CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965

NUMER SPECJALNY 6 ·2004· GRUDZIEŃ

# Języki Obce w Szkole

# Jak uczymy i jak chcemy uczyć?

Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli

EUROPEAN LABEL

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE"

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000**. (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 niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • My w Europie (6/2003). • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (6/2004) i numery bieżące.

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

**Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole"** (proszę zaznaczyć)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Numery 2004 | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| Numery 2003 | 1☐ | 2☐ | | | |

Cena każdego numeru 16 zł.

**Numery specjalne:**

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł ☐
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł ☐
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł ☐
- My w Europie (2003 r.) 20 zł ☐
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł ☐

**Prenumerata 2005**

| | | |
|---|---|---|
| I półrocze 2005 (numery 1÷3) | – 36 zł do 15 lutego 2005 r. | ☐ |
| II półrocze 2005 (numery 4÷6) | – 36 zł do 20 sierpnia 2005 r. | ☐ |
| cały rok 2005 (numery 1÷6) | – 72 zł do 15 lutego 2005 r. | ☐ |

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

.....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000. „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.**

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# Języki Obce w Szkole

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

Nr 6/2004
grudzień
Rok XLVIII 6(247)
ISSN 0446-7965

## Spis treści

**Od Redakcji** ..... 3

**PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI**

**Dorota Kondrat** – Jak łatwiej uczyć się języków obcych ..... 5
**Agnieszka Brzezińska** – Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych ..... 13
**Romuald Gozdawa-Gołębiowski** – Akwizycja a uczenie się: czym jest sukces w nauce języka obcego? ..... 23
**Joanna Daniel** – O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej – o nauczaniu języka rosyjskiego ..... 32

**METODYKA**

**Grażyna Czetwertyńska** – Rewolucja w klasie Pani C., czyli kilka konstruktywistycznych pomysłów ..... 37
**Iwona Janowska** – Refleksyjne nauczanie gramatyki ..... 40
**Grażyna Czetwertyńska** – Ile wart jest ten, kto uczy czytać? ..... 48
**Elżbieta Gajek, Magdalena Szpotowicz** – Budowanie kompetencji różnojęzycznej ... 54
**Dorota Werbińska** – Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD ..... 60
**Anna Turula** – Nauczyciel – odtwórca? Nauczyciel – od, twórca. Kim właściwie powinniśmy być? ..... 64
**Aleksandra Wach** – Praktyka czyni mistrza, czyli dwanaście błędów najczęściej popełnianych przez nauczycieli-praktykantów ..... 72

**Z PRAC INSTYTUTÓW**

**Ewa Kołodziejska** – Ewolucja w polityce językowej Unii Europejskiej ..... 79
**Ewa Kołodziejska** – *Action Plan – Plan działania* Komisji Europejskiej dotyczący promowania nauki języków obcych oraz różnorodności językowej w latach 2004-2006 ..... 92
**Michael Schratz** – Co oznacza określenie *europejski nauczyciel?* ..... 97
**Magdalena Olejarz** – EUROPASS ..... 101
**Barbara Czarnecka-Cicha** – Nowa matura a *Europejski system opisu kształcenia językowego* ..... 102
**Anna Seretny** – Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości ..... 105

**PROGRAMY I PODRĘCZNIKI**

**Marzena Wysocka** – Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego 113
**Marek Zając** – Z czego uczymy – podręczniki szkolne ..... 120
**Dariusz Maciej Koniewicz** – Nauczanie języka angielskiego Anno Domini 1813 ... 157

**KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA**

**Grażyna Dudek** – Internet w nauczaniu języków obcych. Blaski i cienie ..... 164
**Karolina Zioło** – W pogoni za nowoczesnością, czyli projekt strony internetowej do nauczania języka obcego ..... 169
**Marzena Żylińska** – NETCOACH – czyli o tym, dlaczego komputerów nie powinno zamykać się w pracowniach komputerowych ..... 170

**SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM**

**Dorota Sikora-Banasik, Małgorzata Pamuła, Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło** – Czekając na *Europejskie portfolio językowe dla dzieci...* Jak konstruować karty samooceny ..... 181
**Tomasz Nowak** – Tworzenie opowiadań z dziećmi jako forma rozwijania samodzielności i kreatywności uczniów ..... 185

**Krystyna Pypłacz** – Nauczanie języka angielskiego przez gry i zabawy ..... 188
**Marzena Maicher** – Zabawy słowem na lekcjach języka angielskiego ..... 192
**Marta Kasperek** – *Die Katze Musulunga* – praca z tekstem piosenki ..... 194
**Anna Janosik** – Wolny rynek wśród języków obcych ..... 195

## Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Monika Grabowska** – W trosce o rozwój autonomii uczniowskiej: propozycja lekcji dla uczniów liceum ..... 197
**Janina Skrzypczyńska** – Jak rozwijam sprawność pisania na lekcjach języka angielskiego ..... 202
**Bogdan Bernacki** – Ekologia w Rosji .... 207
**Piotr Drzewiecki** – O śpiewaniu kanonów na lekcjach języka niemieckiego ..... 211
**Halina Szwajgier** – Gazetki w mojej pracowni języka niemieckiego ..... 214
**Anna Piotrowska** – Nie dać się zaskoczyć, czyli jak sobie poradzić z nieoczekiwanym zastępstwem i jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji ..... 218
**Danuta Gieryn** – Konkurs – sposób na powtórzenie materiału ..... 220

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

**Krystyna Klemens** – *English final test* dla uczniów klas szóstych ..... 222
**Małgorzata Dzięgielewska-Kozak** – Test kwalifikacyjny dla licealnych klas pierwszych dwujęzycznych ..... 224
**Małgorzata Dzięgielewska-Kozak** – Test kwalifikacyjny dla licealnych klas trzecich dwujęzycznych ..... 227
**Anna Hassa** – Zabawa i nauka w jednym .. 230
**Ewelina Rokowska, Dorota Krzyżowska-Szuta** – Inscenizacja bajki *Rękawiczka* – *Рукавичка* ..... 239
**Joanna Kocioła** – Wywoływanie duchów, czyli jak to z historią Wielkiej Brytanii bywało ..... 240
**Jolanta Majda** – Die Legende von der Brezel ..... 242

## KONKURSY

**Romuald Hassa** – English through Customs and Traditions ..... 244
**Krystyna Klemens** – Konkurs wiedzy o Rosji i języku rosyjskim ..... 250

## CZYTELNICY PISZĄ

**Halina Szwajgier** – Kilka sposobów na sukces w nauce języka obcego ..... 252
**Anna Pławecka** – Jak w sposób niekonwencjonalny wzbogacić konwencjonalną lekcję języka angielskiego ..... 257
**Agnieszka Chabasińska** – Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego ..... 263
**Małgorzata Kaczmarek** – Nauczycielu – bądź uczniem ..... 264
**Marzena Wysocka** – (Nie)tolerancja błędów u nauczycieli języka angielskiego ... 265
**Janusz Leśniak** – Czy nie wystarczyłby jeden tytuł w tej samej szkole? ..... 268

## SPRAWOZDANIA

**Jeremi Zamajski** – Przedstawienie teatralne jako przykład realizacji zajęć koła języka angielskiego ..... 272
**Agata Brajerska-Mazur** – I Ogólnopolska Olimpiada Języka Angielskiego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych..... 273
**Romuald Hassa** – II Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego ..... 275
**Iwona Miszczyk** – Ucz się języków obcych 276
**Monika Mozler-Wawrzinek, Aleksandra Rabsztyn** – Warto uczyć się języków obcych ..... 276
**Anna Adamiak, Maria Kobierzewska** – Trzeba się dobrze poznać, żeby się zrozumieć ..... 277
**Agnieszka Jackiewicz** – Refleksje z wymiany polsko-fińskiej ..... 278
**Agnieszka Sumińska-Sadal, Ewa Kościelniak** – Sprachseminare für alle .. 280
**Grażyna Studzińska** – II Ogólnopolskie Spotkania Nauczycieli Języka Angielskiego ET Market ..... 282

## RECENZJE

**Ewa Andrzejewska** – Jak zachować porządek w klasie ..... 286
**Hanna Komorowska** – Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych ..... 287
**Maria Jodłowiec** – Nauczyciele języków obcych w dobie przemian ..... 290
**Aleksandra Łyp-Bielecka** – Schematyzmy języka niemieckiego i ich dydaktyzacja..... 293
**Teresa Biała** – Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego ..... 295

**SPIS TREŚCI ROCZNIKA** ..... 297

# Od Redakcji

## Szanowni Państwo

Przygotowaliśmy nasz kolejny numer specjalny – już szósty. Powstał on podobnie jak numer z poprzedniego roku – *My w Europie*. Nie zamawialiśmy do niego artykułów – utworzyliśmy go z materiałów, które czekały na druk i tych, które wpływały do nas na bieżąco. Zatytułowaliśmy go:

**Jak uczymy i jak chcemy uczyć.**

Numer jest obszerny, ale obszerna jest też poruszana w nim tematyka. Z Państwa artykułów wynika, że uczymy coraz lepiej, albo tak też nam się wydaje. Ale na pewno uczymy i uczymy się bardziej świadomie.

Interesują nas mechanizmy uczenia się, nasza pamięć, jej pojemność, poszukujemy skutecznych metod i technik uczenia się i nauczania. Myślimy, jak usprawnić proces uczenia się. Na pewno nasze nauczanie i uczenie się jest refleksyjne. Jako uczniowie jesteśmy bardziej wymagający, określamy swoje potrzeby, formułujemy swoje cele i chcemy je realizować. Jako nauczyciele, jak nigdy dotąd przeżywamy swoje wzloty i upadki. Wzloty, bo tyle jest teraz możliwości – ogrom podręczników, niebywały wręcz dostęp do autentycznych i preparowanych tekstów każdego rodzaju, mnóstwo organizowanych szkoleń, niezliczone ilości pomocy dydaktycznych – gotowych lub łatwych do utworzenia z tych źródeł, których jest pełno na naszym rynku. Mamy też entuzjastycznie nastawionych do pracy uczniów – ambitnych, wymagających, uczących się, inspirujących nas do nierutynowej pracy. Upadki – bo nie starcza nam naszego prywatnego czasu na realizację naszych dydaktycznych marzeń i pomysłów, nie starcza nam godzin dydaktycznych w szkołach na zaspokojenie ambicji uczniów i swoich, jesteśmy zawiedzeni naszymi uczniami, bo wcale nie są tacy ambitni i wymagający – ściągają, oszukują nas, udają, że pracują, albo nawet nie próbują udawać – są aroganccy, źle wychowani i materialnie nastawieni do rzeczywistości.

Taki obraz powstaje z artykułów, które do nas napływają – tych przyjętych i nie przyjętych do druku – i, choć przedstawiony tu w dwóch skrajnościach, jest wiele mówiący. Odzwierciedla naszą szkolną rzeczywistość – w szkołach publicznych i niepublicznych. Tak naprawdę na przestrzeni ostatnich 50 lat – bo już niedługo nasze czasopismo tyle będzie miało lat – bardzo podobną. I jako nauczyciele i jako uczniowie jesteśmy bardzo podobni – entuzjastyczni lub nie, ambitni i mało ambitni, pracowici i leniwi – różni. Tak było zawsze i pewnie zawsze tak będzie. Jedyne co zmienia się dość szybko to warunki zewnętrzne – w tym dostęp do wiedzy – ale natura ludzka nie podlega tak szybkim przemianom. Pozwala to zachować pewien dystans do rzeczywistości, nauczycielski spokój i rozsądek.

Na pewno uczymy dobrze – przynajmniej większość z nas – i na pewno nasi uczniowie – w ogromnej większości – uczą się coraz lepiej. Ostatnie badania PISY[1)] wykazały, że jesteśmy coraz lepsi. PISA, przypomnijmy, bada wiedzę i kompetencje określone przez potrzeby życia we współczesnym świecie, a nie przez programy szkolne. Ponadprzedmiotowy charakter tych kompetencji pozwala rozwiązywać problemy z zastosowaniem wiedzy i technik rozumowania pochodzących z różnych dziedzin. My takie kompetencje kształcimy i one rozwijają uczniów, a na lekcjach języków obcych mamy wiele możliwości wpływania na rozwój osobowości uczniów i na kształtowanie ich postaw. I choć nasi uczniowie z liceów ogólnokształcących otrzymali wynik tylko o dwa punktu gorszy od uczniów wiodącej w badaniu Finlandii – to badanie ukazało również nierówność szans kształcenia polskiej młodzieży.

[1)] PISA – Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. Patrz: www.oecd.org – link Pisa lub http://ifispan.waw.org.pl/ – link Program PISA

O tym jak uczymy, jest większość artykułów w numerze. *Europejski system opisu kształcenia językowego* jest coraz bardziej znany. Powoli zaczynamy go dokładniej studiować – już nie tylko tabele poziomów biegłości językowej i listy umiejętności, ale i poszczególne rozdziały, mówiące o indywidualnym podejściu do każdego ucznia, o kompetencjach cząstkowych i o kompetencji uczenia się. *Europejskie portfolio językowe* powoli przestaje być nic nie znaczącym pojęciem. Coraz więcej nauczycieli słyszało o nim, rośnie liczba uczniów korzystających z niego. O tym, jak jest ono ważne dla naszych uczniów przypomnijmy raz jeszcze. Praca z *Europejskim portfolio językowym* powinna przyczynić się do:

- Poznania siebie jako osoby uczącej się.
- 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, interkulturowej, różnokulturowej.

O tym, jak ważne są te cele, wszyscy doskonale wiemy. Wiemy również, że uczeń świadomy, dążący do realizacji postawionych sobie celów to nasz idealny partner, który wpływa na jakość i sensowność naszej pracy i na naszą satysfakcję.

Informacje o tym, jak chcemy uczyć i jakie są nasze marzenia dydaktyczne są w prawie każdym artykule. W każdym widać też, jak bardzo nam zależy na wspaniałych, przydatnych lekcjach, wzbogacających wiedzę i kształcących umiejętności uczniów.

Tworzenie każdego numeru specjalnego, to bardzo ciekawe, ale i trudne przedsięwzięcie. Nigdy nie jesteśmy do końca pewni, czy materiały w nim zawarte są właśnie tymi, na które czekają nasi Czytelnicy. I choć staramy się wszystko robić jak najlepiej, zawsze mamy wiele wątpliwości. Tym bardziej ucieszyła nas nagroda European Language Label. Dostaliśmy ją za nowatorskie inicjatywy w nauczaniu języków obcych – za numery specjalne i ogłaszane na naszych łamach konkursy.

Czasopismo istnieje od 1957 r. European Language Label jest pierwszą nagrodą, jaką otrzymaliśmy. I choć nasi Czytelnicy w swoich listach i mailach chwalą nas i ganią, żywo reagują na drukowane na naszych łamach publikacje, cieszy nas ta nagroda, która utwierdziła nas w przekonaniu, że to co robimy, przynosi komuś jakąś korzyść.

**W imieniu Zespołu Redakcyjnego**
**Maria Gorzelak**

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

*Dorota Kondrat*[1)]
*Warszawa*

## Jak łatwiej uczyć się języków obcych

### Część I

Języki obce – brzmi tak kusząco, ale słowo *nauka* przyprawia nas zwykle o ból głowy. Czy zastanawialiśmy się kiedyś, dlaczego? W końcu uczymy się przez całe życie, a nauka to nic innego jak zapamiętywanie nowych zachowań lub wiedzy. Jeśli przez całe życie używamy naszej pamięci czy to do zapamiętania nazwisk znajomych, czy do nauczenia się rozkładu ulic w mieście, dlaczego wielu z nas rozkłada bezradnie ręce i mówi *„ja do języków się nie nadaję"*? Jak to się dzieje, że tak wiele osób zapytanych o to, jak im idzie nauka języków obcych, stanowczo stwierdza, że nie ma zdolności do tego i że źle wspomina długie lata nieefektywnej nauki w szkole? A tymczasem każdy z nas może wyrazić po polsku praktycznie wszystko, niekoniecznie zgłębiając tajniki jednego z najtrudniejszych języków na świecie. Czy rzeczywiście tylko niektórzy są predestynowani do opanowania języka obcego?

### Jak działa pamięć

Wiemy z doświadczenia, że najczęściej rzecz zapamiętana na chwilę szybko potem ulatuje z głowy, a żeby coś zapamiętać na dłużej, stosujemy rożne zabiegi. Dość często jednak zdarza się, że zapamiętujemy pewne szczegóły mimochodem, ale na długo. Od czego to zależy? Otóż tak naprawdę w mózgu pozostaje każde nasze doświadczenie. Każdy szczegół jest magazynowany, a potem przywoływany pod postacią obrazów mentalnych. Obrazy te nie są czystym zarejestrowaniem informacji, lecz są przetworzone w indywidualny sposób, to znaczy przez nasze emocje i myśli. Ale z milionów bodźców, które nieustannie do nas docierają, do świadomości docierają tylko niektóre, a nieliczne w niezmienionej postaci. Udowodniono, że do powszechnych grzechów pamięci należy upraszczanie i zniekształcanie informacji, jednak nie oznacza to, że na te grzechy jesteśmy zawsze skazani. Jeżeli zadbamy o jakość zapamiętywania, przywoływanie wiedzy będzie znacznie prostsze.

Dobra pamięć kojarzy się z inteligencją i rzeczywiście jest związek między bystrością, czyli prędkością przetwarzania informacji, a jakością zapamiętywania. Jednak są ludzie o genialnych zdolnościach do zapamiętywania liczb, którzy nie radzą sobie w codziennych sytuacjach. Niektórzy mają fantastyczną pamięć wzrokową (ejdetyczną), co objawia się tym, że pamiętają najmniejsze szczegóły, ale obraz ten potrafi być tak jaskrawy, że tworzy halucynacje i może być mylony z rzeczywistością. Inni zaś zamiast jakiegokolwiek obrazu mają czarną pustkę w głowie i nie potrafią przypomnieć sobie ani kształtu, ani koloru, za to ich odczucia pamiętane sprzed lat pozostają jak żywe. Obiegowa opinia o tym, że sprawność pamięci można ćwiczyć tak

[1)] Autorka jest lektorką języka angielskiego w Szkole Językowej Euro-Lingua w Warszawie.

jak mięśnie, jest raczej mało warta. Pamięć u każdego jest inna, ale na pewno u nikogo nie jest doskonała.

## Jakie są rodzaje pamięci

Tak jak mamy różne kanały odbierania rzeczywistości, tak też mamy różne pamięci zmysłowe. Jej pierwszym stopniem jest pamięć sensoryczna, która polega na rejestrowaniu wszystkich bodźców – jest to momentalne rejestrowanie przez wzrok, słuch, dotyk, ruch itd. Każda informacja trafia do mózgu, ale tylko wybrane są uświadamiane. Wszystko zależy od tego, na co skierujemy uwagę, czy jesteśmy tym zainteresowani i czy jest nam ta wiedza do czegoś potrzebna. Co następuje potem? Powszechnie cytowana jest teoria Atkinsona i Shiffrina o oddzielnych magazynach pamięci krótko- i długotrwałej. Według utartej opinii w pamięci krótkiej trzymamy dość krótkie fragmenty informacji, zwykle nie dłuższe niż 8-10 elementów, a żeby wprowadzić je do pamięci długiej, trzeba je powtarzać. Tymczasem udowodniono, że informacje są różnie zapamiętywane i zależy to od wielu czynników, natomiast w małym stopniu od powtarzania. Czas zapominania nie jest zawsze taki sam; początkowo zapominamy szybko, a z upływem czasu coraz wolniej. Pamięć dokonuje selekcji – często zapamiętujemy na dłużej elementy przypadkowe, o czym między innymi decyduje element świeżości (ostatnie informacje) lub efekt początku i końca.

Dla zapamiętania nie jest najważniejsze powtarzanie, ale zrozumienie. Co za tym idzie, niezbędna jest aktywność naszego umysłu. Im głębszy stopień zrozumienia i logicznego oraz uczuciowego przetworzenia informacji, tym większe potem prawdopodobieństwo odtworzenia jej z pamięci.

## Co pomaga zapamiętać na dłużej

Przede wszystkim zadbajmy o silny odbiór wrażeń, co jest tożsame z silnym uczuciem, dlatego przedmiot naszej nauki powinien być atrakcyjny i wyrazisty. Ważne jest zróżnicowanie sposobów zapamiętywania, czy to przez tworzenie różnorakich ćwiczeń, czy przez zmienianie otoczenia, w jakim się uczymy. Nic nie powinno odwracać naszej uwagi, chociaż wiadomo, że trudno jest przez dłuższy czas skoncentrować uwagę na jednym, a zwłaszcza nie możemy oczekiwać tego od dzieci. Lepiej, gdy uczymy się krócej, ale intensywnie i często. Koncentrację zdecydowanie zwiększa nadanie ważności temu, czego chcemy się nauczyć. Są na przykład osoby, które w powszechnym mniemaniu mają słabą pamięć, ale znają nazwiska piłkarzy najważniejszych drużyn i wyniki setek meczów na przestrzeni lat. Dzieje się tak dlatego, że właśnie sport darzą największym entuzjazmem.

W związku z tym, że w zapamiętywaniu niezbędna jest koncentracja i aktywność umysłu, nie spodziewajmy się cudów po nowinkach metodycznych. Wielokrotne słuchanie kasety w samochodzie nie wystarczy. Podobnie jest z uczeniem się przy użyciu technik relaksacyjnych. Czy potrafimy na zawołanie wywołać stan półsnu, w którym podobno najlepiej się uczymy, czyli gdy mózg emituje fale alfa? Zbytnia relaksacja prowadzi do przysypiania i jest tak samo niedobra w nauce jak zbytnie napięcie. Zadbajmy o to, by nas nie rozpraszały ani hałasy, ani natrętne myśli o innych sprawach, znajdźmy miejsce, w którym nauka jest przyjemnością, a nie torturą. Dostarczmy organizmowi niezbędnych składników odżywczych, czyli jedzmy zdrowo, lekkostrawnie i pijmy wodę mineralną, która usprawnia funkcjonowanie umysłu.

## Nie tylko przy biurku

Pamiętajmy o tym, że uczymy się przez różne zmysły. Teoria Gardnera o inteligencjach wielorakich, niezależnie od tego, czy jest prawdziwa czy nie, dokonała rewolucji w nauce języków obcych. Według Gardnera każdy z nas ma mniej lub bardziej rozwiniętą inteligencję muzyczną, logiczno-matematyczną, cielesną/ruchową, językową, przestrzenną, interpersonalną i intrapersonalną. Kierując się tą wiedzą powinniśmy w optymalny sposób różnicować sposoby uczenia się i zwracać uwagę na to, jak wieloma kanałami dociera do nas wiedza.

Zmysł muzyczny, czyli słuch pomaga nam prawidłowo powtórzyć wymowę wyrazu i into-

nację zdania. Logika jest niezbędna do wychwytywania reguł w języku i tworzenia własnych przykładów przez analogię. Zdolności ruchowe, wbrew pozorom, nie są nam potrzebne tylko w sporcie, co obrazuje znany wszystkim przykład zapamiętywania numerów telefonicznych przez ruch palca po klawiszach. Kinestetycy zapamiętują lepiej, gdy w naukę angażują całe ciało. Kanał ruchowy jest nadzwyczaj rozwinięty u wszystkich dzieci, a niestety w tradycyjnej szkole ignorowany. Inteligencja językowa to dodatkowa zdolność układania struktur językowych i głębszego odczuwania znaczeń słów, dlatego tylko niektórzy zostają zdolnymi pisarzami lub mówcami.

Inteligencja przestrzenna pozwala nam zapamiętać w miarę wiernie kształt słowa, jego umiejscowienie w książce czy zeszycie. Czyli rozwijając tę zdolność uczymy się jednocześnie ortografii i pomagamy sobie przypominać więcej dzięki kojarzeniu słowa z miejscem. Zdolności interpersonalne są równie ważne w nauce języków – to dzięki nim nauczymy się, jaki zwrot jest odpowiedni do danej sytuacji i jak prowadzić udany dialog. Tak jak osoby o wysokiej inteligencji interpersonalnej zwracają dużą uwagę na relacje międzyludzkie, tak te o wysokim poziomie inteligencji intrapersonalnej mocniej skupią się na języku opisującym stany ducha. Poza tym zdolności te pomagają nam w autosugestii (przy motywowaniu się) i reinteegracji, czyli przywoływaniu w wyobraźni okoliczności, w których się uczyliśmy, co znacznie przyśpiesza przywoływanie informacji.

## Czy nauka musi być nieprzyjemna?

Niejedna osoba doznaje uczucia zniechęcenia na myśl o długiej, nużącej i nieefektywnej nauce w szkole. Opanowanie języka jest rzeczywiście procesem kilkuletnim, ale wcale nie musi być frustrujące. Niestety, w szkole nadal panują złe nawyki, gdzie naukę traktuje się jako zło konieczne, które można minimalizować. Niespożyta energia i potencjał twórczy uczniów są wykorzystywane na unikanie klasówek, prac domowych i pracy na lekcji zamiast na przygodę z nauką. Klęskę należy przypisać niedobrym metodom uczenia, brakowi motywacji i niesystematyczności.

Przez cały okres nauki należy dbać o budowanie motywacji ucznia, gdyż bez niej trudno o dostateczne skoncentrowanie się i wytrwałość. Rzecz jasna tłumaczenie dzieciom, że języka muszą się uczyć, bo będzie im potrzebny w pracy, jest dużym błędem. Dzieci uczą się z ciekawości, jednak szybko się nudzą – potrzebują coraz to nowych bodźców i wyzwań. Do najtrudniejszych zadań nauczyciela będzie się zaliczać nieustanne wzbudzanie zainteresowania uczniów oraz wzmacnianie poczucia własnej wartości przez zauważanie postępów przy umiejętnym podnoszeniu poprzeczki. Gdy za oczywiste przyjmiemy, że dzieci lubią i chcą się uczyć, wtedy trzeba eliminować kolejne szkolne błędy. Są to: przeładowanie wiedzą, zwłaszcza niepotrzebnie analityczną, i uczenie bierności. Otóż każde dziecko ma fenomenalny dar do przyswajania języka. Nie należy zabijać go wykładami o gramatyce lub tłumaczeniem oczywistego na oczywiste. Jeżeli powiemy *„this is a table"* wskazując na stół, dziecko wie, co mamy na myśli i po kilku próbach będzie potrafiło ułożyć podobne zdanie o krześle. Podobnie możemy spokojnie dawać polecenia w języku obcym – dziecko zrozumie dzięki mowie ciała, choć nie od razu będzie umiało odtworzyć zdanie. W ten sposób przecież nauczyliśmy się języka ojczystego, a nawet dwóch, jeśli mamy rodziców różnych narodowości. Podobne metody stosuje się wobec dorosłych, chociaż ci częściej domagają się analizy języka.

## Dlaczego powinno się unikać tłumaczeń

Tradycyjna metoda, czyli tłumaczenie tekstów z języka obcego na polski, następnie wypisywanie pojedynczych słówek z ich odpowiednikami w zeszycie, po czym tłumaczenie zdań z polskiego jest nieefektywna. Kto tak uczy lub uczy się, zapomina, że niewiele jest takich wyrazów, które mają jeden odpowiednik i zawsze ten sam sposób użycia. Zwykle tłumaczenie zmienia się w zależności od sytuacji. Słowniki są niezbędne, ale często nas zwodzą na manowce – stąd biorą się prześmieszne polonizmy. Trzeba pamiętać o tym, że język to nie zespół wyrazów i reguł gramatycznych, a raczej zbiór zdań i wyrażeń używanych w określonej sytuacji.

Wbrew pozorom łatwiej nauczyć się danego zwrotu z kontekstu. W ten sposób natychmiast przywołamy ten zwrot do pamięci, gdy będziemy chcieli go użyć w podobnej sytuacji. Zupełnie inaczej będzie przy tradycyjnej metodzie: wtedy musielibyśmy zastanawiać się nad każdym elementem zdania z osobna. Dzięki eksponowaniu uczniów na mówiony i pisany język obcy uczy się ich dobrych wzorów, a tym samym myślenia w tym języku. Poza tym tłumaczenie, choć zapewnia poczucie bezpieczeństwa, bardzo rozleniwia – jesteśmy doprowadzeni do bezradności w sytuacji sam na sam z językiem obcym.

Naturalną koleją rzeczy w trakcie nauki jest robienie błędów. Uczniowie ucząc się ojczystego języka wykorzystują wrodzoną zdolność wnioskowania po analogii i tworzenia własnych modeli, czyli obserwują, jak formuje się wyrazy w czasie przeszłym lub jaka jest kolejność części zdania i stawiają własne hipotezy. Często nie doceniamy mądrości dzieci, nie zdając sobie sprawy, że mają instynkt do rozumienia reguł gramatycznych.

Zdolności i prędkość przetwarzania informacji są u uczniów różne, dlatego program powinien być w miarę możliwości dobrany do indywidualnych potrzeb. Szkodliwa jest uniformizacja uczniów, wymaganie od wszystkich opanowania w tym samym stopniu tego samego materiału i niedopuszczanie do dzielenia się uczniów własnym doświadczeniem. Niektóre dzieci nie lubią pisać, ale za to chętnie mówią. To też można wykorzystać jako ich atut i zamiast tłumić ich naturalne zdolności, można zmienić trochę proporcje pracy na ich korzyść.

**Polecam książki:**

Geoffrey A. Dudley (2001), *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*, Warszawa: wyd. Medium.

Howard Gardner (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.

Daniel L. Schacter (2003), *Siedem grzechów pamięci: jak zapominamy i zapamiętujemy*, Warszawa: PIW.

**Dla zaawansowanych wyczerpująca pozycja naukowa:**

John R. Anderson (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.

## Część II

Nauka powinna być zabawą, czyli jednocześnie ma przynosić radość, jak i służyć wykorzystywaniu zdobytej wiedzy w praktyce. Zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli zapamiętują najlepiej przez odniesienie wiedzy do siebie samych, do swoich pasji, doświadczeń i bliskich im osób. Większe zainteresowanie oznacza chęć głębszego zrozumienia, koncentruje uwagę na przedmiocie i mocno pobudza wyobraźnię, dzięki czemu nauka nie jest już żmudną pracą.

Są dwie drogi do zwiększenia zaangażowania w naukę języka. Jedna to praca nad własną motywacją, przy czym musi być to motywacja pozytywna, na przykład wizja wyjazdu za granicę i swobodnej rozmowy z obcokrajowcami. Jeśli uczymy się, bo musimy lub nie widzimy w tym żadnego celu, wtedy zainteresowanie spada do zera, a często pojawia się zniechęcenie. Równie ważne przy rozbudzaniu zainteresowania jest uatrakcyjnianie nauki za pomocą rozmaitych ćwiczeń, zabaw, materiałów pomocniczych i technik szybkiego uczenia się.

### Wykorzystywanie wszystkich zdolności do nauki

Wiadomo, że każdy z nas uczy się trochę inaczej. Aby poprawić rezultaty nauki, należy sprawdzić odpowiednimi testami, czy najlepiej zapamiętujemy wzrokowo, słuchowo, przez ruch, czy może dotyk i wczuwanie się, tak jak robi to aktor na scenie.

Kanał wzrokowy jest zwykle faworyzowany w szkołach; dla tego stylu uczenia są wartościowe wszelkie materiały graficzne, obrazki, napisy, skrypty. Poleca się również robienie notatek, planów i instrukcji, a także rysunków. Wzrokowcom trudno nauczyć się obcego słowa, jeśli nie zobaczą, jak się je pisze, poza tym nie mają problemów z ortografią i szybko wykrywają błędy. Uczą się czytając i oglądając. Są wyczuleni na wizualny porządek i estetykę, lubią, gdy tekst lub wykład ma oprawę plastyczną.

Słuchowcy są wrażliwi na dźwięki i na ton mówiącego. Lepiej się uczą, gdy czytają materiał na głos, powtarzają po lektorze i dyskutują.

Powinni wizualizować to, czego się uczą, na przykład w postaci filmu z efektami dźwiękowymi. W nauce pamięciowej pomaga im nucenie melodii, rymowanie, a nawet śpiewanie tekstu. Powinni uczyć się języka bawiąc się w naśladowanie mowy lektora, nawet przerysowując takie cechy jak akcent i tembr głosu. Mogą nagrywać swoją wypowiedź na kasetę i jej słuchać.

Dotykowcy uczą się zarówno przez zmysł dotyku, jak i emocje. Dla nich odpowiednie jest pisanie i inne sposoby absorbowania rąk. Poza tym powinni zawsze angażować emocje w to, czego się właśnie uczą. Dobrze jest, gdy w trakcie nauki mogą manipulować jakimś przedmiotem, pomaga im rysowanie w trakcie słuchania, a nawet stukanie palcami w stół. Sprzyja im miłe otoczenie: wygodny fotel, miękki dywan lub przyroda. Aby skupić uwagę na przedmiocie, muszą poczuć do niego sympatię, zapamiętują wykład wygłoszony w sposób emocjonalny, tracą zaś zainteresowanie, gdy trudno jest im się odnieść emocjonalnie do tego, czego się uczą. Do nauki potrzebne im mocne zaangażowanie, dlatego powinni jak najczęściej odgrywać scenki wczuwając się w bohatera. Mogą też pisać dziennik w języku, którego się uczą.

Kinestetycy muszą poczuć, że są w ruchu oraz że biorą udział w dialogu lub opowiadaniu, które właśnie czytają. Dla nich znakomite są projekty i scenki grupowe. Jeżeli niemożliwe jest odegranie dramy, wtedy powinni sobie wyobrazić ową sytuację (i przy tym całą rozmowę w języku obcym). Są niespokojni, więc niechętnie będą się uczyć siedząc w jednym miejscu. To właśnie bezruch ich stresuje, a ruch uspokaja i zwiększa ich uwagę. Uczą się chodząc, tańcząc. Wskazane jest, by zamiast notować w zeszycie, raczej oklejali pokój kartkami oraz pisali na dużej planszy lub tablicy, angażując w to całe ciało i wykorzystując jak największą przestrzeń. Większym pożytkiem będzie dla nich aktywne zaangażowanie się w wykład, czy to demonstrując, czy pomagając wykładowcy w inny sposób. Lubią dynamikę, eksperymenty, współzawodnictwo, jak i współdziałanie.

## Faworyzowanie półkul mózgowych

Przy okazji określania naszego stylu nauki sprawdźmy również, czy faworyzujemy prawą czy lewą półkulę mózgową. Dominację półkuli możemy zaobserwować na twarzy – przeciwna strona ma wyraźniejszą mimikę. Jednak warto sięgnąć do testów psychologicznych. Lewa półkula odpowiada za przedstawianie symboliczne: język, idee, liczby, natomiast prawa półkula przetwarza doznania na obrazy i dźwięki, jest źródłem silnych skojarzeń zmysłowych.

Tak zwani lewopółkulowcy lubią mieć materiał logicznie zorganizowany i uporządkowany. Uczą się w porządku linearnym, element po elemencie, bezpieczniej czują się z notatkami graficznymi. Lubią analizować informacje i układać je w kategorie. Są dość sztywni, gdyż przekładają logikę nad wyobraźnię. U nich mogą pojawiać się blokady w komunikacji, gdyż zależy im na precyzji wypowiedzi i poprawności. Język jest domeną lewej półkuli.

Tymczasem prawopółkulowcy ogarniają materiał całościowo, poniekąd chaotycznie i w porządku przypadkowym. Trudniej jest im nauczyć się rzeczy abstrakcyjnych. Jednak zwykle są odważni w komunikacji, nie koncentrują się na błędach, a raczej na wzajemnym zrozumieniu się. Myślą obrazami i metaforami, mają bogatą wyobraźnię. Dla nich zostały stworzone nielinearne mapy umysłu i ilustracje przy tekście.

Optymalna dla naszego umysłu byłaby harmonijna współpraca obu półkul, ale zwykle faworyzujemy tylko jedną, dlatego dobrze jest dopasować styl uczenia do naszych potrzeb. Jednak musimy pamiętać, że wszyscy uczymy się wielokanałowo, czyli w nauce należy optymalnie łączyć różne bodźce wizualne, słuchowe, ruch, dotyk i humor.

## Mnemotechniki

Techniki pamięciowe bazują na dwóch zasadach: zapamiętywaniu przez kojarzenie i przez włączenie emocji (w tym również śmiechu). Silne wrażenie emocjonalne może być spowodowane brzmieniem słowa lub podobieństwem do czegoś nam znajomego. Pamięć działa w tak szczególny sposób, że mocniej zapamiętujemy informację wywołującą w nas emocje, zwłaszcza te pozytywne. Skojarzenia nie muszą być sensowne ani mądre, wręcz przeciwnie – te

absurdalne są śmieszniejsze i bardziej wyraziste. Ważne jest jednocześnie, żeby w poszukiwaniu podobieństw odwoływać się bezpośrednio do nas samych, do naszych bliskich oraz do tego, co lubimy.

Zapamiętywanie przez wizualizację podobieństw między słowami jest powszechnie używaną, a jednak wciąż niedocenianą metodą. Nie jest zarezerwowana dla osób o wielkiej wyobraźni, pierwsze skojarzenie, nawet niezbyt mądre, jest najlepsze. Na przykład angielskie *because (ponieważ)* łączymy ze słowem *bigos*, słowo *frank (szczery)* można skojarzyć z jakimś *Frankiem*, który oburza nas lub ujmuje swoją szczerością. *Stomach* (wymawiane jako *stomak)* można zapamiętać przez wyobrażenie sobie siebie leżącej na łące, gdzie nagle z brzucha (*stomach*) wyrasta mi *sto maków*.

Włoskie *investire* to nie tylko *inwestować*, ale również *potrącić przechodnia*, co w dowcipny sposób można wytłumaczyć, że jeśli potrącimy przechodnia, musimy zainwestować w nowy zderzak. Niemieckie *besuchen* znaczy *odwiedzać* i momentalnie może zostać skojarzone z kimś znajomym bez ucha, kogo odwiedzamy w szpitalu. Hiszpańskie *mariposa*, czyli *motyl*, to widok znajomej grubszej pani Marii w pozie udającej motyla. Natomiast francuskie *talon (pięta)* natychmiast wykorzystujemy, aby ujrzeć siebie w ludowym tańcu polegającym na deptaniu piętami po talonach.

Tak naprawdę w ten sposób można zapamiętywać absolutnie wszystko, nawet egzotyczne nazwiska. Pewne podobieństwa same się narzucają, a nad innymi musimy dłużej pomyśleć. Każdy ma swe własne skojarzenia i to one są dla niego najlepsze. Nie należy się przy tym cenzurować, bo nie o sens czy błyskotliwość skojarzeń chodzi, a o efekt zapamiętania. Musimy jednak pilnować się, by dźwięki łączonych ze sobą słów były blisko siebie, gdyż przy uwolnieniu fantazji jesteśmy skłonni do tracenia precyzji i możemy źle zapamiętać słowa.

Przy okazji uczenia się języka obcego szukajmy rodziny słowa, czyli części mowy pochodzących od czasownika lub rzeczownika. Zdarzają się też pozorne pokrewieństwa, dlatego wykorzystujmy je układając w gry słów. Na przykład angielskie *jump (skakać)* i *jumper (sweter* i *skoczek)* połączcie w jedno i zwizualizujcie jako Małysza skaczącego w swetrze. Wskazane jest również układanie rymów przez dopasowywanie wyrazów o podobnym brzmieniu. Samo odnalezienie podobieństwa jednak może nie wystarczyć, należy mocno wyobrazić sobie wymyśloną historyjkę. Im więcej zmysłów i emocji włożymy w kojarzenie, tym większa gwarancja zapamiętania rzeczy na długie lata. Tak więc kojarząc dwa nowe słowa z Małyszem, zobaczmy wyraźnie skocznię, usłyszmy fanów krzyczących *jump*, poczujmy na sobie tłok, zimno i jednocześnie ekscytację.

## Pozornie skomplikowane lecz nieprzetłumaczalne

Przyimki w związkach z innymi słowami można znakomicie zapamiętać przez ruch i lokalizację. Na przykład po angielsku o światłach, które gasną, mówi się *go out*, co oznacza również *wyjść*. Zatem prostym skojarzeniem jest wyobrazić sobie, jak w domu zrobiło się ciemno, bo światła wyszły obrażone. *Come round* natomiast oznacza *ocknąć się z nieprzytomności*, wobec tego możemy zobaczyć i poczuć jak wracamy do przytomności, ale kręci nam się w głowie. Francuski przyimek *a* również występuje czasem w niespodziewanych dla nas miejscach. Jak zapamiętać, że czasownik *zacząć (commencer)* wymaga przyimka *a*? Na przykład mówiąc *Aaaa! To już zaczęliście* albo wyobrażając sobie, że zaczynamy iść, a tu nagle wielkie *A* zagradza nam drogę. A nawet, że alfabet zaczyna się od *A*. Tak naprawdę skojarzeń może być cała nieskończoność, ważniejsze jest zaangażowanie tych zmysłów, które najbardziej ułatwiają nam zapamiętywanie. Czyli wzrokowiec woli zobaczyć literę *a*, słuchowiec woli usłyszeć *aaa*, zaś dotykowiec może poczuć jak ziewa.

Na poziomie bardziej zaawansowanym musimy opanować nie tylko słówka, ale i całe wyrażenia oraz idiomy. W tym przypadku najlepiej zastosować technikę porównywania i dosłownego obrazowania. Na przykład po angielsku czy francusku nie *robimy zdjęcia*, lecz je *bierzemy* (*take a photo, prendre le photo*). Zatem wyobraźmy sobie, jak Indianin nie daje sobie zrobić zdjęcia, gdyż boi się, że w ten sposób zabierzemy mu duszę. Zaangażujmy nasze zmysły do wyobrażenia sobie francuskiego *avoir mal*

*du coeur* (czyli *mieć nudności*, a dosłownie *czuć ból w sercu*) albo do zobaczenia siebie po włosku *al verde* (na zielonej trawie, czyli gdy *jesteśmy bez pieniędzy*). Jeśli uczymy się kilku języków jednocześnie, wykształćmy w sobie nawyk pytania się o to, czy istnieje podobne wyrażenie i jak będzie brzmiało. Na przykład gdy w Anglii każdy płaci za siebie w restauracji, to mówi *go Dutch (po holendersku)*, a Włoch powie *fare alla romana* (po rzymsku).

Niestety mnemotechniki na pierwszy rzut oka wydają się być zbyt skomplikowane. Rzeczywiście wymagają sporego zaangażowania i rozbudzenia nieużywanych przez wielu z nas pokładów wyobraźni. Dlatego im bardziej wspiera się twórczość w nauce u dzieci, tym łatwiej jest im w dorosłym życiu. Mnemotechniki wymagają jedynie poświęcenia czasu i energii na początku, potem są używane przez nas automatycznie przy każdej okazji, nawet gdy musimy na przyjęciu zapamiętać nazwiska kilkunastu osób. Jeżeli będziemy stale angażować swój umysł do wykorzystywania mnemotechnik, możemy się cieszyć dobrą pamięcią do sędziwego wieku.

## Sposoby notowania

Jesteśmy przyzwyczajeni do tego, że ze wszystkiego musimy robić notatki. Tymczasem należy się zastanowić, czy owe notatki rzeczywiście nam pomagają, czy tylko zabierają cenny czas. Na pewno prowadzenie ładnego i grubego zeszytu jest dla nas zachętą do nauki. Jednak dość często zdarza nam się zasiąść przed telewizorem, zajadać kanapkę i bezmyślnie spisywać słówka z książki do zeszytu. Co wtedy zostało w głowie? Raczej nic. Pomyślmy, jak najlepiej zapamiętujemy to, co mamy do zrobienia. Czy zwykle to zapisujemy a potem pamiętamy gdzie to było, a nawet jakim kolorem zapisaliśmy? W takim razie jesteśmy wzrokowcami i prowadzenie zeszytu jest dla nas dobrym pomysłem. Jeśli sama czynność pisania pomaga nam utrwalić informacje w pamięci, to jesteśmy dotykowcami i pisanie też nam pomaga. Dla kinestetyków, osób niespokojnych duchem, które zapamiętują słowa kojarząc je z czynnościami lub obiektami z życia codziennego, zeszyt nie jest specjalnie potrzebny – z powodzeniem zastąpią go wolne kartki przylepiane do przedmiotów lub zwizualizowanie słowa i powtórzenie go w myśli przy każdej nadarzającej się okazji.

Warto pamiętać, że nie musimy powtarzać wszystkiego w nieskończoność, najważniejsza jest pierwsze powtórzenie dzień później. Drugie powtórzenie musi odbyć się po tygodniu, a następne miesiąc później. Rzeczy, których jesteśmy pewni, można pominąć, dlatego zamiast listy słówek czytanych wielokrotnie w tej samej kolejności, lepiej wypisać je na osobnych karteczkach i stopniowo wyrzucać te, które opanowaliśmy. Wprawdzie jest to metoda bałaganiarska, ale skuteczna. Na małej karteczce zapisujemy słowo lub wyrażenie po jednej stronie, a tłumaczenie po drugiej. Powtarzanie polega na tym, że czytamy słowo i odtwarzamy z pamięci tłumaczenie, a po jakimś czasie czytamy słowo polskie i próbujemy sobie przypomnieć wersję obcojęzyczną. Inną wersją jest naklejanie w różnych miejscach samoprzylepnych kartek z wyrażeniem lub zdaniem w języku obcym i zapamiętywanie go przez skojarzenie z tym miejscem. Jest to odmiana mnemotechniki zwanej *rzymskim pokojem*. Po zapamiętaniu wyrzucamy kartki i gromadzimy nowe.

## Mapy umysłu[2)]

Pamiętajmy, że słowa lubią kojarzyć się w pary lub grupy. Najlepiej, gdy zapamiętujemy jednocześnie całe wyrażenia, np. przyimkowe, jak angielskie *famous for (słynący z)* i zwroty jak *thank you in advance (z góry dziękuję)*. Ponadto trzeba zapamiętywać kolokacje wyrazów, np. *take a photograph* lub *do a favour (zrobić przysługę)*. Osobną kategorią, której nie można pomijać, są idiomy – wyrażenia nieprzetłumaczalne dosłownie. Sięgając po słownik czasem warto wypisać najróżniejsze informacje na temat słowa: piszemy główną ideę na środku kartki i dorysowujemy promienie, które będą prowadzić do wyrażeń związanych z głównym hasłem. Człowiek nieustannie kategoryzuje, zatem war-

2) lub *mapy myśli*, *mapy pamięci*. Termin *mind map* jest różnie tłumaczony na język polski.

to wykorzystać to do nauki języka; np. dla tematu *dom* można odprowadzić takie kategorie, jak: *pokoje, meble, rodzina, wolny czas*. Ponadto trzeba poświęcić uwagę rodzinie słów, synonimom i antonimom. Pamiętajmy, iż nasze zrozumienie słowa rośnie stopniowo i w miarę spotykania go w kolejnych kontekstach. Każda następna informacja pogłębia naszą wiedzę o słowie i umiejętność poprawnego używania go, a tym samym na trwałe umieszcza je w naszej pamięci.

Zdecydowanie lepsze są notatki nielinearne, czyli nie listy słówek, jedno pod drugim, a mapa umysłu wyglądająca jak pajęczyna, gdzie od głównego hasła wychodzą różne linie, każda będąca inną kategorią, na przykład kolokacje, synonimy, rodzina słów, idiomy. Naturalnie można też mapę umysłu wykorzystywać do zapisywania kontekstów, w jakich napotykamy dany wyraz. Wariantów takich map będzie tyle, ile różnych potrzeb i pomysłów. Dowiedziono, że ten rodzaj notatek, na pozór chaotyczny, jest odzwierciedleniem sposobu, w jaki informacje są przechowywane w naszym mózgu. Otóż nasza wiedza to nic innego jak zagęszczająca się siatka skojarzeń. Nowa informacja to nowe połączenia.

## Oprawa graficzna

Wszelkie notatki powinny być zróżnicowane kolorem i czcionką, tak aby od razu przykuwały naszą uwagę. Zamiast tłumaczenia przy słowie najlepiej narysować lub wkleić obrazek, który nieporównanie szybciej dociera do naszej świadomości niż pismo.

Wyrazy, które mają swoje przedstawienie w rzeczywistości, takie jak *pies* lub *drzewo*, znacznie łatwiej przypomnieć sobie w języku obcym, gdy zapamiętamy je razem z rysunkiem. Czasami obrazek jest wręcz niezbędny – gdy chodzi o jakiś rodzaj buta lub garnka, dla którego nie ma nazwy w języku polskim. Wszyscy zapamiętujemy wzrokowo, a kolor, tabelki, grafy i ilustracje czynią naukę znacznie prostszą. Dobrym pomysłem jest zapisywanie różnych części mowy na kartkach w różnych kolorach, np. czasowniki tylko na żółtych, rzeczowniki na zielonych, a przymiotniki na niebieskich, albo dzielenie kolorami rzeczowników na rodzaje, np. niebieski – *der*, różowy – *die*, a żółty – *das*. Podobnie na kolory można dzielić tabelki gramatyczne, a poszczególnym częściom mowy nadawać jakiś symbol (chociażby koło, trójkąt i kwadrat).

## Podsumowując:

Nauka języka jest dość skomplikowana, gdyż wymaga zaangażowania rozumienia, porównywania i myślenia syntetycznego. Przy nauce języka głębi zrozumienia oraz perfekcyjnych umiejętności w mowie i piśmie nie osiąga się natychmiast. Dowiedziono, że odtwarzanie informacji jest zawsze trudniejsze niż jej rozpoznawanie, zatem czymś naturalnym jest większa znajomość bierna słownictwa niż aktywna. Starajmy się zatem rozbudzać nasze zainteresowanie językiem, wyobrażać sobie, że potrzebujemy go w życiu codziennym i, tak jak to zwykle dzieje się w sytuacji sam na sam z językiem, zadawać sobie pytania i dociekać odpowiedzi. Szukajmy precyzyjnego słownictwa, synonimów i przeciwieństw. Korzystajmy ze słowników jednojęzycznych, gdzie definicje pomagają nam zrozumieć głębsze znaczenie wyrazów. Piszmy i mówmy w języku obcym, nie zrażając się błędami. Nauka powinna być twórczym przeżyciem, odkrywaniem nowych rozwiązań i osobistym eksperymentowaniem z językiem. Język obcy ma być wyzwaniem, skłaniać do zgadywania i wnioskowania. Łącząc uważną obserwację z zabawą osiągniemy spore efekty.

**Polecam książki:**

Ricki Linsksman (2001), *W jaki sposób szybko się uczyć*, Warszawa: „Diogenes" Bertelsmann Media 2001 – Są w niej testy na style uczenia się i dominację półkul mózgowych oraz przewodnik po mnemotechnikach i ich wykorzystaniu w nauce wszelkich możliwych przedmiotów.

Harry Lorayne (1999), *Superpamięć dla uczących się*, Łódź: Ravi.

(wrzesień 2004)

*Agnieszka Brzezińska*[1)]
*Warszawa*

# Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych

## Wiedeński model „LuS"

Problematykę wypracowywania metod nauczania języków można by sprowadzić do jednego zasadniczego punktu: co zrobić, aby uczyć się łatwiej i szybciej oraz aby długo zapamiętywać wiedzę? Rozwój glottodydaktyki (od metod gramatycznych po komunikacyjne) oraz urozmaicenie metodyczne panujące obecnie na rynku (poczynając od Callana, przez Sitę czy tzw. naukę „dualną") w pełni odzwierciedlają próby zaoferowania uczącym się metody szybkiej i skutecznej. To, która z metod przynosi najlepsze rezultaty pozostanie zapewne przez kolejne lata przedmiotem sporów, niemniej jednak z całą pewnością możemy stwierdzić, że żadna z nich nie stanowi właśnie tej, o której marzy każdy uczący się: metody, która byłaby przyjemna, pozwalała na szybkie opanowanie języka i umożliwiła jego długotrwałe zapamiętanie.

Każda metoda nauczania odnosi się do sytuacji dydaktycznej, w której mamy do czynienia z przyswajaniem informacji, przetwarzaniem ich oraz umiejętnością ich ponownego przywoływania i odtwarzania. Siłą rzeczy podstawą wypracowania efektywnej metody nauczania języków muszą więc być zasady funkcjonowania pamięci, a ściślej ujmując, zasady, które odnoszą się do jej *skutecznego* funkcjonowania. Zasad tych, jak się okazuje, jest dużo i wiele z nich już było znanych w starożytności. Przełom nastąpił dopiero w 1885 roku za sprawą opublikowanych przez Ebbinghausa wyników badań nad pamięcią[2)]. W latach 60. badania dotyczące teorii przetwarzania informacji, funkcjonowania pamięci i mechanizmów pod- i nieświadomych zaowocowały kontrowersyjnymi metodami, które po dziś dzień są spostrzegane jako tzw. metody alternatywne. Należy do nich m.in. sugestopedia i jej przeobrażona forma – tzw. superlearning. Kolejne metody to na przykład *total physical response* (znana u nas jako kinezjologia edukacyjna) czy metoda Callana, również korzystają z konkretnych przesłanek teorii przetwarzania informacji. Jak więc widać, mimo dużych różnic, wszystkie nowe metody mają jeden i ten sam mianownik: są nim podstawy teorii przetwarzania informacji. Większość z nich wykorzystuje jednak tylko niewielką część istniejących reguł uczenia się, mało która metoda zawiera ich szersze spektrum. Fakt, że wszystkie te metody utrzymały się jednak na rynku i każda z nich ma rzeszę swoich zwolenników świadczy o tym, że rzeczywiście są one w danym zakresie dla danej osoby skuteczne, choć żadna z nich nie może zyskać miana metody idealnej.

Istnieje natomiast zbiór zasad efektywnego uczenia się. Mało kto wie, że zasady te zostały zebrane w formie modelu dydaktycznego o nazwie LuS[3)]. Na uwagę zasługuje fakt, że jest to model ogólny, a więc żadna konkretna metoda, może on więc zostać zaadaptowany do potrzeb danej metody, np. można go z powodzeniem przenieść na pole nauczania języków obcych. LuS to skrót od niemieckiej nazwy psychologicznego modelu uczenia się i nauczania,

---

1) Autorka prowadzi zajęcia dydaktyczne w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego w ramach stażu Austriackiego Związku Naukowego.

2) Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*, Leipzig, Luncher Verlag.

3) Opis modelu Guttmanna został dokonany na podstawie pracy H. Bauera (2000). *Lernen unter Selbstkontrolle*, Wien (*Informationsunterlagen des Vereins Lernen unter Selbstkontrolle*). Sam model, jak i jego niemiecka nazwa podlegają ochronie prawa autorskiego i handlowego.

którego pełna nazwa brzmi: *Lernen unter Selbstkontrolle („Nauka przez samo*kontrolę"). Model ten powstał w Wiedeńskim Instytucie Psychologii w latach 70. za sprawą badań naukowych prof. Guttmanna[4] i prof. Vanecka[5] i jego podstawą są założenia psychologii kognitywnej w zakresie uczenia się i nauczania, badania w zakresie komunikacji oraz neuropsychologii i neurofizjologii. Sama nazwa modelu odnosi się do jego głównych założeń teoretycznych, a mianowicie, że uczący się sam kontroluje stopień gotowości przyswajania nowych informacji (*Lernbereitschaft*) przez mózg za pomocą technik relaksacyjno-aktywizujących. Samokontrola nie odnosi się więc w tym przypadku, jak można by wnioskować z nazwy, do samodzielnego kontrolowania wyników nauki, a do określonej kontroli stanów fizycznych mózgu.

## Koncepcja teoretyczna

Model wiedeński zawiera szereg zasad z dziedziny psychologii uczenia się. Podstawą do wypracowania zbioru zasad, który posłużyłby do stworzenia nowego modelu nauczania, było ustalenie elementów najbardziej wpływających na naukę. W ten sposób stwierdzono, że w procesie uczenia się istotną rolę odgrywają (Bauer 2000):

- Elementy, które poprzedzają proces uczenia się, tzn. optymalny stan gotowości przyswajania informacji (*teachable moment*). Elementy te należą do sfery badań neuropsychologii, w tym konkretnie przypadku odpowiednie badania przeprowadził sam autor modelu LuS – prof. Guttmann.
- Elementy, które towarzyszą procesowi uczenia się (wiedza z zakresu psychologii kognitywnej i komunikacji; m.in. badania Ballstaedta i innych, Groebena, Langer-Schulza v. Thun-Tauscha).
- Elementy, które następują po procesie uczenia się, a więc ważną rolę odgrywa tu wiedza nt. występowania interferencji (badania w zakresie funkcjonowania pamięci Ebbinghausa, Muellera i Pilzeckera).

Na podstawie wyników tych badań stworzono model, w którym istotną rolę odgrywają następujące elementy:

- Teoria powtórzeń (służąca lepszemu, bo długoterminowemu zapamiętywaniu i przeciwdziałaniu interferencjom).
- Teoria pojemności kanałowej pamięci krótkoterminowej (7+/-2 jednostek informacyjnych, które są wykorzystywane w modelu LuS jako „informacje centralne").
- Zasada Yerksa-Dodsona i związane z nią teorie, wykazujące związek między poziomem aktywności/pobudzenia organizmu a osiągnięciami intelektualnymi. Z niej wynika faza „aktywizacji", a więc wprowadzenie ćwiczeń aktywizująco-relaksacyjnych (np. wg metody Jacobsena) w celu osiągnięcia optymalnego stanu przyswajania informacji przez mózg.
- Wiedza w zakresie sposobów kodowania informacji, mnemotechnik i technik „pomostowych", takich jak np. *imagery* autorstwa Paivo, polegającego na generowaniu obrazów myślowych w trakcie fazy aktywacji i jako strategii zapamiętywania.

### Relaks

Badając mózg przy użyciu elektroencefalografu udało się dostarczyć jednoznacznego dowodu, który zapewne ucieszy każdego ucznia: osiągnięcie lepszych wyników w nauce wcale nie musi być związane z większym nakładem pracy. Jedynym warunkiem uzyskania dobrych wyników jest jednak osiągnięcie tzw. optymalnego stanu gotowości uczenia się. Najbardziej zaskakujące dla naukowców było jednak odkrycie, że stan ten można wywołać za pomocą całkowicie nieskomplikowanych środków, takich jak np. ćwiczenia aktywizująco-relaksacyjne[6] (jak choćby metoda Jacobsena czy trening autogenny).

[4] Guttmann, G. (1985), *Lernen unter Selbstkontrolle bei Jugendlichen*, w: Nissen G. „Psychiatrie des Pubertätsalters", Bern: Huber; Guttmann, G. (1990), *Lernen. Die wunderbare Fähigkeit, geistige und körperliche Funktionen verändern zu können*, Wien, htp; Guttmann, G./Bauer, H. (1984), *The Brain Trigger Design. A powerful tool to investigate Brain-Behaviour Relations*, Annals of the New York Academy of Sciences.

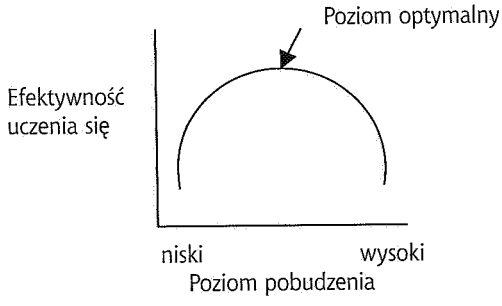
[5] Vanecek, E. (1982), *Angewandte Lernpsychologie im Unterrichtsgeschehen*, Habilitationsschrift Universität Wien.

[6] Model wiedeński przewiduje wprowadzenie tego typu technik na lekcjach przez nauczyciela, jednak w miarę upływu czasu uczeń ma sam zdobyć umiejętność korzystania z tych ćwiczeń każdorazowo, gdy poczuje taką potrzebę.

Warto również nadmienić, że mówimy w tym przypadku o *przeciętnej poprawie wyników o 25%*. Oznacza to, że niektórzy uczniowie mogą osiągać wynik niższy, ale będą i tacy, u których wyniki ulegną dużej poprawie. Ogólnie rzecz ujmując, poprawa w wysokości 25% to wynik z jednej strony bardzo optymistyczny, gdyż niezawodnie dowodzi, że przeciętny uczeń przy tym samym nakładzie pracy będzie uczył się znacznie efektywniej. Z drugiej jednak strony należy zwrócić uwagę, że owszem, możliwe jest poprawienie wyników uczenia się, ale w granicach zdrowego rozsądku. Nie będziemy więc mieli do czynienia z tak spektakularnymi wynikami, jakie są obiecywane czasem przez autorów niektórych kontrowersyjnych metod uczenia się.

Relaks/rozluźnienie można osiągnąć na przykład przez wykonanie ćwiczenia polegającego na następujących po sobie okresach napięcia i rozluźnienia mięśniowego. Gdy przeważają fazy rozluźniające, wówczas dochodzi do tzw. dezaktywacji. Po osiągnięciu poziomu relaksu, uczeń pozostaje w nim przez 1-2 minuty. Na pół minuty przed zakończeniem tej fazy ciało zostaje „aktywowane" przez ćwiczenia izometryczne. Mimo iż aktywacja stanowi tylko niewielką część tej fazy, to nazwa całej fazy w modelu LuS ukształtowała się w nawiązaniu właśnie do tej krótkiej czynności, gdyż to dopiero za sprawą następującej po okresie rozluźnienia mięśni kolejnej aktywacji przez napięcie mięśniowe, jest możliwie osiągnięcie „średniego poziomu aktywacji", który to właśnie stanowi esencję i warunek przywołania optymalnego stanu gotowości do następującego po nim okresu uczenia się[7].

Wielu uczniów zna również zgubny wpływ stresu na osiągnięcia intelektualne. Procesy selekcji w życiu zawodowym, takie jak wstępna rozmowa o pracę, testy kwalifikacyjne, okresy próbne, praca w warunkach stresu, ale i sytuacje egzaminacyjne w szkole, wymagają od organizmu ludzkiego dużego wysiłku. Takie chwile wysokiego napięcia i stresu, spowodowane sytuacją egzaminacyjną lub presją osiągnięcia w jakiejś innej dziedzinie życia wysokich wyników, powodują, że wiele osób w takich sytuacjach osiąga znacznie gorsze rezultaty, aniżeli wynikałoby to z ich poziomu wiedzy i przygotowania. Pogorszenie wyników wskutek napięcia psychicznego dotyczy w widoczny sposób sportowców, jak i wielu ludzi w codziennych sytuacjach życiowych w pracy czy w szkole. Naukowcy ustalili, że związek między osiągnięciami intelektualnymi i aktywacją przybiera formę odwróconej litery „U" (por. Yerkes-Dodson, Lindsley). Poziom osiągnięć (np. w uczeniu się) wzrasta wraz ze wzrostem poziomu aktywacji, któremu towarzyszy jednak jednocześnie wzrost potencjału interferencji. Gdy krzywa aktywacji przekroczy poziom optymalny, wówczas poziom osiągnięć intelektualnych zaczyna gwałtownie opadać. Oznacza to, że tylko średni poziom aktywizacji umożliwia optymalny poziom osiągnięć intelektualnych. Zależność ta została udowodniona przez wiele eksperymentów naukowych udokumentowanych m.in. przez Vaneceka (1982).




## Imagery

*Imagery* to generowanie wyobrażeń wizualnych w myślach, a wiec pewien rodzaj obrazów myślowych. Teoria podwójnego kodowania Paivio[8] zakłada dwa różne mechanizmy przetwarzania informacji. Magazyn niewerbalny przewyższa magazyn werbalny pod względem jakości, szybkości przetwarzania oraz pojemności. W odniesieniu do wielomagazynowego modelu pamięci również i Włodarski[9] stwierdza: *„z dużego znaczenia kodu semantycznego bynajmniej jednak nie wynika, by miał on być jedy-*

[7] Przykład szczegółowego opisu fazy aktywacji patrz: Brzezińska, A. (2004), *Lernen unter Selbstkontrolle*, w: „Moderner Fremdsprachenunterricht. Psychopädagogische Problembereiche und aktuelle methodische Tendenzen", Warszawa: Materiały seminarium z glottodydaktyki specjalistycznej, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski.
[8] Paivio, A. (1971), *Imagery and Verbal Processes*, New York: Holt.
[9] Włodarski, Z. (1996), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: PWN.

*nym kodem (...). Można przypuszczać, że w pamięci długotrwałej ważną rolę odgrywa również reprezentacja obrazowa".* Theurl[10] przytacza wyniki eksperymentu Andersona (1989), w którym osoby badane były w stanie odtworzyć aż 73% z 10 000 przedstawionych im tylko jeden raz obrazków. Tworzenie obrazów myślowych może więc w dużym stopniu sprzyjać również nauce szkolnej, i to niezależnie od rodzaju przedmiotu. Jednak, jak każda technika, wymaga ono czasem w początkowej fazie pewnego treningu.

Metody tworzenia obrazów myślowych były już znane w starożytności i z powodzeniem stosowano je aż do późnego średniowiecza, a to ze względu na mały dostęp do słowa pisanego i wysokie koszty wytwarzania papieru. Stosowane były często przez uczniów, którzy dzięki nim byli w stanie opanować na pamięć nawet bardzo obszerne dzieła lub wygłosić długą przemowę bez jakichkolwiek notatek. Jednak wynalazek druku spowodował szybki zanik owych technik, i zostały one ponownie odkryte dopiero około 50 lat temu za sprawą badań naukowych nad funkcjonowaniem pamięci. Obrazy wzrokowe, jak pisze Dudley[11], mają zazwyczaj zarówno charakter wizualny, ale istnieją również obrazy słuchowe (audialne), czuciowe (dotykowe) i zapachowe (węchowe). Niektórzy ludzie posiadają nawet zdolność tworzenia obrazów smakowych. Przez zmysłowe generowanie wyobrażeń zostaje aktywizowana prawa półkula mózgowa. Korzystanie z *imagery* umożliwia więc synchronizację półkul szczególnie na tych przedmiotach, które angażują głównie lewą półkulę (wykonywanie operacji logicznych, seryjnych czy językowych).

*Imagery* różni się od stosowanych w szkole optycznych pomocy dydaktycznych, które zakładają „gotową" prezentację informacji, np. za pomocą wykresów, diagramów, ilustracji itd. Korzystanie z tego typu środków wcale nie świadczy o tym, że uczeń w sposób aktywny przetwarza zawarte w nich treści (teoria głębi przetwarzania informacji – *levels of processing* Craika i Lockharta, 1972). Generowanie przez uczniów własnych obrazów powoduje lepsze i bardziej długotrwałe zapamiętywanie, nie wymaga natomiast od szkoły praktycznie żadnych dodatkowych nakładów finansowych na wyszukane pomoce dydaktyczne. Różne typy technik tworzenia obrazów myślowych są opisane szczegółowo w ogólnodostępnej literaturze przedmiotu (np. w pracy wspomnianego już Geoffreya Dudleya, czy w bardzo przydatnej dla nauczycieli języków obcych obszernej niemieckojęzycznej publikacji Horsta Sperbera *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*[12]).

## Informacja centralna

Jeśliby zawierzać najbardziej popularnej obecnie teorii ludzkiej pamięci, to za proces uczenia się są odpowiedzialne dwa rodzaje pamięci: pamięć krótkotrwała i długotrwała. Ta druga posiada nieograniczoną pojemność, a Anderson[13] zakłada nawet, że informacja, która trafi raz do tego zbioru, pozostaje w nim na zawsze. Aby jednak informacja trafiła do pamięci długotrwałej musi ona najpierw przejść przez fazę selekcji danych w pamięci krótkotrwałej. Ta jednak, jak zdołał wykazać Miller, posiada bardzo ograniczoną pojemność, która wynosi 7+/-2 jednostek informacyjnych. Wprowadzenie większej ilości nowych jednostek powoduje automatyczne usuwanie wcześniejszych, tak aby zbiór posiadał wciąż podobną wielkość. Skoro więc wiadomo, że przed zakodowaniem informacji werbalnej w pamięci długotrwałej konieczne jest przejście etapu pamięci krótkotrwałej o ograniczonej pojemności, nie powinien dziwić już fakt, że przyswajanie przez uczniów ogromnej ilości nowych informacji werbalnych podczas zaledwie jednej godziny lekcyjnej może odbywać się tylko fragmentarycznie i zapamiętywanie w takich warunkach będzie pozostawać wiele do życzenia.

Model wiedeński uwzględnia tę problematykę przez koncepcję tzw. informacji centralnej. Informacja centralna musi spełniać dwa kryteria, narzucane jej przez charakter magazy-

[10] Theurl, P. (2002), *Lernen unter Selbstkontrolle – eine Einführung* (materiały z seminarium „Lerncoaching"), Universität Wien.
[11] Dudley, G. (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*, Warszawa: Medium.
[12] Sperber, H. (1989), *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*, München: Iudicium.
[13] Anderson, J. (1989), *Kognitive Psychologie, Spektrum der Wissenschaft*, Heidelberg.

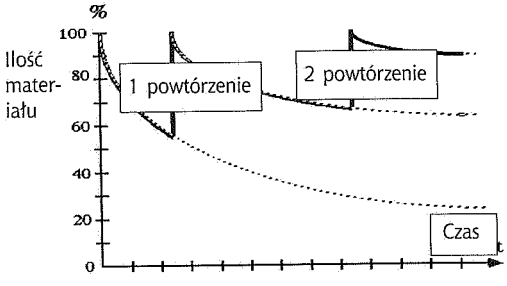
nów pamięci krótkotrwałej i długotrwałej: musi być ujęta tak zwięźle i precyzyjnie, aby nie przekroczyła pojemności magazynu pamięci krótkotrwałej, z drugiej zaś strony powinna stanowić centralny punkt siatki semantycznej, aby bez problemu przywoływać ją z pamięci długotrwałej. W celu ułatwienia pracy nad układaniem informacji centralnych przyjęto m.in. regułę, że wypowiedzenie jednej informacji tego typu nie powinno zająć mówcy dłużej niż 10 sekund. Ważniejszy jest jednak aspekt merytoryczny: informacja centralna winna zawierać absolutnie niezbędne treści, a więc takie, które albo są konieczne do opanowania większości materiału w danym zakresie, albo takie, które według nauczyciela powinny być zapamiętane przez uczniów możliwie jak najdłużej. Nie podlega wątpliwości, że wybieranie i formułowanie informacji centralnych należy do zadań wymagających doświadczenia w zakresie pracy z danym materiałem oraz wiedzy na temat potrzeb osób uczących się, i, całkiem na początku, może stanowić dla nauczycieli pewną trudność (szczególnie precyzyjne formułowanie treści). Niemniej jednak koncepcja ta odznacza się całą gamą zalet: nauczyciel koncentruje się początkowo na niewielkiej ilości materiału i pracuje nad nim w taki sposób, że każdy uczeń ma szansę opanowania go. Praca z informacjami centralnymi zmusza też nauczyciela i uczniów do tego, aby pracować bardzo precyzyjnie i jasno określać cele. Wówczas niebezpieczeństwo skupienia się na niepotrzebnych informacjach jest mniejsze niż podczas tradycyjnych metod pracy. Do pozytywnych aspektów należy również fakt, że, koniec końców, decyzja wyboru najważniejszych informacji pozostaje zawsze w gestii nauczyciela. Ta „swoboda" pozwala na konieczne niekiedy oddalanie się od zaleceń podręcznika i umożliwia realizowanie tych treści, na które wcześniej brakowało czasu. Okazuje się bowiem, że po krytycznej i wnikliwej analizie materiału rocznego wcale nie ma tak wiele informacji centralnych, jak można by przypuszczać na pierwszy rzut oka. Uczniowie w dużym stopniu korzystają ze sprecyzowanych informacji przekazywanych im przez nauczyciela, gdyż nie są obciążeni zbędną wiedzą, w jasny sposób spostrzegają zagadnienia priorytetowe i wiedzą, czego się dokładnie od nich wymaga. Lekcjom towarzyszy poczucie, że zapamiętują znacznie więcej, i że nauka przychodzi im łatwiej. Informacje centralne nie powodują bynajmniej zubożenia materiału nauczania, a tylko wyodrębnienie w nim zagadnień najważniejszych i wykorzystanie ich do tworzenia szerokiej siatki semantycznej, która nie wymaga już tak czaso- i pracochłonnego przyswajania. Przez selekcję informacji jest możliwe przeprowadzanie częstszych powtórzeń materiału i poprawienie długotrwałego zapamiętywania istotnych informacji.

## Powtórzenia i interferencje[14)]

Do jednego z najbardziej osławionych eksperymentów Ebbinghausa należy badanie nad tempem zapominania, które wykazało, iż najwięcej informacji (bo aż 50%!) jest zapominanych w ciągu 30 minut od chwili zakończenia nauki (po pierwszym opanowaniu materiału w 100%).

Po upływie tej „krytycznej" fazy, krzywa zapominania opada już znacznie wolniej, aż w końcu stabilizuje się na poziomie 20% informacji początkowej. Próby wydłużania okresu uczenia się po pierwszym opanowaniu materiału w celu niedopuszczenia do występowania okresu krytycznego, okazały się nieskuteczne i są określane mianem „przeuczenia". Efektywną okazała się natomiast całkiem inna strategia – stosowanie powtórzeń materiału w odpowiednio dobranych przedziałach czasu – która znacznie zwiększa ilość i jakość zapamiętywania nowych informacji.

Stosowanie powtórzeń i tempo zapominania:




[14)] Patrz artykuł poświęcony teorii powtórzeń Ebbinghausa w praktyce szkolnej – A. Brzezińska (2004). *Dlaczego nasi uczniowie zapominają i jak temu przeciwdziałać* w: „Języki Obce w Szkole", nr 1/2004, Warszawa: CODN.

Gdy krzywa zapominania zaczyna opadać, następuje pierwsze powtórzenie, które pozwala na stosunkowo szybkie osiągnięcie poziomu wyjściowego bez niebezpieczeństwa utraty zbyt dużej ilości informacji w trakcie fazy krytycznej. Kolejne krótkie powtórzenia powodują coraz to mniejszy spadek krzywej i szybszy powrót do poziomu wyjściowego. Wzmacniają one ślad pamięciowy w mózgu i ułatwiają długotrwałe zapamiętywanie materiału w pamięci. Optymalne odstępy czasu między fazami powtórzeń będą zależeć od ilości i jakości nowych informacji. W modelu LuS, w przypadku pracy z informacjami centralnymi na lekcji, Guttmann proponuje schemat 5-10-20, a więc pierwsze powtórzenie jest przeprowadzane po okresie nie krótszym niż 5 minut, drugie po 10, a trzecie po około 20 minutach.

Odstępy czasowe są ważne z punktu widzenia przetwarzania informacji w mózgu. Okazuje się bowiem, że po zakończeniu świadomej fazy nauki mózg nadal nad nimi pracuje, jednak proces ten przebiega całkowicie nieświadomie i ma charakter czysto biologiczny. W trakcie tzw. procesów postmentalnych wykształca się ślad pamięciowy, u którego podstaw leżą reakcje natury elektro-chemicznej. W trakcie tej fazy ślad jest szczególnie narażony na zniszczenie, które może nastąpić, gdy w mózgu pojawią się kolejne nowe informacje, które również muszą zostać przetworzone. Tego typu zakłócenia określa się mianem interferencji, które, w zależności od danej sytuacji, mogą działać pro- lub retroaktywnie, a więc w pierwszej sytuacji, informacji A towarzyszą tak silne procesy postmentalne, że zakłócają one przetwarzanie następującej po niej informacji B, a w drugim przypadku mamy do czynienia z zakłóceniem odwrotnym: informacja B zakłóca procesy postmentalne poprzedzającej ją informacji A.

Interferencja proaktywna:

informacja A informacja B

Interferencja retroaktywna:

informacja A informacja B

Interferencja pro- lub retroaktywna może być spowodowana podobieństwem informacji A i B (np. problem w uczeniu się podobnych słów, pojęć – stalaktyty/stalagmity, efektywny/efektowny, czy niemieckich słów *legen/liegen, der See/die See* itd.), czy wystąpieniem „afektu", a więc jakiegoś bardzo silnie angażującego emocjonalnie wydarzenia (np. nagły alarm pożarowy). Informacje „podobne", a więc w szczególności takie, które są przetwarzane w podobny sposób w tej samej części mózgu, stanowią poważne zagrożenie dla śladu pamięciowego. W związku z tym model wiedeński zakłada tzw. fazy konsolidacji (czyli inaczej: fazy ugruntowywania się engramu), w trakcie których mózg ma możliwość optymalnego przetworzenia informacji centralnej. W fazie konsolidacji lekcja zdaje się przebiegać całkiem zwyczajnie, z tą jednak różnicą, że nauczyciel wybiera sobie taki rodzaj materiału czy ćwiczenia, który nie będzie powodował zakłóceń w mózgu. Niezauważalna dla ucznia taktyka nauczycielska posiada ogromne znaczenie dla zapamiętywania nowego materiału przez ucznia, nie powodując zarazem żadnych poważnych zmian w sposobie prowadzenia lekcji.

## Model standardowy i schemat LuS na lekcji

Modele standardowe, ze względu na występujące w nich fazy powtórzeń i utrwalania, wymagają pewnej struktury podziału czasu. W Austrii, skąd model ten się wywiódł, typowa lekcja szkolna trwa 50 minut. Jako przykład podziału czasowego na lekcji z użyciem modelu LuS może posłużyć następujący schemat:

Schemat lekcji:

| Ilość czasu: | Faza lekcyjna: |
|---|---|
| 5 minut | Aktywacja |
| 15 minut | Faza informacyjna |
| 5 minut | Pierwsze utrwalenie |
| 10 minut | Pierwsze powtórzenie |
| 10 minut | Drugie utrwalenie |
| 5 minut | Drugie powtórzenie |

## Aktywacja

Jak już wspomniałam, aktywacja ma służyć przygotowaniu uczniów do rozpoczęcia procesu uczenia się. Faza ta umożliwia przejście z nastroju, jaki panuje na przerwie (z reguły zabarwionej emocjonalnie) do tego, jaki powinien panować na lekcji, bez konieczności użycia pomocy technicznych. Aktywacja służy synchronizacji uczniów całej klasy pod względem optymalnego stanu gotowości przyswajania nowych informacji (stany te występują bowiem u każdego ucznia w innym momencie, gdyż uczniowie z reguły aktywują bądź deaktywują je nieświadomie).

Po przyjęciu przez uczniów wygodnej pozycji siedzącej i zamknięciu oczu, nauczyciel rozpoczyna pobudzanie wyobraźni uczniów przez generowanie obrazów myślowych. Służy to powtórzeniu wcześniej już omówionego materiału, może również stanowić wprowadzenie nowych treści. W fazach zaawansowanego relaksu należy raczej korzystać tylko z treści niekognitywnych (np.: *Wyobraź sobie, że znajdujesz się na tarasie widokowym i podziwiasz okolicę. / Wyobraź sobie piłkę, która ma ładny kolor i unosi się przed tobą. / Przypomnij sobie jakąś sytuację, w której było ci miło, która wywołała w tobie dużo radości i szczęścia*). Gdy uczniowie osiągną poziom rozluźnienia, powinni w nim pozostać przez kolejne 1-2 minuty. Przez ostatnie 0,5 minuty konieczne jest jednak ponowne pobudzenie organizmu przez zastosowanie ćwiczeń izometrycznych (takich jak np. *złóż ręce i przez ok. 6 sekund naciskaj wewnętrznymi stronami dłoni na siebie tak mocno, jak to tylko możliwe*). Takie krótkie napięcie mięśniowe po fazie relaksu umożliwia osiągnięcie optymalnego stanu gotowości do nauki, tzw. *poziomu średniej aktywacji*.

## Przekazywanie treści informacyjnych

Po fazie aktywacji następuje faza przekazywania informacji. W zależności od rodzaju materiału i potrzeb dydaktycznych można już tu skorzystać z koncepcji informacji centralnej lub zastosować technikę obrazów myślowych. Ważne, aby nadawca w tej fazie wyrażał się w sposób precyzyjny i zrozumiały. W tym celu musi on posiadać wiedzę nt. siatki semantycznej i hierarchii obiektów, składających się na dany materiał nauczania. Odbiorca natomiast musi wykazać się umiejętnością koncentracji uwagi i być w stanie przyporządkować nową informację do posiadanego już zbioru wiedzy, za pomocą którejś z metod kodowania i zapamiętywania.

Na tym etapie (oprócz samego przekazywania informacji) ważnym elementem pracy nauczyciela jest również zapoznawanie uczniów z różnymi strategiami zapamiętywania. Jak wiemy, świadomość, że daną informację już kiedyś zapamiętano, nie gwarantuje bynajmniej jej prawidłowej reprodukcji. Ikoniczne (np. *imagery*), asocjacyjne i elaboracyjne metody kodowania informacji z reguły nie są uczniom znane i powinny być wprowadzane przez nauczycieli na lekcjach. Ważne jest również, aby uświadomić uczniom, w jakiej sytuacji można zastosować daną strategię i jak dopasować ją do indywidualnych potrzeb. Dbałość o jakość zapamiętywania przez uczniów wiedzy przekazywanej na lekcjach jest bowiem, jak wszyscy wiemy, podstawą nauczania.

## Pierwsze utrwalanie wiedzy

Jako że sama faza przekazywania informacji stanowi tylko niewielki fragment całej lekcji, możliwe jest takie zorganizowanie przebiegu nauki, które będzie gwarantować mniejsze zakłócenia w kodowaniu nowego materiału i które umożliwi wprowadzenie fazy powtórzeń nowego materiału, aby poprawić jakość zapamiętywania. Uczniowie często skarżą się na swoją słabą pamięć, mimo iż w trakcie lekcji znakomicie rozumieli przekazywane treści. Praktycznie nigdy nie zdają sobie sprawy z zależności występującej między upływem czasu a zapominaniem. Wielokrotne badania naukowe udowodniły, że najwięcej informacji jest zapominanych w pierwszym okresie krytycznym, trwającym około 24 godzin[15] (liczba ta dotyczy informacji nie wywołujących bezpośrednich skojarzeń, gdyż Ebbinghaus pracował w swoich eks-

[15] Największy spadek jest odnotowywany szczególnie w ciągu pierwszych 30 minut.

perymentach właśnie na tego typu materiale – były nim „bezsensowne" sylaby).

Istotny wpływ na tempo zapominania wywierają również czynności wykonywane w trakcie przebiegu procesów postmentalnych. Elektrochemiczne procesy postmentalne rozpoczynające się w chwili zakończenia świadomej fazy uczenia się wymagają niezakłóconych warunków, w przeciwnym razie dochodzi do zakłóceń w kodowaniu (Guttmann, 1982[16]). Faza utrwalania w modelu LuS ma służyć głównie zapobieganiu interferencjom retroaktywnym[17] po zaprezentowaniu uczniom informacji centralnej. Jako że podczas badań laboratoryjnych interferencje retro- i proaktywne występowały nawet po 5-minutowych przerwach, faza utrwalania (tyczy się to zarówno pierwszej, jak i drugiej fazy) z pewnością nie powinna trwać krócej niż owe 5 minut, które stanowią absolutne minimum. Z drugiej jednak strony faza ta nie może być zbyt długa, gdyż w trakcie tej samej lekcji konieczne jest przeprowadzenie powtórzeń nowego materiału. Ważne jest również, aby w trakcie przygotowywania lekcji zaplanować poszczególne etapy tak, aby faza przekazywania informacji centralnej i faza utrwalania jak najbardziej się od siebie różniły. Celem jest bowiem niedopuszczenie do kolejnych interferencji i zaktywizowanie całkiem innych obszarów mózgu. Czas w fazie utrwalania można więc z powodzeniem wykorzystać na sprawdzenie zadanej wcześniej pracy domowej, omówienie treści z byłych lekcji, sprawdzenie listy obecności czy porównanie wyników zadań. Można też zająć się jakimś innym aspektem materiału, np. po wprowadzeniu informacji z zakresu słownictwa można się spokojnie zająć np. gramatyką, która wymaga użycia nieco innych umiejętności. Optymalnym rozwiązaniem są oczywiście lekcje o charakterze interdyscyplinarnym, gdzie krótka zmiana tematu przez przejście do innego działu jest o wiele łatwiejsza do przeprowadzenia.

## Pierwsze powtórzenie

Po zakończeniu biologicznych procesów w mózgu (*„mózg uczy się dłużej niż świadomość"* – jak sformułował to Rohracher, 1971[18]), uczniowie powinni przejść do samodzielnego zastosowania informacji zaprezentowanych im uprzednio jako informacji centralnej – gwarantuje to lepsze zapamiętanie, gdyż praktyczne zastosowanie będzie stanowiło pierwsze powtórzenie nowego materiału. Faza ta jest pod wieloma względami bardzo istotna: uświadamia uczącemu się, że samo zrozumienie materiału wcale nie gwarantuje jeszcze poprawnego użycia go w praktyce. Ponadto umożliwia ona nauczycielowi uzyskanie pierwszej informacji zwrotnej co do stopnia zrozumienia przez uczniów przekazanych przez niego informacji i ustalenie obszarów występowania ewentualnych problemów i trudności. Nauczyciel może też przekonać się o tym, czy uczniowie będą samodzielnie potrafili rozwiązać pracę domową. Ta bowiem stanowi bardzo ważny element w modelu LuS, gdyż zapewnia drugie już z kolei praktyczne powtórzenie nowego materiału oraz wymaga samodzielności przy rozwiązywaniu problemu. Przygotowuje to uczącego się do podobnych sytuacji, kiedy to np. w sytuacji egzaminacyjnej będzie również musiał samodzielnie podołać postawionemu przed nim zadaniu.

## Drugie utrwalanie

Faza ta służy (podobnie jak pierwsze utrwalanie) zapobieganiu interferencjom i może być przeznaczona na powtórzenie materiału z wcześniejszych zajęć. Im więcej różni się ona od treści pierwszego i drugiego powtórzenia, tym lepiej. Przeznaczone na tę fazę 10 minut może ulec skróceniu, jeśli przedłużymy pierwszą fazę utrwalania. W sumie w modelu lekcji 50-minutowej dysponujemy 15 minutami na powtórzenie materiału z wcześniejszych zajęć.

## Drugie powtórzenie

W idealnym przypadku lekcja zaplanowana według schematu LuS powinna zawierać w sumie dwa powtórzenia nowego materiału. Dzięki drugiemu powtórzeniu zapominanie nie następuje tak gwałtownie jak zazwyczaj. Przepro-

[16] Guttmann, G. (1982). *Lehrbuch der Neuropsychologie*, Bern: Huber.
[17] Czyli zakłóceniom, przy których zapamiętanie informacji późniejszej zakłóca zapamiętywanie informacji wcześniejszej.
[18] Rohracher, H. (1971). *Einführung in die Psychologie*, Wien: Beltz.

wadzenie drugiego powtórzenia zamyka co prawda cykl jednej jednostki lekcyjnej, aby jednak zagwarantować trwałe zapamiętanie informacji dwa powtórzenia nie będą w pełni wystarczające i powinny być uzupełnione o kolejne, trzecie już z kolei, na które można poświęcić krótką chwilę, np. w fazach utrwalania podczas kolejnych lekcji. Mamy tu do czynienia z tym samym zjawiskiem, co w przypadku kartoteki Leitnera (1972), gdzie informację powtarza się w coraz większych odstępach czasu aż do momentu, gdy przejdzie ona do pamięci długotrwałej.

## Przykład modelu przy wprowadzaniu materiału w sposób indukcyjny

W opisanym na samym początku modelu mieliśmy do czynienia z klasyczną formą prowadzenia zajęć, podczas których nauczyciel sam prezentuje uczniom przygotowaną i skondensowaną wiedzę. Istnieje jednak również możliwość wprowadzania nowego materiału w formie indukcyjnej, gdzie uczniowie mają możliwość samodzielnego odkrywania reguł i prawidłowości czy to za pomocą studium przypadku, czy też przez porównanie ćwiczeń czy przeprowadzenie eksperymentów. Indukcja to całkiem inne podejście do nauczania i wiele argumentów przemawia ze jej stosowaniem – sprzyja ona rozwijaniu umiejętności samodzielnego myślenia, budzi ciekawość odkrywania świata, zwiększa zaangażowanie i liczy się w niej cały proces uczenia się a nie wyłącznie rezultat. Jednak taka forma zajęć ma i swoje wady, do których z pewnością zalicza się czasochłonność, ograniczenia techniczne oraz możliwość opracowania zbyt małej liczby reguł, wyjątków itd. w stosunku do wymogów programowych.

W przypadku modelu lekcji, planowanej według zdobywania wiedzy w sposób indukcyjny, mamy do czynienia z nieco innym porządkiem:

Model „indukcyjny":

| Ilość czasu: | Faza lekcyjna: |
|---|---|
| 15 minut | Faza pracy (przygotowywanie i wypracowywanie rozwiązań) |
| 5 minut | Aktywacja |
| 5 minut | Faza informacyjna |
| 5 minut | Pierwsze utrwalanie |
| 5 minut | Pierwsze powtórzenie |
| 5 minut | Drugie utrwalanie |
| 5 minut | Drugie powtórzenie |

### Faza pracy (przygotowywania i wypracowania rozwiązań)

W trakcie tej fazy uczniowie próbują samodzielnie wypracować rozwiązanie danego problemu. Niezbędne w niej będą takie materiały dydaktyczne, które umożliwią uczniom odkrycie istniejących powiązań i zależności, co pozwoli na wysnucie wniosków koniecznych do odkrycia prawidłowej odpowiedzi. Istotne jest, aby uczniowie dysponowali pewną gamą technik i umiejętności koniecznych do wypracowania rozwiązania.

### Aktywacja

Przebiega ona w ten sam sposób co w modelu dedukcyjnym, i rożni się tylko tym, że nie stanowi ona przejścia z atmosfery przerwy do atmosfery lekcji, a dzieli rozpoczętą już lekcję na dwie części.

### Faza informacyjna

Po fazie aktywacji nauczyciel od razu wykorzystuje optymalne warunki przyswajania informacji i podsumowuje rozwiązania (w formie graficznej, werbalnej lub innej), wypracowane przez uczniów w fazie pracy. Podsumowanie można wzmocnić przez odpowiednio trafne sformułowanie zasady, w łatwo zrozumiałej, zwięzłej i skondensowanej formie, która będzie dla ucznia łatwiejsza do przyswojenia. W tym celu nauczyciel może wykorzystać którąś z form kodowania informacji, np. przez użycie odpowiedniej do rodzaju informacji mnemotechniki, jeśli nowy materiał posiada np. wiele wyjątków i trudno go zebrać w punkty. Taka forma będzie również bardzo istotną wskazówką dla

ucznia, jak wykorzystać techniki pamięciowe do zapamiętywania samodzielnie wypracowanych reguł w późniejszej samodzielnej nauce. Przy tej okazji należy zachęcać uczniów do wymiany spostrzeżeń na temat stosowanych przez nich strategii czy pomysłów na zapamiętywanie nowego materiału. Sprzyja to nie tylko rozwijaniu kreatywności w myśleniu, ale i polepsza atmosferę na zajęciach oraz wpływa na lepsze zapamiętywanie. W ten sposób uczniowie zyskują również poczucie, że mają istotny wpływ na przebieg lekcji i że proponowane przez nich rozwiązania są również ważne i dobre. Nie trzeba chyba podkreślać, jak istotne są to elementy w nauce szkolnej i jak bardzo wpływają one na zapał uczniów do nauki.

### Pierwsze utrwalanie, pierwsze powtórzenie, drugie utrwalanie, drugie powtórzenie

Pozostałe fazy modelu indukcyjnego różnią się od wcześniejszego modelu tylko w odniesieniu do czasu poświęcanego na poszczególne fazy.

## Wady i zalety modelu wiedeńskiego

Jak przyznaje Bauer (2000) ciągle rosnące wymagania zawodowe niosą ze sobą konieczność, aby współczesny człowiek wykazał się nie tylko umiejętnościami funkcjonowania i radzenia sobie w grupie, ale i ciągle na bieżąco dokształcał się i dostosowywał swoje kwalifikacje do szybko zmieniającego się otoczenia. Obecnie przyrost wiedzy jest tak duży, że praktycznie co parę lat dezaktualizuje się ona i konieczne jest ponowne przyswojenie sobie aktualnych informacji. Taka sytuacja stawia trudne zadanie przed całym systemem edukacyjnym, albowiem jest on nieprzystosowany do przekazywania tak dużej ilości informacji w krótkim czasie. Powoduje to przeładowanie programów, przeciążenie nauczycieli i uczniów i ciągły stres, wynikający z wysokich wymagań i braku odpowiedniej ilości czasu na naukę. Konieczne jest więc wypracowanie nowych strategii, które ułatwiłyby to trudne zadanie zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

LuS jest modelem, który:

- w równy sposób uwzględnia potrzeby nauczycieli i uczniów,
- traktuje człowieka jako spójną całość, gdyż jakość procesów intelektualnych zależy od procesów natury fizycznej.

Ponadto jest jednym z tych modeli, które nie wymagają nakładu wielu środków. To niewątpliwa zaleta, gdyż gwarantuje dostępność każdemu, niezależnie od statusu społecznego i tym sposobem wspiera ideę równości szans. Model ten zawiera konkretne wskazówki, jak włączyć go w codzienne zajęcia szkolne, nie wymaga więc od uczących, aby w całości adaptowali go dla swoich potrzeb, zmieniając jednocześnie swój dotychczasowy sposób prowadzenia lekcji. Nie wymaga również ani od nauczyciela ani od uczniów zmian w osobowości, nie są potrzebne żadne środki techniczne i brak jest ograniczeń wiekowych. Nie kłóci się on z żadną z technik prowadzenia zajęć, taką jak np. praca w grupach czy praca tematyczna, a wręcz pozwala na osiągnięcie lepszych rezultatów w nauce. Również w ramach nowoczesnych metod kształcenia, w pracy z grupami integracyjnymi czy osobami niepełnosprawnymi model ten, jak twierdzą praktycy, dobrze się sprawdza.

Osoby pracujące według modelu Guttmanna na co dzień w warunkach szkolnych zaznaczają, że umożliwia on również lepsze poznanie własnych odczuć i sposobu reakcji i ułatwia kontakty interpersonalne. Dzieje się tak za sprawą redukcji odczuć stresowych i zagrożenia, i dzięki stopniowemu likwidowaniu przejawów agresji, służących wcześniej jako mechanizmy obronne organizmu w sytuacjach stresowych. Wszystkim tym przemianom towarzyszy wzrost efektywności uczenia się i zapału do pracy na co dzień. Mocną stroną przedstawianego modelu jest oszczędność czasu w prezentacji nowego materiału, który może być następnie wykorzystany jako pomoc tym uczniom, którzy wykazują więcej problemów w zrozumieniu nowego materiału, podczas gdy reszta klasy może już samodzielnie zacząć ćwiczenia.

Model wiedeński jest znany głównie w

krajach niemieckojęzycznych, a to za sprawą publikacji dostępnych w tym języku. W Austrii i w Lichtensteinie jest on stosowany przez nauczycieli najróżniejszych przedmiotów w szeregu szkół państwowych oraz prywatnych. Nauczyciele, w zależności od potrzeb, wykorzystują wszystkie elementy modelu lub jego pojedyncze części składowe. Klasyczny schemat z podziałem czasowym na poszczególne fazy znajduje zastosowanie głównie na lekcjach wprowadzających nowy temat, pozostałe lekcje służące raczej utrwalaniu niż nabywaniu nowej wiedzy, są kontynuowane w sposób „tradycyjny". Na koniec warto jeszcze podkreślić, że LuS stosunkowo łatwo włączyć w dotychczasowy sposób prowadzenia lekcji. Większość osób znających model tylko z publikacji jest zaskoczona podczas hospitacji, że zajęcia zgodne z koncepcją Guttmanna zdają się wcale znacznie nie różnić od „zwyczajnej" lekcji. Wynika to z tego, że nauczyciel zachowuje swój indywidualny styl nauczania, zmienia się tylko kolejność i sposób prezentacji najważniejszych informacji. Jedynym elementem, który może okazać się dla ucznia dużą nowością jest zazwyczaj nieznana mu wcześniej faza aktywacji.

W obecnym czasie przemian i dynamicznego rozwoju wszystkich nauk nie ulega wątpliwości, że wcześniej czy później wpłyną one w zasadniczy sposób również i na dydaktykę. Koncepcja uczenia się przez samokontrolę, integrująca w sposób interdyscyplinarny najważniejsze zagadnienia z zakresu badań nad mózgiem i pamięcią, z pewnością stanowi ciekawe ogniwo tego rozwoju.

(maj 2004)

*Romuald Gozdawa-Gołębiowski*[1)]
*Warszawa*

# Akwizycja a uczenie się: czym jest sukces w nauce języka obcego?

## 1. Wstęp

Czy możliwa jest znajomość języka obcego porównywalna ze znajomością języka ojczystego? Patrząc na dostępne podręczniki, programy nauczania, zakresy wymagań i sposoby testowania wiedzy językowej (w tym także testowania płynności, poprawności gramatycznej i fonemicznej oraz wydajności i biegłości komunikacyjnej) niejednokrotnie można odnieść wrażenie, że tzw. natywna kompetencja w języku obcym jest możliwa do osiągnięcia przez ucznia w warunkach szkolnych. Niestety, większość uczniów i dorosłych uczestników kursów językowych nigdy nie pokona bariery zwanej „poziomem średnio zaawansowanym wyższym" (*upper intermediate* w tradycyjnej nomenklaturze anglosaskiej), a pełna biegłość w języku obcym jest czymś wyjątkowym (Bley-Vroman, autor tezy o fundamentalnej różnicy między procesami uczenia się języka obcego a nabywaniem języka ojczystego, mówi w tym kontekście o swoistej „patologii"). Poniżej postaram się pokrótce wyjaśnić, dlaczego tak niewielu uczniom udaje się osiągnąć sprawność bliską rodzimej w posługiwaniu się językiem obcym i stabilne intuicje językowe, zgodne z normą dorosłych użytkowników. Ta nieco pesymistyczna diagnoza prowadzi w konsekwencji do rewizji podstawowych zasad konstruowania testów językowych. To ważna informacja, bo w systemie edukacyjnym, w którym sukces w nauce języka jest mierzony oceną uzyskaną na teście, a od tej oceny zależy np. decyzja o przyjęciu na studia, ruchu kadrowym, czy awansie zawodowym należy bardzo wnikliwie patrzeć na zadania testowe, ich poziom trudności i formułowany mniej czy bardziej otwarcie zakres oczekiwań wobec kandydatów.

[1)] Dr hab. Romuald Gozdawa-Gołębiowski pracuje w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

## 2. Akwizycja języka ojczystego

Rozważania o uczeniu się języków obcych wypada zacząć od pobieżnej choćby charakterystyki procesów nabywania języka ojczystego (J1). Niewielu z nas zdaje sobie sprawę, że dziecko musi być wspomagane genetycznie w procesie akwizycji. Nie da się sprowadzić akwizycji J1 do uczenia przez analogię, powtarzania zasłyszanych wzorców, semantycznej orientacji dyskursu itp. O problemach tych pisze szerzej Jackendoff (1996), por. również Gozdawa-Gołębiowski (2003a). Wszystkich wątpiących w sterowaną genetycznie zdolność językową (*language faculty*) odsyłam do tych pozycji i przywołanej tam bibliografii. Na potrzeby niniejszego artykułu podam jedynie krótką ilustrację jednego z najpopularniejszych argumentów, przemawiających za istnieniem specyficznej matrycy językowej, zwanym problemem Platona lub tezą o ubóstwie bodźca. Porównajmy zdania (1) i (2).

(1) Dekarz zerwał wczoraj dach.
(2) Wiatr zerwał wczoraj dach.

Utwórzmy teraz zdanie w stronie biernej odpowiadające opisywanym wydarzeniom:

(3) Dach został wczoraj zerwany.

To ostatnie zdanie jest prawdziwe, zarówno wtedy, gdy prawdziwe jest zdanie (1), jak i wtedy, gdy prawdziwe jest zdanie (2). A teraz dwie inne konstrukcje quasi-bierne:

(4) Wczoraj zerwano dach.
(5) Wczoraj zerwało dach.

Konstrukcja (4) opisuje ten sam stan faktyczny, co zdanie (1), ale nie da się zastosować do zdania drugiego, natomiast wypowiedź (5) jest poprawna tylko jako opis zgodny z (2), a nie z (1). Konstrukcje bezosobowe, takie jak (4) są w polszczyźnie rzadkie, wśród danych dostępnych dzieciom w okresie kształtowania się ich wewnętrznego systemu językowego zdecydowanie marginalne. Czemu więc przypisać fakt, że każdy dorosły Polak jest świadomy subtelnych różnic semantycznych, jakie niesie za sobą zmiana (3) na (4)? Różnic, o których milczą nawet szkolne podręczniki gramatyki polskiej. Odpowiedzią jest właśnie mechanizm uniwersalny, określający zakres dopuszczalnych różnic i dozwolonych wartości strukturalnych i morfoleksykalnych, istniejący przed wprowadzeniem prymarnych danych językowych.

Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego liczy się w tym momencie tylko jedno: na ile mechanizmy wrodzone, odpowiadające za akwizycję języka ojczystego są dostępne dla ucznia w szkole? Niestety wydaje się, że sterowana genetycznie matryca językowa zanika w okresie dojrzewania (lateralizacja mózgu), a i wcześniej nie jest możliwe jej funkcjonowanie w warunkach szkolnych, gdzie brak jest autentycznej presji komunikacyjnej, kontakt z prymarnymi danymi językowymi jest znikomy i na domiar złego dominuje motywacja negatywna[2)].

## 3. Język ojczysty a nauka języka obcego

Z faktu, że kompetencja interjęzykowa naszych uczniów (to, co Jasio „umie zrobić" z językiem obcym, którego się uczy, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy proceduralnej, zautomatyzowanej) nie osiągnie poziomu charakterystycznego dla rodzimych użytkowników, nie oznacza naturalnie, aby zrezygnować z nauczania elementów tejże kompetencji. Ponieważ jednak wyspecjalizowane mechanizmy wrodzone zawodzą w nabywaniu systemów nie-natywnych, to niezbędne stają się mechanizmy kompensacyjne. Najważniejszy wśród nich to oczywiście niespecyficzna (tzn. nie ograniczona do procesów nabywania języka), kognitywna *sensu largo*, zdolność rozwiązywania problemów. Pozbawiony matrycy genetycznej uczeń traktuje naukę języka obcego jak inne zadanie poznawcze, na równi z grą w szachy czy *Masterminda*. To z kolei oznacza, że sukces w nauce języka obcego jest w dużej mierze zależny od inteligencji (por. np. piagetańską koncepcję inteligencji operacyjnej). Nie wolno nam o tym zapominać w działalności dydaktycznej.

[2)] Szerzej o tych problemach piszę w: Gozdawa-Gołębiowski (2003a).

Istnieje jednak pewna istotna różnica między uczeniem się języka obcego a nauką gry w szachy. Szachy mają swoją żelazną gramatykę, każdy ruch pionka lub figury musi być zgodny z nadrzędną regułą. Jest to przecież cecha większości systemów sztucznych, że nie dopuszczają wyjątków ani sytuacji, w których określona sekwencja ruchów jest determinowana czynnikami pozasystemowymi. W tym sensie nauka zasad gry w szachy jest „łatwa" – potem potrzeba nam „tylko" wielu lat praktyki, żeby nabytą wiedzę wykorzystać jak najbardziej efektywnie. Z językiem naturalnym nie jest do końca tak samo. Każdy język ma swoje centrum morfostrukturalne, którego działanie da się opisać przy pomocy skończonego zestawu reguł, które uczeń jest w stanie sobie przyswoić (o takim centrum winien traktować każdy dobrze napisany podręcznik gramatyki języka obcego). Ale istnieją też zjawiska i procesy idiosynkratyczne, umykające znaczącym generalizacjom, będące wypadkową indywidualnych preferencji rodzimych użytkowników. Należą tu frazeologizmy, kolokacje, koligacje, wzorce języka formulaicznego, aspekty morfologii fleksyjnej i derywacyjnej i wiele innych. Wydaje się, że jedyną drogą nabycia informacji tego typu jest długotrwały i nieprzerwany kontakt z językiem docelowym w warunkach naturalnej presji komunikacyjnej lub pamięciowe opanowanie jednostkowych przypadków. Z tą drugą sytuacją mamy do czynienia w warunkach szkolnych. Tyle tylko, że uzyskana w ten sposób wiedza **powinna być testowana za pomocą testów osiągnięć, nie zaś testów biegłości**, gdyż biegłość w posługiwaniu się stu różnymi kolokacjami nie przekłada się w najmniejszym stopniu na znajomość dziesięciu innych, które akurat uczeń będzie miał pecha spotkać na egzaminie *Cambridge Advanced*. Temu właśnie zagadnieniu chciałbym się przyjrzeć dokładniej w następnej sekcji.

## 4. Czy można testować inaczej?

Jak wynika z powyższego, uświadomienie sobie, że istnieją procesy i zjawiska w języku, nie dające się łatwo zamknąć w system reguł przyjaznych dla ucznia to początek ogromnie ważnych przeobrażeń, które muszą się dokonać w dziedzinie nauczania i testowania języków obcych. Sytuacja wygląda bowiem dość paradoksalnie – z jednej strony mamy do czynienia z wyraźnym zwrotem w stronę nauczania interkulturowego, mierzonego tak sukcesem komunikacyjnym, jak i psychicznym rozwojem ucznia (aspekty języka drugiego wzbogacają ucznia, czynią go bardziej wartościowym od użytkownika monolingwalnego, a stąd już niedaleka droga do stwierdzenia, że wszelkie próby osiągnięcia kompetencji natywnej w J2 są niecelowe), z drugiej zaś wszystkie prestiżowe egzaminy przywiązują ogromną wagę do komponentu gramatycznego. W tej dziedzinie nastąpiła ostatnio (przynajmniej jeśli chodzi o język angielski) charakterystyczna zmiana, chociaż nie bardzo jestem przekonany, że jest to zmiana na lepsze.

### 4.1. Kompetencja gramatyczna to zbyt mało...

Wcześniejsze testy postrzegały gramatykę wyłącznie jako *produkt*, a pojawiające się pytania testowe wymagały zastosowania odpowiedniej reguły. Problemy gramatyczne tego typu dają się usystematyzować, podzielić na grupy i podgrupy, sposoby ich tworzenia i zasady stosowania dają się opisać z pomocą lub bez pomocy języka ojczystego ucznia, a podręczniki podają listy odpowiednich struktur. Do testu tego typu można się stosunkowo łatwo przygotować, daje on uczniowi pewne poczucie sukcesu, mierzonego liczbą rozpoznawanych i stosowanych konstrukcji gramatycznych. Wszyscy rozpoznajemy takie testy po charakterystycznych poleceniach typu *„następujące zdania zamień na stronę bierną / czas przeszły /, postaw w formie przeczącej..."*, *„uzupełnij każde z niedokończonych zdań w taki sposób, aby jego znaczenie było jak najbardziej zbliżone do znaczenia zdania wyjściowego"* lub *„ułóż pytania do podkreślonych części zdania"*[3].

Dynamicznie rozwijająca się glottodydaktyka szybko przyniosła zmianę w postrzeganiu

[3] Pełniejszy przegląd formatów i technik zadań testowych można znaleźć w: Sobolew i Gozdawa-Gołębiowski (1994).

roli gramatyki i sposobów jej testowania. Łatwość (relatywna, rzecz jasna), z jaką przychodziło uczniowi przygotowanie się do testu transformacji strukturalnych czy większości standardowych testów gramatycznych[4], powodowała, że osiągane na tego typu testach wyniki były niewspółmierne do rzeczywistej kompetencji językowej ucznia. Z drugiej strony narastało zainteresowanie właściwościami naturalnego dyskursu, i tu szybko doszło do niespodziewanego, jak na owe czasy odkrycia – uczeń dobry, z poprawną gramatyką, jest nadal rozpoznawany jako nienatywny, mimo że formalnie jego wypowiedź może być pozbawiona błędów (tu i w całym artykule pomijam kwestię wymowy, akcentowania, intonacji itp.).

Dostrzeżenie tego zjawiska (przez Pawleya i Syder - 1983, nazwanego paradoksem w nauce języka obcego) było początkiem rewolucji w myśleniu o J2 i zaowocowało powstaniem tzw. podejścia leksykalnego do nauczaniu języków obcych. Podejście leksykalne uznaje prymat zbitek kolokacyjnych, o charakterze zarówno składniowym, jak i semantycznym w typowych sytuacjach dnia codziennego. Termin kolokacja (częściowo tylko tożsamy z polskim frazeologizmem) staje się ostatnio bardzo modny. Preferencje kolokacyjne ze swojej natury nie rządzą się regułami gramatycznymi, do których przywykli uczniowie i nauczyciele, i w tym sensie nie dają poczucia bezpieczeństwa, gdyż nie prowadzą do znaczących uogólnień. Jakie bowiem łatwe do sformułowania i zrozumienia reguły o charakterze semantycznym rządzą występowaniem przymiotników *mocny* i *silny* w poniższych przykładach?

(6) a. *mocne postanowienie* lub *silne postanowienie*, ale tylko *mocny w matematyce*, *silna konkurencja*
b. każdy ma swoje *mocne punkty* i jest *silną indywidualnością*, *silna żarówka* daje *mocne światło*

Przeprowadziłem pewne nieformalne badanie na grupie dwudziestu rodzimych użytkowników języka polskiego i ośmiu cudzoziemcach z co najmniej czteroletnim stażem w Polsce i posługujących się językiem polskim na co dzień.

Jednym z zadań była „wirówka gastronomiczna", autorstwa Zbigniewa Sumery – zamieszczona w dwutygodniku – *Rozrywka* – świetnie wyczulonym na wszelkie niuanse językowe. Poniżej dla ilustracji, kilka haseł z tej wirówki (z pominięciem diagramu):

*Z rozrywkami umysłowymi zetknąłem się w dzieciństwie, gdy miałem jeszcze _____ pod nosem. Dziś szaradziarstwo to mój _____ powszedni, więc ułożenie tej wirówki było dla mnie bułką z _____ . (...) Określenia stanowią _____ z kapustą, ale dzięki temu nie są nudne jak _____ z olejem.*

Wyniki, choć nie do końca znaczące statystycznie, przeszły moje najśmielsze oczekiwania: polscy respondenci nie mieli praktycznie żadnych problemów z uzupełnieniem przytoczonych powyżej grup nominalnych, respondenci nie posługujący się natywnie językiem polskim trafnie rozpoznawali ledwie jedną (3 osoby) lub dwie kolokacje (3 osoby). Stosunkowo najłatwiejszy dla tej grupy okazał się *chleb powszedni*, być może na zasadzie bezpośredniego transferu motywu religijnego, funkcjonującego w wielu kulturach (por. np. angielskie *daily bread*, czy francuskie *le pain quotidien*). Co ciekawe, dwoje rodzimych użytkowników języka polskiego zaproponowało w tym miejscu *dzień powszedni*. Wypada to uznać z jednej strony za niedostateczne uwzględnienie kontekstu, ale z drugiej za prototypowy przejaw „myślenia kolokacyjnego" – przymiotnik „powszedni" silnie kolokuje z „dzień".

Wynik tych nieformalnych badań jest całkowicie zgodny z przeprowadzoną wcześniej analizą (Gozdawa-Gołębiowski 2003b:117) i pozwala mówić o istnieniu osobnej **kompetencji kolokacyjnej**.

To właśnie dzięki niej proces komunikacji przebiega szybko, bez potrzeby wchodzenia

[4] Określenie „standardowy test gramatyczny" jest oczywiście nieprecyzyjne. W kontekście niniejszego wywodu oznacza ono przede wszystkim gramatyczne testy osiągnięć, tzn. sprawdzające konkretny materiał gramatyczny, np. przerabiany wcześniej z uczniami w klasie i odpowiadający zwykle konkretnej sekcji w podręczniku do gramatyki (drugi okres warunkowy, mowa zależna, inwersja stylistyczna, nieregularna liczba mnoga rzeczowników, tworzenie i zastosowanie czasu *Passé Composé* itd.). Gramatyka jest postrzegana jako konstrukt statyczny, podległy rygorom normatywnym, w niewielkim tylko stopniu kształtowanym przez potrzeby dyskursu (por. popularne w literaturze anglosaskiej rozróżnienie *grammar as product / grammar as process*, np. Batstone (1994:224-236). Myślę, że w języku polskim najlepiej oddają ten podział terminy *gramatyka statyczna* i *gramatyka dynamiczna*.

w tryb analityczny, aby budować wyrażenia „od początku" z zastosowaniem obowiązujących reguł – pewne sekwencje wyrazów wydobywamy z pamięciowego leksykonu jako jedną całość, nie zastanawiając się nawet przez moment nad ich wewnętrzną strukturą[5].

## 4.2. Kolokacje w zadaniach testowych

Zainteresowanie kolokacjami w nauczaniu doprowadziło naturalną koleją rzeczy do zwiększenia roli kolokacji w testowaniu. Popatrzmy, co to oznacza dla konstrukcji zadania testowego. Dla większej przejrzystości posłużę się przykładem z języka polskiego.

(7) Na widok czarnej, kędzierzawej głowy kucharz rzucił się do ucieczki. Strącona gwałtownym ruchem butelka upadła na podłogę. Droga na korytarz była odcięta. Bez chwili namysłu skoczył w otwarty bulaj.

Oczywiście powyższy fragment (pochodzący z książki A. i C. Centkiewiczów *Tumbo z Przylądka Dobrej Nadziei*), choć z pozoru zupełnie niewinny i pozbawiony pułapek językowych jest (jak przecież każdy typowy przekaz w języku naturalnym) żywą ilustracją rozmaitych reguł gramatycznych, regularności morfologicznych (lub ich braku), właściwości leksykalnych, cech łączliwości tekstu, roli kontekstu i wielu, wielu innych. Rodzimi użytkownicy języka nie zdają sobie zwykle sprawy, jaki ogrom informacji jest każdorazowo procesowany na potrzeby zwyczajnego dyskursu. Zacznijmy od systemu gramatycznego w swoim tradycyjnym znaczeniu, czyli zbioru elementów strukturalnych i morfostrukturalnych, będącego częścią zamkniętego stabilnego produktu zwanego gramatyką polską. W powyższym tekście łatwo odnajdziemy przykłady ilustrujące następujące zjawiska i procesy gramatyczne: rekcja czasowników (szczególnie czasowników ruchu), czasowniki zwrotne, struktura grupy przyimkowej (*na podłodze, do ucieczki*), przyimki rządzące więcej niż jednym przypadkiem gramatycznym (*na podłodze czy na podłogę*), strona bierna i konstrukcje przymiotnikowe przypominające stronę bierną (*była odcięta*), formy fleksyjne identyfikujące podmiot i szereg innych. A zatem test gramatyczny rozumiany intuicyjnie jako sprawdzian stopnia znajomości struktur i zjawisk gramatycznych może wyglądać na przykład tak:

(8) Na widok czarnej, kędzierzawej głowy kucharz rzucił 1)_____ do ucieczki. Strącona gwałtownym ruchem butelka upadła 2)____ podłogę. Droga na korytarz 3)_____ odcięta. Bez chwili namysłu skoczył w otwarty bulaj.
(Odp. 1: się, 2: na, 3: była/została)

W takiej formie będzie to oczywiście test użycia, bardziej wymagający, a przez to odpowiedni w grupach bardziej zaawansowanych. Bez specjalnego wysiłku ten sam zakres gramatyczny możemy testować na tym samym materiale leksykalnym jako test rozpoznawania. Na przykład tak:

(9) Na widok czarnej, kędzierzawej głowy kucharz 1)_____ się do ucieczki. Strącona gwałtownym ruchem butelka upadła 2)_____ podłogę. Droga na korytarz 3)_____ odcięta. Bez chwili namysłu skoczył w otwarty bulaj.

| | | |
|---|---|---|
| 1) | A. rzucił | B. starał |
| | C. zmierzał | D. próbował |
| 2) | A. obok | B. nad |
| | C. na | D. przy |
| 3) | A. była | B. wyglądała |
| | C. stała | D. tkwiła |

Przy tej okazji warto wspomnieć o pewnej – często ignorowanej – właściwości testów rozpoznawania, szczególnie ważnej na początkowych etapach nauki. Wyobraźmy sobie zdanie drugie z przykładu (9) w nieco zmodyfikowanej formie:

(10) Strącona gwałtownym ruchem butelka upadła na _____ .

| | |
|---|---|
| A. podłogach | B. podłogę |
| C. podłodze | D. podłogą |

Każdy rodzimy użytkownik języka polskiego bez chwili wahania wybierze poprawną od-

[5] Ta kompetencja, jak wskazują przywołane przed chwilą badania (również Wray 2002: 69-92) jest właściwa przede wszystkim mówcom rodzimym. W nauce języka obcego dominuje tendencja do rozbijania zbitek na poszczególne elementy leksykalne. Utrudnia to poprawne zapamiętanie całego zwrotu. Przeciwstawienie się temu procesowi atomizacji jest jednym z najpoważniejszych wyzwań stojących przed współczesną dydaktyką.

powiedź. Problem polega jednak na tym, że przesłanki, które umożliwiają dokonanie poprawnego wyboru są wyłącznie formalne, tzn. niezależne od znaczenia wypowiedzi. O tym problemie pisałem już kilkakrotnie (np. Gozdawa-Gołębiowski 2003a:169-173). Naturalnym odruchem ucznia jest koncentracja na tych elementach zdania, które niosą znaczenie, z pominięciem nośników informacji morfosyntaktycznej. W przypadku analizowanego powyżej zdania (10) oznacza to na przykład aktywację semantyczną kluczowych słów *butelka – upadać – podłoga*, który to proces w zupełności wystarcza dla zrozumienia sensu opisywanego w przytoczonym tu zdaniu wydarzenia.

## 4.3. Czy wystarczy sukces komunikacyjny?

Na ostateczny kształt każdego słowa w jego konkretnym użyciu w zdaniu składają się, wśród wielu innych, dwa interesujące nas elementy: rdzeń leksykalny i informacja systemowa (czyli np. afiks fleksyjny odróżniający podmiot od dopełnienia, a więc wskazujący na pozycję słowa w zdaniu). Zarówno *podłogę*, jak i *podłodze*, *podłogą* itp. w przykładzie (10) realizują ten sam leksem – uczeń dla zrozumienia sensu zdania postrzega przede wszystkim ten sam dla wszystkich zacytowanych tu form, rdzeń leksykalny *podłog-*. Końcówka (*-ę*, *-ą*, *-ami*) jest nośnikiem informacji systemowej i z trudem tylko toruje sobie drogę do świadomości ucznia.

Mówiąc wprost, z punktu widzenia komunikacyjnych potrzeb ucznia, narzucających dominację elementów istotnych znaczeniowo (elementów – podkreślmy to raz jeszcze – nierzadko poniżej poziomu słowa) nie ma różnicy między wypowiedzeniami (11) i (12) poniżej.

(11) Strącona butelka upadła na podłogę.
(12) Potrąciła butelka upadł na podłogą.

Zdanie (12) zawiera szereg błędów formalnych (składniowych i morfologicznych), ale pozostaje nośnikiem tych samych treści, co systemowo poprawne zdanie (11). Sukces komunikacyjny jest możliwy w **obu przypadkach** (choć wysiłek włożony w dekodowanie zdania drugiego jest niepomiernie większy, gdyż wymaga od rodzimego użytkownika „czujności systemowej" przy procesowaniu wskazówek formalnych). Ujmując sprawę nieco bardziej dosadnie, zdanie (12) jest tak samo poprawne komunikacyjnie, jak zdanie (11) (por. Gozdawa-Gołębiowski 2003a:163-164).

Bardzo bym chciał, żeby każdy nauczyciel zastanowił się przez moment nad tym stwierdzeniem, z pozoru tylko paradoksalnym. Gramatyczność (lub niegramatyczność) dowolnej wypowiedzi jest oceniana przez odniesienie do określonego zestawu norm. Nauczyciel za punkt wyjścia przyjmuje system właściwy dla nauczanego języka obcego, tymczasem uczeń posługuje się zbiorem reguł swojego własnego, zinterioryzowanego systemu przejściowego, nie będącego ani bezpośrednim odbiciem właściwości J1, ani tym bardziej J2 (system taki zwany jest zwykle w literaturze interjęzykiem).

A co to oznacza w praktyce? W praktyce większość podręczników promuje podejście komunikacyjne. Ale podejście komunikacyjne zachęca ucznia do stosowania strategii leksykalnych w procesowaniu języka obcego. Tymczasem w testach towarzyszących komunikacyjnym podręcznikom dzieje się coś odwrotnego, nawet w podręcznikach dla dzieci, co wypada uznać za perwersję intelektualną, dzieci bowiem niechętne są trybowi analitycznemu (a na pewnym etapie rozwoju wręcz niezdolne do świadomej pracy z formantami systemowymi).

## 4.4. Kilka przykładów

Ograniczę się tu do kilku prostych przykładów z języka angielskiego i niemieckiego. Dla porządku wyjaśniam, że nie jest moim zamierzeniem krytyka jakiegokolwiek konkretnego podręcznika, lecz jedynie zilustrowanie pewnego (szkodliwego, jeśli stosować go w nadmiarze) sposobu myślenia o interjęzyku.

Oto na przykład podręcznik *Deutsch für Kinder* (Talik 1994) proponuje następujące ćwiczenie:

(13) *Ergänze! (Uzupełnij)*
1. Die Katze springt auf ... (der Sessel)
Die Katze sitzt auf ....
2. Ich lege das Buch auf ... (der Tish)
Das Buch liegt auf ....
(...)

Podkreślmy raz jeszcze, że ćwiczenie tego typu wymaga od ucznia albo pracy w trybie analitycznym (podjęcia świadomej decyzji, wypływającej ze znajomości stosownej reguły gramatycznej, w którym zdaniu właściwa jest forma celownika, w którym forma biernika + wiedza o tym, jak należy utworzyć takie formy)[6] albo arefleksyjnego używania właściwych form, dzięki odpowiedniej liczbie godzin kontaktowych z danymi prymarnymi w warunkach zbliżonych do naturalnych. Dziecko dysponuje naturalnym mechanizmem nabywania systemu językowego, a podstawową cechą tego mechanizmu jest negocjacja znaczenia. Wszystkie poniższe warianty zdania (13-2) są jednakowo poprawne z perspektywy ucznia, koncentrującego się na leksemach niosących znaczenie, a różnice narzucane przez system są ignorowane i **nie podlegają zapamiętywaniu**, zwłaszcza w początkowym okresie nauki.

(14) a. Ich lege das Buch auf den Tisch.
b. Ich lege das Buch auf dem Tisch.
c. Ich lege das Buch auf der Tisch.
d. Ich lege Buch auf Tisch.
e. Das Buch ich lege auf Tisch.

Formułowanie na wczesnych etapach nauczania ćwiczeń (i zadań testowych), wymagających rozróżnienia między zdaniem (14a), poprawnym w języku docelowym, a (14b-14e), które nie występują w standardowej niemczyźnie natywnych dorosłych użytkowników, stoi w sprzeczności z podstawowymi założeniami nauczania komunikacyjnego i leksykalnymi strategiami uczenia się, stosowanymi spontanicznie zarówno przez dzieci, jak i większość uczniów starszych (po zakończeniu procesu lateralizacji mózgu). Wersja powyższego ćwiczenia, zgodna z naturalnymi mechanizmami poznawczymi, mogłaby wyglądać na przykład tak:

(15) *Wybierz właściwy podpis do rysunku* (rysunek przedstawia Adama kładącego książkę na stole):
Adam legt das Buch auf den Stuhl.
Adam legt die Zeitung auf den Tisch.
Adam steckt das Buch in die Mappe.
Adam legt das Buch neben den Tisch.

Oczywiście powyższe uwagi nie prowadzą do zakazu stosowania ćwiczeń analitycznych na etapie **wprowadzającym i wdrażającym**, ale należy sobie w pełni uświadomić ograniczenia, którym podlega ten typ zadań i uważać przy formułowaniu na ich podstawie wniosków dotyczących globalnej kompetencji językowej uczniów. Dużo bardziej niebezpieczne, w moim przekonaniu, jest stosowanie technik analitycznych w **testowaniu** uczniów początkujących (szczególnie, choć nie wyłącznie, w młodszych klasach szkoły podstawowej). Dochodzi tu bowiem oczywisty element psychologiczny – dziecko bardzo łatwo zniechęcić do języka, jeżeli to, co robi spontanicznie i naturalnie (a robi to doskonale, bo te same strategie zaowocowały stuprocentowym opanowaniem języka ojczystego), okazuje się niewystarczające w nauce języka obcego i prowadzi do uzyskiwania słabych ocen. Przykłady takiej metodologicznej niekonsekwencji można znaleźć zbyt często. Weźmy dla przykładu doskonały skądinąd podręcznik dla dzieci *Friends 1*. Dołączone do podręcznika propozycje testów i sprawdzianów obfitują w zadania analityczne, wymagające od ucznia młodszych klas szkoły podstawowej świadomej refleksji nad materiałem gramatycznym.

Popatrzmy na przykładowe zadania z tego zbioru. Na str. 27 mamy np. drzewo genealogiczne pewnej rodziny i kilka zdań do uzupełnienia. Z drzewka wynika, że Karen i Peter mają czworo dzieci, wśród nich jedenastoletnią Luizę i dziesięcioletniego Alexa. Polecenie brzmi:

*Spójrz na rysunek i uzupełnij tekst.*

(16) (...) Louisa' brother is 3._____ and his name's 4._____.

Powyższe luki w przedziwny sposób mieszają informację faktograficzną, istotną dla znaczenia przekazu, np. (16-4) z wymogami narzuconymi przez system, a zatem wymagającymi od ucznia przestawienia się na tryb analityczny. Z dostępnych mi danych wynika, że przeciętny dziesięciolatek uzupełnia powyższe luki wykorzystując strategie czysto semantyczne, np. tak:

[6] W zdaniu drugim wiąże się to dodatkowo z rozpoznaniem ważnej, ale trudnej dla Polaka różnicy między *legen* a *liegen*. Tu akurat autor starał się ułatwić uczniom zadanie, wprowadzając podmiot nieożywiony *das Buch*, który z powodów semantycznych nie może niczego sam kłaść, a zatem właściwa interpretacja (*leżeć* a nie *położyć*) powinna nasunąć się uczniowi sama.

(17) Her 1. mum Karen. Her 2. dad name is Peter. Louisa's brother is 3. Alex and his name's 4. nice.

Zgodnie z kluczem dołączonym do książki testów żadna z tych odpowiedzi nie powinna zostać uznana za poprawną. Myślę, że na tym etapie rozważań widać wyraźnie, jak jednostronna (i w gruncie rzeczy nieuzasadniona) jest orientacja na system w ocenianiu ucznia początkującego. Nasz uczeń zrozumiał tekst, prawidłowo zinterpretował informację graficzną, a do samej materii językowej podchodzi w jedyny naturalny sposób – bezbłędnie wyłapując nośniki znaczenia. Karanie go za to jest metodologicznym paradoksem. Przyjrzyjmy się poprawnym odpowiedziom do powyższych luk. Luka (17-1) to *mum's / mum is /* lub *mum's name's*. Czyli: *mum* + informacja strukturalna. Dwa ostatnie warianty są szczególnie trudne – lukę uzupełniamy więcej niż jednym słowem, a cała sekwencja nie jest naturalną grupą strukturalną (np. *mum* należy do grupy podmiotu, a *is* do grupy czasownikowej). To trochę tak, jakbyśmy w teście z języka polskiego konstruowali luki typu (18) poniżej, za poprawne uznając odpowiedzi typu *imię mu* (na imię mu Roland) lub *imię ma* (na imię ma Roland), gdzie ani *imię mu* ani *imię ma* nie stanowią naturalnej jednostki składniowej.

(18) *Jeśli dobrze pamiętam, na _____Roland,*

To myli i jest sprzeczne z ogólnie przyjętymi sposobami myślenia w każdym naturalnym języku. Luka (17-2) to *dad's*, a więc znowu *dad* + informacja strukturalna. Osobny problem przedstawia luka (17-3). W zamierzeniu autorek chodziło tu o podanie wieku brata głównej bohaterki, zadanie o tyle trudne (co wcale nie oznacza, że niewłaściwe w teście osiągnięć!), że wiek określamy w języku angielskim za pomocą konstrukcji z czasownikiem *być*. Nic dziwnego, że wielu uczniów nie domyśla się właściwej odpowiedzi (interferencja z języka ojczystego jest zbyt silna), wykorzystują więc tę lukę, aby przedstawić Alexa, a potem żongluje dostępnymi przymiotnikami, żeby wybrnąć z impasu i zapełnić czymś lukę czwartą. Rzecz jasna, *Louisa's brother's Alex and his name's nice* nie jest może szczególnie frapującą wypowiedzią, ale jest poprawna od strony formalnej i można jej z łatwością znaleźć miejsce w naturalnym dyskursie.

Jak już wspomniałem wcześniej, ten typ zadań analitycznych znakomicie sprawdza się na późniejszych etapach nauki, kiedy to możemy oczekiwać, że pewne formalne właściwości języka zostały przez ucznia przyswojone, zautomatyzowane i są dostępne arefleksyjnie. O tym też nauczyciel powinien pamiętać. Zdania w rodzaju *John have got two brother* mogą wynikać z naturalnego procesu leksykalizacji (negocjacji znaczenia) w procesie kodowania informacji w języku obcym przez ucznia początkującego i nie powinny podlegać testowaniu w tym okresie. I dopiero miarą ucznia średnio zaawansowanego (poziom B2 według wytycznych Rady Europy) jest zdolność stosowania zasad gramatycznych J2 zgodnie z normami natywnymi pod presją komunikacyjną.

Tradycyjny test gramatyczny nadaje się znakomicie na test osiągnięć (w przeciwieństwie do testu biegłości) – jak wskazują na to omawiane wyżej przykłady, nauczyciel wie, z jakiego materiału należy przygotować test, uczeń może się łatwo nauczyć wymaganego materiału gramatycznego, i jeśli solidnie pracował, ma zagwarantowany sukces. To ważne czynniki, i nie należy z tego rodzaju testów pochopnie rezygnować. Jednak takie testy nie sprawdzają się jako testy biegłości (np. w warunkach egzaminu wstępnego na studia przy znacznej liczbie kandydatów). Dzieje się tak oczywiście z bardzo prostego powodu – to, co nazywamy kompetencją językową, wykracza w ogromnej mierze poza listę schematów (skądinąd absolutnie potrzebnych), generowanych przez podręczniki do nauki języków obcych. Znajomość tych struktur jest bardzo ważnym czynnikiem znajomości języka obcego. Dobre opanowanie systemu gramatycznego w zakresie, w którym może on zostać objęty regułami o znaczącym stopniu generalizacji, jest samo w sobie dużym wyzwaniem dla gramatyki pedagogicznej i niewątpliwie wiele jeszcze na tym polu pozostaje do zrobienia (por. np. dyskusję o gramatyce pedagogicznej w: Swan 1994, Gozdawa-Gołębiowski 2003c). Niewątpliwie jednak, jak starałem się to wykazać powyżej, pełne i zbliżone do natywnego opanowanie systemu języka obcego (poziom C2 w klasyfikacji Rady Europy) nie jest

możliwe bez opanowania ogromu informacji nie podlegającej znaczącym generalizacjom[7] (kolokacje, informacja morfoskładniowa, idiosynkrazje strukturalne itp.). Niestety wobec tych problemów podręczniki do gramatyki (i sami nauczyciele) stają nierzadko bezradni. Język jako całość z niewyobrażalną, nieskończoną liczbą wewnętrznych powiązań i preferencji determinowanych częstotliwością użycia wymyka się precyzyjnemu i kompletnemu opisowi. Testowanie tych aspektów języka w formie testu biegłości jest działaniem trochę niesprawiedliwym. Każdy obcokrajowiec da się złapać w pułapkę kolokacji, idiosynkratycznej afiksacji, nieoczekiwanej idiomatyki itp. To przecież ta właśnie wiedza (obok znajomości stabilnego systemu centralnego) jest miarą natywnej kompetencji.

Wróćmy tu na moment do tekstu polskiego zilustrowanego w (8). Ten sam tekst może służyć jako punkt wyjścia do testowania kompetencji kolokacyjnej. Oto przykład.

(19) Na 1)_____ czarnej, kędzierzawej głowy kucharz 2)_____ się do ucieczki. Strącona gwałtownym ruchem butelka upadła na podłogę. Droga na korytarz była odcięta. Bez 3)_____ namysłu skoczył w otwarty bulaj.

| | |
|---|---|
| 1. A. wygląd | B. obraz |
| C. widok | D. wejrzenie |
| 2. A. zdecydował | B. starał |
| C. cisnął | D. rzucił |
| 3. A. chwili | B. momentu |
| C. ułamka sekundy | D. odrobiny |

Poprawne odpowiedzi udzielone na pytania w tak skonstruowanym teście nie dotykają bezpośrednio typowych działów gramatycznych, które można znaleźć w większości podręczników. A jednak zwykle bywa tak, że to, co nazywam kompetencją kolokacyjną, idzie w parze z kompetencją lingwistyczną *sensu stricte*[8] lub rozwija się na jej podstawie, podczas gdy zależność odwrotna nie zachodzi – dobra znajomość gramatyki (w sensie, w którym używam tego terminu w niniejszym artykule) nie gwarantuje znajomości języka w testowanym zakresie. Stąd biorą się narzekania wielu nauczycieli, że sam test gramatyczny nie wystarcza do rzetelnego zdiagnozowania postępów ucznia. Tu również ma swoje źródło nowy trend w metodyce testowania: zwiększanie roli komponentu formulaicznego (kolokacyjnego, idiosynkratycznego) w testowanym materiale. Z braku miejsca tylko jeden przykład z testu CAE (czerwiec 2000):

South of Charleston lies Hilton Head, an island resort about 18 km long and _____ (*formed / shaped / made / moulded*) like a foot. It has a fantastic sandy beach _____ (*lying running / going / following*) the length of the island and this is perfect for all manner of water sports. (...) If you feel like doing nothing, _____ (*charge / lend / hire / loan*) a chair and umbrella, head for an open _____ (*space / room / gap / place*) and just sit back and watch the pelicans diving for fish.

Nie ma tu miejsca na szczegółową analizę tej małej próbki. Z własnej pracy ze studentami wiem, jaki trudny okazał się ten fragment nawet dla osób, które uzyskały już certyfikat CPE z oceną dobrą lub bardzo dobrą. Żadnej z powyższych luk nie da się wypełnić bazując na wiedzy o zamkniętym systemie gramatycznym. Nie zawsze pomocne będą słowniki. Różnice semantyczne mogą być na to zbyt subtelne (jak np. w przypadku *loan*, *hire* i *lend*).

Przykład ten ilustruje być może najważniejsze pytanie, na które przyjdzie odpowiedzieć współczesnej glottodydaktyce: czy należy oczekiwać od najbardziej nawet biegłych nie-natywnych użytkowników natywnej kompetencji lingwistycznej, a zatem, czy ocenę tejże kompetencji należy opierać na znajomości kilkunastu akcydentalnych zjawisk czy konstruktów językowych? Nie mogę w tej chwili na to pytanie jed-

[7] Oczywiste jest, że im więcej zjawisk językowych da się wyprowadzić z istniejących norm, tym lepiej dla ucznia. Być może kwestia „motywowania" zjawisk gramatycznych wymaga redefinicji w kategoriach funkcjonalnych. Jak wykazała Wierzbicka (1988: rozdział 1) namysł semantyczny pozwala znaleźć regularności znaczeniowe tam, gdzie ich znalezienie było dotychczas niemożliwe, np. do określenia, które czasowniki angielskie wymagają uzupełnienia formą z sufiksem *-ing*, a które z *to*. Por. również Bouchard (1995) nt. relacji między składnią, semantyką i pragmatyką.

[8] Potwierdzają to badania kompetencji studentów przyjmowanych do Instytutu Anglistyki UW. Odkąd względy techniczne zmusiły nas do rezygnacji z egzaminu ustnego, wprowadzamy do testów pisemnych elementy kompetencji kolokacyjnej i wrażliwości strukturalno-morfologicznej. Przeprowadzone z nowoprzyjętymi studentami na początku roku szkolnego *placement tests* potwierdzają wstępny ranking ustalony na podstawie egzaminu pisemnego. Szerzej problemem tym zamierzam zająć się w osobnym opracowaniu.

noznacznie odpowiedzieć. Potrzeba wielu badań, zanim odpowiedź taką da się uzasadnić merytorycznie i obronić statystycznie. Tymczasem każdy nauczyciel powinien mieć świadomość, na ile proponowane przez niego testy zniekształcają rzeczywisty obraz sytuacji i jakie może podjąć kroki doraźnie, aby temu zaradzić.

## 5. Podsumowanie

Powyższe rozważania są próbą sprowokowania dyskusji na temat tego, czym jest sukces w nauce języków obcych, jak ten sukces mierzyć i na ile stosowane powszechnie techniki testowe są dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia w warunkach szkolnych, na kursach itp. Przede wszystkim starałem się wskazać na coraz większą rolę odgrywaną w nauczaniu i testowaniu przez elementy tzw. kompetencji kolokacyjnej, co z kolei winno prowadzić do głębszej refleksji nad rolą i miejscem gramatyki w programach szkolnych.

### Bibiografia


Batstone, Rob (1944), *„Product and process: grammar in the second language classroom"*, w: Martin Bygate, Alan Tonkyn i Eddie Williams, red., *Grammar and the language teacher*, London: Prentice Hall International, 224-236.

Bouchard, Denis (1995), *The semantics of syntax. A minimalist approach to grammar*, Chicago: The University of Chicago Press.

Gozdawa-Gołębiowski, Romuald (2003a), *Interlanguage formation. A study of the triggering mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki UW.

Gozdawa-Gołębiowski, Romuald (2003b), „Uczyć nowocześnie: jak skonstruować dobrą gramatykę pedagogiczną?", w: *Przegląd Humanistyczny* 6 (381): 107-118.

Gozdawa-Gołębiowski, Romuald (2003c), „Pedagogical grammar rules: towards a new taxonomy", w: *Anglica*, 119-132.

Jackendoff, Ray (1996), "Conceptual semantics and cognitive linguistics", w: *Cognitive Linguistics*, 7-1. 93-129.

Pawley, Andrew i Frances .H. Syder (1983), "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency", w: Jack Richards i Richard Schmidt, red., *Language and communication*, London: Longman, 191-226.

Sobolew, Ludmiła i Romuald Gozdawa-Gołębiowski (1994), *English through practice tests. Poradnik dla ucznia i nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Swan, Michael (1994), "Design criteria for pedagogic language rules", w: Martin Bygate, Alan Tonkyn i Eddie Williams, red., *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall International, 45-55.

Talik, Waldemar (1994 – wyd.III), *Deutsch für Kinder. Podręcznik języka niemieckiego dla dzieci*, Warszawa: WSiP.

Wierzbicka, Anna (1988), *The semantics of grammar*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Wray, Alison (2002), *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: CUP.


(wrzesień 2004)


*Joanna Daniel*[1)]
*Warszawa*


# O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej – o nauczaniu języka rosyjskiego

## Kiedy rozpocząć naukę języka obcego?

Dyskusja i badania nad określeniem wieku, w jakim dzieci powinny zaczynać efektywną naukę języka obcego, rozpoczęła się w latach 40. i 50. ubiegłego stulecia. Doprowadziło to do pierwszych eksperymentów w nauczaniu języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. Próbowano na ich podstawie znaleźć odpowiedź na pytanie: czy i jak wczesnoszkolne nauczanie języka obcego wpływa na efektywność jego opanowania. Zmiany społeczne, jakie następowały w kolejnych latach – ruchy migracyjne, powstawanie społeczeństw wielonarodowościowych i proces jednoczenia Europy – spowodowały powstawanie nowych koncepcji nauczania

[1)] Autorka jest doktorantką w Zakładzie Języka Rosyjskiego Instytutu Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

i wzrost zainteresowania nauczaniem języków obcych na etapie wczesnoszkolnym.

Wielu przekonywujących dowodów na możliwość wczesnego rozpoczynania nauki języka obcego dostarczyły badania przeprowadzone nad fizjologią mózgu przez neuropsychologów i neurofizjologów w latach 50. i 60. ubiegłego stulecia. Tak J. Brzeziński pisze: *„W okresie dzieciństwa jedna z półkul, najczęściej lewa, staje się półkulą dominującą. Proces ten jest wyraźnie widoczny w 10 roku życia, zaś jego zakończenie przypada w wieku 12/13 lat. Jest to wiek wyznaczający koniec okresu tzw. naturalnej gotowości językowej"*[2]. Podstawą tej teorii były wyniki badań przeprowadzonych na pacjentach z zaburzeniami mowy, powstałych na skutek uszkodzeń mózgu. W. Lenneberg uznał, że zmiany te (tj. uszkodzenie lewej półkuli) są łatwiej odwracalne przed wejściem człowieka w okres dojrzewania, gdyż prawa półkula jest w stanie przejąć funkcję dominującą, w tym odpowiedzialność za funkcje językowe. Lenneberg mówi o krytycznym wieku biologicznym naturalnego przyswajania języka, który przypada na okres między 2 a 12 rokiem życia[3].

Z drugiej strony dane dotyczące rozwoju pojemności pamięci człowieka wskazują, że najlepszym okresem dla rozpoczęcia i ukończenia systematycznej nauki języka obcego byłby okres między 16 a 30 rokiem życia[4].

Najnowsze badania przeprowadzone w Cornell University dowodzą, że dzieci w początkowych latach swego życia wykorzystują do przyswajania i „obróbki" języka jedną część przedniej partii mózgu jako pamięci, tzw. *przestrzeni Broca*. Dorośli natomiast, muszą przy nauce nowego języka tworzyć najpierw pamięć dodatkową, w której mogliby „przechowywać" nowe zjawiska językowe, przez co uczą się wolniej[5].

Ważnymi wydają się także uwagi przekazane przez laryngologów – ucho ludzkie przejawia różny stopień reagowania na określone długości fal akustycznych w zależności od wieku biologicznego. Ucho dziecka, reagujące od początku swego rozwoju na wszystkie długości fal, po 12 roku życia przestawia się na takie długości, które są charakterystyczne dla języka ojczystego. W tym też wieku słabnie wrażliwość ucha na długość fal, charakterystycznych dla języka innego niż ojczysty. Produkowaniem dźwięków steruje ucho, dlatego też dzieci młodsze nie mają trudności z wymową języka obcego, która to sprawność później słabnie[6].

Teorię tę potwierdzają obserwacje poczynione przez psychopedagoga prof. Mialareta, który zwrócił uwagę na fakt, że dzieci w wieku 6-10 lat bardzo łatwo chłoną język obcy słuchając, powtarzając, biorąc udział w zabawach. Zdolności te dość szybko zanikają. Z wiekiem słabnie dyskryminacja dźwięków i zdolność ich naśladowania, coraz mocniej występuje interferencja języka ojczystego. Wiek 12-16 lat jest określany jako wyjątkowo niekorzystny dla rozpoczynania nauki języka obcego, gdyż jest to wiek wzmożonej wrażliwości, nieśmiałości wobec nauczyciela, obawy ośmieszenia się przed kolegami swymi wypowiedziami w języku nieopanowanym biegle[7].

