: rysowanie, wyklejanie...) kilka drzew. Pamiętajmy o tym, aby konary drzew były wystarczająco duże, by doczepić do nich papierowe wiśnie. Przed rozpoczęciem zabawy przyklepamy wiśnie do drzewek (np. ogonkami wiśni jest taśma klejąca). W trakcie przygotowywania rekwizytów nauczyciel przeciwczył z dziećmi nowe słówka, takie jak: *un panier, des cerises*. Po wspólnym przygotowaniu rekwizytów, nauczyciel sam odgrywa scenkę, a dzieci obserwują.

Nauczyciel bierze koszyczek i śpiewając: *un, deux, trois je m'en vais au bois* – idzie w stronę namalowanych drzew. Na słowa: *quatre, cinq, six, cueillir des cerises* – zrywa kilka wiśni. Następnie wkłada (przykleja) je do koszyczka i śpiewając dalej: *sept, huit, neuf, dans un panier neuf*, wraca w stronę obserwujących go dzieci. Na słowa: *dix, onze, douze, elles sont toutes rouges* – dotyka wiśni w koszyczku.

Zazwyczaj jednorazowe odegranie tej scenki jest zupełnie wystarczające, aby dzieci zrozumiały jej ogólny zarys. Tak więc, kolejny raz proponuję wykonać to ćwiczenie już z dziećmi.

Drobna uwaga: Aby wiśni starczyło dla każdego, możemy ustalić, że zrywamy ich np. po 3-4 sztuki.



⁶⁾ wg Picoti, magazine mensuel, n°74 (1995), Milan Presse, Toulouse, décembre.

⁷⁾ wg Domonique Montel (1988), *Les petits lascars*, Crédif/Saint-Cloud, Didier-Hatier/Paris.

Komentarz:

Dzięki tej scenie dziecko „wychodzi” poza przestrzeń klasy: *idzie do lasu*. Jest to połączenie prostego ruchu (*idzie*), z konkretnym gestem (*zrywa wiśnie i wkłada je do koszyka*) oraz bodźcem wzrokowym (*czerwony kolor wiśni*).

▼ V. Personifikacja i odgrywanie ról

Wprowadzenie:

Kolejny wierszyk nadaje się do wykorzystania przy wprowadzeniu, utrwalaniu lub powtarzaniu nazw dni tygodnia, jak również prostych zwrotów grzecznościowych, takich, jak: *dzień dobry i jak się masz*. Dzięki temu ćwiczeniu dzieci poznają formę dźwiękową wyrazu (słowo mówione) i jego graficzny kształt (słowo pisane).

Przebieg:

Stajemy w kręgu. Najpierw nauczyciel sam recytuje wierszyk. Dzieci obserwują. Nauczyciel powoli zachęca dzieci do naśladowania. Po kilkakrotnym przećwiczeniu wierszyka (zachęcam do skorzystania ze wskazówek umieszczonych pod każdą linijką wierszyka) i upewnieniu się, że dzieci przyswoiły go na pamięć – proponuję podzielić grupę na zespoły siedmioosobowe. Każde dziecko z zespołu dostaje kartkę z napisaną na niej nazwą dnia tygodnia. Nauczyciel zaprasza na początek jeden zespół do wcielenia się w rolę dnia tygodnia. Dziecko trzymające w ręczce napis: *LUNDI* – mówi pierwszą linijkę wierszyka unosząc wysoko kartkę, dziecko mające kartkę ze słowem: *MARDI* – mówi kolejną linijkę i też unosi swoją kartkę. W ten sposób kontynuujemy zabawę z kolejnymi dniami tygodnia. Po wyrecytowaniu całości wierszyka, 7 członków występującego zespołu trzyma uniesione kartki.

Jeżeli nie jest możliwy podział na zespoły siedmioosobowe, to zapraszamy po kolei wszystkie dzieci do odegrania roli. Aby te, które już wystąpiły mogły też aktywnie uczestniczyć w zabawie, prosimy *wszystkie poniedziałki* o uniesienie rączek, kiedy usłyszą słowo: *LUNDI*. To samo dotyczy pozostałych dni tygodnia.

Bonjour lundi,⁸⁾

Comment va mardi?

/stoimy obok siebie i witamy się/

Très bien mercredi .

/gest radości/

Dis à jeudi

/przykładamy dłonie do ust jak do wołania na odległość/

de venir vendredi

/maszerujemy w miejscu/

danser avec samedi

/wykonujemy ruchy taneczne/

chez dimanche.

Komentarz:

Ten krótki wierszyk zachęca dzieci do nawiązania kontaktu na zajęciach z innymi dziećmi w grupie.

▼ VI. Wykonanie pewnego gestu podczas tańca i śpiewanie piosenki, zawsze, gdy pojawi się w niej określony motyw:

Wprowadzenie:

Piosenka „*Lundi matin*” może być dopełnieniem poprzedniego wierszyka, bądź osobnym pomysłem zabawy w dni tygodnia. Pomaga lepiej zapamiętać nazwy kolejnych dni tygodnia i odtwarzać je sprawnie z pamięci.

Przebieg:

Ustawieni w kręgu, trzymamy się za ręce i chodzimy śpiewając. Przy słowach *pour me serrer la pince* – zatrzymujemy się i w parach wymieniamy uścisk dłoni.



Lundi matin, le roi, sa femme et le petit prince
Sont venus chez moi pour me serrer la pince.
Mais comme j'étais parti,
Le petit prince a dit:
Puisque c'est ainsi, nous reviendrons mardi.

⁸⁾ wg M. Garabédian, M. Lerasle, F. Pétreault-Vailleau (1988), *Les petits lascars*, Crédif/Saint-Cloud, Didier-Hatier/Paris.

Kontynuujemy piosenkę, wstawiając kolejne dni tygodnia:

Mardi matin [...] nous reviendrons mercredi.

Mercredi matin [...] nous reviendrons jeudi.

itd.

Komentarz:

Dzieci znajdują dużo przyjemności w wykonywaniu tej piosenki. Słowa są łatwe i powtarzają się. Dzieci sprawnie wychwytyją powtarzający się w każdej zwrotce motyw: *pour me serrer la pince* i reagują, wymieniając uścisk dłoni z kolegą.

Można wprowadzić kolejny wariant, dający dziecku możliwość zareagowania na dźwięk danego słowa, a mianowicie: przy wymienianiu nazwy kolejnego dnia tygodnia, zmieniamy kierunek tańca.

▼ VI. Piosenka z elementami pantomimy

Wprowadzenie:

Na koniec piosenka, która jest bardzo znana i lubiana zarówno przez dzieci francuskie, jak i polskie. Proponuję wprowadzenie jej na zajęciach mających na celu utrwalenie nazw zawodów w języku francuskim.

Przebieg:

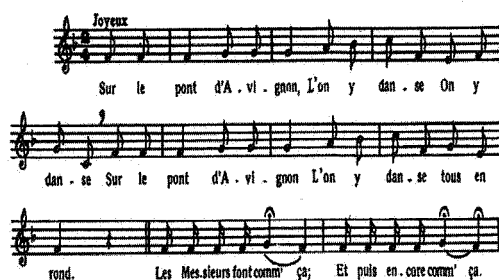
Powtarzamy piosenkę do słów: *Les Messieurs font comme ça et puis encore comme ça*.

W miejsce wyrazu: *les Messieurs* – wstawiamy wybrane zawody, które ilustrujemy wyłączenie za pomocą ruchów ciała, gestów i mimiiki. Wybieramy takie zawody, które są dobrze znane dzieciom np. *les facteurs font comme ça*, *les policiers font comme ça*, *les docteurs font comme ça* itp. Zachęcamy dzieci do wymyślenia gestów odzwierciedlających poszczególne zawody.

Po kilkakrotnym zaśpiewaniu i zatańczeniu piosenki, warto uzupełnić zajęcia dodatkowym ćwiczeniem: nauczyciel zaprasza dwójkę dzieci na środek sali i szepcze im do ucha nazwę zawodu. Zadaniem tych dzieci jest zilustrowanie za pomocą gestów usłyszanego zawo-

du. Pozostałe dzieci odgadują nazwę zawodu i nazywają po francusku.

“Sur le pont d’Avignon”⁹⁾



Komentarz:

Zabawa jest szczególnie miła, gdy odbywa się w pomieszczeniu, w którym jest dużo miejsca. Dzieci chętnie same wymyślają powtarzające się gesty związane z wykonywaniem różnych zawodów.



Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyliczanki i piosenki zostały sprawdzone w pracy z dziećmi. Mogą być punktem wyjścia do dalszej pracy, częścią lekcji, bądź też przerodzić się w miniscenki i wpisać się w całą lekcję. Nauczyciel bierze aktywny udział w zabawie z dziećmi, jest życzliwy i zachęcający. Tylko w ten sposób przeprowadzone zajęcia będą podobały się dzieciom i sprawią im wiele radości.

Bibliografia:

- Chansons de France* (1991), Paris, Editions Rouge et Or.
Delbende J-Ch, Heuzé V. (1992), *Le français en chantant*, Paris, Les Editions Didier.
Garabédian M., Lerasle M., Pétreault-Vailleau F. (1988), *Les petits lascars*, Saint-Cloud, Crédiff, Paris: Didier-Hatier.
Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
Picoti, magazine mensuel, n°40 février 1993, n°74 décembre 1995, Toulouse: Milan Presse.
Vopel W. Klaus (1999), *Gry i zabawy interaktywne*, Kielce, Jedność.
Wenk B. (1989), *Enseigner aux enfants*, Paris, Clé International.
(listopad 2000)

⁹⁾ wg *Chansons de France* (1991), Editions Rouge et Or, Paris.

Wierszyki na zajęciach z języka rosyjskiego w grupie dzieci w wieku przedszkolnym

Uczenie się języka rosyjskiego przez dzieci sześćo-siedmioletnie przypomina naukę języka ojczystego. Ponieważ mowa jest sprawnością motoryczną i umysłową, dzieci uczą się wymawiać słowa i kojarzyć z nimi znaczenia. Zatem uczenie się języka obcego polega na przyswajaniu jednostek leksykalnych, nieskomplikowanych zdań oraz prostych wypowiedzi wyłącznie ze słuchu, a jedynym wsparciem w takiej sytuacji są audialne i wizualne pomoce dydaktyczne.

Zazwyczaj chęć do nauki języka obcego dostarcza sześćo-siedmiolatkom silnej motywacji do uczenia się nowych słów, do ogólnego zaangażowania w naukę i aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Jednak dziecko w wieku przedszkolnym nie jest przyzwyczajone do uczenia się celowego, świadomego i z góry zaplanowanego. Znaczny wysiłek umysłowy sprawia, iż dziecko szybko się męczy, a koncentrację uwagi zachowuje najwyżej przez 15-20 minut.

Oczywiście zapobiec zmęczeniu umysłowemu można poprzez urozmaicenie nauki. W tym celu do zajęć są wprowadzane nie tylko gry i zabawy, lecz także prace plastyczne (robótki ręczne), inscenizacje wierszy, bajeczek i piosenek. Połączenie słowa z ruchem, gestem, mimiką spotyka się z entuzjastycznym przejściem ze strony dzieci, które w tym momencie uczą się nie zdając sobie z tego sprawy.

Selekcję i gradację materiału tekstowego należy dokonywać z myślą o tym, iż powinien on sprostać pewnym wymaganiom, czyli nie hamować zajęć lekcyjnych dodatkową, przesadnie dokładną pracą nad poznawaniem i opanowywaniem skomplikowanych treści. Zawsze więc warto pamiętać o tym, że tekst wiersza powinien być:

- ▶ krótki i łatwy do zapamiętywania (1-3 zwrotki);
- ▶ łatwy do przetłumaczenia na język ojczysty;
- ▶ odpowiednio dobrany do tematyki jednostek lekcyjnych (np. na zajęciach o tematyce „Poznajemy zwierzęta” wskazane jest wykorzysta-

nie wiersza np. «Улитка, улитка...» i in.) oraz okazji (jeżeli dziecko stwierdza, że lubi pić herbatkę, to warto natychmiast nauczyć go recytować wierszyk «Чай-чайк!»);

▶ podstawą do inscenizacji, umożliwiającą wprowadzenie gestów, ruchów poprzez używanie stosownych jednostek leksykalnych i zwrotów («ручками похлопали», «скок-поскок» itp.) lub być podstawą do wykorzystania prac plastycznych (np. wierszyki zawierające opis zwierząt typu «Котик серый, хвостик белый...» dają możliwość odtworzenia wizerunku owych zwierząt).

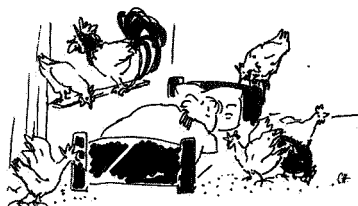
Warto także pamiętać o tym, że:

- ▶ materiały tekstowe nie powinny zawierać rzadko używanych, albo mało przydatnych dziecku na tym etapie rozwoju, wyrazów i związków wyrazowych («лапоточки», «голуб-голубой», «по суеку поскрести», «лыко врать» itp.);
- ▶ wierszyki nie powinny zawierać więcej niż 10% nowych słów.

Ponieważ treść większości dziecięcych wierszy rosyjskich zawiera konkretne wskazówki do organizacji zabawy przy pomocy gestów, ruchów albo mimiki, przedstawiam więc tylko jako propozycję wybór wierszy do wykorzystania na zajęciach z języka rosyjskiego w procesie nauczania dzieci w wieku 6-7 lat, pomijając omawianie sposobów pracy z nimi.



Zasypianki



Тише, куры, не шумите,
Нашу Таню не будите,
Наша Таня хочет спать,
Стала глазки закрывать.

Баю, бай, баю, бай,
Ты, собачка, не лай,
Ты, корова, не мычи,
Ты, петух, не кричи!
А наш Юра будет спать,
Станет глазки закрывать.

▲ ▲ ▲

Кошки, котятки по крыше идут,
Нашему Петеньке сон несут.
Баю, бай, баю, бай поскорее засыпай!

▲ ▲ ▲

Баю, бай, баю, бай,
Ты, собачка, не лай,
Ты, собачка, не скули,
Нашу Катю не буди.

▲ ▲ ▲

Котик серый, хвостик белый
Приди, котик, ночевать,
Мою Ирочку качать.
А уж я тебе, коту,
За работу заплачу:
Дам кусок пирога
И кувшин молока.



Udawanki

Ой люли, люли, люли,
Прилетели журавли.
Как они летели —
Все на них глядели.
Журавли курлыкали,
Киски все мурлыкали.

▲ ▲ ▲

Ехали мы, ехали,
В лес за орехами,
По камешкам, по камешкам,
В ямку — бух!

▲ ▲ ▲

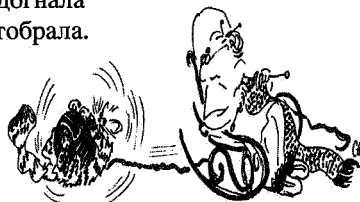
Три-та, та, три-та, та,
Вышла кошка за кота!
Кот ходит по лавочке,
Водит кошку за лапочки,
Топ, топ, топ, по лавочке,
Цап, цап, цап, за лапочки!

▲ ▲ ▲

Улитка, улитка,
Покажи рога!
Дам кусок пирога
И кувшин молока!

▲ ▲ ▲

Котик, котинька, коток,
Украл у бабушки клубок
И запрятал в уголок.
А бабушка догнала
И клубок отобрала.



▲ ▲ ▲

Я рыжая лисица,
Я бегать мастерица!
Я по лесу бежала,
Я зайку догоняла,
Раз-два, раз-два,
Я зайку догоняла!

▲ ▲ ▲

— Мышка, мышка, что не спишь?
Что соломою шуршишь?
— Я боюсь уснуть, сестрица,
Кот усаый мне приснится!

▲ ▲ ▲

Большие ноги
Шли по дороге:
Топ, топ, топ! Топ, топ, топ!
Маленькие ножки
Бежали по дорожке
Топ, топ, топ, топ, топ,
Топ, топ, топ, топ, топ!



Bawimy się paluszkami

— Мама, мама!
— Что, что, что?
— Едут гости!
— Ну и что?
— Здравствуйте, здравствуйте!
— Чмок-чмок-чмок!
— Здравствуйте!

▲ ▲ ▲
Идет коза рогатая
За малыми ребятами:
Ножками — топ, топ!
Глазками — хлоп, хлоп!
Кто кашу не ест?
Кто молоко не пьет?
Того забодаю!



▲ ▲ ▲
Идет рак,
Страшный рак,
Ущипнет —
Оставит знак!

▲ ▲ ▲
— Мальчик-пальчик,
Где ты был?
— С этим братом в лес ходил!
С этим братом суп варил!
С этим братом кашу ел!
С этим братом песни пел!

▲ ▲ ▲
Сорока, сорока
Кашку варила,
Деток кормила.
Этому дала, этому дала,
Этому дала и этому дала.
А этому не дала!
Ты воду не носил,
Ты кашу не варил!



▲ ▲ ▲
— Ладушки, ладушки,
Где были?
— У бабушки!
— Что ели? — Кашку!
— Что пили? — Бражку!
Поели, попили: фыррр!
Полетели! На головку сели!

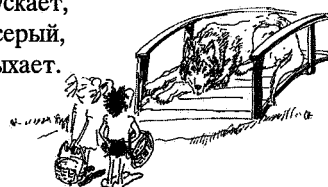


Gonitwy

Зайчишка-трусика
По полю бежал,
В огород забежал,
Морковку нашел,
Капусту нашел —
Сидит грызет.
Ой, кто-то идет!

▲ ▲ ▲
Мышка знает: неспроста
Мяжки лапки у кота.
Мышка, мышка, не зевай,
Кот к тебе крадется... Ай!

▲ ▲ ▲
Через мост перейти
Надо нам, ребятам,
В дальний лес мы идём,
Там грибы-маслята.
Через мост перейти
Волк нас не пускает,
На мосту он, серый,
Лежит — отдыхает.



▲ ▲ ▲
— Гуси, гуси!
— Га-га-га!
— Есть хотите?
— Да, да, да!
— Ну, летите!
— Нам нельзя!
— Почему?
— Волк под горой,
Не пускает нас домой!
— Ну, летите,
Как хотите!

▲ ▲ ▲
Мыши водят хоровод,
На кровати дремлет кот.
Тише, мыши, не шумите,
Кота Ваську не будите.
Вот проснется Васька-кот,
Разобьет весь хоровод.



▲ ▲ ▲
Раз, два, три,
Четыре, пять!
Мы пойдем
С тобой плясать!



Wyliczanki

Катилось яблочко
По огороду
И упало прямо в воду:
Бульк!

Дождик, дождик,
Кап, кап, кап!
Ты не капай
Долго так!



Серый волк пришел из сказки
В пиджаке и доброй маске.
Начал он ребят считать:
Раз, два, три, четыре, пять.
Нет, не так: четыре, семь...
И запутался совсем!

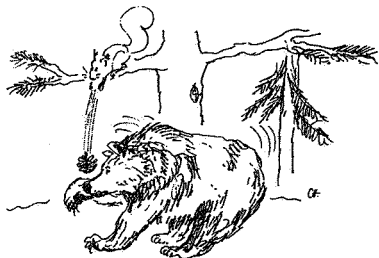
Катя, Катя,
Что выбираешь:
Дядю Федю
Или идти к медведю?



Inscenizacje

То-топ! Топотушки!
Пляшет зайка на опушке,
Пляшет ежик на пенёчке,
Пляшет чирик на сучке,
Пляшет песик на крылечке,
Пляшет котик возле печки,
Пляшет мышка возле норки
Пляшет козочка на горке,
Пляшет утка на реке.
Черепашка — на песке.

Белка с ветки в свой домишко
Перетаскивала шишку.
Белка шишку уронила,
Прямо в Мишку угодила.
Застонал, заохал Мишка —
На носу вскочила шишка.



Топ-топ! Топотушки!
Пляшут лапки,
Пляшут ушки,
Пляшут рожки и хвосты!
Что стоишь?
Пляши и ты!



Вперед четыре шага,
Назад четыре шага.
Ручками похлопали,
Ножками потопали.
Глазками подвигали,
А потом попрыгали!

1. Мы на луг ходили, хоровод водили.
Вот так, на лугу хоровод водили.
Задремал на кочке зайка в холодочке.
Вот так, задремал зайка в холодочке.
2. Зайку мы будили, в барабаны били:
Бум-бум, тра-та-та! В барабаны били.
Разбудить хотели, в дудочку дудели:
Ту-ту, ру-ту-ту! В дудочку дудели.
3. Зайка, просыпайся, ну-ка, поднимайся —
Вот так, не ленись, ну-ка, поднимайся!

Wykorzystywanie przedstawionych wierszyków pomoże, mam nadzieję, uatrakcyjnić zajęcia lekcyjne, podtrzymać motywację ucznia się oraz zapobiec uczuciu znużenia i nudzenia się na lekcjach języka rosyjskiego w przedszkolnej grupie wiekowej.

Bibliografia

- Filipczuk H. (1988), *Poznaj swoje dziecko*, Warszawa.
 Hurluck E.B. (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa, PWN.
 Mikielto-Jarża G., Przetacznik-Gierowska M. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, WSiP.
 Sawicka A. (1985), *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa WSiP.
 Бахметьева Т.И., Куров В.Н., Соколова Г.Т., Соколов Г.В. (1997), *Детские частушки, шутки, прибаутки*, Ярославль.
 Ветлугина Н.А., (ред.), (1982), *Методика музыкального воспитания в детском саду*, Москва.
 Комиссарова Л.Н., Костина Э.П. (1986), *Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников*, Москва.
 Проскура Е.Б., Шибицкая Л.А. (1987), *Как учить самых маленьких*, Киев.

(wrzesień 2000)

O zastosowaniu rymów na lekcjach języka angielskiego

Istnieje wiele możliwości zastosowania rymów na zajęciach językowych. Najczęściej wykorzystywaną metodą jest prezentacja wierszyka lub piosenki. Dzieci słuchają, starają się rozpoznać znajome im słowa i struktury, a następnie same wykonują utwór z tekstem, bądź z pamięci. Jeśli ćwiczenie to wzbogacimy o element ruchu, może nawet tańca, jeśli pozwolimy dzieciom wnieść własne pomysły, pofantazjować i pożartować, jeżeli sami wykażemy się poczuciem humoru, to możemy liczyć na doskonałą zabawę, a więc i na lepsze, bo trwalsze efekty dydaktyczne. Ponadto wzruszać nas będą chwile, kiedy starszym już uczniom omawiany na lekcji problem przywiedzie niespodziewanie na myśl piosenkę lub wierszyk sprzed lat.

Inną możliwość wykorzystania metody „skojarzenia przez rym” stwarzają wierszowane ćwiczenia utrwalające gramatykę i słownictwo. Z własnego doświadczenia wiem, iż dzieci z większym zaangażowaniem przystępują do rozwiązywania ćwiczeń i zagadek rymowanek niż do zwykłych, pozbawionych rymów zadań. Z przyjemnością wspominam entuzjazm i wysiłek, z jakim moi trzecioklasiści próbowali odgadnąć zagadkę, którą zadałam im na jednej z lekcji. Miała ona na celu utrwalenie struktury czasu przeszłego, a brzmiała następująco:

My mother was at home.
My sister was in Africa.
My brother was in Rome.
My father – in America.
I wasn't with my sister
but I was with my mother.
I wasn't with my father
but I was with my brother.
My brother was in Rome
And who stayed at home?

Choć nie wszystkim udało się samodzielnie znaleźć rozwiązanie, stało się to, co jest źródłem największej satysfakcji dla nauczyciela „językowca”: dzieci operowały językiem w sposób nieświadomy, posługując się nim jako narzędziem do osiągnięcia pewnego celu.

Trzecią, według mnie najciekawszą i najbardziej twórczą formą zastosowania rymów na zajęciach językowych jest przedstawienie. Jest to rodzaj zabawy, za którą dzieci wręcz przepadają. Nawiązuje ona do metody TPR – *Total Physical Response*, łączącej ćwiczenia językowe i ruch. Wyzwała w dzieciach wyobraźnię i pozwala im wykazać się artystycznie. Właśnie taka metoda, pod warunkiem, że nie jest jedyną metodą stosowaną w ciągu roku szkolnego, przynosi najtrwalsze efekty dydaktyczne.

W księgarniach językowych wciąż mało jest zadowalających propozycji stricte dramatycznych, chciałabym więc zaproponować rozwiązanie, jakie sama kiedyś zastosowałam. Otóż pewnego dnia usiadłam na ławce w parku, otworzyłam *Grammar Rhymes* Joanny Zarańskiej¹⁾, wybrałam kilka wierszyków, dodałam krótkie fragmenty najsłynniejszych *nursery rhymes*, nieco je zmieniłam, wszystko połączyłam własnym tekstem i tak powstała krótka sztuka *A Singing Class*, która spodobała się nie tylko widzom, lecz przede wszystkim samym wykonawcom. To oni są współautorami pomysłów choreograficznych i muzycznych. Okazało się, że jeszcze przed wystawieniem sztuki, na nasze próby chętnie przychodzili uczniowie z innych grup i czynnie w tych próbach uczestniczyli. Tak więc w czasie premiery na scenie stanęło więcej aktorów niż przewidywał mój scenariusz. Jest to dowód na to, że nie trzeba szukać gotowych propozycji dramatycznych. Można zastosować metodę *Do-it-yourself*.

Wiersze Joanny Zarańskiej (także z jej innych książek!) to świetny materiał na sztukę. Są to utwory uniwersalne i niezwykle inspirujące. Każdy znajdzie wśród nich to, co mu w danej chwili potrzebne. Wystarczy dodać kilka własnych pomysłów i zdać się na bogatą wyobraźnię oraz zaangażowanie dzieci, a powstanie ciekawa sztuka. Pozostaje mi tylko żywić nadzieję, iż podobne eksperymenty dramatyczne przyniosą Państwu tyle satysfakcji i przyjemności, ile ten przyniósł mnie.

¹⁾ Joanna Zarańska, 1996, *Grammar Rhymes*, Warszawa, Świat Książki.

A Singing Class

Scenariusz przedstawienia opartego na wierszach Joanny Żarańskiej z książki *Grammar Rhymes*.

Postacie występujące w przedstawieniu:
Nauczyciel (N.), chórek uczniów (Ch.), wśród nich uczeń Śpioch – Sleeping Beauty (S.B.).

Chórek uczniów ustawia się w rzędzie. Wszyscy są pocieszenie ubrani, potargani, trochę przybrudzeni, mają pomalowane twarze (piegi, czerwone policzki i nosy, itp.) i jaskrawe, wzorzyste ubrania. Dziewczeta mają kolorowe spinki, gumki i kokardki we włosach, chłopcy mogą mieć czapki. Na samym końcu stoi Śpioch. Powinien to być duży i masywny chłopiec. Ubrany jest w piżamę lub koszulę nocną. Na nogach ma bambosze, zaś na głowie szlafmycę (może to być stara nogawka od spodni, lub nieco dłuższa czapka). Śpioch powinien wyglądać śmiesznie. Nauczyciel staje przed grupą uczniów, zwrócony twarzą ku widowni. Ma czapkę z daszkiem z tyłu głowy, okulary i kolorowe ubranie. Może mieć za duże spodnie i koszulę z za długimi rękawami. Z kieszeni spodni wystaje pomięta kartka (lista obecności).

Przez cały czas trwania przedstawienia wszyscy uczniowie i Nauczyciel mówią i tańczą w rytmie rapu. Wyjątek stanowią piosenki. Muzyka do nich może pochodzić z kasety wydanej wraz z książką *Grammar Rhymes*. Inną możliwością jest wykorzystanie tradycyjnych melodii lub wymyślenie własnych. Przedstawienie rozpoczyna Nauczyciel, lekko zwracając głowę w stronę uczniów (nigdy jednak nie staje tyłem do widowni!).

N.: Hello, kids! How are you?

Ch.: We are fine, sir, and you?

N.: Oh, I'm fine, I'm O.K.

'Cause I'm with you today.

(akcent na 'with'; 'you' wymawiane krótko)

Ch.: He is fine, he's O.K.

'Cause he's with us today.

(akcent na 'with'; 'us' wymawiane krótko)

N.: All is fine, all is clear.

Let me check the register, dear.

Tu Nauczyciel wyjmując z kieszeni spodni pomiętą kartkę i rozpoczyna sprawdzanie listy obecności.

N.: Little Jack Horner...

Jack Horner siada na podłodze. Osoby stojące po jego obu stronach zbliżają się do

siebie i stają ukosem, tworząc za jego plecami kąt. W tej części przedstawienia każda zmiana pozycji uczniów odbywa się w bardzo szybkim tempie, w czasie wywoływania danego nazwiska przez Nauczyciela.

Ch.: is sitting in a corner!

N.: Little Miss Muffet...

Miss Muffet siada na podłodze.

Ch.: is sitting on a tuffet!

N.: Little Betty Blue...

Betty Blue wystawia nogę pozbawioną buta i ostentacyjnie nią macha. Na czubku palca w rajstopie widnieje duża dziura.

Ch.: lost her left shoe!

N.: Lucy Locket...

Lucy robi duży krok naprzód i wypina biodro, na którym wisi oderwana niemal do końca kieszeń.

Ch.: lost her pocket!

N.: Little King Cole...

King Cole wyskakując wesoło na środek i tańczy. Na jego twarzy widać szeroki uśmiech.

Ch.: is a merry old soul!

N.: Little Polly Flinders...

Polly wychyla się z rzędu i pokazuje palcami obu dłoni swoją umorusaną węglem twarz.

Ch.: Her face all in cinders!

N.: Little Jumping Joan...

Joan z nadąsaną miną wyskakując na środek i obrażonym tonem krzyczy:

Joan: Leave me alone!

N.: Sleeping Beauty...

Tu następuje chwila ciszy, po czym z samego końca rzędu dobiega głośnie chrapanie. Sleeping Beauty najwyraźniej zasnęła. Uczniowie wychylają się z rzędu i z ciekawością spoglądają na śpiącego kolegę. Robią to po kolei: najpierw wychyla się pierwsza osoba w rzędzie, potem druga, trzecia, itd. Powinno to się odbywać szybko, lecz w jednakowym tempie. Kiedy wychyli się uczeń stojący najbliżej Sleeping Beauty, nauczyciel ponownie wywołuje imię Śpiocha.

N.: Sleeping Beauty!

Ch.: He's asleep!

N.: Let him sleep, then.

Uczniowie zwracają się w stronę śpiącego kolegi i bardzo głośno (z zamiarem obudzenia go) krzyczą:

Ch.: Let him sleep!!!!!!

