

Języki Obce w Szkole

My w Europie



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Dokształcania Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: PKO BP X O/Warszawa 63 1020 1013 0000 0302 0007 6703. (Redakcja Języki Obce w Szkole, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa). W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • Nauczanie dwujęzyczne (6/2002) i numery: z 2003 r.

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

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

Numer 1/2003 ☐

Numer 2/2003 ☐

Numer 3/2003 ☐

Numer 4/2003 ☐

Numer 5/2003 ☐

Cena każdego numeru 16 zł.

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

- Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł) 9 zł ☐
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł) 9 zł ☐
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (18 zł) 9 zł ☐
- Nauczanie dwujęzyczne (20 zł) 9 zł ☐
- My w Europie (20 zł) 15 zł ☐

Prenumerata 2004

- Numer 1+6 – 66 zł do 15 lutego 2004 r. ☐
- Numer 1+3 – 33 zł do 15 lutego 2004 r. ☐
- Numer 4+6 – 33 zł do 15 sierpnia 2004 r. ☐

Imię		Nazwisko	
Instytucja			
.....			
Ulica			
Kod pocztowy Miejscowość			
Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)			
NIP			
Konto: PKO BP X O/Warszawa 63 1020 1013 0000 0302 0007 6703. „Języki Obce w Szkole”			
Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.			

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

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

Języki Obce w Szkole

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

Nr 6/2003
grudzień
Rok XLVII 6(241)
ISSN 0446-7965

Spis treści

Od Redakcji 3

JĘZYK I KULTURA

Roman Szul – Europa językowa 5

Halina Dziedzic – Od łaciny do języka włoskiego 27

Joanna Kapica-Curzytek – Zagadnienie dialogu kultur w nauczaniu języków obcych 30

Krzysztof Polok – Miejsce szoku kulturowego podczas procesu przyswajania języka 33

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Bogusław Kubiak – Dwu- i wielojęzyczność dzieci 39 ✓

Marzena Żylińska – Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych 49 ✓

Jadwiga Kowalikowa – A może teoria wiedzy? 62

Anna Turula – Inteligencja wieloraka, NLP, autonomia, i inne hity ostatnich dekad – Jak z tym żyć? 68

METODYKA

Hanna Komorowska – Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela 74

Mirosław Sielatycki – Rola szkolnych klubów europejskich w realizacji edukacji europejskiej i językowej 80 ✓

Z PRAC INSTYTUTÓW

Bartosz Poluszyński – Nauczanie języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych na przełomie II i III tysiąclecia 85

Alina Awramiuk – Mniejszości narodowe w polskich szkołach 95 ✓

Tomasz Wicherkiewicz – Unia Języków Regionalnych i Mniejszościowych w Polsce 100

Paweł Poszytek – Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce 103

Anna Murkowska, Janina Zielińska – Różnojęzyczność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych 107

Barbara Głowacka – Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto? 111 ✓

Barbara Czarnecka-Cicha – Matura czy certyfikaty językowe? 114 ✓

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Elżbieta Gajek – Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej 117

Ewa Lipińska – Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe 129 ✓

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Beata Lewandowska, Aleksandra Kempa-Bartczak – Jak realizujemy edukację europejską w naszej szkole 136

Anna Suszał – Europa i europejskie dziedzictwo kulturowe na lekcjach języka niemieckiego 140 ✓

Bożena Adamowicz – Lekcje o Europie 145

Krystyna Michalska – Nauczmy uczniów się uczyć – Bajki w języku obcym 150

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Lidia Szarek – „Polak, Węgier – dwa bratanki, i do szabli, i do szklanki” 156

Antoni Buchała – O poezji i reklamie – wspólna lekcja młodzieży polskiej i niemieckiej 160

Małgorzata Szewczykiewicz – Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych .	163
Magdalena Waszczuk – Praca metodą projektu	168
Irena Słomka – Aspekty uniijne na lekcjach języka angielskiego	173
Violetta Maria Karczewska – Języki obce w europejskiej szkole	176
MATERIAŁY PRAKTYCZNE	
Małgorzata Bogdziun – Spotkanie pod łukiem Triumfalnym	178
Bożena Osuch-Nowicka – Międzynarodowa wigilia	182
Krystyna Michalska – Schneewittchen .	184
Irena Kania, Zofia Kołodziej – Zeitmaschine	189
Iwona Miszczyk – Lekcja o Irlandii	193
KONKURSY	
Romuald Hassa – <i>English through Customs and Traditions</i>	198
Joanna Margielewska – Dni kultury niemieckiej	202
Ewa Hadam – Stosunki polsko-niemieckie – Kronika dobrych kontaktów	204
Gabriela Smolij – Pytania i zadania do konkursu wiedzy o kuchni francuskiej	209
Violetta Auguściak, Paweł Feledyk, Agata Banach – Szkolny Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej	211
Irena Słomka – What's life like in the European Union?	214
Agnieszka Kulik, Elżbieta Pragłowska – Czy jesteś już poligłotą?	216
CZYTELNICY PISZĄ	
Małgorzata Iwankiewicz, Alicja Witwicka – Lekcje niemieckiego w Görlitz	219
Beata Cisowska – W poszukiwaniu partnera – wrażenia i refleksje	221
Barbara Kaczmarczyk – Od Socratesa do Unii Europejskiej	223
Monika Marcela – Program COMENIUS-SOCRATES wyzwaniem!	225
Alina Nadolna-Pawluć – Współpraca międzyszkolna	226
Anna M. Kyzioł, Joanna Pokusa – Z Europą za pan brat	227
Alicja Pałęcka – Wymiana młodzieży ...	228
Elżbieta Ławniczak – Nauczyciele –nauczycielom	229
Justyna Sobota – <i>Stadtrallye</i> – pomysł na wymianę szkolną	231
Danuta Malec – My w Europie	233
Irena Kania, Zofia Kołodziej – Język i mowa ciała	238
Małgorzata Przeniosło – Dzielimy się doświadczeniem	239
Elżbieta Pragłowska – Przyjemne z pożytecznym, czyli korzyści płynące z podróży po świecie	240
Grzegorz Lubina – Nie bójmy się wystaw!	242
Ewa Moszczyńska – Kilka słów o kształceniu językowym naszych pradiadków	244
SPRAWOZDANIA	
Lidia Olczak – Wspomnijmy jeszcze raz Europejski Dzień Języków...	246
Danuta Paszak – Europejski dzień języków 2003	248
Elżbieta Pragłowska – Europejski dzień języków w Czerwionce-Leszczynach	248
Celina Babczyńska – Tydzień europejski	250
Anna Czech, Barbara Daniłowicz, Anita Sowa, Monika Wachowska – Dzień Filologa	252
Teresa Mastalerz – Uczyć przez zabawę	253
Piotr Wietrzykowski – Finał IX Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-Łacińskiego	254
Gabriela Smolij – Konkurs wiedzy o kuchni francuskiej	256
Maria Sikucińska – Znieść granice, odrzucić przesady, to budować naszą przyszłość, czyli Europa XXL	257
Katarzyna Słoboda – <i>Podróże do miejsc pamięci</i> – polsko-niemiecki projekt doskonalenia nauczycieli	259
Aneta Tomasz-Majoch – Nowymi drogami do Europy	260
Ewa Furman – Wizyta w Wiedniu	262
Krystyna Klemens – Forum językowe	263
Agnieszka Król – Międzynarodowe seminarium Razem w Europie – co nas łączy, a co dzieli?	265
RECENZJE	
Ewa Rysińska – Wielokulturowość na co dzień	268
Piotr Rochowski – Europa mein Zuhause	270
SPIS TREŚCI ROCZNIKA	273

Szanowni Państwo

Miło nam przekazać Państwu kolejny, piąty już numer specjalny. Tym razem powstał on nieco inaczej niż numery poprzednie. Nie zamawialiśmy do niego artykułów – powstał z materiałów, które czekały na druk.

Zatytułowaliśmy go:

MY w EUROPIE.

Taki jest też tytuł artykułu Danuty Malec, opublikowany w tym numerze. Tylko autorka tego artykułu pisze o podróżach swoich uczniów i ich pracy w projektach, a naszą intencją było pokazanie, jak my sami widzimy siebie w Europie. Obraz nas samych jest autentyczny – z artykułów można wywnioskować, jak widzimy naszą polską, edukacyjną rzeczywistość w integrującej się Europie.

Choć nie do końca jest to obraz pozytywny, to jednak można dopatrzeć się w nim wielu cech dodatnich. Uczymy odpowiedzialnie, z dużym zaangażowaniem i inaczej niż jeszcze kilka lat temu. I na pewno uczymy „po europejsku”. Minęły już czasy, gdy nauka języka koncentrowała się głównie na nauce gramatyki i słówek. Jakie wydają się one teraz proste. Jak łatwo było się kiedyś przygotować do lekcji. Jak łatwo było się również wtedy autorytetem dla ucznia – wystarczyło płynnie mówić w danym języku i było się wzorcem do naśladowania. Teraz oprócz znajomości języka trzeba jeszcze wykazać się wszechstronną wiedzą. Im więcej wiemy, tym bardziej interesujący jesteśmy dla naszych uczniów. A autorytetem jesteśmy dla nich wtedy, gdy szybko potrafimy dotrzeć do źródeł wiedzy przez nas zapomnianej lub nam nieznannej, i potrafimy ją uczynić przydatną dla naszych uczniów. Mamy ich nauczyć komunikować się z innymi – w miarę poprawnie formułować przeróżne wypowiedzi – i być dla nich partnerem w dyskusjach – mądrych, wyważonych i inspirujących.

O tym są nasze artykuły w tym numerze. Zaczynamy od Europy językowej, w której tyle się dzieje i zmienia i w której króluje język angielski. Artykuł prof. Romana Szula porusza wiele interesujących kwestii – omawia też problemy, jakie stwarza język angielski, jako język komunikacji, w świecie. Omawiamy zmiany, zachodzące w różnych językach na przykładzie języka włoskiego, podejmujemy temat dialogu kultur, jako warunek ogólnoświatowego porozumienia. Mówimy o szoku kulturowym, o dwu- i wielojęzyczności, o podejściu interkulturowym, teorii wiedzy, autonomii, edukacji europejskiej i europejskich standardach kształcenia językowego. Niektóre z naszych artykułów są kontrowersyjne, niektóre nawzajem sobie przeczą. Jedne przeczytamy z dużym zainteresowaniem, inne – by przeczytać – podzielimy na części. Przy niektórych będziemy się zastanawiać, co one mają wspólnego z nauczaniem języków obcych. Gdy dojdziemy do części praktycznej i zaczniemy czytać artykuły z działów *Szkoła Podstawowa*, *Gimnazjum*, *Z Doświadczeń Nauczycieli*, *Czytelnicy Piszą* czy *Sprawozdania*, utworzy nam się nowy obraz polskiej szkoły. Szkoły podróżującej, aktywnej, biorącej udział w projektach, wymyślającej projekty, współpracującej, obalającej stereotypy, poszukującej. Również szkoły, która stara się stworzyć szanse wszystkim – także tym z biednych regionów – małych wiosek i miasteczek, które nawet nie mogą aspirować do wizyt w Paryżu czy Madrycie. Szkolne kluby europejskie i zajęcia pozalekcyjne podejmowane przez nie, pokazują jak można nauczyć młodzież pożytecznie spędzać wolny czas i uczyć się tak, by było to przyjemnością. Poczta e-mailowa, pokazuje, że świat nie ma już granic, i że nie trzeba podróżować, by nawiązać kontakt z kimś z, na przykład odległej Portugalii.

Uczniowie chcą się porozumiewać, utrzymują kontakty e-mailowe z innymi uczniami – piszą do nich w obcym języku. Zależy im, by być zrozumiałym i by „dobrze wypaść” wśród swoich

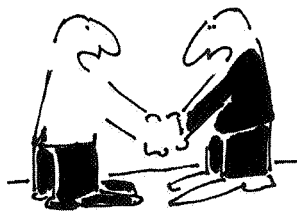
rówieśników. Już nie piszą tylko dla nauczyciela, by dostać ocenę – piszą, bo coś komuś chcą przekazać! Uczniowie chcą również ze sobą konkurować – obserwujemy rozkwit konkursów w szkołach. Choć nie zawsze wszystkie nam się podobają, choć za dużo wymagają wiedzy faktograficznej, a za mało sprawdzają inne umiejętności, to jednak cieszą się ogólnym zainteresowaniem uczniów. Udział w konkursie to wyrwanie się z tłumu, bycie dostrzeżonym przez innych, a czasem wygrana i satysfakcja. Oprócz konkursów w szkołach królują przedstawienia. O tym ile pracy i czasu wymaga wystawienie nawet najkrótszej inscenizacji, wiedzą Ci, którzy choć raz się tego podjęli. Wiedzą również, ile jest potem satysfakcji i jak miły jest ten inny kontakt z uczniami – nie w czasie 45 minutowej lekcji, ale podczas prób i podczas samego występu. Szkoła zaczyna spełniać funkcję instytucji kulturalnej w danym regionie, a niejeden nauczyciel zapewne żałuje, że nie starcza mu czasu na podjęcie każdej uczniowskiej inicjatywy. Oddaje mu więc „pałeczkę”. Przygotowujemy już naszych uczniów do pracy z *Europejskim Portfolio Językowym*. To oni sami mają przejąć odpowiedzialność za swoją naukę – nie we wszystkim są już im potrzebni nauczyciele.

Tym razem zmiany w podejściu do nauczania języków wymusza rzeczywistość – zmiany gospodarcze, technologiczne, polityczne i demograficzne oddziałują również na szkołę i wymuszają jej dopasowanie do rzeczywistości. Jak sobie z tym radzimy

MY w Europie?

Mamy nadzieję, że ten zeszyt odpowie Państwu na wiele pytań, które sobie stawiacie, postawi nowe i zainspiruje do przyłączenia się do osób, które do nas piszą. Numer specjalny, który chcemy wydać w przyszłym roku – *Jak uczymy języków obcych* – ma być drugą częścią tego zeszytu.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny



Roman Szul¹⁾
Warszawa

Europa językowa

Zbliżająca się integracja Polski z Unią Europejską jest okazją do analizy różnych aspektów europejskiej rzeczywistości. Jednym z nich jest sytuacja językowa w Europie, a więc koegzystencja i konkurencja języków w różnych sferach życia prywatnego i publicznego w poszczególnych krajach i instytucjach (w tym nauczanie języków), zmiany w tej dziedzinie, polityka językowa a także zmiany w samych językach.

Niektóre zjawiska w sytuacji językowej Europy mają specyficznie europejski charakter, inne występują głównie w Europie, jeszcze inne mają charakter światowy.

Do tych pierwszych należy przede wszystkim kwestia językowa w instytucjach Unii Europejskiej, którą można określić jako „europejską wieżę Babel”. Specyficznie europejska jest też próba stworzenia jednolitego obszaru gospodarczego (z pełną swobodą cyrkulacji towarów, kapitału, informacji i ludzi), a w przyszłości być może również jednolitego obszaru politycznego, z zachowaniem granic językowych i odrębnych tożsamości etniczno-językowych wewnątrz tego obszaru. Nota bene „prototyp” takiego obszaru już istnieje od kilkuset lat – jest nim Szwajcaria.

Zjawiskiem, które wprawdzie występuje w różnych częściach świata, ale w Europie jest ono najsilniejsze, jest renesans „małych” języków, a więc języków nie będących ogólnopaństwowymi językami oficjalnymi – starania o ich zachowanie, awans ich statusu politycznego i społecznego i wzbogacenie ich „korpusu”. Wiąże się to ściśle z wysiłkami o zachowanie tożsamości społeczności lokalnych i regionalnych.

Zjawiskiem ogólnosiwiatowym, dotyczącym Europy w równym stopniu, co i inne kontynenty, jest globalizacja i towarzysząca jej ekspansja języka globalnego, którym jest angielski. Zjawiskiem ogólnosiwiatowym, które nasiliło się w ostatnich dekadach, jest też wymieranie i zagrożenie wymarciem wielu języków, w tym i w Europie, choć tutaj, m.in. wskutek wspomnianych wysiłków na rzecz zachowania „małych” języków, proces ten jest spowolniony. W różnych częściach świata, w tym w Europie, występuje też zjawisko migracji i związany z tym problem integracji (asymilacji?) imigrantów w kraju osiedlenia – problem mający istotne implikacje językowe. Problemem światowym, choć w Europie mniej odczuwanym, niż np. w Afryce, jest problem języka edukacji, a więc problem wyboru języka (języków) w szkolnictwie, co ma wielki wpływ na poziom oświaty a pośrednio na inne sfery życia.

Jak widać z powyższego pobieżnego przeglądu, wielu zjawisk językowych zachodzących w Europie nie sposób oddzielić od zjawisk zachodzących w skali światowej. Dlatego też poniższa analiza sytuacji językowej w Europie uwzględnia również zjawiska ogólnosiwiatowe.

Omawiając sytuację językową Europy i świata trzeba pamiętać o dwu zasadniczych funkcjach języka: funkcji środka komunikacji oraz funkcji symbolu tożsamości i integratora zbiorowości (grup etnicznych, narodów, państw). Każda z tych funkcji w różny sposób oddziałuje na sytuację językową: pierwsza z nich powoduje na przykład ekspansję języków „bardziej użytecznych”

¹⁾ Autor jest prof. dr hab. w Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych Uniwersytetu Warszawskiego.

kosztem „mniej użytecznych”; natomiast druga funkcja, w zależności od sytuacji, inspirowała do obrony języków słabszych w imię obrony zagrożonej tożsamości, lub do narzucania swojego języka innym (np. mniejszościom etnicznym, innym narodom), w imię idei jedności i niepodzielności państwa czy dla podkreślenia potęgi imperialnej. Istnienie tych dwu funkcji języka w dużym stopniu wyjaśnia opisywane poniżej zjawiska.



Globalizacja a język angielski²⁾

Kontaktowanie się ludzi mówiących na co dzień różnymi językami wymaga zazwyczaj posługiwania się wspólnym językiem. Może to być język któregoś ze stron kontaktu lub język trzeci. Taki wspólny język nazywa się językiem-pośrednikiem lub *lingua franca*. W różnych epokach historycznych i częściach świata różne języki pełniły rolę *lingua franca*. Przykładowo, w śródziemnomorsko-europejskim kręgu kulturowym rolę taką pełniły kolejno: aramejski (pierwsze tysiąclecie p.n.e., Bliski Wschód), grecki (epoka hellenistyczna, wschodnia część basenu Morza Śródziemnego), łaciński (pierwsze tysiąclecie i pierwsza połowa drugiego tysiąclecia n.e., terytorium imperium rzymskiego a później na obszarze chrześcijaństwa zachodniego), francuski (od późnego średniowiecza do połowy XIX wieku – częściowo równoległe z łaciną, praktycznie w całej Europie), angielski (zwłaszcza po drugiej wojnie światowej, praktycznie na całym świecie)³⁾. Swoją zmarnowaną szansę w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku miał język niemiecki. Poza Europą ważnymi językami pośrednikami były lub są m.in. chiński, swahili, malajski i in. Niejako „z urzędu” rolę pośrednika pełniły języki państwowe w wielojęzycznych imperiach, często nawet po

upadku samych imperiów (jak np.: angielski, francuski, hiszpański, portugalski i rosyjski w dawnych koloniach lub terytoriach zależnych).

O funkcji danego języka jako *lingua franca* decyduje szereg czynników, takich jak czynnik demograficzny (liczba posługujących się danym językiem), społeczno-zawodowy (język kupców i podróżników ma większe szanse stać się *lingua franca* niż język osiadłych rolników⁴⁾), ekonomiczny (siła gospodarki państwa lub państw posługujących się danym językiem i wywodzących się z tych państw przedsiębiorstw), polityczno-militarny (jw.), kulturalno-naukowy (atrakcyjność kultury i nauki zawartej w dziełach napisanych w danym języku lub prezentowanej przez osoby posługujące się tym językiem), psychologiczny (prestż języka i jego postrzeganie jako neutralnego narzędzia komunikacji a nie obcej dominacji) itp. Nie bez znaczenia, zwłaszcza w pierwszej fazie pełnienia funkcji pośrednika, często była świadoma polityka językowa państwa polegająca na narzucaniu siłą danego języka podbitym ludom bądź też na lansowaniu w inny sposób swojego języka jako języka międzynarodowego. Pewne znaczenie mają też względy czysto językowe, zwłaszcza jednolitość i trwałość normy standardowej, prostota gramatyki i pisma.

Powyższe czynniki sprawiły, że współcześnie niekwestionowanym globalnym *lingua franca* jest język angielski. Jest to pierwszy i często jedyny język-pośrednik o zasięgu światowym. Pozycja angielskiego jest szczególnie mocna w sferze gospodarczej, naukowo-technicznej i kultury masowej. Angielski jest de facto głównym językiem niemal wszystkich organizacji międzynarodowych o charakterze uniwersalnym (nawet jeśli formalnie mają one kilka języków oficjalnych lub roboczych). Jest też najczęstszym pośrednikiem w prywatnych kontaktach ludzi mówiących różnymi językami.

²⁾ Ten i kilka następnych rozdziałów tego artykułu są skróconą i zmienioną wersją artykułu: R. Szul (2003a), *Kwestia językowa we współczesnym świecie*, „Studia Regionalne i Lokalne” (Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych UW, Sekcja Polska Regional Studies Association), Warszawa, numer 2 (12) 2003.

³⁾ Zagadnienie komunikacji językowej ludzi i narodów mówiących różnymi językami analizuje dziedzina językoznawstwa zwana interlingwistyką. Obszerne omówienie tego tematu zawierają m.in. prace: C. X. Кузнецов (1987); M. Jurkowski (1986), *Od wieży Babel do języka kosmitów*, Białystok: KAW.

⁴⁾ M. in. ten czynnik sprawił, że język malajski, język narodu kupców i podróżników, którzy w momencie powstania Indonezji stanowili zaledwie 5% ludności, stał się, pod nazwą „język indonezyjski” państwowym i narodowym językiem Indonezji. Por. Кондрашкина Е. А. (1986).

Międzynarodowa kariera angielskiego jest ściśle związana z globalizacją⁵⁾. Ogólnoswiatowy obieg informacji, kapitału, usług, towarów i ludzi (zwłaszcza wędrowni biznesmeni) zwany globalizacją wymaga języków-pośredników, a najlepiej jednego, co wynika z zasady racjonalnego działania. W ten sposób globalizacja wspiera angielski. Z drugiej strony obecność angielskiego jako języka międzynarodowego (globalnego) ułatwia krążenie informacji, kapitału, usług, towarów i biznesmenów.

Niezależnie od oceny globalizacji (jako błogosławieństwa lub przekleństwa) rola angielskiego budzi liczne opory. Wynikają one z nierówności (ekonomicznej, psychologicznej, politycznej itp.) anglofonów i nie-anglofonów⁶⁾. Ci pierwsi mają niejako „od urodzenia” cenną umiejętność, dochodzenie do której kosztuje innych lata pracy, wiele wysiłków i zwykle duże wydatki finansowe. Ci, którzy umiejętności tej nie zdobędą, są skazani na marginalizację w sferze zawodowej, naukowej itp., niezależnie od ich kwalifikacji merytorycznych. Anglojęzyczni „native speakers”, odwrotnie, nawet jeśli nie mają wysokich kwalifikacji merytorycznych zawsze mogą sprzedawać (jako lektorzy czy nauczyciele) swoją znajomość języka ojczystego. Bezpośredni kontakt w języku obcym, zwłaszcza w języku ojczystym rozmówcy, jest zazwyczaj źródłem dyskomfortu psychicznego i poczucia niższości. Współcześnie, gdy język jest nie tylko narzędziem komunikacji, ale i symbolem tożsamości narodowej i miarą pres-

tyzu państwa, kariera angielskiego jest uważana za symbol dominacji politycznej świata anglosaskiego (zwłaszcza USA) nad resztą świata, co godzi w dumę innych narodów o ambicjach światowych. Z kolei przenikanie angielskiego do życia codziennego krajów nieanglojęzycznych i ich języków (w postaci zapożyczeń słownikowych) rodzi często obawy o zachowanie tożsamości kulturowej.

Wszystko to powoduje pojawienie się oporu wobec roli angielskiego w świecie. Opór ten ma przeważnie charakter intelektualny (werbalny) i jest często związany z negatywnymi postawami wobec globalizacji i światowej roli USA⁷⁾. W sferze praktycznej najbardziej widoczne przejawy oporu wobec angielskiego to częste ustawy o „czystości języka” oraz dbanie o formalną równoprawność języków w różnych organizacjach międzynarodowych. Jak na razie siły oporu wobec angielskiego ustępują siłom wzmacniającym pozycję tego języka, tym niemniej tych pierwszych nie należy nie zauważać.

Paradoksalnie, międzynarodowa rola angielskiego jest też przyczyną pewnych kłopotów w krajach języka angielskiego. Chodzi tu nie tyle o samą rolę, co o jej przecenianie. Powoduje ono brak zainteresowania nauką języków obcych i masowe zjawisko jednojęzyczności. Brytyjski rząd i organizacje przedsiębiorców często wskazują na to zjawisko jako przyczynę słabości brytyjskiego biznesu w konkurencji z wielojęzycznymi przedsiębiorcami z kontynentu europejskiego i nawołują do zmiany postawy w stosunku

⁵⁾ Słoweński socjolog Z. Mlinar zwraca uwagę, że w XVIII wieku istniały w Europie cztery mniej więcej równorzędne języki międzynarodowe: francuski, niemiecki, hiszpański i rosyjski (a więc bez angielskiego!). W połowie XIX wieku na arenie międzynarodowej pojawia się angielski (w związku z ekspansją kolonialną Wlk. Brytanii i wzrostem znaczenia USA). Jego rola szybko rośnie po II wojnie światowej. Angielski, jak podkreśla Mlinar, coraz częściej staje się głównym albo zgoła jedynym językiem obcym, wypierając z tej funkcji inne języki, zwłaszcza francuski i niemiecki. Staje się prawdziwym „językiem światowym”. Por. Mlinar Z. (1994), s. 145 i nast. Na związki globalizacji i roli języka angielskiego w świecie (globalizacja promująca angielski, angielski ułatwiający globalizację) zwrócił uwagę Pierwszy Kongres nt. Polityki Językowej, zorganizowany w Barcelonie w dniach 16-20 kwietnia 2002 pod auspicjami UNESCO i OBWE, zwłaszcza pierwszy referat w sesji plenarnej, mający charakter referatu programowego: A. Bastardas (2002). *Política lingüística mundial a l'era de la globalització: intercomunicació i diversitat des de la teoria de la „complexitat”* (po katalońsku), www.linguapax.org/congres/indexcast.html

⁶⁾ Sprzeciw wobec uprzywilejowanej pozycji angielskich „native speakers” gorąco wyraziło szereg uczestników wspomnianego Światowego Kongresu nt. Polityki Językowej. A. Bastardas we wspomnianym wystąpieniu programowym proponuje, bez nadziei na realizację, opodatkowanie angielskich „native speakers” i przeznaczenie uzyskanych funduszy na wsparcie języków zagrożonych, jak też proponuje zastanowić się nad możliwością bardziej sprawiedliwego rozwiązania problemu komunikacji językowej na świecie, np. nad wprowadzeniem języka sztucznego w rodzaju esperanta. W literaturze polskiej na kwestię uprzywilejowanej pozycji anglofonów w kontaktach międzyjęzycznych zwraca uwagę m.in. A. Furdal, który również zastanawia się nad celowością rewitalizacji idei esperanta, por: Furdal A. (2000), rozdz. XVII: *Uwagi o stosunkach językowych we współczesnym świecie*.

⁷⁾ Przykładem emocjonalnego sprzeciwu wobec roli USA w świecie w połączeniu ze sprzeciwem wobec dominacji języka angielskiego jest, wygłoszony po angielsku przez Duńczyka T. Skutnabb-Kangasa, referat na wspomnianym Światowym Kongresie nt. Polityki Językowej: Skutnabb-Kangas, T. (2002).

do nauki języków obcych⁸⁾. O istnieniu innych, poza angielskim, języków na świecie boleśnie przekonali się Stany Zjednoczone po 11 września 2001, kiedy to CIA zaczęła rozpaczliwie poszukiwać agentów ze znajomością języka arabskiego i innych języków wschodnich.

W sumie, mimo kłopotów i oporów, pozycja języka angielskiego jako światowej lingua franca jest niezagrożona.

Mówiąc o umacnianiu się pozycji języka angielskiego na świecie należy jednak rozróżnić dwie sytuacje:

- ▶ pełnienie roli języka-pośrednika w kontaktach międzyjęzykowych,
- ▶ zastępowanie (wypieranie) innych języków z użytku codziennego.

Ta druga sytuacja jest dość częsta w dawnych koloniach brytyjskich w Afryce i Azji a także wśród rdzennej ludności USA, Kanady, Australii czy Nowej Zelandii. Natomiast w pozostałych krajach język angielski pozostaje „J2.” – językiem drugim. Języki „J2.” nie są przekazywane z pokolenia na pokolenie a ich znajomość może szybko zniknąć wraz ze zniknięciem okoliczności, skłaniających do ich opanowywania. Znaczy to, że ekspansja angielskiego w tych krajach, zwłaszcza w Europie, jest powierzchowna i nie zagraża egzystencji innych języków. Nie można więc wykluczyć sytuacji, że kiedyś angielski podzieli los innych lingua franca, choć na razie konkurentów nie widać.



Wymieranie języków a różnorodność kulturowa świata

Wspomniane wcześniej wypieranie języków lokalnych w krajach postkolonialnych i języków rdzennej ludności w krajach anglosaskich przez angielski jest częścią szerszego zjawiska, jakim jest substytucja językowa, czyli zastępowanie jednych języków przez inne. Jednym ze

skutków tego zjawiska jest wymieranie języków. Wymieranie języków jest tak stare jak historia ludzkości. Języki wymierały wskutek fizycznego wymierania ludów, które nimi się posługiwały, lecz najczęściej wskutek substytucji językowej spowodowanej procesami asymilacji – przymusowej lub dobrowolnej (innym zagadnieniem jest obumieranie języka „ze starości”, tzn. ewolucja języka prowadząca do tego, że starsze formy tego samego języka ustępują miejsca nowszym – tak jak łacina ewolucyjnie ustąpiła miejsca współczesnym językom romańskim).

Stosunkowo nowym zjawiskiem jest natomiast stosunek do wymierania języków. Nikt dzisiaj publicznie nie twierdzi, że jest to rzecz bez znaczenia, a tym bardziej, że jest czymś, do czego należy dążyć. Istnieją natomiast ruchy społeczne, osoby i organizacje, dla których wymieranie języków jest niekorzystnym zjawiskiem, któremu należy się przeciwstawić. Należy do nich m.in. UNESCO, które twierdzi, że spośród istniejących obecnie 6-7 tys. języków prawie połowa jest zagrożona wymarciem w ciągu stu lat. Zdecydowana większość z nich to języki ludów Afryki, Azji, Oceanii i indiańskie języki obu Ameryk. Są one mało rozpowszechnione (każdym z nich mówi najwyżej kilkadziesiąt tysięcy, są też takie, którymi mówi mniej niż 100 osób), są używane w bardzo ograniczonym zakresie funkcji i z reguły nie mają pisma⁹⁾.

W przeszłości stosunek do kwestii wymierania języków często był inny niż obecnie. Jak było wcześniej wspomniane, asymilacja językowa prowadząca do wymierania języków była celem polityki wielu państw. Politykę taką zapoczątkowały władze państw zachodnioeuropejskich (Francji, Anglii, Hiszpanii, Holandii) w połowie XVI wieku wprowadzając zakazy używania w życiu publicznym innych języków niż określony język ogólnopaństwowy. Języki, których te zakazy dotyczyły, zostały zdegrado-

⁸⁾ O apelach takich wspomina T. Skutnabb-Kangas w cytowanym artykule. Ciekawy przyczynek na temat skutków braku znajomości języków obcych w Anglii można znaleźć w pewnym artykule analizującym ośrodki usług przez telefon, tzw. „call centres” w Newcastle. Stwierdza się w nim, że z powodu nieznaności języków obcych wśród pracowników tych ośrodków w Newcastle, zasięg ich działania ogranicza się do Wysp Brytyjskich i nie sięga na kontynent europejski. Są one więc mniej konkurencyjne niż ośrodki zlokalizowane w rejonie Londynu, gdzie znajdują się pracownicy znający języki obce, a które to ośrodki dzięki znajomości języków obcych obsługują również kontynent. Okazuje się więc, że znajomość samego angielskiego nie wystarcza do prowadzenia interesów z mieszkańcami kontynentu. Por. Richardson R., Belt V., Marshall N. (2000).

⁹⁾ Bardzo wiele informacji na temat liczby języków na świecie, liczby ich użytkowników i problemu wymierania języków zawiera cytowany artykuł T. Skutnabb-Kangasa.

wane do rangi dialektów ludowych, o ograniczonym zakresie funkcji, ulegały stygmatyzacji socjo- i psycholingwistycznej. (W przypadku Francji zakaz dotyczył też łaciny, co powodowało wyparcie jej z użycia w instytucjach świeckich). Wynoszenie przez władzę państwową jednego języka zwykle było elementem szerszej ideologii umacniania władzy panującego, obejmującej również religię, w myśl zasady „jeden król, jedna religia, jeden język”.

Zwalczanie niepożądanych języków osiągnęło wyższe stadium w czasie Rewolucji Francuskiej, realizującej jakobińską ideę „jeden naród, jedno państwo, jeden język”. Celem tej idei było nie tylko rozpowszechnienie znajomości języka ogólnopaństwowego (francuskiego), ale i wykorzenienie innych języków. Podobne podejście do kwestii językowej miały władze angielskie, realizujące planową politykę narzucania języka angielskiego i trzebień języków celtyckich (walijskiego i irlandzkiego)¹⁰, podobnie jak władze Prus, np. w stosunku do polskiego pod zaborem pruskim itd. Szczególnie przydatnym narzędziem w zwalczaniu niepożądanych języków i kultur była instytucja szkoły i obowiązek szkolny. Szkoły były miejscami, gdzie propagowano ideologię państwową, szerzono znajomość języka państwowego a zwalczano inne języki – w tym przez prześladowanie w rozmaity sposób dzieci używających rodzimego języka.

Tępienie „gorszych” języków i kultur osiągnęło jeszcze wyższy poziom bezwzględności pod koniec XIX i w XX wieku (aż do lat 60.) w krajach anglosaskich wobec rodzimej ludności indiańskiej i aborygeńskiej. Najbardziej skuteczne w tej polityce były dwie instytucje: szkoła z internatem i odbieranie dzieci aborygeńskim rodzicom i przekazywanie ich na wychowanie białym Anglosasom. Obydwie instytucje były państwowym kidnapingiem, gdyż w obu przypadkach miał miejsce przymus, często fizyczny. Główna idea szkoły z internatem polegała na odrywaniu dzieci od rodziców na długi czas,

przymusowej nauce angielskiego, minimalizowaniu możliwości kontaktowania się dzieci w językach ojczystych poprzez odpowiedni dobór dzieci w grupach oraz na surowych zakazach używania języka rodzimego popartych psychicznym i fizycznym znęcaniem się nad dziećmi, które nie przestrzegały zakazu. W wyniku takiej edukacji dzieci w znacznym stopniu lub całkowicie traciły zdolność porozumiewania się w języku ojczystym, następowało przerwanie międzypokoleniowego przekazu języka i zawartej w nim kultury, co było zamierzonym celem akcji. Jednocześnie osoby poddane takim praktykom ponosiły ciężki uszczerbek na zdrowiu psychicznym i fizycznym, miały poczucie wyobcowania ze społeczeństwa, gdyż oderwanie od rodzimej kultury nie zapewniało integracji ze społeczeństwem anglosaskim¹¹).

Mówiąc o przymusowej asymilacji językowej i odrywaniu od rodzimych kultur, trzeba dodać, że nie był to monopol Anglosasów. Podobne praktyki, w miarę swoich możliwości, prowadzili Hiszpanie w Ameryce hiszpańskiej, Portugalczycy w Brazylii, Japończycy w okresie swojej ekspansji kolonialnej na podbitych obszarach w Korei, Chinach i na wyspach Pacyfiku¹²). Instytucję szkoły z internatem dla „cywilizowania” i rusyfikowania narodów Północy stosowały władze radzieckie od czasów Stalina do pierestrojki. Odbieranie dzieci romskich (cygańskich) było praktykowane w krajach Europy Zachodniej, zwłaszcza w Niemczech, przez kilka wieków (prowadząc m.in. do fali emigracji Romów z Niemiec do Polski w XVII i XVIII wieku), a w Szwajcarii występowało jeszcze w latach 60. XX wieku.¹³).

Opisane wyżej praktyki zwalczania języków zwane są, przez ich przeciwników, „lingwocidem” lub „etnocidem”, przez analogię do „genocidu”, czyli ludobójstwa. Metody te należą do przeszłości, jednak ich ślady, zwłaszcza w zbiorowej pamięci, są realnym faktem współczesności, przede wszystkim w pamięci ludności poddanej tym praktykom, ale też w postaci

¹⁰) Dokładniejszy opis praktyk przymusowej asymilacji językowej we Francji, Anglii, USA i innych krajach można znaleźć w pracy zbiorowej: *Межъязыковые отношения и языковая политика*, Киев, Наукова думка (1988).

¹¹) T. Skutnabb-Kangas w cytowanym artykule dowodzi, że praktyki przymusowej asymilacji językowej stosowane w szkołach wypełniają w całości ONZ-owską definicję ludobójstwa.

¹²) Por. Miyawaki Hiroyuki (2002).

¹³) Obszernie na temat historii, kultury, obyczajów i języka (w tym sytuacji socjolingwistycznej i zróżnicowania wewnętrznego) Romów pisze chyba najlepszy polski znawca tej tematyki Adam Bartosz w Bartosz A. (1994).

poczucia winy w społecznościach, w imieniu których ich dokonywano. Pamięć ta jest często inspiracją żądań zgłaszanych przez ludność indiańską i aborygeńską pod adresem rządów państw zamieszkania. Zinstytucjonalizowana pamięć o prześladowaniach swojego języka w przeszłości jest jednym z elementów tożsamości mniejszości językowych we współczesnej Europie.

Współcześnie głównym czynnikiem wymierania języków nie są planowe prześladowania, ale naturalne procesy asymilacji, w tym metody nauczania szkolnego w krajach postkolonialnych w językach obcych (językach dawnych metropolii kolonialnych).

Wielki wpływ na wymieranie bądź zachowanie języków zagrożonych mają środki masowego przekazu i kultury masowej. Ich wpływ na sytuację językową jest niejednoznaczny. Z jednej strony mass media zdominowane przez kultury i języki większościowe w przeszłości były jednym z elementów presji kulturowo-językowej na mniejszości etniczne. Z drugiej strony najnowsze środki masowego przekazu, a zwłaszcza telewizja satelitarna i Internet oraz liberalizacja w dziedzinie mediów, obniżyły próg technologiczny i ekonomiczny konieczny do uruchomienia stacji radiowych, telewizyjnych czy utworzenia strony internetowej a jednocześnie środki te umożliwiają przekaz na praktycznie dowolne odległości a przy tym często jest to kontakt interaktywny. Te najnowsze zdobycze technologiczne stwarzają szanse dla mniejszości językowych dostępu do informacji i rozrywki oraz kontaktowania się w swoim języku. Wiele z tych mniejszości szeroko wykorzystuje te szanse, czego wyrazem jest mnogość prowadzonych przez nie stron internetowych.

Wśród języków mniejszościowych szczególnie miejsca zajmują tzw. języki aterytorialne, czyli niezwiązane z określonym terytorium. Do języków takich zalicza się zwłaszcza języki Żydów (jidysz, ladino zwane też djudeo-espanyol i inne poza nowohebrajskim, który jest teryto-

rialnie związany z państwem Izrael) oraz język(i) Romów. O ile język (lub języki) Romów utrzymują się w użyciu głównie dzięki endogamii i (samo)izolacji społeczności romskiej, to dla zachowania jidysz czy ladino współcześnie niezwykle ważne jest istnienie okazji do używania – biernego i czynnego, tych języków. Okazji takich nie dostarcza zwykle najbliższe otoczenie – miejsce pracy, miejsce zamieszkania a nawet rodzina. Okazje takie stwarza natomiast Internet¹⁴⁾.

Trzeba pamiętać, że tylko niektóre mniejszości językowe są w stanie korzystać z nowoczesnych środków komunikacji dla osłabienia presji asymilacyjnej ze strony języków większościowych. Bardzo wiele języków jest zagrożonych wymarciem, łącznie z tymi, które są obecne w środkach masowego przekazu i dziełach literackich.

Przeciwnicy wymierania języków powołują się na trzy argumenty na rzecz zachowania istniejących języków:

- ▶ „estetyczne”,
- ▶ „ekologiczne”,
- ▶ praktyczno-edukacyjne.

Dwa pierwsze mają związek z ideą różnorodności kulturowej jako cennej wartości.

Argumenty „estetyczne” odwołują się do pojęcia piękna zawartego w różnorodności języków i zawartych w tych językach kultur. Każdy wymarły język to niepowetowana strata ludzkości. Argumenty „ekologiczne” mówią, że w każdym języku mieści się wiedza o świecie, zwłaszcza o otaczającej przyrodzie, gromadzona przez tysiące lat. Wraz ze śmiercią języka ginie bezpowrotnie ta, często bardzo cenna, wiedza. Ten kierunek myślenia wiąże w jedną całość wymieranie języków z wymieraniem gatunków przyrodniczych¹⁵⁾.

Trzeci argument na rzecz zachowania języków zagrożonych wymarciem twierdzi, że języki te należy zachować, gdyż są one najlepszym wehikułem dotarcia z potrzebną wiedzą do ludności posługującej się nimi. A wiedza jest

¹⁴⁾ Istnieje bardzo dużo stron internetowych poświęconych językowi jidysz, na których są poruszane rozmaite zagadnienia, od tematów dotyczących języka, kultury, polityki i historii po informacje o spotkaniach towarzyskich (głównie z USA), na których można porozmawiać w jidysz. Por.: <http://yiddish.haifa.ac.il> (znajdują się tu też adresy innych stron związanych z jidysz, strona jest w znacznym stopniu opracowana w języku angielskim). Szczegółne miejsce zajmuje jedyny dziennik w całości w jidysz, *Forverts*, wydawany w USA, który dzięki Internetowi jest dostępny na całym świecie: <http://yiddish.forward.com>.

¹⁵⁾ Chyba najbardziej konsekwentnym przedstawicielem tego sposobu myślenia jest organizacja o nazwie „Terralingua”, por.: www.terralingua.org

niezbędna dla rozwoju gospodarczego i demokracji społeczeństw. Argument ten nie domaga się „ratowania za wszelką cenę” każdego języka, ale opowiada się za maksymalnym rozszerzeniem listy języków, w których prowadzi się nauczanie w szkołach, tak aby dzieci odbierały edukację w języku ojczystym lub zrozumiałym.

Idea powstrzymania wymierania języków jest wpisana w głośną w ostatnich dekadach, zwłaszcza w Europie, ideę zachowania różnorodności kulturowej. Zasada ta, obok zasady jedności w gospodarce, jest uważana np. za jeden z ideowych filarów Unii Europejskiej. Podobne sformułowania na temat potrzeby zachowania różnorodności kulturowej spotyka się w dokumentach ONZ, zwłaszcza UNESCO¹⁶⁾.

Na ideę różnorodności w kulturze powołują się zwolennicy zachowania różnorodności językowej i ochrony języków regionalnych i mniejszościowych, domagający się „pozytywnej dyskryminacji” tych języków dla przeciwstawienia się naturalnym procesom asymilacji i skutkom wcześniejszych praktyk „lingwocidu”.

Radikalni zwolennicy różnorodności kulturowej i językowej widzą głównego winowajcę procesów wymierania języków w ogólnych procesach globalizacji, a w szczególności w polityce językowej głównych mocarstw świata, głównie USA, wielkich koncernów międzynarodowych oraz wyobcowanych z własnych społeczeństw, niedemokratycznych elit krajów postkolonialnych. Wielkim „zabójcą języków”, zgodnie z tym rozumowaniem, jest język angielski.



Edukacja, rozwój i demokracja a kwestia językowa

Wcześniej była mowa o związkach między edukacją a kwestią językową (o edukacji

jako narzędziu asymilacji językowej i wynaradawiania, o odpowiedniej polityce językowej w systemie edukacji jako o warunku zachowania różnorodności językowej). Kwestia językowa przez edukację ma wpływ na tak ważne zagadnienie, jakim jest rozwój gospodarczy. Również inne fundamentalne zagadnienie dla ludzkiej egzystencji, jakim jest sposób rządzenia, relacja władza – obywatel, jest związane z kwestią językową.

Te cztery zagadnienia: język – edukacja – gospodarka – władza, tworzą szczególnie skomplikowany splot w krajach postkolonialnych, zwłaszcza w czarnej Afryce, a w mniejszym stopniu też w Azji i Oceanii zaś lokalnie również na kontynencie amerykańskim¹⁷⁾. Splot ten można uprościć do dwu zagadnień: języka edukacji i języka władzy.

Najważniejszą cechą (post)kolonialnej sytuacji językowej jest hierarchia językowa polegająca na tym, że na poziomie najniższym (nieformalna komunikacja ustna) występują języki miejscowe – zwykle w wielkiej liczbie w każdym kraju, natomiast na najwyższym poziomie (władza, sytuacje formalne w mowie i piśmie) jako język państwowy występuje język byłej metropolii kolonialnej, czyli jeden z języków europejskich¹⁸⁾.

Drugą, niezwykle ważną cechą, jest ograniczony krąg osób znających język państwowy oraz słaba znajomość tego języka wśród tych, którzy deklarują jego znajomość lub są za takich uważani¹⁹⁾. Z drugiej zaś strony wśród najwyższych elit tych krajów, wykształconych w języku dawnej metropolii kolonialnej i obracających się w kręgu jej kultury, występuje często zjawisko braku znajomości jakiegokolwiek języka ludności kraju, którym rządzą. Zjawiska te są jeszcze jednym elementem izolującym władzę od społeczeństwa

¹⁶⁾ Por. raport ONZ *Our Creative Diversity* 1995. The Report of the World Commission on Culture and Development, Published by UNESCO in 1995 oraz jego omówienie w: Niżnik J. (2001).

¹⁷⁾ Dużo interesujących tekstów socjolingwistycznych i polityczno-lingwistycznych dotyczących powyższych części świata zawierają materiały Światowego Kongresu nt. Polityki Językowej, natomiast bardzo bogaty materiał etnograficzny i lingwistyczny (z całego świata) można znaleźć na stronie internetowej i w publikacjach amerykańskiego instytutu „Ethnologue”, patrz www.ethnologue.com.

¹⁸⁾ W niektórych, zwłaszcza dużych, krajach między językami lokalnymi a językiem ogólnokrajowym są jeszcze języki regionalne. Jednym z tych krajów jest Nigeria, gdzie poza angielskim jako ogólnopaństwowym, językami regionalnymi są hausa (na północy), joruba (na południowym zachodzie) i ibo (na południowym wschodzie). Por. Emenanjo E. (2002) op. cit.

¹⁹⁾ Interesującym przyczynkiem mogą być badania dotyczące kompetencji językowych parlamentarzystów w Malawi (gdzie jedynym językiem używanym w parlamencie jest angielski), z których wynika, że znaczna część członków parlamentu ma kłopoty z rozumieniem wystąpień parlamentarnych a większość z nich swoją aktywność ogranicza do głosowania, właśnie ze względu na słabą znajomość języka angielskiego. Niezależnie od obiektywnej sytuacji, prawie wszyscy badani twierdzą, że angielski znają dobrze lub bardzo dobrze. Por. Matiki A. (2002).

i ograniczającym możliwości demokratyzacji rządów²⁰⁾.

Argumentów za utrzymywaniem języka dawnej metropolii jako języka państwowego jest wiele. Poza oczywistym interesem tych, którzy sprawują władzę a nie znają innego języka lub nie chcą go używać²¹⁾, oraz tych, którym pewna znajomość tego języka zapewnia dostęp do władzy (nawet jeśli niedostateczna znajomość języka nie pozwala im aktywnie uczestniczyć w procesach decyzyjnych), istnieją jeszcze przyczyny obiektywne. Najważniejsza z nich to stosunki międzyetniczne. Język byłej metropolii jest uważany za neutralny. Wprowadzenie jednego lub niewielkiej liczby języków miejscowych byłoby uważane za preferowanie określonych grup etnicznych, co wywołałoby niezadowolenie pozostałych. Natomiast wprowadzenie wielu języków na szczeblu państwowym byłoby nieracjonalne. Potwierdzeniem tego stwierdzenia jest chociażby rządzona przez czarną większość RPA, gdzie formalnie jest 11 języków urzędowych na szczeblu federacji, lecz w praktyce są używane tylko dwa (oba „białe”) – angielski i afrikaans, z wyraźną przewagą angielskiego. (Podobnie jest na szczeblu poszczególnych stanów, gdzie zgodnie z konstytucją RPA muszą być co najmniej dwa języki oficjalne. Wszędzie jednym z nich jest angielski, drugim, poza jednym wyjątkiem zuluskiego w KwaZulu-Natal, jest afrikaans)²²⁾.

Dodatkowym podnoszonym problemem jest niezdolność języków miejscowych do sprawowania funkcji w sferze władzy, sądownictwa, nauki itp. (np. brak terminologii fachowej). Argument ten jest tylko częściowo słuszny, gdyż związek przyczynowo-skutkowy jest raczej odwrotny – to brak używania języka w danej sferze powoduje, że język nie ma słownictwa z danego zakresu. Braki w słownictwie zawsze można nadrobić, chociażby zapożyczeniami,

czego dowodem jest np. język angielski, który swego czasu obficie korzystał z zasobów języka francuskiego i innych w tym czasie bardziej rozwiniętych języków.

Niewątpliwą barierą dla awansu lokalnych języków w wielu krajach afrykańskich jest niski prestiż tych języków w porównaniu z wysokim prestiżem języka byłej metropolii. Powoduje to, że nawet ludność nie znająca lub słabo znająca ten język uważa za naturalne to, że jest on językiem władzy.

Sytuacja polityczno-językowa wielu krajów postkolonialnych przypomina więc sytuację zachodniej Europy w czasach średniowiecznych, gdzie często władca i lud mówili (i pisali) różnymi językami.

Drugi z sygnalizowanych wielkich problemów, to problem języka edukacji. Istota problemu tkwi w wielości języków oraz w słabej kondycji finansowej oświaty w omawianych krajach. W krajach wielojęzycznych istnieją dwa modele edukacji. Jeden, zwany immersją (zanurzeniem) polega na tym, że wszyscy uczniowie od pierwszego dnia nauki są kształceni za pośrednictwem jednego języka nauczania – najczęściej oficjalnego języka państwowego. Druga metoda polega na tym, że w pierwszych latach edukacji uczeń jest kształcony w jego języku ojczystym (lub innym dla niego zrozumiałym), natomiast język ogólnopaństwowy jest wykładany jako przedmiot. Po czym, na wyższych stadiach edukacji, coraz więcej przedmiotów jest wykładanych w języku ogólnopaństwowym.

Pierwsza metoda jest tania i łatwa do zastosowania. Nie trzeba przy niej dobierać uczniów do klas według kryterium językowego – co wymaga m.in. badań geograficzno-lingwistycznych. Stosunkowo jest łatwo znaleźć nauczycieli (można też korzystać z wolontariuszy zagranicznych), nie ma większego problemu z podręcznikami (można też korzystać z pomo-

²⁰⁾ We wspomnianym wyżej przypadku Malawi, a także w innych, znajomość języka angielskiego jest formalnym warunkiem ubiegania się o miejsce w parlamencie, co wyraźnie ogranicza krąg kandydatów (mimo łagodnych kryteriów sprawdzania tej znajomości). Natomiast słaba znajomość języka państwowego w społeczeństwie ogranicza możliwości demokratycznej kontroli władzy.

²¹⁾ Przykładem mogą być Indie, gdzie elity polityczne i ekonomiczne w swoich prywatnych decyzjach preferują angielski (np. wysyłając dzieci do ekskluzywnych szkół z angielskim jako językiem wykładowym) ze względów prestiżowych i ekonomicznych (globalizacja!), podczas gdy w życiu publicznym deklarują poparcie dla języków narodowych. Masy natomiast starają się naśladować prywatne decyzje elit a nie realizować deklarowane cele polityczne tychże elit. Por. Annamalai E. (2002).

²²⁾ Por. Leclerc, Jacques (2002), „*Afrique du Sud*” dans *l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 28 oct. 2002, www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/afriquesud.htm 11 stycznia 2003.

cy zagranicznej), w metodzie tej korzystnie przedstawiają się efekty skali (np.: relacja liczby uczniów do liczby nauczycieli, koszty jednostkowe produkcji podręczników i kształcenia nauczycieli) itp. Słabością tej metody jest jej niska skuteczność. Dzieci „rzucone na głęboką wodę” zwykle niewiele rozumieją, co do nich mówi nauczyciel (tym bardziej, jeśli ten nie zna języka swoich uczniów lub programowo nie chce się nim posługiwać). Dodatkowo dzieci przeżywają stres prowadzący do apatii, depresji psychicznej, częstych samobójstw i zahamowania rozwoju intelektualnego. W efekcie tylko najzdolniejsi i najwytrwalsi kończą naukę i zdobywają przewidziany dla danego poziomu edukacji zakres wiedzy. Większość uczniów nauki nie kończy lub formalnie ją kończy z bardzo skromnym zasobem wiedzy, w tym skromną znajomością języka, w którym odbywało się nauczanie.

Druga metoda, jak wykazały porównania międzynarodowe oraz między różnymi typami szkół w tym samym kraju, daje znacznie lepsze efekty dydaktyczne, w tym również w dziedzinie znajomości języka państwowego. Nie bez znaczenia jest też znacznie lepsze samopoczucie uczniów – ich większa kreatywność, mniejszy stres (znacznie mniejsza liczba samobójstw dzieci) itp.²³⁾ Wadą tej metody są jej wysokie koszty finansowe i trudności organizacyjne (brak nauczycieli z kwalifikacjami pedagogicznymi i znajomością rzadkich języków). W niektórych przypadkach problemem było samo uznanie istnienia innych języków niż państwowy, co uniemożliwiało wszelkie próby wprowadzenia miejscowego języka do oświaty. Taka sytuacja panowała do niedawna w Turcji na obszarach zamieszkałych przez ludność kurdyjską²⁴⁾. (W sierpniu 2002 parlament turecki

przyjął ustawę dopuszczającą zakładanie prywatnych szkół z językiem kurdyjskim, co umożliwia, lecz nie gwarantuje, przejście na nauczanie dzieci kurdyjskich w ich języku ojczystym). Tak więc druga metoda wymaga akceptacji politycznej i, praktycznie, zewnętrznego wsparcia finansowego.

W efekcie dominacji pierwszej z przedstawionych metod, poziom wykształcenia większości ludności w krajach postkolonialnych, zwłaszcza w czarnej Afryce, jest niewysoki, co jest jedną z barier rozwoju gospodarczego.



Renesans „małych” narodów a sytuacja ich języków

Jak było wcześniej wspomniane, istnieją ruchy społeczne, osoby i organizacje starające się powstrzymać procesy wymierania języków. Wśród nich najważniejsze są ruchy o charakterze etnicznym. Każdy z nich jest zainteresowany przede wszystkim w zachowaniu swojego języka, lecz wiele z nich tworzy wzajemnie powiązaną sieć – powiązanie ma zarówno charakter formalny (wspólne organizacje reprezentujące ich interesy na szczeblu międzynarodowym²⁵⁾, formalne porozumienia o współpracy²⁶⁾), jak i nieformalny (nieformalne kontakty, wzajemne oddziaływanie i naśladowanie). Aktywność tych ruchów jest związana z renesansem małych narodów (grup etnicznych) i są one zwane niekiedy nacjonalistycznymi, regionalnymi, etno-regionalnymi itp.

Ruchy te, mające w swych programach kwestię językową, są szczególnie silne w Europie. Poza Europą ich obecność da się zauważyć tylko w kilku miejscach: na przykład w kanadyj-

²³⁾ Por. niezwykle sugestywny opis różnych systemów nauczania zawarty w cytowanym artykule T. Skutnabb-Kangasa. Szczególnie zwraca uwagę porównanie efektów wspomnianych dwu systemów zastosowanych w tym samym kraju – Papui Nowej Gwinei – starego („zanurzenie”) i nowego (edukacja w języku dziecka) – finansowanego w ramach eksperymentu przez Bank Światowy.

²⁴⁾ Obszary te cechują się zdecydowanie wyższym od średniej krajowej poziomem analfabetyzmu.

²⁵⁾ Przykładem może być organizacja EBLUL (European Bureau for Lesser Used Languages), broniąca interesów mniejszości językowych w Unii Europejskiej. Patrz: www.eblul.org.

²⁶⁾ Jako przykład można podać „umowę o wiecznej przyjaźni między narodem kaszubskim i fryzyjskim” (zawartą 4. sierpnia 2002 r.) spisaną w trzech językach – kaszubskim, fryzyjskim i angielskim, niezależnie od wątpliwości formalno-prawnych dotyczących tej umowy, jak na przykład tej wątpliwości: kogo reprezentują sygnatariusze umowy, oprócz własnych osób i jakim prawem występują w imieniu narodu? Tekst tej umowy można znaleźć na stronie internetowej Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, www.zk-p.pl/aktual/020804um.fryz.htm Spośród umów nie budzących wątpliwości formalnych warto wspomnieć przede wszystkim umowy między regionami języka katalońskiego i regionami języka okcytańskiego (w Hiszpanii, Francji i Włoszech) w ramach koncepcji „kraje katalońsko-okcytańskie” („paysos calatano-occitans”), por. strony internetowe organizacji okcytańskich, np.: <http://occitanet.free.fr/oc/index.html>, www.oc-tv.net.

skim Quebecu, algierskiej Kabylii (ruch berberyjski walczący o język tamazigh, znany bardziej jako berberyjski) czy tureckim Kurdystanie. Poza tymi przypadkami ruchy etniczne poza Europą rzadko podnoszą postulat poprawy statusu swojego języka czy zachowania go przed wymarciem.

Renesans ruchów etnicznych w Europie nastąpił po drugiej wojnie światowej a jego aktywizacja przypadła na początek lat 80. a następnie na początek lat 90. Ta ostatnia faza jest ściśle związana z przekształceniami geopolitycznymi w Europie Wschodniej, głównie z rozpadem ZSRR.

Charakter postulatów językowych każdego z ruchów jest zależny od specyfiki reprezentowanego narodu (grupy etnicznej) – przede wszystkim od jego potencjału demograficznego i ekonomicznego, statusu politycznego (naród posiadający własne państwo, naród dominujący w regionie autonomicznym, grupa etniczna bez żadnej terytorialnej organizacji politycznej), stopnia poczucia odrębności etno-językowej, sytuacji językowej (status formalny miejscowego języka, jego status psycholingwistyczny, stopień jego standaryzacji, stan jego znajomości – aktywnej i pasywnej w mowie i piśmie – w porównaniu ze znajomością języka otoczenia, stopień podobieństwa danego języka z językiem otoczenia itp.) a także od czynników zewnętrznych w stosunku do danej grupy etnicznej – np. stosunku państwa czy sytuacji międzynarodowej.

Mimo dużego zróżnicowania szczegółowych problemów, postulatów i osiągnięć poszczególnych ruchów etno-lingwistycznych, pewne cechy tych ruchów są wspólne. Najważniejszą cechą wspólną, rzutującą na sytuację omawianych grup etnicznych i ich postulaty językowe, jest (poza nielicznymi wyjątkami) dwujęzyczność (lub wielojęzyczność). Co więcej, w wielu przypadkach mniejszości językowe lepiej władają językiem większości niż swoim językiem etnicznym. Oznacza to, że język danej grupy etnicznej nie jest dla jej członków jedynym językiem w funkcji komunikacyjnej, a często nawet podstawowym językiem komunikacji jest język większościowy.

Z powyższej sytuacji wynikają dwie konsekwencje:

- potrzeba zachowania języka jest powszechnym celem wszystkich omawianych ruchów,

- podniesienie statusu formalnego języka etnicznego (wprowadzenie go do życia publicznego) jest związane bardziej z funkcją symboliczną języka (a nie komunikacyjną) i ma charakter ściśle polityczny (podniesienie statusu języka jest traktowane jako symbol lub namiastka podniesienia statusu politycznego społeczności identyfikującej się z tym językiem).

Między celem w postaci zachowania języka a celem w postaci podniesienia jego statusu jest ścisły związek: podniesienie statusu jest często postrzegane jako warunek niezbędny zachowania języka.

Mówiąc o problemie zachowania języka, trzeba zwrócić uwagę na odmiennosć uwarunkowań funkcjonowania języka w sferze prywatnej i w sferze publicznej. W sferze prywatnej zachowanie języka zależy przede wszystkim od rodziny i najbliższego otoczenia – od ich zachowań językowych, stosunku do określonych języków itp. Natomiast zachowanie języka w sferze publicznej zależy w dużym stopniu od samych instytucji publicznych – głównie szkoły, władz publicznych, instytucji społeczno-politycznych, mass mediów itp. Zinstytucjonalizowanym ruchom etnicznym jest łatwiej oddziaływać na instytucje sfery publicznej, niż zachowania ludzi w sferze prywatnej. Z tego powodu dochodzi do pozornie paradoksalnej sytuacji, kiedy awansowi języka w sferze publicznej towarzyszy kurczenie się liczby używających danego języka w życiu codziennym. Taka sytuacja dotyczy zwłaszcza języków niewielkich społeczności żyjących w otoczeniu zupełnie odmiennego języka – np.: języka walijskiego (w otoczeniu angielskiego), baskijskiego (w otoczeniu hiszpańskiego i francuskiego), serbołużyckich (w otoczeniu niemieckiego) czy bretońskiego (w otoczeniu francuskiego). Odmiennosć języków sprawia, że sprawne władanie oboma językami wymaga dużego wysiłku. Znacznie mniejszego wysiłku wymaga władanie językami blisko spokrewnionymi, np.: katalońskim i hiszpańskim, galicyjskim i hiszpańskim, okcytańskim i francuskim, dolno- i górnoniemieckim, limburgskim i holenderskim itp. Dlatego też w sferze prywatnej kondycja języków mniejszościowych, istniejących w otoczeniu języków blisko spokrewnionych jest znacznie lepsza niż kondycja języków mniejszościowych w zupełnie odmiennym otoczeniu językowym.

Ruchy etno-lingwistyczne można klasyfikować według kryterium formalnego i faktycznego statusu reprezentowanego przez nie języka. Poniżej jest prezentowana propozycja takiej klasyfikacji, będąca próbą syntetycznego opisu sytuacji w Europie w ostatnich dekadach. Klasyfikacja zawiera cztery typy regionów i nowo utworzonych państw²⁷⁾.

▼ Typ A „Wyłączna oficjalność”

Język danej grupy etnicznej staje się jedynym językiem oficjalnym w państwie czy regionie, wypierając inny język, który wcześniej był kooficjalnym na danym terytorium a przy tym często dominował w sferze publicznej i pełnił funkcję języka-pośrednika w kontaktach międzyjęzykowych. Władze państwowe (regionalne) aktywnie działają na rzecz realizacji idei wyłącznej oficjalności danego języka i osłabienia pozycji dawnego języka dominującego. W skrajnych przypadkach stosuje się kryterium znajomości języka oficjalnego jako warunek uzyskania obywatelstwa czy praw obywatelskich (na przykład praw wyborczych), ekonomicznych (sprawowania pewnych funkcji w gospodarce) itp.

Do tego typu można zaliczyć następujące państwa i regiony: Estonia, Łotwa²⁸⁾, Litwa, Ukraina, Mołdawia, Flandria²⁹⁾. Poza ostatnim przypadkiem są to państwa powstałe w wyniku rozpadu ZSRR. Językiem oficjalnym ustanowiono miejscowy język a język rosyjski pozbawiono funkcji kooficjalnego. W Mołdawii dodatkowo nastąpiła zmiana pisma miejscowego języka – z cyrylicy na alfabet łaciński (z przyjęciem ortografii rumuńskiej) oraz zmiana nazwy samego języka – z mołdawskiego na rumuński (z tym, że nie wszyscy zaakceptowali zmianę nazwy).

Największe problemy z realizacją tej polityki były w Estonii i na Łotwie z powodu dużego udziału ludności rosyjskojęzycznej w momencie uzyskania niepodległości (od 1/3 do 1/2 ludności kraju) i asymetrii w relacjach między językiem rosyjskim i językiem miejscowym na niekorzyść języka miejscowego: językiem rosyjskim władała (jako pierwszym lub jako drugim) praktycznie cała ludność kraju, natomiast językiem miejscowym – praktycznie tylko członkowie tytularnej narodowości. Wskutek tej asymetrii język rosyjski był „naturalnym” językiem komunikacji międzyetnicznej, ze wszystkimi negatywnymi skutkami dla języków miejscowych, łącznie z asymilacją językową³⁰⁾. Dla odwrócenia tej sytuacji władze niepodległej Estonii i Łotwy podjęły radykalne kroki – takie jak pozbawienie języka rosyjskiego funkcji języka oficjalnego, uzależnienie prawa do obywatelstwa od znajomości języka państwowego, ograniczenie szkolnictwa w języku rosyjskim itp.

▼ Typ B „Rzeczywista kooficjalność”

W regionie istnieją dwa oficjalne języki: miejscowy język regionalny i język ogólnopaństwowy. Taka sytuacja jest efektem uznania języka regionalnego i jego awansu w wyniku presji politycznej stojącego za nim ruchu etno-regionalnego. W krajach Europy Zachodniej taki awans miał miejsce zwykle w ostatnich dekadach XX wieku. Między dwoma językami oficjalnymi występuje asymetria na niekorzyść języka regionalnego. Władze regionalne starają się zrównoważyć tę asymetrię przez wspieranie, w ramach swoich kompetencji, języka regionalnego.

Taka sytuacja istnieje w kilku regionach Europy Zachodniej, przede wszystkim w kilku regionach Hiszpanii (Katalonia, Kraj Basków, Galicja), Walii i, w pewnym sensie, we Fryzji (Ho-

²⁷⁾ Zagadnienie to omawiam obszerniej w artykułach: Szul R. 2003 b: *Sytuacja językowa w Europie. Między regionalizmem a integracją europejską*, „Studia Regionalne i Lokalne” (Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych UW, Sekcja Polska Regional Studies Association), Warszawa, numer 3 (13) 2003; Szul R. 2003 c: *Linguistic foundations of regional identity and language policy of regional governments in Europe. Attempt of typology and presentation of some cases*, w: K. Heffner and M. Sobczyński (red.), (2003), *The Role of Ethnic Minorities in Border Regions*, „Region and Regionalism”, no. 6/2003 vol 2, Łódź-Opole.

²⁸⁾ Problemy z prowadzeniem tego typu polityki na Łotwie i w Estonii, prezentowane z punktu widzenia władz tych krajów przedstawia Uldis Ozolins (2002).

²⁹⁾ Obszerny opis sytuacji politycznej i językowej Belgii, w tym polityki językowej we Flandrii, zawiera artykuł: Rossel H. (1997). Artykuł ten wskazuje na jeszcze jedno charakterystyczne zjawisko, a mianowicie na efekt naśladowania i na wzajemne oddziaływanie na siebie sytuacji w różnych częściach świata – w tym przypadku w dawnej Czechosłowacji i w Belgii.

³⁰⁾ Dokładniejsza analiza sytuacji demograficznej i językowej w Estonii i na Łotwie, podobnie jak w pozostałych częściach ZSRR znajduje się m.in. w następujących książkach: Maryjański A. (1995), Брык С. И. (1986).

landia) oraz w kilku republikach autonomicznych Rosji – teoretycznie we wszystkich, a praktycznie w Tatarstanie, Saha (Jakucji) i Tuiwie.

Formalnie wielojęzyczna jest też Bośnia i Hercegowina z trzema równoprawnymi oficjalnymi językami – bośniackim, serbskim i chorwackim³¹. Różnica między tymi językami jest jednak minimalna (do niedawna były one uważane za regionalne odmiany literackie jednego języka – serbochorwackiego). Uznanie tych trzech wariantów językowych za osobne języki i nadanie im statusu języków oficjalnych nie zmieniło faktycznej sytuacji użytkowników tych wariantów, lecz było symbolicznym potwierdzeniem odrębności trzech etnosów. To ostatnie miało szczególnie duże znaczenie dla Bośniaków (w znaczeniu etnicznym a nie w znaczeniu mieszkańców Bośni). Przypadek Bośniaków i uznanie ich języka jest przykładem wspomnianego w tym tekście renesansu małych narodów Europy końca XX wieku.

▼ Typ C „Nominalne uznanie”

Na obszarach tego typu uznaje się (explicite lub implicite) istnienie lokalnego języka, lecz jego faktyczny zakres funkcji ogranicza się do sfery prywatnej i społecznej, a nie obejmuje sfery urzędowej (choć w niektórych przypadkach formalnie dany język ma status kooficjalnego). Sytuacja języków lokalnych jest bardzo zróżnicowana pod względem ich statusu formalnego, prestiżu, szczegółowego zakresu funkcji, sytuacji demograficzno-lingwistycznej, tendencji zmian w sytuacji formalnej i faktycznej. Zróżnicowany jest też stosunek władz regional-

nych (państwowych) do tych języków – od oficjalnego uznania przez wspieranie inicjatyw społeczno-kulturalnych na rzecz podtrzymania tych języków i kultur do obojętności a nawet niechęci.

Spośród języków lokalnych obszarów „typu C” na szczególną uwagę zasługują trzy, mające formalny status języków narodowych lub kooficjalnych w swoich krajach. Są to białoruski³² i irlandzki³³ oraz luksemburski³⁴. Białoruski i irlandzki były swojego czasu lansowane jako języki oficjalne i narodowe w swoich krajach mające zastąpić język wrogiego imperium. Wprawdzie próba ta się nie udała, jednak języki te, oprócz pełnienia formalnej funkcji języka kooficjalnego, pozostały symbolami tożsamości narodowej swoich narodów, w tym również tych członków narodu, którzy wolą posługiwać się językiem dawnego imperium. Renesans małych narodów Europy i ich języków w ostatnich dekadach udzielił się, jak się wydaje, również Irlandczykom, którzy dosyć intensywnie demonstrują przywiązanie do swojego języka. Również na Białorusi wśród młodego pokolenia inteligencji (w przeciwieństwie do starszego pokolenia) daje się zauważyć spore poparcie dla języka białoruskiego i jego używanie. Nie można więc wykluczyć, że oba języki z czasem staną się nie tylko formalnie, ale i faktycznie (ko)oficjalnymi językami w swoich krajach.

Język luksemburski, kiedyś uważany za dialekt niemieckiego (choć bardzo odległy od standardowego języka niemieckiego – Hochdeutsch) i używany wyłącznie w mowie w sferze prywatnej (oficjalnym od początku jest fran-

³¹) Potwierdzeniem odrębności i równoprawności tych trzech języków może być strona internetowa Prezydium (kolektywnej głowy państwa) Republiki Bośni i Hercegowiny. Strona ta ma cztery równoległe wersje językowe: angielską, bośniacką, chorwacką i serbską. (Różnice między wersjami bośniacką i chorwacką są minimalne, nie większe niż między brytyjską a amerykańską odmianą angielszczyzny; wersja serbska różni się od bośniackiej i chorwackiej głównie pismem – jest pisana cyrylicą). Patrz: www.predsjednistvobih.ba. Natomiast na stronie internetowej ministerstwa spraw zagranicznych Republiki Bośni i Hercegowiny większość tekstów jest na przemian w kolejnych językach (np.: tekst pierwszy po bośniacku, tekst drugi po serbsku, tekst trzeci po chorwacku itd. – zakłada się, że czytelnik rozumie wszystkie trzy języki), niektóre teksty są równoległe we wszystkich trzech językach. Patrz www.mvp.ba

³²) Przykładem oficjalności białoruskiego na Białorusi jest to, że niektóre teksty na stronie internetowej ministerstwa spraw zagranicznych Białorusi są po białorusku (jest ich skądinąd niewiele), lecz są one „wplecione” między teksty po rosyjsku i znajdują się na stronie, której język jest określony jako „biefaruskaja/russkij”. patrz www.mfa.gov.by, natomiast strona rady ministrów jest w całości po rosyjsku (patrz: www.government.by) a na stronie prezydenta po białorusku jest tylko jego nazwisko (*Łukaszenka*, obok rosyjskiej formy – *Łukaszenko*) (patrz: www.president.gov.by)

³³) Symbolicznym potwierdzeniem oficjalności irlandzkiego (gaelic) są irlandzkojęzyczne wersje stron internetowych instytucji irlandzkich, np.: rządu (www.irlgov.ie), prezydenta (www.irlgov.ie/aras), wielu mediów, a także irlandzkie nazwy wielu instytucji.

³⁴) Wiele informacji na temat języka luksemburskiego (jego struktury i statusu społecznego) można znaleźć (po francusku) na stronie internetowej rządu Luksemburga, patrz: www.gouvernement.lu.

cuski, jest też używany w sferze publicznej Hochdeutsch), od kilkudziesięciu lat przeżywa wzrost funkcji i prestiżu. Dziś dominuje w formie mówionej niemal w każdej sferze (łącznie z debatami parlamentarnymi, TV i radiem), jest obecny w szkolnictwie i coraz częściej (choć nadal skromnie) w literaturze i mediach pisa-nych. Pełni coraz bardziej rolę symbolu tożsamości narodowej Luksemburczyków (którzy stanowią ok. 2/3 ludności Wielkiego Księstwa). Potwierdzeniem tego było uznanie luksemburskiego w Konstytucji z 1984 r. za „język narodo-owy” Luksemburga (z zastrzeżeniem, że jedy-nym językiem ustawodawstwa pozostaje fran-cuski). W odróżnieniu od irlandzkiego, którym na co dzień posługuje się znikoma mniejszość Irlandczyków, luksemburskim posługuje się na co dzień zdecydowana większość Luksembur-czyków.

Spośród języków regionalnych „typu C” w Europie Zachodniej najwięcej użytkowników (po kilka milionów każdy) i potencjalnie naj-większe znaczenie kulturowe i polityczne mają dwa języki: okcytański³⁵⁾ (południowa Francja, częściowo Włochy i Hiszpania) oraz dolnonie-miecki (północne Niemcy). Oba są blisko spok-rewnione z głównymi językami swoich krajów (choć nie bliżej, niż wiele języków powszechnie uznawanych za samodzielne języki). Bliskość w stosunku do języka państwowego wraz z ograniczonością funkcji publicznych (również w wyniku polityki językowej państwa) i nieusta-bilizowanym standardem literackim sprawiły, że języki te funkcjonowały do niedawna niemal wyłącznie jako dialekty i były postrzegane jako dialekty. Sytuacja zaczęła się zmieniać po dru-giej wojnie światowej.

Z innych regionów tego typu należy wy-mienić Bretanię i Korsykę (Francja), Sycylię i Friuli-Venezia Giulia (Włochy), Pomorze (język kaszubski) i północne regiony krajów nordy-ckich (języki sami, zwane dawniej lapońskimi).

Osobnym zagadnieniem jest status języ-ka rosyjskiego w kilku krajach poradzieckich: na

Litwie, Łotwie, Estonii, Ukrainie (poza Krymem) i Mołdawii (poza Naddniestrzem). W krajach tych język rosyjski jest oczywiście uznawany za język, jest w powszechnym użyciu w sferze prywatnej i społecznej (media, szkolnictwo), lecz nie pełni żadnych funkcji „urzędowych”.

Typ D „Żadnego uznania, żadnych funkcji”

Miejscowy wariant językowy, choć przez lingwistów jest uważany za oddzielny język, nie ma żadnego oficjalnego uznania za język (ani de iure, ani de facto) przez władze krajowe czy regionalne i nie pełni żadnych funkcji publicz-nych, firmowanych czy wspieranych przez te władze. Wariant taki jest traktowany jak dia-lekt. Nie stanowi on godnego uwagi symbolu tożsamości narodowej czy regionalnej.

Spośród kilku przypadków tego rodzaju na uwagę najbardziej zasługują trzy regiony: Szkocja (język Scotts, szkocki wariant anglosas-kiego), Bawaria (bawarski) i Sycylia (sycylijski)³⁶⁾. Regiony te mają szeroki zakres auto-nomii a przy tym są wystarczająco duże i boga-te, by prowadzić aktywną politykę językową dowartościowującą owe warianty językowe. Spośród tych trzech przypadków trzeba wyróż-nić przypadek Szkocji i Scotts, jako że ostatnio pojawiły się oznaki uznawania Scotts za język i używania go w bardzo ograniczonym zakresie przez władze Szkocji.



Kwestia językowa w Unii Europejskiej

Kwestia językowa w Unii Europejskiej staje się istotnym problemem, zwłaszcza w związku z powiększaniem się tej organizacji oraz aktywizacją „małych narodów”, o której była mowa wcześniej. Kwestia ta ma dwa, częś-ciwie powiązane ze sobą, aspekty:

- język(i) Unii Europejskiej jako instytucji,
- polityka językowa w obszarze Unii.

³⁵⁾ Wg źródeł okcytańskich, językiem okcytańskim w trzech krajach mówi 2 mln ludzi i jest to „największa mniejszość językowa Europy”, natomiast dla 14 mln okcytański jest językiem symbolicznym (jako język przodków, do którego czują sympatię), patrz <http://occitanet.free.fr/oc/index.html> (po okcytańsku).

³⁶⁾ Można się o tym przekonać czytając strony internetowe władz tych regionów – nie tylko, że nie mają wersji w lokalnym języku, ale i trudno jest znaleźć jakąkolwiek wzmiankę o tym języku. Por.: Szkocja: www.scotland.gov.uk, www.scottish.parliament.uk, Bawaria www.bayern.de, Sycylia www.regione.sicilia.it.

Używanie języków w instytucjach Unii Europejskiej określają dwie zasady: polityczna i pragmatyczna³⁷⁾.

Zasada polityczna mówi, że językami oficjalnymi Unii są wszystkie oficjalne (ogólnopństwowe) języki państw członkowskich i że wszystkie te języki są równoprawne. Natomiast zasada pragmatyczna określa języki robocze instytucji unijnych oraz ma wpływ na ustalanie zakresu używania języków oficjalnych.

Zgodnie z zasadą polityczną obecna Unia (15 państw) ma 11 języków oficjalnych: angielski, duński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, holenderski, niemiecki, portugalski, szwedzki, włoski³⁸⁾. Formalnie językiem oficjalnym w kraju członkowskim Unii jest też irlandzki (gaelic), lecz Irlandia, z powodów pragmatycznych, nie domagała się nadania mu statusu równoprawnego języka Unii. Mimo tego irlandzki jest „zauważany” w Unii i na ten język tłumaczy się niektóre dokumenty.

Po przewidzianym na rok 2004 rozszerzeniu UE liczba języków oficjalnych powiększy się o dziewięć kolejnych języków. Każdy nowy kraj członkowski, oprócz Cypru (gdzie oficjalnym językiem jest grecki, już będący jednym z oficjalnych języków UE), wniesie swój język.

Zakres używania języków oficjalnych w Unii Europejskiej jest dość szeroki. W językach tych są publikowane dokumenty mające status oficjalnych (a więc nie wszystkie produkowane przez aparat urzędniczy Unii). Są używane w kontaktach z obywatelami Unii (tzn. obywatele UE mogą kierować pisma i oczekiwać odpowiedzi w dowolnym z tych języków). Są też używane w gremiach politycznych Unii – Radzie (ministrów), Radzie Europejskiej i Parlamencie Europejskim – to ostatnie użycie języków wymaga tłumaczenia symultanicznego.

Z zasady politycznej wynika, że wraz ze wzrostem liczby członków rośnie liczba języków oficjalnych Unii (chyba, że językiem nowego kraju członkowskiego jest język, który już jest oficjalnym w Unii). Powoduje to pewne problemy techniczne, o których będzie mowa później. Z zasady tej wynika też, że językami ofic-

jalnymi Unii nie są języki, które nie mają statusu oficjalnego języka na poziomie ogólnopństwowym, niezależnie od innych względów, np. niezależnie od liczby użytkowników danego języka. Z tego też powodu językiem oficjalnym Unii nie jest kataloński – język kooficjalny kilku hiszpańskich regionów, którym posługuje się, według różnych danych, od 7-10 mln ludzi, a więc więcej niż jest mieszkańców Finlandii czy Danii (których języki są językami oficjalnymi Unii) a także Estonii, Łotwy, Litwy, Słowacji, Słowenii i Malty (których języki staną się oficjalnymi w Unii). Powoduje to niezadowolenie ze strony działaczy katalońskich, którzy starają się o oficjalizację katalońskiego w Unii.

Zasada pragmatyczna regulująca używanie języków w instytucjach unijnych dotyczy bieżącej działalności aparatu unijnego, w tym sposobu organizacji przekładów symultanicznych. Zgodnie z tą zasadą im jest mniej języków, tym lepiej. W językach roboczych odbywa się komunikacja wewnętrzna aparatu Unii, w nich są redagowane propozycje oficjalnych dokumentów (które są następnie tłumaczone na wszystkie języki oficjalne) a także pisze się bardzo wiele tekstów, które nie są tłumaczone na wszystkie języki, ale które są publikowane. Zdecydowanie najważniejszymi językami roboczymi UE są angielski i francuski, za którymi znajduje się niemiecki. Od kilku lat najczęściej używanym językiem roboczym jest angielski, który wyprzedził i zwiększa swoją przewagę nad francuskim.

Języki robocze pełnią ważną rolę jako tzw. platformy w przekładach symultanicznych. Przekłady z użyciem platform polegają na tym, że nie dokonuje się jednoczesnego przekładu z każdego języka na wszystkie pozostałe, ale z każdego języka na „języki-platformy” a z nich na pozostałe języki. Pozwala to zmniejszyć liczbę możliwych kombinacji przekładów, a więc zmniejszyć zapotrzebowanie na tłumaczy i kabinety, oraz pozwala pokonać barierę braku wykwalifikowanych tłumaczy, szczególnie odczuwalną w przypadku tłumaczenia z rzadkich języków na inne rzadkie języki. Językami-platformami są najpopularniejsze języki w Unii. In-

³⁷⁾ Wiele informacji na temat sytuacji językowej w instytucjach Unii Europejskiej można znaleźć na stronie internetowej służb translatorskich UE www.europa.eu.int/comm/translation/indexen.htm.

³⁸⁾ Por. np. oficjalną stronę internetową UE www.europa.eu.int.

instytucja języka-platformy nie jest sformalizowana i wybór platformy jest każdorazowo poddyktowany względami praktycznymi, czyli dostępnością tłumaczy o odpowiednich kwalifikacjach.

Obecna sytuacja językowa rodzi w instytucjach Unii szereg problemów. Najpilniejszy z nich to problem techniczny, w tym tzw. problem kabin tłumaczy. Przy obecnych 11 oficjalnych językach Unii symultaniczne tłumaczenie z każdego na pozostałe (bez zastosowania platformy) wymaga 110 tłumaczy i kabin (przy założeniu, że tłumacz tłumaczy w jedną stronę³⁹⁾ – wynika to z rachunku: $11 \times 10 = 110$). Zapotrzebowanie na tłumaczy i kabiny rośnie znacznie szybciej niż liczba języków. I tak w przypadku powiększenia liczby języków do 20 w 2004 r. liczba potrzebnych tłumaczy rośnie do 380. Przyjęcie Bułgarii i Rumunii zwiększy zapotrzebowanie na tłumaczy do 462. Przyjęcie Chorwacji zwiększy zapotrzebowanie do 506 a następnie, ewentualnie, Turcji – do 552. W takiej sytuacji instytucje unijne, przede wszystkim Rada Europejska, stanęłyby przed problemem braku pomieszczeń, w których można by zainstallować kabiny dla tłumaczy.

Zapotrzebowanie na tłumaczy mocno redukuje instytucja platformy, a także znajomość języków obcego kraju (dzięki znajomości języków obcych i dzięki podobieństwu języków) u wielu polityków biorących udział w gremiach politycznych Unii. Dzięki temu obecnie na spotkaniach Rady Europejskiej wystarcza około 25 tłumaczy, zamiast teoretycznej liczby 110. Instytucja języka-platformy ma, obok zalet, też swoje wady – techniczne i polityczne. Wada techniczna polega na tym, że ta sama wypowiedź jest tłumaczona dwa razy, co wydłuża czas przekładu i zwiększa prawdopodobieństwo błędów w tłumaczeniu. Wadą polityczną jest to, że użytkownicy języków-platformy pierwsi uzyskują dostęp do tłumaczenia a przy tym uzyskują tłumaczenie lepszej jakości. Po rozszerzeniu Unii przewiduje się rezygnację w niektórych przypadkach z zasady tłumaczenia

tylko w jedną stronę (na język ojczysty tłumacza). Tłumaczenie w dwie strony zmniejszy oczywiście zapotrzebowanie na tłumaczy, być może kosztem jakości (zrozumiałości) przekładu.

Reasumując tę część rozważań o kwestii językowej w Unii Europejskiej można stwierdzić, że dojrzeła potrzeba reformy językowej Unii i wprowadzenia jednego języka, tak jak wprowadzono jedną walutę. Językiem takim może być tylko angielski.

Drugim aspektem kwestii językowej w Unii Europejskiej jest polityka językowa na terytorium Unii. Polityka językowa, regulująca używanie języków w różnych sferach życia publicznego, dotyka w sposób bezpośredni każdego obywatela i każdą grupę etniczno-językową.

Dotychczas (do czasu przyjęcia Konstytucji UE) polityka językowa w Unii Europejskiej była uważana za kwestię z dziedziny kultury, a kwestie kultury należą do kompetencji państw członkowskich, z czego wynika, że decyzje na szczeblu unijnym mogły zapaść tylko za zgodą wszystkich państw członkowskich⁴⁰⁾. Dawało to każdemu krajowi możliwość weta. Jest to ważny instrument obrony tożsamości kulturowej i narodowej każdego kraju, co ma uspokajać obawy społeczeństw przed zdominowaniem przez obce kultury i języki. Jednocześnie ochrona tożsamości kulturowej i językowej państw członkowskich sprzyja zachowaniu różnorodności kulturowej i językowej całej Unii. Różnorodność kulturowa i językowa uważana jest za bogactwo Unii i element jej tożsamości (w odróżnieniu od np. monojęzycznych Stanów Zjednoczonych) a jej zachowanie – za jedną z podstawowych zasad i celów Unii.

Dotychczasowe usytuowanie polityki językowej w Unii chroni nie tyle różnorodność kulturowo-językową całej Unii, lecz dominujące języki i kultury państw członkowskich. Zasada weta w sprawach języka i kultury sprawiała, że Unia Europejska ma bardzo ograniczone możliwości wpływania na sytuację wewnątrz poszczególnych krajów, w tym na sytuację języ-

³⁹⁾ Do tej pory w UE obowiązywała zasada, że tłumacze tłumaczą tylko w jedną stronę, tj. na język ojczysty; dotyczyło to zarówno tekstów mówionych, jak i pisanych. Po poszerzeniu Unii przewiduje się częściowe odejście od tej zasady i dopuszczenie do tłumaczenia z języka ojczystego na obcy.

⁴⁰⁾ Wynika to z zasady poszanowania tożsamości narodowej krajów członkowskich zapisanej w art. 6 *Traktatu o Unii Europejskiej*. Natomiast w art. 217 tegoż *Traktatu* stwierdza się, że zasady rządzące używaniem języków w instytucjach Wspólnoty są określane przez Radę działającą jednomyślnie. Artykuł ten odnosi się wprawdzie explicite do języków instytucji wspólnotowych, lecz zasada, iż w kwestiach językowych w Unii decyduje się jednomyślnie, dotyczy wszystkich sytuacji, gdzie rzecz dotyczy Unii jako całości.

ków regionalnych i mniejszości narodowych⁴¹⁾. Próby przyjęcia bardziej zdecydowanych regulacji chroniących te języki napotykały na opór państw niechętnych przyznawaniu praw mniejszościom narodowym – przede wszystkim Grecji i Francji.

Brak ogólnounijnych standardów w dziedzinie ochrony mniejszości narodowych i językowych nie przeszkodził Unii domagać się od krajów kandydujących do UE ochrony tych mniejszości jako jednego z trzech – obok demokracji i gospodarki rynkowej, kryteriów członkostwa (tzw. kryteria kopenhaskie)⁴²⁾.

W tej sytuacji kraje Unii Europejskiej bardzo różnią się podejściem do kwestii mniejszości etnicznych i językowych.

Skrajne miejsce zajmuje Grecja, która z definicji nie uznaje mniejszości językowych a całą ludność prawosławną uważa za Greków lub potencjalnych Greków, wobec których prowadzi otwartą politykę asymilacji i sprzeciwia się jakimkolwiek uznaniu nie tylko praw tych mniejszości lecz również uznaniu samego ich istnienia. W tych warunkach mniejszości językowe Grecji są pozbawione jakiejkolwiek możliwości używania swoich języków w życiu publicznym, a i używanie w sferze prywatnej też jest mocno utrudnione. Budzi to szczególny sprzeciw ze strony obrońców mniejszości narodowych i językowych i szerzej – obrońców praw człowieka.

Francja z kolei sprzeciwia się uznaniu istnienia mniejszości narodowych na swoim terytorium, co wynika z francuskiego rozumienia pojęć „nation” (naród) i „état” (państwo), zgodnie z którym wszyscy obywatele państwa francuskiego tworzą naród francuski⁴³⁾. Skoro wszyscy obywatele stanowią naród francuski, dlatego nikt nie może należeć do innego narodu i tym samym do mniejszości narodowych. Zgodnie zaś ze standardami międzynarodowy-

mi nie-obywatele nie mogą być mniejszością narodową. Konsekwencją nieuznawania mniejszości narodowych jest nieprzyjmowanie międzynarodowych zobowiązań w tej dziedzinie. Francja uznaje jednak (od stosunkowo niedawna) specyfikę kulturową swoich regionów a tym samym uznaje istnienie języków używanych w tych regionach, innych niż francuski. Języki te są zwane „regionalnymi”. Używane są nie tylko w sferze prywatnej, lecz i w życiu publicznym, na przykład w mediach czy szkolnictwie. Natomiast nie mają one dostępu do sfery władzy zarezerwowanej, na mocy konstytucji, wyłącznie dla języka francuskiego.

Projekt Konstytucji UE teoretycznie istotnie zmienia zasady polityki językowej. W tej dziedzinie, podobnie jak w wielu innych, wprowadza się zasadę głosowania kwalifikowaną większością głosów. Zabiegały o to intensywnie środowiska reprezentujące mniejszości językowe w UE⁴⁴⁾. Daje to teoretyczną możliwość przyjęcia jednolitych standardów w dziedzinie polityki względem mniejszości narodowych i np. zmuszenia Francji i Grecji do uznania mniejszości narodowych na swym terytorium i przyznania im takich praw, jakich UE wymagała od wschodnioeuropejskich krajów kandydackich w ramach „kryteriów kopenhaskich”. Szczegółowe przepisy Konstytucji nie dają jednak praktycznie możliwości wyegzekwowania od krajów członkowskich przestrzegania tych zasad.

Mówiąc o polityce językowej na obszarze Unii Europejskiej trzeba podkreślić, że, mimo instytucji weta, Unia podejmuje i realizuje inicjatywy w tej dziedzinie. Dotyczą one, oprócz funkcjonowania instytucji unijnych, o których była mowa wcześniej, kwestii kontaktów językowych na poziomie „obywatelskim”. Zgodnie z założeniami Unia stanowi jednolity obszar gospodarczy, jednolity rynek pracy, obszar swobodnego wyboru miejsca zamieszkania itd. Z zało-

⁴¹⁾ Więcej na ten temat piszę w: R. Szul (2002), *Ochrona języków regionalnych i mniejszościowych w UE i Radzie Europy w: „Národnostní menšiny na přelomu tisícletí/National Minorities by Turn of the Millenniums”*, Silesian Institute in Opava, Documentation and Information Centre of the Council of Europe, Prague, European Information Centre of Charles University, Prague, Opava, 2002

⁴²⁾ Taka postawa UE wywołuje niezadowolnienie działaczy i organizacji reprezentujących mniejszości narodowe i językowe w Europie zarzucających Unii, a zwłaszcza Francji, stosowanie podwójnych standardów – trudniejszych dla kandydatów a łagodniejszych dla siebie i traktowanie idei ochrony mniejszości narodowych jako „towaru eksportowego” a nie na użytek wewnętrzny. Por. opinie wyrażone przez przewodniczącego Federal Union of European Nationalities: www.fuen.org (artykuł: *EU und die nationalen Minderheiten*).

⁴³⁾ O francuskim rozumieniu powyższych pojęć i o różnicy między francuskim a środkowo- i wschodnioeuropejskim pojmowaniem tych pojęć patrz w Poche B. (1997).

⁴⁴⁾ Chyba najenergiczniej czyniło to Europejskie Biuro Języków Mniej Rozpowszechnionych. Zobacz: www.eblul.org

żeń tych wynika duża mobilność ludności i tym samym intensywne kontakty ludzi różnych języków, i to nie tylko przywódców państw i funkcjonariuszy unijnych. Sprawne funkcjonowanie Unii na poziomie obywatelskim zależy więc m.in. od sprawności kontaktów językowych.

W celu poprawy sprawności kontaktów obywateli Unii, UE preferuje i wspiera model wielojęzyczności mieszkańców, zgodnie z którym mieszkańcy powinni być wielojęzyczni – oprócz swojego języka ojczystego powinni znać co najmniej dwa języki obce⁴⁵⁾. Realizacji tego celu służą programy edukacji językowej, adresowane zwłaszcza do młodzieży i studentów, promocja znajomości języków obcych w postaci różnorodnych akcji, często podejmowanych wspólnie z Radą Europy, jak np. „Europejski Rok Języków 2001” itp.⁴⁶⁾. Językami wspieranymi w ramach edukacji językowej i promocji są przede wszystkim oficjalne języki Unii (czyli w obecnej „15” jest to jedenaście języków) uzupełnianych niekiedy innymi językami, mającymi status „narodowych” lub „oficjalnych na poziomie regionalnym”, takimi jak luksemburski, irlandzki czy kataloński.

Decyzje o nauce języków obcych obywateli Unii podejmują samodzielnie, wychodząc z indywidualnych potrzeb i możliwości, gdzie okazje stwarzane przez programy UE są tylko jednym z czynników decyzji. W wyniku tych decyzji w UE wykształciła się sytuacja językowa, którą można określić jako „ułamkowa wielojęzyczność”⁴⁷⁾. Najważniejsze z elementów tej sytuacji są następujące:

- ▶ Językami obcymi włada nieco ponad połowa ludności (czyli prawie połowa nie włada żadnym językiem obcym, co znaczy, że do wyznaczonego ideału jest bardzo daleko).
- ▶ Najpopularniejszym językiem obcym jest zdecydowanie angielski, za którym w znacznej odległości są francuski i niemiecki, przy czym kształtuje się wyraźna specjalizacja: ję-

zyk angielski jest językiem ogólnounijnym, francuski i niemiecki służą do kontaktów o charakterze regionalnym (francuski do kontaktów między frankofonami a ludnością mówiącą innymi językami romańskimi, niemiecki do kontaktów między Niemcami a ich germańskojęzycznymi sąsiadami, z tym, że w tej funkcji niemiecki jest używany raczej na terenie samych Niemiec i to często ustępuje angielskiemu).

- ▶ Stopień znajomości najbardziej uniwersalnego języka UE – angielskiego, jest bardzo zróżnicowany – poza krajami, gdzie jest językiem ojczystym (Wlk. Brytania i Irlandia), jest najwyższy w małych krajach germańskich (Szwecja, Dania, Holandia, Flandria, Luksemburg), najniższy natomiast w krajach romańskich (Francja, Hiszpania, Włochy, Portugalia), gdzie odsetek deklarujących znajomość języka angielskiego wynosi ok. 30%, a przy tym jest to zwykle znajomość nienajlepsza; jednocześnie stopień znajomości języka angielskiego jest wyższy wśród młodego pokolenia.

Problemem sytuacji językowej w UE jest asymetria pozycji poszczególnych języków i ich użytkowników, czego wyrazem jest duże znaczenie języka angielskiego jako *lingua franca* i małe zainteresowanie ludności angielskojęzycznej nauką języków obcych. W tych warunkach sytuacja językowa Unii zmierza w kierunku globalnej sytuacji językowej z jej główną cechą w postaci dominacji języka angielskiego. Względem czysto pragmatyczne – potrzeba usprawnienia komunikacji językowej – nakazują promowanie dwujęzyczności: język ojczysty + język angielski. Względem polityczne, zwłaszcza ambicje polityczne dużych krajów nieangielskojęzycznych, powodują opór przed uznaniem angielskiego jako *de facto* języka ponadnarodowego całej Unii. W wyniku tego oporu promocja wielojęzyczności w UE obejmuje promocję nauczania nie tylko angielskiego, ale i innych języków.

⁴⁵⁾ Według jednej z opinii na temat polityki kulturalnej (w tym językowej) Unii, to właśnie potrzeba sprawnego funkcjonowania rynku, a nie troska o zachowanie różnorodności kulturowej, jest głównym motywem polityki wspierania nauki języków obcych w Unii. Wedle tej opinii, Unii jako instytucji szczególnie mało zależy na zachowaniu kultur i języków regionalnych, wbrew powszechnemu przekonaniu o symbiozie interesów regionów i Unii. Por.: Biscoe A. (2001).

⁴⁶⁾ por. www.europa.eu.int/comm/education/languages.en.html.

⁴⁷⁾ Por. wyniki badań socjolingwistycznych w UE na temat znajomości języków obcych i zainteresowania nauką języków przeprowadzonych w roku 2001: *Special Eurobarometer Survey 54 „Europeans and Languages”* www.europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54.en.html.

Wejście nowych krajów niewiele zmienia sytuację językową Unii na poziomie kontaktów międzyludzkich. Żaden z języków nowych członków nie aspiruje do pozycji języka międzynarodowego. Co najwyżej zmienia się proporcje znaczenia dwóch języków międzynarodowych „drugiej kategorii”, tj. francuskiego i niemieckiego na korzyść tego ostatniego.

W tych warunkach dalszy rozwój sytuacji językowej w UE będzie zależeć od kierunku ewolucji idei Unii Europejskiej – czy będzie to „Europa ojczyzn” czy „Republika Europejska”. (Koncepcję „Europy regionów” w wersji „idealnej” można odrzucić jako nierealistyczną, a w wersji „pragmatycznej” można uznać za tożsamą z koncepcją „Republiki Europejskiej” czy też „Republiki Federalnej Europy”).

W pierwszym przypadku zostanie zachowany prymat interesów „narodowych” czyli interesów państw członkowskich w dziedzinie kultury i języka wraz ze zróżnicowanym podejściem każdego z krajów do kwestii językowej na swoim terytorium oraz z zachowaniem różnorodności językowej na poziomie unijnym, przy czym owo zachowanie będzie oznaczało ochronę języków państwowych przed innymi językami państwowymi. Nie wyklucza to dominacji jednego czy dwu języków w sferze administracji unijnej oraz w sferze kontaktów między mieszkańcami różnych krajów członkowskich. Sytuacja i polityka językowa UE przypominałaby, w ogólnym zarysie, obecną sytuację w Konfederacji Szwajcarskiej.

W drugim przypadku doszłoby do pewnego „przetasowania” sytuacji poszczególnych języków i narodowości – dużej presji byłoby poddane mniejsze narody i ich języki (w pierwszej kolejności Estończycy, Łotysze, Litwini, Słowacy), nastąpiłaby relatywna poprawa statusu niektórych języków regionalnych (głównie katalońskiego) oraz wzmocnienie pozycji głównych języków (lub języka angielskiego) Unii, nie tylko w administracji unijnej, ale i w życiu publicznym i w kontaktach międzyludzkich na całym terytorium Unii. Akceptacji dominacji języka angielskiego towarzyszyłoby wytworzenie się „angielskojęzycznego narodu Europy” (z mniejszościami etnicznymi mówiącymi w życiu prywatnym i w niektórych funkcjach publicznych swoimi etnicznymi językami), na kształt Stanów Zjednoczonych, ewentualnie „anglo-

frankofońskiego narodu Europy” (z angielskim jako dominującym, francuskim jako pomocniczym i pozostałymi jako językami mniejszości etnicznych) na kształt Kanady lub „anglo-franko-niemieckojęzycznej wspólnoty”. Ta ostatnia sytuacja groziłaby pojawieniem się konfliktów polityczno-językowych na tle rywalizacji o sfery wpływów. Konfliktom tym zapobiegłoby ustalenie obszarów językowych i uznanie prymatu języka narodowego na danym terytorium, tak jak ma to miejsce obecnie w Szwajcarii i w samej Unii.



Migracje a polityka językowa

Jednym z ważniejszych problemów współczesności, zwłaszcza najbogatszych krajów, są migracje, w tym szczególnie napływ nielegalnych i niepożądanych imigrantów z krajów ubogich. Zjawisko migracji międzynarodowych uważa się za jeden z objawów globalizacji. Oczywiście migracje i, co za tym idzie, kontakty ludzi różnych kultur i języków, są zjawiskiem tak starym jak historia ludzkości. Współczesne migracje różnią się od dawnych przede wszystkim skalą absolutną (liczbą migrujących) i szybkością podróży z miejsca pochodzenia do miejsca przeznaczenia. Inne aspekty migracji współczesnych – doby globalizacji – niewiele różnią się od dawniejszych migracji.

Jednym z podstawowych pytań stojących przed imigrantami, jak i społeczeństwami i rządami krajów przyjmujących, jest pytanie o zachowanie tożsamości kulturowej, w tym języka, imigrantów. Kwestia językowa, obok aspektu kulturowego, ma też bardzo ważny aspekt praktyczny – czynnik językowy wpływa na miejsce imigrantów w strukturze społeczno-zawodowej kraju osiedlenia.

Język jest najsłabszym spośród głównych wyznaczników tożsamości kulturowej – języka, świadomości narodowej i religii, tzn. najszybciej ulegającym zmianom pod wpływem otoczenia. Istnieje ogólna tendencja do przejmowania przez imigrantów języka otoczenia. Tempo procesu przejmowania języka otoczenia (asymilacji językowej) zależy od dystansu kulturowego między imigrantami a otoczeniem, od czynnika demograficznego (liczby użytkowników

ków poszczególnych języków), od typu osadnictwa imigrantów (zwarte na określonym terytorium czy rozproszone pośród językowej większości) oraz od formalnego i faktycznego statusu danego języka (od zakresu jego używania w szkolnictwie, mediach, administracji publicznej, kościele itp., od stosunku otoczenia do danego języka i jego użytkowników). Duży dystans kulturowy (a zwłaszcza poczucie wyższości w stosunku do otoczenia), duża liczba imigrantów mówiących tym samym językiem, zwarte osadnictwo i wysoki status sprzyjają zachowaniu języka. W pewnych sytuacjach to właśnie ci imigranci określają język kraju, asymilując dotychczasową (autochtoniczną i napływową) ludność i późniejszych imigrantów. Ten ostatni przypadek miał miejsce np. w przypadku anglojęzycznych imigrantów w Ameryce Północnej.

Jak było wspomniane, możliwości zachowania języka imigrantów zależą m.in. od formalnego i faktycznego statusu języka imigrantów, tzn. zakresu jego funkcji publicznych. Zakres ten w dużym stopniu zależy od stosunku większości językowej (czyli społeczeństwa kraju osiedlenia) i polityki językowej rządu. W krajach demokratycznych postawy społeczeństwa i polityka rządu są zbieżne co do kierunku działania.

W ciągu ostatnich wieków można zaobserwować (zwłaszcza w Europie i Ameryce) trzy postawy w stosunku do języków imigrantów: obojętność, niechęć, życzliwość. Postawy te występują w jednym miejscu i czasie, lecz często w danym miejscu (np. w danym kraju) i czasie któraś z postaw dominuje. W przeszłości polityka językowa wobec imigrantów oscylowała między obojętnością a niechęcią.

W Europie Zachodniej migracja na istotną skalę pojawiła się po II wojnie światowej. W krajach tej części świata stosowano różne polityki względem języków imigrantów: od obojętności z elementami niechęci (głównie Francja, Wlk. Brytania, Niemcy) do życzliwości (głównie Holandia i kraje skandynawskie). Tolerancja i życzliwość wobec języka i kultury imigrantów wynikały m.in. z krytycznej oceny nietolerancji wobec ludzi innych kultur, naro-

dowości i ras w czasie II wojny światowej i holokaustu.

Pewne zjawiska w społeczności imigrantów, zwłaszcza z krajów arabskich i muzułmańskich, takie jak tworzenie zamkniętych skupisk, słaba znajomość języka kraju osiedlenia zamykająca drogę do awansu społecznego a nawet uzyskania stałej pracy, zależność od pomocy społecznej i nadproporcjonalna przestępczość, a także pojawienie się tendencji ekstremistycznych (fundamentalizm islamski) spowodowały rewizję postaw społeczeństw i rządów wobec polityki w stosunku do imigrantów, w tym i polityki językowej. W takich warunkach nastąpiła pewna rewizja stosunku władz wobec imigrantów, zwłaszcza po 11 września 2001 r. Więcej uwagi zwraca się na potrzebę integracji imigrantów ze społeczeństwem osiedlenia, w tym zwłaszcza na potrzebę znajomości języka kraju zamieszkania. Przejawia się to np. w apelach do imigrantów o większe „poczucie przynależności” do kraju zamieszkania i większą troskę o znajomość języka angielskiego (Wlk. Brytania) i w warunkowaniu uzyskiwania pomocy społecznej i prawa pobytu od uczestniczenia w kursach języka państwowego (Austria, Holandia), nakazie używania języka niemieckiego na lekcjach religii islamskiej w szkołach publicznych (Niemcy)⁴⁸⁾ itp.

Wszelka polityka językowa, nie tylko wobec imigrantów, dotyczy praw człowieka i praw obywatelskich. Prawa te są przedmiotem regulacji prawnych o różnym charakterze (wiążących przepisów i prawnie niezobowiązujących deklaracji) na poziomie państw, organizacji międzynarodowych (np. Rady Europy, OBWE) i uniwersalnym (w ramach ONZ)⁴⁹⁾. Jeśli chodzi o prawa językowe imigrantów, to są one najsłabiej chronione spośród praw językowych wszystkich grup ludności. Imigrantów chroni jedynie ogólna zasada niedyskryminacji ze względu na język (podobnie jak ze względu na religię, rasę, płeć itp.). Z zasady tej wynika, że na przykład nie można karać imigranta za to, że w domu lub na ulicy mówi w swoim języku. Nie może jednak imigrant, powołując się na zasadę niedyskryminacji ze względu na język,

⁴⁸⁾ Przypadki takie monitoruje kilka organizacji, por. www.eurolang.net, www.troc.es/ciemen/mercator/index-gb.htm.

⁴⁹⁾ Obszerne omówienie prawa międzynarodowego dotyczącego ochrony praw człowieka i praw mniejszości narodowych można znaleźć w: Mistarz R. (2001).

domagać się szkolnictwa w swoim języku czy możliwości posługiwania się swoim językiem w miejscu pracy, w kontaktach z instytucjami władzy itp.

Praw językowych imigrantów nie bronią też instytucje i akty prawne mające na celu ochronę mniejszości językowych. Przykładem takich aktów jest *Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych*⁵⁰⁾ (uchwalona pod auspicjami Rady Europy w 1992 r., a która weszła w życie w 1998 roku), która idzie znacznie dalej w ochronie praw językowych mniejszości niż zasada niedyskryminacji językowej, gdyż zobowiązuje sygnatariuszy do stworzenia warunków do używania języków mniejszości w różnych sferach życia publicznego (łącznie z instytucjami władzy). Karta ta eksplicite stwierdza, że jej przepisy nie dotyczą języków imigrantów. Podobnie wspomniane już Europejskie Biuro ds. Języków Mniej Rozpowszechnionych (EBLUL), chroniące mniejszości językowe w Unii Europejskiej, również nie zajmuje się prawami językowymi imigrantów. Na takich samych przesłankach opierają się też wszelkie międzynarodowe akty prawne dotyczące ochrony mniejszości narodowych (w tym ich praw językowych) – wszystkie one dotyczą mniejszości definiowanych jako grupy obywateli danego kraju tradycyjnie zamieszkujących na danym terytorium (w danym kraju lub na określonej jego części – poza którą przedstawiciel danej społeczności etnicznej jest uważany za imigranta). Mniejszościami narodowymi, w myśl tych regulacji, nie są obywatele obcych państw a także obywatele danego kraju mówiący innym językiem niż większość, jeśli władze tego kraju uznają, że nie mieszkają „tradycyjnie” i nie są związani z danym terytorium⁵¹⁾.

Problemem są nie tylko migracje międzynarodowe, ale i migracje wewnątrz danego kraju, w których uczestniczą osoby należące do uznanych mniejszości narodowych. W wyniku

tych migracji opuszczają one tereny, gdzie tradycyjnie dana mniejszość zamieszkuje i gdzie ma przyznane prawa jako mniejszość narodowa, co stwarza organizacyjne i prawne problemy z realizacją ich praw jako mniejszości narodowych, w tym praw językowych.

Reasumując można stwierdzić, że kwestia imigrantów, w tym ich praw językowych, pozostaje jednym z istotnych wyzwań dla polityki wewnętrznej krajów osiedlenia. Wyzwania tego nie uniknie także Polska, która coraz częściej staje się krajem imigracyjnym a napływ imigrantów prawdopodobnie nasili się po wstąpieniu do UE. Problem dotyczy nie tylko stosunku do imigrantów spoza Unii, zwykle zajmujących niższe pozycje w hierarchii społeczno-zawodowej. Problem dotyczy również stosunku do imigrantów z krajów Unii, takich jak przedsiębiorcy, farmerzy, wysoko wykwalifikowani specjaliści. Czy w trosce o ich dobre samopoczucie i tym samym ich napływ do Polski należy stosować życzliwe podejście do ich praw językowych (np. przyznać prawo do szkolnictwa we własnym języku rozciągając na nich przepisy o szkolnictwie w językach mniejszości narodowych, wprowadzić ich języki do administracji publicznej, sądownictwa), czy też w trosce o integrację imigrantów ze społeczeństwem polskim i w trosce o pozycję języka i kultury polskiej w Polsce stosować (łagodne) formy asymilacji językowej? Dotychczasowe regulacje, np. *Ustawa o języku polskim*, bardziej dotyczą kwestii czystości języka polskiego niż zakresów używania poszczególnych języków w poszczególnych sferach życia publicznego w kraju, co jest istotą polityki językowej. Należy wspomnieć, że posiadanie polityki językowej nie jest tożsame z uchwalaniem aktów prawnych – często polityka językowa jest prowadzona bez zmian w prawie (np. w konstytucji USA ani w ustawach federalnych nigdzie nie ma wzmianki o języku oficjalnym USA, ale nikt na

⁵⁰⁾ Tekst Karty i związane z nią dokumenty można znaleźć na stronie: www.local.coe.int.

⁵¹⁾ Nieco inaczej niż w prawie międzynarodowym pojęcie mniejszości narodowych rozumie się w Polsce. W Polsce tradycyjnie rozróżnia się mniejszości narodowe i mniejszości etniczne. Te pierwsze stanowią osoby innej niż polska narodowości, która to narodowość stanowi część narodu mającego własne państwo poza granicami Polski. Natomiast mniejszości etniczne to takie grupy etno-kulturowe, które nie wytworzyły swojego państwa. Przykładem mniejszości narodowej w Polsce są więc Białorusini, Ukraińcy, Niemcy, Litwini itd., natomiast przykładem mniejszości etnicznych są Łemkowie, Karaimowie, Romowie i in. (Nie jest przy tym jasne, czy mniejszość etniczna może być częścią jakiegoś narodu, np. czy Kaszubi deklarujący jednocześnie przynależność do narodu polskiego i swoją odrębność kulturowo-językową w ramach narodu polskiego mogą być uważani za mniejszość etniczną). Na temat polskiej definicji mniejszości narodowych i etnicznych patrz m.in. w: Jałowicki B. (2001).

świecie nie ma wątpliwości, który język jest najważniejszy i jaka jest jego pozycja w tym kraju).



Uwagi końcowe

Jak wynika z powyższych rozważań, sytuacja językowa na świecie jest w ciągłym procesie zmian. Zmiany gospodarcze, technologiczne, polityczne, demograficzne a także zmiany w hierarchiach wartości wpływają na zmiany sytuacji językowej świata i poszczególnych krajów i regionów państw, a z drugiej strony sytuacja językowa wywołuje zjawiska społeczne i polityczne polegające na dążeniu jednostek i całych społeczeństw do dostosowania się do istniejącej sytuacji, np. przez uczenie się języków obcych, na staraniach o zachowanie istniejącej sytuacji (neutralizacja wpływu migracji na sytuację językową przez asymilację imigrantów, troska o „czystość języka” itp.) oraz na próbach zmian. Dążenie do zmian jest wywołane różnymi przyczynami: politycznymi – chęcią zdemonstrowania poprzez zmianę formalnego statusu danego języka zmiany politycznej sytuacji danej społeczności, i ekonomicznymi – chęcią zmniejszenia kosztów i powiększenia korzyści wynikłych z danej sytuacji językowej. W procesach tych dochodzi do konfliktów interesów między grupami społecznymi, grupami etnicznymi i państwami. Konflikty te są rozwiązywane niekiedy przez narzucanie rozwiązań przez silniejszą stronę a w skrajnych przypadkach na drodze otwartych konfliktów, a niekiedy przez szukanie „wspólnego języka” kompromisu. Przy tym kompromis, zapobiegając jednym konfliktom, tworzy nowe problemy, jak to widać na przykładzie kwestii językowej w UE. Zmienia się na świecie ogólne podejście do kwestii językowej – w miejsce dominującej w XIX i większości XX wieku podejścia konfliktowego, w wyniku którego rządy państw i społeczności większościowe dążyły do likwidacji języków mniejszościowych i stworzenia idealnego modelu „jedno państwo, jeden naród, jeden język”, dziś prawo obywatelstwa zdobyła sobie (choć nie wszędzie) postawa, zgodnie z którą zachowanie języków mniejszościowych i różnorodności językowej jest cenną wartością,

nie tylko czysto kulturową ale i ekonomiczną (np. jako element atrakcyjności turystycznej). Ochrona języków małych społeczności, szczególnie widoczna w Europie, i starania o zachowanie różnorodności językowej Europy i świata, następuje równolegle do innego zjawiska, jakim jest rosnąca dominacja języka globalnego w globalnym świecie – języka angielskiego, który rozwiązując problem komunikacji językowej na świecie rodzi nowe problemy.

Literatura

- Alonso Fernández J. (1990), *La Nueva Situación Regional*, Editorial Síntesis, Madrid.
- Annamalai E., (2002), *Language policies in multilingual societies*, World Congress on Language Policies, Barcelona, Abril 2002 www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Babicz D. (2003) „Sprawa języka” w: *Gazeta Wyborcza*, 18-19 stycznia 2003.
- Balcells A. (1996) *Catalan Nationalism. Past and Present*. Macmillan Press Ltd. London, St. Martin's Press Inc. New York
- Bartosz A. (1994), *Nie bój się Cygana*, Sejny: wyd. Pogranicze.
- Bastardas A. (2002), *Política lingüística mundial a l'era de la globalització: intercomunicació i diversitat des de la teoria de la „complexitat”*, World Congress on Language Policies, Barcelona 16-20 d'abril www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Beykont Z. (2002), *English Only Laws in the USA*, World Congress on Language Policies, Barcelona, April 2002 www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Biscoe A., (2001), „European Integration and the Maintenance of Regional Cultural Diversity: Symbiosis or Symbolism?”, *Regional Studies, Journal of the Regional Studies Association*, vol. 35, no. 1, February 2001
- Borgoyakova T. (2002), *Language law in Russia: models of implementation in Tyva and Khakassia*, World Congress on Language Policies, Barcelona, April 2002 www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Borzyszkowski J., Mordawski J., Treder J. (1999) *Historia, Geografia, Język i Piśmiennictwo Kaszubów/J. Bòrzëszkòwsczi, J. Mòrdawsczi, J. Tréder: Historia, Geògrafia, Jãzëk i Pismienizna Kaszëbów*, Gdańsk/Gduńsk: Wydawnictwo M. Rożak.
- Breza J. (2001), „Język kaszubski w życiu i szkole”, w: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (pod red. M. Gorzelak), „Języki obce w szkole” 6/2001.
- Cunningham K. (2001), *Translating for a larger Union – can we cope with more than 11 languages?* www.europa.eu.int/comm/translation/reading/articles/enlargementLen.htm
- Duć-Fajfer H. (2001a), „Łemkowie – charakterystyka etniczno-kulturowa”, w: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (pod red. M. Gorzelak), „Języki obce w szkole” 6/2001.
- Duć-Fajfer H. (2001b), „Łemkowska przestrzeń literacka – rys historyczny”, w: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (pod red. M. Gorzelak), „Języki obce w szkole” 6/2001.

- Emenanjo E. N. (2002), *Language Policies and Cultural Identities*, World Congress on Language Policies, Barcelona 16-20 d'abril, www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Fontański H (2001), „O normach współczesnego łemkowskiego języka literackiego”, w: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (pod red. M. Gorzelak), „Języki obce w szkole” 6/2001.
- Furdał A. (2000), *Językoznawstwo otwarte*, Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Jałowiecki B (2001), „Regiony etniczno-lingwistyczne i kulturowe w Polsce”, w: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (pod red. M. Gorzelak), „Języki Obce w Szkole” Nr 6/2001.
- Jou L. (2002), *El model català de política lingüística*, World Congress on Language Policies Barcelona, April 2002 www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Jurkowski M. (1986), *Od wieży Babel do języka kosmitów*, KAW, Białystok: KAW.
- Klemenčič V, Zupančič J. (1994), „Borderlands and regionalism in the space settled by Slovenians – a case study”, w: M. Koter (ed. (1994).) *Inner Divisions, „Region and Regionalism”* no. 1, University of Łódź, Silesian Institute in Opole, Łódź-Opole 1994.
- Komac M. (red.) (1999), *Varstvo Narodnih Skupnosti v Republiki Sloveniji*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana
- Skutnabb-Kangas, T. (2002), *Language policies and the education: the role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*, World Congress on Language Policies, Barcelona 16-20 d'abril www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Latoszek, M. (1990), *Kaszubi – monografia socjologiczna*, Rzeszów.
- Leclerc Jacques, *Afrique du Sud „dans l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 28 oct. 2002, www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/afriquesud.htm 11 stycznia 2003
- Leclerc Jacques, *Aland dans l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 29 juin. 2002, www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/aland.htm 14 stycznia 2003
- Leclerc Jacques, *États Unis” dans l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 26 juil. 2002, www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa-acc.htm, 24. stycznia 2003.
- Łużycanie. *Słowiański naród w Niemczech* (praca zbiorowa – 1994), Warszawa: wyd. Energiea.
- Maryjański A. (1995), *Przemiany ludnościowe w ZSRR*, Warszawa-Kraków: Centrum Badań Wschodnich Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie.
- Niznik J. (2001), „Globalisation, Culture and Development (Some Remarks on the UN Report)” w: H. Bünz, A. Kukliński (eds.) (2001), *Globalization. Experiences and Prospect*, Warsaw.
- Nicolas M. (1994), „Breton regionalism as an example of resistance to assimilation in France”, w: M. Koter (ed.) *Region and Regionalism* no.1, „Inner Divisions”, Łódź-Opole: University of Łódź, Silesian Institute in Opole.
- Our Creative Diversity 1995. The Report of the World Commission on Culture and Development, UNESCO.
- Poche B. (1997), „L'identité de l'Europe Centrale”, w: *The Identity of Central Europe/L'Identité de l'Europe Centrale*, G. Gorzelak, B. Jałowiecki (eds), *Regional and Local Studies*, nr. 13, Warsaw.
- Prager L. *Yiddish Literary and Linguistic Periodicals and Miscellanies*, <http://yiddish.haifa.ac.il/reference>
- Richardson R., Belt V., Marshall N. (2000): „Taking Calls to Newcastle: The Regional Implications of the Growth in Call Centres *Regional Studies*, Vol. 34, nr. 4, June 2000.
- Rossel H. (1997), „La référence identitaire régionale – le cas de la Belgique et de l'ex-Tchécoslovaquie”, w: *The Identity of Central Europe/L'Identité de l'Europe Centrale*, B. Jałowiecki, G. Gorzelak (red.), Warsaw/Varsovie.
- Synak B. (1991), „Tożsamość kaszubska dziś – jej zagrożenia i perspektywy rozwoju” (w) *Antologia Kaszub i Pomorza* pod red. J. Borzyszkowskiego.
- Szul R. (2002), „Ochrona języków regionalnych i mniejszościowych w UE i Radzie Europy”, w: *Národnostní menšiny na přelomu tisícletí/National Minorities by Turn of the Milleniums*, Silesian Institute in Opava, Documentation and Information Centre of the Council of Europe, Prague, European Information Centre of Charles University, Prague, Opava, 2002.
- Szul R. (2003a), „Kwestia językowa we współczesnym świecie” w: *Studia Regionalne i Lokalne*, Warszawa: Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych UW, Sekcja Polska Regional Studies Association, numer 2 (12) 2003.
- Szul R. (2003b): „Sytuacja językowa w Europie. Między regionalizmem a integracją europejską” w: *Studia Regionalne i Lokalne*, Warszawa: Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych UW, Sekcja Polska Regional Studies Association, numer 3 (13) 2003.
- Szul R. (2003c), „Linguistic foundations of regional identity and language policy of regional governments in Europe. Attempt of typology and presentation of some cases”, w: K. Heffner and M. Sobczyński (red.), *The Role of Ethnic Minorities in Border Regions, „Region and Regionalism”*, no. 6 vol 2, Łódź- Opole 2003.
- Uldis Ozolins (2002), *Post-imperialist language situations. The Baltic States*, World Congress on Language Policies, Barcelona, Avril 2002 www.linguapax.org/congres/indexcast.html
- Wyderka B. (2002), *Języka jako wyznacznik odrębności etnicznej*, referat na konferencji „Národnostní menšiny na přelomu tisícletí”, Opava, listopad 2002 (w druku)
- Брук С. И. (1986), *Население мира*, Москва, Издательство «Наука».
- Губарець В. (2001), „Міграційні процеси і роль періодичної преси у збереженні етнічної ідентичності українських емігрантів у Північній Америці” w: *Проблеми міграції*, Київ, Наукова думка.
- Кондрашкина Е. А. (1986), *Индонезия – языковая ситуация и языковая политика* Москва, Издательство «Наука».
- Кузнецов С. Н. (1987), *Теоретические основы интерлингвистики*. Москва, Издательство Университета дружбы народов.
- Межъязыковые отношения и языковая политика*, Киев, Наукова думка 1988.
- Софронов М. (1979), *Китайский язык и китайское общество*, Москва, Издательство „Наука”. (grudzień 2003)

Od łaciny do języka włoskiego

Najgłębsze zmiany, które przygotowały transformację łaciny w języki neolatyńskie (romańskie), zaszły w wiekach III, IV i V, tzn. w ostatnich wiekach imperium rzymskiego. Rozwiązanie jedności politycznej, upadek ekonomiczny i kulturalny miały jednak dwie ważne konsekwencje:

- ▶ każdy region izolował się od pozostałych,
- ▶ język mówiony zaczynał mieć przewagę nad językiem pisanym.

Między językiem mówionym i pisanym zawsze jest jakaś różnica, ale w starożytności była ona większa, kiedy pisarze coraz bardziej oddalali się od mowy codziennej i tworzyli w stylu wyszukany. Język pisany, również ta jego forma używana w administracji, był jeden i rozumiały jednakowo we wszystkich częściach imperium. Język mówiony musiał być trochę zróżnicowany, ponieważ język łaciński został narzucony wielu różnym ludom, które prawdopodobnie zachowały jakieś wspomnienie swojego języka używanego przed podbojem rzymskim w słownictwie, w wymowie albo w morfologii. Kiedy znika jedność polityczna, w każdym kraju staje się jeszcze bardziej żywa reakcja tego, co nazywamy substratem (podłożem). Substrat oznacza właśnie język poprzedni, na który nakłada się jakby druga warstwa, drugi język, który zastępuje pierwszy, zachowując jednak z niego jakiś ślad. W stosunku do łaciny substraty były różne – na przykład język galijski, oskijski, iberyjski – tzn. łacina będzie wymawiana czy konstruowana w różny sposób w Galii, w Italii południowej czy w Hiszpanii. Różnice zwiększają się w miarę rozluźniania się więzów między Rzymem i jego prowincjami, a ewolucja języka nie przebiega jednakowo i jest powolna. Jak przebiegała ewolucja łaciny mówionej? Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie. Jeżeli chodzi o starożytność, trzeba wziąć pod uwagę słowa pisane na murach w Pompejach, albo domyslać się, jakie były tendencje żywego języka, poprzez błędne formy potępiane przez gramatyków, które wskazu-

ją na użycie w mowie potocznej. Jakaś wskazówką może być język ludowy używany w komedii albo w powieści.

▶ Język ludowy

W inskrypcjach pompejańskich można znaleźć interesujące formy. Oto jeden z napisów na sklepie: *Verecunnus libarius hic...* „*Verecunnus*” odpowiada łacińskiemu „*Verecundus*”. Mamy zjawisko asymilacji: *nd > nn*. Inny napis: *Jovem optumum maximu* Brakuje tu końcówki -m w ostatnim wyrazie (powinno być *maximum*). Można domyslać się, że spółgłoska -m nie była już wymawiana w języku mówionym.

Ktoś napisał na murze: *Da fridam (aquam) pusillum*. (wł. *Dammi un po' d'acqua fredda*). Ktoś spragniony chciał trochę wody i wyraził się w formie ludowej, „*fredda*” (zimna) po łacinie: „*frigidam*” (acc.), tutaj natomiast jest „*fridam*” z synkopą całej sylaby środkowej, która zanikła również w języku włoskim. We włoskim jednak jest podwójna spółgłoska -d, która ukazuje zjawisko asymilacji. Wyraz włoski pochodzi od słowa, w którym jest synkopowana druga samogłoska -i: „*frigda*” albo „*fricda*”, jak jest udokumentowane w poniższym wykazie.

Autor tego wykazu (Appendix Probi), gramatyk z III wieku upomina swoich uczniów, żeby nie popełniali błędów. Powinni oni mówić poprawnie po łacinie:

<i>frigida</i>	nie <i>fricda</i>	wł. <i>fredda</i>
<i>calida</i>	<i>calda</i>	<i>calda</i>
<i>turma</i>	<i>torma</i>	<i>torma</i>
<i>columna</i>	<i>colomna</i>	<i>colonna</i>
<i>calceus</i>	<i>calcus</i>	<i>calcio</i>
<i>auris</i>	<i>orcla</i>	<i>orecchia</i>
<i>vetulus</i>	<i>veclus</i>	<i>vecchio</i>
<i>masculus</i>	<i>masclus</i>	<i>maschio</i>
<i>speculum</i>	<i>speclum</i>	<i>specchio</i>
<i>vinea</i>	<i>vinia</i>	<i>vigna</i>

Wyrazy pierwszej kolumny są słowami łacińskimi języka pisanego, wyrazy drugiej kolumny musiały być typowe dla języka mówio-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego i języka włoskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

nego i były uważane za błędy, których należy unikać. Ale my widzimy, że właśnie te ostatnie zatriumfowały potem w języku włoskim (patrz: trzecia kolumna).

Jest rzeczą naturalną, że mocne zróżnicowanie wymowy dzieliło mieszkańców różnych części imperium. W pierwszej fazie transformacji łaciny przede wszystkim zmienia się fonetyka. Rzymianie epoki klasycznej dzielili samogłoski na długie i krótkie: długie wymawiano dłużej niż krótkie. Stąd pochodził rytm, oparty nie na akcencie, ale na iloczasiu. W mowie ludowej akcent miał przewagę nad rytmem. Wraz z przewagą języka mówionego nad pisanym, w okresie schyłku imperium, iloczas traci sens.

W konsekwencji na samogłosce sylaby akcentowanej (choć krótkiej) głos zatrzymuje się z większą siłą – rozszerzając ją i przekształcając w dźwięk bardziej otwarty (*silva* > *selva*) albo dyftongując ją (*decem* > *dieci*). Natomiast samogłoski innych sylab, nieakcentowanych, ulegają osłabieniu i czasem znikają (*solidus* > *soldo*). Podział na samogłoski długie i krótkie zostaje zastąpiony podziałem na samogłoski wymawiane jako zamknięte i wymawiane jako otwarte. Długie były wymawiane jako zamknięte, krótkie jako otwarte. W późnej łacinie: **-u** (krótkie, otwarte) i **-o** (długie, zamknięte) mieszały się przechodząc w **-o** (zamknięte), np. *nucem* > *noce*. Analogicznie: **-i** (krótkie, otwarte) i **-e** (długie, zamknięte) przeszły w **-e** (zamknięte), np. *silva* > *selva*. Natomiast **-i** oraz **-u** (długie) pozostały bez zmian, np. *mille* > *mille*, *lucem* > *luce*. Dyftongi zmierzają do zamknięcia się:

ae > **e** *graecus* > *greco*
oe > **e** *poena* > *pena*
au > **o** *aurum* > *oro*

Najważniejsze zmiany samogłosek:

łacina klasyczna:	ā	ǣ	ē	ī	ō	ū
	↓	↓	↓	↓	↓	↓
łacina późna:	a	è	é	i	ò	ó

System siedmiu samogłosek pozostał w języku włoskim.

Po III wieku **-ce**, **-ci**, **-ge**, **-gi** w Italii środkowej i południowej przybierają dźwięk palatalny (wpływ substratu umbryjskiego), który mają dziś w języku włoskim. W Italii północnej zmiana jest głębsza: stają się dźwiękami syczącymi (**se**, **si**, **ze**, **zi** – wpływ galijski) i takie

pozostały w dialektach: np. łacińskie „centum” (wymawiane „kentum”) stało się w języku włoskim „cento” (jak w dialektach centralnych i południowych) i w dialektach północnych „sento”. Stąd pochodzi nielogiczność oznaczenia tą samą literą „c” dwóch różnych dźwięków (1. **-ca-** jak w wyrazie *casa*, 2. **-ce-** jak w wyrazie *cena*) i tak samo oznaczenia litera „g” (1. **-ga-** jak w wyrazie *gatto* i 2. **-ge-** jak w *gesto*).

Aspirata „h”, która nie była wymawiana już w epoce klasycznej, zanika. Pozostaje znakiem graficznym w niektórych formach czasownika „avere” (łac. *habere*): *ho*, *hai*, *ha*, *hanno* i w paru wykrzyknikach: *ah!* *ahi!*

Najbardziej znaczącą zmianą, jeśli chodzi o spółgłoski, jest całkowity zanik spółgłosek końcowych. Niektóre końcówki łacińskie ze spółgłoskami (**-m**, **-s**, **-t**) były wymawiane słabo również w czasach antycznych. Włoskie „ama” (3 os. pres. ind.) wywodzi się z łacińskiego „amat” i forma „ama” pojawia się już na murach Pompejów. Zanik spółgłosek końcowych miał rozległe konsekwencje. Nie chodzi tylko o zmianę wymowy, ale o fakt który przewrócił cały łaciński system morfologiczny. Końcowe spółgłoski (kończówki) spełniały w łacinie funkcję gramatyczną: Rzymianie zmieniali końcówkę rzeczownika, aby wskazać, na przykład, czy rzeczownik pełni funkcję podmiotu, czy dopełnienia. Na przykład:

servus > *il servo* (podmiot)

servo > *al servo* (dopełnienie dalsze)

Kiedy „servus” traci końcową spółgłoskę, staje się „servu” ale potem *u* > *o* i mamy „servo” (które jest wyrazem włoskim). Jednak „servo” podmiot mogłoby się pomylić się z *servo* dopełnieniem dalszym, stąd konieczność posłużenia się innymi środkami dla zaznaczenia różnicy funkcji. „Al servo” – przyimek ściągnięty „al” zaznacza różnicę wobec podmiotu „il servo”.

Język włoski posługuje się więc przymnikami, rodzajnikami, a także położeniem wyrazu w zdaniu, ponieważ zniknęły końcówki. W sumie zmienia się, w przejściu z łaciny do języka włoskiego, system gramatyczny, sposób wyrażania związku jednego wyrazu z innymi wyrazami w zdaniu. Z łacińskiego systemu fleksyjnego pozostała prawie tylko odmiana czasowników. W koniugacji część samogłoskowa końcówki, która utrzymała się po zaniku spółgłosek, stała się wystarczająca do zróżnicowania osób, cza-

sów i trybów. Koniugacje nie zostały bardzo uproszczone w stosunku do koniugacji łacińskich.

Zanik spółgłosek końcowych miał jeszcze jedną konsekwencję: sprzyjał zanikowi rodzaju nijakiego. „*Servus*” – rzeczownik rodz. męskiego, „*vinum*” – rzeczownik rodz. nijakiego. Kiedy końcówki **-s** i **-m** nie były już wymawiane. „*Servu*” i „*vinu*” (a później „*servo*” i „*vino*”) pozostały z tą samą końcówką. Nie odczuwano potrzeby zastępowania innymi środkami rodzaju nijakiego po utracie końcowych spółgłosek. Z form rodzaju nijakiego pozostają w języku włoskim nieliczne ślady w rzeczownikach w liczbie mnogiej: *le braccia*, *le uova*, *le ossa*, *le ginocchia*. Fakt, że te rzeczowniki były „*in origine*” rodzaju nijakiego, tłumaczy dziwność: rzeczowniki te nie mają zdecydowanego rodzaju, są rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej i rodzaju żeńskiego w liczbie mnogiej, albo mają dwa rodzaje w liczbie mnogiej (*il braccio*- *le braccia*, *i bracci*).

„*Graecia capta ferum victorem cepit*” pisał Horacy i stało się tak poprzez sztukę, literaturę, filozofię: słownictwo łacińskie wzbogaciło się nowymi słowami i formami literackimi. Kultura chrześcijańska rozprzestrzeniając się szybko wśród mas (edykt mediolański 313 r.) przynosiła nowe słowa z greki (pierwszy język chrześcijaństwa). Słowa zyskują nowe znaczenia jak np. „*fides*”. Wyraźniejszym przykładem jest „*parabola*”, która zastąpiła „*verbum*”. Chrystus jest „*Verbum Dei*”, mówił posługując się parabolą; w mowie codziennej „*parabola*”, która wcześniej oznaczała „*verbum*” Chrystusa, stała się „*parola*” wszystkich (*parlare* – mówić). Kiedy w 476 r. upadło imperium rzymskie, język musiał ponieść konsekwencje rozbitcia politycznego. W Italii, po germańskim Odoakrze pojawił się Teodoryk z Gotami, potem w 568 r. osiedlili się na półwyspie Longobardowie. Nie zniszczyli oni kultury Rzymu, zaczęli nawet posługiwać się jego językiem. W 643 r. w języku łacińskim zredagowali swoje prawa:

„*In nomine Domini incipit edictum, quem renovavit dominus Rothari, vir excellentissimo, rex genti Longobardorum cum primatos iudices suos*”. Król Rothari zaczął swój edykt taką łaciną, w której neutrum „*edictum*” jest uważane za masculinum, „*excellentissimo*” powinno być nominativem „*excellentissimus*”, „*genti*” zgubiło **-s** genetivu, a „*cum*” łączy się z accusativem.

Półwysep italski był zdobywany przez Germanów, a także przez Bizantyjczyków, którzy zatrzymali się w Italii południowej, przez Arabów, którzy zajęli Sycylię, przez Słowian (na wybrzeżach południowo-wschodnich).

Inwazje te zawsze miały konsekwencje w dziedzinie języka. Rozbicie polityczne nie zniszczyło mowy codziennej, dodało natomiast nowe elementy, aby jeszcze bardziej zmienić system językowy, mimo hamującego działania szkoły i gramatyków. W 774 r. Karol Wielki pokonał Longobardów, chciał przywrócić jedność polityczną, religijną, (i również językową) imperium. Mowy jednak nie można narzucić, dla ludzi łacina była coraz bardziej niezrozumiała, była językiem różnym od tego mówionego przez masy i teraz już była tylko językiem oficjalnym Kościoła i Pałacu cesarskiego. Synod biskupów w Tours (813 r.) miał świadomość odmienności języka ludowego, kiedy zalecał biskupom tłumaczyć kazania „*in rusticam linguam*”, aby łatwiej wszyscy mogli zrozumieć: „*easdem omilias quisque aperte transferre studeat in rusticam linguam, quo facilius cuncti possint intelligere quae dicuntur*”. Już w 842 r. spadkobiercy Karola Wielkiego przysięgają sobie wzajemną pomoc i żeby być zrozumianymi przez wszystkich, wygłosili formułę „*in sermone vulgari*”: „*Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvament...*” Przysięgi te, tzw. Roty Sztrasburskie, są pierwszym dokumentem romańskim, nie ma tu łaciny klasycznej, łaciny ludowej, jest tylko *sermo vulgaris*. Język, którym mówił lud, i który powstał z łaciny, stawał się również językiem pisanym. Wcześniejsza od „*Giuramenti di Strasburgo*” jest pochodząca z końca VIII w. albo z początku IX w. „*zagadka z Werony*”:

*Se pareba boves/alba pratalia araba
et albo versorio teneba/et negro semen
seminaba.*

„*Boves*” to są palce, „*alba pratalia*” – pergamin, „*albo versorio*” – pióro, „*semen*” – pisimo. Tę metaforę aktu pisania zredagował jakiś kleryk po łacinie, do której zostały wprowadzone wulgaryzmy („*se*” zamiast „*sibi*”, „*negro*” zamiast „*nigro*”, „*pareba*” zamiast „*parabat*”, „*versorio*” zamiast „*versorium*”). A może zagadka została napisana w języku ludowym, do którego dostały się elementy łacińskie?

Kiedy mówimy o języku włoskim i chcemy wyodrębnić proces, poprzez który ten język

się ukształtował, wszystko to, co zostało powiedziane nie wystarczy. Ewolucja nie zaszła w sposób jednakowy na całym terytorium włoskim. Musimy wziąć pod uwagę różne formy języka, które rozwinęły się w regionach włoskich ze wspólnego pnia łacińskiego, i które mają jeszcze dziś kontynuację w dialektach. Italia jest wśród krajów neolatyńskich tym krajem, który prezentuje największe zróżnicowanie dialektów (osobne miejsce znalazły języki: sardyński i lardyński czyli retoromański). Górzysta ziemia półwyspu włoskiego sprzyjała podziałowi językowemu. Poza tym, różnorodność języków przedłaciniejszych (substraty) już wpływała na sposób przyjmowania i wymawiania łaciny. Te tendencje rozwinęły się i wzmocniły wraz z upadkiem imperium. W średniowieczu uwidacznia się separacja między Italią północną i Italią południową, już wcześniej zarysowana przez podział administracyjny Dioklecjana, staje się bardziej wyraźna przez tworzenie się państwa kościelnego w centrum półwyspu. Kiedy wreszcie rozwija się literatura włoska, kiedy tworzą wielcy pisarze tokańscy trecenta (Dante, Petrarca, Boccaccio), język florencki staje się ważny w ca-

łej Italii i staje się językiem kultury, pozostaje też przywilejem nielicznych. Bardzo słabe upowszechnienie kultury i podział polityczny sprawiają, że językiem mówionym jest dialekt. Dopiero wraz z osiągnięciem jedności politycznej w XIX w. położono podwaliny, aby język włoski stał się prawdziwie językiem wszystkich Włochów. Rozpoczął się powolny proces, który właściwie trwa do dnia dzisiejszego. Język włoski rozwinął się na bazie dialektu florenckiego. Florencki jest wśród dialektów włoskich jednym z najbardziej bliskich łacinie. Z drugiej strony, język włoski od początków aż do XIX wieku język literatury i kultury, rzadko używany jako język mówiony, ulegał powolnej ewolucji. W związku z tym prezentuje charakter konserwatywny wyraźniej niż inne języki neolatyńskie.

Bibliografia

- Gian Luigi Beccaria, Concetto Del Popolo, Claudio Marazzini (1989), *L'italiano letterario. Profilo storico*, Torino.
Maria d' Angiolini, Melina Insolera (1977), *Osservazioni sulla lingua italiana*, Bologna.
Marcello Durante, (1982), *Dal latino all' italiano*.
(grudzień 2002)

Joanna Kapica-Curzytek¹⁾
Zielona Góra

Zagadnienie dialogu kultur w nauczaniu języków obcych

Ocenia się, że współcześnie na świecie występuje około 3000 żywych języków. Dokładna liczba nadal nie jest znana, gdyż nie wszystkie zostały dotąd zbadane i opisane, a ponadto nie zawsze można jednoznacznie stwierdzić, czy ma się do czynienia z samodzielnym językiem, czy też może z jego odmianą (dialektem) (Nowa Encyklopedia Powszechna, 1995). Nie ma żadnych językoznawczych podstaw, dla których mielibyśmy uważać jedne języki świata za ważniejsze, a inne – za mniej ważne, drugorzędne. Takie podejście reprezentuje UNESCO – promując równorzędne traktowanie wszystkich języków, respektowanie ich

niepowtarzalnych walorów, bez względu na zasięg i to, jakiej kultury są nośnikami (W. Figarski, 1997).

Jesteśmy świadkami eksplozji komunikacyjnej, szczególnie w krajach rozwiniętych. Obserwujemy coraz szybszy przepływ informacji, a komunikacja międzynarodowa odbywa się na różnych płaszczyznach. Głównym motorem zmian cywilizacyjnych są: informacja i wiedza. Tak wielostronna komunikacja nie byłaby możliwa bez języka, najbogatszego systemu semiotycznego, jakim dysponuje człowiek. Język jest zjawiskiem społecznym, uważa się go nie tylko za część składową kultury, ale też i za warunek

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego na Uniwersytecie Zielonogórskim.

powstania kultury. Właśnie za pomocą wynalezienia specyficznie ludzkiego języka powstała – czy też jak ujmuje to K. R. Popper – stworzyła samą siebie całą ludzka cywilizacja. (K.R. Popper, 1997a). „Język jest *dialektyką, działaniem, komunikacją*”, wskazuje Octavio Paz snując intrygujące rozważania na temat relacji między-ludzkich i istotnej roli, jaką odgrywa w nich język jako podstawowe narzędzie komunikacji (O. Paz, 1997). Język w kontaktach społecznych pełni rolę pierwszoplanową. Przenika on całą kulturę i jest obecny we wszystkich jej dziedzinach (por. B. Olszewska-Dyoniziak, 1996). Rozwój języka i cywilizacji odbywa się przez wzajemny wpływ i przenikanie się.

Język spełnia dwie zasadnicze funkcje w ludzkiej cywilizacji:

- ▶ funkcję symboliczną (lub reprezentatywną) – służy do reprezentacji świata w umyśle ludzkim,
- ▶ funkcję komunikacyjną – służy celom porozumiewania się między ludźmi (I. Kurcz, 1992).

K. R. Popper (2002) wyróżnia także argumentacyjną funkcję języka. Zdaniem tego uczonego przyrost wiedzy ludzkiej jest uwarunkowany istnieniem różnicy zdań. W jej obliczu prowadzi się dyskusję, argumentację, spór, wzajemnie się krytykuje. Podczas dyskusji pojawiają się interesujące i trudne pytania, a broniąc naszego punktu widzenia – musimy na nowo spojrzeć na to, czego bronimy. Tym sposobem poszerzają się nasze horyzonty intelektualne. Właśnie zderzenie poglądów prowadzi do odkrywania nowych argumentów i do przekraczania utartych torów myślenia. Proces ten zachodzi w sferze języka. W takiej sytuacji odgrywa on jednocześnie obydwie wspomniane wcześniej role: symboliczną i komunikacyjną.

Ponadto, według K.R. Poppera, kształtowany w tym procesie rozum krytyczny (*kritische Vernunft*) to jedyna odkryta dotąd przeciwwaga przemocy. Jeśli utrwali się metoda racjonalnej dyskusji – wówczas użycie przemocy staje się zbędne (1997a). Daje się to zauważyć zwłaszcza w ostatnich czasach. Język, będąc środkiem komunikacji, staje się coraz częściej środkiem porozumienia, a nie izolacji. Z historii znamy wiele przykładów wrogości wobec innych tylko dlatego, że mówili innym językiem. Choć nasz świat w dalszym ciągu jest pełen zbrojnych konfliktów, według K. R. Poppera

największy krok ku lepszemu i pokojowemu światu uczyniono, gdy „*wojnę na miecze najpierw uzupełniano, a później niekiedy zastępowano wojną na słowa*” (K. R. Popper, 1997b).

Polska dołącza do krajów Unii Europejskiej. To nowa jakościowo struktura społeczno-polityczna, nie mająca precedensu w historii dziejów człowieka (por. H. Kwiatkowska, 1997). To ponadto skomplikowana organizacja ponadpaństwowa, która jest zmuszona wypracowywać nieznane dotąd wcześniej wzorce funkcjonowania. W różnorodny sposób oddziałuje ona wielostronnie na jednostkę ludzką. Nowa rzeczywistość wymaga od człowieka przewartościowania dotychczasowego systemu myślenia, co jest procesem trudnym i skomplikowanym. W tej sytuacji problem języka jako środka i narzędzia kontaktów międzynarodowych staje się jednym z najważniejszych zagadnień współczesności, ciągle jednak słabo dostrzeganym i niedocenianym, także w edukacji językowej dzieci i młodzieży.

Wobec wielości kultur i społeczeństw można przyjąć dwie różne postawy: relatywistyczną (wszystkie społeczeństwa są równoważnościowe) lub ekskluzywistyczną (tylko jedno, najczęściej nasze społeczeństwo ma wartość). Obie postawy uznaje Octavio Paz za fałszywe. Levi-Strauss proponuje rozwiązanie niejako kompromisowe: szanować obcych i zmieniać swoich, rozumieć inność i krytycznie spoglądać na to, co własne (O. Paz, 1997).

Uczenie się języków obcych jest jednym z najbardziej istotnych elementów, które rozwijają i kształtują w społeczeństwie ogromnie przydatne umiejętności prowadzenia dialogu i komunikacji, i to zarówno na płaszczyźnie indywidualnej (między przedstawicielami różnych narodów), jak i w kontaktach między narodami i kulturami. Proces nauki języka obcego trzeba postrzegać szeroko jako akt międzykulturowej komunikacji i uczestnictwa w dialogu kultur oraz próbę interkulturowych poszukiwań. Już sam fakt podjęcia nauki jakiegось języka obcego stanowi dowód, jeśli nie akceptacji danej kultury, utożsamianej z danym językiem, to przynajmniej nie odrzucania jej, zainteresowania i chęci lepszego poznania. Nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, że uczestnictwo w komunikacji interkulturowej, w dialogu i zderzeniu kultur ma miejsce już od

pierwszej lekcji języka obcego (J. Kapica-Curzytek, 2000).