Innym argumentem z dziedziny psychologii są poglądy Arnolda Gesella, zajmującego się psychologią rozwojową. Opowiada się on za wczesnoszkolną nauką języków obcych, wskazując na otwartość dziecka w stosunku do wszystkiego co nowe, na jego ciekawość świata, radość eksperymentowania i potrzebę komunikowania się z otoczeniem. Naukowcy uważają, że dzieci cechuje tzw. *kreatywna beztroska* w stosunku do języka obcego[8]. Dzieci traktują nauczanie języka obcego jako wspaniałą zabawę, są gotowe do mówienia i naśladowania, przy czym lubią różne formy nauczania. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że im bardziej są urozmaicone propozycje nauczyciela, tym większy zapał i entuzjazm w podejściu do uczenia się języka przejawiają dzieci. Ciekawość

[2] Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP, s. 28.
[3] Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, op. cit., s. 29.
[4] Ronowicz E (1974), *Parametr wieku w nauczaniu języków obcych*, w: „Języki Obce w Szkole", nr 5/1974, s. 286-287.
[5] Wieszczeczyńska E. (2000), *Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?*, „Języki Obce w Szkole", nr 6/2000, s. 7.
[6] Brzeziński J. (1987), op. cit., s. 30.
[7] Woźnicki T. (1974), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole rumuńskiej*, w: „Języki Obce w Szkole", nr 5/1974, s. 295.
[8] Wieszczeczyńska E. (2000), op. cit., s. 9.

i duża fantazja pomagają dziecku zastosować inny język niż ojczysty w sposób naturalny, bez obawy popełniania błędów w stworzonej sytuacji.

Poza tym, warto podkreślić, iż w okresie wczesnoszkolnym można wytworzyć motywację do nauki języka obcego, a osiągnięty na tym etapie sukces daje podstawę do dalszej nauki i do nauki innych języków obcych. Pojawiają się również zdania, że jest to najlepszy okres na wzbudzenie fascynacji językiem obcym: *„Młodsze dzieci dysponują nieograniczonymi zdolnościami naśladowania , które w piątym roku nauki nie są już tak rozwinięte jak przedtem"*[9].

Wspomniane powyżej wyniki badań potwierdzają aktualny kierunek dążenia do nauczania języka obcego we wczesnych klasach szkoły podstawowej. Bowiem ucząc się języka obcego poznajemy inny świat i obcą kulturę. Dziecko zaczynające naukę języka obcego na tak wczesnym etapie dowiaduje się mimowolnie, że świat może wyglądać inaczej niż ten, który go otacza, a co za tym idzie uczy się rozumieć i szanować inne kultury.

## Wczesnoszkolne nauczanie języka rosyjskiego

Program nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej akcentuje znaczenie procesu nauczania, jak i uczenia się języka, łącząc podejście komunikacyjne z koniecznością uświadomienia uczącym się, jakie funkcje wyrażają dane wypowiedzenia w określonych kontekstach sytuacyjnych. Uczenie się jest traktowane jako czynny proces, którego podstawą są ćwiczenia umożliwiające uczniowi uczestniczenie w różnych działaniach, wymuszających porozumiewanie się w języku rosyjskim w zakresie jego możliwości, potrzeb i zainteresowań[10].

Uczenie się języków obcych ma na celu stworzenie uczniom możliwości zdobycia dodatkowego narzędzia do odbierania i przekazywania informacji. Dlatego głównym celem nauki języka rosyjskiego jest osiągnięcie przez uczniów kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności skutecznego porozumiewania się, i kompetencji językowej, czyli zdolności wykorzystania środków językowych i reguł do tworzenia zdań gramatycznie poprawnych. Należy pamiętać, iż podstawą do osiągnięcia wspomnianych kompetencji jest kształtowanie i rozwijanie równolegle wszystkich sprawności językowych, czyli: rozumienie mowy rosyjskiej ze słuchu, mówienie w tym języku, czytanie (głośne i ciche) ze zrozumieniem, wyrażanie własnych myśli w formie ustnej i pisemnej.

W programie tym uwzględniono cztery poziomy znajomości języka rosyjskiego:

- *poziom wstępny* – to luźne elementy wiedzy językowej i kompetencja językowa na poziomie śladowym (obejmuje klasy III, IV, V i VI lub tylko V i VI, zależnie od momentu rozpoczęcia nauki),
- *poziom podstawowy* – obejmuje minimum wiedzy językowej oraz elementarną kompetencję komunikacyjną (obejmuje klasy VII i VIII), niezależnie od momentu rozpoczęcia nauki),
- *poziom zaawansowany* – oznacza wiedzę językową na poziomie średnim i wystarczającą kompetencję komunikacyjną (obejmuje szkołę średnią),
- *poziom profesjonalny* – to wiedza wystarczająca i kompetencja profesjonalna (szkoła wyższa).

Każdy etap charakteryzuje się osiągnięciem określonego tempa mówienia, zasobem środków językowych, skalą poprawności, a także znajomością realiów, w których określony rodzaj zachowania językowego można uznać za właściwy z punktu widzenia istoty procesu komunikacyjnego i poprawności gramatycznej[11].

Zgodnie z reformą systemu oświaty wprowadzaną od 1999 roku nauczanie zostało podzielone na cztery etapy edukacyjne. Są to:

- *I etap edukacyjny* – klasy I-III – kształcenie zintegrowane,
- *II etap edukacyjny* – klasy IV-VI – począwszy od tego etapu wprowadza się przedmioty

[9] Strelau J., Jurkowski A, Putkiewicz Z. (1977), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa, PWN, s. 239

[10] Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J. (1996), *Program nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, zatwierdzony przez MEN w dniu 27 września 1996, nr DKO-4014-6/96, s. 3

[11] Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J. (1996), op. cit., s. 5.

i bloki przedmiotowe, łącznie z wprowadzeniem nauczania języka obcego,

- *III etap edukacyjny* – to kształcenie na poziomie gimnazjalnym,
- *IV etap edukacyjny* – to kształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych.

Program nauczania języka rosyjskiego wprowadzony w zreformowanym szkolnictwie pozostawia cele, stawiane do zrealizowania w procesie nauczania języka rosyjskiego. Jednakże nieco inaczej definiuje poziomy znajomości języka. Wyróżnia się dwa poziomy znajomości języka rosyjskiego na drugim etapie edukacyjnym:

- *poziom wstępny* – obejmujący luźne elementy wiedzy językowej i kompetencję komunikacyjną na poziomie śladowym z dominantą gier i zabaw językowych – klasa IV szkoły podstawowej,
- *poziom podstawowy* – obejmuje minimum wiedzy językowej oraz elementarną kompetencję komunikacyjną – klasy V i VI szkoły podstawowej[12].

Nauczanie języka rosyjskiego na trzecim etapie edukacyjnym, tj. w gimnazjum, ma charakter kontynuacyjny w odniesieniu do drugiego etapu edukacyjnego. Zostało podporządkowane celom edukacyjnym tej szkoły, które są określone w następujący sposób: *„W gimnazjum nauczyciele wprowadzają uczniów w świat wiedzy naukowej; wdrażają ich do samodzielności; pomagają im w podejmowaniu decyzji dotyczącej kierunku dalszej edukacji i przygotowują do aktywnego udziału w życiu społecznym"*[13].

Zgodnie z powyższym nauczanie języka rosyjskiego w gimnazjum ma za zadanie zarówno rozwijanie i pogłębianie zdobytych w szkole podstawowej kompetencji komunikacyjnej i językowej, jak też wyposażenie ucznia w wiedzę realioznawczą, tj. stworzenie możliwości poznania obyczajów, tradycji, historii, kultury, realiów życia oraz zasad zachowania podczas kontaktów z Rosjanami.

Podsumowując należałoby stwierdzić, że tendencje i zmiany zauważane w programie nauczania mają na celu zarówno wcześniejsze rozpoczynanie nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej, jak i bardziej wszechstronną edukację językową. Daje to możliwość głębszego wykształcenia kompetencji komunikacyjnej i językowej danego języka obcego, a także wprowadzenia innego języka obcego na drugim etapie edukacyjnym.

Z przedstawionych powyżej informacji wynika jasno, że w pierwszym etapie nauczania nie przewidziano obowiązkowej nauki języka obcego. Jednak w wielu szkołach podstawowych język obcy pojawia się jako przedmiot w pierwszych klasach w ramach tzw. godzin dyrektorskich lub „klas pakietowych".

Podstawa programowa jasno określa sposób nauczania w klasach młodszych jako *„łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Celem kształcenia jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie wyposażenie ucznia w umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, (...), wykształcenia poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych oraz rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą. Kształcenie na tym etapie ma charakter zintegrowany, a zajęcia ułożone są tak, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności*[14].

Przez integrację nauczania rozumie się nie tyle nabywanie konkretnych wiadomości, jak to miało miejsce w systemie klasowo-lekcyjnym, lecz umiejętność wielostronnego rozpatrywania zjawisk przez uczniów, podkreślając przy tym rolę aktywności ucznia w nauczaniu. Może ono być prowadzone na wielu przenikających się wzajemnie płaszczyznach. Dlatego właśnie w nauczaniu dzieci należałoby koncentrować się nie tylko na samym języku obcym, ale także na wprowadzaniu informacji o życiu, kulturze i tradycjach innych krajów. Prowadzi to do zwiększenia zainteresowania przedmiotem nauczania

[12] Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J. (1996), op.cit., s. 7-8.

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. *W sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw Nr 14, poz. 129

[14] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. *W sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw Nr 14, poz. 129.

ze strony dzieci, a także do przygotowania ich do kontaktu z ludźmi innych narodowości przez poznanie i zrozumienie ich kultury, historii i tradycji.

Wprowadzenie języka obcego do programu nauczania na poziomie wczesnoszkolnym umożliwia również wcześniejsze wprowadzenie drugiego języka obcego, a na poziomie ponadgimnazjalnym - trzeciego. Jednak warunkiem musi być zapewnienie płynności i kontynuacji nauki na poszczególnych etapach edukacji, od pierwszej klasy szkoły podstawowej przez gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne. Wówczas rozpoczynanie nauki języka obcego w okresie wczesnoszkolnym daje szansę nauczenia się kilku języków w szkole[15].

Podsumowując moje rozważania pragnę podkreślić celowość obniżenia wieku nauczania języków obcych, w tym języka rosyjskiego, do pierwszego etapu edukacyjnego, tj. klas I–III szkoły podstawowej. Wtedy to właśnie przypada moment końcowy w opanowywaniu systemu języka ojczystego, a naturalne zdolności językowe dziecka jeszcze nie zaginęły. Oczywiście należy pamiętać o tym, że postacią kluczową w nauczaniu jest nauczyciel przedmiotu – jego postawa, umiejętności oraz sposób podejścia do stawianych mu zadań i oczekiwań. Ponieważ pierwsze lata szkoły mają ogromny wpływ na rozwój dziecka a pierwsze doświadczenia szkolne kształtują jego postawy i osobowość, w tej edukacji nie może zabraknąć języka obcego. Jednym z powodów jest chociażby dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii komunikowania się, który daje możliwość częstego kontaktu z „żywym" językiem, a zarazem możliwość głębszego zapoznania uczniów z kulturą, tradycją i życiem codziennym różnych narodów. Poza tym znaczenie języka rosyjskiego w polskim systemie szkolnym wynika z wewnętrznych potrzeb naszego kraju, wymagających współpracy zarówno ze Wschodem, jak i Zachodem. Z tego wynika uzasadnione celowe nauczanie języka rosyjskiego równolegle z językami zachodnioeuropejskim. Dzieci od najmłodszych lat powinny mieć stały kontakt z językami obcymi, bo znajomość języków obcych staje się integralną częścią wykształcenia.

## Bibliografia:


Brzeziński Jerzy (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.

Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J. (1996), *Program nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, zatwierdzony przez MEN w dniu 27 września 1996, nr DKO-4014-6/96.

Figarski Władysław (1984), *Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.

Komorowska Hanna (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Ronowicz E (1974), „Parametr wieku w nauczaniu języków obcych", *Języki Obce w Szkole*, nr 5/1974.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. *W sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw Nr 14, poz. 129

Strelau J., Jurkowski A, Putkiewicz Z. (1977), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa, PWN

Wieszczeczyńska Ewa (2000), „Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?" w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2000.

Woźnicki T. (1974), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole rumuńskiej*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/1974.

Woźniewicz Władysław (1991), *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.

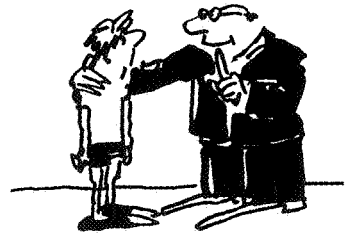

(grudzień 2003)

[15] Wieszczeczyńska E. (2000), op. cit., s. 11.


**Zapraszamy na nasze strony internetowe**
**www.codn.edu.pl**

Są na nich:

- szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- obszerne informacje o *Europejskim portfolio językowym*.



*Grażyna Czetwertyńska*[1]
*Warszawa*

# Rewolucja w klasie pani C., czyli kilka konstruktywistycznych pomysłów[2]

Pani C. nauczycielka łaciny i kultury antycznej postanowiła spróbować udoskonalić swój warsztat pracy. Postanowiła napisać własny program i zasadniczo zmienić zasady postępowania z uczniami na swoich lekcjach. Przyjęła kilka ważnych założeń wynikających z jej doświadczeń i opublikowanych badań i podręczników na temat skutecznego uczenia się. Uwierzyła w stwierdzenie, że **jeśli uczniowie nie uczą się tak, jak ich uczymy, to może pora zacząć ich uczyć tak, jak się uczą.**

**Nauczanie może być skuteczne, jeśli uczniowie uznają, że materiał nauczania ma dla nich osobiście jakieś znaczenie.**

Nie jest łatwo tak przedstawić uczniom przedmiot – temat, żeby uznali cele stawiane przez nauczyciela za swoje własne. Zwłaszcza jeśli mamy do czynienia z takim przedmiotem jak łacina. Pani C. postanowiła dokonać tego metodą drobnych kroków. Prawie każda lekcja lub dział programowy rozpoczynał się od uwspólnienia celów. To uczniowie próbowali powiedzieć, co ich interesuje i sformułować szczegółowe pytania, na które chcieliby uzyskać odpowiedź.

Jej pierwsza lekcja łaciny z nową klasą polegała na uważnej lekturze fragmentów artykułów z zakupionego po drodze do szkoły dziennika z bieżącą datą. Pozwoliło to łatwo wykazać, że może warto poszerzyć własne słownictwo, aby dobrze rozumieć cały tekst. Może lekcje łaciny w tym pomogą?

Później uczniowie poszukiwali śladów starożytności w swoim otoczeniu. Stawali się niepostrzeżenie tropicielami tych śladów. Śledzili dzieje słów, pojęć, zwrotów, powiedzeń, znaków, obyczajów, zasad współżycia społecznego, organizacji państwa itd. Żeby robić to skutecznie musieli dowiedzieć się, jak, dlaczego i skąd to wiemy. Wytrwale poznawali tajemnice języka i kultury, bo to umożliwiało korzystanie ze źródeł. Źródła szybko stały się dla nich bardziej atrakcyjne niż podręcznikowe opracowania „ważnych rzeczy o świecie starożytnym". Nawet mały fragment autentycznego tekstu, element architektury lub przedmiot sztuki okazywał się atrakcyjnym informatorem, jeśli uczniowie potrafili go odczytać i zrozumieć.

Bardzo też chętnie prezentowali swoje osiągnięcia. Znaczenie osiągnięć rosło, gdy mogli się pochwalić tym, co już potrafią. Organizowali wspólnie ciekawe prezentacje zakończonych projektów. Wydawali gazetki. Urządzali wystawy i konkursy. Prezentowali przedstawienia dla innych uczniów. Pełnili

[1] Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka łacińskiego w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*.

[2] Tytuł i koncepcja krótkiego przewodnika metodycznego zaczerpnięta z *Educational Leadership* vol 58. Przykłady z moich własnych doświadczeń nauczycielskich.

wśród nich rolę wtajemniczonych „przewodników po przeszłości". Pani C. zadbała o wzmocnienie ich przekonania o wadze tych osiągnięć.

**Uczniowie pracują lepiej, kiedy stawiane przed nimi cele stanowią wyzwanie trudne ale osiągalne.**

Nie można rozpoczynać lekcji od słów: *„Na dzisiejszej lekcji poznacie bardzo trudną składnię ablativus absolutus. Wiem, że gramatyka łacińska jest dla was zbyt skomplikowana, bo nawet z polską macie trudności. Zakładam więc, że i tak wiele osób w klasie jej nie zrozumie. Uważajcie zatem na tej lekcji, bo w przeciwnym razie na kolejnej klasówce znów posypią się jedynki".* Gdyby nie to, że pani C. usłyszała taki wstęp na własne uszy podczas lekcji koleżeńskiej, pewnie by nie uwierzyła, że to może aż tak negatywnie zaciążyć na przebiegu całej lekcji. Przypomniała też sobie ze skruchą, że i jej czasem zdarzało się „postraszyć" uczniów. Postanowiła jednak odtąd raczej tak przygotowywać lekcje i swoje na nich wystąpienia, żeby nie straszyć uczniów, lecz dobrze planować zadania dla nich. Namawiać ich do nauczenia się i zrozumienia takich elementów materiału kształcenia, które uznaje za możliwe do nauczenia się przez większość, a może nawet wszystkich uczniów. Trudne tematy i sposób ich wprowadzenia odtąd stały się w większym stopniu wyzwaniem dla niej samej niż dla jej uczniów. Uczniom za to znacznie częściej okazywała zadowolenie, kiedy udało im się spełnić wymagania.

**Uczenie się jest procesem. Uczenie musi być dostosowane do poziomu uczącego się. Każdy uczy się na swój sposób. Nową wiedzę powinno się budować na dotychczasowym doświadczeniu.**

Pani C., jak jej się wydaje, od zawsze wiedziała, że warto dostosowywać sposób uczenia i wymagania do poziomu uczącego się. W codziennej praktyce szkolnej było to jednak zbyt trudne i czasochłonne, zwłaszcza że w jej klasie uczniowie byli bardzo różni. W zasadzie więc było to niemożliwe. Zdecydowała się jednak wypróbować skuteczność metody zróżnicowanych i całkowicie dobrowolnych prac domowych. Po każdej większej partii materiału proponowała uczniom wiele zróżnicowanych zadań do wykonania. Było w czym wybierać: od przygotowania mowy w obronie... po sporządzenie afisza. Można było opracować serwis informacyjny z życia starożytnych Rzymian na stronie www albo samodzielnie przetłumaczyć, zilustrować i opublikować w szkolnej gazetce fragment tekstu, opracować grę planszową lub zestawienie czasowników pochodzenia łacińskiego w dowolnym języku nowożytnym, napisać scenariusz sztuki, nauczyć się recytacji fragmentu poezji itp. Dlaczego właściwie dotychczas wszyscy jej uczniowie musieli robić to samo? Czy na pewno to było sprawiedliwe?

Wśród prac domowych planowanych przez nią były zadania trudne i łatwe, pracochłonne i dla leniwych, wymagające jednorazowego wysiłku lub pracy przez kilka miesięcy. Ku zdziwieniu nauczycielki uczniowie wcale nie ograniczali się do tych najłatwiejszych. Największą przyjemność odczuwała jednak, gdy niektórzy pytali, czy można wykonać więcej niż jedno!

Nawet po „zwykłych lekcjach", na których uczniowie zgłębiali zawiłości gramatyki łacińskiej, każdy uczeń mógł w domu wykonać tyle zadań, ile potrzebował, aby dobrze zrozumieć temat. Pozwalała też uczniom samodzielnie formułować zadania domowe. To udało się też połączyć z zachęcaniem uczniów do współpracy. Uczniowie w parach projektowali zadania dla siebie, później wymieniali się rozwiązaniami i sprawdzali je sobie wzajemnie. Uczniowie i nauczycielka poznali też zalety zastosowania rewelacyjnej metody „światła uliczne". Po poznaniu nowego zagadnienia, albo po wykonaniu pracy domowej uczniowie mogli wybrać jeden z trzech kolorów sygnalizatora ulicznego. Kto wszystko dobrze zrozumiał, wykonał pracę domową bez problemu, wybierał światło zielone. Żółte wybierali (zaznaczali na końcu pracy) ci, którzy właściwie dali sobie radę, prawie rozumieją, ale nie są całkowicie pewni. Czerwone światło wskazywali uczniowie, którzy nie rozu-

mieją tematu i nie potrafili samodzielnie wykonać pracy domowej. Na kolejnej lekcji nauczycielka tworzyła grupy zielonych i żółtych, aby pracując razem upewnili się co do swojej wiedzy – jedni objaśniając, drudzy zadając pytania. Czerwonymi zajmowała się sama, omawiając jeszcze raz zagadnienie. Rezultaty przeszły najśmielsze oczekiwania nauczycielki. I, co ważne, po pewnym czasie stosowania metody, skład grup trochę się zmieniał.

**Znaczna cześć procesu uczenia się przebiega przez kontakt z innymi. Trzeba stworzyć możliwość takiego kontaktu.**

Edukacyjne projekty grupowe to był pomysł, który przyciągał uwagę pani C. W opracowaniu projektu najważniejsza i najtrudniejsza dla nauczyciela jest faza planowania. Później można już tylko być obserwatorem, doradcą i pomóc w ocenie rezultatów. Klasa realizowała projekty: „Ślady starożytnych", „Marcus (mieszkaniec starożytnego Rzymu) w moim mieście w XXI wieku", „Agora-Forum". Każdy z projektów wymagał podziału zadań, opracowania metod współpracy, współdziałania podczas realizacji i współuczestnictwa uczniów w ocenie. W pracy metodą projektów bardzo istotne okazało się staranne określenie konkretnego i realistycznego czasu na wykonanie, później systematyczne monitorowanie pracy uczniów.

Najprzyjemniejszym momentem była prezentacja rezultatów. Prawdziwym wyzwaniem było dla nauczycielki wyważenie między zdystansowaną obserwacją i pozostawieniem odpowiedzialności po stronie uczniów a staranna kontrolą procesu – również w zakresie kształcenia umiejętności pracy zespołowej. „Przy okazji" musiała uczyć swoich podopiecznych, że należy uważnie słuchać innych, sprawnie się porozumiewać, uprzejmie ale odważnie wyrażać odrębne zdanie, umiejętnie gospodarować czasem, korzystać z pomocy innych i udzielać wsparcia, szanować uczucia innych i wyrażać własne, dzielić zadania i brać na siebie odpowiedzialność za pracę zespołu. Strata cennego czasu na uczenie gramatyki? Ale jaki zysk dla uczniów.

**Uczniowie potrzebują informacji zwrotnej w uczeniu się. Ocena osiągnięć ucznia powinna mieć charakter informacji zwrotnej.**

Uczniom pani C. zależało na początku przede wszystkim na uzyskaniu możliwie najwyższej oceny i „zaliczeniu" problemu. Trochę wysiłku wymagało przekonanie ich, że od informacji „czy zaliczyłem" i „na jaki stopień", albo „czy jestem lepszy od innych", ważniejsza jest informacja „co umiem" lub „czego powinienem się jeszcze nauczyć". Udzielanie takich informacji uczniom i nauczenie ich, jak je wykorzystać, okazało się dużym wyzwaniem. Przede wszystkim wymagało czasu. Uczniowie także zostali włączeni w refleksję nad własnym sposobem uczenia się i osiągnięciami. Coraz chętniej podejmowali się proponowanej przez nauczycielkę oceny koleżeńskiej i samooceny. Sama zrozumiała też, że aby informacja zwrotna była skuteczna, uczniowie muszą dobrze znać założony cel, miejsce w drodze do celu, w którym się znajdują i wreszcie otrzymać podpowiedź, jakie sposoby ułatwią pokonanie odległości między tym miejscem a celem. Jak wynika z badań[3] i potwierdzają to obserwacje pani C., informacja zwrotna jest skuteczniejsza, jeśli jest przekazywana na bieżąco (jak najmniej przetrzymywania klasówek tygodniami!), jeśli dotyczy konkretnych błędów a nie całości pracy, jeśli instrukcje dotyczące poprawy pokazują kroki, jakie ma wykonać uczeń w najbliższym czasie.

**Uczenie się uczenia jest niezwykle ważne. W uczeniu się można stosować strategie, których też trzeba się uczyć.**

Większość scenariuszy lekcji pani C. uzyskała nową strukturę. Dodana została jeszcze jedna rubryka – Jakie umiejętności związane

[3] QCA 2001 (Urząd do spraw Programów i Kwalifikacji w Wielkiej Brytanii).

z samym procesem uczenia się będą rozwijane? Na każdej lekcji zaplanowano uczenie myślenia i uczenia się, na przykład przez naukę rozwiązywania problemów, porównywania, klasyfikowania, abstrahowania, rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, konstruowania argumentów, analizowania błędów, analizowania perspektyw – możliwych rozwiązań.

Początkowo było to dosyć trudne. Pani C. miała wrażenie, że pokazywanie sposobów robienia notatek, porządkowania informacji, graficznego przedstawiania rozwiązań zajmuje jej tyle czasu, że nie wystarcza go na samą lekcję łaciny. Po pewnym czasie jednak okazało się, że uczniowie sami wiedzą, jak w sposób uporządkowany poradzić sobie z tekstem, posegregować dane, stworzyć model a nauka idzie im zdecydowanie lepiej.

### Dobra atmosfera w klasie sprzyja uczeniu się. Otoczenie powinno wspierać uczącego się.

Sposobów na dobrą atmosferę w klasie jest wiele. Od początku swojej pracy pani C. bardzo zabiegała o wykształcenie wśród uczniów pozytywnych postaw wobec uczenia się. Właśnie dobra atmosfera w klasie i właściwe stosunki między wszystkimi uczestnikami procesu uczenia się są warunkiem wykształcenia takich pozytywnych postaw. Zwykle ułatwia stworzenie takiej atmosfery wyraźne określenie wzajemnych oczekiwań. I dotyczy to nie tylko oczekiwań nauczyciela wobec uczniów, ale też odwrotnie. Pani C. wytrwale zbierała informacje, za co ją lubią lub nie lubią jej uczniowie i czego od niej oczekują. Starała się też zadbać o nawiązanie indywidualnych kontaktów z każdym uczniem. Zależało jej też na zapewnieniu uczniowi prawa do pomyłki. Starannie kontrolowała swoje reakcje zwłaszcza na błędne odpowiedzi lub brak odpowiedzi. Dzięki temu jej uczniowie nie bali się próbować i łatwiej im było włączyć się w działanie a w końcu znaleźć dobrą odpowiedź. Nieśmiałym uczniom zawsze pomagała praca w małym zespole. Pani C. uczyła też podopiecznych, jak znaleźć swoje miejsce w grupie, uczyła współpracy i słuchania siebie nawzajem. Okazując szacunek swoim uczniom oczekiwała tego samego z ich strony. Rzadko demonstrowała, co ona zrobiła dla uczniów, więcej robili razem.

Praca w zrewolucjonizowanej klasie była trudna. Każda próba podniesienia poprzeczki uczniom wymagała podniesienia jej najpierw sobie. Ale po kilku latach pani C. stwierdziła, że niczego nie żałuje, a satysfakcja, z jaką wiąże się ten sposób działania, nie daje się niczym zastąpić.

(październik 2004)

*Iwona Janowska*[1)]
*Kraków*

# Refleksyjne nauczanie gramatyki

### Nowe spojrzenie na gramatykę?

Uczyć się języka obcego to stopniowo nabywać umiejętność wchodzenia w relacje z pewną liczbą rozmówców – rodzimych i innych użytkowników języka – za pomocą zdań zbudowanych zgodnie z normami obowiązującymi w danym języku. Konstruując poprawne, zrozumiałe wypowiedzi posługujemy się pewną liczbą reguł, z których jedne stosujemy świadomie, inne nie. To właśnie gramatyka stoi na straży poprawności językowej – zarówno jej formy ustnej, jak i pisemnej.

Od uczniów począwszy, przez nauczycieli, twórców programów i podręczników, na językoznawcach skończywszy, słowo „gramatyka" jest rozumiane inaczej. Trudno o jednolitą inter-

[1)] Dr Iwona Janowska jest nauczycielką języka francuskiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

pretację. W niniejszym artykule będę mówić o gramatyce jako narzędziu nauczania języka, nie wnikając w szczegóły opisów językoznawczych. Przyjmijmy więc tutaj w dużym uproszczeniu, że gramatyka to zbiór przepisów, reguł i ustaleń, z którymi należy najpierw zapoznać się, a następnie stosować w praktyce, jeśli chcemy, by nasze wypowiedzi były zrozumiałe, akceptowalne.

Gérard Vigner bardzo trafnie zauważa, iż gramatyka znajduje się w samym sercu języka. Nie stanowi ona dostrzegalnej zewnętrznej otoczki, którą można dowolnie i z łatwością obserwować. Autor porównuje ją do splotu tkaniny mając na uwadze specyficzne uszeregowanie ciągów dźwiękowych lub graficznych. Poznanie wzajemnych układów i zależności tych ciągów wymaga stosunkowo długiego czasu przyswajania. W trakcie tego procesu, przez wypowiedzi dostosowane do sytuacji komunikacyjnej, uczący się napotyka na różne typy zmian w ciągu fonetycznym lub graficznym, obserwuje je i stopniowo tworzy w swym umyśle coś w rodzaju szkieletu konstrukcyjnego języka. Gramatyka jest przyswajana w sposób niewidoczny, zamaskowany, a my dostrzegamy tylko efekty tego procesu w wypowiedziach uczniów. Gramatyka jest „dyskretna", zwłaszcza w dobie dominacji celów komunikacyjnych i kulturowych[2].

Gramatyka odzyskała należne jej miejsce we współczesnych metodach nauczania, ale już nie jako cel sam w sobie, lecz jako narzędzie przyswajania języka, osiągania kompetencji komunikacyjnej, zwłaszcza u młodzieży i dorosłych.

Postrzeganie gramatyki przez uczniów, jej użyteczności oraz sposoby jej przyswajania są bardzo zróżnicowane, nawet w grupie uważanej za maksymalnie homogeniczną. Zadanie nauczyciela jest więc niezwykle skomplikowane; jego działania muszą zmierzać w jednym ogólnym kierunku: nie „nauczać" reguł lecz kształtować umiejętność obserwacji struktur językowych i wyciągania wniosków. Jednym słowem, nauczać uczenia się gramatyki.

Dyskusja na temat skutecznych metod nauczania gramatyki wciąż trwa, nie ma idealnego sposobu dotarcia do wszystkich uczniów i w jednakowym wymiarze, nie ma również uczniów o identycznych strukturach psychicznych, stosujących te same strategie, przejawiających ten sam styl uczenia się. Należy dać wszystkim szansę, należy wykorzystać indywidualne możliwości każdego z nich. Wobec konieczności zindywidualizowanego podejścia do uczniów w procesie nauczania / uczenia się gramatyki oraz kształtowania postawy refleksyjnej warto przyjrzeć się bliżej metodzie konceptualizacji, często zalecanej przez dydaktyków w nauczaniu gramatyki.

## Konceptualizacja[3]

W swym ogólnym znaczeniu konceptualizacja to działania poznawcze (operacje, strategie) uczniów uruchamiane w procesie uczenia się języka przez interakcje. Istotą tej metody jest obserwacja form językowych i refleksja nad tymi formami. Jest to proces intelektualny, w trakcie którego w psychice uczącego się powstaje wyobrażenie na temat zasad i prawidłowości morfologicznych (gramatycznych lub leksykalnych) lub reguł (składnia).

Według słownika dydaktyki[4] zjawisko (procesy myślowe) określane mianem konceptualizacji to odmiana metody rozwiązywania problemów oparta na zasadach konstruktywizmu i kognitywizmu. Niektórzy dydaktycy uznają ćwiczenia konceptualizacyjne za najbardziej odpowiednią metodę we współczesnym nauczaniu/uczeniu się gramatyki. Nauczyciel organizuje działania prowadzące ucznia przez następujące etapy: wyczulenie na problem, rozpoznanie zjawiska gramatycznego, weryfikowanie dokonanych odkryć i w końcu swobodne użycie formy językowej. Uczeń buduje, tworzy nowe pojęcia na podstawie odpowiedniego korpusu językowego (z zakresu leksyki, gramatyki, dyskursu itp.) i na podstawie własnych obserwacji odkrywa, tworzy reguły dotyczące funkcjonowania poszczególnych elementów języka.

[2] Vigner G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette Livre.
[3] ang., franc. *conceptualisation*, od: łac. *conceptus* = koncept, trafny pomysł.
[4] Cuq J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, S.E.J.E.R.

Jak podaje M. Pendanx[5], wśród dydaktyków francuskich twórcą ćwiczeń konceptualizacyjnych był Henri Besse[6]. W dobie rozkwitu metod komunikacyjnych, które na ogół negowały udział gramatyki w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, H. Besse zaproponował pewien typ ćwiczeń umożliwiających uczniom uzupełnienie, dopracowanie, korygowanie nabytej już wiedzy i umiejętności gramatycznych, tak różnych u każdego uczącego się ze względu na różne doświadczenie językowe. Interjęzyk skonstruowany indywidualnie przez każdego ucznia zawiera inny typ prowizorycznych reguł operacyjnych. Otóż wykorzystując indywidualne możliwości uczniów, ich zinterioryzowaną gramatykę, autor zaproponował następujący typ ćwiczeń. Na podstawie posiadanej wiedzy uczniowie tworzą sami korpus językowy, to znaczy zespół zdań zawierających struktury gramatyczne będące przedmiotem ich zainteresowań. Następnie komentują zgromadzone przykłady, doszukują się prawidłowości i reguł, formułują je własnymi słowami, podają dodatkowe przykłady ilustrujące dane reguły.

Metoda ta miała wiele zalet. W pierwszej kolejności chodziło bowiem o zaangażowanie, zaktywizowanie uczniów, o włączenie całego zespołu w proces uczenia się, o zaniechanie tradycyjnych technik podawania gotowych wiadomości *explicite* przez nauczyciela. Ponadto, różny poziom znajomości języka, różny repertuar poznanych reguł, wiedzy, pozwalał na wymianę doświadczeń, uczenie się od innych. Po trzecie, w okresie zaniechania systematycznego nauczania gramatyki (lata siedemdziesiąte), konceptualizacja stanowiła jakoby „prostowanie" drogi gramatycznej, weryfikowanie uczniowskich hipotez, ich potwierdzenie lub odrzucenie, prowadziła do ujednolicenia poziomu znajomości gramatyki w zespole klasowym.

Obecnie, w dobie powszechności kognitywizmu koncepcja H. Besse'a nic nie straciła na swej aktualności, jedynie punkt ciężkości został przesunięty w kierunku pracy nad nowym materiałem gramatycznym: uczniowie odkrywają gramatykę (lub ją utrwalają) nie na podstawie korpusu przykładów zgromadzonych przez nich samych, lecz na odpowiednio dobranym dokumencie, spreparowanym lub autentycznym, gdzie dane struktury gramatyczne występują w odpowiednich kontekstach. Tak więc, źródłem wszelkich analiz i koncepcji tworzenia reguł jest tekst w szerokim słowa tego znaczeniu.

Nie negując jej znaczenia w utrwalaniu materiału językowego (zgodnie z pierwotnym pomysłem autora) konceptualizacja stała się dzisiaj jedną z podstawowych metod nauczania gramatyki proponowanych przez autorów podręczników i wiele przemawia za jej skutecznością. Różni się zasadniczo od tradycyjnego eksplicytnego nauczania gramatyki, wymaga zaangażowania ucznia, postawy refleksyjnej na temat przyswajanego materiału, sposobów uczenia się, na temat samej komunikacji. Uczniowi, który pracuje na zasadzie autonomii kierowanej przez nauczyciela, pozostawia duży margines swobody, wyrażenia w dowolny sposób (język obcy, język ojczysty, schematy, rysunki itd.) swoich spostrzeżeń na temat funkcjonowania struktur języka obcego, którego się uczy.

## Tekst jako narzędzie nauczania gramatyki

Przez długi czas za podstawową jednostkę analizy gramatycznej uznawano zdanie. Począwszy od lat 80., pole zastosowań gramatyki znacznie się poszerzyło: mówi się nie tylko o gramatyce zdania, ale również o gramatyce tekstu, wypowiedzi, dyskursu. Ramy gramatyki poszerzyły się, zróżnicowały. Metody i programy nauczania przejęły niektóre z tych jednostek, nie czynią jednak wielu rozróżnień – traktują na ogół globalnie wszystko, co nie wchodzi w zakres gramatyki zdania.

W rozważaniach na temat konceptualizacji, słowo „tekst" pojawia się jako termin kluczowy. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* precyzuje, że „terminu „tekst" używamy do określenia każdej wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej, odbieranej, tworzonej lub wymie-

[5] Pendanx M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette Livre.
[6] Besse H. (1974), *Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2*, w: « Voix et images du Crédif ».

nianej przez użytkowników/uczących się języka"[7]. W dalszych rozważaniach dokument ten wyjaśnia, że tekst może występować jako gotowy produkt, jako cel komunikacyjny lub jako produkt w trakcie tworzenia.

Powyższa definicja interesująca dla dydaktyków różni się od definicji językoznawczych. Zarówno dyskurs, jak i tekst to, ogólnie rzecz biorąc, wypowiedzi (produkty językowe) posiadające odpowiednią strukturę, progresję, spójność. Tak więc tekst, w porównaniu ze zdaniem, dostarcza nam dodatkowych danych dotyczących funkcjonowania elementów będących przedmiotem uczenia się.

Mówiąc o nauczaniu gramatyki na podstawie tekstu, mamy na uwadze dwa zjawiska:

- To, co powszechnie nazywa się „gramatyką tekstu" – przedmiotem gramatyki tekstu jest ukazanie, w jaki sposób poszczególne zdania są ze sobą powiązane, by tworzyć koherentną całość. Elementy, które zapewniają tę koherencję to relacje czasowe, anafory, konektory logiczne[8].
- Każdy tekst tworzony lub użyty przez nauczyciela lub uczniów jako narzędzie w procesie nauczania / uczenia się gramatyki, leksyki itd. Jego cechą najistotniejszą będzie częstotliwość występowania danego zjawiska językowego (tutaj form gramatycznych), czyli taka liczba przykładów użycia danej struktury, by uczniowie mogli domyślać się jej znaczenia i odgadywać właściwości.

Musimy więc odróżniać specyficzny termin „gramatyka tekstu" od terminu bardziej ogólnego (obejmującego również ten pierwszy) „nauczania gramatyki na podstawie tekstu" (za pomocą tekstu). W poniższych rozważaniach będziemy mówić o tekście w jego znaczeniu ogólnym, jako materiale umożliwiającym interakcyjne nauczanie gramatyki.

Gramatyka w służbie komunikacji, to gramatyka poznawana i stosowana w kontekście, w komunikacji. Tu należy podkreślić, że język komunikacji to nie izolowane zdania bez związku. W autentycznej komunikacji z danym rozmówcą, w konkretnym miejscu, czasie i otoczeniu mamy do czynienia z całościowymi wypowiedziami skonstruowanymi w określonym celu, które wymagają specyficznej kompetencji, nie tylko więc znajomości słownictwa i form gramatycznych.

Tak więc tekst mówiony lub częściej pisany – pojęcie bardzo szerokie a szczegółowo opisane przez językoznawców – staje się przedmiotem analiz i odkrywania zasad funkcjonowania języka, narzędziem, po które sięga wielu dydaktyków, autorów podręczników, nauczycieli.

Nie będziemy tutaj szerzej omawiać licznych charakterystyk tekstu, których dostarczają nam językoznawcy, spójrzmy raczej na ten problem z dydaktycznego punktu widzenia. Tekst, który interesuje nauczyciela praktyka jako materiał do nauczania gramatyki to dokument, który zawiera odpowiednią liczbę przykładów, pozwalających jego podopiecznym zrozumieć dane zjawisko gramatyczne. Ogólnie rzecz biorąc, tekst stosowany na lekcji języka i służący do nauczania gramatyki to artykuł prasowy, fragment literacki, piosenka, tekst spreparowany przez nauczyciela czy wypowiedzi uczniów.

Na ogół podręczniki proponują swym użytkownikom pewną liczbę tekstów pozwalających nauczać/uczyć się gramatyki metodą konceptualizacji. Jednakże niekiedy znikoma liczba przykładów zawartych w proponowanym tekście uniemożliwia odkrywanie reguł gramatycznych z udziałem ucznia. W takim przypadku nauczyciel powinien zaopatrzyć się w inny dokument, najlepiej autentyczny, który zadośćuczyni stwierdzonym brakom. Należy tutaj mocno podkreślić, że jest to przypadek niezwykle częsty i każdy nauczyciel powinien sukcesywnie tworzyć dla potrzeb własnego nauczania zbiór właściwych tekstów, wykorzystywanych zarówno w fazie prezentacji, jak i w fazie ćwiczeń utrwalających.

Podręczniki adresowane do szerokiej wielonarodowościowej publiczności nie zawsze odzwierciedlają potrzeby i trudności polskiego ucznia, poświęcają niekiedy wiele uwagi temu, co nie sprawia większych trudności naszym uczniom, pomijając elementy często bardzo istotne i trudne do opanowania. Jedynym logicznym rozwiązaniem jest, jak już wspomnia-

[7] *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003)*, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 87.
[8] Poisson-Quinton S., Mimran R., Mahéo-Le Coadic M. (2002), *Grammaire expliquée du français*, Paris: CLE International.

łam powyżej, stworzenie własnej bazy dokumentów autentycznych dla poszczególnych poziomów nauczania.

## Od tekstu do reguły: etapy nauczania gramatyki

Powyżej omówiłam istotę procesu nauczania gramatyki na podstawie tekstu, jak również podałam kilka charakterystyk samego tekstu jako podstawowego narzędzia nauczania gramatyki. Kolejnym pytaniem, na które należy szukać odpowiedzi, to struktura tegoż procesu, wyszczególnienie podstawowych etapów nauczania/uczenia się gramatyki.

W literaturze dydaktycznej spotykamy różne opinie na temat liczby faz oraz ich nazw. W niniejszym artykule przypominam dwa najczęściej wymieniane schematy: H. Portine'a i C. Germain i H. Séguin. Chociaż na pozór bardzo się różnią, obydwa podejścia uwzględniają podstawową zasadę przyswajania wiedzy: percepcję materiału, integrację nowych informacji z wiedzą uprzednio nabytą, stosowanie zintegrowanej wiedzy w nowych sytuacjach (komunikacyjnych).

Warto zauważyć jeszcze, że H. Portine[9] proponuje zmianę terminologii: w miejsce terminu „nauczanie gramatyki" proponuje termin „dydaktyka gramatyki". Wynika to z faktu, że istotą tego procesu nie jest opanowanie podręcznika gramatyki, ale praca nad gramatyką wewnętrzną (mentalną) ucznia. Ponadto proces strukturyzacji gramatyki ma charakter nie hetero lecz autostrukturyzacji: uczeń sam ustrukturowuje swoją gramatykę przy pomocy nauczyciela, klasy itp. Podobnie jak w przypadku nabywania innych kompetencji językowych czy kulturowych, nauczyciel pomaga uczniowi opanować gramatykę.

### Koncepcja H. Portine'a

Wyżej wspomniany autor twierdzi, że proces konstruowania kompetencji gramatycznej składa się z trzech zasadniczych etapów:

- wyszukiwanie / wychwycenie form w tekście lub nagraniu,
- obserwacja zjawiska, które będzie przedmiotem analizy,
- analiza zebranych lub zaprezentowanych przypadków.

#### Faza identyfikacji form

Nie można zrozumieć funkcjonowania danej rzeczy jak tylko przez jej postrzeganie; a więc w pierwszej kolejności należy doprowadzić ucznia do postrzegania danego zjawiska językowego. Najlepszym rozwiązaniem jest odkrywanie przez samych uczniów nowych zasad, które nastręczają trudności. Jeśli daje się im gotowe rozwiązania, problem przestaje być ich problemem, a staje się problemem nauczyciela. Ponadto problem nie istnieje dotąd, dopóki nie stanie się ich problemem. Oczywiście, nie oznacza to wcale, że muszą sami szukać rozwiązań każdego zjawiska gramatycznego. Nie rozwiążą sami wszystkiego, a rola nauczyciela sprowadza się do kierowania tym procesem.

Odkrywanie form może odbywać się na wiele sposobów, na podstawie dokumentów graficznych i audialnych: wyszukiwanie danego problemu w dokumencie autentycznym lub utworzonym przez nauczyciela, wzbogacanie go dodatkowymi przykładami użycia danej formy, poszerzanie repertuaru form, jeśli dokument nie daje jasnego obrazu ich zastosowania.

#### Faza obserwacji

Obserwacja form, zbieranie danych, praca z całym zespołem klasowym lub dyskusja w małych grupach. Dane uzyskane w trakcie debaty będą niezbędne do przeprowadzenia wszelkiego typu analiz.

#### Faza analizy

Analizę przeprowadza się na podstawie tego samego korpusu przykładów lub zastępuje się go innym. Najwłaściwszą formą zajęć jest praca w małych zespołach, z których każdy, po dokonaniu niezbędnych analiz, przedstawia swoje wnioski całej klasie. Wysuwane hipotezy można pogrupować na zbieżne i dywergentne. Po

[9] Portine H. (2001). *Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive*, w: „Le Français dans le Monde" n° spécial juillet 2001, Paris: CLE International.

takim sprawozdaniu, kontynuując pracę w tych samych małych zespołach, poszczególne grupy – wzbogacone o doświadczenia swoich kolegów – raz jeszcze dokonują krótkiej analizy materiału gramatycznego i wysnuwają nowe wnioski i, jak uprzednio, znów dochodzi do konfrontacji dokonanych odkryć. Nauczyciel ogranicza się do roli organizatora, pozostawiając inicjatywę uczącym się. Faza ta kończy się skonstruowaniem reguły.

### Koncepcja dydaktyków kanadyjskich

Claude Germain i Henri Séguin[10] przedstawili przebieg procesu uczenia się gramatyki nieco inaczej niż H. Portine. Nie naruszając zasadniczej struktury procesu, dydaktycy podzielili go na 5 podstawowych faz.

#### ▸ Identyfikacja

Polega na wyszukiwaniu przez uczniów form gramatycznych w ścisłym znaczeniu tego słowa. Na tym etapie można stosować różne materiały wyjściowe: produkcje uczniów, serie odpowiednio dobranych przykładów, ale także i piosenki, nagrania audio, wszelkie typy tekstów.

#### ▸ Klasyfikacja

Nauczyciel proponuje uczniom dokonanie podziałów form, pogrupowanie ich według pewnych kryteriów, np. formy rodzaju męskiego i żeńskiego.

#### ▸ Systematyzacja

Polega na wyłonieniu różnic i podobieństw wśród form, które zostały uprzednio poklasyfikowane. Tu powstaje pierwszy zarys reguły, która następnie zostaje wzbogacona o inne przykłady, poszerzona, uzupełniona w miarę stopniowej ekspozycji na język i w trakcie kolejnych analiz.

#### ▸ Generalizacja

Pozwala na sformułowanie takiej reguły, która odnosi się nie tylko do form poznanych w klasie, lecz całego wachlarza form, i pozwala zaspokajać potrzeby komunikacyjne uczniów na danym etapie nauczania. Reguła ta ulegnie zmianie wraz ze zmianą interjęzyka ucznia.

#### ▸ Egzemplifikacja

To ostatni etap w nauczaniu gramatyki, w czasie którego uczeń buduje nowe przykłady na wzór tych, z którymi zapoznał się na lekcji. Na ogół, po wprowadzeniu nowego problemu gramatycznego, następują ćwiczenia utrwalające nowe zjawisko, by móc następnie przejść do swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych.

## Ćwiczenia utrwalające

Niezależnie od przyjętego schematu nauczanie/uczenie się gramatyki nie kończy się na odkrywaniu reguły. Nie mniej ważnym elementem jest faza ćwiczeń automatyzujących, znanych powszechnie ćwiczeń strukturalnych i innych. Automatyzacja może polegać na wypracowywaniu zwykłych odruchów typu: *Dziękuję. Nie ma za co.* Inne typy automatyzacji są bardziej złożone, wymagają więcej refleksji i zrozumienia różnych możliwości użycia formy np. danego czasu.

Należy jeszcze krótko wyjaśnić rolę ćwiczeń utrwalających, zwanych *drill* w metodzie audio-lingwalnej. Ich rola jest dzisiaj nieco inna: chodzi o zautomatyzowanie struktury na tyle (jeśli rzeczywiście musi ona zostać zautomatyzowana), by móc swobodnie operować nią w danej sytuacji komunikacyjnej. Ćwiczenia te odbywają się najczęściej w normalnych warunkach klasowych, np. parami (uzupełnienia zdań, transformacje, łączenie pewnych elementów itp.).

W szkolnym nauczaniu języka poświęca się zbyt mało czasu na ćwiczenia automatyzujące, wdrażające. Po pierwsze przy niewielkim tygodniowym wymiarze godzin (np. 2 godz. tyg.) nie jest łatwo poradzić sobie z ogromem materiału językowego, po drugie rezygnujemy niekiedy z ćwiczeń przyjmując, że skoro uczeń zrozumiał problem, sam sformułował regułę, to doskonale potrafi się nią posłużyć. I tu kryje się prawdopodobnie jedna z podstawowych przyczyn nieskutecznego nauczania gramatyki. Zbyt szybko rzucamy ucznia na przysłowiową „głęboką wodę", a brak praktycznych umiejętności nie pozwala mu utrzymać się na powierzchni.

[10] Germain C., Séguin H., (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.

Usprawiedliwianie się brakiem czasu na lekcji niczego nie zmienia. Nauczyciel musi znaleźć sposób na wielokrotne użycie danej formy, wplatając dany element we wszelkie reakcje językowe i przy każdej nadarzającej się okazji. Nowa lekcja, powtórzenie wiadomości z poprzedniej, usprawiedliwianie się uczniów, komunikacja pedagogiczna (*Tu pourrais effacer le tableau?*) wszędzie staramy się stosować nowo poznaną formę. Gramatyka jest wówczas postrzegana jako komplementarna, konieczna, użyteczna i nieodzowna w budowaniu kompetencji komunikacyjnej. Nie stoi gdzieś obok praktycznego użycia języka, ale jest jego istotnym elementem.

Zadanie przełożenia teorii na praktykę jest niezwykle trudne, wymaga szeregu przemyśleń i zabiegów, niekiedy o charakterze strategicznym. To tutaj tkwi najczęściej źródło niepowodzeń i stresów, a co za tym idzie, niechęci uczniów do gramatyki (*Rozumiem to, ale nie potrafię zastosować w praktyce*).

## Dobór materiału

Według dydaktyków dobór materiału gramatycznego nie może być dziełem przypadku, ani też planowaniem *a priori*: musi zaistnieć jakaś konieczność, potrzeba, okazja, pretekst do podjęcia danej tematyki, inaczej uczniowie nigdy nie zrozumieją zasadności nauczania gramatyki. Uczący się powinni odczuwać potrzebę poznania danego zagadnienia i satysfakcję z jej zaspokojenia. Wyzbędą się również uprzedzeń do gramatyki, jeżeli nauczą się dostrzegać wzajemne powiązania między poszczególnymi zagadnieniami gramatycznymi, jak i między gramatyką i sprawnościami językowymi.

Dobór materiału będzie podyktowany kilkoma względami. Zależy od potrzeb komunikacyjnych na danym etapie nauczania, od trudności, na które napotykają uczniowie, np. w trakcie ćwiczeń w rozumieniu, od błędów, które najczęściej popełniają, od „okazji", jaka się nadarza, np. chęć podyskutowania na dany temat lub czytanie dokumentu zawierającego trudne formy.

J. de Courtillon[11] przestrzega przed przedwczesnym nauczaniem gramatyki, nauczaniem „na wyrost", to znaczy wówczas, gdy uczniowie zbyt słabo znają język, by móc zastosować tę gramatykę w interakcjach. Nie zostanie więc ona trwale zapamiętana. Ta sama autorka stwierdza, iż należy przede wszystkim oddramatyzować gramatykę przyjmując, że celem lekcji jest praca nad danym dokumentem, pisemnym czy ustnym, nad jego treścią, który to równocześnie stanie się okazją, czy pretekstem, do odkrywania nowych elementów języka, poznawania reguł, które ułatwią komunikację.

Dydaktyka językowa potrzebuje gramatyki funkcjonalnej: znajomość gramatyki ma ułatwiać i aktywizować czynności językowe. Nie zaprzecza się konieczności objaśnień, podawania reguł itp., jednakże prawdziwe uczenie się gramatyki to praktyka, to jej zastosowanie we wszelkiego typu reakcjach językowych, w komunikacji.

## Koncepcja nauczania gramatyki języka francuskiego w podręczniku Connexions 1[12]

Dokonam teraz krótkiego przeglądu jednego z najnowszych podręczników do nauczania języka francuskiego *Connexions 1*. Interesuje mnie status gramatyki, cele stawiane w tym względzie przez autorów podręcznika oraz rozwiązania praktyczne, tj. proponowane strategie nauczania / uczenia się. Na początek jedno ogólne spostrzeżenie: w publikowanych ostatnio materiałach nauczania autorzy coraz częściej odwołują się do wymogów zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, w dziedzinie doboru celów, treści i metod.

We wstępie do podręcznika *Connexions 1* wydanego w 2004 r. jego twórcy wyraźnie podkreślają podejście zadaniowe do nauczania: podręcznik został tak skonstruowany, by przygotować uczniów do wykonania pewnych za-

[11] Courtillon J. (1996). *L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ?*, w: „Le Français dans le Monde" nº 285.
[12] R. Mérieux, Y. Loiseau (2004), *Connexions 1. Méthode de français*, Paris: les Editions Didier.

dań językowych (i nie tylko) w różnych dziedzinach życia społecznego przez nabywanie wiedzy i umiejętności komunikacyjnych, językowych i kulturowych. Podstawową zasadą konstrukcyjną jest koncentrowanie pracy uczniów wokół kolejno pojawiających się zadań, np. aby mówić o sobie, uczeń musi posiąść umiejętność przedstawiania się, wyrażania się na temat swoich zainteresowań, upodobań itd.

Cztery moduły, z których każdy składa się z trzech jednostek, stawiają cztery bardzo ogólne cele, które następnie dzielą się na cele komunikacyjne szczegółowe.

## Rola i miejsce gramatyki?

Podporządkowana celom komunikacyjnym jest elementem umożliwiającym rozwiązywanie, wykonanie poszczególnych zadań. Nie neguje się i nie pomniejsza jej znaczenia, ale za to mocno podkreśla jej służebną rolę w stosunku do *savoir-faire*. Gramatyka jest konieczna: pomaga, ułatwia, skraca drogę prowadzącą do osiągania celu, i w żadnym przypadku nie jest celem sama w sobie. Jest potrzebą podyktowaną sytuacją komunikacyjną, typem zadania, które uczący się musi wykonać.

Jest rzeczą oczywistą, że dydaktyka gramatyki, by sprostać tym zadaniom, musi odejść od metod tradycyjnych nauczania gramatyki *explicite* drogą dedukcji, przy ogromnym udziale nauczyciela i minimalnym, biernym uczestnictwie ucznia. To nie nauczyciel, ale uczeń przez własną aktywność i zaangażowanie w czynności prowadzące do opanowania języka, musi przyswajać, poszerzać, weryfikować struktury językowe, musi doskonalić swój interjęzyk, ciągle go zmieniać.

## Jak w praktyce wygląda nauczanie gramatyki?

Autorzy proponują tekst, najczęściej e-mail, który zawiera kilka przykładów użycia danej struktury. Po pierwszym czytaniu tekstu mającym na celu jego ogólne zrozumienie, kontrolowane za pomocą różnego typu pytań, autorzy zachęcają do ponownego czytania tekstu zlecając uczniom wykonanie szeregu zadań:

*wyszukaj formy...., posegreguj je według (pewnego) danego kryterium..., zastanów się i wyjaśnij dlaczego ..., następnie zastosuj je w ćwiczeniu...*

Reguła jest wciąż obecna w podręczniku, pojawia się dyskretnie wśród innych dokumentów, często na marginesie, w ramce, a towarzyszące jej przykłady poszerzają korpus nowo poznanych form zawartych w tekście. Te dodatkowe dane i informacje przygotowane przez autorów powinny zostać przejrzane przez ucznia i natychmiast zastosowane w odpowiednich kontekstach. Nie ma więc miejsca na długie i zawiłe wywody gramatyczne, materiał jest tak dobrany i podany, aby mógł być następnie w całości wykorzystany w tekście mówionym lub pisanym i ułatwiać komunikację.

Forma graficzna sugeruje funkcję jaką spełnia gramatyka: jest jednym z niezbędnych elementów w konstruowaniu kompetencji komunikacyjnej. Nie można jej pominąć, ale nie można również przydzielić jej pierwszoplanowego miejsca. Jest współpartnerem innych elementów językowych, nie pełni natomiast roli nadrzędnej czy priorytetowej.

Po każdym z trzech modułów następuje ewaluacja kompetencji ucznia. Przybiera ona postać autoewaluacji, czyli ewaluacji pozytywnej, zgodnie z *Europejskim systemem opisu językowego*. Są to pytania typu:

- Potrafię (mogę, umiem) coś komuś zaproponować, zaakceptować propozycję lub odmówić.
- Potrafię (mogę, umiem) mówić o przyszłości.
- Potrafię (mogę, umiem) budować zdania w czasie teraźniejszym.
- Potrafię (mogę, umiem) używać zaimków osobowych.

Jeśli uczeń nie uzyska właściwej liczby punktów określonej na marginesie ćwiczenia, autorzy odsyłają go do odpowiednich paragrafów (rozdziałów) podręcznika w celu uzupełnienia wiedzy.

Bardzo ważną cechą *Connexions 1* jest maksymalne włączenie uczniów do procesu uczenia się; uczeń jest odpowiedzialny za swą wiedzę i umiejętności. To on odkrywa zjawiska językowe drogą indukcji, następnie stosuje je w swych wypowiedziach, systematyzuje i w końcu biegle nimi operuje.

Podsumowując powyższe rozważania za-

inspirowane bogatą literaturą dydaktyczną poświęconą najnowszym tendencjom w nauczaniu gramatyki, chciałoby się przywołać znane łacińskie przysłowie, tak doskonale wyrażające postawę, którą powinien przyjąć zarówno uczeń, jak i nauczyciel w stosunku do wszelkiej nabywanej i przekazywanej wiedzy, a więc i w stosunku do języka i jego gramatyki: *Non scholae, sed vitae discimus*. Nie nauczamy gramatyki tylko dlatego, by zrealizować założenia programowe i nie uczymy się gramatyki dla szkoły, dla ocen, ale dla funkcjonowania języka, dla komunikacji. Komunikacja potrzebuje gramatyki, a gramatyka „żyje" dzięki komunikacji.

## BIBLIOGRAFIA


Courtillon J. (1996), „L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ?" w: *Le Français dans le Monde*, nº 285.

Courtillon J. (2004), „Penser le déroulement des cours. Organiser les activités pour apprendre. L'apprentissage de la grammaire par le texte", w: *Le Français dans le Monde*, nº 331.

Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, S.E.J.E.R.

Cuq J.-P. et Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.

Dufour I. (2003), „Compétence linguistique ou communicative ?", w: *Le Français dans le Monde*, nº 328.

El Fitouri I. (2003), „Enseigner la grammaire aujourd'hui. Grammaire et didactique du français", w: *Le Français dans le Monde*, nº 328.

Germain C., Séguin H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris: CLE International.

Pendanx M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.

Porquier R. (2000), „Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle", w: *Le Français dans le Monde*, no spécial juillet 2000, Hachette EDICEF / CRAPEL Nancy 2.

Portine H. (2001), „Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive", w: *Le Français dans le Monde*, nº spécial juillet 2001, Paris: CLE International.

Vigner G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris: Hachette Livre.


(wrzesień 2004)


*Grażyna Czetwertyńska*[1)]
*Warszawa*


# Ile wart jest ten, kto uczy czytać?

*„Kto czyta, wart jest dwóch"*, jak powiedział Valentino Bompiani – wydawca tekstów Umberto Eco. Kto uczy czytać, wart jest... No właśnie, ile jest wart nauczyciel fizyki, chemii, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie czy języka obcego, który skutecznie i konsekwentnie rozwija umiejętność czytania u swoich uczniów. W moim przekonaniu jest bezcenny, nawet jeśli robi to czasami kosztem treści ściśle powiązanych z przedmiotem.

Czytanie ze zrozumieniem tekstów informacyjnych jest jedną z najważniejszych i najtrudniejszych do wyćwiczenia umiejętności. Bez biegłości w tym zakresie niezwykle trudno o sukcesy w życiu szkolnym i zawodowym. Bardzo wielu uczniów, nawet sprawnie czytających, ma trudności w skoncentrowaniu uwagi na treści tekstu. Po przeczytaniu fragmentu często nie potrafią przedstawić ani głównej myśli, ani sposobu rozumowania autora, ani związków między jego poszczególnymi elementami. Stosunkowo najłatwiej im wyszukać w tekście informacji szczegółowych, zwłaszcza, gdy mają możliwość ponownie go przejrzeć. Nieco inaczej jest w przypadku literatury pięknej. Tu często przyciąga uwagę czytelnika spójna treść, wartka akcja, ciekawe postacie.

Teksty informacyjne (także szkolne podręczniki) rządzą się innymi prawami. Autorzy nie opowiadają wspaniałych historii, nie proponują rozrywki. Głównym zadaniem ich tekstu jest przekazanie jak największej liczby informacji. Autorzy więc rzadko koncentrują się na przykuciu uwagi czytelnika. Zależy im raczej na rzetelności i przejrzystości przekazu.

Jeżeli zatem prowadząc zajęcia ograniczymy się do polecenia uczniom przeczytania jakiegoś fragmentu i będziemy oczekiwali, że jest

[1)] Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka łacińskiego w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*.

to równoznaczne z jego zrozumieniem (a często także zapamiętaniem), rezultat może się okazać bardzo mizerny. Tylko nieliczni spełnią to oczekiwanie. Powinniśmy zatem odwołać się do strategii służących zorganizowaniu „aktywnego czytania", która może pomóc w zrozumieniu tekstu i zapamiętaniu jego treści.

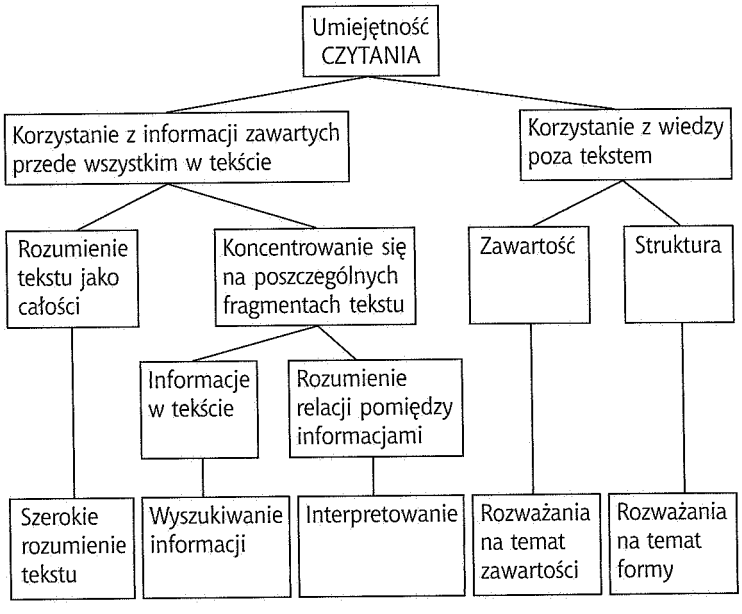
Dzielenie się pomysłami, jak pomagać uczniom czytać, a przeczytany tekst dobrze rozumieć, jest podstawowym założeniem akcji *Lego, czyli czytam* organizowanej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i *Gazetę Wyborczą*. Po dwuletnim sukcesie *Szkoły z klasą*, przez którą przewinęło się ponad pięć tysięcy placówek oświatowych, w tym roku szkoły otrzymały zaproszenie do podjęcia nowego wyzwania. Mają zająć się trzema kluczowymi sprawnościami: czytaniem ze zrozumieniem (*Lego*), myśleniem twórczym, krytycznym, naukowym (*Cogito*) i działaniem dla dobra innych ludzi (*Ago*). Nowa forma akcji jest rozwinięciem i kontynuacją działań podejmowanych wcześniej, ale do szkół już uczestniczących mogą dołączyć nowe.

## Sześć zasad dobrej edukacji w akcji *Szkoła z klasą*

Zasada 1:
Szkoła dobrze uczy każdego ucznia.
Zasada 2:
Szkoła ocenia sprawiedliwie.
Zasada 3:
Szkoła uczy myśleć i rozumieć świat.
Zasada 4:
Szkoła rozwija społecznie, uczy wrażliwości.
Zasada 5:
Szkoła pomaga uwierzyć w siebie, tworzy dobry klimat.
Zasada 6:
Szkoła przygotowuje do przyszłości.

Nauczycieli języków obcych nie trzeba namawiać do pracy z tekstem. Robią to prawie na każdej lekcji. Myślę jednak, że warto uporządkować swoje wysiłki i więcej uwagi poświęcić wykształceniu dobrych nawyków czytania i pracy umysłowej w ogóle.

## **Pięć aspektów czytania** (wg materiałów programu PISA/OECD)




Działania w czasie lekcji mogą polegać na: analizie tekstu, czytaniu i interpretowaniu map, tabel, wykresów i danych graficznych, analizie obrazów. Nauczyciel języka obcego bardzo czę-

sto pracuje z tekstem, nie tylko literackim. Jego działania zmierzają do nauczenia korzystania z informacji tam zawartych. Byłoby dobrze, gdyby repertuar stawianych uczniom zadań był możliwie szeroki i nie ograniczał się do przekładu. Analizując treść wypowiedzi uczymy:

- rozpoznawania głównej myśli tekstu (akapitu, rozdziału),
- odszukiwania elementów wspierających tę główną myśl,
- streszczania i podsumowywania,
- rozumienia układu tekstu,
- organizowania informacji według logicznego planu (chronologicznie, według ważności itp.),
- rozpoznawania związków,
- wyciągania wniosków,
- generalizowania,
- odróżniania faktów od opinii,
- porównywania, klasyfikowania, przeciwstawiania,
- rozpoznawania propagandy, reklamy (kryptoreklamy), manipulacji,
- rozpoznawania punktu odniesienia, koncepcji, sposobu dowodzenia,
- robienia notatek na podstawie tekstu,
- przekładania i parafrazowania,
- poszerzania słownictwa.

Aby dobrze uczyć czytania ze zrozumieniem, musimy brać pod uwagę nie tylko to, co dzieje się w trakcie samego czytania, ale także to, co poprzedza lekturę, oraz to, co po niej następuje.

Przed lekturą:

- Zachęć uczniów, aby przejrzeli tekst, popatrzyli na tytuł, śródtytuły, ilustracje i podpisy pod nimi; znajdź sposób, aby ich zaciekawić.
- Poproś uczniów, aby zastanowili się, co już wiedzą na temat poruszany w tekście, wyliczyli lub wypisali najważniejsze fakty czy pojęcia; jeśli mają problemy z kluczowymi pojęciami, pomóż im je wyjaśnić, podpowiedz źródła informacji.
- Niech uczniowie sformułują wspólnie kilka pytań, na które chcieliby znaleźć w tekście odpowiedź; to może uczynić z nich aktywnych czytelników, poszukujących odpowiedzi.
- Pozwól uczniom przewidzieć, czego się dowiedzą z lektury; to może sprawić, że czytanie stanie się dla nich ciekawsze; będą sprawdzali własne hipotezy.

Zadbaj, aby uczniowie w trakcie lektury:

- Starali się wyobrażać sobie to, o czym czytają – przedmioty, zdarzenia, procesy.
- Myśleli o tekście, kojarzyli i oceniali; aby mogli wypowiadać swoje zdanie, aprobatę lub sprzeciw.
- Podsumowywali, czego już się dowiedzieli, a jakich informacji im jeszcze brakuje.
- Notowali pytania i wątpliwości, poszukiwali wyjaśnień i odpowiedzi na zadane sobie pytania.
- Sprawdzali, czy ich wstępne przypuszczenia były słuszne.

Po lekturze:

- Pomóż uczniom w poszukiwaniu odpowiednich źródeł i wyjaśnianiu tego, czego dalej nie rozumieją.
- Często polecaj im podsumowanie i streszczanie.
- Zachęcaj do przemyśleń, jak można wykorzystać to, czego się dowiedzieli.
- Poleć napisanie polemiki lub dobrze uzasadnionego poparcia.
- Podpowiedz źródła dodatkowych informacji na dany temat.

Aby poprawić efekt, możesz rozdać uczniom tabelę do wypełniania przed, w trakcie i po lekturze, na przykład:

| Przed lekturą | W trakcie lektury | | Po lekturze |
|---|---|---|---|
| Czego się dowiem z tekstu? Co się stanie? Jak zakończy się sprawa? | Przykłady potwierdzające moje przypuszczenia | Przykłady pokazujące, że nie miałem racji lub moja wiedza była niepełna | Co o tym myślę po przeczytaniu tekstu? Czego się nauczyłem? |
| | | | |

Oto przykłady kilku strategii, które mogą pomóc uczniom skuteczniej radzić sobie z tekstem. Wszystkim uczestnikom akcji *Lego, czyli czytam*[2] zaproponowano wykorzystywanie po-

[2] Strategie opracowano na podstawie materiałów ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Więcej przykładów można znaleźć w dodatku do *Gazety Wyborczej* z dnia 28 września 2004 r. i przygotowywanej publikacji Centrum Edukacji Obywatelskiej *Czytam, więc jestem*.

dobnych strategii oraz opisywanie nowych, własnych.

## Klucze do tekstu

1. Zanim dasz uczniom tekst do przeczytania, wybierz z niego 10-20 kluczowych słów.
2. Przeczytaj powoli te słowa uczniom i poproś, aby wyobrazili sobie, o czym jest cały tekst. Poproś uczniów, aby:
   - narysowali obrazek, symbol,
   - stworzyli listę pytań do tekstu (czego chcę się dowiedzieć?),
   - przewidzieli i opowiedzieli, o czym będzie opowiadał tekst.
3. Chętni mogą przedstawić swoje pomysły.
4. Dopiero wtedy poleć uczniom przeczytanie tekstu i porównane ich wstępnego wyobrażenia z tym, co w nim znaleźli.
5. Zachęć uczniów do przedstawienia tego, co przeczytali, za pomocą streszczenia, rysunku, listy pytań i odpowiedzi na pytania itd.

## Pięć kroków w poszukiwaniu sensu

Przedstawiona tu strategia pięciu kroków należy do najbardziej znanych metod czytania tekstów informacyjnych (np. podręczników). Instrukcja dla czytelnika wygląda tak:

1. Przejrzyj tekst
   - Przeczytaj tytuł.
   - Przeczytaj śródtytuły i zdania otwierające akapity (często tu są kluczowe informacje).
   - Obejrzyj ilustracje, tabele, wykresy itd.
   - Przeczytaj wstęp lub pierwszy akapit.
   - Przeczytaj ostatni akapit lub podsumowanie.
2. Postaw pytania.
   Teraz możesz się poczuć jak poszukiwacz skarbu. Zastanów się, na jakie pytania znajdziesz w tekście odpowiedź. Te pytania ułatwią znalezienie skarbu, czyli nowych informacji.
   - Zamień tytuł tekstu na pytanie.
   - Zamień na pytania tytuły rozdziałów i podrozdziałów oraz podpisy pod ilustracjami i wykresami.
   - Zapisz wszystkie inne pytania, które przyszły ci do głowy podczas przeglądania tekstu.
   - Wypisz z tekstu niezrozumiałe słowa i wyjaśnij ich znaczenie.
3. Szukaj odpowiedzi
   Teraz przeczytaj tekst. Ale aktywnie! Połóż przed sobą listę z pytaniami i działaj tak, jakby to była twoja mapa w wędrówce przez tekst.
   - Spróbuj znaleźć odpowiedzi na wszystkie pytania.
     - Sprawdź, czy korzystając z definicji nieznanych wcześniej terminów, teraz rozumiesz ich znaczenie w kontekście.
     - Jeśli trafisz na fragmenty tekstu, których nie rozumiesz, ułóż dodatkowe pytania (dopisz je do swojej listy) i poszukaj na nie odpowiedzi.
4. Zrób bilans
   Pora zastanowić się, co zrozumiałeś z tekstu.
   - Odłóż na bok czytany tekst i notatki z odpowiedziami. Zostaw przed sobą tylko listę pytań.
   - Odpowiedz na głos lub na piśmie na wszystkie swoje pytania.
   - Jeśli są pytania, na które nie potrafisz odpowiedzieć, zajrzyj ponownie do tekstu i szukaj odpowiedzi.
   - Jeżeli w tekście zabrakło odpowiedzi na jakieś pytanie, wyraźnie to zaznacz.
5. Czego się dowiedziałeś?
   - Sformułuj na głos lub na piśmie odpowiedź na pytanie tytułowe (czyli: czego najważniejszego dowiedziałeś się z lektury).
   - Przyjrzyj się całości tekstu i układowi jego elementów. Rozważ, dlaczego tak a nie inaczej ułożono informacje. Możesz zaproponować inną, własną konstrukcję tekstu.
   - Zrób notatkę, np. w postaci graficznej, aby widoczne były związki pomiędzy elementami.
   - Zastanów się:
     - jak można ten materiał przedstawić innym,
     - jak zmieniła się twoja wiedza i twoje poglądy po lekturze,
     - jak możesz wykorzystać w praktyce (w życiu) zdobyte informacje.

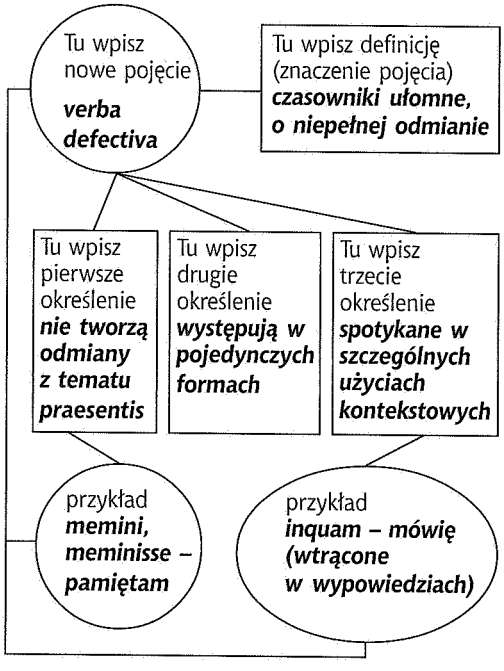
## Ślady myślenia

To bardzo prosta metoda. W szkole warto zachęcić uczniów, aby na przykład w parach wypracowali swój system znaków, potem go wypróbowali na dwóch różnych tekstach, zamieniali się tekstami i porozmawiali, czy system się sprawdził. Często używana staje się elementem czytelniczej rutyny.

Polecenie dla uczniów:
Opracuj własny system znaków, którymi można – ołówkiem na marginesie! – oznaczać czytany tekst. Przykład takich oznaczeń:

* to ważne
\+ to potwierdza moje przypuszczenia
**o!** zupełnie inaczej niż myślałem
**?** to mnie zastanawia, muszę sprawdzić
**nie** z tym się nie zgadzam
**tak** z tym się zgadzam
**!** ciekawe

## Uwaga nowe, ważne słowo!

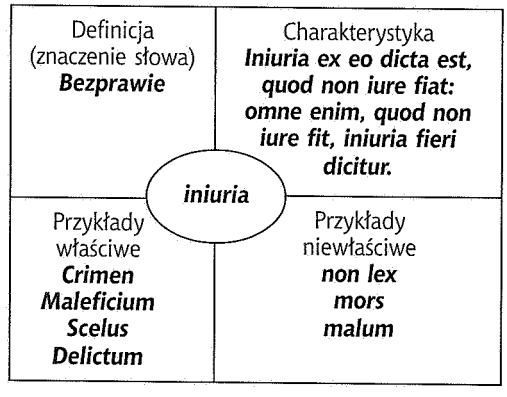



Strategia ta jest przydatna, gdy trzeba utrwalić trudniejsze pojęcia. Aby radzić sobie z czytaniem, trzeba stale poszerzać słownictwo. Poznawać nowe słowa i utrwalać ich znaczenie. Oto propozycja, jak to robić za pomocą schematu.

## Czym to jest? A czym nie jest?

Ta metoda polega na pogłębianiu zrozumienia opisanego w tekście zjawiska (problemu, pojęcia) przez badanie jego określeń oraz szukanie przykładów poprawnego i błędnego zastosowania. Można zastosować zarówno przed czytaniem tekstu (aby rozbudzić aktywność intelektualną ucznia), jak i po zakończeniu lektury jako formą porządkowania i utrwalania wiedzy.

1. Zaproponuj słowo, którego znaczenie będzie badane, i wpisz je w centralnym miejscu karty.
2. Zapoznaj się z polami modelu, które masz wypełnić.
3. Zacznij od wpisania definicji – znaczenia.
4. Następnie dodaj charakterystykę – określenia i ważne cechy.
5. Podaj przykłady (najlepiej z własnego doświadczenia) zastosowania tego terminu.
6. Podaj przykłady, w których nie możemy użyć tego terminu, chociaż pewne cechy mogłyby to sugerować.




## Co to znaczy, czyli odczytywanie znaczenia

Ta strategia to poznawanie znaczenia słowa i zrozumienie go na podstawie kontekstu. Dobra do pracy z klasą, w której uczniowie są w niejednakowym stopniu przygotowani do pracy z tekstem.

Uczniowie otrzymują fragment tekstu. Przed rozpoczęciem czytania poznają listę klu-

czowych wyrazów – przygotowaną przez nauczyciela. Wśród nich rozpoznają takie, których znaczenia nie są pewni.

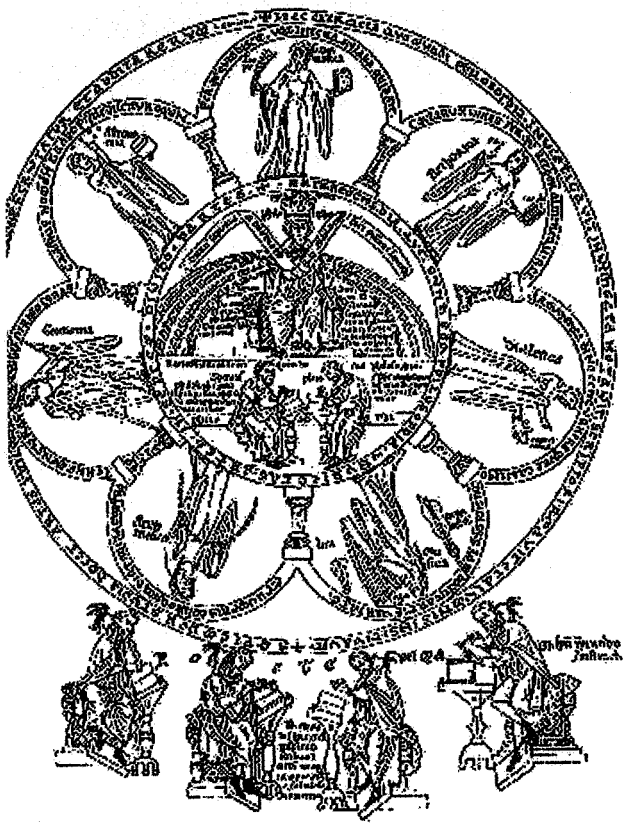
Następnie czytają tekst i na „Karcie pracy ucznia" wykonują kolejne polecenia. Oto one:

1. Zapisz zdanie, w którym wystąpiło to nieznane słowo.
2. Na podstawie tego zdania spróbuj napisać, co ono znaczy.
3. Spytaj „eksperta" – kolegę, który to słowo zna, nauczyciela – lub sięgnij do słownika czy encyklopedii. Porównaj odpowiedzi. Jeśli trzeba, skoryguj poprzednie objaśnienie.
4. Ułóż sam zdanie z tym wyrazem.
5. Użyj innego sposobu na zapamiętanie wyrazu: narysuj obrazek, pokaż mimicznie jego znaczenie, połącz go z jakąś piosenką czy zdarzeniem, które dobrze pamiętasz.
6. Wyjaśnij, dlaczego wybrałeś taki sposób prezentacji.

Przykład „trywialny"

Oto przykład z lekcji języka łacińskiego. „Karta pracy" ucznia, który wybrał słowo *trivium*.

1. Trivium est locus in quem tres viae conveniunt, ut bivium, in quem duae, quadrivium in quem quattuor.
2. Na podstawie tego zdania przypuszczam, że słowo *trivium* składa się z liczebnika *tres* i rzeczownika *via* i chodzi o rozstaje trzech dróg.
3. Kolega uważa, że to słowo ma jeszcze związek ze słowem *trywialny*. W słowniku wyrazów obcych znajduję potwierdzenie jego przypuszczeń: *trywialny* od łacińskiego *trivialis* – znajdujący się na rozstaju trzech dróg. Dalej – pospolity, zwykły, bo wśród siedmiu nauk świeckich, stanowiących wstęp do studiów wyższych (*artes liberales*), *trivium* oznacza niższy stopień. Składają się na nie gramatyka, retoryka i dialektyka.
4. Trivium naminantur tres primae artes artium liberalium – grammatica, rhetorica, dialectica.
5. Znalazłem wyobrażenie siedmiu sztuk wyzwolonych (*artes liberales*), na którym widać trzy trywialne, czyli podstawowe nauki. Wywiesiliśmy go w klasie.



*Artes Liberales* za: (H. Koller (1976), Orbis Pictus Latinus, Artemis Verlag.

Na pytanie: *„Czy Pani/Pan uczy na swoich lekcjach czytać?"* każdy nauczyciel języka obcego odpowie, że tak. Czy jednak rzeczywiście robimy wszystko, aby to było czytanie aktywne i rozwijające myślenie uczniów, aby nasze lekcje stały się miejscem trenowania tej kluczowej dla przyszłości naszych uczniów umiejętności? Może warto podjąć próbę zwrócenia większej uwagi na to, jak nasi uczniowie korzystają z czytanego tekstu. Bo przecież jeśli nie my, to kto ich tego nauczy?

O programie *Czytam (Lego)* można znaleźć informację na stronach internetowych akcji *Szkoła z klasą* (www.szkolazklasa.pl).

(październik 2004)

*Elżbieta Gajek, Magdalena Szpotowicz*[1)]
*Warszawa*

# Budowanie kompetencji różnojęzycznej
## Materiały dydaktyczne dla studentów językowych kolegiów nauczycielskich o zaawansowanej znajomości języków

### Wstęp

Budzenie otwartości na inne języki oraz kształtowanie kompetencji różnojęzycznej (*plurilingwalizm)* ma szczególne znaczenie w nauce języków obcych. Od najmłodszych lat dzieci stykają się z różnymi językami – zarówno w mediach: telewizji, radiu, Internecie, jak i w kontaktach bezpośrednich z koleżankami i kolegami lub zaprzyjaźnionymi z rodziną dorosłymi. Wprawdzie kontakt ten nie jest tak intensywny jak np. w Wielkiej Brytanii, gdzie w jednej londyńskiej szkole dzieci używają 179 języków ojczystych (Stanojlovic, 2004), ale jednak zdarza się często. Wiele dzieci w Polsce uczy się dwóch lub więcej języków obcych jednocześnie. W tej sytuacji zupełnie naturalne staje się wprowadzenie różnych języków jako tła kulturowego i lingwistycznego na lekcję języka.

Materiały dla dzieci powstały w ramach programu europejskiego *Ja-ling* (Gajek i inni 2002, 2002a, 2003, 2004), jednak szczególnie ważny jest rozwój pozytywnego stosunku do różnojęzyczności w kształceniu przyszłych nauczycieli w kolegiach nauczycielskich (Murkowska, Zielińska 2003), którzy z jednej strony są jeszcze zaawansowanymi uczniami języka, a właściwie kilku języków, a z drugiej intensywnie pracują nad budowaniem warsztatu pracy nauczyciela. Warto więc właśnie w tym momencie ich rozwoju osobistego i zawodowego zaproponować rozwiązania, które pozwolą im przyjąć je jako uczniom i nauczycielom jednocześnie. Wydaje się, iż należy wykorzystać fakt, że oni sami, już wielojęzyczni, w przyszłości będą prawdopodobnie uczyli wielojęzyczne dzieci, aby pokazać sposoby wprowadzania innych języków na lekcje danego wybranego języka. Wszystkim – zarówno dzieciom, jak i nauczycielom – ułatwi to życie i pracę w wielojęzycznym świecie.

Poniższe materiały mogą być wykorzystane w kształceniu nauczycieli w następujących celach:

- Budowania kompetencji różnojęzycznej w zakresie leksyki.
- Pokonania bariery lęku przed nieznanym językiem.
- Pokazania, że można skutecznie próbować rozumieć większość języków z zachowaniem ostrożności, nawet bez konieczności uczenia się ich.
- Zachęcania studentów do nauki kolejnego języka.
- Pokazania przykładów ćwiczeń, jakie sami mogą w przyszłości przygotowywać dla swoich uczniów.
- Budowania kompetencji medialnej studenta – przyszłego nauczyciela. Bez Internetu i języka angielskiego, jako języka globalnego, dostęp do słowników w prawie wszystkich językach świata był dotąd praktycznie niemożliwy. Nauczyciel powinien więc umieć wykorzystywać technikę do nauki własnej i do pracy z uczniami. Jedynie wówczas może przekazać tę umiejętność swoim uczniom.

### Przygotowanie materiałów

Większość materiałów, których używa nauczyciel, wymaga adaptacji do aktualnych potrzeb ucznia. Poniżej przedstawiamy metodę, która w prosty sposób pozwala zaadaptować każdy tekst zgodnie z celami programu *Ja-ling* (Szpotowicz, 2001) w zakresie prezentacji ma-

[1)] Dr Elżbieta Gajek jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Dr Magdalena Szpotowicz jest starszym wykładowcą w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych – Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

teriału leksykalnego w różnych językach. Przygotowanie materiałów wymaga:

1. Wybrania tekstu.
2. Skopiowania tekstu do dokumentu w edytorze Microsoft Word.
3. Wybrania słów, które będą przedstawiane w innych językach.
4. Znalezienia wybranych słów w jednym z poniższych internetowych słowników wielojęzycznych. Języki używane w tych słownikach to: angielski, francuski, niemiecki, włoski, hiszpański, portugalski. Warto przypomnieć studentom, iż korzystając z każdego słownika, a tym bardziej internetowego, otrzymujemy tylko przybliżone tłumaczenie słowa. Różne słowniki podają różne formy fleksyjne słów, które są skomplikowane dla zupełnych nowicjuszy w danym języku. Jednakże słowniki dwujęzyczne są także przeznaczone dla tych użytkowników, którzy nie znają jednego z języków a nie tylko tych, którzy w pewnym stopniu znają obydwa języki. Zastosowanie słowników elektronicznych i translatorów internetowych, mimo ich niewątpliwych ograniczeń, znacznie przyspiesza proces przygotowania materiałów. Można skorzystać z następujących stron internetowych:

   Google language tools http://www.google.com/language_tools?hl=en
   http://www.google.com/translate_t
   Your dictionary http://www.yourdictionary.com/
   Freedictionary http://www.freedict.com/
   Lexicool http://www.lexicool.com/ języki specjalistyczne
   Voycabulary http://www.voycabulary.com/

5. Wpisania słów w sposób pokazany w przykładach.

Stosowanie międzynarodowych skrótów dla języków pozwala na stosowanie tych materiałów w pracy nad angielskim z uczniami o różnych językach pierwszych. Wybór form wpisania słów w innych językach jest pozostawiony nauczycielowi. Jeżeli nauczyciel pragnie zachować oryginalne cechy typograficzne tekstu pochodzącego z czasopisma, np. podział na kolumny, ilustracje, to słowa w innych językach i pytania można umieścić na osobnych kartkach jako ćwiczenia dodatkowe do pracy na tekstem.

## Materiały

*Your first year by Gemma Warren http://www.tes.co.uk/nqt/nqt_guide.asp 29.04.2004*

### ▸ Part 1

*Read the text, paying attention to the words in brackets. Answer the questions below.*

Welcome to the most stimulating, energizing fascinating (*Faszinieren.de, fascinación.es, affascinare.it, fascinar.pt, fascination.fr*) frustrating, downright infuriating (job in the world. You're right to be apprehensive, and beside yourself with excitement (*entusiasmo.es, eccitamento.it, excitamento.pt excitation.fr*) - during your years of teaching practice (*Praxis.de, práctica.es, pratica.it, prática.pt, pratique.fr*) and induction, you'll find yourself, quite literally, on an emotional and intellectual roller coaster.

Don't think for one minute that I can give you an exemplary guide to how to do it right. Some of my teaching practice mistakes (*Fehler.de, errors.es, errori.it, erros.pt, erreurs.fr*) read like a cross between a Monty Python sketch and your worst nightmare. But I am now entering my third year of teaching – which makes me practically an OAP.

One of the best things about teaching is the support you get from your colleagues (*Kollegen.de, colegas.es, colleghe.it, colegas.pt, collègues.fr*). When you enter a school, you really do enter a community of teachers, parents and, most importantly, children. There are horror stories, but they are the exception. Sharing coffee, expertise (*Sachkenntnis.de, maestría.es, perizia.it, perícia.pt*), anecdotes, nights out, aspirin and laughs are what teachers do best.

*Ja-ling questions:*

1. What similarities can you notice between the words in brackets?
2. How do the words in brackets differ?
3. What other words in your native language are those words similar to?

### ▸ Part 2

*Read the text and answer the questions.*

Newly-qualified teachers are analysed like laboratory spe- *de versichert,*

cimens. We are discussed, dissected and treated in the media like we must have just escaped the last passage back to Mars. No one can understand why you're doing it and, at some points, you won't be able to either. But be reassured: you have made the right decision.

*es tranquilizad, it riassicurato, pt tranquilizado, fr rassuré.*

First, let's get all the bad things out of the way. Let's deal with the problems – because there are some – and the reasons why all your friends think you've taken leave of your senses. There are certain things that I can't stand about being a teacher.

To start: marking, preparation, marking, marking, marking. A teacher's work is never done, and anyone who thinks you just walk into your classroom at 8.30 every morning and begin to teach, is bonkers.

*de Vorbereitung es preparación it preparazione pt preparação fr préparation*

There's the admin: lots of forms to fill in - especially from the DfEE - money to store in a variety of ancient tins, timetables to organise, huge amounts of written planning, information about children to collect and, for secondary teachers, paperwork for exam boards, who seem to think you've got nothing better to do than fill in endless forms for endless children. Forms which, rumour has it, are never even read when you finally send them in! Then there's the fatigue. I am cursed with needing eight hours' sleep a night, and sometimes you realise that there simply isn't enough time in the day. Children don't understand about tiredness, especially boys, who don't learn to walk rather than run until they hit Year 9. You have to work over the weekend, and you get no sympathy.

*de Ermüdung es fatiga it affaticamento pt fatiga*

1. What similarities can you notice between the words on the margin?
2. How do the words on the margin differ?
3. What other words in your native language are those words similar to?

### ▸ Part 3

*Read the text and find every word that means the same as the words on the margin which are its translations into other languages.*

You get long holidays, and with them, resentment from all your non-teaching friends and family. You become incapable of leaving your work at home, and spend the last few weeks of the summer pining for school, and hating yourself for doing it, and generally working yourself up into such an emotional state that by the time term starts, you're knackered again.

*de unfähig es incapaz it incapace*

Children can sometimes be rude and arrogant. Parents can sometimes be rude and arrogant. I didn't learn to take responsibility for my own learning until I was at university, but we expect children to do it from a very young age, and it's frustrating when you know that they really don't care about what you're teaching them. They can take and take and it doesn't feel like they're giving anything back.

*es emocional it impressionabile pt emocional fr émotif*

*de Verantwortlichkeit es responsabilidad it responsabilità pt responsabilidade fr responsabilité*

You've got to be realistic about all of this, because teaching does have its down sides, and these can hit student teachers and NQTs hard. I don't think there's any point not being honest about what you will face. But there has to be a reason why I keep on doing it, and why lots of your colleagues have done it for 20 years or more - and it goes beyond needing to pay the mortgage.

*de ehrlich es honesto it onesto pt honesto fr honnête*

*Ja-ling* questions:

1. How did you guess the word?
2. Describe the similarities in linguistic terms, identify affixes, graphological allomorphs, if possible.
3. Discuss true and false friends on the examples.
4. Can you make general statements about the differences?

**Klucz:** Incapable, emotional, responsibility, honest

### ▸ Part 4

*Read the text. Match the words in different languages in four groups that mean the same. Put them in the chart below the text. Find the words in the text which they relate to.*

de spornen Sie, de entdecken Sie, de humorvoll, de Krise;
it ispiri, it scopra, it divertente, it crisi;
fr inspirez, fr découvrez, fr plein d'humour, fr crise;
es descubra, es chistoso, es crisis, es inspirar;
pt descubra, pt crise.

Teaching is, quite simply, the best job in the world. It will give you highs that no amount of caffeine can ever achieve, and it inspires such passionate debate nationally and internationally precisely because it is a job that involves real people, real emotions and real experiences. Children don't break down or crash like computers. You can't put them on call-waiting, or refuse to return their letters.

You get the opportunity to be creative and imaginative – you never stop thinking and rethinking. There are some interesting ways of teaching about eggs and sperm and it's up to you to discover them. You're surfing a continuous learning curve and you develop personally as well as professionally. You face tests and challenges every day, and each new lesson brings the chance to try something new, or to re-work something that needs thought, or to think "what if?" Nothing can match the sense of achievement you feel at the end of the day. Plus, you will get the most supportive, humorous colleagues in the world. You will belong to a true community which means being served by your sixth-formers in Sainsbury's, or having an impromptu game of football with your Year 5s when you run into them in the park, comforting children (and often parents too) when there's a family crisis, or simply admiring Cynthia's new shoes.

| Languages | Group 1 | Group 2 | Group 3 | Group 4 |
|---|---|---|---|---|
| en.... | | | | |
| De.... | | | | |
| It .... | | | | |
| Es.... | | | | |
| Pt .... | | | | |

1. What makes it difficult to match the words?
2. What helps you to match the words?

**Klucz:**

| **en inspire** | **en discover** | **en humorous** | **en crisis** |
|---|---|---|---|
| de spornen Sie | de entdecken Sie | fr plein d'humour | de Krise |
| it ispiri | es descubra | de humorvoll | fr crise |
| fr inspirez | it scopra | es chistoso | it crisi |
| es inspirar | pt descubra | it divertente | pt crise |
| pt* | fr découvrez | pt* | es crisis |

* w słownikach internetowych nie było portugalskich odpowiedników tych słów.

### ▸ Part 5

*Work in groups. Read the text. Select five words that interest you. Find the words in paper or computer bilingual dictionaries. Draw conclusions about differences or similarities. Share your findings with members of the other groups.*

You work with children at all stages of their lives, which is a true privilege. The enthusiasm of younger children, the vulnerability of teenagers, the earnestness of sixth-formers and the chance to value their achievements is a continuous incentive. You have an emotional engagement that comes with your work that will find you furiously arguing with strangers in the pub when you hear someone abusing children or the education system. Your pastoral work will never fail to move and inspire you and, occasionally, you will get the feeling that you are "making things better".

And there is the moral superiority. And the holidays. And the detailed knowledge of the top 40 which you can put down to professional development. The pros really do outweigh the cons. Every teacher experiences their professional life in different ways, and as your time in teaching progresses, you'll be able to add your own highs and lows to my list.

*Gemma Warren teaches at the Latymer School, Edmonton, in north London. She is also a columnist in Friday magazine. This is an extract from a guide she has written for new teachers.*

## Analiza materiałów

Każda z zastosowanych form wprowadzania słów w obcych językach ma swoje zalety i wady:

1. Metoda stosowana w części 1 pozwala na wprowadzenie nieograniczonej liczby słów w języku obcym, ale zakłóca płynność czytania w języku angielskim.
2. Metoda stosowana w części 2 pozwala na naturalne czytanie tekstu angielskiego, ale ogranicza liczbę słów. Niezbyt przejrzyście widać, do którego słowa angielskiego, mimo podkreślenia go, odnoszą się słowa w innych językach.
3. Metoda stosowana w części 3 pozwala na domyślanie się słowa i poszukiwanie go w tekście angielskim. Niestety w przypadku słów podobnie zapisywanych poziom poznawczy „domyślania się" jest bardzo niski. Odnosi się tylko do zapisu ortograficznego.
4. Metoda stosowana w części 4 pozwala na poszukanie podobieństw między językami, a później odnajdywanie słowa w języku tekstu, które mogłoby pasować do grupy słów w językach obcych. Zachęca do rozumienia słów i poszukiwania znaczeń w innych językach.
5. Metoda stosowana w części 5 jest najbardziej autonomiczna. Może być stosowana jako praca domowa, lub praca dodatkowa dla chętnych. Wymaga jednak dużego zaangażowania od studentów.

Jak widać, na przedstawionych materiałach przygotowanych do pracy na lekcji wyróżnione słowa w różnych językach są albo w pewnym stopniu podobne, albo zdecydowanie różne. W pierwszym przypadku uczniowie uzyskują potwierdzenie istnienia „prawdziwych przyjaciół" wśród słów w różnych językach. W drugim przypadku różnice powinny utwierdzać w przekonaniu o ostrożności we wnioskowaniu na temat „przyjaciół" wśród słów w różnych językach. Wnioskowanie dotyczy też podobieństw między językami lub rodzinami języków.

Systematyczna praca z materiałami wzbogaconymi o informacje leksykalne z innych języków pozwala na dokładniejszą orientację o częstotliwości podobieństw lub różnic między językami. W sposób zasadniczy wspomaga kompetencję różnojęzyczną. Wyrabia strategie potrzebne do działania w wielojęzycznym środowisku. Uczniom, którzy uczą się wielu języków, budowanie skojarzeń między L2, L3 może pomóc w nauce.

## Implementacja

Powyższe przykłady ćwiczeń wielojęzycznych zostały przedstawione grupie ok. 80 studentów drugiego roku Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Studenci zapoznali się z ćwiczeniami podczas zajęć z metodyki prowadzonych w formie warsztatowej w grupach ok. 20-osobowych. Taka formuła zajęć sprzyjała dyskusji i wspólnemu wyciąganiu wniosków.

Studenci zareagowali pozytywnie na sam typ ćwiczeń, ale uznali, że ćwiczenia 1 i 2 są na ich potrzeby i możliwości za łatwe i zbyt oczywiste. Proponowali, żeby te ćwiczenia zachować dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, którzy mają jeszcze niewielkie doświadczenie w porównywaniu języków i niewielką ich znajomość. Stanowiły one więc dobre przykłady zadań dla uczniów. Ćwiczenia dla studentów kolegiów nauczycielskich muszą być zatem na wyższym stopniu trudności i wymagać bardziej złożonych i wyszukanych strategii. Należy pamiętać, że przyszli nauczyciele języków to osoby od lat świadomie uczące się języka obcego. Co ważne, będąc studentami uczą się przynajmniej jednego dodatkowego języka, ale często ich zainteresowania i zdolności językowe skutkują znajomością kilku języków obcych. I chociaż ich znajomość jest zwykle na bardzo zróżnicowanym poziomie, to dzięki takim wielojęzycznym doświadczeniom są doskonale obeznani

z dedukowaniem znaczenia z kontekstu, kojarzeniem nieznanych wyrazów z wyrazami z innych języków czy poszukiwaniem znaczenia przez porównanie wyrazów w kilku językach. Dlatego też studenci proponowali, aby ćwiczenia przeznaczone dla nich zawierały elementy poszukiwania i odkrywania zasad, reguł, podobieństw i różnic. Takimi ćwiczeniami, które zostały uznane za odpowiednio stymulujące i na właściwym poziomie trudności, były przedstawione powyżej części 3, 4 i 5. Dobrze to świadczy o studentach, którzy potrzebują ćwiczeń ambitnych, wymagających stosowania wszechstronnej wiedzy ogólnej i językowej oraz różnych umiejętności, które angażują myślenie. Studenci chcą mieć poczucie sukcesu po wykonaniu zadania a na dłuższą metę wytwarza to pozytywny stosunek do różnojęzyczności.

W zadaniu 3 z dużym zainteresowaniem spotkało się pytanie na temat *true and false friends*, czyli prawdziwych i fałszywych podobieństw między wyrazami wyglądającymi lub brzmiącymi podobnie w różnych językach. Studenci zauważyli, że rzekome podobieństwa mogą często prowadzić do nieporozumień. Dzieje się tak, gdy obce słowo ma inne znaczenie w języku nam znanym. Dyskusja na temat „fałszywych przyjaciół" na przykładzie kilku języków pozwala uczniom nabrać większej świadomości językowej oraz dystansu i powstrzymuje ich od pochopnego wyciągania wniosków oraz zachęca do poszukiwania odpowiedzi, tzn. właściwych form, znaczeń oraz wymowy w słownikach multimedialnych.

Zadanie przedstawione w części 5 zapoczątkowało interesującą dyskusję. Na pytanie, które z wyrazów w tekście wydają się ciekawe i warto byłoby znaleźć ich odpowiedniki w słowniku, studenci podawali bardzo różne powody. Na przykład wiele osób wymieniło słowa przydatne w codziennym życiu i chcieli oni potraktować ćwiczenie jako krótką lekcję języka lub języków. Były to słowa *you, work, and*. Inni studenci wskazywali na wyrazy, które mają brzmienie międzynarodowe i można domyślać się, że mają wspólny źródłosłów. Ich zdaniem warto byłoby sprawdzić pochodzenie tych słów przez porównanie ich z odpowiednikami w innych językach europejskich, np. *superiority, enthusiasm, earnestness, progress*. Jeszcze inni uczestnicy tego mini-badania byli zainteresowani tym, jak brzmią słowa, które mają podobną pisownię w różnych językach i chcieliby sprawdzić wymowę w słowniku komputerowym. Niektórzy byli ciekawi, jak brzmią całe zdania a nie tylko pojedyncze wyrazy i byli zainteresowani intonacją i akcentem w innych językach. Były też osoby, które zwróciły uwagę na słowotwórstwo, na przedrostki i przyrostki oraz to, w jaki sposób zmieniają one znaczenie wyrazu w różnych językach, np. jakie cechy wyrazu sugerują, że jest on czasownikiem lub rzeczownikiem. Kilka osób chciałoby to ćwiczenie wykorzystać w celu odnalezienia odpowiedników słów często pojawiających się w literaturze fachowej dla nauczycieli, np. *children, school, education system, teacher, teaching, achievements*. Wyniki dyskusji wskazują przede wszystkim na ogromne, dziś zupełnie niewykorzystane, możliwości różnojęzycznej edukacji językowej, a także na potrzebę używania multimediów w nauce języków. Obecnie dobre posługiwanie się jednym lub wieloma językami obcymi jest równie ważne, jak umiejętność działania w środowisku wielojęzycznym nawet bez znajomości wszystkich używanych w nim języków.

Warto podkreślić bardzo istotny czynnik metodyczny, który miał znaczący wpływ zarówno na sposób pracy nad ćwiczeniami, jak i osiągnięte rezultaty. Niezwykle ważne okazało się przygotowanie studentów przed wprowadzeniem ćwiczeń. Powyższy zestaw pięciu zadań został zaprezentowany w dwóch grupach studentów. W grupie pierwszej jako rozgrzewka językowa i ciekawe ćwiczenie pobudzające myślenie. W grupie drugiej ćwiczenia wprowadzono po kilkuminutowym wstępie – omówieniu programu *Ja-ling*, jego celów i sposobów rozbudzania świadomości różnojęzycznej i wielokulturowej. Grupa druga, a więc ta, w której poświęcono czas na uświadomienie potrzeby ćwiczeń różnojęzycznych, zareagowała dużo bardziej entuzjastycznie. W tej grupie studenci pracowali szybciej i widać było większe zainteresowanie i lepsze zrozumienie zadań, które mają wykonać, widzieli też sens tych ćwiczeń i wspólnie zastanawiali się nad strategiami używanymi podczas pracy oraz chętniej porównywali wyrazy w różnych językach. W efekcie doszli do wielu ciekawych wniosków, które uznali za od-

krywcze dla samych siebie i swojego podejścia do języków. Główne cele ćwiczeń zostały więc zrealizowane w obu grupach, jednak w grupie drugiej uzyskano jakościowo lepsze i bardziej przekonujące studentów wyniki.

## Podsumowanie

Z uwagi na to, że budowanie kompetencji różnojęzycznej jest nowym pojęciem w edukacji językowej, zadania rozwijające ją wymagają wstępu uzasadniającego i wyjaśniającego cele takich ćwiczeń, zwłaszcza w grupach studentów. W zależności od kontekstu edukacyjnego uzasadnienie znajdziemy w rozwijaniu ogólnej sprawności językowej (edukacja językowa), wychowanie w duchu tolerancji (edukacja społeczna) czy pogłębianiu wiedzy o innych kulturach (edukacja kulturowa). Przedstawiona powyżej propozycja różnych rodzajów ćwiczeń została przyjęta przez studentów z zainteresowaniem i aprobatą. Materiały są łatwe do samodzielnego przygotowania. Mogą być wykorzystywane zarówno w postaci rozdanych studentom kserokopii lub w wersji elektronicznej w pracowni komputerowej. Zgodnie z oczekiwaniami okazało się, że wprowadzenie na lekcję językową języków innych niż właśnie nauczany nie przeszkadza w nauce, wręcz przeciwnie, pozwala na konsolidację wiedzy i różnych sprawności, w tym: lingwistycznych, technicznych i medialnych, rozwój zainteresowań i kultury.

W Polsce nauka odbywa się w większości w klasach jednorodnych językowo, tj. uczniowie mówią tym samym językiem ojczystym oraz na lekcji nauczany jest jeden język obcy. W braku naturalnego codziennego kontaktu z różnymi językami, tym ważniejsze wydaje się wprowadzanie edukacji różnojęzycznej w szkołach zarówno w kształceniu nauczycieli, jak i uczniów.

### Bibliografia:


Candelier M. (2000), *The Introduction of Language Awareness into the Curriculum*. Report Workshop No. 1/2000. ECML in Graz, Austria.

Gajek E., E. Kurowska, A. Murkowska, M. Szpotowicz, A.Walewska (2002), *Rodzaje Pisma Ja-Ling Brama do Języków. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Gajek E., E. Kurowska, A. Murkowska, M. Szpotowicz, A.Walewska (2002a), *Mowa zwierząt w językach ludzi Ja-Ling Brama do Języków. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Gajek E., A. Murkowska, M. Szpotowicz, A. Walewska (2003), *Bajki Czerwony Kapturek Ja-Ling Brama do Języków. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Gajek E., A. Murkowska, A. Walewska (2004), *Legenda o Orle Białym nazywana Legendą o Lechu Czechu i Rusie Ja-Ling Brama do Języków. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Murkowska A., J. Zielińska (2003) „Różnojęzyczność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych". *Języki obce w Szkole* nr 6/2003, s. 107-111.

Stanojlovic Olga, *The Global Gateway and UK-Poland Strategic International Partnership*. Prezentacja w The British Council Warszawa 22.06.2004.


### Webliografia:


Szpotowicz M., *Language Awareness – Should children learn about many different languages?* [online]. 2001 Dostępny w World Wide Web <http://jaling.ecml.at/welcome_page.htm>

(sierpień 2004)



*Dorota Werbińska*[1)]
*Słupsk*


# Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD

Zespół ADHD stał się ostatnio tematem nagłaśnianym przez media, podejmowanym na konferencjach dla nauczycieli różnych przedmiotów, a także tematem wielu prac licencjackich i magisterskich, lecz jako nauczyciel konsultant i wieloletni praktyk odnoszę wrażenie, że znakomita większość nauczycieli, w tym języków obcych, nie posiada podstawowej wiedzy na

[1)] Dr Dorota Werbińska jest adiunktem w Zakładzie Filologii Angielskiej Pomorskiej Akademii Pedagogicznej oraz konsultantem języka angielskiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku.

temat ADHD lub nie potrafi jej przełożyć na bezpośrednią pracę z dziećmi dotkniętymi tym syndromem. Nauczyciele zwykle nie wiedzą, jak sobie radzić z dziećmi z zespołem ADHD, a niekiedy ich jedynym pragnieniem jest po prostu pozbyć się takich dzieci ze swojej klasy. Głośno mówią, że powodem braku ich sukcesów pedagogicznych są zbyt ruchliwi, nazbyt impulsywni i zdekoncentrowani uczniowie, nie dostrzegając problemów związanych z własnymi działaniami pedagogicznymi, uniemożliwiającymi skuteczne nauczanie takich dzieci. Celem niniejszej publikacji jest próba wypełnienia tej luki i dostarczenie podstawowych informacji na temat syndromu ADHD, jak również wskazówek postępowania dla nauczycieli języków obcych.

## Czym jest ADHD?

Zespół Nadpobudliwości Ruchowej z Deficytem Uwagi (ADHD) jest zaburzeniem neurobiologicznym dotykającym od 3 do 5 procent populacji szkolnej, najprawdopodobniej przenoszonym dziedzicznie. Dzieci dotknięte tym syndromem charakteryzują się trzema zasadniczymi dolegliwościami: niskimi umiejętnościami koncentracji, impulsywnością i nadpobudliwością. Cechy te pojawiają się już we wczesnym dzieciństwie, zwykle przed 7 rokiem życia, są chroniczne i trwają przynajmniej 6 miesięcy.

Wszystkie dzieci są niekiedy nieuważne, impulsywne czy nadmiernie pobudzone. W przypadku dzieci z ADHD takie zachowania nie są wyjątkiem, lecz regułą. Co więcej, muszą one dotyczyć przynajmniej dwóch sfer życia ucznia, na przykład domu, szkoły czy relacji z grupą rówieśniczą. Objawy trzech komponentów syndromu ADHD są następujące:

Objawy braku koncentracji

Uczniowie z ADHD:

- często nie zwracają uwagi na szczegóły i popełniają błędy na skutek nieuwagi,
- mają problemy z utrzymaniem uwagi w trakcie wykonywania zadań lub zabawy,
- często sprawiają wrażenie, że nie słuchają, kiedy się do nich mówi,
- mają trudności z wykonywaniem poleceń, dokończeniem zadań, wykonaniem obowiązków, choć nie jest to wyrazem buntu lub braku zrozumienia polecenia,
- mają trudności ze zorganizowaniem pracy,
- często unikają, nie lubią czy niechętnie wykonują zadania wymagające wydłużonego wysiłku umysłowego (np. czytanie książki, słuchanie przemówienia),
- często gubią swoje rzeczy (np. przybory szkolne, zeszyty, książki),
- zbyt łatwo reagują na bodźce zewnętrzne i łatwo jest oderwać ich uwagę (np. hałas, przelatująca mucha),
- często zapominają o codziennych czynnościach (np. umycie zębów, wykonanie ćwiczenia w domu).

Objawy nadpobudliwości

Uczniowie z ADHD:

- bawią się rękami lub nogami i kręcą na krzesłach,
- wstają z miejsc,
- biegają w sytuacjach, w których uważa się to za nieodpowiednie,
- mają trudności z zaangażowaniem się w spokojne zabawy,
- często dużo mówią.

Objawy impulsywności

Uczniowie z ADHD:

- wykrzykują odpowiedzi, zanim zostanie postawione całe pytanie,
- mają trudności z wyczekiwaniem na swoją kolej,
- przerywają lub przeszkadzają innym (w zabawach czy rozmowach).

U jednego dziecka mogą występować dysfunkcje w obrębie jednego obszaru (np. wyłącznie problemy z brakiem koncentracji), dwóch lub wszystkich trzech. Ponadto u większości dzieci z ADHD występują następujące zachowania:

- ogólna niedbałość, zarówno w szkole, jak i w domu,
- spóźnianie się z wykonywaniem zadań,
- przychodzenie do szkoły na ostatnią chwilę,
- wynajdywanie powodów usprawiedliwiających niewykonanie zadania,
- nadmierne poczucie sprawiedliwości.

## Implikacje edukacyjne

Pomimo wielu głosów krytycznych ze strony niektórych nauczycieli, rodziców dzieci bez problemu ADHD czy nawet dyrektorów, którzy nie chcą przyjąć dzieci „z problemem" do swoich szkół, znawcy tematu są zdania, że jedynie akceptacja dzieci z ADHD jest dla nich lekiem. Żeby takie dzieci mogły funkcjonować w społeczeństwie, muszą uczyć się i wyrastać w normalnej klasie. Tak samo jak katar nie zawsze oznacza zapalenia zatok, tak samo dzieci z ADHD, pomimo swoich przypadłości, mogą korzystać z lekcji w zwykłej szkole. Zasadniczą kwestią jest odpowiednie przygotowanie szkoły, sprowadzające się do tego, że **szkoła nie ucieka od problemu** i, że **zatrudnieni nauczyciele potrafią pracować z nadpobudliwymi dziećmi**. Poniżej przedstawiam kilka wskazówek dotyczących pracy nauczyciela z uczniem z zespołem ADHD na lekcji w odniesieniu do środowiska uczenia się, udzielania poleceń przez nauczyciela, minimalizowania niepożądanych zachowań uczniów, podwyższania poczucia ich własnej wartości, oceniania oraz doboru metod i technik na lekcji języka.

### Zapewnienie sprzyjającego środowiska uczenia się:

- Usadowić uczniów z ADHD blisko biurka nauczyciela w celu zwiększenia kontroli, co jest istotne, ponieważ nauczyciel obserwuje dziecko w trakcie lekcji, a więc często do niego podchodzi.
- Usadowić uczniów z ADHD w pierwszych ławkach, tyłem odwróconych do reszty klasy, aby zmniejszyć liczbę dochodzących bodźców.
- W miarę możliwości otoczyć dzieci z ADHD pozytywnymi wzorcami, a więc uczniami, którzy nie dadzą się wciągnąć w nieodpowiednie zachowanie, odpornymi i zrównoważonymi.
- W miarę możliwości zmniejszyć liczbę odwracających uwagę bodźców (otwarte okna/drzwi, hałas, jak również zbyt wiele informacji napisanych niedbale na tablicy).
- Pamiętać, że wprowadzanie wszelkich zmian jest trudne i należy liczyć się z problemami (lepiej przygotować dziecko do zmian informując, o czym będzie lekcja i jaka będzie kolejność ćwiczeń).

### Udzielanie poleceń przez nauczyciela:

- Udzielać poleceń/ komunikatów w sposób krótki, precyzyjny i czytelny (u dzieci z ADHD jest zaburzona pamięć proceduralna związana z wykonywaniem całej sekwencji czynności).
- W trakcie wyjaśnień utrzymywać kontakt wzrokowy z dzieckiem.
- Dzielić pracę na krótkie odcinki, a każdy etap sygnalizować poleceniem.
- Upewnić się, czy uczniowie z ADHD rozumieją polecenia, zanim przystąpią do wykonania zadania.
- W razie konieczności powtórzyć komunikat/polecenie.
- Zapewnić uczniom z ADHD poczucie bezpieczeństwa, tak aby w każdej chwili mogli poprosić nauczyciela o udzielenie dodatkowego wyjaśnienia.
- Wymagać od uczniów z ADHD zapisywania zadanych prac w zeszycie i sprawdzać, czy to zrobili.

### Modyfikowanie niepożądanych zachowań uczniów:

- Ustalić jasne reguły postępowania w klasie i konsekwentnie ich przestrzegać (np. dziecko może tylko dwa razy wstać w ciągu lekcji).
- W przypadku naruszenia ustalonej reguły zachowania przypomnieć i zastosować konsekwencje wobec dziecka, które zawiniło, bez wdawania się z nim w dyskusje.
- Przy egzekwowaniu konsekwencji nie krytykować czy wyśmiewać się z ucznia, a samą konsekwencję przypominać szybkim, jednoznacznym i zdecydowanym tonem głosu.
- Urozmaicać tok lekcji, aktywizować myślenie dziecka, a tym samym wzmacniać jego motywację.

- Zadawać interesujące pytania – np. *What do you think cream is from?, Did you watch the last film by Machulski?* – wprowadzające do mającej się odbyć lekcji.
- W miarę możliwości wprowadzić stałe obowiązki dzieci z ADHD związane z ruchem.
- Utrzymywać szybkie tempo pracy, trzymać uczniów podczas lekcji „w napięciu", lecz nigdy nie „wyrywać" do odpowiedzi, gdy dziecko jest akurat czymś zajęte i nie uważa (lepiej będzie wtedy poinformować go, o czym mówiono i właściwie ukierunkować jego działanie).
- Wybierać dzieci z ADHD na asystentów nauczyciela, w pracach zespołowych na liderów odpowiedzialnych za wykonanie zadania.
- Podawać limit czasowy i zadaniowy (jednak nie można „karać" dziecka za poprawne i szybkie zrobienie ćwiczenia kolejnym ćwiczeniem).

### Podwyższanie poczucia wartości uczniów:

Częściej chwalić niż karać przez:

- Pochwały opisowe (konkretnie opisujemy to, co dostrzegamy pozytywnego, np. *I liked your talk about animals: first you presented the topic, then you listed the animals, and then you talked about each of them*).
- Wyrażanie własnych emocji (np. *I liked your use of this word – very well*).
- Brak porównań z innymi dziećmi lub sytuacjami wcześniejszymi (pamiętamy jak nas samych denerwowały zdania osób starszych w rodzaju *Ja w twoim wieku...*).
- Nazywanie cechy (np. *This is called punctuality*, w sytuacji kiedy dziecko zwykle spóźnia się na lekcje, a raz udało mu się przyjść na czas).
- Natychmiastowe pochwały (pochwała odroczona, tak jak odroczona kara, nie odnosi tego samego efektu).
- Dostarczanie rodzicom pozytywnych informacji o dziecku, jego efektach językowych i zapisywanie ich w tzw. „Dzienniku Pozytywnych Wydarzeń" (dziecko zyskuje wtedy pewność, że rodzice są z niego dumni).

W miarę możliwości nie dopuszczać do niepowodzeń, które mogłyby przekreślić to, co udało się dotychczas osiągnąć przez:

- Nieobarczanie uczniów z ADHD zbyt wieloma obowiązkami jednocześnie lub zbyt trudnymi zadaniami.
- Pomoc w wykonaniu jakiejś czynności, co może przynieść więcej pożytku (uczeń może kontynuować dalszą pracę) niż szkody (pobudzenie emocjonalne wywołane przez niepowodzenie).
- Uczyć rozumienia własnych mocnych i słabych stron, pomagać w rozwijaniu konkretnych strategii, które maksymalizują umiejętności uczniów (np. eksponowanie ich zdolności recytatorskich na lekcji języka) lub minimalizują ich braki (np. wyćwiczenie u nich nawyku ponownego przeczytania pracy przed oddaniem jej do sprawdzenia).

### Ocenianie:

- Jasno formułować swoje oczekiwania i prezentować kryteria oceniania.
- W miarę możliwości eliminować okresowe testy, gdyż w przypadku uczniów z ADHD nie mają one żadnej wartości edukacyjnej i nie odzwierciedlają prawdziwej wiedzy tych uczniów.
- Przy ocenianiu zadań zwracać uwagę na jakość, a nie ilość – w przypadku ADHD „mniej a dokładniej" odnosi lepsze skutki niż „więcej", gdyż duża liczba czynności powoduje u takich dzieci „bylejakość" ich wykonania.
- Często komentować postępy dziecka, ponieważ wówczas wiedzą, czy osiągają wyznaczone cele, czy nie.

### Metody i techniki pracy na lekcji języka

W kształceniu umiejętności na lekcji języka obcego najefektywniejsze wydają się aktywizujące metody, techniki i formy pracy. Poza różnorodnością i atrakcyjnością działania uczą komunikowania się i respektowania potrzeb innych ludzi, a więc współdziałania z innymi. Do takich metod i technik możemy zaliczyć:

- metodę projektu,
- burzę mózgów,
- „kulę śniegową",
- odgrywanie ról, dramę,

- metaplan,
- mnemotechniki, uczenie się kart z wypisanymi słówkami.

Niemniej, należy pamiętać, aby przy stosowaniu metod aktywizujących nadać każdej lekcji określoną strukturę, ponieważ zbyt liberalni nauczyciele pozwalający uczniom na daleko posuniętą autonomię nie odniosą nigdy sukcesu pedagogicznego z dzieckiem z ADHD.

Myślę, że wiele czasu musi upłynąć, aby wszystkie szkoły, wszyscy rodzice i wszyscy nauczyciele nie bali się uczenia dzieci z ADHD. „Inny" nie oznacza ani gorszy, ani lepszy. Pozbycie się stereotypów, uprzedzeń, a nade wszystko niewiedzy, może spowodować, że nowa zreformowana szkoła będzie dostosowana do potrzeb XXI wieku, w tym potrzeb dzieci z ADHD.

**Bibliografia:**


Hallowell, E.M. i Ratey, J.J. (2004), *W świecie ADHD*, Poznań: Media Rodzina.

Nartowska, H. (1972), *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo*. Warszawa: PZWS.

Silver, L.B. (1992), *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder*, Washington, DC: American Psychiatric Press.

Wolańczyk, T., Kołakowski, A. i Skotnicka, M. (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin: Wydawnictwo Bifolium.


(lipiec 2004)


*Anna Turula*[1)]
*Katowice*


# Nauczyciel – odtwórca? Nauczyciel – od, twórca. Kim właściwie powinniśmy być?

Pytanie zadane w tytule brzmi jak zachęta do jednej z wielu dyskusji o sprawach ważkich. Wbrew temu wrażeniu rozpocznę swój artykuł w konwencji bajkowej z całą świadomością, że zwracam się do dorosłego, wykształconego czytelnika, bo warto opowiadać bajki z dwóch powodów. Po pierwsze, pokazują one świat, w którym – w ostatecznym rozrachunku – wszystko jest na swoim miejscu a dobro zwycięża. Warto budzić tęsknotę za takim światem. Po drugie bajki budzą refleksje. Może i moja da jakąś pożywkę do przemyśleń. A może znacie tę bajkę? Znacie to posłuchajcie.

## Za siedmioma górami, za siedmioma lasami...

Czyli, szczerze mówiąc, nie wiadomo dokładnie gdzie. Czyli mniej więcej tam, gdzie ja sama znajduję się w swoich poszukiwaniach. Nie, nie szukam wody życia ani Świętego Grala, choć przyjęta przeze mnie bajkowa konwencja mogłaby nasunąć takie przypuszczenia. Badania, które prowadzę – wynikające z mojej podwójnej roli nauczyciela i metodyka – mają mi pomóc w odpowiedzi na pytanie *„Kto to jest dobry nauczyciel?"*

Cała sprawa pozornie wydaje się prosta. Każdy z nas miał przynajmniej jednego takiego pedagoga. Wspominamy ich do dziś z uczuciem wdzięczności, podziwu, czasami żalu, że ktoś taki nie uczy naszych dzieci. Nie mamy kłopotu z określeniem, co tych nauczycieli wyróżniało. Co więcej, napisano setki książek, gdzie można znaleźć długie listy cech niezbędnych do tego, aby być dobrym pedagogiem. Niemniej, odpowiedź na pytanie *„Kto to taki, ten dobry nauczyciel?"* wcale nie jest oczywista. Nasze własne archetypy bardzo się od siebie różnią. A ideałów posiadających wszystkie podręcznikowe cechy nie ma. Może cechy wyróżniające takich pedagogów są zbyt ulotne, aby je spisać w punktach? Może więc szukanie odpowiedzi na pytanie o dobrego nauczyciela jest jak pogoń za kamieniem filozoficznym?

Nucąc, dla dodania sobie otuchy, za Kacz-

[1)] Autorka jest adiunktem w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

marskim że, choć *„woda życia nie istnieje, zawsze warto po nią iść"* wyprawiłam się nie za siedem gór i lasów, ale do Tychów, gdzie mieści się nasza regionalna redakcja *Gazety Wyborczej*. Nie w nadziei, że popularny ten dziennik zna odpowiedź na każde pytanie, ale przede wszystkim dlatego, że nasz śląski dodatek – *Gazeta w Katowicach* – od 1994 r. organizuje konkurs pod nazwą *Złoty Kaganek*, w którym uczniowie nominują swoich najlepszych nauczycieli do nagrody w trzech kategoriach – Mistrz, Kumpel i Kosa. Całość nadesłanych nominacji studiuje specjalne uczniowskie jury i w październiku, w okolicach Dnia Nauczyciela, *Gazeta w Katowicach* podaje do publicznej wiadomości i nagradza statuetkami „Złoty Kaganek" najlepszego Mistrza, najlepszego Kumpla i najlepszą Kosę regionu.

## Był sobie raz dobry nauczyciel...

Kto podobnie jak ja zadaje sobie pytanie o dobrego nauczyciela i ma nadzieję, że wróciłam z Tychów z odpowiedzią, będzie rozczarowany. Z redakcji wyszłam natomiast z ogromnym pudłem pełnym nie tylko uczniowskich listów, ale też albumów, kronik, dyplomów, filmów wideo i prezentacji multimedialnych. W domu czytałam i oglądałam wszystkie te nominacje i ich uzasadnienia z autentycznym wzruszeniem. Jak bajkę właśnie. Jak opowieść o świecie, w którym wszystko jest dobre i piękne. Jestem naiwna? Chyba nie. To prawda, że niektóre sformułowania, jakich użyli nominujący uczniowie, to frazesy. Nie oznaczają one jednak, że to, co napisali o swoich nauczycielach, nie jest prawdą, że koloryzowali, aby się pedagogom przypodobać. Oni nie musieli tego pisać. Chcieli opowiedzieć wszystkim o swoich mistrzach, kumplach i kosach i frazes był prawdopodobnie najlepszym środkiem wyrazu, na jaki potrafili się zdobyć. Cytuję te wypowiedzi, bo uważam, że nie wypada mi tego wzruszenia zachować wyłącznie dla siebie.

**O Mistrzach uczniowie napisali (wybór):**

„Można ją spotkać w galerii sztuki i na górskim szlaku".

„Chodząca energia, uśmiech i człowiek, który zagrzewa wszystkich, by realizowali swoje pomysły".

„Niespotykanie pracowity człowiek, rzetelny, odpowiedzialny, indywidualistka. To człowiek czynu, nauczycielka wymagająca, ale wyrozumiała, przyjazna dla młodzieży. ... ma w sobie poczucie obowiązku i żelazną wolę, ma niekonwencjonalne pomysły, inicjatywy i polot".

„Nasza Pani taka mądra, tyle wie, sama jeszcze dużo czyta, jeździ na kursy...".

„Czasami Pani dawała nam wygrać, ustępowała nam, przyznawała rację, czuliśmy się wtedy ważnymi partnerami".

„Myślała o nas, uczniach, jak o ludziach, też mających swoje problemy a nie jak o czarnej masie".

„Lubi młodzież, umie nawiązać z nią kontakt, ale nie traci zarazem autorytetu".

„Nasza pani wychowawczyni wszystkich nas poznała na wylot... każdego ucznia odwiedziła w domu i to nie raz. A ile razy dzwoniła".

„Pani wpoiła nam zasady. Tłumaczyła, dlaczego należy tak postępować".

„Nasza pani pozwalała nam stopniowo na coraz większą samodzielność działania, samodzielność decyzji, pozwalała nam na posiadanie poglądów, z którymi nie zawsze się zgadzała".

„Wykształciła w nas gotowość do zmian, wyrobiła w nas pozytywne myślenie".

„Zawsze starała się nas wysłuchać, zrozumieć".

„Niezwykle energiczny, samą obecnością wprawia uczniów w dobry nastrój, dla każdego ma zawsze miłe słowo. Pisze wiersze, gra na harmonijce, „zadziwia i oczarowuje" nowych uczniów. Posiada niesamowity urok osobisty, jest wspaniałym człowiekiem, niedoścignionym wzorem".

„Pani nigdy nie krzyczy lecz mówi".

„Była dla nas szkolną mamą i prawdziwym przyjacielem".

„Ma wyjątkowe poczucie humoru, ma wiele pasji i zainteresowań, jest ambitna i konsekwentna".

„Kocha swój zawód".

„Znajdzie rozwiązanie nawet w trudnych przypadkach. Jest miła, sympatyczna, życzliwa, pełna ciepła i zrozumienia, gotowa pomagać wszystkim potrzebującym".

„Potrafiła zauważyć u ucznia szczególne zdolności i pomagała je rozwijać. Ma doskonałe podejście do każdego z nas, z każdym potrafi znaleźć wspólny język".

„Postać nietuzinkowa, charyzmatyczna".

„Z każdym problemem możemy się do tej pani udać. Uczy nas jak żyć, aby nie robić krzywdy innym ludziom".

„Wie wszystko".

„Wierzy w młodzież, wierzy w ludzi, w sens nauczania".
„Ktoś niezwykle ważny w gimnazjum, pedagog, który tworzy tam atmosferę".
„Stwarza przyjazną atmosferę na lekcjach nie rezygnując z wymagań".
„Jest życzliwa i dobra, emanuje z niej ciepło i radość z wykonywanej pracy".
„Poświęcała nam mnóstwo czasu".
„Świetnie przygotowana do lekcji".
„Stosuje różne formy przekazu i potrafi zainteresować".
„Gdy mamy problem, możemy liczyć na jej pomoc".
„Dużo od nas wymaga, ale ocenia sprawiedliwie".
„Gdy atmosfera staje się napięta, umiejętnie ją rozluźnia ale utrzymując dyscyplinę".
„Nie krzyczy, zawsze rozmawia".
„Przestrzega zasad".
„Łagodna ale jednocześnie konsekwentna".
„Jest doskonałym słuchaczem ...w czasie rozmów uczniowie czują się ważni przez szacunek okazywany ich opiniom i poglądom".
„Potrafi pochwalić nawet najmniejsze osiągnięcia".
„Zachęca do poprawy i wiary we własne możliwości".
„Sama wiele potrafi, ale nie daje tego odczuć swoim uczniom".
„Potrafi docenić ucznia, który mimo wielu starań nie potrafi".
„Chodzący intelekt ...fajnie się ubiera, jest nowoczesna i jeszcze śpiewa i tańczy ...odpowie na pytanie z każdej dziedziny".

**O Kumplach uczniowie napisali (wybór):**

„Można z nim zawsze porozmawiać, przysiada się na przerwie, razem komentujemy tematy, wprowadził w szkole melodyjki zamiast dzwonków, niesamowicie sympatyczny, zawsze gotowy pomóc chętnym do organizacji zajęć pozalekcyjnych, zachęca nas do aktywności i udziału w życiu społecznym".
„Na lekcjach zwraca pilną uwagę nie tylko na najlepszych uczniów, ale także na tych, którzy mają problemy z nauką i sprawiają kłopoty wychowawcze".
„Potrafi dogadać się z uczniami".
„Tryska energią".
„Wierzyła w nas... nie poddała się".
„Nie starała się wywrzeć na nas presji".
„Nigdy nie groziła nam paluszkiem".
„Na lekcji kosa, po lekcji rozmawiała z nami o wszystkim. Poświęcała nam swój prywatny czas".
„Można zawsze z nią porozmawiać".
„Umie się porozumiewać z uczniami".
„Traktuje nas jak równych sobie".
„Jak dzieje się coś złego, zawsze nam pomoże".
„Jego lekcje są prowadzone w miłej atmosferze. Lubi rozmawiać z uczniami na różne tematy. Zawsze ma dla nas uśmiech i życzliwe słowo".
„Nie odmawia pomocy tym, którzy jej potrzebują".
„Jest tolerancyjny, wyrozumiały".
„Stara się jak najsprawiedliwiej wystawiać oceny".
„Mądrość, dobroć, okazane serce wszystkim dzieciom potrzebującym pomocy".
„Potrafi podzielić się z nami bułką".
„Umie rozmawiać z dziećmi, wszyscy ją lubimy".
„Możemy zwierzyć się jej z kłopotów".
„Jest zaangażowany w pracę i związany z uczniami".
„Jak dobry kolega – czasami z nas zażartuje, interesuje się tym, co u nas słychać".
„Porusza w rozmowie interesujące nas tematy".
„Pomaga nam we wszystkich sytuacjach, zawsze możemy się do niej zwrócić o radę i pomoc".
„Klasa funkcjonuje na zasadzie rodziny".
„Można z nią porozmawiać na każdy temat, zwierzyć się, poradzić".
„Traktuje nas jak dorosłych a nie, jak niektórzy nauczyciele, jak dzieci".
„Zawsze ma chęć i czas na rozwiązywanie problemów.
„Mimo swobodnego podejścia klasa posiada duży zasób wiadomości".
„Od razu złapał świetny kontakt z uczniami".
„Super gościu i zawsze można na nim polegać".
„Ma znakomity kontakt z klasą, jest z nas dumna".
„Zawsze znajdzie czas, dzięki jej pomocy wielu uczniów rozwiązało swoje problemy. Dobrze się z nami dogaduje, mogę się jej zwierzyć".
„Mogę na niej polegać, przyjemnie ze mną rozmawia".
„Mogę jej zaufać, gdy mam problem, zawsze mnie wysłucha, doradzi".
„Często zostawała po lekcjach i słuchała mnie".
„Zrobiłem coś głupiego, ale wyciągnęła do mnie rękę".
„Umie z młodzieżą pogadać na wszystkie tematy".
„Otoczyła nas specjalną opieką, każda lekcja przebiega w przyjaznej atmosferze".
„Do każdego podchodzi indywidualnie".
„Jest do naszej dyspozycji o każdej porze".
„Zawsze ma dla nas czas, uśmiech i życzliwe słowo, nie odmawia pomocy, jest tolerancyjny, wyrozumiały".

„Możemy zawsze porozmawiać o wszystkim, co nas gnębi, jest odlotowa, bombowa".
„Obdarza uczniów dużym zaufaniem".

**O Kosach uczniowie napisali (wybór):**

„Pan bardzo dużo wymaga od nas i bardziej od siebie".
„Pomaga słabszym uczniom w matematyce".
„Przychodził na boisko grać z nami w siatkówkę; biega razem z nami a czasami też na zawodach".
„Zna odpowiedzi na każde pytanie, jest bardzo wymagająca, stosuje nagrody za solidną pracę".
„Jest nauczycielem szczególnie wymagającym. Można się do tego przyzwyczaić, bo nie jest to zakuwanie czy nauka pod presją i przymusem. Potrafiła tak zorganizować naukę, że chłonęliśmy wiedzę jak gąbki".
„Uczy z pasją i oddaniem".
„Stawia wysokie wymagania. Jest zdecydowana i nie zmienia decyzji. Na pewno wiele się nauczymy".
„Prowadząc lekcje zachowuje powagę i tego samego oczekuje od nas".
„Jest roztropna w stawianiu ocen, surowa ale sprawiedliwa".
„Jest wyrozumiała, ale wymagająca".
„Jest nauczycielem wymagającym, ale także wobec siebie".
„Jest nauczycielem srogim lecz sprawiedliwym".
„Wymagająca, wysoko stawia poprzeczkę, kształci osobowości dociekliwe".
„Bardzo wymagająca, dzięki niej osiągamy sukcesy".
„Wszystkich uczniów traktuje poważnie, z każdym problemem można się do niej zwrócić".
„Nie ma lekcji, na której byłaby większa dyscyplina, niektórzy się boją, ale nie ma czego – jest świetną nauczycielką, ciekawie opowiada i potrafi się uśmiechnąć".
„Jest bardzo wymagająca a przy tym lekcje prowadzi ciekawie".
„Uczniowie wiele pracy wkładają w naukę, dzięki temu poszerzają swoją wiedzę".
„Zawsze chętnie poświęca swój czas tym, którzy go potrzebują".
„Wymagająca, ale czegoś nauczy".
„Wymagająca ale sprawiedliwa".
„Dobrze tłumaczy, jest szczegółowa, rozumiem każdą lekcję".
„Ostra, ale to dobrze, bo egzaminu się nie boję".
„Wymaga, zachęca do nauki trudnego przedmiotu".
„Jest bardzo wymagająca, ale dzięki niej umiemy".
„Jest bardzo wymagająca i sprawiedliwa".

## Jaki z tego morał?

Bajki, oprócz tego, że dostarczają nam wzruszeń, powinny mieć wartość edukacyjną – otwierać horyzonty duszy, ale i poszerzać te intelektualne. Jaka nauka płynie z bajki o dobrym nauczycielu? Oczywiście nie taka, że aby być kimś takim, trzeba się przysiadać do uczniów na przerwie i dzielić z nimi bułką. Postawienie takiej tezy byłoby żenujące po lekturze uczniowskich nominacji. Przytoczone cytaty powinny raczej stać się impulsem do autorefleksji, której efektem będzie niezliczona ilość morałów prywatnych, poprzedzonych refleksjami ogólniejszej natury, które nasunęły mi się po przestudiowaniu zawartości udostępnionego mi przez *Gazetę w Katowicach* pudła.

Przede wszystkim uderzające są dwa uczniowskie pragnienia, które można wyczytać między wierszami nominacji, bez względu na to, czy dotyczą mistrza, kumpla czy kosy. Pierwsze to ogromna potrzeba autorytetu, kogoś, kto sam wie, dokąd idzie, więc i powierzonego mu stada nie sprowadzi na manowce („*Nasza Pani taka mądra, tyle wie, sama jeszcze dużo czyta, jeździ na kursy...*"; „*Pani wpoiła nam zasady. Tłumaczyła, dlaczego należy tak postępować*"; „*Jest wspaniałym człowiekiem, niedoścignionym wzorem*"; „*Znajdzie rozwiązanie nawet w trudnych przypadkach*"; „*Postać nietuzinkowa, charyzmatyczna*"; „*Uczy nas, jak żyć, aby nie robić krzywdy innym ludziom*"; „*Wie wszystko*"; „*Wierzy w młodzież, wierzy w ludzi, w sens nauczania*"; „*Ktoś niezwykle ważny w gimnazjum, pedagog, który tworzy tam atmosferę*"; „*Mistrzyni w swoim fachu – przedmiot ma w jednym palcu*"). Pragnienie to nie dziwi chyba w czasach powszechnego upadku i podważania autorytetów tak w polityce, jak w nieśmiertelnych „przepychankach" między domem a szkołą. Może czas na głęboką refleksję w tej sprawie nie tylko w wykonaniu nauczycieli. Drugie pragnienie to potrzeba uwagi, potrzeba bycia wysłuchanym, prośba o czas i zain-

teresowanie, kiedy już mało kto ma czas na cokolwiek (*„Była dla nas szkolną mamą i prawdziwym przyjacielem"; „Jest doskonałym słuchaczem ...w czasie rozmów uczniowie czują się ważni przez szacunek okazywany ich opiniom i poglądom"; „Zawsze ma dla nas uśmiech i życzliwe słowo"; „Nie odmawia pomocy tym, którzy jej potrzebują"; „Klasa funkcjonuje na zasadzie rodziny"; „Można z nią porozmawiać na każdy temat, zwierzyć się, poradzić"*). Nie ma w tym stwierdzeniu nic odkrywczego, potraktujmy je raczej jako jeszcze jeden dzwonek alarmowy w tej sprawie.

Jeżeli dobry nauczyciel to autorytet, to nasze prywatne morały będą obracać się wokół pytań o nasze własne kompetencje zawodowe – na ile jesteśmy autorytetami w naszych dziedzinach? Czy pracujemy nad językiem, którego uczymy, czy już dziesięć lat temu spoczęliśmy na laurach? Czy jesteśmy na bieżąco z najnowszymi tendencjami w metodyce nauczania? A jeśli tak, to czy przyglądamy się im krytycznie czy przyjmujemy wszystko na wiarę? Czy poszerzamy swoje horyzonty? Z drugiej strony, jeżeli uczniowie chcą w nas widzieć zwyczajnie dobrych ludzi, to musimy przyjrzeć się krytycznie naszemu szkolnemu człowieczeństwu. Czy odnosimy się do uczniów z szacunkiem? Czy nie lekceważymy ich potrzeb, nie ośmieszamy ich przy klasie? Czy umiemy słuchać tego, co do nas mówią? Czy widzimy w nich ludzi, którzy oprócz umysłów, nad którymi mamy pracować, mają także uczucia? Czy we wszystkich tych sytuacjach jesteśmy autentyczni – autentycznie interesuje nas to, co do nas mówią, prawdziwie przejmują nas problemy, o których słuchamy i które widzimy?

Definicja dobrego nauczyciela ma także trzeci aspekt, który można dostrzec w uczniowskich nominacjach. Dobry nauczyciel to – mówiąc nie językiem pedagogiki, ale reklamy i to nie najnowszej – to taki *wash-and-go*, dwa w jednym. Ktoś, kto jest i kumplem, i kosą, człowiek z „ale" (*„wymagający,* ***ale*** *sprawiedliwy"; „wyrozumiały,* ***ale*** *wymagający"; „wymagający,* ***ale*** *bardziej od siebie"; „lubi młodzież, umie nawiązać z nią kontakt,* ***ale*** *nie traci zarazem autorytetu"; „stwarza przyjazna atmosferę na lekcjach nie rezygnując z wymagań"*). Gdyby odwołać się raz jeszcze do bajek, można powiedzieć, że to Piękna i Bestia w jednej osobie. Zawsze przygotowany do lekcji, ale gotów od planu odstąpić, gdy uczniowie mają ważne pytania i trzeba wrócić do lekcji sprzed tygodnia. Konsekwentny, by uczniowie wiedzieli, iż wie, dokąd idzie i gdzie ich prowadzi, niemniej elastyczny, by czuli, że współdecydują o tym, co dzieje się w klasie. Wymagający, ale też umiejący zrozumieć i wspomóc ucznia, który z jakiegoś powodu nie potrafi spełnić jego wymagań. Poważnie traktujący swój przedmiot, lecz umiejący, gdy trzeba, zdobyć się na dystans do siebie i tego, co uczy. Taki nauczyciel indywiDUALISTA. W dwoistość tę wplata się także temat artykułu – twórca czy odtwórca? Jeśli indywiDUALISTA to pewnie jest już oczywiste, że i to, i to. Tylko jak oba te wymagania pogodzić?