- Sleeping Beauty* otrząsa się ze snu z bardzo skonsternowaną miną. Nauczyciel chowa kartkę do kieszeni spodni.
- N.: We shall sing and dance today!
- Ch.: Hurray, hurray, hurray!!!
W trakcie mówienia, uczniowie podskakują, podnoszą ręce nad głowy i klaszczą.
- N.: Did you do your homework, kids?
- Ch.: Sure, we did! Sure, we did!
- N.: Then, let's start. It's time to sing!
Uczniowie w czasie wyśpiewywania swoich kwestii robią krok naprzód. Oczywiście wszyscy tańczą, podrygują. Ani na chwilę nie zamiera ruch. Należy pamiętać o rytmie!
- Uczeń A: I get up every morning.
- Uczeń B: I dress and comb my hair.
- Uczeń C: I pack my old green schoolbag
- Uczeń D: and take my teddy bear.
- Uczeń E: I walk to school with Andy,
- Uczeń F: A friend who lives nearby.
- Uczeń G: We watch cars, trams and buses...
Tu znów następuje pauza. Słychać głośnie chrapanie Śpiocha. Stojący obok niego kolega szturcha go łokciem. Śpioch budzi się, głośno ziewa i mówi:
- S.B.: That in the street pass by.
- Wszyscy: That in the street pass by!
- N.: More perfect you can't be!
Nauczyciel cofa się, a na środek wychodzi jeden z uczniów (Uczeń A – A.). Będzie śpiewać piosenkę i ilustrować treść gestami. Reszta będzie za nim powtarzać piosenkę oraz gesty.
- A.: Now, please, follow me:
- A.: I sail on the ocean,
A. śpiewa i wymachuje rękami nad głową, naśladując ruch fal. Reszta powtarza.
- Ch.: I sail on the ocean,
- A.: I swim in the sea,
A. rusza rękami, jak podczas pływania żabką.
- Ch.: I swim in the sea,
- A.: I fly in the air,
Macha rękami jak skrzydłami.
- Ch.: I fly in the air,
- A.: And the world's all for me.
Wyprostowaną ręką zakreśla przed sobą duże koło.
- Ch.: And the world's all for me.
- A.: My planet's the Earth,
Wykonuje zamazysty ruch ręką, przy słowie 'Earth' wskazuje ziemię (podłogę) i tupie nogą.
- Ch.: My planet's the Earth,
- A.: but I dream of the moon,
Wykonuje podobny ruch, tym razem wskazując księżyc (sufit)
- Ch.: but I dream of the moon,
- A.: and I hope in my dreams
Palcami obu rąk wskazuje głowę.
- Ch.: and I hope in my dreams
- A.: to go there quite soon.
Maszeruje w miejscu.
- Ch.: to go there quite soon.
Uczeń A cofa się, na środek wraca Nauczyciel.
- N.: Singing classes are so cool!
- Ch.: Children dancing in our school!
- N.: Can you sing?
- Ch.: Yes, we can!
- N.: Can you dance?
- Ch.: Yes, we can!
- N.: Can a pilot fly his plane?
- Ch.: Yes, he can! Yes, he can!
- N.: Can a lion brush its mane?
- Ch.: No, he can't! No, he can't!
- N.: Can a sailor steer his boat?
- Ch.: Yes, he can! Yes, he can!
- N.: Can a painter make a coat?
- Ch.: No, he can't! No, he can't!
- N.: Are you happy? Are you strong?
 Can you sing 'Mac Donald' song?
- Ch.: Yes, we can! Yes, we can!
Nauczyciel dołącza do uczniów. Dzieci dzielą się na dwie grupy: dziewczęta i chłopcy stają się na dwie grupy: dziewczęta i chłopcy stają (przodem do widowni) w dwóch szeregach w odległości kilku kroków od siebie, opierają dłonie na biodrach. Dziewczynki wyzywająco patrzą na chłopców i odwrotnie. W czasie wypowiedzania swoich kwestii, chłopcy zbliżają się do dziewcząt (wciąż przodem do widowni, tylko twarze zwrócone w bok), stawiając kroki w rytm śpiewanej piosenki. Przy każdym kroku tupią i zadzierają zawadiacko głowy. Dziewczeta cofają się w tym samym rytmie. Potem następuje zmiana. Dziewczynki idą w stronę chłopców, ci cofają się, i tak dalej.
- Chłopcy: Old Mac Donald has got some rabbits
- Dziewczeta: but he hasn't got any frogs.
- Chł.: Old Mac Donald has got some chickens
- Dz.: but he hasn't got any dogs.

Chł.: Old Mac Donald has got some horses

Dz.: but he hasn't got any drakes.

Chł.: Old Mac Donald has got some piglets

Dz.: but he hasn't got any snakes.

Chł.: Snakes?

Dz.: Snakes!

Wszyscy: Snakes are long!

Wszyscy rozpościerają ramiona, ilustrując tym gestem przymiotnik 'long'.

Dzieci pozostają w szeregach, nadal spoglądają wyzywająco na siebie, a dłonie trzymają na biodrach. W czasie wypowiedzania swoich kwestii robią jeden krok w kierunku drugiego szeregu, ilustrując gestem treść wypowiedzi, po czym cofają się na miejsce.

Chł.: Boys are strong!

Chłopcy pokazują muskuły.

Dz.: Girls are pretty!

Dziewczęta poprawiają fryzury.

Chł.: Boys are witty!

Chłopcy wskazują palcami swoje głowy.

Dz.: Girls are mad!

Dziewczęta robią srogie miny.

Chł.: Boys are bad!

Chłopcy wypinają pierś i mówią basem, patrząc groźnie na dziewczęta.

Dz.: Children cry when they are sad!

Dziewczęta chlipią i ocierają łzy.

Chł.: Sad?

Dz.: Sad?

Twarze dziewcząt i chłopców rozpromieniają się.

Wszyscy: No! Never!

We will be happy for ever!

Uczniowie zbliżają się do siebie, podnoszą ręce i machając nimi w górę, śpiewają:

Wszyscy: We are happy, happy people!

Sleeping B.: Yeah, yeah, yeah!

Wszyscy: This is a happy, happy school!

Pauza. Słysząc głośne chrapanie Śpiocha. Wszyscy kierują wzrok w jego stronę. Stojący obok niego kolega szturcha go łokciem. Śpioch budzi się i ziewając śpiewa:

S.B.: Yeah, yeah, yeah!

Nauczyciel wraz z Uczniem A wychodzi na środek.

N.: Tę lekcję już zakończyć czas.

A.: So, please, sing with us.

A.: I sail on the ocean,

A. śpiewa i wykonuje takie same gesty, co za pierwszym razem. Uczniowie i widzowie powtarzają.

Ch.: I sail on the ocean,

A.: I swim in the sea,

Ch.: I swim in the sea,

A.: I fly in the air,

Ch.: I fly in the air,

A.: And the world's all for me.

Ch.: And the world's all for me.

A.: My planet's the Earth,

Ch.: My planet's the Earth,

A.: but I dream of the moon,

Ch.: but I dream of the moon,

A.: and I hope in my dreams

Ch.: and I hope in my dreams

A.: to go there quite soon.

Ch.: to go there quite soon.

(listopad, 2000)

Beata Kalla

Krośnica

Czerwony Kapturek

W numerze 2/3 2000 przeczytałam artykuł Marii Smorąg *Inscenizacja niemieckich bajek*. Uczę w szkole podstawowej i muszę stwierdzić, że podobnie jak w liceum, dzieci bardzo lubią inscenizacje. Ucząc języka od klasy pierwszej w wymiarze trzech godzin tygodniowo, można już w tym samym roku szkolnym prze-

prowadzać drobne inscenizacje. A w następnej klasie na pewno można już dać małe przedstawienie. Najmłodsi uczniowie chcą brać udział w tego typu przedsięwzięciach. Grają naturalnie, lepiej w tym wieku przyswajają fonetykę i intonację. Najlepiej jest dać większej liczbie osób małe role tak, by każdy miał choć

drobny wkład w przedstawienie. Niniejszą wersję *Czerwonego Kapturka*, grała klasa druga szkoły podstawowej. Osoba najlepiej znająca język była narratorem – wszyscy świetnie się bawiliśmy.

ROTKÄPPCHEN

Schriftsteller: Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte von seiner Grossmutter ein rotes Käppchen bekommen. Nun nannten alle Leute das Mädchen Rotkäppchen. Einmal war die Grossmutter krank, und Rotkäppchen sollte ihr Wein und Kuchen bringen.

Mutter: Sei vorsichtig und bleib immer auf dem Weg!

Rotkäppchen: Ja, Mutti!
(R. nimmt den Korb und geht durch den Wald)

Wolf: Rotkäppchen, wo gehst du hin?

R.: Zu Grossmutter mein, ich bringe ihr Kuchen und Wein.

W: Rotkäppchen, wo wohnt sie denn?

R: Nicht fern von hier, drei Tannen stehen vor der Tür.

W: Bring ihr auch einen Blumenstrauss mit! Da wird sich die Grossmutter besonders freuen! Auf Wiedersehen!

R: Auf Wiedersehen!
(W. klopft)

Grossmutter: Wer ist da?

W: Ich bin's, Rotkäppchen!

(G. öffnet die Tür)

S: Er frass sie auf und legte sich ins Bett. Inzwischen kam Rotkäppchen.

R: Ei, Grossmutter, was hast du nur für grosse Ohren?

W: Damit ich dich besser hören kann

R: Ei Grossmutter, was hast du nur für grosse Augen?

W: Damit ich dich besser sehen kann

R: Ei Grossmutter, was hast du nur für grosse Hände?

W: Damit ich dich besser packen kann

R: Ei, Grossmutter, was hast du nur für einen schrecklich grossen Mund?

W: Damit ich dich besser fressen kann

S: Dann legte er sich ins Bett, schlief ein und schnarchte dabei. Das hörte der Jäger, der vorbei kam. Er schaute durch das Fenster und sah den Wolf im Bett der Grossmutter. Er ging ins Haus, schnitt dem Wolf den Bauch auf und heraus kamen die Grossmutter und Rotkäppchen!

G. und R: Lieber Herr Jäger, vielen Dank! Bei Kuchen und Wein wollen wir zusammen sein.

S: Da war die Freude gross. Sie assen den Kuchen und tranken Wein, den Rotkäppchen für die Grossmutter mitgebracht hatte.

(listopad 2000)

Mirosława Wilczyńska
Ustka

Krzyżówki na lekcjach języka niemieckiego w klasie I i II szkoły podstawowej

Coraz częściej, w wielu szkołach podstawowych naukę języków obcych wprowadza się już od pierwszej klasy. W tym wieku bowiem, dzieci wykazują ogromne predyspozycje do szybkiego przyswajania języka. Od września 1999 roku zaczęłam pracować z klasą pierwszą i muszę stwierdzić, że daje mi to wiele satysfakcji.

Korzystam z podręcznika autorstwa L. Halej, M. Kozubskiej i E. Krawczyk „*eins, zwei, drei*”, wydane przez Wydawnictwo

Szkolne PWN. Zawiera on tematy ściśle związane z dziecięcym światem, a ciekawa szata graficzna, jak i różnorodność ćwiczeń, piosenek, wierszyków i wyliczanek, zachęcają do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania języka niemieckiego.

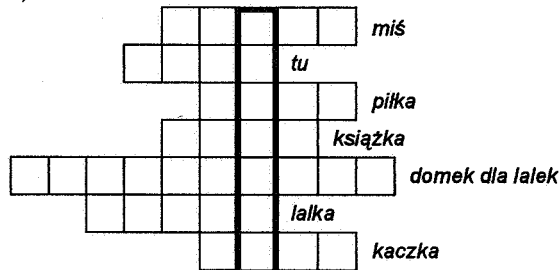
Dzieci lubią jednak niespodzianki, dlatego dodatkowo urozmaicam lekcje wszelkiego rodzaju rozsypankami literowymi czy wyrazowymi oraz rozrywkami umysłowymi, które

– nawet na tak wczesnym etapie nauki – są bardzo przez nie lubiane. Opracowałam krzyżówki do poszczególnych rozdziałów podręcznika „eins, zwei, drei” dla klasy I i II. Uważam, że pomagają one dzieciom zapamiętać i utrwalić poznany materiał leksykalno-gramatyczny, pobudzają do samodzielnej pracy, a także wpływają na rozwój ich myślenia i aktywność.

Krzyżówki stosuję przeważnie na ostatniej jednostce lekcyjnej danego rozdziału. Z tym, że w klasie pierwszej wprowadzam krzyżówki dopiero od rozdziału 11. Jest ich 10. Natomiast dla klasy drugiej ułożyłam 11 krzyżówek. Pominęłam rozdział 7 poświęcony częściom ciała, ponieważ autorki podręcznika zamieściły krzyżówkę dotyczącą tej tematyki w rozdziale 9.

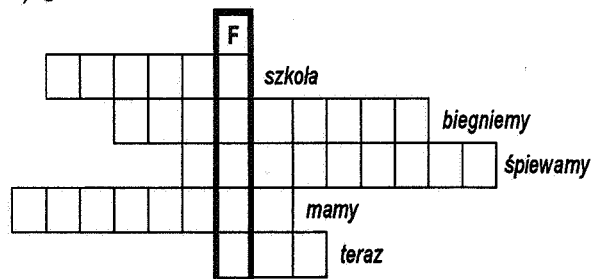
Przed przystąpieniem do rozwiązywania krzyżówki dzieci podają niemieckie znaczenia wyrazów występujących w danej krzyżówce. Następnie, zapisują te wyrazy na tablicy w dowolnej kolejności, a uczniowie samodzielnie wpisują je odpowiednio do krzyżówki.

2) § 12



Lösung: _____

3) § 13



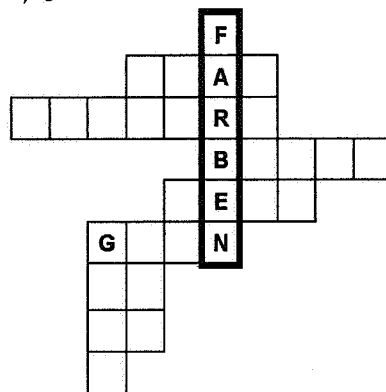
Lösung: _____

Mimo, że krzyżówki są opracowane do konkretnego podręcznika, mogą z nich korzystać również nauczyciele uczący z innych książek. Wymagają one znajomości słownictwa pojawiającego się właściwie w każdym podręczniku, a dla małych uczniów są świetną zabawą.

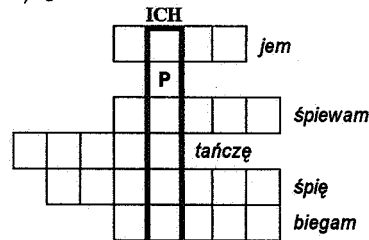


Krzyżówki do podręcznika „eins, zwei, drei” dla klasy I

1) § 11

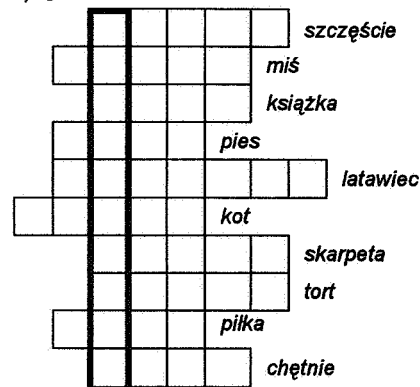


4) § 14



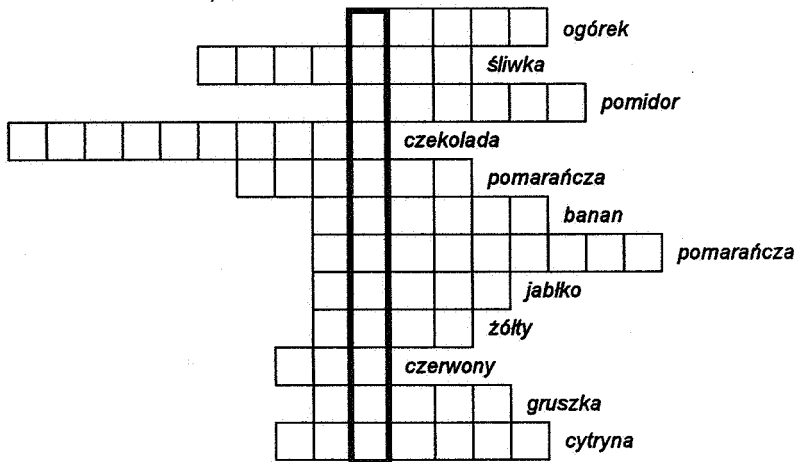
Lösung: Ich _____

5) § 15



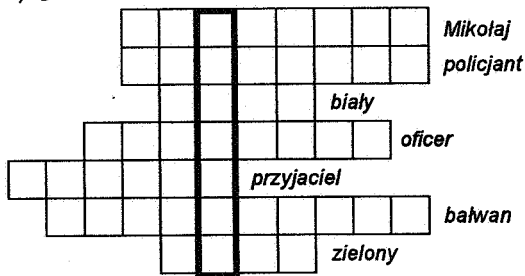
Lösung: _____

6) § 16



Lösung: _____

7) § 17

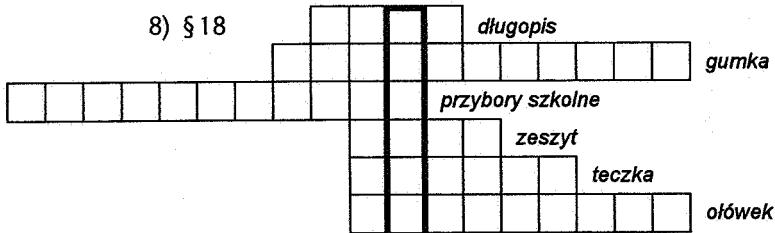


Lösung: _____

Rozwiązania krzyżówek:

1) Drachen, 2) blau, schwarz, braun, weiß, grün, gelb, rot, 3) Ferien 4) ...spiele 5) Geburtstag 6) Guten Appetit! 7) Kleider 8) Lineal 9) Schule 10) Theater.

8) § 18



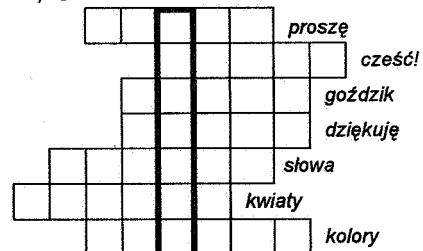
Lösung: _____

9) § 19



Lösung: _____

10) § 20

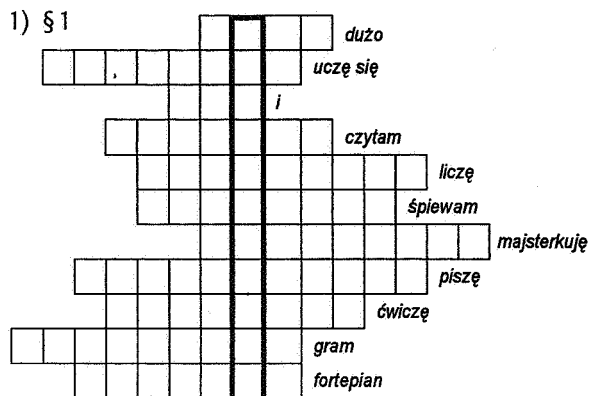


Lösung: _____



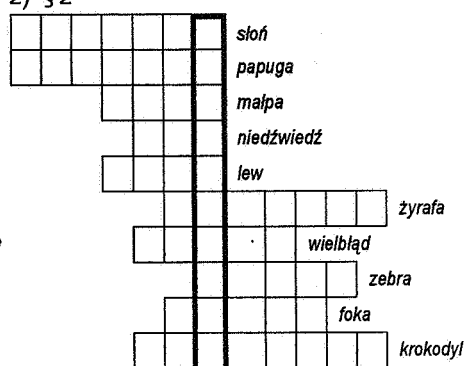
Krzyżówki do podręcznika „eines, zwei, drei” dla klasy II

1) § 1



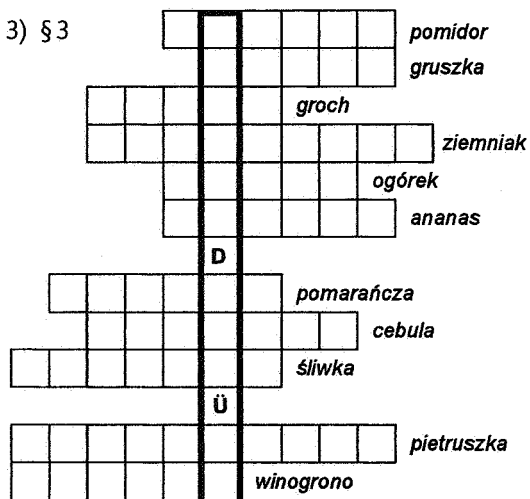
Lösung: _____

2) § 2



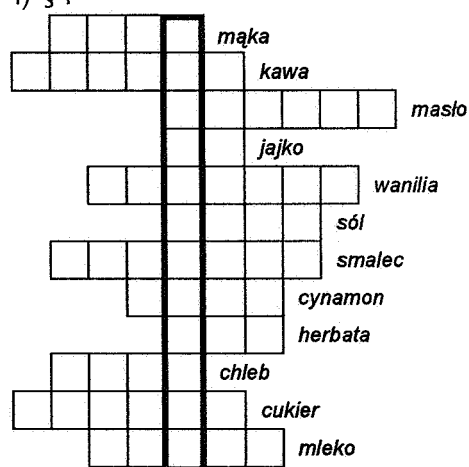
Lösung: _____

3) § 3



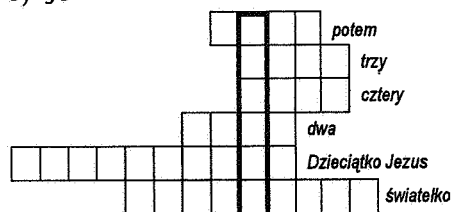
Lösung: _____

4) § 4



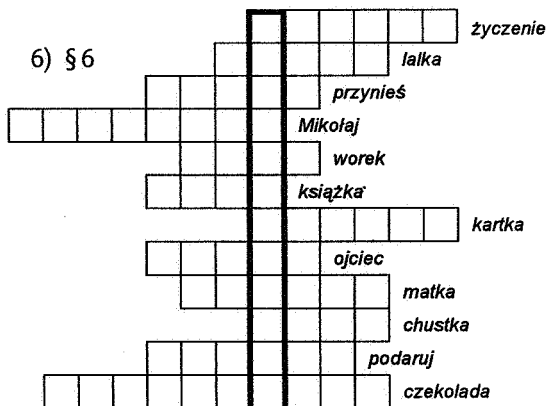
Lösung: _____

5) § 5



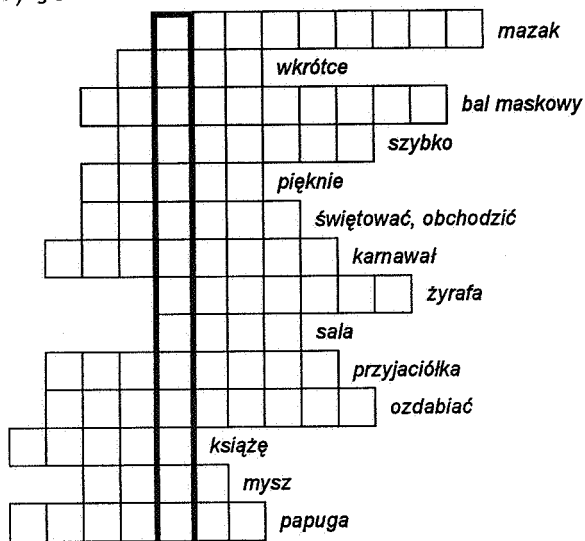
Lösung: _____

6) § 6



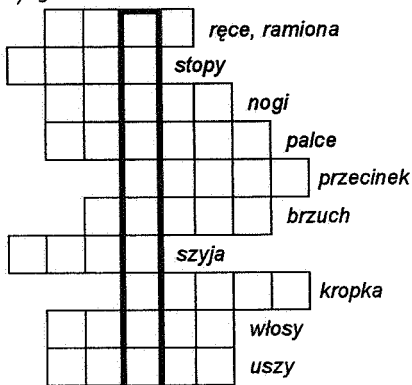
Lösung: _____

7) §8



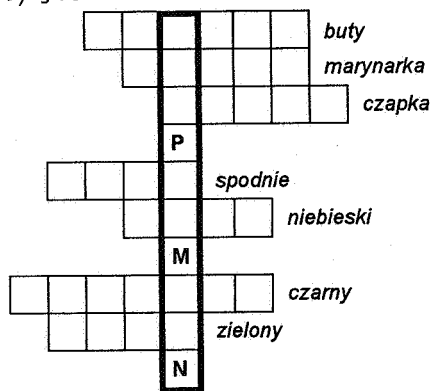
Lösung: _____

8) §9



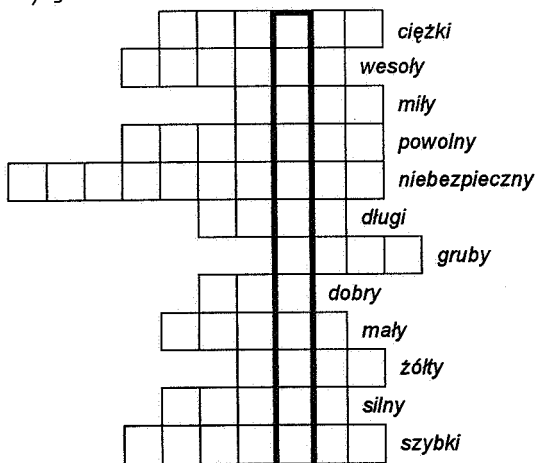
Lösung: _____

9) §10



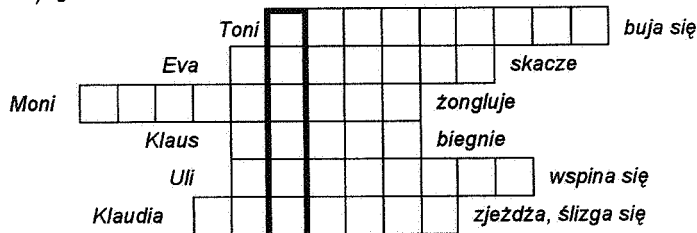
Lösung: _____

11) §12



Lösung: _____?

10) §11



Lösung: *Michi* _____

Rozwiązania krzyżówek:

- 1) In der Schule 2) Tiere im Zoo 3) Obst und Gemüse 4) Lebensmittel 5) Advent 6) Wunschzettel 7) Faschingsumzug 8) Mein Kaspar 9) Hampelmann 10) ...spielt 11) Wie sing Tiere?
- (listopad 2000)

Przykłady zadań kontrolnych z języka niemieckiego w klasie I¹⁾

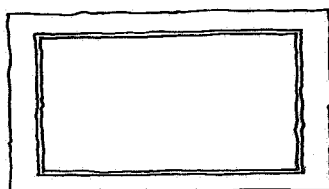
Wbrew pozorom przygotowanie zadań kontrolnych z języka obcego dla klasy pierwszej, uczącej się języka pierwszy rok nie jest łatwe. Nauczyciel musi nie tylko uwzględnić materiał, którego stopień opanowania chce sprawdzić, lecz również wziąć pod uwagę możliwości i potrzeby dzieci. Ponadto może wykorzystać jedynie znane dzieciom techniki pracy. Wszystko to wpłynie na formę pracy kontrolnej, która w dużym stopniu będzie się różniła od prac stosowanych w starszych klasach szkoły podstawowej. Tutaj częstymi technikami będą: kolorowanie, rysowanie, łączenie obrazków i wyrazów, łączenie wyrazów, uzupełnianie, podkreślanie, wklejanie, ... Podobnie jak na pozostałych poziomach zaawansowania językowego, także tu obowiązuje zasada:

Sprawdź to, czego nauczyłeś w sposób, w jaki uczyłeś!

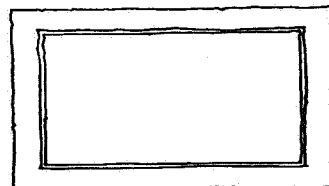
Zaproponowane poniżej zadania kontrolne nie muszą być rozwiązywane podczas jednej lekcji. Czasem jest to wręcz niewskazane. Można śmiało wykorzystać je pojedynczo na siedmiu różnych lekcjach, lub połączyć je tak, by uczeń podczas jednej lekcji rozwiązywał do trzech zadań. W zadaniu 7 nauczyciel sam wpi-

suje pod rysunkiem cztery wyrazy, wśród nich ten, który jest przedstawiony na obrazku. Wiem, że wielu z nas nie ogranicza materiału językowego do tego zaproponowanego w podręczniku, dlatego sędzę, że w doborze wyrazów do wpisania pod ilustracją należy zostawić nauczycielowi przygotowującemu zadanie kontrolne na bazie niniejszego zadania więcej swobody.

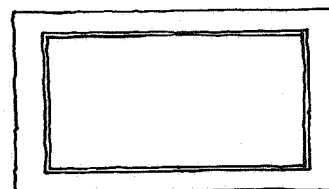
1. Narysuj



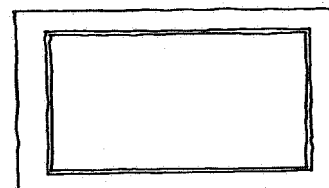
ein Buch



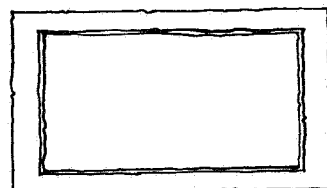
ein Haus



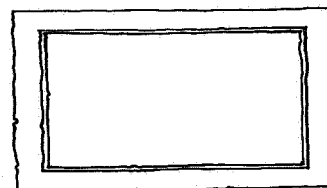
ein Drachen



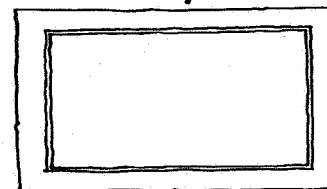
ein Tiger



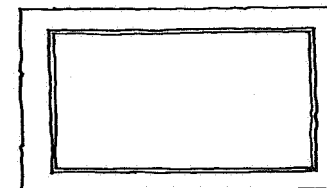
ein Ball



ein Apfel



ein Schneemann

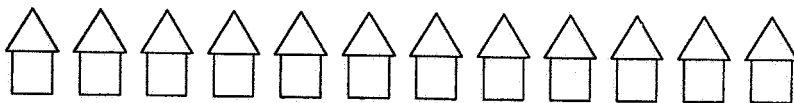


eine Orange

¹⁾ Artykuł został opracowany na podstawie mojej książki: Maria Szot, *eins, zwei, drei. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.