Nauka języków obcych odbywa się na podstawie już istniejących zdolności do przyswojenia języka ojczystego. Stanowią one punkt wyjścia do ich opanowania. Poznając lepiej inne języki (kultury) – lepiej poznajemy też własny język oraz własną kulturę. Zatem pierwsze kontakty z językiem obcym są zarazem pierwszą lekcją przestawienia się na inność oraz refleksji nad rodzimą kulturą i językiem. Jak twierdzi K. R. Popper – zderzenie kultur zachodzi już na poziomie porównywania i przeciwstawiania nowego języka naszemu własnemu. Krytyczne spojrzenie na język ojczysty przynosi liczne korzyści: postrzegamy go w nowym świetle jako na przykład taki, którego wyrażenia „mogą być dość ciasne, aby opisać byty, których istnienie uznają inne języki” (K. R. Popper, 1997a). W ten sposób uczenie się innych zmusza do przekraczania ograniczeń, jakie nakłada na nas nasz własny język.

Jak stwierdza L. Ries: „Przez bramę własnej kultury młody człowiek wstępuje do obszaru wielokulturowego (...) Kształcenie – wychowywanie to nic innego jak wchodzenie do kultury i przekraczanie kultur, przechowywanie w sobie całego wielokulturowego „obciążenia” z jego znaczeniami i osiąganie w ten sposób porozumienia w świecie, budowanie tolerancji i solidarności” (L. Ries, 1996).

Nauczanie języków obcych ma do spełnienia niezwykle istotną funkcję – a jest nią wspieranie jednostek (a w konsekwencji i całych zbiorowości) w ich otwarciu się na inność. Na inność, odrębność wcale nie trzeba i nie należy reagować odrzucaniem. Proces ten wymaga od człowieka przewartościowania i zdobywania nowych kompetencji poznawczych oraz nowych oszacowań aksjologicznych. Stawia jednostkę w jakościowo nowej sytuacji poznawczej i egzystencjalnej (H. Kwiatkowska, 1997).

W procesie nauki języka obcego istotne znaczenie wydaje się mieć wyzwalanie postawy innowacyjnej, twórczej i kształtowanie myślenia krytycznego. W skali globalnej ważne jest wypracowywanie i utrwalanie metody racjonalnej dyskusji, co z kolei powinno zaowocować rozwojem społeczeństwa otwartego, hołdującego idei, że nie tylko toleruje się odmienne poglądy, ale też się je szanuje (K. R. Popper, 1997a).

Przytoczone w niniejszym artykule argumenty zdają się przemawiać za uznaniem nauczania języków obcych jako jednej z kluczowych dziedzin działalności współczesnego człowieka i warunku dokonującego się postępu w rozwoju cywilizacji. Ucząc języka obcego przygotowujemy naszych uczniów do uczestnictwa w procesie zderzenia i dialogu kultur – zachodzącym już na poziomie porównywania, przeciwstawiania nowego języka naszemu ojczystemu. Wzbogacamy kategorie poznawcze jednostek, sprawiamy, że postrzegają one świat szerzej, lepiej, wszechstronniej.

Prace nad europejską wielojęzycznością wciąż trwają. Istotą przyjętego i realizowanego programu jest uwzględnienie wielkiego zróżnicowania kulturowego, językowego i etnicznego kontynentu europejskiego. Dowodem ważności i doniosłości tych zagadnień było ogłoszenie przez Radę Europy roku 2001 *Europejskim Rokiem Języków*. Jego obchody rozszerzyły i upowszechniły wielotorowe działania Unii Europejskiej oraz Rady Europy w zakresie polityki językowej, m.in. propagowanie modelu eurofonicznego (M. Bołtrusko, 2001). Istotą modelu eurofonicznego jest trójjęzyczność dla każdego Europejczyka, a jego realizacja stanowi jeden z ogólnych celów formułowanych przez Radę Europy w ramach polityki językowej (Biała Księga..., 1995). Zakłada się, że Europejczyk przyszłości będzie znać, obok swojego języka ojczystego, jeden język obcy kraju sąsiedniego i jeden język obcy o znaczeniu międzynarodowym (W. Krzemińska, 1993).

Znajomości języków obcych nie można ograniczać zatem jedynie do ukształtowania wąsko pojmowanej kompetencji komunikacyjnej. Cel jest dużo bardziej złożony: aby uczący się byli w stanie porozumieć się – na różnych płaszczyznach – z przedstawicielami innych narodów i wzajemnie się zrozumieć, nie tylko na płaszczyźnie werbalnej. Jak się wydaje, jest to warunek ogólnoświatowego porozumienia.

Bibliografia

- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i Uczenie się: Na drodze do uczącego się społeczeństwa (1995). Komisja Europejska, XII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży. Warszawa: Wyd. WSP TWP.
- Bołtrusko M. (2001). „Wielkie otwarcie Europejskiego Roku Języków. Priorytety Europejskiego Roku Języ-

- ków w Polsce" w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2001, Warszawa: CODN.
- Figarski W. (1997), „Z badań nad uczeniem się języków obcych" w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/1997, Warszawa: WSiP.
- Kapica-Curzytek J. (2000), *Učeni se cizím jazykům jako učast v dialogu kultur*, Sborník Práci Pedagogické Fakulty Ostravské Univerzity. Pedagogické Vědy 2000, nr 6, Vol. 191.
- Krzemińska W. (1993), „Wyzwanie wielojęzyczności, czyli co nas czeka we wspólnej Europie?" w: *Polska w Zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*, red. H. Maleńczyk, Lublin: UMŚC.
- Kurcz I. (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (1997), „Europejskość edukacji nauczycielskiej: geneza – wyznaczniki – konkretyzacje" w: *Polska w XXI wieku, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN. Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Zbiór studiów pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa.
- Nowa *Encyklopedia Powszechna PWN*, (1995), t.3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olszewska-Dyoniziak B. (1996), *Zarys antropologii kultury*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Paz O. (1997), *Levi-Strauss albo nowa uczta Ezopa*, Kraków: Wyd. Literackie.
- Popper K. R. (1997a), *Mit schematu pojęciowego, W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Popper K. R. (1997b), *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Popper K. R. (2002), *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa: PWN.
- Ries L. (1996), „Mit, nauka, sztuka i duchowość w globalnej edukacji szkoły przyszłości" w: *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej*, red. Z. Łomny, Opole: Wyd. Uniwersytet Opolski.
- (listopad 2003)

Krzysztof Polok¹⁾
Rybnik

Miejsce szoku kulturowego podczas procesu przyswajania języka

Zgodnie z definicją akulturacja językowa oznacza stopniowe, „krokowe” przystosowywanie się do tej percepcji rzeczywistości, która jest zawarta w strukturze słownej i semantyczno-leksykalnej języka przyswajanego. Interesujące byłoby więc przeanalizowanie poszczególnych jej składników. Fakt ten jest tym bardziej istotny, ponieważ proces akulturacji jest dość ściśle związany z procesem nauczania. Wydaje się więc, iż elementy takie, jak na przykład poziom motywacji uczących się, bliskość rdzeniowa słownictwa lub też indywidualna charakterystyka zewnętrzna uczącego się nie będą zbyt daleko odbiegać od tych, które odgrywają istotny wpływ na akwizycję językową uczącego się języka obcego. Nie oznacza to jednak wcale, że będą one dokładnie takie same.

Pojawi się tu wiele pytań. Oprócz więc pytań dotyczących potrzeb uczących się, czyli między innymi odpowiedzi na pytanie dlaczego chcą oni poznać kulturę języka przyswajanego (popularnie funkcjonujące w postaci „dlaczego chcą się uczyć danego języka obcego”), lub też

pytań obejmujących cele, które sprawiają, że uczący się zagłębiają się w struktury i leksykę języka, pojawią się pytania dotyczące stopnia (wysokiego lub niskiego) motywacji pchających uczących się do rozpoznawania różnych aspektów strukturalnych, leksykalnych i kulturowych języka przyswajanego. Innym rodzajem pytań będą te związane z indywidualną charakterystyką zewnętrzną uczących się (a więc między innymi wiekiem, poziomem inteligencji i zdolności językowych, portretem osobowościowym, chłonnością informacyjną, ogólnym poziomem zainteresowań itp.), czyli tych elementów akulturacji, które w jakimś stopniu będą się pokrywać z profilem uczącego się języka obcego, uwidocznionym w wielu opracowaniach metodologicznych. Na koniec odnajdziemy również elementy nowe, właściwe sytuacji akulturacji i z nią głównie kojarzone.

Jednym z takich elementów jest tzw. szok kulturowy (ang. *culture shock*). Zjawisko to odnosi się głównie do psychicznej sytuacji uczącego się języka obcego, przy czym od razu

¹⁾ Dr Krzysztof Polok pracuje w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Raciborzu.

należy zaznaczyć, że – w różnym stopniu natężenia – pojawia się ono we wszystkich wymienionych wcześniej sposobach akwizycji językowej (Brown, 1980). Oczywiście największe natężenie szoku kulturowego pojawi się w sytuacji, gdy akwizycja języka obcego odbywa się na terytorium użytkowników tego języka. Również jednak i w sytuacji, gdy nauka języka obcego przebiega w klasie, można mówić o pojawiających się elementach szoku kulturowego. Jeśli bowiem zostanie wytworzona sytuacja interakcji, w trakcie której jej uczestnicy powinni zareagować nie tylko prawidłowo pod względem językowym (leksykalno-syntaktycznym), lecz również i kulturowym, wykorzystując przy tym te konteksty leksykalno-kulturowe, które w wyraźny sposób różnią się od standardów akceptowanych w kraju uczącego się, to uczący się, mając do wyboru jeden z wielu podobnych do siebie, obcych mu kulturowo kontekstów sytuacyjnych, może odczuwać zarówno nieprzyjemne zdziwienie (że takie wykorzystanie kontekstu kulturowego jest w ogóle możliwe), jak i złość na innych (np. na nauczyciela lub inną osobę występującą w interakcji) za to, że go nie rozumieją (lub też nie za dobrze rozumieją). Może to być wreszcie coś w rodzaju użalenia, ulitowania się nad sobą (że musi uczestniczyć w takiej psychicznie niekomfortowej sytuacji).

Najprostszym przykładem na zaistnienie tego typu sytuacji podczas lekcji języka obcego jest zastosowanie prostej gry językowej, zatytułowanej: „Znajdź kogoś, kto”, a następnie wyszczególnienie kilku sytuacji, w których wykorzystane zostaną zarówno leksykalno-kulturowe, jak i syntaktyczno-kulturowe formy językowe, obce standardom rodzimym (np. poszukiwanie ucznia, w której rodzinie byłaby osoba, która poruszała się samochodem po drogach w Wielkiej Brytanii). Obserwacja uczniów biorących udział w tego typu grze językowej dostarcza wielu cennych materiałów do przemyśleń. Po pierwsze można zauważyć u wielu z nich zdezorientowanie. Muszą bowiem zrobić coś, czego do tej pory nie wykonywali, używając obcych im struktur syntaktycznych, leksykalnych i kulturowych, dotrzeć ze swoim komunikatem do innych osób, i to dotrzeć skutecznie. Po drugie można dostrzec ich psychiczny stosunek do zadania. Osoby, które posiadają większy zapas wiary w swoje własne możliwości (czyli

np. większe doświadczenie językowe) i wiedzą (lub też sądzą, że wiedzą), jakich struktur użyć, aby uzyskać potrzebne informacje, zaczynają poszukiwania z większym animuszem. Ci, dla których sytuacja ta jest trudna z wielu powodów (muszą się nie tylko dogadać w obcym dla nich języku, ale również wykorzystać wiele z tych wyrażen i struktur, których dokładnie do tej pory nie zinternalizowali), podchodzą do zadania z niepokojem, niezdecydowaniem, bądź wręcz obawą, która w pewnym momencie przemienia się najpierw w irytację, a później – w wielu przypadkach – w pasywne „wyłączenie się”, zdanie sobie sprawy, że sytuacja, w której zostali nagle postawieni, nieco ich przerosła. Niektórzy badacze (np. Arabski, 1997:53) używają w tym kontekście pojęcia „szok językowy”, stwierdzając, że nie można mówić o pojawieniu się szoku kulturowego w warunkach klasowych. Sądzę jednak, że również szok językowy jest pewną formą szoku kulturowego, wynika bowiem z przymusu zastosowania przez uczącego się w trakcie interakcji językowej – należących do innej tradycji kulturowej – wyrażen, które nie zostały przez niego zinternalizowane.

Antropolog George M. Foster (1962:87) opisał ekstremalne warunki zaistnienia szoku kulturowego, kwalifikując go jako rodzaj choroby psychicznej, której podstawowe objawy to irytacja, depresja, niepokój oraz niezdecydowanie. Jeszcze dosadniej opisuje szok kulturowy Peter Adler (1972:8), stwierdzając, że jest to „*forma nagle pojawiającego się niewytłumaczalnego niepokoju, wynikająca z utraty powszechnie odbieranych i uznawanych podczas społecznej wymiany myśli znaków i symboli*” (tłum. K. P.). Wymieniając następnie formy zachowania się osobnika znajdującego się pod wpływem szoku kulturowego, wskazuje między innymi, że może wśród nich pojawić się i takie ekstremalne zachowanie, jak poddanie w wątpliwość swoich kwalifikacji mentalnych i/lub zawodowych. Ta forma umysłowego wyalienowania się człowieka ze społeczności, która go otacza (sytuacja ta niekoniecznie musi pojawić się za granicą, również i w kraju, np. niedopasowanie ucznia do grupy poziomowej może doprowadzić – przy zaistnieniu pewnych warunków zewnętrznych, np. wysokiej motywacji prolingwalnej większości uczestników grupy – do jego wyalienowa-

nia) doprowadza do braku (zaniku) jego chęci życiowych i psychicznej ucieczki z sytuacji niezwykle dla niego przykrych. Będzie się on starał stać na uboczu, raczej słuchać niż zabierać głos, preferować pasywność nad aktywność. Nie trzeba dodawać, że będzie to działalność, w której tak istotna dla właściwej formy akwizycji językowej cecha, jak zainteresowanie, a co za tym idzie, nastawienie do samego języka, może ulec wyraźnemu osłabieniu, a nawet zanikowi.

Brown (1980:132) rozróżnia cztery następujące po sobie stadia akulturacji, w których szok kulturowy odgrywa dosyć istotną rolę. Pierwszy okres to stadium zainteresowania lub wręcz euforii, związany zarówno z nowym otoczeniem kulturowym, jak i językiem, którego zamieszkujący dane środowisko używają w celach komunikacji. Osoba znajdująca się w tym stadium jest zafascynowana wszystkim, co ją otacza, chce jak najszybciej poznać wszelkie tajemnice i zakamarki tej sytuacji, która również może stać się jej udziałem i która jej bezpośrednio dotyczy.

Shok kulturowy przychodzi później. Osoba zauważa, iż wiele z zaobserwowanych przez nią sposobów zachowania się, zwyczajów, form postępowania różni się od tych, do których przywykła. Co więcej, większość z tych nowych dla niej sposobów postępowania, uwarunkowana jest odpowiednimi zachowaniami werbalnymi bądź niewerbalnymi. Oto na przykład trzeba dodać słówko „sir” w całej gamie wyrażen oznaczających podległość bądź szacunek. Oto trzeba nauczyć się rozróżniać między regułkami przeprosin wypowiedzianymi przed i po fakcie wejścia w bezpośrednią kolizję z innym uczestnikiem interakcji. Oto trzeba inaczej zastosować słówko „proszę” w zależności od tego, czy jest to prośba, czy też wręczenie komuś jakiejś rzeczy. Oto trzeba dostosować się do ogromnej ilości sytuacji, które zostały ujęte w innej perspektywie semantyczno-czasowej, a co więcej, trzeba również dostosować do nich ogromną ilość zachowań werbalnych, a nawet niewerbalnych. Nic dziwnego więc, że człowiek często wpada w pewnego rodzaju panikę zdradzając, jak to określa Mark Clarke (1976:380) tak „wyraźne objawy schizofrenii”, gdzie „wszelkie kontakty społeczne stają się wewnętrznie groźne, a wszelkie mechanizmy obronne mają

za zadanie zredukować ów niezwyklej objaw traumatyczny” (tłum. K. P.). Rzeczywiście, jak dalej zauważa Clarke, w tym stadium każde spotkanie osobnika z przedstawicielem kultury dla niego obcej (a może być nim na przykład nauczyciel wymagający zwracania się do niego w języku obcym), a szczególnie pojawiające się potrzeby podtrzymania kontaktu werbalnego, oznacza dla niego przede wszystkim ogromny wysiłek psychiczny. Człowiek boi się i tego, że nie zrozumie, co się do niego mówi, co oznacza pojawienie się obawy przed właściwym odbiorem przesyłanego w jego stronę komunikatu, i tego, że nie zrozumie, czego się od niego oczekuje, co – jak sądzę – może oznaczać obawę przed niewłaściwym odczytaniem treści metajęzykowych, a także strachu, że z powodu błędnych odczytań kodów werbalnych i/lub niewerbalnych, nie będzie on w stanie odpowiednio zreagować swoich odpowiedzi na przesyłane w jego stronę komunikaty. Powodem jest to ogromny, psychicznie uwarunkowany popłoch w zachowaniu się osobnika, dla którego w tej chwili fakt, że coś jest nowe, nie stanowi już żadnej atrakcji. Wręcz przeciwnie, nowość oznacza niewiedzę, niewiedza zaś brak możliwości ustawienia swoich psychicznych mechanizmów obronnych w ten sposób, by jak najpełniej zaślaniały jego psychiczne ego. Jeśli osoba ta jest pozbawiona możliwości skorzystania z pomocy innych użytkowników jej kultury rodzimej (którzy w tym momencie mogliby wspomóc ją zarówno tematycznie, dostarczając, „podsuwając” jej odpowiednie wyrażenie, jak i psychicznie, będąc współtowarzyszami jej niedoli), najczęściej zamknie się ona w sobie, starając się stanąć jak najdalej z boku, skryć się w tłumie, uciec od sytuacji, która sprawia jej tyle przykrości. Gdy zaś tego nie jest w stanie dokonać – bądź to z powodu faktu, że znikąd nie może oczekiwać pomocy, bądź też z uwagi na wymogi chwili oraz drugiej strony, która weszła z nią w interakcję – stara się ona albo oprzeć na wzorach semantyczno-kulturowych, które zna z faktu uczestnictwa w swojej kulturze rodzimej (sytuacja ta może służyć jako jedno z wyjaśnień dla faktu stosowania tzw. kalki językowej podczas interakcji werbalnych), albo też, narażając się na silny stres, wypowiedzieć w bardzo „łamanym” języku przynajmniej część swojej informacji, nie będąc przy tym

pewną, czy rzeczywiście komunikat przez nią przekazywany jest właściwą i odpowiednią reakcją na wiadomość, którą otrzymała i którą w taki właśnie sposób rozszyfrowała.

W celu uwypuklenia, jak działa szok kulturowy, przeprowadziliśmy następujące badanie. Dwie grupy studentów zostały poproszone o napisanie, na podstawie przerobionego materiału, krótkiego (ok. 150 słów) listu do kolegi, w którym przedstawiliby ich pierwsze wrażenia ze studiów. Średnia znajomość języka została oceniona za pomocą testu diagnostycznego, a grupy zostały – na tej podstawie – podzielone na grupę „lepszą” (tzn. o wyższej średniej bazowej znajomości języka) oraz „gorszą” (tzn. o niższej średniej bazowej znajomości języka). Grupę „lepszą” poproszono o napisanie takiego listu, grupie „gorszej” dano natomiast cały zestaw ułatwień. Nie tylko wręczono tym studentom podstawowy szablon listu, w którym zostały zaznaczone zarówno akapity, jak i początek każdego zdania (średnio dwa-trzy słowa), lecz również mogli oni pytać prowadzącego o te wyrażenia, których nie zapamiętali z przeprowadzonych zajęć, przy czym pytanie należało zadać w języku angielskim, a jego wzór został umieszczony na tablicy. Wyniki badania nie wykazały żadnych istotnych różnic jakościowych między grupą „lepszą” i „gorszą”, mimo że wyniki testu diagnostycznego w wyraźny sposób różnicowały obie grupy. Oznacza to, że oparcie psychiczne, którego dostarczono grupie „gorszej” (fakt wypełniania przez nią jedynie szablonu listu, podział listu na akapity, podawanie początków zdań oraz możliwość konsultacji z prowadzącym) niwelowało w istotny sposób większy w założeniu szok kulturowy, któremu podlegałaby ta grupa, gdyby – podobnie jak grupa „lepszą” – musiała wykonać dokładnie takie samo zadanie napisania listu.

Dla lepszego uwiarygodnienia uzyskanych wyników utworzono trzecią grupę, o podobnej jak grupa „gorsza” znajomości progowej języka, której, podobnie jak grupie „lepiej”, również polecono napisać list. Wyniki porównawcze między listami grupy „lepiej” i „gorszej” dosyć wyraźnie odzwierciedlały wyniki testu diagnostycznego uzyskane przez obie z grup. Obraz ten sugeruje wyraźnie istotną funkcję szoku kulturowego w trakcie zarówno

akulturacji, jak i akwizycji języka. Grupa, której pomimo podobnej do drugiej grupy „gorszej” znajomości progowej języka dostarczono pomoc niwelującą przykre psychiczne odczucia szoku kulturowego (czyli, mówiąc inaczej, postarano się, aby ich wysiłek psychiczny w trakcie kontaktu werbalnego oraz takie fakty, jak: osamotnienie, walka z nieznanym, irytacja z faktu uczestnictwa w przedsięwzięciu, do którego nie czuło się wewnętrznego przekonania o końcowym sukcesie itd. zostały w dużym stopniu złagodzone), uzyskała wyniki wyraźnie lepsze od grupy, która takiej pomocy nie uzyskała. Co więcej, wyniki tej grupy nie różniły się istotnie, jak już wskazałem, od średnich wyników grupy „lepiej”, mimo wyraźnych wcześniejszych różnic w teście diagnostycznym. Wskazuje to na fakt, iż szok kulturowy, doświadczany przez grupę „lepszą” wyraźnie zakłócił działalność językową (a więc przekaz tekstowy w języku obcym, przy wykorzystaniu struktur językowo-kulturowych nie do końca zinternalizowanych przez jej uczestników) członków tej grupy, na skutek czego liczba popełnionych przez nich błędów istotnie wpłynęła na średni poziom uzyskanych przez nich wyników.

Shok kulturowy stanowi więc nie tylko niezbędne stadium akulturacji, czyli przyzwyczajania się uczestników procesu nauki języka do odrębności struktur i wyrażeń w nim istniejących, wynikających z nieco odmiennego postrzegania rzeczywistości przez społeczeństwo(-a), uznające dany kod językowy jako rodzimy, pojawia się również w trakcie nauki języka i to w każdym jej momencie. Jakkolwiek jest to zjawisko przykre, to nie ma niestety od niego ucieczki. Oznacza to, że każdy z uczących się musi sam na sobie odczuć jego działanie, musi się z nim zmierzyć – i wygrać, jeśli chce osiągnąć sukces. Zwycięstwo to będzie oznaczać, że osobnik taki może zakwalifikować siebie do trzeciego stadium akulturacji, które Larson i Smalley (1972) nazywają „stressem kulturowym” (ang. „culture stress”). Sytuacja ta charakteryzuje się przede wszystkim odczuwalnym postępowaniem akwizycji językowej uczącego się. Można jeszcze u niego zauważyć wiele problemów kulturowo-leksykalnych, lecz wiele innych zostało już przez niego rozwiązanych i zinternalizowanych. Dzięki temu osobnik ów nie odczuwa już takiego ogromnego lęku podczas

zarówno kontaktów językowych, jak i kulturowych z przedstawicielami środowiska języka przyswajanego. Nie będzie on w związku z tym tak bardzo stał na uboczu, preferując ekstremalną pasywność nad minimalną nawet aktywnością. Jego kontakty będzie cechować większa otwartość i chęć uczestnictwa zarówno w rozmowach, jak i działaniach organizowanych przez otaczające go środowisko. Nie będzie to jeszcze, co jest zrozumiałe, działalność pozbawiona obaw i niepokojów. W dalszym ciągu uczucie braku pełnego komfortu psychicznego nie będzie dla danego osobnika czymś zupełnie obcym – nie będzie to jednak cechą dominującą, często paraliżującą jego działania.

Wraz z postępem w akwizycji struktur językowych oraz zdobywania nowych doświadczeń kulturowych, uczący się dotrze w końcu do czwartego, finalnego, stadium akulturacji, które George Bateson (1972) nazywa stadium „wyuczonego doświadczenia międzykulturowego” (ang. *cross-cultural learning experience*). Stadium to będące bezpośrednim rezultatem zarówno szoku, jak i stresu kulturowego, oznacza indywidualną internalizację ogromnej ilości reguł postępowania kulturowego, oraz związanych z nimi form leksykalnych. To z kolei pozwala ich posiadaczowi na zdobycie większej pewności siebie w kontaktach językowych z przedstawicielami używającymi kodu językowego języka przez niego przyswajanego, oraz zgodnego z tymi kodami werbalnymi zachowania się w danej sytuacji. Sytuacja ta oznacza również, jak wskazuje Bateson (1972:211), iż osobnik ów jest w stanie „(a) zdiagnozować stopień wpływu obcej kultury na swój własny system wartości i (b) zrozumieć ów zapożyczony z innej kultury system wartości, postaw i wzorów zachowań innych ludzi” (tłum. K. P.), co doprowadza go do momentu, w którym będzie on zdawał sobie sprawę z „inności” (nie z „obcości”) postaw, jak i zachowań ludzi należących do innego kręgu kulturowego, postawy te akceptował i zgodnie z nimi postępował w trakcie wykorzystywania kodów językowych języka przyswajanego. Ponieważ szok kulturowy stanowi inherentne stadium zarówno akwizycji językowej, jak i równorzędnej z nią akulturacji, nie można mu zapobiec za pomocą żadnych zabiegów i/lub technik prewencyjno-zwalniających. Nie można się więc „zaszczepić przeciwko

szokowi kulturowemu” (Brown, 1980:133). Każdy uczący się języka obcego, bez względu na to, w jakich warunkach będzie przebiegać nauka, musi być przygotowany na wpływ i działanie szoku kulturowego, musi zostać uodporniony na stany frustracji i gniewu, bezradności, zniechęcenia i braku przynależności, które będzie odczuwał. „Wygładzanie” (Brown, 1980:133) tych odczuć będzie prowadzić jedynie do przedłużania oddziaływania szoku kulturowego, co w ekstremalnych przypadkach będzie prowadziło do zaniechania działań związanych z akwizycją języka, a w większości sytuacji grozi zarówno pidżinizacją, jak i fosylizacją pewnych struktur kulturowo-leksykalnych uczących się.

Działania nauczyciela powinny więc, jak się wydaje, pójść w zupełnie innym kierunku. Oprócz doraźnej pomocy terapeutycznej, dzięki której uczący się przejdzie ów nieprzyjemny okres w mniej przykry dla niego sposób, nauczyciel powinien postarać się uświadomić uczącemu się, skąd biorą się te odczucia powodujące duży dyskomfort psychiczny, gdzie leżą źródła odczuwanego często przez niego gniewu, irytacji czy frustracji, sugerując zarazem środki i sposoby ich pokonania. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciel powinien zachować się w tym momencie jak lekarz, ordynujący choremu szokową, lecz – w jego mniemaniu – skuteczną terapię. Chodzi o takie postępowanie nauczyciela, w trakcie którego uczący się, nawet przy poszanowaniu jego indywidualnych, wypracowanych przez niego zasad autonomii uczenia się, będzie w stanie zrozumieć zasadność propozycji glottodydaktycznych nauczyciela i je zaakceptować. W ten sposób uczący się będzie miał szansę, aby wydostać się na powierzchnię tej wzburzonej wody i bezpieczniejskiej skieroować się w stronę bardziej spokojnych rejonów. Mamienie uczniów środkami zaradczymi, dzięki którym ominą oni dyskomfort szoku kulturowego, po to aby nagle zacząć mówić pięknym i płynnym językiem obcym, proponowanie im różnych, wykonujących za nich pracę komputeropodobnych robotów i innych tego rodzaju gadżetów, bądź też „rewelacyjnych” podobno sposobów nauki języków obcych przez sen, dorabianie do tego eklektycznych teorii działania na pod- lub też „nad”- świadomość ucznia (jeśli taka istnieje), oznacza brak odpowiedzialności nauczyciela za ucznia oraz

niezbyt rzetelne podejście do pracy. Oznacza to również zostawienie ucznia samemu sobie, bez żadnej pomocy z zewnątrz, co tylko w nielicznych przypadkach nie kończy się katastrofą, a uczeń sam, skutecznie, dociera do czwartego stadium wyuczonego doświadczenia międzykulturowego. W ogromnej większości przypadków, jak pokazuje to praktyka, uczący po prostu rezygnują z dalszej pracy nad językiem wcale nie pragnąc przejść do następnego stadium, nawet jeśli podświadomie czują, że ono gdzieś istnieje. W skutek tego duża większość uczących się, którzy sami nie wiedzą co zrobić, by dalej pogłębiać struktury językowe z jednej strony, a stan akulturacji z drugiej, zatrzymuje się w drugim stadium akulturacji i akwizycji języka (czyli tzw. stresu językowego). Zaczynają tutaj działać i reguły teorii obiektywnej i subiektywnej samoświadomości (Wicklund i Duval, 1973), i bardziej ludzkie poczucie porażki, i wreszcie sytuacja, w której potrzeby, jeśli tylko nie są silnie i wyraźnie zaznaczone, zostają przykrojone do aktualnej sytuacji psychicznej uczącego się, co bardzo często jest wzmacniane szeregiem zewnętrznych faktów obiektywnych (np.: wiekiem, zdolnościami językowymi, inteligencją).

Wydaje się więc czymś niezwykle istotnym, aby nauczyciel, zauważywszy, iż uczeń objawia wyraźne symptomy zagubienia i braku własnej koncepcji rozwoju językowego, nie pisał na kartkówce bądź klasówce swoich „recenzji” w rodzaju: „całkowity brak własnej pracy”, lub też: „czy ty rzeczywiście jesteś tak durny, czy tylko udajesz” (autentyczne pisemne wypowiedzi nauczycieli!), lub też innych tego typu podobnych zdań, tylko zastanowił się wspólnie z uczniem, w jaki sposób mu można pomóc. Różnica między uczniem a nauczycielem polega bowiem na tym, że nauczyciel zawsze powinien wiedzieć, co zrobić, aby uczeń w danej konkretnej sytuacji mógł poprawić efekty swojej pracy, uczeń zaś – niekoniecznie musi to wiedzieć. Przy czym, co uważamy za konieczny komentarz w tej sytuacji, rady typu: „potraktuj w koń-

cu język poważnie” lub też „spędzaj nad językiem więcej czasu”, należą – w moim odczuciu – do szeregu tzw. dobrych rad, które nie wnoszą niczego nowego do sytuacji. Nie wyjaśniają bowiem uczącemu się, w którym momencie popełnił on błąd i w jaki sposób powinien postępować, aby go naprawić (jeśli jeszcze taka sytuacja jest możliwa, a struktura nie uległa procesowi fosylizacji). Wręcz przeciwnie, rady te, nawet jeśli nauczyciel nie miał tego na myśli, stawiają w umyśle ucznia znak równości między sposobem, w jaki bardzo często uczył się on biologii, geografii, bądź historii, czyli sposobem encyklopedycznego opanowania jak największej ilości wiedzy, a nauką języka. Stąd biorą się różnego rodzaju mity i nieporozumienia, że nauka języka to głównie nauka teorii i że jeżeli opanuje się gramatykę i słówka, to właściwie opanuje się język obcy.

Bibliografia:

- Arabski, Janusz, (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine.
- Brown, Douglas H., (1986), „Learning a Second Culture”, w: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, (red. Joyce Merrill Valdes), Cambridge: CUP.
- Brown, H. Douglas, (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Clarke, Mark, (1976), „Second Language Acquisition as a Clash of Consciousness” w: *Language Learning* 26(2): 377-89.
- Duval, S., Wicklund, R.A., (1972), „A Theory of Objective Self-Awareness”, *Social Psychology, A Series of Monographs Treatises Text*, New York & London: Academic Press.
- Foster George M., (1962), *Traditional Cultures, and the Impact of Technological Change*, New York: Harper & Row.
- Polok Krzysztof, (1994), „Elementy glottodydaktyczne i ich rola w przyswajaniu języka obcego”, w: *Kształcenie nauczycieli*, 1 (4): 49-59, Warszawa.
- Polok Krzysztof, (1986), „Błąd językowy jako kategoria formalna”, w: *Chowanna*, Vol. XXX/4.: 440-449, Katowice.

(marzec 2003)

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Bogusław Kubiak¹⁾
Opole

Dwu- i wielojęzyczność dzieci

Liczba języków, których może się nauczyć człowiek, jest w zasadzie nieograniczona. Możliwe jest także opanowanie dwóch (bilingwalizm) lub wielu (multilingwalizm) języków we wczesnym dzieciństwie, w sposób naturalny, podobnie jak uczymy się języka ojczystego. Językoznawcy podają bardzo różne definicje wielojęzyczności:

- ▶ Osoba wielojęzyczna potrafi posługiwać się w sposób zrozumiały więcej niż dwoma językami²⁾.
- ▶ Osoba wielojęzyczna potrafi posługiwać się więcej niż dwoma językami tak, jak ich rodzimi użytkownicy (*native speakers*)³⁾.

Według pierwszej definicji bardzo dużo ludzi jest wielojęzycznych, według drugiej nie można tak określić wielu osób, które posługują się językami obcymi zawodowo czy prywatnie, w tym również nauczycieli języków obcych, których biegłość językowa odbiega od kompetencji *native speaker*a.

W odniesieniu do języka noworodek jest „obywatелем świata” – może uczyć się i przyswajając każdy dźwięk w dowolnym języku. Po upływie sześciu miesięcy potrafi już rozpoznawać dźwięki własnej mowy, a po upływie jedenastu miesięcy wyłączny kontakt ze swoim językiem zacznie powoli ograniczać jego możliwości różnicowania dźwięków w innych językach. Po okresie dojrzewania przyjmuje się, że człowiek nie jest już w stanie osiągnąć idealnych umiejętności językowych *native speaker*a.

Dwu- i wielojęzyczność można klasyfikować na wiele różnych sposobów. Biorąc pod uwagę rodzaj przyswajania języka wyróżnia się:

- ▶ Przyswajanie równoczesne (*simultaneous/parallel acquisition*) – języki są przyswajane we wczesnym dzieciństwie równocześnie.
- ▶ Przyswajanie sekwencyjne (*sequential/successive acquisition*) – jeden język jest przyswajany później, najczęściej w okresie przedszkolnym, dotyczy to zwłaszcza dzieci emigrantów lub mniejszości narodowych.
- ▶ Przyswajanie podporządkowane (*subordinate acquisition*) – jeden z języków jest przyswajany znacznie później, najczęściej w wieku szkolnym i jest wyraźnie podporządkowany pierwszemu.

Stopień biegłości językowej stanowi podstawę innego podziału:

- ▶ Bilingwalizm produktywny/aktywny/pełny – dotyczy pełnej kompetencji w obu językach.
- ▶ Bilingwalizm receptywny/pasywny/częściowy – odnosi się do kompetencji cząstkowej w jednym z języków, umiejętność tylko rozumienia tego języka, ale nie mówienia czy pisanie.

Ważne rozróżnienie dotyczy dwóch kolejnych form:

- ▶ Bilingwalizm ojczysty – jeżeli następuje pełna identyfikacja narodowa z używanymi językami.

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

²⁾ Por.: MacNamara, John, (1986), *Bilingualism und Denken*, w: Raith, Joachim, (Hrsg.), „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien”, Stuttgart: Steiner Verlag, s. 121–129.

³⁾ Por.: Blocher, Edward, (1982), *Zweisprachigkeit. Nachteile und Vorteile*, w: Swift, James (Hrsg.), „Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik”, Würzburg: Königshausen & Neumann, s. 117–132.

- Bilingwalizm społeczny – jeżeli jeden z języków jest używany w społeczności etnicznej (mniejszości), a drugi w społeczności większości. Bardzo często są to dwa dialekty tego samego języka. Takie społeczne zróżnicowanie bilingwalizmu określa się także jako diglossię.

Z praktycznego punktu widzenia, w odniesieniu do dzieci, dokładne definicje i szczegółowe rozróżnianie tych pojęć nie mają większego znaczenia. Ważniejszy jest cały szereg innych problemów, które wiążą się z przyswajaniem więcej niż jednego języka w bardzo wczesnym okresie życia. Dotyczą one przede wszystkim krajów tradycyjnie wielojęzycznych, takich jak na przykład Szwajcaria, Belgia, Indie czy niektóre kraje afrykańskie, ale mogą też pojawiać się w Polsce w związku z:

- migracją wywołaną w dużym stopniu globalizacją,
- wzrostem mobilności zawodowej w krajach Unii Europejskiej,
- wzrostem liczby małżeństw mieszanych,
- pełną emancypacją językową istniejących mniejszości narodowych (np. niemieckiej czy ukraińskiej),
- pojawieniem się nowych mniejszości narodowych (np. wietnamskiej, szacowanej obecnie już na 30 tys., chociaż jeszcze bez oficjalnego statusu mniejszości narodowej),
- obniżaniem wieku instytucjonalnej nauki języka (np. już w przedszkolach),
- popularyzacją metod wczesnej nauki języka (np. metoda Helen Doron),
- dużo lepszym przygotowaniem językowym i dostrzeżeniem przez rodziców, jak ważna jest znajomość języków,
- wzrostem zamożności społeczeństwa.



Zasada rozróżniania języków

Kiedy dziecko uczy się więcej niż jednego języka, korzystne jest wyraźne ich rozdzielenie. Powinno ono zawsze dokładnie wiedzieć, który język jest akurat używany. Zamiast częstych jego zmian, zwłaszcza przez jedną oso-

bę, zaleca się ustalenie przez rodziców jasnych reguł, kto i kiedy używa danego języka. W ten sposób dzieci uczą się szybko rozróżniać języki. Reguły takiego rozdziału mogą być bardzo różne:

▼ Jedna osoba – jeden język

Jest to najbardziej znana reguła rozróżniania języków, opracowana w 1913 przez Jules Ronjat, pioniera badań bilingwalnych. Często występuje pod nazwą 1:1 lub na jej określenie używa się akronimów:

- w języku angielskim **OPOL** (One Parent, One Language),
- w języku niemieckim **EPES** (eine Person – eine Sprache).

Polega ona na tym, iż jedna osoba mówi z dzieckiem zawsze tylko jednym językiem, np. matka zawsze po polsku, ojciec zawsze po niemiecku. Ronjat i jego żona byli jednojęzyczni i słabo znali język współmałżonka, ich syn rozmawiał z ojcem po francusku, a z matką po niemiecku i przyswoił sobie równie biegle oba te języki. Zasada ta funkcjonuje jednak poprawnie tylko wówczas, jeżeli oboje z rodziców spędzają z dzieckiem równie dużo czasu przeznaczając go na rozmowy i zabawy. W obecności dziecka rodzice powinni mówić między sobą także tylko w jednym języku, unikając sytuacji, w których każde z nich w tej samej rozmowie używa swojego języka ojczystego. Jest to szczególnie ważne, kiedy dziecko samo jeszcze nie mówi, gdyż wówczas najwięcej uczy się przysłuchując się innym.

Pod względem naukowym jest to najbardziej zbadana reguła, ponieważ językoznawcy uczyli według niej własne dzieci. Reguła 1:1 funkcjonuje najlepiej w następujących warunkach⁴⁾:

- każdemu rodzicowi można dokładnie przyporządkować jeden język,
- każdy z rodziców spędza z dzieckiem równie dużo czasu,
- rodzice mieszkają razem,
- rodzice rozumieją drugi język przynajmniej w stopniu podstawowym,
- rodzice rzadko mieszają języki.

▼ Język rodziny – język środowiska

Ta reguła jest określana również **ml@H**, **MLa@H** lub **ML@H** (Minority Language at Ho-

⁴⁾ Por.: Montanari, Elke, (2002), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München: Kösel Verlag, s. 42-3.

me). W kontaktach rodzinnych używa się innego języka niż w otoczeniu. Sytuacja taka odnosi się zwłaszcza do rodzin mieszkających za granicą, ale także do małżeństw mieszanych, w których jako język rodziny wybiera się język tego rodzica, który mieszka w kraju drugiego małżonka (za granicą). Celem jest tutaj zrekompenzowanie czasu poświęconego na drugi język. Jeżeli dziecko ma bardzo duży kontakt z językiem otoczenia (np. przedszkole, szkoła), wówczas wprowadzenie języka drugiego rodzica w domu daje szansę używania go w równym stopniu.

Często słyszy się radę, iż z dzieckiem należy mówić w języku otoczenia, w którym się znajduje, aby nie zostało z niego wykluczone. Tzw. Spätaussiedler (późni przesiedleńcy), którzy emigrowali z Polski do Niemiec, często nie znali dobrze, albo w ogóle, języka niemieckiego. Sami nie byli pewni, czy mówić *das Buch* czy *die Buch* i takie błędy przekazywali swoim dzieciom. Zaleca się używanie przede wszystkim tego języka, którym potrafimy się posługiwać bezbłędnie. Jeżeli dziecko opanuje dobrze pierwszy język, zwykle uczy się języka otoczenia bez większych problemów. Aby przyspieszyć opanowanie drugiego języka (otoczenia), którego sami nie znamy dobrze, można inicjować kontakty dziecka ze środowiskiem obcojęzycznym, zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi.

▼ Liczy się pierwsze zdanie

Rozmowa rozpoczęta w danym języku jest w nim zawsze konsekwentnie kontynuowana, czyli język wybiera osoba, która zaczyna konwersację. Odpowiedzi są udzielane zawsze w tym samym języku, co postawione pytania. Wybór języka może być tutaj całkowicie spontaniczny, ale w celu utrzymania równego czasu na oba/kilka języków czasami trzeba tą regułą sterować celowo, rozpoczynając rozmowy w języku, na który poświęca się mniej czasu.

▼ Sytuacyjny rozdział języków

Zasada sytuacyjnego (funkcjonalnego) rozdziału języka:

- język dni roboczych – język weekendu

- język spraw poważnych – język zabawy
- język nauki – język wypoczynku
- język bajek na dobranoc – język rozmowy przy stole itp.

sprawdza się szczególnie, kiedy rodzice nie mogą spędzać z dzieckiem dużo czasu lub kiedy dany język wiąże się nierozzerwalnie z jakąś sytuacją/funkcją (np.: wizyta u dziadków, obcojęzyczna opiekunka, wyjazdy na wakacje, weekendy itp.). Przy tej regule, podobnie jak i przy poprzedniej, obydwie rodzice używają obydwu języków, stąd takie podejście jest określane w języku angielskim skrótem **BPBL** (**B**oth **P**arents **B**oth **L**anguages).

Możliwości rozdziału języków jest bardzo wiele⁵⁾, zwłaszcza jeżeli jest ich używanych więcej w danym środowisku. Każde z rodziców może rozmawiać z dzieckiem w swoim języku, poza domem dziecko używa języka otoczenia (dwa języki w domu według reguły 1:1 + język otoczenia – sytuacja częsta w małżeństwach mieszanych, które nie mieszkają w kraju drugiego małżonka). Jedno z rodziców rozmawia z dzieckiem w języku, który jest dla niego obcy, drugie w języku ojczystym dla obojga rodziców, poza domem jest używany trzeci język obcy (również dwa języki w rodzinie według zasady 1:1 + trzeci język obcy na zewnątrz).

Według prof. S. Romaine⁶⁾ najczęściej jednak następuje mieszanie języków. Rodzice, zwłaszcza jeżeli sami są dwujęzyczni lub doskonale znają język partnera, używają języków przemiennie bez żadnych widocznych reguł. Taki sposób nabywania dwujęzyczności występuje często w rodzinach, które nie zastanawiają się nad tym problemem i nie podejmują świadomie decyzji o wychowaniu bilingwalnym.

Teoretycy twierdzą, że zasadę rozdziału języków należy przestrzegać wyjątkowo surowo, gdyż dzieci potrzebują wyraźnych zasad i jasnych wzorów, w przeciwnym razie uczą się tylko mieszanki obu języków. Dorosłe osoby dwu- czy wielojęzyczne uważają z kolei, iż nie ma to najmniejszego znaczenia i mimo przemiennego używania języków w domu czy poza nim, potrafią się nimi doskonale porozumiewać, a mieszanie języ-

⁵⁾ Por.: Harding, Edith/Riley, Philip, (1986), *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*, Cambridge: CUP; Romaine, Suzanne, (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishers; Montanari, Elke, (2002), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München: Kösel Verlag.

⁶⁾ Por.: Romaine, Suzanne, (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishers.

ków (tzw. interlanguage, międzyjęzyk) zostaje szybko przewyżczone. Najważniejszą sprawą dla rodziny i otoczenia jest wspólna rozmowa, podejmowana często i chętnie, niezależnie od języka. Najgorszą sytuacją jest wykluczenie członka rodziny czy środowiska ze wspólnej komunikacji, co może się zdarzyć, jeśli nie rozumie on wystarczająco jednego z używanych języków.



Wybór języków

W przypadku języków bardzo blisko spokrewnionych (np. polski i słowacki) nauka nie stwarza dziecku dużych trudności, chociaż występuje też zjawisko większej interferencji, ze względu na podobieństwa języków. W takim przypadku trzeba konsekwentnie stosować zasadę rozdziału języków, gdyż dziecko często nie jest w stanie samo zorientować się, jaki język jest używany w danej chwili. Większe problemy w przypadku języków podobnych występują w piśmie. W językach bardzo różnych mało jest podobieństw i punktów wspólnych, ale po ich rzetelnym opanowaniu nie występuje interferencja, zwłaszcza w formie pisanej. Mogą to być też języki posługujące się różnymi alfabetami.

W różnych językach to samo zagadnienie może przedstawiać dla dziecka zupełnie odmienny stopień trudności. Język turecki ma bardzo przejrzysty system i już dwulatek potrafi mówić nim bardzo dobrze. W języku arabskim jest skomplikowane rozróżnienie liczby pojedynczej i mnogiej, które całkowicie bezbłędnie opanowują dzieci dopiero w wieku około jedenastu lat, podczas gdy w innych językach może ono nie stanowić żadnego problemu dla dziecka kilkuletniego.



Wychowanie w języku obcym

Zdarzają się rodziny, w których oboje lub jedno z rodziców mówi biegle w języku obcym. Są to zwykle osoby po dłuższych pobytach zagranicznych lub posługujące się na co dzień językiem obcym w sprawach zawodo-

wych, przede wszystkim nauczyciele języków obcych. W Polsce niewielu z nich podejmuje próby dwujęzycznego wychowania swoich dzieci. Powoduje to głębokie przekonanie, iż każda osoba musi „wiedzieć, do jakiej należy grupy”, również językowo. Związane jest to ze starą ideą świata jednojęzycznego i przypisywanie językowi roli głównego wyznacznika w określeniu tożsamości kulturowej i narodowej. Postawa taka z podanych na początku powodów może również i u nas ulec zmianie.



Mieszanie języków i niejasne reguły

Czasami w jednej rozmowie są stosowane dwa języki, bez żadnych jasnych reguł, na zasadzie całkowitej spontaniczności. Chociaż rozmowy takie sprawiają wrażenie bardzo chaotycznych, również i tutaj pojawiają się regularności. Montanari⁷⁾ podaje trzy najbardziej typowe sposoby mieszania języków:

- ▶ Wtrącanie pojedynczych elementów, na przykład: *you know, I wish, let it be.*
- ▶ Dodawanie obcojęzycznych zdań, na przykład: *I mean I'm guilty in that sense, dass wir mehr und mehr Englisch sprechen.*
- ▶ Dodawanie elementów w środku zdania (co jest wyjątkowo karkołomnym sposobem mieszania dwóch języków), na przykład:
*I cover **michself** up.* (ang + niem)
*Już to **gekupilem**.* (pol + niem)
*Ty idziesz**st** ze mną.* (pol + niem)
*The book belongs to me **not**.* (angielskie słowa + niemiecki szyk)

Czasami są tworzone słowa, które pochodzą z dwóch języków:

Tschise = *Käse* + *cheese* (niem + ang)
shot = *chaud* + *hot* (fran + ang)
assit = *assis* + *sit* (fran + ang)

lub następuje dosłowne tłumaczenie:

mit ohne = *without*
light-pear = *Glühbirne*

Takie mieszanki językowe mogą być bardzo zabawne, ale też trudne do rozszyfrowania nawet przez osoby, które doskonale znają oba

⁷⁾ Montanari, Elke, (2002), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München: Kösel Verlag, s. 170–1.

języki. Ilustrują to dwa przykłady przytaczane przez Montanari:

Hildegard (zweieinhalb Jahre): What is in you, papa? (Was ist in dir drin?)

Vater: Knochen.

Hildegard: Beans? (Bohnen? – Hildegard sucht das richtige Wort.)

Das Vater überlegt und macht eine Ausnahme.
Um ihr zu helfen, sagt er das englische Wort: No, bones (Nein, Knochen)

Hildegard: Bohnen⁸⁾!

Mein Sohn schlug mal vor (da war er in der Grundschule), man könnte doch auch sagen: „Thank you, very Dreck.“ (engl. much > deutsch „Matsch“ > deutsch „Dreck“, englisch ausgesprochen). Ich brauchte ewig, um das zu verstehen, er lachte sich kaputt⁹⁾.

Zdania językoznawców są tutaj podzielone. Kanadyjska lingwistka Shona Poplack twierdzi, iż tylko dzieci dwujęzyczne, które opanowały doskonale oba języki mają odwagę na tworzenie takich form¹⁰⁾. Natomiast Uriel Weinreich uważa, że najlepsze językowo dzieci bilin-gwalne bardzo rzadko mieszają języki w taki sposób¹¹⁾.

Warto zauważyć, iż przy nauce języka obcego zawsze powstaje tzw. *interlanguage* (międzyjęzyk), który charakteryzuje się dużą interferencją języka ojczystego, przenoszeniem jego cech na język obcy. Jest on w zasadzie nieunikniony niezależnie do tego, czy dwa języki są przyswajane równocześnie, czy jeden po pełnym opanowaniu drugiego. Ważne jest, aby został on szybko przezwyciężony i nie utrwał się.

Reakcja otoczenia na takie konstrukcje jest zwykle negatywna. Nauczyciele zwalczają je wszelkimi sposobami. Nie akceptują ich rodzice, krewni, znajomi. Wiele osób uważa, że mieszanie języków świadczy o tym, iż żaden z nich nie został właściwie opanowany. Zapożyczenie słów i mieszanie form świadczy o lenistwie lub niewiedzy mówiącego. W środowiskach wielojęzycznych tolerowanie takich konstrukcji jest dużo większe. Potrafią oni łatwiej je roz-

szyfrować i są przyzwyczajeni do tego, że takie formy są przejściowe i zostają w przyszłości przezwyciężone.

Sami dwu- czy wielojęzyczni uważają mieszanie języków za wzbogacenie. Skoro ktoś żyje na co dzień z dwoma językami, dlaczego miałby jeden cały czas ukrywać. W danej sytuacji jakieś słowo czy sformułowanie może lepiej pasować niż inne. Dzieci mieszają języki, ponieważ brakuje im odpowiedniego słowa, silniej przyswoiły sobie daną konstrukcję gramatyczną, są w takim stanie emocjonalnym, iż dublują konstrukcję z drugiego języka, która jest w danej sytuacji bardzo ważna.

Zdarza się również, zwłaszcza u dzieci, nagła podświadoma zmiana języka wywołana przez czynnik lingwistyczny (ang. *triggering*, niem. *Auslöser*). Polega ona na tym, iż w rozmowie pada słowo, które brzmi podobnie w drugim języku i powoduje kontynuowanie w nim konwersacji. Kielhöfer, Jonekeit wyjaśniają to zjawisko w następujący sposób:

„Wird innerhalb einer Äußerung umgeschaltet, so passiert das häufiger bei bestimmten Umschaltwörtern. Es handelt sich dabei um Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich klingen, und die die Sprachen darum auf das andere Gleis zu schieben vermögen”¹²⁾.

Romaine¹³⁾ podaje tutaj przykład pięcio i pół letniego chłopca z Australii, który rozmawiał z mamą po angielsku, a z ojcem po niemiecku:

Frank: Mum, what can I have to drink?

Mother: Do you want some 'Prima'?

Frank: Ja, bitte.

'Prima' to nazwa australijskiego soku pomarańczowego. Kiedy chłopiec ją słyszy, wiąże ją podświadomie z niemieckim słowem *prima* = *ausgezeichnet* i przechodzi na język ojca, chociaż sam rozpoczął rozmowę po angielsku i tego języka używa zawsze w kontaktach z matką.

Nagłe, podświadome przejście na drugi język może być spowodowane nie tylko czynnikiem lingwistycznym, ale także sytuacją ko-

⁸⁾ Ibidem, s. 171.

⁹⁾ Ibidem, s. 172.

¹⁰⁾ Por.: Poplack, Shona, (1980), *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y terminó en español: Toward a typology of Code-switching*, w: „Linguistics”, nr 18, s. 581-97.

¹¹⁾ Por.: Weinreich, Uriel, (1979), *Languages in Contact*, Berlin-Mouton: Walter de Gruyter.

¹²⁾ Kielhöfer, Bernd, Jonekeit, Sylvie, (1998), *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 44.

¹³⁾ Romaine, Susanne, (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishers, s. 229.

munikacyjną, która silnie wiąże się z jego użyciem. Saunders¹⁴⁾ przytacza dwa przykłady takiego zachowania swoich dzieci (Thomas, Frank). Przed wyjściem do szkoły zawsze ojciec czesał chłopcom włosy, czynność ta była więc automatycznie kojarzona z językiem niemieckim. Jednak pewnego ranka mama poprosiła Thomasa po angielsku, aby przyszedł, gdyż chce mu uczesać włosy. Spowodowało to natychmiast odpowiedź w języku niemieckim:

Thomas: Ja, ich komme...

Ojciec dużo częściej żartował w rozmowach z chłopcami niż mama. Gdy więc raz zdarzyło się to również jej, mimo że rozmowa była prowadzona w języku angielskim, reakcja nastąpiła po niemiecku:

Frank: Du scherzt nur...

Często stosowaną przez dzieci funkcją zmiany języka jest szczególnie podkreślanie swoich wypowiedzi:

Mario (to Mamá): Mira ... look, look!

Mario (to Papá): Ven, ven, papá; come!

Mario (to Mamá): Batiz (Beatriz), ven aquí; come on!

Mario (to Witch): Get auta (out of) here ... fuera, fuera, fuera!¹⁵⁾

Drugi język może służyć dziecku jako narzędzie do wyjaśniania nieporozumień w pierwszym. Grosjean, Groljen¹⁶⁾ podają przykład rozmowy z trzyletnią dziewczynką podczas zabawy:

– You dog.

– You dog? My woof?

– You dog! Tú perro.

Dziewczynka przechodzi z angielskiego na hiszpański i w ten sposób wyraźnie wyjaśnia, iż *you* należy rozumieć nie jako zaimek dzierżawczy (twój), tylko jako zaimek osobowy (ty).

Zmiana języka może też być bardzo pomocna w objaśnianiu trudniejszych słów w ję-

zyku, w którym toczy się rozmowa. Fantini¹⁷⁾ ilustruje to dialogiem między dziewięcioletnim Mario i jego ojcem:

Papá: ¿Cómo sabes todo eso? (How do you know that?)

Mario: Porque sí ... soy astuto. (Just because ... I'm astute.)

Papá (surprised by the word used): ¿Qué es eso? (What's that?)

Mario: „Astute” (he says in English)

Papá: Sí ¿pero qué significa? (Yes, but what does it mean?)

Mario: Bright, smart ... and sneaky!

Mario już w wieku trzech lat potrafił zmieniać języki (hiszpański i angielski) na poziomie fonologicznym. Oto przykład dialogu z jego kuzynką, która mówiła tylko po angielsku i której wyjaśnia, jak nazywa się jego pies:

Mario: Pepito, Pepito. [pepito]

Lisa: What do you call him?

Mario: His name, Pepito. [pheapit u]¹⁷⁾.

Dorośle osoby bilingwalne mieszają języki również z innych powodów i najczęściej nie wiąże się to z błędami. Może to być po prostu przemienne użycie obu języków, które określa się jako *code-switching* lub *language shift*. Występuje ono w konwersacji między dwoma dwujęzycznymi rozmówcami, bardzo rzadko między osobą dwujęzyczną i jednojęzyczną. Cook¹⁹⁾ szacuje, iż zmiany takie składają się głównie z pojedynczych słów – 84%, a zwroty i zdania stanowią odpowiednio tylko 10% i 6%. Mieszanka francusko-angielska typu:

a car americaine

une American voiture

raczej nie zostanie utworzona przez dorosłych, gdyż jest niepoprawna w obu językach. Natomiast „switch”:

J'ai acheté an American car.

¹⁴⁾ Saunders, George, (1982), *Bilingual children: Guidance for the family*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 96–97.

¹⁵⁾ Fantini, Alvino, (1985), *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 68.

¹⁶⁾ Grosjean, François, Groljen, Françoise, (1982), *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge-London: Harvard University Press, s. 204.

¹⁷⁾ Fantini, Alvino, (1985), *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 68.

¹⁸⁾ Fantini, Alvino, (1985), *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 60.

¹⁹⁾ Por.: Cook, Vivian, (1991), *Second language learning and language teaching*, Melbourne: Arnold/Hodder Headline Group.

jest bardzo prawdopodobny, gdyż oba języki posiadają taką samą konstrukcję, w której po czasowniku następuje dopełnienie.

Myers-Scotton podaje następujący przykład występowania tego zjawiska u osób bilingwalnych:

„In communities where code-switching 'itself' is the main medium of in-group conversation, is code-switching – rather than either language alone – the unmarked choice. Often speakers wish to signal their membership in the communities of speakers of both languages, not just one. That is, code-switching is emblematic of dual membership”²⁰⁾.

Inne przyczyny jego występowania to stworzenie specjalnego efektu stylistycznego (np.: dowcip, pointa, skrót, powtórzenie itp.) lub kompensacja deficytów w drugim języku²¹⁾.

Zmiany języka, będące wyraźną interferencją i tym samym błędem, znają z pewnością wszyscy nauczyciele języków obcych pracujący z grupami, które wcześniej rozpoczęły naukę innego języka. Jeżeli język angielski poprzedza przyswajanie niemieckiego, germaniści niejednokrotnie muszą poprawiać zdania typu:

Das book ist hier.

My Name ist Paul.

How alt bist du?



Kiedy mówić z dziećmi w języku obcym?

Jeżeli rodzice mają odmienne języki ojczyste lub jeśli mieszkają za granicą, używanie różnych języków jest sprawą naturalną, pozostaje tylko problem ich rozdziału. W trudniejszej sytuacji są osoby, które chcą wychowywać dziecko dwujęzycznie w środowisku całkowicie jednojęzycznym. Aby przyzwyczaić dziecko do używania określonego języka, można tworzyć szczególne sytuacje, w których stanie się on oczywisty i naturalny. Najprościej zapraszać osoby, które znakomicie znają taki język i potrafią się z dziećmi doskonale porozumieć i ba-

wić (np. obcojęzyczna opiekunka). Jeżeli nie jest to możliwe, można także spróbować innych sposobów:

Kukiełki

Sytuację językową można stworzyć posługując się kukiełkami:

„Schau, das ist Thomas. Er versteht nur Deutsch. Wollen wir ihn begrüßen? Wollen wir ihm sagen, wer wir sind?”

Dzieci oczywiście zauważą, że za lalkę w rzeczywistości odpowiada rodzic. Zorientują się, że jest to po prostu zabawa, która ma określone reguły. W trakcie tej zabawy dziecko może patrzeć na usta mówiącego, aby obserwować, jak się one układają przy wymowie różnych dźwięków. Nie chodzi więc o to, aby koniecznie ukryć, kto naprawdę mówi. Stosując taką sztukę pozostajemy przy regule 1:1 i wprowadzamy kolejny wyraźnie oddzielony od ojczystego język. Kukiełka nadaje się jednak nie tylko do wprowadzenia nowego języka, można ją także wykorzystać przy dłuższych nieobecnościach jednego z rodziców lub po rozwodzie, kiedy nadal chcemy wychowywać dziecko dwujęzycznie.

Wyspy językowe

Możemy także konsekwentnie wykorzystywać pewne sytuacje, w których jest używany tylko dany język. Dziecko szybko przyzwyczai się, że inny język jest wówczas wykluczony i nastąpi naturalny rozdział języków. Jako wyspy językowe można wykorzystać:

- ▶ bajki na dobranoc,
- ▶ posiłki,
- ▶ zabawy, w które dziecko często i chętnie bawi się,
- ▶ każdą regularną czynność, w którą dziecko chętnie się angażuje.

Dokładne określenie wysp językowych zależy także od danego kręgu kulturowego. W kulturze anglosaskiej może to być *teatime*, we włoskiej *cena*. W innych kulturach również występują typowe rytuały czy powtarzające się czynności, uważane za szczególnie ważne. W ten sposób następuje naturalne powiązanie języka z danym kręgiem kulturowym.

²⁰⁾ Myers-Scotton, Carol, (1998), *Structural uniformities vs. community differences in code-switching*, w: Jacobson, Rodolfo, (1998), „Code-switching Worldwide”, Berlin-Mouton: Walter de Gruyter Verlag, s. 91–108.

²¹⁾ Por.: Baker, Colin, (2003), *A Parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 54.



Jak spowodować zmianę języka?

Zdarza się, że dzieci odpowiadają zawsze tylko w jednym języku, mimo iż pytania padają w innym. Zmianę języka umożliwiają proste strategie, które zwłaszcza u małych dzieci często przechodzą niezauważone.

Pytanie „Proszę?”

Strategia ta jest bardzo skuteczna, zwłaszcza jeżeli dzieci chcą coś otrzymać. Uprzejme pytanie „Proszę?” postawione w języku, w którym chcemy dalej rozmawiać z dzieckiem, wykazuje zainteresowanie jego wypowiedzią i jest jednocześnie delikatną zachętą do zmiany języka. Zmiana języka w emocjonującym momencie, kiedy dziecko o coś prosi, może zostać przez nie zupełnie niespostrzeżona. Na przykład:

Paolo möchte, dass Irene mit ihm Italienisch spricht.

Irene: Papa, gibst du mir einen Keks, bitte?

Paolo: Come? (Wie bitte?)

Irene: Einen Keks!

Paolo: Che cosa vuoi? (Wie bitte? Was möchtest du?)

Irene: Voglio un biscotto! (Ich möchte einen Keks!)

*Paolo: Eccolo (Bitte, da hast du ihn!)*²²⁾

„Nie rozumiem”

„Nie rozumiem” stanowi zasadę zabawy z dzieckiem, które w rzeczywistości doskonale orientuje się, jakie języki znają rodzice. Nawet jeśli jest ściśle przestrzegana reguła 1:1, dziecko słyszy, jak rozmawiają ze sobą rodzice, jakiego języka używają w sklepie, w urzędach, ze znajomymi itp. Dzieci jednak bardzo chętnie podejmują zabawy i na tej zasadzie można spowodować zmianę języka. Strategia ta również funkcjonuje dobrze, jeżeli dzieci chcą coś szybko otrzymać, na przykład ważną informację, potrzebną zabawkę, czekoladę itp. Gorzej oddziałuje natomiast, jeżeli my chcemy coś od dziecka. Na przykład prosimy, aby posprzątało swój pokój. Dziecku w takim przypadku opłaca się nie zmieniać języka:

Kevin und Jakob leben in Melbourne, Australien. Sie wachsen in einer englischen Umgebung mit

Deutsch als zweiter Sprache auf. Kevins Vater spricht Deutsch mit ihm.

Kevin: Nein, go away.

Vater: Das verstehe ich nicht.

Kevin: Go away!

Vater: VerSTEHE ich nicht!

Kevin: GEH WEG!

*Vater (lacht): Okay, das verstehe ich*²³⁾.

„Uprzejma prośba”

Uprzejme prośby o zmianę języka są podobne do strategii „Proszę?”, ale w sposób bardzo wyraźny zwracają uwagę na to, o co nam chodzi. Skuteczność takich prośb zależy również od konkretnej sytuacji. W chwili odprężenia i spokoju jest to zazwyczaj bardzo skuteczny sposób wskazania, iż chodzi nam o zmianę języka. Jeżeli jednak dziecko jest podniekowane czy zdenerwowane – na przykład chce nam opowiedzieć o swoich przeżyciach w szkole, strategia ta jest zupełnie nieodpowiednia. Jeżeli ktoś mówi, iż pali się pokój, to w takim momencie na pewno nie chce być poprawiane, tylko oczekuje konkretnej reakcji – przyniesienia wody czy podania gaśnicy.

Kevin: Make the bees honey?

Vater: Du sollst es deutsch sagen.

*Kevin: Honig*²⁴⁾.

Tłumaczenie

Tłumaczenie jest najwyraźniejszą formą zmiany języka. Jest ona wykonana przez samych rodziców. Od dziecka zależy, czy podejmie inicjatywę i zmieni język. W odróżnieniu od poprzednich strategii daje się tutaj dziecku swobodę wyboru. W przypadku dzieci cichych, nieśmiałych i niepewnych, daje się im komfort wyboru kontynuowania rozmowy w tym języku, w którym czują się najlepiej. W przypadku dzieci starszych i młodzieży pomaga to unikać konfliktów, jeżeli nie są oni chętni do zmiany języka i jednocześnie podtrzymywać dwu- czy wielojęzyczność.

Jakob und seine Mutter malen. Sie möchte mit ihm Deutsch reden, doch er antwortet auf Englisch.

Jakob: I make mouth for you. (Ich mache Mund für dich.)

*Mutter: Jawohl. Ist der Mund auf der Stirn*²⁵⁾?

²²⁾ Montanari, Elke, (2002), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München: Kösel Verlag, s. 56.

²³⁾ Ibidem, s. 57.

²⁴⁾ Ibidem, s. 58.

²⁵⁾ Ibidem, s. 59.

▼ Język silniejszy – język słabszy

Osoby dwujęzyczne opanowują zazwyczaj jeden język lepiej niż drugi. Dokładniej chodzi tutaj o silniejsze lub słabsze opanowanie pewnych zagadnień w każdym języku. Jeżeli dziecko mieszka w środowisku niemieckojęzycznym, uczęszcza do niemieckiej szkoły, przyswaja sobie poszczególne przedmioty w tym języku, poznaje wiele zabaw tylko po niemiecku, to w tych obszarach będzie to język silniejszy. Nawet jeżeli znane mu są odpowiedniki w drugim języku, to w takich sytuacjach częściej i przede wszystkim łatwiej będzie ono posługiwać się językiem niemieckim. Jeżeli mama opowiada dziecku bajki na dobranoc lub śpiewa kołysanki po polsku, to na pewno dziecko będzie ich znać dużo więcej i lepiej w tym języku niż w niemieckim.

Są także teorie wiążące podświadomy wybór języka przez dorosłych dwujęzycznych z emocjami, jakie przeżywały one w dzieciństwie. Jeżeli matka była osobą łagodną i spokojną, to w takich sytuacjach będzie preferowany jej język. Gwałtowny i hałaśliwy ojciec może się przyczynić do wyboru jego języka w takim właśnie kontekście. Pojęcie języka silniejszego i słabszego, dokładniej – silniejszych i słabszych obszarów w danym języku, może się również zmieniać. Wystarczy długi pobyt w danym kraju czy dłuższy kontakt zawodowy w jednym języku, aby stał się on w tych dziedzinach dominujący – doświadczenie, o którym często opowiadają osoby dwujęzyczne.

Wspomniany na początku bilingwalizm czynny w obu językach czy zrównoważony (*balanced biligualism*, *ausgewogene Zweisprachigkeit*) jest w rzeczywistości praktycznie nieosiągalny, nawet jeżeli czas poświęcony na oba języki jest mniej więcej jednakowy.



Zalety wychowania dwu- i wielojęzycznego

Zwolennicy wczesnego bilingwalizmu podają cały szereg korzyści, jakie z niego płyną²⁶⁾. Najbardziej podkreślają pełną możliwość czerpania z różnych kultur, większe szanse rozwoju intelektualnego, empatię, czyli umiejęt-

ność wczuwania się w położenie innej osoby i identyfikowania się z nią, oraz zachowanie łączności z tradycją rodzinną w przypadku małżeństw mieszanych lub emigrantów. Nie bez znaczenia są także dużo większe szanse zawodowe w dorosłym życiu, na czym szczególnie zależy wielu rodzicom.

Na pierwszym miejscu trzeba jednak zdecydowanie postawić zaletę wymienianą przez osoby dwujęzyczne, które jako dorośli uczyły się języków obcych w sposób tradycyjny. W żadnym innym okresie życia nie można sobie przyswoić języka w sposób równie naturalny i swobodny, wręcz podświadomy, bez wysiłku, dużych nakładów czasu, frustracji, jak we wczesnym dzieciństwie. Któż nie chciałby mieć dwóch czy więcej języków ojczystych?

Wcześniejsze badania dotyczące dwujęzyczności wskazywały czasami na jej negatywny wpływ na rozwój dziecka. Obecnie wiadomo, że różnego rodzaju deficyty, które rzeczywiście występowały u dzieci bilingwalnych, nie były związane bezpośrednio z tym zjawiskiem. Szczególnie chętnie podkreślano słabsze osiągnięcia w szkole i niższy iloraz inteligencji (zwłaszcza w badaniach z lat 1920–1960), ale były one prowadzone w grupach dzieci imigrantów o dużo niższym statusie ekonomicznym i społecznym i przede wszystkim prawie wyłącznie w ich słabszym języku, co było głównym powodem otrzymanych wyników. Badania prowadzone ostatnio wyraźnie wskazują, że w testach na inteligencję dzieci dwujęzyczne osiągają takie same rezultaty jak ich koledzy jednojęzyczni, a nawet w przypadku dwóch równie dobrze opanowanych języków mogą one być lepsze²⁷⁾.

Dzisiaj również istnieje jeszcze szereg mitów na temat wczesnego wychowania dwu- czy wielojęzycznego. Jego przeciwnicy ostrzegają, że może ono spowodować różnego rodzaju nieprawidłowości w rozwoju dziecka – na przykład jąkanie się, opóźnienia w mówieniu, czy nawet afazję (upośledzenie zdolności mówienia spowodowane uszkodzeniem niektórych okolic mózgu) i agafię (upośledzenie umiejętności pisanania na skutek uszkodzenia odpowiednich ośrodków mózgu), ale brak jest do tego naukowego uzasadnienia.

²⁶⁾ Por.: Baker, Colin, (2003), *A Parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 1–5.

²⁷⁾ Baker, Colin, (2003), *A Parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 39–43.

Nie znaczy to oczywiście, że takie wychowanie nie przebiega bez problemów. Popełniane przez rodziców i wychowawców błędy mogą rzeczywiście prowadzić do pewnych zaburzeń, na przykład nadmierne chwalenie się znajomością języków, co zwykle krępuje dziecko i przede wszystkim uświadamia mu, że jest „inne”. Dwu- czy wielojęzyczność to niewątpliwie największy i najwspanialszy prezent, jaki rodzice mogą ofiarować dziecku na całe życie, ale wymaga to także od nich wyjątkowo rozumnego podejścia.

Rozterki związane z dwujęzycznością ujmuje prof. Schoen w następujący sposób:

„Mit einer Sprache leben ist wie mit einem Menschen leben. Eine Beziehung ist's, die laufender Pflege bedarf. Kommt eine andere Sprache hinzu, so bricht in mein Leben etwas Neues ein. Man braucht sich nicht zu wundern, wenn es da Spannungen und Eifersüchte gibt. Und Ängste! Denn vor Spaltungen muß man sich fürchten. Wenn die Sache krankhaft wird, spricht man von Schizophrenie. Wörtlich übersetzt heißt das Seelenspaltung. Angst also, denn ich rühre hier an etwas Zerstörerisches, etwas Unheimliches und Gespenstisches. Aber auch Faszination. Denn ich rühre auch an etwas fast Heiliges. An etwas von der anderen Seite, das mich begleitet, wie ein Engel vielleicht, wie mein Schutzengel. Ich rühre so an meine schlechtere und an meine bessere Hälfte. Es kommt darauf an, in welche von beiden ich einsteige”²⁸⁾.

Jeżeli oprócz języków uwzględnimy również dialekty, które w różnych regionach są bardzo powszechnie używane, to problem wychowania dwu- czy wielojęzycznego odnosi się do większości ludzi na świecie. Najbardziej rozwinięty system doradztwa w tym zakresie istnieje w bogatych krajach o dużym napływie imigrantów, np.: USA, Kanada, Niemcy. Dotyczy on szeregu problemów – czy dzieci czują się dobrze w środowisku wielojęzycznym, jak rozwija się rodzina i grupa, w której używa się więcej niż jednego języka, jak kształtuje się osobowość dziecka, czy jest ono przez inne dzieci akceptowane czy odrzucane, czy jeden

z języków jest zawsze dominujący, jak przebiega komunikacja między rodzeństwem dwu- i wielojęzycznym, dlaczego w jednym języku dziecko popełnia więcej błędów niż w drugim, czy przyswajanie dwóch lub więcej języków równocześnie jest dla dziecka dużo trudniejsze niż jednego, jak odpowiadać na pytania typu „Dlaczego mama mówi 'lalka' a tata 'eine Puppe' na tę samą zabawkę?”, kiedy zwrócić się o poradę do specjalisty, jak dziecku pomóc, ułatwić i zorganizować przyswajanie więcej niż jednego języka? – i wielu, wielu innych²⁹⁾.

Chociaż w naszym kraju zagadnienia te są bardzo mało znane, już wkrótce w zjednoczonej Europie takie pytania może sobie stawiać w przyszłości wielu rodziców i wychowawców także i u nas.

Bibliografia:

- Andersson-Cunningham, Una/Andersson, Staffan, (1999), *Growing up with two languages: A practical guide*, London: Routledge.
- Arnberg, Leonore, (1987), *Raising children bilingually. The pre-school years*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Auer, Peter, (1998), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*, London: Routledge.
- Baker, Colin, (2003), *Parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin, Jones, Sylvia, (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian, (1991), *Second language learning and language teaching*, Melbourne: Arnold/Hodder Headline Group.
- Döpke, Susan, (1992), *One parent, one language. An international approach*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Edwards, John, (1995), *Multilingualism*, London: Harmondsworth-Penguin.
- Eastman, Carol, red., (1992), *Code-switching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fantini, Alvino, (1985), *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitzpatrick, Pamela, (2001), *A Parents' guide to bilingualism*, Norderstedt: BoD.
- Grosjean, François/Groljen, Françoise, (1982), *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge-London: Harvard University Press.
- Hamers, Josiane/Blanc, Michel, (1989), *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: CUP.
- Hakuta, Kenji, (1986), *The mirror of language: The debate on bilingualism*, New York: Basic Books.

²⁸⁾ Schoen, Ulrich, (2000), *Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identität in Sprache, Religion und Recht*, Münster: Lit Verlag, s. 89.

²⁹⁾ Odpowiedzi na te pytania oraz na wiele innych dotyczących wczesnego wychowania dwu- i wielojęzycznego można znaleźć w tych pozycjach bibliografii, które zawierają określenia przewodnik (*guide*) lub poradnik (*Ratgeber*). Przedstawiają one problemy z tym związane w niezwykle przystępny sposób, bez skomplikowanych rozważań naukowych.

- Harding, Edith/Riley, Philip, (1986), *The bilingual family. A handbook for parents*, Cambridge: CUP.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie, (1998), *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Jacobson, Rodolfo, (1998), *Code-switching Worldwide*, Berlin-Mouton: Walter de Gruyter Verlag.
- Lyon, Jean, (1996), *Becoming bilingual, language acquisition in a bilingual community*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Mahlstedt, Susanne, (1997), *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*, Frankfurt a. M: Peter Lang Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfeld, Marcus, (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Milroy, Lesley/Muysken, Peter, (1995), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge: CUP.
- Montanari, Elke, (2001), *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*, Frankfurt a. M: Brandes & Appel Verlag.
- Montanari, Elke, (2002), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München: Kösel Verlag.
- Paula, Andreas, (1994), *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*, Klagenfurt: Drava.
- Raith, Joachim, Hrsg., (1986), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien*, Stuttgart: Steiner Verlag.
- Romaine, Susanne, (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Saunders, George, (1982), *Bilingual children: Guidance for the family*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, George, (1988), *Bilingual children: From birth to teens*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schoen, Ulrich, (2000), *Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identität in Sprache, Religion und Recht*, Münster: Lit Verlag.
- Szgun, Gisela, (2000), *Sprachenentwicklung beim Kind*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Tabors, Patton, (1997), *One child, two languages*, Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing.
- Weinreich, Uriel, (1979), *Languages in contact*, Berlin-Mouton: Walter de Gruyter.

(kwiecień 2003)

Marzena Żylińska¹⁾
Toruń

Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych

„Kto chce zrozumieć nowe, musi najpierw zmierzyć się z tym, co było i z tym, co jest”.

Zdanie to napisał Gerhard Neuner w wydaniu specjalnym *Fremdsprache Deutsch* z roku 1997. Od tego czasu metodyka języków obcych coraz intensywniej zmierza w kierunku nauczania interkulturowego i coraz bardziej odchodzi od metody komunikacyjnej. W polskich szkołach proces ten zachodzi jednak bardzo wolno. Sądzę, że przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w tym, iż jak pisze Neuner, nie możemy przejść do nowego, ponieważ nie rozliczyliśmy się ze starym.

O różnych elementach metody interkulturowej pisze się dziś dużo, ale najczęściej bardzo teoretycznie, bez konkretnych wskazówek i przykładów dla nauczycieli, którzy nawet jeśli by chcieli wcielić nowe cele w życie, nie wie-

dzą, jak to zrobić. Choć podejście komunikacyjne panuje już od ponad 30 lat i dla wszystkich zainteresowanych jego mankamenty są widoczne gołym okiem, problem ten nie doczekał się dotychczas dogłębnej, teoretycznej analizy. Trzeba jednak przyznać, że krytyczne opinie można znaleźć w bardzo wielu tekstach. Tak więc większość nauczycieli kieruje się w swojej pracy zasadami metody komunikacyjnej, chociaż w podstawach programowych i programach nauczania są zawarte liczne cele interkulturowe. Uczniowie wciąż uczą się, jak pytać o drogę, kupić bilet czy zamówić obiad; „czytają” „autentyczne” rozkłady jazdy, programy telewizyjne i instrukcje obsługi. Piszę „czytają”, ponieważ nie da się wyrobić prawdziwej sprawności czytania na takich tekstach, o czym przekonuje lektura *Fertigkeit Lesen* Gerarda Westhoffa²⁾. O podejściu zwolenników metody ko-

¹⁾ Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

²⁾ Gerard Westhoff (2001), *Fertigkeit Lesen*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

munikacyjnej do czytania może świadczyć fakt, iż do tekstów zaliczyli oni również tablice z nazwami ulic i wszelkie formularze. Poza tym ważną rolę w metodzie komunikacyjnej odgrywały dialogi, tzn. symulacje różnych codziennych sytuacji. Ten „*Touristendeutsch*” ma przygotować uczniów do tego, iż kiedyś znajdą się w jednym z krajów niemieckojęzycznych i będą musieli poradzić sobie w różnych codziennych sytuacjach.

Ja również pracowałam kiedyś z „autentycznymi tekstami” i uczyłam moich uczniów, jak mają reagować w określonych sytuacjach. Przerabialiśmy kolejne intencje językowe (*Sprechabsichten*), ćwiczyliśmy, co się mówi, gdy chce się wyrazić aprobatę, a co, gdy się chce odmówić. W dialogach symulowaliśmy najróżniejsze codzienne sytuacje, a ja byłam przeświadczona, że na tym właśnie polega nowoczesna nauka języka. Moje dobre samopoczucie uległo radykalnej zmianie po tym, jak jeden z moich najlepszych uczniów opowiedział mi o swoim wakacyjnym pobycie w Niemczech.

„Początkowo wszystko było dobrze. W domu chłopaka, do którego pojechałem, wszyscy chcieli coś wiedzieć. Pytali o szkołę, o to, jak długo uczyć się niemieckiego, jakich innych języków się uczymy, o moich rodziców i rodzeństwo. Również podczas wspólnych posiłków dawałem sobie radę. Problem zaczął się jednak, gdy poszliśmy z Simonem i jego przyjaciółmi zobaczyć miasto. Chłopaki chcieli ze mną porozmawiać, ale nie zadawali już tych początkowych pytań i nagle byłem zupełnie bezradny. Zrozumiałem, że oni sporo ode mnie oczekują, bo na początku odpowiadałem na ich pytania, a ja znałem tylko te początki; ale mówić, normalnie o czymś rozmawiać, o czymś opowiadać, tego nie umiałem. Tego, czego nauczyłem się w szkole, starczało tylko na zrobienie dobrego wrażenia”.

To zdarzenie zmieniło moje podejście do uczenia, rozumiałam, że kierując się zasadami metody komunikacyjnej ciągle zostaję razem z moimi uczniami na powierzchni języka, ćwicząc banalne początki, które dobre są dla turystów, którzy wszędzie są krótko i chcą coś konkretnego załatwić, ale nie jest to prawdziwa nauka języka. Moja krytyczna refleksja nad dotychczas stosowaną metodą doprowadziła mnie do przekonania, że w ten tzw. *Touristendeutsch* stwarza jedynie pozory prawdziwej znajomości, zwodzi obie strony. Aby naprawdę opanować

język, uczeń nie może pozostawać na jego powierzchni, musi zajrzeć w głąb, poznać jego złożoność, i, co być może jest najważniejsze, nie może poznawać go w oderwaniu od niemieckiej kultury i tradycji. Jeśli pozostanie się przy pragmatycznych celach, symulowaniu codziennych sytuacji, w których uczniowie kiedyś się znajdą (albo i nie), to będzie to oznaczało nie tylko trywializację treści nauczania, ale i klasyczne uczenie się „na zapas”. Wolfgang Klafki, jeden z największych niemieckich pedagogów XX wieku, twierdził, że to, co się dzieje na lekcji, musi być dla ucznia ważne „tu i teraz”. Uczniowie muszą móc wyrażać własne sądy i opinie, tylko wtedy lekcja może być dla nich ciekawa.

Trzeba również uwzględnić fakt, iż część uczniów nigdy nie znajdzie się w niemieckojęzycznej codzienności, nigdy nie będzie po niemiecku zamawiać obiadu, ani pytać o drogę. Jeśli więc w szkole na lekcji języka nauczanie będzie tak jednokierunkowe, wówczas dla części uczniów będzie to stracony czas. Cele języka obcego muszą być zdefiniowane dużo szerzej, muszą być tak określone, by każdy uczeń, niezależnie od tego, czy kiedyś wyjedzie z kraju, czy też nie, uczył się tego, co mu się w życiu na pewno przyda. Aby młodych ludzi zafascynować, rozbudzić w nich prawdziwe zainteresowanie, trzeba wyjść poza banał załatwiania codziennych spraw; trzeba tak uczyć, by uczniowie nie tylko umieli mówić, ale i żeby mieli o czym mówić. Według Konfucjusza uczenie miało być rozpalaniem ognia, a nie napełnianiem pustego kubła. Ale czyż można obudzić w kimś fascynację dla rozkładu jazdy, pocztowego formularza czy przepisu na budyń?



Kariera przymiotnika „autentyczny”

Zarówno w metodzie komunikacyjnej, jak i interkulturowej, przymiotnik „autentyczny” odgrywa dużą rolę. W obu przypadkach oznacza jednak coś innego. Pierwsza z metod wprowadziła autentyczne teksty do nauki języka. Mogły to być rozkłady jazdy, przepisy kulinarne, formularze pocztowe, artykuły prasowe czy też prawdziwe programy telewizyjne. Problem jednak w tym, że rozkład jazdy budzi naszą

ciekawość tylko wówczas, gdy naprawdę szukamy jakichś połączeń. Taki rozkład, gdzieś na dworcu w Hamburgu, gdy podchodzą do niego podróżni z torbami, gdy wokół rozlegają się zapowiedzi przez megafon, jest oczywiście autentyczny. Ale ten sam rozkład przypięty do tablicy w jednym z polskich czy francuskich gimnazjów, wyrwany z dworcowego kontekstu, już nie jest autentyczny. Podobnie ma się rzecz z prawdziwymi programami telewizyjnymi. Jeśli ktoś bierze do ręki gazetę, żeby zobaczyć, czy wieczorem będzie w telewizji coś ciekawego, to przegląda propozycje różnych stacji z zainteresowaniem. Jeśli jednak polscy uczniowie dostaną do ręki autentyczny program RTL z początku lat 90., to trudno oczekiwać, że wzbudzi on ich zainteresowanie. Gdy ktoś kupi nowy telefon, to chce wiedzieć, jak on funkcjonuje. Jednak najautentyczniejsza instrukcja obsługi pralki nie wzbudzi raczej na lekcji w przeciętnym uczniu głębszego zainteresowania.

Pojęcie autentyzmu w nauczaniu interkulturowym

Teksty wyrwane z kontekstu są tylko na pozór autentyczne. Pauli Kaikkonen w swoim artykule *Autentyzm i autentyczne doświadczenia w interkulturowym nauczaniu języka obcego*³⁾ pisze, że to, czy dany tekst zostanie odebrany w danym społeczeństwie jako autentyczny, nie jest faktem, ale zależy od indywidualnych doświadczeń i postaw odbiorców. Jako termin metodyczny autentyzm jest więc zależny od znaczenia, jakie ktoś mu przypisuje. Jest to więc pojęcie względne. To, co dla jednego będzie na gruncie jego dotychczasowych doświadczeń autentyczne, dla innych może pozostać nic nieznaczącą abstrakcją. Przykładowo artykuł z FAZ z 1991 roku na temat wojny w Zatoce Perskiej może być dla niektórych osób, w kontekście nowej wojny toczonej przeciw Irakowi, interesujący, jednak dla wielu młodych ludzi, którzy nie przypominają sobie tamtej wojny, pozostanie jedynie niezrozumiałą abstrakcją. To, co dla jednych będzie na gruncie ich doświadczeń

autentyczne, dla innych takim nie będzie. Leo von Lier twierdzi, że autentyzm nie jest automatycznie cechą prawdziwych tekstów; istotne jest tu jedynie, na ile konkretny tekst w danym otoczeniu jest przez osobę uczącą się języka odbierany jako autentyczny⁴⁾.

Dla Pauli Kaikkonena autentyzm jest częścią szerszej koncepcji, która ściśle łączy się z nauczaniem zorientowanym na doświadczenie (*erfahrungsorientiertes Lernen*). Tak rozumiany autentyzm jest powiązany z osobistym doświadczeniem i spotkaniem.



Rola empatii w rozwijaniu kompetencji interkulturowej

Johann Heinrich Pestalozzi już w XVIII wieku pisał o włączeniu w proces nauczania „*ręki, głowy i serca*” ucznia. Dziś nazywamy to podejściem holistycznym. Uczeń nie jest tu redukowany jedynie do swojej głowy i logicznego myślenia, a nauczyciel, planując lekcje, uwzględnia zarówno potrzeby emocjonalne, jak i ruchowe swoich podopiecznych. Wszystko to, co łączy się z emocjami, jest przez ludzi lepiej zapamiętywane. Dlatego więc materiał przekazywany uczniom w szkole został konsekwentnie „wyprany” z wszelkich emocji, jeśli od dawna wiadomo, że to, co dotyczy ucznia osobiście, odwołuje się do jego dotychczasowych doświadczeń i budzi jego emocje, ma dużo większe szanse na pozostawienie trwałego śladu w jego pamięci. Sucho podany, teoretyczny i abstrakcyjny materiał nie będzie dobrze przyswojony i każdy profesjonalista zdaje sobie z tego sprawę. Nauczanie języka obcego, które łączy wiedzę kognitywną z celami afektywnymi, jest jednak w obecnej polskiej rzeczywistości zupełną rzadkością. I nie mówię tu rzecz jasna o emocjach związanych z ocenianiem. Jeśli przyjrzymy się materiałom podręcznikowym, to stwierdzimy, że emocje i uczucia zostały z polskiej szkoły dość radykalnie usunięte.

Studenci Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu postanowili w praktyce sprawdzić, czy połączenie celów typowo

³⁾ Pauli Kaikkonen (2002), „Authentizität und authentische Erfahrung im interkulturellem Fremdsprachenunterricht”, *Info DaF*, nr 1, luty 2002, s. 6.

⁴⁾ Leo von Lier (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*, London, New York, s. 21.

językowych z afektywnymi, czyli odwołującymi się do emocji i postaw, jest bardziej efektywne i czy budzi ono w uczniach większe zainteresowanie. Celem opracowanych przez nich cykli lekcji było wykształcanie kompetencji interkulturowej. „Na tę kompetencję składa się oprócz tradycyjnych sprawności językowych i komunikacyjnych wiele elementów odwołujących się do zrozumienia i interpretacji tego, co obce: wrażliwość, empatia, umiejętność respektowania innych poglądów, zdolność akceptowania niejednoznacznych sytuacji, umiejętność patrzenia na świat z różnych perspektyw itp.”⁵⁾.

Zanim studenci przystąpili do planowania lekcji, postavili sobie pytanie o progresję w cyklu lekcji interkulturowych i doszli do wniosku, że na początku powinna być rozwijana zdolność empatii. Bo czyż można zrozumieć przedstawicieli innych kultur, jeśli nie rozumie się swoich rodziców, nauczycieli czy kolegów z klasy. Czy w obliczu konfliktów, np. z dorosłymi, młodość stara się i potrafi zrozumieć ich racje, obawy i niepokoje? Kompetencja interkulturowa zawsze ma swoje źródło we własnej kulturze. Z tego też powodu troje spośród studentów rozpoczęło rozwijanie kompetencji interkulturowej od empatii. Lekcje te zostały zaplanowane i przeprowadzone w szkole podstawowej i w gimnazjum, poddane uczniowskiej ewaluacji, a potem również krytycznej analizie przez samych autorów oraz opisane w ich pracach dyplomowych. Przeprowadzone wśród uczniów anonimowe ewaluacje potwierdziły to, co można było również zaobserwować gołym okiem: zaproponowane tematy wzbudziły spore zainteresowanie uczniów i zachęciły, nawet osoby zazwyczaj bierne, do czynnego udziału w lekcji.



„Czy Marie może iść na dyskotekę?”

Tak nazywał się tekst pochodzący z materiałów *Bundeszentrale für politische Bildung*, z którym pracowali 15-letni uczniowie w jednym z toruńskich gimnazjów. Tematem jest kłótnia, do jakiej dochodzi między Marie i jej mamą. Dziewczyna chce iść na dyskotekę, a jej

mama uważa, że powinna zostać w domu i przygotować się do klasówki z matematyki, którą ma pisać następnego dnia. Nastolatka reaguje bardzo emocjonalnie i zarzuca mamie, iż ta jej nie rozumie. W początkowej fazie uczniowie analizowali tekst i nazywali po niemiecku uczucia dziewczyny i jej mamy. Następnie ich zadanie polegało na znalezieniu rozwiązania tej sytuacji. Pracując w małych grupach uczniowie przejęli z oryginalnego dialogu początek, a potem pisali go dalej tak, by zamiast kłótni dojść do kompromisowego rozwiązania satysfakcjonującego obie strony. Zarówno po pierwszym, jak i po drugim dialogu uczniowie określali uczucia obu bohaterek zajścia. Byli zmuszeni wczuć się w sytuację mamy dziewczyny, nazwać jej uczucia i powody, które nią kierowały.

Pisząc o lekcjach interkulturowych, nie sposób nie poruszyć problemu doboru materiałów. Wszyscy studenci, którzy w tym roku, jak i w latach poprzednich opracowywali lekcje interkulturowe, zaczynali od analizy podstaw programowych i programów nauczania. Znajdowali tam wiele celów, które utwierdzały ich w przekonaniu, że lekcje rozwijające tolerancję, empatię, uczące akceptowania odmiennych postaw i patrzenia na świat z różnych punktów widzenia powinny być przeprowadzane na wszystkich etapach edukacji. Niestety przeglądanie najróżniejszych podręczników nie przyniosło oczekiwanych rezultatów, ponieważ zawarte w nich dialogi dotyczące codziennych spraw zupełnie nie nadawały się do tego, żeby na ich podstawie rozwijać kompetencję interkulturową. W końcu udało się znaleźć coś odpowiedniego w materiałach *Bundeszentrale für politische Bildung* i w Internecie.

Przeprowadzona na koniec ewaluacja daje asumpt do ciekawych wniosków. Ogólnie rzecz ujmując, cykl lekcji rozwijających empatię bardzo się uczniom podobał, potwierdzają to ich anonimowe, pisemne komentarze. Wśród wyrażonych opinii były jednak i takie, które wzbudziły głębokie zdziwienie; niektórzy uczniowie pisali bowiem, że w szkole nie powinno się zajmować problemami „z życia”. Można o nich ewentualnie rozmawiać z pedagogiem szkolnym, ale nie na „prawdziwych lekcjach”. A przecież nie mogło ująć ich uwa-

⁵⁾ Patrz, Pauli Kaikkonen (1997). „Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellem Lernen”, *Info DaF*, nr 1/1997, s. 78-86.

dze, że lekcje zostały przeprowadzone w języku niemieckim, że czytany był tekst, że nauczyli się po niemiecku nazywać uczucia, że tworzyli dialogi i prezentowali je, że jednym słowem była to solidna praca językowa. Mimo to niektórzy uczniowie uznali, że ani problem uczyć, ani rozwiązywanie sytuacji konfliktowych nie nadają się na temat lekcji języka obcego. Niektórzy poszli jeszcze dalej i napisali, że takie tematy w ogóle nie powinny być omawiane w szkole, ponieważ są to problemy życiowe. Tak więc okazało się, że na lekcji języka niemieckiego można mówić o meblach, zwierzętach, ubiorze, nawet częściach ciała, bo to jest jakaś konkretna wiedza, ale uczyć się, jak rozwiązywać konflikty, już nie. Ich dotychczasowe doświadczenia nauczyły ich, że to, co się robi w szkole, jest „wyprane z emocji”, jest jakąś wiedzą obiektywną, którą mają sobie przyswoić, i z której można odpytać. Jeśli nauczyciel zadaje im jakieś pytanie, to nie po to, żeby się od nich czegoś dowiedzieć, ale po to, żeby móc stwierdzić, czy opanowali materiał. Na lekcjach przeprowadzonych przez studentów każdy mógł znaleźć inne rozwiązanie i każde mogło być dobre. Na tym przykładzie wyraźnie widać podwójne życie młodych ludzi. Po jednej stronie jest szkoła, a po drugiej prawdziwe życie.

Po przeprowadzeniu ankiety studenci dużo czasu poświęcili na jej interpretację i rozmawiali o niej z uczniami w mniej oficjalnych sytuacjach. Jedna z dziewcząt wyraziła swoje zdanie krótko i dosadnie: „Prawdziwe życie zaczyna się dopiero po szkole.” „Nie zapominaj o przerwach!”, dorzucił jej kolega. Takie stwierdzenia muszą prowokować do głębszych przemyśleń, jeśli uwzględni się fakt, iż wielu nauczycieli twierdzi, że ich lekcje są zorientowane na uczniów (*schülerorientiert*).



Co oznacza termin „zorientowanie na ucznia”

Zorientowanie na ucznia (niem. *Schülerorientierung*) jest jednym z najważniejszych postulatów metody komunikacyjnej. Tematy powinny być tak dobierane, żeby były dla uczniów interesujące. Uczeń znajduje się w cen-

trum lekcji, która ma być tak przeprowadzana, żeby uczniowie mogli być aktywni. W tekstach metodycznych poświęconych tej metodzie słowo „uczeń” znajduje się w prawie każdym zdaniu i jest odmieniane przez wszystkie przypadki. Ale czy tak jest rzeczywiście? Czy naprawdę dla wszystkich wystarczającą motywacją do nauki jest fakt, iż kiedyś w dalekiej przyszłości (my dorośli inaczej oceniamy czas) może pojadą do jakiegoś niemieckojęzycznego kraju i być może będą musieli zamówić obiad bądź też kupić bilet? Teoretycy metody komunikacyjnej twierdzą, że tak. Jeśli coś może być kiedyś w przyszłości potrzebne, to powinno to być dla uczniów wystarczającą motywacją.

Moje doświadczenia są inne. Małe dzieci starają się dobrze uczyć, bo wiedzą, że dobrymi ocenami sprawią radość swoim rodzicom. Już od progu wchodząc do domu wołają: „Dostałam 5!”. Niestety również młodzież uczy się często jedynie dlatego, by uniknąć przykrych konsekwencji w postaci złych stopni i wynikających z nich problemów w domu. Jest to tzw. *uczenie defensywne*⁶⁾. Występuje ono wtedy, gdy nie ma pierwotnej motywacji wynikającej z tego, że to, co się dzieje na lekcji, jest dla uczniów po prostu interesujące. Ale czy może być inaczej, jeżeli nauczyciel planuje lekcje we wszystkich szczegółach, niejednokrotnie co do minuty? Gdzie tu miejsce na ucznia i jego ewentualną inicjatywę czy pytania? Każde pytanie wychodzące poza ramy wyznaczone przez nauczyciela „niszczy” przecież jego koncepcję lekcji. Tak więc formuła naszej szkoły powoduje, że nieliczni zainteresowani tematem uczniowie w najlepszym razie usłyszą: „*Tym będziemy zajmować się później*”, a w najgorszym: „*Nie pytaj tyle, słuchaj i naucz się tego, o czym dziś mówiłam, to ci wystarczy*”. Nieliczne wyjątki niestety tylko potwierdzają regułę.

Jeśli więc nauczyciel twierdzi, że jego lekcje są zorientowane na uczniów, że to oni i tylko oni stoją w centrum, a jednocześnie tak planuje lekcje, że nie ma na nich miejsca dla uczniowskiej inwencji, to jest to oczywista sprzeczność. Sprzeczność ta towarzyszy również studentom, którzy idą na praktyki do szkół z rozplanowanym co do minuty konspektem lekcji. Moim zdaniem w centrum takich lekcji

⁶⁾ Klaus Holzkamp (1991), „Lehren als Lernbehinderung?”, w: *Forum Kritische Psychologie*, 27, Argument Verlag 1991, s. 5-22

stoi konspekt i nauczyciel, który go napisał, a uprzedmiotowiony uczeń ma jedynie wykonywać zaplanowane zadania. Jeśli do tego nauczyciel stosuje cele operacyjne, czyli takie, które opisują jedynie dające się obserwować i mierzyć zachowanie ucznia, to zaplanowane zostaje również to, co na koniec każdej lekcji uczeń ma umieć zrobić. O jakiegokolwiek indywidualizacji procesu nauczania możemy w takim przypadku zupełnie zapomnieć. Takie cele, jak: „zrozumieć innego człowieka, wczuć się w jego sytuację, uwrażliwić na jakiś problem”, czyli cele, bez których nie można się obejść w nauczaniu interkulturowym, nie dają się ani obserwować, ani mierzyć. Planując takie lekcje nie można stawiać na pierwszym miejscu konspektu lekcji i nie można rozplanować czasu co do minuty, bo tu liczy się przede wszystkim uczeń i jego inwencja.

Jeśli jakiś nauczyciel twierdzi, że jego lekcje są zorientowane na ucznia, to nie trzeba ślepo dawać temu wiary, ale przyjrzeć się w jaki sposób planuje lekcje. Jeśli uczniowie mają jedynie wykonywać zadania zaplanowane przez nauczyciela, to taka lekcja jest zorientowana na cele nauczania, a uczeń jest wbrew intencjom i zapewnieniom traktowany przedmiotowo.



W poszukiwaniu prawdziwego dialogu

Ten podtytuł może się niektórym wydać dziwny, bo przecież od czasu metody audiolingwalnej nie sposób wyobrazić sobie lekcji języka obcego bez dialogów. Również metoda komunikacyjna bazuje na dialogach. W nauczaniu interkulturowym chodzi jednak o coś zupełnie innego. W prawdziwym życiu ludzie rozmawiają z sobą, gdy jeden chce drugiemu coś powiedzieć.

Od czasów antycznych dialog jest ważnym elementem naszej europejskiej kultury i tradycji nauczania. Każdy rozmówca wyraża w dialogu swoje własne poglądy i przekonania. W czasie rozmowy wykształca się pewna nowa

jakość, nowa świadomość, „która powstaje z wielu prawd i przedstawionych sądów i przemysleń, i która na końcu tworzy coś ogólnie prawdziwego. Tak więc wspólna nauka, a nie przekazywanie jakiegось obiektywnej wiedzy, jest prawdziwym celem sokratejskiego dialogu i jednocześnie jego prawdziwą istotą”⁷⁾.

W czasie zajęć prowadzonych według zasad metody komunikacyjnej zadaje się zazwyczaj jedynie pozorne pytania i przeprowadza symulowane rozmówki, które jednakże nie są prawdziwymi dialogami, bo nie chodzi w nich o wymianę myśli czy sądów. Nieważne, co dany człowiek myśli, chodzi o to, żeby umiał w konkretnej sytuacji odpowiednio zareagować. „Pod pretekstem praktycznej komunikacji zupełnie zaniedbana została sztuka dyskusji i porozumienia poprzez dialog”⁸⁾, pisze Rafał Watrowski. Jest to oczywisty paradoks; to, co się ciągle ćwiczy, nazywa się wprowadzanie dialogami, ale prawdziwa sztuka dyskusji, czyli właśnie prowadzenie dialogu, w ogóle nie jest rozwijana. Najczęściej fakt ten nie wychodzi na światło dzienne w szkole, bo nikt od uczniów tej sprawności nie wymaga. Wystarczy, że nabierają oni znacznej wprawy w reprodukowaniu przerabianego materiału. Na inny aspekt sprawy zwraca uwagę Pauli Kaikkonen: „Lekcja języka obcego staje się dopiero wtedy interkulturowa, jeśli bazuje na autentycznych doświadczeniach, które później są „obrabiane” w dialogu”⁹⁾. Chodzi tu o wymianę myśli, która zachodzi zarówno między nauczycielem i uczniami, jak też między samymi uczniami.

Dla wszystkich uczniów, ale szczególnie w przypadku tych najmłodszych, jest ważne, by widzieli, że ich odpowiedź jest dla nauczyciela istotna. Jeśli ktoś ma wrażenie, że nauczyciel pyta go jedynie po to, by stwierdzić, czy jego odpowiedź będzie poprawna, to nie będzie się specjalnie wysilał i powtórzy jedną z najprostszych, wcześniej podanych przez nauczyciela możliwości. Ponieważ reprodukcja jest dla większości uczniów nudna, robi to jednak jedynie dlatego, że tego się od niego wymaga, a nie dlatego, że go to interesuje. Hospitując lekcje

⁷⁾ H. Kemper, S. Protz (2000), „Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung”, w: *Erfurter Beiträge zur Schulpädagogik*, Nordstedt, s. 8

⁸⁾ Rafał Watrowski (2002), „Kulturkunde oder Sprachunterricht”, w: *Info DaF* 29, nr 1/2002, s. 51.

⁹⁾ Pauli Kaikkonen (2002), „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, *Info DaF*, nr 1/2002, s.11.

często stwierdzałam, że dużo ciekawsze dla uczniów są prawdziwe pytania. Gdy uczniowie widzą, że nauczyciel jest zainteresowany tym, co powiedzą, ich odpowiedzi są dłuższe nawet wtedy, gdy mają problemy, na przykład, gdy brakuje im słów. Jednak takie właśnie wypowiedzi dużo efektywniej rozwijają sprawność mówienia niż reprodukowanie podanych wcześniej zwrotów czy zdań.

Stosując na lekcjach symulacje nauczyciel ma jednak bardzo ułatwione zadanie. Dużo trudniej jest stworzyć autentyczne sytuacje do prowadzenia rozmów czy też przygotować interaktywne ćwiczenia, w których uczniowie mogliby wyrażać własne zdanie. Sukces w równej mierze zależy tu od doboru tekstów, czy ogólniej mówiąc materiałów i od odpowiednio postawionych zadań. Obydwa elementy są zależne od nauczyciela, od jego wiedzy, otwartości i przede wszystkim od jego kreatywności.



Rola tekstów

Dotychczas w nauczaniu języków obcych ogromną rolę odgrywał dobór tekstów. Teoretycy każdej z metod też przykładali do tego ogromną wagę i precyzyjnie określali, z jakimi tekstami powinno się pracować. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej były to więc teksty najlepiej prezentujące kulturę danego kraju, teksty ważne i mądre. Jednym z celów lekcji języka obcego był przecież ogólny duchowy rozwój uczniów. Aby wyrosli na mądrych i otwartych ludzi, nie mogli być karmieni bezwartościowymi banałami. Język ściśle łączy się przecież z kulturą i tych dwóch sfer nie można było rozdzielać. Jednocześnie jednak kładziono wielki nacisk na gramatykę, uczono formułek, uczniowie musieli znać wszystkie wyjątki. Przeciwnicy tej metody twierdzili, że nie można nauczać języków nowożytnych za pomocą metod przejętych z nauczania greki i łaciny. W 1882 roku profesor uniwersytetu w Marburgu, Wilhelm Viëtor opublikował broszurę *Nauczanie języków musi zmienić kierunek*, w której krytycznie odniósł się do ogólnie stosowanych

metod. Sam Viëtor był zwolennikiem metody bezpośredniej, która polegała na tym, by na lekcji posługiwać się wyłącznie językiem obcym, dzięki czemu uczniowie mieli się do niego po prostu przyzwyczaić i intuicyjnie go sobie przyswoić. Szybko znaleźli się jednak krytycy również tej metody, którzy dowodzili, że intuicyjnie można nauczyć się języka, jeśli ma się z nim ciągły kontakt, a nie trzy czy cztery godziny w tygodniu. Kolejną ważną metodą była metoda audiolingwalna i audiowizualna. Pierwsza z nich oparła nauczanie na codziennych dialogach, całkowicie odcinając język od kultury i tradycji. Treści nauczania były wręcz banalne, uczniowie do znudzenia powtarzali krótkie rozmówki (*pattern drills*), w których chodziło o załatwianie codziennych problemów. Tym tropem poszła również metoda komunikacyjna, choć oczywiście wprowadziła ona dużo różnych innowacji. Zwrócono na przykład uwagę na konieczność rozwijania sprawności słuchania, ale zaniedbano czytanie. Wynikało to z prymatu języka mówionego nad pisany i ze związanym z tym doбором tekstów. Tak więc na lekcji uczniowie mieli pracować z materiałami autentycznymi, takimi jak: rozkłady jazdy, bilety, zapowiedzi na dworcu, anonse w gazetach, szkolne plany lekcji, świadectwa, różne formularze, książki telefoniczne, instrukcje obsługi urządzeń, czy reklamy¹⁰⁾. Dziś oczywiste jest, że pracując z takimi tekstami nie można się nauczyć dobrze czytać. Trzeba również zauważyć, że metoda komunikacyjna, równie konsekwentnie jak audiolingwalna, oddzieliła język od kultury. Jeśli już wychodzono poza codzienne sytuacje, to po to, by przekazać informacje krajoznawcze. Trend ten można zaobserwować nie tylko w polskich szkołach, ale nawet w szkolnictwie wyższym. „Nawet na filologiach obcych proponuje się krajoznawstwo dla niedoświadczonych gastarbajterów, a nie dla przyszłych nauczycieli i filologów”¹¹⁾, twierdzi R. Watrowski. Czyż można się więc dziwić, że wychowani na takich wzorcach nauczyciele, opierając się na oficjalnych programach nauczania, sami uczą w ten sposób, nie dostrzegając, że to, co robią, nie ma nic wspólnego z podejściem interkulturowym. „Trywializacja szeroko rozumianego

¹⁰⁾ Gerhard Neuner, Hans Hunfeld (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York, s. 99.

¹¹⁾ Rafał Watrowski (2002), „Kulturkunde oder Sprachunterricht”, w: *Info DaF* 29, 1, s. 50.

pojęcia kultury poprzez jego zredukowanie do codzienności, powitalnych rytuałów i życia rodzinnego powoduje, że komunikacja interkulturowa jest często zawężana do typowych zachowań w miejscu pracy czy w kręgu znajomych”¹²⁾.

Teksty typowe dla metody komunikacyjnej zupełnie nie nadają się do tego, żeby przybliżać kulturę i tradycję danego kraju czy też rozwijać w uczniach umiejętność wyrażania własnych opinii, nie mogą być też żadnym wyzwaniem dla ich intelektu. Nie były one również dobrym punktem wyjścia do prowadzenia prawdziwych rozmów lub dyskusji, bo czyż można polemizować z rozkładem jazdy pociągów albo instrukcją obsługi pralki? Po fali krytyki włączono wprawdzie do podręczników nieliczne prawdziwe teksty, ale, jak się okazało, były to raczej jedynie kosmetyczne zmiany. Nauczyciel, który chciał głębiej wniknąć w język, sięgał więc najczęściej po teksty literackie, które miały nie tylko formę, ale i treść i opisywały różne problemy. Ich zaletą jest to, że są one zawsze osadzone w jakimś konkretnym kontekście i umożliwiają rozwój niepozorowanej, ale prawdziwej komunikacji, bo na przedstawione problemy każdy może inaczej patrzeć. W ostatnich latach nauczyciele zyskali nowego sprzymierzeńca w postaci Internetu. Dzięki niemu otwierają się zupełnie nowe możliwości, o których wcześniej można było tylko marzyć.

„Talking writing” w projektach internetowych

Jedną z najważniejszych zasad metody komunikacyjnej jest prymat języka mówionego nad pisany. Rozwój nowoczesnych technologii pokazał, jak nietrwałe są takie postulaty. Każdego dnia pisze i czyta się dziś miliony SMS-ów i e-maili. Dla każdego, kto zajmuje się metodyką, jest jasne, że pisanie jest równie ważne jak mówienie. To samo dotyczy czytania i słuchania. Codzienna praktyka pokazuje, że prymat mówienia nad pisanem był ślepą uliczką. U uczniów trzeba rozwijać wszystkie sprawności językowe, bo po pierwsze nauczyciel nie może wiedzieć, do czego im będzie w przyszłości potrzebny język, a po drugie nie można dziś

przewidzieć, co nam przyniesie jutro w dziedzinie techniki.

Współczesna technologia już dziś umożliwia każdemu nauczycielowi stwarzanie prawdziwych sytuacji komunikacyjnych bez opuszczania murów szkoły. Można to osiągnąć za pomocą projektów internetowych. Metoda ta pozwala na realizację celów nauczania interkulturowego, ponieważ występują tu wszystkie istotne elementy tego podejścia. Mamy więc do czynienia z autentycznym spotkaniem, dochodzi do dialogu, wymiany myśli i poglądów, kształtowane jest podejście do kultury i dochodzi do całościowego uczenia się. Omawiane zagadnienia poruszają wyobraźnię uczniów i są dla nich wyzwaniem intelektualnym. Oznacza to, że cele kognitywne zostają połączone z afektywnymi i psycho-motorycznymi, powstają sytuacje umożliwiające zmianę postaw i perspektywy patrzenia na świat. Dialog prowadzony między grupami uczniów za pomocą Internetu, określa się po angielsku jako „talking writing”. Można w nim zauważyć wszystkie cechy normalnego dialogu. Ci, którzy chcą się czegoś dowiedzieć, stawiają pytania, na które odpowiadają partnerzy. Dochodzi więc do wymiany myśli i poglądów, co często jest połączone z pewnymi emocjami. Wiele zależy oczywiście od odpowiednio postawionego zadania, ale za pomocą projektów internetowych można rozwijać zarówno obcą, jak i własną świadomość kulturową.

W Polsce można dziś obserwować zataczającą coraz szersze kręgi makdonaldyzację życia, ekspansję kultury masowej, która zaczyna dominować w najróżniejszych sferach życia, a w niektórych środowiskach wprost wypiera polską tradycję. Na skutek tego niektóre dzieci nie uświadamiają sobie odrębności własnej kultury i tradycji. Kontakt z przedstawicielami innych kultur umożliwia im więc, nie tylko poznanie czegoś, co jest im obce, ale i uświadomienie sobie własnej odrębności kulturowej. To uświadomienie sobie różnic pomaga formować własną tożsamość. „Tak więc pogłębia się rozumienie nie tylko tego, co obce, ale i własnych korzeni, i tym samym powstają warunki do interkulturowego działania. Pogłębiając wiedzę dotyczącą kultur mamy do czynienia z nauczaniem interkulturowym, które nie

¹²⁾ Rafał Watrowski (2002), „Kulturkunde oder Sprachunterricht”, w: *Info DaF* 29, 1, s. 50.

jest możliwe bez dostatecznie wyrobionego poczucia tożsamości. [...] Tak więc podczas nauki języka obcego można skutecznie i efektywnie kształtować tożsamość kulturową uczących się¹³⁾.

Naturalnym skutkiem takich spotkań i wymiany myśli jest często zmiana perspektywy lub inaczej mówiąc, doświadczenie wielości perspektyw. Młodzi ludzie uczą się, że na ten sam problem można patrzeć z różnych punktów widzenia. „*Takie miejsce wymiany między tym, co znane i tym, co obce, w którym powstaje pewna nowa jakość, kształtuje się nowa tożsamość, było różnie nazywane, pisze Andreas Müller-Hartmann i proponuje określić to miejsce interkulturowego spotkania jako „trzecie miejsce” („der dritte Ort”)*¹⁴⁾. Müller-Hartmann wymienia też elementy tego fenomenu, które z metodycznego punktu widzenia muszą być uwzględnione: owo „trzecie miejsce” powstaje w wyniku dialogu, występuje tu prymat interakcji i możliwość zmiany perspektywy, można zaobserwować ząbienie się uczenia interkulturowego i intrakulturowego, jak również powstanie nowej jakości we wzajemnych relacjach między uczniami i nauczycielem¹⁵⁾.

„Wymiana idei i wyobrażeń możliwa jest jedynie wtedy, gdy towarzyszą jej emocje”¹⁶⁾. Projekty internetowe są bez emocji wprost nie do pomyślenia. Uczniowie piszą przecież coś, co później będzie czytane przez innych młodych ludzi. Na typowej lekcji pisze się dla nauczyciela, który czyta po to, by stwierdzić, czy autor zrobił dużo błędów. W tekstach pisanych w ramach projektów internetowych uczniowie chcą powiedzieć o sobie coś interesującego i ważnego i sami chcą się czegoś dowiedzieć. Stąd właśnie bierze się u nich wyjątkowo wysoka motywacja i chęć do pracy. Tylko od uczniów zależy, co napiszą, od nauczyciela wychodzi tylko początkowy impuls. Jeśli pracuje się ze starszymi uczniami, to można im pozostawić również opracowanie zadań.

W Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu studenci sami wymyślają i opracowują projekty internetowe.



Różnorodność projektów internetowych

W ciągu ostatnich kilku lat przeprowadzono tysiące najróżniejszych projektów internetowych. Dla tych, którzy jeszcze nie znają problemu, podaję kilka adresów.

1. „Odyssey”
www.goethe.de/dll/pro/odyssey/index.htm
2. „Das Bild der Anderen”
www.bild-online.dk/
3. „Kettengeschichte”
www.republika.pl/andreaskotz/projekte.htm
4. E-Journal -Graffiti
<http://click3.educlick.biz>
5. fińsko-japoński projekt
<http://dafnord.eduprojects.net>

Każdy z tych projektów jest inny i każdy z innego powodu zasługuje na uwagę. Jest jednak coś, co wszystkie łączy; uczniowie kontaktują się ze swoimi rówieśnikami, nawiązują z nimi dialog, dowiadują się czegoś nowego o świecie, i posługują się przy tym językiem obcym.



„E-Journal”, czyli o tekstach pisanych przez uczniów dla uczniów

Dobre chęci i fałszywe wyobrażenia często prowadziły do tego, że teksty, które nauczyciel uznał za bardzo ciekawe, były odbierane przez uczniów jako zupełnie nudne. Teraz ten problem może być wreszcie rozwiązany – uczniowie będą sami pisać teksty dla innych

¹³⁾ Pauli Kaikkonen (2002), „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, *Info DaF*, nr. 1, s. 6.

¹⁴⁾ Andreas Müller-Hartmann (1999), „Auf der Suche nach dem ‘dritten Ort’: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte”, w: L. Bredella/W. Dalanoy (Hg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 160-182.

¹⁵⁾ Tamże

¹⁶⁾ Tamże. Vgl. auch Dieter Butjess (1999), „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht”, w: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 25. 1/1999, s. 2-9.

uczniów, a nauczyciel nie będzie musiał podejmować obarczonych sporym ryzykiem decyzji, co dla jego podopiecznych będzie ciekawe, a co nie. Taką propozycją jest na przykład fiński program *E-Journal* pilotowany przez Ilpo Halonena. Uczniowie mogą w prosty i nieskomplikowany sposób umieszczać w Internecie z jego pomocą własne materiały: napisane przez siebie teksty, obrazki, zdjęcia lub nagrania. *E-Journal* pomaga też w znalezieniu partnerów, którzy prezentują podobny poziom językowy. Z tym programem można zapoznać się na stronie: <http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html>. Kontaktując się ze sobą za pomocą Internetu uczniowie omawiają tematy i zagadnienia, które uznali za interesujące. Nie uczą się więc „na zapas” tego, co być może kiedyś im się przyda, ale robią rzeczy, które ich w danym momencie zajmują. Również samo medium, jakim jest Internet, przyczynia się do atrakcyjności tej formy pracy. W fińskim portalu <http://dafnord.eduprojects.net> można znaleźć różne przykłady. Można pisać o fenomenie graffiti, który przez przedstawicieli innych kultur jest odbierany zupełnie inaczej, można pisać o swoich lękach i obawach, można o problemach w szkole – o wszystkim, co uczniowie uznają za interesujące. Nauczycielowi pozostaje wtedy jedynie organizacja pracy, i trzeba tu uczciwie powiedzieć, że zajmie mu to sporo czasu. Z nauczycielskiego punktu widzenia projekty internetowe są dość czasochłonne.

Do niewątpliwych plusów należy jednak zaliczyć niebywałe zaangażowanie uczniów i wysoką motywację do pracy. Nie trzeba zapowiadać sprawdzianu ani straszyć złymi ocenami, a mimo to teksty są zazwyczaj długie i pisanie z rzadką w innych sytuacjach starannością. Jakiż to paradoks, że choć sankcją nie są złe oceny, to jednak uczestnicy projektów starają się za wszelką cenę unikać błędów. Tym razem zależy im na dobrym wrażeniu.



Teksty literackie w projektach internetowych

W swoim artykule *W poszukiwaniu „trzeciego miejsca” – własne i obce w wirtualnej kore-*

spondencji na temat tekstów literackich Andreas Müller-Hartmann opisuje bardzo interesujący projekt internetowy. Punktem wyjścia była dla wszystkich jego uczestników lektura amerykańskiej powieści dla młodzieży autorstwa Glorii Miklowitz *The war between the Classes*, w której został przedstawiony eksperyment, który postawił na głowie amerykański porządek społeczny. Dzięki niemu uczniowie mogli spojrzeć na świat z zupełnie innej perspektywy¹⁷⁾. W projekcie wzięły udział dwie klasy z Niemiec (jedna z Ulm i jedna z Lollar) i angielskojęzyczna klasa z Lachute w kanadyjskim Quebecu. Najpierw wszyscy przeczytali powieść i wspólnie zajmowali się jej interpretacją. W czasie wymiany poglądów na temat problemów przedstawionych w powieści pojawiły się wątki dotyczące sytuacji różnych grup etnicznych zarówno w Niemczech, jak i w Kanadzie. Cała korespondencja była prowadzona w języku angielskim, ale poruszane problemy daleko wychodziły poza problemy językowe. Uczniowie poznali realia panujące w obu krajach. Partnerzy z Quebecu prosili o informacje na temat sytuacji Turków i Kurdów w Niemczech, podczas gdy niemieccy uczniowie nie rozumieli prowadzonej w Quebecu polityki dotyczącej spraw związanych z językiem i pytali na przykład, czym zajmuje się „language police”. Ponieważ pytania były skierowane do konkretnych osób, odpowiedzi odzwierciedlały najróżniejsze punkty widzenia. Po stronie niemieckiej „kwestia turecka” była inaczej postrzegana przez rodzimych Niemców i inaczej przez uczniów pochodzenia tureckiego. Dzięki temu odpowiedzi stworzyły różnorodną mozaikę pokazującą oba społeczeństwa, która jednocześnie uwzględniała różne perspektywy. Wychodząc od dyskusji na temat amerykańskiej powieści, uczniowie dzięki swojej otwartości stworzyli owo „trzecie miejsce” zarówno w realnej, gdzie toczyły się dyskusje, jak i w wirtualnej klasie¹⁸⁾.

Praca z tekstami literackimi zawsze stwarzała możliwość autentycznej dyskusji o prawdziwych problemach i umożliwiała wymianę poglądów. Jednak dzięki Internetowi jej efektywność jeszcze wzrosła. Tego, czego w trakcie trwania projektu nauczyli się niemieccy i kana-

¹⁷⁾ Vgl. Andreas Müller-Hartmann (1999), *Auf der Suche nach dem 'dritten Ort': Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte*, in: L. Bredella/W. Dalanoy (Hg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 160-182.

¹⁸⁾ Tamże.

dyjscy uczniowie, nie da się wprawdzie zmierzyć, ale wiedza i doświadczenia, które zdobyli, jest ogromna i niewątpliwie każdemu z nich przyda się w przyszłości. Komunikacja przebiegała w języku angielskim, dla uczniów był to więc solidny trening czytania i pisania w tym języku. W klasie toczono dyskusje, uczniowie zajmowali się interpretacją tekstu literackiego i charakterystyką bohaterów, a więc i tym, co należy do tradycyjnych lekcji. Potem dyskusja przeniosła się na współczesne problemy występujące w obu społeczeństwach, na sytuację różnych mniejszości narodowych i grup etnicznych w obydwu krajach. Wśród uczniów niemieckich doszło do wewnętrznej dyskusji, dzięki czemu okazało się, że i tu do głosu doszły różne punkty widzenia. Wszystko to dowodzi, iż udało się osiągnąć wyjątkowo ambitne cele i połączyć wiele dziedzin życia. Uczniowie zdobyli nie tylko nowe sprawności językowe, nauczyli się nowego słownictwa, poznali nowe struktury; ich kontakt z językiem był dużo głębszy, ale przecież nie chodziło tu tylko o język, ale i o kulturę i tradycję.

Zajmowali się realnymi i skomplikowanymi problemami, które ze względu na swoją złożoność często nie są w szkole w ogóle poruszane, a przecież zadanie wcale ich nie przerosło. Wprost przeciwnie, to oni sami nadawali kierunek tej dyskusji. Oczywiście jest więc, że dzięki projektowi stali się nie tylko mądrzejsi, ale i dojrzałsi. Czyż można ten sposób uczenia porównać z lekcjami, na których uczeń ma nauczyć się pytać o drogę lub zamówić obiad?

Niemiecko-kanadyjski projekt obejmował dwie fazy. W zasadzie można tu nawet mówić o dwóch projektach, ponieważ po zakończeniu pierwszego uczniowie chcieli go dalej kontynuować, czego nie było w planach. Wysoka motywacja jest właśnie moim zdaniem największą siłą tej metody pracy. Uczniowie chcą pracować, bo to, co dzieje się na lekcji, jest od nich zależne, oni sami mają największy wpływ na przebieg projektu i dzięki temu omawiane zagadnienia stają się ich problemami. To, co jest narzucane z zewnątrz, nigdy nie spowoduje takiego zaangażowania. Tego typu lekcje nie mogą być szczegółowo zaplanowane przez nauczyciela, ponieważ – nie tylko pozornie – najważniejszy jest w nich uczeń. Wszystko, co się dzieje, jest „tu i teraz” dla niego interesujące i nie jest to uczenie się „na zapas”, choć to, czego się nauczył, na pewno przyda mu się

w przyszłości, nawet jeśli nigdzie nie wyjedzie. Gdy mamy, jak w zaprezentowanym projekcie, do czynienia z holistycznym podejściem, gdy omawiane treści wychodzą poza ramy jednego przedmiotu i są dla ucznia intelektualnym wyzwaniem, kształtującym jego myślenie, uczniowie stają się po prostu mądrzejszymi ludźmi.



Nowe pisanie

W podejściu komunikacyjnym uczniowie uczyli się pisać teksty, które mogły być użyteczne w codziennych sytuacjach. Należały do nich na przykład listy czy formularze. W nauczaniu interkulturowym chodzi o zupełnie inne pisanie. Główna różnica polega na tym, że uczeń pisze o sprawach, które mają dla niego znaczenie. Ważne, by autorzy podczas pisania nie byli niczym skrupowani, by mogli być twórcy i kreatywni. Nie chodzi tu jedynie o poprawną formę – nie mniej ważna, a może nawet ważniejsza jest treść. Podczas takiego pisania jest rozwijana osobowość ucznia, oprócz sprawności pisania jest rozwijane logiczne i twórcze myślenie. Kreatywne pisanie, nierozłącznie związane z precyzją formułowania myśli, wzbogaca każdego człowieka niezależnie od tego, co będzie robił w przyszłości. Takie rozwijające osobowość każdego ucznia pisanie zostało wyczerpująco przedstawione przez Berndta Knasta w serii Langenscheidta *Fertigkeit Schreiben*, o takie pisanie chodzi w projektach internetowych. A że przy okazji uczniowie uczą się, jakie formułki pisze się na początku, a jakie na końcu listu, jest sprawą oczywistą. Ten cel będzie jednak jednym z drugoplanowych. Pisanie, jak każda inna aktywność, jest dla młodych ludzi tylko wtedy ciekawe, jeśli jest dla nich wyzwaniem intelektualnym. Banalne, niewymagające intelektualnego wysiłku ćwiczenia są po prostu nudne.



Czy podejście interkulturowe może być postrzegane jako kontynuacja metody komunikacyjnej?

W książce *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung* autorstwa G. Neunera i H. Hunfelda można prze-

czytać, że podejście interkulturowe (*der Interkulturelle Ansatz*) jest kontynuacją metody komunikacyjnej¹⁹⁾. Moim zdaniem są to jednak dwie zupełnie różne koncepcje. Metoda komunikacyjna jest zazwyczaj utożsamiana z tzw. podejściem pragmatyczno-funkcjonalnym. Neuner i Hunfeld piszą wprawdzie w swojej książce o „pedagogicznym aspekcie nauczania języka obcego”, jednak trudno doszukać się jakichkolwiek elementów owego podejścia w sztandarowych podręcznikach napisanych według założeń metody komunikacyjnej. W pragmatyczno-funkcjonalnym podejściu o wszystkim decyduje nauczyciel. On planuje cele i przebieg zajęć, ustala, co uczniowie powinni umieć na koniec lekcji, a im pozostaje jedynie wykonywanie poleceń.

Tego oczywiście nie przeczytamy u żadnego teoretyka metody komunikacyjnej, wprost przeciwnie, każdy zapewnia, że na lekcji to właśnie uczeń jest najważniejszy. Są to jednak tylko pozory, ale z takim zaklinaniem rzeczywistości możemy tu spotkać się częściej. Tak więc teksty są tylko na pozór interesujące i tylko na pozór autentyczne, a lekcja tylko na pozór jest zorientowana na ucznia. W rzeczywistości w centrum znajduje się program nauczania i konspekt z dialogami dotyczącymi codzienności, z intencjami językowymi (*Sprechabsichten*) i z przedziwnym połączeniem tematu, roli i intencji²⁰⁾.

W cytowanym już przeze mnie artykule *Die Lernenden im Blickpunkt* z roku 1997 Gerhard Neuner pisze: „Nie dostrzega się przy tym faktu, iż wciśnięcie uczniów w sztywny gorset dokładnie zaplanowanych lekcji (rozkład materiału, plan nauczania, podręcznik, plan lekcji) być może wcale nie sprzyja efektywnej nauce. Uczniowie często szybko zapominają to, czego się właśnie nauczyli i tak naprawdę nie wiedzą, po co mają się uczyć gramatyki i słówek (oczywiście pomijając fakt, że dostają za to oceny). Często nie mają żadnego stosunku do przerabianego materiału, bo tak naprawdę nie ma on dla nich żadnego znaczenia, tzn. nie mają pojęcia, co mogliby począć z tym, czego się uczą”²¹⁾.



Kompetencja językowo-kulturowa, czyli co z gramatyką

W nauczaniu interkulturowym muszą być jednocześnie rozwijane dwie kompetencje: językowa i kulturowa (zarówno interkulturowa jak i intrakulturowa). Przedmiotem takich lekcji są najróżniejsze problemy, które są związane zarówno z tym, co znane, jak i z tym, co obce. Dąży się tu do rozwoju umiejętności postrzegania spraw z różnych punktów widzenia, czyli do zmiany perspektywy, głębszego wnिकnięcia w skomplikowaną materię zarówno języka, jak i kultury i wszystko to odbywa się oczywiście w języku obcym. Są rozwijane wszystkie sprawności językowe: uczniowie piszą i czytają teksty, w klasie odbywają się dyskusje, a w ich trakcie rozwija się zarówno sprawność mówienia, jak i słuchania. Ale żeby dobrze pisać potrzebna jest znajomość gramatyki, tzn. dobra znajomość różnych struktur języka. Wiąże się to z pewnością ze żmudną i wymagającą dużo wytrwałości pracą i nie pomogą tu żadne triki. Tak więc praca nad językiem ma poniekąd dwa bieguny i musi przebiegać dwutorowo. Po jednej stronie znajdują się pasjonujące spotkania z tym, co obce, nieznanne, odkrywanie nowych wymiarów i refleksja, po drugiej trudna i złożona systematyka języka. „Błędem jest izolowanie jednego elementu. Bezsensownym zamiarem jest chęć nauczania się języka przez uczenie się „na zapas”, tylko przez powtarzanie słów i struktur, czy też tylko przez ćwiczenie typowych aktów językowych (*Sprechakten*), czy systematyzowanie różnych zagadnień językowych. Równie bezsensowne jest jednak przeświadczenie, że języka można się nauczyć jedynie przez spotkania, i nie ma tu znaczenia, czy są to spotkania z ludźmi, czy też z tekstami. Każde z tych rozwiązań będzie połowiczne”²²⁾. Tak więc sukces w nauczaniu języka obcego może zapewnić jedynie połączenie ciekawych spotkań interkulturowych z uczniami z innych krajów i z wartościowymi tekstami z jednej strony, ze żmudną i trudną pracą nad gramatyką.

¹⁹⁾ Gerhard Neuner, Hans Hunfeld (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

²⁰⁾ Ale skąd nauczyciel ma wiedzieć, czy jego podopieczni będą w przyszłości kelnerami, czy raczej gośćmi w restauracji? I czyż kelner nie może czasami przyjść do lokalu jako gość?

²¹⁾ Gerhard Neuner (1997), *Die Lernenden im Blickpunkt*, „Fremdsprache Deutsch”, Sondernummer „Trends 2000”, s. 41.

²²⁾ Dietmar Larcher (1999), *Henne oder Ei? Über Wechselwirkungen beim Erwerb einer linguistischen oder einer sozialen Grammatik*, w: L. Bredella/W. Dalanoy (Hg.), „Interkultureller Fremdsprachenunterricht”, Tübingen, s. 43.



Otwarte planowanie lekcji

Mody należą do naszej tradycji i nauka języków obcych nie jest tu żadnym wyjątkiem. Tylko w XX wieku pojawiło się ich kilka i wszystkie stawiały sobie za cel efektywniejsze i lepsze nauczanie języka. I za każdym razem powtarzał się ten sam schemat, za każdym razem nowa metoda miała wyeliminować błędy swojej poprzedniczki. Po pewnym czasie okazywało się, że i ta nowa wcale nie jest tak idealna, jak głosili jej twórcy, że również ma jakieś błędy, które powinny być wyeliminowane. Najpierw pojawiały się pojedyncze krytyczne głosy, potem krytyka stawiała się coraz powszechniejsza, aż w końcu pojawiała się nowa metoda, której podstawą były bardzo naukowe przesłanki i określano ją jako nowoczesną. Dotyczy to oczywiście również metody komunikacyjnej, choć w tym przypadku próbuje się sprawę załagodzić, twierdząc, że metoda interkulturowa jest jej kontynuacją. Jak na razie nie dokonano bilansu, nie podsumowano plusów i minusów, choć już gołym okiem widać, że jest sporo mankamentów. Ale przecież nosi ona dumną nazwę, z którą trudno dyskutować, jej celem ma być przecież komunikacja, i nikt nie będzie polemizował z tym, że wszyscy uczący się języka obcego do tego właśnie dążą. Dziś można już postawić pytanie, czy teoretycznie sformułowane założenia mogą być osiągnięte przez zaproponowane metody postępowania, co udało się zrobić, a co pozostało jedynie pobożnym życzeniem.

Nadszedł już czas na dokonanie bilansu i wypróbowanie czegoś nowego. Tym razem wszystko zmierza w kierunku otwartego planowania lekcji, którego celem jest prawdziwa, a nie symulowana komunikacja językowa. Zadanie stojące przed nauczycielem jest dużo trudniejsze, przeprowadzone lekcje mają być nie tylko bardziej otwarte, oparte na tekstach niosących z sobą jakieś przesłanie, ale i zindywidualizowane. To właśnie nauczyciele muszą inspirować uczniów i stwarzać odpowiednie warunki do efektywnej nauki. Dla mądrych, rozbudzonych intelektualnie i kreatywnych nauczycieli nie będzie to zadanie zbyt trudne. Cóż jednak zrobić z programami i planami pracy

zainfekowanymi starą metodą i tzw. operacjonalizacją celów? Cele interkulturowe są wprawdzie obecne w podstawach programowych, ale na próżno szukać ich w podręcznikach szkolnych. Tu nadal króluje wymagania edukacyjne dotyczące sprowadzonej do banału pragmatycznej codzienności. Celów interkulturowych nie da się zrealizować za pomocą podręczników napisanych według metody komunikacyjnej, nie da się rozwijać postawy otwartości, ucząc załatwiania konkretnych spraw, i co najważniejsze, bardzo trudno jest rozbudzić zainteresowania, pracując z trywialnymi i powierzchownymi tekstami, które mają głównie znaczenie pragmatyczne. Jeśli chcemy wychować mądrych, otwartych i krytycznie myślących ludzi, którzy będą umieli wyrabiać sobie własne zdanie i patrzeć na świat z różnych punktów widzenia, to musimy na lekcjach umożliwiać naszym uczniom głębsze wniknięcie w język i kulturę. „*Celem nauki języka obcego musi od samego początku być nie tylko rozwijanie sprawności językowej, ale również kulturowej*”²³. Bez prawdziwej motywacji, bez autentycznego zainteresowania omawianymi problemami, czas przeznaczony na języki obce jest często marnowany, a efekty wieloletniej nauki jakże często wprost żenujące. Jeśli dalej pozostaniemy w świecie pozorów, jeśli nadal uczeń pozostanie w ciasnym, narzuconym mu z zewnątrz gorsze programu, zaplanowanego co do minuty konspektu i planu lekcji, jeśli nadal o wszystkim będzie decydował nauczyciel, to nic się nie zmieni. Nadszedł czas na zmiany i trzeba powtórzyć za Wilhelmem Viëtoem „*Nauczanie języków musi zmienić kierunek*” („*Der Sprachunterricht muß umkehren*”).



Zmiany na poziomie uniwersyteckim

Aby móc odejść od starych wzorców, konieczne jest wprowadzenie zmian w kształceniu nauczycieli. Próbę odejścia od powierzchownego traktowania języka i trywialnych treści nauczania przedstawia w cytowanym już kilkakrotnie artykule *Kulturkunde oder Sprachunterricht* Rafał Watrowski. Opisuje on zmia-

²³ Rafał Watrowski (2002), *Kulturkunde oder Sprachunterricht*, w: „Info DaF” 29, 1 s. 51.

ny, jakie wprowadzono do programu nauczania praktycznej nauki języka niemieckiego na poziomie germanistyce. Przedmiot praktyczna nauka języka niemieckiego (PNJN) nazywa się tu teraz „LiKuTrOS” (*literatur – und kulturtransferorientierter Sprachunterricht*). Nauka języka nie ma być jedynie sztuką dla sztuki, chodzi nie tylko o to, żeby umieć mówić, ale żeby mieć coś istotnego do powiedzenia, aby materiały, na podstawie których pracuje się na zajęciach, dotyczyły kultury, tradycji, literatury, historii czy sztuki krajów niemieckojęzycznych. „Dzięki odwołaniu się do emocji, wzrostowi motywacji, zajmowaniem się treściami wieloznacznymi, LiKuTrOS daje lepsze możliwości prowadzenia zajęć niż konwencjonalna nauka języka”²⁴⁾, twierdzi Watrowski.

W podobnym kierunku zmierzają zmiany wprowadzone do praktycznej nauki języka niemieckiego na toruńskim UMK. Tu również odchodzi się od nauczania języka w oderwaniu od kultury. Dla każdego roku opracowano tzw.

Reader, w którym zebrano ciekawe teksty literackie, publicystyczne i naukowe. Omawiając je studenci będą oczywiście ćwiczyć sprawności językowe, ale jednocześnie poszerzą swoją wiedzę. Na zajęciach z PNJN nie powinna być przekraczana granica języka specjalistycznego. Miejmy nadzieję, że opisywanie tego, co znajduje się w kuchennej szafce, maszyn rolniczych czy wymienianie szczegółowych faz jakichś procesów przejdzie tym samym do lamusa, a dla studentów, którzy będą w nowy sposób uczeni języka, stanie się oczywiste, że język i kultura stanowią nierozdzielalną jedność, i że język powinien zostać tym, czym w istocie jest, czyli środkiem wyrażania pewnych treści²⁵⁾.

(październik 2003)

²⁴⁾ Tamże.

²⁵⁾ Osoby zainteresowane samiriami poświęconymi projektom internetowym znajdą wszelkie informacje na stronach Instytutu Goethego w Krakowie www.goethe.de/ms/kra/netcoach/deindex.htm

Jadwiga Kowalikowa¹⁾
Kraków

A może teoria wiedzy?

Aby przystąpić do rozważań, które miałyby przynieść odpowiedź na tytułowe pytanie, należy wprawdzie zarysować ich kontekst. Jego rolę pełni sytuacja dydaktyczna z uczniem i nauczycielem w centrum. Zanim zostanie sformułowana propozycja wprowadzenia w jej obręb nowego elementu, trzeba sobie uświadomić jej swoistość, a następnie wziąć pod uwagę wszystkie kształtujące ją determinanty. Ryzyko innowacji zwiększa dodatkowo fakt, iż elementów, czyli teorii wiedzy, w skrócie TOK (*Theory of Knowledge*) wypada również nazwać obcym. Należy bowiem do odmiennej koncepcji kształcenia ogólnego niż ta, która znalazła odzwierciedlenie w Podstawie Programowej. Stąd też konieczność zastanowienia się nad realnymi możliwościami dokonania „przeszczepu”, a także nad korzyściami edukacyjnymi owego zabiegu. Dla oceny wszystkich plusów i minusów ewentualnej decyzji, a przede wszystkim

jej następstw, nieodzowne jest wnikliwe przyjrzenie się samemu „implantowi”, czyli teorii wiedzy. Dopiero taki podwójny kontekst uzasadni i uwiarygodni proponowaną innowację. Dlatego poniższym rozważaniom nadałam trzy częściową formę. W części pierwszej starałam się naszkicować w ogólnym zarysie sytuację edukacyjną w polskiej szkole, w drugiej – przybliżyć istotę TOK-u, w trzeciej wreszcie – uzasadnić odpowiedź na pytanie tytułowe.



I. Nie jest dobrze

W kontekście nauczania nie mówi się dzisiaj o wiedzy w sposób, który by ją eksponował. Obecnie przyjęta za obowiązującą koncepcja edukacji ma inne punkty ciężkości. Stanowią je podmiotowość ucznia, jego przygo-

¹⁾ Prof. zw. dr hab. Jadwiga Kowalikowa jest kierownikiem katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

towanie przez szkołę do nieuniknionego samokształcenia, praktyczny i pragmatyczny aspekt przyswajania podporządkowanych potrzebom życiowym informacji, zagadnienia integrowania różnych treści. Nie jest dziś popularne podkreślanie prawdy, że bez wiedzy nie ma wykształcenia, ponieważ jej nabycie stanowi zarówno istotę samego procesu, jak i jego rezultat. Prawdy tej oczywiście nie zakwestionowano, gdyż pociągnęłoby to za sobą konieczność generalnej reinterpretacji samego pojęcia edukacja. Nie decydując się na radykalizm, skoncentrowano się więc na atrybutywizacji samej wiedzy, zalecając na przykład, by była ona operatywna i funkcjonalna, by dawała przekładać się na działania. Wiele wagi przywiązuje się też do sposobów jej osiągania, doceniając rolę praktycznego doświadczenia ucznia i jego świadomej aktywności zarówno w zakresie poznania, jak i wykorzystywania jego rezultatów: zgodnie z własnymi indywidualnymi oczekiwaniami i potrzebami. Kto by próbował przesuwać w nauczaniu punkt ciężkości z podmiotu ku przedmiotowi, naraziłby się niechybnie na zarzut nienowoczesności i na posądzenie, iż wyznaje i usiłuje wprowadzać w życie anachroniczne i oficjalnie potępione przez dzisiejszą pedagogikę poglądy, a mianowicie: scjentyzm, encyklopedyzm, podejście faktograficzne.

Ani nauczyciele, ani tzw. metodycy przedmiotowi nie chcieliby doświadczyć konfrontacji z tego rodzaju posądzeniami. Nie z powodu obawy, że staną się publiczną tajemnicą ich rzeczywiste przekonania pozostające w sprzeczności ze wspomnianą na początku antropocentryczną i pragmatyczną koncepcją edukacji, wyłożoną m.in. w zasadniczym dokumencie, tj. w *Podstawie Programowej*. Po prostu jako zwolennicy funkcjonalnego wykształcenia ich nie mają. Panuje więc zgodność poglądów na istotę i cele kształcenia. A jednak szkoła przeżywa obecnie okres trudny. Między założeniami a realizacją polityki oświatowej, jakiej służy, zaznaczają się rozmaite pęknięcia i rozbieżności. Skutkują one różnorodnymi niedostatkami i deficytami w wykształceniu młodzieży. Powodują też, iż podmioty uczestniczące w procesach dydaktycznych, tj. uczniowie i nauczyciele czują się w swych rolach niespełnieni. Złe samopoczucie prowadzi do frustracji. Rodzi niechęć, która kieruje się ku samej instytucji.

Z jednej strony różne badania wykazują, że młodzi Polacy w zakresie cenionych obecnie wykładników wykształcenia, tj. wielorakich umiejętności, pozostają w tyle za swymi rówieśnikami z innych krajów. Z drugiej z najwyższym trudem radzą sobie z przeładowanymi wciąż, mimo reformy, programami nauczania. Świadczy to albo o niewydolności systemu nauczania albo o zakłóceniach w obrębie procesów dydaktycznych. Spojrzenie na edukację z zalecanego dzisiaj komunikacyjnego punktu widzenia odśłania dla szkoły niewątpliwie wstydlive, bo powszechne kłopoty, np. z ortografią oraz z tzw. czytaniem ze zrozumieniem. Są one brzemienne w skutki, stanowią bowiem źródło poważnych zakłóceń w porozumiewaniu się.

Dlaczego mimo wspólnych wysiłków teoretyków i praktyków źle się dzieje? Gdzie szukać przyczyn? Jakie środki zaradcze proponować? Czy tak zwanej wiedzy jest w szkole za mało czy za dużo? Czy mimo eksponowania rangi umiejętności istnieją w niej rzeczywiście warunki, by mogły one powstawać w procesach aplikacji i transformacji wiadomości? Czy wykorzystuje się naprawdę wszystkie możliwości, jakie tkwią w systemie edukacyjnym, by procesy te mogły być skuteczne i by przebiegały bez zakłóceń? Diagnozy, do jakich upoważniają rezultaty zarówno codziennych obserwacji czynionych przez nauczycieli, jak i wyniki specjalnych badań, nie wydają się optymistyczne. Stąd nasuwa się wniosek o potrzebie nieustającego poszukiwania rozwiązań adekwatnych i optymalnych oraz ich bieżącej weryfikacji, ciągłego stawiania sformułowanych wcześniej pytań.

Niewątpliwie tekst pisany zajmuje wciąż wśród rozmaitych źródeł wiedzy miejsce bardzo ważne. Przydana mu przez edukację rola może być jednak spełniona pod warunkiem, iż osoba ucząca się potrafi odebrać wszystkie informacje, jakie zawiera tekst, jako swoisty komunikat i przekaz. Aby tak się stało, musi ona dysponować umiejętnością tzw. czytania ze zrozumieniem.

Od momentu, kiedy dzięki badaniom OECD wiadomo, że młodzi Polacy (podobnie, jak i przedstawiciele innych generacji) nie spełniają wymienionego warunku, rozlega się we wszystkich środowiskach związanych z edukacją oraz formalnie i moralnie za nią odpowiedzialnych, bicie na alarm. Reagując na ujawnienie

niepokojącego i, powiedzmy szczerze, kompromitującego zjawiska, podjęto decyzje bardzo ra-dykalne. Wprowadzono mianowicie sprawdzian w zakresie tzw. czytanie ze zrozumieniem jako składnik nowej matury. Zostawmy na boku roz-ważania, czy to pomysł słuszny. Jego zwolennicy starali się wielokrotnie uzasadnić swoje stano-wisko, podkreślając konieczność „wymuszenia” na nauczycielach i uczniach działań, które sku-tecznie zmieniłyby niepożądaną sytuację. Per-spektywa narażenia się na niezdanie egzaminu dojrzałości istotnie musi sprzyjać wzbudzeniu silnej motywacji do wyrównania deficytów. Ty-le, że powinno ono zakończyć się na szczeblu gimnazjalnym, co mamy nadzieję stanie się w najbliższym czasie pożądanym faktem.

Nie wdając się w tej chwili w obciążanie odpowiedzialnością za kompromitujące polską szkołę braki uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem konkretnych „winowajców”, na-leży jednak podkreślić dwie sprawy. Po pierw-sze wspomniana umiejętność nie powstanie inaczej jak na bazie czytania **płynnego**, które kształtuje się w wyniku celowych i częstych ćwiczeń. Trzeba je prowadzić szczególnie inten-sywnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, a potem kontynuować w klasach IV-VI, wyko-rzystując możliwości samokształcenia uczniów. Po drugie rozumienie znaczeń słów i ich kom-pleksów nie wystarczy dla wychwytywania sen-sów, które narastają w tekście nie tylko w spo-sób linearny. Wiele z nich sytuuje się ponad poszczególnymi jego odcinkami, segmentami. Niektórych nośnikami są też elementy o chara-akterze niewerbalnym. Należą tutaj zarówno znaki, np.: wykresy, schematy, tabele, diagra-my, rysunki itp., jak i wykładniki kompozycji tekstu (rozcłónkowanie na części, ustępy, aka-pity) i jego cechy gatunkowe. Te ostatnie uwi-daczniają się zarówno na płaszczyźnie leksyki, składni, stylu, jak i w kompozycji wypowiedzi, w relacji między jej odcinkami, w zachodzących między nimi proporcjach, w nagłówkach. Wy-mienione elementy umykają niejednokrotnie uwadze czytelników skupionych na tak znanej treści. Dlatego właśnie uczestnicy przywołanych badań OECD doświadczali kłopotów w odbio-rze informacji przekazanych za pośrednictwem rozmaitych grafów i obrazów, ale także zawar-tych w instrukcjach, przepisach, tekstach praw-nych, formularzach i itp.