Jeżeli – po raz ostatni już sięgniemy do uczniowskich nominacji, oczywistym staje się, że chcą w nas widzieć osobowości niezwykłe, pasjonatów, ludzi wyrastających ponad szkolną sztampę (*„Można ją spotkać w galerii sztuki i na górskim szlaku"; „Przychodził na boisko grać z nami w siatkówkę, biega razem z nami a czasami też na zawodach"; „Chodzący intelekt... fajnie się ubiera, jest nowoczesna i jeszcze śpiewa i tańczy... odpowie na pytanie z każdej dziedziny"; „Pisze wiersze, gra na harmonijce, zadziwia i oczarowuje nowych uczniów"; „Ma wiele pasji i zainteresowań"*). Przykładów tych nie należy traktować jako zachęty do uprawiania sportu czy gry na harmonijce. Są one raczej bardzo ogólnymi wskazówkami, jakich chcą nas widzieć nasi uczniowie.

Nasze pasje pozaszkolne są jednak w mniejszym stopniu przedmiotem tego artykułu. Dobrze, jeśli je mamy i uczniowie o nich wiedzą, bo czynią nas one bardziej niezwykłymi i jednocześnie bardziej ludzkimi. Tytuł *Nauczyciel odtwórca? Nauczyciel – ot, twórca* odnosi się raczej do tego, na ile bardziej oryginalni, pełni pasji i kreatywni możemy być w klasie, na lekcjach języka obcego. Warto różnicować metody i środki dydaktyczne – o tym wiemy wszyscy. Zapobiega to nudzie, podnosi atrakcyjność lekcji, podtrzymuje uczniowską motywację. Co więcej, pokazują uczniom, że się staramy dla nich, że nam zależy, że nie pracujemy metodą paznokciową od strony do strony. Nic dziwnego więc, że stosowanie przez nauczyciela materiałów dodatkowych jest przez samych uczniów bardzo wysoko oceniane. Ilość i różnorodność

środków dydaktycznych, jakimi dysponujemy, jest niezliczona. Obrazki, przedmioty codziennego użytku, prasa obco- i polskojęzyczna, piosenki, filmy wideo i DVD, literatura, muzyka i wiele innych – wylano morze farby drukarskiej na opis wykorzystania ich wszystkich w klasie językowej[2]. Przy odrobinie dobrej chęci nietrudno zostać twórcą – jeżeli nawet komuś brakuje własnych pomysłów, gotowce sypią się z każdego niemal periodyka dla nauczycieli czy publikacji metodycznej. Dlatego wszystkie te różnorodne formy twórczości nie staną się przedmiotem tego artykułu.

## Praca z podręcznikiem

Postaram się skoncentrować na twórczości, której podstawą jest po prostu... podręcznik. Podręcznik właśnie, bo to jest podstawa pracy nauczyciela-odtwórcy, rzemieślnika, jakim każdy z nas musi przecież być; podręcznik, bo pomaga realizować program; podręcznik, bo rodzice kupujący go niemałym nakładem środków, mogą być niezadowoleni, że nie jest realizowany, choćby nie wiem jakie fajerwerki dydaktyczne stosował nauczyciel; podręcznik, bo jego, mówiąc nieładnie, „przerabianie" daje uczniowi świadomość, że robi postępy (choćby mierzone liczbą stron). Zanim jednak przedstawię kilka przykładów ćwiczeń, jak twórczo wykorzystać podręcznik, chciałabym pokazać, na czym nauczyciel-twórca powinien się koncentrować i dlaczego.

Każdy podręcznik – oprócz wielu innych rzeczy – zawiera materiał językowy przeznaczony do czytania i słuchania. Czytanki i dialogi, które wykorzystujemy, są opatrzone ćwiczeniami opracowanymi przez autorów książki. Ćwiczenia te kierują uwagę ucznia przede wszystkim na treść tekstu, zgodnie zresztą z założeniem metody komunikacyjnej, że nauka języka jest możliwa, jeżeli uczący się uczestniczy w dyskursie (w tym przypadku dyskurs=tekst), który rozumie. Trzeba tu jednak dodać za Lewisem (1993), twórcą podejścia leksykalnego (*lexical approach*), że równie ważna jak rozumienie – i komunikowanie – pewnych treści jest **forma** komunikatu. Aby ją poznać, należy uczynić świadomy wysiłek mający na celu ZAUWAŻENIE, **jak** zostało powiedziane to, co zostało powiedziane, jakiej kombinacji słów i gramatyki użyto. Wagę takiego zauważania podnosi wiedza, jaką mamy o tym, w jaki sposób uczeń gromadzi swoje zasoby językowe. Ucząc się języka – ojczystego czy obcego – gromadzimy te zasoby w formie swoistego leksykonu umysłowego (*mental lexicon*). Podobnym zasobem jest słownik, ale analogia ta nie da się daleko prowadzić. Materiał słownikowy organizuje się alfabetycznie. Nasz leksykon umysłowy ma natomiast strukturę pajęczyny (Aitchinson 1994) – każde nowe słowo łączy z pozostałymi zasobami wiele nitek, wywołując różne, jedne silniejsze, inne słabsze, skojarzenia.

| Weźmy na przykład słowa: | Najprawdopodobniej skojarzenia, jakie wywołały, to: |
|---|---|
| ▶ wzorowy | ▶ uczeń |
| ▶ wyjść | ▶ z siebie/ na swoje/ z twarzą |
| ▶ pogoda | ▶ pod psem/ dla bogaczy |
| ▶ malownicza | ▶ okolica |
| ▶ zmarszczyć | ▶ czoło/ brwi |

W podobny sposób jest zorganizowany leksykon języka obcego. Niestety, nasza skłonność do kalkowania pewnych nitek z języka ojczystego sprawia, że żmudniej wyplatamy tę obcojęzyczną pajęczynę. Dlatego rola nauczyciela jako tego, który pomaga zauważać uczniom pewne gotowe połączenia – bardziej lub mniej trwałe związki frazeologiczne – jest nie do przecenienia. I to ona właśnie ma być przedmiotem naszej podręcznikowej twórczości. Twórczości, bo zauważanie, o którym mowa, nie jest celem, ale środkiem a jego efektem są zupełnie nowe teksty, które nauczyciel tworzy razem z klasą, a które oprócz tego, że aktywizują uczniów i pomagają im nadać nowym formom osobistą treść, to jeszcze mogą się stać podstawą do ćwiczeń gramatycznych, stylistycznych, formą treningu samodzielnego poprawiania błędów oraz narzędziem, za pomocą którego buduje się pozytyw-

[2] W najnowszym Newsletterze IATEFL ukazał się też artykuł mojego współautorstwa o tym, jak uatrakcyjnić lekcję języka obcego za pomocą śmieci (Turula & Pawłowska 2004).

ne stosunki społeczne w klasie. Przykładów zamieszczonych poniżej nie jest wiele. Ich celem nie jest bowiem dostarczenie nauczycielowi gotowców. Mają one raczej inspirować do własnych rozwiązań podobnego typu.

## Przykłady ćwiczeń

1. Pierwszym sposobem uczulania uczniów na formę jest przygotowanie matryc – całych szkieletów wyjętych z tekstów podręcznikowych. W wielu czytankach jest mowa o sprawach bliskich uczniom – o mieście rodzinnym, zainteresowaniach, udanych wakacjach. Są to jednak zazwyczaj miasta, zainteresowania i wakacje nieznanych osób. Możemy sobie wyobrazić, np. taki tekst:

   Nazywam się ..... (Ania, Harry, Nadieżda, Pierre) i jestem bardzo aktywną osobą. Spędzam dużo czasu na świeżym powietrzu. Prawie codziennie biegam, jeżdżę na rowerze lub rolkach, a w zimie co weekend wyjeżdżam w góry na narty. Sport mnie fascynuje. Mogłabym ćwiczyć całymi dniami.

   A tak wyglądałaby nasza matryca:

   Nazywam się ..... i jestem bardzo ..... osobą. Spędzam dużo czasu ..... . Prawie codziennie ..... a w ..... ..... ..... mnie fascynuje. Mogłabym całymi dniami ..... .

   Teksty, które uczniowie napiszą, po prostu wypełniając luki mogą zostać wykorzystane do następujących ćwiczeń:

   **A.** Nauczyciel zbiera prace wszystkich uczniów, sprawdza, zaznaczając błędy bez ich poprawiania, oddaje każdemu autorowi do autokorekty, a następnie oddaje każdemu z nich poprawiony przez siebie tekst jako klucz.

   **B.** Uczniowie wypełniają luki w matrycy, nauczyciel na bieżąco poprawia błędy, uczniowie uczą się tekstu na pamięć a następnie piszą go lub opowiadają koledze.

   **C.** Nauczyciel opracowuje (poprawia błędy) uczniowskie teksty i je „publikuje". Każdy dostaje do ręki czytankę nie o anonimowym Harrym, ale o osobach, które zna. Jeżeli nauczyciel usunie z tekstu imiona, ćwiczenie nabiera charakteru „Zgadnij, kto?". Pobudza to zainteresowanie innymi i buduje więzi w klasie.

   **D.** Innym ćwiczeniem, którego pożądanym efektem ubocznym jest poprawa stosunków w klasie, będzie tekst *My jako klasa*. Pisze go nauczyciel na podstawie prac poszczególnych uczniów i opracowuje następujący tekst:

   Jako klasa jesteśmy bardzo ....., ....., ....., itd.. Spędzamy dużo czasu ....., ....., ....., itd. Prawie codziennie ....., ....., ....., itd. a w ....., ....., ....., itd. ....., ....., ....., itd. ....., ....., ....., itd. nas fascynuje. Moglibyśmy całymi dniami ....., ....., ....., itd.

2. Innym rodzajem uczulania na formę jest wydobywanie z tekstu wszystkich wartych zauważenia związków frazeologicznych. Mogą to być na przykład:

   Chwycić byka za rogi — Przegrać z kretesem
   Droga nadziei — Ogrom pracy
   Przejść nad czymś do porządku dziennego — Wiązać koniec z końcem
   Wąska uliczka — Przejście dla pieszych
   Proszek z wybielaczem — Przejść na ty
   Niewyobrażalne koszty — Wielki ubaw

   Aby trwale zapamiętać takie zwroty, trzeba ich używać w kontekście. Pomogą w tym choćby takie ćwiczenia:

   **A.** Nauczyciel poleca uczniom napisać najkrótsze/najśmieszniejsze/ itp. opowiadanie/akapit tekstu z użyciem wszystkich wypisanych wyrażeń. Gotowe teksty stają do klasowego konkursu.

   **B.** Uczniowie w parach grają w używanie wyrażeń w zdaniach. Każdy użyty związek frazeologiczny wykreśla się, kto musi użyć ostatniego – przegrywa.

Po kilku lekcjach, kiedy nazbiera się więcej godnych zapamiętania wyrażeń, można zrobić powtórzenie z wykorzystaniem następujących ćwiczeń:

**A.** *Fiszki*. Małe karteczki do pracy w parach, które na awersie mają wyrażenie w języku obcym a na rewersie tłumaczenie; na awersie jedną część wyrażenia a na rewersie drugą; na awersie zdanie z luką a wyrażenie, które ja wypełnia – na rewersie Uczniowie mogą się natychmiast sprawdzić, nawzajem sobie tłumaczyć, co odsuwa nauczyciela na drugi plan (i dobrze).

**B.** *Magnetic poetry*. Pomysł zaczerpnięty z popularnej ostatnio rozrywki anglosaskich rodzin. Zestawy słów, przedrostków, przyrostków z magnesami, za pomocą których rodzice i dzieci korespondują na domowej lodówce. Do wykorzystania w klasie, gdzie nauczyciel daje grupom przypadkowe słowa i tablicę magnetyczną, na której trzeba ułożyć wiersz z wykorzystaniem wszystkich/większości leksykalnych „strzępków". W braku oryginalnych zestawów, do pisania wierszy wykorzystujemy nasze wybrane związki frazeologiczne. Z zaprezentowanych wcześniej wyrażeń może powstać *dzieło* – choćby takie:

*Wiązać koniec z końcem*
*lub proszek – z wybielaczem*
*to ogrom pracy.*
*Jeśli nie chcesz przegrać z kretesem,*
*można przejść nad tym do porządku dziennego,*
*ale uliczka za wąska*
*a przejście dla pieszych do drogi nadziei za daleko.*

**C.** Ćwiczenia typu *odd-one-out (wyrzuć ten, który nie pasuje)*. Nasze „zauważone" wyrażenia układamy czwórkami i pytamy uczniów: *„Który nie pasuje?"*

*Chwycić byka za rogi* *Ogrom pracy*
*Wielki ubaw* *Wiązać koniec z końcem*

Można zaryzykować twierdzenie, że nie pasuje *wielki ubaw* (bo pozostałe wiążą się z pewnym wysiłkiem), ale jeżeli oddamy przygotowanie takiego ćwiczenia w ręce uczniów, to powstaną grupy wyrazów, w których eliminacja niepasującego elementu będzie rządzić się logiką, o której nam się nie śniło.

**3.** Wyrażenia, nad którymi należy pochylić się ze szczególną uwagą, to wszelkie zwroty typowe dla języka, z których szczególną grupę stanowią idiomy. Zamieszczone poniżej ćwiczenie *tłumacz-partacz* ukazuje śmieszność dosłownego przekładu. Dzięki temu z jednej strony uczula, aby nie tłumaczyć „słowo za słowo", a raczej „zwrot za zwrot", a jednocześnie podsuwa znakomitą mnemotechnikę, bo to, co dziwne, czasem nonsensowne, łatwiej zapada w pamięć, dlatego taki tekst z dosłownie przetłumaczonymi idiomami znakomicie pomaga w ich zapamiętywaniu. Przykład tekstu *tłumacza-partacza* – może być autorstwa nauczyciela, mogą tworzyć go uczniowie – poniżej (tekst zawiera idiomy angielskie, bo jego autorka nie zna żadnego innego języka obcego na tyle dobrze, by z nim eksperymentować):

Barwy zebrane tłumacza-partacza

Andy, nasz pracownik z niebieskim kołnierzem wysłał nam czarne spojrzenie i rzekł z niebieskiego:
Mam dzisiaj czarny dzień. Moja ukochana paprotka zniknęła w niebieskim. Rosła sobie pięknie, bo mam zielone palce, a tu nagle nie ma. Ale nie jestem taki zielony, żeby nie wiedzieć, co się dzieje. Wy wszyscy z białymi kołnierzami, miłośnicy białych kłamstw i białej kawy jesteście na mojej czarnej liście. Byliście zieleni z zazdrości, że moje paprotka tak ładnie mi rośnie i to na pewno sprawka któregoś z was.

**4.** Jeśli zwracamy uwagę na formę, to nie sposób nie zauważyć, że gramatyka tekstu zmienia się w zależności od jego gatunku. Inna jest dla dialogu między przyjaciółmi, gdzie często używa się elipsy, inna dla artykułu prasowego, jeszcze inna dla formalnego listu. Obowiązkiem nauczyciela jest zwrócić uwagę uczniów i na takie niuanse. Wyobraźmy sobie taki dialog:

ORYGINALNY DIALOG

John: Czy dzieci są na górze?
Mary: Tak, są. Myślę, że się tam bawią.
John: Nie są trochę za głośno?
Mary: Tak, doprawdy, masz rację.

A następnie zabawmy się z uczniami w przekład języka formalnego na potoczny:

| DIALOG – wersja oszczędnościowa |
|---|
| John: Dzieci na górze?<br>Mary: Tak, bawią się.<br>John: Nie za głośno?<br>Mary: Racja. |

5. ...

W punkcie piątym tylko wielokropek, miejsce na kolejne ćwiczenia, których opis nie znajdzie się w tym artykule, a które trzeba dopisać samodzielnie. Zanim jednak czytelnik rzuci się w wir podręcznikowej twórczości, podam krótkie podsumowanie płynących z niej korzyści.

Zalety twórczego traktowania materiału podręcznikowego to:

- Wspomaganie uczniowskich leksykonów.
- Nadawanie językowi obcemu osobistego charakteru.
- Autonomizacja ucznia przez przyuczanie do autokorekty, samodzielnego przygotowywania ćwiczeń i uczestnictwo w przygotowaniu środków dydaktycznych.
- Budowanie więzi między uczniami i poprawa stosunków społecznych w klasie.
- Osobista satysfakcja z bycia twórcą i wyzwalania kreatywności innych.

Ten ostatni punkt chciałabym szczególnie podkreślić. Bo warto dobrze pracować – z podręcznikiem, ale i z obrazkami, filmami, prasą, śmieciami itd. Warto być nauczycielem-autorytetem i warto być dobrym człowiekiem. Dla tej satysfakcji właśnie. Ale i, a może przede wszystkim, dla uczniów, którzy potrzebują dobrego nauczyciela, żeby się w pełni rozwijać.

**I uczyli długo, i szczęśliwie. Pomimo że pracowali w kraju, gdzie ich praca nigdy nie była w pełni doceniana.**

BIBLIOGRAFIA

Aitchinson, J. (1994), *Words in the Mind: An Intro to the Mental Lexicon Blackwell*, Oxford: Blackwell Publishers.

Lewis, M. (1993), *Lexical Approach: the state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Turula, A., B. Pawłowska (2004), „Be an Eco-Conscious Teacher: Don't Waste Your Waste. *IATEFL Newsletter*, 24. (maj 2004)

*Aleksandra Wach*[1)]
*Poznań*

# Praktyka czyni mistrza, czyli dwanaście błędów najczęściej popełnianych przez nauczycieli-praktykantów

W ostatnich latach program praktyk szkolno-pedagogicznych odbywanych przez studentów drugiego i trzeciego roku filologii angielskiej pozostaje pod szerszą niż przedtem kontrolą i opieką ze strony Instytutu Filologii Angielskiej UAM. Oznacza to między innymi, że lekcje przeprowadzane przez praktykantów są obserwowane przez przedstawiciela Instytutu w osobie nauczyciela metodyki nauczania języka angielskiego. Daje to nauczycielom metodyki cenną sposobność zaobserwowania, jak ich studenci radzą sobie z zastosowaniem materiału omawianego na zajęciach w praktyce uczenia. W czasie indywidualnych sesji poświęconych omówieniu przeprowadzonych lekcji, zarówno metodyk, jak i praktykant mają szansę porównać, w jakim stopniu i w jaki sposób wiedza wyniesiona z zajęć pomaga przeprowadzać ciekawe, poprawne merytorycznie lekcje. To z kolei ułatwia nauczycielowi metodyki ewaluację skuteczności stosowa-

[1)] Dr Aleksandra Wach jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

nych przez siebie technik, a także podpowiada, jakie treści powinny być szczególnie podkreślone na kursie metodyki, aby jak najlepiej dostosować zajęcia do potrzeb studenta-praktykanta.

Obserwowanie moich studentów wcielających się w rolę nauczyciela jest zawsze dla mnie doświadczeniem wysoce pouczającym i skłaniającym do refleksji. Często jestem pod wrażeniem świeżości ich podejścia, oryginalności pomysłów oraz determinacji w przezwyciężaniu drobnych niepowodzeń. Godziny poświęcone obserwowaniu lekcji, a także omawianiu ich ze studentami, pozwalają mi również wyodrębnić najczęściej popełniane, a więc najbardziej typowe błędy praktykantów. Używając słowa „błędy", mam na myśli zachowania nauczycieli w kierowaniu klasą (*classroom management*), które w przeciętnej sytuacji uczenia mogą pociągnąć za sobą negatywne konsekwencje i które można, przy odpowiedniej dozie samoświadomości, postarać się wyeliminować czy zminimalizować.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie i przedyskutowanie dwunastu spośród zauważonych przeze mnie błędów, czy też problematycznych zachowań, jakie zaobserwowałam wśród praktykantów prowadzących lekcje języka angielskiego. Wydaje mi się, że są one typowe właśnie dla początkujących, niedoświadczonych nauczycieli języka. Większość z tych błędów prawdopodobnie z czasem zniknie, gdyż doświadczenie i praktyka pokazują najlepiej, co w klasie najlepiej się sprawdza. Jednak bezpośrednie wskazanie typowych problemów z pewnością pomoże początkującym nauczycielom przezwyciężyć niektóre z nich szybciej i w sposób mniej dla nich bolesny.

## Problem 1: Niejasne polecenia

Niedoświadczeni nauczyciele nie w pełni zdają sobie sprawę, jak istotną kwestią dla powodzenia całej lekcji jest formułowanie jasnych, precyzyjnych, dobrze przemyślanych poleceń[2]. Nauczyciele zbyt łatwo zakładają, że uczniowie doskonale wiedzą, co mają zrobić. Jednak rozumienie poleceń w języku obcym, zwłaszcza dotyczących procedur, z którymi uczniowie nieczęsto się spotykają, może sprawiać im sporo trudności. Byłam świadkiem wielu sytuacji, kiedy ćwiczenie się nie powiodło, gdyż uczniowie stracili zbyt dużo czasu na konsultowanie z kolegami, co właściwie mają robić. Takie sytuacje wprowadzają niepotrzebny, łatwy do uniknięcia chaos.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Pamiętaj, że efektywne polecenie jest krótkie, dobrze sformułowane i zazwyczaj przedstawia informacje w sposób chronologiczny.
- Myśl o sposobie dawania poleceń już na etapie planowania lekcji; zastanów się, jakich słów użyjesz czy jakie podasz przykłady, aby polecenie było jasne dla twojej grupy.
- Poza ustnym poleceniem zademonstruj, na czym polega ćwiczenie, robiąc pierwszy przykład z jednym z uczniów.
- W przypadku dłuższych i bardziej skomplikowanych procedur sparafrazuj polecenie, podkreślając najważniejsze informacje.
- Nie przyjmuj z góry, że uczniowie wiedzą, co robić; zwykle lepiej wytłumaczyć za dużo, niż za mało.

## Problem 2: Nieefektywne prowokowanie odpowiedzi

W wielu przypadkach nauczyciele mieli problem z uzyskaniem pożądanej odpowiedzi, gdyż pytania, które zadawali, były zbyt ogólne lub niewłaściwie sformułowane. Posłużę się przykładem: jedna z praktykantek, chcąc usłyszeć od uczniów nazwy rodzajów programów telewizyjnych (np. talk show, program publicystyczny, wiadomości), zapytała: *What television programs do you know?* Uczniowie odpowiadali w różny sposób: *Milionerzy, BBC* itp., ale żadna z odpowiedzi nie satysfakcjonowała nauczycielki, która w końcu sama podała prawidłową odpowiedź. Zarówno nauczycielka, jak i uczniowie czuli się w tej sytuacji zagubieni, nie wiedząc, na czym właściwie polega problem.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Przygotuj przed lekcją, najlepiej na etapie jej planowania, pytania i inne bodźce, które posłużą do prowokowania odpowiedzi.

[2] Kwestię poprawnego formułowania poleceń porusza wiele podręczników metodycznych, np. Scrivener 1994, s. 17 lub Ur 1996, s. 16-17.

- Staraj się domyślić na podstawie odpowiedzi uczniów, co jest nie tak z podanym przez ciebie bodźcem.
- Nie zniechęcaj się i nie denerwuj, zachowaj cierpliwość.

### Problem 3: Pytanie najlepszych uczniów

Kolejnym błędem, który zaobserwowałam na lekcjach prowadzonych przez praktykantów, jest uderzająco nierówna koncentracja nauczyciela na poszczególnych uczniach. Lekcja była często interakcją nauczyciela z dwoma lub trzema uczniami, którzy zgłaszali się do odpowiedzi i chętnie wypowiadali się głośno przed całą klasą, podczas kiedy reszta klasy słuchała bądź nie. Zwykle taka procedura prowadzi oczywiście do podniesienia poziomu hałasu w klasie. Wszyscy w takiej sytuacji wyglądają na zadowolonych: nauczyciel, gdyż lekcja przebiega sprawnie, aktywni uczniowie, którzy lubią być w centrum uwagi, i pozostali uczniowie, którzy chcą po prostu mieć spokój. To jednak bardzo powierzchowny i w gruncie rzeczy pozorny sukces. Obowiązkiem nauczyciela jest, jakkolwiek trudne może się to okazać w niektórych grupach, aktywizować wszystkich uczniów w równym stopniu[3].

Wskazówki dla nauczyciela:

- Kontroluj, co się dzieje w klasie – aby wiedzieć, dlaczego niektórzy uczniowie nie chcą uczestniczyć w ćwiczeniach.
- Dołóż starań, aby zaktywizować mniej rozmownych uczniów. Pamiętaj, że uczeń może się zaangażować na poziomie emocjonalnym, personalnym lub intelektualnym.
- Nie obawiaj się błędów w wypowiedziach słabszych uczniów. Nie rozwiązujemy problemu udając, że go nie ma.

### Problem 4: Brak właściwego rozpoczęcia i zakończenia lekcji

Wielu praktykantów zachowywało się tak, jakby nie zdawali sobie sprawy, że lekcja w szkole jest, poza wszystkim innym, rodzajem spotkania towarzyskiego, na którym również obowiązują pewne normy towarzyskie, jak choćby konwencjonalne powitanie czy pożegnanie. Doświadczeni nauczyciele mają swoje ulubione sposoby rozpoczynania i kończenia zajęć, nauczyciele początkujący muszą poszukać najbardziej odpowiadających im sposobów witania uczniów, stosowania rozgrzewki językowej czy podsumowywania lekcji. Poziom formalności, który wydaje się odpowiedni, zależy od wielu czynników; ważne jednak, aby regularnie pokazywać uczniom, że uprzejmość i konwencje towarzyskie można naturalnie wyrazić w języku obcym, a także, aby klasa była miejscem, gdzie każdy czuje się szanowany. Co więcej, właściwe rozpoczęcie i zakończenie lekcji nadaje jej pewną stabilną strukturę, co może przyczynić się do wzmocnienia dyscypliny.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Na początku każdej lekcji powitaj swoich uczniów, na końcu pożegnaj się z nimi.
- Pamiętaj, że spośród szerokiego wachlarza technik nadających się na rozgrzewkę językową, wiele spełnia istotne funkcje dydaktyczne i wychowawcze[4].

### Problem 5: Nauczyciel i uczniowie mówią jednocześnie

Niektórzy praktykanci rozpoczynali lekcję nie zważając na rozmowy między uczniami, które jeszcze nie ustały po przerwie, ani na wchodzących spóźnialskich. Nauczyciele nie zwracali uwagi na uczniów, którzy zdawali się nie zauważyć, że lekcja już się rozpoczęła, i mówili albo do ściany, albo do nielicznych uczniów, zazwyczaj tych z pierwszych ławek, którzy ich słuchali. Praktyka taka wydaje się błędna z kilku powodów. Po pierwsze niebezpiecznie podnosi się poziom hałasu w klasie. Po drugie nauczyciel w ten sposób daje do zrozumienia, że nie trzeba go słuchać. Po trzecie czas na lekcji jest tracony, bo uczniowie po prostu nie wiedzą, co się dzieje. Wszystko to w konsekwencji prowadzi zazwyczaj do problemów z dyscypliną. Rozpoczynanie lekcji to ważny moment, kiedy nauczyciel musi skoncentrować uwagę uczniów

[3] Por. Scrivener (1994:18), który nazywa ten błąd *flying with the fastest.*
[4] Por. np. Tannen i Green 1998, s. 31-32.

na sobie i na tym, co mówi. Inne istotne momenty tego typu to: wydawanie poleceń, tłumaczenie nowego materiału, zadawanie pracy domowej, podsumowywanie lekcji.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Nie toleruj hałasu w klasie (prosząc o ciszę lub w sposób asertywny na nią oczekując, lub w jakikolwiek inny sposób), kiedy ważne jest, aby uczniowie słuchali, co masz do powiedzenia.
- Dobrym sposobem wydaje się umieścić zasadę, sformułowaną: *Uczniowie nie rozmawiają, kiedy nauczyciel ma im coś do powiedzenia* na liście zasad obowiązujących w danej klasie[5].
- Pamiętaj, że udawanie, iż nie dostrzegamy problemu, nie rozwiązuje go – może go tylko wzmocnić.

## Problem 6: Za dużo na raz

Na lekcji, podczas której jest prezentowane lub ćwiczone konkretne zagadnienie, praktykanci próbowali czasami wprowadzić zbyt dużo innych zagadnień, jakie pojawiły się w trakcie wykonywania ćwiczeń. Pewna nauczycielka na przykład prowadziła lekcję w grupie na poziomie podstawowym, na której uczniowie ćwiczyli użycie form czasowników nieregularnych w czasie przeszłym. W jednym z ćwiczeń mieli układać zdania na podstawie obrazków. Wykonując to ćwiczenie uczniowie popełniali sporo błędów, dotyczących nieznanego im jeszcze materiału, np. policzalności/niepoliczalności rzeczowników, nieregularnych form liczby mnogiej, przedimków oraz różnych struktur zdaniowych. Nauczycielka działając w najlepszej intencji wstrzymywała ćwiczenie za każdym razem, gdy słyszała błąd i tłumaczyła problematyczną konstrukcję gramatyczną. W rezultacie uwaga uczniów została odciągnięta od tematu lekcji (czyli czasu przeszłego). Uczniowie byli zdezorientowani, gdyż otrzymali mnóstwo nowych informacji na jednej lekcji, i nie wydaje się prawdopodobne, żeby należycie skorzystali z prezentowanych im spontanicznie wyjaśnień gramatycznych.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Czasami lepiej dla uczniów, jeśli nie otrzymają wszystkich możliwych wyjaśnień na raz. Natłok informacji wydaje się szczególnie niekorzystny w przypadku grup mniej zaawansowanych.
- Nauczyciel nie ma obowiązku wyjaśniania wszystkiego, czego uczeń nie wie. Nauka języka jest procesem długoterminowym i cyklicznym, więc prawdopodobnie przyjdzie czas na systematyczne wprowadzanie raz zignorowanych form.
- Nauczyciel musi zdecydować, czy w ogóle poprawiać błędy w formach uczniom nieznanych, jeśli wartość komunikacyjna wypowiedzi pozostaje na odpowiednim poziomie.

## Problem 7: Nadużywanie języka ojczystego

Proporcja między językiem obcym i językiem ojczystym w mowie nauczyciela na lekcji jest jedną z bardziej kontrowersyjnych kwestii, i w dużej mierze zależy od wyczucia samego nauczyciela. Kwestia ta wydaje się szczególnie trudna dla początkujących nauczycieli. Moi studenci niezmiernie często używali języka ojczystego, kiedy było to całkowicie nieuzasadnione, m. in. wydając proste polecenia czy też chwaląc uczniów (*„Otwórzcie zeszyty", „Robimy ćwiczenie 5", „Bardzo dobrze!"*). Zbyt często stosowali również polskie ekwiwalenty przy wprowadzaniu nowego słownictwa (np. ilustrując znaczenie przez dla wszystkich czytelną prezentację graficzną i jednoczesne podawanie polskiego słowa). Praktykanci zwykle tłumaczą takie zachowania najlepszymi intencjami – chcą pomóc uczniom wszystko dokładnie zrozumieć.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Adresowane do uczniów sformułowania dotyczące kierowania klasą są z reguły proste i często powtarzane, dlatego wyrażone przy doborze odpowiednich słów w języku obcym, nie powinny stanowić dla uczniów problemu. Znaczenie fraz nieznanych można dodatkowo wzmocnić środkami niewerbalnymi, np. gestami i intonacją.

[5] Harmer (2001:127) sugeruje wspólne (przez nauczyciela i uczniów) sformułowanie listy zasad (*code of conduct*) na początku roku szkolnego w celu uniknięcia nieporozumień i ograniczenia niepożądanych zachowań.

- Tłumaczenie na język ojczysty może być dobrą techniką wprowadzania nowego słownictwa, ale to tylko jedna z wielu technik. Warto wypróbować inne, aby wzbogacić swój sposób uczenia.
- Nawet jeśli uczniowie nie rozumieją każdego słowa, uważne słuchanie pomaga im rozwinąć kompetencję komunikacyjną. W autentycznej komunikacji będą musieli wielokrotnie domyślać się znaczenia słów z kontekstu, więc dobrze, żeby zaczęli przygotowywać się do tego zadania już w klasie.

## Problem 8: Zbyt dużo swobody

Moje obserwacje wskazują, że wielu praktykantów zapomniało już, że w szkole podstawowej to nauczyciel mówi uczniom, co mają robić na lekcji. Dlatego niektórzy podawali swoim małym uczniom dające im zbyt dużą swobodę polecenia typu: *„Zapiszcie to, jeśli chcecie"* lub *„Jeśli nie zrobicie tego zadania w domu, zrobimy je w klasie"*. Tymczasem uczniowie w tym wieku nie są gotowi do podejmowania decyzji, czy chcą coś zapisać, czy nie, czy mają zrobić zadanie w domu czy też nie. W rezultacie uczniowie czuli się nieswojo, oglądali się za siebie, żeby skonsultować daną kwestię z kolegami.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Pamiętaj, że w szkole podstawowej uczniowie oczekują od nauczyciela, żeby im powiedział, co mają robić,
- Na etapie planowania lekcji musisz zdecydować, czy uczniowie będą mieli coś przepisać, co będą mieli zrobić w domu itd. Należy również pamiętać, że w przypadku dzieci młodszych przepisywanie choćby kilku zdań może się okazać zadaniem czasochłonnym.
- Polecenia kierowane do młodszych dzieci muszą być proste i jednoznaczne, np. zamiast mówić: *„Możecie to teraz napisać"*, powiedz: *„Napiszcie to teraz"*.

## Problem 9: Styl akademicki

Kolejnym problemem wynikającym z niezrozumienia potrzeb dziecka jest sposób, w jaki wielu z moich studentów przedstawiało dzieciom materiał gramatyczny. Czynili to w sposób suchy, teoretyczny, „akademicki". Często przedstawiali paradygmaty gramatyczne zawierające język specjalistyczny, które dla dzieci są nie tylko nudne, ale również zbyt oderwane od rzeczywistości, by mieć jakiekolwiek znaczenie. Na przykład zamiast przedstawiać na tablicy taki paradygmat:

I like verb+ing
You like verb+ing
*He likes verb+ing* itd., bardziej rozsądne wydaje się zapisanie pełnych zdań ilustrujących strukturę:

*I like dancing, You like swimming, He likes learning English* itd.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Pamiętaj, że system poznawczy dzieci operuje w ramach kontekstu „tu i teraz"[6], dlatego reguły gramatyczne przedstawione w oderwaniu od ich znaczenia są dla nich zbyt abstrakcyjne.
- Dzieci raczej nie skorzystają odpowiednio z paradygmatów lub diagramów przedstawiających „szkielety" struktur; dzieci potrzebują pełnych zdań, które mają dla nich znaczenie. Starsze dzieci, gotowe na przetwarzanie tego rodzaju informacji, znajdą odpowiedni materiał w gramatycznych sekcjach swoich podręczników.
- Do pracy z dziećmi przygotuj techniki, które wykorzystują zróżnicowane pomoce naukowe i odpowiadają różnym modalnościom (wzrokowej, słuchowej, kinestetycznej), aby uczniowie zapamiętali struktury gramatyczne w możliwie najbardziej naturalny sposób.

## Problem 10: Niewerbalne środki przekazu

Dobry, efektywny nauczyciel jest dynamiczny, porusza się po klasie, wykorzystując umiejętnie całą jej powierzchnię, gestykuluje, jego twarz wyraża zainteresowanie i pozytywne emocje, moduluje głos, przekazując treści swoim uczniom[7]. Niektórzy praktykanci, prawdopodobnie ci, którzy nie czuli się swobodnie w roli

[6] Komorowska (2001:32) pokrótce, ale bardzo przystępnie charakteryzuje potrzeby i oczekiwania różnych grup wiekowych.
[7] Bardzo ciekawe ćwiczenie uświadamiające studentom wagę i możliwości wykorzystania środków niewerbalnych przez nauczyciela w klasie przedstawione jest w Tannen i Green 1998, s. 109.

nauczyciela, stali lub siedzieli przez całą lekcję pod tablicą, a ich twarze wyrażały napięcie i obojętność. Uważam, że gestykulacja nauczyciela w olbrzymim stopniu rzutuje na klimat i atmosferę w klasie oraz na jakość nauczania. Uważam również, że początkujący nauczyciel może świadomie przejąć kontrolę nad swoimi gestami, wyrazem twarzy i tonem głosu, aby osiągnąć oczekiwane rezultaty.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Uważnie obserwuj niewerbalne komunikaty wysyłane do uczniów przez bardziej doświadczonych nauczycieli. Istnieje gama typowych gestów używanych przez nauczyciela do wzmacniania poleceń ustnych, takich jak: *„Podzielcie się na grupy"*, *„Powtórz"*, *„Zamknijcie książki"* itp., lecz każdy nauczyciel może wypracować swój własny system gestów, zrozumiały dla swoich grup.
- Pamiętaj, że sygnały niewerbalne, które stanowią istotną część komunikacji międzyludzkiej, pomagają uczniom zrozumieć, co mówisz do nich w języku obcym.
- Zbliżając się do uczniów, uśmiechając się, różnicując intonację i ton głosu, komunikujesz przyjazne nastawienie i ocieplasz stosunki panujące w klasie.

## Problem 11: Realizacja lekcji w 45 minut

Moje obserwacje oraz komentarze nauczycieli-opiekunów uświadomiły mi, że dopasowanie planowanej lekcji do posiadanego czasu na jej realizację (czyli zwykle 45 minut) stanowi dla praktykantów zdecydowanie największą trudność. Czasami zaplanowane ćwiczenia zajęły zbyt mało czasu i praktykant musiał improwizować lub nienaturalnie przedłużać niektóre zadania; częściej jednak nauczyciel nie zdążył przeprowadzić lekcji i dzwonek zadzwonił w środku wykonywanego ćwiczenia. Wtedy zwykle uczniowie pakują pośpiesznie swoje rzeczy i wybiegają, więc nauczyciel nie ma możliwości formalnie zakończyć lekcji i zadać pracy domowej.

Wskazówki dla nauczyciela:

- Nie rezygnuj z uwzględnienia kategorii czasu przeznaczonego na każde ćwiczenie w swoim planie lekcji. Nawet jeśli rzeczywistość odbiega od planu na papierze, wyciągasz z tego wnioski i uczysz się.
- Bardzo dokładnie staraj się kontrolować upływ czasu przeznaczonego na dane ćwiczenie, co nie oznacza, że trzeba się niewolniczo trzymać ustalonych ram.
- Jeśli brakuje ci czasu, skróć niektóre zadania, np. przez sprawdzenie tylko wybranych odpowiedzi[8].
- Nie czekaj z zadaniem pracy domowej do ostatniej minuty. Może się okazać, że później zabraknie czasu na prawidłowe wyjaśnienie, co uczniowie mają zrobić.
- Zawsze miej w pogotowiu kilka ćwiczeń, gotowych do wykorzystania, jeśli z jakichś względów zostanie za dużo czasu na lekcji. Muszą to być ćwiczenia niewymagające dodatkowego przygotowania, a także dające się dostosować do poziomu jak największej liczby grup, które uczysz.

## Problem 12: Imiona uczniów

Zwracanie się do uczniów po imieniu przyczynia się do pogłębienia pozytywnego klimatu pracy oraz sprawia, że lekcja jest doświadczeniem bardziej naturalnym i przyjemnym zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela[9]. Tymczasem często zdarza się, że praktykanci, którzy w krótkim czasie stykają się z wieloma grupami, z niektórymi sporadycznie, nie mają szansy zapamiętać imion swoich uczniów. Fakt ten nie sprzyja dobrej współpracy oraz utrudnia wywoływanie uczniów do odpowiedzi.

Wskazówka dla nauczyciela:

- Zamiast pokazywać uczniów palcem, na pierwszej lekcji z daną grupą poproś uczniów, aby wykonali tabliczki ze swymi imionami, które zawsze będą nosić przy sobie i stawiać na ławce w czasie twoich lekcji. Uczniowie zwykle bardzo chętnie to robią, a twój problem po prostu znika.

Chociaż prawie wszyscy z moich praktykantów borykali się w klasie z wielorakimi trud-

[8] Underwood (1987:67) podaje więcej przykładów, jak poradzić sobie z brakiem czasu na lekcji.
[9] Wagę znajomości i używania imion uczniów podkreśla Ur (1996:263) oraz Underwood (1987:25).

nościami, większość z nich oceniło praktyki szkolno-pedagogiczne jako ciekawą i pouczającą przygodę. Niektórzy nawet odkryli w sobie powołanie nauczycielskie, nie zniechęcając się drobnymi niepowodzeniami.

Tak jak w niemal każdym zawodzie, również w profesji nauczycielskiej musi minąć czas, żeby na dobre wciągnąć się w swój fach i dobrze poznać tajniki zawodu. Prawdą jest, że z każdym rokiem praca nauczyciela staje się trochę łatwiejsza. To pocieszająca lekcja dla tych praktykantów, którym opanowanie klasy gimnazjalistów wydaje się zadaniem prawie niemożliwym! Wyodrębnienie i uświadomienie sobie konkretnych trudności, jakie napotykamy w klasie, oraz przeanalizowanie ich i znalezienie alternatywnych sposobów ich rozwiązywania wydaje się pierwszym krokiem na drodze ku doskonaleniu się w zawodzie.

Podręczniki dla nauczycieli przekonują, że podstawą efektywnego kierowania klasą jest przestrzeganie prostych, uniwersalnych zasad, które warto poznać. Mądra interpretacja tych zasad w kontekście konkretnej sytuacji uczenia to dla każdego nauczyciela trudne, ale też nieodzowne zadanie.

## Bibliografia:


Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson Education Limited.

Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Scrivener, J. (1994), *Learning Teaching*, London: Heinemann.

Tannen, R., C. Green (1998), *Tasks for Teacher Education*, Harlow: Longman.

Underwood, M. (1987), *Effective Class Management*, Harlow: Longman.

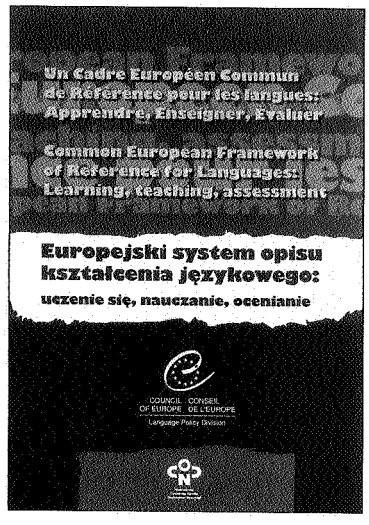
Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.


(sierpień 2004)

## Warto wiedzieć

### Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie ocenianie

**To jest naprawdę ważna książka. Są w niej sformułowane standardy kształcenia językowego:**




1. Ucząc się języka obcego wzbogacamy również nasz język ojczysty.
2. Nauczając języka powinniśmy traktować każdego ucznia indywidualnie:
   - indywidualne cechy uczącego się wpływają na jego sukces lub niepowodzenie – nie każdy uczeń łatwo nauczy się języka, ale każdy nauczy się „czegoś" (kompetencje cząstkowe),
   - „język to ja" – język odzwierciedla tożsamość osoby posługującej się nim – nauka języka to rozwój osobowości ucznia.
3. Nauczmy uczniów się uczyć. Kompetencja uczenia się to nowy element kompetencji ogólnych. Gdy uczeń nauczy się uczyć, sam będzie umiał nauczyć się tego, co okaże mu się potrzebne w przyszłości.
4. Poznajmy poziomy biegłości językowej – od A1 do C2.

**Patrz: www.codn.edu.pl/portfolio**

*Ewa Kołodziejska*[1)]
*Warszawa*

# Ewolucja w polityce językowej Unii Europejskiej

*Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle. Mówić to mówić do kogoś.*
Hans Georg Gadamer

Ziemię zamieszkuje ponad 6 mld ludności mówiącej między 6000 a 7000 różnymi językami. 96% języków świata jest używanych zaledwie przez 4% ludzi. Eksperci szacują, że w przeciągu najbliższego stulecia przynajmniej połowa języków obecnie używanych zaniknie zupełnie. Wystarczy, że dwa pokolenia nie będą mieć kontaktu ze swym językiem ojczystym, a język ten zostanie w trzecim pokoleniu zapomniany.

W Europie istnieje 225 języków. Z jednej strony to dużo, a z drugiej to zaledwie 3% języków świata. Tylko 40 z nich ma status języka państwowego[2)]. Prawo europejskie zapewniło wielojęzycznej i wielokulturowej Europie możliwość używania języka rodzimego we wszystkich możliwych agendach i instytucjach europejskich, w którym to względzie wszystkie języki Europy są uprawnione i posiadają status języków roboczych. Tworzy to 150 kombinacji językowych, z których część może być tłumaczona tylko za pośrednictwem języka angielskiego lub francuskiego.

Działania Unii Europejskiej są ukierunkowane na zachowanie różnorodności językowej i niedopuszczenie do zaniku języków mniejszości narodowych. Jednocześnie Unia stwarza warunki do rozwoju wielojęzyczności mieszkańców Europy. Promowanie nauki języków obcych jest jednym z priorytetów Unii w XXI w., jako że tylko dzięki znajomości języków obcych Europejczycy będą mogli w pełni korzystać z czterech swobód. Możliwość porozumienia się jest jednym z podstawowych warunków istnienia współpracy we wszystkich obszarach zainteresowania Unii (gospodarczym, naukowym, kulturowym, militarnym itp.).

Rada Europy, choć nie znajduje się w strukturze Unii, część swoich działań koncentruje na rozwoju metodyki nauczania języków obcych, podnoszeniu jakości nauczania, propagowaniu dobrych wzorców i idei.

Tabela poniżej pokazuje ważniejsze daty w działalności językowej tak Unii Europejskiej, jak i Rady Europy. Ilustruje ona w syntetyczny sposób historię wzajemnego wpływania tychże na rozwój Europy wielu języków i wielu kultur. Pokazuje też wyraźnie moment intensyfikacji działań w obrębie polityki językowej.

| Rada Europy | Unia Europejska |
|---|---|
| **1949** – Utworzenie Rady Europy<br>**1954** – Europejska Konwencja Kulturalna – zachęta do promowania języków narodowych | **1950** – Pierwsze próby jednoczenia Europy |

[1)] Autorka jest niezależnym konsultantem językowym.
[2)] Bartosz Poluszyński (2002). *Współczesny świat. Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku*, w: „Języki Obce w Szkole" – numer specjalny 6/ 2002: *Nauczanie dwujęzyczne*, s. 5-15.

| | |
|---|---|
| **1962** – Rada Europy zaczyna zajmować się językami<br>**1969** – Rezolucja (69)2 – program dla Europy dot. intensywniejszej nauki języków obcych<br>**1970** – Sformułowanie polityki językowej obowiązującej do dzisiaj<br>**1975** – Threshold Level – progowy model funkcyjno-znaczeniowy opisujący standardy osiągnięć dla uczących się języków obcych | |
| | **1976** – Sześciopunktowy Program wspólnych działań edukacyjnych; punkt 5 dotyczy usprawnienia nauczania języków obcych |
| **1977** – Waystage Level – model wyższy w stosunku do Threshold Level<br>**1982** – Sympozjum w Rüschlikon – Rekomendacja R(82) 18 – wyraźne zalecenia dla rządów krajów członkowskich dotyczące nauki języków obcych (nauka przynajmniej jednego języka obcego powinna być rozpoczęta do 10 roku życia)<br>– Konferencja – *Across the Threshold towards multilingual Europe* | |
| | **1984** – Wspólna strategia edukacyjna w zakresie nauki języków obcych (język ojczysty + jeden język obcy)<br>**1986** – Umowa UE w Maastricht – dyrektywy dotyczące europejskiej polityki edukacyjnej, w tym także nauki języków obcych |
| **1988** – Rezolucja – Europejski wymiar w edukacji, znajomość języków ułatwia komunikowanie się, mobilność, kształtuje koncepcję interkulturową i sprzyja różnojęzyczności<br>**1989-97** – Nauka języków dla obywatelstwa europejskiego<br>**1991** – *Europejski system opisu kształcenia językowego (CEFR)* – kamień milowy z dziedzinie standardów osiągnięć<br>**1993** – Raport *Europejskie modele nauczania bilingwalnego*<br>– Warsztat 12B – Nauczanie przedmiotów niejęzykowych przez medium języka obcego<br>**1994** – utworzenie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu (ECML) | |
| | **1991** – Rezolucja - Europejskie wymiary oświaty – wytyczne do nauczania bilingwalnego<br>**1992** – Traktat o Unii Europejskiej – art. 149 i 150 |
| | **1994-5** – Opracowanie n/t nauczania bilingwalnego w krajach UE<br>**1995-1999** – Programy Socrates i Leonardo da Vinci<br>**1996** – Biała Księga (Język ojczysty + dwa języki obce)<br>– EuroCLIC Network<br>– CLIL – wprowadzenie terminologii |
| **1997** – ECML – CLIL w szkolnictwie zawodowym | |
| | **1998** – Określono potrzeby rozwoju CLIL na lata 2000-2010<br>– Rezolucja R(98)6 Rady ministrów do krajów członkowskich w sprawie języków obcych |

| | |
|---|---|
| | **1999** – Konsorcjum CLIL<br>**2000** – Spotkanie w Lizbonie – określenie celów do osiągnięcia do 2010 r. |
| **2001** – wspólne ogłoszenie Europejskiego roku języków UE – Kompendium CLIL | |
| | **2002** – Spotkanie w Barcelonie. Podjęcie działań mających na celu uczenie przynajmniej dwóch języków od jak najmodszych lat szkolnych – przyjęcie strategii lizbońskiej – języki obce priorytetową umiejętnością Europejczyków, utworzenie Grup roboczych mających na celu monitorowanie wdrażnia strategii lizbońskiej |
| **2003** – publikacja wersji pilotażowej *podręcznika – Manual* – dopasowującego standardy egzaminów językowych do tych określonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* | **2003** – Przyjęcie *Action Plan*[3]<br><br>**2004** – Grupy robocze sformułowały 8 Rekomendacji, przyjętych przez UE. 6 mówi o dopasowaniu standardów egzaminów językowych do określonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* |

## Działania Rady Europy

Rada Europy rozpoczęła aktywne uczestnictwo w promowaniu nauki języków obcych w dniu podpisania **Europejskiej Konwencji Kulturalnej** (*European Cultural Convention*) 19 grudnia 1954 r. w Paryżu. Artykuł 2 Konwencji nawołuje sygnatariuszy do promowania swoich języków, historii i kultury swoich krajów.

### Lata 1957-1962 uznaje się za pierwszy etap działalności językowej Rady Europy

W tym okresie rząd francuski zaproponował utworzenie Komitetu Ekspertów (*A Committee of Experts*), który zaplanowałby rozwój nauczania języków obcych w Europie. Pierwsze Sympozjum Międzyrządowe (*Intergovernmental Symposium*) odbyło się w Paryżu, i tam Francuzi zainicjowali prace nad wykazem podstawowego słownictwa i gramatyki do nauki języka francuskiego jako obcego oraz nad pionierskim kursem audio-wizualnym języka francuskiego dla dorosłych.

### W latach 1963-1972 odbyło się kilka Sympozjów (*Stages*)

- Nawiązano współpracę między sektorami edukacji w różnych krajach.
- Powołano do życia **Międzynarodowe Stowarzyszenie Lingwistyki Stosowanej** (*International Association for Applied Linguistics*.
- Promowano rozwój i wykorzystanie technologii audio-wizualnej i metodyki w nauczaniu języków.

Rada Europy przygotowała również **Rezolucję (69) 2** o programie dla Europy dotyczącym intensywniejszej nauki języków obcych[4].

### Lata 1971-1977 przyniosły intensyfikację działań i znaczące osiągnięcia

Propagowano hasła:

- *Languages are for all* – Języki są dla wszystkich (każdy powinien mieć dostęp do nauki języków obcych).
- *Languages are learnt for use* – Uczymy się języków, aby ich używać (a można używać, jeśli np. zniesie się przeszkody w mobilności).

[3] Patrz s. 92 w tym numerze.
[4] Resolution (69) 2 of 25 January 1969 on an intensified modern language teaching programme for Europe.

- *Language learning is a life-long activity* – Języków uczymy się przez całe życie (pierwsza zachęta do plurilingwalizmu[5]).

W tym czasie przygotowano też model *funkcyjno znaczeniowy*, określający cele, które uczący się języka obcego powinien osiągnąć, żeby samodzielnie poruszać się w środowisku tego języka. Model opisano dla języka angielskiego w dokumencie Rady Europy – **The Threshold Level** (1975).

W tym modelu po raz pierwszy określono kategorie i eksponenty językowe:

1. Funkcje wyrażane w akcie mowy (wyjaśnianie, pytanie, przepraszanie, proponowanie, gratulowanie itp.).
2. Koncepty ogólne (czas, miejsce, prawdopodobieństwo itd.).
3. Koncepty konkretne określone przez sytuację (dom, pociąg, zakupy itp.).

## Model wyższego w stosunku do Threshold Level zaawansowania językowego –

the **Waystage Level** (1977) opracowano w ramach Projektu 4 – Języki Nowożytne (*Modern Languages*), realizowanego **w latach 1977-1981.** Wtedy też wyprodukowano angielsko-niemiecki program telewizyjny do nauki języka angielskiego – *Follow Me*, który obejrzało 500 milionów widzów.

Pod koniec tego etapu prac Rady Europy przygotowano również niezwykle ważny dokument – **Rekomendację R(82)18** Rady Ministrów dla rządów krajów członkowskich, w której formułuje się wyraźne zalecenia dotyczące nauczania języków obcych.

**A. Kryteria ogólne[6]**

Należy zapewnić wszystkim obywatelom dostęp do efektywnego nauczania języków obcych.

**B. Nauka języków obcych w szkole**

Przynajmniej jeden europejski język obcy powinien być nauczany w szkole najpóźniej od 10 roku życia (jeśli to możliwe – to wcześniej).

Należy stworzyć warunki do nauki więcej niż jednego europejskiego języka obcego.

Zachęca się do promowania kontaktów międzynarodowych między uczniami przez wymiany, wizyty tematyczne itp.

**C. Nauka języków obcych w gimnazjum, liceum, w szkolnictwie wyższym i w kształceniu dorosłych**

Należy zapewnić możliwość kontynuowania nauki języków obcych rozpoczętej w szkole podstawowej na dalszych etapach nauki, aby zapewnić możliwość międzynarodowej mobilności zawodowej i współpracy na wszystkich poziomach.

**D. Nauka języków obcych dla pracowników z innych krajów i ich rodzin**

Należy zapewnić dzieciom naukę języka nowego kraju oraz możliwość kontynuowania nauki języka ojczystego.

Należy zorganizować szkolenia nauczycieli języków dla pracowników z innych krajów.

**E. Szkolenie studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego oraz nauczycieli języków obcych wykonujących zawód**

Należy zapewnić odpowiednio przygotowaną kadrę nauczycieli języków obcych.

Zachęca się do podpisywania bilateralnych i multilateralnych porozumień między krajami w sprawie stypendiów dla kandydatów na nauczycieli języków obcych w krajach, którego języka będą uczyć.

Należy organizować intensywne szkolenia oraz pobyty w krajach docelowych dla nauczycieli już pracujących w zawodzie.

**F. Współpraca międzynarodowa**

Zachęca się do współpracy międzynarodowej w zakresie monitorowania jakości nauczania i materiałów nauczania.

## W latach 1981 – 1986 Rada Europy realizowała Projekt 12:

Uczenie się i nauczanie języków nowożytnych w celach komunikacyjnych (*Learning and Teaching Modern Languages for Communication*). W ramach tego Projektu w ciągu czterech lat (1984–1987) zorganizowano 36 międzynarodowych warsztatów (*Workshops*) z udziałem 226

[5] Plurilingwalizm – wielojęzyczność, znajomość więcej niż dwóch języków na poziomie komunikacyjnym.

[6] Wyciąg z: *Council of Europe Committee of Ministers – Recommendation No R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*, 24 September 1982 (tłum. aut.).

animatorów i 1500 uczestników na **temat różnych aspektów uczenia komunikacyjnego i możliwości włączenia tej metodyki do programów nauczania kolegiów nauczycielskich.**

W lutym 1982 w Strasburgu, Rada Europy zorganizowała konferencję, podczas której podjęto **temat multilingwalnej Europy**[7]. 24 maja 1988 r. Rada Europy wydała rezolucję zatytułowaną ***Wymiar europejski w edukacji*** (*European Dimension in Education*). Rada zaleca, aby na poziomie indywidualnych krajów władze odpowiedzialne za politykę edukacyjną włączyły *wymiar europejski* do systemu edukacji oraz wprowadziły go do programów szkolnych we wszystkich odpowiednich dziedzinach/przedmiotach, np. do nauczania literatury, języków obcych, historii, geografii, naukach społecznych, ekonomii i sztuki.

Rezolucja Rady Europy podkreśla cztery punkty, dla których jest ważne wprowadzenie *wymiaru europejskiego* do podstaw i programów nauczania. Są to:

1. Wzmocnienie wspólnej tożsamości i ideologii opartej na demokracji, sprawiedliwości społecznej i poszanowaniu praw człowieka.
2. Przygotowanie młodych ludzi do pracy w Europie.
3. Podniesienie świadomości uczniów o realiach europejskich.
4. Dostarczenie informacji o Europie i zachęcanie do europejskiej współpracy.

## Kolejny etap w pracach językowych Rady Europy to lata 1989-1997

i ***nauka języków dla obywatelstwa europejskiego*** (*Language Learning for European citizenship*).

W Centralnej i Wschodniej Europie zaszły istotne zmiany polityczne, Rada Europy zyskała nowych członków i Rekomendacja (82)18 mogła być skierowana także do nowych państw członkowskich. Zorganizowano 18 warsztatów nazwanych *new-style* (*New-style Workshops*). Priorytety tematyczne tych warsztatów to:

- wzbogacony model określania celów,
- wykorzystanie mass mediów i nowych technologii w nauczaniu,
- edukacja bilingwalna,
- wymiana myśli (wizyty),
- autonomia ucznia.

W 1991 roku podczas Sympozjum międzyrządowego, rząd Szwajcarii zasugerował utworzenie dokumentu opisującego standardy osiągnięć, który uczyniłyby możliwym porównywanie osiągnięć uczniów w różnych szkołach i krajach. W wyniku tej inicjatywy powstał unikalny dokument – **Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie**[8] (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*), opisujący umiejętności użytkowników języków obcych na sześciu poziomach. Dokument ten jest kamieniem milowym w dziedzinie standardów osiągnięć i punktem odniesienia dla wszelkich instytucji zajmujących się nauczaniem języków, testowaniem i uznawaniem umiejętności/dokumentów.

Rada Europy rozwija też ideę **Europejskiego portfolio językowego** (*The European Language Portfolio*). Europejskie Portfolio Językowe to dokument osobisty, w którym można opisywać wszelkie swoje doświadczenia i umiejętności językowe, planować naukę języków oraz oceniać swoje postępy. Dokument ten ma odzwierciedlać plurilingwalizm jego właściciela.

W 1993 r. Rada Europy w ramach warsztatów z cyklu *Langauge Learning for European Citizenship* zorganizowała Workshop 12 A i opublikowała raport na **temat europejskich modeli nauczania bilingwalnego**[9]. Temat ten kontynuowano w 1996 r. podczas warsztatu 12B: ***Nauczanie przedmiotów niejęzykowych przez medium języka obcego***[10].

W 1994 r. powstało **Europejskie Centrum Języków Nowożytnych** (*The European Centre for Modern Languages*) w Grazu, w Austrii. Celem pracy tego Centrum jest wcielanie w życie polityk językowych i promowanie innowacyjnych podejść do nauki językowych obcych.

[7] Council of Europe Conference: *Across the threshold towards multilingual Europe, Strasbourg, 23-26 February 1982.*
[8] Taki tytuł nosi polskie tłumaczenie CEFR, wydane nakładem CODN – I wydanie ukazało się w listopadzie 2003 r.
[9] *European Models of Bilingual Education.*
[10] *Learning and Teaching Non-language subjects through a Foreign Language.*

Centrum działa aktywnie i z dużym powodzeniem[11].

Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy podjęło temat **CLIL** (*Content and Language Integrated Learning*), organizując w 1997 r. warsztat pod tytułem ***CLIL w szkolnictwie zawodowym*** (*CLIL in Vocational and Professional Education*) oraz publikując ***Aspekty wdrażania CLIL*** (*Aspects of Implementing CLIL*).

Rónież w 1997 r. pod egidą Rady Europy odbyła się konferencja **Nauka języków dla nowej Europy** (*Language learning for a new Europe, Strasbourg, 15-18 April 1997*).

Początek nowego stulecia rozpoczął się symbolicznie.

### Rada Europy i Unia Europejska wspólnie ogłosiły rok 2001 Europejskim rokiem języków,

a 26 września został *Dniem języków europejskich*. Hasła przewodnie Europejskiego roku języków brzmiały: *Języki otwierają drzwi* i *Bogactwo języków – bogactwem Europy*. Hasła te ilustrują znakomicie stanowisko Unii Europejskiej w kwestii polityki językowej i określają kierunki działania w tym obszarze w XXI wieku, czyli plurilingwalizm i zachowanie dziedzictwa kulturowego – w tym językowego – Europy[12].

Osiągnięcia Rady Europy w dziedzinie promowania nauki języków obcych dla szeroko pojętego porozumienia są niewątpliwe.

## Działania Unii Europejskiej

### Języki obce w traktatach

W *Traktacie rzymskim* oprócz potrzeby wzajemnego uznawania dyplomów (art. 57) i kształcenia zawodowego (art. 41 i 118) nie można właściwie znaleźć innych odniesień do edukacji. Współpraca między państwami Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji staje się bardziej aktywna dopiero od 1974 r.

**W 1976 r.** Rada Ministrów przyjęła **sześciopunktowy program wspólnych działań** w edukacji, a punkt 5. tego programu dotyczył **usprawnienia nauczania języków obcych**[13].

**W 1984 r.** Wspólnota Europejska określiła wspólną strategię edukacyjną w zakresie znajomości języków obcych[14] – *One modern language in addition to the mother tongue should be studied in depth.*

**W roku 1986** Rada Wspólnoty Europejskiej zatwierdziła Umowę Unii Europejskiej w Maastricht, w której przestawiła najistotniejsze dyrektywy dotyczące europejskiej polityki edukacyjnej, w tym także stosunku do języków[15].

[...] **Znajomość języków obcych zajmuje w rozszerzaniu Europy funkcję kluczową.** Państwa członkowskie Wspólnoty Europejskiej wypowiedziały się dlatego za respektowaniem różnorodności językowej dla zachowania kulturowego bogactwa Europy.

[...] Każdy powinien móc się wypowiedzieć w swoim języku i każdy powinien mieć możliwość go zrozumieć.

[...] Państwa sygnatariusze postanowiły wspierać studium języków obcych i cywilizacji jako środek do rozszerzenia komunikacji między narodami w celu lepszego poznania kultury każdego kraju, jak również umocnienia współpracy międzynarodowej.

W Traktacie o Unii Europejskiej znalazł się już opis zakresu działań Unii w sferze edukacji.

Zgodnie z zasadą subsydarności Unia Europejska może wspierać i uzupełniać takie działania państw członkowskich, których celem jest podwyższenie poziomu edukacji, a które wzbogacają te działania o wartość europejską, wynikającą ze współpracy międzynarodowej. Działa-

[11] Punkt kontaktowy Centrum w Polsce znajduje się w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, patrz www.codn.edu.pl

[12] Na podstawie: European Day of Languages - 26 September 2001. Conference: John Trim, *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Langauges*, 1957-2001, European Centre for Modern Languages, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz e-mail: information@ecml.at (tłum. aut.).

[13] Dick Leonard (2003), *Przewodnik po Unii Europejskiej*, Studio Emka, 2003, s. 265-6.

[14] *European Community: Council Document 7706/84.*

[15] Rat der Europaischen Gemeinschaften. Generalsekretariat in Luxemburg. 1986. Bartosz Poluszyński (2002), Współczesny świat. Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku, w: „Języki Obce w Szkole" – numer specjalny 6/ 2002: *Nauczanie dwujęzyczne*, s. 9.

nia te określone są w **art. 149 i 150 Traktatu o Unii Europejskiej** i dotyczą m.in.:

- promowania mobilności uczniów, studentów i nauczycieli,
- rozwoju współpracy międzyszkolnej i międzyuczelnianej,
- **zachęcania do nauki języków obcych,**
- uznawania w szkołach, uczelniach i zakładach pracy tytułów i stopni naukowych, kwalifikacji oraz kompetencji zawodowych.
- promowania kształcenia otwartego i na odległość[16].

Zgodnie z art. 149 i 150 Traktatu, w których przyznano Unii konkretne uprawnienia do realizacji programów w skali europejskiej, zostały zatwierdzone i są realizowane programy **Socrates** i **Leonardo da Vinci**. Zatwierdzenie takich programów wymaga wspólnej decyzji Rady Europejskiej i Parlamentu Europejskiego – zgodnie z art. 251 Traktatu[17].

## Działania Komisji Europejskiej

Inicjatywy Komisji Europejskiej w obszarze wyraźnie intensyfikują się z początkiem lat 90. Europejska Konferencja Ministrów Oświaty zajęła się w tym czasie nauczaniem bilingwalnym. Rezolucja z dnia 17 10 1991 r. pt: **Europejskie wymiary oświaty: zajęcia lekcyjne i plany nauczania,** w punkcie 20.6 i 20.10 formułuje wytyczne do prowadzenia klas dwujęzycznych na arenie międzynarodowej[18].

Dzięki pomocy ze strony Komisji Europejskiej od 1994 r. były możliwe pan-europejskie badania i **zbieranie danych o zakresie i skali nauczania przedmiotów niejęzykowych w języku obcym**. W 1995 r. przygotowano opracowanie na ten temat.

W 1996 r. Komisja Europejska opublikowała *Białą Księgę*[19], w której postanowiła **wspierać wszystkich obywateli UE w ich staraniach na rzecz zdobycia znajomości przynajmniej trzech języków europejskich (ojczystego i dwóch obcych)**, co ma zapewnić członkom UE 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 Unii – *„**Proficiency in several Community languages** has become a precondition of citizens ...Citizens need to [...] develop **proficiency in three Community languages**...”*. A zatem od 1996 roku wymogiem w UE staje się znajomość minimum trzech języków.

Również w 1996 r. w wyniku sympozjum *European Networks in Bilingual Education* powołano do życia **EuroCLIC Network** i wprowadzono termin **Content and Language Integrated Learning (CLIL)**[20]. Wydano też publikację *Nauczanie treści innych przedmiotów w języku obcym*[21].

**W 1998 r. określono potrzeby rozwoju CLIL na lata 2000–2010**. Opublikowano również *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*.

W Rekomendacji No R(98)6 Rady Ministrów do krajów członkowskich w sprawie języków obcych, opracowanej także w 1998 r., czytamy między innymi:

[...] Kryteria oceny działań w zakresie uczenia się i nauczania języków obcych

### A. Ogólne kryteria i zasady

**1.** Kontynuowanie polityk edukacyjnych

1.1 Należy umożliwić wszystkim Europejczykom porozumiewanie się z rodzimymi użytkownikami różnych języków w ich języku, wpływając na rozwój tolerancji, umożliwiając swobodny przepływ ludzi i wymianę informacji, jak również poprawę współpracy międzynarodowej.

1.2 Należy wykształcić w uczniach szacunek dla sposobu życia innych ludzi, wyposażenie ich w umiejętności niezbędne w interkulturowym świecie.

1.3 Należy zapewnić właściwe zasoby – ludzkie i ma-

[16] *Edukacja w Europie - różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds Edukacji i Kultury, s. 5.

[17] Efektem wspólnych inicjatyw, nie ujmowanych przez UE w formie dyrektyw, są zalecenia (np. w sprawie likwidowania przeszkód utrudniających mobilność lub w sprawie oceny jakości uczelni i szkół), komunikaty Komisji Europejskiej lub inne dokumenty robocze np. *White Papers* omawiające zagadnienia młodzieży16.

[18] Jan Iluk (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych*, w: „Języki Obce w Szkole” – numer specjalny 6/ 2002: *Nauczanie dwujęzyczne*, s. 68-76.

[19] *Teaching and Learning: Towards the Learning Society European Commission's White Paper*, 1996.

[20] CLIL – Nauczanie przedmiotów niejęzykowych za pomocą języka obcego.

[21] *Teaching Content through a Foreign Language.*

terialne – do wzmożonego nauczania języków obcych w całym systemie edukacji, w celu sprostania rosnącym wymaganiom międzynarodowej komunikacji językowej i porozumienia.

**2.** Promowanie wielojęzyczności

2.1 Należy zachęcać Europejczyków do zdobywania pewnego stopnia znajomości języka na poziomie komunikacyjnym – w wielu językach.

2.2 Należy oferować naukę jak największej liczby języków.

2.3 Należy stosować elastyczne podejście i proponować modularne kursy językowe koncentrujące się na wybranych kompetencjach, kończące się uznawanymi certyfikatami.

2.4 Należy zachęcać do uczenia przedmiotów niejęzykowych (np. historii, geografii, matematyki) w języku obcym i stworzenie jak najlepszych warunków do takiego uczenia.

2.5 Należy stosować IT do rozpowszechniania materiałów dla nauczycieli i uczniów do nauki wszystkich narodowych i regionalnych języków europejskich.

2.6 Należy promować wymianę osób i doświadczeń.

2.7 Należy umożliwiać naukę języków obcych przez całe życie.

## B. Wczesny start w uczeniu się języków obcych (do 11 roku życia)

**3.** Należy zapewnić uczniowi od najwcześniejszego wieku możliwość poznawania różnorodności językowej i kulturowej Europy.

**4.** Należy promować wczesny start w nauczaniu języków obcych – na ile tylko pozwala kontekst narodowy.

**5.** Należy zapewnić ciągłość nauczania języków obcych w całym systemie szkolnym.

**6.** Należy rozwijać odpowiednie formy ewaluacji i docenić korzyści płynące z wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych.

**7.** Należy opracować politykę edukacyjną i metody – oparte na analizie i porównaniu wyników osiąganych w programach językowych dla *young learners*.

## C. Szkoła średnia

[.....] Zaleca się m.in.:

**9.** Zapewnienie uczniom możliwości studiowania więcej niż jednego europejskiego lub innego języka obcego.

**10.** Wprowadzenie szerokiego spektrum języków obcych i poziomów nauczania do curriculum.

**11.** Zapewnienie uczniom możliwości kontynuowania nauki języka obcego rozpoczętej w szkole podstawowej.

Kolejne zalecenia w tym punkcie dotyczą współpracy nauczycieli, administratorów itp.

## D. Nauka języka obcego z nachyleniem zawodowym

**16.** W okresie przechodzenia od nauki do pracy zawodowej – należy zapewnić młodzieży dostęp do kursów językowych, które umożliwią im dostęp do informacji, uczestnictwo w projektach międzynarodowych, przygotują do podjęcia pracy w zawodzie i zwiększą ich mobilność zawodową.

**17.** Należy zapewnić równowagę między zawodowym, kulturowym i osobowościowym rozwojem uczniów przez proponowanie kursów językowych łączących elementy kursu ogólnego i zawodowego.

**18.** Należy promować szkolenia językowe wychodzące naprzeciw specjalnym zapotrzebowaniom zawodowym.

## E. Edukacja dorosłych

[ ...] W tym punkcie zalecenia dotyczą stwarzania dorosłym możliwości do rozpoczynania lub kontynuacji nauki języka obcego, do kształcenia zawodowego w języku obcym, do edukacji przez całe życie oraz na odległość.

## F. Edukacja dwujęzyczna na obszarach dwu- lub wielojęzycznych

Należy respektować postanowienia zawarte w *Europejskiej Karcie Języków regionalnych i mniejszości narodowych.*

Należy stwarzać warunki do nauki bilingwalnej na obszarach zamieszkiwanych przez imigrantów. Należy promować nauczanie języków sąsiadów – zwłaszcza w regionach przygranicznych.

## G. Specyfikacja celów i oceny

[...] Przyjmując dokument Rady Europy: *Treshold Level* za punkt odniesienia, należy rozwinąć realistyczne i uznawane cele nauczania.

**26.** Należy zachęcać instytucje, aby w interesie lepszej koordynacji międzynarodowej korzystały w spójny i przejrzysty sposób z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (CEFR)* w planowaniu lub dostosowywaniu nauczania języków obcych.

**27.** Należy zachęcać uczących się do prowadzenia osobistego dokumentu (*European Language Portfolio*), w którym, w sposób przejrzysty międzynarodowo, mogą odnotowywać swoje językowe kwalifikacje i doświadczenia kulturowe, w celu poszerzania kontaktów z różnymi kulturami i językami.

**28.** Należy zmierzać do zbudowania systemu porównywalności kwalifikacji, certyfikacji i uznawania dokumentów.

**30.** Należy promować i wprowadzać w życie wydawanie certyfikatów i dyplomów kończących studia – w więcej niż jednym języku.

**H. Szkolenie nauczycieli**

[...] Należy starać się o wysoką jakość kształcenia nauczycieli, uwzględniając współpracę i wymianę międzynarodową.

**36.** Należy zalecać instytucjom odpowiedzialnym za szkolenie nauczycieli uwzględnianie w programach szkoleń następujących tematów:

a) komponentu interkulturowywgo

b) strategii uczenia się, co ma wspomagać potem świadome uczenie się języków przez całe życie i plurilingwalizm,

c) nowoczesne technologie,

d) teorię i praktykę testowania i oceniania[22] [...].

Rok 1999 przyniósł założenie **Konsorcjum CLIL**[23] i publikację CLIL: *Initiatives for the Millenium*.

Rok 2001, Europejski rok języków, Komisja Europejska uczciła między innymi pracami nad **Kompendium CLIL**, uwieńczonymi uruchomieniem strony internetowej www.clilcompendium.com. Rok później, dzięki wsparciu finansowemu Komisji, rozpoczęto prace nad kursem dokształcającym z CLIL dla nauczycieli języków obcych oraz dla nauczycieli przedmiotów niejęzykowych. Kurs został opracowany w pięciu językach[24].

W 2002 r. Komisja Europejska zorganizowała przedsięwzięcie CLIL/EMILE – *The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*. Wydała też *Raport na temat CLIL w Europie (Progress Report on European CLIL)*.

Jak widać od początku lat 90. do chwili obecnej CLIL jest nieustannie w centrum uwagi Komisji Europejskiej.

**Przełomowym momentem w rozwoju współpracy w obszarze edukacyjnym było posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r.** Tam rozpoczął się proces, który doprowadził do przyjęcia w 2002 r. programu prac dotyczącego realizacji przyszłych celów edukacji. Rada Europejska (skupiająca szefów państw lub rządów krajów UE) potwierdziła w Lizbonie, że do roku 2010 powinien być osiągnięty następujący cel strategiczny: **Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie – gospodarką opartą na wiedzy**[25].

Rada Europejska wezwała Radę ds Edukacji (składającą się z ministrów edukacji krajów UE) i Komisję Europejską do podjęcia rozważań na temat konkretnych celów systemów edukacji.[...] Rada Europejska podczas lizbońskiego posiedzenia zdefiniowała także nowe podejście do politycznej współpracy m.in. w dziedzinie edukacji. Jest nim ***otwarta metoda koordynacji*** – która ma zapewnić większą zbieżność w dążeniach do celów UE przez wspomaganie państw członkowskich w pracach nad stopniowym tworzeniem własnej polityki edukacyjnej ukierunkowanej na te cele. Otwartą metodę koordynacji zdefiniowano jako *„środek służący rozpowszechnianiu najlepszych sprawdzonych rozwiązań oraz zapewnienie większej zbieżności w dążeniu do wspólnych celów UE"*.

14 lutego 2002 r. przyjęto program prac dotyczących realizacji przyszłych celów systemów edukacji. W programie zostały zawarte kluczowe zagadnienia, które należy uwzględnić w trzech celach strategicznych – a trzynastu celach szczegółowych[26]. W tabeli są zaprezentowane wyjątki z opisu celów strategicznych i szczegółowych, dotyczące języków obcych.

| |
|---|
| **CEL strategiczny 1 – Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji i szkolenia w krajach Unii Europejskiej** |
| **CEL 1.1 – Podniesienie jakości kształcenia doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia** |

22) Recommendation No R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages, 17 March 1998, http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm (tłum. aut.).

23) *CLIL Consortium*.

24) http://europa.eu.in/comm/education/policies/introduction_en.html

25) *Edukacja w Europie - różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds Edukacji i Kultury s. 6.

26) *Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds Edukacji i Kultury (strony 12, 14, 16, 29, 30, 31, 32).

Obszary wymiany doświadczeń:

- uwzględnienie w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego technologii informacyjno-komunikacyjnych, języków obcych, wymiaru europejskiego i aspektów interkulturowych.

**CEL 1.2 – Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy**

Na szczeblu UE nie uzgodniono jeszcze wspólnej definicji terminu *umiejętności podstawowe*, ani też zakresu tego pojęcia. *Umiejętności* potrzebne dla społeczeństwa wiedzy należy definiować, biorąc pod uwagę potrzeby średnio- i długoterminowe, przy czym powinny one obejmować nie tylko umiejętność liczenia, czytania i pisania (tj. umiejętności podstawowe), ale także podstawowe kompetencje w dziedzinie nauk ścisłych, języków obcych i z zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, umiejętność uczenia się, predyspozycje wymagane w życiu społecznym, przedsiębiorczość i tzw. kulturę ogólną.

Obszary wymiany doświadczeń:

- poziom opanowania wiedzy i wyniki uzyskiwane do czasu ukończenia obowiązkowej nauki w następujących przedmiotach: język ojczysty, język obcy i matematyka.

**CEL strategiczny 3: Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat**

**CEL 3.3 – Poprawa sytuacji w zakresie nauki języków obcych**

Różnorodność Europy przejawia się w bogactwie jej języków. Obywatele Europy mogą czerpać korzyści z tej różnorodności jedynie wtedy, gdy potrafią porozumiewać się między sobą bez barier językowych, a tym samym poznawać różne kultury, uczyć się tolerancji i wzajemnego szacunku. Dlatego **każdy Europejczyk powinien posługiwać się przynajmniej dwoma językami obcymi**. Aby to osiągnąć, należy poprawić sytuację w zakresie nauczania języków obcych, np. ucząc języków obcych od wczesnego dzieciństwa.

Nauczanie języków obcych będzie wymagało zasadniczego przeformułowania celów, a następnie gruntownych zmian w programach i metodach nauczania. Problem ten można rozwiązać zatrudniając nauczycieli i specjalistów innych zawodów z kraju, którego języka chcemy nauczać. Jednak zasadnicze znaczenie dla postępu w osiągnięciu tego celu ma kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz ich bezpośredni kontakt z kulturą i językiem, którego nauczają.

Wspólnota Europejska, już od dłuższego czasu, kładzie nacisk na naukę języków obcych. Znajomość języków nabiera kluczowego znaczenia w edukacji, kulturze i w życiu społecznym, staje się także warunkiem zatrudnienia. Wyraźny postęp w tej dziedzinie zostanie osiągnięty wówczas, gdy zacznie zwiększać się liczba Europejczyków w wieku powyżej 15 lat, którzy znają przynajmniej jeden język obcy.

Kluczowe zagadnienia:

- zachęcanie wszystkich do nauki dwóch, gdzie to możliwe, większej liczby języków obcych oraz uświadomienie znaczenia nauki języków w każdym wieku.

Obszary wymiany doświadczeń:

- metody i sposoby organizowania nauki języków obcych,
- nauczanie języków obcych od najmłodszych lat,
- metody promowania nauki i praktycznego wykorzystania języków obcych.

Rada i Komisja Europejska stwierdziły, że nadal nie ma rzetelnych danych o faktycznych umiejętnościach posługiwania się językami obcymi przez młodych Europejczyków; należy zatem prowadzić dalsze prace nad doborem wskaźników do analiz w tym zakresie. Do czasu ich opracowania będą stosowane następujące wskaźniki:

- odsetek uczniów i studentów, którzy opanowali na danym poziomie dwa języki obce, np. na poziomie B2 wg prowadzonego przez radę Europy Powszechnego Spisu Europejskiego.
- odsetek nauczycieli, którzy mieli możliwość bezpośredniego poznania kultury i kraju, którego języka uczą.

**CEL 3.4 – Rozwijanie mobilności i wymiany**

Unia Europejska stworzyła już w tym zakresie solidne podstawy. Dobrym przykładem są programy Socrates, Leonardo da Vinci i Młodzież. O wadze, jaką politycy przywiązują obecnie do kwestii mobilności młodego pokolenia, świadczy plan działań zatwierdzony przez Radę Europejską w Nicei, zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady oraz prace nad stworzeniem nowych europejskich rynków pracy.

Kluczowe zagadnienia:

- opracowanie metod i zasad uznawania kompetencji zdobytych podczas wyjazdów.

Obszary wymiany doświadczeń:
- finansowanie programów UE i krajowych programów wymiany,
- ocena wyników oraz rozwój systemu Europass,
- Europejski System Transferu Punktów w kształceniu zawodowym,
- opracowanie „suplementu do świadectw" w kształceniu zawodowym, podobnego do „suplementu do dyplomu" w szkolnictwie wyższym.

**CEL 3.5: Wzmocnienie współpracy europejskiej**
Należy zachęcać uczelnie, placówki edukacyjne i władze krajowe do tego, aby stworzyły kompatybilne systemy kwalifikacji w całej Europie. Konieczne jest wypracowanie przejrzystych zasad uznawania kwalifikacji.

Rada ds Edukacji (ministrowie edukacji) i Komisja Europejska, przyjmując *Program* wystąpiły jednocześnie z ważnym przesłaniem politycznym do Rady Europejskiej na posiedzeniu w dniach 15-16 marca 2002 r. Zwrócono w nim uwagę na to, jak istotny wkład będzie musiała wnieść edukacja jako czynnik wzrostu ekonomicznego, innowacyjności, zatrudnienia i spójności społecznej. **Rada ds Edukacji i Komisja Europejska wystąpiły o uznanie explicite edukacji za dziedzinę priorytetową w strategii lizbońskiej.** Stworzenie spójnego wewnętrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli[27].

W listopadzie tegoż roku, ministrowie edukacji z 31 krajów przyjęli Deklarację Kopenhaską nt wspólnych działań w dziedzinie edukacji i szkoleń zawodowych (30 listopada 2002 r.) http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

Deklaracja Kopenhaska nawiązuje do Rezolucji z 12 listopada na ten sam temat[28].

Komisarz Viviane Reding zaznaczyła w swoim przemówieniu w Kopenhadze, że przyspieszenie współpracy w VET (*Vocational Education and Training*) jest sprawą podstawową, aby wypełnić postanowienia Rady Europejskiej z Barcelony[29], by **uczynić edukację i systemy szkoleń w Europie punktem odniesienia jakości nauczania w świecie do 2010 r.**

Rynek edukacji zawodowej nie jest już wyłączną sprawą poszczególnych krajów. Mobilność pracowników wzrośnie po akcesji nowych państw. Dlatego niezmiernie ważne jest, żeby rozwinąć wspólne standardy przygotowywania pracowników do zawodów oraz porównywania umiejętności i kwalifikacji na poziomie międzynarodowym.

Kraje członkowskie, kraje EOG[30] i Komisja Europejska rozpoczęli już współpracę na poziomie praktycznym, koncentrując się na następujących zagadnieniach:
- Opracowanie ram dla czytelnej oceny kompetencji i kwalifikacji.
- Przygotowanie podstaw europejskiego CV.
- Przygotowanie suplementu w języku obcym do dyplomów i certyfikatów (26 września 2003 r. Rada – ministrowie edukacji 40 krajów – podpisali dokument dotyczący suplementu w języku angielskim opisujący cały przebieg studiów.
- Wprowadzenie *Europass Training*.
- Przygotowanie narodowych punktów odniesienia.
- Opracowanie systemu transferu punktów w szkolnictwie zawodowym i szkoleniach (VET) zainspirowanym Europejskim Systemem Transferu Punktów (*European Credit Transfer System*) istniejącym w szkolnictwie wyższym.
- Wprowadzenie wspólnych kryteriów i zasad oceny jakości w szkolnictwie zawodowym (VET). Korzystając z prac Europejskiego Forum Jakości[31], zostaną podjęte działania w celu sporządzenia listy podstawowych

[27] *Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds Edukacji i Kultury, s. 7.
[28] Resolution of the Education Council.
[29] Barcelona European Council.
[30] Islandia, Lichtenstein, Norwegia.
[31] European Forum of Quality.

wspólnych kryteriów i zasad oceny jakości, która mogłaby stanowić punkt odniesienia dla inicjatyw na poziomie europejskim – np. wytyczne i „lista kontrolna" dotycząca jakości nauczania w szkolnictwie zawodowym (VET).

- Wprowadzenie wspólnych zasad uprawomocnienia uczenia formalnego i nieformalnego – celem jest rozwinięcie wspólnego systemu zasad – aby zapewnić większą kompatybilność między podejściami w różnych krajach i na różnych szczeblach.
- Upowszechnienie doradztwa przez całe życie (*Lifelong guidance*) – dostępu do informacji i porad, ułatwiających obywatelom podejmowanie nauki przez całe życie.

Spotkanie w Kopenhadze będzie miało ciąg dalszy podczas drugiego spotkania ministrów w 2004 r., kiedy oceni się postęp w obszarach określonych przez Deklarację Kopenhaską oraz zdefiniuje nowe obszary działań.

W 2003 r. Konsorcjum CLIL zajęło się rozwojem badań nad stanem szkolnictwa wyższego. Poza tym, ministrowie z 30 krajów podjęli uchwałę o stworzeniu do 2010 r. Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European higher education area*).

**Zasady efektywnego uczestnictwa krajów stowarzyszonych** określono podczas posiedzenia ministrów edukacji UE i krajów stowarzyszonych w czerwcu 2002 r. w Bratysławie[32].

Każdy kraj prowadzi własną politykę edukacyjną, a zróżnicowanie między krajami jest ogromne. Unia Europejska jest forum wymiany idei i dobrej praktyki. Wspomaga:

- Naukę, szkolenia i partnerstwo młodzieży w wielonarodowym kontekście,
- Wymianę studentów, staże naukowe oraz studia za granicą,
- Innowacyjne projekty dotyczące nauczania i uczenia się,
- Współpracę ekspertów akademickich i zawodowych.

Ponadto określa ramy współpracy nad zagadnieniami dotyczącymi wielu państw, takimi jak nowe technologie w edukacji czy międzynarodowe uznawanie kwalifikacji. Unia stwarza platformę do porozumienia, porównań, odniesień i ustalania polityki edukacyjnej.

## Wspólnotowe programy edukacyjne: Socrates i Leonardo da Vinci

Mechanizmami wprowadzania w życie polityk edukacyjnych są na przykład Wspólnotowe programy edukacyjne Socrates i Leonardo da Vinci.

W programie Socrates uczestniczą kraje piętnastki, kraje kandydujące i kraje EFTA/EOG. W planie na lata 2000–2006 na finansowanie programu Socrates II przeznaczono 1850 milionów euro. W ramach Socratesa funkcjonują Akcje zajmujące się konkretnymi obszarami edukacji.

I tak:

| |
|---|
| **Erasmus** obejmuje działalnością szkolnictwo wyższe i wymianę studentów. |
| **Minerva** promuje e-learning. |
| **Grundtvig** zajmuje się projektami związanymi z kształceniem dorosłych – czyli: uczenie się przez całe życie. |
| **Eurydice** koncentruje się na tworzeniu sieci informacyjnej o systemach edukacyjnych, wdrażanych innowacjach, przeprowadzanych reformach oraz głównych kierunkach polityki edukacyjnej w krajach europejskich. Rozmaite dane i wykresy w tej pracy bazują lub przedstawiają dane pochodzące z publikacji opracowywanych w ramach tej Akcji. |
| **Naric** zajmuje się projektami mającymi na celu tworzenie sieci informatycznej na temat porównywalności i uznania wykształcenia, w celu określenia równoważności dokumentów. |
| **Arion** organizuje wizyty studyjne przedstawicieli administracji oświatowej i poznawanie systemów edukacyjnych w innych krajach europejskich. |
| **Comenius** promuje naukę języków obcych i wzrost świadomości interkulturowej. Potencjalnymi be- |

[32] *Edukacja w Europie – różne systemy kształcenia i szkolenia* – wspólne cele do roku 2010, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds Edukacji i Kultury, s. 11.

neficjentami Comeniusa może być 350 tysięcy szkół w Europie, 69 milionów uczniów i ich nauczycieli.

**Lingua** prowadzi dwie Akcje. Ich celem jest:
- utrzymanie i rozwój różnorodności językowej w całej Unii Europejskiej,
- promowanie języków obcych przez podnoszenie poziomu nauczania i uczenia się języków obcych,
- rozszerzanie dostępu do różnych form nauki języków obcych w perspektywie uczenia się przez całe życie,
- rozwijanie materiałów do nauki języków obcych.

W Akcji **Lingua** termin *nauka języków* obejmuje nauczanie i uczenie się wszystkich urzędowych języków Wspólnoty oraz irlandzkiego i luksemburskiego jako języków obcych.

Lingua jest akcją scentralizowaną, co oznacza, że selekcje projektów przeprowadza centralnie Komisja Europejska, którą wspomaga panel niezależnych ekspertów. Swoje opinie w sprawie wniosków mogą także przedstawiać Krajowe Agencje. Fakt scentralizowania Akcji oznacza tyle, że dzięki temu Komisja Europejska ma decydujący wpływ na dobór tematów i projektów, na które będą przeznaczone fundusze Unii. To zaś oznacza, że Komisja odgrywa znaczącą rolę w nadawaniu kierunku edukacji językowej w Europie. Takie działanie Komisji jest ilustracją przyjętej *otwartej metody koordynacji*.

Priorytetami polityki językowej Komisji Europejskiej w roku 2003/2004 są:
1. CLIL – nauczanie przedmiotów niejęzykowych za pomocą języka obcego.
2. Wczesny start w nauczaniu języków obcych.
3. Języki dla mobilności – Edukacja przez całe życie.
4. Promowanie rzadziej używanych języków.

Projekty są oceniane według następujących kryteriów:
- jasne i spójne przedstawienie podejścia dydaktycznego,
- przyczynek do zachowania / rozwoju pluralizmu językowego i zróżnicowania oferty nauczanych języków,
- objęcie projektem kilku uprawnionych języków,
- precyzyjne określenie odbiorcy,
- jak najliczniejsze grupy odbiorców,
- zachęcanie do nauki języków osób niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo,
- uwzględnienie kulturowych aspektów poznawanych języków.

W projekcie Akcji Lingua powinny uczestniczyć co najmniej 3 kraje, z których jedno musi być państwem członkowskim. W projekcie muszą brać udział instytucje krajów, w których mówi się językami będącymi przedmiotem projektu, tzn. szkoły, uczelnie, placówki prowadzące kształcenie lub doskonalenie zawodowe nauczycieli języków, placówki opracowujące programy nauczania, wydające dyplomy, opracowujące metody ewaluacji umiejętności językowych, stowarzyszenia zajmujące się uczeniem języków, stowarzyszenia promujące kulturę i języki poszczególnych krajów, szkoły językowe, stacje radiowe i telewizyjne obecne w Internecie, wydawcy, producenci i dystrybutorzy oprogramowania komputerowego;

Dla Akcji **Lingua 2** szczególnie cenne będą projekty :
- Odnoszące się w praktyce do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego,*
- Wykorzystujące metody kształcenia otwartego i e-learningu,
- Przewidujące stworzenie produktu do nauki języków obcych, jakiego jeszcze nie ma,
- Przewidujące adaptację istniejących produktów dla innych języków.

Granty przyznawane wybranym projektom mają zróżnicowaną wysokość. Fundusze wspólnotowe są przyznawane na zasadzie partycypowania w kosztach, co oznacza, że instytucje uczestniczące powinny przeznaczyć na projekt środki z innych źródeł i zadeklarować takie środki we wniosku. W każdym roku kontraktowym Komisja Europejska organizuje 1-2 spotkania koordynatorów projektów – dla celów monitorowania i promowania szerszej współpracy.

Działania Rady czasem inspirowały, czasem uzupełniały działania podejmowane przez Unię Europejską. Rada zajmuje się merytoryczną i metodyczną stroną nauczania języków. Unia zwraca uwagę na praktyczne zastosowanie przez obywateli znajomości języków w nauce, w pracy, w codziennym życiu – do pełnego korzysta-

nia z czterech swobód. Jedno jest pewne, Rada i Unia zmierzają razem w tym samym kierunku – stworzenia Europy, w której dzięki powszechnej znajomości wielu języków będzie możliwe porozumienie między ludźmi.

(październik 2004)

*Ewa Kołodziejska*[1)]
*Warszawa*

# *Action Plan – Plan działania* Komisji Europejskiej dotyczący promowania nauki języków obcych oraz różnorodności językowej w latach 2004-2006[2)]

*At long last, Europe is on its way to becoming one big family, without bloodshed, a real transformation... a continent of human values... of liberty, solidarity and above all diversity, meaning respect for others' languages, cultures and traditions. (Laeken Declaration)*

Instrumentami działania Komisji są Plany działania (Action Plans) – które powstają w wyniku raportów przygotowywanych przez europejskich ekspertów z dziedziny edukacji zamawianych na poziomie politycznym. Przykładami takich instrumentów są:

- *Mobility Action Plan* – popierany przez szefów rządów w grudniu 2000 r.,
- *E-learning Action Plan* – przyjęty przez Komisję Europejską w 2001 r.,
- Plan działań wcielających w życie raport nt. konkretnych przyszłych celów edukacji i systemów kształcenia – przyjęty w lutym 2002 r.,
- Plan działania nt. umiejętności i mobilności – przedstawiony przez Komisję Europejską na szczycie EU (Rady Europejskiej) w marcu 2002 r.

Najbardziej interesującym z punktu widzenia tego artykułu jest *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działania na lata 2004-2006*[3)] wydany 24 lipca 2003 r. Z tego dokumentu pochodzą obszerne fragmenty przedstawione poniżej. Specjalnie wyróżnione zostały te fragmenty, które dotyczą działań na rzecz rozwoju CLIL[4)].

[...] Unia za chwilę stanie się domem 450 mln Europejczyków różnorodnych etnicznie, kulturowo i językowo. Wspólna praca czy handel wymagają umiejętności efektywnego porozumiewania się. Unia Europejska jest budowana wokół swobód wolnego przepływu mieszkańców, usług i kapitału. Obywatele porozumiewający się biegle językami obcymi będą mogli znacznie pełniej wykorzystać możliwości, jakie dają te swobody, np. pracy lub nauki w innym kraju.

W kontekście Lizbońskiej strategii odnowy ekonomicznej, społecznej i środowiskowej, zainicjowanej w marcu 2000 r., celem Unii jest rozwój społeczeństwa wiedzy, tak aby do 2010 roku stać się najbardziej konkurencyjną, opartą na wiedzy, gospodarką świata. Znajomość języków obcych jest niezbędnym elementem wymiany informacji, wiedzy i postępu na globalnym rynku.

Wiele innych polityk unijnych może tylko skorzystać na polepszającej się znajomości języków obcych wśród mieszkańców Zjednoczonej Europy.

**Umiejętność rozumienia i porozumiewania się w różnych językach została uznana podstawową umiejętnością obywateli Europy**[5)].

Każdy Europejczyk powinien umieć porozumieć się w co najmniej dwóch językach obcych.

13 grudnia 2001 r. Parlament Europejski podjął rezolucję o promowaniu nauki języków

[1)] Autorka jest niezależnym konsultantem językowym.
[2)] Commission of the European Communities, Brussels, 24 07 2003 COM (2003) 449 final Comunication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 –2006.
[3)] Promoting Langauge Learning amd Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006,
[4)] tłum. aut.
[5)] op. cit., s. 3.

i różnorodności językowej. 14 lutego 2002 r. Rada ds. Edukacji (*Educational Council*) zaapelowała do krajów członkowskich, aby podjęły konkretne kroki w celu promowania nauki języków obcych, jak również zwróciła się do Komisji Europejskiej, aby przygotowała wnioski w tym zakresie[6].

*Plan działania na lata 2004-2006* jest odpowiedzią Komisji Europejskiej na apel Rady ds. Edukacji[7].

*[...] Wspólna odpowiedzialność*

Podstawowa odpowiedzialność za wprowadzanie w życie nowej polityki dotyczącej języków obcych leży po stronie rządów poszczególnych państw.

Rola Unii Europejskiej nie polega na zastąpieniu działań państw członkowskich, ale na wspieraniu i uzupełnianiu ich. Najistotniejszym celem jest podniesienie jakości edukacji i szkolenia zawodowego.

Najważniejszym narzędziem Unii w tym obszarze są programy: Socrates i Leonardo da Vinci. Programy te w ciągu roku inwestują przeciętnie 30 mln euro na akcje skierowane na konkretne cele związane z nauką języków.

W latach 2000-2002 Socrates wspierał finansowo:

- 1601 wspólnych projektów językowych obejmujących 58 500 uczniów i 6500 nauczycieli[8],
- 2440 staży językowych,
- 16 563 grantów dla nauczycieli języków obcych pracujących w zawodzie,
- 18 projektów rozwijających narzędzia, materiały i kursy dla nauczycieli języków obcych,
- intensywne kursy językowe w ramach nauki rzadziej używanych języków *(less widely used and less taught)* – dla 3632 studentów wyższych uczelni,
- 8 grup partnerskich i 12 projektów promujących języki w kształceniu dorosłych,
- 33 projekty rozwijające nowe narzędzia do nauki i testowania znajomości języków,
- 15 projektów promujących wiedzę o korzyściach płynących ze znajomości języków.

W tym samym czasie Leonardo da Vinci przyczynił się do zrealizowania:

- 750 szkoleń zagranicznych dla nauczycieli pracujących w zawodzie,
- 56 projektów rozwijających narzędzia do nauki języków obcych w szkolnictwie zawodowym,
- 5 projektów opracowujących metody poświadczania umiejętności językowych,
- 4 audytów językowych w firmach,
- 120 000 wielostronnych wymian i wizyt studyjnych dla pracowników.

Programy, które pomogły setkom tysięcy ludzi – uczniom, studentom kolegiów, nauczycielom, edukatorom – udoskonalić posiadane przez nich umiejętności językowe i nabyć nowe, pomogły opracować nowoczesne podejścia, metody i materiały do nauczania – podlegały ocenie. Szczegółowa analiza wpływu tych działań na promocję nauki języków została przedstawiona pod koniec 2003 r.

Komisja Europejska umieściła promocję języków i różnorodności językowej w planach kolejnych programów. *Plan działania 2004 –2006* składa się z dwóch części.

- Część 1. to plan na najbliższe trzy lata, który definiuje trzy obszary działań:
  - I. Uczenie się języków przez całe życie.
  - II. Lepszą jakość nauczania.
  - III. Stworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się języków obcych i – zasygnalizowany – obszar IV. – Ramy dla postępu.
- Część 2. przedstawia listę proponowanych działań, które będą podejmowane na poziomie europejskim – a których celem jest wspomaganie inicjatyw krajowych, regionalnych i lokalnych. Proponowane działania wykorzystują środki alokowane w istniejących programach[9].

W 2007 r. Komisja podsumuje wyniki wszystkich podjętych akcji i przedstawi raport Parlamentowi Europejskiemu i Radzie Europejskiej.

[6] W marcu 2002 r. przedstawiciele rządów w Barcelonie uznali potrzebę podjęcia działań przez Unię Europejską i państwa członkowskie.
[7] op. cit., s. 4.
[8] op. cit., s. 5.
[9] op. cit., s.6.

## Część 1. *Planu działania*

### I. Uczenie się języków przez całe życie

**1.** *„Mother tongue plus two other languages": making an early start.*
Priorytetem państw członkowskich powinno być zapewnienie efektywnej nauki języków obcych w przedszkolu i szkole podstawowej. Rada Europejska w Barcelonie wzywała do dalszych działań w celu wprowadzenia nauki dwóch języków obcych od jak najwcześniejszego wieku[10].
**2.** W kształceniu językowym ważniejsze teraz staje się aktywne posługiwanie się językiem, a nie pasywna wiedza. Płynność zbliżona do płynności rodzimego użytkownika języka nie jest konieczna. Ważniejsze jest opanowanie słuchania, mówienia, czytania i pisania na poziomie umożliwiającym skuteczną komunikację i porozumienie[11].

Socrates/Comenius wspomagają staże językowe dla młodych nauczycieli języków, dlatego też wszystkie szkoły średnie powinny korzystać z możliwości zaproszenia nauczycieli z innych krajów jako asystentów lub nauczycieli -gości.

Szkolne projekty językowe, w ramach których klasy z różnych krajów współpracują ze sobą i w efekcie tej wymiany dochodzi do wizyt dwustronnych – będą wspierane przez Socrates/Comenius w ramach Akcji I.2.1. – do I.2.3

Propagowanie *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – *Zintegrowanego nauczania języka i treści przedmiotowych*, podejścia, w którym uczniowie uczą się przedmiotu niejęzykowego za pomocą medium języka obcego – jest jednym z najistotniejszych celów polityki językowej Unii. Podejście to zmienia diametralnie filozofię i użyteczność nauki języka obcego. Jest to podejście najcenniejsze z punktu widzenia przygotowania obywateli do korzystania ze swobód. Dodatkowo dzięki temu podejściu uczniowie mają większy kontakt z językiem bez konieczności zwiększania godzin języka obcego w siatce godzin (*Actions* I.2.4 do I.2.7).

**3.** Nauka języków obcych na wyższych uczelniach – uczelnie wyższe są tym miejscem, które powinno odgrywać kluczową rolę w promowaniu społecznej i jednostkowej wielojęzyczności.

Wszyscy studenci powinni studiować za granicą – najlepiej w języku obcym, przez przynajmniej jeden semestr, i powinni uzyskać oficjalną *„language qualification"* jako część programu studiów/kursu (*Action* I.3.1)[12] [...].

W punkcie 4. są omawiane aspekty nauki języków obcych wśród dorosłych, a w punkcie 5. nauka języków obcych dla osób niepełnosprawnych.

W punkcie 6. zwraca się uwagę na to, że oferta językowa powinna obejmować jak najwięcej języków rzadziej używanych, regionalnych, mniejszościowych, oraz języków emigrantów („wielość języków").

### II. Lepsza jakość nauczania

**1. Szkoła przyjazna językom**
W nauce języków obcych zaleca się stosowanie podejścia holistycznego. Szczególnie ważne jest również stosowanie *„multilingual comprehension"* (czyli pokazywanie uczniom podobieństw między językami, które znają, a tymi, których się uczą, oraz pokazywanie strategii próby zrozumienia tekstów w językach, których uczniowie w ogóle nie znają dzięki znajomości innych języków – przyp. aut. – *Action* II.1.1).

**2. Klasa języków obcych**
Socrates i Leonardo da Vinci – wspomagały rozwój wielu „narzędzi" do nauki języków obcych. Przykładem jest *Katalog produktów* programu Lingua (*Lingua Product catalogue*), który zawiera setki autentycznych tekstów edukacyjnych w różnych, często bardzo rzadkich językach http://europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/catalogue/home_en.htm

Informacja o tego typu opracowaniach wymaga nieustającej popularyzacji (*Action* II.2.1 – II.2.2)[13].

**3. Szkolenie nauczycieli języków obcych**
Socrates i Leonardo da Vinci – uzupełniają pod-

[10] op. cit, s.7.
[11] A zatem raczej więcej języków na poziomie upper-intermediate/FCE niż mniej na poziomie proficiency – przyp. aut.
[12] op. cit., s. 8.
[13] op. cit., s.10.

stawowe obowiązkowe działania państw w ramach szkolenia nauczycieli języków obcych (Akcje II.3.1 – II.3.2) oraz zwiększania ich liczby (Akcje II.4.1 – II.4.2).

**5. Szkolenie nauczycieli innych przedmiotów**

Nauczyciele przedmiotów niejęzykowych powinni być zachęcani do przygotowywania się do prowadzenia zajęć swojego przedmiotu w języku obcym. Studenci kolegiów, kandydaci na nauczycieli przedmiotów powinni uczyć się podczas studiów języków obcych w zakresie swojego przedmiotu nauczania oraz część swoich studiów odbyć za granicą.

Uczniowie powinni mieć stworzone warunki do uczenia się przynajmniej jednego przedmiotu w języku obcym[14].

**6. Testowanie umiejętności językowych**

W Barcelonie, w marcu 2002 r. premierzy państw członkowskich uzgodnili, iż konieczne jest opracowanie *Europejskiego wskaźnika kompetencji językowych* (*European Indicator of Language Competence*) – albowiem do tej pory nie ma danych o aktualnym poziomie umiejętności obywateli EU. Komisja Europejska niedługo opracuje wniosek dotyczący zaprojektowania i zorganizowania okresowego testu umiejętności językowych, który dostarczy danych dla nowego *Europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*.

Dokumentem, do którego powinny odnosić się wszystkie instytucje oceniające, egzaminujące, przygotowujące szkolenia, materiały edukacyjne itp. jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR).

Nauczyciele i instytucje testujące potrzebują odpowiedniego szkolenia nt praktycznego stosowania CEFR. Networki europejskich ekspertów mogą dzielić się swoim doświadczeniem w tym obszarze.

Rozwój działań nad promocją *The European Language Portfolio* odbywać się będzie w ramach *Actions* II.6.1 do II.6.4.

### III. Tworzenie środowiska przyjaznego językowo

**1.** Promowanie różnorodności języków – Akcje III.1.1 – do III.1.3

W dłuższej perspektywie nie jest wykluczone, że odpowiednie programy Wspólnoty i fundusze strukturalne powinny objąć swoim działaniem różnorodność językową, np. dla regionalnych języków mniejszości narodowych.

**2.** Budowanie lokalnych społeczeństw przyjaznych językom i kulturom.

**3.** Poprawa możliwości podejmowania nauki języków obcych (*Actions* III.3.1 – III.3.3)[15].

### IV. Ramy dla postępu[16]

Celem Akcji podejmowanych w ramach tego obszaru będzie lepszy przepływ informacji o decyzjach oraz efektywniejsze dzielenie się informacją i pomysłami praktyków.

## Część 2. *Planu działania*

Akcje proponowane na lata 2004-2006 (wybór)[17]:

### I. Uczenie się języków przez całe życie

Akcja I.1.4 – Socrates Lingua 2 – będzie wspomagać kilka ponadnarodowych projektów dotyczących rozwoju materiałów do uwrażliwiania językowego i nauki języków obcych innych niż „lingua franca" dla przedszkoli i najniższych klas szkół podstawowych (składanie projektów w 2004 r. – do realizacji w 2006 r.).

Akcja I.2.1 – Comenius 1.2 – będzie się zajmować szkolnymi projektami językowymi + wymianą międzyszkolną. Kwota przeznaczona na tego typu działalność programu wzrośnie do 25% funduszy alokowanych w tym *Planie* (lata 2005-2006).

Akcja I.2.4 – Socrates Comenius.2 – będzie roz-

[14] op. cit., s.11.
[15] op. cit., s. 12.
[16] op. cit., s. 14.
[17] Państwa członkowskie będą w 2007 r. musiały złożyć raport o podjętych inicjatywach.

patrywać projekty rozwijające materiały szkoleniowe i moduły do promowania podejścia *„multilingual comprehension"* w językach rodzimych i obcych. Plan działania na lata 2004-2006 przewiduje silne promowanie CLIL (zintegrowanego uczenia języka obcego i treści innych przedmiotów) oraz uczenia treści niejęzykowych/innych przedmiotów za pomocą medium języka obcego.

W ramach Akcji Lingua 2 program Socrates umożliwi realizację serii ponadnarodowych projektów, których celem będzie rozwój i rozpowszechnianie nowych, specyficznych metodologii nauczania przedmiotów za pomocą języków rzadziej używanych niż lingua francas (składanie projektów w 2004 r.).

Akcja I.2.5 – Komisja Europejska zaproponuje, żeby wśród projektów składanych do Socratesa w 2004 r. w ramach Socratesa Comeniusa akcji 1: projekty szkolne – zwiększyć wsparcie dla szkół, które będą chciały wprowadzić podejście CLIL. Będzie się zachęcać również do wymiany nauczycieli między szkołami partnerskimi/współpracującymi.

Akcja I.2.6 – W 2004 r. jest planowana konferencja europejska dla decydentów i inspektorów szkolnych, aby rozpocząć nowe badania nad korzyściami stosowania podejścia CLIL.

Akcja I.2.7 – Eurydice zajmie się zbieraniem i rozpowszechnianiem informacji o dostępności CLIL w europejskiej edukacji i systemach szkoleń (2005 r.).

### 3. Nauka języków obcych na uczelniach wyższych

Akcja I.3.1 – Socrates organizuje intensywne kursy językowe specjalizujące się w nauczaniu rzadziej używanych języków. Kursy takie umożliwiają studentom korzystającym ze stypendiów w ramach programu Erazmus, poznanie w podstawowym zakresie języka kraju, do którego wyjadą. Komisja i agencje narodowe będą współpracować z uniwersytetami, aby zachęcić większą liczbę studentów do uczestnictwa w takich kursach. Celem tej Akcji jest, aby do 2006 r. 10% studentów korzystających z Erazmusa ukończyło takie kursy.

### 4. Nauczanie języków obcych dorosłych

Akcja I.4.1 – Zostanie przygotowany Web portal z informacjami o językach (nauka, różnorodność, języki używane w Europie, powody uczenia się języków obcych itp. oraz z materiałami on-line do uczenia oraz do szkolenia nauczycieli języków obcych

W punkcie 5. *Planu* jest omawiane nauczanie języków obcych uczniów specjalnej troski.

## II. Lepsza jakość nauczania

Socrates Comenius – *Action* 1 będzie wspomagać szkoły, które zechcą wprowadzić holistyczne podejście do nauczania języków jako politykę szkolną.

Dużym i ważnym obszarem działania *Programów* unijnych będą: e-twinning i e-learning.

Akcja II.3.1 – Komisja i narodowe agencje zorganizują kampanie informacyjne o przedsięwzięciach mających na celu poprawę mobilności nauczycieli i trenerów w ramach programów Socrates i Leonardo da Vinci. Budżet Socratesa Comeniusa 2 na te cele wzrośnie do 25% całego budżetu Comeniusa 2.

Akcja II.3.2. – Zostaną zorganizowane prace badawcze, mające na celu zdefiniowanie podstawowych umiejętności pedagogicznych i językowych niezbędnych i oczekiwanych od współczesnych nauczycieli języków obcych. Ma zostać opracowana propozycja sposobu oceniania owych umiejętności. Składanie projektów jest planowane na 2004 r. – a realizacja zaakceptowanych projektów na 2005 r.

Kolejnym ważnym obszarem działań jest organizowanie szkoleń nauczycieli przedmiotów niejęzykowych (patrz: CLIL).

Interesującym przedsięwzięciem będzie rzownież testowanie umiejętności językowych – [...] Bardzo ciekawy jest punkt IV.2.2 zawarty w IV. obszarze działań: *Ramy dla postępu*. Czytamy w nim mianowicie, że zostanie ustanowiony europejski network inspektorów d/s nauczania języków obcych i szkoleń nauczycieli (lata 2004-2005).

Na wszystkie te działania Unia przeznacza w ciągu najbliższych trzech lat ogromne kwoty (w milionach euro):

| | 2004 | 2005 | 2006 | Razem |
|---|---|---|---|---|
| I. Nauka języków obcych przez całe życie | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.8 |
| II. Lepsza jakość nauczania | 2.700 | 2.900 | 5.600 | |
| III. Budowanie przyjaznego środowiska do nauki języków obcych | | 0.45 | 0.25 | 0.7 |
| IV. Ramy dla postępu | | 0.2 | | 0.2 |
| Razem | 0.3 | 3.550 | 3.450 | 7.300 |

(październik 2004)

*Michael Schratz*[1)]
*Insbruk*

# Co oznacza określenie *europejski nauczyciel*?[2)]

## Wstęp

Europa staje się coraz ważniejszym punktem odniesienia, szczególnie dla nauczycieli, ponieważ odpowiadają oni za przygotowanie przyszłych pokoleń Europejczyków. Chociaż europejscy nauczyciele pracują w europejskim kontekście, to jednak nadal bardzo niewiele wiemy o ich „europejskości", czyli o tym, co składa się na „europejskiego nauczyciela".

Mam nadzieję, że ten artykuł stanie się przesłanką do dalszej dyskusji i przyczyni się do uświadomienia potrzeby ponownego określenia, co składa się na „europejskiego nauczyciela". Być może to z kolei pomoże w tworzeniu „europejskiej przestrzeni" w kształceniu nauczycieli.

## Kompetencje nauczyciela w XXI wieku (naukowy punkt widzenia)

Dane dostarczone przez przedstawicieli poszczególnych krajów wskazują, że istnieją rozbieżności na temat tego, co stanowi o „dobrym" nauczycielu w ogóle, posiadającym umiejętnościami odpowiednie dla XXI wieku, i o „nauczycielu europejskim". Ogólnie uważa się, że nauczyciel europejski musi posiadać te same podstawowe umiejętności, co każdy dobry nauczyciel. Przede wszystkim powinien mieć dogłębną wiedzę swojego przedmiotu i umiejętności jej efektywnego przekazywania uczniom. Można także zakładać, że będzie posiadał również następujące umiejętności (według Perrenoud, 1999):

- Stwarzania uczniom możliwości uczenia się.
- Kierowania postępami ucznia w procesie uczenia się.
- Radzenia sobie ze zróżnicowaniem uczniów.
- Rozwijania zaangażowania uczniów w pracę i uczenie się.
- Pracy w zespołach.
- Uczestniczenia w tworzeniu programów nauczania i rozwoju szkoły.
- Promowania zaangażowania rodziców i społeczności lokalnej w sprawy szkoły.
- Używania nowych technologii w codziennej pracy.
- Stawiania czoła obowiązkom zawodowym i dylematom etycznym.
- Kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Ponieważ wiedza i umiejętności nauczyciela zależą od jego ciągłego kształcenia się i własnego rozwoju, nauczyciel powinien orientować się, jakie prowadzi się przydatne mu badania

[1)] Dr Michael Schratz jest profesorem na Uniwersytecie w Insbruku i przedstawicielm Austrii w ENTEP – European Network of Teacher Education Policies.
[2)] Tłumaczenia artykułu *„What is a European Teacher?"* dokonała Ewa Wieczorek – Pracownia Języków Obcych CODN.

naukowe i zdawać sobie sprawę z zachodzących, ogólnych zmian społecznych.

## Zmiany w kompetencjach nauczycielskich (punkt widzenia ekspertów Unii Europejskiej)

Członkowie Grupy Ekspertów (Grupy roboczej) zajmujący się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, nawiązując do celów Unii Europejskiej 1.1 2010[3], przytaczali następujące zmiany kompetencji formalnie wymaganych od nauczycieli (i edukatorów) w ich krajach w ostatnich latach. Zmiany te uwzględniały takie czynniki jak liczba przyjętych uczniów, środowisko nauczania i czynniki społeczne łącznie z ogólnymi tendencjami społecznymi i specyficzną sytuacją na rynku pracy. Poproszono też członków Grupy Ekspertów, by przewidzieli jakie zmiany w kompetencjach nauczycielskich mogą być konieczne w najbliższych latach. Wymieniono następujące:

### Kompetencje związane z procesem uczenia się

**1.** Dotyczące liczby przyjętych uczniów:

**(a)** Radzenie sobie ze społecznym, kulturowym i etnicznym zróżnicowaniem uczniów/osób szkolących się.

**2.** Dotyczące tzw. środowiska nauczania:

**(b)** Tworzenie dobrych warunków nauczania i ułatwianie procesów uczenia się.

**(c)** Włączanie technologii komputerowych i informacyjnych w naukę i w życie zawodowe.

**(d)** Pracę w zespołach z nauczycielami i innymi profesjonalistami zaangażowanymi w proces uczenia się tych samych uczniów.

**(e)** Pracę nad opracowywaniem programów nauczania, rozwojem firmy i ewaluacją.

**(f)** Współpracę z rodzicami i innymi partnerami, związanymi ze szkołami lub firmami, w których prowadzi się szkolenia.

**(g)** Pracę metodą dociekania lub rozwiązywania problemów.

**(h)** Kierowanie i promowanie własnego rozwoju zawodowego z perspektywy uczenia się przez całe życie.

### Kompetencje będące wynikiem uczenia sie

**(i)** Dotyczące wkładu w edukację obywatelską uczniów i osób szkolonych:
- (I) Umiejętność życia w wielokulturowym, zapewniającym równe prawa i tolerancyjnym społeczeństwie.
- (II) Prowadzenie ekologicznego trybu życia.
- (III) Zajmowanie się problemami równouprawnienia w rodzinie, pracy i życiu społecznym.
- (IV) Bycie świadomym obywatelem Europy.
- (V) Kierowanie własnym rozwojem zawodowym, np. w kontekście rozszerzającego się umiędzynarodowienia rynku pracy.

**(j)** Dotyczące promowania rozwoju kompetencji uczniów/osób szkolonych w społeczeństwie wiedzy:
- (I) Motywacja do uczenia się po zakończeniu edukacji obowiązkowej.
- (II) Uczenie się jak się uczyć/ samodzielne uczenie się.
- (III) Przetwarzanie informacji (w sposób krytyczny).
- (IV) Umiejętność wykorzystania informacji dostępnych w Internecie.
- (V) Posiadanie inwencji twórczej i bycie innowacyjnym.
- (VI) Rozwiązywanie problemów.
- (VII) Przedsiębiorczość.
- (VIII) Umiejętność pracy z innymi.
- (IX) Umiejętność porozumiewania się.
- (X) Kultura wizualna.

**(k)** Dotyczące łączenia rozwijanych umiejętności zawartych w nowych programach nauczania z nauczaniem przedmiotowym.

Lista ta zawiera w przybliżeniu ogólne (nowe) kompetencje wymagane od każdego (przyszłego) nauczyciela – z wyjątkiem punktów

[3] Patrz s. 87 w tym numerze.

odnoszących się do obywatelstwa europejskiego (np. punkt i, IV). Można je zatem uważać za kompetencje ogólne, które tworzą podstawę kompetencji europejskiego nauczyciela.

## „Europejskość"

Wymiar europejski może mieć szczególne znaczenie dla nauczycieli, ponieważ są oni zaangażowani zarówno w kształcenie przyszłych pokoleń obywateli Europy, jak i rozwijanie szerszego sektora edukacji. Jeśli jednak przyjrzymy się uważniej wymiarowi europejskiemu zauważymy, że można w nim wyróżnić wiele różnych aspektów.

**a)** *Europejska tożsamość:* Europejski nauczyciel posiada pewne wartości, które wskazują, że nie jest on/ona jedynie nauczycielem danego kraju, ale takim, którego nauczanie wykracza „poza" narodowy program nauczania. Taki nauczyciel uważałby, że jego korzenie wywodzą się z konkretnego kraju, ale jednocześnie należy do większej europejskiej całości. To współistnienie narodowej tożsamości i ponadnarodowej świadomości pozwalają na spojrzenie na zagadnienia heterogeniczności z korzystnej perspektywy. Zróżnicowanie w ramach jedności jest zatem kluczowym aspektem rozwiniętej tożsamości europejskiej.

**b)** *Europejska wiedza:* Europejski nauczyciel posiada pewną wiedzę o innych systemach oświatowych i być może o zagadnieniach polityki edukacyjnej w krajach Unii Europejskiej. Ceni własny system edukacji i postrzega go w odniesieniu do innych systemów europejskich. Posiada wiedzę o wydarzeniach europejskich i światowych. Jest świadomy europejskiej historii i jej wpływu na współczesne społeczeństwo europejskie.

**c)** *Europejska wielokulturowość:* Europejski nauczyciel daje sobie radę z wielokulturowym charakterem społeczeństwa europejskiego. Ma pozytywny stosunek do własnej kultury i jest otwarty na inne. Wie, jak zachować się w innych kulturach w sposób niedominujący. Pracuje z grupami heterogenicznymi, uważa heterogeniczność za wartościową i szanuje różnice. Radzi sobie z wyzwaniami wielokulturowości społeczeństwa wiedzy i propaguje równość szans.

**d)** *Europejskie kompetencje językowe:* Nauczyciel europejski mówi więcej niż jednym językiem europejskim na różnym poziomie zaawansowania. Styka się z innymi językami w początkowych i dalszych etapach edukacji nauczycielskiej i jest w stanie uczyć przedmiotów w językach obcych. Nauczyciel europejski spędza trochę czasu w kraju, w którym mówi się innym językiem, a także porozumiewa się w kilku językach z ludźmi z zagranicy.

**e)** *Europejski profesjonalizm:* Europejski nauczyciel posiada wykształcenie, które pozwala mu uczyć w dowolnym kraju europejskim. Ma „europejskie" podejście do nauczania przedmiotowego i łączy międzyprzedmiotowe tematy z europejskiego punktu widzenia. Wymienia się doświadczeniami dotyczącymi zawartości programów nauczania i metodyki z nauczycielami z innych krajów europejskich. Interesuje się różnymi tradycjami uczenia się i nauczania oraz uczy się ich. Wykorzystuje badania naukowe z innych krajów, żeby zrozumieć i wyjaśnić rożne zagadnienia i według nich naucza. Kształcenie nauczycieli zmierza teraz w kierunku nowego wymiaru z perspektywą europejską (tzn. nie ogranicza nauczania do granic jednego państwa). Podstawą wielu przedmiotów nauczania już jest bogata historia tradycji europejskiej, co można pożytecznie wykorzystać. Wspólne programy i stopnie naukowe oferowane przez instytucje oświatowe w krajach europejskich mogą korzystnie wpłynąć na rozwój europejskiego profesjonalizmu, podobnie jak możliwości, jakie daje nowoczesna technologia.

**f)** *Europejskie obywatelstwo:* Nauczyciel europejski zachowuje się jak „obywatel europejski". Wykazuje solidarność z obywatelami innych państw europejskich i tak jak oni, ceni poszanowanie praw człowieka, demokrację, wolność. Swoim nauczaniem wychowuje autonomicznych, odpowiedzialnych i aktywnych obywateli Europy jutra. Aspekty szkolnego programu nauczania mogą przekształcić się w nową dziedzinę nauczania „studia europejskie", co umocniłoby ten proces.

g) *Europejskie miary jakości:* Jeśli jest coś takiego jak „europejski nauczyciel", musi też istnieć sposób na porównanie formalnych cech europejskich systemów kształcenia nauczycieli. Proponowane są zarówno formalne oceny systemów, jak i nieformalne wymiany. Proces boloński jest ważnym krokiem w kierunku zharmonizowania wykształcenia akademickiego i posiadanych kwalifikacji.

Możliwość porównywania kwalifikacji europejskich i opanowanych umiejętności w momencie uzyskania dyplomu jest podstawową częścią procesu bolońskiego/kopenhaskiego i także ułatwi mobilność nauczycieli.

## Mobilność jako cel

Jedną z korzyści wynikających z członkostwa w Unii Europejskiej, jakich doświadcza nauczyciel europejski jest łatwość przemieszczania się. Ta mobilność obejmuje studiowanie za granicą i uczenie się języków, a także poznawanie kultur innych krajów europejskich. Nauczyciele mogą zatrudnić się czasowo w innych krajach i korzystać z programów wymiany proponowanych przez Unię Europejską. Przyczynia się to do tworzenia Europy różnych języków i kultur i pielęgnuje bogactwo kulturowe jako wizję wspólnego życia w przyszłości.

Nauczyciel europejski ułatwia przemieszczanie się uczniom i studentom umożliwiając im bezpośrednie i wirtualne kontakty z rówieśnikami z innych krajów europejskich. Wymiany szkolne i programy unijne są sposobem na wzbogacenie procesu wzajemnego uczenia się i dojrzewania do nowego rozumienia obywatelstwa europejskiego. To pomaga w przygotowaniu się do możliwości zatrudnienia w całej Europie i ostatecznie do mobilności miejsc pracy.

W europejskiej klasie nowoczesna technika komputerowa i informacyjna to nie tylko urządzenia do odtwarzania i wyszukiwania powierzchownych danych, ale także efektywne narzędzia do porozumiewania się ponad językowymi i kulturowymi granicami, wzbogacające tradycyjne i przewidywalne rutynowe czynności klasowe powstałe w wyniku podejścia monokulturowego. Mobilność wirtualna w znajdowaniu i rozpowszechnianiu informacji jest postrzegana jako główny warunek mobilności rzeczywistej i jest również bardzo skuteczna w komunikacji międzynarodowej.

## Kompetencje ucznia

Kompetencje ucznia zostały włączone do długiej listy kompetencji nauczyciela w punkcie 2, niektóre aspekty będą jednak omówione tutaj, ponieważ przedstawiciele poszczególnych krajów zwrócili na nie szczególną uwagę w swoich pracach. Prace te wskazują, że nauczyciel europejski na ogół opowiada się za nauczaniem ukierunkowanym na kompetencje jako sposób na osiągnięcie swoich celów. Uczniowie powinni jednak umieć reagować na różne style nauczania i tradycje uczenia się.

Zróżnicowanie i wielokulturowy skład szkół może pomóc dzieciom zapoznać się z coraz większą złożonością i pluralizmem Europy. Rolą nauczyciela jest również przygotowanie uczniów do życia i pracy we wspólnocie. Uczenie się wartości wielokulturowych oznacza przyswajanie szeroko zakrojonej kultury ogólnej i artystycznej, uczenie się języków obcych i pogłębianie wiedzy o sprawach europejskich i światowych. Nauczyciel europejski zachęca uczniów i studentów do rozwijania zarówno tej ogólnej kultury, jak i krytycznego spojrzenia, tak by mogli stać się niezależnymi, odpowiedzialnymi i aktywnymi obywatelami.

Kultura ta tworzy podstawy do przyswojenia umiejętności, które umożliwiają uczniom i studentom przemieszczanie się, życie i pracę w różnych kulturach europejskich. Nauczyciel europejski powinien nie tylko znać różne kultury, ale także umieć analizować skomplikowane zagadnienia międzykulturowe, aby udoskonalić procesy międzykulturowego uczenia się.

(lipiec 2004)

*Magdalena Olejarz*[1)]
*Warszawa*

# EUROPASS

Obecnie na forum Unii Europejskiej są prowadzone prace nad projektem decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji, EUROPASS. Decyzja będzie służyć realizacji jednego z priorytetowych zadań wyznaczonych w Deklaracji Kopenhaskiej w sprawie zwiększonej współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń, przyjętej w listopadzie 2002 r., którym jest zwiększenie przejrzystości w kształceniu zawodowym i szkoleniach przez wprowadzenie nowych oraz racjonalizację istniejących już instrumentów i sieci informacji.

EUROPASS będzie zestawem dokumentów, opisujących kwalifikacje i kompetencje osoby, która się nim legitymuje. Zgodnie z projektem w.w. decyzji w skład nowego EUROPASSu będą wchodzić:

- **Europass-CV** – wersja elektroniczna dokumentu jest dostępna w Internecie; dokument będzie wypełniany bezpośrednio przez zainteresowaną osobę,
- **Europass-Mobility**, który zastąpi Europass-Training – będzie to dokument potwierdzający poszczególne okresy nauki, odbytej zagranicą, w tym wymiany i staże, spełniającej określone kryteria jakościowe. Dotychczasowy warunek, aby nauka ta była nauką zawodu lub by była związana z podwyższaniem kwalifikacji zawodowych nie będzie, jak to było w przypadku Europass Training, warunkiem uzyskania dokumentu Europass-Mobility. Europass-Mobility będzie więc miał szerszy zakres niż Europass Training – będzie obejmował wszelkie doświadczenia nabyte w trakcie wyjazdów zagranicę w celu podjęcia nauki, odbycia stażu czy udziału w wymianach. Europass-Mobility będzie wypełniany przez organizację/instytucję wysyłającą oraz organizację/instytucję przyjmującą. Rolą Narodowego Centrum Europass będzie zapewnienie odpowiedniej informacji oraz promocja tego dokumentu, a także zapewnienie, aby była dostępna wersja elektroniczna formularza. Centrum będzie również pełnić rolę instytucji odpowiedzialnej za wydawanie papierowej wersji Europass-Mobility na formularzu uzgodnionym z Komisją Europejską.
- **Europass-Suplement do dyplomu** – dokument jest wydawany i zarządzany przez instytucje szkolnictwa wyższego. W Polsce zacznie funkcjonować od 1 stycznia 2005 r. na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie, Suplement ma dostarczać pełnych informacji o odbytych studiach, niezbędnych zarówno do dalszego kształcenia jak, i dla potencjalnego pracodawcy,
- **Europass-Suplement do świadectwa** – będzie to dokument załączany do świadectwa/dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, opisujący, jakie kwalifikacje posiada osoba uzyskująca dane świadectwo oraz jakie zawody może wykonywać po ukończeniu danej szkoły i po otrzymaniu danego rodzaju świadectwa. Suplement będzie jednakowy dla wszystkich osób otrzymujących takie samo świadectwo i przygotowany na podstawie standardów kwalifikacji zawodowych dla poszczególnych zawodów (będzie wydawany przez upoważnioną do tego instytucję w danym kraju – wybór instytucji będzie zależeć od danego kraju i jego systemu kształcenia zawodowego).
- **Europass-Europejskie portfolio językowe** – będzie dokumentem opisującym umiejętności danej osoby w zakresie znajomości języków obcych.

Nie należy jednak mylić w.w. suplementów z oryginalnymi świadectwami czy dyplomami. Suplementy nie będą zastępować tych doku-

[1)] Autorka jest starszym specjalistą w Departamencie Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w Warszawie.

mentów ani nie gwarantują automatycznego uznania kwalifikacji przez pracodawcę. Jednakże informacje w nich zawarte umożliwią pracodawcy uzyskanie wiedzy na temat kwalifikacji, jakie posiada osoba przedstawiająca dane świadectwo czy dyplom.

W projekcie decyzji podkreśla się jednocześnie, iż lista dokumentów wchodzących w skład EUROPASS nie jest wyczerpująca oraz że może zostać w przyszłości uzupełniona.

Decyzja zakłada ponadto stworzenie w państwach uczestniczących w powyższej inicjatywie, tzw. **Narodowych Centrów Europass** (NEC), które miałyby koordynować zadania związane z funkcjonowaniem EUROPASSU w poszczególnych krajach. Do zadań Narodowego Centrum Europass będzie należeć m.in.:

- Pozyskiwanie i upowszechnianie informacji na temat działań podejmowanych przez instytucje odpowiedzialne za wydawanie dokumentów wchodzących w skład EUROPASS (Suplement do dyplomu, Suplement do świadectwa, Portfolio językowe).
- Wydawanie Europass-Mobility.
- Działania promocyjne oraz informacyjne.
- Utworzenie i zarządzanie systemem informatycznym, służącym m.in. zapewnieniu dostępności wszystkich dokumentów wchodzących w skład EUROPASS w formie elektronicznej.

Zostanie również utworzona europejska sieć Narodowych Centrów Europass, której działania będą koordynowane przez Komisję Europejską.

W Polsce rolę Narodowego Centrum Europass będzie pełnić Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, pełniące jednocześnie rolę Krajowej Agencji Programu Leonardo da Vinci.

Zgodnie z tym, co zapisano w projekcie decyzji ustanawiającej Europass, narzędzie to powinno zacząć funkcjonować już od stycznia 2005 r. Jednakże już w chwili obecnej wiadomo, że decyzja zostanie przyjęta przez Radę ds. Edukacji, Młodzieży i Kultury w grudniu br. lub styczniu 2005 r. i wejdzie w życie najwcześniej w I kwartale 2005 r.

(grudzień 2004)

*Barbara Czarnecka-Cicha*[1]
*Warszawa*

# Nowa matura a *Europejski system opisu kształcenia językowego*

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ), który od 2003 r. jest dostępny w polskiej wersji językowej, był opublikowany po raz pierwszy przez Radę Europy w wersji angielskiej (CEFR) i francuskiej (CEC) w grudniu 2001 r. i od początku wzbudził ogromne zainteresowanie wszystkich osób zajmujących się nauczaniem języków obcych.

Pomimo, iż autorzy tego dokumentu wielokrotnie podkreślali, że ich celem był jedynie wszechstronny opis, a nie narzucenie norm, większość odbiorców zaczęła traktować go jako punkt odniesienia, umożliwiający porównanie poziomu językowego różnych osób. Poszczególne kursy i programy nauczania zostały tak ułożone, aby przygotowywać uczestników szkolenia do osiągnięcia określonego poziomu (A1-C2), określonego w tabeli biegłości językowej. Osiągnięcie tego celu mogło być potwierdzone tylko odpowiednim egzaminem i dlatego następnym krokiem było podjęcie prób odniesienia różnych egzaminów językowych do wymaganych poziomów. Aby zapewnić rzetelność takiego odnoszenia, grupa specjalistów, pod kierunkiem współautora oryginalnego dokumentu, Briana Northa, opracowała podręcznik (*Manual*)[2], zawierający niezbędne procedury, które muszą zostać spełnione, aby móc stwierdzić, że

[1] Autorka jest kierownikiem Wydziału Matur Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.
[2] Dostępny na stronie internetowej http://culture.coe.int/lang

dany egzamin sprawdza umiejętności językowe zdającego na założonym poziomie. Na cały proces składają się trzy etapy:

**1.** *Specyfikacja*, czyli przedstawienie ogólnego opisu egzaminu, rodzajów zadań oraz porównanie sprawdzanych umiejętności z odpowiednimi tabelami ESOKJ (analiza jakościowa).

**2.** *Standaryzacja*, czyli porównanie stopnia trudności zadań oraz kryterialnego oceniania przykładów ustnych i pisemnych wypowiedzi zdających, z wystandaryzowanymi wzorcami zgodnymi z odpowiednimi poziomami ESOKJ (analiza jakościowa i ilościowa).

**3.** *Walidacja empiryczna*, czyli potwierdzenie przyjętych założeń metodami statystycznymi i wyciągnięcie odpowiednich wniosków na podstawie badania wyników egzaminu (analiza ilościowa).

Zakończenie każdego z tych etapów, po zatwierdzeniu, daje podstawę do uznania egzaminu jako zgodnego z danym poziomem ESOKJ ze względu na specyfikację, standaryzację i walidację.

Nowy egzamin maturalny z języków obcych od początku starał się uwzględniać najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych, w tym oczywiście i te, które stanowiły podstawę ESOKJ. Można to zauważyć, analizując dokumenty, które stanowiły podstawę opracowania tego egzaminu i ich związek z dokumentem Rady Europy, jakim jest ESOKJ. Aby ta analiza była rzetelna, dobrze jest zacząć od chronologii powstawania tych dokumentów.

*Podstawa programowa* w obowiązującej formie została opracowana w styczniu 2001 r. (data przygotowania, a nie ogłoszenia), czyli prawie na rok przed opublikowaniem angielskiej wersji ESOKJ. Tym niemniej docierały już wtedy pewne informacje, nad czym pracują naukowcy w Europie i zostały one, w miarę możliwości, uwzględnione. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, wynikające z podstawy programowej i określające, jakie umiejętności będą sprawdzane w czasie egzaminu, powstały w czerwcu 2002 r. i zawierają już znacznie więcej cech wspólnych z tabelami biegłości językowej ESOKJ. Ostateczny kształt egzaminu, opisany w *Informatorze maturalnym*, jak również kryteria oceniania poszczególnych zadań, wyraźnie wskazują na inspirację ESOKJ.

Określenie „inspiracja" jest tu niezwykle ważne. Jak już wspominałam, nawet autorzy ESOKJ i podręcznika – *Manual* nie oczekują, aby wszystkie egzaminy językowe miały ten sam format. W obu publikacjach, i to w kilku miejscach, zachęcają oni do kierowania się swoimi potrzebami, tradycją oraz wskazują wielorakość możliwych rozwiązań. Wierzą, że jest możliwe określenie podobnych umiejętności językowych różnymi sposobami.

Jakie są więc cechy wspólne dokumentów stanowiących podstawę nowej matury i ESOKJ?

## Podstawa programowa

**1.** Komunikacyjne podejście do umiejętności językowych, przejawiające się, między innymi, w sformułowaniu zapisu osiągnięć. Na przykład, w zakresie mówienia oczekuje się, że uczeń będzie umiał wykazać się *„umiejętnością uzyskiwania i udzielania informacji dotyczących życia codziennego"*, a nie *„znajomością czasu Present Simple w pytaniach i zdaniach oznajmujących"*.

**2.** Nacisk na osiągnięcia uczniów widać nie tylko w tym, że stanowią one najobszerniejszą część podstawy programowej, ale również ich zapis jest zgodny z ideą *„CAN DO statements"*.

**3.** Wyróżnienie trzech różnych poziomów umiejętności dla tego samego etapu kształcenia. Ponieważ podstawa programowa powstała wcześniej niż ESOKJ, dość niefortunnie najwyższy poziom został oznaczony A, najniższy C.

Zgodność zapisów podstawy programowej i ESOKJ można zauważyć na wielu przykładach, tutaj ograniczę się do kilku.

W podstawie programowej A, która według zapisu w *Celach edukacyjnych*, przygotowuje do poziomu rozszerzonego egzaminu maturalnego, w części *Osiągnięcia* w punkcie 4 czytamy: *„Umiejętność uczestniczenia w dyskusji, w tym argumentowanie, wyrażanie opinii, uzasadnianie i obrona własnych sądów"*. W tabeli samooceny ESOKJ określającej poziomy biegłości językowej w zakresie interakcji (rozdz. 3.3.), dla poziomu B2 czytamy: *„Potrafię brać czynny udział w dyskusji (...) przedstawiając swoje zdanie i broniąc swoich poglądów"*.

Jak widać, jest to praktycznie ten sam zapis, a na pewno są wymagane te same umiejętności.

Inna grupa umiejętności – słuchanie. W podstawie programowej B, przygotowującej do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym w części *Osiągnięcia w zakresie słuchania* w punkcie 4 czytamy: *„Rozumienie ogólnego sensu prostych wypowiedzi, zawierających niezrozumiałe elementy, których znaczenia uczeń może domyślić się np. z kontekstu"*. W tabeli ESOKJ, strategie receptywne, w rozdziale 4.4. dla poziomu B1 mamy zapis: *„Potrafi na podstawie kontekstu domyślać się znaczenia co jakiś czas pojawiających się nieznanych słów i dedukować znaczenie zdania pod warunkiem, że omawiany temat jest mu znany"*. W obu przypadkach jest to znowu dokładnie ta sama umiejętność.

## Standardy wymagań egzaminacyjnych

Podziału na obszary standardów dokonano zgodnie z tym, który jest przedstawiony w rozdziale 4.4. ESOKJ, czyli wyodrębniono umiejętność odbioru tekstu (recepcja, rozdz. 4.4.2.), tworzenia tekstu (produkcja, rozdz. 4.4.1.), reagowania językowego (interakcja, rozdz. 4.4.3.) i przetwarzania tekstu (mediacja, rozdz. 4.4.4.). Zapisy umiejętności w ramach poszczególnych obszarów też są w dużym stopniu zgodne.

Pierwszy obszar, wiedza językowa, zawiera głównie listę tematów podobną do listy tematów komunikacji zamieszczonej w rozdziale 4.2. ESOKJ. Porównując obie listy, można odnaleźć wiele tematów niemal identycznych, jak np.:

| STANDARDY | ESOKJ |
|---|---|
| Dom | Dom, mieszkanie i otoczenie |
| Szkoła | Edukacja |
| Żywienie | Żywność i napoje |
| Zakupy i usługi | Zakupy<br>Usługi |
| Zdrowie | Zdrowie i higiena |

Pozostałe tematy nie łączą się ze sobą w tak oczywisty sposób, np. *„Człowiek"* i *„Dane osobowe"*, ale jeżeli porównamy podtematy podane w standardach i w książce *Threshold* (rozdział 7), do której odsyła ESOKJ, zobaczymy pełną zgodność:

STANDARDY – Człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje)

ESOKJ – Dane personalne (*Threshold* 7.1. – name, age, address, likes and dislikes, character and disposition, physical appearance)

Jedyne tematy, które nie mają swoich odpowiedników to, w przypadku standardów: *nauka i technika* oraz *elementy wiedzy o krajach danego obszaru językowego*, a w przypadku ESOKJ: *miejsca* (rozumiane jako wskazywanie drogi) i *język* (głównie słownictwo występujące w poleceniach do zadań, które w przypadku matury, gdzie polecenia są po polsku, nie ma zastosowania).

## Od zapisów ESOKJ do zadań maturalnych

Można również spróbować przeprowadzić analogię, przechodząc od zapisu w ESOKJ, przez podstawę programową i standardy wymagań egzaminacyjnych, do konkretnego zadania z informatora maturalnego. Przykład:

▶ ESOKJ – interakcja ustna – dyskusja nieformalna

Poziom B1: Potrafi zrozumiale formułować opinie dotyczące rozwiązywania problemów i reagować na pytania typu: co robić, jak coś zorganizować.

▶ Podstawa programowa wersja B (poziom podstawowy)

Osiągnięcia w zakresie mówienia:

4) poprawne językowo i logiczne wyrażanie myśli i opinii na określone tematy,
6) właściwa reakcja językowa na wypowiedź rozmówcy,
8) prowadzenie prostych negocjacji w sytuacjach życia codziennego,
9) opanowanie wymowy w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi.

▶ Standardy wymagań, interakcja ustna – poziom podstawowy

**IV.** Zdający wykazuje się umiejętnością reagowania językowego, w tym:

b) uzyskiwania, udzielania lub odmowy informacji, wyjaśnień, pozwoleń,
c) prowadzenie prostych negocjacji w sytuacjach życia codziennego,

d) poprawnego stosowania środków językowych.

▸ Zadanie maturalne

*Informator maturalny od 2005 r.* – przykładowe zestawy na egzamin ustny

Poziom podstawowy

Zadanie 1. Rozmowy sterowane, C. – negocjowanie

*Kolega / koleżanka z Irlandii chce razem z Tobą urządzić imprezę dla wspólnych znajomych.*

- Zaproponuj podział obowiązków przy przygotowaniach.
- Odrzuć jego / jej propozycję udekorowania pokoju.
- Zaakceptuj zaproponowaną pomoc w sprzątaniu po zabawie.

Podobnych przykładów można oczywiście przytoczyć znacznie więcej, ale już z tych widać, że istnieje związek nowego egzaminu maturalnego z ESOKJ. Dlatego też Centralna Komisja Egzaminacyjna przy akceptacji Rady Europy rozpoczęła zgodnie z procedurami podręcznika – *Manual* proces odnoszenia tego egzaminu do poziomów biegłości językowej ESOKJ. Pierwszy etap, specyfikacja, jest już prawie zakończony i w wyniku przeprowadzonej analizy widać wyraźny związek poziomu podstawowego z poziomem B1 i poziomu rozszerzonego z poziomem B2. Poziom klas dwujęzycznych jest najbardziej zbliżony do poziomu C1. Do kolejnych etapów będzie można przystąpić po przeprowadzeniu pierwszego egzaminu maturalnego w maju 2005 r., korzystając z danych dotyczących wyników uczniów przystępujących do egzaminu z poszczególnych języków obcych na różnych poziomach.