2. Ile domków pokolorujesz?

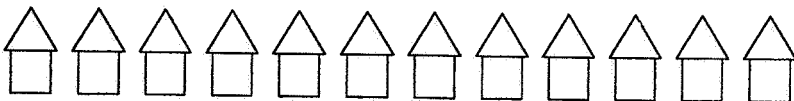
zwei



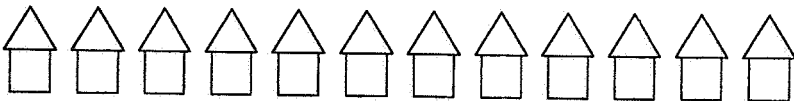
drei



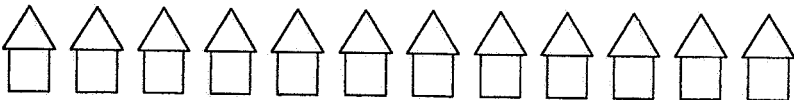
sechs



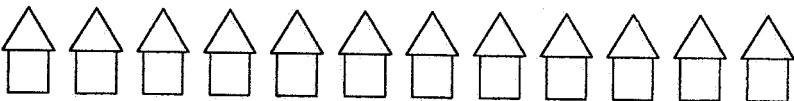
sieben



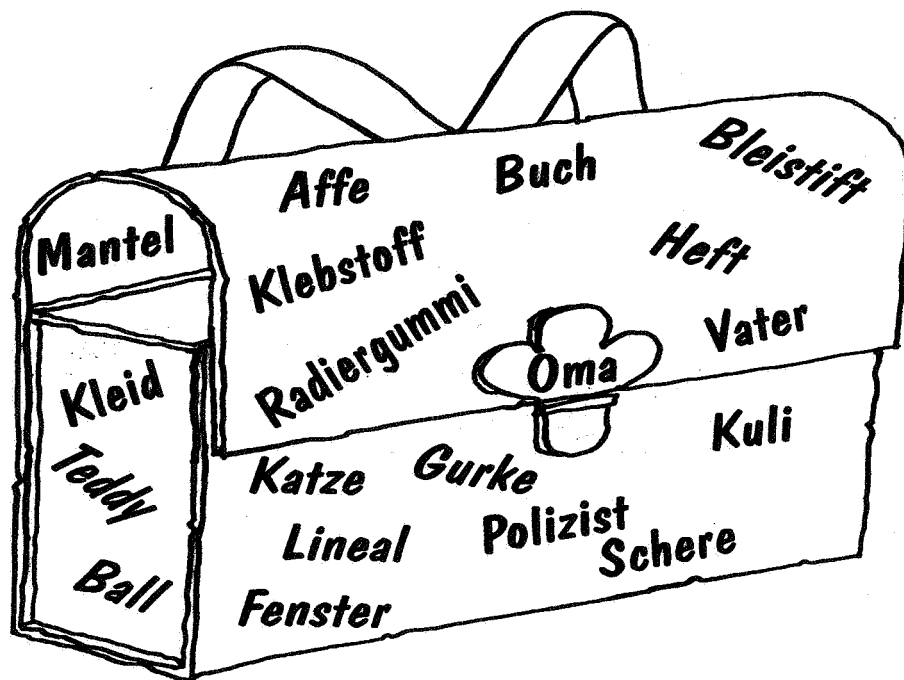
neun



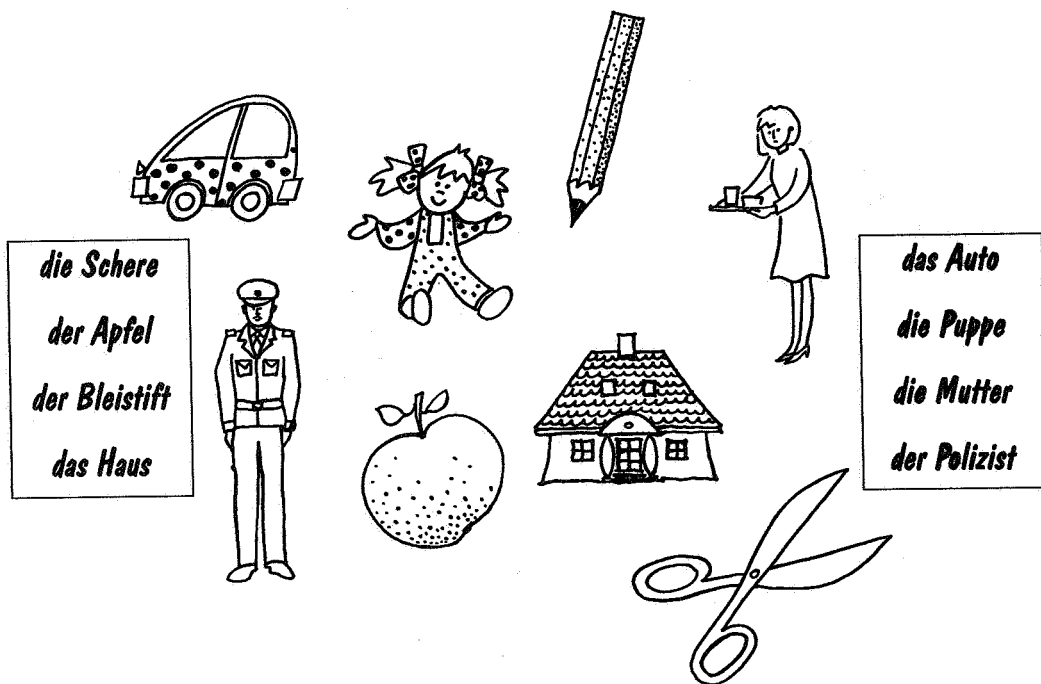
elf



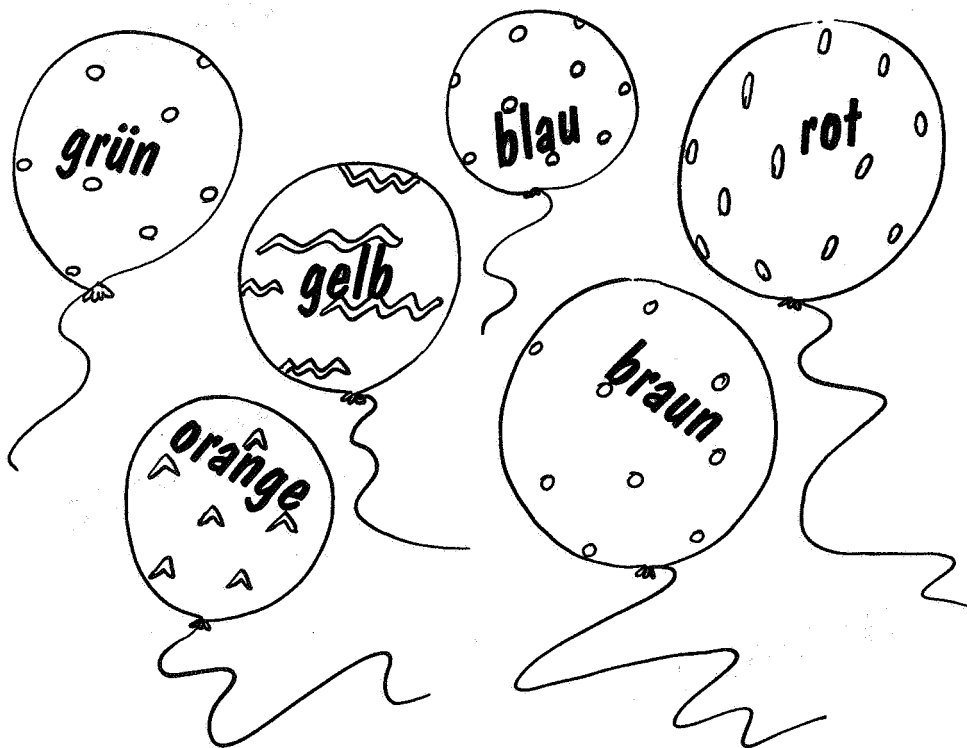
3. Podkreśl wyrazy będące nazwami przedmiotów szkolnych.



4. Połącz rysunki z odpowiednimi wyrazami!



5. Pokoloruj baloniki zgodnie z wpisanym w nie kolorem!



6. Połącz obrazek z odpowiednim zadaniem!

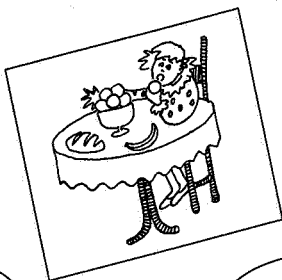
Ich schlafe



Ich tanze



Ich renne



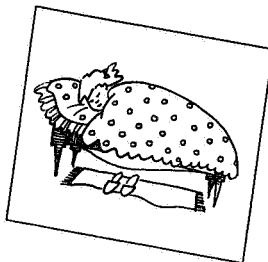
**Ich spiele
Klavier**



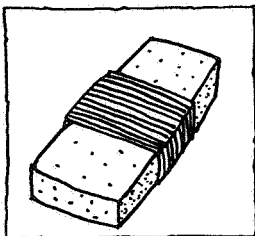
Ich esse

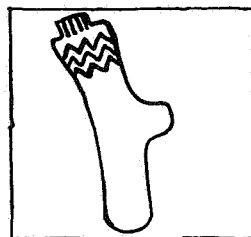


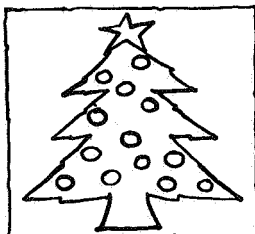
Ich singe

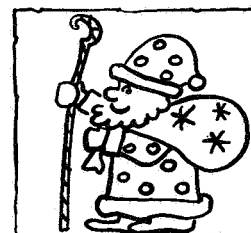


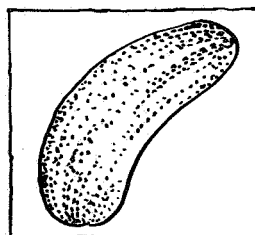
7. Co przedstawia ilustracja?

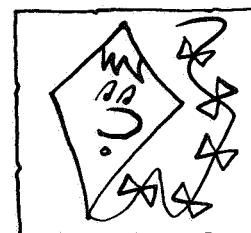


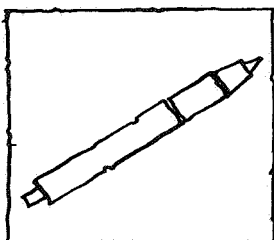


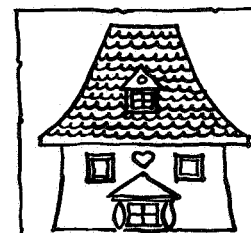












CZYTELNICY PISZĄ



Anna Krzysztofik
Sosnowiec

W poszukiwaniu idealnej metody

„Mamuś, jak jest po francusku *dobranoc*?” A potem: „Nauczysz mnie mówić po francusku?” – takie słowa skierowała do mnie pewnego wieczoru, wówczas sześciolatnia, córka. Pomyślałam sobie: „Czemu nie? Chcesz się dziecko uczyć, będziesz się uczyć.” Czego matka nie robi dla własnego dziecka?

No i zaczęło się. Mówienie, powtarzanie, wierszyki, piosenki, jednym słowem, ciężka praca, która nie była przyjemnością ani dla mnie, ani dla dziecka, tym bardziej, że to drugie śpiewało fałszywie i w dodatku chodziło do logopedy. A że reagowało żywiołowo i asertywnie, nasze nauki kończyły się często scenami, które niewiele miały wspólnego z uczeniem się języków obcych. I pewnie edukacja lingwistyczna mojego dziecka zatrzymałaby się na razie na tym etapie, gdyby nie zaczęto mówić o reformie systemu oświaty.

Z racji pełnionej funkcji (dyrektor szkoły) szybko zapoznawałam się z dokumentami wprowadzającymi reformę. Po przeanalizowaniu *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i siatki godzin w zreformowanej szkole wiedziałam już, że w mojej Szkole będziemy uczyć języków obcych od klasy pierwszej. Po pierwszej euforii, przyszło opamiętanie. Co ja wiem o małych dzieciach? Przez siedemnaście lat życia zawodowego pracowałam ze znacznie starszymi, a z tymi z nauczania początkowego miałam do czynienia na korytarzu lub w czasie uroczystości szkolnych. I trzeba tu powiedzieć, że wrażenia z tych kontaktów, przynajmniej te moje, nie były zbyt pozytywne; małe to, hałaśliwe i pełno go wszędzie. Co zrobić, by przez

jakiś czas skupić uwagę maluchów na czymś, co może być dla nich mało jasne i, co za tym idzie, niezrozumiałe?

Niewiele pozostało w mojej głowie z psychologii rozwojowej z czasów studenckich, którą, nawiasem mówiąc, byłam zafascynowana i ubolewałam wtedy, że nie mogę jej poznać dokładniej z braku czasu. Cóż było robić? Nie pozostało mi nic innego, jak sięgnąć do książek znawców tematu. Zaczęłam analizować metody pracy językowców i dostosowywać je do potrzeb siedmiolatka, potem przyszedł czas na analizę materiału językowego. Po wielu przemyśleniach, po sporządzeniu wielu zapisków, powstał *Program nauczania języka francuskiego dla klas I-III w zreformowanej szkole podstawowej*, który uzyskał akceptację Ministerstwa Edukacji Narodowej i został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie decyzji nr DKW-4014-27/99.

Dziś uczę dzieci z klasy pierwszej, drugiej i trzeciej w tygodniowym wymiarze godzin odpowiednio 2-3-3. Uczniowie klasy drugiej i trzeciej mają do czynienia z językiem francuskim już drugi rok. Lekcja trwa średnio 45 minut, czasem krócej, czasem dłużej. Istotne jest, że czasu pracy nie wyznacza nam dzwonek, lecz sprawność psychofizyczna dzieci, ich forma danego dnia, a nawet ich małe „duże” problemy. Nie można przecież przejść do porządku dziennego nad faktem, że Monique właśnie boli brzusek, że w sali lata osa, a dźwięk przez nią wydawany absorbuje wszystkich do tego stopnia, że nie ma już mowy o tym, by czynność, którą wykonujemy od kilku minut była dla

dzieci nadal atrakcyjna. Uznaję wtedy, że nie wygram z osą i postanawiam wykorzystać ją do swoich celów. Tak się złożyło, że był to tydzień kiedy nauczyciel nauczania zintegrowanego realizował blok tematyczny związany z wakacjami. Nawiązałam więc do wakacyjnych podróży dzieci, porozmawialiśmy o miejscach i wrażeniach, a gdy padło słowo „las” (dla mnie słowo-klucz), zaczęliśmy naśladować dźwięki, jakie można usłyszeć w lesie. Nie obeszło się bez kukania kukutki i pohukiwania sowy. Nie mogłabym się nazwać nauczycielką, gdybym nie wykorzystła takiej okazji do nauczania dzieci piosenki *Dans la forêt*. Rezultat? Zignorowana osa wyleciała niezauważona przez okno, a dzieci nauczyły się nowej piosenki i wzbogaciły swoje francuskie słownictwo o trzy rzeczowniki. Działalność, przerwana nam przez osę, dokończyliśmy spokojnie na następnej lekcji.

W jakim celu opisałam tu fragment pewnej lekcji? We wspomnianej już przeze mnie *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (jeszcze niejednokrotnie do niej powrócę) napisano: „*Nauczyciele dążą do wszechstronnego rozwoju ucznia*”. Ważne jest, jak zaplanowałam przebieg tej lekcji, czego chciałam nauczyć. Ważne, ale nie na tyle, by nie można było z części tych planów zrezygnować i w ich miejsce wprowadzić inne, jeśli zajdzie taka potrzeba, takie, które będą służyć wszechstronnemu rozwojowi moich uczniów.

My, nauczyciele języków obcych, uczący w klasach I-III jesteśmy w komfortowej sytuacji. Nasz przedmiot nie jest obowiązkowy, nauczyciel nie ma programu nauczania, który musi realizować, bo ktoś go z tego właśnie rozlicza a co za tym idzie, jeśli uczeń nie opanuje jakichś umiejętności na tym etapie edukacji, nie należy rwać sobie (lub, co gorsza, jemu) włosów z głowy, bo będzie miał czas na opanowanie tych umiejętności w ciągu następnego etapu. Tu sięgam pamięcią do początków mojej nauczycielskiej kariery, kiedy to na zakończenie roku szkolnego musiałam pisać w dzienniku lekcyjnym formułkę: „*materiał zrealizowano i utrwalono*” i każdego roku targały mną te same wątpliwości, czy aby na pewno mam do tego prawo. Dziś nikt już nie wymaga ode mnie składania podobnych zeznań, ale czy to oznacza, że mogę realizować się jako nauczyciel

języka francuskiego nauczając języka w dowolny sposób i bez jakichkolwiek ograniczeń? Oczywiście nie. Takim ograniczeniem, który jednak w niczym mi nie przeszkadza, a czasem ułatwia zaplanowanie procesu nauczania, jest właśnie *Podstawa programowa*, która stawia przede mną zadania z zakresu nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania – wszystkie jednakowo ważne. Moim zadaniem jest sprawić, by uczeń znalazł w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego, by rozwijał dociekliwość poznawczą skierowaną na wartości, by poruszał się samodzielnie i odpowiedzialnie w systemie wartości, by umiał mówić i słuchać, współdziałać w zespole, podejmować indywidualne i grupowe decyzje. Ten sam uczeń ma też potrafić wypowiadać się poprawnie i swobodnie, pisać i czytać ze zrozumieniem, rozumieć związki i zależności w zakresie podanego mu materiału językowego, ma skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach w języku obcym, ma znać kulturę europejską oraz posiadać wiedzę na poziomie umożliwiającym co najmniej kontynuację nauki.

Staram się wywiązać z tych zadań realizując treści i podejmując działania edukacyjne, jakie zostały określone dla kształcenia zintegrowanego. W szczególności są to:

- dom rodzinny,
- szkoła, kolega, przyjaciel,
- przyroda w otoczeniu dziecka,
- stosunki przestrzenne, porządkowe, klasyfikowanie,
- bezpieczeństwo, w tym poruszanie się po drogach publicznych,
- rozmowy,
- swobodne i spontaniczne wypowiedzi dzieci,
- opowiadanie i opisywanie,
- recytowanie,
- zabawy i gry teatralne,
- uważne słuchanie wypowiedzi innych,
- czytanie głośne,
- czytanie ciche ze zrozumieniem,
- pisanie liter, łączenie liter w sylaby, pisanie wyrazów, zdań,
- przepisywanie wyrazów, zdań, tekstów powiązane z uzupełnianiem i przekształcaniem,
- liczenie i działania arytmetyczne,
- obserwowanie zjawisk i procesów przyrodniczych dostępnych doświadczeniu dziecka i mówienie o nich,

- działalność plastyczna,
- śpiew, ruch z muzyką, rytm, tempo,
- gry i zabawy ruchowe,
- przestrzeganie reguł w grach i zabawach ruchowych.

Moje lekcje staram się organizować tak, by uzyskać pełną integrację z pozostałymi zajęciami szkolnymi dziecka danego dnia, danego tygodnia. I tak, kiedy w pierwszych dniach września, uczeń klasy I poznaje kolegów, przedstawia siebie, uczy się zachowań obowiązujących w szkole, na lekcji francuskiego dowie się, jak przywitać się ze starszą osobą i z rówieśnikiem, jakie pytania zadać nowopoznanemu koledze, by dowiedzieć się jak ma na imię i gdzie mieszka. Z kolei, mniej więcej w drugiej połowie września w klasie drugiej rozpoczyna się cykl lekcji związanych z jesienią. Wykorzystuję ten okres na ćwiczenia z przymiotnikami określającymi kolor i wielkość, wprowadzając jednocześnie nowe rzeczowniki: *drzewo, liść* (tu dochodzi tworzenie liczby mnogiej rzeczownika i przymiotnika). Lekcję przeprowadzam w parku (moja szkoła sąsiaduje z pięknie utrzymanym parkiem), ale równie dobrze można ją przeprowadzić na każdym skrawku zieleni, wystarczy choćby dwa drzewka, jako „eksponaty”. Nieco później, również wychodzimy do parku, ale tym razem w innym celu: prowadzimy bezpośrednią obserwację pogody i staramy się zapamiętać pewne określenia aury. Na takie wycieczki zawsze zabieram ze sobą piłkę, gdyż starcza jeszcze czasu na gry i zabawy (niektóre z nich opiszę nieco dalej). I tak można by mnożyć przykłady tematów zajęć.

Dziecko w tym wieku ma poznawać świat całościowo, bez podziału na dziedziny nauki, czy przedmioty szkolne. Toteż na lekcjach francuskiego uczeń zajmuje się tym, czym jeszcze rok temu zajmował się na innych przedmiotach. Jedyna różnica, to nazywanie wcześniej poznanych zjawisk w języku obcym. I mogę tu powiedzieć, po roku moich doświadczeń, że dla dzieci jest to różnica niewielka. Z wielką łatwością i swobodą przychodzi im mówienie, bez obawy ośmieszenia się popełnianiem błędów czy pomyłek.

Taką metodę pracy wybrałam nieprzypadkowo. Kiedy analizowałam rozwój psychofizyczny dziecka w wieku 7-9 lat, metody pracy narzuciły mi się same. Dziś, organizując działal-

ność moją i moich uczniów na lekcjach, zawsze pamiętam, że młodszy wiek szkolny to potrzeba zabawy, radosnego ruchu i różnorodnej działalności. A zatem: *nauka podczas zabawy i poprzez zabawę. Nauczać tak, by uczeń widział, słyszał i czuł.*

Zainspirował mnie fakt, że czucie skórne szczególnie rozwija się w wieku 8-10 lat. Z tego też względu w działaniach, które podejmuję razem z moimi uczniami na lekcjach, często pojawia się dotyk (prezentowanie zabawki, rozpoznawanie przedmiotu przez dotyk, trzymanie się za ręce w trakcie zabawy, gry). Mięśnie naszego pierwszoklasisty są jeszcze słabo rozwinięte. Dzieci wykonują dużo ruchów szybkich i zbytnich, nie dostosowanych do tempa pracy. Prędzej męczą się przy wykonywaniu czynności wymagających precyzji. Ich układ kostny zawiera jeszcze dużo tkanek chrzęstnych, co umożliwia dalsze wzrastanie organizmu. Jednocześnie wskutek nieprawidłowej postawy przy dłuższym siedzeniu, kościec i stawy mogą łatwo ulec deformacji. Z tego powodu często przeprowadzam całą lekcję, lub choćby jej fragment poza salą lekcyjną – na boisku szkolnym, w parku. Mając „naturalne” pomoce dydaktyczne, możemy do woli wzbogacać obcojęzyczne słownictwo. Wtedy też wprowadzam gry i zabawy sportowe, w trakcie których używamy języka francuskiego. Ćwiczenia i zabawy ruchowe na świeżym powietrzu sprzyjają właściwemu rozwojowi ruchów i zwiększeniu zdolności dziecka do wysiłku. W mięśni trenowanym zwiększa się ilość hemoglobiny, za pomocą której zachodzi utlenianie, ulepsza się koordynacja ruchów, zręczność i precyzja.

Ktoś może powiedzieć, że przecież takie zadania należy realizować na lekcjach wychowania fizycznego, nie na języku obcym, gdzie nie jest to niczym innym, jak zwykłą stratą czasu. Ja jednak odpowiem, że nie jest to strata czasu lecz doskonała aktywna metoda nauczania. Poza tym kształcenie na pierwszym etapie edukacyjnym ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*). Jeżeli cała lekcja prowadzona jest w sali, organizuję działania, które umożliwiają dziecku przemieszczanie się, zmianę pozycji ciała, ruch (np. interpretacja ruchowa piosenki lub wyliczanki, śpiew z ma-

szerowaniem lub inny rodzaj rytmizowania, a także wychodzenie z ławki, z sali, przemieszczanie się między grupami).

Dość szybko nad innymi zabawami zaczynają dominować gry zespołowe. Gdybyśmy poobserwowali bawiące się siedmio- ośmiolatków, zauważylibyśmy, że w czasie zabawy dzieci dzielą się na grupy walczące ze sobą, współzawodniczące lub wspomagające. Każde dziecko ma swoją „pozycję” w grupie i każde z nich pochłonięte jest nie tylko przez sam proces zabawy (taki stan był normalny w wieku przedszkolnym), ale interesuje go wynik zabawy: jaki będzie, kto zajmie pierwsze, a kto drugie miejsce. Zabawy rozwijają poczucie odpowiedzialności, dziecko podporządkowuje swoje zachowanie wymaganiom zespołu. Stosując zabawę, sprawiam, że uczeń uczy się efektywnie współdziałać w zespole, rozwiązywać problemy w sposób twórczy i łączy teorię z praktyką (porozumiewając się z kolegami, używa języka obcego). Poza tym, biorąc pod uwagę, że nauka często wymaga dużego napięcia, nadanie jej charakteru zabawy pozwala dziecku na łatwiejsze przezwyciężenie trudności, na zmniejszenie wysiłku woli (nauka języka odbywa się niejako mimochodem), na wyeliminowanie stresu w sensie negatywnym. Ułatwia też rozbudzenie motywacji u ucznia. W przypadku nauczania i uczenia się języka obcego, pozwala na bezpośrednie porozumiewanie się w tym języku i na szybką informację zwrotną: „zrozumieli, co powiedziałem, ja też ich rozumiem.”

Jestem pewna, że zabawa rozbudza motywację moich uczniów, a rozbudzona motywacja to aktywizowanie i rozwój uwagi. Wiadomo, że uwaga rozwija się i kształtuje pod wpływem nauki szkolnej, uczeń staje się coraz bardziej skoncentrowany, a wysiłek jest dłuższy. Zwiększa się też pojemność pamięci.

Wszystko to dzieje się jednak pod pewnymi warunkami. Należy uświadomić dziecku znaczenie jego pracy (powszechnie znany czynnik *wysokiej samooceny i wiary w siebie*) oraz rozbudzić zainteresowania i aktywny stosunek do pracy poprzez urozmaicone treści i działania, należyty dobór metod nauczania, wyrazistą mowę, ton głosu, odpowiednią gestykulację i mimikę. Podany materiał musi być zrozumiały, dobrze zgrupowany, mieć wyraźną formę i sprzyjające warunki obserwacji (konkretny po-

kaz, przedmioty dobrze oświetlone, znajdujące się w niewielkiej odległości, najlepiej na wysokości oczu odbiorcy). Jednocześnie czynności, jakie wykonujemy nie mogą być zbyt długotrwałe i jednorodne, gdyż będą powodować u uczniów zmęczenie. Skoro najlepszy okres skupienia uwagi u dziesięcioletnich dzieci wynosi 10 minut, z przerwami od 2 do 5 minut, a u sześciolatków odpowiednio 6 minut z przerwami od 2 do 3 minut, to należy takie przerwy robić. Oczywiście nie jest to przerwa polegająca na tym, że nic nie robimy.

Przeprowadzamy wtedy jakąś zabawę albo powtórzenie, albo jest to czas na indywidualną pracę ucznia. Ponieważ aktywność i ruchliwość należy do charakterystycznych i najzupełniej normalnych cech dziecka w wieku wczesnoszkolnym, to staram się tak mu organizować tę aktywność, by zajęcia wymagające zrównoważonego i spokojnego działania przeplatały się z różnymi zabawami i grami, niekonięcznie ruchowymi. Wtedy u dziecka pojawia się trwały pozytywny nastrój, dzięki czemu jego zachowanie staje się wyraźnie pozytywne i jednocześnie zrównoważone. Gdybym natomiast usiłowała wszelkimi sposobami, znanymi nauczycielom i rodzicom, zahamować wzbierającą aktywność dziecka, to niektórzy moi uczniowie przypominiliby wulkany dymiące coraz silniej przed erupcją. Wcześniej, czy później dochodziłoby do „wybuchu”, ja oczywiście jako dorosła (czytaj mądrzejsza) musiałabym ocenić negatywnie taki „wybuch”. Stałoby się to powodem niezadowolenia dziecka i źródłem jego negatywnych stanów uczuciowych. Co działałoby się dalej? Resztę, my nauczyciele możemy przeczytać w opiniach, jakie otrzymujemy z poradni psychologicznej – pedagogicznej.

W swej pracy nie zapominam, że w wieku, w którym znajduje się mój uczeń, jestem dla niego dużym autorytetem. Nie mogę zatem pozwolić sobie na to, by nie zapewnić dziecku poczucia bezpieczeństwa i nie dać mu wsparcia uczuciowego. Swoją autorytet mogę wykorzystać, jak wspomnianą wcześniej osę. Przypomnę tu prawdę, którą wszyscy znają. Każdy człowiek rodzi się z kompetencją językową daną nam już w życiu płodowym. I każdemu z nas jest obojętne jakim językiem będziemy mówili. Małe dziecko zaczyna mówić pierwsze słowa w takim języku, w jakim mówi jego otoczenie. Uczy się

go poprzez naśladownictwo. Zresztą wszystkie swoje umiejętności zdobywamy naśladowując otoczenie. Przyjrzyjmy się zabawom dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bawią się w „dom”, w „lekarza”, w „szkołę”, naśladowując nas, dorosłych, naśladowując nasze zachowania, naszą mimikę, używając takich słów, jak my.

Dlaczego nie wykorzystać zdolności dzieci do naśladowania innych do nauczania języka francuskiego? Skoro psychologowie twierdzą, a praktyka to potwierdza, że jestem autorytetem, to przecież dzieci będą mnie naśladować!