Wniosek o konieczności uczenia się czy-tania różnych przekazów (z uwzględnieniem ich formalnego ukształtowania) wydaje się oczywi-sty. Znalazł on dlatego między innymi wyraz w postulatach i zaleceniach *Podstawy progra-mowej*, gdzie mówi się o werbalnych i niewer-balnych tekstach kultury, niezależnie od kate-gorii tak zwanych wypowiedzi użytkowych.

Trzeba uczyć się czytania wspomnianych tekstów, tak jak uczymy się rozwiązywania określonego rodzaju zadań, np. testów, pozna-jąc sposób zastosowany do zakodowania w nich określonych informacji. Nie inaczej zre-sztą należy przecież podchodzić do tekstów lite-rackich, pamiętając o nakładaniu w czasie ich lektury filtru recepcyjnego w postaci konwencji gatunkowej.

W przypadku zaś tekstów użytkowych analogiczną rolę filtru poznawczego powinna pełnić teoria aktów mowy. Chodzi o to, aby odbiorca przystępując do recepcji danego prze-kazu miał świadomość, jakie rodzaje informacji może w nim znaleźć, i aby wiedział, gdzie ich szukać, jak je rozpoznawać na podstawie nada-nej im formy.

W tak pojmowanym i planowanym proce-sie dydaktycznym, który miałby w założeniach zaowocować pożądaną umiejętnością rozumienia tekstów, mogłaby chyba oddać usługi teoria wie-dzy jako wprowadzenie do poznawania struktury wszelkich, a zarazem różnych informacji pisanych. Dyscyplina ta – jako obligatoryjny przedmiot – wchodzi w zakres tak zwanej międzynarodowej matury. Polskie programy nauczania jej nie prze-widują. Warto jednak zastanowić się nad zasad-nością jej wprowadzenia w podwójnym kon-tekście: pożądaney kompatybilności rezultatów edukacji realizowanej w różnych narodowych systemach oraz nauczania recepcji tekstów.



II. Dlaczego TOK?

W regulaminie międzynarodowej matu-ry teoria wiedzy (*Theory of Knowledge*) – w skrócie TOK – to integralny i istotny skład-nik wykształcenia ogólnego, a ściśle jego kom-ponenty filozoficznej, nawiązującej w pewnej mierze do tradycji – *septem artes liberales*. Ma on w założeniach przygotować abiturientów do

studiów wyższych. Autorzy koncepcji wymienionego przedmiotu formułują cele, które, najogólniej mówiąc, polegają na odświeżaniu możliwości, perspektywy, granic i pułapek ludzkiego poznania, na ukazywaniu jego dróg oraz dziedzin. Chodzi przy tym zarówno o wydobywanie cech dla owych dziedzin swoistych, wyróżniających, jak i wspólnych, integrujących rozmaite dyscypliny, szczegółowych oraz uniwersalnych. Teoria wiedzy uwzględnia jednocześnie indywidualność potrzeb, upodobań i doświadczeń podmiotów poznających zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych. Pomaga uczącym się przedmiotu wchodzić w rolę badacza, który poszukuje odpowiedzi na fundamentalne i ponadczasowe pytania o istotę prawdy i drogę jej odkrywania, a także potrafi wyrażać rezultaty swych odkryć w wypowiedziach językowych (dłuższych tzw. rozprawkach i esejach oraz krótszych). Dzięki swoistemu tokowi pracy polegającemu na pytaniu i odpowiadaniu, uczniowie nie mogą uniknąć zaangażowania i aktywności, a więc przyjmowania postaw, na których kształceniu tak bardzo zależy polskiej szkole. Przypatrując się celom teorii wiedzy w sposób szczegółowy należy podkreślić ich równoznaczność z konkretnymi korzyściami odnoszonymi przez uczniów. Wytrzymują zatem próbę obligatoryjnej dziś w polskiej koncepcji edukacyjnej interpretacji pragmatycznej. Oto ważniejsze zakładane osiągnięcia, łączące w sobie intencję oraz skutek:

- ▶ ogólne kształcenie umysłu, doskonalenie sprawnego, logicznego myślenia,
- ▶ nabywanie świadomości wykonywania określonych operacji intelektualnych oraz wrażliwości na różnice między ich rezultatami (por. przeprowadzanie dowodu za pomocą przesłanek empirycznie weryfikowalnych i posługiwanie się argumentami zakotwiczonymi w przekonaniach czy wierze),
- ▶ dostrzeganie roli wiedzy w życiu indywidualnym, zbiorowym, w perspektywie globalnej,
- ▶ kształtowanie poczucia odpowiedzialności za siebie, innych, za świat,
- ▶ nabywanie umiejętności działania w sytuacjach nacechowanych przez istnienie różnych i wielorakich powiązań, skutkujących przewidywalnymi konsekwencjami (syndrom naczyń połączonych),
- ▶ rozpoznawanie i określanie prawdziwości, względnie prawdopodobieństwa właściwych

wiedzy twierdzeń oraz sądów, odkrywanie użytej motywacji i samodzielne motywowanie.

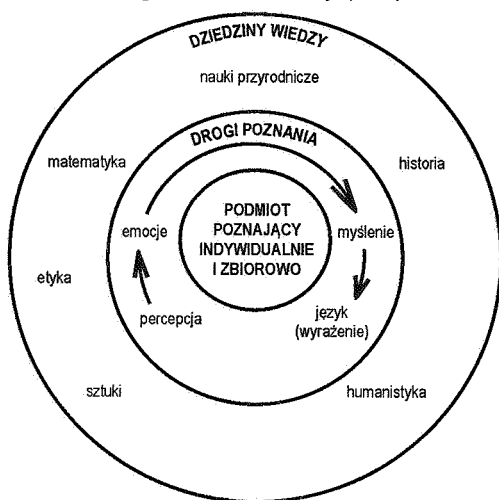
- ▶ uczenie się ostrożności w wartościowaniu przekonań, odróżniania twierdzeń, których słuszność da się potwierdzić od takich (np. przekonania, przeświadczenia, przesady), które takich możliwości nie stwarzają (wiedza a wiara),
- ▶ docenienie konieczności krytycznego podchodzenia do twierdzeń, poglądów, przekonań,
- ▶ nabycie przekonania, że wobec istnienia powiązań interdyscyplinarnych trzeba mówić o jedności wiedzy, która interpretuje rzeczywistość,
- ▶ poznanie zarówno rozległości, jak i ograniczenia perspektyw poznania oraz samorealizacji człowieka,
- ▶ nauczenie się dyscypliny w formułowaniu poglądów i twierdzeń oraz rzetelności i uczciwości.

Autorzy teorii wiedzy wyodrębniają formalnie obok **celów** przekładających się na **postawy** kategorię **umiejętności**. Ale wydaje się, że te ostatnie noszą również bardziej znamiona postaw odzwierciedlających się w działaniach niż samych działań. To zresztą wynika z ich umysłowego charakteru. Stąd też obie kategorie jakby się przenikają. Dlatego za umiejętności uznano między innymi:

- ▶ wskazywanie i rozumienie możliwości, siły i ograniczeń różnych dróg poznania oraz metod właściwych różnym dziedzinom wiedzy,
- ▶ pokazywanie przebiegu krytycznego myślenia,
- ▶ wskazywanie krzyżowania się dróg poznania z cechami poszczególnych dziedzin wiedzy,
- ▶ pokazywanie i rozumienie roli wiedzy w pracy,
- ▶ identyfikowanie wartości podbudowujących sądy i poglądy naukowe w skali lokalnej i globalnej,
- ▶ wskazywanie i rozumienie, że osobista wiedza, sądy i przekonania mogą wpływać na własne twierdzenia o charakterze naukowym, a także na poglądy innych osób,
- ▶ używanie języka mówionego i pisanego dla jasnego formułowania poglądów i idei.

TOK stawia w centrum podmiot poznający. W tym sensie nie wchodzi w konflikt z zadekretowanym w *Podstawie Programowej* antropocentryzmem.

Diagram Teorii Wiedzy (TOK)



Drogi poznania pośredniczą w badaniu i interpretacji świata. Cykl poznawczy przebiega od recepcji przez emocjonalne przeżycie wrażeń, ich uświadomienie, wyrażenie w języku, by zakończyć się „obróbką intelektualną”, polegającą na szukaniu porządku, precyzowaniu poglądu.

Między drogami poznania a dziedzinami wiedzy nie ma barier. Wchodzą one ze sobą w swoiste interakcje w kontekście podstawowych pytań: Jak poznaję? Co poznaję?

Trzy elementy diagramu: 1. Podmioty poznające, 2. Drogi poznania, 3. Dziedziny poznania (wiedzy) korespondują ze sobą, tworzą rozmaite układy. Stąd też można wszystkie wchodzące w ich skład elementy rozważać w różnej kolejności, zgodnie z tym, co jest nauczycielowi najbliższe. Szanując jego preferencje i upodobania i zachęcając do autorskich inicjatyw, twórcy programu teorii wiedzy proponują stawianie mu pewnych pytań, grupowanych wokół określonych zagadnień. Na przykład w ramach *natury poznania* sugerują pytanie o różne konteksty użycia, precyzujące i różnicujące znaczenie słowa *wiedzieć*, o różnice między wiedzą a przekonaniem, o stosunki między treściami takich pojęć, jak: dane, informacja, przeświadczenie, wiara, opinia, wiedza, mądrość (w różnych układach porównawczych).

W ramach relacji *podmiot poznający a źródła poznania* wyodrębniono następujące kwestie:

- Różnice między poznaniem indywidualnym, grupowym, zbiorowym.
- Jak zdobywa się wiedzę? Jakie są jej źródła?
- Jak wiek, płeć, wykształcenie, zaplecze kulturowe i inne czynniki mogą różnicować proces zdobywania wiedzy i jego rezultaty?
- Jaką rolę w zdobywaniu wiedzy i poglądów odgrywa osobiste doświadczenie człowieka, a także takie czynniki jak ideologia czy upodobania?
- Skąd pochodzi wiedza? Z zewnątrz czy z wewnątrz? Czy jako podmioty sami tworzymy rzeczywistość, czy też ją tylko rozpoznajemy?
- Jak należy rozumieć znaczenie następującego aforyzmu: *Kto gromadzi wiedzę, a nie używa jej, przypomina rolnika, który orze swoje pole, ale go nie zasiewa?*
- Czy można mówić o maszynie, że ona „wie”?
- Gdzie mieści się wiedza, która sprawia, że po naciśnięciu guzika dane urządzenie zaczyna działać zgodnie z instrukcją?
- Czy osiągnięcia technologiczne sprawiają, że wiedza oddziela się od „wiedzącego” podmiotu? Gdzie się wtedy sytuuje?

W ramach sprawdzania (weryfikowania) twierdzeń w obrębie wiedzy proponuje się rozważenie takich spraw, jak na przykład:

- Co znaczy przysłowie z Ghany: *Gdy żaba mówi, że krokodyl nie żyje, nie wątp w to!*
- Jaka jest różnica między sformułowaniami: *jestem pewien oraz to jest pewne*. Jakie są skutki uznania przekonań za pewnik wiedzy? Czy wystarczy przekonanie, aby orzekać o prawdziwości danego sądu?
- Czy w jednakowym stopniu uwiarygodniają twierdzenia intuicja, rozumowanie, pamięć, dowodzenie, autorytet, konsensus grupowy, boskie objawienie?

Pytania kontekstowe natomiast to:

- Czy podobne twierdzenia i poglądy przenikają do różnych społeczeństw i kultur?
- Czym różni się weryfikacja ogólna (publiczna) od prywatnej? Czy różnice te mają uwarunkowania kulturowe? W jakim zakresie?
- Czy wyobrażone schematy sieci, kół koncentrycznych, wielokondygnacyjnej budowli, spirali mogą odzwierciedlać strukturę wzajemnych powiązań między drogami i dziedzinami poznania?
- Jak można te metafory konkretyzować przykładami?

- W jakim zakresie wiedza o przeszłości jest różna w zależności od określonych dziedzin wiedzy?
- Czy formułowanie poglądów w zakresie wiedzy pociąga za sobą dla ich wyrażiciela konsekwencje w postaci odpowiedzialności? Czy jest to odpowiedzialność obligatoryjna, czy też związana z osobistym sumieniem?



III. W stronę odpowiedzi na pytanie tytułowe

Pora powrócić do wyjściowego i zarazem naczelnego pytania o zasadność wprowadzenia teorii wiedzy do polskiej szkoły, niekończącej się międzynarodową maturą.

W podwójnym już kontekście, który z jednej strony tworzy szeroko rozumiana sytuacja edukacyjna, a z drugiej przedstawiona specyfika samego przedmiotu, rysuje się odpowiedź twierdząca. Teoria wiedzy mogłaby, wprowadzając pośrednio w istotę poznania, a więc uczenia się, spełnić rolę przysłówiowej wędkę, za pomocą której można uzyskiwać obfite połowy.

Sprzyjałaby też neutralizacji różnic między trybem kształcenia młodych Polaków i ich na przykład amerykańskich czy zachodnioeuropejskich rówieśników, niezależnie od regulaminu egzaminu dojrzałości, jakiemu mieliby podlegać.

Teorię wiedzy można by spożytkować ponadto w pracy nad rozumieniem i recepcją tekstów, jako wzbogacanie doskonalonych umiejętności w trybie wykonawczym (usprawnianie czytania przez czytanie). Trzeba w niej też widzieć pomost między różnymi integrowanymi dziedzinami i należącymi do nich twierdzeniami, sądami, konstatacjami.

Nie należy oczekiwać, że podjęte inicjatywy innowacyjne spotkają się z natychmiastowym i powszechnym aplauzem. Przedmiot nie jest łatwy. Stanowi wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Choć został zaprojektowany z myślą o zwykłych uczniach, w odniesieniu do polskiej tradycji edukacyjnej wydaje się odpowiadać możliwościom osób o większych niż przeciętne aspiracjach intelektualnych oraz podobnym wyrobieniu umysłowym. Tymczasem usiłuje się go przymierzyć do jednostek, które, gdyby nie reforma, być może nie stałyby się licealistami. To prawda, że nie

od razu i nie wszyscy uczniowie w klasie włączą się w autentyczną heurzę. Ale wszystkim przyda się gimnastyka intelektualna i wszyscy na niej, chociaż zapewne nie w jednakowym stopniu, skorzystają. Jest potrzebna, jeżeli przyszłe społeczeństwa będą społeczeństwami wiedzy.

Z przyczyn wymienionych na początku rozważań należy mówić o wiedzy. I należy ją przywrócić do łask. Nie przyniosło pożytków jej spychanie na dalszy, dyskretny plan. Istnieje triada, stanowiąca ramę nauczania i uczenia się w szkole. Tworzą ją następujące elementy: uczeń – nauczyciel – treści kształcenia. Warto zachować równowagę między jej poszczególnymi składnikami. Nawet, jeżeli zostanie ona rozbudowana i rozszerzona na przykład o czwarty element, czyli tak zwane potrzeby życiowe.

Sprawę dyskusyjną, jeżeli nie przeszkodę, dla teorii wiedzy będzie stanowić niechęć twórców obowiązującej obecnie koncepcji edukacyjnej do operowania pojęciami i terminami. A bez nich nie może się obejść żadna teoria.

Z drugiej strony niekwestionowana potrzeba uczenia się krytycznego myślenia czy samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez jej czerpanie z różnych źródeł i różnymi drogami, a następnie weryfikowanie właściwych jej twierdzeń i sądów może osłabiać niechęć przeciwników wszelkiej „nadwyżki” teoretycznej, wyznających pogląd: tyle wiedzy, ile umiejętności.

Konieczność uprawiania permanentnego samokształcenia uwypukla pożytki płynące z posiadania sprawnej wędkę oraz z umiejętności dokonywania za jej pomocą łowów poznawczych. Nieustająca konfrontacja z ekspansją cudzej perswazji i agitacji, z sugestywną argumentacją, z wywieraniem za pomocą języka presji, z usiłowaniami manipulowania przez nadawców umysłami, wołą i uczuciami odbiorców podnoszą rangę krytycznego myślenia, podkreślają potrzebę odróżniania prawdy od prawdopodobieństwa, sądów i twierdzeń uzasadnionych i umotywowanych od tak zwanych czeków bez pokrycia, czy irracjonalnych przeświadczeń.

Odpowiadanie na przytoczone dla przykładu typowe dla teorii wiedzy pytania i inne, dające się sformułować im podobne i z nich wywiedzione kwestie, zmusza do przyjmowania przez ucznia – cenionej i postulowanej postawy badacza, samodzielnego i odkrywczego. Wspiera ono też jego aktywność pragmatyczną, czyli

podejmowanie działań celowych, zgodnych z własnym interesem.

Nasuwać się też dalsze pytania natury organizacyjnej, a mianowicie jak uczyć teorii wiedzy i kto to powinien robić. Odpowiadając na pierwsze można wskazać dwa rozwiązania. Pierwsze – to potraktowanie teorii wiedzy jako odrębnego przedmiotu nauczanego najlepiej przez filozofa lub nauczyciela dobrze czującego się w problematyce filozoficznej. Formalnie mają za sobą egzamin z filozofii absolwenci różnych kierunków. Można też pomyśleć o kształceniu kursowym i podyplomowym. Drugie – to powierzenie realizacji przybliżanej w rozważaniach problematyki poszczególnym, tak zwanym przedmiotowcom. Teoria wiedzy byłaby wtedy nie przedmiotem, lecz **metodą**. Każdy specjalista mógłby zwracać uwagę na podstawy teoretyczne reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej, np. uświadamiając uczniom, jakie jednostki syntaktyczno-informacyjne pojawiają się w charakterystycznych dla niej tekstach; takich jak np.: konstatacje, twierdzenia ogólne, ich szczegółowe egzemplifikacje, reguły i ilustrujące je przykłady. Należałoby wśród wykładników specyfiki dostrzec charakterystyczne związki między poszczególnymi in-

formacjami, polegające na przykład na więzi przyczynowo-skutkowej, na wynikaniu, przeciwstawności, na uszczegóławianiu i ilustrowaniu, na podporządkowaniu określone, wspólnemu celowi. Można by też brać pod uwagę kroczenie interdyscyplinarną, integrującą ścieżką międzyprzedmiotową pod opieką kilku współpracujących ze sobą nauczycieli.

Taka wędrówka odkrywająca jak uczyć, byłaby drogą przez wiedzę i przez teksty, w których została ona zakodowana na dwóch płaszczyznach:

1. Na poziomie elementarnych struktur językowo-informacyjnych, takich jak: opisy wyglądków, zdarzenia, dialogi, informacje o uczuciach i o procesach intelektualnych, a także informacje o charakterze akcesoryjnym.
2. Na poziomie struktur determinowanych przez rodzaj informacji oraz intencję i cel, w jakim zostały wyrażone (twierdzenia, przypuszczenia, prośby, żądania itd.).

Nie należy z góry odrzucać ani wiedzy, ani jej teorii, gdy jedna i druga mogą i mają służyć człowiekowi: jego skutecznym działaniom, pozwalając mu odnajdywać się w świecie, oswajając go przez poznawanie.

(listopad 2003)

Anna Turula¹⁾
Bielsko-Biała

Inteligencja wieloraka, NLP, autonomia, i inne hity ostatnich dekad – Jak z tym żyć?

Kiedy w metodyce nauczania języka obcego pojawia się jakaś nowość, oznacza to – albo powinno oznaczać – że nauczyciele otrzymują produkt najwyższej jakości będący efektem przemysłu i eksperymentów światłych umysłów, intelektualnej potęgi i siły napędowej glotodydaktyki. Co wobec tego ma oznaczać pytanie zadane w tytule artykułu? *Jak z tym żyć?* – zadajemy je, gdy los doświadczy nas chorobą lub gdy spadnie na nas jakiś dopust boży...

Czy nowe metody nauczania języków obcych mogą stać się nauczycielowi kulą u no-

gi? Cóż, niestety tak. Nauczyciele z pewnym stażem, a, co za tym idzie, „beneficjenci” nie jednej już nowinki dydaktycznej wiedzą, że co ładnie wygląda w wykładzie konferencyjnym, może okazać się fiaskiem na lekcji. Najlepszym przykładem jest dość powszechne rozczarowanie nauczycieli metodą komunikacyjną – znakomitą w założeniach, nieco gorzej sprawdzającą się w szkolnej rzeczywistości. Nie o tym jednak ma być tutaj mowa. Chciałabym przyjrzeć się innemu, wymienionemu w tytule artykułu nowościom. Fakt, że trzeba być z nimi na bieżąco nie

¹⁾ Dr Anna Turula jest adiunktem w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

podlega dyskusji. Czy i jak robić z nich użytek w klasie – to pytanie, na które postaram się odpowiedzieć.



Inteligencja wieloraka

Pojęcie inteligencji wielorakiej – po angielsku *multiple intelligences* – zostało wprowadzone w 1983 roku przez Howarda Gardniera w wyniku badań prowadzonych od 1981 w ramach tzw. „projektu zero” (Gardner 1983). Gardner zauważył, że testy IQ mierzą wyłącznie sprawności lingwistyczną i matematyczną, za które odpowiada lewa półkula mózgowa, pomijając całkowicie zdolności plastyczne i muzyczne, będące domeną prawej półkuli. Spostrzeżenie to skłoniło naukowców do redefinicji inteligencji jako zdolności adaptowania się do nowych sytuacji i wykorzystywania, z powodzeniem, nabytych wcześniej doświadczeń. W wyniku przeprowadzonych badań, zamiast jednej inteligencji

Gardner wprowadził siedem jej rodzajów: werbalną, matematyczno-logiczną, przestrzenną, kinestetyczną, muzyczną, interpersonalną i intrapersonalną.

Złośliwi powiedzą, że jak ktoś nie jest po prostu inteligentny, to na pocieszenie usłyszy, że jest „inteligentny inaczej”. Być może. Prawdą jednak jest, że nie wszyscy uczymy się w ten sam sposób. Jedni z nas wolą czytać w ciszy siedząc przy biurku; inni muszą najpierw zrozumieć; jeszcze inni wolą chodzić i rytmicznie powtarzać to, co mają zapamiętać; są i tacy, którzy przepisują notatki lub muszą komuś opowiedzieć to, co „wkuwają”, bo inaczej uleci im to z głowy. Ja sama jestem kinestetikiem i kiedy coś piszę lub nad czymś rozmyślam, muszę się ruszać.

To wszystko brzmi bardzo ładnie, tylko co to oznacza dla nauczyciela? Konkluzja może być tylko jedna – jeżeli ludzie różnie się uczą, to my musimy ich różnie nauczać. Dość zgrabnie przekłada na język praktyki szkolnej teorię Gardniera John Wingate (1997):

UCZEŃ, KTÓRY POSIADA INTELIGENCJĘ:	MYŚLI:	LUBI:	POTRZEBUJE:
werbalną	słowami	czytać, pisać, opowiadać historie, grę słów	książek, kaset, zadań wymagających pisania (np. pamiętnik), dialogów, dyskusji, opowiadań
matematyczno-logiczną	rozumując	eksperymentować, kwestionować, samodzielnie dochodzić do reguł, obliczać, gry logiczne	rzeczy i zjawisk, które można zbadać i o których można rozmyślać, badań naukowych, całości, której elementami można dowolnie manipulować, wycieczek do planetarium i muzeów nauki
przestrzenną	obrazami	projektować, rysować, wyobrażać sobie, bawić się po kartce	sztuki, klocków Lego, wideo, filmów, slajdów, gier typu „wyobraź sobie, że...”, labiryntów, puzzli, książek z obrazkami, wycieczek do galerii i muzeów sztuki
kinestetyczną	w ruchu	ruch, taniec, bieg, budowanie, dotykanie, gestykulację	zadań typu role play, odgrywania scenek, ruchu, rzeczy, które można budować, sportu, aktywności fizycznej, możliwości dotykania, uczenia się przez działanie
muzyczną	rytmicznie, do melodii	śpiewać, gwizdać, nucić, wystukiwać rytm, słuchać	wspólnego śpiewania, grania, wycieczek na koncerty
interpersonalną	wymieniając poglądy z innymi	przewodzić, organizować, przebywać z ludźmi, manipulować, pośredniczyć i pertraktować, przyjęcia	przyjaciół, gier grupowych, wydarzeń społecznych, klubu, relacji mistrz-uczeń
intrapersonalną	rozważając	wyznaczać cele, pośredniczyć i pertraktować, marzyć, planować, ciszę	tajnych paktów, samotności, pracy we właściwym dla siebie tempie, wyboru

(Wingate 1997:15)

Na tym etapie rozważań nad inteligencją wieloraką widać już dosyć wyraźnie, że ma ona szansę stać się kulą u nogi nauczyciela. Jak bowiem można „uczyć każdego inaczej” – czy, użyjmy innego modnego sformułowania – „indywidualizować metody nauczania” w klasie liczącej 30 osób, z którą spotykamy się trzy razy w tygodniu na 45 minut?

Nauczyciel przekonany o słuszności założeń Gardnera, a jednocześnie realista i pragmatyk może to robić dwutorowo. Przede wszystkim sam przyjmując do wiadomości, że uczymy się różnie i promując różnorodność. Oznaczać to będzie z jednej strony elastyczność i tolerancję, odnoszenie się z szacunkiem do ucznia, który woli uczyć się w inny sposób niż uczy go nauczyciel, oraz wspieranie uczniów w odkrywaniu ich własnych atutów, zachęcanie do eksperymentowania jak, gdzie i kiedy uczą się najskuteczniej. Nie od rzeczy będzie umożliwić uczniom przetestowanie się pod kątem MI (*multiple intelligences*) za pomocą specjalnie do tego przygotowanych testów (załączam linki internetowe w bibliografii). Test taki to nie tylko interesujący sposób wypełnienia 20 minut lekcji, ale bardzo istotny krok w kierunku refleksji nad sobą, jako uczniem, będącej podstawą „uczenia jak się uczyć”. Popularne porzekadło mówi, że można konia doprowadzić do wody, ale nie można go zmusić, żeby pił. Głęboka ta skądinąd mądrość ludowa niesłusznie, moim zdaniem, pomniejsza wartość samego prowadzenia do wody. W informowaniu o różnych metodach zdobywania wiedzy, w uczeniu jak się uczyć widzę bardzo ważną rolę nauczyciela.

Drugą drogą w kierunku modelu uczenia uwzględniającego inteligencje wieloraką będzie przygotowywanie lekcji tak, aby uczeń o każdym rodzaju zdolności znalazł w niej coś dla siebie. Nic nie stoi na przeszkodzie – oprócz może naszych własnych przyzwyczajeni i starych wypróbowanych metod – aby na naszych lekcjach zapanowała różnorodność ćwiczeń odpowiednich dla każdego z siedmiu rodzajów inteligencji. Wniesie to trochę ożywienia i świeżości do naszej klasy, pokaże uczniom w praktyce, że można się uczyć na różne sposoby a poza tym pozwoli i klasie i samemu nauczycielowi spojrzeć na naukę oczami osób o innych zdolnościach.



NLP

Patrzeć na świat oczami innego człowieka to jedno z założeń programowania neurolingwistycznego (*Neuro-Linguistic Programming*) w skrócie NLP. Już sama nazwa budzi wątpliwości. Czy można człowieka programować? Program NLP obejmuje techniki relaksacyjne – czy mamy na nie czas i ochotę? Czy „*I can*” *spirit* (potrafię) nie nasuwa zbyt natrętnych skojarzeń z propagandą sukcesu? Jeśli do tego dodamy fakt, że niektóre placówki oświatowe czynią z NLP receptę na genialne dziecko i, co za tym idzie, znakomity chwyt reklamowy dla złaknionych cudu edukacyjnego rodziców, NLP od pierwszego wejrzenia ma szansę stać się kulą u nogi. Spróbujmy więc przyjrzeć się bliżej temu pozornemu hochsztaplerstwu i zastanowić się, czy można je obrócić na korzyść naszych uczniów.

Początki NLP to połowa lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to John Grinder, profesor lingwistyki i Richard Bandler, informatyk z zacięciem psychologicznym, drogą obserwacji, doszli do wniosku, że jeżeli pewni ludzie robią coś dobrze postępując w określony sposób, to inni mogliby odnieść sukces naśladowując ich. Takie „*getting inside the skin of others*” (Revell i Norman 1998:10) to przecież nic innego, jak uczenie się od dobrego ucznia propagowane przez Rubin (1975), która zbadała cechy charakteru i zachowania typowe dla ludzi, którzy odnieśli sukces w nauce języka. Są to badania dość znane, nie będę więc ich tutaj przytaczać. Ograniczę się do stwierdzenia, że pokazywanie takich przykładów i zachęta do naśladownictwa to też rola nauczyciela.

Warto także pochylić się nad innymi aspektami NLP. Przedrostek *Neuro* dotyczy pięciu zmysłów, za pomocą których poznajemy świat. Ideałem NLP jest uświadomienie sobie własnej modalności – jedne zmysły działają lepiej, inne gorzej – i uwrażliwianie słabszych kanałów percepcyjnych, ponieważ im więcej bardziej różnorodnych doznań, tym większa szansa przyswojenia wiedzy. Spostrzeżenie to podnosi rangę działań, o których była już mowa wcześniej – proponowania uczniom różnorodnych ćwiczeń, dostosowanych do różnych rodzajów zdolności. Inteligencja wieloraka to nie to samo co modalność, ale mechanizm jest

podobny. Stosowanie zasad NLP to także nauka kontrolowania swoich stanów ducha i umysłu. Ile razy świetnie przygotowana lekcja nie udaje się, bo pierwszy krok, jaki postawiliśmy w klasie był krokiem człowieka widocznie zmęczonego, znudzonego lub poirytowanego, a klasa, jak lustro, odbiła nasz nastrój. Wreszcie z technikami NLP nieodłącznie wiąże się pojęcie „kotwicy” (anchor). To utrwalony jakimś wrażeniem zmysłowym „haczyk w pamięci” który umożliwia nauczenie się czegoś nowego. Otwiera to nauczycielowi pole do popisu w dziedzinie różnorodnych mnemotechnik wykorzystujących skojarzenia nowych słów z różnymi wrażeniami zmysłowymi („Z jakim dźwiękiem, obrazem, smakiem, zapachem lub wrażeniem dotykowym kojarzy Ci się to słówko?”), które nie tylko ułatwiają zapamiętywanie, ale czynią je przyjemnym. „Run your own brain” – kolejny slogan NLP to prawie jak „Run your own business” – weź swoje sprawy w swoje ręce.



Autonomia ucznia

Całkowitą odpowiedzialność za naukę, w naszym przypadku naukę języka obcego, bierze w swoje ręce uczeń autonomiczny. Jednak autonomia ucznia jest jak antyczne paradoksy Zena: Achilles, który nie może przegonić żółwia, strzała, która nie ma prawa dolecieć do celu, bo, podobnie jak one, jest problemem pełnym wewnętrznych sprzeczności. Z jednej strony tylko uczeń w pełni autonomiczny ma szansę odnieść sukces edukacyjny. Uderzające jest podobieństwo między charakterystyką ucznia autonomicznego autorstwa Holeca (1981) i Little'a (1991) a wnioskami, do jakich doszły Wenden i Rubin (1987) badając dobrego ucznia.

UCZEŃ AUTONOMICZNY	DOBRY UCZEŃ
► rozumie sens podejmowanych działań edukacyjnych ► bierze na siebie odpowiedzialność za naukę ► uczestniczy w określaniu celów krótko i długoterminowych ► planuje i wykonuje zadania do celów tych prowadzące ► regularnie ocenia swoje postępy (Holec 1981; Little 1991)	► wie, dlaczego się uczy ► potrafi diagnozować swoje potrzeby ► formułuje cele ► wybiera środki i metody ► ocenia swoje postępy (Wenden i Rubin 1987)

Z drugiej strony, mało jest modeli nauczania, które tak bardzo rozczarowały nauczycieli jak model autonomiczny. Jego wprowadzenie owocowało przeważnie problemami z dyscypliną lub całkowitą nieporadnością uczniów, nieprzygotowanych do wzięcia na siebie odpowiedzialności. Moim zdaniem problem polega na tym, że bardzo często autonomię wprowadza się nieumiejętnie, odrzucając tzw. model tradycyjny, nie proponując w zamian nic konstruktywnego. Znakomitą ilustracją problemu są rozważania Underhilla nad *learner-centred classroom* (1999), modelem nauczania, który, stawiając w centrum uwagi ucznia, siłą rzeczy musi się opierać na jego autonomii.

	Liczę się z twoimi potrzebami i wyobrażeniami	Nie liczę się z twoimi potrzebami i wyobrażeniami
Ja cię uczę (I teach you)	Model autorytatywny (authoritative)	Model autorytarny (authoritarian)
Ty uczysz się sam (You teach yourself)	Model ułatwiający (facilitative)	Model zaniechania (abdicated)

Underhill 1999

To nie fakt, czy uczeń sam się uczy nadaje kontekstowi edukacyjnemu charakter *learner-bądź teacher-centred*, ale to czyje potrzeby są ważne. Dlatego model autorytatywny stawia ucznia w centrum zainteresowań, a model zaniechania, w którym nauczyciel zachęca uczniów do samodzielności prowadząc ich tam, gdzie nie chcą lub nie potrafią się odnaleźć – nie, konkluduje Underhill. Klasa w pełni autonomiczna reprezentuje model ułatwiający, w którym nauczyciel, zwany w metodycznej literaturze anglojęzycznej *facilitatorem* nie uczy lecz umożliwia naukę. Model sprawdzi się

z pewnością w grupie, w której wszyscy uczniowie znają zasady autodydaktyki, to znaczy, wiedzą jak, gdzie i kiedy uczyć się najskuteczniej, mają wypróbowane strategie uczenia się, potrafią definiować cele i wiedzą, jakimi środkami je osiągnąć. Jest to jednak sytuacja idealna, nie występująca chyba w praktyce. W takiej sytuacji modelem praw-

dziwie promującym autonomię ucznia będzie model autorytatywny, w którym nauczyciel uczy, jak być uczniem autonomicznym. Uczy jak się uczyć – była już o tym mowa przy inteligencji wielorakiej. Elementami takiej edukacji metakognitywnej będą, oprócz wspomnianego już diagnozowania MI, trening strategiczny, czyli nauka strategii uczenia się, wymiana doświadczeń w grupie, czyli uczenie się od dobrego ucznia, różnorodność metod nauczania, tak aby przedstawiciele każdego stylu uczenia się mogli znaleźć metody i techniki, które im odpowiadają, zachęcanie do refleksji nad sobą jako uczniem. Z drugiej strony, aby uczeń mógł być autonomiczny, mógł przejąć inicjatywę, musimy ustąpić pola. Musimy cofnąć się o krok – mały, a potem kolejny i następne, po to, aby uczeń mógł ten krok – mały, a potem kolejny i następne – wykonać w kierunku autonomii. Wprowadzanie takiej autonomii małymi krokami – ja sama na własny użytek nazwałam ją po angielsku *spoonfeeding autonomy* czyli autonomią podawaną łyżeczką – bardzo ułatwia kwestionariusz KTO pochodzący ze znakomitej książki Diller (1990) *Lessons from the Learner*. My, nauczyciele, powinniśmy sobie odpowiedzieć na pytania: „Kto?” i, niestety, „Dlaczego ja?”

KWESTIONARIUSZ „KTO”

Kto:

- ▶ wybiera temat lekcji?
- ▶ wybiera rodzaj ćwiczenia?
- ▶ przygotowuje materiały?
- ▶ decyduje, kiedy kończymy wykonywać ćwiczenie?
- ▶ jest osobą, do której zwracają się uczniowie?
- ▶ decyduje o układzie ławek?
- ▶ pisze na tablicy?
- ▶ ściera tablicę?
- ▶ włącza sprzęt?
- ▶ odpowiada na pytania?
- ▶ rozwiązuje problemy?
- ▶ wybiera słówka do zapamiętania?
- ▶ literuje i wyjaśnia nowe słówka?
- ▶ sprawdza zadanie domowe?
- ▶ wydaje polecenia?
- ▶ zadaje pytania sprawdzające zrozumienie tekstu?
- ▶ powtarza tym, którzy nie dosłyszeli?
- ▶ zaczyna/kończy milczenie?

- ▶ dyktuje?
- ▶ zadaje zadania domowe?
- ▶ wybiera pary i grupy?
- ▶ ...?



Po co to wszystko?

Listę hitów metodycznych ostatnich dekad można by jeszcze powiększyć o wspomniane przy omawianiu autonomii strategie uczenia, *Lexical Approach*, *integrated skills* czy humanistyczną filozofię uczenia języków obcych. Nie w tym jednak rzecz, aby zasypać czytelnika lawiną świeżych lub zanudzić porcją odgrzewanych pomysłów. Moją intencją było pokazanie, jak moim zdaniem, powinno się traktować różne nowinki. Spojrzenie na historię glottodydaktyki pokazuje, że od zawsze byli nauczyciele odbiorcami mniej lub bardziej rewelacyjnych innowacji – zazwyczaj autorstwa ludzi, którzy sami uczeniem się nie parali. Od lat też obserwuje się trzy rodzaje podejścia, z jakim nauczyciele przyjmują te rewelacje. Richards (1999) ukuł dla nich następujące nazwy:

- ▶ Podejście naukowo-badawcze. Jeżeli skuteczność jakiejś metody została dowiedziona naukowo, zadaniem nauczyciela jest przyjąć ją bez zastrzeżeń. Przykładem była metoda audiolingwalna.
- ▶ Podejście teoretyczno-filozoficzne. Jeżeli istnieje metoda, której skuteczność nie została dowiedziona naukowo, ale wszelkie przesłanki – logiczne, filozoficzne, polityczne i moralne wskazują, że jest właściwa – zadaniem nauczyciela jest przyjąć ją bez zastrzeżeń. Przykładem była – i wciąż jest – metoda komunikacyjna.
- ▶ Podejście sztuka-rzemiosło. To nauczyciel, znając swoich uczniów i wiedząc dokąd ich prowadzi, najlepiej potrafi ocenić jakie metody lub elementy jakich nowinek metodycznych, będą w jego klasie najodpowiedniejsze. I to ostatnie podejście jest mi najbliższe.

Takie czerpanie z różnych źródeł i prze-myślany dobór metod i środków odpowiednich dla konkretnego nauczyciela i jego uczniów nosi miano eklektyzmu. Oprócz swego pragmatyzmu ma eklektyzm, w moim mniemaniu, jeszcze jedną istotną wartością – jest w mądry sposób *teacher-centred*. A to właśnie nauczyciel

jest, moim zdaniem, postacią najważniejszą. Konkluzja taka może zabrzmieć jak bluźnierstwo w rzeczywistości edukacyjnej, gdzie ciągle wyznacznikiem jest *learner-centred classroom*, gdzie ciągle jeszcze najważniejszy jest uczeń. Nie zamierzam jego znaczenia pomniejszać. Myślę jednak, że dużo już o nim wiemy. Jednak czy to, co wiemy zostanie wykorzystane z pożytkiem dla niego, zależy od nauczyciela – od jego wiedzy i od jego stosunku do ucznia; od jego znajomości języka i od jego wyczucia oraz taktu; od tego czy jest profesjonalistą i od tego, jakim jest człowiekiem. Czas skupić uwagę na nauczycielu, bo to od niego, tak naprawdę, wszystko zależy.

Bibliografia:

- Diller, S. (1990), *Lessons from the Learner*, London: Longman.
 Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
 Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
 Little, D. (1991), *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.

- Revell, J. i S. Norman (1998), „NLP: What's It All About?” w: *Modern English Teacher* 7, 3, s. 7-12.
 Richards, J. (1999), *Beyond Training*, Cambridge: Cambridge University Press.
 Rubin, J. (1975), „What the Good Language Learner Can Teach Us?” w: *TESOL Quarterly* 9, s. 362-372.
 Underhill, A. (1999), *Engaging the Learner: Relationship and Intention in the Classroom* – referat wygłoszony na sesji plenarnej VIII konferencji IATEFL w Katowicach.
 Wenden, A. i J. Rubin (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
 Wingate, J. (1997), „Multiple Intelligences and Lesson Planning” w: *English Teaching Professional* 2, s. 28-31.

INTELIGENCJA WIELORAKA – LINKI

TEORIA

www.richland.cc.il.us/staff/sblahnik/misites.html
www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell
<http://pss.uvm.edu/pss162/learning-styles.html>

TESTY ON-LINE

<http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod3/miinventory/html>
<http://homepage.tinet.ie/~seaghan/play/mi.htm>

DZIECI

www.casacananda.com/multech.html

BIBLIOGRAFIA

www.thomasarmstrong.com/multiple.intelligences.htm
 (wrzesień 2003)



WYDAWNICTWA
CENTRALNEGO OŚRODKA
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

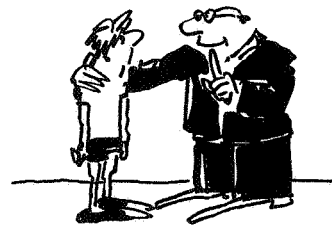
KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELI

- Europejski system opisu kształcenia językowego
- Kolegia nauczycielskie w Polsce
- Stowarzyszenia nauczycielskie w Polsce
- Opiekun nauczyciela — umiejętności psychologiczne
- Ekspert komisji kwalifikacyjnej i egzaminacyjnej
- WDN w przedszkolu (seria *Biblioteczka WDN*)
- WDN — grupa (seria *Biblioteczka WDN*)
- Ocenianie wewnątrzszkolne a egzaminy zewnętrzne
- Marketingowe zarządzanie szkołą
- Biblioteki pedagogiczne w Polsce
- Nauczyciele 2002/2003. EWIKAN
- Mali badacze — metoda projektu w edukacji elementarnej

Pełna oferta na stronie internetowej księgarni.

Publikacje można kupić:

- w księgarni CODN – 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28, tel. (0-22) 621-30-31 w. 105, e-mail: wydaw@codn.edu.pl
- w sklepie internetowym – www.codn.edu.pl/sklep
- w Nauczycielskiej Internetowej Księgarni Edukacyjnej NIKE – www.nike.interklasa.pl



Hanna Komorowska¹⁾
Warszawa

Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela



1. Europejski system opisu kształcenia językowego na tle prac Rady Europy

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie to wydane przez Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w listopadzie 2003, długo oczekiwane polskie tłumaczenie znanego dokumentu opracowanego w Radzie Europy i promowanego także przez Unię Europejską pod nazwą *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* często określanego w literaturze prostym mianem CEF, stanowiącym skrót pierwszych liter tytułu.

Tekst ten ukazał się w postaci książkowej w wydawnictwie Cambridge University Press dopiero w roku 2001, jednak we wcześniejszych wersjach powielanych przez Radę Europy istniał jako oficjalny dokument Rady i był w związku z tym szeroko upowszechniany już od roku 1997. Prace nad nim rozpoczęły się w wyniku ustaleń dokonanych w toku międzyrządowego sympozjum, w którym brali udział przedstawiciele rządów i środowisk akademickich wszystkich krajów członkowskich Rady i państw-obszerników. Prace te były logiczną kontynuacją dotychczasowej, już ponad trzydziestoletniej działalności Rady Europy.

Do tego czasu – w toku prac programowych, a także wieloletnich i wielonarodowych projektów Rady funkcjonujących jako projekty nr 4 i nr 12 – zajmowano się na szeroką skalę:

- koncepcją tzw. programów pojęciowych i funkcjonalnych, które legły u podłoża nowej koncepcji nauczania komunikacyjnego (od początku lat siedemdziesiątych),
- konstrukcją tzw. inwentarzy programowych popularnie zwanych programami nauczania, przeznaczonych kolejno dla poziomu podstawowego (*Waystage*), średniego określanego jako progowy (*Threshold Level*) i dla poziomu zaawansowanego (*Vantage*), które później przez wiele lat przygotowywano według tych samych zasad dla kolejnych języków, jakimi posługują się społeczności w poszczególnych krajach członkowskich Rady Europy (od połowy lat siedemdziesiątych do początku lat dziewięćdziesiątych),
- kwestią doboru metod nauczania i promowania podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w różnych grupach wieku, na różnych poziomach zaawansowania językowego i w różnych grupach zawodowych,
- zagadnieniem obniżenia wieku rozpoczynania nauki języka obcego i wspieraniem wczesnego startu w ramach akcji podejmowanych w poszczególnych krajach członkowskich,

¹⁾ Prof. zw.dr hab. Hanna Komorowska pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

a także

- przygotowywaniem do językowego funkcjonowania w zjednoczonej Europie poprzez promowanie nauczania języków drugich i obcych, języków o niewielkim zasięgu i ukazywaniem komunikacji językowej jako drogi do tolerancji i narzędzia walki z ksenofobią.

Jak widać z powyższej, z konieczności skrótovej prezentacji kierunków prac Rady, z jednej strony wysiłki Rady szły w kierunku odnalezienia pewnego wspólnego mianownika czy wspólnych tendencji w kształceniu językowym, z drugiej zaś szły one w kierunku maksymalnej ochrony indywidualności ucznia i poszanowania jego indywidualnych potrzeb komunikacyjnych, uznania praw każdego systemu edukacyjnego do własnych rozwiązań, a w nim każdego nauczyciela do stosowania wybranych metod i technik nauczania.



2. Trudności porozumiewania się na temat kształcenia językowego jako motyw powstania Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Na sympozjum w Rüschlikon po raz pierwszy zwrócono uwagę na konieczność zachowania tych pozornie przeciwstawnych tendencji: do ujednolicania i zróżnicowania, ale ukazano też kolosalne trudności realizacji takiego podejścia. To właśnie oznaczało narodziny *Common European Framework*. Uznano wtedy bowiem, że jedną z podstawowych przeszkód na tej drodze jest niemożliwość łatwego porozumiewania się w kwestiach dotyczących kształcenia językowego między osobami pracującymi w różnych kontekstach edukacyjnych, a w konsekwencji także trudności we współpracy, na której wszystkim zależało.

Przed wszystkim przeanalizowano źródła trudności i wskazano trzy z nich. Najpoważniejsze trudności są spowodowane, jak stwierdzono, przede wszystkim gigantycznym kalejdoskopem rozwiązań stosowanych w różnych krajach. Trudnością jest więc tak bardzo skądinąd pożądana **różnorodność kontekstów edukacyjnych**. Składają się na nią między innymi: zróżnicowana struktura szkolnictwa, odmienne regulacje prawne, różne ustalenia programowo-pod-

ręcznikowe, wielość metod i technik nauczania, funkcjonowanie licznych typów instytucji edukacyjnych, w których prowadzi się naukę języka dla dzieci i dorosłych, wielość poziomów nauczania, funkcjonowanie licznych prywatnych szkół językowych o rozlicznych obliczach i wreszcie pojawienie się multimediiów.

Istnieje także druga grupa trudności, a te są związane z wyborem tych spraw, które warto poruszyć wtedy, kiedy prezentuje się własny system kształcenia czy też własną instytucję. Można więc powiedzieć, że problem to **struktura i treść opisu**, bo poszczególne osoby próbujące się porozumieć w sprawie kształcenia językowego, uznają różne sprawy za ważne i warte podkreślenia, wskutek czego nie jest im łatwo zrozumieć podobieństwa i różnice w swych podejściach.

Trzecia wreszcie grupa trudności wiąże się już bezpośrednio ze sposobem porozumiewania się, a więc problemem jest tu **terminologia**, jaką posługują się rozmówcy, gdy starają się wspólnie omówić systemy, w których przyszło im pracować czy stosowane w nich rozwiązania dydaktyczne.

Wszystkie te trudności miało w dużym stopniu rozwiązać wypracowanie wspólnych zasad opisu kształcenia językowego. Znaczna część tych trudności miała też być rozwiązywana równolegle przez wdrożenie prac nad tzw. portfolio językowym znanym dziś pod nazwą *European Language Portfolio*.

W części dotyczącej opisu systemu kształcenia językowego prace te zostały uwieńczone sukcesem w postaci opracowania pierwszej wersji CEF, wspomnianej wyżej jako dokument z tzw. serii CC LANG ówczesnej Modern Languages Section Rady Europy, wydany w roku 1996 w postaci druku powielanego opracowanego w dwóch wersjach językowych.



3. Funkcje dokumentu

Dokument zaplanowano tak, by pełnił kilka funkcji jednocześnie. Omówię je tu kolejno.



3.1. Ujednolicenie sposobu analizy

Jak to wynika z uwag na temat genezy *Common European Framework of Reference*, głów-

ną funkcją dokumentu miało być ujednolicenie sposobu analizy procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Innymi słowy, oznaczało to wyrażoną już z góry zgodę na różnorodność rozwiązań przyjmowanych w poszczególnych systemach edukacyjnych. Takie podejście jednak stanowiło poważne rozczarowanie dla wielu osób z nadzieją oczekujących tego tekstu. Stało się tak dlatego, że określenie „framework” czyli „ramy” skłaniało do przekonania, że pojawi się swego rodzaju recepta, zestaw wytycznych czy wręcz program działań niejako zobowiązujący władze oświatowe do przyjęcia określonych dróg postępowania. Oczekiwano więc raczej „opisu systemu”, który Rada uzna za słuszny i poprze swym autorytetem, niż „systemu opisu”, który stanie się narzędziem opisu różnych systemów. Stąd zawód wielu odbiorców i czytelników tekstu – bowiem *Common European Framework* już w sformułowanych na wstępie założeniach informuje, że przyjęto w nim zasadę nieewaluacyjnego podejścia do kształcenia językowego. Oznacza to, że każda metoda nauczania, każda technika klasowa i każdy ostateczny wybór celów czy treści nauczania jest traktowany równorzędnie, gdyż dokument dostarcza jedynie kategorii opisu, nie formułuje natomiast żadnych zaleceń ani rekomendacji, nie można też spodziewać się po nim jakichkolwiek zakazów. Niedogmatyczność podejścia, określana także często jako nieewaluacyjność podejścia metodycznego, nie wyklucza jednak bynajmniej wpływu na dokonywane wybory, gdyż już same kategorie opisu mogą uświadamiać użytkownikowi istnienie pewnych zjawisk i czynników, jakie warto uwzględnić. Poniżej przeanalizujemy dokładniej, jak to czyni *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

▼ 3.2. Promowanie nowych tendencji w nauczaniu języków obcych

U podstaw *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* od początku owo dodatkowe założenie wiąże się z równoległą, istotną funkcją, zaplanowaną dla tego dokumentu.

Otóż przy niedogmatycznym, nieewaluacyjnym podejściu, o którym była mowa wyżej, grupa tworząca tekst chciała – nadal unikając ocen – tak zaplanować kategorie opisu, by skłonić osoby korzystające z dokumentu do zajęcia się pewnymi kategoriami, o których ina-

czej zapewne nigdy by nie pomyślały. Tak więc funkcją opisu stała się też swego rodzaju promocja nowych tendencji w nauczaniu języków obcych.

Jakie to tendencje? Widoczne są one we wszystkich trzech obszarach, jakie obejmuje *Europejski system opisu kształcenia językowego*, a więc zarówno w obszarze nauczania, uczenia się, jak i oceniania. Tu, z racji swych zainteresowań, skoncentruję się na tych tendencjach, które dotyczą opanowywania języka obcego w kontekstach formalnych, choć *Europejski system opisu kształcenia językowego* do tego się nie ogranicza.

3.2.1. Nowe tendencje w obszarze nauczania

Najważniejsze z nowych tendencji w obszarze nauczania, w promowaniu których ogromna jest rola *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* to:

- ▶ poszerzenie liczby podstawowych sprawności językowych – w opisie określanych jako „działania językowe” (*activities*) z czterech klasycznych (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie) do sześciu przez dodanie dwu nowych: tzw. działań interakcyjnych (*interactive activities*) i działań mediacyjnych (*mediating activities*),
- ▶ wprowadzenie kategorii sfer życia (*domains*) dziedzin i tematów (*topics*),
- ▶ wprowadzenie kategorii tzw. kompetencji częściowych (*partial competencies*) oraz
- ▶ wprowadzenie kategorii różnicowania programów nauczania i scenariuszy programowych (*curriculum scenarios*).

Wprowadzenie nowej kategorii, jaką stanowią **działania interakcyjne**, wskazuje rolę umiejętności konwersacyjnych, a wśród nich umiejętności rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia rozmowy, umiejętności zabrania i oddania głosu, zmiany tematu rozmowy czy poradzenia sobie z trudnościami komunikacyjnymi. Wprowadzenie z kolei nowej kategorii, jaką stanowią **działania mediacyjne** wskazuje rolę nie tylko mediacji między językami takiej jak tłumaczenie ustne czy pisemne, ale także mediacji w obrębie tego samego języka, polegającej na umiejętności przeobrażenia krótkiego tekstu w dłuższy, a długiego w krótszy, umiejętności uproszczenia tekstu lub przedstawienia prostego tekstu w postaci bardziej

skomplikowanej językowo, a nawet przekładu między sprawnościami, czyli np. przekazywania informacji uzyskanej z tekstu pisanego w toku konwersacji, czy zapisu informacji uzyskanej ze słuchu.

Wprowadzenie kategorii **sfer życia** w postaci czterech wielkich domen-zakresów, jakimi są: sfera prywatna, publiczna, zawodowa i edukacyjna w połączeniu z wprowadzeniem kategorii **tematy wypowiedzi** zmusza do przeanalizowania różnic w potrzebach komunikacyjnych widocznych u poszczególnych uczniów i przyzwyczaja do różnicowania treści nauczania w poszczególnych grupach. A potrzeby te są przecież zupełnie odmienne wówczas, gdy uczący się zamierza odwiedzić rodzinę za granicą, wyjeżdża do pracy w innym kraju, czy też ma zamiar używać języka obcego w określonych sytuacjach zawodowych we własnym kraju, np. pracując jako kasjer w banku czy kelner w restauracji. Ma to ogromne znaczenie, gdyż tradycyjnie wielu nauczycieli twierdzi, że istnieje pewien zasadniczy zrąb gramatyki czy stałe grupy słownictwa, które należy wprowadzać w każdej grupie uczniów. Uważają więc oni często, że tak zwany „dobry podręcznik” jest zawsze odpowiedni – bez względu na to, jaką grupę uczących przyszło im prowadzić. To z kolei zwalnia duże grupy autorów podręczników z konieczności racjonalnego wyboru materiału takiego jak struktury gramatyczne, zakresy leksykalne, sytuacje czy funkcje, który odpowiadałby rzeczywistym potrzebom komunikacyjnym uczniów.

Wprowadzenie nowej kategorii, jaką stanowią tzw. **kompetencje częściowe** (*partial competencies*) jest także sposobem promowania pewnej nowej koncepcji edukacyjnej. Przede wszystkim chodzi tu o zwiększenie roli skutecznej komunikacji i płynności wypowiedzi, a odwrócenie uwagi nauczycieli od poprawności gramatycznej, do której tak często nadmiernie się przywiązują. Takie przesadne ukierunkowanie nauczania na gramatykę jest bardzo silnie zakorzenione w wielu systemach nauczania. Jego intensywność bywa jednak różnicowana w zależności od metody nauczania – np. w metodach konwencjonalnych jest ono silniejsze niż w metodach niekonwencjonalnych różnych typów. Jest też różnicowana w zależności od tradycji nauczania danego języka – np. w trady-

cji germanistycznej zakorzenienie takie jest zdecydowanie silniejsze niż w anglistycznej.

Sytuację tę utrwała pewna wymierność nauczania gramatyki. W programach gramatycznych łatwiej nauczycielowi wskazać i udokumentować to, nad czym pracował. Jest mu też łatwiej obiektywnie sprawdzić wyniki i nadać im wartości punktowe jasno przełożone później na oceny szkolne. Łatwość wykonania i obiektywizm to pokusa znacznie silniej działająca niż angażowanie się w działania być może ważne, ale trudniejsze i do tego niewymierne. Wprowadzenie nowej kategorii kompetencji częściowych ma za zadanie bardzo zwiększyć atrakcyjność takich działań, niejako rozgrzeszając nauczyciela i uczącego się z braku perfekcji gramatycznej.

Likwidacja przesadnego akcentowania poprawności gramatycznej nie jest jednak jedynym celem wprowadzenia nowej kategorii. Tendencją, którą się tu promuje jest pozytywny transfer. Umiejętności opanowane, np. w toku pracy nad rozumieniem ze słuchu okazują się przydatne w toku pracy nad rozwijaniem sprawności czytania ze rozumieniem w tym samym języku. Umiejętności interakcyjne wypracowane w toku konwersacji w jednym języku, okażą się przydatne w pracy nad innym językiem obcym. Umiejętności są zatem nie tylko częściowe, ale także – jak to się niekiedy nazywa – „transwersalne” czyli dające się przełożyć na inny przedmiot nauczania.

Wprowadzenie kategorii, jaką jest **różnicowanie programów nauczania i scenariuszy programowych** wiąże się z kolei z nową tendencją w nauczaniu języków obcych, jaką jest wyciąganie praktycznych wniosków dydaktycznych i przekładanie ich na konkretne decyzje dotyczące tego, czego i w jakim zakresie uczyć. Wnioski takie należy wyciągać nie tylko ze zróżnicowania sfer życia i tematów w zależności od potrzeb komunikacyjnych uczących się, o czym była już mowa wyżej, ale także ze zróżnicowania tych potrzeb ze względu na rodzaj sprawności i typ działań językowych, jakie będzie podejmował uczący się w danym języku. Otóż tradycją w trzydziestoletniej już historii podejścia komunikacyjnego jest tak zwane zrównoważenie i harmonijny rozwój sprawności językowych (*balance of language skills*). Już wprowadzenie kategorii sfer życia i tematów

ukazuje wyraźnie, że takie zrównoważenie w niektórych typach kursów językowych, na przykład w krótkich kursach dla celów zawodowych, jest nie tylko niepotrzebne, ale wręcz szkodliwe.

Wprowadzenie kategorii różnicowania programów nauczania i scenariuszy programowych wprowadza też dodatkową informację, tę mianowicie, iż nawet w kursach ogólnych, w których z zasady uczy się „odrobinię wszystkiego” – warto niekiedy zróżnicować wagę przywiązywaną do poszczególnych sprawności językowych. Na przykład uczeń opanowujący drugi lub trzeci język może koncentrować się tylko na mówieniu i słuchaniu, jeśli będzie jeździł do kraju tego języka jedynie turystycznie lub też tylko na czytaniu ze zrozumieniem, jeśli uczy się na przykład szwedzkiego, a w Skandynawii będzie porozumiewać się bez problemu po angielsku. To nowe, nietypowe jak dotąd, rozróżnienie programowe. Ze względu na dobór celów nauczania i ocenę metod pracy jest ono co najmniej niepopularne w systemach szkolnych, a rola *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* jest tu ogromna z uwagi na zyskaną przez autorów programów możliwość uzasadnienia wyboru takiej drogi postępowania.

3.2.2. Nowe tendencje w obszarze uczenia się

Najważniejsze z tendencji w obszarze uczenia się wiążą się z wprowadzeniem kategorii

- indywidualnych cech uczącego się oraz
- opanowania umiejętności uczenia się

i dotyczą wprowadzenia w centrum uwagi metodyków i nauczycieli nie tylko kwestii związanych z metodami i materiałami nauczania, ale także z przebiegiem procesu uczenia się, od którego w efekcie zależy powodzenie nauki.

Problematyka ujmująca **indywidualne cechy uczącego się i ich wpływ na sukces** i niepowodzenie w nauce jest badana już od dość dawna, jednak dopiero w ostatnich dwóch dekadach zajęto się nie tylko efektem nauki, ale także sprawą wpływu tych cech na przebieg procesu uczenia się. Uzyskana wiedza pozwala na bardziej racjonalny dobór metod i technik nauczania wspomagających uczenie się. Rzecz jednak w tym, by nauczyciele mieli tę świadomość i różnicowali swe postępowanie dydak-

tyczne, o ile wielkość grup uczniowskich pozwoli na indywidualizację. Chodzi też o to, by autorzy podręczników i materiałów uzupełniających dostarczali aktywności ćwiczeniowych na tyle licznych i na tyle zróżnicowanych, by zapewnić odpowiednie ćwiczenia każdej grupie uczniów wtedy, gdy wielkość grup uczniowskich i warunki pracy nauczyciela nie umożliwiają indywidualizacji inną drogą niż poprzez wprowadzenie wielu krótkich, a różnorodnych aktywności językowych. Zwrócenie tak wyraźnie uwagi na tę kwestię w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* utrudnia lekceważenie jej przez wydawców i skłania nauczycieli i nadzór pedagogiczny do pamiętania o tej sprawie.

Ten sam kierunek działania wiąże się z wprowadzeniem do zestawu kompetencji ogólnych uczącego się nowego elementu, jakim jest tzw. **kompetencja uczenia się** (*learning to learn*). Dynamika rynku pracy i wynikająca z niej niemożność przewidzenia przyszłych potrzeb komunikacyjnych przez osoby dorosłe, a coś dopiero przez uczniów szkół ogólnokształcących powoduje konieczność pogodzenia się z faktem, iż nie sposób nauczyć tego, co okaże się przydatne, gdyż nie wiadomo, co owa przydatność konkretnie oznacza. Stąd tendencja do rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się, określenia własnego stylu uczenia się, treningu strategii uczenia się i opanowania umiejętności radzenia sobie z nowym, nieznanym zadaniem komunikacyjnym. Wprowadzenie kategorii *learning to learn* zmusza do uwzględnienia tej kategorii w analizie kształcenia językowego w danym kraju czy w danej instytucji, zmusza też autorów podręczników do uwzględnienia tej kwestii w materiałach nauczania.

3.2.3. Nowe tendencje w obszarze oceniania

Najważniejsze wreszcie z tendencji w obszarze oceniania to wprowadzenie kategorii wskaźników biegłości językowej zwanych niekiedy deskryptorami, prezentujących umiejętności uczącego się w kategoriach tych jego umiejętności, które dają się zademonstrować i zaobserwować, a które określa się w kategoriach operacyjnych po prostu jako „już umiem” (*can do statements*).

Wprowadzenie skal pozwoliło przede wszystkim uniknąć tradycyjnego, utrwalonego

w wielu systemach nauczania, negatywnego podejścia do oceniania uczących się, a więc takiego, które polega na stałym poszukiwaniu ich niedociągnięć i braków względem z góry ustalonego standardu. W to miejsce w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* wprowadza się pozytywne podejście do oceniania, polegające na określeniu, co uczeń już potrafi. Takie sformułowanie skal biegłości językowej zmusza autorów podręczników do przyporządkowania swych materiałów określonym poziomom, a także do ukazania i klarownego określenia tego, co uczący się powinien umieć po przerobieniu określonych partii kursu.

Co więcej, takie sformułowanie dobrze buduje porozumienie między ocenającym a ocenianym, który wie, że poszukuje się jego mocnych, a nie jego słabych stron. Jest też zrozumiałe dla rodziców, którzy wiedzą, czego oczekiwać od systemu kształcenia, a jakie oczekiwania okażą się nierealistyczne. Wreszcie sformułowania takie są czytelne dla sponsorów, jakimi często są pracodawcy całkowicie lub częściowo fundujący kursy językowe dla swych pracowników oraz okazują się klarowne dla tych instytucji, które – poszukując odpowiednich kandydatów do pracy – oczekują od nich określonych kompetencji językowych.

Te efekty okazały się nie bez znaczenia dla określenia przydatności *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.



4. Przydatność Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Przydatność *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* można ocenić na podstawie sytuacji w tych krajach, w których *Common European Framework* funkcjonuje już od dawna w wersji oryginalnej, to jest angielskiej i francuskiej oraz we wczesnych wersjach tłumaczeniowych, przygotowanych dwa lub trzy lata temu. Otóż w tych krajach omawiany dokument znalazł główne zastosowanie w testowaniu i w systemach egzaminacyjnych, zarówno tych wprowadzonych przez wielkie syndykaty czy organizacje międzynarodowe lub towarzystwa społeczno-kulturalne i tych, prowadzonych jako testowanie na odległość czy auto-

diagnoza umiejętności językowych. Ubolewano wielokrotnie na konferencjach i naradach, że – z uwagi na długość dokumentu, jego nieprzystępny język, nietypową terminologię i brak wyraźnych zaleceń – właściwie nie korzystają z niego sami nauczyciele, o których na początku mówiło się najczęściej, a całkowicie niemożliwe okazało się korzystanie z dokumentu przez uczących się i ich rodziców. Jedyną grupą inną niż egzaminatorzy, która zdawała się częściowo korzystać z omawianego tekstu, to pracodawcy, którzy jednak także zajęli się wyłącznie skalami wskaźników biegłości językowej umożliwiającymi oszacowanie umiejętności ich pracowników. I tu więc okazuje się, że uwagę przyciąga testowanie i diagnoza.

Jak jednak powszechnie wiadomo – testowanie charakteryzuje się tak zwanym efektem zwrotnym, określanym często jako *washback effect*. Najkrócej mówiąc, chodzi o to, że uczący się przygotowują się do testów i egzaminów różnego typu dowiadując się o ich przebieg i format, często też korzystając z próbek egzaminacyjnych i przykładowych testów udostępnianych przez ośrodki egzaminacyjne. Nauczyciele starają się przygotować swych uczniów do tych testów i egzaminów możliwie jak najlepiej, autorzy podręczników i wydawcy spieszą dostarczyć i oczywiście sprzedać materiały, jakie zapewnią uczącym się realizację tego celu, a szkoły językowe robią wiele, by to ich klienci uzyskiwali w znaczącym procencie pozytywne wyniki egzaminów. Dlatego zazwyczaj okazuje się, że najsilniejszy wpływ na to, co się dzieje w szkołach państwowych, prywatnych i językowych mają właśnie testy i egzaminy. Być może zatem fakt, iż to właśnie ośrodki testowe zainteresowały się najsilniej dokumentem *Common European Framework* może świadczyć o jego ogromnym wpływie na programy i metody kształcenia językowego.

W krajach przygotowujących się do wstąpienia do Unii Europejskiej, w tym także i w Polsce, pojawiło się jednak wyraźne zainteresowanie treścią *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* także ze strony nauczycieli, dyrektorów szkół i samorządowców, którzy stale pytali o termin wydania polskiego tłumaczenia dokumentu, chcąc uczestniczyć w różnego rodzaju programach i projektach europejskich. Jak doradzić im sposób korzystania z tego dokumentu?

W sytuacji polskiej można oczekiwać, że wszystkich zainteresuje rozdział 2. *Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia*, stanowiący m.in. swego rodzaju skrótową prezentację jego treści.

Osoby odpowiedzialne za koncepcję kształcenia czy program nauczania danego kursu zainteresują szczególnie rozdziały 4., 5., i 8. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* tj. *Posługiwanie się językiem i użytkownik języka* (roz. 4.), *Kompetencje użytkownika/uczącego się* (roz. 5.) oraz *Różnorodność językowa a programy nauczania* (roz. 8.).

Dla nauczycieli i osób oceniających jakość kształcenia językowego najbardziej przydatne okażą się rozdziały 6. i 7. tj. *Uczenie się i nauczanie języka* (roz. 6.) oraz *Zadania i ich rola w kształceniu językowym* (roz. 7.).

Dla wszystkich tych, którzy są zaangażowani w sformalizowany lub też wewnątrzszkolny proces oceniania, szczególnie ważne wydają się rozdziały 3. i 9. tj. *Poziomy biegłości językowej* (roz. 3.) oraz *Ocenianie* (roz. 9.).

Z kolei osoby, które koniecznie chciałyby znaleźć w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* jakiegokolwiek nakazy, zakazy czy choćby wyraźne wytyczne, powinny – by ostudzić swój zapał – uważnie przeczytać rozdział 1. prezentujący m.in. kryteria jakości, jakim odpowiada dokument.

Wszyscy jednak powinni pamiętać, że – przy dość zgodnej w Europie, właściwie pełnej akceptacji poziomów biegłości, skal, wskaźników oraz kwestii metodologicznych i programowych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – omawiany tekst jest uznawany przez uczestników wielu konferencji za bardzo zawiły (co nie dotyczy licznych tabel), o terminologii angielskiej wcale nieprzyjętej powszechnie w literaturze metodycznej, wielokrotnie zalegający się w treści poszczególnych rozdziałów i wprowadzający ogromną liczbę nie zawsze potrzebnych podziałów i typologii. W Polsce ogromnym ułatwieniem jest szata graficzna i przejrzysty układ polskiej wersji dokumentu, nie może to jednak – rzecz jasna – zmienić ani struktury dokumentu, ani jego treści.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework for Language Teaching and Learning* (1996), Strasbourg: The Council of Europe.
- Komorowska, H. (2002), „The Common European Framework in Poland” w: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*, Strasbourg: The Council of Europe Publications. (listopad 2003)

Mirosław Sielatycki¹⁾
Warszawa

Rola szkolnych klubów europejskich w realizacji edukacji europejskiej i językowej²⁾

Pomysł tworzenia „Klubów europejskich” w szkołach powstał w Portugalii, w 1988 r., dwa lata po przystąpieniu tego kraju do Wspólnoty Europejskiej. Jego autorką była Margarida Belard, krajowy koordynator programu *Europejski wymiar w edukacji* realizowanego przez portugalskie Ministerstwo Edukacji. Obecnie w Portugalii działa około 400 klubów europejskich w szkołach różnego typu.

Podstawą idei klubów jest przekonanie, że budowa nowego ładu w Europie może się powieść, gdy w młodym pokoleniu rozwinie się „świadomość europejska” – zrozumienie wspólnej historii, poczucie wspólnoty duchowej, wspólnej tradycji humanistycznej, potrzeba wolności opartej na porządku demokratycznym, przekonanie o potrzebie bezpiecznego życia w pokoju.

¹⁾ Autor jest dyrektorem Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ Artykuł jest nieco zmienioną wersją tekstu zamieszczonego w poradniku *Szkolny Klub Europejski*, wydany przez wydawnictwa CODN w 2002 r.

Idea szkolnych klubów europejskich przyjęła się również bardzo dobrze w Polsce. Jak w innych krajach kandydujących do Unii Europejskiej, tak i u nas, zauważono potrzebę wprowadzenia edukacji europejskiej do szkolnych programów nauczania. Gdy tylko rozpoczęto upowszechniać pomysł zakładania szkolnych klubów europejskich w naszym kraju, wielu nauczycieli dostrzegło w nich szansę na to, aby w atrakcyjny i pożyteczny sposób zagospodarować pozalekcyjny czas młodym ludziom. Obecnie w Polsce liczbę działających klubów szacuje się na ponad 4 tysiące. Członkowie klubu zdobywają nową wiedzę i umiejętności nie pod presją ocen, lecz dlatego, że coś ich interesuje, bawi, angażuje. Ważne jest, aby nie zgubić gdzieś po drodze zapału uczniów. Nie zasypać ich lawiną dat, postaci, struktur, które mieliby zapamiętywać. Szkolny klub europejski ma być dobrą zabawą, przedsmakiem prawdziwej dorosłej organizacji, którą uczniowie jako dorośli mogliby sami założyć i w niej działać. Mają się w nim uczyć samodzielności, odpowiedzialności i współpracy. Ma im dawać poczucie przynależności do grupy, która robi coś pożytecznego, z czego można czerpać satysfakcję. Ma być miejscem, gdzie planuje się i realizuje wspólne przedsięwzięcia zarówno szkolne, jak i środowiskowe.

Szkolne kluby europejskie są wyzwaniem edukacyjnym dla wielu nauczycieli i uczniów, dlatego nadal będą powstawać. Adresy wielu z nich znajdują się w bazie danych Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej i Polskiej Fundacji im. Roberta Schumana Polskiej Rady Ruchu Europejskiego. Kluby mają własne strony internetowe, redagują swoje biuletyny, wymieniają się doświadczeniami podczas spotkań dyskusyjnych, którymi są Okrągły Stół Szkolnych Klubów Europejskich czy Polskie Spotkania Europejskie. Ich opiekunowie i członkowie biorą udział w konferencjach i szkoleniach kierowanych specjalnie do nich.

Prześledźmy dokładnie zalety szkolnych klubów europejskich.

Czego uczy młodych ludzi praca w szkolnych klubach europejskich

Spróbujmy odpowiedzieć na to pytanie, wskazując na główne korzyści dla młodych ludzi, płynące z członkostwa w klubie.

► Praca w klubie to **nauka samodzielności oraz przejmowania odpowiedzialności**.

W klubie nie można być tylko odbiorcą, każdy musi być aktywny i odpowiadać na fragment wspólnej pracy. Kształtowanie tych cech jest niezwykle ważne dla każdego człowieka, szczególnie dla funkcjonującego w społeczeństwie demokratycznym i gospodarce rynkowej.

► Uczestnictwo w klubie to również **dobra szkoła planowania i organizowania**. W klubie realizuje się różne projekty, a te wymuszają planowe i zorganizowane działanie oraz refleksję nad tym, co się robi. Te umiejętności przydadzą się w dorosłym życiu zawodowym i osobistym. Ważne są też w procesie uczenia się.

► Klub to zespół, a więc praca w nim **uczy współdziałania i współdecydowania w grupie**, a w konsekwencji dzielenia grupowych norm, podejmowania grupowych decyzji, pełnienia grupowych funkcji. To przydaje się w dorosłym życiu.

► Praca w klubie **uczy skutecznego porozumiewania się** z innymi. Szczególnie ważne może okazać się komunikowanie się z młodzieżą z innych państw europejskich, co w klubie łatwiej zrealizować. W dobie integracji i globalizacji umiejętność skutecznego porozumiewania się staje się kluczową kompetencją każdego człowieka. Oczywiście niezbędnym narzędziem jest znajomość języków obcych. Członkostwo w szkolnych klubach europejskich zwiększa motywację do ich nauki.

► Klub stwarza większe możliwości **przyjaznego przyswajania wiedzy**. W klubie nie ma tradycyjnych lekcji, członkowie klubu są w nim z własnej woli i mają wpływ na to, co się w nim będzie działo. Mogą tworzyć materiały szkoleniowe, zarówno na własny użytek, jak i dla uczniów innych szkół. To są dorosłe zadania, przynoszące sporo satysfakcji.

► Młodzi ludzie pracujący w szkolnych klubach europejskich odbywają swoistą praktykę, bo **klub przygotowuje do przyszłej nauki, pracy i życia w zintegrowanej Europie**. Ci, którzy zrozumieją, że członkostwo Polski w Unii Europejskiej daje aktywnym osobom nowe możliwości rozwoju, skorzystają ze zmian. Europa daje szansę, ale jest wymagająca. Jednolity rynek pracy, nauki, wypoczynku staje się faktem, lepiej przygotować się do wykorzystania tych możliwości już w szkole.

► Praca w klubie kształtuje również **postawy otwartości i tolerancji**, które są niezwykle ważne w demokratycznym, obywatelskim i coraz bardziej różnorodnym społeczeństwie. Są to wyjściowe warunki współpracy z przedstawicielami innych narodów i państw europejskich.

► **Jakie korzyści przynosi nauczycielowi praca w szkolnych klubach europejskich?**

Odpowiedzi na to pytanie byłoby pewnie tyle, ilu jest nauczycieli – opiekunów klubów. Spróbujmy jednak poszukać tych najważniejszych.

► Opieka nad klubem **jest okazją do realizacji własnych zainteresowań**. Oczywiście dotyczy to tych nauczycieli, którzy interesują się tematyką integracji europejskiej i definiują ją jako jedno z najważniejszych wyzwań edukacyjnych polskiej szkoły. Dla wielu nauczycieli Europa to swoiste hobby, które zamierzają realizować razem z uczniami. Dla innych najważniejsza jest praca z młodzieżą, również poza lekcjami. Klub europejski może powstać w wyniku przekształcenia klubu turystycznego, kółka fotograficznego, zespołu folklorystycznego. Praca zawodowa umożliwiająca realizację własnych zainteresowań daje dużo satysfakcji.

► Niewątpliwie praca w klubie **pozwala na lepszy kontakt z uczniami**. W systemie klasowo-lekcyjnym, przy dużej liczebności klas i konieczności realizacji programu nie zawsze jest czas na kontakt z każdym uczniem. W klubie nauczyciel pracuje z grupą zmotywowaną, współpracującą ze sobą, zwykle mniejszą liczebnie niż klasa. Te elementy automatycznie poprawiają relacje nauczyciel–uczeń. W klubie nauczyciel dzieli z uczniami odpowiedzialność za powodzenie wspólnych przedsięwzięć. Relacje w klubie są bardziej demokratyczne niż w klasie. Hierarchię – naturalną w klasie lekcyjnej – zastępuje przyjmowanie przez nauczyciela roli opiekuna, moderatora, przewodnika.

► Praca klubowa **wspiera rozwój kompetencji dydaktycznych** nauczyciela. W klubie realizuje projekty, które trudniej przeprowadzić w klasie. Ma więcej czasu na testowanie nowych, mniej konwencjonalnych rozwiązań, nie przeszkodzi mu szkolny dzwonek. Wiele rozwiązań opracowanych w klubie, opiekun szkolnego klubu europejskiego może przenieść do

tradycyjnych lekcji. Warto podkreślenia jest także, że podczas zajęć klubowych łatwiej jest nauczycielowi zostać innowatorem, nikt bowiem nie napisze za niego programu nauczania ani nie ustali harmonogramu zajęć. Cały proces dydaktyczny jest ze swej natury autorski, co nie tylko daje większą satysfakcję, ale przede wszystkim rozwija kompetencje zawodowe nauczyciela.

► Pełnienie funkcji opiekuna klubu **umacnia pozycję nauczyciela w szkole**. Jest to swoisty awans poziomy, dokonywany przez odgrywanie dodatkowych ról w społeczności szkolnej. Nauczyciele pracujący z uczniami po lekcjach są zwykle bardziej lubiani. Kluby europejskie i ich opiekunowie znajdują zazwyczaj miejsce w szkolnych kronikach, a w swoim życiorysie nauczyciel może dodać wartościowy zapis: „opiekun Szkolnego klubu europejskiego”. Dodajmy, że pozalekcyjna praca nauczyciela powinna podnosić jego prestiż i pensję.

► Wskażmy też na mniej wymierny element – **wzrost satysfakcji z pracy**. Nauczyciel, który wielokrotnie w tygodniu przeprowadza tę samą lekcję, bardzo często ma w klubie dogodniejszy czas na własną ekspresję, twórczość, nowe pomysły. Dla wielu nauczycieli innowacyjnych to okazja do eksperymentów pedagogicznych, z których czerpią zadowolenie. Tych, którzy nie ograniczają pracy w szkole do lekcji przypisanych im w planie zajęć, nie dopada zazwyczaj syndrom „wypalenia zawodowego”. Często zdarza się, że nauczyciel spotyka po latach byłego ucznia, który z sukcesem pracuje w dziedzinie, związanej z przedmiotem pracy klubu i słyszy od niego, że powodzenie zawdzięcza klubowi i opiekunowi. Taka odroczone ewaluacja daje dużą satysfakcję.

► **Co daje szkole posiadanie szkolnego klubu europejskiego?**

Aby odpowiedzieć w pełni na to pytanie, należałoby zapytać (najlepiej przez ankietowanie) wszystkich członków szkolnej społeczności – uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcję. Odpowiedzi pewnie różniłyby się, gdyż ten sam klub oglądany z różnych perspektyw jawiłby się za każdym razem trochę inaczej. Podejmijmy się jednak próby syntetycznej odpowiedzi na powyższe pytanie.

► Klub europejski **podnosi prestiż szkoły**. Nie tyle chodzi tutaj o przedmiot „europejski” co

o realne korzyści, jakie przynosi on uczniom. Czy chcemy czy nie, „Europa” stała się prawdziwym wyzwaniem edukacyjnym. W zadaniach każdej szkoły jest eksponowane przygotowanie jej absolwentów do dorosłego życia, a to życie będzie przebiegało nie tylko w Polsce, ale i w Europie. To, jak szkoła odpowiada na powyższe zadanie, może być jednym z kryteriów wyboru placówki przez uczniów i rodziców. Informacja o działaniu szkolnego klubu europejskiego jest zazwyczaj umieszczona w informatorze dla kandydatów do szkoły.

► Funkcjonowanie klubu **uatrakcyjnia ofertę dydaktyczno-wychowawczą szkoły**. Niezwykle ważne jest, aby po ostatniej lekcji życie w szkole nie zamierało, aby młodzież miała okazję realizować swoje zainteresowania w różnych kółkach zainteresowań, klubach, zespołach sportowych itp. Szkolny klub europejski znakomicie wpisuje się w tę dodatkową ofertę szkoły. Może on stać się ważnym elementem szkolnego programu wychowawczego oraz istotnym komponentem szkolnego zestawu programów nauczania.

► Klub **ułatwia nawiązanie współpracy z innymi szkołami**, a zwłaszcza szkołami z państw europejskich. Wymiana młodzieży może być wsparta współpracą nauczycieli. Łatwiej uczestniczyć w międzynarodowych programach wymiany młodzieży, takich jak Comenius czy Jugendwerk, gdy posiada się zmotywowaną i kompetentną grupę nauczycieli i uczniów. A ci są właśnie w szkolnych klubach europejskich.

► Grupa nauczycieli zaangażowana w pracę klubową **może koordynować realizację programu edukacji europejskiej w całej szkole**. Ścieżkę edukacji europejskiej musi realizować, zgodnie z prawem oświatowy, każde gimnazjum, liceum i technikum w Polsce, a realizacja celów, zadań i treści ścieżki edukacyjnej ma przebiegać na wszystkich przedmiotach. Istnienie szkolnego klubu europejskiego stwarza szansę, że klub stanie się „centrum koordynacyjnym” nauczycieli, prowadzących ścieżkę edukacji europejskiej. Należy przy tym uważać, żeby funkcjonowanie klubu nie stanowiło swistego alibi dla innych nauczycieli, którzy mogą powiedzieć, że „od Europy” to „jest u nas pani X, a w związku z tym ja się nie zajmuję tą tematyką”. Osiągnęlibyśmy wówczas skutek

odwrotny do zamierzonego. Nauczyciel–opiekun szkolnego klubu europejskiego może być także cennym członkiem zespołu nauczycielskiego pracującego nad szkolnymi programami nauczania, może przyjąć w rolę osoby szkolącej radę pedagogiczną własnej szkoły w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.

► **Jakie korzyści ma gmina (powiat) z funkcjonowania w jej szkołach szkolnych klubów europejskich?**

Władze gminy lub powiatu, jako organy prowadzące szkoły, mogą mieć różny stosunek do klubów europejskich funkcjonujących na ich terenie. Często jest to obojętność. Być może znajdują się takie samorządy, które będą niechętnie klubom europejskim, bo wynika to z ich antyeuropejskiego nastawienia. Na szczęście wiele samorządów wspiera ideę szkolnych klubów europejskich. W niektórych przypadkach jest to wspomaganie oddolnie zrodzonych inicjatyw, w innych inicjowanie proeuropejskiego zaangażowania szkół.

► Kluby europejskie funkcjonujące w szkołach to **inwestycja w przyszłe kadry „europejskie”**, pomagające gminie w lepszym wykorzystaniu możliwości, wynikających z członkostwa w UE, np. przez bardziej skuteczne czerpanie z funduszy strukturalnych. Lepiej zainwestować we własne kadry, niż potem zatrudniać specjalistów z zewnątrz. Członkowie klubu w okresie przedakcesyjnym to swoistego rodzaju „kadry informacyjne”, pomagające lokalnej społeczności zrozumieć zagadnienia europejskie.

► Kluby europejskie mogą pomóc w **realizacji części edukacyjnej międzynarodowej współpracy gminy**. Wiele samorządów w Polsce nawiązało w ramach programów miast partnerskich współpracę z gminami w innych państwach europejskich. Ważne jest, aby współpraca ta obejmowała również szkoły. Zadania tego mogą się podjąć kluby europejskie. Udział szkolnych klubów europejskich w programie współpracy miast partnerskich przynosi korzyści klubowi, szkole i gminie.

► Poprzez kluby europejskie można **promować własną gminę**, zarówno w kraju, jak i za granicą. W szkolnych klubach europejskich te trzy wymiary tożsamości: lokalny, regionalny i europejski mają szansę uzupełniać się we właściwy sposób. Promując małą ojczyznę w pracy

klubu, członkowie szkolnych klubów europejskich wspierają gminę, w której mieszkają. Warto podkreślić, że takie nastawienie do lokalności będą mieli też zagraniczni partnerzy, przywiązujący wagę do kształtowania tożsamości lokalnej. „Lokalność” jest zrozumiałą płaszczyzną współpracy w budowaniu „europejskości”.

▼ **Jakie korzyści dla Polski przynosi funkcjonowanie szkolnych klubów europejskich?**

Czy to pytanie nie jest postawione na wyrost? Przygotowanie polskiego społeczeństwa do członkostwa w Unii Europejskiej jest skomplikowanym procesem, składającym się z mniejszych działań, w tym działań klubów europejskich. Warto zatem odpowiedzieć na to pytanie.

► Kluby europejskie **zapewniają istotny kanał informacyjny o integracji europejskiej**. W rządowym Programie Informowania Społeczeństwa (PIS) wskazano na grupy docelowe, do których należy dotrzeć z informacją „europejską”. Wśród tych grup są m.in. osoby uczące się oraz nauczyciele. Szkolne kluby europejskie włączają do informacji o procesie integracji europejskiej obie te grupy i umożliwiają lepszy przekaz. Należy pamiętać, że przez szkołę można dotrzeć także do dorosłych, uczniowie bowiem przenoszą wiedzę europejską do swoich domów.

► Kluby to w pewnym sensie **kuźnia przyszłych kadr „obsługujących Europę”**. Można przypuszczać, że osoby, które w młodym wieku, z własnego przekonania zainteresowały się tematyką europejską, w życiu zawodowym będą się w niej specjalizować. Ciekawe, kiedy w Parlamencie Europejskim zasiądzie pierwszy „absolwent” szkolnego klubu europejskiego?

► Kluby europejskie **wzmacniają realizację celów programowych polskiej szkoły**. Ścieżkę edukacji europejskiej wpisano jako stały element programowy polskiego systemu oświaty. Wszyscy polscy uczniowie powinni dzięki niej otrzymać niezbędną wiedzę europejską. Polska oświata nie musi dostosowywać się do wymogów unijnych, jednak są niepisane standardy, czyniące polską szkołę – europejską. Należą do nich między innymi: znajomość języków ob-

cych, znajomość technologii informacyjnych, nauka demokracji, tolerancji i przedsiębiorczości. Cele te można realizować na wiele sposobów, w tym bardzo efektywnie w szkolnym klubie europejskim.

Z powyższego przeglądu widać, że szkolne kluby europejskie są istotnym elementem w procesie informowania, promowania i edukowania młodszej części polskiego społeczeństwa o procesie integracji europejskiej oraz o członkostwie Polski w Unii Europejskiej. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli wydał poradnik *Szkolny Klub Europejski*.



W momencie ukazania się niniejszego poradnika szkolne kluby europejskie w Polsce weszły w okres nastoletni (istnieją już ponad 10 lat). Szkolny klub europejski jest jedną z form najlepiej angażujących i motywujących uczniów do podejmowania wielu bardzo różnych aktywności. W oczywisty sposób jest również sprzymierzeńcem nauczycieli języków obcych w szkole. Wiele projektów edukacyjnych realizowanych przez szkolne kluby europejskie dotyczy pośrednio lub bezpośrednio języków obcych, które stają się coraz mniej „obce”, a coraz bardziej są językami partnerów z którymi jest się coraz łatwiej porozumiewać.

(listopad 2003)



Bartosz Poluszyński¹⁾
Opole

Nauczanie języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych na przełomie II i III tysiąclecia



1. Krótki rys historyczny

Europa jest rozległym terytorium zamieszkanym przez wielokulturowe i wielojęzyczne społeczeństwa. Z jednej strony społeczności te wzbogacają dziedzictwo kulturowe naszego kontynentu, ale z drugiej – ta olbrzymia różnorodność powoduje problemy z komunikacją, wzajemnym zrozumieniem i tolerancją między poszczególnymi nacjami, a czasem nawet w obrębie tej samej – niejednorodnej kulturowo – społeczności.

Najważniejsze instytucje europejskie, takie jak Rada Europy, Komisja Europejska czy Parlament Europejski, przez całą II połowę XX wieku w pełni respektowały to kulturowo-językowe bogactwo Starego Kontynentu i zachęcały do jak najszerszego działania w celu zachowania bezcennego dorobku wielu pokoleń Europejczyków. Potwierdzają to konkretne działania wymienione poniżej.

► **W roku 1976** ówczesne władze oświatowe Wspólnoty Europejskiej uchwaliły specjalną rezolucję, w której po raz pierwszy określono

ponadnarodowe cele związane z nauczaniem języków obcych na terenie państw członkowskich Unii Europejskiej. W świetle tego dokumentu wszyscy uczniowie zachodniej Europy powinni mieć szansę uczenia się co najmniej jednego – innego niż rodzimego – języka Wspólnoty, natomiast kandydaci na nauczycieli języków obcych – przed otrzymaniem ostatecznych kwalifikacji pedagogicznych – mieli spędzać pewien okres czasu w kraju lub regionie, w którym mówi się językiem ich specjalizacji.

► Po roku 1976 w Unii Europejskiej powstało jeszcze wiele różnorodnych inicjatyw, mających na celu propagowanie nauczania i uczenia się języków obcych, ale istotny przełom w tych działaniach nastąpił dopiero **w roku 1989**, kiedy to ruszył ogólnoeuropejski projekt *Lingua* w ramach programu edukacyjnego SOCRATES²⁾. Dzięki niemu młodzi Europejczycy zaczęli masowo korzystać z wymiany międzynarodowej, która najskuteczniej sprzyja naturalnej nauce języków obcych.

► **W roku 1995** Komisja Europejska opublikowała tzw. *Białą Księgę*³⁾, dotyczącą edukacji

¹⁾ Autor jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Filologii Wschodnio-Słowiańskiej i doktorantem Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ Pierwsza edycja SOCRATESA (lata 1995–1999) okazała się olbrzymim sukcesem, a obecnie program ten jest w drugim etapie realizacji (lata 2000–2006) z budżetem 1850 mln Euro – zob. w Internecie pod adresem <http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>. Swą drugą odsłonę ma również program szkolenia zawodowego LEONARDO DA VINCI, promujący naukę języków obcych jako centralnego elementu szkolenia fachowego – zob. http://europa.eu.int/comm/education/leonardo_en.html.

³⁾ *Biała Księga Polska – UE. Biała Księga uczenia się i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. 1997. Warszawa: WSP–TWP. Zob. również w Internecie pod adresem: www.europa.eu.int/comm/education/1b-de.polf.

i szkolenia zawodowego, w której sprecyzowano najważniejsze cele i wyraźnie określono priorytetowy charakter nauczania języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych. W dokumencie tym Komisja Europejska postanowiła wspierać wszystkich obywateli Unii Europejskiej w ich staraniach na rzecz zdobycia znajomości przynajmniej trzech języków europejskich (tj. ojczystego oraz dwóch innych), co ma zapewnić członkom Unii możliwość pełnego korzystania z europejskiego obywatelstwa i wspólnego rynku, a w szczególności z prawa do swobodnego przemieszczania się oraz zamieszkiwania i pracy w którymkolwiek z krajów UE. Cele sformułowane w *Białej Księdze*, przytoczone poniżej, obowiązują do dzisiaj i to właśnie one tworzą podwaliny nowoczesnej europejskiej glottodydaktyki:

1. Promowanie uczenia się co najmniej dwóch języków obcych Wspólnoty przez wszystkich młodych Europejczyków.
2. Wspieranie wszelkich innowacyjnych metod nauczania języków obcych przez przydzielanie ich autorom specjalnych grantów i stypendiów.
3. Poszerzanie możliwości codziennego obcowania z językami obcymi Europy na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej.
4. Wprowadzanie jak najwcześniejszej obowiązkowej nauki języków obcych – nawet od początku szkoły podstawowej.
5. Propagowanie większej tolerancji i zrozumienia dla kultur i języków wspólnoty innych niż własne – rodzinne.

► Punktem kulminacyjnym wszelkich działań promocyjnych podejmowanych w stosunku do języków obcych było ogłoszenie przez Parlament Europejski wspólnie z Radą Europy **roku 2001 – Europejskim Rokiem Języków**. Za główny cel tej ponadnarodowej inicjatywy przyjęto uświadomienie Europejczykom – także tym spoza UE – bogactwa, jakie kryje za sobą lingwistyczna i kulturowa różnorodność Starego Kontynentu. Drugim celem, co nie znaczy drugo-

rzędnym, była próba zwiększenia liczby osób uczących się języków obcych. Kształcenie takie uznano bowiem za kluczowy element osobistego i zawodowego rozwoju mieszkańców Europy, który – co ważne – ma się przyczynić do lepszego wzajemnego zrozumienia się poszczególnych nacji naszego kontynentu. We wszystkich 30 krajach, które zaangażowały się w realizację tego projektu, zorganizowano tysiące rozmaitych przedsięwzięć (na przykład kampanii informacyjnych, wystaw, imprez, konkursów, promocji na specjalnych stronach internetowych oraz w licznych publikacjach z poradami dla osób uczących się języków obcych itp.). Ideę wszelkich tych działań podjętych w ramach powyższej kampanii najlepiej podsumowały hasła przewodnie *Europejskiego Roku Języków 2001*: „*Języki otwierają drzwi*” i „*Bogactwo języków – bogactwem Europy*”.

► **W roku 2001** ukazał się także raport „*Foreign Language Teaching in Schools in Europe*”⁴⁾ – jak dotąd najobszerniejsze i najbardziej wyczerpujące zestawienie danych dotyczących nauczania języków obcych w szkołach znajdujących się na terenie całej Europy. Publikacja ta, w całości sfinansowana przez Komisję Europejską, została przygotowana przez EURYDICE – *The Information Network on Education in Europe*⁵⁾ na podstawie szczegółowych danych zebranych w 30 krajach realizujących program SOCRATES (15 członków UE, 3 kraje EFTA/EEA⁶⁾ – Islandia, Lichtenstein i Norwegia, a także 12 krajów kandydujących do UE). Raport ten jednoznacznie potwierdza coraz większe znaczenie nauczania i uczenia się języków obcych w polityce edukacyjnej prowadzonej przez władze oświatowe poszczególnych krajów europejskich. Dotychczas nie powstał na Starym Kontynencie żaden inny dokument, który w równym stopniu przedstawiałby miejsce glottodydaktyki w Europie przełomu tysiącleci. Z tego właśnie źródła pochodzą dane przedstawione w dalszej części niniejszej publikacji.

⁴⁾ Raport ten (łącznie ponad 370 stron!) zawiera: szczegółową analizę organizacji nauczania języków obcych we wszystkich 30 krajach z osobną oraz miejsce języków obcych w programach nauczania tych krajów, rys historyczny najważniejszych reform z zakresu nauczania języków obcych w II poł. XX wieku, opisy systemów kształcenia zawodowego i doskonalenia nauczycieli języków obcych, a także zestawienie i opisy specjalnych inicjatyw UE podejmowanych w związku z promocją uczenia się języków obcych.

⁵⁾ Zob. EURYDICE w Internecie pod www.eurydice.org.

⁶⁾ EFTA – European Free Trade Association / EEA – European Economic Area.

► **Na początku roku 2003** ukazał się najnowszy, nieco skrócony raport asygnowany przez EURYDICE „Key Data on Education in Europe 2002. Chapter H: Foreign Languages”. Dane przedstawione w tym dokumencie umożliwiły aktualizację niektórych informacji z cytowanego wyżej raportu z 2001 roku.



2. Organizacja nauczania języków obcych w Europie



2.1. Pierwszy język obcy jako obowiązkowy przedmiot w minimum programowym nauczania

Europejskie systemy nauczania języków obcych – co oczywiste – wykazują duże zróżnicowanie. Co mają jednak wspólnego to wymóg nauczania co najmniej jednego języka obcego jako przedmiotu OBOWIĄZKOWEGO. Wyjątkiem od tej reguły jest Irlandia, w której nauczanie języka angielskiego teoretycznie *nie* jest obowiązkowe w centralnym programie nauczania, ale i tak odbywa się na wszystkich szczeblach edukacji – równoległe z nauką języka irlandzkiego. Język angielski *nie* jest tam po prostu traktowany jako język obcy, lecz drugi – równorzędny z językiem irlandzkim.

Jeśli chodzi o WIEK, w którym młodzi Europejczycy rozpoczynają naukę języków obcych, sytuacja na Starym Kontynencie nie jest jednorodna. Generalizując, można jednakże stwierdzić, iż w zdecydowanej większości krajów europejskich (w 24 na 30 – zob. dane w tabeli 1) **obowiązkowa edukacja z zakresu języka obcego rozpoczyna się między 8 a 12 rokiem życia uczniów**. Inaczej jest jedynie na Malcie (już w 5 roku!), w Austrii, Luksemburgu i Norwegii (w 6 roku), we Włoszech (w 7 roku), a także we flamandzkiej społeczności w Belgii (dopiero w 12 roku!). Z kolei w Finlandii i Szwecji centralne władze oświatowe w ogóle nie narzucają wieku, w którym należy roz-

począć obowiązkową naukę języka obcego, ale precyzują jedynie główne cele dla każdego etapu szkolnego (podstawowy, średni itp.). Tym samym szkoły mają zapewnioną pełną autonomię co do wieku rozpoczęcia takiej nauki, ale praktyka pokazuje, że większość młodych Finów rozpoczyna edukację językową w wieku 9 lat, a Szwedów – nawet nieco wcześniej (ale najpóźniej do 10 roku). Natomiast w Szkocji istnieje centralny dokument *Curriculum Guidelines*⁷⁾, który w ogóle nie wymaga, lecz tylko zachęca do wprowadzenia nauczania pierwszego języka obcego w 10 lub 11 roku życia młodych Szkotów i kontynuowanie takiej edukacji przynajmniej do 16 roku życia.

Kraje kandydujące do UE – z wyjątkiem Malty – wprowadzają obowiązkową naukę języka obcego między 9 a 11 rokiem życia uczniów (zob. tabela 2). Sytuacja Polski na tle pozostałych państw nie wygląda najkorzystniej, gdyż w naszym kraju obligatoryjne nauczanie języków obcych rozpoczyna się dopiero w wieku 10 lat⁸⁾ (podobnie jak na Słowacji, ale rok wcześniej niż w Bułgarii). Niewielkim pocieszeniem jest teoretyczne prawo dyrektora każdej szkoły podstawowej w Polsce do organizowania nauczania języka obcego już od klasy I (po konsultacji z samorządowym organem prowadzącym i oczywiście w miarę posiadanych na ten cel środków).

Tabela 1: Wiek rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego w krajach UE oraz EFTA/EEA.

KRAJE UNII EUROPEJSKIEJ														KRAJE EFTA/EEA			
AUSTRIA	BELGIA	DANIA	FINLANDIA	FRANCJA	GRECJA	HISZPANIA	HOLANDIA	IRLANDIA	LUKSEMBURG	NIEMCY	PORTUGALIA	SZWECJA	WIELKA BRYT.	WŁOCHY	ISLANDIA	LICHTENSTEIN	NORWEGIA
6	8 ¹⁾ 10 ²⁾ 12 ³⁾	10	7 lub 8 lub 9 ⁴⁾	8	9	8	10	nie dotyczy	6	8	10	7 lub 8 lub 9 lub 10 ⁵⁾	10 ⁵⁾ 11 ⁶⁾	7	10	8	6

¹⁾ w części niemieckojęzycznej oraz Brukseli; ²⁾ w części francuskojęzycznej; ³⁾ w części flamandzkiej; ⁴⁾ Władze oświatowe jedynie sugerują, a nie wymuszają, rozpoczęcie nauki języka obcego w określonym wieku; szkoły zatem mają pełną autonomię co do momentu rozpoczęcia takiego kształcenia; ⁵⁾ w niektórych szkołach w Szkocji; ⁶⁾ w Anglii, Walii i Irlandii Północnej oraz niektórych szkołach w Szkocji.

⁷⁾ Ciekawostką jest tu fakt, iż wspomniany dokument nie wymusza nauczania żadnego przedmiotu w szkockim szkolnictwie – **żadnego** z wyjątkiem... RELIGII.

⁸⁾ W Polsce obowiązkowe nauczanie języków obcych wprowadzono w tzw. drugim etapie edukacyjnym, tj. w IV klasie szkoły podstawowej, w łącznym wymiarze 8 godz./tygodniowo w ciągu trzech lat nauki (klasy IV, V i VI).

Tabela 2: Wiek rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego w krajach kandydujących do UE.

KRAJE KANDYDUJĄCE DO UNII EUROPEJSKIEJ										
BULGARIA	CZECHY	ESTONIA	CYPR	LITWA	ŁOTWA	MALTA	POLSKA	RUMUNIA	SŁOWACJA	SŁOWENIA
11	9	7 lub 8 lub 9 ^{a)}	9	9	9	5	10	9	10	9

Źródło: EURYDICE (2000, 2001, 2003).

^{a)} patrz przypis pod tabelą 1.

2.2. Drugi język obcy jako obowiązkowy przedmiot w minimum programowym nauczania

Jeśli chodzi o drugi język obcy, w zdecydowanej większości krajów UE, EFTA/EEA oraz kandydujących do UE pojawia się on na pewnym etapie nauczania i ma status przedmiotu obowiązkowego. Wyjątkami są Belgia (część niemiecko- i francuskojęzyczna), Hiszpania, Portugalia, Wielka Brytania i Włochy, w których to krajach nauczanie drugiego języka obcego ma charakter opcjonalny, a także Irlandia, gdzie nie wymaga się uczenia żadnego języka obcego (ani pierwszego, ani tym bardziej drugiego).

Wspomniany wcześniej raport stwierdza także, iż nie można ustalić żadnego związku między momentami rozpoczęcia nauki pierwszego i drugiego języka obcego. Dla przykładu, w Norwegii, gdzie nauczanie pierwszego języka obcego rozpoczyna się już w 6 roku życia, obowiązkowy drugi język obcy pojawia się dopiero w 16 roku życia (kiedy w Norwegii nie istnieje już tzw. obowiązek szkolny). Dla kontrastu, w Luksemburgu – obowiązek nauki pierwszego języka obcego (niemieckiego) powstaje również już w 6 roku życia (jak w Norwegii), ale drugi język obcy (francuski) pojawia się jako przedmiot obligatoryjny zaledwie po roku, tj. w 7 roku życia ucznia. Należy jednak zauważyć, jak twierdzą autorzy raportu, że obydwa te języki (niemiecki i francuski) mają w Luksemburgu status oficjalnych języków państwowych.

Istnieje natomiast pewna zależność w krajach, które późno – w stosunku do innych państw – wprowadzają obowiązkową naukę pierwszego

języka obcego (na przykład we flamandzkiej części Belgii – w 12 roku, w Bułgarii – w 11, oraz w tych państwach Europy, które wprowadzają ją w 10 roku życia, ale nie w Polsce!). Otóż w krajach tych pojawienie się drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego następuje zwykle niedługo (do 2-3 lat) po wprowadzeniu obligatoryjnego nauczania języka pierwszego.

2.3. Języki obce oferowane w szkolnictwie europejskim

Oferta obowiązkowych języków obcych nauczanych w Europie wydaje się szeroka, a większość z 30 krajów ujętych w raporcie rzeczywiście stwarza teoretyczną możliwość nauki co najmniej trzech z sześciu najczęściej oferowanych w Europie języków obcych:

1. angielskiego,
2. francuskiego,
3. niemieckiego,
4. hiszpańskiego,
5. włoskiego,
6. rosyjskiego

Tabela 3 pokazuje szczegółowe zestawienie obowiązkowych języków obcych w Europie.

2.4. Najczęściej nauczane języki obce w szkolnictwie europejskim

Rzeczywisty zakres języków obcych nauczanych jako przedmioty obowiązkowe jest zazwyczaj węższy niż przedstawia to tabela 3. Owa różnica między teorią zawartą w oficjalnych dokumentach poszczególnych krajów Europy a codzienną praktyką, wynika z całego szeregu czynników ekonomicznych, pragmatycznych i personalnych:

- 1) Czynniki ekonomiczne – niektórych języków „nie opłaca się” nauczać, gdyż nie ma wystarczającej liczby chętnych do ich nauki (na przykład języka polskiego w Szwecji – i to mimo bliskiego sąsiedztwa naszych krajów).
- 2) Czynniki pragmatyczne – niektórych języków „nie ma sensu” nauczać, gdyż potencjalnie istnieje niewielka szansa wykorzystania ich w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (na przykład języka greckiego w Austrii).
- 3) Czynniki personalne – niektórych języków po prostu „nie ma kto” nauczać, gdyż jest niewystarczająca liczba odpowiednio przygotowanych lektorów do prowadzenia takich zajęć (na przykład nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce).

Tabela 3: Obowiązkowe języki obce oferowane w poszczególnych krajach Europy.

KRAJ EUROPY		Liczba obowiązkowych języków obcych	JĘZYKI																		
			angielski	duński	fiński	francuski	grecki	hiszpański	holenderski	irlandzki	niemiecki	portugalski	szwedzki	włoski	czeski	polski	rosyjski	słowacki	słoweński	węgierski	inne
KRAJE UNII EUROPEJSKIEJ	Austria	1	●			●		●						●	●		●	●	●	●	●
	Belgia (flam.)	2	○			○		●			●			●							●
	Belgia (franc.)	1	●					●	●		●			●							●
	Belgia (niem.)	1	●			○			●												
	Dania	2	○			●					●										
	Finlandia	2			○								○								
	Francja	2	●					●	●		●	●		●		●	●				●
	Grecja	2	○			●					●										
	Hiszpania	1	Nie ma listy obowiązkowych języków obcych. Teoretycznie każdy jest możliwy.																		
	Holandia	2	○			●					●										
	Irlandia	0				●		●			●			●							●
	Luksemburg	3	③			②					①										
	Niemcy	1	○	●		●		●	●				●	●	●	●	●				●
	Portugalia	1	●			●		●			●										
	Szwecja	2	○			●		●			●										
Wielka Brytania (Anglia + Walia)	1		●	●	●	●	●	●		●	●	●	●								
Wielka Brytania (Irlandia Płn.)	1				●		●		●	●			●								
Wielka Brytania (Szkocja)	1				●		●			●			●			●				●	
Włochy	1	●			●		●			●											
EFTA/EEA	Islandia	2	① ②																		
	Lichtenstein	2	①			②															
	Norwegia	1	○		●	●					●										
KRAJE KANDYDUJĄCE DO UE	Bułgaria	2	●			●		●			●			●			●				
	Czechy	1	●			●		●			●						●				
	Estonia	2	●			●					●						●				
	Cypr	2	①			②															
	Litwa	2	●			●					●						●				
	Łotwa	2	○			●					●						●				
	Malta	1	○			●		●			●			●			●				●
	Polska	1	Nie ma listy obowiązkowych języków obcych. Teoretycznie każdy jest możliwy.																		
	Rumunia	2	●			●		●			●			●			●				●
	Słowacja	2	●			●		●			●			●			●				
	Słowenia	1	●			●		●			●			●							●
Węgry	2	Nie ma listy obowiązkowych języków obcych. Teoretycznie każdy jest możliwy.																			

○ – obowiązkowy język obcy; ● – obowiązkowy język obcy do wyboru; ① ② ③ – obowiązkowe języki obce z narzuconą kolejnością ich nauki

○ – obowiązkowy język obcy; ● – obowiązkowy język obcy do wyboru; ① ② ③ – obowiązkowe języki obce z narzuconą kolejnością ich nauki

Możliwe jest jednak – na podstawie istniejących dokumentów – dokładne ustalenie, które języki są *rzeczywiście* nauczane (a nie tylko teoretycznie oferowane w oficjalnych dokumentach) na poziomie szkoły podstawowej i średniej⁹⁾ w poszczególnych krajach Starego Kontynentu oraz jaki odsetek uczniów pobiera taką naukę. Tabele 4 i 5 przedstawiają DWA, TRZY lub CZTERY najczęściej nauczane języki obce w szkolnictwie podstawowym i średnim oraz procent uczniów uczących się tych języków na terenie wszystkich 30 krajów europejskich

ujętych badaniami instytucji *EURYDICE*. Komentarz zawarty po tabelach 4 i 5 podsumowuje powszechność nauczania czterech języków europejskich – angielskiego, francuskiego, niemieckiego i hiszpańskiego – na całym kontynencie europejskim, oczywiście z zachowaniem podziału na szkolnictwo podstawowe i średnie. Wnioski dotyczące nauczania języków obcych w naszym kraju na tle obecnej sytuacji w Europie zostały sformułowane w podsumowaniu – na końcu niniejszej publikacji.

Tabela 4: Najczęściej nauczane języki obce w europejskim szkolnictwie PODSTAWOWYM oraz procent uczniów szkół podstawowych uczących się tych języków.

KRAJE UNII EUROPEJSKIEJ																
AUSTRIA	BELGIA (flam.)	BELGIA (franc.)	BELGIA (niem.)	DANIA	FINLANDIA	FRANCJA	GRECJA	HISZPANIA	HOLANDIA	IRLANDIA	LUKSEMBURG	NIEMCY	PORTUGALIA	SZWECA	WIELKA BRYT.	WŁOCHY
ang. 75%	fr. 33%	flam. 33%	fr. 86%	ang. 31%	ang. 63%	ang. 36%	ang. 46%	ang. 78%	ang. 33%	fr. 2%	niem. 95%	ang. 17%	brak danych	ang. 63%	brak danych	ang. 51%
fr. 1%	–	ang. 9%	niem. 14%	–	niem. 7%	niem. 7%	fr. 1%	fr. 2%	–	niem. 1%	fr. 79%	fr. 4%		niem. 5%		fr. 7%
wł. 1%	–	1%	–	–	szw. 4%	hiszp. 1%	–	–	–	hiszp. 1%	ang. 2%	–		fr. 3%		niem. 1%
–	–	–	–	–	fr. 2%	–	–	–	–	–	–	–		–		–

ang. – angielski, duń. – duński, est. – estoński, flam. – flamandzki, fr. – francuski, hiszp. – hiszpański, niem. – niemiecki, ros. – rosyjski, szw. – szwedzki, węg. – węgierski, wł. – włoski

KRAJE EFTA/EEA			KRAJE KANDYDUJĄCE DO UE											
ISLANDIA	LICHTENSTEIN	NORWEGIA	BULGARIA	CZECZY	ESTONIA	CYPR	LITWA	ŁOTWA	MALTA	POLSKA	RUMUNIA	SŁOWACJA	SŁOWENIA	WĘGRY
ang. 33%	brak danych	ang. 100%	ang. 14%	ang. 23%	ang. 58%	ang. 53%	ang. 25%	ang. 43%	ang. 100%	ang. 38%	fr. 33%	ang. 19%	ang. 32%	niem. 71%
duń. 20%		–	niem. 2%	niem. 18%	est. ¹⁰⁾ 25%	–	niem. 5%	niem. 2%	–	niem. 20%	ang. 28%	niem. 10%	niem. 7%	ang. 69%
–		–	ros. 2%	fr. 1%	ros. 11%	–	fr. 1%	ros. 1%	–	ros. 11%	niem. 3%	–	–	węg. ¹¹⁾ 3%
–		–	fr. 1%	–	niem. 11%	–	–	–	–	fr. 2%	–	–	–	fr. 2%

Źródło: EURYDICE (2003) – dane w tabeli zaokrąglone do wartości całkowitych.

⁹⁾ Unia Europejska dzieli poziom średni (ang. *secondary*) na niższy i wyższy – odpowiedniki naszego polskiego systemu gimnazjów (niższy średni – ang. *lower secondary* – ISCED 2) oraz liceów/techników/szkół zawodowych (wyższy średni – ang. *upper secondary* – ISCED 3). W zestawieniach statystycznych obydwa te poziomy są z reguły łączone w jeden – ISCED 2 & 3.

¹⁰⁾ W niektórych szkołach podstawowych w Estonii, ze względu na mniejszości narodowe, językiem wykładowym nie jest język estoński; wówczas jest on traktowany jako język obcy.

¹¹⁾ W niektórych szkołach podstawowych na Węgrzech, ze względu na mniejszości narodowe, językiem wykładowym nie jest język węgierski; wówczas jest on traktowany jako język obcy.

Tabela 5: Najczęściej nauczane języki obce w europejskim szkolnictwie ŚREDNIM oraz procent uczniów szkół średnich uczących się tych języków.

KRAJE UNII EUROPEJSKIEJ																
AUSTRIA	BELGIA (flam.)	BELGIA (franc.)	BELGIA (niem.)	DANIA	FINLANDIA	FRANCJA	GRECJA	HISZPANIA	HOLANDIA	IRLANDIA	LUKSEMBURG	NIEMCY	PORTUGALIA	SZWECJA	WIELKA BRYT.	WŁOCHY
ang. 98%	fr. 98%	flam. 68%	fr. 79%	ang. 100%	ang. 99%	ang. 96%	ang. 94%	ang. 98%	ang. 99%	fr. 70%	fr. 94%	ang. 94%	brak danych	ang. 100%	brak danych	ang. 78%
fr. 13%	ang. 72%	ang. 60%	ang. 68%	niem. 67%	szw. 91%	hiszp. 37%	fr. 59%	fr. 37%	niem. 41%	niem. 23%	niem. 93%	fr. 23%		niem. 41%		fr. 33%
wł. 6%	niem. 25%	niem. 4%	flam. 25%	fr. 14%	niem. 31%	niem. 22%	niem. 9%	niem. 2%	fr. 30%	hiszp. 4%	ang. 64%	ros. 3%		fr. 23%		niem. 5%
hiszp. 2%	hiszp. 1%	hiszp. 3%	niem. 21%	hiszp. 7%	fr. 14%	wł. 4%	-	-	-	-	hiszp. 7%	hiszp. 2%		hiszp. 14%		-

ang. – angielski, duń. – duński, est. – estoński, flam. – flamandzki, fr. – francuski, hiszp. – hiszpański, niem. – niemiecki, ros. – rosyjski, szw. – szwedzki, weg. – węgierski, wł. – włoski

KRAJE EFTA/EEA			KRAJE KANDYDUJĄCE DO UE											
ISLANDIA	LICHTENSTEIN	NORWEGIA	BULGARIA	CZECHY	ESTONIA	CYPR	LITWA	ŁOTWA	MALTA	POLSKA	RUMUNIA	SŁOWACJA	SŁOWENIA	WĘGRY
ang. 82%	brak danych	ang. 63%	ang. 61%	ang. 64%	ang. 86%	ang. 100%	ang. 73%	ang. 88%	ang. 94%	ang. 80%	fr. 88%	ang. 56%	ang. 88%	niem. 58%
duń. 66%		niem. 30%	ros. 28%	niem. 49%	ros. 54%	fr. 100%	ros. 59%	ros. 39%	wł. 60%	niem. 53%	ang. 80%	niem. 51%	niem. 37%	ang. 47%
niem. 23%		fr. 11%	niem. 21%	fr. 4%	niem. 36%	–	niem. 34%	niem. 33%	fr. 41%	ros. 18%	ros. 12%	ros. 7%	fr. 3%	fr. 6%
fr. 10%		–	fr. 17%	hiszp. 1%	est. ¹²⁾ 31%	–	fr. 7%	fr. 2%	niem. 7%	fr. 11%	niem. 11%	fr. 4%	wł. 3%	węg. ¹³⁾ 4%

Źródło: EURYDICE (2003) – dane w tabeli zaokrąglone do wartości całkowitych.

Podsumowując dane zawarte w tabeli 4, można stwierdzić, że – w europejskim szkolnictwie PODSTAWOWYM – najczęściej nauczany językiem obcym w skali całego kontynentu jest **język angielski**, którego tzw. powszechność nauczania wynosi 44% i jest on najszerzej nauczany językiem obcym i w Unii Europejskiej, i w krajach EFTA/EEA, i w państwach kandydujących do UE. Drugim językiem w tej kategorii jest **język niemiecki**, którego w Europie uczy się łącznie 7% uczniów szkół podstawowych. Język ten zajmuje jednak dopiero trzecie miejsce w krajach samej Unii Europejskiej, w której drugą pozycję w szkolnictwie podstawowym zajmuje **język francuski**; a ten z kolei w całej

Europie jest dopiero trzeci – 4% – pod względem powszechności nauczania w tej grupie wiekowej (por. tabela 6).

Dane przedstawione w tabeli 5 wskazują natomiast, że w europejskim szkolnictwie ŚREDNIM najczęściej nauczaniem językiem obcym w skali całego kontynentu jest również **język angielski**, którego w Europie uczy się aż 87% młodzieży szkolnictwa ponadpodstawowego. Język ten jest również w tej grupie wiekowej najszerzej nauczaniem językiem obcym i na terenie Unii Europejskiej, i w krajach EFTA/EEA, i wśród państw kandydujących do UE. Drugim językiem w kategorii „młodzieżowej” jest już jednak **język francuski**, którego uczy się łącz-

¹²⁾ W niektórych szkołach średnich w Estonii, podobnie jak w podstawowych, ze względu na mniejszości narodowe, językiem wykładowym nie jest język estoński; wówczas traktowany jest on jako język obcy.

¹³⁾ W niektórych szkołach średnich na Węgrzech, podobnie jak w podstawowych, ze względu na mniejszości narodowe, językiem wykładowym nie jest język węgierski; wówczas traktowany jest on jako język obcy.

nie 25% uczniów europejskich szkół ponadpodstawowych. Trzecią pozycję zajmuje **język niemiecki**, którego powszechność nauczania na Starym Kontynencie w tej grupie wiekowej wynosi 15%, a miejsce czwarte – **język hiszpański** z 7% nauczaniem (por. tabela 6).

Dane z tabel 4 i 5 zostały zsumowane w postaci uśrednionych wartości procentowych w tabeli 6 – z zachowaniem podziału na szkolnictwo podstawowe i średnie oraz z uwzględnieniem charakterystyki terytorialnej (tj. całego kontynentu europejskiego, samej Unii Europejskiej i wyłącznie Polski).

Tabela 6: Powszechność nauczania języków obcych w Europie.

	SZKOLNICTWO PODSTAWOWE			SZKOLNICTWO ŚREDNIE			
	angielski	francuski	niemiecki	angielski	francuski	niemiecki	hiszpański
Średnio w całej Europie	44%	4%	7%	87%	25%	15%	7%
w krajach Unii Europejskiej	42%	3,3%	2,4%	90,3%	23,8%	11,4%	10,7%
w Polsce	38,0%	1,6%	19,6%	80,0%	11,0%	53,0%	0,3%

Źródło: EURYDICE (2003).

Liczba godzin przeznaczona na nauczanie języków obcych

Uczniowie szkół europejskich, jak już wykazałem, rozpoczynają obowiązkową naukę pierwszego języka obcego w różnym wieku – zależnie od kraju pochodzenia. Najwcześniej ma to miejsce na Malcie (w 5 roku życia ucznia), w Austrii, Luksemburgu oraz Norwegii (w 6 roku), natomiast najpóźniej – w większej części Wielkiej Brytanii i w całej Bułgarii (w 11 roku) oraz we flamandzkiej części Belgii (dopiero w 12 roku życia). Różnica jest więc ogromna i wynosi aż 7 lat.

Ale w poszczególnych państwach Starego Kontynentu różna jest także liczba godzin lekcyjnych w tygodniu przeznaczonych na obowiązkową naukę pierwszego języka obcego. W zdecydowanej większości krajów zauważalna

jest jednak tendencja do zwiększania owej liczby „godzin” nauki języka obcego (języków obcych) w miarę upływu czasu od rozpoczęcia tejże nauki, chociaż są i takie miejsca w Europie, w których nauka ta odbywa się w jednakowym wymiarze przez cały okres obowiązkowego szkolnego (na przykład w Hiszpanii, Czechach i Słowenii – 3 godz., a także w Rumunii – 2 godz./tyg.).

Należy tu wspomnieć, iż nawet termin „godzina lekcyjna” (ang. *teaching period*) oznacza bardzo różne okresy czasu na naszym kontynencie. I tak, w Islandii jest to 40 minut, w Czechach, Danii, Estonii, Grecji, Lichtensteinie, Niemczech,

Polsce, Słowacji oraz Słowenii – 45 minut, w Austrii, Luksemburgu, Portugalii i Rumunii – 50 minut, natomiast we Francji i Włoszech – aż 60 minut. W niektórych krajach ta różna długość godziny lekcyjnej może dodatkowo zależeć od roku na-

uki (jak ma to miejsce w Hiszpanii – 55 lub 60 minut, na Cyprze, Łotwie i w Irlandii – 40 lub 45 minut, a także na Litwie – 35 lub 45 minut), a w Norwegii długość godziny lekcyjnej zależy nawet od rodzaju szkoły.

Tabela 7 przedstawia liczbę godzin lekcyjnych wyasygnowanych w tygodniu na obowiązkową naukę pierwszego języka obcego – z podziałem na cztery kluczowe „punkty” kariery szkolnej dzieci i młodzieży, tzn.:

- w momencie rozpoczęcia obowiązkowej nauki języka – przed 10 rokiem życia,
- w trakcie szkoły podstawowej – w 10 roku,
- na początku niższej edukacji średniej (w Polsce: gimnazjum) – w 13 roku,
- u schyłku obowiązkowego szkolnictwa średniego lub na początku nieobowiązkowej nauki w szkolnictwie wyższym – w 16 roku.

Tabela 7: Liczba godzin lekcyjnych w tygodniu przeznaczonych na obowiązkową naukę pierwszego języka obcego.

KRAJ EUROPY		Liczba godzin lekcyjnych w tygodniu przeznaczonych na obowiązkową naukę pierwszego języka obcego			
		w momencie rozpoczęcia nauki	w wieku 10 lat	w wieku 13 lat	w wieku 16 lat
KRAJE UNII EUROPEJSKIEJ	Austria	1	2	3	3
	Belgia (flam.)	nie dotyczy			
	Belgia (franc.)	2		4	4
	Belgia (niem.)	3	5	4-6	4
	Dania	2		3	4
	Finlandia	nie dotyczy			
	Francja	brak danych	1,5	3-4	2-3
	Grecja	3	3	2	3
	Hiszpania	3	3	3	3
	Holandia	brak danych			
	Irlandia	nie dotyczy		3-4	4-5
	Luksemburg	8	5	4	3-4
	Niemcy	brak danych	1-2	3,5	3-5
	Portugalia	4		3	3
	Szwecja	nie dotyczy			
	Wielka Brytania	nie dotyczy			
	Włochy	3	3	3	3-4
EFTA/EEA	Islandia	2		3	4-6
	Lichtenstein	2	2	4	4
	Norwegia	brak danych	2	3	5
KRAJE KANDYDUJĄCE DO UE	Bułgaria	brak danych			
	Czechy	3	3	3	3
	Estonia	3	3	2-3	2
	Cypr	2	2	3	3-6
	Litwa	2-3	2-3	3	2-4
	Łotwa	3-5	3-4	3	2-3
	Malta	brak danych			
	Polska	2		2	3
	Rumunia	2	2	2	2
	Słowacja	4		3	3-6
	Słowenia	2	3	3	3
	Węgry	nie dotyczy			

Źródło: EURYDICE (2001).



Podsumowanie

Nauczanie i uczenie się języków obcych jest procesem długotrwałym i jako takie winno odbywać się według precyzyjnie dobranych pa-

rametrów – tak aby przynosiło oczekiwane efekty w możliwie najkrótszym czasie i przy zaangażowaniu stosunkowo najniższych środków finansowych. Analizując jednak europejskie systemy podstawowego i średniego szkolnictwa w kategorii *nauczanie języków obcych*, nietrudno wywnioskować, iż europejska edukacja w tym względzie jest niezwykle zróżnicowana, chociaż możliwe jest znalezienie pewnych kwestii wspólnych dla całego kontynentu.

Analizując natomiast sytuację POLSKIEJ glottodydaktyki na tle pewnych cech charakterystycznych dla samej Unii Europejskiej, państw kandydujących do jej szeregów, a także i całego kontynentu europejskiego, należy sformułować kilka praktycznych wniosków, które winny być wzięte pod rozwagę przez stosowne władze oświatowe podczas organizacji lub reorganizacji (w ramach aktualnej reformy) polskiego nauczania i uczenia się języków obcych. Oto najważniejsze z tych uwag:

► **Wprowadzanie w naszym kraju obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego (tj. w 10 roku życia uczniów) odbywa się ZBYT PÓŹNO**, gdyż aż w 21 krajach europejskich (z wszyst-

kich 30 państw ujętych w cytowanych raportach) ma to miejsce co najmniej rok wcześniej, a w kilku krajach – nawet trzy lub cztery lata! Sytuacja Polski na tle pozostałych państw kandydujących do Unii Europejskiej również nie wygląda korzystnie, gdyż – oprócz

naszego kraju – tylko na Słowacji i w Bułgarii naukę języka obcego rozpoczyna się w 10 lub 11 roku życia uczniów. Natomiast cytowane wcześniej teoretyczne prawo dyrektora każdej polskiej szkoły podstawowej do organizowania nauczania języka obcego już od początku klasy I jest marnym pocieszeniem, gdyż może ono (nauczanie) nastąpić jedynie po konsultacji z samorządowym organem prowadzącym i – niestety – w miarę posiadanych środków na ten cel; a zatem w większości przypadków prawo to pozostaje jedynie teorią, niemożliwą do realizacji ze względu na ograniczenia finansowe gminy, która utrzymuje szkoły na swoim terenie.

- **ZBYT DŁUGI jest w naszym kraju czas między momentem rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego (w 10 roku życia) a drugiego (dopiero w 16 roku – czyli aż PO SZEŚCIU LATACH!).** W większości krajów europejskich, które prowadzą obowiązkowe nauczanie dwóch języków obcych, okres ten wynosi do trzech lub najwyżej czterech lat – szczególnie wtedy, kiedy nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się stosunkowo późno. Na tle pozostałych krajów kandydujących do UE, sytuacja naszej rodzimej glottodydaktyki w tym względzie znowu nie wygląda dobrze, żeby nie powiedzieć, że bardzo niekorzystnie, ponieważ w co najmniej połowie z wszystkich 12 krajów naszego bloku ów okres czasu nie przekracza trzech lat, a równie długi jak w Polsce (pierwszy język – w 10 roku, drugi język – w 16 roku) jest jedynie w Czechach (odpowiednio – w 9 i 15 roku).

- Cztery języki najczęściej nauczane w naszym kraju (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski) należą wprawdzie do sześciu globalnych języków o najwyższej wartości komunikacyjnej we współczesnym świecie (zob. 2.3.), ale **powszechność nauczania ich w Polsce – z wyjątkiem języka niemieckiego – jest NIŻSZA niż w UE i całej Europie; i różnica ta dotyczy w równym stopniu szkolnictwa podstawowego, jak i średniego.** Zdecydowanie wyższą powszechność nauczania niż w UE i całej Europie mają w naszym kraju natomiast języki niemiecki i rosyjski, i ze względu na nasze położenie geograficzne oraz kontakty społeczno-ekonomiczne sytuacja ta jest bardzo korzystna.

- **Liczba godzin lekcyjnych w tygodniu przeznaczonych na obowiązkową naukę pierwszego języka obcego w Polsce jest również MNIEJSZA niż w zdecydowanej większości krajów naszego kontynentu,** szczególnie między momentem rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego (w 10 roku) a końcem niższego szkolnictwa średniego – tj. gimnazjum (w 16 roku życia). **Wśród krajów kandydujących do UE sytuacja Polski w tej kategorii jest wręcz tragiczna,** gdyż jedynie w Rumunii uczniowie mają mniejszą liczbę godzin przeznaczonych na obowiązkowe nauczanie pierwszego języka obcego.

- **MAŁO ZAUWAŻALNA w naszym kraju jest również ogólnoeuropejska tendencja do zwiększania liczby godzin nauki języka obcego na poszczególnych etapach edukacji** – w miarę upływu czasu od rozpoczęcia nauki. Najkorzystniejszy byłby tu system co najmniej dwóch godzin obowiązkowego języka w szkolnictwie podstawowym, co najmniej trzech – w niższym średnim (gimnazjum) oraz co najmniej czterech – w wyższym średnim (liceum/technikum/szkoła zawodowa).

Wprowadzenie powyższych sugestii w życie w naszym kraju, szczególnie wszystkich naraz, jest prawdopodobnie mało realne ze względów finansowych takiej operacji. Ponieważ jednak w artykule tym udowodniłem, iż we współczesnej glottodydaktyce – poza niewielkimi wyjątkami – zaczynamy coraz widoczniej „odstawać” od reszty państw Unii Europejskiej, a nawet i państw-kandydatów do jej szeregów, wprowadzenie przynajmniej niektórych zmian z proponowanych wyżej wydaje się konieczne.

Bibliografia

- Biała Księga Polska – UE. Biała Księga uczenia się i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa.* 1997. Warszawa: WSP–TWP. <http://europa.eu.int/comm/education/1b-de.polf>
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe.* 2001. Brussels: EURYDICE. The Information Network on Education in Europe (European Unit). <http://www.eurydice.org>
- Key Data on Education in Europe 2002. Chapter H: Foreign Languages.* 2002. Brussels: European Commission/EURYDICE/Eurostat. <http://www.eurydice.org>
- The Position of Foreign Languages in European Education Systems (1999/2000).* 2000. Brussels: EURYDICE. The Information Network on Education in Europe (European Unit). <http://www.eurydice.org>

(czerwiec 2003)

Mniejszości narodowe w polskich szkołach

Na podstawie raportu – *Nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce, w roku szkolnym 2002/2003*²⁾

W ostatnich latach obserwuje się w Polsce wyraźne tendencje odradzania się poczucia tożsamości (narodowej i etnicznej) mniejszości narodowych i grup etnicznych. Znajduje to równocześnie odzwierciedlenie w systemie oświaty i wychowania – „*Szkoła i placówka publiczna powinna umożliwiać uczniom podtrzymywanie tożsamości narodowej i etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury*”³⁾.

Kształcenie dzieci i młodzieży mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce reguluje odpowiednie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2003 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji, język ojczysty może być nauczany we wszystkich typach szkół, poczynając od przedszkola, przez szkołę podstawową, gimnazjum po szkoły ponadgimnazjalne, oraz w międzyszkolnych zespołach grupujących uczniów. Kształcenie młodzieży należącej do mniejszości może odbywać się w szkołach z ojczystym językiem nauczania, szkołach dwujęzycznych oraz w szkołach z dodatkową nauką języka ojczystego. Przez szkołę z ojczystym językiem nauczania należy rozumieć szkołę prowadzącą nauczanie w języku danej mniejszości, z wyjątkiem nauczania języka polskiego i literatury polskiej oraz historii. W szkole dwujęzycznej nauczanie jest prowadzone w dwóch językach, którymi w tym przypadku są: język polski i język ojczysty mniejszości. Natomiast w szkołach z dodatkową

nauką języka ojczystego nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w języku polskim, z wyjątkiem przedmiotu dodatkowego, którym jest język ojczysty danej mniejszości.

Według danych GUS (stan na dzień 30.IX.2002 r.) w roku szkolnym 2002/2003 w Polsce funkcjonowało 618 szkół i zespołów międzyszkolnych, w których był nauczany język ojczysty dziesięciu mniejszości narodowych i etnicznych: niemieckiej, ukraińskiej, białoruskiej, litewskiej, słowackiej, romskiej, żydowskiej, greckiej, kaszubskiej i łemkowskiej. Nauczanie języka ojczystego jest najbardziej rozpowszechnione w szkołach podstawowych, których to szkół (w tym zespołów międzyszkolnych) w roku szkolnym 2002/2003 było w sumie 452; szkół gimnazjalnych 149; natomiast szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych zaledwie 24. We wszystkich wymienionych typach szkół naukę kontynuowało ponad 49 tys. uczniów.

Analizując sposób organizacji nauki języka ojczystego w szkołach i zespołach międzyszkolnych widać, że przeważają szkoły z dodat-

Szkoły i zespoły międzyszkolne według sposobu organizacji nauki języka ojczystego mniejszości narodowych

Typ szkoły	Liczba szkół*		
	Szkoły z ojczystym językiem nauczania (w tym szkoły romskie)	Szkoły dwujęzyczne	Szkoły z dodatkowym językiem ojczystym
Szkoły podstawowe	30	7	415
Gimnazja	12	6	124
Szkoły ponadgim. i ponadpods.	9	2	13
Razem	51	15	552

* w tym zespoły międzyszkolne

¹⁾ Autorka pracuje w zespole ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ Raport został przygotowany w CODN – Warszawa.

³⁾ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Art. 13.

kową nauką języka ojczystego. Tego rodzaju szkół było w Polsce 552: w tym szkół podstawowych – 415, gimnazjów – 124 i szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – 13. Ponad dziesięciokrotnie mniejszą grupę stanowiły szkoły z *ojczystym językiem nauczania* – 51. Natomiast szkół dwujęzycznych funkcjonowało zaledwie 15.

Uczniowie uczący się języka ojczystego w szkołach i zespołach międzyszkolnych w roku szkolnym 2002/2003

Język ojczysty	Uczniowie							
	Szkoly podstawowe		Gimnazja		Szkoly ponadgim. i ponadpodstaw.		Szkoly razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Białoruski	1826	5,4	984	7,4	854	47,2	3664	7,5
Kaszubski	3482	10,2	445	3,4	298	16,5	4225	8,6
Litewski	395	1,1	191	1,5	134	7,4	720	1,5
Niemiecki	26128	76,8	10823	81,7	54	3,0	37005	75,5
Słowacki	213	0,6	86	0,6	32	1,7	331	0,7
Ukraiński	1656	4,8	692	5,2	426	23,5	2774	5,5
Hebrajski	59	0,2	–	–	–	–	59	0,1
Łemkowski	118	0,4	32	0,2	12	0,7	162	0,3
Romski	117	0,4	–	–	–	–	117	0,2
Grecki	22	0,1	–	–	–	–	22	0,1
Razem	34016	100,0	13253	100,0	1810	100,0	49079	100,0

Szkoły i zespoły międzyszkolne z językiem ojczystym mniejszości narodowych i grup etnicznych w roku szkolnym 2002/2003

Język ojczysty	Szkoły							
	Szkoly podstawowe		Gimnazja		Szkoly ponadgim. i ponadpodstaw.		Szkoly razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Białoruski	24	5,3	12	8,5	4	16,6	40	6,5
Kaszubski	48	10,6	8	5,6	4	16,6	60	9,7
Litewski	13	2,9	3	2,1	3	12,6	19	3,1
Niemiecki	261	57,7	63	44,4	1	4,2	325	52,6
Słowacki	6	1,4	4	2,8	1	4,2	11	1,8
Ukraiński	80	17,7	46	32,4	10	41,6	136	22,0
Hebrajski	1	0,2	6	4,2	–	–	7	1,1
Łemkowski	14	3,1	–	–	1	4,2	15	2,4
Romski	4	0,9	–	–	–	–	4	0,6
Grecki	1	0,2	–	–	–	–	1	0,2
Razem	452	100,0	142	100,0	24	100,0	618	100,0

Szkoły podstawowe

Wśród szkół podstawowych zdecydowanie dominują szkoły z językiem niemieckim, nauczany jako język ojczysty. W roku szkolnym 2002/03 funkcjonowało w Polsce 261 szkół podstawowych (w tym zespoły międzyszkolne) dla mniejszości niemieckiej. Większość

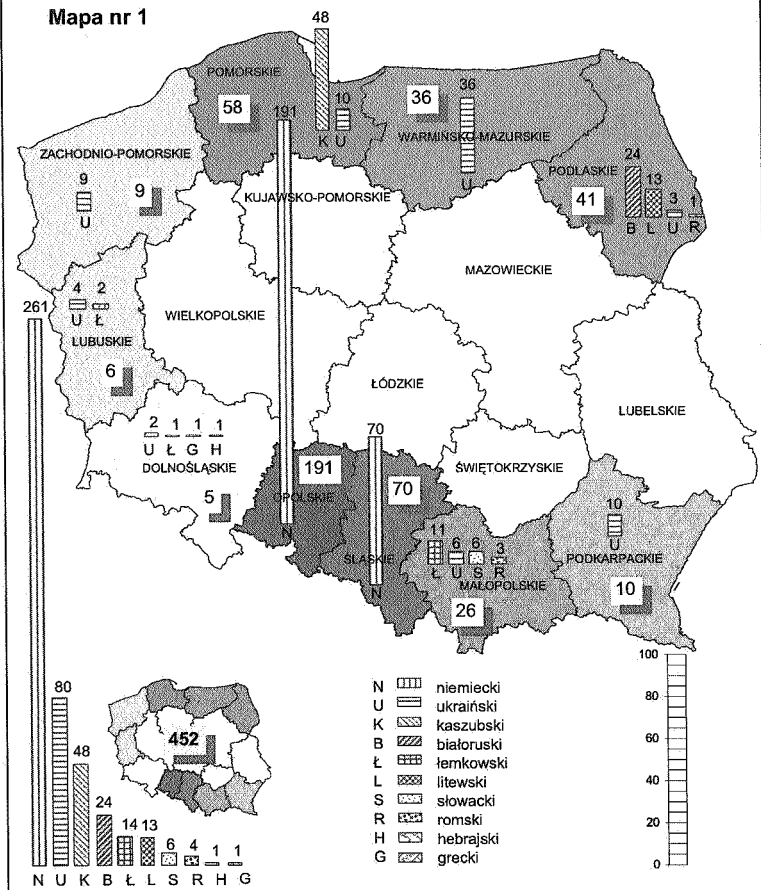
tych szkół była zlokalizowana w województwie opolskim (191), pozostałe znajdowały się w województwie śląskim (70). W dalszej kolejności należy wymienić szkoły z językiem ukraińskim, których było łącznie 80. Szkoły podstawowe ukraińskiej mniejszości narodowej występowały aż w ośmiu województwach, z czego najwięcej w województwie warmińsko-mazurskim – 36 szkół, w województwach: podkarpackim i pomorskim po 10 szkół, oraz w województwie zachodnio-pomorskim – 9 szkół. Poza wymienionymi województwami szkoły z językiem ukraińskim były również w województwach: małopolskim (6), lubuskim (4), podlaskim (3) i dolnośląskim (2).

Stosunkowo liczną grupę stanowiły szkoły podstawowe, w których był nauczany język kaszubski – 48 oraz język białoruski – 24. Szkoły dla mniejszości kaszubskiej są tylko w województwie pomorskim, natomiast mniejszości białoruskiej w województwie podlaskim.

W szkołach podstawowych z językiem ojczystym mniejszości narodowych i grup etnicznych

**SZKOŁY PODSTAWOWE Z JĘZYKIEM OJCZYSTYM
MNIJSZOŚCI NARODOWYCH I GRUP ETNICZNYCH
w roku szkolnym 2002 / 2003 według województw**

Mapa nr 1



uczy się w sumie 34 tys. uczniów. Podobnie jak to było w przypadku liczby szkół, również pod względem liczby uczniów mniejszość niemiecka jest najliczniej reprezentowana. Języka niemieckiego, jako języka ojczystego, w roku szkolnym 2002/03 uczyło się 26,1 tys. osób, co stanowi 76,8% wszystkich uczniów uczących się języka ojczystego w szkołach podstawowych. Na drugim miejscu znajdował się język kaszubski, którego łącznie uczyło się 3 482 uczniów; natomiast na trzecim miejscu znalazł się język białoruski – 1 826 uczniów. Trzech, najbardziej rozpowszechnionych języków ojczystych (niemieckiego, kaszubskiego, białoruskiego) uczyło się w szkołach podstawowych ponad 90% (31 382 uczniów) wszystkich uczniów uczących się języka ojczystego.

W dalszej kolejności, dość liczną grupę tworzyli uczniowie uczący się języka ukraińskiego (jako ojczystego) – 1 656 osób. Zdecydowanie mniej, poniżej tysiąca osób, uczyło się języka litewskiego (395 osób), słowackiego (213 osób), łemkowskiego (118 osób) i romskiego (117 osób).

Gimnazja

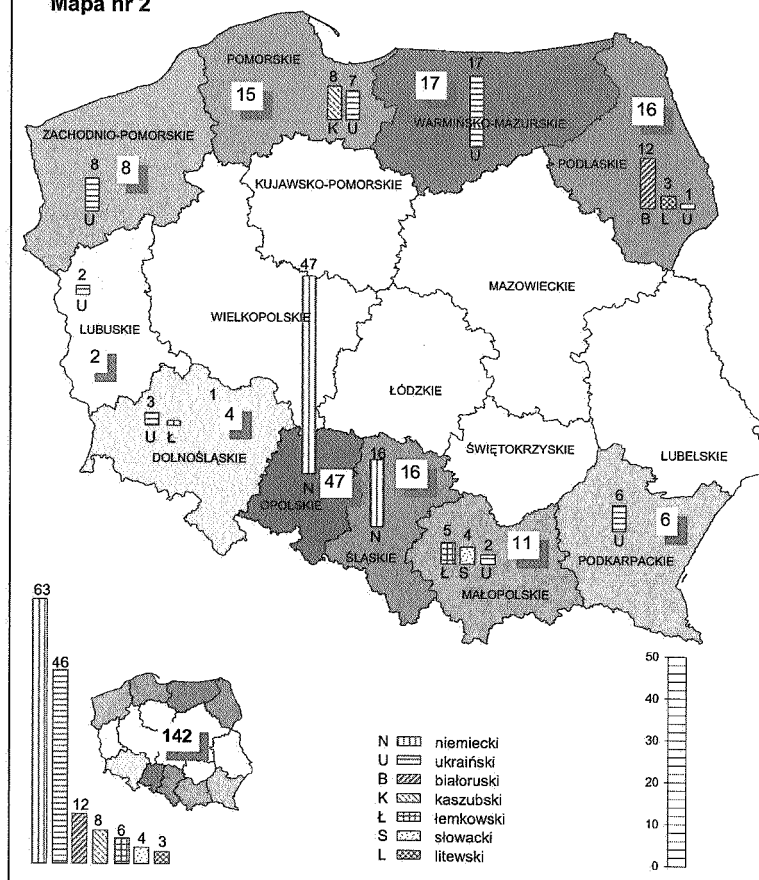
Od 1 września 1999 r. w Polsce, jako oddzielny typ szkoły, funkcjonują gimnazja. Od tego też roku w gimnazjach jest prowadzone nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych. W roku szkolnym 2002/03 działały w Polsce 142 szkoły tego typu, w których uczyło się łącznie 13,2 tys. dzieci i młodzieży należących do siedmiu mniejszości narodowych.

Podobnie jak to było w przypadku szkół podstawowych, również w gimnazjach przeważają szkoły z językiem niemieckim. W analizowanym roku szkolnym, w Polsce funkcjonowały 63 gimnazja (w tym zespoły międzyszkolne) dla mniejszości niemieckiej, co stanowiło 44,4% wszystkich gimnazjów z językiem ojczystym. Były one zlokalizowane (podobnie jak szkoły podstawowe) w województwach: opolskim (47) i śląskim (16).

Niewiele mniej (46) było w Polsce gimnazjów z językiem ukraińskim, nauczaniem jako ojczystym. Najwięcej tego typu szkół było w województwie warmińsko-mazurskim – 17, o połowę mniej w woj. zachodniopomorskim – 8, w woj. pomorskim – 7, oraz w woj. podkarpackim – 6. Szkoły dla mniejszości ukraińskiej są także w województwach: dolno-

**GINNAZJA Z JĘZYKIEM OJCZYSTYM
MNIJSZOŚCI NARODOWYCH I GRUP ETNICZNYCH
w roku szkolnym 2002 / 2003 według województw**

Mapa nr 2



śląskim, lubuskim, małopolskim i podlaskim. W 12 gimnazjach, zlokalizowanych w województwie podlaskim, był nauczany język białoruski jako język ojczysty. Poza tym należy wymienić szkoły z językiem kaszubskim, których było 8, oraz gimnazja z językiem łemkowskim – 6. Najmniej gimnazjów posiadają mniejszości: słowacka (4) i litewska (3).

Spśród 13,2 tys. uczniów uczących się języka ojczystego w gimnazjach, również i tym razem, największą grupę stanowili uczniowie należący do mniejszości niemieckiej. W sumie 10,8 tys. uczniów uczyło się języka niemieckiego jako ojczystego w gimnazjach. Ponad dziesięciokrotnie mniej uczniów uczyło się języka białoruskiego – 984 osób. Na trzecim miejscu znalazł się język ukraiński, którego uczyło się 692 uczniów. W ro-

ku szkolnym 2002/03, wymienionych trzech języków: niemieckiego, białoruskiego i ukraińskiego uczyło się w sumie 12,5 tys. uczniów, co stanowiło ponad 94% ogółu uczniów uczących się języka ojczystego w polskich gimnazjach.

W dalszej kolejności należy wymienić język kaszubski, którego uczyło się, w omawianym roku szkolnym 445 uczniów, oraz język litewski – 191 uczniów. Najmniej liczną grupę stanowią gimnazjaliści mniejszości słowackiej (86 uczniów) i łemkowskiej (32 uczniów).

Szkoły ponadgimnazjalne i ponadpodstawowe

Szkoły ponadgimnazjalne, podobnie jak gimnazja, zaczęły funkcjonować w Polsce od 1 września 1999 r. Według danych GUS w roku szkolnym 2002/2003 język ojczysty był nauczany w 24 szkołach i zespołach

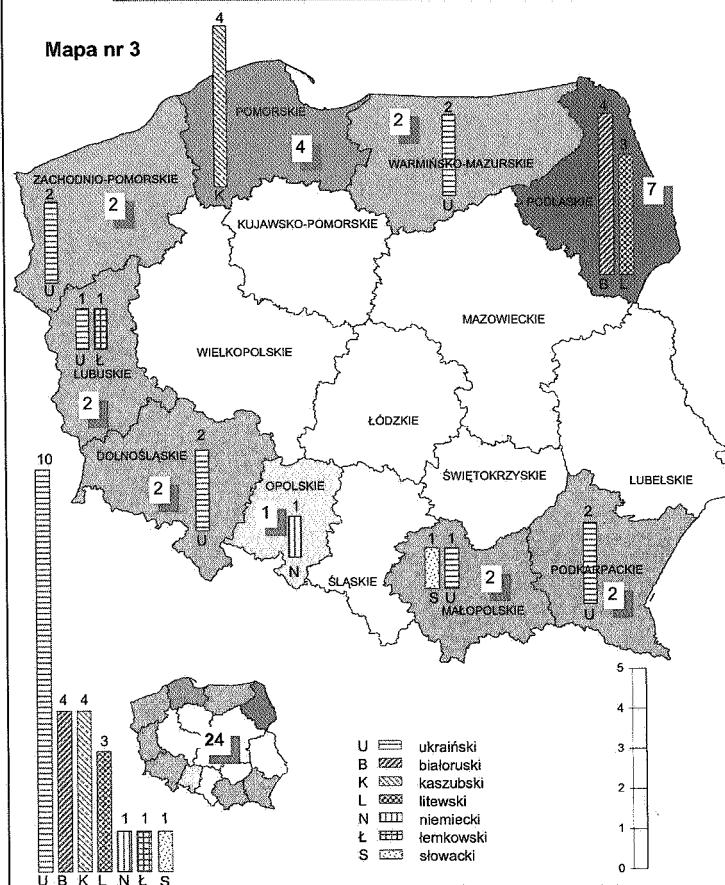
międzyszkolnych ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych, w tym w 2 liceach profilowanych, 15 liceach ogólnokształcących i 2 szkołach zawodowych oraz 5 międzyszkolnych zespołach grupujących uczniów szkół ponadpodstawowych.

W szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych (łącznie) najwięcej uczniów uczyło się języka białoruskiego – 854 osób, czyli ponad 47% ogół uczniów uczących się języka ojczystego w tym typie szkół. Trzech najbardziej popularnych języków: białoruskiego, ukraińskiego i kaszubskiego uczyło się w sumie 1578 uczniów, co stanowiło 86,9% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dla mniejszości narodowych.

Bardzo ciekawa sytuacja przedstawia się z językiem niemieckim nauczonym jako język

**SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE I PONADPODSTAWOWE
Z JĘZYKIEM OJCZYSTYM
MNIJSZOŚCI NARODOWYCH I GRUP ETNICZNYCH
w roku szkolnym 2002 / 2003 według województw**

Mapa nr 3



**SZKOŁY
PONADGIMNAZJALNE
I PONADPODSTAWOWE**

1. białoruski 854 uczniów 47,2%
2. ukraiński 426 uczniów 23,2%
3. kaszubski 298 uczniów 16,5%

1578 uczniów 86,9%

**Nauczyciele języka
ojczystego**

W roku szkolnym 2002/2003, we wszystkich typach szkół dla mniejszości narodowych i grup etnicznych, języka ojczystego uczyło łącznie 576 nauczycieli pełnozatrudnionych i 162 nauczycieli niepełnozatrudnionych.

W grupie nauczycieli pełnozatrudnionych, aż 70,1% (404 nauczycieli) to nauczyciele uczący języka ojczystego w szkołach podstawowych. W gimnazjach pracowało 24,8% (143 nauczycieli) ogółu pełnozatrudnionych nauczycieli języka ojczystego, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych zaledwie 5,1% (29 nauczycieli) ogółu nauczycieli pełnozatrudnionych.

ojczysty w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych. Język ten jest nauczany tylko w jednej szkole ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcącym), w której uczy się zaledwie 54 uczniów.

**Uczniowie uczący się języka ojczystego
w poszczególnych typach szkół w roku szkolnym
2002/2003**

SZKOŁY PODSTAWOWE

1. niemiecki	26128 uczniów	76,8%
2. kaszubski	3428 uczniów	10,2%
3. białoruski	1826 uczniów	5,4%
	31382 uczniów	92,4%

GIMNAZJA

1. niemiecki	10823 uczniów	81,7%
2. białoruski	984 uczniów	7,4%
3. ukraiński	692 uczniów	5,2%
	12499 uczniów	94,3%

Największą grupę tworzą nauczyciele języka niemieckiego – 385 osób, co stanowi 66,8% pełnozatrudnionych nauczycieli języka ojczystego. W dalszej kolejności znaleźli się nauczyciele uczący języków: ukraińskiego – 50 osób, kaszubskiego – 47 osób, oraz litewskiego – 39 osób i białoruskiego 36 osób.

Analizując wykształcenie nauczycieli języka ojczystego widać, że utrzymuje się ono na dość wysokim poziomie. We wszystkich szkołach przeważają nauczyciele z wykształceniem wyższym. W szkołach podstawowych stanowią oni ponad 77,2% wszystkich nauczycieli szkół podstawowych, nieco wyższy odsetek jest w gimnazjach – 79,7%. Natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym jest największy i wynosi 96,1% ogółu nauczy-

cieli języka ojczystego. Nauczyciele z wykształceniem zawodowym w szkołach podstawowych stanowią około 16%, a w gimnazjach około 18% wszystkich nauczycieli języka ojczystego. Natomiast nauczyciele z wykształceniem średnim we wszystkich typach szkół stanowią niewielki procent. W szkołach podstawowych wynosi on 6,7% (27 nauczycieli) w gimnazjach 2,1% (3 nauczycieli) a w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych tylko jeden nauczyciel posiada wykształcenie średnie.

Spółród omówionych wyżej dziesięciu mniejszości narodowych i grup etnicznych, których język ojczysty jest nauczany w polskich szkołach, na uwagę zasługuje mniejszość niemiecka. W ubiegłym roku szkolnym w Polsce

funkcjonowało aż 325 szkół i zespołów między-szkolnych z niemieckim językiem nauczania, w których uczyło się w sumie 37 tys. uczniów (75% ogółu uczniów uczących się języka ojczystego). Język niemiecki dopiero od 1992 roku jest nauczany jako język ojczysty niemieckiej mniejszości narodowej. W tym też roku powstało 10 szkół podstawowych, w których uczyło się 1307 uczniów.

Stosunkowo liczną grupę w polskich szkołach stanowią również mniejszości: białoruska, kaszubska i ukraińska, co ma odzwierciedlenie w liczbie szkół z językiem ojczystym wymienionych mniejszości oraz w liczbie uczniów uczących się języka ojczystego.

(październik 2003)

Tomasz Wicherkiewicz¹⁾
Poznań

Unia Języków Regionalnych i Mniejszościowych w Polsce – UJRiMP

Polish Bureau for Lesser-Used Languages – PoLBLUL

W dniach 12–13 grudnia 2003 r. odbyło się w Gdańsku spotkanie założycielskie Unii Języków Regionalnych i Mniejszościowych w Polsce. Gospodarzem spotkania było Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie oraz Dom Pojednania i Spotkań im. M. M. Kolbego.

Unia Języków Regionalnych i Mniejszościowych w Polsce (UJRiMP), której organizacji, rejestracji, kształtowi i działalności było poświęcone spotkanie, stać się ma wpływową i silną organizacją pozarządową, której celem będzie ochrona bogactwa zróżnicowania języków regionalnych i mniejszościowych Rzeczypospolitej Polskiej jako istotnego elementu dziedzictwa ogólnonarodowego i ogólnoeuropejskiego.

UJRiMP powstaje na bazie wieloletnich doświadczeń podobnych organizacji działających we wszystkich dotychczasowych państwach członkowskich Unii Europejskiej (z wyjątkiem Portugalii, w której podobne struktury właśnie powstają), skupionych w Europejskim

Biurze Języków Mniej Używanych (EBLUL, *European Bureau for Lesser-Used Languages*), mającym obecnie swą główną siedzibę w Brukseli. EBLUL posiada status doradcy i obserwatora m.in. przy Komisjach Europejskich, Parlamencie Europejskim, Radzie Europy, Organizacji Narodów Zjednoczonych, UNESCO, Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie.

EBLUL jest najbardziej liczącym się wyrazicielem i obrońcą praw językowych ponad 40 milionów Europejczyków w obecnej UE (w nowej, rozszerzonej Unii będzie ich zapewne ponad 46 milionów), którzy mówią na co dzień językiem innym, niż oficjalny język państwa, w którym mieszkają.

EBLUL brał aktywny udział w pracach nad powstającą Konstytucją Europejską, w której po raz pierwszy w historii znalazłyby się zapisy chroniące *explicite* językowe dziedzictwo Europy, czyli wszystkie języki autochtoniczne używane na zjednoczonym kontynencie.

¹⁾ Dr Tomasz Wicherkiewicz jest kierownikiem Pracowni Polityki Językowej i Badań nad Mniejszościami Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz członkiem Instytutu Kaszubskiego w Gdańsku i Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego.

EBLUL, oraz lokalne, narodowe komitety Biura (takim stanie się również UJRiMP), wielokrotnie skutecznie interweniowały w obronie naruszanych praw językowych mniejszości i zagrożonych języków regionalnych, broniąc prześladowanych działaczy językowych (np. w Grecji), starając nie dopuścić do zamykania szkół uczących w językach mniejszościowych (np. w Niemczech), gazet (np. w Kraju Basków), czy radiostacji nadających audycje w tych językach (np. w Austrii).

Do zadań EBLUL należą:

- ▶ promocja aktywnej polityki językowej na rzecz języków regionalnych i mniejszościowych,
- ▶ obrona praw językowych ich użytkowników,
- ▶ zachowanie różnicowania językowego jako dziedzictwa kulturowego Europy,
- ▶ reprezentowanie językowych wspólnot regionalnych i mniejszościowych wobec instytucji regionalnych, państwowych, europejskich i międzynarodowych,
- ▶ koordynacja działalności organizacji i instytucji zaangażowanych w promocję tych języków,
- ▶ koordynacja działalności poszczególnych komitetów regionalnych i narodowych EBLUL,
- ▶ informowanie wspólnot językowych o europejskich i krajowych działaniach w dziedzinie polityki językowej oraz o programach europejskich dotyczących języków regionalnych i mniejszościowych,
- ▶ utrzymywanie stałej łączności informacyjnej między wspólnotami językowymi i ułatwianie ich wzajemnych kontaktów i wymiany,
- ▶ organizacja imprez kulturalnych i naukowych na poziomie krajowym i ogólnoeuropejskim.

Pragniemy, aby UJRiMP (czyli PolBLUL, jako narodowy komitet członkowski EBLUL) stał się równie wpływowym i skutecznym narzędziem kształtowania polityki językowej w Polsce i ochrony zagrożonych języków mniejszościowych i regionalnych w naszym kraju.

UJRiMwP (PolBLUL) powstał jako „krajowy komitet członkowski” (*Member State Committee*) Europejskiego Biura Języków Mniej Używanych (*European Bureau for Lesser-Used Languages* – EBLUL).

W dokumentach EBLUL „krajowe komitety członkowskie” są określone jako podstawowe jego składniki. O ile EBLUL jest zarejestrowane zgodnie z prawem belgijskim jako „organizacja międzynarodowa” i jako stowarzysze-

nie zgodnie z prawem irlandzkim, poszczególne krajowe komitety członkowskie są jednostkami autonomicznymi, działającymi na zasadach prawnych określonych dla organizacji pozarządowych poszczególnych krajów (członkowskich UE). Wniosek o rejestrację UJRiMP jako związku stowarzyszeń został złożony do Sądu Gospodarczego w Gdańsku, gdzie ta nowopowstała organizacja ma statutową siedzibę.

Krajowe komitety członkowskie winny być w jak największym stopniu reprezentatywne, jeśli chodzi o wszystkie języki regionalne i mniejszościowe w danym kraju członkowskim, i skupiać jako członków:

- ▶ instytucje zajmujące się promocją tych języków,
- ▶ organizacje przedstawicielskie,
- ▶ organizacje kulturalne i oświatowe,
- ▶ instytucje naukowe,
- ▶ środki masowego przekazu,
- ▶ organizacje zajmujące się promowaniem różnicowania językowego w odniesieniu do języków regionalnych i mniejszościowych.

W Polsce są to języki:

- | | |
|----------------------|----------------|
| ▶ białoruski | ▶ niemiecki |
| ▶ czeski | ▶ ormiański |
| ▶ hebrajski | ▶ romani |
| ▶ jidysz | ▶ rosyjski |
| ▶ karański | ▶ słowacki |
| ▶ kaszubski | ▶ śląski |
| ▶ litewski | ▶ ukraiński |
| ▶ łemkowski/rusiński | ▶ wilamowicki. |

Podstawowym zadaniem EBLUL jest stymulowanie i wspieranie krajowych komitetów członkowskich.

Krajowe komitety członkowskie EBLUL opierają się na dobrowolnych działaniach członków; zadaniem EBLUL jest podkreślanie na arenie ogólnoeuropejskiej znaczenia tej działalności. EBLUL będzie dążyć do budowania struktur profesjonalnych krajowych komitetów członkowskich (nawet na zasadach częściowego zatrudnienia), aby zapewnić stałe funkcjonowanie pracy tych wolontariuszy. EBLUL oczekuje od krajowych komitetów członkowskich reprezentowania polityki ustalonej przez Radę EBLUL.

Rada EBLUL decyduje o ogólnych kwestiach działalności. Organem wykonawczym Rady jest Zarząd Dyrektorów krajowych komitetów członkowskich.

Organami EBLUL są również:

- Biura w Brukseli i Dublinie,
- Centrum Informacji i Dokumentacji w Brukseli,
- Agencja Prasowa *EuroLang*.

UJRiMwP (PolBLUL) ma się stać istotnym czynnikiem lobbingu na rzecz języków regionalnych i mniejszościowych, jako niezaprzeczalnego i nieodrodzonego elementu bogactwa kulturowego Rzeczypospolitej Polskiej.

UJRiMwP (PolBLUL) ma do odegrania żywotną rolę jako:

- instrument nacisku na organy ustawodawcze i administrację państwową przy uchwalaniu niezbędnych dokumentów prawnych zapewniających ochronę tych języków (zwłaszcza ratyfikacja „Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych”, przyjęcie „Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych”, szczególnie w części regulującej funkcjonowanie języków regionalnych i mniejszościowych, przyjęcie zapisów Konstytucji Europejskiej w kwestiach dotyczących ochrony języków mniejszościowych zjednoczonego kontynentu);
- organ ekspercki i doradczy do konsultacji we wszystkich istotnych dla tych języków kwestiach na poziomie europejskim, krajowym i samorządowym;
- stowarzyszenie pomocne w normalizacji i standaryzacji języków mniejszościowych;
- organ interweniujący, koordynujący we wszystkich istotnych dla mniejszości kwestiach językowych – polityka edukacyjna państwa i samorządów, finansowanie wydarzeń kulturalnych, wydawnictw i środków masowego przekazu w językach mniejszości;
- organ przedstawicielski wobec instytucji ogólnoeuropejskich: EBLUL, Komisji Europejskich, Rady Europy, Trybunału Praw Człowieka, OBWE, UNESCO, ONZ;
- organizacja ułatwiająca nawiązywanie i umacnianie współpracy między mniejszościami językowymi w Polsce, oraz z innymi mniejszościami językowymi w Europie,
- koordynator inicjatyw i działań w dziedzinie nauczania języków regionalnych i mniejszościowych na wszystkich poziomach szkolnictwa – od przedszkolnego po wyższe (działalność szkół i ośrodków nauczania, opracowanie programów nauczania, przygotowywanie materiałów dydaktycznych, szkolenie nauczycieli i in.);

► propagator wielojęzyczności, zwłaszcza na terenach używania języków regionalnych lub mniejszościowych, jako elementu wielokulturowego dziedzictwa Rzeczypospolitej Polskiej i Europy;

► orędownik i koordynator działań na rzecz używania języków regionalnych i mniejszościowych jako pomocniczych języków urzędowych oraz określania w tych językach nazw miejscowych na terenach zamieszkałych przez posługujące się nimi społeczności;

► propagator i koordynator programów europejskich przeznaczonych dla społeczności posługujących się językami regionalnymi i mniejszościowymi:

▲ pomoc w dostępie i sporządzaniu wniosków o granty Komisji Europejskiej i instytucji europejskich,

▲ pozyskiwanie dla swojej działalności środków z funduszy unijnych,

▲ propagowanie i udział w programach typu *Partnership for Diversity* (współpraca transgraniczna społeczności mniejszości językowych),

▲ propagowanie i koordynacja Programu Wzrostu Studyjnych dla określonych grup docelowych działaczy języków mniejszościowych, dziennikarzy mediów językowych, nauczycieli, młodzieży, uczniów (być może powrót do zarzuconej ze względu na trudności z finansowaniem programu „Euroskol”; taki program imprez międzyszkolnych można by wszak zorganizować dla szkół mniejszościowych w Polsce.

W konstytutywnym spotkaniu UJRiMP uczestniczyli jako członkowie-założyciele delegacji następujących stowarzyszeń:

- Związku Karaimów Polskich,
- Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego,
- Wspólnoty Litwinów w Polsce,
- Stowarzyszenia Łemków,
- Niemieckiego Towarzystwa Oświatowego,
- Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Romów w RP,
- Rosyjskiego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego,
- Ruchu Autonomii Śląska,
- Związku Ukraińców w Polsce.

W imieniu gospodarzy spotkanie prowadzili prof. Brunon Synak (Przewodniczący Sejmiku Województwa Pomorskiego) i Artur Jab-

łowski (Starosta Powiatu Puckiego), będący obaj członkami władz Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (prof. B. Synak jest jego Prezesem).

Gośćmi spotkania byli przedstawiciele European Bureau for Lesser-Used Languages, panowie Bojan Brezigar (Prezydent EBLUL), Kjell Herberts (członek Rady Dyrektorów EBLUL) i Markus Warasin (Sekretarz Generalny i Dyrektor Biura EBLUL).

Na zebraniu wybrano władze UJRiMP. Jej Prezesem został dr Tomasz Wicherkiewicz (członek Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego i Instytutu Kaszubskiego, kierownik Pracowni Polityki Językowej i Badań nad Mniejszościami Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu), członkami Zarządu zaś: dr Helena Duć-Fajfer z Krakowa (Stowarzyszenie Łemków, Uniwersytet Jagielloński), dr Piotr Baron z Opola (Nie-

mieckie Towarzystwo Oświatowe), dr Bronius Makauskas z Warszawy (Wspólnota Litwinów w Polsce, Uniwersytet Warszawski) i Marek Syrynyk z Wałcza (Ukraińskie Towarzystwo Nauczycielskie, Związek Ukraińców w Polsce); Sekretarzem UJRiMP został Łukasz Grzędzicki z Gdańska (Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie). W skład Komisji Rewizyjnej weszli: Andrzej Romańczuk z Białegostoku jako Przewodniczący (Rosyjskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe), Mariola Abkowicz z Wrocławia (Związek Karaimów Polskich), Jan Korzeniowski z Kędzierzyna-Koźla (Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Romów w RP) i Andrzej Rocznik z Zabrze (Ruch Automii Śląska).

Zarząd UJR i MP ma tymczasową siedzibę w Domu Kaszubskim w Gdańsku.

(grudzień 2003)

Paweł Poszytek¹⁾
Warszawa

Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie czytelnikom historycznego rysu działań, za pomocą których – już od ponad 10 lat – Unia Europejska wspiera nauczycieli języków obcych w Polsce. Działania te dotyczą różnych sfer edukacyjnych i odbywają się w ramach różnych programów europejskich. Poniższy opis dotyczy tych działań, których głównym celem jest:

- ▶ wspieranie kształcenia nauczycieli języków obcych,
- ▶ wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych,
- ▶ wyposażanie nauczycieli w nowatorskie narzędzia do nauczania i testowania kompetencji językowych uczniów,
- ▶ wspieranie edukacji językowej w szkołach.

Należy tutaj podkreślić, że działania Komisji Europejskiej na polu edukacji są bardzo obszerne i dotyczą wielu dziedzin, nie tylko edukacji językowej. Dlatego też, poniższy opis projektów związanych z nauczaniem języków

obcych jest tylko niewielkim wycinkiem działań, jakie Unia Europejska podejmuje i finansuje w ramach programów wspierających rozwój edukacji jako takiej. Wybór opisanych poniżej projektów jest również podyktowany charakterem niniejszego czasopisma i jego odbiorców.



Kształcenie nauczycieli języków obcych



Tempus – wsparcie reformy szkolnictwa wyższego

Program TEMPUS rozpoczął swoje działania już na początku lat dziewięćdziesiątych, a jego głównym celem było wsparcie reformy szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i WNP. W ramach tego programu zostało zrealizowanych wiele projektów, w tym również projekty dotyczące poprawy

¹⁾ Autor jest koordynatorem programu LINGUA, konkursu EUROPEAN LABEL w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, która jest Agencją Narodową programu SOCRATES w Polsce.

jakości kształcenia nauczycieli języków obcych. Jednym z ciekawych przykładów takiego projektu jest inicjatywa pod nazwą *Retraining for English language teacher-trainers*, która była realizowana przez Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1992-1994, a potem kontynuowana w latach 1995-96. Projekt miał na celu wspieranie profesjonalnego rozwoju nauczycieli kolegów językowych w Polsce. Dzięki działaniom podjętym w ramach tego projektu aż siedem kolegów języka angielskiego z obecnego województwa mazowieckiego i podlaskiego miało możliwość doskonalenia swojej kadry, która mogła zapoznać się z problemami dotyczącymi kształcenia nauczycieli. Działania te ułatwiły również dostęp do międzynarodowych źródeł badawczych, oraz wspomogły kadrę kolegów nauczycielskich w procesie tworzenia materiałów dla nowych programów kształcenia nauczycieli w systemie trzyletnim. Projekt był realizowany przy współpracy z Thames Halley University z Londynu i Danmarks Laererhøjskole z Kopenhagi. Ze strony polskiej projekt prowadziły prof. dr hab. Hanna Komorowska i dr Anna Murkowska.

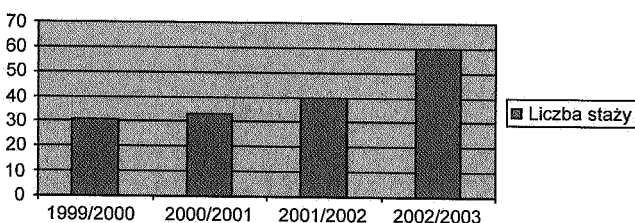
Ciekawą inicjatywą, która również bardzo dobrze wpisuje się w tematykę niniejszej publikacji, jest projekt Szkoły Języka Angielskiego Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Był on realizowany w latach 1994-97 i miał na celu wprowadzenie przedmiotu *Wiedza o Europie* do programów nauczania w polskich uniwersytetach i w 17 nauczycielskich kolegiach języków obcych będących pod opieką UAM i Uniwersytetu Śląskiego. W wyniku podjętych działań opracowano program nauczania nowego przedmiotu. Zagranicznymi partnerami projektu było Uniwersyteckie Kolegium z Galway w Irlandii, Nene College z Northampton w Wielkiej Brytanii i uniwersytet Aveiro z Portugalii. Koordynatorem projektu był prof. dr hab. Jacek Fisiak z UAM. Jako partner występował również w projekcie Uniwersytet Śląski reprezentowany przez prof. dr hab. Janusza Arabskiego.

▼ **Lingua C/Comenius 2.2** – staże asystenckie przyszłych nauczycieli

Oprócz inicjatyw skierowanych bezpośrednio do kadry kształcącej nauczycieli, pro-

gramy europejskie oferują również możliwości rozwoju dla studentów kształcących się na przyszłych nauczycieli języków obcych. Inicjatywy tego typu są finansowane w ramach programu COMENIUS 2.2, który od 2000 roku do dnia dzisiejszego kontynuuje działania programu LINGUA C. Poniższe zestawienie ilustruje dynamikę rozwoju tego programu:

Tabela 1. Liczba studentów wyjeżdżających na staże do krajów UE



Ciekawostką jest, że krajami, do których najczęściej wyjeżdżają studenci to Włochy i Niemcy.

► **Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych**

▼ **Lingua A/Comenius 2.1** – tworzenie modułów szkoleniowych dla nauczycieli

Od 1998 roku wprowadzono możliwość dofinansowywania działań podejmowanych przez uniwersytety i ośrodki metodyczne w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Działania te były realizowane przez program LINGUA A do roku 2000, a później przez program COMENIUS 2.1. W ramach tych akcji powstało wiele programów szkoleń, z których do dziś korzystają nauczyciele pragnący podnieść swoje kwalifikacje i ulepszyć swój warsztat pracy. Ponadto, bardzo często projekty LINGUA A i COMENIUS 2.1 wspierają i wpisują się w zmiany, jakie zachodzą w naszym systemie szkolenia w związku z wprowadzaniem reformy oświatowej.

Ciekawym przykładem jest w tej kategorii inicjatywa: *Staging learning foreign languages*. Projekt dotyczy doskonalenia nauczycieli, którzy chcą wprowadzać do procesu dydaktycznego tzw. autonomię. Jest to włączanie ucznia w proces decyzyjny w trakcie uczenia się w klasie. Chodzi tu o zmianę roli nauczyciela, który

ma się stać organizatorem zajęć, a nie „mędrcem na mównicy”. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli wypracowane w ramach tego projektu mają również nauczyć nauczycieli jak uatrakcyjnić proces dydaktyczny w taki sposób, by odwoływał się on do różnych stylów uczenia się. Dużą wagę przykładą się w tym projekcie do aktywizowania uczniów oraz wykorzystania form scenicznych i mediów elektronicznych w nauczaniu. Projekt dotyczy języka angielskiego i niemieckiego. Ze strony polskiej projekt realizuje Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu pod kierownictwem dyr. Aleksandry Gołębiewskiej. Natomiast całe przedsięwzięcie jest koordynowane przez instytucję niemiecką, której przedstawiciel, Rolf Peter Berndt, otrzymał z rąk Marszałka Sejmiku Wojewódzkiego odznakę honorową za zasługi dla województwa wielkopolskiego.

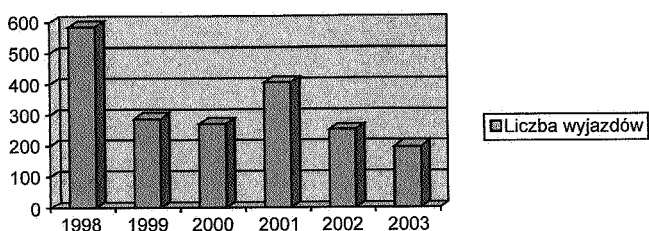
Drugim ważnym projektem w tej kategorii jest inicjatywa: *Primeros Pasos*. Dotyczy ona doskonalenia zawodowego nauczycieli zajmujących się wczesnoszkolną edukacją językową. Projekt ten wpisuje się w ogólny europejski trend obniżania wieku, od którego jest obowiązkowe nauczanie języków obcych. Materiały wypracowane w ramach projektu pomagają nauczycielom uwarunkować uczniów na język obcy i zachęcają ich do odkrywania innych kultur. Podobnie jak w poprzednim przypadku, projekt ma za zadanie uczyć nauczycieli jak rozwijać u uczniów autonomię. W projekcie brały udział uniwersytety z Hiszpanii, Portugalii i Wielkiej Brytanii, a ze strony polskiej realizacją tej inicjatywy zajmowała się Akademia Pedagogiczna w Krakowie. W 2002 roku dr Małgorzata Pamuła, reprezentująca projekt w Polsce, odebrała prestiżowy europejski certyfikat EUROPEAN LABEL dla nowatorskich inicjatyw dotyczących nauczania języków obcych.

▼ **Lingua B/Comenius 2.2** – indywidualne wyjazdy szkoleniowe nauczycieli

W ramach programu LINGUA B do roku 2000, a potem programu COMENIUS 2.2 znacząca liczba nauczycieli języków obcych skorzystała

z tak zwanych indywidualnych grantów na doskonalenie zawodowe za granicą. Z przybliżonych szacunków wynika, że jest to ok. 5% wszystkich nauczycieli języków obcych w Polsce²⁾. Mając na uwadze fakt, że każdego roku z tego programu korzysta kilkaset osób, można przyjąć, że program ten jest ogólnie dostępny.

Tabela 2. Liczba wyjazdów polskich nauczycieli na szkolenia zagraniczne.



▼ **Arion** – indywidualne wizyty studyjne

W działania językowe, a szczególnie doskonalenie specjalistów związanych z nauczaniem języków obcych, wpisuje się również program ARION, w ramach którego są organizowane tak zwane wizyty studyjne za granicą dla kadry zarządzającej oświatą i doradców metodycznych. Od 1996 roku, w każdym roku, korzysta z tego programu około 100 osób, z czego ok. 30% stanowią specjaliści od języków obcych. Biorąc pod uwagę grupę odbiorców, odsetek osób korzystających z tej oferty jest bardzo duży. W ramach programu ARION nasi specjaliści wyjeżdżali i będą wyjeżdżać przez następne lata do wielu krajów Europy, gdzie mogą się przyjrzeć jak rozwiązuje się tam problemy związane z organizacją nauczania języków obcych. Odbywa się to na zasadzie upowszechniania „dobrych praktyk”. Tego typu wizyty studyjne pomagają wymieniać się doświadczeniami specjalistom z wielu krajów i zawiązywać przez nich formalne i nieformalne sieci ekspertów.

▼ **Nowatorskie narzędzia do nauczania języków obcych**

▼ **Lingua 2** – wspieranie inicjatyw związanych z nauczaniem języków obcych
Celem programu LINGUA 2 jest dofinansowanie

²⁾ Szacunki oparte o dane z GUS i z FRSE.

sowanie projektów, w ramach których powstają nowatorskie narzędzia do nauczania języków obcych, takie jak: podręczniki w formie CD ROM, strony internetowe, kasety audio-wideo, testy itp. Program koncentruje się na tak zwanych językach najrzadziej nauczanych w Europie jednak można znaleźć w nim ciekawe przykłady projektów, które dotyczą również języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Przykładem może tu być inicjatywa o nazwie *Neues Lernen*. W ramach tego projektu wypracowano materiały do nauczania języków obcych z wykorzystaniem *Suggestopedii* Łazanowa, TPR Aschera i programowania neurolingwistycznego. Metoda *Neues Lernen* stawia sobie za cel nauczanie bezstresowe, w którym eliminuje się wszelkie negatywne bodźce. W metodzie tej praktycznie nie funkcjonuje pojęcie testowania umiejętności uczniów, gdyż testowanie jest działaniem silnie stresującym. Projekt był koordynowany przez Atelier *Neues Lernen* z Lichtensteinu, a w Polsce partnerem projektu był Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Łodzi. Osobami kontaktowymi dla tego projektu w Polsce są Beata Dankowska i Magdalena Dworakowska. Wszelkie informacje o projekcie można znaleźć na stronie: www.neueslernen.li

Każdego roku w ramach programu LINGUA kilkanaście polskich instytucji z całego kraju realizuje duże projekty podobnego typu.



Edukacja językowa w szkołach



Lingua B/Comenius 1 – szkolne projekty językowe

Wiele korzyści dla rozwoju nauczania języków obcych w szkołach, a przy okazji również wdrażania ścieżek edukacyjnych realizowanych w trakcie zajęć z języków obcych, można czerpać z uczestnictwa w programie COMENIUS 1 (LINGUA B do roku 2000). Szkoły uczest-

niczące w działaniach tego programu otrzymują dofinansowanie na dwutygodniowe wyjazdy uczniów do szkół partnerskich w Unii Europejskiej. W trakcie takich wyjazdów szkoły partnerskie realizują projekty edukacyjne o różnej tematyce (ekologia, tożsamość regionalna itp.), posługując się przy tym językiem obcym, który jest częścią integralną projektu. W ramach programu można również otrzymać dofinansowanie na doskonalenie językowe kadry nauczycielskiej i uczniów na potrzeby realizacji danego projektu.



Konkluzje

Na obecnym etapie wdrażania i realizacji działań podejmowanych w ramach europejskich programów edukacyjnych trudno jest określić, jak wielki wpływ mają te programy na rzeczywistość edukacyjną w Polsce na polu nauczania języków obcych. Mimo wszystko programy te funkcjonują jeszcze zbyt krótko, aby można było wiarygodnie zmierzyć ich skuteczność w polskim kontekście edukacyjnym. Jednak bez większej przesady można stwierdzić, że europejskie programy edukacyjne zadomowiły się na dobre w wielu polskich instytucjach i stanowią znaczące wzbogacenie ich oferty edukacyjnej i warsztatu pracy.

Bibliografia:

- FRSE (2000), *Informator o projektach współpracy Międzyuczelnianej*, Warszawa: FRSE.
 - Grabowska, A. (2000), *Raport z osiągnięć*, Warszawa: FRSE.
 - Komorowska, H. (2003), *Reforma w nauce języka obcego*, Warszawa: IBE.
 - Poszytek, P., Michalczyk, A. (2001), *Projekty akcji scentralizowanych programu Lingua w latach 1998-2001*, Warszawa: FRSE.
 - Poszytek, P. (2002), *European Label*, Warszawa: FRSE.
- (listopad 2003)

Różnojęzyczność i wielokulturowość²⁾ w kształceniu nauczycieli języków obcych

Warsztaty z okazji Święta Uniwersytetu Warszawskiego. Prezentacja realizacji programu JaLing

Programy kształcenia w Nauczycielskich Kolegiach Językowych Uniwersytetu Warszawskiego³⁾ są od momentu ich powstania dostosowywane do wizji kształcenia uniwersyteckiego – kierunkowego i wszechstronnego ogólnego – oraz do nowych wyzwań edukacyjnych, z jakimi musi się zmierzyć nauczyciel języka obcego. Te nowe wyzwania to między innymi: dostosowanie programów do reformy oświatowej z roku 1999, dostosowywanie kształcenia językowego do europejskiego systemu kształcenia językowego⁴⁾, rozszerzanie zakresu kształcenia przez wprowadzenie *modułu europejskiego* w związku ze zbliżającą się integracją z Unią Europejską (poszerzając zakres klasycznych studiów filologiczno-nauczycielskich), uważne śledzenie zmian, dotyczących celów edukacji językowej i ich eksperymentalne wprowadzanie, na przykład przez czynne uczestnictwo w edukacyjnych programach międzynarodowych, a zwłaszcza w programach Rady Europy i Komisji Europejskiej.

Warsztaty zorganizowane przez dwa uniwersyteckie kolegia językowe kształcące nauczycieli (angielskie i francuskie) z okazji Święta Uniwersytetu dotyczyły rezultatów eksperymentalnego programu Rady Europy i Komisji Europejskiej rozwijania kompetencji różnojęzycznej

przez wzbogacanie najróżniejszych doświadczeń językowych i interkulturowych uczących się. Uważa się obecnie, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe wzbogacają i składają się na całościową kompetencję komunikacyjną indywidualnego człowieka, której różne składniki są uaktywniane w zależności od komunikacji z danym rozmówcą”⁵⁾. Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej to także pogłębianie wiedzy, rozwijanie umiejętności i może najważniejsze: rozwijanie pozytywnego stosunku do innych języków i kultur, a więc wykształcenie tolerancji, które jest jedną z podstawowych wartości w wychowywaniu demokratycznego, obywatelskiego społeczeństwa. Narzędziem promowania koncepcji różnojęzyczności jest między innymi Europejskie Portfolio Językowe, które umożliwia zapisanie zróżnicowanych doświadczeń językowych i interkulturowych⁶⁾.

Rozwijanie koncepcji różnojęzyczności promuje także projekt *JaLing Comenius*⁷⁾, którego rezultaty przedstawimy w tym artykule.

Nazwa programu *JaLing* pochodzi od *Janua Linguarum – Brama do języków* (*Gateway to Languages*) i jest tytułem pracy Comeniusa z roku 1631. Dlatego też logo programu przedstawione obok imituje „Bramę do języków”.

¹⁾ Dr Anna Murkowska jest dyrektorem, a Janina Zielińska wicedyrektorem Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Są to terminy polskie używane w odniesieniu do terminów angielskich *plurilingualism & multiculturalism/pluriculturalism*.

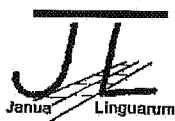
³⁾ Kolegia, które powstały w roku 1990, od 1998 r., z inicjatywy zespołu rektorskiego współtworzą Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych a od listopada 2003 r. uchwałą Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, po rozszerzeniu oferty kształcenia o *moduł europejski*, ich nazwa została zmieniona na Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej.

⁴⁾ Opis tego kształcenia, polską wersję dokumentu Rady Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* wydał CODN w roku 2003.

⁵⁾ Patrz dokument Rady Europy: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, s. 16.

⁶⁾ Patrz *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, s. 16.

⁷⁾ Projekt ten jest kontynuacją programu Rady Europy, Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Gruzji. Więcej o tym programie: Patrz: Michel Candelier (dir.), Ana-Isabel Andrade, Mercé Bernaus, Martine Kervan, Filomena Martins, Anna Murkowska, Artur Noguerol, Ingelore Oomen-Welke, Christianne Perregaux, Victor Saudan, Janina Zielińska, 2003 *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre européen pour langues vivantes. Editions du Conseil de l'Europe. W przygotowaniu tłumaczenie angielskie.



Obecny projekt był poprzedzony innymi projektami o tej tematyce. Zostały one wymienione w tabeli poniżej. Tabela przedstawia także główne cele i zadania prezentowanego programu *JaLing-Comenius*:

Koncepcja programu JaLing	Uwrażliwianie na inne języki pogłębia/rozwija wiedzę o różnorodności i wielokulturowości.
Pochodzenie	Koncepcja uwrażliwiania na języki (<i>Language awareness</i>) przedstawiona przez Erica Hawkins/Wielką Brytanię, 1984.
Poprzednie projekty	► <i>Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit bei Kindern und Jugendlichen</i>; Pedagogical University of Freiburg, 1995–1997 – przy wsparciu Ministerstwa Edukacji Baden Württemberg/Niemcy. ► EVLANG/Éveil aux langues; 1997–2001 – przy wsparciu Komisji Europejskiej (<i>Socrates Lingua</i>). ► JaLing; 2000–2003 – przy wsparciu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu/Austria.
Cele	Zainteresować własnym językiem i innymi językami. Rozwinąć pozytywny stosunek do różnorodności i wielokulturowości. Rozwinąć kompetencje meta-lingwistyczne. Rozwinąć umiejętności uczenia się.
Zadania	Adaptacja materiałów z poprzednich projektów. Przygotowanie nowych materiałów dla uczniów/studentów. Przygotowanie materiałów/wskazówek dla nauczycieli. Przygotowanie materiałów dla szkolenia nauczycieli. Przygotowanie narzędzi ewaluacyjnych.

Program jest koordynowany przez Uniwersytet Pedagogiczny z Freiburga w Niemczech, a uczestniczą w nim następujące kraje i instytucje:
Austria: Hauptschule Dr. Karl Renner z Grazu
Czechy: Uniwersytet Karlova z Pragi, Wydział Pedagogiczny

Finlandia: Uniwersytet z Tampere, Wydział Kształcenia Nauczycieli,
Francja: Université du Maine, Le Mans, IUFRM Orléans-Tours, Sites de Bourges,
Hiszpania: Universitat Autònoma de Barcelona, Wydział Dydaktyczny,
Polska: Uniwersytet Warszawski: Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego i Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego,
Portugalia: Uniwersytet z Aveiro, Wydział Dydaktyczny,
Słowenia: Uniwersytet z Lublany, Wydział Pedagogiczny,
Węgry: Nyugat Magyarországi Egyetem Apáczai, z Győr i Főiskola Tanítóképző z Kecskeméti

Wśród planowanych przyszłych projektów o podobnej tematyce warto zwrócić uwagę na dwa z nich, zaakceptowane do realizacji przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu/Austria. Realizacja tych projektów jest planowana na lata: 2004–2007.

Koordinator: Mercedes Bernaus, Universitat Autònoma de Barcelona/Hiszpania	'Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education'. „Różnorodność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków, w tym także nauczycieli języków obcych”.
Koordinator: Michel Candelier, Université du Maine, Le Mans/Francja	'Elaboration of a structured inventory of competencies with regard to plurilingual and multicultural approach'. „Opracowanie kompetencji nauczycielskich potrzebnych przy wprowadzaniu podejścia uwrażliwiającego na inne języki i kulturę”.

Warsztaty zostały podzielone na dwie części. W pierwszej kolejności omawiano sposób realizacji programu przez Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego, a następnie jego wdrażanie przez Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego. Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego wdraża obecnie ten eksperymentalny program w dwóch szkołach podstawowych (Państwowa

Szkoła Podstawowa im. Marii Dąbrowskiej w Komorowie, Społeczna Szkoła Podstawowa Klubu Inteligencji Katolickiej w Podkowie Leśnej) oraz na seminariach dyplomowych.

Jako pierwsze miejsce wdrażania programu zostały celowo wybrane szkoły podstawowe. Po pierwsze istnieje najwięcej materiałów dydaktycznych dla tej grupy uczniów, które w pierwszej fazie realizacji programu były adaptowane. Po drugie przy obowiązującym w klasach 1–3 szkoły podstawowej nauczaniu zintegrowanym istniała możliwość wprowadzenia modułu *Uwrażliwiania na inne języki i kultury* do programu nauczania w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej (*Flora i Fauna* – Zwierzęta. Mowa zwierząt, *Bajki* – Czerwony Kapturek) itp. Wdrażanie tego materiału poprzedziły szkolenia nauczycieli prowadzone przez zespół z Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego.

Powstały następujące materiały dydaktyczne, w części adaptowane, w części własne: *Rodzaje pisma*, *Mowa zwierząt w językach ludzi*, *Czerwony kapturek*. W przygotowaniu jest już następny materiał: *Legenda o Orle Białym nazywana Legendą o Lechu, Czechu i Rusie*.

Odbiór programu przez dzieci, nauczycieli i rodziców był i jest bardzo pozytywny. Był i jest stale monitorowany przez zróżnicowane narzędzia ewaluacyjne takie jak: *Kwestionariusz dla ucznia* (początkowy i końcowy), *Dzienniczek nauczyciela*, *Obserwacja lekcji*, *Końcowy kwestionariusz dla nauczyciela* i *Kwestionariusz dla rodziców*.

Jednocześnie z wdrażaniem programu w szkołach podstawowych, treści *JaLing* (*Uwrażliwianie na inne języki rozwijające wiedzę o różnorodności i wielokulturowości*) były wprowadzane na seminariach dyplomowych. Powstały już pierwsze prace licencjackie naszych studentów o tej tematyce. Dwie z nich zostały przedstawione w czasie warsztatów przez Annę Walewską i Magdalenę Szpotowicz. Jest bowiem niezmiernie ważne, aby rozwijanie kompetencji różnorodnej – przez wzbogacanie najróżniejszych doświadczeń językowych i interkulturowych – znalazło miejsce w programach kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego. Warunkuje to bowiem rozwijanie kompetencji różnorodnej na wszystkich poziomach kształcenia językowego: dzieci, młodzieży i studentów, rozwijając kompetencję komunikacyjną uczą-

cych się, ich wiedzę i umiejętności, a także pełniąc ważną rolę w wychowywaniu tolerancyjnego, demokratycznego społeczeństwa.

Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego od 2000 r. współpracuje w ramach projektu *JaLing* ze Szkołą Podstawową nr 146, w której studenci odbywają praktyki ciągłe. W wyniku tej współpracy w latach 2001–2003 powstało 9 prac licencjackich z zakresu edukacji różnorodnej i wielokulturowej. W ramach seminariów studenci przygotowują materiały dydaktyczne dotyczące uwrażliwiania dzieci na różnorodność językową. Każdy materiał dydaktyczny został przetestowany w klasie, a rezultaty eksperymentu szczegółowo omówione w pracach licencjackich. Materiały składają się z zeszytów dla ucznia i poradników dla nauczyciela. W większości przypadków zostały przygotowane w dwóch wersjach językowych: polskiej i francuskiej. Są to:

- ▶ Marta Krawczykowska, Janina Zielińska, *Communiquer autrement – l'enfant voyant face au monde des non-voyants* – livret de l'élève. *Porozumiewać się inaczej – dziecko w świecie niewidomych* – zeszyt ucznia.
- ▶ Anna Wójcik, Janina Zielińska, *Des langues de l'enfant aux langues du monde* – livret de l'enseignant. *Od języka dziecka do języków świata* – poradnik dla nauczyciela.
- ▶ Dorota Szpryngwald, Janina Zielińska, *Dans l'univers des prénoms et des noms* – livret de l'élève + livret de l'enseignant.
- ▶ Anna Tkaczyńska, Janina Zielińska, *Dis-moi ce que tu manges et je te dirai ...* – livret de l'élève + livret de l'enseignant. *Powiedz mi co jesz, a ja powiem ci ...* – zeszyt ucznia – zeszyt nauczyciela
- ▶ Magdalena Wojtkiewicz, Janina Zielińska, *Le monde plein de langues* – livret de l'élève + livret de l'enseignant. *Świat pełen języków* – zeszyt ucznia + poradnik dla nauczyciela.
- ▶ Katarzyna Chynowska Sobol, Janina Zielińska, *L'élève dans le monde multiculturel et multilingue* – livret de l'enseignant. *Uczeń w świecie wielokulturowym i wielojęzycznym* – zeszyt dla nauczyciela.
- ▶ Ewa Pilichowska, Janina Zielińska, *Comment ne pas avoir peur du loup plurilingue* – livret de l'élève + livret de l'enseignant. *Jak się nie bać wielojęzycznego wilka* – zeszyt ucznia + poradnik dla nauczyciela.

- Katarzyna Lutyńska, Magdalena Woynarowska, Janina Zielińska, *La parole est aux animaux – livret de l'élève + livret de l'enseignant. Zwierzęta mówią* – zeszyt ucznia + poradnik dla nauczyciela.
- Marta Trawińska, Magdalena Woynarowska, Janina Zielińska, *La chanson Frère Jacques en plusieurs langues* – livret de l'élève + livret de l'enseignant. *Piosenka Panie Janie w różnych językach* – zeszyt ucznia + poradnik dla nauczyciela.
- Magdalena Woynarowska, Janina Zielińska, *Księga Badacza Języków* – zeszyt dla ucznia + zeszyt dla nauczyciela (portfolio dokumentujące doświadczenia uczniów z zakresu różnojęzyczności).

Każdy materiał jest przewidziany na 4–7 jednostek o długości ok. 30 minut.

Większość materiałów jest przeznaczona dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Ostatnie z wymienionych opracowań, *Księga Badacza Języków*, pełni rolę przewodnika dla uczniów klas 2 i 3 szkoły podstawowej po świecie wielojęzycznym.

Przygotowywane są obecnie materiały uzupełniające podręczniki do nauki języka francuskiego o elementy różnojęzyczne i wielokulturowe (dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej). W pracach licencjackich, oprócz materiałów dydaktycznych, opisu ich wdrożenia w klasie i podsumowania wyników ewaluacji materiałów dokonanej przez uczniów i nauczycieli, można również znaleźć obszerne komentarze dotyczące wybranych tematów (np.: opracowania na temat języków mniejszości narodowych w Polsce, europejskiej polityki oświatowej, analizy celów programu *JaLing* pod kątem ich spójności z polskimi podstawami programowymi, z programami nauczania itd.).

Od roku 2002 wszyscy studenci są przygotowywani do wdrażania w klasie materiałów dydaktycznych w czasie trwania praktyk pedagogicznych w szkole podstawowej w klasach 1–3. Faza eksperymentalna, w której biorą udział wszyscy studenci trzeciego roku, nauczyciele i uczniowie z klas 1–3 (ok. 240) jest poprzedzona szkoleniem.

W związku z wprowadzonym projektem, program kształcenia studentów uległ modyfikacji. Do programu większości przedmiotów zostały wprowadzone treści związane z różnojęzycznością

(do językoznawstwa, psychopedagogiki i praktyk pedagogicznych). W całym Centrum zostały dodane przedmioty mające na celu przybliżenie studentom problematyki europejskiej polityki oświatowej. Przygotowywany jest program modyfikujący treści programowe wszystkich przedmiotów wykładanych w naszych Kolegiach.

Ważnym elementem projektu jest aktywny udział nauczycieli nauczania początkowego, pracowników biblioteki i wsparcie dyrekcji szkoły. Na początku roku 2004 przewidujemy zorganizowanie szkolenia dla grona pedagogicznego szkoły nr 146, związanego z rozpoczęciem eksperymentalnego wprowadzenia w młodszych klasach *Księgi Badacza Języków*. Materiały dydaktyczne zrealizowane przez nasze Kolegium i wyniki przeprowadzonego eksperymentu były wielokrotnie prezentowane na seminariach międzynarodowych (w Szwajcarii, Austrii, we Francji) i krajowych.

Przedmiotem warsztatów poprowadzonych przez Janinę Zielińską *Rozwijanie strategii czytania tekstów w językach nieznanych na podstawie materiału dydaktycznego: „Jak się nie bać wielojęzycznego wilka?”*, zorganizowanych w ramach święta Uniwersytetu Warszawskiego, było pokazanie na przykładzie jednego, wybranego materiału sposobu, w jaki jest on konstruowany i uświadomienie uczestnikom, jakie umiejętności rozwija praca z tego typu dokumentami. Uczestnicy warsztatów wykonując konkretne zadania związane z rozwijaniem u uczniów strategii czytania, mogli się przekonać, że „nie taki wilk straszny jak go malują”. Zrozumienie tekstów w językach nieznanych (bajka Czerwony Kapturek w 18 językach) jest możliwe przy zastosowaniu odpowiednich strategii i korzystaniu z różnych umiejętności. Oto, co najczęściej robili uczestnicy warsztatów w celu rozwiązania stawianych im zadań (np. określenie języka, w jakim napisana jest bajka czy znalezienie w tekście konkretnych słów):

- czerpali z wiedzy ogólnej i własnego doświadczenia; aktywizowali swoją wiedzę,
- przenosili stosowane przez siebie strategie czytania w języku ojczystym na czytanie w języku obcym,
- wykorzystywali umiejętność interpretacji towarzyszących tekstowi elementów piktograficznych (zdjęcia, tabelki, wykresy, diagramy...).

- ▶ korzystali z umiejętności zidentyfikowania tekstu na podstawie jego struktury,
- ▶ starali się zrozumieć tekst na podstawie słów podobnych do słów w języku ojczystym lub słów w znanym języku obcym,
- ▶ korzystali ze znajomości języka należącego do tej samej rodziny językowej,
- ▶ wykorzystali nazwy własne i liczby do zrozumienia tekstu,
- ▶ zastosowali strategie kooperacyjne.

W podsumowaniu należy podkreślić, że praca nad materiałami dydaktycznymi *JaLing* rozwija wiele różnych umiejętności wymienianych w podstawach programowych. Oto niektóre z nich:

- ▶ Umiejętność radzenia sobie z rozumieniem dokumentów w różnych językach obcych niezależnie od stopnia ich opanowania.
- ▶ Umiejętność świadomego stosowania strategii uczenia się i ich rozwijania.
- ▶ Umiejętność diagnozowania, stawiania i weryfikowania hipotez i wyciągania wniosków.
- ▶ Umiejętność przezwyciężania lęku przed popełnianiem błędów oraz ich akceptowania jako naturalnego etapu w procesie uczenia się języka.
- ▶ Rozumienie ogólnego sensu tekstu przy czytaniu pobieżnym.
- ▶ Rozwijanie umiejętności pracy w zespole, w tym między innymi potrzeby dzielenia się swoją wiedzą z innymi.
- ▶ Wykształcenie u uczniów odpowiednich postaw ułatwiających efektywne uczenie się (ot-

wartości, ciekawości, dociekliwości, chęci podejmowania ryzyka i rozwiązywania problemów).

- ▶ Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe.
- ▶ Wykorzystanie posiadanych wiadomości pozajęzykowych do zadań strictly językowych.
- ▶ Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.

Niezwykle ważnym elementem materiałów dydaktycznych opracowanych przez nasze ekipy jest zachęcanie uczniów do korzystania z zasobów Internetu w celu rozwiązywania stawianych przed nimi zadań. Poniżej podajemy listę wybranych stron internetowych, na których można znaleźć informacje na temat omawianego projektu, niektóre z opracowanych materiałów dydaktycznych, informacje na temat europejskiej polityki oświatowej lub znaleźć słowa i wyrażenia w wielu językach.

▶ Wybrane strony internetowe

[Http://www.nkjf.uw.edu.pl](http://www.nkjf.uw.edu.pl)
[Http://www.ecml.at](http://www.ecml.at)
[Http://jaling.ecml.at](http://jaling.ecml.at)
[Http://www.coe.fr](http://www.coe.fr)
[Http://www.eurominority.org](http://www.eurominority.org)
[Http://www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)
[Http://www.freelang.com](http://www.freelang.com)
[Http://www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)
[Http://www.eurydice.com](http://www.eurydice.com)

(grudzień 2003)

Barbara Głowacka¹⁾
 Białystok

Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?

Na początku grudnia *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ) trafiło do rąk około stu uczniów szkół podstawowych i 900 gimnazjalistów. Jego odbiorcami są uczniowie od 10 do 15 lat. Rozpoczęła się właśnie faza pilotażu

właściwego²⁾ tego dokumentu w 42 placówkach szkolnych na terenie całego kraju. *Europejskie Portfolio Językowe*, w wersji zaproponowanej obecnie, uwzględnia wyniki pilotażu wstępnego przeprowadzonego na próbie tego doku-

¹⁾ Dr Barbara Głowacka jest adiunktem w katedrze Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku.

²⁾ Kalendarium pilotażu właściwego: ▲ rozpoczęcie pilotażu – początek grudnia 2003 r.; ▲ przeprowadzenie badań ankietowych na terenie szkół pilotażowych: od 15.02. do 15.03.2004 r. ▲ zakończenie pilotażu – 30 kwietnia 2004 r.

mentu w 16 szkołach województwa podlaskiego w maju 2003 r.

Pilotaż właściwy stanowi ostatnią fazę pracy nad projektem w Polsce. Jego wyniki posłużą do dokonania niezbędnych poprawek. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu będzie mogło wówczas wystąpić jako koordynator projektu do Komisji Walidacyjnej Rady Europy z wnioskiem o uzyskanie akredytacji. Pozytywna opinia tej komisji, złożonej z międzynarodowych ekspertów i zarazem twórców *Europejskiego Portfolio Językowego*, będzie oznaczać możliwość zalecenia EPJ jako pomocy dydaktycznej wspomagającej zdobywanie kompetencji językowych i kulturowych w szkole i poza szkołą.

Kilkumiesięczny pilotaż może dostarczyć jedynie częściowej odpowiedzi na pytania związane z realizacją celów ogólnych. A takimi są bez wątpienia następujące cele Rady Europy:

- Umacnianie różnorodności oraz tożsamości językowej i kulturowej narodów naszego kontynentu.
- Upowszechnianie idei doskonalenia znajomości języków i kultur przez całe życie.
- Rozwijanie odpowiedzialności i autonomii ucznia w procesie uczenia się.
- Przyczynienie się do rozwoju osobistego i ułatwienie mobilności obywateli Europy przez stosowanie wspólnego, jasnego i porównywalnego opisu zdobywanych przez nich umiejętności i kwalifikacji językowych.

Praca z *Europejskim Portfolio Językowym* powinna przyczynić się do:

- zdobycia przez uczniów wiedzy na temat Rady Europy i realizowanych przez nią celów,
- poznania siebie jako osoby uczącej się języków,
- zdobycia wiary we własne możliwości,
- stopniowego opanowania umiejętności oceny swoich postępów w poznawaniu języków i kultur,
- refleksji nad własnymi metodami i strategiami uczenia się,
- zdobycia samodzielności w nauce języków oraz zdolności świadomego doskonalenia kompetencji językowej, komunikacyjnej, różnojęzycznej³⁾, inter(wielo)kulturowej.

Przez kilka miesięcy pracy z *Biografią Językową* i *Dossier*, uczniowie zdobędą na pew-

no wiedzę na temat tego, jak się uczą języków, co jest dla nich ważne, jakie mają trudności i jak sobie z nimi radzą. Nauczą się też w mniejszym lub większym stopniu opisywać zdobyte umiejętności i wyznaczać cele nauki. Wiedza ta powinna przyczynić się do kształtowania pozytywnej postawy w stosunku do własnych osiągnięć w nauce języków i poznawaniu kultur. EPJ ma wspomagać podejście autonomizujące, ukierunkowane na ucznia, takie które daje mu możliwość pełnej prezentacji jego umiejętności komunikacyjnych, nawet częściowych, we wszystkich znanych mu językach. Spodziewamy się, że pilotaż właściwy polskiej wersji tego dokumentu pozwoli nam sprawdzić, w jakim stopniu uwzględnia ona potrzeby uczniów i obrazuje zdobywane przez nich umiejętności oraz czy proponowane podejście sprzyja stopniowemu zdobywaniu przez uczniów umiejętności samooceny.

Europejskie Portfolio Językowe składa się z trzech ściśle powiązanych ze sobą części: *Pasportu Językowego*, *Biografii Językowej* i *Dossier*. Każda z nich ma swoje miejsce w cyklu nauki i pełni określoną funkcję. Zadania proponowane na stronach *Biografii* mają zapraszać do wspólnej refleksji nad sposobami budowania kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej. Uczeń może wypełniać strony *Biografii* i *Dossier* w domu, to on powinien decydować o tym, jakie informacje zawierać będzie jego *Portfolio*. Ważne jest, aby się nie śpieszył. Nauczyciel przedstawi mu *Portfolio*, zapozna ze sposobami pracy na lekcji i zaproponuje mu zadania przygotowujące do samodzielnej pracy w domu. Szczególnie ważne wydają się stopniowe i rozłożone w czasie ćwiczenia wdrażające do sprawdzania stopnia opanowania umiejętności językowych i komunikacyjnych. Wspólna, bogata w sytuacje przykładowe praca na lekcji, przygotuje ucznia do samodzielnej refleksji i do przystąpienia do samooceny.

Autorzy wersji polskojęzycznej stawiają sobie przede wszystkim za cel przetestowanie *Europejskiego Portfolio Językowego* pod kątem przydatności zastosowanych w nim narzędzi w rozwijaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów w każdym z poznawanych przez nich języków. Chodzi więc zarówno o jas-

³⁾ według: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2003.

ność, czytelność zawartych w całym dokumencie tekstów informacyjnych i poleceń, jak i o jednoznaczność i spójność wskaźników osiągnięć językowych (deskryptorów) znajdujących się w *Biografii Językowej*. Ważne jest również sprawdzenie, w jakim stopniu *Europejskie Portfolio Językowe* jest spójne z realizowanymi przez nauczycieli programami nauczania: czy liczba proponowanych wskaźników jest odpowiednia i w jakim stopniu odnoszą się one do zamierzonych celów nauczania. *Europejskie Portfolio Językowe* stosuje ujednolicone narzędzia opisu i samooceny umiejętności, opracowane przez ekspertów Rady Europy i będące odniesieniem dla twórców programów nauczania i testów egzaminacyjnych w większości krajów naszego kontynentu. Są to: listy umiejętności dla poziomów A1-A2-B1-B2-C1-C2, sześciostopniowa tabela poziomów biegłości językowej, pozwalająca określić ogólny profil osoby uczącej się języków oraz bardziej szczegółowa tabela samooceny dostosowana do wieku i potrzeb ucznia, odnosząca się do pięciu podstawowych sprawności językowych: słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia z podziałem na sprawności interakcyjne i wypowiedź ciągłą oraz pisanie. Umiejętności osadzone są zawsze w najbardziej typowych sytuacjach komunikacyjnych, z jakimi powinien umieć sobie poradzić użytkownik języka znajdujący się na danym poziomie. Wszystkie narzędzia stosowane w *Europejskim Portfolio Językowym* przekazują pozytywny obraz osiągnięć ucznia. Należy przypomnieć, że posiadają tę samą treść i postać w każdej wersji językowej, czy będzie to *Europejskie Portfolio Językowe* dla uczniów węgierskich, rumuńskich czy angielskich. Listy umiejętności oraz tabela samooceny są napisane w pierwszej osobie ponieważ wyrażają bezpośrednio cele realizowane przez ucznia. Nasze przyzwyczajenie do tego, że to nauczyciel odpowiada za to, czego się uczą i za, to czego nauczyli się uczniowie, sprawia, że będą oni przyjmować z rezerwą propozycję współuczestnictwa w ocenie własnych postępów i określania celów przyszłej nauki. Przygotowanie ich do samodzielności i przejęcia odpowiedzialności za realizację celów wymaga z pewnością dłuższej pracy pod kierunkiem nauczyciela. Pilotaż wstępny potwierdził, że uczniowie akceptują dość szybko *Europejskie Portfolio Językowe*,

większość dostrzega pozytywne efekty wymiany doświadczeń oraz wspólnych rozmów na temat strategii uczenia się. W wypowiedziach uczniów czuje się satysfakcję z możliwości samodzielnego przedstawienia posiadanych już umiejętności komunikacyjnych.

Nauczycielom pytającym czy warto pracować z *Europejskim Portfolio Językowym*, odpowiem bez najmniejszego wahania, że warto. Powodów jest kilka. Po krótkim przypomnieniu celów Rady Europy i pożytku, jaki może osiągnąć uczeń prowadzący systematycznie swoje *Portfolio*, warto jeszcze przyjrzeć się rzeczywiście korzyściom, jakie może wynieść w pracy z tym materiałem dydaktycznym nauczyciel. Celem *Europejskiego Portfolio Językowego* jest dostarczenie uczniowi konkretnego narzędzia, dzięki któremu będzie mógł kierować samodzielnie swoją nauką języków, oceniać swoje postępy i budować cele nauki w zależności od swoich potrzeb. *Europejskie Portfolio Językowe* jest własnością ucznia i nie może mu być narzucone – jak to się dzieje w przypadku podręczników szkolnych. Zasada dowolności obowiązująca w stosunku do ucznia nie dotyczy jednak nauczyciela, który powinien przekazać mu wiedzę na temat *Europejskiego Portfolio Językowego* i przygotować go do pracy z nim. Tak czy inaczej wydaje się, że doświadczenie w pracy z *Europejskim Portfolio Językowym* opartym na podstawowej publikacji Rady Europy, czyli *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczeniu się, nauczaniu i ocenianiu* może być cenne dla każdego nauczyciela języka.

Czy *Europejskie Portfolio Językowe* może stać się sprzymierzeńcem nauczyciela? Moim zdaniem tak, i to z następujących powodów.

Po pierwsze *Europejskie Portfolio Językowe* nie zastępuje podręcznika. Jest jego uzupełnieniem. Dzięki *Europejskiemu Portfolio Językowemu*, dotychczasowy trójkątny układ nauczyciel-podręcznik-uczeń ma szansę zmienić się w relację pedagogiczną, symetryczną i harmonijną: nauczyciel (←) podręcznik (←) EPJ (←) uczeń. *Portfolio* może sprawić, że nauka języka stanie się również projektem osobistym ucznia. Dzięki *Europejskiemu Portfolio Językowemu* wzmochnie się motywacja do nauki, a co za tym idzie lepsze wykorzystanie podręcznika i bardziej aktywny udział w lekcji.

Po drugie *Europejskie Portfolio Językowe* jest jedyną jak dotychczas pomocą dydaktyczną, dzięki której nauczyciel języka ojczystego czy obcego może stać się nauczycielem języków. Pracując z *Europejskim Portfolio Językowym* przestajemy myśleć w kategoriach nauczanego przez nas przedmiotu, gdyż odkrywamy, jak bardzo wpływa na pobudzenie motywacji ucznia nasze uznanie dla jego choćby najmniejszych osiągnięć i doświadczeń językowych czy interkulturowych, zdobytych w innym języku (często języku ojczystym innym niż polski, drugim, czasem trzecim języku obcym).

Po trzecie *Europejskie Portfolio Językowe* sprawia, że zaczynamy inaczej postrzegać swoją rolę w procesie nauczania, mimo, że byliśmy dotąd świadomymi, świetnie czującymi się w swojej roli nauczycielami. Dzięki *Europejskiemu Portfolio Językowemu* uświadamiamy sobie, że nasza praca nabiera sensu wówczas, gdy cele nauczania są zbieżne z celami uczenia się a nie odwrotnie. Uczymy się właściwszego doboru treści, pomocy i technik. Wiemy, że powinny być spójne nie tylko w ramach jednej lekcji, ale na przestrzeni jednej lub kilku jednostek dydaktycznych. Wiemy, że wspólnym punktem odniesienia dla nas i uczniów stają się poziomy i wskaźniki biegłości językowej Rady Europy.

Po czwarte spostrzegamy dość szybko, że uczeń świadomy wyznaczonego przez siebie celu nauki, bierze na siebie odpowiedzialność za jego realizację i, sam potrafi ocenić czy już sobie radzi w danej sytuacji językowej, czy jeszcze nie. Zrobi to tym chętniej, gdy zrozumie, że praca z *Europejskim Portfolio Językowym* nie jest wykonywana na ocenę. Informacja zwrotna otrzymana od ucznia za pośrednictwem *Portfolio* bardzo nam pomoże w ustale-

niu na co mamy zwrócić uwagę, jakie elementy języka potrzebują dodatkowego wzmocnienia, jakiego typu zadania przedkomunikacyjne i komunikacyjne powinniśmy jeszcze zaproponować. Można by pokusić się o porównanie zawartych w *Europejskim Portfolio Językowym* narzędzi kształtowania umiejętności samooceny do znaków drogowych informujących ucznia (i nauczyciela!) o przebytej drodze. Jeśli umiejętność jest opanowana, uczeń i nauczyciel wiedzą, że osiągnęli zamierzony cel, i że można wyznaczać nowy, w przeciwnym razie i uczeń (czasem też nauczyciel!) wie, że za bardzo się śpieszył, że gdzieś przejechał na czerwonych światłach, że zbyt krótko pracował nad utrwaleniem materiału. Trzeba więc zawrócić i odnaleźć pominiętą stację, zatrzymać się i poćwiczyć, nie ryzykując negatywnej oceny.

Dzięki *Europejskiemu Portfolio Językowemu*, jak Europa długa i szeroka, odnajdujemy się w wielkiej rodzinie nauczycieli języków i uczniów stosujących te same narzędzia oceny umiejętności językowych i komunikacyjnych. Zyskujemy pewność, że stosowane przez nas kryteria są wiarygodne, a osiągnięcia naszych uczniów porównywalne.

Przygotować do samodzielnej i świadomej nauki języków można z pewnością na różne sposoby. Twórcy *Europejskiego Portfolio Językowego* nie chcą za wszelką cenę udowodnić nauczycielom, że jest ono jedynym i niezawodnym narzędziem służącym autonomizacji procesu uczenia się. Warto chyba jednak sprawdzić, wszędzie tam gdzie jest to możliwe, na ile może nam ono pomóc w stawieniu czoła wyzwaniu naszej epoki, jakim jest niewątpliwie budowanie kompetencji różnojęzycznej i wielokulturowej ucznia.

(grudzień 2003)

Barbara Czarnecka-Cicha¹⁾
Warszawa

Matura czy certyfikaty językowe?

Ostatnio ponownie źródłem dyskusji w mediach i środowisku szkolnym stała się decyzja MENiS, znosząca od 2005 roku możliwość zwol-

nienia z matury z języka obcego na podstawie zagranicznych certyfikatów w związku z wprowadzeniem zewnętrznego egzaminu maturalnego.

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

Spróbujmy przyjrzeć się argumentom, jakimi kierowało się Ministerstwo, nie lekceważąc też opinii strony przeciwnej. Pomińmy tu jedynie zrozumiały opór prywatnych szkół językowych i instytucji przeprowadzających egzaminy, dla których decyzja MENiS oznacza znaczną stratę finansową, a zajmijmy się skutkami merytorycznymi i społecznymi.

Przede wszystkim przypomnijmy sobie, jakie są cele nowego egzaminu maturalnego. Otóż, podobnie jak „stara” matura, ma on za zadanie określić umiejętności absolwentów szkoły średniej z kluczowych przedmiotów nauczanych w szkole. Ponieważ podstawą jego przeprowadzenia są standardy wymagań egzaminacyjnych, które z kolei muszą być zgodne z realizowaną w szkole podstawą programową, możemy traktować ten egzamin jako test osiągnięć (*achievement test*), czyli sprawdzający to, co było nauczane w szkole. Tej funkcji nie spełnia żaden z zagranicznych egzaminów, które, z oczywistych powodów, nie muszą uwzględniać naszych aktów prawnych.

Nowy egzamin maturalny, ze względu na zewnętrzne ocenianie, jest również testem biegłości (*proficiency test*), gdyż jego wyniki są otrzymywane w odniesieniu do ustalonych kryteriów, wspólnych dla wszystkich typów szkół. Uzyskuje się dzięki temu porównywalność wyników w całej Polsce, lecz wpływ mają na nie takie czynniki, jak indywidualne zdolności ucznia czy też różna liczba godzin nauki danego języka w szkole lub poza szkołą. Testami tego typu są egzaminy zagraniczne, które również odnoszą wyniki do swoich kryteriów. Problem polega jedynie na tym, że chociaż wyniki danego egzaminu są porównywalne między sobą, to niestety nie są one porównywalne z wynikami innych egzaminów. Poza różnicami w przyjętych kryteriach, różne jest też komunikowanie wyników, czyli ustalona skala ocen.

Zupełnie nowym zadaniem egzaminu maturalnego jest zastąpienie egzaminu na wyższą uczelnię. W tym celu musi on precyzyjnie różnicować umiejętności poszczególnych kandydatów, aby można było przeprowadzić odpowiednią selekcję. Ponadto, aby rekrutacja była sprawiedliwa, wyniki muszą być porównywalne, a więc powinny pochodzić z tego samego egzaminu. Nie ma bowiem możliwości rzetelnie porównać wyników uzyskanych z róż-

nych egzaminów, a trzeba pamiętać, że jest to decyzja mogąca zaważyć na całym życiu młodego człowieka. Warto zauważyć, że z tego właśnie powodu żadna poważna uczelnia nie akceptuje obecnie certyfikatów językowych zamiast egzaminów wstępnych, chociaż już w trakcie studiów zdarza się, że studenci są zwalniani z obowiązku uczestniczenia w lektoratach na podstawie certyfikatu. Niektóre wyższe uczelnie zgłaszają problem kandydatów legitymujących się starym świadectwem maturalnym. Jednym ze sposobów zapewnienia porównywalności wyników obu matur, jest zorganizowanie dla kandydatów ze „starą” maturą egzaminu wstępnego z wymaganych przedmiotów w oparciu o arkusze „nowej” matury. Problem ten zresztą sam zniknie za 2-3 lata.

Zwolennicy certyfikatów często przy omawianiu zagadnienia porównywalności przywołują *Europejski system opisu kształcenia językowego* i jego skale biegłości. Należy jednak zauważyć, że chociaż poszczególne poziomy określają stopień opanowania języka obcego, to jednak charakterystyka wymaganych umiejętności jest dość ogólna i nie może być zastosowana do wszystkich celów. Jeżeli na przykład w jakiejś firmie jest potrzebny pracownik ze znajomością języka angielskiego, umożliwiającą skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, to pracodawca może zażądać potwierdzenia tych umiejętności dowolnym certyfikatem z poziomu B2. Natomiast, jeżeli trzeba dokonać wyboru wśród wielu kandydatów, z których każdy ma certyfikat z poziomu B2, to porównanie ich umiejętności może być przeprowadzone tylko na podstawie tego samego egzaminu.

Możliwość zwolnienia z matury z języka obcego na podstawie certyfikatu zaburza spójność egzaminu maturalnego, gdyż byłby to jedynie przedmiot, z którego można zostać zwolnionym.

Mało przekonujące są argumenty mówiące o zmniejszeniu stresu egzaminacyjnego przez eliminację jednego przedmiotu. Ten stres byłby tylko przesunięty w czasie i dotyczył zdawania egzaminu w celu zdobycia certyfikatu.

Nie bez znaczenia są też postulaty społeczne. Jedno z głównych założeń reformy edukacji, dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów, pozostaje w sprzeczności z ograniczoną dostępnością do

egzaminów, umożliwiających uzyskanie certyfikatu językowego, gdyż egzaminy te są przeprowadzane tylko w kilku dużych miastach, co zdecydowanie ogranicza możliwość przystąpienia do nich przez osoby mieszkające poza tymi ośrodkami. Ponadto, koszt kursów językowych przygotowujących do uzyskania certyfikatu i samego egzaminu jest bardzo wysoki, a zatem mogą z nich korzystać tylko osoby zamożne. Taka sytuacja wprowadza mało wychowawczy podział na uczniów „lepszyc” i „gorszych” w ramach jednej szkoły.

Uczeń posiadający certyfikat zwalniający go z matury często nie stara się już powiększać swojej wiedzy językowej w czasie nauki szkolnej, zaburzając w ten sposób tok pracy nauczyciela z pozostałą grupą. Zmniejsza się rów-

nież motywacja uczniów do nauki języka obcego w szkole, ponieważ wyżej cenieni są nauczyciele przygotowujący do certyfikatów na różnych kursach, niż realizujący założenia podstawy programowej w szkole i przygotowujący uczniów do matury.

Matura jest ważnym egzaminem państwowym i prawie nigdzie w Europie nie dopuszcza się możliwości zwolnienia z egzaminów maturalnych na podstawie zagranicznych certyfikatów. Wycofanie zwolnień z egzaminu maturalnego na podstawie certyfikatów nie podważa wartości merytorycznej tych certyfikatów, ani korzyści płynących z dodatkowego, pozaszkolnego uczenia się języków obcych. Brak jest jednak powodów, dla których te egzaminy miałyby zastępować egzamin maturalny.

(listopad 2003)



Warto wiedzieć

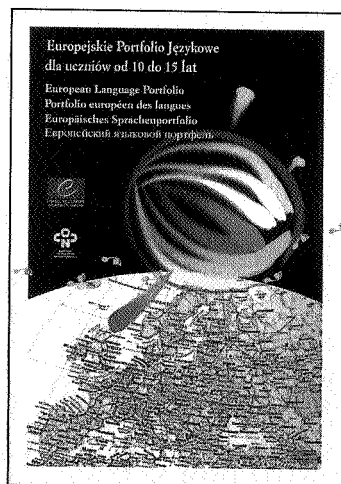
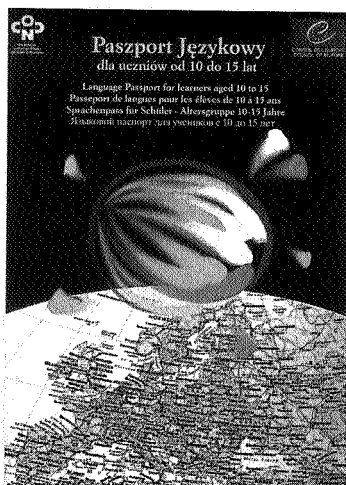
W roku 2004 powstanie ostateczna wersja

Europejskiego Portfolio Językowego

dla uczniów od 10 do 15 lat

Powiedzmy o tym uczniom!

(patrz s. 111–114 w tym numerze)



KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Elżbieta Gajek¹⁾
Warszawa

Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej

Rada do Spraw Edukacji Informatycznej i Medialnej zakończyła prace nad standardami przygotowania nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w zakresie technologii informacyjnej. Pełny tekst standardów jest dostępny na stronie <http://www.wsip.com.pl/serwisy/ti/standardy-nauczania.pdf> oraz <http://www.menis.gov.pl>²⁾. Zostały one sformułowane dla wielu grup nauczycieli:

- ▶ *każdego nauczyciela;*
- ▶ *nauczyciela technologii informacyjnej, czyli:*
 - ▲ *nauczyciela przedmiotu informatyka w szkole podstawowej,*
 - ▲ *nauczyciela przedmiotu informatyka w gimnazjum,*
 - ▲ *nauczyciela przedmiotu technologia informacyjna w zakresie kształcenia ogólnego w szkole ponadgimnazjalnej;*
- ▶ *nauczyciela przedmiotu informatyka w zakresie kształcenia rozszerzonego w szkole ponadgimnazjalnej;*
- ▶ *szkolnego koordynatora technologii informacyjnej, którym jest nauczyciel pełniący dodatkowo funkcję doradcy innych nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjnej w nauczaniu.*

Przedmiotem niniejszego artykułu jest interpretacja części standardów odnosząca się do przygotowania wszystkich nauczycieli w odniesieniu do kształcenia nauczycieli języków obcych. Jego celem jest z jednej strony przedstawienie samego standardu w części dotyczącej wszystkich nauczycieli, a z drugiej strony interpretacja zawierająca szczegóły istotne dla nauczycieli języków obcych.

Standardy kształcenia nauczycieli odnoszą się do wymagań stawianych szkołom i nauczycielom przez programowe standardy kształcenia, zawarte w Podstawie programowej³⁾. Zdaniem Rady do Spraw Edukacji Informatycznej i Medialnej standardy mogą być stosowane do oceny przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. Stanowią zatem mogą punkt odniesienia przy opracowywaniu programów kształcenia nauczycieli w tym zakresie w uczelniach wyższych oraz programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli pracujących zawodowo. (...) Standardy mogą również posłużyć do opracowania kryteriów akredytacji w zakresie technologii informacyjnej i informatyki programów nauczania (np. na studium podyplomowym) i instytucji kształcących lub doskonalących nauczycieli.

¹⁾ Dr Elżbieta Gajek jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie i adiunktem na Uniwersytecie Warszawskim.

²⁾ Kursywą zaznaczono w tekście obszernie cytaty z dokumentu *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie Technologii Informacyjnej*.

³⁾ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.



Wstęp

Zmiany cywilizacyjne spowodowane rozwojem techniki i telekomunikacji postawiły nowe wymagania wobec instytucji edukacyjnych. Społeczności lokalne, pracodawcy i rodzice oczekują, iż szkoła przygotuje uczniów do życia wyposażając ich w umiejętność świadomego, twórczego, ale również krytycznego korzystania z mediów elektronicznych.

Przypomnijmy zapis z Podstawy programowej odnoszący się do wszystkich etapów edukacyjnych:

Nauczyciele stwarzają uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności: Poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną⁴⁾.

Zalecane jest:

Wykorzystywanie technologii informacyjnej jako pomocy w poznawaniu i w nauczaniu innych dziedzin w tych sytuacjach, gdy jest to celowe i korzystne.

Uczniowie powinni umieć efektywnie stosować możliwości technologii informacyjnej. Obejmuje to:

- ▶ stosowanie źródeł informacji oraz środków, narzędzi i metod TI w rozwiązywaniu problemów;
- ▶ stosowanie źródeł informacji, środków i narzędzi TI, takich jak systemy komputerowe i pakiety oprogramowania, do wspomagania uczenia się;
- ▶ dostrzeganie i rozumienie wpływu TI na podstawy ludzi, ich życie zawodowe i funkcjonowanie społeczeństwa.

Umiejętności, które uczniowie powinni rozwijać na każdym etapie edukacyjnym w zakresie TI, obejmują:

- ▶ posługiwanie się środkami (urządzeniami) tej technologii;
- ▶ wpływ technologii informacyjnej na życie obywateli i społeczeństw – aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne;
- ▶ stosowanie narzędzi TI, czyli wszelkiego rodzaju oprogramowania, zwłaszcza umożliwiającego pracę twórczą;

- ▶ komunikowanie się i poszukiwanie informacji;
- ▶ stosowanie technologii informacyjnej do badań, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.



Przygotowanie nauczycieli

Zadania szkoły sformułowane w Podstawie programowej i opisane powyżej mogą być realizowane przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli wszystkich przedmiotów. W opisywanym dokumencie wiedza i umiejętności każdego nauczyciela w zakresie TI są przedstawione następująco:

Każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną w pracy własnej oraz w pracy z uczniami. Standard takiego przygotowania obejmuje następujące zagadnienia:

- ▶ podstawy posługiwania się pojęciami (terminologią), środkami (sprzętem), narzędziami (oprogramowaniem) i metodami TI;
- ▶ TI jako składnik warsztatu pracy nauczyciela;
- ▶ rola i wykorzystanie TI w dziedzinie nauczanej przez nauczyciela;
- ▶ wykorzystywanie TI jako medium dydaktycznego, odpowiednio do nauczanej dziedziny i etapu kształcenia – planowanie i projektowanie środowiska kształcenia, ewaluacja korzyści i ocenianie osiągnięć uczniów;
- ▶ aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne, związane z dostępem do technologii informacyjnej i w korzystaniu z tej technologii.

Nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania.⁵⁾

Wszystkie te zagadnienia, z wyjątkiem wymienionego w punkcie czwartym, stanowią standard przygotowania każdego absolwenta wyższej uczelni, nie tylko przyszłego nauczyciela, do posługiwania się TI.

Należy podkreślić, że powyższe zdanie określa wymagania dotyczące każdego studenta, a więc także studentów wydziałów humanis-

⁴⁾ Ramka jest w oryginale.

⁵⁾ Ramka i podkreślenie zgodne z oryginałem.

tycznych i filologicznych. Zajmijmy się jednak interpretacją standardów w sytuacji zawodowej nauczyciela języków obcych. W wielu punktach określono poziomy podstawowy i zaawansowany znajomości i posługiwania się technologią informacyjną. Poziom podstawowy jest niezbędny nauczycielowi do funkcjonowania w szkole. Poziom zaawansowany znajomości TI może być traktowany jako wskazanie celu długoterminowego.

Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem (środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami TI

Nauczyciel zna podstawy działania komputera i potrafi z niego korzystać wraz z jego wyposażeniem peryferyjnym, medialnym i sieciowym w posługiwaniu się informacją. Ocenia odpowiedniość konfiguracji systemu komputerowego do wykonywanych zadań, potrafi go rozbudować o niezbędne elementy sprzętowe i oprogramowania, dba o bezpieczeństwo i higienę pracy oraz radzi sobie z prostymi usterkami systemu. W szczególności:

► 3.1.1⁶⁾. *Zna i rozumie pojęcia i zasady, leżące u podstaw TI. Posługuje się poprawnie terminologią związaną z TI, w mowie i piśmie oraz w przekazie edukacyjnym. Zna podstawowe trendy w rozwoju technologii informacyjnej.*

Nauczyciel języka obcego, który prowadzi zajęcia w pracowni wyposażonej w kilka lub kilkanaście komputerów albo w klasie z jednym komputerem, powinien znać w jednakowym stopniu terminologię komputerową w języku polskim i w języku, którego uczy. Powinien też umieć się nią prawidłowo posługiwać w obu językach.

► 3.1.2. *Zna budowę i funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowych elementów i urządzeń peryferyjnych (takich jak: drukarka, skaner, kamera, mikrofon itp.).*

Podczas lekcji językowej znacznie ważniejsze są praktyczne umiejętności posługiwania się zestawem multimedialnym niż formalna znajomość jego budowy. Znajomość budowy zestawu jest ważna o tyle, o ile pomaga w sprawnym korzy-

staniu z komputera oraz kompetentnym reagowaniu w sytuacjach awaryjnych. W kształceniu nauczycieli języków i przedmiotów humanistycznych położenie nacisku na umiejętności obsługi sprzętu jest więc zdecydowanie ważniejsze niż formalna znajomość jego budowy⁷⁾.

► 3.1.3. *Posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem (systemem operacyjnym, oprogramowaniem użytkowym, oprogramowaniem edukacyjnym) w zakresie swoich potrzeb zawodowych i edukacyjnych potrzeb uczniów.*

Podstawową potrzebą zawodową nauczyciela języka obcego na poziomie podstawowym TI jest sprawne posługiwanie się edytorem tekstu i kreatorem prezentacji przy przygotowywaniu dokumentacji szkolnej, materiałów na lekcję i testów. Bardzo ważna jest znajomość językowego oprogramowania edukacyjnego, umiejętność jego krytycznej oceny i wiedza o możliwościach komputerowego wspomagania nauki języka w konkretnych sytuacjach szkolnych.

Na poziomie bardziej zaawansowanym przydatny jest program do obróbki obrazu i dźwięku, edytor postaci, edytor stron www lub witryn internetowych. Dla celów statystyki szkolnej potrzebna jest znajomość arkusza kalkulacyjnego i podstaw baz danych.

► 3.1.4. *Łączy się z siecią komputerową: lokalną (w szkole) i Internetem. Zna podstawowe usługi internetowe i ich edukacyjne zastosowania. Wykorzystuje sieć w docieraniu do informacji, gromadzeniu danych i informacji oraz porozumiewaniu się.*

Korzystanie z sieci lokalnej w znacznym stopniu ułatwia prowadzenie zajęć językowych w pracowni komputerowej. Internet jest zaś dla nauczyciela języka obcego podstawowym źródłem aktualnych i autentycznych materiałów na lekcję w obszarze kultury i języka, którego uczy. Skuteczność nauki języka przez komunikację z innymi ludźmi wymaga od nauczyciela wiedzy o możliwościach edukacyjnego stosowania sieci w nauczaniu interkulturowym. Z potrzeb uczniów, którzy chcą rozwijać język obcy w kierunkach i dziedzinach interesujących ich w przyszłości wynika konieczność uwzględnie-

⁶⁾ Zachowana jest numeracja standardów zgodnie z oryginałem.

⁷⁾ Por. wymagania dotyczące budowy samochodu w dawnych egzaminach na prawo jazdy.

nia w kształceniu nauczycieli metod wykorzystania zasobów Internetu do realizacji projektów międzyprzedmiotowych. Poszanowanie dla kultur i języków w regionach wielokulturowych wymaga wiedzy o zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym wspomaganym elektronicznymi środkami dydaktycznymi.

► 3.1.5. *Rozbudowuje zestaw komputerowy o proste urządzenia peryferyjne, głównie mające przeznaczenie edukacyjne, niezbędne w pracy i prowadzeniu zajęć.*

Umiejętność podłączenia urządzeń peryferyjnych jest ściśle związana z samodzielnością nauczyciela na lekcji i pełną kontrolą nad sprzętem oraz prawidłowym reagowaniem w sytuacjach awaryjnych. Podłączenie podstawowych urządzeń peryferyjnych, takich jak: słuchawki, mikrofon, kamera internetowa i drukarka jest proste. Potrafi to zrobić wielu uczniów. Niekompetencja nauczyciela w tym zakresie może zupełnie niepotrzebnie wpływać na sposób postrzegania go przez uczniów jako osoby, która nie radzi sobie z warsztatem pracy. Umiejętność podłączenia telewizora lub projektora stwarza większe możliwości w planowaniu ćwiczeń językowych w różnych warunkach technicznych. Ważna jest także umiejętność kopiowania filmów z kamery cyfrowej oraz obrazów z aparatu fotograficznego.

► 3.1.6. *Instaluje oprogramowanie, głównie edukacyjne, z uwzględnieniem swoich potrzeb oraz jego przeznaczenia (w przypadku, gdy nie wymaga to znajomości parametrów systemu komputerowego).*

Dobre, przyjazne oprogramowanie edukacyjne w zakresie nauki języka jest już dziś samoinstalujące się. Cała wiedza w tym zakresie wymaga więc włożenia CD do stacji dysków. Natomiast poziom techniczny większości sieciowych pakietów multimedialnych, w chwili obecnej nie daje nauczycielowi języka możliwości samodzielnego instalowania i korzystania z sieciowych programów językowych. Instalacja edukacyjnych zestawów sieciowych do nauki języka wymaga dużej wiedzy informatycznej w zakresie oprogramowania sieciowego i często przebudowy sprzętu – wykracza to znacznie poza kompetencje nauczyciela języka obcego.

► 3.1.7. *Dbą o bezpieczeństwo i higienę pracy przy komputerze – swojej i uczniów; chroni przed*

wirusami, niewłaściwymi materiałami i niedozwolonymi działaniami.

Zapewnienie sobie i uczniom bezpieczeństwa pracy na lekcji to podstawowy obowiązek nauczyciela. Konieczna staje się znajomość zagrożeń zdrowotnych, społecznych, psychologicznych, które nieuchronnie niesie nowa technika i zmiany cywilizacyjne. Ważna staje się znajomość zasad higieny pracy przy komputerze, co oznacza:

- ▲ dbanie o właściwe oświetlenie stanowiska komputerowego w celu ochrony wzroku,
- ▲ zwracanie uwagi na właściwą postawę uczniów przy komputerze – proste plecy, odpowiednia wysokość krzesła i klawiatury,
- ▲ stosowanie ćwiczeń relaksacyjnych mięśni karku, pleców i kręgosłupa,
- ▲ zapewnienie wentylacji pomieszczenia, w którym odbywają się zajęcia.

W obszarze zapobiegania zagrożeniom społecznym niezbędna jest znajomość zasad bezpieczeństwa dzieci w Internecie.

Aspekty prawne obejmują przestrzeganie praw autorskich, ochronę danych osobowych i ochronę prywatności w sieci.

► 3.1.8. *Radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania, pojawiających się zwłaszcza podczas zajęć.*

Komputery i sieć, jak wszystkie urządzenia techniczne, są zawodne. Podczas lekcji mogą zdarzać się niespodziewane sytuacje awaryjne – od nagłego braku zasilania, do zawieszenia systemu lub chwilowej przerwy w łączności internetowej. Zadaniem nauczyciela jest wówczas ocena rodzaju i skali awarii lub problemów technicznych oraz oszacowanie możliwości jej usunięcia, a także podjęcia prostych czynności w celu dokonania naprawy, jeśli to możliwe. Wydaje się, że umiejętność reagowania w sytuacjach awaryjnych jest tym lepsza, im większe jest doświadczenie nauczyciela w pracy z komputerami. Kształcenie tej umiejętności jest więc czasochłonne i długotrwałe. Nauczyciel języka powinien mieć więc możliwość konsultowania przypadków awarii, np. ze szkolnym koordynatorem informatyki lub nauczycielem informatyki. W klasach informatycznych gimnazjalnych i licealnych można też liczyć na pomoc uczniów, którzy często są specjalistami dobrze znającymi sprzęt i oprogramowanie.

► 3.1.9. Zna, dostrzega i potrafi przedstawić podstawowe zastosowania TI, w tym z najbliższego otoczenia szkoły: w bibliotece, administracji i w komunikacji między współpracownikami, uczniami i ich rodzicami.

Podstawową sprawą jest budowanie kompetencji medialnej w zakresie poszukiwania informacji na stronach władz lokalnych, ośrodków kształcenia nauczycieli, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli oraz Ministerstwa Edukacji i Sportu a także na stronach instytucji europejskich, zajmujących się edukacją językową: Centrum Języków Nowożytnych, Wydział Polityki Językowej Rady Europy, Europejskie Centrum Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego. W celu korzystania z zasobów bibliotecznych niezbędna jest umiejętność korzystania z elektronicznych katalogów bibliotek polskich i zagranicznych.

Dokumentacja szkolna wymaga stosowania programów komputerowych do statystyki szkolnej. Poczta elektroniczna ułatwia komunikację z dyrekcją szkoły, innymi nauczycielami i rodzicami uczniów. Korespondencja elektroniczna wpływa pozytywnie na budowanie dobrych relacji między uczniami i nauczycielem oraz współpracę szkoły z rodzicami. Należy unikać jednak sytuacji, w której rodzice domagają się codziennego opisu postępów i zachowania swojego dziecka na lekcji.



Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela

Nauczyciel wzbogaca możliwości swojego warsztatu pracy dydaktycznej przez wykorzystanie TI w: opracowywaniu informacji w różnych postaciach, komunikowaniu się i współpracy z innymi nauczycielami, rozwiązywaniu problemów oraz prowadzeniu badań w zakresie dydaktyki swojego przedmiotu. Ciągłe rozwija swoje możliwości w zakresie TI i podejmuje działania w tym kierunku. W szczególności:

► 3.2.1. Posługuje się, odpowiednio do swoich zawodowych i edukacyjnych potrzeb, podstawowym oprogramowaniem, takim jak: edytor tekstu – do opracowywania dokumentów; edytor graficzny – do opracowywania ilustracji; arkusz kal-

kulacyjny – do analizy danych, wykonywania zestawień i obliczeń; bazy danych – do gromadzenia i zarządzania danymi.

W nauce języków obcych na poziomie podstawowym znajomości technologii informacyjnej najbardziej potrzebna jest umiejętność korzystania z edytora tekstu, wyposażonego w narzędzia edycyjne odpowiednie dla danego języka. Ważne jest posługiwanie się odpowiednią klawiaturą, instalowanie słowników, programów wspomagających sprawdzanie pisowni i gramatyki w języku obcym z zachowaniem krytycznego podejścia do tego typu oprogramowania. Funkcje graficzne edytora tekstu oraz edytor graficzny służą do przygotowania materiałów dydaktycznych na lekcję i testów oraz przygotowania dokumentacji do awansu zawodowego.

Na poziomie zaawansowanym TI przydatne jest stosowanie zaawansowanych funkcji edytora tekstu, np. do pisania pracy dyplomowej. Prowadzenie dokumentacji szkolnej i statystyki wymaga korzystania z arkusza kalkulacyjnego.

► 3.2.2. Przygotowuje materiały i prezentacje multimedialne, wykorzystując zgromadzone i opracowane materiały w wersji elektronicznej.

Na poziomie podstawowym TI przygotowanie edukacyjnych materiałów multimedialnych do nauki języka wymaga umiejętności przeniesienia filmów z kamery cyfrowej lub obrazów z aparatu cyfrowego, umiejętności obsługi skanera oraz zapisu przygotowanych materiałów na płycie CD. Najprostsze prezentacje multimedialne powstają w kreatorze prezentacji i są bardzo łatwe do wykonania.

Na poziomie zaawansowanym TI do przygotowania materiałów multimedialnych może być potrzebna znajomość HTML, PHP, Java do tworzenia stron internetowych, edytorów animacji lub dźwięku.

► 3.2.3. Wykorzystuje TI w dostępie do różnych źródeł informacji (lokalnych – np. na płytach, i w Internecie) oraz w przetwarzaniu i wykorzystywaniu zgromadzonych informacji dla swoich zawodowych celów.

W pracy nauczyciela języka zachodzi stała potrzeba korzystania z różnych źródeł informacji – zarówno w języku polskim, na przykład ze wspomnianych wcześniej dokumentów ministerstwa, jak i w języku obcym. Ważne jest

wykształcenie nawyku i potrzeby korzystania ze źródeł elektronicznych w Internecie i na CD, a w tym umiejętność korzystania z zasobów bibliotecznych, baz tekstów literackich, słowników i encyklopedii czy aktów prawnych, zgromadzonych na nośnikach elektronicznych. Informacje na temat kultury i języka, których uczy, powinny być właściwie gromadzone i katalogowane. Niezbędne staje się sprawne korzystanie z różnych wyszukiwarek internetowych.

Wiedza o egzaminach językowych i zawodowych ułatwia planowanie ścieżki własnego rozwoju zawodowego oraz pozwala pomóc uczniom w planowaniu ich rozwoju językowego.

► 3.2.4. *Wykorzystuje komunikacyjne możliwości TI (np. pocztę elektroniczną, grupy dyskusyjne) do rozbudowy własnego warsztatu pracy o nowe metody oraz środki, również w kontaktach zawodowych. Komunikuje się za pomocą TI z uczniami i ich rodzicami.*

Na świecie istnieją dziesiątki mniej lub bardziej wartościowych asynchronicznych list dyskusyjnych. Uczestniczą w nich aktywnie nauczyciele z różnych krajów – zarówno rodowici użytkownicy języka, jak i pochodzący z różnych obszarów kulturowych. Korzystanie z możliwości techniki zapewnia ciągłe wsparcie w zakresie rozbudowy warsztatu pracy i rozwiązywania problemów językowych i metodycznych. W komunikacji synchronicznej konieczna jest umiejętność włączenia się i prowadzenia rozmów tekstowych i głosowych na zagranicznych czatach elektronicznych. Umiejętność założenia własnego pokoju czatowego do dyskusji z uczniami lub założenia listy dyskusyjnej dla klasy wpływa na zmianę form pracy z uczniami, umożliwia komunikację na przykład w celu skomentowania wysyłanych im pocztą elektroniczną materiałów dydaktycznych lub prawidłowych odpowiedzi do testów czy też wyników testów. W większości przypadków poprawia się też jakość i częstotliwość kontaktów z rodzicami.

► 3.2.5. *Wykorzystuje komputer i TI w planowaniu i w poszerzaniu swoich możliwości zawodowych, w nauczaniu oraz w różnych formach doskonalenia (stacjonarnego i na odległość).*

Na poziomie podstawowym TI umiejętność przygotowania materiałów elektronicznych na serwer edukacyjny może służyć procedurom

awansu zawodowego. Uczestniczenie w szkoleniach dla czynnych nauczycieli w systemie edukacji na odległość pozwala na zdobywanie i rozwijanie umiejętności, których nie można nabyć w miejscu zamieszkania.

Na poziomie zaawansowanym TI nauczyciel może sam przygotować materiały, kierować i wspomagać naukę języka na odległość z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych. Potrafi też organizować i monitorować naukę na odległość w systemie typu tandem lub komunikacji międzyklasowej.

► 3.2.6. *Stosuje TI przy rozwiązywaniu swoich problemów zawodowych i doskonaleniu metod pracy.*

Wiedza o stronach www z aktami prawnymi MENiS, z dokumentami europejskimi, dotyczącymi edukacji językowej pomaga rozwiązać wiele problemów zawodowych i planować dalszy rozwój zawodowy. Korzystanie z konsultacji i doradztwa metodycznego za pomocą medium elektronicznego pozwala oszczędzać czas. Uczestnictwo w listach dyskusyjnych pozwala na nieustające doskonalenie warsztatu pracy, stanowi źródło wsparcia w przypadku problemów językowych i dydaktycznych.



Rola i wykorzystanie TI w dziedzinie nauczanej przez nauczyciela

Nauczyciel zna i przedstawia najważniejsze zastosowania i wykorzystanie TI w swojej specjalności zawodowej, które mogą stanowić motywację dla integrowania TI z nauczaną dziedziną. Jednocześnie korzysta z możliwości TI do wzbogacania swoich umiejętności zawodowych oraz poszerzania obszaru zastosowań TI w swojej dziedzinie. W szczególności:

► 3.3.1. *Zna i potrafi przedstawić najważniejsze zastosowania i osiągnięcia informatyki oraz TI w swojej dziedzinie nauczania.*

Główne zastosowanie narzędzi informatycznych w edukacji językowej stanowi Internet – jako źródło materiałów dydaktycznych i jako narzędzie komunikacji między użytkownikami języka. Jedno z ważniejszych zastosowań TI w edukacji językowej stanowi jej wykorzystanie dla

celów kulturowych. Z jednej strony jest to budzenie otwartości na inne kultury i tolerancji dla innych kultur, przez dostęp do autentycznych materiałów informacyjnych. Z drugiej strony jest to możliwość promocji własnej kultury w języku obcym przez tworzenie materiałów do publikacji na europejskich serwerach edukacyjnych, np. *Schoolnet* www.schoolnet.org.

Równie ważna jest świadomość potrzeby edukacji językowej w bezpośrednich kontaktach z rodowitymi użytkownikami języka lub jego innymi użytkownikami, albo z uczącymi się tego języka. Korespondencja elektroniczna między uczniami powinna być jak najczęściej stosowana przy przygotowywaniu spotkania i w celu podsumowania efektów wspólnych działań.

Osobną dziedzinę stanowi dział testowania wspomagane komputerem – nauczyciel powinien znać rodzaje testów elektronicznych, odpowiednich do poziomu znajomości języka i wieku uczniów oraz zalety i ograniczenia testowania elektronicznego.

Wiedza o programach multimedialnych, które służą jako środki dydaktyczne stymulujące pracę nad językiem, o ich zaletach i ograniczeniach, pozwala na ich prawidłowe stosowanie.

Na poziomie zaawansowanych przydatna jest znajomość obszarów zainteresowań lingwistyki komputerowej, w tym lingwistyki korpusowej, leksykografii komputerowej, sztucznej inteligencji, przetwarzania języka naturalnego i rozpoznawania mowy.

► 3.3.2. *Korzysta z oprogramowania ogólnego przeznaczenia (takiego jak: edytor tekstu, edytor grafiki, arkusz kalkulacyjny, baza danych, program prezentacyjny, usługi w Internecie) w pracach związanych ze swoją dziedziną zawodową, odpowiednio do swoich potrzeb i potrzeb dziedziny.*

Na poziomie podstawowym dla nauczycieli języków i przedmiotów humanistycznych edytor tekstu wraz z jego funkcjami graficznymi i dźwiękowymi daje ogromne możliwości rozwijania sprawności językowych – czytania i pisanie. Edytor graficzny stanowi narzędzie tworzenia i adaptacji materiałów stymulujących aktywność językową przez oddziaływanie na pamięć wzrokową.

Internet zaś zapewnia dostęp do aktualnych i autentycznych materiałów w języku obcym i jest środkiem komunikacji międzyludzkiej.

► 3.3.3. *Korzysta ze specjalistycznego oprogramowania, charakterystycznego dla swojej dziedziny nauczania.*

Na poziomie podstawowym TI istotne jest korzystanie ze słowników i encyklopedii z coraz większą obudową multimedialną. Bardzo przydatne są specjalistyczne programy autorskie. Umiejętność korzystania z takich programów narzędziowych, które zapewniają obsługę elektroniczną treści językowych wpisywanych przez użytkownika, buduje wyższy poziom kompetencji medialnej.

Na poziomie zaawansowanym TI potrzebne jest rozumienie zasad budowy i wartości oraz korzystanie z korpusów językowych jednojęzycznych lub dwujęzycznych – równoległych, dostępnych w Internecie. Przydatna jest znajomość zasady działania programów konkordancyjnych do analizy językowej i badania tekstów. Programy analizy głosu, programy czytające, systemy rozpoznawania mowy stanowią narzędzia technologii informacyjnej stosowane w nauce języka i językoznawstwie. Przydatna jest znajomość translatorów elektronicznych dla różnych języków oraz rozumienie ograniczeń elektronicznych systemów tłumaczących. Wiedza o istnieniu słowników internetowych, baz danych, np. w języku angielskim *Wordnet EVA (English Vocabulary Assistant)*, korpusów językowych, kolekcji tekstów obcojęzycznych, bibliotek – przydaje się do rozwiązywania problemów językowych w pracy na zaawansowanym poziomie znajomości języka.

Jakkolwiek znajomość narzędzi wspomagających pracę tłumaczy, baz danych językowych nie wpływa bezpośrednio na proces dydaktyczny w szkole, to należy do szerokiego kontekstu zastosowań technologii informacyjnej w lingwistyce. Poznanie podstawowych cech i funkcji platformy edukacyjnej do nauczania na odległość może wpływać pozytywnie na podejmowanie decyzji o kierunkach kształcenia przez całe życie. Warto także znać podstawy działania programów typu *parser* do określania powiązań syntaktycznych w zdaniu oraz programów typu *tagger*, wprowadzające oznaczenia dotyczące morfologii i syntaktyki wyrazu w zdaniu.

► 3.3.4. *Wykorzystuje TI w dostępie do informacji i do baz danych, oraz w gromadzeniu, przetwarzaniu i prezentowaniu informacji, ze szczególnym*

uwzględnieniem nowych, elektronicznych źródeł informacji ze swojej dziedziny nauczania.

Korzystanie z zasobów Internetu, kolekcji tekstów literackich, czasopism, baz danych językowych, korpusów powinno stać się elementem codziennej praktyki nauczycielskiej.

► 3.3.5. Wykorzystuje TI w komunikacji na tematy zawodowe i ze swojej dziedziny nauczania.

Kontakty społeczne – z jednej strony możliwość uzyskiwania wsparcia w sytuacjach trudnych, a z drugiej strony warunki do zaprezentowania własnych doświadczeń i osiągnięć, mają ogromny wpływ na rozwój zawodowy nauczyciela. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem oraz poszukiwanie rozwiązań swoich problemów na profesjonalnych listach dyskusyjnych, prowadzonych zarówno w języku, którego uczy, jak i w języku polskim powinno stać się rutynowym działaniem każdego nauczyciela. Publikowanie własnych materiałów dydaktycznych, scenariuszy lekcji na serwerach edukacyjnych powinno być stałym elementem doskonalenia zawodowego.

► 3.3.6. Interesuje się trendami w rozwoju środków i narzędzi TI, przynajmniej w odniesieniu do swojej dziedziny nauczania.

Jakkolwiek znajomość problematyki badawczej z zakresu lingwistyki komputerowej, przetwarzania języka naturalnego nie musi bezpośrednio wpływać na pracę nauczyciela w szkole, to jednak zapewni mu szersze spojrzenie na język zarówno od strony budowy samego języka, jak i komunikacji międzyludzkiej. Wiedza o interakcjach między człowiekiem i komputerem (HCI *Human-Computer Interaction*) może jednak pomóc zrozumieć wpływ techniki na proces uczenia się języka. Znajomość problemów podejmowanych w dziedzinie przetwarzania języka naturalnego pogłębia rozumienie zarówno budowy języka, jak i zasad elektronicznej analizy danych. Metody sztucznej inteligencji, która dziś nie budzi już takiego dużego zainteresowania jak dawniej, pozwalają jednak na głębszą analizę możliwości ucznia pracującego nad językiem i kontrolę procesu nauki. Coraz lepsze systemy sztucznej inteligencji w przyszłości mogą zyskać dużą wartość edukacyjną. Nie zastąpią jednak w pełni pracy i komunikacji z nauczycielem.

▼ Wykorzystanie TI jako medium dydaktycznego w nauczaniu swojej dziedziny

Nauczyciel jest świadomy możliwości tkwiących w TI do wspomagania i wzbogacania uczenia się i nauczania. Jeśli przynosi to korzyści uczniom, korzysta wraz z nimi z pomocy TI podczas zajęć, odpowiednio do poziomu i zakresu przewidzianego w Podstawie programowej i programie nauczania. Ocenia korzyści edukacyjne płynące ze stosowania TI. W szczególności:

► 3.4.1. Jest świadomy zmian, jakie wnosi do edukacji TI, zarówno w zakresie i sposobach nauczania, jak i roli nauczyciela.

Rozumienie zmiany roli nauczyciela, wynikające ze stosowania technologii informacyjnej, wpływa na poszukiwanie wspomaganych komputerem metod pracy nad językiem. Nauczyciel staje się przewodnikiem ucznia podczas nauki języka, a przestaje być jedynym źródłem wiedzy językowej. Zmiany roli nauczyciela w edukacji językowej początkowo mogą budzić niepokój, ponieważ nauczyciele mają mniej lub bardziej uświadomioną tendencję do nauczania w podobny sposób, jak sami byli uczeni. W praktyce jednak stosowanie technologii informacyjnej, kiedy jest ona środkiem, a nie celem samym w sobie, powoduje wzrost znaczenia aspektów ludzkich i humanistycznych w edukacji językowej. Korzystanie wraz z uczniami z narzędzi elektronicznych w nauczaniu kultury, w dziedzinie kontaktów interkulturowych, w bezpośrednich kontaktach z innymi uczniami lub rodowitymi użytkownikami buduje tolerancję dla innych kultur i języków. W przyszłości łatwiej będzie uczniom pracować w środowiskach wielonarodowych, wielokulturowych i wielojęzykowych.

► 3.4.2. Zna i potrafi przedstawić rolę i zakres uwzględnienia elementów TI w Podstawie programowej kształcenia ogólnego, ze szczególnym uwzględnieniem swojej dziedziny nauczania. Potrafi określić fragmenty realizowanego przez siebie programu nauczania, które są zintegrowane z TI oraz te, które można skutecznie wspomagać za pomocą TI. Opracowuje rozkład materiału i projektuje scenariusze oraz konspekty zajęć, uwzględniające korzystanie z TI.

Dostosowanie wskazań Podstawy programowej do możliwości technicznych szkoły, w której

pracuje, oraz potrzeb edukacyjnych swoich uczniów, jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela. Umiejętność korzystania z TI zarówno w szkolnej pracowni komputerowej, w pracowni językowej z jednym komputerem oraz inspirowanie i monitorowanie pracy własnej uczniów, korzystających z TI poza klasą są podstawą skutecznego i efektywnego nauczania języków w społeczeństwie informacyjnym.

► 3.4.3. *Potrafi opisać i stosuje ogólne zasady metodyczne posługiwania się TI we wspomaganiu nauczania. W konkretnych przypadkach umie ocenić korzyści edukacyjne ze stosowania TI i jej wpływ na efektywność kształcenia.*

TI w nauce języka obcego może z jednej strony zastępować tradycyjne środki dydaktyczne, z drugiej zaś strony daje możliwości, które nie byłyby możliwe do stosowania bez komputerów. Oto przykład pierwszej sytuacji: obraz pokazany z ekranu i na papierze ma taką samą wartość dydaktyczną w nauczaniu języka – np. stymuluje wypowiedź ustną. Przykładem drugiej sytuacji jest samodzielne poszukiwanie informacji, np. o egzotycznym, nieznanym sporcie. Nauczyciel nie zapewnia materiału na lekcję, a tylko monitoruje pracę oraz wymaga uzyskania konkretnego efektu. Nauczyciel powinien odróżnić obie sytuacje i umieć uzasadnić, dlaczego wybiera elektroniczny środek dydaktyczny zamiast tradycyjnego lub odwrotnie. W przypadku stosowania TI powinien umieć wskazać korzyści edukacyjne, wynikające ze stosowania TI i jej wpływ na efekty kształcenia.

► 3.4.4. *W razie potrzeby potrafi określić wymagania dotyczące dodatkowego wyposażenia komputerów, związane ze swoimi edukacyjnymi potrzebami.*

W zakresie nauczania języków obcych dodatkowe wyposażenie obejmuje urządzenia peryferyjne – mikrofon, słuchawki, kamera internetowa – i oprogramowanie do obróbki tekstu, obrazu i dźwięku oraz urządzenia służące rejestracji i prezentacji zebranych materiałów edukacyjnych, tj. nagrywarka CD i projektor multimedialny lub telewizor.

► 3.4.5. *Posługuje się typowymi środkami i narzędziami TI w nauczaniu i we wspomaganiu nauczania swojej dziedziny, odpowiednio do zakresu nauczania i poziomu przygotowania oraz zainteresowań uczniów.*

Podczas stosowania narzędzi TI w nauczaniu języka nauczyciel powinien zachować umiar i dostosowywać wykorzystywane narzędzia do wieku i umiejętności uczniów. Technologia informacyjna nie zastępuje nauczyciela, tylko wspomaga wspólną pracę uczniów i nauczyciela nad językiem. Lekcja języka nie powinna przekształcać się w lekcję podstaw obsługi komputera. Na lekcjach języka TI jest tylko i wyłącznie środkiem dydaktycznym – narzędziem służącym do poznawania innych kultur, testowania i wszechstronnej pracy nad językiem. W klasie o niskim poziomie umiejętności obsługi komputera TI powinna być stosowana zupełnie inaczej niż, np. w licealnych klasach informatycznych, w których realizacja projektu językowo-informatycznego może motywować do pracy nad językiem przy jednoczesnym rozwijaniu sprawności posługiwania się zaawansowaną technologią.

► 3.4.6. *Zna dostępne oprogramowanie edukacyjne i inne elektroniczne zasoby edukacyjne, takie jak: gry edukacyjne, strony www, listy i grupy dyskusyjne w swojej dziedzinie nauczania i potrafi ocenić ich przydatność dla konkretnych celów. Posługuje się nimi w realizacji określonych celów kształcenia, stosując adekwatne metody nauczania. W razie potrzeby i w zakresie swoich możliwości, stosując TI, modyfikuje i samodzielnie opracowuje pomoce dydaktyczne, także wykorzystujące TI.*

Znajomość zalet i wad różnego rodzaju elektronicznych środków dydaktycznych pozwala na ich stosowanie odpowiednio do potrzeb uczniów. Stosowanie materiałów dydaktycznych z Internetu: stron edukacyjnych, nieedukacyjnych i kulturowych pozwala na promocję wysokiej kultury w edukacji językowej. Na przykład często stosowanym zadaniem językowym jest opis obrazka. Zamiast korzystać z grafiki z podręcznika, często wykonanej w konwencji pop-kultury, można opisywać z uczniami arcydzieło malarstwa europejskiego ze strony www muzeum. Dzieło to nigdy nie znajdzie się w wysokonakładowym podręczniku z powodów komercyjnych. Posługiwanie się na lekcji albo przynajmniej pokazanie uczniom edukacyjnych zastosowań narzędzi komunikacji, takich jak: poczta elektroniczna, biuletyn, czaty, MOO (Multi-User Object Oriented) może zainteresować wielu z nich do samodzielnej pracy

nad językiem. Korzystanie z korpusów w metodach DDL (*Data Driven Learning*) pomaga uczniom zaawansowanym językowo. Stosowanie gier i kwizów językowych jest odpowiednie dla uczniów młodszych i mniej zaawansowanych.

Znajomość obsługi komputera oraz znajomość tradycyjnych metod nauczania języka obcego najczęściej nie wystarczają do realizacji celów kształcenia z wykorzystaniem narzędzi TI. Obie są niezbędne, ale niewystarczające do efektywnej pracy nad językiem, wspomaganej komputerowo⁸⁾.

Materiały elektroniczne z Internetu i płyt CD rzadko nadają się bezpośrednio do stosowania w klasie. Najczęściej – podobnie jak materiały papierowe – wymagają adaptacji, opracowania lub dostosowania do potrzeb konkretnych uczniów. Nauczyciel powinien potrafić adaptować materiał elektroniczny lub składać go z pojedynczych, gotowych elementów obrazu, dźwięku i tekstu, jak proponuje się w systemie Telos (*telos-learning systems*). Umiejętność adaptacji elektronicznych materiałów językowych wydaje się być bardziej potrzebna niż umiejętność samodzielnego tworzenia materiałów multimedialnych.

► 3.4.7. *Wykorzystuje TI do budowania środowisk aktywnego uczenia się i nauczania, pobudzających i wspomagających kreatywność uczniów.*

Środowiska aktywnego uczenia się zapewniają wzajemne interakcje między uczniami i nauczycielem lub interakcje między komputerem i uczniem. Nawet testowanie w formie kwizu lub gry elektronicznej może pozytywnie wpływać na proces nauki i motywację do pracy nad językiem. Jeśli nauczyciel zna metody stosowania komputera na lekcjach języka, to może inspirować kreatywność i autonomię uczniów. Tworzenie pakietów wspomagających naukę języka w postaci pracy projektowej uczniów przy współudziale nauczyciela jest metodą rozwijania inicjatywy i twórczości uczniów. Umiejętność adaptowania materiałów pozwala na dopasowanie elektronicznych środków dydaktycznych do potrzeb uczniów w celu rozwijania ich kreatywności i aktywnego uczenia.

► 3.4.8. *Poszerza zakres swoich dydaktycznych umiejętności i możliwości korzystając m.in. ze*

sprawdzonych przykładów dobrej praktyki w zakresie stosowania TI. Stosuje sprawdzone w praktyce podejścia do nauczania i uczenia się z pomocą TI, takie jak: indywidualizacja, praca grupowa i metoda projektu.

Znajomość literatury przedmiotu, czasopism i serwerów edukacyjnych umożliwia stałą ewaluację stosowanych w klasie metod pracy nad językiem. Stosowanie metod odpowiednich do warunków technicznych oraz do potrzeb edukacyjnych uczniów zapewnia efektywne wykorzystanie dostępnej techniki.

► 3.4.9. *Potrafi wskazać korzyści płynące z posługiwania się TI przez uczniów specjalnej troski i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.*

Wiedza nauczyciela o urządzeniach peryferyjnych, wspomagających naukę języka obcego osób niepełnosprawnych oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którymi są np.: linijka brajlowska, systemy uczące czytania oraz umiejętność ich stosowania, umożliwia zapewnienie im właściwego wsparcia podczas nauki.

► 3.4.10. *Znając zalety oraz ograniczenia środków i narzędzi TI (ogólnego przeznaczenia i edukacyjnych), podejmuje możliwie najlepsze decyzje związane z ich miejscem w procesie nauczania i sposobach ich wykorzystania do wzbogacania zakresu kształcenia i wspomagania przekazu edukacyjnego. Ocenia krytycznie narzędzia i metody TI i przygotowuje uczniów do takiego ich odbioru.*

W dydaktyce języków obcych niezbędna jest znajomość kryteriów ewaluacji zarówno językowych programów multimedialnych, jak i stron internetowych. Krytyczne podejście do programów językowych, dostępnych na rynku, umożliwia prawidłowe dostosowanie elektronicznych środków dydaktycznych do potrzeb edukacyjnych uczniów oraz instytucji, w której pracuje nauczyciel.

► 3.4.11. *Przygotowuje i efektywnie prowadzi zajęcia wspomagane przez TI i wzbogacane tą technologią oraz organizuje posługiwanie się TI przez uczniów w klasie. Przeprowadza ewaluację wpływu TI na osiągnięcia uczniów oraz korzyści edukacyjne płynące z jej stosowania.*

⁸⁾ O metodach nauczania języka z komputerem pisałam w książce *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN, 2002.

Prowadzenie lekcji językowej w pracowni komputerowej, jak i w klasie z jednym komputerem, a także monitorowanie samodzielnej pracy uczniów poza lekcją językową, powinno stać się codzienną praktyką nauczycielską, tak jak dziś jest nią używanie magnetofonu na lekcji języka. Przez staranną obserwację i ewaluację ćwiczeń wspomaganych komputerowo nauczyciel potrafi ocenić wyniki stosowania elektronicznych pomocy dydaktycznych w swojej klasie oraz zmieniać sposoby korzystania z technologii informacyjnej w zależności od potrzeb uczniów i ich stylów uczenia się. Nie należy forsować żadnej metody nauczania, która nie odpowiada uczniom. Nie uczymy przecież języka stosując piosenki w grupach, które nie lubią śpiewać. Podobnie może okazać się, że należy ograniczyć stosowanie metod wspomaganych komputerowo, jeżeli przeszkadzają one a nie pomagają w nauce języka – jest pewna grupa ludzi, którzy odmawiają komunikacji z komputerem (*WTC syndrom, Willingness to Communicate*).

► 3.4.12. *Współpracuje z nauczycielami innych przedmiotów i wspólnie z nimi realizuje projekty interdyscyplinarne wspomagane przez TI, zwłaszcza w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.*

Integracyjny charakter technologii informacyjnej sprzyja realizacji projektów międzyprzedmiotowych i ścieżek edukacyjnych, np.: edukacji medialnej, prozdrowotnej, europejskiej na lekcjach języka. Konieczna jest współpraca z nauczycielami innych przedmiotów w korzystaniu z obcojęzycznych serwerów edukacyjnych, na przykład w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych lub sztuki. Umiejętność prowadzenia wspólnie z innymi nauczycielami projektów w językach obcych – o szkole, miejscowości, regionie, przyrodzie lokalnej – sprzyja promocji kultury własnego regionu i kraju. W rozmowach z cudzoziemcami o kulturze większość czasu poświęca się na opowiadanie o kulturze polskiej, dlatego szczególnie ważna jest współpraca nauczycieli języków obcych i polonistów.

► 3.4.13. *Jest świadomy możliwości wpływu TI na działania i funkcjonowanie swoich wychowanków, zwłaszcza w dziedzinie dalszego kształcenia się i życia w społeczeństwie informacyjnym, w społeczeństwie wiedzy. W ramach swoich moż-*

liwości uczestniczy w nauczaniu na odległość i korzysta z usług ciągłego uczenia się, zwłaszcza w zakresie szybko zmieniającej się TI. Uświadamia uczniom m.in. potrzebę uczenia się przez całe życie i stosowania w tym TI oraz rolę kształcenia się pozaszkolnego (alternatywnego, asynchronicznego, np. na odległość).

Uczenie metod samodzielnej pracy nad językiem, budowanie autonomii uczniów w zakresie rozwoju językowego zgodnego z ich zainteresowaniami i planami zawodowymi przygotowuje ich do korzystania z narzędzi TI oraz z obcojęzycznych zasobów Internetu do planowania swojej przyszłości zawodowej i do celów prywatnych (podróże, rozrywka).

Korzystanie z oferty instytucji prowadzących kursy doskonalenia zawodowego w systemie na odległość jest wskaźnikiem kompetencji medialnej nauczyciela. W obecnej chwili oferta szkoleń dla czynnych nauczycieli języków nie jest zbyt szeroka, ale wydaje się, że z czasem sytuacja ulegnie poprawie.

► 3.4.14. *Doskonali swój warsztat pracy dydaktycznej. Poznaje nowe treści, metody i sposoby wykorzystania TI w kształceniu, bada je, ocenia ich przydatność i ewentualnie adaptuje do potrzeb swoich i swoich uczniów. Wykazuje się znajomością podstawowej literatury, dotyczącej TI w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem swojej dziedziny nauczania.*

Ciągłe doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela ma ogromny wpływ na jakość nauczania. Krytyczne podejście do technologii informacyjnej w edukacji językowej, umiejętność ewaluacji wspomaganych komputerowo metod nauki i materiałów, pozwala na kształtowanie w uczniach właściwej postawy wobec technicznych środków dydaktycznych. Postawy, która pozwala na pełne korzystanie z nowych możliwości, ale także pozwala na unikanie lub łagodzenie skutków zagrożeń, które niesie technika. Znajomość literatury dotyczącej komputerowego wspomagania nauki języka i zainteresowanie nowymi pozycjami, ukazującymi się zarówno w wersji książkowej, jak i online wpływa na prawidłowe widzenie miejsca i roli TI zarówno w szeroko pojętej problematyce edukacyjnej, jak i w edukacji językowej, ze szczególnym uwzględnieniem roli aspektów kulturowych i komunikacji międzyludzkiej.

Aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne w dostępie do TI i w korzystaniu z tej technologii

Wydaje się, że ten punkt, dotyczący w równym stopniu wszystkich nauczycieli, nie wymaga szczególnego komentarza odnoszącego się do nauczycieli języków obcych.

Ten punkt standardów odnosi się w równej mierze do wszystkich nauczycieli, zarówno prowadzących wydzielone zajęcia informatyczne, jak i tylko stosujących technologię informacyjną.

Każdy nauczyciel jest świadomy, że TI może powodować (w tym również w szkole) powstawanie wielu kwestii prawnych, etycznych i społecznych, a także zagrożeń w tych sferach. Dbą o przestrzeganie norm prawnych i etycznych oraz zasad równouprawnienia w dostępie do komputerów i technologii informacyjnej oraz w posługiwaniu się nią przez uczniów. Przestrzega i wpaja uczniom normy współżycia w kształtującym się społeczeństwie informacyjnym. Wszystkie te kwestie potrafi przedstawić i uzasadnić uczniom. W szczególności:

- A. Przestrzega norm prawnych i etycznych w korzystaniu ze źródeł informacji oraz w posługiwaniu się informacją w swojej pracy i w pracy z uczniami. Wyjaśnia pochodzenie i zasadność stosowania tych norm. Odróżnia i wyjaśnia różnice między korzystaniem z cudzej własności intelektualnej z powołaniem się na autora a plagiatem. Szanuje prywatność innych użytkowników TI – w tym również uczniów – i chroni ich dane oraz zasoby.
- B. Uwzględnia w nauczaniu humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne aspekty stosowania informatyki przez uczniów, w szkole i poza nią, w tym również w celach osobistych.
- C. Jest świadomy różnic kulturowych tkwiących w informacji, sposobie jej przedstawiania oraz udostępniania. Dbą o zagwarantowanie uczniom równych praw dostępu do komputerów, TI oraz informacji, bez względu na pochodzenie społeczne i kulturowe, płeć, zamożność i wcześniejsze przygotowanie.
- D. Zna podstawowe zasady etyki w korzystaniu z mediów. Stosuje je w świadomym i krytycznym odbiorze komunikatów medialnych.
- E. Zna zagrożenia (w tym etyczne i prawne) wynikające z niewłaściwego posługiwania się komputerami oraz korzystania z nieodpowiedniego dla uczniów oprogramowania i źródeł infor-

macji. Potrafi skutecznie przeciwdziałać tym zagrożeniom, chroniąc przed nimi uczniów oraz kształtując ich świat pozytywnych wartości.

- F. Zna zagrożenia psychiczne i fizyczne dla zdrowia, wynikające z nadmiernego lub niewłaściwego korzystania ze środków TI. Wystrzega się tych zagrożeń, uprzedza o nich uczniów i chroni ich przed nimi.
- G. Jest świadomy wpływu na demokrację swobodnego dostępu do informacji oraz nieskrępowanej komunikacji. Dostrzega zagrożenia przez to powodowane, związane z globalizacją procesów społecznych.
- H. Jest świadomy wpływu TI na zachowania społeczne. Potrafi przedstawić trendy w rozwoju techniki i technologii informatycznej i informacyjnej, oraz konsekwencje tego rozwoju dla życia, w tym zawodowego, jednostki i całych społeczności w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym. Zna i przedstawia oficjalne wskazania gremiów krajowych i międzynarodowych, odnoszące się do kierunków zmian powodowanych rozwojem informatyki i TI w skali państwa, Europy i świata.

Standardy – drogowskazem, a nie celem

W komentarzu do standardów prof. Małgorzaty Sysło, inicjator i współtwórca standardów, wyjaśnia, że standardy powinny mieć charakter drogowskazu, a nie celu. „Standardy w edukacji nie są celem do osiągnięcia przez szkoły (w zakresie kształcenia), uczniów (w swoich osiągnięciach) i przez nauczycieli (w zakresie przygotowania), ale wyznaczają wspólny kierunek działania dla wszystkich i co więcej, ten kierunek może ulegać ciągłym zmianom”. Nauczycielom mogą one pomóc w planowaniu indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego i kształcenia przez całe życie. Skłonią ich do refleksji nad własnymi umiejętnościami w zakresie TI oraz pozwolą wybrać odpowiednie do potrzeb instytucje oraz kursy oferowane w systemie stacjonarnym i na odległość.

Dla instytucji edukacyjnych przygotowujących nauczycieli do pracy i prowadzących szkolenia dla czynnych nauczycieli języka standardy mogą pełnić rolę „minimum programowego”. Mogą pomóc określić treści programów kształcenia. W przyszłości mogą stać się podstawą certyfikacji nauczycieli w zakresie TI.



Podsumowanie

Szczegółowa analiza standardów przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w odniesieniu do kształcenia nauczycieli języków obcych zgodnie z intencją autorów tych standardów pokazuje kierunki i możliwości rozwoju zarówno dla samego nauczyciela, jak i dla instytucji edukacyjnych działających na rzecz nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

- Rada do spraw Informatyki i Edukacji Medialnej (2003), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*.
- Dudeney, G. (2000), *The Internet and the Language Classroom. A practical guide for teachers*, Cambridge University Press.
- Gajek, E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe: PWN.
- Grüner, M. Hassert, T. (2000), *Computer im Deutschunterricht* Berlin: Langenscheidt.
- Levy, M. (1997), *Computer Assisted Language Learning* Oxford: Clarendon Press
- Komorowska, H., i inni, (2000), *Nauczanie języka angielskiego w zreformowanej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H., i inni (2002), *Ewaluacja w nauce języka obcego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B., Osborne J., Schulte F. (2000), *Computers in Language Studies*, Piotrków Trybunalski, Kielce: Pedagogical University Affiliated College Press
- Syśło, M. (2003), „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki” w: *Komputer w szkole* (w druku)
- Teeler D., Gray P. (2000), *How to use the Internet in ELT*, Harlow: Pearson Education Limited
- Tribble, C. & G. Jones. (1990), *Concordances in the classroom language*, London, New York: Longman
- Vanel, T. (2000), *Guide du cybercours*. Paris: Didier.
- Wiazowski, J. (2001), „Computers as communication tools in the English class – their significance in mainstream schooling” w: *Teaching English with Technology* [online] 2001, vol. 1/2 Dostępny w World Wide Web: <<http://www.iatefl.org.pl/call/j-article2.htm>>.
- Windeatt, S., Hardisty, D., Eastment, D. (2000), *The Internet*, Oxford: Oxford University Press.
- Warkus, H. (2000), „Schule und viele Medienfor-mate: Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation”, w: Wilfried Hendricks (Hrsg.) (2000) *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II. Didaktik, Unterricht s-praxis*, Berlin, 121-129.

Instytucje:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
<http://www.menis.gov.pl>
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
<http://www.codn.edu.pl/>
- Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów <http://www.oeiizk.waw.pl>
- Centrum Języków Nowożytnych (ECML- European Centre for Modern Languages) w Grazu w Austrii jest instytucją Rady Europy, której celem jest rozwój uczenia się i nauczania języków nowożytnych w Europie.
<http://www.ecml.at>
- Wydział Polityki Językowej Rady Europy (LPD – Language Policy Division) w Strasburgu <http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language.Policy/default.asp#TopOfPage>
- Europejskie Centrum Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego (CEDEFOP – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) <http://www.cedefop.eu.int>
(wrzesień 2003)

Ewa Lipińska¹⁾
Kraków

Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe²⁾

Współczesny człowiek prawie nie pisze i mało czyta. Już w ostatniej dekadzie XX wieku zaczął niepokoić niski poziom umiejętności pisanego u uczniów i studentów; potem przyszła kolej na czytanie, z tym, że problem ten dotyczy także dorosłych. Wprawdzie od dawna sygnalizowano „spadek ilościowy” (zainteresowa-

nie czytaniem – przejawiające się liczbą przeczytanych książek na osobę – obniża się z roku na rok), ale dołączył się do tego „spadek jakościowy” oznaczający, że ludzie nie rozumieją tego, co czytają. Zaczyna to budzić obawy, że niedługo zagrożona zostanie sama umiejętność czytania.

¹⁾ Dr Ewa Lipińska jest adiunktem w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

²⁾ Artykuł powstał na podstawie referatu i zajęć warsztatowych przeprowadzonych podczas szkolenia metodycznego nauczycieli polonijnych w Chicago (Szkola im. Jana III Sobieskiego) w kwietniu 2003 r.

Ta dająca się wyraźnie zauważyć „besa” sprawności pisania i czytania jest częściowo spowodowana ekspansją przekazu obrazkowego (komiksy, telewizja i wideo, komputer; także telefony komórkowe), ale też w niemałym stopniu niedostatkami programów szkolnych. Młodzież mniej czyta, bo dopuszcza się np. obejrzenie ekranizacji lektury zamiast jej przeczytania. Młodzież gorzej pisze, bo prace pisemne są zadawane rzadziej niż kiedyś i nie zawsze są rzetelnie poprawiane i oceniane – nie mówiąc o tym, że zdarza się, iż uczniowie nie są uczeni ortografii, redakcji i kompozycji tekstu. W pewnym stopniu wynika to ze zmiany zainteresowań i problemów młodych ludzi, która przejawia się niejednokrotnie trudną do przełamania niechęcią do niewspółczesnej literatury – czytanej czy przyswajanej za pomocą filmów – prezentującej i poruszającej problemy niedzisiejsze, niezbyt ciekawe, nie przystające do rzeczywistości. Ponadto młodzież jest przyzwyczajona do szybkiego tempa życia, lubi zmiany, nie przeszkadza jej hałas, przejawia trudności w koncentracji, szybko ulega znudzeniu. Stanowi to odzwierciedlenie teledysków: pulsujące światło, mocne barwy, szybko zmieniające się obrazy, głośna muzyka, mało treści i dużo ruchu. Wszystko to stawia przed nauczycielem trudne zadanie, bo musi włożyć sporo wysiłku w przygotowanie i przeprowadzenie lekcji tak, aby uczniów zaciekawić, zadowolić i czegoś nauczyć. Ten trud się jednak opłaca, bo to przecież wrażliwe i mądre dzieci.

Wszystko to, o czym była mowa wyżej, przenosi się oczywiście z języka ojczystego na naukę języków obcych i bynajmniej nie dotyczy jedynie młodzieży polskiej. Co zatem robić, aby uczniów zainteresować, zapewnić im różnorodność zmiennych typów zajęć i ćwiczeń, przemycając jednocześnie ważne treści programowe? Rzecz jasna trudno o uniwersalną receptę, ale dobre efekty daje wykorzystanie bardzo współczesnych tematów, tego, czym młodzi ludzie

żyją, co jest dla nich ważne. A to na przykład Internet i telefony komórkowe, a ściślej – e-maile oraz SMS-y. Stanowią one ciekawy materiał do nauczania blokowego³⁾.

Powszechność korzystania z obydwu środków komunikacji, która w wielu przypadkach przybiera – zwłaszcza u młodzieży – postać manii, nawyku, a nawet uzależnienia, każe głębiej zastanowić się nad tym zjawiskiem. Z jednej strony cieszy fakt, że młode pokolenie chce porozumiewać się pisemnie, a z drugiej niepokój budzi ubóstwo języka, jego zaśmiecianie różnymi skrótami i symbolami, nadmierne upraszczanie itd. W związku z zanikaniem umiejętności i potrzeby pisania, znacznie ważniejsze wydaje się to, że młodzież w ogóle pisze i to z własnej woli. Postarajmy się wykorzystać tę chęć i zrobić z niej użytek, włączając do programu zajęć „listy elektroniczne” oraz „SMS-y”, wchodzące w skład *korespondencji*, którą nazwałabym królową formy pisanej, ponieważ jest to najczęstszy, najpopularniejszy oraz najbardziej znany i bliski każdemu człowiekowi sposób pisemnego komunikowania się.

Mimo iż wszystko to dotyczy pisania, można przy tej okazji rozwijać pozostałe sprawności, pobudzić myślenie, skłonić do refleksji i wdrożyć zasady grzeczności.

Dobrym początkiem całego cyklu tematycznego jest tekst informacyjny o rozwoju komunikacji na odległość ze szczególnym uwzględnieniem korespondencji. Poniżej proponuję przykłady tekstów⁴⁾, które w zależności od grupy wiekowej i poziomu zaawansowania można skrócić lub wydłużyć, ułatwić albo utrudnić.

► Tekst I

Od tysięcy lat ludzie starali się znaleźć skuteczny system porozumiewania się na odległość. Próbowano wielu sposobów: od znaków dymnych i sygnałów dźwiękowych, przez gołębie pocztowe aż do posłańców pieszych i konnych. Później zaczęto przewozić listy i przesyłki pociągami i stat-

³⁾ Zob. E. Lipińska (2000), *Program nauczania blokowego dla stopnia podstawowego (IV – Threshold) intensywnego trzytygodniowego kursu w Szkole Letniej w: „Przegląd Polonijny”*, z. 2/2000, s. 103–113; E. Lipińska (2000), *Nauczanie blokowe w zaawansowanej grupie humanistycznej*, w: „Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych” pod red. J. Mazura, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 135–145.

⁴⁾ Teksty I i II na podst. E. Dudek (2000), *Komputer narzędziem pracy nauczyciela polonijnego XXI wieku – referat z konferencji „Nauczanie języka i kultury polskiej w świecie jako wyzwanie XXI w.”* (IV Forum Polonijne, Kraków, wrzesień 2002 r.); M. Wallace, P. Wingate (2000), *E-mail – wszystko o poczcie elektronicznej i trochę o Internecie*, Warszawa: Muza S.A., Warszawa: A. Kosiński, (1999), *Świat w wielkiej pajęczynie w: „Cogito”* nr 12/1999; J. Antkiewicz (2003), *Wiadomości na odległość w: „Focus”* nr 9/2003.

kami. Pierwszy list drogą lotniczą przesłano z Waszyngtonu do Nowego Jorku w 1918 roku.

Wynalezienie telegrafu optycznego (semaforowego) pod koniec XVIII w., potem telegrafu „tradycyjnego” w 1837 r., a zwłaszcza alfabetu zaproponowanego przez Samuela Morse’a w 1844 r. i poprowadzenie kabla po dnie Atlantyku w 1866 r. łączącego Europę z Ameryką Północną sprawiło, że wiadomości mogły być rozsyłane w bardzo krótkim czasie i na duże odległości. Pierwszy faks drogą kablową został przesłany w 1863 r. W 1871 roku Europa miała już połączenie z Indiami, Japonią, Chinami i Australią.

Świat zaczął się „kurczyć” jeszcze bardziej po wynalezieniu telefonu za sprawą Alexandra Grahama Bella w roku 1876. Kolejnym krokiem milowym w rozwoju komunikacji na odległość stało się wykorzystanie fal radiowych i wysłanie pierwszej depeszy przez kanał La Manche w 1899 roku.

Jednak nigdy wcześniej mieszkańcy „globalnej wioski” nie mogli się porozumiewać tak łatwo, tak szybko, tak tanio i na taką skalę, jak dzieje się to przy pomocy e-maili. Można śmiało mówić o zawrotnej karierze poczty elektronicznej, która jest obecnie najbardziej popularną usługą spośród oferowanych przez Internet. Komunikacja telefoniczna także nie pozostaje w tyle i szybko się rozwija, czego dowodem jest powszechność telefonów komórkowych służących do porozumiewania się głosowego lub pisemnego przy pomocy SMS-ów.

► Tekst II

Początki ogólnosiwiatowej sieci komputerowej sięgają lat 60. XX wieku, kiedy armia amerykańska poszukiwała nowej techniki łączności, która mogłaby przetrwać atak nuklearny. Można powiedzieć, że Internet (ta nazwa pojawiła się dopiero w 1983 roku) jest jednym z niewielu pozytywnych skutków wyścigu zbrojeń. Pierwsza w historii wiadomość elektroniczna została wysłana w 1971 roku, a rok później w adresach internetowych pojawiła się tzw. małpa, czyli znak @; w dwa lata później powstały pierwsze połączenia międzynarodowe – do Anglii i Norwegii. Królowa Elżbieta II wysłała pierwszego e-maila

w 1976 r. Upłynęło jednak kilka lat, zanim zaczęto wprowadzać komunikację drogą elektroniczną na szerszą skalę, np.: we Francji i krajach skandynawskich w 1988 r., rok później m.in. w Holandii, Niemczech i Włoszech, a w 1991 r. – w Polsce.

Oszałamiająca kariera Internetu rozpoczęła się w 1990 roku, kiedy wynaleziono „światową pajęczynę”, czyli WWW (World Wide Web). System ten umożliwia w niezbyt skomplikowany sposób przeglądanie jego zawartości – prawdziwego skarbnica informacji i rozrywki.

► Tekst III

Ogólnie można wyróżnić dwa sposoby porozumiewania się drogą pocztową – jeden to tradycyjna korespondencja przy pomocy listów, kartek i widokówek ze znaczkami, przesyłanych pociągiem, statkiem lub samolotem, a druga – to telegramy i faksy, które zawsze cechowała zwięzłość, urzędowy styl, ale i niejednokrotnie łamanie reguł interpunkcyjnych i ortograficznych. Zarówno telegramy, jak i faksy musiały być dostarczone błyskawicznie.

Gdzie wobec tego plasuje się poczta elektroniczna? Wydaje się, że jest to forma komunikacji, posiadająca cechy obydwu rodzajów, ponieważ zazwyczaj wiadomości wysyłane są w postaci listów lub kartek okolicznościowych, na pewno też jest to błyskawiczny sposób porozumiewania się, z zastrzeżeniem, że nie zawsze taki był m u s i. E-maile najczęściej cechuje pewna lakoniczność, inny niż w tradycyjnej korespondencji styl, mniejsza dbałość w stosowaniu reguł gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych lub wręcz jej brak. Upodabnia je to do SMS-ów.

Jak można wykorzystać te teksty? Pierwszy nadaje się do czytania ze zrozumieniem (wraz z odpowiednimi ćwiczeniami), drugi do słuchania (+ ćwiczenia), a trzeci do dyktanda gramatycznego (*dictagloss*)⁵⁾. Każdy tekst może stać się okazją do wykonania zadań ustnych i/lub pisemnych na tematy wybrane przez nauczyciela. Oto kilka przykładów:

► Po tekście I:

- Dowiedz się, czy w dzisiejszych czasach używa się jeszcze semaforowego systemu porozumiewania się.

⁵⁾ Zob. E. Lipińska (1996). *Niemodne dyktanda w: „Języki Obce w Szkole”*, 5/1996, s. 406–415.

- Opisz, w jaki sposób porozumiewano się przy pomocy dymu i ognia.
- Historia znaczka pocztowego.
- Historia kartek świątecznych.
- „Latarnia morska” – czym jest dosłownie i w przenośni.

Po tekście II:

- Zbierz informacje od kolegów na temat korzystania przez nich z Internetu według podanego schematu, opracuj dane w procentach, a następnie przygotuj ustne lub pisemne podsumowanie swoich badań.

Schemat⁶⁾:

- cele korzystania z Internetu:
 - ▲ informacje potrzebne do nauki
 - ▲ rozwijanie zainteresowań
 - ▲ korzystanie z poczty elektronicznej
 - ▲ nawiązywanie kontaktów
 - ▲ inne
- częstość korzystania z Internetu:
 - ▲ codziennie
 - ▲ ok. 3-5 razy w tygodniu
 - ▲ ok. 1-2 razy w tygodniu
 - ▲ ok. 1-3 razy na miesiąc
 - ▲ rzadziej
- miejsce korzystania z Internetu:
 - ▲ w domu
 - ▲ w szkole, na uczelni
 - ▲ u znajomych
 - ▲ w kawiarenkach internetowych
 - ▲ w innym miejscu
 - ▲ nie korzystam

- W Internecie nie ma cenzury. Czy Twoim zdaniem to dobrze, czy źle?
- Jak rozumiesz określenie: „Internet – świat bez granic”?

Po tekście III:

- Przygotuj przykłady pułapek, jakie niesie możliwość zawierania znajomości drogą Internetu.
- Jakie, Twoim zdaniem, poczta elektroniczna ma zalety, a jakie wady? Odniesz to do poczty tradycyjnej.

Podaję plusy poczty elektronicznej i tradycyjnej zebrane przez grupę studentów polskiego pochodzenia uczestniczących w kursie

języka polskiego jako obcego w ISPIE UJ, które mogą być przydatne w tym zadaniu.

Zalety poczty elektronicznej

- ▲ szybka, wygodna, łatwa, tania, dostępna, umożliwia połączenia interkontynentalne
- ▲ można pisać do wielu osób jednocześnie
- ▲ można dołączyć zdjęcia lub śmieszne teksty i animacje
- ▲ można wysyłać kartki z życzeniami
- ▲ jest bardzo praktyczna dla osób zajętych i zapracowanych
- ▲ pismo zawsze jest wyraźne, można używać różnych typów czcionki
- ▲ można sprawdzić błędy
- ▲ można wyrazić emocje, używając odpowiednich symboli

Zalety poczty tradycyjnej

- ▲ jest bardzo osobista, prawdziwa, ma duszę i serce
- ▲ papeteria przydaje elegancji i tożsamości
- ▲ druk jest bezosobowy, a pismo ręczne prezentuje indywidualność i nadaje przekazowi „intymną kameralność”
- ▲ jeśli ktoś brzydko pisze – w listach stara się pisać wyraźnie, bo chce, by przekaz był odczytany i zrozumiany
- ▲ list zwykle się czyta przed wysłaniem i poprawia pomyłki
- ▲ listy można perfumować
- ▲ w listach można przysyłać zasuszone listki, kwiatki itp.
- ▲ listy można czytać wielokrotnie w różnych miejscach i sytuacjach (nosić w torebce, trzymać pod poduszką)
- ▲ pocztą tradycyjną nie dostaje się tyle tzw. śmieci i wulgarności, co e-mailem
- ▲ e-mail nie jest jeszcze powszechnie dostępny, np.: nie korzystają z niego ludzie starsi, mieszkańcy wiosek oraz krajów słabo rozwiniętych

Na podstawie w podobny sposób zebranych argumentów można polecić napisanie prac:

- Porównanie korespondencji tradycyjnej i elektronicznej.
- O „wyższości” listów tradycyjnych nad elektronicznymi (lub odwrotnie).

⁶⁾ Na podst. A. Koziński (1999), *Świat w wielkiej pajęczynie* w: „Cogito”, 12/1999.

- O „wyższości” tradycyjnych kartek okolicznościowych (i w ogóle życzeń) nad ich komputerową wersją (lub odwrotnie).

Ponieważ telegramy stanowią dla dzisiejszej młodzieży relikty przeszłości, warto je na chwilę odświeżyć, pokazać, przypomnieć. Można potem polecić przygotowanie ustnej wypowiedzi na temat:

- Czy telegramy mają, Twoim zdaniem, coś wspólnego z SMS-ami? Jeśli tak – wymień szczegóły, jeśli nie – czy uważasz, że SMS-y mogą całkowicie zastąpić ten nieużywany dziś szybki przekaz wiadomości?

Po tekstach i ćwiczeniach przyszła pora na lekcję dobrych manier. Skoro już korespondencja internetowa istnieje i jest tak szeroko rozpowszechniona, to rolą pedagogów jest podjęcie próby nauczania młodzieży zasad i reguł tej nowoczesnej formy korespondencji, co przydałoby się również bardzo wielu dorosłym. Podaję je w punktach⁷⁾ – każdy powinien zostać skomentowany lub poddany pod dyskusję. A może uczniowie podadzą jeszcze inne propozycje?

Etykieta e-mailowa

- ▲ Każda wiadomość powinna mieć nazwę (temat).
- ▲ Każdy list powinien mieć nagłówek i podpis – to jednak jest list!
- ▲ List powinien być krótki i zwięzły; nie powinno się też przysyłać załączników, jeśli nie ma się pewności, czy adresat za nie słono nie zapłaci – innymi słowy – należy zachować szacunek dla czasu i rachunków telefonicznych adresata.
- ▲ Nie należy pisać tekstu drukowanymi literami – sprawia to takie samo wrażenie, jak głośne mówienie; podobnie należy unikać wytluszczania (pogrubiania) tekstu lub pisanania kursywą.
- ▲ Na listy należy odpowiadać i to tak szybko, jak to jest możliwe.
- ▲ Odpowiadając na list nie powinno się odsyłać automatycznie treści pierwotnej wiadomości ani tematu, który wymyślił nadawca.

- ▲ Trzeba uważać z wysyłaniem wiadomości „do wszystkich” – nie każdy korespondent życzy sobie, aby upowszechniać jego adres.

- ▲ Mimo, że e-mail jest błyskawicznym środkiem komunikacji, pośpiech nie jest wskazany, np.: można omyłkowo odpowiedzieć nie adresatowi, ale „wszystkim”, dołączyć inny plik niż się zamierzało lub odpowiedź wysłać pod inny adres.

- ▲ Należy też pamiętać, że jest to forma komunikowania się tylko pozornie tajna – może być ujawniona w różnych okolicznościach, dlatego powinno się zawsze uważać na dobór słów i nie przekazywać tą drogą tajemnic.

- ▲ Przed wysłaniem listu należy go przeczytać i poprawić błędy.

- ▲ Piszac po polsku lepiej nie używać znaków diakrytycznych – nie wszystkie programy je odczytują, a wtedy adresat otrzymuje wiadomość „zaszyfrowaną”.

Teraz wskazane jest zaprezentowanie uczniom jakiegoś modelowego prawdziwego lub spreparowanego listu e-mailowego i zaproponować:

- kilka ćwiczeń w komponowaniu poprawnych listów elektronicznych,
- korespondencję nauczyciela z uczniami – pozwoli na wyrobienie śmiałości w pisaniu listu prywatnego formalnego oraz większej dbałości o formę, styl, słownictwo itp.

Dalej sugeruję przeprowadzenie ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Może to być na przykład dyktando z lukami lub ciągłe. Oto przykładowy tekst⁸⁾ (dyktando ciągłe powinno być rozdzielone na dwa segmenty, a trudniejsze słowa zapisane na tablicy):

Straszne e-maile

Kto nie lubi dostawać e-maili? Zwłaszcza tych od przyjaciół czy ukochanych osób. Niestety, kolejny raz okazało się, że to, co przyjemne, może być szkodliwe. Przeprowadzone wśród 26 tysięcy internautów badania naukowe dowiodły, że korzystanie z e-maili budzi strach, a nawet

⁷⁾ Na podst. E. Dudek (2002), *Komputer narzędziem pracy nauczyciela polonijnego XXI wieku* – referat z konferencji „Nauczanie języka i kultury polskiej w świecie jako wyzwanie XXI w.” (IV Forum Polonijne, Kraków, wrzesień 2002 r.); M. Wallace, P. Wingate (2000), *E-mail – wszystko o poczcie elektronicznej i trochę o Internecie*, Warszawa: Muza S.A.