(grudzień 2004)

*Anna Seretny*[1]
*Kraków*

# Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości

## 1. Kompetencja leksykalna

Kompetentnym użytkownikiem języka jest ten, kto *„umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji"*[2]. Może on realizować swoje zamierzenia komunikacyjne dzięki posiadanej kompetencji lingwistycznej, czyli znajomości i umiejętności stosowania formalnych środków językowych, której częścią jest kompetencja leksykalno-semantyczna[3]. Analiza komunikacji werbalnej rodzimych użytkowników języka pokazuje, że kompetencji tej nie należy utożsamiać wyłącznie ze znajomością znaczenia wyrazów. Rodzimi użytkownicy języka potrafią je także prawidłowo odmienić, wiedzą, których można używać w określonym kontekście, z jakimi innymi wyrazami mogą one współwystępować. Są także świadomi niejednoznaczności słów, ich rozmaitych odcieni znaczeniowych, nacechowania stylistycznego. Takiej zatem kompetencji, choć w odniesieniu do zróżnicowanego zasobu leksykalnego, zależnego od poziomu zaawansowania językowego, oczekuje się od uczących się języka obcego, w tym języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO).

## 2. Testowanie wszerz i w głąb

Kompetencję leksykalną, czyli szeroko rozumianą znajomość leksyki, można testować w dwojaki sposób: bezpośrednio oraz pośrednio.

Testowanie bezpośrednie polega na sprawdzaniu czy uczący się opanowali konkretny zasób leksykalny. Zadania testowe są kierunkowa-

[1] Autorka jest adiunktem w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Instytutu Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

[2] H. Komorowska (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka", s. 9.

[3] Zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego (2003)*, Warszawa: CODN, s. 101-102, 104-105.

ne wówczas na sprawdzenie znajomości leksyki, czyli wypełnienia leksykalnego określonych struktur gramatycznych. Za ich pomocą można sprawdzać nie tylko znajomość znaczenia, ale także odcieni znaczeniowych, konotacji, łączliwości itp.

Z testowaniem pośrednim z kolei mamy do czynienia wtedy, kiedy znajomość określonego zasobu leksyki warunkuje rozwiązanie zadań ukierunkowanych nieleksykalnie, np. koncentrujących się na umiejętności tworzenia struktur gramatycznych, wyławiania z tekstu określonych informacji itp. Aby wykonać określone zadania uczący się musi bowiem zrozumieć zarówno polecenia zawarte w instrukcji, jak i treść samego zadania.

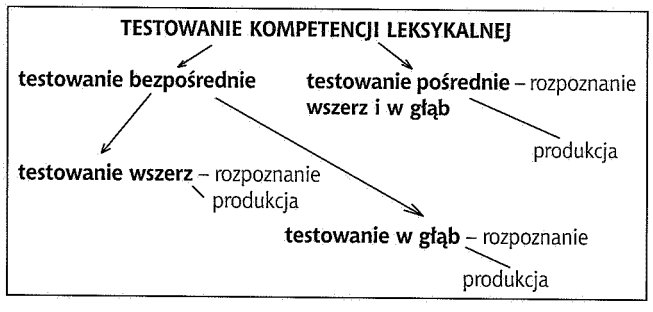
W ramach testowania bezpośredniego wyróżnia się dwa sposoby badania kompetencji leksykalnej uczących się. Z jednej strony można bowiem ustalać zakres zasobu leksykalnego, jakim umieją się posługiwać zdający, czyli próbować w przybliżeniu określić, jak dużo znają słów[4]. Jest to tzw. badanie znajomości leksyki wszerz (*the breath of vocabulary knowledge*). Znać słowo, to nie tylko znać jego znaczenie. Stąd konieczność równoległego stosowania innego sposobu testowania zasobu leksykalnego uczących się. Celem takich badań jest stwierdzenie, jak dobrze uczący się znają określone słowa, czy są świadomi ich odcieni znaczeniowych, zróżnicowania regionalnego, łączliwości semantycznej, powiązań wewnątrzleksykalnych, konotacji itp. Testy przeprowadza się zatem w celu ustalenia stopnia znajomości leksyki nie tyle wszerz, ile w głąb (*the depth of vocabulary knowledge*).

Warto w tym miejscu zauważyć, iż o ile testowanie bezpośrednie można kierunkować wszerz lub w głąb, o tyle testowanie pośrednie jest najczęściej jednoczesnym sprawdzaniem znajomości leksyki zarówno wszerz, jak i w głąb. W testowaniu pośrednim, zwłaszcza w podejściu komunikacyjnym (zadaniowym), jako podstawę zadań testowych wykorzystuje się bowiem wypowiedzi rodzimych użytkowników języka[5], którzy formułują je m.in. dzięki posiadanej kompetencji leksykalnej, która jest niczym innym jak znajomością słownictwa zarówno wszerz, jak i w głąb. Nie zawsze można więc stwierdzić, czy to, że zdający nie wykonał zadania (lub jego części) było wynikiem nieznajomości znaczenia słowa, jego konotacji, odmiany itp.

Na omówione powyżej rozróżnienie nakłada się jeszcze inny podział, a mianowicie testowanie biernej i czynnej znajomości słownictwa, czyli umiejętności rozpoznawania znaczenia, (tzw. *testing vocabulary recognition*) i umiejętności posługiwania się słownictwem (*testing vocabulary production*). Proporcje między tzw. słownikiem aktywnym i pasywnym u poszczególnych zdających mogą być bowiem bardzo zróżnicowane, podobnie zresztą, jak i u rodzimych użytkowników języka.

W tabeli nr 1 zostały przedstawione wszystkie wymienione wyżej możliwości badania kompetencji leksykalnej zdających za pomocą testów wraz z ich wzajemnymi zależnościami:

Tabela nr 1




Nie ulega wątpliwości, iż typ zastosowanego rodzaju testowania jest w dużej mierze uzależniony od poziomu znajomości języka uczących się, poddawanych badaniu a także ogólnego celu testu. Na podstawowych poziomach zaawansowania, do poziomu B1 włącznie, od zdających należy oczekiwać rudymentarnej znajomości leksyki. Niemniej jednak już wówczas uczący się JPJO powinni być np. świadomi, iż

[4] Zob. badania I.S.P. Nationa dla języka angielskiego: I.S.P. Nation (2001), *Learning Vocobulary in Another Language*, Cambridge: CUP, s. 412-428.

[5] W polskich egzaminach certyfikatowych już od poziomu B1 wykorzystuje się wyłącznie teksty autentyczne (niepreparowane). Wyjątek stanowią jedynie zadania gramatyczne, choć i tu, w miarę możliwości, autorzy starają się wykorzystywać materiały autentyczne.

*silny* i *mocny* mają różną łączliwość semantyczną i w związku z tym nie powinno się mówić *silna herbata*, lecz *mocna herbata*. Należy się jednak zgodzić, iż rozleglejszej znajomości konotacji, łączliwości semantycznej, ograniczeń leksykalnych należy oczekiwać od uczących się na wyższych poziomach zaawansowania, niż od tych, którzy nie osiągnęli jeszcze poziomu samodzielności językowej, czyli poziomu B2. Na podstawowych poziomach zaawansowania (A 1 i A 2, a częściowo także B1) nauczanie leksyki koncentruje się bowiem na rozbudowywaniu jej przede wszystkim wszerz, dopiero później przychodzi czas na rozbudowywanie znajomości słownictwa zarówno wszerz, jak i w głąb.

## 3. Komponent leksykalny w certyfikatowych testach biegłości z JPJO

Certyfikatowe egzaminy z języka polskiego jako obcego można zdawać na trzech poziomach zaawansowania B1, B2 oraz C2[6]. Oznaczenia poziomów zaawansowania zostały przejęte z publikacji *Common European Framework of Reference*, której polska wersja językowa, *Europejski system opisu kształcenia językowego*, ukazała się w roku 2003[7].

Odniesienie egzaminów certyfikatowych języka polskiego jako obcego do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy oraz do systemu testowania biegłości językowej obowiązującego w ramach Stowarzyszenia *ALTE*[8], ilustruje tabela nr 2[9].

Tabela nr 2

| **ALTE** *Breakthrough* Rada Europy A1 – *Breakthrough Level* | **ALTE** Poziom 1: *Waystage User* Rada Europy A2 – *Waystage Level* | **ALTE** Poziom 2: *Threshold User* Rada Europy B1 – *Threshold Level* | **ALTE** Poziom 3: *Independent User* Rada Europy B2 – *Vantage Level* | **ALTE** Poziom 4: *Competent User* Rada Europy C1 – *Effective Operational Proficiency* | **ALTE** Poziom 5: *Good User* Rada Europy C2 – *Mastery Level* |
|---|---|---|---|---|---|
| – | **Deutsch** Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache (GBS DaF) | **Deutsch** Zertifikat Deutsch (ZD) | – | **Deutsch** Zentrale Mittelstufen-Prüfung (ZMP) | **Deutsch** Zentrale Oberstufen Prüfung (ZOP), Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) |
| – | **English** Key English Test (KET) | **English** Preliminary English Test (PET) | **English** First Certificate in English (FCE) | **English** Certificate in Advanced English (CAE) | **English** Certificate of Proficiency in English (CPE) |
| – | **Français** Certificat d'Etudes de Français Pratique 1 (CEFP1) | **Français** Certificat d'Etudes de Français Pratique 2 (CEFP2) | **Français** Diplôme de Langue Française (DL) | **Français** Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes (DS) | **Français** Diplôme de Hautes Etudes Françaises (DHEF) |
| – | – | **Język polski** Poziom podstawowy B1 | **Język polski** Poziom średni ogólny B2 | – | **Język polski** Poziom zaawansowany C2 |

Certyfikatowy egzamin biegłości z języka polskiego jako obcego, niezależnie od poziomu, składa się z pięciu równoważnych części. Są to:

- rozumienie ze słuchu (CZĘŚĆ A),
- poprawność gramatyczna (CZĘŚĆ B),
- rozumienie tekstów (CZĘŚĆ C),
- pisanie (CZĘŚĆ D),
- mówienie (CZĘŚĆ E).

[6] Wszelkie informacje na temat polskich egzaminów biegłości można uzyskać na stronie internetowej: www. buwiwm.pl/certyfikacja.

[7] Mówimy więc o poziomie A1 i A2, nazywając je na razie po angielsku – *Breakthrough* i *Waystage*. Poziom B1 został nazwany *poziomem podstawowym*, B2 – *średnim ogólnym*, poziom wyższy – C1, nie ma jeszcze polskiej nazwy, C2 zaś jest *poziomem zaawansowanym*.

[8] Stowarzyszenie to, powołane do życia w 1989 r. przez Uniwersytety w Salamance i w Cambridge, zrzesza instytucje prowadzące testowanie i certyfikację 15 języków obcych w Europie.

[9] *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego, MENiS 2004, s. 7.

Jak zatem widać, przedmiotem testowania bezpośredniego są cztery sprawności językowe (słuchanie, czytanie, pisanie i mówienie) oraz tylko jeden z podsystemów języka, a mianowicie gramatyka. Znajomość gramatyki jest także oceniana w częściach sprawdzających mówienie i pisanie – poprawność gramatyczna stanowi tam bowiem jedno z pięciu kryteriów punktowania. Opanowanie pisowni podlega punktowaniu w części D (pisanie); do pewnego stopnia będzie ona także oceniana w częściach A, B i C, gdyż tam za zły zapis danej odpowiedzi egzaminatorzy mogą odejmować punkty (lub cząstki punktów). Wymowa i intonacja są oceniane wyłącznie w części E (mówienie), stanowiąc jedno z pięciu kryteriów punktowania.

Znajomość słownictwa ma być natomiast testowana we wszystkich częściach egzaminu. Przyjęto bowiem, że zdający, by prawidłowo rozwiązać zadania egzaminacyjne części A, B i C, muszą wykazać się znajomością określonego zasobu słów. Znajomość leksyki zdających jest także oceniana w części D pisanie i części E mówienie, gdzie stanowi ona jedno z pięciu równoważnych kryterium w systemie oceniania wypowiedzi ustnych i pisemnych (zob. tabela nr 3[10]).

Tabela nr 3

| KRYTERIA OCENY WYPOWIEDZI PISEMNEJ DLA POZIOMU B1, B2 i C2 – SŁOWNICTWO | |
|---|---|
| 4 punkty | Duże urozmaicenie słownictwa odpowiednie do tematu i kontekstu, sporadyczne błędy w zakresie użycia słownictwa |
| 3 punkty | Niewielkie uchybienia leksykalne-nieznacznie utrudniające komunikację, ogólnie dobre dostosowanie słownictwa do tematu |
| 2 punkty | Znaczne uchybienia, małe zróżnicowanie leksyki, średnie dostosowanie słownictwa do tematu |
| 1 punkt | Znaczne uchybienia w doborze słownictwa wobec wymogów tematu czy formy wypowiedzi, mała różnorodność leksykalna |
| 0 punktów | Bardzo ubogie słownictwo, słabo / bardzo słabo skorelowane z tematem / formą wypowiedzi |

W częściach D i E ocenie podlega zatem zasób leksykalny, jakim posługują się zdający, choć nie oczekuje się od nich znajomości konkretnych słów (jak w testach leksykalnych), a jedynie urozmaicenia leksyki i jej dostosowania do tematu.

## 4. Zadania certyfikatowych egzaminów JPJO

Autorzy polskich egzaminów biegłości wychodzą zatem z założenia, że znajomość leksyki należy testować wyłącznie w sposób pośredni przez umiejętne dobieranie materiału do ćwiczeń gramatycznych oraz tekstów i wypowiedzi ustnych, które mają stanowić podstawę zadań egzaminacyjnych. W częściach A, B oraz C kompetencja leksykalna zdających ma więc być testowana wyłącznie pośrednio na poziomie rozpoznania (*vocabulary recognition*). W pozostałych częściach egzaminu (D i E) znajomość słownictwa także testuje się pośrednio, tyle że na poziomie produkcji (*vocabulary production*). Wydaje się, że dzięki takiemu założeniu test staje się przyjaźniejszy dla zdających, którzy mogą w pełni wykazać się swoimi umiejętnościami, a w razie braku znajomości niektórych słów stosować strategie kompensacyjne (na poziomie rozpoznania) oraz strategie uniku (na poziomie produkcji), czyli działania charakterystyczne dla rodzimych użytkowników języka. Zadaniem testu biegłości jest bowiem wykazanie, czy zdający potrafią realizować postawione przed nimi zadania językowe, wykorzystując swoją kompetencję leksykalną, a nie określenie, jaka jest ich kompetencja.

Czy jednak założenia autorów testu są konsekwentnie realizowane w praktyce? W niniejszym opracowaniu zostaną poddane analizie zadania z trzech pierwszych części egzaminów, czyli tych, które mają sprawdzać znajomość leksyki wyłącznie pośrednio na poziomie rozpoznania. Są to fragmenty *Przykładowych testów dla poziomu B1, B2, C*, jedynych dostępnych materiałów przygotowanych dla przyszłych zdających[11].

[10] *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, red. A. Seretny, E. Lipińska w druku.
[11] Zob. *Przykładowe testy dla poziomu B1, B2, C2*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości JPJO, MENiS, 2004.

## 4.1. Rozumienie ze słuchu

Aby wykonać zadania części A egzaminu poziomu B1, zdający powinni znać słownictwo podstawowe oraz niektóre słowa o niższej frekwencji, takie chociażby jak *pochwała, groźba, polecenie*[12]. Celem zadań testowych jest jednakże ustalenie, czy zdający rozumie ogólnie usłyszaną wypowiedź i intencję jej autora, a nie czy zna wspomniane słowa.

Podobnie jest w części rozumienie ze słuchu egzaminu B2. I tu wszystkie zamieszczone w teście zadania badają u zdających poziom opanowania sprawności rozumienia tekstu mówionego i nie koncentrują się na sprawdzeniu znajomości poszczególnych słów. Opanowanie określonego zasobu leksyki jest więc, zgodnie z założeniami, czynnikiem warunkującym rozwiązanie zadań testu, nie podlega jednak testowaniu bezpośredniemu. Zadania części testu przeznaczonej na poziom C2 również badają ogólny poziom opanowania sprawności rozumienia ze słuchu i nie koncentrują się w sposób bezpośredni na zagadnieniach leksykalnych.

## 4.2. Poprawność gramatyczna

W większości zadań gramatycznych przeznaczonych na poziom B1, B2 i C1 zdający mają dokonać przede wszystkim rozmaitych przekształceń morfosyntaktycznych, składniowych lub słowotwórczych. Jedynymi zadaniami, które mogły być uznane za ukierunkowane leksykalnie są zadania słowotwórcze z poziomu B2 i C2. Oto przykłady takich ćwiczeń (zachowano oryginalną numerację testów):

IV. *Na podstawie poniższej notatki prasowej proszę uzupełnić tekst zgodnie z podanym przykładem.* _/**5p.** (5 x 1)

Wojna gangom! Co robić, by zwalczyć bandytyzm? Wyniki sondażu:

| | |
|---|---|
| Lepiej wyposażyć policję | 73% |
| Stosować surowsze kary | 71% |
| Lepiej szkolić policję | 63% |
| Zwiększyć możliwość podsłuchiwania rozmów telefonicznych | 16% |
| Podwyższyć pensje policjantów | 15% |

***Przykład:*** Według ankietowanych na zwalczanie bandytyzmu ma wpływ lepsze ..... policji, ..... surowszych kar, lepsze ..... policji, ..... możliwości podsłuchiwania rozmów telefonicznych oraz ..... pensji policjantów.

(**Pl B2-** s. 19-20)

VIII. *Proszę przekształcić tekst, używając podanych niżej wyrażeń i wyrazów: z powodu, mimo, w razie, w celu, podczas, po.* _/**5 p.** *(5 x 1)*

***Przykład***: Dzisiaj rano miałem wysoką gorączkę i dlatego nie poszedłem na zajęcia.
Dzisiaj rano nie poszedłem na zajęcia ***z powodu wysokiej gorączki***.[0]

Chociaż koledzy radzili mi wizytę u lekarza[1], postanowiłem na razie leczyć się sam. Obiecałem im jednak, że jeśli pogorszy[2] się moje zdrowie, pójdę do lekarza. Po wizycie u doktor Nowak, poszedłem do przychodni, żeby zrobić badania[3]. Kiedy rozmawiałem[4] z laborantką, zrobiło mi się słabo. Doszedłem do siebie dopiero, kiedy wypiłem szklankę wody[5].

.....[1], postanowiłem na razie leczyć się sam. Obiecałem im jednak, że .....[2] pójdę do lekarza. Po wizycie u doktor Nowak poszedłem do przychodni .....[3] .....[4] zrobiło mi się słabo. Doszedłem do siebie dopiero .....[5]

(**Pl B2-** s. 22)

Testowanie znajomości formacji słowotwórczych bywa czasem traktowane jako bezpośrednie testowanie znajomości leksyki na etapie produkcji. Słowotwórstwo, które bada budowę wewnętrzną leksemów opartą na ich stosunku do innych leksemów, w ujęciu glottodydaktycznym znajduje się na pograniczu gramatyki i leksyki. Derywat jednakże to taki wyraz, w którego znaczeniu i formie jest zawarte znaczenie, a także forma innego wyrazu, zwanego podstawą słowotwórczą. Nieprawidłowe rozwiązanie ćwiczeń słowotwórczych może być wynikiem braku umiejętności przekształcenia podstawy w żądany derywat, ale nie dowodzi braku znajomości znaczenia podstawy. Można bowiem, znając zasady derywacji, zwłaszcza w zadaniu nr IV, dokonywać przekształceń niemalże automatycznie.

[12] Zob. *Słownik minimum języka polskiego*, pod red. Z. Kurzowej i H. Zgółkowej (1992). Poznań: SAWW.

## 4.3. Rozumienie tekstów

W części C egzaminu biegłości jest sprawdzane przede wszystkim rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe za pomocą typowych zadań, np. prawda / fałsz, wybór wielokrotny, dobieranie, układanie w kolejności rozsypanych fragmentów tekstów. Nie ulega wątpliwości, iż aby rozwiązać zadania z poziomu B1 potrzebna jest już niezła znajomość słownictwa. Trzeba na przykład znać znaczenie takich słów, jak *zabiegać o coś, awans, apel, hasło,* które wykraczają poza zasób słownictwa podstawowego w języku polskim[13]. Nie ma jednak żadnych zadań ukierunkowanych leksykalnie, w których znajomość słownictwa byłaby sprawdzana bezpośrednio czy to wszerz czy w głąb.

Podobnie jest w części C poziomu C1. Wszystkie zamieszczone tam zadania są ukierunkowane na badanie sprawności czytania i rozwiązanie każdego z nich, choć pośrednio warunkowane leksykalnie, nie testuje znajomości leksyki jako takiej. Można zatem stwierdzić, iż zakładane programowe pośrednie badanie znajomości leksyki znajduje tu zastosowanie.

Nieco inaczej wygląda testowanie sprawności czytania w egzaminie przeznaczonym na poziom B2, w którym zdający mają do wykonania cztery zadania. Pierwsze bada rozumienie globalne – przeczytawszy serię krótkich wycinków prasowych zdający mają określić ich tematykę, dokonując selekcji jednego spośród trzech podanych wariantów. Rozumienie szczegółowe bada zadanie 3. pytaniami *prawda / fałsz.* Pozostałe dwa zadania, choć na pozór zdają się jak pozostałe badać sprawność czytania zdających, mają jednak zupełnie inny charakter. Oto one:

II. *Proszę uzupełnić luki w tekście, wybierając najlepszą spośród podanych możliwości* ***_/10 p.***

O tym, o czym kiedyś była [....0.....] pisania listów, możemy sobie przypomnieć dzięki takim wydarzeniom, jak przekazanie Bibliotece Jagiellońskiej 321 listów Paderewskiego czy publikowanie co jakiś czas korespondencji luminarzy kultury czy polityki. Pozwalają one odtworzyć nie tylko codzienne zajęcia piszącego i poglądy na wiele spraw, ale też wydarzenia, które inaczej nie [.....1.....] w pamięci. Sądy o osobach, opisy miłosnych uniesień, napisane „w afekcie" zachwyty lub irytacje po jakimś wydarzeniu czy np. pojawiające się w korespondencji Giedroycia, obrazki z życia psów.

Dawne listy, zwłaszcza ich oryginały, dają też coś [.....2.....] odcisków palców piszącego, z których po dukcie pisma, skreśleniach, kleksach czy wytwornej kaligrafii można odczytać charakter piszącego. Cóż z tego – pojawiały się nieraz rozżalone głosy – jest to dziś sztuka miniona, bo tak wyszukaną formę przekazywania myśli [.....3.....] metody szybsze, tyle że nie pozostawiające po sobie śladu. Telefony na przykład.

[.....4.....] ostatnio, dzięki komputerom i telefonom komórkowym, sztuka pisania listów wydaje się w przededniu ponownego rozkwitu. Nie ma się co [....5...] nad technologiami, chodzi o to, że ludzie chcą i lubią pisać, i to się tak naprawdę nie zmieniło. Bo w liście – elektronicznym czy nie – można się wypisać, nadać mu formę, przeczytać jeszcze raz, czy się czegoś nie zapomniało, poprawić. Przede wszystkim jednak zrobić to wszystko wtedy, kiedy się chce i ma się na to czas. Telefony, [.....6.....] komórkowe, potrafią przyłapać nas podczas biegu pociągu, gotowania jajka na miękko albo w ubikacji. I cóż z tego może wyjść za rozmowa.

Sprawdzanie poczty elektronicznej jest rytuałem [.....7.....] do porannej kawy, a korespondencję z jedną osobą można wymienić kilka razy w ciągu doby.

W ostatnich dniach ta wymiana korespondencji uległa nasileniu z powodu świąt. To zabawne, jak współczesne maile i komórkowe SMS-y weszły w istniejący od lat rytuał wysyłania życzeń. Przebojem tegorocznych świąt Wielkiej Nocy były kartki mailowe. Jeszcze podczas Bożego Narodzenia dominowały zdepersonalizowane gotowe obrazki. Jednak podczas tych świąt coraz częściej pojawiały się kartki laurki. Były to [.....8.....] nieskładne litery i rysunki wykonane w prymitywnym programie Paintbrush. Brzydkie to [.....9.....], ale wzruszające i osobiste, bo wykonane ręką samego wysyłającego.

Inną nową modą tych świąt było [.....10.....] wszystkich multimedialnych możliwości komputera. Nowoczesne kartki ruszają się i gadają. Coś puka w środku pisanki, wyskakuje kurczak i życzy wesołych świat. Do tego dołączane są życzenia napisane specjalnie dla osoby, o której się je wysyła.

[13] Zob. H. Komorowska (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego Warszawa:* Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka", s. 68 oraz 85-87.

**Przykład**:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0. | a. kawałek | b. sztuka | c. umiejętność | d. moda |
| 1. | a. zachowałyby się | b. zachowały się | c. zachowają się | d. zachować się |
| 2. | a. w przypadku | b. w rodzaju | c. na przykład | d. w sensie |
| 3. | a. wymieniły | b. zmieniły | c. przejęły | d. zastąpiły |
| 4. | a. chociaż | b. jednak | c. jak | d. ponieważ |
| 5. | a. rozpuszczać | b. rozciągać | c. rozstawać | d. rozwodzić |
| 6. | a. zwłaszcza | b. niestety | c. takie | d. zależnie |
| 7. | a. podobnym | b. jednakowym | c. takim samym | d. przeznaczonym |
| 8. | a. przeważnie | b. różnie | c. wcale | d. nieźle |
| 9. | a. jak prosię | b. jak wilk | c. jak diabli | d. jak słońce |
| 10. | a. użycie | b. zażywanie | c. wykorzystywanie | d. wyzyskiwanie |

(**Pl B2-** s. 27-28)

IV. *Proszę uzupełnić tekst słowami z ramki.* ***_/10 p.***

**nieśmiałych** chmurę gazetę duszach blaskiem ochronę krzykiem siostra nieśmiałości grypę słońce powiedzenia palecie gestami łokciami promieniowania słowa przekonań czoła świata skórą

Lubię ludzi **nieśmiałych**. Nie zatruwają oni środowiska głośnym ..... ani nieuważnymi ..... , nie wydzielają szkodliwego ..... pychy i arogancji. Niczego nie są do końca pewni, nikomu nie chcą narzucać swoich ..... . Czasem robią krok do przodu, a potem dwa kroki do tylu, zdarza im się urwać zdanie w pół ..... . Przypominają trochę wiosenne ....., słońce, które samo nie wie, czy powinno zaświecić pełnym ....., czy jeszcze na razie schować się za ..... . Bardziej niż na katar czy ..... podatni są na niewiarę w siebie. Często myślą, że nie mają nic ciekawego do ..... . Oni, w których ..... rozgrywa się tyle dramatów. Ze swoją cienką ..... powinni żyć w świecie koronek i muślinów, ale takiego ..... nie ma, więc muszą chować się w głąb siebie, gdzie nikt nie krzyczy i nie rozpycha się ..... . Myślą wtedy, ze są do niczego i znów nie stawili światu ..... . Otwierają ..... i czytają o tym, jak pozbyć się ..... . Nie wiedzą wszak, że nieśmiałości nie należy się pozbywać. Nieśmiałość rodzona ..... subtelności i wrażliwości – istnieć powinna jako jedna z najdelikatniejszych barw w ..... ludzkich zalet. A może nawet – kto wie – powinna być wzięta pod .....?

(**Pl B2-** s. 31)

Widać wyraźnie, iż oba zadania, choć znajdują się w sekcji rozumienie tekstów, są wyraźnie ukierunkowane leksykalnie. Pierwszego nie można bowiem prawidłowo rozwiązać nie znając znaczenia słów, podanych jako warianty; drugiego – nie znając łączliwości semantycznej i syntaktycznej wyrazów podanych w ramce. Nie są to zatem zadania badające sprawność czytania, czyli umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia głównej i pobocznych myśli tekstu, rozumienia poszczególnych informacji w nich zawartych, a testują przede wszystkim rozumienie znaczenia słów, wyrażeń idiomatycznych lub nawet konstrukcji gramatycznych (patrz zadanie nr II przykład 1) wybranych arbitralnie przez autora zadania. Zadania z lukami, a takimi są omawiane powyżej przykłady, są polecane przede wszystkim do testowania znajomości leksyki oraz konstrukcji gramatycznych[14]. Włączenie takich zadań do egzaminu, który z założenia miał testować znajomość leksyki jedynie w sposób pośredni, narusza nieco koncepcję całości, która wydaje się być spójna i, jak wcześniej wspomniano, przyjazna dla zdającego.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując należy stwierdzić, iż polskie testy biegłości, które programowo nie mają badać stopnia opanowania leksyki w sposób bezpośredni, czynią to w zasadzie konsekwentnie. Wyjątkiem jest tutaj część C testu przeznaczonego na poziom B2, w którym znalazły się dwa zadania o wyraźnym ukierunkowaniu leksykalnym. W skali wszystkich analizowanych zadań jest to jednakże liczba znikoma – 2 z 55 analizowanych zadań (zob. tabela nr 4) stanowi jedynie 3,6% całości.

[14] Zob. H. Komorowska (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka".

Tabela nr 4

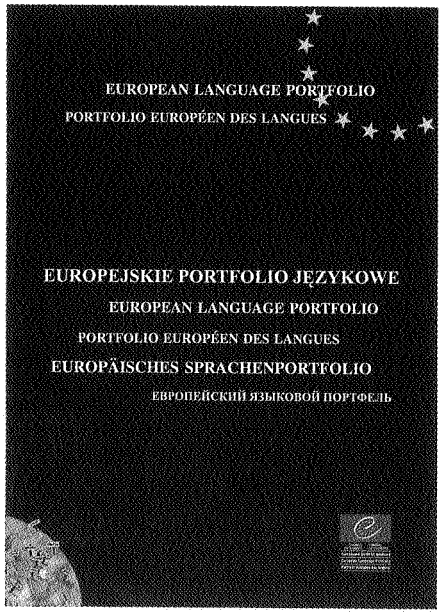
| POZIOM<br>CZĘŚĆ | B1 | B2 | 3 |
|---|---|---|---|
| ROZUMIENIE<br>ZE SŁUCHU | 5 | 6 | 5 |
| POPRAWNOŚĆ<br>GRAMATYCZNA | 10 | 8 | 9 |
| ROZUMIENIE<br>TEKSTÓW PISANYCH | 5 | 4 | 4 |

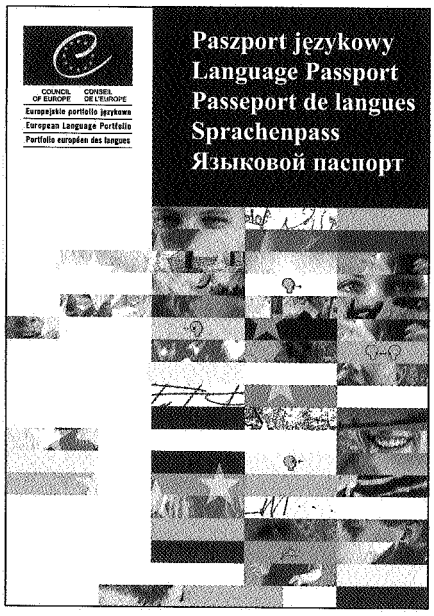
W moim przekonaniu należy dołożyć starań, by tego rodzaju zadania nie pojawiały się w egzaminie, który zakłada jedynie pośrednie testowanie kompetencji leksykalnej. Włączenie takich czy podobnych zadań łączyłby się ze zmianą koncepcji testów oraz co istotniejsze, z koniecznością precyzyjnego określenia zasobu leksykalnego, który powinni opanować zdający, aby pomyślnie zdać egzamin na danym poziomie zaawansowania.

(październik 2004)

## Warto wiedzieć

**W styczniu 2005 r. zaczynamy pilotaż *Europejskiego portfolio językowego* dla dorosłych**




**Jest to polska wersja *Europejskiego portfolio językowego* opracowana przez EAQUALS-ALTE**

# PROGRAMY I PODRĘCZNIKI

*Marzena Wysocka*[1)]
*Katowice*

## Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego

Niezależnie od podręcznika, zainteresowań czy umiejętności organizacyjnych nauczyciela, elementy kulturowe języka są w dalszym ciągu traktowane po macoszemu i stanowią znikomą część materiału dydaktycznego prezentowanego na lekcji.

Choć teoretycznie rzecz biorąc, język i kultura tworzą integralną całość (Brown,1994), w praktyce zajęcia lekcyjne często koncentrują się jedynie, bądź w większości, na rozwijaniu umiejętności językowych uczniów. Czy to z braku czasu, braku materiałów czy pomocy dydaktycznych, dostęp do informacji na temat kultury i społeczności kraju języka docelowego jest znacznie ograniczony.

W przypadku, gdy uczniowie nie poszerzają wiadomości poza środowiskiem szkoły, trudno mówić o procesie rozwijania świadomości kulturowej w pełnym tego słowa znaczeniu.

### Pojęcie świadomości kulturowej

Jak podają źródła, pojęcie świadomości kulturowej dotyczy formalnej wiedzy na temat języka, poglądów i wzorców zachowań danej społeczności, a także wrażliwości w posługiwaniu się określonym systemem językowym. Innymi słowy lekcje powinny być tak planowane, by budowały kompetencję językową i kulturową uczniów. Prezentowane wiadomości powinny bezpośrednio docierać do odbiorcy, a materiały dydaktyczne zawierać zagadnienia i ćwiczenia promujące typowe dla danego kraju schematy komunikacji międzyludzkiej, przekonania, postawy i osiągnięcia w różnych dziedzinach życia.

### Techniki podnoszące świadomość kulturową uczniów

Jak twierdzi Stern (1993), nauczyciel może wybrać następujące techniki rozwijające świadomość kulturową uczniów.

Są to:

- Wystrój klasy (dekoracje ścienne: plakaty, mapy).
- Nastrój i atmosfera klasy (muzyka w tle).
- Projekt (np. zwyczaje żywieniowe Wielkiej Brytanii).
- Gry językowe i symulacje (np. na poczcie, w sklepie).
- Porównania kulturowe (np. sposoby ubierania się).

[1)] Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

## Pomoce dydaktyczne promujące kulturę kraju języka docelowego

W kwestii pomocy dydaktycznych warto wymienić:

- Podręcznik (zbiór autentycznych i adaptowanych tekstów pisanych i mówionych, zagadnień tematyczno-leksykalnych i ćwiczeń językowych).
- Słowniki językowe i kulturowe.
- Kasety audiowizualne (nagrania anglojęzyczne zawierające wywiady, filmy, piosenki, programy rozrywkowe).
- Prasę codzienną, tygodniki i miesięczniki.
- Literaturę piękną (poezja i proza w oryginalnej wersji językowej).

## Elementy kulturowe na lekcjach języka angielskiego

Jak łatwo zauważyć, wskazówek dotyczących prezentowania elementów wiedzy o kulturze na lekcji nie brakuje. Jednak pytanie, na które większość nauczycieli poszukuje odpowiedzi brzmi:

*W jaki sposób połączyć elementy języka i kultury, a następnie przedstawić je na forum klasy mieszcząc się w limicie godzin lekcyjnych?*

Odpowiedzią na pytanie może być program nauczania języka angielskiego z uwzględnieniem kultury krajów anglojęzycznych.

## Przykładowy program nauczania

Program jest rezultatem badań przeprowadzonych wśród uczniów klas drugich liceum ogólnokształcącego i 10 nauczycieli. Narzędziem badawczym w grupie nauczycieli był kwestionariusz traktujący o znaczeniu elementów wiedzy o kulturze w codziennych lekcjach języka angielskiego. Wypowiedzi ankietowe uczniów pozwoliły zebrać informacje na temat m.in. skutecznych metod i technik nauczania kultury języka obcego, preferowanych zagadnień tematyczno-leksykalnych oraz ćwiczeń językowych.

Z kolei obserwacje w klasie pozwoliły określić udział i zainteresowanie uczniów poszczególnymi elementami lekcji.

### Forma i treść programu

Program został utworzony według podręcznika *Opportunities Pre-Intermediate*[2] i jest wzbogacony o materiały uzupełniające z zakresu kultury krajów anglojęzycznych, a całość została przygotowana z myślą o trzygodzinnym kursie języka angielskiego w tygodniu.

Składa się on z ośmiu modułów (*module titles*), które zgodnie ze strukturą podręcznika reprezentują osiem różnych kategorii tematycznych. Począwszy od stylów życia (*lifestyles*), bohaterów ze świata muzyki i filmu (*heroes*) po modę i architekturę (*design*) uczniowie pogłębiają swoją wiedzę ogólną o krajach anglojęzycznych i poszerzają zakres słownictwa w danej dziedzinie.

Część poświęcona tematom lekcji (*lesson topics*) zawiera precyzyjnie sformułowaną tematykę kolejnych jednostek lekcyjnych. W rubryce mieszczą się zarówno lekcje przygotowane bez udziału podręcznika, jak i te wykorzystujące podręcznik i uzupełnione materiałami dodatkowymi.

Zagadnienia tematyczno–leksykalne (*topics and notions*) stanowią wyszczególniony zakres słownictwa związanego z prezentowanymi materiałami językowymi i kulturowymi.

Zagadnienia gramatyczne (*grammar and structure*) to kolejno umieszczone konstrukcje, czasowniki frazowe, idiomy i kolokacje typowe dla języka angielskiego.

W części poświęconej sprawnościom językowym (*language skills*) znajdują się rodzaje ćwiczeń rozwijające poszczególne sprawności językowe uczniów (mówienie, pisanie oraz rozumienie tekstu mówionego i pisanego).

Funkcje językowe (*language functions*) to materiały i ćwiczenia budujące kompetencję komunikacyjną uczniów.

[2] Michaej Harris, Dawid Mower, Anna Sikorzyńska (2000), *Opportunities Pre-Intermediate*, Harlow: Pearson Education Limited.

Ostatnia z rubryk, czyli materiały uzupełniające (*additional materials*) stanowi zbiór tekstów i ćwiczeń podnoszących świadomość kulturową uczących się języka angielskiego w środowisku szkolnym.

## Język i kultura w praktyce, czyli 2 w 1

Pomimo wielu sceptycznych opinii na temat możliwości połączenia elementów języka i kultury na lekcji, nauczyciele szukają złotego środka a zainteresowania uczniów wiedzą o kulturze pomagają w podjęciu właściwych decyzji.

Dotyczą one selekcji materiału, uporządkowania zagadnień kulturowych ćwiczeń językowych, a ostatecznie połączenia wszystkiego w jedną całość.

Wynikiem starannego doboru treści jest prezentowany program nauczania języka angielskiego z uwzględnieniem elementów wiedzy o kulturze krajów anglojęzycznych:

Tabela 1. Program nauczania języka angielskiego z uwzględnieniem elementów kulturowych

* Lekcje przygotowane bez udziału podręcznika
**Lekcje z podręcznikiem i uzupełnione materiałami dodatkowymi

| MODULE TITLE | LESSON TOPIC | TOPICS AND NOTIONS | GRAMMAR AND STRUCTURE | LANGUAGE SKILLS | LANGUAGE FUNCTIONS | ADDITIONAL MATERIALS |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Introduction to the course | | | | | |
| LEARNING TO LEARN | 1. Getting to know each other<br>2. Getting to know the coursebook | • learning styles<br>• learning strategies<br>• coursebook instructions | • self-test of basic grammar | SPEAKING:<br>• talking about yourself<br>WRITING:<br>• organising notes | | |
| LIFESTYLES | 1. Styles of life – discussion<br>2. A Couch Potato– reading comprehension<br>3. Present Simple and Present Continuous<br>4. Leisure time activities<br>5. Relaxing and stressful situations – listening<br>6. Social behaviour – the world of eccentrics<br>7. Present Perfect – exercises<br>8.** 'Underground in New York – an article | • lifestyles<br>• jobs<br>• British TV programmes<br>• free-time activities<br>• relaxing and stressful situations<br>• feelings<br>• daily routines<br>• gestures and | • Present Simple<br>• Present Continuous<br>• verbs of emotion (*like, hate* etc.)<br>• Present Perfect<br>• 'false' friends | SPEAKING:<br>• likes and dislikes<br>• expressing opinions and preferences<br>• discussing British and Polish daily routines and gestures<br>WRITING:<br>• a personal letter<br>READING:<br>• a dialogue | • giving opinions<br>• predicting causes<br>• giving reasons<br>• expressing preferences | • an underground map and brochure<br>• pictures of gestures and facial expresions |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9. Daily routines – comparing cultures<br>10.* Gestures and facial expressions<br>11. Good and false friends – language awareness<br>12. Writing a personal letter | facial expressions<br>• underground in New York<br>• hobbies and interests | | • a magazine article<br>LISTENING:<br>• monologues<br>• a radio programme | | |
| | Test 1. Feedback on test 1 | | | | | |
| HEROES | 1. Heroes – describing people's character<br>2. 'True life drama'– Past Simple and Continuous<br>3. Campaigners – listening to a radio programme<br>4. Sports Stars – making judgements<br>5. Choosing a star – Past Simple and Present Perfect<br>6. Christopher Reeve as a superhero – an interview<br>7. My favourites – giving opinions<br>8.* Halloween – customes and traditions<br>9.** Eating in Britain<br>10. Articles – grammar exercises<br>11. Vocabulary and grammar revision | • personality<br>• mood<br>• features of character<br>• famous people (sportsmen, campaigners, actors, singers)<br>• 'pumpkin traditions'<br>• British eating habits | • Past Simple<br>• Past Continuous<br>• Present Perfect<br>• time reference expressions<br>• articles | SPEAKING:<br>• interviewing partners (famous British and Polish people)<br>WRITING:<br>• making notes<br>• eating habits in Britain and Poland<br>READING:<br>• a magazine article<br>• a magazine interview<br>• an extract about Halloween<br>LISTENING:<br>• character descriptions<br>• famous world, radio programmes | • expressing opinions<br>• making judgements<br>• agreeing and disagreeing | • an extract about Halloween<br>• recipes |
| CELEBRATIONS | 1. Weddings in Indonesia – reading the Internet page<br>2. Parties in Britain<br>3. Giving advice – role-playing<br>4. 'Seasonal Festivals' – passive voice<br>5. Calendar Celebrations – passive exercises<br>6.* Thanksgiving Day in America<br>7. Showing surprise – role-plays<br>8. Describing an event – writing | • celebrations (weddings, parties, seasonal festivals)<br>• Thanksgiving Day<br>• Christmas – British, American and Australian traditions | • verb and noun collocations<br>• modal verbs (*have to, not have to, can, can't*)<br>• passive voice | SPEAKING:<br>• recent celebrations<br>• childhood memories<br>• Christmas in Britain and America – culture similarities and differences<br>WRITING:<br>• a party description | • giving advice<br>• expressing congratulations<br>• showing surprise<br>• asking for repetition | • an extract about Christmas in Britain, America and Australia<br>• information on Thanksgiving Day |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9. Christmas memories – speaking activities<br>10.* Christmas in Britain and America<br>11.* Australian Christmas traditions | | | READING:<br>• information on British festivals<br>• information on Thanksgiving Day<br>• Indonesian Internet page<br>LISTENING:<br>• dialogues | | |
| | Test 2. Feedback on test 2 | | | | | |
| MONEY | 1.** Money is the root of all evil<br>2. Countable and uncountable nouns<br>3. 'The right price' – shopping and bargaining<br>4. How careful are you with money? – discussion<br>5.** Advertisements – reading comprehension<br>6. Writing an advertisement<br>7. Selling a product – a sentence auction<br>8. Scotland – a place to visit<br>9.* Valentine's Day<br>10. Modal verbs – exercises | • money<br>• shopping<br>• advertisements<br>• Valentine's Day<br>• sightseeing (Scotland) | • *some, no, any, a lot of, many, much*<br>• countable and uncountable nouns<br>• *all, none, both, neither, another, other, the other, the* second<br>• adjectives ending with *ed* and *ing*<br>• modal verbs | SPEAKING:<br>• shopping and bargaining – role--plays<br>• things British and Polish people bargain for (culture comparison)<br>WRITING:<br>• describing gadgets<br>READING:<br>• a profile of an exmillionaire<br>• advertisements<br>• a story of St. Valentine<br>• information on Scotland | • shopping and bargaining | • British and American banknotes and coins<br>• postcards<br>• advertisements<br>• information on St. Valentine |
| CYBERSPACE | 1. 'The future of cyberspace'– an article<br>2. Making predictions – 'will' and 'going to'<br>3. Websites – listening comprehension<br>4. Telephoning and making suggestions – dialogues<br>5. First Conditional<br>6. First and Second Conditional – exercises | • science<br>• science-fiction<br>• the environment<br>• Internet words | • *will* and *going to*<br>• I and II Conditional<br>• *do* and *make* | SPEAKING:<br>• making predictions (role-plays)<br>• planning a weekend and a holiday resort<br>WRITING: | • telephoning<br>• making suggestions<br>• making predictions | • an extract about St. Patrick |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7. Auckland in New Zealand – reading<br>8. Vancouver – writing an Internet page<br>9. Planning a holiday resort – speaking<br>10. Grammar and vocabulary revision | | | • New Zealand and Poland – similarities and differences<br>• an Internet page<br>READING:<br>• a magazine article<br>• websites dialogues<br>• information about St. Patrick<br>LISTENING:<br>• a song | | |
| | Test 3. Feedback on test 3 | | | | | |
| | 11.* St. Patrick's Day | | | | | |
| THE SEA | 1. The underwater world – listening activities<br>2. Sea stories<br>3. Word-building<br>4. At the seaside – writing a personal letter<br>5. Going overseas – listening comprehension<br>6. Present Perfect – revision exercises<br>7. Marine animals – reading brochures<br>8. Comparison of adjectives<br>9.* Easter in Britain and America<br>10. Writing a report<br>11. 'I'm sailing...' – a public debate<br>12. Vocabulary revision<br>13. New Zealand Factfile<br>14. Present Perfect, Present Simple and Past Simple | • leisure activities<br>• marine animals<br>• immigration and emigration<br>• Easter in Britain and America<br>• New Zealand | • time linkers<br>• Present Perfect<br>• comparison of adjectives<br>• word-building | SPEAKING:<br>• disaster situations<br>• immigrants in Britain and Poland<br>• Easter in Britain, America and Poland (comparison)<br>• a public debate<br>WRITING:<br>• a report<br>READING:<br>• a short story<br>• an aquarium brochure<br>• Easter traditions<br>• New Zealand Factfile<br>LISTENING:<br>• a radio programme<br>• a song | • giving opinions<br>• giving reasons<br>• showing interest | • extracts about Easter in Britain and America |
| RHYTHM | 1. Let's dance – reading<br>2. Folk dances in the British Isles | | | SPEAKING:<br>• traditional dances | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3. An interview with a rock star – listening<br>4. Future arrangements and intentions<br>5. 'Cool Britannia' – Great Britain these days<br>6. Asking for, giving and refusing permission<br>7. Reading a concert review<br>8. Writing a review of a concert<br>9. Time clauses<br>10. Consolidation | • dances<br>• kinds of music<br>• concert words | • compounds<br>• *to be going to*<br>• *will* for decisions<br>• time clauses | in the British Isles and Poland (discussion)<br>• plans for the future (dialogues)<br>READING:<br>• a concert review<br>• a CD encyclopaedia extract<br>• folk dances in the British Isles<br>LISTENING:<br>• an interview | • asking for, giving and refusing permission | |
| | Test 4. Feedback on test 4 | | | | | |
| DESIGN | 1. The world of paintings<br>2. A matter of taste – an art exhibition<br>3. Time and place prepositions<br>4.** Venice, Budapest, New York – describing places<br>5. People's physical appearance<br>6. Relative clauses – presentation<br>7. Describing objects – relative clauses<br>8. Dream houses – reading comprehension<br>9. Describing houses<br>10.** London – a savoir vivre<br>11. Self-check<br>12.* Discussing our plans for holidays | • art<br>• paintings<br>• architecture<br>• hairstyles<br>• ways of dressing | • prepositions of time and place<br>• relative clauses | SPEAKING:<br>• describing buildings and rooms<br>• discussing paintings<br>WRITING:<br>• places to visit in London and your home town<br>READING:<br>• an art exhibition brochure<br>• a fashion magazine article<br>LISTENING:<br>• a radio documentary | • discussing paintings | • postcards<br>• a travel guidebook |

## Bibliografia


Brown, H. D. (1994), *Principles of Language Learning*, New Jersey: Prentice Hall.

Cieślak, M. (1996), *ENGLISH. Repetytorium tematyczno-leksykalne*, Poznań: Wagros.

Evans, V i J. Dooley (2002), *Culture Clips Enterprise 2*, Newbury: Express Publishing.

Harris, M., Mower, D. i A. Sikorzyńska (2000), *Opportunities Pre-Intermediate*. Harlow: Longman.

Lange-Mohr, J. (1996), „Christmas on the beach", w: *Miesięcznik angielsko-polski YES!* 11:13.

Rabley, S. (1992), *Customs and Traditions in Britain*. Harlow: Longman.

Stern, H. H. (1993), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Tomalin, B. i S. Stempleski (1993), *Cultural Awareness*. Oxford: OUP.

Tomscha, T. (1992), *American Customs and Traditions*. Harlow: Longman.


(luty 2004)

*Marek Zając*[1]
*Warszawa*

# Z czego uczymy – podręczniki szkolne

Rozpoczynając rok szkolny, nauczyciel staje przed trudnym wyborem podręcznika. Wydawcy, zarówno polscy jak i zagraniczni, dosłownie zalali rynek książki podręcznikami do nauki języków obcych. Podręczniki są ciekawe, nowoczesne, z piękną szatą graficzną, i niestety, w większości przypadków – drogie.

Dokonując wyboru podręcznika, nauczyciel – w zależności od placówki, w jakiej pracuje – musi odpowiedzieć sobie na kilka pytań. Oprócz atrakcyjności podręcznika, najpierw musi sprawdzić, czy książka jest możliwa do stosowania w szkołach. Nauczyciele mogą bowiem wybierać podręczniki z wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego zgodnie z rozporządzeniem – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. *w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia* (Dz.U. Nr 25, poz. 220)[2].

W przypadku, gdy na liście nie ma żadnego podręcznika (np. podręcznik do hiszpańskiego na poziomie gimnazjum), a także w przypadku wdrażania projektu innowacyjnego, nauczyciel ma prawo korzystać z podręcznika, który nie znajduje się na liście.

W podanym zestawieniu podręczników (język angielski, francuski, hiszpański, łaciński, niemiecki, polski, rosyjski, włoski) ograniczyliśmy się do kilku ostatnich lat. Zaznaczyliśmy, które podręczniki są dopuszczone do użytku szkolnego, a także – tam gdzie było to jednoznacznie możliwe – poziom według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Nasze zestawienie obejmuje także podręczniki, które nie znajdują się na liście MENiS – nie jest wykluczone, że niebawem znajdą się w wykazie, a poza tym, część naszych Czytelników to lektorzy szkół językowych i wyższych uczelni, których nie dotyczy wyżej wymieniony przepis.

Podana lista podręczników nie jest listą kompletną. W doborze książek autorzy kierowali się dostępnością podręczników na rynku, ich wpisem na listę MENiS oraz opinią nauczycieli-praktyków. Poziom, określony według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, jest podany tylko przy tych pozycjach, gdzie było to obiektywnie możliwe – stąd dotyczy to głównie najnowszych publikacji, których autorzy korzystali z tego dokumentu Rady Europy opracowując podręcznik.

Listy podręczników zostały opracowane przez następujące osoby:

- Annę Walewską – język angielski – Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego, Warszawa,
- Marka Zająca – język francuski i rosyjski – Pracownia Języków Obcych , CODN, Warszawa,
- Dr Małgorzatę Spychałę – język hiszpański – III Liceum Ogólnokształcące, Poznań.
- Dr Grażynę Czetwertyńską – język łaciński – Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną, Uniwersytet Warszawski,
- Agnieszkę Król – język niemiecki – Wyższa Szkoła Menedżerska SIG, Warszawa
- Beata Pietrzyk – język polski – Zespół do spraw Polonii, CODN – Warszawa,
- Annę Waszkiewicz-Opolską – język włoski – Liceum Ogólnokształcące nr CX, Warszawa.

Najobszerniejsze są listy podręczników do nauki języka angielskiego i niemieckiego, ale najwięcej osób w Polsce uczy się właśnie tych języków. Stosunkowo mało podręczników wymieniliśmy do nauki języka rosyjskiego, nie udało nam się skompletować dłuższej listy. Podręczników do nauki języka hiszpańskiego, polskiego jako obcego i włoskiego zaczyna być u nas coraz więcej. Do nauki języka polskiego wymieniliśmy też nieco starsze podręczniki, bo ciągle sprawdzają się.

[1] Autor jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.
[2] Lista jest dostępna w Internecie – http://www.men.waw.pl/oswiata/podrecz/podrecz.php. Tytuły podręczników wybranych do nauczania w poszczególnych oddziałach należy ogłosić uczniom przed zakończeniem roku szkolnego.

## PODRĘCZNIKI DO NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH 1998-2004

### Edukacja elementarna i wczesnoszkolna (I etap edukacyjny)

| Tytuł | Autor | Wydawnictwo | Rok wydania | Liczba poziomów podręcznika | Obudowa podręcznika | Rekomendacja MENiS | Do kogo adresowany | Poziom według ESOKJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język angielski** | | | | | | | | |
| Bingo! | Anna Wieczorek | Wydawnictwo Szkolne PWN | 1997-2004 | 1, 2, 3 | Podręcznik, kaseta audio, książka dla nauczyciela, materiały do kopiowania | Bingo 1 – 138/99<br>Bingo 2 – 6/00<br>Bingo 3 – 331/00 | Klasy I-III | |
| Blue Skies | R. Holt,<br>S. Thompson,<br>P. Hancock | Longman | 1998 | 7 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania | 125/99, 126/99, 127/99, 128/99, 85/00 | Klasy I-VI | A1-B1 |
| Cool! | Vanessa Reilly,<br>Wendy Superfine,<br>Jackie Holderness | OUP | 1999/2001 | 4 | Książka ucznia z zeszytem ćwiczeń w jednym, Przewodnik metodyczny, CD lub kasety | Starter 37/01<br>Cool! 1-3 40/99 | Klasy I-III | A1-A1 + |
| Eko and Friends | A. Cant,<br>M. Charrington,<br>M. Villarroel,<br>M. Musioł | Longman | 2002 | 4 | Książka ucznia zintegrowana z zeszytem ćwiczeń, książka nauczyciela (również w języku polskim), kasety, kasety z piosenkami, karty obrazkowe, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 293/01, 294/01, 295/01, 296/01, 297/01 | Klasy 0-III | |
| English for Kids | I. Kostenbauer | WSiP | 2001 - 2002 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, flashcards | 92/01, 93/01<br>265/02 | Klasy 0-III | A1 |
| Excellent! | C. Bradshaw,<br>J. Hadfield,<br>C. Skinner | Longman | 2004 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, karty obrazkowe, zestawy plakatów | | Klasy I -III<br>(kurs intensywny) | |
| Follow Me | M. Dyszlewska,<br>M. Samsonowicz | WSIP | 2002-2004 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, CD audio | 74/02, 117/03<br>105/04 | Klasy 0-VI | A1-A2 |
| Fun English | J. Leighton,<br>I. Hearn,<br>L. Sanchez Donovan | Longman | 2003 | 6 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, audio CD, karty obrazkowe, zestawy plakatów, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania | 372/03, 374/03, 375/03, 376/03 | Klasy 0-VI | A1-B1 |
| Hello Bravo, Bravo | J. West | Macmillan | 1999 | 5 | Książka ucznia, książka nauczyciela, karty obrazkowe, kasety wideo, słownik obrazkowy, historyjki, kasety, program nauczania, plan wynikowy, rozkład materiału | 259/99 | I Etap edukacyjny | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Here Comes Minibus | E. Papiol,, M. Toth | Macmillan | 2002 | 2 | Książka ucznia, książka nauczyciela, karty obrazkowe, kasety, program nauczania, rozkład materiału, | 283/02 | Przedszkole 5-6 lat | |
| Hocus Pocus | M. Appel, J. Zarańska, K. Nicholls | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2003-2005 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, plakat, karty obrazkowe, kasety audio, płyty CD | 93/03 221/04 | Klasy I-III | |
| Join in | G. Grengross, H. Puchta | Cambridge University Press (CUP) | 2000 | 5 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, karty obrazkowe, interaktywny CD-rom, książeczka do pracy w czasie wakacji | 216/00 | Klasy 0-III | |
| Letter Fun | E. Gray, V. Evans | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, materiał audio, książka nauczyciela, karty obrazkowe, kaseta wideo, 2 CD-romy, rozkład materiału, plan wynikowy | MENIS 28/04 | Dzieci przedszkolne i pierwszej klasy szkoły podstawowej | A1 |
| Mini Bingo! | G. Malenta, A. Wieczorek | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2001-2004 | 1 | Podręcznik, kaseta audio, poradnik metodyczny + karty obrazkowe | 441/02 | Pięcio-, sześciolatki | A1 |
| New Bingo! | A. Wieczorek | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2004 | 1, 2, 3 | Podręcznik wraz z zeszytem ćwiczeń i płytą CD, kaseta audio, książka dla nauczyciela, karty obrazkowe | New Bingo 1– 79/00, New Bingo 2 – 211/04 New Bingo 3 – wyd. 2005 | Klasy I-III | |
| New English Parade | M. Herrera, T. Zanatta | Longman | 1997 new 2000 | 6 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, audio CD, kasety wideo, zestawy plakatów, rozkłady materiału, program nauczania | 306/01, 307/01, 308/01, 309/01, 310/01 | Klasy I–VI | A1-B1 |
| Payway to English | G. Grengross, H. Puchta | Cambridge University Press | 1998 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD karty ze słownictwem, karty obrazkowe, kaseta / CD z piosenkami i czytankami, kaseta wideo (stories i musical) | | Klasy 0-III | |
| Pebbles | P. Hancock | Longman | 1999 | 2 | Książka ucznia zintegrowana z zeszytem ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, program nauczania | 1/00, 2/00 | Klasy 0-III | |
| Pingu Loves English | D. Webster, A. Worrall | Longman | 2001 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kasety/CD z piosenkami, książeczka z piosenkami, Alphabet | 101/01, 102/01, 103/01 | Klasy 0-III | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Book, karty obrazkowe, kasety wideo, rozkłady materiału, program nauczania | | | |
| Primary Colours | D. Hicks, A. Littlejohn | Cambridge University Press | | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, karty ze słownictwem, kaseta/CD z piosenkami i czytankami, | | Przedszkole, klasy 0-III | |
| Set Sail! | E. Gray, V. Evans | Express Publishing | 2002 | 2 | Książka ucznia, opowiadania z kasetą, zeszyt ćwiczeń ucznia z kasetą, zeszyt ćwiczeń nauczyciela, materiał audio, książka nauczyciela, karty obrazkowe, kaseta wideo, rozkład materiału | MENIS 155/02 | Dzieci przedszkolne i pierwszej klasy szkoły podstawowej | A1 |
| Sparks | M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, P. Davies, C. Graham | OUP | 2004 | 3 | Książka ucznia z zeszytem ćwiczeń w jednym, przewodnik metodyczny, CD lub kasety | S1 167/04<br>S2 168/04<br>S3 169/04 | Klasy I-III | A1-A1+ |
| Superworld | C. Read, A. Soberón, I. Kubrakiewicz, B. Ściborowska | Macmillan | 2002 | 4 | Książka ucznia, książka nauczyciela, karty obrazkowe, zeszyt ćwiczeń, kasety, słowniczek obrazkowy | 427/02 | I Etap edukacyjny | |
| Yippee! | H. Q. Mitchell | mmpublications | 2003 | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, karty obrazkowe, CD | | Dzieci w wieku przedszkolnym i pierwszej klasy szkoły podstawowej | |
| Way Ahead | P. Ellis, M. Bowen | Macmillan | 1999 | 6 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kasety, plakaty | 299/99, 300/99 | I Etap edukacyjny | |
| Zoom | H. Q. Mitchell, S. Parker | mmpublications | 2003 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD-romem, Companion, książka nauczyciela, kasety audio/CD, kaseta ucznia, testy, karty obrazkowe | | Klasy I-III | A1 |
| Zoom in | H. Q. Mitchell, S. Parker | mmpublications | - | 6 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD-romem, książka nauczyciela, kasety audio/CD, kaseta ucznia, karty obrazkowe 1 i 2 część | | Pierwsze klasy szkoły podstawowej | A1 |
| **Język francuski** | | | | | | | | |
| Alex et Zoé | Colette Samson | CLE International | 2001 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Klasy I-IV | A1, A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Caramel | N. Döring, F. Vermeersch | Didier | 2002 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Klasy I-II | |
| Grenadine | Clelia Paccagnino, Marie-Laure Poletti | Hachette | 2003 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Klasy I-II | |
| Le Français. Klasa I | A. Krzysztofik | Wyudawnictwo Edukacyjne | 2001 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 122/01 | Klasa I | |
| Tatou le matou | M. Piquet, H. Denisot | Hachette | 2002 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, portfolio | | Dzieci w wieku 5-7 lat | |
| **Język hiszpański** | | | | | | | | |
| Los Trotamundos – español para niños | F. Marín Arrese, R. Morales Gálvez | EDELSA | | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD, wideo | | Dzieci | |
| Pasacalle: Curso de español para niños | I. Pisonero, J. S. Lobato, R. Pinilla, I. Santos, Ma. J. Eguskiza | SGEL | | 1,2,3,4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | | Dzieci | |
| **Język niemiecki** | | | | | | | | |
| Aurelia | V. Agustin, H. Blaszkowska, R. Ferdigg i in. | Langenscheidt Polska | 2004 | 1,2 | Podręcznik, ćwiczenia, poradnik nauczyciela, kasety audio | | Klasy I-III | |
| Dein Deutsch | Red. B. Grucza | Euro-Edukacja | 2004 | 1,2,3,45 | Podręcznik, CD | | Klasy I-III | |
| Eins, zwei, drei | L. Halej, M. Kazubska, E. Krawczyk | Wydawnictwo Szkolne PWN | 1999 2000 2004 wyd. 7 | 1,2,3 | Podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń, wskazówki dla nauczycieli i rodziców, kaseta audio, poradnik nauczyciela | 140/99 204/00 104/00 | Klasy I-III | |
| Kängookängoo Deutsch | H. Stasiak, A. Fuks, E. Andrzejewska | Rea | 2000, 2001 2002 | 1,2,3,4,5,6 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik metodyczny, kasety, płyty CD, słowniczek | 269/00, 356/00 135/01, 198/01 312/01, 91/02 | Klasy I-III | A1 |
| Tamburin | G. Kopp, J. Alberti, S. Büttner | Hueber | 1999 | 1,2,3 | Podręcznik, kasety, CD, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela, plakaty | 252/99 | Klasy I-III | A1 |
| Tip-Top | I. Kretek, R. Strzemecka | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2003 wyd. 1 2004 wyd. 2 | 1,2 | Podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń, kasety audio, zeszyty, poradnik dla nauczycieli | 204/03, 353/03 | Klasa I | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język polski** | | | | | | | | |
| Tańce malowane | M. Szelc-Mays | Universitas | 2003 | | Podręcznik | | Dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym | |
| **Język włoski** | | | | | | | | |
| Viva l'italiano | A. Chiuchiú, F. Minciarelli, G. Novembri, M. Silvestrini | Guerra Edizioni | | 1, 2. 3. 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń | | Dzieci | |

## Szkoła Podstawowa (II etap edukacyjny)

| Tytuł | Autor | Wydawnictwo | Rok wydania | Liczba poziomów podręcznika | Obudowa podręcznika | Rekomendacja MENiS | Do kogo adresowany | Poziom według ESOKJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język angielski** | | | | | | | | |
| Apple Pie | B. Littlewood, F. Lamarchand, K. Julie-Fein | Macmillan | 1999, 2000 | 4 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio | 235/99, 270/00 | II Etap edukacyjny | A1 |
| Bingo! | B. Ściborowska, I. Kubrakiewicz, E. Dzierżawska | Wydawnictwo Szkolne PWN | 1999 - 2004 | 4, 5, 6 | Podręcznik, kaseta audio, zeszyt ćwiczeń, książka dla nauczyciela | Bingo 4 – 216/99<br>Bingo 5 – 437/02<br>Bingo 6 – 7/00 | Klasy IV-VI | |
| Brainwaves | | OUP | 1999 - 2000 | 3 | Książka ucznia z zeszytem ćwiczeń w jednym, przewodnik metodyczny, kasety | 36/99 | Klasy IV-VI | A1-A2+ |
| Cambridge English for Polish Schools | D. Hicks, A. Littlejohn | CUP | 1999 | 4 | Książka ucznia, książka nauczyciela, kasety audio, kaseta wideo, rozkład materiału, testy, program nauczania | 136/99 | Klasy IV -VI | A1-A2 |
| English Zone | Rob Nolasco | OUP | 2001-2003 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD, flashcards | EZ1 87/02<br>EZ 2 431/02<br>EZ3 84/03 | Klasy IV -VI | A1-A2 |
| Friends | C. Skinner, M. Bogucka, L. Kilbery | Longman | 2002 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, kaseta wideo, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy z kasetą | 66/02, 67/02<br>46/03, 47/03 | Klasy IV-VI | A1-B1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Go! For Poland | T. Priesack, D. Hall, T. Tomscha, J. Rose, S. Elsworth, I. Kubrakiewicz | Longman | 1998 | 5 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, kaseta wideo, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 312/00, 81/99, 3/00, 352/00, 4/00, 5/00, 65/99, 69/99 | Klasy IV-VI, klasy I, II gimnazjum | A1-B1 |
| Get up and go! | M. Iggulden, E. Melville, S. White | Longman | 1999 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, program nauczania | 185/99 | Klasy IV-VI | PRE- A1 |
| Maxi Taxi | A. Otwinowska-Kasztelanic, A. Walewska | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2005 - 2008 | Starter, 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, plakat, karty obrazkowe, kasety audio, płyty CD | | Klasy IV-VI | |
| Pop up Pop up split edition | H. Q. Mitchell, S. Parker | mmpublications | - | 6 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD–romem, książka nauczyciela, kasety audio/ CD, karty obrazkowe (1 i 2) | - | Szkoła podstawowa | A1-A2 |
| Project | Tom Hutchinson | OUP | 1999 - 2001 | 5 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | P1 116/99<br>P2 46/00<br>P3,4 11/03<br>P+ 12/03 | Klasy IV-VI | A1- B1 |
| Sail Away! | J. Dooley, V. Evans | Express Publishing | 2003 | 2 | Książka ucznia, opowiadania z kasetą, zeszyt ćwiczeń ucznia z kasetą, zeszyt ćwiczeń nauczyciela, materiał audio, książka nauczyciela, karty obrazkowe, kaseta wideo, DVD, testy, plakaty, plakat z alfabetem, rozkład materiału | MENIS 426/03 | Szkoła postawowa | A1 |
| Skills Builder Starters, Movers, Flyers | E. Gray | Express Publishing | | PO 2 Poziomy | Książka ucznia, książka nauczyciela, kasety audio i CD | | Szkoła postawowa | A1-A2 |
| Smart | M. Vince, J. West, konsultacja, M. Szpotowicz | Macmillan | 2001 | 2 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio | 286/01, 200/01 | II Etap edukacyjny | A1 |
| Surprise! | E. Kołodziejska A. Lesińska-Gazicka S. Simpson | JUKA | 2000 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, materiał audio, książka nauczyciela | DKW 4014-6/00 | Klasy IV-VI; Klasa I gimnazjum | A1-A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Welcome | E. Gray, V. Evans | Express Publishing | 1999/ 2000/ 2001 | 3 | Książka ucznia, książka z alfabetem, zeszyt ćwiczeń, materiał audio do książki ucznia i do pracy w domu, książka nauczyciela, karty obrazkowe, CD-romy kaseta wideo, Companion Book, plakaty, plakat z alfabetem, rozkład materiału, program nauczania, plan wynikowy | MENIS 246/99, MENIS 265/00, MENIS 244/01 | Szkoła podstawowa | A1-A2 |
| Welcome Plus | E. Gray, V. Evans | Express Publishing | | 6 | Książka ucznia, książka z alfabetem, zeszyt ćwiczeń, materiał audio do książki ucznia i do pracy w domu, książka nauczyciela, karty obrazkowe, CD-romy, kaseta wideo | | Szkoła podstawowa | A1-A2 |
| Winners | Mark Hancock, Cathy Lawday | OUP | 2004 - 2005 | 3 Winners 3 ukaże się w 2005 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD, flashcards | W1 10/04 | Klasy IV-VI | A1-A2 |
| World Club | M. Harris, D. Mower | Longman | 2000 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, program nauczania | 323/00, 324/00, 246/01, 253/01 | Klasy IV -VI, klasy I - II gimnazjum | A1-B1 |
| **Język francuski** | | | | | | | | |
| ABC du français | T. Pogwizd, M. Sakwerda | WSiP S.A. | 1999 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 104/99, 62/00, 113/01 | Klasy IV-VI | |
| Bien Joué ! | C. Gislon, A. Gruneberg, M. Ch. Jamet, M. G. Selle | Wydawnictwa Szkolne PWN / Hachette | 1999 | 1, 2, 3, 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 184/01, 191/02 – klasa V | Klasa IV-VI, | |
| Junior | M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar | CLE International | 1997 | 1, 2, 3, 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Klasy IV-VI, Klasa I gimnazjum | A1, A2, B1 |
| Oh là là ! | M. Bourdeau, C. Favret, I. Gallego, E. Muguruza | CLE International | 2003 | 1, 2, 3, 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Klasa IV-VI | A1-A2 |

| Język niemiecki | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Abenteuer Deutsch | H. Stasiak, M. Błaszkowska, A. Herling, M. Stanek-Kozłowska | Rea | 2004 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik metodyczny dla nauczycieli, kaseta, CD, program multimedialny | 106/04 | Klasy IV-VI szkoły podstawowej | B1 |
| Anna, Schmidt und Oskar | B. Derkow-Disselbeck, D. Kirsch i in. | Langenscheidt Polska | 2004 | 1,2 | Podręcznik, ćwiczenia, poradnik nauczyciela, kaseta audio, kaseta wideo | | Klasy IV-VI | |
| Das Deutschmobil | J. Douvitsas-Gamst, E. Xantos , S. Kretschmer | LektorKlett | 2000 | 1,2,3 | Podręcznik ucznia, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela, testy, kaseta | 73/00 | Klasy IV-VI | A1, A2 |
| Dein Deutsch Start Intensiv | Red. F. Grucza | Euro-Edukacja | 2004 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń | 217/04 | Klasy IV | |
| Der, die , das Neu | M. Kazubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2000 2001 2004 (wyd. 5) | 1,2,3 | Podręcznik ucznia, kaseta audio, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczycieli | 246/00 155/00 117/01 | Klasy IV-VI | A1 |
| Ich bin ich... und du bist du | W. Pfeiffer, M. Drażyńska-Deja, S. Denka | Wydawnictwo Poznańskie Sp.z.o.o. | 2004 | 1 | Program nauczania, podręcznik, CD, zeszyt ćwiczeń, poradnik metodyczny | 29/04 | Klasy IV | A1 |
| Kontakte | W. Pfeiffer, C. Karolak, M. Drażyńska-Deja | WSiP S.A. | 1999. 2000 2001 | 1,2,3 | Podręcznik, poradnik nauczyciela, kaseta audio | 37/99, 75/00 31/01 | Klasy IV-VI | |
| Netz | J. Betleja, D. Wieruszewska, D. Grüttner | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2003 (wyd.1) 2004 | 1,2 | Podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń, płyta CD, poradnik dla nauczycieli, kaseta audio | 238/03 212/04 | Klasy IV- V | A1 |
| Pingpong | G. Kopp, K. Orlich | Hueber | 1999 | 1,2,3 | Podręcznik, kasety, CD, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela, słowniczek | 191/99 | Klasy IV-VI | A1, A2 B1 |
| Wir | G. Motta, E. Książek-Kempa, E. Wieszczeczyńska | LektorKlett | 2003 2004 | 1,2,3 | Podręcznik ucznia, ćwiczenia, podręcznik metodyczny, program nauczania, płyta CD, kaseta | 243/03 192/04 | Klasy IV-VI | A1 A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język rosyjski** | | | | | | | | |
| В школу! | W. Figarski, J. Gregorczyk | WSiP S.A. | 1999 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 85/99, 11/01, 58/00 | Klasy IV-VI | |
| Волшебная азбука | N. Kowalska, D. Samek | REA | 1999 | 1, 2, 3 | książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 51/01, 231/99, 206/00 | Klasy IV-VI | |
| **Język włoski** | | | | | | | | |
| Allegro | Toffolo | Edilingua | | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń, internet | | | |
| Linea Diretta | Corrado Conforti, Linda Cusimano | Guerra Edizioni | | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń | | | |

## Gimnazjum (III etap edukacyjny)

| Tytuł | Autor | Wydawnictwo | Rok wydania | Liczba poziomów podręcznika | Obudowa podręcznika | Rekomendacja MENiS | Do kogo adresowany | Poziom według ESOKJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język angielski** | | | | | | | | |
| Adventures | Ben Wetz | OUP | 2003-2005* | 4 * Adv. Interm. ukaże się w 2005 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD, | 148/03 149/03 | Gimnazjum | A1 + B1 |
| Boomerang | K. Newbery, P. Newbery, M. Kusiak, K. Torr, G. Russell Torr | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2002-2004 | Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, książka dla nauczyciela + testy | Starter – 31/03 Elementary – 147/02 Pre-interm. 163/03 Intermediate 209/04 | Gimnazjum | A1, A2, B1, B2 |
| Blockbuster | J. Dooley, V. Evans | Express Publishing | 2004 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, zeszyt do gramatyki, My Language Portfolio, materiał audio/CD do książki ucznia, materiał audio/CD do samodzielnej pracy w domu, książka nauczyciela, testy | | Gimnazjium | A1, A2, B1.1, B1.2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Click on | V. Evans, N. O'Sullivan | Express Publishing | 2000, 2001, 2002, 2003 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń dla ucznia i dla nauczyciela, klucz do ćwiczeń, materiał audio/CD do książki ucznia i dla ucznia, książka nauczyciela, CD-romy kaseta wideo i zeszyt ćwiczeń z kluczem, DVD, Companion Book, testy z kluczem, rozkład materiału, plan wynikowy, program nauczania | MENIS 259/00, MENIS 243/01, MENIS 261/02, MENIS 157/03 | Gimnazjum | A1, A2, B1.1, B1.2 |
| Countdown to FCE | Kathy Gude, Michael Duckworth | OUP | 1999 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne | B1+ |
| Dream Team | Norman Whitney | OUP | 2000-2001 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | Starter i DT1 74/00, DT 2 291/01, DT3 432/03 | Gimnazjum | A1-A2+ |
| Energy | S. Elsworth, J. Rose, L. Kilbey, A. Walczak | Longman | 2004 | 2 (w sumie planowane 4, 2 kolejne 2005) | Książka ucznia z Wordstore, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kaseta wideo, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy z kasetą/CD | 3 /04, 4/04 | Gimnazjum | PRE-A1 – B1 |
| English in Mind | H. Puchta, J. Stranks | Cambridge University Press | 2004 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD/CD-rom for Windows, książka nauczyciela, kasety audio/CD, teacher resource pack | | Gimnazjum | A1, A2, B1, B1 + |
| Globetrotter | A. Lesińska-Gazicka, R. Kowalski | WSiP | 2002-2004 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny CD audio | 103/02, 112/03 135/04 | Gimnazjum | A1, A2, B1 |
| Go for Poland 3/4 | S. Elsworth, J. Rose, D. Hall | Longman | 1998 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 65/99, 69/99 | Gimnazjum | B1 |
| Kickstart | K. Gude, M. Duckworth | OUP | 2001 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne | B1 |
| Live | S, Greenal, A. Otwinowska-Kasztelanic | Macmillan | 2001, 2002 | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio | 120/01, 305/01, 210/02 | Gimnazjum | A2-B1, |
| New Hotline | Tom Hutchinson | OUP | 1999 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 29/99 | Gimnazjum | A1-B1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| New Snapshot | B. Abbs, I. Freebairn, C. Barker | LONGMAN | 2003 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kasety wideo, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 96/03, 120/03, 97/03, 58/04 | Gimnazjum | PRE-A1 – B1 |
| Pacesetter | Derek Strange, Diane Hall | OUP | 2000 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | P1 6/01, P2 7/01 P3 8/01, P4 9/01 | Gimnazjum | A1+ - B1+ |
| Say yes | H. Q. Mitchell, J. Scott | mmpublications | - | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń plus CD-rom, Companion, książka nauczyciela, testy, kasety audio/CD, kasety ucznia, zeszyt ćwiczeń – wersja dla nauczyciela, pakiet dla nauczyciela | | Gimnazjum | A2 |
| Shine | J. Garton-Sprenger, P. Prowse | Macmillan | 1999, 2000 | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio | 232/99, 68/00 | Gimnazjum | A1 |
| Snapshot Compact | B. Abbs, C. Barker, I. Freebairn, O. Johnston | Longman | 2002 | 4 | Książka ucznia z zeszytem ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 159/02, 152/02, 374/02, 395/02 | Gimnazjum | PRE-A1 – A2 |
| Top Mark | C. Echevarria, E. Trelles, E. Montgomery | Longman | 2003 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy | 337/03, 338/03, 55/04, 56/04 | Gimnazjum | PRE-A1 – B1 |
| Twist | Rob Nolasco | OUP | 2001-2002 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | T1 362/00, T2 304/01 T3 318/01 | Gimnazjum | A1+ - B1 |
| **Język francuski** | | | | | | | | |
| Ado | Y. Dayez, V. Le Dreff, A. Monnerie-Goarin, E. Sirejols | CLE International/ Langpol | 1999 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, kaseta wideo | Ado 1, 113/99 | Gimnazjum | |
| Bravo ! | Merieux R. i in. | Didier/Nowela | 1999 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 302/03 | Gimnazjum | |
| C'est ça | M. Pieniążek, J. Zając | WSiP S. A. | 2001 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 141/02, 241/00, 279/01 | Gimnazjum | |
| Déclic | J. Blanc i in. | CLE International | 2004 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 151/04 | Gimnazjum | A1, A2, B1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Extra ! | F. Gallon | Wydawnictwa Szkolne PWN/ Hachette | 2002 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 410/02 234/03 | Gimnazjum | A1, A2, B1 |
| Fréquence jeunes | G. Capelle, M. Cavalli, N. Gidon | Wydawnictwa Szkolne PWN/ Hachette | 1994 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 139/99 | Gimnazjum | |
| Tandem | Ch. Bergeron, M. Albero | Dodier/Nowela | 2003 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 218/03 | Gimnazjum | A1, A2 |
| **Język hiszpański** | | | | | | | | |
| Chicos, Chicas | M. A. Palomino, N. Salido | Edelsa | 200 2 2003 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD, wídeo | | Gimnazjum | |
| ELE | Virgilio Borobio, Ramón Palencia | Ediciones SM | | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Gimnazjum, młodzież i dorośli | |
| **Język niemiecki** | | | | | | | | |
| Aha! | A. Potopowicz, K. Tkaczyk | WSiP S.A. | 2003 2004 | 1,2,3,4 | Podręcznik z ćwiczeniami, płyta CD | 73/03, 119/03, 31/04, 104/04 | Gimnazjum | |
| Basis | Red. F. Grucza | Euro-Edukacja | 2003, 2004 ( cz.2) | 1,2,3 | Podręcznik, książka ćwiczeń, poradnik metodyczny | | Gimnazjum | |
| Blick. Band. | A. Fischer-Mitziviris, współpraca J. Barabas | Rea | 2001 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik nauczyciela, kasety, CD | 193/01 | Gimnazjum | B2 C1 |
| DACHfenster | E. Reymont, M. Jezierska-Wiejak, A. Sibiga | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2001, 2002 2003, 2004 (wyd. 2 i 4) | 1,2,3 | Podręcznik, płyty CD, książka ćwiczeń, poradnik nauczyciela, kasety audio | 89/01, 319/02, 378/03 | Gimnazjum | A2 |
| Deutsch Aktuell | W. Kraft, M. Schmidt, R. Rybarczyk | LektorKlett | 2002, 2003 2004 | 1,2,3 | Program nauczania, podręcznik, ćwiczenia, poradnik metodyczny, kasety, CD | 173/02, 283/03, 86/04 | Gimnazjum | A1 A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deutsch Aktuell 1-4 Kompakt | W. Kraft, R. Rybarczyk, M. Schmidt | LektorKlett | 2004 | 1,2,3,4 | Podręcznik, ćwiczenia, program nauczania, podręcznik metodyczny, kasety, płyty CD | 118/04 | Gimnazjum | A1, A2 |
| Deutsch ist in | W. Pfeiffer, C. Karolak, M. Drażyńska-Deja | WSiP S.A. | 2000, 2001 2002 | 1,2,3 | Podręcznik z ćwiczeniami, poradnik nauczyciela, kaseta audio | 66/00 43/01 7/02 | Gimnazjum | |
| Der, die, das | L. Halej, M. Kazubska, E. Krawczyk | Wydawnictwo Szkolne PWN | 1999 | 1,2 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, poradnik dla nauczycieli | 191/99 | Gimnazjum | A2, B2 |
| Der, die, das neu | M. Kazubska, E. Krawczyk | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2002, 2003 2004-wyd. 3 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, poradnik dla nauczyciela | 150/02 114/03 148/04 | Gimnazjum | A2, B1 |
| Fantastisch! | B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski | Rea | 2002 2003 2004 | 1,2,3 | Podręcznik, książka ćwiczeń, poradnik metodyczny, kaseta, CD, testy, słowniczek niemiecko-polski, program multimedialny | 196/02 159/03 113/04 | Gimnazjum | B1 |
| Geni@l | H. Funk i in. | Langenscheidt Polska | 2002 2003 | 1,2 | Podręcznik, ćwiczenia, słowniczek aktywny niemiecko-polski dla ucznia, Poradnik nauczyciela, ćwiczenia pomocnicze, kaseta audio, CD, kaseta wideo | 220/02 125/03 | Gimnazjum – klasy I-II | A1, A2 |
| Mitte | Red. F. Grucza | Euro-Edukacja | 2003 | 1,2,3 | Podręcznik, książka ćwiczeń, poradnik metodyczny | 219/04 | Gimnazjum – klasy I-III kontynuujące naukę języka | |
| Planet | G. Kopp, S. Büttner | Hueber | 2004 | 1,2,3,4 | Podręcznik, ćwiczenia, kasety, CD, podręcznik nauczyciela | 223/04 | Gimnazjum – klasy I oraz część 4 dla uczniów przygotowujących się do egzaminu Zertifikat Deutsch | A1, A2, B1 |
| Sowieso | H. Funk i in. | Langenscheidt Polska | 2002 | 1,2,3 | Podręcznik, ćwiczenia, słownik niemiecko-polski, poradnik nauczyciela, kasety audio | 22/02 184/02 | Gimnazjum | A1, A2, A3 |
| Was ist los? | M. Kazubska, E. Krawczyk | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2000, 2001 2002, 2004 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, poradnik dla nauczyciela | 220/00 173/01 151/02 | Gimnazjum | A2, B1 |

| Język rosyjski | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wremiena<br>Времена | E. Chamrajewa,<br>E. Iwanow,<br>R. Broniarz | WSiP S. A. | 2004 | | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 102/04 | Gimnazjum (dla początkujących) | |
| Kłassno<br>Классно | I. Danecka,<br>B. Chlebda | PWN | 2004 | | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 142/04 | Gimnazjum<br>(kurs od podstaw) | |
| Progułka 1<br>Прогулка 1 | J. Chmielewska,<br>K. Grabarczyk,<br>M. Szacherska | JUKA | 2003 | | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 161/03,<br>399/03,<br>161/04 | Gimnazjum<br>(kurs od podstaw) | |
| Русский язык поновому | W. Gorczyca,<br>B. Lipska-Gorczyca | REA | 2000 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 136/01,<br>137/01,<br>332/00 | Gimnazjum<br>(kontynuacja) | |

## Szkoły ponadgimnazajalne (IV etap edukacyjny)

| Tytuł | Autor | Wydawnictwo | Rok wydania | Liczba poziomów podręcznika | Obudowa podręcznika | Rekomendacja MENiS | Do kogo adresowany | Poziom według ESOKJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język angielski** | | | | | | | | |
| Activate your English | B. Sinclair,<br>P. Prowse | CUP | | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, self-study kaseta/CD | | Młodzież, dorośli | B1, B2 |
| Advance | 1. I. Rybak, A. Davis<br>2. R. Brzozowski, P. Smith<br>3. R. Brzozowski, D. Elloway<br>4. R. Brzozowski, D. Elloway, G. Fobister, J. Coon | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2002-2005 | Elementary, Pre-interme diate, Intermediate, Upper-intermediate | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, płyty CD, przewodnik metodyczny + testy (wersja A i B) | 1. ---<br>2. 149/02<br>3. 143/03<br>4. 189/04 | Szkoły ponadgimnazjalne | A2, B1.1, B1.2, C1 |
| Advanced Masterclass | A. Capel, K. Gude, T. Aspinall, | OUP | 1998 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | C1 |
| Advance your English | A. Broadhead | CUP | 2000 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio, kaseta do zeszytu ćwiczeń | | Młodzież, dorośli | C1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| American Channel | H. Q. Mitchell, J. Scott | mmpublications | - | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń plus CD-rom, Companion, książka nauczyciela, testy, kasety audio/CD, kasety ucznia, zeszyt ćwiczeń – wersja dla nauczyciela | | Liceum, dorośli | A1-B2 |
| Channel your English | H. Q. Mitchell, J. Scott | mmpublications | - | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń plus CD-rom, Companion, książka nauczyciela, testy, kasety audio/CD, kasety ucznia, zeszyt | | Liceum, dorośli | A1, A2, B1.1, B2, C1 |
| Connect | J. C. Richards, C. Barbisan | CUP | 2004 | 4 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kasety | | Młodzież | A1, B2 |
| Cutting Edge | S. Cunnigham, P. Moor, J. Camyns Carr, F. Eales, C. Redston | Longman | 1999 | 6 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kaseta/CD ucznia, kasety wideo, rozkłady materiału, program nauczania, testy | | Szkoły ponadgimnazjalne, kursy dla dorosłych | PRE-A1, A1, A2+, B1+, B2+, C1 |
| English 365 | B. Dignen, S. Flinders, S. Sweeney | CUP | 2004 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z audio/CD, książka nauczyciela, kasety audio/CD | | Młodzież, dorośli | B1, B2 |
| English Panorama | F. O'Dell | CUP | 2000 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, | | Młodzież, dorośli | C1 |
| Eneterprise | V. Evans, J. Dooley | Express Publishing | 2002 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, zeszyt do gramatyki, zeszyt do gramatyki dla nauczyciela, materiał audio/CD do książki ucznia, materiał audio/CD do samodzielnej pracy w domu, książka nauczyciela, testy, klucz do testów, kaseta wideo, Companion Book, program nauczania, plan wynikowy, rozkład materiału | MENIS 261/02, 262/02 | Liceum, dorośli | A1,A2, B1.1, B2 |
| Enterprise Plus Pre-intermediate | V. Evans, J. Dooley | Express Publishing | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń dla ucznia i dla nauczyciela, zeszyt do gramatyki, zeszyt do gramatyki dla nauczyciela, materiał audio/CD do książki ucznia i do pracy w domu, książka nauczyciela, kaseta wideo z zeszytem ćwiczeń i kluczem do ćwiczeń, Companion Book, testy z kluczem, rozkład materiału, plan wynikowy, program nauczania | | Liceum, dorośli | B1.2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FCE Fast Class | Kathy Gude | OUP | 2004 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | B2 |
| FCE Knockout | Peter May | OUP | 1999 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | B2 |
| FCE Masterclass | Simon Haines, Barbara Stewart | OUP | 1996 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | B2 |
| ForMat | D. Pye, G. Śpiewak, H. Kryszewska, M. Rosińska, A. Otwinowska-Kasztelanic, A. Mędela, J. Galant, M. Smolik | Macmillan | 2002-2004 | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, CD | 87/04, 419/02, 115/03 | Liceum | A1, A2, B1, B1+ |
| Going for Gold | R. Acklam, A. Crace, S. Burgess | Longman | 2003 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD, książka nauczyciela, kasety/CD, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania | 131/03, 328/03 | Szkoły ponadgimnazjalne, kursy dla dorosłych | B1, B1+ |
| Horizons | Paul Radley, Colin Campbell | OUP | 2004-2005* | 4 * 3,4 poziom w 2005 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | A1-B1 |
| Initiative | R. Walton, M. Bartram | CUP | 2000 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, kaseta audio | | Młodzież, dorośli | C1 |
| Inside out | S. Kay, V. Jones, C. Jones, J. Hird, T. Basttow, P. Kerr | Macmillan | 2001, 2002 | 4 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio do książki ucznia i do zeszytu ćwiczeń, wideo, książka nauczyciela do materiału wideo, resource pack | 46/01, 31/02 | Liceum | B1, B2, C1 |
| Interaction | B. Pawłowska M. Witak (1,2), M. Łątka O. Górnicka (3) | WSiP | 2002-2004 | 1,2,3 | Książka ucznia, przewodnik metodyczny CD audio | 24/02, 266/02, 108/04 | Młodzież - klasy I –III liceum, liceum profilowanego, technikum | A1, A2, B1 |
| Let's Talk | L. Jones | CUP | | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kasety/CD, testy | | Młodzież, dorośli | A2-B2 |
| Matrix, New Matura Matrix | K. Gude, D. Gryca, J. Wildman | OUP | 2002-2004 | 3 | książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | A2-B2+ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Matura Repetytorium | A. Sikorzyńska, H. Mrozowska, M. Misztal | Longman | 2004 | 1 (matura na poziomie podstawowym i rozszerzonym) | Repetytorium, kasety/CD, rozkłady materiału, scenariusze lekcji | | Szkoły ponadgimnazjalne | A2 +, B2 + |
| Matura Testy | A. Bogobowicz, H. Mrozowska, M. Misztal, D. Szmerdt | Longman | 2004 | 1 (matura na poziomie podstawowym i rozszerzonym) | Testy, kasety/CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | A2+, B2+ |
| (New) English File | C. Latham-Koenig, Cl. Oxenden, P. Seligson | OUP | 2000-2004 | 4 | Książka ucznia, maturalny zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | EF 1,2,3 285/02, EF 4 286/02 | Szkoły ponadgimnazjalne | A1+, B2 |
| New Headway | J. Soars, L. Soars | OUP | 2000-2004 | 6 | Książka ucznia, maturalny zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnzjalne | A1-B2+/C1 |
| New Opportunities Pre-intermediate | M. Harris, D. Mover, A. Sikorzyńska | Longman | 2004 | 1 (kolejne poziomy 2005) | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń Matura Powerbook, książka nauczyciela, kasety/CD, kaseta wideo, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania, testy z kasetą, testy | 59/04 | Szkoły ponadgimnazjalne, kursy dla dorosłych | A2 + |
| Open Mind | M. Andryszczyk, M. Jażwiec (1,2,3), J. Skjold (3) | WSiP | 2002-2004 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, CD audio | 110/02, 135/03, 157/04 | Młodzież - klasy I-III liceum, liceum profilowanego, technikum | A2, B1, B2 |
| Opportunities | M. Harris, D. Mover, A. Sikorzyńska | Longman | 2000 | 4 | Książka ucznia z zeszytem Zadania Maturalne, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kaseta wideo, rozkłady, książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kasety, placement tests and evaluation, testy sprawdzające z kasetą | 206/02, 192/02, 198/02, 259/02 | Szkoły ponadgimnazjalne, kursy dla dorosłych | PRE- A1, A1, B1+, |
| Passages | J. C. Richards, C. Sandy | CUP | ? | 2 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kasety, placement tests and evaluation, testy sprawdzające z kasetą | | Młodzież, dorośli | B2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Powerbase | D. Evans | Longman | 2002 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety/CD, kaseta/CD ucznia, rozkłady materiału, plany wynikowe, program nauczania | | Szkoły ponadgimnazjalne, kursy dla dorosłych | PRE-A1, A1, A2 |
| Prospects | K. Wilson, J. Taylor, D. Howard-Williams, M. Vince, M. Tomalin, | Macmillan | 1999 | 6 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio | 249/99 | Liceum | A1, A2, B1 |
| Proficiency Masterclass | K. Gude, M. Duckworth | OUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | C2 |
| Repetytorium gramatyczne | D. Olejnik | LektorKlett | 2004 | 1 | Książka ucznia | | liceum, dorośli, szkoły zawodowe | B2 |
| Reward | S. Greenall | Macmillan | | 5 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio/CD, | | Liceum | A1, A2, B1, B2 |
| Rising Star | L. Prodromou, P. Kerr, G. Vassilakis | Macmillan | 2001 | 3 | Książka ucznia, książka nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, kaseta audio, zeszyt ćwiczeń z kluczem, testy | 156/01 | Liceum | A2, B1, B2 |
| The Language Practice Series: Elementary, Intermediate, First Certificate, Advanced | M. Vince, K. McNicolas, P. Emmerson, P. Sutherland | Macmillan | 2003 | 4 | | | Materiały uzupełniające dla szkół ponadgimnazjalnych | A1, A2, B1, B2 |
| Towards Proficiency | Peter May | OUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Szkoły ponadgimnazjalne | C1 |
| Upstream Beginner | V. Evans, J. Dooley | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, kasety audio lub CD, kasety lub CD do pracy w domu, Companion Book, rozkład materiału, program nauczania, plan wynikowy | | Liceum, dorośli | A1 |
| Upstream Elementary | V. Evans, J. Dooley | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, kasety audio lub CD, kasety audio lub CD | | Liceum, dorośli | A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | do pracy w domu, Companion Book, Rozkład materiału, program nauczania, plan wynikowy, testy | | | |
| Upstream Pre-intermediate | V. Evans, J. Dooley | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, kasety audio lub CD, kasety audio lub CD do pracy w domu, Companion Book, program nauczania, testy | | Liceum, dorośli | B1.1 |
| Upstream Upper Intermediate | V. Evans, J. Dooley, B. Obee, L. Edwards | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, klucz do ćwiczeń, kasety audio lub CD, kasety lub CD do pracy w domu, Companion Book, rozkład materiału, program nauczania, plan wynikowy, testy z kluczem | MENIS 69/04 | Liceum, dorośli | B2.2 |
| Upstream Advanced | V. Evans, J. Dooley, B. Obee, L. Edwards | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia, kasety audio lub CD, kasety lub CD do pracy w domu, kasety do zeszytu ćwiczeń lub CD, Companion Book, testy z kluczem | | Liceum, dorośli | C1 |
| Upstream Proficiency | V. Evans, J. Dooley, B. Obee, L. Edwards | Express Publishing | 2004 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, klucz do ćwiczeń, kasety audio lub CD, kasety lub CD do pracy w domu, kasety lub CD do zeszytu ćwiczeń, Companion Book, testy z kluczem | | Liceum, dorośli | C2 |
| Upstream Intermediate | V. Evans, J. Dooley, B. Obee, L. Edwards | Express Publishing | 2002 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, ćwiczenia w wersji dla nauczyciela i dla ucznia, klucz do ćwiczeń kasety audio lub CD, kasety lub CD do pracy w domu, Companion Book, rozkład materiału, program nauczania, plan wynikowy, testy z kluczem | MENIS 268/02 | Liceum, dorośli | B1.2 |
| **Język francuski** | | | | | | | | |
| Belleville | F. Cuny, A. M. Johnson | CLE International/ Siedmiogród | 2004 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 153/04 | Liceum | A1, A2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Café Crème | M. Beacco di Giura, D. Jennepin, M. Kaneman-Pougatch, S. Trevisi, (adapt. polska G. Migdalska) | Wydawnictwa Szkolne PWN/ Hachette | 1997 | 1, 2, 3, 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio i wideo | 15/02 | Liceum i dorośli | |
| Campus | Girardet J., Pécheur J., (adaptacja polska A. Klinger) | CLE International/ Nowela | 2002 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD, kaseta wideo, DVD | 306/02 | Liceum, dorośli | A1, A2, B1, B2 |
| Champion | A. Monnerie-Goarin, E. Sirejos | CLE International/ Langpol | 1999 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 107/99 | Liceum, dorośli | |
| Connexions | Régine Mérieux, Yves Loiseau | Didier | 2003 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Liceum, dorośli | |
| Escales | J. Blanc, J. M. Cartier, P. Lederlin | CLE International | 2001 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Liceum, dorośli | A1, A2 |
| Forum | Ch. Baylon, A. Campa, C. Mestreit, J. Murillo, M. Tost | Hachette | 2000 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD, kaseta wideo, DVD | | Liceum, dorośli | A1, A2, B1, B2 |
| Panorama de la langue française | Cridlig, Jacky Girardet | CLE International | 2004 /nouvelle édition/ | 1, 2, 3, 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Liceum, dorośli | A1, A2, B1, B2 |
| Rond-Point | J. Labascoule, Ch. Lause, C. Royer | Difusión, Presses Universitaires de Grenoble, LektorKlett | 2004 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Liceum, dorośli | A1, B1 |
| Studio 60 | Ch. Lavenne. i in. | Didier/Nowela | 2001 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 82/03, 291/03 | Liceum, dorośli | |
| Studio 100 | Ch. Lavenne. i in. | Didier/Nowela | 2001 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | 381/03, 382/03 | Liceum, dorośli | |
| Taxi ! | Guy Capelle, Robert Menand | Hachette | 2003 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD, kaseta wideo | | Liceum, dorośli | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język hiszpański** | | | | | | | | |
| Cumbre | A. Sánchez, M. T. Espinet, P. Cantos | SGEL | 1995 2001 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | | Młodzież i dorośli | |
| De Pe A Para | Anna Wawrykowicz | Europa | 1999-2000 | 1,2 | Podręcznik, książka ćwiczeń, CD | 94/03 | Młodzież | |
| Espanol 2000 | Nieves García Hernández Jesús Sánchez Lobato | SGEL | 1991 1999 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, kasety audio | | Młodzież i dorośli | |
| Gente 1 | E. Martín Peris, N. Sans Baulenas | Difusión (LektorKlett) | 2003 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | Młodzież i dorośli | |
| Historias para conversar | José Siles Artés | SGEL | | 1,2,3,4 | Opowiadania | | | |
| Para empezar, Esto funciona | E. Martím, L. Miquel, N. Sans, T. Simón, M. Topolevsky | Edelsa | | A,B | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, kasety audio | | Młodzież i dorośli | |
| Rapido, rapido | L. Miquel, N. Sans | Difusion | 2 | Cusro intensivo | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | | Młodzież i dorośli | |
| Sin Fronteras 1, 2 | J. Sánchez Lobato, C. Moreno García, I. Santos Gargallo | SGEL | 2003 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | | Liceum | |
| Ven | F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa. (2,3) F. Castro, S. Rosa | Edelsa | 1994 1999 1992 | 1,2,3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD con voces de Hispanoámerica | | Młodzież i dorośli | |
| **Język łaciński** | | | | | | | | |
| Disce Latine 1 | W. Mohort-Kopaczyński, T. Wikarjakówna | Wydawnictwo Szolne PWN | 2002 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego | 218/02 | Szkoły ponadgimnazjalne (kształcenie w zakresie podstawowym) | |
| Disce Latine 2 | W. Mohort-Kopaczyński, T. Wikarjakówna | Wydawnictwo Szolne PWN | 2002 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego | 219/02 | Liceum (kształcenie w zakresie rozszerzonym) | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lingua Latina Lingua Nostra | Anna Osipowicz, | Wydawnictwo MAG | 2002 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej | 346/02 | Szkołyponadgimnazjalne (zakres podstawowy i rozszerzony), | |
| Lingua Latina Lingua Nostra | Anna Osipowicz, | Wydawnictwo MAG | 2003 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej | 296/03 | Szkoły ponadgimnazjalne, klasa II (zakres podstawowy i rozszerzony dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych) | |
| Lingua Latina Lingua Nostra | Anna Osipowicz, | Wydawnictwo MAG | 2003 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej | 297/03 | Szkoły ponadgimnazjalne, klasa II (zakres podstawowy i rozszerzony dla uczniów o zainteresowaniach matematyczno-przyrodniczych) | |
| **Język niemiecki** | | | | | | | | |
| Alles klar | K. Łuniewska, Z. Wąsik, U. Tworek | WSiP | 2002 2003 2004 | 1,2,3,4,5 | Podręcznik, poradnik nauczyciela, płyta CD | 71/02, 156/02 44/03, 132/03 73/04 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum w zakresie podstawowym | |
| Berliner Platz | Ch. Lemcke, T. Scherling, L. Rohrmann | Langenscheidt Polska | 2003 | 1,2,3 | Podręcznik, kasety audio, płyta CD, poradnik nauczyciela, CD-rom | 92/03 | Szkoły ponadgimnazjalne - zakres podstawowy | A1, A2, B1 |
| Dein Deutsch | Red. F. Grucza | Euro-Edukacja | 2004 | 1,2,3 | Podręcznik, książka ćwiczeń, poradnik metodyczny | 218/04 | Szkoły ponadgimnazjalne jako kontynuacja | |
| Dein Europa | Red. F. Grucza | Euro-Edukacja | 2004 | 1,2,3 | Podręcznik | 138/04 | Szkoły ponadgimnazjalne jako kontynuacja | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Delfin | H. Aufderstraße, J. Müller, J. Storza | Hueber | 2002 | 1,2,3 | Podręcznik, ćwiczenia, kasety, CD, poradnik metodycznych do ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela | 170/02 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum w zakresie podstawowym | A1, A2, B1 |
| Deutsch mit Grips | A. Szablyar, A. Einhorn | LektorKlett | 2003 | 1,2,3 | Podręcznik, ćwiczenia, podręcznik metodyczny, kaseta, płyta CD, program nauczania | 202/03 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum | B1, B2, C1 |
| Dialog Beruf Starter | N. Becker | Hueber | 2002 | 1,2,3 | Podręcznik, kasety, CD, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela | 55/02 | Liceum profilowane i technikum w zakresie podstawowym | A2, B1, B2 |
| einFach gut Neu | U. Lipczyńska | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2002, 2003 | 1,2,3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela, CD | 216/02, 67/03, 176/03 | Liceum profilowane oraz technikum w zakresie podstawowym | B1 |
| Mein Beruf | P. Wolski, M. Sosińska | Rea | 2004 | 1 | Podręcznik, ćwiczenia, poradnik metodyczny, CD, kasety, program multimedialny, moduły uzupełniające dla poszczególnych zawodów | 172/04 | Szkoły zawodowe | A1 |
| Moment mal | T. Scherling | Rea | 1999 | 1 | Podręcznik | 58/99 | Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum | |
| Moment mal! | M. Müller i in. | Langenscheidt Polska | 2002 | 1,2,3 | Podręcznik, ćwiczenia, poradnik nauczyciela, testy, kasety audio | 88/02 | Liceum w zakresie podstawowym | A1, A2, B1, B2 |
| Na und? | R. Duczmal i in. | Wydawnictwo Szkolne PWN | 1999, 2000, 2001, 2003 wyd.4 | 1,2,3 | Podręcznik, podręcznik do prac indywidualnych, poradnik dla nauczycieli, kasety audio | 156/99, 245/00, 1/02 | Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum oraz zasadnicze szkoły zawodowe | B1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Optimal | M. Müller i in. | Lagenscheidt Polska | 2003 | 1 | Podręcznik, ćwiczenia, poradnik nauczyciela, kasety audio, płyty CD | 404/03 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum w zakresie podstawowym | A1 |
| Partnersprache | E. Brewińska, M. Joras, D. Obidniak, E. Świerczyńska | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2002 2003 | 1, 2, 3 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kasety audio, poradnik dla nauczyciela, płyty CD | 11/02, 91/03 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum w zakresie podstawowym i rozszerzonym | B2 |
| Passwort Deutsch | U. Albrecht i in. | LektorKlett | 2002 2003 2004 | 1, 2, 3 | Podręcznik z ćwiczeniami, słowniczek, kaseta audio, płyta CD | 186/02, 168/03, 81/04 | Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum w zakresie podstawowym | A1, A2, B1 |
| plus deutsch | H. Apelt, M. Apelt | Hueber | 2000 | 1, 2, 3 | Podręcznik i ćwiczenia, kasety, CD, podręcznik nauczyciela, materiały dodatkowe | 264/99 | Początkująca młodzież i dorośli | |
| Profi | R. Dittrich, B. Kujawa, M. Multańska | Wydawnictwo Szkolne PWN | 2003, 2004 wyd.2 | 1,2 | Podręcznik, poradnik nauczyciela, płyty CD, zeszyty zawodowe | 122/03 | Szkoły zasadnicze zawodowe | A1 |
| Stufen International | A. Vorderwüllbecke K. Vorderwüllbecke | LektorKlett | 2002 | 1, 2, 3 | Podręcznik, ćwiczenia, ćwiczenia dodatkowe, podręcznik metodyczny, kaseta, słowniczek niemiecko-polski | 166/02 | Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum, dorośli – w zakresie podstawowym | A1, A2, B1 |
| Tangram | R. M. Dallapiazza i in. | Hueber | 2002 | 1, 2, 3, 4 | Podręcznik i ćwiczenia, kasety, CD, książka nauczyciela, słowniczek | 56/02 | Liceum ogólnokształcące – zakres rozszerzony | A1, A2, B1 |
| Themen aktuell | H. Aufderstraße | Hueber | 2003 | 1, 2, 3 | Podręcznik, kasety, ćwiczenia, słowniczek, książka nauczyciela, zeszyt z tekstami | 113/03, 34/03 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum – zakres podstawowy i rozszerzony | A1, A2, B1 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Themen Neu | H. Aufderstraße | Hueber | 2000 | 1,2,3 | Podręcznik, kasety, CD, ćwiczenia, słownik, książka nauczyciela, zeszyt z tekstami | 258/99<br>34/03 | Młodzież, dorośli – początkujący | |
| Unterwegs. | C. Bahlmann i in. | Langenscheidt Polska | 2002 | 1 | Podręcznik, ćwiczenia, kasety audio, CD, podręcznik nauczyciela | 54/02 | Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum | B2, C1 |
| **Język rosyjski** | | | | | | | | |
| Diełowaja riecz | R. Skiba, M. Szczepaniak | Rea | 2000 | 1, 2 | Książka ucznia, kasety audio | 130/00 | | |
| Ekspedycja! Экспедиция! | J. Dosz, J. Gregorczyk, J. Szubska | Juka | 2002 | | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 116/02, 133/03, 11/04, 162/04, 264/04, 251/02 | Liceum i technikum (kurs kontynuacyjny) | |
| Kak dieła? Как дела? | H. Granatowska, I. Danecka | Wydanictwa Szkolne PWN | 2002 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, książka ucznia, | 12/02, 29/03, 186/04 | Szkoły ponadgimnazjalne (do kształcenia w zakresie podstawowym) | |
| Moja profiesja | B. Charasz, K. Kancewicz-Sokołowska | Rea | 202 | 1, 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 349/02 | ZSZ | |
| Nowyje wstrieczi Новые встречи | H. Dąbrowska, M. Zybert | WSiP S. A. | 2002 | | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 34/02 | Liceum, technikum | |
| Russkij jazyk w biznesie | S. Chwatow, R. Hajczuk | WSiP S.A. | 2000 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 257/99 | | |
| Uspiech Успех | A. Pado | WSiP S.A. | 2002 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio | 9/02, 72/03, 88/04 | Liceum i technikum | |
| **Język włoski** | | | | | | | | |
| Bravissimo! | Katerin Katerinov, Maria Clotilde, Boriosi Katerinov | Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori | 1999 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, wideo | | Młodzież i dorośli | B 1 |
| Progetto italiano | T. Marina, S. Magnelli, P. Drzymała | Edilingua / Nowela | 2004 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń | 260/04 | Szkoły ponadgimnazjalne | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rete! | Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni | Guerra Edizioni | 2000 | 1, 2, 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń | - | Młodzież i dorośli | A 2, B1, B 2 |

## Inne

| Tytuł | Autor | Wydawnictwo | Rok wydania | Liczba poziomów podręcznika | Obudowa podręcznika | Rekomendacja MENiS | Do kogo adresowany | Poziom według ESOKJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Język angielski** | | | | | | | | |
| Advanced Gold | R. Acklam, S. Burgess | Longman | 2001 | 1 | Podręcznik Exam Maximiser z CD (z kluczem lub bez), książka nauczyciela, kasety /CDs | | Kurs egzaminacyjny | C1 |
| Advance Your English | Annie Broadhead | CUP | 2000 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z audio CD, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| Business Focus | David Grant | OUP | 2004 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | B1 |
| Business Vision | Adrian Wallwork | OUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | B1/B1+ |
| Cambridge English for Polish Schools | Diana Hicks, Andrew Littlejohn, Małgorzata Szwaj | CUP | Wyd. I 1997 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio, kasety wideo testy, rozkład materiału, program nauczania | MEN 136 / 99 Program nauczania DKW – 4014 – 17/00 | | |
| Cambridge:<br>▸ Young Learners English Tests<br>▸ Preliminary English Tests<br>▸ First Certificate in English<br>▲ Reading<br>▲ Writing<br>▲ Grammar and Usage<br>▲ Listening and Speaking | | <br><br>CUP<br>CUP<br><br>CUP<br>CUP<br>CUP<br>CUP | | <br><br>9<br>3<br><br>8<br>1<br>1<br>1 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ▸ Grammar for First Certificate | | CUP | | 1 | | | | |
| Common mistakes at First Certificate and how to avoid them | | CUP | | 1 | | | | |
| English for International Tourism | I. Dubicka, M. O'Keeffe, P. Strutt, M. Jacob | Longman | 2003 (upper 1997) | 3 | Podręcznik, zeszyt do ćwiczeń, kasety, CD, książka nauczyciela | | Kurs dla szkół hotelarskich | |
| English in Mind | Herbert Puchta, Jeff Stranks | CUP | 2004 | 3 poziomy czwarty ukaże się na początku 2005 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń z CD-romem, książka nauczyciela, kasety audio/audio CD, Teacher's Resource Pack, rozkład materiału z planem wynikowym, program nauczania, Portfolio | Poziom 1 i poziom 2 MENiS 182/04 Program nauczania DKW – 4014 – 169/00 | | |
| English in Medicine | Eric H. Glendinning Beverly, A. S. Holmstrom | CUP | Wyd. II 1998 | 1 | Książka ucznia, kasety audio/audio CD | | | |
| Fast Track to FCE | M. Stephens, A. Stanton | Longman | 2001 | 1 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń (z kluczem lub bez), książka nauczyciela, kasety, CD | 276/02 | Kurs egzaminacyjny | B2 |
| Fast Track to CAE | A. Stanton, S. Morris | Longman | 1999 | 1 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety | | Kurs egzaminacyjny | C1 |
| FC Avenues | | CUP | | 1 | | | | |
| FC Direct | Mary Spratt, Bob Obee | CUP | 2001 | 1 | Podręcznik Resource Book z CD dla ucznia (z kluczem lub bez), Resuource Book dla nauczyciela, kasety dla nauczyciela, CD | | | |
| First Certificate Expert | J. Bell, R. Gower | Longman | 2003 | 1 | Podręcznik, książka dla nauczyciela, kasety, CD, zeszyt ćwiczeń | | Kurs egzaminacyjny | B2 |
| First Insights into Business | S. Robbins, K. Manton | Longman | 2000, 2004 | 1 | Podręcznik, książka dla nauczyciela, kasety, CD, zeszyt ćwiczeń | | Kurs biznesowy | A2+ |
| Focus on First Certificate | S. O'Connell | Longman | 1998 | 1 | Książka dla ucznia, książka dla nauczyciela, testy z kluczem+kaseta, ćwiczenia gramatyczne | | Kurs egzaminacyjny | B2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Focus on Advanced English CAE | S. O'Connell | Longman | 1999 | 1 | Książka dla ucznia, książka dla nauczyciela, testy z kluczem + kaseta, ćwiczenia gramatyczne | | Kurs egzaminacyjny | C1 |
| Get on Track to FCE | J. Copage, L. Luque-Mortimer, M. Stephens | Longman | 2002 | 1 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń (z kluczem lub bez), książka dla nauczyciela, kasety, CD | 257/02 | Kurs egzaminacyjny | B1 |
| Head for Business | Jon Naunton | OUP | 2000-2002 | 2 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | B1+, B2+ |
| Infotech | Santiago Remacha Esteras | CUP | Wyd III 2003 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/audio CD | | | |
| Initiative | Richer Walton, Mark Bartram | CUP | 2000 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| International Express | Liz Taylor, Adrian Wallwork | OUP | 1997-2004 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | A2 – B2+ |
| Language to Go | C. Lewis, A. Crace, S. LeMaistre, G. Cunningham, S. Mohamed, R. Wileman, A. Clare, J. J. Wilson | Longman | 2002 | 4 | Książka ucznia z zeszytem ćwiczeń i Phrasebook, książka nauczyciela, kasety/CD | | kursy dla dorosłych | A1, A2, B1+, B2+ |
| Market Leader | D. Cotton, D. Falvey, S. Kent | Longman | 2000 (ele 2004) | 4 | Podręcznik, książka dla nauczyciela, kasety /CD, ćwiczenia, kasety, CD, testy, wideo, materiały dodatkowe: Banking and Finance, International Management, Business Law, Business Grammar & Usage | | Kurs biznesowy | A1, A2, B1+, B2+ |
| New First Certificate Gold | R. Acklam, J. Newbrook, J. Wilson | Longman | 2004 | 1 | Podręcznik Exam Maximiser z CD (z kluczem lub bez), książka nauczyciela, kasety / CD | 123/04 | Kurs egzaminacyjny | B2 |
| New Insights into Business | G. Tullis, T. Trappe | Longman | 20 WBK revised 200400 | 1 | Podręcznik, książka nauczyciela, kasety/CD, zeszyt ćwiczeń, zeszyt ćwiczeń do kaset/CD i kaseta | | Kurs biznesowy | B1+ |
| New Cambridge Advanced English | Leo Jones | CUP | Wyd. II 1998 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, kasety audio | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| New Progresss to Proficiency | Leo Jones | CUP | Wyd. III 2003 | 1 | Książka ucznia, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| New Proficiency Gold | J. Newbrook, J. Wilson | Longman | 2000 | 1 | Podręcznik Exam Maximiser z CD (z kluczem lub bez), książka nauczyciela, kasety/CD | | Kurs egzaminacyjny | C2 |
| Objective First Certificate | Annette Capel, Wendy Sharp | CUP | 2000 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio | MEN 236/01 | | |
| Objective PET | L. Hashemi, B. Thomas | CUP | 2003 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| Objective CAE | Felicity O'Dell, Annie Broadhead | CUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| Objective Proficiency | Annette Capel, Wendy Sharp | CUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio | | | |
| Pet Gold Maximiser | J. Newbrook, J. Wilson | Longman | revised 2004 | 1 | Maximiser z kluczem lub bez z CD | | Kurs egzaminacyjny | B1 |
| Playway to English | Günter Gerngross, Herbert Puchta | CUP | 1998 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, karty ze słownictwem, karty obrazkowe, kaseta/CD z piosenkami czytankami, kaseta wideo (stories i musical) pacynka Max | | | |
| Powerhouse | D. Evans | Longman | 1998 | 2 | Podręcznik, książka nauczyciela, kasety, zeszyt ćwiczeń, zeszyt ćwiczeń do kasety, wideo | | Kurs biznesowy | B1, B2 |
| Primary Colours | Diana Hicks, Andrew Littlejohn | CUP | 2002 | 4 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/CD, karty obrazkowe | | | |
| Quick Work | David Grant, Robert McLarty, Vicki Hollett | OUP | 2000-2002 | 3 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | A2-B1+ |
| Ready to Order | A. Baude, A. Inesta M. Iglesias, | Longman | 2003 | 1 | Student's Book, Workbook, Class cassette, Teacher's Book | | Kurs dla szkół gastronomicznych / hotelarskich | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tech Talk | Vicki Hollet | OUP | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio lub CD | | Dorośli, szkoły zawodowe | A2 |
| Welcome | Leo Jones | Cambridge University Press | 1998 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio/audio CD | | | |
| **Język francuski** | | | | | | | | |
| Affaires.com | Jean-Luc Penformis | CLE International | 2003 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | | B2 |
| Français des relations professionnelles | Jacques Delcos, Bernard Leclercq, Merja Suvanto | Didier | 2000 | 1 | Książka ucznia, kaseta wideo | | | |
| Français.com | Jean-Luc Penformis | CLE International | 2002 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | | B1 |
| Le Français du monde du travail | E. Cloose | Presses Universitaires de Grenoble | 2004 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | | A2, B1 |
| Le Français du tourisme | Anne-Marie Calmy | Hachette | 2004 | 1 | Książka ucznia, kasety audio/CD | | | A2 |
| Le Français juridique | Michel Soignet | Hachette | 2003 | 1 | Książka ucznia, kasety audio, CD | | | B1 |
| Nouveau French for business | Claude Le Goff | Didier | 2000 | 1 | Książka ucznia, przewodnik metodyczny, kasety audio | | | |
| Santé médecine.com | F. Mourlhon-Dallies, J. Tolas | CLE International | 2004 | 1 | Książka ucznia | | | |
| Tourisme.com | | CLE International | 2003 | 1 | Książka ucznia, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny, kasety audio, CD | | | A1, A2 |
| **Język łaciński** | | | | | | | | |
| Festina lente | W. Popiak | WSiP | 1997 | | Antologia tekstów do nauki języka łacińskiego, ćwiczenia | | Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych | |
| Fides et litterae | J. A. Wojtczak-Szyszkowski | Oficyna Wydawnicza Adam | 1998 | | Podręcznik | | Dla uczniów szkół katolickich, studentów i alumnów | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Język łaciński | J. Czyżma, E. Roguszczak | Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego | 1994 | | | | Dla lektoratów uniwersyteckich | |
| Język łaciński | J. Żuławska, L. Winniczuk, O. Jurewicz | PWN | 2000 | | Podręcznik | | Dla lektoratów szkół wyższych | |
| Łacina bez pomocy Orbiliusza | Lidia Winniczuk | PWN | 1985 | | Język łaciński dla samouków | | Dostępny tylko w antykwariatach | |
| Rudimenta Latinitatis | Stanisław Wilczyński, Teresa Zarych | Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego | 1999 | | Podręcznik do nauki języka łacińskiego o charakterze uniwersalnym | | | |
| Sine colloquis colloquia | Joanna Ziabicka | PWN | 2000 | | Testy i ćwiczenia łacińskie | | | |
| **Język niemiecki** | | | | | | | | |
| Auf neuen Wegen | E. M. Willkop C. Wiemer i in. | Hueber | 2003 | 1 | Podręcznik, kasety, CD, podręcznik nauczyciela | | Dla chcących przygotować się na studia na uniwersytetach w krajach niemiecko-językowych lub do egzaminów ZMP, ZOP, Test DaF, DSH | |
| Deutsch im Handelkorrespondenz | R. Sachs | Hueber | 2001 | 1 | Podręcznik | | Dla osób zainteresowanych handlem zagranicznym i korespondencją handlową | |
| Deutsch im Hotel | P. Barberis, E. Bruno | Hueber | 2000, 2001 | 1,2 | Podręcznik | | Dla uczniów z podstawową znajomością języka niemieckiego ▸ w szkołach hotelarskich i turystycznych | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ▸ w szkołach dla dorosłych<br>▸ dla osób zatrudnione w hotelarstwie i sektorze turystycznym | |
| Deutsch im Krankenhaus | U. Firnhaber-Sensen, G. Schmidt | Langenscheidt Polska | 2004 | 1 | Podręcznik, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela, kaseta audio | | Dla pielęgniarek pielęgniarzy | |
| Deutsch lernen für den Beruf | A. Höffgen | Hueber | 2001 | 1 | Podręcznik, kaseta, ćwiczenia | | Dla zaawansowanych na poziomie Zertifikat Deutsch | |
| Europa Mein Zuhause | A. Herman | Euro-Edukacja | 2004 | 1 | Podręcznik, poradnik metodyczny | | Dla szkół ponadgimnazjalnych | |
| em | M. Pelmann-Balme, S. Schwalb, D. Weers | Hueber | 2002 | 1,2,3 | Podręcznik, ćwiczenia, kasety, CD, podręcznik nauczyciela | | Dla zaawansowanych przygotowujących się do Mittelstufe Goethe Institut | |
| Geschäftskommunikation | A. Hering, M. Matussek oraz część 2, A. Buscha, G. Litnthout | Hueber | 2001 | 1,2 | Podręcznik CD, kaseta | | Dla osób o dobrych podstawach językowych, zainteresowanych komunikacją biznesową | |
| Herzlich Wilkommen Neu | U. Cohen K. H. Osterloh | Langenscheidt Polska | 2004 wyd.4 | 1 | Podręcznik, zeszyt ćwiczeń, podręcznik nauczyciela, kasety audio, CD | | Dla zaawansowanych zainteresowanych hotelarstwem i turystyką | |
| Landeskunde Schweiz | P. Wolski | Rea | 2004 | 1,2,3,4 | Podręcznik | | Podręcznik do przedmiotu realioznawstwo Szwajcarii w kolegiach nauczycielskich oraz dla szkół średnich z roz- | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | szerzonym językiem niemieckim | |
| Mit Erfolg zur Mittelstufen-prüfung | | LektorKlett | 2004 | 1 | Ćwiczenia, testy, kaseta, CD | | Dla przygotowujących się do egzaminu Zentrale Mittelstufenprüfung | |
| Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch | | LektorKlett | 2004 | 1 | Testy, ćwiczenia, płyta CD | | Dla przygotowujących się do egzaminu Zertifikat Deutsch | |
| Mittelstufe Deutsch | J. Schumann | Hueber | 2002 | 1 | Podręcznik, książka ćwiczeń, kasety, poradnik metodyczny dla nauczycieli, klucz do książki ćwiczeń | | Dla przygotowujących się do egzaminu Zentrale Mittelstufenprüfung | |
| Profesor Klaus | | Edgard | 2002 | 1,2 | Podręcznik multimedialny na CD, poradnik nauczyciela, słownik | | Dla przygotowujących się do matury oraz do egzaminu Zertifikat Deutsch | |
| So geht's zum Zertifikat Deutsch | A. Fischer-Mitziviris, S. Janke – Papanikolaou | LektorKlett | 2004 | 1 | Testy, kasety, CD | | Dla przygotowujących się do egzaminu Zertifikat Deutsch | |
| Test DaF | K. M. Katthagen | Hueber | 2002 | 1 | Podręcznik, kaseta, CD | | Dla przygotowujących się do egzaminu ZOP | |
| Training Zertifikat Deutsch | R. Dittrich, E. Frey | Rea | 2004 | 1 | Podręcznik, kaseta | | Dla przygotowujących się do egzaminu Zertifikat Deutsch | |
| Wirtschaftskommunikation Deutsch | V. Eismann | Langenscheidt | 2004 | 1,2 | Podręcznik, kasety audio, CD, kasety wideo | | Dla interesujących się działalnością firm oraz przygotowujących się do egzaminu Wirtschaftsdeutsch | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zimmer frei Neu | U. Cohen, N. Grandi, C. Lemcke | Langenscheidt Polska | 2004 wyd.4 | 1 | Podręcznik, ćwiczenia, podręcznik nauczyciela, kasety audio, CD | | Dla uczniów początkujących szkół hotelarsko-turystycznych | |
| **Język polski** | | | | | | | | |
| Ach, ten język polski | D. Gałyga | Universitas | 2001-2004 | 1 | Podręcznik, CD | | Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących, młodzież i dorośli | |
| A co to takiego? | A. Seretny | Universitas | 2003, 2004 | 1 | Słownik, 36 tablic | | Obrazkowy słownik języka polskiego dla rozpoczynających naukę i poszerzających słownictwo, młodzież i dorośli | |
| Co z czym? | S. Mędak | Universitas | 2003 | 2,3 | Podręcznik | | Ćwiczenia składniowe – różne stopnie zaawansowania znajomości języka, młodzież i dorośli | |
| Czas na czasownik | P. Garncarek | Universitas | 2001-2004 | 2,3 | Podręcznik | | Ćwiczenia o różnym stopniu zaawansowania i trudności do pracy na różnych poziomach znajomości języka, młodzież i dorośli | |
| Cześć, jak się masz? | W. Miodunka | Universitas | 1995-2004 | 1 | Podręcznik, CD | | Podręcznik języka polskiego dla początkujących, młodzież i dorośli | |
| Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego | Z. Kurzowa | Universitas | 2004 | | Słownik | | Wszystkie poziomy nauczania | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Język polski w szkole cz. I, II | O. N. Szapkina, N. Ananiewa, W. Tichomirowa | Poznańska Drukarnia Naukowa | | | Podręcznik | | Dla młodzieży i dorołych | |
| Kiedyś wrócisz tu ... | E. Lipska, E. Dąbska | Universitas | 2003, 2004 | 2 | Podręcznik, CD | | Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych, młodzież i dorośli | |
| Księżyc w butonierce | E. Lipińska | Universitas | 2003 | 3 | Podręcznik, CD | | Ćwiczenia doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu dla zaawansowanych, młodzież i dorośli | |
| Liczebnik też się liczy! | S. Mędak | Universitas | 2003 | 2,3 | Podręcznik | | Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami dla zaawansowanych, młodzież i dorośli | |
| Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjsko-językowych cz. I<br>Cz. II Pierwsza wizyta | B. Konopka | Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie | 1997<br>2002 | | Podręcznik | | Dla początkujących, głównie dla młodzieży i dorosłych | |
| Słowa i słówka | M. Szelc-Mays, E. Rybicka | Uniwersitas | 2003 | 1 | Podręcznik, 72 tablice | | Nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących, młodzież i dorośli | |
| Ten, ta, to | J. Lechowicz, J. Podsiadły | WING | 2001 | | Podręcznik | | Dla rozpoczynających naukę, głównie dla dorosłych i młodzieży | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Uczymy się polskiego. Cz. I, II | B. Bartnicka, W. Jekiel, M. Jurkowski, D. Wasilewska, K. Wrocławski | Wiedza Powszechna | 2004 | | Podręcznik | | Dla młodzieży i dorosłych |
| Uczymy się polskiego | W. Miodunka | Fundacja Upowszechniania Nauki, Telewizja Polska S.A. | 1996 | | Podręcznik, kasety wideo | | Dla wszystkich Kurs języka polskiego na wideo |
| Z polskim na ty | E. Lipińska | Universitas | 2003 | 1 | Podręcznik, CD | | Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego, młodzież i dorośli |
| Zaczynam mówić po polsku cz. I | J. Kucharczyk | WING | 1999 | | Podręcznik | | Dla rozpoczynających naukę, dorośli i młodzież |
| Cz. II Już mówię po polsku | | | 1999 | | Podręcznik | | |

„Lista podręczników do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej" – cytując dr Grażynę Czetwertynską – „jest stosunkowo krótka. Bardzo krótka, jeśli pominiemy propozycje przeznaczone dla studentów. Właściwie nie ma podręcznika, który dobrze odpowiadałby szkonym realiom. W takiej książce musiałyby zostać uwzględnione wymagania nowej matury z tego przedmiotu i w dodatku powinna nadawać się do zastosowania w sytuacji niewielkiej liczby godzin lekcyjnych przewidzianych w planie nauczania. Powinna zatem stawiać na dużą samodzielność ucznia, inwestującego swój czas w poznanie podstaw łaciny i wiedzy o antyku. Spośród obecnych w szkołach książek, stosunkowo nieźle taką rolę spełnia samouczek przygotowany wiele lat temu przez prof. Lidię Winniczuk. Ciągle są nauczyciele i uczniowie, którzy do niego sięgają.

Pomimo tego, że są też gimnazja, w których zdecydowano się na wprowadzenie zajęć z tego przedmiotu, żaden z podręczników nie jest przeznaczony dla uczniów w tym wieku. Wielu nauczycieli próbuje sobie radzić z tą sytuacją opracowując własne materiały (na szczęście dziś bardzo ułatwia to Internet) i korzystając z podręczników obcojęzycznych (angielskich, niemieckich i francuskich). Może jednak gimnazjaliści doczekają się swojej książki do łaciny".

(grudzień 2004)

*Dariusz Maciej Koniewicz*[1]
*Kielce*

# Nauczanie języka angielskiego Anno Domini 1813

Przygotowując miniwystawę starych podręczników do nauki języka angielskiego w Zakładzie Neofilologii Akademii Świętokrzyskiej odnalazłem w bibliotece podręcznik z początku XIX wieku. Książka nie spełnia wprawdzie kryterium kwalifikacyjnego starodruku (wydawnictwa do 1800 roku), ale na pewno można ją uznać za „białego kruka".

*Wypisy angielskie czyli Xięga pożyteczna i łatwa do czytania dla uczących się ięzyka Angielskiego, która iest poprzedzona Grammatyką krótko zebraną, a po którey następuie Słownik Angielsko-Polski wyrazów znayduiących się w tey xiędze*[2] została wydana nakładem i drukiem Iózefa Zawadzkiego w Wilnie w roku 1813. Nie podano natomiast autora podręcznika ani na stronie tytułowej, ani w żadnym innym miejscu.

Można śmiało stwierdzić, że jest to jeden z pierwszych podręczników do nauki angielskiego wydanych na ziemiach polskich. Michał Cieśla[3], autor *Dziejów nauki języków obcych w zarysie*, za pierwszy podręcznik uznaje bowiem dzieło Juliana Antonowicza, duchownego bazylianina z Włodzimierza Wołyńskiego pt. *Grammatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka*, wydany w drukarni nadwornej Jego Królewskiej Mości i Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie w 1788 roku. Czas, który upłynął między obydwoma wydaniami, jest więc stosunkowo krótki. Na pewno nie był to jednak pierwszy podręcznik do angielskiego wydany w Wilnie, Cieśla podaje tytuł wcześniejszego z 1806 roku: *Sposób łatwy uczenia się czytać po angielsku według reguł Sheridana i Walkera z niektórymi kawałkami prozą i wierszem*, autorstwa Beniamina Hansteina.

Uczącym się języka angielskiego współcześnie trudno jest uwierzyć, że historia nauki języka angielskiego w Polsce zaczęła się dopiero w XVIII wieku. Jak stwierdza Stanisław Helsztyński[4], kultura polska zetknęła się z piśmiennictwem angielskim dopiero w okresie polskiego Oświecenia, znacznie później niż z kulturami Włoch, Francji i Niemiec. Okres popularyzowania kultury angielskiej zaczął się w Polsce w okresie panowania Stanisława Augusta, najpierw za pośrednictwem Francji (przekłady z angielskiego na francuski, a z francuskiego na polski), a następnie od połowy XIX wieku literatura była już tłumaczona bezpośrednio z angielskiego. Sprzyjały temu też liczne wizyty Polaków w Anglii i Szkocji, fakt, że część emigrantów po powstaniu listopadowym osiedliła się w Anglii, a także nabierająca coraz większego znaczenia pozycja Wielkiej Brytanii w świecie. Pod koniec XVIII wieku nauka angielskiego stała się w Polsce wręcz modna, znajomość tego języka należała do dobrego tonu, jak kiedyś władanie francuskim.

Pojawienie się pierwszych polskich podręczników na przełomie XVIII i XIX wieku było wyjściem ku rosnącemu zapotrzebowaniu na ten rodzaj książek, jako że podręczniki zagraniczne nie spełniały swego zadania, jak stwierdza Cieśla, ze względu na trudności wymowy angielskiej. Nie bez przyczyny też miejscem wydania kilku z nich było Wilno, uniwersytet tamtejszy był wówczas centrum nauki zarówno języka, jak i literatury angielskiej.

Omawiany przeze mnie podręcznik liczy 231 stron tekstu plus 102-stronowy słownik angielsko-polski. Na odwrocie strony tytułowej znajduje się pozwolenie na druk podpisane przez cenzora carskiego, z datą 6 lipca 1813 roku. Część pierwsza to *KRÓTKI ZBIÓR GRAMMATYKI ANGIELSKIEY*, czyli objaśnienia fonetyczno-gramatyczne o objętości 37 stron. Następnie znajdujemy 160 krótkich tekstów w języku angielskim (strony od 38 do 231) i część słownikową (numeracja osobna – strony od 1 do 102).

---

[1] Autor jest wykładowcą języka angielskiego w Zakładzie Neofilologii Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach.
[2] Tytuł i cytaty w pisowni oryginalnej.
[3] Michał Cieśla (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN, s. 123-126.
[4] Stanisław Helsztyński (1961), „Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś", *w: Życie Szkoły Wyższej* nr 10 /1961, s. 65-75.

Część objaśnień gramatycznych zaczyna się od informacji o literach i ich wymowie.

„Anglicy mają 26 liter, które się wymawia tym sposobem:

| | | |
|---|---|---|
| A (e) | J (dże) | S(es) |
| B (bi) | K (ke) | T (ti) |
| C (ci) | L (le ) | U (iu) |
| D (di) | M (em) | V (wi) |
| E (i) | N (en) | W (dobliu) |
| F (ef) | O (o) | X (eks) |
| G (dżi) | P (pi) | Y (uay) |
| H (ecz) | Q (kiu) | Z (zed) |
| I (ay) | R (ar) | |

Z tych 26 liter uważaią się następuiące samogłoski:

A E I O U Y"[5]

Następna dość szczegółowa sekcja *O WYMAWIANIU LITER* zawiera praktyczny poradnik wymowy, autor transkrybuje wymowę za pomocą liter alfabetu łacińskiego z pewnymi modyfikacjami np. symbol ^ nad literami ô i â. Wymowa liter samogłoskowych opisywana jest następująco:

„A brzmi iak
e długie, np. *face* twarz fes
a długie przed ld, lk, ll, lt, np. *call* zawołać kal
e krótkie i ściśnione, np. a *man* człowiek
a z podniesieniem głosu, np. *regard* wzgląd rigard
I brzmi iak
i, np. *his* iego hiz
ay, np. *child* dziecię czayld
e, np. *Sir* W Pan Ser
Y brzmi iak
i, np. *angry* gniewliwy angri
ay, np. *my* móy"[6].

Kolejno dość szczegółowo objaśniona została wymowa zbitek liter samozgłoskowych:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| „*ai* brzmi iak | | e, np. *rain* | deszcz | ren |
| | | i, np. *curtain* | firanki | kortin |
| *ay* - | - | e, np. *day* | dzień | de |
| *eau* - | - | iu, np. *beauty* | piękność | biuti |
| *eou* - | - | o, np. *righteous* | sprawiedliwy | |
| | | rayczos | | |
| *ey* - | - | e, np. *grey* | szary | gre |
| | | i, np. *honey* | miód | honni |
| *oa* - | - | ô, np. *road* | droga | rôd |
| | | â, np. *broad* | szeroki | brâd |
| *ou* - | - | au, np. *cloud* | obłok | klaud |
| | | ô, np. *court* | dwor | kôrt |
| | | â, np. bought | kupiony (po gh) | |
| | | bât | | |
| | | u, np. *you* | W Pan iu"[7]. | |

W następnej kolejności autor omawia wymowę liter i zbitek liter spółgłoskowych:

„B brzmi iak polskie, czasem nieme, np. *lamb* baranek lam, i zawsze po m.
ch brzmi iak cz, np. *chamber* pokóy czamber
k, np. *character* charakter karakter
F iak polskie
gh brzmi iak f, np. *enough* dosyć enof
L często nieme, np. *walk* przechadzka
Q brzmi iak *kw*, np. *queen* królowa kwin
th ma dwa brzmienia: iedno w słowie *thus*, a drugie w słowie *thick*. Dla wyrażenia pierwszego trzeba koniec ięzyka przyciskać między zębami wystawuiąc go nieco.
W tey pozycyi trzeba go przyciskać do wierzchnich zębów, nie ruszaiąc dolnych.
Trzeba próbować wymówić teraz słowo *thus*, ale odciągnąć zaraz ięzyk za zęby, a tak da się usłyszeć prawdziwy dzwięk *th*.
Dla wyrażenia drugiego trzeba w tey pozycyi zostawić ięzyk: ale nim się nazad odciągnie, trzeba wypuścić sam tylko oddech, zamiast wydania tonu"[8].

Następny rozdział książki jest zatytułowany O WYRAZACH OSOBNO WZIĘTYCH, i dotyczy części mowy. Według autora istnieje 9 części mowy w języku angielskim:

Przedimek the Article,
Imie the Noun,
Zaimek the Pronoun,
Słowo the Verb,
Imiesłów the Participle,
Przysłówek the Adverb
Spoynik the Conjunction
Przyimek the Preposition,
Wykrzyknik the Interjection[9].

Każda z części mowy została dokładnie omówiona z podaniem konkretnych przykładów.

Przedimki dzieli autor na dwie kategorie, „pewny the i niepewny a". Imię, czyli dziś rzeczownik „iest albo rzeczowne albo przymiotne: w rzeczownikach na trzy rzeczy mieć wzgląd potrzeba, to iest: na liczbę, przypadkowanie i rodzaiowanie". Podane są sposoby tworzenia

[5] *Wypisy*..., s. 3.
[6] Tamże, s. 3-4.
[7] Tamże, s. 4-5.
[8] Tamże, s. 6-7.
[9] Tamże, s. 8.

liczby mnogiej zarówno regularnej, np. *book* xiążka, *books* xiążki., kończące się na *f, ef, fe,* np. *calf* cielę, *calves* cielęta a także tworzonej *„nieforemnie"*, np. *foot* noga *feet, man* człowiek *men*. Podane są także przykłady identycznych form liczby mnogiej i pojedynczej, np. *„swine* świnia, *deer* ieleniego rodzaiu zwierzęta, *cheese* sër, a także rzeczowników występujących tylko w liczbie mnogiej, np. *Athens* Ateny, *ashes* popiół, *folks*, ludzie, *the Indies* Indya, *victuals* iadło, *breeches* spodnie[10]. Omówiona została także odmiana przez przypadki. „Przypadkuią się rzeczowniki nie przez odmianę przypadków zakończenia, ale przez odmianę przyimków, np.

| | | |
|---|---|---|
| *Przypadek* | 1) The King | Król |
| | 2) of the King | Króla |
| | 3) to the King | Króla |
| | 4) the King | Króla |
| | 5) o King! | o Królu! |
| | 6) of albo from the King | |
| | od Króla"[11]. | |

Podane są również przykłady odmian rzeczownika z przedimkiem nieokreślonym (*„niepewnym"*), rzeczownika w liczbie mnogiej oraz rzeczownika własnego.

W rozważaniach o rodzajach w języku angielskim napotykamy bardzo zabawne z dzisiejszej perspektywy czasowej stwierdzenia:

„Anglicy maią trzy rodzaie: męzki, żeński i niiaki. Do męzkiego rodzaiu należą Bogowie, aniołowie, ludzie i samce zwierząt: do żeńskiego rodzaiu należą Boginie, niewiasty i samice zwierząt: kiedy rodzay zwierząt nie iest wyrażony, zwierzęta iako też rzeczy nieżywotne należą do rodzaiu niiakiego"[12].

Autor omawia także przymiotniki: „Przymiotniki u Anglików nie odmieniaią się co do liczb: przypadkuią się zaś iak imiona rzeczowne i stopniuią się dwoiakim sposobem"[13]. Podane są także przykłady stopniowania przymiotników, ale tu zmian w stosunku do stanu obecnego raczej nie ma.

Interesująca z kolei jest sekcja o zaimkach, jako że podane są tu formy archaiczne dziś już nie występujące we współczesnej angielszczyźnie. Zaimki są podzielone na sześć rodzajów: „osobiste, ukazuiące, względne, dzierżawcze, bezokoliczne i właściwe". Do zaimków osobistych zaliczają się: *„I* ia, *thou* ty, *he* on, *she* ona, *it* ono, *we* my, *you* albo *ye* wy, *they* oni, one". Zaimki *„ukazuiące"* to *„this* ten, ta, to, *that* tamten, tamta, tamto; *these* ci, te; *those* tamci, tamte". Zaimki względne to *who* który, która, które; *what* co, który, która, które; *that* co, który, która, które. Zaimki dzierżawcze to *my, mine*, móy, moia, moie, moi, moie; *thy, thine*, twóy, twoia, twoie, twoi, twoie; *his* iego; *her, hers* iey, *its* tego, iego; *our, ours* nasi, nasze; nasz, nasza, nasze; *your, yours* wasi, wasze; wasz, wasza, wasze; *their, theirs* ich, tych. Do zaimków bezokolicznych zalicza autor *all* w znaczeniu *„wszytek"*, *any* jakiś, *some* ktokolwiek, *certain* pewny, *every* każdy, *such* taki, *another* „inszy", *nobody* żaden, *whatever, whatsoever* którykolwiek, *whoever, whosoever, whomsoever* ktokolwiek. Do zaimków właściwych są zaś zaliczone *I myself* ia sam, *thou thyself, he himself, she herself, itself*, we *ourselves, you yourselves, they themselves*[14].

Czasowniki zwane w *Wypisach* słowami dzieli się na posiłkowe, czynne, bierne, niiakie i zaimkowe. Zaimkowe z kolei są dzielone na osobiste albo nieosobiste, foremne albo nieforemne. Do słów posiłkowych zaliczają się *to have* i *to be* a także *do, did, will, would, shall, should, may, might, can, could, ought, let* i *must*. Tworzenie strony biernej jest opisane w sposób następujący: „Słowa bierne czasuią się biorąc wszystkie tryby i czasy od posiłkowego *to be*, i dodaiąc imiesłów bierny, np. *I am loved* kochany iestem". Jako przykłady „słów zaimkowych osobistych" podane są *to dress one's self* ubierać się oraz *to lace one's self* sznurować się. Słowa nieosobiste zaś to: *„it thaws* odwilża, *it snows* śnieg pada, *it freezes* marznie, *it rains* deszcz pada, *it thunders* grzmi, *it hails* grad pada, *it happens* przytrafia się, *it follows* wynika, *it concerns* interesuie, *it behoves* należy, *it seems* zdaie się, *it is, there is* iest.

Przykładowa odmiana czasownika *to be* w czasach teraźniejszym i przyszłym:

Czas teraźniejszy:

I have I am

[10] *Wypisy...*, s. 8-9.
[11] Tamże, s. 9-10.
[12] Tamże, s. 11.
[13] Tamże, s. 11-12.
[14] Tamże, s. 12-13.

| | |
|---|---|
| Thou hast | Thou art |
| He has | He is |
| She has | She is |
| It has | It is |
| We have | We are |
| You albo ye have | You are |
| They have | They are |

Czas przyszły:

| | |
|---|---|
| I shall have | I shall be |
| Thou shalt have | Thou shalt be |
| He shall have | He shall be |
| We shall have | We shall be |
| You shall have | You shall be |
| They shall have | They shall be |

„Mówi się także: *I will have, thou wilt have, he will have* i.t.d."[15].