W pierwszym roku kontaktów z obcym językiem świadomie zrezygnowałam z języka pisanego. Obowiązek szkolny obejmuje dzieci od siódmego roku życia. Klasa „0” nie jest zatem obowiązkowa i często zdarza się, że do szkoły podstawowej przychodzą dzieci, które jej nie ukończyły, nie mają opanowanej umiejętności pisania i czytania w języku polskim (to my przecież mamy wpoić im tę umiejętność na pierwszym etapie edukacyjnym). Biorąc pod uwagę złożoność graficzną wyrazów w języku francuskim, moja decyzja wydaje się być zasadna. Poza tym fizjologia procesów czytania i pisania wymaga dużej sprawności funkcjonowania analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno – ruchowego. Czytanie ze zrozumieniem jest procesem obejmującym spostrzeżenie i recepcję graficzną znaków, poszczególnych wyrazów, ujmowanie znaczeń tych wyrazów, a następnie pamiętanie znaczeń i sensu słów (i to w momencie, gdy czyta się już następne), przewidywanie dalszego ciągu czytanego tekstu od strony językowej i merytorycznej, organizowanie rozmaitych elementów językowych i rzeczowych w pewne całości myślowe. Czy nie jest to złożony proces? Często my, dorośli, nie radzimy sobie z czytaniem tekstu ze zrozumieniem. Nauczanie w klasie pierwszej opieram tylko i wyłącznie na komunikacji językowej, mającej na celu wyćwiczenie sprawności mówienia (wymowy, intonacji) i rozumienia ze słuchu. Opiera się to na doświadczeniach dziecka i bezpośrednich obserwacjach prowadzonych w trakcie zajęć. Ćwiczenia komunikacyjne prowadzone są w trakcie prostych dialogów, gier, zabaw, dram, ćwiczeń plastycznie – technicznych, realizowanych indywidualnie lub grupowo, które wymuszają stosowanie prostych pytań, poleceń w celu porozumienia się z kole-

gą, z nauczycielem. Korzystam z tego, że siedmioletnie dziecko ma już odpowiednio wykształcony słuch fonematyczny i praktycznie słuchowo rozróżnia wszystkie głoski mowy ojczystej (choć czasem nie potrafi jeszcze którejś wymówić). Prawdopodobnie wymawiania zależy bowiem od wyrobienia aparatu artykulatoryjnego narządów głosowych. Uświadamiam więc dziecku najpierw dźwięk, a dopiero potem literę, która jest tylko uogólnionym znakiem dźwięków mowy. Jedyne znaki graficzne, które wprowadzam, to litery mające inną, niż w języku polskim, postać (np. ç, q, z, r). W klasie drugiej uczeń zna już pojęcie głoski i litery, wie co to jest dwuznak. Zatem nie dziwi się dwuznakom w innym języku. Naukę pisania i czytania rozpoczynam dopiero w klasie drugiej.

Odrębny problem, jaki musiałam rozwiązać przed przystąpieniem do realizacji mojego programu, to ocena. Pojawienie się oceny opisowej w szkolnym systemie oceniania dla mnie, nauczyciela przyzwyczajonego do stopni, było czymś nie do wyobrażenia, chociażby ze względu na wielorakość funkcji tej oceny. Poza tym to już nie jedno- lub dwuwyrzowa ocena. Jak poradzić sobie z systematycznym, prowadzonym na każdej lekcji ocenianiem każdego ucznia w sytuacji, gdy klasa liczy sobie średnio 26 osób? Zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*, klasyfikowanie końcoworoczne w klasach I-III szkoły podstawowej polega na podsumowaniu osiągnięć edukacyjnych ucznia w danym roku szkolnym i ustaleniu jednej oceny klasyfikacyjnej oraz oceny z zachowania. A czym jest ocena opisowa? Otóż jest to ustne, bądź pisemne przekazanie informacji na temat wykonania zadań przez ucznia lub stopnia opanowania umiejętności.

Jednym z podstawowych praw ucznia i jego rodziców jest prawo do rzetelnej informacji na temat rezultatów aktywności szkolnej dziecka. Informacja ta ma zawierać między innymi, wskazówki, jak samodzielnie pokonywać trudności. Nauczyciel nie powinien porównywać ucznia z uczniem, lecz obserwować każdego z nich z osobna. Nie powinien również porównywać go do siebie samego, bo dziecko nie jest doskonałym dorosłym, a dorosły wszystkowie-

dzącym ekspertem. Celem nauczyciela powinno być dokładne poznanie ucznia i respektowanie jego indywidualnej drogi rozwoju. Nauczyciel ma się nastawić przede wszystkim na rozwój wszystkich uczniów, nie na realizację materiału. Każde dziecko może odnosić sukcesy na miarę swoich możliwości. Nie mogą to być sukcesy równe tym – należącym do najzdolniejszego ucznia. Zadaniem nauczyciela jest stwarzać sytuacje, w których nawet najslabszy (w odczuciu nauczyciela) uczeń, będzie mógł odnieść sukces. Jeden z moich kolegów dyrektorów używa w czasie klasyfikacji w stosunku do swojej rady pedagogicznej bardzo obrazowego argumentu: „*Nie ma kamienia, z którego nie dałoby się wycisnąć choć kropki wody*” (nawiasem mówiąc, moja wiedza nie sięga tak głębokich pokładów i nie wiem, czy fizyk lub chemik zgodzą się z tym twierdzeniem).

Wczytując się w różne opracowania specjalistów od nauczania początkowego, dowiedziałam się, że obowiązuje nas podstawowa zasada przy wystawianiu oceny: *nie zniechęcać, lecz zachęcać*. No dobrze, ale jak powiedzieć prawdę a jednocześnie nie zniechęcić? Wskazać najpierw dobre strony, podkreślić sukcesy, a dopiero potem wskazać błędy i pomóc je naprawić. Nie karać! Uczeń musi wiedzieć, że ma prawo do popełniania błędów. A za błędy nie grożą mu przykre konsekwencje w postaci oceny niedostatecznej lub dopuszczającej.

Mamy w rękach instrument władzy, której, zdarza się, nadużywamy. „*Nie nauczyłeś się? Lekceważysz mnie? Jedyńka!*” A może to nie lekceważenie, lecz stres, obawa przed ośmieszeniem się, obawa przed tą ciszą, która zapada w klasie, a z której ma się wydobyć ten jeden głos – odpytywanego ucznia.

Wśród wielu moich lektur ostatnimi czasy znalazła się pozycja, którą, uważam, każdy nauczyciel powinien przeczytać ze zrozumieniem (sic!). Jest to *Przyspieszone uczenie się w klasie* Alistair'a Smith'a. Polska wersja ukazała się nakładem Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Katowicach w roku 1997. Dzięki tej książce poznałam fizjologię stresu. Nie czuję się tu upoważniona do cytowania fragmentów tej książki (zainteresowanym polecam jej lekturę), wspomnę tylko, że zachowania, których często jesteśmy świadkami w starszych klasach, mianowicie, popisywanie się na środku sali, próba rozśmieszenia reszty klasy, to wcale nie objaw

arogancji i niewiedzy ze strony ucznia lecz zewnętrzny wyraz stresu. Odrzucenie tradycyjnego stopnia powoduje, że znika najbardziej stresujący element lekcji. Uczniowie nie uczą się dla stopnia, zewnętrznego przymusu. Ocena opisowa zatem służy doskonaleniu procesu uczenia i uczenia się.

Ale wróćmy do problemu. Jak w stosunkowo szybkim tempie i w odpowiedni sposób dokonać bieżącej oceny. Moi uczniowie szybko zorientowali się w jakich sytuacjach mówię *très bien, bien, pas mal*. Jednak, co dalej? To jest nadal zbyt enigmatyczne podsumowanie czyjegoś wysiłku. Wprowadziłam więc symbole, które moim zdaniem mówią już więcej, a poza tym za pośrednictwem ucznia docierają do rodzica. Wprawdzie ostrzega się nas przed popadaniem w kolejne schematy, jednak ja, póki co, nie znalazłam niczego lepszego. Moje symbole to słoneczka, uśmiechnięte bardziej lub mniej. Każde słoneczko cieszy się, że dziecko mówi po francusku. Czasem po prostu jest mniej zadowolone.

Co dziesięć lekcji przeprowadzam bardziej dokładną analizę osiągnięć ucznia. Analizę umieszczam w arkuszu obserwacji ucznia. W ciągu roku szkolnego wypełniam sześć arkuszy dla każdego ucznia klasy pierwszej (w przypadku klasy drugiej i trzeciej jest ich dziewięć). Gdy przychodzi czas na przeprowadzenie klasyfikacji końcoworocznej, dysponuję dość obszernym materiałem. To pierwsza zaleta prowadzenia takich (lub podobnych) kart obserwacji. Drugą zaletą jest fakt, że arkusz ten może być pisemną informacją dla rodziców na temat postępów jego dziecka. Dla zilustrowania tej formy gromadzenia danych, przedstawiam kartę obserwacji i oceny umiejętności ucznia klasy pierwszej po lekcji dziesiątej, trzydziestej i sześćdziesiątej:

Karta nr 1 oceny umiejętności ucznia

Umiejętności ucznia \ Stopień ich opanowania					
	Doskonale	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Bardzo słabo
Rozumie wypowiedź nauczyciela					
Rozumie wypowiedź kolegi					
Zadaje pytania					
Odpowiada na pytania					
Przedstawia się					
Liczy do 5					
Wymowa, akcent, intonacja					

Karta nr 3 oceny umiejętności ucznia

Umiejętności ucznia \ Stopień ich opanowania	Doskonale	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Bardzo słabo
Rozumie wypowiedź nauczyciela					
Rozumie wypowiedź kolegi					
Zadaje pytania					
Odpowiada na pytania					
Przedstawia się					
Nazywa rzeczy					
Nazywa kolory					
Potrafi poprosić o coś					
Potrafi opisać daną rzecz					
Liczy do 15					
Wymowa, akcent, intonacja					

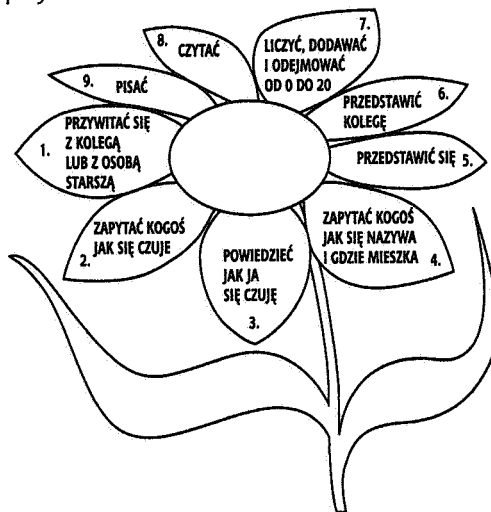
Karta nr 6 oceny umiejętności ucznia

Umiejętności ucznia \ Stopień ich opanowania	Doskonale	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Bardzo słabo
Rozumie wypowiedź nauczyciela					
Rozumie wypowiedź kolegi					
Zadaje pytania					
Odpowiada na pytania					
Przedstawia się					
Przedstawia rodzinę					
Nazywa rzeczy					
Określa wielkość osoby lub rzeczy					
Określa położenie osoby lub rzeczy					
Nazywa kolory					
Opisuje swój pokój					
Potrafi poprosić o coś					
Nazywa dni, miesiące, pory roku					
Pisze					
Liczy, dodaje i odejmuje od 0 do 20					
Wymowa, akcent, intonacja					

Analizując tego typu arkusze, doskonale widzę narastające umiejętności ucznia oraz stopień ich opanowania.

W klasie drugiej i trzeciej dodatkowo

wprowadzam element samooceny w postaci kwiatków znajdujących się pod napisem: JUŻ UMIEM! (w klasie pierwszej występuje ocenianie dziecka przez inne dzieci w postaci stwierdzeń: *c'est bien ou non, c'est vrai ou non*, lub poprawianie błędów kolegi jako reakcja na moje: *Qui va aider Michel?*). Kwiatek ma średnio dziesięć płatków, a w każdym płatkku wpisaną inną umiejętność (napisy w języku polskim), na przykład:



Płatki mają zaznaczone tylko kontury. Dzieci odpowiednio je kolorują. Kolor płatka oznacza stopień opanowania danej umiejętności według następującego klucza:

- czerwony – umiejętność opanowana doskonale,
- żółty – umiejętność opanowana bardzo dobrze,
- niebieski – umiejętność opanowana wystarczająco.

Nie mogę z całą pewnością stwierdzić, że jest to najlepszy sposób dokonywania oceny i prowadzenia analizy postępów uczniów, dlatego wciąż poszukuję, zbieram cudze pomysły (w tym również pomysły dzieci), wymyślam nowe zabawy, a wszystko po to, by zbliżyć się do idealnej metody nauczania i oceniania.

A oto niektóre z zabaw stosowane na lekcjach języka francuskiego:

► PRAWDA CZY FAŁSZ?

Rekwizyty: przybory szkolne.

Cel zabawy: sprawdzenie umiejętności rozumienia ze słuchu i stopnia opanowania nazw przyborów szkolnych.

Przebieg zabawy: nauczyciel pokazuje różne przedmioty, nazywa je poprawnie lub niezgodnie z prawdą. Na przykład pokazując ołówek, mówi: *un stylo*. Uczniowie reagują na wypowiedź nauczyciela: *c'est vrai* lub *c'est faux*.

Aby urozmaicić zabawę, można wcześniej przygotować symboliczne kapelusiki w dwóch kolorach – po dwa dla każdego ucznia. Umawiam się z dziećmi, że np. kolor zielony oznacza prawdę, a kolor czerwony oznacza fałsz. Uczniowie reagują na moją wypowiedź, zakładając odpowiedni kapelusik. Odpowiedzi ustnej *c'est vrai*, *c'est faux* dokonują tylko niektórzy.

Zabawa mająca taki sam cel komunikacyjny, to:

▼ ZNAJDŹ PRZEDMIOT

Rekwizyt: pudełko wypełnione przyborami szkolnymi, w tym również takimi, których nazw francuskich dzieci nie znają.

Pudełko leży na stole. Nauczyciel prosi ucznia:

Montre-moi la gomme, s'il te plaît!

Uczeń szuka wymienionego przedmiotu, następnie pokazuje go wszystkim i nazywa. Można w tej grze wprowadzić element rywalizacji. Dzielimy dzieci na drużyny. Wygrywa ta drużyna, której zawodnicy wykonają bezbłędnie wszystkie polecenia.

▼ PIŁKA PARZY

Rekwizyt: piłka.

Cel zabawy: utrwalenie form liczebników oraz poznanych piosenek i wylczanek.

Przebieg zabawy: uczniowie ustawieni są w kręgu. W środku kręgu znajduje się jeden uczeń, który będzie rzucał piłkę do kolegów, podając liczebniki w różnej kolejności. Wcześniej umawiam się z dziećmi, że nie wolno chwycić piłki słysząc liczebnik *dix*. Uczeń, który popełni błąd i chwyci piłkę, daje fant i zastępuje ucznia stojącego w środku kręgu. Po zakończonej zabawie, uczniowie muszą wykupić swoje fanty śpiewając piosenkę lub recytując wylczankę.

Tu zwracam uwagę, że wejście do środka kręgu nie jest odbierane przez dziecko jako kara. W tym wieku dzieci uwielbiają prezentować się, występować przed „publicznością”,

śpiewać, recytować. Zatem ten rodzaj zabawy nie tylko pozwala mi zauważyć, który uczeń nie opanował pewnej umiejętności w stopniu wystarczającym, ale jednocześnie daje okazję do dodatkowej pracy z nim w roli głównej.

▼ ZGADNIJ! CO TO JEST?

Rekwizyt: zabawki uczniów.

Cel zabawy: utrwalenie umiejętności nazywania rzeczy, określania jej wielkości i koloru.

Przebieg zabawy: dzieci przynoszą do szkoły zabawki. Ustawiam je wszystkie w widocznym miejscu (oczywiście nie mogą się powtarzać identycznie). Jeden z uczniów wychodzi z klasy. My ustalamy jaką zabawkę będziemy mieć na myśli. Prosimy ucznia do klasy. Musi on teraz odgadnąć, którą zabawkę wybraliśmy. Zadaje więc pytania, na które można odpowiadać tylko twierdząco lub przecząco:

Uczeń: *Il est grand?*

Wszyscy: *Non*.

U: *Il est petit?*

W: *Oui*.

U: *Il est noir et blanc?*

W: *Oui*.

U: *Le chat?*

W: *Oui*.

Taką samą zabawę przeprowadzamy w różnych wersjach i z różnymi przedmiotami.

Cała moja metoda pracy na lekcjach sprowadza się więc do dwóch zasad:

► *Zasada pierwsza* – nauka poprzez i w trakcie zabawy.

► *Zasada druga* – nauka poprzez naśladownictwo bez niepotrzebnego (moim zdaniem) na tym etapie wyjaśniania, co to takiego rodzajnik i czemu służy.

Zdaję sobie sprawę, że praca z dzieckiem bez podręcznika jest dosyć trudna. Opracowałam więc książkę dla ucznia, która łączy w sobie cechy elementarza i zeszytu ćwiczeń, a która ukaże się (jak zapewnia Wydawnictwo) w roku 2001. Przygotowałam też książkę dla nauczyciela. Będzie można w niej znaleźć scenariusze kolejnych lekcji ze szczegółowymi opisami gier i zabaw, jak również prezentowane tutaj, karty oceny umiejętności ucznia.

(październik 2000)

Czynniki istotne w organizacji procesu uczenia się języków obcych

Żadna z powstałych teorii uczenia się nie przedstawia wszystkich czynników, na które należy zwrócić uwagę w organizacji procesu uczenia się języków obcych. Nawet połączenie wszystkich teorii razem nie daje nam odpowiedzi na pytanie, jaka jest najlepsza organizacja procesu uczenia się języków obcych w celu osiągnięcia sukcesu. Wydaje mi się, że w przypadku organizacji procesu uczenia się, należy podkreślić takie czynniki jak *motywacja, przyzwyczajenia, wzmocnienie i prawo efektu*.

Wszyscy wiemy, że *motywacja* stanowi ważny czynnik w procesie uczenia się języków obcych. Psychologowie w sposób bezpośredni lub pośredni podkreślają jej rolę, bowiem osoba posiadająca motywację szybciej się uczy niż osoba, która jej nie posiada. Uczniowie zaspokajający swoje zainteresowania i uzyskujący aprobatę otoczenia łatwiej osiągają lepsze wyniki niż ci, którzy nie są zainteresowani lub doceniani. Istotne jest zatem rozbudzanie zainteresowań uczącego się oraz podkreślanie wymiernej wartości uczenia się w celu realizacji ambicji i oczekiwań ucznia.

Przyzwyczajenia stanowią następny czynnik rozumiany jako automatyczne reakcje na odpowiedni bodziec. Według Edwarda L. Thorndike, dana czynność kończy się sukcesem, jeśli wcześniej była wykonywana kilka razy. Oznacza to, że oprócz przyzwyczajenia do wykonywania danej czynności należy rozbudzać umiejętności analitycznego i syntetycznego myślenia w czasie rozwiązywania problemów w celu osiągnięcia oczekiwanych, pozytywnych rezultatów.

Wzmocnienie (Skinner, 1983, lub *prawo efektu* – Thorndike, 1903) w sposób pozytywny wpływa na dalszy proces dydaktyczny, bowiem oddziałowuje stymulująco na przyszłe rezultaty. Na pewnych etapach uczenia się należy podkreślać pozytywne wyniki, ale nie oznacza to, że należy chwalić uczniów w momencie, gdy ich wyniki są bardzo słabe, gdyż może przynieść to wręcz odmienne rezultaty.

Wokół zagadnień organizacji uczenia się toczy się teoretyczna debata, czy zagadnienia powinny być uczone *fragmentarycznie* (Skinner, 1984), czy *całościowo, w dużych porcjach* (psychologowie Gestalt)¹⁾. Dla nauczycieli oba te podejścia są ważne, ale należy zwrócić uwagę, że uczenie fragmentaryczne, etapami, nie jest wskazane w przypadku, gdy występują istotne powiązania między zagadnieniami.

Uczenie się *schematyczne* (Skemp, 1964) jest całkowicie niedoceniane. Należałoby rozpoznać proces uczenia się od znanych treści i przechodzić do zagadnień nowych na zasadzie analogii oraz komentować różnice. Skemp podkreśla, że uczenie się schematyczne może być bardziej efektywne jeśli opiera się na systematycznym budowaniu wiedzy na bazie uprzednio zdobytej.

Rozgraniczenie uczenia *aktywnego* a *pasywnego* oraz uczenie się *poprzez odkrycie* w znacznym stopniu przyczyniło się do przyspieszenia procesu uczenia się języków obcych. Jean Piaget zasugerował, że aktywne zaangażowanie ucznia korzystnie wpływa na ten proces. Zatem, w oparciu o swoje doświadczenie dydaktyczne zdobyte podczas pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach, mogę wyciągnąć wnioski, że dobra organizacja zadań powinna zachęcać uczniów do uczestniczenia w procesie dydaktycznym. Uczenie się metodą odkrycia daje uczniom dużo satysfakcji i posiada większą wartość motywacyjną. Uczniowie uczą się sztuki wyciągania wniosków w świetle nowych dowodów. W oparciu o przeprowadzone badania zastosowanie metody uczenia się przez odkrycie (*discovery method*) daje zaskakująco zadowalające rezultaty.

Bibliografia

- Bolitho J., Tomlinson B. (1995), *Discover English*, Oxford.
Piaget J. (1952), *The origins of intelligence in children*, New York.
Skemp R.R. (1964), „The need for schematic learning

¹⁾ Sprinthal N.A., Sprinthal R.C. *Educational psychology: a developmental approach*, ss. 211-212.

theory" (w:) *British Journal of Education and Psychology*, nr 32, ss. 133-142.
Skinner B.F. (1983), *A matter of consequence*, York.
Skinner B.F. (1984), „The shame of American education”
(w:) *American Psychologist*, nr 75, ss. 85-125.

* Sprinthall N.A., Sprinthall R.C. *Educational psychology: a developmental approach*, ss. 211-212.
Thorndike E.L. (1903), *Educational psychology*, York.
Fraisie P., Piaget J. – red. (1991) *Zarys psychologii eksperymentalnej*, Warszawa.
(luty 2000)

Marta Rusak
Warszawa

Rola i miejsce fonetyki w szkole

Zakładając, że uczeń, który złożył egzamin dojrzałości, opanował również podstawy co najmniej jednego języka obcego, oczywiście wydaje się fakt, że potrafi on przeczytać poprawnie dowolny tekst w danym języku, a nawet zinterpretować go intonacyjnie. Niestety, oczywiste jest to tylko dla tych teoretyków, którzy idealne warunki przyjmują za nieodzowny warunek wstępny. Tymczasem rzeczywistość okazuje się bardziej okrutna; w wielu szkołach okrojona liczba godzin pierwszego języka obcego (nie wspominając już o macoszym traktowaniu drugiego języka obcego) każe zastanowić się dłużej nad sposobami realizacji tego celu. Potrzeba tu skutecznych, ale nie czasochłonnych metod. Ktoś powie – *wishful thinking*? Dlaczego więc nie pominąć fonetyki na tym etapie nauczania języka obcego?

Pytanie to sprowadza się w gruncie rzeczy do innego, bardziej ogólnego: czy fonetyka i fonologia nie są przeznaczone jedynie dla tych, którzy zajmują się zgłębianiem tajników danego języka, czyli dla studentów, a potem absolwentów kierunków filologicznych? Tak instrumentalne potraktowanie tych dziedzin nie znajduje u mnie zrozumienia. Czyż nie każdy, uczący się języka angielskiego, ma nieustanną potrzebę wymawiania tak często używanego słowa, jakim jest rodzajnik określony „the”? Jedni powiedzą, że nic się nie stanie, jeśli rodzajnik ten będzie wymówiony jako [ve] albo [de] – najważniejsza jest bowiem sama komunikacja. Otóż nie zgadzam się z tym stwierdzeniem. Przy nagromadzeniu błędów wymowy nawet komunikacja staje się nieczytelna. Gdy weźmie się jeszcze pod uwagę fakt, iż język angielski zyskuje sobie coraz częściej status ję-

zyka międzynarodowego, niedopuszczalnym jest dłuższe ignorowanie fonetyki.

Z wyjątkiem bowiem osób bilingwalnych od urodzenia, każdy dźwiga „brzemie” swojego języka ojczystego i jego systemu fonologicznego. Nikomu, kto słyszał kiedykolwiek np. Japończyka mówiącego po angielsku, nie trzeba tłumaczyć na czym polegają trudności ze zrozumieniem wypowiedzi naznaczonej obcym dla ucha akcentem. A zatem komunikacja będzie tym szybsza, a przede wszystkim tym skuteczniejsza, im większa będzie wierność wymowie znanej pod nazwą *Received Pronunciation* (RP). Nie oznacza to oczywiście, że należy dostarczyć uczniowi wiedzę dotyczącą wszystkich form słabych i mocnych rodzajnika „the”, użycia „shwa” [ə], czy też uczyć transkrypcji fonetycznej. Nie ma takiej potrzeby, ani możliwości, gdyż czas ogranicza nauczyciela. Ciekawym jest jednak zademonstrowanie prawidłowego ułożenia języka przy wymawianiu „the” [ə]. Nie trwa to długo, a istnieje w tym ćwiczeniu element zabawy, gdy uczniowie próbują naśladować wiernie nauczyciela. Uczniowie odnajdują się wówczas w obcym sobie systemie fonologicznym. Poza tym można tu doszukać się pierwiastka z metody Ascher’a TPR (*Total Physical Response* – metoda reagowania całym ciałem), która zakłada, że uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu sprzyja ruch (np. gesty, mimika). Można by więc, przy różnych okazjach, wprowadzać takie elementy fonologiczne, chociażby w ramach przerw w trakcie prowadzenia zajęć na zupełnie inny temat.

W nauczaniu tym trzeba być jednak konsekwentnym. Po pierwsze, od nauczyciela wymaga się wtedy prawie idealnej wymowy

(zakładam oczywiście, że zajęcia są prowadzone głównie w języku nauczanym), a po drugie – nie można wówczas pozostać głuchym na te błędy wymowy u uczniów. I w tym momencie znów pojawia się kwestia komunikacji – tym razem w klasie. Błędy trzeba poprawiać tak umiejętnie (najlepiej po skończonej wypowiedzi), żeby uczeń nie poczuł się zniechęcony do produkowania innych wypowiedzi w przyszłości. Jeżeli zaś chodzi o pierwsze moje zastrzeżenie, idealnym rozwiązaniem wydaje się stały kontakt z tzw. *native speaker'em*. Nie rozważam tu sytuacji, kiedy ów *native speaker* jest sam nauczycielem, gdyż wygląda to inaczej nie tylko z punktu widzenia nauczania wymowy, lecz również ze względu na problemy z wyjaśnianiem gramatyki (szczególnie w przypadku uczniów początkujących), z wytłumaczeniem pewnych grup słów (np. nazwy kwiatów, drzew, ptaków), itp. Wracając jednak do sprawy stałego kontaktu z *native speaker'em*, to wydaje się on być równie pożądany, co nie-realny. Dlatego też, w warunkach szkolnych ważne jest, by korzystać z wszelkich pomocy audio-wizualnych, a jeśli okaże się, że w danej klasie można sobie na to pozwolić – zadać również co jakiś czas w ramach pracy domowej obejrzenie konkretnego filmu, programu, czy bajki (zależnie od wieku uczniów) w języku nauczanym.

Zdaje sobie oczywiście sprawę z tego, że większość podręczników proponuje w każdej jednostce część poświęconą fonetyce, z czego nauczyciele chętnie korzystają, jednak ośmielałam się zaproponować rozszerzenie, a jeśli to potrzebne – nawet zmianę proponowanego materiału. Przede wszystkim dlatego, że nauczyciel wie najlepiej z jakimi trudnościami językowymi borykają się właśnie jego uczniowie, a to przecież podręcznik jest dla uczniów, a nie – na odwrót. Poza tym, z doświadczenia wiem, że bądź to z braku czasu, bądź też (co gorsza) uznawszy proponowane ćwiczenia za bezużyteczne, nauczyciele często po prostu pomijają je, nie oferując uczniom nic w zamian.

A warto może byłoby wprowadzić np.

w nauczaniu języka francuskiego wiadomości dotyczące sylab otwartych i zamkniętych, oraz różnych typów „e”, choćby w tym celu, żeby uczniowie uczynili swoją ortografię francuską bardziej świadomą („jaki akcent postawić?”) i żeby potrafili rozróżniać w wypowiedziach ustnych liczbę pojedynczą i mnogą (np. „le” i „les”).

Można się też zastanowić nad podaniem przynajmniej ogólnych reguł dotyczących czytania liter, czy zgłosek w języku obcym. Jest to oczywiście typowo linearne podejście do nauczania języka, jednak spiralne potraktowanie materiału bardzo często nie zdaje egzaminu. I trzeba być tego świadomym. Nie każdy bowiem uczeń kojarzy wszystkie wiadomości z jednakową łatwością, nie każdy też uczeń obdarzony jest słuchem muzycznym, który tak pomaga w zapamiętywaniu brzmienia wyrazów i w wiernym powtarzaniu. Poza tym w klasie istnieje zawsze taka grupa uczniów, która łatwiej przyswaja materiał usystematyzowany i uzasadniony pewnymi prawidłowościami. To też nie będzie chyba grzechem metodycznym stwierdzenie na lekcji angielskiego, że „j” wymawia się jak [d_ʒ], a „ph” jak [f], itd. Jeżeli natomiast nauczyciel znajduje się w tak komfortowej sytuacji, że czas (liczba godzin) pozwala mu poświęcić oddzielną lekcję problemom wymowy, warto rozważyć tę możliwość. Można bowiem przygotować naprawdę interesującą lekcję, która pozytywnie wpłynęłaby na fonologiczne kompetencje uczniów.

Powyższe rozwiązania są, rzecz jasna, jedynie propozycjami z mojej strony, bowiem niemożliwym jest podanie gotowych recept. Każda klasa jest inna, pod uwagę bierze się przecież nie tylko wiek, liczbę godzin, czy poziom językowy w danej grupie, ale też zainteresowania uczniów, ich motywacje, czy uwarunkowania społeczne. Nauczyciel, który pragnie ucznia potraktować osobowo i indywidualnie, ma „nie lada” zadanie do spełnienia. Warto jednak stawić czoła takiemu szczytnemu wyzwaniu.

(marzec 2000)

Projektowanie i gromadzenie pomocy wizualnych¹⁾

Dziś już wszyscy wiemy, że każda pomoc wizualna wykorzystywana w nauczaniu języka obcego zawiera w sobie wiele informacji. Może być użyta przez nauczyciela w różnorodny sposób, a przez ucznia interpretowana dowolnie, zgodnie z jego sposobem widzenia świata. Świadomie lub nie, uczniowie oceniają wszystko to co widzą – łączą ze swoimi własnymi przeżyciami i w ten sposób są prowokowani do wyrażenia tego, co czują i co myślą. Pomoce wizualne są niezbędne w uczeniu słownictwa, gramatyki, rozwijaniu sprawności językowych i pogłębianiu biegłości w posługiwaniu się językiem obcym itp. Im więcej zawierają informacji i im przedstawiają bardziej zróżnicowane treści, tym bardziej zmuszają do twórczego myślenia. Dlatego dobrze jest mieć w swojej pracowni językowej zbiór pomocy wizualnych, po które zawsze można sięgnąć i które zawsze urozmaicą każdą lekcję. Nawet nie mając zdolności plastycznych można wykorzystać wiele źródeł i w oparciu o nie zaprojektować własne pomoce. Oto kilka przykładów.