⁸⁾ *Cogito* nr 9/ 2003.

rujnuje życie osobiste. A wszystkiemu winien jest odkryty zespół napięcia przed- i po e-mailowego. A bierze się on stąd, że ludzie boją się, iż wysłane przez nich listy zostaną przez przyjaciół przesłane dalej, co stanie się przyczyną kompromitacji. Ale to nie wszystko. Badania *Yahoo! Mail* dowiodły też, że ponad połowa użytkowników poczty internetowej ma problemy ze zrozumieniem przychodzących prywatnych wiadomości, co poważnie wpływa na ich życie. Aż 12 proc. badanych z powodu złe zrozumianej treści e-maila pokłóciło się z przyjacielem, a 2 proc. rozstało się ze swym życiowym partnerem. Jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że większość ludzi korzysta z poczty, żeby kogoś poznać lub po-flirtować, to grozi nam epidemia. Według badaczy to właśnie wśród tych osób zespół jest najpowszechniejszy. I jak tu wierzyć w nieograniczone możliwości Internetu?

Teraz przychodzi pora na dyskusję na temat niezrozumienia przekazów. Dlaczego tak się dzieje? Jedną z przyczyn może być nieumyślne „zakodowanie” informacji przez użycie znaków diakrytycznych w polskiej wersji, której nie odczytuje komputer adresata.. Drugą – używanie symboli graficznych (także w SMS-ach) typu⁹⁾:

☺ – zwyczajny uśmiech, szczęśliwy
 :-D – wielki uśmiech:
 :-] – też uśmiech
 ;-) – uśmiech z przymrużeniem oka, uśmiech ironiczny, nie bierz tego dosłownie
 => – jeszcze jeden uśmiech
 :^D – wspaniale
 ☹ – smutny, dezaprobata
 :-[– bardzo smutny
 :-e – zawiedziony
 :-ox – kłamstwo (skłamałem)
 :-S – coś mi się pokręciło
 :*) – żarty (żartowałem)
 :*/:-* – całusy
 :-X – duży całus
MTOT – myślę tylko o tobie
JNNS – jesteś najpiękniejsza na świecie

Omówienie tego zagadnienia i opinie uczniów mogą stać się punktem wyjścia do kształcenia językowego polegającego, na przykład na:

- ćwiczeniach w odczytywaniu z odpowiednią intonacją listów opatrzonych symbolami,
- próbie zapisu symboli (słowne zapisywanie emocji, czyli zamiana komunikacji niewerbalnej pisemnej na werbalną) i wprowadzenie koniecznych zmian leksykalnych i stylistycznych w niektórych miejscach,
- zamianie języka potocznego, charakterystycznego dla korespondencji e-mailowej i SMS-owej, na język ogólnonarodowy.

Jako przykład tekstu wyjściowego ostatniej propozycji może posłużyć poniższy tekst:

...a maturę zrobię w Stanach¹⁰⁾

Kiedy zaczął się odjazd z Internetem, poczułem, że bez angielskiego nie mam czego szukać w wirtualnym świecie. Zacząłem się dokształcać na własną rękę, ale to niewiele dało. Wyjechałem na miesiąc do Anglii, na kurs języka (...). Od razu lepiej. Jestem na kilku listach dyskusyjnych, zaglądam do „kawiarenek” internetowych, siedzę na „chat-ach”. Jeśli chodzi o moje plany na przyszłość, to są całkiem proste ;-). Chcę studiować informatykę, najlepiej w Anglii. Później ciekawa praca – w Polsce albo gdzieś w świecie... Ale na początek zrobić maturę (...) w Stanach. Szkoda, że nie można zdawać w Internecie ☹.

Kolejny tekst może być zarówno ćwiczeniem językowym polegającym na poprawie błędów i przekształceniu języka potocznego na bardziej literacki, ale także punktem wyjścia do dyskusji na temat przyczyny wszechobecnej nudy wśród młodego pokolenia.

Pamiętnik Bajtaka¹¹⁾

Środa. Po szkole po przyjeździe do domu słuchałem muzy na VIVie, potem zrobiłem sobie coś do jedzenia i poszedłem do pokoju na kompa, słuchałem tam radia RMF i gadałem

⁹⁾ Na podst. M. Wallace, P. Wingate (2000), *E-mail – wszystko o poczcie elektronicznej i trochę o Internecie*, Warszawa: Muza S.A.; K. Lubelska (2003), *Mailem do Amora* w: „Polityka” nr 7/2003; K. Szwałek (2003), *SMS-mania* w: „Stolica” nr 5; tyt. oryg. *Wystukaj miłość* – przedruk w: „Angora” nr 7/2003.

¹⁰⁾ *Cogito* nr 12/ 200., s.11. Z tekstu usunięto nazwę reklamowanej instytucji.

¹¹⁾ *Newsweek* (20.10.2002 r.) zamieścił szokujący pamiętnik (opisujący jeden tydzień) 14-letniego chłopca, który skarży się, że się nudzi przez cały rok. Interesuje się piłką nożną, muzyką, filmami i bardzo lubi dziewczyny. Zachowano oryginalną pisownię.

na czaterii o różnych rzeczach. Jak skończyłem, zagrałem sobie z kolegą w quake2, oczywiście wygrałem, jak skończyłem grać poszedłem na tv i oglądałem rozmowy w toku a później „Fakty”. Po „Faktach” oglądałem film na polsacie, a po filmie poszedłem spać.

Dużym mankamentem poczty elektronicznej pisanej po polsku jest brak znaków diakrytycznych. Powoduje to utrwalanie błędnej pisowni, a adresatowi przysparza kłopotów z odczytem. Ci, którzy piszą dużo e-maili nawykowo używają tej samej, ułomnej pisowni pisząc inne teksty na komputerze. Dlatego należy koniecznie zachęcać uczniów i studentów do pisania prac ręcznie, ale też na komputerze z polskimi czcionkami. Bardzo użyteczne są ćwiczenia polegające na ręcznym przepisywaniu własnych e-maili oraz tych, otrzymanych od nauczyciela lub kolegów.

W dzisiejszych czasach powinno się młodemu ludziom pozwalać na pisanie prac na komputerze, zachowując rozsądną proporcję między takim pisanem a pisanem ręcznym. Komputerowe sprawdzanie błędów też czegoś uczy, a przyzwyczajenie do estetycznej formy prac może zachęcić ich autorów do wysiłku, aby prace pisane ręcznie wyglądały podobnie.

Jest wiele możliwości rozbudowywania proponowanego tu ciągu tematycznego, np.: można pójść w kierunku uzależnień od komputera, gier komputerowych, Internetu, „chatów” albo w kierunku spędzania czasu przed telewizorem, a zatem sprowokować dyskusję na temat jakości programów. Nieunikniony wydaje się problem przyczyn i skutków nudzenia się młodych ludzi, a także o samotności – nawet tej przed komputerem. Zależy to w dużej mierze od grupy, z którą się pracuje – od jej wieku i zainteresowań. Istnieje mnóstwo tekstów, które można w dowolny sposób adaptować do aktualnych potrzeb i ćwiczyć na nich, na przykład:

- ▶ pisemne streszczenia,
- ▶ pisanie ogłoszeń,
- ▶ pisanie notatek,
- ▶ reklamowanie.

Trzy ostatnie formy mogą dotyczyć propozycji zapełnienia, zorganizowania wolnego czasu dzieciom (młodszym kolegom czy rodzeństwu) przez młodzież. Innymi słowy w ten sposób można spróbować zachęcić starszych uczniów do zastanowienia się co można robić, aby się nie nudzić, nie czuć się samotnym, nie dopuszczać do kolizji z prawem z powodu nadmiaru wolnego („pustego”) czasu. Młodzież lubi się czuć dorosłe, a takie małe zadanie może wyzwolić w niej dojrzalsze myślenie.

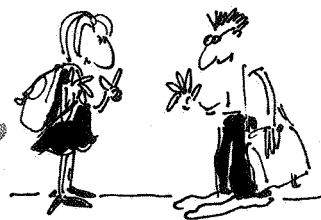
Od inwencji nauczyciela zależą tematy zadań, które zaciekawiają uczniów. Ponieważ lubią protestować i krytykować, ale też się pośmiać, może to być, np.:

- ▶ list z protestem do dyrektora szkoły. Może on dotyczyć braku zgody na używanie komórek w czasie lekcji, niemożności wysyłania prac e-mailem itp.,
- ▶ krytyczna recenzja jakiegś gry komputerowej,
- ▶ negatywna opinia o komputerowych znajomościach,
- ▶ wszelkie „co było, gdyby...”, np. „Co by było, gdyby Romeo i Julia mieli komórki”.

W podawanych propozycjach ćwiczeń sugerowanego nauczania blokowego dotyczącego korespondencji komputerowej i komórkowej na czoło wysuwa się sprawność pisania, ale jest to sprawność „specjalnej troski”. Mieszczą się w niej także dyktanda, które mogą przynieść wiele korzyści w procesie nauczania i na pewno powinny u z u p e ł n i a ć, a nie rozbijać ciągłość zaplanowanego cyklu tematycznego. Jednak przy okazji powinny być rozwijane pozostałe sprawności oraz kompetencja lingwistyczna. Ponieważ rzeczywistość się nie dopasuje do nas, postarajmy się my się dopasować do rzeczywistości i przy pomocy tego bliskiego uczniom tematu, spróbujmy rozwijać i upiększać język zaczynając od uzdrawiania ułomnego języka współczesnej błyskawicznej korespondencji. Jest nadzieja, że będzie to stanowić punkt wyjścia do pracy w „normalnym” trybie kształcenia językowego.

(wrzesień 2003)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Beata Lewandowska, Aleksandra Kempa-Bartczak¹⁾
Bydgoszcz

Jak realizujemy edukację europejską w naszej szkole

„Stajemy się obywatelami
Europy i świata
nie tracąc swych korzeni”
(J. Delorse)

Od kilku już lat w Szkole Podstawowej nr 67 w Bydgoszczy nauczyciele na wiele sposobów realizują edukację europejską. Pierwszą dużą akcją mającą na celu poszerzenie wiedzy o krajach Unii Europejskiej były obchody Dnia europejskiego.

Klasy IV–VI z wielkim zaangażowaniem przygotowały informacje i ciekawostki na temat wylosowanego państwa. Zarówno nauczycielom, jak i uczniom przypadła do gustu ta impreza. Była to niestety jedyna akcja angażująca uczniów do działań, mających na celu szeroko pojętą edukację europejską. Wciąż bowiem wiedzę na temat Unii Europejskiej uczniowie zdobywali jedynie na zajęciach, związanych z integracją międzyprzedmiotową.

Starania Polski o członkostwo w Unii Europejskiej stały się okazją, aby utworzyć Szkolny klub europejski, a tym samym wypełnić brakujące ogniwo w szeroko pojętej edukacji europejskiej. Podjęliśmy się tego zadania wierząc, że spotka się ono z dużym zainteresowaniem uczniów. Nie pomyliliśmy się. Choć działamy dopiero od roku, mamy już na swoim koncie sporo zrealizowanych zadań i udanych przedsięwzięć.

Naszą pierwszą inicjatywą było opracowanie folderu Szkolnego klubu europejskiego, w którym zamieściliśmy informacje o celach i płaszczyznach działalności naszego klubu.

W Zespole Szkół nr 28 (Szkole Podstawowej nr 67) w Bydgoszczy działa od września 2002 roku Szkolny Klub Europejski. Członkowie Klubu to uczniowie klas IV–VI. Klub działa pod opieką pań:

Aleksandry Kempa-Bartczak i Beaty Lewandowskiej.

Celem Szkolnego Klubu Europejskiego jest:

- upowszechnianie wiedzy o Europie,
- poznanie historii, symboli Unii Europejskiej,
- współpraca z Urzędem Komitetu Integracji Europejskiej w Warszawie i Regionalnym Centrum Integracji Europejskiej w Bydgoszczy,
- zapoznanie uczniów z kulturą polską i sposobami jej promocji w Europie,
- zorganizowanie „biblioteki europejskiej”.



SZKOLNY KLUB EUROPEJSKI

*Szkoła Podstawowa
nr 67*

*Kromera 11
85-792 Bydgoszcz*

asgim2@szkola.wp.pl

¹⁾ Autorki są nauczycielkami w Szkole Podstawowej nr 67 w Bydgoszczy. Beata Lewandowska – języka polskiego, a Aleksandra Kempa-Bartczak – języka niemieckiego.

BYDGOSZCZ

to miasto nad Brdą i Kanałem Bydgoskim.
Jest dużym ośrodkiem przemysłowym, chemicznym, papierniczym, poligraficznym.
W Bydgoszczy znajdują się teatry, opera, filharmonia, muzea, kina oraz liczne kościoły m. in. fara (konkatedra) z XV wieku.
Bydgoszcz liczy około 450 tysięcy mieszkańców.



Kolejnym etapem działalności był konkurs na nazwę i logo naszego klubu. Spotkał się on z dużym zainteresowaniem nie tylko ze strony członków klubu. Największe poparcie zyskała nazwa *Euroland*.

Od początku zdawaliśmy sobie sprawę, że nasz klub, propagując edukację europejską, ma do spełnienia ważną rolę. To między innymi dzięki naszym inicjatywom młodzież ma szansę przekonać się, na czym polega proces jednoczenia się Europy. Dobrą okazją do przełamania barier i niechęci związanych z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej był organizowany przez naszą szkołę *Dzień polski* (6.XII.2002 r.) pod hasłem *Cudze chwalicie, swego nie znacie*. Nasz klub włączył się do tej akcji, organizując wystawę polskich produktów. Hasło obchodów *Dnia polskiego* zainspirowało nas do opracowania i realizacji projektu 4-godzinnych zajęć pod hasłem *Cudze chwalicie, swego nie znacie*.

► Lekcja nr 1

Temat: Państwa Unii Europejskiej a Polska – część I.

Cele:

- ▲ zdobywanie wiadomości o Unii Europejskiej,
- ▲ uświadamianie powiązań występujących między państwami Unii Europejskiej a Polską,
- ▲ doskonalenie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji.

Przebieg zajęć:

CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIA																																																																
► Przygotowanie ▲ Powitanie ▲ Zapoznanie z tematem i sposobem realizacji projektu <i>Cudze chwalicie, swego nie znacie</i>. ► Przedstawienie tematu i zaplanowanie pracy ▲ Podział uczniów według dowolnej metody na 2 grupy. ► Wykonanie	Powitanie Uczniowie w dwóch grupach uzupełniają tabelę, korzystając z różnych źródeł. <table><tr><th>Państwo</th><th>Stolica</th><th>Język</th><th>Waluta</th></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>7</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>8</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>9</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>11</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>12</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>13</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>14</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>15</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Państwo	Stolica	Język	Waluta	1				2				3				4				5				6				7				8				9				10				11				12				13				14				15			
Państwo	Stolica	Język	Waluta																																																														
1																																																																	
2																																																																	
3																																																																	
4																																																																	
5																																																																	
6																																																																	
7																																																																	
8																																																																	
9																																																																	
10																																																																	
11																																																																	
12																																																																	
13																																																																	
14																																																																	
15																																																																	
► Podsumowanie	Prezentacja przez grupy państw Unii Europejskiej oraz wspólne omówienie Polski																																																																

► Lekcja 2

Temat: Państwa Unii Europejskiej a Polska – część II.

Przebieg zajęć:

CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIA
▶ Przygotowanie	Powitanie
▲ Powitanie	
▲ Podział uczniów na 5 grup według dowolnej metody	
▶ Przedstawienie tematu i zaplanowanie pracy	
▲ Każda grupa wykonuje plakat według schematu:	
a) Nazwa kraju	
b) Flaga	
c) Stolica	
d) Język	
e) Waluta	
f) Ciekawostki	
▶ Wykonanie	Uczniowie w grupach tworzą plakaty
▲ Uczniowie mieli prawo swobodnego wyboru państw. Nasz Szkolny klub europejski wybrał: Polskę, Niemcy, Austrię, Włochy, Grecję	wybranych przez siebie państw
▶ Podsumowanie	Prezentacja i omówienie prac zespołów
Wybór najciekawszych prac i uzasadnienie werdyktu.	przez liderów grup

► Lekcja nr 3

Temat: Polska od dawna w Europie

Cele:

- ▲ przeanalizowanie związków Polski z innymi krajami europejskimi,
- ▲ wykonanie plakatu:
„Co wnoszą Polacy do Unii Europejskiej ?”
„Co Polska może zaoferować obywatelowi Unii Europejskiej ?”

Przebieg zajęć:

CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIA
▶ Przygotowanie ▲ Powitanie ▶ Przedstawienie tematu i zaplanowanie pracy ▲ Rozmowa dydaktyczna na temat związków Polski z Europą (dawnie szlaki handlowe-morskie; lądowe; Hanza; rozwój manufaktur itd.)	Powitanie Uczniowie eksponują wcześniej zgromadzone produkty.

- ▲ Co my jako Polacy możemy wnieść do Unii Europejskiej? (dyskusja)
 - Style w sztuce
 - Prądy w literaturze
 - Zabytki historyczne
 - Kultura ludowa
 - Kuchnia polska, gościnność
 - Środowisko (wody, lasy)
- ▲ Zagraniczne a polskie artykuły spożywcze i przemysłowe (porównanie jakości i cen)
- Wykonanie
- Podsumowanie

Uczniowie w grupach wykonują plakaty, np.:



Co Polska może zaoferować Unii Europejskiej!

Prezentacje i omówienie plakatów.

► Lekcje nr 4

Temat: „Eurobus, eurobus – wsiadaj chłopie dalej hop”

Cele:

- ▲ wykonanie makiety „eurobusu”,
- ▲ rozwijanie twórczej aktywności uczniów,
- ▲ motywowanie do działań służących bogaceniu wiedzy na temat symboli Unii Europejskiej.

Przebieg zajęć:

CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIA
► Przygotowanie ▲ Na poprzednim spotkaniu informowaliśmy uczniów o realizacji akcji plastycznej <i>Eurobus</i>, ustaliśmy potrzebne materiały. ► Przedstawienie tematu i zaplanowanie pracy ▲ Temat przedstawiamy tak, by zainteresować nim uczniów. Rozmawiamy o wakacjach, podróżach, środkach lokomocji. Zastanawiamy się czym najczęściej podróżują ludzie po Europie.	Uczniowie przynoszą potrzebne materiały (kartony, papiery kolorowe, klej itd..)

▲ Dokonujemy podziału uczniów na trzy grupy (rozdajemy kartki w trzech kolorach). ▲ Ustalamy jakie elementy powinny znaleźć się na budowanym Eurobusie. ► Wykonanie ▲ Z kartonów, pudełek tekturowych uczniowie budują Eurobus. My pomagamy, obserwujemy pracę grup, doradzamy. ► Podsumowanie ▲ Prezentacja wykonanych przez uczniów prac.	Uczniowie budują Eurobus. Malują, rysują różne symbole Unii Europejskiej i nakleja ją na auto. Uczniowie kończą zdania na tablicy. 1. Na dzisiejszym spotkaniu podobało mi się..... 2. W czasie pracy przeszkadzało mi
---	--

W kwietniu wzięliśmy udział w Paradzie Schumana. Uczestnicząc w barwnym pochodzie ulicami naszego miasta, wyraziliśmy nasze poparcie dla idei zjednoczonej Europy. Kolejną inicjatywą naszego klubu było przystąpienie do ogólnopolskiego programu: *Unia Europejska – Młodzi głosują*. W związku z tym w dniach 19-23 maja 2003 r. zorganizowaliśmy w naszej szkole akcję: *Tydzień z Unią Europejską*.

Celem tego przedsięwzięcia było przybliżenie uczniom klas IV-VI tematyki europejskiej w przededniu referendum, przez realizację zajęć o tematyce europejskiej. Jako opiekunki koła opracowałyśmy propozycje lekcji, dopasowując tematykę do wieku i możliwości uczniów.

Dużym zainteresowaniem uczniów cieszyła się propozycja zajęć na godzinę wychowawczą. Członkowie naszego klubu opracowali kwiz *Z Unią Europejską za pan brat*, który wychowawcy klas VI przeprowadzili na godzinie wychowawczej.

Z Unią Europejską za pan brat

1. Ile gwiazdek znajduje się na flagie Unii Europejskiej?
 - a) 48
 - b) 24
 - c) 12
 - d) 15
2. Ile państw wchodzi w skład UE?
 - a) 15
 - b) 12
 - c) 10
 - d) 16

3. Kogo uważa się za ojca Zjednoczonej Europy?
 - a) Borysa Jelcyna
 - b) Vaclava Havla
 - c) Roberta Schumana
 - d) Władysława Gomułkę
4. Które państwa z UE nie przyjęły waluty euro?
 - a) Dania, Holandia, Włochy
 - b) Wielka Brytania, Szwecja, Dania
 - c) Irlandia, Finlandia, Grecja
 - d) Austria, Wielka Brytania, Belgia
5. Jaki tytuł nosi hymn UE?
 - a) Oda do wolności
 - b) Oda do miłości
 - c) Oda do młodości
 - d) Oda do radości
6. Kto skomponował hymn UE?
 - a) Chopin
 - b) Beethoven
 - c) Mozart
 - d) Czajkowski
7. Gdzie mieści się siedziba parlamentu UE?
 - a) Bruksela
 - b) Strasburg
 - c) Kopenhaga
 - d) Helsinki
8. Czy monety euro oraz centy mają wspólny awers (reszka) i rewers (orzełek)?
 - a) TAK
 - b) NIE
9. Czy banknoty euro oraz centy mają wspólny awers (reszka) i rewers (orzełek)?
 - a) TAK
 - b) NIE
10. Co jest motywem graficznym banknotów euro?
 - a) drzwi, wiadukty, bramy
 - b) okna, wieże, bramy
 - c) kościoły, mosty, drzwi
 - d) okna, bramy, mosty
11. W którym roku Polska złożyła wniosek o przystąpienie do UE?
 - a) 1998
 - b) 2001
 - c) 1994
 - d) 1991
12. Które z państw zapoczątkowało tworzenie Szkolnych klubów europejskich?
 - a) Niemcy
 - b) Holandia
 - c) Portugalia
 - d) Francja
13. W jakim kolorze są paszporty UE?
 - a) błękitnego nieba
 - b) burgundzkiego wina
 - c) zielonej trawy
 - d) brązowego misia
14. W którym państwie został podpisany Traktat Akcesyjny?
 - a) w Szwecji
 - b) w Grecji
 - c) w Danii
 - d) w Hiszpanii

15. Które z państw kandyduje do UE?

- a) Łotwa, Estonia
- b) Czechy, Ukraina
- c) Polska, Grecja
- d) Litwa, Białoruś

Podsumowaniem tygodniowej akcji było szkolne mini-referendum w sprawie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Prawo udziału w nim mieli uczniowie klas szóstych. Mogli oni oddać swój głos po okazaniu legitymacji szkolnej specjalnie powołanej Szkolnej Komisji Referendalnej. Licznym udziałem w głosowaniu szóstoklasiści wyrazili chęć wypowiedzenia własnego zdania w sprawach ważnych dla kraju. Spośród głosujących 75% poparło przystąpienie Polski do Unii Europejskiej.

Akcja naszego klubu pod nazwą *Tydzień z Unią Europejską* przyniosła oczekiwane rezultaty. Dzięki udziałowi w bloku zajęć o tematyce europejskiej uczniowie poszerzyli wiedzę na temat Unii Europejskiej oraz państw Starego Kontynentu.

W drugim roku działalności Szkolnego klubu europejskiego *Euroland* planujemy również wiele imprez.

Między innymi chcemy nawiązać kontakt z innymi klubami działającymi w szkołach podstawowych w celu przeprowadzenia konkursu pod nazwą *Z Unią Europejską za pan brat*. To przedsięwzięcie będzie wymagać dużego za-

angażowania ze strony opiekunów i członków *Eurolandu*.

Oprócz tego przystąpiliśmy do ogólnopolskiego konkursu na logo i hasło dla Polski w ramach programu *Moja Polska*, ogłaszając szkolny konkurs na logo (prace plastyczne) i hasło dla Polski. Zwycięskie prace będą wysłane na konkurs ogólnopolski. W maju 2004 r. planujemy przygotować okolicznościowe przedstawienie dla klas IV-VI naszej szkoły związane z przystąpieniem Polski do Unii.

Na spotkaniach Szkolnego klubu europejskiego nie ma czasu na nudę. Wszyscy są zaangażowani w pracę i motywowani do aktywnego, twórczego działania. Cieszy nas – opiekunki koła – to, że cele, jakie sobie założyliśmy, powołując do istnienia Szkolny klub europejski, są realizowane przez udział uczniów w różnych przedsięwzięciach propagujących edukację europejską. Uczymy się też języków, bo nie sposób o tym zapomnieć na lekcjach o edukacji europejskiej.

Bibliografia:

- Techner-Sędzicka J., Głowczewska D., Nehring A. (2003), *Poznajemy kraje Unii Europejskiej*, Toruń.
Lisowska J., Mroczkowska M. (2003), *Żyjemy i uczymy się w Europie*, Warszawa.
Praktyczny poradnik opiekuna Szkolnego Klubu Europejskiego (2001), RCIE Koszalin.

(grudzień 2003)

Anna Susfał¹⁾
Warszawa

Europa i europejskie dziedzictwo kulturowe na lekcjach języka niemieckiego

Europa, jej dorobek cywilizacyjny, wkład każdego państwa europejskiego we współtworzenie tego dorobku, miejsce Polski wśród państw, leżących na kontynencie europejskim – to tematy interesujące młodzież szczególnie obecnie, w dobie większej niż kiedykolwiek w przeszłości tendencji do wspóln-

ty. Lekcje języków obcych są z oczywistych względów naturalną okazją do rozmowy o krajach europejskich, ich kulturze, tradycji, obyczajach.

Poniższa propozycja lekcji została zaprojektowana dla uczniów klasy IV szkoły podstawowej.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 340 i w Gimnazjum nr 5 im. J. J. Paderewskiego w Warszawie.



Thema der Lektion: Eine Reise rund um Europa

► I. Jako wprowadzenie do tematu uczniowie oglądają mapę Europy. Przypominamy kierunki świata (Norden, Süden, Osten, Westen) i tworzymy rzeczowniki złożone (Süd-, Nord-, West-, Osteuropa).

Możemy wprowadzić nazwy pozostałych kontynentów. Bazując na wiedzy uczniów, zadajemy następujące pytania:

1. Wie heisst der grösste Kontinent der Welt?
2. Wie heisst der wärmste Kontinent?
3. Wie heisst der kälteste Kontinent?
4. Wie heisst der kleinste Kontinent?
5. Wie heisst unser Kontinent?

► II. Uczniowie oglądają polityczną mapę Europy w języku niemieckim i powtarzają nazwy państw europejskich (zwracamy uwagę na prawidłową wymowę) i wyjaśniamy kwestię rodzajników tych nazw. Można wykorzystać nagranie *Moment mal 1* ćwiczenie A4, w którym występują także nazwy stolic. Po tym ćwiczeniu pytamy uczniów:

Welche Länder liegen in Nordeuropa? (West-, Ost-, Süd-, Mitteleuropa).

Jako utrwalenie nazw państw uczniowie wykonują (w grupach lub jako pracę domową) ćwiczenie: *Wo war der Bus?*

► III. Każdy uczeń wybiera jeden kraj europejski. Uczniowie podejmują decyzję sami, ale zadaniem nauczyciela jest zachęcenie uczniów, aby wybrali różne kraje – także te mniej znane.

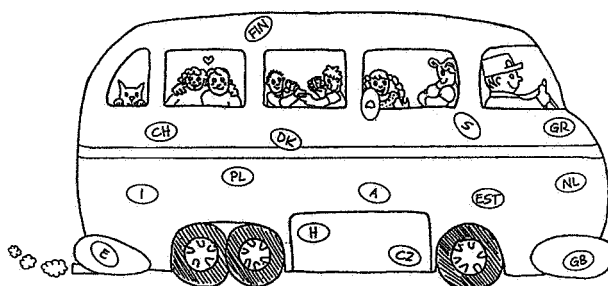
► IV. Posługując się mapą w języku niemieckim oraz mając do dyspozycji encyklopedię uczniowie notują podstawowe informacje o wybranym przez siebie kraju:



Europa-Bus²⁾

Dieser Bus war schon in vielen Ländern.
Er hat aus jedem Land einen Aufkleber.

✎ Schreibe alle europäischen Länder auf,
in denen er schon war:



Der Bus war in jedem Land in der Hauptstadt.

✎ Schreibe die Hauptstadt zu jedem Land auf.

S	Schweden	Stockholm			

Die europäischen Länder

Europa
Werkstatt

23

Lage in Europa
Nachbar/Nachbarn
Hauptstadt
Andere grosse Städte
Fluss/Flüsse
Fahne

Na podstawie sporządzonych przez siebie notatek uczniowie uzupełniają tekst z lukami.

Mein Land heisst Es liegt in
Die Nachbarn von sind
(Der Nachbar von ist)
Die Hauptstadt von heisst
Andere grosse

²⁾ Endrigkeit Anne-Mareike, Endrigkeit Rainer (2000), *Die Europe – Werkstatt*, Verlag an der Ruhr.

Städte in heissen
 In
 gibt es den Fluss (die Flüsse)
 Die Fahne von ist

Wybrani uczniowie odczytują uzupełniony tekst.

► **V.** Rezerwujemy sobie czas na dokładne omówienie pracy domowej i na wyjaśnienie wszystkich pytań i wątpliwości z nią związanych. Zadaniem domowym uczniów będzie wykonanie plakatu, prezentującego wybrany kraj europejski. Na tym plakacie uczniowie uwzględniają:

1. Mapkę lub kontur kraju, w który wpisują poznane nazwy w języku niemieckim.
2. Zdania z tekstu z lukami
3. Ilustracje, zdjęcia, widokówki, inne dostępne materiały.
4. Inne zdobyte informacje o wybranym państwie (te informacje mogą być napisane w języku polskim).

Zwracamy uwagę na konieczność estetycznego wykonania pracy (sugerujemy zwrócenie się o pomoc do nauczyciela plastyki), zachęcamy do aktywności (przypominamy o istnieniu biblioteki szkolnej, o Internecie nie musimy przypominać) i do kreatywności. Dobrze jest w przybliżeniu określić format pracy. Ustalamy z uczniami czas potrzebny na wykonanie pracy (warto po prostu zapytać ich, ile czasu potrzebują, ich propozycje są na ogół rozsądne). Informujemy, że w razie trudności czy wątpliwości służymy im radą i pomocą.

Po upływie wyznaczonego czasu uczniowie przynoszą wykonane plakaty. Wtedy formułujemy następne zadanie, które brzmi: *Zaprezentuj ciekawie kraj europejski.* Wyjaśniamy, co jest istotne w dobrej prezentacji – wiedza, sposób mówienia, tempo, akcenty, postawa, gesty, mimika, kontakt wzrokowy ze słuchaczami, korzystanie z map, ilustracji. Zachęcamy uczniów do życzliwej oceny prac i wypowiedzi koleżanek i kolegów. Wykonane plakaty eksponujemy w klasie lub na szkolnym korytarzu. Oceniamy wykonane prace pamiętając, że nakład pracy jest znacznie większy niż przy wykonaniu ćwiczeń z podręcznika i z wyrozumiałością podchodzimy do drobnych błędów.

Europa na lekcjach języka obcego to inspirowanie do refleksji na temat historii i dziedzictwa kulturowego tego obszaru. Zaprezentowany niżej pomysł lekcji języka niemieckiego, mam nadzieję inspirujący, jest adresowany do młodzieży, która ma za sobą 2–3 lata nauki tego języka (A2).



Temat lekcji: Mythos: Entführung von Europa

► **I.** Przypominamy i aktywizujemy słownictwo dotyczące kontynentu europejskiego (kierunki świata, nazwy państw, stolic, rzek oraz przyimiotniki: *nicht gross, alt, interessant*).

► **II.** Po tym wprowadzeniu pytamy: *Wovon kommt der Name?* i polecamy znaleźć odpowiedź na to pytanie w tekście, który rozdajemy uczniom³⁾.

Europa klammerte sich angstvoll an die Hörnern. Schon erreichten die beiden das offene Meer. Das seltsame Paar stürzte sich in die Wellen und der Stier schwamm wie ein Schiff mit Europa dahin.	„Fürchte dich nicht“ – sagte er. „Ich führe dich deinem höchsten Glück entgegen“. Endlich erreichten sie neues Land. Der Stier liess Europa absteigen und entschwand ihren Blicken.
Niemand wusste, dass Zeus, der Göttervater in Liebe zu Europa entbrannt war und keinen grösseren Wunsch hatte, als Europa zu gewinnen. Doch nur eine List konnte ihn zum Ziel führen.	Er befahl Hermes, seinem geflügelten Boten eine Viehherde zum Spielplatz der Mädchen zu treiben. Während Hermes gehorchte, verwandelte sich Zeus in einen prächtigen Stier und mischte sich unbemerkt unter die Herde.
Europa reichte ihm die Hand und willigte ein. Lange Jahre lebte Europa als Königin auf der Insel an der Seite ihres Gatten. Sie sollte unsterblich sein, denn der Erteil, der sie aufnahm, trug für alle Zeiten ihren Namen Europa.	Hilflos schaute sich Europa im fremden Land um und sah plötzlich einen Mann vor sich stehen. Dieser redete sie freundlich an:

³⁾ Warsztaty Europa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Goethe Institut, Deutschlehrertag 27.10.2001.

Fern von Griechenland, im Reich des Königs Agenor in Phönizien wuchs eine wunderschöne Königstochter heran, der niemand an Schönheit glich. Oft ging sie mit ihren Gefährtinnen hinaus aus dem Palast des Vaters zu Spiel und Tanz.	Europa bekränzte die Hörner des Stiers mit Blumen und schwang sich dann auf seinen Rücken. Im gleichen Augenblick stand der Stier auf, setzte sich in Bewegung und trabte immer schneller davon.
Mit funkelnden Augen blickte er zu den tanzenden jungen Frauen hinüber. „Wie herrlich ist der Stier anzusehen!“ - rief Europa. Da liess sich der Stier zu Füßen Europas nieder, als wollte er sie einladen, auf seinem Rücken zu reiten.	„Ich bin König dieses Landes, das Kreta heisst. Ich will dich beschützen, wenn du meine Gemahlin wirst“.

Zadaniem uczniów jest szybko zorientować się, co to za tekst. Na ogół bardzo szybko odkrywają, że ten tekst to nic innego, jak znany im z lekcji języka polskiego mīt o Europie. Praca nad nim jest doskonałą okazją do ćwiczenia strategii czytania tekstu w języku obcym oraz do uświadomienia uczniom istnienia różnych strategii⁴⁾. W omówionym powyżej ćwiczeniu uczniowie stosowali strategię expressu, polegającą na szybkim przejrzeniu tekstu i ogólnym zorientowaniu się, czego on dotyczy.

Precyzujemy i zapisujemy odpowiedź: *Der Name Europa kommt von der griechischen Mythologie.*

Pytamy uczniów, w jaki sposób znaleźli odpowiedź, na co uczniowie z niemałą satysfakcją odpowiadają, że pomogły im wyrazy *Zeus, Hermes, Kreta*, które są im znane m. in. z lekcji języka polskiego. Uczniowie stosowali strategię polegającą na szybkim znalezieniu w tekście tego, co jest potrzebne do wykonania zadania.

► **III.** Następnie polecamy uczniom rozcięcie otrzymanego tekstu wzdłuż linii i ułożenie fragmentów we właściwej kolejności (praca w grupach). Sprawdzamy kolejność, korygujemy

i rozmawiamy na temat strategii tropiciela, w której uczniowie korzystając z rozpoznanych zwrotów i wyrażeń i wykorzystując zdobytą wiedzę i posiadane doświadczenie, wykonują zadanie. Warto im uświadomić, że nie jest konieczne rozumienie znaczenia każdego wyrazu.

► **IV.** W dalszym etapie pracy pracujemy nad możliwie dokładnym zrozumieniem tekstu. Proponuję przeczytanie mītu o Europie w języku polskim⁵⁾.

EUROPA

Żył w Sydonie bogaty władca Fenicji, potężny Agenor. Miał on córkę przecudnej urody, a zwano ją Europa.

Pewnego razu bawiła się królewna Europa nad brzegiem morza na kwiecistej łące, w otoczeniu swych przyjaciółek i służebnic. Zbierały kwiaty, plotły wieńce, kąpały się w słonych falach morza i tańczyły na słonecznym wybrzeżu.

Nagle patrzą, a tu na łące pojawia się biały, wspaniały byk o łagodnym wejrzaniu i atlasowej skórze i wcale się ich nie boi, lecz zdaje się przyglądać zabawie. Zaciekawione dziewczęta zbliżają się do zwierzęcia i podziwiają jego łagodne, wielkie oczy, rozumne jak u człowieka, jego lśniąca sierść i ogromne rogi.

Europa podchodzi także do byka i zaczyna głaskać jego biały jak piana grzbiet. Wtedy, o dziwo! Byk przykłęka przed nią, jakby zapraszał do przejażdżki. Towarzyszki królewny jęły klasnąć w ręce z uciechy i już namawiać Europę, by się nie bała i wsiadła na byka. Europa wahała się przez chwilę, lecz nagle szybkim ruchem wskoczyła na grzbiet zwierzęcia i uchwyciła się rękami jego rogów. Byk wstał i począł pędzić z Europą po łące coraz szybciej i szybciej. Europa śmiała się z radości, jej przyjaciółki skakały wokół i klaskały w dłonie, lecz bieg byka stawał się coraz szybszy; już królewnie brakło tchu, zbladła jak chusta i krzyczeć poczęła z przerażenia. Ale byk gnał jak biały obłok przez nadbrzeżne łąki, aż syplł piasek nadmorski tumanem owiał lica królewny unoszonej wichrowym pędem ku morzu.

⁴⁾ Funk H., Koenig M., Scherling T., Strätz P., Maleńczyk A., *Sowieso 1, Arbeitsbuch*, Langenscheidt, s. 11

⁵⁾ Markowska Wanda (1990), *Mity Greków i Rzymian*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry”, s. 229.

Już zielone fale omywają kopyta byka i chłodna piana skrapia czoło królowny. Na próżno towarzyszki pozostałe na brzegu krzyczą i płaczą, i włosy rwą z głowy w rozpacz i przerażeniu! Byk płynnie wśród spienionych fal morza w nieznana dal, aż wreszcie ginie im z oczu unosząc na grzbiecie porwaną Europę.

Pozornie może wydawać się, że to strata czasu, że uczniowie wykonują zadanie, które nie pogłębia znajomości języka niemieckiego. Ale tylko pozornie. Proponowany tekst jest krótki, jego lektura nie zajmie dużo czasu. Uczniowie natomiast pracują nad dziełem literackim w jego dwóch wersjach językowych, poznając inny nieznaną aspekt kontaktu z tekstem. Nie powinniśmy w tym miejscu wygłaszać żadnych komentarzy, ale warto zapytać uczniów, czy im się podoba ćwiczenie, jakie mają spostrzeżenia, refleksje.

► **V.** Zwracamy uwagę uczniów, że mit o uprowadzeniu Europy jest napisany w czasie Imperfekt. przypominamy zastosowanie tego czasu. W tym momencie warto skoncentrować się na czasownikach, ich znaczeniu i podstawowych formach, co z jednej strony jest okazją do utrwalania zagadnień gramatycznych a z drugiej strony ułatwi zrozumienie tekstu.

► **VI.** Po lekturze tekstu w języku polskim i pracy nad czasownikami w czasie Imperfekt polecamy uczniom dokładne przeczytanie uporządkowanego wcześniej tekstu (strategia detektywa, polegająca na możliwie dokładnym zrozumieniu tekstu, koncentracji na detalach) i podkreślenie w każdym fragmencie najważniejszej informacji i zapisanie w formie zdań (praca domowa).

Przykładowe rozwiązanie:

1. Europa lebte in Phönizien im Palast ihres Vaters.
2. Zeus liebte Europa.
3. Er verwandelte sich in einen Stier und ging zum Palast.
4. Europa bewunderte den prächtigen Stier.
5. Zeus entführte Europa.
6. Beide schwammen auf Kreta.
7. Der Erdteil trägt den Namen Europa.

⁶⁾ Levey Michael: (1972), *Od Giotto do Cézannea. Zarys historii malarstwa zachodnioeuropejskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, s. 145.

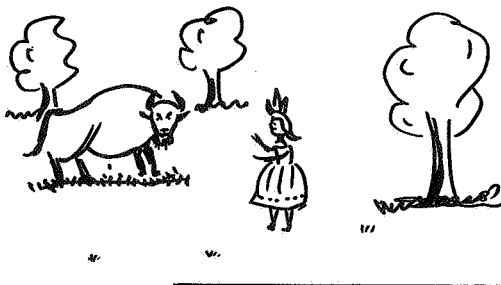
► **VII.** Zwracamy uwagę uczniów, że zdarzenie opisane w mitologii greckiej znalazło swój wyraz w malarstwie europejskim (Paolo Veronese, Tycjan, Rembrandt)⁶⁾. Prezentujemy im reprodukcje obrazów, przedstawiających uprowadzenie Europy, a ich zadaniem uczniów jest wyszukanie i głośne przeczytanie fragmentu, opisującego przedstawianą scenę.

► **VIII.** Tak opracowany temat może być inspiracją do plastycznego przedstawienia mitu o uprowadzeniu Europy. Proponuję wykonanie komiksu z dialogami i napisami w języku niemieckim (realizujemy ścieżkę międzyprzedmiotową i współpracujemy z nauczycielem plastyki). Uczniowie chętnie czytają komiksy a zeszyty wielu uczniów ozdabiane bogatą ornamentyką, świadczą o tym, że rysowanie i malowanie należą do lubianych przez nich zajęć.

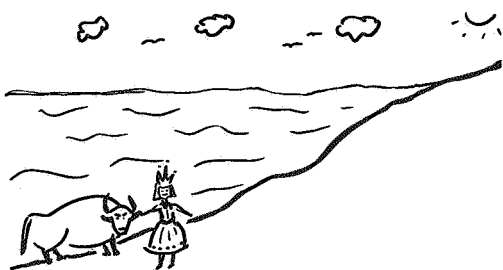
► **IX.** Oceniamy wykonane prace i eksponujemy je w pracowni. Te, które przedstawiam poniżej, wykonali moi uczniowie z klasy II Gimnazjum nr 5 w Warszawie.



Oft ging sie mit ihren Gefährtinnen hinaus aus dem Palast des Vaters zu Spiel und Tanz



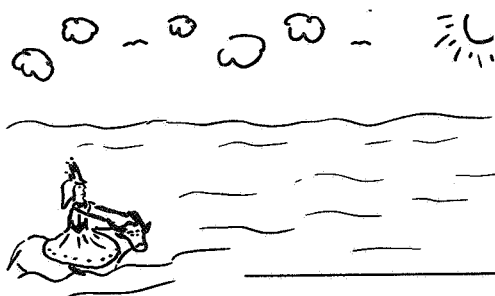
Wie herrlich ist der Stier anzusehen“, rief Europa. Da liess sich der Stier zu Füßen Europas nieder.



„Fürchte dich nicht“ sagte er. „Ich führe dich deinem höchsten Glück entgegen“. Endlich erreichten sie neues Land.



„Ich bin der König dieses Landes, das Kreta heisst. Ich will dich beschützen, wenn du meine Gemahlin wirst.“



Europa klammerte sich angstvoll an die Hörner. Schon erreichten die beiden das offene Meer



Lange Jahre lebte Europa als Königin auf der Insel an der Seite ihres Gatten.

(luty 2003)

Bożena Adamowicz¹⁾
Żagań

Lekcje o Europie

1 maja 2004 r. Polska będzie w Unii Europejskiej. Jest to fakt i jednocześnie wyzwanie dla nauczycieli polskich szkół, a w szczególności nauczycieli języka francuskiego – języka dyplomacji w Unii Europejskiej. Dla nauczycieli języka francuskiego problematyka Unii Europejskiej jest materiałem edukacyjnym i językowym, dlatego w mojej pracy zaplanowałam cykl tematyczny: *L'Union européenne*.



Lekcja nr 1



Klasa gimnazjalna

Cele: wprowadzenie nazw państw, stolic i mieszkańców UE, utrwalenie i rozszerzenie słownictwa

uczniów, wdrażanie do samodzielnej pracy ze słownikami, utrwalanie nawyków pracy w parach. Pomoce dydaktyczne: flaga Unii Europejskiej, kserokopie mapy Europy (*l'Euroland*) – jedna na ławkę i kserokopie dla każdego ucznia tekstu: *Vive les „Etats-Unis d'Europe”*²⁾, tablica, kreta, słowniki dwujęzyczne.

Czas trwania zajęć: 45 minut.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie, sprawdzenie listy obecności, informacja nauczyciela o tematyce zajęć, zapis daty, numeru i tematu lekcji.
2. Pytam (w języku polskim) z czym kojarzy się nazwa Europa. Uczniowie znający odpowiedź odpowiadają również po polsku, jeśli nie, wówczas rozdaję kserokopie tekstu *Vive les „Etats-Unis d'Europe”* i proszę o odczytanie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Publicznym Gimnazjum nr 2 im. Jana Keplera w Żaganiu.

²⁾ Pochodzące z *le Journal Des Enfants* n 873 – Jeudi 17 janvier 2002 – numéro spécial.

60 ans d'Europe

1945: fin de la Seconde Guerre mondiale.

1946: Winston Churchill, le Premier ministre du Royaume-Uni, propose «la création des États-Unis d'Europe».

1950: Robert Schuman, ministre français des Affaires étrangères, propose, dans un discours écrit avec Jean Monnet, de mettre en commun la production [la fabrication] de la consommation de charbon et de créer la CECA (Communauté européenne du charbon et de l'acier). C'est le premier pas vers la création de l'Europe.

18 avril 1951: Traité de Paris: la France, l'Allemagne de l'ouest, l'Italie, Belgique, Pays-Bas et Luxembourg créent la CECA.

25 mars 1957: les 6 membres de la CECA signent le Traité de Rome et créent la CEE (Communauté économique européenne).

1958: Des institutions ont été mises en place: Parlement européen, Commission européenne, Conseil des ministres, Cour de Justice des Communautés européennes.

1973: À partir de cette date plusieurs autres pays vont entrer dans la CEE. Aujourd'hui, il y a 15 pays.

1979: Premières élections du Parlement européen.

1985: les chefs d'État des douze pays adoptent l'Acte unique européen. Cet accord oblige les douze pays à créer pour le 31 décembre 1992 une Europe sans frontières intérieures.

1990: Réunification de l'Allemagne, l'ex-RDA entre dans la CEE.

1991: Signature du Traité de Maastricht créant l'Union européenne (UE). Il donne plus de pouvoir à l'Europe dans tous les domaines (lois, sécurité, police, création de l'euro, les pouvoirs de la Commission et du Parlement européen, etc.).

1997: le Traité d'Amsterdam est signé. Le Parlement européen a plus de pouvoir de décision.

2002: au 1^{er} janvier, arrivée de l'euro.

Przekład z Le Jurnal des Enfants, Jeudi 17 janvier 2002, 4.

Vive les «États-Unis d'Europe»

Europe Repères

Europe était le nom d'une déesse, fille du roi de Phénicie, kidnappée et transportée en Crète par Zeus [le chef des dieux grecs].

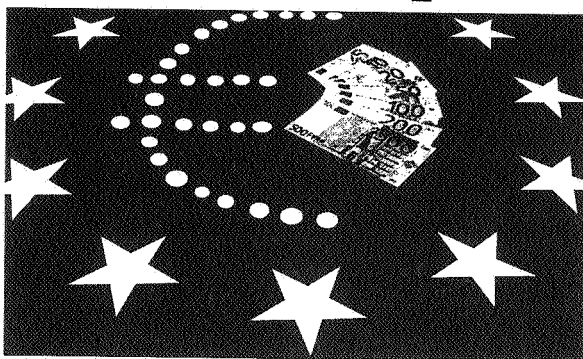
Le drapeau européen est bleu avec un cercle de douze étoiles. Les douze étoiles représentent l'union des peuples. Le nombre d'étoiles ne bougera pas, même si le nombre de pays qui entrent dans l'Union augmente. Le chiffre douze est le chiffre de la perfection.

L'hymne européen est «L'Ode à la joie», de la 9^e Symphonie de Ludwig van Beethoven. Cela avait été décidé en 1985 par les chefs des douze pays de la CEE.

Depuis le 9 mai 2000, la devise de l'Europe est «l'Unité dans la diversité».

Le passeport porte ces mots «Communauté européenne» et le nom de chaque pays. Il est de la même couleur pour tous.

La fête de l'Europe est célébrée le 9 mai.



L'EURO est plus qu'une monnaie. C'est aussi le symbole [image] de l'idée de l'Europe qui entre dans notre vie de tous les jours. Avec l'euro, nous mesurons que l'Union européenne forme maintenant un seul grand pays à l'intérieur duquel il n'y a plus de frontières. Quinze États deviennent. Un. Plus simplement, l'euro va permettre de créer un jour les «États-Unis d'Europe».

■ Tous pour un...

Depuis le 1^{er} janvier, vous vous amusez à reconnaître, toucher, sentir les pièces et billets d'euros. Bref, l'euro devient un objet qui vous permet d'acheter des marchandises, des jouets, des livres, etc. L'euro devient vivant dans votre esprit! L'euro c'est la preuve que l'Union européenne permet à quinze pays d'être plus forts, de travailler ensemble, de vivre en paix en respectant la liberté.

Les 300 millions d'Européens, qui utiliseront l'euro auront, une

monnaie aussi forte que le dollar américain et le yen japonais.

L'euro c'est donc une garantie de richesse pour les Européens qui auront autant de poids économique que les Américains.

■ ... et chacun pour soi

Les gens, qui sont contre l'euro, disent souvent que nous allons perdre notre culture, notre histoire et même notre langue. C'est faux! L'Union européenne tient à ce que chaque pays garde ses valeurs et ses origines. Être Européen n'empêche pas de rester Français, Néerlandais, Espagnol,

Grec, etc. C'est ce que l'on appelle «l'unité dans la diversité».

■ Les «États-Unis d'Europe»?

Demain, c'est vous qui construirez ce que l'on pourrait appeler les «États-Unis d'Europe». Pour cela, il faudra, petit à petit, arriver à créer de nouvelles institutions. Il existera sûrement une loi européenne qui décidera qu'il faut un Président et un gouvernement européens pour arriver à une union plus forte. Alors vive les «États-Unis d'Europe»!

Béatrice D'IRUBE

Web

//europa.eu.int/

LA RÈGLE DE CALCUL

Comment passer d'un prix en francs à un prix en euros?

(il faut diviser)
100 F divisé par
6,55957 = 15,244902 €

Comment passer d'un prix en euros à un prix en francs?

(il faut multiplier)
15 € multiplié par
6,55957 = 98,39355 F

Comment arrondir?

Si le 3^e chiffre après la virgule est inférieur à 5, on arrondit au cent inférieur:
(15,244902 € = 15,24 €).

Si le 3^e chiffre après la virgule est supérieur à 5, on arrondit au cent supérieur
(15,247905 € = 15,25 €).

z kolumny *Europe Repères* pierwszego tekstu, i o przygotowanie tłumaczenia na język polski. Uczniowie pracują w parach, wyszukują nieznane słowa w słownikach. Tekst wyjaśnia kim była Europa.

3. Następnie pokazują flagę UE i zadają pytania w języku francuskim, odpowiadając uczniowie mogą korzystać ze słowników:
 Qu'est-ce que c'est? (C'est un drapeau.)
 De quelle couleur est-il? (Il est bleu.)
 Et ça, qu'est-ce que c'est? – pokazując na gwiazdkę. (C'est une étoile.)
 Il y a combien d'étoiles? (Il y a douze étoiles.)
 De quelle couleur sont-elles? (Elles sont jaunes.)
 L'Union européenne compte combien de pays? (15 pays.)
 Quels pays? (Uczniowie wymieniają państw-

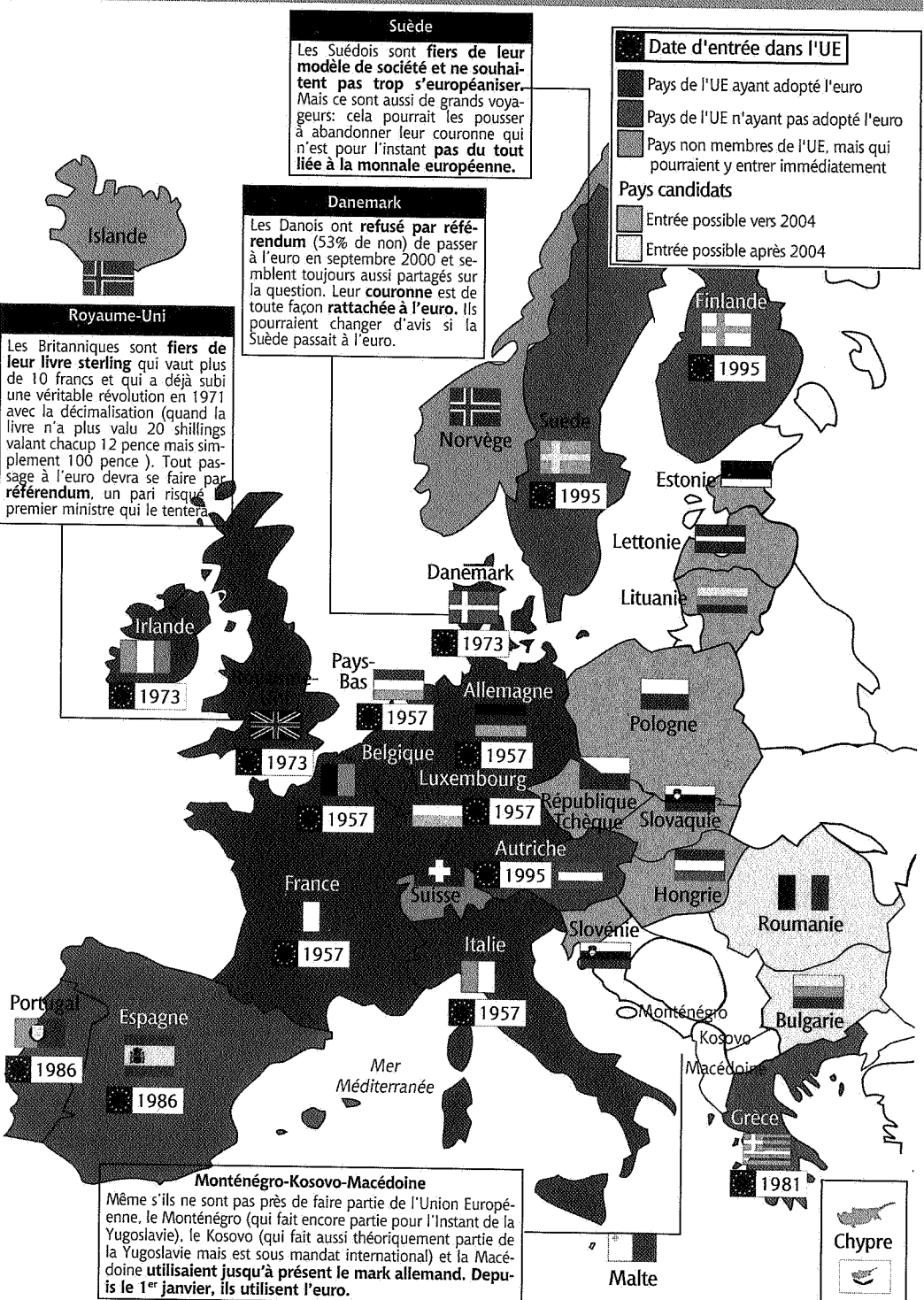
wa UE – jeśli nie znają ich nazw francuskich mogą podać polskie.)

4. Proszę o przeczytanie drugiego tekstu z tej samej kolumny – tekstu odnośnie flagi UE.
5. Rysuję na tablicy, a uczniowie w zeszytach, tabelę. W tabeli znajdą się następujące informacje: nazwa państwa UE, stolicy, mieszkańców w rodzaju męskim i żeńskim, języka urzędowego, waluty, rysunek flagi państwa i najpopularniejsze nazwisko. Rozdaję kserokopie mapki *l'Euroland*. Uczniowie korzystając ze swojej wiedzy, mapki, słowników i z mojej pomocy, uzupełniają tabelę, z wyjątkiem dwóch ostatnich kolumn. W czasie uzupełniania tabeli podaję informację, że w Brukseli mieści się Komisja Europejska a w Luksemburgu Europejski Trybunał Sprawiedliwości.

Pays	Capitale	Habitants M F	Langue officielle	Monnaie	Drapeau	Nom le plus répandu
1. la Belgique	Bruxelles – le siège de la Commission Européenne	Belge Belge	français en Wallonie, flamand en Flandre et allemand à l'est	euro		Legrand et Wouters
2. le Luxembourg	Luxembourg – le siège de la Cour de justice européenne	Luxembourgeois Luxembourgeoise	luxembourgeois	euro		Thill'
3. le Royaume – Uni (Angleterre, Ecosse, Pays de Galles, Ulster)	Londres	Anglais Écossais Gallois Anglaise Ecossoise Galloise	anglais	livre sterling		Smith (Angleterre) MacDonald (Ecosse) Evans (Pays de G.) O'Reilly (Ulster)
4. le Danemark	Copenhague	Danois Danoise	danois	couronne danoise		Jensen
5. la Suède	Stockholm	Suédois Suédoise	suédois	couronne suédoise		
6. l'Allemagne	Berlin	Allemand Allemande	allemand	euro		Schmidt
7. le Portugal	Lisbone	Portugais Portugaise	portugais	euro		
8. la Finlande	Helsinki	Finlandais Finlandaise	finnois et suédois	euro		
9. la France	Paris	Français Française	français	euro		Dupont/Durand
10. l'Italie	Rome	Italien Italienne	italien	euro		Rossi
11. les Pays – Bas	Amsterdam	Néerlandais Néerlandaise	néerlandais	euro		Van Puffelen
12. l'Autriche	Vienne	Autrichien Autrichienne	allemand	euro		
13. la Grèce	Athènes	Grec Grecque	grec moderne	euro		Pappas
14. l'Espagne	Madrid	Espagnol Espagnole		euro		Lopez
15. l'Irlande	Dublin	Irlandais Irlandaise	irlandais (ou gaélique) et anglais	euro		O'Connors

W przypadku braku popularnych nazwisk proponuję umieścić na kartonowych fiszkach nazwiska Chef de l'Etat: w Portugalii: Jorge Fernando Branco de Sampaio, w Finlandii: Tarja Halonem, w Austrii: Thomas Klestil, a w Szwecji: króla – Roi Charles XVI Gustave.

L'Euroland... et après, comment ça marche?



6. Zadanie domowe: Narysuj flagi państw, naucz się nazw państw, stolic i mieszkańców UE. Zadanie dodatkowe: uczniowie-ochotnicy zrobią na kartkach z bloku flagę/flagi wybranego kraju.



Lekcja nr 2

Pomoce: flagi państw UE, kartonowe fiszki z najpowszechniejszym nazwiskiem w krajach UE, nagranie hymnu UE, magnetofon, kserokopie tekstu: *Vive les „Etats-Unis” d’Europe*.

Cele: utrwalenie zasad użycia przyimków przed nazwami państw i miast, rozwijanie sprawności produktywnych uczniów, ćwiczenie umiejętności szukania informacji w tekście.

Czas trwania zajęć: 45 minut.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie, sprawdzenie listy obecności, ocena flag wykonanych przez uczniów-ochotników.
2. Pokazuję po kolei, flagi i zadaję pytanie: *C’est le drapeau de quel pays?* a po odpowiedzi ucznia *Quelle est sa capitale?*
3. Podaję informację, że w prawie każdym państwie istnieje jedno lub kilka nazwisk, tak jak Kowalski czy Nowak w Polsce. Prezentuję, przygotowane przez siebie, kartonowe fiszki z najpowszechniejszymi nazwiskami w krajach UE, a uczniowie uzupełniają ostatnią kolumnę tabeli z poprzedniej lekcji.
4. Przypominam zasady użycia przyimków przed nazwami państw i miast. Następnie wyjaśniam, że pokazując fiskę z nazwiskiem i flagę odpowiedniego państwa, uczniowie będą mówić: *Voilà Monsieur X/Madame X* a na postawione pytanie: *Où habite-t-il/elle?* Inni odpowiadając, podają państwo i stolicę oraz narodowość według wzoru: *Il/elle habite à/au + nazwa państwa à + nazwa stolicy. Il/elle est + nazwa narodowości.*
5. Rozdaję ponownie kserokopie tekstu: *Vive les »États – Unis d’Europe«* i pytam uczniów, czy znają hymn UE. Z kolumny *Europe Repères* czytają odpowiedni tekst. W zeszytach zapisują tytuł i nazwisko kompozytora utworu, z którego pochodzi hymn. Następnie słuchają nagrania hymnu.

6. Proszę o przeczytanie następnego tekstu odnośnie dewizy Europy. Zapisuję ją na tablicy w języku francuskim i polskim a uczniowie w zeszytach.

7. Proszę o ciche przeczytanie tekstu: *L’EURO* i o znalezienie w nim informacji, jak należy rozumieć dewizę UE.

Po pięciu minutach (możliwość pracy w parach) jeden z uczniów czyta odpowiedni fragment tekstu, inni słuchają i reagują: *C’est bien. Ce n’est pas bien*. Wspólnie redagujemy odpowiedź, po francusku – na tablicy i w zeszytach.

Zadanie domowe. Z tekstu *L’EURO* wypisz nieznane słowa i przetłumacz je na język polski oraz naucz się czytać tekstu.



Lekcja nr 3

Cele: utrwalenie i wzbogacenie słownictwa, rozwijanie sprawności produktywnych uczniów, wyrabianie nawyków współdziałania i pracy w parach.

Pomoce: kserokopie tekstu: *Vive les „Etats-Unis” d’Europe!*, słowniki dwujęzyczne, tablica, kreda, nożyczki, klej.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie, sprawdzenie listy obecności, sprawdzenie zadania domowego na ocenę: lektura tekstu *L’EURO*. Tekst składa się z czterech akapitów – czterej uczniowie czytają po kolei po jednym akapicie. Proszę o ustne przetłumaczenie przeczytanego fragmentu.
2. Zadaję pytania szczegółowe do tekstu *L’EURO*. Uczniowie zgłaszają się sami do odpowiedzi. Każda poprawna odpowiedź jest nagradzana plusem. Po wyczerpaniu pytań oceniam uczniów: uczeń, który zebrał 5 plusów otrzymuje ocenę bardzo dobrą, 4 plusy dobrą, pozostałe plusy wpisuję do dziennika. Zapisujemy niektóre pytania i odpowiedzi na tablicy i w zeszytach.
De quoi l’euro est-il le symbole?
Qu’est-ce qu’on mesure avec l’euro?
Qu’est-ce que l’euro va permettre un jour?
Grâce à l’euro, que l’Union permet-elle à ses pays membres?
Combien d’Européens utilisent l’euro?
Depuis quand l’utilisent-ils?
De quoi l’euro est-il la garantie?
Que disent les gens qui sont contre l’euro?
Est-ce que leur préjugé est vrai?

Pourquoi est-il faux?
Qu'est-ce qu'il faudra pour construire les „Etats-Unis d'Europe”?
Qui est l'auteur de cet article?

4. Cykl tematyczny o Unii Europejskiej zakończone wiadomości z historii Unii Europejskiej: tekst *60 ans d'Europe*. Uczniowie dzielą nożyczkami fragmenty według dat. Fragmenty, po kolei wklejają do zeszytu, po każdym fragmencie piszą tłumaczenie. Uczniowie

pracują w parach, korzystając ze słowników. Chodzę po klasie i monitoruję pracę uczniów, służąc, w razie potrzeby, pomocą.

Opisane lekcje może nie miały zbyt nowatorskich technik, ale niewątpliwie zainteresowały uczniów. Tekst *Vive les Etats Unis d'Europe* nie tylko rozszerzył ich zakres słownictwa, ale i usystematyzował ich dotychczasową wiedzę o Unii Europejskiej.

(wrzesień 2002)

Krystyna Michalska¹⁾
Rydzyna

Nauczmy uczniów się uczyć – Bajki w języku obcym

Tekst literacki w języku obcym na lekcji? To zawsze budzi na początku obawy i wiele wątpliwości, że jest za długi, że tyle w nim nowych słówek i nie wszystkie są przydatne w codziennej komunikacji. Jak to przeczytać na lekcji, gdy już nawet opracowanie i opanowanie przez uczniów dłuższego tekstu z podręcznika sprawia im trudność?

Udało mi się przeprowadzić cykl lekcji, które wcale nie były takie trudne. Mało tego – zrodziły silną potrzebę kontynuowania tematu i rozrosły się w ogromne przedsięwzięcie. Materiałem literackim, nad którym pracowałam z uczniami, była baśń o Królewnie Śnieżce.

Pewnego dnia przyniosłam do szkoły stare wydanie baśni po mojej babci, jeszcze z początku XIX wieku. Pożółkłe kartki książki, zniszczona okładka, tajemnicze gotyckie litery od razu wzbudziły zainteresowanie uczniów i silną motywację do czytania, które stało się odkrywaniem historycznej zagadki. Niektórzy próbowali nawet zmierzyć się z przedwojennym zapisem, jednak wielu liter nie mogli odczytać. Przepisałam więc baśń współczesną czcionką i powieliłam, by każdy uczeń miał jej egzemplarz dla siebie. Pracę ułatwił fakt, że wszyscy uczniowie znają baśń o Królewnie Śnieżce. Jednak najważniejsza była silna motywacja, którą wzbudziłam w nich już na pierwszej lekcji oraz ambicja zmierzenia się z trudnym zadaniem, jakim niewątpliwie jest praca z oryginalnym tekstem baśni.

Cykl dziesięciu lekcji przeprowadziłam w drugiej klasie gimnazjum, liczącej 24 uczniów. Najtrudniejsze okazały się lekcje druga i trzecia, na których należało zapoznać się z przebiegiem akcji. Przydzielając uczniom fragmenty baśni starałam się dobrać ich stopień trudności do możliwości ucznia. Niekiedy trzeba było wskazać kluczowe słowa, które należało znaleźć w słowniku lub pomóc w ułożeniu poprawnego zdania. Ważne jest, aby uczulić uczniów na to, że nie trzeba znać wszystkich słówek do zrozumienia całego tekstu. Większość poradziła sobie nieźle z tym zadaniem.

Na kolejnych lekcjach utrwalłam słownictwo i struktury gramatyczne. Różne formy pracy pozwoliły uniknąć nudy, która zawsze zabija chęć do nauki.

Już podczas pierwszego głośnego czytania przez uczniów zaświtała nam myśl przygotowania inscenizacji tej opowieści. Przygotowaliśmy więc wspólnie scenariusz, zawierający tylko dialogi i didaskalia. Aby nie obciążać niektórych uczniów zbyt długim tekstem do opanowania pamięciowego, role Śnieżki i Złej Królowej odgrywały w każdej scenie inne osoby. W klasie panowała wspaniała twórcza atmosfera. Uczniowie mieli poczucie, że robią samodzielnie coś ważnego i nawet dobrze im to wychodzi. Zabawne scenki, w których dorastająca młodzież wcielała się w postacie znane z dzieciństwa wywoływały niekiedy salwy śmiechu i czas mijał niezwykle szybko. Myślę, że

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Rydzynie. Brała udział w naszym Konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

największym komplementem dla nauczyciela jest okrzyk na końcu lekcji: *Co.....? Już koniec?!*. W ten sposób nauka stała się właściwie dobrą zabawą. Uczyliśmy się mimochodem, przy okazji, zwłaszcza w drugiej części cyklu, podczas przygotowania inscenizacji.

Ważną rolę odegrały także piosenki wprowadzone do przedstawienia. Śpiewanie pozwala szybko zapamiętać i zautomatyzować nowe słowa i zwroty, uczy ich w gotowych do użycia strukturach gramatycznych. Nawet po długim czasie przywołanie odpowiedniego fragmentu piosenki daje właściwe skojarzenie i uczniowie stosują poznane dawniej wyrażenia w innych sytuacjach. Dlatego też często śpiewamy na lekcjach języka niemieckiego. Podczas pracy z baśnią nauczyłam tylko jednej nowej piosenki *Schneewittchen und die sieben Zwerge*. Jednak do całego przedstawienia włączyliśmy utwory poznane wcześniej. W ten sposób stara bajka zyskała nieco bardziej współczesny charakter. Przykładowo przebój grupy Kraftwerk z lat 80. *Das Modell* świetnie charakteryzował złą królową:

*Sie ist ein Modell und sie sieht gut aus.
(...) Sie wirkt so kühl, an sie kommt niemand ran.*
Zaś jej zbrodnicze zamiary ilustrowała znana piosenka *Da da da* zespołu Trio:

*Ich lieb' dich nicht, du liebst mich nicht,
aha.*

Uczniowie najchętniej śpiewali mocny rockowy utwór *Wildschlumpf*. Załączam teksty wszystkich piosenek wkomponowanych w przedstawienie²⁾. Można je znaleźć wraz z melodiami w Internecie.

Cykl lekcji dotyczących baśni o Królownie Śnieżce zakończył się jednogłośnym postanowieniem, że trzeba zrobić prawdziwe przedstawienie na prawdziwej scenie.

I rzeczywiście stało się to możliwe. Próby przedstawienia rozpoczęły się już latem na polsko-niemieckich warsztatach językowych zorganizowanych w pobliskiej miejscowości letniskowej. Przez dwa tygodnie polska młodzież ćwiczyła poprawną wymowę, uczyła się interpretacji, śpiewała piosenki przy pomocy kolegów i koleżanek z partnerskiej gminy Kloster Lehnin z Niemiec. Fundusze na te ciekawe wakacje dla 60 osób pochodziły z Unii Europej-

skiej, która sfinansowała nasz projekt w ramach programu „Młodzież 2000”. Na zakończenie pobytu wystawiliśmy skróconą wersję baśni w nieco jeszcze prowizorycznych warunkach.

Od nowego roku szkolnego trwają na kółku języka niemieckiego próby pełnej wersji przedstawienia. Mamy do dyspozycji scenę domu kultury z nagłośnieniem i światłami; będą kostiumy i dekoracje. Premiera już w styczniu. Młodzi aktorzy skupiają się na tym, jak się poruszać po scenie, co teraz zrobić, którędy wyjść lub wejść, jak poprawnie intonować piosenki.

A trudne niemieckie słowa? Już chyba zapomnieli, że mówią i śpiewają w obcym języku.



Scenariusze lekcji



Lekcja 1. *Das Märchen von den Brüdern J. W. Grimm „Schneewittchen”*

Cele:

- ▶ uczeń zna postacie słynnych niemieckich bajkopisarzy – braci Grimm i niemieckojęzyczne tytuły ich niektórych baśni, poznaje elementy europejskiej kultury,
- ▶ przypomina sobie treść baśni *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*,
- ▶ rozumie ogólnie treść czytanego tekstu i potrafi wyszukać w nim kluczowe informacje.

Materiały i środki dydaktyczne: powielony tekst baśni, ilustracje przedstawiające bohaterów baśni braci Grimm (*Królowna Śnieżka*, *Czerwony Kapturek*, *Śpiąca Królowna*, *Kot w butach*, *Kopciuszek*), niemieckojęzyczne podpisy do ilustracji (*Schneewittchen*, *Rotkäppchen*, *Domröschen*, *Gestiefelter Kater*, *Aschenputtel*), zbiór baśni braci Grimm.

Przebieg lekcji:

- ▶ Rozmowa z uczniami na temat znanych mu z dzieciństwa baśni i ich autorów: H. Ch. Andersen, Ch. Perrault, bracia Grimm.
- ▶ Prezentacja antykwarycznego wydania baśni braci Grimm przez nauczyciela, zwrócenie uwagi na gotycką czcionkę, ilustracje, zapisanie imion i nazwiska autorów.
- ▶ Dopasowanie podpisów do właściwych ilustracji, przedstawiających postacie z baśni.

²⁾ Patrz s. 184 w tym numerze.

- Nauczyciel czyta głośno baśń o Królewnie Śnieżce. Uczniowie śledzą tekst przepisany współczesną czcionką i podzielony na odcinki, odpowiadające kolejnym wydarzeniom.
- Wypisanie postaci występujących w baśni. Uczniowie podają: *Schneewittchen, gute Königin, böse Königin, die sieben Zwerge, Spiegel, Jäger, Königsohn*.
- Przydział poszczególnych fragmentów baśni uczniom (w większej klasie ten sam fragment dostaje dwóch uczniów).

Zadanie domowe: Naucz się pięknie czytać swój fragment baśni.

▼ **Lekcja 2 – 3.** *Plan des Märchens „Schneewittchen und die sieben Zwerge“.*

Cele:

- uczeń umie poprawnie przeczytać fragment tekstu i rozumie w nim najważniejsze słowa,
- potrafi użyć tych słów w krótkiej relacji z tekstu, układając proste zdania,
- rozumie związki przyczynowo-skutkowe między poszczególnymi częściami baśni.
- zna formy czasu Imperfekt i potrafi się nimi posługiwać

Materiały: teksty baśni, słowniki niemiecko-polskie.

Przebieg lekcji:

- Przypomnienie zasad tworzenia form czasu Imperfekt jako czasu stosowanego w baśniach.
 - Przydzielenie zadań do indywidualnej pracy. Każdy uczeń układa jedno zdanie w czasie Imperfekt, będące streszczeniem jego fragmentu baśni.
 - Praca indywidualna lub w parach (zależnie od liczności klasy) – szukanie potrzebnych słówek w słowniku, układanie zdań. Nauczyciel służy pomocą, kieruje pracą uczniów tak, by zdania nie były zbyt długie.
 - Prezentacja efektów pracy – uczniowie kolejno czytają przydzielony fragment tekstu i podają jego jednozdaniowe streszczenie. W razie trudności opowiadają treść po polsku. W ten sposób powstaje plan wydarzeń w baśni, który wszyscy zapisują do zeszytów.
1. *Die gute Königin nähte am Fenster.*
 2. *Schneewittchen kam zur Welt – seine Mutter starb.*
 3. *Der König heiratete die böse Königin.*
 4. *Schneewittchen wurde schöner als sie.*

5. *Der Jäger führte Schneewittchen in den Wald.*
6. *Schneewittchen fand das Häuschen der Zwerge.*
7. *Es blieb bei den Zwergen.*
8. *Die böse Königin sprach mit dem Spiegel.*
9. *Sie versuchte Schneewittchen zu töten:*
 - a. *mit dem Schnürriemen,*
 - b. *mit dem giftigen Kamm,*
 - c. *mit dem giftigen Apfel.*
10. *Der Königsohn nahm den Sarg.*
11. *Ein Diener stolperte – Schneewittchen erwach.*
12. *Schneewittchen und der Königsohn heirateten.*

- Ocena pracy uczniów – nauczyciel bierze pod uwagę poprawność czytania fragmentu tekstu i samodzielne ułożenie zdania.

Zadanie domowe: Narysuj ilustrację do swojego fragmentu baśni na kartce z bloku technicznego. Jeden z uczniów otrzymuje dodatkowe zadanie wykonania kartek z podpisami do ilustracji (punkty planu) na komputerze.

▼ **Lekcja 4.** Temat: *Wir erzählen das Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“.*

Cele:

- uczeń umie opowiedzieć baśń korzystając z historyjki obrazkowej,
- zna wprowadzone słownictwo i potrafi je wykorzystać,
- utrwała struktury gramatyczne, a zwłaszcza czas Imperfekt.

Materiały: ilustracje do baśni wykonane przez uczniów, podpisy do obrazków.

Przebieg lekcji:

- Uczniowie prezentują swoje prace plastyczne i cała grupa wspólnie układa je we właściwej kolejności na podłodze.
- Dobranie podpisów do rysunków w formie gry – nauczyciel dzieli uczniów na dwie drużyny. Członkowie drużyn na przemian losują odwrócone kartki i dopasowują je do obrazków. Zwycięża drużyna mająca więcej trafnych odpowiedzi.
- Utrwalenie kolejności wydarzeń – zabawa. Uczniowie przypinają sobie rysunek z przodu, zaś podpis do niego – na plecach. Ustawiają się gęsiego w kolejności wydarzeń. Kolejno mówią zdanie, które mają przypięte z tyłu. W razie kłopotów mogą skorzystać z odpowiedzi kolegi stojącego za nimi.

Uczniowie ustawiają się w kręgu – widzą tylko obrazki. Każdy po kolei wyznacza jakiegoś kolegę, który patrząc na obrazek ma odgadnąć, jakie zdanie ma na plecach. Jeśli odpowiedź jest poprawna, uczeń odwraca się plecami i pokazuje odgadnięte zdanie. Zgadujemy tak długo, aż odkryjemy wszystkie napisy.

- Podsumowanie lekcji – próby samodzielnego opowiadania baśni.

Przypinamy wszystkie obrazki na ścienną gazetkę. Uczniowie przypominają kolejne zdania. Jeśli uda się to jednemu, otrzymuje w nagrodę ocenę. Na koniec przypinamy podpisy do obrazków.

▼ **Lekcja 5.** Temat: *Wir singen ein Lied von Schneewittchen und den sieben Zwergen*

Cele: uczeń poznaje słowa i melodię piosenki o Śnieżce, umie ją zaśpiewać korzystając z tekstu, rozumie ogólnie jej treść.

Materiały: teksty piosenki dla każdego ucznia, nagranie piosenki na kasecie magnetofonowej.

Przebieg lekcji

- Wprowadzenie – wybrany uczeń krótko opowiada treść baśni.
- Wysłuchanie piosenki z taśmy, ogólne omówienie jej treści, objaśnienie niezrozumiałych słów.

Hör die Schlittenglockchen läuten, sag, was hat das zu bedeuten

Jeder fragt, was gibt es bloß.

Rehe, Füchse und die Hasen heben schnuppernd ihre Nasen

Jeder sagt, heut' ist was los.

Tipp tap tipp tap, wer kommt denn da, nanu wer kommt denn da im weißen Schnee.

*Die sieben Zwerge woll'n heute rodeln geh'n
Und mit Schneewittchen wird es noch mal so schön*

Die sieben kleinen Schlitten sausen munter, ins Tal hinunter, doch alle sieben kippen um.

*Den sieben Zwergen gefällt es wunderbar
Und alle freuen sich schon auf das nächste Jahr
Und geht's am Abend müde dann nach Haus
Ja dann sieht jeder wie ein kleiner Schneemann aus.*

- Ćwiczenie wymowy – chórálne i indywidualne powtarzanie kolejnych wersów za nauczycielem.

- Wspólne śpiewanie z towarzyszeniem nagrania.
- Zaznaczenie w tekście dialogów i przydzielenie ról do inscenizacji baśni.

Zadanie domowe: Naucz się na pamięć swojej części dialogu.

▼ **Lekcja 6.** Temat: *Helden des Märchens*

Cele:

- uczeń umie wyszukać potrzebne informacje w tekście,
- potrafi nazwać cechy wyglądu i charakteru człowieka.

Materiały: teksty baśni, słowniki dwujęzyczne, historyjka obrazkowa, rekwizyty charakteryzujące poszczególne postacie – korona królewska, lustro, czapki krasnali, jabłko, grzebień, skórzany pasek.

Przebieg lekcji:

- Obejrzenie mini-rekwizytorni. Uczniowie nazywają poszczególne przedmioty i próbują je przyporządkować postaciom z baśni. Powstają trzy grupy rekwizytów:
Schneewittchen – Apfel, Kamm, Schnürriemen
Böse Königin – Krone, Spiegel
Zwerge – lange Mützen.

- Wyszukanie w tekście różnych określeń tych postaci – praca w grupach.
Nauczyciel dzieli uczniów na trzy grupy, które wypisują z tekstu zwroty i wyrażenia określające daną postać oraz gromadzą inne cechy, które wynikają z kontekstu.

- Prezentacja wyników pracy, zapis notatki w zeszytach.

Schneewittchen – Tochter des Königs, Haare schwarz wie Ebenholz, Haut so weiß wie Schnee, Lippen so rot wie Blut, fleißig, arbeitssam, hilfsbereit, tausendmal schöner als die Königin, kann gut kochen und den Haushalt führen, leichtgläubig, freundlich, sympathisch, schön wie der klare Tag.

die Böse Königin – zweite Frau des Königs, stolz, übermutig, schön, listig, grausam, neidisch, kann zaubern, hasst das Schneewittchen, die Zwerge – klein, graben in den Bergen nach Erz, arbeitsam, lange Mützen, Bärte, gutherzig, lieben und betreuen das Schneewittchen.

- Wspólne zaśpiewanie poznanej na poprzedniej lekcji piosenki.

Zadanie domowe (do wyboru)

- Narysuj wybraną postać z baśni.
- Napisz krótką charakterystykę wybranej postaci.

▼ **Lekcja 7.** Temat: *Im Häuschen der Zwerge*

Cele lekcji:

- uczeń umie wyszukać potrzebne informacje w tekście niemieckim,
- potrafi tworzyć zdrobniałe formy rzeczowników,
- poprawnie stosuje przyimki określające położenie (z Dativem).

Materiały: duży obraz przedstawiający wnętrze domku krasnoludków, słowniki, teksty baśni.

Przebieg lekcji:

- Sprawdzenie i ocena zadań domowych.
- Wprowadzenie do tematu lekcji – nauczyciel zadaje pytania: *Wie waren die Zwerge? Wo wohnten sie? Wie war ihr Haus?*
- Ciche czytanie 4. i 5. fragmentu tekstu i wyszukanie zdrobniałych nazw sprzętów: *Häuschen, Bettlein, Stühlchen, Gabelchen, Löfflein, Messerchen, Brötchen, Gemüschchen, Becherlein, Tellerchen*.
- Sformułowanie zasady tworzenia zdrobnień – dodanie końcówki – *chen* lub – *lein* i ewentualnie przegłosu.
- Tworzenie innych zdrobniałych nazw sprzętów i przedmiotów. *Was befindet sich noch im Häuschen der Zwerge?* Uczniowie pracują w czteroosobowych grupach i starają się utworzyć jak najwięcej słów w podanym czasie (10 min.).
- Odczytanie i zapisanie wyników pracy. Przykładowe wyrazy: *Fensterchen, Blümchen, Tepflein, Würstchen, Schränkchen, Bildlein, Türchen, Töpfchen, Ofenlein, Zimmerlein, Tischlein, Lämpchen*.
- Opis domku krasnali – wspólne układanie zdań ze zgromadzonymi wyrazami, wykorzystanie ilustracji.
- Piosenka *Schneewittchen und die sieben Zwerge*.

▼ **Lekcja 8-9.** Temat: *Vorführung des Märchens*

Cel lekcji:

- uczeń stosuje poznane w czasie cyklu lekcji słownictwo w praktyce,
- umie zadawać pytania i odpowiadać na nie,
- automatyzuje swoje sprawności językowe,
- zdobywa dużą motywację do dalszej nauki języka.

Materiały: Rekwizyty potrzebne do przedstawienia baśni – dwie korony, lustro, czapki krasnoludków, przybory do szycia, krzesła i stolik, jabłko, pasek skórzany, grzebień.

Przebieg lekcji:

- Przygotowanie sali lekcyjnej do występów – wspólne ustawienie stołów i krzeseł.
- Pierwsza próba – uczniowie mówią swoje kwestie w poszczególnych scenkach siedząc na miejscach, nauczyciel koryguje wymowę, a cała grupa wnosi uwagi dotyczące interpretacji tekstu.
- Wybór piosenek pasujących do przedstawienia – propozycje uczniów, dyskusja.
- Druga próba – połączenie każdej scenki z gestem i ruchem scenicznym, dyskusje nad wyrażeniem niektórych wydarzeń bez słów, dołączenie do piosenek scenariusza.
- Inscenizacja baśni – przedstawienie ostatecznie ustalonej wersji inscenizacji.

▼ **Lekcja 10.** Temat: *Das letzte Treffen mit dem Märchen „Schneewittchen“*

Cel:

- uczeń dokonuje oceny wyników swojej pracy, utrwała poznane wiadomości i umiejętności, uzupełnia braki,
- potrafi dostrzec dodatnie i ujemne strony przedstawienia.

Materiały: powielone testy dotyczące baśni o Królownie Śnieżce, duże kartki.

Przebieg lekcji:

- Samodzielne rozwiązanie testu przez uczniów.
- Dyskusja w czteroosobowych grupach nad inscenizacją. Nauczyciel poleca uczniom wypisanie na dużych kartkach jej zalet i wad.
- Prezentacja wyników pracy. Uczniowie przypinają kartki na ściennej gazecie. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi to: plusy – było bardzo wesoło, szybko minął czas, poznaliśmy nowe wyrażenia i zwroty, nauczyliśmy się wymowy trudnych słów (*schönste!*), lekcja była ciekawa, nikt się nie nudził. Minusy – inscenizacja była za krótka, w klasie nie ma warunków do pokazania wszystkiego, brak strojów, brak muzyki i piosenek.
- Wniosek: trzeba przygotować prawdziwe przedstawienie na zajęciach pozalekcyjnych.

TEST SPRAWDZAJĄCY

Zaznacz poprawną odpowiedź:

1. Das Märchen „Schneewittchen“ wurde geschrieben von:
a) Hans Christian Andersen
b) Brüder Grimm
c) Charles Perault
2. Schneewittchen war schöner als die böse Königin
a) hundertmal b) zehnmal c) tausendmal
3. Der Jäger sollte Schneewittchen:
a) töten
b) in den Wald führen
c) heiraten
4. Der Sarg für Schneewittchen war:
a) aus Holz b) aus Gold c) aus Glas
5. Der Jäger brachte der Königin als Wahrzeichen:
a) die Leber und das Herz
b) die Lunge und das Herz
c) die Leber und die Lunge
6. Die Zwerge arbeiteten:
a) in den Bergen b) im Wald c) im Garten
7. Schneewittchen heiratete:
a) den Jäger
b) den Königsohn
c) einen Zwerg
8. Im Häuschen wohnten
a) sechs b) sieben c) sehr viele... Zwerge
9. Die böse Königin wollte Schneewittchen töten, denn es
a) war schöner als sie
b) wohnte mit den Zwergen
c) hatte viel Gold
10. Schneewittchen hatte:
a) blonde Haare
b) schwarze Haare

(listopad 2002)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczególnie recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ przysyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- ▶ podawanie swoich adresów prywatnych i konieczne numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- ▶ pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.
- ▶ podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Lidia Szarek¹⁾
Mazańcowice

„Polak, Węgier – dwa bratanki i do szabli, i do szklanki”

*Lengyel, magyar két jó barát,
Együtt harcol, együtt issza borát.*

W ostatnich latach dużo mówi się o potrzebie budowania dialogu i porozumienia między państwami we wszystkich dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, polityki czy edukacji na szczeblu ogólnokrajowym, ale też tym małym – lokalnym. Tworzone są specjalne programy, wytyczane nowe cele, mające tworzyć społeczeństwo ludzi kreatywnych, samodzielnych i otwartych. W szkolnictwie polskim powstały w związku z tym różne programy, które promują i wspierają współpracę międzyszkolną placówek oświatowych w kraju i za granicą, na przykład Socrates czy Comenius. Szkoły partnerskie współpracują ze sobą realizując zadania, tzw. projekty. Najważniejszym punktem takiego współdziałania jest aktywny w nich udział uczniów, nauczycieli i rodziców obu szkół.

W ramach takiej właśnie współpracy gościliśmy we wrześniu 2003 r. grupę uczniów i nauczycieli ze szkoły węgierskiego miasta Solnok położonego niedaleko Budapesztu. Ze szkołą tą przyjaźnimy się już od ponad dwóch lat. W ubiegłym roku 14-osobowa grupa uczniów polskiej szkoły uczestniczyła w dwutygodniowej praktyce zawodowej w tamtejszych restauracjach i zakładach gastronomicznych. My rozpoczęliśmy nowy rok szkolny goszcząc u siebie młodzież węgierską. Wymiana obejmowała nie tylko praktykę zawodową, ale była też okazją pokazania młodym ludziom

głównych atrakcji regionu Beskidów. Goście zwiedzili zabytki i miejsca ważne pod względem dziejowym, krajoznawczym i kulturowym. Pobyt gości węgierskich nie mógł jednak odbyć się bez wizyt w murach polskiej szkoły. Młodzi Węgrzy uczestniczyli m. in. w lekcjach otwartych, przygotowanych z myślą o nich przez nauczycieli różnych przedmiotów, tj. geografii, języka polskiego, historii, języków obcych. Wszystkie zajęcia cieszyły się dużym zainteresowaniem tak nauczycieli węgierskich, jak i ich podopiecznych. Brak znajomości języka polskiego nie stanowił dla nich prawie żadnej bariery komunikacyjnej. Jako nauczycielka języka niemieckiego przygotowałam lekcję, która łączyła w sobie wątki historyczne, kulturoznawcze, wiadomości o języku, muzyce węgierskiej i polskiej. Planując formę zajęć lekcji otwartej przypomniałam sobie słowa przeczytane w wywiadzie, jaki przeprowadził dziennikarz magazynu *Deutschland* z nową przewodniczącą Instytutu Goethego–Inter Naciones w Niemczech, Juttą Limbach: „..... już sam Johann Wolfgang von Goethe powiedział: „Poznaj kim jesteś – porównując się z innymi!”. Zastanawiając się głębiej nad sensem tych słów, dochodzimy do wniosku, iż wtedy najlepiej rozumiemy swój stosunek do otaczającego nas świata i ludzi, gdy możemy naszą wiedzę skonfrontować z wiedzą innych narodów. Lektura artykułu zainspirowała mnie do napisania konspektu i przeprowadzenia lekcji w klasie piątej liceum handlowego.

Rozpoczęliśmy przywitanie naszych gości, następnie w krótkiej rozgrzewce języko-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Gastronomicznych i Handlowych w Bielsku-Białej.

wej przypomnieliśmy sobie przysłowia w języku polskim i niemieckim, o których była mowa na ostatnich lekcjach ubiegłego roku szkolnego. Uczniowie węgierscy także prezentowali znane sobie przysłowia. Tak doszliśmy do tematu zajęć, którego mottem stało się znane w obu krajach przysłowie „Polak, Węgier – dwa bratanki i do szabli, i do szklanki”. Młodzież podzielona na 3-osobowe grupy zajęła miejsca przy wybranych stolikach. Metodą pracy była technika stacji (Stationen), bardzo lubiana przez uczniów. Pięć grup pracowało przy pięciu różnych tematycznie stolikach – stacjach.

▼ Stacja 1. Europa. Niemcy – Polska – Węgry: Puzzle.

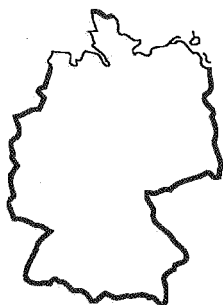
Zadaniem uczniów było ułożenie z poszczególnych elementów rozsypanki państwa sąsiadujące ze sobą w środkowej części Europy.



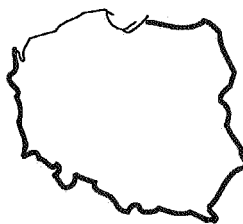
▼ Stacja 2. Nachbarländer – sąsiedzi

Zadaniem dla tej grupy było uzupełnienie poniższego szkicu w języku niemieckim nazwami państw sąsiadujących z Niemcami, Polską i Węgrami, a następnie narysowanie kolorowych flag trzech państw stanowiących treść zajęć.

Niemcy



Polska



Węgry



▼ Stacja 3. Sprache – wiadomości o języku

Z podanych wyrazów uczniowie za pomocą słowników mieli ułożyć dwie grupy wyrazów – zapożyczeń, które są używane w języku polskim do dzisiaj.

blacha, burmistrz, bursztyn, drukarz, fałszować,
garbarz, grosz, folwark, furman,
masztalerz, jarmark, murarz, pancernik, rachunek,
rachmistrz, pielgrzym, ratusz,
szabla, ryszard, szpital, szuflada, hełm, spichlerz,
czekan * kilof,
baca * starszy pasterz, ciżmy * buty, deresz
* koń siwawej maści,
dobosz * bębniarz, giermek * pacholek,
hejnał, juhas * pasterz,
hajduk * żołnierz piechoty węgierskiej,
kierszować * porąbać coś,
magierka * czapka węgierska,
orszak * drużyna, poczet,
bryndza * ser owczy

▼ Stacja 4. Geschichte – wątki historyczne Węgier i Polski

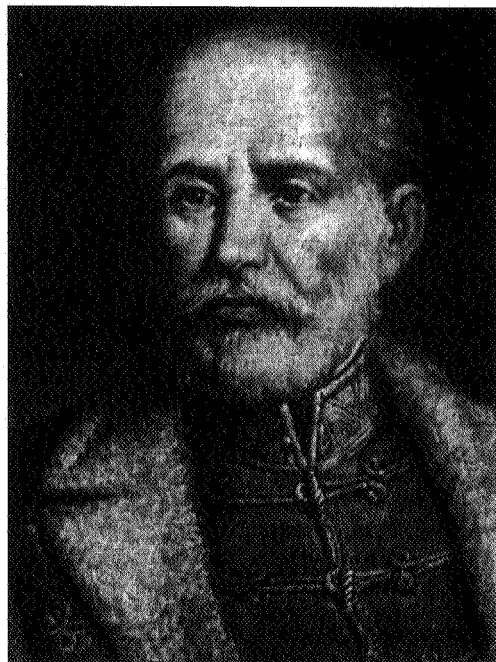
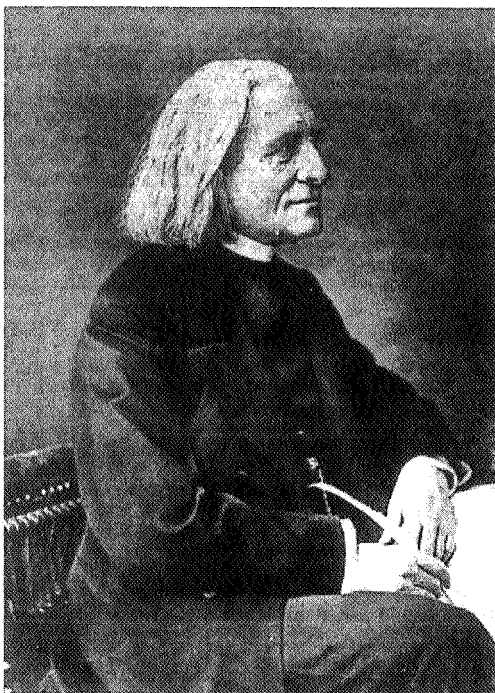
Zadanie polegało na dopasowaniu nazwisk wielkich postaci historycznych Węgier i Polski przedstawionych na kserokopiach do krótkich notek charakteryzujących każdą z postaci. Uczniowie w tej części ćwiczenia musieli odwołać się do posiadanej już wiedzy zdobytej na lekcjach historii i języka polskiego, jak również sprawdzali swoje umiejętności selektywnego czytania ze zrozumieniem.

Wybrane przykłady z ćwiczenia:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. Anna Jagiellonka | 4. Królowa Jadwiga |
| 2. Franciszek Liszt | 5. Ludwik Węgierski |
| 3. Józef Bem | 6. Stefan Batory |

Powstanie Węgierskie przeciwko wojskom austriackim. Na czele Komitetu Obrony Narodowej stanął Lajos Kossuth. Utworzono legion polski (około 3000 ludzi). W wojsku węgierskim wielu Polaków pełniło w tym czasie wysokie funkcje, gen. J..... B..... zyskał największą sławę, który po upadku Wiednia przekradł się na Węgry. Mianowany 29 listopada 1848 roku naczelnym dowódcą armii działającej w Siedmiogrodzie zakończył prowadzoną tam trzy miesiące kampanię całkowitym sukcesem. W ostatnich dniach powstania, w beznadziejnej sytuacji, Kossuth powierzył mu naczelne dowództwo armii węgierskiej, ale klęska poniesiona pod Temesvarem (9 sierpnia) zakończyła kilkumiesięczne zmagania Węgrów, i walczących po ich stronie Polaków, o niepodległość.

(1811 – 1896) – węgierski kompozytor i pianista; od 1823 r. studiował w Paryżu, przyjaźnił się z F. Chopinem i H. Berliozem. Od 1848 roku przebywał w Weimarze, działał tam jako pedagog, kierownik i dyrygent opery, przyjaźnił się z R. Wagnerem. W 1865 przeniósł się do Rzymu i przyjął święcenia kapłańskie. W ostatnich latach życia działał w Budapeszcie, Weimarze i Rzymie. Był czołowym twórcą tzw. *neoromantyzmu* w muzyce, stworzył nowy gatunek muzyczny – *poemat symfoniczny*. Główne kompozycje: *Tasso* 1849, *Węgierska msza koronacyjna* 1867, *sonaty*, *pieśni*, *rapserie*, *koncerty*...



▼ Stacja 5. Landeskunde – elementy realizmizmu

Uczniowie pracujący przy tej stacji mieli za zadanie dopasować pocztówki, zdjęcia i rysunki do tekstów charakteryzujących przedstawione na nich treści graficzne. Mieli tutaj możliwość zaprezentowania swojej wiedzy o regionie, mieście – jego historii i architekturze, ale również o muzyce i kuchni.

Wybrane przykłady z ćwiczenia:

1. Węgierska Górka (legenda)
2. Katedra św. Mikołaja w Bielsku-Białej
3. Bielski zamek Sułkowskich
4. węgrzyn
5. czardasz

Kościół rzymskokatolicki – Katedra św. Mikołaja – został wzniesiony w latach 1443-1447 w stylu gotyckim przez księcia cieszyńskiego Wacława I. Patron świątyni stał się jednocześnie patronem Bielska. Kościół był w latach 1559-1630 zamieniony na zbór luterański, ostatnim pastorem był w tymże kościele Jerzy Trzanowski. Potem go przywrócono siłą katolikom, ale spalili się doszczętnie w 1659 r. Został odbudowany przy ogromnym wsparciu finansowym bielskiego barona Juliusza Gottlieba Szunyogha, który ufundował także w 1715 r. jego nowe, barokowe wyposażenie. Kościół stał się miejscem pochówku tej węgierskiej rodziny.

Węgierska Górka – malownicza miejscowość Beskidu Żywieckiego, położona w dolinie rzeki Soły na wysokości 420 m n.p.m. Interesujące jest powstanie nazwy miejscowości. W 1477 roku w Węgierskiej Górze sypano szańce w związku ze spodziewanym napadem na Żywiecczyznę wojsk króla węgierskiego Macieja Korwina. Usypane wówczas „górkę” ziemi miały dać początek nazwie miejscowości.

Czardasz (csárdás – dosł. taniec wykonywany w karczmie) – ludowy taniec węgierski w takcie 2/4 składający się z dwóch części: jednej melancholijnej i drugiej energicznej, pełnej ekspresji.

Węgrzyn – od XVII w. Najwyżej cenione w Polsce wino pochodzenia węgierskiego spośród wszystkich win importowanych. „*Nie masz wina nad węgrzy-
na*” – „*nullum vinum nisi hungaricum*” (łac.)

W trakcie prac nad poszczególnymi zadaniami grupy mogły korzystać z materiałów pomocniczych, jak również z pomocy nauczycieli polskich i węgierskich, którzy włączyli się do lekcji. Językiem, który obowiązywał w trakcie wykonywania zadań był język niemiecki. Rezultatem wspólnych działań nie było jednak samo rozwiązanie zadań poszczególnych stacji, lecz plastyczne zaprezentowanie wyników ćwiczeń na plakacie. Po zakończeniu ćwiczeń uczniowie samodzielnie decydowali o tym, które części ćwiczenia będą prezentować na zakończenie tworząc collage, wspólny dla wszystkich grup. Na plakacie mogły być zaprezentowane tylko wybrane elementy wykonanej w grupach pracy, i o tym musieli już zdecydować sami uczniowie. Ważna była także samodzielność w pracy każdego z uczniów, gdyż czas przeznaczony na wykonanie zadania zamykał się w 25 minutach. Następnie każda z grup (bądź jej przedstawiciel) prezentował wizualne efekty pracy swojej grupy komentując omawiane treści w języku niemieckim. Podczas prezentacji uczniowie reagowali bardzo żywiołowo, dopingując i nagradzając mówiących brawami. Na zakończenie poproszono gości o nauczenie polskich uczniów i nauczycieli przysłówia z tematu lekcji w języku węgierskim, a nauczyciele z Węgier powtórzyli motto zajęć w języku polskim. Zajęcia zakończyło wspólne recytowanie przysłówia, które nadal oddaje całą sympatię i braterstwo obu narodów.

Lekcja była przykładem na to, iż elementy plastyczne stosowane na lekcjach języków obcych pomagają w efektywnej pracy. Uczniowie chodzą po klasie, piszą, wycinają, przyklejają, rysują itp., aktywizują i motywują się wzajemnie do twórczej pracy. W tego typu zajęciach uczniowie bardzo chętnie angażują się w wykonywane ćwiczenia, sami decydują, który rodzaj ćwiczenia wykonają. Wizualizacja stwarza uczniowi możliwość zaistnienia na lekcji w sposób bardzo aktywny – bez zbędnego dzielenia ich kompetencji. Każdy uczeń bowiem wykonuje zadanie na miarę swoich możliwości.

Praca techniką stacji kształtuje w uczniach umiejętność odpowiedniego zachowania się, produktywnego posługiwania się replikami wyuczonymi na poprzednich zajęciach (na przykład a) *Gib mir bitte die Schere!* b) *Brauchst du noch das Wörterbuch* itd.), sprawdzenia się w roli mediatora umiejętnie kierującego rozmową, np.: przez intonację, mimikę czy gesty (tych ostatnich było zdecydowanie najwięcej). W trakcie wykonywania zadań uczniowie słuchali muzyki – od spokojnych nokturnów Chopina i energicznej ludowej muzyki węgierskiej (czardasz), aż po nastrojową muzykę Franciszka Liszta – co pozytywnie wpłynęło na pracę i nastrój młodzieży.

Dodatkową zaletą tej techniki jest to, iż uczeń znajduje własną drogę twórczej pracy i kreatywnego myślenia oraz sposób wizualizacji swojego działania. Młody człowiek pracuje w odpowiadającym mu tempie i ćwiczy poczucie odpowiedzialności za wykonane zadanie. Nauczyciel ma możliwość obserwowania uczniów i pełni funkcję doradcy. Kieruje ich samodzielnym uczeniem się, które odbywa się przez empiryczne odkrywanie treści lekcji. W trakcie takiej pracy zwiększa się autonomię uczniów, zmienia się sposób indywidualnego przyswajania języka. Uczeń uczy się szybciej, częściowo mimowolnie, w atmosferze dającej poczucie akceptacji i bezpieczeństwa, zarówno ze strony nauczyciela, jak i innych uczniów biorących udział w zajęciach. Metoda ta umożliwia łączenie różnych form nauczania i uwzględnia tzw. ścieżkę międzyprzedmiotową. Jest to przykład bardzo urozmaiconej lekcji, na której uczeń motywowany do samodzielnej twórczej pracy zyskuje poczucie samozadowolenia i satysfakcji.

Wykorzystane źródła:

Tekst i ćwiczenia: Inter Nationes.

Mapa gospodarcza Europy.

J. Miodek (2003), *Słownik Ojczyzny Polszczyzny*, Kraków: wyd. Europa.

Teksty źródłowe z przewodnika turystycznego: *Bielsko-Biała*, wyd. Pascal 1999.

Poczet Królów Polskich (1979), Warszawa: PWN.

Encyklopedia (2000), Warszawa: PWN.

Inspiracje Polonistyczne: „Polak, Węgier – dwa bratanki...”, dr hab. F. Wysocka, informacje internetowe.

Muzyka z płyt CD: Fr. Liszt, F. Chopin, węgierska muzyka ludowa, teksty autentyczne, zdjęcia, pocztówki, rysunki i inne pomoce plastyczne.

(listopad 2003)

Antoni Buchała¹⁾

Libiąż

O poezji i reklamie – wspólna lekcja młodzieży polskiej i niemieckiej

O korzyściach wynikających z kontaktów ze szkołami zagranicznymi pisano już na łamach *Języków Obcych w Szkole* wielokrotnie²⁾. Co charakterystyczne, zwraca się uwagę nie tylko na aspekt językowy, ale również na możliwości wspólnego rozwiązywania przez uczniów zagadnień z różnych dziedzin, np. ochrony środowiska czy ekonomii. Społeczne LO KSW w Libiążu od sześciu lat współpracuje z Gimnazjum Św. Urszuli we Freiburgu. To stare uniwersyteckie miasto, znane w Polsce jako Fryburg, ze względu na swoje położenie w malowniczym zakątku Niemiec u stóp Schwarzwald, a także ze względu na bliskość granicy szwajcarskiej i francuskiej, najbardziej sprzyja realizacji turystycznej wymiany. W programie zawsze jest zwiedzanie przepięknej fryburskiej starówki, wyjazd do opactwa St. Peter czy wreszcie wizyta we francuskim miasteczku Colmar, w którym jest eksponowany słynny ołtarz Matthiasa Grünewalda³⁾. Jednak przede wszystkim zwraca się uwagę na bogaty program edukacyjny towarzyszący kontaktom obu szkół. Uczniowie biorą udział w lekcjach razem ze swoimi rówieśnikami, oprócz tego gospodarze przygotowują również specjalne zajęcia edukacyjne dla polskiej i niemieckiej młodzieży.

Oto scenariusz lekcji literatury przygoto-

wany przez germanistę z freiburskiej szkoły, Petera Winterlinga, prowadzonej wspólnie z piszącym te słowa, polonistą z libiąskiego liceum oraz niemieckim opiekunem wymiany, Berndem Küperem.

► Cele:

- zapoznanie młodzieży z przykładami poetyckiej twórczości Wisławy Szymborskiej i Ingeborg Bachmann,
- sprowokowanie dyskusji na temat roli reklamy w życiu współczesnego człowieka z uwzględnieniem zarówno zalet, jak i zagrożeń jakie to zjawisko ze sobą niesie,
- doskonalenie umiejętności czynnego posługiwania się językiem niemieckim, wzbogacenie słownictwa,
- integracja uczestników zajęć.

1. Thema: *Reklame in den Gedichten*

2. Prezentacja wierszy *Reklame* Ingeborg Bachmann oraz *Prospekt* Wisławy Szymborskiej w obu wersjach językowych.

Wiersz *Reklame* został odczytany przez polskich i niemieckich nauczycieli z „podziałem na role” dla podkreślenia dialogiczności tekstu.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców w Libiążu.

²⁾ Zob. np. artykuł Leszka Pawelskiego, nr 2–3/2000.

³⁾ Właściwie Nithart Mathis Gothardt, znany głównie jako Matthias Grünewald, niemiecki malarz i rysownik, najwybitniejszy niemiecki artysta przełomu późnego gotyku i renesansu. Jego główne dzieło – ołtarz z Isenheim (ok. 1512–15) znajduje się obecnie w muzeum w Colmar we Francji.

Reklama

Lecz dokąd pójdziemy
nie troszcz się o nic, żyj bez problemów
kiedy stanie się ciemno i zimno
o nic się nie martw
Lecz
z muzyką
co powinniśmy robić
wesoło i z muzyką
i o czym myśleć
wesoło
w obliczu końca
z muzyką
i dokąd poniesiemy
najlepiej
nasze pytania i nasz dreszcz wszystkich lat
w pralni marzeń o nic się nie martw, żyj bez problemów
ale co się będzie działo
najlepiej
kiedy nastąpi
śmiertelna cisza

Prospekt⁵⁾

Jestem pastylka na uspokojenie.
Działam w mieszkaniu,
skutkuję w urzędzie,
siadam do egzaminów,
staję na rozprawie,
starannie sklejam rozbite garnuszki –
tylko mnie zażyj,
rozpuść pod językiem,
tylko mnie połknij,
tylko popij wodą.

Wiem, co robić z nieszczęściem,
jak znieść złą nowinę,
zmniejszyć niesprawiedliwość,
rozjaśnić brak Boga,
dobrać do twarzy kapelusza żałobny.
Na co czekasz –
zaufaj chemicznej litości.

Jesteś jeszcze młody (młoda),
powinieneś (powinnaś) urządzić się jakoś.
Kto powiedział,
że życie ma być odważnie przeżyte?

Oddaj mi swoją przepaść –
wymoszczę ją snem,
będziesz mi wdzięczny (wdzięczna)
za cztery łapy spadania.

Sprzedaj mi swoją duszę.
Inny się kupiec nie trafi.

Innego diabła już nie ma.

Reklame⁴⁾

Wohin aber gehen wir
ohne sorge sei ohne sorge
wenn es dunkel und wenn es kalt wird
sei ohne sorge
aber
mit musik
was sollen wir tun
heiter und mit musik
und denken
heiter
angesichts eines Endes
mit musik
und wohin tragen wir
am besten
unsere Fragen und den Schauer aller Jahre
in die Traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge
was aber geschieht
am besten
wenn Totenstille
eintritt

Werbeprospekt

Ich bin die Beruhigungstablette.
Ich wirke zu Hause,
bin erfolgreich im Amt,
setze mich zum Examen,
stelle mich der Verhandlung,
klebe exakt die zerschlagenen Krüge zusammen.
Nimm mich nur ein,
laß mich unter der Zunge zergehen,
schluck mich nur runter,
spüle mit Wasser nach.

Ich weiß, wie dem Unglück begegnen,
die schlechte Nachricht ertragen,
die Ungerechtigkeit mindern,
das Nichtvorhandensein Gottes erklären,
den kleidsamen Trauerhut wählen.
Was wartest du noch –
vertraue dem chemischen Mitleid.

Noch bist du jung,
du solltest dich irgendwie einrichten.
Wer hat gesagt,
man müsse das Leben tapfer durchleben?

Gib deinen Abgrund her –
ich polstere ihn mit Schlaf,
du wirst mir dankbar sein
für die vier Pfoten des Fallens.

Verkaufe mir deine Seele:
Ein anderer Käufer findet sich nicht.

Ein anderer Teufel auch nicht.

⁴⁾ Tekst według: Ingeborg Bachmann (1961), *Anrufung des Grossenbären*, München: Piper-Verlag, tłum. A. Buchafa.

⁵⁾ Tekst według: Wisława Szymborska (1997), *Sto wierszy, sto pociech*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, tłum. Karl Dedecius.

3. Wyjaśnienie genezy obu wierszy

Data powstania wiersza Bachmann (1957) zbiega się z początkiem niemieckiego boomu gospodarczego, wzrostem poziomu życia i zasobności materialnej Niemców, a co za tym idzie, amerykańizacją obyczajów, której jednym z przejawów jest wszędobylska reklama.

Szyborska, należąca do tego samego co Bachmann pokolenia, napisała *Prospekt* w 1972 roku. Był to w naszym kraju początek epoki gierkowskiej, która, z zachowaniem odpowiednich proporcji „otworzyła okno na Zachód”. W każdym razie w latach 70. pojawiło się trochę kolorów ożywiających gomulskowską szarżynę, wśród nich prospekty reklamowe (czy naprawdę informowały one o ogólnodostępnych towarach, to już inna sprawa). Jak wynika z powyższego tekstu Szyborskiej i Bachmann powstały w podobnych okolicznościach; oba wiersze są reakcją poetek na nowy element rzeczywistości, z którym przychodzi się zmierzyć współczesnemu człowiekowi.

4. Próba określenia sytuacji lirycznej

Praca w grupach: grupa polska wczytuje się w wiersz Szyborskiej, grupa niemiecka w wiersz Bachmann, próbując znaleźć odpowiedź na pytanie: *Kto mówi i do kogo w wierszu?*

5. Prezentacja wniosków przez liderów grup

Wiersz Szyborskiej jest monologiem lirycznym pastylki na uspokojenie, skierowanym w formie autoreklamy („prospektu” reklamowego”) do potencjalnego klienta – młodego człowieka. Wiersz Bachmann to dialog (a właściwie pozorny dialog) między człowiekiem zadającym sobie podstawowe egzystencjalne pytania a słyszanyymi (lub czytanyymi) przez niego hasłami reklamowymi, które usiłują wedrzeć się do jego świadomości.

6. Czy umiemy sobie wyobrazić dzisiejszy świat bez reklamy?

Swobodne refleksje uczniów zainspirowane postawionym przez nauczyciela zagadnieniem. Podsumowanie wypowiedzi przez nauczycieli, sprowadzenie refleksji uczniów do następujących wniosków:

- Trudno sobie wyobrazić dzisiejszy świat bez wszechobecnej reklamy – w telewizji, w gazetach i na ulicach.

- Reklamy z jednej strony niosą cenne informacje o dostępnych na rynku towarach i ich cenach, co świadczy o tym, że należymy do społeczeństw zasobnych w dobra konsumpcyjne. Zjawisko to stanowi element wolności nas jako klientów w myśl zasady: „dobrze, że to towar szuka klienta, a nie odwrotnie”.
- Z drugiej strony musimy sobie zdawać sprawę z tego, że reklama zawiera informacje tendencyjne, a więc jako klienci jesteśmy narażeni na manipulację. Możemy zostać skłonieni do kupienia towaru gorszego, ale sprytniej zareklamowanego.

Nawiązanie do wierszy: *A jak wygląda człowiek poddany presji reklamy, widziany oczyma poetek?*

7. Interpretacja: obraz człowieka i reklamy w wierszach Szyborskiej i Bachmann.
- podział na cztery grupy składające się zarówno z uczniów polskich, jak i niemieckich, poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

- gr. I. *Kim jest człowiek w wierszu Szyborskiej? Jakie są jego marzenia i obawy?*
- gr. II. *Kim jest człowiek w wierszu Bachmann? Jakie są jego dążenia, cele życiowe?*
- gr. III. *Co oferuje człowiekowi prospekt reklamowy w wierszu Szyborskiej?*
- gr. IV. *Co oferuje człowiekowi reklama w wierszu Bachmann?*

Grupy pracują najpierw oddzielnie, potem następuje połączenie grup I i II oraz III i IV (metoda „kuli śniegowej”) i uzgadnianie wspólnych stanowisk.

8. Sprawozdania liderów grup z dyskusji układały się wokół następujących spostrzeżeń:

- Obraz człowieka (grupa I i II):

Adresat liryczny wiersza Szyborskiej to człowiek szukający recepty na problemy otaczającej go rzeczywistości (nieszczęście, zła wiadomość, brak Boga, niesprawiedliwość). Jest to ktoś, kto zastanawia się, jak żyć „w urzędzie”, jak „siadać do egzaminów”, „stawać na rozprawie”, zadaje sobie pytanie, czy życie ma być przeżyte odważnie, czy też należy się w nim „jakoś urządzić”?

Bohater wiersza Bachmann zadaje sobie podstawowe pytania egzystencjalne: o postępowanie w obliczu końca, zdaje sobie sprawę z tego, że coś „powinien robić”, ma świadomość

mość przemijania i dojmujące przecucie „śmiertelnej ciszy”.

Ogólnie: bohater literacki myśli – myśli o sobie, świecie i sprawach ostatecznych, wie, że nie jest na świecie sam, że życie postawi przed nim wiele problemów, z którymi będzie musiał się uporać, że żyje w przestrzeni aksjologicznej, tzn. ktoś oceni jego działania, a ostatecznie oceni je on sam.

► **Obraz reklamy (grupa III i IV)**

Pastyłka z tytułowego prospektu reklamowego w wierszu Szymborskiej stara się „uspokoić” swojego potencjalnego nabywcę przez odciążenie go od zauważanych przez niego problemów. Podsuwa mu obraz rzeczywistości, w której wszystko jest lekkie, łatwe i przyjemne, proponuje życie dalekie od jakichkolwiek wymagań czy wewnętrznych zobowiązań.

Reklama z wiersza Bachmann podobnie pragnie zagłuszyć ewentualne wątpliwości myślącego człowieka, przerywa jego refleksje na-

chalnym jazgotem, roztaczając przed nim złudny wizerunek świata wolnego od poważnych pytań i jakichkolwiek trosk.

Ogólnie: reklama chce uczynić człowieka bezmyślnym konsumentem, istotą nieczułą, pozbawioną elementarnej wrażliwości, skoncentrowaną wyłącznie na sobie i swoich zachciankach, kierującą się w życiu zasadą opłacalności, a nie wartości, dążącą do realizacji swych ambicji ograniczonych horyzontem sfery „mieć”, nie zdającą sobie sprawy z istnienia sfery „być”.

9. Wnioski.

Obie poetki zaakcentowały w swych wierszach negatywne aspekty reklamy, zwracając uwagę na jej etyczny wymiar. Człowiek, bezkrytycznie poddając się presji konsumpcji, może się całkowicie zdeintegrować intelektualnie i moralnie, może, kupując różne „pastyłki”, sprzedać swoją duszę. Ponieważ, jak pisze Szymborska w zakończeniu swego wiersza, *Innego diabła już nie ma.*

(kwiecień 2003)

Małgorzata Szewczykiewicz¹⁾
Toruń

Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych



Co to jest projekt?²⁾

Słowo „projekt” oznacza zamierzony plan działania lub postępowania, bądź też plan, szkic czegoś, na przykład przedsięwzięcia. Taka jest definicja językowa, zaś terminu projekt używa się najczęściej na określenie:

- pewnego sposobu realizowania zadań przez firmy, organizacje i inne instytucje (np. badawcze),
- jednej z metod nauczania, i jednego ze sposobów realizacji określonego fragmentu szkolnego programu nauczania.

Każdy projekt, zarówno szkolny, jak i instytucji powinien spełnić następujące warunki:

- mieć określony cel,
- mieć określone sposoby realizacji celów,
- mieć ustalone terminy ukończenia całości przedsięwzięcia oraz kolejnych etapów,
- wykorzystać określone zasoby (pieniądze z budżetu, osoby czy instytucje wspierające projekt, sprzęt, bazę danych),
- mieć określonych odbiorców,
- być realizowany przez wyznaczone osoby,
- mieć określone sposoby mierzenia i ocenia zrealizowanych celów – czyli dokonania ewaluacji.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką i doradcą metodycznym języka francuskiego w Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Toruniu.

²⁾ Zachęcam do przeczytania artykułu *Le projet pédagogique* w *Le Français dans le monde* N° 288 wszystkich, którzy chcą przypomnieć sobie terminologię francuską dotyczącą projektu pedagogicznego, metody spopularyzowanej we Francji już w latach 80.

W niniejszym opracowaniu chciałabym przypomnieć procedurę, która może być pomocna w przygotowaniu projektów oraz być inspiracją do stosowania „projektu” jako metody pracy.

Metoda projektu powinna efektywnie wspomagać realizację szkolnych programów nauczania na wszystkich etapach edukacji. Nauczyciele powinni więc zwrócić szczególną uwagę na takie formy pracy z uczniami, które pozwalają łączyć wiedzę z różnych dyscyplin. Dzięki nim skuteczniej można zrealizować cel zapisany w podstawach programowych, jakim jest pomoc uczniowi w zintegrowanej wizji świata i człowieka. Metoda projektu jest więc jednym ze sposobów realizacji ścieżek edukacyjnych.



Projekt interdyscyplinarny

Projekt interdyscyplinarny – albo nauczanie międzyprzedmiotowe – powinno zainteresować każdego nauczyciela, który winien określić jakie ścieżki edukacyjne są szczególnie predysponowane do uwzględnienia w jego własnym programie nauczania.

W polskiej dydaktyce zagadnienie integracji międzyprzedmiotowej nie zostało jeszcze dobrze opracowane. Istnieją programy i podręczniki do poszczególnych przedmiotów, brak natomiast syntetycznych opracowań dotyczących zagadnień międzyprzedmiotowych.

W obowiązujących obecnie podstawach programowych zapisano, że „dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Za realizację ścieżek edukacyjnych są odpowiedzialni nauczyciele, którzy do własnego projektu włączają odpowiednio treści danej ścieżki”.

W gimnazjum funkcjonuje osiem ścieżek edukacyjnych, które w ramach własnego programu powinien uwzględnić nauczyciel każdego przedmiotu: ścieżka edukacji regionalnej, edukacji europejskiej, ekologicznej, prozdrowotnej, filozoficznej, czytelnicza i medialna, kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej i obrona cywilna.

Na poziomie licealnym podstawa programowania zakłada realizację następujących

ścieżek edukacyjnych: czytelniczej i medialnej, ekologicznej, europejskiej, filozoficznej, prozdrowotnej i regionalnej.

▼ Opracowywanie programów i projektów edukacyjnych

Najłatwiej jest opracować programy i projekty edukacyjne uwzględniające integrację międzyprzedmiotową w zespołach międzyprzedmiotowych. Są w nich nauczyciele uczący różnych przedmiotów, którzy zdecydowali się na stałą współpracę przy realizacji przyjętego wspólnie programu nauczania lub ścieżki edukacyjnej. Wówczas projekt jest wzbogacony o pomysły wielu osób reprezentujących różne dyscypliny. Tworzenie więc zespołów międzyprzedmiotowych stanowi pierwszy krok w nowym kierunku.

Planowanie projektu w zespole międzyprzedmiotowym zaczynamy zwykle od:

- 1) Wyboru tematu – uwzględniamy ogólne zagadnienia wynikające z potrzeb i możliwości uczniów, szkoły, środowiska, profilu klasy, podstaw programowych i standardów wymagań egzaminacyjnych. Na podstawie tych ogólnych zagadnień ustalamy szczegółowy temat projektu, często razem z uczniami.
- 2) Ustalenia celów – co mają wykonać uczniowie, co będzie przedmiotem ich samodzielnego zadania – opracowanie albumu, makieta? – Czego się dowiedzą, co będą umieli zrobić, jakie rozwiną umiejętności? Dobrze jest uwzględniać tylko te cele, które rzeczywiście będą zrealizowane przez nauczyciela i uczniów. Nie wyznaczać ich zbyt dużo ani nie formułować celów niezrozumiałych.

Cele definiuje nauczyciel w ramach podstaw programowych, standardów wymagań egzaminacyjnych i umiejętności. W przypadku języka obcego będzie to: ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu czytanego i umiejętności pisanie, rozumienia ze słuchu, rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości językowe, samodzielność uczenia się, rozwijanie w uczniach świadomości interkulturowej i tolerancji wobec innych ludzi i kultur.

W przypadku historii sztuki – wykazać się znajomością epok, stylów dzieł sztuki i twórczości wybitnych artystów, terminów i pojęć

z zakresu sztuk pięknych, samodzielnie przedstawiać i oceniać wybrane zagadnienia z historii sztuki.

Istotą metody projektów jest samodzielna praca uczniów, w trakcie której mają oni możliwość ćwiczenia wielu umiejętności. Na przykład:

- ▶ samodzielnego i krytycznego korzystania z informacji,
- ▶ wyrażania swoich opinii uwzględniając różne punkty widzenia,
- ▶ tolerancji wobec innych,
- ▶ podejmowania decyzji,
- ▶ rozwiązywania konfliktów,
- ▶ wyrażania własnych opinii,
- ▶ dyskusowania,
- ▶ dzielenia się w grupie rolami,
- ▶ dokonywania oceny pracy grupy,
- ▶ wykorzystywania pomysłów całej grupy,
- ▶ zbierania i opracowywania informacji.

3) Wyboru treści – jakie szczegółowe zagadnienia w zakresie poszczególnych przedmiotów powinni poznać uczniowie, by zrealizować cele projektu, wybrać konkretne zagadnienia dla samodzielnej pracy uczniów. Rola nauczyciela jest przygotowująca, wprowadzająca do pracy i podsumowująca.

4) Sformułowania podstawowych pytań badawczych – na jakie pytania uczniowie poszukują odpowiedzi realizując projekt, co chcą odkryć?

5) Powiązań międzyprzedmiotowych – określić przedmioty, z których będą realizowane poszczególne treści programu, powiązania celów z podstawami programowymi i umiejętnościami, np.: współpraca w grupie, umiejętność pisanie i wygłaszania referatów, opinii itp.

6) Ustalenia szczegółów zadania dla ucznia i formy jego prezentacji – czego oczekuje się od ucznia, jakich konkretnych wyników, prac, np.: napisanie reportażu z wycieczki, przygotowanie jakiejś gry planszowej, „pakietu” na dany temat, szkolnego „Dnia Frankofonii”, wykładu, inscenizacji, broszury, filmu wideo. Gdzie odbędzie się prezentacja, czy będą uczestniczyły osoby z zewnątrz?

Kiedy uczniowie nabiorą wprawę w tego rodzaju pracy, można im zaproponować napi-

sanie instrukcji do własnego projektu jakiegoś działania na rzecz szkoły, miasta, tradycji lokalnych (np.: zorganizowanie święta patrona szkoły, pierwszego dnia wiosny, imprezy sportowej). Przykładowa instrukcja, która może zainspirować uczniów do poszukiwania własnych rozwiązań może zawierać:

- ▶ Temat projektu i jego cele (temat uczniowie mogą wybrać sami).
- ▶ Zadania, które mają wykonać uczniowie, by osiągnąć cele.
- ▶ Źródła, do których powinni sięgnąć podczas zbierania informacji.
- ▶ Termin prezentacji.
- ▶ Sposoby prezentacji projektu i czas.
- ▶ Sposoby i kryteria oceny na poszczególnych etapach.

7) Wykonania „mapy” zasobów do tematu projektu

- ▶ Zasoby członków zespołu – ich doświadczenie, wiedza, doświadczenie w pracy metodami aktywizującymi.
- ▶ Zasoby uczniów – ich zainteresowanie związane z projektem, umiejętności w pracy grupowej, posiadane materiały dotyczące projektu.
- ▶ Zasoby szkoły – pozytywne nastawienie dyrektora, wsparcie innych nauczycieli, zasoby biblioteki, sprzęt audiowizualny i komputerowy, tradycje pracy metodą projektów i innymi metodami aktywizującymi.
- ▶ Zasoby środowiska lokalnego – zaproszenie do pomocy i wsparcia wydziału oświaty (przy organizacji wycieczki).

8) Ułożenia harmonogramu zajęć

- ▶ Zaplanowanie poszczególnych lekcji.
- ▶ Lekcje wprowadzające motywujące uczniów do pracy.
- ▶ Kolejne lekcje formułujące problem i umożliwiające uczniom pracę nad nim.
- ▶ Zamknięcie cyklu, prezentacja rezultatów i zajęcia integrujące.

9) Prezentacji projektu:

Prezentacja projektu jest ostatnim etapem realizacji. Powinniśmy doskonalić umiejętności przedstawiania własnych osiągnięć wśród uczniów. Przykładowe formy prezentacji to:

- ▶ wystawa prac uczniów z ich komentarzem,
- ▶ inscenizacja,
- ▶ wykład,

- odczytanie pracy pisemnej,
- pokaz filmu wideo,
- przedstawienie modelu,
- gry, zabawy,
- książki, broszury.

Ocena projektu

Dobrze jest znaleźć sposób na ocenienie rozwiniętych podczas projektu umiejętności, zdobytej wiedzy na dany temat, pracy w grupie. Kryteria oceny powinny być znane od początku pracy. Jeżeli oceniamy uczestnictwo uczniów w dyskusji, kryteriami oceny są: liczba wypowiedzi, jakość wypowiedzi, umiejętność słuchania innych. W przypadku innych prac przedmiotem oceny będzie portfolio (czyli teczka) zawierająca prace i dokumenty ucznia gromadzone w trakcie projektu.

Główne założenia integracji międzyprzedmiotowej

Integracja międzyprzedmiotowa ma pomagać a nie utrudniać. Nie może być celem samym w sobie stawianym przed zespołami nauczycielskimi w formie nakazu lub w wyniku mody. Mogą ją realizować nauczyciele o dużej inwencji własnej, otwartości. Nauczanie zintegrowane wymaga czasami złamania rutynowych nawyków nauczycieli w wielu zakresach: mentalnym, programowym i organizacyjnym. Integracja jest sensowna w granicach wyznaczonych przez motywację i kompetencje jej nauczycieli. Jeżeli przekroczy te granice, będzie realizowana mało efektywnie lub wręcz pozornie.

Projekt jako metoda nauczania języka obcego

Istota projektu jako metody nauczania polega na tym, iż uczniowie realizują określone zadania – znacznie obszerniejsze niż tradycyjne zadania realizowane w klasie czy w domu i na ogół w dłuższym czasie (kilka tygodni, semestr lub nawet rok). Uczniowie powinni sami zdobywać informacje o zagadnieniu, opracowywać je, opisywać, a następnie przekazywać innym. Metoda projektu daje szansę rozbudzenia zainteresowań uczniów danym zagadnieniem. Motywacja

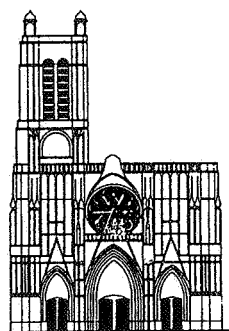
uczniów wzrasta w trakcie realizacji poszczególnych zadań, ponieważ od nich zależy ostateczna forma pracy – produkt finalny. Jest to metoda, która podkreśla autonomię ucznia, gwarantuje autentyczność wykonywanych zadań, stymulując aktywność własną ucznia, pobudzając kreatywność. Uczniowie dokonują wyboru tematu i sposobu realizacji w dyskusji, często sprowokowanej przez nauczyciela. Tym samym są odpowiedzialni za swoje nauczanie. Nauczyciel powinien mieć rolę drugoplanową, udzielać pomocy tylko wtedy, gdy jest to konieczne, być konsultantem i partnerem. Technika ta pozwala także rozwijać umiejętności uczniów w korzystaniu z różnych źródeł informacji, krytycznym analizowaniu faktów, ćwiczy sposoby prezentacji zebranych materiałów (esej, rysunek, diagram itp.), ćwiczy przygotowanie i praktykowanie wystąpień publicznych, podejmowanie decyzji grupowych, samoocenę pracy. Uczniowie uczą się słuchać nawzajem i współpracować ze sobą.

Realizacja projektu może odbywać się w ramach pracy klubu, w trakcie zajęć pozalekcyjnych lub na lekcji danego przedmiotu, lecz wtedy czasami wymaga dodatkowych godzin. W tym celu można wykorzystać wszelkie luki w planie zajęć, np.: na początku lub pod koniec roku szkolnego lub z powodu nieobecności innych nauczycieli. Godziny te można wykorzystać na omówienie z uczniami celów projektu, podziału pracy, systemu oceniania (moduły wprowadzające i podsumowujące).

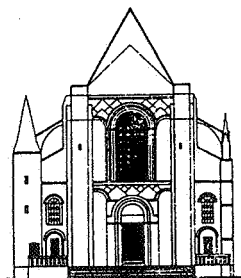
Projekt jest jedną z technik pracy zalecaną również przez nowe programy nauczania języków obcych dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Doskonale odpowiada założeniom nauczania humanistycznego i komunikacyjnego oraz zwiększa motywację do nauki. Każdy projekt prowadzi do wykonania konkretnego produktu finalnego. Na języku obcym może to być krótka inscenizacja, wystawa, dossier na dany temat, przygotowanie dnia francuskiego w szkole, reportaż lub folder o własnej dzielnicy, mieście, regionie Francji, zbieranie materiałów porównawczych, np. artykułów z prasy francuskiej i polskiej o tej samej tematyce. Innowacyjny nauczyciel języka obcego (francuskiego) może być również pomysłodawcą w stworzeniu projektu interdyscyplinarnego rozwijającego temat sztuki i cywilizacji Francji

na lekcjach innych przedmiotów, takich jak: język polski, historia, plastyka. Ciekawą propozycją związaną z zastosowaniem tej metody może być projekt interdyscyplinarny *Katedry gotyckie we Francji* – przeznaczony do realizacji w klasach o profilu plastycznym z językiem francuskim oraz scenariusz lekcji języka francuskiego z wykorzystaniem piosenki *Le temps des cathédrales* z musicalu *Notre Dame de Paris* według powieści Wiktora Hugo o tym samym tytule. Jednym z końcowych etapów tego projektu będzie wycieczka do północnej Francji i Paryża szlakiem katedr gotyckich.

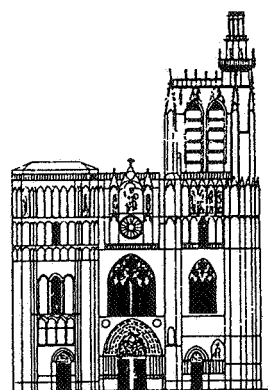
Projekt interdyscyplinarny ***Cathedrales gotiques en France*³⁾**



SAINT-PIERRE
ET-SAINT-PAUL DE TROYES
Parmi les dix plus larges: 48 mètres



SAINT-JULIEN DU MANS
La plus longue: 150 mètres



SAINT-ETIENNE DE SENS
Tour unique de 78 mètres

Termin realizacji – jeden semestr

► Cele główne (objectifs généraux):

- ▲ umiejętność analizowania i syntetyzowania wiedzy z różnych dziedzin nauki,

- ▲ rozbudzanie zainteresowań sztuką i cywilizacją Francji,
- ▲ kształtowanie poczucia estetyki i rozbudzanie wrażliwości artystycznej,
- ▲ kształtowanie kompetencji interkulturowej,
- ▲ rozwijanie umiejętności twórczej pracy w grupie, efektywnego komunikowania się (negocjacja, rozwiązywanie konfliktów).

► Cele językowe (objectifs linguistiques)

- ▲ sprawność wykorzystania dokumentu autentycznego – przewodnik,
- ▲ czytanie ze zrozumieniem i umiejętność wychwytywania najważniejszych informacji,
- ▲ umiejętność napisania folderu i robienie notatek, dostosowana do możliwości i poziomu uczniów,
- ▲ uwrażliwienie na walory artystyczne literatury francuskiej – opis katedry Notre Dame de Paris – V. Hugo,
- ▲ korzystanie ze słownika jedno- i dwujęzycznego oraz innych źródeł informacji, również multimedialnych,
- ▲ sprawdzian komunikacji własnej ucznia w czasie wycieczki do Francji.

► Historia (Histoire)

- ▲ wprowadzenie do epoki Średniowiecza,
- ▲ kultura umysłowa ludzi Średniowiecza,
- ▲ znacząca rola Kościoła w tej epoce.

► Historia Sztuki (Histoire d'art ou education artistique)

- ▲ style architektoniczne Średniowiecza,
- ▲ analiza porównawcza stylu romańskiego i gotyckiego,
- ▲ analiza porównawcza stylu gotyckiego w Polsce i we Francji,
- ▲ wprowadzenie terminologii francuskiej dotyczącej głównych elementów architektury gotyckiej.

► Geografia (Geographie)

- ▲ rozmieszczenie katedr we Francji,
- ▲ wykorzystany budulec (elementy geologii).

► Język polski (Le polonais)

- ▲ przykłady z literatury powszechnej zawierające opisy literackie katedr średniowiecznych,
- ▲ analiza literacka opisu (środki stylistyczne).

³⁾ Wstępny szkic tego projektu powstał podczas warsztatów metodycznych doradców języka francuskiego zorganizowanych przez CODN w Warszawie.

► Język francuski (Le français)

- ▲ sztuka tłumaczenia tekstu literackiego (opis katedry) na język polski – właściwy dobór przymiotników i rzeczowników zachowanie stylizacji autora francuskiego,
- ▲ analiza porównawcza tłumaczenia własnego ucznia z tłumaczeniem literackim,
- ▲ utrwalenie wiedzy gramatycznej (le passif, le passé simple – w tekstach autentycznych, np. przewodnik),
- ▲ ćwiczenie sprawności zrozumienia ze słuchu – piosenka *Le Temps des Cathédrales*.

► Pomoce

Diapozytywy, film wideo, słownik multimedialny języka francuskiego (historia sztuki), mapy fizyczne i geologiczne, przewodnik po Francji, Encyklopedia *Multimédia 99* Hachette, albumy sztuki gotyckiej.

► Organizacja pracy

- ▲ podział na sześć zespołów 4-osobowych,
- ▲ przydział jednej dyscypliny dla każdego zespołu,
- ▲ przygotowanie teoretyczne poszczególnych zespołów z wykorzystaniem wyżej wymienionych pomocy,

- ▲ wyznaczenie odpowiedzialnych nauczycieli poszczególnych dyscyplin i określenie terminów realizacji kolejnych etapów pracy,
- ▲ opracowanie następujących materiałów:
 - referaty ilustrowane diapozytami, sekwencjami wideo,
 - mapa Francji z naniesionymi katedrami,
 - wykonanie prac plastycznych na temat wybranych katedr,
 - konkurs na najpiękniejsze tłumaczenie tekstu literackiego,
 - folder turystyczny reklamujący wybraną katedrę francuską (po francusku),
 - prezentacja efektów końcowych,
 - ocena prac przez wybraną komisję z udziałem uczniów,
 - wycieczka do Francji i szlakiem katedr gotyckich – Reims, Amiens, Paryż.

Bibliografia:

- J. Królikowski (2000), *Projekt edukacyjny*, Warszawa: CODN.
- A. Brulmeier, (1994), *Edukacja Humanistyczna, impuls*, Kraków.
- Integracja międzyprzedmiotowa*, program Nowa Szkoła, (1999), Warszawa: CODN.

(grudzień 2000)

Magdalena Waszczuk¹⁾

Gliwice

Praca metodą projektu

Istotnym elementem nauki języka obcego jest wzbudzenie zainteresowania przedmiotem, uczynienie nauki przyjemnością, wskazanie praktycznej przydatności pracy nad językiem, wieloaspektowość nauczania, wreszcie uatrakcyjnienie toku zajęć szkolnych działaniami nietypowymi, niezwykłymi, poruszającymi emocje i wyobraźnię, jednym słowem wytworzenie w uczących się wysokiego poziomu motywacji. Wszyscy poszukujemy wciąż nowych sposobów służących temu celowi. Moim zdaniem, jednym z pomysłów, które doskonale się sprawdzają jest praca metodą projektów. Od paru lat stosuję ją na lekcjach języka francuskiego i za każdym razem znajduję potwierdzenie, że dzięki niej zarówno

uczniowie, jak i nauczyciel mogą poczuć się usatysfakcjonowani rezultatem.

By metodę tę zastosować w sposób efektywny, należy projekt dobrze przemyśleć, to znaczy:

- Zdecydować, w którym zespole klasowym zamierza się zrealizować dany projekt (jaki jest w nim poziom znajomości języka).
- Wybrać temat (wynikający z programu nauczania; jak najatrakcyjniejszy dla młodzieży i na tyle obszerny, żeby wymagał cyklu kilku lekcji).
- Wyznaczyć sobie precyzyjnie cele, jakim będzie służył i dobrać tematykę projektu, tak by móc realizować kilka różnych celów (poznawczo-kulturowe, językowe i wychowawcze).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym w Gliwicach.

- ▶ Określić sposób jego realizacji i oczekiwany konkretny wynik projektu, a także opisać poszczególne zadania składające się na realizację całości (podzielić uczniów w pary, bądź grupy, najlepiej niezbyt liczne, pozostawiając im swobodę wyboru grupy, z którą będą pracować, co jest ważne z psychologicznego punktu widzenia, bo zapewni łatwiejsze współdziałanie i podział zadań).
- ▶ Wyznaczyć termin zakończenia projektu (czyli określić, ile jednostek lekcyjnych będzie stanowił cykl prac poświęconych projektowi).
- ▶ Podać wybrany sposób prezentacji projektu (przed jakim odbiorcą, w jakich okolicznościach i w jakim terminie?).
- ▶ Określić sposoby ewaluacji projektu i kryteria oceny.

A potem można już przystąpić do realizacji zamysłu.

Przedstawiam dwa zrealizowane przeze mnie projekty. Niestety nie dołączam dzieł moich uczniów, z uwagi na zbyt duże gabaryty albumów i za dużą objętość materiału.



Projekt nr 1

Temat: *Connaître une région française choisie* (Poznajemy wybrany region Francji)

Realizacja: grupa DELF klasy III a VI Liceum Ogólnokształcącego w Gliwicach

Termin: 6 godzin lekcyjnych (tydzień) + 2 lekcje na ewaluację (kwiecień 2002 r.)

Realizacja: w grupach 3–4 osobowych

Ustalony sposób prezentacji: forma albumu, prezentacja w grupie (pozostałym uczniom) i na forum całej klasy w obecności drugiej grupy, która uczy się języka francuskiego w mniejszym wymiarze godzin).

Cele

- ▶ Wzbogacenie wiedzy o jednym z regionów Francji (kulturalno-cywilizacyjny).
- ▶ Rozszerzenie znajomości słownictwa; ćwiczenie umiejętności czytania tekstów ze zrozumieniem; rozwijanie umiejętności ustnej prezentacji opracowanych materiałów (językowy).
- ▶ Współpraca w grupie, solidność, terminowość, ćwiczenie negocjowania i dokonywania selekcji (wychowawczy).

Ewaluacja dwuetapowa:

1. Sposób wykonania i prezentacja albumu

Kryteria oceny:

- ▶ spełnienie wymagań (wykonanie części albumu),
- ▶ sposób prezentacji (poprawność językowa, swoboda mówienia),
- ▶ oryginalność treści i formy graficznej,
- ▶ systematyczność i terminowość pracy grupy.

2. Test kulturalno-cywilizacyjny

Kryteria oceny: podane pod testem

Przebieg prac nad projektem

Zaproponowałam uczniom opracowanie informatora o jednym z regionów Francji, a oni chętnie przystali na tę propozycję. Zasugerowałam cztery rodzaje tematów do opracowania przez poszczególne grupy. Projekt był realizowany w grupach 3-4 osobowych; o wyborze konkretnych tematów i składzie grup decydowali uczniowie, kierując się własnymi zainteresowaniami. Do uczniów należała też decyzja o wyborze regionu. Zdecydowali, że będzie to Bretania.

Zaproponowane grupy tematyczne to:

- ▶ informacje ogólne o regionie (położenie geograficzne, warunki naturalne i klimatyczne, roślinność, podział administracyjny regionu, jego stolica i główne miasta, działy gospodarki),
- ▶ dziedzictwo historyczne regionu (miasta, zabytki stanowiące atrakcję turystyczną, najciekawsze postacie historyczne, kultura regionu),
- ▶ inne atrakcje turystyczne (sporty, jakie można uprawiać w regionie, ciekawostki turystyczne, parki, ogrody botaniczne i zoologiczne itp),
- ▶ transport (dojazd do regionu, poruszanie się po nim), noclegi (hotele, campingi itp.), kuchnia regionalna (typowe dania dla regionu), język (dialekt), folklor regionalny (zwyczaje, stroje ludowe, piosenka regionalna i inne ciekawostki).

Podsumowanie

Praca metodą projektu pozwoliła mi zachęcić uczniów do poszukiwania informacji na temat Bretanii. Szukali ich nie tylko w folderach, którymi dysponowałam w pracowni, ale także w encyklopedii francuskiej, w leksykonie, wreszcie w Internecie. Tym sposobem jednocześnie pracowali nad słownictwem (nowy, sze-

roki zasób leksyki z różnych dziedzin: geografii, historii, kultury i kultury użytkowej) i nad wzbogacaniem swojej wiedzy o Bretanii, wykorzystując zróżnicowane źródła informacji.

Opracowali również graficzną stronę prezentacji zebranych treści; mogli tu wykorzystać swoje uzdolnienia plastyczne.

Grupy pracowały w sposób planowy i systematyczny, wszyscy byli zaangażowani w projekt i swoje zadania wykonywali z dużą pasją. Innym ważnym elementem był podział zadań w każdej grupie; projekt wyzwolił w młodzieży chęć współdziałania i odpowiedzialność za wyznaczone zadania. Jednocześnie można było zaobserwować zdrową rywalizację między grupami (uczniowie prześcigali się w koncipowaniu pomysłów, które danej grupie zapewniłyby oryginalność). Prace przebiegały w miłej i twórczej atmosferze.

Album został wykonany w terminie. Przygotowałam dla uczniów jego kopie, po to, by mogli lepiej przygotować swoje prezentacje (pod względem językowym i merytorycznym), by mogli bliżej przyjrzeć się pozostałym częściom albumu (wykonanym przez inne, niż ich, grupy) i by pozostała im pamiątka – własne dzieło. Każda z grup była także zobowiązana do prezentacji swojej części albumu, przewidziano tę prezentację na godzinę lekcyjną, gdy obie grupy uczniów mogły się spotkać.

I etap ewaluacji prac uczniowskich i prezentacji poprowadzono według powyższych kryteriów. Uzyskane przez uczniów oceny były wysokie, co usatysfakcjonowało zarówno ich samych, jak i mnie.

II etap ewaluacji – miał miejsce w tydzień po prezentacji (pozostawiono uczniom czas na dokładne przestudiowanie albumu, na spokojnie, w domu. Test: wypadł również pomyślnie dla uczniów; uzyskane w grupie wyniki były następujące: 1 cel, 1 +bdb, 2 bdb, 2 –bdb, 3 +db, 2 db, 1 –db, 1 +dst.

Osiągnięte przez uczniów oceny z testu świadczą o tym, że opanowali oni w bardzo dobrym lub dobrym stopniu wiadomości o Bretanii, a jednocześnie skutecznie pracowali nad nowym słownictwem.

Wyniki pracy metodą projektu są bardzo satysfakcjonujące.

W załączeniu test wiedzy o Bretanii w polskiej wersji językowej.



Test wiedzy o Bretanii

- 1) Określ położenie geograficzne Bretanii:
.....
- 2) Wymień trzy główne miasta Bretanii i podkreśl to, które jest stolicą regionu:
.....
- 3) Podaj, ile jest departamentów w Bretanii (podkreśl właściwą odpowiedź):
a) trzy b) cztery c) pięć d) sześć

Pytanie na ocenę celującą:

Nazwij departamenty Bretanii:

- 4) Napisz, kim był Jacques Cartier:
- 5) Napisz, jaki jest klimat Bretanii:

Pytanie na ocenę celującą:

Scharakteryzuj cechy tego klimatu:

- 6) Kim był François René de Chateaubriand?
.....

Pytanie na ocenę celującą:

Wymień 4 dzieła Chateaubrianda:
.....

- 7) Wymień dwie potrawy kuchni bretońskiej:
a) b)
- 8) Co znajduje się w Pleumeur-Bodou?
.....
- 9) Dzięki czemu znana jest Góra Świętego Michała (le Mont Saint-Michel)?
.....
- 10) Czym były menhiry i dolmeny?
.....
- 11) Wymień 2 najważniejsze regionalne święta Bretończyków:
.....
- 12) Skąd wywodzi się język bretoński?
.....
- 13) Jaki jest tytuł słynnej bretońskiej piosenki ludowej?
.....

Pytanie na ocenę celującą:

Skąd pochodzi tytuł tej piosenki?

14) Wymień dwie nazwy wybrzeży bretońskich:

15) Napisz, co znaczą słowa:

a) rivage

b) vague

c) tempête

16) Napisz w trzech zdaniach, czy chciał(a)byś zwiedzić Bretanię i dlaczego?

► Punkcja:

polecenie 1: – 2 pkt; 2: – 3,5 pkt; 3: – 0,5 pkt; 4: – 1 pkt; 5: – 1 pkt; 6: – 1 pkt; 7: – 1 pkt; 8: – 1 pkt; 9: – 2 pkt; 10: – 2 pkt; 11: – 2 pkt; 12: – 1 pkt; 13: – 0,5 pkt; 14: – 2 pkt; 15: – 1,5 pkt; 16: – 6 pkt. łącznie: **28 pkt**

Dodatkowo (na ocenę celującą: 3a: – 1 pkt; 5a: – 2 pkt; 6a: – 2 pkt; 13a: – 1 pkt). łącznie: **6 dodatkowych pkt**

Przeliczenie punktów na oceny:

28: – bdb; 27: – –bdb; 26, 25: – +db; 24, 23: – db; 22, 21: – –db; 20, 19: – +dst; 18, 17: – dst; 16, 15: – –dst; 14: – +dop; 13: – dop; <13: – ndst.