Kolejne cztery strony *Wypisów* zawierają wzory odmian czasowników w różnych czasach. Rozdział o czasownikach jest zakończony zestawieniem czasowników nieregularnych, które są tu nazwane „słowami nieforemnymi", podzielonych na dwie grupy. Pierwsza to czasowniki o wszystkich trzech formach różnych: „Słowa nieforemne, które czasu przeszłego niezłożonego i imiesłowu nie mają na ed, i inaczey maią czas przeszły niezłożony, a inaczey imiesłów", np. to *be bydź, was, been ; bear znosić, bore, born; dare śmieć, durst, dared; get nabydź, got, gotten; write, writ – wrote, writ – written*[16]. Druga grupa stanowi czasowniki o identycznych formach imiesłowu biernego i czasu przeszłego: „Słowa nieforemne maiące iednakowy czas przeszły niezłożony i imiesłów", np. to awake obudzać się, awoke; build budować, built; lay położyć, laid; sweat potnieć, sweat; work robić wrought[17].

W dalszej częsci O ILOCZASIE są zamieszczone uwagi dotyczące długości głosek w języku angielskim. Są to komentarze następującego typu, np.: „1) Wyrazy dwuzgłoskowe utworzone przez dodanie zakończenia pierwotnym, maią pospolicie pierwszą zgłoskę długą, np. *childish* dziecinny, *Kingdom* królestwo; 10) Tróyzgłoskowce kończące się y, maią pospolicie pierwszą długą, np. liberty wolność"[18].

Omawiany tutaj podręcznik zawiera także listę skrótów występujących w języku angielskim, np. „can't zamiast can not *nie może*; cou'd – could *mógł*; d'ye – do you *albo* do ye *czy cynisz*; 'em – them *ich*, o'er – over *nad*; o' – of *od*", a także sekcję – „O IMIONACH LICZBOWYCH" listy liczebników głównych (*„Liczby pierwotne czyli Kardynalne"*) i porządkowych („Liczby porządkowe"), które nie różnią się od form dzisiejszych.

Następny rozdział omawianej książki jest zatytułowany O SKŁADNI, CZYLI O NALEŻYTEM WYRAZÓW UŁOŻENIU. Autor podaje w nim zasady używania i opuszczania przedimków. Znajdujemy tu zasady, kiedy *„kładzie się przedimek pewny" the*, kiedy ten przedimek się opuszcza, a dalej kiedy z kolei „kładzie się" i „opuszcza" przedimek niepewny *a*. Zasady gramatyczne zawarte w O SKŁADNI... są dość szczegółowe, poparte licznymi przykładami.

W podrozdziale O UŻYWANIU RZECZOWNIKÓW są zawarte zasady dotyczące używania rzeczowników w odpowiednim przypadku, np. „Kiedy dwa rzeczowniki następują ieden po drugim, natenczas ieden z nich kładzie się w drugim przypadku", jest omówiony zarówno dopełniacz tworzony przy pomocy *of*, jak i dopełniacz saksoński z końcówką s oddzieloną, jak pisze autor, *„odcinkiem"*, mając na myśli dzisiejszy apostrof. Użycie różnych przyimków z rzeczownikami autor objaśnia przypadkiem rzeczownika, np. *I am a friend to truth and an enemy to flasehood – iestem przyiacielem prawdy i nieprzyiacielem fałszu*[19].

Sekcja O UŻYWANIU PRZYMIOTNIKÓW traktuje o pozycji przymiotników w zdaniu, jak i o ich stopniowaniu. Dowiadujemy się, kiedy przymiotnik „kładzie się " przed rzeczownikiem np. w zwrocie *he is a very rich man*, jak i po rzeczowniku, np. *a house so elegant, he is both rich and learned, a mystery incomprehensible*[20]. Wyjaśnione są także zasady stosowania przymiotników z przedimkiem *the rich and poor*. Opisane zasady stopniowania i porównywania,

[15] *Wypisy*..., s. 14 –15.
[16] Tamże s. 19 – 21.
[17] Tamże s. 21 - 24.
[18] Tamże s. 24 – 26.
[19] Tamże s. 31.
[20] Tamże s. 32-33.

poza archaicznymi przykładami, mogłyby być użyte w dzisiejszych podręcznikach[21].

Obszerna sekcja O UŻYWANIU ZAIMKÓW omawia miejsce zaimków w szyku zdania a także konstrukcje, w których występują. „Zaimki kładną się zawsze po słowie", np. *give it me*, „zaimki dzierżawcze bezwzględne używaią się z przyimkiem of", np. *he is a friend of mine*. Zaimki *his* i *her* zdaniem autora podręcznika są używane w przypadku ludzi i zwierząt, natomiast *it* i *its* wtedy „kiedy idzie o rzeczy nieżyiące" – *the town and its inhabitants*. W tej sekcji zostało także omówione użycie zaimków pytających i względnych[22].

Równie a może nawet bardziej obszerna jest sekcja O SŁOWIE, czyli prezentująca stosowanie czasowników. Omówiono tu pozycję czasownika w zdaniu: „Słowo kładzie się po pierwszym przypadku, który zaczyna zdanie", a także zasady stosowania czasowników posiłkowych. Znajdują się tu także zasady tworzenia strony biernej oraz użycie czasowników w niepełnym bezokoliczniku bez *to*. Są też przykłady przysłówków używanych przed czasownikami, np. *always, never, humbly, heartily, wisely* itd.[23].

Przedostatnia sekcja gramatyczna podręcznika zawiera objaśnienia dotyczące imiesłowu teraźniejszego, który bywa używany zamiast rzeczownika, np. *travelling is useful* lub zamiast „trybu bezokolicznego" po przysłówkach *by, for, from, of, with, without* itd.[24].

Wyjaśnienia gramatyczne kończą się podrozdziałem O SPOYNIKACH. Można się z niego dowiedzieć, że po *if* i *tho'* „kładzie się tryb łączący, np. *tho' you be rich*, chociaż iesteście bogatemi", a spójnik *that* „często się opuszcza i słowo następuiące kładzie się często w trybie bezokolicznikowym iak a języku łacińskim, np. *I know you are diligent*, albo *I know you to be diligent*, *scio vos diligentes esse*, wiem, że iesteście pilnemi"[25].

Po wyjaśnieniach gramatycznych dalszą część podręcznika stanowią WYPISY. Jest to seria tekstów zaczerpniętych z oryginalnych źródeł angielskich wydanych w końcu XVIII wieku:
dzienniki: Spectator, Guardian, Idler
Historical Anecdotes, London 1775
Family Picture by Holcroft, London 1783
Art of Thinking by Kaimes, the third ed. 1775
Adams Anecdotes, London 1790
Adams flowers of modern history, London 1793
Elegant extracts, London 1791
Anecdotes of Frederick the Great, London 1792
The Festival of Wit, the sixteenth ed., London 1793
Goldsmith's Roman history
Robertson's history of Charles V
Trusler's Compendium of useful knowledge 1788
Lyttleton's Dialogues of the Dead,
Chesterfield's letters
Dodd's Beauties of History, London 1796

Wśród 160 tekstów – czytanek, dużą liczbę stanowią teksty o tematyce historycznej. *Powód do woyny Troiańskiey*, *Woyna Troiańska*, *Ulises*, *Hektor*, *Ufność Cezara*, *Piotr Wielki*, *Abdykacja cesarza Karola V*, itd. Podręcznik zawiera także bajki, np. *Żaba nadęta*, *Lis i bocian*, *Wilk i iagnię*, *Osieł i iego pan* itd. Inne teksty mają charakter przypowieści głoszących mądrości ogólnoludzkie, np. *Łysy*, *Roztropna odpowiedź dziecięca*, *Dobry wybór*, *Papuga wiele obiecująca*, *Przyiaźń między złoczyńcami*, *Pustelnik*. Teksty służyły zapewne do biernego opanowania języka, były to głównie umiarkowanej długości opowiadania, jak widać w poniższym przykładzie:

123. Pustelnik[26]

A hermit dwelt in a cave near the summit of a lofty mountain, from whence he surveyed a large extent both of sea and land. He sat one evening, contemplating with pleasure the various objects that they lay before him. The woods were dressed in the brightest verdure, the thickets adorned with the gayest blossoms; the birds caroled beneath the branches, the lambs frolicked around the meads, the peasant whistled at his team, and the ships, moved by gentle gales, were returning into their harbours. The arrival of spring had enlived the whole scene; and

[21] *Wypisy*..., s. 33.
[22] Tamże, s. 3 –34.
[23] Tamże, s. 36.
[24] Tamże, s. 36.
[25] Tamże, s. 37.
[26] Tamże, s. 116-117.

every object yielded a display either of beauty or of happiness.

On a sudden arose[1] a violent storm; the winds mustered all their fury, and whole forests of oak lay scattered on the ground. Darkness succeeded; hailstones and reign were poured down in cataracts, and lightining and thunder added horror to the gloom. And now the sea, piled up in mountains, bore[2] aloft the largest vessels, while the uproar of its waves drowned the shrieks of the wretched mariners. When the tempest had exhausted its fury, it was instantly followed by the stock of an earth-quake.

The poor inhabitants of the neighbouring villages flocked to our hermit's cave, fully convicted that his known sanctity would protect them in their distress. They were not a little surprised at that profound tranquility which appeared in his countenance. My friends, said he, be not dismayed. Terrible to me, as to you, would have been this war of elements; but I have mediated with attention on the various works of Providence, and rest secure that his goodness is equal to his power.

[1] to arise

[2] to bear

Należy zauważyć, że teksty te są ułożone w kolejności wzrastania stopnia trudności od bardzo krótkich począwszy na dłuższych skończywszy.

Ostatnie strony podręcznika zajmuje errata, czyli sekcja pt. OMYŁKI W DRUKU, oraz część słownikowa, OBIAŚNIENIE WYRAZÓW ANGIELSKICH, W TYCH WYPISACH BĘDĄCYCH, Z TŁUMACZENIEM NA POLSKI.

Podsumowując prezentację podręcznika *Wypisy angielskie...* należy zauważyć, że pod względem metodycznym jest on dość typowym podręcznikiem dla XVIII wieku. Fakt, że został wydany na początku następnego stulecia, świadczy o tym, że w tych latach obowiązywał jeszcze w tym względzie kanon wieku ubiegłego.

Nauczanie nowożytnych języków obcych w osiemnastowiecznej Europie było prowadzone według metody sprawdzonej przy nauczaniu łaciny, chociaż w tym czasie był to już język martwy. Dlatego też studiowanie łaciny ograniczało się do pracy z tekstami pisanymi, powstałymi we wcześniejszych okresach historycznych. Te same sposoby nauczania przeniesiono więc najpierw na nauczanie rozpowszechnionego wtedy języka francuskiego, a następnie na język niemiecki i angielski.

Wprawdzie już w drugiej połowie XVIII wieku istniały próby nauczania języków nowożytnych metodami bardziej nowoczesnymi, jak na przykład w eksperymentalnej szkole dla dzieci i młodzieży *Philantropium* Johana Bernarda Basedowa (1723-1790), gdzie stosowano ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, gry językowe, odtwarzanie sztuk teatralnych czy w *Collegium Nobilium* i *Szkole Rycerskiej*, to mimo masowego wprowadzania języków nowożytnych do szkół prawie wszystkich typów w wiekach XVIII (druga połowa) i XIX metody nauczania pozostawały niezmienione.

Metodyka nauczania łaciny realizowała głównie cele formalno-kształcące, a nie utylitarne, z wyjątkiem może nauczania czytania ze zrozumieniem. U przyczyn tego trwania przy starych i, jak uważano, dobrze sprawdzonych metodach leżało kilka istotnych kwestii. Po pierwsze nauczycielami języków nowożytnych byli ludzie bez specjalnego przygotowania, którzy tylko znali dany język, co nie sprzyjało rozwojowi metodyki nauczania. Ponadto panował pogląd, że gramatyka łacińska ma uniwersalny i logiczny charakter, stąd też przenoszono mechanicznie kategorie gramatyczne z metodyki nauczania łaciny do opisu języków nowożytnych. Poglądy filozoficzne w wieku XVII i XVIII, a nawet w początku XIX – racjonalizm i neohumanizm odsuwały na dalszy plan utylitarne cele nauki na rzecz walorów formalno-kształcących.

Dlatego też w wieku XVIII i na początku XIX nadal uważano analizę gramatyczną za niezwykle ważną, która wymagała uczenia się na pamięć dużej ilości reguł oraz tłumaczenia na język ojczysty a później także na język obcy. Gramatyka była nauczana przez wprowadzenie najpierw reguł, a potem ich ilustrację w przykładach. W wieku XVIII zaczęto podawać te reguły w języku ojczystym zamiast łaciny.

Podręcznik *Wypisy...* wydaje się być klasyczną realizacją wzoru podręczników opisanego przez Michała Cieślę[27]. Według tego wzoru część pierwsza *O ortografii* zawierała oprócz omówienia ortografii danego języka również wskazówki co do wymawiania głosek obcoję-

[27] Michał Cieśla (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN, s. 142-143.

zycznych. W *Wypisach...* odpowiada tej części rozdział O LITERACH, str. 1-8. W drugiej części *O etymologii* omawiano to, czym dzisiaj zajmuje się morfologia. W *Wypisach...* również część druga omawia tworzenie i funkcjonowanie części mowy. Sekcje O IMIENIU, O PRZYMIOTNIKU przedstawiają tworzenie liczby mnogiej (regularne i nieregularne), stopniowanie przymiotników, rodzaje zaimków i ich formy. Część trzecia według wzoru Cieśli to *O zgadzaniu się części mowy* czyli związki składniowe, w *Wypisach...* to ROZDZIAŁ o SKLADNI, CZYLI O NALEŻYTEM WYRAZÓW ULOŻENIU. Dalej, śledząc wzór podręcznika według Cieśli, studiowano teksty do nauki gramatyki. Czytanki te miały na celu rozszerzyć słownictwo, urozmaicać lekcje oraz spełniać pewne cele wychowawcze. Często używano różnojęzycznych bajek Ezopa, La Fontaine'a, Lessinga i Gellerta. Tym razem również *Wypisy...* pasują do powyższego wzoru. Po części gramatycznej następuje duża liczba tekstów – czytanek o tematyce historyczno–bajkowej.

Trudną okazałaby się ocena tego podręcznika w kategoriach proponowanych na przykład przez Aleksandrę Łuczak-Łomżę i Ewelinę Metera-Debaene[28], które odnoszą się do podręczników opracowanych współcześnie i dostępnych na rynku księgarskim. Po prostu wiele kategorii takiej analizy, np. rekomendacja MENiS, pomoce, dodatkowe komponenty, możliwość kontynuacji kursu, przygotowanie do egzaminu, cena czy dostępność na rynku nie dotyczą omawianej przeze mnie książki. Pozostałe, nieliczne kategorie analizy, jak cele kursu, sprawności językowe, tematyka, rodzaje tekstów itd. zostały omówione powyżej.

Również tylko w niewielkim zakresie można by dokonać analizy *Wypisów...* pod względem elementów kultury, metodą zaproponowaną przeze mnie w *Aspects of Cultural Relativity in EFL Hanbooks*[29], która zakłada, że elementy kulturowe można znaleźć na dwóch poziomach analizy. Jeden z poziomów (*implicit level*) zawiera elementy kulturowe, które najczęściej zostały umieszczone tam jakby automatycznie bez szczególnych intencji autora, np. przenoszone samoistnie przez język docelowy używany w podręczniku dostrzegane przy wnikliwej analizie podręcznikowych tekstów. Drugi poziom (*explicit level*) to ten, na którym znajdujemy celową prezentacje kultury, języka źródłowego, docelowego lub innych – czytanki, teksty literackie, historyczne, ilustracje itd. W *Wypisach...* na poziomie ukrytym (*implicit*) można znaleźć jedynie promocję kultury angielskiej przez użyty w książce język – odmianę używaną przez Anglików w początkach XIX wieku. Na poziomie wyraźnym (*explicit*) mamy do czynienia z szerszym materiałem kulturowym. Treści zawarte w podręczniku dotyczą kultury nie tylko brytyjskiej, ale także wielu innych państw europejskich, starożytnej Grecji i Rzymu, Rosji i Prus. Jeden z tekstów *Rozmowa umarłych między Merkuryuszem, Poyedynkownikiem i dzikim Amerykańczykiem* można uznać za promujący na pewien sposób kulturę amerykańską, chociaż zapewne trudno byłoby domyślić się uczniom w XXI wieku, że ów dziki Amerykańczyk to Indianin dziś politycznie poprawnie zwany Rdzennym Amerykaninem.

Ogólnie rzecz biorąc omawiany przeze mnie podręcznik jest jak najbardziej typowym podręcznikiem zbudowanym na podwalinach metodycznych myśli siedemansto- i osiemnastowiecznej, którego zadaniem było przygotowanie do biernego opanowania języka przez uczących się. Być może służył jako podręcznik szkolny, a może tylko do nauki samodzielnej poza szkołą. Prawdopodobnie jest to egzemplarz jednej z niewielu książek tego typu, które dotrwały do naszych czasów.

## Bibliografia


Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN.

Helsztyński S. (1961), „Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś" w: *Życie Szkoły Wyższej* nr 10 /1961 s. 65-75.

Łuczak-Łomża A., Metera-Debaene E. (2002), *Zanim wybierzesz podręcznik*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Koniewicz D. M. ( 1997), "Aspects of Cultural Relativity in EFL Handbooks" w: *Acta Universitatis Lodzienzis, Folia Linguistica 36*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego .


(wrzesień 2004)

[28] Aleksandra Łuczak-Łomża i Ewelina Metera-Debaene (2002), *Zanim wybierzesz podręcznik*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

[29] Dariusz Maciej Koniewicz (2002), *Aspects of Cultural Relativity in EFL Handbooks*, w: Acta Universitatis Lodzienzis, Folia Linguistica 36, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

# KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

*Grażyna Dudek*[1)]
*Opole*

## Internet w nauczaniu języków obcych. Blaski i cienie

Do napisania tego artykułu skłoniły mnie wyniki obserwacji poczynań uczniów podczas moich zajęć językowych w szkolnej pracowni komputerowej, jak i również bezpośrednie rozmowy z nimi. Coraz częściej obserwuję, jak wymieniają się różnymi programami, zwykle kopiowanymi nielegalnie lub przekazują sobie adresy stron internetowych o treściach, które nie zawsze są akceptowane przez nauczycieli a często i innych uczniów. Takie zachowanie jest kontrolowane w szkole przez nauczycieli informatyki. Ale czy w domu rodzice zastanawiają się, nad czym ich dziecko ślęczy godzinami przy komputerze?

Niewątpliwie sieć Internet jest: „kopalnią złota" dla profesjonalistów, wymieniających informacje związane z interesującą ich dziedziną; nieprzebranym bogactwem komercyjnych możliwości; zbiorem bibliotek i archiwów, będących do dyspozycji całą dobę przez wszystkie dni tygodnia; wspaniałym sposobem spędzania wolnego czasu i jego marnowania; technologią przyszłości, która poprawi życie nasze i naszych dzieci i uczyni je jaśniejszym. Sposób korzystania z sieci Internet i cele, do jakich może ona służyć zależą jednak od samych użytkowników. Najbardziej rozpowszechnionym sposobem przekazywania informacji (porozumiewania się, również w języku obcym) w sieci Internet jest poczta elektroniczna. Korzystając z programów poczty elektronicznej można pisać listy w dowolnym języku, wysyłać je, czytać odpowiedzi. Listy te mogą posiadać różną treść, zawsze jednak należy pamiętać, że to nadawca, przez treść, sposób jej przekazania czy dobór słownictwa, określa wizerunek swojej osoby.

Współczesny nauczyciel XXI wieku niejednokrotnie stawia sobie pytanie, jak motywować swoich uczniów do systematycznej nauki i jak ich zaktywizować na zajęciach szkolnych. Do dzisiejszej młodzieży, niejednokrotnie mającej problemy z nauką z różnych przyczyn (poważne kłopoty zdrowotne, zła sytuacja rodzinna, niewłaściwe towarzystwo itp.), należy próbować dotrzeć szukając nowoczesnych środków dydaktycznych. Świetnym środkiem aktywizującym młodych ludzi na zajęciach i motywującym do nauki danego przedmiotu, np. języka obcego, jest Internet. Wielokrotnie obserwowałam w szkole, jak chętnie i masowo młodzież korzysta z komputera i Internetu. Są to nowoczesne środki techniczne, których postęp jest trudny do przewidzenia. By posiadać aktualną wiedzę na temat Internetu i komputera jako narzędzia pracy należy nonstop się dokształcać, uczestnicząc w odpowiednich kursach i szkoleniach oraz zapoznając się z literaturą fachową. Należy również regularnie pracować z komputerem, gdyż zgodnie ze starą zasadą jedynie ćwiczenie czyni mistrza. Młodzi ludzie masowo interesują się światem komputerów i dysponują zazwyczaj większą wiedzą na ten temat i umiejętnościami praktycznymi niż dorośli: rodzice czy nauczyciele. Stąd Internet jako środek dydaktyczny jest doskonałym narzędziem, by wzbudzić zainteresowanie uczniów na zajęciach.

[1)] Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Publicznym Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Opolu.

Każdy człowiek ma swoje mocne i słabe strony. Zauważyłam, że słabi uczniowie, mający problemy z nauką, często doskonale orientują się w zagadnieniach związanych z komputerem czy Internetem. Wykorzystanie więc tego środka na zajęciach szkolnych może ich dowartościować. Moje obserwacje i spostrzeżenia postanowiłam wypróbować w praktyce. Postanowiłam wykorzystać zainteresowania młodych ludzi światem komputerów i ich zapał w tym kierunku do efektywniejszego przeprowadzania zajęć lekcyjnych. Nauczam języka niemieckiego, a więc przedmiotu trudnego, niezbyt lubianego przez uczniów mających ogólne problemy z nauką. Z tej racji problem aktywizacji uczniów na moich zajęciach celem osiągnięcia lepszych efektów dydaktycznych jawił się, od strony metodycznej, jako niezwykle ważki.

Próbę praktyczną przeprowadziłam w klasie trzeciej gimnazjum, bardzo słabej, gdzie język niemiecki był drugim językiem obcym. Uczniowie (po zmianie nauczyciela) byli w zdecydowanej większości początkujący i zaledwie od kilku miesięcy mieli kontakt z językiem niemieckim. Temat dwóch godzin lekcji brzmiał: *Szukamy przyjaciół korespondencyjnych w Internecie i przedstawiamy się*. Warunkiem realizacji tego tematu było opanowanie przez uczniów na poziomie podstawowym słownictwa, związanego z opisem osób i przedstawianiem się, co już po kilku miesiącach nauki języka niemieckiego nie stanowiło w większości przypadków problemu. Do realizacji tej lekcji wykorzystałam szkolną pracownię komputerową, a że zajęcia odbywały się w grupach kilkunastoosobowych każdy uczeń miał stanowisko komputerowe do własnej dyspozycji. Skorzystałam ze strony: www.juma.de, gdzie bez trudu znajdujemy zakładkę: *Przyjaciele korespondencyjni „Brieffreunde"*. Po jej otworzeniu poleciłam uczniom kliknąć kolejno zakładki *Schüler* (Uczniowie), a następnie *Eigenes Profil* (Własny profil). Ujrzeliśmy formularz, po wypełnieniu którego moi uczniowie zostali zarejestrowani w bazie danych osób zainteresowanych międzynarodową korespondencją. Jak podają autorzy strony, korzysta z niej młodzież ze stu krajów, niejednokrotnie bardzo egzotycznych, co zwiększa atrakcyjność tej strony i potęguje zainteresowanie młodzieży. Poszczególne pola formularza muszą zostać całkowicie wypełnione w języku niemieckim przez osoby w wieku 12-20 lat. Wypełniając pola należy wpisać m.in. imię, nazwisko, wiek, język ojczysty, adres e-mailowy, wybrać kraj ojczysty, określić płeć i swoje zainteresowania oraz swoje preferencje co do płci ewentualnego partnera korespondencyjnego. Wypełnienie formularza jest nieskomplikowane i nie wymaga obszernego pisania, czego obawiają się uczniowie. W wielu przypadkach wystarczy jedynie kliknąć na gotową propozycję. Istnieje też możliwość załączenia swojego zdjęcia oraz wpisania w obszerniejsze pole dodatkowych informacji o sobie, co stwarza uczniom ambitniejszym i pilniejszym możliwość wykazania się posiadaną wiedzą. Tak wypełniony formularz należy wysłać i po kilkunastu sekundach ujrzymy komunikat o pomyślnym przeprowadzeniu procedury rejestracji.

Temat: *Przedstawiamy się* jest zazwyczaj realizowany w tradycyjnej formie i nie cieszy się wielkim zaangażowaniem uczniów. Gdy przeprowadziłam tę samą lekcję z wykorzystaniem komputerów i Internetu, aktywność uczniów była nieporównywalnie większa. Gdy nie rozumieli jakiegoś komunikatu z niecierpliwością pytali o znaczenie tego czy tamtego słowa lub wyrażenia. Byli ożywieni, weseli, zaangażowani.

Drugą godzinę lekcji stanowiło szukanie partnera do korespondencji. W tym celu należało ponownie otworzyć zakładkę *Brieffreunde*, a następnie *Schüler* i *Brieffreunde finden* (Znajdowanie przyjaciół korespondencyjnych). Znajdujemy tam formularz *Mein Wunschpartner / Meine Wunschpartnerin* (Mój idealny partner / Moja idealna partnerka). Wypełniając go uczniowie określają, podobnie jak poprzednio, przedział wiekowy, płeć, kraj pochodzenia, zainteresowania, własną płeć i kryterium wyszukiwania: data, kraj, losowo. Również i tym razem wypełnienie odpowiedniego formularza jest niezwykle proste i polega w większości na kliknięciu w wybrane gotowe propozycje odpowiedzi. Po naciśnięciu zakładki *Suchen* (Szukanie) wyświetla się nam lista osób spełniających wyznaczone przez piszącego warunki. Na owej liście mamy rubryki: imię, data zgłoszenia, wiek, popularność, kraj pochodzenia, profil. Jeśli jesteśmy bliżej zainteresowani którąś ofertą, klikamy na dany profil i otwiera nam się pełny

opis danej osoby w formie formularza, jaki uczniowie wypełniali przed przerwą na pierwszej godzinie lekcyjnej. Gdy dokonany wybór partnera do korespondencji odpowiada piszącemu, ma on od razu możliwość nawiązania kontaktu przez kliknięcie zakładki *Antworten* (Odpowiedź). Kończąc odpowiedź należy wypełnić pole: *Meine E-Mail-Adresse* (Mój adres e-mailowy), co umożliwia obu stronom dalsze bezpośrednie komunikowanie się bez pośrednictwa strony www.juma.de.

Cała procedura została zredagowana w sposób niezwykle przystępny nawet dla początkujących kursantów i przyjazny dla użytkownika. Po każdej zakończonej czynności pojawiają się sympatycznie sformułowane komunikaty informacyjne, a na zakończenie informacja o wysłaniu e-maila do wybranego partnera wraz z życzeniami udanej przyjaźni korespondencyjnej. Uczniowie z dużą ochotą pracowali na tych zajęciach i byli zdziwieni faktem, jak szybko minęły dwie godziny lekcyjne, gdy normalnie podwójne lekcje języka niemieckiego zazwyczaj im się „dłużyły". Dopytywali się też, kiedy ponownie będziemy przeprowadzać zajęcia języka niemieckiego w pracowni komputerowej.

Te doświadczenia utwierdziły mnie w przekonaniu, że należy jak najczęściej korzystać z komputera i Internetu, gdyż działa to niezaprzeczalnie motywująco i aktywizująco na uczniów oraz pozwala zwiększyć efektywność przeprowadzanych zajęć. Obecnie coraz częściej posługuję się tym środkiem, prowadząc lekcje języka niemieckiego. Wypróbowałam w praktyce także inne niemieckie strony internetowe, np.: www.schulweb.de bądź www.goethe.de. Na tych stronach można również skorzystać z możliwości nawiązania korespondencji. Ponadto można wziąć udział w forum dyskusyjnym, „czatować" w języku niemieckim oraz wyszukać najprzeróżniejsze informacje. Można też dotrzeć do materiałów szkoleniowych, testów i ćwiczeń językowych, artykułów prasowych, a także skorzystać z gier i zabaw dydaktycznych (niejednokrotnie z nagrodami!). Wykorzystuję obecnie Internet nie tylko do przeprowadzania zajęć szkolnych, ale także jako źródło konkretnych informacji do indywidualnego wyszukania przez uczniów w formie zadania domowego, co czynią z reguły niezwykle chętnie.

Doszłam do przekonania, że Internet jest teraźniejszością i przyszłością nauczania / uczenia się i należy wykorzystywać go w ramach zajęć szkolnych, gdyż ma to pozytywny wpływ na aktywność uczniów na lekcjach i odwołuje się do ich zainteresowań czy nawet pasji. Z drugiej jednak strony Internet to nie tylko same korzyści.

Niezbędne jest uzmysłowienie sobie drugiej, ciemnej strony korzystania z sieci, pokus i zagrożeń czyhających na jej użytkowników. Dotyczy to głównie osób o niewyrobionym jeszcze światopoglądzie, a więc młodzieży kształtującej swój obraz świata na podstawie zdobywanej wiedzy, również za pośrednictwem Internetu. Nie znaczy to, że zagrożenia, niesione przez globalną sieć, dotyczą tylko tej grupy. Narażeni na nie są wszyscy jej użytkownicy, natomiast młodzież stanowi grupę o podwyższonym ryzyku. Większość osób przegląda wiele witryn WWW, wypełnia mnóstwo formularzy, nawiązuje kontakty z nieznanymi im osobami, wymienia z nimi korespondencję. Nie uzmysławiamy sobie jednak faktu, iż udostępniamy w ten sposób wiele informacji o nas, m.in. dane techniczne naszego komputera, rodzaj oprogramowania, nasze dane osobowe z plików zawierających dane rejestracyjne różnorodnego oprogramowania. Formularze, które wypełniamy z pełną beztroską, są wykorzystywane w najlepszym przypadku do celów marketingowych, co skutkuje często zapychaniem naszej skrzynki e-mailowej oraz domowej skrzynki pocztowej reklamami lub innymi śmieciami.

Według badań statystycznych największą grupę użytkowników Internetu stanowią osoby w wieku do 25 lat. Świadczy to o tym, że dużo większa część dorosłego społeczeństwa, w stosunku do młodzieży, nie miała nigdy styczności z Internetem lub jest on ograniczony. Wielokrotnie rodzice kupują swojemu dziecku drogi sprzęt, finansują jego podłączenie do sieci i na tym zainteresowanie się kończy. Wszyscy są zadowoleni, rodzice – bo pozbyli się kłopotu, dziecko – bo dostało do ręki teoretycznie przez nikogo nie kontrolowane medium. Rodzice pewni bezpieczeństwa swojego dziecka nie zdają sobie sprawy, że internetowy kolega ich syna może być 50-letnim pedofilem, wielokrotnie karanym, a koleżanka członkinią sekty planującej doko-

nanie za dwa lata zbiorowego samobójstwa. Natomiast najlepszy sieciowy przyjaciel, z którym syn wymienia informacje o swojej rodzinie, statusie materialnym, planowanych wakacjach swoich i rodziców, w rzeczywistości jest członkiem grupy złodziejskiej, zbierającym w ten sposób informacje o swoich przyszłych ofiarach.

Wszystkich zagrożeń, związanych z Internetem, nikt nie jest w stanie wymienić, gdyż są ograniczone jedynie ludzką inwencją i wyobraźnią. Dlatego też w dalszej części szerzej omówię tylko najważniejszą część z nich.

## Rozpowszechnianie nielegalnych treści

Internet jako doskonałe medium komunikacyjne stał się wspaniałą platformą do rozpowszechniania różnego rodzaju nielegalnych treści. Pornografia w sieci jest dostępna praktycznie wszędzie i nie ma możliwości skutecznego zlikwidowania tego typu stron. Coraz większym problemem polskiego Internetu jest rosnące zainteresowanie wśród internautów pornografią dziecięcą oraz ekstremalną z użyciem przemocy i wykorzystywaniem zwierząt. Ponieważ rozpowszechnianie tego typu pornografii jest w Polsce jednoznacznie zakazane, strony WWW o tej tematyce pojawiają się sporadycznie i są sukcesywnie likwidowane, natomiast policja w takich przypadkach niezwłocznie podejmuje czynności zmierzające do ustalenia sprawców. Trudniejsze do ustalenia jest jednak przekazywanie tego typu zdjęć między poszczególnymi użytkownikami sieci, np. naszymi dziećmi. Ponadto w Internecie można natrafić na inne nielegalne treści np.:

- oferty sprzedaży pirackiego oprogramowania komputerowego oraz nagrań audio i wideo,
- oferty sprzedaży przedmiotów, pochodzących z kradzieży lub przemytu (nagminne są oferty sprzedaży sprzętu elektronicznego np. telefonów komórkowych, radioodtwarzaczy samochodowych, podzespołów komputerowych),
- informacje propagujące używanie narkotyków oraz wskazujące, gdzie można się w nie zaopatrzyć,
- propozycje udziału w grupie przestępczej.

Nie ma praktycznie dziedzin przestępczej działalności, które nie zostałyby w jakiś sposób powiązane z siecią przez propagowanie związanych z nimi nielegalnych treści.

## Nielegalne uzyskiwanie danych

Wiele osób, przeglądających witryny internetowe, nie zdaje sobie sprawy, że przez większość czasu ich pobytu w sieci, zbierane są o nich informacje do celów marketingowych lub często typowo przestępczych. Odwiedzając niektóre strony, zupełnie nieświadomie pozostawiamy na nich informacje o używanym przez nas sprzęcie, o naszych danych personalnych, zainstalowanym oprogramowaniu, a na podstawie analizy plików z historii odwiedzanych przez nas stron można uzyskać informacje o naszych zainteresowaniach. Ponadto czasami przez wykorzystanie „dziur", czyli błędów w kodzie oprogramowania, obce osoby mogą uzyskać dostęp do zasobów na naszych dyskach. Tak, jak uczymy nasze dzieci, aby nie wpuszczały „obcych" do domu i nie reagowały na zaczepki nieznajomych, tak samo musimy uczulić je na skutki internetowych spotkań z nieznajomymi. Jeżeli chcemy zminimalizować zagrożenia musimy wyjaśnić dzieciom, żeby do podawania wszelkich danych w Internecie podchodziły z dużą nieufnością. Zwłaszcza powinny unikać samodzielnego wypełniania wszelkich formularzy, w których są proszone o podawanie informacji o sobie i swojej rodzinie.

## Włamania sieciowe

Niewielu użytkowników Internetu zdaje sobie sprawę, iż po włączeniu się do sieci ich komputery mogą być skanowane przez komputerowych włamywaczy pod kątem znalezienia luk w konfiguracji oprogramowania. Wszystkie te działania mają na celu uzyskanie jak największej ilości informacji i przejęcie kontroli nad komputerem ofiary. Najwięcej tego typu działań jest prowadzonych za pośrednictwem poczty e-mail. Ile osób, zwłaszcza początkujących internautów, otwiera każdą przychodzącą korespondencję często z dziesiątkami załączników. Pomijając już możliwość zainfekowania komputera programem wirusowym, w ten sposób można zainsta-

lować sobie „trojana", czyli program np. przesyłający do sieci informacje o użytkownikach komputera i hasłach lub wręcz robiący z naszych maszyn serwery sieciowe. W tym drugim przypadku komputer nieświadomej ofiary może zostać stacją przesiadkową do ataku na inny system sieciowy, np. bankowy lub rządowy. Następstwem tego może być wizyta przedstawicieli organów ścigania w mieszkaniu niczego nie spodziewającej się ofiary. Poza tym istnieją programy, powodujące przekierowanie naszego połączenia na numery 0-700, narażając nas na wysokie koszty połączeń. Przed tego typu działaniami w dużym stopniu zabezpieczają nas programy antywirusowe, programy ograniczające dostęp do naszego komputera z sieci (*fire wall*), jak również uaktualnienia systemów, dostarczane przez producentów oprogramowania. Jednocześnie żelazną zasadą powinno być unikanie otwierania korespondencji, pochodzącej z nieznanego źródła oraz wstrzemięźliwe nawiązywanie nowych kontaktów.

## Kontakty z nieodpowiednimi osobami

Internet jest również doskonałą platformą do nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Zapewniając dużą anonimowość, stał się wprost wymarzonym narzędziem dla przestępców oraz różnego rodzaju dewiantów. Dla policji na całym świecie poważny problem stanowią pedofile, którzy „oswajają" swoje ofiary, podając się za rówieśników nastolatków i np. namawiają do kontaktów z bardzo fajnym bogatym wujkiem. W większości przypadków kończy się na sprośnej korespondencji, mogącej mieć jednak negatywny wpływ na psychikę dziecka. Powyższe dotyczy także innych dewiantów.

Również osoby, reprezentujące różnego rodzaju sekty religijne, ze względu na specyfikę Internetu, mają ułatwione zadanie przy nawiązywaniu nowych kontaktów. Witryny WWW oraz możliwość bezpośredniej rozmowy idealnie nadają się do przekonywania innych do swojej ideologii i pozyskiwania członków sekty. Zauważalny jest wzrost liczby stron o tej tematyce, na których treści są podane w sposób bardzo subtelny i zakamuflowany. Czytając tekst ofiara nawet nie zauważa, kiedy zaczyna myśleć kategoriami zgodnymi z założeniami sekty.

Ponadto młodzi ludzie często ulegają atrakcyjnym ofertom różnego rodzaju grup przestępczych, które namawiają ich do współpracy w rozprowadzaniu rzeczy pochodzących z kradzieży, nielegalnego oprogramowania, środków odurzających itp.

## Uzależnienie od Internetu

Telewizja, gry wideo, hazard, jak i Internet mogą stać się źródłem uzależnienia. Łatwość nawiązywania nowych kontaktów, wymiany poglądów, poczucie bezpieczeństwa związanego z anonimowością, staje się pułapką zwłaszcza dla osób nieśmiałych i wrażliwych. Osoby te często przybierają mocno brzmiące, a czasami wręcz wyzywające pseudonimy i stają się „lwami salonowymi" w różnego rodzaju wirtualnych kawiarenkach. Używanie niewybrednego słownictwa oraz często wręcz nieprzyzwoite strofowanie mniej doświadczonych użytkowników daje im poczucie wyższości i własnej wartości. Osoby te są plagą wielu grup dyskusyjnych, gdzie wykorzystują wszelką sposobność, aby zwrócić na siebie uwagę. Czasami doprowadza to do różnego rodzaju konsekwencji prawnych, związanych z naruszeniem ogólnie obowiązujących przepisów. Bliscy takiej osoby z reguły nie wierzą i nawet nie dopuszczają do siebie myśli, że mogłaby ona dokonać zarzucanych jej czynów. Nie zawsze sytuacja wygląda jednak tak drastycznie. Często Internet uzależnia przez oferowanie substytutów rzeczywistości. Nie wychodząc z domu możemy poznawać odległe miejsca, nowych ludzi, zbierać informacje o interesujących nas tematach. Z czasem narasta niechęć do jakiegokolwiek wysiłku oraz przekonanie, że czas spędzony poza siecią jest czasem straconym. W Polsce problem ten nie jest jeszcze tak powszechny, ale już teraz należy zwrócić na niego uwagę. Lepiej wcześniej dopilnować, aby dziecko zachowało równowagę między godzinami spędzonymi przed komputerem a czynnym uprawianiem sportu.

Internet, tak jak wszystko w życiu, ma swoje wady i zalety, natomiast jak zostanie wykorzystany, zależy w znacznym stopniu od nas.

Powinniśmy dopilnować, aby zagrożenia, wynikające z „ciemnej strony" Internetu, ominęły nasze dzieci. Uczmy je wspólnie świadomego wyboru informacji, aby Internet był dla nich źródłem wiedzy i prawdziwym oknem na świat.

**Bibliografia:**


Krzysztof Paradowski (2000), *Internet – korzyści i zagrożenia*, Warszawa: CES.

Krzysztof Pikoń (1998), *ABC internetu*, Helion.


(sierpień 2004)


*Karolina Zioło*[1]
*Warszawa*


# W pogoni za nowoczesnością, czyli projekt strony internetowej do nauczania języka obcego

W dobie coraz większej popularności multimedialnych pomocy dydaktycznych, własna strona internetowa nauczyciela języka obcego jest bez wątpienia ciekawym i godnym rozważenia pomysłem. Tworzenie strony WWW to dla nauczyciela nie tylko wyzwanie, ale i pomoc w uatrakcyjnianiu zajęć lekcyjnych. Można tak planować treść strony, aby odpowiadała ona aktualnym zagadnieniom poruszanym na lekcji i, na przykład, zadawać pracę domową wykorzystującą zasoby witryny. W nagrodę prace uczniów mogą być umieszczane w sieci. Uczniowie mogą także, na przykład drogą mailową, zgłaszać własne uwagi na temat strony. Wspólna praca nauczyciela oraz uczniów to dodatkowe wykorzystanie aspektu motywującego Internetu.

Wykonanie prostej i użytecznej strony WWW nie jest tak skomplikowane, jakby się mogło wydawać. Godnym polecenia rozwiązaniem jest program Microsoft FrontPage – narzędzie przeznaczone dla komputerów osobistych, służące do projektowania witryn sieci WWW[2]. Program FrontPage umożliwia tworzenie zaawansowanych stron w języku HTML[3] bez jego szczegółowej znajomości. Witryna WWW składa się z powiązanych ze sobą stron WWW. Program FrontPage ułatwia krok po kroku proces tworzenia witryny sieci Web, a także stron WWW. „Witryna WWW jest umieszczana na serwerze WWW, który jest komputerem przeznaczonym do udostępniania stron WWW odwiedzającym witrynę. Jednak dzięki programowi FrontPage można stworzyć witrynę WWW bezpośrednio w systemie plików własnego komputera i następnie przesłać ją do serwera. Serwer WWW jest podłączony do Internetu, co powoduje, że umieszczone na nim strony mogą być oglądane w sieci Web"[4]. Serwery WWW są oferowane zarówno w wersji darmowej, jak i płatnej przez liczne firmy w polskim i zagranicznym Internecie (www.onet.pl, www.wp.pl, www.yahoo.com, www.geocities.com).

Tworząc stronę WWW należy sobie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego i dla kogo powstaje strona. Witryna edukacyjna powinna zawierać nie tylko informacje na dany temat, ale także ćwiczenia i umożliwiać kontakt między użytkownikami, jak i między użytkownikiem i twórcą. Toteż projektując tzw. pasek nawigacyjny należy przewidzieć potrzeby odwiedzającego. W programie FrontPage istnieje kreator discussion web, który umożliwia utworzenie dla witryny WWW listy dyskusyjnej, co pozwala na oglądanie, przesyłanie i odpowiadanie na wiadomości pojawiające się w witrynie. Dzięki temu uzyskamy efekt pełnej interaktywności, czyli tego, co stanowi istotę Internetu.

Witryna o charakterze edukacyjnym ma przypadkowych odbiorców, którzy odwiedzają

[1] Autorka jest doktorantką w Instytucie Slawistyki PAN.
[2] *Krok po kroku – Microsoft Front Page 2000* (1999), Warszawa: Wydawnictwo RM.
[3] Hyper Text Markup Language, czyli język formatowania tekstu. Wszystkie dokumenty w Internecie są tworzone zgodnie z regułami tego języka.
[4] *Krok po kroku – Microsoft Front Page 2000* (1999), Warszawa: Wydawnictwo RM, s. 6.

ją zazwyczaj w poszukiwaniu konkretnej informacji lub zupełnie przypadkowo, surfując w sieci. Toteż witryna edukacyjna powinna spełniać rolę bazy wiedzy na określony temat. W Internecie powinny być udostępnione materiały, dotyczące jakiegoś zagadnienia, tematu lub grupy zagadnień. W porównaniu z typowym kursem distance learning – nauczania na odległość – komunikacja z twórcą strony edukacyjnej jest minimalna. Nie oznacza to jednak, że jest ona pozbawiona bodźców motywujących do nauki. Wprost przeciwnie, ale należy wszystkie tego typu „zachęty" umieścić w strukturze samej strony w postaci testów, gier, zabaw, księgi gości i forum dyskusyjnego. Informacje o możliwościach programów do tworzenia aplikacji edukacyjnych można uzyskać odwiedzając stronę http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/. Dzięki zaprezentowanym na stronie ćwiczeniom i programom nauczyciel zapozna się z tworzeniem złożonych interaktywnych testów dla uczniów na różnym poziomie zaawansowania oraz sam je zaprojektuje. Niestety przeznaczone są one jedynie dla uczących się języka angielskiego, ale stanowią niezastąpione źródło inspiracji.

Materiały umieszczone na stronie WWW powinny być raczej krótkie i urozmaicone obecnością materiałów multimedialnych. Wykorzystanie mediów jest pożyteczne z tego względu, że pozwala zaspokoić potrzeby różnych typów uczniów odwiedzających witrynę: słuchowców, wzrokowców i kinestetyków. Niektórzy preferują informacje wizualne, inni z kolei wolą uczyć się czytając tekst lub słuchając nagrania. Zróżnicowanie formy przyspiesza i ułatwia zapamiętanie. Należy pamiętać zawsze, że strona musi być czytelna i klarowna, a nadmiar dodatkowych atrakcji, gadgetów, może przysłonić ważną treść. Wiedza na dany temat może być rozszerzona dzięki umieszczeniu na końcu rozdziału linków odsyłających do konkretnych stron.

Nawigacja na stronie edukacyjnej powinna być podzielona na trzy poziomy głębokości, zgodnie z „zasadą trzech kliknięć", która mówi, że w dobrze skonstruowanej witrynie każdy element powinien być dostępny maksymalnie po trzech kliknięciach. Wszystkie elementy służące do wybierania działów witryny należy zgrupować w tradycyjnym menu po lewej stronie, natomiast na każdej z podstron u dołu umieścić przycisk „powrót" kierujący na stronę główną. Taki podział pozwala na intuicyjne i nieskomplikowane poruszanie się po witrynie. Zachowana jest przejrzystość i czytelność mimo dużej ilości informacji.

Na podstawie tych wszystkich założeń powstała stworzona przeze mnie strona www.ziolok.com przeznaczona dla uczących się języka rosyjskiego. Mam nadzieję, że będzie ona pomocna dla tych wszystkich, którzy zechcą poświęcić trochę czasu i dla własnej satysfakcji oraz korzyści dydaktycznych, stworzą własną witrynę WWW.

(lipiec 2004)

*Marzena Żylińska*[1)]
*Toruń*

# NETCOACH – czyli o tym, dlaczego komputerów nie powinno zamykać się w pracowniach komputerowych

## Komputery i Internet zmieniły nasze życie, czas żeby za tymi zmianami podążyła i szkoła

W ostatnich kilku latach komputery i Internet diametralnie zmieniły nasze życie nie tylko zawodowe, ale i prywatne. Wiele osób nie wyobraża już sobie bez nich życia, korespondencję prowadzą za pomocą poczty elektronicznej, w sieci szukają połączeń kolejowych, tam też zamawiają książki. W Polsce można już w ten sposób zarejestrować firmę, a w gdańskim urzę-

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

dzie miejskim nawet samochód. To nowe medium upowszechnia się z niespotykaną dotąd prędkością. W najbliższej przyszłości wachlarz spraw, które można będzie załatwić przez komputer znacznie wzrośnie i obejmie również sprawy dotyczące każdego człowieka, np. rejestrację w przychodni czy szpitalu czy wymianę prawa jazdy. *„Radio potrzebowało 35 lat, zanim zdobyło 50 milionów słuchaczy; telewizji zabrało 13 lat, żeby osiągnąć te samą liczbę, Internetowi zajęło to tylko 4 lata"*[2]. Równie szybko i skutecznie komputery zmieniają naukę. Internet oczywiście nie zastąpi książek, ale nawet dla największych sceptyków jasne staje się, że poszukując informacji nie możemy ograniczać się jedynie do tradycyjnych źródeł. Żyjemy dziś w świecie, który zalewa nas masą najróżniejszych *newsów*, stawienie czoła tej lawinie wydaje się być zupełnie podstawowym warunkiem dobrego funkcjonowania we współczesnym świecie. Z jednej strony musimy umieć dotrzeć do potrzebnych nam wiadomości, a z drugiej musimy umieć je selekcjonować, wybierać to, co wartościowe i odrzucać to, co nam się nie przyda lub co nie ma żadnej wartości. Poruszanie się w gąszczu informacji staje się więc jedną z niezbędnych umiejętności, jakie musi opanować współczesny człowiek. Jeśli ktoś nie będzie umiał radzić sobie z masą docierających do niego informacji, to po prostu nie będzie umiał radzić sobie w życiu. Od tego, czy pewne sprawności zostaną przez młodych ludzi opanowane zależy, czy będą potrafili twórczo, czy jedynie odtwórczo korzystać z ogromnych zasobów wszystkich dostępnych źródeł. *„Wzrost zainteresowania człowiekiem potrafiącym gromadzić informację, przetwarzać ją i stosować, wynika z głębokich zmian, jakie niesie ze sobą nowa era, w której procesy operowania wiedzą będą istotnym warunkiem tworzenia dobrobytu społeczeństw. Dlatego coraz częściej systemy edukacyjne poddawane są krytyce, mającej nierzadko ostry przebieg. Wzmaga to poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych.... . Następuje wzrost zainteresowania człowiekiem samostanowiącym o sobie, człowiekiem upodmiotowionym, którego naczelną cechą jest twórcze myślenie i aktywne działanie"*, twierdzi pedagog, profesor Bronisław Siemieniecki[3]. Czy nasza szkoła nadąża za tymi zmianami, czy przygotowuje ludzi zdolnych do twórczego wykorzystania potencjału nowych technologii, subiektywnego interpretowania tekstów, umiejących podjąć wysiłek wyszukiwania potrzebnych informacji i budowania z nich własnej wiedzy?

Droga od informacji do wiedzy jest bowiem bardzo daleka i wymaga od każdej jednostki twórczej pracy, którą może wykonać tylko ona sama. Pracując z jednym podręcznikiem uczniowie nie będą w stanie wykształcić odpowiednich umiejętności, nie nauczą się samodzielnego wyszukiwania danych. Współczesna szkoła musi stworzyć warunki dla prawdziwej autonomii ucznia, do jego kreatywnego, indywidualnego rozwoju, musi nauczyć go świadomie wykorzystywać wszelkie istniejące możliwości, i przede wszystkim przygotować go do dokonywania wyborów. Nowe media stwarzają niespotykane dotąd możliwości, od nas zależy, czy nauczymy się je wykorzystywać, czy nasi uczniowie dołączą do jakże licznego już grona osób zupełnie bezradnych wobec otaczającej nas rzeczywistości .

## Komunikacja interkulturowa

Innym ważnym warunkiem dobrego funkcjonowania we współczesnym świecie jest umiejętność komunikacji, w tym również komunikacji interkulturowej. Dziś nie trzeba nawet podróżować, żeby mieć kontakty z osobami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych. Świat staje się globalną wioską, w której ludzie coraz częściej się z sobą kontaktują. Zarówno w życiu zawodowym, jak i w prywatnym mamy coraz więcej możliwości spotkania ludzi wychowanych na zupełnie odmiennych od naszych wzorcach kulturowych. Przed wysłaniem naszych żołnierzy do Iraku każdy z nich musiał przejść taki trening interkulturowy. Ale przecież tego typu wiedza potrzebna jest każdemu, kto chce prowadzić interesy w innych częściach naszego globu, studiować czy pracować za granicą; na-

[2] Frederick Newell (2002), *„Lojalność.com"*, Kraków.
[3] Bronisław Siemieniecki: *Komputer w rozwoju twórczym człowieka*, http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a9.htm s.1.

ukowcom, sportowcom, czy chociażby tym, którzy zechcą odwiedzić egzotyczne kraje jako turyści lub internautom szukającym w świecie przyjaciół. Ponieważ coraz więcej cudzoziemców przyjeżdża do naszego kraju, takie przygotowanie potrzebne będzie również osobom pracującym w Polsce w sferze usług. Krótko mówiąc problematyka interkulturowa powinna dziś być obligatoryjnym elementem wykształcenia młodych Polaków. Że tak być powinno można się przekonać biorąc do ręki podstawy programowe i programy nauczania. A jak wygląda szkolna rzeczywistość, co oferują nam najnowsze podręczniki?

## Czy współczesna polska szkoła nadąża za zmianami w otaczającym nas świecie?

Jeśli więc otaczający nas świat tak bardzo się zmienił w ostatnim dziesięcioleciu, jeśli do dobrego w nim funkcjonowanie potrzebna jest umiejętność nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur, jeśli niezbędna jest umiejętność wyszukiwania potrzebnych informacji i selekcjonowania ich w taki sposób, aby umieć tworzyć z nich logiczną i spójną całość, to należy zadać sobie pytanie, czy nasze szkoły również odpowiednio się zmieniły, czy nadążają za światem, w którym żyjemy, czy uczą młodych ludzi tego, co będzie im w ich przyszłym życiu niezbędne, a co w ostatecznym rachunku zadecyduje o pozycji naszego kraju i poziomie naszego życia.

Z jednej strony niemal wszyscy uczniowie umieją dziś posługiwać się komputerem, prawie wszędzie stworzono odpowiednio wyposażone pracownie, wiele szkół ma dostęp do Internetu. Można więc pomyśleć, że jest bardzo dobrze. Niestety rzeczywistość wygląda często dużo inaczej. Komputery są zamknięte w pracowniach i poza zajęciami z informatyki na innych lekcjach dostęp do nich jest mocno utrudniony lub wręcz niemożliwy. Nauczyciele często zupełnie nie wiedzą, jak mogliby wykorzystać sieć na swoich lekcjach. Uczniów nie uczy się strategii wyszukiwania informacji czy poruszania się w internetowym gąszczu. Wielu z nich nie rozumie więc, że pewne informacje łatwiej znaleźć w encyklopedii, czy w jakimś konkretnym słowniku, a do innych szybciej dotrze się za pomocą wyszukiwarek. Najczęstszą formą wykorzystania sieci jest ściąganie gotowych wypracowań i przedstawianie ich jako owoców własnej pracy. Młody człowiek wchodzi tu w rolę biernego odbiorcy, nie wie, że można kreatywnie korzystać z zasobów internetowych. Również wielu pedagogów ogranicza zastosowanie Internetu do wyszukiwania gotowych ćwiczeń, ale ta forma pracy, choć z pewnością poszerza dostęp do materiałów, jest jedynie drobnym ułamkiem potencjalnych możliwości, który nie tworzy żadnej nowej jakości w nauczaniu. Tak więc Internet, poza prowadzonymi na różnym, często bardzo słabym poziomie lekcjami informatyki, jest wykorzystywany w szkole raczej sporadycznie. Coraz więcej nauczycieli korzysta z sieci przygotowując własne lekcje, ale rzadko kto wie, jak włączyć to nowe medium do pracy na lekcji i jak sensownie wykorzystać potencjał zasobów internetowych planując pracę domową. A przecież komputery i Internet stwarzają możliwość wprowadzenia do szkół nowej kultury uczenia, pozwalają na zerwanie z utartymi schematami, otwierają drogę do kreatywnego, twórczego i indywidualnego podejścia do nauki, jednym słowem tworzą nową jakość kształcenia; oczywiście pod warunkiem, że nauczyciele będą umieli wykorzystać ten potencjał.

## Komputery i Internet same przez się nie zmieniają jakości kształcenia, one jedynie otwierają drogę dla nowych koncepcji

Wiele osób nie zdaje sobie sprawy z tego, jakie możliwości niesie z sobą zastosowanie nowych mediów na lekcjach języka obcego. Sądzą, że jest to zmiana czysto techniczna, która wprawdzie może i coś ułatwia, ale w zasadzie niewiele zmienia. W rzeczywistości Internet pozwala na totalną zmianę w nauczaniu języków obcych, ponieważ umożliwia prawdziwą komunikację bez opuszczania murów szkoły. Dzięki np. projektom internetowym, uczniowie mogą nawiązać kontakt ze swoimi rówieśnikami z różnych krajów świata. Stosowanie języka

obcego nie wymaga wtedy żadnego uzasadniania, bo jest to jedyny wspólny język, który umożliwia komunikację. Wszystko jest tu prawdziwe, znika element wymuszonej sztuczności, nie trzeba niczego udawać ani symulować. Każdy uczeń pisze w swoim imieniu, o tym, co dla niego jest interesujące, o tym, co myśli i czuje. I pisze dla swoich rówieśników, którzy chcą się czegoś dowiedzieć, a nie dla nauczyciela, który jest zainteresowany głównie błędami. Aby pokazać zalety wynikające z projektów internetowych omówię dwa projekty, jeden z nich przeprowadziłam z moimi studentami w ubiegłym roku szkolnym[4].

## Jacy jesteśmy – projekt polsko-meksykański

*Obraz innych* (niem. *Das Bild der Anderen*)[5] jest najprostszą formą projektów. Dwie (lub więcej) grupy uczniów próbują możliwie dużo o sobie powiedzieć. Naszymi partnerami była grupa studentów z miasta Meksyk, którzy studiowali na różnych kierunkach, a niemieckiego uczyli się w ramach lektoratów. Z naszej strony projekt rozpoczęła poważna dyskusja na temat tego, co my sami uważamy za typowo polskie. Każdy coś proponował, głośno rozważaliśmy wady i zalety każdej propozycji. Ja również zgłaszałam swoje pomysły, ale w przeciwieństwie do normalnych zajęć z zadowoleniem zauważyłam, że traktowano je w taki sam sposób, jak propozycje innych osób; tzn. studenci podchodzili do nich czasem dość krytycznie i opowiadali się za innymi opcjami. Dla wszystkich było jasne, że nie ma jednej dobrej odpowiedzi, że wspólnie musimy dojść do konsensusu, że trzeba znaleźć możliwie najciekawsze rozwiązania . Każda grupka wybrała sobie jakiś temat, który miał być następnie opisany. Zaczęliśmy od naszego polskiego rozumienia wolności. Była to najciekawsza dyskusja, w jakiej brałam udział od czasu, gdy pracuję w Kolegium. Nigdy dotąd nie miałam możliwości usłyszeć od moich studentów tylu interesujących rzeczy, nigdy nie dane mi było poznać ich przekonań wyrażanych w tak rzetelny i otwarty sposób. Innym tematem, który chcieliśmy omówić był zbliżający się właśnie dzień Wszystkich Świętych, a w dalszej kolejności Andrzejki i Boże Narodzenie. Później postanowiliśmy też opisać nasze pory roku, sytuację kobiet w Polsce, problemy mieszkaniowe. Zajęliśmy się nawet tak skomplikowanym tematem, jakim z pewnością jest polski katolicyzm. Jak już pisałam, wyboru tematów dokonali sami studenci. Każda grupa miała opracować jeden temat, napisać tekst i postarać się o odpowiednie ilustracje, zdjęcia, obrazki.

## Nauczanie interdyscyplinarne

Gdy już wiedzieliśmy, co chcemy opowiedzieć naszym partnerom o sobie, postanowiliśmy sprawdzić, co wiemy o Meksyku. Przeprowadziliśmy więc w grupie małą anonimową ankietę i okazało się, że o tym kraju wiemy bardzo niewiele, że wielu z nas nie potrafiło podać żadnego nazwiska jakiegoś znanego mu Meksykanina. Dane z ankiety zostały następnie opracowane i w efekcie powstał tekst *Co wiemy lub sądzimy, że wiemy o Meksyku*. Nasi partnerzy również przeprowadzili u siebie podobną ankietę. Ich wyobrażenia o Polsce wywoływały w nas prawdziwą wesołość, bo czy można inaczej reagować na podobne stwierdzenia: *W Polsce zimą jest bardzo zimno, temperatura spada tam nawet do – 60 stopni, w Polsce ciągle pada i ludzie są tam bardzo smutni, mężczyźni w Polsce najczęściej są łysi i mają duże nosy, w Polsce wszystko wygląda tak, jak w ostatniej scenie z filmu „Pianista", no może troszkę lepiej.* Nie dziwił nas fakt, że wszyscy znali Jana Pawła II i Lecha Wałęsę, ale zaskoczeni byliśmy tym, że wiele osób potrafiło wymienić nazwiska kilku polskich kompozytorów, czy takich reżyserów jak: Wajda, Kieślowski, Polański. Meksykanie również śmiali się z naszych wyobrażeń o ich kraju. My mieliśmy przed oczami amerykańskie filmy, w których przestępcy uciekali przez południową granicę, oczami wyobraźni widzieliśmy więc pustynię, kaktusy,

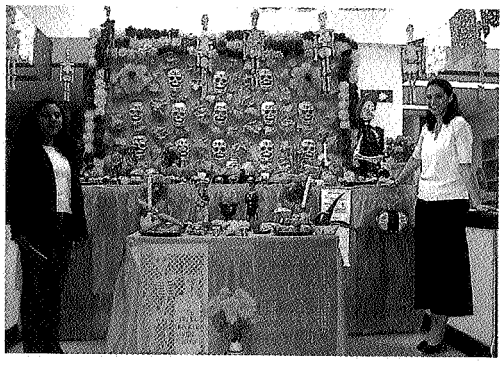
[4] Projekty przeprowadzałam ze studentami, ponieważ uczę w NKJO, ale ta forma pracy może być również stosowana w pierwszych latach nauki języka. Takie projekty mają oczywiście inną specyfikę. Przykłady można znaleźć na stronach duńskiego forum http://www.bild-online.dk/

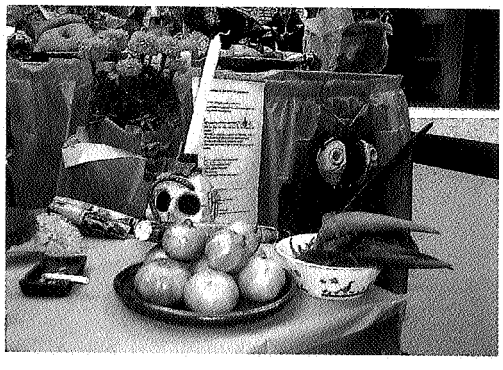
[5] Patrz również Hanna Bugaj (2004), *Mój przyjaciel z Madagaskaru*, w: „Języki Obce w Szkole" nr 3/2004, s. 60-61; Aneta Tomasz-Majoch (2004), *Udział w międzynarodowych projektach – e-mailowym i internetowym – jako sposób na przygotowanie uczniów do części pisemnej nowej matury*, w: „Języki Obce w Szkole" nr 4/2004, s. 77.

mężczyzn z fajką w zębach i sombrero na głowie, a nasi partnerzy żyli przecież w 20-milionowym mieście. Z każdego tekstu dowiadywaliśmy się czegoś nowego, każdy wywoływał dyskusję, po której pisaliśmy nasze komentarze.

### ▸ Porównanie świąt

Niesamowicie ciekawego materiału do przemyśleń dostarczył nam już tekst o Święcie Zmarłych. Początkowo wydawało nam się, że święto to obchodzimy bardzo podobnie, co nas nawet nie dziwiło, zdecydowana większość Meksykanów jest przecież, podobnie jak my, katolikami. Gdy przychodziły kolejne teksty i zdjęcia powoli rozumieliśmy, że to, co na pierwszy rzut oka wydawało nam się bardzo podobne, w rzeczywistości jest zupełnie inne. W Meksyku Święto Zmarłych jest obchodzone przez trzy dni i jest świętem radosnym. W całym mieście, również na uczelniach, powstaje wiele ołtarzy z darami dla tych, którzy odeszli. Wśród darów nie brak liści agawy, z której robi się tequillę i papierosów. W ołtarzach i dekoracjach dominuje kolor pomarańczowy i co najbardziej nas dziwiło, wszyscy są uśmiechnięci i radośni.





Do tradycyjnych obchodów Święta Zmarłych należy pisanie *calaveritas*, czyli dowcipnych i pogodnych wierszy, w których mówi się wprawdzie o śmierci, ale ich wymowa jest raczej taka, że nie warto się niczym przejmować, bo i tak wszyscy umrzemy. Osoby zainteresowane tematem odsyłam na stronę http://daf.eduprojects.net/daf11/, gdzie można zapoznać się z całym projektem. Czytając kolejne teksty dostrzegaliśmy coraz więcej podobieństw do przedchrześcijańskiej tradycji święta Dziadów. Również w Meksyku w zachowanych zwyczajach widać było przedchrześcijańską kulturę Inków. W trakcie trwania projektu dowiadywaliśmy się wciąż nowych rzeczy o tym dalekim kraju, i choć nikt nie uczył się niczego na pamięć, to z przeprowadzonej po projekcie ankiety wynikało, że wszyscy bardzo wiele dowiedzieli się o Meksyku i nie jest to bynajmniej sucha, teoretyczna, a więc ulotna wiedza. Jednocześnie coraz głębiej wchodziliśmy w naszą kulturę i tradycję, zaczynaliśmy inaczej patrzeć na to, co dotychczas wydawało się nam oczywiste. Porównując naszą wiarę z wiarą mieszkańców Meksyku inaczej postrzegaliśmy pewne zjawiska. Projekty internetowe pozwalają bowiem nie tylko poznać obcą kulturę, ale dają też możliwość innego, nowego spojrzenia na swoją własną. Obca tradycja staje się niejako lustrem, w którym obcymi oczami możemy zobaczyć swoją własną. W tekstach naszych partnerów równie często zauważaliśmy zdziwienie; oni sądzili, że w żadnym innym kraju papież Jan Paweł II nie jest tak uwielbiany jak w Meksyku, nie rozumieli, dlaczego jemy w Wigilię postne potrawy i twierdzimy, że to najlepsze jedzenie na świecie.

## Dowiedzieć się czegoś o sobie – projekt japońsko-polski

Jeszcze lepszych przykładów na to, że projekty pozwalają inaczej spojrzeć na własne życie, jest polsko-japoński projekt, w którym uczniowie dwóch szkół gimnazjalnych starali się opowiedzieć sobie nawzajem możliwie dużo o swojej szkole, mieście, kraju[6]. Krótko przed świętami Bożego Narodzenia obie grupy wysła-

[6] Projektem tym kierowali ze strony polskiej Gabriela Kuchta, a z japońskiej Markus Grasmück z Yokohamy.

ły sobie paczki ze słodyczami. Ileż informacji dostarczają listy, które po tym wydarzeniu zostały napisane i opublikowane w E-Journalu! Japońska młodzież była zachwycona, wszystko wspaniale im smakowało, nie tylko pierniczki w czekoladzie, ale nawet najzwyklejsze herbatniki. Reakcja naszych uczniów była dużo bardziej powściągliwa, pisali, że przesłane smakołyki smakowały „bardzo interesująco". Dla każdego, kto miał kiedyś okazję spróbować japońskich ciastek z ryb, jasne jest, dlaczego nikt z Polaków nie użył słowa „smaczne". W komentarzach do opisu mieszkań japońscy uczniowie dziwili się, że Polacy mają tak duże mieszkania i pokoje. Nasi uczniowie dowiadywali się, jaka jest różnica między pokojem europejskim i japońskim. Myślę, że ten projekt pozwolił im inaczej spojrzeć na swoje własne życie; oto bogaci w naszym przekonaniu Japończycy mieszkają w mniejszych mieszkaniach i jedzą jakieś paskudne ciastka, a na dodatek są zafascynowani wszystkim, co pochodzi z Europy. Otwarcie pisali o tym, że próbują obchodzić święto Bożego Narodzenia, bo im się bardzo podoba, ale my mogliśmy tylko z politowaniem kiwać głowami na to nieudolne naśladownictwo. Bo cóż to za święta, jeśli w tym dniu większość buszuje po sklepach!

Po takim doświadczeniu można inaczej spojrzeć na własny pokój, docenić zwykłe słodycze i własną tradycję. Takie spojrzenie na swój świat obcymi oczyma pozwala dostrzec rzeczy, których sami normalnie nie zauważamy, docenić to, co zdaje się czymś normalnym, jednym słowem, taka wymiana pozwala na relatywizowanie otaczającej nas rzeczywistości. Jeśli japońska młodzież twierdzi, że wszystko co europejskie jest wspaniałe, to może świat w którym żyjemy, w rzeczywistości jest dużo lepszy niż sądzimy, może my nie doceniamy tego, co mamy?

## Co w szkolnej rzeczywistości zmieniają projekty internetowe

Zajęcia, na których przeprowadza się projekty internetowe wyglądają zupełnie inaczej niż normalne lekcje. Po pierwsze wszyscy są ciekawi, jakie nowe teksty napisali dla nas nasi partnerzy i nikt nawet nauczyciel, nie wie, jak potoczy się lekcja. Uczniowie sami przecież decydują, czym się zajmą. Nigdy nie wiadomo, na jakie trudności właśnie natrafili, co im sprawiło kłopot, co ich zaintrygowało, co chcą omówić. Takie zajęcia są po prostu ciekawe. Z punktu widzenia nauczyciela istnieje tu jeszcze jedna poważna różnica, uczniowie pracują we własnym tempie, nikt nie narzuca im ani treści, ani formy, a przecież starają się napisać jak najciekawsze teksty i dopiero, gdy natrafiają na trudności zwracają się o pomoc.

Tak więc nie ja decydowałam o przebiegu zajęć, projekty tego typu nie pozwalają na sztywne planowanie. Tu wszystko ma swoją wewnętrzną dynamikę, a konkretne działania wynikają z tego, w którą stronę decydują się pójść uczniowie. Prawdziwym problemem jest czas. Duża część pracy musi być wykonana poza lekcjami. Wiele razy dziwiłam się, że moi studenci mimo wielu innych obowiązków, tak solidnie się ze wszystkiego wywiązywali. Często gotowe teksty przysyłano mi pocztą internetową już następnego dnia. Jeszcze bardziej dziwiły mnie jednak maile, żebym jeszcze nie wysyłała jakiegoś tekstu, bo coś w nim trzeba poprawić, coś dopisać.

Projekty internetowe nie symulują komunikacji, dzięki nim komunikacja w obcym języku po prostu się odbywa. Takie zajęcia są dla uczniów interesujące, bo to oni sami decydują, o czym będą pisać, sami piszą odpowiedzi i komentarze. Nauczyciel pełni rolę organizatora i dba, żeby wszystko było na czas przesyłane. Często na zajęciach przygląda się jedynie, jak jego uczniowie pracują. Jestem przekonana, że właśnie dlatego, że wszystko od nich zależy, bardziej angażują się w pracę. Gdyby nie projekty, pewnie nigdy bym się nie dowiedziała, jak pięknie rysują, ile mają pomysłów, jak twórczo podchodzą do problemów! Jednak takie zajęcia wymagają zupełnie nowego modelu kompetencji nauczycielskich, przeorientowania dotychczasowych sposobów postępowania. Najkrócej rzecz ujmując, mniej nauczycielskich instrukcji, a więcej samodzielnego konstruowania własnej wiedzy przez samych zainteresowanych.

### E-Journal[7]

Projekt polsko-meksykański można obejrzeć na stronach fińskiego forum współpracy nauczycieli języka niemieckiego Dafnord ( http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html ). E-Journal jest programem, który umożliwia publikowanie projektów, dzięki czemu wiadomo, co działo się w czasie trwania projektu. Program ten ma jeszcze inną wielką zaletę, każdy może pod tekstami dopisywać własne komentarze, dzielić się odczuciami, czy zadawać pytania. Projekty można oczywiście przeprowadzać i bez E-Journala, wystarczy, że nauczyciel ma dostęp do Internetu, jednak dzięki archiwizowaniu tekstów każdy nauczyciel, który ma trudności z dotarciem do interesujących tekstów, może tu znaleźć mnóstwo propozycji, które z pewnością zainteresują jego uczniów. W ten sposób bez problemu można ćwiczyć różne techniki i strategie czytania.

## Różnorodność projektów internetowych

Opisane przeze mnie pokrótce projekty są oczywiście jedynie przykładami. Najłatwiej zaczynać od projektów zamkniętych, które przebiegają według pewnego sztywnego schematu, np. Odysei, Jest to propozycja Instytutu Goethego, który dba o to, żeby dobrać partnerów i żeby projekt przebiegał zgodnie z planem. Innym takim zorganizowanym przedsięwzięciem jest projekt poświęcony kreatywnemu pisaniu, patrz. http://daf.eduprojects.net/daf21/. Uczniowie mają do wyboru wiele początków ciekawych historyjek, do których muszą dopisać swoje zakończenia. Celem jest tu nie tylko kreatywne pisanie, ale i rozwijanie sprawności czytania. Po napisaniu własnego tekstu dużo łatwiej jest rozumieć cudze, bo znany jest już kontekst. Poza tym taka lektura pokazuje różnice interkulturowe, w japońskich tekstach problem rozwiązuje dzielny samuraj, bułgarscy uczniowie po swojemu interpretują zachowanie sknerowatego chomika, który nie chce iść do lekarza. Oni mu współczują, bo wielu ich rodaków nie ma pieniędzy na leczenie. Inaczej tę samą historyjkę kończą Włosi, inaczej Finowie, Niemcy czy Polacy. Lektura tych tekstów jest dla mnie osobiście bardzo ciekawa, wiele z nich jest napisanych dowcipnie, wiele ma zaskakującą puentę, niektóre dużo mówią o kraju ich autorów.

Większość projektów ma otwartą formułę, tzn. uczestnicy sami decydują, czym chcą się zajmować, ile czasu mogą na to poświęcić i w jakiej formie ma przebiegać praca. Takie projekty wymagają od nauczyciela pewnego przygotowania. Aby umożliwić nauczycielom języka niemieckiego poznanie tej formy pracy, aby pomóc w tworzeniu nowego modelu nauczycielskich kompetencji, w październiku 2002 roku powstał NETCOACH.

### Czym jest NETCOACH?

Pomysł pokazania polskim nauczycielom języka niemieckiego możliwości, jakie niosą z sobą nowe media narodził się w Instytucie Goethego w Krakowie. Monika Rauen i Andreas Kotz stwierdzili, że wykorzystanie komputerów i Internetu na lekcji języka niemieckiego wydatnie przyczyni się do podniesienia atrakcyjności nauki, a jednocześnie wiedzieli, że nauczycielom trzeba pomóc w poznaniu nowych technik pracy. Przez rok wykształcono grupę edukatorów, którzy obecnie na terenie całego kraju prowadzą seminaria dla wszystkich chętnych nauczycieli. Obecnie NETCOACH oferuje do wyboru trzy seminaria, które są przeprowadzane w formie warsztatów. Po ich zakończeniu każdy nauczyciel dysponuje gotowymi materiałami, które może od razu wykorzystać w pracy ze swoimi uczniami.

- **Projekty emailowe** – nauczanie interkulturowe z wykorzystaniem Internetu

W ramach tego modułu uczestnicy zapoznają się z różnymi typami projektów inernetowych i uczą się oceniać je pod kątem przydatności w własnej praktyce. Kolejnym krokiem jest tworzenie w małych grupach własnych programów projektów, które można następnie zreali-

[7] Patrz również: Aneta Tomasz-Majoch (2004), *Udział w międzynarodowych projektach – e-mailowym i internetowym – jako sposób na przygotowanie uczniów do części pisemnej nowej matury*, w: „Języki Obce w Szkole" nr 4/2004, s. 78.

zować ze swoimi uczniami. Te propozycje są poddawane ocenie i ewentualnie uzupełniane i poprawiane. W czasie seminariów nauczyciele dowiadują się, gdzie można znaleźć partnerów, poznają konkretne adresy internetowe. Właśnie znalezienie odpowiednich grup chętnych do przeprowadzania wspólnych projektów, było dotychczas największym problemem. Aby usunąć tę przeszkodę, w ramach NETCOACH, już od jesieni tego roku ruszy tzw. giełda pośrednictwa. Wszyscy chętni będą tam mogli znaleźć pomoc i grupy na odpowiednim poziomie językowym.

- **Dydaktyzacja stron www** – strony internetowe w nauczaniu języka niemieckiego

Jest to kolejna propozycja pozwalająca na zmianę formuły zajęć i zaoferowanie uczniom ciekawych dla nich materiałów. Nikogo nie trzeba przekonywać, że w Internecie można znaleźć wiele ciekawych tekstów. Jednak od internetowej strony do 45-minutowej lekcji droga daleka i wielu nauczycieli nie wie, jak takie teksty mogliby wykorzystać na swoich zajęciach. W czasie seminarium uczestnicy zapoznają się z interesującymi dla nauczycieli języka niemieckiego stronami, dowiadują się, gdzie szukać materiałów i uczą się, jak stosować konkretne teksty na lekcji. Pracując w grupach uczestnicy tworzą wersje materiałów dla uczniów i dla nauczyciela, a przygotowane propozycje mogą zaraz sprawdzić w praktyce. W ten sposób można pracować z bardzo aktualnymi tekstami, kierując się tym, co interesuje naszych podopiecznych. Jeśli chłopcy właśnie pasjonują się mistrzostwami świata w piłce nożnej, to z pewnością chętnie przeczytają tekst o swoim idolu. Celem takich lekcji jest nie tylko nauka języka, ale i poznanie strategii wyszukiwania informacji i technik pracy z tekstem. Uczniowie widzą, że szukając określonych informacji nie można czytać wszystkiego od deski do deski. W ten sposób praktycznie poznają różne style czytania, co w szkolnej rzeczywistości nie jest takie proste, ponieważ w wielu podręcznikach nie ma odpowiednio długich tekstów pozwalających na rozwijanie tej sprawności. Aby takie lekcje przeprowadzać, trzeba jednak dysponować pracownią komputerową.

- ***ZARB*** – przygotowanie lekcji z wykorzystaniem komputera i Internetu

*Zarb* jest programem komputerowym, który pozwala na szybkie tworzenie ćwiczeń, których przygotowanie w tradycyjny sposób zajęłoby bardzo dużo czasu. Za pomocą Zarba w ciągu minuty nauczyciel może stworzyć rozsypankę literową, krzyżówkę czy tekst z lukami. W tym ostatnim przypadku wystarczy zaznaczyć wszystkie czasowniki, które mają być usunięte, a program sam w ich miejsce wstawi kropki, podając jednocześnie formę odpowiedniego bezokolicznika. *Zarb* to program marzenie – prosty i łatwy w obsłudze – umożliwia nie tylko tworzenie własnych ćwiczeń, co uniezależnia nauczyciela od podręcznika, ale ma też jeszcze jedną wielką zaletę; wykorzystując go możemy bez problemu tworzyć ćwiczenia o różnym stopniu trudności. Uczniowie nawet nie muszą się orientować, że w klasie są trzy wersje tego samego zadania. Tak więc wolniejsi czy słabsi uczniowie mogą mieć mniej luk lub w ich krzyżówce słowa ukryte będą tylko w jednym kierunku. Każde niemalże ćwiczenie ma kilka wariantów. Przygotowanie dodatkowych ćwiczeń, czy sprawdzianów staje się dziecinnie proste i zajmuje najwyżej kilka minut.

Oto kilka przykładów ćwiczeń stworzonych przy pomocy generatora ćwiczeń *Zarb*:

*Schlangentext* – Proste ćwiczenie dla niezbyt zaawansowanych uczniów. Polega ono na wyszukaniu znanych owoców. Nauczyciel musi jedynie wypisać odpowiednie słowa, np.: *Banane Birne Apfel Apfelsine Blaubeeren Melone*. Węża można tworzyć również z długich słów lub z całych zdań.

BANANEBIRNEAPFELAPFELSINEBLAUBEERENSTACHEL
BEERENZITRONEMELONEAPRIKOSEN

Falsche Lücken
W tej wersji program źle podzieli słowa.

BANANEBIR NEAPFEL APFELSIN EBLAU BEERE
NMELONE

BAN ANEBIRNEA PFELAPFELS INEBLAUBE ERE NMELON E

*Wortsuchrätsel* – Nauczyciel jedynie wpisuje słowa, np.: *Banane Birne Apfel Melone Zitrone Orange Pflaume*, reszta już należy do *Zarba*.

*Finden Sie 7 versteckte Obstarten und kreuzen Sie sie bunt an!*

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X | F | O | R | A | N | G | E |
| Z | S | P | Z | G | N | C | Z |
| I | R | F | A | P | F | E | L |
| T | A | L | O | C | C | U | B |
| R | B | A | N | A | N | E | I |
| O | H | U | B | H | J | H | R |
| N | Y | M | Z | K | H | E | N |
| E | M | E | L | O | N | E | E |

*Zarb* jest tak mądrym programem, że sam nawet formułuje polecenia, a dla nauczyciela stworzy duplikat bez liter wypełniających!

*Duplikat ohne Füllbuchstaben:*

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | O | R | A | N | G | E |
| Z | | P | | | | | |
| I | | F | A | P | F | E | L |
| T | | L | | | | | B |
| R | B | A | N | A | N | E | I |
| O | | U | | | | | R |
| N | | M | | | | | N |
| E | M | E | L | O | N | E | E |

*Lücken* – luki

Die Fantasie frei entfalten

Die Gesamtheit aller Methoden, _____ denen Sie sich eine große Anzahl Informationen auf einfache und wirkungsvolle _____ merken können, bezeichnet man _____ „Mnemonik". Dieser Begriff kommt _____ dem Griechischen und bedeutet „Gedächtniskunst".
Das wichtigste Hilfsmittel für die Erinnerung _____ unsere Fantasie. Das Gehirn kann _____ nämlich die Dinge am _____ merken, die wir mit Bildern und Geschichten assoziieren. Immerhin speichert der Mensch gut und gerne 10 000 Bilder in _____ Gedächtnis. Diese _____ richtigen Zeitpunkt wieder abzurufen, ist dann nur noch eine _____ des Trainings. Lassen Sie Ihrer Fantasie also _____ Lauf – je verrückter, bunter und bewegter sie arbeitet, _____ leichter fällt es Ihnen, sich _____ zu erinnern.

W zależności od wybranej wersji program może podać pod tekstem wszystkie słowa, które muszą być wstawione. Oczywiście w innej kolejności.

To tylko kilka przykładów, możliwości tego generatora ćwiczeń są dużo większe. Może warto jeszcze dodać, że z pomocą *Zarba* można tworzyć ćwiczenia dla wszystkich poziomów nauczania. Każdy uczestnik seminarium dostaje program razem z licencją.

Każdy uczestnik seminariów organizowanych przez NETCOACH musi uiścić opłatę w wysokości 30 złotych, jedynie opłata za trzecie seminarium, z uwagi na to, że każdy dostaje program z licencją, wynosi 50 złotych. W przyszłości planowane jest także seminarium, na którym będzie można nauczyć się, jak w klasie organizować telekonferencje. W ten sposób uczestnicy projektów internetowych będą mogli nie tylko do siebie pisać, ale również z sobą rozmawiać. Technicznie rzecz biorąc nie jest to wcale skomplikowane przedsięwzięcie, jednak szkoła musi dysponować sztywnym łączem o dużym transferze danych.

NETCOACH, inicjatywa możliwa dzięki współpracy CODN-u i Instytutu Goethego, wykorzystuje istniejącą już sieć Delforta, który zajmuje się organizowaniem form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka niemieckiego. Jest to jednak zupełnie nowy system, którego celem jest zmobilizowanie nauczycieli do włączenia się w organizację doskonalenia zawodowego. Dotychczas do szkół przychodziło zawiadomienie, że w określonym terminie odbędzie się jakieś seminarium i osoby chętne musiały tylko wysłać zgłoszenie. W przypadku seminariów organizowanych w ramach NETCOACHa sytuacja wygląda inaczej. Tu nikt niczego odgórnie nie planuje, chętni nauczyciele sami muszą się zorganizować. Grupa licząca minimum 12 osób i dysponująca salą komputerową, po wybraniu typu seminarium zgłasza swój akces do odpowiedniego koordynatora regio-

nalnego Delforta[8]. Osoba występująca w imieniu tej grupy ustala termin dogodny dla wszystkich uczestników i nawiązuje kontakt z edukatorem wskazanym przez koordynatora[9]. Trzeba jeszcze tylko wypełnić kartę zgłoszenia, którą można znaleźć na stronie krakowskiego Instytutu Gothego http://www.goethe.de/netcoach i przygotować się do seminarium. Pomoże w tym tzw. komputerowe prawo jazdy (niem. *Computerführerschein*), tzn. podstawowe umiejętności związane z obsługą komputera i Internetu. Chodzi o to, żeby osoby biorące udział w kursie znały zasady funkcjonowania edytora tekstu, wiedziały na czym polega formatowanie, umiały kopiować teksty i obrazki, czy wiedziały jak wyszukiwać informacje za pomocą wyszukiwarek. W podstawy te wprowadza drobiazgowo opracowana instrukcja, a na koniec każdy może się sprawdzić rozwiązując odpowiednie zadania. Są to oczywiście zupełnie podstawowe umiejętności, ale chodzi o to, by w czasie seminarium nie skupiać się na obsłudze komputera, ale zająć się sprawami merytorycznymi.

NETCOACH wprowadził jeszcze jedno nowe rozwiązanie; to prowadzący przyjeżdża do wybranego przez uczestników miejsca. Tak więc seminaria odbywają się zazwyczaj w macierzystych szkołach uczestników. Stwarza to nowe możliwości dla nauczycieli pracujących w małych miejscowościach na prowincji. Dotychczas większość seminariów odbyła się właśnie w małych miastach[10]. Chętni do zorganizowania seminariów znajdą wszystkie potrzebne informacje pod podanym już wcześniej adresem internetowym krakowskiego Instytutu Goethego. Wszystkich zainteresowanych serdecznie zapraszamy.

(wrzesień 2004)

[8] Adresy koordynatorów można znaleźć na stronie http://www.goethe.de/ms/kra/netcoach/dekontakt.htm i www.codn.edu.pl

[9] Każde z seminariów obejmuje 14 godzin zajęć. Zajęcia zaczynają się w piątek po południu i kończą w sobotę w porze obiadowej.

[10] Patrz strona Instytutu Goethego http://www.goethe.de/netcoach, link „Kontakte".

## Warto wiedzieć

DELFORT to Ogólnopolski Projekt Doskonalenia Nauczycieli Języka Niemieckiego organizowany przez CODN i Goethe Institut na zlecenie MENiS.

Ma na celu podniesienie jakości nauczania języka niemieckiego w polskich szkołach i zapewnienie wysokich kwalifikacji kadry dydaktycznej. W ramach realizowanego projektu edukatorzy organizują i realizują 1, 2, oraz 3-dniowe, a także cykliczne formy doskonalenia zawodowego w ramach 8 regionów. Projekt jest adresowany do nauczycieli i edukatorów języka niemieckiego oraz nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego.

W ramach projektu są organizowane kursy kwalifikacyjne i szkolenia metodyczne: Wymiar europejski w nauczaniu języka niemieckiego: Europejski system opisu kształcenia językowego, Europejskie portfolio językowe; Nauczanie multimedialne; Wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego; Komponent kulturowy w nauczaniu języka niemieckiego; Testowanie i ocenianie; Tworzenie własnych programów nauczania; Rozwijanie autonomii ucznia; Egzamin maturalny z języka niemieckiego; Doskonalenie językowe; Umiejętność prezentacji / emisja głosu; Praca z uczniem dysfunkcyjnym oraz szkolenia z elementami psychologii i pedagogiki.

**W roku 2002 projekt DELFORT otrzymał prestiżową nagrodę Unii Europejskiej dla nowatorskich inicjatyw edukacyjnych „European Label". Od roku 2001, czyli zainicjowania projektu DELFORT przeszkolono łącznie 9140 nauczycieli. Dalsze informacje –** http://www.codn.edu.pl/projekty/delfort/

NETCOACH jest komponentem programu Delfort i jest realizowany przez współpracujące ze sobą instytucje: CODN i Goethe Institut w Krakowie.

# Nasza strona internetowa

# www.codn.edu.pl

NA SKRÓTY

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE
*dla uczniów od 10 do 15 lat*

- Informacje ogólne
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie
- Europejskie portfolio językowe
- Europejskie portfolio językowe dla dzieci do lat 10 (wczesnoszkolne)
- Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat
- Europejskie portfolio językowe dla dorosłych (dla uczniów od 16 lat)

MATURA 2005

FORMY DOSKONALENIA

STUDIA DLA NAUCZYCIELI

PUBLIKACJE

ORGANIZACJE

PLACÓWKI

Szkolenia dla ekspertów

## Zespół ds. Polonii

Informator dla kandydatów do pracy dydaktycznej za granicą

Języki Obce w Szkole

INFORMACJE O CZASOPIŚMIE

PRENUMERATA

NUMERY 2004

NUMERY 2003

NUMERY 2002

NUMERY 2001

NUMERY 2000

NUMERY SPECJALNE

KONKURS

REKLAMA

CODN

Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych

Internetowy Katalog Zbiorów Medioteki Edukacyjnej

Internetowy Katalog Zbiorów Medioteki Szwajcarskiej

## Pracownia Języków Obcych

Zespół Języków Obcych

- język niemiecki
- język rosyjski
- języki romańskie

Redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole"

Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych

... i wiele innych przydatnych informacji

# Zapraszamy!

*Dorota Sikora-Banasik, Małgorzata Pamuła, Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło*[1)]
*Częstochowa, Kraków*

# Czekając na *Europejskie portfolio językowe dla dzieci...*

## Jak konstruować karty samooceny, odnoszące się do konkretnych treści omawianych na lekcjach języka obcego w klasach 1-3?

Opracowany przez ekspertów Rady Europy dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* zmienia dotychczasowe podejście do nauczania i uczenia się języków obcych. Zgodnie bowiem z polityką edukacyjną Rady Europy jako cel trwającej przez całe życie edukacji językowej wyznacza rozwijanie i kształtowanie różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Bardzo ważnymi narzędziami prowadzącymi do osiągnięcia tego celu są umiejętność kontrolowania i planowania własnego procesu uczenia się oraz zdobywanie różnych doświadczeń interkulturowych.

Rozwijaniu i prezentowaniu tych narzędzi służy *Europejskie portfolio językowe*, dokument, który ma towarzyszyć uczącemu się przez cały czas trwania jego własnego procesu uczenia się języków obcych w szkole i poza nią oraz języka ojczystego innego niż język urzędowy, a więc, według założeń edukacji europejskiej, przez całe życie. Zapis doświadczeń kulturowych pomoże w treningu interkulturowym, natomiast praca nad rozwijaniem umiejętności samooceny pozwoli w istotny sposób przejąć kontrolę nad własną nauką języków.

Strategie służące nabywaniu doświadczeń kulturowych i umiejętności językowych zmieniają się z wiekiem użytkownika *Europejskiego portfolio językowego*. Dlatego też zakłada się wersje *Portfolio* dla różnych grup wiekowych. *„Podstawowy podział uwzględnia trzy rodzaje EPJ różniące się między sobą formą, objętością, podejściem pedagogicznym: Portfolio dla dzieci (klasy 0-3), Portfolio szkolne (klasy 4-6 oraz gimnazjum) oraz Portfolio dla młodzieży i dorosłych (od 16 lat)"*[2)].

W Polsce opracowano i wydano już wersję dla uczniów od 10-15 lat, a w październiku rozpoczął się pilotaż EPJ dla młodszych dzieci (klasy 0-3). W wersji tworzonej z myślą o małych odbiorcach jest miejsce zarówno na zapis pierwszych doświadczeń kulturowych (np. *Spotkałem już cudzoziemca, Znam te kraje, Mój Pamiętnik: O podróżach zagranicznych*), jak i na pracę z kartami samooceny, wdrażającymi do pracy nad nabywaniem tej trudnej, lecz bardzo ważnej, umiejętności. Karty samooceny umieszczone w EPJ dla młodszych dzieci przygotowują uczniów do rozpoznawania swoich mocnych i słabszych stron, świadomego planowania, kontrolowania i korygowania własnego kształcenia językowego według swych możliwości i potrzeb.

---

1) Autorki opracowały *Europejskie porfolio językowe* dla klas 0-III (patrz: www.codn.edu.pl Dorota Sikora-Banasik jest asystentem w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, dr Małgorzata Pamuła i dr Angela Bajorek są adiunktami w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, a Iwona Bartosz-Przybyło jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Krakowie.

2) B. Głowacka (2004), *Europejskie portfolio językowe – „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel"* w: „Języki Obce w Szkole" nr 4/2004, s. 21-31.

Jak najwcześniejsze wdrażanie elementów samooceny jest warunkiem późniejszej autonomizacji uczenia się.

Karty samooceny umieszczone w EPJ dla dzieci bazują (wg założeń *Europejskiego portfolio*) na opisie i tabelach poziomów biegłości językowej zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Nie odnoszą się do żadnych treści podręcznikowych, jako że mają być narzędziem dla każdego nauczanego języka, w oparciu o każdy podręcznik i wszelkie materiały edukacyjne oraz dla każdego systemu i źródła nauczania. Warto jednak dodać, że karty samooceny, jako bardzo istotny element *Portfolio*, powinny być obecne we wszystkich jego częściach. W *Biografii językowej* i *Paszporcie językowym* znalazły się opracowane i dostosowane do wieku odbiorcy karty oparte na europejskich poziomach biegłości językowej A1, A2 i B1. W *Dossier* natomiast powinny znaleźć się karty samooceny opracowane przez konkretnych nauczycieli dla potrzeb swoich uczniów, w klasach w których uczą lub karty samooceny opracowane przez autorów i wydawców podręczników przeznaczonych dla klas 0-3.

Warto zatem już dziś zacząć rozmawiać z uczniami o umiejętności rzetelnego oceniania swojej wiedzy i swych umiejętności – nie tylko językowych. Warto, czekając na *Portfolio* wdrażać uczniów do samooceny, na razie tworząc karty samooceny odnoszące się do konkretnych treści omawianych na lekcjach. Będzie to bardzo umiejętne przygotowywanie dzieci do pracy z EPJ metodą „drobnych kroczków". Po rozmowie dotyczącej samego pojęcia samooceny oraz uświadomieniu uczniom, co to są umiejętności językowe i jak można je doskonalić[3] warto podczas lekcji, omawiając poszczególne, zamieszczone w podręczniku lub w materiałach dodatkowych, z których korzystamy, ćwiczenia, uświadomić uczniom, jaką umiejętność językową będą rozwijać. I tak np., jeżeli treści podręcznikowe skupiają się na temacie „dzikie zwierzęta", a kolejnym ćwiczeniem realizowanym w toku zajęć jest wysłuchanie nagrania z kasety i zaznaczenie na planie ogrodu zoologicznego drogi, jaką przebył opiekun zwierząt karmiąc swoich podopiecznych, należałoby przypomnieć uczniom, że umiejętność rozumienia ze słuchu jest bardzo istotna dla posługiwania się językiem oraz że właśnie mają możliwość „posłuchać i zrozumieć".

Warto również raz na jakiś czas zakończyć lekcję lub cykl lekcji refleksją dotyczącą ich treści oraz wraz z uczniami zastanowić się nad zdobytą przez nich wiedzą i nowymi umiejętnościami: *Czego nauczyliście się na ostatnich lekcjach? Jakie poznaliście nowe słowa? Co nowego potrafiecie?* (Liczyć do 20, zadać pytanie o kolor jakiegoś przedmiotu, opowiedzieć o swojej rodzinie itd.).

Kolejnym „kroczkiem" na drodze do samokontroli i samooceny jest zwiększenie ich zakresu, tak aby zachęcić do nauki opartej na autoregulacji. Uczniowie zaczynają rozumieć, jakie są wymagania wobec nich i każdy zaczyna planować swoje własne działanie, tak aby w miarę swoich sił im sprostać. Jeżeli jest do tego gotowy, próbuje kontrolować i kierować swoim procesem uczenia się. Stąd już tylko krok do rzetelnej oceny swych działań na lekcji i osiągnięć, przy wzmocnionej motywacji do osiągnięcia konkretnego, jasno i czytelnie sformułowanego, realnego sukcesu.

Pomóc w tym mogą karty samooceny (dołączone potem do *Dossier*) odnoszące się do konkretnych treści realizowanych na lekcjach. Każdą kartę należy odnieść do konkretnej lekcji, sekwencji lekcji lub określonej jednostki tematycznej (np. dzikie zwierzęta). Warto skorzystać z planu wynikowego, który jest połączeniem rozkładu materiału i szczegółowego opisu osiągnięć na kolejnych lekcjach[4]. Kolejne etapy lekcji, poszczególne ćwiczenia prowadzą do uzyskania pewnych umiejętności cząstkowych – każdą z nich należy uwzględnić w karcie samooceny. Ważne jest, aby zachować w kartach formę kategorii operacyjnych (umiem, potrafię) – taki sposób jest propagowany w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz zastosowany w zorientowanym na ucznia *Europejskim portfolio językowym*.

Oto przykład karty samooceny, mającej swe odniesienie do konkretnej lekcji (lekcja 5),

[3] Dotyczył tego artykuł w *Językach Obcych w Szkole* nr 5/2004. Dorota Sikora-Banasik (2004), *Wdrażanie do samooceny – Praca z Moim Europejskim portfolio językowym dla klas 0-III.*

[4] M. Szpotowicz (2004), *Jak oceniać dzieci ? Angielski w klasach I-III* w: „The Teacher" nr 10 (22)/ 2004.

planowanych w jej zakresie osiągnięć, gry umieszczonej w podręczniku X na stronie 38, słownictwa oraz piosenki, jakiej się uczyli uczniowie:

| Imię i nazwisko _____ Lekcja _____ Data _____<br>**Jak pracowałem podczas lekcji 5?** | | | |
|---|---|---|---|
| A | Doskonale | Dobrze | Słabo |
| Potrafię powiedzieć, jakie przedmioty posiadam | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| Potrafię powiedzieć, jakich przedmiotów nie mam | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| Umiem zapytać kolegę: „Czy masz...?" | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| Umiem odpowiedzieć na pytanie, czy coś mam | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| Potrafię po angielsku policzyć od 1 do 20 | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| Zagrałem w grę na stronie 38 | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| B<br>Nauczyłem się nowych słów: _____, _____,<br>_____, _____, | | | |
| C Spodobała mi się piosenka | ☺ | 😐 | ☹ |
| Spodobała mi się gra | ☺ | 😐 | ☹ |

Na podstawie S. Ioannou-Georgiou, P. Pavlou (2003), *Assessing Young Learners*, Oxford University Press.

Osobna rubryka musi dotyczyć oceny stopnia osiągnięcia danej umiejętności. Uczeń musi zadać sobie pytanie: *Czy potrafię to* (np. liczyć w obcym języku do 20) *robić doskonale, czy trochę się mylę i muszę jeszcze ćwiczyć? A może wcale nie osiągnąłem jeszcze tej umiejętności?* – to pomoże mi wyznaczyć konkretny cel: muszę się nauczyć. Podczas pracy nad wypełnianiem przez uczniów kart samooceny rolą nauczyciela jest konkretyzować, podawać przykłady w języku, który jest rozpatrywany, odnosić każdą kategorię do odpowiednich ćwiczeń wykonywanych na lekcji lub umieszczonych w podręczniku. Nauczyciel powinien także pomóc uczniowi w rzetelnej i adekwatnej do rzeczywistości ocenie stopnia przyswojenia każdego opisanego zadania. Jest to na etapie wczesnoszkolnej nauki języka (i nie tylko języka) zadanie bardzo trudne, z którym uczeń musi się „oswajać" przez wielokrotnie stwarzane przez nauczyciela sytuacje sprzyjające refleksji i samoocenie.

Inną (bardziej zbliżoną do technik przyjętych w *Europejskim portfolio językowym* dla dzieci) strategią przy opracowywaniu kart samooceny jest zorientowanie ich na konkretne umiejętności językowe. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* zapisano standardy osiągnięć językowych w zakresie omawianych poziomów biegłości, opisując szczegółowo umiejętności uczącego się w zakresie pięciu sprawności językowych: słuchania, mówienia-produkcji, mówienia-interakcji, czytania oraz pisania. Po uświadomieniu uczniom istnienia sprawności językowych i konieczności ich doskonalenia w toku kształcenia językowego[5] można pomóc im odnosić kolejne osiągnięcia, jakie zdobywają, do odpowiednich umiejętności:

[5] Zob. Dorota Sikora-Banasik (2004), *Wdrażanie do samooceny – Praca z moim Europejskim portfolio językowym dla klas 0-III*, w: „Języki Obce w Szkole" nr 5/2004.

- Słuchając nagrania lub osoby mówiącej w języku, którego się uczę – potrafię...
- Gdy mówię – umiem...
- Gdy z kimś rozmawiam – umiem...
- Czytając – potrafię...
- Umiem napisać (zapisać)...

Celowym jest wtedy konstruowanie kart samooceny tak, aby treści realizowane w toku lekcji (lub cyklu lekcji) będące przedmiotem samooceny przyporządkować właściwym sprawnościom. Na pewno wymaga to większego wysiłku, zarówno od nauczyciela przygotowującego kartę, jak i od ucznia, który z nią będzie pracował. Jednakże takie ujęcie pozwala uczniom przygotować się do oceniania swojej biegłości we wszystkich językach, jakich się uczą, poziomu ich zaawansowania w obrębie pięciu sprawności językowych, co ma w konsekwencji doprowadzić do umiejętności udokumentowania własnej wielojęzyczności. Tak więc przytaczana już propozycja trzech lekcji języka obcego dotyczących „dzikich zwierząt", może być przedmiotem refleksji nastawionej na konkretyzowanie osiągnięć z ocenianego języka w ramach pięciu sprawności językowych.

| Imię i nazwisko _____<br>Lekcja _____ Data _____<br>**Jak pracowałem podczas lekcji 5, 6 i 7?** | Doskonale | Dobrze | Słabo |
|---|---|---|---|
| GDY SŁUCHAM – POTRAFIĘ: | | | |
| • rozpoznać nazwy poznanych na lekcji dzikich zwierząt. | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| GDY MÓWIĘ COŚ KOMUŚ – POTRAFIĘ: | | | |
| • wypowiedzieć poprawnie nazwy dzikich zwierząt, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • wyrecytować wierszyk o zwierzętach. | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| GDY ROZMAWIAM Z KIMŚ – POTRAFIĘ: | | | |
| • powiedzieć, że zwierzę, o którym mówię, potrafi biegać, skakać lub fruwać, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • powiedzieć, co ja potrafię robić, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • zapytać, co potrafi robić mój kolega. | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| GDY CZYTAM – POTRAFIĘ: | | | |
| • przeczytać wiele słów będących nazwami dzikich zwierząt, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • przeczytać krótki opis zwierzęcia, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • przeczytać, co zwierzę potrafi robić. | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| GDY PISZĘ – POTRAFIĘ: | | | |
| • napisać poznane na lekcji słowa, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • opisać zwierzęta narysowane na str. 52, | ✈ | 🚌 | 🚲 |
| • napisać, że ptak potrafi latać a małpa umie skakać. | ✈ | 🚌 | 🚲 |

Źródło: opracowanie własne.

W takim przypadku należy zachować możliwość oceny stopnia przyswojenia każdej opisanej kategorii zadaniowej; uczniowie oceniając nabytą na lekcji wiedzę i kompetencje poruszają się w znacznie szerszym obszarze, w ramach poziomów biegłości językowej.

Karty samooceny wprowadzone jeszcze przed zaproponowaniem uczniom *Europejskiego portfolio językowego* znakomicie „przygotują grunt" pod czekające uczniów klas 0-3 (i dalszych) zadania wynikające z polityki edukacyjnej Rady Europy. Będą doskonałym materiałem wdrażającym do samooceny, która na etapie wczesnoszkolnym[6]):

- Wyzwala w dziecku motywacje wewnętrzną.
- Pozwala dostrzec mocne i słabe strony własnej pracy.
- Pomaga zaplanować poprawę własnych działań.
- Przygotowuje do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę.
- Zwiększa zaufanie do samego siebie i innych.
- Zwiększa poczucie dumy z osiągnięć.
- Umacnia poczucie własnej wartości.

Czekając więc na *Portfolio*... konstruujmy karty samooceny i wprowadzajmy je do użycia!

(listopad 2004)

[6]) I. Chodoń, E. Ziętkiewicz (2003), *Jak oceniać w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

*Tomasz Nowak*[1]
*Bochnia*

# Tworzenie opowiadań z dziećmi jako forma rozwijania samodzielności i kreatywności uczniów

Praca z dziećmi w wieku 7-8 lat jest bardzo wdzięczna, ale także stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela. Dzieci chętnie i żywo reagują, lecz jednocześnie brak im cierpliwości, precyzji rozumowania czy umiejętności skupienia uwagi. Jedna jednak cecha znacznie różni je od dzieci starszych i cechę tę nauczyciel powinien wykorzystywać i wzmacniać – jest nią kreatywność.

## Podstawy teoretyczne projektu

Temat: Opowiadanie jako konieczna technika nauczania z młodszymi dziećmi

Uczenie dzieci wymaga poszukiwań i posługiwania się alternatywnymi metodami nauczania języka angielskiego. Powinniśmy wykorzystywać dziecięcy instynkt do zabawy, ich wyobraźnię i kreatywność. Dzieci mają zdolność do rozumienia znaczeń, nawet jeśli nie znają języka i twórczo używają swoich, nawet jeśli ograniczonych, możliwości językowych. Poza świadomym przyswajaniem mają też zdolność do podświadomego uczenia się.

Opowiadania oferują dzieciom znaczące i stałe źródło doświadczeń językowych. Są motywujące i bogate w pozytywne doznania. Oczekujemy, iż uczniowie będą zawsze chętni do słuchania, czytania i że historie zbudują ich pozytywny stosunek do przewidywania, zgadywania itd.

Nie tylko opowiadamy historie, ale też prosimy dzieci, by tworzyły nowe, gdyż:

- Nauczanie języka ma na celu pełny rozwój osobowości.
- Niektórzy uczniowie nie potrafią użyć całej swojej inteligencji, jeśli nie mają stworzonych warunków do kreatywności.
- Przez zabawę z językiem dzieci czynią go swoim własnym (Wright, 1997).

[1]) Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Brzeźnicy koło Bochni.

## Potrzeba samodzielności i niezależności w klasie

Autonomia ucznia nie jest terminem dającym się łatwo zdefiniować. Jest to idea, pomysł, który określa się szeregiem terminów, a mianowicie – niezależność, kooperacja, świadomość, odpowiedzialność, refleksja, umiejętność samooceny i negocjowania. Halec (1981:5) określa autonomię jako zdolność do wzięcia odpowiedzialności za proces nauczania. Z małymi dziećmi mamy nadzieję osiągnąć następujący poziom autonomii:

- Świadomość – uczący się zdają sobie sprawę z celów i treści nauczania.
- Zaangażowanie – uczący się dokonują wyborów między szeregiem możliwości.
- Kreacja – uczący się adoptują i tworzą własne cele, zadania oraz sposoby ich wykonania.

To, co powinniśmy osiągnąć z dziećmi w wieku 7-8 lat, to ich pozytywna refleksja w stosunku do tego, co dzieje się w klasie i do samych siebie jako uczniów.

## Charakterystyka klasy

Uczniowie w klasie drugiej mają po 8 lat i uczą się języka angielskiego drugi rok.

Podczas dotychczasowej nauki poznali podstawowe wzory zdaniowe i około 200 słów. Przy rozumieniu ze słuchu rozpoznają podstawowe fonemy, czytają proste teksty. Celem projektu jest dać im możliwość kreatywnego użycia tych choćby niewielkich umiejętności językowych, jakie posiadają.

# Charakterystyka projektu

Opowieść, którą wybrałem z powodu jej właściwego poziomu i dostępności, to *Złotowłosa i trzy misie – Goldilocks and the three bears*. Zawiera ona interesującą fabułę, ciekawe, proste słownictwo, oferuje dużo okazji do powtórzeń docelowych wzorów zdaniowych oraz może być łatwo modyfikowana i poszerzana. Zdecydowałem się ją wykorzystać jako 15-minutowe uzupełnienie innych lekcji w przeciągu dwóch miesięcy.

Podzieliłem pracę na sześć etapów:

- etap słuchania,
- etap mówienia (powtarzanie, podstawianie),
- etap czytania,
- etap planowania nowej części historii,
- etap opowiadania nowej historii,
- odegranie całości jako małego przedstawienia.

## Cele projektu to:

- Opanowanie przez uczniów zestawu słownictwa związanego z pojemnikami, rozmiarami (*medium size bowl*), czasowników do narracji w czasie teraźniejszym prostym, przymiotników do opisu (słodki, mały – *sweet, little*).
- Podniesienie poziomu opanowania umiejętności związanych z rozumieniem ze słuchu, czytaniem, płynnością wypowiedzi.
- Stworzenie części lekcji, w której uczniowie mogą używać własnej wyobraźni, kreatywności oraz jednocześnie dobrze się bawić.
- Wytworzenie takiej atmosfery w klasie, by uczniowie przejęli inicjatywę decydowania co robić, planowania pracy i jej komentowania.

# Raport z wykonanej pracy:

1. **Etap z rozumienia ze słuchu**
   Po trzydziestu minutach lekcji poprosiłem uczniów, by usiedli na podłodze w kącie sali, aby wysłuchać opowieści. Ilustrowałem ją obrazkami zadając pytania: *Co i kogo widzisz na obrazku? Gdzie oni są? Co robią?* Najpierw uczniowie patrzyli na każdy obrazek ilustrujący historię, podczas gdy ja milczałem. Wzmacniało to ich oczekiwania i pozwalało łatwiej przyswoić późniejszą treść. Uczniowie nazywali obiekty, osoby, komentowali i zadawali pytania i dopiero następnie słuchali opowiadania zmienionego w zależności od pytań i komentarzy. Ich reakcja była bardzo pozytywna – byli zainteresowani i słuchali uważnie, powtarzali słowa i frazy, które rozpoznawali. *[wyobraźnia, ciekawość]*
2. **Etap pracy nad słownictwem i mową**
   Uczniowie mogli wybrać sobie kukiełkę jednego z bohaterów. Następnie używając ku-

kiełek powtarzali i ćwiczyli docelowe słownictwo, zmieniając je, by dopasować do obrazkowych elementów opowieści. Byli usatysfakcjonowani możliwością odgrywania swoich bohaterów i sprawdzania, jak dużo umieją. *[identyfikacja, ocenianie]*

**3. Etap czytania i opowiadania**

Zadaniem uczniów było budowanie zdania przez operowanie jego logicznymi fragmentami:

*Reading:* building sentences using chunks of language

| | | | |
|---|---|---|---|
| Goldilocks | She | It's | |
| sits | doesn't like it | | |
| in the middle size chair | | in the big chair | |
| too hard | | too soft | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| They | Father bear | Mother bear | Baby bear |
| look | says | cries | |
| who's been sitting in my chair | | into the living room | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Three bears | | Goldilocks | |
| | runs | | roar |
| loud | | away | |

Najpierw zachęciłem uczniów do opowiedzenia mi historii. Po przeczytaniu instrukcji (każdy fragment zdania – podmiot, orzeczenie i obiekt miały inny kolor) dzieci przystąpiły do wykonania zadania, ostatecznie tak łącząc elementy zdań, by opowiedzieć całą historię. *[odpowiedzialność, świadomość]*

**4. Etap pisania i mówienia**

Uczniowie najpierw narysowali wnętrze chatki misiów formatu A1, a następnie dopasowali zdania z opowiadania do odpowiednich pomieszczeń i zapisywali je na rysunku. Potem opowiedzieli mi historię trzymając swoje kukiełki i używając obrazu chatki jako tła. *[kooperacja, kreatywność]*

**5. Etap planowania**

By wprowadzić uczniów w kreatywny sposób myślenia, opowiedziałem historię dokonując w niej zmian – *four bears lived in a flat in a city – cztery misie mieszkały w mieszkaniu w mieście*. Uczniowie wkrótce sami zaczęli wprowadzać zmiany. Następnie zasugerowałem, że Złotowłosa nie uciekła, ale została w chatce misiów i pomogła im sprzątać bałagan, który zrobiła. Uczniowie podawali po angielsku i po polsku pomysły, co postacie mówiły, czego potrzebowały itp. *[kreatywność, negocjacje]*

Podzieliliśmy się na trzy grupy – każda odpowiedzialna za sprzątanie w innym pomieszczeniu i ćwiczyliśmy docelowe słownictwo:

– sprzątanie – *cleaning – scrub*
– bieganie – *running – run*
– naprawianie – *mending – hit*
– ścielenie łóżek – *making beds – puff*

*[kreatywność, negocjowanie, refleksja]*

### Scenariusz przedstawienia

Scene 1.
Narrator: The three bears and Goldilocks go into the kitchen
Bears: Who will clean the bowls?
Goldilocks: I will do it.
N: Goldilocks cleans the big bowl for father bear.
G: Scrub, scrub, scrub – it's ready!
FB: My bowl is nice and clean now. I like it.
*Goldilocks cleans the middle size bowl for mother bear etc.*
Bears: Who will make the chicken soup?
Goldilocks: I will do it.
N: Goldilocks makes chicken soup.
Goldilocks: Stir, stir, stir it's ready!
Bears: *(eating the soup)* The soup is good. We like it.

Scene 2.
N: The three bears and Goldilocks go into the living room.
B: Who will mend the chair?
Goldilocks: I will do it!
G: Who will bring a hammer?
B: We will do it. Run, run, run. It's ready!
Goldilocks: Who will bring the nails?
B: We will do it. Run, run, run. It's ready!
N: Goldilocks mends the chair.
Goldilocks: Hit, hit, hit. It's ready.
B: The chair is all right now. We like it.

Scene 3.
N: The three bears and Goldilocks go into the bedroom.
B: Who will make the beds?
Goldilocks: I will do it.
N: Goldilocks makes the big bed for father bear.
Goldilocks: Puff, puff, puff. It's ready!
FB: My bed is nice and tidy now. I like it. Itd.

**6. Etap odegrania przedstawienia**

Po krótkich próbach w grupach uczniowie odgrywali scenki swojego przedstawienia. Jeśli ktoś zapomniał roli, to widownia była

pomocna, nagradzała oklaskami każde wystąpienie. Po przedstawieniu uzgodniliśmy, kto najlepiej odegrał swoją rolę.
*[niezależność, ocenianie, świadomość]*

## Podsumowanie

Nigdy nie wątpiłem w wagę opowiadania historii na lekcjach języka angielskiego. Wykonanie kolejnego przedsięwzięcia tylko mnie w tym przekonaniu umocniło. Pomimo problemów z dyscypliną i konieczności pomocy słabszym uczniom główne cele przyswojenia słownictwa, rozwijania umiejętności i stworzenia właściwej atmosfery pracy zostały osiągnięte.

Doszedłem do przekonania, iż autonomia ucznia jest nie tylko celem, ale też źródłem i zdolnością, które należy wykorzystywać na lekcjach języka angielskiego.

(maj 2004)

*Krystyna Pypłacz*[1]
*Mysłowice*

# Nauczanie języka angielskiego przez gry i zabawy

W ostatnich latach pojawia się coraz więcej publikacji dotyczących zastosowania gier i zabaw w nauczaniu języka angielskiego. Autorzy tych prac podkreślają, że gry i zabawy to nie tylko działania służące wypełnieniu wolnego czasu na lekcjach, ale mające dużą wartość edukacyjną. One bowiem wzmacniają zainteresowanie uczniów językiem obcym, są źródłem motywacji w nauce tegoż języka, urozmaicają lekcje oraz tworzą poczucie bezpieczeństwa i optymalną atmosferę w procesie uczenia się języka.

Gry i zabawy są jakby pomostem między tym, co dzieje się w klasie w trakcie lekcji, a światem realnym, w którym śmiech, rozmowa, zabawa czy gra jest naturalną potrzebą dzieci. Wśród korzyści wypływających z zastosowania gier i zabaw w trakcie lekcji języka obcego wymienia się następujące:

- Gry i zabawy tworzą naturalny kontekst do komunikacji między dziećmi.
- Gry i zabawy motywują je do mówienia i pisania w języku obcym, podczas gdy w niektórych sytuacjach trudno jest wyperswadować dziecku, aby coś powiedziało w języku obcym na lekcji.
- Gry i zabawy dostarczają „ukrytej" praktyki specyficznych wzorców językowych, słownictwa czy wymowy.
- Dzieci zapamiętują zdania lepiej, kiedy wypowiadają je w ciekawym kontekście.
- Poprawia się umiejętność słuchania, wydłuża się okres uwagi i koncentracji.
- Gry i zabawy dają poczucie pewności siebie uczniom słabym, zalęknionym, gdyż zmniejszają stres, niepokój wywołany strachem przed popełnieniem błędu i czynią przyswojenie języka łatwiejszym.
- W grach i zabawach komunikacja między uczniami wzrasta, co z kolei redukuje dominację nauczyciela nad klasą.
- Gry i zabawy uczą dzieci zasad współpracy, wzajemnej pomocy a nie tylko rywalizacji.
- Zainteresowanie grami i zabawami oraz motywacja, aby jak najlepiej coś zrobić, podtrzymują naturalną, wzajemną dyscyplinę.
- Wszyscy uczniowie są zaangażowani i to wywiera pozytywny wpływ na zapamiętanie nowej wiedzy oraz umiejętności[2].

Ważnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę rozważając zastosowanie gier i zabaw w nauczaniu języka obcego, jest ich odpowiedni dobór. Powinny one być dobrane z wielką starannością, aby przyniosły korzyść w pro-

[1] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 15 w Mysłowicach.
[2] Brewster, Ellis, Girard 1992:174; Vale, Feunteun 1995:222-223; Retter, Valls 1995:1; Richard-Amato 1988:147; Siek-Piskozub 2001:124, 125, 129, 141, 168.

cesie nauczania. W związku z tym powinny korespondować z poziomem języka uczniów, ich wiekiem i materiałem, który ma być wprowadzony i ćwiczony na lekcji, aby umożliwić im osiągnięcie sukcesu. Dzieci wynoszą dużą korzyść z gier/zabaw, w których jest wymagane naśladowanie modelu językowego przy równoczesnym poruszaniu się po klasie i współzawodnictwie grup. Czasami w grach/zabawach konieczna jest dokładna liczba uczestników, a nie ma takiej liczby uczniów w klasie, wtedy najlepiej jest zmodyfikować reguły gry, aby wszyscy uczniowie uczestniczyli w niej i wykluczyć tym samym konieczność włączenia się nauczyciela do gry/zabawy, ponieważ jego umiejętności dalece przewyższają umiejętności uczniów. Niepożądany efekt mogą wywołać gry/zabawy, w których eliminuje się dzieci za popełnione błędy, ponieważ mogą one czuć się odrzucone czy poniżone, co może spowodować zmniejszenie zainteresowania grą/zabawą, a w konsekwencji doprowadzić do obniżenia motywacji w procesie nauczania. W przypadkach takich gier/zabaw sugeruje się również zmianę reguł i wprowadzenie zamiast wykluczenia z gry/zabawy przyznanie punktów karnych[3] lub zmianę na grę/zabawę kooperacyjną.

Innym czynnikiem wpływającym na dobór gier/zabaw jest ich długość. Wiele z nich ma pewien limit czasowy, ale nauczyciel może go zmienić i przyznać więcej lub mniej czasu w zależności od poziomu językowego uczniów, ich liczby w grupie lub znajomości reguł. Może również zamienić limit czasowy na przyznawanie punktów karnych. Oprócz tego w każdym dowolnym momencie może zawołać „*Stop!*" i przerwać grę/zabawę[4]. Należy jednak pamiętać, aby gry/zabawy nie były zbyt długie, bo mogą okazać się nużące dla uczniów. Najlepszym sugerowanym czasem jest od 5 do 15 minut na grę/zabawę.

Bardzo ważne jest również poinformowanie i pokazanie uczniom, jak grać w daną grę lub bawić się w zabawę. W tym celu najlepiej jest zademonstrować grę/zabawę przy pomocy jednego, dwóch lub trzech uczniów oraz koniecznych materiałów pomocniczych.

Poniżej prezentuję jedną z moich lekcji, w których wykorzystuję gry i zabawy jako ich główną część w nauczaniu języka angielskiego w klasie V szkoły podstawowej, używając podręcznika *GO! for Poland 1*[5]. Przedstawiona lekcja jest przygotowana do rozdziału nr 5.

Dominantę lekcji stanowią następujące gry i zabawy: *Parrots (Papugi)*, *Throwing a ball (Rzut piłką)* oraz *Front of the card (Front karty)*.

*Parrots (Papugi)*[6] to gra, w której uczniowie są „papugami" i powtarzają zdanie wypowiedziane przez nauczyciela, ale tylko wtedy, gdy jest ono poprawne gramatycznie. Jeśli zdanie jest niepoprawne, uczniowie milczą. W mojej lekcji zastosowałam tę grę, aby uczyć zdań z formami czasownika *to be* (*am, are, is*) oraz zaimkami osobowymi w liczbie pojedynczej (*I, you, he, she, it*), np. *I'm a teacher. You are a student. She is a girl*. Jeśli nauczyciel powie *You is a student*, uczniowie milczą. Ci, którzy zaczną powtarzać, otrzymują punkty karne, które zapisujemy na tablicy. Grę można stosować jako współzawodnictwo dwóch drużyn. Ta drużyna, która nie będzie miała punktów karnych lub będzie ich miała mniej, wygrywa.

*Throwing a ball (Rzut piłką)* jest zabawą opartą na grze w piłkę, w której jeden z graczy rzuca piłkę drugiemu. Wykorzystując ten pomysł nauczyciel rzuca piłkę uczniowi i zadaje pytanie, na które uczeń ma odpowiedzieć, lub pokazuje wyrazy, ilustracje czy inne materiały przygotowane do lekcji i uczeń musi wypowiedzieć poprawne zdanie wykorzystując to, co widzi. Jeśli uczeń nie potrafi odpowiedzieć, wtedy rzuca piłkę innemu uczniowi, który udziela odpowiedzi lub rzuca piłkę dalej. Uczeń, który podaje poprawną odpowiedź, rzuca piłkę do nauczyciela. Żeby uatrakcyjnić tę zabawę i podtrzymać odpowiednie tempo można odliczać czas posiadania piłki przez ucznia na przykład 3, 4 sekundy do rozpoczęcia odpowiedzi, potem ten uczeń musi rzucić piłkę do innego ucznia. Podczas mojej lekcji uczeń, który złapał piłkę, musiał powiedzieć zdanie z odpowiednią formą czasownika *to be* w Present Simple (*am/are/is*),

[3] Siek-Piskozub 2001:147, 165, 163.
[4] Uberman 1998:20; Retter, Valls 1995:1.
[5] Elsworth, Rose (1998), *GO! for Poland 1*, Longman.
[6] Retter, Valls 1995:43.

patrząc na nazwy zawodów napisanych na tablicy oraz mając podany przeze mnie zaimek osobowy (*I/you/he/she*).

Front of the card (Front karty)[7] to prosty sposób użycia kart z ilustracjami, wyrazami, cyframi czy krótkimi informacjami. Nauczyciel pokazuje taką kartę i zadaje pytanie, na które uczeń odpowiada lub każe wykonać określone zadanie, np. napisać zdania z tym, co widzi na karcie w formie pytań, przeczeń czy zdań oznajmujących. Wykorzystując karty można przeprowadzić zawody grupowe, w których zwycięzcą jest grupa z bezbłędnie napisanymi zdaniami. Na mojej lekcji za pomocą kart uczniowie ćwiczyli pisanie pytań ogólnych *Is he a mechanic? Are you a teacher? Is she a nurse?*, które było przeprowadzone jako współzawodnictwo grupowe.

W przedstawionym poniżej konspekcie lekcji stosuję następujące skróty:

Uu – uczniowie
U – uczeń
N – nauczyciel
K – klasa
SB – podręcznik
AB – ćwiczenia
G – grupa uczniów
N → K – N pracuje z całą K
N → G,G – N pracuje z grupami
G,G – Uu pracują w grupach
U,U,U – Uu pracują samodzielnie

Temat lekcji: *I am a student, you are a teacher– Present Simple „to be" singular*

Cele:

1. Przypomnienie i utrwalenie poznanych form czasownika *to be* w Present Simple (*am/are/is*).
2. Przeprowadzenie ćwiczeń w mówieniu z zastosowaniem tychże form oraz poznanego wcześniej słownictwa.
3. Umożliwienie uczniom ćwiczeń w pisaniu.

| Czynność | Interakcja | Procedura | Czas |
|---|---|---|---|
| 1. Sprawdzenie zadania domowego | N → K | | 3' |
| 2. Prezentacja gramatyki (kolorowa kreda i tablica z formami *to be* Present Simple) | N → K | • N prezentuje użycie czasownika *to be* w l. poj. Present Simple, np. *I'm a teacher. You are a student.*<br>• *Uu powtarzają zdania.*<br>• *N pisze 5 zdań na tablicy i Uu je przepisują.*<br>• *Następnie Uu tworzą własne zdania i je prezentują. N zakrywa napisane zdania.* | 6' |
| 3. Gra *Papugi* | N → G,G | • Uu są podzieleni na dwie grupy i na zmianę powtarzają zdania za nauczycielem, ale tylko te, które są poprawne gramatycznie, np.:<br>N – ***I'm*** *a student.*<br>G1 – ***I'm*** *a student.*<br>N – ***You is*** *a teacher.*<br>G2 – ..... (milczy)<br>• N przyznaje jeden punkt za poprawną reakcję, czyli powtórzenie lub milczenie.<br>• Zwycięzcą jest grupa, która osiągnie lepszy wynik. | 8' |
| 4. Zabawa *Rzut piłką* (mała piłka) | N → K | • N przypomina wraz z uczniami nazwy zawodów i zapisuje je na tablicy.<br>• N wypowiada jakiś zaimek np. ***she*** i rzuca piłkę do jednego U. | 8' |

[7] Retter, Walls 1995:23.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | • U powinien powiedzieć prawidłowe zdanie, np. ***She's*** *a secretary.*<br>• U może myśleć 4 sekundy i musi powiedzieć zdanie. Jeśli nie wie, rzuca piłkę do innego U i ten U odpowiada. | |
| 5. Prezentacja gramatyki | N → K | • N czyta 5 zdań napisanych na początku lekcji i tworzy z nich pytania ogólne, np.:<br>*I* ***am*** *a teacher.* ***Am*** *I a teacher?*<br>*You* ***are*** *a student.* ***Are*** *you a student?*<br>• Uu powtarzają je i przepisują. | 3' |
| 6. Współzawodnictwo grupowe | G,G | • Uu podzieleni są na 4 grupy i mają napisać pytania do zdań z ćw. 2 s. 23 SB.<br>• Pierwsza grupa, która napisze wszystkie pytania poprawnie, zwycięża. | 3' |
| 7. Gra *Front karty* (karty z zawodami) | N → G.G | • Uu nadal pozostają w grupach.<br>• N pokazuje im kartę z zawodem, np. *„mechanic"* i mówi zaimek *„he"*. Uu w grupach piszą pytanie *Is he a mechanic?* itd.<br>• N sprawdza pytania i przyznaje jeden punkt za każde bezbłędne zdanie.<br>• Zwycięża grupa z najlepszym wynikiem. | 7' |
| 8. Pisanie | U,U,U | • Uu kolejno z każdej grupy piszą po jednym pytaniu na tablicy i wszyscy uczniowie przepisują je do zeszytów. | 4' |
| 9. Praca domowa | N → K | • N objaśnia Uu zadanie domowe – SB ćw. 1, s. 23 oraz AB ćw. 3, s. 7. | 3' |

Z obserwacji oraz danych z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów po całym cyklu lekcji z grami i zabawami można stwierdzić, że uczniowie łatwiej i szybciej zapamiętują nowy materiał ucząc się w ten sposób. Przyznają oni, że gry i zabawy pomagają im w nauce, gdyż w ich trakcie otrzymują pomoc od innych uczniów, łatwiej przychodzi im zrozumienie języka angielskiego niż słuchając i ucząc się indywidualnie oraz czują się bezpieczniej i pewniej w grupie. Poza tym gry i zabawy wprowadzają miłą atmosferę pozbawioną lęku, stresu, a to wpływa pozytywnie na przyswojenie sobie nowych zagadnień. Dla wszystkich takie lekcje są świetną zabawą i dużą przyjemnością.

Większość uczniów stwierdziło, że woli współzawodniczyć w trakcie gier i zabaw, ponieważ wtedy można zobaczyć, kto lepiej zna język angielski a kto gorzej i tym samym można sprawdzić swoją znajomość języka oraz ocenić swój postęp w uczeniu się. Przyznają również, że współpraca w grupach jest pomocna w przyswajaniu języka, gdyż mogą sobie podpowiadać, wyjaśniać nawzajem to, co jest niezrozumiałe. Dodatkowym walorem współpracy jest pogłębianie i zacieśnianie kontaktów między uczniami.

Podsumowując, należy stwierdzić, że gry i zabawy są dla uczniów okazją do intensywnej praktyki w posługiwaniu się językiem w naturalny dla nich sposób. Ucząc się tym sposobem dzieci czują się bardziej motywowane i zainteresowane tym, co dzieje się na lekcji, równocześnie dobrze się bawiąc. Z całą pewnością można wywnioskować, iż nauczanie języka przez gry i zabawy jest bardziej efektywne niż kształcenie metodą tradycyjną, chociaż może spowodować zwolnienie tempa wprowadzanego materiału. Jednak dobrze jest poświęcić więcej czasu na grę i zabawę, aby w rezultacie osiągnąć lep-

sze wyniki w nauczaniu i dostarczyć dzieciom przyjemności w uczeniu się.

## BIBLIOGRAFIA


1. Brewster, J., Ellis, G., Girard. (1992), *The Primary English Teacher's Guide*, London: Penguin English.
2. Harmer, J., (2003), *English Language Teaching*, Pearson Education Limited.
3. Retter, C., Valls, N., *Bonanza* (1995), Longman Group Limited.
4. Richard-Amato, P. A. (1988), *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice*, New York: Longman.
5. Siek-Piskozub, T., (2001), *Uczyć się bawiąc*, Warszawa: PWN.
6. Uberman, A (1998), "The use of Games", w: *Internet 'Forum'*, Vol. 36, No 1.
7. Vale, D., Feunteun, A. (1995), *Teaching Children English*, Cambridge: CUP.


(kwiecień 2004)


*Marzena Maicher*[1]
*Opole*


# Zabawy słowem na lekcjach języka angielskiego

Nasza szkoła (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 15 w Opolu) współpracuje ze szkołami w Niemczech, Francji, Hiszpanii, Słowenii, na Litwie i w Estonii w ramach programu Unii Europejskiej Socrates-Comenius. Podczas uroczystych obchodów *Tygodnia Comeniusa* odbywały się różne imprezy z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli oraz były realizowane projekty propagujące ideę współpracy między szkołami krajów europejskich. Moim zadaniem była realizacja na lekcjach języka angielskiego projektu *Jeden dzień w szkole*. Efektem prac projektowych uczniów był ciekawie opracowany plastycznie album, prezentujący różne aspekty życia szkoły w formie komiksów, raportów i wierszy, wysłany następnie do wszystkich szkół partnerskich.

Chciałabym przedstawić tutaj tę część projektu, w której „zabawy słowem", aktywna forma pracy z uczniem, angażująca – przez twórcze wykorzystanie słownictwa i struktur gramatycznych – zarówno jego sferę poznawczą, jak i emocjonalną, odgrywały główną rolę, a ich efektem były wiersze uczniów o szkole, w której się uczą.

Pracę zaplanowałam na dwie godziny lekcyjne. Pierwszą lekcję rozpoczęłam od odwołania się do doświadczeń uczniów i skłonienia ich do pewnych refleksji związanych ze szkolnym dniem. Stosując „burzę mózgów" zapisywałam na tablicy wszystkie skojarzenia uczniów. Innym ważnym celem tego ćwiczenia było zgromadzenie słownictwa, niezbędnego podczas późniejszych zabaw. Następnie pogrupowaliśmy zgromadzone słownictwo według części mowy, a uczniowie zapisali je do zeszytów.

Po tym ćwiczeniu zapoznałam uczniów z założeniami projektu i zaproponowałam napisanie wierszy o szkolnym dniu. Aby ułatwić im to zadanie, zasugerowałam pewne formy, w których mogą zamknąć indywidualne próby poetyckie. Na podstawie napisanych wcześniej przez tę grupę wierszy o zwierzętach przypomniałam formę tzw. *shape rhymes*, np. *diamond rhyme*.

FROG
Frog
Fat but fast
Flippery, fearful, friendly
Funny figure
Frog

Inną sugerowaną formą był rap i tutaj, aby wprowadzić uczniów w charakterystyczny rytm, odwołałam się do piosenki tego gatunku z drugiej części *Go! for Poland*[2].

RHYTHM RAP RIDDLE
What am I? Do you know?
Some people call me Mr H two O.
I'm as high as the sky,

[1] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 15 w Opolu.
[2] Elsworth, S. & Rose, J. (2000), *Go! For Poland*. Students' book 2. Harlow: Longman Group Limited.

I'm there when you cry.
I'm as deep as the sea,
But you can't hold me.
I'm as long as a river,
As wide as a lake,
As wet as the rain
Or a chocolate milkshake.
Through valleys I go,
With me, flowers grow.
I'm as cool as a pool
And as cold as the snow.
What am I? Do you know?
Some people call me Mr H two O.

Zwróciłam uwagę uczniów na występującą w piosence strukturę *as...as*, pozwalającą na stosowanie tak ważnego środka stylistycznego, jakim jest porównanie.

Pierwsza lekcja była więc przygotowaniem uczniów do właściwej pracy, a na koniec poprosiłam żartobliwie, aby do czasu następnego spotkania pielęgnowali w sobie poetyckie natchnienie i zapisywali ciekawe pomysły.

Na drugiej lekcji uczniowie od razu przystąpili do twórczej pracy. Można było zaobserwować, że w międzyczasie „żyli" tym tematem, część z nich przyszła na lekcję z ciekawymi pomysłami i przemyśleniami. Woleli także pracować w parach lub małych grupach, co, jak sądzę, dawało im większą pewność siebie i zapewniało lepszą zabawę. Rozdałam uczniom słowniki, gdyby zgromadzone wcześniej słownictwo okazało się niewystarczające. W trakcie pisania uczniowie często z nich korzystali, a ja służyłam im radą i pomocą w wyszukiwaniu potrzebnych wyrazów.

A oto utwory uczniów będące rezultatem omówionych powyżej lekcji:

MY SCHOOLDAY
As noisy as a rock and roll
As busy as bees in spring
As hard as an orphan's life
My schoolday.

As friendly as my teddy-bear
As funny as computer games
As nice as sunny holiday
My schoolday.
Autorzy: Piotr Grad, Radosław Gocki

SCHOOLDAY –THE POEM
Schoolday
Long but good
Boring, nice and difficult
Cool or easy, friendly or unfriendly
Interesting and misterious
Schoolday.
Autorzy: Marcin Pieczara, Sebastian Pietrasz

SCHOOL RAP
My school is cool
My school is nice
I want to be there
Once a day or twice.
I have friends there
Whom I like best
So join us quickly
Not only to be a guest.
Autorzy: Rafał Wójciak, Michał Nowosielski, Adam Brzozowski

SCHOOLDAY – THE RAP
School, school, school is cool.
Take your your bag and go to school.
School is friendly, school the best
even you must write a test.
Friends OK, girls are nice
although they're afraid of mice.

My school can be difficult,
can be boring, work is hard.
We're sad, mood is bad,
but my problems run away.
Autorzy: Michał Żurakowski, Bartosz Szura

SCHOOLDAY –THE POEM
My schoolday is beautiful,
My lesson is very cool.
I open my book and read.
And write in my small notebook.

It's my schoolday.

Schoolday, schoolday
is difficult or easy.
Schoolday, schoolday
is noisy and busy.
Schoolday, schoolday is quite cool.

It's my schooday.

I like my school
because it's cool.
I sit in my school
because it's cool.
My lesson is nice
because I can fly.
I can fly in dreams.
Teachers don't disturb me.
It's my schoolday.
Autorki: Agata Trzcina, Roksana Janda,

Twórcze „zabawy słowem" mogą być, w zależności od wieku, zainteresowań oraz poziomu językowego uczniów, organizowane w różny sposób, zawsze jednak wprowadzają do lekcji element zaciekawienia i emocji, a odwoływanie się podczas zabaw do wiedzy, pomysłów i indywidualnych doświadczeń uczniów sprawia, że pracują oni bardziej aktywnie. Podczas zabaw stosują w praktyce poznane słownictwo i struktury gramatyczne, co sprzyja ich lepszemu zapamiętaniu a także, samodzielnie lub we współpracy z innymi, wyszukują potrzebne słownictwo, kształcąc w ten sposób umiejętności posługiwania się słownikiem oraz doboru informacji niezbędnych do wykonania zadania. Twórcze wykorzystanie materiału językowego rozwija ich wyobraźnię i kulturę słowa.

Lekcje w całości lub części wypełnione takimi zabawami są także ważne z punktu widzenia nauczyciela; uczniowie mogą pracować w różnym tempie, a każdego można pochwalić za ciekawy pomysł. Sprzyja to redukowaniu stresu i rozwijaniu pozytywnych relacji nauczyciel-uczeń.

(kwiecień 2004)

*Marta Kasperek*[1)]
*Myślenice*

# *Die Katze Musulunga* – praca z tekstem piosenki

Poniżej przedstawiam moją propozycję pracy z tekstem piosenki *Die Katze Musulunga*. Nie ograniczam się tylko do wysłuchania tekstu z kasety lub do odczytania jego treści z podręcznika. Stosuję różne techniki, które są mi pomocne w pracy i które przynoszą dobre efekty w poszerzaniu i przyswajaniu nowego słownictwa i utrwalaniu materiału gramatycznego.

DIE KATZE MUSULUNGA,

Die Katze Musulunga, die möcht' spazierengehn.
Aber sie kann nicht, sie muss am Kochtopf stehn
Die Katze Musulunga.
möcht' in die Sonne gehn.
Aber sie kann nicht,
Sie muss noch Hosen nähn.

Die Katze Musulunga,
Die möcht' gern Sahne naschen.
Aber sie kann nicht,
Sie muss noch Socken waschen.

Die Katze Musulunga
Möcht' singen und laut lachen.
Aber sie kann nicht,
Sie muss Pfannekuchen backen.
Die Katze Musulunga
Moecht' übern Eckstein springen.
Aber sie kann nicht,
Sie muss Schuh zum Schuster bringen.

Uczniowie na podstawie tego tekstu utrwalają i poszerzają słownictwo w takim zakresie tematycznym jak prace domowe i czas wolny. Jeśli chodzi o struktury gramatyczne ważnym punktem jest znajomość czasowników modalnych, ponieważ w pojedynczych strofach będzie powstawał ciąg czasowników: *mögen, können, müssen.*

A: Sie möchte in die Sonne gehen
B: Aber sie kann nicht in die Sonne gehen
C: Sie muss noch Hosen nähen

Podczas pracy nad tekstem uczniowie analizują znaczenie czasowników, sami będą zmieniali jego sens, zastępując powyższe czasowniki na:

A: np.: *wollen* B: lub C: *dürfen* i *sollen*.

W nowym dla uczniów tekście piosenki ważnym punktem jest objaśnianie słownictwa.

Asocjacje okażą się bardzo pomocne do obszaru tematycznego *Freizeit* i *Hausarbeit*. Uczniowie mają tu pole do popisu, z tekstu mogą wypisywać takie zwroty jak:

*Sahne naschen, am Kochtopf stehen, Socken waschen, ...*

Duże ułatwienie dla uczniów przy prezentacji tekstu stanowią ilustracje. Wiele z tych czyn-

[1)] Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 im. J. Słowackiego w Myślenicach.

ności, które występują w tekście piosenki mam w formie odrębnych rysunków i pokazuję podczas objaśniania nowego słownictwa.

Następną możliwością jest przekształcanie zdań na formę łatwiejszą. Na przykład zdanie *Sie muss am Kochtopf stehen*, uczniowie przekształcają w *Sie muss kochen*, a zdanie *Sie mochte in die Sonne gehen* w *Sie mochte nach draussen gehen, sich sonnen*.

Pantomima to forma, którą coraz częściej stosuję w pracy z tekstem piosenki czy wiersza. W tym tekście jest wiele nazw czynności domowych, które można łatwo zademonstrować, na przykład *nähen, kochen* czy *waschen*.

Przy tekście, który zawiera określone struktury gramatyczne, ważne jest, aby zastosować je w ćwiczeniach. Przy czasownikach modalnych stosuję głównie tzw. *Satzklammer*, gdzie uczniowie utrwalają budowę zdania z czasownikiem modalnym:

Ich will kommen
Ich will heute kommen
Ich will heute Nachmittag kommen
Ich will heute Nachmittag bestimmt kommen, usw, ...

Celem tej zabawy jest rozszerzenie zdania o kolejny wyraz, tak aby powstało poprawne zdanie gramatyczne. Pojedyncze wyrazy można przygotować i zapisać na kolorowych kartonikach. Dla ułatwienia czasownik modalny i bezokolicznik powinny posiadać podobne lub przeciwstawne kolory. Uczniowie tak składają karty, aby powstało poprawne zdanie.

Praca z piosenką stwarza możliwość dowolnej formy pracy z tekstem. W tej piosence moi uczniowie nazwę kota zastępowali imionami czy nazwiskami swoich bliskich, sami też wymyślali dla nich czynności i układali je w rymy. Tym samym tworzyli nowy tekst, a uwieńczeniem tej pracy było stworzenie tekstu humorystycznego.

Zabawa z piosenką stanowi zapewne uatrakcyjnienie zajęć lekcyjnych. Od nauczyciela wymagane jest jednak dobre opracowanie tekstu zarówno pod względem leksykalnym, jak i gramatycznym, a przy wyborze tekstu istotna jest jednak odpowiedź na pytanie: Co zamierzam osiągnąć pracując z tekstem danej piosenki?

(luty 2004)

*Anna Janosik*[1)]
*Częstochowa*

# Wolny rynek wśród języków obcych

Od momentu gdy uczniowie sami zaczęli decydować o wyborze języka obcego okazało się, że język francuski zdecydowanie przegrywa w rankingu najpopularniejszych języków obcych nauczanych w polskich szkołach. Wejście naszego kraju do Unii Europejskiej jest moim sprzymierzeńcem w walce o popularność języka francuskiego. Moja akcja promocyjna polega na przeprowadzaniu przykładowych lekcji w klasach gimnazjalnych.

Lekcja składa się z dwóch części. W pierwszej zapoznaję uczniów z mapą frankofonii, przypominam państwa europejskie, w których porozumiewamy się językiem dyplomacji, a także mówię o znaczeniu tego języka w świecie. Liczba 400 milionów ludzi, którzy są francuskojęzyczni, uświadamia uczniom jego wagę. W trakcie wykładu przypominam o ogromnej roli, jaką w dzisiejszych czasach odgrywa znajomość co najmniej dwóch języków obcych w doborze pracy, o inwestycjach francuskich na lokalnym rynku.