I. Tablice językowe (Language Boards)

Tablice językowe mogą służyć każdemu celowi wybranemu przez nauczyciela. Można je przygotować w bardzo prosty sposób przez wykonanie fotokopii z książki, powiększenie jej, przyklejenie do sztywnego kartonu i pokolorowanie. Uczniowie, podzieleni na grupy, wykonują określone polecenia, a następnie sprawdzają poprawność wykonania zadania.



1. Tablica słownikowa (Vocabulary Board)



- (1) giving
- (2) fetching
- (3) bringing
- (4) passing
- (5) lending

- (6) pouring
- (7) showing something.

You have two minutes.



(Źródło: Colin Granger (1987), *Play Games with English*, Heinemann)

Słowa mogą być umieszczone na osobnych paskach papieru tak, aby uczniowie mogli je przypiąć do odpowiedniej części tablicy. Można je również zmieniać. W grupie młodszych uczniów mogą to być zawody, np. pielęgniarka, lekarz, pacjent itp.

Odpowiedzi:

- 1) A porter is fetching a screen.
- 2) The matron is giving an injection.
- 3) A visitor is bringing some flowers.
- 4) A nurse is passing a thermometer.
- 5) A patient is lending a pen.
- 6) A visitor is pouring a glass of water.
- 7) A doctor is showing an X-ray.

¹⁾ Większość przykładów podanych przez autorkę jest zbyt trudna dla przedszkolaków i uczniów z klas I-III. Pomyśleliśmy jednak, że warto zamieścić ten artykuł właśnie w tym numerze, by podpowiedzieć, w jak łatwy sposób można zgromadzić wiele przydatnych pomocy dydaktycznych (red).

2. Tablica funkcji językowych (Functional Board)

AIRPORT TALK

CUSTOMS

ALL PASSENGERS TO LAGOS SHOULD GO IMMEDIATELY TO GATE FIVE.

A

YOU CAN WAIT BY THE CHECK-IN COUNTER.

B

I COME FROM AUSTRALIA.

C

GOODBYE. DON'T FORGET TO WRITE.

D

HAVE YOU GOT ANYTHING TO DECLARE?

E

WALK THROUGH THE DOOR, PLEASE.

F

WE OUGHT TO HURRY.

G

ARRIVALS

DEPARTURES

GATES GATE 4 GATE 5

FLIGHT	TIME	DESTINATION	GATE
BA 409	9.35	LAGOS	B

DEPARTURES

CHECK IN

I HAD AN ACCIDENT.

H

LOOK, IT'S GOING TO LAND.

I

WHERE ARE YOU STAYING IN BRITAIN?

J

...YES, I'VE JUST ARRIVED AT THE AIRPORT.

K

I WAS VERY AFRAID.

L

I'LL FETCH A TROLLEY.

M

Who is saying what? Write the letters (A-M) in the correct speech balloon

A

Try to memorize what each person said.

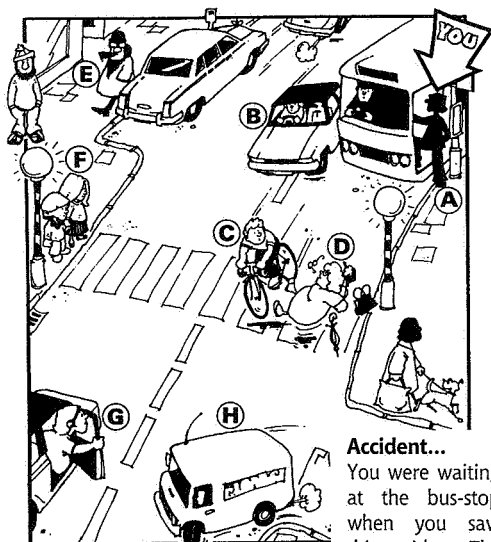
(Źródło: Colin Granger (1987), *Play Games with English*, Heinemann)

Odpowiedzi:

A. The announcement said all passengers to Lagos should go immediately to Gate Five.

- B. The stewardess said they could wait by the check-in counter.
C. The passenger said he came from Australia.
D. The young man reminded her not to forget to write.
E. The customs officer asked if he had anything to declare.
F. The security officer told him to walk through the door.
G. The wife said they ought to hurry.
H. The girl explained that she had had an accident.
I. The mother said the plane was going to land.
J. The immigration official asked where he was staying in Britain.
K. The young man said he had just arrived at the airport.
L. The old man said he had been very afraid.
M. The husband said he would fetch a trolley.

3. Tablica gramatyczna (Grammar Board)



Accident...

You were waiting at the bus-stop when you saw this accident. The

police are going to ask you to say what you saw.

Look at the picture for two minutes.

Try to remember everything that happened.



(Źródło: Colin Granger (1987), *Play Games with English*, Heinemann)

Odpowiedzi:

- A. You were just getting on the bus.
B. A car was just overtaking the bus.
C. A cyclist had just overtaken the bus.
D. An old lady was just crossing the road.
E. A man had just parked his car.
F. Two children were just going to cross the road.
G. A woman was just going to get out of the car.
H. A van was just turning left.

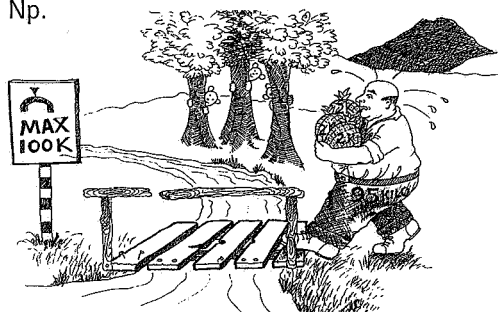
Inną wersją ćwiczenia może być dopasowanie informacji podanych powyżej, umieszczenie ich w odpowiednich miejscach.

czonych na oddzielnych paskach papieru do elementów A-H. Uczniowie mogą je przypinać na tablicy obok właściwych liter.



II. Pojedyncze obrazki (Individual Pictures)

Posiadając w swoim zbiorze wiele różnych obrazków możemy je wykorzystywać do opisu, zilustrowania dialogu, wyrażenia opinii, podania własnej interpretacji, opowiedzenia o własnych doświadczeniach, o których obrazek może przypominać czy do przedstawienia wypowiedzi z punktu widzenia osób, które znajdują się na obrazku. Obrazek może być także zagadką. Np.



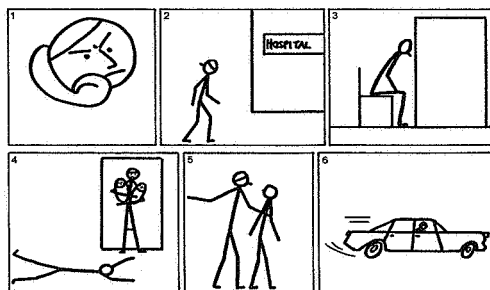
(Źródło: Marion Clavson. (1991), *Eve Openers*. Carel Press)

Obrazek, wykonany na folii, umieszczamy na podświetlonej części grafoskopu i wyświetlamy na ekranie tylko jego część z prawej strony (pozostałą część zakrywamy kartką papieru). Stopniowo przesuwając kartkę odkrywamy coraz większą część obrazka. Przy każdym przesunięciu kartki zatrzymujemy się i zadajemy uczniom pytanie: *What do you think the picture is about?* Uczniowie komentują co widzą i próbują domyślić się, jaka będzie dalsza treść obrazka. Mogą nawet podchodzić do ekranu i opisywać poszczególne elementy, które widzą i które ich zdaniem zobaczą w dalszej części. Po odsłonięciu całego obrazka i opisaniu go, uczniowie próbują rozwiązać przedstawioną zagadkę odpowiadając na pytanie: *What do you think the man should do and why?*



III. Historyjki obrazkowe (Picture Stories)

W sześciuosobowej grupie każdy uczeń otrzymuje jeden z obrazków danej historyjki.



(Źródło: Andrew Wright, (1991), *1000 Pictures for Teachers to Copy*. Collins ELT)

Uczniowie nie pokazują sobie otrzymanych obrazków. Ich zadaniem jest opisanie ich sobie nawzajem i ustawienie się w takiej kolejności, w jakiej ich zdaniem występują w historii. Następnie opowiadają ją, rozpoczynając słowem: *yesterday*. Po wysłuchaniu ich wersji, nauczyciel przedstawia kolejne obrazki za pomocą grafoskopu i wspólnie z uczniami opowiada co się wydarzyło. Każda z grup porównuje swoją wersję z przedstawionym opowiadaniem.

Klasa podzielona na grupy może także otrzymać następujące zadanie:

PICTURE STORY

Put these pictures into the correct order to tell a story. Begin like this:
Last night ...
Frank woke up. (c)
He heard a noise. (i)

switch on the light	go upstairs	wake up
get into bed	take off his dressing gown	open the door
see a cat outside the window	open the bedroom door	hear a noise
put on his dressing gown	switch off the light	go to sleep
go downstairs	listen at the door	get out of bed

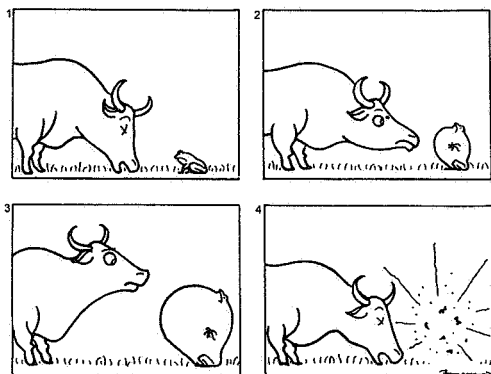
(Źródło: Colin Granger; (1987), *Play Games with English*. Heinemann)

Odpowiedzi:

Frank woke up. (c); He heard a noise. (i); He switched on the light. (a); He got out of bed. (o); He put on his dressing gown. (j); He opened the bedroom door. (h); He went downstairs. (m); He listened at the door. (n); He opened the door. (f); He saw a cat outside the window. (g); He went upstairs. (b); He took off his dressing gown. (e); He got into bed. (d); He switched off the light. (k); He went to sleep. (l)

Inną wersją ćwiczenia może być zaprezentowanie uczniom następującej historyjki obrazkowej, której będą towarzyszyły trzy zadania – A, B, C.

The cow and the frog



(Źródło: Gerard Fleming; (1975): *Guided Composition for students of English*; University of London Press Ltd.

A. Look at the pictures and try to think of the story.

B. Look at the words and try to read and then write the story by choosing the right words for the dashes – each dash is a letter.

I. A frog is sitting on the grass. It __ look __ at a cow. The c__ __ stand __ on t__ g__ __. It __ eat __ the g__ __ quietly. The f__ __ thinks: T__ c__ __ a very big animal. I want to be a v__ b__ a__ __ also. T__ f__ __ begins to fill itself up with air. T__ c__ __ l__ __ ing__ the f__ __. It is surprised.

T__ f__ __ is f__ __ g it__ __ u__ w__ __ more air.

It __ grow__ v__ b__ __. T__ __ __ very s__ __ d. T__ f__ __ goes on filling i__ __ u__ w__ __ m__ __ a__ __. Suddenly – bang! It breaks into little pieces! T__ c__ __ g__ __ on eat__ t__ g__ __ q__ __ __. It __ not s__ __ any longer.

II. One day __ f__ __ was s__ __ ing o__ t__ g__ __' looking __ __ c__ __.

T__ c__ __ w__ __ e__ __ __ g__ __ q__ __ ly. T__ f__ __ thought that __ c__ w__ __ v__ b__ a__ __' and it wanted to be a v__ b__ a__ __, too. So it began t__ f__ __ i__ __ up w__ __ a__ . T__ c__ __ looked __ __ with surprise.

T__ __ __ went on f__ __ __ i__ __ u__ w__ __ m__ __ a__ __ until it grew v__ b__ __. T__ c__ __ now v__ s__ __ __. T__ f__ __ w__ o__ f__ __ i__ __ with __ a__ u__ sud__ __ – b__ __! It broke in__ l__ __ p__ __! T__ c__ w__ __ e__ g__ __ g__ __ ly. It __ n__ s__ __ a__ l__ __.

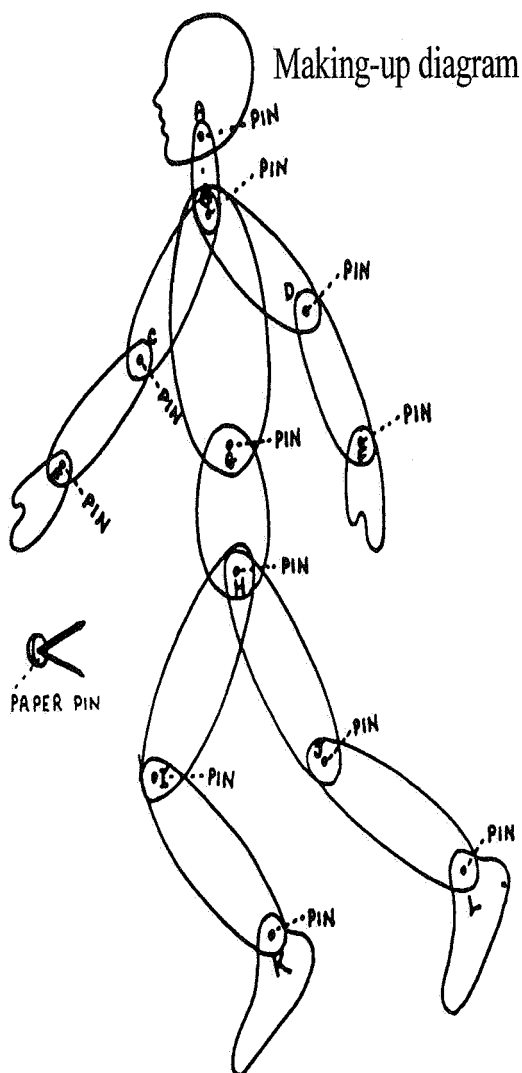
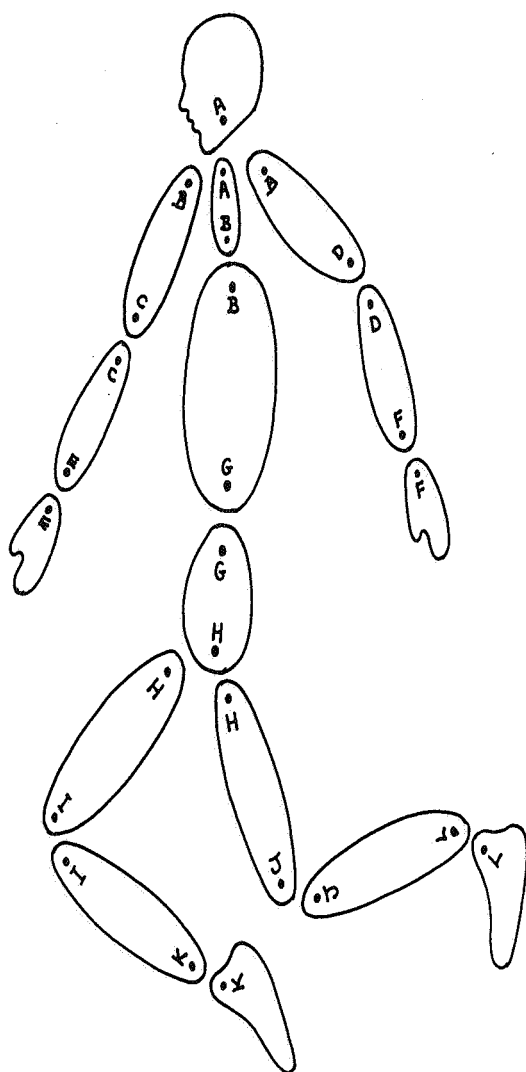
C. Tell the story as the cow saw it. Start like this: *One day, when I was quietly eating the grass, I saw a frog sitting in front of me and looking at me....*



IV. Figurynki (Figures)

Figurynka wykonana z kartonu może być umieszczona na podświetlonej części grafoskopu i wyświetlona na ekranie. Przez odpowiednie połączenie części ciała możemy otrzymywać ruchomy model. Pozwoli to na ustawienie go w dowolnej pozycji i dzięki temu stworzenie wielu sytuacji. Używając go możemy zadawać pytania w czasie Present Continuous: *What is he/she doing now?*; Present Perfect: *What has he/she just done?* lub z konstrukcją *to be going to*: *What is he/she going to do?*

Umieszczając obok ruchomej figurynki obrazki różnych przedmiotów wykonane na folii możemy rozszerzyć zakres używanych konstrukcji i słownictwa. Przedstawiając w tle obrazek sklepu, pokoju, biura itp. stworzymy potrzebną nam sytuację, wokół której możemy przeprowadzić wiele ćwiczeń językowych. Aby wykonać ruchomą figurynkę należy wyciąć następujące części ciała i połączyć je luźno ze sobą według poniższego schematu.



(Źródło: Marion Clayson, (1991): *Eye Openers*, Carel Press)

Jeśli nauczyciel nie dysponuje grafoskopem ruchoma figurynka może być także wykorzystana przez ułożenie jej na ławce razem z serią towarzyszących obrazków.



V. Gry planszowe (Board Games)

Każda gra językowa wprowadza element zabawy i relaksu podczas lekcji. Dzięki niej koncentrujemy się na konkretnych ćwiczeniach, które dają możliwość prawdziwej komu-

nikacji. Jest więc rodzajem pomostu między atmosferą klasy, a rzeczywistością. Uczniowie mają bowiem szansę użycia języka, którego się nauczyli w konkretnej sytuacji, która nie jest dla nich stresująca, a jednocześnie bardzo naturalna. Czerpiąc materiały z różnych źródeł można wykonać gry do użytku w klasie w bardzo prosty sposób. Po powiększeniu fotokopii z książki, naklejamy ją na karton i kolorujemy. Pionki i kostki do gry można kupić w sklepie z zabawkami lub poprosić uczniów, by przynieśli je z domu.

(Źródło: Frederike Klippel, (1991), *Keep Talking*, Cambridge University Press)

Cel: rozwijanie sprawności mówienia (opis, opowiadanie, zadawanie pytań).

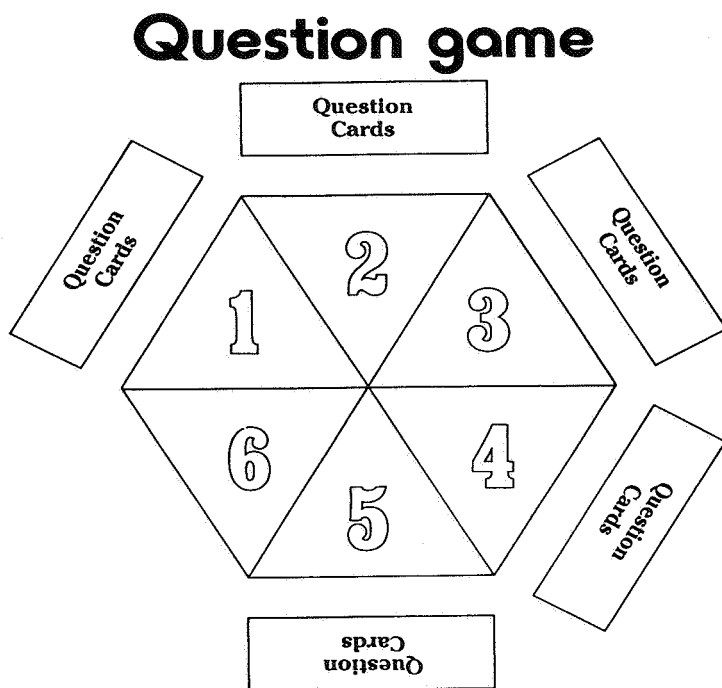
Poziom: średnio-zaawansowany.

Czas: – 30 minut.

Przebieg: uczniowie podzieleni na 3-5 osobowe grupy otrzymują planszę gry. Każdy z grupy rzuca kostką i przesuwa się zgodnie z wyrzuconą liczbą oczek. Zadaniem gracza jest wypowie-

dzenie się na temat umieszczony na danym polu. Jeśli znajdzie się na polu *Free question* jeden z pozostałych członków grupy zadaje mu pytanie, na które pada odpowiedź. Może nie udzielać odpowiedzi na nie, ale wówczas musi uzasadnić, dlaczego jej odmawia.

2. Question Game



What kind of animal would you like to be? Why?	Where would you like to be right now? Why?	What gives you pleasure?
What would you give me as a birthday present?	If somebody gave you £50 what would you do with it?	What kind of weather do you like best?
What is the most important thing in the upbringing of children?	What would you like to achieve within the coming year?	
What would you like to change in your life?	Which human quality do you consider the most important?	

(Źródło: Frederike Klippel, (1991): *Keep Talking*, Cambridge University Press)

Bibliografia:

Clayson M. (1991), *Eye Openers*; Carel Press.
Fleming G. (1975), *Guided Composition for Students of English*, University of London Press Ltd.

Granger C. (1987), *Play Games with English*, Heinemann.
Klippel F. (1991), *Keep Talking*; Cambridge University Press.

(styczeń 1998)

Cel: rozwijanie sprawności językowych – mówienie, czytanie, słuchanie – i zadawanie pytań i odpowiadanie na nie.
Poziom: średniozaawansowany.

Czas: 15-30 minut.

Przebieg: uczniowie podzieleni na sześciuosobowe grupy otrzymują plansze gry, kartki w różnych kolorach i kartoniki z pytaniami, które są ułożone jeden na drugim tak, by nie było widać ich treści, obok numerów 1-5 na planszy pytań. Każdy uczeń w grupie otrzymuje swój numer od 1-6. Uczniowie kolejno rzucają kostką dwukrotnie – pierwszy rzut określa numer pytania, a drugi osobę która ma na nie odpowiedzieć. Ćwiczenie kończy się, gdy wszyscy udzielili odpowiedzi. Podane obok pytania są przykładowymi, można je dopasować do programu szkolnego, zainteresowań uczniów, czy ich konkretnych potrzeb.

Niedocenione techniki urozmaicenia lekcji języka obcego

Wszyscy doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że skuteczność nauczania zależy od uczniów (motywacja), od nauczyciela (sposób pracy) i od obiektywnych czynników zewnętrznych. O ile wśród młodzieży starszej czy dorosłych motywacja wewnętrzna (wykorzystanie języka w przyszłej pracy, podróżach itd.) często bierze górę nad zewnętrzną (dobre oceny, zadowolenie rodziców, rywalizacja w grupie), o tyle w wielu szkołach podstawowych czy gimnazjalnych (a bywa, że i w średnich), nauka języka obcego często pozostaje niestety przykrym obowiązkiem. Aby owe uczniowskie „katusze” złagodzić, proponuję, a właściwie przypominam, kilka prostych zabiegów technicznych, które uczynią lekcje atrakcyjniejszymi, a tym samym, skłonią dzieci do sprawnej i bardziej skutecznej pracy.

Te, w gruncie rzeczy niezbyt odkrywcze, choć bardzo użyteczne techniki można następująco pogrupować:

- ▶ zarządzanie klasą (*class management*),
- ▶ język ciała (*body language*),
- ▶ gry, piosenki, wiersze (*games, songs and poems*).

I w tej kolejności je krótko omówię.



Zarządzanie klasą



1. Czynniki zewnętrzne (*extrinsic factors*)

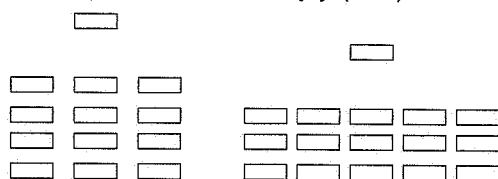
Pamiętając o tym, że metody najprostsze często bywają najskuteczniejsze, dbajmy o to, aby uczniowie mieli zawsze zapewnione odpowiednie warunki pracy:

- ▶ świeże powietrze,
- ▶ właściwe oświetlenie,
- ▶ dostatecznie dużo miejsca (jeśli to możliwe, to w pracowni językowej),
- ▶ dobrą jakość dźwięku oraz odpowiednio ustawioną taśmę przy ćwiczeniach słuchowych.

2. Układ ławek (*arrangement of desks*).

Do niedawna trudno było wynegocjować z dyrektorami zmiany w ustawieniu ławek, (zwłaszcza przy braku specjalistycznej pracowni), lecz dziś dzielnie sekundują nam poloniści, realizujący twórczy program „To lubię”.

Tradycyjne ustawienia w rzędy (*rows*):

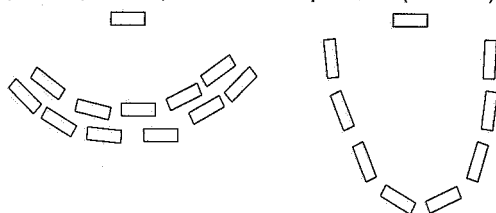


znacznie ustępują mam nadzieję, że dziś już wcale nie nowatorskim:

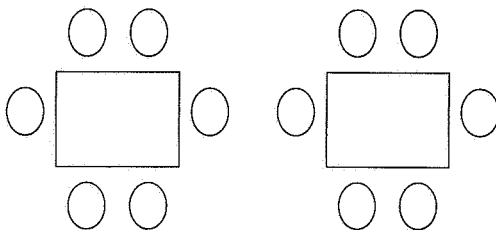
półkolu (*semicircle*)

oraz

podkowie (*horseshoe*).



Te ustawienia, zapewniają nauczycielowi kontakt wzrokowy ze wszystkimi uczniami oraz stołowi sześciuosobowemu (*six people table*), co prawda czasem dość uciążliwemu ze względu na hałas, natychmiastową, bezpośrednią komunikację, również opartą na kontakcie wzrokowym.



Oczywiście wielu nauczycieli wysunie tu kontrargumenty typu: strata cennych minut na przedstawianie ławek, przeładowane klasy itp., z któ-

rymi trudno polemizować. Jednakże, gdy tylko to możliwe, (choć raz na jakiś czas), starajmy się tym prostym zabiegiem uatrakcyjnić, a tym samym uczynić skuteczniejszymi, nasze lekcje.

3. Praca w grupach i rola nauczyciela

Niezależnie od ustawienia ławek (lub raczej dzięki niemu), każda lekcja powinna dawać uczniom możliwość swobodnego, nieskrępowanego wypowiadania się. A coś spełni tę rolę lepiej od pracy w parach (*pairwork*) lub w grupach (*groupwork*), podczas których nauczyciel nie ingeruje, a tylko monitoruje produkcje dzieci, służąc im pomocą.

Spacer po klasie, oprócz wspomagania pracy wychowanków, umożliwi nam również zorientowanie się na ile jesteśmy słyszalni i widoczni, co ma niebagatelne znaczenie dla właściwej komunikacji.

4. Wykorzystanie tablicy (*use of a blackboard*)

W dobrze wyposażonej klasopracowni istnieje możliwość skorzystania z zainstalowanych form graficznych, prezentujących struktu-

ry gramatyczno-leksykalne czy elementy tła kulturowego. Nie należy zapominać przy tym o zrobieniu właściwego użytku z tablicy.

Sytuacja wydawać by się mogła oczywista, lecz dzieci bardzo często zadają nam sakramentalne pytanie: „Zapisać?” Przy trójskrzydłowej tablicy, można uzgodnić z uczniami następujący schemat:

		
Nowe słownictwo (<i>new vocabulary</i>)	Główny problem (<i>main problem</i>)	Informacje dodatkowe (<i>additional information</i>)



Język ciała

Język ciała jest fenomenalnym zasobem ruchów (*body movements*) i mimiki (*facial expressions*), które nawet początkującemu nauczycielowi pozwalają uatrakcyjnić lekcję, utrzymując jej właściwe tempo. Tu, podaję tylko kilka najpowszechniejszych zastosowań.

Ruchy ciała (gesty)	Mimika (wyraz twarzy)
► liczenie na palcach – wyliczanie ► wskazywanie poszczególnych uczniów – wezwanie do udzielenia odpowiedzi ► „pstrykanie palcami”, stukanie w ławkę, tablicę – przyciąganie uwagi, uciszenie ► demonstrowanie czasowników (<i>swim, run, sleep, itp.</i>) ► ruchy dłonią – wydobywanie od uczniów informacji (<i>elicitation</i>) ► klaskanie – pochwała, dzielenie wyrazów na sylaby i ich akcentowanie (<i>stress</i>) ► wskazywanie palcem na tablicy części zdania ► pokazywanie kształtów i rozmiarów (<i>wavy, short</i>)	► kręcenie głową (wyraz dezaprobaty) – sygnalizowanie błędów ► pokazywanie przymiotników obrazujących stany psychiczne (<i>happy, angry, bored</i>) ► uśmiech – zachęta, pochwała ► milczenie, bezruch – znakomita metoda uciszenia i skupienia uwagi uczniów

Można oczywiście opracować własny kod gestów, uzgadniając go z uczniami. Tak naprawdę, nie ma lekcji bez języka ciała, choć czasem nie zdajemy sobie z tego sprawy. Te i inne gesty, poza rolą dydaktyczną, w trudnych, hałaśliwych grupach, pomagają rozładować napięcie i po krótkim odprężeniu, kontynuować spokojnie pracę.

Jeśli w tok lekcji wpleciemy również umiejętności rysunkowe lub zastosujemy gotowe zestawy kart ze słownictwem obrazkowym (odzież, żywność, pogoda) to otrzymamy pełen arsenał środków komunikacji niewerbalnej (*non-verbal communication*), umożliwiających uatrakcyjnić każdą lekcję.



Gry, piosenki, wiersze

Lekcja atrakcyjna dla uczniów, a więc i efektywna, to taka, podczas której zastosowane zostają interesujące ich materiały (sytuacje z życia codziennego, sport, moda, muzyka). O ile kwestia ich doboru może być tematem odrębnych rozważań, to niezależnie od jednostkowych preferencji członków grupy, nauczyciel dysponuje pewnymi uniwersalnymi formami pracy, które oprócz tego, iż są przez uczniów lubiane, często prowadzą do korelacji w nauczaniu z innymi przedmiotami. Wyżej wymienione zabawowe formy nauczania można wykorzystać w końcowej fazie lekcji w celu konsolidacji materiału. Doskonale sprawdzają się również w nieoczekiwanych sytuacjach typu: zastępstwa.

Przyswajanie języka angielskiego dzięki tekstom piosenek (tak przez dzieci lubianych) oraz gitarę na lekcji, przynoszą znakomite rezultaty, co niżej podpisany zaświadcza własnym przykładem. Równie chętnie dzieci spędzają czas, uzupełniając lub tworząc teksty wierszy.

Na wszelkie „specjalne okazje” świetnie nadają się różnorakie gry sprawnościowo-intelektualne, dostępne dziś w wielu zbiorach.¹⁾

Prostota przypomnianych przeze mnie sposobów urozmaicenia lekcji sprawia, że często o nich zapominamy, nie zdając sobie sprawy z ich wielkiej skuteczności. Na szczęście oczywistość i dostępność tych nieskomplikowanych zabiegów, gwarantuje możliwość poprawienia atmosfery podczas lekcji, dzięki czemu stają się one ciekawsze, bardziej efektywne i weselsze...