W przypadku uzyskania 28 lub 27 pkt i zdobycia kolejnych 3 (z pytań dodatkowych) =>+bdb;

W przypadku uzyskania 28 lub 27 pkt i zdobycia >3 dodatkowych =>cel.



Projekt nr 2

Temat: Promouvoir les aspects touristiques de notre ville – jeux de pistes (Promowanie turystycznych aspektów rodzinnego miasta – gra terenowa)

Realizacja: grupa DELF klasy III a VI Liceum Ogólnokształcącego w Gliwicach

Termin: 3 godziny lekcyjne + praca samodzielna pozalekcyjna + 1 lekcja na ewaluację (marzec 2001 r.)

Realizacja: w grupach 3–4 osobowych

Ustalony sposób prezentacji: forma folderu, prezentacja w grupie, a podczas wizyty Francuzów – przedstawienie im zasad „gry” i jej realizacja w terenie.

► Cele:

- **kulturalno-cywilizacyjny:** wzbogacenie wiedzy o własnym mieście,
- **językowy:** rozszerzenie znajomości słownic-

two, ćwiczenie umiejętności klarownej, precyzyjnej i ciekawej prezentacji rodzinnego miasta obcokrajowcom,

- **wychowawczy:** ćwiczenie współpracy w grupie, solidności, terminowości, samodzielności oraz swobody prezentacji materiałów na szerszym forum (obcojęzycznym),

- **ludyczny:** zabawa w terenie grupy francuskiej.

► Ewaluacja:

Sposób wykonania i prezentacja folderu w klasie.

Kryteria oceny:

- spełnienie wymagań (poprawne wykonanie wyznaczonych zadań),
- sposób prezentacji (poprawność językowa, swoboda mówienia),
- oryginalność treści i formy graficznej,
- systematyczność i terminowość pracy grupy.

► Przebieg prac nad projektem:

W trakcie planowania programu pobytu grupy francuskiej w Gliwicach (podczas międzynarodowej wymiany młodzieży) postanowiłam włączyć w jego opracowanie i realizację młodzież. Zaproponowałam grupie DELF klasy III a opracowanie folderu na temat Gliwic przygotowanego w taki sposób, by młodsi Francuzi aktywnie i z zainteresowaniem poznawali nasze miasto.

Folder miał zawierać zdjęcia z krótkim opisem ciekawych obiektów znajdujących się w Gliwicach. Notatkom tym miały towarzyszyć sformułowane w języku francuskim pytania o szczegóły związane z prezentowanymi obiektami, dobrane tak, by udzielenie odpowiedzi na zadane pytania było możliwe tylko po odnalezieniu wskazanych miejsc.

Uczniowie wyrazili zainteresowanie projektem, toteż wskazałam konkretne zadania do wykonania:

- Wyszukanie pocztówek, bądź sfotografowanie w mieście wybranych, charakterystycznych i ciekawych obiektów (poza lekcjami) i przemyślenie pytań z nimi związanych.
- Sporządzenie folderu o gliwickich zabytkach, notatek na ich temat oraz przewidywanych pytań.
- Skopiowanie planu miasta uwzględniającego wybrane miejsca.
- Formalne opracowanie folderu i powielenie go.

- Opracowanie informacji ogólnej o naszym mieście.
- Przygotowanie tekstu objaśniającego zasady gry terenowej.
- Przygotowanie (we francuskiej wersji językowej) dyplomów dla grupy zwycięskiej i ewentualne przygotowanie nagród dla uczestników zabawy (puchar za I miejsce oraz bilety wstępu do Muzeum i Palmiarni Miejskiej dla wszystkich uczestników).
- Prezentacja całości wykonanego projektu w klasie.
- Przeprowadzenie zabawy terenowej z grupą francuską.

Uczniowie dobrali się w pary, które opracowywały poszczególne części projektu. W wyznaczonym terminie przynieśli zdjęcia i pocztówki z Gliwic. Na jednej z lekcji dokonali selekcji tych materiałów i przemyśleli koncepcję folderu oraz dyplomów dla zwycięzców. Na kolejnej lekcji opracowali francuskojęzyczne notatki o wybranych przez siebie miejscach wraz z pytaniami ich dotyczącymi (praca w parach). Potem wspólnie sformułowaliśmy po francusku wszystkie objaśnienia dotyczące zasad gry terenowej, a także informacje o naszym mieście. Na ostatniej z tego cyklu lekcji zajęli się stroną plastyczną folderu i jego powieleniem. Potem nastąpiła prezentacja całości na forum klasy (przez pary uczniów) i wspólna ewaluacja według podanych uczniom kryteriów.

Podczas wizyty Francuzów w naszej szkole, jedno przedpołudnie poświęciliśmy na realizację projektu. Wybrane uczennice przedstawiły rówieśnikom z Francji informacje o Gliwicach (krótki rys historyczny, niektóre dane statystyczne, krótką charakterystykę miasta), inne zaś – zasady gry. Młodzi Francuzi podzielili się na 3-osobowe grupy, każda z grup otrzymała folder, zawierający plan miasta i pozostałe materiały (zdjęcia, notatki i pytania dotyczące różnych miejsc). Poproszono ich o to, by podczas wizyty w mieście tego przedpołudnia, posługując się planem centrum Gliwic odszukali wskazane miejsca, a potem – by wypełnili polecenia zawarte w folderze.

Grupa, pod opieką francuskich nauczycieli, koleżanki romanistki i moją udała się autokarem do centrum Gliwic. Tu została poprowadzona w miejsce zbiórki i młodzież francuska zlokalizowała to miejsce na planie miasta. Wy-

znaczono wszystkim maksymalny czas na realizację zadania (45 minut) i przypomniano, że zwycięstwo w grze odniesie ta trójka, która pierwsza dotrze na miejsce zbiórki, mając jednocześnie poprawnie uzupełnione foldery. Francuska młodzież wywiązała się z zadania znakomicie, najwyraźniej dobrze się przy tym bawiąc, a zarazem samodzielnie i z zapałem poznając Gliwice. Na dostarczanych jurorom (nauczycielom) folderach odnotowywano godzinę ich oddania.

W nagrodę za aktywny udział w zabawie grupa została zaproszona do Muzeum w Willi Caro, a potem do Palmiarni Miejskiej, gdzie uzupełniono wiedzę o niektórych atrakcjach turystycznych naszego miasta.

Po powrocie do szkoły, polscy uczniowie sprawdzili odpowiedzi francuskich rówieśników i ogłosili werdykt. Zwycięzcy otrzymali dyplomy i puchar dyrekcji, wręczony przez wicedyrektora szkoły. Wszystkim uczestnikom zabawy ufundowałam dodatkową, skromną nagrodę: duże *Prince polo*, bardzo cenione przez Francuzów.

▼ Podsumowanie:

Zrealizowanie tego projektu stanowiło podwójną atrakcję. Z jednej strony polscy uczniowie uczyli się, jak najciekawiej opowiedzieć o swoim rodzinnym mieście młodym Francuzom, czyli jak promować turystyczne atuty naszego miasta, a jednocześnie pogłębili własną wiedzę o Gliwicach, bowiem poznali szczegóły (na które dotychczas nie zwracali uwagi) dotyczące ciekawych miejsc Gliwic, z drugiej zaś, zachęcili rówieśników z Francji do aktywnego poznawania naszego grodu.

Realizacja projektu w jego twórczej fazie sprzyjała uczeniu się planowania działań, współdziałania, terminowości i solidności w wykonywaniu poszczególnych zadań; dała też szansę ujawnienia uzdolnień plastycznych i oratorskich moich uczniów, będąc okazją do ćwiczenia języka francuskiego zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Zabawa wzbudziła duże emocje w grupie francuskiej; gra w terenie i oczekiwanie nagród pobudziło do wysiłku młodzież francuską (czasem dość „zmęczoną” nadmiarem zażytków), która chętnie przechadzała się po naszym mieście tropem najciekawszych miejsc i tym sposobem odkrywała gliwickie atrakcje

turystyczne. Właśnie aspekt ludyczny całego przedsięwzięcia był niewątpliwie elementem, który sposób zwiedzania miasta uczynił ciekawszym i który zapewne pozwoli łatwiej zapamiętać uczestnikom zabawy szczegółowe informacje o gliwickich zabytkach.

Wreszcie zabawa stanowiła przyczynek do innego typu językowego i emocjonalnego kontaktu młodych Polaków i Francuzów. Wszyscy byliśmy usatysfakcjonowani: moi uczniowie – ponieważ dobrze wykonali wyznaczone zadania, za które otrzymali wysokie oceny, grupa francuska – ponieważ dobrze się bawiła, po-

znając nasze miasto, a dodatkowo otrzymała nagrody i ja – ponieważ moi uczniowie pracowali z zaangażowaniem nad językiem francuskim, a projekt przebiegł pomyślnie i przysporzył wiele radości.

Dodam, że tak zróżnicowane i wieloaspektowe korzyści płynące z realizacji dość prostego w zamyśle i nietrudnego w fazie realizacji projektu, stanowiącego urozmaicenie w toku pracy nad językiem obcym pozwoliły mi stwierdzić, iż poszukiwanie nowych pomysłów i wdrażanie ich w życie w codziennej praktyce pedagogicznej jest warte uwagi i zaangażowania.

(czerwiec 2002)

Irena Słomka¹⁾
Kraków

Aspekty unijne na lekcjach języka angielskiego

Droga do Unii, Europa bez granic, Zjednoczona Europa to nasza przyszłość – to tylko niektóre z haseł będących ostatnio stałymi elementami naszej rzeczywistości. Wydawać by się mogło, iż wraz ze wzrostem informacji o Unii Europejskiej, wzrasta też nasza wiedza o niej, a tym samym maleją obawy przed życiem w jej szeregach. Jednakże statystyki pokazują, że duża część Polaków o życiu w krajach „piętnastki” wie niewiele, o samych strukturach unijnych – jeszcze mniej, a współistnienie ponad podziałami z zachowaniem własnej, narodowej tożsamości wydaje się być „pobożnym życzeniem”, a nie realnym zamiarem.

Uprzedzenia i obawy mają najczęściej swoje źródła w niewiedzy, tak więc o Unii uczyć trzeba. Tylko jak to robić na lekcjach języka angielskiego? Każdy nauczyciel języka obcego wie, iż nauczany materiał staje się bardziej przyswajalny, gdy odniesiemy go do rzeczywistych realiów. Od dłuższego już czasu przekazujemy uczniom elementy wiedzy o krajach anglojęzycznych. Postanowiłam więc do realizowanego programu nauczania dołączyć elementy wiedzy o państwach unijnych. Punktem wyjścia było opracowanie zestawu tematów, do któ-

rych dobór tematyki unijnej byłby nie tylko logiczny i interesujący dla nastolatków, ale także dawałby możliwości kształcenia wszystkich umiejętności językowych. Oto ten zestaw: *kraje i narodowości, wakacje i podróże, sławne postacie, baśnie i legendy, kuchnie z różnych stron, zakupy, szkoła i praca, święta i uroczystości, przesady i normy zachowania, Polska w Unii*.

Dostosowując zasób prezentowanego słownictwa oraz stopień znajomości gramatyki i funkcji językowych, każdy z powyższych tematów może być wykorzystany na różnych poziomach znajomości języka, a więc w różnych klasach. W trakcie realizacji poszczególnych tematów przewidziałam prace projektowe wykonywane we wcześniej ustalonych grupach i z pewnym wyprzedzeniem w stosunku do faktycznego terminu realizacji danego zagadnienia.

Oto kilka uwag dotyczących wprowadzania aspektów unijnych do poszczególnych tematów i prezentowania ich podczas lekcji języka angielskiego.

▼ Kraje i narodowości

Już na poziomie podstawowym uczę nazw państw i narodowości wprowadzając naz-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Geodezyjno-Drogowych i Gospodarki Wodnej w Krakowie.

wy krajów „piętnastki”. W pracy projektowej młodzież gromadzi materiały dotyczące pogody i życia codziennego w różnych państwach Unii, następnie przybierając tożsamości swoich unijnych rówieśników, redaguje e-mail lub krótki list nieformalny, mający na celu nawiązanie korespondencyjnej przyjaźni. Jest to bardzo dobry sposób ćwiczenia słownictwa związanego z opisywaniem pogody i pór roku, uczenia prognozowania pogody oraz użycia czasu teraźniejszego prostego (Present Simple).

W klasach wyższych uczniowie gromadzą w pracy projektowej informacje dotyczące Szwecji, uważanej za unijny wzór, ze szczególnym uwzględnieniem całkowitego zrównania zarobków kobiet i mężczyzn oraz praktycznie nieistniejącego zjawiska bezdomności. Zebrane materiały służą do opracowania unijnego informatora o Szwecji.

▼ Wakacje i podróże

Temat ten daje dosyć szeroki wachlarz możliwości połączenia informacji o państwach Unii z uczeniem języka obcego. Na poziomie podstawowym korzystam z koncepcji gry CD-ROM o nazwie *Backpacking*. Gracze podróżujący dookoła świata, mogą zmieniać miejsca pobytu, pod warunkiem udzielenia poprawnych odpowiedzi na zestaw pytań „geograficznych”. Dysponują fotografiami i mapami odwiedzanych miast. Lekcję tę wykorzystuję także do opisywania stylów, kształtów i wyglądu słynnych budowli oraz do ćwiczenia dialogów w biurze podróży. W pracy projektowej zadaniem uczniów jest zgromadzenie materiałów o atrakcjach turystycznych państw „piętnastki” z uwzględnieniem charakterystycznych dla danego kraju pamiątek przywożonych z wakacji. Informacje te służą nam do konstruowania opisu wakacji w formie fragmentów pamiętnika czy listu prywatnego, gdzie ćwiczymy czasy (Past Simple i Present Perfect).

W klasach starszych, wykorzystując koncepcję wirtualnej turystyki, młodzież opracowuje, w postaci strony internetowej, krótki informator turystyczny dla dowolnego państwa Unii.

Tematykę wakacji i podróżowania wykorzystuję także do uczenia pisania nieformalnego listu z podziękowaniem za pobyt na wakacjach u rodziny z jakiegokolwiek kraju „piętnastki” oraz formalnego listu „zażalenia” za nieudany

pobyt na zorganizowanych wakacjach w dowolnym państwie Unii.

▼ Sławne postacie

Temat ten odnoszę do dwóch aspektów: współczesności i przeszłości. W pracy projektowej młodzież gromadzi materiały dotyczące żyjących gwiazd, np. sportu lub ekranu z dowolnych państw Unii. Materiały te służą do pisania krótkich życiorysów gwiazd oraz ćwiczenia przeprowadzania wywiadów z nimi. Następnie wykorzystuję zebrane informacje przy opracowywaniu lekcji na temat najczęściej uprawianych sportów w państwach „piętnastki”. W odniesieniu do przeszłości uczniowie po zebraniu materiałów dotyczących, np. sławnych unijnych wynalazców, piszą także ich życiorysy. Temat ten jest kontynuowany w pracy domowej polegającej na ustnym zrelacjonowaniu życiorysu dowolnej sławnej postaci historycznej z jakiegokolwiek państwa Unii. W pracy projektowej uczniowie także opracowują krótką historię wybranego kraju Unii, a następnie układamy kwiz o historii tego państwa. Jest to bardzo dobry sposób uczenia i ćwiczenia tworzenia pytań w czasie przeszłym prostym (Past Simple).

▼ Baśnie i legendy

Temat ten jest nie tylko bardzo lubiany przez uczniów, ale także pozwala na ćwiczenia w mówieniu z wykorzystaniem angielskich czasów przeszłych (Past Perfect, Past Simple, Past Continuous). Uczy również płynności narracji i typowych angielskich zwrotów związanych z opowiadaniem bajek czy baśni. Oto jak realizuję ten temat w praktyce. W pracy projektowej uczniowie pracują w dwóch grupach. Jedna grupa opracowuje dowolną baśń H. C. Andersena, a druga – dowolną bajkę braci Grimm. Grupy przygotowują również życiorysy obu baśniopisarzy i po ich przedstawieniu uczymy się na wybranych przykładach opowiadać baśnie po angielsku.

▼ Kuchnie z różnych stron

W pracy projektowej zadaniem uczniów jest zebranie informacji, dotyczących tradycyjnych potraw niektórych państw Unii, np.: Grecji, Włoch, Francji, Austrii i Hiszpani. Zebrane materiały służą mi stopniowo do uczenia:

- ▶ słownictwa związanego z nazwami produktów spożywczych i tradycyjnych dań,

- określania ilości,
- tworzenia zdań rozkazujących,
- pisania przepisów kulinarnych (greckie – pastisio, włoski sos do spaghetti, francuskie omlety, kurczak po wiedeńsku i hiszpańska – paella),
- układania menu,
- zachowań w restauracji (zamawianie, prośba o rachunek czy wyrażanie zadowolenia/niezadowolenia z obsługi).

Zakupy

Praca projektowa, polegająca na zebraniu materiałów o najślawniejszych sklepach czy placach targowych wybranych państw „piętnastki”, stanowi dla mnie podstawę do uczenia „języka zakupów” oraz ćwiczenia określania czasu pracy sklepów i dialogów w sklepie. Zebrane informacje są także wykorzystane do redagowania krótkiej charakterystyki poszczególnych sklepów dla potrzeb informatora, a także opracowania reklam produktów, z których słyną te sklepy.

Szkoła i praca

Tematykę związaną ze szkołą realizuję przez uczenie wyrażania „podobieństw” i „różnic” w nawiązaniu do informacji zebranych w pracy projektowej, a dotyczących systemów kształcenia w niektórych państwach Unii. Natomiast tematykę „pracy” rozpatruję z punktu widzenia polskiego członkostwa w Unii, a co za tym idzie, potrzeby uczenia umiejętności przydatnych w poszukiwaniu pracy. Uczniowie ćwiczą rozmowy z potencjalnymi pracodawcami, redagują ogłoszenia prasowe dla rubryki „Szukam pracy” oraz piszą własne curriculum vitae. W opracowywaniu CV uczniowie najczęściej korzystają z pomocy ćwiczeń słownikowych.

► Świąta i uroczystości

Podobnie jak *Szkoła i praca*, temat ten służy mi do uczenia wyrażania „różnic” i „podobieństw” w nawiązaniu do polskich tradycji obchodzenia, np. świąt Bożego Narodzenia czy Wielkiej Nocy. Zgromadzone przez uczniów materiały, dotyczące spędzania tychże świąt w wybranych państwach „piętnastki” wykorzystuję do ustnego ćwiczenia z użyciem czasu teraźniejszego prostego (Present Simple), opisywania tradycji z uwzględnieniem aspektów kulturowych. Te ostatnie również uwzględniam w uczeniu relacjonowania obchodów uroczystości rodzinnych, typu: ślub, wesele czy urodzi-

ny. W ramach ćwiczeń związanych z tematyką *Świąt i uroczystości* młodzież uczy się pisać życzenia w postaci kartek pocztowych i SMS-ów.

Przesady i normy zachowania

W pierwszej pracy projektowej młodzież zbiera informacje na temat panujących przesądów i stereotypów w odniesieniu do różnych państw Unii. Ustalając zbieżności i wykorzystując tryby warunkowe, redagujemy „zestaw ostrzeżeń” w nawiązaniu do powszechnie panujących przesądów. W następnej pracy projektowej uczniowie ustalają normy zachowań w sytuacjach dnia codziennego w odniesieniu do tych krajów „piętnastki”, które omawialiśmy rozpatrując *Przesady*. Na podstawie tych informacji młodzież opracowuje rubrykę do informatora turystycznego. „Co wypada, a co nie?”.

Polska w Unii

Wszystkie z wyżej przedstawionych tematów mogą być wykorzystane do ćwiczenia czterech umiejętności językowych, tzn. mówienia, czytania, pisania i rozumienia ze słuchu, a większość z nich może być opracowywana w kontekście polskiego członkostwa w Unii Europejskiej. Na lekcjach języka angielskiego możemy redagować unijny informator o naszym kraju, możemy omawiać sławne zabytki i budowle w Polsce, możemy relacjonować spędzanie wakacji w znanych polskich kurortach, możemy mówić o historii Polski w nawiązaniu do legend czy sławnych postaci historycznych. Możemy opracowywać wywiady z popularnymi współczesnymi Polakami, możemy uczyć się pisać przepisy kulinarne typowych polskich potraw, możemy nauczyć się reklamować i sprzedawać dobre polskie produkty na unijnych rynkach. Możemy też mówić o polskich świątach Bożego Narodzenia, o polskich przesądach czy uprzedzeniach. I być może, dzięki zrozumieniu życia i poglądów przeciętnego obywatela Unii oraz w imię zasady: „poznaj inności, a pokonasz wątpliwości”, nasz lęk przed Unią stanie się mniejszy, droga do niej bardziej zrozumiała, a zaistnienie w niej realne.

Wykorzystane materiały:

- M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2001), *Opportunities/Elementary*, Pearson Education Limited.
 M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2000), *Opportunities/ pre-intermediate*, Pearson Education Limited.
 Informacje o grze *Backpacking* – www.backpacker.com.
 Słownik Oxford Wordpower z ćwiczeniami (worksheets).

(listopad 2002)

Języki obce w europejskiej szkole

Temat tej publikacji przywodzi na myśl (bądź powinien przywodzić), iż rok 2001 został ogłoszony *Europejskim Rokiem Języków*, a nauczanie i uczenie się języków obcych powinno być sprawą priorytetową zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. To nic nowego i odkrywczego – mogą pojawić się takie głosy – i słusznie. Odkrywcze, mam nadzieję, i nowe będzie podejście do tego tematu.

Jestem nauczycielką dwóch języków obcych – języka niemieckiego i języka rosyjskiego. Od dawna pragnęłam połączyć te dwa języki na jednej lekcji. Jest to możliwe wtedy, gdy nauczyciel ma uprawnienia do nauczania dwóch języków obcych i uczniowie uczą się tych samych języków. Pozwala to osiągnąć zupełnie nowy efekt i poprowadzić ciekawą lekcję. Dozbrałam się takiej klasy. Było to wspaniałe doświadczenie i przeżycie zarówno dla mnie, jak i dla moich uczniów. Wiem, i zdaję sobie sprawę, iż lekko nadinterpretowałam *Europejski Rok Języków*, w którym chodziło o popularyzację języków używanych w krajach Unii Europejskiej, a Rosja nie jest jej członkiem. Nie mniej jednak zajmowałam się dwoma językami europejskimi.

Wybrałam temat miłość i dwa wiersze – Rosjanki Anny Achmatowej i Austriaczki Ingeborg Bachmann. W szkole średniej taka lekcja może zaowocować wzbudzeniem zainteresowania uczniów poezją. To przecież grupa najbardziej na nią wrażliwa, najczęściej po nią sięgająca. Literatura piękna, w tym poezja, jeśli jest czytana i rozumiana, i odbierana w różnych językach – kształtuje młodego człowieka i jego wrażliwość oraz umożliwia wzbogacenie słownictwa, zrozumienie wieloznaczności słowa, kształtuje umiejętność posługiwania się językiem – niekoniecznie tylko w wyrażaniu uczuć. A miłość ma wiele twarzy. Warto je dostrzec, bo to one przede wszystkim pozwalają na wzajemne zrozumienie, akceptację, tolerancję.

Tylko miłość, która znaczy pragnienie dobra dla drugiego człowieka, prowadzi do jedności. W tym duchu powinniśmy tworzyć

wspólną Europę i wychowywać nasze dzieci i naszych uczniów, gdyż:

W przebudowę świata trzeba wnieść element miłości.

Emil Zegadłowicz

Oto skrócony opis mojej lekcji.

STUNDENENTWURF – für dritte Klasse des Lyzeums

Temat: *Liebe als Einheit der Menschen*. Odmiana przymiotnika – powtórzenie

Cele:

1. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, czytania i pisania.
2. Gromadzenie słownictwa do tematu *Miłość*.
3. Powtórzenie odmiany przymiotnika

Materiały: Kserokopie wierszy: *Reigen* I. Bachmann i *Дверь полуоткрыта* A. Achmatowej, ćwiczeń, kasety z nagraniem.

Czas: 45 minut

Przebieg lekcji:

1. Wprowadzenie do tematu. Tworzymy asocjogram wokół słowa *die Liebe*



Sagt vor, worüber wir heute sprechen werden? Zgadnijcie o czym będziemy dziś mówili?

2. Czytamy wiersze:

Reigen

Ingeborg Bachmann

Reigen – die Liebe hält manchmal im Löschen der Augen ein, und wir sehen in ihren eigenen erloschenen Augen hinein.

Kalter Rauch aus dem Krater haucht unsere Wimpern an; es hielt die schreckliche Leere nur einmal den Atem an.

Wir haben die toten Augen gesehen und vergessen nie. Die Liebe währt am längsten und sie erkennt uns nie.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Technicznych w Białymstoku.

Дверь полуоткрыта

Анна Ахматова

Дверь полуоткрыта,
Веют липы сладко...
На столе забыты
Хлыстик и перчатка.

Круг от лампы желтый...
Шорохам внимаю.
Отчего ушел ты?
Я не понимаю...
Радостно и ясно
Завтра будет утро.
Эта жизнь прекрасна.
Сердце будь же мудро.
Ты совсем устало.
Бьешься тише, глуше...
Знаешь, я читала,
Что бессмертны души.

Uczniowie odpowiadają na pytania:

- Worüber sind die Gedichte?
- Welche Liebe ist hier dargestellt worden?
- Wie fühlen sich die Heldinnen?
- Worauf warten sie?

3. Wyjaśniamy nowe słownictwo – parafrazujemy w języku niemieckim i rosyjskim, tłumaczymy.
4. Czytamy po raz drugi wiersze. Wszyscy słuchają.
5. Odpowiadamy na bardziej szczegółowe pytania:
Sind die Themen der Gedichte ähnlich?
Welche Rolle spielt Liebe im Leben der Heldinnen?
6. Powtarzamy odmianę przymiotnika – Ersetzt „schön“ durch ein genaueres Adjektiv!
Im Mai hatten wir jeden Tag schönes Wetter.
Ursulas Tochter ist ein schönes Mädchen.
Familie Baumann besitzt ein schönes Haus.
Ich habe das schöne Buch innerhalb kürzester Zeit gelesen.
Mein Vater hat meiner Mutter eine neue schöne, goldene Kette gekauft.
Unser Nachbar hat einen schönen Sportwagen gekauft.

wertvoll

interessant

rassig/schnell

sonnig

hübsch

schmuck

7. Utrwalamy wprowadzony materiał – Sammeldie Wörter zum Thema – die Liebe – Zbierzcie słownictwo do tematu: *Miłość*. Uczniowie pracują w małych grupach.
8. Wykonujemy ćwiczenie gramatyczne – Was passt zusammen? – Co pasuje? Uczniowie pracują w parach.

das grüne	Reise
die schmutzigen	Sonne
die lange	Buch
der neue	Finger
der nlau	Essen
das spannende	Winter
das schmeckhafte	Blatt
die neugierige	Wagen
der kalte	Dame
die helle	Himmel

9. Kontynuujemy pracę w parach. Uczniowie przygotowują krótkie wypowiedzi; Co dla mnie oznacza miłość? – Bereitet eine kurze Aussage zum Thema: „Was bedeutet für mich Liebe?“ vor.
10. Praca domowa: Napiszcie 10 zdań na temat: „Was Bedeutet für mich Liebe?“

Bibliografia

- Aхматова А. (1997), *Стихотворения и поэты*, Феникс, Ленинград: Феникс.
- Bachmann I. (1982), *Gedichte, Hörspiele, Libretti, Übersetzungen*, München: R. Piper and Co. Verlag.
- Kalita S., Bozentka A. (1998), *Wiederholen wir zusammen*, cz. 3 J & D, Krosno: J & D.
- Neuner G., Hunfeld H. (1993), *Mehoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Kassel: Langenscheidt.
- Szarmach-Skaza H., Tkaczyk K. (1996), *Wörter – Bäume*, Warszawa: PWN.
- Szot M. (1998), *Rätsel machen Spaß*, Gorzów Wlkp.: Szkoła Języka Niemieckiego.

(kwiecień 2001)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.codn.edu.pl

Zamieszczamy na nich szczegółowe informacje o czasopiśmie i numery archiwalne.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Małgorzata Bogdziun¹⁾
Sosnowiec

Spotkanie pod Łukiem Triumfalnym

Wobec dominacji języka angielskiego tylko niewielki procent uczniów świadomie i chętnie rozpoczyna lub kontynuuje naukę języka francuskiego. Wielu z nich zostaje przymuszonych do tego względami organizacyjnymi. Konieczna jest zatem zmiana nastawienia uczniów do tego języka, zainteresowanie krajem i jego kulturą. Podjęłam więc pewne działania, które mają promować język francuski, motywując uczniów do zaangażowania w naukę tego pięknego języka. Jednym z przykładów jest opracowanie montażu polsko-francuskiego *Spotkanie pod Łukiem Triumfalnym*.

Ten scenariusz przygotowałam z okazji Dnia francuskiego w szkole. Inspiracją był dla mnie artykuł licealistki – Joanny Kozłowskiej – *Francuzi potrafią się bawić!* opublikowany w gazecie *Czas Górnoląski*, dzielącej się z czytelnikami wrażeniami, jakie wywarł na niej pobyt we Francji.

Ten montaż, zaprezentowany w połowie września, był adresowany do całej społeczności szkolnej, a więc do uczniów klas pierwszych, którzy dopiero rozpoczynają naukę, do uczniów kontynuujących naukę w klasach wyższych, jak również do tych, którzy nie uczą się języka francuskiego. W związku z powyższym większość komentarzy i wypowiedzi uczestników jest prezentowana w języku polskim.



Spotkanie pod Łukiem Triumfalnym

Uczeń I

„Gdyby wszyscy ludzie na całej kuli ziemskiej mówili tym samym językiem... to odwieczne marzenie wszystkich pokoleń!” Dlaczego więc marzenie o uniwersalnym języku jest wciąż nierealne? Odpowiedź jest oczywista: „mówić tym samym językiem to nie tylko używać tych samych słów, to również należeć do tego samego „świata”, żyć i myśleć w podobny sposób. [...] Język jest i wciąż pozostanie wyrazem różnorodności i bogactwa kultur. [...]”²⁾

Mamy nadzieję, że dzisiejszy dzień, „Dzień francuski” przybliży Wam choć w minimalnym stopniu kulturę Francji.

Posłuchajcie kilku ciekawostek dotyczących Francji i jej mieszkańców. Wsłuchajcie się w brzmienie języka francuskiego.

Uczeń II (uczniowie II, III, IV przebrani w barwy francuskie)

Czy wiecie, że:

- Język francuski zajmuje w świecie pozycję uprzywilejowaną.
- Jest jedynym językiem, obok języka angielskiego, którym włada się na wszystkich pięciu kontynentach.

Uczeń III

- Jest językiem dyplomacji.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Technicznych i Licealnych w Sosnowcu.

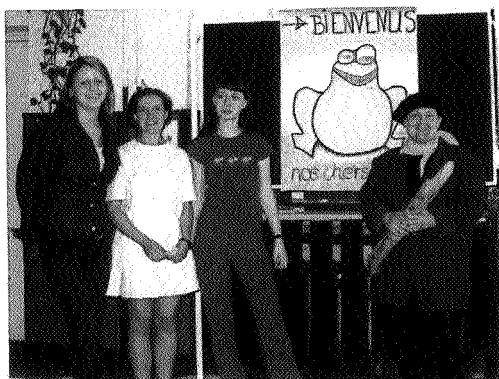
²⁾ Iwona Janowska (2002). *Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 2, Warszawa: CODN, s. 94).

- ▶ Jest, wraz z językiem angielskim, oficjalnym językiem, w którym są prowadzone obrady państw członkowskich Unii Europejskiej.
- ▶ Ponad 50 milionów obcokrajowców włada biegle językiem francuskim.
- ▶ Ponad 155 milionów obcokrajowców zna język francuski.
- ▶ Każdego roku 600 000 osób rozpoczyna naukę języka francuskiego.

Uczeń IV

Francja i Francuzi szczytą się wieloma europejskimi i światowymi rekordami:

- ▶ Francja jest najchętniej odwiedzanym krajem na świecie. Ponad 5 milionów turystów rocznie podziwia panoramę Paryża z tarasu widokowego na Wieży Eiffla.
- ▶ We Francji znajduje się najwięcej, w porównaniu z innymi krajami europejskimi, sal kinowych.
- ▶ Francuzi otrzymali 12 literackich nagród Nobla – kolejny rekord świata.
- ▶ W Alpach francuskich znajduje się najwyższy szczyt Europy Mont Blanc.
- ▶ TGV jest najszybszym pociągiem na świecie.
- ▶ Francuzi wytwarzają obecnie około 700 gatunków sera.
- ▶ Francuzi posiadają najwięcej spośród wszystkich Europejczyków zwierząt domowych.
- ▶ Francuzi kupują więcej butów niż inni Europejczycy.
- ▶ Francuzi pobili rekord świata w ilości spożytych lekarstw.



Uczeń V (przebrany w strój kłozarda mówiąc zachowuje akcent i intonację języka francuskiego)

Statystyczny Polak postrzega Francuza jako „żabojadę”. Jest to wizerunek człowieka

niewysokiego, w berecie, z bagietką i z butelką czerwonego wina w ręce.

Podobno Francuzi są wyśmienitymi kochankami i kucharzami.

Jedno jest pewne: Francuzi potrafią się bawić! Ich pogoda ducha i uśmiech czynią z nich mistrzów odpoczynku i rozrywki. Potrafią czerpać z życia maksimum korzyści.

Większość Francuzów zaczyna pracę około godz. 9.00. To daje możliwość lepszego wyspania się oraz wypełnienia poranka wieloma ciekawymi zajęciami. Turystów może zdziwić popularność porannego biegania. Francuzi w ogóle lubią uprawiać sport przed udaniem się do pracy czy na uczelnię.

Polaków mógłby zaskoczyć widok poważnych biznesmenów udających się do pracy na... rolnach. Ostatnio wzrosła popularność zabawnej hulajnogi. To, co w Polsce budzi sensację, we Francji jest na porządku dziennym. Większość pytanym o powody przemieszczania się na rolnach, rowerze czy hulajnodze, zgodnie potwierdza, iż:

Uczeń VI (w garniturze, na rolnach)

- ▶ ta forma transportu w porównaniu z samochodem czy autobusem nie niszczy środowiska,
- ▶ jest szybsza i praktyczniejsza,

Uczennica VII (w eleganckim kostiumie, butach na obcasie, na hulajnodze)

- ▶ a przede wszystkim jest korzystna dla zdrowia.

Uczeń V

Inną poranną „rozrywką” jest wstąpienie do ulubionej kawiarni, gdzie podawana jest gorąca *café au lait* i słodkie *pains au chocolat*, czyli bułeczki z czekoladą. Paryskie kawiarnie z ich tarasami stanowią integralną część pejzażu miasta. Wiele z nich było i nadal jest ulubionym miejscem spotkań intelektualistów, artystów. Można tam spokojnie przejrzeć prasę lub zagłębić się w lekturę.

Być może J. Prévert – XX wieczny poeta francuski właśnie tam czerpał inspirację do swych utworów.

Uczeń VIII (siedząc przy kawiarnianym stoliku, popijając kawę i czytając *LE FIGARO*)

Barbara

J. Prévert

Rappelle-toi Barbara
Il pleuvait sans cesse sur Brest ce jour-là
Et tu marchais souriante
Épanouie ravie ruisselante
Sous la pluie
Rappelle-toi Barbara
Il pleuvait sans cesse sur Brest
Et je t'ai croisée rue de Siam
Tu souriais
Et moi je souriais de même
Rappelle-toi Barbara
Toi que je ne connaissais pas
Toi qui ne me connaissais pas
Rappelle-toi
Rappelle-toi quand même ce jour-là
N'oublie pas
Un homme sous le porche s'abritait
Et il a crié ton nom
Barbara
Et tu as couru vers lui sous la pluie
Ruisselante ravie épanouie
Et tu t'es jetée dans ses bras
Rappelle-toi cela Barbara
Et ne m'en veux pas si je te tutoie
Je dis tu à tous ceux que j'aime
Même si je ne les ai vus qu'une seule fois
Je dis tu à tous ceux qui s'aiment
Même si je ne les connais pas
Rappelle-toi Barbara
N'oublie pas [...]

Paroles, édition du Point du Jour,
Collection „Le Calligraphe” 1945

Uczeń IX

Pozostając nadal w klimacie kafejek i restauracji nie sposób nie wspomnieć o kulinarnych upodobaniach Francuzów.

Francja znana jest na całym świecie z doskonałej gastronomii. Najznakomitsi szefowie kuchni są albo Francuzami, albo z pewnością uczyli się fachu w ojczyźnie Moliera i władają jego językiem.

Przeciętny Francuz dość rzadko sięga po słynne żaby i ślimaki. Jeśli już, to po żabie udka!

Ser, podobnie jak wino, stanowi integralną część kultury francuskiej. Francja jest dzisiaj największym producentem serów w Europie i jednym z największych w świecie. Kolebką francuskiego serowarstwa były w X w. klasztory. De Gaulle powiedział kiedyś „*trudno jest rządzić krajem, gdzie jest 325 gatunków sera*”. Dzisiaj wytwarza się ich we Francji ponad 700 gatunków. Każdy region ma swoją specjalność.

Przeciętny Francuz zjada rocznie ponad

20 kg sera. Sery są spożywane zwykle we Francji z bagietką pod koniec posiłku.

O tym, jak ważna jest sztuka krojenia serów opowie nam nasz mistrz kuchni Monsieur Appétit.

Uczeń X (w stroju kucharza z tacą przygotowanych do degustacji serów, demonstrujący nóż do krojenia serów)

Nous aimons le fromage et vous? Aussi? Bravo! Toujours sous la main, facile à manger sans préparation culinaire imposée, le fromage est une véritable mine de protéines, de calcium, de lipides et de vitamines A, B et D



(uczeń X częstuje widzów serami i bagietką)

En général, on coupe le fromage de manière à ne pas laisser trop de croûte au prochain convive. On le coupe avec un couteau spécial dont le bout est recourbé pour nous permettre de prendre le morceau que l'on vient de tailler.

- Les petits fromages (peu importe leur forme) se coupent en quartiers ou en deux comme un gâteau.
- Les fromages ronds, carrés ou pyramidaux de format moyen se découpent en pointes à partir du centre.
- Les grands carrés ou rectangles de fromages à pâte dure se coupent en tranches parallèles.
- Le brie se coupe en languettes rayonnantes à partir de la pointe pour ne pas laisser la croûte au dernier qui se sert.
- Le bleu et le roquefort se coupe en biseau à partir de l'angle de même que les portions de fromages cylindriques.

(„Salut! Ça va?” tom I s. 105)

Goûtez le fromage et la baquette s'il vous plaît!

Uczeń IX

Kuchnia francuska jest wyrafinowana, mało kaloryczna, choć pożywna. Stanowi ona trwałe element francuskiej kultury i tradycji. Większość Francuzów pracująca w ciągu tygodnia spożywa posiłki w miejscu pracy lub w licznych i niedrogich „cafeteriach” czy restauracjach różnych nacji. Żaden szanujący się obywatel Francji nie zje posiłku w pośpiechu.

Uczeń XI

Około godziny 12.00 wszystkie restauracje i bary paryskie wypełniają się. Podobnie jak Włosi, Francuzi nie lubią oszczędzać na jedzeniu, co sprawia, że duża część ich pensji jest przeznaczona właśnie na zaspokojenie potrzeb żołądkowych.

Mniej zamożni Francuzi często lokują się w jednym z ogrodów publicznych i degustują przygotowane przez siebie kanapki. Latem grupowe wyjście do parku może przekształcić się w piknik, na którego pomysł dość rzadko wpadają Polacy, a który pozostaje bardzo miłą alternatywą dla jedzenia obiadu w restauracji czy w domu. Tradycja wyjść do ogrodów publicznych i parków jest we Francji nadal aktualna.

Poza spożywaniem obiadu Francuzi przychodzą do *jardin public*, aby pobiegać, pograć w popularne kule lub po prostu poczytać gazetę i książkę. Paryskie skwerki są w zupełności bezpieczne i dlatego są ochoczo i regularnie odwiedzane przez mieszkańców miasta. W weekendy do parków przychodzą całe rodziny, aby poleżeć na trawie i pozwolić dzieciom pobiegać na świeżym powietrzu, pośpiewać lub posłuchać muzyki ulicznych artystów.

(uczniowie siedzą wśród kwiatów na ławkach i kocach, uczeń IV wykonuje piosenkę Joe Dassin „Et si tu n'existais pas”)

Uczeń IV

Et si tu n'existais pas,

Et si tu n'existais pas,
Dis-moi pourquoi j'existerais.
Pour traîner dans un monde sans toi,
Sans espoir et sans regrets.

Et si tu n'existais pas,
J'essaierais d'inventer l'amour,
Comme un peintre qui voit sous ses doigts
Naître les couleurs du jour.
Et qui n'en revient pas.

Et si tu n'existais pas,
Dis-moi pour qui j'existerais.

Des passantes endormies dans mes bras
Que je n'aimerais jamais.

Et si tu n'existais pas,
Je ne serais qu'un point de plus
Dans ce monde qui vient et qui va,
Je me sentirais perdu,
J'aurais besoin de toi.

Et si tu n'existais pas,
Dis-moi comment j'existerais.
Je pourrais faire semblant d'être moi,
Mais je ne serais pas vrai.

Et si tu n'existais pas,
Je crois que je l'aurais trouvé,
Le secret de la vie, le pourquoi,
Simplement pour te créer
Et pour te regarder.

*Les plus belles chansons d'amour de Joe Dassin, Sony Music,
2003, Tekst i muzyka: Pierre Délanoé, Claude Lemesle*

Uczeń XII (w stroju wieczorowym)

Nie jest problemem znalezienie w Paryżu jakiegoś zajęcia na piątkowy wieczór. Aby nie wpaść jednak w sidła kultury masowej, trzeba być pomysłowym i pełnym zapału. Francuzi nie ograniczają się do kina, teatru czy dyskoteki. Mimo występowania w ich kraju zjawiska kultury masowej, dużą, a może nawet główną rolę odgrywa ciągle tradycja narodowa, nawet w tak zamerykanizowanej dziedzinie życia, jaką jest rozrywka. Wesołym i towarzyskim mieszkańcom kraju nad Sekwaną częściej zdarza się wybrać spokojny wieczór w gronie przyjaciół, nocną eskapadę rowerową lub po prostu spacer, niż szaloną noc w klubie nocnym.

Zamożny i pełnoletni turysta nie może jednak wyjechać z Paryża nie wstąpiwszy na Montmartre. Słynny Moulin Rouge to rewia, kabaret, a raczej w pewnym sensie fenomen kulturowy. Być w Moulin Rouge to dla wielu kwestia prestiżu, zaś dla artystów, tancerzy – ukoronowanie ich kariery zawodowej.



(„Cancan – pól żartem pól serio” w wykonaniu młodzieży. Na zakończenie wszyscy uczestnicy śpiewają, przy akompaniamencie magnetofonu piosenkę Joe Dassin „Champs Élysées”)

Les Champs Élysées

Je m'baladais sur l'avenue le coeur ouvert à l'inconnu
J'avais envie de dire bonjour à n'importe qui
N'importe qui et ce fut toi, je t'ai dit n'importe quoi
Il suffisait de te parler, pour t'apprivoiser

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées

Tu m'as dit „J'ai rendez-vous dans un sous-sol avec
des fous

Qui vivent la guitare à la main, du soir au matin”
Alors je t'ai accompagnée, on a chanté, on a dansé
Et l'on n'a même pas pensé à s'embrasser

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées

Hier soir deux inconnus et ce matin sur l'avenue
Deux amoureux tout étourdis par la longue nuit
Et de l'Étoile à la Concorde, un orchestre à mille cordes
Tous les oiseaux du point du jour chantent l'amour

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées
Les plus belles chansons d'amour de Joe Dassin, Sony Music
2003, Tekst i muzyka: Pierre Delanoé

Nadrzędnym celem tego spotkania było zachęcenie do nauki języka francuskiego przez uświadomienie młodzieży bogactwa kultury francuskiej i piękna języka francuskiego. Młodzież klas trzecich, przygotowująca montaż, bardzo zaangażowała się w tworzenie scenografii oraz kompletowanie kostiumów. Występ ten, z dużą dozą humoru, przysporzył im wiele radości, wszyscy traktowali to jako dobrą zabawę. Nastroje udzieliły się również widzom. Uczniowie klas pierwszych wyrazili gotowość do wzięcia czynnego udziału w następnej tego typu imprezie. Z satysfakcją muszę stwierdzić, że cel mojego przedsięwzięcia został osiągnięty.

(październik 2003)

Bożena Osuch-Nowicka¹⁾
Warszawa

Międzynarodowa wigilia

Stół zastawiony świątecznymi potrawami, udekorowany, na środku świeca. Obok choinka, pod nią pudełka różnej wielkości, zapakowane w kolorowe papiery. Przy stole siedzą „zagraniczni” goście ubrani – w miarę możliwości – w sposób pozwalający skojarzyć ich z krajem, z którego pochodzą. Przedstawienie rozpoczyna się kolędą lub piosenką Czerwonych Gitar „Jest taki dzień...”.

Narrator: Są dziś z nami przy stole wigilijnym goście zagraniczni: John z Anglii, Gerhardt z Niemiec, Paolo z Włoch, Dick z USA, Pierre z Francji i inni. Gospodarzem wieczoru jest Michał z Polski. Goście opowiedzą, jak spędzają ten wieczór w swoich rodzinnych stronach. Zastanówcie się, co nas wszystkich łączy, mimo że dzieli nas nie tylko język, ale i tradycje świąteczne. Zapraszamy do stołu.

Gospodarz (Polak) trzymając opłatek: Jest u nas zwyczaj, że w dzień wigilijny przy wejściu

pierwszej wieczornej gwiazdy na niebie ludzie gniazda wspólnego łamią chleb biblijny najtkliwsze przekazując uczucia w tym chlebie. Goście dzielą się opłatkiem.

Narrator: Tylko w Polsce kultywuje się zwyczaj łamania się opłatkiem – symbolem chleba. W innych krajach zwyczaj ten nie jest znany. Święta Bożego Narodzenia są obchodzone już od IV w. Ważne, aby palił się ogień (zapala świecę na stole) i dla nikogo nie może zabraknąć miejsca przy stole. Podchodzi do choinki. Jedną z najmłodszych tradycji jest strojenie choinki....

Francuz: Pierwsze drzewka pojawiły się właśnie u nas, czyli we Francji. Wielką jodłę – symbol boskiego drzewa stawialiśmy w centrum miasta przed ratuszem.

Węgier: A kiedy choinki pojawiły się w domach?

Francuz: Trochę później, pod nadzorem strażnika wycinaliśmy małe jodełki i wieszaliśmy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego i angielskiego w Gimnazjum nr 49 w Warszawie.

je pod sufitem. Po pewnym czasie pojawił się zwyczaj stawiania choinki na podłodze.

Anglik: A czym ozdabiano choinki?

Włoch: Owocami, cukierkami, pierniczkami...

Hiszpan: Kolorowymi kokardkami, gwiazdkami...

Niemiec: Świeczkami, drewnianymi zabawkami...

Amerikanin (z amerykańskim akcentem): A u nas w Ameryce wiesz się girlandy zrobione z miniaturowych flag. *Podchodzi do choinki i zawiesza girlandę.*

Niemiec: A jakie znaczenie miała choinka?

Hiszpan: Zieleń drzewa symbolizuje nadzieję.

Portugalczyk: Ozdoby oznaczały dary łaski bożej.

Polak: Łańcuchy przypominały węża kusiciela, a jabłka owoce grzechu.

Francuz: A gwiazda na wierzchołku symbolizowała gwiazdę betlejemską.

Włoch (zwracając się do gospodarza): A jakie przedstawienia można u was teraz zobaczyć?

Polak: W okresie Bożego Narodzenia Polacy chodzą do kościołów obejrzeć ruchome szopki, przedstawiające małego Jezusa w żłóbku i trzech króli oddających mu hołd. Wystawiane są także jasełka pokazujące przybycie świętej rodziny do Betlejem. Teatry grają „Opowieść wigilijną” Dickensa.

Anglik: W Anglii w tym czasie też się chodzi do teatru, ale wystawiane są wtedy pantomimy o tematyce niezwiązanej z Bożym Narodzeniem – najczęściej „Kopciuszek”.

Meksykanin: W Meksyku bierze się figurki Maryi i Józefa z kościoła na dziewięć dni przed Bożym Narodzeniem. Codziennie przenosi się je do innego domu, a 24 grudnia wracają do kościelnej szopki, do której dołącza się figurkę małego Jezusa.

Narrator: Co kraj – to obyczaj! Ale, na szczęście, nie jesteśmy teraz w Australii, bo panuje tam teraz taki upał, że święta spędza się na plaży.

Włoch: Czy wiecie, że wcześniej, zanim pojawiły się choinki, dekorowano domy różnymi roślinami, np. kłującym ostrokrzewiem, który był symbolem korony cierniowej Chrystusa.

Węgier: A jemioła miała przynosić szczęście i można się było pod nią bezkarnie całować.

Szwed: Skoro mowa o roślinach, to powiem, że w Szwecji rozrzucono kiedyś po całym domu słomę, aby odpędzić złe duchy. W noc wigilijną wszyscy spali nie w łóżkach, ale właśnie

na tej słomie, bo nikomu nie mogło być wygodniej tej nocy niż Jezusowi, który spał w żłóbku.

Polak: My tu gadu – gadu, a potrawy stygną. Zapraszam na polską wieczerzę. Mamy tu postne dania: barszcz z uszkami, smażonego karpia, pierogi z kapustą i grzybami, kluski z makiem i kompot z suszonych śliwek. Częstujcie się.

Amerikanin: A nie będzie lodów? U nas w Ameryce jemy nadziewanego indyka, ciasto z dynią i właśnie lody.

Hiszpan: My w Hiszpanii jemy zupę migdałową, gęś, a na deser chałwę.

Węgier: Na Węgrzech pości się tak jak w Polsce. Jemy zupę rybną, rybę z frytkami i ciasto z makiem.

Włoch: We Włoszech też jemy rybę, ale jest to na ogół węgorz. Potem indyk nadziewany kasztanami.

Szwed: W Szwecji jemy marynowane śledzie, ale podajemy także pieczoną szynkę z czerwoną kapustą, ryż na słodko i pierniczki.

Anglik: W Anglii też jemy pieczoną szynkę, ale także indyka z brukselką. Naszą specjalnością jest pudding, jakiego nie ma na całym świecie!

Francuz: O, przepraszam, we Francji mamy też coś niepowtarzalnego. Kolacja wigilijna składa się z ostryg, gęsiej wątróbki, łososia, białej kiełbasy i sękacza. Sękacz to symbol sękatego polana, które płonęło podczas wieczerzy na kominku.

Portugalczyk: O, widzę dorsza. U nas w Portugalii również jadamy dorsze z kapustą i opiekany chleb na słodko. A co w Niemczech?

Niemiec: W Niemczech – sałatkę śledziową, gęś z czerwoną kapustą, a na deser – piernik na miodzie.

Anglik – rozglądając się: A gdzie kartki świąteczne? Nikt do was nie napisał?

Polak: Ależ tak, dostaliśmy ich wiele, ale nie stawiamy ich tak jak wy, Anglicy, na kominku.

Anglik: No cóż, to my je wymyśliliśmy i zapoczątkowaliśmy zwyczaj ich wysyłania. Pewnie dlatego przystrajamy nimi całe mieszkanie.

Polak: Zróbmy małą przerwę w wieczerzy i zaśpiewajmy kolędę. Tę na pewno znają wszyscy nasi goście.

Goście śpiewają „Silent night” po angielsku.

Narrator: Tę kolędę „Cichą noc” nazywa się pieśnią z nieba. Jak każda kolęda jest pieśnią radości i wesela. Po raz pierwszy zaśpiewano ją prawie dwieście lat temu, a dokładnie 24 grudnia 1818 w górach niedaleko Salzburga. Czy wiecie, że ta kolęda ma nawet swoje muzeum, które można zwiedzać przez cały gruzdzień? Autorem słów jest ksiądz Józef Mohr. Posłuchajmy, jak brzmi ta kolęda w oryginale.

Grupa innych uczniów śpiewa „Stille Nacht” po niemiecku.

Polak: Chyba już czas na prezenty. Zobaczmy, co przyniósł Mikołaj.

Niemiec: Mikołaj? Dziwne! Pochodzę z takiego rejonu Niemiec, gdzie prezenty rozdaje sam Jezus, ale jego rolę gra mała dziewczynka.

Szwed: A w Szwecji prezenty przynosi „Gwiazdkowy człowieczek”, który wygląda jak krasnal z długą brodą.

Narrator: W Kanadzie już w połowie listopada pojawia się „Królestwo Mikołaja”. Przez Montreal maszeruje wspaniała mikołajowa parada. A w Austrii Mikołaj przychodzi w towarzystwie diabłów.

Anglik: Ale tylko Anglicy pamiętają, żeby dla utrudzonego rozdawaniem prezentów Mikołaja zostawić pod choinką kawałek ciasta i kieliszek porto.

Szwed: Ale tylko nasz Mikołaj jest prawdziwy. Pochodzi przecież z Laponii, czyli z północy Półwyspu Skandynawskiego.

Narrator: A w Rosji prezenty przynosi Dziadek Mróz, chociaż to właśnie Święty Mikołaj jest patronem Rosji. Był biskupem żyjącym w IV wieku. Jest on także patronem żeglarzy, dzieci i biednych panien na wydaniu.

Polak: No cóż! Pomimo tego, że w każdym kraju kto inny przynosi prezenty, chociaż jadamy inne potrawy i śpiewamy kolędy w różnych językach, to stanowimy przecież jedną wielką rodzinę.

Narrator: Bóg się rodzi, moc truchleje, Pan niebiosów obnażony. Ogień krzepnie, blask ciemnieje, ma granice Nieskończony. Wzgardzony, okryty chwałą, śmiertelny król nad wiekami. A Słowo ciąłem się stało i mieszało między nami.

Chór śpiewa kolędę „Bóg się rodzi”.

Polak – wstając od stołu: Dziękujemy za wspólną wieczerzę. Wybaczymy sobie nieporozumienia, życzymy wzajemnej życzliwości, ciepła i wiele miłości.

Goście wychodzą z za stołu i trzymając się za ręce śpiewają „We wish You a Merry Christmas and a Happy new Year”.

(kwiecień 2003)

Krystyna Michalska¹⁾
Rydzyńska

Schneewittchen²⁾



Tekst baśni „Schneewittchen”

1. Es war einmal im Winter. Die Schneeflocken fielen wie Federn vom Himmel. Da saß eine Königin im Fenster und nähte. Plötzlich stach sie sich mit der Nadel in den Finger und es fielen drei Tropfen Blut in den Schnee. Da dachte sie sich:

– Wenn ich ein Kind hätte, so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarz wie Ebenholz.

Bald bekam sie eine Tochter. Sie war schwarzhaarig wie Ebenholz, hatte so eine weiße Haut wie Schnee und so rote Lippen wie Blut. Deshalb wurde sie Schneewittchen genannt. Kurz danach starb die gute Königin.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Rydzynie. Brała udział w naszym Konkursie 2002. Nauczmy uczniów się uczyć.

²⁾ Patrz s. 150 w tym numerze.

2. Nach einem Jahr nahm sich der König eine andere Frau. Die war stolz und übermutig. Niemand durfte sie an Schönheit übertreffen. Darum trat sie oft vor ihren Spiegel und fragte:

- Spieglein, Spieglein an der Wand,
Wer ist die Schönste im ganzen Land?

Dann antwortete der Spiegel:

– Frau Königin, Sie sind die schönste im Land. Und sie war zufrieden, denn sie wusste, dass ihr Spiegel die Wahrheit sagte.

Schneewittchen war aber immer schöner, und als sie sieben Jahre alt wurde, war sie so schön wie der klare Tag. Als die Königin einmal den Spiegel fragte, antwortete er:

- Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber Schneewittchen ist tausendmal schöner als sie.

3. Da erschrak die Königin. Sie rief einen Jäger und sagte:

- Bring das Kind in den Wald und töte es. Als Wahrzeichen sollst du mir Lunge und Leber mitbringen.

Der Jäger führte es in den Wald, aber Schneewittchen fing an zu weinen und sagte:

- Ach lieber Jäger, lass mir mein Leben, ich will in den Wald laufen und nie mehr nach Hause kommen.

Da hatte der Jäger Mitleid und sagte:

- So lauf hin, du armes Kind.

Es war ihm, als wäre ein Stein vom Herzen gefallen. Er tötete ein Reh, nahm seine Lunge und Leber und brachte der Königin als Wahrzeichen mit.

4. Schneewittchen war in dem großen Wald ganz allein und hatte Angst. Es lief so lange, bis es Abend wurde. Da fand es ein kleines Häuschen und ging herein.

Im Häuschen war alles klein und zierlich. In der Mitte stand ein weißgedecktes Tischlein mit sieben kleinen Tellern, jedes Tellerlein mit einem Löffelchen, Messerlein und Gabelchen und sieben Becherlein. An der Wand waren sieben Bettlein aufgestellt, schneeweiße Lacken darüber gedeckt. Schneewittchen aß von jedem Tellerlein ein wenig Gemüse und Brot und trank aus jedem Becherlein einen Tropfen Wein, denn es wollte nicht einem alles wegnehmen. Dann legte es sich in ein Bettchen und schlief ein.

5. Als es dunkel wurde, kamen die Herren des Häuschens. Das waren die sieben Zwerge, die in den Bergen nach Erz gruben. Sie zündeten ihre sieben Lichtlein an und der erste sagte:

- Wer hat auf meinem Stühlchen gegessen?
- Der zweite: – Wer hat von meinem Tellerchen gegessen?

Der dritte: – Wer hat von meinem Brötchen genommen?

Der vierte: – Wer hat von meinem Gemüse gegessen?

Der fünfte: – Wer hat mit meinem Gabelchen gegessen?

Der sechste: – Wer hat mit meinem Messerchen geschnitten?

Der siebente: – Wer hat aus meinem Becherlein getrunken?

Als er sich umblickte, sah er Schneewittchen, das in seinem Bett lag und schlief. Er rief die anderen.

- Ei du mein Gott! – riefen sie – ist das Kind aber schön. Sie ließen es schlafen.

Am Morgen erwachte Schneewittchen und sah die sieben Zwerge. Sie fragten:

- Wie heißt du?
- Ich heiße Schneewittchen – antwortete es und erzählte, wie seine Stiefmutter es umbringen ließ und wie es ihr Häuschen gefunden hat.

Die Zwerge fragten:

- Willst du für uns kochen, waschen, nähen und stricken, willst du alles ordentlich und sauber halten, so kannst du bei uns bleiben.
- Ja – sagte Schneewittchen und blieb bei ihnen.

6. Die böse Königin dachte aber nichts anderes, als dass sie nun wieder die schönste wäre. Sie trat vor ihren Spiegel und fragte:

- Spieglein, Spieglein an der Wand,
Wer ist die schönste im ganzen Land?

Da antwortete der Spiegel:

- Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber Schneewittchen über den Bergen, Bei den sieben Zwergen, Ist tausendmal schöner als sie.

7. Da wusste die Königin, dass Schneewittchen noch lebte. Sie dachte, wie sie es umbringen könnte. Endlich färbte sie sich das Gesicht, kleidete sich wie eine Krämerin und ging über

die sieben Berge zu den sieben Zwergen. Sie klopfte an die Tür und rief:

– Schöne Ware habe ich.

Schneewittchen guckte zum Fenster heraus und rief:

– Guten Tag, liebe Frau, was haben Sie zu verkaufen?

– Gute Ware – antwortete sie – Schnürriemen von allen Farben – und holte einen aus bunter Seide heraus. Schneewittchen stellte sich vor ihr und ließ sich schnüren. Aber die Alte schnürte so fest, dass dem Schneewittchen der Atem verging und sie fiel tot hin.

– Nun bist du die schönste gewesen – sagte die Alte und ging weg.

Als die Zwerge abends nach Hause zurückkamen, erschrecken sie, dass Schneewittchen wie tot auf der Erde liegt. Sie merken, dass es zu fest geschnürt ist und schnitten den Riemen entzwei. Das Mädchen atmete wieder und erzählte, was passiert ist.

– Die alte Krämerin war sicher die gottlose Königin. Pass auf und lass keinen Menschen herein, wenn wir nicht zu Hause sind.

8. Die böse Frau trat aber zu Hause vor den Spiegel und fragte:

– Spieglein, Spieglein an der Wand,

Wer ist die schönste im ganzen Land?

Da antwortete der Spiegel:

– Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber Schneewittchen über den Bergen, Bei den sieben Zwergen,

Ist tausendmal schöner als sie.

Als sie das hörte, lief ihr alles Blut zum Herzen, denn sie wusste dass Schneewittchen wieder lebendig wurde.

9. Ich muss etwas anderes finden – dachte sie und machte einen giftigen Kamm. Dann nahm sie die Gestalt eines alten Weibes, ging wieder über sieben Berge und klopfte an die Tür. Schneewittchen aber rief:

– Gehen Sie weiter, ich darf niemanden hereinlassen.

– Du darfst doch aber ansehen – sprach die alte Frau und zeigte einen Kamm. Da öffnete das Kind die Tür.

– Ich will dich mal ordentlich kämmen – sagte die Alte, aber wenn sie nur den giftigen

Kamm in die Haare gesteckt hat, fiel Schneewittchen um.

– Jetzt bist du tot – sagte das boshafte Weib und ging fort.

10. Als die sieben Zwerge nach Hause kamen und wieder Schneewittchen auf der Erde wie tot sahen, hatten sie gleich die Stiefmutter in Verdacht. Sie suchten nach und fanden den giftigen Kamm. Schneewittchen stand auf und erzählte, was passiert ist. Da warnten sie es noch einmal, niemals die Tür zu öffnen.

Die Königin stellte sich zu Hause vor den Spiegel und fragte:

– Spieglein, Spieglein an der Wand,

Wer ist die schönste im ganzen Land?

Er antwortete wieder:

– Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber Schneewittchen über den Bergen, Bei den sieben Zwergen, Ist tausendmal schöner als sie.

Da bebte sie vor Zorn.

– Schneewittchen soll sterben, und wenn es mein Leben kostet – rief sie. Dann ging sie in eine Kammer und machte da einen giftigen Apfel. Sie verkleidete sich als eine Bauersfrau und ging nochmals zu den sieben Zwergen.

11. Schneewittchen steckte den Kopf zum Fenster heraus und sagte:

– Ich darf keinen Menschen reinlassen.

– Mir auch recht, aber ich will dir einen Apfel schenken – antwortete die Bäuerin.

– Nein, ich darf nichts annehmen – sagte das Schneewittchen.

– Hast du Angst vor Gift? Siehst du, ich schneide den Apfel in zwei Teile. Den roten isst du, den weißen will ich essen.

Der Apfel war so gemacht, dass nur die rote Hälfte vergiftet war. Schneewittchen konnte nicht länger widerstehen. Kaum aber hatte es einen Bissen im Mund, so fiel es tot zur Erde. Die Königin sagte grausam:

– Diesmal können dich deine Zwerge nicht erwecken.

Und als sie zu Hause wieder ihren Spiegel befragte, antwortete er endlich:

– Frau Königin, Sie sind die schönste im Land.

Die Zwerge fanden Schneewittchen auf der Erde liegen. Sie hoben sie auf, suchten, kämmten

seine Haare, wuschen es mit Wasser und Wein, aber das liebe Kind war tot und blieb tot. Dann legten sie es in einen Sarg aus Glas, dass man es von allen Seiten sehen konnte. Die Zwerge stellten den Sarg auf einen Berg und beweinten Schneewittchen. Sogar die Tiere kamen und beweinten es.

12. Nun lag Schneewittchen lange Zeit im Sarg und sah immer noch sehr schön aus. Einmal kam ein Königssohn in den Wald, sah den Sarg und das schöne Schneewittchen und sagte zu den Zwergen:

- Gebt mir den Sarg. Ich gebe euch, was ihr dafür haben wollt.
- Wir geben ihn nicht um alles Gold der Welt. – antworteten die Zwerge.
- Aber ich kann ohne Schneewittchen nicht leben. Ich will es immer sehen, ich will es ehren wie mein liebstes.

13. Da schenken ihm die Zwerge den Sarg, denn es tat ihnen so leid. Die Diener nahmen den Sarg auf die Schultern und gingen weiter. Auf einmal stolperte ein Diener. Der giftige Apfel fiel dem Schneewittchen aus dem Hals. Es machte die Augen auf.

- Ach Gott, wo bin ich? – rief es.
- Du bist bei mir – sagte mit Freude der Königssohn. – Ich habe dich lieber als alles auf der Welt. Komm mit mir auf meines Vaters Schloss und werde meine Frau.

14. Schneewittchen ging mit ihm, und ihre Hochzeit war prächtig und herrlich. Als Schneewittchens böse Stiefmutter vor den Spiegel trat und fragte:

- Spieglein, Spieglein an der Wand, Wer ist die schönste im ganzen Land?
- antwortete der Spiegel:
- Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber die junge Königin ist tausendmal schöner als sie.



Scenariusz przedstawienia

(Królowa siedzi przy oknie i szyje.)

1. Die gute Königin:

- Wenn ich ein Kind hätte, so weiß wie

Schnee, so rot wie Blut und so schwarz wie Ebenholz. (zdejmuje koronę i wychodzi)

Piosenka „Das Modell”

(Zespół śpiewa, wchodzi zła królowa defiluje po scenie jak modelka na wybiegu, przegląda się w lustrze, poprawia fryzurę, zakłada koronę.)

2. böse Königin:

- Spieglein, Spieglein an der Wand, Wer ist die Schönste im ganzen Land?

Spiegel: Frau Königin, Sie sind die schönste im Land.

Piosenka Śnieżki

(W tle melodia z filmu W. Disneya „Krolowna Śnieżka”. Wbiega dziewczynka, tańczy, podskakuje i siada w kąciaku, zła królowa obserwuje ją podejrzliwie.)

3. böse Königin:

- Spieglein, Spieglein an der Wand, Wer ist die Schönste im ganzen Land?

Spiegel:

- Frau Königin, sie sind die schönste hier, aber Schneewittchen ist tausendmal schöner als sie.

Königin

- Was?! Schneewittchen ist schöner als ich?

4. Königin: – Jäger!!! Komm mal her!

(Wchodzi myśliwy.)

Jäger: – Was wünschen Sie sich, Frau Königin?

K.: – Du bist ein guter Diener, oder?

J.: – Ja, das bin ich.

K.: – Dann bring das Kind in den Wald und töte es. Als Wahrzeichen sollst du mir Lunge und Leber mitbringen.

J.: – Jawohl, Frau Königin. (zabiera Śnieżkę i wychodzą)

5. (Po chwili wchodzi Śnieżka i myśliwy.)

Schneewittchen:

- Ach lieber Jäger, lass mir mein Leben, ich will in den Wald laufen und nie mehr nach Hause kommen.

Jäger:

- So lauf hin, du armes Kind. (Śnieżka wybiega, gajowy siada na pieńku, wzdycha.)
- Ein Stein ist mir von Herzen gefallen. O, dort läuft ein Reh. Ich töte es und bringe der Königin seine Leber und seine Lunge.

(Śnieżka wchodzi do domku krasnali, rozgląda się, siada przy stole, je z każdego nakrycia troszkę, kładzie się i zasypia, wracają krasnoludki.)

Piosenka Krasnali: Hei ho

6. Zwerge:

der erste: – Wer hat auf meinem Stühlchen gegessen?

Der zweite: – Wer hat von meinem Tellerchen gegessen?

Der dritte: – Wer hat von meinem Brötchen genommen?

Der vierte: – Wer hat von meinem Gemüschchen gegessen?

Der fünfte: – Wer hat mit meinem Gabelchen gegessen?

Der sechste: – Wer hat mit meinem Messerchen geschnitten?

Der siebente: – Wer hat aus meinem Becherlein getrunken?

Der zweite: – Und wer schläft auf meinem Bettchen? (wszyscy podchodzą do łóżeczka)

Der erste: – Ei du mein Gott! Ist das Kind aber schön.

(Śnieżka budzi się.)

Der zweite: – Wie heißt du?

Schneewittchen: – Ich heiße Schneewittchen

Der dritte: – Woher kommst du denn hier?

Sch.: – Die böse Königin wollte mich umbringen lassen, da bin ich weggelaufen.

Der zweite: – Willst du für uns kochen, waschen, nähen und stricken?

Der dritte: – Willst du alles ordentlich und sauber halten?

Schneewittchen: – Ja, natürlich.

Der vierte: – So kannst du bei uns bleiben.

Piosenka „Wildschlumpf“ (Wszyscy razem śpiewają i tańczą. W zamku królowa podchodzi do lustra.)

7. Die böse Königin:

– Spieglein, Spieglein an der Wand,
Wer ist die schönste im ganzen Land?

der Spiegel:

– Frau Königin, sie sind die schönste hier,
aber Schneewittchen über den Bergen,
Bei den sieben Zwergen,
Ist tausendmal schöner als sie.

K.: Jetzt will ich sie töten! (W czasie piosenki przebiega się za handlarkę, krąży zła po pokoju.)

Piosenka „Da da da“ (Królowa wychodzi. Pukanie do okienka.)

7. die böse Königin: – Schöne Ware habe ich...
Schneewittchen:

– Guten Tag, liebe Frau, was haben Sie zu verkaufen?

Böse Königin: – Gute Ware, Schnürriemen von allen Farben.

(Oglądają paski, jednym handlarka wiązuje Śnieżkę, która osuwa się na podłogę.)

– Nun bist du die Schönste gewesen..

Piosenka krasnali (Wracają krasnale, znajdują Śnieżkę, odwiązują pasek.)

8. der fünfte Zwerg:

– Die alte Krämerin war sicher die gottlose Königin. Pass auf und lass keinen Menschen herein, wenn wir nicht zu Hause sind

Sch. – Ja, ich werde aufpassen.

Piosenka „Die sieben Zwerge“ (Wszyscy razem śpiewają. Królowa staje przed lustrem.)

9. Die böse Königin:

– Spieglein, Spieglein an der Wand,
Wer ist die schönste im ganzen Land?
der Spiegel:

– Frau Königin, sie sind die schönste hier,
aber Schneewittchen über den Bergen,
Bei den sieben Zwergen,
Ist tausendmal schöner als sie.

Die böse Königin: – Ich muss etwas anderes finden. (Wychodzi.)

10. (Królowa puka do drzwi.)

Schneewittchen: – Gehen Sie weiter. Ich darf niemanden reinlassen.

K. – Du darfst doch aber ansehen. (Śnieżka ją wpuszcza.)

K. – Ich will dich mal ordentlich kämmen. (Czesze ją i dziewczynka pada na podłogę.)

Piosenka Krasnali

11. (Wracają krasnale.)

der sechste: Das war wieder deine Stiefmutter. Öffne niemandem die Tür, wenn wir nicht da sind.

Der siebente: – Wir müssen wieder in die Berge gehen. (Wychodzą.)

(Przed lustrem.)

12. Die böse Königin:

Spieglein, Spieglein an der Wand,
Wer ist die schönste im ganzen Land?

der Spiegel:

– Frau Königin, sie sind die schönste hier,
aber Schneewittchen über den Bergen,
Bei den sieben Zwergen,
Ist tausendmal schöner als sie.

Königsohn: – Schneewittchen muss sterben und wenn das mein Leben kostet! (Wychodzi.)

13. (Puk, puk.)

Schneewittchen: – Ich darf keinen Menschen reinlassen.

Königsohn: – Mir auch recht, aber ich will dir einen Apfel schenken.

Schneewittchen: – Nein, ich darf nichts annehmen.

Königsohn: – Hast du Angst vor Gift? Siehst du, ich schneide den Apfel in zwei Teile. Den roten isst du, den weißen will ich essen. (Śnieżka zjada jabłko i pada.)

– Diesmal können dich deine Zwerge nicht erwecken. (Wychodzi.)

14. (Wracają krasnoludki, szukają, kładą Śnieżkę do trumny i siadają obok.)

Piosenka „Wenn ach wenn“ (W połowie piosenki wchodzi królewicz.)

15. Königsohn: – Wer ist das?

Der erste Zwerg: – Das ist Schneewittchen.

Der zweite: – Die böse Stiefmutter hat sie getötet.

Königsohn: – Gebt mir den Sarg. Ich gebe euch, was ihr dafür haben wollt.

Der dritte: – Wir geben ihn nicht um alles Gold in der Welt.

Königsohn: – Aber ich kann ohne Schneewittchen nicht leben. Ich will es immer sehen, ich will es ehren wie mein liebstes.

Der vierte: – Na gut. Dann nimm sie ins Schloss mit.

(Słudzy zabierają Śnieżkę, jeden się potyka, Śnieżka ożywa.)

Schneewittchen: Ach Gott, wo bin ich? Wer bist du?

Königsohn: – Ich bin der Königsohn. Ich habe dich lieber als alles auf der Welt. Komm mit mir ins Schloss und sei meine Frau.

(wręcza jej różę i nakłada koronę, idą razem wkoło)

Piosenka „Wenn sich die Igel küssen“... (wszyscy wychodzą na scenę do finału i śpiewają)

Piosenka „Schneewittchen und die sieben Zwerge“.

(listopad 2002)

Irena Kania, Zofia Kołodziej¹⁾

Kraków

Zeitmaschine²⁾

Przedstawienie polsko-niemieckie

PERSONEN:

1. Professor Budzik, Dolmetscherin

2. Ariane

3. Johanna } Deutsche

4. Sophia

5. Monika

6. Piotr } Polen

7. Adam

8. Gruppen:

a. Slaven und Germanen

b. Waweldrache

c. Tataren

d. Veit Stoß

e. Kopernikus

f. Soldaten an der Berliner Mauer

g. Alle Teilnehmer



Szene I

Auf der Straße

Auf einem Teil der Bühne – eine Straße in Deutschland auf dem anderen eine Straße in Polen. Straßenlärm (von der Kassette). Die Menschen gehen vorbei, sprechen leise ihre Sprachen, lachen. Der richtige Dialog wird zuerst auf deutsch dann auf polnisch gesprochen.

In Deutschland:

Ariane: (dt.)

Hört mal, eine Anzeige!

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych nr 2 w Krakowie.

²⁾ Patrz s. 238 w tym numerze.

Der Professor der Naturwissenschaften von der Jagellonen Universität führt Experimente mit Reisen in Raumzeiten durch.

Am 16. Mai 2002 wird er ein Experiment „Reise in das 25. Jahrhundert“ machen.

Bist du mutig, gut in Form und unter 100 Jahren – hast du eine einmalige Chance an diesem denkwürdigen Ereignis teilzunehmen.

Werde ein Futuronaut!

Mach mit! Egal, woher du kommst – im 25. Jahrhundert wird es keine Grenzen geben und alle werden eine Sprache sprechen.

Komm nach Kraków!

Nur hier werden die Träume der Menschheit verwirklicht.

Was haltet ihr davon?

Sophia: (dt.)

Das ist ja interessant, ich wollte schon immer auf den Mars. Im 25. Jahrhundert wird es bestimmt möglich sein. Aber, wo liegt denn Kraków? Ist das nicht irgendwo in Indien?

Johanna: (dt.)

Ich weiß es. Das liegt in Polen. Ich hab' mal gelesen, dass Kraków und seine Umgebung ihre Energie dem Chakra auf dem Wawelschloss verdanken. Das ist eins der sieben grössten Energiezentren der Erde. Dort wird das Experiment sicher gelingen.

Was denkt ihr, was wird in 400 Jahren „in“ sein? Was sollen wir tragen?

Ariane: (dt.)

Also, abgemacht. Wir fahren nach Kraków. Wenn wir zurück in unserem Jahrhundert sind, dann sind wir berühmt und um 400 Jahre klüger als andere Leute. Super!

In Polen:

Piotr:

Adam:

Monika

Piotr

} Derselbe Text auf polnisch



Szene II

Universität

Kraków. Das Zeitvehikel/die Zeitmaschine im Hof des Universitätsgebäudes. Professor Budzik erklärt den Teilnehmern des Experiments aus Deutschland

und Polen, wie die Maschine zu bedienen ist. An der Wand hängt das Porträt von Kopernikus. (Bei der Erklärung schaut sich die Gruppe das Vehikel genau an).

Professor Budzik: (er liest den Text auf polnisch mit der Dolmetscherin)

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich begrüße Sie recht herzlich in den Gemäuern unserer berühmten Krakauer Akademie. Die Anfänge unserer Alma Mater sind auf das Jahr 1364 zurückzuführen. Hervorragende Absolventen unserer Alma Mater: viele Wissenschaftler, Schriftsteller, Dichter, Künstler haben das Weltbild geprägt. Der berühmteste Student der Academia Cracoviensis war Nikolaus Kopernikus. In seinem Hauptwerk „De revolutionibus orbium coelestium“ (Über die Bewegung der Himmelskörper) begründete er ein neues Weltbild. Seine These, mit der er schließlich alle schockierte, lautete: Die Erde ist es, die sich um die Sonne dreht, nicht umgekehrt“. Zu seiner Ehre habe ich diese Zeitmaschine konstruiert.

Ich möchte das Werk dieses großen Astronomen fortsetzen. Seine Entdeckung hat es möglich gemacht, in das Weltall zu reisen.

Mit meiner Zeitmaschine reist ihr einen Schritt weiter, in die Epoche, die erst kommt.

Die Bedienung dieses Bordcomputers ist kinderleicht.

Nachdem man den Zeithebel angehoben hat, fängt die Datenübermittlung an. Wenn das Jahr 2400 auf dem Bildschirm erscheint, sollte man die Zeitmaschine durch ENTER anhalten. So werdet ihr in die Zukunft unseres Planeten versetzt.

Los! Und vergesst nicht, zu uns zurückzukommen!

Die Reiselustigen stellen den Hebel hoch, betätigen den Computer. Zeit wird auf dem Bildschirm angegeben. Licht aus. Licht – und Klangeffekte (Lärm). Das Licht geht an, wenn auf dem Bildschirm das Jahr 1 kommt.



Szene III

Germanen und Slaven

Auf der Bühne zwei Gruppen. Links – Germanen. Rechts – Slaven.

Pantomime, Tanz.

Die Germanen tanzen um die Figur des Gottes Odin. Sie bringen Opfer. Tanzkampf. In Pelze gekleidet, mit Hörnern...

Die Slaven um die Światowid – Figur. Sie bringen Opfer.

In Pelze gekleidet, Frauen blondhaarig, mit Blumenkränzen auf dem Kopf.

Alle tanzen und auf einmal, aus einem belanglosen Grund (z.B. Feuerfunken,...), fangen sie an zu kämpfen.

Piotr: (poln.)

Das ist wohl die Zeit nach der Atomkatastrophe. Sie mussten mit allem neu anfangen.

Ariane: (dt.)

Ja, das müsste eine große Atomkatastrophe gewesen sein. Die, die am Leben geblieben waren, begannen von Neuem.

Johanna: (dt.)

Das stimmt aber nicht. Schaut auf den Computer – das Jahr 1. Das ist der Anfang unserer Ära. Der Computer spinnt wohl. Diese Figur ist doch der Gott der Germanen – der Odin. Das sind unsere Vorfahren – die Germanen. Und die anderen mit Blumenkränzen, das sind wohl die Slaven und ihr Gott – der Światowid.

Monika: (poln.)

Das Jahr 1. Der Anfang unserer Ära. Der Computer hat sich geirrt. Seht ihr dieses Standbild mit vier Gesichtern. Das ist doch der Gott der Slaven – der Światowid. Das sind unsere Vorfahren. Und die anderen das ist das Germanenvolk und sein Gott – der Odin.

Ich glaube, wir sollen abhauen. Hier wird es gefährlich.

Piotr: (poln.)

Hebel hoch, ENTER das ist kinderleicht!

Ariane: (dt.)

ENTER, das ist kinderleicht!

Die Reiselustigen heben den Hebel hoch, sie betätigen den Computer, die Zeit wird auf dem Bildschirm angegeben. Licht aus. Licht – und Klangeffekte (Lärm). Das Licht geht an, wenn auf dem Bildschirm ein **Fragezeichen** erscheint.



Szene IV

Waweldrache

Schattenspiel: die Legende über den Drachen. Es treten der Drache, die Bürger, der Schuster auf.

Alle, die am Experiment teilnehmen, schauen sich die Legende mit Interesse an. Vor der Leinwand sitzt Prinz Krak. Während der Aufführung kommt der Dialog:

Sophia: (dt.)

Was soll das heißen? In welchem Jahr sind wir? Was bedeutet dieses Fragezeichen auf dem Bildschirm? Das ist bestimmt ein Computervirus.

Adam: (poln.+dt.)

In welchem Jahr sind wir? Das ist eine gute Frage. Sophia hat bestimmt Recht; das ist der Computervirus. Ich weiß, dass wir in Kraków sind. Das sind doch der Prinz Krak und der Drache. Verstehst du? Das ist Kraków; die Stadt des Prinzen Krak. Wir sind in Kraków!!!

Fügt resigniert hinzu:

Prinz Krak und sein Problem – der Drache (Adam ahmt den Drachen nach)

Die Reiselustigen verfolgen mit Interesse das Schicksal der auftretenden Personen. Nach dem Ende der Legende:

Monika: (poln. + dt.)

Wir sollen lieber abhauen, ich möchte nicht in den Zeiten leben, in denen die Drachen frei rumlaufen und schöne Mädels fressen. Das ist mir zu gefährlich! **Das ist gefährlich !!!**

Johanna: (dt. + poln.)

Ja, das ist mir zu gefährlich. **To niebezpieczne!!**

Die Teilnehmer des Experiments heben den Hebel hoch. Licht aus. Licht – und Klangeffekte (Lärm). Das Licht geht an, wenn auf dem Bildschirm das Jahr **1477** erscheint.



Szene V

Nürnberg: Bildhaueratelier

Schattenspiel:

Veit Stoß schnitzt eine Holzfigur. Als Hintergrund Meisterstücke in einem Atelier. Auf einmal stürzen einige Wächter herein und verhaften den Künstler. Er wird für eine Wechselfälschung des Landes verwiesen.

Vor der Leinwand: Der Künstler kommt nach Krakau. Er schnitzt einen Altar für die Marienkirche (auf dem Altar stehen lebendige Figuren). Während der Bildhauerarbeit hört man folgenden Dialog:

Sophia: (dt.)

Jetzt weiß ich es. Das ist der Meister Veit Stoß – der berühmte Bildhauer aus Nürnberg!

Piotr: (poln.+dt.)

Wer? Veit Stoß? Veit Stoß aus Nürnberg? Das ist nicht wahr! Das ist doch unser Krakauer Künstler **Wit Stwosz**. Jedes polnische Kind weiß das sicher, dass sich in der Marienkirche sein geniales Meisterstück befindet – und das ist eben der Altar von Wit Stwosz.

Weißt du es? Der Altar von Wit Stwosz aus Krakau! (dt.)

Ariane: (dt.)

Ach Leute, hört auf zu streiten!

Ihr beide habt Recht. Die Sophia hat Recht, weil Veit Stoß tatsächlich bei Nürnberg geboren ist und eben dort zu schnitzen angefangen hat. Ich habe seine Meisterwerke in den dortigen Kirchen und auch im Germanischen Museum in Nürnberg selbst gesehen.

Adam: (poln.)

Es stimmt ja. Wit Stwosz stammt wirklich aus Nürnberg. Und auch dort hat er angefangen zu schnitzen. Seine Meisterwerke kann man bis heute in den Nürnberger Kirchen und Museen bewundern.

Ariane: (dt.)

Dann aber – so wie nicht selten im Künstlerleben – ist er in Schulden geraten und für, hm..., das Vorlegen eines gefälschten Wechsels in die Verbannung nach Krakau geschickt worden. Und der Peter hat auch Recht, weil Veit Stoß, hm... bei euch Wit Stwosz, diese schöne Stadt Krakau liebgewonnen hat und hier über 20 Jahre seines Lebens verbracht hat. In aufrichtiger Dankbarkeit hat er der Stadt sein prächtigstes Meisterwerk hinterlassen:

Eben diesen Lindenholzaltar, der als der größte und schönste gotische Altar in Europa gilt.

Schattenspiel:

Nach dem Dialog hört man herannahende Pferdehufschläge und einen Kriegswiderhall (gleichzeitig wird ein Film mit einigen Kampfszenen auf der Leinwand projiziert). Es rückt ein Tatarenheer heran. Die Reisenden horchen. Die Tataren rücken heran, sie schießen mit dem Bogen. Der Trompeter auf dem Turm bläst Alarm. Ein Tatarenpfeil durchbohrt ihn, und das Turmlied bricht plötzlich ab. Die Reisenden erschrecken. Die Rei-

senden fahren mit dem Vehikel ab. Sie heben den Hebel, betätigen den Computer und verschieben die Zeit. Das Licht erlöscht. Lichteffekte und Lärm. Nach dem Wiedereinschalten sieht man auf dem Bildschirm das Jahr 1540.



SZENE VI

Nikolaus Kopernikus

Musik. Sternhimmel. Sternwarte mit alten Messgeräten: Globus, Zirkel, Fernrohr.

*Am Fernrohr sitzt **Kopernikus** und beobachtet den Himmel.*

Monika: (poln.)

Wer ist denn das? Es ist wohl irgendein Wissenschaftler? Vielleicht kennt er sich aus und kann uns helfen in das 25. Jh. zu kommen.

Johanna: (dt.)

Ja, ja, das ist ja sicher ein Wissenschaftler. Er hilft uns in das 25. Jh. zu kommen.

Piotr: (poln.)

Das ist doch Meister Nikolaus Kopernikus. Astronomie – das ist es! Weltall, Kosmos, Raketen, Reisen in die Zeit und den Weltraum !!! Wir sind gerettet !

Sophia: (dt.)

Gehen wir also schnell zu ihm. Wir erklären ihm unsere Lage!

Sie gehen an Kopernikus heran. Dieser unterbricht seine Beobachtungen und betrachtet sie sehr interessiert.

Wir kommen gerade aus dem 21. Jh. an. Das sind meine Freunde: Monika, Johanna, Piotr, Adam und Ariane. Und ich bin Sophia. Wir nehmen eben an einem Zeitexperiment von Professor Budzik teil. Infolge eines Fehlers unseres Bordcomputers konnten wir nicht in das 25. Jh. kommen. Jetzt träumen wir nur davon, wieder in unsere Zeit zurückzukommen.

Lieber Herr Kopernikus – helfen Sie uns bitte! Sie sind doch der berühmte Astronom!

Piotr: (poln.)

Bitte, helfen Sie uns! Sie sind doch der berühmte Astronom! Wir leben doch im 21. Jh. Aber jetzt haben wir an einem Experiment von Professor Budzik teilgenommen und dadurch an Bord unserer Zeitmaschine ins 25. Jh. kommen sollen.

Wahrscheinlich haben wir einen Computervirus und infolge dessen sind wir in die Vergangenheit zurückgereist!

Kopernikus steht auf, kommt zum Vehikel heran und betrachtet es mit großem Interesse. Er nimmt einen Zirkel und ein Dreieck in die Hand und misst angestrengt die Maschine. Mit einer gewissen Angst drückt er auf die Tasten und verwundet berührt den Bildschirm.

Monika: (poln.)

Den Hebel hoch und „ENTER“ – das ist ja kinderleicht.

Johanna: (poln.)

Dźwignia do góry i ENTER, to dziecinnie proste!

Kopernikus schüttelt den Kopf, hantiert am Hebel. Er zeigt mit einer Geste, dass alle hineinsteigen sollen. Und dann winkt er mit der Hand zum Abschied. Das Vehikel fährt ab. Das Licht erlöscht. Lichteffekte (=eindrücke) und Tontricks (Lärm). Nach dem Lichteinschalten sieht man auf dem Bildschirm das **Jahr 1980**.



Szene VII

Freiheit

Die Bühne ist wie früher in zwei Teile aufgeteilt: die deutsche und die polnische Seite. Auf der deutschen Seite – die Symbole Berlins (das Brandenburger Tor, zwei Soldaten marschieren auf und ab.) Im Vordergrund sind die Berliner Mauer und ein Stacheldraht zu sehen.

Auf der polnischen Seite – eine Demonstration, Aufschriften: Streik, Solidarität, ein Portrait von

Lech Wałęsa. Die Demonstranten in Sicherheitshelmen, mit Transparenten.

Aus dem Lautsprecher – Töne einer Demonstration (Skandieren: „Solidarność“, Knaller, Sirenen, Kampfgeräusche) Es ist sehr laut. Die Personen im Vehikel müssen sich durch Zeichen verständigen. Sie zeigen sich die Mauer und die Demonstration. Sie drücken auf die Tasten im Vehikel. Auf dem Bildschirm erscheint das **Jahr 1989**.

Deutsche Bühnenseite:

Die Berliner Mauer wird weggerissen, die beiden Soldaten helfen dabei.

Polnische Bühnenseite: die ersten freien Wahlen (die Wahlurne, weiß-rote Binden, eine Aufschrift „Wahlen“ u. ä.)

Das Vehikel fährt ab. Das Licht erlöscht. Lichteffekte und Lärm. Nach dem Lichteinschalten erscheint auf dem Bildschirm das **Jahr 2005**.



Szene VIII

Freude

Auf der Bühne, die nicht mehr aufgeteilt ist, (man kann die deutschen und polnischen Symbole miteinander mischen) gibt es viel Licht, Blumen, Raum, Freude.

Tanzchoreographie. Alle Schüler verkörpern die Einheit der europäischen Völker in einem sehr dynamischen, freudigen Tanz. Nach dem Tanzabschluss stehen sie im Kreis, tragen die Flagge der EU und singen im Chor die deutsche und polnische Version der Hymne der EU. Die Reisenden steigen aus und schließen sich an.

(maj 2002)

Iwona Mischczyk¹⁾
Pabianice

Lekcja o Irlandii

Lekcje przeprowadziłam na spotkaniu w Szkolnym Klubie Europejskim. Jej celem było poznanie innej kultury europejskiej, przybliżenie informacji z zakresu geografii, kultury, historii i życia codziennego Irlandii, pogłębianie

motywacji do samokształcenia, zachęcenie do wyszukiwania dodatkowych informacji, związanych z tematem i sprawdzenie opanowanej wiedzy o Irlandii w konkursie.

Pomoce, z których korzystałam to mapa

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jędrzeja Śniadeckiego w Pabianicach.

Irlandii, zdjęcia, pocztówki i różne teksty²⁾. Lekcja składała się z kilku etapów. Nawiązałam do tematu zadając pytania o Irlandii – uczniowie dzielili się tymi informacjami, które były im znane. Rozmawialiśmy o położeniu Irlandii, o symbolach związanych z Irlandią, o znanych przedstawicielach świata literatury i muzyki. Następnie rozpoczęliśmy pracę z tekstem. Wspólnie wyjaśniliśmy słownictwo i dzieliliśmy się nowo poznanymi faktami. Każdy z uczniów zainteresował się czymś innym i każdy też przedstawiał te fakty, które go zainteresowały. Teksty były w języku angielskim i polskim – wisiały w naszej europejskiej gablotce. Po ich przeczytaniu i omówieniu chętni uczniowie przystąpili do konkursu o Irlandii. Mieli odpowiedzieć na pytania. Na zwycięzców czekały nagrody.



▼ **The Republic of Ireland**, also Ireland, the Irish Republic, Eire, Southern Ireland – a country that forms the larger part of the island of Ireland, which is a member of the European Union. It was formerly ruled by the British, but it became an independent country in 1921 after a long fight, when Ireland was divided into Northern Ireland (which remained as part of the UK) and the Irish Free State, which later became the Republic of Ireland.

Ireland is mainly a Roman Catholic with its patron saint – Saint Patrick. Its official language is Irish Gaelic and English.

Traditionally Ireland's main industry was farming and many Irish people left the country to find work abroad, especially in the UK and the US. It is now developing new industries, especially making computers and microprocessors and many Irish people are returning to live there.

Ireland is known for its beautiful countryside, mountains and coasts, so tourism is also an important industry.

The Irish are typically thought of as friendly and nice people who enjoy conversations and are good talkers. Most Irish people speak English. Some people do not speak English at all and they use their own language, Gaelic. It is very different to English. Many Irish people enjoy Gaelic sports like hurling and Gaelic football.

Irish people can sing and many famous musicians are Irish. One of them is Bob Geldof who sang with a group called The Boomtown Rats, and he planned some concerts called Band Aid for poor hungry people in Africa. A famous music group is U2 with a singer Bono. Irish people love music, they sing in pubs in every Irish town where they also drink Guinness (a dark beer) and listen to Irish folk music.

Ireland is known for writers such as Jonathan Swift, James Joyce, Samuel Beckett and a modern writer Seamus Heaney who won the

Nobel Prize in 1995 for his poetry.

The church is important in Ireland and an English Christian called Patrick taught about Christianity. There were many churches and monasteries everywhere as Ireland was one of the most important Christian countries in Europe. One of the most interesting monasteries is Skellig Michael situated on an island.

Dublin is a capital city. Ireland's oldest university is Trinity College. One of Ireland's most famous songs is about a poor girl called Molly Malone who sold fish called cockles and mussels to make money.

²⁾ Materiał na lekcję o Irlandii przygotowałam z następujących źródeł: 1. *Irlandia* – ulotka informacyjna z Regionalnego Centrum Informacji Europejskiej. 2. *The World of English* – nr 1/1999 r. 3. *Workbook – Enterprise* 4. 4. Strona internetowa o Irlandii. 5. Książeczka – *Readers – Factfiles* – by Tim Vicary. 6. mapa – fragmenty mapy Wielkiej Brytanii – Longmana (plakat) – powiększona część Irlandii.

St Patrick's Day

March 17th is the day of the celebration of St Patrick. St Patrick is the patron saint of Ireland, and the occasion is celebrated enthusiastically by Irish people all over the world.

In American cities with a large Irish population, the day begins with a parade through the city centre. The most spectacular sight is the colour green, as it is the national colour of Ireland. Bands play traditional Irish songs, and people stream into restaurants afterwards where they eat corned beef sandwiches and drink Irish stouts and ales.

The main decoration of St Patrick's Day is the shamrock, which is also the national symbol of Ireland. It was made famous by St Patrick when he used its three leaves to explain the Holy Trinity.

St Patrick is known for bringing Christianity to Ireland and March 17th gives the Irish an opportunity to display their pride in their country.

Informacje o Irlandii w języku polskim

Całkowity obszar Irlandii wynosi 84421 kilometrów kwadratowych (32595 mil kwadratowych).

Irlandia (Republika) zajmuje obszar 70282 kilometrów kwadratowych (27136 mil kwadratowych).

Irlandia Północna 14139 kilometrów kwadratowych (5,459 mil kwadratowych).

Najzimniejszymi miesiącami w Irlandii są styczeń i luty, kiedy średnia temperatura powietrza waha się między 4°C i 7°C, natomiast najcieplejszymi miesiącami są lipiec i sierpień, kiedy średnia temperatura waha się między 14°C i 16°C.

Ludność Irlandii wynosi 5,42 mln (1999) w tym:

Irlandia (Republika) – 3,74 mln

Irlandia Północna – 1,68 mln.

Państwo Irlandzkie

Irlandia to demokracja parlamentarna.

Jej system prawny jest oparty na prawie zwyczajowym i ustawodawstwie uchwalanym przez parlament zgodnie z konstytucją.

Przepisy Unii Europejskiej mają moc prawną w Irlandii.

Konstytucja irlandzka, przyjęta w 1937 roku, opisuje formę rządu oraz definiuje władzę i funkcje prezydenta, obu izb parlamentu (Oireachtas) oraz rządu. Definiuje także strukturę i władzę sądu oraz opisuje podstawowe prawa obywatelskie. Akt Republiki Irlandii z 1948 roku zerwał ostatnie formalne związki z Wielką Brytanią.

Irlandia odzyskała niepodległość w 1921 roku.

Prezydent jest głową państwa i jest wybierany w wyborach bezpośrednich na kadencję, która trwa 7 lat. Od 1997 roku prezydentem Irlandii jest pani Mary McAleese. Obowiązkiem prezydenta jest stanie na straży konstytucji oraz oficjalne reprezentowanie narodu.

Taoiseach (premier) stoi na czele rządu i jest mianowany przez prezydenta na wniosek Dáil Éireann (izba niższa parlamentu). Taoiseach nominuje innych członków rządu (ogółem nie mniej niż siedmiu i nie więcej niż piętnastu), których musi zaakceptować Dáil Éireann. Nominuje także jednego członka rządu, zwanego Tánaiste, który pełni funkcję wicepremiera. Bertie Ahern T. D. jest premierem Irlandii od czerwca 1997 roku, a Mary Harney T. D. pełni funkcję Tánaiste oraz ministra Przedsiębiorczości, Handlu i Zatrudnienia.

W irlandzkim parlamencie są dwie izby:

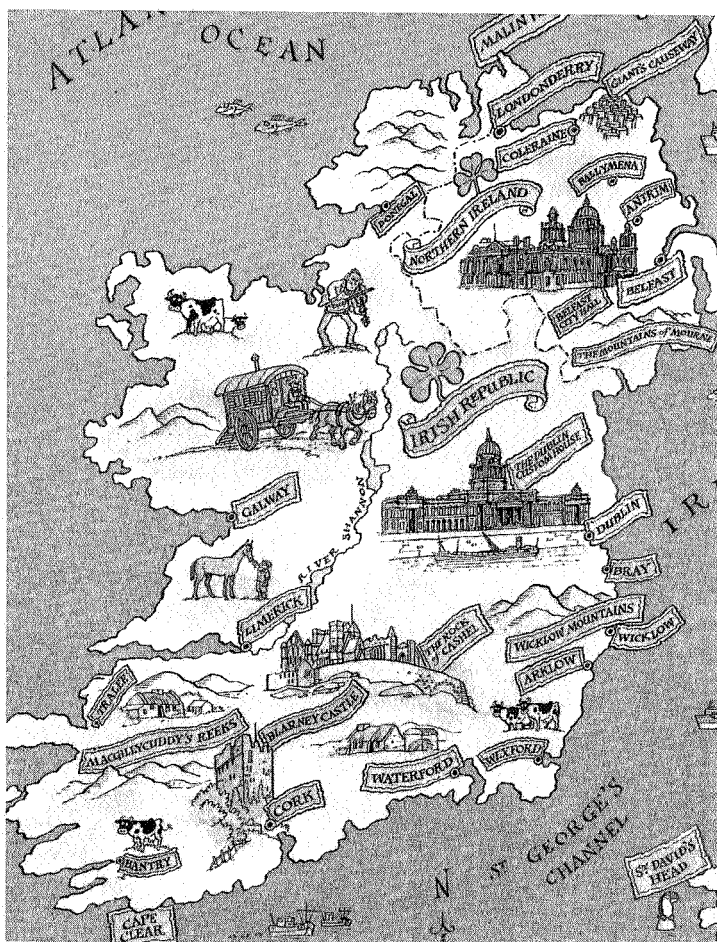
► Dáil Éireann jest izbą niższą, wybraną w wyborach bezpośrednich. Zasiada w niej 166 posłów. Jest odpowiedzialna za uchwalanie ustaw. Jej członkowie są wybierani w wyborach proporcjonalnych i powszechnych. Kadencja trwa maksymalnie 5 lat. Cztery główne partie polityczne reprezentowane w Dáil Éireann to Fianna Fail i Progressive Democrats (które obecnie tworzą rządową koalicję mniejszościową) oraz Fine Gael i Labour Party (Partia Pracy).

► Seanad Éireann jest izbą wyższą i posiada głównie rolę doradczą. Z jej 60 członków 11 jest nominowanych przez Taoiseacha, natomiast reszta jest wybierana w okręgach wyborczych opierających się na określonych grupach społeczno-zawodowych oraz przez absolwentów uniwersytetów irlandzkich.

Samorządy lokalne są administrowane przez 114 władz lokalnych, które są odpowiedzialne między innymi za mieszkalnictwo i budownictwo, transport drogowy i bezpieczeństwo,

kanalizację, inicjatywy dotyczące rozwoju i kontrolę nad nimi, rekreację, ochronę środowiska, rolnictwo, edukację i pomoc społeczną. Samorząd lokalny jest finansowany częściowo przez rząd centralny a częściowo przez lokalne źródła, w tym lokalne podatki.

Irlandia ma niezależne władze sądownicze, zorganizowane w 24 sądy rejonowe, 8 sądów okręgowych, Sąd High Court (który może także rozpatrywać sprawy jako Sąd Specjalny do Spraw Kryminalnych) oraz różne sądy specjalne. Sądem, który podejmuje decyzje ostateczne, jest Sąd Najwyższy (Supreme Court), który także pełni rolę arbitra w sprawie interpretacji konstytucji. Sąd Najwyższy składa się z sędziego głównego, siedmiu innych sędziów oraz prezesa Sądu Najwyższego. Sędziowie są mianowani przez prezydenta na wniosek rządu.



▼ Najważniejsze daty z historii Irlandii w skrócie

ok. 600-500		1641	6000 Anglików zostaje zniszczona przez Irlandczyków
p.n.e.	Celtowie przybywają do Irlandii	1798	Powstanie
432-461	Święty Patryk wprowadza chrześcijaństwo do Irlandii	1845-47	Powstanie z poparciem Francji
		1848	Wielki Głód
596	Pierwszy tekst napisany w języku irlandzkim	1867	Powstanie Young Ireland
		1893	Powstanie Fenianów
795	Pierwszy atak Wikingów		Powołanie Ligi Gaelickiej w celu ratowania języka irlandzkiego
1014	Wikingowie zostają pokonani przez „Wysokiego Króla” Irlandii Brian Boru w Cluain Tarbh	1916	Powstanie Wielkanocne
		1918	Sinn Féin, która żąda niepodległości całej Irlandii, wygrywa wybory (73 miejsca ze 105 irlandzkich miejsc w brytyjskim Parlamencie)
1169	Najazd Anglików/Normanów		Wojna o niepodległość
1366	Prawa z Kilkenny (pierwsze z serii zakazujących języka irlandzkiego)		Podział Irlandii i utworzenie Irlandii Północnej
1541	Król Anglii Henryk VIII mianuje się królem Irlandii	1919-1921	Niepodległość Irlandii
		1920	Nowa konstytucja
1594-1603	Wojna 9-letnia z Anglikami – klęska starożytnej szlachty Irlandii	6.12.1921	
1598	Bitwa Béal an Átha Bhui – Armia	1937	

- 1.1.1973** **Irlandia wstępuje do EWG/
Wspólnoty Europejskiej**
- 10.4.1998** Podpisanie porozumienia zapew-
niającego ogólne porozumienie
polityczne w Irlandii Północnej



Competition about Ireland

Give answers to the questions

1. What languages are spoken in Ireland?
2. What is the name of Celtic Irish language?
3. How many letters has an Irish alphabet?
a) 18 b) 20 c) 22
4. Give three letters that are missing in the Irish alphabet.
a) b) c)
5. What comes first in an Irish sentence?
a) noun b) adjective c) verb
6. What is another name for Ireland?
7. What does Ireland consist of?
8. What is another name for the Republic of Ireland?
9. How many separate countries are on the island known as Ireland?
10. When was Northern Ireland created?
a) 1910 b) 1920 c) 1930
11. When was Eire finally declared a republic?
a) 1947 b) 1948 c) 1949
12. What are the colours of the Irish flag?
13. How many administrative counties are in Ireland?
a) 30 b) 32 c) 34
14. What was the name of the English Christian who came to Ireland in 432?
15. Name three Ireland's important cities.
a) b) c)
16. When was Ireland made one country with England?
a) 1801 b) 1803 c) 1806
17. What was the name for Catholic Irishmen?
18. What was the name for Protestants?
19. What is the name for Northern Ireland?
20. What is the largest lake in Ireland?
21. What is the name of the longest river?
22. How high is the highest mountain Carrauntoo Hill?
a) 1020 b) 1040 c) 1060
23. How does Giant's Causeway look like?
24. What are the Irish people like?
25. What is the scenery of Ireland?
26. What buildings show Christianity in Ireland?
27. What is the most interesting monastery situated on the island?
28. What town did Norwegian Vikings build?
29. What situation made many Irish people leave the country?
30. What does IRA mean?
31. Who is the patron saint of Ireland?
32. What is a national symbol of Ireland?
33. When is St Patrick's day celebrated?
34. What is the name of national dance step?
35. Where is the biggest concentration of Irish people in the USA?
a) New York, b) Chicago c) Boston
36. When did Ireland join the European Union?
a) 1971 b) 1973 c) 1975
37. Name three famous Irish things.
a) b) c)
38. How many Americans are proud of their Irish ancestry?
a) 34 million b) 44 million c) 54 million
39. What was the main industry in Ireland in the past?
40. What is the main industry in Ireland at present?
41. What are the instruments of Irish music?
42. Name three Irish writers?
a) b) c)
43. Who of them received the Noble prize?
44. What is the name of Ireland's oldest and most famous university?
45. Who is one of Ireland's most famous song's about?
46. What did the person sell for a living?
47. Name three Irish popular music singers or groups.
a) b) c)
48. What is Guinness?
49. Where do Irish people get their gift for talking and charm from?
50. What element of Christian religion is often seen in Ireland?
51. What are Gaelic sports?
a) b)
52. What is the main festival of the Celtic Calendar?
53. How does Gaelic football differ?
54. What do people eat on Patrick's day?
55. Give a name of hotels which were first introduced in Ireland?

56. Who is the head of state in Ireland?
57. Who is the head of government in Ireland?
58. What food is an important part of the Irish diet?
59. What animals does Ireland sell abroad?
a) pigs b) horses c) foxes
60. Who became the first Irish Catholic in the White House?
61. Give the name of a famous Irish actor.

KEY

- | | | | |
|---|---------------------------|--|--------------------------|
| 1. English, Gaelic Irish | 2. Gaelic | 27. Skelling Michael | 28. Dublin and Waterford |
| 3. 18 | 4. j, k, q, v, w, x, y, z | 29. Potato famine | |
| 5. verb | 6. The Emerald Isle | 30. The Irish Republican Army | |
| 7. Northern Ireland and The Republic of Ireland | | 31. St. Patrick | 32. The shamrock |
| 8. Eire | 9. two | 33. 17 th March | 34. The Irish Jig |
| 10. 1920 | 11. 1949 | 35. Boston | 36. 1973 |
| 12. green, white, orange | 13. 32 | 37. Irish coffee, Irish beer – Guinness, Irish stew, Irish whiskey, Irish dance, Irish harp | |
| 14. Patrick | | 38. 44 million | 39. Farming |
| 15. Dublin, Belfast, Londonderry, Galway, Limerick, Cork, Waterford | | 40. computers, tourism, pharmaceutical products, machines | |
| 16. 1801 | 17. Nationalists | 41. The harp, the fiddle, the tin whistle, the pipes. | |
| 18. Unionists | 19. Ulster | 42. Samuel Beckett, George Bernard Shaw | |
| 20. Lough Neagh | 21. The Shannon | Seamus Heaney – a poet Oscar Wilde | |
| 22. 1040 | | James Joyce Roddy Doyle | |
| 23. It is made of strange rocks, two meters high with six sides.
It is a rock formation of 40000 adjoining basalt columns. | | Jonathan Swift W. B. Yeats | |
| 24. They love to talk and tell stories, friendly, charming, fun-loving, witty, can sing and play instruments, laidback (niefrasobliwy). | | 43. Samuel Beckett, George Bernard Shaw, Seamus Heaney (1995), James Joyce, Roddy Doyle | |
| 25. It is a peaceful country with green fields, lakes, rivers, rocks, meadows, hills and beaches, | | 44. Trinity College | 45. Molly Malone |
| 26. Churches, monasteries, crosses | | 46. She sold fish called cockles and mussels | |
| | | 47. Bob Geldof, The Boomtown Rats, U2 (you are important too), The Kelly Family, Sinéad O'Connor, Enya, Chris de Burgh | |
| | | 48. The original dark beer | |
| | | 49. Kissing the Blarney Stone | |
| | | 50. A cross with carvings | |
| | | 51. Hurling (carry a small hard ball and hit it with a stick) and Gaelic football | |
| | | 52. Halloween | |
| | | 53. Players kick a ball with their feet and hold it in their hands. | |
| | | 54. Corned beef and cabbage | |
| | | 55. Bed & breakfast hotels | |
| | | 56. President | 57. Prime Minister |
| | | 58. Potatoes | 59. Horses |
| | | 60. John F. Kennedy | |
| | | 61. Pierce Brosnan – famous Bond | |

(wrzesień 2003)

KONKURSY

Romuald Hassa¹⁾

Jaworzno



English through Customs and Traditions I Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego

W lutym 2003 r. w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie został przeprowadzony I Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego *English Through Customs and Traditions*. Przygoto-

wując pytania postanowiłem osadzić problemy gramatyczne w kontekście kulturowym, tak by test sprawdzał wiedzę, a jednocześnie stanowił jej źródło.

¹⁾ Dr Romuald Hassa jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.

Konkurs był przeznaczony dla uczniów gimnazjów miasta Jaworzno. Każdą szkołę reprezentowało maksymalnie 3 uczniów, startujących indywidualnie. Do konkursu przystąpiło 30 uczniów klas II i III z 10 gimnazjów. Zdobywcy pierwszych dziesięciu miejsc otrzymali cenne nagrody (książki, programy komputerowe), ufundowane przez Wydział Edukacji, Kultury i Sportu Miasta Jaworzno oraz wydawnictwa Oxford i Longman.

Konkurs składał się z dwóch części: I – Reading i II – Use of English (grammar + vocabulary). Zakres zagadnień gramatycznych i leksykalnych konkursu obejmował wszystkie treści nauczania przewidziane do realizacji w trakcie III etapu edukacyjnego (klasy 1-3 gimnazjum) w ramach kursu kontynuacyjnego. Wszystkie zadania konkursu były związane tematycznie ze świętami: Groundhog Day i St Valentine's Day. W zaproszeniu do konkursu skierowano prośbę o wcześniejsze zapoznanie się z tematyką dotyczącą wyżej wspomnianych świąt. W przyszłości kolejne konkursy będą związane tematycznie z innymi świętami obchodzonymi w krajach anglojęzycznych.



English through Customs and Traditions

Przeczytaj uważnie teksty a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1 i 2.

A Phil – the groundhog leaving in Punxsutawney, is now shown in the excellent and imaginative movie "Groundhog Day", with Bill Murray and Andie MacDowell, though the movie wasn't actually shot in Punxsutawney in Pennsylvania. The real Punxsutawney (near Pittsburgh) has a town square with an old hotel; but Gobbler's Knob, where the Groundhog Day ceremonies are held, is really on a hill outside of the town, not in the town square as shown in the movie. Phil normally lives in a cage constructed by the Pittsburgh Zoo in the Punxsutawney Public Library.

B The groundhog, also known as a woodchuck, is a member of the squirrel family. Groundhogs in the wild eat roots, seeds and other parts of plants. Phil weighs 15 pounds and lives on dog food and ice cream in his climate-controlled home at the Punxsutawney Library. During Groundhog Day Phil is placed in a heated

burrow under a simulated tree stump on Gobbler's Knob, before being pulled out at 7:25 a.m. to make his prediction.

C Since the 1993 release of the film "Groundhog Day", with Bill Murray as a TV weatherman (who wakes up and it's Groundhog Day over and over again!) and Andie MacDowell, attention to the real event has expanded. In 1997, there were 35 000 visitors in Punxsutawney. The Groundhog Day festivities on February 2, 1992 were joined by Bill Murray studying for his role in the movie.

D Columbia Pictures decided to film the movie in Woodstock, Illinois. Unfortunately, Woodstock's landscape doesn't have Pennsylvania's scenic hills. The actual Gobbler's Knob is on a wooded hill with a beautiful view; the Gobbler's Knob in the movie is moved to the town and was made basing on detailed notes and videos the crew made on its visit to Punxsutawney.

E Although Punxsutawney Phil gets the most attention, various American cities have their own groundhogs; New York City's official groundhog is called Pothole Pete. So far Phil has seen his shadow about 85% of the time. Canada's Groundhog Day relies on the predictions of an albino groundhog named Wiarton Willie. 90% of his predictions have been correct. Wiarton Willie has predicted the weather since 1956.

1. Podaj oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź. Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz (12 pkt).

Which text or texts:

1. give information where exactly Phil lives
2. give exact information where the movie was made
3. inform about other groundhogs predicting weather
4. compare Punxsutawney and the town shown in the film
5. inform that one of the actors visited Punxsutawney
6. inform when one of the groundhogs predicted the weather for the first time
7. give information where exactly the real Gobbler's Knob is
8. describe Groundhog Day tradition in Punxsutawney
9. inform about the film plot

2. Otocz kołem właściwą odpowiedź: True, False, Don't know (8 pkt).

1. Punxsutawney is eighty miles northwest of Pittsburgh. True/False/Don't know
2. Phil eats plants. True/False/Don't know
3. Phil leaves in the Pittsburgh Zoo. True/False/Don't know
4. The population of Punxsutawney is less than 35 000. True/False/Don't know
5. Woodstock is different from Punxsutawney. True/False/Don't know
6. Canadian groundhog Willie has white fur. True/False/Don't know
7. Willie has seen his shadow 90% of the time. True/False/Don't know
8. Pothole Pete predicts the weather in Washington DC. True/False/Don't know

3. Wpisz właściwą formę podanych czasowników (20 pkt).

The Groundhog Day tradition (1; **start**) in 1886 in Punxsutawney, Pennsylvania, but the first record came from 1887 (the first official trek to Gobbler's Knob). Since that time, the Groundhog called Phil (2; **see**) his shadow 92 times. In 1913 "The Punxsutawney Spirit" published the first photo of the Groundhog. John Framp-ton (3; **take**) it. In 1916 the first film of the event (4; **make**) In 1929 Phil predicted six more weeks of winter before a sunrise! In 1937 a journalist wrote in his report: "While Phil (5; **walk**) around his burrow he (6; **meet**) a skunk". Six years later Phil (7; **not / appear**) In 1986 Phil travelled to Washington DC (8; **meet**) with President Regan at the White House. He (9; **be**) a guest on the Ophra Winfrey TV Show in 1995. Today we can (10; **watch**) live broadcasting of Phil's predictions on the Internet.

Today (11; **be**) February 2nd, 2003. Mary and me (12; **be**) in Punxsutawney. We (13; **know**) that Phil usually (14; **leave**) his burrow at 7.25 AM. It's 7.26 now and we (15; **still / wait**) for Phil. And finally Phil (16; **leave**) his burrow. If he (17;

not/see) his shadow, spring (18; **come**) quickly. But at the moment the sun (19; **shine**) so there (20; **be**) six more weeks of winter.

4. Uzupełnij luki właściwymi przedimkami, przyimkami lub zaimkami spośród podanych. Niektórych możesz użyć więcej niż raz (30 pkt).
Uwaga! W przypadku przedimka zerowego wstaw kreskę „-”
przyimki: at, in, on, to, by, for, from
przedimki: a, an, the, 0 (zerowy)
zaimki: who, which

There is (1) special day (2) the middle of February. It is called St Valentine's Day. (3) day got its name (4) Valentine – a priest (5) lived (6) the 3rd century (7) Rome. He was beheaded (8) February 14th because he had helped (9) Christians. There are (10) least three different legends about Valentine. There is also (11) old legend (12) says that February 14th is the day when birds choose their partners.

St Valentine's Day originates from the feast of Lupercalia. Lupercus was one of the Roman God.

Today people in (13) Great Britain, (14) United States and many other countries celebrate St Valentine's Day. They send special cards, called Valentines (15) their sweethearts or friends. (16) first true Valentine card was sent in 1415.

Valentines are colourful with pictures of kittens, white doves or cupids. There are also red hearts and roses (17) some pictures. This year St Valentine's Day is (18) Friday. I'm (19) love with Mary. I have been making my Valentine (20) five days, (21) the evenings (22) 6.00 (23) 8.00. (24) the beginning it was difficult, but later it was easy. I have used (25) lots of glue! (26) harder I've been working (27) better it has been. And now, at 8.30 p.m. it is ready. I'm going to go to London (28) train tomorrow or (29) foot and when I arrive (30) London I will send my Valentine.

5. Napisz pytania o podkreślone części zdań (10 pkt).

1. A groundhog is extremely shy.
.....
2. A groundhog is rather small with thick and reddish brown fur.
.....
3. Phil and Warton Willie are famous for their weather predictions.
.....
4. Phil is famous because he can predict the weather.
.....
5. Phil leaves his burrow in February.
.....
6. Phil hasn't seen his shadow 14 times.
.....
7. In 1987 Phil saw his shadow at 9.09 a.m.
.....
8. Phil met President Ronald Regan in 1986.
.....
9. Columbia Pictures released the comedy "Groundhog Day" in 1993.
.....
10. Bill Murray is starring in the film.
.....

6. Dokończ zdania, zachowując sens poprzedniego zdania. Możesz użyć od dwóch do pięciu wyrazów (13 pkt).

1. People believe that Phil can predict the weather.
It that Phil can predict the weather.
2. It is so sunny today that Phil can see his shadow.
It is today that Phil can see his shadow.
3. If Phil can see his shadow, winter will last next six weeks.
Unless Phil can see his shadow, winter next six weeks.
4. The fortune-teller said to him: "You will meet a beautiful girl."
The fortune-teller told a beautiful girl.
5. She is too young to be mad about boys.
She to be mad about boys.
6. Jane isn't as beautiful as you.
You Jane.
7. You got nothing on St Valentine's Day.
You on St Valentine's Day.

8. It is very warm today. I don't like it.
It is for me.
9. Her parents said: "You can go to the party".
Her parents let to the party.
10. Tom gave Mary a small daisy.
A small daisy Mary by Tom.

7. Przetłumacz na język angielski następujące zdania (17 pkt).

1. Nie wolno ci podpisywać twojej Walentynki.
.....
2. Wolę wiosnę niż jesień.
.....
3. Twój dziadek miał zwyczaj dawać ci cukierki, nieprawdaż?
.....
4. Dawid wczoraj zaproponował pójście na spacer, ale zapomniał przyjść. (suggest)
.....
5. To jest największe i najdroższe pudełko czekoladek.
.....
6. Siostra Jana i Zuzanny interesuje się zbieraniem znaczków.
.....

8. Otocz kołem właściwą odpowiedź (25 pkt).

1. When it is sunny and rainy you can see **(a lightning/a rainbow/starlight)**.
2. During the storm you can hear **(a lightning/a thumb/thunder)**.
3. Thin fog is called **(miss/mist/foglet)**.
4. A cupid uses **(an elbow/a bowl/a bow)** to shoot arrows.
5. A just married woman is called **(a bridegroom/a bride/a fiancée)**.
6. If you learn something by heart, you **(learn it by memory/love it/forgive somebody's mistake)**.
7. You write down your secret notes in **(a dairy/a diary/a library)**.
8. My Valentine is in the **(shake/shade/shape)** of a heart.
9. To cut a paper heart you need red paper and a pair of **(scissors/cuts/knives)**.
10. Cupid is a **(nickname/surname/name)** of the **(ancient/old/antique)** Roman God.
11. Young dogs are called **(doggies/puppies/kittens)**.
12. "I love her! She is so beautiful! She is my **(ankle/angle/angel)**!"

13. It is love at first (**eye/look/sight**)!
14. We had a terrible quarrel last week and she decided to break (**up/down/out**) with me.
15. (**Friendship/Friendness/Friendity**) is very important for me.
16. I love her because her (**hairs are/hair/are/hair is**) long and red, and her (**tooth/teeth/teeths**) are white.
17. I'm very (**inhappy/unhappy/dishappy**)! I've got (**a little/a few/few**) Valentines.
18. I like my (**ankle/unkle/uncle**) and I will send him a Valentine.
19. Are you going to send a card to (**someone/anyone/somebody**) next February?
20. You buy envelopes at the (**stationer's/paper's/butcher's**).
21. Peter worked (**hard/hardly/hardely**) and now he can (**by/bye/buy**) a bunch of red roses for Mary.

► KLUCZ

Zad. 1. 1A, B; 2D; 3E; 4A, D; 5C; 6E; 7A, D; 8B; 9C (12×1 pkt)

Zad. 2. 1. Don't know; 2. False; 3. False; 4. Don't know; 5. True; 6. True; 7. False; 8. False (8×1 pkt)

Zad. 3. (20×1 pkt)

1	started	8	to meet	15	are still waiting
2	has seen	9	was	16	is leaving
3	had taken	10	watch	17	doesn't see
4	was made	11	is	18	will come
5	was walking	12	are	19	is shining
6	met	13	know	20	is going to/will be
7	didn't appear	14	leaves		

Zad. 4. (30 z 1 pkt)

1	a	7	In	13	—	19	in	25	—
2	in	8	on	14	The	20	for	26	The
3	The	9	the	15	to	21	in	27	the
4	from	10	at	16	The	22	from	28	by
5	who	11	an	17	in	23	to	29	on
6	in	12	which	18	on	24	In	30	in

Zad. 5. (10×1 pkt)

1. What is a groundhog like?
2. What does a groundhog look like?
3. What are Phil and Wharton Willie famous for?
4. Why is Phil famous?
5. What does Phil do in February?
6. How many times hasn't Phil seen his shadow?
7. What time did Phil see his shadow in 1987?
8. Who(m) did Phil meet in 1986?
9. When did Columbia Pictures release the comedy?/
When was the comedy released?
10. Who is starring in the film?

Zad. 6. (13×1 pkt)

1. is believed (1)
2. such a sunny day (1)
3. will not last (1)
4. him (1) (that) he would meet (1)
5. is not old enough (1)
6. are more beautiful than (1)
7. did not get (1) anything (1)
8. too warm (1)
9. her go (1)
10. was given (1) to (1)

Zad. 7. (11 pkt+6 pkt (po 1 pkt) za poprawną pisownię w każdym zdaniu)

1. You mustn't sign (1) your Valentine.
2. I prefer spring to (1) autumn (fall).
3. Your grandfather used to give (1) you sweets, didn't he? (1)
4. Yesterday David suggested going (1) for (1) a walk but he forgot to come (1).
5. It's the biggest (1) and the most expensive (1) box of chocolates.
6. John and Susan's (1) sister is interested in (1) stamp collecting.

Zad. 8. (25×1 pkt)

1	a rain-bow	6	learn it by memory		ancient	15	Friend-ship	18	uncle
2	thunder	7	a diary	11	puppies	16	hair is	19	anyone
3	mist	8	shape	12	angel		teeth	20	stationer's
4	a bow	9	scissors	13	sight	17	un-happy	21	hard
5	a bride	10	name	14	up		few		buy

(luty 2003)

Joanna Margielewska¹⁾
Jaworzno

Dni Kultury Niemieckiej

W marcu 2002 r. zorganizowałam w mojej szkole **Dni Kultury Niemieckiej**. Była

to kilkudniowa, rozbudowana impreza. Przez trzy dni prezentowałam razem z uczniami ze

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5 w Jaworznie.

Szkolnego Klubu Europejskiego wystawę *So wie es ist, bleibt es nicht*, którą obejrżeli pozostali uczniowie mojej szkoły, jak również uczniowie gimnazjów Jaworzna. Wystawa została wypożyczona z Instytutu Goethego w Krakowie. Jej opis był w języku niemieckim, toteż musiałam przetłumaczyć go na język polski, gdyż nie wszyscy oglądający uczyli się języka niemieckiego.

W programie artystycznym, w ramach którego uczniowie zaprezentowali ciekawe anegdoty z życia znanych postaci niemieckich, uczniowie korzystali m.in. z książki *Große Leute in kleinen Anekdoten*. Wszystko to przy oprawie muzycznej niemieckich kompozytorów.

W kwizie *Wiedzy o Niemczech* brali udział reprezentanci poszczególnych klas, pozostali uczniowie występowali w charakterze kibiców i obserwatorów. Kwiz składał się z pięciu etapów i został przygotowany na podstawie różnych podręczników i materiałów, o których reprezentanci klas zostali wcześniej poinformowani. Uczniowie losowali numery pytań. Drużyna zwycięzców otrzymała ciekawe nagrody. Kwiz odbywał się w języku polskim, ponieważ nie wszyscy uczniowie w szkole uczą się języka niemieckiego.



Kwiz wiedzy o Niemczech

Część 1. – Polityka

Czas odpowiedzi na każde pytanie: 30 sekund. Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt.

1. Jak nazywa się obecny kanclerz Niemiec?
2. Z ilu krajów związkowych składają się Niemcy?
3. W skład parlamentu niemieckiego wchodzi dwie izby. Jedną z nich jest Bundesrat, a drugą
4. Kiedy uchwalono ustawę zasadniczą w Niemczech (odpowiednik naszej Konstytucji)?
5. Co ile lat jest wybierany rząd w Niemczech?
6. Jak nazywał się poprzedni kanclerz Niemiec?
7. Kiedy przestała istnieć Niemiecka Republika Demokratyczna?
8. Ile lat trwa kadencja prezydencka w Niemczech?

Część 2. – Przysłowia niemieckie

Przysłowia zostały wybrane spośród tych, które tydzień wcześniej pojawiły się w gazetkach szkolnych w wersjach polsko- i niemieckojęzycznej. Każda z drużyn losuje numer przysłowia, które później otrzymuje na kartce. Jej zadaniem jest pantomimiczne zaprezentowanie w ciągu dwóch minut danego przysłowia swojej klasie, tak aby ta odgadła o jakie przysłowie chodzi. Za to zadanie drużyna otrzymuje 1 pkt. Drugi punkt otrzymuje za podanie tego przysłowia w języku niemieckim.

1. Jak cię widzą, tak cię piszą.
2. Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz.
3. Nie wszystko złoto, co się świeci.
4. Nowa miotła dobrze zmiata.
5. Oko za oko, ząb za ząb.
6. Pasować jak pięść do nosa.

Część 3. – Kultura

Czas na odpowiedź: 30 sekund. Za każdą poprawną odpowiedź drużyna otrzymuje 1 punkt.

1. Na którym miejscu plasuje się liczba mieszkańców UE, dla których językiem ojczystym jest język niemiecki?
2. Z jaką niemiecką legendą są związane góry Harz?
3. Jaki tytuł nosi najbardziej znane dzieło Günthera Grassa?
4. O jakim niemieckim kompozytorze mówi się „Cudowne dziecko”?
5. Co jest symbolem niemieckiej jedności?
6. Jaka ulica jest najbardziej znana w zachodniej części Berlina?
7. Kim była Marlene Dietrich?
8. Kto napisał „Fausta”?

Część 4. – Muzyka

Uczestnicy słuchają przez minutę wybranego utworu. Później mają za zadanie podać wykonawcę i tytuł danego utworu i za to otrzymują 1 punkt. Kolejny punkt drużyna może otrzymać za przetłumaczenie tytułu na język polski.

Wykonawca:	Tytuł:
1. Blümchen	Ich bin wieder hier
2. E. Nomine	Das Tier in mir
3. Oli P	Flugzeuge im Bauch
4. Oli P	So bist du
5. Blümchen	Nur geträumt
6. Ramstein	Sonne
7. Brothers Keepers-Adriano	Letzte Warnung
8. Ramstein	Ich will
9. Samajona	Warum?
10. Tic Tac Toe	Warum?
11. Samajona	Wird es heute passieren?

► Część 5. – Geografia

Drużyna może zdobyć 2 punkty. Jeden za podanie prawidłowej nazwy miejscowości, a drugi za wskazanie jej na mapie. Czas odpowiedzi: 30 sekund. Na pokazanie na mapie – 1 minuta.

1. W którym mieście znajduje się największy port lotniczy w Niemczech?
2. Które miasto w Niemczech słynie z targów przemysłowych i przeglądu technik telekomunikacyjnych?
3. Jak nazywała się stolica Republiki Federalnej Niemiec przed zjednoczeniem Niemiec?
4. Który kraj związkowy Niemiec jest powierzchniowo największy?
5. Który z krajów związkowych Niemiec jest krajem o największej liczbie ludności?
6. W jakim mieście znajduje się zamek Sanssouci?
7. Mieszkańcy jakiego kraju związkowego Niemiec bardzo często są nazywani przez Niemców Szwabami?

Rozwiązania:

► Część 1.

1. Gerard Schröder; 2. 16; 3. Bundestag; 4. 08.05.1949; 5. co 4 lata; 6. Helmut Kohl; 7. 03.10.1990; 8. 5 lat

► Część 2.

1. Kleider machen Leute; 2. Wie man sich bettet, so schläft man; 3. Es ist nicht alles Gold, was glänzt; 4. Neue Besen kehren gut; 5. Auge um Auge, Zahn um Zahn; 6. Wie die Faust aufs Auge passen.

► Część 3.

1. miejsce; 2. Miejsce corocznych spotkań czarownic 01.05. (czarownice tańczą z diabłem); 3. Blaszana bębnek; 4. Wolfgang Amadeus Mozart; 5. Brandenburger Tor; 6. Ku'damm; 7. Śpiewającą aktorką; 8. Wolfgang Goethe.

► Część 4.

1. Znow jestem tutaj; 2. Zwierzę we mnie; 3. Samoloty w brzuchu; 4. Taka/i jesteś ty; 5. Tylko wyśniony; 6. Słońce; 7. Ostatnie ostrzeżenie; 8. Chcę; 9. Dlaczego?; 10. Dlaczego?; 11. Czy to się dzisiaj zdarzy?

► Część 5.

1. Frankfurt am Main; 2. Hannover; 3. Bonn; 4. Bayern; 5. Nordrhein-Westfalen; 6. Potsdam; 7. Baden-Württemberg.

(grudzień 2002)

Ewa Hadam¹⁾
Dynów

Stosunki polsko-niemieckie – Kronika dobrych kontaktów

Szkolne konkursy przedmiotowe znalazły swoje stałe miejsce w programach edukacyjno-wychowawczych wielu szkół. Kształtują one nie tylko aktywną postawę uczniów, lecz także nauczycieli. Pozwalają sprawdzić wiedzę przystępujących do konkursu, uatrakcyjniają bieg szkolnego życia. Jeżeli konkurs wymaga wiedzy zdobywanej na kilku przedmiotach nauczania, może przyciągać tym większą liczbę chętnych.

Stosunki polsko-niemieckie – Kronika dobrych kontaktów to przykład takiego konkursu, w którym można wykazać się wiedzą nie tylko z dziedziny historii lub sztuki. Uczestnicy muszą odwoływać się także do wiedzy realioznawczej oraz – jeśli konkurs miałby odbywać się w języku niemieckim – posługiwać się tym językiem.

Temat ma dowiedzieć, że na historię obydwu krajów składają się nie tylko konflikty, ale

że jej bieg to wzajemne przenikanie się kultur tych narodów. W świadomości Polaków, także tych reprezentujących młode pokolenie, funkcjonuje wiele stereotypów odnoszących się do stosunków polsko-niemieckich. Do rangi najważniejszych wydarzeń na wspólnej drodze dziejowej urastają niezmiennie obydwie wojny światowe. Konkurs, który wymaga od uczniów zaznajomienia się z przykładami potwierdzającymi współpracę wielu Niemców i Polaków, przyczyni się do kształtowania innej, nowej świadomości pozbawionej stereotypowego przeświadczenia, iż historia stosunków polsko-niemieckich była naznaczona tylko bitwami i zdobyczami terytorialnymi.

Warto podjąć taką próbę z wielu powodów. Jeżeli zdecydujemy się na przeprowadzenie takiego konkursu w języku niemieckim,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Dynowie.

przyczyni się on do opanowania niezbędnych faktów oraz struktur językowych. Myślę, że nie pozostanie to bez wpływu na wzrost motywacji uczniów. Korzyści płynące ze zmiany sposobu myślenia i postrzegania historii są niewymiernie.



Regulamin konkursu

Temat konkursu: Wydarzenia we wspólnej historii Polaków i Niemców, które łączyły te obydwa narody.

Cele: Poszerzenie wiedzy o wzajemnym przenikaniu się kultur, wskazanie na pozytywne tradycje polsko-niemieckiego sąsiedztwa, kształtowanie świadomości narodowej pozbawionej stereotypowego przeświadczenia, iż historia stosunków polsko-niemieckich była pisana bitwami i zdobyczami terytorialnymi.

Warunki uczestnictwa: Wszyscy zainteresowani, którzy zgłoszą chęć uczestnictwa miesiąc przed rozpoczęciem pierwszego etapu.

Sposób przeprowadzenia konkursu: Konkurs jest dwuetapowy. Etap I ma formę testu, punkty uzyskane w tej części są doliczane do uzyskanych w II etapie. Na drugi etap składają się odpowiedzi ustne na wylosowane pytania. Nad poprawnością odpowiedzi czuwa jury konkursowe. Najwyższe miejsca zajmują uczniowie, którzy uzyskali najwięcej punktów.



Przykładowe pytania konkursowe do części pisemnej (test wyboru):

1. „Orędzie Biskupów Polskich do ich Niemieckich Braci” pochodzi z roku:
a. 1965 b. 1966 c. 1970
2. Który region Polski ma najsilniejsze związki z protestantyzmem?
a. Pomorze Zachodnie
b. Mazowsze
c. Śląsk Cieszyński
3. Kilku sławnych twórców kultury polskiej znało osobiście poetę niemieckiego J.W. Goethego. Która sławna polska artystka przyjaźniła się z nim?
 - a. Hanka Ordonówna
 - b. Helena Modrzejewska
 - c. Maria Szymanowska
4. Reżyser Kazimierz Kutz otrzymał w 1977 r. nagrodę od Niemców za szczególne zasługi dla rozwoju jednej z historycznych krain na terenie Polski. O którą krainę chodzi?
 - a. Pojezierze Mazurskie
 - b. Śląsk
 - c. Lubelszczyzna
5. Joachim Lelewel – patriotyczny działacz porozbiorowej Polski
 - a. stale mieszkał w Niemczech
 - b. zrzekł się swojego nazwiska zamieniając je na „Loelhoeffel”
 - c. miał niemieckich przodków
6. W którym mieście powstał Uniwersytet Europejski „Viadrina”?
 - a. we Frankfurcie nad Odrą
 - b. w Rostoku
 - c. w Dreźnie
7. Głównym centrum Hanzy była:
 - a. Kolonia b. Brema c. Lubeka
8. Prezydenci „krajów wojciechowych” spotkali się z papieżem Janem Pawłem II w:
 - a. 1997 r. b. 1989 r. c. 1982 r.
9. Laureatem nagrody Nobla nie był nigdy:
 - a. Heinrich Mann
 - b. Günter Grass
 - c. Heinrich Böll
10. Wiersz Adama Mickiewicza „Oda do radości” był inspirowany głównie utworem niemieckiego poety:
 - a. Fryderyka Schillera
 - b. Johanna W. Goethego
 - c. Heinricha Heine
11. Wiele miast w Polsce lokowano wzorując się na prawach biorących nazwę od:
 - a. Brandenburgii
 - b. Magdeburga
 - c. Bambergi
12. Günter Verheugen kojarzy się z:
 - a. działalnością Microsoft
 - b. bankowością
 - c. integracją europejską
13. Karl Dedecius ma największe zasługi w umacnianiu dobrych kontaktów polsko-niemieckich przez swoją pracę:
 - a. translatorską
 - b. reżyserską
 - c. na rzecz rozwoju gospodarczego

14. W roku 1983 obchodzono 500 rocznicę urodzin:
 - a. Otto Bismarcka
 - b. Ottona III
 - c. Martina Lutra
15. Kanclerz niemiecki Willi Brandt:
 - a. doprowadził do zburzenia muru berlińskiego
 - b. wprowadził Polskę do NATO
 - c. podpisał z Polską układ o współpracy
16. Z okazji 10 rocznicy podpisania traktatu polsko-niemieckiego o dobrym sąsiedztwie i współpracy szefowie rządów obydwu państw spotkali się w:
 - a. Hamburgu
 - b. Dreźnie
 - c. Frankfurcie
17. W niemieckim filmie „Die Blechtrommel” zagrał jedną z ról:
 - a. Jerzy Stuhr
 - b. Daniel Olbrychski
 - c. Olaf Lubaszenko
18. Jeden z cesarzy niemieckich nadał władcy polskiemu szacowny tytuł patrycjusza rzymskiego. Uczynił to:
 - a) Otto II
 - b) Henryk V
 - c) Otto III
19. Włócznia św. Maurycego podarowana Bolesławowi Chrobremu jest:
 - a) jedyną oryginalną włócznią
 - b) kopią, gdyż oryginał znajduje się w skarbcu wiedeńskiego Burgu
 - c) włócznią istniejącą tylko w legendach
20. Druga żona Mieszka I – Oda – musiała uzyskać specjalne pozwolenie na zawarcie małżeństwa, gdyż:
 - a) była zakonnicą
 - b) margrabia Teodoryk stanowczo się temu sprzeciwiał
 - c) Niemcy nie traktowali Polski jako godnego sojusznika
21. Powszechny szacunek sobie współczesnych zyskała księżniczka pochodzenia niemieckiego, opiekunka ludu polskiego na Śląsku w XII wieku, kanonizowana po śmierci. Która to święta?
 - a) Kinga
 - b) Jadwiga
 - c) Anna
22. W XIII wieku Europa Wschodnia i Środkowa była często pustoszona przez najazdy Mongołów. Gdzie rycerstwo polskie i niemieckie stoczyło wielką bitwę z Mongołami?
 - a) pod Pskowem
 - b) pod Legnicą
 - c) pod Zgorzelcem
23. Który polski monarcha po przegraniu walk o utrzymanie tronu znalazł na kilka lat schronienie w Bawarii?
 - a) Jan Kazimierz
 - b) Bolesław Krzywousty
 - c) Stanisław Leszczyński
24. Konstytucja 3 Maja, która miała umocnić władzę królewską i zapobiec ostatecznemu upadkowi państwa polskiego, wiązała duże nadzieje z Niemcem z Saksonii. Kto miał spełnić oczekiwania Polaków?
 - a) Fryderyk August
 - b) Karol Lotaryński
 - c) Karol August von Hardenberg
25. W którym państwie niemieckim skupiała się polska emigracja patriotyczna przygotowująca powstanie kościuszkowskie?
 - a) w księstwie saskim
 - b) w Prusach
 - c) w Moguncji
26. W 1805 r. za sprawą Napoleona Bonaparte powstała namiastka państwa polskiego – Księstwo Warszawskie. Ważna rola w tym państwie została przypisana osobie narodowości niemieckiej. Kto nią był?
 - a) Fryderyk August
 - b) książę Hohenlohem
 - c) Karol von Dalberg
27. Ludwik Mierosławski, wódz powstania w Wielkopolsce, dowodził także na ziemiach niemieckich. Gdzie?
 - a) w Saksonii
 - b) w Badenii i Palatynacie
 - c) w Nadrenii i Westfalii
28. Który z polskich bohaterów narodowych zdobywał wysokie kwalifikacje wojskowe w gwardii królewskiej w Dreźnie?
 - a) Józef Poniatowski
 - b) Jan Henryk Dąbrowski
 - c) Władysław Sikorski
29. Na przełomie XVIII i XIX w. drogi Polaków często prowadziły przez Niemcy. Z którym miastem niemieckim są związane tragiczne losy księcia Józefa Poniatowskiego?
 - a) Berlinem
 - b) Lipskiem
 - c) Frankfurtem
30. W I połowie XIX w. zbudowano w Łodzi 3-piętrowy murowany gmach. Wiąże się to z działalnością Niemców na tym terenie. Jaki to obiekt?
 - a) „biała fabryka”
 - b) fabryka „Wedla”
 - c) „Collegium Polonicum”

31. Był przedstawicielem polskiego Kościoła katolickiego, pracował na terenie Prus; duchowny i znakomity astronom czasów nowożytnych. Dzieło jego życia zostało wydane w Norymberdze. Był nim:
 - a) Ludwik Borowski
 - b) Mikołaj Kopernik
 - c) Jan Dantyszek
32. Gdy w 1970 r. doszło do zawarcia układu o podstawach normalizacji wzajemnych stosunków między Polską a RFN, kancle-rzem rządu był:
 - a) Helmut Schmidt
 - b) Kurt Georg Kiesinger
 - c) Willy Brandt
33. Polski reżyser Jan Rybkowski zrealizował film o zniszczeniu w czasie II wojny światowej pięknego miasta niemieckiego – ośrodka kultury światowej rangi. Jakie miasto przedstawiał film?
 - a) Drezno b) Berlin c) Triest
34. Istotnym wydarzeniem w stosunkach polsko-niemieckich był akt pojednania niemiecko-polskiego w 1982 r. Z jaką postacią wiązał się ten fakt?
 - a) Maksymilian Kolbe
 - b) ks. Jerzy Popiełuszko
 - c) Edyta Stein
35. 21 czerwca 1990 roku została podpisana jednobrzmiąca rezolucja uznająca istnienie granicy polsko-niemieckiej przez:
 - a) Bundestag i Landtag
 - b) Bundesrat i Bundesversammlung
 - c) Volkskammer i Bundestag
36. W miejscowości Krzyżowa odbyło się w 1989 r. spotkanie polityków, które miało symboliczne znaczenie dla współczesnych stosunków polsko-niemieckich. Było to spotkanie:
 - a) Helmuta Kohla i Jana Krzysztofa Bieleckiego
 - b) Helmuta Kohla i Tadeusza Mazowieckiego
 - c) Helmuta Kohla i Włodzimierza Cimoszewicza
37. Który władca to uczynił, kiedy i komu nadał ten tytuł?
 2. Henryk Arctowski, pochodzący z rodziny niemieckiej, był w Polsce czołowym badaczem w swojej dziedzinie. Czym zasłużył się polskiej nauce?
 3. Ludwik Mierosławski to dowódca polskich powstań narodowych. Ale był również uczestnikiem ważnych wydarzeń w państwach niemieckich. Jakie to były wydarzenia?
 4. Pierwszy historyczny władca Polski, Mieszko I, miał niewątpliwie kontakty z Augsburgiem. Świadczy o tym wzmianka o synodzie augsburskim w 993 r. Jaką informację o władcy polskim owa wzmianka zawiera?
 5. Najstarszy polski dokument zachowany w oryginale jest związany z Bambergiem – starym miastem niemieckim w Bawarii, które od 1007 r. było siedzibą biskupstwa. Kiedy i kto wydał ten dokument?
 6. W wielkiej bitwie pod Wiedniem w 1683 r. przeciwko Turkom wystąpiły wspólnie wojska polskie i wojska państw niemieckich. Kto dowodził poszczególnymi armiami, a kto całą koalicją?
 7. Z czego byli znani Brühlowie? Wymień przynajmniej dwie zasługi.
 8. Z jakimi wydarzeniami na ziemiach polskich i niemieckich wiąże się powstanie wierszy „Polenlieder” i związków „Polenvereine”?
 9. W 1832 r. odbyła się w Hombach wielka manifestacja. Poruszono wówczas także sprawy polskie. O jakie sprawy chodziło?
 10. W 1000 r. władcy polski i niemiecki odbyli pielgrzymkę do grobu św. Wojciecha. O których władców chodzi? Jakie biskupstwa zostały wówczas założone?
 11. Przyjaciół Mikołaja Kopernika – Jan Dantyszek – katolicki biskup warmiński, miał w swojej różnorodnej działalności ważne powiązania z Niemcami. Jakie?
 12. Kogo Napoleon Bonaparte mianował księciem warszawskim? Dlaczego zrzekł się tego tytułu?
 13. W 1969 r. w Niemczech została rozpoczęta tak zwana Akcja Pokuty, która miała wielkie znaczenie dla porozumienia polsko-niemieckiego. Kto i gdzie rozpoczął tę akcję?
 14. W Polsce znane jest pojęcie „bamber”, które oznacza bogatego rolnika. Pochodzenie tego słowa jest związane z historią pew-



Przykładowe pytania do części ustnej:

1. Jeden z cesarzy niemieckich nadał władcy polskiemu szczytny tytuł patrycjusza rzym-

- nej grupy niemieckich osadników. Kiedy i gdzie pojawili się w Polsce?
15. W XIX wieku zamieszkała w Warszawie niemiecka rodzina, która w następnych pokoleniach rozbudowała najświetniejsze zakłady cukiernicze. Jak nazywa się ten ród? Z czego jeszcze zasłynął?
 16. W I połowie XIX w. nastąpił znaczny wpływ Niemców na ziemię Królestwa Kongresowego, zwłaszcza do miast. Jakie były przyczyny tego napływu?
 17. Które miasto niemieckie stało się największym skupiskiem polonijnym pod koniec XIX wieku?
 18. Z jakiego powodu mieszczaństwo Wrocławia zaprotestowało w 1846 r. na znak solidarności z polskim Krakowem?
 19. Który sławny w historii polsko-litewskiej ród książęcy miał powiązania rodzinne i polityczne z Niemcami?
 20. Które polskie miasta wchodziły w skład Hanzy?
 21. W 1970 roku podpisano układ polsko-niemiecki o normalizacji stosunków polsko-niemieckich. Którzy politycy podpisali ten układ?
 22. Z jakiej okazji wydano w ostatnich latach wspólne polsko-niemieckie znaczki pocztowe?
 23. W 1937 roku mieszkańcy jednego z miast niemieckich przekazali Polsce na własność dar w postaci budynku upamiętniającego czołowego polskiego polityka, który w tym mieście był więziony. Jak nazywa się to miasto i o którego polityka chodzi?
 24. Kto w imieniu Polski wygłosił przemówienie na uroczystej sesji Bundestagu i Bundesratu w Bonn z okazji 50. rocznicy zakończenia II wojny światowej?
 25. Którzy politycy spotkali się w Krzyżowej w 1989 r.?
 26. W 1982 r. w Oświęcimiu spotkali się biskupi polscy i niemieccy. Wysłano stamtąd list do papieża Jana Pawła II. Jakie ważne kwestie zostały poruszone w tym liście?
 27. Polska księżna Karolina Wittgenstein z Iwanowskich wiele lat życia spędziła wśród Niemców. Pomogła wielkiemu kompozytorowi Richardowi Wagnerowi w ciężkich kłopotach życiowych. Na czym polegała ta pomoc?
 28. Najbardziej zasłużeni twórcy nauki i kultury z Polski otrzymali w ostatnich latach wysokie wyróżnienia niemieckie za działalność na rzecz pojednania polsko-niemieckiego. Co to za wyróżnienia i kto je otrzymał? Należy wymienić przynajmniej trzy nazwiska.
 29. Do historii przeszła sławna „uczta u Wierzynek” w Krakowie. Jakie związki miał Wierzynek z Niemcami? Dla kogo urządził ową ucztę?
 30. Bohaterem wielu znanych utworów literackich i muzycznych jest doktor Johannes Faust. Co go łączyło z Polską?
 31. W literaturze polskiej i w przekazach ustnych znana jest postać Pana Twardowskiego, uznanego za typowego Polaka. Jego żywy pierwowzór miał jednak pochodzenie niemieckie. Kim był pan Twardowski w świetle istniejących dowodów?
 32. W którym mieście polskim powstało największe dzieło Wita Stwosza i gdzie je umieszczono?
 33. Który polski poeta spotkał się po upadku powstania listopadowego w Weimarze z Johannem Wolfgangiem Goethe, zaś w Dreźnie napisał jedną z części swojego dzieła?
 34. Dwaj słynni malarze polscy – ojciec i syn – byli związani swoją twórczością z Niemcami. Szczególnie znane są ich obrazy przedstawiające konie i sceny batalistyczne. O których malarzy chodzi?
 35. Jak nazywała się najświetniejsza firma wydawniczo-księgarska założona w Warszawie w 1857 r., która opublikowała między innymi utwory Henryka Sienkiewicza, Bolesława Prusa, Władysława Reymonta i Marii Konopnickiej?
 36. Gdzie znajduje się największy pod względem liczby zatrudnionych urzędników niemiecki konsulat?
 37. Który niemiecki prezydent okresu powojennego zyskał szczególne uznanie Polaków za działania na rzecz pojednania polsko-niemieckiego?
 38. Którzy politycy podpisali w imieniu Polski i Niemiec Traktat o Dobrym Sąsiedztwie i Przyjaznej Współpracy?
- **Klucz odpowiedzi do testu pisemnego**
- 1a, 2c, 3c, 4b, 5c, 6a, 7c, 8a, 9a, 10a, 11b, 12c, 13a, 14c, 15c, 16c, 17b, 18c, 19b, 20a, 21b, 22b, 23c, 24a, 25a, 26a, 27b, 28b, 29b, 30a, 31b, 32c, 33a, 34a, 35c, 36b

► Klucz odpowiedzi do części ustnej

1. Otto III nadał ten tytuł Bolesławowi Chrobremu w 1000 r.
2. Arctowski jest zaliczany do najśawniejszych podróżników; jest zdobywcą Antarktydy.
3. Rząd Badenii i Palatynatu mianował go naczelnym wodzem armii walczącej z Prusami.
4. Zapis z synodu augsburskiego mówi o wyleczeniu Mieszka I przez biskupa Udalryka.
5. Dokument został wydany przez Władysława Hermana dla katedry w Bambergu w XI w.
6. Wojskami całej koalicji antytureckiej dowodził Jan III Sobieski, na czele wojsk austriacko-niemieckich stali Georg. III oraz Karl Leopold.
7. Ojciec wywierał wpływ na życie polityczne w Polsce, syn był starostą warszawskim, posłem polskim do Wiednia, uczestniczył w rozbudowie Warszawy.
8. Powstawały podczas i po upadku powstań listopadowego latami 1830-1864. Wyrażały sympatię dla polskich dążeń wolnościowych.
9. Zgromadzeni domagali się odrodzenia wolnej Polski, uczestniczyła w niej także delegacja polska.
10. Byli to Otto III i Bolesław Chrobry. Utworzono wówczas biskupstwa we Wrocławiu, Kołobrzegu i Krakowie.
11. Był potomkiem spolonizowanych Niemców, stałym posłem przy dworze cesarskim. Jako pierwszy z Polaków otrzymał laur poetycki od cesarza Maksymiliana.
12. Był nim Fryderyk August, który zrzekł się tronu po klęsce Napoleona pod naciskiem Kongresu Wiedeńskiego.
13. Rozpoczęli ją uczestnicy Dnia Niemieckiego Kościoła Ewangelickiego, który odbył się w Stuttgarcie.
14. Byli to koloniści sprowadzeni w I połowie XVII w. z okolic Bambergu do Polski, zwłaszcza do wsi koło Poznania.
15. Byli to Wedlowie, którzy udzielali pomocy w czasie II wojny światowej Polakom i Żydom.
16. Władze Królestwa Kongresowego stworzyły korzystne warunki dla przybywających na ziemie polskie fachowców z różnych dziedzin.
17. Największym skupiskiem Polaków był Berlin.
18. Gdy w 1846 r. zlikwidowano polityczną i celną niezależność Krakowa, spowodowało to ujemne skutki dla gospodarki Wrocławia, który prowadził ożywione kontakty handlowe z Krakowem.
19. Ród Radziwiłłów.
20. Miastami polskimi należącymi do Hanzy były: Gdańsk, Toruń, Szczecin.
21. Układ podpisali kanclerz federalny Willy Brandt oraz premier Józef Cyrankiewicz.
22. Jedną z nich była 750 rocznica bitwy pod Legnicą, drugą 750 rocznica śmierci św. Jadwigi.
23. Był to Magdeburg, gdzie więziono Józefa Piłsudskiego.
24. Wygłosił je ówczesny polski minister spraw zagranicznych Władysław Bartoszewski.
25. Premier Tadeusz Mazowiecki oraz kanclerz Helmut Kohl.
26. Zawarto w nim prośbę do papieża, aby Kościół ogłosił męczennikiem Maksymiliana Kolbego.
27. Księżna pomogła mu finansowo i ułatwiła ucieczkę, gdy groziło mu więzienie za udział w rewolucji w 1848 r.
28. Krzysztof Skubiszewski, Aleksander Gieysztor, Stanisław Stoma, Władysław Markiewicz, Mieczysław Pszon, Janusz Reiter.
29. Miał niemieckich przodków, słynną ucztę urządził dla króla polskiego Kazimierza Wielkiego, cesarza Karola IV oraz władców Cypru, Danii i Węgier.
30. Należał do najsłynniejszych alchemików, studiował na Uniwersytecie w Krakowie.
31. Był to prawdopodobnie medyk, który przybył do Krakowa z Wirtembergii.
32. W Krakowie w kościele Mariackim.
33. Adam Mickiewicz.
34. Juliusz i Wojciech Kossakowie.
35. Była to firma wydawniczo-księgarska założona przez Gustawa Gebethnera.
36. We Wrocławiu.
37. Richard von Weizsäcker.
38. Premier Jan Krzysztof Bielecki i kanclerz Helmut Kohl.