Druga część lekcji to zestaw ćwiczeń polegających na wyszukiwaniu w polskich zdaniach słów francuskiego pochodzenia, które wymawiamy w naszym języku zgodnie z zasadami francuskiej fonetyki. Tymi słowami uczniowie uzupełniają tabelę, w której są one umieszczone

[1)] Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół im. W. Reymonta w Częstochowie.

w wersji francuskiej. Ćwiczenie takie stanowi punkt wyjścia do poznania zasad niełatwej fonetyki francuskiej. Słowa zawarte w zdaniach są powszechne znane, uczniowie znają ich wymowę teraz jedynie porównują ją do francuskiej oryginalnej pisowni. Takie ćwiczenie może stanowić również wstęp do nauki w klasach pierwszych. Łatwość z jaką uczniowie rozwiązują ćwiczenia działa bardzo motywująco i nie zniechęca do dalszej nauki, może zatem z powodzeniem zastąpić nudny fonetyczny okres bezpodręcznikowy tak często stosowany jeszcze w naszych szkołach.

Oto przykładowy zestaw zdań:

*W następujących zdaniach znajdź słowa francuskiego pochodzenia, podkreśl je, a następnie uzupełnij tabelkę dopisując je do francuskiej wersji wyrazu.*

1. Moja mama wczoraj bardzo długo szukała czegoś ładnego do mieszkania, wreszcie znalazła wyjątkowo oryginalny abażur.
2. Kasia szła wieczorem na dyskotekę. Przygotowania trwały już od dawna. Kupiła nową sukienkę, zamówiła wizytę u kosmetyczki, poszła do fryzjera. Efekt był oszałamiający. Zwłaszcza jej makijaż był wyjątkowo profesjonalny.
3. Piotrek i Kasia szykowali dużą charytatywną imprezę. zaprosili już na nią gości i wydrukowali afisze. Teraz nie pozostaje nic innego jak trzymać za nich kciuki.
4. Ambasada Francuska w Warszawie organizuje mnóstwo imprez mających na celu rozpowszechnianie francuskiej kultury i sztuki a także popularyzację języka francuskiego.
5. Wczoraj mieliśmy okazję zwiedzić zabytkowy kościół, w którym szczególną uwagę przyciągnęły przepiękne witraże z XVIII wieku.
6. Mój przyjaciel ze wszystkich swoich wojaży przywoził pamiątki, po kilku latach jego kolekcja jest imponująca.
7. Podobno w czasie pobytu na pustyni często zdarzają się miraże. To fascynujące zjawisko i niezapomniane przeżycie.
8. Montaż tej szafy przysporzył mojemu tacie sporo kłopotów.
9. Dzisiaj różnice między sposobem życia w Polsce i na zachodzie Europy są niewielkie, mam nadzieje, że te niuanse nie przeszkadzają w integracji europejskiej.
10. Repertuar naszego teatru jest bardzo bogaty. Na naszej scenie możemy podziwiać aktorów z całego kraju i oklaskiwać spektakle największych reżyserów.

| | |
|---|---|
| Mirage | |
| Repertoir | |
| Maquillage | |
| Affiche | |
| Vitrage | |
| Voyage | |
| Abat-jour | |
| Ambassade | |
| Montage | |
| Nuance | |

Uczniowie sami formułują zasady fonetyczne na przykładach zawartych w proponowanych zdaniach. Zatem bardzo szybko zorientują się, że końcowe e, o ile nie jest akcentowane, nie wymawia się, że *g* przed *e* wymawiamy jak *ż* itd. Po rozwiązaniu ćwiczenia można przeprowadzić serię grupowych ćwiczeń fonetycznych utrwalających wymowę poznanych słów.

Ćwiczenie następne polega na wstawieniu słów pochodzenia francuskiego, funkcjonujących na co dzień w naszym języku w następujące zdania:

1. Kasia potrafiła zrobić bardzo profesjonalny ..... Jej paznokcie zawsze były zadbane.
2. Piotrek nie lubił się fotografować. Jeśli był do tego zmuszony robił zdjęcia ..... bo jego profil był fatalny.
3. Kasia popełniła prawdziwe ..... Nie zaprosiła najlepszego przyjaciela na urodziny.
4. Pan Wajda wyreżyserował fantastyczny ..... z udziałem najlepszych polskich aktorów.
5. ..... służy do noszenia banknotów, a ..... do noszenia monet.
6. Każdy ..... wie, że należy udostępnić bilet do kontroli.

Po znalezieniu słów uczniowie mogą próbować napisać je po francusku a potem porównać z oryginalną pisownią.

| | |
|---|---|
| Passager | |
| Manicure | |
| Faux-pas | |
| Porte-monnaie | |
| Porte-feuille | |
| Spectacle | |
| En face | |

(lipiec 2004)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

*Monika Grabowska*[1)]
*Wrocław*

## W trosce o rozwój autonomii uczniowskiej: propozycja lekcji dla uczniów liceum

Pojęcie autonomii stało się ostatnio słowem-kluczem w odniesieniu do procesu nauczania. Autonomiczny może już być, w niewielkim co prawda zakresie, nawet kilkulatek – o ile nauczyciel pozostawi mu na przykład margines decyzji dotyczącej wierszyka, którego chciałby sie nauczyć, lub wybór między dwoma rodzajami zadania domowego. Ta drobna decyzja jest już pierwszym krokiem ku samodzielności, odpowiedzialności za to, co dziecko chce robić, czego i jak – się uczyć... Autonomiczny powinien być również nauczyciel, który nie trzyma się ślepo programu szkolnego, ale wprowadza doń elementy twórcze, dostosowane do możliwości i życzeń uczniów.

O wadze pojęcia autonomii w nauczaniu języków obcych może świadczyć konferencja zorganizowana w 2003 r. przez Instytut Neofilologii PWSZ w Koninie i Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, zatytułowana *Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – mity a rzeczywistość*. Wśród wielu poruszanych na niej tematów[2)] na szczególną uwagę zasługiwał wykład prof. dr hab. Marii Wysockiej z Uniwersytetu Śląskiego, która w swoim wystąpieniu przedstawiła najważniejsze jej zdaniem elementy wchodzące w zakres autonomii nauczyciela i autonomii ucznia. Autonomia nauczyciela obejmowałaby m.in.:

- wybór lub opracowanie programu kursu językowego,
- planowanie poszczególnych lekcji i ich bieżącą modyfikację,
- treść i formę objaśnień dotyczących składni i słownictwa,
- decyzje, kiedy interweniować w proces uczenia się (jak i kiedy pomagać w zrozumieniu danego zjawiska),
- techniki poprawiania błędów językowych,
- organizację lekcji powtórzeniowych,
- sposoby egzekwowania wiadomości,
- treść, formę i częstotliwość sprawdzianów,
- wybór rodzaju pracy domowej.

Autonomia ucznia przejawiałaby się zasadniczo przez działania mające na celu:

- rozwiązywanie zadań i problemów na lekcji,
- wybór tempa rozwiązywania tych zadań,

[1)] Dr Monika Grabowska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz nauczycielką języka francuskiego VIII Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu.

[2)] Oto przykładowe tematy wykładów: *Autonomia jako dialog* (K. Turewicz), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu czyli szansa dla odpowiedzialnych* (A. Michońska-Stadnik), *Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy* (J. Sikorski), *Wyzwalania instynktu autonomicznego u przyszłych nauczycieli języka angielskiego* (D. Pietrzak), *Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego – przesłanki psychologiczne* (A. Biedroń), *Rozwijanie autonomiczności przez Internet* (K. Konsek), *Autonomia ucznia w świetle pedagogiki Janusza Korczaka* (B. Karpeta-Peć), *Autonomia małymi krokami. Wybrane metody rozwijania autonomii ucznia na kursach językowych dla dorosłych* (A. Turula). Jak widać zakres tematyki konferencji był bardzo szeroki: od ogólnych problemów wprowadzania autonomii (lub, jak wolą uściślić niektórzy, półautonomii) do praktycznych propozycji rozwijania tejże przez Internet (K. Konsek), programy komputerowe (E. Cwanek-Florek), techniki ludyczne (C. Tatoj), warsztaty komunikacyjne (B. Rusek), wykorzystanie słowników na lekcjach (E. Stępniewska-Dworak), gry fabularne (A. Surdyk)...

- świadome działania pozaszkolne (w tym częstotliwość i zakres indywidualnych powtórzeń).

Co istotne, prof. Wysocka podjęła się również nakreślenia zasad *harmonijnego współdziałania autonomicznego nauczyciela i autonomicznego ucznia*. Współdziałanie to ze strony nauczyciela wyrażałoby się m.in. przez indywidualny sposób pracy z uczniami słabszymi, lepszymi, nieśmiałymi itp., dopasowywanie treści i formy objaśnień do poziomu i oczekiwań uczniów, negocjację częstotliwości i zakresu powtórzeń oraz terminów sprawdzianów.

Skoncentrujmy się jednak na rozwijaniu autonomii u licealisty. Wybór tego zagadnienia jest podyktowany pewnymi głosami rozczarowania w środowisku nauczycieli liceum, jakoby uczniowie ponadgimnazjalnych klas pierwszych wykazywali tę autonomię w niewielkim stopniu, oczekując raczej nieustannej pomocy ze strony nauczyciela. Będąc daleką od jakiejkolwiek generalizacji problemu, jestem zdania, że zaproponowane poniżej lekcje mogą być przydatne każdemu licealiście. Lekcje te można przeprowadzić w dwugodzinnym cyklu lub rozłącznie. Pierwsza, adresowana głównie do pierwszoklasistów kontynuujących naukę języka francuskiego, ma uświadomić im różnice w metodach pracy w gimnazjum i liceum oraz nowe oczekiwania ze strony nauczycieli. Druga skupia się na demokracji uczniowskiej i może być przeprowadzona w dowolnym momencie nauki w liceum.

## LEKCJA 1

Temat: *Un lycéen : plus libre, plus responsable.*
Uczestnicy: klasa I liceum, poziom średnio zaawansowany (*A 2*)
Cele:
a) Komunikacyjno-kulturowe:
- rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu pisanego,
- tworzenie dłuższej wypowiedzi pisemnej,
- poszerzenie słownictwa związanego ze szkołą,
- przypomnienie i przećwiczenie struktur językowych służących do dawania rad,
- podobieństwa i różnice w systemie szkolnictwa średniego w Polsce i we Francji.

b) Wychowawcze:
- uświadomienie uczniom różnicy między nauką w gimnazjum i w liceum,
- rozwijanie autonomii ucznia.

Pomoce: teksty 1 i 2.

- Tekst 1

L'année scolaire commence par une évaluation de l'ensemble des élèves. Il s'agit des tests de compétences et de connaissances qui servent aux enseignants à connaître le niveau des élèves. Ils pourront ainsi adapter le programme aux résultats de ces tests.

En seconde, les exigences des professeurs sont différentes du collège. En gros, les lycéens sont considérés comme des „grands" ou des pré-adultes. Les enseignants attendent donc qu'ils soient autonomes dans leur travail. Pour un lycéen, c'est une chance et un piège potentiel. Une chance, car les adolescents apprennent à s'organiser, à planifier leur travaux ou leurs révisions, se préparent aux examens. Un piège, car le temps libre peut rapidement se transformer en „pauses-café" ou en séances de flipper.

Apprendre à structurer ses idées est également indispensable. Le „par coeur" ne suffit pas. Il faut être capable de restituer ses idées sans reprendre le cours tel quel mais en développant son raisonnement.

Cette évolution est sensible dans toutes les matières. En français, dictées et rédactions sont abandonées au profit des commentaires argumentés. En histoire-géographie, il ne suffit pas d'apprendre par coeur le cours. En mathématiques, les simples exercices sont abandonnés pour se concentrer sur les démonstrations. La physique-chimie devient plus „scientifique". En résumé, une place plus importante est réservée à la réflexion...

**Des conseils pour mieux réussir**

Profiter pleinement du lycée suppose de changer ses méthodes de travail.

**La prise des notes:** c'est sans doute un des éléments clés pour réussir. Bien prendre des notes permet de disposer d'un cours clair où on pourra se référer pendant les révisions. Pour y arriver, il est indispensable d'être concentré en classe: un moment d' „absence", et une partie essentielle du cours peut être „oubliée". Un instant de distraction, et l'explication donnée par le professeur apparaîtra beaucoup plus compliquée plus tard.

**L'organisation du temps de travail**: la liberté accordée aux élèves leur impose de planifier leur travail. Par exemple, en décidant de relire, même rapidement, ses cours le soir même: la mémorisation est beaucoup plus efficace; des précisions pour-

ront être demandées à l'enseignant en cas de difficultés. Ce principe doit guider la préparation des devoirs surveillés et des exercices à faire à la maison. Un programme de travail est donc indispensable. Il faut en effet pouvoir réfléchir à la dissertation en français, rendre les exercices demandés par le professeur de mathématiques, rechercher des documents pour un exposé en histoire-géographie, etc.
(na podstawie szkolnej broszury *Le guide de la rentrée scolaire*)

Przebieg lekcji :

1. Rozgrzewka językowa. Nauczyciel pyta uczniów o ich pierwsze wrażenia z nauki w liceum: *Comment vous sentez-vous au lycée? Est-ce différent qu'au collège? Quelles matières étudiez-vous? Avez-vous beaucoup de travail? Combien de cours avez-vous par jour? A quelle heure commencez-vous les cours? A quelle heure les terminez-vous?* itd.[3]
2. Wprowadzenie nowego materiału. Nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie tekstu 1 i prosi uczniów o jego ciche przeczytanie. Następnie zadaje pytanie o tematykę tekstu: *De quoi ce texte parle-t-il? Quel titre peut-on lui donner?* Tytuł ten może zostać zapisany jako temat lekcji (zamiast zaproponowanego przeze mnie).
3. Słowniczek licealisty. Nauczyciel prosi uczniów o ponowne przejrzenie tekstu i wyłonienie słów związanych z liceum: *Trouvez dans le texte tous les mots qui concernent l'apprentissage au lycée.*
   Prawdopodobnie nie sprawią uczniom trudności następujące słowa i wyrażenia: *(une) année scolaire, (un/e) élève, (un/e)lycéen(ne), (un/e) enseignant(e), (un) programme, (un) test, (un) examen, (une) dictée, mémoriser qqch, apprendre qqch par coeur.*
   Szczególną uwagę zwróćmy natomiast na:
   **a)** Przypomnienie nazw instytucji szkolnych: *(un) lycée/ (un) collège* (zamiast preferowanego przez uczniów polskich słówka *école*), oraz wytłumaczmy ich podział na klasy[4] (*cf.* początek drugiego akapitu, *En seconde...*):

| Le collège: | Le lycée: |
|---|---|
| 11-12 ans: Sixième | 15-16 ans: Seconde |
| 12-13 ans: Cinquième | 16-17 ans: Première |
| 13-14 ans: Quatrième | 17-18 ans: Terminale |
| 14-15 ans: Troisième | |

   Chodzi o to, aby uczniowie zorientowali się, że klasie pierwszej liceum odpowiada klasa druga w liceum francuskim. Warto, aby przyzwyczaili się do francuskiego określenia swojego poziomu (*je suis en seconde*), gdyż stwierdzenie *je suis en première* zostanie przez Francuza zrozumianie nieadekwatnie do rzeczywistości.
   **b)** Określanie godziny lekcyjnej jako *(un) cours*, a nie *(une) leçon*. Uczniowie (i, niestety, niektórzy nauczyciele) mają tendencję do nadużywania tego drugiego słowa.
   **c)** Słownictwo związane z uczeniem się, powtarzaniem lekcji. Polscy uczniowie zazwyczaj ograniczają się do czasownika *apprendre* i w efekcie tworzą praktycznie bezsensowne wypowiedzi typu *hier soir, j'ai appris le français* zamiast: *hier soir, j'ai révisé le français/ mes cours*. Postarajmy się przyzwyczaić ich do słówek *(une) révision, réviser ses cours*. W tym kontekście możemy również dorzucić czasowniki *mémoriser, apprendre par coeur* oraz różnego rodzaju typy zadań domowych i klasowych: *(une) rédaction* (wypracowanie), *(un) commentaire argumenté* i *(une) dissertation* (w przybliżeniu: rozprawka), *(un) devoir surveillé* (praca klasowa), *(un) exposé* (w przybliżeniu: odpowiedź ustna).
   **d)** Typy przedmiotów: *l'histoire-géographie* (jeden przedmiot !).
   **e)** Ocenianie: *l'évaluation, évaluer*. Przy okazji warto opowiedzieć uczniom o francuskiem systemie ocen od 0 do 20, gdzie na ocenę pozytywną jest wymagane minimum 10 punktów (*la moyenne*)[5].
4. Pytania do tekstu: zastosowanie powyższego słownictwa, uświadomienie uczniom specy-

[3] Na niektóre pytania uczniowie mogą odpowiadać po polsku. Nauczyciel z całą pewnością może wymagać wymienienia nazwy przedmiotów i godzin zajęć po francusku, ale ogólna dyskusja dotycząca różnicy między gimnazjum a liceum może odbyć się w języku ojczystym: ważniejsza w tym przypadku jest szczerość i swoboda wypowiedzi niż jej forma.
[4] Szczegółowy schemat systemu szkolnictwa we Francji jest zamieszczony np. w podręczniku *Forum 2* (wyd. Hachette 2001), s. 26.
[5] Zachęcałabym do stosowania tej skali w pracy uczniów (w testach należy wtedy zawsze przewidzieć maksymalnie 20 punktów lub ich wielokrotność) oraz ich stały przelicznik na oceny polskie. W ten sposób uczniowie zawsze będą wiedzieli, ile punktów muszą uzyskać na trójkę, czwórkę, piątkę i szóstkę (co nie jest oczywiste w przypadku prac punktowanych, np. na 59 lub 31 punktów). Jednocześnie nauczyciel będzie zwolniony z konieczności ustalania za każdym razem nowej punktacji.

fiki nauki w liceum, oczekiwań ze strony nauczycieli, konieczności większej samodzielności. Proponowane pytania:

**Q1:** *Quels tests les lycéens subissent (=écrivent) - ils, au début de la seconde? A quoi ces tests servent-ils?*

**R:** *Les test de compétences et de connaissances. À évaluer le niveau des élèves et à y adapter les les programmes.*

Przy okazji możemy wytłumaczyć różnicę między pojęciami *compétence (savoir-faire)* i *connaissance (savoir)*.

**Q2:** *Comment les enseignants considèrent-ils les lycéens?*

**R:** *Comme des „grands" ou des pré-adultes.*

**Q3:** *Qu'est-ce qu'ils attendent par conséquent des lycéens?*

**R:** *Qu'ils soient autonomes.*

Nauczyciel powinien upewnić się, że wszyscy uczniowie rozumieją słowo *autonome*. Nie zadawalajmy się tu przetłumaczeniem tego przymiotnika na język polski jako „autonomiczny": drążmy problem, dowiedzmy się, co uczniowie przezeń rozumieją (*cf.* również 4. akapit tekstu).

**Q4**: *Pourquoi c'est une chance et un piège en même temps?*

**R:** *Une chance, car les adolescents apprennent à s'organiser, à planifier leurs travaux ou leurs révisions, se préparent aux examens. Un piège, car le temps libre peut rapidement se transformer en „pauses-café" ou en séances de flipper.*

**Q6:** *Le savoir appris par coeur est-il suffisant au lycée?*

**R:** *Le „par coeur" ne suffit pas. Il faut être capable de restituer ses idées sans reprendre le cours tel quel mais en développant son raisonnement.*

**Q7:** *Qu'est-ce qu'il faut savoir faire pour réussir au lycée ?*

**R:** *Prendre des notes et organiser le temps de travail.*

**5.** Zadanie domowe: Wypowiedź pisemna: *Pour réussir au lycée, il faut savoir s'organiser. Qu'est-ce que cela veut dire? Quels autres conseils proposerez-vous pour compléter* Le guide de la rentrée scolaire?

Przed zakończeniem lekcji prosimy jeszcze uczniów o przypomnienie struktur służących do dawania rad. W tekście znajdziemy: *il faut (+inf/ que + subj), il est indispensable de, devoir faire qqch*, do czego dochodzi jeszcze, np. tryb rozkazujący.

Lekcja może zostać uzupełniona przeczytaniem króciutkiego tekstu 2, który mówi o powtarzaniu klasy (źródło jak w tekście 1):

▶ Tekst 2

Le redoublement

Le redoublement peut être imposé par le conseil de classe du troisième trimestre. En cas de désaccord avec cette décision, il est possible de faire appel. Il est également possible, de demander le redoublement, si vous jugez qu'il pourra être profitable.

W tekście tym zwróćmy uwagę na słowa *redoublement, redoubler* oraz na fakt, że we Francji powtarzanie klasy to wspólna decyzja ucznia, nauczycieli i rodziców. Mało tego, jeśli uczeń uzna, że jego osiagnięcia nie są satysfakcjonujące, sam składa wniosek o pozostanie na drugi rok w tej samej klasie. Sytuacja jak dotąd nie do pomyślenia w szkole polskiej, gdzie powtarzanie klasy to kara i hańba....

## LEKCJA 2

Temat: *La démocratie lycéenne*.

Uczestnicy: uczniowie liceum, poziom średniozaawansowany (*A 2*).

Cele:

a) Komunikacyjno-kulturowe:

- rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu pisanego,
- tworzenie dłuższej wypowiedzi ustnej,
- poszerzenie słownictwa związanego z demokracją,
- podobieństwa i różnice w systemie szkolnictwa średniego w Polsce i we Francji.

b) Wychowawcze:

- rozwijanie autonomii ucznia.

Pomoce: Tekst *La démocratie lycéenne* (na podstawie szkolnej broszury *Le guide de la rentrée scolaire* jak wyżej).

LA DEMOCRATIE LYCEENNE

*Plus âgés que leurs camarades collégiens, les lycéens ont une série des droits au sein des établissements scolaires. Ils peuvent, en plus, élire leurs représentants au sein des conseils de la vie lycéenne.*

**Le droit de réunion**

Tout groupe de lycéens ou toute association lycéenne peut organiser une réunion. Un certain

nombre de règles, précisées dans le règlement intérieur, doivent être respectées. Il faut demander l'accord du proviseur, en l'informant de l'objet de cette réunion (qui ne doit avoir aucun caractère politique, religieux ou commercial). Il faut fixer cette réunion en dehors des heures de cours.

**Le droit de publier**

Tout lycéen peut créer un journal, rédiger un texte d'information et le diffuser librement à l'intérieur du lycée. Il doit obéir à une certaine déontologie. L'injure et la diffamation doivent évidemment être proscrites. Pour tout écrit, la responsabilité personnelle du rédacteur est engagée.

**Le droit d'afficher**

Tout lycéen peut annoncer une réunion, proposer un service, exprimer une opinion par une affiche. Celle-ci doit ętre placée dans les espaces réservées aux lycéens. A nouveau, les injures et attaques personnelles sont interdites.

**Le droit d'association**

Tout lycéen peut, dans le lycée, adhérer à une association, voire, s'il est majeur, en créer une.

**Le droit d'élire ses représentants.**

Les délegués de classe représentent leurs camarades auprès des professeurs, ainsi que devant le conseil de classe et le conseil de discipline. Chaque classe élit deux délégués, quelques semaines après la rentrée. Une conférence des délégués des élèves rassemble l'ensemble des délégués de classe. Elle peut se réunir à l'initiative du proviseur, pour donner son avis. Elle peut être consultée sur toutes questions relatives à la vie et au travail scolaires.

**Les heures de vie de classe**

Destinées à favoriser l'expression des élèves, les heures de vie de classe sont inscrites dans l'emploi du temps à raison de dix heures annuelles. Elles doivent permettre un dialogue entre lycéens d'une même classe, entre élèves et enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire sur toutes questions liées à la vie de classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les élèves.

Przebieg lekcji :

1. Rozgrzewka językowa. Swobodna dyskusja nad prawami i obowiązkami ucznia w liceum: *Quels sont vos devoirs au lycée? Quels sont vos droits?* Uczniowie mogą również odpowiadać w języku polskim: aby osiągnąć cel wychowawczy, ważniejsza jest swoboda i szczerość wypowiedzi niż jej forma.
2. Wprowadzenie nowego materiału. Nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie tekstu *La démocratie lycéenne* i prosi uczniów o wymienienie praw uczniów francuskich: *Quels sont les droits des élèves dans un lycée français?* Odpowiedź na pytanie znajduje się w śródtytułach. Następnie nauczyciel zleca uczniom ciche przeczytanie tekstu.
3. Rozumienie tekstu. Nauczyciel prosi uczniów o wytłumaczenie, na czym polega *le droit de la réunion, le droit de publier, le droit d'afficher, le droit d'association, le droit d'élire ses représenants* i *les heures de vie de classe.* Ta część lekcji może odbyć się również częściowo języku polskim. Następnie zadaje pytania po francusku:

   **Q1:** *Quels sont les règles qui doivent être respectées pour organiser une réunion ?*
   **R:** *Il faut demander l'accord du proviseur en l'informant de l'objet de cette réunion. Il faut fixer cette réunion en dehors des heures de cours.*
   **Q2:** *Quel type de réunion est interdit au lycée ?*
   **R:** *Politique, religieux et commercial.*
   **Q3:** *Qu'est-ce qui est interdit dans un journal lycéen ou dans une affiche ?*
   **R:** *Injures, diffamations, attaques personnelles.*
   **Q4:** *A quoi les affiches peuvent-elles servir au lycée ?*
   **R :** *A annoncer une réunion, proposer un service, exprimer une opinion.*
   **Q5:** *Quel est le rôle des délégués de classe ?*
   **R:** *Ils représentent leurs camarades auprès des professeurs, ainsi que devant le conseil de classe et le conseil de discipline.*
   **Q6:** *Combien d'heures de vie de classe prévoit-on au lycée en France ?*
   **R:** *10 par an.*
4. Zebranie nowego słownictwa. Nauczyciel prosi uczniów o wypisanie praw demokratycznych z artykułu oraz wypełnienie słowniczka polsko-francuskiego, dotyczącego życia szkoły:

   Les droits démocratiques sont:... (le droit de réunion, le droit de publier, le droit d'afficher, le droit d'association, le droit d'élire ses représentants).
   Petit dictionnaire de la vie scolaire:
   Dyrektor liceum: ...(le proviseur)
   Godzina wychowawcza: ...(une heure de vie de classe)
   Plan lekcji: ...(l'emploi du temps)
   Społeczność szkolna: ...(la communauté scolaire)
   Samorząd klasowy: ...(les délégués de classe)
   Zebranie samorządu szkolnego: ...(une conférence des délégues des élèves)

5. Rekapitulacja. Praca w grupach i przygotowanie odpowiedzi na temat: *Trouvez-vous notre lycée démocratique? Quels sont les droits que vous avez? Quels sont les droits que vous voudriez avoir?*

(wrzesień 2003)

*Janina Skrzypczyńska*[1)]
*Ostrowiec Świętokrzyski*

# Jak rozwijam sprawność pisania na lekcjach języka angielskiego

Pisanie w języku obcym może być dla uczniów ciekawym i zajmującym zadaniem tylko wówczas, gdy odpowiada ono ich potrzebom i zainteresowaniom.

Ćwiczenia koncentrujące się na rozwijaniu sprawności pisania powinny więc wykorzystywać użycie języka, pozwalającego na wyrażenie własnych opinii, uczuć i doświadczeń jak najbardziej kreatywnie. Pisanie powinno być zawsze ćwiczeniem mającym określone znaczenie i cel komunikacyjny. Uczniowie nie mogą pisać tylko po to, aby dostarczyć nauczycielowi tekst do poprawienia popełnionych błędów; ich teksty muszą być przeznaczone dla określonego odbiorcy, któremu chcą przekazać pewne informacje i od którego oczekują reakcji.

W początkowym etapie nauczania języka obcego ćwiczenia w pisaniu mogą być naturalnym następstwem prostych ćwiczeń w mówieniu i mogą dotyczyć takiej tematyki, jak: rodzina, kieszonkowe, wakacje czy ulubione czynności, ale z czasem nacisk powinien zostać położony na bardziej skomplikowane teksty, których napisanie wymaga świadomego zorganizowania treści i przedstawienia jej w logiczny oraz spójny sposób. Tekst pisany wymaga lepszej organizacji i większej precyzji niż ustna wypowiedź. Uczeń musi więc mieć dość czasu na refleksję, dobór odpowiednich struktur oraz poprawne sformułowanie tekstu. Ponadto aby rozwinąć sprawność pisania, musi być nieustannie wspierany przez nauczyciela, który dobierając odpowiednie ćwiczenia umożliwi mu stopniowe przejście od tekstów sterowanych do pisanych samodzielnie, wymagających większej odpowiedzialności za treść i organizację.

Planując i dobierając ćwiczenia umożliwiające moim uczniom stopniowe rozwijanie sprawności pisania, staram się, by były one jak najbardziej urozmaicone i angażujące oraz by obrazowały różne style pisania. Ponadto dużą uwagę skupiam na stopniu trudności zlecanego zadania – nie może ono być zbyt trudne dla uczniów. Trudność niejednokrotnie wynika nie z samego procesu pisania, ale z braku inwencji odnośnie treści zapisu. Dlatego staram się ułatwić zadanie przez stymulowanie wyobraźni uczniów za pomocą środków wizualnych lub tła muzycznego.

Aby pomóc uczniom w samym procesie pisania, staram się przede wszystkim dostarczyć im jak najwięcej przykładów dobrze napisanych tekstów, które są dokładnie czytane i analizowane. Ponadto wykorzystuję ćwiczenia w czytaniu, które obrazują różne sposoby łączenia zdań i logicznego powiązania akapitów. Wychodzę z założenia, że im więcej moi uczniowie czytają, tym pisane przez nich teksty są lepsze i bardziej dojrzałe.

Ćwiczenia rozwijające sprawność pisania przynoszą oczekiwane rezultaty, gdy stworzymy uczniom warunki do planowania, snucia refleksji, wymiany poglądów i podejmowania decyzji odnośnie ostatecznej wersji tworzonego tekstu. Pracując parami lub w małych grupach uczniowie mają możliwość przedyskutowania tematu i podzielenia się pomysłami. Samo napisanie tekstu może być wykonane indywidual-

[1)] Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

nie przez każdego ucznia lub w grupie. Na przykład pisząc odpowiedź na przeczytany list uczniowie mogą w grupach przedyskutować, co chcieliby napisać, jak można logicznie ułożyć treść i jakich użyć wyrażeń. Następnie list może być napisany indywidualnie.

Na ogół uczniowie nie lubią ćwiczeń w pisaniu. Pisemne prace domowe są zazwyczaj wykonywane w pośpiechu i przygotowywane tylko po to, by je oddać nauczycielowi do ocenienia. Sprawdziany pisemne w klasie są także wykonywane w określonym limicie czasu i nie sprzyjają wytworzeniu atmosfery, w której pisanie może być spostrzegane jako przyjemne i interesujące. Dlatego bardzo istotne jest dostarczenie uczniom takich ćwiczeń, które uczynią pisanie zajęciem dającym dużo przyjemności i satysfakcji.

Rozpocząć można od tworzenia tekstów, które uczniowie będą mogli samodzielnie wykorzystać; mogą to być treści ankiet, haseł do krzyżówek czy pytań do kwizów. Jeśli przygotowanie takiego zadania jest pracą domową, samo jego rozwiązanie może wypełnić czas lekcji. Innym przykładem może być pisanie opowiadań, które następnie zostaną wykorzystane w kolejnych ćwiczeniach językowych. Uczniowie podzieleni na małe grupy, stymulowani środkami wizualnymi, mogą napisać krótkie opowiadanie. Następnie grupy wymieniają się wersjami opowiadań. Każda grupa podejmuje wspólną decyzję, jak odegrać opisane sytuacje i prezentuje krótki spektakl.

Ćwiczenia tego typu dostarczają motywacji do napisania czegoś interesującego, gdyż wiadomo, że przygotowany tekst będzie służył określonemu celowi.

Dobór ćwiczeń rozwijających sprawność pisania jest oczywiście uzależniony od stopnia zaawansowania językowego uczniów. Przede wszystkim muszą oni opanować umiejętność poprawnego konstruowania zdań. Kolejnym etapem może być wykorzystanie ćwiczeń w pisaniu kontrolowanym (*controlled writing*), a następnie w pisaniu sterowanym (*guided writing*). Poniżej podam przykłady ćwiczeń, które okazały się bardzo pomocne dla moich uczniów w stopniowym nabywaniu i rozwijaniu sprawności pisania.

## Pisanie kontrolowane (*Controlled writing*)

Pisanie określa się jako kontrolowane, gdy można całkowicie przewidzieć, co zostanie napisane i w jakiej formie. Utworzony tekst jest poprawny lub nie i dlatego może być szybko sprawdzony i poprawiony przez samych uczniów, gdy nauczyciel przedstawi poprawną wersję. Tego typu ćwiczenia są przede wszystkim wskazane dla uczniów na poziomie podstawowym.

### Przepisywanie z poprawkami (Copying with corrections)

Uczniowie otrzymują do przeczytania i przepisania tekst, w którym muszą zmienić błędne szczegóły. Na przykład:

Great Britain is one of the least important industrial cities in Asia.

A lot of British products are famous for their low quality, for example ships, aeroplanes and computers. But Britain has some big problems, too. The smallest problem is unemployment because a lot of animals haven't got jobs. Another serious problem is the situation in Southern Ireland.

Odpowiedź: least-most; cities-countries; Asia-Europe; low-high; smallest-biggest; animals-people; Southern-Northern

### Tekst z lukami (*Gapped passage*)

Do tego typu ćwiczeń można wybrać tekst składający się z dwóch lub trzech akapitów, w którym pozostawiamy luki do uzupełnienia (np. zamiast co siódmego słowa). Wykonanie zadania jest dość czasochłonne, więc lepiej zlecić je jako zadanie domowe, które może być samodzielne i szybko sprawdzone w klasie, gdy wypiszemy brakujące słowa na tablicy.

### Dyktando zmodyfikowane (*Modified dictation*)

Klasyczna forma dyktanda pochłania bardzo dużo czasu i w zasadzie nie rozwija sprawności pisania, ponieważ uczniowie nie

mają możliwości przedstawienia swoich pomysłów i nie decydują o doborze struktur. Pisanie dyktanda jest ponadto czynnością mechaniczną, która często jest wykonywana bez zrozumienia tekstu. Aby wyeliminować powyżej wymienione wady, wykorzystuję ćwiczenie, które rozwija jednocześnie sprawność słuchania i pisania, a ponadto koncentruje uwagę uczniów na znaczeniu tekstu. Słuchają oni krótkiego opowiadania, a następnie próbują je zrekonstruować według podanych wskazówek.

Na przykład nauczyciel zapisuje na tablicy:

John – fishing
friend's house – bus – river
tree – fishing
a few minutes – John – small fish

Następnie czyta opowiadanie:

John decided to spend the day fishing. He went to his friend's house and then they took a bus to the river. There, they sat down under the tree and began fishing. After a few minutes, John caught a small fish.

Uczniowie zapisują swoją wersję tekstu wykorzystując wskazówki podane na tablicy. Nie musi ona być identycznie taka sama jak oryginał. Ćwiczenie to wymaga zrozumienia tekstu, następnie zastanowienia się nad tym, co powinno zostać napisane i wreszcie samodzielnego skonstruowania poprawnych zdań.

## Pisanie sterowane (*Guided writing*)

Ćwiczenia tego typu stopniowo przygotowują uczniów o średnim zaawansowaniu językowym do samodzielnego pisania. Materiał stymulujący może mieć formę obrazków, zebranych tematycznie wyrażeń czy krótkich tekstów modelowych. Pisanie może być także poprzedzone ustnym przygotowaniem do tematu. Gdy uczniowie prezentują swoje sugestie, nauczyciel może zapisać na tablicy kluczowe wyrażenia, które w późniejszym etapie posłużą uczniom jako podstawa i przewodnik do opracowania pisemnej wypowiedzi.

### Opis obrazka (*Picture description*)

Do tego typu ćwiczenia wykorzystuję różne obrazki wycięte z kolorowych czasopism. Mogą one przedstawiać znane osoby, scenki z życia codziennego, wydarzenia, znane miejsca, budowle, sklepy. Przed przystąpieniem do opisania obrazka, uczniowie zadają pytania odnośnie jego treści. Następnie odpowiadają na nie w formie opisowej. Jeśli mają kłopoty z doborem odpowiedniego słownictwa mogą liczyć na moją pomoc.

### Historyjka obrazkowa (*Picture sequence story*)

W tym ćwiczeniu uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują do przeanalizowania od czterech do sześciu obrazków, które układają się w logiczną całość. Obrazki mogą być ułożone w kolejności lub nie. Każdy z uczestników grupy otrzymuje jeden z obrazków i opisuje go w kilku zdaniach w czasie Simple Past. Następnie po krótkiej dyskusji cała grupa decyduje, jaka powinna być kolejność obrazków, uczniowie uzupełniają opisy, poprawiają ewentualne błędy i opracowują końcową wersję opowiadania, która jest prezentowana dla całej klasy. Każda grupa przypina swoje opowiadanie do tablicy; uczniowie czytają je i poprawiają ewentualne błędy przy pomocy nauczyciela. Mogą także wybrać najciekawszą i najlepiej napisaną wersję.

Pisemne przedstawienie historyjki obrazkowej może być poprzedzone ćwiczeniami ustnymi, w wyniku których uczniowie ustalają:

- miejsce i czas wydarzenia,
- charakterystykę osób zaangażowanych w wydarzenie,
- uczucia towarzyszące określonej sytuacji,
- zarys wydarzeń poprzedzających zaistniałą sytuację itp.

Spekulacja odnośnie historyjki obrazkowej może być przeprowadzona z całą klasą lub zlecona grupom. Jeśli praca odbywa się w grupach, uczniowie mogą porównać swe domysły i wspólnie ustalić jednolitą wersję, która posłuży jako plan do ćwiczeń w pisaniu. Uczniowie dobrani parami mogą również przygotować dia-

logi między osobami, których dotyczy historyjka obrazkowa, a następnie zaprezentować je dla całej klasy. Uczniowie mogą również przedstawić ustne wersje opowiadania z punktu widzenia osób w nią zaangażowanych. Podczas gdy jeden uczeń (może to być przedstawiciel grupy) prezentuje wypowiedź, pozostali uczniowie mogą zadawać pytania odnośnie dodatkowych szczegółów lub wyjaśnienia sytuacji. Forma wypowiedzi ustnej może również dotyczyć przedstawienia podobnej wersji wydarzeń, której uczniowie mogli doświadczyć w swoim życiu.

Po serii ustnych ćwiczeń stanowiących wprowadzenie do tematu i zgromadzenie słownictwa, uczniowie mogą przystąpić do ćwiczeń w pisaniu, korzystając z przygotowanych notatek. Utworzone przez nich teksty mogą mieć formę:

- zapisu w pamiętniku, np. naocznego świadka wydarzenia,
- listu, w którym wydarzenie zostaje opisane komuś bliskiemu,
- artykułu do gazety przedstawiającego formalną wersję wydarzenia itp.

### Tytuły z gazet (*Newspaper headlines*)

Uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują tytuł artykułu z gazety, a ich zadaniem jest napisanie jego pełnej treści. Po zakończeniu zadania grupy wymieniają się napisanymi artykułami, czytają je i wspólnie z nauczycielem poprawiają ewentualne błędy. Następnie nauczyciel może przedstawić oryginalny tekst do przeczytania.

Ćwiczenie może mieć także inny przebieg. Nauczyciel wybiera jakieś ważne wydarzenie polityczne lub gospodarcze, które miało miejsce ostatnio i jest ogólnie znane. Uczniowie otrzymują polecenie napisania tytułu artykułu prasowego, który mógłby je opisywać. Następnie nauczyciel sprawdza poprawność gramatyczną utworzonych tytułów, a uczniowie zapisują je na tablicy. Kolejnym etapem ćwiczenia jest praca indywidualna – każdy uczeń zapisuje na pasku papieru około trzech słów, które jego zdaniem mogą być użyte w artykułach opatrzonych tytułami z tablicy. Uczniowie dobierają się parami i wyjaśniają partnerom, dlaczego wybrali właśnie takie słowa i dlaczego uważają, że będą one odpowiednie do tematu. Wszystkie słowa zostają zapisane na tablicy. Następnie uczniowie wspólnie piszą artykuł prasowy, w którym są zawarte słowa z tablicy.

## W kierunku samodzielnego pisania (*Towards free writing*)

Gdy uczniowie próbują tworzyć bardziej samodzielne teksty, nie oznacza to, że pomoc nauczyciela jest im zupełnie niepotrzebna. Na tym etapie wybieram dla nich ćwiczenia, które wymagają dużej samodzielności, ale jednocześnie angażują ich we współpracę w grupach lub parach. Podobnie jak w ćwiczeniach sterowanych, kładę duży nacisk na powiązanie sprawności pisania z ustnym przygotowaniem do wykonania końcowego zadania, jakim jest napisanie określonego tekstu. Poniższe ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów o średnim poziomie zaawansowania językowego.

### Reklama (*Advertising*)

Do tego ćwiczenia przygotowuję wycięte z czasopism reklamy znanych produktów. Każdy uczeń wybiera jedną z nich, a jego zadaniem jest napisanie listu z reklamacją na temat produktu lub jego reklamy. Gdy listy są gotowe, klasa zostaje podzielona na małe grupy, które reprezentują znane firmy odpowiedzialne za reklamę produktów. Każda grupa otrzymuje skierowane do niej listy, dyskutuje nad ich treścią, a następnie przygotowuje odpowiedzi na nie, które z kolei są kierowane do autorów.

### Piszące przedmioty (*Writing objects*)[2)]

To proste ćwiczenie doskonale rozwija wyobraźnię uczniów oraz pozwala im przejść

[2)] Źródło ćwiczenia: Tim Philips (1996), *Classroom Ideas – Writing the object* w: „Modern English Teacher", Volume 5, Number 1, January 1996.

przez kolejne etapy, które są bardzo istotne w procesie pisania, tzn. gromadzenie pomysłów, analizowanie ich, przygotowywanie planu i ostatecznie zapisanie tekstu. Materiałami potrzebnymi do przeprowadzenia ćwiczenia są małe przedmioty, które nauczyciel przynosi do klasy – mogą to być kamyczki, muszelki, klucze, kapsle itp.

Każdy z uczniów wybiera jeden przedmiot i otrzymuje polecenie wyobrażenia sobie, że jest właśnie tym przedmiotem. Następnie uczniowie zapisują na kartkach odpowiedzi na pytania, które ich zdaniem nauczyciel może im zadać (oczywiście cały czas odgrywają rolę wybranego przedmiotu). Gdy odpowiedzi są już zapisane, nauczyciel zadaje następujące pytania:

- What colour are you?
- What are you made of?
- How old are you?
- Where do you live?
- What is your earliest memory?
- What do you think of your owner?
- What do you like about your life?
- What do you hate about your life?
- What is your purpose in life?
- What do you fear most?
- What is your idea of perfect happiness?
- What will become of you?

Uczniowie zastanawiają się nad odpowiedziami, które następnie łączą w krótki akapit. Gotowe prace zostają przypięte do tablicy, tak aby wszyscy mogli się zapoznać z ich treścią. Czytając je, uczniowie dokonują poprawek przy pomocy nauczyciela i wybierają najciekawszy, ich zdaniem, tekst.

Zadaniem domowym może być udoskonalenie napisanego tekstu. Uczniowie mogą otrzymać następujące polecenie: *Look critically at what you have written, try to improve it by eliminating repetition, developing ideas, using more expressive language. You can develop your piece of writing in the form of a poem or as prose.*

## Poezja (*Poetry*)

Czytanie, a tym bardziej pisanie utworów poetyckich w dużej mierze angażuje osobowość uczniów w twórcze wyrażenie własnych uczuć i doznań. Pracę nad napisaniem własnego utworu poetyckiego można rozpocząć od działania zespołowego przygotowującego do samodzielnego stworzenia tekstu. Każdy uczeń zapisuje na kartce pierwsze słowa pierwszej linijki utworu: LOVE IS, następnie kończy zdanie i składa kartkę tak, aby zapis nie był widoczny. Kartka zostaje przekazana kolejnej osobie, która zapisuje na niej swoją wersję dokończonego zdania, znów zakrywa zapis i przekazuje kartkę następnemu uczniowi. Po pewnym czasie każdy uczeń otrzymuje swoją kartkę, rozwija ją i głośno odczytuje wspólnie napisany „utwór". Następnie uczniowie tworzą grupy czteroosobowe, które wykorzystują wspólnie napisane „utwory" jako źródło materiału językowego i treściowego do napisania jego nowej wersji. Tytuł brzmi *Love is*. W końcowej wersji uczniowie mogą wykorzystać tylko siedem linijek z czterech „utworów" i mogą ułożyć je w dowolnej kolejności. Po przeczytaniu i przeanalizowaniu własnych tekstów, uczniowie czytają wiersz *Love is* Adriana Henry i porównują swoje wersje z oryginalnym utworem.

LOVE IS[3)]
Love is feeling cold in the back of vans
Love is a fan club with only two fans
Love is walking holding paint stained hands
Love is

Love is fish and chips on winter nights
Love is blankets full of strange delights
Love is when you don't put out the light
Love is

Love is the presents in Christmas shops
Love is when you're feeling Top of the Pops
Love is what happens when the music stops
Love is

Love is you and is me
Love is a prison and love is free
Love's what's there when you're away from me
Love is

Opisane powyżej ćwiczenia są dość czasochłonne. Jednakże warto je wykorzystać podczas lekcji. Sprawność pisania jest bowiem nabywana stopniowo i nie może być rozwijana tylko za pomocą ćwiczeń, wykonywanych w ramach pracy domowej. Uczniowie muszą mieć możliwość podzielenia się ze sobą pomysłami w formie ustnej, a następnie przekazania ich

[3)] Adrian Henry (1968), *Tonight at Noon*, London: Penguin Books.

w formie pisemnej; muszą nauczyć się interakcji w grupie, której końcowym efektem jest tekst komunikujący określoną treść.

Chociaż umiejętność poprawnego pisania nie jest najważniejszą sprawnością językową dla ucznia realizującego ogólny program nauczania języka obcego, nabywanie i rozwijanie tej sprawności nie powinno być zaniedbywane. Pisanie nie może być sprowadzone jedynie do formy testowania wiedzy językowej przez nauczyciela. Uczniowie powinni mieć możliwość poprawiania własnych błędów. Umożliwia im to praca nad ostateczną wersją tekstu w grupach lub parach, gdyż stwarza ona warunki do przeprowadzenia konsultacji i analizy. Porównując własne teksty z napisanymi przez kolegów, uczniowie mogą się wiele nauczyć i wzajemnie poprawiać błędy. Wszystkie ćwiczenia zaprezentowane powyżej dają właśnie taką możliwość.

**Bibliografia:**


Cross D. (1992), *A Practical Handbook of Language Teaching*, Practice Hall International (UK) Limited.

Doff A. (1995), *Teach English. A training course for teachers*, Cambridge: CUP.

Hadfield J. (1994), *Writing Games*, Nelson.

Henry A. (1968), *Tonight at Noon*, Penguin Books.

Philips T. (1996), „Classroom Ideas – Writing the Object", *„Modern English Teacher"*.

White R., Arndt V. (1991), *Process Writing*, Longman.

Widdowson H. (1997), *Aspects of Language Teaching*, Oxford: OUP.


(luty 2004)


*Bogdan Bernacki*[1)]
*Wrocław*


# Ekologia w Rosji

Formuła egzaminu maturalnego przewiduje, że absolwent trzyletniego liceum opanuje umiejętności oraz zdobędzie wiadomości przewidziane w standardach wymagań i dzięki temu poradzi sobie z zadaniami egzaminacyjnymi w części wewnętrznej i zewnętrznej. Oczekiwania wobec przystępujących do tego poważnego sprawdzianu na poziomie podstawowym lub rozszerzonym zostały precyzyjnie określone w nowych edycjach informatorów maturalnych, zwanych dawniej syllabusami. Stanowią one drogowskaz nie tylko dla uczniów i nauczycieli, ale również dla autorów podręczników i osób odpowiedzialnych za przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych. Zaletą wspomnianych informatorów jest m.in. jasne i przejrzyste sformułowanie standardów wymagań, zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, zamieszczenie przykładowych zestawów na egzamin ustny oraz arkuszy na każdy z poziomów egzaminu pisemnego.

Sprostanie przez uczniów wymogom egzaminacyjnym zależy od wielu czynników, m.in. od własnego zaangażowania, postawy nauczyciela czy podręcznika, z którego uczeń zgłębia tajniki języka obcego. Autorzy podręczników lepiej lub gorzej spełniają oczekiwania uczniów i nauczycieli. Możliwość wyboru odpowiednich materiałów oraz zastosowania efektywnych metod pracy stwarza możliwość przyzwoitego przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego.

Język rosyjski staje się powoli językiem rzadkim. W mało której szkole ponadgimnazjalnej jest pierwszym językiem, czyli nauczanym w zwiększonym wymiarze godzin. Dostępne podręczniki, mimo licznych zalet i multimedialnych dodatków, nie zawsze i nie przy każdym zagadnieniu traktują kompleksowo standardy egzaminacyjne. Wszak nauka każdego języka obcego powinna się wiązać z zagłębieniem się w realia socjokulturowe, kształtowaniem pozytywnego nastawienia do danego obszaru kulturowego i budzeniem zaciekawienia uczniów. Dlatego chciałbym zaprezentować materiały związane z zagrożeniami i ochroną środowiska

[1)] Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego.

naturalnego w powiązaniu z elementami wiedzy o Rosji[2]. Ich zaletą jest obalanie stereotypowych sądów o kraju naszych wschodnich sąsiadów, które biorą się ze skąpego przepływu informacji lub zupełnego ich braku.

Każdy gość rosyjskiej stolicy zauważy wielkie napisy reklamowe, umieszczone na ulicznych billboardach (*Мы вдыхаем то, что выдыхают ваши автомобили*) i naklejki w wagonach moskiewskiego metra (*ЭКО – экологически безопасный транспорт*). Zwracają one uwagę na problem zanieczyszczenia środowiska w aglomeracji miejskiej i konieczność szukania rozwiązań proekologicznych. Klienci supermarketów i mniejszych sklepów przez krótką adnotację na reklamówce lub pudełku, w które zapakowano towar są informowani o tym, że opakowanie jest przyjazne dla środowiska (*Внимание! Универсальная, экологически чистая дешёвая упаковка*) i że towar nie był testowany na zwierzętach (*Эта продукция не тестировалась на животных*). Te krótkie, oryginalne komunikaty mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy na temat zachowań proekologicznych. Ich atrakcyjność polega na tym, że dotyczą skali mikro, czyli przyzwyczajeń i spodziewanych zachowań przeciętnego człowieka. Poza tym zawierają materiał językowy pozwalający na ćwiczenie krótkich wypowiedzi ustnych uwzględniających przedstawianie i uzasadnianie własnych opinii, używanie wypowiedzi zawierających zdania pojedyncze i złożone oraz równoważniki zdań, budowanie różnych części zdania (z uwzględnieniem związku zgody) oraz zdań bezpodmiotowych.

Z każdym rokiem rośnie świadomość ekologiczna rosyjskiego społeczeństwa. Szczególną troską o otaczające środowisko wykazuje się młodzież. Jak grzyby po deszczu pojawiają się akcje proekologiczne i działania mające na celu rozbudzenie wrażliwości oraz nauczenie nie tylko rówieśników zachowań przyjaznych dla środowiska. Przykładami takich przedsięwzięć są działania młodych ludzi mieszkających w Moskwie i na Kaukazie.

W roku 2001 entuzjaści turystyki górskiej ogłosili akcję „Zachowamy czyste góry". Jej celem było usunięcie śmieci z okolic Elbrusa i zwrócenie uwagi turystów na problem zaśmiecania najczęściej uczęszczanych szlaków. We wszystkich wagonikach kolejek linowych pojawiły się krótkie informacje, umieszczone na ulotkach samoprzylepnych, o następującej treści:

Экологическая акция «Сохраним горы в чистоте»
**Эльбрус 2001**
Правило 1: Идёшь на маршрут – не сори!
Правило 2: Видишь мусор – подними и забери!
Правило 3: Всегда бери с собой пакет для мусора!
Правило 4: Есть время – убери мусор вокруг лагеря!
Правило 5: Освоил сам – научи другого!
Приглашаем всех желающих присоединиться к нам и участвовать в очистке Эльбруса от мусора. Штаб акции – на поляне Азау

Materiał ten niewątpliwie pozwala kształtować krótsze lub dłuższe wypowiedzi na temat jednego z zagrożeń środowiska naturalnego i jego ochrony oraz selekcjonowania informacji i określania głównej myśli tekstu. Stanowi również pretekst do użycia form trybu rozkazującego w 2 osobie l. pojedynczej i ćwiczeń w ich tworzeniu.

W 2002 r. działacze moskiewskiego Klubu Aktywnego Wypoczynku ogłosili „Zielony kodeks turysty", w którym popularyzują zasady przyjaznego dla środowiska pobytu na łonie przyrody. Poruszają w nim kwestie rozpalania ognisk w lesie, niezaśmiecania miejsca biwakowania, korzystania z wody i środków myjących oraz piorących, właściwych sposobów zachowania higieny i oszczędzania energii:

**Зелёный Кодекс туриста**

**1.** Разжигая костёр, стремитесь сделать наименьший вред живым деревьям, травяному и почвенному покрову. Разводите костёр на старых костровищах или местах, свободных от растительности и от других ранимых природных объектов. Абсолютное большинство лесных пожаров происходит «благодаря» человеку!

**2.** Берите в поход минимальное количество упаковки, одноразовой посуды и «одноразовых»

[2] W niniejszym tekście będę się odwoływać do opublikowanych wymagań egzaminacyjnych. Patrz: *Język rosyjski. Informator maturalny od 2005 roku* opracowany przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Warszawie w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną. Warszawa 2003, s. 33-44.

вещей, которые потом придётся выбросить. Купленные продукты до похода переупаковать в более удобные многоразовые тары. Не использовать тары и упаковки, изготовленные из вредных материалов.

**3.** Стирать и мыть посуду на расстоянии не менее 50 м от ближайших водных объектов (ручья, озёра, реки и т. д.). Мыться при использовании мыла и шампуня следует на расстоянии не менее 50 м от ближайшего водоёма. Избегать попадания жиров и масляной пищи в бессточные водоёмы. Перед мытьём посуды удалять жир механически (тряпкой и т. п.) Использовать натуральные моющие средства (зола, песок), биоразлагаемые ве-щества, бесхлорные моющие синтетические вещества; стирку вещей и помывку тела осуще-ствлять с минимальным количеством синтетических моющих средств.

**4.** Отводится специальное место с ямой, регулярно посыпаемой слоем нейтрального вещества (песок, опилки), препятствующего разносу запаха и взаимодействию с насекомыми. При покидании стоянки туалет закапывается и покрывается дерном, до того снятым и сохранённым.

**5.** Экономно расходовать топливо костра. Беречь электрическую энергию (химического источника, генератора на углеводородном топли-ве, нетрадиционного источника). Широко использовать нетрадиционные природные источники энергии: ветер, термальные воды, солнечные лучи и т. д. (для крупных лагерей и экспедиций, где есть постоянный базовый лагерь).

Присоединяйся к нам! Попробуй выполнять требования «Зелёного Кодекса туриста»! Они должны стать естественными в туристской жизни!

(по материалам сайта http://www.clubato.ru)

Akcja, ogłoszona przez młodych entuzjastów turystyki, ma na celu budzenie świadomości ekologicznej i zwrócenie uwagi na zagrożenia środowiska wynikające z beztroski osób przebywających w plenerze. Z miejsca przyłączyły się do niej szkoły i organizacje z różnych zakątków Rosji, co świadczy o sensowności propagowanych działań i upowszechnianiu się zachowań proekologicznych. Biorąc pod uwagę m.in. kult wypoczynku, któremu hołdują Rosjanie, działania te wydają się ważne i pożądane.

Materiały ekologów moskiewskich pozwalają np. na kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego przez wyselekcjonowanie określonych informacji, które powinna poprzedzić semantyzacja leksyki. Osiągniemy ten cel proponując uczniom uzupełnienie poniższej tabeli:

| | |
|---|---|
| костёр | беречь деревья, траву и почву; разводить костёр в местах, свободных от растительности |
| упаковка | |
| стирка и мытьё | |
| туалет | |
| энергия | |

W każdym rosyjskojęzycznym portalu internetowym znajdziemy krótsze i dłuższe notatki na tematy ekologiczne, pozwalające kształtować na materiałach autentycznych umiejętność rozumienia mowy ze słuchu. Warto wybierać teksty niezbyt skomplikowane, umożliwiające ich odbiór bez dłuższego przygotowania. Jeden z nich dotyczy nielegalnej sprzedaży konwalii i działań zmierzających do zapobieżenia temu procederowi:

**В защиту ландышей**

Во второй половине мая 2002 года инициативная группа Российского союза молодёжи (РСМ) приступит к реализации социального природоохранного проекта «Не продавай природу!». Цель проекта – изменить общественное мнение относительно торговли ландышами, тем самым уменьшить спрос на них и незаконный их сбор. В последние годы процветает неконтролируемая торговля ландышами. Участники проекта хотят напомнить, что браконьерское уничтожение ландышей – это совершенно ненормальное явление.

Планируется провести ряд акций: развешивание листовок и предупреждений о штрафах, организация патрулирования основных мест продажи ландышей при содействии милиции, организация сбора подписей в поддержку кампании и привлечение средств массовой информации для освещения хода проекта. Возможно, что кроме членов инициативной группы РСМ, в проекте примут участие представители других государственных и негосударственных природоохранных организаций.

(по материалам сайта «Аккумулятор новостей»)

Słuchając tego tekstu uczniowie mają przed sobą ćwiczenie pomocne w ustaleniu, czy tekst zawiera określone informacje. Po dwukrotnej prezentacji tekstu, prosimy uczniów o wskazanie zdań prawdziwych i fałszywych:

| | Верно | Неверно |
|---|---|---|
| 1. В первой половине мая 2002 года началась реализация проекта «Не продавай природу!» | | |
| 2. Члены Российского союза молодёжи хотели обратить внимание на незаконную торговлю ландышами. | | |
| 3. Уничтожение ландышей является ненормальным явлением. | | |
| 4. Молодые люди планировали отправить жителям Москвы листовки и оштрафовать браконьеров. | | |
| 5. Проектом заинтересовались представители разных организаций. | | |

Warto również sięgnąć po teksty, które umożliwią tworzenie krótkich wypowiedzi pisemnych, pozwalających na formułowanie własnych opinii. Pretekstem do takiego ćwiczenia może być np. tekst o zanieczyszczeniu i toksyczności powietrza domowego:

**О домашнем воздухе**

По оценкам экологов домашний воздух в 4-6 раз «грязнее» и в 8-10 раз токсичнее наружного. Влажная уборка и протирки приносят лишь временное облегчение, так как процесс образования пыли идёт непрерывно. Свежий воздух смешивается в комнате с домашней пылью. В её состав входит перхоть животных и человека, волокна хлопка и льна, вата, пух, насекомые, их остатки и выделения, пыль от старения и разрушения домашних предметов из ткани. Добавьте сюда бактериальные и вирусные загрязнения, иногда ещё табачный дым и кухонный чад, и получите достаточно полную картину. Всё это составляет то, что называют бытовой пылью. А она представляет собой питательную среду, в которой живут несчётные количества микроорганизмов. Они и их отходы являются сильнейшим аллергеном. Тяжелее всего приходится астматикам и аллергикам.

Зимой к проблеме загрязнённости воздуха добавляется ещё одна – его сухость. Отопительные системы, принося в наш дом тепло и уют, делают воздух в помещении невероятно сухим. В то время как естественная влажность воздуха в нашем климате при температуре 20-22$^0$ должна быть 50-55%, зимой в квартире из-за отопления её показатель снижается до отметки 25-30%, что является просто недопустимым. Наши слизистые оболочки рта и носа пересыхают, и мы становимся восприимчивыми к любой инфекции.

(по материалам сайта http://www.7ya.ru)

Po zapoznaniu się z powyższym materiałem uczniowie wykonują pisemnie zadanie, które polega na dokończeniu zdań i ustosunkowaniu się do tematyki tekstu:

1. Бытовой пылью называют .....
.....
2. Лучше всего убирать комнату .....
.....
3. Отопительные системы влияют на .....
.....
4. Зимой влажность воздуха в помещении повышается благодаря .....
.....
5. От инфекций защищают .....
.....

Tworzenie krótkich wypowiedzi pisemnych umożliwiają również zestawy leksyki, w tym nieobecnej w podręcznikach. Po rozdaniu i semantyzacji zestawów słownictwa prosimy uczniów o wypowiedzenie się w określonej formie (np. listu, notatki prasowej) z zachowaniem podanego limitu słów. Zamieszczony poniżej minisłowniczek dotyczy działań utworzonej w 1997 roku milicji ekologicznej.

**Экомилиция (экологическая милиция)**

Группа быстрого реагирования (группа проверки) экологической милиции, экозадача – задача в области экологии, улучшение экологической обстановки, экологическое преступление (правонарушение), повышение экологической

безопасности на территории города, незаконная порубка деревьев и кустарников, нарушения в сфере экологии, контроль загазованности магистралей, задержание за нарушение санитарного состояния города

Kopalnię ciekawej leksyki stanowią też dowcipy językowe. W jednym z nich występuje np. homonim wewnątrzjęzykowy „смог" (1. smog, 2. czas przeszły czasownika „смочь"):

Мэр Москвы Лужков решительно опроверг слухи о загазованности воздуха столицы:
– Если в Москве смог, – заявил он, – то смогу и под Москвой!

Pozyskiwanie i dydaktyzację wartościowych tekstów ułatwia przeszukiwanie zasobów Internetu (pomoże nam w tym każda rosyjska wyszukiwarka) oraz gromadzenie materiałów oryginalnych, w tym wycinków, ulotek, napisów reklamowych. Świadczą one o tym, że obiegowe opinie na temat ekologicznego zacofania Rosjan rozmijają się z prawdą. Obalając obiegowe opinie na temat Rosji, proponujemy uczniom ciekawe i nietuzinkowe materiały, dzięki którym zdobywają oni umiejętności niezbędne do pomyślnego przejścia przez egzamin maturalny.

(wrzesień 2004)

*Piotr Drzewiecki*[1)]
*Lipno*

# O śpiewaniu kanonów na lekcjach języka niemieckiego

Z żalem przyjąłem nowy ramowy plan nauczania dla trzyletniego liceum ogólnokształcącego i trzyletniego liceum profilowanego z 21 maja 2001 r., w którym zupełnie wyeliminowano muzykę ze szkoły średniej. Co prawda pojawia się ona w formie szczątkowej na zajęciach wiedzy o kulturze, ale młodzież została pozbawiona możliwości wspólnego śpiewania. Na lekcjach języka niemieckiego staram się w miarę możliwości zapoznać uczniów z piosenką i muzyką, również tą klasyczną, na ogół mało znaną wśród młodzieży. Śpiewanie daje bardzo pożądane odprężenie w czasie pełnego skupienia podczas lekcji, stwarza potrzebne urozmaicenie i wprowadza element zabawy. Przez pracę z piosenką staram się zainteresować uczniów kulturą państw niemieckojęzycznych, ich zwyczajami i tradycjami, jak również pokazać, że piosenka i muzyka przekraczają granice i zbliżają czasem daleko od siebie mieszkających ludzi.

Poza tym nauka języka obcego powinna być dla ucznia przyjemnością, również formą zabawy, inaczej początkowy entuzjazm przeradza się w znudzenie i niechęć do przedmiotu. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że już przed wieloma laty dostrzeżono związek między muzykalnością a zdolnościami do opanowania języka obcego. Wiele podobieństw wykazują pojęcia używane wspólnie w obu dziedzinach. Mówi się o melodii mowy, jej rytmiczności, akcencie muzycznym czy języku muzycznym. W dziedzinie muzyki zwraca uwagę istnienie pewnej „komunikacji" między kompozytorem a słuchaczem. Wydaje się więc, że można porównać także zdolności muzyczne i zdolności językowe, szczególnie dotyczące strony fonicznej. Wiele wyrażeń i zwrotów jest łatwiej wyśpiewać niż przeczytać. W *Językach Obcych w Szkole*, wychodzących już prawie przez pół wieku, opublikowano wiele artykułów dotyczących pracy na lekcji języka obcego z muzyką i piosenką. Uczniowie zawsze dość chętnie śpiewali, jedni traktując śpiew jako niezłą zabawę, inni traktując ją jako niestresującą formę zajęć, po której niczego nie trzeba się uczyć, często nie zauważając, że przez piosenkę można opanować wiele struktur językowych, wzbogacić słownictwo oraz poznać kulturę danego kraju.

[1)] Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół – Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w Lipnie.

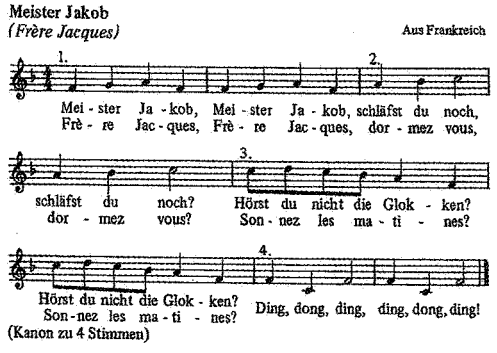
W tym miejscu chciałbym ograniczyć się jedynie do kanonów muzycznych, imitacyjnej formy muzyki wielogłosowej czyli polifonicznej, polegającej na dokładnym powtórzeniu melodii głosu prowadzącego przez następny głos lub głosy. Imitacja rozpoczyna się z opóźnieniem kilku taktów, od tego samego dźwięku (kanon w unisonie) lub o odpowiedni interwał wyżej lub niżej (kanon w oktawie, kwincie, kwarcie itp.). Śpiewanie ich daje uczniom wiele radości. Oczywiście istnieje jeszcze wiele innych bardziej skomplikowanych odmian kanonu (np. kanon w augmentacji lub kanon w dyminucji) polegających na tym, że jeden z głosów imituje melodię z inną prędkością, tak że każdy z poszczególnych dźwięków jest śpiewany dwa lub trzy razy dłużej. I tak na zaśpiewanie pełnej melodii potrzeba mu dwa lub trzy razy więcej czasu, a inny głos w tym samym czasie zaśpiewa tę samą melodię dwu- lub nawet trzykrotnie. Innym rodzajem jest kanon okrężny lub kołowy polegający na kolejnym przechodzeniu przez wszystkie tonacje koła kwintowego, kanon chorałowy oparty na jakiejś stałej melodii, np. zaczerpniętej z chorału. Nie można zapomnieć również o kanonie w ruchu wstecznym (tzw. rak – *Canon cancricanas*), polegającym na zaśpiewaniu melodii przez jakiś głos od końca. Jest to forma kanonu, który można zauważyć wyłącznie na papierze, gdyż słyszymy wówczas dwie zupełnie różne melodie.

Jak więc widać, zasadą kanonu jest konsekwentne naśladowanie innego głosu. Zostawiam formy bardziej zaawansowane specjalistom, w szkole zajmuję się jedynie najprostszymi kanonami, najczęściej w unisonie.

W porównaniu z dłuższymi piosenkami, wykorzystanie kanonów na lekcji języka obcego przynosi często więcej korzyści. Są to utwory zazwyczaj bardzo krótkie, których tekst powtarza się w czasie śpiewania wielokrotnie. W czasie lekcji uczniowie bez problemów są w stanie nauczyć się go na pamięć, niekoniecznie musząc wracać do niego w domu, do czego wielu uczniów żywi coraz większą niechęć. Na nauczenie jednego kanonu potrzeba też o wiele mniej czasu niż na nauczenie kilkuzwrotkowej piosenki. Można więc na ich naukę przeznaczyć tylko fragment lekcji. Zauważyłem, że wielu uczniów wykazuje zniecierpliwienie, a nawet rozczarowanie pracą z piosenką etapami, tzn. jeśli na jednej lekcji wprowadzamy sam tekst, na następnej go zapisujemy, na kolejnej podajemy melodię, szczególnie jeśli mamy do dyspozycji niewiele godzin języka obcego w tygodniu i przez to nauka piosenki rozkłada się na kilka lekcji. Tymczasem nierzadko zdarzało mi się, że po nauczeniu się kilku kanonów, uczniowie dopominali się o nowe lub po prostu mieli ochotę „pośpiewać" sobie te wcześniej poznane.

Śpiewanie kanonów daje uczniom wiele radości również dlatego, że jest to praca zespołowa. W grupie pracuje się zawsze przyjemniej i jest to mniej stresujące niż indywidualny występ przed kolegami. Ponadto jedynie w grupie, śpiewając na głosy, można wydobyć piękno utworu. Jednocześnie jest to najłatwiejsza forma śpiewania piosenki na głosy.

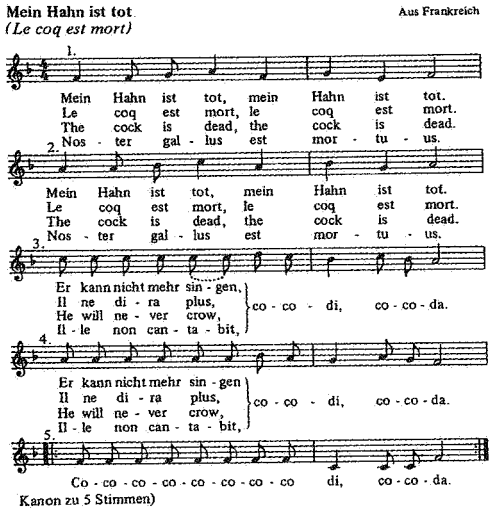
Wprowadzam kanon już od samego początku nauki. W pierwszej klasie, na początku




Źródło: Deutsch Aktiv Neu 1A Lehrbuch (1994)

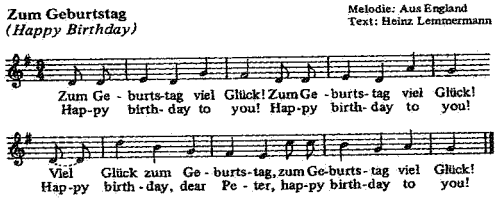
roku uczę kanonu *Meister Jakob* – znanej uczniom melodii z Francji (*Frère Jacques*). Ponieważ jest ona bardzo znana i łatwa do zapamiętania, moim celem jest przede wszystkim rozśpiewanie klasy, nauka śpiewania w zespole, utrwalenie między innymi czasowników *schlafen* oraz *hören* oraz, co najważniejsze, kształtowanie poprawnej wymowy zarówno dźwięków prostych, jak i złożonych, co przy systematycznej pracy prowadzi do wypracowania nawyków poprawnej artykulacji w mowie potocznej. Wiele radości daje uczniom również śpiewanie wesołego, jednak bardziej skomplikowanego rytmicznie (i możliwego do zaśpiewania aż do pięciu głosów) kanonu pochodzenia francuskiego *Mein Hahn ist tot (Le coq est mort)*. Problemy może sprawiać uczniom przede wszystkim druga, zawierająca wiele ósemek, część utworu. Wykorzystuję ten ka-

non do pracy przy utrwalaniu zaimków osobowych w mianowniku: *mein, dein, sein, ihr*[2].




Źródło: Deutsch Aktiv Neu 1A Lehrbuch (1994)

Innym ciekawym utworem możliwym do wykorzystania przy okazji np. urodzin któregoś z uczniów w klasie jest znana powszechnie piosenka *Zum Geburtstag* możliwa również do zaśpie-

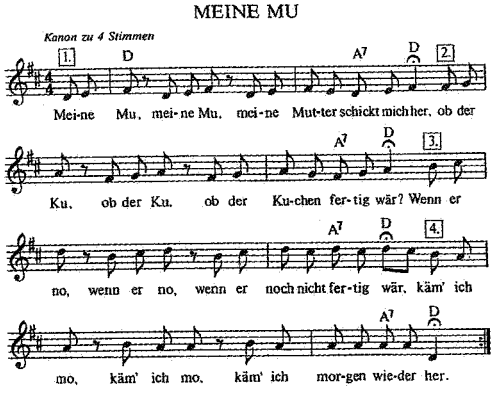



Źródło: Deutsch Aktiv Neu 1A Lehrbuch (1994)

wania jako kanon[3]. Po takim rozśpiewaniu można już bez żadnych przeszkód wprowadzić kanon słowiczy Wolfganga Amadeusza Mozarta, jedną z bardziej znanych perełek tego kompozytora. Być może część uczniów będzie znała melodię tego kanonu z lekcji muzyki w gimnazjum lub nawet ze szkoły podstawowej, tym bardziej będą pomocni przy nauce melodii. Jeśli utwór nie był wcześniej poznany przez uczniów, mogą oni spróbować sił w tłumaczeniu tekstu. Wyjaśniam oczywiście uczniom, że w wierszu, jak i w piosence, nie tyle istotne jest wierne przetłumaczenie tekstu, co oddanie sensu, nastroju i rytmu. Na koniec podaję polskie słowa tego znanego kanonu napisane przez panią Janinę Gillową:

*Cisza wkoło, tylko w dali*
*słychać słowików słodkie trele,*
*co wywołują smutek i łzy;*
*słychać słowików słodkie trele,*
*co wywołują smutek i łzy...*

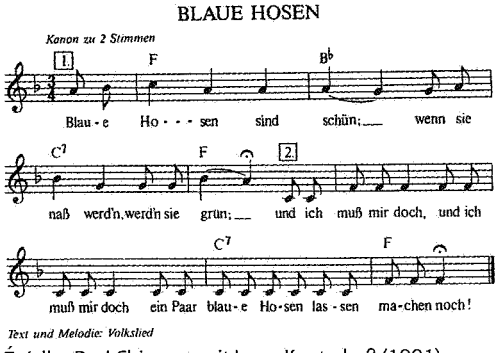
W okresie przedświątecznym można wykorzystać trudniejsze trochę kanony: *Zum neuen Jahr* L. van Beethovena, *Zu Weihnachten* W.A. Mozarta. Z pewnością dużo łatwiejszy, nadający się do śpiewania również przez młodsze dzieci, jest kanon Christian'a Lahusen'a *Meine Mu*.




Źródło: Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß (1991)

Śpiewaniu tego utworu towarzyszy zawsze wiele radości.

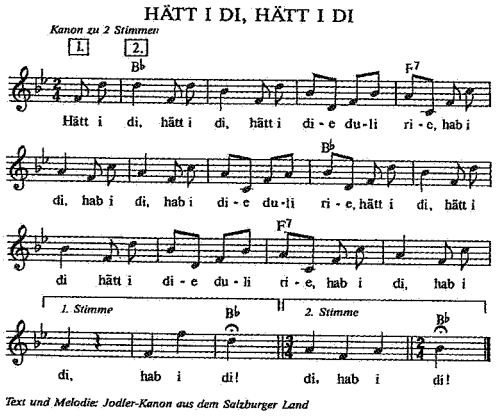
W pracy z kanonem na lekcji nie unikam również folkloru. Typowym tego przykładem są kanony dwugłosowe *Blaue Hosen* oraz szczególnie przez uczniów lubiany, dość łatwy kanon jodłowany z okolic Salzburga *Hätt i di, hätt i di*, który można wprowadzić przy zaznajamianiu uczniów z Bawarią, Austrią czy nawet Szwajcarią.




Źródło: Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß (1991)

[2] I dział podręcznika H. Aufderstraße, J. Müller, T. Storz (2002), *Delfin* dla kl.1, München: Max Hueber Verlag, Hueber Polska.

[3] Te trzy utwory są nagrane na kasetę do podręcznika: *Deutsch aktiv Neu* 1A Cassette 1A/1 Hörtexte, wydaną przez Warszawski Dom Wydawniczy, 1993.




Źródło: Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß (1991)

Oczywiście przy nauce kanonu należy pamiętać, że śpiewanie na dwa głosy rozpoczynamy dopiero po bardzo dobrym opanowaniu przez uczniów tekstu i melodii kanonu, a dopiero na dalszym etapie możemy pokusić się o zaśpiewanie go na więcej głosów pamiętając, że należy klasę podzielić na głosy w taki sposób, by w każdym głosie znaleźli się uczniowie bardziej muzykalni, których zadaniem będzie szczególne „pilnowanie" właściwego rytmu i współbrzmienia głosów.

Reasumując, należałoby mieć nadzieję, że choć piosenki są coraz rzadziej spotykane w podręcznikach do nauki języków obcych, my – nauczyciele, będziemy do nich wracać, mimo niewielkiej ilości wolnego czasu, pamiętając zawsze ludowe powiedzenie: *Wo man singt, da laß dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder.*

## Literatura:

(1991), *Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß*, München: Verlag Martin Greil GmbH.

Diekmann A. (1975), *Das große Liederbuch*, Zürich: Diogenes Verlag.

Habela J. (1988), *Słowniczek muzyczny*, Warszawa.

Jöde F. (1926), *Ein Singbuch für alle*, Georg Kallmeyer Verlag Wolfenbüttel.

Neuner G., Scherling T., Schmidt R., Wilms H. (1994), *Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A*, Warszawa: Langenscheidt: Warszawski Dom Wydawniczy.

(listopad 2003)

*Halina Szwajgier*[1)]
*Lublin*

# Gazetki w mojej pracowni języka niemieckiego

W mojej szkole mam możliwość prowadzenia lekcji w dobrze wyposażonej pracowni języka niemieckiego. Do mojej dyspozycji są komputer, telewizor, magnetowid, magnetofon. Wszelkie te środki techniki sprzyjają uczeniu się i nauczaniu. Nie o nich jednak chciałabym pisać. Chlubą bowiem naszej pracowni są gazetki ścienne, cenne źródła informacji, w tworzeniu których uczestniczą sami uczniowie. Gazetki ścienne wykonywane systematycznie, bawią, uczą, aktywizują, rozwijają samodzielność, budzą i pogłębiają zainteresowania, poszerzają i aktualizują wiedzę. Mogą one prezentować naszą wiedzę, uzupełniać to, co już znamy, a także utrwalać. Gazetki dostarczają satysfakcji w pracy nauczycielowi i uczniom, ożywiają lekcję i usuwają nudę. Dodatkowym bodźcem motywującym do wykonywania gazetek jest prowadzony od lat w naszej szkole *Konkurs na najestetyczniejszą pracownię*. Konkurs trwa od września do kwietnia. Komisja składająca się z nauczycieli i uczniów raz w miesiącu odwiedza wszystkie sale w szkole i ocenia je. Jest to oczywiście konkurs z nagrodami.

## Rodzaje gazetek

Wykonujemy trzy rodzaje gazetek. Są one zawieszone na stałe w trzech różnych miejscach sali, a tematyka jest zmieniana raz lub kilka razy w miesiącu. Oto one:

### Gazetki okolicznościowe

Zmieniane raz w miesiącu są tematycznie związane z jakąś ważną rocznicą, świętem czy porą

[1)] Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

roku. Te gazetki to obraz i słowo, zawierają hasła, nazwy, powitania, krótkie informacje, napisane dużymi literami, w sumie niewiele treści – one mają tylko zaakcentować dany temat, oczywiście w języku niemieckim, tak by słowo lub zdanie pozostało w pamięci, np.:

- gazetka powitalna na rozpoczęcie roku szkolnego,
- rocznica zjednoczenia Niemiec,
- jesień,
- Święto Edukacji Narodowej,
- święto szkoły,
- Boże Narodzenie,
- Nowy Rok,
- zima,
- karnawał,
- walentynki,
- Wielkanoc,
- wiosna,
- rocznica urodzin znanego poety, muzyka, malarza...,
- wakacje.

Drugi rodzaj to **gazetki bardziej szczegółowe związane z konkretnymi tematami lekcyjnymi.**

Zawierają one zdjęcia, obrazki, teksty napisanie przez uczniów. Oto przykłady tematów:

- życie i twórczość poety, pisarza, kompozytora (Goethe, Schiller, Bach...),
- Niemcy, Austria, Szwajcaria (ogólne informacje),
- niemieckie miasta,
- niemieckie krainy geograficzne,
- gazetka pt. „typisch deutsch",
- ulubione wiersze Niemców,
- słownictwo świąteczne (Boże Narodzenie, Wielkanoc),
- bajki Braci Grimm,
- przysłowia,
- humor,
- zwroty idiomatyczne,
- ciekawostki,
- historyjki obrazkowe,
- przydatne adresy internetowe,
- przepisy kulinarne,
- teksty z prasy niemieckiej,
- zebrane słownictwo do konkretnych tematów,
- przykłady gwary młodzieżowej,
- piosenki,
- zabawy językowe,
- zbiór zwrotów przydatnych w dyskusji.

Trzeci rodzaj gazetek to **twórczość uczniowska,** np.:

- wiersze uczniów w języku niemieckim do konkretnych tematów,
- przedstawiamy się,
- nasze zainteresowania,
- recenzje książek (ulubionych, także polskich lektur, filmów...),
- ciekawe wypracowania lekcyjne lub domowe,
- języki obce, dlaczego się ich uczymy i jak?,
- Lublin – nasze miasto,
- sprawozdania z wycieczek,
- wrażenia po wymianie.

## W jaki sposób korzystamy z takich gazetek?

Największe korzyści odnoszą oczywiście ci uczniowie, którzy sami je przygotowali. Staram się jednak, by z gazetki korzystała cała grupa. Gdy pojawia się w sali nowa gazetka, przeznaczam pierwszych 5-10 minut lekcji lub ostatnich na jej omówienie. Na przerwie oczywiście zainteresowani uczniowie mogą podejść do wybranej gazetki i wgłębić się w jej treść. Gazetka daje możliwość rozwijania sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Uczniowie omawiają w języku niemieckim zaprezentowany temat, opisują obrazki, wyrażają swoje refleksje.

W mojej pracowni mam dwie stałe wystawy, o których warto tutaj wspomnieć. Pierwsza z nich to herby landów niemieckich. Znaleźliśmy je w Internecie na stronie www.deutschland.de powiększyliśmy, wydrukowaliśmy na kolorowej drukarce, a następnie w antyramach i z odpowiednimi podpisami umieściliśmy na jednej ze ścian. Stanowią one stały i bardzo elegancki kącik w mojej pracowni. Druga stała wystawa przedstawia czternastu znanych niemieckich przedstawicieli literatury,

muzyki, malarstwa, nauki. Są to np. Goethe, Schiller, Grass, Bach, Mann, Beethoven, Dürer, Brahms, Einstein.... Wystawę wykonaliśmy tak, jak tę z herbami.

## Skąd pozyskujemy materiały do naszych gazetek?

Są to artykuły z Internetu, artykuły z *YUMY*, artykuły i zdjęcia z pisma *Deutschland*, obrazki z czasopism, obrazki wykonane własnoręcznie, zdjęcia, widokówki, prospekty przywiezione z wakacji, niemieckie kalendarze ścienne, plakaty i materiały pozyskane z Inter Nationes czy od zaprzyjaźnionej szkoły w Niemczech, niemieckie encyklopedie, leksykony, książki kucharskie i inne. Wiele informacji i ciekawostek językowych mamy od zaprzyjaźnionych nauczycieli niemieckich.

## Przykłady

Nasze gazetki nie są przeładowane informacjami, a przy pisaniu stosujemy dość duże litery. Oto kilka przykładów:

- Gazetka Lublin und seine Sehenswüroligkeiten to zdjęcia i podpisy do nich, bardzo krótka ogólna informacja o mieście i trochę historii. Za pomocą tej gazetki ćwiczymy następujące słownictwo:
  *die Altstadt, das Schloss, die Burg, die Gassen, das Rathaus, das Museum, das Freilichtmuseum, das Tor, der Turm, die Fußgängerzone, der Dom, die Kathedrale, die Kirche, der Platz, das Bürgerhaus, die Krakauer Vorstadt, der Botanische Garten...*
- Gazetka typisch deutsch zawiera słownictwo związane z tym tematem, np.:
  - najbardziej znane imiona i nazwiska niemieckie,
  - znane niemieckie osobistości (dawne i współczesne...),
  - typowe niemieckie potrawy,
  - słówka kojarzące się z Niemcami: *Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Fleiß, Krieg, Lederhosen, Fachwerkhäuser, Bierfeste, Volksfeste, tüchtige Hausfrauen, Bundesliga, Jodelmusik, Automobile...*
- Gazetka Deutsche Landschaften zawiera kontur Niemiec wykonany z cienkich pasków papieru przyczepionych szpilkami do podłoża i naniesione na nim w odpowiedniej kolejności nazwy poszczególnych krain geograficznych:
  *Ostseeküste, Norddeutsches Tiefland, Mecklemburgische Seen, Lüneburger Heide, Harzgebirge, Spreewald, Mittelgebirge, Thüringer Wald, Sächsische Schweiz, Erzgebirge, Bayrischer Wald, Schwarzwald, Alpen.*
  Obok umieszczamy kolorowe plansze przedstawiające niektóre z tych krain geograficznych. Plansze te pozyskaliśmy z pięknego niemieckiego kalendarza ściennego.
- Gazetka Bajki Braci Grimm to portret obu braci, krótki życiorys, obok znajduje się kilka kolorowych postaci z bajek pięknie narysowanych przez jedną z uczennic, a następnie dużymi literami wypisane tytuły najbardziej znanych bajek i słownictwo bajkowe.
  Nazwy bajek: *Aschenputtel, Rotkäppchen, Dornröschen, Der gestiefelte Kater, Der Froschkönig, Tischlein, deck dich, Die Bremer Stadtmusikanten, Schneewittchen und die sieben Zwerge* i inne.
  Słownictwo bajkowe: *der König, die Königin, die Hexe, die Fee, der Zwerg, der Wolf, der Jäger, das Schloss, die Burg, der Ritter, die Stiefmutter, die Stiefschwester, der Prinz, die Prinzessin, der Riese, der Drache, Elfen* i inne.
- Gazetka Sommerferien zawiera słownictwo typowo wakacyjne, np. *Reisevorbereitungen treffen, Koffer packen, die Versicherung erledigen, das Hotelzimmer reservieren, das Zelt mitnehmen, ins Gebirge, ins Ausland, ans Meer, aufs Land fahren, am Strand liegen, sich sonnen, Muscheln sammeln*, ale też niemieckie nazwy osobliwości europejskich, na przykład: *der Triumphbogen und der Eiffelturm in Paris, Brandenburger Tor und die Museumsinsel in Berlin, die Akropolis in Athen, Petersdom und Kolosseum in Rom, die Karlsbrücke in Prag, das Königsschloss in Warschau, die Tuchhallen in Krakau, der schiefe Turm in Pisa, Big Ben in London, Zwinger in Dresden* i inne.
- Gazetka z przydatnymi adresami interneto-

wymi zawiera nie tylko adresy, ale też informuje, co pod każdym z nich można znaleźć.

Na przykład:

- www.emailfreundschaft.de (tu można znaleźć przyjaciół do korespondencji),
- www.goethe.de (strona Instytutu Goethego z bogatym zbiorem materiałów dydaktycznych),
- www.deutschland.de (informacje o Niemczech),
- www.wissensnetz.de (informacje dotyczące problemów dnia codziennego),
- www.juma.de (magazyn młodzieżowy),
- www.austriaculture.ne (informacje o kulturze austriackiej),
- www.spiegel.de (gotowe artykuły w czasopismach),
- www.bravo.de (informacje o ulubionych przez młodzież piosenkarzach),
- www.stern.de (gotowe artykuły),
- http://encarta.de (internetowa encyklopedia wiedzy),
- www.kino.de (aktualne propozycje filmowe),

- Gazetka Ciekawostki to zbiór ciekawych informacji, które pozyskuję z niemieckiej prasy, leksykonów oraz rozmów z Niemcami, np.: *Hochzeitsfeier – baumwollene Hochzeit* (1. rocznica ślubu), *lederne Hochzeit* (3), *hölzerne Hochzeit* (5), *Zinnhochzeit* (10), *Kristallhochzeit* (15), *Porzellanhochzeit* (20), *silberne Hochzeit* ( 25), *Perlenhochzeit* (30), *Rubinhochzeit* (40), *goldene Hochzeit* (50), *diamantene Hochzeit* (60), *steinerne Hochzeit* (70), *Brillanthochzeit* (75).
- Gazetka Ciekawostki językowe zawiera ciekawe zwroty, idiomy i inne przydatne wyrażenia, np. zwroty i słówka do olimpiady języka niemieckiego. Oto kilka przykładów:
  *Wie sprechen die Tiere? – Der Elephant trompetet, die Biene sumpt, der Frosch quackt, die Taube gurrt, der Hund bellt, die Katze miaut, die Maus piepst.....*
  *Wie bewegen sich die Tiere? – Die Ente watschelt, der Hase hoppelt, die Schnecke kriecht...*
  *Zusammengesetzte Substantive mit Tierennamen – die Affenliebe, die Eselsbank, der Flohmarkt, die Gänsehaut, das Hundewetter, die Katzenmusik, der Pferdeschwanz, die Leseratte, das Schneckentempo, der Holzwurm, Zebrastreifen...*
- Gazetka Ulubione wiersze Niemców przedstawia wybrane wiersze z książki pod tym samym tytułem. Do gazetki wybieramy wiersze znanych autorów, według mnie, dość łatwe w zrozumieniu. Oto kilka z nich:

Joachim Ringelnatz
*In Hamburg lebten zwei Ameisen,*
*Die wollten nach Australien reisen.*
*Bei Altona auf der Chaussee*
*Da taten ihnen die Beine weh,*
*Und da verzichteten sie weise*
*Dann auf den letzten Teil der Reise.*

Erich Kästner
*Als sie einander acht Jahre kannten*
*(und man darf sagen: sie kannten sich gut),*
*kam ihre Liebe plötzlich abhanden.*
*Wie andern Leuten ein Stock oder Hut.*

*Sie waren traurig, betrugen sich heiter,*
*versuchten Küsse, als ob nichts sei,*
*und sahen sich an und wussten nicht weiter.*
*Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.*

*Vom Fenster aus konnte man Schiffen winken.*
*Er sagte, es wäre schon Viertel nach Vier*
*und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken.*
*Nebenan übte ein Mensch Klavier.*

*Sie gingen ins kleinste Café am Ort*
*und rührten in ihren Tassen.*
*Am Abend saßen sie immer noch dort.*
*Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort*
*und konnten es einfach nicht fassen.*

Heinrich Heine
*Im wunderschönen Monat Mai,*
*Als alle Knospen sprangen,*
*Da ist in meinem Herzen*
*Die Liebe aufgegangen.*

*Im wunderschönen Monat Mai,*
*Als alle Vögel sangen,*
*Da hab ich ihr gestanden*
*Mein Sehnen und Verlangen.*

Do ulubionych wierszy Niemców należą też: *Erlkönig* i *Mailied* Goethego, wiersze Her-

mann Hesse, Rainera M. Rilke, F. Schillera i inne.

Jeszcze raz pragnę mocno zaakcentować, że gazetki urozmaicają lekcję, wywołują ciekawość, a przede wszystkim służą lepszemu zapamiętywaniu słownictwa. Usuwają rutynę, kształcą wyobraźnię, każda z nich jest przecież inna.

## Bibliografia


*Die Lieblingsgedichte der Deutschen* (2003), Lutz Hagestedt, Piper 2003.

J. Wójtowicz, H. Wójcicki (2003), *Polnische und deutsche Redewendungen*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Duden Bedeutungswörterbuch (1985), Mannheim: Dudenverlag.


(sierpień 2004)


*Anna Piotrowska*[1)]
*Kraków*


# Nie dać się zaskoczyć, czyli jak sobie poradzić z nieoczekiwanym zastępstwem i jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji

Lekcja prawie skończona, a tu zostało jeszcze pięć-siedem minut. Materiał przewidziany na dany dzień udało się zrealizować wyjątkowo szybko, powstaje zatem pytanie, co robić z pozostałym czasem? Każdy nauczyciel zna tę sytuację z doświadczenia – już nie bardzo można pytać uczniów, a i ćwiczenia wszystkie przerobione. Potrzebne są wtedy takie zadania, które wypełnią nie tylko w atrakcyjny, ale i pożyteczny sposób tych kilka pozostałych minut.

Istnieje też sytuacja, w której nauczyciel dowiaduje się dosłownie w ostatnim momencie o zastępstwie w klasie, bądź grupie, z którą nie ma na co dzień zajęć i nie orientuje się ani w jej liczebności, ani poziomie. Nie ma mowy o przygotowaniu jakiegokolwiek materiału, bo jest po prostu za późno, co więcej, nie znając stopnia zaawansowania uczących się nie sposób przewidzieć, co tak naprawdę można będzie z nimi przerobić. Czyli zostaje nam około 40 minut (jeżeli mowa o szkole) do zagospodarowania w jakiś sposób, no właśnie – w jaki?

Chciałabym w tym krótkim tekście podzielić się z innymi nauczycielami języka angielskiego (a może nie tylko – wszak zaproponowane przeze mnie rozwiązania nie dotyczą języka angielskiego na zasadzie wyłączności) wypróbowanymi przeze mnie sposobami radzenia sobie z podobnymi sytuacjami.

## Nieoczekiwane zastępstwo

Zaimprowizowanie całej lekcji wymaga szybkiej oceny poziomu grupy, z którą mamy do czynienia. Od tego zależy, jaki rodzaj ćwiczeń można zaproponować. Oczywiście najłatwiej poznać poziom przeglądając notatki uczniów lub podręcznik, z jakiego korzystają. Jeżeli mamy do czynienia z grupami *intermediate* sprawa jest stosunkowo prosta – dużo łatwiej o pracę z takim poziomem. Ale i w przypadku grup początkujących można zorganizować interesujące zajęcia.

### Grupy początkujące

- Należy poprosić wszystkich uczących się o wypisanie na karteczce tytułu ulubionej piosenki i ulubionego filmu – oczywiście tytułu angielskiego! Sprawdzając następnie listę obecności należy prosić uczniów do tablicy, aby wypisali owe tytuły. W ten sposób pozostali uczniowie uczą się nowych słów, po-

[1)] Autorka jest lektorką języka angielskiego w Szkole Biznesu i Języków Obcych w Krakowie.

prawnej pisowni (którą w razie potrzeby korygujemy na tablicy) oraz – co równie ważne – poznają się nawzajem, swoje gusta czy upodobania muzyczne. Zajęcia takie przyczyniają się dodatkowo do integracji klasy, a ponieważ grupy początkujące to najczęściej klasy pierwsze, w których uczniowie jeszcze się zbyt dobrze nie znają, walor wychowawczy wydaje się nie do przecenienia.

- Na poziomie początkującym można podzielić klasę na grupy i prowadzić zajęcia w formie zawodów typu *„Kto zna najwięcej angielskich.....?"* i tu można poprosić o wypisanie nazw zwierząt, przedmiotów domowego użytku czy też po prostu jakichkolwiek słów zaczynających się na daną literę (np. g).

### Grupy średnio zaawansowane i zaawansowane

- Zajęcia, które wypełnią całą lekcję to forma miniprojektów. Do takich należy zabawa w producentów telewizyjnych. W kilkuosobowych grupach uczniowie pracują nad stworzeniem scenariusza krótkiego programu telewizyjnego. Może to być reklama jakiegoś produktu odzieżowego, napoju czy też proszku, program przyrodniczy albo wiadomości telewizyjne. Należy poprosić uczniów, by efektem końcowym pracy był nie tylko spisany scenariusz, ale również by byli w stanie zaprezentować się przed kolegami i koleżankami. Pomysłowość uczniów dotyczy wówczas efektów dźwiękowych, czasem ruchu i niejednokrotnie jest okazją do sporej dawki zabawy. Należy przy tym pamiętać o takim zorganizowaniu zajęć, by wygospodarować na ich zakończenie czas na prezentacje owoców pracy.

  Wariantem tej lekcji może być pisanie scenariusza jednego odcinka opery mydlanej. Ponieważ telenowele są dość schematyczne w swej fabule, stworzenie kolejnego odcinka nie stwarza większych problemów. Dodatkowo, ponieważ seriale te dotyczą głównie relacji rodzinnych, powtarza się słownictwo związane z rodziną.
- Wystarczy przynieść kilka słowników ze szkolnej biblioteki, by młodzież mogła przystąpić do pisania opowiadania. Aby zadanie uatrakcyjnić, można wyznaczyć limit na przykład 75 słów, z rygorystycznie traktowanym obwarowaniem *„ani jednego słowa więcej, ani jednego słowa mniej"*.

  Wariantem tego ćwiczenia będzie poproszenie uczniów o napisanie historyjki, zawierającej wszystkie podane przez nas na tablicy słowa. Na tablicy można wtedy wypisać jakiekolwiek słowa, które nam akurat przyjdą do głowy, a następnie zapytać czy wszyscy je rozumieją i ewentualnie objaśnić.
- Jeżeli dysponujemy odpowiednią liczbą słowników, możemy pokusić się w grupie zaawansowanej o wykonanie dość trudnego ćwiczenia. Otóż wspólnymi siłami można postarać się przetłumaczyć na język angielski nazwiska wszystkich uczniów. Niektóre będą proste do tłumaczenia, inne ze względu na brak konkretnego znaczenia w języku polskim trudne. Wtedy należy uciec się do metody skojarzeń lub wrażeń onomatopeicznych. Zabawa murowana, jeśli będziemy uważać, by nikt nie poczuł się przy takiej okazji urażony.

## Ostatnie minuty lekcji

Odmienne zupełnie problemy stają przed nauczycielem uczącym we własnej grupie, który ma do zagospodarowania przysłowiowe ostatnie pięć minut. Oto zestaw kilku ćwiczeń, które można wówczas zastosować.

- Można wypisać drukowanymi literami słowo EDUCATION i poprosić uczniów o stworzenie z liter zawartych w tym słowie maksymalnej liczby nowych słów, ale bez nazw własnych.
- Zabawa *Explain yourself – Wytłumacz się*. Nauczyciel mówi na przykład: *I saw you yesterday dancing on the roof* lub inne równie niedorzeczne zdanie, a uczeń musi wytłumaczyć się, dlaczego zachowywał się w taki sposób.
- Krótkie dyktando wykorzystujące tekst przerobiony właśnie na lekcji lub zupełnie niedawno. Sprawdzają siebie sami uczniowie, porównując własną wersję z tekstem w podręczniku.

- Nauczyciel opowiada trzy historyjki z własnego życia. Jedna z nich jest fałszywa – pozostałe zgodne z prawdą. Uczniowie zadając pytania (powtórka pytań czasu przeszłego!) muszą ustalić, która historyjka jest fałszywa. Nie ma w tym zadaniu żadnego limitu czasowego na zadawanie pytań.
- Łańcuch słów polega na znalezieniu słowa, które zaczyna się na literę, na którą zakończyło się słowo wypowiedziane przed chwilą przez sąsiada np. *tiger – rocket – ten – name – enter* itp.

Nie wspomniałam w swoich propozycjach o rozwiązaniu dość często stosowanym – oglądaniu z klasą filmu wideo w wersji angielskojęzycznej. Kwestia użycia wideo na lekcji wymaga bardzo rozważnego podejścia i nie może być traktowana jako pogotowie czy deska ostatniego ratunku. W przypadku grup początkujących oglądanie długiego filmu bez możliwości weryfikacji rozumienia nie przynosi żadnego skutku – jest tylko wypełnieniem czasu. Zdarza się, że młodzież rozumie akcję tylko i wyłącznie dlatego, że zna film w polskiej wersji. Jeżeli nie mamy innego wyjścia i musimy oglądać wideo – postarajmy się o krótkie filmy, mogą to być po prostu odcinki serialowe, jak np. *Cudowne lata*.

W sytuacji, kiedy łączymy grupy o różnym stopniu zaawansowania (np. początkujących z zaawansowanymi), proponuję wykorzystać zabawy z wypisywaniem tytułów ulubionych filmów i piosenek. Drugim rozwiązaniem jest zabawa w producentów filmowych – należy wówczas pamiętać, by w jednej grupie umieścić zarówno zaawansowanych, jak i początkujących, którzy w ten sposób korzystają z zajęć.

Na koniec pozostaje mi wyrazić nadzieję, że zamieszczone w tym tekście stosowane przeze mnie rozwiązania pomogą w pracy również innym nauczycielom.

(czerwiec 2003)

*Danuta Gieryn*[1]
*Gniezno*

# Konkurs – sposób na powtórzenie materiału

Powtórzenie materiału, czyli tzw. lekcja powtórzeniowa zwykle sprawia trudność i uczniom i nauczycielowi. Trudno jest bowiem zmobilizować wszystkich uczniów do pracy na takiej lekcji, by ci najlepsi nie nudzili się i jednocześnie efektywnie powtórzyć jak najwięcej zagadnień. Proponuję przeprowadzić lekcję powtórzeniową w formie konkursu. Bawiąc się przyjemniej się pracuje a i uczniowie są bardziej aktywni.

Podane przykłady odnoszą się do *Unité 2* podręcznika *Campus*[2].

Przebieg zajęć:

**1.** Uczniowie dzielą się na 5-6-osobowe grupy.
**2.** Nauczyciel rozdaje każdej z grup kartki z zestawem ćwiczeń i objaśnia zasady konkursu:
   a. Każdy uczeń ma prawo do konsultacji swojego ćwiczenia ze wszystkimi członkami grupy,
   b. Reprezentant grupy (przy każdym ćwiczeniu inny uczeń) zapisuje rozwiązanie zadania na tablicy,
   c. Po wspólnym sprawdzeniu grupa ma prawo poprawić swój błąd, ale traci ½ punktu,
   d. Jeśli dana grupa nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, może je przejąć inna grupa i zyska ½ punktu;
**3.** Uczniowie zapoznają się z pierwszym zadaniem, a nauczyciel w tym czasie rysuje na tablicy tabelę do zapisu punktacji.
**4.** Po otrzymaniu odpowiedzi na wszystkie pytania podliczamy punkty i nagradzamy oklaskami wszystkie grupy.
**5.** Nauczyciel omawia raz jeszcze i przypomina

[1] Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Gnieźnie.
[2] Jacky Girardet, Jacques Pécheur (2002), *Campus*, Paris: CLE International.

zasady gramatyczne, które sprawiły uczniom najwięcej problemów.

Oto przykładowy zestaw pytań dla jednej z grup:

**1.** *Podaj przeczenia podanych zdań:*
J'ai un jardin.
Il y a une piscine à Gniezno.
C'est la maison de mon professeur.

**2.** *Zadaj trzy pytania koleżance* (różnymi sposobami).

**3.** *Wstaw podane czasowniki w odpowiedniej formie*:
Ils (aimer) la peinture.
Nous (aller) à l'école.
Vous (faire) votre devoir.

**4.** *Wstaw odpowiedni adjectif possessif* :
J'ai une maison. C'est ..... maison.
Vous avez un jardin. C'est ..... jardin.
Il a une amie. C'est ..... amie.

**5.** *Przetłumacz i uzgodnij z formą rzeczownika podany w nawiasie przymiotnik*:
un (nowy) théâtre
une profession (nudny)
des leçons (interesujący)

**6.** *Opowiedz, co turyści mogą zwiedzać w Gnieźnie.*

Podczas tej lekcji wszyscy uczniowie pracowali (każdy uczeń kilkakrotnie, samodzielnie zapisywał swoje zdanie na tablicy) i byli mobilizowani nie tylko przeze mnie, ale i przez pozostałych członków grupy. To wzajemne stymulowanie do pracy i jej kontrola przez uczniów jest zaletą przeprowadzonej lekcji. Forma konkursu powoduje też pozytywną rywalizację i sumienność w wykonywaniu ćwiczeń, wzmacnia chęć ich prawidłowego wykonania.

Każdy problem gramatyczny jest sprawdzany na trzech przykładach w danej grupie. Przy pięciu grupach na tablicy znajduje się aż 15 podobnych przykładów i wszyscy uczniowie przyglądają im się z uwagą, chociażby po to, by znaleźć błąd u grupy rywalizującej.

Taka forma lekcji daje również uczniowi dokładną informację – wraz z przykładami – o materiale, którego znajomość obowiązuje. Przy tradycyjnych metodach powtórzeniowych nauczyciel wybiera i ćwiczy te zagadnienia, które sam uznaje za najtrudniejsze dla ucznia. Wskazany sposób powtórzenia materiału pozwala na przegląd całości i to uczeń wskazuje te treści, które nie są dostatecznie opanowane. Daje też ona możliwość na przynajmniej krótkie, ponowne ich omówienie.

Takie ćwiczenia są również informacją dla nauczyciela o poziomie wiedzy uczniów, a także może stanowić punkt wyjściowy dla jego działań wychowawczych, ponieważ w trakcie ćwiczeń łatwo jest obserwować pracę w grupach, a więc:

- umiejętność współpracy i zachowania uczniów,
- wybijających się uczniów, przejmujących inicjatywę,
- najczęściej pojawiające się błędy,
- najsłabiej i najlepiej opanowany materiał.

Na lekcji tego typu oceniam uczniów tylko opisowo, nie wpisuję ocen do dziennika. Każdy uczeń jest indywidualnością, nie można więc oceniać grupy jako całości, nie mogę też ocenić uczniów indywidualnie, gdyż ich praca jest zespołowa.

Przeprowadzałam już podobne lekcje w klasie drugiej i trzeciej i stwierdzam, że zawsze są pozytywnie odbierane przez uczniów i nadają się na każdy poziom nauczania, do każdego materiału gramatycznego i leksykalnego. Polecam więc taki sposób powtórzeń, tym bardziej, że daje on wymierne efekty w późniejszych ocenach testów i sprawdzianów.

(maj 2004)

## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- Michel Candelier (red.), Ana-Isabel Andrade, Mercè Bernaus, Martine Kervran, Filomena Martins, Anna Murkowska, Artur Noguerol, Ingelore Oomen-Welke, Christiane Perregaux, Victor Saudan, Janina Zielińska (2004), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE

*Krystyna Klemens*[1)]
*Pszczyna*

## *English final test* dla uczniów klas szóstych

Wzorem *Sprawdzianu kompetencji w szóstej klasie szkoły podstawowej* chciałabym zaproponować *English final test* dla uczniów tych klas. Test został przeprowadzony w mojej szkole pod koniec maja 2004 r.

Zadania opracowałam na podstawie podręczników i zeszytów ćwiczeń do nauki języka angielskiego w kl. IV, V i VI szkoły podstawowej z cyklu *Go! for Poland*. Częściowo skorzystałam również z kilku fragmentów *Testów dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalistów. Język angielski* – M. Misztala i M. Lechowskiego.

Rezultaty uzyskane w wyniku przeprowadzenia testu okazały się ważną wskazówką dla nauczycieli języka angielskiego w naszej szkole. Pozwoliły one nie tylko porównać wyniki, ale też po szczegółowej analizie poszczególnych zadań umożliwiły wyselekcjonowanie tych, które okazały się dla uczniów najtrudniejsze i zwrócenie uwagi na zawarty w nich materiał w kolejnych latach nauki.

### ENGLISH FINAL TEST

Name and Surname .....
Class ..... Date .....
Teacher's note ..... Total score .....

**Task I.** *Answer the questions (Odpowiedz na pytania):* **14 p.**

1. What is your name? .....
2. What is your mother's name? .....
3. Where are you from? .....
4. Where do you live? .....
5. Have you got a sister or a brother? .....
6. How old are you? .....
7. What is your favourite colour? .....

**Task II.** *Choose the answer that best suits the sentence, underline it (Wybierz wyraz najlepiej pasujący do zdania, podkreśl go).* **5 p.**

1. What would you like to drink, Peter, some ..... or coffee?
   a) pizza b) tea
2. You should eat more ..... and fruits if you want to be healthy.
   a) vegetables b) sweets
3. ..... are my favourite dish for dinner.
   a) potatoes b) flowers
4. Can I have a ..... of coke, please?
   a) bottle b) glasses
5. I like my ..... soft boiled, not hard.
   a) sausages b) eggs

**Task III.** *Which of the following words are the odd men out? Underline them (Znajdź wyrazy, które nie pasują i podkreśl je).* **5p.**

1. coke, milk, sugar, water
2. cabbage, carrot, cucumber, peach
3. lettuce, grape, orange, apple
4. coffee, hamburger, hot dog, chips
5. plate, one, fork, knife

**Task IV.** *Put into the correct order (Ponumeruj zdania według właściwej kolejności).* **7p.**

[1)] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 i języka rosyjskiego w I LO w Pszczynie.

..... They sat down.
..... They looked at the menu.
..... Then they had dessert.
..... Mark and Anna went to the restaurant.
..... They left the restaurant.
..... They ate dinner.
..... Then they ordered the meal.

**Task V.** *Use the verbs in brackets in the correct tense (Użyj czasowników w nawiasach we właściwym czasie).* **5p.**

1. Every day Peter ..... (go) to his grandmother.
2. We ..... (do) our homework just now.
3. She ..... (dance) tomorrow.
4. Yesterday they ..... not/be) at school.
5. Children ..... (get) a new computer last week.

**Task VI.** *Put each of the following words into its correct place (Wstaw podane wyrazy w odpowiednie miejsce):* **10 p.**

| *on, in, at, to* |
|---|

1. I usually go to bed until ten o'clock ..... Sunday.
2. My birthday is ..... July.
3. What are you doing ..... the weekend?
4. We are not going ..... school next Saturday.
5. I was born ..... 1992.
6. School finishes ..... 24th June.
7. She is going to swim ..... six p.m.
8. ..... the morning my father often reads a newspaper.
9. He did not sleep ..... night.
10. It often snows ..... winter.

**Task VII.** *Make sentences from the following words (Ułóż zdania z następujących wyrazów):* **10 p.**

1. mother, his, happy, was, very?
2. going, Monica, study, at, is, English, university, to.
3. an, swimming, hour, pool, opens, the, in.
4. film, she, watching, tonight, not, the, is.
5. spend, you, where, your, did, holidays, last?

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

**Task VIII.** *Match the following words with their definitions on the right (Połącz następujące słowa z definicjami, podanymi z prawej strony):* **5 p.**

| | |
|---|---|
| 1. cyclist | a) paints rooms |
| 2. inventor | b) sings or plays music |
| 3. shopkeeper | c) designs or makes new things |
| 4. musician | d) rides a bike |
| 5. decorator | e) works in a shop |

**Task IX.** *Put each of the following words and phrases into its correct place in the passage below (Wstaw podane wyrazy w odpowiednie miejsce w tekście):* **10 p.**

| dinner, customers, lunch, waiter, menu, friends, supper, drink, breakfast, meals |
|---|

In the restaurant

In the restaurant people can eat different (1)..... In the morning they have (2)..... or brunch. At noon many (3)..... come for (4)..... In Poland people usually eat (5)..... between 12-4 pm. and they have (6)..... between 6-8 pm. It is very comfortable to eat in the restaurant. A (7)..... comes to you and gives you a (8)..... – you can choose what you want to eat or (9)..... Sometimes people meet their (10)..... in the restaurant.

**Task X.** *What do you say in the following situations? Write down the answers (Co powiesz w następujących sytuacjach? Zapisz odpowiedzi).* **15 p.**

1. Zapytaj kolegę/koleżankę, jak ma na imię i gdzie mieszka.

.....

2. W sklepie podoba ci się kolorowy podkoszulek; zapytaj, ile kosztuje?

.....

3. W restauracji chcesz zamówić pizzę i cocacolę; co powiesz?

.....

4. Chcesz dojść do kina, zapytaj o drogę.

.....

5. Przed dworcem kolejowym ktoś pyta cię, jak dojść do rynku, wskaż drogę.

.....

**Task XI.** *Read the text and write T (true) or F (false) next to each sentence below (Przeczytaj tekst i napisz obok każdego zdania zamieszczonego*

*pod tekstem, czy jest ono prawdziwe T czy fałszywe F).* **5 p.**

**My favourite restaurant**

My favourite restaurant is „Fred's". It's a hamburger restaurant near my house. You can get pizza and sandwiches, but I love „Fred's" hamburgers! They have wonderful chips, too, so I always have some chips with my hamburger. There are hundreds of hamburger restaurants in my town, but I like „Fred's" because it's different and it's always noisy! There are usually about ten of my friends there, too, so we eat our hamburgers, drink our milkshakes and listen to music. The music at „Fred's" is great! They often play rock and sometimes rap, but it's always good.
My mum and dad don't like „Freds's", but I love the food, the people and the noise! That's why „Fred's" is my favourite restaurant.

1. „Fred's" is the big bookshop. .....
2. They have chips and hamburgers at „Fred's". .....
3. There is always quiet here. .....
4. The music at „Fred's" isn't good. .....
5. Mum and dad like „Fred's". .....

**Klucz:**
**I:** zadanie otwarte; **II:** 1b, 2a, 3a, 4a, 5b; **III:** 1. sugar, 2. peach, 3. lettuce, 4. coffee, 5. one; **IV:** 1. Mark and Anna went to the restaurant. 2. They sat down. 3. They looked at the menu. 4. Then they ordered the meal. 5. They ate dinner. 6. Then they had dessert. 7. They left the restaurant; **V:** 1. goes, 2. are doing, 3. is dancing / will dance / is going to dance, 4. were not, 5. got; **VI:** 1. on, 2. in, 3. at, 4. to, 5. in, 6. on, 7. at, 8. in, 9. at, 10. in; **VII:** 1. Was his mother very happy? 2. Monica is going to study English at university. 3. The swimming pool opens in an hour. 4. She is not watching the film tonight. 5. Where did you spend your last holidays?; **VIII:** 1d, 2c, 3e, 4b, 5a; **IX:** 1. meals, 2. breakfast, 3. customers, 4. lunch, 5. dinner, 6. supper, 7. waiter, 8. menu, 9. drink, 10. friends; **X:** zadanie otwarte; **XI:** 1F, 2T, 3F, 4F, 5F.

## Bibliografia:


Elsworth S., Rose J. (2001), *Go! For Poland*, cz. 1,2,3. Pearson Education.

Misztal M., Lechowski M., (2001), *Testy dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalistów. Język angielski*, Warszawa: WSiP.


(sierpień 2004)


*Małgorzata Dzięgielewska-Kozak*[1)]
*Sulejówek*


# Test kwalifikacyjny dla licealnych klas pierwszych dwujęzycznych

W naszej szkole młodzież corocznie pisze testy kawlifikacyjne przydzielające ją do poszczególnych grup językowych. Poniższy test został przygotowany do odpowiednich rozdziałów podręcznika *Countdown to FC*[2)], na podstawie którego prowadziliśmy zajęcia.

## Test kwalifikacyjny – klasa I dwujęzyczna

Name: .....
Time: 90 minutes

Score: ...../60
Teacher's name .....

**I.** *You are going to read the text in which there are five gaps. Choose the right fragments of the text (A-F) and match them with the gaps (1-5). There is one extra fragment that doesn't suit anywhere.*

TOUCHTONE HOMES

Do we really want our homes to be more intelligent than we are? At the recent Combined Exhibition of Advanced Technologies in

[1)] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XXXV liceum Ogólnokształcącym im. B. Prusa w Warszawie.
[2)] Michael Duckworth, Kathy Gude (2000), *Countdown to FC*, OUP.

Tokyo, mobile home companies presented new technologies aimed at making our homes more user friendly.

Now, if you are one of the millions who don't use their videos to record because they can't work out how to do it, the idea of being able to operate your central heating from the keypad of your mobile might be shocking. 1☐ Homes of the future will have doors that can be opened by remote control, lights that can be activated from your holiday hotel, fridges that will do their own grocery shopping, washing machines, modified so that they can call up the engineer if they need servicing, and toilet seats that can be warmed in advance.

I recently paid a visit to the Orange House of the Future. 2☐ But it turned out to be a completely false impression. To begin with, the front door didn't have a clock: a webcam did the job of the old videophone, and the door was activated by computer software rather than a key. And, once inside, this house had a mind of this town.

Families had been living in the house for short periods, allowing the scientists to watch them, Big Brother style.

3☐ In place of family snapshots in frames, there were virtual pictures on the wall, which can receive images downloaded by email or sent from your friends' and family's mobile phones.

The main selling point of the house of the not-so-distant future is that you can control your home when you are not there. 4☐ You can let the delivery man in when there's nobody at home, and you can run a bath when you're just leaving the office. You can even keep an eye on the nanny when you're out at a dinner party.

The problem is, the whole point of going out is so that you can close the door and leave it all behind. 5☐ I'm not sure if I want my home to be on call twenty-four hours a day, like an expectant puppy waiting to play. And no, I don't know how to operate my video recorder either.

**A** From the outside, it looked inviting and safely suburban, with its mock Victorian style, and wide driveway.

**B** It is done with the use of your mobile phone, and the range of options is wide.

**C** But that is exactly what the technology guys are preparing for us.

**D** I need this and I believe everybody else does as well, to avoid your home becoming unbearable.

**E** And that's exactly what will make our mobile phones easier to operate.

**F** Each member had an internet 'information bank', where all vital information such as favourite TV programmes, music and recipes was kept.

**II.** *Read the following text and decide which of the sentences 1-5 are true (T) and which are false (F).*

JERUSALEM BY THE THAMES

The visionary work of William Blake

William Blake (1757-1827) is today regarded as one of the most original of English writers and artists, yet during his lifetime he was largely ignored and often called mad. Born in London, he spent most of his years in the centre of the capital, but his visionary powers transformed all around him; the streets of the metropolis became for him windows to infinite time and space.

Blake's visions began early, and throughout his life he experienced what was, for him, direct contact with spirits of the long-dead, with angels, God and the devil. While modern psychiatry would consider Blake to have been under the spell of hallucinations, for him the visions were real, and directly inspired and guided his art. He was also not shy in describing the sources of his inspiration to his friends and colleagues. The eccentric reputation he thus gained did little to help him to achieve commercial success; for most of his life his work was neglected, and he often lived near to poverty.

But while his work was often out of step with his time, few of the best artists of his day doubted his technical ability. Trained as an engraver, he pushed forward the boundaries of that art by his own innovations, and combined it with his poetry to such an extent that one cannot be properly understood without the other. Among the best known (and easiest to understand) of his hand-illustrated books are *Songs of Innocence* and *Songs of Experience*. These

contain some of the simplest and most beautiful lyrics in the English language.

1. William Blake drew inspiration for his work from hallucinations. **T/F**
2. The artist's friends had no idea about his visions. **T/F**
3. William Blake's artistic work did not bring him much income. **T/F**
4. The artistic technical skills were questioned. **T/F**
5. Blake was active in more than one artistic field. **T/F**

**III.** *Paraphrase the following sentences using the words in bold in the given form (use from 2 to 5 words):*

1. He gave her a friendly smile and waved goodbye.
   **way** He ..... and waved goodbye.
2. Peter has almost no friends at all.
   **hardly** Peter has ..... at all.
3. She hates to watch horror films on TV.
   **stand** She ..... horror films on TV.
4. The hotel where we stayed was luxurious.
   **that** The hotel ..... was luxurious.
5. Mary can type much faster than Peter.
   **quickly** Peter can't type ..... Mary.
6. I'll give you the phone number of my friend. My friend's daughter went to that college.
   **whose** I'll give you the number of my friend ..... went to that college.
7. In Shakespeare's times cores and shells were thrown at actors.
   **used** In Shakespeare's times people ..... cores and shells at actors.
8. Susan had done very little acting and she was scared.
   **used** Susan ..... and she was scared.
9. His parents like to be as modern as they can.
   **keep** His parents like to ..... if they can.
10. The supermarket opened a year ago.
    **since** The supermarket ..... last year.
11. Joan couldn't come with me because she had a bad cold.
    **from** Her bad cold ..... us.
12. They haven't had the time to write compositions yet.
    **round** They haven't ..... compositions yet.
13. She's decided to leave early tomorrow morning.
    **set** She is ..... early tomorrow morning.
14. I will go there if you accompany me.
    **unless** I ..... you accompany me.
15. Phone me on Monday or on Tuesday. It's all the same to me.
    **difference** Phone me on Monday or Tuesday. It ..... me.
16. You should spend less money on sweets.
    **were** If ..... I ..... less money on sweets.

**IV.** *Fill in the gaps transforming the word in brackets in a suitable way:*

NO DOPE, NO HOPE?

The use by sportsmen of any **1**(FORBID) ..... pharmaceutical substances or methods considered as doping **2**(NECESSARY) ..... disciplinary action. According to the regulations of the Polish Sports Association, the **3**(REFUSE) ..... to take an anti-doping test should be regarded as a positive result of such a test. Doping **4**(OFFEND) ....., if repeated, may even bring a lifetime **5**(QUALIFY).....

But many believe that the warning is **6**(SUFFICE) ..... The lust for success and desire to achieve better results than one's **7**(COMPETE) ..... means that one forgets the consequences of being found out. It is not only a race for **8**(SPECTACLE) ..... results; it is also a race to find new methods of staying one step ahead of the scientists working in the anti-doping laboratories.

**V.** *Translate the expressions in brackets without changing anything in the fragments already translated into English:*

1. John plays the guitar (dużo lepiej niż) ..... he plays the piano.
2. The player kicked the ball (bardzo mocno) .....
3. She doesn't read (tak uważnie jak) ..... her brother.
4. I had (łut szczęścia) ..... in a competition yesterday.

5. Normally (zajmuje mi) ..... 5 minutes to get to school.
6. (Nie leż) ..... on the sofa.(Nakryj do stołu) ..... for dinner.
7. (Podnieś rękę) ..... if you want some information about the (niedawnej podwyżce) ..... in school fees.
8. I (nie widziałem) ..... you since you (wyprowadziłeś się) .....
9.He (pogratulował mi wygrania) ..... the English competition last week.

**VI.** *Write a letter of application for a part time job of a shop assistant in a toy shop using 150-180 words. Inform about your qualifications, previous experience, ask about the payment, working hours and other requirements.*

**Klucz**

**I.** 1 point for each correct answer – 1.C, 2.A, 3.F, 4.B, 5.D, – E doesn't suit anywhere.
**II.** 1 point for each correct answer – 1.T, 2.F, 3.T, 4.F, 5.T.
**III.** 1 point for each correct answer –1. smiled in a friendly way, 2. hardly any friends, 3. can't stand watching, 4. that we stayed in, 5. as quickly as, 6. whose daughter, 7. used to throw, 8. wasn't used to acting, 9. keep up with the times, 10. has been open since, 11. prevented her from joining / coming with, 12. got round to writing, 13. going to set out/off, 14. won't go there unless, 15. makes no difference to, 16. I were you, would spend.
**IV.** 1 point for each correct answer – 1. forbidden, 2. necessitates, 3. refusal, 4. offences, 5. disqualification, 6. insufficient, 7. competitor/competitors, 8. spectacular.
**V.** 1 point for each correct answer – 1. much better than, 2. very hard, 3. as carefully as, 4. a stroke of luck, 5. it takes me, 6. don't lie, 7. lay the table, 8. raise your hand, 9. recent rise, 10. haven't seen, 11. moved out, 12. congratulated me on winning – 12 points altogether.
**VI.** 14 points: 6 for form and content – 4 for rich vocabulary – 4 for gr. correctness.

60 points maximum

(sierpień 2004)

*Małgorzata Dzięgielewska-Kozak*[1]
*Sulejówek*

# Test kwalifikacyjny dla licealnych klas trzecich dwujęzycznych[2)]

## Test kwalifikacyjny – klasa III dwujęzyczna

Time : 80 min
Name: .....
Score: ...../ 100

**I.** *You are going to read a magazine article about people's careers. For questions 1-10, choose from the people (A-E). Some of the people may be used more than once. There is an example at the beginning (0).*

A Amanda Panderson B Brendon Pritchard
C Rita Low D Philip Germain
E Poppy Stallworth

*Which people do the statement refer to?*

| | | |
|---|---|---|
| I had a disappointing change of career. | 0 | B |
| My parents pressured me into a career I didn't want. | 1 | ... |
| I was thought to be a very talented child. | 2 | ... |
| My career could have killed me. | 3 | ... |
| Others say my new job has transformed me. | 4 | ... |
| I'm not sure what I'll do next. | 5 | ... |
| I'm not as well-off as I used to be. | 6 | ... |
| People warned me that my career would make me poor. | 7 | ... |
| I regretted changing my career. | 8 | ... |
| I could have been a well-known personality. | 9 | ... |

[1)] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XXXV liceum Ogólnokształcącym im. B. Prusa w Warszawie.
[2)] Patrz: Test dla klas pierwszych s. 224 w tym numerze.

I had to study to get my current job. 10 ...

**Fancy a Change?**

*Until recently a majority of people aspired to the notion of a career for life. Today however it is becoming increasingly common to hear of people choosing to change profession in the middle of their careers. Our reporter, Jennifer Metcalf decided to hunt down a few such people and find out why they made such a choice and whether it was the right one, or not.*

After **Amanda Panderson's** children had grown up, she didn't really know what to do with herself. Various friends suggested she look for a job but she didn't know what she wanted to do or what she'd be good at. „Of course, after more than ten years out of the job market things had changed and you had to be computer literate for the simplest jobs. I had to take a course before I even started looking. It wasn't easy, but now I'm working as a receptionist at a health clinic. I haven't looked back since I started working. It's amazing how much it boosts your confidence. My family have all seen a real change in me and I'm generally much more positive about everything".

„I'd been working for an engineering company since I'd graduated, fifteen years earlier. But, when I finally reached the position I'd always dreamed of, as Managing Director, I found the stress unbearable. My family life «suffered because I was always working. When I went to the doctor about a sore throat that wouldn't clear up, he gave me a general check-up and discovered that my blood pressure and cholesterol levels were sky-high. He warned me that if I continued to work the way I was, I wouldn't reach retirement". It was a difficult decision to change career, but **Brendon Pritchard** was shocked into re-assessing his priorities. He's now working with handicapped children and although he doesn't earn nearly as much money as before, he says „I'm so much happier ... and healthier!"

By the age of 25, **Rita Low** had been teaching for three or four years and desperately wanted to change career. „The problem was that my CV only illustrated experience in that field, which made it extremely difficult to break away from teaching". Eventually she was offered a position with the Education Authorities which meant that she could combine her knowledge of teaching with her managerial skills. After six months in her new role, she has realised that she was actually much happier teaching. „Unfortunately, it's not what I had hoped for. I should have carried on teaching". Rita's future is uncertain but, whatever happens, her different experiences will help her find out what she really wants in life.

„Everybody said I was crazy when I stopped playing for Aston Manor". **Philip Germain** had an excellent future ahead of him as a top footballer, but his heart wasn't in it. „I gave it up and used my fancy foot-work for something I love – dancing". As a young boy, Philip had always loved dancing and was a star pupil at dancing school. His father had never come to terms with the fact that his son preferred the more „feminine" activity of dancing to the more macho game of football. Keen to please, Philip went along with his father's dream of his becoming a famous footballer, enjoying the fact that he was doing so well. But after three years with an up-and-coming team, Philip quit, saying „I feel it's time to hang up my football boots and put on my dancing shoes".

Doing mathematical calculations was **Poppy Stallworth's** idea of a nightmare but her teachers always claimed she was a bit of a child prodigy. Her secret desire to do something more creative was never far from her mind. „I'd always wanted to do something more creative, even artistic, but everyone always warned me against it saying 'There's no money in it, you'll never make it.' So, she satisfied her artistic nature by sculpting in her spare time. Just out of interest, she entered one of her pieces in an exhibition and her flair was recognised and surprisingly her work sold. „The man who bought it was interested in buying more of the same. Consequently, I have little time for doing accounts now and am much happier doing something I enjoy infinitely more". .../20

**II.** *Key word transformations. Use the key words in the brackets to complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first one. Write between 2 and 5 words.*

**a.** Children who spend their childhood in big cities must be independent. (up)
Children who ..... in big cities must be independent.

**b.** Playing golf is too expensive for her. (afford)
She ..... golf.

**c.** My neighbour won't buy a new car if he doesn't sell the old one. (unless)
My neighbour won't buy a new car ..... the old one.

**d.** She has decided to go on a business trip tomorrow morning. (set)
She is ..... tomorrow morning.

**e.** He used to drive a car so fast that I was scared. (would)
He ..... a car so fast that I was scared.

**f.** Take a few sandwiches because you might be hungry. (case)
Take a few sandwiches ..... hungry.

**g.** They were so noisy that they were asked to leave the cinema. (such)
They ..... that they were asked to leave the cinema.

**h.** Peter and I are old friends – we met 10 years ago. (known)
Peter and I ..... 10 years.

**i.** It's such a pity that I can't go on holiday. (only)
If ..... on holiday.

**j.** Although she spent 5 years in England she didn't know English well.(spite)
She didn't know English well ..... 5 years in England. .../20

**III.** *Cross out the unnecessary words. Some lines are correct – mark them with a tick V.*

**a.** The burglar was sent to the prison for five years.

**b.** Despite from the fact that he is kind he has no friends.

**c.** You needn't have cook this soup now. Do it in the afternoon.

**d.** The equipment is thought to have be checked every month.

**e.** The inspector has been being checking our tickets.

**f.** Unless we check the train times, we may miss our appointment.

**g.** Last Monday they had looked at each other with surprise.

**h.** Although there were huge traffic jams she managed to arrive at on time.

**i.** I think the most thrilling game in the world is the cricket.

**j.** By 2005 she will have been known him for 10 years. .../10

**IV.** *Use the words in the brackets at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line.*

**a.** Some of the ..... of feng shui experts are presented in this article. (recommend).

**b.** At first he got a promotion but then he was very ..... . (success)

**c.** Are you taking this topic ..... ? (serious)

**d.** There is a ..... number of planets in the Solar System. (count)

**e.** If there is no ..... in food production by 2020, the world will be running out of supplies. (improve)

**f.** The prices of fruit went down ..... low. (extreme)

**g.** In our ..... you can't find anyone who doesn't have a car. (neighbour)

**h.** In the future spending electric power will be ..... . (restrict)

**i.** Nowadays scientists are very interested in space ..... . (explore)

**j.** This department store is highly ..... because of numerous price reductions.(compete) .../10

**V.** *Put the verbs in the brackets in the correct form.*

**a.** The iguana (damage) ..... Mary's houseplants some time before Peter (arrive) ..... .

**b.** She asked me who (teach) ..... me how to play chess.

**c.** You (need/not/hurry) ..... yesterday evening. Nobody arrived till 5 p.m.

**d.** I (get) ..... this job then if I (apply) ..... for it.

**e.** The heel has come off my shoe. I must (repair/it) ..... .

**f.** She (not/change) ..... anything in her routine since she (marry) ..... him.

**g.** He is not used to (get) ..... up early. He is an artist.

**h.** I am supposed to be in class by 10 o'clock, (be/not/I) .....?

**i.** As soon as she (buy) a new house which she (dream) ..... of now, she (make) ..... a big party for her friends.

**j.** He always regrets (be) ..... left out of the team before the World Cup Final. ..../15

**VI.** *Supply the missing words.*

**a.** **N**.....**-m**..... are situations in which an accident is only just avoided.

**b.** Do they have the **e**..... to establish the truth in this act of crime?

**c.** She was **d**..... because no one wanted to help her in her difficult situation.

**d.** A sad tale to make you cry is sometimes called a **s**..... **s**..... .

**e.** A **b**..... is a very bad snow. ..../5

**VII.** *You are going to invite your English teacher from a language school in England to take part in a trip organised all over Poland by your group. Write a letter to your English teacher, give him/her all the details (date, place, cost, kinds of events and entertainment). Use not more than 150 words.* ..../20

**Klucz**

**I.** (po 2 punkty = 20 pkt.) 1-D,2-E,3-B,4-A, 5-C,6-B,7-E,8-C,9-D,10-A.

**II.** (po 2 punkty = 20 pkt.) a. are brought up, b. can't afford to play, c. unless he sells, d. going to set off, e. would drive, f. in case you are, g. such noisy people/students, h. have known each other for, i. only I could go, j. in spite of spending.

**III.** (po 1 punkcie = 10 pkt.) a. the prison, b. from, c. have, d. have, e. being, f. correct, g. had, h. at, i. the cricket, j. been.

**IV.** (po 1 punkcie = 10 pkt.) a. recommendations, b. unsuccessful, c. seriously, d. countless, e. improvement, f. extremely, g. neighbourhood, h. restricted, i. exploration, j. competitive.

**V.** (po 1 punkcie = 15 pkt.) a. had damaged, arrived, b. had thought, c. needn't have hurried, d. would have got, had applied, e. have it repaired, f. hasn't changed, married, g. getting, h. aren't I, i. buys, is dreaming, will make, j. being.

**VI.** (po 1 punkcie = 5 pkt.) a. Near-misses, b. evidence, c. depressed, d. sob story, e. blizzard.

**VII.** (20 pkt.) forma – 5 pkt., treść – 5 pkt., poprawność językowa – 5 pkt., bogactwo językowe – 5 pkt.

Łącznie 100 pkt.

(sierpień 2004)

*Anna Hassa*[1]
*Jaworzno*

# Zabawa i nauka w jednym

## Propozycja przedstawienia teatralnego w języku angielskim dla uczniów szkoły podstawowej

Zabawa w teatr jest niezwykle atrakcyjną dla uczniów formą nauki języka obcego. Przedstawiana historia wywołuje zaangażowanie i rozbudza wyobraźnię aktorów i widowni. Z perspektywy nauczania języków obcych przygotowywanie i wystawianie przedstawienia niesie ze sobą wiele korzyści natury dydaktycznej, wychowawczej i psychologicznej dla uczniów. Do najważniejszych można zaliczyć:

- szybsze i trwalsze zapamiętanie nowego słownictwa i całych wyrażeń z wielu zakresów komunikacji codziennej dzięki połączeniu słowa z ruchem i zaangażowaniu wielu zmysłów,
- lepsze opanowanie wymowy, akcentu wyrazowego i intonacji,
- polepszenie tempa i płynności mówienia,
- lepsze zrozumienie zastosowania określonych konstrukcji gramatycznych przez osadzenie ich w atrakcyjnych dla uczniów sytuacjach kontekstowych (zwłaszcza w klasach IV-VI),
- stwarzanie okazji do większej aktywności, rozładowania stresu i swobodnego wyrażania emocji,

[1] Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Jaworznie.

- polepszenie dyscypliny i integracji w obrębie grupy,
- podniesienie motywacji do nauki języka, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu komunikacyjnego.

Po obejrzeniu przedstawienia przez uczniów może ono także stanowić cenny materiał do dalszych ćwiczeń językowych w mówieniu czy pisaniu. Na przykład można je wykorzystać do tworzenia przez uczniów ustnych i pisemnych opisów bohaterów, układania dalszego ciągu historii lub innego zakończenia czy też zespołowego wykonywania projektów.

Jako nauczyciel edukacji zintegrowanej i języka angielskiego jednocześnie, od dziewięciu lat prowadzę pozalekcyjne zajęcia koła teatralnego języka angielskiego dla klasy III, a w klasach I-II systematycznie organizuję krótkie inscenizacje i improwizacje podczas zajęć lekcyjnych. Scenariusze przedstawień, które można zaliczyć do wodewili, ze względu na obecność piosenek i fragmentów tanecznych, opracowuję samodzielnie, wykorzystując podpowiedzi i sugestie moich uczniów.

Do napisania scenariusza przedstawienia *A story about Mary Virginia and her friends* zainspirowało mnie opowiadanie autorstwa Anny Świrszczyńskiej *O wesołej Ludwiczce*. Nie jest to jednak kopia tegoż utworu w języku angielskim. Zapożyczyłam z niego pomysł na główną bohaterkę – dziewczynkę o dobrym sercu, wędrującą po świecie i zjednującą sobie coraz to nowych przyjaciół (w moich scenariuszach kładę również duży nacisk na treści wychowawcze).

Przedstawienie cieszyło się ogromną popularnością zarówno wśród występujących, jak i publiczności. Młodzi aktorzy dali ponad dwadzieścia przedstawień poza szkołą: na terenie innych szkół, przedszkoli, domów kultury, ośrodków opiekuńczo-wychowawczych oraz w ramach ogólnopolskiego festiwalu *4th Children's Mini-Drama Festival* w Warszawie.

## A story about Mary Virginia and her friends

*Na scenę wchodzi główna bohaterka, jest zamyślona i smutna. Po chwili zauważa widzów i mówi:*

*Mary Virginia*: Hello! Let me introduce myself. My name is Mary Virginia.I've got a big trouble. My sister is very sad. She's crying all days. I've heard that the Wizard Vigerland from the Magic Land can help her.
He has got a remedy called the Flicker of Hope. I'll go and find the Wizard! I'm going to ask him for the Flicker.

*Mary Virginia*: Witajcie! Pozwólcie, że się przedstawię. Nazywam się Mary Virginia. Mam duży kłopot. Moja siostra jest bardzo smutna. Płacze przez całe dnie. Słyszałam, że Czarnoksiężnik Vigerland z Magicznej Krainy może jej pomóc. Ma lek zwany Płomykiem Nadziei. Pójdę i odnajdę Czarnoksiężnika! Zamierzam poprosić go o ten Płomyk.

*Wędruje dookoła sceny śpiewając pierwszą zwrotkę piosenki przewodniej*[2]*:*

1. How nice it's to walk
When the sun brightly shines.
Through meadows and forests
With colourful butterflies.
Where birds sing sweet songs
With wind in the trees
And red-hat-woodpeckers
Work hard in the trees.

*Na scenie pojawia się „kapuściany" domek.*

[2] Autor tekstów piosenek: Anna Hassa.

*Mary Virginia*: Oh, what a nice house! Everything is made of cabbage: the roof, the door and the chimney... I'll knock. I wonder who lives in this house – *knock, knock.*

*Rabbit*: Who's that?

*Mary Virginia:* It's me - Mary Virginia! I'm going to the Magic Land to find the Wizard Vigerland.

*Rabbit*: Hello! I'm Rabbit. I can run fast and I have very long ears!

*Mary Virginia*: Hello Rabbit! Nice to meet you!

*Rabbit*: Could you tell me where you are going?

*Mary Virginia*: Of course, I can! I'm going to the Magic Land to find the Wizard Vigerland.

*Rabbit*: Why do you want to find him?

*Mary Virginia*: He can give me a Flicker of Hope – a remedy for my sad sister.

*Rabbit*: Yes, I see.

*Mary Virginia*: Do you like going on adventures?

*Rabbit*: Yes, I do very much.

*Mary Virginia*: So go with me if you want. It will be easier to find the Wizard Vigerland together.

*Rabbit*: Oh, yes! I'll go with you. But first I must collect some cabbage leaves for my Grandma.

*Mary Virginia*: Don't worry. I'll help you! We'll do it quickly together.

*Rabbit*: You're right Mary Virginia! Let's get to work!

*Królik wybiega poza scenę i po chwili przynosi pęk kapuścianych liści i marchewki. Wspólnie z Virginią wkładają warzywa do koszyka w rytm skocznej melodii.*

*Rabbit*: As my Grandma has a lot of cabbage leaves I can go with you. But before we leave I must say goodbye to her. Wait a minute, please! (*Biegnie do domku, po chwili słychać jego głos):* Goodbye Grandma! I'm going with Mary Virginia to find the Wizard Vigerland!

*Grandma (z domku słychać jej głos)*: Goodbye my grandson! Be careful! And don't run too fast because you might catch a cold!

*Rabbit*: Don't worry Grandma! I'll be careful! Keep well! Bye, bye!

*Mary Virginia*: Can we go?

*Mary Virginia*: Oh, jaki śliczny domek! Wszystko ma z kapusty: dach, drzwi i komin... Zapukam. Ciekawa jestem, kto mieszka w tym domku – *puk, puk.*

*Królik*: Kto tam?

*Mary Virginia*: To ja – Mary Virginia! Idę do Magicznej Krainy, aby odnaleźć Czarnoksiężnika Vigerlanda.

*Królik (wyskakuje zza domku)*: Cześć! Jestem Królikiem. Umiem szybko biegać i mam bardzo długie uszy!

*Mary Virginia*: Cześć Króliczku! Miło mi cię poznać!

*Królik*: Czy mogłabyś mi powiedzieć, dokąd idziesz?

*Mary Virginia*: Oczywiście, że mogę! Idę do Magicznej Krainy, aby odnaleźć Czarnoksiężnika Vigerlanda.

*Królik*: Dlaczego chcesz go odnaleźć?

*Mary Virginia*: On może mi dać Płomyk Nadziei – lek dla mojej smutnej siostrzyczki.

*Królik*: Tak, rozumiem.

*Mary Virginia*: A czy ty lubisz wędrować?

*Królik*: Tak! Bardzo lubię!

*Mary Virginia*: Więc chodź ze mną, jeśli chcesz. Razem będzie łatwiej odnaleźć Czarnoksiężnika.

*Królik*: O tak, pójdę z tobą. Ale najpierw muszę zebrać trochę liści kapuścianych dla mojej babci.

*Mary Virginia*: Nie martw się. Pomogę ci! Zrobimy to szybko razem.

*Królik*: Masz rację Virginio! Zabierajmy się do pracy!

*Królik*: Teraz, kiedy Babcia ma dużo kapuścianych liści, mogę pójść z tobą. Ale zanim wyruszymy muszę się z nią pożegnać. Poczekaj minutkę, proszę! Do widzenia Babciu! Idę z Mary Virginią, żeby odnaleźć Czarnoksiężnika Vigerlanda!

*Babcia*: Do widzenia wnuczku! Bądź ostrożny! I nie biegaj zbyt szybko, bo mógłbyś się przeziębić!

*Królik*: Nie martw się Babciu! Będę ostrożny! Bądź zdrowa! Pa, pa!

*Mary Virginia*: Czy możemy już iść?

*Rabbit*: Yes, let's go!

*Królik*: Tak, chodźmy!

*Druga zwrotka piosenki przewodniej:*

2. The leaves red and yellow
Are falling from the trees.
The autumn is coming
We shout: 'Do! Come please!'
Bring mushrooms and acorns
Make rainbow in the sky
And give birds the power
To fly very high.

*Domek „kapuściany" schodzi ze sceny, a pojawia się plansza przedstawiająca pole uprawne. Na polu stoi Strach na Wróble.*

*Mary Virginia*: Rabbit, Rabbit! Look! Who is standing there?
*Rabbit*: I don't know! Who's this?
*Mary Virginia*: Good morning. I'm Mary Virginia. And who are you?
*Scarecrow 1*: I'm a brave Scarecrow!

*Mary Virginia*: Króliczku, Króliczku! Spójrz! Kto tam stoi?
*Królik*: Nie wiem. Kto to jest?
*Mary Virginia*: Dzień dobry. Jestem Mary Virginia. A ty, kim jesteś?
*Strach na wróble 1*: Jestem odważnym Strachem na Wróble!

*Rabbit*: And I'm a Rabbit. Oh, how beautiful you are!
*Scarecrow 1*: Thank you very much. My hair is made of an old brush and my dress is made of colourful rags.
*Mary Virginia*: Do you like going on adventures?
*Scarecrow 1*: Yes, I do.

*Królik*: A ja jestem Króliczkiem. Och, jaki ty jesteś śliczny!
*Strach na wróble 1*: Dziękuję bardzo. Mam włosy zrobione ze starej szczotki, a ubranie z kolorowych szmatek.
*Mary Virginia*: Czy ty lubisz wędrować?
*Strach na wróble 1*: Tak, lubię.