(październik 2000)

¹⁾ Osobiście polecam: A. Berestowska, A. Sumera, (1994) *English in Puzzles*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Łódź oraz G. P. Mc Callum *101 Word Games for Students of English as a Second or Foreign Language*, Oxford University Press.

Irena Dzierzgowska

RODZICE W SZKOLE

**Poradnik dla dyrektorów szkół,
nauczycieli i rodziców
książka + dyskietka**

Wydawnictwa CODN
Warszawa 1999

Jak zacieśnić współpracę szkoły z rodzicami?

Autorka przytacza konkretne przykłady bardzo ciekawych rozwiązań powodujących w efekcie zmiany relacji szkoła-rodzice.

Znajdziecie Państwo w tej publikacji opisy: jak organizować zebrania z rodzicami, przekazywać rodzicom informacje o ocenach i postępach dzieci, rozpoznawać oczekiwania rodziców, zbierać opinie, prowadzić korespondencję z rodzicami, organizować wspólne działania rodziców, nauczycieli i uczniów, projektować system działań prorodzinnych w szkole itd.

Możecie Państwo dowolnie korzystać z zamieszczonych w książce *przykładów dobrej praktyki* (jest ich 46): kopiować wszystkie potrzebne materiały, stosować w praktyce zawarte w poradniku pomysły, wprowadzać na ich podstawie własne rozwiązania.

Ponieważ w poradniku jest wiele ankiet otrzymacie Państwo dodatkową pomoc w postaci programu komputerowego. Na dyskietce dołączonej do poradnika znajdują się również wszystkie formularze i wzory, przeznaczone do wykorzystania w szkole.

„Rodzice mogą stać się prawdziwymi partnerami szkoły. Współpraca z nimi przyczynia się do tworzenia lepszych warunków rozwoju dzieci. A o to przecież chodzi wszystkim zainteresowanym jakością edukacji.”





Ewa Andrzejewska
Gdańsk

Świąteczna korespondencja

Zbliżał się czas adwentu i Bożego Narodzenia. Na szkolnych oknach pojawiało się coraz więcej wyciętych z bibułki choinek, świeczek i innych ozdób. Klasa IVc¹⁾ uczestniczyła w przygotowaniach do świąt nie tylko na lekcjach muzyki, plastyki czy języka polskiego, ale także na lekcjach języka niemieckiego. Dla uczniów tej klasy był to już czwarty rok nauki języka obcego. W poprzednich latach poznali niektóre zwyczaje świąteczne, przygotowali kalendarze adwentowe, piekli pierniki, na spotkaniu z rodzicami przedstawili bożonarodzeniową inscenizację i śpiewali niemieckie kolędy. W czwartej klasie do znanych wierszyków i kolęd dołączyły nowe informacje o tradycjach i zwyczajach związanych ze świętami Bożego Narodzenia. Dotarły one do uczniów bezpośrednio od mieszkającej w Dortmundzie autorki książek dla dzieci i młodzieży Gisy M. Zigan. Były one odpowiedzią na list, który został przygotowany w klasie na lekcjach języka niemieckiego i wysłany do pisarki w pierwszych dniach adwentu.

Propozycja napisania listu do Niemiec została przyjęta przez dzieci z entuzjazmem. Wspólnie ustalone zostało to, co powinno znaleźć się w liście. Uczniowie postanowili przygotować prace plastyczne – ilustracje do wierszyków i kolęd, samodzielnie wykonać kartki świąteczne z życzeniami, napisać poznane przepisy na pierniczki, narysować swoje choinki w domu i bożonarodzeniowy jarmark w Gdańsku. W liście nie zabrakło informacji o własnej

szkole i klasie. Techniki pracy były dowolne, uczniowie pracowali w grupach lub indywidualnie. Na kartkach świątecznych zostały napisane życzenia, ilustracjom towarzyszyły teksty kolęd i wierszyków poznanych dotychczas na lekcjach języka niemieckiego. Dzieci pracowały z dużym zaangażowaniem, ciesząc się, że ich prace zostaną wysłane. Jedna z grup przygotowała kopertę, ozdobiła ją rysunkami i napisała adres.

W ostatnim tygodniu przed przerwą świąteczną uczniowie otrzymali przesyłkę z Niemiec. Znajdował się w niej list od Gisy M. Zigan, liczne zdjęcia i naklejki ze świątecznymi motywami. Zdjęcia przedstawiały między innymi, choinkę i jarmark świąteczny w Dortmundzie, szkolne przedstawienie jasełkowe, choinkę w domu u pisarki i dzieci rozpakowujące prezenty. Wszystkie zdjęcia opatrzone były krótkimi informacjami. Materiały nadesłane w liście zostały wykorzystane na lekcji. Zdjęcia i ilustracje posłużyły do przygotowania plakatu: *Weihnachten in Deutschland*. Rozpakowywanie na lekcji przesyłki z Niemiec, czytanie listu skierowanego do klasy i praca z nadesłanymi materiałami przyniosła dzieciom dużo radości. Niemniejszą radość i miłą niespodziankę sprawił list od pisarki, który po pewnym czasie nadszedł na adres klasy. Zawierał on pozdrowienia i artykuł z lokalnej gazety, w którym znajdowały się fragmenty listu wysłanego przez dzieci, w tym niektóre ich rysunki. Uczniowie klasy IVc byli bardzo dumni.

¹⁾ Uczniowie klasy IV c ze Szkoły Podstawowej nr 43 w Gdańsku uczą się języka niemieckiego od pierwszej klasy w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Weihnachtlicher Ost-West- Austausch

Von Jürgen Potthoff

Danzig tauscht mit Dortmund: Lebkuchenrezept gegen Honigkuchenrezept. Weihnachtsgedicht gegen Christbaumfoto.

Per Weihnachtspost pflegt die Dortmunder Autorin Gisa M. Zigan in diesen Tagen den Kontakt mit ihren jüngsten Lesern im Ausland. Ein dicker Briefumschlag, der den Absender einer polnischen Schule trägt, hat den weihnachtlichen Ost-West-Austausch in Gang gesetzt. Doch am Anfang stand ein Buch. Es spielt nicht in Danzig, es spielt in Dortmund. Aber es heißt „Chris aus Kattowitz“.



Weihnachtsgruß aus Danzig: Grundschüler, die nach einem Buch von Gisa M. Zigan Deutsch lernen, haben die Dortmunder Autorin mit Kinderzeichnungen beschert.

(październik 2000)

Barbara Górska
Warszawa

Konkurs języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych

W lutym 2000 została ogłoszona przez Wydawnictwo Cambridge University Press, druga edycja konkursu dla uczniów (klas IV-VI) szkół podstawowych, uczących się języka angielskiego z podręcznika *Cambridge English for Polish Schools*. Temat konkursu *A Story for Four Seasons* był tylko pozornie łatwy. Większość uczestników starała się o zaprezentowanie oryginalnych tekstów w ciekawej oprawie plastycznej. Ogółem wpłynęło 435 prac z całego kraju. Główną nagrodą był tygodniowy pobyt w Londynie dla laureata oraz nauczyciela.

Zgodnie z regulaminem uczestnicy mieli przygotować własny, oryginalny tekst (50-120 słów) wraz z ilustracją. Forma tekstu oraz ilustracji była dowolna. Zachęcaliśmy jednak uczniów do oryginalnych, zabawnych pomysłów oraz potraktowania pracy konkursowej jako zabawy z językiem. Wydawnictwo zwróciło się z prośbą do nauczycieli o opiekę nad uczniami w czasie przygotowania prac.

Rezultaty były zaskakująco dobre. Nadeszło wiele wspaniałych, kolorowych i niezwykle pomysłowych prac. Były zatem opowiadania, wiersze, zagadki, krzyżówki i rysunki. Interesujący i bardzo pozytywny jest chyba fakt, że najwięcej prac wpłynęło z mniejszych miast i wsi.

Jury pod przewodnictwem Johna Whiteheada, zastępcy dyrektora British Council w Warszawie przyznało główną nagrodę Aleksandrze Kling ze Społecznej Szkoły Podstawowej w Lubinie za bardzo zabawne i oryginalne opowiadanie o perypetiach rodzinnych związanych z porami roku:

Family history

In a kingdom called the World, there was a strong king – Year and his four daughters – Seasons. Their subjects were absolutely dependant on the Royal Family, because when the strict ladies got mad, they sent heavy snow or heat.

In the Windy Palace, there also lived the little elves – Months. Every Season had three of them. But Spring She was miserable, she had only two. Other sisters kept on giving her a stick. They despised her and told unpleasant things about her.

One day Spring got furious. The war broke out. That was a terrible mix of heat, wind and hail. The result was a small elf, Spring's third child. It received a name March and it was a strange month, with a bit of snow, rain and sun. Even nowadays its mood is always a surprise!

W pierwszych dniach września Ola wraz z nauczycielką, Panią Łucją Lech wyjechała do Anglii na wycieczkę pod hasłem „Herbatka z Królową”. Wyjazd okazał się bardzo udany, Ola wróciła z mnóstwem wspomnień z Londynu, Canterbury i Windsoru obiecując, że będzie dalej pilnie uczyć się angielskiego, aby móc jeszcze nie jeden raz wracać do Wielkiej Brytanii, zwiedzać inne miasta i wspaniałe zabytki tego kraju.

Drugą nagrodę (radiomagnetofon z CD) przyznaliśmy Małgosi Greli z V klasy, Publicznej Szkoły Podstawowej w Jedlni Letnisko, która nadesłała interesujący plastycznie, barwny plakat zawierający różnorodne ćwiczenia, każde na inną porę roku. Zdaniem nauczycielki, Pani Małgorzaty Nawrot uczennica bardzo starannie przygotowuje się do każdej lekcji, a wynik konkursu jest wspaniałą nagrodą za tę systematyczną pracę.

Dwie równorzędne trzecie nagrody (walkman i książki) przypadły Martynie Przanowskiej ze Szkoły Podstawowej Nr 9, w Siedlcach (nauczycielka Maria Kryńska) oraz Marcie Walkowskiej z kl VI Szkoły Języków Ocych EMPIK w Toruniu (nauczycielka Magdalena Jóźwiak).

Jury konkursowe przyznało także dwaście wyróżnień. Wszyscy uczniowie otrzymali plecaki pełne pomocy do nauki języka angielskiego.

Postanowiliśmy również, po raz pierwszy, zorganizować uroczyste rozdanie nagród, aby poznać laureatów i nauczycieli oraz dać wszystkim możliwość wspólnego obejrzenia

prac konkursowych. Uroczystość odbyła się 22 września 2000 roku w Instytucie Brytyjskim w Warszawie, a swoją obecnością uświetnił ją Ambasador Wielkiej Brytanii John Macgregor, który wręczył nagrody laureatom i nauczycielom.



Jesteśmy przekonani, że wszystkie nadesłane na konkurs prace zasługują na szczególne uznanie zarówno ze względu na oryginalne teksty jak i formę plastyczną oraz dodatkowo, ogromny wkład pracy.

Gratulujemy serdecznie wszystkim laureatom i nauczycielom, mając nadzieję, że w nowym roku szkolnym pojawią się nowe talenty, a na kolejny konkurs wpłyną następne, wspaniałe prace.

Rok szkolny zaczyna się jesienią i o tym właśnie jest ten niezwykle, refleksyjny wiersz, napisany przez jedną z laureatek (piątoklasistkę). Jest to jeden z fragmentów pracy konkursowej. Warto z pewnością wierzyć, że nasi uczniowie mają talent, pozwólmy mu tylko się rozwinąć.

Autumn

A rainy day
it has been raining
since the morning till the midday.
The world is wet and dark
like a magic well.
Small children are sleeping in their houses
older ones are – are sitting in schools.
And it is only umbrellas
that are walking in the streets.

Małgorzata Grela, SP Jedlnia Letnisko

(październik 2000)

Festiwal Piosenki Angielskiej w Szkole Podstawowej nr 11 w Raciborzu

Na scenie stoi dziewczynka i śpiewa piosenkę *The ants go marching*. Jurorzy przysłuchują się z uśmiechem. Publiczność świetnie się bawi. Prawie wszyscy znają tę piosenkę i nie mogą się powstrzymać od śpiewania razem z dziewczynką. Gestykują, unoszą do góry ramiona, pokazują na palcach jak to mrówki maszerują *one by one, two by two*, i radośnie krzyczą *hurrah, hurrah!*

Kiedy moja koleżanka, również nauczycielka języka angielskiego, zaproponowała zorganizowanie Konkursu Piosenki Anglojęzycznej – zareagowały głównie dzieci najmłodsze. Młodzież z klas starszych patrzy na siebie bardziej krytycznie, obawia się porażki. Natomiast młodsze dzieci wspaniale czują się na scenie. Szybko opanowują obsługę mikrofonu, gesty, uśmiech i sposób poruszania się. Śpiewanie daje im autentyczną radość.

Zorganizowanie szkolnego festiwalu wcale nie jest takie trudne. Nie trzeba koniecznie szukać akompaniatora, czy też organizować nagrany podkład muzyczny, bo to kłopotliwe i czasochłonne. Można poradzić sobie inaczej. Wystarczy mieć dobry mikrofon, a w roli akompaniamentu – nagranie z oryginalnym wykonawcą. Mikrofon wzmacnia głos dziecka, które nie czuje się na scenie osamotnione. Dostaje podpowiedź zarówno tekstu, jak i linii melodycznej. Chociaż może się to wydawać zbyt wielkim ułatwieniem, to jednak mali wykonawcy muszą się wykazać zarówno znajomością tekstu jak i melodii.

Najważniejszy jest dobry repertuar – nagrania o dobrej jakości technicznej, piosenki o ładnej, wpadającej w ucho melodii i wyrazistym rytmie, niezbyt trudnym tekście, bo przecież mali artyści dopiero zaczynają się uczyć języka obcego. Bardzo ważna jest też odpowiednia dla dziecięcych głosów tonacja, o czym nie zawsze pamięta się przy nagrywaniu piosenek dla dzieci. Najlepiej, kiedy piosenki w oryginale wykonywane są przez dzieci, maniera śpiewania dorosłych wykonawców nie zawsze pasuje do dziecięcych odtwórców.

Od lat szukałam dobrych piosenek do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego – bo przecież piosenki, wiersze, bajki, gry i zabawy – to podstawa warsztatu nauczyciela języków obcych w klasach młodszych. Wyszukiwałam najlepsze utwory z różnych podręczników i czasopism językowych, książeczek i kaset przywożonych z zagranicy. Nie było tych piosenek tak wiele, żeby pokusić się o zorganizowanie festiwalu. Wreszcie kilka lat temu sama przywiozłam dwie płyty, które cenię sobie najwyżej w mojej kolekcji: *Barney's Favorites* i *Run Jump Skip and Sing*. Nagrane są na nich piosenki z amerykańskiego programu dla dzieci *Barney & Friends*. Moi uczniowie od razu zakochali się w tych piosenkach. Żadna lekcja nie mogła zacząć się bez zaśpiewania „Barney’a”, a każda nowa piosenka szybko stawała się hitem. Większość utworów z obu płyt to znane, popularne piosenki angielskie i amerykańskie, że wspomnę o takich tytułach, jak: *Bingo, Itsy Bitsy Spider, London Bridge, Looby Loo*. Nie były to dla mnie nowości, ale dopiero w wykonaniu odtwórcy postaci Barney’a i towarzyszących mu dzieci, we wspaniałej, profesjonalnej aranżacji, te piosenki nabrały dla mnie nowego wyrazu.

Atrakcyjna oprawa muzyczna zachęca nie tylko do śpiewania, ale i do wszelkiej aktywności ruchowej. Podczas prezentacji utworów, które znane są prawie całej sali, dzieci reagują spontanicznie: klaszczą, gestykulują i tańczą. Chętnych do występów co roku jest tak wielu, że nie wszystkim udaje się zaśpiewać. Niektórych wykorzystuję jako tancerzy towarzyszących solistom. Pozostali świetnie bawią się jako publiczność. Na festiwal zapraszani są również rodzice, którzy z podziwem obserwują dokonania swoich pociech.

30 listopada 2000 odbył się kolejny, czwarty już festiwal. Jak co roku daliśmy się porwać „*magic and joy of music*”.

(listopad 2000)

Refleksje z ogólnopolskiej konferencji na temat nauczania dzieci języków obcych

„Dzieci powinno się uczyć tak samo (dobrze) jak dorosłych, a nawet lepiej”

prof. dr hab Maria Wysocka

Pewna mała dziewczynka, rozpoczynająca naukę w podstawówce, wróciła ze swojej pierwszej w życiu lekcji angielskiego. Zapytana, co było na lekcji pokazała ojcu swój zeszyt, w którym zobaczył listę liczebników od *one* do *twenty* przepisanych z tablicy oczywiście z błędami (tak jak większość dzieci w swojej klasie, siedmiolatka czytała wtedy po polsku jeszcze z pewnym trudem i dopiero uczyła się pisać). Ten absurd metodyczny skłonił jej ojca do napisania grzecznego listu do pani nauczycielki z pewnymi sugestiami co do pracy z dziećmi i ofertą pomocy (jest metodykiem). Pani nigdy z niej nie skorzystała, a dziecko, nadal przez nią uczone, o angielskim w szkole mówi z pewną niechęcią.

Powyższa sytuacja jest chyba typowa: ambicją rodziców i szkoły jest „zapewnić dzieciom angielski”, który, często okazuje się być nauczany przez ludzi bez kwalifikacji i bez pojęcia. Czy warto więc wprowadzać język obcy jak najwcześniej? Jeśli tak, jak zapewnić do niego dostęp wszystkim dzieciom w sytuacji ubożenia społeczeństwa? Jak przygotowywać nauczycieli do wczesnoszkolnego nauczania języków obcych: zapewniać kwalifikacje językowe nauczycielom nauczania początkowego, czy douczając pedagogicznie absolwentów kolegów językowych i neofilologii? Może otwierać nowe kierunki studiów? Czy uczyć młodsze dzieci języka mogłaby i powinna, tak jak wszystkiego innego, jedna i ta sama *Pani*? Jak to robić, aby uczenie dzieci było w sposób widoczny efektywne?

Na te i podobne pytania próbowała odpowiedzieć 22-24 listopada 2000 *Ogólnopolska Konferencja na temat Nauczania Dzieci Języków Obcych*, zorganizowana w Katowicach przez Instytut Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego, z inicjatywy władz rektorskich i przy pomocy finansowej miejscowego Kuratora Oświaty.

Konferencja zgromadziła grupę utytułowanych naukowców i doświadczonych praktyków, związanych z uniwersytetami, kolegiami nauczycielskimi, szkołami podstawowymi, przedszkolami i prywatnymi szkołami językowymi. Innymi słowy, w jednej sali znaleźli się obok siebie psycholingwista i przedszkolanka, nauczycielka ze szkoły podstawowej i pedagog, student piszący pracę z psychologii i profesor specjalizujący się w przyswajaniu języka drugiego, metodyk nauczania języków obcych i matka dzieci dwujęzycznych.



Uczyć albo nie uczyć?

Z rodziny emigrującej do innego obszaru językowego dziadkowie zwykle nie są w stanie nauczyć się nowego języka, rodzice uczą się z trudem, a dzieci po kilkunastu miesiącach doskonale funkcjonują w nowym otoczeniu. Doświadczenie i nauka potwierdzają, że dzieci inaczej niż dorośli przyswajają język. Być może wchodzi tu w grę specjalny „instynkt językowy” lub „wiek krytyczny”. Na pewno dziecko ma bardziej plastyczny funkcjonalnie mózg, bardziej sprawne mięśnie aparatu mowy (jest w stanie opanować język bez śladu obcego akcentu). Rozwój języka jest ściślej związany z nabieraniem przez nie doświadczenia życiowego, nie jest ono również krępowane przez kulturę, z której wywodzą się jego rodzice. Jednak to, co jest prawdą w warunkach naturalnych niekoniecznie odnosi się do warunków szkolnych. Powszechnie wiadomo jak szybko małe dzieci potrafią zapominać to, czego ich uczono, a umiejętności zapewniające sukces w klasie (rozumienie pojęć, umiejętności potrzebne na sprawdzianach) pojawiają się później. W warunkach klasowych, uczenie małych

dzieci, ze względu na wolne tempo opanowania języka nie wydaje się być ekonomiczne. Prawdopodobnie dużo ważniejsze dla rozwoju dzieci są lekcje sportu niż angielskiego – mówił prof. dr hab. Janusz Arabski.

Z drugiej strony, nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne języka obcego „*umacnia motywację do nauki języków i stymuluje rozwój językowy i intelektualny dziecka*” – wspomniała prof. dr. hab. Maria Teresa Michalewska. Rozwijają świadomość językową i uczą tolerancji dla inności. Istnieje obecnie dobry klimat (moda związana z prestiżem języków obcych) i zapotrzebowanie społeczne na nauczanie wczesnoszkolne – podkreślił prof. dr hab. Janusz Arabski. Również reforma oświaty stworzyła sprzyjające warunki, choć brak jest solidniejszej podstawy prawnej do wprowadzania języka do programu klas I-III niż zapis o „godzinach do dyspozycji dyrektora”.



Stan obecny

Nie jest dobrze. Tak, jak w nauczaniu dorosłych, brakuje specjalistów. Nauczanie dzieci to poletko osób najślabszych językowo („Poradzi sobie Pani. To tylko małe dzieci”), a przecież w dzieciństwie kształtowane są wszystkie nawyki; przykładowo zdolność do bezbłędnej wymowy daje dziecku największą przewagę nad dorosłym – wyuczone błędy będą niezwykle trudne do wykorzenienia. Badania nad praktykującymi nauczycielami od nauczania wczesnoszkolnego języków obcych wykazują również braki w ich kompetencji kulturowej i wiedzy psychopedagogicznej. Co więcej, im wyższe jest ich przygotowanie specjalistyczne, tym większy opór przed integracją treści – mówiła pani Sylwia Wiśniewska.

Filologie nie przygotowują do uczenia dzieci, ale „czy jest to ich zadaniem?” – pytała pani prof. Maria Wysocka. W wielu kolegiach językowych uczy się o dzieciach teoretycznie, którą to wiedzę studenci i absolwenci przyswajają sobie (tj. wiedzę deklaratywną, **co** powinno się robić), ale w praktyce brakuje im wiedzy proceduralnej (**jak?**). Rezultatem tego jest powielanie błędów tradycyjnego systemu, w którym było się uczniem („*najlepiej uczyć w sytuacji*

jasnego tłumaczenia w atmosferze dyscypliny”). Obserwowani praktykanci nie potrafią utrzymać właściwego tempa lekcji, dostosować się do poziomu dzieci, utrzymać właściwej dyscypliny (zachowują się skrajnie surowo lub skrajnie pobłażliwie), ani reagować na zmieniające się reakcje/sytuacje w klasie.

Nie napawają zbyt dużym optymizmem doświadczenia z egzaminem wstępnym na trzyletnie Podyplomowe Studium Pedagogiczne dla Nauczycieli Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego. Egzaminatorów zaskoczył niski poziom językowy kandydatów (praktykujących nauczycieli), z których wielu nie było w stanie odbyć rozmowy kwalifikacyjnej po angielsku – mówiła dr Elżbieta Krawczyk-Neifor.



Remedia

Istnieje świadomość, że nauczanie dzieci to działalność interdyscyplinarna, włączająca np. umiejętności plastyczne, muzyczne, aktorskie i logopedyczne – podkreśliła prof. Anna Niżegorodcew; powstał już odpowiedni typ studiów specjalistycznych, na przykład na Uniwersytecie Śląskim (licencjackie i magisterskie uzupełniające). Stosowane są również rozwiązania w ramach praktyk nauczycielskich, które pozwalają na większą refleksyjność studentów. Dobre rezultaty przynoszą prace projektowe, w których praktykanci obserwują dobrych nauczycieli, przeprowadzają z nimi rozmowy i opisują wyniki obu doświadczeń. (Kraków) Wydaje się dobrze sprawdzać wczesnoszkolna praktyka nauczycielska w tandemach (NKJO Toruń i NKJO Bydgoszcz), o czym więcej można przeczytać w tym numerze *Języków Obcych w Szkole*.



Jak pracować z dziećmi?

Stwarzać im warunki naturalne, kłaść nacisk na interakcje, respektować u dzieci chęć swobody i nauczać w sposób zintegrowany. Doświadczenia z nauczaniem dzieci w warunkach domowych (*home schooling*) wskazują, że świetne rezultaty daje „robienie czegoś kon-

kretnego w czasie lekcji” – podkreśliła pani Anna Turula. Na przykład. robienie z dziećmi szarlotki jest okazją do stosowania technik reagowania ciałem (TPR), uczenia kolorów, nazw składników, itp.

Praca z podręcznikiem też potrafi być skuteczna pod warunkiem właściwego doboru i poświęcenia czasu na przygotowanie dzieci do pracy z nim: wyjaśnienie tytułu, zapoznanie z układem i stosowanymi symbolami. Możliwe i efektywne jest również stosowanie czytania ekstensywnego z dziećmi.



„Wszystkie dzieci są nasze”

Wśród nauczycieli uczących dzieci są również tacy, którzy podejmują się dodatkowych wyzwań ucząc dzieci niepełnosprawne. Podziw i sympatię zdobyła nauczycielka – pani Anna Butkiewicz – wygłaszająca referat będący studium przypadku nauczania dziewczynki z porażeniem mózgowym, którego rezultatem było oprócz fizycznego, również lekkie upośledzenie umysłowe. Zachęcona wymiernymi wynikami swojej (ciężkiej) pracy, postanowiła podjąć się uczenia grupy integrującej dzieci zdrowe i upośledzone.

W sposób niezwykle ciekawy przedstawiła swoje doświadczenia nauczycielka z ośrodka szkolno-wychowawczego dzieci niewidomych – pani Ewa Marciniak, mówiąc o podejściu multisensorycznym, wykorzystaniu w klasie asystentów nauczyciela i barierach psychologicznych, które w dzieciach wytwarza kalectwo. Patrząc z punktu widzenia ośrodka specjalistycznego, wyrażała jednak pewną rezerwę w stosunku do prób integrowania dzieci widzących i niedowidzących w zwykłych szkołach z nieprzygotowaną kadrą.



„Ignorance is bliss”: podsumowanie

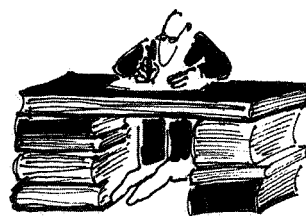
To przysłowie, mówiące, że nieświadomość i ignorancja są źródłem samozadowolenia, przewinęło się kilkakrotnie w dyskusji. Z jednej strony zostało użyte w sensie pozytywnym – dziecko uczące się języka nie jest obciążone świadomością złożoności tego zadania, która często nęka dorosłych (świadomość ogromu pracy, którą trzeba wykonać i własnych błędów, oraz obciążenie stereotypami kulturowymi, przesądami dotyczącymi uczenia się, itp.). Z drugiej strony odnosiło się ono do radosnej twórczości niekompetentnych nauczycieli, braku orientacji dyrekcji szkół zatrudniających takie osoby i faktu, że osoby już uczące dzieci w rzeczywistości często okazują się niezdolne do swobodnego posługiwania się tym językiem.

Nie charakteryzuje jednak ono całości obrazu. Rośnie świadomość problematyki i rzęsa osób przeszkolonych (kursy edukatorskie, INSETT). Uczestników konferencji przywiodła do Katowic troska, „poczucie obowiązku i potrzeba osobistego doskonalenia.” Zaprezentowano tam wyniki własnych badań (powstaje wiele doktoratów związanych z nauczaniem dzieci), omówiono istniejące już i dopiero postulowane programy studiów przygotowujących merytorycznie nauczycieli języka do nauczania wczesnoszkolnego. Teoretycy słuchali uważnie praktyków. Powstanie specjalna publikacja pokonferencyjna Uniwersytetu Śląskiego, zaplanowana na lato 2001, w której znajdą się szczegóły dotyczące poszczególnych opisanych powyżej wątków. Godnym pochwały novum jest również fakt, że katowickie Kuratorium postanowiło nie tylko dofinansować koszty uczestnictwa, ale również uznać wysiłek intelektualny autorów poszczególnych prezentacji przewidując pewną gratyfikację finansową.

(listopad 2000)

**Zapraszamy do reklamy na łamach czasopisma.
Osoby zainteresowane – prosimy o kontakt z redakcją
tel. 621-30-31 wew. 400, faks. 622-33-46.**

RECENZJE



Ewa Osiecka
Warszawa

JOIN IN¹⁾

JOIN IN to czteropoziomowy kurs do nauki języka angielskiego, przeznaczony do tzw. wczesnego startu językowego dla najmłodszych dzieci szkoły podstawowej, tj. w wieku około 6 – 9 lat, wydany przez Cambridge University Press. Autorzy kursu *JOIN IN* – Herbert Puchta i Günter Gerngross – to praktycy o dużym doświadczeniu, wybitni autorzy podręczników dla małych dzieci.



Kurs *JOIN IN* jest bardzo bogato wyposażony w materiały towarzyszące. *Starter*, stanowiący wprowadzenie do kursu obejmuje podręcznik zasadniczy, zeszyt ćwiczeń oraz materiały dźwiękowe. Każdy następny poziom jest szerzej obudowany i zawiera:

- ▶ książkę ucznia,
- ▶ książkę ćwiczeniową (*activity book*),
- ▶ książkę nauczyciela (*teacher's book*),
- ▶ kasety audio,
- ▶ CD audio,
- ▶ kasetę video,
- ▶ *English with Toby* CD-ROM,
- ▶ *Flashcards* (karty z ilustracjami).

Wybór nazwy kursu nie jest przypadkowy. Tytuł *JOIN IN* sugeruje charakter i zawartość materiałów. „*Join in* – dołącz, włącz się” to zaproszenie do wspólnej zabawy, nawiązujące do spontanicznego „*pobaw się z nami*”. Nie sposób tych słów odczytać inaczej, gdyż są skierowane do najmłodszych. „*Join in*”, to także zapowiedź, że wejście w świat języka angielskiego może odbywać się bez problemów. Zachęta „dołącz” oznacza również, że osoba zaproszona jest w stanie sprostać zadaniu. Co więcej, może w jego realizację wnieść swoją osobowość. „Dołącz” zakłada funkcjonowanie w grupie, gdzie potencjalnie mogą wystąpić konflikty. Zabawa oferuje doskonałą płaszczyznę porozumienia, ale również i naukę porozumiewania się w kontaktach z rówieśnikami.