Bibliografia

- Jagusiak Jadwiga i Jan (1996), *Polacy w Europie*, Wrocław: Wydawnictwo EUROPA
- Jagusiak Jan (1997), *Polacy – Niemcy Polen-Deutsche*, Wrocław: Wydawnictwo EUROPA.

(kwiecień 2002)

Gabriela Smolij¹⁾
Choszczno

Pytania i zadania do konkursu wiedzy o kuchni francuskiej²⁾

1. Wymień 3 specjalności kulinarne Dijon.
2. Z jakiego regionu pochodzi wino „Chablis”?
3. Co oznacza skrót AOC umieszczany na butelkach z winem?
4. Podaj przepis na sos vinaigrette.
5. Podaj nazwę potrawy – specjalności Burgundii.
6. Skąd pochodzi zupa o nazwie „bouillabaisse” i z jakich składników jest robiona?

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Nr 1 w Choszczynie.

²⁾ Patrz s. 256 w tym numerze.

7. Jakie składniki są podstawą kuchni Prowansji?
8. Z jakiego regionu pochodzi sos „aioli” i na czym jest robiony?
9. Co to jest „ratatouille”?
10. Jak nazywa się danie pochodzące z Langwedocji zrobione z fasoli i mięsa?
11. Czym różni się koniak od armanianu?
12. Skąd pochodzi koniak, a skąd armanianu?
13. Co to jest i skąd pochodzi piperada?
14. Kto jest autorem „Fizjologii smaku”?
15. Kuchnia jakiego regionu używa często trufli?
16. Jakie miasto jest uznawane za gastronomiczną stolicę Francji?
17. Wymień „narodowe” napoje Normandii.
18. Z jakiego regionu pochodzi ser camembert?
19. Skąd pochodzi nazwa sera camembert?
20. Kogo uważa się za wynalazcę szampana?
21. Skąd pochodzi nazwa szampana?
22. Jakie miasto słynie z produkcji „magdalenek” i co ma z tym wspólnego Stanisław Leszczyński?
23. Z jakiego regionu pochodzi „Quiche lorraine”?
24. Wynalazkiem jakiego miasta jest bagietka?
25. Jakie są rodzaje potrawy „fondue”?
26. Kto i dla kogo wymyślił ciasto ptysiowe?
27. Jaka była historia powstania tarty Tatin?
28. Z jakiej okazji je się we Francji ciasto o nazwie la galette des Rois?
29. Podaj skład typowego obiadu francuskiego.
30. Jaka była historia powstania deseru o nazwie melba?
31. Z jakiej okazji je się we Francji naleśniki?
32. Podaj francuską nazwę naleśników.
33. Wymień 4 rodzaje serów francuskich.
34. Jak nazywają się 3 główne posiłki we Francji?
35. Wymień potrawy jadane tradycyjnie we Francji na Boże Narodzenie.
36. Jak nazywa się zapiekanka z chleba tostowego, szynki i sera?
37. Co to jest „chateaubriand”?
38. Kto powiedział, że „trudno jest rządzić narodem, który produkuje 320 gatunków sera”?
39. Podaj nazwy 5 potraw, których nazwy wywodzą się z języka francuskiego.
40. Jak nazywa się alkohol podany na pobudzenie apetytu przed posiłkiem?
41. Jak nazywa się alkohol podany na trawienie po posiłku?
42. Dlaczego „calvados” nazywany jest „dziurą normandzką”?
43. Co to jest „calvados” i z jakiego regionu pochodzi?
44. Z czego produkowany jest „le cidre”?
45. Z następujących produktów wybierz te, które je się we Francji na śniadanie (potrzebne produkty: kawa, herbata, sok pomarańczowy, rogaliki, chleb razowy, wędliny, jajka, masło, bagietka, dżem).
46. Co przedstawia to zdjęcie? (pokazujemy fotografię przedstawiającą jedną z potraw francuskich, np. *fondue savoyarde*)
47. Ułóż to menu we właściwej kolejności (uczestnicy otrzymują pocięte na paski menu francuskiego obiadu).
48. Umieść te potrawy na mapie Francji, przyporządkowując je odpowiednim regionom (potrzebne: kontur mapy Francji i nazwy potraw na kartkach, np. *bouillabaisse*, *far*, *tripes*, *cassoulet*, *boeuf bourguignon*).

Celowo nie podaję prawidłowych odpowiedzi, chcąc wzbudzić ciekawość czytelników i zachęcić do zajrzenia do niektórych z poniższych źródeł.

Źródła:

Podręczniki do języka francuskiego: *Café Crème*, *Salut, ça va?*, *Le Nouveau Sans Frontières*, *Campus*,
H.U. Renner, G. Tempesta – *Le français de l'hôtellerie et de la restauration*, CLE International
Internet: www.gourmandia.com, www.cuisinegourmande.com
Francuska i polska prasa kobieca
L. Lewin *Podróż po stołach Francji*, Książka i Wiedza
Książki kulinarne
Encyklopedie: Larousse, Quid
Konsultacje z nauczycielką języka francuskiego
(wrzesień 2003)

Szkolny Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej

W marcu 2003 roku w Gimnazjum w Kluczach już po raz drugi odbył się *Szkolny Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej*. W konkursie wzięło udział 47 gimnazjalistów, uczniów klas I-III. Konkurs składał się z dwóch etapów. W pierwszym etapie należało rozwiązać test, natomiast w drugim (ustnym) należało odpowiedzieć na trzy pytania – uczniowie sami decydowali, za ile punktów były pytania: za jeden, dwa czy za trzy punkty.

Test i pytania ustne obejmowały wiadomości z zakresu kultury, polityki, geografii, sportu oraz życia codziennego krajów niemieckojęzycznych oraz zagadnień dotyczących Unii Europejskiej. Po pełnej emocji części ustnej, w której kilkakrotnie urządzano dodatkową serię pytań, komisja wyłoniła zwycięzców. Okazali się nimi uczniowie klas pierwszych: I miejsce przypadło Jakubowi Gugule, II miejsce zdobyła Magdalena Krawiec, a III miejsce – Anna Maślisz.

Zwycięzcy otrzymali piękne nagrody książkowe, a cała finałowa dziesiątka drobne upominki, które wręczyła Dyrektor Gimnazjum – Elżbieta Jaworska. W imieniu Dyrektora Gimnazjum, nauczycieli języka niemieckiego oraz uczestników konkursu serdecznie dziękujemy sponsorom za ufundowanie nagród. Są to: UKJE, MENiS, FRSE, CEO, „Gazeta Wyborcza”, Instytut Goethego w Krakowie, Generalny Konsulat Republiki Federalnej Niemiec w Krakowie, były kierownik Regionalnego Biura Handlowego SCHÖLLER Art. Spoż. Sp. z o.o. w Krakowie.



Szkolny konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej

▼ CZĘŚĆ PISEMNA

► I.

1. Welche Fahnen haben die deutschsprachigen Länder?

Deutschland	Österreich	die Schweiz

2. Wie heißen die Hauptstädte:

- a) Deutschlands
- b) Österreichs
- c) der Schweiz

3. Der längste Fluss in Österreich heißt

4. Der höchste Berg in Deutschland heißt

5. Die Schweiz grenzt nicht an:

- a) Italien b) Frankreich
- c) Polen d) Österreich

6. Was passt nicht?

- A. a) Salzburg b) Wien c) Saarbrücken d) Graz
- B. a) München b) Köln c) Bern d) Hannover
- C. a) Basel b) Zürich c) Genf d) Linz

7. Die meisten Deutschen sind:

- a) Protestanten
- b) Babtisten
- c) konfessionslos
- d) Katholiker

8. Der deutsche Bundespräsident heißt
und der deutsche Bundeskanzler heißt

9. Was für Parteien sind das?

- a) CSU b) FPÖ

10. Das deutsche Parlament heißt

- a) Nationalrat
- b) Bundestag
- c) Bundesrat
- d) Bundesversammlung

11. Die deutsche Fluggesellschaft heißt

12. Was passt zusammen?

- | | |
|------------------------|---------|
| a) Schloss Schönbrunn | Hamburg |
| b) Zwinger | Berlin |
| c) Dom | München |
| d) Oktoberfest | Köln |
| e) Porta Nigra | Dresden |
| f) Brandenburger Tor | Wien |
| g) St. Michaeliskirche | Trier |

1) Violetta Auguścik i Paweł Feledyk są nauczycielami języka niemieckiego, Agata Banach jest nauczycielką historii i WOS-u oraz opiekunem Szkolnego Klubu Europejskiego w Gimnazjum w Kluczach.

13. Wann ist das passiert?
 a) Entstehung der DDR und der BRD 1961
 b) Bau der Berliner Mauer 1990
 c) Zerstörung der Berliner Mauer 1949
 d) Vereinigung Deutschlands 1945
 e) Ende des II. Weltkriegs 1989
14. Wie heißen die Personen?
 a) Mann der Reformation: Martin
 b) Er hat den Buchdruck erfunden: Johann
 c) Ein schweizerischer Nationalheld: Wilhelm
 d) Er hat 1999 den Nobelpreis bekommen: Günter
 e) Er hat elektromagnetische Strahlen (X-Strahlen) entdeckt: Wilhelm Conrad
15. Mitten durch den Bodensee verläuft die Grenze zwischen und
16. Welches Auto ist nicht deutsch?
 a) Toyota b) Audi c) Opel d) BMW
17. Die größte Buchmesse findet in statt:
 a) Frankfurt an der Oder
 b) Köln
 c) Berlin
 d) Frankfurt am Main
18. Was passt zusammen?
 a) Johann Wolfgang Goethe *Handschuh*
 b) Friedrich Schiller *Blechtrommel*
 c) Günter Grass *Homo Faber*
 d) Max Frisch *Faust*
 e) Thomas Mann *Buddenbrocks*
19. Die Grundschule in Deutschland dauert Jahre.
 a) 6 b) 9 c) 4 d) 8
20. Die Polen feiern ihren Namenstag, die Deutschen dagegen ihren
21. Die Zeit vor Weihnachten nennt man:
 a) Fasching b) Advent
 c) Karneval d) Ferien
22. Der bekannteste Christkindlmarkt befindet sich in
 a) Dresden b) Hamburg
 c) Nürnberg d) Berlin
23. Die Schweizer trinken gern
24. Wiener Klassiker heißen:
25. Richtig oder falsch?
 a) Berlin liegt an der Donau. R F
 b) Die größte deutsche Insel heißt Rügen. R F
 c) Der Stephansdom befindet sich in Bern. R F
 d) W.A. Mozart wurde in Salzburg geboren. R F
 e) Die Ostereier werden zu Weihnachten gegessen. R F
 f) Der Weihnachtsmann bringt Osterhasen. R F
 g) Die Musik zur Ode „An die Freude“ komponierte J.S.Bach. R F
 h) Am 1. November feiert man Allerheiligen. R F
 i) Das Tuberkulosenbakterium wurde von Koch entdeckt. R F
 j) Das Lied „O Tannenbaum“ singt man zu Weihnachten. R F
- II.
1. Gdzie ma siedzibę Trybunał Obrachunkowy?
 a) Strasburg
 b) Luksemburg
 c) Bruksela
2. Czy któreś z tych państw obecnie przewodniczy UE?
 a) Grecja
 b) Hiszpania
 c) Dania
3. W którym roku UE uznała za swój hymn „Ode do radości“?
 a) 1986 b) 1972 c) 1992
4. Które z wymienionych państw nie należy do UE?
 a) Francja
 b) Szwecja
 c) Szwajcaria
5. Kiedy jest obchodzony Dzień Europy?
 a) 5 maja b) 1 stycznia c) 1 lipca
6. Który z programów wspomaga ekonomicznie kraje chcące przystąpić do UE?
 a) PHARE
 b) SOCRATES
 c) RAPHAEL
7. Jaki traktat powołał do życia EWG?
 a) Traktat Amsterdamski
 b) Traktat z Maastricht
 c) Traktat Rzymski

8. Żył w latach 1876-1967; pierwszy kanclerz demokratycznych Niemiec. O kim mowa?
 - a) Robert Schuman
 - b) Konrad Adenauer
 - c) Otto von Bismarck
9. W którym roku Polska złożyła wniosek o przystąpienie do UE?
 - a) 1994 b) 1995 c) 1996
10. Podkreśl zdanie prawdziwe:
 - a) UE liczy 15 państw, a jej flaga 12 gwiazdek.
 - b) UE liczy 12 państw, a jej flaga 15 gwiazdek.
 - c) UE liczy 12 państw, i jej flaga także 12 gwiazdek.
6. Wymień 3 marki samochodów produkowanych w Niemczech.
7. Wymień 4 języki urzędowe w Szwajcarii.
8. Jak nazywa się słynny niemiecki kierowca Formuły 1?
9. Wymień 5 zabytków Wiednia.
10. Kogo nazywano Żelaznym Kanclerzem?
11. W którym roku Robert Schuman ogłosił plan, w którym zaproponował utworzenie pierwszej organizacji ściślej współpracy państw w górnictwie i hutnictwie?
12. W którym roku odbyły się pierwsze bezpośrednie i powszechne wybory do Parlamentu Europejskiego?
13. Ile jest języków urzędowych UE?
14. Gdzie ma swoją siedzibę Komisja Europejska?
15. Jaki kolor ma paszport UE?

▼ Część ustna

► Pytania za 1 punkt:

1. Jak nazywa się najmniejszy niemieckojęzyczny kraj?
2. Wymień sąsiadów Lichtensteinu.
3. Kto to jest Boris Becker?
4. Do jakiego morza ma dostęp Szwajcaria?
5. Jak nazywa się największy land w Niemczech?
6. Co tworzy granicę polsko-niemiecką?
7. Ile lat trwa nauka w gimnazjum w Niemczech?
8. Co komponował Johann Strauß?
9. Wymień 3 zabytki Berlina.
10. Skąd pochodzi Arnold Schwarzenegger?
11. Jak nazywa się waluta UE?
12. Jaki jest hymn UE?
13. Czyje imię nosi parada, która co roku w maju odbywa się w Warszawie?
14. Wymień 10 państw należących do UE.
15. Wymień jedno z krajów Beneluksu.

► Pytania za 2 punkty:

1. Do jakich mórz mają dostęp Niemcy?
2. Podaj dokładną datę ponownego zjednoczenia Niemiec.
3. Do jakiej organizacji przynależy Szwajcaria?
4. Podaj zwycięzcę Turnieju Czterech Skoczni w sezonie 2001/2002.
5. W którym kraju powstał Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża i jaka jest jego flaga?

► Pytania za 3 punkty:

1. Wymień 3 niemieckie kluby piłkarskie.
2. Podać imię i nazwisko poprzedniego kanclerza Niemiec.
3. Podaj podział administracyjny Niemiec, Austrii i Szwajcarii.
4. Który ze skoczków szwajcarskich zdobył dwukrotnie mistrzostwo olimpijskie?
5. Wymień 3 niemieckich laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie literatury.
6. Które miasto niemieckie jest siedzibą Banku Federalnego?
7. Wymień miasta, w których odbywa się Turniej Czterech Skoczni.
8. Podaj nazwę niemieckiego miasta słynącego z produkcji porcelany.
9. Wymień 3 niemieckie zespoły rockowe.
10. Wymień 3 typowe potrawy niemieckie.
11. Ile % światowych rezerw walutowych znajduje się w skarbcach UE?
12. Jak nazywał się Polak, pisarz i polityk, który żył w latach 1888-1960, działał na rzecz zjednoczenia Europy?
13. W którym roku Szwajcaria złożyła formalny wniosek o członkostwo w UE?
14. W jakim państwie odbyło się 12 czerwca 1994 roku referendum do wejścia do UE?
15. Podaj nazwę miasta, które jako jedyne na świecie leży na dwóch kontynentach.

(kwiecień 2003)

What's life like in the European Union?²⁾

To niekoniecznie musi być konkurs. Może to być zabawa indywidualna lub w parach, lub grupowe odpowiadanie na pytania i wspólne rozszerzanie odpowiedzi.



Part 1

Choose the right answer:

- I. Where does the wind called Mistral blow?
1. in Sweden 2. in Britain 3. in France

- II. Match the countries to their dishes.
1. Greece A. fish and chips
2. Spain B. pastitsio
3. Britain C. paella

- III. Where was H. C. Andersen from?
1. Denmark 2. Sweden 3. Holland

- IV. How many British pupils go to private schools?
1. about 10% 2. about 40% 3. about 60%

- V. At what age do French and British students specialise choosing 3 or 4 subjects?
1. at the age of fourteen
2. at the age of sixteen
3. at the age of seventeen

- VI. Which you wouldn't do at a Halloween Party in Britain?
1. bob for apples
2. wait for presents
3. make a jack-o-lantern

- VII. Match the names of the museums to the cities where they are.
1. the Victoria and Albert Museum A. Paris
2. the Prado Museum B. Madrid
3. the Louvre C. London

- VIII. There is a place, in Paris, called Galleries Lafayette. What is it?
1. a famous museum
2. Lafayette's place of birth
3. a large department store

- IX. What is Brussels famous for?

1. fish and chips
2. chocolate and lace
3. bacon and eggs

- X. One of the sentence below is wrong. Tick (✓) and correct it.

1. Millions of people visit the Leaning Tower of Pisa.
2. The Romans completed the Colosseum in 82 AD.
3. Gustave Eiffel designed a huge marble tower for Paris.

- XI. What below is not connected with Denmark?

1. the Little Mermaid
2. Tower Bridge
3. H. C. Andersen

- XII. What is typical for Spain?

1. tulips 2. bullfights 3. spaghetti

- XIII. Which country doesn't belong to the Mediterranean area?

1. Denmark 2. Greece 3. Italy

- XIV. Match the countries to their typical plants.

1. France A. daffodils
2. England B. roses
3. Holland C. tulips

- XV. Where is the Grand Canal?

1. in Milan 2. in Venice 3. in Naples

- XVI. Was rugby invented by?

1. an Englishman 2. a Dane 3. an Italian

- XVII. You are travelling by plane from Italy to France. Where are you going to land?

1. at the Leonardo da Vinci airport
2. at the Heathrow airport
3. at the Charles de Gaulle airport

- XVIII. Which superstition doesn't work in Britain the way it does in the rest of Europe?

1. black cats
2. spilling salt
3. touching wood

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Geodezyjno-Drogowych i Gospodarki Wodnej w Krakowie.

²⁾ Korzystałam z podręcznika *Enterprise elementary* V. Evans, J. Dooley oraz *Podręcznego Słownika Polsko-Angielskiego, Angielsko-Polskiego* (Longman), część – idiomy.

XIX. What differs Christmas in Britain from a typical European Christmas?

1. Christmas tree
2. Christmas crackers
3. Christmas presents

XX. If you are in the Mediterranean during summer, the weather should be...

1. sunny and warm
2. cold and windy
3. freezing and dry

XXI. Charles Perrault is the author of one fairy tale. Which one?

1. Cinderella
2. Thumbulina
3. Ugly Duckling

You can get one point for each correct answer, and if you scored:

From 0 to 7 points – to tell you fair and square, either you know zilch about the EU, or your knowledge of English is nonexistent. So hide yourself and weep, or get your act together and do something to improve your English and to learn about the EU.

From 8 to 15 points – you're trying to know more about the EU, but you don't always get it right. Or, on the other hand, your English is so-so. But don't lose heart and don't go to pieces, learn more and you'll get better.

From 16 to 21 points – well done!! You took my breath away!! It was a piece of cake for you, wasn't it? In other words, you're knowledgeable about the EU and your English is good, too!! We need more people like you to help us understand the EU. You can take my word for it!!!



Part II

I. „All things, for all people, everywhere“ – is the store's motto,

- ▲ in the beginning, it was a small grocer's shop,
- ▲ it was opened in 1849,
- ▲ it has got 300 departments spread over seven floors,
- ▲ it is the official supplier of certain goods to the Royal Family.

What's the name of the shop?

Where's it?

What happens there in January and July?

How would you recommend this shop to a potential customer?

II. – The Sablon District in this city is full of antique shops,

- ▲ the city is famous for chocolate and lace,
- ▲ the shop Leonidas on Boterstraat has the most delicious pralines in the world,
- ▲ the most famous department store there is called Inno,
- ▲ shops are opened there from nine to six (!) on weekdays but until 8 pm on Fridays!

What's the name of the city?

Where's it?

What else is the city famous for?

How would you recommend this city to a potential tourist?

III. – This national museum and art gallery is visited by millions of people every year,

- ▲ work on this place was started in 1546,
- ▲ it was used as a royal palace until 1682,
- ▲ it was opened to the public in 1793,
- ▲ famous paintings, sculptures, jewellery and other forms of art. are kept there.

What's the name of the museum?

Where's it?

What other famous sights can one see in the city where this museum is?

How would you recommend the museum/city to a potential tourist?

IV. – The national symbol of this country is located in the harbour of the country's capital,

- ▲ it is a small statue, half human, half fish, sitting on a rock,
- ▲ the statue was inspired by a fairy tale by Hans Christian Andersen,
- ▲ the statue was put up at Langeline harbour on 23 rd August, 1913,
- ▲ the statue was damaged many times since then.

What's the name of the statue?

Which country is this statue the national symbol?

What's this country capital?

How would you recommend this city/country to a potential tourist?

V. – This country is one of the most popular tourist destinations in the south-west Europe,

- ▲ it is famous for its beaches, bullfights and festivals,
- ▲ its warm climate and passionate people make it a great place for a holiday,

- ▲ the national dish of this country is called paella,
 - ▲ Ernest Hemingway used to live there.
- What's the name of this country?
 What else is this country famous for?
 The people there have Mediterranean features.
 What does it mean?

How would you recommend this country as an ideal place for a holiday?

VI. – He was born in 1865³⁾,

- ▲ he was an engineer and a constructor,
- ▲ from 1908 he was a professor at the Polytechnic in Zurich,

- ▲ he constructed some hydroelectric power stations in Western Europe,
- ▲ he died 16. XII. 1922 in Warsaw.

Who was he?

What political function did he fulfil in Poland?

How did he die?

This man, as „a citizen of Europe” could easily represent Poland in the United Europe.
 Explain why?

(grudzień 2002)

³⁾ Ten punkt został opracowany z myślą o Gabrielu Narutowiczu – patronie szkoły, w której pracuję.

Agnieszka Kulik, Elżbieta Pragłowska¹⁾
 Czerwionka-Leszczyny

Czy jesteś już poliglotą?

Konkurs podzieliliśmy na kilka etapów. Ponieważ nasza szkoła znajduje się na Górnym Śląsku, pierwsze zadanie dotyczyło gwary, jaką posługuje się większość mieszkańców naszego regionu, a która obfituje w zapożyczenia z języka niemieckiego.

► SERIA I

W ciągu 4 minut wypisz jak najwięcej wyrazów z gwary śląskiej, pochodzących z języka niemieckiego. (Punktowane były tylko te wyrazy, które mają tak samo brzmiący odpowiednik w języku niemieckim, wygrała drużyna, która znalazła najwięcej wyrazów).

Przykładowe wyrazy:

- Gibsideka – die Decke (Zimmerdecke) – sufit
- Deka – die Decke (die Wolldecke) – koc
- Plac – der Platz – boisko, plac
- Fusbal – der Fussball – piłka nożna
- Waserwoga – die Wasserwaage – poziomica
- Brołtzupa – die Brotsuppe – gęsta, pożywna zupa
- Wuszt – die Wurst – kiełbasa
- Szrank – der Schrank – szafa

Tasza, taszka – die Tasche (die Handtasche)
 – torba, torebka

Forhang – der Vorhang – zasłona

Bryle – die Brille – okulary

Tyj – der Tee – herbata

Taszyntuch – das Taschentuch – chusteczka

Aprikołza – die Aprikose – morela

Briftasza – die Brieftasche – portfel

Nudle – die Nudel – makaron

Kloper – der Klopfer – trzepaczka

Rojber – der Rauber – rabuś, łobuz

Glajzy – die Eisenbahngleise – tory

Cug – der Zug – pociąg

Lacze – die Latschen – pantofle

Hołzentregi – die Hosenträger – szelki

Gardina – die Gardine – firana

Cygarety – die Zigaretten – papierosy

Sztrajchecl – die Streichhölzer – zapalki

Auspuf – der Auspuff – rura wydechowa

Byrna – die Gluhbirne – żarówka

► SERIA II

Czasowniki z tej serii zostały zapożyczone z innych języków i występują w języku polskim w tym brzmieniu w jakim je usłyszycie. Waszym

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Zespole Szkół w Czerwionce-Leszczynach (woj. śląskie).

zadaniem będzie znaleźć ich odpowiedniki polskie. Wybieracie wyrazy losując numer od 1 do 18.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. dekoncentrować | 10. szarżować |
| 2. deklasować | 11. utylizować |
| 3. demaskować | 12. mikсовать |
| 4. demobilizować | 13. dekompletować |
| 5. dementować | 14. smeczować |
| 6. dekonspirować | 15. wojażować |
| 7. zakamuflować | 16. modernizować |
| 8. rychtować | 17. kultywować |
| 9. wekować | 18. trawersować |

SERIA III

Powiedz, jak określa się osobę zajmującą się następującymi językami (np. język hiszpański – iberysta).

- język niemiecki –
- język angielski –
- język francuski –
- język włoski –
- język rosyjski –

Odpowiedzi prosimy zanotować na przygotowanych karteczkach.

SERIA IV

Niektóre wyrazy bądź wyrażenia zapożyczone z innych języków, występują w języku polskim w tej samej formie co w oryginale. Tym razem losujecie dwa wyrażenia – jedno pochodzące z języka angielskiego i drugie z francuskiego, przeczytajcie je głośno i wyjaśnijcie ich znaczenie.

- | | |
|-------------------|--------------------|
| A. 1. fair play | B. 1. à propos |
| 2. top ten | 2. vis-à-vis |
| 3. fast food | 3. enfant terrible |
| 4. DVD | 4. déjà vu |
| 5. weekend | 5. en face |
| 6. garden party | 6. tête à tête |
| 7. music-hall | 7. passe-partout |
| 8. pick-up | 8. porte parole |
| 9. walk-over | 9. eau de Cologne |
| 10. happy end | 10. grand prix |
| 11. self-made man | 11. idée fixe |
| 12. up to date | 12. fin de siècle |
| 13. made in... | 13. poste restante |

SERIA V

Część z was po zdaniu matury będzie chciała znaleźć jakąś pracę. Będziecie więc z pewnością czytać ogłoszenia w prasie. Czy jednak rozumiecie specyficzny język tych ogłoszeń? Zaraz to sprawdzimy. Otrzymacie tekst ogłoszenia i waszym zada-

niem będzie zredagowanie go w sposób bardziej zrozumiały dla polskiego czytelnika. Punktowane będą wszystkie poprawnie dokonane zmiany.

Jesteśmy renomowaną firmą zajmującą się modernizacją i restrukturyzacją w branży teleinformatycznej. Poszukujemy kandydatów na stanowisko menedżera.

Od kandydatów oczekujemy:

- ▶ kreatywności
- ▶ umiejętności kooperacji z innymi branżami
- ▶ zdolności interpersonalnych
- ▶ znajomości problematyki integracji Polski z Unią Europejską
- ▶ mobilności na terenie całego kraju
- ▶ dobrej prezencji

Możliwe odpowiedzi:

- renomowany – uznany, cieszący się dobrą opinią
- modernizacja – unowocześnianie
- restrukturyzacja – przekształcanie
- branża – dziedzina, dział
- menedżer – kierownik
- kreatywność – twórcze myślenie
- kooperacja – współpraca
- interpersonalny – międzyludzki, dotyczący współpracy z innymi
- integracja – scalenie

SERIA VI

Mówi się, że Polacy często nie rozumieją informacji przekazywanych w prasie czy telewizji ze względu na nadużywanie wyrazów obcych. Wylosujecie teraz po jednym spośród zdań, jakie można spotkać w prasie sportowej, a waszym zadaniem będzie zastąpienie podkreślonych wyrazów.

1. W grze deblowej najwyżej jest oceniana konfrontacja z rywalem niemieckim.
2. Ale musimy uważać bo nasza gra defensywna ostatnio szwankuje; przydałby się również dobry egzekutor.
3. W 1998, po meczu sparingowym, zawodnik ten stał się bohaterem sensacyjnego transferu do teamu znad Tamizy.
4. Nie znalazłem się w impasie i ciągle rozważam podpisanie jednego lukratywnego kontraktu
5. Działacze, funkcjonowanie klubu, uzależnili od organizacji reality show z piłkarzami w roli głównej. Nie ma żadnej innej alternatywy.
6. Kluby argumentują, że monitoring obiektów pozwoli wyeliminować chuligańskie ekscesy.

7. Jak mamy uplasować na jednej trybunie VIP-ów i fanów Legii? To będzie prawdziwy galimatias.
8. Arbiter zagwizdał aut, a to był wyraźny faul.
9. Na jednym z ostatnich etapów Tour de Pologne czołówka klasyfikacji generalnej diametralnie się zmieniła.
10. W repasażach spotkają się reprezentacje Czech i Rumunii, chyba, że jedna z tych ekip przegra walkowerem.
11. W ostatnim cross country zwycięstwo przypadło cyklistom, którzy jeszcze rok temu byli outsiderami tej imprezy.

SERIA VII

Wielu wyrażen z innych języków używamy nawet w formie całego zdania lub krótkich powiedzonek. Wylosujcie teraz po jednym takim zdaniu z języka angielskiego (zadanie dla wszystkich) i po jednym z francuskiego lub niemieckiego (w zależności od tego, jakiego języka się uczycie) i wytłumaczcie, co one właściwie znaczą.

JĘZYK ANGIELSKI

1. The rest is silence
2. Time is money
3. My house is my castle
4. Keep smiling
5. The right man in the right place
6. To be or not to be that is a question
7. A friend to all is a friend to none
8. Better late than never
9. Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise
10. Save our souls

JĘZYK FRANCUSKI

1. Plus catholique que le pape
2. Tout comprendre c'est tout pardonner
3. Qui ne risque rien n'a rien
4. J'y suis et j'y reste
5. L'appétit vient en mangeant
6. Que sera sera
7. C'est la vie
8. Les amis de nos amis sont nos amis
9. Ce que la femme veut, dieu le veut
10. Le roi est mort; vive le roi

JĘZYK NIEMIECKI

1. Übung macht den Meister
2. Im Westen nichts neues
3. Jeder Kramer lobt seine Ware
4. Jeder sieht durch seine eigene Brille

5. Kommt Zeit kommt Rat
6. Gedanken sind zollfrei
7. Lügen haben kurze Beine
8. Ordnung muss sein
9. Alter schützt vor Torheit nicht

SERIA VIII

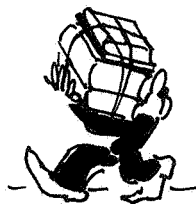
Ostatnia seria pytań, dzięki której przekonacie się, że znacie nie tylko wyrażenia pochodzące z tych języków, których się uczycie. W języku polskim mamy wiele słów zapożyczonych m.in. z języka tureckiego, węgierskiego, czeskiego, nie wspominając o łacinie. My proponujemy wam wyjaśnić znaczenie słów pochodzących z hiszpańskiego, włoskiego i rosyjskiego. Każda drużyna losowo wybiera słowo najpierw z języka włoskiego, następnie z hiszpańskiego i rosyjskiego (od 1 do 15).

WŁOSKI	HISZPAŃSKI	ROSYJSKI
1. pikolo	1. muleta	1. pepesza
2. miniatura	2. moskitiera	2. czaj
3. maestro	3. eldorado	3. fufajka
4. manko	4. junta	4. halastra
5. primadonna	5. gringo	5. prowodyr
6. belcanto	6. pueblo	6. pop
7. brawura	7. patio	7. rubaszny
8. in blanco	8. ranczo	8. rubieże
9. frutti di mare	9. toreador	9. samowar
10. a capella	10. serenada	10. sojusz
11. arlekin	11. senior	11. trojka
12. salto mortale	12. sješta	12. dacza
13. solo	13. sombrero	13. pieriestrojka
14. wendetta	14. tornado	14. tuman
15. konfetti	15. rumba	15. kukurużnik

Zespół, który uzyskał najwięcej punktów, otrzymał skromne nagrody, tym razem były to przewodniki rowerowe po naszym regionie, kolorowe teczki, ćwiczenia do języka angielskiego. Najważniejszy jednak był fakt uczestniczenia w imprezie wspólnie przygotowanej przez nauczycieli i uczniów, zrobienie czegoś, co wykracza poza szkolne obowiązki, a co pamięta się długie lata.

Bibliografia:

- Klemensiewicz Z. (1985), *Historia języka polskiego*, t. 3, Warszawa: PWN.
 Doroszewski W. (red.) (1958–1953): *Słownik języka polskiego*, t. 1-11, Warszawa: PWN.
 Kopaliński W. (1985), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: WP.
 Szołtysek M. (1999): *Ilustrowany słownik gwary śląskiej*, Rybnik: Śląskie ABC.
 (maj 2003)



Małgorzata Iwankiewicz, Alicja Witwicka¹⁾
Wrocław

Lekcje niemieckiego w Görlitz

Korzyści płynące z dobrej znajomości języków obcych są obecnie powszechnie znane i oczywiste. Zainteresowanie językami obcymi obserwuje się wśród uczniów już na poziomie szkoły podstawowej, a młodzież szkół średnich doskonale wie, że znajomość języków obcych da jej w przyszłości szansę pełniejszego zrealizowania się we współczesnym świecie (mobilność, swobodę w nawiązywaniu kontaktów z mieszkańcami innych krajów, szeroki dostęp do informacji, możliwość podjęcia studiów za granicą, sezonowej pracy, czy uzyskania lepszego miejsca pracy w kraju).

Jednak między chęcią posiadania przez uczniów umiejętności biegłego posługiwania się językiem obcym, a chęcią nauki nie można niestety postawić znaku równości. Wiedzą o tym zarówno nauczyciele, jak i sami uczniowie.

Przyswajanie języka jest procesem żmudnym i długotrwałym, wymagającym od uczącego się silnej woli, systematycznej pracy oraz wytrwałości. Dlatego jednym z głównych zadań, a zarazem problemów nauczycieli języków obcych jest stałe wzbudzanie w uczniach motywacji. Bardzo duży wpływ na jej poziom i trwałość wywierają wszystkie poczynania nauczyciela, które zmierzają do wywołania w uczniu poczucia sukcesu, a podstawowym miernikiem czynionych postępów w nauce języka obcego jest zdolność porozumiewania się w tym języku.

Nauczyciele kierując się zasadą komunikatywności stwarzają uczniom już na pierwszych lekcjach możliwość odbioru komunikatów i wypowiadania własnych treści w języku ob-

cym. Dzięki temu od początku nabierają oni pewności i wiary we własne siły, choć dysponują jeszcze bardzo skromnymi środkami językowymi.

W całym procesie nauczania uczniowie są stale poddawani na lekcjach języków obcych treningowi kompetencji komunikacyjnych i zdobywają umiejętność prowadzenia rozmów sterowanych, z założenia zbliżonych do realnej komunikacji. Jednak dopiero umiejętność poradzenia sobie w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych daje uczniom (zwłaszcza starszym) prawdziwe poczucie sukcesu i zachęca do dalszej nauki. Mają okazję przekonać się o tym nauczyciele, którzy prowadzą wymianę uczniów ze szkołami z zagranicy. Nasza szkoła (XVII LO we Wrocławiu) organizuje polsko-niemiecką wymianę młodzieży ze szkołą w Badenii-Wirtembergii już od 10 lat. Przez te lata obserwujemy u uczestników wymiany zdecydowany wzrost motywacji do nauki języka niemieckiego. Niestety nie każdy może wziąć udział w wymianie. Dlatego postanowiliśmy stworzyć uczniom inną możliwość rozwijania sprawności mówienia i rozumienia w języku niemieckim przez komunikowanie się z rodzimymi użytkownikami tego języka, a zarazem możliwość sprawdzenia posiadanych przez uczniów kompetencji językowych. W tym właśnie celu organizujemy dla młodzieży jednodniowe wyjazdy do Görlitz – miasta położonego najbardziej na wschodzie Niemiec. Nazywamy te wyjazdy „lekcjami niemieckiego w Görlitz”. Wycieczki te cieszą się ogromnym zainteresowaniem

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

uczniów, są źródłem ciekawych przeżyć i dużej satysfakcji. Dlatego naszym pomysłem chcemy podzielić się z innymi nauczycielami języków obcych, zwłaszcza z nauczycielami języka niemieckiego. Dla germanistów uczących w szkołach w zachodnich województwach Polski jest to pomysł do wykorzystania od zaraz.

Opisemy w skrócie, jak przebiegają te wycieczki. Około godziny 6:00 wyjeżdżamy pociągiem z Wrocławia do Zgorzelca (3,5 godz. jazdy). W pociągu uczniowie dzielą się na małe, z reguły 3-osobowe grupy, otrzymują plany miasta, foldery oraz zadania, które będą mieli do wykonania na miejscu. Jest czas, aby dokładnie się przygotować. W Zgorzelcu przekraczamy pieszo granicę polsko-niemiecką i udajemy się do centrum Görlitz. Po drodze w parku miejskim czeka na uczniów pierwsza atrakcja – kamień południkowy (*Meridianstein*) ustawiony na 15° długości geograficznej wschodniej, który określa czas środkowoeuropejski. Potem zwiedzanie miasta, poznawanie najważniejszych wydarzeń z jego historii oraz zabytków. Podczas zwiedzania opowiadamy o mieście w języku niemieckim. Trzeba przyznać, że jest co opowiadać, bowiem pod względem historii i zabytków Görlitz jest bardzo interesującym miastem. Znajdują się tu budowle różnych stylów: późnego gotyku, renesansu, baroku i secesji. Niepowtarzalnie piękna jest średniowieczna Starówka, a tajemnicze uliczki (np. uliczka „zdrajców”) i zaułki nadają temu miejscu szczególny klimat. Dużą atrakcją dla uczniów jest *Flüsterbogen* (od „*flüstern*” szeptać) – łuk bramy jednego z domów na Targu Dolnym. Wzdłuż tego łuku przebiega wyżłobienie, które przenosi głos. Słowa wypowiedzane szeptem z jednej strony łuku są głośno i wyraźnie słyszane z jego drugiej strony. Obowiązkowo zatrzymujemy się tam na dłuższą chwilę, aby sprawdzić działanie *Flüsterbogen* i zrobić przy nim pamiątkowe zdjęcia. Wiele można by pisać o osobliwościach Görlitz, ale nie to jest tematem naszego artykułu. Trzeba pojechać tam i samemu przekonać się, że jest to wspaniałe miasto. Po zwiedzaniu młodzież ma czas na wykonanie zadań w grupach. Zadania mogą być różne. Na jednej z wycieczek zorganizowanych przed świętami Bożego Narodzenia, której celem (oprócz wymienionych we wstępie) było poznanie atmosfery panującej w Niem-

czech przed świętami oraz poszerzenie wiedzy na temat tradycji i obyczajów świątecznych kulturowanych w rodzinach niemieckich, młodzież przeprowadzała wywiady z mieszkańcami Görlitz na temat świąt Bożego Narodzenia. Pytania uczniowie opracowali wcześniej w grupach. Przeprowadzone wywiady były potem materiałem do pracy na lekcji w szkole. Oto kilka przykładowych pytań:

1. Haben Sie/hast du Weihnachten gern?
2. Wann beginnen Sie/beginnst du mit den Vorbereitungen für das Weihnachtsfest?
3. Was assoziieren Sie/assoziiert du mit dem Wort „Weihnachten“?
4. Was bedeutet für Sie/für dich das Wort „Weihnachten“?
5. Welche Speisen isst Ihre/deine Familie zu Weihnachten?
6. Backen Sie/bäckst du selber? (oder Ihre/deine Mutter, Oma, Frau...)
7. Haben Sie/hast du zu Hause einen schön geschmückten Weihnachtsbaum?
8. Wann gibt es Geschenke? Wann ist die Zeit der Bescherung?
9. Was möchten Sie/möchtest du dieses Jahr zu Weihnachten bekommen?
10. Was ist für Sie/für dich an Weihnachten am schönsten?

Na innym z wyjazdów zadania uczniów polegały na uzyskiwaniu informacji: na dworcu, na poczcie, w biurze podróży, w hotelu, w schronisku młodzieżowym, w informacji turystycznej, w sklepie, w aptece... Każda grupa otrzymała zestaw różnych zadań, do których przygotowała pytania w języku niemieckim.

Oto przykładowy zestaw zadań dla jednej grupy:

1. W *schronisku młodzieżowym* dowiedzcie się o możliwość noclegu dla 20 – osobowej grupy uczniów, o wielkość pokoi i cenę noclegu, warunki sanitarne, możliwości wykupienia wyżywienia, bądź korzystania z kuchni.
2. W *teatrze* poproście o repertuar na dany miesiąc, dowiedzcie się o cenę biletów i zasady rezerwacji.
3. W *informacji turystycznej* dowiedzcie się, jakie muzea są w Görlitz, o godziny ich otwarcia i ceny biletów wstępu.
4. Na *poczcie* zapytajcie o koszt wysłania paczki do Polski oraz poproście o formularz na list polecony.

5. W biurze podróży zapytajcie o ofertę atrakcyjnych i korzystnych finansowo wycieczek organizowanych w najbliższym czasie. Dowiedźcie się o warunki oraz program pobytu w zaproponowanych miejscach, a także o środki transportu.

Po wykonaniu zadań spotykamy się w wyznaczonym miejscu, uczniowie zdają relację z tego, jak udało im się zdobyć informacje i jakie spotkały ich przy tym „przygody”. Po oddaniu opracowanych na kartkach zadań uczniowie mogą pospacerować po mieście, zajrzeć do sklepów, usiąść w kawiarence. My natomiast sprawdzamy oddane prace. Zawsze zadania są wykonane bardzo dobrze i takie też uczniowie otrzymują oceny. Zespoły, które

szczególnie się wyróżniły, otrzymują ocenę celującą. Potem kierujemy się tą samą drogą do granicy i na dworzec kolejowy w Zgorzelcu. Podróż przebiega w radosnym nastroju. Około godziny 22:00 jesteśmy we Wrocławiu.

Do tej pory zawsze organizowaliśmy wyjazdy jednodniowe ze względu na niskie koszty – za dojazd i ubezpieczenie uczniowie płacą ok. 35 zł i zabierają ze sobą suchy prowiant. Można pojechać do Görlitz również na dwa dni i nocować w schronisku młodzieżowym, które mieści się w pięknej secesyjnej willi, albo też podczas dłuższych wycieczek do odleglejszych miast w Niemczech włączyć do programu podobne zadania dla uczniów.

Wszystkim Koleżankom i Kolegom polecamy skorzystanie z naszego pomysłu.

(wrzesień 2003)

Beata Cisowska¹⁾
Strzelce Krajeńskie

W poszukiwaniu partnera – wrażenia i refleksje

Nasza szkoła zdając sobie sprawę z korzyści, jakie dają wspólne spotkania młodzieży starała się od dłuższego czasu znaleźć szkołę partnerską w Niemczech. Jako nauczycielka języka niemieckiego starałam się wykorzystać wszelkie okazje nawiązania takich kontaktów, ani jednak próby odświeżenia kontaktów z czasów NRD (miasto partnerskie Angermünde), ani szukanie pomocy u fundacji wspierających wymianę młodzieży, czy też pomoc osób prywatnych, np. byłych niemieckich mieszkańców naszego miasta zaprzyjaźnionych z naszą szkołą, nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Zainteresowanie szkół niemieckich skupiało się w dużej mierze wokół dużych ośrodków miejskich. Nasze 11-tysięczne Strzelce Krajeńskie okazały się niewystarczająco atrakcyjne. Dopiero perspektywa wejścia Polski do Unii spowodowała, że samorządy niemieckie zaczęły poszukiwać partnerów w Polsce. Dzięki zainteresowaniu powiatu Aschersleben-Staßfurt współpracą z naszym powiatem strzelecko-drezdeneckim udało się doprowadzić w październiku 2000 r. do wizyty

dyrektorów szkół niemieckich w szkołach średnich naszego powiatu. I wreszcie osiągnęliśmy nasz cel. Stephaneum Gymnasium w Aschersleben proponowało nam współpracę.

Po wcześniejszych telefonicznych i listownych uzgodnieniach we wrześniu 2001 gościliśmy delegację tej szkoły, a rezultatem tej bardzo dla nas owocnej wizyty było podpisanie przez dyrekcje obu szkół deklaracji o partnerstwie. Wyznaczono koordynatorów współpracy między szkołami i podjęto decyzję o włączeniu naszej szkoły do programu Socrates-Comenius, w którym szkoła niemiecka działa od kilku lat. Dzięki pomocy nauczycieli z partnerskiej szkoły bez trudu wypełniliśmy stosowną aplikację, i od roku szkolnego 2002/2003 nasz Zespół Szkół aktywnie uczestniczy w programie unijnym Comenius. Temat projektu: *Globalizacja i prawa człowieka*.

Grupę Comeniusa oprócz naszych obu szkół tworzą szkoły z Włoch (Dolo) oraz z Holandii (Winschoten). Ważnym elementem programu są wyjazdy grup młodzieży do partner-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Strzelcach Krajeńskich.

szych szkół i wspólna praca przy realizacji projektu. W projekt staramy się angażować jak największą liczbę uczniów i nauczycieli, ale niestety w wymianie uczestniczy tylko nieliczna grupa uczniów. Nad przygotowaniem tegorocznej wymiany czuwało troje nauczycieli, w tym nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego, bowiem jednym z warunków wymiany było również opanowanie przez uczniów tych dwóch języków obcych, w których uczniowie przygotowywali prezentacje i wzajemnie kontaktowali się. Już na początku października wyłoniliśmy spośród zainteresowanych dziesięcioro uczniów, którzy zostali podzieleni na dwie grupy. Zadaniem grup było przygotowanie do prezentacji podczas pobytu w Niemczech dwóch tematów. Grupa uczniów klas czwartych zajęła się problemem integracji europejskiej w sferze prawnej i administracyjnej, przeprowadziła szereg ankiet i wywiadów, a całość udokumentowała w postaci filmu na kasecie VHS i DVD oraz licznych plakatów. Równie zaangażowana w przygotowanie prezentacji okazała się grupa klas trzecich, która opracowała zagadnienie integracji europejskiej w sferze kulturowej. Podobnie jak u starszych kolegów efektem pracy były plakaty, film i wideo.

Pierwsze spotkanie młodzieży nastąpiło 13 listopada 2002, kiedy to po ośmiogodzinnej jeździe autokarem dotarliśmy do Aschersleben. Młodzież niemiecka czekała na nas przed szkołą. Mimo licznych obaw z obu stron nic porozumienia nawiązała się bardzo szybko, tym bardziej, że uczniowie poznali się już wcześniej, dzięki poczcie elektronicznej. Po przygotowanym na nasz przyjazd posiłku rozpoczęły się pierwsze rozmowy partnerskie. Oficjalne powitanie odbyło się w pięknej szkolnej auli. Witali nas uczniowie i nauczyciele i również przedstawicielka starostwa. Po części oficjalnej nasza młodzież wraz z niemieckimi kolegami udała się do domów. Codziennie o godzinie 9. spotykaliśmy się w szkole. Do godziny 15. trwały prace nad realizacją projektu. W pierwszym dniu młodzież strzeleckiego liceum zaprezentowała przygotowane wcześniej materiały oraz obdarowała obecnych przywiezionymi ze Strzelca folderami, mapkami i innymi gadżetami, reklamującymi naszą piękną ziemię strzelecką. Partnerzy niemieccy nieustannie podkreślali wysoką jakość pracy i zaangażowanie polskiej

młodzieży. Przez cały czas pobytu młodzież pracowała w grupach roboczych (socjologia, przyroda, sztuka, języki), każda z grup miała za zadanie opracować jeden konkretny temat i zaprezentować go w ostatnim dniu pobytu. Oprócz poszukiwań w Internecie, czy szkolnej bibliotece oznaczało to również wizytę w ratuszu, spotkanie z burmistrzem Aschersleben oraz przeprowadzanie wywiadów. Formy pracy były bardzo urozmaicone, co przypadło do gustu naszej młodzieży. Po ośmiu dniach pobytu przyszła kolej na prezentacje wyników. Grupa językowa zaprezentowała własne interpretacje słynnej sceny balkonowej z „Romea i Julii”, potem były prace malarskie pod hasłem „Matka Europa”, grupa socjologii przedstawiła nam problem migracji w formie wykładu, grupa nauk przyrodniczych porównywała gatunki zwierząt i roślin. Wszystkie dzieła cechowała pomysłowość i niewątpliwie ogromny wkład pracy.

Uwieńczeniem całego pobytu była wspólna kolacja, podczas której serwowaliśmy przywiezione z domu potrawy kuchni polskiej, a nasi niemieccy partnerzy przygotowali na tę okazję typowe dania niemieckie.

W czasie naszego ośmiodniowego pobytu znalazł się też czas na wycieczki. Jeden dzień spędziliśmy w stolicy landu Sachsen-Anhalt Magdeburgu, drugiego dnia przyszedł czas na góry Harz, gdzie mieliśmy okazję obejrzeć zaporę i sztuczne jezioro na rzece Bode, zwiedzić jaskinię Baumannshöhle oraz dwa przepiękne miasteczka – Wernigerode i Quedlinburg. Podczas dni pracy popołudnia i wieczory były wolne. Nasza młodzież miała okazję przekonać się, jak wygląda dzień powszedni ich niemieckich kolegów, jak spędzają czas wolny, gdzie się wspólnie spotykają.

Wizyta w szkole partnerskiej nie zakończyła pracy w programie. Już w marcu będziemy przyjmować przyjaciół z Niemiec w naszej szkole. Cały czas pracujemy nad przyjętymi założeniami, wymieniamy korespondencję i wszyscy chcielibyśmy, aby koledzy z Niemiec również wspaniale jak my wspominali swój pobyt w naszym mieście.

Dla mnie jako jednego z dwóch koordynatorów programu nadszedł teraz czas wyłączonej pracy, przygotowań i planowania. Jednak wsparcie ze strony współpracujących ze mną nauczycieli, zaangażowanie uczniów i ich rodzi-

ców, jak również samodyscyplina i przestrzeganie ustalonych terminów na pewno przyniosą oczekiwane rezultaty.

Sądzę, że udział w programie to nie tylko nowe doświadczenie dla naszej młodzieży, ale także dla całej szkoły, a zwłaszcza dla zaangażowanych nauczycieli. Program dał nam okazję do wymiany poglądów, porównania zaplecza szkół w których pracujemy, odkrycia nowych aktywizujących form pracy z młodzieżą i napełnił nas przekonaniem, że młodzież wcale nie chce być bierna, trzeba ją tylko umiejętnie motywować do wspólnej pracy. Co do planów na przyszłość, to w grudniu czteroosobowa de-

legacja naszej szkoły udała się do Aschersleben na konferencję nauczycieli, w której uczestniczyli nauczyciele siedmiu szkół. Oprócz naszych dotychczasowych partnerów byli przedstawiciele szkół z Norwegii, Wielkiej Brytanii i Polski (Płońsk). Wszyscy zadeklarowali chęć dołączenia do naszego projektu w roku 2003/2004. Wspólnie opracowaliśmy kalendarz spotkań i załącznika do realizacji w drugim roku projektu. Oprócz pracy nad projektem był także czas na wymianę doświadczeń i nawiązanie nowych znajomości, co zapewne zaowocuje nowymi kontaktami naszych uczniów i nauczycieli.

(luty 2003)

Barbara Kaczmarczyk¹⁾
Świętochłowice

Od Sokratesa do Unii Europejskiej

Wokół wizyty przygotowawczej

Uczę języka angielskiego młodzież licealną w jednym ze śląskich miast i bardzo pragnęłabym, aby – mówiąc potocznie – nauka ta nie poszła w las i zapomnienie, ale aby każdy uczeń z osobna miał okazję wykorzystać ją w sposób praktyczny. Nie wszystkim uczniom szkoły dane są podróże zagraniczne i możliwości sprawdzenia swoich umiejętności językowych, a co za tym idzie, zwiększenie motywacji do nauki. Wobec takich realiów postanowiłam samodzielnie szukać kontaktów ze szkołami zagranicznymi drogą internetową. Jakaż była moja radość, kiedy na apel, zamieszczony na stronie *Windows on the World*, odpowiedziały równocześnie szkoły z Brazylii, USA i wreszcie, najbliższa nam geograficznie, szkoła średnia z miasta Poole w Anglii. W efekcie grupa młodzieży z naszej szkoły prowadzi korespondencję z swoimi rówieśnikami zza oceanu drogą elektroniczną. Natomiast szkoła angielska zaprosiła nas do udziału w projekcie szkolnym przewidzianym na okres od 2003 do 2006 roku w ramach programu Sokrates/Comenius 1.

Jak wiadomo Sokrates, który coraz częściej pojawia się w polskich szkołach, jest akcją

Unii Europejskiej, wspierającą współpracę młodzieży w zakresie polepszenia jakości kształcenia i wzajemnej wymiany doświadczeń. Entuzjazm był tym większy, kiedy okazało się, że ostatecznie chęć udziału w tym projekcie zgłosiło kolejnych sześć szkół i na wizycie przygotowawczej w Anglii spotkali się przedstawiciele ośmiu szkół europejskich z Wielkiej Brytanii, Holandii, Szwecji, Niemiec, Hiszpanii, Węgier, Włoch i Polski.

Przygotowania do spotkania w Poole rozpoczęły się na przełomie września i października, a ich bezpośrednim efektem było opracowanie szkolnego folderu w języku angielskim, wydanie kolejnej edycji pisemka „Kochanowski News” oraz nakręcenie filmu o szkole i regionie z komentarzem w języku angielskim. W ramach obchodów Europejskich Dni Języków, w szkole zorganizowano Dzień Kultury Europejskiej. W tym dniu wtajemniczano zarówno uczniów, jak i ich opiekunów w szczegółowe założenia programu Comenius 1. Ponadto zapoznano ich z informacjami o Unii Europejskiej i zaproszono na wędrowkę szlakiem siedmiu krajów, współuczestniczących w programie Comenius 1.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr1 w Świętochłowicach.

10 października nie dla wszystkich uczniów upłynął pod znakiem podróży po klasach-państwach, przypominającej młodemu pokoleniu o jego przynależności do społeczności europejskiej, ponieważ młodzież klas matematycznych przystąpiła do *Pierwszego Świętochłowskiego Maratonu Językowego*, zorganizowanego przez nauczycieli języków obcych naszej szkoły. Najdłuższa lekcja języka angielskiego trwała 24 godziny, a języków francuskiego i niemieckiego 12 godzin. W czasie długich, ale nie nużących zajęć uczniowie utrwalali wiedzę, potrzebną im do matury, podnosili kompetencje językowe wspólnie odgrywając scenki, biorąc udział w zabawach językowych, śpiewając (karaoke), gimnastykując się i tańcząc. Impreza zakończyła się pełnym sukcesem, czego dowód dali uczniowie i nauczyciele, którzy po 24 godzinach zajęć w doskonałych nastrojach odśpiewali przebieg grupy the Queen *We are the champions*.

W takim duchu i z bagażem wspianiałych materiałów promujących nasz kraj, region i szkołę wyjechałam na wizytę przygotowawczą do Poole, w hrabstwie Dorset. Głównym autorem i koordynatorem projektu nazwanego *The Island Project* jest nauczyciel filozofii i religii w szkole średniej Brian Crisell. Zarówno tytuł jak i motto projektu *No man is an island entire of itself...* pochodzą z wiersza angielskiego poety Johna Donna i były wielokrotnie cytowane w literaturze światowej.

W czasie obrad ustalono, że głównym założeniem projektu będzie stworzenie młodemu ludziom możliwości do wymiany zdań, dyskusji i prowadzenia debat na najbardziej ważne tematy i sprawy, które ich interesują i dotyczą, niezależnie od miejsca zamieszkania i języka, jakim się posługują. W podtrzymywaniu kontaktów skorzystamy z współczesnych technik komputerowych, wideo-konferencji i wymiany korespondencji drogą pocztową lub faksem. Oczywiście, dobra umiejętność posługiwania się językiem angielskim zarówno wśród młodzieży, jak i nauczycieli na pewno będzie jednym z warunków uczestnictwa w projekcie. Co za tym idzie, możliwość nawiązania kontaktu z rówieśnikami z innych krajów jeszcze bardziej zachęci wszystkich zainteresowanych do podniesienia umiejętności językowych, a tym, którzy już tę umiejętność posiadli, da szansę jej praktycznego wykorzystania. W szkole znalazła

się grupa nauczycieli, która już podjęła dodatkową naukę języka angielskiego zachęcona szansą współpracy i bezpośrednich roboczych spotkań z kolegami-obcokrajowcami.

W pierwszym roku działalności skoncentrujemy się na sprawach nam najbliższych, realizując temat *Ja i mój świat – Getting to know each other* (ja i moja rodzina, moje środowisko szkolne, mój region – kultura i tradycje, czas wolny – sport, muzyka, film, pokusy i zagrożenia współczesnego świata czyhające na młodego człowieka, moje plany i marzenia na przyszłość). W latach następnych dyskusją obejmujemy szersze kręgi wspólnych zainteresowań, tzn. rozważymy problemy natury społecznej, politycznej i moralnej o wymiarze europejskim i światowym. Finalnym efektem naszej współpracy będzie wspólna strona internetowa poświęcona młodzieży z tych właśnie krajów europejskich i ich wizji świata teraz i w przyszłości oraz dokumentacja filmowa i fotograficzna ze spotkań z nauczycielami i młodzieżą w czasie wizyt roboczych. Następne spotkanie odbędzie się na Węgrzech w miejscowości Ajka w 2003 i w Valencji w Hiszpanii w 2004 roku.

Oprócz spotkań i obrad merytorycznych nauczyciele mieli okazję do wymiany doświadczeń na temat warunków pracy w swoich szkołach i porównania europejskich systemów edukacyjnych. Ponadto przyjęli zaproszenie do zwiedzenia szkoły średniej – koordynatora projektu. Poole Grammar School jest szkołą państwową, w której uczy się wyłącznie młodzież męska przygotowująca się do przyszłych studiów. Placówka ta jest doskonale wyposażona we wszelkie pomoce naukowe, ma rozległe zaplecze sportowe, administracyjne i gastronomiczne, zatrudnia również ogrodnika, który dba o szkolną roślinność, zwłaszcza wyjątkowej urody krzewy i trawniki. Po części oficjalnej, w której uczestniczyło grono pedagogiczne i cała młodzież (800 chłopców), spotkaliśmy się z władzami szkoły i miasta, które wykazały duże zainteresowanie omawianym projektem. Następnie mogliśmy uczestniczyć w lekcjach oraz wideo-konferencji przygotowanej przez uczniów klas starszych. Duże wrażenie na mnie i pozostałych gościach, zrobiła nie tylko świetnie wyposażona szkoła, ale również zdyscyplinowana, w obowiązkowych uniformach doskonale prezentująca się młodzież.

Wszyscy zazdrosnym okiem podpatrywaliśmy nowinki techniczne i cichym westchnieniem kwitowaliśmy spotkania z inteligentną i bardzo kulturalną grupą chłopców. Muszę przyznać, że atmosfera wszystkich spotkań była niezwykle serdeczna, a Anglicy ujęli nas wyjątkową troską i gościnnością. Uczestnicy spotkania szybko się zaprzyjaźnili i wspólnie przeżyli wiele radosnych, często humorystycznych chwil. Swoim dobrym humorem często doprowadzali do też bardziej wstrzemięźliwych i poważnych Anglików. Dowodem na to, że rozstanie nie oznacza pożegnania, jest prywat-

na korespondencja, która jest prowadzona drogą elektroniczną między uczestnikami wizyty w Poole. Myślę, że po raz kolejny realizują się słowa Johna Donna, który 450 lat temu stwierdził, że *żaden człowiek nie jest samotną wyspą... jak i to, że nie należy pytać komu bije dzwon... bo bije on tobie*. Cytat ten nabiera nowego współczesnego wymiaru w kontekście poszerzenia Unii Europejskiej o kolejnych dziesięć krajów. Wykorzystajmy więc szansę współpracy z innymi Europejczykami i przygotujmy szkolnictwo pod przyszłe współistnienie państw w zjednoczonej Europie.

(listopad 2003)

Monika Marcela¹⁾
Trzebinia

Program COMENIUS-SOCRATES wyzwaniem!

Od samego początku istnienia naszego gimnazjum staramy się podejmować różne działania mające na celu wzmocnienie zainteresowania językami obcymi, podnosząc tym samym jakość kształcenia i zwiększając motywację do nauki. Wizytówką naszej szkoły stają się projekty promujące języki obce.

W roku szkolnym 1999/2000 po raz pierwszy zorganizowaliśmy Dzień Języków Europejskich, w roku 2000/2001 realizowaliśmy projekt *Języki Obce i Unia Europejska* w ramach Europejskiego Roku Języków 2001. Rok szkolny 2001/2002 to realizacja projektu *Znajomość języków łączy ludzi*. Miniony zaś rok był dla nas szczególnie wyjątkowy, wszystkie dotychczasowe przedsięwzięcia mające na celu propagowanie nauki języków obcych zostały docenione i nasza szkoła zdobyła nagrodę „European Label”, z której jesteśmy bardzo dumni. Dużym sukcesem jest dla nas także fakt, że po dwóch latach starań nasze gimnazjum zostało zakwalifikowane do realizacji projektu szkolnego w ramach programu Comenius-Socrates, w którym pełnimy funkcję szkoły koordynującej. Naszymi partnerami są uczniowie i nauczyciele z Grecji, Hiszpanii i Anglii, którzy wyrazili chęć współpracy.

W styczniu w naszej szkole miała miejsce tzw. wizyta przygotowawcza, w czasie której był obecny nauczyciel ze szkoły partnerskiej z Anglii. W czasie wizyty omówiliśmy i zaplano-

waliśmy działania związane z realizacją naszego wspólnego projektu, którego tytuł brzmi: *Świętowanie*. Szkoda tylko, że nauczycielka koordynator z Hiszpanii nie mogła być obecna, niestety jej wniosek o przyznanie grantu na wizytę przygotowawczą został odrzucony ze względu na wyczerpany budżet.

Praca nad projektem będzie dla nas niewątpliwie ogromnym wyzwaniem, mamy jednak nadzieję, że udział w programie stworzy lepsze możliwości do uczenia i nauczania języków obcych, zintegruje społeczność uczniowską, nauczycieli, rodziców, a także instytucje wspomagające, umożliwi też wykorzystanie efektywnych rozwiązań organizacyjnych lub programowych szkół partnerskich w celu poprawy jakości kształcenia i zarządzania gimnazjum. Ponadto realizacja projektu będzie sprzyjała promocji naszej szkoły w środowisku, zapewni jej przychylność i pomoc rodziców, władz samorządowych, instytucji kultury, a także stanie się impulsem do podróżowania, rozbudzi ciekawość świata i innych kultur oraz utwierdzi społeczność gimnazjum w słuszności hasła, że *Jesteśmy zarówno Polakami, jak i Europejczykami*.

Mamy także nadzieję, że uczestnictwo w programie Socrates-Comenius zaowocuje kolejnymi projektami partnerskiej współpracy z naszym udziałem.

(wrzesień 2003)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebinie i szkolnym koordynatorem projektu.

Współpraca międzyszkolna

Problem narastał z roku na rok. Uczniowie coraz częściej zadawali pytanie, dlaczego nasza szkoła nie utrzymuje żadnych kontaktów z inną, podobną za granicą. Przecież mieszkamy tak blisko granicy. I wreszcie stało się. Dzięki pomocy Euroregionu Szprewa – Nysa-Bóbr, w Gubinie udało nam się nawiązać kontakt z Gimnazjum we Frankfurcie, z którym to już drugi rok utrzymujemy bliskie kontakty i podejmujemy się realizacji wspólnych projektów. Jest to Gimnazjum, które również współpracuje na takich samych zasadach z podobną szkołą w Haderze w Izraelu i szczeni się mianem „szkoły bez rasizmu”.

Pierwsze spotkanie przebiegało w nieco sztywnej atmosferze i dotyczyło jedynie spraw organizacyjnych czy też wspólnych planów na przyszłość. Wkrótce kontakty ożywiły się i realizacja przewidzianych projektów nabrała szybkiego tempa. Czasu nie było wiele, a pierwszy punkt naszej współpracy przewidywał wspólny wyjazd do Hadery, gdzie razem z młodzieżą niemiecką uczestniczyliśmy w Konferencji Szkół Demokratycznych. Byliśmy jedynymi przedstawicielami naszego kraju na tej konferencji. Z pewnością był to dla nas obfitujący w przeżycia wyjazd. Uczniowie z nauczycielami, wśród nieznanego im jeszcze młodzieży niemieckiej, w tak odległym kraju i w zetknięciu z różną i dla nas nieco obcą kulturą – kto by się nie bał? Mieliśmy dziesięć dni na to, aby bliżej poznać opiekunów i uczniów z frankfurckiego Gimnazjum, zaprzyjaźnić się z młodzieżą z Izraela, poznać ich zwyczaje i kulturę i pokazać się z jak najlepszej strony. Już w samolocie, czy wcześniej podczas wielogodzinnej odprawy paszportowej i celnej zdążyliśmy nawiązać bliższe kontakty.

Jechaliśmy tam dobrze przygotowani. Konferencja poruszała tematy dotyczące tolerancji, akceptacji, uprzedzeń rasowych. Uczniowie naszego Liceum przedstawili w formie szkiców i piosenek własne poglądy i idee. Również młodzież niemiecka była dobrze przygoto-

wana, tak, że wspólna prezentacja wypadła bardzo dobrze.

Uczestnicząc w tej konferencji mieliśmy możliwość zetknięcia się z tamtejszą młodzieżą, odwiedziliśmy szkoły zarówno arabskie, jak i żydowskie. Długo dyskutowaliśmy na temat organizacji szkół, systemu oceniania, pracy na lekcjach, programów. Wszystko było dla nas bardzo ciekawe i dalekie od naszej rzeczywistości. Gdy dowiedzieliśmy się, że uczeń Szkoły Demokratycznej sam decyduje, jakiego przedmiotu chce się uczyć w danym dniu i w jakim wymiarze godzin, nie mogliśmy ukryć naszego zdziwienia. Uczeń jest oceniany na podstawie testu, który musi pozytywnie zaliczyć na koniec roku szkolnego. A wszystkim szkolnym zajęciom towarzyszy ciągła zabawa i śmiech. Aktywnie uczestniczyliśmy również w obradach szkolnego samorządu uczniowskiego, dyskutowaliśmy na temat oszczędzania wody pitnej i przedstawialiśmy własne wersje rozwiązania tego problemu.

Upalne dni sprzyjały wielogodzinnym dyskusjom na trawie pod wielkim drzewem, a wspólne śpiewy, tańce przy ognisku, rozmowy i śmiech cichły dopiero nad ranem. Była to wspaniała okazja do niewymuszonej komunikacji językowej w różnych językach – angielskim, niemieckim czy rosyjskim. Niewątpliwie zasób naszego słownictwa został znacznie wzbogacony o nowe zwroty i słowa.

Wizyta w muzeum Yad Vashem – poświęconym pamięci bestialsko zamordowanych Żydów w czasie II wojny światowej na długo zostanie w naszej pamięci. Wzgórza otaczające główny gmach muzeum są porośnięte drzewkami oliwnymi. Każde drzewko zostało posadzone na chwałę tym, którzy służyli pomocą społeczności żydowskiej. Znaleźliśmy pod tymi drzewkami wiele tabliczek z polskimi nazwiskami, z nazwami polskich miast i miasteczek. Ogromne marmurowe tablice pamiątkowe, czy słupy z piaskowca urozmaicały turystyczną trasę po terenie muzeum. Na nich również odnaleźliśmy wiele polskich nazwisk, czy nazw miejs-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Zielonej Górze.

cowości. Serca nasze biły o wiele szybciej, gdy na ogromnym słupie odczytaliśmy Grunberg – Zielona Góra, aby chwilę później zamilknąć w zadumie przy pomniku Janusza Korczaka. Wizyta w tym muzeum stanowiła dla nas ogromne przeżycie, a dla młodzieży niemieckiej była po prostu wstrząsem.

Tak wiele mieliśmy sobie do opowiedzenia, tak wiele chcieliśmy zobaczyć, ale czas płynął nieubłaganie i wkrótce byliśmy w drodze powrotnej.

W zimie oczekujemy rewizyty młodzieży niemieckiej i przyjaciół z Izraela, z którymi utrzymujemy kontakty listowne, czy też dzisiaj coraz popularniejsze e-mailowe. Ciekawi jesteśmy, jak oni oceniają naszą szkołę, jak wypadniemy podczas prezentacji nas samych, naszych rodzin i naszej kultury.

Planujemy również wspólną wycieczkę do Krakowa i wizytę w Oświęcimiu-Brzezince. Przewidziana jest też debata na temat nienawiści rasowej, nietolerancji i uprzedzeń, wspólne

spotkanie grona pedagogicznego każdej ze szkół, w grudniu koncert wigilijny. Mamy nadzieję, że nasza współpraca będzie rozwijać się równie intensywnie i ciekawie, jak do tej pory.

Każdy projekt wymaga od uczestników i organizatorów ogromnego wkładu pracy. Ale największą radość sprawiają późniejsze opinie uczniów i ich ciągłe zapytania: „Co robimy teraz?“, „Kiedy znowu się spotkamy?“. Spotkania takie odkrywają często ukryte w uczniach zdolności i umiejętności. Uczniowie zachęcani do pracy, zaskakują swoją pomysłowością i kreatywnością. Budzą się w nich uśpione do tej pory umiejętności. Wzrasta zainteresowanie nauką języków obcych. Pozostają kontakty listowne czy telefoniczne. A pytaniom i wspomnieniom nie ma końca. Taka współpraca to niezwykle motywacja do nauki języków obcych, doskonalenia sprawności językowych, poznawania innych kultur i zwyczajów, to również pomoc w pracy wychowawczej nauczyciela, kształtowaniu postaw młodych obywateli.

(grudzień 2002)

Anna M. Kyzioł, Joanna Pokusa¹⁾
Olkusz

Z Europą za pan brat

„Nic nie dzieli narodów bardziej niż arogancja i pycha kulturowa, nic nie łączy ich bardziej, niż znajomość innych kultur i respekt przed nimi”.

Richard von Weizsäcker

W okresie jednoczenia się Europy, wzajemnego zbliżania narodów, poszukiwania wspólnych korzeni kulturowych, w IV Liceum Ogólnokształcącym im. K. K. Baczyńskiego w Olkusz wyznaczono sobie za jeden z ważniejszych celów znalezienie za granicą szkoły partnerskiej. Zostało nią Lerchenberggymnasium w Altenburgu (Turyngia). Przez wzajemne kontakty uczniów i nauczycieli jest realizowana edukacja europejska i wychowanie w duchu pokoju, tolerancji. Spotkania nasze służą także przełamywaniu barier, przesądów i stereotypów. Zada-

nia te udaje się realizować dzięki finansowemu wsparciu Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży z siedzibą w Warszawie i Poczdamie.

Obie szkoły partnerskie pretendując do miana szkół europejskich wyznaczyły sobie wspólnie następujące cele:

- ▶ realizacji wcześniej przygotowanego projektu,
- ▶ wzajemnego zbliżenia młodzieży polskiej i niemieckiej,
- ▶ zawiązywania nowych przyjaźni,
- ▶ poznawania kultury kraju sąsiedniego i realiów życia jego mieszkańców, co sprzyja osłabieniu stereotypów narodowych,
- ▶ wzmocnienia motywacji do nauki języków obcych.

W każdej wymianie uczestniczą kilkunastoosobowe grupy uczniów polskich i nie-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. K. K. Baczyńskiego w Olkusz.

mieckich, goście mieszkają w domach gospodarzy. Strona przeprowadzająca wymianę opracowuje szczegółowy program pobytu szkoły partnerskiej. W jego ramach jest realizowany również projekt, nad którym pracuje wspólnie strona polska i niemiecka pod kierownictwem opiekunów. Cyklicznie na koniec każdej wymiany odbywa się sesja podsumowująca, na której jest omawiany stopień realizacji wspólnego projektu, jak również są dyskutowane wnioski mające na celu usprawnienie i uatrakcyjnienie następnych spotkań. Do tej pory zostały zrealizowane projekty dotyczące m.in. ekologii, sztuki i subkultur młodzieżowych.

Ukoronowaniem pięcioletniej współpracy szkół partnerskich była wymiana nauczycieli. Polacy odwiedzili swoich kolegów z Niemiec zimą roku 2000, a Niemcy gościli w Polsce w październiku 2001 roku. Jak wszystkie dotych-

czasowe wymiany, tak i ta przebiegała pod wcześniej uzgodnionym hasłem. Tym razem została dokonana analiza porównawcza systemów szkolnictwa Polski i Niemiec. Ożywioną dyskusję nauczycieli poprzedziły wykłady dyrektorów obu szkół, Ewy Kulig i Margaritty Dittrich.

Z okazji pięciolecia współpracy polsko-niemieckiej został opracowany przez nauczycieli języka niemieckiego kilkudziesięciostronicowy prospekt w języku polskim i niemieckim dokumentujący całą dotychczasową działalność obu szkół na polu wzajemnego zbliżania się narodów polskiego i niemieckiego. Obserwując i analizując wieloletnie wymiany młodzieży obu szkół należy podkreślić, że jest to najbardziej efektywna forma edukacji europejskiej, która pozwala na wzajemne poznanie i zawiązanie autentycznych przyjaźni.

(styczeń 2003)

Alicja Pałęcka¹⁾
Wyszków

Wymiana młodzieży

Między Realschule w Moormerland a Liceum Ogólnokształcącym w Wyszkowie

Obchodząca w 2001 roku 10 rocznicę wymiana między szkołą z Niedersachsen a naszą szkołą z Mazowsza rozpoczęła się od spotkania w Krakowie jesienią 1990. Na tym spotkaniu, na którym reprezentowałam nasze liceum, należało zapoznać przyszłych partnerów z Niemiec z walorami regionu i z samą szkołą.

Nasze liceum wybrała pani Irmengard de Riese reprezentująca Realschule z Wahrsingsfehn w Niedersachsen. Wymiana rozpoczęła się we wrześniu 1991 i trwa bez przerwy do chwili obecnej. Wzajemne wizyty młodzieży polskiej i niemieckiej pomagają w obalaniu stereotypów egzystujących w świadomości obu narodów. W okresie kiedy nasz kraj stara się o przyłączenie do Unii Europejskiej stało się to problemem o szczególnej wadze. Równie ważne jest pogłębianie znajomości języka niemieckiego, który obok języka angielskiego należy do tzw. języków światowych.

Podczas uroczystego jubileuszowego spotkania dyrektora szkoły z Moormerland Hansa Ludwiga Hillbrandsa z władzami Wyszkowa i dyrekcją Liceum im. C. K. Norwida zostało zacytowane zdanie Romana Herzoga, które wypowiedział podczas wizyty we Wrocławiu: „*Lata strachu zbrodni i cierpienia między 1939 a 1946 rzucają także dziś jeszcze długie cienie*”. Pan Hillbrands powiedział, że czas ten pozostawił blizny w duszach narodów i my musimy się z tym ciągle rozprawiać.

Robimy to już od 12 lat i cienie te nas nie paraliżują. Wręcz przeciwnie, uczennice i uczniowie obu naszych szkół budują wspólnie mosty porozumienia, a odwiedzając się co roku zbliżają się do siebie wzajemnie i do naszego wspólnego domu, jakim jest Europa.

Na koniec naszego jubileuszowego spotkania uczniowie polscy i niemieccy wyrecytowali w dwu językach wiersz pt. *Brücken*, którego autorem jest Peter Ganzert:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. C. K. Norwida w Wyszkowie.

Brücken

Brücken verbinden entfernte Ufer,
helfen über tiefe Gräben hinweg,
führen über reißende Wasser,
kürzen weite Wege ab,
bringen Getrennte zusammen,

Brücken
schütten Gräben nicht zu,

ebnen Unterschiede nicht ein
schaffen Hindernisse nicht weg,
erkennen Trennendes an
und ermöglichen dennoch Begegnungen;
über Brücken kann man gehen,
Brücken kann man bauen.

Wiersz ten najlepiej oddaje sens naszej
wieloletniej współpracy.

(grudzień 2003)

Elżbieta Ławniczak¹⁾

Poznań

Nauczyciele – nauczycielom

Wymiany szkolne – Jak zorganizować wymianę szkolną i przygotować program pobytu

W *Językach Obcych w Szkole* wielokrotnie poruszano temat wymian szkolnych przy okazji „okrągłych” rocznic. Pragnęłabym i ja dorzucić kilka propozycji, dotyczących organizowania wymiany szkolnej i przygotowania programu pobytu dla uczniów zagranicznych.

Zrobiłam takie podsumowanie po 10 latach regularnej, corocznej wymiany szkolnej między Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu, w którym uczę języka francuskiego, a Lycée „Assomption” w Rennes – we Francji. Chciałabym podzielić się spostrzeżeniami i przekazać rady, które byłyby przydatne i pomocne nauczycielom mającym zamiar nawiązać kontakt ze szkołą zagraniczną, a następnie zorganizować z nią wymianę. Jak to robić, aby po kilku latach obie strony były taką wymianą jeszcze zainteresowane?

Z moich doświadczeń wynika, że należy:

- ▶ Planować wymianę z kilkumiesięcznym wyprzedzeniem, np. jeżeli uczniowie francuscy przyjeżdżają do nas w kwietniu, to w grudniu poprzedniego roku przygotowujemy już ramowy program ich pobytu u nas. W styczniu dokonujemy naboru kandydatów, którzy będą przyjmować gości francuskich w swoich rodzinach, a we wrześniu pojadą do nich z rewizytą. W lutym spotykamy się z rodzicami uczniów. Przedstawiamy im program po-

bytu gości. Zachęcamy rodziców, by włączyli się do organizacji pobytu Francuzów u nas (pośredniczenie w wynajmowaniu autokaru na wycieczkę, słuzenie radą, pomocą medyczną w razie potrzeby, pomoc w przygotowaniu wieczorku pożegnalnego). Pod koniec lutego uczniowie polscy otrzymują od kolegów francuskich tzw. *carte de présentation* z krótką informacją o sobie, rodzinie, o zainteresowaniach. Od tego momentu zaczyna się wymiana korespondencji, coraz częściej za pośrednictwem poczty elektronicznej.

W tym samym miesiącu rezerwujemy hotel w mieście, do którego jedziemy, zamawiamy przewodnika, przygotowujemy mini-dossier z programem pobytu gości i informację o mieście, regionie i miastach, które będą zwiedzane przez młodzież francuską. W marcu zbieramy pieniądze na zorganizowanie przyjęcia gości (wpłacamy je na specjalne konto w banku). W kwietniu pozostaje tylko dopilnowanie czy wszystkie punkty programu są do końca dopracowane.

- ▶ Uwzględniać każdorazowo plany organizacyjne pracy szkół.
- ▶ Włączać rodziców i uczniów do organizacji pobytu.
- ▶ Wykorzystywać istniejące możliwości dofinansowania wymiany (np.: z Urzędu Rady

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu.

Ministrów – Zespół ds. Międzynarodowej Wymiany Młodzieży, z Urzędu Miejskiego, od Rady Rodziców Szkoły itp.).

- Podejmować różnorodne działania mające na celu minimalizację kosztów uczestnictwa w wymianie tak, aby głównym czynnikiem doboru uczestników były postawa i osiągnięcia uczniów, a nie zamożność rodziców.
- Przygotować listę uczestników francuskich i ich korespondentów polskich wraz z numerami telefonów tych ostatnich oraz podać numery kontaktowe nauczycieli opiekunów zarówno francuskich, jak i polskich (taka informacja jest bardzo przydatna również dla rodzin polskich przyjmujących młodzież francuską), a także numer kontaktowy rodzica-lekarza.

Co się tyczy programu pobytu proponuję przygotować go w dwóch wersjach językowych: francuska oczywiście dla uczniów francuskich i polska dla rodzin polskich.

Każdy uczestnik wymiany ze strony francuskiej otrzymuje w plastikowej „koszulce”:

- Program pobytu.
- Listę uczestników francuskich i polskich i ich numery telefonów.
- Mini-dossier zawierające skrócone informacje o mieście, regionie i innych miastach polskich przewidzianych do zwiedzania w czasie wycieczki.
- Można dołączyć folder o mieście i widokówki, długopis z okolicznościowym nadrukiem informującym, która wymiana jest aktualnie realizowana.

Pragnę też przedstawić kilka propozycji, jak uatrakcyjnić gościom pobyt, można np.:

- Zorganizować w szkole konkurs-kwiz, w którym biorą udział zarówno uczniowie francuscy, jak i polscy. Tematem konkursu mogą być wiadomości dotyczące zabytków miasta, przysłowia polskie mające odpowiedniki w języku francuskim, trudniejsze wyrażenia językowe typu „casse-langue” np. „W Szczep-rzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie (dla Francuzów), a dla Polaków „un chasseur sachant chasser sans son chien c’est un bon chasseur”. Tworzymy grupy mieszane, kilku uczniów

polskich i kilku francuskich. Jedni drugim pomagają, podpowiadają jak najpoprawniej wymówić zdanie. Wszyscy dobrze bawią się, a na koniec otrzymują słodycze, jako nagrodę za udział w konkursie.

- Można również zorganizować naukę tańców regionalnych, zaprosić zespół folklorystyczny.
- Wieczorek pożegnalny przygotowują uczniowie polscy prezentując krótkie skecze, wiersze autorów francuskich i polskich, piosenki francuskie i polskie, utwory muzyczne.
- Do programu artystycznego włącza się również młodzież francuska, wykonując swój repertuar i śpiewając razem z nami znane piosenki francuskie.
- Staramy się również nauczyć gości zagranicznych śpiewać piosenki polskie. W czasie naszej rewizyty na wieczorku pożegnalnym rodziny francuskie mogą posłuchać mini-recitalu piosenek polskich w wykonaniu uczniów francuskich i polskich.
- Innym ciekawym pomysłem jest przeprowadzenie sondy ulicznej. Młodzież naszej szkoły przeprowadziła takową w czasie pobytu na wymianie we Francji w 1998 r. Zadawali pytania przechodniom między innymi, jakie skojarzenia wywołuje w nich słowo „POLSKA”. Uczniowie spisali te wypowiedzi i zamieścili je później w kronice wymiany. Było to dla nich duże przeżycie językowe, kulturowe i emocjonalne. Wyzwoliło poczucie dumy u wielu uczniów z faktu mówienia do rodowitych Francuzów i rozumienia ich.

Podsumowując, pragnę wyrazić nadzieję, iż przedstawione propozycje i rady będą przydatne i pomocne nauczycielom mającym zamiar nawiązać kontakty ze szkołami zagranicznymi i organizować wymiany szkolne, do czego ich szczerze zachęcam.

Jestem przekonana, że wejście Polski do Unii Europejskiej zmotywuje jeszcze bardziej uczniów do nauki języków obcych, a nauczycielom doda zapału i chęci do współpracy z partnerami zagranicznymi.

(luty 2003)

Stadtrallye – pomysł na wymianę szkolną

Wymiana partnerska między Szkołą Organizacji i Zarządzania w Cieszynie i Berufsbildende Schule w Cochem istnieje już od wielu lat, a w tym roku mieliśmy okazję obchodzić dziesiątą, jubileuszową wymianę. Udało nam się zorganizować pięć wymian w Polsce i pięć w Niemczech. Wzięło w nich udział w sumie blisko 400 uczniów.

W czasie ubiegłych wymian zwiedzaliśmy Cieszyn, Kraków, Oświęcim, Pszczynę, Cochem, Trewir, Bonn, Elz, Luxemburg, kopalnie w Wieliczce i Tarnowskich Górach, muzeum kamieni szlachetnych w Idar-Oberstein. Wędrowaliśmy po Beskidach, wśród winnic nad Mozelą, po terenach wulkanicznych Wyżyny Eifel, jeździliśmy konno w stadninie w Ochabach. Ale wymiana szkolna to nie tylko wycieczki krajoznawcze (skądinąd bardzo sympatyczne). Jednym z jej celów jest wymiana doświadczeń dotyczących systemu kształcenia w Polsce i w Niemczech. Mieliśmy ku temu okazję uczestnicząc w lekcjach.

Bardzo ciekawym doświadczeniem był udział polskich i niemieckich uczniów w konkursie ogłoszonym przez Goethe-Institut *1000 lat stosunków polsko-niemieckich*. Nasza młodzież wspólnie pracowała nad projektem, którego owocem był plakat przesłany potem na konkurs. To doświadczenie przekonało mnie, że wspólna praca projektowa jest idealną formą realizacji celów naszej wymiany, takich jak: poznanie najbliższych sąsiadów, ich kraju, kultury, języka, kształtowanie postaw tolerancji i zrozumienia dla inności kulturowej, przełamywanie stereotypów, promowanie postaw proeuropejskich, doskonalenie znajomości języka obcego. Dlatego w tym roku planując z nauczycielami kolejną wymianę w Polsce pomyśleliśmy również o tym, by możliwie dużo punktów programu mogło być realizowane przez polskich i niemieckich uczniów jako wspólne projekty.

Zawsze przed przyjazdem gości pojawia się pytanie, co moglibyśmy im pokazać? Czego jeszcze nie znają? Co mogłoby być dla młodzieży i nauczycieli interesujące? Nie bez znaczenia są tutaj finanse, jakimi dysponuje szkoła. Wiadomo, że są one skromne, mimo finansowego wsparcia udzielanego nam przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży (szkoda, że z roku na rok coraz mniejszego). I tutaj idealnym rozwiązaniem wydaje się być wspólny projekt, który nie wymaga dużych nakładów finansowych.

W tym roku zaproponowaliśmy naszym uczniom *Stadtrallye*, grę terenową po Cieszynie²⁾. Uczniowie zostali podzieleni losowo na pięć grup mieszanych (równa liczba uczniów polskich i niemieckich): historia, kultura, kształcenie, religie, dzień powszedni. Każda z grup otrzymała plan miasta i 10 zadań do wykonania. Numery pytań odpowiadały punktom zaznaczonym na planie, gdzie uczniowie mieli się udać i wykonać konkretne zadanie np.: dowiedzieć się, jak nazywali się legendarni założyciele miasta. Ilu mieszkańców liczy Cieszyn po obu stronach Olzy? Jakie szkoły wyższe znajdują się w mieście? Co znajduje się obecnie w zamku? Narysować budynek teatru. Policzyć schody prowadzące na Wieżę Piastowską. Tematy, które przygotowałam razem z koleżanką germanistką – Agnieszką Panek – starałyśmy się tak dobrać, by z jednej strony były ciekawe dla młodzieży, a z drugiej charakterystyczne dla Cieszyna (np.: miasto graniczne, różnorodne kulturowo i religijnie. Na Śląsku Cieszyńskim mieszka największa grupa ewangelików w Polsce).

Uczniowie polscy i niemieccy byli na sobie wzajemnie zdani przy rozwiązywaniu zadań, ponieważ jedni mieli lepszą orientację w terenie i realiach miasta, a drudzy byli kompetentni językowo (prezentacja wyników odbywała się w języku niemieckim). Poniżej przedstawiam pytania dla konkretnych grup³⁾.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.

²⁾ Pomysł zaczerpnięty z seminarium organizowanego przez Goethe-Institut we Wrocławiu.

³⁾ Pytania są autorstwa mojego i Agnieszki Panek, a w przeprowadzeniu i podsumowaniu *Stadtrallye* brała również udział Sylwia Lanc.

► Kultur

1. Welche Aktivitäten werden in „Dom Narodowy“ angeboten?
Wann ist „Dom Narodowy“ entstanden?
2. Welche kulturellen Veranstaltungen finden jedes Jahr in Cieszyn statt?
TIPP: Fragt danach bei der Touristeninformation am Marktplatz!
3. Wie viele Sitzplätze hat das Stadtkino?
4. Was läuft diese Woche im Kino?
5. In welchem Stil wurde das Theatergebäude gebaut?
6. Was wird in diesem Monat aufgeführt?
7. Was kostet eine Eintrittskarte?
8. Wie heißt der Theaterdirektor?
9. Wie viele Schauspieler sind in dem Theater angestellt?
10. Zeichnet das Gebäude!

► Geschichte

1. Wo beginnt die Geschichte der Stadt? Geht dahin! Was befindet sich jetzt an dieser Stelle?
2. Zeichnet das historische Objekt!
3. Welche Namen trugen drei Brüder, die sich dort getroffen haben?
4. Was befindet sich heute im Schlossgebäude?
5. Wie hoch ist der Piastenturm? Wie viele Treppenstufen führen nach oben?
6. Welches Gebäude ist auf dem Schlossberg am ältesten? In welchem Stil wurde es gebaut?
7. Warum wird dieser Stadtteil „Teschener Venedig“ genannt?
8. Was befindet sich gegenüber dem Theatergebäude und was ist dort besonders sehenswert?
9. Welche Museen befinden sich in der Stadt? Nennt einige davon!

► Bildung

1. Wie viele Oberschulen (Schüleralter 15-19) befinden sich in Teschen?
2. Welche Schule ist am ältesten und wann ist sie entstanden?
3. Welche Schultypen gibt es in der Gemeinschaft von Oberschulen in der Kraszewski-Straße?
4. Wie lange dauert die Ausbildung dort?
5. Welchen Schulabschluss haben die Absolventen?

6. Wie viele und welche privaten Schulen gibt es in Teschen? Wo befinden sie sich?
7. Welche Hochschulen gibt es in der Stadt?
8. Wie viele Studenten studieren Fremdsprachen in Teschen? Welche Fremdsprachen sind das?
9. Nennt einige Studiengänge (Fachrichtungen) an der Uni? Zeichnet das Gebäude der Schlesischen Universität!
10. Welche Sprachschulen befinden sich in Teschen? Wie ist ihr Angebot?

► Religionen

1. Welche Konfessionen bzw. Religionen werden in Teschen vertreten? Nennt vier!
2. Wann ist die Jesus- Kirche entstanden?
3. Wann finden die Gottesdienste in dieser Kirche statt? (siehe: Informationstafel!)
4. Wie heißt die katholische Pfarrkirche?
5. Was befindet sich im Inneren des Gebäudes?
6. Welche Figur steht am Alten Markt? Aus welchem Jahrhundert stammt das Denkmal?
7. Wie heißt und wo befindet sich die Kirche der Pfingstler?
8. Wie viele Friedhöfe gibt es in Teschen?
9. Auf welchem Friedhof wurden die bekannten Stadtbürger begraben?
10. Zeichnet eine der besichtigten Kirchen!

► Alltag

1. Wie viele Einwohner hat die Stadt (auf beiden Seiten der Olsa)?
2. Wie viele Grenzübergänge hat die Stadt?
3. Wo verdienen die Stadtbewohner ihr Geld?
4. Welches Restaurant würdet ihr anderen empfehlen? Was ist die Hausspezialität?
5. Wo kann man Brot mit Hering und Mayonnaise (Teschener Spezialität) kaufen? (mind. 2 Möglichkeiten) Nennt den aktuellen Preis!
6. Wie viele Wechselstuben befinden sich in der Głęboka- Straße?
7. Wo ist der günstigste Kurs für Euro? (Kauf und Verkauf)
8. Was wird am Juwenia-Markt angeboten? Welche Waren werden von Touristen besonders gern gekauft? In welchen Währungen wird bezahlt?
9. Welche Sportarten kann man auf dem Gelände des Stadtwaldes treiben? (Nennt mind. vier)
10. Zeichnet einen typischen Teschener/eine typische Teschenerin!

Formuła *Stadtrallye* okazała się interesującą dla obu stron. Niemcy mogli dowiedzieć czegoś ciekawego o mieście, regionie i Polsce, a Polacy zobaczyli swoje miasto z innej perspektywy, byli też nieocenieni w czasie poszukiwań jako przewodnicy, a czasem i źródło informacji. Poza tym wspólny spacer po mieście z prawie „detektywistycznymi” zagadkami sprawił wszystkim dużo frajdy.

Efekty wspólnych poszukiwań zostały przedstawione przez grupy w szkole w formie

prezentacji lub collage. Dzięki temu można było się dowiedzieć czym zajmowały się inne grupy i wyrobić sobie całościowy obraz miasta. Ostatecznie niemieccy goście mogli sprawdzić swoje wiadomości krajoznawcze w czasie kwizu na zakończenie pobytu.

Myślę, że ta forma zwiedzania i poznawania miasta czy regionu jest godna polecenia przy planowaniu pobytu zagranicznych uczniów w Polsce.

(styczeń 2003)

Danuta Malec¹⁾
Zawiercie

My w Europie

Trójkonna wymiana uczniów I LO im. Stefana Żeromskiego w Zawierciu z młodzieżą irlandzką i niemiecką

Międzynarodowe spotkania uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Zawierciu z młodzieżą niemiecką stały się już tradycją szkoły. Jesienią 1999 Particia Keim – referentka placówki kształceniowej w Coburgu – zaproponowała mi współpracę w organizacji trójkonnej wymiany młodzieży z Polski, Niemiec i Irlandii Północnej. Trzy miesiące wcześniej byłam już po raz czwarty wraz z grupą uczniów naszej szkoły w Coburgu w ramach wymiany młodzieży polskiej i niemieckiej. Byliśmy zakwaterowani w Jugendhaus Neukirchen. Dwa dni przed wyjazdem do Polski nasza grupa spotkała się tam zupełnie przypadkowo z grupą młodzieży z Irlandii Północnej, która też uczestniczyła w wymianie młodzieży i właśnie rozpoczynała swój pobyt w Neukirchen. Polacy i Irlandczycy bardzo szybko nawiązali ze sobą znajomość. Okazało się jednak, że młodzież irlandzka niewiele wie na temat naszego kraju. Niestety, nie było wtedy możliwości i czasu na bliższe poznanie się, ponieważ realizowaliśmy dwa oddzielne projekty i nasz pobyt w Niemczech dobiegał końca. Z radością i optymizmem przyjąłam więc propozycję wzajemnej współpracy w organizacji trójkonnej wymiany, chociaż

zdawałam sobie sprawę z tego, jak wielkiego zaangażowania będzie wymagało to przedsięwzięcie. Wstępny projekt zakładał coroczne, dziesięciodniowe spotkania uczniów przez kolejne trzy lata oraz ich udział w różnego typu profesjonalnie przygotowanych zajęciach, w trakcie których miały być realizowane określone cele edukacyjne. Podstawowym celem było poszerzenie wiedzy uczniów na temat Unii Europejskiej, krajów członkowskich oraz krajów starających się o przyjęcie do Unii. W Irlandii miały być również poruszane sprawy dotyczące podłoża konfliktów protestantów i katolików. W Polsce natomiast zaplanowaliśmy warsztaty, które miały pokazać młodym Niemcom i Irlandczykom, czym był nazizm i jego tragiczne następstwa dla Europy. Oprócz tego projekt zawierał elementy typowe dla każdej wymiany czyli: wspólne wycieczki, zwiedzanie, zabawy i zajęcia sportowe. Pierwsze spotkanie w Niemczech zostało zaplanowane na rok 2000. W następnym roku zamierzaliśmy kontynuować program w Downpatrick w Irlandii Północnej, a w roku 2002 gospodarzem wymiany miała być strona polska. Projekt nosił nazwę „My w Europie”.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Zawierciu.



Spotkanie w Niemczech – rok 2000

Zbliżały się wakacje 2000 roku i termin wyjazdu do Niemiec na pierwszą trójstronną międzynarodową wymianę. Uczniowie z zapamiętaniem przygotowywali się do spotkania ze swoimi partnerami z Irlandii i Niemiec. Każdy z nich miał za zadanie zebrać oraz opracować w języku angielskim i niemieckim informacje dotyczące naszego kraju, jego historii, regionu, najciekawszych miejsc, znanych polskich postaci itd. Uczniowie zaopatrzyli się również w albumy promujące najpiękniejsze miasta i regiony w Polsce, mapy i zdjęcia. Pod koniec lipca 2000 roku grupa uczniów I LO pod opieką moją i Alicji Goncerz, która pomagała mi w organizacji tejże wymiany, wyruszyła do Niemiec do małej, malowniczo położonej bawarskiej miejscowości Lautertal koło Coburga. W projekcie uczestniczyło 48 osób. Opiekunami grupy irlandzkiej byli niezwykle sympatyczni i zawsze pełni humoru Mary Rogan i Brian Murray. Opiekę nad grupą niemiecką sprawowała Patricia Keim. Młodzież została zakwaterowana tak, aby w pokojach mieszkały ze sobą osoby z Polski, Niemiec i Irlandii. Uczniowie naszej szkoły mieli więc okazję rozwijać swoje umiejętności posługiwania się językiem angielskim i niemieckim w autentycznych sytuacjach. Zadbaliśmy również o to, aby młodzież przez cały czas uczestniczyła w zajęciach w grupach międzynarodowych. Zajęcia były prowadzone w języku angielskim. Pierwszy i drugi dzień pobytu był poświęcony integracji młodzieży. Uczestnicy wymiany zostali podzieleni najpierw na sześciuosobowe grupy, w których uczniowie mieli wzajemnie poznać się, zadając proste pytania dotyczące narodowości, wieku, zainteresowań oraz sposobu spędzania wolnego czasu. Wszystkie dane w postaci zapisów, rysunków lub symboli były przenoszone na jeden wspólny grupowy plakat. W ten sposób powstało osiem plakatów, które były swoistym bankiem informacji. W drugiej części zajęć integracyjnych uczniowie mieli opowiedzieć na forum już nie o sobie, lecz o wybranej osobie z grupy. Ciekawa forma zajęć spowodowała, że „przełamywanie lodów” następowało bardzo szybko, a towarzyszące im żarty i dobry humor świadczyły o tym, że młodzież dobrze się ze sobą czuje.

Kierowana przez referentki z Monachium gra symulująca ubieganie się kilku europejskich krajów o wejście w struktury UE i procedury odrzucenia bądź przyjęcia ich wniosków, wywołała początkowo obawę u uczniów, że temat jest zbyt skomplikowany i nie uda im się przeprowadzić całej symulacji. Uczniowie pracowali w grupach mieszanych, które miały być odpowiednikami np.: Rady Unii, Parlamentu, krajów członkowskich, krajów ubiegających się o wstąpienie do Unii i mediów. Młodzież dysponowała wcześniej dostarczonymi i opracowanymi przez osoby kierujące symulacją materiałami, dotyczącymi kondycji gospodarczej poszczególnych krajów, stopnia inflacji, skali bezrobocia, wysokości inwestowanego kapitału zagranicznego oraz tempa wprowadzania reform gospodarczych i społecznych. Każda grupa wiedziała również, jakie są jej obowiązki, zakres działań i kompetencji. „Media” śledziły i dokumentowały przebieg negocjacji, informowały o postępach w rozmowach z krajami kandydującymi do UE a także ujawniały nieprawidłowości i „skandale polityczne”. Grupa uczniów reprezentująca Słowenię i Węgry wybiła się na czoło w negocjacjach.



„Rada Unii Europejskiej” w trakcie obrad

Cała gra zakończyła się również pomyślnie dla Polski, która po pokonaniu wielu problemów otrzymała gwarancję przyjęcia do Unii Europejskiej w nieco odległym terminie – w roku 2006. Pomimo początkowych obaw młodzież doskonale poradziła sobie z zadaniem. To wszystko było oczywiście tylko grą, przygotowaną i przeprowadzoną w profesjonalny sposób. Uczniowie wygłaszając na forum swoje opinie, podejmując decyzje, stawiając i odrzucając warunki, mogli bawić się, wejść na chwilę w świat ludzi dorosłych oraz lepiej zrozumieć przemiany, jakie dokonują się i mają się jeszcze dokonać w Europie w niedalekiej przyszłości.

Jeden dzień był poświęcony na przygotowanie i prezentację różnych informacji dotyczących kraju oraz miasta, z którego pochodzą uczestnicy wymiany. Młodzież pracowała w trzech odrębnych międzynarodowych grupach. Było tutaj odrobinę historii, geografii danego kraju oraz wiadomości o wybitnych postaciach z danego kraju. Uczniowie dowiadywali się o rzeczach, które często były dla nich zaskakujące i o których wcześniej nie słyszeli. Polacy byli zdziwieni faktem, że w wielu irlandzkich szkołach nosi się jednakowe szkolne mundurki, że istnieje podział na szkoły męskie i żeńskie, że na Wyspie praktycznie nie ma lasów a jedynie parki, w których niejednokrotnie można zobaczyć roślinność charakterystyczną dla krajów śródziemnomorskich. Spowodowane jest to bardzo łagodną zimą, podczas której temperatura bardzo rzadko spada poniżej zera.

Program wymiany obejmował zwiedzanie pięknych i historycznych miast sięgających wiekiem okresu Cesarstwa Rzymskiego: Coburga i Bambergu. Byliśmy również w Weimarze – mieście Goethego, Schillera, Bacha oraz wielu innych twórców i myślicieli europejskich. Zwiedziliśmy niezwykle urokliwą, pełną zabytków najstarszą część miasta. W Dreźnie mieliśmy okazję zobaczyć Operę Sempera, Galerię Drezdeńską, Albertinum oraz wiele innych, pięknych zabytkowych budowli.

Jeden z wieczorów był poświęcony prezentacji programów artystycznych, przygotowanych przez grupy uczestniczące w wymianie. Był to bardzo udany wieczór pełen śpiewu i wspólnej zabawy. Temperament i żywiołowość potomków Celtów można było wyczuć

w przepięknych pieśniach irlandzkich, których słuchanie stanowiło prawdziwą przyjemność. Grupa polska przedstawiła program, w którym nie zabrakło zarówno akcentów patriotycznych, jak i humorystycznych. Program kończył się „bankietem” na cześć uczestników spotkania. Były też rozmowy na temat kontynuacji naszych spotkań w Irlandii Północnej, a następnie w Polsce. W chwili kiedy młodzież czuła się ze sobą bardzo dobrze i świetnie się rozumiała, trzeba było się rozstawać...



W Irlandii – rok 2001

Minął rok, w trakcie którego przygotowaliśmy się do kolejnego etapu wymiany w Irlandii Północnej. Zastępca dyrektora szkoły Stanisław Pawlikiewicz zaangażował się w organizację wyjazdu. Zależało nam na tym, aby wszystko się udało i aby tak długo oczekiwany wyjazd do Irlandii był dla naszych uczniów interesującą przygodą. Pierwszy etap podróży prowadził do Coburga, gdzie spotkaliśmy się z grupą niemiecką. Wieczorem mieliśmy czas na wieczorny spacer po mieście oraz udział w festynie. Kilkogodzinny sen w dobrze wyposażonym schronisku młodzieżowym szybko zregenerował nasze siły. Rano wraz z grupą niemiecką wyjechaliśmy na lotnisko we Frankfurcie. Lot do Dublina trwał niecałe dwie godziny a tam czekali już na nas Mary, Brian i cała grupa irlandzka. Przed nami była jeszcze kilkogodzinna podróż autokarem do Irlandii Północnej w okolice Downpatrick. Na twarzach uczniów nie widziałam jednak zmęczenia, a większość z nich uważnie obserwowała z okien autokaru przesuające się krajobrazy Zielonej Wyspy.

Zamieszkaliśmy w okazałym budynku porośniętym dzikim winem, otoczonym ogrodem oraz terenami rekreacyjnymi. Niezwykle serdeczne powitanie i przyjęcie nas przez gospodarzy wymiany oraz personel ośrodka wróżyły wspaniały pobyt. W ciągu dziesięciu dni 50 osób z trzech krajów realizowało bardzo bogaty i urozmaicony program wymiany. Uczniowie brali udział w zajęciach integracyjnych, które były doskonałą lekcją języka angielskiego i niemieckiego. Różnego typu zabawy i zajęcia spor-

towe były prowadzone przez doświadczonych instruktorów, np.: łucznictwo, wspinaczka na sztucznej ścianie, wspinaczka skałkowa, kajaki, wspinaczka w górę potoku i skoki do oceanu, były swoistą „szkołą przetrwania”, która dostarczała wszystkim ekscytujących przeżyć. Cały czas uczniowie przebywali i realizowali program w grupach międzynarodowych komunikując się ze sobą w języku angielskim i niemieckim.



IRLANDIA DOWNPATRICK 2001 r. Za chwilę zajęcia sportowe z kajakarstwa i wspinaczki w górę potoku. Jak widać humory dopisywały.

Najistotniejszym punktem programu dotyczącym części edukacyjnej było dalsze rozszerzanie wiedzy na temat Unii Europejskiej. Zajęcia odbywały się w jednej ze szkół w Downpatrick w bardzo dobrze wyposażonych pracowniach komputerowych. Uczniowie pracujący w trzyosobowych międzynarodowych grupach mieli za zadanie zebrać z Internetu jak najwięcej informacji, dotyczących krajów należących do Unii, a następnie zaprezentować te informacje w formie referatów.

Niezwykle ważny i kształcący okazał się wyjazd do Belfastu. Podczas wycieczki widzieliśmy z okien autokaru to, co znaliśmy do tej pory jedynie ze środków masowego przekazu: newralgiczne części miasta, bariery oddzielające katolickie i protestanckie dzielnice, wysokie mury posterunków policji okolone drutami kolczastymi, patrole policji w ciężkich opancerzonych autach. Wieczorem tego samego dnia z wielkim zainteresowaniem słuchaliśmy wykładu Mary Rogan na temat historii Irlandii. Potem młodzież dyskutowała w międzynarodowych grupach o rzeczywistych przyczynach konflik-

tów między katolikami i protestantami, aktach przemocy i nienawiści. W wymianie brali udział katolicy i protestanci. Wydawało się, że różnice wyznań nie przeszkadzają im w formułowaniu opinii zgodnie potępiających jakąkolwiek przemoc i demonstrację siły. Zdecydowana większość mieszkańców Irlandii Północnej jest zmęczona ciągłymi konfliktami i chciałaby żyć w bezpiecznym i spokojnym kraju, bez jakichkolwiek napięć na tle religijnym.

Zwiedziliśmy Dublin i byliśmy pod wrażeniem tego bardzo ruchliwego miasta, które posiada tak wiele zabytków architektonicznych. W przeszłości było ono ośrodkiem walk niepodległościowych. Zwiedzanie więzienia Kilmainan Jail poprzedziliśmy obejrzeniem filmu opowiadającego o historii walk narodowowyzwoleńczych oraz ich przywódcach, którzy tutaj właśnie byli więzieni i skazywani na śmierć.

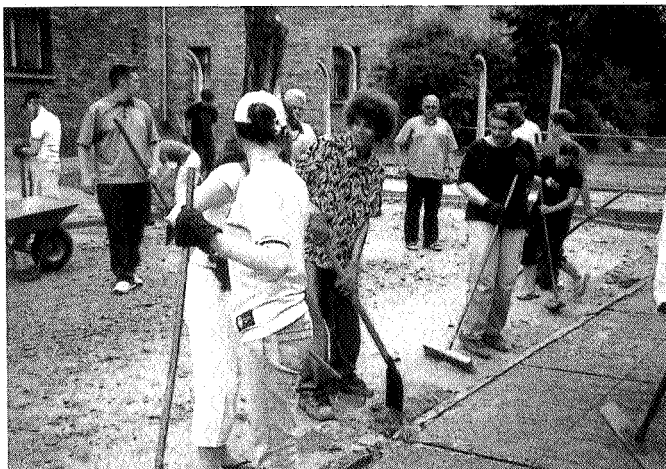
W Irlandii zobaczyliśmy wiele pięknych miejsc; podróżowaliśmy wzdłuż wschodniego wybrzeża, w okolicach Ballycastle, gdzie Kanał Północny łączy się z Oceanem Atlantyckim, mogliśmy dostrzec – pomimo mgły unoszącej się nad oceanem – oddalony od nas o zaledwie ponad trzydzieści kilometrów szkocki półwysep Mull of Kintyre. Celem naszej wycieczki było między innymi pokonanie wiszącego mostu Reed Rope Bridge, łączącego wyspę z dawną osadą rybacką. Nasz podziw wzbudzały przepiękne widoki skał wynurzających się z oceanu, którego barwy zmieniały się od jasnego błękitu po ciemną zieleń, oraz Giant's Causeway – tzw. Droga Gigantów. Według legend została ona zbudowana przez zamieszkujących tu niegdyś olbrzymów i wiedzie wzdłuż skalistego wybrzeża o unikalnych formach geologicznych nie spotykanych nigdzie indziej na świecie. Występujące tutaj skały mają kształt kolumn o różnej wysokości i przekroju regularnych, ściśle do siebie przylegających, sześciokątów. Wydaje się nieprawdopodobne, że powstały one na drodze naturalnych procesów geologicznych w procesie krzepnięcia i krystalizacji lawy.

Był też wieczór poświęcony prezentacji programu artystycznego, zawierającego ele-

menty kulturowe krajów uczestników tegorocznej wymiany. Specjalnie zaproszony zespół irlandzki, grający muzykę celtycką akompaniował najpierw młodym tancerzom, a potem już wszystkim, którzy chcieli spróbować swoich sił w tradycyjnych tańcach irlandzkich. Niestety, dziesięciodniowy program wymiany dobiegł końca i ruszyliśmy w drogę powrotną pełni wspaniałych przeżyć oraz nadziei, że następne spotkanie, tym razem w Zawierciu, będzie równie udane.



W Polsce – rok 2002



Polska 2002 rok – Praca na rzecz Obozu w Oświęcimiu

W trakcie całego roku poprzedzającego przyjazd naszych gości z Niemiec i Irlandii Północnej czyniliśmy przygotowania do ostatniego etapu wymiany. Opracowany przez nas program trójstronnego spotkania w Polsce został zaakceptowany przez opiekunów grupy irlandzkiej i niemieckiej, którzy przylecieli do nas na początku marca 2002 roku i wzięli udział w zorganizowanym przez nas seminarium przygotowawczym. Patricia była już wcześniej wielokrotnie w Polsce, natomiast dla Mary, Briana i towarzyszącego im Michaela Robinsona była to pierwsza w życiu wizyta w naszym kraju. Zostały tylko cztery miesiące do ich ponownego przyjazdu, tym razem już wraz z młodzieżą. Ten czas był poświęcony intensywnym przygotowaniom, w których pomagała nam Aneta Gawron, nauczycielka języka angielskiego w I LO.

Pierwszego sierpnia 2002 roku czekaliśmy na naszych gości na lotnisku w Balicach. Byliśmy bardzo podekscytowani i jednocześnie szczęśliwi, gdy już w komplecie wyruszyliśmy autokarem w stronę Zawiercia. W drugim dniu pobytu cała grupa licząca 48 osób zwiedziła Kraków i kopalnię soli w Wieliczce. Stamtąd wyruszyliśmy do Zakopanego, gdzie spędziliśmy dwa dni. Chcieliśmy pokazać naszym gościom „coś” z folkloru góralskiego. Nie przypuszczaliśmy nawet, że występ kapeli zakopiańskiej przerodzi się w świetną zabawę pełną tańca i dobrego humoru. Zakopane wraz z pięk-

nym widokiem Tatr bardzo podobało się naszym gościom a dodatkową atrakcją była wycieczka w Pieniny i spływ Dunajcem.

W bloku edukacyjnym zaplanowaliśmy realizację tematów związanych z okresem II Wojny Światowej i okupacji. Uczniowie zostali wcześniej przygotowywani do wizyty w Muzeum w Oświęcimiu przez swoich opiekunów. Zwiedzanie miejsc zagłady było dla uczestników bolesnym przeżyciem. Potem była jeszcze praca na rzecz Muzeum a także udział w seminarium i warsztatach, które dostarczyły młodzieży niemieckiej i irlandzkiej wiedzy na temat okresu panowania nazizmu i tragedii milionów ludzi.

Wspaniała pogoda sprzyjała nam podczas pieszej wędrowki po Jurze Krakowsko-Częstochowskiej i wspinaczki skałkowej w okolicach góry Zborów. Pokazaliśmy naszym gościom Warszawę i Częstochowę. Podczas spotkania w Starostwie Powiatowym z przedstawicielami władz lokalnych młodzież miała okazję podzielić się swoimi wrażeniami na temat pobytu w Polsce. Następnego dnia młodzi ludzie bawili się wyśmienicie w dyskotekę, a ostatnie popołudnie i wieczór były tradycyjnie poświęcone prezentacji programów artystycznych grupy polskiej, niemieckiej i irlandzkiej.

Żegnaliśmy się na lotnisku w Balicach. Na twarzach uczestników wymiany pojawiały się łzy, słyhać było ostatnie słowa pożegnania i zapewnień, że na pewno jeszcze kiedyś się spotkamy.

Realizacja projektu „My w Europie” zakończyła się pełnym sukcesem. Obok podstawowych celów edukacyjnych ważne było tutaj przełamywanie wszelkiego rodzaju barier, jakie często powstają w konfrontacji z przedstawicielami innych krajów. Odrębności kulturowe bu-

dzą często niezrozumienie a nawet niechęć i nietolerancję. Podczas międzynarodowych spotkań okazuje się, że więcej jest jednak tych sfer życia, w których reprezentujemy podobne wartości bez względu na to czy jesteśmy Polakami, Niemcami czy Irlandczykami.

(listopad 2002)

Irena Kania, Zofia Kołodziej¹⁾
Kraków

Język i mowa ciała

Inscenizacja szkolna jako pierwsze spotkanie z językiem i kulturą kraju partnerskiego

W roku 2000 szkoła partnerska Gabelsberger Gymnasium z Mainburga w Niemczech wystąpiła do Zespołu Szkół Ekonomicznych Nr 2 w Krakowie z propozycją wzięcia udziału w Projekcie Językowym Socrates – Comenius, dotowanym przez Unię Europejską w ramach Europejskich Programów Edukacyjnych. Po dogłębnym przeanalizowaniu propozycji, zdecydowaliśmy się na realizację tego projektu. Przebiegał on pod hasłem *Język i mowa ciała – inscenizacja szkolna jako pierwsze spotkanie z językiem i kulturą kraju partnerskiego*.

Po złożeniu wniosku aplikacyjnego i jego zaakceptowaniu przez Agencję Narodową w Warszawie ustaliliśmy ze stroną partnerską z Mainburga terminy i sposób realizacji projektu. Podzieliliśmy pracę na dwa etapy. W pierwszej części projektu polska młodzież (16 dziewcząt i chłopców) i trzy osoby opieki (Irena Kania, Zofia Kołodziej, Elżbieta Zych) wyjechali do Mainburga. Strona niemiecka napisała specjalnie na potrzeby projektu sztukę teatralną *Der betrogene Betrüger*, nad której realizacją pracowaliśmy przez dwa tygodnie w sekcjach mieszanych polsko-niemieckich (aktorska, taneczna, scenograficzna i medialna). W pierwszym tygodniu pobytu prowadzono w sekcji aktorskiej próby z wymowy, dykcji, mimiki, ekspresji, ruchu scenicznego, tańca, pantomimy, śpiewu, gry na instrumentach. W sekcji plastycznej

przygotowywano scenografię do spektaklu teatralnego z dwoma podstawowymi motywami: warsztatem mechanicznym w Niemczech i Rynkiem Głównym w Krakowie oraz wykonano elementy kostiumów dla automatów i pozostałych ról osobowych w sztuce. W drugim tygodniu pobytu przeprowadzono 15 prób z całym zespołem teatralnym w przygotowanych strojach z charakteryzacją, oprawą muzyczną, dźwiękową i światłem scenicznym.

Produktem końcowym pierwszego etapu projektu językowego było wystawienie w auli Gabelsberger Gymnasium sztuki teatralnej przed szerokim audytorium zaproszonych gości. Z własnej inicjatywy grupa polska przygotowała na ten wieczór polsko-niemiecki program artystyczny w strojach krakowskich i wystawę plakatów i zdjęć o Krakowie i regionie.

W drugim etapie 17 osobowa grupa młodzieży pod opieką zespołu nauczycieli odpowiedzialnych za prowadzenie projektu (W. Huber, C. Pfeffer, R. Murmann, J. Tschacher, W. Kutscher) przyjechała do Krakowa – siedziby Zespołu Szkół Ekonomicznych Nr 2. Na potrzeby drugiego etapu strona polska napisała sztukę teatralną *Wehikut czasu*²⁾. Podobnie jak w pierwszym etapie projektu młodzież pracowała nad przygotowaniem sztuki w sekcjach aktorskiej, tanecznej, scenograficznej i medialnej. Uroczystym spektaklem teatralnym *Wehikut*

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych nr 2 w Krakowie.

²⁾ Patrz s. 189 w tym numerze.

czasu, przedstawionym przed szerokim audytorium zaproszonych gości w Domu Kultury im. A. Bursy w Krakowie zakończyła się współpraca niemieckich gimnazjalistów i polskich „ekonomistów”. Przedstawienie było sztuką graną w dwóch językach. Pokazywało podróż przez wieki: grupa polskich i niemieckich uczniów przenosiła się w czasie i poznawała różne momenty ze swojej historii. Wyeksponowane zostały te elementy historii, które były i są wspólne dla obu narodów, m.in. życie Słowian i Germanów, działalność artystyczna Wita Stwosza w Norymberdze i Krakowie, wpływ odkryć M. Kopernika na rozwój świata, powstanie demokracji w Polsce i Niemczech, integracja w ramach Unii Europejskiej. Do scenariusza włączono elementy najbardziej znanych krakowskich legend: o smoku wawelskim, najazdach tatarskich, Lajkoniku, hejnale mariackim itd.

„Zjednoczenie” wszystkich uczestników projektu językowego na scenie teatru przy śpiewie hymnu Unii Europejskiej w obydwu językach i prezentacji jej flagi było najbardziej efektywnym zakończeniem sztuki. Cały projekt został nagrany na taśmie wideo, przedstawiony na stronach www (www.zse-2.krakow.pl), CD-ROM-ie (prezentacja Power Point), na wystawach szkolnych, w prasie lokalnej, w albumach fotograficznych i publikacjach pedagogicznych.

W podsumowaniu projektu stwierdziliśmy jednogłośnie, że udział w nim wpłynął bardzo korzystnie na następujące postawy i umiejętności wszystkich uczestników programu językowego:

- ▶ umocnił kontakty partnerskie między nauczycielami i młodzieżą,
- ▶ przyczynił się do poznania historii, tradycji, kultury, gospodarki i społeczeństwa kraju partnerskiego,
- ▶ stworzył możliwość bezpośredniego kontaktu z młodzieżą kraju będącego członkiem Unii Europejskiej,
- ▶ pogłębił znajomość języka niemieckiego,
- ▶ propagował sztukę teatralną jako sposób na dowartościowanie siebie, za zrozumienie historii, uwarunkowań i stosunków międzysiedzkich,
- ▶ zmotywował do odpowiedzialnego podejścia do przydzielonych zadań,
- ▶ umożliwił zaistnienie uczniów przeciętnych,
- ▶ pozwolił przezwyciężyć obawy i lęki społeczeństwa Krakowa przed przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej,
- ▶ zainicjował budowę wspólnej przyszłości jako kraj wkrótce należący do Unii Europejskiej.

Dalekosiężne projekty UE w szczególności sposób propagują ideę zjednoczonej Europy, najpierw przez wymianę szkolną, a potem przez zjednoczenia całych społeczeństw. Mamy nadzieję, że będziemy poszerzać współpracę między naszymi szkołami partnerskimi o inne programy edukacyjne Unii Europejskiej. Przez wspólną pracę nad projektem językowym zrobiliśmy bardzo wiele dla zbliżenia naszych narodów i społeczności szkolnych. Dziś odczuwamy satysfakcję i bez niepokoju patrzymy we wspólną, europejską przyszłość.

(wrzesień 2003)

Małgorzata Przeniosło¹⁾
Kraków

Dzielmy się doświadczeniem

Współpraca z „bliźniaczymi” miastami, nawiązywanie kontaktów między regionami, a co za tym idzie „wymiana” młodzieży szkolnej i umożliwienie kształcenia języka w warunkach naturalnych jest propagowana od dawna. Ale czy rzeczywiście jest to możliwe do zrealizo-

wania w każdej szkole? Często łatwiej wysłać dziecko za granicę niż przyjąć obce u siebie.

Pracuję w gimnazjum w Nowej Hucie. Przed trzynastoma laty kiedy rozpoczynałam pracę miałam nadzieję, że uda mi się nawiązać taką współpracę. Zapytałam o zdanie rodziców.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 45 w Krakowie.

Większość odpowiedzi była negatywna. Możliwość goszczenia dziecka w dwupokojowym mieszkaniu w 5-osobowej rodzinie (często trzy-pokoleniowej) jest praktycznie nie do zrealizowania. Jak wobec tego dzieci mogą poznać „smak” Francji? Postanowiłam zrealizować to inaczej. Już we wrześniu w tych pierwszych klasach, gdzie uczę języka francuskiego zapowiedziałam możliwość wyjazdu na wspaniałą wycieczkę do Paryża. Uczniowie do specjalnie założonych w tym celu skarbonek odkładali każde oszczędności na wyjazd. Pomagali w tym nie tylko rodzice (w rodzinach nowohuckich z powodu likwidacji wielu wydziałów huty wzrasta bezrobocie), również ciotki, wujkowie, dziadkowie.

Aby pogłębić apetyt na wyjazd – przeprowadziłam *Konkurs wiedzy o Francji*: nagrodami bardzo skromnymi, ale bardzo francuskimi były próbki oryginalnych perfum. W II klasie po dwóch lekcjach poświęconych zabytkom Paryża i obejrzeniu filmu o stolicy Francji przeprowadziłam kolejny konkurs: *wiedzy o zabytkach Paryża*. Tym razem nagrodami były małe przewodniki po Francji i Paryżu oraz plany miasta.

Wreszcie nadszedł dzień wyjazdu. Podróż z noclegiem w Czechach uczniowie znieśli znakomicie. W drugim dniu imprezy zostaliśmy zakwaterowani w wygodnym pensjonacie (tylko my byliśmy gośćmi) na obrzeżu miasta za Laskiem Vincennes. Nazajutrz po podwiezieniu autokarem do stacji metra ruszyliśmy na podbój Paryża. Uczniowie byli niezmordowani, a przesympatyczna przewodnik mile zaskoczona wiedzą „moich” gimnazjalistów. Serce rośnie gdy uczniowie z wysokości Wieży Eiffla, Łuku

Triumfalnego, czy spod Sacre Coeur rozpoznawali główne obiekty miasta, kłócąc się zawzięcie kto ma rację. Wydawało mi się, że uczniowie głównie czekają na Eurodisneyland, ale nie – już po pierwszym dniu jeden z uczniów stwierdził: „Po co wracamy do hotelu? Moglibyśmy zwiedzać dalej”.

Trudno wyliczyć zalety tej wycieczki. Jedną było poznanie życia Paryżan: podróże metrem w tłumie różnokolorowego tłumu, wizyta na prawdziwym francuskim targu – z owocami morza, serami, kwiatami, warzywami i owocami, których dotąd moi uczniowie nie znali. Drugą, zetknięcie się z wielką sztuką (dla udowodnienia, że i Polacy mają swojego da Vinci posłaliśmy jeszcze raz po powrocie z Francji do Muzeum Czartoryskich – że i my malowaliśmy wielkie (również gabarytowo) płótna, odwiedziliśmy ponownie Muzeum w Sukiennicach). Jeszcze inną i ewidentną zaletą, w klasie uczącej się języka francuskiego, było „bombardowanie” francuskim. Uczniowie czytali napisy, słuchali rozmów, wreszcie czynili próby porozumiewania się. Przybiegali do mnie podekscytowani: „rozmawialiśmy z Francuzem i jego czterolatnią córką, pytał skąd jesteśmy...” Możliwość komunikacji, choćby w sklepie, sprawiała im niesamowitą frajdę. Wróciliśmy cali i zdrowi, pełni niezapomnianych wrażeń.

Na pewno wyjazd tego typu nie ma porównania z dobrodziejstwami klasycznej wymiany młodzieży, sędzę jednak, że z braku innej możliwości warto zorganizować taką wycieczkę w myśl starej, ale ciągle aktualnej zasady: *podróż kształca*, a dodać jeszcze należy, iż pomagają w zwalczaniu niemądrych, „polskich” kompleksów.

(maj 2003)

Elżbieta Pragłowska¹⁾
Orzesze

Przyjemne z pożytecznym, czyli korzyści płynące z podróży po świecie

Człowiek XXI wieku jest bardzo mobilny – podróże ułatwiają mu wygodne środki lokomocji, łatwy dostęp do informacji, ale przede

wszystkim – znajomość języków obcych. Bo wszyscy wiedzą doskonale, że dziś jest to umiejętność nieodzowna, acz nierzadko okupiona

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół w Czerwionce-Leszczynach (woj. śląskie).

mozolnym wkuwaniem słówek i konstrukcji gramatycznych. W chwilach zwątpienia biedny uczeń zastanawia się jednak, czy kiedykolwiek ta wiedza przyda mu się w praktyce. Jednym ze sposobów, by przekonać go o sensowności jego wysiłków, jest wyjazd do kraju, w którym może sprawdzić nabyte umiejętności.

Grupa młodzieży Zespołu Szkół w Czerwionce-Leszczynach, w tym prawie cała ówczesna klasa IIe, wyjechała w maju 2002 na siedmiodniową wycieczkę do Luksemburga i Francji. Była to już piąta wyprawa w tę stronę świata zorganizowana przez nauczycieli języka francuskiego, ale tym razem inna niż pozostałe. Bowiem przed wyjazdem uzgodniłam z moimi uczniami, że każdy z nich będzie szukał konkretnej okazji do nawiązania „kontaktu werbalnego z tubylcami”, czyli w naszym przypadku – z mieszkańcami Paryża. Zależało mi na tym, żeby przekonali się sami, jakie efekty przynosi nauka języka w ciągu dwóch lat, z 3 godzinami tygodniowo i dzięki temu wzmocnili motywację do dalszej pracy.

Wycieczkę poprzedziła realizacja projektu edukacyjnego – było to kilka lekcji, na których uczniowie poznawali niektóre zabytki Paryża (m.in. z podręcznika *Libre Echange*, t.1, s. 123-124), takie jak Louvre, Centre Pompidou, Musée d'Orsay i La Villette, nauczyli się zasad poruszania metrem (w obrębie dwóch stref) i innymi środkami komunikacji miejskiej. Dwie lekcje poświęciliśmy na pracę z wyszukiwarką internetową: uczniowie, podzieleni na trzyosobowe zespoły mieli do wykonania różne zadania, np.: omówienie różnic między prawą i lewobrzeżną częścią miasta, odnalezienie najśłynniejszych kościołów Paryża, spacer wzdłuż Sekwany, najciekawsze punkty widokowe itp. W czasie tych zajęć zebraliśmy też większość materiałów ikonograficznych (głównie zdjęć, mapek, rycin), które po powrocie wykorzystaliśmy do wykonania plakatów.

Nie jest problemem zgromadzenie banku adresów internetowych, które można wykorzystać na lekcjach języka francuskiego. Oto kilka z nich, które moi uczniowie uznali za najciekawsze lub najlepiej przygotowane pod względem faktograficznym, a które są obecnie dostępne wszystkim zainteresowanym w szkolnej pracowni internetowej:

www.culture.gouv.fr
www.paris-france.org
www.maison-de-la-france.fr

Można również korzystać z szybkiej wyszukiwarki francuskiej, np.: www.google.fr lub www.nomade.fr czy też www.yahoo.fr. Kolejnym etapem projektu był zatem długo oczekiwany wyjazd do Francji. Ja również byłam ciekawa, jak będzie wyglądała konfrontacja niemałej już wiedzy teoretycznej z rzeczywistością oraz jak uczniowie poradzą sobie z komunikacją językową. W czasie pobytu w Paryżu, w przerwach bardzo bogatego programu zwiedzania miasta, jaki na nasze życzenie przygotował pilot, uczniowie mieli do wykonania różne zadania. Oto niektóre z nich, łatwe, ale wymagające przełamania bariery językowej:

- zapytaj przechodnia o godzinę,
- kup bilety do metra dla całej grupy,
- zapytaj, czy w Geodzie są zniżki dla grup,
- poproś o plany miasta w Office de Tourisme,
- zapytaj policjanta, jak dojść do...,
- w *bureau de tabac* kup znaczki na kartki do Polski,
- dowiedz się, w jakich godzinach jest otwarty Luwr, kiedy wstęp jest bezpłatny,
- zapytaj, czy w pobliżu jest budka telefoniczna itp.

Ku mojemu (pozytywnemu) zaskoczeniu, uczniowie nie mieli żadnych oporów przed „dialogowaniem” z Paryżanami, często trzeba ich było nawet poganiać, by przerwali rozmowę i dołączyli do grupy.

Jednak najważniejsze zadanie stanowiło przeprowadzenie ankiety z mieszkańcem Paryża, dotyczącej jego ulubionego miejsca w tym mieście. Posłużyłam się tu ankietą opracowaną przez M. Szczucką-Smagowicz i K. Kozłowską z XV LO w Warszawie, a opublikowaną w *Interkulturowym i interdyscyplinarnym programie nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, kurs kontynuacyjny*, autorstwa G. Migdalskiej i M. Szczuckiej-Smagowicz (2002, Warszawa, PWN):

Interview réalisé par
 PARIS VU PAR SES HABITANTS
 „mon endroit préféré”
 nom, prénom de la personne interviewée
 sexe: H/F
 nationalité
 profession
 l'interview a eu lieu le mai 2002 à
 petit message de la personne interviewée adressé aux élèves polonais:

Pour notre interlocuteur, le plus bel endroit de Paris
c'est
.....
car
.....

Każdy z uczestników projektu otrzymał kserokopię ankiety i od jego decyzji zależało, kogo poprosi o udzielenie odpowiedzi. Efektem ich pracy było ok. 50 wywiadów udzielonych przez bardzo różne osoby, przeróżnych zawodów (np.: policjanci na rolnkach, pracownicy ochrony w Luwrze, boy hotelowy), ras i wyznań, uczniów i emerytów. Uczniowie, a nawet opiekunowie, tak ochoczo zabrali się do pracy, że trzeba było dodrukowywać dodatkowe egzemplarze ankiety, bo wszyscy świetnie się przy tym bawili.

Nie wszyscy, rzecz jasna, poradzili sobie równie sprawnie z przeprowadzeniem wywiadu – trzeba było przecież przedstawić się, powiedzieć coś o sobie i o szkole, poprosić o rozmowę, zadać pytania o dane personalne, ulubione miejsce w Paryżu i w końcu poprosić o uzasadnienie i krótkie przesłanie dla polskiego licealisty. Uczniowie, którzy mieli z tym trudności, po prostu prosili rozmówcę o wypełnienie ankiety. Niektórzy uczniowie zrobili z pytaną osobą wspólne zdjęcie, przy czym ze względów bezpieczeństwa wywiady robili parami.

Kolejne zadanie, a trwało ono właściwie przez cały nasz pobyt w Paryżu – to próba wyłapania różnic między prawą i lewobrzeżną częścią miasta, charakterystycznych szczegółów dotyczących klimatu, mody paryskiej ulicy, sposobu zabudowy miasta, w końcu określenia swojego własnego, ulubionego miejsca w Paryżu. Oto niektóre ze spostrzeżeń uczniów:

- les vitrines des grands magasins sont très simples, même ascétiques
- sur la rive gauche il y a de l'ambiance, c'est

la ville qui bouge à cause de la présence des étudiants

- la rive gauche est beaucoup plus „sophistiquée”, plus riche
- le transport municipal est très bien organisé (p.ex. le métro)
- les rues sont très sales dans les quartiers du nord
- les gens passent beaucoup de temps dans les cafés
- les parisiennes sentent bon...
- les passants sont en général très gentils itd.

Końcowy etap projektu miał miejsce już w Polsce, na początku września, i na podsumowanie naszej pracy i wykonanie plakatów poświęciliśmy kolejne trzy jednostki lekcyjne. Klasa podzieliła się na czteroosobowe grupy, każda miała do wykonania inne zadanie.

Pierwsza grupa opracowała wyniki ankiet w formie plakatu: na szkic planu Paryża zostały naniesione te miejsca, które powtarzały się najczęściej w wypowiedziach (bezkonkurencyjny był Montmartre, następnie Jardin du Luxembourg i Champs Elysées). Druga grupa zebrała wypowiedzi ankietowanych osób dotyczące części lewobrzeżnej miasta (czyli, np.: Champs Elysées, La Defense, Montmartre), natomiast trzecia grupa opracowała zabytki i miejsca prawobrzeżnego Paryża. Największy i najbarwniejszy plakat dotyczył jednak tych miejsc i zdarzeń, które najbardziej urzekły uczestników naszej wycieczki. Wcale nie były to okolice wieży Eiffla, ale Hôtel des Invalides, wieczorny, niezapomniany widok z tarasu Arc de Triomphe, quartier Latin i, spośród wielu muzeów – Musée d'Orsay.

Sądzę, że korzyści z wycieczki są wymierne: pogłębienie motywacji do nauki języka, sprawdzenie swoich sił w realnych sytuacjach, wreszcie poczucie przynależności do grupy krajów wywodzących się z kultury śródziemnomorskiej.

(maj 2003)

Grzegorz Lubina¹⁾
Złotów

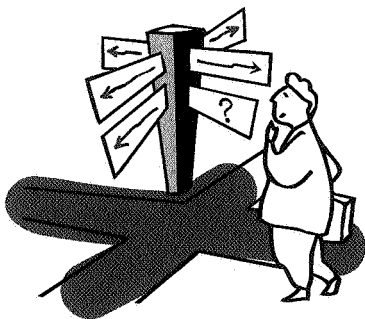
Nie bójmy się wystaw!

Organizowanie ich wymaga oczywiście czasu i wysiłku, niekoniecznie jednak pieniędzy.

Czy warto? Ośmielam się twierdzić, że tak i postaram się to wykazać.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Złotowie.

W Liceum Ogólnokształcącym w Złotowie, – w małym miasteczku – 20 tysięcy mieszkańców – organizujemy z młodzieżą już trzecią wystawę plastyczną poświęconą Wielkiej Brytanii. Pierwsza z nich była zatytułowana: *Obraz Wielkiej Brytanii*. Druga nosiła tytuł *Brytania dzisiaj*. Obecnie gościmy trzecią wystawę złożoną z dwóch części: *Wybitna osobowość Wielkiej Brytanii w XX wieku* i *Brytania w XXI wieku*. Wszystkie trzy wystawy zaprosiliśmy z British Council, Warsaw Poland – Ośrodka Kultury Brytyjskiej w Polsce, który był organizatorem konkursów plastyczno-językowych noszących wymienione wyżej tytuły. Do każdej z wystaw dokładaliśmy własne elementy, np.: wystawę gazet angielskich, pokaz mody angielskiej, sekcję plakatów ekologicznych w języku angielskim, przedmioty codziennego użytku przywiezione z Anglii, karty bożonarodzeniowe, karty wielkanocne, plastikowe torby z angielskich sklepów, ulotki informacyjne, zdjęcia z konkursów angielskich i spotkań z Anglikami, w których braliśmy udział, własne prace plastyczne i językowe, oraz wiele innych.



Jak to wszystko wykorzystać w nauczaniu języka angielskiego (czy jakiegokolwiek innego języka)? Jakie lekcje można poprowadzić? Oto kilka przykładów:

1. **Opisywanie obrazów** – prezentujemy podstawowe konstrukcje językowe służące realizacji tematu, następnie młodzież wybiera sobie pracę (jedną lub kilka) i opisuje pismem a potem ustnie – przygotowując się w ten sposób do matury „wzrokowo-stymulowanej”.
2. **Studiowanie biografii** wybitnych postaci ze świata polityki, kultury, życia społecznego. Za inspirację służą obrazy, wycinki z prasy, zdjęcia, pocztówki, materiały z Internetu.
3. **Opracowywanie zagadnień – praca ze słownikami i encyklopediami**, np. klonowanie (kto, co, gdzie i kiedy oraz formułowanie definicji). Przedmioty codziennego użytku mogą stać się okazją do omówienia słownictwa związanego np.: z określeniami opakowań, pojemników, jednostek miar i wag w systemie angielskim. Młodzież może ćwiczyć robienie notatek w postaci, np. listy zakupów; torby plastikowe są źródłem informacji o supermarketach i sklepach angielskich.
4. **Interpretacja prac** o charakterze symbolicznym – młodzież uczy się dostrzegać ukryte symbole, mówić o nich w języku angielskim, tworzyć własne kategorie językowe, czyli eksperymentować z językiem, np.: *An English person is wearing a „tea-shirt” as you can see in the picture.*
5. **„Spotkanie” z gazetą angielską** – młodzież ma okazję zapoznać się z tytułami najważniejszych gazet i magazynów, ich układem, językiem tytułów, ćwiczyć czytanie, tłumaczenie i pisanie własnych nagłówków, tytułów i artykułów na podstawie autentycznych modeli angielskich oraz streszczanie obszernych artykułów. Umiejętności te okażą się z pewnością niezwykle przydatne w kontekście wprowadzenia obowiązkowej matury pisemnej z języka obcego.
6. **„Spotkanie” z ekologią** – poznanie słownictwa, problemów ekologicznych, kształtowanie wrażliwości na środowisko i świat, w którym żyjemy. Burze mózgów, dyskusje – wspólne poszukiwanie rozwiązań, kształtowanie umiejętności debatowania i negocjowania w języku obcym.
7. **„Spotkanie” z firmami angielskimi, połączone z pisanem autentycznych listów** – odnajdywanie nazw firm na opakowaniach, znajdowanie ich adresów w ulotkach informacyjnych oraz wprawianie się w pisanie listów w języku angielskim w celu uzyskania materiałów reklamowych i informacyjnych.
8. **Opisywanie uczuć i stanów emocjonalnych oraz atmosfery** na wystawie w połączeniu na przykład ze słuchaniem muzyki i piosenek w wykonaniu angielskich twórców.

9. **Układanie dialogów** na temat wystawy – nieformalnych z przyjacielem i formalnych z nauczycielem. Młodzież ćwiczy umiejętność komunikowania się w sytuacjach, które są zbliżone do życia codziennego, gdzie widzimy, słyszymy, dotykamy i mamy potrzebę podzielenia się wrażeniami i opiniami. W ten sposób przygotowuje się do „sytuacyjnej części” matury i oczywiście radzenia sobie w codziennym życiu.

10. **Samodzielne przygotowywanie pytań konkursowych** dotyczących wystawy dla swoich rówieśników – młodzież odświeża i utrwała w ten sposób zdobyte informacje, uczy się przewidywać pytania, które może otrzymać w ramach kwizów podsumowujących wystawę.

Listę tę można oczywiście rozszerzyć o inne pomysły. Wystawie zawsze towarzyszy swoista atmosfera tworzona i odbierana przez uczniów, sprzyja ona uczeniu się; można wszystkich dotknąć, wziąć w ręce, zobaczyć z bliska, doświadczyć, usłyszeć komentarz, podzielić się wrażeniami. Do tego dochodzą konkursy z nagrodami, oceny za aktywność, zadowolenie i radość. Jest *inaczej* niż na zwykłych lekcjach,

ciekawiej, z pozoru „luźniej”, ale w gruncie rzeczy jeszcze bardziej intensywnie i owocnie. A jeśli uda się zaprosić lokalną prasę i telewizję, to dojdzie do tego jeszcze duma i satysfakcja uczniowska: „*Byłem w telewizji; jestem w gazecie na trzeciej stronie! Super!*” Niepostrzeżenie wzrasta motywacja do nauki języka. Młody człowiek wchłania wszystkimi zmysłami język wraz z kulturą, nawet często w pełni nie zdając sobie z tego sprawy; poszerza swoje horyzonty, uczy się obcowania ze sztuką, myślenia, rozwija swoją wyobraźnię i wyrabia sobie własny pogląd na świat.

Na początku postawiłem pytanie: czy warto? Mam nadzieję, że przekonałem wszystkich, że naprawdę warto organizować wystawy. Jak to zrobić w praktyce? Wystarczy zacząć od rzeczy małych, np. przyniesienia wszystkiego, co kojarzy się z Anglią i uporządkowania materiału tematycznie. Można zrobić gazetkę klasową – project – złożoną z pocztówek angielskich itd., itp. Dla wszystkich, którzy chcieliby zaprosić wystawę z British Council, służę radą w Liceum Ogólnokształcącym w Złotowie. Życzę powodzenia i serdecznie zapraszam na nasze wystawy.

(czerwiec 2000)

Ewa Moszczyńska¹⁾
Pruszków

Kilka słów o kształceniu językowym naszych pradziadków

Inspiracją do podzielenia się z Państwem kilkoma spostrzeżeniami stała się wystawa zorganizowana przez toruńskie Muzeum Okręgowe i Bibliotekę Pedagogiczną poświęcona „świadectwom szkolnym, jakich nie znamy” (Toruń, Kamienica pod Gwiazdą, 15–31.10.2002). Moją uwagę zwróciło szczególnie jedno z nich, wręczone w 1893 roku Wandzie Wiśniewskiej, uczennicy żeńskiego Wyższego Zakładu Wychowawczo-naukowego Maryi Zagórskiej we Lwowie. Dokument ten stanowi dowód zmiany, jaka dokonywała się od 1882 roku za sprawą

pracy Wilhelma Vietora *Der Sprachunterricht muß umkehren! (Dydaktyka języków obcych musi zawrócić z drogi!)*. Postulaty owej przełomowej publikacji znalazły, jak dowodzi wspomniane świadectwo, po 11 latach (być może nawet wcześniej), praktyczne przełożenie, a mianowicie: postępy w nauce języków obcych zostały rozróżnione na ocenę z języka niemieckiego – celujący, ocenę z języka francuskiego – celujący oraz na samym dole świadectwa na... mówienie językami obcymi – bardzo dobry. Zastanawiające jest jedynie, dlaczego oba języki

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

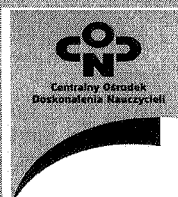
zostały potraktowane łącznie. Postulat W. Vietora, ażeby przekazywanie wiedzy o języku zastąpić nauczaniem czynnego posługiwania się językiem, został uznany i najwyraźniej wprowadzony w życie, jednakże bez odżegnywania się od tradycji nauczania metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Nauczano więc nadal z jednej strony sprawności czytania, pisania i tłumaczenia, stosując podejście dedukcyjne, lecz z drugiej strony zaczęto doceniać, a więc i także oceniać umiejętność mówienia. Kompromis zawarty między „starym” a „nowym” świadczy o dużej percepcji, a zarazem ostrożności we wprowadzaniu do praktyki szkolnej najnowszych trendów europejskich.

I jeszcze na marginesie: dokument ten zwrócił także moją uwagę w kontekście innej kwestii. Widnieją na nim oczywiście podpisy grona pedagogicznego, opisanego słowami: nauczycielki i nauczyciele. Wyróżnienie rodzaju żeńskoosobowego było jak widać zabiegiem celowym i szkoda, że popadło w zapomnienie, mimo iż zawód ten nadal należy do najbardziej sfeminizowanych.

Jak wiemy, w okresie zaborów językami

urzędowymi były niemiecki i rosyjski. W tym kontekście zainteresował mnie toruński elementarz polski z obrazkami zastosowany do potrzeb dzieci uczących się tylko po niemiecku (Toruń 1896–1920). Jego pojawienie się wynikało z chęci przeciwdziałania germanizacji. W zaborze pruskim dominowały bowiem szkoły ludowe z wykładowym językiem niemieckim. W zaborze austriackim oprócz szkół z językiem polskim istniały szkoły z czeskim, niemieckim i ukraińskim językiem wykładowym. W klasach wyższych wszystkich typów szkół obowiązkowy był język niemiecki. W zaborze rosyjskim nauka języków obcych była uzależniona od miejscowych warunków i okoliczności. Uczono przeważnie francuskiego i niemieckiego, rzadziej angielskiego i włoskiego. W miarę postępu rusyfikacji język rosyjski (początkowo fakultatywny) stawał się językiem wykładowym. Dlatego też głównym osiągnięciem polskiego szkolnictwa po odzyskaniu niepodległości było jego ujednolicenie oraz wprowadzenie obowiązkowej nauki języków obcych, do których należały języki: niemiecki, francuski oraz łaćniński.

(listopad 2002)



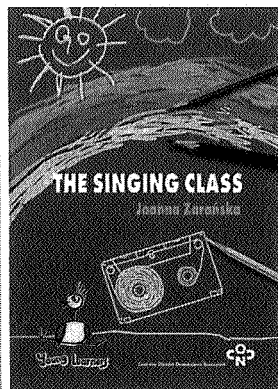
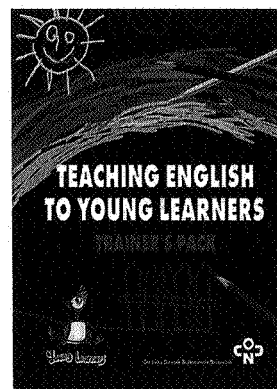
WYDAWNICTWA CODN

polecają:

► TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS. TRAINER'S PACK

Pakiet dla edukatorów szkolących nauczycieli edukacji elementarnej, zainteresowanych nauczaniem języka angielskiego. Zawiera podstawowe zagadnienia związane z wprowadzaniem nauki obcego języka do klas I-III szkoły podstawowej i przedszkola: sprawdzanie znajomości języka i oceniania, nauka słuchania, powiązanie nauki języka z innymi przedmiotami. Zamieszczone materiały zostały zweryfikowane podczas szkoleń w ramach programu INSETT.

Pakiet powstał w trakcie realizacji ogólnopolskiego programu Young Learners. Adresowany jest do osób szkolących nauczycieli.



► TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS. THE SINGING CLASS

Książka + kaseata audio

Zbiór tradycyjnych piosenek angielskich, które można wykorzystać do nauki języka. Książka i kaseata zawierają także krótkie wyrażenia angielskie (np. pozdrowienia, polecenia), przydatne w pierwszym okresie nauki języka. Nauczyciel może również skorzystać z kart pracy ucznia zamieszczonych w książce.

SPRAWOZDANIA



Lidia Olczak¹⁾
Lipnica

Wspomnijmy jeszcze raz Europejski Dzień Języków...

150 języków to bogactwo Europy... tym hasłem rozpoczęły się w Szkole Podstawowej w Lipnicy obchody Europejskiego Dnia Języków, które oficjalnie wyznaczono na 26 września każdego roku. Główny temat w roku 2002 brzmiał: *Ustawiczne kształcenie językowe – nauka języków przez całe życie*.

O godz. 8.00 cała społeczność uczniowska wraz z gronem pedagogicznym zebrała się w holu szkoły i przedstawiono jej program obchodów Europejskiego Dnia Języków, na które wyznaczono cztery lekcje. Następnie grupa uczniów odczytała, jako wprowadzenie, krótki referat²⁾ o stanie języków na naszym kontynencie, o tym iż wiele języków może zniknąć w ciągu najbliższych dziesięcioleci. Zagrożone są prawie wszystkie języki, które nie są językami państwowymi. Zmieniała się struktura wiekowa osób, które posługują się „zagrożonymi językami” – brak wśród nich ludzi młodych. Młode pokolenia powinny zrozumieć, że od nich zależy, czy język, którym posługują się w najbliższym otoczeniu, nie zniknie, tak jak np. język mański.

Nauka języków to nie tylko nauka tych najpopularniejszych, wyzwaniem powinny być te mniej popularne, np. języki mniejszości. Każdy powinien znać co najmniej dwa języki, tak twierdzi 32% obywateli UE, a 71% stwierdza, iż obowiązkowo powinniśmy znać jeden język.

Kolejnym etapem były konkursy, w których uczestniczyli przedstawiciele poszczególnych klas. Uczniowie mieli za zadanie dopasować język do właściwego kraju europejskiego.

Następnie określić, w jakim języku zostały zapisane słowa „dzień dobry”. Kolejnym zadaniem było opanowanie i głośne wypowiedzenie w czterech językach, do wybranych osób, słów „kocham cię”. Na koniec części konkursowej uczniowie mieli za zadanie wymyślić najciekawsze hasło zachęcające do nauki języków obcych.

Po przerwie przedstawiono uczniom i nauczycielom zadania do wykonania. Każdy z uczniów mógł wybrać grupę, do której chciał należeć.

Zadania dla poszczególnych grup były następujące:

Grupa I – pod kierunkiem Marii Wiśniewskiej – miała za zadanie nauczyć uczniów klas O i I piosenki oraz kilku zwrotów w języku niemieckim.

Grupa II – pod kierunkiem Piotra Kurzyńskiego – napisanie prac pisemnych związanych z poruszaną w tym dniu tematyką.

Grupa III – pod kierunkiem Barbary Wiśniewskiej – wyznaczono wykonanie z plasteliny mapy Europy z zaznaczeniem na niej języków, którymi posługują się Europejczycy.

Grupa IV – to grupa Emilii Wodzień, której zadaniem było nazwanie mniejszości narodowych żyjących w Polsce, określenie dialektów i uwzględnienie tego na mapie Polski.

Grupa V – której przewodziła Teresa Gielniak miała za zadanie opanowanie piosenki w trzech językach europejskich oraz przygotowanie plakatu zachęcającego do nauki języków obcych.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Lipnicy.

²⁾ Referat został przygotowany na podstawie tekstu pochodzącego z portalu Gazeta.pl – www.gazeta.pl 2002.

Grupa VI – wraz z autorką tego sprawozdania miała za zadanie przygotować scenki rodzajowe w języku niemieckim.

Swoje zadania poszczególne grupy miały wykonać w ciągu dwóch lekcji. Ostatnia – czwarta lekcja – to czas na prezentacje poszczególnych grup i wykonanych zadań. Oto dwie uczniowskie prace pisemne:

Ucząc się języka niemieckiego najczęściej odczuwam satysfakcję. Gdy nauczę się mówić w obcym języku, będę mogła poznać więcej znajomych i przyjaciół lub pomóc potrzebującym. Chyba wszystkim ludziom na tym zależy.

W ostatnie wakacje poznałam bardzo miłą mieszkankę Bostonu, Amandę, która ani trochę nie znała polskiego. Ciężko było się z nią dogadać, ale za to ciekawie i śmiesznie. Przebywanie z Amerykanką to wspaniała przygoda. Zrozumiałam, że warto uczyć się języków, chociaż czasami sprawia to wiele trudności. Jednak później jest bardzo przyjemnie, gdy poznajemy wnętrze drugiego człowieka.

Język jest wielką wartością. Dajmy na to powódz w Czechach, można pomóc ludziom dotkniętym tym nieszczęściem; choćby wspierając ich dobrym słowem. Do tego właśnie przyda nam się język, a wtedy i nam, i tym ludziom będzie łatwiej. Uczmy się więc języków!

Paulina Balicka

Wracam ze szkoły wkurzona. Dostałam jedynkę ze sprawdzianu z obcego języka. Jak to powiedzieć rodzicom? Jak powiem w nie taki jak trzeba sposób, to nie dostanę mojego ulubionego deseru. O rety, jak ja nienawidzę uczyć się języka obcego! Po co te języki w ogóle istnieją?

Przyszłam do domu i idę przebrać się, mówię:

- Cześć, mamo, cześć, tato.
- Cześć, córeczko. Czemu jesteś taka przygnębiona?
- No wiesz, dostałam pałę. Jak ja nie cierpię obcych języków.
- Ojej, córeczko, nie mów tak. Przecież języki to przyszłość.
- Ale jak mam się zmusić, żeby je polubić?



- Spójrz choćby na telewizję. Tyle programów w różnych językach! Jak dorośniesz, będziesz miała lepszą pracę. A bez wykształcenia możesz cierpieć biedę. Nawet możesz zostać piosenkarką i śpiewać w różnych językach. O ile wiem, ty lubisz śpiewać; no nie?

Po jakimś czasie wracam ze szkoły i mówię:

- Dostałam dziś piątkę z języka obcego!
- Jak to?!
- Poprawiłam sprawdzian. Gdy otrzymuje się lepsze oceny, ma się większą chęć do nauki. Tak się cieszę! Dziękuję Wam!

Agnieszka Kantor

W podsumowaniu uczniowie kończyli zdanie: JĘZYKI OTWIERAJĄ DRZWI DO... Za aktywną i spontaniczną pracę zostali obdarowani cukierkami. Z wykonanych prac powstała gazetka szkolna.

(grudzień 2002)

Europejski dzień języków 2003

Z okazji obchodów Europejskiego Dnia Języków w IX LO w Gdyni po raz drugi nauczyciele angielski, niemiecki i rosyjski zaplanowali dla uczniów klas I i II liczne konkursy i imprezy.

W ciągu dni poprzedzających 26 września odbyła się wystawa zdjęć z wyprawy nad Bajkał zorganizowana przez studentów slawistyki oraz projekcja filmów angielskich w oryginale, po których nastąpiła dyskusja o słownictwie, neologizmach i slangu, różnicach między brytyjskim i amerykańskim angielskim.

26 września klasy pierwsze zaprezentowały plakaty ze zwrotami i wyrażeniami charakterystycznymi dla języka szwedzkiego, włoskiego, francuskiego, greckiego i litewskiego.

Klasy drugie zorganizowały stoiska językowe, na których przybliżały zawartość języka niemieckiego i angielskiego oraz rosyjskiego. Były to liczne łamańce, informacje o języku, idiomy i przysłowia. Wkład pracy uczniów i ich zaangażowanie były oceniane przez komisję składającą się z samorządów klasowych, dyrekcji szkoły i nauczycieli. Dzięki wsparciu, jakie otrzymaliśmy od Rady Rodziców oraz od wydawnictw anglojęzycznych udało się nam nagrodzić wszystkich uczestników konkursów.

Lekcje języków obcych w tym dniu również miały na celu rozbudzanie zainteresowań językami europejskimi. Uczniowie przynieśli słowniki francuskie, hiszpańskie, włoskie. Wyszukiwali zwroty używane w celu powitania, pożegnania, następnie odgrywali scenki rodzajowe z ich użyciem.

Kolejne zadanie polegało na skonstruowaniu w grupach ankiety na temat: *Co sądzą Europejczycy o nauce języków obcych?* i przeprowadzeniu jej wśród uczniów innych klas. Wyniki pokazały, iż niemalże wszyscy dostrzegają potrzebę nauki języków obcych, lecz tylko nieliczni władają dwoma językami obcymi, większość odpowiadających wskazuje na język angielski jako ten, który powinien być znany przez każdego Europejczyka. Na zakończenie zajęć uczniowie musieli opisać banknot euro w dowolnie wybranym przez siebie europejskim języku obcym.

Zwiększenie motywacji do uczenia się języków obcych i uświadomienie młodzieży, że ich znajomość jest niezbędna w rozwijającym się świecie to główny cel tego dnia. Zaangażowanie i entuzjazm uczniów pozwalają stwierdzić, iż działania nauczycieli języków obcych w naszej szkole natrafiają na „podatny grunt”

(październik 2003)

Elżbieta Pragłowska¹⁾
Czerwionka-Leszczyzna

Europejski dzień języków w Czerwionce-Leszczynach

O tym, że dobra znajomość przynajmniej jednego języka obcego jest dziś już koniecznością, nie trzeba nikogo przekonywać. Problemem jest jednak przyswajanie tej wiedzy w sposób zróżnicowany, wymagający dostosowania metod nauczania do potrzeb uczących się. Dobrym pomysłem na „złapanie oddechu”

i inne spojrzenie na język obcy jest *Dzień Języków Europejskich*, który miał miejsce we wszystkich szkołach w Polsce 26 września oraz *Tydzień Kultury Europejskiej*. Nauczyciele Zespołu Szkół i nasi uczniowie przekonali się, że to nie uciążliwy obowiązek logicznego i atrakcyjnego zaplanowania całego dnia, ale i okazja do dobrej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół w Czerwionce-Leszczynach (woj. śląskie).

zabawy, zaprezentowania swojej wiedzy i talentów, niekoniecznie w poważny sposób.

W każdej szkole, w naszej również, jest grupa osób utalentowanych artystycznie. Do tej pory nigdy nie było problemów z udziałem uczniów w konkursach plastycznych, przy czym z pewnością motorem działania nie jest chęć zdobycia nagrody (te są raczej symboliczne – np. foldery z ciekawych turystycznie regionów Francji, otrzymujemy ich mnóstwo, pisząc do odpowiednich Comité Departamental du Tourisme, mapy, płyty CD lub kasyety kupowane na wyprzedażach w dużych centrach handlowych), ale chęć zmierzenia się z zaproponowanym tematem i konfrontacja efektów pracy z dziełami innych uczniów. W siatce godzin naszej szkoły nie ma zajęć z plastyki, które są podstawowym miejscem „wymiany artystycznej” uczniów. Trzy tygodnie przed planowanym Dniem Języków Europejskich podaliśmy więc tematy prac: *Polska w Unii Europejskiej* (nasze dziedzictwo historyczno-kulturowe w Zjednoczonej Europie) oraz *swobodne skojarzenia plastyczne dotyczące wybranych krajów*. Wszystkie prace na wysokim poziomie artystycznym, posłużyły do dekoracji sali gimnastycznej, w której odbywała się uroczystość.

Pierwszym i najbardziej doniosłym wydarzeniem tego dnia było uroczyste otwarcie Szkolnego Klubu Europejskiego, który nieoficjalnie rozpoczął swoją działalność w ubiegłym roku. Szkolny chór odśpiewał w języku polskim i niemieckim Hymn Zjednoczonej Europy, uczniowie przedstawili zarys historyczny jednoczenia się państw europejskich, wręczono legitymację Klubu działającą już w nim uczniom. Część „rozrywkową” przygotowali wspólnie uczniowie i nauczyciele języków niemieckiego, francuskiego i angielskiego. Jako pierwsi wystąpili uczniowie prezentujący wybrane przez siebie krótkie scenki-skecze w języku obcym. Za ich pośrednictwem złożyliśmy zatem wizytę na francuskiej stacji benzynowej, w niemieckim sklepie, w podrzędnej, francuskiej restauracji, asystowaliśmy w randce po angielsku a nawet w wizycie u psychiatry. Takie scenki, to doskonały, bo mało stresujący (trzeba jednak zaprezentować się przed publicznością!) sposób na utrwalenie konstrukcji z języka potocznego, na

naukę którego nie ma z reguły czasu podczas lekcji, a które sprawiają, że język jest żywy. Kolejną część programu nosiła tytuł *Śpiewać każdy może*, a warunkiem wystąpienia było wykonanie piosenki z akompaniamentem w języku obcym. Wykonawcy zaprezentowali bardzo różny poziom, ale wszyscy bez wyjątku, spotkali się z życzliwością słuchaczy, było mnóstwo „bisów”. Motywem przewodnim, śpiewanym przez wszystkich obecnych między kolejnymi piosenkami, było *Aux Champs Elysées* Joe Dassina. Dobrym pomysłem było rozdanie uczniom przy wejściu do sali karteczek z tekstem.

Następnie uczniowie przedstawiali w języku obcym różne kraje Europy. Prezentacja nie musi być długa, wystarczy kilka minut – ważne, żeby była zrozumiała dla większości uczniów, z wykorzystaniem map, zdjęć (najlepiej w formie przezroczystych, dobrze widocznych dla wszystkich obecnych). Tak więc mieliśmy okazję usłyszenia nie tylko języków nauczanych u nas w szkole, czyli francuskiego, angielskiego i niemieckiego, ale i włoskiego i rosyjskiego. Trzeba przyznać, że prezentacje w tych ostatnich dwóch językach spotkały się z największym zainteresowaniem, zwłaszcza że przygotowali je uczniowie biegle nimi władający.

Podczas części rozrywkowej wszyscy mogli spróbować kilku rodzajów francuskich serów, czyli np.: sera typu camembert, roquefort, koziego, twardego, pięknie podanych z kawałkiem bagietki na liściu sałaty.

Ostatnim punktem tego dnia był konkurs przygotowany przez nauczycieli języka francuskiego z myślą o uczniach klas czwartych, a odwołujący się do zapożyczeń z języków obcych, obecnych w języku polskim, noszący tytuł *Czy jesteś już poliglotą?*²⁾ Wzięło w nim udział 8 trzyosobowych drużyn, zgłoszonych wcześniej, aby można było przygotować odpowiednią liczbę pytań. Odpowiedzi udzielał kapitan drużyny, za każde poprawnie rozwiązane zadanie można było uzyskać jeden punkt. Ten konkurs wydał się nam szczególnie ważny teraz, gdy na polskich ulicach można robić zakupy w „butikach”, zjeść „fast-foody” a wieczór spędzić w „night-clubie”. Bowiem już Jędrzej Śniadecki upominał: *„Niemają mowę ćmi i szpeci cudzoziemszczyzna: to jest tok i sposób wyraża-*

²⁾ Patrz s. 216 w tym numerze.

nia myśli wziętych z obcych języków, a naszemu nie właściwy. Żle, zdaje mi się, sądzą ci, którzy rozumieją, że się język bogaci, kiedy do swoich ubiorów przyjmuje obce. Jest to owszem najkrótsza i bita droga do jego zguby". W czasach bardziej nam współczesnych S. Szober opracował *Słownik poprawnej polszczyzny* który swoim bogatym materiałem językowym służy kolejnemu już pokoleniu za wzór poprawności językowej. Znani językoznawcy, popularyzatorzy pięk-

na polskiej mowy – Jan Bralczyk i Jan Miodek nawołują do zastępowania obcych terminów nazwami polsko brzmiącymi. Czy zawsze jest to możliwe, czy nie jest to walka z górą przegrana, pokaże czas. Nam wydało się istotne uświadomienie sobie i uczniom, jak wielki wpływ na kształtowanie się naszego języka miały niemiecki, francuski, łacina, ale także hiszpański, rosyjski, że język to żywy organizm, który wciąż podlega zmianom.

(maj 2003)

Celina Babczyńska¹⁾
Łaziska Górne

Tydzień europejski

W związku z obchodzonym w Szwecji Rokiem polskim zorganizowaliśmy w naszej szkole podstawowej Tydzień europejski, którego motywem przewodnim była Szwecja. Nie wiem, czy język szwedzki jest wykładany w jakiejś polskiej szkole podstawowej, ale nie można każdego roku robić dnia niemieckiego lub dnia angielskiego, czy francuskiego lub rosyjskiego. Myślę, że niektóre pomysły można wykorzystać podczas obchodów Europejskiego Dnia Języków (26.IX) lub Dnia Europy (9.V.), które weszły już do kalendarza wszystkich chyba szkół. Organizatorem może być szkolny klub europejski, wybrana klasa (zespół klasowy) lub zadania można podzielić między kilka klas.

Dobrze jest zacząć od gromadzenia materiałów informacyjnych. W tym celu trzeba nawiązać współpracę z Ambasadą Szwedzką w Warszawie lub konsulatami szwedzkimi w pobliżu miejsca zamieszkania. Pomocą służą też Towarzystwa Polsko-Szwedzkie (ja korzystałam z katowickiego) i pracownicy sklepów Ikea. W końcu trzeba sięgnąć do informacji internetowych i skorzystać z zasobów bibliotek. Na ich podstawie możemy zrobić w miejscach dostępnych dla wszystkich uczniów wystawy i gazetki o Szwecji. Już wtedy uczniowie zaczynają kojarzyć, że ich piętrowe łóżko jest ze sklepu IKEA, na szamponie mamy jest napis Oriflame, komórka taty jest z Ericssona. Sądzą,

że informacje należy rozszerzać stopniowo. Wiedza uczniów szkół podstawowych o Szwecji nie jest zbyt duża, więc należy wystrzegać się przytłoczenia ich zbyt dużą ilością nowości. Stąd akcję informacyjną trzeba zacząć dość wcześniej i stopniowo ją rozwijać. Oprócz głównego punktu informacyjnego można zaproponować minigazetki, czyli krótkie rozwinięcie jednego hasła z dużą ilustracją, np. ABBA (parę informacji o zespole na plakacie przedstawiającym słynną czwórkę Szwedów) lub szwedzki bufet (objaśnienie hasła i nazwy kilku typowo szwedzkich przysmaków przemyczone wśród ilustracji kulinarnych). Kserograf, skaner, komputer i parę kolorowych czasopism ułatwią nam zadanie. Minigazetki, dla odmiany, rozwieszaliśmy w korytarzach w różnych miejscach szkoły. Do pracy powinniśmy też zaangażować rodziców czy dziadków. Pomogą nam przy szyciu flag lub pieczeniu ciasteczek imbirowych. Zanim ogłosimy konkursy, należy zastanowić się, co proponujemy uczniom oprócz pierwszego, drugiego i trzeciego miejsca. Trzeba będzie poszukać sponsora, który pomoże uatrakcyjnić imprezę.

Następnie należy przygotować plakaty informacyjne, ewentualnie ogłosić przez szkolny radiowęzeł (lub jedno i drugie) planowane konkursy. Uczniowie powinni mieć dość czasu na przygotowanie się, również na przeczytanie lektur.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 6 w Łaziskach Górnych.

W przypadku konkursu o życiu i twórczości Astrid Lindgren sformułowałam pytania na podstawie informacji zamieszczonych na wystawie twórczości autorki. Uczniowie wiedzieli, że wystarczy pouczyć się „z gablot”. Jeśli chodzi o pytania dotyczące treści książek, to w szkole podstawowej proponuję wybrać uczniom 2-3 tytuły, z których mogą spodziewać się pytań. Na podstawie testu wyboru wyłoniłbym znawczyźnie twórczości Astrid Lindgren.

W konkursie wiedzy o Szwecji brały udział dwuosobowe drużyny z poszczególnych klas 4-6. Pytania nie sprawiły trudności tym uczniom, którzy skrupulatnie czytali wszystkie wywieszane informacje o Szwecji (na ich podstawie, jak wcześniej uprzedzałam, układałam pytania). Uczniowie bardzo dużo zapamiętali. Myślę, że dzięki tygodniowi europejskiemu, promującemu Szwecję, uświadomili sobie, jak duży wpływ na rozwój Europy i jej współczesny kształt miała i ma Szwecja.

A skoro to taki ważny i piękny kraj, warto by go poznać. Jak już wspomniałam, niewielu z nas będzie miało szansę nauczyć się języka szwedzkiego. I tu zaczyna się rola nauczycieli języków obcych. Zwłaszcza angielskiego i niemieckiego, bo w Szwecji oba te języki są popularne. Tak więc na rozpoczęcie, zakończenie i przerwy między poszczególnymi turami pytań w konkursie wiedzy o Szwecji, przygotowujemy piosenki lub wiersze w języku, którego uczniowie się uczą (oprócz układów tańca współczesnego do piosenek ABBY lub Roxette). W zależności od zaawansowania w nauczaniu języka obcego uczniowie mogą też po zakończeniu imprezy opisać ją, ocenić lub stworzyć własny scenariusz. Takie prace mogą być źródłem pomysłów dla nauczycieli.

Teraz już relacja z naszej imprezy.

W dniach od 19 maja 2003 r. do 23 maja 2003 r. odbył się w naszej szkole Tydzień europejski, którego motywem przewodnim była Szwecja. Towarzyszyły mu dźwięki największych utworów ABBY i Roxette.

► **19 maja 2003 r.** siódemka najwierniejszych uczestników kółka europejskiego pojechała do sklepu IKEA w Katowicach na prezentację o Szwecji. Pani Barbara Grosicka opowiedziała nam o Szwecji, pokazała film o tym pięknym kraju, oprowadziła po sklepie zwracając uwagę na jego szwedzkie cechy i zaprosiła na typowo szwedzki obiad.

► **20 maja 2003 r.** odbył się konkurs pod hasłem *Życie i twórczość Astrid Lindgren*. Taki sam tytuł miała wystawa w atrium szkoły, którą można było oglądać już od 28. kwietnia 2003 r. Twórczość tej szwedzkiej pisarki była też tematem ogłoszonego wcześniej konkursu plastycznego, którego rozstrzygnięcie nastąpiło 23 maja 2003 r.

► **21 maja** troje uczestników kółka europejskiego wzięło udział w miejskim konkursie *E jak Europa*, w którym jednym z tematów przewodnich również była Szwecja. Uczniowie naszej szkoły podstawowej zajęli III miejsce, co jest niezłym wynikiem, zważywszy, że w konkursie, oprócz szkół podstawowych, brały udział wszystkie łaziskie gimnazja.

► **22 maja** nasza szkolna kuchnia serwowała ucztę dla podniebienia. W tym dniu na obiad były słynne szwedzkie klopsiki z sałatką szwedzką.

► **23 maja** odbył się apel europejski, którego głównym motywem była Szwecja. Zaprosiliśmy gości, na drzwiach wejściowych umieściliśmy powitania (na odwrocie – pożegnania) po szwedzku, w wejściu do szkoły powiesiliśmy flagę Unii Europejskiej i szwedzką oraz plakaty o treści „unijnej”. Przygotowaliśmy „szwedzki” i „europejski” wystrój sali. Rozdawaliśmy ulotki i gadżety o tematyce „unijnej”. W czasie apelu wręczyliśmy nagrody za pierwsze miejsca w konkursach literackim i plastycznym, związanych z twórczością szwedzkiej pisarki Astrid Lindgren. Potem były też tańce, śpiewy i Konkurs wiedzy o Szwecji. Pytaliśmy o zwyczaje, „wielkich” Szwedów, i o wszystko, co szwedzkie. Tym, którzy mieli zbyt mało wiedzy lub odwagi, zaproponowaliśmy konkurs na najciekawsze przebranie. Do wyboru była Pippi Pończoszanka, św. Łucja i wielkanocna wiedźma. Jak łatwo było przewidzieć, połowa dziewczynek naszej szkoły miała w tym dniu rude włosy i piegi. Jury miało we wszystkich przypadkach trudne zadanie. W tym miejscu trzeba jeszcze dodać, że nagrodami we wszystkich „szwedzkich” konkursach w naszej szkole były przede wszystkim oryginalne szwedzkie słodycze, które otrzymaliśmy od sklepu Ikea Katowice. My zaś przygotowaliśmy mnóstwo imbirowych ciasteczek (według szwedzkiego przepisu), którymi częstowaliśmy zaproszonych gości, nauczycieli i uczniów.

(wrzesień 2003)

Dzień Filologa

Święto języków obcych w CeKiRON

Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych powstałe w 1999 r. prowadzi działalność oświatowo-wychowawczą i rehabilitacyjną młodzieży niepełnosprawnej z całej Polski, głównie jednak z Dolnego Śląska. W skład naszego Centrum wchodzi wiele szkół ponadpodstawowych (Gimnazjum Integracyjne, Liceum Ogólnokształcące, Liceum i Technikum Ekonomiczne, Liceum Medyczne oraz Zasadnicza Szkoła Zawodowa). Wykształcenie oraz zawód zdobywa w nim około 200 uczniów, w tym większość niepełnosprawnych.

W czerwcu 2000 roku zainauguroвалиśmy imprezę popularyzującą wśród naszych uczniów znajomość języków obcych pod nazwą *Dzień Filologa*. Niedawno zorganizowaliśmy już czwartą edycję tej imprezy. Każda z edycji była organizowana pod innym hasłem: czerwiec 2000 – *Uczymy się języków obcych*, grudzień 2000 – *Boże Narodzenie w krajach anglo- i niemieckojęzycznych*, kwiecień 2002 – *Podróże bez wizy* oraz styczeń 2003 – *Z CeKiRONem do Unii*.



Na granicy – IIIa krawiecka

Podczas tegorocznego święta języków obcych w CeKiRON uczniowie poza tradycyjną już prezentacją państw anglo- i niemieckojęzycznych przedstawili swoje projekty plastyczne na temat Unii Europejskiej oraz wzięli udział w kwizie *Europerry*, w którym to sprawdzili swoje wiadomości na temat Unii.



Quiz „Europerry” – każdy chce się pochwalić ile wie o Unii

Klasy, które przedstawiają programy, prezentują wiersze, scenki, łamaczę języka i śpiewają piosenki. Strój i wystroj sali również jest dostosowany do tematu prezentacji. Najwyżej punktowane są zawsze formy słowne i utwory muzyczne wykonywane na żywo i z pamięci przez całą klasę, a nie tylko najzdolniejszych uczniów. Jury przyznaje po trzy nagrody w każdej grupie językowej.

Wszystkie zwycięskie klasy otrzymują pamiątkowe dyplomy i upominki. Nagrody pozyskujemy dzięki życzliwości wielu firm i instytucji, które wspierają nasze działania.

Celem naszej imprezy jest przybliżenie młodzieży kultury, zwyczajów i wiedzy z zakresu realioznawstwa krajów angielskiego i nie-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języków obcych w Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych we Wrocławiu.



Klasa III G w strugach deszczu – program anglojęzyczny „It’s Raining Man”

mieckiego obszaru językowego. Impreza ma jednocześnie bawić i uczyć, dając możliwość zaprezentowania swych umiejętności wszystkim uczniom szkoły – nawet tym najmniej zdolnym.

Dzień Filologa to impreza, w której integracja staje się rzeczywistością. Uczniowie pełnosprawni i ci najbardziej poszkodowani wspólnie prezentują przygotowane programy w językach obcych oraz projekty, które są wykorzystywane w późniejszej pracy dydaktycznej.

Z roku na rok poziom programów prezentowanych przez klasy jest coraz wyższy, są one bardziej barwne, atrakcyjne i oryginalne. W przygotowywaniu programów i projektów są bardzo zaangażowani uczniowie, wychowawcy klas oraz nauczyciele języków obcych. Po skończonej imprezie uczniowie wspólnie z wychowawcami oglądają zdjęcia i programy nagrane na wideo.
(maj 2003)

Teresa Mastalerz¹⁾
Trzebinia

Uczyć przez zabawę

26. września 2003 roku w Gimnazjum nr 3 w Trzebinie odbyło się *I Scrabble po angielsku* dla uczniów gimnazjów małopolskich i śląskich. W taki właśnie sposób szkoła obchodziła Europejski Dzień Języków ogłoszony przez Radę Europy. W zawodach brało udział 65 uczestników z 13 szkół. Sędziował członek Polskiej Federacji Scrabble, reprezentant Polski na mistrzostwa świata w scrabble po angielsku parę lat temu w Australii, Wojciech Usakiewicz. Podobna impreza miała miejsce w Polsce po raz pierwszy i będzie kontynuowana co roku zawsze 26. września. Organizatorzy planują, że w przyszłości przedsięwzięcie będzie miało charakter ogólnopolski.



Tej nowatorskiej w swym zamyśle inicjatywie przyświecały następujące cele:

1. Nauka języka angielskiego przez zabawę.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebinie, doradcą metodycznym języka angielskiego w powiecie chrzanowskim i pomysłodawcą i głównym organizatorem „Scrabble po angielsku 2003 dla gimnazjów”. Zdjęcia – Anna Janjuz – *Dziennik Polski*.

2. Motywowanie uczniów do wzbogacania słownictwa oraz pracy ze słownikiem.
3. Zaproponowanie młodzieży nowej formy spędzania czasu wolnego.
4. Promocja Trzebini i Gimnazjum nr 3 w Trzebini.
5. Organizowanie integrujących imprez „na styku” w rejonach przejściowych (w naszym przypadku Małopolski i Śląska), w których występuje problem przynależności regionalnej.



Współpartnerem projektu było The British Council z Krakowa, dzięki któremu nagrody otrzymało ponad 20 uczniów oraz sprowadzono z Anglii oryginalne komplety do gry. Nagrodę główną – wycieczkę do Paryża, ufundował burmistrz Trzebini, Adam Adamczyk. Nagrodę w postaci bezpłatnego kursu metodycznego, ufundowaną przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, otrzymał również nauczyciel zwycięskiego ucznia.

Pierwsze miejsce zdobył uczeń Gimnazjum nr 3 w Trzebini, Patryk Pytko, uzyskując 1011 pkt, drugie – 842 pkt – Andrzej Szopa z Gimnazjum nr 2 z Chrzanowa, zaś trzecie – 834 pkt – Krzysztof Bednarczyk z Gimnazjum nr 11 z Sosnowca.

Zwycięskim uczniom nagrody wręczali fundatorzy: w imieniu The British Council w Krakowie, pani Małgorzata Świątek, w imieniu UM Trzebini, Naczelnik Wydziału Edukacji, Stanisław Majdański oraz Wojciech Usakiewicz – z Polskiej Federacji Scrabble.

Przygotowanie przedsięwzięcia trwało rok i było poprzedzone reklamą w Internecie (web MENiS, ODN Kraków, KOiW w Krakowie, Polska Federacja Scrabble, Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce), prasie oraz rozsyłaniem zaproszeń bezpośrednio do szkół. W organizację dnia była zaangażowana cała rzesza ludzi, dzięki którym młodzież świetnie się bawiła. Są to: dyrektorki Gimnazjum nr 3 w Trzebini – panie Anna Stefańska i Zofia Gągolska, Stowarzyszenie Przyjaciół GM3 w Trzebini Bona Fide, Rada Rodziców, nauczyciele języka angielskiego, informatyki, plastyki, kultury fizycznej, obsługa fizyczno-administracyjna GM3 w Trzebini oraz uczniowie klas 2a i 2b. Większość tej młodzieży poświęciła wcześniej swój czas wolny, by wszystko wypadło jak należy, a jej zachowanie i zaangażowanie w sam dzień wzbudzało podziw gości. Uczestnicy mogli na bieżąco śledzić swoje wyniki i miejsca po kolejnych rundach, gdyż do obsługi technicznej imprezy wykorzystano rzutnik multimedialny. Obecni podkreślali, że impreza scrabble'owa to świetny pomysł i tak odmienny od zwykłych konkursów języka angielskiego. Relacje z przebiegu wydarzenia ukazały się w „Gazecie Małopolskiej” i „Dzienniku Polskim” oraz w lokalnej gazecie „Przełom”, na stronach www.MENiS.

Już teraz Gimnazjum nr 3 w Trzebini serdecznie zaprasza wszystkie gimnazja małopolskie i śląskie na przyszły rok.

(październik 2003)

Piotr Wietrzykowski¹⁾
Bytom

Finał IX Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-Łacińskiego

Zbliżamy się do wspólnej Europy, świat kusi swoją nowoczesnością, wzorcami w obecnym okresie płynącymi z Zachodu. A tu już IX

Wojewódzki Konkurs Antyczno-Łaciński. Czy to nie anachronizm sięganie po antyk śródziemnomorski i łaciń? A jednak nie, ponieważ nie

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka łacińskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Świętochłowicach.

ma murów wspólnej dzisiejszej Europy bez fundamentów kultury śródziemnomorskiej. Nie ma jednej, partnerskiej Wspólnoty bez świadomości, że wszystkie nasze narody jako „dzieci” łaciny i greki są sobie równe, że również Egipt i Bliski Wschód, zwłaszcza tradycja biblijna, są genetycznym podłożem dla naszej europejskiej świadomości. Nie powinniśmy być podobni do planktonu rzuconego to w lewo czy prawo, to na Zachód czy na Wschód, ale do drzew solidnie osadzonych na glebie kultury śródziemnomorskiej. Te myśli przyświecały organizatorom konkursu i uczestnikom, uczniom licealnych klas województwa śląskiego, których zgłosiło się około 500 z 22 szkół szesnastu miast.

Literaturą wymaganą do etapu szkolnego była *Mitologia* Jana Parandowskiego oraz – by podkreślić charakter pewnego regionalizmu – książeczki autorstwa dwóch nauczycieli II LO w Świętochłowicach, polonisty, Piotra Nosala, oraz filologa klasycznego, autora tego sprawozdania *Po nitce do kłębka, czyli słowne pamiątki starożytnej kultury śródziemnomorskiej* oraz *In perpetuum rei memoriam, czyli elementy kultury antycznej*. W finale obowiązywały również wiadomości o zabytkach starożytnego Rzymu zawarte w mojej książeczce *Topograficzny słownik starożytnego Rzymu*.

Do finału wojewódzkiego, który odbył się w marcu 2003 r. w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Świętochłowicach, zakwalifikowało się 44 uczniów. Finał składał się z części pisemnej, która wyłoniła najlepszą dziesiątkę, oraz z części ustnej, która miała charakter zmodyfikowanego konkursu „*Jeden z Dziesięciu*”. Nie „strzelali” bowiem do siebie uczestnicy, ale prowadzący zadawał kolejno pytania tak długo, aż Fortuna sama wyłoniła najpierw najlepszą trójkę, a potem zwycięzcę. Świadomie nieznacznie zmodyfikowaliśmy reguły, by to jednak los zdecydował, a nie „eliminacja przez walkę”, ponieważ, widząc narastającą wśród młodzieży „agresję wygrywania za wszelką cenę”, chcemy raczej kształtować charaktery w duchu *Bis vincit, qui se vincit in victoria* („Dwa razy zwycięża, kto siebie zwycięsko przezwycięża”).

Konkurs wygrał Rober Myszor z III LO w Katowicach, drugie miejsce zajęła Patrycja Bęben z III LO w Zabrze, trzecie zaś Aleksandra Zajac z LO w Wodzisławiu Śląskim.

Podam też miejsca od 4 do 10, zwracając uwagę na różnorodność miast.

4. Marta Miroszewska z I LO w Tarnowskich Górach
5. Ewa Skorupa z I LO w Raciborzu
6. Ewelina Mika z I LO w Częstochowie
7. Małgorzata Ledwoń z LO w Lublińcu
8. Maria Treffoń z II LO w Gliwicach
9. Justyna Ziarko z I LO w Jaworznie
10. Marta Magaczewska z II LO w Gliwicach

Przerywnikiem artystycznym między częścią pisemną a ustną był piękny występ dziewcząt z kl. III A II-go LO w Świętochłowicach, które zaprezentowały urywki poetyckich utworów literatury polskiej, a jednak przeniknięte elementami antyku. Godzi się podziękować władzom miasta Świętochłowice za ufundowanie nagród książkowych, ponieważ stało się już tradycją, iż żaden z uczestników nie wyjeżdża ze Świętochłowic z pustymi rękami, sponsorowi, panu Janowi Szczesniewskiemu, dyrektorowi II LO w Świętochłowicach oraz kolegom-nauczycielom za bezinteresowną pomoc w zorganizowaniu szlachetnego przedsięwzięcia (a finał odbywał się w sobotę!).

Podaję fragmenty finałowego pisemnego zestawu pytań, aby każdy mógł się zorientować w wymaganiach, przy czym o ile pasjonaci „czystej” łaciny szukają swojego spełnienia w Olimpiadzie Języka Łacińskiego, to w naszym konkursie, ponieważ łaciny jest nie-dużo, więcej uwagi poświęcamy kulturze śródziemnomorskiej i jej powiązaniom ze współczesnością. Konkurs jest otwarty dla każdego. Pochwała więc dla Patrycji Bęben, która, mimo że nie uczy się w szkole łaciny, zajęła w konkursie II miejsce.



IX Wojewódzki Konkurs Antyczno-Łaciński

Etap wojewódzki: 15 marca 2003 r.

► Część językowa:

1. Co oznaczają łacińskie zwroty?
 - a. expressis verbis
 - b. in statu nascendi
 - c. pluralia tantum
 - d. verbum nobile
 - e. horror vacui

2. Napisz pełną nazwę skrótów i co one oznaczają:
 - a. – i.e.
 - b. – Inc.
 - c. – OB.
 - d. – Q.e.d.
 - e. – Rp.
 3. Jak brzmią łacińskie odpowiedniki polskich sentencji?
 - a. W tym znaku zwyciężysz
 - b. O zmarłych tylko dobrze
 - c. Poznaj samego siebie
 - d. Pochwyceni na gorącym uczynku
 - e. Głos wołającego na pustyni
 4. Skąd i dlaczego takie nazwy?
 - a. cyrkiel –
 - b. higiena –
 - c. dyrektor –
 - d. centymetr –
 - e. plan –
 5. Co oznacza w nauce skrót i dlaczego taki?
 - a. β-Centauri –
 - b. Im –
 - c. sin –
 - d. Ag –
 - e. Cl –
- **Część kulturowa:**
1. Co oznaczają zwroty i jakie jest ich pochodzenie?
 - a. „Momus”, czyli
 - b. „Putyfara”, czyli
 - c. „Gęsi kapitołińskie”, czyli
 2. Jakiego bóstwa to atrybut?
 - a. skrzydła, miecz, bicz –
 - b. maska tragiczna –
 - c. łuk, strzały, łania –
 3. Jakie bóstwo greckie odpowiada bóstwu rzymskiemu?
 - a. Dis, Dis Pater –
 - b. Tellus –
 - c. Victoria –
 4. Podaj po jednym imieniu pochodzenia greckiego, hebrajskiego i łacińskiego oraz znaczenie tych imion:
 - a.
 - b.
 - c.
 5. Odpowiedz na pytania:
 - a. Co to jest „menora”?
 - b. Kto z filozofów powiedział: „Tylko człowiek dobry jest prawdziwie szczęśliwy”?
 - c. W którym wieku wydał swe ustawy Drakon?
 - d. Czym opiekował się egipski bóg Anubis?
 - e. Kogo nazywamy ojcem bajki?
 - f. Jak nazywała się szkoła Arystotelesa?
 - g. Skąd nazwa „turpizm”?
 - h. Skąd pochodziła nazwa rzymskiego września?

(marzec 2003)

Gabriela Smolij¹⁾
Choszczno

Konkurs wiedzy o kuchni francuskiej²⁾

Pomysł zorganizowania konkursu wiedzy o kuchni francuskiej połączonego z prezentacją i degustacją potraw zrodził się, kiedy zaczęłam uczyć języka francuskiego w Technikum Gastronomicznym, wchodzącym w skład Zespołu Szkół Nr 1 w Choszcznie, w roku szkolnym 2002/2003.

Tematyka kulinarna jest nieodzownym atrybutem każdego programu nauczania języka obcego w liceum ogólnokształcącym, tym bardziej więc powinna zajmować poczesne miejsce w programie nauczania języka w technikum gastronomicznym. A ponieważ kuchnia francus-

ka jest jedną z najbardziej znanych i renomowanych na świecie, stanowi ważny element kulturoznawczy. Ponadto technikum gastronomiczne ma w swoim programie kształcenia zawodowego potrawy z różnych kuchni narodowych, w tym francuskiej. Dlatego też postanowiłam przybliżyć ją uczniom naszego Zespołu Szkół.

Zaprosiłam do współpracy koleżanki uczące technologii żywienia w Technikum Gastronomicznym. Pod ich kierunkiem uczniowie TG mieli przygotować francuskie potrawy oraz odpowiednio je zaprezentować i zorganizować degustację.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Nr 1 w Choszcznie.

²⁾ Patrz s. 209 w tym numerze.

Ja zajęłam się stroną merytoryczną i konkursem:

- ▶ napisałam program i regulamin przedsięwzięcia,
- ▶ ułożyłam pytania,
- ▶ przeprowadziłam lekcje przygotowawcze wprowadzające słownictwo kulinarne,
- ▶ skopiowałam materiały pomocnicze i rozdałam je uczniom,
- ▶ przekazałam adresy stron internetowych poświęconych kuchni francuskiej,
- ▶ zabiegałam o fundusze na nagrody i produkty potrzebne do przygotowania potraw,
- ▶ pod moim kierunkiem uczniowie przygotowali plakaty informacyjne, zaproszenia dla gości oraz menu na prezentację i degustację.

Przygotowania trwały od grudnia 2002, a finał miał miejsce w kwietniu 2003 roku.

W konkursie wzięli udział uczniowie reprezentujący klasy I d i I g, III e LO oraz ITG. Prezentację i degustację przygotowała klasa IV TG.

Ze względu na to, że uczestnikami konkursu byli głównie uczniowie klas I, odbywał się on w języku polskim, jednakże uczestnicy musieli używać nazw francuskich, a za błędy odejmowano punkty.

Po konkursie odbyła się prezentacja przygotowanych przez uczniów klasy IV Tech-

nikum Gastronomicznego potraw połączona z degustacją, na którą zaprosiliśmy również nauczycieli i przedstawicieli rodziców.



Degustacja potraw francuskich

Dzięki temu przedsięwzięciu uczniowie:

- ▶ poznali zwyczaje i tradycje kulinarne we Francji,
- ▶ poznali francuską kuchnię regionalną,
- ▶ poznali i utrwaliли francuską terminologię kulinarną,
- ▶ poznali francuską etymologię nazw niektórych polskich potraw i produktów,
- ▶ nauczyli się poszukiwać informacji w różnych źródłach, m.in. w Internecie.

Uczniowie Technikum Gastronomicznego nauczyli się wykonywać francuskie potrawy oraz efektownie je zaprezentować i podać. Wspólna degustacja była też okazją do integracji klas licealnych i technikum.

(wrzesień 2003)

Maria Sikucińska¹⁾
Wrocław

Znieść granice, odrzucić przesady, to budować naszą przyszłość, czyli Europa XXL

Ôter les frontières, faire tomber les préjugés, c'est construire notre avenir

W roku 2002 francuski region Pays de la Loire w ramach szeroko zakrojonej akcji mającej na celu poznanie przez młodzież francuską krajów kandydujących do Unii Europejskiej, za-

proponował szkołom z tego regionu konkurs nazwany *EUROPE XXL*. Do udziału w konkursie zostali zaproszeni również członkowie Kół Europejskich we Włoszech, Szwecji, Irlandii i na

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

Węgrzech. Poszczególne klasy lub grupy uczniów miały za zadanie znaleźć szkołę w jednym z krajów kandydujących i przy współpracy z nią przygotować pracę w dowolnej formie (komiks, dossier, kaseta wideo, CD-rom, strona internetowa) składającą się z trzech części:

1. Unia Europejska w aspekcie historycznym
2. Wybrane informacje o danym kraju kandydującym (geografia, kultura, życie codzienne itp.)
3. Opinie uczniów ze szkoły współpracującej na temat przystąpienia ich kraju do Unii Europejskiej.

Przy realizacji punktów 2 i 3 należało wykorzystać materiały przygotowane przez szkołę współpracującą.

Jesienią 2002 r. uczniowie klasy IV b Liceum Ogólnokształcącego nr V we Wrocławiu otrzymali propozycję współpracy z klasą II z Liceum Sainte-Marie w Cholet i przez kilka miesięcy odpowiadali na pytania i opracowywali materiały dotyczące naszego systemu szkolnictwa, gastronomii, sposobów spędzania wolnego czasu oraz religii, a następnie przygotowywali wypowiedzi na temat ich oczekiwań po przystąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej. Była to praca zarówno wzbogacająca uczniów językowo, jak i dająca możliwość zastanowienia się nad wieloma problemami.

W trakcie trwania konkursu władze regionu podjęły decyzję o zaproszeniu (na koszt organizatora) czteroosobowych delegacji z opiekunem na rozdanie nagród i oto w ten sposób w dniach od 21 do 25 maja 2003 r. delegacja z Liceum Ogólnokształcącego nr V we Wrocławiu wzięła udział w Międzynarodowym Spotkaniu Młodzieży z krajów należących do Unii Europejskiej i z krajów kandydujących zorganizowanym w Nantes.

W spotkaniu wzięły udział delegacje z następujących krajów: Bułgarii, Węgier, Łotwy, Litwy, Niemiec, Włoch, Danii, Cypru, Słowacji, Słowenii, Estonii, Irlandii, Polski, Republiki Czeskiej, Rumunii, Szwecji i Malty. W sumie było reprezentowanych 19 narodowości, 180 uczniów z opiekunami, licząc przybyłych na spotkania uczniów z pięciu klas będących laureatami konkursu *EUROPE XXL*.

Na spotkaniu w Hôtel de la Région wiceprezydent Rady Regionu pan Bazin wyjaśnił, że spotkanie to stanowi część realizowanego przez

nich programu cieszącego się poparciem Komisji Europejskiej. Po części oficjalnej rozpoczęła się wielka gra integracyjna *Odkrywamy kraje i narody*. Uczestnicy podzieleni na dziewięć drużyn (20 osób w tym 5 narodowości), z których każda nosiła nazwę jakiegoś morza lub oceanu znajdowali się w osobnych salach i rozwiązywali zadania dotyczące znajomości różnych krajów (pytania o geografię, sztukę, pieniądze itp.). Po obiedzie pracowano w grupach nad dewizą dla Unii Europejskiej. Oto kilka przykładów: *Plus de pays, plus de vie pour l'Europe élargie, Elargir, c'est grandir, 10 étoiles de plus, davantage de lumière, Oter les frontières, faire tomber les préjugés, c'est construire notre avenir, Enrichissons notre alliance par de nouvelles différences, Plus de pays, plus d'idées, plus de possibilités, Ensemble, créons la tolérance avec nos différences*.

Potem rozpoczął się dalszy ciąg spotkania w sali posiedzeń. Na spotkanie przybyli ambasadorzy Bułgarii, Estonii, Węgier, Polski, Rumunii i Słowenii oraz członkowie Korpusu Dyplomatycznego z Litwy, Łotwy, Republiki Czeskiej i Słowacji. Kolejne ekipy prezentowały swoje dewizy w tłumaczeniu na pięć języków, wytypowany uczeń z grupy mówił, czego oczekuje po zjednoczeniu, po czym przemawiali przybyli dyplomaci. Następnym punktem programu było przyznanie nagród za konkurs *Odkrywamy kraje i narody*. Poszczególne drużyny otrzymały nagrody rzeczowe. Ogłoszono też oficjalne wyniki konkursu: *EUROPE XXL*. Były to wycieczki dla klas ufundowane przez władze regionu. Szkoła z Cholet, z którą współpracowaliśmy (i dzięki której zostaliśmy zaproszeni do Nantes) uzyskała II miejsce. Jury wybrało też najlepszą dewizę (tytuł niniejszego sprawozdania). Po części oficjalnej zorganizowano koktail urozmaicony występami folklorystycznymi przybyłych delegacji.

Następnego dnia zwiedzaliśmy region – Oceanarium w Croisic, Escal'Atlantic (Muzeum Transatlantyków) w Saint-Nazaire i rezerwat przyrody w Brierson (przejażdżka łodziami). Nantes zwiedzaliśmy w formie gry terenowej.

Pisząc o tak ciekawej inicjatywie nie sposób nie wspomnieć o innym wydarzeniu mającym miejsce miesiąc później we Wrocławiu. Znakomicie ilustruje ono działania na rzecz integracji europejskiej ze strony naszego kraju. To

zorganizowana przez Polski Komitet do Spraw UNESCO konferencja *Młodzież Europy* dla uczniów ze szkół stowarzyszonych UNESCO. Spotkanie odbyło się w czerwcu 2003 r.

Instytucja szkół stowarzyszonych UNESCO (*Associated Schools Project Network*) została powołana do życia w 1953 roku i obecnie obejmuje 6700 szkół wszystkich szczebli w 166 krajach (w Polsce ich liczba nie przekracza 100) i ma za zadania w najogólniejszym tego słowa znaczeniu propagowanie idei UNESCO. W konferencji wzięło udział ponad 200 uczestników (dwuosobowe delegacje uczniów z opiekunami), głównie z Polski, ale przybyło również kilka delegacji zagranicznych (Litwa, Grecja, Belgia), tak że możemy mówić o międzynarodowym charakterze, zresztą językiem obrad był angielski. Na miejsce obrad wybrano Wrocław, aby uczcić 300-lecie Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajęcia i spotkania odbywały się na Uniwersytecie Wrocławskim i w szkołach stowarzyszonych UNESCO, uczestnicy byli zakwaterowani w akademikach, a przybyłymi opiekowali się wolontariusze władający językiem angielskim – uczniowie z LO nr V i LO nr VIII oraz studenci z organizacji ProEuropa. Ważną częścią konferencji były warsztaty prowadzone przez członków tego stowarzyszenia.

Stowarzyszenie ProEuropa jest organizacją pozarządową istniejącą od 2000 r. i posiada obecnie 40 biur lokalnych. Stowarzyszenie to współpracuje z innymi organizacjami pozarządowymi, które wspierają idee integracji europejskiej. Pierwsze spotkanie informacyjno-inte-

gracyjne uczestników konferencji miało miejsce w Liceum Ogólnokształcącym nr V (szkoła stowarzyszona od 1970 r.). Część oficjalną urozmaiciły występy szkolnego zespołu muzycznego oraz grupy tanecznej i wokalne z *Młodzieżowego Domu Kultury Wrocław – Krzyki*. Następnie uczestnicy konferencji przeszli do LO nr VIII, aby przygotować ekspozycję na temat działalności swych szkół. Tam też miały miejsce zajęcia warsztatowe prowadzone przez studentów ze stowarzyszenia ProEuropa w dniu następnym. Oficjalna ceremonia otwarcia konferencji odbyła się następnego dnia w auli Uniwersytetu Wrocławskiego. Głos zabrali przedstawiciele władz miejskich, dawny i obecny Rektor Uniwersytetu, przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, Sekretarz Generalny Polskiego Komitetu do spraw UNESCO. Oprócz zajęć warsztatowych w programie przewidziano dwa wykłady: *Europa XXI wieku i Europa w dobie globalizacji*, a także *Cyrk chemiczny* (zajęcia na Wydziale Chemii U.W.), spotkanie w Planetarium, spotkanie z profesorem Janem Miodkiem *Polszczyzna w Europie, Europa w Polszczyźnie*. Dodatkowymi atrakcjami były: występ Chóru Uniwersyteckiego „Gaudium” i dyskoteka w Klubie Studentkim „Pałacyk”.

Zarówno Spotkanie w Nantes jak i we Wrocławiu, oprócz niewątpliwych korzyści językowych dla uczestników były wcieleniem w czyn idei integracji europejskiej, o czym tak wiele mówi się ostatnio w związku z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej.

(październik 2003)

Katarzyna Słoboda¹⁾

Lublin

Podróże do miejsc pamięci – polsko-niemiecki projekt doskonalenia nauczycieli

Dzięki inicjatywie Ministerstwa Do Spraw Młodzieży, Kształcenia i Sportu Brandenburgii i wsparciu Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży w lubelskim WODN we wrześniu 2002 odbyły się warsztaty doskonalące dla polskich i niemieckich nauczycieli.

Ze strony niemieckiej wzięło w nich udział 14 nauczycieli z różnych typów szkół średnich (z takich miast jak: Niederlehme, Strausberg, Schermbeck, Angermünde, Neuzelle, Lübben, Fürstenwalde, Guben, Lünen) oraz 3 przedstawiciele ministerstwa. Stronę polską

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie.

reprezentowała grupa 14 nauczycieli z lubelskich szkół gimnazjalnych i liceów ogólnokształcących oraz Zofia Starownik z Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie.

Projekt rozpoczął się od powitania gości niemieckich w Lublinie spotkaniem integracyjnym i omówieniem materiałów szkoleniowych. Już przy pierwszym kontakcie wiedzieliśmy, że te cztery dni będą niezapomnianym przeżyciem. Niemieccy koledzy „po fachu” byli bardzo sympatyczni i ciekawi wszystkiego, co dotyczyło realiów polskiej szkoły.

Drugi dzień pobytu był okazją do poznania polskich szkół od wewnątrz. Nauczyciele z Niemiec hospitowali lekcje, mieli również okazję do aktywnego w nich uczestnictwa. W mojej szkole (III LO im. Unii Lubelskiej w Lublinie) gościli na lekcji języka niemieckiego (tematem była rola muzyki w naszym życiu), lekcji historii (o kulturach starożytnych), a także spotkali się z uczniami klasy lingwistyczno-europejskiej. Byli pod wrażeniem polskiej młodzieży, ich umiejętności językowych i otwartości.

W godzinach popołudniowych przyszedł czas na pierwszy punkt projektu tj. poznanie Lublina, a w szczególności: miejsc historii żydowskiej w Lublinie, historii Zamku lubelskiego jako więzienia, obrazów Matejki *Unia Lubelska* i *Przybycie Żydów do Polski 1096*, cmentarza na ulicy Lipowej i pomników na placu Litewskim. Mieszane grupy polsko-niemieckie przedstawiły rezultaty swej pracy, miała również miejsce dyskusja na wyżej wymienione tematy.

Wieczór to czas spędzony na wystawie o życiu i twórczości Franciszki Arsztajnowej, a także na wykładzie Tomasza Kranza z Państwowego Muzeum na Majdanku *Podstawowe problemy pracy pedagogicznej w miejscach pamięci*.

Następnym punktem projektu były poszukiwania inspirujące do pracy w miejscach pamięci. W mieszanych narodowo grupach korzystając z materiałów szkoleniowych mieliśmy sprawdzić, w jaki sposób można pracować z młodzieżą w takich miejscach jak Muzeum na Majdanku. Każda z grup pracowała nad innymi zagadnieniami związanymi z życiem więźniów i funkcjonowaniem obozu. Udostępniono nam dokumentację, a także pozycje historyczne. Po przestudiowaniu materiałów zwiedzaliśmy Muzeum zwracając uwagę w szczególności na poznane przez nas fakty. Byliśmy uczniami, którzy w takim miejscu mają uczyć się analizowania błędów przeszłości i wyciągania wniosków z tragicznej historii ludzi, którzy w takim miejscu musieli żyć i umierać.

Dla wszystkich uczestników projektu stało się jasne, jak ważna jest praca pedagogiczna w miejscach pamięci, oraz to, iż należy częściej konfrontować młodzież z problemami przeszłości, aby sami nie popełnili takich błędów.

Ewaluacja projektu przyniosła ze sobą również wiele ciekawych wniosków. Wskazano na fakt, iż to właśnie wymiany młodzieżowe przyczyniają się do integracji młodych ludzi i uczą tolerancji dla innych narodów. Dlatego też należy dążyć do tego, aby jak najwięcej szkół miało swych zagranicznych partnerów. Choć organizacja takiego przedsięwzięcia kosztuje wiele pracy i wysiłku, to korzyść z niego jest bardzo duża. Rewizyta w Niemczech ma się odbyć we wrześniu 2003 r.

Czas spędzony na realizacji projektu *Podróż do miejsc pamięci* to dla mnie i innych uczestników czas nauki, zbierania nowych doświadczeń i inspiracji. Jestem ogromnie zadowolona, iż mogłam wziąć w nim udział.

(październik 2002)

Aneta Tomasz-Majoch¹⁾
Człuchów

Nowymi drogami do Europy

Wrażenia z kursu doskonalenia zawodowego – Socrates Comenius 2.2.

W drugiej połowie wakacji miałam okazję uczestniczyć w kursie doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka niemieckiego w In-

stitut für Interkulturelle Kommunikation (Instytut Komunikacji Międzykulturowej) w Duesseldorfie na temat: „Uczenie się i nauczanie języka

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Społecznych STO w Człuchowie oraz lektorką w Instytucie Politologii wydziału zamiejscowego WSP TWP w Człuchowie.

niemieckiego za pomocą Internetu. Warsztaty: *Tworzenie własnej strony internetowej na potrzeby lekcji.*"

Mój pobyt i 30-godzinne szkolenie w pięknej stolicy Nadrenii – Westfalii były możliwe dzięki grantowi z programu Socrates Comenius 2.2²⁾.

Organizacja kursu

Kurs został bardzo starannie przygotowany przez pracowników IIK. Jeszcze zanim poznaliśmy się osobiście, prowadziliśmy ożywioną korespondencję elektroniczną, aby wszystko zapisać na przysłowiowy „ostatni guzik”. Droga elektroniczną otrzymaliśmy informacje o naszych miejscach zakwaterowania; wypełnialiśmy ankiety dotyczące naszych umiejętności i oczekiwań, związanych z obsługą komputera i Internetu, aby organizatorzy mogli dostosować program zajęć do naszych potrzeb; przedstawialiśmy siebie i nasze doświadczenia nauczycielskie na forum, tak więc większość uczestników poznała się już wcześniej online. Aby jeszcze bardziej zintegrować grupę, kierownictwo kursu przygotowało wieczorek zapoznawczy w przeddzień kursu w miłej knajpce na Starym Mieście w Duesseldorfie.

Wszyscy uczestnicy kursu, a było nas dwanaścioro, zostali zakwaterowani u rodzin niemieckich, co jest niewątpliwie dużym atutem dla nauczycieli języków obcych. Mogliśmy korzystać z biblioteki uniwersyteckiej, komputerów oraz Internetu również w czasie wolnym oraz jedliśmy niedrogo, ale smaczne obiady w stołówce studenckiej.

Kurs

Zajęcia prowadzili wykładowcy Uniwersytetu im. H. Heinego (Heinrich-Heine-Universität) w Duesseldorfie: Andreas Westhofen, Philipp Nentwig, Dr. Rüdiger Riechert i Christian Hüsgen. Szczególną opieką otoczył nas kierownik kursu – Andreas Westhofen, który towarzyszył nam również w czasie wolnym. W sumie spędziliśmy 30 godzin przed komputerami w uniwersyteckim Centrum Komputerowym. Mimo temperatury dochodzącej na zewnątrz

do +40 st. C, zajęcia w klimatyzowanej sali były dla nas prawdziwą przyjemnością. Nauczyliśmy się dzięki sztuce zadawania odpowiednich pytań efektywnie szukać w zasobach sieci, obsługiwać kompresory oraz protokół FTP, pobierać dokumenty i programy z Internetu i bezpiecznie instalować je na twardym dysku naszych komputerów, tworzyć własne materiały z dokumentów PDF. Poznaliśmy, jak chronić nasze komputery przed niebezpieczeństwami, czyhającymi w Internecie, jak uczestniczyć w grupach dyskusyjnych, korzystać z form doskonalenia zawodowego przez Internet. Otrzymaliśmy wskazówki metodyczne, jak przygotowywać lekcje i projekty internetowe, jak organizować i przeprowadzać projekty e-mailowe, jak uatrakcyjnić zajęcia, korzystając z dodatkowych zadań do wykonania w Internecie. Aktywnie uczestniczyliśmy w warsztatach, których produktem finalnym są nasze własne strony internetowe. Podczas pracy nad ich tworzeniem towarzyszyli nam indywidualni opiekunowie, którzy zawsze cierpliwie jeszcze raz wszystko wyjaśniali i udzielali nam potrzebnych porad i wskazówek.

Czas wolny

Mimo intensywnych zajęć organizatorzy postarali się przybliżyć nam kulturę i historię kraju, którego języka uczymy, czyli Niemiec. Zaproszono nas do Ständehaus Nordrhein Westfalen na wystawę sztuki współczesnej K21, odbyliśmy rejs statkiem po Renie i podziwialiśmy z jego pokładu Duesseldorf, odbyliśmy jednodniową wycieczkę do Bonn, gdzie zwiedziliśmy Haus der Deutschen Geschichte (Muzeum Historii Niemiec) i bońską Starówkę, kończąc nasz spacer oczywiście w domu narodzin Ludwiga van Beethovena. W drodze powrotnej do Duesseldorfu zatrzymaliśmy się w Kolonii, aby zobaczyć sławną katedrę i mile spędzić czas w jednej z kolońskich knajpek z widokiem na Ren. Dla nauczycieli języków obcych tego typu kursy połączone z atrakcjami turystycznymi mają ogromne znaczenie, bo uczyć języka, przekazywać naszym uczniom również informacje kulturo-, krajo- i realioznawcze.

²⁾ Akcja ta umożliwia indywidualnym uczestnikom udział w kursach doskonalenia zawodowego, pozwalających na pogłębienie wiedzy i podniesienie kwalifikacji. Różnorodna tematyka kursów organizowanych w wielu krajach Europy zapewnia wszechstronne podejście do omawianych problemów.

Podsumowanie

Mój pobyt w Duesseldorfie przyczynił się również do nawiązania wielu znajomości z nauczycielami języka niemieckiego z innych krajów: z Włoch, Belgii, Słowacji, Niemiec i Polski oraz wymiany spostrzeżeń i doświadczeń. Okazało się, że mimo granic i odległości łączą nas jednak te same radości i problemy zawodowe. Mile spędzając czas, snuliśmy plany na przyszłość o wspólnych projektach e-mailowych, czy projektach językowych w ramach programu Socrates Comenius 1. Ile z tych ma-

rzeń znajdzie swe odzwierciedlenie w rzeczywistości, pokaże czas.

Do domu wróciłam nie tylko z cięższą o nowe materiały dydaktyczne torbą, ale z mnóstwem wspomnień, nowej wiedzy i doświadczeń metodycznych, językowych i informatycznych, które na pewno zaowocują lepszą, bardziej atrakcyjną dla uczniów pracą dydaktyczną. Chciałabym zachęcić wszystkich nauczycieli języków obcych do korzystania z takich form doskonalenia zawodowego, jakie oferuje program Socrates Comenius 2 akcja 2.

(sierpień 2002)

Ewa Furman¹⁾
Inowrocław

Wizyta w Wiedniu

Ostatnio bardzo dużo mówi się w Polsce o nauce języków obcych. Wszyscy zgodnie przyznają, że języki trzeba znać, że we współczesnym świecie znajomość jednego języka to już za mało. Dlatego może dziwić, że w praktyce sytuacja wygląda gorzej niż przed kilkoma laty.

Jestem nauczycielką języka francuskiego i mogę stwierdzić, że w aktualnym systemie szkolnictwa, tzw. drugi język jest traktowany po macoszemu. Jak można nauczyć języka obcego przez dwa i pół roku, bo tyle praktycznie trwa nauka drugiego języka w nowym liceum, przez tylko dwie godziny w tygodniu? Język francuski zostaje niestety wypierany ze szkół, co jest tym bardziej zaskakujące, że większość instytucji Unii Europejskiej ma swoje siedziby w krajach francuskojęzycznych, a mianowicie we Francji, Belgii i Luksemburgu. A przecież wybieramy się do Unii.....

Chciałabym opowiedzieć, jak w innym kraju europejskim jest realizowana potrzeba poznania innego języka, innej kultury. Ten inny kraj to Austria. Byłam w Wiedniu wraz z ośmioma nauczycielami z Polski, w większości z naszego regionu. Zostaliśmy zaproszeni przez panią Brigitte Marcher, która jest odpowiedzialna za sprawy związane z integracją europejską w Renner Institut. Instytut ten reprezentuje in-

teresy Socjaldemokratycznej Partii Austrii (SPÖ) i zajmuje się między innymi organizowaniem seminariów i szkoleń, pomaga młodym demokratom wschodniej i środkowej Europy uczestniczyć w europejskim życiu politycznym, przygotowuje kraje europejskie do wejścia do Unii.

Pani Brigitte Marcher, która gościła w naszym regionie w czerwcu ubiegłego roku, zorganizowała wizytę dla grupy polskich nauczycieli w Wiedniu w dniach 9–13 lutego tego roku. Celem wyjazdu było zapoznanie się z austriackim systemem szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem nauki języków obcych oraz nawiązanie kontaktów między szkołami, które reprezentowaliśmy, a szkołami austriackimi.

Wiele szkół w Wiedniu jest nastawionych na intensywną naukę języków obcych. Innowacje są wprowadzane przede wszystkim według dwóch programów.

Pierwszy z nich, *Vienna Bilingual Schooling*, oferuje naukę w klasach, w których jest po 50% uczniów niemiecko i anglojęzycznych. Większość przedmiotów jest wykładana przez wykwalifikowanych nauczycieli, dla których język angielski lub niemiecki to języki ojczyste. W Wiedniu według tego programu pracuje 7 szkół podstawowych, 8 gimnazjów i 3 szkoły średnie.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Kasprzowicza w Inowrocławiu.

Dual Language Programme, to drugi system wprowadzany w szkołach, w których większość uczniów jest niemieckojęzyczna. Niektóre przedmioty, najczęściej biologia, historia i geografia są wykładane przez określony czas w języku obcym, przede wszystkim przez austriackich nauczycieli, wspieranych przez native speakerów. Oczywiście najwięcej szkół wprowadza jako drugi język wykładowy język angielski, ale funkcjonują też programy niemiecko-francuskie i niemiecko-włoskie. W każdej z tych szkół prowadzi się również intensywną naukę innego, wybranego przez uczniów języka nowożytnego.

Zasady te znalazły zastosowanie w nowatorskim działaniu, jakim było otworzenie na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum szkół, mających w nazwie przymiotnik „europejska”.

Odwiedziliśmy dwie takie szkoły: European Middle School, odpowiednik naszego gimnazjum i European High School, która stanowi kontynuację dla poprzedniej i jest odpowiednikiem naszego liceum. Zgodnie z założeniami twórców projektu, uczniowie pochodzą z Austrii oraz krajów graniczących z Austrią, tzn. z Czech, Słowacji i Węgier. Biorąc pod uwagę, jakim tygłem narodowościowym jest Austria, a Wiedeń w szczególności, w liceum uczy się młodzież pochodząca z ponad dwudziestu krajów, w tym również z Polski.

Języki obce, które uczniowie mogą wybierać, to: francuski, czeski, słowacki, węgierski, włoski, hiszpański, łaciński. Język angielski, nauczany w Austrii od pierwszej klasy szkoły podstawowej jest również językiem wykładowym na zajęciach edukacji europejskiej, do której zostały specjalnie napisane podręczniki. Pod-

ręczniki są znakomite, co zgodnie podkreślali nauczyciele języka angielskiego, uczestniczący w naszym wyjeździe. Można je znaleźć w Internecie pod adresem www.cernet.at. Autorzy wyrażają zgodę na korzystanie z ich dorobku, należy jedynie podać źródło dokumentów. Warto zajrzeć na tę stronę – są tam gotowe materiały na ciekawe, inne lekcje na temat kultury europejskiej.

Efektom takiej edukacji jest biegła znajomość kilku języków: swojego języka narodowego oraz angielskiego, niemieckiego i przynajmniej jeszcze jednego języka obcego.

Szkoły, które odwiedziliśmy, są na pewno wyjątkowe i wymagały zaangażowania całego sztabu ludzi i przychylności władz, aby mogły powstać i sprawnie funkcjonować. Niemniej warto chociaż poobserwować, jak dzieci różnych narodowości mogą zgodnie uczyć się i bawić. Myślę, że zasady tolerancji i poszanowanie innych kultur są dla nich tak naturalne, że niepotrzebne są specjalne programy edukacyjne czy pogadanki na ten temat. Jeśli w jednej klasie Hindusi, Polacy, Słowacy, Austriacy i Węgrzy, wspólnie w języku niemieckim analizują wiersz Rilkego, to inny kolor skóry, czy inna religia nie są i nie będą nigdy problemem.

Godnym naśladowania przykładem dla nas jest to, jak dużą wagę przykładają Austriacy do nauki różnych języków obcych – nie tylko języka angielskiego. Myślę, że i my z czasem do tego dojdziemy, zwłaszcza, że w Polsce kwalifikacje nauczycieli języków obcych nie ustępują kwalifikacjom nauczycieli austriackich, a zdolnych i pracowitych uczniów w polskich szkołach też nie brakuje.

(marzec 2003)

Krystyna Klemens¹⁾
Pszczyna

Forum językowe

We wrześniu 2003 r. w Bibliotece Śląskiej w Katowicach odbyło się forum językowe zorganizowane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wraz z Biblioteką Śląską.

Jako pierwszy wystąpił Steffen Möller – lektor języka niemieckiego, nauczyciel i aktor. Hasłem przewodnim wystąpienia było *znajdziemy wspólny język*. Opowiedział on między in-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 i języka rosyjskiego w Zespole Szkół Samochodowych w Pszczynie.

nymi o swoich doświadczeniach w nauczaniu języka niemieckiego w szkołach i na uczelniach różnych krajów, w tym Rosji i Polski. W Polsce Steffen Möller przebywa, jak sam stwierdził – dobrowolnie – już 9 lat. Bardzo mu się u nas podoba, a w języku polskim czuje się na tyle mocny, że mógłby go nauczać w Niemczech.

Zaprezentował zebrany fotografie swoich bliskich i znajomych, a także opowiedział o rodzinie, kolegach ze szkoły i uczelni. Zagrał na gitarze i próbował nauczyć uczestników forum niemieckiej piosenki biesiadnej. Wspomniał też o swoim spotkaniu z innym, także bardzo popularnym cudzoziemcem przebywającym w Polsce – Aloszy Awdiejewie, uczącym u nas języka rosyjskiego.

Na zakończenie ze swadą opowiedział kilka anegdotek o Polakach i Niemcach, wykazując się przy tym nie tylko poczuciem humoru, ale i talentem aktorskim.

Kolejnym prelegentem była dr Anna Turula, która w swoim wystąpieniu przedstawiła interaktywne metody nauczania języków obcych. Próbowала też odpowiedzieć na pytanie, czy nowinki metodyczne i pedagogiczne mogą stać się „kulą u nogi” i jak z nimi żyć. Omówiła siedem rodzajów inteligencji i poświęciła sporo czasu metodzie NLP (programowanie neurolingwistyczne), autonomii ucznia i eklektyzmowi.

Uczestnicy forum wzięli też udział w zajęciach prowadzonych grupowo, oddzielnie dla nauczycieli uczących języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego w różnych typach szkół, począwszy od podstawowej i gimnazjum, a na ponadgimnazjalnej kończąc. Uczestniczyłam w zajęciach związanych z językiem rosyjskim, które poprowadzili Anna Pado i Mirosław Zybert. Mówili oni o nowoczesnej metodyce i nowych środkach przekazu, a w ramach prezentacji wydawniczej przedstawili najnowsze podręczniki do języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych.

Anna Pado obszernie omówiła swój, składający się z trzech części, podręcznik *Уcnex* oraz materiały pomocnicze *Ты за ули npomus*. Szczególną uwagę zwróciła na wzrost zaintere-

sowania językiem rosyjskim. Stwierdziła, że obecnie młodzież jest bardzo wymagająca i dlatego treści cyklu *Уcnex* są dostosowane do potrzeb współczesnego ucznia. Podręcznik ma inspirować uczącego się do różnych zadań dodatkowych i do korzystania z Internetu.

Cykl ma zapłacić lukę, zrekomensować brak dostępu do rosyjskich czasopism, czy rosyjskojęzycznych kanałów telewizyjnych.

Mirosław Zybert – współautor podręcznika *Новые встречи*, po omówieniu pierwszej i drugiej części tej książki skupił uwagę uczestników spotkania na maszynopisie trzeciej części podręcznika, który wkrótce ma się ukazać na rynku księgarskim. Wspomniał o dodatkowych zadaniach zamieszczonych w podręczniku, a Internet nazwał „глобальной деревней”. Podkreślił, że komunikacja językowa powinna czemuś służyć. Podręcznik to nie wszystko – życie biegnie naprzód i ciągle się zmienia. Uczniowie powinni uczyć się nie martwego języka, ale nadążać za biegiem czasu. Dlatego tak dużą wagę autor przywiązuje właśnie do Internetu – tam uczeń może sprawdzić i uaktualnić pewne informacje i wiadomości. Jest zachęcany do pogłębiania znajomości języka rosyjskiego.

Mirosław Zybert poinformował również zebranych o możliwości oglądania programów rosyjskojęzycznych na 221 i 242 kanale Cyfry+.

Po prezentacji podręczników i omówieniu materiałów uzupełniających można było porozmawiać z prowadzącymi, a także z przedstawicielami wydawnictwa WSiP, którzy rozdali swoje wizytówki i zaoferowali pomoc w razie problemów z podręcznikami.

W trakcie spotkania każdy z uczestników otrzymał pokaźny zbiór wybranych publikacji językowych. Przekazano nam także nieodpłatnie materiały – w tym mapę Rosji i plan Moskwy zawierające kolorowe fotografie oraz zaświadczenie o udziale w forum.

Sądzę, że forum było bardzo ciekawe i pożyteczne, a co najbardziej cieszy – z pewnością nie ostatnie – jak zapewnili uczestników organizatorzy.

(wrzesień 2003)

Międzynarodowe seminarium Razem w Europie – co nas łączy, a co dzieli?

Seminarium zostało zorganizowane przez Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein – Westfalen, Sächsische Landeszentrale für politische Bildung oraz Ministerstwo Gospodarki i Pracy landu Nordrhein – Westfalen. Trwało 4 dni i uczestniczyło w nim około 30 osób (Polaków i Niemców). Były to osoby zainteresowane problematyką współpracy przygranicznej Görlitz-Zgorzelec. Współorganizatorką, a jednocześnie osobą znakomicie prowadzącą to seminarium, była Hannelise Hottenbacher.

Seminarium rozpoczęło spotkanie ze znanym niemieckim pisarzem i publicystą dr Wolfgangiem Bittnerem. Urodzony w Gliwicach, skąd został w późniejszym okresie wypędzony, pisze książki zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. Opowiadał o swojej rodzinie mieszkającej w Gliwicach oraz o sytuacji panującej na Śląsku w czasie II wojny światowej – o wierze, że Rosja nadejdzie z pomocą oraz, że obozy koncentracyjne są dla tych, którzy nie chcą pracować, o rabunkach gwałtach i cierpieniach ówczesnego społeczeństwa. Zaznaczył, że dużo Polaków nawet nie wie, że Gliwice należały kiedyś do dzisiejszych Niemiec. Stwierdził, że obydwa narody inaczej pojmowały słowo wojna. Dla Niemców to coś potwornego, a dla Polaków – oprócz cierpień – wojna to również droga do wolności. Podczas jego wystąpienia dyskutowano o często pojawiających się stereotypach – o dobrych (z RFN) i złych (z NRD) Niemcach i o tym, jak w okresie powojennym traktowano wyjazdy do NRFu jak do raj. Obecnie polska młodzież nie kojarzy już Niemiec wyłącznie z wojną, lecz z zespołami muzycznymi, piosenkarzami czy aktorami, ale chętniej identyfikuje się z Ameryką niż z Niemcami. Kolejną bardzo ważną kwestią jest fakt, że Niemcy prawie wcale nie znają historii Polski. Ich wiedza na ten temat jest wręcz szczątkowa, co na pewno nie sprzyja poprawie wzajemnych kontaktów.

Następnego dnia uczestnicy seminarium zwiedzali Görlitz. Zobaczyli wiele naprawdę interesujących obiektów. Odkryto się również spotkanie *Co nasi wnukowie w Polsce i w Niemczech powinni wiedzieć*, na które zaproszono byłych członków Armii Krajowej. Należą oni do Związku Żołnierzy Armii Krajowej w Zgorzelcu, który istnieje od 1989 roku. Kiedyś należało do niego 66 byłych żołnierzy AK, obecnie pozostało ich tylko 31, a ich średnia wieku wynosi 80 lat. Prezes Związku Żołnierzy AK – Zygmunt Przybysz zrobił krótkie wprowadzenie do tego tematu.

W okresie II wojny światowej istniało około 200 organizacji zbrojnych w całej Polsce. W 1942 roku Armia Krajowa powstała ze Służby Zwycięstwa Polski. Jej członkiem mógł być każdy, kto ukończył 18 lat. W latach 1944-1945 do AK należało 380 000 żołnierzy, z których około 100 000 znajdowało się w oddziałach partyzanckich. W 1945 roku wydano nakaz rozwiązania AK, ale nie zakończyło to oczywiście jej działalności. Po wojnie i kapitulacji Niemiec sowieckie NKWD oraz polskie UB ścigały byłych członków AK. Byli oni mordowani lub wywożeni na Sybir.

Przy wprowadzeniu uczestników seminarium w problematykę AK aktywnie uczestniczył niemiecki student – Martin Naumann, który pisał o tym swoją pracę dyplomową *Armia Krajowa – część polskiego państwa podziemnego podczas II wojny światowej*. Na tym spotkaniu poruszono kilka bardzo ważnych kwestii. Po pierwsze w języku niemieckim prawie wcale nie ma żadnych publikacji o Armii Krajowej. Niemcy bardzo często w ogóle nie słyszeli o powstaniu warszawskim, AK, czy antypolskiej polityce ZSRR. Po drugie kiedyś w Zgorzelcu bardzo dużo ulic nosiło nazwy, będące nazwiskami bohaterów AK. Niestety jednak wraz ze zmianami władzy zmieniano także nazwy ulic, np. na nazwy kwiatów. Po trzecie próbowano wspólnie znaleźć odpowiedź na pytanie – co powin-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Katedrze Socjologii i Psychologii w Wyższej Szkole Menedżerskiej SIG.

niśmy przekazać naszym wnukom o Armii Krajowej? Co czyni się w tym kierunku? Co do tej ostatniej kwestii padło kilka propozycji rozwiązań.

Przede wszystkim powinno się mówić wnukom prawdę, ale trzeba również zainteresować polską i niemiecką młodzież tą problematyką i przestać oceniać – kto walczył w słusznej sprawie, a kto nie. Trzeba znieść barierę językową między Polakami a Niemcami i nawiązywać przyjazne stosunki. Powinno się tworzyć szkoły polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, zapewniać wymianę młodzieży, zapoznawać ich z historią obu krajów. Już wiele jest robione w tym kierunku. Zygmunt Przybysz napisał książkę *Monografia obwodu zgorzeleckiego światowego związku żołnierzy Armii Krajowej* wydaną przez Obrzeża – Oficynę Wydawniczą Klubu Literackiego „Inspiracje”, Miejskiego Domu Kultury w Zgorzelcu. Niestety książka ta jest dostępna tylko w polskiej wersji językowej. Można w niej znaleźć m.in. fakty historyczne dotyczące AK, słowa przysięgi, dane dotyczące pomników, sztandarów, odznaczeń czy obecnego stanu Obwodu Zgorzeleckiego SZŻAK. Członkowie Związku Żołnierzy AK często odwiedzają szkoły, organizują konkursy historyczne, wystawy. Trudno jest jednak zainteresować młodzież tymi zagadnieniami.

Podczas tego spotkania polecono także uczestnikom książkę w dwóch wersjach językowych – polskiej i niemieckiej – *Wygności ze Wschodu. Niemcy i Polacy przypominają sobie*, wydaną przez Hansa Jürgena Bömelburga, Renete Stöbinger oraz Roberta Traba. Zapoznano także bliżej uczestników seminarium z historią miasta oraz koncepcją współpracy kulturowej między Zgorzelcem i Görlitz.

Görlitz jest położony nad Nysą. Zalicza się go do jednego z najpiękniejszych miast Niemiec. Został wymieniony po raz pierwszy w źródłach pisanych w 1071 roku przez Henryka IV. W 1303 roku przyznano mu prawa miejskie. W 1945 roku po II wojnie światowej miasto po raz pierwszy w swojej historii zostało podzielone na dwie części – niemiecką Görlitz oraz polską Zgorzelec. Görlitz jest pomnikiem historii architektury od średniowiecza do renesansu i secesji oraz współczesności. Miasto może się także poszczycić wielowiekową historią twórczości literackiej oraz artystyczną.

Najbardziej znanym obywatelem Görlitz jest filozof Jakob Böhme (1575 – 1624) autor dzieła *Aurora albo jutrzienka na wschodzie*. Warto tu także wspomnieć o dramaturgu Gerharcie Hauptmannie oraz o powieściopisarzu Arno Schmidt (*Lewiatan*). Bardzo ważnym osiągnięciem w tradycji naukowej miasta było powołanie Górnośląskiego Towarzystwa Naukowego (okres oświecenia). Obecnie w Görlitz znajduje się Wyższa Szkoła Techniczna, Gospodarcza i Socjalna Zittau/Görlitz oraz Instytut ds. Infrastruktury Kulturalnej w Saksonii z jego międzynarodowymi kierunkami studiów. Miasto posiada także swoją tradycję muzyczną. W latach 1876-1942 organizowano *Śląski Festiwal Muzyczny*. W 1996 roku tradycja ta została wznowiona i poszerzona przez włączenie do programu muzyki współczesnej z Niemiec, Polski i Czech. Organizowany jest tu także festiwal muzyki jazzowej – *Görlitz Jazzfest*, festiwal *Dreiklang* noc organowa w Görlitz – *Orgelnacht* oraz Łużyckie Lato Muzyczne – *Lausitzer Musiksommer*, a od 1995 r. również Międzynarodowy Festiwal Teatrów Ulicznych *Via Thea*.

Często można spotkać się z określeniem Görlitz/Zgorzelec jest Perłą Górnych Łużyc, Bramą Śląska, klejnotem sztuki budowlanej czy też mostem na wschód dla przyszłego partnera UE – Polski. W 1998 roku rady miejskie obu części miasta powołały Europa Stadt Görlitz/Zgorzelec i otworzyły tym samym nowy okres współpracy. Po raz pierwszy podjęto wspólną inicjatywę w celu polepszenia jakości życia w swoim otoczeniu oraz przezwyciężenia kryzysu strukturalnego (Górne Łużyce – Niemcy, Dolny Śląsk – Polska). Obecnie jest prowadzona wspólna polityka przez władze obu miast.

Przy realizacji współpracy kulturalnej między Görlitz a Zgorzelcem istnieje wiele problemów. Po pierwsze spowodowanie chęci ludności obu miast do uczestniczenia we wspólnych imprezach kulturalnych. Po drugie finanse. Görlitz może przeznaczyć na inwestycje kulturalne znacznie większe fundusze aniżeli Zgorzelec. Dla porównania na organizację Międzynarodowego Festiwalu Teatrów ulicznych Görlitz przeznaczają 100 000 euro, a Zgorzelec jedynie 10 000 złotych. Liczby te mówią same za siebie. Istnieją także inne przeszkody. Polacy i Niemcy za mało się znają. Niestety istnieją obawy co do wzajemnych kontaktów szczegó-

nie ze strony niemieckiej. Barię stanowi tu także język. Młodzież niemiecka w szkołach w ogóle nie uczy się języka polskiego. Pomimo to są widoczne pewne efekty współpracy przygranicznej. W Zgorzelcu nie ma teatru i dlatego też teatr w Görlitz przygotował także repertuar dla Polaków (tłumaczenie spektakli). Obecnie 30% odwiedzających teatr stanowią właśnie obywatele polscy. W Zgorzelcu otworzono także Salon na Ujeździe – filię teatru z Görlitz, w którym są prezentowane spektakle kameralne. Na szczęście z roku na rok coraz więcej mieszkańców obu miast uczestniczy we wspólnych imprezach kulturalnych.

W 2004 roku oba miasta Görlitz i Zgorzelec będą ubiegać się o tytuł *Europejskiej Stolicy Kultury 2010*²⁾. Tytuł ten jest przyznawany według bardzo surowych dwunastu brukselskich kryteriów oceny. Nie ograniczają się one tylko do przedstawienia dziedzictwa kulturalnego i atrakcji turystycznych, ale uwzględniają także projekty sztuki współczesnej, kultury młodzieżowej oraz rozwoju miasta. „Budujemy Europejską Stolicę Kultury Europy 2010” tak brzmi motto oferty Görlitz i Zgorzelca. Europa – Stadt Görlitz/Zgorzelec jest centrum nowego europejskiego regionu rozciągającego się od Katowic i Wrocławia do Drezna i Lipska. Jest też punktem stycznym różnych kultur – austriacko-niemieckiej, śląskiej, dawno wschodnioeuropejskiej kultury żydowskiej oraz nowej kultury polsko-śląskiej.

Uczestnikom seminarium został także zaprezentowany projekt *Xenos Spotkać obcego – żydowskie życie w Łużycach*, zrealizowany przy współpracy Caritasu, Xenosu (różne formy życia i pracy), Niemieckiego Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Niemieckiego Ministerstwa Rodzin, Seniorów, Kobiet i Młodzieży. Jego realizację rozpoczęto w marcu 2002 roku przez 12 osób, wybranych spośród bezrobotnych, którzy nie znali tej problematyki. Miało to im pomóc w zdobyciu doświadczenia. Musieli bardzo dużo czytać, porównywali cmentarze katolickie i żydowskie, opisywali i dokumentowali odnalezione pomniki. Wyszukiwali w archiwum ma-

teriały dotyczące Görlitz, synagogi, czasów hitlerowskich, osób pochowanych na cmentarzach żydowskich. Zbierali dane dotyczące symboli i świąt żydowskich, ubiorów, kuchni koszernej, rytuałów oraz żydowskich osobistości. W wyniku tego projektu przygotowano materiały dla nauczycieli, organizowano oprowadzanie po mieście i po cmentarzach żydowskich. Niestety pomimo tak ciężkiej pracy i dużego zaangażowania osób realizujących, projekt ten spotkał się z niewielkim zainteresowaniem zwłaszcza ze strony młodzieży³⁾. Więcej informacji związanych z tą tematyką można znaleźć na stronie internetowej www.judentum-lausitz.de.

Ostatnie, czwarte spotkanie seminaryjne było podsumowaniem głównego tematu *Razem w Europie – co nas łączy, a co dzieli?* Podczas tego 4-dniowego seminarium poruszono kilka bardzo ważnych kwestii dotyczących stosunków polsko-niemieckich i sformułowano szereg wniosków. Najważniejsze to podjąć możliwie jak najszybciej odpowiednie kroki w celu zniesienia bariery językowej między obydwojema narodami. Ułatwi to wzajemne kontakty i pozwoli obalić wiele funkcjonujących stereotypów dotyczących obu narodów. Współpraca między miastem Zgorzelec i Görlitz oraz wspólne uczestniczenie Polaków i Niemców w takich seminarjach są doskonałym przykładem pozytywnych zmian, że jest to możliwe.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli reprezentował dr Stanisław Dłużniewski, nauczyciel konsultant języka niemieckiego. Przedstawił on informacje dotyczące stanu nauczania języków obcych w polskich szkołach (od podstawowej do pomaturalnej włącznie) ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka niemieckiego. Wystąpienie to było dużym zaskoczeniem dla wielu uczestników seminarium, którzy nie zdawali sobie sprawy z rangi języka niemieckiego w Polsce oraz z faktu, że język ten jest nauczany jako drugi (po języku angielskim) oraz, że zainteresowanie jego nauką systematycznie z roku na rok rośnie (przyrost około 2% w skali roku).

(grudzień 2003)

²⁾ Dotychczas mamy 29 Kulturalnych Stolic Europy: Ateny (1985), Florencja (1986), Amsterdam (1987), Berlin (1988), Paryż (1989), Glasgow (1990), Dublin (1991), Madryt (1992), Antwerpia (1993), Lizbona (1994), Luxemburg (1995), Kopenhaga (1996), Tessaloniki (1997), Sztokholm (1998), Wismar (1999), Awinion, Bruksela, Helsinki, Kraków, Praga, Reykjavik, Santiago de Compostela (2000), Rotterdam, Porto (2001), Salamanca, Bruggia (2002) oraz Graz (2003).

³⁾ Więcej informacji związanych z tą tematyką można znaleźć na stronie internetowej www.judentum-lausitz.de

RECENZJE



Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Wielokulturowość na co dzień

O różnicach kulturowych niech świadczy następujący, z życia wzięty przykład. Amerykanin szukający pracy w Holandii napisał swój list motywacyjny zgodnie z regułami obowiązującymi w Stanach Zjednoczonych, punktuąc osiągnięcia, podkreślając umiejętności i zasługi. Pracy nie dostał, list został odebrany jako nadmiernie eksponujący własne zalety. Z kolei Holender starający się o pracę w Stanach, wyrażając się o sobie w sposób przyjęty w Holandii, był postrzegany w środowisku amerykańskim jako osoba bezbarwna, nijaka. Też nie miał szans na pracę. Nie wiem, jak oferty obu kandydatów zostałyby ocenione w Polsce. Z jednej strony, wydaje się, że podążamy śladami amerykańskimi, ale z drugiej nieraz daje się słyszeć opinie – nie wypada mówić o sobie...

Skoro mowa o życiorysach i listach motywacyjnych – te ostatnie we Francji obowiązkowo pisze się odręcznie. Jest powszechnie stosowaną praktyką zatrudnianie w kadrach grafologa, który mając do dyspozycji próbkę pisma kandydata stara się dzięki niej odszyfrować cechy charakteru ewentualnego pracownika oraz określić jego przydatność do pracy na danym stanowisku.

U nas powszechne jest żądanie fotografii od osoby starającej się o pracę. W praktyce amerykańskiej jest to nie do pomyślenia. Co więcej, w wielu miejscach nie wolno też wymagać danych na temat płci kandydata, nie mówiąc już o stanie cywilnym. Informacji prywatnych nie miesza się z biznesowymi. Chodzi o to, by nie kierować się uprzedzeniami wobec okre-

ślonej osoby. Prawo amerykańskie w rzeczy samej wymusza stosowanie praktyk niedyskryminujących ze względu na płeć, stan cywilny, rasę, religię itp.

Biznes ma obecnie charakter wielonarodowy a biznesmeni coraz częściej uświadamiają sobie, że różnice kulturowe mogą niekorzystnie wpływać na funkcjonowanie przedsiębiorstwa. Brak taktu w stosunku do cudzoziemskich partnerów czy klientów, a także wobec pracowników, może przynieść wymierne straty. Coraz częściej więc poszukuje się informacji dotyczących kultury, z którą przyszło zetknąć się firmie.

Uświadomienie sobie różnic kulturowych jest też korzystne, gdy wielki biznes styka się z prozą życia w kontaktach pozasłużbowych. Skorzystać może na tym również zwykły turysta. Chodzi o drobiazgi. Na przykład w polskich środkach komunikacji publicznej, w autobusie, tramwaju czy w metrze powszechnie widać „zdyscyplinowanie” pasażerów. Gdy pojazd zbliża się do przystanku, przygotowują się oni do wyjścia. Wstają z miejsc, zajmują odpowiednie pozycje przy drzwiach. Warto więc, by turyści – Francuzi o tym wiedzieli, jak przyjadą do Polski. Oszczędzą sobie niemiłych niespodzianek. Zupełnie inaczej jest bowiem nad Sekwaną. Z miejsca wstajemy dopiero po zatrzymaniu pojazdu. Prowadzący poczeka. Wiadomo, że podróżni muszą wysiąść. Przy wsiadaniu do autobusu ci wszyscy, którzy nie kasują biletu pojedynczego, bo np. mają bilet tygodniowy lub korzystają z przejazdów bezpłatnych, są obowiązani pokazać kierującemu pojazdem

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w warszawskich szkołach i instytucjach.

swoje bilety czy legitymacje. Do autobusów zawsze wchodzimy przodem, kasownik znajduje się przy kierowcy, który jest tym pierwszym sprawdzającym, czy płacimy za przejazd. To z kolei są wskazówki ważne dla nas Polaków – jeśli wybierzemy się do Francji.

Specyfikę francuską można dostrzec nawet przy wchodzeniu do budynku. Nie wystarczy naciśnięcie klamki u drzwi wejściowych. Nie otworzą się. Zaraz obok drzwi znajduje się mały przycisk, którego przyciśnięcie pozwala na uruchomienie klamki. Przykłady można też odnaleźć w dziedzinie mody. We Francji, gdy tylko robi się ciepło, panie zdejmują pończochy i rajstopy. W Paryżu czy gdziekolwiek indziej chodzi się z gołymi nogami. Założenie rajstop byłoby w bardzo złym guście. Po co się piec? Zupełnie inaczej jest w Stanach Zjednoczonych. Choć upały są tam dużo większe niż na ziemi francuskiej, jest nie do pomyślenia – z wyjątkiem plaży – epatowanie gołą nogą. Mogą sobie na to pozwolić najwyżej małe dziewczynki. Ale już nie nastolatki. Nawet jeśli na dworze jest gorąco jak w piecu hutniczym, rajstopy obowiązują. Myślę, że wynika to z przyczyn przyziemnych. W Nowym Jorku czy w jeszcze cieplejszym Waszyngtonie jest tak upalnie, że sprawnie funkcjonować można jedynie w pomieszczeniach klimatyzowanych. We Francji natomiast klimatyzacja należy do rzadkości. Może warto o tym wszystkim pamiętać, jeśli w różnego rodzaju poradnikach zaleca się polskim kobietom obowiązkowo zakładanie rajstop w pracy w lecie. U nas też nie ma klimatyzacji. Inna sprawa, że Francuzki – w rajstopach czy bez – lubią się stroić. Nawet, kiedy wychodzą po bagietki na sąsiednią przecznicę, wyglądają estetycznie i elegancko. Na ulicy paryskiej obowiązują zawsze buty na obcasie w odróżnieniu od adidasów w Nowym Jorku (które dopiero w pracy są zmieniane na wyjściowe pantofelki). Dzielę się tymi drobnymi obserwacjami, przybliżającymi dzień powszedni, nie uwzględnionymi przez Gibsona²⁾, które uważam za pouczające z perspektywy dnia codziennego, a dla businesswoman wręcz nieodzowne.

Powracając do książki. Mamy w niej jeden przykład dotyczący Polski. Anglik słyszy rozmowę telefoniczną swojej polskiej współpracownicy z jej przełożonymi w Polsce. Polka

dzwoni, by uzyskać zgodę na przedłużenie pobytu w Anglii. Z tonu i intonacji rozmowy Anglik wnioskuję, że prośba nie będzie spełniona. Myli się. Wszystko poszło pomyślnie. Nasza intonacja w uszach wyspiarza oznajmia zupełnie inne treści niż mógłby się on spodziewać.

Szczególnie podobają mi się przykłady Gibsona związane z oceną nazw poszczególnych produktów wprowadzanych na rynek. Autor pisze o samochodzie „Nova”, jego nazwa nie jest odpowiednia dla społeczności hiszpańskojęzycznych, bowiem oznacza ona „nie jedzie”. Również „Pajero” firmy Mitsubishi jest niewłaściwym słowem w języku hiszpańskim, przywołując na myśl wulgarne skojarzenia. Z kolei fiat „Uno” nie nadaje się dla Finów, bowiem w języku fińskim brzmi podobnie do słowa „głupiec”. Herbatniczki „Kipferl” nie przyjęłyby się na rynku francuskim, wymowa byłaby zbyt trudna, a nawet dziwaczna dla Francuzów. We Francji ciasteczka zwane są wzięcznie „Croissant de Lune”.

Czy problematyka, którą zajmuje się Gibson, jest ważna dla nauczyciela języków obcych? Z pewnością kody zachowań są istotne w przypadku kontaktów biznesowych, służbowych. Kwestie związane z wielokulturowością będą – także dla szkoły – coraz bardziej doceniane, nie tylko w przypadku nauczycieli języków obcych. W polskich szkołach pojawia się coraz więcej dzieci cudzoziemskich. Trzeba wiedzieć, jak z nimi postępować. Coraz więcej ludzi podróżuje i będzie podróżować w poszukiwaniu pracy i do pracy. Szkoła powinna wspomagać swoich uczniów przygotowując ich do przyszłych wyzwań. Znajomość odmiennej kultury, a przynajmniej – na początek – uświadomienie sobie odmienności może pomóc w funkcjonowaniu w nowym otoczeniu. Nauczyciele języków obcych są tymi pierwszymi, którzy przecierają drogi, bo np. uczestniczą w przygotowaniach do wymiany uczniowskiej. I taka książka, jak Gibsona, może być dla nich praktycznym przewodnikiem. Sądzę, że można z niej też bezpośrednio korzystać na lekcjach języka angielskiego w klasach zaawansowanych językowo – zapewnia bowiem tematy do interesujących dyskusji.

I jeszcze jedna uwaga na zakończenie, opisy i sytuacje podane przez Gibsona są ciekawe, jego książkę po prostu dobrze się czyta.

(kwiecień 2003)

²⁾ Robert Gibson (2002), *Intercultural Business Communication*, Oxford University Press, s. 111.

Europa mein Zuhause

W roku 2003 ukazała się na rynku księgarskim, nakładem wydawnictwa Euro-Edukacja (kontynuatorka oficyny wydawniczej Graf-Punkt) pozycja *Europa mein Zuhause*²⁾. Składa się ona z dwóch zeszytów: pierwszy przeznaczony dla ucznia i drugi dla nauczyciela (*Lehrerheft*), zawierający foliogramy (niestety, otrzymany przeze mnie egzemplarz ich nie miał). Adresatem książki są – jak to określa we wstępie autorka – „uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci, którzy opanowali język niemiecki w stopniu średnim”.

Książka podstawowa została podzielona na dwie części. Część pierwsza porusza tematy związane z Europą w ogóle, Unią Europejską oraz naszym przystąpieniem do tej wspólnoty. Tytuły poszczególnych rozdziałów mówią już same za siebie: 1. *Ich bin ein/e Europäer/in*, 2. *Polen-meine Heimat*, 3. *Polnische Volkskunst – Sitten und Bräuche*, 4. *Sprachgruppen in Europa*, 5. *Polen und die deutschsprachigen Länder*, 6. *Nationalsymbole*, 7. *Verfassungsorgane-Polen und Deutschland*, 8. *Auf der Suche nach Europa*, 9. *Europäische Einigung*, 10. *Organe der Europäischen Union im Schaubild*, 11. *Europaflagge, Europahymne, Europatag*, 12. *Länder der Europäischen Union*, 13. *Währungsunion*, 14. *Zusammenarbeit im Bildungswesen*, 15. *Bewerberländer*. Każdy rozdział zawiera ćwiczenia i słowniczek, będący przedrukiem z Dudena (co jest tu chyba niepotrzebne, skoro każdy średniozaawansowany uczeń interesujący się językiem niemieckim, a takim jest adresat tego wydawnictwa, może sam do niego sięgnąć) oraz interesujące prace projektowe. Prace te rozwijają komunikatywność czytelnika i mogą być pomocne w „poczuciu się swobodnie wśród innych Europejczyków”, jak tego chce w swojej przedmowie wydawca.

Pierwszy rozdział, zawierający formularze danych osobowych do wypełnienia przez ucznia, wydaje się być zbędny; ma on mało

wspólnego z tematyką proeuropejską. Tego typu ankiety są wypełniane przez uczniów na początku kursu nauki języka niemieckiego w większości szkół. Można je też znaleźć w wielu podręcznikach. Moje natomiast uwagi formalne do życiorysu ze strony 7 to: narodowości nie można zmienić (w przeciwności do obywatelstwa), więc punkt 4. ankiety „*Nationalität (jetzige) ... (frühere)...*” jest błędny. Pkt 11. „*Adresse/Wohnsitz im Ausland*” zamieniłbym na: „*Aufenthaltsadresse*”. Częściej też miałem do czynienia ze zwrotem „*Mobilfunk*” niż „*Mobiltelefon*”. W tym samym rozdziale (s. 8) użyto zwrotu „*begabt sein zu*”, jednak podręcznikowy zwrot brzmi „*begabt sein für*”.

W rozdziale drugim i trzecim dość zgrabnie wprowadzono tematykę dotyczącą naszego kraju, aby wątek ten kontynuować w następnych ustępach, ukazując Polskę na tle innych państw europejskich (położenie geograficzne, symbole narodowe, systemy parlamentarne, partie polityczne). Proponuję jednak zmienić niektóre niemieckie nazwy naszych partii: SLD (*Demokratische Linksallianz* na: *Demokratisches Linksbündnis*), AWS (*Wahlaktion Solidarität* na: *Wahlaktion „Solidarność”*), UPR (*Union für Realpolitik* na: *Union der Realpolitik*). Nazwy te bowiem przyjęły się już w mediach niemieckich. Poza tym należałoby uaktualniać spis partii; niektóre zniknęły już ze sceny politycznej, pojawiają się nowe.

Bardzo wnikliwie, wręcz naukowo dokonała autorka analizy grup językowych (rozdział 4). Uświadamiając czytelnikowi różnice w języku niemieckim w zależności od regionu, trzeba było wspomnieć również o polskich (Kaszubi, górale, gwara poznańska). Do tabelki na stronie 16., przedstawiającej różnice językowe w Niemczech, Austrii i Szwajcarii, dodałbym ciąg słów, które stanowią pewną ciekawostkę lingwistyczną dla nas – Polaków. Na przykład *die Straßenbahn/die Tramway/die*

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli.

²⁾ Anna Herman (2003), *Europa mein Zuhause. Ein besonderes Heft für Deutsch* (65 stron, i poradnik dla nauczyciela z kolorowymi foliogramami), Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

Trambahn, czy das Pflaumenmuss der Powidl. Nie wspomnę tu już o naszym „twarogu” (der Quark), czy „granicy” (die Grenze).

Piąty rozdział zmusza uczniów do poszukiwań (encyklopedia, przewodniki turystyczne, Internet) w celu znalezienia geograficznych, politycznych, kulturowych czy społecznych różnic w poszczególnych krajach i wypełnienia tabel.

Kolejne dwa rozdziały zajmują się symboliką narodową w Polsce, Niemczech, Austrii i Szwajcarii oraz porównaniem systemów parlamentarnych w RFN i u nas.

Następnie przedstawiono historię Europy, drogę państw zachodnich naszego kontynentu prowadzącą ku zjednoczeniu i organa Unii Europejskiej, jak i jej symbolikę (rozdziały: 8, 9, 10, 11). Ta część książki (wraz z następnymi czterema rozdziałami) stanowi według mnie najważniejszą część tej publikacji. Wyjaśniono wszystko, co młody człowiek powinien wiedzieć o Unii. Pytania i prace projektowe są przyczynkiem do ugruntowania wiedzy na ten temat.

12. rozdział porównuje państwa członkowskie Unii. Nie jestem pewien, czy słuszne było tu aż tak szczegółowe porównanie ustrojów państw (ćwiczenie 12.3.). Może monarchie parlamentarną i konstytucyjną należałoby połączyć wspólnym hasłem „Monarchie”, a „Parlamentarische Bundesrepublik” i „Parlamentarisch-demokratische Bundesrepublik” hasłem „Bundesrepublik”. Dobrze się stało, że autorka definiuje tu pojęcie „BSP” (produkt socjalny/społeczny brutto). Nie rozumiem jednak dlaczego termin „BIP” (produkt krajowy brutto) pojawił się później (rozdz. 14) a jego niemiecka definicja jest tylko w poradniku dla nauczyciela.

Bardzo ciekawy jest następny rozdział, w którym czytelnik (może przyszły pracownik jakiegoś europejskiego banku) może zapoznać się z terminologią walutową (środki płatnicze, obrót pieniędzmi, unia walutowa). Brak tu natomiast hasła: „das Konto”, „die Chipkarte” czy „die PIN”, bez których bankowość nie jest w stanie obecnie funkcjonować.

W rozdziale 14., jak zresztą i w poprzednich rozdziałach, znajdujemy wykresy z poleceniem, aby je zinterpretować. Jest to bardzo dobry trening dla zdających egzaminy w In-

stytucie Goethego (np. ZDfB, PWD). Mamy tu również listę adresów internetowych instytucji odpowiedzialnych za kształcenie w duchu „wspólnej Europy”, gdzie uzyskamy dalsze informacje, również w języku niemieckim.

Ostatni rozdział dotyczy krajów kandydujących do Unii Europejskiej. Wymaga on stałej aktualizacji. Nie znajdziemy już w nim informacji o referendum, które miały miejsce w tym roku.

Druga część książki to ćwiczenia, rebusy, zagadki i krzyżówki mające na celu ugruntowanie wiedzy już zdobytej. I tu moje cztery uwagi. Ćwiczenie 9.1. ze strony 57 (odgadnąć skąd pochodzą dane przysłowia) jest zbyt trudne nawet dla zaawansowanego ucznia. W tabelce 13.1., s. 62 miano „Groschen” nie jest właściwe dla naszej waluty. Ma ono odniesienie do dawnej waluty austriackiej albo monet dziesięciofenigowych. Poprawna nazwa liczby mnogiej naszych groszy jest właśnie „Groszy”. Ze strony 63, ćwiczenia 14.1. powinna zniknąć litera „ß”. Znalazła się ona wśród dużych liter, a jak wiadomo takowej dużej nie ma, zastępują ją „SS”. Strona 64, ćwiczenie 15.1. – dwa zdjęcia mają te same numery (2x2 i 2x5).

Niestety „Lehrerheft” też zawiera błędy. Powinny tu znaleźć się klucze wszystkich ćwiczeń z książki dla ucznia. Nauczyciel też nie jest wszytkowiedzący. Zdarzają się pomyłki, utrudniające pracę nauczycielowi (np. klucz do zadania II.7.2. jest w rzeczywistości rozwiązaniem zadania II.7.3. W spisie słowniczka tematycznego dotyczącego wyborów zabrakło rzeczownika „die Wahlbeteiligung”. Na stronie 13 wyjaśniono, że @ to „Klammeraffe”. Częściej natomiast używa się określeń „Affe”, „Äffchen”, albo po prostu „Et” jako internacjonalizm (określenie „małpa” nie jest uniwersalne; w niektórych krajach funkcjonuje bowiem nazwa „pies” albo „świnia”). Na stronie 15 podano rozwiązanie zadania II.13.1. Chodzi tu o waluty różnych państw. Drobną walutą Bułgarii nie są „Stóinki” lecz „Stotinki”. Podano tu również walutę, która już nie istnieje; chodzi o koronę Kcs (a właściwie: Kcs = 100 Haléřů), która obowiązywała w byłej Czechosłowacji. Obecnie obowiązujące tam waluty to korona czeska Kč (międzynarodowy skrót bankowy: czk) i korona słowacka Sk (skk). Błędy powyższe wzięły się prawdopodobnie z faktu, że autorka korzystała

ze starych źródeł, na które zresztą sama się powołuje (1975, 1985).

Ponieważ młodzież bardzo często pyta o możliwość zdawania egzaminów w Instytucie Goethego i w Instytucie Austriackim, dobrze się stało, że informacje o nich zamieszczono w poradniku. Nie podano jednak bardzo ważnych informacji uzupełniających. Przykładowo: dla ZD (Zertifikat Deutsch) istnieje ograniczenie wiekowe (od 16 roku życia), ponadto egzamin ten jest porównywalny z angielskim First Certificate, oraz – co wydaje się być ważne w tej „europejskiej” publikacji – jego poziom definiowany jest przez ALTE (Association of Language Testers in Europe) jako Level 2, natomiast Rada Europy określa go jako poziom B1. Nie ma tu informacji o GBS (Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch), będący „połową drogi” do ZD. Jeden skrót jest nieściśły; ÖSD to Österreichisches Sprachdiplom. Posiada on – podobnie jak to w przypadku niemieckich odpowiedników – różne stopnie zaawansowania, tj. Grundstufe 1 (Elementarstufe, „survival level”), Grundstufe 2 (Zertifikatsniveau, „threshold level”) i Mittelstufe (für Studierende, „independent level”). Należało tu również wspomnieć o egzaminach specjalistycznych (ZdFB, PWD i DWS).

Podsumowując chciałbym pogratulować i podziękować jednocześnie Annie Herman za podjęcie trudu i napisanie tej nowatorskiej publikacji. Książka będzie z pewnością pomocna uczniom, którym niedługo przyjdzie żyć w europejskiej rzeczywistości. Część z nich będzie piastowała mniej lub bardziej eksponowane stanowiska w strukturach i firmach zagranicz-

nych w Polsce bądź polskich za granicą. *Europa mein Zuhause* pomoże im w nabyciu podstaw terminologii niemieckiej tam obowiązującej. Z drugiej zaś strony, tematy „europejskie” na pewno będą obowiązywać na nowej maturze. Publikacja daje możliwość zapoznania się z najważniejszymi aspektami tej problematyki, przez co jest również pomocna nauczycielom języka niemieckiego, którzy nie czują się zbyt pewnie w tej tematyce. Błędy i niedociągnięcia można poprawić w następnych wydaniach. Nie wyobrażam sobie również, aby następne wydania nie były sukcesywnie rozbudowywane.

Źródła z których korzystałem:

- Heide Rösch i in., *Deutsch in Polen 1999/2000*, Wydawnictwo ABC
Dieter Baer i in. (1989), *Der große Duden*, VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
Horst Leisering (1997), *Compact Wörterbuch. Fremdwörter*, Monachium: Compact Verlag.
Rosemarie Buhlmann i in. (2000), *Geld- und Bankwesen*, Warszawa: Poltex Verlag in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.
Werner Weidenfeld, Wolfgang Wessels (2000), *Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration*, Bonn: Europa Union Verlag.
Wochenschau (Ausgabe Sekundarstufe I). Die Europäische Union, Wochenschau Verlag Schwalbach Nr. 1 (Januar/Februar) 1998
Jan Puhl, *Sog des Skandals*, w: *Der Spiegel* Nr.14/31.3.03, Spiegel-Verlag Rudolf Augstein GMBH & CO. KG Hamburg 2003
Dietrich Schröder, *Polen hoffen auf bessere Zukunft in der EU*, w: *Märkische Oderzeitung* Nr. 132, Märkisches Verlags- und Druckhaus GmbH & Co. KG Frankfurt (Oder) 10. Juni 2003
Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Drosdowski i in., *Duden. Deutsches Universal Wörterbuch A-Z*, Dudenverlag Leipzig, Mannheim, Wien, Zürich 1996

(wrzesień 2003)



Zapraszamy do lektury naszego czasopisma
i naszych numerów specjalnych.
Warunki prenumeraty podajemy na drugiej stronie okładki.

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2003

ARTYKUŁY WSTĘPNE

	Numer	Strony
Od Redakcji	1, 6	3

JĘZYK I KULTURA

Banach Bożena – Język a kultura	2	3
Banach Bożena – Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce	3	3
Bernacki Bogdan – Okres wielkanocny w tradycji prawosławnej	2	6
Dziedzic Halina Od łaciny do języka włoskiego	6	27
Glazer Aleksandra – Typisch Deutsch? Typisch Polnisch?	3	15
Kapica-Curzytek Joanna – Zagadnienie dialogu kultur w nauczaniu języków obcych	6	30
Konszkow Iwona S. – Jak biskupi i kanonicy Kraków budowali	2	9
Polok Krzysztof – Miejsce szoku kulturowego podczas procesu przyswajania języka	6	33
Szul Roman – Europa językowa	6	5

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Bączkowska Anna – Kognitywna analiza angielskiego przyimka <i>at</i> oraz jej implikacje pedagogiczne	4	12
Bączkowska Anna – Schematy wyobrażeń przyimka <i>in</i> : implikacje pedagogiczne	5	3
Domagała-Zyśk Ewa – Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?	4	3
Dźwierzynska Ewa – Pamięć a efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu	1	9
Kaczmarek Stanisław P. – Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji	1	14
Karpińska-Szaj Katarzyna – Wykorzystanie metody <i>kierowanie umysłem</i> w nauce fonetyki języka obcego	1	4
Kębłowska Magdalena – Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole	2	32
Kowalikowa Jadwiga – A może teoria wiedzy?	6	62
Kubiak Bogusław – Dwu- i wielojęzyczność dzieci	6	39
Laskowski Marek – Rola i znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych	2	27
Łatkowska Jolanta – O zastosowaniu kary w dydaktyce raz jeszcze	1	19
Pachocińska Elżbieta – Strategie uczenia się języków obcych	2	24
Pachocińska Elżbieta – Konceptualizacja strony zwrotnej przez zaimek <i>se</i> w języku francuskim	5	6
Pięgik Wioletta – Podejście humanistyczne zwerbalizowaną teorią ego?	2	29
Sobkowiak Paweł – Studium przypadku w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych	4	7
Sulikowska Anna – Mnemotechniki na lekcji języka obcego	5	10
Turula Anna – Inteligencja wieloraka, NLP, autonomia, i inne hity ostatnich dekad – Jak z tym żyć?	6	68
Żylińska Marzena – Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych	6	49

METODYKA

Bawej Izabela – Zaimek w języku niemieckim jako problem dydaktyczny	3	39
Bawej Izabela – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak łatwiej zapamiętać nowe słowa	4	25
Dziuba Dorota – Nauczanie rozumienia mowy	1	24
Dziurgot Alina – NAMENSPIEL – Ćwiczenia z wymowy niemieckiej	4	20
Głowacka-Ziajka Aleksandra – Jak rozwinąć u ucznia umiejętność wygłaszania ustnej prezentacji	2	55
Janowska Iwona – Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii	3	30
Jarosław Katarzyna – Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego	1	40
Koluch Remigiusz – Gry w nauce języka obcego – zalety i wady	1	43
Komorowska Hanna – Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela	6	74

	<u>Numer</u>	<u>Strony</u>
Kowalczyk Izabela – „Słowa, słowa – nic tylko słowa” – strategie pomocne w opanowaniu nowego słownictwa w nauce języka obcego	2	50
Kubiak Bogusław – Strategie prowadzenia rozmowy w języku obcym	2	40
Kubiak Bogusław – Strategie pisania	5	16
Kujawa Barbara – Język niemiecki jako drugi język obcy	1	35
Moszczyńska Ewa – Nauczmy uczniów się uczyć – efektywne techniki uczenia się	3	26
Oczkoś Jolanta – Problem dysleksji w nauczaniu języków obcych	2	59
Paszak Danuta – Techniki prezentacji słownictwa oraz praktyczne sposoby ich stosowania	2	46
Piegiż Wioletta – O autonomii w nauce języka obcego	3	22
Piegiż Wioletta – Alchemia francuskiego koloru	4	31
Piegiż Wioletta – Między postacią a osobą – czyli o różnicach między <i>passé composé</i> i <i>passé simple</i>	5	24
Pradela Jacek – „Śpiewać każdy może...” – rola piosenek w nauczaniu języka obcego	4	35
Rysiewicz Jacek – Testowanie rozumienia tekstu czytanego	5	36
Seretny Anna – Testy językowe w nauczaniu języka obcego – Typy zadań w testach biegłości	5	27
Sielatycki Mirosław – Rola szkolnych klubów europejskich w realizacji edukacji europejskiej i językowej	6	80
Sokołowska-Katzer Ewa – Intensyfikacja nauki języka obcego przez zastosowanie techniki monologu wewnętrznego	1	31
Szałek Marek – Rozwijanie domysłu językowego w nauce czytania	3	42

Z PRAC INSTYTUTÓW

Aleksandrowicz-Pędich Lucyna, Lewicka-Mrocze Ewa – Dziesięć lat później: losy zawodowe absolwentów pierwszego rocznika studentów NKJA w Białymstoku	3	52
Awramiuk Alina – Mniejszości narodowe w polskich szkołach	6	95
Bołtrusko Maria – II spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz	1	47
Bołtrusko Maria – Kolejne spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz	4	54
Bołtrusko Maria – Październikowe spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz	5	45
Czarnecka-Cicha Barbara – Jak korzystać z informatora maturalnego 2005	4	55
Czarnecka-Cicha Barbara – Matura czy certyfikaty językowe?	6	114
Dłużniewski Stanisław – 10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii 1993–2003	3	45
Głowacka Barbara – Europejskie Portfolio Językowe	1	48
Głowacka Barbara – Europejskie Portfolio Językowe – Szkolenie nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych	5	46
Głowacka Barbara – Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?	6	111
Gorzela Maria – Kształcenie i szkolenie w Europie – różne systemy, wspólne cele	3	47
Kapica-Curzytek Joanna – Satisfakcja zawodowa nauczycieli języków obcych pierwszego szczebla kształcenia	1	50
Król Agnieszka – 10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Goethe-Institut Inter Nationes	5	48
Multańska Małgorzata – Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii – przyczynek do dyskusji	4	68
Murkowska Anna, Zielińska Janina – Różnorodność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych	6	107
Poluszyński Bartosz – Nauczanie języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych na przełomie II i III tysiąclecia	6	85
Poszytek Paweł – Certyfikaty językowe EUROPEAN LABEL przyznane po raz drugi	4	39
Poszytek Paweł – Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce	6	103
Wicherkiewicz Tomasz – Unia Języków Regionalnych i Mniejszościowych w Polsce	6	100
Zając Marek – Rozmowa z Pierre Varrod	5	53
Zarębska Jadwiga – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2002/2003	4	57

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Bączkowska Anna – Wybrane techniki wykorzystania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego	3	64
Bernacki Bogdan – O nauce języka obcego bez barier	3	55

	Numer	Strony
Bernacki Bogdan – Rosyjska terminologia komputerowa i internetowa	5	62
Cander Aleksandra – Internet jako łatwo dostępne źródło informacji	5	56
Chudak Sebastian – <i>World Wide Web</i> jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego	3	59
Chudak Sebastian – <i>World Wide Web</i> jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka	5	57
Cwanek-Florek Ewa – Multimedialne programy dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego	2	74
Gajek Elżbieta – Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej	6	117
Grzegorzczuk Anna – Moje lekcje w pracowni komputerowej	4	79
Krajka Jarosław – Podręczniki i Internet	2	62
Lipińska Ewa – Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe	6	129
Lotko Marek – Komunikacja internetowa i nowe środowiska psychokulturowe	4	71
Malasińska Iwona – Francuska biblioteka wirtualna	2	70
Piotrowska Anna – Internet na lekcji języka angielskiego	4	75
Putra Małgorzata – Przemoc wśród uczniów	4	77
Raczyńska-Wąsek Magdalena – Internet – narzędziem samokształcenia nauczyciela języka niemieckiego	5	54
Smolij Gabriela – Programy multimedialne i Internet w dydaktyce języka francuskiego	2	71
Wawrzon Anna – Na odsiecz maturzystom. O kursie multimedialnym <i>Einblicke</i>	2	78
SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM		
Adamowicz Bożena – Lekcje o Europie	6	145
Akšamović Ewa – Dzień Brytyjski w naszym Gimnazjum	1	71
Augustyn Stanisława Barbara – Zabawa uczy – nauka bawi	1	66
Balko Irena – <i>Technika zastępowania słów</i> w zapamiętywaniu słówek	2	81
Bugaj Halina – O siedmiu sposobach zachęcania dzieci do współpracy	3	77
Chrabąszcz Marta – Szybko! Efektywnie! Przyjemnie!	5	89
Fójcik Aleksandra – <i>Weihnachten steht vor der Tür!!!</i>	5	69
Furtak Dorota – Nauczmy uczniów się uczyć – Lekcja o porach roku	5	73
Glazer Aleksandra – <i>Wir basteln Adventskalender</i>	5	66
Gruszczyk Teresa – Praca nad projektem w nauczaniu języka niemieckiego	1	57
Jakubiak Anna – Praca z dzieckiem niedosłyszącym	3	87
Kempa-Bartczak Aleksandra – Lekcje o zdrowym odżywianiu	5	79
Kiszka Maria – Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego	4	88
Klemens Krystyna – Nauczmy uczniów się uczyć – Zapamiętajmy jak najwięcej	3	82
Kosowska Joanna – <i>For a living planet tomorrow</i>	4	90
Lewandowska Beata, Kempa-Bartczak Aleksandra – Jak realizujemy edukację europejską w naszej szkole	6	136
Lisiak Grażyna, Maro Dorota, Norejko-Fornalczyk Ewa, Orlńska-Masfo Urszula – Test z języka niemieckiego	4	97
Łogin-Szczepańska Agata – Jak się uczyć? – Nauczmy uczniów się uczyć	3	79
Markiewicz Nina – Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych	2	96
Markiewicz Nina – Jak kształcę u uczniów umiejętność głośnego czytania w języku niemieckim	5	86
Matyka Maria – Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej	1	61
Matyka Maria – Lekcje ze szkolną gazetką niemieckojęzyczną	2	82
Matyka Maria – Lekcja otwarta języka niemieckiego dla rodziców	4	82
Mendychowska Maria, Pogwizd Teresa – <i>Il était une fois...</i> – lekcje języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum	1	68
Mendychowska Maria, Pogwizd Teresa – <i>Protégéons la nature</i> – ekologia na lekcji języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum	2	84
Michalska Krystyna – Nauczmy uczniów się uczyć – Bajki w języku obcym	6	150
Morzyńska Katarzyna – <i>My own book about...</i> czyli piszemy książki po angielsku	5	71
Salimandra-Wołowiec Dorota – Czytanie ze zrozumieniem	2	87
Sarzała Jarosław – Rola <i>placement tests</i> w nauce języka obcego	2	94
Steczuk Halina – Bawmy się po angielsku – Nauczmy uczniów się uczyć	4	85
Suszał Anna – Europa i europejskie dziedzictwo kulturowe na lekcjach języka niemieckiego	6	140
Szczesna Nina – Uczymy się nazw zawodów	1	56
Tomczyk-Jadach Małgorzata – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak skutecznie uczyć się słówek	5	82
Urbańczyk Małgorzata – Przykłady gier i zabaw na lekcjach języka niemieckiego	1	60
Werbicka-Żywica Wiesława – W piekarni – <i>In der Bäckerei</i>	1	55
Wyszkowska Maria – Wiedza o krajach anglojęzycznych	1	75

	<u>Numer</u>	<u>Strony</u>
Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI		
Babińska Harina – Pinocchio na lekcji języka niemieckiego	1	93
Buchała Antoni – O poezji i reklamie – wspólna lekcja młodzieży polskiej i niemieckiej	6	160
Bytomska Joanna – U lekarza inaczej	1	103
Chęsia Wioletta – <i>Who are they?</i> – gra językowa na lekcji języka angielskiego	1	102
Chrost Jolanta – Testy przyjazne dla ucznia i nauczyciela	2	124
Drzewiecki Piotr – Tekst literacki w nauce języka niemieckiego na podstawie wybranych utworów	1	85
Duda Ryszard – Przykład integracji sprawności językowych na wybranej lekcji języka angielskiego	2	113
Dyka-Pionka Mirosława – Nauczmy uczniów się uczyć – <i>Action research</i>	5	110
Frankowska Barbara – Gry i zabawy dydaktyczne na lekcjach języka rosyjskiego	5	104
Gabrysiak Iwona – Analiza filmu na podstawie <i>Pianisty</i> Romana Polańskiego	4	127
Gieracha Anna – Przeprowadzka – odgrywamy przydzielone role	4	111
Goltz Dominika, Ociński Tomasz – Zdrowe odżywianie	5	108
Grabowska Monika – <i>Passe composé/imparfait</i> – problem typu tekstu	4	113
Karczewska Violetta Maria – Języki obce w europejskiej szkole	6	176
Karmańska Barbara – Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”	2	110
Kasprzyk Anna – Jak i kiedy warto wykorzystywać gry językowe w nauczaniu języka?	1	98
Kazińska Beata – „Stationenlernen” czyli podróż z przygodami	4	108
Kordela Anna, Smoła Marek – <i>Origine de la Marseillaise d'après les textes authentiques</i>	3	99
Kosowska Joanna – <i>Wuthering Heights</i> na lekcji języka angielskiego	1	88
Lizak Elżbieta – W biurze – <i>B oľpuce</i>	2	109
Maro Dorota, Norejko-Fornalczyk Ewa – Nadchodzą święta Bożego Narodzenia	5	93
Mezglewska Bogusława – Projekt na lekcji języka niemieckiego	1	109
Mitas Małgorzata – Pomiar sprawdzający wielostopniowy: przykładowy test z języka angielskiego	2	116
Piotrowska Anna – Szczypta humoru na lekcji języka angielskiego	4	105
Pobiedzińska Ewa – De humanitate. O niezastępowalności wyrazów pochodzenia łacińskiego i greckiego w języku polskim	3	89
Rekucka-Bugańska Kinga – Nauczanie słownictwa łacińskiego	2	99
Rycyk-Sztajdel Halina – Praca z tekstem – zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego	3	106
Skrzypczyńska Janina – Czasownik <i>used to</i> i ćwiczenia wdrażające jego zastosowanie	1	106
Skrzypczyńska Janina – Teksty typu <i>fiction</i> i <i>non-fiction</i> jako źródło ćwiczeń słownikowych w nauczaniu języka angielskiego	2	101
Skrzypczyńska Janina – Ćwiczenia z cytatami	2	106
Skrzypczyńska Janina – Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania z wykorzystaniem tekstu kulturowego	3	96
Skrzypczyńska Janina – Jak rozwijam sprawność czytania?	3	91
Stomka Irena – Aspekty unijne na lekcjach języka angielskiego	6	173
Suchorska Lucyna – Gramatyka języka niemieckiego nauczana w zabawie	5	97
Swoboda-Rydz Urszula – Open cloze test – postrach egzaminów	5	123
Szarek Lidia – „Polak, Węgier – dwa bratanki, i do szabli, i do szklanki”	6	156
Szewczykiewicz Małgorzata – Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych	6	163
Szwajger Halina – Jak wykorzystuję prasę na lekcjach języka niemieckiego	1	95
Trzuszczowska Ewa – Tekst literacki w nauce języka rosyjskiego	4	121
Warchoł Jadwiga – <i>Comment ça va?</i> , czyli jak można pobudzać kreatywność ucznia	1	79
Waszczuk Magdalena – Praca metodą projektu	6	168
Wójcik Grażyna – Tekst literacki w nauce języka francuskiego	4	115
Wróbel Justyna – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak ułatwiamy zapamiętywanie słówek	5	118
Zeler Anna – <i>Harry Potter et Philosopher's Stone</i>	5	106
MATERIAŁY PRAKTYCZNE		
Bogdziun Małgorzata – Spotkanie pod łukiem Triumfalnym	6	178
Drapała Olga – Łacińskie kalambury	4	136
Dziedzic Halina – Krzyżówki z języka łacińskiego	3	121
Falkowska-Winder Lidia – <i>The Twelve Days of Christmas</i>	5	133

	<u>Numer</u>	<u>Strony</u>
Gieracha Anna, Gentsch Klaus, Faber Maria – Test z języka niemieckiego – klasa 1 ponadgimnazjalna	1	115
Gořlewska Małgorzata, Książek-Kempa Ewa, Wieszczyńska Ewa – Jak testować rozumienie tekstu czytanego?	3	111
Grzelczak Małgorzata, Krajowska-Macuk Mirosława, Kruszevska-Koćiuszenko Stefania – „LOKOMOTYWA” po polsku, niemiecku i rosyjsku	4	139
Grzelczak Małgorzata, Krajowska-Macuk Mirosława, Kruszevska-Koćiuszenko Stefania – ОВОЩИ – WARZYWA – scenariusz przedstawienia	5	132
Hassa Anna – Jak rozwijać zainteresowania językowe uczniów – Halloween w szkole podstawowej	4	136
Hořda Marcin – „Whazup?” – Angielski język kolokwialny i slang młodzieżowy	3	117
Jarczyk-Biernacka Mariola – Christmas songs & carols – zajęcia otwarte dla rodziców	5	127
Juszczak Elżbieta – Urozmaicajmy lekcje języka angielskiego	2	127
Kania Irena, Kołodziej Zofia – Zeitmaschine	6	189
Kania-Nec Ewa – Учимся писать письма на русском языке	2	143
Kawczyńska Beata – Jasełka klasyczne pt. „Co to za dziecię?”	4	142
Kmieć Artur Piotr – Europhile rather than Anglocentric	2	129
Kuczborska-Przybylska Katarzyna – Descrivi nel modo più dettagliato che puoi ...	2	140
Ławniczak Elżbieta – Z teki nauczyciela–praktyka – „Jak ułatwić uczniom naukę zaimków względnych w języku francuskim?”	4	135
Łotysz Alicja – Liczby	5	135
Małasińska Iwona – Ćwiczenia utrwalające	1	119
Mastalerz Teresa – St David’s lesson...	1	113
Michalska Krystyna – Schneewittchen	6	184
Miszczak Iwona – Lekcja o Irlandii	6	193
Okrzyńska Barbara – Theaterstück – warum nicht? Rotkäppchen	5	130
Osuch-Nowicka Bożena – Międzynarodowa wigilia	6	182
Sajdak-Czernik Agnieszka – Test leksykalno-gramatyczny do tekstu <i>Der dreizehnte August</i> dla klasy II LO	5	143
Trzeszczkowska Ewa – Trochę ciekawostek, łamigłówek, wesołych historyjek na lekcjach języka rosyjskiego	1	124
Wójcik Grażyna – Ekologia na lekcji języka francuskiego	2	137
Wróbel Leszek – Inspektor Spatz na tropie. Kryminały na lekcjach języka niemieckiego	2	131

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

Filipiak Genowefa – Moda	3	124
Szyborska Dorota – Słowniczek wyrazów i zwrotów dotyczących gry w tenisa	3	126

KONKURSY

Auguścić Violetta, Feledyk Paweł, Banach Agata – Szkolny Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej	6	214
Bensch Anna, Ciura Beata – Konkurs wiedzy o Francji dla uczniów szkół podstawowych	2	147
Berus Katarzyna – I Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii	4	149
Gargasiewicz Katarzyna, Kopeć Paweł – Konkurs wiedzy o Republice Federalnej Niemiec	1	137
Gorczyńska Brygida – Audycja radia szkolnego jako konkurs na rozumienie języka niemieckiego	1	134
Hadam Ewa – Stosunki polsko-niemieckie – Kronika dobrych kontaktów	6	204
Hassa Romuald – <i>English through Customs and Traditions</i>	6	198
Jarczyk-Biernacka Mariola, Dryja Elżbieta – Turniej wiedzy z języka angielskiego dla klas I szkół podstawowych	3	128
Jucha Urszula – Konkurs wiedzy o Irlandii	4	153
Kulik Agnieszka, Pragłowska Elżbieta – Czy jesteście już poligłotami?	6	216
Majda Jolanta – Konkurs Wiedzy o Szwajcarii	3	133
Margielewska Joanna – Dni kultury niemieckiej	6	202
Markiewicz Nina – Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych dla uczniów gimnazjów	2	149
Miszczak Iwona – Konkurs o Kanadzie	1	133
Morzyńska Katarzyna – Let’s visit the USA	4	146
Niespor Bronisława – Master of Spelling	1	131
Sarzała Jarosław – Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii	3	136

	Numer	Strony
Słomka Irena – What's life like in the European Union?	6	214
Smolij Gabriela – Pytania i zadania do konkursu wiedzy o kuchni francuskiej	6	209
MATURA		
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka angielskiego	3	138
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka francuskiego	3	146
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka hiszpańskiego	3	154
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka łacińskiego	4	155
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka niemieckiego	4	159
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka portugalskiego	3	162
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka rosyjskiego	4	166
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka włoskiego	4	170
Pisemny egzamin dojrzałości z języka obcego – kryteria oceny wypracowania	4	158
CZYTELNICY PISZĄ		
Bawej Izabela – Wypracowanie jako próba oceny biegłości językowej	1	143
Bernacki Bogdan – Kurs językowy <i>Как дела?</i> widziany oczami praktyka	1	152
Bernacki Bogdan – Polskie nazwy geograficzne w języku rosyjskim	5	160
Cisowska Beata – W poszukiwaniu partnera – wrażenia i refleksje	6	221
Iwankiewicz Małgorzata, Witwicka Alicja – Lekcje niemieckiego w Görlitz	6	219
Kaczmarczyk Barbara – Od Sokratesa do Unii Europejskiej	6	223
Kania Irena, Kołodziej Zofia – Język i mowa ciała	6	242
Kmieć Artur Piotr – Być Kanadyjczykiem w Kanadzie. Joe Canadian prosi o 60 sekund uwagi!	5	147
Kuklińska Bernadeta – Metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego	1	140
Kuśak Sławomir – Rola błędów i ich korekty w nauczaniu języka angielskiego	5	155
Kyzioł Anna M., Pokusa Joanna – Z Europą za pan brat	6	227
Lubina Grzegorz – Nie bójmy się konkursów!	5	149
Lubina Grzegorz – Nie bójmy się wystaw!	6	244
Ławniczak Elżbieta – Nauczyciele-nauczycielom	6	229
Malec Danuta – My w Europie	6	233
Marcela Monika – Program COMENIUS-SOCRATES wyzwaniem!	6	225
Moszczyńska Ewa – Jak i komu tłumaczysz nauczycielu?	1	149
Moszczyńska Ewa – Wiedza z psychologii uczenia się	5	151
Moszczyńska Ewa – Kilka słów o kształceniu językowym naszych przadków	6	244
Nadolna-Pawluć Alina – Współpraca międzyszkolna	6	226
Pałęcka Alicja – Wymiana młodzieży	6	228
Piotrowska-Oberda Ewa – Transfer w procesie uczenia się języków obcych	5	152
Poluszyński Bartosz – Słowniki pedagogiczne – Dlaczego wciąż je ignorujemy i jak to zmienić?	5	156
Pragłowska Elżbieta – Przyjemne z pożytecznym, czyli korzyści płynące z podróży po świecie	6	240
Przeniosło Małgorzata – Dzielimy się doświadczeniem	6	239
Przyłucka-Meissner Irena – Moje 15-letnie doświadczenie z pracy w laboratorium języków obcych	5	153
Rochowski Piotr – Niemieckie nazewnictwo województw	5	165
Sobota Justyna – <i>Stadtrallye</i> – pomysł na wymianę szkolną	6	231
SPRAWOZDANIA		
Akšamović Ewa – Dzień amerykański w Gimnazjum w Sieprawiu	5	168
Babczyńska Celina – Tydzień europejski	6	250
Bek Beata – Teatr w nauczaniu języków obcych	1	165
Bensch Anna, Ciura Beata – „Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji” dla uczniów szkół podstawowych	2	151
Bytniewska Elżbieta, Koroza Anna, Żuchowska Dorota – XXXIX Konkurs Języka Łacińskiego	4	178
Czech Anna, Daniłowicz Barbara, Sowa Anita, Wachowska Monika – Dzień Filologa	6	252
Dydo Wioletta – Seminaria krajoznawcze <i>Literatura i sztuka</i>	5	174
Feja Maria – Internetowy kurs metod nauczania mobilizujących uczniów do nauki	5	172
Furman Ewa – Wizyta w Wiedniu	6	262
Gargasiewicz Katarzyna – Tydzień Kultury Niemieckiej	1	163
Grzybowska-Gazda Grażyna – ELT Myth and Philosophy	3	170

	Numer	Strony
Jurek Anna – Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	5	177
Kaczmarczyk Barbara, Storczyńska Barbara – Niezapomniany dzień	1	164
Kałwa Jolanta – Uczestniczyliśmy w festiwalu w Normandii	2	158
Karaimow Barbara, Surdej Łucja – Czy język rosyjski może być atrakcyjny dla ucznia?	2	154
Klemens Krystyna – Forum językowe	6	263
Kocemba Larisa – Mentalność, tradycje i obyczaje Rosjan	3	173
Kozińska Dorota – O pracy szkolnej komisji nauczycieli języków obcych	4	181
Król Agnieszka – Międzynarodowe seminarium <i>Razem w Europie – co nas łączy, a co dzieli</i>	6	265
Kwiatkowska Paulina, Żurawska Danuta – <i>Once upon a time.....</i> – festiwal poezji i przedstawień teatralnych	2	152
Lesisz Justyna – Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym	5	175
Lipińska-Derlikowska Magdalena – <i>Action research</i> , czyli badanie w działaniu jako metoda doskonalenia pracy nauczyciela	5	181
Lipińska-Kończak Wioletta, Wawrzyniak-Khan Agnieszka – I Międzyszkolny Interlingwistyczny Konkurs Sentencji	4	180
Mastalerz Teresa – Uczyć przez zabawę	6	253
Metryczko Anna, Dobrowolski Stanisław – Międzynarodowy Dzień Poezji	1	162
Morek-Herman Kamila – Dwa tygodnie w niemieckim gimnazjum	3	177
Morzyńska Katarzyna – Halloween w szkole? Świetna zabawa!	4	175
Morzyńska Katarzyna – Szkolny konkurs: Let's visit the USA	4	177
Myczko Kazimiera – Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia	4	182
Nadolna-Pawluć Alina – Seminarium <i>Literatur im Unterricht</i> w Monachium	4	184
Nowak Małgorzata – Konkurs na Unię – wyjazd studyjny. Systemy edukacji w Niemczech i Holandii	5	180
Olczak Lidia – Wspomnijmy jeszcze raz Europejski Dzień Języków	6	246
Paszak Danuta – Europejski dzień języków 2003	6	248
Piegiż Wioletta – XII Dolnośląski Festiwal Piosenki Obcojęzycznej	5	167
Pierzchała-Górska Jolanta – Konkurs Języka Niemieckiego	2	153
Pietrzykowska Mirosława – Dni języków obcych	4	176
Pragłowska Elżbieta – <i>Europejski dzień języków obcych</i> w Czerwionce-Leszczynach	6	248
Sarzała Jarosław – O szkolnym konkursie wiedzy o Wielkiej Brytanii	3	168
Serwicka Marlena – Kilka uwag o pracy metodą projektu	1	160
Sikucińska Maria – Znieść granice, odrzucić przesady, to budować naszą przyszłość, czyli Europa XXL	6	257
Słoboda Katarzyna – <i>Podróże do miejsc pamięci</i> – polsko-niemiecki projekt doskonalenia nauczycieli	6	259
Smolij Gabriela – Konkurs wiedzy o kuchni francuskiej	6	256
Stanek Jolanta – Angielskie szkoły – moje wrażenia i obserwacje	3	175
Stanuch Barbara – Jak zachęcić uczniów szkół średnich do czytania książek w języku angielskim?	5	171
Suchorska Lucyna – Projekty realizowane za granicą	2	156
Tomasz-Majoch Aneta – Nowymi drogami do Europy	6	260
Tyburczy Ewa – Chantier de Jeunes Bénévoles – sposoby przełamywania barier językowych	3	169
Walner Krystyna – O polsko-rosyjskiej wymianie młodzieży	2	159
Wietrzykowski Piotr – VIII Wojewódzki Konkurs Antyczno-łaciński	1	168
Wietrzykowski Piotr – Finał IX Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-łacińskiego	6	254
Zusin Maria – Nauczanie ku przyszłości – <i>Teaching for the Future</i>	2	161

RECENZJE

Bartkowiak Magdalena – <i>Новые встречи 1</i>	4	187
Bernacki Bogdan – Nowe podręczniki do nauki języka rosyjskiego	2	177
Bernacki Bogdan – Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych	4	197
Berus Katarzyna – <i>Team, Club, Current</i> czyli <i>Mary Glasgow Magazines</i>	4	199
Chłopek Dorota – Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford	4	191
Chowańko Halina – CAMPUS – méthode de français	3	182
Czejarek Karol – Imperia i prowincje. O literaturze niemieckojęzycznej i polskiej w dwudziestym wieku	2	169
Frączek Agnieszka – <i>1000 idiomów oraz Słownictwo podstawowe</i> – podręczniki nowej generacji	1	172
Gehrke-Rosiecka Hanna – <i>English Translator</i>	1	184
Grzybowska-Gazda Grażyna – Podręcznik <i>DACHfenster</i>	1	179

	Numer	Strony
Janowska Iwona – Kolekcja „F” w nowej szacie graficznej	5	184
Jodłowiec Maria – Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych	5	199
Kazubska Renata – Alex et Zoe et compagnie 1	1	176
Lasota Izabella – <i>Angielski bez błędów</i> – poradnik	4	188
Mac Agnieszka – Berliner Platz. Deutsch im Alltag / Niemiecki na co dzień	2	171
Mędeńska Jolanta – Тусовка. Русский язык XXI века	5	188
Michalak Magdalena – <i>Passwort Deutsch</i> – klucz do języka niemieckiego	2	174
Miller Dorota – Wszystko, co chciałbyś wiedzieć o języku angielskim i niemieckim, ale boisz się zapytać	2	168
Morek-Herman Kamila – Delfin – podręcznik do języka niemieckiego dla licealistów	5	186
Pancewicz Ryszard – Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego	5	194
Pawelec Joanna – alles klar	1	180
Rochowski Piotr – Europa mein Zuhause	6	270
Rybarczyk Renata – Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków	1	171
Rysińska Ewa – Paul A. Davies i jego <i>Factfiles</i>	4	189
Rysińska Ewa – Wielokulturowość na co dzień	6	268
Sławek Barbara – Podręcznik przyjaciel – <i>Bingo!</i>	3	180
Stryczek Iwona – Jak uczyć małe dzieci języków obcych?	1	169
Szadyko Stanisław – Культура речевого общения (к вопросу обучения)	2	167
Szadyko Stanisław – Пособие по русскому речевому этикету	3	189
Szeluga Adam – Europejczycy – czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich	3	191
Timoszek Małgorzata – Mały słownik angielsko-polskich homonimów	5	196
Timoszek Mikołaj – Nowy rosyjsko-polski i polsko-rosyjski słownik przysłów i powiedzeń	4	195
Wesołowska Eleonora – Русский язык сегодня	1	183
Wesołowska Eleonora – Nowości wydawnictwa Złatoust	2	180
Zdybiewska Małgorzata – <i>Magazyn British Studies Web Pages</i> – przepustka w XXI wiek	2	182
Zenderowska-Korpus Grażyna – <i>Dein Deutsch</i> – podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum	3	183
Zenderowska-Korpus Grażyna – <i>Dein Deutsch</i> – podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym dla kontynuujących naukę	3	186
SPIS TREŚCI ROCZNIKA	6	273



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313. E-mail renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura, Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa,

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

Nakład 2400

WYDALIŚMY KSIĄŻKĘ,
KTÓRĄ KAŻDY POWINIEN PRZECZYTAĆ!

**Un Cadre Européen Commun
de Référence pour les langues:
Apprendre, Enseigner, Évaluer**

**Common European Framework
of Reference for Languages:
Learning, teaching, assessment**

**Europejski system opisu
kształcenia językowego:
uczenie się, nauczanie, ocenianie**



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division



Wydział
Czaszkiwa Ciada
Brakowanie Nauzyob

Do nabycia w księgarni CODN-u, Aleje Ujazdowskie 28,
00-478 Warszawa, pokój 105, lub wysyłkowo - tel. 621-75-97.

NUMERY SPECJALNE

CZASOPISMA "Języki Obce w Szkole"