*Piosenka stracha. Strach śpiewa w rytmie cha-cha, a Virginia i Królik tańczą.*

1. I am a brave Scarecrow
I'd like to walk but how?
If I must all the time
Protect fields from birds'crime.

2. But now I leave my field
The world I want to meet.
So both you – give me hands
Let's go my dear friends!

*Mary Virginia*: Yes, of course! It will be great to wander with you!
*Scarecrow 1*: Great! But first I must call my friend who will work instead of me. „Scarecrow, Scarecrow my friend! Can you come here?"

*Scarecrow 2*: Of course! I'm coming!
*Scarecrow 1*: As you're here I can go for a short

*Mary Virginia*: Tak, oczywiście! Będzie wspaniale wędrować z Tobą!
*Strach na wróble 1*: Wspaniale! Ale najpierw muszę zawołać mojego kolegę, który mnie zastąpi. „Kolego Strachu! Kolego Strachu! Czy możesz przyjść do mnie?".
*Strach na wróble 2*: Oczywiście! Już idę!
*Strach na wróble 1*: Skoro już jesteś, mogę iść na

trip. When I return I'll tell you about everything I saw. See you soon! Bye!

*Scarecrow 2*: Bye! Have a good time! Go away sparrows! Go away!

*Rabbit*: What a funny Scarecrow! Why is he shouting? There are no birds here!

*Scarecrow 2*: It isn't funny! I know what to do! I know my job!

*Mary Virginia*: We know you're very brave but now it's time to go!

*Rabbit*: With the song?

*All*: Of course, with the song!

małą wycieczkę. Kiedy wrócę, opowiem ci wszystko, co widziałem. Do zobaczenia! Cześć!

*Strach na wróble 2*: Cześć! Baw się dobrze! A sio, wróbliska! A sio!

*Królik*: Jaki zabawny Strach! Dlaczego on tak krzyczy? Tu nie ma żadnych ptaków!

*Strach na wróble 2*: To nie jest śmieszne! Ja wiem, co robić! Znam swoją pracę!

*Mary Virginia*: Wiemy, że jesteś odważny, ale teraz czas iść!

*Królik*: Z piosenką?

*Wszyscy*: Oczywiście, z piosenką!

*Trzecia zwrotka piosenki przewodniej:*

3. How nice it's to walk
when you have many friends.
You're never alone
When you can hold their hands.
It will be great fun
To dance, sing and play
When after long journey
we come to Magic Land.

*Plansza z polem „schodzi" ze sceny, a pojawia się domek „szyszkowy".*

*Mary Virginia*: Oh, what a lovely house under that pine-tree!

*Rabbit*: Oh yes. It's made of cones!

*Scarecrow 1*: You're right! And it has a small window and a door.

*Mary Virginia*: I wonder who lives in it?

*Rabbit*: Let's knock!

*Scarecrow 1*: Let's knock! *(knock, knock)*

*Squirrels*: Who's that?

*Mary Virginia*: It's me – Mary Virginia.

*Rabbit*: And a Rabbit.

*Scarecrow 1*: And Scarecrow.

*Mary Virginia*: Who lives in a such nice house?

*Squirrels*: Pussy and Bessy live here! We are squirrels. We're preparing our supplies for the winter.

*Mary Virginia*: Dear Squirrels, would you like to go with us and find the Wizard Vigerland?

*Squirrels*: Yes, we would.

*Squirrel Pussy*: But we must collect some mushrooms before the winter comes.

*Mary Virginia*: Och, jaki śliczny domek pod sosenką!

*Królik*: O tak! Zrobiony z szyszek!

*Strach na wróble 1*: Macie rację! Ma małe okno i drzwi!

*Mary Virginia*: Ciekawa jestem, kto w nim mieszka?

*Królik*: Zapukajmy!

*Strach na wróble 1*: Zapukajmy! *(puk,puk)*

*Wiewiórki*: Kto tam?

*Mary Virginia:* To ja – Mary Virginia.

*Królik*: I Królik.

*Strach na wróble 1*: I Strach na Wróble.

*Mary Virginia*: Kto mieszka w takim ładnym domku?

*Wiewiórki*: Tu mieszkają Pussy i Bessy! Jesteśmy wiewiórkami. Przygotowujemy zapasy na zimę.

*Mary Virginia*: Drogie wiewiórki, czy chciałybyście pójść z nami, aby odnaleźć Czarnoksiężnika Vigerlanda?

*Wiewiórki*: Tak, chciałybyśmy.

*Wiewiórka Pussy*: Ale musimy zebrać trochę grzybów zanim nadejdzie zima.

*Rabbit*: It isn't a problem. We will go to the forest and bring you a big basket of mushrooms!
*Scarecrow 1*: That's a good idea!
*Mary Virginia*: So let's go!

*Rozbiegają się po scenie w poszukiwaniu grzybów, w tle słychać odgłosy lasu.*

*Scarecrow 1*: Oh, look! There are lots of mushrooms here!
*Rabbit*: And here!
*Mary Virginia*: And here!
*Rabbit*: Oh, the basket is full! Let's go back! Here you are.
*Squirrel Pussy*: You are wonderful! Thank you very much!
*Squirrel Bessy*: Wait a minute! I must put the mushrooms on a thread and hang them up in the window! They must dry!
*Squirrels*: And now, we're ready to go!
*Mary Virginia*: So let's go!
*Rabbit*: With the song?
*All*: With the song!

*Ponownie pierwsza zwrotka piosenki przewodniej:*

1. How nice it's to walk etc.

*Domek szyszkowy „schodzi" ze sceny, pojawia się drogowskaz „MAGIC LAND" i w głębi – domek na kurzej łapce.*

*Mary Virginia (wskazuje na drogowskaz)*: Look! We're in the Magic Land!

*Przed dom na kurzej łapce wybiegają czarownice, które bawią się w „gonionego".*

*Squirrels*: Can you hear?
*Rabbit*: Yes, I can. Somebody's laughing...
*Scarecrow 1*: ... and shouting!
*Mary Virginia*: They look like witches!

*Czarownice nawołują się w trakcie zabawy:*

*Witch Josephine*: I'm here! Catch me!
*Witch Melissa*: Rosemary, I'm here!
*Witch Rosemary*: Wait! I'll catch you! *(potyka się i upada)*. Ouch, my leg! It hurts!
*Witch Margaret*: Rosemary! What's going on?
*Witch Rosemary*: I've twisted my ancle! It hurts very much!
*Witch Josephine*: What can we do?
*Witch Melissa*: I don't know!

*Królik*: To żaden problem. Pójdziemy do lasu i przyniesiemy wam wielki kosz grzybów.
*Strach na wróble 1*: To wspaniały pomysł!
*Mary Virginia*: Więc chodźmy!

*Strach na wróble 1*: O, patrzcie! Tam jest dużo grzybów!
*Królik*: I tu!
*Mary Virginia*: I tutaj!
*Królik*: Kosz jest już pełen! Wracajmy! Proszę bardzo.
*Wiewiórka Pussy*: Jesteście wspaniali! Dziękujemy wam bardzo!
*Wiewiórka Bessy*: Poczekajcie chwilkę! Muszę nawlec grzybki na nitkę i powiesić w oknie. Muszą wyschnąć!
*Wiewiórki*: A teraz możemy iść!
*Mary Virginia*: Więc chodźmy!
*Królik*: Z piosenką?
*Wszyscy*: Z piosenką!

*Mary Virginia*: Spójrzcie! Jesteśmy w Magicznej Krainie!

*Wiewiórki*: Czy słyszycie?
*Królik*: Tak, słyszę. Ktoś się śmieje...
*Strach na wróble 1*: ...i krzyczy!
*Mary Virginia*: Wyglądają jak czarownice!

*Czarownica Josephine*: Jestem tutaj! Złap mnie!
*Czarownica Melissa*: Rosemary, jestem tutaj!
*Czarownica Rosemary*: Czekajcie! Złapię was! Oh, moja noga! To boli! *(siada na środku sceny)*.
*Czarownica Margaret*: Rosemary! Co się dzieje?
*Czarownica Rosemary*: Skręciłam kostkę! To bardzo boli!
*Czarownica Josephine*: Co możemy zrobić?
*Czarownica Melissa*: Nie wiem!

*Witch Margaret*: I don't know, either!
*Witches (pocieszają Rosemary)*: Poor Rosemary! Be brave! Don't cry!
*Mary Virginia (podchodzi wraz z przyjaciółmi do czarownic)*: Hello! I'm Mary Virginia and these are my friends: Rabbit, Scarecrow and Squirrels.
*Witches (razem)*: Nice to meet you. We are witches from the Magic Forest.
*Black Cat*: And I am the witches' cat. I'm called Cleo. Miao!
*Witch Josephine*: We've got a problem. Rosemary has twisted her leg.
*Witches Melissa and Margaret*: She can't walk and dance! Poor Rosemary!
*Mary Virginia*: Don't worry! We can help her.

*Witches (razem)*: Really? It would be great!
*Rabbit*: I'll bring a leaf which heals cuts. I know where it grows. I'll run and look for it!

*Mary Virginia*: I have a clean handkerchief and I can dress your leg.
*Rabbit (przybiega zdyszany)*: I've got the leaf! I've washed it in a stream!
*Scarecrow 1*: Mary Virginia, let me dress Rosemary's ancle. I know how to do it! I was standing near a hospital once!

*Klękają wokół Rosemary i zakładają jej opatrunek*

*Mary Virginia (po założeniu opatrunku)*: Do you feel better?
*Witch Rosemary (rusza nogą)*: Yes, I do. I feel much better!
*Witch Josephine*: Can you stand up?
*Witch Rosemary (wstaje)*: Yes, I can!
*Witch Melissa*: Can you walk?
*Witch Rosemary (robi kilka kroków)*: Yes, I can!
*Witch Margaret*: Can you dance?
*Witch Rosemary (próbuje zatańczyć)*: Of course, I can.
*Witch Josephine*: So let's dance! For Mary Virginia and her friends!
*Witches*: It's a good idea! Let's sing and dance!

*Czarownice śpiewają i tańczą w rytmie rock'n rolla*
*Witches, Witches*[3]

*Czarownica Margaret*: Ja też nie wiem!
*Czarownice*: Biedna Rosemary! Bądź dzielna! Nie płacz!
*Mary Virginia*: Witajcie! Jestem Mary Virginia a to są moi przyjaciele: Królik, Strach na Wróble i Wiewiórki.

*Czarownice*: Miło was poznać. Jesteśmy czarownicami z Magicznego Lasu.
*Czarny kot*: A ja jestem kotem czarownic. Nazywają mnie Cleo.
*Czarownica Josephine*: Mamy problem. Rosemary skręciła nogę.
*Czarownice Melissa i Margaret*: Ona nie może spacerować i tańczyć. Biedna Rosemary!
*Mary Virginia*: Nie martwcie się! Możemy jej pomóc.
*Czarownice*: Naprawdę? To byłoby wspaniale!
*Królik*: Wiem, gdzie rośnie listek, który pomaga na opuchliznę i koi ból. Pobiegnę i poszukam go!
*Mary Virginia*: Mam czystą chustkę i mogę opatrzyć twoją nogę.
*Królik*: Mam liść! Umyłem go w strumyku.

*Strach na wróble 1*: Virginio, pozwól mi opatrzeć ranę. Wiem jak to robić. Kiedyś stałem w pobliżu szpitala.

*Mary Virginia*: Czy czujesz się lepiej?

*Czarownica Rosemary*: Tak, czuję się o wiele lepiej!
*Czarownica Josephine*: Czy potrafisz wstać?
*Czarownica Rosemary*: Tak, potrafię!
*Czarownica Melissa*: Czy potrafisz chodzić?
*Czarownica Rosemary*: Tak, potrafię!
*Czarownica Margaret*: Czy potrafisz tańczyć?
*Czarownica Rosemary*: Oczywiście, że potrafię!

*Czarownica Josephine*: Tak więc zatańczmy! Dla Virginii i jej przyjaciół!
*Czarownice*: To dobry pomysł! Zatańczmy i zaśpiewajmy!

[3] Źródło: Carolyn Graham (1999), Holiday Jazz Chants, Oxford University Press.

1. Witches flying through the air
Witches, witches everywhere.
Witches here, witches there.
Witches, witches everywhere.
Witches hiding in the dark
Witches dancing in the park
Witches, witches everywhere.

2. Witches flying through the air
Witches, witches everywhere.
Big black hats on their bright green hair
Witches, witches everywhere.
Witches here, witches there.
Riding on the broomstick
Flying through the air.
Witches here, witches there.
Witches, witches everywhere.

*Mary Virginia (razem z przyjaciółmi):* Well done! Well done! You were really great!
*Witches (razem):* You are great, too! Thank you for your help.
*Witch Rosemary (do Virginii):* And this is a present for you. It's my magic wand. Use it if you are in need.
*Mary Virginia*: What a beautiful wand! Thank you very much!
*Witches*: Good-bye friends! Be careful!

*Mary Virginia (razem z przyjaciółmi – with friends):* Good-bye!

*Mary Virginia*: Brawo! Brawo! Byłyście naprawdę wspaniałe!
*Czarownice*: Wy też jesteście wspaniali! Dziękujemy za waszą pomoc!
*Czarownica Rosemary*: A to jest prezent dla ciebie. To moja magiczna różdżka. Użyj jej, jeśli będziesz w potrzebie.
*Mary Virginia*: Cóż za piękna różdżka! Dziękuję bardzo!
*Czarownice*: Do widzenia, przyjaciele! Bądźcie ostrożni!
*Mary Virginia*: Do widzenia!

*Maszerują wokół sceny nucąc melodię do piosenki przewodniej. Domek czarownic „schodzi" ze sceny, a pojawia się wielki zielony krzak. Nagle zza krzewu wyskakuje Potwór, wydając przy tym straszny ryk.*

*Monster*: Ha, ha, ha! What a tasty rabbit! I'll catch you! I'm very hungry!
*Rabbit (chowa się za Virginię):* Mary Virginia, what does this Monster want? I feel it won't be pleasant for me!
*Mary Virginia*: You're right! I think he can see delicious dinner!
*Rabbit (zdenerwowany biega po scenie):* Oh! What should I do? What should I do?
*Scarecrow 1 (zwraca się do Virginii):* Use your magic wand!
*Mary Virginia*: Yes, of course! It's a good idea!

*Potwór*: Ha, ha, ha! Jaki smakowity Królik! Złapię cię! Jestem bardzo głodny!
*Królik*: Virginio, czego ten potwór chce? Czuję, że to nie będzie przyjemne dla mnie!

*Mary Virginia*: Masz rację! Dla niego Królik oznacza smaczny obiad!
*Królik*: Ojej! Co powinienem zrobić? Co powinienem zrobić?
*Strach na wróble 1*: Użyj swojej magicznej różdżki!
*Mary Virginia*: Tak, oczywiście! To bardzo dobry pomysł.

*Uderza różdżką Potwora, który upada na ziemię. Przyjaciele chowają się za krzew i obserwują Potwora z daleka. Ten podnosi się ciężko z ziemi i z jękiem schodzi ze sceny. Przyjaciele wychodzą zza krzewu.*

*All:* Hurrah! The danger is gone!
*Squirrels*: So let's go!
*Rabbit*: With the song?
*All*: With the song!

*Wszyscy*: Hurra! Niebezpieczeństwo minęło!
*Wiewiórki*: Więc chodźmy!
*Królik*: Z piosenką?
*Wszyscy*: Z piosenką!

*Ponownie trzecia zwrotka piosenki przewodniej. Krzew schodzi ze sceny, a pojawia się zamek.*

3. How nice it's to walk etc.

*Mary Virginia*: Look! Vigerland's Castle! Wow!

*Scarecrow 1*: Someone is coming here!
*Wizard*: Nice to meet you, my dear friends! I'm a wizard. My name is Vigerland.

*All*: Nice to meet you, too!
*Mary Virginia*: We are....
*Wizard (przerywa Virginii):* I know you! You are Virginia, Rabbit, Scarecrow and Squirrels! I've heard about you from witches!
*All*: Really? What a surprise!
*Wizard (zwraca się do Virginii):* Tell me, what you need.
*Mary Virginia*: Can I have a Flicker of Hope for my ill sister, please?
*Wizard*: Of course, you can! I'll give you what you want because you've got a heart of gold! Wait a minute, please!
*(Staje tyłem do widowni i czaruje):* Abracadabra, Wizzy Wee! Flicker of hope, come to me! *(Wyciąga spod peleryny lampkę z płomyczkiem i podaje ją Virginii).* Here you are.
*Mary Virginia*: Oh, thank you very much! I'm very happy!
*Wizard*: Witches! Witches, my friends! Come here!
*Witches (kłaniają się w pas):* Here we are, your majesty!
*Wizard*: Now my friends, I invite you to a big friendship ball! Let's sing and dance altogether!
*All*: OK.! Let's sing and dance!

*Mary Virginia:* Spójrzcie! Zamek Czarnoksiężnika Vigerlanda!
*Strach na wróble 1*: Ktoś tutaj idzie!
*Czarnoksiężnik*: Miło mi was poznać, moi drodzy przyjaciele! Jestem czarnoksiężnikiem. Nazywam się Vigerland.
*Wszyscy*: Nam też jest miło cię poznać!
*Mary Virginia*: My jesteśmy...
*Czarnoksiężnik:* Znam was! Ty jesteś Virginia, a to Królik, Strach i Wiewiórki!. Słyszałem o was od czarownic!
*Wszyscy*: Naprawdę? Co za niespodzianka!
*Czarnoksiężnik*: Powiedz mi, czego potrzebujesz.

*Mary Virginia*: Czy mogę prosić o Iskrę Nadziei dla mojej chorej siostry?
*Czarnoksiężnik*: Oczywiście, że możesz! Dam ci, co zechcesz, ponieważ masz złote serce! Poczekaj minutkę, proszę!

Abrakadabra, Wizzy Wee! Iskro Nadziei, chodź do mnie!

Proszę bardzo!
*Mary Virginia*: Och, dziękuję ci bardzo! Jestem bardzo szczęśliwa!
*Czarnoksiężnik*: Czarownice! Czarownice, moje przyjaciółki! Chodźcie tutaj!
*Czarownice*: Oto jesteśmy, wasza wysokość!

*Czarnoksiężnik*: Teraz moi przyjaciele, zapraszam was na wielki bal przyjaźni! Zaśpiewajmy i zatańczmy wszyscy razem!
*Wszyscy*: OK! Zaśpiewajmy i zatańczmy!

*Piosenka finałowa*

When you find a real friend
Who will give you a helpful hand

You are happy,
you're really happy man.
*(2 razy)*
You must be very glad and happy
When in one moment of your life
You find the biggest treasure in the world
– a real friend with a big gold heart!
(luty 2004)

*Ewelina Rokowska, Dorota Krzyżowska-Szuta*[1)]
*Bielsko-Biała*

# Inscenizacja bajki *Rękawiczka – Рукавичка*

Przedstawienie, którego scenariusz podajemy, przygotowała młodzież III klasy Zasadniczej Szkoły Zawodowej OHP naszej Szkoły. Było one prezentowane podczas Przeglądu Twórczości Artystycznej Młodzieży OHP woj. śląskiego w Pyskowicach w maju 2004 r., w kategorii małych form teatralnych i zajęło II miejsce.

### Рукавичка

Dekoracja: las zimą, makieta lasu, makieta rękawiczki w kształcie chatki wykonanej z brystolu, strój myśliwego, narratora.
Postacie: narrator, myśliwy, myszka, żabka, lisek, zajączek, wilk, dzik, niedźwiedź.
Muzyka: nagranie – odgłosy lasu, zespół TATU – piosenka Нас не догонят.
W tle nagranie „Odgłosy lasu"

*Narrator: Wchodzi na scenę, siada i pyta* „Lubicie słuchać bajek" – to posłuchajcie bajki „Рукавичка". Pewnego razu szedł myśliwy przez las ze swoim psem. W pewnej chwili upuścił rękawiczkę i poszedł dalej. Nagle z lasu wybiegła myszka, zobaczyła rękawiczkę i mówi:
*Myszka:* Тут я буду жить!
*Narrator:* W tym czasie żabka, skacząc, zbliża się do rękawiczki i mówi:
*Żabka:* Кто, кто в рукавичке живёт ?
*Myszka:* Мышка – поскребушка. А ты кто ?
*Żabka:* А я лягушка – попрыгушка. Пусти и меня.
*Myszka:* Иди.
*Narrator:* Jest ich już dwoje. A tu nagle biegnie lisek i pyta:
*Lisek:* Кто, кто в рукавичке живёт ?
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка. А ты кто ?
*Lisek:* А я лисичка – сестричка. Пустите и меня.
*Myszka:* Иди.
Narrator: Jest ich już troje, a tu nie wiadomo skąd biegnie dzik i pyta:
*Dzik:* Кто, кто в рукавичке живёт ?
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка.
*Lisek:* Лисичка – сестричка. А ты кто ?
*Dzik:* А я кабан – клыкан. Пустите и меня.
*Narrator:* Wszedł dzik. Już jest ich czworo. Patrzcie biegnie zajączek w stronę rękawiczki i pyta:
*Zajączek:* Кто, кто в рукавичке живёт ?
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка.
*Lisek:* Лисичка – сестричка.
*Dzik:* Кабан – клыкан. А ты кто ?
*Zajączek:* А я зайчик – побегайчик. Пустите и меня.
*Dzik:* Ну уж иди.
*Narrator:* Jest ich już pięcioro! A tu biegnie wilk, podbiegł do rękawiczki i pyta:
*Wilk:* Кто, кто в рукавичке живёт ?
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка.
*Lisek:* Лисичка – сестричка.
*Dzik:* Кабан – клыкан.

[1)] Ewelina Rokowska jest nauczycielką języka rosyjskiego, Dorota Krzyżowska-Szuta nauczycielką-bibliotekarką w Zespole Szkół Technicznych i Handlowych w Bielsku-Białej.

*Zajączek:* Зайчик – побегайчик. А ты кто ?
*Wilk:* А я волчок – серый бочок. Пустите и меня.
*Zajączek:* Тебе ведь и не влезть. Очень тесно.
*Wilk:* Как-нибудь влезу. Пустите.
*Zajączek:* Ну, что поделаешь. Лезь.
*Narrator:* Jest ich już sześcioro i tak im ciasno, że nie mogą się ruszać. Nagle zaszeleściły gałązki i z lasu wychodzi niedźwiedź i też idzie w stronę rękawiczki i ryczy:
*Niedźwiedź:* Кто, кто в рукавичке живёт?
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка.
*Lisek:* Лисичка – сестричка.
*Dzik:* Кабан – клыкан.
*Zajączek:* Зайчик – побегайчик.
*Wilk:* Волчок – серый бочок. А ты кто ?
*Niedźwiedź:* Вас тут многовато.А я медведюшка – батюшка. Пустите и меня.
*Wilk:* Как же мы тебя пустим. Ведь и так тесно.
*Niedźwiedź:* Да, как – нибудь.
*Wilk:* Ну, уж иди. Только с краешку.
*Narrator:* Wszedł i niedźwiedź. Jest ich już siedmioro i tak im ciasno, że rękawiczka lada moment pęknie! W tym czasie myśliwy zorientował się, że zgubił rękawiczkę i wrócił na jej poszukiwania. Pies myśliwego biegł przodem, znalazł rękawiczkę i radośnie zaszczekał. Zwierzęta wystraszyły się, wybiegły z rękawiczki i rozproszyły się po lesie.

(Postacie wybiegają zza makiety rękawiczki, w tle słychać nagranie piosenki *Нас не догонят* zespołu TATU i wychodzą na środek sceny, przedstawiając grane postacie zwierząt).
*Myszka:* Мышка – поскребушка.
*Żabka:* Лягушка – попрыгушка.
*Lisek:* Лисичка – сестричка.
*Dzik:* Кабан – клыкан.
*Zajączek:* Зайчик – побегайчик.
*Wilk:* Волчок – серый бочок.
*Niedźwiedź:* Медведюшка – батюшка.
Narrator: Myśliwy podszedł, podniósł rękawiczkę i powędrował dalej.
(Myśliwy wchodzi na scenę i podnosi rękawiczkę. Aktorzy wracają na środek sceny, kłaniają się i chórem mówią): „Друзья познаются в беде".

(lipiec 2004)

*Joanna Kocioła*[1)]
*Wola*

# Wywoływanie duchów, czyli jak to z historią Wielkiej Brytanii bywało

W maju 2004 r. odbył się w naszym gimnazjum kolejny już *Gminny konkurs europejski*, tradycyjnie organizowany każdej wiosny przez koło europejskie i nauczycieli języków obcych. Tym razem jednym z zadań konkursowych była prezentacja dowolnie wybranego kraju członkowskiego Unii Europejskiej. Zadanie było o tyle wymagające, że nie zostały narzucone żadne formy tej prezentacji.

Razem z uczniami koła języka angielskiego podjęliśmy decyzję o zaprezentowaniu Wielkiej Brytanii. Uczniowie wybrali formę teatralną jako sposób ekspresji swoich pomysłów. I tak powstał scenariusz przedstawienia, poświęconego historii Wielkiej Brytanii, ale potraktowanej wybiórczo i z przymrużeniem oka...

Poniżej przedstawiam scenariusz przedstawienia wraz z uwagami scenicznymi.

Czas trwania: ok. 20 minut.

Uczestnicy: 3 uczniów (najlepiej chłopiec i 2 dziewczyny) przebrani w tradycyjne angielskie mundurki szkolne, Król Artur i Sir Lancelot ubrani w przygotowane z tektury owiniętej folią aluminiową zbroje rycerskie oraz wyposażeni w drewniane miecze; William Wallace – koniecznie w spódnicy w kratkę, z gołymi nogami i w glanach, z imitacją topora przy boku; Robin Hood – połączenie trady-

[1)] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gimnazjalno-Licealnych w Woli.

cyjnego wizerunku z ubiorem w stylu rap, koniecznie wyposażony w łuk i dużą sakiewkę; Hamlet – ubrany w typowo elżbietańskim stylu, z wielką peleryną, haftowaną białą chusteczką i koniecznie z czaszką, np. ze szkolnej pracowni biologicznej; 4 Beatlesów, wskazane posiadanie gitar; księżna Diana w typowym dla niej kostiumie; Jaś Fasola – wskazane jest powierzenie tej roli uczniowi naturalnie nieco niezgrabnemu i roztrzepanemu – wyposażony w koszyk pełen filiżanek i dzbanek z herbatą.

Przedstawienie zaczyna się w momencie, kiedy jeden z uczniów (CH) siedzi przy stole z książką do historii i intensywnie się uczy, powtarzając na głos dane dotyczące historii Wielkiej Brytanii. Na stole znajdują się ponadto świeczki, klucz, czaszka i talerz. W tym momencie na scenę wchodzą dwie uczennice (DZ) roześmiane i głośno o czymś dyskutujące.

*DZ:* Cześć kujonie! Znowu się uczysz?
*CH*: Przecież jutro jest sprawdzian z historii.
*DZ*: *(przerażona)*: Chyba sobie żartujesz?
*DZ:* Poczekajcie! Mam pomysł... Pouczymy się dziś inaczej *(siada przy stole, wyciąga zapałki i zapala świece, przez chwilę naradzają się we trójkę, po czym łapią się za ręce i recytują):*
Gromy, błyskawice, wiatru podmuchy,
Przybywajcie wszystkie zaginione duchy,
Usiądźcie przy stole strudzeni podróżą
A wasze historie niech nas nie znużą...

*Następuje chwila napięcia, przy Rydwanach ognia Vangelisa zjawia się na scenie dwóch rycerzy...*

*Król Artur*: O, widzę, że dobrze trafiliśmy – okrągły stół...
*Sir Lancelot*: Coś mi tu nie gra... Coś za mało tych rycerzy.
*KA:* Witajcie drodzy bracia rycerze zgromadzeni przy tym wybornym stole. Ja, Król Artur i mój najwierniejszy rycerz Sir Lancelot wybieramy się do zamku Camelot i jesteśmy bardzo strudzeni. Czy możemy spocząć przy waszym stole i nieco odetchnąć?
*CH*: Spocznijcie. Jaki jest cel waszej podróży?
*KA*: Jadę zaślubić najcudniejszej urody dziewicę...
*SL (gwałtownie zrywając się z krzesła)*: Zaraz, zaraz, królu. To przecież ja zamierzam ją poślubić!
*KA (rozwścieczony zrywa się z krzesła)*: Ty zdrajco! Wyzywam cię na pojedynek!

*Walcząc na miecze przy akompaniamencie Rydwanów ognia schodzą ze sceny. Uczniowie ponownie przywołują duchy recytując ten sam wierszyk. Na scenie pojawia się William Wallace (w tle szkocka muzyka ludowa, raczej burzliwa).*

*WW*: Cóż to! Znowu Anglicy, ciemiężcy mojej ukochanej ojczyzny! Ja William Wallace wyzywam was do walki o wolność mojej ukochanej Szkocji! Zginście na polu walki jak bohaterowie *(i toporem zamierza się na jednego z uczniów).*
*DZ*: Zaraz, zaraz Williamie, nie gorączkuj się tak, lepiej usiądź z nami i spójrz, jak bohaterscy i prawi potrafią być także Anglicy.

*Wszyscy łapią się za ręce i ponownie recytują wierszyk. Na scenę wbiega Robin Hood, w tle „Everything I do I do it for you" Briana Adamsa.*

*RH (potrząsając monetami w sakiewce i rapując)*: Jam jest Robin Hood, mieszkam w lesie Sherwood; co bogatym zrabuję – biednym podaruję; dajcie co łaska po kilka złociszy, a nie zrobię wam krzywdy i oddalę się w ciszy. *(Wyciąga woreczek i zbiera od wszystkich monety. Widząc Williama)*: Witaj bracie, obrońco uciśnionych! Przyłącz się do mnie.

*Wychodzą w objęciach, w tle ta sama piosenka. Uczniowie po raz kolejny recytują wierszyk. Przy akompaniamencie muzyki z epoki elżbietańskiej na scenę wbiega Hamlet, gorączkowo rozgląda się, jak gdyby czegoś szukał. Nagle patrzy na stół i woła:*

*H:* Moja czaszka! Oddawajcie.

*Wyciąga z kieszeni chusteczkę, bierze czaszkę ze stołu, i starannie ją poleruje.*

*H (zamyślony)*: Być albo nie być? – oto jest pytanie...
*DZ (szeptem)*: Co on tu robi? Przecież on jest Duńczykiem. Chyba coś się komuś pomyliło...
*CH:* Nie, nie. Wszystko jest w porządku. Hamleta wykreował Szekspir, angielski wieszcz wszechczasów.

*Hamlet schodzi ze sceny.*

*DZ:* A kogo by tu teraz wywołać?

*W tym czasie na scenę wchodzi jeden z Beatlesów, powoli, ze spuszczoną głową.*

*B:* Cześć! Co robicie?
*CH*: Wywołujemy duchy!
*B:* Naprawdę? Bo ja mam takie marzenie: chciałbym jeszcze choćby raz w życiu zagrać z moimi kolegami z zespołu!
*DZ*: Jakiego znów zespołu?
*B:* Jak to jakiego? The Beatles!!!
*DZ*: Acha, no to pomóż nam ich przywołać.

*Wszyscy łapią się za ręcę i recytują wierszyk. Na scenie pojawiają się pozostali trzej członkowie zespołu i zespół śpiewa z playbacku refren „Yellow submarine" i uśmiechnięci schodzą ze sceny.*

*CH*: No, to chyba już cała historia.
*DZ:* Ale, ale, dlaczego nie było jeszcze żadnej kobiety? Przecież historia Wielkiej Brytanii pełna była bohaterskich i uwielbianych kobiet.
*CH:* No cóż, spróbujmy, może któraś zechce się pojawić. Ale uprzedzam – kobiety są kapryśne, zwłaszcza te przy władzy.
*DZ*: Cicho!

*Wszyscy po raz kolejny przywołują duchy. Na scenie pojawia się powoli Diana, w tle „Candles in the wind" Eltona Johna.*

*DZ:* Cóż to za piękna dama?
*CH*: Nie poznajesz, przecież to księżna Diana.
*D:* Witajcie moi mili. Jestem taka szczęśliwa, że zechcieliście poznać historię mojej ukochanej ojczyzny. Każdy z nas przyczynił się do sławy Wielkiej Brytanii *(zwracając się do publiczności)* – czekamy więc na brawa...

*W tej chwili na scenę wchodzi Jaś Fasola.*

*JF*: Five o'clock! Five o'clock. Czas na herbatę!

*Po czym rozlewa herbatę wszystkim aktorom, którzy w międzyczasie pojawili się na scenie. Kilkakrotnie rozlewa „niechcący" herbatę na niektórych z nich. Po wypiciu łyka herbaty wszyscy wstają i kłaniają się publiczności.*

Muszę przyznać, ze reakcja publiczności przeszła nasze najśmielsze oczekiwania. Wszyscy świetnie się bawili, a grupa młodych aktorów zebrała owacje na stojąco... Myślę, że przedstawienie teatralne jest doskonałą formą rozbudzania ciekawości i motywacji do poznawania kultury innych krajów i nauki języków obcych.

(lipiec 2004)

*Jolanta Majda*[1)]
*Gdynia*

# Die Legende von der Brezel – Teatr w nauczaniu języka niemieckiego

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego(PSNJN) Oddział w Gdańsku ogłosiło w roku szkolnym 2003/2004 konkurs pod tytułem *Osobliwości miast lub regionów niemieckojęzycznych*. Celem konkursu było nie tylko propagowanie i poszerzanie wiedzy o historii, kulturze i folklorze miejscowości lub regionu dowolnie wybranego obszaru niemieckojęzycznego, lecz także promocja języka niemieckiego i doskonalenie umiejętności posługiwania się tym językiem. Po zapoznaniu się z regulaminem konkursu postanowiłam wziąć w nim udział. Moim zadaniem było stworzenie sztuki teatralnej stosownej do wieku, bogatej treściowo, zawierającej znane uczniom słownictwo i urozmaiconej piosenkami.

Na podstawie zasłyszanej w Bawarii legendy napisałam scenariusz krótkiego przedstawienia teatralnego. Grupie młodzieży licealnej z klasy II przedstawiłam scenariusz oraz krótką charakterystykę postaci występujących w sztuce. Pozwoliłam uczniom samodzielnie wybrać przedstawione im role i poprosiłam ich o przygotowanie rekwizytów oraz dekoracji.

[1)] Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XIV Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

Liczyłam się z tym, że przygotowanie każdej sztuki wymaga wielu bardzo starannych przygotowań. Każda „improwizacja" mogła narazić nas na niepowodzenie, a to raczej nie było naszym celem. Praca nad inscenizacją przyniosła już wkrótce konkretne efekty w doskonaleniu nauki języka obcego. Słownictwo uczniów zostało wzbogacone, mogli oni również indywidualnie doskonalić swoją wymowę oraz intonację zdania w dialogach, trwale opanowali określone struktury gramatyczne. Zauważyłam, że wszyscy przestrzegali zasad pracy w grupie, rozwinęli umiejętności ruchowe i teatralne, mieli okazję lepiej poznać samego siebie.

Miałam również przypisaną „rolę", którą musiałam dobrze odegrać. Byłam koordynatorem czuwającym nad przebiegiem całego przedsięwzięcia, suflerem, doradcą oraz obserwatorem. Dbałam cały czas o to, żeby zabawa w teatr nie była przymusem, lecz dobrą zabawą, a to już oznaczało połowę sukcesu.

Przedstawienie *Die Legende von der Brezel* zostało zaprezentowane jury oraz publiczności w 2003 r. w jednym z gdyńskich liceów. Zostało przyjęte z dużym aplauzem oraz uwieńczone zdobyciem pierwszego miejsca, co sprawiło ogromną radość i satysfakcję mnie i moim uczniom, którzy odnieśli się do sztuki od samego początku *„von ganzem Herzen und von ganzer Seele"*. Czas spędzony na wymyślaniu efektów komicznych, strojów i oprawy scenicznej nie poszedł na marne Wszyscy myślą już o kolejnych występach i nowych inscenizacjach.

Na podstawie reakcji widowni w trakcie spektaklu oraz wysłuchanych komentarzy można było wyciągnąć następujące wnioski:

- sztuka trzymała w napięciu do ostatniej minuty,
- język sztuki był przyswajany przez uczniów-obserwatorów o różnym stopniu zaawansowania językowego,
- sztuka nie trwała zbyt długo (15 min.) , dzięki czemu widz się nie nudził,
- wniosła nowe elementy do wiedzy o kulturze niemieckiej.

## DIE LEGENDE VON DER BREZEL

Personen: Gast, Fräulein, Graf, Bäcker, 2 Gesellen

▸ DIE ERSTE SZENE

(Im bayrischen Gasthaus)

*Gast (hat an :ein kariertes Hemd , Hut, Lederhose, Hosenträger und ein rotes Taschentuch) Fräulein (hat an :eine weiâe Bedienungsschürze, eine weiâe Bluse mit Spitze, einen bunten, weiten Rock und ein rotes Tuch)*

Gast: Grüß Gott, Fräulein!
Fräulein: Grüß Gott. Was darf ich Ihnen bringen?
Gast : Was gibt es heute zur Brotzeit?
Fräulein : Schinken, Radi, Sülze, Blutwurst und Käse.
Gast: Schinken und Käse bitte!
Fräulein: Und was zum Trinken?
Gast: Ein großes Weißbier, bitte. Ich habe heute so groâen Durst.
Und gibt es heute keine Brezeln bei Ihnen?
Fräulein :Doch
Gast: Kennen Sie vielleicht die Geschichte von der Brezel?
Fräulein: Brezel? Brezel? Nie gehört. Erzählen Sie doch mal!
Gast: Im 15.Jahrhundert im Schwabenland am Hofe des Grafen von Urach.....

▸ DIE ZWEITE SZENE

*(der Graf sitzt auf seinem Thron und klingelt)*

Graf: Der Bäcker soll zu mir kommen!
Bäcker: Ja, Eure Majestät, Sie haben mich gerufen.
Graf: Ich bin sehr reich, aber trotzdem werde ich immer trauriger.
Bäcker: Warum denn, Majestät? Was hat das mit mir zu tun? Schmeckt Ihnen mein Gebäck nicht mehr ?
Graf: Genau, so ist es. Mir hängt es schon zum Hals heraus.Du sollst was Neues für mich backen, aber nichts Süßes. Ich habe Lust auf etwas Anderes.
Bäcker: Was soll ich dann machen ?
Graf: Du sollst mir einen Kuchen oder ein Brot bringen, durch das die Sonne dreimal scheinen kann. Dafür hast du nur 3 Tage Zeit. Sonst bringe ich dich um.

*(Der Bäcker kommt zitternd und erschrocken in seine Backstube zurück)*

der 1. Geselle: Meister, was ist los ?
der 2. Geselle: Wie können wir Ihnen helfen ?

Bäcker :Ich muss innerhalb von 3 Tagen ein Gebäckstück fertigen, durch das die Sonne dreimal scheint. Mein Gott, wir haben nur drei Tage Zeit.
Wenn ich nicht fertig bin, bringt mich der Graf um.

Gesellen :O'je, o'je, o' je. Dann ran an die Arbeit!

*(die Gesellen und der Bäcker formen verschiedene Gebäckstücke, aber es gefällt ihnen nichts. Sie singen auch folgendes Lied dabei: Backe, backe Kuchen, der Bäcker hat gerufen. Wer will guten Kuchen backen, der muss haben sieben Sachen :Eier und Schmalz, Butter und Salz, Milch und Mehl, Safran macht den Kuchen gehl.)*

Der 1. Geselle :Na ja, es ist schon der dritte Tag.
*(Der 1. Geselle steht und überlegt mit verschränkten Armen. Der Bäcker sieht das und schreit)*

Bäcker: Jetzt habe ich eine Idee. Das ist es !
*(der Bäcker formt aus dem Teig eine Wurst und verschränkt diese zur typischen Brezelform. Er geht mit der Brezel zum Grafen)*

Eure Majestät .Das ist meine neueste Erfindung. Durch diese Form kann die Sonne scheinen. Dank des Salzes ist es nicht mehr süâ. Bitte,mein Herr, probiere sie.

*(Der Graf nimmt die Brezel und probiert sie, ist begeistert )*
Graf: Na endlich was Neues. Das ist ja lecker, glänzend, braun, salzig und knusprig. Das kann man sogar zum Bier essen. Ich kann wieder lächeln.

*(Der Graf hält das Stück vor sich und sagt)*
Ich nenne dich ab heute „BREZEL"
*(Der Bäcker geht mit einem vollen Korb, gefüllt mit Brezeln zum Publikum und bietet eine Kostprobe an).*

**Bibliografia:**


E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.

J. Brzeziński (1996), *Pozalekcyjne i pozaszkole formy nauczania języków obcych*, Warszawa:PZWS.

Anna Dziedzic (1995), *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa.

Tadeusz Kudliński (1985), *Vademecum teatromana*, Warszawa.

Brian Way (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.


(listopad 2003)

# KONKURSY

*Romuald Hassa*[1)]
*Jaworzno*


## English through Customs and Traditions
## II Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego

*Przeczytaj uważnie teksty A – E, a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1, 2 i 3. Pamiętaj, by udzielać odpowiedzi tylko na podstawie tekstów.*

**A**

The Boston Tea Party started the struggle for freedom of the thirteen American colonies. On December 16, 1773 the colonists dumped into the sea at the Boston port the tea worth 10,000 pounds. The first battle of the war wasn't fought until April of 1775. The redcoats (the British) were greater in number but weak in tactics. The patriots (the American), led from July 1775 by George Washington and with the help

[1)] Dr Romuald Hassa jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie. Patrz również s. 275 w tym numerze.

of allied France, forced their enemy to surrender at Yorktown on October 19, 1781. In 1783 the Americans were granted with unconditional independence.

**B**

In the 1700's the American colonies belonged to Great Britain. The colonists did not want to be governed by Britain. They wanted to choose their own government. Britain imposed high taxes and there were many rebellions. On 4 July 1776 a group of patriots signed the Declaration of Independence. With the Declaration the thirteen colonies created their own nation. The Liberty Bell is a symbol of 4 July. The Americans fought against the British and after years of war the British were defeated in 1781 in Yorktown, Virginia.

**C**

During 17th and 18th centuries many people sailed from England to America and started a new life there. New homes like this in other countries were called colonies. The King of England was still the king of the people in the colonies, and so they had to send money (taxes) to England every year. The taxes were put on many goods imported to the colonies from Britain. All the taxes were passed by the British Parliament where the colonies had no actual representation. So the colonies didn't agree to taxes. Finally, the British left the one – on tea.

**D**

The first Fourth of July celebration was in Philadelphia in 1777. The ships fired their guns. People put burning candles in the windows. Today in Wyoming, Pennsylvania there is a festival of candles. People choose a Queen of Candles and a lot of candles are burnt everywhere, some even float on the lake. In Flagstaff, Arizona, American Indians celebrate with a three-day pow-wow (meeting), a rodeo and tribal dances. Bridgeport, California is a small town where Fourth of July is celebrated in an old-fashioned way. Someone reads the Declaration of Independence, children ride decorated bikes. There is also a big pie-eating competition.

**E**

In 1773 there was a fight about paying taxes on the tea – the famous Boston Tea Party organised by the citizens of Boston. When a tea-ship sailed into the harbour, dressed up as Indians, they threw all the tea (three hundred and forty big boxes) into the water. In 1775 the American Revolutionary War started. Thomas Jefferson and his friends wrote the Declaration of Independence and it was signed in Philadelphia on 4 July 1776.

**Zadanie 1.** (10 pkt)

*Podaj oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź. Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz.*

Which text or texts:

1. Give information where the Declaration of Independence was signed
2. Explain what the Boston Tea Party was
3. Explain what taxes and colonies are
4. Describe the first anniversary of signing of the Declaration of Independence
5. Inform what the symbol of Fourth of July is
6. Describe the British army
7. Give the exact number of American colonies fighting for freedom
8. Inform when the agreement of American independence was signed

**Zadanie 2.** (8 pkt)

*Podaj nazwy miast wymienionych w tekstach A – E, które należy skojarzyć z podanymi wyrazami (tabelka obok). W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź. Nazwy miast możesz użyć więcej niż raz.*

1. tea
2. candles
3. cycling
4. Indians
5. cake
6. soldiers' victory

**Zadanie 3.** (7 pkt)
*Otocz kołem właściwą odpowiedź: True (T), False (F), Don't know (DK).*

1. The British soldiers were dressed in red. T F DK
2. The French helped the British during the war. T F DK
3. Tadeusz Kościuszko fought for the Americans' freedom. T F DK
4. One of the fighting American colonies was Pennsylvania. T F DK
5. Indians dumped the tea into water. T F DK
6. July 4, 1776 was the day when the Americans get their independence from Britain. T F DK
7. The Boston Tea Party was a meeting organised by Boston citizens in order to fight for the tea tax. T F DK

*Przeczytaj uważnie tekst, a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 4 i 5.*

St David's Day is celebrated on 1st March and is regarded as the national day in Wales. St David (*in Welsh* Ty-Dewi), a monk and a bishop, who lived from 520 to 600 A.D., is the patron saint of Wales. He founded numerous churches throughout South Wales (more than 50 named for him existed in the 20th century). A daffodil and a leek are Welsh national symbols. Many Welsh people wear a daffodil as a leek doesn't go in a buttonhole. There is some disagreement among the Welsh as to, which is the real national sign; a leek is well-known and widely recognised. It became the national symbol after an ancient victory of the Welsh who wore it as a distinguishing sign. Red is the national colour of Wales.

St George was a Roman soldier and a martyr, who lived in the 4th century. The legend says that he saved life of a princess by killing a dragon. He is England's patron saint, and his day is celebrated on 23rd April. He become the patron saint of England in 1222. St George is also the patron saint of Portugal. St George is patron saint of the Garter – the English order of knighthood founded by King Edward III in 1348, considered to be the highest British civil and military obtainable honour. Some Englishmen wear a red rose - the national symbol of England - pinned to their clothes but England's national colour is white.

St Andrew was a fisherman and one of the apostles. He was crucified on a cross, which was of an „X" shape. The Thistle – the second most noble order of knighthood in Britain is dedicated to St. Andrew. St Andrew's day is celebrated as Scotland's national day on 30th November. On this day Scotsmen wear a thistle in their buttonholes as it is the national symbol of Scotland. St Andrew is also the patron saint of Greece. Blue is the national colour of Scotland.

The Scots, Welsh and English don't really celebrate their national saint's days. But St Patrick's Day is important for Irish people. St Patrick, who lived on the turn of the centuries, is the patron saint of Ireland. He converted the Irish to Christianity and performed many miracles, one of which was freeing Ireland from snakes. He also explained the concept of the Holly Trinity, three Persons in one God, using shamrock. St Patrick's day is celebrated all over the world on 17th March (he died on March 17, 461). The Irish wear shamrock, the symbol of Ireland, pinned to their clothes. They wear green clothes (green is the national colour of Ireland) and some pubs even sell green beer! There are parades in all large towns in Ireland, but the largest are held in Dublin and New York.

**Zadanie 4.** (10 pkt)
*Podaj odpowiednie imię świętego. W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź. Imiona świętych możesz użyć więcej niż raz.*

Which saint or saints:

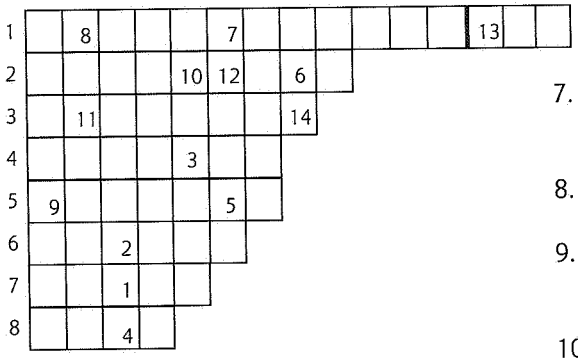
1. Are the patron saints of two countries?
2. Was born in one century and died in the next one?
3. Did something that was believed to be wonderful and impossible?
4. Was a Jesus follower?
5. Lived in the sixth century?
6. Are connected with the two highest British honours?
7. Persuaded someone to change his/her religious beliefs?
8. Is commemorated in spring?

**Zadanie 5.** (5 pkt)
*Połącz symbole narodowe (podane w kolumnie A) z ich definicjami (podanymi w kolumnie B). Jedna z definicji jest dodatkowa i niepoprawna.*

| A | B |
|---|---|
| 1. Shamrock | A. a yellow, bell-shaped flower of early spring with long narrow leaves growing from a bulb. |
| 2. Leek | B. an onion-like vegetable with a long slender white bulb. |
| 3. Daffodil | C. a sweet-smelling flower (red, pink, white, yellow, cream) with prickles or thorns on its stem. |
| 4. Thistle | D. a wild plant with prickly leaves and pink or purple flowers. |
| 5. Rose | E. a green plant that grows on the branches of some trees. People often kiss under it. |
| | F. a small three-leaf plant. If it has four leaves it is a symbol of happiness. |

1. ..... ; 2. ..... ; 3. ..... ; 4. ..... ; 5. ..... .

**Zadanie 6.** (10 pkt)
*Wpisz rozwiązania haseł do krzyżówki. Litery z pól oznaczonych liczbami 1-14 po przeniesieniu do diagramu utworzą inicjały i nazwiska autorów hymnu narodowego Nowej Zelandii „God Defend New Zealand", który od 1977 roku ma równe prawa z hymnem Wielkiej Brytanii „God Save The Queen".*



words by: 1 2 3 4 5 6 7 8
music by: 9 10 11 12 13 14

HASŁA (poziomo):
1. 4th July
2. small objects that are lit to entertain people on special occasions; they burn brightly, often with loud noise
3. fires lit as a part of a celebration
4. freedom
5. fairness in the way that people are treated
6. a national symbol of a country
7. a national song of a country
8. the Union Jack or the Stars and Stripes

**Zadanie 7.** (11 pkt)
*Napisz pytania o podkreślone części zdań. W punkcie 5 napisz pytanie ogólne.*

1. George Washington asked Betsy Ross to make the flag.
   a) (strona czynna) .....
   b) (strona bierna) .....
2. She sewed thirteen red and white stripes and thirteen white stars in a circle on a blue square.
   .....
3. On June 14, 1777 Congress voted Betsy's flag to be the national flag.
   .....
4. The number of stars on the flag has changed 37 times since 1776.
   .....
5. There are fifty stars on the flag. (pytanie ogólne)
   .....
6. Children stand in front of the flag and say the Pledge of Allegiance.
   .....
7. Flying the flag upside down means "Help me, I'm in trouble!".
   .....
8. You should fold the flag in a special way.
   .....
9. They are destroying this flag by burning because it is worn out.
   .....
10. A vexillologist is an expert in the history of flags.
   .....

**Zadanie 8.** (16 pkt)
*Uzupełnij zdania zachowując sens poprzedniego zdania. Możesz użyć od dwóch do sześciu wyrazów.*

1. The colonists told the British: „There is no taxation without representation".
   The colonist said ..... no taxation without representation.
2. You mustn't use the flag as a covering while painting a ceiling.
   You..... to use the flag as a covering while painting a ceiling.
3. The Southern Cross on the Australian flag is built of five stars.
   The Southern Cross on the Australian flag ..... five stars.
4. On 1 January 1901 Australia became an independent country.
   Australia got its independence ..... twentieth century.
5. It was so rainy on the Fourth of July that there were no picnics and parades.
   It was ..... on the Fourth of July that there were no picnics and parades.
6. „Advance Australia Fair" became the national song of Australia in 1984.
   „Advance Australia Fair" ..... the national song of Australia for 20 years.
7. The hamburgers were too hot to eat.
   The hamburgers were ..... to eat.
8. You can take part in a parade only if you are dressed up.
   You can't take part in a parade unless ..... ..... dressed up.
9. I'm sure you are very tired after dancing all the day in the parade.
   You ..... very tired after dancing all the day in the parade.
10. It was raining but we went out.
    We went out ..... the rain.
11. We didn't go anywhere because it was raining.
    We ..... because it was raining.
12. Henry writes to Barbara about parades and Barbara writes to Henry about parades.
    Henry and Barbara ..... about parades.

**Zadanie 9.** (28 pkt)

*Przetłumacz na język angielski następujące zdania.*

1. Jego wykład o św. Patryku brzmi interesująco.
   .....
2. Ludzie mieszkający w zachodnich stanach wolą rodeo niż baseball.
   .....
3. Jan jest miłośnikiem (jest zapalony do) historii i jest szczególnie zainteresowany historią Australii.
   .....
4. Posłuchajmy jego patriotycznego przemówienia, dobrze?
   .....
5. Żałuję, że nie byłem w Filadelfii w 1776 roku.
   .....
6. Żołnierze Jerzego III walczyli w Ameryce. (użyj formy dzierżawczej ('s) a liczebnik napisz słowem).
   .....
7. Tom zrobił zdjęcie, gdy dzieci jadły ryby.
   .....

**Zadanie 10.** (20 pkt)

*Wpisz właściwą formę czasowników i uzupełnij luki właściwymi przedimkami, przyimkami lub zaimkami. Uwaga! W przypadku przedimka zerowego wstaw kreskę „–"*

Gallipoli is (1)..... seaport in (2)..... European part of Turkey. It (3, situate) ..... on a narrow peninsula where **the Dardanelles**(1) (4, open)..... into (5)..... Sea of Marmara. Gallipoli is 126 miles west (6)..... Istanbul – (7)..... capital of Turkey.

In World War I it (8, be)..... the place of a very famous battle, in (9)..... most of the town (10, destroy) ..... . On 25th April 1915 the Turkish fought against the soldiers (11)..... Australia and New Zealand – the Anzac units. Anzac stands (12)..... Australian and New Zealand Army Corps. The Allied forces (13, must) ..... give (14)..... as the Turkish (15, prepare)..... themselves for heroic defence. To commemorate the fact that the Allies served (16)..... distinction in World War I and sacrificed their lives, Anzac Day is celebrated in Australia and New Zealand on 25th April.

The Australians (17, celebrate)..... a new holiday with equivalent respect since 1988, when the British (18, introduce)..... Australia Day – January 26. People (19, spend)

..... their free time on the beach because the holiday (20, be) ..... in summer.

[1] the Dardanelles – cieśnina Dardanele

## Klucz

**Zadanie 1.** (10 x 1 pkt) – 1. E; 2. A, E; 3. C; 4. D; 5. B; 6. A; 7. A, B; 8. A

**Zadanie 2.** (8 x 1 pkt) – 1. Boston; 2. Philadelphia, Wyoming; 3. Bridgeport; 4. Boston, Flagstaff; 5. Bridgeport; 6. Yorktown

**Zadanie 3.** (7 x 1 pkt) – 1. True; 2. False; 3. Don't know; 4. Don't know; 5. False; 6. False; 7.False

**Zadanie 4.** (10 x 1 pkt) – 1. George, Andrew; 2. Patrick; 3. Patrick; 4. Andrew; 5. David; 6. George, Andrew; 7. Patrick; 8. George

**Zadanie 5.** (5 x 1 pkt) – 1. F; 2. B; 3. A; 4. D; 5. C (E – dodatkowe)

**Zadanie 6.** (10 x 1 pkt) – 1. INDEPENDENCE DAY, 2. FIERWORKS, 3. BONFIRES, 4. LIBERTY, 5. JUSTICE, 6. EMBLEM, 7. ANTHEM, 8. FLAG; words by: T. BRACKEN; music by: J. WOODS

**Zadanie 7.** (11 x 1 pkt)

1a. strona czynna: Who(m) did George Washington ask to make the flag?
1b. strona bierna: Who was asked to make the flag (by George Washington)?
2. What did she do?
3. When did Congress vote Betsy's flag to be the national flag?
4. How many times has the number of stars on the flag changed since 1776?
5. Are there fifty stars on the flag?
6. Where do the children stand?
7. What does it mean to fly the flag upside down? / What does flying the flag upside down mean? (dopuszczalne: When do you fly the flag upside down?)
8. How should you fold the flag?
9. Why are they destroying this flag by burning?
10. Who is a vexillologist? / Who is an expert in the history of flags?

**Zadanie 8.** (16 pkt)

1. to (1) the British (that) there was (1)
2. are not allowed (1)
3. consists of / is made of / has got (1)
4. at the beginning of (1) the (1)
5. such a rainy day (1)
6. has been (1)
7. not cold / chilly / cool enough (1)
8. you are (1)
9. must be (1)
10. in spite of (1)
11. went (1) nowhere (1)
12. write (1) to each other (1)

**Zadanie 9.** (21 pkt + 7 pkt za poprawną pisownię każdego zdania)

1. His lecture on / about (1) saint Patrick sounds (1) interesting (1).
2. People living / who live (1) in (the) western (1) states prefer rodeo to (1) baseball.
3. John is keen on / fond of (1) history and (he) is especially interested in (1) the (1) history of Australia.
4. Let's (1) listen to (1) his patriotic speech, shall we? (1)
5. I wish (1) I had been (1) in Philadelphia in 1776.
6. (The) George the (1) Third's (1) soldiers were fighting / fought (1) in America
7. Tom took (1) a photo (1) while children were eating (1) fish (1).

**Zadanie 10.**

| | | |
|---|---|---|
| 1. a | 2. the | 3. is situated |
| 4. open(s) | 5. the | 6. of |
| 7. the | 8. was | 9. which |
| 10. was destroyed | 11. from / of | |
| 12. for | 13. had to | |
| 14. up | 15. (had) prepared | |
| 16. with | 17. have celebrated | |
| 18. introduced | 19. spend | 20. is |

### Wykorzystane materiały źródłowe:


1. T. Chudy, J. Chuda (1996), *Some Basic Facts About the English Speaking Countries*, Praha: Fragment.
2. T. Tomscha (1994), *American Customs and Traditions*, Longman.
3. J. Maguire (2001), *Seasons and Celebrations, Oxford Bookworms Factfiles 2*, Oxford University Press.
4. *Longman Teacher's Companion. English Speaking World, Warszawa:* Pearson Education Polska sp. z o.o.
5. J. Jedzok, *British & American Holidays*, Kraków: Idea sp z o.o.
6. G. D. B. Clemen (1999), *British and American Festivities*, Genoa: Black Cat-Cibed.
7. A. Dennis (2000), *Spotlight on Australia*, Oxford University Press.
8. Ch. Lindop (1998), *Australia and New Zealand, Oxford Bookworms Factfiles 3*, Oxford University Press.
9. B. Abbs, I. Freebairn, *Blueprint. Extra Ideas Guide*, Longman.
10. *Encyclopedia Britannica*, Inc. 1994-2000; britannica.co.uk


(marzec 2004)

*Krystyna Klemens*[1)]
*Pszczyna*

# Konkurs wiedzy o Rosji i języku rosyjskim

Od kilku lat uważnie przeglądam i czytam *Języki Obce w Szkole*, ale do tej pory nie spotkałam się z podobnym konkursem. Myślę, że będzie on dla uczniów dużym urozmaiceniem, a także wzbudzi i pogłębi zainteresowanie Rosją. Może w ten sposób młodzi ludzie zostaną zmobilizowani do dodatkowej, samodzielnej pracy związanej z poznaniem kultury kraju, którego języka się uczą.

Układając zadania do *Konkursu wiedzy o Rosji i języku rosyjskim* nie korzystałam z żadnych dodatkowych materiałów, a posługiwałam się jedynie posiadanymi przeze mnie wiadomościami. Dobór zadań i ich treść jest więc zupełnie przypadkowa.

Celowo nie zamieszczam punktacji związanej z ocenami. Nauczyciel sam może ustalić odpowiednie kryteria, w zależności od zaawansowania językowego uczniów, a wzory zadań mają tylko zainspirować uczących.

## Россия и русский язык

**I.** ОТВЕТЬ НА ВОПРОСЫ (10 БАЛЛОВ):

**1.** Какие цвета находятса на российском флаге? .....

**2.** Что представляет герб России? .....
.....

**3.** Кто написал новые слова российского гимна? .....

**4.** Кто является автором мелодии российского гимна? .....

**5.** Что обозначает сокращение РФ? .....
.....

**II.** ОБВЕДИ ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ (10 БАЛЛОВ):

**1.** Столица России это
а) Киев б) Москва
в) Санкт - Петербург

**2.** Кто в России приносит детям подарки в Новый год?
а) Дед Мороз
б) Святой Николай
в) Санта Клаус

**3.** Самое большое озеро в России это
а) Балхаш б) Селигер в) Байкал

**4.** Деревянная игрушка – кукла, в которую входят другие такие же куклы меньшего размера, это
а) матрёшка б) матрёна в) маруся

**5.** Популярный напиток это
а) кофе б) вода в) чай

**6.** Русская сауна это
а) баня б) ванна
в) ванная комната

**7.** Традиционная русская лепёшка это
а) пирожное б) булка в) блин

**8.** Дом для летнего отдыха это
а) дуня б) дача в) деревня

**9.** Отчество связано с
а) отечеством б) родиной
в) именем отца

**10.** Популярные русские сувениры это
а) цветы б) хохлома в) конфеты

**III.** ВМЕСТО ТОЧЕК ВПИШИ ПРАВИЛЬНОЕ НАЗВАНИЕ (5 БАЛЛОВ):

**1.** Главная площадь Москвы, это .....

**2.** ..... это известный во всём мире музей, который помещается в здании Зимнего дворца в Санкт-Петербурге.

**3.** ..... это главная улица Москвы.

**4.** Центральная улица Санкт-Петербурга это
.....

**5.** ..... это символ Москвы.

**IV.** СОЕДИНИ ЛИЦО И НАЗВАНИЕ ОБЪЕКТА (5 БАЛЛОВ):

**1.** Третьяков
а. храм .....

[1)] Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

2. Ломоносов
б. картинная галерея .....
3. Горький
в. Арбат .....
4. Булат Окуджава
г. Московский университет .....
5. Василий Блаженный
д. Центральный парк культуры и отдыха .....

V. НАПИШИ ПОЛНОЕ НАЗВАНИЕ СОКРАЩЕНИЙ (5 БАЛЛОВ):
1) детсад .....
2) спортзал .....
3) универмаг .....
4) медсестра .....
5) турпоход .....

VI. НАЗОВИ ФАМИЛИИ ИЗВЕСТНЫХ РУССКИХ (5 БАЛЛОВ):
1) писатель / поэт .....
2) художник .....
3) учёный .....
4) актёр / актриса / режиссёр .....
5) спортсмен / спортсменка .....

VII. НАПИШИ НАЗВАНИЯ РУССКИХ ОДИН ПРИМЕР / (5 БАЛЛОВ):
1) рек .....
2) морей .....
3) гор / вершин .....
4) имён мужских / женских .....
5) рок – групп / музыкальных ансамблей .....

## Klucz

I. 1. белый, синий, красный, 2. двуглавого орла, 3. Сергей Михалков, 4. Александр Александров, 5. Российская Федерация
II. 1б, 2а, 3в, 4а, 5в, 6а, 7в, 8б, 9в, 10б.
III. 1. Красная площадь, 2. Эрмитаж, 3. Тверская, 4. Невский проспект, 5. Кремль
IV. 1б, 2г, 3д, 4в, 5а.
V. 1. детский сад, 2. спортивный зал, 3. универсальный магазин, 4. медицинская сестра, 5. туристический поход
VI, VII-zadania otwarte

(sierpień 2004)

## Warto wiedzieć

### Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym 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:

- przesyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.
- podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji.

# CZYTELNICY PISZĄ

*Halina Szwajgier*[1)]
*Lublin*

## Kilka sposobów na sukces w nauce języka obcego

Jak prowadzić lekcje, aby były efektywne i zainteresowały uczniów? Jak pomóc im, by osiągnęli sukces? Chciałabym przekazać – zwłaszcza młodym nauczycielom – kilka praktycznych rad i pomysłów. Często prowadzę lekcje języka niemieckiego dla studentów, rozmawiam z młodymi nauczycielami i wiem, że brakuje im tego typu informacji. Artykuły, które ukazują się w pismach metodycznych są coraz częściej długimi wywodami naukowymi, a tu chodzi o proste rady. Nowoczesne metody nauczania „stawiają" na mówienie, z czym trudno się nie zgodzić. Są jednak rzeczy, które muszą być wyćwiczone, np. pewne zagadnienia gramatyczne, i nie powinno zabraknąć na nie czasu. Nie można „gonić" z materiałem nie sprawdziwszy czy nie utrwaliwszy go. Oto mój słowniczek praktycznych rad, który ciągle rozszerzam.

**A** – **Aktywizuję** moich uczniów w ten sposób, że wszelkich prezentacji dokonują zawsze wszyscy uczniowie, a nie tylko najlepsi i najodważniejsi, np. prezentacja wybranego artykułu z YUMY. Jest to czasochłonne, ale przynosi sukces. Poza tym stawiam plusy za aktywność, a uczniowie zbierają je i w konsekwencji otrzymują oceny za udział w lekcji. Uczniowie wiedzą, że z pewnych treści zostaną odpytani wszyscy, muszą się więc przygotować. Aktywizuję ich także przez pochwały, które bardzo mobilizują.

**B** – **Bawimy się** tworząc autentyczne scenki w sklepie, w restauracji, w kawiarni, w sekretariacie, u lekarza, w aptece, na ulicy pytając o drogę, na poczcie, na dworcu i inne. Scenki przedstawiają wszystkie grupy uczniów, nie tylko jedna wybrana.

**C** – **Ciekawostki** są bardzo lubiane przez uczniów. Przy każdej dobrej ku temu okazji opowiadam im bardzo krótko o kulturze krajów niemieckojęzycznych, moich podróżach zagranicznych, różnych autentycznych sytuacjach na kempingach, w sklepach, muzeach itd. Na lekcję po wakacjach uczniowie przynoszą pamiątki z podróży i prezentują je po niemiecku. Bardzo się przy tym angażują i starają.

**C** – **Cel** lekcji powinien być odzwierciedlony już w jej temacie. Uczeń cały czas powinien mieć świadomość tego, co i dlaczego robi. Przy końcu lekcji powinien wiedzieć, czy osiągnął sukces. Czego jeszcze nie wie, co należałoby jeszcze poćwiczyć...

**C** – Po wprowadzeniu **czasów** przeszłych uczniowie piszą sprawozdanie z minionego tygodnia w danym czasie. Mogą też pisać pamiętnik, bajkę. Na lekcji ćwiczymy Perfekt tworząc liczne rozmówki dwójkami czy czwórkami, o np. dniu minionym czy tygodniu. Pomysły mają tu też często sami uczniowie.

**C** – **Czas** przeznaczony na wykonanie danego zadania, podaję uczniom zanim przystąpią oni do wykonywania tego zadania.

**D** – Przed **„dyskusją"** zawsze przypominam i wypisuję na tablicy zwroty typu: *Meiner Meinung nach,... ich bin der Meinung, dass. Ich stimme mit dir überein... Ich bin ganz anderer Meinung...* itp.

[1)] Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

D – **Dzień kultury krajów niemieckojęzycznych** wszedł już do stałego repertuaru mojej szkoły, a obejmuje między innymi wykonanie gazetek o tych krajach i wywieszenie ich w holu głównym, zaserwowanie sałatki ziemniaczanej i innych potraw typowych dla kuchni europejskich, przygotowanie inscenizacji w języku niemieckim dla innych klas (ostatnio był to *Kopciuszek* dostosowany w bardzo pomysłowy sposób do współczesności), przygotowanie konkursu wiedzy o krajach niemieckich... Warto przy tym zapytać uczniów, jak oni widzieliby organizację takiego dnia.

D – **Deklinację** przymiotnika ćwiczę organizując na lekcji rewię mody. Tego dnia uczniowie przychodzą do szkoły kolorowo i wesoło ubrani. Każda para przygotowuje prezentację. Jedna osoba odgrywa swoją rolę na scenie jako model czy modelka, druga opisuje ją stosując deklinację przymiotnika z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym. Jest to ćwiczenie, w którym rzeczywiście widać zaangażowanie uczniów.

E – Czasami korzystamy z niemieckiej **encyklopedii** lub leksykonu. Są to autentyczne pomoce do lekcji, które dostarczają wielu potrzebnych informacji. Definicje zawierają liczne skróty, z którymi uczniowie muszą się oswoić.

F – **Folie** i rzutnik pisma także urozmaicają moje lekcje. Dostarczają one wielu dodatkowych i ciekawych materiałów wizualnych. Folie są dołączone do wielu podręczników, można je też pozyskać w *Inter Nationes* w Bonn lub po prostu wykonać samodzielnie za pomocą kserografu.

F – **Filmy** często urozmaicają moje lekcje. Pozyskałam je z *Inter Nationes*, od znajomych Niemców, natomiast kilkuminutowe reklamy, prognozę pogody, przepisy kulinarne i inne nagrywam sama z programów niemieckich. Uczniowie odtwarzają potem scenki lub tworzą komentarz do niemego filmu.

G – **Gazetki** są często przygotowywane przez samych uczniów jako autentyczna pomoc do lekcji, z której rzeczywiście korzystamy. Uczniowie piszą w domu teksty na komputerze, wypisują słówka, ciekawe zwroty itd. Gazetka może też być lekcją powtórzeniową i utrwaleniem określonych treści. Gazetka to obraz i słowo. Gdy mam lekcję z grupą, to po prostu podchodzimy do gazetki, czytamy zawarte w niej treści i wykonujemy odpowiednie ćwiczenia[2].

G – Jak wprowadzamy nową strukturę **gramatyczną?** Trzeba ją po prostu uczniom zaprezentować, a potem utrwalić. Każdy z nas ma tu swoje sposoby, np. za pomocą konwersacji, opisu obrazka czy planszy. Niegramatyczne wypowiedzi mogą być wprawdzie komunikatywne, ale są nieeleganckie i źle świadczą o wykształceniu danej osoby. Utrwalone błędy trudno jest potem wyeliminować.

G – Każdy mój uczeń oprócz podręcznika ma w domu **Gramatykę z ćwiczeniami** i uczy się z niej sam, gdyż na lekcjach jest jednak za mało czasu, by wszystko gruntownie wyćwiczyć. Oczywiście „stawiam" na mówienie zgodnie z wymogami nowej matury, uważam jednak, że wyćwiczenie pewnych struktur gramatycznych jest niezbędne, by uczniowie nie utrwalili sobie języka obcego z błędami. Sama również zwracam na lekcji uwagę na popełniane błędy, przynajmniej te najważniejsze i powtarzające się.

H – **Historyjki** obrazkowe wzbogacają słownictwo i pomagają ćwiczyć sprawność mówienia. Przy umiejętnej ingerencji nauczyciela utrwalają również gramatykę.

I – **Inscenizacje** i scenki do konkretnego tematu prezentuje cała klasa podzielona na grupy, a nie tylko jedna wybrana para czy grupa. Gdy robimy przedstawienie klasowe, staramy się zaangażować jak najwięcej osób do pracy.

J – Wykorzystanie **języka ojczystego** jest konieczne na lekcji, przynajmniej w klasach początkowych. Nie możemy mierzyć wszystkich uczniów jedną miarą. Są tacy, którzy boją się ośmieszenia, że niczego nie zrozumieli. Lekcja prowadzona tylko w języku niemieckim jest dla nich wielkim stresem i zniechęca do nauki.

J – **Jedziemy** na wakacje. Zamiast typowego przedstawiania planów na wakacje układamy w grupach i za pomocą mapy trasy pod-

[2] Patrz s. 214 w tym numerze.

róży po Europie zwracając uwagę na ciekawostki poszczególnych miast europejskich. Poznajemy ich niemieckie nazwy, np. *der Triumphbogen, Gondeln, die Tuchhallen, das Königsschloss, der Zwinger, Venedig des Nordens* i inne. Po wakacjach uczniowie opowiadają o jednej ciekawej przygodzie lub sytuacji godnej zapamiętania. Opowiadają, jakie poznali atrakcje turystyczne Europy. Mówią też o naszych polskich atrakcjach.

**K** – Zachęcam do **korespondencji**. Podaję konkretne adresy z YUMY lub szukamy adresów wspólnie w poczcie internetowej (mam w klasie komputer podłączony do Internetu), np. pod następującymi adresami:
http.//www.emailfreundschaft.de/
http.//www.ironangel.de/
http.//www.suchen.com/freundschaften/

**K** – Prowadzę w mojej szkole **kółko** filmowe języka niemieckiego. Mam mnóstwo filmów krótkich 20-minutowych, np. posiadam 20 sfilmowanych bajek Braci Grimm. Przed projekcją omawiam każdą bajkę, wypisuję na tablicy słownictwo. Bajki są przecież znane uczniom, tym łatwiej rozumieją potem film.

**K** – Dość często, np. kilka minut przed dzwonkiem, robię krótkie, 3-minutowe **konkursy,** sprawdzające zasób słownictwa. Proszę uczniów, by w ciągu 2-3 minut napisali słówka, np. oznaczające potrawy, ubrania, przedmioty, części ciała, warzywa, zwierzęta... Mogą to być też np. zapamiętane cechy charakteru – pozytywne lub negatywne czy słownictwo związane z ochroną i zanieczyszczeniem środowiska.

**L** – **Landeskunde** to również ważny element nauczania. Po omówieniu każdego z państw niemieckojęzycznych rozdaję każdemu uczniowi kartki ze skserowanym konturem danego kraju i z zaznaczonymi wieloma elementami, ale bez podpisów. Zadaniem uczniów jest właśnie naniesienie tych podpisów. Rozdaję też puzzle tych państw. Pojedyncze elementy to, np. niemieckie lub austriackie landy. Każdy uczeń ma za zadanie samodzielnie ułożyć z tych elementów całość. Puzzle wykonałam samodzielnie. Lekcje poświęcone na tego typu tematy są bardzo lubiane przez uczniów.

**M** – **Mapy** Niemiec i Europy z niemieckimi nazwami są niezbędne na lekcjach języka niemieckiego. Można je pozyskać w *Inter Nationes* w Bonn.

**M** – **Mówienie** jest bardzo ważnym elementem w nauce języka. Ciągle radzę moim uczniom, by uczyli się głośno i wypowiadali dokładnie każde słówko, gdyż inaczej przeważy strach przed mówieniem i jak to bywa, w lekcji będą uczestniczyli tylko najlepsi. Chwalę uczniów, którzy mimo popełnianych błędów przełamują strach przed mówieniem w języku obcym i zgłaszają się do odpowiedzi.

**M** – Czasami stosujemy na lekcji **mikrofon** bawiąc się w dziennikarzy. To ćwiczenie bardzo rozwija sprawność mówienia przez zadawanie pytań i odpowiedzi. Uczniowie podczas wykonywania tego ćwiczenia są bardzo zaangażowani.

**N** – Jaki powinien być **nauczyciel**? Uczniowie mówią, że kompetentny, sprawiedliwy i przy tym uprzejmy.

**N** – **Nagrywanie** lekcji na kasetę wideo jest dużym przeżyciem dla uczniów. Nie jest to ćwiczenie zbyt częste ze względu na brak czasu, ale efektywne. Ostatnio moi uczniowie przy omawianiu tematu *Kultura i sztuka* przygotowali prezentację obrazu ulubionego malarza. Kolejna lekcja i odtwarzanie prezentacji przyniosły wiele emocji. Uczniowie sami odkrywali własne błędy i byli w stanie je poprawić.

**N** – Wykształcenie pewnych **nawyków** u uczniów to zadanie nauczyciela. Gdy nie będziemy, np. systematycznie sprawdzać pracę domową, to część uczniów przestanie ją odrabiać.

**O** – ***Opisz*** *w dziesięciu zdaniach siebie stosując właśnie poznaną gramatykę!* To polecenie pada czasami na lekcji, np. po wprowadzeniu przyimków, strony biernej... lub *wklej i opisz obrazek z zastosowaniem nowo poznanej gramatyki!*

**P** – **Projekt** jest ciekawym pomysłem na poznanie nowego słownictwa oraz na pracę w grupie, np. uczniowie tworzą grupy w zależności od dzielnicy, w której mieszkają. Następnie każda grupa zbiera informacje o swojej dzielnicy (nazwa dzielnicy, instytucje, zieleń, numery kursujących tam autobusów, cechy charakterystyczne i inne ciekawostki). Na kolejnej lekcji grupy wykonują

collage z zebranych materiałów i prezentują swoją dzielnicę, każdy uczeń jakiś konkretny, wybrany punkt. Nikt nie pozostaje bez zadania.

P – Pytam uczniów o ich **potrzeby**. Pytam, co by się im przydało, co należałoby jeszcze raz poćwiczyć. Często pomysły uczniów są bardzo cenne i niepowtarzalne. Chętnie z nich korzystam.

P – **Pomoce** potrzebne dla ucznia, które on ma cały czas pod ręką i do których może stale sięgać, to różne tabele gramatyczne, zbiory zwrotów, idiomów i inne.

P – Nie zapominajmy o częstych **powtórzeniach** zarówno z gramatyki, jak i ze słownictwa. Organizuję powtórzenia ustne i pisemne. Powinny one przyczyniać się do utrwalania wiedzy ucznia.

P – Uczenie się słówek na **pamięć** jest bardzo dobrą metodą opanowania słownictwa. Proszę, by uczeń wskazał, np. na sobie poznane części ciała, ubrania. Proszę, by przeszedł po klasie i wskazał przedmioty, które zapamiętał...

R – **Rozumienie** ze słuchu jest praktycznie ćwiczone na każdej lekcji. Od czasu do czasu jednak poświęcam całą lekcję na ćwiczenie tej sprawności. Po wysłuchaniu tekstu kilkakrotnie i wykonaniu do niego niezbędnych ćwiczeń, staram się, by jak najwięcej osób w klasie opowiedziało „na poczekaniu" ten właśnie tekst. Nieśmiałym pomagam oczywiście w mówieniu.

R – **Recenzje** z ostatnio obejrzanego filmu (czy sprawozdanie z wycieczki) są formą pracy dodatkowej dla chętnych uczniów. Recenzja powinna być przedstawiona nie tylko na piśmie, musi być także zaprezentowana ustnie przed całą klasą.

R – **Rozumienie** tekstu czytanego można ćwiczyć na różne sposoby. Wybieram na przykład z prasy niemieckojęzycznej krótkie, autentyczne teksty, wycinam je, usuwam tytuły, naklejam na kartkę i kseruję odpowiednią ich liczbę. Tytuły podaję osobno. Zadaniem uczniów jest dopasowanie tytułu do tekstu.

R – **Rozgrzewka** językowa jest bardzo ważnym elementem lekcji. Nie zapominajmy o niej. Powinniśmy zawsze wygospodarować na nią około 5 minut.

S – Jak wprowadzam i poszerzam **słownictwo** do określonego tematu? Różnie, na przykład gromadzę je razem z uczniami, drukuję długą listę, którą otrzymuje każdy uczeń i robię zapowiedzianą kartkówkę. Słownictwo, np. do prognozy pogody czy wypadków drogowych, gromadzimy czytając autentyczne prognozy pogody i informacje o wypadkach wycięte z gazet niemieckich.

Rozwijam też słownictwo przez robienie tłumaczeń. Wiem, że tego ćwiczenia brakuje uczniom, a jest ono niezbędne. Czasami robimy tłumaczenia na żywo. W ten sposób sprawdzają się najlepsi uczniowie. Czytam wtedy np. przemówienie jakiejś znanej osoby, a oni je tłumaczą zdanie po zdaniu, nie korzystając ze słownika. Jest to ćwiczenie właściwie przeznaczone tylko dla klasy o profilu językowym. W innych po prostu nie ma na to czasu.

Ćwiczymy też słownictwo redagując gazetkę klasową z działami: wiadomości szkolne i klasowe, szkolne osobowości, sport, pogoda, inne. Przy tym ćwiczeniu można zaobserwować wielką wyobraźnię uczniów i ich humor.

S – **Słowniki** są niezbędnym elementem każdej lekcji. Uczniowie sami szukają słówek. Proszę też, by każdy uczeń posiadał w domu słownik, który na pewno przyda się przy pisaniu wypracowań.

T – **Teksty** autentyczne są niezbędne na lekcji. Jest wiele możliwości pozyskania ich. Już na początku nauki rozdaję prasę i proszę o przetłumaczenie samych tytułów. Czytamy programy telewizyjne, które są w wielu polskich tygodnikach właśnie w języku niemieckim, szukamy treści w Internecie czy na prospektach przywiezionych z wakacji.

T – Krótkie **teściki** próbne z gramatyki są niezbędnym elementem mojej lekcji. Są one rozwiązywane przez uczniów w domu lub na lekcji i nie stawiam za nie ocen. Przez to zachęcam uczniów do samodzielnej pracy bez obawy, że dostaną złą ocenę, gdy zrobią błąd. Nawet, jeżeli traktuję gramatykę w funkcji pomocniczej, tak jak to zakładają nowe metody nauczania, to jednak nie wyobrażam sobie sytuacji pełnej swobody gramatycznej. Sami uczniowie dopominają się, by im pewne elementy jeszcze raz wyjaśnić i wyćwiczyć. Łatwiej jest uczyć się języka, gdy się zna jego

zasady gramatyczne. Najłatwiej jest oczywiście na początku nauki, gdy jest jeszcze mało materiału. Potem jednak pewne ćwiczenia utrwalające i powtórzeniowe są konieczne, gdyż inaczej uczeń zniechęci się widząc ogrom własnych błędów. Nie zapominajmy też, że uczeń oprócz nauczanego przez nas języka ma kilkanaście innych przedmiotów i dlatego nie możemy dopuścić do narastających braków w znajomości materiału językowego wskutek niewyćwiczenia go.

**U** – **Utrwalenie** jest koniecznym elementem lekcji. Często robię krótkie 5-minutowe teściki, np. teksty z lukami, które potem wspólnie sprawdzamy. W celu utrwalenia słownictwa tworzymy na przykład własny program telewizyjny, karty potraw, przepisy kulinarne, wypełniamy ankietę i różne inne autentyczne druki.

Utrwalając gramatykę podaję uczniom ciekawe zwroty, w których ta właśnie gramatyka znalazła zastosowanie, np. przy deklinacji rzeczownika: *ein Geschenk des Himmels, die Stimme des Herzens, der Geist der Zeit, Ironie des Schicksals, der Name des Helden, die Erhaltung des Friedens...* Przy deklinacji przymiotnika mogą to być na przykład następujące zwroty: *einen guten (schlechten) Ruf haben, goldene Berge versprechen, alles in rosigem Licht sehen, freie Hand haben....* i wiele innych. Proszę też, by te zwroty znalazły zastosowanie w kolejnym wypracowaniu.

**W** – **Wycieczki** tematyczne robię wprawdzie rzadko, ale zapadają one na długo w pamięci uczniów. Przykładem takiej wycieczki jest np. wyjście z każdą klasą na nasze lubelskie Stare Miasto. Oczywiście wcześniej jest przygotowanie do wycieczki, uczniowie zakupują przewodniki po naszym mieście w języku niemieckim, poznają nazwy zabytków i znanych ludzi z nimi związanych. Każdy uczeń otrzymuje „swój obiekt" do przygotowania, który omawia podczas wycieczki i podaje jego niemiecką nazwę. Uczniowie mojej szkoły uczestniczą w wymianie polsko-niemieckiej. Powyższa wycieczka jest z tego względu jeszcze bardziej przydatna.

**W** – **Wypracowanie** na lekcji lub domowe (w klasach starszych) jest zakończeniem każdego omówionego działu tematycznego, przy czym zawsze proszę, by znalazła się w nim nowo poznana konkretna struktura gramatyczna, np. *Konjunktiv* czy *Passiv*.

**W** – Czasami na zakończenie jakiegoś działu piszemy **wiersze**. Powstały one na przykład po omówieniu działu *Rodzina*.

**W** – **Wymowy** trzeba się po prostu nauczyć. Powinna to być praca systematyczna. Ważne tu jest częste i głośne powtarzanie za nauczycielem, początkowo chórem. Czasami posługuję się kasetą wideo, na której są wyjaśnione zasady wymowy i zaprezentowane liczne przykłady. Zasady te wyjaśniam też sama na przykładzie krótkiego tekstu zapisanego na tablicy. Zawsze polecam moim uczniom, by w domu głośno czytali i zwracali przy tym uwagę na zasady wymowy podane na lekcji. Uważam też, że od czasu do czasu należy odpytywać uczniów z głośnego czytania w celu wykształcenia u nich pewnych nawyków.

**Z** – Staram się rozwijać **zainteresowania** moich uczniów. Raz w semestrze uczniowie dokonują prezentacji tematu wybranego przez siebie i zgodnego z ich zainteresowaniami. Przed prezentacją sprawdzam wszystkie przygotowane tematy pod względem poprawności gramatycznej i ortograficznej. Uczniowie mają na przygotowanie tematu miesiąc. Wiem, że korzystają z wielu źródeł, np. z Internetu. Prezentacja jest oczywiście ustna.

**Z** – Cienkie **zeszyty** gramatyczne z zebranymi najważniejszymi elementami gramatyki są dobrym pomysłem na utrwalanie gramatyki.

Jest rzeczą oczywistą, że każdy nauczyciel ma własne metody nauczania i sam wie najlepiej, jak postępować ze swoimi uczniami. Cały czas uwrażliwiam moich uczniów na konieczność systematycznej pracy, polecam im dodatkowe książki, mobilizuję ich do odpowiedzialności za własną pracę, uświadamiam każdy cel lekcji. Staram się urozmaicać lekcje, by jak naskuteczniej zachęcić ich do nauki. Nie znaczy to, że powyższe ćwiczenia robię ciągle. Niektóre z nich przeprowadzam raz w semestrze lub raz w roku. To są tylko przykłady i propozycje. Są ćwiczenia, które przeprowadzam tylko w klasach z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Mam długie, bo 22-

letnie doświadczenie w pracy, jednak rady innych i dla mnie są bardzo cenne. Mam nadzieję, że mój „słowniczek" przyda się innym, zwłaszcza początkującym nauczycielom, a może inni nauczyciele zechcą go poszerzyć? Słowniczek ten może się przydać także w sytuacji, gdy nie mamy pomysłu na lekcję. Wtedy wystarczy tylko przejrzeć poszczególne literki. Często czytam *Języki Obce w Szkole*, chodzę na zebrania metodyczne i zawsze znajdę coś dla siebie.

Przy małej liczbie godzin języka w szkole nie nauczymy tak, jak byśmy sobie tego życzyli. Możemy jednak dać uczniom solidne podstawy, tak by potem zachęceni przez nas, mogli dalej kierować własną edukacją językową.

(czerwiec 2003)

*Anna Pławecka*[1]
*Jaworzno*

# Jak w sposób niekonwencjonalny wzbogacić konwencjonalną lekcję języka angielskiego
## (czyli kilka doświadczeń nauczyciela liceum ogólnokształcącego)

### Wstęp

Szkoła, lekcje, dzwonki, przerwy... Sztampa, nuda i konwencje. Tak jednak być nie musi. Język obcy to nie tylko reguły gramatyczne, nauka słownictwa na pamięć i odpytywanie czy testy. Przez ostatnich dwadzieścia lat nawet podręczniki do nauki języków przeszły swoistą metamorfozę. Od poczciwego czarno-białego *We Learn English*[2] przeszliśmy w krótkim czasie przez *The New Cambridge English Course*[3] – pierwszy kolorowy podręcznik – do pięknych, wzbogaconych o kasety audio, płyty CD, CD-romy, kasety wideo i wiele innych komponentów, nowoczesnych kursów języka angielskiego, które wciąż są unowocześniane, wzbogacane i łatwo dostępne zarówno dla uczących się, jak i nauczycieli. Tego typu podręczniki stały się już niejako standardem, młodzież jest coraz bardziej wymagająca (ale też coraz lepiej przygotowana, oczytana i z bogatym doświadczeniem w zakresie nauki języka z kursami zagranicznymi włącznie), zatem przed nauczycielem stoi dość trudne zadanie: jak urozmaicić uczniom (i sobie samemu!) nudny proces dydaktyczny.

### Muzyka

Nie ma chyba nastolatka, który nie słuchałby muzyki. Jeśli zapytać młodych ludzi, czego słuchają – nie będzie takiego rodzaju muzyki, którego nie wymieniliby (no, może nie przyznają się do disco-polo). Ponieważ większość utworów muzycznych jest tworzona w języku angielskim, nauczyciel tego języka ma tutaj niewyczerpane źródło materiałów. Piosenki angielskie mogą stanowić podstawę całej lekcji lub też uzupełniać ją w drobnych fragmentach.

Ian Bowman[4] podzielił ćwiczenia wykorzystujące piosenkę na lekcjach angielskiego na cztery grupy:

- poprzedzające słuchanie bez patrzenia w tekst (*pre-listening: without the whole text* ),
- poprzedzające słuchanie z patrzeniem w tekst (*pre-listening: with the whole text* ),
- słuchanie (*listening*),
- ćwiczenia wykonywane po wysłuchaniu piosenki (*post-listening*).

Przykładowe ćwiczenia poprzedzające słuchanie bez patrzenia w tekst to na przykład: praca z artykułem na temat wykonawcy utworu, „burza mózgów" na podstawie tytułu lub

[1] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Jaworznie.
[2] Anna Zawadzka (1980), *We Learn English*, Warszawa: WSiP.
[3] M. Swan, C. Walter (1990), *The New Cambridge English Course*, CUP.
[4] Ian Bowman, *How to jazz up your lessons with music and songs*. IATEFL Conference – listopad 2000.

pierwszej linijki tekstu piosenki czy domyślanie się tematu utworu na podstawie obrazków. Ciekawe ćwiczenia poprzedzające słuchanie z patrzeniem w tekst to na przykład *Wordsruntogether*, gdzie uczniowie dostają tekst z wszystkimi wyrazami połączonymi w jeden długi ciąg, który trzeba „porozrywać", *Jumbled Lyrics* czyli tekst piosenki podzielony na wersy, które trzeba ułożyć w prawidłowej kolejności czy uzupełnianie luk w tekście.

Słuchanie może być połączone z metodą TPR (*Total Physical Response*), gdzie uczniowie będą pokazywać wybrane słowa czy fragmenty piosenki w odpowiednich momentach, z poprawianiem błędów w tekście lub też wyborem właściwego słowa z dwóch podanych w nawiasie.

Po wysłuchaniu piosenki ćwiczenia mogą obejmować na przykład opowiedzenie historii, o której mówi piosenka, napisanie listu czy wypracowania na wiodący w utworze temat, a nawet debatę / dyskusję klasową o poruszanym w piosence problemie. Warto czasem zacząć szary listopadowy poniedziałek od muzyki – by zrelaksować i zmotywować uczniów do dalszej pracy. Muzyka otwiera właściwą półkulę mózgową i będąc bodźcem zewnętrznym pomaga wchłonąć większą ilość wiedzy.

Ponadto często na lekcjach polecamy uczniom rozwiązać jakieś ćwiczenia, indywidualnie uzupełnić luki w tekście (*blank filling*), napisać akapit w celach ćwiczeniowych (*paragraph writing*) i zrobić wiele innych tego typu prac. Przeważnie ćwiczeniom tym często towarzyszy martwa cisza lub jedynie szelest przerzucanych kartek papieru. Można te chwile wypełnić np. muzyką relaksacyjną lub taką, która koi nerwy uczniów (i nauczyciela). Jeśli powiemy uczniom, żeby przynieśli płyty ze swoją ulubioną muzyką, będą niewątpliwie zadowoleni, a my poznamy ich gusty muzyczne, często odkrywając pasje, o których nie mielibyśmy pojęcia.

## Film

Film to kolejne niewyczerpane źródło nowych pomysłów dydaktycznych i atrakcji. Ćwiczenia, w których uczniowie skupiają się na słowie wyłącznie mówionym, są naturalne w takim stopniu jak naturalna jest rozmowa przez telefon – gdzie nie widzimy rozmówcy. Jednak prawdziwa komunikacja to dopiero ta, która łączy słowo mówione z językiem ciała (*body language*). Wiele podręczników jest już wyposażonych w taki komponent jak kaseta wideo (jednymi z pierwszych na naszym rynku były np. *Out of the Blue, The Winning Team* czy *Face the Music* – serie krótkich filmików, które towarzyszą podręcznikom z serii *Blueprint*[5]. Podręczniki ustąpiły już miejsca następnym, jednak filmy są nadal żywe i aktualne). Taka kaseta przeważnie zawiera jakąś historię, która jest kontynuowana w kilku lub kilkunastu odcinkach. Od czasu do czasu nauczyciel może więc przynieść taką kasetę na lekcję, by język angielski był nie tylko „słyszany".

Brian Abbs i Ingrid Freebairn[6] dzielą ćwiczenia z wykorzystaniem filmu wideo na trzy grupy – podobnie jak w przypadku wykorzystania tekstów mówionych, czy śpiewanych:

1. Ćwiczenia przed oglądaniem (*before viewing*).
2. Ćwiczenia podczas oglądania (*while viewing*).
3. Ćwiczenia po obejrzeniu filmu (*after viewing*).

Każdy nauczyciel oczywiście najlepiej wie, czego oczekują jego uczniowie od oglądanego filmu, jednak zwłaszcza w przypadku kaset wideo towarzyszących podręcznikom, warto zwrócić uwagę na opowiedzenie (przypomnienie) historyjki oglądanej poprzednio, by móc lepiej zrozumieć następny jej fragment (1), obejrzenie krótkiego filmiku lub jego części bez warstwy dźwiękowej i równoczesne zgadywanie, o czym mówią oglądane osoby (2), oraz na wykorzystanie dialogów z filmu do zbudowania swoich własnych konwersacji w parach po obejrzeniu filmu (3).

Magnetowid jest wyposażony w kilka prostych funkcji, które mogą być niezwykle pomocne podczas uważnego śledzenia akcji filmu. Wspomnijmy tylko jedną z nich: „stopklatka" (*freeze-frame*). Funkcja ta umożliwia podkreślenie pewnych scen istotnych ze względu na jakieś charakterystyczne gesty, intonację, sposób wyrazu czy po prostu po to, by uczniowie mogli odgadnąć, co będzie dalej. Możliwości wykorzysta-

[5] Brian Abbs, Ingrid Freebairn (1990), *Blueprint*, Longman.
[6] Brian Abbs, Ingrid Freebairn (1996), *Blueprint Video Teaching Tips*. Addison Wesley Longman.

nia filmu na lekcjach języka są niewyczerpane.

Jednak kasety wideo towarzyszące podręcznikom to tylko jedna z wielu możliwości. Ich niedoskonałością jest fakt, iż zostały nagrane wyłącznie w celu wykorzystania podczas lekcji – brakuje tu często naturalności i dobrego aktorstwa, a język jest dostosowany do potrzeb poziomu podręcznika (jest to oczywiście korzyść dla uczniów początkujących i słabo zaawansowanych). Ogromne możliwości dają jednak nagrania zaczerpnięte bezpośrednio z telewizji (wiele osób w Polsce, dzięki telewizji kablowej i satelitarnej, ma już dostęp do brytyjskich i amerykańskich stacji telewizyjnych, takich jak choćby BBC Prime, CNN News, Travel Channel, czy europejskich w języku angielskim: EuroSport, EuroNews. Krótki fragment, zaczerpnięty bezpośrednio z życia kraju anglojęzycznego czy Europy, jest np. wspaniałym uzupełnieniem wprowadzonego na początku lekcji słownictwa. Najlepszym materiałem są jednakże programy zaczerpnięte z lokalnych brytyjskich kanałów telewizyjnych. Pokazują zwykłe codzienne życie w tym kraju i najlepiej przybliżają kulturę i zwyczaje jego mieszkańców, choć ich zdobycie nie jest łatwe.

Nowe technologie niosą ze sobą nowe coraz szersze możliwości. Filmy można oglądać na lekcji, ale można je też samemu tworzyć. Wystarczy przynieść do szkoły kamerę (niektóre szkoły mają ją na wyposażeniu) i stworzyć uczniowskie filmiki na takie zwykłe tematy, jak choćby *W sklepie* (np. wykorzystując do tego sklepik szkolny). Oglądając i słuchając siebie uczniowie nabierają pewności w operowaniu językiem obcym i, co najważniejsze, mogą sami zauważyć i krytycznie ocenić swoje błędy czy też spostrzec, na co należy położyć nacisk w dalszej nauce wymowy i intonacji.

Najbardziej popularna forma wykorzystania filmu w szkole to oczywiście wyjście na seans filmowy czy obejrzenie całego filmu w oryginalnej wersji językowej na wideo czy DVD. W naszym rejonie (w pobliskich Katowicach) znajduje się DKF Gugalander[7], który jest jedynym dyskusyjnym klubem filmowym w Katowicach i jednym z niewielu na Śląsku. Klub powstał na jesieni 1996 roku z inicjatywy grupki studentów kulturoznawstwa i organizuje tematyczne przeglądy filmowe m.in. *Cały Ten Jazz* (poświęcony związkom kina i muzyki jazzowej), *Przegląd Filmów Szekspirowskich* (w ramach British Fusion Festival in Silesia). Na pewno wśród uczniów znajdą się chętni do wzięcia udziału w tego typu wydarzeniach (jeśli jeszcze nauczyciel potrafi „zarazić" ich swym entuzjazmem, nawet popołudniowe godziny nie powinny być przeszkodą), by potem móc swymi wrażeniami dzielić się na lekcjach języka angielskiego lub też w ramach działającego w szkole koła tego języka. Oprócz projekcji klubowych Gugalander organizuje w ramach Akademii Filmowej projekcje dydaktyczne dla uczniów szkół podstawowych i średnich oraz projekcje z zakresu historii kina powszechnego. Oferuje zajęcia dla wszystkich klas szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół średnich. Proponowany program zajęć jest oparty na zagadnieniach podanych przez MENiS i zawartych w podstawie programowej. Spotkania składają się z projekcji i wykładu dostosowanego do wieku uczestników. W innych miastach z pewnością znajdują się podobne instytucje – trzeba je po prostu odnaleźć.

## Komputer i Internet

Komputer jest taką inteligentną maszyną, której jedni się boją, inni podchodzą do niej z rezerwą, a jeszcze inni uważają jej zastosowanie za życiową konieczność. Niewątpliwie znajomość komputera, Internetu i ich zastosowania w nauczaniu języka obcego należy zgłębić, gdyż może nie przyjdzie taki czas, żeby komputery wyparły nauczycieli ze szkół, *„ale nauczyciele znający się na technologii informacyjnej wyprą tych, którzy się na tej technologii nie znają"*[8]. Poza tym wszyscy uczniowie uczą się wykorzystania komputera i Internetu od najmłodszych lat, nauczyciel musi z tych zasobów korzystać, aby nie pozostać w tyle za swoimi podopiecznymi i aby ich rozumieć.

Naturalnie sposobów wykorzystania technologii informacyjnej w nauczaniu języka angiel-

[7] Informacja zaczerpnięta z http://www.gugalander.art.pl/

[8] Tekst oryginału: *Teachers probably won't be replaced by computers BUT teachers who don't know computers will probably be replaced by those who do...* zasłyszany przez dr. Grzegorza Śpiewaka na jednej z konferencji COMPSIG przy IATEFL Poland, zacytowany podczas konferencji dla nauczycieli *Virtually Yours: Multimedia in ELT* Katowice 18.01.2003.

skiego (CALL – *Computer Assisted Language Learning*) jest mnóstwo. Nie sposób wszystkich wymienić tym bardziej, że wciąż ich przybywa i chyba nigdy nie przestanie przybywać, bo to niezwykle dynamiczna dziedzina nauki.

Bardzo przystępnym sposobem wykorzystania komputera na lekcji są np. prezentacje multimedialne, wykonane w programie Microsoft PowerPoint®. Wiele takich prezentacji, wykonanych przez nauczycieli dla nauczycieli, znajduje się do pobrania na stronie http://www.kana.gliwice.pl/siemens-dydaktyka/index.php?id=12 instytucji KANA, która przy współpracy z firmą SIEMENS prowadzi bezpłatne kursy doskonalące nauczycieli w zastosowaniu technologii informacyjnej na swoich lekcjach. Kursy te odbywają się w Gliwicach. Każdy nauczyciel może oczywiście sam wykonać prezentację odnoszącą się do zaplanowanej lekcji.

Lekcja z Internetem jest wspaniałą okazją do użycia swojej znajomości języka angielskiego w praktyce nawet dla uczniów niezbyt biegłych w obsłudze komputera. Nic nie zastąpi wirtualnej podróży po krajach anglojęzycznych. Internet to potężne medium przekazywania informacji; gdy dodamy do tego jeszcze aktualność znajdujących się tam danych, każda tego typu lekcja stanie się ciekawym, pozbawionym stresu przeżyciem. Materiały do takiej lekcji można umieścić wcześniej na stronie internetowej swojej szkoły lub, jak to jest w przypadku II LO w Jaworznie, na łamach internetowej gazety, prowadzonej przez uczniów i nauczycieli (http://www.forum.iaw.pl/ – oraz w obrębie swojego portalu stworzonego specjalnie w tym celu http://www.lo2power. jaworzno.iap.pl/call.

Wiele podręczników zawiera działy poświęcone nauce pisania wiadomości e-mail w języku angielskim – umiejętność nieodzowna w dzisiejszych czasach. O ile ciekawiej i bardziej naturalnie jest uczyć się tej umiejętności w pracowni komputerowej.

Coraz popularniejsze stało się łączenie tych dwóch dziedzin – nauki języka angielskiego i technologii informacyjnej/ informatyki – w konkursach i książkach. Aby należycie przygotować uczniów do takich konkursów, trzeba nauczycielom języka angielskiego umożliwić korzystanie z pracowni informatycznych. Łączenie zajęć edukacyjnych z języka angielskiego i technologii informacyjnej zostało wykorzystane przez organizatorów konkursów przedmiotowych. Dwa z nich zasługują na szczególną uwagę.

W roku szkolnym 2002/2003 odbył się *I Ogólnopolski Konkurs Językowo-Informatyczny w Języku Angielskim*, przeprowadzony przez WSL w Częstochowie i II LO w Rybniku. Poziom wiedzy uczniów w obu dziedzinach był bardzo wysoki. Obecnie rusza już trzecia edycja konkursu *Pupilpower Competition* – konkursu na opracowanie strony internetowej w języku angielskim przez uczniów dla uczniów. Konkurs odbywa się pod patronatem British Council. Prace z poprzednich edycji można zobaczyć na stronie http://elt.britcoun.org.pl/.

Stron godnych polecenia nauczycielom i uczniom jest niezliczona ilość. Warto w tym celu czytać literaturę z zakresu zastosowania technologii informacyjnej w nauczaniu języka angielskiego[9].

## Teatr

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych spędzają obecnie w szkole bardzo dużo czasu, a spędzają ten czas w pozycji siedzącej z niewielkimi przerwami na lekcje wychowania fizycznego. Na lekcjach języka angielskiego też można wprowadzić elementy ruchu w powiązaniu ze słowem mówionym. Takie możliwości daje wkomponowanie inscenizacji teatralnych w lekcje języka angielskiego.

W ramach obchodzonego *Tygodnia Kultury Brytyjskiej* uczniowie liceum przygotowali dla swoich młodszych kolegów z przedszkola inscenizację *On the Bus*[10], przedstawiającą zwyczaje panujące w typowym angielskim autobusie. Dzieci natomiast pokazały licealistom sceny z życia dworu i rodziny królewskiej w Wielkiej Brytanii. Zarówno dzieci, jak i młodzież licealna, przygotowywali się do tej konfrontacji w ramach prowadzonych w swoich placówkach zajęć z języka angielskiego na odpowiednich dla siebie poziomach. Spotkanie to przyniosło wiele korzyści jednej i drugiej stronie. Współpraca

[9] np. Dede Teeler with Peta Gray (2000), *How to Use the Internet in ELT*, Pearson Education, s. 109–114.

ta będzie kontynuowana również w przyszłości.

W trakcie nauki języka obcego uczący się muszą bardzo często zapamiętywać całe zwroty związane z różnymi sytuacjami z życia codziennego, np. telefonowanie, zakupy, posiłek w restauracji, załatwianie spraw w banku, na poczcie, w biurze turystycznym i wiele innych. Uczniowie z wielką przyjemnością przynoszą na lekcje wszelkiego typu rekwizyty, stroje i sprzęty i posiadają wspaniałą inwencję twórczą. Dialogi, które nie są zwykłą recytacją wyuczonych wcześniej zwrotów, ale z życia wziętymi scenkami – zostają w pamięci na długo. Warto zatem zaryzykować i pozwolić na trochę zamieszania na lekcji, by zainteresować swoich uczniów i sprawić im trochę radości. Od krótkich scenek droga może prowadzić do całych przedstawień dla społeczności szkolnej czy występów na przeglądach szkolnych teatrów angielskich, słowo połączone z ruchem i gestem oraz zachowaniem właściwej melodyki jest bardzo nośnym środkiem przekazu i warto zaangażować się w tę formę nauczania języka obcego.

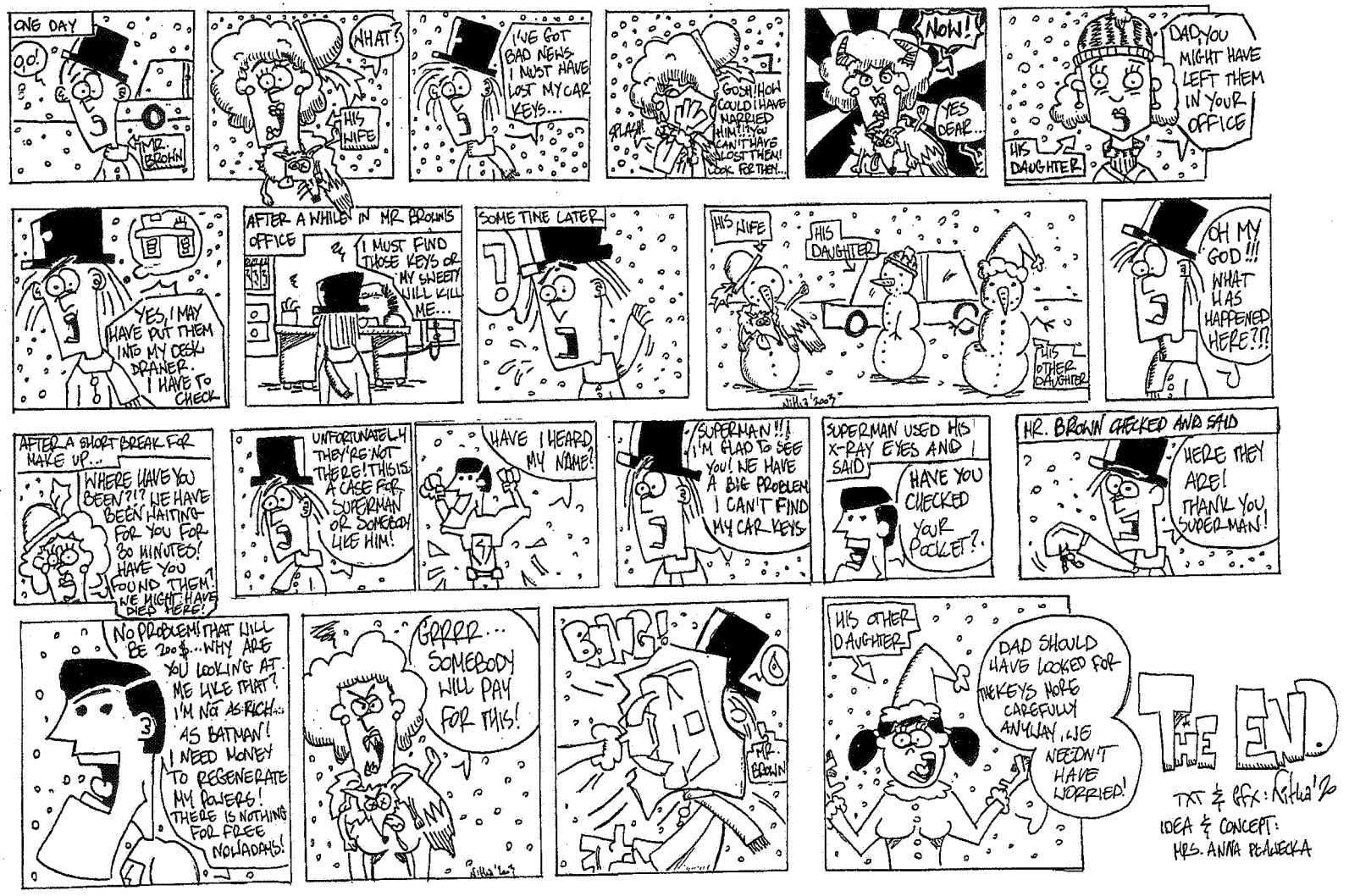
## Rysunki

W obecnych czasach coraz więcej uczniów czyta komiksy. Kiedyś potępiane jako *„upośledzona wersja literatury – zjawisko nie warte uwagi, a już na pewno uwagi kogoś profesjonalnie i odpowiedzialnie podchodzącego do procesu dydaktycznego"*. Dzisiaj komiks nie jest uważany za literaturę, ale odrębną gałąź kultury, mającą swoich sławnych przedstawicieli, jak choćby goszczący niedawno w Polsce Neil Gaiman[11]. Fascynację komiksem można doskonale wykorzystać w nauczaniu języka obcego.

Takie niewielkie „dziełka" powstają właśnie podczas lekcji (jeżeli naturalnie nauczyciel nie zakaże uczniowi rysować podczas słuchania). Wielu uczniów rysując, poprawia swoją koncentrację. Takie prace trzeba potem z uczniem omówić, „ulepszyć", być może poprawić ich warstwę językową – i... pomoc dydaktyczna gotowa. Przygotowane przez uczniów dla uczniów budzą żywe zainteresowanie, pomagając w ten sposób zapamiętywać trudne nieraz zagadnienia językowe.

Przedstawiony na następnej stronie komiks powstał w następujący sposób. W czasie powtórzenia z czasowników modalnych, Tomek, uczeń klasy maturalnej, wywołany do odpowiedzi przy tablicy, miał duży problem z przypomnieniem sobie wszystkich tych czasowników, ich form zastępczych itp. Otrzymał więc ocenę niedostateczną. Dalszy ciąg lekcji był poświęcony poszerzeniu wiadomości dotyczących czasowników modalnych o ich aspekt *perfect*. Podczas nauczycielskiego wprowadzenia do tego złożonego problemu, opartego na ilustracjach z kolorowych czasopism, przedstawiających jakiegoś Pana Browna i jego przykrą historię o zgubionych kluczykach samochodowych, Tomek (jak zwykle, gdy nie był zbyt zainteresowany lekcją) zaczął kreślić swoje rysunki. Jego praca została dostrzeżona, a ponieważ w naszym liceum można poprawiać niektóre oceny niedostateczne, uczeń otrzymał szansę poprawy tej oceny w spo-

[10] Anna Maria Malkoc (1986). *Easy Plays in English, Warszawa:* WSiP.
[11] Piotr Krasnowolski, Kamil Śmiałkowski (2003). *Komiks a sprawa angielska!* w: „The Teacher" nr 6/7 (10)/ 2003, s. 34-36.


ONE DAY
O,O!
MR. BROWN
WHAT?
HIS WIFE
I'VE GOT BAD NEWS. I MUST HAVE LOST MY CAR KEYS...
SPLASH!
GOSH! HOW COULD I HAVE MARRIED HIM?!? YOU CAN'T HAVE LOST THEM! LOOK FOR THEM...
NOW!
YES DEAR...
DAD, YOU MIGHT HAVE LEFT THEM IN YOUR OFFICE
HIS DAUGHTER
YES, I MAY HAVE PUT THEM INTO MY DESK DRAWER. I HAVE TO CHECK
AFTER A WHILE IN MR BROWN'S OFFICE
I MUST FIND THOSE KEYS OR MY SWEETY WILL KILL ME...
SOME TIME LATER
?
HIS WIFE
HIS DAUGHTER
HIS OTHER DAUGHTER
OH MY GOD!!! WHAT HAS HAPPENED HERE?!?
AFTER A SHORT BREAK FOR MAKE UP...
WHERE HAVE YOU BEEN?!? WE HAVE BEEN WAITING FOR YOU FOR 30 MINUTES! HAVE YOU FOUND THEM? WE MIGHT HAVE DIED HERE!
UNFORTUNATELY THEY'RE NOT THERE! THIS IS A CASE FOR SUPERMAN OR SOMEBODY LIKE HIM!
HAVE I HEARD MY NAME?
SUPERMAN!!! I'M GLAD TO SEE YOU! WE HAVE A BIG PROBLEM I CAN'T FIND MY CAR KEYS
SUPERMAN USED HIS X-RAY EYES AND SAID
HAVE YOU CHECKED YOUR POCKET?
MR. BROWN CHECKED AND SAID
HERE THEY ARE! THANK YOU SUPERMAN!
NO PROBLEM! THAT WILL BE 200$... WHY ARE YOU LOOKING AT ME LIKE THAT? I'M NOT AS RICH... AS BATMAN! I NEED MONEY TO REGENERATE MY POWERS! THERE IS NOTHING FOR FREE NOWADAYS!
GRRRR... SOMEBODY WILL PAY FOR THIS!
BANG!
MR. BROWN
HIS OTHER DAUGHTER
DAD SHOULD HAVE LOOKED FOR THE KEYS MORE CAREFULLY ANYWAY, WE NEEDN'T HAVE WORRIED!
THE END
TXT & GFX: Nitka '20
IDEA & CONCEPT: MRS. ANNA PEAWECKA

sób, który lubi i który pozwala mu na pokazanie swoich mocnych stron. Tomek sam zaproponował ubarwienie swojej „rysunkowej historyjki" komentarzami zawierającymi *Modal Verbal Group*, przedstawionymi na lekcji oraz własnymi motywami (motyw Supermana), a sposób poprawy złej oceny bardzo przypadł mu do gustu. W taki oto niekonwencjonalny sposób powstała cenna (bo połączona z dowcipem) pomoc dydaktyczna, z której mogą skorzystać teraz inni nauczyciele[12].

## Zakończenie

Sposobów na wykorzystanie potencjału uczniów jest mnóstwo. Wystarczy tylko chcieć to robić. Jeżeli podchodzi się do swojej pracy z pasją (tak charakterystyczną przecież dla naszych wychowanków), nie zniszczy się ich zaangażowania; wręcz przeciwnie – młodzież łatwo jest „zarazić" entuzjazmem. Skąd zatem czerpać siły, by pomimo natłoku obowiązków, niskich zarobków, nieustannych zmian i niepewności jutra nie stracić zapału?

Oczywiście, że sprawa jest trudna. Polskie powiedzenie *„dla chcącego – nic trudnego"* zawiera jednak głęboką mądrość. Jest wiele konferencji metodycznych, prezentujących nowatorskie rozwiązania dydaktyczne i nowe metody. Są konkursy dla nauczycieli, gdzie można się zmierzyć, by wygrać cenne nagrody (nierzadko w postaci kursów doskonalących w krajach angielskiego obszaru językowego) i szereg innych możliwości. Nauczyciel mimo upływającego czasu nie może się zestarzeć i nie może przestać się uczyć.

Zarazić swoim entuzjazmem młodzież. Zachęcić uczniów słabych. Odnaleźć ukryte talenty. Pomóc zdolnym nie zginąć w tłumie przez, w miarę swoich możliwości, organizowanie dla nich różnych zajęć, w tym indywidualnego toku nauczania. Niemożliwe? Odpowiedzmy sobie więc na pytanie, czy naprawdę lubimy to, co robimy.

(listopad 2003)

[12] Anna Pławecka (2003), *Kreatywność ucznia narzędziem pracy nauczyciela*, w: „The Teacher" nr 3(7) 2003, s. 30-31

*Agnieszka Chabasińska*[1]
*Police*

# Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego

Chciałabym podzielić się kilkoma refleksjami, związanymi z nauczaniem i uczeniem się języka angielskiego przez dzieci i młodzież niepełnosprawną ruchowo. Już na samym wstępie należy uzmysłowić sobie, iż praca z tą specyficzną młodzieżą odbywa się w dwu kierunkach.

Pierwszy, bez względu na nauczany przedmiot, to często przezwyciężanie niechęci do uczenia się, powstałej w wyniku wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Ograniczone możliwości percepcyjno-ruchowe, towarzyszące niepełnosprawności mikrouszkodzenia mózgu uniemożliwiały niejednokrotnie dzieciom osiągnięcie sukcesu w wielu dziedzinach, gdzie liczy się szybkie myślenie, działanie i kojarzenie faktów. Brak sukcesu rodzi przekonanie o małych zdolnościach i niewiarą w siebie.

Drugi kierunek pracy to zainteresowanie młodzieży nauczanym przedmiotem.

Młodzież niepełnosprawna ruchowo bardzo dobrze rozumie potrzebę władania językiem angielskim w dzisiejszym świecie oraz korzyści, jakie może im w przyszłości przynieść znajomość tego języka, jednak to właśnie ta przyszłość jest w ich przypadku czynnikiem obniżającym motywację do nauki. Jawi się im ona bowiem jako

[1] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w SOSW dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach.

wielka niewiadoma ze względu na pogarszający się stan zdrowia i zbliżające się operacje. To właśnie dlatego w nauczaniu języka powinniśmy skupić się na sytuacjach typu „tu i teraz", wykorzystując w jak największym zakresie komputery, piosenki i filmy anglojęzyczne, dzięki którym młodzież będzie miała nie tylko okazję sprawdzić, ale i wykorzystać swoją wiedzę językową.

Młodzież niepełnosprawna potrzebuje ciągłej zachęty do dalszej pracy i ciągłej akceptacji nauczyciela. Dominujący brak wewnętrznej motywacji sprawia, iż nauczyciel staje się dla uczniów najważniejszym autorytetem. Jego energia, zapał i pochwały podejmowanych nieśmiało prób językowych sprawią, że będą chętnie uczestniczyć w lekcjach. Krytykę z zewnątrz odczuwają bardzo głęboko, wycofują się z jakichkolwiek działań, broniąc w ten sposób własnego „ja". Jako że sukcesy zdarzają się nieczęsto, próbują uniknąć porażek, które już nie są postrzegane jako takie, jeśli towarzyszył im duży wysiłek. Warto też jednak zauważyć, iż im większy stopień niepełnosprawności, tym większa motywacja do ciężkiej i samodzielnej pracy, co niejednokrotnie jest związane z wysiłkiem, jaki dziecko włożyło we własny proces rehabilitacji, w przezwyciężanie swojej choroby.

Jeżeli zależy nam na utrzymaniu zainteresowania ucznia językiem, nasze zaangażowanie w prowadzone lekcje musi być nieustające, gdyż pojawiająca się u młodzieży niepełnosprawnej motywacja jest często krótkotrwała i niejednokrotnie ogranicza się jedynie do czasu spędzonego na zajęciach. Po powrocie do domu lub internatu i uświadamieniu sobie ogromu samodzielnej pracy, jaką należy włożyć w opanowanie materiału, uczeń niepełnosprawny nieprzyzwyczajony do samodzielności, łatwo zniechęca się. Sytuacja taka jest szczególnie widoczna wśród młodzieży, wychowywanej przez nadopiekuńczych rodziców bądź opiekunów, wyręczających ją we wszystkich trudnych przedsięwzięciach. Negatywnie wpływa również brak wsparcia i zachęty ze strony rodziców czy opiekunów, gdyż rodzi to przekonanie, że wysiłek jest nieopłacalny, skoro i tak to nikogo nie obchodzi.

Praca z młodzieżą niepełnosprawną to ciągłe wyzwanie, które uczy pokory. Jej celem nie jest poprawienie statystyk szkolnych czy wychowanie przyszłych olimpijczyków, lecz normalnych ludzi, wierzących w swoje siły i odnajdujących swoje miejsce w dzisiejszej rzeczywistości.

(październik 2004)

*Małgorzata Kaczmarek*[1)]
*Toruń*

# Nauczycielu – bądź uczniem

„Lubiłem lekcje konwersacji i lubiłem moje wykłady z literatury w klasie szóstej, filologicznej; [...] ale wbijanie w głowy tępaków początków języka nudziło mnie śmiertelnie.

*Co ja robię? Ja podnoszę do góry swoją rękę. Co on robi? On podnosi do góry swoją rękę. Czy on podniósł do góry swoją rękę? Tak, podniósł.*

Czułem się zupełnie tak, jakbym będąc mistrzem tenisa, musiał grać z patałachami i w dodatku wyciągać z siatki ich piłki".

Tak zwierzał się na kartach powieści *Mag* Johna Fowlesa jej główny bohater, który na greckiej wyspie Phraxos uczył w miejscowej szkole języka angielskiego.

Czy i my jako nauczyciele języka obcego po kilku, kilkunastu latach pracy nie mamy czasem podobnych odczuć? Czy nie oburzamy się, kiedy początkujący uczniowie nie mogą zrozumieć i zapamiętać podstawowych reguł języka? Jeśli nas tak jak bohatera powieści zaczyna drażnić monotonne powtarzanie i „wbijanie do głów" konstrukcji językowych, to wielce prawdopodobne, że i nasi uczniowie będą się czuli znudzeni. Co robić, aby pierwsze zetknięcie z języ-

[1)] Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym – Szkole Laboratorium i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

kiem było przyjemne dla debiutanta i względnie bezbolesne dla nas? Jak sprawić, aby nasza empatia względem ucznia pokonała zniecierpliwienie? Wielu z nas szuka odpowiedzi na te pytania. Ja chciałabym napisać o swoim sposobie. Jest nim nauka „nowego" języka obcego.

Po południu usiąść w ławce i znowu być uczniem po to, aby następnego dnia rano lepiej zrozumieć niepokoje, potrzeby i rozterki swoich słuchaczy – oto najlepsza recepta.

Jestem nauczycielką języka francuskiego i w moim przypadku wybór padł na język hiszpański. W trakcie nauki odświeżyłam w pamięci m.in. takie odczucia, jak przyjemność wypowiadania się w języku obcym w początkowej fazie nauki. Przypomniałam sobie, jak ważny jest tutaj odpowiedni dobór struktur leksykalno-gramatycznych, aby nie zniechęcił już „na wstępie" i był jak najbardziej zbliżony do naturalnej konwersacji.

Z tego względu od zdania typu *„On podnosi do góry swoją rękę"* lepsze będzie zdanie *„On podnosi swój paszport"*. Ta druga wypowiedź może mieć zastosowanie praktyczne, a więc przekonuje ucznia o celowości nauki, a co za tym idzie – zwiększa jego motywację.

Inne niezbędne elementy w procesie dydaktycznym to oczywiście odpowiednie techniki pracy i na pozór tak nieistotne elementy, jak np. odpowiednia, staranna kaligrafia zapisywanych na tablicy nowych słówek. Źle zapisane w zeszycie słówko „procentuje" potem w postaci utrwalonego błędu.

W czasie nauki języka hiszpańskiego po raz kolejny przekonałam się, jak ważne dla motywacji ucznia jest tzw. wzmocnienie pozytywne. Jaka byłam z siebie dumna, kiedy po odczytaniu zadania domowego usłyszałam pochwałę z ust mojego nauczyciela: *„Perfecto!"*.

Przypomniałam sobie również o ogromnym znaczeniu nauczania spiralnego. Każdy nauczyciel języka obcego doskonale zdaje sobie sprawę, jak ważne jest utrwalanie i rozszerzanie przyswojonego materiału. Co innego jednak wiedzieć, a co innego poczuć na własnej skórze, bo przecież – jak mówi polskie przysłowie – „syty głodnego nie zrozumie".

A na zakończenie chciałabym jeszcze raz sięgnąć do skarbca naszej rodzimej mądrości ludowej. „Zapomniał wół, jak cielęciem był" jest może niezbyt eleganckim, lecz – dla omawianego problemu – trafnym porównaniem. Bycie uczniem od czasu do czasu niesamowicie odświeża spojrzenie na wiele istotnych aspektów pracy nauczyciela.

(marzec 2003)

*Marzena Wysocka*[1)]
*Katowice*

# (Nie)tolerancja błędów u nauczycieli języka angielskiego

Pojęcie (nie)tolerancji błędu najłatwiej zdefiniować jako dwie przeciwstawne sobie postawy nauczyciela wobec błędów językowych popełnianych przez uczniów.

Pierwsza z nich, czyli *nietolerancja*, jak sama nazwa wskazuje, oznacza natychmiastową reakcję na niepoprawne formy językowe produkowane przez uczących się języka. Druga z możliwości to wcześniej wspomniana *tolerancja* nauczyciela na błędne wypowiedzi uczniów.

## Kompetencje zawodowe nauczyciela

Skala (nie)tolerancji błędu językowego, jak łatwo zauważyć, jest sprawą indywidualną

[1)] Autorka jest asystentem w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

każdego nauczyciela. Oprócz tzw. *kompetencji wstępnej*, którą Wallace (1995:58) określa jako przygotowanie do wykonywania zawodu poświadczone dyplomem, niezwykle ważne znaczenie przypisuje się *kompetencji profesjonalnej nauczyciela*. Ta rozumiana jest jako *„zespół poglądów i umiejętności danego nauczyciela, jakie reprezentuje on w trakcie wykonywanej działalności, rozpoczętej po zdobyciu wymaganych kwalifikacji."* (Maria Wysocka, 2003:12).

Wyżej wspomniane poglądy nauczyciela dotyczą m.in. jego stosunku do instytucji szkoły, metod i technik nauczania, a wskutek tego nastawienia do błędów oraz (nie)poprawności językowej.

## Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych

Rozpowszechnione w Polsce w latach 80. tzw. *nauczanie komunikacyjne* zmieniło diametralnie podejście do nauczania języków obcych w szkole.

Charakterystyczne dla metody audiolingwalnej opanowanie czterech odrębnych sprawności językowych i wykształcenie odpowiednich nawyków zostało zastąpione rozwijaniem *kompetencji komunikacyjnej* uczniów. Ćwiczenia lekcyjne pozbawiono zdań wielokrotnej repetycji i memoryzacji. W zamian pojawiły się jednostki lekcyjne odzwierciedlające autentyczną komunikację językową i umożliwiające uczniom uczestniczenie w sytuacjach zbliżonych do naturalnych form porozumiewania się w życiu codziennym. W rezultacie pełna poprawność językowa wypowiedzi ustąpiła miejsca skuteczności zrozumienia i *„umiejętności porozumiewania się w sposób odpowiedni w danej sytuacji"* (Komorowska, 1993:25).

### Błąd w podejściu komunikacyjnym

Pozytywny stosunek do błędów w omawianym podejściu komunikacyjnym oznacza, że niepoprawne formy językowe są naturalnym zjawiskiem w procesie opanowywania nowych umiejętności i są tolerowane. Niemniej jednak w przypadku tzw. błędów globalnych, które uniemożliwiają uzyskanie i przekazanie informacji, zaleca się poprawianie błędnych wypowiedzi uczniów.

## Metody poprawiania błędów

Do najczęściej stosowanych metod, jak podaje Kułak (2003:156), zalicza się:

- Sygnalizowanie błędów przez nauczyciela (powtarzanie, kwestionowanie, zaprzeczanie, pokazywanie).
- Poprawianie błędów (autopoprawa, wzajemna poprawa uczniów, poprawa nauczyciela).

## Cel i metoda badań

Omówione powyżej podejście do błędów językowych i sytuacji, które wymagają skorygowania niepoprawnych wypowiedzi, odzwierciedla wcześniej wspomnianą skuteczność przekazu charakterystyczną dla nauczania funkcjonalno-komunikacyjnego.

Celem artykułu jest zweryfikowanie popularnych tendencji i przesłanek teoretycznych z rzeczywistością klasy szkolnej, postępowaniem nauczycieli, jak również ich stosunkiem do problemu (nie)tolerancji błędu w procesie nauczania i uczenia się języka.

Stosunek do błędów popełnianych przez uczniów, próba zdefiniowania pojęcia *(nie)tolerancja błędu* oraz przykłady sytuacji i rodzaje błędów (nie)wymagających natychmiastowej poprawy stanowiły główne zagadnienia wywiadu kwestionariuszowego dla nauczycieli.

## Charakterystyka próby

W badaniach wzięło udział 6 nauczycieli języka angielskiego; po 2 osoby reprezentujące każdą z instytucji. Badania zostały przeprowadzone w szkole podstawowej (grupa 1), średniej (grupa 2) i na wyższej uczelni (grupa 3). Uczący się w nich języka angielskiego reprezentowali odpowiednio podstawowy, średnio za-

awansowany i zaawansowany poziom znajomości języka. Dobór trzech różnych typów szkół był zabiegiem celowym i miał potwierdzić wstępne przypuszczenia o różnorodności postaw, przekonań i opinii nauczycieli na temat (nie)poprawności językowej uczniów i konieczności korekty.

Jako że kwalifikacje i kompetencje językowe nauczycieli, jak podkreśla Maria Wysocka (2003:92), decydują o skali (nie)tolerancji błędu, badani biorący udział w projekcie legitymowali się dyplomem magistra filologii angielskiej, a ich staż pracy wynosił od 1-9 lat.

## Prezentacja wyników badań

Informacje zamieszczone w ankiecie ściśle określają podejście poszczególnych grup nauczycieli do problemu (nie)tolerancji błędu. W odpowiedziach ankietowanych można również znaleźć definicje omawianego zagadnienia, jak i krótkie uzasadnienie postępowania w przypadku pojawiania się na lekcjach niepoprawnych wypowiedzi uczniów.

### (Nie)tolerancja błędu w szkole podstawowej

W szkole podstawowej, w klasach 1-3, *„nie ma takich błędów, które wymagają natychmiastowej reakcji nauczyciela"*. Korygowanie błędów wymowy odbywa się za pomocą poleceń *Listen and say* po zakończonym ćwiczeniu bądź wypowiedzi i tylko wtedy, gdy uczniowie w dużej mierze zniekształcają wypowiadane przez siebie wyrazy (np. *chair* brzmi jak *hair*). Błędy w pisowni są poprawiane wówczas, gdy zostaną źle zapisane na tablicy (np. **kat* zamiast *cat* lub **dol* zamiast *doll* ) lub „literówki", które pojawią się przy okazji sprawdzania zeszytów.

Opisana przez tę grupę nauczycieli tolerancja błędu to sytuacja, w której *„uczniowie nie są lub nie powinni być karani złą oceną za popełniane błędy"* oraz wspomniane wcześniej *„poprawianie błędów w odpowiednim momencie"*. Postawa ta jest jak najbardziej podyktowana wiekiem oraz stopniem znajomości języka przez uczniów.

### (Nie)tolerancja błędu w szkole średniej

Definicja tolerancji błędu, z którą spotykamy się w szkole średniej, mówi, że jest to *„sytuacja, która nie wymaga upublicznienia, ponieważ nie wpływa ujemnie na jakość treści przekazywanych przez uczniów"*. Zjawisko temu przeciwne, a mianowicie takie, które *„ingeruje w daną treść, aby przywrócić właściwe wartości"* zostało określone mianem nietolerancji błędu.

Wśród wypowiedzi tej grupy nauczycieli można zauważyć ogólną postawę tolerancji błędu. Oznacza ona brak reakcji na niepoprawne formy językowe uczniów z wyjątkiem wywołania uczących się do odpowiedzi ustnej. Jest to bowiem faza lekcji, w której uczniowie mają poprawnie powtórzyć konkretne treści, a rola nauczyciela sprowadza się do zwracania szczególnej uwagi na poprawność wypowiedzi. Poprawiane błędy stanowią złe zastosowanie reguł gramatycznych, niepoprawną wymowę czy pojawiające się na poziomie średnio zaawansowanym różne błędy leksykalne. W pozostałych przypadkach i ćwiczeniach lekcyjnych – takich jak czytanie na głos, wolna wypowiedź ucznia czy praca w parach i grupach – nauczyciele nie ingerują. Nie chcą bowiem *„peszyć uczniów i wprowadzać zamieszania"*.

### (Nie)tolerancja błędu na poziomie zaawansowanym

Błędy językowe studentów filologii angielskiej nie są tolerowane. Nauczyciele definiują błąd jako nieodłączny element procesu uczenia się języka, ale nie akceptują go. Drażniące są wszystkie niedociągnięcia uczniów, a w szczególności błędy wymowy.

Nietolerancja błędu w tym przypadku oznacza natychmiastową reakcję nauczyciela na błędy popełniane przez uczących się języka. Poprawianie błędów odbywa się podczas wypowiedzi ucznia, chyba że jest to „niewielkie uchybienie". Podobnie jest w trakcie dyskusji, w którą są zaangażowani studenci. Z uwagi na wysoki stopień znajomości języka, większość niepoprawnych form językowych jest korygowana przez samych uczących się w trakcie wypowiedzi. W przypadku, gdy jest inaczej, na-

uczyciel komentuje i zwraca uwagę na *„odstępstwa od normy"* także w składni i słownictwie po omówieniu danego tematu lub zagadnienia.

Tolerancja błędu z kolei jest utożsamiana z bierną postawą nauczyciela. Brak reakcji jest równoznaczny z brakiem zaangażowania w prowadzenie zajęć. W związku z tym wykładowcy starają się zareagować i albo poprawić błąd, albo go zasygnalizować.

## Skala i rozpiętość (nie)tolerancji błędu

Jak wynika z informacji przedstawionych powyżej, postawa nauczycieli wobec problemu (nie)poprawności językowej jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Można je podzielić na *czynniki wewnętrzne* i *zewnętrzne*. Pierwsze skupiają się wokół osoby nauczyciela, natomiast drugie koncentrują się na osobie ucznia i są związane z materiałem językowym prezentowanym na lekcji.

Czynnikiem wewnętrznym odgrywającym znaczną rolę w postrzeganiu istoty błędów językowych, popełnianych przez uczących się języka, jest indywidualne podejście nauczyciela do błędu. Należy tutaj wspomnieć o potrzebie i sposobie ingerencji w wypowiedzi uczniów, co jest podyktowane kompetencją i doświadczeniem zawodowym nauczyciela.

Czynniki zewnętrzne, które wpływają na reakcje nauczyciela w momencie popełnienia błędu przez uczniów, są uwarunkowane wiekiem i poziomem zaawansowania uczących się języka. Drugorzędną rolę pełni forma ćwiczeń i materiał językowy, nad którym pracują uczniowie.

Jakkolwiek istotny wydaje się każdy z wymienionych czynników, tj. umiejętności nauczyciela, cechy osobowe uczniów i specyfika zajęć, kwestia kształtowania postawy nauczyciela wobec (nie)tolerancji błędu językowego zależy od wpływu i znaczenia poszczególnych zmiennych. Pozostaje zbadać, które z nich odgrywają największą rolę.

### Bibliografia


Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.

Kułak, S. (2003), „Rola błędu i ich korekty w nauczaniu języka angielskiego", w: *Języki Obce w Szkole*, 5, 155-156. Warszawa: CODN.

Wallace, M.J. (1995), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: CUP.

Wysocka, Maria ( 2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.


(czerwiec 2004)


*Janusz Leśniak*[1]
*Poznań*


# Czy nie wystarczyłby jeden tytuł w tej samej szkole?

Zmiany systemowe polskiej szkoły po roku 1989 umożliwiły nauczycielom swobodny wybór podręczników. Na rynku pojawiło się wiele nowych tytułów. W tej chwili w szkołach panuje duża dowolność co do ich wyboru. Mówi się wprost: sprawa wyboru podręcznika jest sprawą nauczyciela. Nauczyciel pytany, dlaczego wybrał właśnie podręcznik tego autora, odpowiada, że albo mu się on bardziej podoba, albo już uczył z niego w poprzednim roku, albo ma do niego kasety. Nie można też zapomnieć o różnych sposobach promowania podręczników przez wydawnictwa, powodujących, iż nauczyciel nagle „przekonuje się", że ten właśnie podręcznik jest najlepszy[2].

Temat wyboru podręcznika do nauki języków obcych w szkole, w której uczy więcej nauczycieli tego samego języka niż jeden, można rozpatrywać z wielu punktów widzenia. W tym artykule chciałbym odwołać się do własnych obserwacji nauczyciela języka angielskiego i od razu zaznaczam, iż jestem za rozwią-

[1] Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.
[2] Patrz s. 120 w tym numerze.

zaniem, w którym przyjmuje się nauczanie z wykorzystaniem jednego tytułu.

Każdy z takich podręczników ma kilka – cztery, czasem pięć – poziomów nauczania, dając możliwość dopasowania do poziomu wiedzy językowej w danej klasie. Dlaczego takie rozwiązanie wydaje mi się najlepsze ? Wyjaśnienie przedstawię w sześciu punktach:

### 1. Porównywanie rezultatów nauczania

Po pierwsze, w przypadku wyboru jednego podręcznika łatwiej jest porównywać osiągnięte rezultaty nauczania, na przykład za pomocą testów. Oczywiście dotyczy to klas używających podręczników o tym samym poziomie zawansowania. Po drugie, często nauczyciele mają różne, nowatorskie pomysły realizacji konkretnych tematów lekcyjnych. Mając ten sam podręcznik wykorzystanie danego pomysłu przez innych nauczycieli będzie mogło się odbyć zgoła automatycznie.

### 2. Realizacja zastępstw

Temat ten rozpatrzę z dwóch punktów widzenia:

- ustalenie, jakie tematy winny być przerobione w czasie trwania zastępstwa.
- wyegzekwowanie wcześniej przerobionego przez uczniów materiału.

Często zdarza się, że potrzeba realizacji zastępstw pojawia się w sposób nagły (wypadek losowy). Wówczas „nowy" nauczyciel nie ma możliwości przedyskutowania z poprzednim, jaki materiał został zrealizowany i co należałoby przećwiczyć podczas zastępstwa, by nie marnować i tak przecież ciągle zbyt małego wymiaru czasu przeznaczonego na naukę języka. Jeżeli w szkole korzysta się z tego samego tytułu podręcznika, już tylko wiedza o stronie, do której materiał został podany uczniom, będzie cenną informacją. Nauczyciel zna podręcznik, wie czego ma uczyć na następnych lekcjach.

Pierwszą rzeczą, na którą napotka nauczyciel w czasie zastępstwa, będzie informacja uczniów, że albo danego tematu nie mieli, albo nie zrozumieli. W przypadku braku kontaktu, choćby telefonicznego, między nauczycielami, informacji tych nie można zweryfikować. Korzystając z tego samego podręcznika o tym samym poziomie zaawansowania oraz posiłkując się zapisami lekcji w dzienniku i w uczniowskich zeszytach, wyegzekwowanie przerobionego wcześniej materiału będzie łatwiejsze. Problem ten jest istotny szczególnie wtedy, gdy czas trwania zastępstwa jest dłuższy.

W tym miejscu można powiedzieć, że tematy tu poruszone nie są istotne. Wystarczy przecież sięgnąć po plan nauczania w danej klasie, jaki nauczyciel jest zobowiązany przygotować i dostarczyć dyrekcji na początku roku szkolnego. Jak jednak wykazuje praktyka, trudno jest dokładnie trzymać się założonego planu. Często mamy do czynienia z przypadkami, kiedy realizacja danego tematu w poszczególnych klasach wymaga znacznie więcej czasu niż planowano.

### 3. Zakup podręczników

Po pierwsze, w przypadku jednego tytułu, liczba uczniów zdecydowanych zakupić dany podręcznik może być w skali szkoły bardzo duża. Daje to możliwość otrzymania dużych upustów w hurtowniach. Z pewnością będą one większe niż w przypadku mniejszych zakupów tytułów różnych autorów. Po drugie zamiast zakupu nowego podręcznika, uczeń może zaopatrzyć się w podręcznik używany. Na początku roku można zorganizować w szkole giełdę podręczników. W przypadku wyboru jednego tytułu łatwiej będzie nabyć potrzebną książkę.

### 4. Pierwsza klasa szkoły ponadgimnazjalnej

Często słyszy się, iż w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej uczniowie powinni kontynuować naukę z tego podręcznika, z którego uczyli się w gimnazjum. Takie rozwiązanie można zrealizować tam, gdzie na danym terenie istnieje tylko jedno gimnazjum i jedno liceum, a więc gdzie większość absolwentów gimnazjum kontynuuje naukę w tej jedynej w okolicy szkole ponadgimnazjalnej. Czasem nawet zdarza się, że gimnazjum i liceum znajdują się w tym samym budynku i w obu szkołach uczą ci sami nauczyciele. Natomiast problem będący

przedmiotem tego artykułu dotyczy sytuacji w dużych miastach, gdzie pierwsza klasa szkoły ponadgimnazjalnej nie składa się z absolwentów jednego, lecz co najmniej kilku gimnazjów. Raczej więc nie zdarzają się tu przypadki, aby wszyscy uczniowie na początku roku szkolnego sugerowali nauczycielowi jeden wspólny tytuł, bo właśnie z niego uczyli się w różnych gimnazjach. Najczęściej nauczyciele w ogóle nie konsultują z uczniami doboru podręcznika, narzucając im swój tytuł. Może jest to dobre rozwiązanie, skoro trudno byłoby samym uczniom podjąć właściwą decyzję. Swego czasu na początku roku szkolnego spytałem uczniów w pierwszych klasach liceum, z jakiego podręcznika chcieliby się uczyć. Okazało się, że wielu z nich wskazało nie tylko na ten sam podręcznik, z którego już się uczyli, ale ...o niższym poziomie nauczania. To, jaki poziom nauczania winien być wybrany w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej, można łatwo ustalić, dając uczniom do rozwiązania odpowiednie testy. Dlaczego jednak nie przyjąć jednego wspólnego tytułu podręcznika dla wszystkich klas? Tu właśnie, w pierwszej klasie, jest na to najlepszy czas. W przypadku dokonania wyboru w następnych latach jedynym zadaniem będzie ustalenie, czy w danej klasie należy już przejść na wyższy poziom, czy kontynuować poziom z klasy poprzedniej.

## 5. Dostęp do gotowych rozwiązań zadań

Oponenci przyjęcia jednego tytułu w tej samej szkole zwracają uwagę, iż mając ten sam tytuł łatwiej będzie uczniom uzyskać dostęp do gotowych rozwiązań poszczególnych zadań. Jak wiadomo, podręczniki nie zawierają odpowiedzi, natomiast znajdują się one w towarzyszących im podręcznikach nauczyciela. Zauważmy jednak, iż wykorzystywanych w szkołach tytułów podręczników w końcu nie jest tak dużo, aby uczeń nie mógł znaleźć rozwiązania tego problemu. Okazuje się przy tym, iż dostęp do podręcznika nauczyciela jest łatwy – można go kupić w każdej księgarni czy hurtowni. Dodajmy w tym miejscu, iż co kilka lat wydawnictwa wypuszczają na rynek kolejną wersję tego samego tytułu.