Koncepcja kursu *JOIN IN* opiera się na zyskującej coraz większą popularność teorii wielorakich inteligencji Gardnera (*Multiple In-*

¹⁾ Günter Gerngross, Herbert Puchta (2000), *JOIN IN – Starter, JOIN IN 1, JOIN IN 2*, Cambridge University Press.

telligencies), bezpośrednio związanych z neurolingwistycznym programowaniem (NLP) oraz psychologią kognitywną. Funkcjonowanie umysłu i ciała jest ze sobą ściśle powiązane. W uczeniu się i przechowywaniu informacji w pamięci trwałej uczestniczy nie tylko mózg, ale cały organizm. Postrzegamy świat poprzez pięć zmysłów i za sprawą neurologicznych procesów w naszym umyśle powstaje pewien obraz, reprezentujący nasze doświadczenia. W kursie *JOIN IN* bardzo wyraźnie widać podejście multisensoryczne (*multisensory approach*), czyli aktywizowanie wszystkich zmysłów w procesie przyswajania nowego języka, w tym przypadku języka angielskiego. Różni uczniowie uczą się w różny sposób, mają różne osobowości i różne potrzeby. W zależności od typu i stopnia dominacji charakterystycznych dla siebie inteligencji wnoszą różny wkład w proces nauczania/uczenia się.

Bardzo ważne dla stosowania technik NLP są przyjazna relacja uczeń – nauczyciel, poczucie bezpieczeństwa w klasie i traktowanie błędów jako integralnej części procesu uczenia się, a nie dramatycznej porażki. Czynniki te decydują o atmosferze w klasie, o „otwarcu się” ucznia i tym samym, o jego gotowości do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Zwolennicy NLP są przekonani, że uczniowie najskuteczniej uczą się w sposób czynny, przy wykonywaniu ambitnych zadań przy możliwie niskim poziomie stresu. Radość, śmiech i ćwiczenia fizyczne wprowadzają ucznia w stan gotowości do uczenia się.

Autorzy *JOIN IN* wykładają swoje „credo” w książce nauczyciela. Informują, iż głównym celem kursu jest zapewnienie możliwości nauki języka angielskiego z udziałem twórczego potencjału małych uczniów. Od samego początku i bardzo konsekwentnie prowadzą do używania języka obcego jako narzędzia komunikacji. Ich zdaniem budowanie w maluchach empirycznego przekonania, iż porozumiewanie się jest możliwe w innym języku niż rodzimy, może się odbywać tylko za pomocą zabawy. Postawa taka jest zbieżna ze stwierdzeniem Beaucomonta²⁾, że „zabawa jest jedyną czynnością, jaką dziecko wykonuje poważnie”. Przez całość kursu realizowana jest zasada, iż dziecko

uczy się najbardziej efektywnie przez pełne zaangażowanie w to, co aktualnie wykonuje. Zabawa przynosi zadowolenie i rozpoczyna nowy proces poznawczy. Wnikliwe spojrzenie na tematykę, treści oraz sposób organizowania zabawy pozwala odkryć, iż ludyczne igraszki kamuflują jedynie głębsze procesy edukacyjne i poznawcze. Dzięki podejściu multisensorycznemu, autorzy realizując priorytet językowy równolegle rozwijają ucznia duchowo i fizycznie, poprzez stymulowanie wszystkich typów jego inteligencji.

Kurs *JOIN IN* jest przygotowany bardzo profesjonalnie. Autorzy są świadomi możliwości intelektualnych dziecka, jego wrażliwości na doznania estetyczne, słabej jeszcze koncentracji uwagi i jego naturalnej potrzeby ruchu. Ma to decydujący wpływ na sposób prezentacji materiału językowego. Repertuar zastosowanych technik jest naprawdę imponujący: śpiewanie piosenek, wyklaskiwanie rytmu, powtarzanie chórem, wyszukiwanie na obrazkach elementów według instrukcji z taśmy czy rozwiązywanie zagadek. Rozwijane są również zdolności manualne – dzieci rysują, kolorują, wycinają, łączą punkciki, aby odsłonić ukryty rysunek. Dodatkowym urozmaicheniem, a jednocześnie sposobem na powtarzanie i konsolidację materiału jest popularna gra *Bingo*. Nie ma możliwości, aby na lekcję wkradła się monotonia.

Różnorodność technik to nie tylko środek przeciwdziałający klasowej nudzie. Przede wszystkim służy realizacji podstawowego na tym etapie celu językowego, jakim jest ćwiczenie rozumienia języka mówionego. Rozumienie przekazywanych komunikatów jest bazą do rozwijania kolejnych sprawności językowych jak mówienie, czytanie i pisanie. Rozumienie ma ogromny wpływ na zaangażowanie w aktualnie wykonywane zadanie oraz na budowanie motywacji do dalszej nauki. Cała gama różnorodnych technik prezentacji oraz ćwiczeń jest właśnie ukierunkowana na wykształceniu w dziecku tej sprawności.

Szczególną wagę autorzy przywiązują do rozwijania inteligencji muzycznej. Korzystają ze wskazówek NLP, iż dźwięki najskuteczniej wyzwalały pozostałe typy inteligencji i doskonale przygotowują grunt pod takie formy ucze-

²⁾ J. Brzezinski (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, WSIP.

nia się jak, słuchanie, rozwijanie wyobraźni, komunikowanie się w formie pisanej czy introspekcja. Muzyka, taniec, śpiew wystrzają zmysły, czynią je gotowymi do przyjęcia werbalnych i niewerbalnych komunikatów ze świata zewnętrznego.

Doskonałym przykładem różnorodnych technik prezentacji z wykorzystaniem wielorakich inteligencji jest unit 2 w *JOIN IN – Starter*. Prezentacja materiału stymuluje różne rodzaje inteligencji. W rozumieniu tekstu z kasety pomaga rechoć żabek (*aural intelligence*), *flashcards* i ilustracje pomagają wzrokowcom (*visual intelligence*), naśladowanie żabich skoków i ucieczka przed bocianem pomaga uczniom z przewagą inteligencji ruchowej (*kinesthetic intelligence*). Większość ludzi posiada te trzy rodzaje inteligencji (choć o różnym stopniu natężenia) tak, że niezależnie od indywidualnych preferencji, korzysta cała społeczność klasowa. Powtarzanie chórem stwarza dodatkową okazję do zaprzyjaźnienia się z tekstem nagrania.

Cała uwaga autorów skupia się na wykształceniu w uczniach rozumienia ze słuchu. Książka nauczyciela podaje szczegółowe opisy pracy z taśmą, aby uzyskać zamierzony efekt, czyli doprowadzić do zrozumienia. Na tym etapie autorzy przedkładają rozumienie nad potencjalną produkcję ustną. Podkreślają, że nie należy oczekiwać, iż dziecko po kilkukrotnym wysłuchaniu taśmy odtworzy prezentowany tekst. Kładą szczególny nacisk na zachęcanie dziecka do podejmowania prób zrozumienia, przyjazną atmosferę oraz nieprzyspieszanie indywidualnego procesu percepcji. W zamian oferują bardzo dużo możliwości do powtarzania i utrwalania materiału. Na tym etapie pozytywne nastawienie ucznia do języka wydaje się ważniejsze, a konkretny rezultat pojawi się sam we właściwym czasie.

Ciekawym sposobem wykształcania w uczniu sprawności rozumienia języka mówionego jest połączenie z inteligencją matematyczno-logiczną. Bardzo wiele ćwiczeń polega na określeniu (ponumerowaniu) kolejności zdarzeń. Ustawienie właściwej sekwencji jest przykładem, że dziecko rozumiało obcojęzyczny tekst, choć sprawdzanie stopnia rozumienia odbywa się też w inny sposób.

Autorzy często odwołują się do inteligencji matematyczno-logicznej. Na tym etapie

dziecko zna już podstawową arytmetykę. Umiejętność ta jest wykorzystywana przez autorów w ćwiczeniach do wykonywania prostych obliczeń w obcym języku. Ma to dodatkowy wymiar, gdyż budzi świadomość dziecka, że pewne pojęcia (*concepts*) są takie same, bez względu na język w jakim są przekazywane. Dziecko jest przygotowywane do używania języka jako narzędzia komunikacji. Bardzo ciekawy jest pomysł wykorzystania matematyki do nauki języka i odwrotnie, przez odpowiednie ćwiczenia język rozwija zdolności logicznego rozumowania. Widoczne jest to w zadaniach polegających na uzupełnieniu jakiejś sekwencji w oparciu o dostrzeżone prawidłowości. Tego typu podejście stwarza podwaliny pod przyszłą integrację przedmiotową.

Novum kursu *JOIN IN* jest niejako formalne włączenie różnego typu percepcji do procesu nauczania/uczenia się. Decyzja o korzystaniu z materiałów *JOIN IN* automatycznie oznacza zgodę nauczyciela na respektowanie wielorakich inteligencji u uczniów, również przy ewaluacji uczniowskich postępów. Akceptacja wszystkich rodzajów inteligencji zdecydowanie wzmacnia wizerunek własny ucznia, jego samoocenę, buduje wiarę we własne możliwości.

Starannie przygotowane materiały towarzyszące wspierają koncepcję autorów. Tygrysek *Toby* pomaga przebić się przez barierę językową. Naśladując jego ruchy dzieci kojarzą poszczególne czynności z ich językowym odpowiednikiem. Autorzy bardzo dobrze radzą sobie z barierą języka pisanego, zwłaszcza że w przypadku języka angielskiego graficzna wersja wyrazu jest inna od fonetycznej. Naklejki do wielokrotnego użycia (samodzielne poprawianie błędów) pomagają „podpisać” obrazek lub skojarzyć wersję pisaną i mówioną tego samego słowa. Specjalnie zaprojektowane *flashcards* są pomocne nie tylko w prezentacji nowego słownictwa, ale również w nauce czytania. Autorzy opracowali technikę prowadzącą do szybkiego odczytywania słowa jako całości, a nie składania go z pojedynczych liter. W książce nauczyciela nalegają na jej stosowanie. Konsekwencja w używaniu zaproponowanej techniki nie tylko zaowocuje uniknięciem interferencji między fonetyczną a graficzną wersją wyrazu, ale również poprawi sprawność czytania w rodzimym języku.

Oprócz wspaniale prowadzonej nauki języka angielskiego na etapie wczesnoszkolnym, kurs *JOIN IN* posiada wiele pozajęzykowych walorów edukacyjnych, ukierunkowanych na rozwój globalny ucznia. Autorzy wprowadzają w proces uczenia się element refleksji. Dzieci po wykonaniu zadania dzielą się uwagami, co im pomogło, w jaki sposób znalazły rozwiązanie. Oczywiście dzielenie się doświadczeniem odbywa się w języku ojczystym, co stanowi świetny punkt wyjścia do przyszłego rozwijania strategii uczenia się.

Kurs skonstruowany jest według takich samych założeń metodycznych. Koncepcja podręcznika zakłada stymulowanie dzieci do porozumiewania się poprzez ich zaangażowanie w zabawę. Dzieci przyjmują angielskie słowa, jako naturalny element należący do konwencji zabawy i bezwiednie się uczą. Każda kolejna część stanowi nadbudowę do poprzedniej. W przypadku dzieci, które uczyły się języka angielskiego w okresie przedszkolnym można kontynuować naukę z *JOIN IN 1*. Moim zdaniem, bez względu na sytuację, warto rozpocząć naukę od *Startera*, gdyż bardzo dobrze zapoznaje on nauczyciela z koncepcją autorów, a uczniów wdraża do sposobu pracy, z jakim najprawdopodobniej nie mieli okazji się zetknąć. „Cofnięcie się” do *Startera* nie przyniesie szkody nauce języka, a może jedynie wzmocnić dotychczasowe doświadczenia w zupełnie nowym ujęciu. Walory edukacyjne kursu są tak duże, że z pewnością zrównoważą „stratę”.

Warto podkreślić, że nauczyciel decydujący się na wybór kursu *JOIN IN* powinien bardzo starannie stosować się do instrukcji książki nauczyciela, gdyż inaczej nie ujawni się cały ogromny potencjał, wynikający z założeń metodycznych oraz materiałów towarzyszących.

Tematyka, układ treści, systematyczna prezentacja materiału językowego, przyjęte metody pracy kursu *JOIN IN* są zbieżne z podstawą

programową kształcenia ogólnego dla etapu I. W związku z czym książka odpowiada definicji podręcznika. Materiały kursu odznaczają się poprawnością merytoryczną i dydaktyczną. Każda jednostka lekcyjna odznacza się gradacją trudności oraz zróżnicowaniem formy. Materiał językowy jest cały czas ćwiczony i utrwalany przy aktywnym uczestnictwie ucznia. Niezależnie od walorów językowych kurs posiada wiele innych walorów edukacyjnych. Materiały każdego poziomu są bardzo dobrze przygotowane do wczesnego startu językowego.

Kurs *JOIN IN* zawiera materiał językowy dostosowany do możliwości ucznia w wieku 6-9 lat. Tematyka odpowiednia do wieku i zainteresowań jest przekazana w sposób stymulujący twórczość ucznia.

Strona graficzna, kolorystyka, jakość ilustracji, spełniają wymogi nowoczesnej poligrafii. Dobór ilustracji jest stosowny do wieku uczniów. Materiał ilustracyjny powstał we współpracy z firmą ELI, znanego producenta profesjonalnie przygotowanych, atrakcyjnych pomocy dydaktycznych.

Możliwość zastosowania poszczególnych części kursu *JOIN IN*, w zależności od doświadczeń językowych dzieci jest następująca:

Stan wyjściowy:	poziom zerowy	poprzednia nauka
JOIN IN – Starter	pierwszy rok nauki (przedszkole lub szkoła) kl. 0, kl. I,	
JOIN IN 1	kl. II	kl. I
JOIN IN 2	kl. III	kl. II
JOIN IN 3 ³⁾	kl. IV	kl. III

Opisane walory kursu *JOIN IN* oraz zgodność z podstawą programową dla klas I–III sprawiają, iż kurs wart jest polecenia wszystkim tym, którzy chcą dzieci nie tylko uczyć, ale i wszechstronnie je rozwijać.

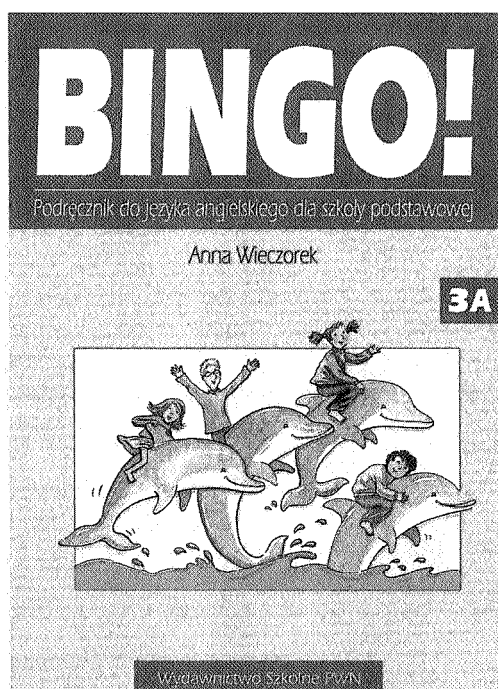
(listopad 2000)

³⁾ *JOIN IN 3*, czyli czwarty poziom kursu jest w przygotowaniu i nie został uwzględniony w niniejszej recenzji.

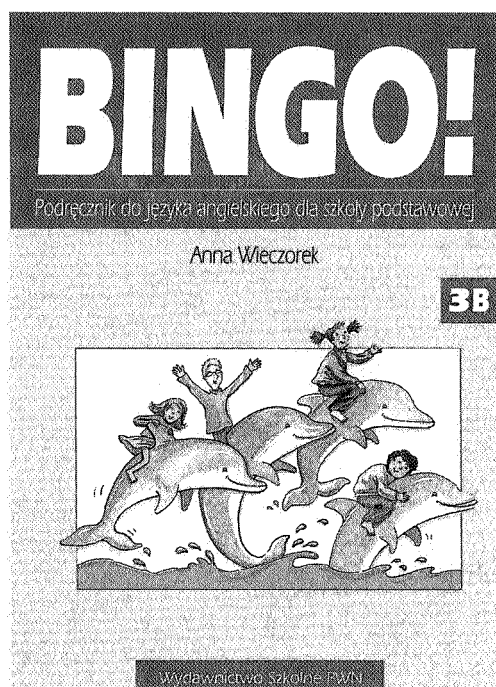
Bingo! 3¹⁾

Bingo! 3A i 3B to kolejny tom podręcznika dla dzieci kontynuujący naukę języka angielskiego w trzecim roku nauczania autorstwa Anny Wieczorek. W skład zestawu wchodzi:

- ▶ podręcznik ucznia w dwóch częściach: 3A i 3B, połączony z zeszytem ćwiczeń,
- ▶ książka dla nauczyciela,
- ▶ zeszyt z materiałami do kopiowania,
- ▶ 2 kasety audio: kasetą 1 – nagrania do podręcznika, kasetą 2 – *Songs and Stories*.



Podręcznik jest zgodny z podstawą programową i dostosowany do realiów polskiej szkoły. Towarzyszy mu Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III, dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej pod numerem DKW-4014-6/99. Sam podręcznik natomiast, jest zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – nr 331/00. Konsekwentna integracja programu nauczania języka angielskiego z całością programu wczes-



noszkiego umożliwia dzieciom rozwijanie umiejętności komunikowania się w języku obcym. Łatwy i przejrzysty układ podręcznika oraz stała i logiczna struktura lekcji pozwalają na rozwijanie nawyków samokształceniowych i wdrażają dzieci do samodzielnej nauki języka z książką i kasetami. Regularne lekcje powtórzeniowe wykorzystujące techniki samooceny, pomagają dzieciom i rodzicom rozumieć tekst i zadania, jakie przed nimi postawiono, a także kształtują w uczniach świadomość zdobytych umiejętności językowych oraz uczą współodpowiedzialności za proces nauki. Starannie rozplanowana i wygodna w użyciu Książka dla nauczyciela zawiera rozkład materiału na cały rok szkolny (syllabus), szczegółowe wskazówki metodyczne ułatwiające pracę z podręcznikiem, propozycje dodatkowych, atrakcyjnych ćwiczeń oraz materiały uzupełniające do kopiowania. Zestaw atrakcyjnych piosenek z muzyką Lons-tara i Jerzego Stelmaszczuka, napisanych spec-

¹⁾ Anna Wieczorek (2000), *Bingo! 3*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.

jalnie dla potrzeb Bingo!, ułatwia zapamiętywanie nowych struktur zdaniowych i słownictwa.

Niech rekomendacją podręcznika i uzupełnieniem powyższych informacji będą fragmenty wypowiedzi na temat podręcznika prof. dr hab. Krystyny Drożdż-Śzelest z Zakładu Dydaktyki Języka Angielskiego IFA UAM, dr Bogdana Leszka Krakowiana z Instytutu Anglistyki UŁ i NKJO w Sieradzu i dr Andrzej Diniejki z Zakładu Neofilologii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

▲
▼ Materiał zawarty w podręczniku oraz przewidziany sposób jego realizacji prowadzą nie tylko do rozwinięcia umiejętności i kompetencji w zakresie języka angielskiego, ale także do rozwinięcia umiejętności i kompetencji ogólnych przewidzianych dla I etapu nauczania. Dotyczy to, między innymi, uczenia się, myślenia, poszukiwania, komunikowania się, współpracy z innymi, działania w grupie, czy wreszcie umiejętności samooceny i doskonalenia się. Dotyczy to również takich umiejętności jak śpiewanie piosenek, wykonywanie zadań manualnych zgodnie z poleceniami, rozwiązywanie problemów związanych z otoczeniem dziecka, dbałość o zdrowie, higienę, rozpoznanie podstawowych kształtów geometrycznych, wyrażanie własnego zdania i słuchanie innych. Dzieci zapoznają się także z tradycjami kulturowymi z obszaru anglojęzycznego, co niewątpliwie przyczyni się do rozwoju zrozumienia i tolerancji. Jak więc widać, zestaw *Bingo! 3* w pełni realizuje cele edukacyjne oraz zadania przewidziane dla I etapu edukacyjnego (*Dziennik Ustaw* Nr 14, str. 586; *Reforma systemu edukacji: Projekt*, str. 108-111)...

Podręcznik będący częścią zestawu *Bingo! 3* zawiera przejrzyste i jasne instrukcje, prezentowane w języku polskim oraz angielskim, co jest w pełni uzasadnione zważywszy na etap nauczania oraz poziom umysłowy tej grupy wiekowej, tzn. dzieci najmłodszych. Ponadto podręcznik cechuje przejrzystość oraz stała struktura lekcji, co ułatwia korzystanie z niego...

prof. dr hab. Krystyna Drożdż-Śzelest

▲
▼ Pragnę przede wszystkim podkreślić, iż podział podręcznika do całorocznej pracy na dwie połowy jest ze wszech miar trafionym rozwią-

niem dla małych uczniów. Dzieci będą miały lżejszy tornister (zdrowszy kręgosłup), w połowie roku dostaną nowy podręcznik w miejsce starej, sfatygowanej książki (tym bardziej, że podręcznik jest także używany jako zeszyt ćwiczeń) i będą miały poczucie sukcesu przerabiając dwie książki w jednym roku, a nie jedną...

Podręcznik jest bardzo motywujący dla uczniów, a to przede wszystkim z dwu powodów: różnorodności zadań (*activities*) oraz wyjątkowej atrakcyjności wizualnej.

Jeśli chodzi o pierwszy element, to wiadomo, że różnorodność jest jednym z podstawowych czynników motywujących, gdyż eliminuje nudę, a w konsekwencji utrzymuje na wysokim poziomie uwagę uczniów, co z kolei stwarza szansę na to, że treści nauczane przez nauczyciela mogą być w większej mierze przetworzone i przyswojone przez ucznia...

Atrakcyjność wizualna podręcznika, wyrażająca się w olbrzymiej liczbie świetnych kolorowych obrazków oraz również kolorowych odbitek zdjęć dodatkowo podnosi motywację uczniów. Zgodnie z teorią Krashena, przyjemność w uczeniu się oraz zwiększona motywacja pozytywna powodują większą „przepustowość” filtra efektywnego i wzmoczoną akwizycję języka...

dr Bogdan Leszek Krakowian

▲
▼ Dodatkowym czynnikiem podnoszącym walor podręcznika *Bingo! 3* jest indywidualizacja nauczania, szczególnie dzięki sekcji nazwanej „Extra Tasks”. Dzieci są zachęcane do samodzielnej pracy nad wykonaniem atrakcyjnego projektu, np. „Znajdź po linii ulubione dania dzieci. Wypełnij tabelkę pod obrazkami”, „Opisz zwierzęta” itp...

Podstawową cechą podręcznika *Bingo! 3* jest nacisk na język mówiony, chociaż nauka czytania i pisania w języku angielskim jest systematycznie realizowana. Kurs nie jest przeładowany strukturami gramatycznymi, które mogłyby opóźnić postęp w nauce języka.

Podejście zaproponowane przez Autorkę całkowicie eliminuje stres, który jest przyczyną wielu niepowodzeń w nauce języka. Nauka odbywa się zatem na zasadzie odkrywania przez dzieci znaczeń i regularności językowych oraz wykonania odpowiednich aktywności językowych...

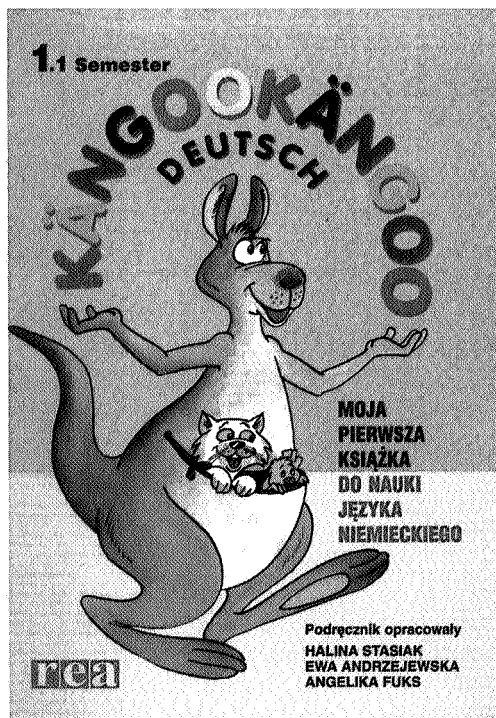
dr Andrzej Diniejko

(listopad 2000)

Uczymy się języka niemieckiego z kangurkiem¹⁾

Z początkiem roku szkolnego ukazała się pierwsza część nowego zestawu materiałów do nauki języka niemieckiego na poziomie nauczania początkowego – *KÄNGOOKÄNGO DEUTSCH*. W skład zestawu podręcznikowego wchodzi:

- ▶ podręcznik podstawowy,
- ▶ zeszyt ćwiczeń,
- ▶ poradnik metodyczny dla nauczyciela,
- ▶ nagrania audio,
- ▶ słowniczek niemiecko-polski,
- ▶ pacynki, które będą ukazywały się sukcesywnie.



Podręcznik podstawowy obejmuje sześć części, po jednej na każdy semestr nauki. Każda część podręcznika zawiera sześć rozdziałów, na których realizację potrzeba od 65 do 75 godzin. W pierwszych czterech rozdziałach uczniowie

poznają głównych bohaterów podręcznika – *Heidi, Tomiego i kangurka Kängoo*. Podręcznik jest pełen przygód dzieci mieszkających ze swoimi rodzicami i dziadkami w małym domku na skraju wielkiego lasu. Nie jest to jednak zwykły domek i jego mieszkańcy nie są też tacy zwykli. Mali uczniowie uczestniczą w ich przygodach ucząc się przy tym niemieckich słówek i zwrotów. Rozdział piąty jest rozdziałem powtórzeniowym, w którym dzięki wielu ćwiczeniom, uczniowie powtarzają i utrwalają materiał z czterech poprzednich rozdziałów. Rozdział szósty natomiast, to tradycje i obyczaje związane z porami roku i świętami.

Zeszyt ćwiczeń zawiera bardzo urozmaicony zestaw zabaw i ćwiczeń. W ich realizację zaangażowane są wszystkie zmysły dziecka, przez co nowy zakres materiału językowego będzie łatwiej i trwalej zapamiętany.

W poradniku metodycznym nauczyciele znajdą podstawowe informacje dotyczące nauczania języków obcych dzieci, materiały dodatkowe oraz szczegółowe konspekty lekcji, co z pewnością ułatwi im przygotowanie się do prowadzonych zajęć.

KÄNGOOKÄNGO jest owocem kilkuletnich doświadczeń i przemyśleń wykładowców i studentów Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. Uwzględnia on najnowsze tendencje dydaktyczno-metodyczne z zakresu nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym. Bardzo ciekawym elementem tego podręcznika jest zastosowanie *integracji śródprzedmiotowej* na lekcjach nowego języka. Zestawienie materiału ułatwia bowiem jej łatwe zastosowanie: poprzez mapki, wiadomości geograficzne, informacje z zakresu przyrody dzieci poznają świat w języku niemieckim. Celem nauki nie jest tu wyłącznie opanowanie nowych struktur lecz również poszerzenie horyzontów myślowych dziecka i pokazanie mu innych sposobów poznawania świata.

¹⁾ Halina Stasiak, Ewa Andrzejewska, Angelika Fuks (2000), *Kängookängoo Deutsch – moja pierwsza książka do nauki języka niemieckiego*, Warszawa, REA s.j.

Po raz pierwszy pojawia się w polskim podręczniku, na tym poziomie wiekowym, *narracyjna zasada nauki języka obcego*. Dziecko uczy się nowych struktur językowych poprzez poznawanie przygód głównych bohaterów. Uczniowie „śledząc” zmagania swych rówieśników w podręczniku, nawiązują z nimi kontakt emocjonalny, co ma pozytywny wpływ na uczenie się w tym wieku.

Nowatorstwem jest pojawienie się na końcu każdego rozdziału kasetonu *Hurra! Das kann ich schon auf Deutsch sagen!* Jest on podsumowaniem tego zakresu materiału leksykalnego, który powinien zostać przez dzieci przyswojony aktywnie. Uświadamiając uczniom co już potrafią w języku obcym, motywujemy ich jeszcze bardziej do dalszej nauki.

Język niemiecki prezentowany w podręczniku nie jest językiem sztucznym. W celu uzyskania *naturalności* wypowiedzi autorki wprowadziły od samego początku partykuły (*noch, denn, aber, schon* itp.), które są ważnym elementem wypowiedzi i nadają jej zabarwienie emocjonalne.

Ciekawym elementem podręcznika jest sekwencja *Mutti lies mir vor! Omi lies mir vor!* znajdująca się na odwrocie strony tytułowej każdego rozdziału. Ma ona na celu wprowadzenie – za pomocą krótkiej historyjki – materiału

leksykalnego. Z wyżej wymienionym, krótkim tekstem można pracować w dwojaki sposób:

- ▶ na lekcji nauczyciel może wykorzystać go do wprowadzenia materiału językowego,
- ▶ może służyć on również do integracji rodziny wokół nauki języka niemieckiego przez dziecko.

Sprawą dyskusyjną mogą być tłumaczenia znajdujące się pod tekstem niemieckim. Mogą być one jednak pomocne przy wprowadzaniu w tematykę jednostki lekcyjnej, wspierać wprowadzanie nowego materiału językowego oraz wyczuwać na różnice i podobieństwa językowe. Przy wprowadzeniu tłumaczeń autorki uwzględniły zasadę, że dzieci uczą się najlepiej całych struktur językowych i dlatego też w podręczniku nie znajdziemy tłumaczeń pojedynczych wyrazów. Ponadto, od kilku już lat dyskutuje się nad rolą języka ojczystego (z którego nie da się całkowicie zrezygnować w nauce szkolnej) w nauczaniu języków obcych. Wynikiem tych dyskusji jest powolne wkraczanie tłumaczenia do procesu nauczania języków obcych jako jego integralna część.

KÄNGOOKÄNGOO jest podręcznikiem bardzo humorystycznym, o ciekawej i kolorowej szacie graficznej, która przyciągnie uwagę dzieci, zachęci ich do nauki i sprawi, iż lekcje języka niemieckiego staną się dla nich przyjemnością.

(listopad 2000)

Maria Gorzelak
Warszawa

I can read, I can sing¹⁾

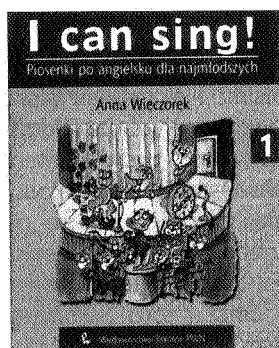
Coraz więcej rodziców zaczyna samodzielnie uczyć swoje dzieci języka angielskiego. Zaczynają od wspólnego śpiewania z nimi piosenek angielskich, które sami znają, albo które dzieci przynoszą z przedszkola lub od swoich rówieśników z podwórka. Dość szybko jednak rozpoczynają poszukiwania książeczek z tekstami piosenek i z ich nagraniami, które pomogą im wykorzystać zapał i entuzjazm maluchów. Tym bardziej, że dzieci są dumne, iż potrafią

śpiewać po angielsku i chcą się uczyć coraz to nowych piosenek.

Niewątpliwie pomocne dla rodziców będą dwie pozycje, jakie ukazały się nakładem Wydawnictwa Szkolnego PWN. Jedną z nich, to wydana w dwóch częściach książeczka *I can sing! Piosenki po angielsku dla najmłodszych*, druga, również w dwóch częściach, *I can read, czytanki po angielsku dla najmłodszych*. Autorką obu książeczek jest Anna Wieczorek.

¹⁾ Anna Wieczorek (2000), *I can sing! 1,2, Piosenki po angielsku dla najmłodszych*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, nagranie na płycie kompaktowej. ▲ Anna Wieczorek (2000), *I can read! 1,2, Czytanki po angielsku dla najmłodszych*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN

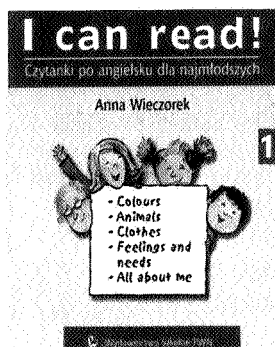
I can sing 1 – to zestaw 17, *I can sing 2* – 26 piosenek tzw. ruchowych, wspomagających rozwój ruchowy dzieci i kształtujący w nich umiejętności komunikacyjne. Każda z piosenek jest zamieszczona na dwóch stronach książeczki. Na jednej jest prosty zapis nutowy i tekst przynajmniej jednej zwrotki piosenki, na drugiej ciąg dalszy tekstu z ilustracjami ułatwiającymi zrozumienie i zapamiętanie. Ilustracje są kolorowe, zabawne i niewątpliwie przyciągające uwagę dzieci. Uzupełnieniem każdej piosenki są dodatkowe ćwiczenia, już czarno-białe, zamieszczone po tekstach wszystkich piosenek na końcu książki. Tu dzieci mogą je kolorować, a jeśli już potrafią pisać, utralać słownictwo i proste struktury gramatyczne przedstawione w piosenkach.



Możliwości wykorzystania piosenek są nieograniczone tak dla rodziców jak i dla nauczycieli korzystających z nich w klasie. Może to być rozgrzewka językowa każdej lekcji czy ćwiczenie śródlekcyjne, gdy dzieci są zmęczone i potrze-

bują jakiegś odmiany. Może to być pomoc w kształceniu zintegrowanym – z zajęciami muzycznymi, gdy wprowadza się grę na jakimś instrumencie, plastycznymi, podczas których nie tylko koloruje się obrazki, ale można zrobić figurynki za pomocą których będzie się ilustrowało tekst piosenki, czy do wszelkiego rodzaju zabaw ruchowych i tańca. Mogą być wreszcie wykorzystane przy wykonywaniu dowolnych zadań manualnych. Dzieci mogą coś lepić, wycinać czy malować przy włączonej kasecie z piosenkami. Słuchają wówczas, często śpiewają wraz z kasetą, mniej rozmawiają, nie mówiąc już o tym, że częste słuchanie i powtarzanie to sposób na wykształcenie pamięci mechanicznej i ułatwienie w opanowaniu mówienia po angielsku.

I can read 1 – to pięć historyjek *Colours, Animals, Clothes, Feelings and needs, All about me*. *I can read 2* – to również pięć historyjek



– *Food and Drink, My House, Weather and Seasons, In the Land of Dreams, My Best Friends*. Czytanki z części pierwszej *I can read* pochodzą z książki *Bingo! 1*, z części drugiej z *Bingo! 2*. (podobnie zresztą jak piosenki, które

są wykorzystane, nieco inaczej, w tych samych podręcznikach). Czytanki są więc nagrane na kasecie towarzyszącej podręcznikom *Bingo! 1* i *Bingo! 2*, których autorką jest również Anna Wiczkorek. Jednak w podręcznikach dla uczniów nie ma podanych tekstów tych czytanek – są tylko nagrania. Dzieci, które uczą się według *Bingo* w szkole, korzystając z książeczek *I can read*, mają teraz możliwość sprawdzenia swoich sił w czytaniu. Mogą czytać samodzielnie, albo wraz z nagraniem patrząc w tekst czytanki. Podobnie jak w przypadku, *I can sing!*, mogą wykonywać dodatkowe ćwiczenia, zamieszczone na końcu książki: kolorowanie, odgadywanie wyrazów, krzyżówki, pisanie po śladzie, proste uzupełnienia czy łączenia wyrazów z rysunkami. Te książeczki pomogą dzieciom stopniowo kojarzyć znaczenie wyrazu z jego formą graficzną i z wymową i ułatwią im tym samym, naukę czytania w sposób prosty, wesoły i ciekawy.

Rodzice mogą czytać teksty swoim dzieciom, które będą domyślać się ich znaczenia z ilustracji. Ilustracje pełnią tu podwójną rolę. Ułatwiają zrozumienie i obrazują kluczowe słowa z tekstu. Niektóre słowa są tylko zilustrowane, dzieci mają je więc odgadnąć i napisać. Wdrażają się więc stopniowo do samodzielnego czytania, a właściwy wybór odpowiedniego wyrazu z tych podanych, to proste ćwiczenie wstępne do przyszłego korzystania ze słowników.

Warte podkreślenia jest wykorzystanie przez autorkę tekstów już raz opublikowanych w podręcznikach przeznaczonych do szkół dla klas I-II. Są to te same teksty, ale inaczej przekazane. Dla dzieci, które nie uczą się z podręczników *Bingo* są nowością, dla dzieci, które je znają, są wspianym utrwaleniem i ułatwieniem zapamiętania materiału już znanego z lekcji.

(grudzień 2000)

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2000

	Numer	Strony
Minister Edukacji Narodowej prof. dr hab. Edmund Wittbrodt o nauczaniu języków obcych	5	3
Wiceminister Edukacji Narodowej Wojciech Książek o upowszechnianiu nauczania języków obcych	6	4
Od Dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli	4	4
Od Redakcji	1	3
Od Redakcji	2/3	99
Od Redakcji	4	3
Od Redakcji	6	3
JĘZYK I KULTURA		
Breza Edward – Rok przestępny	5	4
Gajos Mieczysław – Szkolnictwo podstawowe i średnie we Francji w skrótach, skrótowcach i schematach	1 (wkładka)	7
Gajos Mieczysław – Szkolnictwo wyższe we Francji w skrótach, skrótowcach i schematach	2/3 (wkładka)	34
Rusiecki Jan – The teaching of English in Postwar Poland: the First 35 Years (1945–1980). A Personal View	1 (wkładka)	2
Rusiecki Jan – „Ja mówić po anglo-polski” – czyli o polszczyźnie przełomu tysiącleci	5	5
PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI		
Günter Gerngross, Herbert Puchta – Język obcy w szkole podstawowej. Wpływ treści podręcznika na rozwój dziecka	6	11
Pamuła Małgorzata – Języki obce w kształceniu zintegrowanym	6	15
Szymaniak Włodzimierz J. – Wkład nauk o komunikacji i informacji do dydaktyki języków obcych	4	5
Wieszczczyńska Ewa – Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym	6	6
METODYKA		
Adams Tukiendorf Małgorzata – Jak poprawić styl pisarski ucznia? Propozycje pisania „efektywnego”	2/3	101
Adams-Tukiendorf Małgorzata, Rydzak Danuta – Przepisywanie – trzy fazy doskonalenia pracy pisemnej	5	20
Burnicka Sylwia – Intonacja rosyjska jako zjawisko muzyczne	2/3	122
Czaplikowska Renata – Rozwijanie kompetencji dyskursywnej w języku niemieckim	4	10
Dziewanowska Dorota – Możliwości systemowego nauczania akcentuacji rosyjskiej	1	11
Dziuba Dorota – Testy w nauczaniu języków obcych	4	15
Dziewanowska Dorota – Możliwości systemowego nauczania akcentuacji rosyjskiej	1	11
Kamińska Patrycja – Więcej na temat środków mnemotechnicznych	2/3	108

	Numer	Strony
Karpińska-Szaj Katarzyna – Kilka uwag o sukcesie w nauce języka obcego	1	4
Lipińska Ewa – Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego	5	10
Ociepa Roman – O wykorzystaniu anglicyzmów w nauczaniu języka angielskiego	5	24
Przeździecka Ewa – Po pierwsze: nie nudzić (się), czyli YOUNG LEARNERS HITS	6	19
Barbara Rudzińska – Czynniki, które wpływają na wymowę	6	33
Strachanowska Iwona – Ocenianie, sprawdzanie czy kontrola? Część I	2/3	114
Strachanowska Iwona – Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe. Część II	4	22
Szot Maria – Uczyć się wszystkimi zmysłami i kochać	6	23
Szot Maria – 10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I–III	6	26
Szypielewicz Ludmiła – Sposoby podtrzymania motywacji w nauczaniu języka obcego przez korelację przedmiotową	6	28
Wieszczczyńska Ewa – Obraz graficzny w nauce języków obcych w okresie wczesnoszkolnym – alfabetyzacja w języku niemieckim w klasie pierwszej	6	36
Wołowicz Dorota – Typowe błędy polskich uczniów popełniane w szyku zdania niemieckiego	4	27
INFORMACJE		
O programie INSETT szerzej	2/3	127
Alicja Żmudzka – Egzamin DELF 2000	2/3 wkładka	77
Z PRAC INSTYTUTÓW		
Czetwertyńska Grażyna – Nowe egzaminy coraz bliżej	4	31
Dybowska Agnieszka – Nauczanie języków obcych w polskim systemie oświaty	5	28
Goszczyńska Alicja, Olchowik Maria, Srokowska Hanna – Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych	4	33
Kwaśniewski Andrzej – Informacja o sylabusach maturalnych z języków obcych	4	35
Niedźwiecka Elżbieta Barbara – Wypowiedź pisemna na egzaminie dojrzałości z języka obcego	4	36
Pawelec Daf – British Council, program SPRITE i wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego	6	49
Piotrowska-Skrzypek Małgorzata, Strzemeska Renata – Refleksyjny praktyk na refleksyjnej praktyce, czyli praca w tandemach w nauczaniu dzieci języków obcych	6	46
Podwysocka-Bodzioch Zuzanna – Parcel of English – międzynarodowy program wymiany korespondencji między uczniami ze szkół podstawowych i gimnazjów	6	54
Strachanowska Iwona – Opinie nauczycieli na temat wyboru języka obcego przez uczniów	1	18
Wieszczczyńska Ewa – Koncepcja nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym	6	41
Zarańska-Jackowska Joanna, Ściborowska Barbara – CODN, program YOUNG LEARNERS i wczesnoszkolne nauczanie języków obcych	6	53
Zarębska Jadwiga – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000	4	39
JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ		
Ziqin Zhang – Nauczanie języka angielskiego na Uniwersytecie Technicznym w Chinach	2/3	130
PODRĘCZNIKI		
Andrzejewska Ewa – Materiały do nauki języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej	6	66
Appel Magdalena – Bawimy się w rymy, czyli słów kilka o książkach Joanny Zarańskiej	6	70

	Numer	Strony
Banach Bożena – Podręczniki do nauki języka angielskiego dzieci w wieku przed-szkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej	6	57
Gregorczyk Joanna – „В школы! 1” – cykl podręcznikowy dla IV klasy zrefor-mowanej szkoły podstawowej	1	25
Migdalska Grażyna – Czytam z Panią, czytam z mamą.....	6	72
Ściborowska Barbara, Zarańska – Jackowska Joanna – Co znajdziecie w księgar-niach? Materiały dla YOUNG LEARNERS w katalogach wydawnictw polskich i za-granicznych	6	60
Zajac Marek – Podręczniki i materiały do nauki języka francuskiego dzieci w wieku od 3 do 12 lat	6	63

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Gajek-Kawecka Elżbieta – Co to jest „footbag”? Tekst z biblioteki internetowej na lekcji języka angielskiego	2/3	138
Litwin Wioletta – Komputer w nauczaniu języków obcych	5	32
Raimondo Hélène – Cédéromes et apprentissage du français	2/3	142
Szypielewicz Ludmiła – Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia	5	37

JĘZYKI OBCE W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Pogwizd Teresa – „Walentynki” – lekcja języka francuskiego w klasach V–VI	1	23
Pogwizd Teresa – Rajd turystyczno-językowy	2/3	134

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Andrzejewska Ewa – Es wieihnachtet sehr – adwent i Boże Narodzenie na lekcjach języka niemieckiego w młodszych klasach szkoły podstawowej	6	114
Ekes Karolina – Dygresje na lekcjach łaciny	2/3	177
Kłossek Małgorzata – Jak urozmaicić lekcje języka obcego?	6	80
Kosacz Anna – Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?	4	58
Krajewska Urszula – Prezentacja informacji krajoznawczych na lekcji języka niemiec-kiego	1	39
Kuczborska-Przybylska Katarzyna – Test leksykalno-gramatyczny inaczej	5	46
Kuklińska Bernadeta – Johann Wolfgang von Goethe na lekcji języka niemieckiego	5	56
Kwolek Józefa – Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?	2/3	155
Leśniak Barbara – Looking for a job – Ćwiczenia rozwijające sprawność pisania	5	50
Olczak Henryka Hanna – Читайте иностранную прессу. Konspekt lekcji w klasie III LO	1	46
Osoba Ewa – Are picture dictionaries useful? Korzystamy ze słowników obrazkowych języka angielskiego	6	98
Pawelski Leszek – Współpraca z zagranicą – doskonałe wsparcie w nauczaniu języka	2/3	173
Raciórska Elżbieta Dorota – „Différents” précède de „de” ou de „des”?	1	36
Rybarczyk Renata – Przygotowanie ucznia szkoły średniej do studiów niefilologicznych	2/3	168
Skowrońska Kamila – Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?	2/3	147
Skrzypczyńska Janina – Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. Część II	1	31
Skrzypczyńska Janina – Jak rozwijam sprawność mówienia	4	61
Sochaczewska-Kuleta Jolanta – Nauczanie języka obcego przez sztukę?	6	74
Sochaczewska-Kuleta Jolanta – „Trzy w jednym”, czyli elementy plastyki, literatu-ry dziecięcej i gry aktorskiej w nauczaniu języka obcego	6	77
Stefaniak Małgorzata – Die Maus und der Elefant	6	102
Swoboda-Rydz Urszula – Wykorzystanie autentycznych tekstów w nauczaniu języka obcego	1	33

	Numer	Strony
Szot Maria – Przykłady konspektów lekcji języka niemieckiego w klasie I	6	92
Szmidt Ewa – Piosenki na lekcji języka niemieckiego	6	87
Turula Anna – Metoda komunikacyjna – J'accuse czyli próba obrony	5	41
Twardoń Małgorzata – Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?	2/3	163
Werbińska Dorota – Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni	4	50
Wróbel Leszek – Przydatność bajek na lekcji języka niemieckiego	6	106

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Andruszkiewicz Krystyna – Logogryfy w nauczaniu języka niemieckiego w szkole podstawowej. Część I	1	59
Andruszkiewicz Krystyna – Logogryfy w nauczaniu języka niemieckiego w szkole podstawowej. Część II	2/3	190
Appel Magdalena – O zastosowaniu rymów na lekcjach języka angielskiego	6	136
Kalla Beata – Czerwony Kapturek	6	139
Makarowska Olga – Wierszyki na zajęciach z języka rosyjskiego w grupie dzieci w wieku przedszkolnym	6	132
Mameła Maria – Mitologia w krzyżówkach	2/3 wkładka	58
Mamet Piotr – <i>Company Profile</i> – maksymalna dawka języka biznesu na najniższym stopniu zaawansowania językowego	2/3 wkładka	43
Mleczko Barbara – Zbiór wierszy i piosenek do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego w klasach młodszych	6	121
Piotrowska-Skrzypek Małgorzata – A my się bawimy po francusku – rymowanki, wierszyki i piosenki dla przedszkolaków i młodszych uczniów	6	127
Pobiedzińska Ewa – „Lectio Latina” w komentarzach	2/3 wkładka	52
Romanowska-Cemka Jadwiga – Kursy języka rosyjskiego	1	61
Stanulewicz Danuta, Sulewska Olga – Wykorzystanie „Dictionary of the United States” na lekcji języka angielskiego. Część III. <i>Poles in the United States</i>	2/3	182
Stanulewicz Danuta – Christmas double-decker bus: a word puzzle	5	58
Statutti Paola – La gru	2/3 wkładka	49
Sulewska Olga – „Readers and Runners”	1	48
Szczucka Monika – Biologia po francusku	1	54
Szot Maria – Przykłady zadań kontrolnych z języka niemieckiego w klasie I	6	145
Wietrzykowski Piotr – Ćwiczenia z języka łacińskiego i kultury antycznej. Część IV	1	69
Wietrzykowski Piotr – Silesia Latina apud sanctum Hyacinthum	4	71
Wilczyńska Mirosława – Krzyżówki na lekcjach języka niemieckiego w klasie I i II szkoły podstawowej	6	140

TESTY

Laskowski Marek – Testy z języka niemieckiego	5	71
Wójcik Grażyna – Propozycje testów leksykalno-gramatycznych do podręcznika „Libre échange 2” : Część II	1	52
Wójcik Grażyna – Propozycje testów leksykalno-gramatycznych do podręcznika „Libre échange 2” : Część III	2/3	188
Wójcik Grażyna – Propozycja testów leksykalno-gramatycznych do podręcznika <i>Libre échange 2</i> . Część IV	5	76

KONKURSY

Fanderowska Alicja, Gajewska Elżbieta – Konkurs języka francuskiego – Rien de plus beau que l'amitié	5	59
Gregorczyk Joanna – Konkurs języka rosyjskiego w ODN w Ciechanowie	2/3 wkładka	61
Gwiazda-Rzepecka Brygida – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii	4	76
„Le Mot d'Or 1999”	1 (wkładka)	14
Nosal Piotr – I Świętochłowski Konkurs Mitologiczny	5	66
Wietrzykowski Piotr – V Wojewódzki Konkurs Antyczno-Łaciński	1 (wkładka)	18

MATURA

	Numer	Strony
Pisemny egzamin dojrzałości z języka angielskiego w szkołach młodzieżowych	4	82
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka angielskiego w klasach dwujęzycznych	5	78
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka angielskiego w szkołach dla dorosłych	5	85
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka francuskiego w szkołach młodzieżowych	4	89
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka francuskiego w klasach dwujęzycznych	5	91
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka francuskiego w szkołach dla dorosłych	5	94
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka niemieckiego w szkołach młodzieżowych	4	96
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych	5	100
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka niemieckiego w szkołach dla dorosłych	5	107
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka rosyjskiego w szkołach młodzieżowych	4	102
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka rosyjskiego w szkołach dla dorosłych	5	113
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego 2000 – Kryteria oceny	4	106

TESTY NA WYŻSZE UCZELNIE

Bobrowski Antoni – Uniwersytet Jagielloński – Wydział Filologiczny 1999	1 (wkładka)	26
Czypicka Teresa – Uniwersytet im Mikołaja Kopernika – Filologia Klasyczna 1999	2/3 wkładka	75
Szostek Teresa – Uniwersytet Wrocławski – Wydział Filologiczny – Instytut Filologii Klasycznej i Kultury Antycznej	1 (wkładka)	28
Wolański Tadeusz Z. – Uniwersytet Gdański – Skandynawistyka 1999	2/3 wkładka	68
Wowro Iwona – Uniwersytet Śląski – Filologia Germańska 1998	1 (wkładka)	23

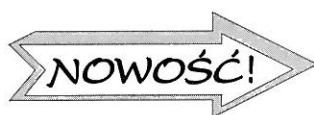
CZYTELNICY PISZĄ

Chłopek Zofia – Pamiętnik w nauczaniu języków obcych	2/3	192
Daczowska Agnieszka – „Soissons 1998”	2/3	204
Grzyb Elżbieta, Grzyb Marcin – Kilka słów o kursie metodyczno-językowym w ramach programu Socrates-Lingua B	1	75
Jeglińska Beata – O kierowaniu samodzielną pracą studentów filologii rosyjskiej z tekstem literackim	2/3	208
Kilka gorzkich słów na temat olimpiady języka niemieckiego	2/3 wkładka	67
Krzysztofik Anna – W poszukiwaniu idealnej metody	6	150
Kuśak Sławomir – Niedocenione techniki urozmaicenia lekcji języka obcego	6	168
Matysiak Małgorzata – Poradźmy sobie – wzajemne doradztwo nauczycieli	2/3	192
Pado Anna – Ваша киска купила бы „Вискас” – reklama na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego	2/3	212
Piotrowska-Oberda Ewa – Czynniki istotne w organizacji procesu uczenia się języków obcych	6	158
Rudziak-Wojcieszak Małgorzata – Międzynarodowe wymiany młodzieży – doświadczenia XIII LO w Łodzi	1	77
Rusak Marta – Rola i miejsce fonetyki w szkole	6	159
Rysińska Ewa – Język francuski we Francji	1	72
Skrzypczyńska Janina – Projektowanie i gromadzenie pomocy wizualnych	6	161
Smorąg Maria – Inszenizacja bajek niemieckich	2/3	207
Urban Bogumiła – „Caretakers of the environment”	2/3	199
Zalasińska-Curyło Urszula – Język jest pomostem między narodami	2/3	205

SPRAWOZDANIA

Andrzejewska Ewa – Świąteczna korespondencja	6	171
Bieńkowska Barbara – Szkolne przedstawienie	5	123
Broniarz Renata, Rahnama Zofia, Więciorek Elżbieta – Deutsch im Urlaub '99	4	109
Bujakowska Marta – VIII Konferencja IATEFL-Poland	2/3	227
Chomiuk Grażyna – Spotkanie z Paryżem	2/3	232
Fanderowska Alicja, Gajewska Elżbieta – Konkurs języka francuskiego	5	117
Fryca Joachim – Festiwal piosenki francuskiej	5	122

	Numer	Strony
Gontaszewski Bronisław – 10 lat współpracy	1	92
Górska Barbara – Konkurs języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych	6	172
Gwiazda-Rzepecka Brygida – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii	4	108
Kasprzak Helena – XXX Olimpiada Języka Rosyjskiego	4	110
Kasprzak Helena – Eliminacje centralne konkursu języka rosyjskiego	5	117
Komała Monika – Konkurs „Wielka Brytania w XXI wieku”	1	91
Kordela Anna, Śliwińska Renata – Piosenka francuska w IV LO w Tarnowie	2/3	234
Kotowicz Elżbieta – Kurs języka niemieckiego w Wiedniu	2/3	236
Mleczo Barbara – Festiwal Piosenki Angielskiej w Szkole Podstawowej nr 11 w Raciborzu	6	174
Pacholczyk Tadeusz S. – Rusycystyka Europejska a Współczesność	4	114
Rysińska Ewa – „Języki obce w dzisiejszej Europie”	2/3	228
Strzemeski Krzysztof – Refleksje z ogólnopolskiej konferencji na temat nauczania dzieci języków obcych	6	175
Szwajgier Halina – College – nasze miasto	4	115
Szczucka-Smagowicz Monika – Dwujęzyczność z perspektywy ucznia	2/3	229
Szmidt Ewa – Kurs w Halle	1	94
Tomankiewicz-Kozaczyńska Irmína – Francis Debyser w Lublinie	5	120
Walner Krystyna – Пушкинский юбилей в Слупске	2/3	238
Wietrzykowski Piotr – Żywa łacina w Kamieniu Śląskim łączy Europę	4	117
Wietrzykowski Piotr – I Świętochłowski Konkurs Mitologiczny	5	120
Zieliński Lech – Konferencja naukowa „Problemy frazeologii i leksykografii”	2/3	225
Recenzje		
Banach Bożena – Wordflo TM	2/3	218
Czaplikowska Renata – Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula	1	83
Gorczyca Wojciech – Tematy i zagadnienia maturalne. Język rosyjski. Matura 99.	1	85
Gorzela Maria – I can sing, I can read		
Jurkiewicz Ewa – Español de pe a pa – nowy podręcznik do nauki języka hiszpańskiego	4	126
Kapica-Curzytek Joanna – O giętkości języka	2/3	216
Mamela Maria – Mały słownik polsko-łaciński	5	128
Osiecka Ewa – Join In	6	178
Pokrywka Władysław – Fides et Litterae	4	124
Rysińska Ewa – Oxford Learner's Wordfinder Dictionary	4	120
Ryś Dorota – Market Leader	4	121
Słupecka Agnieszka – Bingo!3	6	182
Sokotek Dorota – Ado	4	128
Stalmaszczyk Piotr – Oxford Wordpower	1	79
Stalmaszczyk Piotr – How English Works. A Grammar Practice Book.	2/3	220
Stanulewicz Danuta – English-Speaking Countries 1. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland	5	124
Stanulewicz Danuta – Letters	5	127
Stocka Joanna – Fast Track to C.A.E	5	126
Szpila Grzegorz – Słownik frazeologiczny polsko-angielski	4	123
Turula Anna – Samoocena nauczycieli języków obcych	4	118
Wawrykowicz Anna – Ele-Euro Plus+	2/3	222
Wieszczczyńska Ewa – Uczymy się języka niemieckiego z kangurkiem	6	183
Wowro Iwona – Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht	1	80



AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

METODYKA NAUCZANIA

PROGRAM NOWA SZKOŁA - Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych

MATERIAŁY EDUKACYJNE PROGRAMU KREATOR
scenariusze lekcji

I.Dzierzgowska: **RODZICE W SZKOLE**
poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców

M.Taraszkiewicz: **JAK UCZYĆ LEPIEJ? REFLEKSYJNY PRAKTYK W DZIAŁANIU**

D.Gołębniak, G.Teusz: **EDUKACJA POPRZECZ JĘZYK**

D.Fish: **KSZTAŁCENIE POPRZECZ PRAKTYKĘ**

A.Dziedzic: **DRAMA A WYCHOWANIE**

P.J.Cooper: **SPRAWNE POROZUMIEWANIE SIĘ**

J.Kowalski, M.Sielatycki, W.E.Kozłowska: **PARTNERZY.**
POLACY I NIEMCY W NOWEJ EUROPIE
scenariusze lekcji

SĄSIEDZI. POLACY I UKRAIŃCY W NOWEJ EUROPIE
scenariusze lekcji

J.Michalski: **Z NOTATNIKA METODYKA**

J.Królikowski: **PROJEKT EDUKACYJNY**
materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych

T.Garstka, J.Marszałek: **NAUCZYCIEL NA STARCIE**



ZARZĄDZANIE W OŚWIACIE

I.Dzierzgowska, M.Rościszewska-Woźniak: **MIERZENIE JAKOŚCI PRACY PRZEDSZKOŁA**

I.Dzierzgowska, S.Wlazło: **MIERZENIE JAKOŚCI PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

I.Dzierzgowska, S.Dzierzgowski: **MIERZENIE JAKOŚCI PRACY GIMNAZJUM**

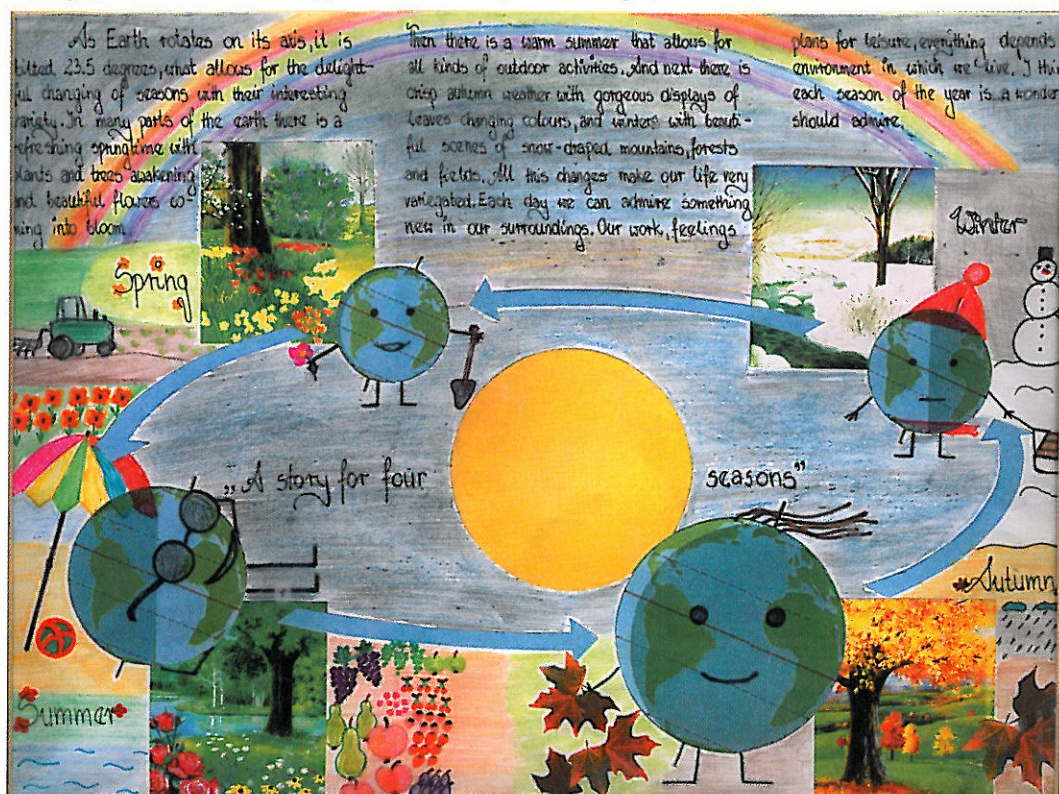
I.Dzierzgowska, M.Kalinowska: **MIERZENIE JAKOŚCI PRACY LICEUM**

J.J.Bonstingl: **SZKOŁY JAKOŚCI. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji**

I.Dzierzgowska: **DYREKTOR W ZREFORMOWANEJ SZKOLE**

BIBLIOTECZKA WDN

Sprzedaz: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 621-75-97, 621-30-31 w. 105, e-mail: wydaw@codn.edu.pl



WYRÓŻNIENIE

Katarzyna Szyłko kl. VI Publiczna Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika, Lewin Brzeski



III NAGRODA

Marta Walkowska kl. VI EMPIK Szkoła Języków Obcych, Toruń