## 6. Finanse szkoły

Ostatnio na radach pedagogicznych dyrektorzy zwracają uwagę na konieczność czynienia daleko idących oszczędności w związku z trudną sytuacją finansową szkół. Powoduje to między innymi, iż kwoty przeznaczane na zakup niezbędnych pomocy szkolnych, w tym książek do bibliotek, są coraz mniejsze. Znaczna ilość pieniędzy jest przy tym przeznaczana właśnie na zakup podręczników do nauki języków obcych. Z podręczników tych korzystają nauczyciele i są one potrzebne uczniom – nie wszyscy bowiem mają własne. Bibliotekarze są bezwzględnie za wyborem jednego tytułu. W wielu bibliotekach panuje zasada, iż musi się tam stale znajdować dyżurny komplet podręczników. Jeżeli wykorzystuje się różne podręczniki, takich kompletów musi być odpowiednio więcej. Zauważmy, iż w przypadku wyboru jednego łatwo będzie dokupić całe jego dodatkowe oprzyrządowanie – kasety magnetofonowe, płyty CD, kasety wideo. W przypadku, gdy nauczyciele korzystają z różnych tytułów, często okazuje się, że brak jest pieniędzy na zakup wszystkich dodatkowych pomocy do każdego kompletu. A to zakupiono jeden komplet bez podręcznika nauczyciela, w drugim nie starczyło pieniędzy na zakup płyt CD, a w trzecim kaset wideo. Znam szkoły, w których półki dosłownie uginają się od podręczników do nauki języka angielskiego, z których nikt nie korzysta. Gromadzono je latami. Z reguły było tak, że każdy następny nauczyciel wybierał podręcznik. Biblioteka kupowała po kilka kompletów, po roku nauczyciel odchodził, przychodził drugi, a wraz z nim zmieniały się podręczniki.

## Podsumowanie

Oczywistym jest, iż decyzja co do wyboru jednego podręcznika obowiązującego w danej szkole nie powinna wychodzić od dyrekcji, ale być wynikiem dyskusji przeprowadzonej w grupie nauczycieli danego języka. I ta decyzja powinna być wprowadzona w życie. Z tym niestety jest już różnie. W wielu szkołach ustalono, z jakiego podręcznika będzie się korzystać i często pozostaje to jedynie decyzją na papierze. Dlatego też istotnym jest, aby usta-

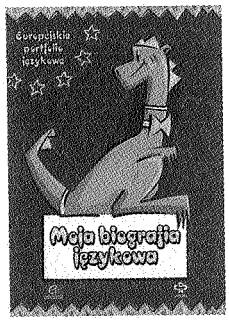
lenia nauczycieli języków obcych zostały zatwierdzone przez dyrektora szkoły w formie zarządzenia.

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiona tu propozycja stosowania jednego tytułu może się spotkać z krytyką nauczycieli. Większość z nas ma swoje preferencje i jest przekonana, że właśnie „ten" podręcznik to jest „to". Pewnie niektórzy nauczyciele języków obcych powiedzą tak: „Jak mogę zrezygnować z mojego podręcznika, skoro obecnie najbardziej dominującym w nauczaniu języka jest podejście komunikacyjne, a ten podręcznik to najlepsza książka tego typu". Nie zgadzam się z takim podejściem. Moim zdaniem to, czy zastosujemy podejście komunikacyjne czy inne, zależy przede wszystkim od nauczyciela, a nie od podręcznika. Przed reformami systemowymi polskiej szkoły po roku 1989 istniało w liceach co najwyżej kilka oficjalnie zaakceptowanych tytułów podręczników do nauki języków obcych. Pamiętam, że kiedy w latach 60. chodziłem do liceum, obowiązywał jeden tytuł. I wszystko było jasne: w razie zastępstwa było wiadomo, jaki materiał ma być zrealizowany, uczniowie wiedzieli, jaki podręcznik będzie obowiązywał, w bibliotekach nie leżały odłogiem różne tytuły. Czy więc, ciesząc się z faktu, iż na rynku istnieje wiele podręczników do nauki języków obcych, nie lepiej wybrać jeden tytuł i uczyć z niego w całej szkole?

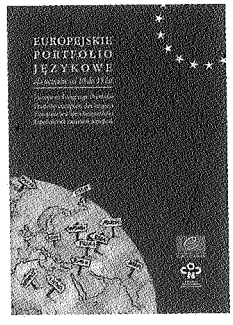
(marzec 2004)

Warto wiedzieć

**Europejskie portfolio językowe**




- dla dzieci od lat 3 do 6/7
  — *w przygotowaniu*
- dla dzieci od lat 6/7 do 10
  — *trwa I pilotaż*
- dla uczniów od lat 10 do 15
  — *już można z niego korzystać*




- dla uczniów od lat 16 i dla studentów
  — *w przygotowaniu*
- dla osób dorosłych
  — *zaczynamy pilotaż w styczniu*

Szczegółowe informacje — *www.codn.edu.pl*

# SPRAWOZDANIA

*Jeremi Zamajski*[1)]
*Cybinka*

## Przedstawienie teatralne jako przykład realizacji zajęć koła języka angielskiego

W roku szkolnym 2003/2004 prowadziłem koło języka angielskiego w szkole podstawowej w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Planując pracę zastanawiałem, się co zrobić, aby zajęcia były interesujące i motywujące do działania a zarazem zupełnie inne od zajęć lekcyjnych. Mając wcześniejsze doświadczenie w przygotowywaniu przedstawień teatralnych, postanowiłem je wykorzystać.

Na pierwszym spotkaniu zaproponowałem uczniom przygotowanie przedstawienia w języku angielskim dla klas I - III szkoły podstawowej. Po ich aprobacie, wspólnie szukaliśmy formuły takiego przedstawienia. Uczniowie klas młodszych nie uczą się języka angielskiego, więc długie przedstawienie w języku obcym byłoby dla nich zbyt nużące. Chcąc zainteresować najmłodszych przedstawieniem, a w konsekwencji zainteresować ich językiem angielskim, postanowiliśmy przygotować taki spektakl, w którym widownia będzie brała aktywny udział.

Postanowiliśmy wybrać krótkie charakterystyczne fragmenty z najbardziej popularnych bajek i przetłumaczyć je na język angielski. Po prezentacji każdego fragmentu najmłodsi mieli za zadanie zgadnąć, z jakiej bajki on pochodzi. Dla utrudnienia nie zaplanowaliśmy żadnej dekoracji, a wszyscy aktorzy mieli na sobie podobne ubranie: dżinsy i T-shirty. Zgodnie z przyjętym planem działania pracowaliśmy przez cały rok. Uczniowie podzieli się na grupy, wybrali fragmenty bajek – *Kot w butach, Królewna Śnieżka, Jaś i Małgosia, Śpiąca królewna, Czerwony Kapturek* i *Kopciuszek* – z moją pomocą przygotowali ich angielskie wersje i zaczęliśmy próby.

Scenki nie były długie – oto dwie z nich:

CINDERELLA
(After the ball. Cinderella is sitting in the middle of the room. Somebody is knocking.)
*Cinderella:* Who's that?
*The Prince:* That's the prince. Open the door!
*Cinderella:* Wait! Wait! (She opens the door. The Prince is coming.)
*The Prince:* Are there any beautiful girls here?
*Cinderella:* No, they are out. I am alone.
*The Prince:* Sit down dear girl and try this shoe on!
*Cinderella:* No, I can't.
*The Prince:* Try it, please! (Cinderella tries the shoe. It suits.)
*The Prince:* You were in the palace.
*Cinderella:* Yes, my Lord.
*The Prince:* You are the girl I was dancing with all night.
*Cinderella:* Yes, that's me.
*The Prince:* Oh my dear. Would you marry me?
*Cinderella:* Oh, yes.

LITTLE RED RIDING HOOD
(Riding Hood is standing at her grandma's door.)
*Riding Hood:* Can I come in?

1 Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół w Cybince.

*Wolf:* Yes, please.
*Riding Hood:* Grandma, why have you got such big ears?
*Wolf:* To hear you better my dear.
*Riding Hood:* Grandma, why have you got such big eyes?
*Wolf:* To see you better.
*Riding Hood:* Why have you got such big teeth?
*Wolf:* To eat you!!! (The bad wolf has eaten Riding Hood).
*Wolf: Good.* Now I am not hungry but I want to sleep. (The bad wolf falls asleep.The forestman is coming.)
The forestman: What can I see!!! The bad wolf. He has eaten grandma and Riding Hood. I will give you a lesson. Bang Bang.
*Grandma:* Thank you dear forestman. You saved us. Thanks a lot.

Aby uatrakcyjnić występ dwie uczennice przygotowały piosenki w języku angielskim: *Mary Had a Little Lamb, Clementine, The Hokey Cokey, We Can Play on the Big Bass Drum, This is the Way..., Sunshine,* które były śpiewane między poszczególnymi fragmentami bajek.

Premierowe przedstawienie uczniowie postanowi zademonstrować swoim rodzicom. Następnie odbyły się przedstawienia dla młodszych kolegów.

Założony cel – zainteresowanie językiem angielskim – został zrealizowany. Uczniowie klas I-III doskonale bawili się w trakcie przedstawień, wychowawcy klas młodszych po rozmowie ze swoimi wychowankami poinformowali mnie o dużym zainteresowaniu oglądanym przedstawieniem. Po przeprowadzonej ewaluacji wśród uczniów uczestniczących w zajęciach koła języka angielskiego, ocena zajęć była bardzo wysoka. Z tej zaledwie jednej godziny dodatkowych zajęć wszyscy mieliśmy korzyści.

(październik 2004)

*Agata Brajerska-Mazur*[1)]
*Lublin*

# I Ogólnopolska Olimpiada Języka Angielskiego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych

OK Centrum Języków Obcych z siedzibą w Lublinie zorganizowało i przeprowadziło I Ogólnopolską Olimpiadę Języka Angielskiego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Oto kilka faktów z jej przebiegu.

## Etap szkolny

Etap szkolny odbył się w styczniu 2004 r. w 114 szkołach podstawowych i 157 gimnazjach w całej Polsce. Testy okazały się bardzo trudne – mimo tego, iż były opracowane zgodnie z wymaganiami na etap szkolny, które od sierpnia były dostępne na stronie internetowej OK Centrum Języków Obcych (CJO). Wymagania z kolei zostały napisane na podstawie programów nauczania języka angielskiego[2)] oraz na strukturze testów, zaaprobowanych podczas zeszłorocznej pilotażowej Olimpiady OK CJO w województwie zachodniopomorskim nie tylko przez kuratora i metodyka nauczania języka angielskiego w Szczecinie, ale także przez nauczycieli biorących w niej udział uczniów. Biorąc pod uwagę powyższy fakt oraz małą liczbę szkół[3)], które wyraziły chęć sprawdzenia się w roku szkolnym 2003-2004 w Olimpiadzie Językowej – dział programowy OK CJO postanowił pominąć etap okręgowy oraz obniżyć próg liczby punktów dopuszczających jej uczestników do etapu wojewódzkiego.

[1)] Dr Agata Brajerska-Mazur jest dyrektorem ds. Dydaktyki i Metodyki w Centrum Języków Obcych OK w Lublinie.
[2)] II etap edukacyjny – szkoła podstawowa klasy IV-VI / Kurs kontynuacyjny. Numer dopuszczenia DKW – 4014-43/00 oraz III etap edukacyjny – gimnazjum klasy I-III / Kurs kontynuacyjny. Numer dopuszczenia DKW – 4014-45/00.
[3)] Niestety i *Rzeczpospolita*, i *Gazeta Wyborcza* odmówiły nam patronatu medialnego.

## Etap wojewódzki

Etap wojewódzki dla szkół podstawowych odbył się w kwietniu 2004 r. w Poznaniu, Gdyni, Warszawie, Bydgoszczy i Lublinie. Wzięło w nim udział 116 uczniów, którzy osiągnęli dobre wyniki (na 125 możliwych do zdobycia punktów najlepszy rezultat wynosił 117,5 punktów – najgorszy: 24). Krajowa Komisja Kwalifikacyjna powołana przez Prezesa Zarządu OK CJO oraz Dyrektora ds. Dydaktyki i Metodyki dokonała weryfikacji nadesłanych przez Komisje Wojewódzkie prac i dopuściła do etapu krajowego 30 uczniów z najlepszymi wynikami (od 116,5 do 104,5 punktów).

Etap wojewódzki dla szkół gimnazjalnych odbył się również w kwietniu 2004 r. w Poznaniu, Gdyni, Warszawie, Bydgoszczy, Szczecinie, Białymstoku, Lublinie i Atenach. Wzięło w nim udział 344 uczniów, którzy osiągnęli bardzo dobre wyniki (na 120 możliwych do zdobycia punktów najlepszy rezultat wynosił 117,5 punktów – najgorszy: 27). Do etapu krajowego dopuszczono 31 uczniów z najlepszymi wynikami (od 117,5 do 106,5 punktów).

## Etap krajowy

Etap krajowy odbył się w maju 2004 r. w hotelu Orbis S.A. *Vera* w Warszawie. Brali w nim udział zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i gimnazjalnych. Wszyscy uczestnicy tego etapu przystąpili do testu pisemnego. W szkołach podstawowych uczniowie zdobyli od 91,5 do 62 punktów na 100 możliwych. Krajowa Komisja dopuściła do części ustnej 17 uczniów, którzy na teście pisemnym osiągnęli najlepsze wyniki (ponad 76 punktów). Gimnazjaliści zdobyli na teście pisemnym od 96 do 69 na 110 możliwych do osiągnięcia punktów. Krajowa Komisja dopuściła do części ustnej 16 uczniów z najlepszymi wynikami (do 85,5 punktów). Po etapie ustnym Komisja wyłoniła zwycięzców I Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Angielskiego zarówno wśród uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjalnych. Zwyciężczyni etapu krajowego w szkołach podstawowych otrzymała 110,5 na 120 możliwych do zdobycia punktów. Najwyższa liczba punktów w gimnazjach wynosiła 118 na 135.

## Uwagi

Pomysłodawcą i organizatorem Olimpiady było OK Centrum Języków Obcych Sp. z o.o. Począwszy od etapu wojewódzkiego sponsorami nagród książkowych były wydawnictwa: Oxford University Press (nagrody dla trzech najlepszych osób) oraz Wydawnictwa Szkolne PWN (nagrody dodatkowe). Fundatorem nagrody głównej w etapie krajowym było OK Centrum Języków Obcych.

Kuratoria z Łodzi, Szczecina, Gdańska, Poznania i Bydgoszczy objęły honorowym patronatem Olimpiadę OK Centrum Języków Obcych. Patronat honorowy oznacza, iż metodycy z tych kuratoriów mogli mieć wgląd w testy i wprowadzać w nie poprawki. OK CJO nie dostało natomiast żadnych funduszy na organizację i przeprowadzenie Olimpiady. Od samego początku była to impreza non-profit. Patronat honorowy oznaczał również, iż Olimpiada nie została, niestety, wpisana na kuratoryjną listę konkursów i olimpiad i za udział w niej uczniom nie przysługują dodatkowe punkty potrzebne przy rekrutacji do renomowanych gimnazjów czy liceów.

Niemniej jednak na świadectwach jest miejsce na wpisanie szczególnych osiągnięć ucznia – a takim osiągnięciem jest na pewno zdobycie tytułu finalisty bądź laureata w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Językowej. Co prawda – wedle Rozporządzenia Ministra Edukacji i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad – *„kurator oświaty może zlecić zorganizowanie i przeprowadzenie konkursu podmiotowi prowadzącemu działalność edukacyjną w zakresie odpowiadającym danemu rodzajowi konkursu"*, lecz w praktyce uzyskanie przez OK CJO tego rodzaju zlecenia (w tym patronatu i funduszy) w 13 kuratoriach było z góry skazane na niepowodzenie. Z powodu małych budżetów kuratoria bardzo niechętnie nadzorują konkursy i olimpiady przedmiotowe w szkołach o niższym szczeblu niż licealny.

Wobec powyższego zdecydowaliśmy się prosić kuratoria tylko o patronat honorowy i sami zorganizować w roku szkolnym 2003/ 2004 I Ogólnopolską Olimpiadę Językową dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Inicjaty-

wa ta wyrosła z przeświadczenia, że wszelkie formy dobrowolnej rywalizacji stanowią skuteczny element motywacji uczniów. Wydawało się nam również, iż wieloletnie doświadczenie OK CJO w organizacji konkursów językowych w setkach szkół na terenie całego kraju oraz ogólnopolska struktura naszej firmy dają nam możliwość przeprowadzenia tego przedsięwzięcia. Czy to się udało – ocenią uczestnicy olimpiady i ich nauczyciele.

Olimpiada została wpisana do baz danych Rady Europy na listę imprez organizowanych w tym roku szkolnym z okazji *Europejskiego dnia języków* i była jedyną tego typu ogólnopolską olimpiadą językową dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych.

(maj 2004)

*Romuald Hassa*[1]
*Jaworzno*

# II Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego

W marcu 2004 roku w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie została przeprowadzona II edycja Międzygimnazjalnego Konkursu Języka Angielskiego *English through Customs and Traditions*. Konkurs był przeznaczony dla startujących indywidualnie uczniów gimnazjów Jaworzna.

Składał się z dwóch części: I – *Reading*[2] i II – *Use of English* (grammar + vocabulary). Zakres zagadnień gramatycznych i leksykalnych 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: dniami świąt narodowych USA, Australii, Nowej Zelandii i dniami patronów Irlandii oraz krajów Wielkiej Brytanii. W zaproszeniu do konkursu skierowano prośbę o wcześniejsze zapoznanie się z tematyką dotyczącą wyżej wspomnianych świąt.

Do konkursu zostało zgłoszonych 30 uczniów z klas II i III. Zadania II edycji konkursu okazały się nieco trudniejsze niż przygotowane w ubiegłym roku[3]. Najlepsi uczestnicy zdobyli około 75% maksymalnej liczby punktów. Nauczyciele i uczniowie uznali za trudne zadania 6. i 9. W zadaniu 2. zawodnicy często popełniali błąd wpisując nazwy stanów zamiast nazw miast. Znacznie lepiej wypadły w tym roku zadania wymagające napisania pytań i transformacji zdań.

Uczniowie, którzy okazali się najlepszymi w tegorocznych zmaganiach i zajęli pierwsze dziesięć miejsc, to:

1. Mateusz Lewandowski, Gimnazjum nr 3
2. Joanna Błaszczyk, Gimnazjum nr 9
3. Marcin Wrochniak, Gimnazjum nr 3
4. Ewa Czopik, Gimnazjum nr 5
5. Aleksandra Ucholc, Gimnazjum nr 11
6. Gabriela Ganobis, Gimnazjum nr 11
7. Ewa Dym, Gimnazjum nr 10
8. Justyna Cieślik, Gimnazjum nr 11
9. Anna Bydzińska, Gimnazjum nr 10
10. Dawid Rutkowski, Gimnazjum nr 5.

Zdobywcy pierwszych pięciu miejsc otrzymali wartościowe nagrody (m.in. książki, programy komputerowe, koszulki) ufundowane przez Wydział Edukacji, Kultury i Zdrowia Miasta Jaworzno, wydawnictwa Oxford i Longman, Bank Śląski O/Jaworzno, Bank PKO BP O/Jaworzno oraz Centrum Zdrowego Odżywiania „Zioło-Dieta" M. i J. Śliwa z Jaworzna.

Konkurs cieszył się dużą popularnością – nauczyciele i uczniowie uważają, że ma ciekawą formułę, sprawdza (i jednocześnie rozwija sprawność czytania ze zrozumieniem a corocznie zmieniana tematyka poszerza wiedzę z zakresu kulturoznawstwa.

(marzec 2004)

[1] Dr Romuald Hassa jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.
[2] patrz s. 244 w tym numerze.
[3] Patrz Romuald Hassa (2003), *English through Customs and Traditions*, w „Języki Obce w Szkole nr 6/2003, s. 198-202.

*Iwona Miszczyk*[1)]
*Pabianice*

# Ucz się języków obcych

I Liceum Ogólnokształcące im. Jędrzeja Śniadeckiego w Pabianicach zorganizowało konkurs na hasło o uczeniu się języków. Zebrałam najciekawsze hasła:

1. Polacy nie gęsi – swój język mają, lecz warto też, gdy inne znają.
2. Znajomość języka obcego to pewność życia udanego.
3. Jeden nowy język to tysiące nowych znajomych.
4. Chcesz zdobyć do świata klucz – języków obcych się ucz.
5. Ucz się szprechać i szrejbować, łamać język i próbować, to Ci w życiu dopomoże i zobaczysz złotą zorzę.
6. Ucz się Niemca, ucz się go dobrze, to może przejdziesz granicę na Odrze.
7. Przestań wreszcie być idiotą – lepiej zostań poliglotą.
8. Gdy znasz języków sześć – będziesz miał zawsze co jeść.
9. Nawet chór angielski śpiewa, że super jest język angielski.
10. Wszystkich języków jest bez liku, a Ty się ucz niemieckiego, flegmatyczny Angliku.
11. Czuję w sobie coś boskiego, gdy się uczę angielskiego.
12. Język obcy jest twoim nowym źródłem przyjemności.
13. Jeśli nie chcesz być częścią hołoty i nie chcesz robić za czterysta złotych... Ucz się języków – do roboty!!!

(październik 2004)

[1)] Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jędrzeja Śniadeckiego w Pabianicach.

*Monika Mozler-Wawrzinek, Aleksandra Rabsztyn*[1)]
*Chorzów*

# Warto uczyć się języków obcych

W kwietniu 2004 r. w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 w Chorzowie odbył się międzyszkolny konkurs języka niemieckiego i francuskiego pod hasłem *Warto uczyć się języków obcych*. Gospodarzem imprezy było Gimnazjum nr 4 w Chorzowie. Jako motto konkursu obrałyśmy sentencję Johanna Wolfganga von Goethego *Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen (Kto nie zna języków obcych, nie wie nic o swojej własnej mowie)*. Główne cele przedsięwzięcia widziałyśmy w propagowaniu wiedzy o krajach niemiecko- i francuskojęzycznych, rozwijaniu w uczniach świadomości interkulturowej, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, motywacji uczniów do nauki języków obcych zgodnie z mottem, a także w rozbudzaniu kreatywności młodzieży.

Konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem. Na scenie rywalizowały ze sobą zespoły z gimnazjów Chorzowa, Siemianowic, Bytomia i Katowic. Uczestnicy mieli za zadanie przedstawić reklamę języka obcego – niemieckiego bądź francuskiego – w formie scenki sytuacyjnej, skeczu, plakatu, makiety, piosenki, wiersza, a nawet filmu reklamowego. Reklama miała być motywacją do poznania nie tylko struktur gramatyczno-leksykalnych danego języka, ale przede wszystkim do zainteresowania się kultu-

[1)] Monika Mozler-Wawrzinek jest nauczycielką języka niemieckiego, Aleksandra Rabsztyn nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 4 w Chorzowie.

rą, geografią, historią, czy też co najważniejsze mentalnością ludzi danego obszaru językowego. Warunkiem było bowiem uwzględnienie w prezentacji jednego z trzech elementów: realioznawczego, historyczno-kulturowego, geograficzno-turystycznego obszarów niemiecko- i francuskojęzycznego. Najbardziej popularny był niewątpliwie ostatni zakres tematyczny.

Pomysłowość oraz poczucie humoru zwłaszcza grup francuskich zaskoczyła jurorów oraz publiczność. Zobaczyliśmy scenki z Paryża, francuskiej restauracji, hotelu, pokaz mody połączony z piosenką francuską. Zespoły niemieckie z wyjątkowym upodobaniem prezentowały kulinaria krajów niemieckojęzycznych – było gotowanie na ekranie, teleturniej gotowania na scenie, a nawet degustacja tradycyjnego strudla wiedeńskiego. Wszyscy przygotowali ciekawe rekwizyty oraz stroje, w których wykonanie uczniowie włożyli wiele pracy.

Do zespołu sędziowskiego zostali zaproszeni opiekunowie uczestników oraz goście. Punktowane były przede wszystkim kreatywność uczestników oraz stopień opanowania języka i umiejętność posługiwania się nim. Nagrodzono sześć miejsc w każdej kategorii – niemieckiej i francuskiej.

Laureaci otrzymali słowniki, rozmówki, kompendia gramatyczne, publikacje w językach niemieckim i francuskim. Nagrody ufundował Urząd Miejski w Chorzowie. Otrzymaliśmy również atrakcyjne nagrody książkowe i upominki z Goethe Institut w Krakowie, Domu Współpracy Polsko-Niemieckiej w Gliwicach, Ambasady Szwajcarii oraz Domu Miasta Saint-Etienne w Katowicach.

Cieszymy się, że udało nam się zorganizować imprezę o tak dużym zasięgu i że odniosła ona sukces w naszym regionie.

(maj 2004)

*Anna Adamiak, Maria Kobierzewska*[1)]
*Choszczno*

# Trzeba się dobrze poznać, żeby się zrozumieć

To hasło było mottem jubileuszowego spotkania niemiecko-polskiego, które odbyło się w grudniu 2003 r. w Zespole Szkół nr 1 w Choszcznie. Już 10 lat trwa współpraca naszej szkoły z Ośrodkiem Szkoleniowym Caritas Bad Saarow, do którego przybywa młodzież nie tylko ze szkół pobliskiego Fürstenwalde, ale również z całej Brandenburgii.

Tematyka spotkań jest niezwykle różnorodna, aktualna i co najważniejsze interesująca młodzież. W ciągu 10 lat zrealizowaliśmy około 40 tematów, wyjeżdżając w ciągu roku 5-7 razy do Niemiec. Tematyka obejmowała zagadnienia z życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Można tu wymienić takie projekty jak np: *Sekty, narkotyki, więziennictwo, Religia, fanatyzm, przemoc, Powódź nad Odrą, Obywatel w mundurze, Polska w NATO, Ekstremizmy prawicowe w Internecie, Rolnictwo w Unii Europejskiej, Rolnictwo a zdrowa żywność, Seks, miłość, partnerstwo*. Ogromnym zainteresowaniem cieszyły się również warsztaty artystyczne, np. *Czarny teatr, Dni pod znakiem muzy, Eksperyment, kolor i forma*. Wszystkie projekty są realizowane w języku niemieckim, co stanowi istotny element motywujący młodzież do nauki tego języka. Polscy uczestnicy porozumiewają się po niemiecku korzystając z pomocy germanistek, które są koordynatorkami tej współpracy.

Spotkania te wspominaliśmy już na jubileuszowej uroczystości w Bad Saarow w styczniu 2003. Teraz jubileusz 10-lecia współpracy uczciliśmy także w Choszcznie.

Impreza składała się z trzech części. W części oficjalnej gościliśmy przedstawicieli władz samorządowych, kuratoryjno-oświatowych, przedstawicieli PNWM Pomerania oraz naszych partnerów z Niemiec: kierownika Ośrodka Szkoleniowego Caritas Bad Saarow Petera Jarantowskiego, dyrektora Gimnazjum im. Geschwister

[1)] Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 w Choszcznie.

Scholl w Fürstenwalde Güntera Krebsa, współorganizatora przedsięwzięć artystycznych w Niemczech Friedricha Stachata dyrekcję i nauczycieli ZS nr 1 zaangażowanych we współpracę oraz polską i niemiecką młodzież.

Drugą część *Deutsch macht Spaß* stanowiły humorystyczne scenki teatralne w języku niemieckim przygotowane przez młodzież polską na podstawie tekstów z podręczników *Themen neu I,II, Deutsch. Repetytorium tematyczno-leksykale, Hägar der Schreckliche*. Włączyliśmy do zabawy również młodzież z Niemiec, proponując udział w zabawie *kalambury*, sprawdzającej znajomość przysłów i idiomów niemieckich. Tę część zakończył pokaz mody na wesoło, przedstawiający w sposób karykaturalny charakterystyczne cechy ubiorów różnych subkultur młodzieżowych. Można było podziwiać heavy-metalowców, hip-hopowców oraz schicki-micki.

Po wspólnym obiedzie rozpoczęła się część sportowa – mecze koszykówki drużyn polsko-niemieckich, dziewcząt i chłopców. Turniej uświetnił występ szkolnego zespołu cheerleaderek.

Niewątpliwie współpracę tę będziemy kontynuować. Już opracowany program na rok 2004 przewiduje następujące projekty: *Religia i przemoc, islam i terroryzm, Rzeźba w drewnie – symbol krzyża, Uzależnienia wśród młodzieży i przestępczość, Rolnictwo po wejściu Polski do UE.* Ten ostatni projekt zrealizujemy częściowo w Polsce. O dofinansowanie naszych spotkań ubiegamy się w Jednostce Centralnej Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, Stowarzyszenie Gmin Polskich Euroregionu Pomerania, która pośredniczy także w nawiązywaniu kontaktów polsko-niemieckich (pnwm@pomerania.org.pl).

Doświadczenia 10-letniej współpracy utwierdziły nas w przekonaniu, iż jest to słuszna droga przezwyciężania barier i nawiązywania przyjaźni, a przez to poznawania języka i kultury.

(sierpień 2004)

*Agnieszka Jackiewicz*[1)]
*Gdańsk*

# Refleksje z wymiany polsko-fińskiej

Gdy w Gdańsku trwały intensywne przygotowania do Dnia Hanzy, który miał się odbyć 15 maja 2004 roku, pomyślałam, że warto przedstawić współpracę, która ma miejsce między dwiema szkołami należącymi do miast hanzeatyckich: Gdańska i Turku. Program wymiany młodzieży Gdańska i Turku rozpoczął się w roku 1989 z inicjatywy Rady Miasta Gdańska, która zwróciła się z propozycją współpracy do II Liceum Ogólnokształcącego. Młodzież wyjechała do Turku we wrześniu 1989 roku. Rewizyta Finów odbyła się w roku 1990. Następne wymiany były kontynuowane w latach 1991-1992.

Kolejna wymiana miała miejsce w roku 1996 i uczestniczyła w niej po raz pierwszy młodzież XX Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku. Do następnej wymiany doszło w latach 1998-1999. Potem młodzież z Turku odwiedziła Gdańsk we wrześniu 2001 roku, natomiast młodzież XX Liceum Ogólnokształcącego złożyła rewizytę w Turku na przełomie maja i czerwca 2002 roku.

Współpraca ze szkołą w Turku z roku na rok bardzo zacieśnia się. W latach 2003-2004 nasza szkoła wraz ze szkołą w Finlandii rozpoczęła pracę nad opracowywaniem projektu edukacyjnego *Wielokulturowość w nauczaniu języków obcych*. Nasze szkoły (wraz z kilkoma innymi szkołami europejskimi) opracowują nowe metody nauczania języków obcych oraz porównują założenia programowe, standardy i kryteria pedagogiczne oraz dydaktyczne obowiązujące w naszych krajach, zgodne z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.*

Nasza wymiana z Finlandią ma charakter rekreacyjno-dydaktyczno-kulturowy. Zgodnie z założeniami współczesnej pedagogiki między-

1 Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XX Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku.

kulturowej główne cele tego przedsięwzięcia można ująć następująco:

- wzajemne poznanie się uczniów i nauczycieli współpracujących ze sobą szkół,
- poznanie kultury i bogactwa narodowego obu państw,
- zaobserwowanie zwyczajów życia codziennego w fińskich (polskich) rodzinach,
- wzajemna wymiana doświadczeń,
- doskonalenie znajomości języka obcego oraz motywowanie do dalszej pracy nad nim,
- kształtowanie postawy otwartości wobec innych narodów, kultur, religii,
- porównanie metod i technik pracy w szkole, stosowanych przez nauczycieli w obu krajach, a w konsekwencji podniesienie poziomu ich pracy.

Program pobytu w Finlandii obejmuje zwykle między innymi:

- poznanie szkoły w Turku, w tym uczestnictwo w lekcjach,
- zwiedzanie Turku: wycieczkę autokarową po Turku, z uwzględnieniem jego najbardziej atrakcyjnych i ważnych miejsc, uczestnictwo w nabożeństwie luterańskim,
- rozgrywki sportowe,
- zwiedzanie stolicy Finlandii – Helsinek,
- pobyt w parku rozrywki,
- zakończenie roku szkolnego oraz uroczystą ceremonię rozdania dyplomów i tradycyjnych czapek z okazji ukończenia szkoły,
- wyprawę do Naantali i Merimasku,
- zwiedzanie greckiego kościoła ortodoksyjnego,
- zwiedzanie muzeum morskiego,
- wizytę w Ulappa, Ruissalo,
- wizytę na wyspie Muminków,
- zwiedzanie fabryki czekolady,
- pobyt w parku wodnym w hotelu Caribia.

Atrakcyjność wymiany polsko-fińskiej polega przede wszystkim na tym, że w trakcie pobytu za granicą młodzież cały czas mieszka i przebywa ze swoimi gospodarzami. To daje naszym licealistom możliwość poznania innego stylu życia: odmiennego sposobu spędzania wolnego czasu, innej kuchni, kultury, zwyczajów panujących w rodzinach fińskich. Ponieważ językiem wymiany jest język angielski, wymiana stwarza niepowtarzalną szansę prowadzenia przez uczniów konwersacji w tym języku. Ponadto nasza młodzież ma okazję skonfrontowania różnic panujących między dwoma krajami, uczestnictwa w lekcjach prowadzonych w fińskiej szkole, porównania systemów oświaty, jak również poznania korzyści i zagrożeń wynikających z przynależności do Unii Europejskiej. Młodzież z wielkim entuzjazmem uczestniczy w zajęciach lekcyjnych i rekreacyjnych organizowanych przez Finów oraz poznaje kulturę, tradycje i historię zaprzyjaźnionego regionu.

Po wymianie zawsze zawiązują się liczne sympatie i przyjaźnie, co owocuje prowadzeniem intensywnej korespondencji w języku angielskim zarówno listownej, jak i e-mailowej, co niewątpliwie jest również dodatkowym efektem dydaktycznym tej wymiany. Takie praktyczne poznawanie języka, korekta i poprawa błędów przez nauczyciela ma pozytywny wpływ na umiejętności uczniów oraz jest to jeszcze jeden atrakcyjny sposób na poznanie słownictwa i gramatyki angielskiej. Poszerza też horyzonty uczniów; daje im możliwość sprawdzenia się i motywację do dalszej nauki języka.

Finowie również bardzo wysoko cenią sobie możliwość pobytu w Polsce. Do stałych punktów wizyty młodzieży z Turku należy zwiedzanie Trójmiasta oraz zamku w Malborku, wydm w Łebie oraz obozu w Sztutowie. Uczestnicy wymiany biorą również udział w lekcjach prowadzonych w naszej szkole. Poza korzyściami ściśle dydaktycznymi, uczniowie fińscy mają okazję poznać polskie obyczaje, folklor i zabytki – nasz kraj z jego historią i bogactwem kultury, z pięknem jego przyrody. W ten sposób uczniowie zdobywają dodatkową wiedzę, przydatną np. na lekcjach geografii i historii. Dostrzegając podobieństwa i różnice w sposobie myślenia i zachowania, uczniowie uczą się tolerancji.

Dzięki wymianie prowadzonej przez szkołę nasza młodzież nie tylko doskonali znajomość języka angielskiego przez wykorzystanie w warunkach życia codziennego umiejętności zdobytych na lekcjach, ale również poznaje kulturę i zabytki innego kraju; ma także możliwość poznania mentalności fińskiej. Pobyt za granicą uświadamia również młodym Polakom, że w dobie zacierania się barier między narodami,

likwidacji granic, jednoczenia się Europy, znajomość języka obcego staje się przepustką, dającą możliwość studiowania za granicą, odbycia zagranicznego stażu, znalezienia ciekawej pracy, a także uprawiania turystyki. Będąc za granicą, młodzież uczy się tolerancji i wyrozumiałości, poznając ludzi o innym statusie społecznym czy przekonaniach religijnych. Dlatego należy podkreślić jeszcze jeden głęboki wymiar naszej wymiany: przez uczestnictwo w niej nasi uczniowie stają się „ambasadorami" Polski. Promują pozytywny wizerunek Polski, będąc za granicą i przyjmując u siebie gości, pokazując im piękno naszego kraju, motywując do nauki języka polskiego.

Obie strony uczestniczące w wymianie, zarówno polska, jak i fińska, bardzo wysoko oceniają walory kulturotwórcze i integracyjne programu i wyrażają chęć dalszej współpracy.

Wymiana z Finlandią należy do jednych z najbardziej unikatowych wymian prowadzonych na terenie woj. pomorskiego. W chwili obecnej XX Liceum Ogólnokształcące im. Z. Herberta w Gdańsku jest jedyną szkołą podtrzymującą tradycje miast partnerskich z Turku.

(maj 2004)

*Agnieszka Sumińska–Sadal, Ewa Kościelniak*[1)]
*Radom*

# Sprachseminare für alle

Warsztaty języka niemieckiego – czy uczestnikami muszą być zawsze nauczyciele? Czy tylko oni powinni poszerzać swoją wiedzę, wymieniać doświadczenia i doskonalić swój warsztat pracy? Postanowiłyśmy przełamać ten stereotyp i po raz pierwszy w naszym mieście zorganizowałyśmy *Warsztaty języka niemieckiego dla uczniów i nauczycieli*. Ze względów organizacyjnych impreza była przeznaczona dla gimnazjalistów. Z każdego gimnazjum zaprosiłyśmy czteroosobowe delegacje uczniów wraz z nauczycielem języka niemieckiego. Zaproszenie nasze przyjęli również studenci radomskiego Kolegium Języka Niemieckiego. Swoją obecnością zaszczycili nas panowie Janusz Cichy – dyrektor RODN, Andrzej Miszczyk – przedstawiciel PWN oraz redaktorzy radomskich gazet.

Organizatorami tego przedsięwzięcia, które miało miejsce w marcu 2004 r., było Publiczne Gimnazjum nr 10 i Publiczne Gimnazjum nr 13 w Radomiu. Przy jego realizacji wspierał nas Radomski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Wydawnictwo PWN, które objęły patronat nad imprezą. Wsparcie w postaci przepięknych upominków dla uczestników warsztatów otrzymałyśmy od Ambasady Szwajcarii, Ambasady Austrii, Wydawnictw PWN, KLETT Polska, Hueber Polska oraz firm GDD – Warszawa, AVO – Werke, Alga – Radom, PZU Kielce.

Warsztaty odbywały się pod hasłem *Sprachseminare für alle*. Celem warsztatów było zaprezentowanie uczniom i nauczycielom wybranych technik wspomagających proces uczenia się. Chciałyśmy zwrócić uwagę uczniów na ciekawe, zabawne ćwiczenia, na które podczas lekcji nie starcza nam czasu. Chcemy, aby uczniowie mieli piękną wymowę, ale czy poświęcamy temu wystarczająco dużo ćwiczeń? Chcemy, by uczniowie wiedzieli wszystko o Niemczech, Austrii i Szwajcarii, ale sami zastanawiamy się, kiedy i jak im to wszystko przekazać, mając do dyspozycji dwie godziny języka w tygodniu. Wreszcie chcemy, by uczniowie na naszych lekcjach byli aktywni, nie nudzili się, marzymy, by każda lekcja była jedyna, najlepsza, by nasi podopieczni jak najwięcej z niej zapamiętali. W praktyce nie zawsze jest to możliwe. Nie starcza nam czasu na gry, zabawy, piosenki, wiersze. I właśnie to wszystko postanowiłyśmy „zaserwować" gimnazjalistom uczącym się języka niemieckiego podczas warsztatów, w których uczestniczyło ponad 60

[1)] Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Publicznym Gimnazjum nr 10 i nr 13 w Radomiu.

uczniów z 9 gimnazjów oraz 13 nauczycieli języka niemieckiego.

Imprezę rozpoczęła inscenizacja baśni *Des Kaisers neue Kleider* w wersji niemieckiej w wykonaniu uczniów klasy 2j z Publicznego Gimnazjum nr 13. Historia zapatrzonego w modne stroje cesarza przedstawiona w humorystyczny sposób rozbawiła zgromadzonych gości. Publiczność z uwagą śledziła losy bohaterów, aby po

przedstawieniu wziąć udział w konkursie zorganizowanym do treści sztuki. Na autorów prawidłowych odpowiedzi czekały wspaniałe nagrody – słowniki, albumy, koszulki, czapeczki, parasole, kalkulatory, torby, przybory szkolne, kubki itp.

Następnie rozpoczęła się „poważna część" imprezy – nauka języka niemieckiego. Zajęcia odbywały się w czterech blokach tematycznych. Uczniowie zostali tak podzieleni, by każdy mógł uczestniczyć przynajmniej w trzech seminariach. Nauczycieli rozpoczęli swoje spotkanie od *Lerntechniken (techniki uczenia się)*. W tym samym czasie uczniowie uczestniczyli w seminarium *Phonetik (Fonetyka)* – tu wcale nie było poważnie – jedzenie paluszków, dmuchanie w karteczki, wykrzywianie ust i robienie innych dziwnych min – wszystko po to, by jak najlepiej mówić po niemiecku. Podczas, gdy jedni łamali sobie język, inni intensywnie pracowali na seminarium *Landeskunde (Kulturoznawstwo)*. Tu dowiedzieli się mnóstwo ciekawych rzeczy na temat krajów niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej, mieli okazję posłuchać piosenek niemieckich i poznać bliżej ich wykonawców. Poznali nazwiska najwybitniejszych postaci z krajów niemieckojęzycznych, nazwy pyszności z Austrii i Szwajcarii oraz wiele innych ciekawostek, o których jak się okazało, nigdy nie słyszeli. Po takiej dawce nowych wiadomości uczestnicy mogli się odprężyć na seminariach *Spiele (Gry i zabawy)* lub *Lieder (Piosenki)*. Okazało się, że bez względu na wiek zabawa i piosenka to jest to, co uczniom sprawia mnóstwo radości, a jeżeli jeszcze przy tym mogą się czegoś nauczyć, to korzyść jest podwójna.

Również nauczyciele uczestniczyli w zajęciach z fonetyki. Tu też była cała masa śmiechu i jedzenie precelków, mające służyć temu, by wszyscy mieli wymowę jak *Muttersprachler*.

Na zakończenie imprezy, dzięki naszym wspaniałym sponsorom, mogłyśmy wręczyć wszystkim uczestnikom upominki, a nauczycielom dodatkowo stosowne zaświadczenia, potwierdzające udział w imprezie. Analizując ankiety ewaluacyjne uczestników, doszłyśmy do wniosku, że naprawdę potrzebujemy takich imprez. Imprez, które będą integrowały młodzież naszego miasta i nauczycieli. Imprez, gdzie w przyjaznej i życzliwej atmosferze poznajemy nowe aspekty języka niemieckiego i doskonalimy te, które już znamy. Mamy nadzieję, że za rok też uda nam się spotkać na tego typu imprezie razem z naszymi uczniami.

Chciałybyśmy gorąco podziękować dyrekcji naszych gimnazjów za stworzenie wspaniałych warunków do organizacji tego typu przedsięwzięcia. Chiałybyśmy podziękować również naszym uczestnikom za udział w warsztatach, co dla niektórych, jak się okazało, było prawdziwą sztuką. Jeden z uczetników napisał nam bowiem *„Nic nie rozumiałem, ale było super"*. I o to nam właśnie chodziło (żeby było super). Może kochany uczestniku za rok będzie lepiej, czego Tobie i sobie życzymy.

(maj 2004)

*Grażyna Studzińska*[1)]
*Gliwice*

# II Ogólnopolskie Spotkania Nauczycieli Języka Angielskiego ET Market

Wielkim świętem dla ponad pięciuset nauczycieli z całej Polski było *Spotkanie English Teaching Market*, zorganizowane w Lasach Taborskich w komfortowym centrum szkoleniowo-rekreacyjnym Hotelu Anders w Starych Jabłonkach koło Ostródy przez Nidzicką Fundację Rozwoju „Nida", realizującą program *English Teaching* Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, która jest jego fundatorem. Nauczyciele, przeważnie z małych miast i wsi całego kraju, zostali zaproszeni przez organizatorów na „naukowe wakacje", które z pewnością, na długo pozostaną w ich pamięci.

Trudno znaleźć słowa, które potrafiłyby oddać kunszt organizatorski, zdolność przewidywania i niepowtarzalną atmosferę, która cechowała działania Barbary i Krzysztofa Margoł, twórców i pomysłodawców drugiego już wydarzenia tej rangi. Nie dość, również, powiedzieć, że nie było chyba osoby, która ze zjazdu tego wyniosłaby jakiekolwiek negatywne odczucia. Trzy dni pobytu w bajecznej okolicy czystego jeziora Szeląg Mały, w komfortowym otoczeniu hotelu Anders, świetnie przystosowanym do potrzeb niepełnosprawnych, na którego terenie goście mieli do dyspozycji komfortowe i w pełni wyposażone, klimatyzowane sale konferencyjne z najnowocześniejszym sprzętem, ale także basen, siłownię, dwie sauny, kręgielnię, squash, bilard, pięć kortów tenisowych, jazdę konną, wypożyczalnię rowerów, przystań wodną z dużą i cichą plażą oraz restaurację z bardzo uprzejmą obsługą oraz wyśmienitymi posiłkami, to czas spędzony na wymianie doświadczeń nauczycielskich, nawiązywaniu kontaktów, nauce nowych technik dydaktycznych i wzbogacania swego warsztatu pracy przez nieznane dotąd elementy dydaktyczne, nowoczesne pomoce naukowe oraz zdobycie niezwykle cennej wiedzy na temat wykorzystania zewnętrznych funduszy wspierających edukację.

Niestrudzeni organizatorzy w osobach wymienionych i duże grono wolontariuszy zadbali o każdy szczegół na długo przed wyznaczonym terminem *Spotkania*. Karty rejestracyjne zawierały maksimum informacji o preferencjach zaproszonych nauczycieli, ich zainteresowaniach, szkołach itp, co pozwoliło na sprawną obsługę, dostosowanie programu zajęć, oferty szkoleń, informacji i doradztwa oraz dodatkowych „atrakcji", jak wieczory integracyjne czy koncerty muzyczne do oczekiwań uczestników. Publikacja konferencyjna w pięknej oprawie graficznej, jak też pakiet materiałów, zebranych w gustowną i niepowtarzalną teczkę ekologiczną były cenną pamiątką.

Program *Spotkania* został rozpisany w trzech dniach, gdzie pierwszy z nich – środa to spotkanie plenarne, możliwość poznania szczegółowego grafiku, sprawdzenie swojego przydziału warsztatów według wcześniejszych zgłoszeń (każdemu uczestnikowi zapewniono możliwość skorzystania z dwóch warsztatów i dwóch wykładów dziennie, podział został dokonany zgodnie z nadesłanymi kartami rejestracji), poznania sal konferencyjnych, organizatorów, głównej idei Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, przedstawienia efektów dotychczasowych działań na rzecz propagowania i wspierania nauki języków obcych w polskich szkołach w dobie integracji europejskiej, a także poznania innych uczestników *Spotkania* i nawiązanie kontaktów zawodowych.

W trakcie pierwszej sesji plenarnej Barbara Margoł, Jacek Michałowski i Krzysztof Margoł przedstawili uczestnikom doświadczenia i rezultaty drugiej edycji programu *English Teaching* oraz działania Fundacji od czasu *I Ogólnopolskiego Spotkania Nauczycieli* w Pasymiu w 2003 r. Następnym punktem było wystąpienie przedstawicielki ogólnopolskiego portalu internetowego Interkl@sa, Gracjany Więckow-

[1] Autorka jest doradcą metodycznym nauczycieli języka angielskiego w OSSP ZS nr 18 w Zabrzu.

skiej *Komputer i Internet w pracy nauczyciela języka angielskiego*, ukazujące możliwości wykorzystania portalu do zamieszczania publikacji, koniecznych do awansu zawodowego nauczycieli oraz czerpania bieżących informacji na temat edukacji oraz wykorzystywania prac innych nauczycieli, jako narzędzia wspomagającego proces dydaktyczny. Na zakończenie prezentacji każdy uczestnik otrzymał *Przewodnik Internetowy* na płycie CD-rom, autorstwa Dariusza Jemielniaka oraz Marty Fihel. Dzień zakończył się wieczorem muzycznym przy ognisku, przygotowanym przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA z Lublina, z udziałem zespołu muzycznego Top Ten. Tanecznym wyczynom oraz wspólnemu śpiewaniu po angielsku towarzyszył zapach przepysznych potraw, serwowanych na kilku stanowiskach grillowych. Uczestnicy, poinformowani w liście przedkonferencyjnym o konieczności zabrania wygodnych, sportowych ubrań, nie mieli żadnych trudności w podążaniu za skomplikowanymi figurami, pokazywanymi przez animatorów ruchu.

Kolejne dwa dni można nazwać dniami dydaktycznymi, obfitującymi w warsztaty oraz wykłady, równolegle prowadzone w dziewięciu salach konferencyjnych. Spośród szeregu przydatnych warsztatów, jak:

- *Metody pracy w dużych grupach* (Katarzyna Kiszka)
- *Prowadzenie zajęć z użyciem komputera i internetu* (Marta Fihel)
- *Drama i socjodrama w nauczaniu języka angielskiego* (Aleksandra Gelner)
- *Praca z uczniem szczególnie uzdolnionym* (Jarosław Kordziński)
- *Muzyka jako wsparcie procesu uczenia się* (Renata Borowiecka)
- *Praca w klasie o zróżnicowanym poziomie wiedzy* (Katarzyna Wróbel)
- *Praca z uczniem dyslektycznym i dysgraficznym* (Wanda Miler)
- *Jak radzić sobie z fonetycznymi problemami uczniów* (Zbigniew Czaja)
- *Jak rozwijać myślenie twórcze i krytyczne na lakcjach* (Bogdan Jankowski)
- *Jak pisać wnioski do programów pomocowych* (Zbigniew Barski, Małgorzata Jarząbek)
- *Rozwijanie sprawności mówienia* (Błażej Aksamitek)
- *Znaczenie zajęć pozalekcyjnych* (Ewa Kordzińska)
- *Jak skutecznie i ciekawie uczyć gramatyki* (Aleksandra Gelner)
- *Jak organizować zajęcia w plenerze* (Zbigniew Czaja)
- *Jak uczyć słówek sprawnie i szybko* (Katarzyna Wróbel)
- *Uczeń trudny, co robić?* (Bogdan Jankowski)
- *Programy pomocowe UE skierowane do uczniów i nauczycieli* (Krzysztof Margoł)
- *Rozliczania projektów dofinansowanych ze środków pomocowych* (Jacek Podolski)

Miałam przyjemność uczestniczyć w trzech, szalenie interesujących i pomocnych w dalszej pracy.

Pierwszym z nich był wykład Bogdana Jankowskiego *Jak rozwijać myślenie twórcze i krytyczne na lekcjach?*. Prowadzący szalenie obrazowo i praktycznie podszedł do problemu kreatywności nauczycielskiej, uznając tę grupę zawodową za jedną z wiodących w procesie twórczego myślenia oraz wpływającą na rozwój intelektualny i twórczy młodego pokolenia Polaków. Skupił się na generowaniu pomysłów i nieoczekiwanych rozwiązań, roli zagadek i zadawania pytań, rozumowania czyli wnioskowania, dowodzenia i poddawania osądowi. Zwrócił uwagę na pojęcie „luksusu czasu" niezbędne do myślenia twórczego i krytycznego. Szczegółowo zostały nakreślone działania nauczycielskie hamujące proces myślenia twórczego uczniów oraz podane gotowe „recepty" na wspomaganie i wyzwalanie tego procesu. W materiałach udostępnionych uczestnikom wykładu znalazł się opis teorii *organizowania procesu dydaktycznego rozwijającego myślenie* według B. Blooma oraz techniki *Gestalt* wraz ze szczegółową bibliografią, pomocną w głębszym zrozumieniu tematu.

Następna sesja była poświęcona problemowi, który dotyczy każdej jednostki oświatowej w dobie nowoczesnego społeczeństwa i integracji europejskiej, jakim jest *Pisanie wniosków do programów pomocowych*. Dwugodzinna sesja warsztatowa, prowadzona przez Małgorzatę Jarząbek z Euro NGO, nie tylko uświadomiła ogrom możliwości pozyskiwania funduszy z różnych organizacji pozarządowych oraz stowarzyszeń, działających na rzecz pomocy szkołom i in-

stytucjom edukacyjnym, ale również pozwoliła na praktyczne przećwiczenie pisania wniosku, konstruowania planu pracy, tworzenia projektu edukacyjnego i budżetu przedsięwzięcia. Prowadząca przedstawiła również liczne projekty, które uzyskały wcześniej pomoc finansową oraz pozwoliła na wymianę doświadczeń między nauczycielami, a także rozmowy z tymi, którzy korzystali już z takiej formy dofinansowania i mogli wcielić w życie swoje, często idealistyczne, pomysły.

Po tak wyczerpującym przedpołudniu, posiłek zaserwowany przez restauracje Hotelu Anders był wystarczającą nagrodą i zachętą do dalszych działań, którymi były: Kiermasz – Rynek Angielski, skupiający szerokie grono wystawców i wydawców podręczników i pomocy naukowych, jak Pearson Education, Oxford University Press, MacMillan, The Teacher, Wydawnictwo Idea, Wydawnictwa Szkolne PWN, VIVAT, WSiP, Newsweek, New Editions, EGIS-Express Publishing, SITA, Universitas i wiele innych, a także punkty i stoiska konsultacyjne Interkl@sa, EURO-NGO, Socrates, Szkoła Ucząca Się SUS, Szkoła z Klasą, Centrum Wolontariatu, Fundacja Edukacja dla Demokracji, CEO, Angielski EDU pl i innych.

Wieczorna sesja panelowa została przygotowana w trzech blokach tematycznych, prowadzonych przez Jacka Podolskiego, Joannę Jurek i Barbarę Margoł:

- Prezentacje Organizacji i Programów SUS, Centrum Wolontariatu, EURO-NGO, Fundacja Edukacja dla Demokracji i Szkoła z Klasą,
- *Jak nauczamy angielskiego* – prezentacje nauczycieli z Kaliningradu i Ukrainy oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- *Przykłady dobrych praktyk w nauczaniu języka angielskiego* – prezentacja wybranych projektów, realizowanych w ramach programu *English Teaching* i innych programów pomocowych.

Warsztat prowadzony przez Renatę Borowiecką *Muzyka, jako wsparcie procesu uczenia się* również okazał się niezwykle przydatny. Jako wykształcony muzyk i meloman nie mogłam „przepuścić okazji" poznania programu *Mozart dla uczenia się*, przygotowanego przez Centrum Edukacji Diagnozy i Terapii Psychologiczno–Pedagogicznej. Warsztat, choć fizycznie wyczerpujący, zarówno dla prowadzącej, jak i uczestników, natchnął wszystkich pozytywną energią i pozwolił na samodzielne, twórcze kreowanie zabaw z uczniami z wykorzystaniem i przy pomocy tak istotnego medium psychologicznego, jakim jest muzyka Mozarta, wykorzystywana w różnym instrumentarium oraz różnych interpretacjach.

Żegnając organizatorów nie mogłam znaleźć właściwych słów do wyrażenia mojego podziwu dla ogromu pracy i pomysłów, włożonych w stworzenie *II Ogólnopolskiego Święta Nauczycieli Języka Angielskiego*, jakie miało miejsce w Starych Jabłonkach. Wydarzenie to pozostanie na długo w pamięci wszystkich jego uczestników, a pomysły i wiedza oraz kontakty wyniesione z tej trzydniowej konferencji będą procentować w pracy dydaktycznej i edukatorskiej przez kolejny, trudny rok szkolny i pozwolą raz jeszcze uwierzyć w sens podejmowania działań, daleko odbiegających od programu szkolnego, a tak bardzo wspomagających autonomię uczniów i zachęcających do wytężonej pracy.

(lipiec 2004)

## Warto wiedzieć

**1 lutego 2005** upływa termin przysyłania zgłoszeń na warsztat organizowany przez Centrum Języków Nowożytnych w Grazu:

**CHAGAL – Set Up (21-23 April 2005)**
European Curriculum guidelines for Access programmes into Higher education for underrepresented Adult Learners
**CHAGAL – Set Up**
Europäische Empfehlungen für Zugangsprogramme zur Tertiären Bildung für unterrepräsentierte erwachsene LernerInnen

**Szczegóły: ewa.wieczorek@codn.edu.pl**

WYDAWNICTWA
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

polecają

# KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELI

- Edukacja międzykulturowa
- Marketingowe zarządzanie szkołą
- Materiały szkoleniowe — jak je tworzyć
- Grupa w procesie WDN

*Szczegółowa oferta na naszej stronie internetowej.*

**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*

# RECENZJE

*Ewa Andrzejewska*[1)]
*Gdańsk*

## Jak zachować porządek w klasie[2)]

Jak zachować porządek w klasie? Takie pytanie zadają często nauczyciele, zwłaszcza ci, którzy stawiają pierwsze kroki w zawodzie. Skuteczność pracy nauczycieli, w tym także nauczycieli języków obcych, zależy bowiem nie tylko od ich kompetencji merytorycznych, związanych z treściami nauczania, lecz także od umiejętności sterowania procesem dydaktycznym. Hans-Peter Nolting opisuje w swojej książce możliwości oddziaływania pedagogicznego nauczyciela w zakresie dyscypliny w klasie oraz przedstawia koncepcje przezwyciężania problemów związanych z jej utrzymaniem. Praca powstała na podstawie najnowszych badań empirycznych i prezentuje strategie sprawdzone w praktyce działania, które, zdaniem autora, faktycznie zapewniają dyscyplinę na lekcji. Publikacja, na którą składają się cztery rozdziały i bibliografia, jest tłumaczeniem wydanej w 2002 roku w Niemczech książki *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung.*

Rozdział pierwszy przynosi wyjaśnienie podstawowych pojęć związanych z tematyką dyscypliny w klasie, przedstawia różne następstwa zakłóceń w procesie dydaktycznym oraz przestrzega przez możliwymi uproszczeniami w rozumieniu i ocenie konfliktów w klasie.

Rozdział drugi opisuje zachowania nauczycieli, które mogą wpływać na zminimalizowanie problemów z dyscypliną w trakcie codziennej pracy na lekcji. Autor zwraca uwagę na te aspekty procesu dydaktycznego, które są przez nauczycieli rzadko rozważane w kontekście pojawiających się problemów z dyscypliną. Należą do nich: płynny przebieg lekcji, sygnały wszechobecności nauczyciela, jasne reguły gry oraz aktywizacja jak największej liczby uczniów. Autor wyjaśnia, na czym polegają konkretne czynności nauczyciela, zapobiegające sytuacjom konfliktowym. Na podstawie licznych przykładów pokazuje, w jaki sposób dochodzi do zakłóceń i jak odpowiednie postępowanie nauczyciela może skutecznie im zapobiegać. Nauczyciel znajdzie w tym rozdziale uwagi na temat, jak i kiedy formułować komentarze dotyczące zachowania uczniów, jak również, w jaki sposób stosować sygnały niewerbalne na lekcji. Zakres działań zapobiegawczych przedstawionych w tym rozdziale odnosi się do tzw. przypadków spowalniania procesu dydaktycznego, drobnych zakłóceń, określanych mianem problemów z dyscypliną.

Rozdziały trzeci i czwarty przedstawiają strategie postępowania w obliczu istniejących już sytuacji konfliktowych. Autor przestrzega przed lekceważeniem sporów w klasie, a zwłaszcza tych, które się powtarzają lub przeradzają w głębszy konflikt. Rozwiązanie tych problemów mogą przynieść interwencje nauczycielskie, czyli strategie, w których nauczyciel jest zdany na siebie, lub interwencje oparte na współpracy. Nol-

[1)] Autorka jest asystentem w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.
[2)] Hans-Peter Nolting (2004). *Jak zachować porządek w klasie*, przekład Marian Leon Kalinowski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (129 s.).

ting wyróżnia doraźne interwencje nauczycielskie, wynikające z sytuacji wymagających natychmiastowej reakcji i strategie dokonywania zmian, mające na celu polepszenie przyszłej pracy. Opisując autentyczne sytuacje, autor przedstawia możliwe reakcje nauczyciela prowadzące do wyjaśnienia i doraźnego rozwiązania konfliktu. Natychmiastowe reakcje nauczyciela na pojawiające się zakłócenia są bardzo ważne, ponieważ zapobiegają pogłębianiu się konfliktów. Wprowadzenie zaś trwałych zmian w zachowaniu wymaga, zdaniem Noltinga, stosowania strategii wdrażania nowych reguł i nakłaniania uczniów do przyjmowania innych postaw. Autor podaje konkretne przykłady, jak zachęcać uczniów do przestrzegania reguł. Opisuje również tzw. stymulujące sposoby nagradzania całej klasy, jak i poszczególnych uczniów. Szczególną uwagę zwraca na zasady przeprowadzania indywidualnych rozmów z uczniami po lekcjach, podając przykłady możliwych reakcji nauczyciela oraz wskazując na właściwy styl komunikacji. Skuteczność strategii zmian zależy nie tylko od sposobu interwencji, ale również od trafnego rozpoznania przyczyn konfliktów. Można tego dokonać stosując przedstawione przez autora metody diagnozowania sytuacji, tj. opis problemu, autorefleksja, zmiana perspektywy, obserwacja i sondowanie. Wszystkie te metody zostały opatrzone konkretnymi wskazówkami, dotyczącymi sposobów ich realizacji. Strategie ukierunkowane na nauczyciela nie w każdej sytuacji mogą jednak okazać się skuteczne. Autor zaleca wówczas zastosowanie strategii opartych na współpracy, które zakładają aktywny udział całej klasy w podejmowaniu decyzji. Na podstawie licznych przykładów projektów, zrealizowanych w praktyce, przedstawia koncepcję T. Gordona oraz metodę A. Redlicha i W. Schleya. Czytelnik znajdzie konkretne wskazówki, w jaki sposób rozwiązywać konflikty w klasie, wzory ankiet do zdiagnozowania sytuacji, przykłady umów i uczniowskich arkuszy samoobserwacji. Nolting podkreśla, iż metoda Redlicha i Schleya była stosowana z powodzeniem we wszystkich typach szkół i na każdym poziomie nauczania. Rozdział czwarty kończą propozycje działań, mających na celu eliminację zachowań agresywnych w szkole. Autor przedstawia także koncepcję norweskiego psychologa Dana Olweusa, która zakłada łączenie zapobiegania i interwencji na trzech poziomach: szkoły, klasy i pojedynczego ucznia.

*„Dyscyplina nie zależy od dyscyplinowania (zaprowadzania porządku), lecz od zręczności pedagogicznej (zarówno w dydaktyce, w stosowaniu odpowiednich metod, jak też w komunikacji werbalnej i niewerbalnej)"* – stwierdza Nolting i pokazuje w swojej pracy, że właściwe sterowanie procesem dydaktycznym to umiejętność, której można się nauczyć.

(listopad 2004)

*Hanna Komorowska*[1)]
*Warszawa*

# Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych[2)]

Książka prof. dr hab. Marii Wysockiej *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, opublikowana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w 2003 r., jest publikacją poświęconą kompetencji zawodowej nauczyciela. M. Wysocką interesuje przede wszystkim proces rozwoju tej kompetencji, a za najodpowiedniejszy dla tego celu uważa model refleksyjny. Podkreśla też niezbędny element, jakim jest wykształcenie w tym modelu nauczycielskiej umiejętności określenia swych własnych braków, a także swych zawodowych mocnych stron. Rozważa też istotę stylu dydaktycznego, który – jej zdaniem – jest najistotniejszym składnikiem kompetencji zawodowej nauczyciela.

Trzon książki stanowi raport z szeroko za-

[1)] Prof. dr hab. Hanna Komorowska pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.
[2)] Maria Wysocka (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

krojonych badań empirycznych przeprowadzonych na ogromnej próbie blisko 400 nauczycieli języka angielskiego. Badania te podzielono na dwa etapy. W pierwszym etapie badaniom ankietowym poddano 351 nauczycieli, w drugim etapie wywiadowi kwestionariuszowemu poddano 80 nauczycieli. Ich opinie na temat swego sposobu pracy, umiejętności i braków zweryfikowano ponadto drogą obserwacji prowadzonych przez nich lekcji.

Badania tego rodzaju nie są – ze swego założenia – reprezentatywne dla całego kraju, toteż nie można na ich podstawie wnioskować o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych w Polsce. Zarysowują jednak istotne tendencje i wskazują kwestie godne szczególnej uwagi zarówno ze strony samych nauczycieli, jak i osób odpowiedzialnych za ich przygotowanie do zawodu i dalsze doskonalenie. Zwrócę tu uwagę na niektóre z tych istotnych kwestii, gdyż omówienie ich wszystkich wymagałoby nie recenzji, a ogromnego studium zagadnienia.

I tak uwagę zwraca przede wszystkim stosunkowo niski procent nauczycieli posiadających formalne wykształcenie. Magisterskim wykształceniem anglistycznym legitymuje się tylko niecałe 30% badanych nauczycieli, nauczyciele z licencjatem filologicznym to nieco tylko mniejszy procent, a więc łącznie nauczyciele z wyższym wykształceniem to 57% próby, a doliczając absolwentów kolegium nauczycielskiego – około 60%, przy czym znacznie więcej ich pracuje w miastach, brak ich natomiast na wsi. Zważywszy liczby osób, jakie opuściły już filologie licencjackie, magisterskie i kolegia nauczycielskie jako absolwenci – widać, że czynią oni wielkie wysiłki, by nie podjąć pracy w szkolnictwie pomimo posiadanych uprawnień. Jeśli nawet podejmą tę pracę, szybko z niej odchodzą, co widać z analizy badanej próby pod kątem wieku. Podejmują zatem pracę w szkole ci, którzy nie posiadają kwalifikacji. Z badań wynika wyraźnie, że nauczyciele bez kwalifikacji lokują się przede wszystkim w najmłodszej i średniej grupie wiekowej.

Bez istotnych zmian w uposażeniu nauczycieli sytuacja szkół nie ulegnie niestety zmianie. Potwierdzenie finansowych źródeł tej sytuacji widać też w tym, że nauczyciele młodzi stanowią – jak wykazują badania M. Wysockiej – znaczący procent w grupie nauczycieli zatrudnionych w szkołach społecznych i szkołach językowych.

Inna istotna kwestia spośród spraw analizowanych w ilościowym etapie badań, o której warto tu wspomnieć, to podnoszenie własnych kwalifikacji, rozwijania umiejętności językowych i metodycznych. Otóż omawiane badania wykazują wyraźnie znacząco większą aktywność nauczycieli szkół społecznych w tej dziedzinie. Wyjaśnia to w dużej mierze – jak sądzę – znane zjawisko, jakim jest funkcjonowanie wielu dobrych szkół społecznych w roli dostarczycieli swego rodzaju wzorców innowacyjnych rozwiązań dla szkół państwowych.

Wśród analizowanych przez M. Wysocką w jakościowym etapie badań kwestii związanych z umiejętnościami dydaktycznymi nauczycieli – powtarzającym się problemem jest nieumiejętność organizowania lekcji poświęconych wprowadzaniu nowego materiału gramatycznego, lekcji dotyczących kultury, a także lekcji powtórzeniowych, jak też nieumiejętność nauczania wymowy, rytmu i intonacji.

Uwagę zwraca też ogromna trudność wielu nauczycieli z realizacją planu lekcji. Informują oni, że nie są w stanie przewidzieć ani czasu, jaki zajmie im dana faza lekcji, ani trudności, jakie na tej lekcji wystąpią, nie są w stanie utrzymać dyscypliny, a szczególną trudność sprawia im praca z najmłodszymi uczniami, jak też z uczniami najbardziej zaawansowanymi, a więc ze skrajnymi grupami uczniów.

Niezwykle duże i częste, bo zgłaszane przez ponad połowę nauczycieli, okazują się trudności związane z organizacją pracy w grupach, dopilnowanie, by uczniowie nie przechodzili w pracy grupowej na język polski, spowodowanie, by chcieli ze sobą współpracować, motywowanie uczniów lepszych, a przeciwdziałanie wycofywaniu się z pracy uczniów słabszych.

Słabym punktem okazuje się też reakcja na błędy uczniowskie. Badania M. Wysockiej pokazują związek tej kwestii z poziomem językowym samych nauczycieli. Jak się wydaje, liberalny stosunek do błędu w podejściu komunikacyjnym jest nazbyt często traktowany jako licencja, by nie reagować na błędy w ogóle, szczególnie ze strony nauczycieli o słabej znajomości języka.

Z podobnych powodów problemem dla wielu nauczycieli staje się kontrola i ocena wyników nauczania. Nauczyciele unikają własnych sposobów i narzędzi kontroli, mają tendencję do korzystania z gotowych testów, szczególnie chętnie stosują testy pisemne o punktacji 0-1, a samą punktację rozumieją często wyłącznie jako sposób przeliczania punktów na oceny. Kwestie oceny są przy tym jednym z głównych źródeł konfliktów nauczycieli z rodzicami i trudności ze zwierzchnikami, utrudniają więc nauczycielom funkcjonowanie w szkole jako instytucji, co i tak dla wielu z nich okazuje się niełatwe.

Wszystkie te problemy to w wielu przypadkach oczywiste braki wynikające z prostego faktu nieposiadania kwalifikacji przez znaczny procent badanych nauczycieli. Zgłaszają je jednak także nauczyciele posiadający uprawnienia do nauczania, są to więc luki w ich przygotowaniu do zawodu. Jak pokazują wyniki badań – samoocena nauczycieli i ich poczucie własnej wartości rośnie wraz z posiadanym wykształceniem. To więc nie tyle sposób kształcenia nauczycieli jest tu problemem, ile raczej niewystarczające wykształcenie stanowi źródło problemów. Jest to jednak tym samym istotna wskazówka dla ośrodków prowadzących warsztaty szkoleniowe w ramach różnego rodzaju działań związanych z doskonaleniem czynnych nauczycieli.

Nie sposób tu omówić wszystkich kwestii badanych i omawianych przez M. Wysocką, a wszystkie one są warte uwagi. Warte uwagi jest też samo przeprowadzone przez nią badanie. W chwili obecnej w Polsce tak szeroko zakrojone i tak dogłębne badania empiryczne nie są właściwie prowadzone, co dzieje się z ogromną szkodą dla rozwoju dyscyplin humanistycznych. Jedyne, znacznie skromniejsze oczywiście raporty z badań spotykamy w niektórych pracach doktorskich, tam jednak badanie pełni najczęściej zupełnie inną funkcję, jaką jest wykazanie się przez autora pewnymi warsztatowymi umiejętnościami metodologicznymi, niezbędnymi do uzyskania stopnia. Tego typu raporty są więc najczęściej wycinkowe i z tego względu trudno, by ukazały pełniejszy obraz zagadnienia.

W tej sytuacji całościowe badanie na ogromnej próbie nauczycieli, jakie umiejętnie przeprowadziła prof. dr hab. Maria Wysocka, to wielkie wydarzenie w dydaktyce języków obcych. Już choćby z tego względu praca ta zasługuje na uwagę – to jednak nie wyczerpuje zalet omawianej publikacji.

Praca prof. Wysockiej – oprócz szerzej omówionego powyżej raportu z badań empirycznych – zawiera bowiem także:

- obszerną i niezwykle wartościową część teoretyczną, która – przez wprowadzenie wszystkich tych podstawowych pojęć i definicji związanych z kompetencją zawodową nauczyciela i jej składnikami, występującymi w najnowszej literaturze metodycznej w Polsce i na świecie – może stanowić doskonałe wprowadzenie do wszelkiej dyskusji nad zagadnieniami kształcenia nauczycieli,
- niezwykle interesujące propozycje konkretnych zmian programowych i zarysowanie tendencji, co może stanowić podstawę działań reformatorskich w tej dziedzinie – tym bardziej, że propozycje podano w postaci modułów umożliwiających elastyczność działania,
- a ponadto – klarownie i niezwykle rzetelnie ukazuje metodologię badań, co może stanowić cenną pomoc dla studentów i nauczycieli zaangażowanych w projekty badawcze, gdyż mogą oni na tym przykładzie opanować umiejętności niezbędne im w przygotowaniu części empirycznej własnej pracy magisterskiej czy też doktorskiej.

Uważam zatem omawianą książkę za niezwykle pożyteczną pracę, o dużej wartości naukowej, a także o wielkim znaczeniu praktycznym dla planowania przyszłości kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Praca prof. dr hab. Marii Wysockiej stanowi cenną pozycję wydawniczą, przydatną nauczycielom akademickim, studentom, a także decydentom oświatowym zainteresowanym działaniami społecznymi na rzecz szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego. Przede wszystkim jednak jest to książka, z której wiele mogą skorzystać sami nauczyciele, dla których może ona stanowić zestaw wskazówek dotyczących tego, na co zwracać uwagę w toku obserwacji własnych lekcji, tak aby móc samodzielnie i regularnie prowadzić autoanalizę i samoocenę własnej pracy dydaktycznej.

(grudzień 2004)

*Maria Jodłowiec*[1]
*Kraków*

# Nauczyciele języków obcych w dobie przemian[2]

Monografia Elżbiety Zawadzkiej jest poświęcona wnikliwej analizie ról, jakie mają pełnić nauczyciele języków obcych w zreformowanym systemie edukacji oraz funkcji i zadań, które stoją przed nimi w okresie przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych i technologicznych w Polsce i na świecie na początku nowego stulecia.

Punktem wyjścia dla rozważań Autorki jest przedstawienie szeroko pojętego kontekstu nauczania języków obcych (rozdz. 1). Na podstawie danych z rozlicznych badań empirycznych i raportów ekspertów Elżbieta Zawadzka najpierw omawia stan polskiego szkolnictwa przed zmianami politycznymi w 1990 r., krytycznie oceniając kondycję edukacji z tego okresu, a następnie koncentruje się na głównych kierunkach zmian w polskiej oświacie po przełomie. Istota zaistniałych przemian leży w nowym podejściu do filozoficznych i ideowych podstaw nauki szkolnej. Nowe zadania i cele nauczania, wypływające z humanizacji edukacji, zakładają przede wszystkim *„kształtowanie wartości i postaw określających jakość życia i sens ludzkiej egzystencji oraz warunków umożliwiających rozwój osobowości"* (s. 19), a dopiero w drugiej kolejności rozwijanie pożądanych umiejętności i zdobywanie wiedzy przez uczniów. W odniesieniu do nauczania języków obcych, zapoczątkowane reformy zaowocowały nie tyle innowacjami w procesie dydaktycznym, gdyż zasady pedagogiki humanistycznej funkcjonują w glottodydaktyce już od pewnego czasu, co zmianą zapotrzebowania na poszczególne języki obce i nowymi wyzwaniami w kształceniu nauczycieli w ramach studiów neofilologicznych na uniwersytetach oraz w kolegiach językowych. Pewnej modyfikacji uległy też treści i metody nauczania, dostosowane w dobie integracji z Unią do wymagań kształcenia *„o Europie, przez Europę i dla Europy"* (s. 32).

Drugi rozdział opracowania jest poświęcony zagadnieniom związanym z kształceniem i pracą zawodową nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce. Autorka opisuje wybrane modele kształcenia nauczycieli, a następnie prezentuje systemy i programy edukacji nauczycieli w państwach Unii oraz w Polsce. Omawia również uprawnienia, jakie otrzymują w różnych krajach oraz warunki i stopnie awansu zawodowego nauczyciela. Mimo, że poruszane problemy dotyczą ogółu nauczycieli pracujących w rozmaitego typu szkołach, w centrum uwagi E. Zawadzkiej pozostają problemy związane z przygotowywaniem do zawodu, pracą i dokształcaniem nauczycieli języków obcych.

Po przedstawieniu kwestii natury ogólnej, związanych z zewnętrznymi uwarunkowaniami funkcjonowania w szkolnictwie, Autorka przechodzi do zagadnień bardziej szczegółowych, odnoszących się do działania nauczyciela w klasie. I tak trzeci rozdział książki dotyczy trzech istotnych elementów świata nauczyciela: komunikacji pedagogicznej, relacji między teorią i praktyką zarówno w kształceniu nauczycieli, jak i w ich pracy zawodowej oraz tzw. teorii osobistych, mających ważny wpływ na kształtowanie postaw i kompetencji nauczycieli. Rozważania w kolejnym czwartym rozdziale koncentrują się wokół roli nauczyciela języka obcego jako eksperta. E. Zawadzka odnosi się tu do szerokiej gamy zagadnień związanych z kompetencjami nauczyciela języka obcego, obejmującymi wiedzę językową, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne. W odniesieniu do każdego z tych obszarów wiedzy i umiejętności pedagoga, Autorka omawia problemy niezwykle istotne w nauczaniu języków obcych (takie jak dylemat native speaker czy nauczyciel-Polak jako ekspert w nauczaniu języka docelowego, problemy psychologii rozwojowej dzieci, młodzieży i dorosłych rzutujące na uczenie

[1] Dr Maria Jodłowiec jest asystentką w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Angielskiego Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

[2] Elżbieta Zawadzka (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" (342 s.).

się języka obcego, nauczanie zintegrowane i nauczanie integracyjne, nauczanie dla potrzeb zawodowych i nauczanie medialne). Ekspert, jak przekonująco dowodzi Autorka, to nie wyłącznie *„kompetentny instruktor przekazujący wiedzę, lecz osoba w pełni przygotowana (...) do wykonywania swego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych"* (s. 109). Oznacza to, że nauczyciel musi legitymować się kompetencjami obejmującymi *„wiedzę, umiejętności, dyspozycje oraz postawy i wartości niezbędne do wykonywania zawodu"* (s. 109).

W świetle tych oczekiwań nauczyciel języka obcego ma funkcjonować nie tylko jako dobry dydaktyk, który dąży do osiągnięcia konkretnych celów kognitywnych w nauczaniu, ale również jako wychowawca, pośrednik kulturowy, organizator, moderator i doradca oraz ewaluator w edukacji szkolnej. Każdej z tych kluczowych ról Elżbieta Zawadzka poświęca w swej pracy osobny rozdział.

Nauczyciel języków obcych musi zdawać sobie w pełni sprawę ze stojących przed nim obowiązków związanych z wychowaniem uczniów (rozdz. 5). Jest to niezwykle trudny, ale i ważny wymiar edukacji szkolnej. Nauczyciele w większości nie są odpowiednio przygotowani do spełniania tej roli, co wynika głównie z nadmiernego nastawienia procesu ich kształcenia na opanowanie umiejętności przekazywania wiedzy. Autorka wymienia też szereg innych problemów utrudniających właściwe pełnienie funkcji wychowawczych przez nauczycieli, na przykład niedowierzanie we własne możliwości i zdolności, brak wiary w sens i skuteczność intencjonalnych działań wychowawczych oraz nadmierne obciążenie obowiązkami zawodowymi. W obliczu niewystarczającego przygotowania studentów do wypełniania przyszłych zadań wychowawczych i trudności, na jakie napotykają wychowawcy realizujący te zadania, postulaty wszechstronnego rozwoju osobowego ucznia, rozwijania w nim dociekliwości, odpowiedzialności za siebie i innych, właściwego rozpoznawania wartości moralnych, zamiast priorytetowym celem szkoły, pozostają jedynie zapisem ustawowym i niespełnionym marzeniem pedagoga. Jak przekonuje Autorka, poprawie tej sytuacji sprzyja wcielanie w życie ideałów wychowania humanistycznego i odejście od praktyki pseudowychowania. Dialog między nauczycielem-animatorem i podmiotowo traktowanym uczniem jest drogą do pokonania trudności w spełnianiu roli wychowawczej przez szkołę i daje szansę na właściwą odbudowę autorytetu pedagoga-wychowawcy.

Edukacja w XXI wieku stawia nauczycielom jeszcze inne wyzwania. Przygotowanie człowieka do współtworzenia rzeczywistości międzykulturowej oznacza poszerzenie repertuaru ról, które ma spełniać nauczyciel języka obcego o rolę pośrednika kulturowego (rozdz. 6). Chociaż aspekt kulturowy zawsze stanowił istotne ogniwo nauki języka, w dobie obecnej chodzi o coś więcej niż o objęcie programem nauczania wiedzy o krajach danego obszaru językowego i norm zachowań językowych, ekstrajęzykowych i pozajęzykowych, obowiązujących w obrębie społeczności posługującej się pewnym językiem. Nauczyciel powinien więc być pośrednikiem kulturowym, który dzięki swojej wiedzy, nastawieniom i działaniom wytworzy w uczniach postawę akceptacji i tolerancji w stosunku do *„inności"* i będzie w stanie pomóc *„uczniom nie tylko zrozumieć obcą kulturę, ale i przyczyni się do lepszego zrozumienia przez uczniów ich własnej tożsamości kulturowej"* (s. 214). Problemy wielokulturowości i międzykulturowości dotyczą, co podkreśla Autorka, nie tylko funkcjonowania zagranicą, ale również obcowania z ludźmi o odmiennej narodowości czy kulturze w społecznościach lokalnych i regionalnych. Sam nauczyciel, posiadając kompetencję międzykulturową, powinien dbać o rozwijanie pożądanych nastawień u uczniów.

W okresie przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych oraz w obliczu postulatów pedagogiki humanistycznej, powszechnie lansowanych w edukacji, nowych znaczeń nabierają dawno zdefiniowane i usankcjonowane w dydaktyce języków obcych funkcje nauczyciela jako organizatora, moderatora i doradcy (rozdz. 7). Cele dydaktyczne realizowane przez nowoczesnego nauczyciela muszą obejmować tworzenie warunków do rozwijania autonomii ucznia, jednakże wdrażanie zasad samodzielności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności z jednej strony, zaś współodpowiedzialności za przebieg procesu nauczania/uczenia się z drugiej,

stale napotyka w szkole na wiele trudności. Autorka omawia te problemy szczegółowo, wysuwając jednocześnie pewne praktyczne sugestie, pomocne w usuwaniu barier przeszkadzających w rozwijaniu autonomii, jak choćby stosowanie otwartych form pracy na lekcji języka obcego czy odpowiednie przygotowanie uczniów do dokonywania samooceny.

Inna newralgiczna rola nauczyciela, wnikliwie omówiona w książce, to funkcja ewaluatora (rozdz. 8). Jako integralny człon procesu nauczania ewaluacja została poddana dość zasadniczej reorientacji w zreformowanej szkole przez wprowadzenie form oceniania wewnątrzszkolnego i zewnętrznego, rozpowszechnienie praktyki poprawiania koleżeńskiego i samooceny (w odniesieniu do języka obcego wprowadzenie arkuszy samoewaluacyjnych i portfolio językowego). Krótko prezentując europejskie standardy referencyjne, Autorka podkreśla rolę, jaką pełni *Europejskie portfolio językowe* w dostarczaniu ważnych informacji o uczącym się, a szczególnie w promowaniu samodzielności i samorefleksji uczniów, podnoszeniu ich motywacji i zwiększaniu aktywności. W rozdziale poświęconym roli ewaluatora Autorka porusza również ważne zagadnienia z dziedziny analizy błędów, związane z definicją błędu językowego, przyczynami ich powstawania, identyfikacją i reakcją na błąd.

Ostatni rozdział omawianej pracy traktuje o jeszcze jednej sferze, w obszarze której nowoczesny nauczyciel języka obcego powinien podejmować działania. Chodzi o role innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka. Wszystkie te trzy zakresy działalności wiążą się z otwarciem na zmiany, twórczym podejściem do rzeczywistości, umiejętnością krytycznej analizy sytuacji i wykorzystania wiedzy teoretycznej oraz doświadczenia w stawianiu czoła nowym wyzwaniom. Autorka książki podkreśla rolę rozwijania kompetencji innowacyjnych zarówno na etapie kształcenia nauczycieli, jak i w toku ich pracy zawodowej, przez działanie zespołów samokształceniowych. Jednym ze sposobów podejmowania zadań innowacyjnych jest prowadzenie przez nauczycieli badań w działaniu. Lecz postępowy praktyk to nie tylko innowator i badacz, ale również profesjonalista skłonny i zdolny do refleksji w działaniu i nad działaniem. E. Zawadzka podkreśla, że warunkiem podejmowania przez nauczyciela efektywnych działań jest umiejętność autorefleksji i samokontroli. Koncepcja nauczania refleksyjnego, chociaż uznana za filar nowoczesnego modelu kształcenia nauczycieli, budzi kontrowersje i nie spotkała się jak dotychczas z jednoznaczną akceptacją wśród władz oświatowych i nauczycieli. Można jednak wyrazić nadzieję – za Autorką opracowania – że właściwe zrozumienie roli teorii i praktyki na etapie studiów nauczycielskich i odpowiednie przygotowanie adeptów sztuki nauczania do krytycznego i kreatywnego podejścia do działań edukacyjnych pomoże w kształtowaniu postaw odpowiadającym wyzwaniom XXI wieku.

Mimo, że praca Elżbiety Zawadzkiej jest poświęcona rolom nauczyciela języka obcego w nowej epoce, wachlarz zagadnień poruszonych przez Autorkę znacznie wybiega poza ten zakres tematyczny. Jak przystało na monografię, książka dotyczy bardzo szerokiego spektrum wiedzy z zakresu glottodydaktyki i pedeutologii, i może stanowić cenne kompendium wiedzy dla studentów neofilologii i kolegiów językowych, którzy z pewnością skorzystają też z obszernej bibliografii zawartej w pracy. De facto w książce znajduje się prawdziwe bogactwo informacji, które nie zawsze są jasno sygnalizowane przez poszczególne tytuły rozdziałów i podrozdziałów.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że ewidentnym mankamentem opracowania jest niezamieszczenie w książce indeksu rzeczowego i indeksu nazwisk, co znacznie ułatwiłoby korzystanie z książki. Szkoda, że nie ma też w niej wstępu ani informacji na temat Autorki.

Obok panoramicznego, syntetycznego i kompleksowego ujęcia kluczowych zagadnień, Autorka omawia też wiele szczegółowych kwestii (np. wpływ języka obcego na opanowanie kolejnego języka przyswajanego przez ucznia, teorie antypedagogiczne, stereotypy w rozwijaniu świadomości różnic międzykulturowych, samoocenę nauczyciela i wiele innych). Istotnym walorem książki jest również to, że Elżbieta Zawadzka nie poprzestaje na omówieniu kwestii teoretycznych, ale udziela wielu cennych wskazówek praktycznych, dotyczących pracy w szkole. Jest to więc ciekawa i wzbogacająca lektura

również dla każdego nauczyciela, który pragnie podnosić swoje kwalifikacje i świadomie dba o swój rozwój zawodowy.

Zadania, które stoją przed nauczycielami języków obcych w dobie przemian, są ambitne i trudne, a ich realizacja wydaje się tak odległa od znanej nam rzeczywistości szkolnej, że aż mało możliwa. Wierzmy jednak wraz z Autorką, że *„przyszłość będzie należała do neohumanizmu i neoodrodzenia, zakładających rozwój człowieka wielowymiarowego, zdolnego do wykorzystania nowych osiągnięć nauki dla poznania i doskonalenia samego siebie i otaczającego świata. To nowe odrodzenie człowieka pod względem intelektualnym, moralnym i kulturalnym, człowieka twórczego, zdolnego do przezwyciężania uprzedzeń, nietolerancji, ksenofobii umożliwi – poprzez odejście od obecnego chaosu wartości i pojęć – harmonię we współdziałaniu ze środowiskiem, współżycie z innymi i zapewni ład wewnętrzny, nieodzowny dla osiągnięcia stanu równowagi psychicznej, optymizmu i radości życia"* (s. 183-4).

(maj 2004)

*Aleksandra Łyp-Bielecka*[1]
*Katowice*

# Schematyzmy języka niemieckiego i ich dydaktyzacja[2]

Każdy nauczyciel języka obcego, któremu leży na sercu zarówno dobro i wiedza jego uczniów, jak również rozwój własnego potencjału i umiejętności zawodowych, niejednokrotnie w toku swej praktyki zawodowej stawia sobie pytanie: co i w jaki sposób należy przekazywać i ćwiczyć z uczniami w trakcie zajęć, aby lekcje były nie tylko interesujące, ale również ich rezultat, czyli opanowanie języka obcego, był jak najlepszy? Poszukując materiałów i opracowań pomocnych w odpowiedzi na to pytanie, okazuje się, że o ile liczba wydawnictw poświęconych poszczególnym aspektom nauczania języka obcego, np. nauczaniu słownictwa, gramatyki, poszczególnych sprawności językowych (mówienie, pisanie itd.) jest dość duża, o tyle liczba materiałów dostępnych na rynku, a poświęconych zagadnieniom dydaktyki tzw. schematyzmów językowych jest stosunkowo niewielka, pomimo faktu, że wspomniane struktury należą do zjawisk językowych, z którymi ze względu na ich wysoką częstotliwość występowania zarówno nauczyciel, jak i uczniowie spotykają się w praktyce lekcyjnej codziennie, zazwyczaj nie zdając sobie jednakże sprawy z ważności i znaczącej roli schematyzmów w komunikacji.

Dlatego na tym większą uwagę zasługuje praca Grażyny Zenderowskiej-Korpus *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im DaF*, wydana niedawno przez wydawnictwo Peter Lang we Frankfurcie nad Menem[3].

Przedmiotem badań G. Zenderowskiej-Korpus są wszystkie stałe, relewantne w procesie nauki języków obcych związki wyrazowe, takie jak: skrzydlate słowa, konstrukcje werbonominalne, sentencje, przysłowia, które można sklasyfikować ze względu na rodzaj łączliwości i które są zazwyczaj językowym odzwierciedleniem faktów historycznych oraz norm i konwencji społecznych panujących w danym kraju (por. G. Zenderowska-Korpus, s. 52).

Wspomniany już wyżej brak wydawnictw na ten temat na rynku wynika m.in. z faktu, że schematyzmy językowe, a szczególnie ich funkcje w dydaktyce języka obcego, przez długi czas w ogóle nie budziły zainteresowania językoznawców, metodyków czy dydaktyków, a wszelka „rutyna językowa" była oceniana negatyw-

[1] Dr Aleksandra Łyp-Bielecka jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego.
[2] Grażyna Zenderowska-Korpus (2004). *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Danziger Beiträge zur Germanistik. Band 12. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 238.
[3] Termin wprowadzony do językoznawstwa przez Danielsa w 1979 r., w artykule *Zur Konstituierug des Lernbereiches. Reflexionen über Sprache am Beispiel 'Sprachliche Schematismen'*, w: Boule, D. (red.). „Deutschunterricht in der Diskussion", Padeborn, s. 288-308.

nie i kojarzona raczej z brakiem kreatywności. Z nastaniem nowych metod nauczania języków obcych (szczególnie metody komunikacyjnej i interkulturowej) zaczęto poświęcać coraz więcej uwagi wszelkiego rodzaju schematyzmom językowym. Podkreślano relewantność wspomnianych struktur w nauczaniu języków obcych, twierdząc, że to właśnie ich umiejętne użycie w procesie komunikacyjnym ma gwarantować płynność wypowiedzi, motywować do mówienia, ułatwiać przyswajanie gramatyki, a także dostarczać informacji na temat kultury i konwencji kulturowych i językowych panujących w kraju(ach), w którym(ch) używa się języka docelowego (por. Zenderowska-Korpus, s. 10). To właśnie dzięki znajomości schematyzmów językowych i kulturowych uczący się jezyka obcego, stosujący często zupełnie nieświadomie konwencje panujące w ojczystej kulturze i języku w odniesieniu do języka docelowego, ma szansę na przeprowadzenie skutecznej i satysfakcjonującej interakcji.

Z drugiej jednak strony opisywane struktury często nastręczają uczącym się języka obcego wielu problemów, gdyż ze względu na swą językową oraz kulturową specyfikę i związaną z nimi niemożność (dosłownego) ich tłumaczenia lub tworzenia na podstawie gramatyczno-leksykalnej języka ojczystego ucznia, są one częstym źródłem błędów interferencyjnych, które mogą przeszkadzać w komunikacji lub wręcz całkowicie ją uniemożliwiać. Pewne i bezbłędne użycie schematyzmów wywiera natomiast pozytywny wpływ na przebieg rozmowy, świadczy o kompetencji, uprzejmości i grzeczności językowej mówiącego (por. G. Zenderowska Korpus, s. 10). Autorka podkreśla również, że znajomość schematyzmów językowych oszczędza czas poświęcany na naukę języka obcego, likwiduje stres i obawy przed komunikacją w języku obcym, motywuje do podjęcia rozmowy, dodaje pewności w mówieniu, a poza tym, powołując się na Coulmasa (1986:19)[4] stwierdza, że użycie właściwego wyrażenia we właściwym miejscu i czasie bardzo ułatwia nawiązanie interakcji.

Wobec tak ważnej roli schematyzmów językowych w dydaktyce języków obcych, a z drugiej strony braku kompleksowych badań zajmujących się tymi zjawiskami, tudzież ich recepcji przez uczniów i nauczycieli, najważniejszym celem analizy autorki stało się zbadanie relewancji schematyzmów językowych w procesie wykształcania kompetencji komunikacyjnej, ich formalna i funkcjonalna charakterystyka (ze szczególnym uwzględnieniem aspektów dydaktycznych), zestawienie i opisanie ich występowania oraz dydaktyzacji w trzech dostępnych na rynku podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla szkoły średniej: *Dein Deutsch, Deutsch aktiv neu, Themen neu,* a także przedstawienie własnych propozycji dotyczących pracy ze schematyzmami językowymi, która miałyby na celu wykształcenie u uczącego się kompetencji potrzebnej do komunikacji adekwatnej socjokulturowo.

Praca G. Zenderowskiej-Korpus składa się z 5 rozdziałów, wstępu i bogatej bibliografii obejmującej ponad 210 pozycji. Dwa pierwsze rozdziały autorka poświęca opisowi zagadnień teoretycznych związanych ze schematyzmami językowymi, rozdziały trzeci i czwarty zawierają empiryczną część pracy.

I tak rozdział pierwszy (strony 15-47) jest poświęcony zagadnieniom rutyny językowej w ujęciu lingwistycznym i dydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem relewancji tejże dla kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej uczącego się języka obcego. W jednym z podpunktów rozdziału (1.5.2.1.) autorka podkreśla również rolę sygnałów niewerbalnych (gestykulacja, mimika itp.) w komunikacji interkulturowej, co jest tym ważniejsze, że obszar ten właściwie w ogóle nie jest uwzględniany na lekcji języka obcego.

Rozdział drugi (strony 49-108) zawiera formalną i funkcjonalną charakterystykę schematyzmów językowych. Autorka dokonuje tu klasyfikacji opisywanych struktur według kryterium łączliwości na schematyzmy obrazowe (*bildgebundene Schematismen*, do których zalicza m.in. frazeologizmy, sentencje, skrzydlate słowa, przysłowia), gramatyczno-leksykalne (*grammatisch-lexikalische Schematismen* zawierające struktury werbo-nominalne i kolokacje) oraz sytuacyjne

[4] Coulmas, F. (1986), *Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb*, w: Eppenender, R. (red.), „Routinen im Fremdsprachenunterricht", München, s. 3-47.

(*situative Schematismen*, czyli różnego rodzaju formuły grzecznościowe, np. prośby, formułki rozpoczynające i kończące rozmowę). W rozdziale tym G. Zenderowska-Korpus opisuje również kryteria wyboru schematyzmów do celów nauki języków obcych, rozróżniając przy tym między kryteriami stałymi (*feste Kriterien*), takimi jak: cele, charakterystyka i stopień zaawansowania grupy oraz kryteriami zmiennymi (*variable Kriterien*), uwzględniającymi m.in. ekspresywność, częstotliwość występowania i aktualność danego schematyzmu.

Rozdział trzeci (strony 109-162) jest poświęcony obszernej, obejmującej ponad 1160[5] schematyzmów analizie występowania i opisu schematyzmów w trzech wspomnianych podręcznikach do nauki języka niemieckiego. Aby uwiarygodnić i zilustrować swoje badania autorka zdecydowała się na przedstawienie wyników swej analizy w formie tabelarycznej.

W rozdziale czwartym (strony 163-216) G. Zenderowska-Korpus zamieszcza wnioski wypływające z przeprowadzonych badań (analiza ilościowa, jakościowa oraz sposób przekazywania schematyzmów w badanych podręcznikach) oraz (co bardzo cenne dla wszystkich nauczycieli-praktyków) własne propozycje dydaktyzacji schematyzmów na lekcjach języka niemieckiego.

W rozdziale piątym (strony 217–222) autorka dokonuje podsumowania swoich badań i formułuje dalsze postulaty badawcze.

Niewątpliwą zaletą pracy jest przejrzysty układ książki, dający możliwość zapoznania się nie tylko z teoretycznymi, ale również praktycznymi aspektami opisu schematyzmów językowych. Książka jest napisana językiem zrozumiałym nawet dla osób nie orientujących się zbytnio w opisywanej tematyce, wywody teoretyczne, jak i praktyczne są wzbogacone wieloma wskazówkami dotyczącymi literatury dodatkowej i uzupełniającej, ponadto autorka ilustruje swoje stwierdzenia wieloma przykładami „z życia wziętymi" i ułatwiającymi zrozumienie przedstawianych teorii. Praca zawiera poza tym liczne wykresy i tabele zwiększające przejrzystość przeprowadzonych analiz i ułatwiające systematyzację materiału. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że omawiana praca nie jest pozycją stricte teoretyczną – wręcz przeciwnie – autorka wykorzystuje do jej napisania swe bogate, wieloletnie doświadczenie pedagogiczne i liczne obserwacje procesu nauczania. Jedyną „wadą" opisywanej pozycji – z punktu widzenia czytelnika polskojęzycznego – jest fakt, że została ona napisana w języku niemieckim. Autorka zajmuje się co prawda wyłącznie opisem schematyzmów języka niemieckiego, lecz wiele z jej uwag i propozycji mogłoby z pewnością znaleźć zastosowanie w dydaktyce podobnych zjawisk również w innych językach. Niemniej dla wszystkich germanistów, nauczycieli języka niemieckiego oraz tłumaczy praca Grażyny Zenderowskiej-Korpus powinna stać się z pewnością jedną z ważniejszych „lektur obowiązkowych" oraz niewątpliwie znaleźć się w zbiorach każdej szkolnej, a przede wszystkim kolegialnej bądź uniwersyteckiej biblioteki, jako jedna z pozycji, które powinny zostać uwzględnione w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

(sierpień 2004)

[5] Z czego w *Dein Deutsch* – 541, *Deutsch aktiv neu* – 338, *Themen neu* – 574 (por. G. Zenderowska-Korpus 2004, 118).

*Teresa Biała*[1]
*Warszawa*

# Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego

*Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*[2] pod redakcją Władysława T. Miodunki jest zbiorem prac będących

[1] Autorka jest nauczycielem konsultantem w Zespole ds. Polonii Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.
[2] Władysław T. Miodunka red. (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas. Tom z serii *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*.

pokłosiem seminarium prowadzonego w roku akademickim 2002/2003 w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Artykuły pracowników naukowych Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz gości zaproszonych z innych uczelni podzielono na cztery części.

Część pierwsza: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: Jak było?* zawiera krytyczne rozważania Władysława T. Miodunki na marginesie monografii Anny Burzyńskiej *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2002) oraz przegląd wybranych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego – Mirosław Jelonkiewicz: *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego*, a także *Uwagi o nauczaniu i testowaniu wiedzy o kulturze* Urszuli Dobesz, gdzie zostały opisane stosowane dotąd testy oraz najciekawsze, zdaniem autorki, techniki sprawdzianu realioznawczego, eseju kulturoznawczego i portfolio tematycznego przedstawione przez Hannę Komorowską w książce: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie* (Warszawa 2002).

Część druga: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: Jak być mogło?* jest omówieniem historii realioznawstwa w nauczaniu języka niemieckiego. Artykuł napisany przez Przemysława E. Gębalę próbuje usystematyzować założenia glottodydaktyki niemieckiej, ale w kontekście pozostałych prac zamieszczonych w książce należy go traktować jako punkt odniesienia do rozważań na temat przeszłości i przyszłości w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Część trzecia: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: Jak być powinno?* to prezentacja trzech propozycji programów kształcenia kulturowego cudzoziemców, którzy uczą się języka polskiego.

Zarys programu kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym zamieszczony w artykule Władysława T. Miodunki *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* został skonstruowany przy wykorzystaniu doświadczeń rosyjskich, *Threshold level 1990* oraz *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Podzielono go na dwie części: część A, poświęconą kompetencji socjokulturowej sensu stricto, część B, poświęconą wiedzy o Polsce i polskim społeczeństwie.

*Inwentarz tematyczny i funcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* Anny B. Burzyńskiej i Urszuli Dobesz opiera się na omówionym w otwierającym tom artykule W. T. Miodunki modelu pierwszej z autorek. Propozycja projektu dzieli się na *Inwentarz tematyczny* oraz *Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy*.

Przemysław E. Gębala poza *Programem nauczania cudzoziemców realiów polskich* pokazuje metody i formy pracy na zajęciach, demonstrując nowe wykorzystanie ćwiczeń zamieszczonych w istniejących podręcznikach kształcenia kompetencji komunikacyjnej w języku polskim. Autor podkreśla: *„Najważniejszymi, sformułowanymi w programie zaleceniami są integrowanie realioznawstwa z nauczaniem języka, wykorzystywanie wszystkich podejść do nauczania realiów oraz wprowadzanie form nauczania otwartego, które umożliwią uczącym się poznawanie samego siebie i nabywanie zaufania do własnych możliwości"*.

W części czwartej: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: Jak będzie?* Grażyna Zarzycka przedstawiła opis koncepcji *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców* oraz wspólnie z Mirosławem Jelonkiewiczem zaprezentowała indeks haseł pozycji, która zapowiada się jako interesująca pomoc dydaktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego.

*„Można stwierdzić, że tom ten przynosi podsumowanie dyskusji toczonej w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu, to znaczy w latach 1992-2003 w związku z obecnością (lub nie) elementów kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego"* – jak we wstępie stwierdza W. T. Miodunka.

Książka jest skierowana przede wszystkim do osób tworzących naukowe podstawy nauczania języka polskiego jako obcego, ale może być bardzo przydatna dla lektorów i nauczycieli, którzy już dziś chcieliby wzbogacić swe zajęcia w elementy uwzględniające standardy europejskie w nauczaniu języków obcych.

(grudzień 2004)

# SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2004


| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **ARTYKUŁY WSTĘPNE** | | |
| Od Redakcji | 1,4,6 | 3 |
| **JĘZYK I KULTURA** | | |
| **Dziedzic Halina** – Dywagacje łacińsko-włoskie | 4 | 11 |
| **Fiksa Emanuela** – „Kiedy jest TERAZ?", czyli czas Present Perfect na lekcji języka angielskiego i kilka innych kwestii | 4 | 13 |
| **Piegzik Wioletta** – Rola i znaczenie greckich oraz łacińskich prefiksów w wybranych językach indoeuropejskich | 4 | 5 |
| **Polok Krzysztof** – Miejsce tła kulturowego w całościowym przekazie informacji językowych podczas lekcji | 4 | 14 |
| **PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI** | | |
| **Bączkowska Anna** – *In* versus *na*: krótkie studium porównawcze | 1 | 11 |
| **Berej Joanna** – Higiena pracy głosem | 2 | 14 |
| **Borczyk Eliza** – „Sukces" w glottodydaktyce | 3 | 7 |
| **Brzezińska Agnieszka** – Dlaczego nasi uczniowie zapominają i jak temu przeciwdziałać? | 1 | 14 |
| **Brzezińska Agnieszka** – Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych. | 6 | 13 |
| **Daniel Joanna** – O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej – o nauczaniu języka rosyjskiego | 6 | 32 |
| **Dzierla Elżbieta Janina** – Co czyni nauczyciela wyjątkowym? | 1 | 17 |
| **Dźwierzyńska Ewa** – Zwiększanie efektywności zapamiętywania przez odpowiednią organizację odbieranych informacji | 3 | 12 |
| **Gozdawa-Gołębiowski Romuald** – Akwizycja a uczenie się: czym jest sukces w nauce języka obcego? | 6 | 23 |
| **Kondrat Dorota** – Jak łatwiej uczyć się języków obcych | 6 | 5 |
| **Lipińska-Derlikowska Magdalena** – Rola i miejsce obserwacji w badaniach glottodydaktycznych | 5 | 3 |
| **Mołda Dorota** – Motywowanie – sztuką nauczania języków obcych | 5 | 11 |
| **Piegzik Wioletta** – O roli i znaczeniu funkcji fatycznej w procesie nauki języków obcych | 2 | 9 |
| **Piegzik Wioletta** – Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą | 3 | 3 |
| **Polok Krzysztof** – Podejście komunikacyjne w filozoficznym oglądzie L. Wittgensteina | 5 | 15 |
| **Stanulewicz Danuta** – Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych | 1 | 5 |
| **Zając Jolanta** – Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy | 2 | 3 |
| **METODYKA** | | |
| **Brągiel Ewa** – Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego | 1 | 19 |
| **Chudak Sebastian** – *Der Schwarzfahrer, Lola rennt, Good Bye, Lenin!,...* Zastosowanie materiałów audiowizualnych na lekcjach języka niemieckiego (możliwości – problemy – propozycje) | 5 | 40 |
| **Czetwertyńska Grażyna** – Rewolucja w klasie pani C., czyli kilka konstruktywistycznych pomysłów | 6 | 37 |
| **Czetwertyńska Grażyna** – Ile wart jest ten, kto uczy czytać? | 6 | 48 |
| **Ekiert Małgorzata** – Rola oceny opisowej jako czynnika kształtującego motywację uczniów | 1 | 30 |
| **Gajek Elżbieta, Szpotowicz Magdalena** – Budowanie kompetencji różnojęzycznej | 6 | 54 |
| **Głowacka Barbara** – *Europejskie portfolio językowe* – „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel" | 4 | 21 |
| **Herzig Krystyna, Pamuła Małgorzata** – Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym | 4 | 34 |
| **Janowska Iwona** – Refleksyjne nauczanie gramatyki | 6 | 40 |
| **Jarosz Katarzyna** – Uwagi ogólne o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego | 1 | 33 |
| **Jurek Anna** – ABC dysleksji | 5 | 18 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Kubiak Bogusław** – Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych | 3 | 28 |
| **Lipińska Ewa** – O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamywania | 3 | 23 |
| **Łuczywek Inez** – Czy warto układać własny test? | 5 | 51 |
| **Madzia Mariola** – Projekt na lekcjach języków obcych. Dydaktyczny i wychowawczy aspekt metody | 5 | 49 |
| **Maro Dorota, Norejko-Fornalczyk Ewa** – Dysleksja | 2 | 17 |
| **Mikulska Anna** – Zastosowanie alternatywnych metod nauczania na lekcjach języka obcego – metoda *Community Language Learning* | 3 | 17 |
| **Popławski Marcin** – Interpunkcja – co to takiego? | 4 | 39 |
| **Przychodzeń Anna** – Rozwijanie u ucznia motywacji wewnętrznej – nowe metody chwalenia i zachęcania do współpracy | 1 | 28 |
| **Rogowska Aldona** – Przegląd publikacji metodycznych z lat 1957–1980 jako przyczynek do korzystania z doświadczeń poprzedników przy nauczaniu języka łacińskiego | 2 | 27 |
| **Szczęk Joanna** – Możliwości wykorzystania frazeologii na zajęciach z języka niemieckiego | 2 | 21 |
| **Turula Anna** – Nauczyciel – odtwórca? Nauczyciel – od, twórca. Kim właściwie powinniśmy być? | 6 | 64 |
| **Wach Aleksandra** – Praktyka czyni mistrza, czyli dwanaście błędów najczęściej popełnianych przez nauczycieli-praktykantów | 6 | 72 |
| **Wajda Edyta** – *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* jako forma oceniania alternatynego | 4 | 31 |
| **Werbińska Dorota** – Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD | 6 | 60 |
| **Włudarczyk-Dudzic Anna** – Jak sprawić, aby uczniowie znaleźli w sobie motywację do nauki języków obcych? | 1 | 25 |


**Z PRAC INSTYTUTÓW**


| | | |
|---|---|---|
| **Alexander Christopher** – Egzaminy Business English Certificate | 1 | 54 |
| **Czarnecka-Cicha Barbara** – Nie bójmy się nowej matury | 4 | 64 |
| **Czarnecka-Cicha Barbara** – Nowa matura a *Europejski system opisu kształcenia językowego* | 6 | 102 |
| **Jaroszewska Anna** – Nowe egzaminy Instytutu Goethego | 1 | 46 |
| **Jaroszewska Anna** – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część II – Fit in Deutsch 2 | 4 | 66 |
| **Jurek Anna** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV | 4 | 60 |
| **Klimek-Kowalska Renata, Zając Marek** – Programy *Concorde, Hola i Formatore* w roku 2004 | 4 | 69 |
| **Kołodziejska Ewa** – Ewolucja w polityce językowej Unii Europejskiej | 6 | 79 |
| **Kołodziejska Ewa** – *Action Plan – plan działania* Komisji Europejskiej dotyczący promowania nauki języków obcych oraz różnorodności językowej w latach 2004–2006 | 6 | 92 |
| **Komorowska Hanna** – Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich | 1 | 38 |
| **Komorowska Hanna** – Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich | 2 | 34 |
| **Olejarz Magdalena** – EUROPASS | 6 | 101 |
| **Piotrowska-Skrzypek Małgorzata, Korzon Monika** – TCF – Test de connaissance du français | 1 | 48 |
| **Poszytek Paweł** – Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego | 2 | 40 |
| **Poszytek Paweł** – III Edycja Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL rozstrzygnięta | 4 | 47 |
| **Schratz Michael** – Co oznacza określenie *europejski nauczyciel?* | 6 | 97 |
| **Seretny Anna** – Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości | 6 | 105 |
| **Wieczorek Ewa** – O pracach Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych | 2 | 43 |
| **Zając Marek** – EuroProf – europejski nauczyciel | 2 | 45 |
| **Zarębska Jadwiga** – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2003/04 | 4 | 54 |


**Z BADAŃ**


| | | |
|---|---|---|
| **Baumann Katarzyna** – Samoocena a poziom kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego. Porównanie polskiej i szwedzkiej młodzieży licealnej | 1 | 72 |
| **Jurek Anna** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I | 1 | 57 |
| **Jurek Anna** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część II | 2 | 46 |
| **Jurek Anna** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część III | 3 | 37 |
| **Ryszard Rokicki** – Podręczniki i komputery | 2 | 54 |
| **Szczęk Joanna** – „Ile trzeba wiedzy"... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską | 2 | 67 |
| **Szczęk Joanna** – "Ile trzeba wiedzy"... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską. Część II | 3 | 45 |
| **Werbińska Dorota** – Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań | 1 | 78 |
| **Ziofo Karolina** – Ankieta o wykorzystaniu stron internetowych w nauce języka rosyjskiego | 2 | 64 |


**PROGRAMY I PODRĘCZNIKI**


| | | |
|---|---|---|
| **Koniewicz Dariusz Maciej** – Nauczanie języka angielskiego Anno Domini 1813 | 6 | 157 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Wysocka Marzena** – Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego | 6 | 113 |
| **Zając Marek** – Z czego uczymy – podręczniki szkolne | 6 | 120 |
| **KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA** | | |
| **Barańska Anna** – Ewolucja CALL – nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera | 1 | 81 |
| **Bączkowska Anna** – Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przyimków *in, at,* i *on:* podejście kognitywno-korpusowe | 3 | 61 |
| **Bugaj Hanna** – Mój przyjaciel z Madagaskaru | 3 | 60 |
| **Dudek Grażyna** – Internet w nauczaniu języków obcych. Blaski i cienie | 6 | 164 |
| **Gesing Elżbieta** – Komputer na lekcji języka rosyjskiego w szkole średniej | 4 | 72 |
| **Janik Anna** – Boże Narodzenie na biegunie polarnym, czyli wykorzystanie Internetu na lekcji języka francuskiego | 5 | 63 |
| **Jarosz Katarzyna** – Jeszcze o stronach internetowych | 3 | 51 |
| **Karczewska Dorota** – Technologie informacji i komunikacji w procesie dydaktycznym | 1 | 85 |
| **Kaszkur Agnieszka M.** – Autumn festivals in the south of England | 4 | 80 |
| **Klimkiewicz Aleksandra** – Ściągawka internetowa dla progresywnego rusycysty | 1 | 89 |
| **Kurek Małgorzata** – Webquests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego | 2 | 72 |
| **Lipczak Amadeusz** – Wykorzystanie Internetu do nauczania języka niemieckiego | 4 | 76 |
| **Pyka Joanna** – Internet źródłem informacji o świętach Bożego Narodzenia | 5 | 66 |
| **Rochowski Piotr** – Wiedza z Internetu | 3 | 54 |
| **Tomasz-Majoch Aneta** – Udział w międzynarodowych projektach – e–mailowym i internetowym – jako sposób na przygotowanie uczniów do części pisemnej nowej matury | 4 | 77 |
| **Tomczyk-Jadach Małgorzata** – Pogoda z peceta | 2 | 78 |
| **Zioło Karolina** – www.rosyjski.pl czyli o stronach internetowych w nauczaniu języka rosyjskiego | 2 | 77 |
| **Zioło Karolina** – Koniec z teorią – o Internecie na lekcji języka rosyjskiego praktycznie | 5 | 67 |
| **Zioło Karolina** – W pogoni za nowoczesnością, czyli projekt strony internetowej do nauczania języka obcego | 6 | 169 |
| **Żylińska Marzena** – NETCOACH – czyli o tym, dlaczego komputerów nie powinno zamykać się w pracowniach komputerowych | 6 | 170 |
| **SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM** | | |
| **Bul Marta** – *A hard day's run* – lekcja w klasie I gimnazjum | 2 | 92 |
| **Dudek Grażyna** – Lekcje języka niemieckiego z piosenką | 2 | 89 |
| **Florczak Anna, Skoczylas Karolina** – Świat prasy | 2 | 95 |
| **Glazer Aleksandra** – Am Gemüsestand | 4 | 85 |
| **Grabowska Monika** – La grammaire est une chanson douce... | 4 | 87 |
| **Hamada Małgorzata** – Lekcja biblioteczna w połączeniu z lekcją języka angielskiego | 1 | 98 |
| **Hassa Anna** – Jak aktywizuję uczniów do nauki języka angielskiego – propozycja oceniania dla klas I–III | 2 | 86 |
| **Janosik Anna** – Wolny rynek wśród języków obcych | 6 | 195 |
| **Kasperek Marta** – *Die Katze Musulunga* – praca z tekstem piosenki | 6 | 194 |
| **Klemens Krystyna** – Piknik w klasie na lekcji języka angielskiego | 3 | 71 |
| **Korczyńska Anna, Kundera Ewelina** – Jak w gimnazjum przygotować uczniów do ustnej matury z języka obcego? | 4 | 103 |
| **Korniluk Sebastian** – Liczymy do 100 | 3 | 65 |
| **Łogin-Szczepańska Agata** – Film, tekst, program komputerowy | 5 | 74 |
| **Maicher Marzena** – Zabawy słowem na lekcjach języka angielskiego | 6 | 192 |
| **Makuła Michaela** – Jak przyjemnie się uczyć, czyli przez zabawę do celu | 1 | 103 |
| **Matusz Alina** – Poznajemy inne kraje i ich kulturę | 4 | 96 |
| **Mazurkiewicz Anna** – Praca metodą projektów – lekcja geografii i języka angielskiego | 2 | 100 |
| **Modlińska Grażyna** – Projekt edukacyjny *Санкт-Петербургу 300 лет* | 5 | 78 |
| **Morzyńska Katarzyna** – Zobacz, co potrafi twoje dziecko, czyli lekcja języka angielskiego z udziałem rodziców | 3 | 69 |
| **Morzyńska Katarzyna** – Parts of the body... inaczej | 5 | 73 |
| **Mueller-Trinczek Renata** – Język niemiecki zabawą w przedszkolu | 4 | 83 |
| **Niemyjska Ewa, Gorbacz Bożena** – Jak zachęcać uczniów z klas młodszych do nauki języka angielskiego | 2 | 83 |
| **Nowak Tomasz** – Tworzenie opowiadań z dziećmi jako forma rozwijania samodzielności i kreatywności uczniów | 6 | 185 |
| **Osoba Ewa** – Notować inaczej, czyli mapy myśli | 1 | 101 |
| **Pińczuk Dorota** – Jaś i Małgosia | 4 | 91 |
| **Pypłacz Krystyna** – Nauczanie języka angielskiego przez gry i zabawy | 6 | 188 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Sarzała Jarosław** – Koło języka angielskiego w gimnazjum – kilka słów o rozwijaniu zainteresowań uczniów | 3 | 76 |
| **Sikora-Banasik Dorota** – Wdrażanie do samooceny – Praca z *Moim europejskim portfolio językowym* dla klas 0–III | 5 | 70 |
| **Sikora-Banasik Dorota, Pamuła Małgorzata, Bajorek Angela, Bartosz-Przybyło Iwona** – Czekając na *Europejskie portfolio językowe dla dzieci*... Jak konstruować karty samooceny | 6 | 181 |
| **Skarbek-Cielecka Bożena** – Z piosenką łatwiej i weselej | 2 | 81 |
| **Sochaczewska-Kuleta Jolanta** – Nie wiesz jak to zrobić? Zapytaj swoich uczniów! | 1 | 92 |
| **Sochaczewska-Kuleta Jolanta** – Przedstawienie w języku angielskim? Ale skąd wziąć scenariusz!? | 1 | 96 |
| **Stanek Jolanta** – Lekcje awaryjne | 3 | 66 |
| **Tomala Bożena** – Hospitacja diagnozująca z języka niemieckiego | 5 | 81 |
| **Tomczyk-Jadach Małgorzata** – Układanki, krzyżówki i pająki na lekcji języka angielskiego | 5 | 83 |
| **Waniec Iwona** – Euro – wkrótce i u nas? | 3 | 73 |


**Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI**


| | | |
|---|---|---|
| **Bartkowiak Magdalena** – Nowa matura z języka rosyjskiego | 1 | 135 |
| **Bernacki Bogdan** – Między korelacją a ścieżkami międzyprzedmiotowymi | 4 | 131 |
| **Bernacki Bogdan** – Ekologia w Rosji | 6 | 207 |
| **Broda Renata, Stekla Agata** – Boże Narodzenie po angielsku i niemiecku | 5 | 94 |
| **Czerwińska Iwona** – O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu | 3 | 82 |
| **Drzewiecki Piotr** – O śpiewaniu kanonów na lekcjach języka niemieckiego | 6 | 211 |
| **Fiołka Krzysztof** – Lekcja koleżeńska języka rosyjskiego w klasie III liceum ekonomicznego | 5 | 128 |
| **Gieryn Danuta** – Konkurs – sposób na powtórzenie materiału | 6 | 220 |
| **Główka Danuta** – Strategie uczenia się. Jak dokonać dobrego wyboru? | 1 | 137 |
| **Gorczyńska Brygida** – Praca z obrazkami na folii do rzutnika pisma | 3 | 100 |
| **Grabowska Monika** – W trosce o rozwój autonomii uczniowskiej: propozycja lekcji dla uczniów liceum | 6 | 197 |
| **Grygalewicz Elżbieta** – Utrwalamy słownictwo – lekcja zastępcza | 5 | 104 |
| **Hałasińska Magdalena** – Lekcje o regionie, w którym mieszkamy | 4 | 128 |
| **Iwanyniuk Halina** – Trudności w uczeniu się języków obcych | 1 | 110 |
| **Kijewska Joanna** – Christmas story competition | 5 | 89 |
| **Kordyzon Agnieszka** – Praca uczniów na stanowiskach samodzielnego uczenia się | 5 | 100 |
| **Kouhan Beata, Rogińska Ilona, Karpowicz Aniceta** – Lekcja z wykorzystaniem makiety | 3 | 96 |
| **Lipka Hanna** – Lekcja hospitowana przez nauczyciela stażystę | 2 | 103 |
| **Mamet Piotr, Mierzyńska Barbara** – Zastosowanie metafory w nauczaniu angielskiego języka biznesu | 2 | 127 |
| **Moll Jolanta** – *Der Vorleser* von Bernhard Schlink im Unterricht | 4 | 118 |
| **Naglik Małgorzata, Rebelka Iwona, Grochalska-Zielonka Iwona** – Baw się razem z nami | 3 | 102 |
| **Nakielska-Kowalska Anna, Górna Aleksandra,** – *Lektor* B. Schlinka na lekcjach języka polskiego i niemieckiego | 4 | 112 |
| **Oleksak Aleksandra** – Historia Niemiec na lekcjach języka niemieckiego | 3 | 115 |
| **Oleksak Aleksandra** – Cykl lekcji z wykorzystaniem środków audiowizualnych | 5 | 111 |
| **Osińska Izabela, Górska Barbara** – Chemia po polsku i angielsku | 2 | 115 |
| **Pala Grażyna** – O wykorzystaniu tekstów realioznawczych na lekcjach języka angielskiego | 5 | 93 |
| **Parcińska Zofia** – *Familienleben* – lekcja w liceum | 5 | 105 |
| **Piotrowska Anna** – Nie dać się zaskoczyć, czyli jak sobie poradzić z nieoczekiwanym zastępstwem i jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji | 6 | 218 |
| **Pobiedzińska Ewa** – *Lectio Latina* w komentarzach. De Themistocle | 1 | 132 |
| **Pobiedzińska Ewa** – *Lectio Latina* w komentarzach – *De Aristide*. Sprzeczności i trudności systemu demokratycznego. Eksplikacja | 5 | 106 |
| **Pyka Joanna** – Nauka w stacjach – tematyka bożonarodzeniowa | 5 | 98 |
| **Rejn Ewa** – Lekcja diagnozująca umiejętności uczniów | 3 | 80 |
| **Rydel Gertruda Maria** – Nagranie wideo na lekcji języka angielskiego | 1 | 127 |
| **Sikucińska Maria** – „Plaisir de lecture dure toute la vie" | 4 | 124 |
| **Skrzypczyńska Janina** – Stymulowanie samodzielnej pracy ucznia | 2 | 118 |
| **Skrzypczyńska Janina** – Tematyczne ćwiczenia językowe z wykorzystaniem materiałów autentycznych | 3 | 91 |
| **Skrzypczyńska Janina** – Jak rozwijam sprawność pisania na lekcjach języka angielskiego | 6 | 202 |
| **Smurzyńska Teresa** – Praca metodą projektów w zespole o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego | 3 | 105 |
| **Stasiak Izabela, Petrykiewicz Alicja** – Przekład tekstu literackiego – prosta umiejętność czy trudna sztuka? | 4 | 107 |
| **Stępień Gabriela** – Nauczmy uczniów się uczyć – Techniki sprzyjające autonomii | 1 | 111 |
| **Szałek Marek** – Podejście problemowe w nauczaniu języków obcych | 3 | 87 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Szałek Marek** – Wykorzystanie programu telewizyjnego na lektoracie języka rosyjskiego | 5 | 124 |
| **Szczygłowska Ewa, Szydłowska Hanna** – Zbrodnia i kara | 2 | 107 |
| **Szwajgier Halina** – Wykorzystanie materiałów autentycznych na lekcji języka niemieckiego | 1 | 130 |
| **Szwajgier Halina** – Jak wykorzystuję materiały autentyczne | 3 | 95 |
| **Szwajgier Halina** – Tworzymy poezję na lekcji języka niemieckiego | 4 | 105 |
| **Szwajgier Halina** – Gazetki w mojej pracowni języka niemieckiego | 6 | 214 |
| **Ślęzak-Świat Agnieszka** – Wartościowanie emocjonalne rzeczywistości | 1 | 105 |
| **Uchto Halina** – По жизни с улыбкой | 2 | 125 |
| **Ullmann Katarzyna** – Filmy i telewizja | 5 | 119 |
| **Włodarczyk Anna** – Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy rosyjskiej | 4 | 136 |
| **Włudarczyk-Dudzic Anna** – The bridge – should it be built or not? | 5 | 102 |
| **Wojtal Renata, Januszkiewicz Krystyna** – J. W. Goethe w oryginale i przekładzie | 2 | 110 |
| **Wysocka Marzena** – Związki frazeologiczne na każdą okazję, czyli składanie życzeń w języku angielskim | 5 | 87 |
| **Zusin Maria** – Nauczmy uczniów się uczyć | 1 | 120 |
| **Żuk Wiesława** – Dyskusja na lekcji języka niemieckiego | 2 | 105 |


**MATERIAŁY PRAKTYCZNE**


| | | |
|---|---|---|
| **Bek Beata** – Jak ułatwić widzowi zrozumienie spektaklu w języku angielskim? | 3 | 124 |
| **Burzyńska Anna, Mojsiej Grażyna, Pucykowicz Alicja** – Dossier pour la pràparation des lycéens á la passation de l'unité A3 du DELF | 4 | 146 |
| **Ciechanowicz-Gajewska Katarzyna, Wawrzyk Agnieszka** – Little Red Riding Hood | 1 | 143 |
| **Ciechanowicz-Gajewska Katarzyna** – Brzechwa po angielsku | 4 | 139 |
| **Ciepielowska Bożena** – *Zungenbrecher* w nauce języka niemieckiego | 3 | 123 |
| **Długońska Kalina, Reszkowski Wiesław** – Kwiz o Irlandii | 4 | 144 |
| **Dzierla Elżbieta** – Idiomy związane z częściami ciała – *Body idioms* | 5 | 133 |
| **Dzięgielewska-Kozak Małgorzata** – Test kwalifikacyjny dla licealnych klas pierwszych dwujęzycznych | 6 | 224 |
| **Dzięgielewska-Kozak Małgorzata** – Test kwalifikacyjny dla licealnych klas trzecich dwujęzycznych | 6 | 227 |
| **Falkowska-Winder Lidia** – Jeszcze jeden przyczynek do uczenia (się) angielskiego | 3 | 120 |
| **Falkowska-Winder Lidia** – Deck the Halls | 5 | 139 |
| **Hassa Anna** – Zabawa i nauka w jednym | 6 | 230 |
| **Hołda Marcin** – Angielski w hip-hopie – Ay yo trip! | 2 | 131 |
| **Kapusta Barbara** – Dzień irlandzki | 2 | 150 |
| **Kapusta Barbara** – A Christmas Carol | 5 | 146 |
| **Kawczyńska Beata** – Lekcja z Horacym – *delectare docendo* (ucząc bawić) | 2 | 147 |
| **Klemens Krystyna** – English final test dla uczniów klas szóstych | 6 | 222 |
| **Kocioła Joanna** – Wywoływanie duchów, czyli jak to z historią Wielkiej Brytanii bywało | 6 | 240 |
| **Kozłowska Teresa** – Little Red Riding Hood | 3 | 130 |
| **Krajkowska-Macuk Mirosława, Kruszewska-Kościuszenko Stefania** – Inscenizacja bajki РЕПКА | 1 | 150 |
| **Krajkowska-Macuk Mirosława** – Słownictwo zawodowe dla techników księgarskich | 2 | 142 |
| **Kuczborska-Przybylska Katarzyna** – A propos de la correspondance française | 2 | 138 |
| **Majda Jolanta** – Die Legende von der Brezel | 6 | 242 |
| **Mastalerz Teresa** – St. George's lesson | 1 | 140 |
| **Mastalerz Teresa** – St. Brigid's lesson | 4 | 141 |
| **Nawrot Dorota** – Czerwony Kapturek | 1 | 145 |
| **Niespor Bronisława** – Jasełka inaczej | 5 | 141 |
| **Pabin Joanna** – O używaniu „es" | 5 | 132 |
| **Pogwizd Teresa, Mendychowska Maria** – *Teste ton français* | 3 | 114 |
| **Polak Anna** – Ćwiczenia uzupełniajace do *Deutsch für dich, neu* | 3 | 117 |
| **Rokowska Ewelina, Krzyżowska-Szuta Dorota** – Inscenizacja bajki Rękawiczka – Рукавичка | 6 | 239 |
| **Sarzała Jarosław** – Czas przeszły prosty – Test sprawdzający wielostopniowy w klasie szóstej | 5 | 136 |
| **Sawilska Magdalena** – Krzyżówki w nauczaniu języka angielskiego | 2 | 130 |
| **Siwińska Elżbieta** – Brain-teasers | 1 | 142 |
| **Skarbek-Cielecka Bożena, Śmiglak Magdalena** – Kopciuszek – Jak się bawić przy nauce i uczyć w zabawie | 3 | 127 |
| **Sochaczewska-Kuleta Jolanta** – The trial | 1 | 147 |
| **Światłoń Monika** – Jak to ze „Słoniątkiem" było | 2 | 145 |
| **Wilczyńska Mirosława** – Jasełka *Willkommen in Bethlehem!* | 5 | 144 |


**KONKURSY**


| | | |
|---|---|---|
| **Bogdan Iwona, Gasiorek Ewelina, Haracz Krystyna, Kapusta Barbara** – Kwiz o Irlandii | 2 | 159 |
| **Chowałko Halina** – Découvrir Paris – konkurs wiedzy o Paryżu | 1 | 155 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Ciepielowska Bożena** – *Übung macht den Meister* | 1 | 151 |
| **Cupiał Olga** – Konkurs języków obcych „POLIGLOTA" dla gimnazjum | 4 | 154 |
| **Cupiał Olga** – Konkurs języków obcych „POLIGLOTA" dla szkół ponadgimnazjalnych | 4 | 160 |
| **Dąbrowska Bożena** – Christmas tree | 5 | 149 |
| **Dwojak Dorota** – *Übung macht den Meister* – Idiome, Redewendungen, Ausdrücke | 2 | 166 |
| **Falkowska-Winder Lidia, Franek Anna** – A quiz on Cambridge | 1 | 153 |
| **Fior Marta** – Konkurs wiedzy kulturoznawczej krajów angielskojęzycznych | 2 | 160 |
| **Hassa Anna** – Young Masters of English | 5 | 150 |
| **Hassa Romuald** – English through Customs and Traditions | 6 | 244 |
| **Klemens Krystyna** – Konkurs wiedzy o Rosji i języku rosyjskim | 6 | 250 |
| **Morzyńska Katarzyna** – Let's visit Australia! | 2 | 155 |
| **Mystkowska-Wiertelak Anna** – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego | 4 | 150 |
| **Ochnicka Maria** – Österreich – Ein Wettbewerb für Oberschüler | 5 | 152 |
| **Pieszczuch Jerzy** – Konkurs języka niemieckiego „DACH" | 3 | 132 |
| **Rychlik Izabela** – Co wiesz o krajach niemieckojęzycznych? | 2 | 164 |
| **Sarzała Jarosław** – Konkurs gramatyczno-leksykalny z języka angielskiego w gimnazjum | 4 | 148 |
| **Stępień Gabriela** – Szkolny konkurs wiedzy o Włoszech *Do you know Italy?* | 3 | 136 |
| **CZYTELNICY PISZĄ** | | |
| **Augustynowicz Joanna** – Realioznawstwo na lekcji języka obcego | 4 | 172 |
| **Chabasińska Agnieszka** – Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego | 6 | 263 |
| **Cichońska-Woropaj Marzena** – *English Corner* – czyli jak przełamać stres przed mówieniem w języku obcym | 3 | 146 |
| **Czejarek Karol** – Strona bierna – trudne zjawisko dla uczących się języka niemieckiego Polaków | 3 | 154 |
| **Dudek Mirosława** – Uczniowie dyslektyczni i ich problemy z opanowaniem języków obcych | 3 | 156 |
| **Gieryn Danuta** – „3 w jednym", czyli jak na jednej lekcji realizować treści ścieżek, program nauczania i przygotowywać do matury | 4 | 170 |
| **Ignatowicz Małgorzata, Michalska Ewa** – Uczenie w zespołach | 3 | 145 |
| **Kaczmarek Małgorzata** – Nauczycielu – bądź uczniem | 6 | 264 |
| **Leśniak Janusz** – Czy nie wystarczyłby jeden tytuł w tej samej szkole? | 6 | 268 |
| **Lubina Małgorzata, Lubina Grzegorz** – Cała Polska czyta dzieciom... *nie tylko po polsku* | 4 | 167 |
| **Michalska Ewa** – Języki obce ciągle obce | 4 | 173 |
| **Piegzik Wioletta** – Między jawą a snem | 3 | 149 |
| **Pławecka Anna** – Jak w sposób niekonwencjonalny wzbogacić konwencjonalną lekcję języka angielskiego | 6 | 257 |
| **Rogowska Aldona** – Podręczniki do nauki języka łacińskiego z lat 1945-1980 – czy słusznie odesłane do lamusa? | 3 | 158 |
| **Schmelzer Magdalena** – Od dialogu do inscenizacji, czyli sposób na rozwijanie sprawności językowych | 4 | 169 |
| **Sienkiewicz Urszula** – Dlaczego języki obce są nam obce? | 3 | 144 |
| **Soczówka Agnieszka** – Obrazki i ilustracje na lekcjach języka obcego | 3 | 151 |
| **Szwajgier Halina** – Kilka sposobów na sukces w nauce języka obcego | 6 | 252 |
| **Tomczyk Małgorzata** – Uczniowskie prezentacje | 4 | 168 |
| **Wysocka Marzena** – (Nie)tolerancja błędów u nauczycieli języka angielskiego | 6 | 265 |
| **SPRAWOZDANIA** | | |
| **Adamiak Anna, Kobierzewska Maria** – Trzeba się dobrze poznać, żeby się zrozumieć | 6 | 277 |
| **Aleksandrowska Olga** – Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii | 3 | 165 |
| **Augustynowicz Joanna** – Dzień Kultury Niemieckiej | 3 | 169 |
| **Bałazińska Iwona, Löffler Renata** – Zdobywanie nowych doświadczeń przez nauczycieli języków obcych | 5 | 164 |
| **Bartkowiak Magdalena** – Spotkania z kulturą rosyjską | 1 | 160 |
| **Brajerska-Mazur Agata** – I Ogólnopolska Olimpiada Języka Angielskiego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych | 6 | 273 |
| **Cupiał Olga, Zugaj Anna** – Konkurs „POLIGLOTA" – czyli dąbrowski wielobój lingwistyczny | 4 | 179 |
| **Denga Celina** – Konkurs wiedzy o Francji | 1 | 158 |
| **Fanderowska Halina, Gajewska Elżbieta** – Święto Języka Francuskiego | 1 | 160 |
| **Fior Marta** – Tydzień języków obcych | 2 | 169 |
| **Foch-Kurcbard Justyna, Żukiewicz-Chmielińska Marzena** – *Deutsches Sprachdiplom* – prestiżowy egzamin dla wybranych | 1 | 166 |
| **Furman Ludmiła** – Konkurs wiedzy o jednym z regionów Hiszpanii | 4 | 182 |
| **Godzień Ewa, Malczyńska Elżbieta** – Śladami kanclerza Otto von Bismarcka | 2 | 177 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Hassa Anna** – Jak zorganizowałam międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej | 5 | 156 |
| **Hassa Romuald** – II Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego | 6 | 275 |
| **Jackiewicz Agnieszka** – Refleksje z wymiany polsko–fińskiej | 6 | 278 |
| **Kamińska Joanna** – Integrujący trabant | 4 | 185 |
| **Karczewska Regina** – Organizacja konkursów języka rosyjskiego | 4 | 177 |
| **Karmańska Barbara** – Międzynarodowa wymiana młodzieży – *Linking up for mobility in Europe* | 2 | 175 |
| **Kieljan Marta, Niemiec Gabriela** – Tolerancyjna Frankofonia... i nie tylko | 1 | 163 |
| **Klemens Krystyna** – Niecodzienna wizyta | 3 | 170 |
| **Kochanowska Iwona, Konert Anna** – 17 marca – Dzień św. Patryka | 5 | 159 |
| **Kołaczkiewicz Anna** – Konkursy języka niemieckiego w „wieczorówkach" | 1 | 159 |
| **Krzemiński Zbigniew, Wasiak Małgorzata** – *Od teatru ludzkiego do teatru Boga* – próba opisu pewnego wydarzenia | 2 | 173 |
| **Leszczyńska Agnieszka** – Halloween – konkurs na najciekawszy kostium i najpiękniejszą ozdobę | 4 | 175 |
| **Leszczyńska Agnieszka** – *The Story of Santa Claus* – Historia Świętego Mikołaja | 5 | 158 |
| **Majda Jolanta** – Seminarium *Deutschland im Vergleich* | 3 | 171 |
| **Mielnicka Teresa** – W bawarskim gimnazjum | 3 | 172 |
| **Miszczyk Iwona** – Ucz się języków obcych | 6 | 276 |
| **Mojsiej Grażyna** – Staż w Sèvres | 4 | 189 |
| **Mozler-Wawrzinek Monika, Rabsztyn Aleksandra** – Warto uczyć się języków obcych | 6 | 276 |
| **Mystkowska-Wiertelak Anna** – Pierwszy międzyszkolny konkurs języka angielskiego w Kaliszu | 4 | 176 |
| **Mzyk Liliana** – Konkurs ortograficzny | 3 | 163 |
| **Orzechowska Ewa** – Tydzień języka angielskiego | 1 | 164 |
| **Pośpiech Renata** – Program *Młodzież i środowisko – współpraca transgraniczna* | 4 | 186 |
| **Rowińska Marlena** – Konkurs na Święto Dziękczynienia | 3 | 164 |
| **Różak Grażyna** – Opowieść za dwie kopiejki... | 2 | 172 |
| **Rychlik Izabela** – Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych | 2 | 171 |
| **Ryszka Zofia, Madzia Mariola, Marciniak Aleksandra** – Wakacyjny obóz naukowy we Włoszech | 5 | 162 |
| **Sęga Anna, Boś Małgorzata** – Dzień języka angielskiego | 5 | 161 |
| **Studzińska Grażyna** – II Ogólnopolskie Spotkania Nauczycieli Języka Angielskiego ET Market | 6 | 282 |
| **Sumińska-Sadal Agnieszka, Kościelniak Ewa** – Sprachseminare für alle | 6 | 280 |
| **Węcławek Aneta** – Zajęcia dla uczniów | 4 | 188 |
| **Wietrzykowski Piotr** – X Wojewódzki konkurs antyczno–łaciński i V Regionalny konkurs mitologiczny | 4 | 183 |
| **Zamajski Jeremi** – Przedstawienie teatralne jako przykład realizacji zajęć koła języka angielskiego | 6 | 272 |
| **Żukiewicz-Chmielińska Marzena** – Wymiana międzyszkolna | 1 | 168 |


**RECENZJE**


| | | |
|---|---|---|
| **Andrzejewska Ewa** – Jak zachować porządek w klasie | 6 | 286 |
| **Bacz–Kazior Justyna** – Nowy podręcznik do nauki języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych – *Belleville 1 i Belleville 2* | 5 | 167 |
| **Biała Teresa** – Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego | 6 | 295 |
| **Czejarek Karol** – Aha! – nowy podręcznik języka niemieckiego dla gimnazjum | 2 | 182 |
| **Gesing Elżbieta** – Naprawdę warto pracować z podręcznikiem Новые встречи 2 | 3 | 179 |
| **Grucza Barbara** – Gramatyka języka niemieckiego w zadaniach testowych | 3 | 183 |
| **Gruszczyk Teresa** – Wczesna nauka języka obcego na przykładzie języka niemieckiego | 2 | 179 |
| **Jancewicz Zofia** – Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych | 3 | 185 |
| **Jodłowiec Maria** – Nauczyciele języków obcych w dobie przemian | 6 | 290 |
| **Kapusta Barbara** – The United Kingdom: 100 Questions Answered | 5 | 173 |
| **Kołodziejczyk Barbara** – Królestwo słów | 4 | 196 |
| **Kołodziejczyk Barbara** – Jak motywować uczniów do nauki języka obcego | 4 | 198 |
| **Kołodziejska Ewa** – Edukacja językowa w Unii Europejskiej | 3 | 187 |
| **Komorowska Hanna** – Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych | 6 | 287 |
| **Latawiec Beata** – Wybiórczość ludzkiej pamięci | 3 | 188 |
| **Łyp-Bielecka Aleksandra** – Schematyzmy języka niemieckiego i ich dydaktyzacja | 6 | 293 |
| **Malinowska Iwona** – Podręczniki rosyjskiego języka specjalistycznego | 2 | 187 |
| **Marszałek Lilia, Marszałek Marek** – 350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań | 1 | 174 |
| **Marszałek Lilia, Marszałek Marek** – *Ты за или против?* Materiały uzupełniające z języka rosyjskiego | 4 | 193 |
| **Mędelska Jolanta** – *Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде* | 1 | 170 |
| **Nowacka Marta** – Test Your Pronunciation | 5 | 174 |
| **Nowak Tomasz** – Krytyczna ocena czytanek i związanych z nimi zadań w podręczniku *Opportunities pre-intermediate*, a nowa matura | 4 | 191 |

| | Numery | Strony |
|---|---|---|
| **Rysińska Ewa** – Business English | 1 | 178 |
| **Smolij Gabriela** – Des clips pour apprendre | 4 | 190 |
| **Sobkowiak Paweł** – First Insights into Business | 1 | 182 |
| **Sobkowiak Paweł** – The Oxford Handbook of Commercial Correspondence | 2 | 186 |
| **Sobkowiak Paweł** – Oxford Repetytorium z języka angielskiego | 5 | 177 |
| **Spychała Małgorzata** – Usos de español: Teoria y practica comunicativa | 5 | 172 |
| **Szymankiewicz Krystyna** – *Connexions* – podręcznik do aktywnej nauki języka francuskiego | 3 | 180 |
| **Szymankiewicz Krystyna** – Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde | 4 | 199 |
| **Szymankiewicz Krystyna** – *Taxi!* – łatwy i szybki sposób nauki języka francuskiego | 5 | 169 |
| **Święcicka Magdalena** – Wybór podręcznika | 2 | 184 |
| **Timoszuk Mikołaj** – Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski | 2 | 190 |
| **Tomaszewska Anna** – Toc! Toc! Qui est là? | 3 | 177 |
| **Wieczorek Ewa** – Pomoce dydaktyczne | 5 | 180 |
| **SPIS TREŚCI ROCZNIKA** | 6 | 297 |



**Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli**

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego. Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dzięcioł – tel. (48 22) 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, druk i oprawa: orthdruk sp. z o.o. ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,
Nakład 2500

Nasz sukces

# European Language Label
# dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych

Pan **Mirosław Sawicki**
Minister Edukacji Narodowej
i Sportu

Pani **Viviane Reding**
Komisarz Unii Europejskiej
ds. Edukacji i Kultury

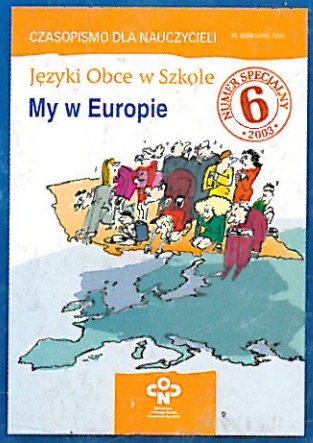
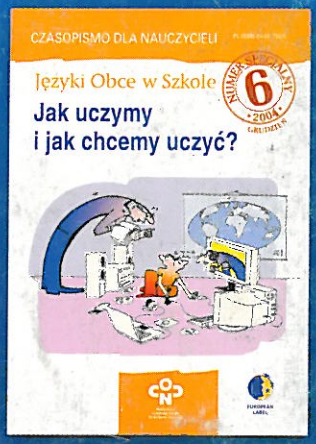
Mamy zaszczyt przyznać European Language Label 2004 projektowi

*„Inicjatywy nowatorskie czasopisma Języki Obce w Szkole – numery specjalne, konkursy"*

zgłoszonemu przez

*Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie*

Warszawa, 14 października 2004

EUROPEAN LABEL

# NUMERY SPECJALNE CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE"