

Języki Obce w Szkole



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

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

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

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

Numer 1/2003 Numer 2/2003 Numer 3/2003
Numer 4/2003 Numer 5/2003

Cena każdego numeru 16 zł.

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

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

Prenumerata 2004

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

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: PKO BP X O/Warszawa 63 1020 1013 0000 0302 0007 6703. „Języki Obce w Szkole”

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

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

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

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Anna Bączkowska** – Schematy wyobrażeniowe przyimka *in*: implikacje pedagogiczne. 3
- Elżbieta Pachocińska** – Konceptualizacja strony zwrotnej przez zaimek *se* w języku francuskim 6
- Anna Sulikowska** – Mnemotechniki na lekcji języka obcego 10

METODYKA

- Bogusław Kubiak** – Strategie pisania . . . 16
- Wioletta Pięzik** – Między postacią a osobą – czyli o różnicach między *passé composé* i *passé simple* 24
- Anna Seretny** – Testy językowe w nauczaniu języka obcego – Typy zadań w testach biegłości 27
- Jacek Rysiewicz** – Testowanie rozumienia tekstu czytanego 36

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Maria Bołtruszko** – Październikowe spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz 45
- Barbara Głowacka** – Europejskie Portfolio Językowe – Szkolenie nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych 46
- Agnieszka Król** – 10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Goethe-Institut Inter Nationes 48
- Marek Zajac** – Rozmowa z Pierre Varrod 53

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Magdalena Raczyńska-Wąsek** – Internet – narzędziem samokształcenia nauczyciela języka niemieckiego 54
- Aleksandra Cander** – Internet jako łatwo dostępne źródło informacji 56
- Sebastian Chudak** – *World Wide Web* jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka 57
- Bogdan Bernacki** – Rosyjska terminologia komputerowa i internetowa 62

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Aleksandra Glazer** – Wir basteln Adventskalender 66
- Aleksandra Fójcik** – Weihnachten steht vor der Tür!!! 69
- Katarzyna Morzyńska** – *My own book about...* czyli piszemy książki po angielsku 71
- Dorota Furtak** – Nauczmy uczniów się uczyć – Lekcja o porach roku 73
- Aleksandra Kempa-Bartczak** – Lekcje o zdrowym odżywianiu 79
- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak skutecznie uczyć się słówek 82
- Nina Markiewicz** – Jak kształcę u uczniów umiejętność głośnego czytania w języku niemieckim 86
- Marta Chrabąszcz** – Szybko! Efektywnie! Przyjemnie! 89

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk** – Nadchodzą święta Bożego Narodzenia 93

Lucyna Suchorska – Gramatyka języka niemieckiego nauczana w zabawie	97
Barbara Frankowska – Gry i zabawy dydaktyczne na lekcjach języka rosyjskiego	104
Anna Zeler – Harrius Potter et Philosophi Lapis	106
Dominika Goltz, Tomasz Ociński – Zdrowe odżywianie	108
Mirosława Dyka-Płonka – Nauczmy uczniów się uczyć – <i>Action research</i> . . .	110
Justyna Wróbel – Nauczmy uczniów się uczyć – Jak ułatwiam zapamiętywanie słówek	118
Urszula Swoboda-Rydz – Open cloze test – postrach egzaminów	123

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Mariola Jarczyk-Biernacka – Christmas songs & carols – zajęcia otwarte dla rodziców	127
Barbara Okrzyńska – Theaterstück – warum nicht? <i>Rotkäppchen</i>	130
Małgorzata Grzelczak, Mirosława Krajcowska-Macuk, Stefania Kruszevska – Kościuszkenko – ОВОИИИ – WARZYWA – scenariusz przedstawienia	132
Lidia Falkowska-Winder – The Twelve Days of Christmas	133
Alicja Łotysz – Liczby	135
Agnieszka Sajdak-Czernik – Test leksykalno- gramatyczny do tekstu <i>Der dreizehnte August</i> dla klasy II LO	143

CZYTELNICY PISZĄ

Artur Piotr Kmiecik – Być Kanadyjczykiem w Kanadzie. Joe Canadian prosi o 60 sekund uwagi!	147
Grzegorz Lubina – Nie bójmy się konkursów!	149
Ewa Moszczyńska – Wiedza z psychologii uczenia się	151
Ewa Piotrowska-Oberda – Transfer w procesie uczenia się języków obcych .	152
Irena Przyłucka-Meissner – Moje 15-letnie doświadczenie z pracy w laboratorium języków obcych	153
Sławomir Kułak – Rola błędów i ich korekty w nauczaniu języka angielskiego	155


Bartosz Poluszyński – Słowniki pedagogiczne – Dlaczego wciąż je ignorujemy i jak to zmienić?	156
Bogdan Bernacki – Polskie nazwy geograficzne w języku rosyjskim	160
Piotr Rochowski – Niemieckie nazewnictwo województw	165

SPRAWOZDANIA

Wioletta Piegzik – XII Dolnośląski Festiwal Piosenki Obcojęzycznej	167
Ewa Akşamović – Dzień amerykański w Gimnazjum w Sieprawiu	168
Barbara Stanuch – Jak zachęcić uczniów szkół średnich do czytania książek w języku angielskim?	171
Maria Feja – Internetowy kurs metod nauczania mobilizujących uczniów do nauki	172
Wioletta Dydo – Seminaria krajoznawcze <i>Literatura i sztuka</i>	174
Justyna Lesisz – Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym	175
Anna Jurek – Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	177
Małgorzata Nowak – Konkurs na Unię – wyjazd studyjny. Systemy edukacji w Niemczech i Holandii	180
Magdalena Lipińska-Derlikowska – <i>Action research</i> , czyli badanie w działaniu jako metoda doskonalenia pracy nauczyciela	181

RECENZJE

Iwona Janowska – Kolekcja „F” w nowej szacie graficznej	184
Kamila Morek-Herman – Delfin – podręcznik do języka niemieckiego dla licealistów . . .	186
Jolanta Mędelka – Тусовка. Русский язык XXI века	188
Ryszard Pancewicz – Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego	194
Małgorzata Timoszuk – Mały słownik angielsko-polskich homonimów	196
Maria Jodłowiec – Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych . . .	199



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313. E-mail renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46. E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura, Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa.

Druk i oprawa: **ORLIK Druk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok, Nakład 2300

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

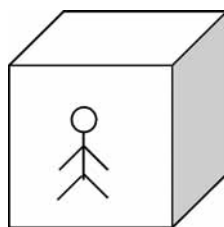


Anna Bączkowska¹⁾
Bydgoszcz

Schematy wyobrazeniowe przyimka *in*: implikacje pedagogiczne

Artykuł ma na celu opisanie kontekstów, w których najczęściej występuje przyimek *in*. Konteksty te będą nazywane w artykule schematami wyobrazeniowymi, ponieważ zaprezentowany opis, zgodny z teorią gramatyki kognitywnej (Langacker 1987), odwołuje się do naszego wyobrażenia (tj. wizualizowania lub konceptualizowania) znaczenia tytułowego przyimka. Istnieje przekonanie, że znajomość schematów wyobrazeniowych przyimka *in* pomaga zrozumieć logikę użycia tego przyimka, a tym samym może się przyczynić do zwiększenia prawdopodobieństwa jego poprawnego użycia przez uczących się języka angielskiego.

- (1) Students (TR) are in the classroom (LM).
Studenti są w klasie.
- (2) There is no tea (TR) left in the tea pot (LM).
Nie ma już herbaty w imbryku.

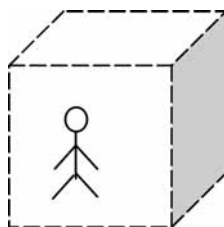


Rys.1.

▼ Pojemnik bez wyraźnie zaznaczonych granic

Wariantem (tj. uszczegółowieniem) schematu centralnego jest schemat pojemnika, który nie ma jasno określonych granic. Landmark może być wówczas substancją odznaczającą się różną gęstością i ziarnistością, np.:

- in a fog* – we mgle
- in the open air* – na świeżym powietrzu
- in water* – w wodzie
- in the sand* – w piasku



Rys. 2.

► Schematy wyobrazeniowe *in*. Pojemnik (trójwymiarowy)

Prototypowym schematem wyobrazeniowym przyimka *in* jest kształt kubiczny, który będziemy nazywać „pojemnikiem” (rys.1). Osobę lub przedmiot, który znajduje się wewnątrz „pojemnika”, będziemy nazywać trajektorem (TR), natomiast „pojemnik” – landmarkiem (LM). Trajektor jest zawsze figurą pierwszoplanową, tj. obiektem wyróżnionym w obserwowanej scenie, natomiast landmark stanowi tło dla figury. Landmark może być realizowany jako pojemnik o różnych kształtach, z kolei trajektor jako osoba, przedmiot lub substancja. Frazy przyimkowe, które ilustrują ten schemat, są następujące:

¹⁾ Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Ekstensją schematu „pojemnik” jest np.:

- (4) We could sense that trouble (TR) is in the air (LM).

Mieliśmy przecucie, że zanosi się na coś niedobrego,

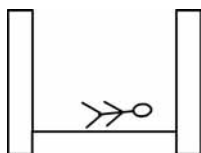
gdzie TR jest pojęciem abstrakcyjnym, a LM rozproszoną substancją nasączoną TR.

▼ **Pojemnik niedomknięty**

Kolejnym przykładem uszczegółowienia schematu „pojemnik” jest LM, który nie jest całkowicie zamknięty. Na przykład rów jest pojemnikiem, który jest pozbawiony górnej ściany. Typowymi przykładami omówionego schematu są: *in a ditch, in a glass, in a hole, in a corner* itp. oraz kilka fraz tłumaczonych na język polski z przyimkiem *na*, np.: *in the street, in a balcony, in the bottom* itd.:

- (5) She had on the table a mug with half an inch of cold tea **in the bottom** (Lodge 1999:92).

Miała na stole kubek z niewielką ilością zimnej herbaty na dnie.



Rys. 3.

Brakujące ściany pojemnika są jednak uzupełniane przez obserwatora. Proces ten jest nazywany wirtualnym domykaniem granic landmarka, ponieważ granice pojemnika istnieją w wyobraźni obserwatora (epistemologicznie) chociaż są nieobecne w świecie rzeczywistym (ontologicznie).

Wirtualne „dorysowywanie” brakujących elementów w obiektach istniejących w obserwowanej rzeczywistości nie jest jedynie terminem używanym w gramatyce kognitywnej, ale – przede wszystkim – jest cechą charakterystyczną dla szeroko rozumianych zdolności kognitywnych człowieka. Dla przykładu, pomimo że nie widzimy na kartce jakiegoś wyrazu w całości (np. z powodu plam atramentu), jesteśmy w stanie „dopowiedzieć” sobie to, czego brakuje i poprawnie odczytać zdanie:

Ala ma kota

Langacker (1987:195) podaje przykład kofa, które widzimy, patrząc na poniższy rysunek, pomimo że w rzeczywistości jest to jedynie zbiór punktów:



Rys. 4.

▼ **Pojemnik: strefa aktywna**

Inny przypadek uszczegółowienia schematu „pojemnik” ilustrują poniższe zdania:

- (6) The bulb (TR) is in the socket (LM).

Żarówka jest w kontakcie.

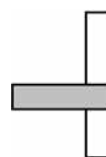
- (7) The nail (TR) is in the vice (LM).

Gwóźdź jest w imadle.

Przykłady te różnią się od opisanych wcześniej tym, że tylko fragment LM i fragment TR wchodzi w interakcję. Obszar interakcji, tj. „część wspólna”, jest nazywana w gramatyce kognitywnej strefą aktywną (rys. 6.). W strefie aktywnej TR i LM zająbiają się (rys. 5. i 6.):



Rys. 5.

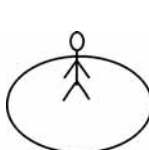


Rys. 6.

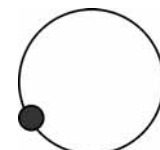
▼ **Obiekt dwuwymiarowy**

Dotychczas omówione schematy portretują pojemnik jako obiekt trójwymiarowy. Poniższy przykład natomiast pokazuje, że schemat „pojemnika” może być również realizowany jako obiekt dwuwymiarowy. Na przykład we frazach *be in a circle* czy *sit in a circle* LM ma kształt koła, a więc jest dwuwymiarowy. Jeszcze dalej posuniętym przykładem „pojemnika” jest półkoło (*semicircle*).

Pomimo rosnącego dystansu dzielącego prototypowy „pojemnik” od jego uszczegółowień, w każdej konkretyzacji wyobrażenia LM jest zachowana postulowana podstawowa cecha prototypu, jaką jest inkluzja.



Rys. 7.



Rys. 8.



Rys. 9.

Różnice w uszczegółowieniu schematu „pojemnik” mogą dotyczyć nie tylko landmarka, co opisałam w powyższych przykładach, ale również trajektora. W zdaniu:

- (8) There is a hole in your sock.
W skarpetce jest dziura,

landmark jest dwuwymiarowy, natomiast trajektor ma kształt nieregularny.



Rys. 10.

Linia

Przykładowe frazy ilustrujące te schematy to:

- (9) Mary is sitting in the fifth row.
Maria siedzi w piątym rzędzie.
(10) Find a mistake in this sentence.
Znajdź błąd w tym zdaniu.

Schemat „linii” wyrażony we frazach z przyimkiem *in* kontrastuje ze schematem linii wyrażonym przez *on*: *in* uwypukla widoczne elementy konstytutywne linii, natomiast *on* – obraz linii jako całości, w której części składowe nie są widoczne lub nie są konieczne do skonstruowania sceny.

- (11) Mary is sitting in the second seat **in the fifth row** (rys. 11.).
Maria siedzi na drugim miejscu w piątym rzędzie.
(12) We noticed a ship on the horizon (rys. 12.).
Zauważyliśmy statek na horyzoncie.



Rys. 11.

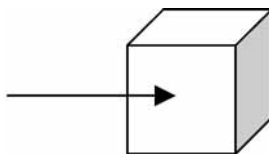


Rys. 12.

Zaangażowanie

Pełne zaangażowanie TR w wykonywaną czynność nawiązuje do schematu pojemnika: czynność jest konceptualizowana jako pojemnik, wewnątrz którego znajduje się sprawca czynności (tj. osoba). „Atmosfera” (czyli rejon wewnętrzny) pojemnika nie tylko otacza TR, ale

i przenika jego strukturę, czyli pochłania i absorbuje TR. Schemat „zaangażowania” nakłada się więc na schemat centralny, co można przedstawić graficznie:



Rys. 13.

Typowe wyrażenia, które ilustrują schemat „zaangażowania”, to frazy przyczasownikowe, np.: *be involved in*, *engrossed in*, *absorbed in*, *engaged in*, *immersed in*.

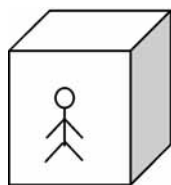


Podsumowanie

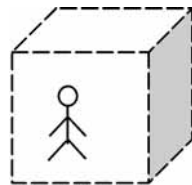
Omówione schematy wyobrazeniowe przyimka *in* przedstawione graficznie na rys. 14., dotyczą kształtu landmarka w realizacji inkluzji (prototypowego znaczenia przyimka *in*), oprócz rys. 5., który obrazuje typ trajektora w landmarku będącym wariantem schematu 1.

Rysunek 14.

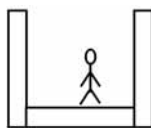
- a – *in the office, in the corridor, in school*
b – *in a fog, in love, involved in*
c – *in a ditch*
d – *in a circle*
e – *(hole) in a dress*
f – *in a row*
g – *in the teeth*



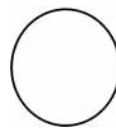
Rys. 14 a.



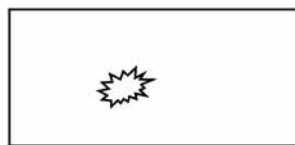
Rys. 14 b.



Rys. 14 c.



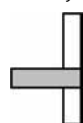
Rys. 14 d.



Rys. 14 e.



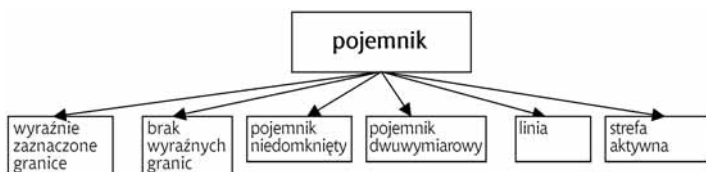
Rys. 14 f.



Rys. 14 g.

Postulowanym znaczeniem przyimka *in* przedstawionym w artykule jest inkluzja, a prototypowym schematem realizującym relację inkluzji jest schemat „pojemnika”. Prototypowe wyobrażenie schematu „pojemnika” determinuje konceptualizację jego subschematów, tj. uszczegółowień i ekstensji. W artykule przedstawiłam kilka subschematów, z których każdy stanowił pewne odstępstwo od schematu idealnego, przy jednoczesnym zachowaniu cech koniecznych do orzeczenia przynależności do jednego schematu. Idealne wyobrażenie prototypowego „pojemnika” jest więc stopniowalne, czyli realizo-

wane w większym lub mniejszym stopniu. Cecha charakterystyczna schematu centralnego wyłania się spośród wszystkich wariantów wskutek uwypuklenia ich cechy prymaryjnej, tj. inkluzji.



Bibliografia

- Lodge, D. (1999), *Home Truths*, London: Penguin.
 Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.

(maj 2003)

Elżbieta Pachocińska¹⁾
 Warszawa

Konceptualizacja strony zwrotnej przez zaimek *se* w języku francuskim

Kilka słów o historii strony zwrotnej w języku francuskim

Gramatyki europejskich języków nowożytnych były układane na wzór gramatyki łacińskiej (już w Średniowieczu) i gramatyki greckiej (od czasów Odrodzenia). Te dwie wielkie tradycje starożytne wpłynęły w decydujący sposób na metodę analizy, przedstawiane treści oraz terminologię używaną przez gramatyków nowożytnych. Zapożyczenia terminologiczne czy wręcz kalki językowe z łaciny i greki przetrwały w gramatykach europejskich przez setki lat. Zgodnie z tą tradycją dominujący wpływ na metodę opisu problemów gramatycznych oraz definiowanie pojęć miała logika scholastyczna. Zestawiano fakty języka z faktami z rzeczywistości, gdyż wierzone w całkowitą adekwatność wyrazu i rzeczy istniejących w świecie zewnętrznym.

W 1570 gramatyk Antoine Caucie (Caucius) wyłamuje się częściowo spod wpływu gra-

matyki łacińskiej i próbuje przedstawić swoją klasyfikację czasowników francuskich, m.in. po raz pierwszy używa terminu *réciproque* w odniesieniu do czasowników a nie zaimków. Przyпуска się, że ta nazwa odnosi się zarówno do konstrukcji, jak i do znaczenia czasowników. Natomiast inni gramatycy francuscy jeszcze przez ok. 30 lat będą używali wymiennie terminu *les verbes réciproques* ou *réflexifs* (por. Szlifarsztejnowa 1969:13). Dopiero w pierwszej połowie XVII wieku, terminy te przestaną być synonimami i zaczną odnosić się do różnych odcieni znaczeniowych czasownika używanego z zaimkiem (por. Brunot 1905-43:8). Słynna gramatyka francuska z Port-Royal (1660) kontynuuje starożytny trójpodział stron czasownika na *activa* (czynne), *passiva* (bierne) i *neutra* (z łaciny, nijakie) lub *media* (z greki). Przy czym ta ostatnia klasa obejmuje czasowniki używane z formą zaimka zwrotnego. natomiast sam termin *czasowniki zwrotne* (*les verbes pronominaux*) pojawi się dopiero w następnym wieku.

¹⁾ Dr hab. Elżbieta Pachocińska jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Od tego też czasu gramatycy francuscy wyróżniali *des verbes accidentellement pronominaux* oraz *des verbes essentiellement pronominaux* (por. Szlifersztejnowa, op. cit.). To wyodrębnienie czasowników zwrotnych było niewątpliwie następnym sygnałem, że gramatycy francuscy wyzwalają się ze sztywnych ram tradycji grecko-łacińskiej. Nadchodzący XX wiek okazał się przełomowy w rozwoju teorii językoznawczych (np.: strukturaliści), które zmieniły metody opisu zjawisk językowych.

W 1929 roku ówczesny wybitny gramatyk Marcel Cohen wskazuje na możliwość odwołania w języku procesu wyrażanego przez czasownik z perspektywy agensa. Myśl tę rozszerza i pogłębia Joseph Vendryes (1948). Dostrzega on, że w niektórych przypadkach forma zwrotna czasownika jest równoznaczna ze stroną bierną użytą z agensem nieokreślonym, np.: *Cette robe se porte = on porte cette robe*. Zjawisko to określa jako *mode de participation du sujet*, komentując je w sposób następujący „*suknia jako podmiot jest wewnętrznie związana z faktem bycia noszoną, partycypuje ściśle w procesie, który wyraża czasownik*” (cyt. za Szlifersztejnową, op. cit.:73). Do tych rozważań przyłączają się również dwaj najwybitniejsi językoznawcy francuscy pierwszej połowy XX wieku: Gustave Guillaume i Emile Benveniste. Ten ostatni zwraca uwagę, że podstawą rozróżnienia stron czasownika może być usytuowanie podmiotu względem procesu ulegające pewnym zmianom czy przesunięciom w czasie ewolucji historycznej. W stronie czynnej działanie wychodzi zawsze od podmiotu i może się dokonywać poza nim, podmiot jest wówczas jego sprawcą. Natomiast w stronie zwrotnej – podmiot jest usytuowany w samym centrum procesu czy akcji stając się jego integralną częścią (op. cit. 74).



SE we współczesnych gramatykach języka francuskiego



Relacja zwrotna i relacja wzajemności

Ogólnie we wszystkich gramatykach stwierdza się, że w języku francuskim zaimek zwrotny wchodzi w skład specyficznej konstrukcji czasowników zwrotnych. Jest on nazywany

réfléchi albo *réciproque* zależnie od tego czy podmiot zdania – rzeczownik żywotny wchodzi w relację zwrotną (*Marie se lave*) czy relację wzajemności (*Marie aime Pierre et Pierre aime Marie* → *Ils s'aime*). Należy tu wspomnieć o zasadniczej różnicy między językiem francuskim i polskim. Zaimki zwrotne w języku francuskim odmieniają się przez osoby przyjmując formę zaimka dzierżawczego natomiast w języku polskim pojawia się nieodmienna forma się dla całej koniugacji. Typową ilustracją tego zjawiska może być odmiana czasownika *se regarder*:

1. a. Je **me** regarde dans la glace. – Ja się przeglądam/przeglądam się w lustrze.
- b. Tu **te** regardes dans la glace. – Ty się przeglądasz/przeglądasz się...
- c. Il/elle **se** regarde dans la glace. – On/ona/ono przegląda się/przegląda się...
- d. Nous **nous** regardons dans la glace. – My przeglądamy się/przeglądamy się...
- e. Vous **vous** regardez dans la glace. – Wy przeglądacie się/przeglądacie się...
- f. Ils/elles **se** regardent dans la glace. – Oni/one przeglądają się...

Na tle wszystkich zaimków zwrotnych zaimek *se* wyróżnia się swoją specyfiką. W słynnej gramatyce R. L. Wagnera i J. Pinchona nagrodzonej przez Akademię Francuską (1962:290) autorzy zauważają, że zaimek zwrotny *se* „*n'a, d'une manière constante, ni la même fonction, ni la même valeur*” (nie posiada stałej funkcji ani tej samej wartości). Jak można zauważyć jedynie zaimek zwrotny *se* odnosi się zarówno do 3 osoby liczby pojedynczej, jak i 3 osoby liczby mnogiej. Natomiast wszystkie zaimki zwrotne (przykł.1) występują w funkcji dopełnienia bliższego. Zgodnie z sugestiami gramatyków można to przetestować, przekształcając zdania w następujący sposób:

2. a. Je regarde **moi-même** dans la glace – Ja sam(a)/Sam(a) przeglądam się w lustrze.
- b. Tu regardes **toi-même**... – Ty sam(a)/Sam(a) przeglądasz się w lustrze.
- c. Il regarde **lui-même**/Elle regarde **elle-même**... – On sam się przegląda/Ona sama...
- d. Nous regardons **nous-mêmes** dans la glace. – My sami.../Sami przeglądamy się...
- e. Vous regardez **vous-mêmes** dans la glace. – Wy sami.../Sami przeglądacie się...
- f. Ils/elles regardent **eux-mêmes/elles-mêmes**... – Oni/one sami(e).../Sami(e)...

H. Weinrich (1989:111) uważa, że zjawisko „zwrotności” polega na nakładaniu się dwóch ról semantycznych podmiotu i dopełnienia (bliższego, dalszego), np.:

3. *Narcisse se regarde (lui- même).*

4. *Narcisse se plaît (à lui- même).*

Podmiot (*Narcisse*) i dopełnienie (*se*) odnoszą się do tej samej osoby, identyczność jest warunkiem zjawiska nazwanego przez gramatyków „*réflexivité*”. Inni gramatycy mówią o zjawisku koreferencji, gdy podmiot jest równocześnie wykonawcą i obiektem wykonywanej przez siebie czynności.

H. Weinrich (op. cit.:110) zauważa również, że w przypadku zaimka zwrotnego *se* możemy mówić o neutralizacji rodzaju i liczby, gdyż odnosi się on zarówno do rodzaju męskiego, jak i żeńskiego w liczbie pojedynczej i mnogiej.

5. *Il s'en souvient mais elle ne s'en souvient pas (il=se; elle=se).*

6. *Elle ne veut pas s'en souvenir, mais les autres s'en souviennent (elle=se; les autres=se).*

Natomiast w czasie przeszłym złożonym mamy następującą sytuację. Rozpatrzmy ją tylko w odniesieniu do zaimka *se*:

7. a. *La petite fille s'est lavée.*

b. *La petite fille s'est lavée toute seule (=elle a lavé elle- même).*

c. *La petite fille s'est lavé les cheveux (=elle a lavé ses cheveux)* (Poisson-Quinton et al.:126).

W (7.a.) imiesłów jest odmienny, gdyż zaimek zwrotny pełni funkcję dopełnienia bliższego i występuje przed czasownikiem. Natomiast w (7.b.,c.) dopełnienie bliższe występuje po czasowniku (*toute seule, les cheveux*) dlatego imiesłów jest nieodmienny. W tego typu konstrukcjach, gdzie źródłem formy zwrotnej jest czasownik przechodni (np. *regarder*), zaimki zwrotne są prawdziwymi *pronoms réfléchis* w liczbie pojedynczej albo *pronoms réciproques* w liczbie mnogiej. Odnoszą się one bowiem bezpośrednio do podmiotu zdania. Podmiot-agens jest zarazem źródłem, jak i celem procesu, zdarzenia czy czynności wyrażonych przez czasownik (por. Riegel i in. 1994:256). Inaczej mówiąc, działanie podmiotu „odbija się” na dopełnieniu bliższym stąd nazwa *pronom réfléchi*: *Marie lave Marie* → *Marie se lave*. *Se* w tym przypadku nie różni się od innych zaimków zwrotnych, gdyż odnosi się do podmiotu ożywionego. Interpretacja *se* jako zaimka *ré-*

fléchi czy *réciproque* wiąże się bezpośrednio z podmiotem ożywionym oraz ze specyficznym znaczeniem czasownika.

▼ Wiedza użytkowników a interpretacja relacji wprowadzonej przez zaimek zwrotny *se*

Jednak bardzo często to kontekst pozajęzykowy decyduje o tym, czy zaimek *se* może być interpretowany jako *réfléchi* czy *réciproque*. Sytuację tę ilustruje następujące zdanie:

8. a. *Les deux adversaires se sont blessés* – (Obaj) przeciwnicy zranili się (nawzajem?).

Zdanie to jest dwuznaczne, gdyż nie wynika z niego jasno czy jeden zranił drugiego, czy każdy sam się zranił. Dopiero znajomość kontekstu pozajęzykowego pozwala wybrać właściwą interpretację. Jeżeli możemy sparafrazować zdanie przez *chacun* albo *eux- mêmes* to mamy do czynienia z zaimkiem typu *réfléchi*, natomiast jeżeli sens bardziej odpowiada parafrazie *réciproquement, mutuellement, les uns les autres* czy *entre eux* to zaimek zwrotny zaliczany jest do *réciproque*, czyli do konstrukcji wyrażającej relację wzajemności (Ib.:257). Riegel ma oczywiście rację mówiąc, że to znajomość sytuacji pozajęzykowej pozwala wykluczyć dwuznaczność. Niemniej jednak interpretacja *se* w tym zdaniu jako zaimka typu *réfléchi* (każdy sam się zranił) wydaje się mało prawdopodobna ze względu na wiedzę użytkowników języka. Natomiast w zdaniu:

8. b. *Les deux garçons se sont blessés* – (Obaj) chłopcy zranili się (nawzajem?).

obie interpretacje w sposób naturalny mogą być brane pod uwagę. Z naszych rozważań wynika jasno, że to zmiana podmiotu (*przeciwnicy* na *chłopcy*) wpłynęła na wykluczenie wieloznaczności zdania (8.b). Tego typu przykłady potwierdzałyby tezę D. Sperbera, D. Wilson (1989), że interpretując zdania użytkownicy odwołują się do swojej wiedzy o świecie, gdyż sam przekaz językowy nie przekazuje nam wszystkich informacji potrzebnych do interpretacji zdania. Są to jedynie instrukcje potrzebne do dalszego wnioskowania, przetwarzania informacji oraz uzupełniania. Dwuznaczność może być wykluczona przez powtórzenie znaczenia semantycznego zaimka zwrotnego *se*, np.:

9. *Montaigne s'est examiné lui-même dans ses Essais.*

10. *Voltaire et Rousseau se sont détestés l'un l'autre* (Weinrich, op. cit.:112).

Stereotypowe konceptualizacje wydarzeń, czynności i procesów są jeszcze bardziej widoczne, gdy skonstruujemy czasowniki zwrotne w języku francuskim, które nie posiadają odpowiedników zwrotnych w języku polskim, np.:

s'évanouir – mdleć, omdlewać,

se taire – milczeć,

se douter – przypuszczać,

s'emparer (de) – zawładnąć, opanować

Sytuacja może być również odwrotna: czasowniki nie występujące w języku francuskim w formie zwrotnej, w języku polskim istnieją jako zwrotne, np.:

craindre – bać się,

apprendre – uczyć się,

oser – ośmielać się (Gniadek 1979:92-93).

Maria Łozińska (1992:118) nazywa zaimek zwrotny (przykł.1) *zaimkiem interpretowalnym* stawiając go w opozycji do *zaimka nieinterpretowalnego*. Ten ostatni nie odnosi się w zdaniu ani do podmiotu ani do dopełnienia. W jego funkcjonowaniu można zaobserwować pewne regularności:

- ▶ występuje on wraz z czasownikiem, który posiada również formę niezwrótną (czasownik opcjonalnie zwrotny),
- ▶ ma on wtedy zupełnie odmienne znaczenie, np.: *s'attendre à qch* – spodziewać się czegoś, przewidywać coś/*attendre qch* – czekać na coś (relacja homonimii),
- ▶ ma on wtedy znaczenie podobne, ale o wartości strony biernej, np.: *Le français se parle à Bruxelles* = *Le français est parlé à Bruxelles*,
- ▶ występuje on wraz z czasownikiem istniejącym tylko i wyłącznie w formie zwrotnej, np.: *s'évanouir, s'enfuir* (*verbes essentiellement pronominaux*).

Przyjrzyjmy się teraz bliżej najczęstszym sytuacjom, w jakich może występować zaimek nazwany przez M. Łozińską *zaimkiem nieinterpretowalnym*, tj. nie pełniący roli dopełnienia.

 **Próba wyjaśnienia denotacji zaimka nieinterpretowalnego SE**

Najlepszą ilustracją tego problemu są konstrukcje zwrotne używane w znaczeniu bier-

nym, kiedy podmiot gramatyczny nie jest rzeczywistym sprawcą wydarzenia:

11. a. *Ce produit se vend bien.*

12. a. *L'ananas ne peut pas se garder longtemps* (Dąbmska-Prokop 1994:87).

Tego typu konstrukcje są możliwe, „gdy podmiotem jest rzeczownik o znaczeniu generycznym (obejmujący klasę przedmiotów), zwykle nieżywy” (por. J. Gardes-Tamine 1988, za Dąbmska-Prokop, ib.).

Zauważmy, że zdania (11, 12) można przekształcić w następujący sposób:

11. b. *On vend bien ce produit.*

12. b. *On ne doit pas garder l'ananas longtemps.*

W funkcji podmiotu występuje wtedy zaimek nieokreślony *on*, który odnosi się zawsze do osób. Siłą sprawczą wydarzeń jest więc człowiek *on=ja, ty, on* czyli każdy z nas.

Gramatycy poświęcają stosunkowo niewiele uwagi następującym sytuacjom, mimo że są one niezwykle częste:

13. a. *La porte s'ouvre vers l'intérieur.*

14. a. *La vaisselle se lave à la machine.*

Podobnie jak zdania (11-12) również przykłady (13-14) możemy przekształcić używając zaimka *on*:

13. b. *On ouvre la porte vers l'intérieur.*

14. b. *On lave la vaisselle à la machine.*

W cytowanych przykładach (13a-14a) użytkownicy języka nie uznają w sposób automatyczny podmiotu zdania za siłę sprawczą wydarzenia, gdyż byłoby to niezgodne z ich wiedzą i doświadczeniem na temat rzeczywistości pozajęzykowej. Podobnie jest, gdy chodzi o konceptualizację zjawisk atmosferycznych:

15. a. *Les branches se sont cassées (sous l'action du vent).*

b. *Le vent a cassé les branches.*

Natomiast w zdaniu:

16. *Le verre s'est cassé (parce que Pierre l'a fait tomber).*

Mimo iż w obu przypadkach jest użyty ten sam czasownik zwrotny, to jednak w powiązaniu z określonym rzeczownikiem w funkcji podmiotu (*les branches, le verre*) wydarzenie *se casser* będzie konceptualizowane inaczej. Wynika z tego, że nasze reprezentacje mentalne przekazują nam „silniejsze” informacje niż kod językowy. Zacytujmy bardzo ciekawe spostrzeżenie G. Kleibera (2001:246): *Propriétés et évé-*

nements sont (...) cruciallement solidaires du type ontologique de l'entié dont elles dépendent. W językoznawstwie kognitywnym mówi się o tzw. pamięci konceptualnej, czyli całościowej wiedzy o świecie użytkowników języka. Dzięki niej może on zrozumieć różnice w interpretacji przykładu (15) i (16), gdyż oba aktualizują relację konceptualną PRZYCZYNA–SKUTEK. Relacja ta realizuje się w języku naturalnym m.in. poprzez formy zwrotne, gdzie agens jest bliżej nieokreślony. Mówiący chce w ten sposób przyciągnąć uwagę na samo wydarzenie:

17. *Ma robe s'est déchirée.*

18. *Le câble s'est rompu.*

19. *La porte d'entrée s'est abîmée (à cause de l'humidité).*

Reasumując: każdy użytkownik języka czerpie informacje z różnych źródeł, głównie z wypowiedzeń językowych oraz ze swojej wiedzy o świecie. W procesie interpretacji zdań informacje płynące tylko z kodu językowego są niewystarczające. Muszą być one uzupełnione o wiedzę pozajęzykową, zmagazynowaną w naszej pamięci oraz informacje wynikające bezpośrednio z sytuacji. Jest to możliwe dzięki niezwykłej zdolności naszego umysłu – przystosowania (akomodacji) różnorodnych informacji uzyskiwanych z naszej pamięci do konkretnego kontekstu wypowiedzi. Nieznane są jeszcze zasady według których funkcjonuje proces akomodacji informacji napływających z różnych źródeł. W przypadku czasowników zwrotnych podstawowe znaczenie ma konceptualizacja przez użytkowników relacji między sprawcą wydarzenia (Agens, Siła, zjawisko atmosferyczne itp.), rodzajem wydarzenia oraz tzw. Pacjensem (odbiorca czynności). Można po-

stawić hipotezę, że se informuje użytkowników języka o następujących relacjach:

► *relacji sprawczej*,

► *intencjonalnej* (podmiot gramatyczny jest Agensem), np. zdania 1-10,

► *nieintencjonalnej* (podmiot gramatyczny jest Siłą sprawczą), np. zdania 15.b., 19,

► *relacji przyczynowo-skutkowej* (podmiot gramatyczny jest Pacjensem), np. zdania 11-16.

Zgodnie z naszą hipotezą akomodacja jest możliwa, gdyż relacja zwrotna wprowadzona przez se funkcjonuje według ogólnych zasad realizowanych przez inne czasowniki (przechodnie, nieprzechodnie): *Paul construit une maison* (relacja intencjonalna). Być może są to zasady, według których funkcjonuje nasza wiedza pojęciowa – innymi słowy „język naszych myśli”.

Bibliografia

- Brunot, F. (1905-1943), *Histoire de la langue française*, t.III, cz.1, Paris.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa: PWN.
- Kleiber, G. (2001), *L'anaphore associative*, Paris: PUF.
- Łozińska, M. (1992 – wyd. VII), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: WSiP.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Mahéo-Le Coadic (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE International/VUEF.
- Riegel, M. i inni (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989), *La pertinence. Communication et cognition*, Paris: Minuit.
- Szlifersztejnowa, S. (1969), *Kategoria strony. Z historii myśli lingwistycznej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wagner, R. L., Pinchon, J. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris: Hachette.
- Weinrich, H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, Paris: Didier.

(czerwiec 2003)

Anna Sulikowska¹⁾

Szczecin

Mnemotechniki na lekcji języka obcego

Każdy, kto opanował język obcy wie, jak trudny i długotrwały jest to proces. Świadczą o tym chociażby przykłady wielu wszechstronnie wykształconych osób, które mimo kilkakrot-

nie podejmowanych prób nie osiągnęły sukcesu, jakim jest płynne posługiwanie się językiem obcym. Nasuwa się więc pytanie, na czym polega zasadnicza trudność w nauce języka ob-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum i Gimnazjum Języków Obcych i Informatyki *Sapientia* w Szczecinie.

cego? Czy nauka języka obcego różni się od nauki innych przedmiotów? Czy wymaga ona jakiś specyficznych uzdolnień?

Nie sposób sformułować jednoznacznych odpowiedzi na te pytania. Nie znamy dokładnie mechanizmów, które pozwalają opanować nam język ojczysty, a następnie języki obce. Także opracowane psychologiczne teorie uczenia się, są raczej próbami opisania procesów kognitywnych aniżeli kompletnymi wyjaśnieniami tychże procesów. Jednakże na podstawie własnych doświadczeń, a także obserwacji i rozmów z uczniami możemy śmiało sformułować tezę, iż podstawowa trudność w nauce języka obcego polega na ogromnej ilości materiału, który musi – w sposób bardzo dokładny, umożliwiający nie tylko rozpoznanie, lecz również reprodukcję – być opanowany pamięciowo.

W tym artykule podejmę próbę opisania jednego ze sposobów, który może być pomocny przy pamięciowym opanowywaniu materiału – mnemotechnik. Ograniczę się przy tym do tych mnemotechnik, które mogą z powodzeniem być zastosowane na lekcjach języka obcego.



Czym są mnemotechniki?

Pojęcie mnemotechnika oznacza technikę ułatwiającą zapamiętywanie materiału, którego chcemy się nauczyć. Jest to szczególny rodzaj strategii pamięciowych, polegający na organizowaniu i kodowaniu materiału w sposób sztuczny, według wcześniej przyjętego systemu (por. Chlewiński i in., 1997). Mnemotechniki nadają się szczególnie do zapamiętywania i odtwarzania materiału niepowiązanego sensownie, pozwalając nadać mu sens i organizację (por. j.w.). Termin mnemotechnika pochodzi od imienia greckiej bogini Mnemose – bogini zapamiętywania. Mnemotechniki cieszyły się wielką popularnością w starożytności, kiedy to stanowiły jedną z pięciu części retoryki. Za ich twórcę uważa się Simonidesa z Keos, który to, według Cicerona, pomógł w rozpoznaniu wszystkich ofiar zaważenia się sufitem podczas uczy, z której został na chwilę tuż przed strasliwym wypadkiem wyproszony. Przypominając sobie miejsca, jakie poszczególne goście zajmowali w sali, Simo-

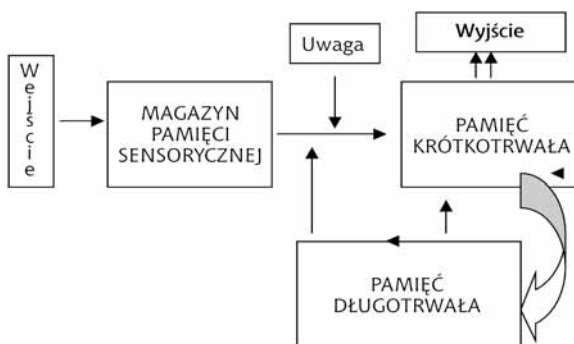
nides z pamięci zidentyfikował zmiążdżone ciała (Anderson, 1988:176). Tak powstała metoda miejsc (metoda loci), którą dokładnie opiszę poniżej. Również w średniowieczu, kiedy to nauka w głównej mierze polegała na pamięciowym opanowywaniu materiału, mnemotechniki odgrywały istotną rolę; zaś w czasach późniejszych budziły zainteresowanie wielu wybitnych naukowców: Kartezjusza, Leibniza i in. Niestety, do czasów dzisiejszych mnemotechniki przetrwały jedynie w niewielkiej części.



Psychologiczne podstawy mnemotechnik

Badania nad pamięcią są nadzwyczaj skomplikowane i zdają się potwierdzać tezę, iż pamięć nie stanowi jednego modułu umysłowego, a jest raczej zbiorczym określeniem dla różnych, bardzo skomplikowanych systemów kognitywnych. We współczesnej literaturze psychologicznej istnieje więc kilka koncepcji mających na celu opisanie, w jaki sposób funkcjonuje ludzka pamięć. Teorie, które opiszę, są oczywiście znacznie uproszczone dla naszych potrzeb.

Najbardziej znany jest bez wątpienia *paradygmat magazynowy* Atkinsona i Shiffrina (1968), zakładający istnienie kilku magazynów pamięciowych: pamięci sensorycznej, krótkotrwałej i długotrwałej, przy czym dopiero ta ostatnia określa to, co przeciętny człowiek ma na myśli mówiąc o pamięci. Pamięć długotrwała przechowuje informacje przez dłuższe okresy czasu, niektórzy badacze wysuwają nawet tezę, iż raz zapisana informacja pozostaje tam na zawsze, stając się, o ile nie jest często wykorzystywana, z czasem coraz mniej dostępna.



Uogólniony schemat magazynowego modelu pamięci (wg Włodarski, 1998:60)

Celem procesu dydaktycznego jest transport informacji z magazynu pamięci krótkotrwałej, której objętość wynosi zaledwie 7 ± 2 informacje, do pamięci długotrwałej.

Craik i Lockhart są natomiast twórcami kolejnej ważnej teorii – *konceptji głębokości (poziomów) przetwarzania informacji*, której podstawowe założenie polega na przyjęciu, że im „głębsze” jest przetworzenie informacji, tym lepsze jest jej późniejsze przywołanie. Tak więc słowo PIES może być przetworzone na dwóch przykładowych poziomach: na pierwszym „płytszym” można zanalizować cechy fizyczne bodźca, np. czy słowo to zostało napisane dużymi czy małymi literami. Natomiast analiza na poziomie głębokim może polegać na odpowiedzi na pytanie: Czy pies jest zwierzęciem (por. Najder, 1997:142)? Choć analiza bodźca na głębszym poziomie przetwarzania trwa nieco dłużej, to jednak szanse na trafną reprodukcję są po niej znacznie większe. Teoria Craika i Lockharta stanowi dobrą bazę dla wyjaśnienia znaczenia dwóch ważnych procesów w nauce: organizacji i elaboracji (powiązania informacji nowej ze zmagazynowanymi już w pamięci długotrwałej informacjami), które niejako wymuszają na uczącym się odpowiednio głęboki poziom przetwarzania. Mnemotechniki, np.: akronimy, akrostychy – zdecydowanie sprzyjają refleksyjnemu, odkrywczemu uczeniu się, co jest powiązane z głębokim poziomem przetwarzania.

Bardzo istotną dla wyjaśnienia skuteczności mnemotechnik jest *teoria podwójnego kodowania*, której autorem jest Allan Paivio. Paivio postuluje istnienie dwóch odrębnych, jakkolwiek współpracujących ze sobą kodów przechowywania reprezentacji umysłowych w pamięci długotrwałej: są to logogeny – informacje werbalne oraz imageny – informacje wizualne, kinestetyczne, motoryczne. Zakodowanie nowej informacji w podwójnej formie – poprzez połączenie słowa z obrazem (jak ma to miejsce, np. w zapamiętywaniu z użyciem wielu mnemotechnik) ułatwia więc wydobywanie jej z pamięci w fazie reprodukcji. Teoria podwójnego kodowania stanowi teoretyczną podstawę dla wyjaśnienia efektywności wizualizacji i mnemotechnik w procesie uczenia się i zapamiętywania.

Zanim przejdę do opisu poszczególnych mnemotechnik warto zwrócić uwagę na jeszcze

jeden istotny aspekt wynikający z przeprowadzonych badań psychologicznych nad ich zastosowaniem: mnemotechniki są tym skuteczniejsze, im bardziej są obrazowe, niezwykle i naładowane emocjonalnie. Jest więc ważne, by dołożyć starań, aby obrazy skojarzeniowe były możliwie interaktywne, żywotne, absurdalne, zaskakujące i oderwane od rzeczywistości.



Przegląd mnemotechnik

Opisane dalej metody: *metoda miejsc, kołków, powiązań asocjacyjnych i słów kluczowych*, są uznawane za klasyczne mnemotechniki. Pierwsze trzy z wyżej wymienionych metod służą głównie opanowaniu materiału werbalnego w ściśle określonej kolejności – mogą więc być z powodzeniem stosowane w uczeniu się wszystkich przedmiotów, a ich zastosowanie na lekcjach języka obcego jest ograniczone do grup zaawansowanych. Natomiast metoda słów kluczowych jest typową mnemotechniką dla nauki słownictwa obcojęzycznego.

Metoda miejsc (metoda loci) – jest najstarszą ze znanych mnemotechnik. Polega ona na wybraniu jednego, dobrze znanego uczącemu się miejsca – może to być na przykład pokój bądź droga do szkoły, wraz z charakterystycznymi dla tegoż miejsca punktami – np.: kolejno mijanymi budynkami: domem sąsiada, sklepem spożywczym, pocztą, budką telefoniczną itd. Chcąc zapamiętać kolejną listę słów, np.: zakupów – pomidory, ser, chleb łączymy w wyobraźni każde ze słów z miejscem, tak więc pomidory z domem sąsiada, ser ze sklepem spożywczym, a chleb z pocztą, przy czym ważne jest, by wyobrażenia te były niecodziennie. Możemy więc wyobrazić sobie obrzucony pomidorami dom sąsiada (być może nawet wraz z właścicielem), zbudowany z żółtego sera sklep spożywczy, czy też pocztę wraz z urzędnikami wypiekającym chleb. Chcąc przypomnieć sobie kolejno słowa z listy zakupów, przechodzimy w myślach drogę do szkoły, a nasuwające się kolejno wyobrażenia z całą pewnością pomogą w zachowaniu odpowiedniej kolejności odtwarzanych słów.

Zareprezentowany tu przykład jest oczywiście bardzo schematyczny – w przypadku

listy zakupów zachowanie odpowiedniej kolejności nie ma zasadniczego znaczenia – ale już w przypadku wygłaszania z pamięci dłuższej wypowiedzi, np. referatu, zapamiętanie kolejnych argumentów może nastreczyć dużych trudności. W nauczaniu języków obcych ta metoda może być stosowana w bardziej zaawansowanych grupach, a także na ustnym egzaminie maturalnym.

Skuteczność metody miejsc została potwierdzona w testach psychologicznych (por. Chlewiński, 1997:92), a poleca ją wielu psychologów (por. Anderson, 1988:176).

Również *metoda kołków* służy przede wszystkim do zapamiętywania słów w określonej kolejności. Wymaga ona jednak wcześniejszego dokładnego nauczenia się listy słów-kołków, które są zazwyczaj powiązane z kolejnymi liczbami, bądź literami. Połączenie to może się opierać na rymach np.: *jeden-Wiedeń, dwa-drwa, trzy-łyzy* (por. Chlewiński), lub pierwszych literach. Metzigi i Schuster (1982:66) proponują przykładowo ułożoną alfabetycznie listę zwierząt:

- A – Affe (małpa)
- B – Bär (niedźwiedź)
- C – Chamäleon (kameleon)
- D – Dachs (borsuk) itd.

Chcąc zapamiętać w podanej kolejności listę słów, bądź kolejność wykonywanych czynności uczący się wytwarza wyobrażenia między materiałem do zapamiętania a słowami-kołkami. Metzigi i Schuster obrazują tę metodę za pomocą listy czynności, które musi zapamiętać każdy kandydat na kierowcę, by móc je następnie wykonać w razie ewentualnej awarii samochodu:

- A – Warnblinkanlage einschalten (włączenie świateł awaryjnych)
- B – Warndreieck aufstellen (ustawienie trójkąta ostrzegawczego)
- C – Kontrolle: Treibstoff (sprawdzenie ilości benzyny) itd.

Stosując metodę kołków łączymy wcześnie wyuczone w kolejności zwierzęta z czynnościami. Możemy więc wyobrazić sobie:

- A – skaczącą w rytm migających świateł awaryjnych małpę (Affe)
- B – bawiącego się trójkątem ostrzegawczym niedźwiedzia (Bär)
- C – wyglądającego z karnistra kameleona (Chamäleon) itd.

Warunkiem skuteczności powyższej metody jest bardzo dokładne opanowanie listy słów-kołków. Wysiłek ten jednak się opłaca, gdyż raz opanowana lista ma bardzo szerokie spektrum zastosowania (uczenie się kolejności planet względem odległości od słońca, twardości minerałów itd.), a przeprowadzone testy psychologiczne potwierdziły jej skuteczność.

Metoda powiązań asocjacyjnych polega na wytwarzaniu skojarzeń wyobraźniowych dla kolejnych elementów z listy (A-B, B-C, C-D). Powstaje w ten sposób łańcuch obrazów, w którym odtworzenie jednego elementu automatycznie przywołuje drugi (por. Chlewiński i in., 1997:93).

Najważniejszą mnemotechniką dla uczących się języka obcego jest jednak niewątpliwie służąca opanowaniu słówek *metoda słów kluczowych (keyword method)*. Polega ona na wyszukiwaniu podobnych w brzmieniu słów języka ojczystego dla słówek języka obcego, które chcemy opanować. Następnie próbujemy powiązać oba te słowa wyobraźniowo, wspierając w ten sposób również zapamiętanie znaczenia obcego wyrazu. W *Leksykonie Psychologii pamięci* (Chlewiński i in. 1997) autorzy podają przykład z języka włoskiego: włoski wyraz *regalo* oznacza prezent, a brzmi podobnie jak polski wyraz *regał* – by zapamiętać to słowo można sobie wyobrazić pięknie zapakowany prezent leżący na regale. Sperber ilustruje tę metodę za pomocą innej pary słów: niemieckiego słowa *Dach* (dach) i fonologicznie podobnego angielskiego słowa *duck* (kaczka). Uczący się słówek Anglik może zapamiętać niemiecki wyraz wyobrażając sobie głośno kwaczące na dachu domu kaczki. Jedna z kursantek zapamiętała natomiast niemieckie słowo *Schmetterling* (motyl) wyobrażając sobie latającą szmatę.

Metoda słów kluczowych jest dość praktyczna i czasochłonna, bowiem znalezienie podobnie brzmiących odpowiedników w języku ojczystym dla wielu słów obcojęzycznych, może wymagać od uczącego się pewnego wysiłku. Dlatego polecana jest przede wszystkim w odniesieniu do tych wyrazów, których zapamiętanie sprawia nam trudności (por. Hulstijn, 1997). Zaawansowani mogą natomiast pokusić się o inną wersję tej metody – szukanie słów kluczowych w języku docelowym – w tym przypadku znalezienie odpowiedników jest już znacznie łatwiejsze, a osoby znające dobrze inny

język obcy mogą oczywiście posługiwać się słowami kluczowymi z tegoż języka.

Skuteczność metody słów kluczowych wynika z głębokiego poziomu przetwarzania – wyszukiwanie podobieństw, związków między wyrazami, włączanie nowych informacji do już istniejących struktur decydująco poprawia wyniki w fazie reprodukcji. Badania psychologiczne potwierdziły daleko idącą skuteczność tej metody – grupy zapamiętujące materiał językowy tą metodą osiągnęły znacznie lepsze wyniki od grup kontrolnych (por. Pressley i in, 1987; Cohen, 1987).

Innymi znanymi mnemotechnikami, bardzo pomocnymi przy uczeniu się gramatyki, są *akronimy*. Polegają one na tworzeniu słowa lub quasi-słowa, z pierwszych liter wyrazów, które chcemy zapamiętać.

Nauczycielom języka niemieckiego znana jest więc z pewnością reguła TeKaMoLo, ułatwiająca zapamiętanie kolejności występowania okoliczników w zdaniu niemieckim – *temporal, kausal/konzessiv, modal, lokal* (por. *Tangram Zertifikat*, 2001:67).

Zapamiętanie pięciu spójników, które łączą zdania współrzędnie złożone, a po których występuje szyk prosty, może ułatwić akronim SAUDO Arabien (*sondern, aber, und, denn, oder*), a przy uczeniu się przyimków łączących się tylko z Akkusativem (biernikiem): *für, um, gegen, ohne, durch, bis, wider* i po rzeczowniku *entlang* z pewnością okaże się pomocne quasi-słowo FUGOD (*für, um, gegen, ohne, durch*), bądź też zaproponowane przez Sperbera: WUFDOG, GODFU, DOFGU, DEFGOU, FUDGEBOW (por. Sperber, 1989:205).

Natomiast francuskie czasowniki tworzące formy czasu przeszłego ze słówkiem posiłkowym z *être* (*descendre, rester, monter, revenir, sortir, venir, aller, naître, devenir, entrer, rentrer, tomber, arriver, mourir, partir*) można zapamiętać z użyciem akronimu Dr. & Mrs. Vandertamp (por. Müller, 1990:6).

Akrostychy polegają natomiast na tworzeniu charakterystycznych zdań z pierwszych liter wyrazów, które mają być opanowane pamięciowo. Przyimki łączące się z Akkusativem (*bis, durch, für, gegen, um, ohne, wider*) można więc zapamiętać na podstawie zdania: Bill digs for gold under our window (por. Sperber, 1989:205).

Również *rymy i wierszyki* mogą być pomocne w pamięciowym opanowaniu materiału gramatycznego. Pozostańmy przy przyimkach z Akkusativem, Dativem i Genitivem:

Durch, für, gegen, ohne, wider, um
kannst du nicht den Akkusativ
dann bist du wirklich dumm (por. Sperber, 1989:205)
aus-bei-mit-nach-seit-von-zu
sieben sind es an der Zahl
wünschen stets den 3. Fall (por. Sterber, 1989:209)
Während des Sommers ist es heiß
Wegen der Sonne, trozt des Regens.
Um des Lehrers willen lerne ich deutsch
Anstatt mich ins Bett zu legen.

(por. Sperber, 1989:213)

Przy nauce języka polskiego niezastąpionym źródłem wierszyków dotyczących gramatyki jest *Gramatyka na wesoło* Witolda Gawdzika (Profesora Przecinka). Niektóre wierszyki mogą się okazać również pomocne na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej lub gimnazjum, kiedy to niejednokrotnie nawet gramatyka języka ojczystego sprawia trudności. Oto fragment wierszyka ułatwiającego nauczenie się części mowy:

Kto? Co? – o rzeczownik pytaj:
Uczeń, Stach, gramofon, płyta.

Ja, ty, jakiś, nigdzie, wielu
- to zaimki, przyjacielu.

Co ktoś robi? Co się dzieje?
Czasowniki: śpiewa, dnieje (Gawdzik, 1973:55)

i części zdania:

1. Kto? co? – ot, na przykład pies.
Wyraz pies podmiotem jest.
2. Co się z nim dzieje? co robi? – służy.
To orzeczenie. Nie wiesz? Wstyd duży.
3. Jaki? lub: który? ile? czyj? czego?
Dobry. Przydawka jest to kolego.
4. Gdzie? kiedy? odkąd? jak? czemu? po co?
To okolicznik: dniem (oraz) nocą.
5. Kogo? lub: czego? komu? lub czemu?
To dopełnienie: panu.

Ach, wiem już:

Gdy jeden wyraz przy drugim stanie,
Z wszystkich tych słówek powstanie zdanie:
„Dobry pies służy panu dniem oraz nocą”.

(por. Gawdzik, 1973:212)

Doskonałą techniką wspierającą opanowanie jednego z najtrudniejszych działów w nauce się języka niemieckiego (a także np.: fran-

cuskiego i hiszpańskiego) jest bez wątplenia uczenie się rodzajników. Bardzo skuteczna okazuje się tu zaproponowana przez Sperbera *technika interaktywnych wyobrażeń*. Jest ona bardzo prosta: wystarczy obrać sobie trzy rzeczowniki, będące łatwymi do zapamiętania przedstawicielami każdego z rodzajników, np.: *der Löwe*, *die Ballerina*, *das Flugzeug* (por. Sperber, 1989:156). By zapamiętać następnie rodzajniki z listy słówek wystarczy stworzyć sobie niezwykle wyobrażenia, łącząc nowy wyraz z którymś z trzech rzeczowników. Tak więc w celu zapamiętania rodzajników rzeczowników:

der Verkehr (ruch uliczny)
das Knie (kolano)
die Rötung (zaczerwienienie)

tworzymy w wyobraźni najlepiej niecodzienne obrazy, np.: kierującego ruchem ulicznym lwa w mundurze policyjnym, czerwoną jak burak baletnicę, czy zderzającą się z kolanem (wielko-luda) samolot.

Niewątpliwą zaletą tej metody jest duża skuteczność (por. Sperber, 1989:156-161), możliwość zastosowania jej do wszystkich, jak również nawet abstrakcyjnych rzeczowników oraz na wszystkich poziomach zaawansowania.

Przedstawione powyżej mnemotechniki nie wyczerpują w żadnej mierze tematu. Są raczej przykładem, na wybrane możliwości zastosowania tychże technik na lekcjach języka obcego, i choć na początku wymagają niewątpliwie pewnego wysiłku, to jednak w perspektywie wieloletniej nauki języka trud i czas poświęcony ich opanowaniu z całą pewnością nie będzie stracony. Duży wybór mnemotechnik (dla uczących się języka niemieckiego) znajdziemy w obszernym dziele Horsta Sperbera (1989). Najważniejszą jednak rzeczą jest zaprezentowanie uczącym się różnych strategii i technik uczenia się, zachęcenie do ich wypróbo-

wania. Trzeba bowiem pamiętać, że najskuteczniejszymi strategiami uczenia się są te, które każdy uczący się odkryje dla siebie.

Bibliografia:

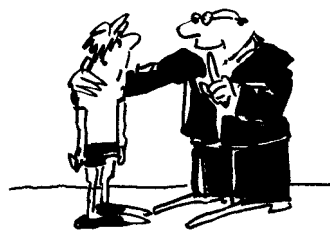
- Anderson, John R. (1988), *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg.
- Anderson, John R (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Bimmel, P., U. Rampillon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt.
- Chlewiński, Z., A. Hankała i in.(1997), *Psychologia pamięci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Cohen, A. D. (1987), „The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning”, w: *Studies in Second Language Acquisition* 9(1) s. 43-62.
- Craik, F.J.M., Lockhart, R.S. (1972), „Levels of processing: a framework for memory research” w: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11/1972.
- Dallapiazza, R., von Jan, E. i in. (2001), *Tangram Zertifikat Deutsch*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Gawdzik, W. (1973), *Gramatyka na wesoło*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Hulstijn, Jan H (1997), „Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache”, w: Bröner W.; K. Vogel (1997), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*, Günter Narr Verlag Tübingen: Günter Narr.
- Metzig, W., Schuster M.; (1982), *Lernen zu lernen. Anwendung, Begründung und Bewertung von Lernstrategien.*, Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Müller, K. (1990), „Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht”. w: *Der fremdsprachliche Unterricht* 102/1990.
- Najder, K. (1997), „Wprowadzenie do teorii pamięci”, w: Materska, M., Tyszka, T. *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paivio, A. (1986), *Mental representations. A dual coding approach*. New York: OUP.
- Pressley, M., L.R. Levin, M.A. McDaniel (1987), „Remembering versus Inferring what a Word Means: Mnemonic and Contextual Approaches”, w: McKeon M.G.; Curtis M. (red.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, s. 107-127.
- Sperber, H. (1989), *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache”*, München: iudicium.
- Włodarski, Z. (1998), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(lipiec 2003)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.codn.edu.pl

Zamieszczamy na nich szczegółowe informacje o czasopiśmie i numery archiwalne.



Bogusław Kubiak¹⁾
Opole

Strategie pisania

Proces pisania przebiega u różnych ludzi w bardzo różny sposób. Jedni potrzebują całkowitego spokoju i ciszy, innym nie przeszkadza włączone radio czy głośna muzyka. Niektórzy piszą ręcznie, inni używają maszyny do pisania lub komputera, jeszcze inni korzystają z dyktafonu. Niektórzy piszą fragmentami i dopiero po ostatecznej wersji jednej części przystępują do następnej, inni znowu przeprowadzają ostateczną korektę po napisaniu całości.

Już z tych przykładów można wywnioskować, że istnieją różne strategie²⁾ pisania. Związane są one z cechami charakteru piszącego, rodzajem redagowanego tekstu, warunkami w jakich on powstaje itp. Poniżej przedstawiam cztery najważniejsze:



Strategia 1. Recycling

Strategia ta polega na wykorzystywaniu już istniejących tekstów, które zostają poddane odpowiedniej modyfikacji w zależności od potrzeb piszącego. Jest to jeden z najczęściej stosowanych sposobów pisania. Jego główną zaletą jest olbrzymia ekonomia pracy. Wiąże się on oczywiście z rozwojem techniki (ksero, PC, skanner) i przede wszystkim z rozpowszechnieniem dostępu do Internetu. Ale już dużo wcześniej, nawet w starożytności, istniały teksty, które były stawiane jako doskonałe wzory do na-

śladowania, według których pisały całe pokolenia. Prof. Lutz von Werder zwraca uwagę, że nawet teksty literackie stanowią zawsze tylko przeróbkę tekstów już istniejących:

*„Die postmoderne Literaturwissenschaft kann zeigen, daß alle literarischen Texte nur ein Umschreiben schon bestehender Texte ist. Alle Literatur, so sagte diese neue Ästhetik, ist Imitation”.*³⁾

Obecnie jedno „kliknięcie” daje dostęp do nieograniczonej liczby takich wzorców. Obok oszczędności czasu, drugą zaletą tej metody jest więc ogromna możliwość wyboru. Jako wadę należy podkreślić, że są to zawsze tylko teksty „z drugiej ręki”, które zostały podane przeróbce. Brak więc tutaj miejsca na indywidualność, spontaniczność czy oryginalność. Technika modyfikacji może być również niebezpieczna, gdyż niewłaściwie stosowana, prowadzi prosto do plagiatu. Najbardziej nadaje się do tekstów, które mają bardzo wyraźną strukturę i posługują się trudnym i sformalizowanym językiem, np.: podania, umowy, zaświadczenia, zamówienia, opinie itp. Często wystarczy zmienić tylko kilka podstawowych danych i nowy tekst jest już gotowy z zachowaniem wszystkich wymaganych standardów. Należy jednak pamiętać, iż nawet w przypadku takich tekstów ich odbiorca może cenić sobie właśnie indywidualność i kreatywność. Jeżeli parę setek osób ubiegających się o pracę napisze list motywacyjny dokładnie według tego

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

²⁾ Pojęcie strategii jest wyjaśnione w pracach „Strategie prowadzenia rozmowy w języku obcym”, Języki Obce w Szkole, nr 2/2003, s. 40 oraz „Strategie uczenia się języków obcych”, Języki Obce w Szkole, nr 2/2003, s. 24.

³⁾ Werder, Lutz von, (2000), *Einführung in das kreative Schreiben*, Berlin-Milow: Schibri Verlag, s. 23.

samego wzoru prezentowanego akurately w Internecie, to pracodawca może zainteresować się tymi, którzy się od nich odróżniają i decydują się na swoją własną, oryginalną formę.

Strategia 2. Kreatywno-chaotyczny Tarzan

Przy tej strategii pisanie następuje bez żadnego planu i przygotowania, w sposób całkowicie spontaniczny. Piszący przelewa na papier wszystkie pomysły, jakie przychodzą mu do głowy (tzw. *freewriting*). Na zasadzie dowolnych asocjacji skacze po tekście jak Tarzan z drzewa na drzewo. Wykazuje jednocześnie ogromną moc twórczą, gdyż pisanie tą metodą jest wyjątkowo produktywnie – mogą powstawać bardzo oryginalne i pełne ciekawych pomysłów teksty. Strategia ta jest szczególnie skuteczna:

- ▶ przy tekstach krótkich, jedno- lub dwustronowych,
- ▶ przy ograniczonym czasie na pisanie,
- ▶ jeżeli od wiedzy i faktów ważniejsza jest pomysłowość i oryginalność.

Przy dłuższych tekstach spontaniczność i produktywność piszącego zazwyczaj wygasa. Trzeba się również liczyć z tym, że teksty pisane tą techniką muszą być jeszcze przerobione i uzupełnione, rzadko kiedy są one od razu gotowe po powstaniu pierwszej wersji. Bez przygotowanego wcześniej planu i wyraźnej struktury wymagają jeszcze wielu zmian, uporządkowania kolejności pomysłów i powiązania ich w logiczną całość. Przy długich tekstach jest to oczywiście mało efektywne. Ten sposób pisania nie nadaje się także do redagowania tekstów, w których liczy się każde pojedyncze słowo, np. do tekstów fachowych, które wymagają starannego przygotowania, często przeprowadzenia odpowiednich badań.

Nawet zagorzali zwolennicy tej strategii są świadomi jej wad:

„Erst mit dem Text wird der Gedanke eigentlich geboren und fassbar und auch wieder verworfen. Es gibt häufig Textfassungen, Abschnitte und Darstellungen, die wieder im Papierkorb landen. Oder ich merke erst beim Schreiben, dass ich eine Auswertung machen muss, die ich vorher nicht gemacht

habe. Ich kann nicht alles vorhersehen; dieser Entstehungsprozess ist ein wenig chaotisch.“⁴⁾

Elementy tej strategii można z powodzeniem stosować jako wprowadzenie do pracy innymi technikami, np. w formie asocjogramów czy mind-maps. Przy jej wykorzystaniu jest aktywizowana prawa półkula mózgowia, która odpowiada za kreatywność i intuicję.

Strategia 3. Patchworking

Jest to typowa strategia montażu. Tekst nie powstaje w sposób ciągły, lecz jest tworzony z wielu małych fragmentów, które są często uzupełniane i poprawiane. Strategia nadaje się do tekstów, które mają wyraźną strukturę i przygotowany plan. Najwygodniej i najłatwiej pracuje się w taki sposób przy komputerze. Najlepiej też jest tworzyć tym sposobem poważniejsze prace, które wymagają wyszukiwania danych i informacji. Kolejność redagowanych części jest dowolna. Można zaczynać od tych, w których czujemy się najlepiej, a dopiero po zgromadzeniu odpowiedniej wiedzy i nabraniu pewności powrócić do części trudniejszych. Ten sposób pisania wymaga więcej czasu i większego nakładu pracy, ale zwłaszcza w połączeniu z innymi strategiami, może przynieść bardzo pożądane rezultaty. Sam proces pisania po odpowiednim przygotowaniu przebiega sprawnie i szybko:

„Bevor ich schreibe, strukturiere ich meine Texte. Ich baue immer zuerst das Skelett und überlege mir sehr klar, was ich will. Erst dann kommt allmählich das Fleisch daran. Das Schreiben selbst ist dann eigentlich kein Problem mehr. Wenn ich soweit bin, dass ich das Skelett habe und auch meine Daten, dann ist das Schreiben etwas sehr Schnelles.“⁵⁾

W procesie pisania w równym stopniu jest zaangażowana intuicja i logika.

Strategia 4. Big Brother is watching you

Nazwa tej strategii nawiązuje do powieści Georgea Orwella Rok 1984. Big Brother to

⁴⁾ Martin, Doris, (2000), *Erfolgreich texten. Die besten Techniken und Strategien*, Weyarn: Seehamer Verlag, s. 36.

⁵⁾ Ibidem, str. 38.

jeden z jej bohaterów, wszechwładny, wszechobecny i wszytkowidzący. Nie istnieje w rzeczywistości, pojawia się tylko na ekranie telewizora lub na plakatach. We współczesnym języku angielskim Big Brother stanowi synonim przywódcy, który ma władzę absolutną, nie pozwala na żadną swobodę i stosuje ciągły nadzór. Nazwa ta została później przeniesiona na tzw. reality shows, w których obowiązują bardzo ścisłe zasady. W tej strategii Wielki Brat to wewnętrzny cenzor piszącego, wiecznie go sprawdzający i upominający, iż należy nieustannie przestrzegać wyznaczonych reguł pisania. Pierwszy rezultat pracy nie musi być dobry, zawsze należy dążyć do perfekcji, wszystko nieustannie sprawdzać i poprawiać. Takie sztywne trzymanie się ustalonych zasad przynosi różny skutek. U osób zdolnych i doświadczonych może on być bardzo pozytywny. W idealnym przypadku już w pierwszym podejściu mogą powstawać teksty jasno skonstruowane i spełniające wszystkie stawiane im wymagania. W przypadku osób słabszych, początkujących w pisaniu, Big Brother może niszczyć ich inwencję i przygniatać ich indywidualność, mogą powstawać typowe blokady w pisaniu, problemy z dotrzymaniem terminów i mało ciekawe teksty. Technika ta nadaje się zwłaszcza do różnego rodzaju sprawdzianów wiedzy, gdzie samo wykazanie znajomości wymaganych zasad czy wiedzy jest ważniejsze od własnych pomysłów. W stresowej sytuacji egzaminacyjnej obecność Wielkiego Brata może bardzo pomóc i przynieść oczekiwane rezultaty. Jeżeli na napisanie tekstu mamy niewiele czasu, warto posłuchać jego głosu. W innych sytuacjach można się także śmiało odnosić do Wielkiego Brata, ale najlepiej dopiero wówczas, gdy pierwsza wersja tekstu, napisana według innej strategii, jest już gotowa. Strategia ta opiera się na bardzo dobrej znajomości teorii i umiejętności krytycznej samooceny. Umiejętność ta jest kontrolowana przez lewą półkulę mózgową.

Większość piszących stosuje formy mieszane równocześnie włączając do swojej pracy elementy kilku strategii. Zależy to również w dużym stopniu od fazy pisania. W starożytności proces pisania był dzielony na pięć faz, które do dzisiaj nie straciły na aktualności:

▼ Inventio

Stanowi wstępną fazę pisania tekstu (iluminacja), w której powstają pomysły przelane później na papier. Piszący zastanawia się, jak ma opracować podany temat, gdzie może znaleźć potrzebne materiały i informacje. Określa braki i posiadany już zasób wiedzy. Komputer na tym etapie nie ma żadnego znaczenia, na razie wszystko dzieje się przede wszystkim w umyśle autora. Można oczywiście gromadzić powstałe pomysły również w formie pisemnej. Najbardziej znaną techniką jest tutaj *brainstorming*. Składa się ona zazwyczaj z dwóch części:

- ▶ spontanicznego gromadzenia słów, zdań, zwrotów związanych z tematem na zasadzie: „*jakakolwiek krytyka zabroniona, każdy pomysł mile widziany*”;
- ▶ modyfikowania zgromadzonych pomysłów, dodawania nowych elementów według zasady: „*słowa i zdania trzeba połączyć, wydłużyć, skrócić, zmienić itp.*”.

Brainstorming może występować w wielu różnych odmianach⁶⁾. Do pracy w grupach można zaproponować następujące wersje:

- ▶ *Team-collaboration* – polega na wykorzystaniu w pierwszej fazie pracy indywidualnej, w drugiej grupowej lub na odwrót.
- ▶ *Stop-and-go* – po fazie asocjacji następuje faza krytyki, w czasie której dokonuje się wyboru zebranych słów i zdań, zmienia się je, łączy ze sobą i dokonuje dalszych przeróbek.
- ▶ *Metoda 635* – po indywidualnej pracy pisemnej uczestnicy otrzymują teksty napisane przez inne osoby, uzupełniają je o trzy słowa w ciągu pięciu minut.
- ▶ *Word-Delphi* – słowa i zdania wynotowane indywidualnie zostają zestawione dla wszystkich i są przez wszystkich odpowiednio uzupełniane.
- ▶ *Brainwriting pool* – listy słów i zdań są już gotowe, każdy dodaje swoje propozycje, w końcu wybiera się listę uzupełnioną przez wszystkich, według której píše się tekst.
- ▶ *Collective notebook* – każdy uczestnik otrzymuje zeszyt z zapisanym słowem lub hasłem, do którego w określonym czasie (dwa tygodnie, miesiąc) ma wpisywać wszystkie skojarzenia. Według nich powstaje następnie tekst.

⁶⁾ Por.: Werder, Lutz von. (2001), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin-Milow: Schibri-Verlag, s. 84-85.

- ▶ **Metoda B-B-B** – uczestnicy otrzymują obrazki, zdjęcia, rysunki itp., do których wyszukują skojarzenia.

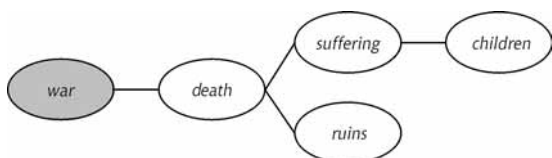
Przy gromadzeniu pomysłów bardzo pomagają techniki wizualizacji:

- ▶ **technika asocjacji** (*cluster technique*, *cluster* = gromadzić, wiązać, łączyć)

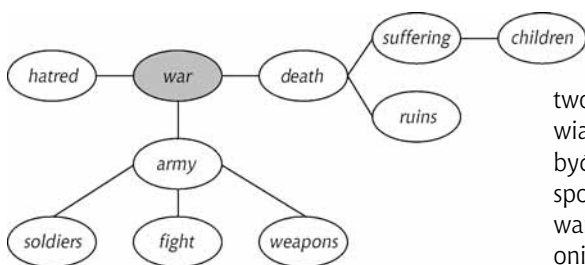
- ▲ na środku kartki papieru piszemy słowo kluczowe/hasło/temat



- ▲ notujemy pierwszą myśl/skojarzenie/pomysł, który nam się nasuwa i który rozwijamy

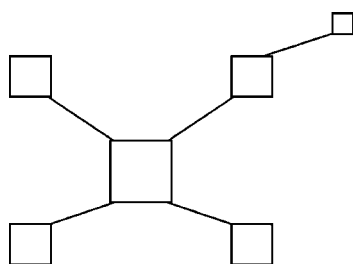


- ▲ dalej piszemy kolejne skojarzenia starając się odnieść je do elementu wyjściowego

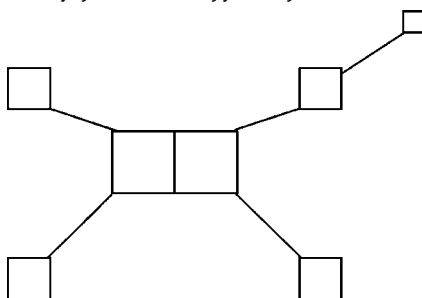


Element wyjściowy może się składać z dwu lub kilku słów, do których wyszukujemy oddzielnie skojarzenia:

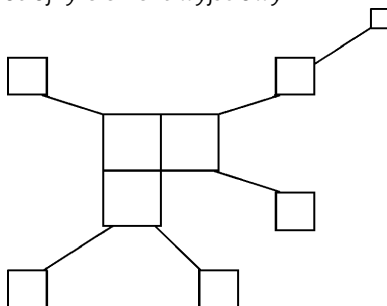
- ▲ prosty element wyjściowy



- ▲ podwójny element wyjściowy



- ▲ potrójny element wyjściowy



- ▶ **technika mind-map** – stanowi

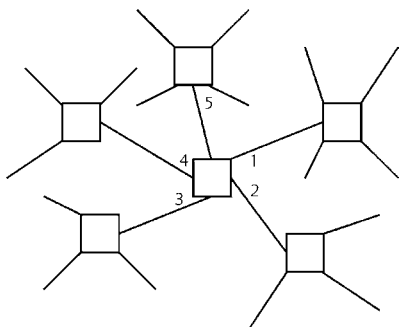
formę bardzo systematycznych asocjacji. Wychodzi się tutaj również od słowa kluczowego/hasła/tematu, ale asocjacje są tworzone w sposób uporządkowany, logicznie wiążąc się ze sobą, dlatego technika ta może być zastosowana także w następnej fazie do sporządzania planu tekstu. Została ona opracowana przez braci Tony i Barry Buzan⁷⁾. Zalecają oni tworzenie mind-map w siedmiu fazach:

1. Rozpoczynaj zawsze w środku kartki – pozwala to naszemu umysłowi na swobodę rozprzestrzeniania się na wszystkie strony i wyrażania się w sposób bardziej naturalny i swobodny.
2. Wyrażaj główną myśl za pomocą obrazu – pobudza to wyobraźnię, wzmacnia koncentrację.
3. Używaj cały czas kolorów – są one równie stymulujące dla umysłu jak obrazy i bardzo pozytywnie wpływają na myślenie kreatywne.
4. Rysuj zawsze połączenia między obrazem centralnym i kolejnymi odgałęzieniami – umożliwiają one szybkie i łatwe zapamiętywanie i tworzą podstawową strukturę myśli.

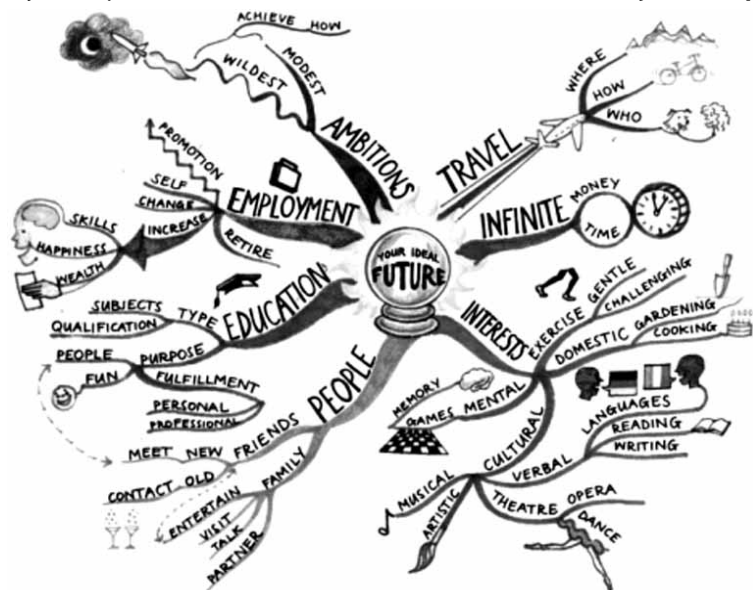
⁷⁾ Por.: Buzan, Tony, (1990), *Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken*, München: Orbis Verlag; Buzan, Tony, Buzan, Barry, (1999), *Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung ihres geistigen Potenzials*, Landsberg: Moderne Verlagsgesellschaft; Buzan, Tony, (2003), *How to mind map: make the most of your mind and learn to create, organize and plan*, London: Thorsons Publication.

5. Twórz odgałęzienia w postaci linii raczej krzywych niż prostych – tylko linie proste są nudne dla umysłu, mało atrakcyjne i przyciągające dla oka.
6. Nie używaj więcej niż jednego słowa kluczowego na linii lub obrazie – pojedyncze słowa mają większą moc znaczeniową i interpretacyjną, zwroty czy zdania mogą ją znacznie osłabić.
7. Cały czas używaj obrazów – każdy obraz wart jest 1000 słów, zaledwie 10 obrazów ma więc wartość 10 000 słów!!!⁸⁾

Oto przykład schematycznej mind-map, która grupuje skojarzenia wokół elementu wyjściowego zgodnie z ruchem wskazówek zegara:



! przykład pełnej mind-map, na podstawie której może powstać tekst *Your ideal future*⁹⁾:



Dispositio

W tej fazie (inkubacja) krystalizuje się struktura tekstu i następuje intensywne gromadzenie niezbędnych materiałów i czytanie potrzebnej literatury. Na jej końcu powinna powstać gotowa koncepcja tekstu, nie tylko z jego odpowiednio dokonany podziałem i ustaloną objętością, ale także rozkładem czasu, co jest szczególnie ważne do dalszej pracy. Na tym etapie musi powstać bardzo solidny fundament, na którym zostanie zbudowany przyszły tekst. Warto w niego zainwestować więcej czasu oraz pracy i nie spieszyć się z przejściem do kolejnych faz.

Każdy wielostronicowy tekst, obojętnie, czy jest to praca naukowa czy wypracowanie szkolne, dużo zyskuje, jeżeli przestrzega się dwóch podstawowych reguł jego podziału:

► **Zasady dziel i panuj** – sama świadomość konieczności napisania wielostronicowego tekstu, wpływa bardzo negatywnie na piszącego. Najprostszym rozwiązaniem jest podzielić go na wiele małych i przejrzystych części, czyli zamiast jednej długiej całości zaplanować wiele jej krótkich fragmentów. Wnosząc większą przejrzystość nie tylko ułatwiają one czytanie, ale także pisanie.

► **Zasady trzech poziomów** – pisząc dłuższe teksty trzeba pamiętać, iż najbardziej przejrzysty podział dotyczy trzech poziomów: rozdział, podrozdział i akapit. Konsekwentne stosowanie pierwszej zasady z łatwością umożliwi ograniczenie się do takiej struktury.

Elocutio

Ta faza (elaboracja) wymaga bardzo dużo własnej inwencji i pomysowości. Zebrane wcześniej idee i pomysły lub nabyta wiedza zostają przekształcone w tekst. Pojawiają się nowe po-

⁸⁾ Buzan, Tony. (2002). *How to mind map? The ultimate thinking tool that will change your life*, London: Thorsons Publication, s. 28-31.

⁹⁾ Buzan, Tony. (2002). *How to mind map? The ultimate thinking tool that will change your life*, London: Thorsons Publication, Plate 8: *Your Ideal Future*.

głądy, pytania i wątpliwości, które przedtem nie były rozpatrywane. Przy dłuższych tekstach są również konieczne pewne zmiany w zaplanowanej strukturze. Nie powinna ona nigdy stanowić sztywnego gorsetu ograniczającego autora, lecz raczej zawierać pomocne do pracy wskazówki. Jeżeli jednak takie zmiany są zbyt obszerne i częste, należy powrócić do poprzedniej fazy i ponownie przemyśleć rozkład tekstu.

Na tym etapie najważniejsze jest zaktywizowanie procesu kreatywnej twórczości i jednoczesne wyłączenie wewnętrznego cenzora, który mógłby ją ograniczać. Aby uruchomić technikę *freewriting* warto pamiętać o kilku wskazówkach¹⁰⁾:

- ▶ należy pisać w sposób ciągły przynajmniej przez 10 minut, tak szybko jak tylko potrafimy,
- ▶ w ciągu tych dziesięciu minut nie wolno czytać tego, co napisaliśmy, ani nanosić żadnych poprawek i zmian,
- ▶ należy pisać tak, jakbyśmy mówili; nie myśleć o tym, co i jak piszemy, tylko pisać to, co w danej chwili myślimy,
- ▶ nie należy zwracać uwagi na dobór słownictwa, gramatykę, pisownię, niedoskonałości treściowe (np. brak powiązania między poszczególnymi częściami), można pisać całymi zdaniami, ich fragmentami lub nawet notować tylko pojedyncze wyrazy,
- ▶ należy się wczuć w mechaniczny ruch ręki na papierze lub w rytm, w jakim palce uderzają w klawiaturę komputera,
- ▶ jeżeli w trakcie pisania przychodzą nam do głowy sprawy niezwiązane z tematem tekstu, na przykład: jakie zrobić zakupy, co dać koleżance na urodziny itp., można je również zapisać na oddzielnej kartce papieru. W ten sposób nastąpi oczyszczenie z przeszkadzających myśli i można będzie skupić całą uwagę na procesie pisania.

Poniższy przykład tekstu napisanego techniką *freewriting* pokazuje nasycenie skojarzeniami, emocjami i uczuciami związanymi z sytuacją itp.:

„*The day I got my driver's license. Cloudy. Raining. Crummy taste in mouth. Nervous stomach.*

Sweaty hands. Crowded exam rooms. People pushing. Smoking. Stale air. Loud laughter and kids crying. Waiting in line for eternity. Dirty floor, carved up desk tops. Waiting and waiting. Still in line. Candy wrappers on floor. People next to me looked poor. Dirty T-shirts. Foreigners having troubles understanding written tests. Lots of luck. Everyone seems older than me. Cop graded written test. Passed. Knew I would. Studied hard for weeks. Only missed two questions. Don't know why, knew the answers. Here said the cop. Thanks I said. He ignored me, just looked straight ahead. Next, he mumbled. Big beer gut. Grey face. Smoking. More lines. Wait again, again, again. Cigarette butts everywhere. Wait in light for vision test. People loud, rude, nervous in line. Getting angry at waiting. Been here three hours said a scruffy looking kid. Tough. Faceless eye examiner. Passed. Go to the next line. Thank you. No response. Big moment – driving test. Hi I said. Cop looked at me. Get in the car. Almost a growl. Thinks he's doing me a favour. Driving. Doing very well. Don't hit the curb when parking. Eyes front. Freedom. License. OK. cop says. Passed”¹¹⁾.

W fazie wcześniejszej ten tekst mógłby poprzedzić następujący plan-diagram:

Situation	Subjects	Official behaviour	Topic
The day I	Growing up	non-professional setting	The lack of professionalism
Got	freedom	poorly regulated	in the local
My	official behaviour	administration	Department of
Driver's License.	prejudice	discourteous police	Motor Vehicles
	anger	bored officials	

▼ Verificatio

Po dokonanej pracy następuje jej krytyczna ocena. Od jakości pierwszej wersji jest uzależniony dalszy nakład czasu i pracy. Celem jest konieczna jeszcze modyfikacja, poprawa przejrzystości i zrozumiałości powstałego tekstu, sprecyzowanie nieścisłości, skreślenie niepotrzebnych powtórzeń, dokonanie niezbędnych uzupełnień, poprawa struktury optycznej (wyodróżnienia, podkreślenia itp.). Faza ta wymaga kilkakrotnego bardzo uważnego przeczytania tekstu. Należy w niej dopuścić do głosu Wielkiego Brata i dokładnie posłuchać jego upo-

¹⁰⁾ Por.: Martin, Doris, (2000), *Erfolgreich texten. Die besten Techniken und Strategien*, Weyarn: Seehamer Verlag, s. 87-88; Langan, John, (1998), *College writing skills with readings*, New York: McGraw-Hill, s. 94 -95.

¹¹⁾ Gehle, Quentin/Rollo, Duncan, (1987), *Writing Essays. A process approach*, New York: St. Martin's Press, s. 37-38.

mnień. Warto postawić się w roli czytelnika tekstu i zwrócić uwagę na jego odbiór naszej pracy. W tej fazie ważne jest również przestrzeganie kilku zasad¹²⁾:

- ▶ najlepiej dokonywać przeróbki na papierze (wydruk). Czytanie na ekranie jest bardziej męczące dla oczu niż na papierze, nie widać na nim jakich dokonaliśmy poprawek. Ekran pokazuje tylko mały fragment pracy, przeglądanie kartek na ekranie jest bardziej uciążliwe niż wertowanie wydruku,
- ▶ jeżeli jakieś miejsce w pracy nie podoba nam się, należy je odpowiednio zaznaczyć, nawet jeśli nie mamy w danej chwili żadnych pomysłów na jego ulepszenie, może to nastąpić później,
- ▶ nanoszenie w komputerze dokonanych zmian należy wykorzystać jako okazję, aby jeszcze raz krytycznie przeczytać tekst, szczególnie trzeba zwrócić uwagę, by poprawiane miejsca płynnie integrowały się z całością,
- ▶ poprawioną wersję pracy warto odczytać na głos, jest to najprostszy sposób wykrycia pozostałych jeszcze niedoskonałości (niejasnych fragmentów, powtórzeń, niezrozumiałych konstrukcji itp.). Niewielkich poprawek można dokonywać od razu podczas czytania, natomiast większe, aby nie wypaść z rytmu czytania, lepiej odłożyć na później zaznaczając miejsca wymagające korekty,
- ▶ ostatni etap przeróbki tekstu powinien stanowić *feedback*, czytająca go osoba spojrzy na niego zupełnie inaczej niż autor, może zauważyć i zaproponować zmiany, o których piszący nawet nie pomyślał. Można tu poprosić tylko o komentarze dotyczące treści lub w przypadku tekstu fachowego, którego temat jest obcy czytającemu, tylko o poprawki językowe.

Jednym z głównych celów w tej fazie pracy jest uzyskanie pełnej zrozumiałości tekstu, na którą składają się:

- ▲ prostota,
- ▲ porządek/podział,
- ▲ zwięzłość/zwartość,
- ▲ ciekawe ujęcie/przykłady.¹³⁾

Podane poniżej przykłady przedstawiają teksty, które różnią się zasadniczo w odniesieniu do jednej z tych cech, w odniesieniu do pozostałych takich różnic nie ma. Tekst A mógłby zawsze stanowić wynik pracy przed, a tekst B po fazie przeróbki:

▶ Przykład 1. (prostota)

A) Wersja skomplikowana

„Was ist Raub?

Raub ist dasjenige Delikt, das jemand durch Anwendung eines ihm nicht gehörenden Gegenstandes unter Anwendung von Gewalt oder von Drohungen gegenüber einer anderen Person begeht, sofern die Intention der rechtswürdigen Aneignung besteht.”

B) Wersja prosta

„Was ist Raub?

Jemand nimmt einem anderen etwas weg. Er will es behalten. Aber es gehört ihm nicht. Beim Wegnehmen wendet er Gewalt an oder droht dem Anderen, dass er ihm etwas Schlimmes antun werde. Dieses Verbrechen heißt Raub.”¹⁴⁾

▶ Przykład 2. (porządek/podział)

A) Wersja nieuporządkowana

„Was ist Raub?

Jemand wendet gegen einen anderen Gewalt an. Das ist Raub, es gehört ihm nämlich nicht. Er will es für sich behalten, was er ihm wegnimmt. Zum Beispiel ein Bankräuber, der dem Angestellten mit der Pistole droht. Auch wenn man jemanden droht, dass man ihm etwas Schlimmes antun will, ist es Raub.”

B) Wersja uporządkowana

„Was ist Raub?

Raub ist ein Verbrechen: Jemand nimmt einem anderen etwas weg, was ihm nicht gehört. Er will es behalten. Dabei wendet er Gewalt an oder droht dem Anderen etwas Schlimmes an. Drei Dinge sind wichtig:

1. etwas wegnehmen, was einem nicht gehört
2. es behalten wollen
3. Gewalt oder Drohung

Beispiel: Ein Bankräuber droht dem Angestellten mit der Pistole und nimmt sich das Geld.”¹⁵⁾

¹²⁾ Por.: Martin, Doris, (2000), *Erfolgreich texten. Die besten Techniken und Strategien*, Weyarn: Seehamer Verlag, s. 94-97.

¹³⁾ Metzsig, Werner/Schuster, Martin, (2000), *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Berlin-Heidelberg-New York: Springer Verlag, s. 156-159.

¹⁴⁾ Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friederichmann/Tausch, Reinhard, (2002), *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Ernst Reinhard Verlag, s. 23.

¹⁵⁾ Ibidem, s. 25

► **Przykład 3. (zwięzłość/zwartość)**

A) Wersja rozwlekła

„Was ist Raub?

Ja, Raub, das darf man nicht machen. Raub ist ein verbotenes Verbrechen. Man darf es nicht mit Diebstahl verwechseln. Diebstahl ist zwar auch ein Verbrechen, aber Raub ist doch noch etwas anderes. Angenommen, jemand raubt etwas. Was heißt das? Das heißt: Er nimmt einem anderen etwas weg, was ihm nicht gehört, um es für sich zu behalten. Das ist natürlich nicht erlaubt. Jetzt muss aber noch etwas hinzukommen: Während der Verbrecher die Sache wegnimmt, wendet er Gewalt an gegenüber dem Anderen, zum Beispiel: er wirft ihn einfach zu Boden – oder er schlägt ihn bewusstlos, dass er sich nicht mehr wehren kann. Es kann aber auch sein, dass er nur droht, dem Anderen etwas anzutun. Auch dann ist es Raub, und der Mann (oder die Frau) wird wegen Raubes bestraft.“

B) Wersja zwięzła

„Was ist Raub?

Ein Verbrechen. Wer einem anderen etwas wegnimmt, was ihm nicht gehört, um es zu behalten, begeht Raub. Hinzukommen muss, dass er dabei gegen den anderen Gewalt anwendet oder ihn bedroht.“¹⁶⁾

► **Przykład 4. (ciekawe ujęcie/przykłady)**

A) Wersja nieciekawa

„Was ist Raub?

Jemand nimmt einem anderen etwas weg. Er will es behalten, obwohl es ihm nicht gehört. Beim Wegnehmen wendet er Gewalt an oder er droht dem Anderen, dass er ihm etwas Schlimmes antun werde. Dieses Verhalten (Wegnehmen mit Gewalt oder Drohung) heißt Raub. Raub wird mit Gefängnis oder Zuchthaus bestraft.“

B) Wersja ciekawa

„Was ist Raub?

Nimm an, du hast keinen Pfennig in der Tasche. Aber was ist das? Da geht eine alte Dame mit ihrer Handtasche über die Straße. Du überlegst nicht lange: ein kräftiger Schlag auf den Arm, und schon bist du mit der Tasche auf und davon. 'Haltet den Dieb!', ruft die Dame, weil sie es nicht besser weiß. Richtiger müsste sie rufen: 'Haltet den Räuber!', denn wenn man dabei Gewalt an-

wendet oder Drohungen ausstößt, dann ist es Raub.

Und wie endet die Geschichte? Nun, meistens endet sie im Knast.“¹⁷⁾

Podane cztery cechy zrozumiałości tekstu są w zasadzie niezależne od siebie, np. prostota nie wpływa jeszcze na trzy pozostałe cechy. Tekst dobrze podzielony może być bardzo rozwlekły, a bez żadnego planu może być znowu zwięzły. Jedyną wyraźną zależność zachodzi zwykle między ciekawym ujęciem a zwięzłością tekstu, ponieważ interesujące przykłady wydłużają tekst. Rozwiązaniem jest taki ich dobór, aby one same były możliwie krótkie i wyraźnie związane z celem pracy.

▼ **Revisio**

Kiedy tekst jest gotowy po względem treściowym i językowym, zaczyna się ostatnia faza. Następuje w niej wyeliminowanie pozostałych jeszcze nieprawidłowości i drobnych błędów ortograficznych i interpunkcyjnych. Warto tutaj również korzystać z różnego rodzaju słowników i programów komputerowych, które rozwieją nasze wątpliwości, gdyż na tym etapie rzeczywiście często chodzi o niuanse i sprawy, których sami nie potrafimy prawidłowo rozstrzygnąć. W przypadku pracy z edytorem tekstu są to poprawki przed wydrukiem ostatecznej wersji.

Bardzo dobre opanowanie umiejętności pisania jest często utożsamiane z najwyższym stopniem znajomości języka. Strach przed kartką papieru towarzyszy jednak zarówno uczniom, jaki i nauczycielom. Tym pierwszym przed czystą, kiedy mają na niej coś napisać, tym drugim przed zapisaną, kiedy mają ją sprawdzić. Jest to bowiem sprawność tradycyjnie już kojarzona przez obie strony z ogromnym nakładem czasu i pracy. Czasami są przytaczane argumenty, iż nowoczesne media zastępują pismo, telefon wypiera list, czy też, że powstają zupełnie nowe formy pisania jak e-mail i SMS, które dla młodych ludzi wydają się zdecydowanie dużo bardziej ważne i praktyczne. Nie zmienia to jednak ogromnego znaczenia tej sprawności w opanowaniu języka. Pamiętajmy, iż osoba która zna swój język tylko w mowie, jest określana jako analfabeta.

¹⁶⁾ Ibidem, s. 26.

¹⁷⁾ Ibidem, s. 27.

Bibliografia:

- Bolker, Joan red. (1997), *The writer's home companion*, New York: Henry Holt.
- Buch, Susanne/Schenkel, Elmar, (1998), *Creative writing. Kreatives Schreiben*, Elmar: Edition Isele.
- Buzan, Tony, (1990), *Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken*, München: Orbis Verlag.
- Buzan, Tony/Buzan, Barry, (1999), *Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung ihres geistigen Potenzials*, Landsberg: Moderne Verlagsgesellschaft.
- Buzan, Tony, (2002), *How to mind map? The ultimate thinking tool that will change your life*, London: Thorsons Publication.
- Buzan, Tony, (2003), *How to mind map: make the most of your mind and learn to create, organize and plan*, London: Thorsons Publication.
- Cameron, Julia, (2000), *The right to write. An invitation and initiation into the writing life*, London: Pan Books.
- Elbow, Peter, (1998), *Writing with power: techniques for mastering the writing process*, Oxford: OUP.
- Gesing, Fritz, (2000), *Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*, Köln: DuMont Verlag.
- Goldberg, Natalie, (1991), *Der Weg des Schreibens. Durch Schreiben zu sich selbst finden*, München: Knauer.
- Gössman, Wilhelm, (2000), *Sätze statt Aufsätze. Theorie und Praxis des Schreibens*, Düsseldorf: Nikol Verlag.
- Klauser, Henriette, A., (1987), *Writing on both sides of the brain: breakthrough techniques for people who write*, San Francisco: Harper.
- Langan, John, (1998), *College writing skills with readings*, New York: McGraw-Hill.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedermann/Tausch, Reinhard, (2002), *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Marra, James, L., (1997), *Advertising Copywriting: techniques for improving your writing skills*, Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Märting, Doris, (2000), *Erfolgreich texten. Die besten Techniken und Strategien*, Weyarn: Seehamer Verlag.
- McCormick, Lucy, (1994), *The art of teaching writing*, Oxford: Heinemann.
- Metzig, Werner/Schuster, Martin, (2000), *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Berlin-Heidelberg-New York: Springer Verlag.
- Mueller, Lavonne/Reynolds, Jerry, D. red., (1990), *Creative Writing: forms and techniques*, Lincolnwood: NTC.
- Pincas, Anita, (1992), *Teaching English Writing*, London: Macmillan.
- Portman, Paul, (1991), *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen: Niemeyer.
- Rico, Gabriele, (2002), *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Scheidt, Jürgen, v., (1998), *Kreatives Schreiben – Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Schuhman, Otto, (1995), *Grundlagen und Techniken der Schreibkunst*, Wilhelmshaven: Florian Nötzel Verlag.
- Schulte-Steinicke, Barbara, (1997), *Autogenes Training und kreatives Schreiben*, Berlin-Milow: Schibri-Verlag.
- Syme, Christine, (1990), *Kreativer schreiben*, Mülheim: Verlag a. d. Ruhr.
- Tiger, Gerhild, (2000), *Kreatives Schreiben lernen*, Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Tompkins, Gail, E., (1999), *Teaching writing: balancing process and product*, Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Werder, Lutz von, (2000), *Einführung in das kreative Schreiben*, Berlin-Milow: Schibri-Verlag.
- Werder, Lutz von, (2001), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin-Milow: Schibri-Verlag.
- Wrobel, Arne/Krause, Otto/Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid, Hrsg., (2001), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (kwiecień 2003)

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Między postacią a osobą – czyli o różnicach między passé composé i passé simple

Pomimo stosunkowo dużej jasności, jaka cechuje większość gramatyk języka francuskiego oraz opracowań teoretycznych na temat użycia czasów przeszłych, pewne nieścisłości dotyczące różnic funkcjonowania czasów określających moment miniony są wciąż obecne. Problem dotyczy przede wszystkim passé composé i pas-

sé simple. Podstawowe i najczęściej cytowane przez autorów gramatyk języka francuskiego przykłady użycia oraz różnice między wspomnianymi powyżej gramatycznymi czasami przeszłymi rozszerzają wiedzę uczących się, a zawarte ćwiczenia praktyczne pozwalają na doskonalenie umiejętności językowych. Gorzej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu.

jest, gdy zechcemy „wejść w szczegóły”, przeanalizować tzw. trudniejsze przypadki – niebezpieczeństwo zagubienia się w licznych i często niejednoznacznych wyjaśnieniach może stanowić dla nauczyciela nie lada dylemat. Trudno wtedy zadawać się regułami typu: *passé simple* używa się w języku pisanim, *passé composé* w języku mówionym, pierwszy z czasów jest bardziej poprawny od drugiego.

Propozycja krótkiej refleksji nad językiem, sugestia zaczerpnięcia z teorii literatury podstawowych pojęć charakterystycznych dla narracji dzieła epickiego, być może okaże się sposobem na pełniejsze zrozumienie istoty systemu czasowego języka francuskiego²⁾.



Postać i osoba

Teoria literatury począwszy od czasów Arystotelesa uznaje fabułę za najważniejszy element kompozycyjny dzieła epickiego. Gatunek epicki ma zawsze charakter opowiadania czyli relacjonowania fabuły, mówienia o bohaterach w niej uczestniczących z możliwością „oddania” im głosu. Najistotniejszą cechą strukturalną epiki jest sposób przedstawienia prezentowanego świata, gdzie postać i rola narratora wyrastają do nadrzędnych.

Narrator – czyli ten, który opowiada fabułę (pierwotnie za nią ukryty) wprowadza czytelnika w kreowany świat fikcji literackiej, gdzie grają swoje role mniej lub bardziej liczne postacie (*personnages*). No właśnie, postacie! Zastanówmy się, kim są owe postacie należące do świata fikcji literackiej przedstawione czytelnikowi przez narratora? Miodońska-Brookes pisze „*postacią literacką w zasadzie może być człowiek, bóstwo, istota fantastyczna, pojęcie, zwierzę, roślina, sprzęt pod warunkiem, że nadany im zostanie charakter postaciowy*”³⁾. A zatem upostaciowienie (*personifikacja*) to warunek sine qua non stworzenia postaci dzieła literackiego. Zauważmy również obecny element fantastyczny wpisany w postać. Przez fantastyczny rozumie tutaj taki, który nie dąży do wiernego lub nawet częściowego odzwierciedlenia rzeczywis-

tości pozaliterackiej taki, który żyje swoim własnym życiem w swoim własnym świecie będącym światem fikcji literackiej.

Na płaszczyźnie językowej „efekt postaci” jest realizowany za pomocą *passé simple*. Czas przeszły prosty, obok swoich licznych funkcji polegających na wyrażaniu zdarzeń z przeszłości, służy do tworzenia, a następnie umieszczania w opowiadaniu ciągłym (biografia, powieść, nowela, historia) postaci. Omawiany czas gramatyczny „wprowadza na scenę” bohaterów, jest narzędziem służącym do tworzenia ich „ciał i umysłów”, relacjonowania działań, jakich podjęli się. Przykładem potwierdzającym powyższe spostrzeżenia jest chociażby bajka – krótka forma epicka rozpoczynająca się od słów: „*Il était une fois...*”. Po przyjętej zwyczajowo formule otwierającej omawiany gatunek literacki, opowiadający „ożywia” postacie, przedstawia historię z przeszłości. Odtworzony tok wydarzeń, w którym opowiadający bezpośrednio nie uczestniczył, lecz o którym ma dużą wiedzę, jest możliwy dzięki *passé simple*. Żaden inny czas nie spełnia w tym zakresie swej roli tak dobrze jak przeszły prosty.

Passé composé, podobnie jak *passé simple*, służy do relacjonowania (obiektywnego bądź oceniającego) wydarzeń przeszłych. Bohaterami toku wydarzeń przeszłego złożonego są jednak nie postacie lecz osoby (*personnes*). Mówiąc osoby myślę o tych, którzy są i byli. Osoby to ja, ty, on, przyjaciółka, sąsiad, ktoś wcześniej poznany. Inaczej jeszcze mówiąc – ktoś, kto istnieje lub istniał naprawdę. Zasada prawdopodobieństwa nierozzerwalnie towarzyszy czasowi przeszłemu złożonemu. Wraz z nią konkretne miejsce akcji, nie „gdzieś tam”, lecz „tutaj”.



Teksty literackie

Teksty literackie stanowią doskonały materiał pokazujący różnicę w użyciu *passé composé* i *passé simple*. Z wielu wybitnych twórców literatury francuskiej wybrałam dwóch: Marcela Prousta oraz Alberta Camusa. Autobiograficzna proza poetycka Marcela Prousta we

²⁾ Przy niniejszym opracowaniu posłużyłam się artykułem Annie Vigneron (2000), „*Passé simple, passé composé, imparfait: pour y voir plus clair!*”, który ukazał się w *Le français dans le monde*, nr 307, s. 36-38.

³⁾ Miodońska-Brookes E., Kulawit A., Tatar M. (1978), *Zarys poetyki*, Warszawa: PWN, s. 95.

fragmentach narracyjnych obfituje w czasie przeszłe. Proust używa *passé composé* i *passé simple* przemienne. Bawi się omawianymi czasami, manipuluje nimi, potwierdzając swoje mistrzostwo językowe oraz stylistyczne. W wykreowanym świecie fikcji literackiej pojawia się mały Marcel, który jest jednym z licznych bohaterów powieści. Kilka czasowników w czasie przeszłym złożonym sugeruje, że to narrator jako osoba zwraca się do nas czytelników. Używanie czasu przeszłego prostego w dalszej części oznacza, że zwracający się do nas narrator „wcielił się” w postać chłopca, którego czytelnik właśnie poznał. Postać literacka żyje już swoim własnym życiem. Osoba zamieniała się w postać. Użycie pierwszej osoby liczby pojedynczej jest już tylko logicznym następstwem przyjętej konwencji. Przejście z *passé composé* na *passé simple* bezpośrednio oddziałuje na rzeczywistość dzieła literackiego choćby w sensie stwarzania nowego porządku formalnego.

Odwrotność zabiegu stylistycznego zaobserwowanego u Prousta stanowi narracja A. Camusa. Bohater powieści *Obcy (L'étranger)* jawi się wyraźnie jako postać fikcyjna, za którą autor nie ukrywa się. Postaci towarzyszy jednak czas przeszły złożony. Narracja jest zbudowana z krótkich zdań w czasie *passé composé*. Mersault zwraca się do czytelnika w 1. osobie liczby pojedynczej. Dzięki takiemu zabiegowi Camusowi udaje się stworzyć złudzenie prawdziwości przedstawianej fikcji, uzyskać efekt prawdopodobieństwa. Wrażenie, iż „je” (ja) jest adresowane do czytelnika niczym spotkanej przypadkowo osoby, której warto się zwierzyć, wyrasta między innymi jako rezultat zastosowania czasu przeszłego złożonego. Między postacią a czytelnikiem rodzi się szczególna więź, kontakt dwóch bliskich osób, z których jedna ma potrzebę opowiedzenia o sobie, a druga przyjmuje rolę słuchacza.



Teksty historyczne

Teksty ukazujące autentyczne wydarzenia historyczne wraz z postaciami historycznymi (*personnages historiques*) dostarczają nowych refleksji. Joanna d'Arc, Ludwik XIV, Napoleon itp. są postaciami historycznymi par excellence,

lecz jednocześnie są i były to także osoby (*personnes*), które dzięki talentom i wkładowi w losy swojego kraju oraz Europy przeszły do historii. Miniony i odległy teraźniejszości czas, w którym żyły wszystkie te osoby, rodzaj tajemniczości jaki niosą za sobą tak dawne i coraz trudniejsze do zbadania i odtworzenia epoki z pewnością nie należą do fikcji. Mówimy jednakże postaci historyczne, nie osoby historyczne. Autorzy prac z dziedziny historii używają w celu przedstawienia wydarzeń z przeszłości oraz głównych ich uczestników czasu *passé simple*, który pozostaje bez żadnych związków z obecną teraźniejszością. Większość szkolnych wypracowań z historii jest pisana w czasie przeszłym prostym zwanym często czasem przeszłym historycznym. Dla zwolenników klasycznej szkoły gramatyki *passé simple* jest jedyną poprawną i możliwą formą narracyjną tekstu historycznego. Tylko niektórzy i bardziej tolerancyjni nauczyciele historii dopuszczają w redagowanych przez uczniów tekstach opisujących zdarzenia przeszłe czas *passé composé*, a nawet *présent* zwany teraźniejszym narracyjnym lub teraźniejszym historycznym. Wszystko zależy od tego, czy postacie będą osobami, czy też z osób uczynimy postacie.



Krótkie teksty prasowe – *faits divers*

Faits divers to krótkie, formy publicystyczne relacjonujące wydarzenia, które cechuje pewnego rodzaju niezwykłość wynikająca najczęściej z rzadkości występowania przedstawianych faktów, tajemniczych okoliczności. Tematami *faits divers* są często kradzieże, katastrofy, wypadki i inne. Teksty te, mimo że należą do gatunku dziennikarskiego opierającego się przede wszystkim na rzetelności i obiektywizmie, trącą literacką nieczystością gatunku. Ich autorzy nierzadko dają nam do zrozumienia, że granica między postaciami i osobami jest bardzo subtelna. W *faits divers* często pojawia się *passé simple*, co oznacza, że dziennikarz mniej lub bardziej świadomie zamienia się w autora opowiadanej historii. Autentyczne osoby będące uczestnikami prezentowanego wydarzenia stają się postaciami. *Passé simple* pojawia się zwłaszcza, gdy tekst staje się nieco dłuższy. Annie Vigneron mówi nawet o kryzysie osobo-

wości współczesnych dziennikarzy i wskazuje na *faits divers* jako na przykład tekstów, w których mamy do czynienia z niejasnością użycia zasad omawianych dwóch czasów przeszłych. W rzeczywistości sami dziennikarze są najczęściej świadkami opisywanych później zdarzeń lub piszą na podstawie relacji innych świadków. Stopień prawdziwości czy też prawdopodobieństwa leży już w rękach dziennikarzy. Użycie czasu przeszłego złożonego w tekstach opartych na rzetelności i obiektywizmie narzuca się samo przez się. Ponadto wydarzenia lub uczestnicy wydarzeń będący tematem *faits divers* są związani z przeszłością stosunkowo bliską teraźniejszości. Czasem gramatycznym posiadającym walor przeszłości pozostającej w relacjach z teraźniejszością jest właśnie *passé composé* – wyrażający swym imiesłowem (*participe passé*) moment miniony, pozostający swym czasownikiem posiłkowym (*auxiliaire*) w chwili obecnej.

W celu ukazania różnic między czasem *passé composé* i czasem *passé simple* posłużyłam się rozróżnieniem postaci/osoba. Z przedstawionej powyżej analizy tekstów literackich, historycznych oraz krótkich form dziennikarskich – *faits divers* wynika, że *passé simple* służy do budowania „efektu postaci”, zaś *passé*

composé do „efektu osób”. Ze względu na to, że postać jest związana z literaturą, która w języku francuskim ma tradycję pisaną, a nie ustną, *passé simple* jest czasem narracji tekstów pisanych preferujących fikcję, *passé composé* służy do tworzenia złudzenia prawdopodobieństwa. Niekwestionowanymi mistrzami słowa, od których wciąż na nowo możemy czerpać wiedzę oraz uwrażliwiać siebie i swoich uczniów na język są twórcy literatury. Ich pogłębiona świadomość językowa pozwala na odwoływanie się do poczucia językowego stanowiącego największy autorytet kulturalny. Pomimo wszelkich założeń językowych i stylistycznych *passé simple* oraz *passé composé* wyrastają do roli bynajmniej nie byle jakich postaci – przecież to dzięki nim możemy poznać choć część tajemnicy języka.

Bibliografia:

- Miodońska-Brookes E., Kulawik A., Tatara M. (1978), *Zarys poetyki*, Warszawa: PWN.
Przetaszewski L. (1992), *Użycie czasów we współczesnym języku francuskim*, Warszawa: WSiP.
Vigneron A. (2000), „*Passé simple, passé composé, imparfait: pour y voir plus clair!*” w: *Le français dans le monde*, nr 307, s. 36-38. (maj 2003)

Anna Seretny¹⁾
Kraków

Testy językowe w nauczaniu języka obcego – Typy zadań w testach biegłości



Wstęp

Test językowy to względnie krótka i stosunkowo łatwa do przeprowadzenia procedura oceniania określonych aspektów biegłości językowej. Test ma umożliwić uczącym się „wyka-

zanie się wiedzą lub sprawnościami w sposób na tyle zwięzły, aby można było ocenić wyniki i z poziomu wykonania testu wyciągnąć wnioski o ogólnym poziomie działania językowego, jakiego możemy oczekiwać od uczącego się bądź obecnie, bądź też w przyszłości”²⁾.

Techniki testowania znajomości języka były zawsze w dużym stopniu uzależnione od

¹⁾ Dr Anna Seretny jest adiunktem w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka składa gorące podziękowania Koleżankom i Kolegom z Katedry Języka Polskiego Jako Obcego Instytutu Studiów Polonijnych i Etnicznych UJ za zgodę na udostępnienie opracowanych przez nich zadań testowych oraz przewodniczącemu Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego, Panu Profesorowi W. Mioduncze, za zgodę na wykorzystanie zadań z przykładowych testów biegłości.

²⁾ Ingram, E. (1983), *Testy językowe*, w: „*Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*”, Warszawa: WSiP, t. II, s. 225.

sposobu, w jaki w danym czasie postrzegano język i mowę. Zarówno w treściach podlegających testowaniu, jak i w samych typach zadań często znajdowały odbicie panujące w danym okresie poglądy dotyczące umiejętności i funkcji językowych oraz celu, do którego zmierza nauka języka.

Większość testów przygotowywanych do końca lat siedemdziesiątych opierała się na strukturalnym podejściu do natury języka oraz na elementach psychologii behawioralnej. Testy z tego okresu, zwanego strukturalno-psychometrycznym, charakteryzowało dążenie do maksymalnej obiektywizacji oceny. Składały się one w większości z zestawu niezależnych jednostek typu wybór wielokrotny, przy czym nawet aktywne użycie języka, testowane w ramach takich sprawności, jak pisanie czy mówienie, było sprawdzane w podobny sposób.

W podejściu komunikacyjnym kontrolowanie stopnia opanowania języka obcego zaczęło skupiać się nie tyle na testowaniu samej znajomości struktury języka, co na sprawdzaniu umiejętności posługiwania się systemem językowym (rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi zgodnych z normami i konwencjami społeczno-kulturowymi) w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych. Zmiana ta zaowocowała m.in. wprowadzeniem do testów materiałów autentycznych lub prawie autentycznych, a także odejściem od testowania znajomości języka opierającym się wyłącznie na jednostkach typu wybór wielokrotny, niepowiązanych, niezależnych kontekstowo na rzecz zadań testowych uwikłanych w kontekst i wymagających rozmaitych działań językowych.

Obecnie nadrzędnym celem jakiegokolwiek formy testowania znajomości języka, w tym i w testach biegłości, jest takie zbadanie umiejętności językowych zdającego, które pozwala na określenie faktycznego poziomu jego sprawności w posługiwaniu się językiem w sytuacjach poza testowych.



Rodzaje zadań testowych i jednostek testu

Układanie testu sprawdzającego stopień znajomości języka obcego wiąże się z odpowiednim doбором zadań testowych. W 1995 roku Stowarzyszenie ALTE, zrzeszające instytucje prowadzące testowanie i certyfikację znajomości języków obcych w Europie,³⁾ opublikowało materiały przeznaczone dla opracowujących testy⁴⁾. Materiały te stanowią swego rodzaju kompendium wiedzy związanej z przygotowywaniem, opracowywaniem i sposobami weryfikacji testów (sporą ich część poświęcono zadaniom i jednostkom testowym, wykorzystywanym w testach biegłości). Podkreśla się tam, że typ zadania czy jednostki testu powinien być przede wszystkim funkcją rodzaju umiejętności językowych podlegających testowaniu. Dlatego też znajomość technik przygotowywania zadań jest niezbędna, by prawidłowo dobrać jednostki do testowania określonej umiejętności czy sprawności językowej⁵⁾.

Zadanie jest najmniejszą niezależną częścią testu, która z kolei może składać się z jednostek. Przez jednostkę testu rozumiemy tutaj najmniejszy element testu, za który jest przyznawany punkt (bądź punkty). Może to być na przykład jedna luka w tekście z lukami, jeden przykład wyboru wielokrotnego, jedno zdanie do transformacji, jedno pytanie, na które trzeba odpowiedzieć całym zdaniem itp.⁶⁾. Zadania i jednostki testu, ze względu na sposób komunikowania odpowiedzi przez zdającego, można ogólnie podzielić na dwa rodzaje:

- ▶ *jednostki otwarte* – w których zdający musi sam sformułować odpowiedź,
- ▶ *jednostki zamknięte* – w których wybiera on jedną z podanych możliwości.

Jednostki zamknięte są uważane za bardziej obiektywne od tych, w których zdający ma udzielić odpowiedzi samodzielnie. Z reguły punkty za wykonanie tego typu jednostek są

³⁾ Association of Language Testers in Europe (ALTE) powstało w 1989 roku z inicjatywy uniwersytetów w Salamance i Cambridge. Jego członkami są instytucje reprezentujące 15 języków europejskich. Status członków stowarzyszonych ma 5 instytucji spoza Unii Europejskiej. Od dwu lat członkiem tego stowarzyszenia jest także Instytut Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁴⁾ *Materials for the Guidance of Test Item Writers*, produced by Members of ALTE, December 1995.

⁵⁾ Op.cit.4, s. 101.

⁶⁾ W tym tekście nie będzie mowy o zadaniach, które nie opierają się na jednostkach. Zadania takie są najczęściej wykorzystywane w testowaniu sprawności aktywnych, takich jak mówienie czy pisanie.

naliczane mechanicznie bądź zgodnie z uprzednio przygotowanym kluczem. Poprawa jednostek otwartych może wiązać się z koniecznością opracowania precyzyjnych kryteriów oceny, szkoleniem egzaminatorów itp. Zastosowanie określonego typu jednostek winno jednakże być uzasadnione wyłącznie potrzebami przygotowywanego testu.

▼ **Jednostki zamknięte**

► *Jednostki wyboru wielokrotnego*

Jednostka tego typu składa się z *trzonu zdania* wyjaśniającego, jaka czynność ma być wykonana oraz gotowych odpowiedzi (3-5 przykładów), z których jedna jest prawidłowa, reszta zaś pełni funkcję *dystraktorów*. Jednostki tego typu mogą być niezależne bądź powiązane tekstowo (z tekstem mówionym czy pisany). Te pierwsze są wykorzystywane w testowaniu znajomości gramatyki lub słownictwa, drugie natomiast często pojawiają się w testach sprawdzających rozumienie ze słuchu czy rozumienie tekstu pisanego.

Dotychczasowe doświadczenia układających testy pozwoliły na sformułowanie kilku podstawowych zasad, dotyczących przygotowywania zadań testowych, składających się z jednostek wyboru wielokrotnego.

Jednostki te powinny dokonywać pomiaru elementów istotnych, a nie koncentrować się na wyjątkach lub elementach peryferycznych. Powinny być one autonomiczne. Autonomia oznacza, że daną jednostkę można rozwiązać bez konieczności rozwiązywania jakiegokolwiek innej jednostki. A zatem żadna jednostka testu nie powinna bazować na wyniku innej jednostki. Odpowiedź, którą zdający powinni wybrać jako prawidłową nie może być sporna, a dystraktory, choć błędne, nie mogą być zupełnie abstrakcyjne. Mają one ponadto mieć podobną długość oraz strukturę o podobnym stopniu komplikacji. W zadaniach gramatycznych nie mogą być formami błędnymi, nieistniejącymi w języku.

► *Jednostki typu prawda – fałsz*

W jednostce tego typu zdający musi rozstrzygnąć, czy zawarte w niej twierdzenie jest prawdziwe czy fałszywe (bądź też czy spełnia ona inny określony warunek, czy też nie). Wadą

tego typu zadań jest to, że istnieje duże prawdopodobieństwo odgadnięcia przez zdającego prawidłowej odpowiedzi, stąd częstokroć bywają one utrudniane przez wprowadzenie trzeciej kategorii, mianowicie – *braku informacji*.

► *Jednostki wyboru wielokrotnego z lukami (dziurawce z wyborem wielokrotnym)*

Zadanie to jest oparte na tekście, z którego niektóre wyrazy zostają usunięte (przy czym jedno usunięcie jest tu jedną jednostką testu). Zdający ma uzupełnić luki, wybierając jedną spośród kilku przedstawionych mu możliwości. Luki w tekście mogą pojawiać się losowo, z określoną częstotliwością (np.: co ósme czy co szóste słowo), bądź nieregularnie, celowo. Tego typu jednostki są najczęściej wykorzystywane w testowaniu znajomości gramatyki, słownictwa, a także w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstów pisanych i mówionych. Luki nie mogą pojawiać się w tekście zbyt często (między poszczególnymi lukami powinno być przynajmniej 7 do 12 słów przerwy), nie powinno się także usuwać pierwszego wyrazu zdania, a także tych przysłówków czy przymiotników, bez których zdania w dalszym ciągu są kompletne i zrozumiałe.

► *Jednostki z lukami wypełnianymi na podstawie selekcji z „banku” możliwości (dziurawce z „bankiem” możliwości)*

Zadanie to jest podobne do omówionego powyżej, tyle że zdający mają uzupełnić luki z podanego zestawu wyrazów, który może zawierać kilka elementów więcej niż potrzeba do uzupełnienia tekstu. Jest to zadanie często wykorzystywane do testowania znajomości rozumienia tekstów pisanych bądź słownictwa.

► *Jednostki z lukami całościowymi (fragmenty tekstu do uzupełnienia)*

Jest to kolejny przykład zadania z lukami. Zadaniem zdających jest uzupełnienie tekstu całymi fragmentami, których z reguły jest więcej niż luk (lub ułożyć fragmenty tekstu w określonej kolejności). Jest to zadanie testujące sprawność czytania na wyższym poziomie zaawansowania językowego, gdyż wymaga ono rozumienia strukturalnej i narracyjnej spójności tekstu.

► *Jednostki na dobieranie*

Jednostki tego typu nie mają jednorodnego charakteru. Ogólnie mówiąc zadanie złożone z jednostek tego typu polega na łączeniu ze sobą elementów znajdujących się na dwu odrębnych listach. W wersji najprostszej są one wykorzystywane w testach sprawdzających znajomość struktur gramatycznych – pierwsza część zdania znajduje się w jednej kolumnie, w drugiej zaś jest jej poprawne zakończenie. Bardziej skomplikowane wersje tego typu zadania pojawiają się w testach sprawdzających sprawność czytania. Zdający mają np. z zestawu propozycji biura turystycznego wybrać wakacje dla osób o określonych preferencjach.

► *Jednostki na dobieranie wielokrotne*

W zadaniach na dobieranie wielokrotne zdającemu zostaje przedstawiona pewna liczba pytań lub zdań do uzupełnienia (zwykle opartych na tekście), odpowiedzi zaś w postaci wyrazów, bądź fraz znajdują się w „banku”. Każda odpowiedź może zostać wykorzystana wielokrotnie, co oznacza, że trudność zadania pozostaje ciągle ta sama.

► *Jednostka typu „eliminacja wyrazów zbędnych”*

Tego typu zadanie jest zwykle oparte na tekście, do którego zostały dopisane niepotrzebne wyrazy. Zdający powinien zaznaczyć te wyrazy, które są zbędne. Jest to zadanie trudne do przygotowania, gdyż niezwykle trudno jest tak dopisywać słowa, by tekst mimo wstawek brzmiał w miarę naturalnie.

▼ **Jednostki otwarte**

W jednostkach otwartych zdający sami muszą sformułować odpowiedź. W porównaniu z jednostkami zamkniętymi są one zdecydowanie prostsze do przygotowania, pozwalają na testowanie szerszego kontekstu, a także znacznie ograniczają prawdopodobieństwo odgadnięcia odpowiedzi. Jednostki takie są jednakże zdecydowanie trudniejsze do oceny – nie da się bowiem w tym przypadku zastosować mechanicznego naliczania punktów. Wykorzystanie w testach takich jednostek wiąże się zatem z koniecznością wypracowania precyzyjnych kryteriów oceniania.

► *Jednostka typu „krótka odpowiedź”*

W jednostce tej zadaniem zdającego jest sformułowanie krótkiej odpowiedzi na zadane pytanie. Najczęściej odpowiedzią jest tu pojedynczy wyraz lub krótka fraza.

► *Jednostka z luką częściową (uzupełnianie zdań)*

W tej jednostce zadaniem zdającego jest dokończenie zdania zgodnie z informacjami zawartymi w tekście (do czytania bądź słuchania). Przygotowujący tego typu jednostki powinni dołożyć starań, by odpowiedzi były możliwie jednoznaczne, a w przypadku, kiedy istnieje więcej niż jedna możliwość, wszystkie one powinny zostać uwzględnione w kluczu.

► *Jednostki z lukami otwartymi – klasyczny dziurawiec*

Tutaj zadaniem zdającego jest wypełnić luki w taki sposób, by tekst stanowił zwartą, logiczną całość (luki nie powinny pojawiać się częściej niż co siedem wyrazów). Tego typu zadania są często wykorzystywane na wyższych poziomach zaawansowania do testowania, np. znajomości łączliwości składniowo-semantycznej.

► *Jednostki do transformacji*

W tego typu jednostce zdający otrzymują pełne zdanie oraz początkowe słowo zdania następnego. Mają oni zbudować zdanie o identycznym znaczeniu, lecz innej strukturze gramatycznej (klasycznym przykładem byłaby tu zamiana zdań w stronie czynnej na zdania w stronie biernej)⁷⁾.

► *Jednostki słowotwórcze*

W takich jednostkach ze zdań usuwa się jeden wyraz podając w jego miejsce wyraz pokrewny, od którego należy utworzyć żadaną formę. Jeśli ze zdania został usunięty rzeczownik *mądrość*, zdającemu zostaje podany przymiotnik *mądry*. Jest to jedna z szerzej rozpowszechnionych technik testowania znajomości słownictwa na wyższych poziomach zaawansowania.

► *Jednostka z luką transformacyjną*

W tym zadaniu z każdej linijki tekstu zostaje usunięty jeden wyraz, którego formę pokrewną zamieszcza się na tej samej wysoko-

⁷⁾ Należy pamiętać o opracowaniu adekwatnego systemu punktacji za wykonanie tego typu jednostek.

ści w kolumnie obok. Zadaniem zdającego jest zlokalizowanie miejsca, w które należy wstawić brakujące słowo, a następnie uzupełnienie luki odpowiednim derywatem utworzonym od formy podanej w kolumnie.

► **Jednostka typu „rozsypanka wyrazowa”.**

Ta jednostka wymaga od zdającego utworzenia poprawnego zdania z podanego zestawu elementów. W wersji trudniejszej zestawy są niekompletne (brak np. przyimków), a wyrazy są podawane w przypadkowej kolejności.

► **Jednostka typu „usuwanie błędów”**

Zadanie to jest oparte na tekście, w którym pojawiają się błędne formy, a zdający powinien je odnaleźć i poprawić. Nie powinno się jednakże mieszać błędów różnego typu w jednym zadaniu, np. błędów w interpunkcji z błędami ortograficznymi, czy gramatycznymi.

► **Jednostka z przekształcaniem informacji**

Jak sama nazwa wskazuje, wykonanie tego zadania polega na przekształcaniu informacji, np. na interpretacji danych liczbowych i przekazaniu ich w formie pisemnej lub zamianie form nieoficjalnych na oficjalne.

▼ Podsumowanie

Dobór jednostek do testu powinien być podyktowany przede wszystkim względami czyisto pragmatycznymi. Dobrze opracowany test (niezależnie od rodzaju), powinien być zbudowany z takich jednostek, które zostały uznane jako najodpowiedniejsze dla testowania określonych sprawności w ramach danego typu testu. Niektóre z przedstawionych tu rodzajów jednostek pojawiają się w testach częściej niż inne, nie oznacza to bynajmniej, iż w związku z tym są one najlepsze. Najważniejszym kryterium pomiaru wartości jednostki testu jest jej adekwatność dla testowania znajomości języka w określonej sytuacji i w określonym celu. Jednostka testu, która dostarcza najbardziej bezpośredniego pomiaru procesu dydaktycznego jest tą, która powinna zostać wykorzystana⁸⁾.

► Przykłady zadań testowych w testowaniu języka polskiego jako obcego

▼ Jednostki zamknięte

► **Jednostki wyboru wielokrotnego**

Ćwiczenie

Proszę zaznaczyć, która z podanych możliwości ma znaczenie podobne do podkreślonych wyrazów bądź fraz.

Wzór: W modzie zawsze jest schludny wygląd i kulturalne zachowanie.

- elegancki
 - sympatyczny
 - czysty, porządný
- Otoczył dziecko pieczołowitą opieką.
 - troskliwą
 - stałą
 - wspaniałą
 - Nie cierpię towarzyskich spędów.
 - spotkań, na których trzeba być obowiązkowo
 - spotkań, na które wypada przyjść
 - dużych spotkań, organizowanych przez wspólne grono przyjaciół
 - Dopiero urządzamy nasze mieszkanie.
 - planujemy kupić
 - meblujemy
 - malujemy
 - Mam już dość tej okropnej klitki.
 - ciemnego mieszkania
 - ciasnego mieszkania
 - zimnego mieszkania
 - Jeśli twierdzimy, że przyjemność jest naszym celem, to bynajmniej nie mamy na myśli przyjemności płynącej z rozpuszty.
 - nigdy
 - wcale
 - już

► **Jednostki typu prawda – fałsz**

Ćwiczenie

Po wysłuchaniu fragmentu powieści M. Hłaski „Piękni dwudziestolenni”, proszę zaznaczyć, które z poniższych stwierdzeń są prawdziwe (P), a które fałszywe (F).

- Marek Hłasko przyleciał do Paryża latem.
- Był już wtedy autorem dwu opublikowanych książek, za które dostał nagrodę.
- Przylatując do Paryża Marek nie wiedział, że za rok będzie z powrotem w Warszawie.
- Zaczął pisać nie będąc jeszcze nastolatkiem.
- Marka wyrzucano z czterech różnych szkół.
- Brat pomógł mu dostać się do Szkoły Teatralnej.

⁸⁾ Najbardziej charakterystyczne przykłady zastosowania poszczególnych typów jednostek testu można znaleźć w pracy H. Komorowskiej op. cit. 4, s. 42-141.

7. Marek opowiada o swojej pracy w pięciu różnych firmach.
8. W Spółdzielni Spożywców Marek pracował także w niedziele i święta.
- *Jednostki wyboru wielokrotnego z lukami (dziurawce z wyborem wielokrotnym)*

Ćwiczenie

Proszę zaznaczyć odpowiednią formę:

Wzór: Alicja jest studentką (pierwszy rok, pierwszym roku, pierwszego roku).

a. Poniedziałek jest (okropny dzień, okropnym dniem, okropnego dnia). Rano nie można długo spać, bo trzeba iść na (uczelnia, uczelnia, uczelnię). Leniuchowanie (w ciepłym łóżku, na ciepłym łóżku, przy ciepłym łóżku) jest po prostu niemożliwe. Kiedy tego dnia usłyszałem budzik, z niechęcią przetałem (oczu, oczy, oka). Leżałem przez moment myśląc, że może stanie się coś niezwykłego i (tego razu, tym razem, ten raz) będę mógł zostać w domu. Niestety, nic się nie stało i trzeba było wstawać.

Mieszkam w akademiku i dzielę (łazienką, łazienkę, łazience) z (dwoma kolegami, dwiema kolegami, dwójgim kolegów), co często bywa nieco kłopotliwe. Tego ranka miałem jednak szczęście i byłem pierwszy. Szybko wzięłem (prysznic, prysznic, prysznicem), przejrzałem się w (lustro, lustrze, lustru) i wyszedłem z domu z (zazdrości, zazdrość, zazdrością) patrząc na śpiących jeszcze kolegów.

b. Oczywiście, zawsze gdy się naprawdę spieszę, (przydarza, przydarzy, wydarzy) mi się coś nieoczekiwanego. Tak było i tego ranka. Byłem tak zajęty własnymi myślami, że kiedy (dojechał, jechał, podjechał) tramwaj, wsiałem nie patrząc na numer. Wydawało mi się, że (migąta, mignęłaby, mignęła) mi przed oczami siódemka, ale jak się później (okaże, okazuje, okazało), było to tylko złudzenie. (Pojechałem, przejechałem, zjechałem) w zupełnie innym kierunku. Kiedy po chwili (sposztrzągałem, sposztrzegę, sposztrzegłem) swój błąd, było już trochę za późno. Na domiar złego tramwaj, którym jechałem, nie (zatrzymał, zatrzymywał, zatrzymuje) się na każdym przystanku. Była to tak zwana „szybka linia”, którą (uruchomiono, uruchamiano, uruchamiali) zaledwie kilka dni wcześniej. Kiedy wreszcie tramwaj się (zatrzymuje, zatrzymał, zatrzymywał), mój zegarek wskazywał ósmą, co (znaczy, znaczyło, zaznaczyło), że właśnie rozpocząłem pracę.

- *Jednostki z lukami wypełnianymi z banku możliwości (dziurawce z bankiem możliwości)*

Ćwiczenie

W podanym niżej tekście proszę uzupełnić brakujące spójniki i zaimki:

Wzór: Nie mogłem przyjść na zajęcia, ponieważ byłem chory.

gdzie, jakie, którego, ponieważ, jak, jaką, którzy, albo, choćby, aby.

Nie ma jednak takiego przykładu, zdarzył się artysta tak indywidualny, w sztuce nie można byłoby wyśledzić ogólnych cech charakterystycznych epoki – czasu i miejsca tworzył. Artysta jest zawsze „zanurzony” w swój czas, był to twórca tak wybitny jak Rafael, Rembrandt czy Goya. Każdy z nich ma prekursorów, patrzy na poprzedników dalszych czy bliższych, każdy czujnie obserwuje współczesnych. Chodzi tylko o stopień siły sugestii, z dany artysta przekształca, modyfikuje, sublimuje, neguje to, co zastane – czyniąc z tego nową jakość. Dlatego historia sztuki bez nazwisk jest utopią, ciągle musimy się odwoływać do konkretnego – do dzieła artysty. Coś takiego, „styl epoki”, wspólny krąg motywów i środków ekspresji, naprawdę istnieje, a tak zwani wielcy mistrzowie są jakby soczewkami skupiającymi dążenia i potrzeby artystyczne swego czasu i kraju. Każdy wiek wydał artystów, znakomicie i adekwatnie dali wyraz swojej epoce. Podkreślić jednak należy odmienność znaczenia, miał obraz malarski dawniej i dziś.

M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*

- *Jednostki z lukami całościowymi (fragmenty tekstu do uzupełnienia)*

Ćwiczenie

Poniższe fragmenty proszę poukładać w odpowiedniej kolejności, tak aby tworzyły logiczną całość. Zdanie rozpoczynające tekst zostało oznaczone numerem 1.

___ widzów scenografie: precyzyjnie kierował krokami aktorów

___ wzorowanego na słynnej *Operze Paryskiej* nowego, imponującego *Teatru Miejskiego przy placu św. Ducha*.

___ – To nadzwyczajne, szalone, ale genialne”. Wesele najpierw stało się skandalem

___ publiczności. Jak wtedy, po premierze *Wesela*, 16 marca 1901 r., gdy według wspomnień ówczesnego dyrektora Teatru „Cała publiczność oszołomiona napięciem teatralnego wrażenia siedziała

___ Pluszowe łoże i wytworne foyer rzadko oglądały Wyspiańskiego. Jego

___ zafundował sobie prawdziwą świątynię sztuki, w kształcie

1. Pisał wyprzedzające epokę, genialne dramaty; projektował olśniewające

___ towarzyskim. Żywcem przeniesione na scenę krakowskie i bronowickie osobistości, od radczyni Domańskiej po Czepca, czuły się oszmeszone.

___ rysując skomplikowane diagramy, które tylko on umiał potem odcyfrować... W 1893 r. Kraków

___ z tchem zapartym, jakby do miejsca przykuta....
Jeden z

___ i wzdłuż, skąd autor *Wyzwolenia* miał zwyczaj wypatrywać z niepokojem reakcji

___ ostatnich wyszedł malarz Stanisławski, gdy już światła gaszono i szeptał przyciszonym głosem

___ duch błąka się zapewne gdzieś za kulisami tej wielkiej sceny, dwadzieścia kroków wszecz.

► Jednostki na dobieranie

Ćwiczenie

Proszę oznaczyć właściwą interpretację. Pierwsza para jest przykładem.

1. towarzyski – **C**
2. leniwy –
3. nietolerancyjny –
4. samolubny –
5. ambitny –
6. surowy –
7. rozrzutny –
8. zaradny –
9. podejrzliwy –
10. niestały –
11. nieufny –

- A.** bardzo lubi wydawać pieniądze
B. nie lubi ludzi, którzy mają inną opinię niż on sam
C. lubi składać wizyty innym ludziom i chętnie zaprasza ich do siebie
D. nie lubi pracować, najczęściej śpi
E. taki, który jest ostrożny w zawieraniu znajomości
F. widzi tylko siebie, wszystko robi tylko dla siebie
G. taki, który ciągle nie dowierza
H. zawsze chce być najlepszy
I. człowiek, którego cechą jest chwiejność charakteru
J. potrafi dać sobie radę w każdej sytuacji
K. wymagający

► Jednostki na dobieranie wielokrotne

Ćwiczenie

Proszę uzupełnić fragmenty tekstu podanymi niżej spójnikami i zaimkami w odpowiedniej formie. Uwaga, niektóre spójniki i zaimki mogą być użyte więcej niż raz.

Wzór: Nie mogłem przyjść na zajęcia, ponieważ byłem chory.

gdzie, gdy, jakby, więc, że, który, ale, jak

Znalazszy się na ulicy Wokulski stanął na chodniku, namyślając się
ić. Nie ciągnęło go w żadną stronę. Dopiero
przypadkiem spojrzął na prawo, na swój nowo wykończony sklep, przed już zatrzymywali się ludzie, odwrócił się ze wstrętem i poszedł w lewo. „Dziwna rzecz, to wszystko mnie mało obchodzi” – rzekł do siebie. Potem myślał o kilkunastu ludziach, już daje zajęcie i o tych kilkunas-

tu, od pierwszego maja mają dostać u niego zajęcie i czuć, ci wszyscy ludzie i ich rodziny nic go w tej chwili nie interesują. Wokulski idąc poczuł jakąś niewygodę, dopiero zastanowiwszy się osądził, męczy go ciągle ustępowanie z drogi. Przeszedł na drugą stronę ulicy, ruch był mniejszy.

B. Prus, *Lalka*

► Jednostki otwarte

► Jednostka typu „krótka odpowiedź”

Ćwiczenie

A. Po wysłuchaniu tekstu piosenki „*Nasza klasa*” Jacka Kaczmarskiego proszę odpowiedzieć na następujące pytania.

1. W którym roku rozpoczął swoją karierę Jacek Kaczmarski?
.....
2. Z jakich piosenek składać się będzie jego koncert?
.....

B. Proszę wymienić 8 imion kolegów i koleżanek z klasy, podając ich obecne miejsce zamieszkania.

imię	kraj/miasto
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–

► Jednostka z luką częściową (uzupełnianie zdań)

Ćwiczenie

Po przeczytaniu tekstu „*Śmierć z komputera*” proszę dokończyć poniższe zdania.

Wzór: Jeśli choremu trzeba zaaplikować lekarstwo, to znaczy, że choremu trzeba podać lek.

1. Jeżeli szanse pacjenta są nikłe, to znaczy, że
2. Jeżeli lekarz ma podejmować ważne decyzje, to znaczy, że
3. Jeśli pacjent jest w stanie krytycznym, to
4. Bardziej rynkowe podejście do zarządzania szpitalem, to
5. Przynieść ulgę w cierpieniu, to

► Jednostki z lukami otwartymi – klasyczny dziurawiec

Ćwiczenie

W puste miejsca wpisz brakujące słowa, tak aby tekst stanowił logiczną całość.

DOM JANA MATEJKI

Jan Matejko (1839–18931) był znanym polskim malarzem. Malował przede wszystkim historyczne. Żyjąc w latach niewoli pragnął swojemu narodowi przypomnieć jego przeszłość. Przedstawiał na swych obrazach wielkie chwile z narodu polskiego. Jego dom rodzinny, w którym urodził się, i umarł, to zabytkowa kamienica z XVI wieku ulicy Floriańskiej, w Krakowie. W domu tym jest obecnie, gdzie znajdują się pamiątki po Matejce.

Matejko przez całe gromadził rozmaite przedmioty, które były mu potrzebne w jego malarza. Zbierał stare tkaniny, stroje, historyczną broń, rzemiosła artystycznego. W domu Jana Matejki znajdują się też zbiory rysunków, szkiców artysty oraz część jego obrazów. Niektóre płótna wielkiego nie mogą być wystawiane w jego dawnym domu, bo nie zmieściłyby się w żadnym Rozmiary historycznych obrazów Matejki, takich jak „Bitwa Grunwaldem”, „Sobieski pod Wiedniem”, „Konstytucja 3 Maja”, są tak, że zajmują one całe ściany w olbrzymich salach muzealnych.

► Jednostki do transformacji

Ćwiczenie

Proszę przekształcić podane niżej zdania złożone na zdania pojedyncze nie zmieniając ich znaczenia.

Wzór: Kiedy Paweł studiował w Krakowie, mieszkał w akademiku

W czasie studiów w Krakowie, Paweł mieszkał w akademiku.

1. Kiedy Jan tłumaczył tekst, korzystał z czterech słowników.
Podczas
2. Skazano go na 10 lat, bo ukradł pieniądze.
Skazano go na 10 lat za
3. Podjęto różne działania, żeby zreformować szkolnictwo.
Podjęto różne działania w celu
4. Poszła tam, mimo że jej zakazałem.
Poszła tam mimo
5. Wzięli ślub, chociaż rodzice się nie zgodzili.
Wzięli ślub bez
6. Wątróbka robi się twarda, jeśli się ją długo smaży.
Wątróbka robi się twarda pod wpływem
7. Jeśli będziesz miał wątpliwości, poproś mnie o pomoc
W razie
8. Był tak zły, że stracił panowanie nad sobą.
Z

9. Ostrzegał nas, żebyśmy nie kupowali tego samochodu.

Ostrzegał nas przed

10. Jeżeli zażyjesz to lekarstwo, przestaniesz się denerwować.

Po

► Jednostki słowotwórcze

Ćwiczenie

Z podanych w nawiasie słów proszę utworzyć wyrazy i wpisać je w odpowiedniej formie.

Wzór: Ulicą szła matka z dwuletnią (dwa, rok) córką.

W zeszłym tygodniu byliśmy na (jeden, dzień) rowerowej wycieczce w podkrakowskiej dolinie. Po (dwie, godzina) jeździe poczuliśmy wielkie zmęczenie. Na szczęście mogliśmy odpocząć w cieniu drzew. Byłam taka spragniona, że duszkiem wypita (pół, litr) butelkę wody mineralnej. Po (kilkanaście, minut) przerwie, znów ruszyliśmy w drogę. Kiedy dotarliśmy na miejsce, chłopcy postanowili wspiąć się na (trzydzieści, metr) skałę. Było to dość niebezpieczne, więc kiedy zbliżali się do szczytu, zapadła (kilka, sekunda) cisza. Chłopcy mówili, że widok z góry był wspaniały. (trzy, kolor), (dziesięć, piętro) budynki wyglądały jak pudełka z zapafek. Wycieczka była bardzo udana, niestety lektorka kazała nam napisać (kilka, stronnic) sprawozdanie z wycieczki, lub przygotować (kilka, minut) prezentację ustną.

► Jednostka z luką transformacyjną

Ćwiczenie

Od podanych w nawiasach przymiotników proszę utworzyć rzeczowniki, a następnie wpisać je do tekstu we właściwej formie (uwaga wyrazy powinny zostać wpisane do tekstu w tej linii, w której się pojawiają).

Wzór: Lubimy Piotra za jego mądry i inteligentny Lubimy Piotra za jego mądrość i inteligencję.

Wawrzek zawsze cieszył się otoczenia. (sympatyczny)
Wśród jego licznych zalet
należałoby wymienić i. Nie miał (rozwężny) (uparty)
nigdy okazji wykazać się, ale
jego postępowanie cechowała
wielka, choć czasem z powodu (mężny) (odważny)
swojej nadmiernej wpadał (porywczy)
w różne tarapaty.
U ludzi Wawrzek cenił. Nienawidził (dobry)
zaś (łagodny) (leniwy)

► Jednostka typu „rozsypanka wyrazowa”

Ćwiczenie

Proszę ułożyć zdania z rozsypanych wyrazów. Podane cyfry i liczebniki należy wpisać słowami.

Wzór: 5, dziewczynka, bawić się, na podwórko.
Na podwórku bawiło się pięć dziewczynek.

1. jechać, wycieczka, z, na, 6, kolega, koleżanka, 2, i
2. ja, na, brakować, 25, złoty, zakupy
3. wczoraj, pytać, o, ty, 2, pan.
4. zdawać, 17, egzamin, studentka, tydzień, 2, temu
5. doręczyć, lokator, listonosz, telegram, 7.
6. 9, zawodnik, nasza, grać, drużyna, niedziela, w, w
7. brat, 3, oddać, w, ja, koniec, pieniądze

► Jednostka z przekształcaniem informacji

Ćwiczenie

Na podstawie poniższych informacji proszę napisać życiorys Marka Kowalskiego.

Mark Kowalski
872 Oak Street
Detroit

Data i miejsce urodzenia: 5 lipca 1953 r., Detroit

Stan cywilny: kawaler

Pochodzenie: polskie

Obywatelstwo: amerykańskie

1968–1972 Liceum Ogólnokształcące im. Dorothy Perkins, Detroit.

1971 egzamin SAT, 1376 punktów

1972 studia na wydziale biologii Uniwersytetu Wayne State, Detroit.

1973 kurs języka polskiego dla zaawansowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim (ukończony z rezultatem bardzo dobrym)

Zainteresowania: język i kultura polska

Hobby: siatkówka, żeglowanie, muzyka pop

Plany: studia medyczne na Uniwersytecie Wrocławskim

(ŻYCIORYS – wersja przykładowa)

Urodziłem się 5 lipca 1953 roku w Detroit. Moi rodzice są z pochodzenia Polakami. Urodzili się w Polsce, którą opuścili podczas drugiej wojny.

W latach 1968–1972 uczęszczałem do średniej szkoły w moim rodzinnym mieście, a po jej ukończeniu rozpocząłem studia na wydziale biologii Uniwersytetu Wayne State.

Zawsze bardzo interesowałem się Polską, jej kulturą i językiem, dlatego postanowiłem kontynuować studia w Polsce.

W 1973 roku ukończyłem kurs języka polskiego dla zaawansowanych w Szkole Letniej Języka i Kultury Polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Chciałbym kontynuować naukę w Akademii Medycznej we Wrocławiu.

Mark Kowalski



Zakończenie

Opracowywanie testów sprawdzających stopień znajomości języka obcego jest procesem złożonym i ciągle nastęrcza autorom sporo trudności. Zagadnienie to wiąże się bowiem z koniecznością udzielenia precyzyjnych odpowiedzi na wiele bardzo zasadniczych pytań: w jakim celu dany test ma być przeprowadzony, jaki ma być zakres materiału podlegającego testowaniu, jakimi technikami należy się w nim posłużyć, jak przygotowywać i jak weryfikować poszczególne jednostki testu, zadania testowe, w jaki sposób dokonywać ewaluacji testów, które już zostały przeprowadzone. Warto jednak poświęcać czas wszelkim zagadnieniom związanym z testowaniem, ponieważ zdobycie wiedzy na temat kontroli i oceny wyników nauczania nie tylko ułatwia pracę lektorom języków obcych, ale także przyczynia się do podnoszenia jakości kształcenia językowego.

Bibliografia

- Allen, J. P. B., Corder, S. Pit, Davies, A. red. (1983), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I–II, Warszawa: WSiP.
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Ingram, E. (1983a), „Testy językowe” *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: WSiP, t. II, s. 225–251.
- Ingram, E. (1983b), „Podstawowe pojęcia testowania”, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Warszawa WSiP, t. II, s. 252–279.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawozdanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola. Ocena. Testowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Materials for the Guidance of Test Item Writers*, produced by Members of ALTE, December 1995.
- Weir, C.J. (1988), *Communicative language testing*. Exeter Linguistic Studies, Vol. 11, Exeter: University of Exeter.

(maj 2003)

Testowanie rozumienia tekstu czytanego. Kilka uwag o punktowaniu zadań typu ustalanie kolejności



Wstęp

Zadania *ustalanie kolejności* są powszechną formą testowania sprawności czytania na wielu egzaminach (UCLES, egzaminy wstępne, egzaminy maturalne), jak i w codziennej praktyce nauczycielskiej (szkolne/klasowe/nauczycielskie testy osiągnięć, sprawdziany klasowe itp.). Ten typ zadań jest również bardzo popularny w rozwijaniu u uczniów sprawności rozumienia tekstu czytanego i prawie każdy współczesny kurs/podręcznik do nauki języka obcego używa tej techniki.

Można wyróżnić kilka odmian zadań typu *ustalanie kolejności* (UK) w zależności od rodzaju tekstu i jego przydatności do danego zadania, długości elementów do uporządkowania (frazą, zdaniem, akapitem) czy też sposobu uporządkowywania. Zadania typu UK mogą być stosowane do wielu rodzajów tekstów. Najczęściej spotykanymi typami są artykuły prasowe, opisy zdarzeń, krótkie formy narracyjne, teksty techniczne itp. Jednak nie każdy tekst nadaje się do tego, by jego zrozumienie sprawdzać za pomocą zadań UK. Każdorazowa decyzja, co do zastosowania zadań tego typu do potencjalnego tekstu, powinna być poprzedzona dokładną analizą semantyczno-składniową tekstu w celu określenia jego przydatności do tej formy zadania. Najczęściej spotykane w praktyce pedagogiczno-egzaminacyjnej odmiany zadań typu UK to:

- a. uporządkowanie pojedynczych, rozsypanych zdań tekstu,
- b. uzupełnienie luk w tekście zdaniami z niego usuniętymi i rozsypanymi,
- c. jak w a, tylko dotyczy akapitów,
- d. jak w b, tylko dotyczy akapitów,
- e. uporządkowanie zdań będących streszczeniem lub parafrazą zdań z tekstu,

- f. jak e, tylko odwrotnie: uporządkowanie akapitów tekstu według podanej kolejności sparafrazowanych zdań lub tytułów akapitów.

Zadania typu UK mogą też różnić się między sobą co do:

- ▶ rodzaju wykonywanej operacji – wszystkie elementy do uszeregowania czy też tylko wybór z szerszej listy,
- ▶ ilości/wielkości informacji do przetworzenia – pojedyncze, krótkie zdania czy też długie zdanie lub kilka zdań,
- ▶ obecności lub braku podpowiedzi (*cue*) – w zadaniu podane miejsce elementu początkowego, środkowego lub końcowego,
- ▶ konieczności przeczytania całego tekstu przed podjęciem zadania (patrz e wyżej).

Na fakt, że zadania UK, we wszystkich swoich odmianach, stały się w ciągu ostatnich dwudziestu lat jedną z bardziej popularnych form testowania sprawności czytania w języku obcym, wpłynęła zmiana w rozumieniu procesów leżących u podstaw tej jakże skomplikowanej umiejętności. Współczesna teoria tekstu (*discourse analysis*) podkreśla bardziej umiejętność „manipulowania” tekstem przez uczącego się niż rozumienia znaczeń w nim zawartych. Innymi słowy akcent jest przesunięty na rozumienie tekstu na różnych poziomach jako zhierarchizowanej całości, a nie jako sumy poszczególnych znaczeń zawartych w nim części. Tak rozumiany tekst wymaga od uczącego się umiejętności rozpoznawania budowy tekstu pisanego, jak i organizacji myśli wypowiedzi pisemnej. Wewnętrzna spójność tekstu (*text cohesion*) jest uzależniona od organizacji wypowiedzi i od charakteru relacji między częściami tekstu. Te z kolei mogą się wyrażać na poziomie składni (gramatyki) czy leksyki. Toteż wydaje się, że umiejętność rozumienia tekstu pisanego to nie tylko rozumienie znaczeń semantycznych zawartych w tekście, ale przede wszystkim zrozumienie

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Zakładzie Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

nie jego organizacji, struktury i spójności semantyczno-składniowej, tak by móc powiązać ze sobą zawarte w nim myśli i odnieść je do intencji i ocen autora czy też jego stylu wypowiedzi.

Jeżeli tak rozumiane umiejętności składają się na sprawność (*skill*) rozumienia tekstu, to zadania typu UK wydają się być potencjalnie bardzo dobrym narzędziem do oszacowania stopnia, w jakim uczeń opanował zdolność wykrywania zależności między częściami tekstu wyrażającego się praktyczną umiejętnością określania kolejności następujących po sobie elementów tekstu w zadaniu UK. Tak więc zadania te mają wysoką trafność teoretyczną (*construct validity*).

O atrakcyjności tego typu zadań stanowi również fakt, że są one stosunkowo proste w konstruowaniu i każdy, nawet początkujący nauczyciel, jest w stanie sam przygotować zadanie UK, przeprowadzić je w klasie i szybko sprawdzić. Jedynie, co może budzić zastrzeżenia niektórych, bardziej komunikatywnie zorientowanych glottodydaktyków, to fakt, że zadania tego typu są mało autentyczne, sztucznie stworzone dla potrzeb dydaktyki językowej i nie spotykane w naturalnej interakcji: czytający – tekst.



Punktacja zadań UK – problemy

Z pewnością niejedynemu z nauczycieli doświadczył pewnego niedosytu i rozczarowania w stosunku do zadań typu UK podczas ich poprawiania czy to w swojej praktyce szkolnej, czy też w roli egzaminatora różnorodnych egzaminów. To uczucie (przynajmniej w moim przypadku) polegało na przeświadczeniu, że o ile zadania UK są jak najbardziej trafne, to system przyznawania punktów oparty na zasadzie *dokładnego dopasowania* – *exact match* (EM), jest nie do końca sprawiedliwy.

Przypomnijmy, że metoda punktowania EM przyznaje punkt tylko za te elementy-zdania tekstu, które zostały umieszczone w odpowiednich miejscach („okienkach”) wyznaczonych przez uszeregowanie tych zdań w tekście. Takie punktowanie doprowadza natychmiast do bardzo dobrze znanego wszystkim nauczycielom

problemu, a mianowicie takiego, że uczeń prawie zawsze traci 2 punkty błędnie umiejscawiając tylko jeden element. Dokładniejsza analiza zadań UK różnego typu pokazuje w sposób dobitny, że problem opisany powyżej jest jednym z mniejszych, jakie stwarza metoda EM. Zilustrujemy to przykładem zadania UK skonstruowanego przez autora a zaadoptowanego z autentycznego tekstu zamieszczonego w *Language in Use. Pre-Intermediate* autorstwa A. Doff, Ch. Jones:

- A. I decided to have a beer.
- B. Another couple was holding hands in the corner, singing together in low voices.
- C. I paid for the beer and went up to her table.
- D. In the middle of the room a couple was dancing cheek to cheek.
- E. I sat down and looked around me.
- F. I saw a lighted window of a pub and went in.
- G. I stood up and walked over to the bar.
- H. An old man with grey hair was sitting at the piano, playing a dance tune.
- I. An attractive young woman was sitting at the table behind me watching me carefully.
- J. While I was ordering a beer I looked into the mirror.

1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____
6. ____ 7. ____ 8. ____ 9. ____ 10. ____

W tym zadaniu EM doprowadza do czterech problematycznych punktacji opisanych krótko poniżej w tabeli 1 (problemy 1, 2 i 4 są autentycznymi rozwiązaniami tego zadania, problem 3 nie zaistniał, ale jest praktycznie możliwy). W tabeli 1 wiersz z numerem zdania odnosi się do kolejności poprawnego uszeregowania zdań, tak jak to podano w wierszu *klucz*, podającym poprawną kolejność liter przyporządkowanych rozsypanym zdaniom. Kolejne wiersze są odpowiedziami udzielonymi przez uczniów – wyfuszczoną czcionką zaznaczono przemieszczone sekwencje, a pochyłą z podkreśleniem te, które uzyskują punkty z zastosowaniem metody EM. W ostatniej kolumnie umieszczono ostateczną liczbę punktów uzyskanych przez uczniów.

Tabela 1

Nr zdania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	EM
											Pkt
Klucz	F	E	H	D	B	A	G	J	I	C	10
Prob. 1. Uczeń A	<u>F</u>	A	<u>H</u>	<u>D</u>	<u>B</u>	E	<u>G</u>	<u>J</u>	<u>I</u>	<u>C</u>	8
Prob. 2. Uczeń B	<u>A</u>	F	E	H	D	B	<u>G</u>	<u>J</u>	<u>I</u>	<u>C</u>	4
Prob. 3. Uczeń hipot.	C	F	E	H	D	B	A	G	J	I	0
Prob. 4. Uczeń D	<u>F</u>	<u>D</u>	<u>H</u>	E	<u>B</u>	J	<u>G</u>	<u>C</u>	<u>I</u>	A	5

Problem 1 – Umiarkowany: uczeń błędnie umieszcza zdanie A i tym samym traci dwa punkty; reszta zdań umieszczona w poprawnych „okienkach”, zachowując kolejność sekwencyjną.

Problem 2 – Dotkliwy: uczeń błędnie umieszcza zdanie A na początku, zachowując jednak kolejność sekwencyjną najpierw 5 następnych zdań, a potem 4 ostatnich, tym samym umieszczając 6 elementów poza punktacją EM.

Problem 3 – Dramatyczny: uczeń błędnie umieszcza ostatnie zdanie na początku zachowując kolejność sekwencyjną wszystkich pozostałych zdań i tym samym dostaje 0 punktów według metody EM.

Problem 4 – Beznadziejny: uczeń poprawnie umieszcza co drugie zdanie w odpowiednim miejscu, nie zachowując kolejności sekwencyjnej z żadnym zdaniem tekstu i tym samym otrzymuje 5 punktów.

W związku z powyższymi problemami powstaje zasadnicze pytanie, w jakim stopniu EM mierzy sprawność, którą zadania typu UK mają oszacować? W swoim zamyśle zadanie UK ma sprawdzać, jak spójność i organizacja tekstu wyrażające się na poziomie gramatyki i leksyki oraz w związkach między zawartymi myślami są postrzegane przez ucznia i czy kierując się nimi użyje ich do rekonstrukcji tekstu. Natomiast, jak widać z przykładów powyżej, metoda EM całkowicie pomija ten aspekt teoretycznego konstruktów zadania UK i punktuje tylko umiejscowienie zdań w odpowiednim „okienku”.

Dlatego też metoda EM nie jest w stanie uznać ciągu FEHDB (uczeń B) lub też ciągu FEHDBAGJI (uczeń hipotetyczny C) pomimo faktu, że większa (lub zdecydowanie większa) część tekstu została poprawnie zidentyfikowana co do sekwencji zdań. Innymi słowy, metoda EM nie uwzględnia częściowo poprawnych odpowiedzi i jest zmuszona odjąć uczniowi B aż 60% punktów pomimo faktu, że zrekonstruował większą część tekstu, a hipotetycznemu uczniowi C nie przyznać ani jednego punktu, chociaż zrekonstruował on sekwencyjnie 90% tekstu! W przypadku ucznia D problem jest wręcz beznadziejny: uczeń ten w żaden sposób nie wykazuje się zrozumieniem kohezji tekstu, co ma swój wyraz w tym, że żadne zdania nie zachowują oryginalnej sekwencji, natomiast, i to jest znamienne, uczeń umieszcza popraw-

nie 5 zdań i według EM otrzymuje 5 punktów. Jak ma się „poszatkwany” tekst ucznia D do sekwencyjności ucznia C czy chociażby B? Gdy dodatkowo zdamy sobie sprawę z tego, że swój wynik uczeń D mógł równie dobrze uzyskać przez czysty przypadek (i wiele na to wskazuje, że tak było), widać wyraźnie niedostatki metody EM w punktowaniu zadań typu UK.

By uniknąć największych problemów z EM (problem 2 i 3), konstruktorzy zadań UK stosują co najmniej dwie techniki: *podpowiedzi* bądź *WW (wielokrotnego wyboru)*. *Podpowiedź* polega na podaniu miejsca w sekwencji jednego bądź dwu elementów w zależności od liczby i długości elementów. Wybór elementu do podpowiedzi jest uzależniony od struktury tekstu i od potencjalnych trudności, jakie dany element może sprawić uczniowi. Najczęściej podaje się miejsce pierwszego lub środkowego elementu. Jeśli tekst składa się z 5 do 10 zdań/akapitów, na ogół daje się jedną podpowiedź. Tak skonstruowane zadanie UK minimalizuje tę stratę punktów przez rozbitcie jednej, długiej sekwencji na dwie (trzy) krótsze ale ich nie eliminuje.

Technika *WW* polega na zawężeniu możliwych sekwencji do, powiedzmy, czterech lub pięciu możliwości, z których uczeń wybiera jedną prawdziwą. Technika ta eliminuje większość problemów przedstawionych powyżej, ale ma zdecydowaną wadę – rozmija się z teoretycznym konstruktem zadania UK, sprowadzając zadanie do rozpoznania kohezji i związków między elementami/myślami, a nie ich odtworzenia i niejako – stworzenia.



Metoda trójkowa Szabo – alternatywa dla EM

Trójkowa metoda punktowania (*triplet method – TM*), zaproponowana przez Węgry Gabora Szabo z Peczu a omówiona w Alderson, Percisch, Szabo (2000), wydaje się być sensowną alternatywą dla EM i, wbrew zastrzeżeniom autorów, wcale nieskomplikowaną w stosowaniu w codziennej praktyce szkolnej. Omówimy ją tu pokrótce. Szabo wyszedł z przeświadczenia, że metoda punktowania zadań typu UK w większym stopniu powinna promować sekwencyjność a nie „trafienie w okienko”. Innymi słowy

aspekt dynamiczny tekstu i jego spójność winna otrzymać większe uznanie w punktowaniu, a nie aspekt statyczny, tj. odgadnięcie miejsca w szeregu. Zaproponował on, by każdy element zadania UK mógł maksymalnie otrzymać 3 punkty za spełnienie następujących kryteriów:

- a. 1 punkt za prawidłowe umieszczenie w „okienku” (EM),
- b. 1 punkt za zachowanie sekwencyjności z elementem następującym po nim (niezależnie od tego czy przemieszczonym, czy nie),
- c. 1 punkt za zachowanie sekwencyjności z elementem poprzedzającym go (niezależnie od tego czy przemieszczonym czy nie).

Zobaczmy teraz, jak metoda TM poradzi sobie z problemami opisanymi powyżej. Tabela 2 jest powtórzeniem tabeli 1 z tym, że w dodatkowych dwóch kolumnach zawarto liczbę punktów obliczoną z zastosowaniem TM i procentową zmianę w liczbie punktów w stosunku do EM.

Tabela 2

Nr zdania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	EM	Szabo	TM
Klucz	F E H D B A G J I C										10	30	
Prob. 1 Uczeń A	<u>F</u>	A	<u>H</u>	<u>D</u>	<u>B</u>	<u>E</u>	<u>G</u>	<u>J</u>	<u>I</u>	<u>C</u>	8	20	-14%
Prob. 2 Uczeń B	A	F	E	H	D	G	J	I	C		4	24	+40%
Prob. 3 Uczeń C	C	F	E	H	D	A	G	J	I		0	16	-53%
Prob. 4 Uczeń D	<u>F</u>	<u>D</u>	<u>H</u>	<u>E</u>	<u>B</u>	<u>J</u>	<u>G</u>	<u>C</u>	<u>I</u>	A	5	5	+34%

Problem 1 – uczeń A umieścił dwa elementy A i E w niewłaściwym „okienku” i metodą TM otrzymuje 20/30 punktów: 2 za F (kryteria a i c); 0 za A; 2 za H; 3 za D; 2 za B; 0 za E; 2 za G; po 3 za J, I i C. Ogółem uczeń A otrzymał 14% mniej punktów w porównaniu z punktacją EM: 80% metodą EM – 66% metodą TM,

Problem 2 – uczeń B umieszczając A na początku przemieścił całą sekwencję FEHDB o jedno „okienko” w prawo i metodą TM traci tylko 6 punktów (3 na A i po 1 na F, B i G) uzyskując łącznie 24 punkty, co stanowi wzrost o 40% w porównaniu z EM.

Problem 3 – uczeń C uzyskuje 16 punktów metodą TM; 0 punktów metodą punktowania EM – wzrost aż o 53%.

Problem 4 – uczeń D przy zastosowaniu obu metod otrzymuje 5 punktów, co stanowi jednak 34% mniej w porównaniu z EM.

We wszystkich czterech problemach przez nas opisanych TM jawi nam się jako metoda punktowania, będąca bardziej w zgo-

dzie z „duchem” i filozofią zadań typu UK niż metoda EM. TM rzeczywiście mierzy to, co zadanie UK ma sprawdzać, tj. sekwencyjność i spójność tekstu i odzwierciedla to w sposobie przyznawania punktów, tym samym jest bardziej trafna i rzetelna niż EM. Jest ona również intuicyjnie lepsza, bo oddaje sprawiedliwość częściowo poprawnym odpowiedziom, czego EM nie była w stanie zrobić (problem B i C). Przez fakt, że jest „czuła” na sekwencyjność, „karze” odpowiedzi takie jak ucznia D, przyznając mu tylko 16 a nie 50 procent z ogółu możliwych do zdobycia. Te same powody, choć w mniejszym stopniu, działają w przypadku ucznia A.

Reasumując naszą analizę, można stwierdzić, że metoda punktowania opracowana przez Szabo jest efektywniejsza i trafniejsza niż metoda *dokładnego dopasowania* i przy pewnej wprawie stosujących ją nauczycieli, łatwa w użyciu. Jedyne problem, jaki może sprawiać, to duża liczba nieprzetworzonych punktów (*raw scores*), którą jednak można przeliczyć na mniejszą według odpowiedniej skali.



Eksperyment – opis i dyskusja

Głównym celem eksperymentu było sprawdzenie:

- ▶ w jakim stopniu problemy z punktowaniem zadań UK metodą EM (omówione powyżej jako problemy 1-4) rzeczywiście występują w zadaniach tego typu stosowanych w codziennej praktyce szkolnej,
- ▶ czy sposób, w jaki te zadania są skonstruowane, ma wpływ na liczbę przemieszczonych sekwencji.

W eksperymencie przeprowadzonym na grupie 32 uczniów liceum (po około 1000 godzin nauki języka angielskiego) użyto trzech zadań typu UK: *Miss Church* – tekst prasowy; elementy do ułożenia – akapity bądź kilka zdań; *Westerners & Easterners* – tekst paranaukowy z raczej długimi zdaniami; *The Burglary* – prosty tekst opowiadania z krótkimi zdaniami do ułożenia. Każdy z powyższych tekstów przygotowano w trzech wersjach „konstruktor- skich” zadania UK:

- A.** Bez podpowiedzi, tj. bez podanego miejsca dla jednego bądź dwóch elementów.

- B. Z wypowiedzią – jeden/dwa elementy podane.
- C. W „wersja puzzle” – bez wypowiedzi; każde zdanie na oddzielnym pasku papieru²⁾.

Miss Church

- A. The case, which is scheduled to begin on Tuesday, is yet another date for Miss Church to add to her crammed diary. It coincides with the launch of her third album, *Dream a Dream*, a collection of Christmas songs.
- B. The soprano from Cardiff gets £50 a month in pocket money. But she is one of the top 10 earners in British music – she made more than £6m last year.
- C. The biggest cash worry for most teenage girls is petitioning mum and dad for more pocket money, a clothing allowance or help with mobile phone bills.
- D. Now the man who made her famous is suing her and her parents for breach of contract following his sacking. Neither party is willing to discuss the figures involved, but music industry sources believe he may be hoping for as much as £4 million.
- E. But last January his contract, which was due to run until 2002, was abruptly ended by a letter from Miss Church’s solicitors. He launched his suit shortly after.
- F. Mr Shalit – whose previous clients include Leo Sayer and docusoap celebrity Jane McDonald – discovered Miss Church in 1977. He rapidly clinched a five-album deal with Sony Records, an £800,000 deal for her autobiography and a lucrative advertising contract with Ford.
- G. But next week 14-year-old singing star Charlotte Church will be biting her nails as her former manager Jonathan Shalit sues her in a high court battle that could cost her millions of pounds.
- (from *MATURA maj 2001*, Poznań Examination Board area, adapted from *The Guardian*, Nov. 2000)

Kolejność: C G B D F E A

Westerners & Easterners

- A. Westerners forced to sit near each other effect privacy by not speaking to those around them.
- B. Egyptians, as might be expected, feel differently.
- C. Then his or her need to retreat and „sleep it off” dominates the social context.

- D. Westerners, on the other hand, carry with them a spatial cocoon that they do not like to see violated.
- E. Hall and others have commented on the different sense of space that Westerners and Easterners entertain.
- F. When they feel most vulnerable, they want the support of others.
- G. Westerners fill up beaches, buses – all public places in fact – by a system of keeping reasonable distances between themselves and others.
- H. They enjoy the movement around them of other people and like to watch and interact with their neighbours.
- I. The Westerner’s desire for privacy becomes strongest during illness.
- J. Easterners tend to stand closer when they speak to each other.
- K. An Egyptian beach fills up by „clumps”, people deliberately choosing places near each other and even near crowded food stands or exits.
- (from ‘Study Writing’ by Liz Hamp-Lyons & Ben Heasley)

Kolejność: E J D G K H A I C B F

The Burglary

- A. The TV was still there and so was the video.
- B. I went into my bedroom and that seemed to be completely untouched.
- C. I rushed to the telephone to call the police.
- D. I couldn’t understand why, especially as nothing was missing.
- E. I realised at once that I had been burgled.
- F. Now, everything was lying on the floor in a terrible mess.
- G. I couldn’t believe my eyes when I opened the front door.
- H. I decided to take a look round to see what had been stolen.
- I. They told me to keep calm and not to touch anything.
- J. When I had left home that morning the house had been clean and tidy.
- K. The mess was only in the sitting room.
- L. There were books on the carpet and all the drawers in my desk had been opened and the papers scattered round the room.

(source unknown)

Kolejność: G J F L E C I H B A K D

²⁾ U podstaw tej decyzji leżało przeświadczenie, że fizyczna manipulacja rozsypanymi zdaniami powinna ułatwić uczniom proces dochodzenia do właściwej kolejności przez mniejsze obciążenie pamięci roboczej kolejnymi wersjami tekstu. Badania doświadczalne w zakresie zadań werbalnych (Daneman, Carpenter, 1980; Gathercole, Baddeley, 1993) potwierdziły hipotetyczny model pamięci roboczej (*working memory*) w formie pętli artikulacyjnej (*articulatory loop*) i centralnego systemu wykonawczego (*executive system*) zaproponowany przez Baddley’a (1986). Zadania UK w swej tradycyjnej konstrukcji są bardzo dobrym przykładem na to, jak te obydwa aspekty pamięci są mocno zaangażowane w wykonanie zadania. Rozsądnym wydawało się zatem przypuszczenie, że zadanie, w którym uczeń będzie mógł odciążać pętlę artykulacyjną na rzecz systemu wykonawczego, będzie łatwiejsze do wykonania.

32 osobową grupę uczniów podzielono na trzy mniejsze grupki (10+11+11), którym kolejno podawano wersje A, B i C, ale różnych tekstów (patrz plan eksperymentu poniżej). Tak więc w tym samym czasie trzy grupki uczniów wykonywały jednocześnie najpierw wersję A trzech różnych tekstów, potem wersję B i na końcu C.

Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3
A Miss Church	A Westerners & Easterners	A The Burglary
B The Burglary	B Miss Church	B Westerners & Easterners
C Westerners & Easterners	C The Burglary	C Miss Church

W rezultacie przeprowadzonego eksperymentu uzyskano dane dla 32 uczniów w trzech wersjach prezentacji zadania UK, przy czym każdy uczeń wykonywał zadanie na danym tekście tylko w jednej wersji konstrukcyjnej. Podliczenia wyników dokonano w obu systemach punktacji, tj. EM i TM każdorazowo oszacowując względny przyrost/stratę punktów dla każdej z dwóch metod punktowania. Jednocześnie podliczono liczbę i rodzaj przemieszczonych sekwencji dla każdej z trzech wersji zadania. Pełne wyniki zamieszczam na końcu artykułu, natomiast tu zwrócimy uwagę tylko na te przykłady, które w sposób najbardziej oczywisty ilustrują podstawowe kwestie będące głównym celem badania, tj. liczbę przemieszczonych sekwencji elementów (dwójki, trójki, czwórki, piątki itd.) w ogóle i w stosunku do liczby uczniów oraz zależność tych wielkości od wersji zadania. Dane te są zebrane w tabeli 3 poniżej.

Tabela 3

WERSJA	A		B		C	
PS= 'dwójki'	18	58%	16	94%	27	75%
PS> 'dwójki'	13	42%	1	6%	9	25%
PS ogółem	31		17		36	
ucz. z PS	24	75%	15	47%	25	78%
ucz. bez PS	6		16		7	
			2			

Na 32 uczniów tylko 2 nie wykazało żadnej przemieszczonej sekwencji w żadnej z trzech wersji zadania UK, natomiast w kolejnych wersjach A, B i C liczba ta wynosiła odpowiednio 6, 16 i 7. W wersji B (z podpowiedzią) aż 94% interesujących nas sekwencji

stanowiły pary (dwójki). Sekwencji dłuższych niż dwójki było zdecydowanie więcej w wersji A – 42% i w wersji C – 25%, co w liczbach bezwzględnych daje 13, 1 i 9 przemieszczonych sekwencji dłuższych niż dwójka odpowiednio dla wersji A, B i C.

Tak duża liczba stwierdzonych przemieszczeń sekwencji w praktyce oznacza, że stosując EM pozostawia się poza obrębem oceniania całkiem pokaźny zakres umiejętności uczniów w rekonstruowaniu tekstu, co przecież miało być celem zadania UK. Natomiast po zastosowaniu TM, która uwzględnia w punktowaniu nie tylko miejsce dokładnego dopasowania („okienko”), ale również miejsce tego dopasowania w sekwencji, następuje wyraźna poprawa nie tylko w intuicyjnej, ale również teoretycznej trafności zadania. Faworyzowanie przez TM dłuższych ciągów powoduje, że procentowy przyrost punktów w stosunku do EM jest tym większy, im dłuższa jest sekwencja. Oznacza to, że można się spodziewać najmniejszego zysku punktowego z zastosowaniem TM w takich rozwiązaniach, w których jedynymi przemieszczonymi sekwencjami będą ciągi minimalne, tj. dwójki. Tym samym każdorazowe zwiększenie długości przemieszczonych sekwencji odbije się w uznaniu ich przez punktację, która jest czuła na ten aspekt konstruktów zadania.

W odniesieniu do problemów z punktowaniem metodą EM, opisanych w tabeli 1, niniejszy eksperyment ujawnił szereg przypadków wykazujących zdecydowaną wyższość TM nad EM w radzeniu sobie z częściowo poprawnymi odpowiedziami. Tabela 4 poniżej zawiera wybrane przykłady z pełnych wyników, będące ilustracją problemów 1-4 (tłustą czcionką zaznaczono przemieszczone sekwencje a pochyłą z podkreśleniem zdania punktowane z zastosowaniem EM).

Tabela 4 A. Westerners & Easterners

Klucz	E	J	D	G	K	H	A	I	C	B	F	EM	11	TM	33	+/-%
1	<u>E</u>	G	J	K	H	A	I	C	B	F	D	1	17	+42		
3	<u>E</u>	G	K	H	D	A	I	C	B	J	<u>F</u>	2	14	+24		
4	<u>E</u>	G	B	K	J	<u>H</u>	D	A	<u>C</u>	I	<u>F</u>	4	4	-17		
11	<u>E</u>	G	B	K	D	<u>C</u>	<u>A</u>	J	H	I	<u>F</u>	3	5	-12		

Problem 3 dobrze ilustruje przypadek ucznia nr 1 z tabeli powyżej. Uczeń ten pomimo faktu, że rozpoznał poprawnie sekwencję

siedmiu na jedenaście zdań otrzyma metodą EM tylko 1 punkt za umieszczenie zdania E w odpowiednim „okienku”. Jest oczywistym, że metoda, która w ocenie badanej sprawności jest w stanie uwzględnić w punktacji przemieszczone sekwencje, jest bardziej rzetelnym i trafnym narzędziem pomiaru (42% punktów więcej niż EM). Przypadek ucznia nr 3 jest dobrą ilustracją tego, że TM odzwierciedla w punktacji długość nieprzerwanej sekwencji (problem 2). Uczeń nr 3 również umieścił w przemieszczonej sekwencji siedem zdań lecz w dwóch częściach: GKH i AICB, co natychmiast znalazło odbicie w mniejszej liczbie przyznanych punktów w stosunku do ucznia 1. Z kolei przypadek uczniów nr 4 i 11 pokazuje, jak (możliwe, że przypadkowe) trafienie z kilkoma zdaniami w odpowiednie „okienko” – bez wykazania się zrozumieniem sekwencyjności elementów „układanki” – jest karane przez TM (prob. 4).

Reasumując dotychczasową dyskusję nad rzeczywistym występowaniem problemów opisanych przez Alderson i inni (2000) w codziennej praktyce szkolnej (patrz **a** wyżej), należy stwierdzić, że problemy z EM nie są wcale czysto teoretyczne, i z różną siłą występują w zadaniach typu UK, sprawdzających rozumienie tekstu czytanego.

Jeśli chodzi o drugi cel badania – o efekt, jaki konstrukcja zadania może mieć na liczbę przemieszczonych sekwencji (patrz **b** wyżej), to wyniki obserwacji można zawrzeć w następujących punktach:

1. Wersja B zadania UK (z podpowiedzią) wydaje się tylko częściowo eliminować problemy związane z punktowaniem metodą EM. Co prawda liczba przemieszczonych sekwencji, jak i ich jakość (długość) zdecydowanie maleje (patrz tabela 3), ale i tak pozostaje dość znaczna liczba problemowych przypadków, wobec których EM jest bezradna – co widać z analizy pełnych wyników dla wersji B.
2. Fakt, że TM jest trafniejszym sposobem punktowania zadań UK ze względu na mierzoną sprawność (*content validity*), zdecydowanie rekompensuje wyższą czasochłonność metody (średnio 25% więcej czasu w porównaniu z EM).
3. Nie potwierdziło się przeświadczenie, że technika pasków z umieszczonymi na nich pojedynczymi zdaniami w sposób zdecydowa-

ny ułatwi uczniom odtwarzanie tekstu, tak jak to założono w przypisie 2. Dane z tabeli 3 jednoznacznie pokazują, że nie ma praktycznie żadnej różnicy między tą wersją konstrukcyjną zadania UK a wersją bez podpowiedzi (A). Możliwe, że w oszacowaniu wpływu wersji C na wykonanie zadania typu UK trzeba by uwzględnić zróżnicowanie między uczniami w zakresie takich cech indywidualnych, jak preferowany kanał prezentacji danych (wzrokowiec / słuchowiec / ruchowiec), tryb przetwarzania danych (holistyczny / seryjny) czy też wreszcie pojemność pętli artykulacyjnej (*working memory*), która współwarunkuje system odpowiedzialny za wykonanie zadania poznawczego. Ten aspekt zadania stanowi jednakże oddzielne zagadnienie warte dalszych badań.



Uwagi końcowe i zalecenia

Metoda punktowania zadań typu *ustalanie kolejności* zaproponowana przez Szabo, a opisana w niniejszym artykule, została zastosowana wraz ze standardowo stosowaną metodą *dokładnego dopasowania* do oceny trzech zadań typu UK, o zrobienie których poproszono grupkę 32 uczniów szkoły średniej. Wyniki badania wykazały, że trójkowa metoda punktowania (TM) w sposób zasadniczy przewyższa stosowaną powszechnie metodę punktowania EM w trafności (*validity*) i w zgodności z teoretycznym konstruktem zadania. TM wkorzystuje do maksimum potencjał zadania UK do określenia, w jakim stopniu uczeń wykazuje się umiejętnością odczytania spójności organizacyjnej tekstu. Toteż wszyscy praktykujący nauczyciele jak i konstruktorzy testów, powinni rozważyć, czy niewielkie wydłużenie czasu punktowania metodą Szabo nie jest warte zysków, jakie ona oferuje.

Bibliografia

- Alderson, J.C., C.Clapham, D. Wall. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, CUP.
- Alderson, J.C., R. Percsich, R. G. Szabo (2000), „Sequencing as an Item Type: w: *Language Testing* 17/4. 423–447.
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: OUP.
- Baddley, A. (1986), *Working memory*, Oxford: Clarendon Press.

- Daneman, M., Carpenter, P. (1980), „Individual differences in working memory and reading” w: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 19, 450-466.
- Gathercole, S.E., Baddeley, A.D. (1993), *Working memory and language*, Howe: Lawrence Erlbaum Associates, Ltd.
- Hampson, S.E. and Colmana, A.M. (2000), *Psychologia Różnic Indywidualnych*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Nęcka, E. (2003), *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Weir, C.J. (1993), *Understanding and Developing Language Tests*, New York: Prentice Hall.

► Pełne wyniki

tłusta czcionka – przemieszczone sekwencje
XY] [Z – sekwencje rozłączne

Wersja A – bez podpowiedzi

A. Miss Church

Key	C	G	B	D	F	E	A	EM 7	TM 21	+/- %
1	C	B	G	F	A	E	D	2	3	-14
2	C	B	A	G	F	E	D	3	6	-14
3	C	B	F	E	D	G	A	2	4	-9
4	C	B	F	E	D	G	A	2	4	-9
5	C	B	F	E	G	A	D	1	4	+3
6	C	B	F	E	G	A	D	1	4	+3
7	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
8	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
9	F	E	A	D	C	B	G	1	5	+7
10	C	B	D	F	E	A	G	1	10	+19
11	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0

A. Westerners & Easterners

Key	E	J	D	G	K	H	A	I	C	B	F	EM 11	TM 33	+/- %
1	E	G	J	K	H	A	I	C	B	F	D	1	17	+42
2	E	G	J	A	H	F	D	B	O	O	O	1	2	-3
3	E	G	K	H	D	A	I	C	B	J	F	2	14	+24
4	E	G	B	K	J	H	D	A	C	I	F	4	4	-17
5	E	G	J	H	D	A	*	C	F	*	*	1	2	-3
6	E	G	B	K	H	F	A	I	C	J	D	4	13	+3
7	E	G	K	J	A	C	B	H	F	D	I	1	6	+9
8	E	G	B	K	H	D	J	A	I	C	F	2	10	+12
9	E	A	J	K	H	[D	G	I	C	B	F	5	16	+3
10	E	G	H	A	J	D	B	C	F	K	I	1	6	+9
11	E	G	B	K	D	C	A	J	H	I	F	3	5	-12

A. The Burglary

Key	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	EM 12	TM 36	+/- %	
1	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	12	36	0	
2	G	J	F	L	E	C	I	H	B	K	D	A	9	28	+2	
3	G	J	F	E	C	I	H	L	A	B	K	D	5	16	+3	
4	J	G	L	C	I	H	B	K	A	D	*	*	0	5	+13	
5	G	J	F	L	E	H	B	A	K	J	[C	I	D	6	24	+16
6	J	G	F	E	C	I	H	B	A	K	F	L	1	12	+25	
7	G	J	F	E	C	I	H	K	L	A	B	D	5	17	+6	
8	G	J	F	C	I	H	B	A	K	L	E	D	4	20	+25	
9	G	J	F	C	I	H	B	K	L	A	E	D	4	16	+14	
10	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	D	K	10	29	-3	

18 dwójek; 3 trójki; 6 czwórek; 1 piątka; 1 szóstka; 1 siódemka; 1 ósemka 13 sekwencji > dwójki

RAZEM: 31 przemieszczonych sekwencji

Wersja B – z podpowiedzią

B. Miss Church

Key	C	G	B	D	F	E	A	EM 6	TM 18	+/- %
1	C	B	A	D	G	F	E	1	2	-5
2	C	B	G	D	F	E	A	4	11	-5
3	F	G	A	D	C	B	E	1	1	-15
4	A	F	E	D	C	B	G	0	2	+11
5	B	E	F	D	C	G	A	1	4	+6
6	B	F	E	D	C	G	A	1	4	+6
7	C	A	G	D	F	E	B	3	7	-12
8	C	B	G	D	*	*	*	1	2	-5
9	C	B	G	D	A	F	E	1	4	+6
10	B	G	F	D	E	A	C	1	4	+6
11	A	G	F	D	*	E	C	2	2	-22

B. Westerners & Easterners

Key	E	J	D	G	K	H	A	I	C	B	F	EM 10	TM 30	+/- %
1	E	A	J	G	K	H	F	D	I	C	B	3	9	0
2	E	J	K	G	A	I	[B	F	D	H	C	2	9	+10
3	E	A	J	G	K	I	B	H	D	F	C	2	4	-7
4	E	J	A	G	B	K	D	J	F	C	H	2	5	-4
5	E	A	J	G	K	I	B	H	D	F	C	2	4	-7
6	E	J	D	G	B	K	H	F	A	C	I	3	11	+6
7	E	J	D	G	A	I	C	B	H	F	K	3	12	+10
8	A	J	H	G	K	I	B	F	D	C	E	2	3	-10
9	B	E	K	G	J	H	D	A	C	I	F	3	3	-20
10	E	A	J	G	B	K	H	F	D	I	C	1	6	+10

B. The Burglary

Key	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	EM 10	TM 30	+/- %
1	J	G	F	L	E	C	I	H	B	K	D	A	5	14	-4
2	G	J	F	L	E	C	I	H	K	B	D	A	6	18	0
3	G	L	J	F	E	C	I	H	B	A	K	D	7	23	+6
4	G	J	F	L	E	D	K	H	B	A	C	I	6	19	+3
5	G	J	F	L	E	C	J	H	B	K	D	A	6	20	+6
6	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	10	30	0
7	G	J	F	L	E	D	A	H	B	K	C	I	5	16	+3
8	J	G	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	8	22	-6
9	J	G	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	8	22	-6
10	J	G	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	8	22	-6
11	J	G	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	8	22	-6

16 dwójek; 1 czwórka

1 sekwencja dłuższa niż dwójka

RAZEM: 17 przemieszczonych sekwencji

Wersja C – puzzle (paski papieru)

C. Miss Church

Key	C	G	B	D	F	E	A	EM 7	TM 21	+/- %
1	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
2	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
3	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
4	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
5	F	E	C	B	D	A	G	0	4	+19
6	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
7	C	B	G	F	E	D	A	2	6	0
8	C	B	G	A	F	E	D	3	6	-14
9	C	B	G	A	F	E	D	3	6	-14
10	C	G	B	F	A	E	D	4	9	-14

C. Westerners & Easterners

Key	E	J	D	G	K	H	A	I	C	B	F	EM	11	TM	33	+/-	%
1	E	G	K	J	H	A	J	D	I	C	B	F	5	19	+12		
2	E	K	H	J	D	G	A	J	I	C	B	F	5	17	+6		
3	E	K	H	G	A	I	F	D	C	B	J	4	11	-3			
4	E	G	K	D	J	A	I	C	B	F	H	1	12	+27			
5	E	J	H	D	A	K	G	I	C	B	F	6	16	-6			
6	E	J	F	H	C	G	D	A	I	B	K	3	8	-13			
7	E	J	A	G	D	I	C	F	H	B	K	4	10	-6			
8	E	G	A	J	K	H	D	I	C	B	F	7	17	-12			
9	E	G	K	H	D	A	B	J	F	I	C	1	8	+15			
10	E	G	K	H	D	A	B	J	F	I	C	1	8	+15			
11	E	G	A	J	K	D	I	C	B	H	F	3	7	-6			

C. The Burglary

Key	G	J	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	EM	12	TM	36	+/-	%
1	G	L	J	F	A	C	I	H	B	K	E	D	6	16	-6			
2	J	G	F	L	E	C	I	H	B	A	K	D	10	29	-3			
3	G	J	F	L	E	H	B	A	K	D	J	C	5	24	+25			
4	G	J	F	E	K	L	H	B	A	J	C	I	4	16	+14			
5	G	L	J	F	E	C	I	H	A	B	K	D	7	17	-11			
6	G	J	F	E	C	I	H	B	A	K	L	D	4	22	+31			
7	G	J	F	L	E	H	B	A	K	D	J	C	5	24	+25			
8	G	J	F	E	H	B	A	K	L	C	I	D	4	16	+14			
9	G	J	F	L	E	H	B	K	A	C	I	D	6	20	+5			
10	J	G	F	E	C	I	H	B	D	A	K	L	3	13	-4			
11	J	G	F	E	D	H	B	K	L	A	C	F	2	4	-5			

27 dwójek; 3 trójki; 1 czwórka; 4 piątki; 1 siódemka
9 sekwencji dłuższe niż dwójki

(kwiecień 2003)



Warto wiedzieć

Mamy w stałej sprzedaży numery specjalne czasopisma.

Zapraszamy do ich lektury.

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI PL 0028 1000 17000

Języki Obce w Szkole

NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE



WYDZIAŁ NAUCZANIA
CODN

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI PL 0028 1000 17000

Języki Obce w Szkole Nauczanie dwujęzyczne



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI PL 0028 1000 17000

Języki Obce w Szkole Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI PL 0028 1000 17000

Języki Obce w Szkole Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych



Wkrótce zeszyt specjalny 2003

MY W EUROPIE



Maria Bołtrusko¹⁾
Warszawa

Październikowe spotkanie Zespołu roboczego ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz

W dniu 30 października 2003 r. w gmachu MENiS odbyło się czwarte posiedzenie Zespołu ds. Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Podczas spotkania przedyskutowano i przyjęto następujące decyzje:

- ▶ Zatwierdzono sprawozdanie z poprzedniego spotkania (tj. z dnia 30 czerwca 2003).
- ▶ Maria Bołtrusko, autorka tej notatki, przedstawiła krótkie sprawozdanie z konferencji podsumowującej średnioterminowy program 2000–2003 prowadzony przez Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Zachęciła także do korzystania z zasobów Centrum dostępnych w Punkcie Kontaktowym w CODN i na stronie internetowej.
- ▶ Maria Gorzelak zaprezentowała wydaną przez CODN publikację *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Jest to polskie tłumaczenie dokumentu Rady Europy nt. nauczania, uczenia się i oceny znajomości języków obcych (*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment// Un Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*). Tłumaczenie zostało przygotowane przez dr Waldemara Martyniuka z Uniwersytetu Jagiellońskiego i poddane recenzji naukowej prof. dr hab. Hanny Komorowskiej. Jest to ważny

dokument stanowiący podstawę kształtowania nauczania języków obcych.

- ▶ Dr Barbara Głowacka zapoznała zebranych z przebiegiem oraz oceną szkolenia przeprowadzonego w dniach 8-10 września dla nauczycieli szkół zgłoszonych do pilotażu właściwego polskiej wersji szkolnego *Europejskiego Portfolio Językowego*.
- ▶ Dr Głowacka przedstawiła również harmonogram działań związanych z opracowaniem polskiej wersji szkolnego *Europejskiego Portfolio Językowego*.
- ▶ Dalsza część spotkania została poświęcona omówieniu i weryfikacji broszur przeznaczonych do pilotażu właściwego, tj. *Paszportu Językowego* – i *Portfolio* zawierającego więcej informacji teoretycznych o znajomości języków. Zdecydowano, iż po uwzględnieniu poprawek *Paszport* oraz *Portfolio* zostaną wydrukowane przez CODN i rozesłane do szkół pilotażowych.

Zespół przyjął z aprobatą i bardzo pozytywnie ocenił realizację podejmowanych działań.

- ▶ W związku z pojawiającą się koniecznością dalszego rozwoju innych typów *Portfolio* została przedstawiona propozycja składu zespołów odpowiedzialnych za opracowanie polskiej wersji *Europejskiego Portfolio Językowego* dla dorosłych oraz *Europejskiego Portfolio Językowego* dla dzieci, tj.:

¹⁾ Autorka jest głównym specjalistą w Departamencie Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

Małgorzata Pamuła we współpracy z Janiną Zielińską	Instytut Neofilologii, Akademia Pedagogiczna im. KEN Zespół Kolegiów UW — Kolegium Języka Francuskiego	Portfolio dla dzieci
Katarzyna Kierzkowska	Ogólnopolskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języka Angielskiego	Portfolio dla dorosłych
Mirosław Pawlak	Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie Zakład Filologii Angielskiej, WP-A, UAM, Kalisz	
Ewa Krysakowska-Budny	Konsultant/lider programu INSETT, Studium Doskonalenia Językowego Uniwersytetu Jagiellońskiego	

Po dyskusji przyjęto, iż pełne składy zespołów zostaną przedstawione do MENiS do końca listopada br.

(listopad 2003)

Barbara Głowacka¹⁾
Białystok

Europejskie Portfolio Językowe – Szkolenie nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych

Prace nad wdrażaniem projektu *Europejskiego Portfolio Językowego*²⁾ w Polsce objęły jednocześnie opracowanie wersji polskojęzycznej tego dokumentu dla uczniów od 10 do 15 lat i przygotowanie nauczycieli do obu etapów jego pilotażu w szkołach: wstępnego i właściwego. Pilotaż wstępny przeprowadzony na próbie EPJ i zakończony w czerwcu 2003 wprowadził nas nieodwołalnie w drugi etap projektu, który zobowiązał nas do zorganizowania tuż po wakacjach trzydniowej sesji szkoleniowej, przygotowującej do pilotażu właściwego EPJ nowej grupy nauczycieli języków.

W szkoleniu, które odbyło się we wrześniu 2003 r. wzięło udział 42 nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych z całej Polski (32 miejscowości)³⁾. Trzeba jednak dodać, że grupa ta była silnie zróżnicowana. Dla Podlasiaków (16 osób), „weteranów projektu”, szkolenie wrześniowe miało być razem spotkaniem podsumowującym dotychczasowe

doświadczenia – nauczyciele ci mieli już na swoim koncie nie tylko trzy szkolenia, ale także pilotaż wstępny EPJ. Dla pozostałych 26 uczestników był to pierwszy bardzo intensywny przekaz informacji i przyspieszony trening umiejętności. Wspólna praca obu grup była, w zamyśle organizatorów, wspaniałą okazją do przekazania w bezpośrednim kontakcie „młodszy” kolegom tego, co najcenniejsze i świeże w doświadczeniu grupy podlaskiej.

Szkolenie wrześniowe można zaliczyć do bardzo intensywnych, gdyż objęło ono 26 godzin wykładów i warsztatów zrealizowanych w przeciągu dwóch i pół dnia i podzielonych na trzy następujące bloki tematyczno-zadaniowe:

- ▶ przygotowuję się do pracy z EPJ,
- ▶ pracuję z EPJ (1),
- ▶ pracuję z EPJ (2).

Obok niezwykle ważnego, wspomnianego już wyżej celu polegającego na podzieleniu się doświadczeniem w pracy z próbnym egzem-

¹⁾ Dr Barbara Głowacka jest zastępcą kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu Białostockiego i koordynatorem projektu *Europejskie Portfolio Językowe*.

²⁾ dalej skrót EPJ.

³⁾ Ogłoszenie rekrutacji na szkolenie i informacje o pilotażu właściwym były zamieszczone na stronie internetowej MENiS (połowa czerwca 2003), termin nadsyłania zgłoszeń upłynął 20 lipca 2003. Zgłosiło się 69 osób, zakwalifikowano 26 (kryteria: pełne kwalifikacje zawodowe, doświadczenie w pracy z uczniem 10-15 lat, równomierna liczba języków – angielskiego, rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego, białoruskiego, litewskiego i ukraińskiego).

plarzem EPJ, szkolenie wrześnie stawiało sobie za cel przekazanie i zarazem ugruntowanie podstawowych informacji dotyczących wkładu Rady Europy w nauczanie języków i kultur, zapoznanie nauczycieli z celami EPJ, jego funkcją, strukturą, stosowanymi w nim narzędziami oceny i samooceny oraz metodami pracy z tym dokumentem. Choć trudno było uniknąć tradycyjnej formy przekazu informacji, założyliśmy sobie jednak, że prawdziwą wartością dodaną szkolenia powinna być próba wejścia w świat EPJ od strony „kulis”. Rolę tę odegrały warsztaty skoncentrowane na wykonywaniu zadań i próbie znalezienia odpowiedzi na pytania: jak pracować w duchu EPJ, jak pracować, by osiągnąć cele stawiane przez twórców EPJ i nie wprowadzać rewolucji do własnej praktyki, co robić, by korzyści pracy z EPJ były oczywiste dla ucznia w szkole i poza szkołą, jak budować pozytywny obraz osiągnięć ucznia? itd., itd. Nie chcieliśmy jednak ograniczać refleksji i prezentacji metod pracy do naszej z pewnością cennej, ale jeszcze skromnej praktyki. Dzięki Radce Perclovej, koordynatorce projektu EPJ w Republice Czeskiej⁴⁾, uczestnicy szkolenia mogli zapoznać się z przebiegiem wdrażania i z odbiorem projektu EPJ, w tym kraju, z trudnościami, jakie napotkali w swojej pracy od 1997 r. nauczyciele czescy, z metodami pracy rekomendowanymi przez naszego znakomitego gościa. Trzeba dodać, że Radka Perclova była uważną słuchaczką i aktywną uczestniczką wszystkich pozostałych prowadzonych w ramach szkolenia zajęć. Jej niezwykle przychylna ocena uczestników szkolenia, programu i jego realizacji dodała nam z pewnością przysłówiowych „skrzydeł”. Równie cennymi okazały się warsztaty prowadzone przez Janinę Zielińską⁵⁾, współkoordynatorkę projektu *Ja-ling „Otwarcie na języki”*⁶⁾, wybrane przez nas z uwagi na bliskość tematyczną i zbieżność celów. Oba projekty zakładają, że wielojęzyczność i wielokulturowość są wyzwaniem dla edukacji przyszłości, a także, że wbrew dotychczasowym wyobrażeniom kompetencje te są w zasięgu każdego z nas. Nabywamy je poza szkołą, ale możemy pogłębić je i opanować w szkole, jeśli tylko jako nauczyciele języków zechcemy podjąć to

wyzwanie i sprostać mu stosując odpowiednie techniki i metody pracy oraz korzystając z tworzonych w tym celu materiałów.

Pozostałe zajęcia zostały poprowadzone przez zespół opracowujący wersję polskojęzyczną EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat, koordynatora projektu, dr Barbarę Głowacką – autorkę tego sprawozdania – Edytę Wajdę, Dorotę Żmudzką oraz Dorotę Kofman – współautorki EPJ. Wyniki anonimowych ankiet wypełnionych przez uczestników szkolenia potwierdziły osiągnięcie zamierzonych celów, przyznając pierwszemu z nich – przekazanie podstawowych informacji dotyczących celów Rady Europy oraz zapoznanie z celami, funkcją i strukturą EPJ – najwyższe oceny. Zdecydowana większość uczestników uznała za bardzo cenne wnioski i doświadczenia z pilotażu wstępnego wersji polskiej EPJ. Bardzo podobnie oceniono przekazanie doświadczeń związanych z wdrażaniem EPJ w Republice Czeskiej oraz innych krajach uczestniczących w projekcie, przekazanie podstawowej wiedzy na temat poszczególnych części EPJ i stosowanych w nich narzędzi opisu, oceny, samooceny oraz rozszerzenie wiedzy na temat jednego z projektów europejskich *Otwarcie na języki*.

Jednym z najważniejszych choć, jak już wspomniałam, trudnym w realizacji celów z uwagi na intensywność szkolenia i ograniczenia czasowe było zapoznanie z metodami, technikami pracy z EPJ na lekcji języka. Tym bardziej więc ucieszyła nas bardzo przychylna ocena również tej części szkolenia: 3 osób postawiło nam czwórkę, a 37 osób piątkę. Nauczyciele ocenili wysoko zarówno zawartość merytoryczną szkolenia, jak i jego przydatność dla praktyki zawodowej. Doceniono przygotowane materiały, kilka osób wyraziło jednak potrzebę posiadania egzemplarza EPJ z pilotażu wstępnego na własność – życzenie, którego organizatorzy nie mogli niestety spełnić ze względu na wyczerpanie bardzo skromnych zapasów.

Należy jednak podkreślić, że najciekawsze egzemplarze próbne EPJ wypełnione przez uczniów szkół pilotażowych były wystawione przez kolejne trzy dni szkolenia, nauczyciele mieli również dostęp do podstawowych pub-

⁴⁾ ekspert Rady Europy ds. EPJ, pracownik naukowy praskiego Uniwersytetu Karola. Radka Perclova jest również współautorką (wraz z Davidem Little) *Przewodnika dla nauczycieli pracujących z EPJ*, opublikowanego w języku angielskim i francuskim przez Radę Europy w 2000 r.

⁵⁾ wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego CNKJO UW.

⁶⁾ projekt koordynowany przez CELV Graz, opisany w *Językach Obcych w Szkole*, nr 3/2002, s. 38–41.

likacji Rady Europy, otrzymali foldery na temat EPJ opublikowane przez MENiS, niezbędne informacje bibliograficzne oraz pożyteczne adresy internetowe.

W analizie oceny szkolenia należy uwzględnić fakt, że skierowane było ono do dwóch różnych grup nauczycieli o różnym stopniu wiedzy na temat *Europejskiego Portfolio Językowego* i stażu pracy z tym dokumentem. Inny bardzo istotny wymiar tego spotkania to wspólna praca nauczycieli tzw. języków obcych i języków ojczystych, innych niż język urzędowy. Spotkanie to okazało się z tego powodu bardzo potrzebne, ale pozostało też poczucie niedosytu. Wspólnie spędzony czas na i po zajęciach był z pewnością okazją do bezpośrednich odpowiedzi na pytania nurtujące kolegów przygotowujących się do pilotażu. Nauczyciele podlaski zebrali i przedstawili w bardzo rzeczowy sposób wnioski z okresu pilotażu wstępnego, podzielili się też własnymi udanymi pomysłami na pracę z *Biografią Językową* oraz *Dossier*. Wykazali budujące efekty tego krótkiego, ale niezwykle pozytywnego w odczuciu uczniów kontaktu z podejściem refleksyjnym do własnej nauki języków. W trakcie podsumowania szkolenia, grupa ogólnopolska nie ukrywała żalu z powodu braku dodatkowego szkolenia podkreślając konieczność spotkania podsumowującego pilotaż właściwy oraz potrzebę merytorycznego wsparcia podczas trwania pilotażu właściwego.

Różnice w odbiorze szkolenia najlepiej ilustrują odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące oceny przydatności poszczególnych jego

treści. Oto jak zostały one uszeregowane przez nauczycieli (1 = największa przydatność).

GRUPA PODLASKA	GRUPA OGÓLNOPOLSKA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciekawe techniki i formy pracy na lekcjach 2. Praca z wyszukiwarkami umiejętności 3. Ocenianie alternatywne 4. Definiowanie celów uczenia się 5. Struktura i funkcje EPJ 6. Lekcja „0” 7. Narzędzia oceny i samooceny 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lekcja „0” 2. Struktura i funkcje EPJ 3. Praca z wyszukiwarkami umiejętności 4. Definiowanie celów uczenia się i narzędzia oceny i samooceny 5. Doświadczenia czeskie, praca z <i>DOSSIER</i>, 6. Ocenianie alternatywne

Należy podkreślić, że uczestnicy szkolenia stanowili niezwykle udaną grupę dynamicznych, doświadczonych, twórczych i otwartych na nowe propozycje pedagogiczne nauczycieli. Sądzę, że udział w szkoleniu pozwolił im nawiązać serdeczne kontakty, co z pewnością przyczyni się do sprawniejszego przeprowadzenia pilotażu właściwego i powodzenia projektu EPJ w Polsce.

Organizatorzy szkolenia w pełni zgadzają się z odczuciem uczestników, że nawet najlepsze, ale jednorazowe przygotowanie do pilotażu właściwego, jest niewystarczające. Aby choć częściowo załagodzić brak dodatkowego spotkania, wszyscy nauczyciele uczestniczący w pilotażu otrzymają od nas wraz z egzemplarzami EPJ szczegółową instrukcję opracowaną specjalnie dla ich potrzeb. Podamy w niej też adresy elektroniczne i numery telefonów, na które będzie można w trakcie pilotażu kierować pytania i uzyskiwać niemal błyskawiczną odpowiedź. Gdybym mogła raz jeszcze zorganizować to samo szkolenie, spróbowałabym spełnić życzenia kilku z uczestniczących w nim osób: *mniej intensywnie, ale dłużej, z większą liczbą przerw i zajęć praktycznych, a poza tym wybrałabym ośrodek bliżej miasta i dodałabym: więcej czasu na otwarte dyskusje.*

(listopad 2003)

Agnieszka Król¹⁾
Warszawa

10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Goethe-Institut Inter Nationes

12 czerwca 2003 roku w Ośrodku Szkoleniowym w Sulejówku odbyły się uroczystości związane z obchodami 10-lecia owocnej

współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Goethe-Institut Inter Nationes.

¹⁾ Autorka jest asystentką w Katedrze Psychologii i Socjologii w Wyższej Szkole Menedżerskiej Stowarzyszenia Inicjatyw Gospodarczych w Warszawie.

Obrady otworzył Franciszek Potulski, podsekretarz stanu w MENiS, który powitał zebranych gości, pogratulował rezultatów wzorowej współpracy między tymi dwiema instytucjami oraz wyraził nadzieję, że będą one w dalszym ciągu aktywnie uczestniczyły w procesie wspierania polskiego systemu oświatowego zarówno w zakresie języka niemieckiego, jak i innych przedmiotów.

Przedstawicielka Ambasady RFN podziękowała CODNowi za współpracę i zaufanie wyrażając tym samym nadzieję na realizację kolejnych owocnych przedsięwzięć, które będą służyć ilościowej i jakościowej poprawie nauczania języka niemieckiego w Polsce. Podczas 10-letniej współpracy do najważniejszych zaliczyła: doskonalenie nauczycieli – teacher trainerów szkół średnich i podstawowych oraz wykorzystanie ich wiedzy i umiejętności w programie Delfort, podnoszenie kwalifikacji nauczycieli NKJO szkolących przyszłych germanistów, a także cykl szkoleń dla nauczycieli wiedzy o społeczeństwie i nabór stypendystów na seminaria doskonalące w Niemczech.



Uczestnicy obchodów 10-lecia współpracy CODN i Goethe-Institut Inter Nationes w Sulejówku

Mirosław Sielatycki, dyrektor CODN, przedstawił najważniejsze aspekty współpracy CODNu i Goethe-Institut Inter Nationes. Współpracę rozpoczęto w 1994 r., gdy Polska złożyła wniosek o członkostwo w Unii Europejskiej. Jej efektem jest poszerzenie europejskiego obszaru edukacji, co w rzeczywistości – dzięki tej współpracy już się dokonuje, a przystąpienie Polski do Unii Europejskiej stanie się jedynie ważną motywacją do realizowania z sukcesem kolej-

nych wspólnych projektów. Od momentu podjęcia współpracy wskaźnik powszechności nauczania języka niemieckiego w szkołach został prawie podwojony z 18,8% do 34,8% we wszystkich typach szkół łącznie (w tym 20% w szkołach podstawowych, 41% w gimnazjach, 69% w liceach oraz 30% w szkołach zasadniczych). Ważnym przedsięwzięciem było także uruchomienie w 2000 r. programu Delfort. Przekazał szczere podziękowania władzom niemieckim i ich bezpośrednim przedstawicielom za wsparcie merytoryczne i finansowe rozwoju polskiej edukacji. Za najlepszą nagrodę uznał zadowolenie nauczycieli korzystających z seminariów, warsztatów, konferencji i stażów organizowanych przez Goethe-Institut Inter Nationes. Podziękował także Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu, Departamentowi Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli MENiS, kolejnym dyrektorem Goethe-Institut Inter Nationes, swoim poprzednikom, osobom bezpośrednio odpowiedzialnym za koordynację wspólnie z Goethe-Institut Inter Nationes – Małgorzacie Multańskiej i dr Stanisławowi Dłużniewskiemu

oraz wszystkim pozostałym osobom, które przyczyniły się do realizacji wspólnych programów. Szczególnie mocno podkreślił, że współpraca CODNu i Goethe-Institut Inter Nationes dotyczy nie tylko spraw związanych z nauczaniem języka niemieckiego, ale także wzajemnego poznawania i lepszego zrozumienia naszych kultur, zwyczajów i tradycji. Gdyby istniała nagroda „Przyjaciół polskiej edukacji” w pierwszej kolejności powinien ją otrzymać Goethe-Institut Inter Nationes, a następnie inne współpracujące z CODNem organizacje i instytucje np.: Landeszentrale für politische Bildung NRW, Fundacja Boscha, Eberta, Adenauera, ZfA oraz Niemiecki Instytut Historyczny i Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Po wystąpieniu dyrektora CODN referat wprowadzający wygłosił nauczyciel konsultant języka niemieckiego CODN, dr Stanisław Dłużniewski na temat współpracy polsko-niemieckiej w zakresie wspierania nauczania języka niemieckiego w Polsce. Przedstawił sytuację,

Po wystąpieniu dyrektora CODN referat wprowadzający wygłosił nauczyciel konsultant języka niemieckiego CODN, dr Stanisław Dłużniewski na temat współpracy polsko-niemieckiej w zakresie wspierania nauczania języka niemieckiego w Polsce. Przedstawił sytuację,

jaką zastał w Polsce Goethe-Institut Inter Nationes w momencie rozpoczynania swojej działalności w naszym kraju (lata 80.) w zakresie nauczania języka niemieckiego oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zwrócił uwagę, iż w połowie lat 80. rozpoczęto realizację nowych programów nauczania we wszystkich typach szkół, które były opracowywane i weryfikowane przez istniejący wówczas Instytut Programów Szkolnych. Wiązało się to z koniecznością wprowadzania nowych podręczników, co w większości przypadków niestety nie nastąpiło. Obowiązywał wówczas – od roku 1974 podręcznik *Lern mit uns* J. Honszy i M. Kozielka dla liceów ogólnokształcących i *Ich lerne deutsch* dla techników i liceów zawodowych. Ukazał się co prawda nowy podręcznik dla szkół podstawowych *Anfang und Fortschritt* J. Honszy, N. Honszy i K. Koczy, przygotowano go jednak dla klas 7-8 przy czterogodzinnej nauce języka tygodniowo, a w rzeczywistości nauka odbywała się tylko dwie godziny tygodniowo.

W latach 80. wprowadzono po raz pierwszy w historii powojennej Polski, język zachodnioeuropejski do szkół podstawowych (w dwóch ostatnich klasach jako nadobowiązkowy) przeznaczając jednocześnie na jego naukę połowę planowanych godzin dydaktycznych, a więc po dwie w każdej klasie. Niestety w związku z tą sytuacją od 1986 r. w planie nauczania liceum ogólnokształcącego zmniejszono liczbę godzin przeznaczonych na ten przedmiot o dwie (po jednej w klasie pierwszej i drugiej). Od 1983 r. arbiturzeni liceum ogólnokształcącego zdawali obowiązkowy ustny egzamin dojrzałości z języka obcego, a wkrótce wszyscy będą go zdawać na maturze pisemnej.

W latach 80. nastąpił drastyczny spadek – około 20-25% – liczby studentów na filologiach obcych. Natomiast doskonalenie nauczycieli języka niemieckiego przedstawiało się znacznie lepiej i odbywało się na szczeblu centralnym (prowadzone przez Instytut Kształcenia Nauczycieli) oraz wojewódzkim (prowadzone przez nauczycieli doradców). Organizowano szereg konferencji na terenie całego kraju, ale w zakresie kursów prowadzono jedynie tzw. studium adaptacji zawodowej dla nauczycieli o stażu do lat 5. Zarządzenie MEN z 30 lipca 1982 r. wprowadzało stopnie specjalizacji zawo-

dowej, co wymagało ukończenia na każdym szczeblu awansu zawodowego nowego doskonalenia o odpowiedniej liczbie godzin. Nauczyciele języka niemieckiego w latach 80. znaleźli się w bardzo dobrej sytuacji, jeżeli chodzi o możliwość odbywania staży zagranicznych. Co roku mógł w nich uczestniczyć co 8-11 nauczyciel.

Ówczesna oferta szkoleniowa przedstawiała się następująco:

- ▶ kursy językowe, metodyczne w Austrii lub realizowane w Instytutach Goethego w RFN,
- ▶ kursy językowo-metodyczno-realizacyjne w Tübingen, Hamminkeln, Dreźnie i Brandenburgu,
- ▶ kursy językowo-metodyczno-realizacyjne dla nauczycieli doradców języka niemieckiego w Brandenburgu,
- ▶ studium podyplomowe w Brandenburgu.

Kolejny referat został wygłoszony przez kierownika Pracowni Języków Obcych CODN Małgorzatę Multańską. Mówiła o nauczaniu języka niemieckiego od lat 90. i o projekcji Delfort. Przedstawiła ogólny zarys nauczania języka niemieckiego oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli od początku lat 90. do chwili obecnej. W tym to okresie nastąpił istotny zwrot w nauczaniu języków obcych (zarówno ilościowy, jak i jakościowy), stopniowo wzrastało ich znaczenie. W związku z reformą oświaty wprowadzono obowiązkowe nauczanie pierwszego języka obcego w czwartych klasach szkół podstawowych oraz drugiego języka w gimnazjach. W latach 90. istotnie wzrosła powszechność nauczania języka angielskiego (w 1992 r. wynosiła 18,2%, a w roku szkolnym 2001/2002 już 58%) oraz języka niemieckiego (w latach 1992/93 wynosiła 16%, a w 2000/2001 już 33%). Utworzono także Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych, które przygotowywały kadrę nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Bardzo ważnym przedsięwzięciem stała się konieczność przekwalifikowania nauczycieli języka rosyjskiego na nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego lub francuskiego. Zorganizowano w związku z tym przy współpracy Goethe-Institut Inter Nationes szereg seminariów krajowych i zagranicznych. Pomoc przy rekrutacji i organizacji tych kursów okazał także Uniwersytet w Poczdamie.

Nauczanie języka niemieckiego w Polsce wspierał początkowo program kształcenia teach-

er trenerów – edukatorów języka niemieckiego. Bardzo ważne było tu zawarcie porozumienia w 1995 r. między instytucjami ABC (WBZ, Goethe Institut, Kultur Kontakt Austria). Przygotowano także dla uczestników tego programu *Materialdossier* – materiały szkoleniowe, słownik polsko-niemiecki pojęć dotyczących doskonalenia (*Glossar*) oraz program szkolenia mentorów. Zaistniała potrzeba stworzenia systemowego doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego o charakterze ogólnopolskim, który nazwano Delfort. Jest on realizowany od 2001 roku przez Goethe-Institut Inter Nationes i CODN. Projekt ten otrzymał nagrodę *European Label* za nowatorskie inicjatywy w nauczaniu języków obcych. Obejmuje on szereg przedsięwzięć i działań z zakresu: matury z języka niemieckiego, nauczania języka niemieckiego w szkołach zawodowych i NKJO, staży zagranicznych, wymiaru europejskiego w nauczaniu języka niemieckiego oraz multimediów.

Roland Dittrich – koordynator do spraw doskonalenia i mediów w Goethe -Institut Inter Nationes w Warszawie w swoim wystąpieniu szczegółowo przedstawił projekt Delfort. Został on przygotowany w celu zapewnienia odpowiednich kwalifikacji kadry dydaktycznej oraz podnoszenia jakości nauczania języka niemieckiego w Polsce, a tym samym ma przyczynić się do systematycznego i skuteczniejszego doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego w skali ogólnopolskiej. W całej Polsce utworzono sieć koordynatorów – teacher trenerów, którzy przygotowują seminaria w określonych siedmiu regionach. Goethe-Institut Inter Nationes przez cały czas realizacji projektu zapewnia wsparcie fachowe i finansowe regionalnych seminariów i doskonalenie koordynatorów.

Dr Barbara Lipska-Gorczyca – nauczyciel konsultant języka rosyjskiego w CODN mówiła o seminariach organizowanych wspólnie z Goethe-Institut Inter Nationes w ramach przekwalifikowania nauczycieli języka rosyjskiego. Dwa pierwsze etapy tych seminariów organizowano w Polsce, zaś trzeci we Freiburgu i Wiesneck koło Freiburga. W tym samym okresie Goethe-Institut Inter Nationes z CODN organizował także seminaria dla kierowników kursów przygotowujących niewykwalifikowanych nauczycieli do egzaminów z języka niemieckiego na poziomie ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung).

Ewa Ostaszewska – kierownik projektu ds. szkolnictwa wyższego i języków specjalistycznych w Goethe-Institut mówiła o doskonaleniu nauczycieli języka niemieckiego ze szkół zawodowych. Pierwsze seminarium dla nauczycieli języka niemieckiego ze szkół zawodowych Goethe-Institut Inter Nationes zorganizował w listopadzie 1991 r. W latach 1991-98 kierownikiem projektów dotyczących języków specjalistycznych w Goethe-Institut była Dorothea Levi-Hillerich, która uwzględniając dużą rangę języka obcego w nauce zawodu przygotowała m.in. seminaria o sposobach i strategiach czytania tekstów ekonomicznych, o metodach aktywizujących w nauczaniu języka niemieckiego w liceach ekonomicznych oraz o kluczowych kwalifikacjach w zawodach rzemieślniczych i technicznych. Kolejnym krokiem było zorganizowanie cyklu seminariów także dla szkół rolniczych i turystycznych. W związku z zaistnieniem potrzeby przygotowania materiałów dydaktycznych dla poszczególnych grup zawodowych opracowano projekt *einFach gut*, którego wdrażanie wspomagał CODN.

Z tym projektem zapoznała słuchaczy Anna Malinow, współautorka podręcznika pod tym samym tytułem, która wyraziła szczerze podziękowania CODN i Goethe-Institut Inter Nationes za wspieranie tego przedsięwzięcia. Głównym celem tego projektu było przygotowanie autorów polskich podręczników do opracowania materiałów dydaktycznych dla szkół zawodowych do nauki języka. Nie było to sprawą łatwą, ale dzięki fachowej pomocy doradców metodycznych przedmiotów ekonomicznych oraz Akademii w Esslingen stało się to rzeczą wykonalną. Najpierw powstała seria trzyczęściowego podręcznika *einFach gut*, uwzględniająca naukę języka od podstaw, którą przedstawiono m.in. na XI Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Niemieckiego w Amsterdamie w 1997 r. Następnie w związku ze znacznym zainteresowaniem tą publikacją opracowano kolejno jego dodatki specjalistyczne – profil ekonomiczno-administracyjny, techniczny, rolniczy, hotelarsko-turystyczny oraz socjalno-medyczny. Autorzy tej serii stworzyli nowoczesne materiały dydaktyczne do nauki języka niemieckiego w szkołach zawodowych. Kontakty nawiązane w trakcie współpracy są utrzymywane do dziś, zaś niektórzy uczestnicy tego projektu

to obecnie doradcy metodyczni, autorzy kolejnych podręczników oraz recenzenci. Obecnie trwają prace nad adaptacją *einFach gut* i ich profili na Węgrzech, w Czechach i na Litwie.

Luise Kleiser – referent w dziale współpracy pedagogicznej Goethe-Institut Inter Nationes – mówiła o sieci edukatorów języka niemieckiego w Polsce. Przy współpracy Instytutu Goethego, British Council i MENiS – w związku z reformą edukacji w Polsce – został opracowany system doskonalenia polskich nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego, tak aby można go było także wykorzystać przy nauczaniu innych przedmiotów. Celem tego projektu było przeszkolenie edukatorów (multiplikatorów nauczania wczesnoszkolnego), trenerów trenerów nauczania wczesnoszkolnego, edukatorów nauczycieli (teacher trainer – Delfort) oraz przygotowanie programu dalszej edukacji nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego i programów ramowych edukacji studentów NKJO (przyszłych nauczycieli). Projekt koordynowała Polska, za stronę finansową odpowiadał CODN. Dotychczas MENiS przyznał 18 certyfikatów edukatorom nauczania wczesnoszkolnego, którzy mogą organizować seminaria dla nauczycieli oraz innych teacher trainerów.

W październiku 2002 roku Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji przyznała projektowi Delfort oraz Young Learners nagrodę European Label dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych.

Ewa Ostaszewska mówiła także o projekcie, który rozpoczął się w 2001 r. – *Literatura w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych*. Głównym jego celem było zapoznanie nauczycieli z nowymi sposobami nauki literatury, nowymi tendencjami w literaturze niemieckiej oraz poszerzeniu listy czytanych książek z zakresu literatury współczesnej. Przygotowano w związku z tym szereg seminariów o tematyce związanej z dydaktyką literatury – omówiono 37 tekstów literackich i przekazano uczestnikom komplety wybranych książek. Powstał także projekt internetowy – *Dzieciństwo i dorastanie w tekstach autorów niemieckich* – dla nauczycieli, którzy z jakiś powodów nie mogli osobiście uczestniczyć w seminariach.

Andreas Kotz – koordynator do spraw współpracy pedagogicznej Goethe-Institut Inter Nationes w Krakowie – mówił o Internecie w nauczaniu języka niemieckiego. W latach 90. Inter-

net – jako pomoc dydaktyczna – był wykorzystywany przez nauczycieli języka niemieckiego w małym stopniu. W związku z tym, aby zmienić istniejącą sytuację Goethe-Institut Inter Nationes w Krakowie przy współpracy z CODNem oraz z Fundacją Roberta Boscha przeprowadził szkolenia trenerów (*Język niemiecki jako język obcy a nowe media*) w różnych regionach Polski i z różnych typów szkół. Koncepcja tego projektu (Netcoach) polega na tym, że sami zainteresowani nauczyciele tworzą grupę seminaryjną i dostosowują rodzaj szkolenia do swoich potrzeb.

Dr Susanne Baumgart – zastępca dyrektora Goethe-Institut Inter Nationes w Warszawie – omówiła cykl szkolenia dla multiplikatorów – nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Jest to projekt realizowany od lutego 2003 r., a w ramach jego szkoleń nauczyciele uzyskują kwalifikacje multiplikatora. W Ośrodku Szkoleniowym w Sulejówku są organizowane seminaria dotyczące m.in. metod edukacji, doskonalenia dorosłych, instytucji Unii Europejskiej. W najbliższym czasie są także planowane szkolenia w Breisgau koło Freiburga. W kolejnych latach tematyka seminariów będzie dotyczyła instytucji Rzeczypospolitej, wychowania interkulturowego oraz nauki w mediach. Przewiduje się również opracowanie przez uczestników materiałów dydaktycznych pomocnych przy szkoleniach dorosłych.

Obchody 10-lecia współpracy CODN i Goethe-Institut Inter Nationes stały się okazją do podsumowania dotychczasowych osiągnięć, umocnienia stosunków polsko-niemieckich oraz świętowania wspólnych sukcesów. Współpraca ta wniosła duży wkład w rozwój polskiej edukacji. To dzięki niej było możliwe zorganizowanie i przeprowadzenie szeregu szkoleń oraz staży zagranicznych. Pomoc finansowa i merytoryczna ze strony niemieckiej przyczyniła się do znacznego podniesienia jakości nauczania języka niemieckiego w różnych typach szkół oraz kwalifikacji nauczycieli. Wzbogacona została oferta wydawnicza. Opracowano i opublikowano szereg podręczników i materiałów dydaktycznych do nauki języka niemieckiego.

Zrealizowano wiele nowatorskich projektów. Nawiązano liczne kontakty. Zarówno przedstawiciele CODN, jak i Goethe-Institut Inter Nationes zadeklarowali chęć dalszej równie owocnej współpracy na rzecz realizacji kolejnych pionierskich projektów edukacyjnych.

(sierpień 2003)

Rozmowa z Pierre Varrod

Marek Zajac: *Pierre Varrod, jest Pan dyrektorem wydawnictwa Le Robert. Publikacja nowej edycji słownika „Grand Robert” była tematem wielu artykułów prasowych. Proszę przypomnieć naszym młodszyi Czytelnikom, dlaczego wydawnictwo nazywa się Le Robert.*

Pierre Varrod: Pod koniec lat 40. Paul Robert kończył studia prawnicze i przygotowywał pracę magisterską na wydziale prawa i ekonomii. Aby poprawnie redagować swą pracę, często korzystał ze słownika: lubił używać bogatego i precyzyjnego słownictwa. W pewnym momencie zdał sobie sprawę, że duże słowniki języka francuskiego – na przykład słownik Émila Littré – nie były aktualizowane od ponad pół wieku. Słowniki encyklopedyczne Larousse’a zajmowały większą część rynku. Paul Robert zdecydował rozpocząć wielką przygodę: stworzyć wielki, współczesny i aktualny słownik. Tak powstał *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue française*. Piętnaście lat później sześć tomów pierwszego wydania ujrzało światło dzienne – był to efekt gigantycznej pracy niedużego zespołu autorskiego, składającego się z Alain Rey, Josette Rey-Debove i Henri Cottez obecnych w zespole od samego początku. *Grand Robert* stał się szybko znaną i używaną nazwą. W 1968 pojawia się *Petit Robert*.

MZ: *Skąd taki wielki sukces tego słownika? Jak można wyjaśnić jego fenomen? Co nowego czeka czytelników w nowej edycji?*

PV: To największy współczesny i aktualny zbiór tekstów opisujący język francuski. Część informacyjna jest bardzo kompletna – bardziej kompletna niż we wszystkich innych dostępnych na rynku słownikach. Opisuje słowa we wszystkich użyciach w kontekście. Niezbędne są w nim przykłady i cytaty – wnoszą niezastąpioną dozę informacji. Słowa są pokazane w żywym, autentycznym kontekście. Jeżeli, parafrazując Voltaire’a, słownik bez przykładów to jak szkielet bez mięsa, to *Grand Robert* jest bardzo umięśniony i doskonale oddaje życie słów.

MZ: *Mówiąc o „Grand Robert” trudno nie wspomnieć o „Petit Robert 1”. W jakim stopniu „Grand Robert” wpływa na „Petit Robert”? Czy szczęśliwy posiadacz „Grand Robert” będzie mógł się obejść bez „Petit Robert 1”?*

PV: Jest to bezpośrednia pochodna *Grand Robert*, jeśli chodzi o ducha książki. *Petit Robert* to jakby podręczna wersja *Grand Robert*. Ten słownik jest jednocześnie mniejszy i bardziej zwięzły. Jego lektura nie jest łatwiejsza (a nawet odwrotnie – drobny tekst nie ułatwia lektury), ale jest łatwiejszy w użyciu i szybciej można odnaleźć szukane hasło. Nawet jeżeli jest otwarty, łatwo mieści się na stole lub biurku. Z kolei wersja elektroniczna może być stale dostępna w naszym komputerze.

MZ: *Coraz częściej obserwujemy na rynku zjawisko publikacji słownika „książkowego” i płyty kompaktowej. Czy dopuszcza Pan myśl, że któregoś dnia w katalogu wydawniczym będą znajdować się wyłącznie słowniki elektroniczne?*

PV: Elektronika jest tak samo konkurencyjna w stosunku do książek, jak mechanika kwantowa dla mechaniki klasycznej: w zależności od potrzeb użytkownika, w zależności od sytuacji, w jakiej będzie się znajdował, od problemu i posiadanego czasu będzie korzystał z jednego lub drugiego. Jestem szczęśliwym posiadaczem obu i przyłapuję się na tym, że korzystam raz z jednego, raz z drugiego. Myślę, że taki sposób korzystania ze słownika będzie coraz częstszy. Nie wykluczam, że stanie się ogólną praktyką, że słownik „papierowy” będzie zawsze sprzedawany z wersją elektroniczną.

MZ: *Gdyby był Pan nauczycielem języka francuskiego w Polsce, jaki słownik wybrałby Pan do pracy w szkole z młodzieżą?*

PV: W zależności od poziomu uczniów i celów nauczania, wybrałbym *Micro-Robert* lub słownik wydany specjalnie dla uczniów ni frankofońskich. Został opracowany pod redakcją Josette Rey-Debove.

MZ: *Dziękuję za rozmowę.*

(październik 2003)

¹⁾ Autor jest nauczycielem konsultantem języków romańskich w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Magdalena Raczyńska-Wąsek¹⁾
Wrocław

Internet – narzędziem samokształcenia nauczyciela języka niemieckiego

Internet jest źródłem informacji, które nie tylko pomaga przygotować atrakcyjną dla ucznia i niestereotypową lekcję, ale także służy samokształceniu nauczyciela. Systematyczne uzupełnianie wiedzy jest niezbędne ze względu na fakt, że język jest tworem żywym, ulega stałym przeobrażeniom – wraz z nowymi dziedzinami życia powstają nowe słowa, inne natomiast stają się archaiczne lub w ogóle wychodzą z użycia. W nauczonym języku pojawiają się nowe zjawiska i procesy, za którymi powinien nadążać kompetentny nauczyciel.

Nauczyciel języka obcego winien także wykazywać się wiedzą z wielu sfer życia (kulturalnego, społecznego, politycznego czy gospodarczego) krajów na przykład niemieckojęzycznych. Stan tej wiedzy powinien być stale uaktualniany ze względu na dynamiczność zmian zachodzących we współczesnym świecie. Internet daje nam możliwość szybkiego i relatywnie taniego dostępu do informacji ze wszystkich tych sfer. Oto kilka przykładów:

► Zjawiskiem o nasilającej się tendencji w języku niemieckim jest obecność anglicyzmów. Pojawiają się one nie tylko w spotach reklamowych, ale i w prasie – także w tak uznanych tytułach prasowych jak „Spiegel” czy „Stern”. W życiu codziennym tendencja używania anglojęzycznych słów i wyrażeń staje się również coraz silniejsza, niezależnie od naszej oceny tego zjawiska. Na dworcu znajdują się *Service Point* i *Mc Clean*, w kasie kupujemy *die Tickets*.

Niemiecka firma telekomunikacyjna oferuje nam *German Calls* i *Global Calls*, a w domach towarowych na stoisku z artykułami sportowymi mamy *Ice-Skates* i *Running-Schuhe*. Dla wszystkich tych, którzy gubią się w natłoku anglicyzmów, pojawiających się w języku niemieckim, polecam stronę <http://vds-ev.de>. Znajdziemy tu alfabetyczną listę anglicyzmów funkcjonujących w języku niemieckim. Dowiemy się, co znaczą między innymi: *der Show Room*, *der Insider*, *in-door* lub *out-door*. Wystarczy tylko na stronie głównej wybrać *Denglisch*, po czym wejść na *VDS-Anglizismenliste 2003*.

Na tej stronie, po wybraniu *Denglisch*; *Sprachpanscher des Jahres*, znajdziemy również informacje na temat corocznie przyznawanych nagród przez *Verein Deutsche Sprache*, dla osób lub instytucji, które nie szanują języka niemieckiego i używają słów anglojęzycznych tam, gdzie można użyć odpowiednich niemieckich słów i zwrotów.

► Zasady nowej pisowni podobnie jak wszechobecność anglicyzmów sprawiają wielu nauczycielom problemy. Czy pisać, jak dotąd, *die Grimmschen Märchen* czy *die grimmschen Märchen*, *die Schiffahrt* czy *die Schifffahrt*, *der Fluß* czy *der Fluss*. W razie wszelkich wątpliwości odsyłam zainteresowanych na stronę <http://www.duden.de>. Na stronie głównej zaznaczamy *Neue Rechtschreibung*, po czym *Crashkurs*. Reguły nowej pisowni są wyjaśnione przy tym w sposób przejrzysty, zawsze poparte

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

przykładami i tabelarycznym porównaniem dotychczasowej i nowej pisowni.

W witrynie tej, wchodząc na *Deutsche Sprache*, znajdziemy również informacje dotyczące zjawisk zachodzących w języku niemieckim. Możemy tu m. in. przeczytać na temat tzw. „poprawności politycznej”, znaleźć odpowiedź czy *Zigeuner* i *Putzfrau* brzmią pejoratywnie i czy nie lepiej powiedzieć *Sinti* i *Raumpflegerin*. Inne poruszane tematy to zjawisko stosowania szyku prostego w konstrukcjach typu *weil ich hatte keine Zeit* lub celowości lub jego braku w używaniu anglicyzmów i amerykańizmów w języku niemieckim. W treści *Deutsche Sprache* znajdziemy również odsyłacze do innych stron dotyczących tej tematyki.

► Skarbnicą informacji z niemalże wszelkich dziedzin życia jest strona <http://www.wissen.de>. Na podstronie *Länder-Reisen-Kulturen* można znaleźć wszystko na temat podróżowania, geografii i kultury nie tylko państw niemieckojęzycznych, ale i najbardziej odległych zakątków świata. Dowiemy się tu na przykład, jakie miejsca są wpisane na światową listę dziedzictwa UNESCO. Wystarczy wybrać interesujące nas państwo. Mamy możliwość odbycia wirtualnej podróży do wszystkich metropolii świata lub do najpiękniejszych miejsc na Ziemi. Jest tu także leksykon państw w liczbach i faktach.

Bardzo interesującą podstroną z perspektywy nauczyciela jest *Lernen-Trainieren-Weiterbilden*, gdzie można znaleźć setki wskazówek, jak się uczyć efektywnie. Zostały tu opisane między innymi różne techniki zapamiętywania (*Assoziationskette*, *Geschichtentechnik*, *Eselbrücken*, *Lernkarteien*, *Mind Mapping*) Znajdziemy tam także ilustracje różnych zawodów.

Niemniej ciekawa jest podstrona *Wörterbücher*. Mamy tu, w razie wątpliwości odnośnie pisowni, znaczenia czy też użycia danego słowa, dostęp do słownika języka niemieckiego, poprawnej pisowni i wyrazów obcych. Poza tym możemy się dowiedzieć nie tylko co oznaczają niektóre słowa i zwroty, ale też jakie jest ich pochodzenie. Skąd na przykład pochodzi zwrot *auf den Hund gekommen* lub dlaczego mówimy o leitmotywie *der rote Faden*. Oprócz tego istnieje tu alfabetyczna lista modnych słów tzw. *Trendwörter* wraz z ich wyjaśnieniem, począwszy od anglojęzycznych zapożyczeń typu *down-*

loaden czy *Home-Entertainment*, skończywszy na czysto niemieckich określeniach typu *herumschrödern* czy *Plauder-Plattform*. W przypadku, gdy któreś z tych słów dotyczy dziedziny komputerowej pojawia się na ekranie odnośnik do glosariusza terminologii informatycznej.

Wchodząc na zakładkę *Geschichte- Gegenwart- Zukunft* można znaleźć informacje na temat interesujących nas zdarzeń, postaci historycznych, sylwetek współczesnych polityków i mężów stanu. Możemy dowiedzieć się także kto i w jakich okolicznościach dokonał ważnego dla ludzkości odkrycia, jakie słowa od *Alleinerziehende(r)* po *Single* zrobiły karierę w XX wieku, a gdy wpisujemy konkretny dzień i rok, to na monitorze pojawi się kalendarium ważnych wydarzeń związanych z tą datą.

Oprócz tego <http://www.wissen.de> oferuje informacje dotyczące techniki, komunikacji i zjawisk natury; zdrowia i stylu życia.

► Aktualne informacje dotyczące polityki i gospodarki, kultury i rozrywki, świata informatyki i mediów znajdziemy na stronach tygodników i dzienników. Oto kilka adresów:

<http://www.stern.de>, <http://www.spiegel.de>,
<http://www.welt.de>, <http://www.faz.de>,
<http://www.tagesspiegel.de>.

Godne polecenia są również serwisy informacyjne: <http://www.dw-world.de/german>,
<http://www.tagesschau.de>, <http://www.apa.at>,
<http://www.br-online.de/news/aktuell>,
<http://www.mathematik.uni-ulm.de>,

Możliwość dostępu do tych witryn jest szczególnie korzystna ze względu na wysoką cenę tygodników i gazet niemieckich. Natomiast w przypadku korzystania z Internetu interesującą nas stronę można zapisać na dysku i odtwarzać w trybie off-line.

► Osoby interesujące się kinem znajdą coś ciekawego pod adresem <http://www.kino.de>, gdzie można przeczytać recenzje filmów, dowiedzieć się o nowościach filmowych, poznać repertuar kin i uczestniczyć w forum.

Zaprezentowane przeze mnie przykłady witryn nie wyczerpują oczywiście możliwości, jakie oferuje nam Internet. Jest to tylko próba zachęcenia innych nauczycieli języka niemieckiego do poszukiwań na własną rękę. Jestem przekonana, że dostarczą one wielu interesujących informacji i dużo satysfakcji. (lutych 2003)

Internet jako łatwo dostępne źródło informacji

Internet może być doskonałym źródłem do opracowania ustnej prezentacji maturalnej. Zadaniem nauczyciela jest dopomóc uczniowi w odnalezieniu źródeł, które umożliwiają wykonanie pracy według wskazań zawartych w Sylabusie. Z własnego doświadczenia wiem, że dotarcie do właściwych źródeł nie jest łatwym zadaniem. Zdobycie tradycyjnych źródeł pisanych nie zawsze jest możliwe. W bibliotekach nie ma wszystkich książek, a często te, na których nam zależy, są wypożyczone. W związku z tym wydaje się, że jedynym łatwo dostępnym źródłem aktualnych informacji jest właśnie Internet.

Pracę z Internetem zaczynam na jak najwcześniejszym etapie, tak aby przed egzaminem dojrzałości uczeń był sam w stanie wyszukiwać i krytycznie opracowywać zdobyte informacje. Uważam, że pracę trzeba rozpocząć od krótkich prezentacji ustnych z wykorzystaniem elementów plastycznych, następnie obliwować uczniów od przygotowywania dłuższych wypowiedzi na zadany temat oraz pozwolić im wykonywać projekty-plakaty, które później można prezentować zarówno na forum klasy, jak i szkoły.

Wprowadzanie ćwiczeń z wykorzystaniem komputera jest możliwe praktycznie na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Dla rozpoczynających naukę można otwierać stronę, na której znajduje się mapa Wielkiej Brytanii, a żeglując po niej odwiedzić wiele fascynujących miejsc, podziwiając mnóstwo interesujących zdjęć (www.great-britain.co.uk). Zwykle język użyty na stronach bogatych w ilustracje jest na tyle prosty, że uczniowie mogą bez trudu opracować informacje dotyczące na przykład członków brytyjskiej rodziny królewskiej – strona www.royal.gov.uk.

Na poziomie średnim niższym uczniowie już dobrze znają czasy przeszłe i w związku z tym można wykorzystać do pracy strony, zawierające informacje z historii Wielkiej Brytanii. Henryk VIII i Elżbieta I to postacie, które znajdują się pod adresami: [\[dors.htm\]\(#\) oraz \[www.bbc.co.uk\]\(http://www.bbc.co.uk\). Jeżeli chcemy, aby uczniowie poznali legendy o takich bohaterach, jak Lady Godiva czy Sir Lancelot, to również możemy skorzystać z adresu BBC \(poziom średni\).](http://www.great-britain.co.uk/history/tu-</p></div><div data-bbox=)

W klasie o profilu humanistycznym staram się przeglądać z uczniami strony o wielkich pisarzach angielskich. Otrzymują oni kartkę z imieniem i nazwiskiem określonego autora. Kluczem do przydziału pisarza, poety lub dramaturga jest znajomość młodzieży i ich zainteresowań – zwykle dziewczęta otrzymują Jane Austin lub którąś z sióstr Bronte, chłopcy Mary Shelly lub Agathę Christie. Zadaniem jest zapoznanie się z zawartością stron w wyszukiwarce onetu w języku angielskim. Po zaznajomieniu się z materiałami, dotyczącymi wielkich twórców literatury, uczniowie wykonują plakaty. Dzieła ich były na tyle atrakcyjne wizualnie, że zdecydowałam się udostępnić je szerszemu gronu widzów i zaprezentować w szkolnej czytelnicy po raz pierwszy w czerwcu 2002 roku. W następnym roku została przygotowana prezentacja: *Zabytki Wielkiej Brytanii*, którą przygotowali uczniowie klas trzecich.

We wszystkich klasach przychodzi moment na zapoznanie uczniów z życiem i twórczością geniusza literatury Williama Shakespeara. Jest to możliwe dzięki stronie w onecie: *Stratford upon Avon* i wybraniu *Shakespeare's Stratford*. Znajdują się tam informacje biograficzne, życiorys twórcy, a także informacje o jego sztukach i teatrze.

Oceniam prezentacje uczniów, ponieważ przygotowują je niezwykle starannie wiedząc, że jest to możliwość zaprezentowania swojej wiedzy w niekonwencjonalny sposób. Są one łatwiejsze do zrozumienia dla słuchaczy ze względu na elementy wizualne. Ponadto uczniowie są dodatkowo motywowani do pracy nad językiem, rozwijają różne umiejętności i bardzo wzbogacają słownictwo. Coraz częściej też pozostaje im nawyk zaglądania do Internetu.

(sierpień 2003)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Bydgoszczy.

World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego

Technika komputerowa – a szczególnie ściśle z nią powiązany Internet – stały się w ciągu ostatnich lat ważnym elementem naszego życia codziennego. Używamy ich m.in. dla rozrywki (czytając internetowe wydania czasopism, słuchając muzyki, oglądając wideoklipy, robiąc zakupy, korzystając z tzw. „czatu” itp.), czy też w celach zawodowych (szukając potrzebnych informacji, używając poczty elektronicznej itd.). Coraz częściej jednak zarówno komputer, jak i Internet są wykorzystywane do nauki, w tym również do nauki języków obcych. Pojęcia takie jak CALL (*Computer Assisted Language Learning*) lub CUU (*Computerunterstützter Unterricht*) są znane i opisywane w literaturze fachowej już od lat.²⁾

Liczne publikacje pomagają nam w znalezieniu stosownych programów³⁾ lub ciekawych stron internetowych⁴⁾. Jak pokazuje jednak doświadczenie, gdy chodzi o wykorzystanie znajdujących się w Internecie materiałów, korzystamy głównie z tych, które można wydrukować, tj. artykułów prasowych, krzyżówek, rysunków i diagramów. Niezaprzeczalnym faktem jest, że tego typu materiały są interesujące i wartościowe oraz, że stanowią one większość materiałów dostępnych w Internecie⁵⁾. Internet stwarza jednak możliwości znacznie szersze. Jest to bowiem medium interaktywne, tj. dające możliwość interakcji, czyli komunikacji między jego użytkownikami (np.: przez *e-mail* lub *chat*) lub też użytkownikiem a różnorodnymi materiałami dostępnymi na stronach WWW, do których należą na przykład interaktywne ćwiczenia językowe.



Zalety i wady materiałów interaktywnych

Ćwiczenia interaktywne są znane większości użytkowników komputerów przede wszystkim z różnego rodzaju multimedialnych programów edukacyjnych (kursów) publikowanych na płytach CD-ROM⁶⁾ lub też w Internecie, jak choćby *Euro Plus + Deutsch New*⁷⁾, *Einblicke*⁸⁾, *Lina und Leo*⁹⁾ itp.

Patrząc krytycznie na tego rodzaju programy i ćwiczenia można by powiedzieć, że – abstrahując od faktu, iż zawierają one krótkie sekwencje filmowe czy też klipy dźwiękowe i mają bogatą szatę graficzną, co może mieć pozytywny wpływ na motywację uczniów (Jung 2001:37) – nie różnią się one zbyt wiele od tradycyjnych podręczników do nauki języka obcego. W dalszym ciągu mamy tu bowiem do czynienia z tekstami i typowymi ćwiczeniami, jak np.: pytania i odpowiedzi, tłumaczenie, wielokrotny wybór, „prawda i fałsz”, przyporządkowania itd. Grüner i Hassert (2000:51) wskazują jednak na to, że „wprawdzie ich treść przez przeniesienie ich [na ekran komputera] się nie zmieniała, ale sposób pracy z nimi różni się jednak od sposobu pracy z książką.”¹⁰⁾ Jako podstawową różnicę – i jednocześnie zaletę – wymieniają oni to, że osoba pracująca z nimi otrzymuje po rozwiązaniu zadania natychmiast informację zwrotną (ang.: *feedback*, niem.: *Rückmeldung*). Owa informacja zwrotna może mieć jednak bardzo różne formy. Najprostsza z nich to ko-

¹⁾ Autor jest doktorantem Wydziału Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz lektorem DaF przy Lektorat Deutsch als Fremdsprache für Ausländer na Christian – Albrechts – Universität zu Kiel.

²⁾ por. np.: Hueneke/Steinig (2002:183ff.), Jung (2001:36ff.), Fechner (1994:5ff.).

³⁾ por. np. Cwanek-Florek (2003:74ff.).

⁴⁾ por. np.: Neuman (2001:23f.), Klarzak (2002:51f.), Zeler (2002:52f.).

⁵⁾ por. np. Chudak (2003).

⁶⁾ Definicje występujących w tym artykule pojęć technicznych (np.: CD-ROM, Internet, wyszukiwarka internetowa itd.) można znaleźć m.in. u Grüner/Hassert (2000:186) lub na stronie internetowej www.br-online.de/alpha/global/lexikon.html.

⁷⁾ YDP, www.ydp.pl

⁸⁾ *Einblicke. Lernprogramm Deutsch auf CD-ROM* (1997), Goethe-Institut Internationales, München.

⁹⁾ *Lina und Leo*, Goethe-Institut Internationales, Zentralverwaltung, www.goethe.de/z/50/linaleo

¹⁰⁾ Tłumaczenie własne.

munikat, że podana odpowiedź jest prawidłowa bądź nieprawidłowa. Taki sygnał jest jednak jednocześnie mało motywujący do dalszej pracy i niezbyt pomocny w przypadku złej odpowiedzi. Dlatego też o wiele lepsze są te ćwiczenia i programy, w których informacja zwrotna jest bardziej zróżnicowana i na przykład uczeń jest informowany o tym, dlaczego jego odpowiedź jest niepoprawna bądź nie całkiem poprawna. Niechybnie jednak do pozytywów wynikających z pracy z komputerem i interaktywnymi materiałami dydaktycznymi należy to, że:

- ▶ na każdą podaną odpowiedź uczeń otrzymuje informację zwrotną (a nie zawsze jest to możliwe podczas tradycyjnych lekcji),
- ▶ uczeń raczej nie ma możliwości sprawdzenia, jakie jest rozwiązanie zadania przed skończeniem pracy z nim, gdyż wskazówki i komentarze pojawiają się w miarę postępu jego pracy (nie ma więc niebezpieczeństwa, że zamiast samodzielnie rozwiązać zadanie przepíše tylko jego rozwiązanie z klucza),
- ▶ błędne odpowiedzi są zwykle komentowane i opatrywane wskazówkami pomagającymi w ich korekcie,
- ▶ uczeń ma do dyspozycji różnego rodzaju pomoce (dodatkowe informacje), z których może korzystać w trakcie rozwiązywania zadań,
- ▶ po zakończeniu pracy z programem uczeń ma niekiedy możliwość wglądu w tzw. statystykę błędów i coraz częściej także możliwość ponownego ich przeanalizowania,
- ▶ uczeń ma możliwość pracy w odpowiadającym mu (dostosowanym do jego możliwości) tempie i wyboru ćwiczeń stosownie do jego własnych potrzeb.

Pewnym problemem natomiast (szczególnie przy ćwiczeniach leksykalnych oraz tłumaczeniach zdań) jest ocena udzielonej odpowiedzi, ponieważ autorom takich ćwiczeń nie zawsze udaje się przewidzieć wszystkie możliwe rozwiązania. Problematyczne wydaje się też to, że w wielu ćwiczeniach odpowiedzi nie tworzy się samemu a jedynie wybiera się jedno z proponowanych rozwiązań, co z kolei może prowadzić do tego, że nawet uczeń nie znający rozwiązania przypadkowo udzieli dobrej odpo-

wiedzi. Pewną wadą jest też to, że uczeń pracujący przy komputerze stosunkowo rzadko lub nawet wcale nie wchodzi w interakcje z innymi uczniami. Najnowocześniejsze programy, jak i na przykład stosowanie pracy grupowej w trakcie pracy nad rozwiązaniem zadania, pozwalają jednak na zrównoważenie tego rzekomego osamotnienia i wprowadzenie również do pracy z komputerem elementów naturalnej komunikacji.



Materiały interaktywne na stronach WWW

Internet stanowi bardzo bogate źródło ćwiczeń interaktywnych, które można wykorzystać na lekcjach języka niemieckiego. Nad programami multimedialnymi oferowanymi przez wydawnictwa mają one tę przewagę, że niekonieczne jest posiadanie licencji¹¹⁾ zezwalającej na ich rozpowszechnianie. Są one po prostu ogólnie dostępne. Jedyne problemy polegają na tym, że – o ile nie znamy konkretnego, poleconego przez kogoś adresu internetowego – poszukiwanie takich materiałów mogą być trudne a ich wyniki nie zawsze zadowalające.

Ćwiczenia interaktywne są najczęściej przeznaczone do pracy nad zagadnieniami gramatycznymi, słownictwem i pisownią. Ich celem jest raczej powtórzenie i utrwalenie zdobytej już wiedzy niż przyswojenie nowego materiału. Zdecydowanie rzadziej można też znaleźć ćwiczenia rozwijające sprawności rozumienia ze słuchu czy też czytania ze zrozumieniem, nie wspominając nawet o pisanii i mówieniu.



Przykłady stron WWW zawierających ćwiczenia interaktywne

Niezwykle atrakcyjną i doskonale przygotowaną ofertę ćwiczeń można znaleźć na stronie <http://deutsch.interaktiv.prv.pl/startseite.htm>. Ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Mają one

¹¹⁾ por. *Euro Plus +* (YDP); program *Hot Potatoes* (por. Bińczak-Pobiega (2001:40ff)) można znaleźć pod adresem web.uvic.ca/hrd/halfbaked i używać bezpłatnie do celów niekomercyjnych (Grüner/Hassert 2000:117), dalsze informacje na temat licencji pod adresem <http://www.halfbakedsoftware.com/>.

przede wszystkim formę tekstów i zdań z lukami do uzupełniania, testów wyboru, tekstów z błędami, które należy odnaleźć i poprawić itp. Zagadnienia tu ćwiczone to formy trudniejszych czasowników (mocnych i słabych, np.: *schwellen*, *wiegen*, *schleifen*), rozdzielnie i nierozdzielnie złożonych (np.: *untergehen*, *umfahren*, *durchsuchen*) i przymiotników oraz użycie rodzajnika, przyimków (np.: *kämpfen gegen*, *für*, *mit* czy *um?*), zwrotów idiomatycznych (wybór odpowiedniego przekładu), tautonomów („*Falsche Freunde des Übersetzers*”) i kolokacji. Jest też gra dydaktyczna pomocna w ćwiczeniu rodzaju rzeczowników. Obsługa prezentowanych na tej stronie ćwiczeń jest bardzo prosta, właściwie intuicyjna. Osoby zaś, nie mające doświadczenia w pracy z tego rodzaju materiałem, znajdą potrzebne objaśnienia (<http://main.amu.edu.pl/%7Emacbor/instrukcje.htm>). Dodatkową zaletą jest to, że w trakcie pracy pojawiają się komunikaty potwierdzające prawidłowy wybór, komentarze do błędnych odpowiedzi oraz aktualny, procentowy wynik. Strona rekomendowana jest przez Goethe-Institut i IIK Düsseldorf.

Z pewnością warto też zapoznać się z ćwiczeniami na stronie <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen>. Poszukiwania najlepiej rozpocząć od strony głównej internetowego serwisu dla nauczycieli DaF <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de>, z której przez „*Lernwerkstatt*” dotrzemy do „*Übungsdatenbank*” zawierającej obecnie ponad 600 różnych ćwiczeń. Za pomocą znajdującej się wyszukiwarki można – oprócz ćwiczeń nadających się do wydrukowania – znaleźć również ćwiczenia interaktywne do interesujących nas zagadnień.

Pod adresem <http://www.deutsch-online.com> w rubryce *Deutsch lernen* mieszczą się liczne ćwiczenia gramatyczne, na przykład do strony biernej, trybu przypuszczającego, przyimków i form czasów, zdań pobocznych. Szczególnie ciekawe są tu ćwiczenia, które przygotowano na podstawie dłuższych tekstów dotyczących aktualnych tematów przekształcając je na przykład w teksty z lukami do uzupełniania.

Na stronie <http://grow.aatg.org/vol1-3/webexercises> zamieszczono listę linków do rozmaitych stron WWW z interaktywnymi ćwiczeniami gramatyczno-leksykalnymi. Są one wprawdzie trochę mniej uporządkowane niż te

na stronach wyżej omówionych, jednak nie mniej interesujące. Ich zaletą jest też to, że nadają się w dużej części dla uczniów mniej zaawansowanych. Dodatkową zaletą jest również to, że ćwiczenia leksykalne są pogrupowane tematycznie. Można tu znaleźć ćwiczenia na temat jedzenia, rodziny, świąt, historii itd. Łatwo jest znaleźć te, które nam odpowiadają używając znajdującej się na stronie wyszukiwarki (*Browse Teaching Resources*).

Oprócz licznych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych na stronie <http://www.interdeutsch.de/studien1.htm#Studienbibliothek!> są też interaktywne ćwiczenia fonetyczne, gry, zagadki, historyjki obrazkowe dla początkujących i zaawansowanych.

Na stronie <http://www.dlc.fi/~michi1/uebungen/> znajduje się sporo interesujących propozycji ćwiczeń, dzięki którym – jak pisze ich autor – każdy może odświeżyć swoją wiedzę i umiejętności językowe i to nie tylko w zakresie gramatyki czy słownictwa (również idiomów), ale też konkretnych sytuacji komunikacyjnych, wiedzy krajoznawczej i językoznawczej.

Ćwiczenia interaktywne są też dostępne na stronie Goethe-Institut Inter Naciones (www.goethe.de). Należy ich szukać w sekcji *Deutsch lernen und lehren* a następnie *Materialien*. Oferta materiałów i ćwiczeń jest szczególnie bogata w zakresie krajoznawstwa. Niezwykle interesującą i wartą polecenia ofertą jest kurs językowy online „*Lina und Leo. Eine Deutschlandreise durch 15 Städte*”, który znajdziemy pod adresem <http://www2.goethe.de/z/50/linaleo/mainmen2.htm>. Jediną jego wadą jest może to, że jest on oferowany zaledwie w trzech wersjach językowych (w tym angielskiej). W związku z tym zrozumienie pewnych poleceń może być dla niektórych uczniów trudne. Na podobny problem napotkamy korzystając z przeznaczonego dla uczniów początkujących dwudziestoczęściowego kursu „*BBC Deutsch Plus Online*” na stronie <http://www.bbc.co.uk/education/languages/german/dplus/index.shtml>.

Na wielu stronach można też znaleźć listy opatrzonych komentarzami i pogrupowanych tematycznie linków prowadzących do ćwiczeń. I tak na przykład warto zajrzeć na stronę <http://www.daf-portal.de/uebungen/index.php>.

Inne warte polecenia strony to:

- ▶ [Deutsch im Netz](http://www.cas.usf.edu/german/frames/DimNetz/) – <http://www.cas.usf.edu/german/frames/DimNetz/> – gry online i inne materiały.
- ▶ [DeutschLern.Net](http://www.deutschlern.net/) – <http://www.deutschlern.net/> – zbiór ponad 350 ćwiczeń.
- ▶ [Klick Deutsch DaF](http://www.klick-deutsch.com.br/#a) – <http://www.klick-deutsch.com.br/#a>
- ▶ [Kompass Deutsch](http://www.dlc.fi/~po-halone/kompass2/) – <http://www.dlc.fi/~po-halone/kompass2/>
- ▶ <http://filo.pl/niemiecki> – m.in. gra językowa „Der die das?“, dzięki której można łatwo sprawdzić, jak dobrze zna się np.: rodzajniki.
- ▶ <http://www.quia.com/dir/german/> – atrakcyjne i różnorodne ćwiczenia (warunkiem użycia jest rejestracja).
- ▶ <http://www.uncg.edu/%7EElxlpurc/publications/NetzUeb.html>
- ▶ <http://www.sint-lodewijkscollege.be/duits/index.htm>

Cennym uzupełnieniem wielu z wyżej omówionych stron jest tzw. „*Manager-Słownictwa Mr. Check*”¹²⁾, z którego pomocą będąc online w łatwy sposób (wystarczy zaznaczyć wybrane słowo i kliknąć na ikonę „Mr. Check”) można się dowiedzieć, jakie jest znaczenie nieznanego słowa. Przyspiesza to i ułatwia rozwiązywanie zadań a jednocześnie przyczynia się z pewnością do poszerzenia zasobów słownictwa, gdyż objaśnienia są podawane w języku niemieckim (synonimy, definicje itp.).



Ćwiczenia online do podręczników DaF

Coraz więcej wydawnictw publikuje dziś w Internecie materiały, które stanowią uzupełnienie wydawanych przez nie podręczników lub też mają je wspomagać. Krajka (2003:62) uważa je za „najtańszy i najłatwiej dostępny, choć wymagający umiejętności i przygotowania nauczyciela, sposób wspomagania podręcznika dla poprawienia efektywności procesu dydaktycznego.” Dzięki nim możemy zastąpić ćwiczenia, które z jakichś przyczyn nie odpowiadają potrzebom uczniów lub nie pasują do koncepcji nauczyciela.

I tak na przykład można znaleźć w Internecie następujące strony WWW:

1. <http://www.hueber.de/pingpong/lerner/uebungen/index.asp> – znajduje się tutaj tzw. „*online Arbeitsbuch*”, zawierający doskonałe ćwiczenia uzupełniające do pierwszej i drugiej części podręcznika *Ping Pong Neu* (Hueber);
2. <http://www.hueber.de/tangram/lerner/> – materiały do podręcznika *Tangram* (część 1A, 1B/ Hueber). Ćwiczenia każdej lekcji w podręczniku podzielono tu na dwie grupy: *Spiel und Spaß* (quizy z wiedzy kulturoznawczej, gry itp.) i *Online Übungen* (ćwiczenia z gramatyki i słownictwa, *Zwischentest* po zakończeniu rozdziału).
3. <http://www.hueber.de/em/lerner/hauptkurs/lektion1/index.asp> – równie ciekawe i dobrze przygotowane propozycje ćwiczeń można znaleźć do podręcznika *em* (Hueber). Więcej jest ich jednak na razie do części *Hauptkurs*. Do *Brückenkurs* opracowano na razie ćwiczenia do pierwszych lekcji, ale reszta zapowiada się ciekawie i z pewnością niedługo zostanie uzupełniona.
4. <http://www.passwort-deutsch.de/lernen/index.htm> – ćwiczenia do wszystkich części i do każdego rozdziału podręcznika *Passwort Deutsch* (Klett), urozmaicone także na przykład sekwencjami audio.
5. <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/> – zbiór zadań online rozszerzających materiał zawarty w podręcznikach *Fremde Sprache Deutsch* (Grundstufe), *Das Mittelstufenbuch DaF* oraz *Das Oberstufenbuch DaF* (Schubert Verlag)
6. <http://www.themen-neu.de/lerner/uebungen/index.asp> – materiały do pierwszej i drugiej części podręcznika *Themen NEU* (Hueber);
7. <http://www.stufen.de/> – oprócz bogatej oferty materiałów do wydrukowania w rubryce „*Online: Beispielübungen*” oraz „*Online: Web-Übungen*” znajdziemy ćwiczenia interaktywne do wszystkich trzech części podręcznika *Stufen International* (Klett).
8. <http://www.hueber.de/delfin> – różnorodne ćwiczenia do prawie wszystkich lekcji zawartych w podręczniku *Delfin* (Hueber) – gry typu „*memo*”, uzupełnianie luk, przyporządkowanie (zadania typu „*przeciągnij i upuść*”), rozsypanki wyrazowe, itp.

¹²⁾ szczegółowe informacje dotyczące *Mr. Check* można znaleźć pod adresem www.mrcheck.de



Samodzielnie przygotowane ćwiczenia interaktywne

Internet daje oprócz możliwości znalezienia w nim gotowych materiałów na lekcje języka niemieckiego również możliwość publikowania własnych ćwiczeń, czy to w celu udostępnienia ich innym nauczycielom, czy też do użytku własnych uczniów (zarówno do pracy na lekcji jak i samodzielnej w domu). Nie jest przy tym konieczna dokładna znajomość programów do tworzenia stron WWW ani języka programowania HTML. Można bowiem w tym celu posłużyć się oferowanymi w Internecie prostymi w obsłudze programami.

Jednym z nich jest znajdujący się na stronie <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/> pakiet programów *Hot Potatoes*, dający możliwość tworzenia sześciu różnych rodzajów interaktywnych ćwiczeń (testów wielokrotnego wyboru, quizów, tekstów z lukami, krzyżówek, rozsypańek wyrazowych, dopasowywania części zdań)¹³⁾, które można następnie w niezwykle łatwy sposób umieścić na szkolnym serwerze lub nawet w Internecie.

Znacznie mniejsze, choć też ciekawe, możliwości daje program znajdujący się pod adresem <http://www.vokabel.com/german.html>. Z jego pomocą można skonstruować w łatwy sposób np. własny test (<http://www.vokabel.com/cretestg.html>). Także na stronie www.deutsch-online.de zgromadzono liczne linki prowadzące do tzw. generatorów testów i quizów.

Duże możliwości daje serwis *QUIA* (<http://www.quia.com>). Z jego pomocą da się stworzyć wszystkie znane formy ćwiczeń. Jego dodatkową zaletą jest statystyka wyników korzystających z ćwiczeń uczniów i możliwość wglądu w uzyskane przez nich rezultaty. Serwis ten jest jednak odpłatny¹⁴⁾ dla publikujących w nim ćwiczenia nauczycieli.



Wnioski

Choć większość szkół jest już wyposażona w pracownie komputerowe ze stałym łą-

czem internetowym¹⁵⁾, stosunkowo rzadko wykorzystuje się je do celów innych niż nauczanie informatyki. Praca z komputerem ma jednak działanie bardzo wzmacniające motywację uczniów. Dlaczego więc nie wykorzystać możliwości, jakie stwarzają interaktywne ćwiczenia znajdujące się w Internecie, do zwiększenia efektywności pracy nad rozwojem kompetencji językowych uczniów tym bardziej, że ich oferta jest bardzo bogata i urozmaicona? Praktycznie dla każdego poziomu zaawansowania i do każdego poruszanego w podręcznikach i na lekcjach problemu można znaleźć stosowne pomoce.

Zasoby internetowe – jak wskazują wyżej opisane przykłady – są bardzo duże i wymagają jedynie od nauczyciela poświęcenia pewnej ilości czasu na zapoznanie się z nimi, by móc je później optymalnie wykorzystywać. Z pewnością jednak warto to uczynić a czas w to zainwestowany, nie będzie czasem straconym.

Dobrym uzupełnieniem własnych poszukiwań są także informacje rozsyłane pocztą elektroniczną przez autorów internetowych serwisów w formie darmowych tzw. *newsletters*. Można je zazwyczaj zaabonować wysyłając e-mail na podany na danej stronie WWW adres (np. *newsletter* wydawnictwa *Klett* z informacjami dotyczącymi nowych ćwiczeń do podręczników *Passwort Deutsch* i *Stufen International* otrzymamy wysyłając pusty e-mail na adres: join-derdiedaf@rundbrief.de).

Bibliografia:

- Bińczak-Pobiega, Edyta (2001), „Wykorzystanie pakietu Hot Potatoes do nauki języka angielskiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 4/2001, s. 40.
- Chudak, Sebastian (2003), „World Wide Web jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 3/2003.
- Cwanek-Florek, Ewa (2003), „Multimedialne programy dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2003, S. 74ff.
- Grüner, M./Hassert, T. (2000), *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*; Goethe Institut/Langenscheidt.
- Jung, Lothar (2001), *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*; Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Klarzak, Małgorzata (2002), „Internet w nauczaniu języka rosyjskiego”. w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2002, S. 51f.

¹³⁾ Wszystkie możliwe formy zadań, które można utworzyć za pomocą programu *Hot Potatoes* zostały opisane dokładnie w artykule Bińczak-Pobiega (2001:40ff.).

¹⁴⁾ Darmowa wersja demonstracyjna – 30 dni.

¹⁵⁾ por. Krajka 2003:67.

Krajka, Jarosław (2003), „Podręczniki i Internet” w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2003, S. 62ff.
 Neumann, Ilona (2001), „Internet w nauczaniu języka niemieckiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 4/2001, S. 43f.
 Fechner, Jürgen (1994), *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*; Langenscheidt, Berlin und München.

Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans Werner (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*; Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2002
 Zeler, Anna (2002), „Internet na lekcjach języka łaacińskiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2002, S. 52f.
 (czerwiec 2003)

Bogdan Bernacki¹⁾
 Wrocław

Rosyjska terminologia komputerowa i internetowa

Zasób leksykalny kaźdego języka wzbo-
 gaçany jest m.in. dzięki zapożyczeniom. Rozwój
 techniki komputerowej uruchomił lawinę zapo-
 życzeń z języka angielskiego. Zdomowiły się
 one również w języku rosyjskim.

Przejęty z angielskiego rzeczownik *kom-
 puter* (компьютер) wyparł *maszynę elektronicz-
 no-obliczeniową* (электронно-вычислительная
 машина), funkcjonującą przez kilka dekad nie
 tylko w rosyjskim. W języku potocznym funk-
 cjonuje słowo *комп*, czyli skrócony wariant rze-
 czownika *компьютер*. Postać skrócona nie jest
 mile widziana w sytuacjach oficjalnych, gdyż
 może być powodem małej komunikatywności.
 Inwencja słowotwórcza w obu językach sło-
 wińskich – polskim i rosyjskim – poszła w tym
 samym kierunku: *комп* stosunkowo często po-
 jawia się też w mówionej odmianie języka pol-
 skiego. Od rzeczownika *компьютер* zostały
 utworzone słowa pochodne: *компьютерный*
 (komputerowy) i *компьютерицик* (komputero-
 wiec). Na dobre zagościły w rosyjskim wyrażenia
 typu *компьютерная техника* (technika kom-
 puterowa), *компьютерная графика* (grafika
 komputerowa), *компьютерные вирусы* (wirusy
 komputerowe) czy *компьютерные аксессу-
 ары* (akcesoria komputerowe). Angielski rodo-
 wód ma większość słów i wyrażeń związanych
 z budową i funkcjonowaniem komputera, np.:

- ▶ процессор – procesor; быстрый процессор
 – szybki procesor, мощный процессор
 – procesor o dużej mocy,
- ▶ материнская плата – płyta główna,
- ▶ оперативная память – pamięć operacyjna,

- ▶ жёсткий диск, винчестер – dysk twardy,
- ▶ звуковая карта – karta dźwiękowa; сетевая
 карта – karta sieciowa, видеокарта – karta
 telewizyjna,
- ▶ дисковод – stacja dyskietek,
- ▶ монитор – monitor; обои для монитора
 – tapeta na monitor,
- ▶ клавиатура – klawiatura; наклейки для
 клавиатуры – naklejki na klawiaturę²⁾,
- ▶ клавиша – klawisz; нажать клавиши
 Ctrl+Alt+Del – wcisnąć klawisze Ctrl+Alt+
 +Del,
- ▶ модем – modem,
- ▶ колонки – głośniki,
- ▶ периферия – urządzenia peryferyjne,
- ▶ принтер – drukarka, лазерный (струйный,
 матричный) принтер – drukarka laserowa
 (atramentowa, igłowa),
- ▶ сканер – skaner,
- ▶ драйвер – sterownik,
- ▶ программа (пот. прога) – program; запустить
 программу – uruchomić program,
- ▶ файл – plik; расширение файла – rozszerze-
 nie pliku, хранить файлы – przechowywać
 pliki, присоединение файлов – dołączenie
 plików (np. do maila), временные файлы
 – pliki tymczasowe,
- ▶ носители информации – nośniki informacji;
 дискета – dyskietka, диск CD-R (CD-RW)
 – płyta CD-R (CD-RW); создать копию на
 дискете – utworzyć kopię na dyskietce,
- ▶ расходные материалы – materiały eksploa-
 tacyjne; картридж (к принтеру) – kartrydż
 (do drukarki), лазерные (струйные,

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ Naklejki z literami rosyjskimi są naklejane na klawiaturę ze znakami łaacińskimi. W sprzedaży są również klawiatury z naniesionymi fabrycznie literami łaacińskimi (kolorem czarnym) oraz rosyjskimi (najczęściej na czerwono).

матричные) картриджи – kartrydże do drukarek laserowych (atramentowych, igłowych), замена картриджа – wymiana kartrydżu, заменить картридж – wymienić kartrydż.

Komputerowa mysz to *мышь* albo – zdrobniale – *мышка*. Posiada ona podkładkę, zwaną po rosyjsku *дуванikiem* (коврик для мыши). Czynność klikania myszką jest oznaczana rosyjskim czasownikiem *щёлкать* i zapożyczonym z angielskiego «*кликать*» (od: to click). Ta druga forma czasownikowa ma charakter potoczny, na jej pojawienie się miał wpływ aspekt dźwiękonaśladowczy (клик!). Pisana jest w cudzysłowie, aby nie mylić jej z istniejącym od dawna rosyjskim czasownikiem *кликать* (wołać, zwać, o ptakach: krzyżeć). Czasownik *щёлкать* odmienia się z wymianą spółgłosek -к/-ч- w temacie (я кличу), zaś «*кликать*» – bez tej wymiany (я «кликаю»). Uzus społeczny rozstrzygnie, która z form oznaczających *klikanie* stanie się obowiązująca, a która z biegiem czasu zostanie uznana za przestarzałą. Czynności związane z posługiwaniem się myszką znalazły odbicie w kilku statych połączeniach wyrazowych:

- ▶ щёлкать/«кликать» мышкой – klikać myszką,
- ▶ щёлкнуть/«кликнуть» мышью (по мышке) – kliknąć myszką,
- ▶ щёлкнуть/«кликнуть» правой кнопкой мышки – kliknąć prawym przyciskiem myszki,
- ▶ щёлкнуть/«кликнуть» по левой клавише мышки – kliknąć lewym przyciskiem myszki,
- ▶ навести курсор на нужный объект – naprowadzić kursor na żądany obiekt,
- ▶ двухкнопочная (трёхкнопочная) мышка – myszka z dwoma (trzema) przyciskami,
- ▶ нажать три кнопки одновременно – wcisnąć trzy przyciski jednocześnie.

Użytkownicy komputerów mają najczęściej dostęp do sieci, czyli do Internetu (доступ в Интернет). Zgodnie ze wskazaniami rosyjskich wydawnictw poprawnościowych³⁾, należy ten rzeczownik pisać wielką literą. Jednak w pisanej wersji języka potocznego reguła ta dość często nie jest przestrzegana. Nie wynika to zawsze z niewiedzy. Wielu użytkowników języka rosyjskiego twierdzi (m.in. na łamach prasy, na czatach i grupach dyskusyjnych), że nie jest to nazwa konkretnej organizacji czy osobnej

sieci albo systemu komunikacyjnego, lecz ogólna nazwa całej sieci i systemów technicznych oraz tworzonej przez nie przestrzeni komunikacyjnej. A to oznacza, że rzeczownik *Интернет* można zaliczyć do grupy rzeczowników pospolitych i pisać go małą literą, podobnie jak *радио, телевидение, телефон, телеграф, телефакс, локальные сети*. Obrońcy reguły ortograficznej kontrargumentują, że nie jest to jedyna sieć o zasięgu światowym, dlatego należy ją zaliczyć do grupy rzeczowników własnych i pisać wielką literą. Z pewnością wygra ten wariant, który będzie częściej używany. W przypadku terminologii komputerowej tego typu wahania i wątpliwości pojawiają się dość często, bowiem jest to leksyka stosunkowo nowa, nie zawsze skodyfikowana i wchodząca do języka dzięki użytkownikom komputerów.

Normę stanowi pisownia małą literą wszelkich złożzeń, których częścią składową jest słowo *Интернет*, np.: *интернет-аукцион* (aukcja internetowa), *интернет-издание* (wydanie internetowe, np. jakiejś gazety), *интернет-кафе* (kafeteria internetowa), *интернет-магазин* (sklep internetowy), *интернет-проект* (projekt internetowy), *интернет-сервер* (serwer internetowy), *интернет-СМИ* (internetowe środki masowego przekazu). Słowo *Интернет* odmienia się tak samo jak wszystkie inne rzeczowniki rodzaju męskiego zakończone na twardą spółgłoskę (*Интернета*, по *Интернету*, через *Интернет*, пользуюсь *Интернетом*, поищу в *Интернете*). Jedynie w wyrażeniu *сеть Интернет* postać wyjściowa tego rzeczownika nie ulega zmianie (odmienia się jedynie pierwszy człon wyrażenia). Komputerowcy uważają to zestawienie za przestarzałe, gdyż pojęcie *сеть* oznacza dla nich przede wszystkim sieć lokalną (*локальная сеть*), a nie globalną. W tym znaczeniu rzeczownik ten pojawia się w wielu konstrukcjach, np. *проектирование и монтаж сети* (projektowanie i montaż sieci). W obu językach słowiańskich zdomowił się skrót *нет* (*нет*). W języku rosyjskim można też spotkać inne skróty: *инет, руснет, Рунет* (dwa ostatnie są określeniem części sieci globalnej użytkowanej i obsługiwanej przez Rosjan, czyli serwerów i portali internetowych). Jednocześnie sieć globalna

³⁾ *Русский орфографический словарь* под ред. В.В. Лопатина, Москва 1999.

jest oznaczana zapożyczonym z angielskiego rzeczownikiem *веб* (od World Wide Web)⁴⁾. Pojawia się on w zrostach typu: *вебмастер* (webmaster), *вебдизайнер* (projektant internetowej), *вебслужбы* (usługi sieciowe), *вебиздание* (wydanie internetowe/sieciowe), *вебдвижение* (ruch internetowy), *вебтворчество* (twórczość internetowa), *вебцены* (ceny internetowe). Nie należy ich pisać z łącznikiem lub z łańcuską częścią *web*. Rzeczownik *Интернет* występuje w licznych frazeologizmach, np.: *подключиться к Интернету (в нет)* – podłączyć się do Internetu, *войти (залезть) в Интернет* – wejść do Internetu, *работать в Интернете* – pracować w Internecie (*on line*), *выйти из Интернета* – wyjść z Internetu. W słowie *Интернет* obie głoski *e* wymawia się jak [э]. Zostały od niego utworzone słowa pochodne: przymiotnik *интернетовский* (internetowy) i rzeczownik *интернетчик* (internauta).

Przytłaczająca większość słów oznaczających w języku rosyjskim pojęcia internetowej, oprogramowanie i pracę w sieci została zapożyczona z języka angielskiego. Uległy one przeważnie asymilacji fonetycznej i fleksyjnej. Oto najczęściej używane jednostki leksykalne wraz z przykładowym polem semantycznym:

- ▶ сайт (ang. *site*) – strony internetowe, страница – strona internetowa (*поjedyncza, widoczna w danym momencie w przeglądarce*); официальный сайт – strona oficjalna, платные сайты – strony płatne, посещать сайт – odwiedzać stronę, увеличить посещаемость сайта – zwiększyć liczbę odwiedzin, реклама на сайте – reklama na stronach internetowych,
- ▶ портал (ang. *portal*) – portal internetowy; привлекательный портал – atrakcyjny portal internetowy,
- ▶ сервер (ang. *server*) – serwer; сервер доступа – serwer dostępu (*do sieci*), вебсервер – serwer internetowej, почтовый сервер – serwer pocztowy,
- ▶ офлайн, онлайн (ang. *off-line, on-line*) – off line (poza siecią, bez dostępu do sieci), on line (w sieci); работать офлайн – pracować

- w trybie off line, жизнь онлайн – życie w sieci, онлайн-сервисы – serwisy sieciowe,
- ▶ чат (ang. *chat*) – czat; общаться (поболтать с друзьями) на чате – rozmawiać (pogadać z przyjaciółmi) na czacie, зайти на чатик – wejść na czat, чатиться – czatować,
- ▶ логин (ang. *login*) – login; выбрать логин – wybrać login, ввести свой логин (имя пользователя) и пароль – wprowadzić swój login (nazwę użytkownika) i hasło,
- ▶ хакер [rzadziej: хэкер] (ang. *hacker*) – haker; считать себя хакером – uważać się za haker-a, хакер-профессионал – zawodowy haker; «хакать» – zajmować się hakerstwem,
- ▶ спам (ang. *spam*, od wyrażenia → *spiced ham*) – spam (*niechciana reklama*); рассылать (получать) спам – rozsyłać (otrzymywać) spam,
- ▶ зип (ang. *zip*, skrót od → *WinZip*) – zip, WinZip (*program archiwizujący*); пользоваться зипом – posługiwać się zipem; «зиповать» – pakować (plik) WinZipem, «раззиповать» – rozpakowywać (plik) WinZipem.

Nieliczne słowa związane z Internetem mają rodowód rosyjski. Należą do nich m.in. *ссылки* (linki)⁵⁾, czyli odnośniki do pokrewnych lub polecanych stron internetowych i *поисковик* (wyszukiwarka). Pierwsze słowo pochodzi od czasownika *ссылаться*, czyli *odsyłać*, drugie zaś – od *поисковый*, czyli (*po*)szukać. Na internetowym porządku dziennym są wyrażenia typu *расширенный поиск* (wyszukiwanie zaawansowane) czy *помощь в поиске* (pomoc w wyszukiwaniu). Goście grup dyskusyjnych czy odbiorcy rosyjskojęzycznych maili mogą się natknąć na tajemniczy skrót *З.Б.И.* Na klawiaturze rosyjskiej jest to odpowiednik łańcuskich liter P.S. (od *post scriptum*). Skrót ten powstał w wyniku wygodnictwa osób piszących określony tekst. Unikają one w ten sposób przedstawiania języka na angielski lub inny, posługujący się alfabetem łańcuskim. Nie wszyscy odbiorcy wiadomości zorientują się, że litery te oznaczają krótki dopisek po właściwej części komunikatu. Skrót *З.Б.И.* jest nie do przyjęcia w korespondencji o charakterze oficjalnym.

⁴⁾ *Internet i World Wide Web* oznaczają nieco odmienne wycinki rzeczywistości komputerowej. Nie zawsze zatem odbicie w języku konkretnych desygnatów musi być absolutnie precyzyjne.

⁵⁾ W języku polskim nastąpiło zgrabne skrzyżowanie fonetyczne i semantyczne angielskiego słowa *links* ze swojskimi *linkami* (czyli niedużymi liniami), „rzucanymi” internautom serfującym po sieci.

Trudno nie wspomnieć o poczcie elektronicznej, która wypiera powoli tradycyjne formy korespondencji (telegram, list) i obejmuje swoim zasięgiem coraz większą część populacji. W oficjalnej odmianie języka rosyjskiego funkcjonuje jako *e-mail* (wym. «и-мэйл») lub *электронная почта*, potocznie zaś – jako «мыло»⁶⁾ (czyli dosłownie *mydło* – wykorzystano pewne podobieństwo fonetyczne słowa angielskiego i rosyjskiego) albo «емеля» (Емеля – bohater bajek, imię męskie używane w folklorze, nadawane osobom głupim)⁷⁾. Pojawiło się też słowo «электронка», będące potocznym wariantem wyrażenia *электронная почта*. Skojarzenie w rosyjskim *maila* z *mydłem* pociągnęło za sobą powstanie neologizmów semantycznych «намылить» (dosł. namydlić) i «замылить», których polskim odpowiednikiem jest używany powszechnie czasownik *zamałować*. Maile, czyli wiadomości albo listy poczty elektronicznej, to po rosyjsku *сообщения* albo – rzadziej – *письма e-mail*. W „niezbędniku leksykalnym” właściciela skrzynki mailowej można umieścić następujące konstrukcje:

- ▶ **бесплатный почтовый ящик** – bezpłatne konto pocztowe,
- ▶ **проверить почту** – sprawdzić pocztę,
- ▶ **создать (отправить) письмо** – napisać (wysłać) wiadomość,
- ▶ **адресная книга** – książka adresowa,
- ▶ **собака/собачка** – małpa/małpka (symbol @)
- ▶ **входящие (исходящие) сообщения** – wiadomości wchodzące (wychodzące)

▶ **сообщения в папке...** – wiadomości w folderze...

Leksyka związana z komputerem i Internetem została zapożyczona w większości z języka angielskiego i zaadaptowana przez system fonetyczny i fleksyjny języka rosyjskiego. Wśród nowych słów z obszaru technologii komputerowej i informacyjnej jest sporo neologizmów oraz leksemów powstałych w wyniku kontaminacji leksykalnej czy fonetycznej. W niektórych zwrotach i słowach można nawet dostrzec przejawy dowcipu językowego. Wydawnictwa słownikowe ze zrozumiałym opóźnieniem rejestrują wchodzące do języka słowa i konstrukcje, próbując pogodzić uzus spofeczny z normami poprawnościowymi. Poruszanie się w tym gąszczu nie jest zatem łatwe, ale dostarcza wielu ciekawych spostrzeżeń, odkryć i refleksji natury filologicznej.

Bibliografia

- Język polski. Encyklopedia w tabelach* (2000), praca zbiorowa pod red. Witolda Mizerskiego, Warszawa: Wydawnictwo Adamantan.
- Русский орфографический словарь*, 1999, под ред. В.В. Лопатина, Москва.
- Strony internetowe: <http://www.grammar.ru>,
<http://www.rambler.ru> oraz <http://www.rusyaz.ru>
 (maj 2003)

⁶⁾ W slangu młodzieżowym stosunkowo często pojawia się konstrukcja *скинь мне на мыло*, czyli *wyślij mi (coś) mailem*.

⁷⁾ Polscy użytkownicy poczty elektronicznej używają podobnego fonetycznie wyrażenia (*emalia*). Nie kojarzy się on z bohaterem bajki, lecz z emaliowanymi naczyniami kuchennymi.



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Czasopisma

- ▶ Red. Stanisław Stankiewicz (2003), *RROM P-O DROM*, nr 5, 6, 7, 8, 9, 10/2003, Białystok
- ▶ Red. Iwona Maria Strachanowska – *Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich* (2003), *Еuroпейczy* Nr 6, Bydgoszcz: Inter-Lingva.

Wydawnictwo EURYDICE

- ▶ *Key topics in education in Europe, Volume 3, The teaching profession in Europe: Profile, trends and*

concerns, Report III: *Working conditions and pay*, Eurydice 2003.

- ▶ *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National trends in the Bologna Process*, Eurydice 2003.
- ▶ *Ready Reference Europejski glosariusz edukacyjny – Nauczyciele*, Tom 3 Eurydice 2003.

* * *

- ▶ Małgorzata Pasięka, Grzegorz Krajewski, Susanne Klingborn (2003), *Tandem Językowy*, Teoria i praktyka na przykładzie polsko-niemieckim, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Aleksandra Glazer¹⁾
Gdańsk

Wir basteln Adventskalender

Okres przedświąteczny to mój ulubiony blok zajęć w roku szkolnym. Jest to czas pracy twórczej zarówno dla uczniów, jak i dla mnie. Muszę się wykazać niemałą pomysłowością, by podtrzymać zainteresowanie uczniów tematem przez najbliższe trzy tygodnie adwentu. Tym bardziej, że podręczniki szkolne są tu praktycznie bezużyteczne: albo w ogóle nie zawierają ćwiczeń związanych z tematyką świąteczną, bądź prezentują je w znikomej liczbie, ograniczając się najczęściej do paru kolęd. Reszta, a więc zebranie materiału leksykalnego, stworzenie odpowiednich ćwiczeń wprowadzających i utrwalających słownictwo, które byłyby zarazem atrakcyjne dla uczniów, zależy od mojej inwencji.

Pracuję z uczniami w wieku wczesnoszkolnym, dla których święta Bożego Narodzenia są niemal najważniejsze w roku. Nie mogę więc sobie pozwolić na pominięcie, bądź skąpe potraktowanie tego tematu. Nie wyobrażam też sobie w tym okresie pracy jedynie z podręcznikiem. Rzeczywistość oraz chęć zapewnienia uczniom nauki w formie zabawy, z elementami pracy twórczej, obfitującej w różnego rodzaju niespodzianki, w radosnej atmosferze przedświątecznej – to wszystko motywuje mnie do wytężonej pracy, do poszukiwania nowych pomysłów, zbierania i samodzielnego tworzenia zadań językowych.

Chciałabym się podzielić moim doświadczeniem z nauczycielami, którzy na ten

okres przedświąteczny rezygnują (z różnych powodów) z pracy z podręcznikiem i stoją właśnie przed dylematem jak uatrakcyjnić swoje zajęcia w tym czasie. Zaprezentuję scenariusze zajęć na trzy jednostki lekcyjne obejmujące pierwsze dni adwentu. Zajęcia takie przeprowadziłam w klasach drugich, trzecich i czwartych szkoły podstawowej. Jedynym warunkiem jest tu znajomość liczebników do 24.

▼ Lekcja 1.

Temat: Weihnachtsschmuck

Cele:

- ▶ poznanie (przypomnienie) słownictwa związanego z ozdobami choinkowymi oraz zapoznanie z ich obrazem graficznym,
- ▶ ćwiczenie poprawnej pisowni w języku niemieckim,
- ▶ utrwalenie kolędy *O Tannenbaum*,
- ▶ rozwijanie strategii pamięciowych,
- ▶ zwrócenie uwagi na estetykę i dokładność wykonania pracy.

Przebieg lekcji

1. Lekcję proponuję rozpocząć od przypomnienia kolędy *O Tannenbaum*.
 - ▶ W tym celu puszczam kasetę²⁾. Uczniowie mogą śpiewać, bądź tylko słuchać i przypominać sobie tekst piosenki.
 - ▶ Następnie rozdaję tekst z lukami odbity na ksero.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Katolickich im. św. Kazimierza w Gdańsku.

²⁾ Kolędę można znaleźć, np. na kasecie *Tamburin 1* (1997), Hueber Verlag, *Eins zwei, drei*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

O Tannenbaum

O _____, o _____
wie _____ sind deine _____!
Du _____ nicht nur zu _____,
_____, auch im _____, wenn es _____.
O _____, o _____,
wie grün _____ deine _____!

Blätter Tannenbaum sind Tannenbaum
nein Tannenbaum grün Sommerzeit Tannenbaum
grünst schneit Blätter Winter Tannenbaum

Zadaniem uczniów jest uzupełnienie tekstu podanymi wyrazami. Dla ułatwienia puszczam kasetę tyle razy, ile jest to konieczne. W ten sposób łączę ćwiczenie w słuchaniu i pisanium.

- ▶ Aby sprawdzić poprawność wykonania zadania, proszę jednego z uczniów o odczytanie tekstu. Wszyscy wklejają tekst do zeszytów.
- ▶ Razem śpiewamy *O Tannenbaum*.

2. Teraz możemy zająć się choinką. Potrzebny będzie nam duży obrazek (fotografia, kartka z kalendarza, karty świąteczne itp.) przedstawiający ubraną choinkę oraz napisy (*der Stern*, *die Kerze*, *die Kugel*, *der Engel*, *die Glocke*, *das Geschenk*).

- ▶ Pobudzam uczniów do ekspresji słownej pytaniami: *Was ist das?* *Was ist auf dem Tannenbaum?* Zapoznaję ich z obrazem graficznym nowo poznanych słów (umieszczamy je na tablicy za pomocą magnesów). *Welche Farbe hat...?* *Wie viele Sterne sind auf dem Tannenbaum?*
- ▶ Dla utrwalenia słownictwa proponuję zabawę *Was fehlt?* (Zgadnij, czego brakuje?) Zabawę tę można przeprowadzić z napisami, ilustracjami bądź oryginalnymi ozdobami choinkowymi, wedle możliwości. Jeden uczeń opuszcza klasę, inny w tym czasie chowa jedną z ozdób. Zadaniem pierwszego jest odgadnąć, czego brakuje. Uczniowie bawią się w to bardzo chętnie. Można modyfikować zasady gry: chować po więcej przedmiotów, ułożyć wszystkie ozdoby w rzędzie, a następnie zmieniać kolejność w szeregu. Zadania te sprzyjają rozwojowi strategii pamięciowych.

3. Utrwalenie poznanej materiału.

- ▶ uczniowie otrzymują ksero z choinką i ozdobami.



Źródło: pomysł zaczerpnięty z H. Stasiak, E. Andrzejewska, A. Fuks, (2000), *Kängookängoo Übungsbuch*, Warszawa: Wydawnictwo Rea.

Ich zadaniem jest wyciąć ozdoby i nakleić je w odpowiednim miejscu na choince oraz pokolorować obrazek. Należy zwrócić uczniom uwagę na dokładność wykonania tego zadania, by choinka była piękna.

- ▶ Zdolniejsi uczniowie klas młodszych oraz uczniowie klas starszych mogą opisać swoją choinkę.

▼ Lekcja 2.

Temat: Es weihnachtet bald

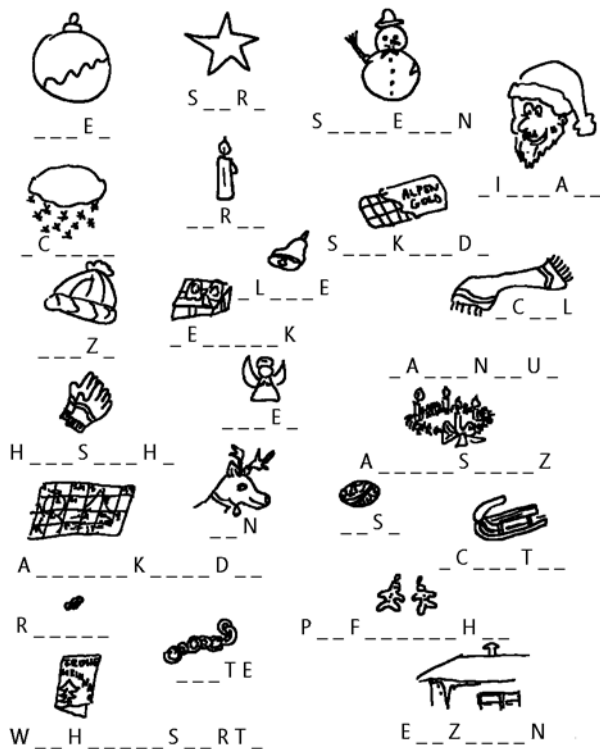
Cele:

- ▶ utrwalenie materiału z poprzedniej lekcji,
- ▶ opis (ustny) choinki,
- ▶ poszerzenie słownictwa związanego ze świętami Bożego Narodzenia i zimą.

Przebieg lekcji

1. Dla utrwalenia materiału z poprzedniej lekcji proponuję zabawę *Zacczarowany worek*. Do worka wkładamy jedną z ozdób, tak by uczniowie jej nie widzieli i polecamy zidentyfikować przedmiot za pomocą dotyku. Stawiamy pytanie *Was ist hier im Sack?* Następnie możemy włożyć wszystkie ozdoby do worka i polecić uczniowi wyciągnąć określoną rzecz *Gib mir bitte die Kugel. Welche Farbe hat sie?*

2. Wykorzystując obrazki, które uczniowie wykonali na ostatnich zajęciach, proszę by pokazali i opisali (ustnie) swoje choinki.
3. Rozdaję im następane ksero.



Nikolaus	Schnee	Kette	Kugel	Stern	Schneemann	Kerze
Geschenk	Schokolade	Pfefferkuchen	Schlitten	Tannenbaum		
Engel	Ren	Handschuhe	Adventskranz	Rosine	Schal	
Mütze	Eiszapfen	Glocke	Adventskalender	Weihnachtskarte		

- Ich zadaniem jest odgadnąć, jak nazywają się te rzeczy w języku niemieckim. Pod spodem w ramce mają podane wszystkie potrzebne wyrazy.
4. Ćwiczmy wymowę nowo poznanych słów.

5. Na zakończenie proponuję zabawę *Buchstabenspinne* ograniczając się do materiału poznanego na lekcji. Dla utrudnienia proszę, aby uczniowie nie zaglądali do zeszytów.

6. Przypominam uczniom o przyniesieniu na następne zajęcia pudełek od zapalek, które mieli zbierać przez ostatni miesiąc.

► Lekcja 3. Wir basteln Adventskalender.

Cele:

- ▶ utrwalenie materiału związanego ze świętami Bożego Narodzenia i zimą,
- ▶ przypomnienie liczebników do 24,
- ▶ wykonanie kalendarza adwentowego,
- ▶ doskonalenie umiejętności pracy w grupie (podziału pracy, odpowiedzialności zbiorowej),
- ▶ zwrócenie uwagi na estetykę wykonania kalendarza.

Przebieg lekcji

Na początku lekcji dzielę uczniów na grupy 4-5 osobowe. Każda grupa otrzymuje kopertę z karteczkami potrzebnymi do wykonania kalendarza adwentowego.

1 e ___ Nikolaus	___zwei K ___ 	3 ___i S ___ 	4 v ___ Tannenbaum	___fünf Sch ___ 	6 ___s ___schenk
___sieben Pfefferkuchen	___acht Schlitten 	9 ___u Sch ___ 	10 z ___ Kette	11 ___f K ___ 	12 _w ___ Schokolade
___dreizehn Ren 	___vierzehn ___zapfen 	15 f ___ ___ü ___ 	16 sech ___ Schal	___siebzehn Handschuhe	18 ___ Rosine
___neunzehn ___cke 	___zwanzig E ___ 	21 einund- ___ Adventskranz	2 ___zweihund- zwanzig ___s 	23 ___und- ___ Adventskalender	___vierund- ___ karte

Proponuję wykonać ksero na kolorowych kartkach i po wycięciu skomponować kolorowe zestawy dla każdej grupy. Zadaniem uczniów jest tak uzupełnić karteczki, by każda składała się z czterech elementów: liczby, jej zapisu słownego, obrazka i jego podpisu. Karteczki te będą naklejały na pudełka po zapałkach. Następnie muszą ułożyć je w odpowiedniej kolejności i skleić ze sobą w ten sposób, by otwierały się z boku. Podczas pracy nad kalendarzem puszczam im kasetę z kolędami. Wprowadza to niesamowity nastrój, jak również pobudza ich do śpiewania i powoduje, że nie nadużywają języka ojczystego.

Przez cały adwent uczniowie mogą przynosić „skarby” (słodczyce i inne drobiazgi), które będziemy umieszczać w naszym kalendarzu. Na ostatnich zajęciach przedświątecznych możemy wykorzystać kalendarze do powtórzenia całego materiału świątecznego oraz gier i zabaw. Proponuję urządzić loterię – każdy uczeń losuje karteczkę z rysunkiem z kalendarza adwentowego. Jeśli odpowie na pytanie *Was ist das?*, zasługuje na nagrodę ukrytą pod tym obrazkiem. A nagrodą dla nas będą uśmiechnięte buzie uczniów!

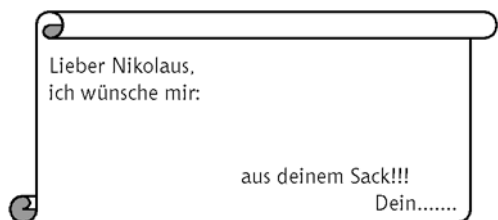
(wrzesień 2002)

Aleksandra Fójcik¹⁾
Świerklany

Weihnachten steht vor der Tür!!!

Koniec roku to doskonała okazja do przerobienia z uczniami wdzięcznego tematu *Boże Narodzenie*. Chciałabym przedstawić tutaj kilka pomysłów dotyczących tego tematu.

- ▶ Już pod koniec listopada uczniowie piszą list do Świętego Mikołaja. Młodszy uczniowie, którzy dopiero zaczęli naukę języka niemieckiego mogą otrzymać gotowy list, do którego wpisują tylko swoje życzenia:



Uczniowie uczą się korzystać ze słowników, aby mogli sami znaleźć niemiecki odpowiednik swojego życzenia. Starsi uczniowie mogą samodzielnie napisać taki list lub kartkę. Najładniejsze prace można nagrodzić oceną, a wszystkie prace zamieszczamy w klasowej gazecie tematycznej.

- ▶ Początek grudnia możemy wykorzystać na przygotowanie kalendarza adwentowego. Uczniowie mogą sami wykonać taki kalendarz:
 1. Przynoszą 24 puste pudełka po zapałkach.

2. Pudełka te łączą za pomocą sznurka (tak, aby można je było otworzyć).
3. Każde pudełko oklejają kolorowym papierem i ozdabiają symbolami bożonarodzeniowymi – z jednej strony rysunek, a z drugiej niemiecka nazwa (Mikołaj, choinka, bombka).
4. Do każdego pudełka mogą włożyć ciasteczko i zjadać dzień po dniu.

- ▶ Uczniowie mogą również narysować taki kalendarz w zeszytach. Rysują 24 kostki, w których pojawiają się symbole bożonarodzeniowe z niemieckimi odpowiednikami (*Apfel, Christbaum, Christkind, Engel, Glocke, Kuchen, Kerze, Geschenck, Lametta, Nikolaus, Obst, Nüsse, Rodeln, Schnee, Stern, Nacht, Krippe, Rute, Weihnachtskarte, Kugel, Mond, Fisch, Lied, Mohnkuchen*).

- ▶ Uczniowie mogą własnoręcznie wykonać kartki bożonarodzeniowe, poznając przy okazji różne formy życzeń:

Liebe Karin,
Lieber Karl,
Liebe Karin und Karl,
Liebe Familie Müller,
ich wünsche dir/euch/Ihnen:
▲ eine schöne Zeit der Entspannung
▲ viel Glück
▲ viel Erfolg

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej i w Gimnazjum w Świerklanach Dolnych.

- ▲ eine beständige Gesundheit
- ▲ schöne Stunden im Kreis deiner/Ihrer Familie
- ▲ alles Gute
- ▲ einen guten Rutsch ins neue Jahr
- ▲ viele schöne Geschenke unter dem Weihnachtsbaum

- ▲ Ein frohes Weihnachtsfest und ein glückliches neues Jahr wünscht/wünschen ...
- ▲ Ein fröhliches Weihnachtsfest und die besten Wünsche zum neuen Jahr von ...
- ▲ Frohe Weihnacht und ein glückliches Neujahr wünscht/wünschen ...
- ▲ Frohe Weihnachten und alles Gute zum neuen Jahr wünscht/wünschen ...
- ▲ Frohe Festtage und ein gesundes neues Jahr wünscht/wünschen ...
- ▲ Fröhliche Weihnacht und viel Glück im neuen Jahr wünscht/wünschen ...
- ▲ Herzliche Weihnachtsgrüße und für das neue Jahr 2004 alle guten Wünsche von ...

- ▶ Ucnizowie mogą nauczyć się na pamięć wierszyków:

Ei, du lieber heiliger Christ,
 komm nur nicht wenn es finster ist.
 Komm im hellen Mondenschein,
 wirf mir Nüss' und Äpfel rein!

Lieber guter Weihnachtsmann,
 schenk mir einen Kuchenmann,
 nicht zu groß und nicht zu klein,
 ich will auch immer artig sein.
 Gibst mir keinen, fang ich an zu weinen.

Lieber guter Weihnachtsmann,
 sieh mich nicht so böse an.
 Stecke deine Rute ein,
 ich will auch immer artig sein.

- ▶ Ucnizowie lubią także rozsypanki, możemy podsunać im gotowe, ale mogą je też wykonać sami:

K S C H L I T T E N T
 R T T A M T N E V D A
 I E E E B B T L B N N
 P R M T E R H N R E N
 P N O U E A C N A H E
 E E K R N T A I T C N
 G E S C H E N K A U B
 D N E C C N H O P K A
 O G S J S F I L F B U
 K E K E R Z E A E E M
 P L E I E G W U L L H
 R E K C A N K S S U N

- | | | |
|--------------|-----------------|----------------|
| 1. Advent | 7. Kekse | 13. Rute |
| 2. Bratapfel | 8. Komet | 14. Schlitten |
| 3. Braten | 9. Krippe | 15. Schnee |
| 4. Engel | 10. Lebkuchen | 16. Sterne |
| 5. Geschenk | 11. Nicolaus | 17. Tannenbaum |
| 6. Kerze | 12. Nussknacker | 18. Weihnacht |

W E I H N A C H T S K A R T E
 A N G F I H K L I A W S V A B
 L A S D K U G E L D T T Y N M
 I W E R O A D V E N T E U N T
 E N G E L D A A U K E R Z E Y
 D D G L A M E T T A R N P N U
 G H J K U B N F S F E V O B W
 S E G E S C H E N K W H I A K
 A S D F G H U K L M D G J U Q
 S T I L L E N A C H T G E M F

- ▶ Przez cały czas pracy uczniowie mogą słucać kolęd lub śpiewać:

Stille Nacht, heilige Nacht

Stille Nacht, heilige Nacht
 Alles schläft, einsam wacht
 nur das traute hochheilige Paar.
 Holder Knabe im lockigen Haar,
 schlaf in himmlischer Ruh',
 schlaf in himmlischer Ruh'!
 Stille Nacht, heilige Nacht
 Hirten erst kundgemacht
 durch der Engel Halleluja
 tönt es laut von fern und nah:
 Christ, der Retter, ist da!
 Christ, der Retter, ist da!

Stille Nacht, heilige Nacht
 Gottes Sohn, o wie lacht
 Lieb' aus deinem göttlichen Mund,
 da uns schlägt die rettende Stund',
 Christ, in deiner Geburt!
 Christ, in deiner Geburt!

Jingle bells

Alle Straßen sind verschneit,
 auf dem Land und in der Stadt.
 Du freust dich, weil der neue Schnee
 die Welt verzaubert hat.
 Alle Autos sind zu Haus,
 weil die Weihnacht heut' beginnt
 Machst Fenster auf, dann hörst du was,
 da freut sich jedes Kind
 Jingle bells, jingle bells
 hörst du, wie das klingt?
 Das kann nur der Schlitten sein,
 der Weihnachtsfreuden bringt.
 Jingle bells, jingle bells,
 hör dir das mal an!

Gleich ist schon der Schlitten da
mit unserem Weihnachtsmann.

Wenn Frau Holle uns vergißt
und es fällt kein Stäubchen Schnee,
dann meint der gute Weihnachtsmann
das tut uns gar nicht weh!
Denn er zieht die Kufen ein
und er fährt die Räder aus,
keine Angst, ihr lieben Kinder,
er findet jedes Haus.

O Tannenbaum, o Tannenbaum!

O Tannenbaum, o Tannenbaum
wie treu sind deine Blätter!
Du grünst nicht nur zur Sommerzeit
nein, auch im Winter, wenn es schneit
O Tannenbaum, o Tannenbaum
wie treu sind deine Blätter!

O Tannenbaum, o Tannenbaum
du kannst mir sehr gefallen!
Wie oft hat nicht zur Weihnachtszeit
ein Baum von dir mich hoch erfreut

O Tannenbaum, o Tannenbaum
du kannst mir sehr gefallen!

O Tannenbaum, o Tannenbaum
dein Kleid will mich was lehren:
Die Hoffnung und Beständigkeit
gibt Mut und Kraft zu jeder Zeit!
O Tannenbaum, o Tannenbaum
dein Kleid will mich was lehren.

Leise rieselt der Schnee

Leise rieselt der Schnee,
still und starr ruht der See;
weihnachtlich glänzet der Wald:
Freue dich! Christkind kommt bald.
In den Herzen ist's warm,
still schweigt Kummer und Harm,
Sorge des Lebens verhallt
Freue dich! Christkind kommt bald.
Bald ist Heilige Nacht,
Chor der Engel erwacht,
hört nur, wie lieblich es schallt:
Freue dich! Christkind kommt bald.

(wrzesień 2003)

Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

My own book about... czyli piszemy książki po angielsku

Cóż to za wspaniała zabawa, a jednocześnie dowód na to, że nieźle znamy język angielski – stwierdzili moi uczniowie po zajęciach koła języka angielskiego. Uczniowie klas 4 i 5 Szkoły Podstawowej nr 31 w Zabrzu samodzielnie pisali i ilustrowali książeczki o... zwierzętach. Już dawno zauważyłam, że zwierzęta to „pewny temat” na zajęciach – wszyscy je lubią, prawie każde dziecko ma jakieś zwierzę w domu. Na lekcjach z reguły wprowadzam o wiele więcej nazw zwierząt niż jest ich w podręczniku. Uczniowie sami o nie pytają.

Zostałam zainspirowana do tych dwugodzinnych zajęć w czasie warsztatów, prowadzonych kilka lat temu w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach, w ramach programu INSETT²⁾ i z powodzeniem przeprowadzam je każdego roku.

Uczniowie przynoszą na zajęcia blok rysunkowy, kredki, klej, nożyczki, pisaki oraz, co najważniejsze, ilustracje zwierząt powycinane z gazet. Na początku powtarzamy nazwy zwierząt, dzieląc je na grupy:

- ▶ wild animals,
- ▶ pets,
- ▶ farm animals,

oglądamy przyniesione obrazki, niektóre nazwy sprawdzamy w słowniku. Ustalamy też liczbę stron naszej książeczki zginając i zszywając kartki.

Pierwszą – tytułową stronę – uczniowie projektują samodzielnie, ozdabiając ją według własnych pomysłów. Musi się na niej znaleźć informacja, o czym jest ta książeczka i przez кого została napisana, np.:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

²⁾ patrz: *Języki Obce w Szkole* 5/2002, s. 34–38.



My Own
book about
animals by
Donata Skutnik



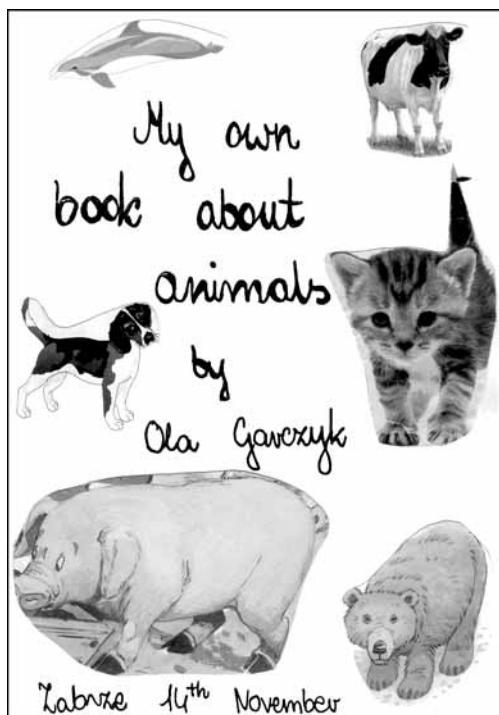
Zabrze 27th November

dwa wierszyki do wykorzystania w swoich książeczkach:

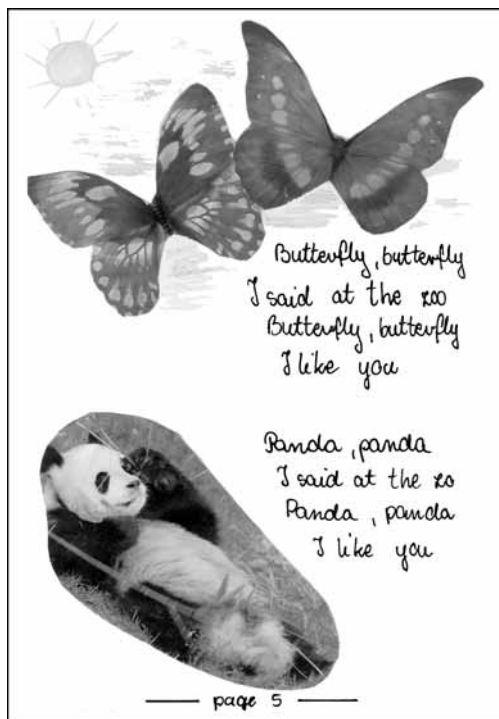
1. LION, LION
I SAID AT THE ZOO.
LION, LION
I LIKE YOU.
2. CROCODILE, CROCODILE
WHAT CAN YOU SEE?
I CAN SEE A BIG ELEPHANT/
A BROWN BEAR/A LONG SNAKE (etc.)
LOOKING AT ME.

Nazwy zwierząt oczywiście za każdym razem ulegają zmianie. Można więc tworzyć całe mnóstwo „swoich własnych” wierszyków. Bardzo się zdziwiłam, gdy uczniowie sami zaproponowali „modyfikację” treści tych rymowanek, np.: zamiast „at the Zoo” – *in the park, in the lake*, zamiast „I like you” – *I don't like you, I'm afraid of you* itp.

Uczniowie mieli więc możliwość ułożenia własnych tekstów, co pobudzało ich wyobraźnię i z czego byli bardzo zadowoleni. Oprócz przyklejania zwierząt, niektórzy rysowali je lub łączyli rysunek z wklejoną ilustracją. Numerowali też strony: *page one, page two* itd., co dawało możliwość powtórzenia i utrwalenia liczebników.



Wyboru zwierzątek do opisania dokonują sami uczniowie, często wymieniając się przyniesionymi ilustracjami. Podałam uczniom



Własne książeczki można oczywiście „pisać” również na inne tematy. Oto lista wypróbowana przeze mnie w ciągu kilku ostatnich lat:

- ▶ My favourite food
- ▶ Months and seasons
- ▶ Clothes I like best
- ▶ My summer holidays
- ▶ My day
- ▶ My alphabet book
- ▶ My town

Dorota Furtak¹⁾
Limanowa

Nauczmy uczniów się uczyć – Lekcja o porach roku

W swojej pracy zawodowej miałam i mam okazję pracować z uczniami będącymi na różnym szczeblu rozwoju psychomotorycznego i emocjonalnego, jak i zróżnicowanymi pod względem poziomu zaawansowania, jeżeli chodzi o znajomość języka niemieckiego. Dało

- ▶ Poland – my country
- ▶ My favourite sport

Tematów może być całe mnóstwo, wszystko zależy od pomysłowości nauczyciela i uczniów. Uczniowie mogą nas tu bardzo zaskoczyć – mają tyle wyobraźni, że my, dorośli, nie dorównujemy im. Pozwólmy więc im mieć własne pomysły – rysować, wycinać, kleić, inspirować ich i pomagając im jednocześnie.



Każda klasa może również zrobić swoją wspólną książkę, przy wykonywaniu której każdy uczeń jest odpowiedzialny za przygotowanie jednej tylko strony. Ten sposób podsumowania jakiejś tematyki, utrwalenia słownictwa, zagadnień gramatycznych, czy poszerzenia wiadomości kulturoznawczych wydaje mi się bardzo ciekawy zarówno dla słabszych, jak i zdolnych uczniów. Tu każdy znajdzie coś dla siebie, włączy się w pracę, która zostanie wyeksponowana w klasie, udowodni swoje umiejętności i zaangażowanie.

(styczeń 2003)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym i w Zespole Szkół Samorządowych nr 4 w Limanowej. Brała udział w naszym Konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

się. Obserwuję również zachodzące zmiany w sposobie myślenia i dokonujący się z roku na rok coraz wcześniej wzrost świadomości społecznej dzieci.

Skuteczność nauczania zależy w dużej mierze od stopnia znajomości procesu uczenia się i uwzględniania tego przy planowaniu zajęć. Każda grupa wiekowa wymaga od nauczyciela zastosowania takich metod nauczania, które pozwolą na uzyskanie oczekiwanych efektów. Jednak potrzebna jest współpraca ucznia i nauczyciela. Rolą uczącego powinno być pokazanie uczącemu się jak najlepiej i najefektywniej się uczyć. Wielu uczniów poświęca bardzo dużo czasu na naukę, ale nie osiąga zadowalających efektów, nie potrafi wykorzystywać posiadanych wiadomości i umiejętności oraz nie potrafi ich zastosować, aby szybciej i lepiej przyswoić sobie nowe informacje. Uczniowie niejednokrotnie nie potrafią wyjść poza granice jednego przedmiotu. Każdy przedmiot traktują odrębnie nie łącząc go z innymi. Dlatego tak ważne jest pokazanie im, jak należy się uczyć, by w pełni wykorzystywać nabyte wiadomości i by nauka nie była przymusem lecz przyjemnością.

Można odwoływać się do posiadanych przez nich wiadomości, pokazywać korelacje tematyczne, zwrócić uwagę na rolę skojarzeń, czy też uwrażliwić ich na własną odrębność, indywidualność, predyspozycje, by umieli obserwować siebie i wyciągać wnioski z tych obserwacji. Przykład takiej samoobserwacji może dotyczyć typów pamięci, np. wzrokowej, słuchowej itd.

Trzeba dbać o różnorodność impulsów, bodźców, które mają wpływ na uczniów w trakcie zajęć. Jest to szczególnie ważne dla rozbudzania motywacji, bez której najlepsze i najnowocześniejsze metody nie przyniosą większych efektów. 11–12-letnie dzieci wkraczają stopniowo w okres ogromnych fizycznych i emocjonalnych przemian. Ich uczucia są labilne i należy na nie zwracać szczególną uwagę. Łatwo daje się zauważyć dużą spontaniczność, którą naznaczone jest zachowanie ucznia. Pokazują swoją radość, zachwyty, ale i rozczarowanie i wszystko bardzo silnie i intensywnie przeżywają.

W tym miejscu chciałabym podkreślić rolę nauczyciela. Każdy nauczyciel ma wpływ na kształtowanie osobowości ucznia i tym sa-

my oddziałuje również na nastawienie uczącego się do nauczanego przedmiotu, ponieważ uczniowie często przenoszą swój stosunek do nauczyciela na stosunek do przedmiotu. Odczuwają potrzebę, aby być poważnie traktowanymi. Bardzo to cenią i bywa to też powodem, dla którego chętnie i aktywnie biorą udział w zajęciach oraz pilnie i dokładnie się przygotowują. Nauczyciel powinien więc troszczyć się o stworzenie optymalnych warunków rozwoju ich umiejętności i wyobraźni. Uczniowie potrzebują dużego urozmaicenia na lekcji. Konieczne jest rozbudzenie ich zainteresowania lekcją i takie jej zorganizowanie i przeprowadzenie, aby uczeń mógł jak najwięcej się nauczyć i jednocześnie nie nudził się. Ważny jest również dobór tematu zajęć do grupy uczniów. Są tematy, które będą interesować przede wszystkim chłopców, inne tylko dziewczęta oraz takie, które będą bliskie wszystkim członkom grupy. Są to na przykład tematy dotyczące bezpośredniego otoczenia każdego uczącego się, niezależnie od jego wieku i płci, wykazujące bezpośredni związek z rzeczywistością. Uczniowie w tym wieku nie potrafią jeszcze myśleć abstrakcyjnie. Posiadają ogromną wyobraźnię, ale jednocześnie potrzebują konkretnego, namacalnego punktu odniesienia do rzeczywistości.

Przedstawiona poniżej lekcja języka niemieckiego została przeprowadzona w szkole podstawowej z 11-12-latkami. Została zaplanowana jako pierwsza w trzygodzinnym cyklu: *Im Rhythmus der Jahreszeiten (W rytmie pór roku)*, na który składają się trzy lekcje: *Wir teilen ein Jahr in 12 Monate und 4 Jahreszeiten, Das Wetter in verschiedenen Jahreszeiten i Was tragen Milli und Willi in jeder Jahreszeit?*

Temat: *Wir teilen ein Jahr in 12 Monate und 4 Jahreszeiten.*

Cel główny: uczniowie znają nazwy miesięcy i pór roku i wykorzystują aktywnie nowe słownictwo w dialogach.

Cele szczegółowe: uczniowie potrafią prawidłowo wymawiać nowe słówka, napisać je, zrozumieć w trakcie czytania i słuchania. Kojarzą je z obrazkami i rozumieją ich znaczenie. Powtarzają odmianę czasownika w czasie teraźniejszym. Potrafią odpowiedzieć na pytania do tekstu czytanego i do piosenki. Potrafią zastosować nowe słówka w dialogach.

Formy pracy: praca w grupach, praca samodzielna, praca w parach, plenum

Sprawności językowe ćwiczone na tej lekcji: słuchanie i czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie

► EINSTIEG

Prezentuję kalendarz z nazwami miesięcy w języku niemieckim i zadaję pytania również w języku niemieckim: *Co to jest? Jakie informacje znajdujemy w kalendarzu? Was ist das? Welche Informationen finden wir im Kalender?* Objasniam, że kalendarz przedstawia rok, a rok ma dwanaście miesięcy.

► PRÄSENTATION

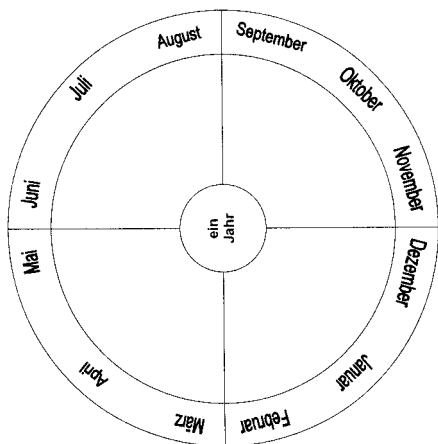
Czytam nazwy miesięcy, a uczniowie głośno powtarzają. Wyjaśniam, że na rok składają się cztery pory roku. Wieszam na tablicy cztery obrazki z podpisanymi porami roku, czytam głośno podpisy, a uczniowie najpierw razem a potem pojedynczo je powtarzają.

Wyjaśniam, że to jest temat dzisiejszej lekcji, proszę jednego ucznia o zapisanie na tablicy daty i tematu. Uczniowie zapisują temat w zeszytce.

► ERARBEITUNG

Wieszam na tablicy karteczki z nazwami miesięcy, ale w niewłaściwej kolejności. Potem stawiam pytania w języku niemieckim: *Wie heißen die Herbstmonate? Wie heißen die Wintermonate? Wie heißen die Frühlingmonate?*

Proszę uczniów o podejście do tablicy i przypięcie odpowiednich karteczek z miesiącami pod odpowiednimi obrazkami z porami roku. Rozdaję kartki z podzielonym na cztery części określeniem, wokół którego widnieją nazwy miesięcy.



Uczniowie rozpoznają po miesiącach, o jaką porę roku chodzi i szkicują swoje skojarzenia z tą właśnie porą roku. Sprawdzam, jak wykonują to ćwiczenie.

Rozdaję koperty z czterema obrazkami przedstawiającymi pory roku i czterema podpisami.



WINTER



SOMMER



FRÜHLING



HERBST

Uczniowie przyglądają się obrazkom, czytają podpisy i przyporządkowują je do obrazków. Następnie włączam magnetofon i uczniowie słuchają piosenki o porach roku, by potem wkleić obrazki i podpisy do zeszytu w takiej kolejności, jak usłyszeli w piosence.



Wie geht das Lied weiter?



Das Lied von den Jahreszeiten

Melodie: J. Schöntges

De - zern - ber, Ja - nu - ar, Fe - bru - ar, da kommt der Win - ter. Ist das klar? Im
 März, A - pril und Mai, da kommt der Früh - ling. Eins, zwei, drei! Im
 Ju - ni, Ju - li, Au - gust, da kommt der Som - mer. Hast du's ge - wußt? Sep -
 tem - ber, Ok - to - ber, No - vem - ber, dann ist der Herbst bis De...

przedstawia obrazek? Na którym obrazku jest zima? Welche Jahreszeit stellt das Bild dar? Welches Bild stellt den Winter dar? itd.

Głośno czytamy zdania z piosenki i uczniowie głośno je powtarzają. Jeszcze raz słuchają piosenki

Źródło: *Das Deutschemobil*, s. 45²⁾

► FESTIGUNG

Uczniowie otwierają książki i przyglądają się obrazkom obok piosenki, a następnie odpowiadają na moje pytania, np.: *Jaką porę roku*

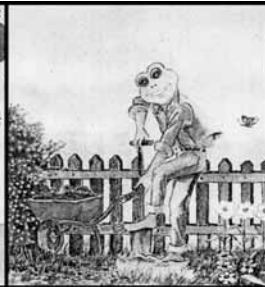
i próbują śpiewać. Następnie śpiewają piosenkę już bez kasyty. Czytam tekst *Der Kalender von Willi*, później czytają go fragmentami uczniowie.



Januar: Willi baut den Schneemann.



Februar: Willi feiert Karneval.



März: Willi pflanzt Blumen.



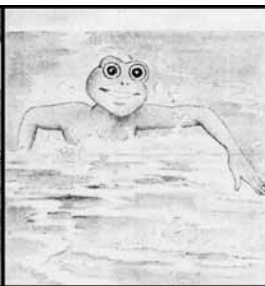
April: Willi feiert Ostern.



Mai: Willi pflückt Blumen.



Juni: Willi kauft Eis.

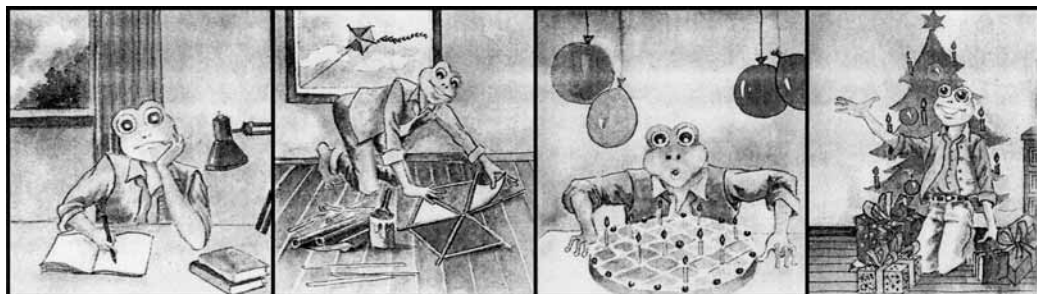


Juli: Willi schwimmt.



August: Willi hat Ferien.

²⁾ Douvitsas-Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios, Xanthos-Kretschmer, Sigrid (1989), *Das Deutschemobil, Lehrbuch 1*, München: Klett Edition Deutsch.



September:
Die Schule beginnt.

Oktober:
Willi baut den Drachen.

November:
Willi feiert Geburtstag.

Dezember:
Willi feiert Weihnachten

Źródło: *Das Deutschmobil 1*, s. 44.

Stawiam uczniom pytania: *Co robi Willi w zimie, w lecie, na wiosnę i jesienią?, Was macht Willi im Winter, im Sommer, im Frühling und im Herbst?*

Wręczam jednemu uczniowi maskotkę o imieniu Willi i zadaję pytanie: *Co robisz w styczniu? Was machst du im Januar?* Uczeń wciela się w jego postać i odpowiada. Piszę na tablicy wzór zdania. Willi wędruje po klasie od jednej pary uczniów do następnej. Jedna osoba zadaje pytanie, druga odpowiada jako Willi.

Uczniowie wykonują w parach ćwiczenia z książki ćwiczeń. Mają za zadanie porównać czytany wcześniej tekst ze zdaniami w książce ćwiczeń i poprawić błędne informacje w zdaniach. Następnie w grupach ustalają prawidłową kolejność poprawionych zdań.

*Ist das wirklich der Kalender von Willi?
Koko macht alles falsch. Du weißt es besser.
Schreib es richtig in dein Heft.*

Im Januar baut Willi den Drachen.
Willi feiert Ostern im Februar.
Im März pflanzt Willi den Schneemann.
Weihnachten feiert Willi im April.
Im Mai pflückt er Eis.
Im Juni kauft Willi Ferien.
Die Schule schwimmt im Juli.
Willi hat im August Geburtstag.
Karneval beginnt im September.
Im Oktober baut Willi Blumen.
Im November feiert Willi Ferien.
Willi feiert im Dezember Blumen.



Źródło: *Deutsch mit Peter und Petra*, s. 43⁴⁾.

Początek lekcji przez zaprezentowanie kalendarza miał charakter informacyjny. Kalendarz został wykorzystany w trakcie lekcji jako pomoc dla uczniów w wyjaśnieniu pojęć *Monat* (miesiąc) i *Jahreszeit* (pora roku) bez konieczności używania języka polskiego. Dzięki temu mogłam bez trudu wyjaśnić, że kalen-

Źródło: *Das Deutschmobil, Arbeitsbuch 1*, s. 30, ćw. 6³⁾.

³⁾ Douvitsas – Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios, Xanthos–Kretschmer, Sigrid (1990), *Das Deutschmobil, Arbeitsbuch 1*, München: Klett Edition Deutsch.

⁴⁾ Ćwiczenie ze s. 43, Giusti, Gisela, Rozek, Merci, Fabiana, Zanata, (1989), *Deutsch mit Peter und Petra*, München: Verlag für Deutsch.

darz przedstawia rok, a rok ma dwanaście miesięcy. Pojęcie pory roku nie było tak jednoznaczne jak słowo miesiąc, wobec tego zdecydowałam się na formę wizualizacji. Materiały pomocnicze do lekcji powinny być elementami służącymi optymalizacji procesu uczenia się i nauczania. Powinny przyczyniać się do ułatwienia prowadzenia zajęć w języku niemieckim i stanowić dopełnienie lekcji. Gwarantują one obrazowość prezentacji i w wielu przypadkach pozwalają uniknąć używania języka ojczystego.

Przygotowałam cztery obrazki formatu A-3, które powiesiłam na tablicy. Każdy obrazek przedstawiał jedną porę roku i był dodatkowo podpisany. Dzięki temu uczniowie mogli kojarzyć nazwy pór roku z obrazkami i przez to szybciej je sobie zapamiętać. W ten sposób został zasygnalizowany temat, którym mieliśmy się zajmować.

W trakcie lekcji zwracam uwagę na to, aby uczniowie jak najwięcej się angażowali, chociażby w wykonywanie najprostszych czynności, które nazywam po niemiecku. W ten sposób przyzwyczajam ich do jednojęzyczności, która nie ogranicza się do realizowanego tematu lekcji, lecz rozciąga się na całość zajęć. Dlatego poprosiłam jednego ucznia o podejście do tablicy i napisanie tematu, który następnie zostaje zapisany do zeszytów. Uczniowie potrzebują poczucia, że rozumieją język obcy, to ich motywuje do nauki, dlatego cieszą się, gdy zwracam się do nich po niemiecku z prośbą, na przykład o przyniesienie kredy, wytarcie tablicy, czy też o napisanie czegoś.

Następnym krokiem było powieszenie na tablicy karteczek z nazwami miesięcy, jednak w niewłaściwej kolejności. Miało to na celu skontrolowanie, czy uczniowie rozumieją znaczenie nowych słówek. Przy tym ćwiczeniu istotne było rozumienie tekstu czytanego, gdyż należało przeczytać napisy, a następnie odnaleźć te słówka w kalendarzu. Dopiero wówczas uczniowie mogli prawidłowo przyporządkować miesiące. Podczas tej prezentacji wykorzystywałam również kolory. Nazwy pór roku były w różnych kolorach: *der Herbst (jesień)* – kolor brązowy, *der Winter (zima)* – niebieski, *der Frühling (wiosna)* – zielony i *der Sommer (lato)* – czerwony. Nazwy miesięcy były również w tych czterech kolorach, np.: miesiąc *Dezem-*

ber, Januar, Februar (grudzień, styczeń, luty) miały kolor niebieski. W pierwszym momencie kolor podpisu wydawał się być przypadkowy. Dopiero po przyporządkowaniu widać było, że nazwa pory roku i należące do niej miesiące są jednego koloru.

Zastanawiałam się nad tym, w jaki sposób pomóc uczniom przyswoić sobie nowe słownictwo, a jednocześnie uniknąć niebezpieczeństwa, że je zapamiętają nie rozumiejąc ich znaczenia. Dlatego przygotowałam ćwiczenie z okręgiem, w którym uczniowie nie mogli podpisywać pór roku po polsku a jedynie rozpoznać je po naszkicowanym przez siebie symbolu.

Rozdałam uczniom koperty, w których znajdowały się cztery obrazki z porami roku i cztery podpisy. Mogłam je rozdać również bez kopert, ale zrobiłam to celowo, gdyż takie małe tajemnice rozbudzają zainteresowanie uczniów i zwiększają ich motywację do pracy.

Potem uczniowie otworzyli książki na stronie z piosenką. Obok piosenki znajdowały się obrazki symbolizujące pory roku. Najpierw zapytałam ich o treść obrazków obok piosenki. Przeczytałam głośno tekst piosenki w całości, a potem jeszcze raz zdanie po zdaniu, a uczniowie powtarzali chórem, aby każdy miał możliwość głośnego wypowiedzenia całego tekstu piosenki. Potem po raz drugi wysłuchali piosenki i próbowali zapamiętać melodię i włączać się ze śpiewem. Następnie próbowali sami zaśpiewać piosenkę, już bez kasy, ponieważ melodia została zapamiętana, ale mieli problemy z rosnącym w każdej następnej zwrotce tempem. Więcej radości sprawiło im śpiewanie we własnym, choć wolniejszym tempie.

Następnym krokiem była praca z tekstem czytanim o nietypowej strukturze. Tekst pochodził z podręcznika i nosił tytuł: *Der Kalender von Willi*. Dwanaście obrazków przedstawiało główną postać z podręcznika o imieniu Willi w różnych miesiącach. Każde zdanie czytał inny uczeń. Po przeczytaniu postawiłam pytania kontrolne sprawdzające rozumienie tekstu. Zaproponowałam wariant pracy z tekstem, który uczniowie bardzo lubią, a mianowicie wcielanie się w inną postać. Przyniosłam ze sobą maskotkę (Willi). Napisałam na tablicy wzór pytania: *Co robisz w styczniu? (Was machst du im Januar?)* Jeden uczeń wcielał się w tę postać

i odpowiadał na pytanie na podstawie książki, ale używał formy *ich* – ja. W tekście była stosowana forma 3 os. l. poj. Następnie uczeń przekazywał maskotkę następnej parze uczniów, z których jeden zadawał pytanie, a drugi odpowiadał jako Willi.

Po wykonaniu tego ustnego ćwiczenia uczniowie otworzyli książkę ćwiczeń. W każdym zdaniu znajdowała się nieprawdziwa informacja, którą w parach mieli odnaleźć i skorygować ołówkiem. Następnie w trzysobowych grupkach mieli ułożyć poprawione zdania w odpowiedniej kolejności.

Jako zadanie domowe uczniowie otrzymali kartkę z dwunastoma obrazkami przedstawiającymi miesiące. Kolejność obrazków była przypadkowa. Musieli dokładnie przyjrzeć się obrazkom i podpisać miesiące.

Na zakończenie lekcji zaproponowałam powtórzenie słówek wprowadzonych na tej lekcji. Wszyscy uczniowie stali. Pokazywałam karteczkę z nazwą miesiąca, a uczeń miał podać porę roku, do której należy ten miesiąc. Kto odpowiedział źle lub zbyt wolno, ten siadał. Wygrała osoba, która najlepiej i najszybciej odpowiadała.

Na przebieg tej lekcji duży wpływ miał fakt, że większość uczniów stanowili chłopcy, w tym wieku bardzo żywi i pełni energii. Dlatego starałam się przygotować więcej krótszych ćwiczeń, rozwijających sprawności językowe, które służą urozmaiceniu zajęć i wykorzystują energię dzieci. Dzięki temu unikam problemów z dyscypliną, co jest również bardzo ważne dla przeprowadzenia udanej lekcji.

W każdej grupie są uczniowie, którzy w odmienny sposób zapamiętują, reagują na inne impulsy. Dlatego staram się docierać do nich przez różne zmysły i uwzględniać różnice między typami uczenia się. Takie lekcje nie są dla uczniów przykrym i męczącym obowiązkiem, lecz przyjemnością, a bez przymusu uczniowie szybciej i efektywniej przyswajają wiedzę. Poza tym mogą dowiedzieć się czegoś nowego na swój temat, zaobserwować, jaki typ pamięci jest u nich przeważający, co stanowi wskazówkę, jak najlepiej się uczyć. Aby nauczyć uczniów się uczyć trzeba najpierw uświadomić im własną odrębność, indywidualność i nauczyć ich obserwowania siebie i wyciągania wniosków z tej obserwacji.

(listopad 2002)

Aleksandra Kempa-Bartczak¹⁾
Bydgoszcz

Nauczmy uczniów się uczyć – Lekcje o zdrowym odżywianiu

Współcześni uczniowie funkcjonują w coraz bardziej skomplikowanym świecie. Nauczyciele od dawna zadają sobie pytanie, nie tylko jak nauczać języka obcego, ale również jak nauczać efektywnego uczenia się.

Wiadomo, że istnieje wiele różnorodnych czynników mających wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów. Ci, na najniższym poziomie zaawansowania – uczniowie szkół podstawowych – nie zawsze znają strategię uczenia się, które

właściwie dobrane i stosowane pomagają osiągnąć coraz to lepsze wyniki w nauce. Uczniom brakuje też często cierpliwości i wytrwałości w dążeniu do celu.

Strategie są związane z typem osobowości ucznia. Każdy uczący się podejmuje różne działania mające na celu szybkie, łatwe i przyjemne przyswajanie wiedzy. Na nas – nauczycielach – ciąży obowiązek pomocy uczniom w odkryciu tych strategii uczenia się. Uczniowie zaś

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 67 w Bydgoszczy.

powinni być świadomi, że wiedzę i umiejętności zdobyte na lekcjach będą mogli wykorzystywać w różnych sytuacjach życia codziennego, na przykład: korzystając z Internetu, nawiązując kontakty z obcokrajowcami lub czytając prasę obcojęzyczną.

Ulubionymi czynnościami uczniów z klas IV-VI szkoły podstawowej są:

- ▶ posługiwanie się gestykulacją (szczególnie podczas układania i przedstawiania rozmówek),
- ▶ korzystanie ze słowników (podczas gromadzenia słownictwa),
- ▶ zwracanie się o pomoc do nauczyciela.

Do najbardziej popularnych technik uczenia się należą:

- ▶ grupowanie słownictwa według pewnych szablonów, wzorów,
- ▶ odgadywanie znaczenia słów,
- ▶ szukanie dodatkowych wiadomości w niemieckich gazetach, czasopismach i słownikach obrazkowych.

Do technik ułatwiających porozumiewanie się, wykorzystywanych przez moich uczniów zaliczyłabym:

- ▶ tworzenie nowych słówek przez zastosowanie w wyrazach języka ojczystego fonetyki języka obcego,
- ▶ posługiwanie się dosłownym tłumaczeniem słówek z języka ojczystego.

Każdy program nauczania języka niemieckiego dla szkoły podstawowej (i nie tylko) zawiera treści związane z tematem *jedzenie*. Poniżej przedstawię wybrane metody i techniki, które wykorzystuję podczas lekcji z uczniami klas VI szkoły podstawowej.

▼ Lekcja 1. Gromadzenie słownictwa dotyczącego ulubionych potraw i napojów

Temat lekcji: wersje do wyboru:

- ▶ „Wass isst du gern zum Abendbrot?” – nazywanie ulubionych potraw.
- ▶ „Was isst du gern zum Frühstück?” – nazywanie ulubionych potraw.

Klasa VI, 1 godzina lekcyjna

Cele – uczeń:

- ▶ nazywa potrawy i napoje, gromadzi słownictwo na dany temat i relacjonuje zebrane

informacje, utrwała wiadomości dotyczące zdrowej żywności, zdrowego odżywiania.

Środki dydaktyczne

- ▶ duże arkusze papieru, mazaki, trójkolorowe kartki papieru, słowniki, zdjęcia potraw z kolorowych gazet, ankieta.

Przebieg lekcji

- ▶ Przedstawiam problematykę zajęć, starając się wzbudzić zainteresowanie uczniów. Co uczniowie lubią jeść na śniadanie, obiad, kolację. Rozmawiamy o zdrowej żywności, zdrowym odżywianiu i o jego wpływie na zdrowie. Ta część lekcji wzmacnia zainteresowanie uczniów.
- ▶ Dzielę klasę na trzy grupy. Chodząc po klasie między ławkami, wskazuję kolejno na ucznia i wypowiadam głośno słowa: *Frühstück*, *Mittagessen*, *Abendbrot*. W ten sposób dzielę uczniów na trzy grupy.
- ▶ Każdej grupie daję arkusz dużego papieru:
 - pierwszej z napisem **Frühstück**,
 - drugiej z napisem **Mittagessen**,
 - trzeciej z napisem **Abendbrot**.Zadaniem grupy jest wyszukanie w słownikach (bądź przypomnienie z ubiegłych lat) słówek pasujących do haseł np.: *chleb*, *masło*, *ziemniaki*, *zupa* itd.
- ▶ Uczniowie naklejają obok słówek zdjęcia z kolorowych gazet przedstawiające dane słowo. Nie muszą zilustrować każdego słowa.
- ▶ Prezentujemy wyniki pracy grup. Troje uczniów – liderów grup – odczytuje efekty pracy. W ten sposób zgromadziliśmy nowe i utrwaliśmy wcześniej poznane słownictwo dotyczące jedzenia.
- ▶ Podsumowanie zajęć. Proszę uczniów o dokonanie oceny współpracy w grupach. Wybrani uczniowie opracują wyniki i przedstawiają je na następnej lekcji.
- ▶ Praca domowa uczniów to: *Ułóż krzyżówkę do hasła: jedzenie ESSEN*.

▼ Lekcja 2

Temat lekcji *Mein Lieblingsessen* – wyrażanie opinii na temat potraw i napojów.

Cele – uczeń:

- ▶ redaguje notatkę, rozpoznaje w tekście rzeczowniki, czyta ze zrozumieniem i analizuje tekst, prezentuje efekty pracy na forum klasy,

poszerza słownictwo poznane na pierwszej lekcji, poznaje upodobania kulinarne panujące w Niemczech.

Środki dydaktyczne

- ▶ tekst źródłowy (podręcznik *Der, die, das-neu* klasa VI) – kartki z tekstem dla każdego ucznia.

Przebieg lekcji

- ▶ Przedstawiam temat lekcji tak, by zainteresować nim uczniów. *Mein Lieblingsessen*
Przynoszę wycinki z prasy dotyczące wypowiedzi różnych osób na temat jedzenia. Na tym poziomie zaawansowania cytuję również wypowiedzi w języku polskim.
- ▶ Dzielę klasę na trzy grupy. Mam trzy rodzaje cukierków i rozdaję je uczniom. Ci, którzy wybrali te same cukierki tworzą jedną grupę.
- ▶ Proszę każdą grupę o przeczytanie fragmentu tekstu i o podkreślenie w nim rzeczowników dotyczących jedzenia. Proszę uczniów o zastąpienie tych rzeczowników innymi ulubionymi potrawami.

Instrukcja do pracy w grupie

1) *Przeczytajcie uważnie fragment tekstu zamieszczonego poniżej a następnie:*

- ▲ *podkreście linią ciągłą wszystkie rzeczowniki oznaczające nazwy potraw i napojów,*
- ▲ *zastąpcie te rzeczowniki innymi, oznaczającymi nazwy ulubionych potraw i napojów.*

▶ Grupa 1

„Zu Hause koche ich Spiegeleier und Nudeln. Ich kann auch Pizza machen. Kochen macht mir Spaß. Ich mag Lasagne. Ich esse nicht so gern Fleisch. Zum Abendessen mache ich meistens Salate”.

▶ Grupa 2

„Ich kann überhaupt nicht kochen. Ich esse nur Fertiggerichte. Ich kaufe alles in Dosen. Erbsensuppe und Bockwürste schmecken mir gut und ich brauche dafür nicht viel Zeit. Kochen finde ich lästig. Ich mag kein Gemüse. Eventuell esse ich manchmal Obst”.

▶ Grupa 3

„Mittags mache ich mir meistens Salat. Ich esse gern Reisgerichte, Spaghetti mit Sahnesoße und Kartoffeln mit Spinat. Ich esse keine Süßigkeiten”.

Der, die, das- neu – podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej (s. 38).

Metoda pięciu kroków jest zmodyfikowana do potrzeb lekcji:

1. Wybrana osoba z grupy czyta głośno tekst.
 2. Uczniowie wyszukują rzeczowniki związane z jedzeniem.
 3. Wpisują swoje nazwy potraw (po uzgodnieniu z grupą).
 4. Czytają indywidualnie po cichu.
 5. Chętna osoba prezentuje efekt pracy grupy na forum klasy.
- ▶ Porównujemy pomysły poszczególnych grup. Uczniowie odczytują uzupełnione przez siebie teksty. Ta część lekcji sprawdza wiedzę uczniów oraz umiejętność głośnego czytania. Zwracam uwagę, by uczniowie nie oceniali negatywnie swoich pomysłów. Jeśli w grupie powstało kilka propozycji, pozwólcmy wszystkim uczniom głośno je odczytać.

Podsumuję ćwiczenie pytaniem: Jakie nazwy potraw najczęściej się pojawiają i o czym to świadczy? Jaka jest ulubiona potrawa?

- ▶ Praca domowa:

- ▲ Zaprojektuj okładkę do jadłospisu.
- ▲ Wytnij z kolorowych gazet rysunki przedstawiające potrawy i napoje.

Ta praca nie powinna sprawić kłopotu. Kolorowych gazet i reklam uczniowie mają pod dostatkiem w domu.

▼ Lekcja 3

Temat lekcji: *Speisekarte* – układamy jadłospis. Proponujemy zestawy potraw na różne okoliczności. *Menu* – tworzymy kartę dań.

Cele – uczeń:

- ▶ wykonuje jadłospis, tworzy menu z gotowymi zestawami potraw, ocenia pomysły innych uczniów.

Przebieg lekcji

- ▶ Na poprzedniej lekcji poinformowałam uczniów, że na następnej lekcji zabawią się we właścicieli restauracji i ułożą jadłospis *Speisekarte*.
- ▶ Zaplanowanie pracy – ustalam z uczniami jakie elementy powinny znajdować się w jadłospisie. Daję im jako wzory jadłospisy z restauracji. Przedstawiam im pojęcie *colaż*. Rozmawiam z nimi o estetyce. Staram się zapoznać uczniów z różnorodnością jadłospisów.
- ▶ Wykonanie – każdy uczeń pracując indywidualnie wykonuje *Menu*. Uczniowie wyci-

nają z czasopism zdjęcia, naklejają i podpisują po niemiecku. Podczas pracy nie zapominają o wyrazie plastycznym pracy. Pomagam im, wspieram ich pracę.

- ▶ Gdy prace są gotowe aranżuję klasową wystawę. Należy zadbać o miejsce na prezentacje, sznurek i spinacze. Omawiam krótko mocne i słabe strony efektów pracy uczniów. Jadłospisy powinny być wyeksponowane do końca lekcji (najlepsze można umieścić w szkolnej gazecie).
- ▶ Proszę uczniów, aby ocenili swoją pracę po trzech (lub więcej) lekcjach związanych z jeźdzeniem. Mogą zaznaczyć kropki w odpowiednich polach tarczy strzeleckiej. Chętni uczniowie mogą podzielić się swoim spostrzeżeniami. Zbieram tarcze strzeleckie.
- ▶ Praca domowa:
Wklej jadłospis do zeszytu (w przyszłym roku będą mogli wkladać taką pracę do *Dossier* swojego *Portfolio Językowego*).

UWAGA!

1. Uczniowie pracując w zespołach (3-4 osobowych) mogą na następnej lekcji przygotować *menu* z gotowymi zestawami, na przykład: przyjęcie urodzinowe dla 9-10 latków, wesele, przyjęcie wegetariańskie, szwedzki stół.
2. Jeśli dysponujemy czasem, to proponuję przedstawienie z uczniami inscenizacji *Im Restaurant*, z wykorzystaniem wszystkich możliwych rekwizytów.

Bibliografia

- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP S.A.
- Preiffer W. (2001), *Nauka języków obcych*, Poznań: Wagon.
- Drożdźiał-Szelest K., Nowacja D., Porczyńska M. (1999), „Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole średniej” w: *Języki obce w szkole* nr 3/1999. (listopad 2002)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾
Bukowice

Nauczmy uczniów się uczyć – Jak skutecznie uczyć się słówek

Bywa, że bardzo inteligentne dzieci wyrastają na leniwych i nie potrafiących uczyć się nastolatków. Dzieci o wyższej od przeciętnej inteligencji mogą pracować krócej i mniej systematycznie niż ich rówieśnicy, a osiągają zadowalające wyniki. Do pewnego momentu wszystko przychodzi im z łatwością. Jednak po kilku latach rodzice, nauczyciele i sami uczniowie nie mogą pojąć, co się stało z tym genialnym dzieckiem, które właśnie przestaje sobie radzić w szkole. Umiejętności uczenia się trzeba się bowiem nauczyć – trzeba wypracować sobie własne metody opanowania materiału, nie tylko tego, który jest dla nas fascynujący, lecz także tego, który wydaje się mniej ciekawy. Nie każdy sposób uczenia się jest efektywny i dobry dla każdego ucznia. W dużej mierze dobór

metody uczenia się zależy od temperamentu ucznia i dominacji półkul mózgu. Nauczyć ucznia jak się uczyć, to pomóc mu poznać samego siebie, pomóc mu poznać zasady działania jego własnego mózgu.

Dobrze jest uświadomić każdemu uczniowi, że asymetria półkulowa wpływa nie tylko na jego zachowanie, lecz także na sposób zapamiętywania i uczenia się. Pamięć słuchowa, mowa, czytanie, zdolność kojarzenia faktów i wyszukiwania detali jest ulokowana w lewej półkuli. Prawa półkula jest odpowiedzialna za pamięć wzrokową, odróżnianie kolorów, figur geometrycznych, postrzeganie całości, a także śpiew, intuicję, wyobraźnię²⁾. Znalazłam w *Językach Obcych w Szkole* test pomagający określić dominację prawej lub lewej półkuli

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

²⁾ Emilia Koszowska-Stępnik, „Prawomózgowcy” – uczniowie „upośledzeni”? „Języki Obce w Szkole” 7/2001, Warszawa: CODN, s. 42-43.

mózgowej³⁾. Stwierdziłam, że warto poświęcić godzinę lekcyjną na przeprowadzenie tego testu, by lepiej poznać moich uczniów i dopasować styl mojej i ich pracy do ich potrzeb. Uczniowie bardzo zainteresowali się testem i wynikami. Każdy z nich dowiedział się nie tylko jaki rodzaj pamięci jest u niego najbardziej aktywny, lecz także jak wykorzystywać tę wiedzę w praktyce. Sami zaczęli szukać sposobów na uczenie się i dzielić się z innymi swoimi odkryciami. „Prawopółkulowcy” zaczęli wymieniać się wykonanymi przez siebie pomocami naukowymi z innymi „prawopółkulowcami”. Były to kolorowe szkice, schematy, próby wizualizacji materiału. Uczniowie z dominującą lewą półkulą, choć bardziej uporządkowani i systematyczni, zrozumieli, że mogą jeszcze usprawnić zapamiętywanie i rozumienie na przykład poprzez głośnie czytanie. Wszyscy poznali sposoby pobudzania i uaktywniania obydwu półkul, takie jak marsz z naprzemiennym unoszeniem rąk. Dla niewtajemniczonych dziwny mógł się wydać widok młodzieży przed sprawdzianem zapalczywie maszerującej w miejscu i wymachującej rękami, ale czego się nie robi dla lepszej oceny?

Najbardziej efektywne sposoby uczenia się to te, które absorbują jednocześnie wszelkie możliwe rodzaje pamięci. Specjaliści twierdzą, że większość ludzi zapamiętuje 10% tego, co przeczyta, 20% tego, co usłyszy, 30% tego, co zobaczy, 50% tego, co zobaczy i usłyszy, 70% tego, co wypowie i 90% tego, co zobaczy, wypowie i wykona⁴⁾. Pamięć wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna, dotykowa, muzyczna – wpływają na umiejętność uczenia się i są wykorzystywane przez każdego w różnych proporcjach⁵⁾.

Jak bardzo skuteczne jest wykorzystanie tej różnorodności, przekonałam się na własnym przykładzie w czasie studiów językowych. Dotychczas bezradna wobec wszelkich testów ze słówek (np.: synonimy, antonimy, definicje) zaliczałam tego typu materiał za drugim lub trzecim razem. Podziwiam cierpliwość moich wykładowców, jaką wykazywali wobec mojej „pięty achillesowej”. Ani oni, ani ja nie byli-

my w stanie pojąć, dlaczego radząc sobie z innymi aspektami studiów filologicznych nie potrafię uczyć się pewnych konkretów. Wczytywanie się w notatki nie dawało żadnego efektu, a dodatkowo napawał mnie rozgoryczeniem widok koleżanek, które po kilkukrotnym przeczytaniu moich (!) notatek zapamiętywały wszystko. Stwierdziłam, że tam, gdzie wszyscy mają miejsce na zapamiętywanie faktów, słów, dat, wzorów i innych bardzo konkretnych informacji – ja muszę mieć czarną dziurę w mózgu. Na ostatnim roku studiów, trzy dni przed kolejnym testem ze słówek, dowiedziałam się, że to nie dziura w mózgu, tylko silna dominacja prawej półkuli. Po lekturze artykułów Emilii Kossowskiej-Stępniaak uświadomiłam sobie, że po prostu nie potrafię się uczyć, bo metody uczenia się, które stosowałam do tej pory nie są odpowiednie dla mojego sposobu postrzegania świata. Postanowiłam znaleźć sposób na zmuszenie własnego mózgu do pracy. Stwierdziłam, że świetnie nadaje się do tego popularny program komputerowy *e-teacher*, gdzie podczas uczenia się pojawia się angielskie słowo, dla którego np. trzeba podać polski odpowiednik. Jeśli odpowiedź jest poprawna, słowo nie powtórzy się. Jeśli popełniliśmy błąd, jest wyświetlana i wypowiedziana poprawna odpowiedź, a dane słowo powraca po zrobieniu kilku innych przykładów. W ten sposób z grupy kilkudziesięciu słów najczęściej powtarzane są te, z którymi mamy najwięcej problemów. Obraz pobudza pamięć wzrokową, dźwięk – pamięć słuchową. Wpisywanie słów z klawiatury oddziałuje na pamięć kinestetyczną. Niestety dość dużo czasu zajmuje wprowadzenie słów do bazy danych, a poza tym nie wszędzie można wziąć z sobą komputer. Postanowiłam więc wykonać papierową wersję programu *e-teacher*. Na małych kartonikach napisałam wszystkie 300 słów, których definicje akurat miałam przygotować na zaliczenie testu. Na odwrocie pojawiły się definicje tych słów. Podzieliłam karteczki tematycznie na mniejsze grupy, po 20-30 słów. Każda grupa została zaznaczona innym kolorem. Zaczęłam się uczyć pierwszych 30 definicji. Wpatrywałam się w słowo, czyta-

³⁾ Emilia Kossowska-Stępniaak, *Dominacja prawej półkuli a problemy szkolne*, „Języki Obce w Szkole” 7/2001, Warszawa: CODN, s. 38-42.

⁴⁾ Gordon Dryden, Jeannette Vos (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka, s. 100.

⁵⁾ *Ibid.*, s. 99, 131, 319.

łam je głośno i zastanawiałam się, jaka może być jego definicja. Sprawdziałam na odwrocie kartonika odpowiedź, którą również odczytywałam na głos. Jeśli moje przypuszczenia były trafne, kartonik odkładałam na bok. Jeśli błędne, kartonik wędrował na koniec kolejki, do powtórzenia. Na początku niemal wszystkie karteczki wędrowały na koniec. Jednak powoli rosnący stosik karteczek odłożonych na bok dawał mi satysfakcję i motywował to pracy. Postanowiłam tak długo przekładać kartoniki, aż wszystkie zostaną odłożone na bok. Zajęło mi to 20 minut. Z niedowierzaniem powtórzyłam zabawę, czytając tym razem najpierw definicje i starając się przypomnieć sobie, któremu słowu odpowiadają. Niemal wszystkie karteczki odłożyłam na bok za pierwszym razem. Zmieniłam kolejność karteczek. Spróbowałam jeszcze raz, zaczynając od czytania słów. Tym razem upewniłam się ostatecznie, że pamiętam wszystkie 30 definicji. W ciągu kolejnych 2 godzin nauczyłam się 270 pozostałych definicji, stosując tę samą metodę. Następnego dnia, tuż przed testem, jeszcze raz przejrzałam wszystkie karteczki. Na teście pojawiło się 60 słów z 300. Błędnie podałam tylko jedną definicję.

Pomyślałam, że jeśli to jest tak proste, to koniecznie muszą się o tym dowiedzieć moi uczniowie. Świetną okazją do wypróbowania tej metody jest konieczność nauczenia się wybranych angielskich czasowników nieregularnych. Lista około 70 czasowników, każdy w trzech formach (bezokolicznik, czas przeszły prosty i imiesłów), oraz polskie znaczenie – to całkiem pokaźny zbiór materiału do opanowania.

Lekcja w drugiej klasie gimnazjum – temat będzie trochę prowokujący – *My English teacher wasn't a very good student*⁶⁾. Uczniowie w zasadzie rozumieją, co mówi się do nich w języku angielskim, spotkali się już z niektórymi czasownikami w czasie przeszłym, więc ostrożnie dobierając słowa mogą opowiadać po angielsku o swoich doświadczeniach: *I wasn't a very good student. I had a problem with*

*learning and remembering new words. I tried to work harder, without any effect...*⁷⁾.

Opowiadałam o różnych sposobach, które stosowałam, łącznie z wkładaniem przed snem zeszytu ze słówkami pod poduszkę. Teraz myślę, że można było pokazać na ilustracjach przynajmniej część z moich prób uczenia się: słuchanie słów nagranych na kasetę, kilkukrotne przepisywanie, „tapetowanie” pokoju napisami, uczenie się w tramwaju na stojąco itp.

Następnie pytam uczniów, co by mi jeszcze poradzili. Opowiadają o swoich sposobach uczenia się, ale jakoś tak bez entuzjazmu: jedni mówią o tym, że czytają notatki z zeszytu, podkreślają najważniejsze lub najtrudniejsze rzeczy, inni przyznają się, że wcale się nie uczą, tylko piszą ściągę. Powszechne zadowolenie i aprobatę budzi dialog:

► *What is your advice for someone who has a problem with learning?*

► *Leave the school!*⁸⁾

Rzeczywiście wielu uczniów reaguje w ten sposób – uciekają przed problemami, zamiast je pokonywać. Robi się zbyt pesymistycznie, dlatego natychmiast przechodzę do opowiadania dalszego ciągu mojej przygody z nauką.

*I didn't leave the university because I found a great method of learning. Now I can learn almost everything. Do you want to know how?*⁹⁾

Oczywiście chcą. Wyjmuję przygotowane karteczki ze słówkami i demonstruję metodę. Widzę niedowierzanie, więc tłumaczę, tym razem po polsku, dlaczego metoda jest tak skuteczna – oddziałuje jednocześnie na wszystkie możliwe rodzaje pamięci, więc jest dobra dla każdego, bez względu na rozkład dominacji półkul. Poza tym ucząc się od razu widzimy bardzo wymierny efekt naszej pracy, w postaci odłożonych karteczek, a to bardzo motywuje. A jednak młodzież jest dość nieufna i nauczyła się wierzyć, że uczenie się musi być nudne i bolesne, dlatego dobrze jest dać kilka karteczek ochotnikowi, który zechce naocznie zademonstrować, jak to działa. Po kilkukrotnym

⁶⁾ Moja nauczycielka angielskiego nie była bardzo dobrą studentką.

⁷⁾ Nie byłam bardzo dobrą studentką. Miałam problem z uczeniem się i zapamiętywaniem nowych słów. Próbowałam więcej pracować, bez żadnego efektu.

⁸⁾ – Jaka jest twoja rada dla kogoś kto ma problem z uczeniem się?
– Opuść (porzuć) szkołę!

⁹⁾ Nie porzuciłam uniwersytetu, ponieważ znalazłam wspaniałą metodę uczenia się. Teraz mogę się nauczyć prawie wszystkiego. Czy chcecie wiedzieć jak?

przełożeniu karteczek z głośnym powtarzaniem oparuje słówka.

*Is the method useful for learning English only?*¹⁰⁾ – moje pytanie prowokuje dyskusję, z której wynika najpierw, że przecież tak samo można się uczyć słówek francuskich, niemieckich, rosyjskich. W końcu ktoś wspomina o datach z historii, ktoś inny o definicjach z fizyki i wzorach z matematyki. Robi się prawdziwa burza mózgow, tak intensywna, że niektórzy zapominają o tym, żeby mówić po angielsku.

Na koniec proszę moich uczniów, by wykorzystali tę metodę do uporządkowania i pogłębienia znajomości angielskich czasowników nieregularnych. Podpowiadam, żeby na jednej stronie napisali trzy formy czasownika (bezokolicznik, czas przeszły prosty i imiesłów czasu przeszłego), a na odwrocie polskie znaczenie. Obiecuja, że wypróbują tę metodę.

Po tygodniu pytam, kto próbował się uczyć słówek przy pomocy karteczek. Andrzej. Kto jeszcze? Nikt... Nie chciało się zrobić karteczek, łatwiej uciekać przed problemami, niż je pokonywać. Łatwiej wmówić sobie, że mi już nic nie pomoże, niż zaryzykować pół godziny czasu poświęconego na zrobienie karteczek. Na szczęście Andrzej mówi z entuzjazmem o efektach swojej pracy. Widzę wśród jego kolegów ten sam zapał, co poprzednio – słomiany... Więc na następną lekcję przynoszę im przygotowane, gotowe do odbicia na ksero tabelki z czasownikami nieregularnymi. Po odpowiednim rozcięciu (po linii ciągłej), złożeniu (linia przerywana) i sklejeniu da się z tego zrobić dwustronne karteczki:

cost cost cost	kosztować	send sent sent	wysyłać
cut cut cut	ciąć	spend spent spent	spędzać
hit hit hit	uderzać	feel felt felt	czuć
put put put	położyć	keep kept kept	trzymać
shut shut shut	zatrzasnąć	sleep slept slept	spać
become became become	stawać się	meet met met	spotykać
come came come	przychodzić	leave left left	opuszczać, zostawiać
run ran run	biec	lose lost lost	gubić

burn burnt burnt	palić	smell smelt smelt	pachnieć, wąchać
learn learnt learnt	uczyć się	spell spelt spelt	literować
mean meant meant	znaczyć	bring brought brought	przynosić
build built built	budować	buy bought bought	kupować
lend lent lent	pożyczać (od kogoś)	think thought thought	myśleć
catch caught caught	łapać	take took taken	brać
teach taught taught	uczyć (kogoś)	fall fell fallen	opadać
break broke broken	łamać	grow grew grown	rosnąć
choose chose chosen	wybierać	know knew known	wiedzieć
drive drove driven	prowadzić pojazd	throw threw thrown	rzucić
rise rose risen	wschodzić	fly flew flown	latać
speak spoke spoken	mówić	draw drew drawn	rysować
wake woke woken	budzić	begin began begun	zaczynać
write wrote written	pisać	drink drank drunk	pić
wear wore worn	nosić	ring rang rung	dzwonić
forget forgot forgotten	zapominać	sing sang sung	śpiewać
eat ate eaten	jeść	win won won	wygrywać
give gave given	dawać	stand stood stood	stać
understand understood understood	rozumieć	get got got	dostawać
swim swam swum	pływać	sit sat sat	siedzieć
find found found	znaleźć	have had had	mieć
see saw seen	widzieć	pay paid paid	placić
do did done	robić	say said said	powiedzieć
go went gone	iść	hear heard heard	słyszeć

¹⁰⁾ Czy ta metoda jest użyteczna tylko w uczeniu się angielskiego?

lie lay lain	leżeć	hold held held	trzymać
show showed shown	pokazywać	make made made	robić, produkować
read [ri:d] read [red] read [red]	czytać	sell sold sold	sprzedawać

Wreszcie zaczyna się to, na co czekałam: Jakub, Krzysztof, Joasia, Piotrek i wiele innych osób z entuzjazmem opowiada o tym, jak wiele można się nauczyć i jaką to daje satysfakcję. Grupka najbardziej opornych niedowiarków nie wytrzymuje presji – zaczyna się powszechne kserowanie tabelki i uczenie się czasowników nieregularnych.

Nina Markiewicz¹⁾
Dąbrowa Górnicza

Właśnie sprawdziłam kartkówkę z czasowników nieregularnych i efekt zadziwił mnie samą. Patrząc, jak moi uczniowie cieszą się z osiągniętego sukcesu i jak próbują zastosować poznany sposób do uczenia się innych przedmiotów. *Uczyłem się z tych karteczek* – mówią do mnie na przerwach uczniowie, nawet tacy, z którymi nie mam lekcji (poznali ten sposób od młodszych lub starszych kolegów i rodzeństwa). *I jaki efekt?* – pytam. *Po prostu skuteczne.* Inny razem słyszę: *Dostałam piątkę ze słówek z niemieckiego, wie pani dlaczego...* Wiem dlaczego. Bo spróbowałaś znaleźć metodę na własną niemożność. Bo uwierzyłaś, że potrafisz. Ciesz się, że mogłam ci w tym pomóc.

(listopad 2002)

Jak kształcę u uczniów umiejętność głośnego czytania w języku niemieckim

Jedną z umiejętności, którą ćwiczę i rozwijam w pierwszej klasie gimnazjum oraz za którą moi uczniowie są oceniani, jest umiejętność głośnego czytania, a więc artykulacja, akcent, intonacja i płynność.

Uczniowie kontynuujący naukę języka niemieckiego w gimnazjum mają już za sobą kilka lat nauki języka w szkole podstawowej, jednak w pierwszej klasie gimnazjum reprezentują różny poziom zaawansowania umiejętności głośnego czytania w języku obcym. Jedni starają się czytać szybko, zaniedbując przy tym artykulację i akcent poszczególnych wyrazów – cierpi na tym również intonacja. Inni starają się właściwie artykułować i akcentować wyrazy, jednak brak im płynności – czytają „skokowo” robiąc wyraźne przerwy między poszczególnymi wyrazami. Jeszcze inni starają się „zagłuszyć” szybkim czytaniem brak umiejętności właściwej artykulacji, co wskazuje, że nie przyswoili sobie zasad odczytywania połączeń literowych charakterystycznych dla danego języka, nie potrafią objąć wzrokiem fragmentu bądź

całego wyrazu. Czytają zatem szybko intonując właściwie, lecz tworzą przy tym często nowe niezrozumiałe wyrazy.

Aby wyeliminować powyższe nawyki i poprawić jakość głośnego czytania u moich uczniów, poświęcam sporo czasu na ćwiczenie tej umiejętności w klasie pierwszej i w pierwszym semestrze klasy drugiej gimnazjum. Informuję uczniów na początku pierwszej klasy, że jedną z ocen cząstkowych, jaką otrzymają w ciągu semestru, będzie ocena za głośne czytanie, i że przy ocenianiu będę brała pod uwagę artykulację, akcent, intonację i płynność czytania.

Do ćwiczenia techniki głośnego czytania w pierwszej klasie gimnazjum wykorzystuję teksty z podręcznika *der, die, das* – część I, bo z tą książką pracujemy²⁾. Teksty w tym podręczniku nie są zbyt długie – zajmują około 1/2 strony arkusza A4, są ponadto napisane stosunkowo dużym drukiem. W późniejszym czasie dostarczam uczniom teksty z niemieckojęzycznych czasopism młodzieżowych, np. *Aktuell*, czy łatwiejsze fragmenty tekstów z *Jumy*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 4 w Dąbrowie Górniczej.

²⁾ Lucyna Halej, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk (2000), *der, die, das*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Ćwiczenia w technice głośnego czytania realizujemy wykorzystując przede wszystkim teksty tworzące zwartą całość, na przykład czytanki z podręcznika, krótkie artykuły lub fragmenty artykułów z czasopism, czasami dialogi. Treść tekstów jest uczniom znana, gdyż wcześniej pracujemy nad słownictwem, ćwiczymy czytanie ze zrozumieniem lub słuchanie ze zrozumieniem. Dopiero po serii tego typu ćwiczeń przystępujemy na kolejnej lekcji do ćwiczenia techniki głośnego czytania. Naczelną ideą nauki głośnego czytania jest ćwiczenie prawidłowej wymowy. Każde realizowane podczas lekcji ćwiczenie dotyczące wymowy czy czytania tekstu z podręcznika jest opatrzone moim komentarzem. Uczniowie są zawsze świadomi co i dlaczego będziemy wykonywać, na co mają zwrócić szczególną uwagę, jak i po co będziemy ćwiczyć kolejne elementy.

Na wstępie przypominamy sobie krótko zasady odczytywania pewnych połączeń literowych charakterystycznych dla języka niemieckiego, np.: *ei, ie, sch, äu, eu, tz, tsch, ng, nk, ck*, połączeń *sp, st* na początku wyrazu, dwóch takich samych spółgłosek stojących obok siebie, zasady odczytywania pojedynczych liter, np.: *z, s*, liter *ä, ö, ü, ß* itd. Następnie polecam uczniom usiąść wygodnie, odprężyć się i przystępujemy do pracy. Najpierw ja odczytuję uczniom cały tekst lub puszczam kasetę z nagrany tekst. Zadaniem uczniów jest słuchanie ze zwróceniem uwagi na artykulację poszczególnych wyrazów, ich akcent, intonację zdań oraz melodię całego tekstu. Kolejnym krokiem jest ćwiczenie wymowy poszczególnych wyrazów bez patrzenia w tekst. Ćwiczymy przede wszystkim nowe wyrazy i te, które sprawiają uczniom szczególną trudność. Najpierw ja wypowiadam wyraz, a uczniowie powtarzają go głośno za mną. Często zdarza się, że uczniowie muszą powtórzyć jakiś wyraz wielokrotnie, zanim zabrzmiał on prawidłowo. Nie ćwiczymy jednak „do upadłego”. Gdy uczniowie mimo kilku powtórzeń wymawiają jakiś wyraz błędnie, zostawiamy go na razie, by powrócić do niego po pewnym czasie.

Zauważyłam, że uczniowie mają szczególnie problem z dźwiękami stosunkowo rzadko występującymi w języku polskim. Mają na przykład tendencję do realizowania głoski [ç] w języku niemieckim za pomocą polskiego dźwięku

[ś]. W takiej sytuacji polecam uczniom wypowiedzieć głośno np.: wyrazy *šlimak, siano, miš* ze zwróceniem uwagi na położenie języka względem zębów i podniebienia twardego przy artykulacji głoski [ś]. Następnie polecam dla porównania powtórzyć wyrazy *Chiny, chirurg, hiacynt*. Uczniowie po takim ćwiczeniu sami potrafią powiedzieć mi, jak „czuli język w buzi” przy wymawianiu głosek [ś] i [ç]. Informuję uczniów, że „ch” w wyrazie na przykład *Chiny* jest takie samo, jak w wyrazie *ich* i ćwiczymy: *Chiny, chirurg, hipopotam, ich, Mädchen, mich, durch, hiacynt, higroskopijny, monatlich, glücklich, Milch* itp.

Problem stwarza również uczniom realizacja połączeń *ng* i *nk* w niemieckich wyrazach – uczniowie wykazują tendencję do osobnego artykułowania tych głosek i słabo radzą sobie z nosowym [ŋ]. Mówię moim uczniom, że niektórzy Polacy w takich wyrazach jak np.: *filizanka, szklanka, sukienka, mango* realizują głoskę [n] w połączeniach *nk, ng* za pomocą nosowego [ŋ] i prezentuję im tak brzmiące wyrazy polskie. Uczniowie uśmiechają się, bo brzmi to dla nich zabawnie. Potem ćwiczymy: *sukienka – schenken, filizanka – winken, mango – Junge, ranga – lange, szynka – trinken* itp., realizując w polskich wyrazach głoskę [n], nosowo jako [ŋ] w połączeniach *nk, ng*. Przekonałam się, że ćwiczenia tego typu z elementami zabawowymi i w porównaniu do języka polskiego, który uczniowie dobrze znają, są bardzo skuteczne. Później w trakcie głośnego czytania uczniowie, gdy popełnią błąd, sami potrafią go świadomie poprawić. Jeżeli spotykają się obok siebie takie wyrazy, jak np.: *Hütte mitten* czy *für dich*, to ćwiczymy obydwa wyrazy razem, gdyż przejście od głoski [Y] lub [y:] do głoski [I] w stojących obok siebie wyrazach jest dla uczniów stosunkowo trudne i wykazują oni tendencję do realizowania głoski [I] w wyrazach *mitten* czy *ich* jako głoskę [Y] lub [y:]. Zwracam również uwagę, aby uczniowie wyraźnie artykułowali głoskę [t] w wyrazie *ist* w połączeniu na przykład *das ist*. Zawsze używam argumentu, że Niemcy po prostu tak mówią i my też tak musimy się nauczyć. Ten argument przekonuje uczniów i uwalnia od ewentualnych oporów.

Przedstawiłam błędy w wymowie, z którymi spotykam się najczęściej, bowiem trudno przytoczyć tu wszystkie pułapki, jakie zastawia

tekst obcojęzyczny na polskiego ucznia. Jako nauczyciel muszę zorientować się, jakie błędy popełniają najczęściej uczniowie na początku nauki w gimnazjum, np.: słuchając ich wypowiedzi ustnych, wybierając tekst do ćwiczenia głośnego czytania, przeanalizować go i przewidzieć, gdzie uczniowie mogą popełnić błędy i jakiego typu to będą błędy oraz tak zorganizować pracę, aby przećwiczyć intensywnie to, co sprawi im największą trudność.

Po głośnym przećwiczeniu wszystkich „kłopotliwych” wyrazów dzielimy w tekście delikatnie ołówkiem pionową kreską wszystkie trudniejsze złożenia typu *Spaziergang*, *hinaufgehen*, *Wohnzimmer* oraz eliminujemy delikatną przerywaną linią *h* nieme w takich wyrazach jak np. *wohnen* oraz literkę *e* w takich wyrazach jak np. *gießen*, lecz tylko wtedy, gdy uczniowie artykułują te litery jako oddzielne głoski. Następnie uczniowie patrząc na te wyrazy powtarzają je głośno za mną.

Dalszym krokiem jest czytanie całych zdań, bądź fragmentów, gdy zdania są bardziej złożone – zdanie złożone zawsze czytamy na końcu w całości. Najpierw ja czytam głośno zdanie, a uczniowie słuchają patrząc w tekst – identyfikują zapis z dźwiękiem. Potem uczniowie odczytują wspólnie głośno zdanie z podręcznika, starając się naśladować wzorzec. W tym momencie zwracamy już uwagę na intonację fragmentu bądź całego zdania, oraz eliminujemy popełniane jeszcze ewentualnie błędy w artykulacji i akcencie. W zdaniu, w którym jest nagromadzonych obok siebie szereg krótkich wyrazów, np.: *Wir haben zwar Hühner und Gänse gefüttert, aber es hat uns nur am Anfang Spaß gemacht*, uczniowie zazwyczaj oddzielnie, „skokowo” artykułują wyrazy *aber es hat uns nur am* bez płynności w łączeniu ich i zupełnie tracą kontrolę nad intonacją całego zdania. Ćwiczymy wtedy taki fragment zdania dodając za każdym razem kolejne elementy: *aber es hat uns ...*, *aber es hat uns nur ...*, *aber es hat uns nur am Anfang ...*, *aber es hat uns nur am Anfang Spaß gemacht* powtarzając go za każdym razem szybko, płynnie, z zachowaniem właściwej intonacji.

Kolejne ćwiczenie to samodzielne czytanie przez poszczególnych uczniów całych zdań bez podawania wzorca. Zawsze wyznaczam do czytania przypadkowych uczniów, aby wszyscy

byli cały czas skupieni na zadaniu i dbam o to, aby każdy uczeń miał okazję co najmniej dwukrotnie wziąć udział w ćwiczeniu. W tym ćwiczeniu następuje również ostateczna korekta błędów popełnianych przez uczniów w artykulacji, akcencie i intonacji. Ostatnie ćwiczenie polega na czytaniu przez wyznaczonych uczniów dłuższych, kilkuzdaniowych fragmentów tekstu. Muszę przyznać, że w tym momencie uczniowie czytają już płynnie popełniając nieliczne błędy, które sami od razu korygują. Po takiej serii ćwiczeń zachęcam uczniów, aby spróbowali przeczytać cały tekst już na ocenę. Jeśli próba nie powiedzie się uczniowi zadowalająco, tzn. przynajmniej na piątkę – nie stawiam oceny. Zawsze zgłasza się kilku chętnych uczniów i czytają naprawdę doskonale. Nawet gdy popełnią jakiś błąd, to natychmiast go sami korygują. Zadaniem domowym jest utrwalenie i „doszlifowanie” głośnego czytania przećwiczonego tekstu.

Wydawać by się mogło, że ćwiczenia w głośnym czytaniu są dla uczniów nudne. Okazało się, że wcale tak nie jest. Uczniowie moi bardzo je lubią. Ćwiczenia tego typu są dla nich pewnym odprężeniem. Przede wszystkim wszyscy ćwiczą razem i mają okazję uczyć się od siebie nawzajem. Prezentują swoje umiejętności indywidualnie dopiero po gruntownym przećwiczeniu – na początku nauki w nowej szkole, w nowym środowisku klasowym indywidualna prezentacja własnych umiejętności stwarza naturalne opory i obawy przed oceną kolegów i nauczyciela. Uczniowie pracują podczas ćwiczeń bardzo chętnie i intensywnie, mając w perspektywie otrzymanie oceny co najmniej bardzo dobrej – wiedzą, że aktywne uczestnictwo w ćwiczeniach zapewni im taki sukces. Zawsze, gdy pracujemy nad jakimś tekstem, pytają mnie, kiedy będziemy uczyć się go czytać. Ponadto ćwiczenia takie przynoszą jeszcze inne korzyści, mianowicie moi uczniowie nie podchodzą lekceważąco do kwestii prawidłowej wymowy. W trakcie nauki, gdy realizujemy ćwiczenia konwersacyjne, bądź też wykonujemy wspólnie ćwiczenia gramatyczne, co zawsze wymaga głośnego czytania, uczniowie zwracają baczniejszą uwagę na prawidłową wymowę. Nauczyli się, że gdy popełnią jakiś błąd, to albo poprawiają ten błąd sami, albo zawsze powtarzają za mną poprawnie, gdy ja ten błąd

skoryguję lub też poprawiają się nawzajem. Również uczniowie słabsi, którzy gorzej radzą sobie z innymi umiejętnościami, mają szansę przy aktywnym uczestnictwie w ćwiczeniu głośnego czytania na lekcji otrzymać ocenę bardzo dobrą za tę umiejętność, co zawsze skwapliwie wykorzystują.

Wydawanie uczniom polecenia „*Nau-
czcie się czytać tekst w domu*” bez przećwiczenia go w klasie mija się moim zdaniem z celem. Wielu uczniów ćwiczy czytanie w domu zazwyczaj po cichu. Powodów jest kilka: czytają szep-
tem albo w myśli, aby nie przeszkadzać pozostałym domownikom, nie chcą, aby ktoś z domowników ich słyszał i oceniał lub wydaje im

się, że jak potrafią czytać po cichu, to potrafią też i głośno. Potem w czasie kontroli umiejętności głośnego czytania w klasie uczniowie słyszą nagle swój głos, co jest dla nich zaskoczeniem, a na dodatek są świadomi, że inni przysłuchują się krytycznie. Denerwują się, zaczynają popełniać błędy i uzyskują w efekcie ocenę nieadekwatną do włożonej pracy. To zniechęca ich do dalszych prób i zaprzestają ćwiczeń w czytaniu. Ponadto w klasie nauczyciel koryguje błędy natychmiast i podaje właściwy wzorzec – nie każdy tekst jest dostępny na kasecie czy płycie CD, z których uczniowie mogliby korzystać w domu.

(wrzesień 2003)

Marta Chrabąszcz¹⁾
Dąbrowa Tarnowska

Szybko! Efektywnie! Przyjemnie!

Jak nauczyć uczniów szybkiego, przyjemnego i efektywnego przyswajania i operowania wiadomościami?

W poniższym artykule chciałabym przedstawić nie tylko pomysły na lekcje ułatwiające zapamiętywanie, ale przede wszystkim ukazać sposoby tworzenia takich lekcji, by umożliwić nauczycielom świadome i twórcze generowanie podobnych sytuacji kształcenia²⁾.

Prezentowane lekcje tworzą moduł skoncentrowany na temacie *Love*. Podstawą realizacji tego modułu stały się trzy zasady:

- ▶ **Zasada 1:** Motywuj uczniów przez współdecydowanie, współorganizowanie procesu kształcenia.
- ▶ **Zasada 2:** Zapoznaj uczniów z psychologicznymi podstawami pracy umysłowej i pokaż, jak wykorzystać te wiadomości w praktyce.
- ▶ **Zasada 3:** Uświadamiaj uczniom strategię uczenia się.

Pierwsza zasada ma na celu motywowanie uczniów, wykształcenie postawy zainteresowania lekcją, co jest kluczowym czynnikiem w uczeniu się oraz w nauczaniu antropocent-

rycznym. Organizuje się jeden z istotnych warunków efektywnego zapamiętywania – nastawienie. Dlatego też ważne jest dążenie do uzyskania uczniowskiego *Chcę to robić*. Wywołanie takiej postawy, pozytywnego nastawienia można uzyskać przez wiązanie tematu z osobistym doświadczeniem uczniów oraz przez zautonomizowanie procesu uczenia się.

Przed rozpoczęciem modułu uczniowie otrzymali ankietę, która miała zdiagnozować ich potrzeby. Celem stał się wybór tematu, określenie rodzaju wykorzystywanych materiałów oraz dobór sposobów i technik pracy. Uczniowie wskazywali również umiejętności, które chcieliby posiadać oraz sposób prezentacji nabytych umiejętności.

Circle the correct answer.

- 1) I would like to talk about
a) music b) films c) love d) sports
- 2) I would like to use
a) songs b) poems c) films d) stories

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i języka polskiego w Gimnazjum nr 1 w Dąbrowie Tarnowskiej i doktorantką Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Otrzymała wyróżnienie (jako Marta Rychlińska) w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

²⁾ Lekcje były przeprowadzone w gimnazjum, ale sposób postępowania może być wykorzystany na różnych szczeblach edukacji.

- 3) I would like to work
 a) in pairs c) individually
 b) in groups d) with whole class
- 4) I would like to
 a) listen b) write c) speak d) read
- 5) I would like to
 e) carry out a project
 f) act out a roleplay
 g) make a portfolio
 h) make a class magazine

Analiza ankiety ukazała następujące preferencje uczniów:

- ▶ wybór tematu: 1. love, 2. music, 3. films, 4. sports,
- ▶ określenie materiałów: 1. songs, 2. poems, 3. films, 4. stories,
- ▶ sposób pracy: 1. in groups, 2. in pairs, 3. individually, 4. with whole class,
- ▶ kształcone umiejętności: 1. speaking, 2. listening, 3. reading, 4. writing.

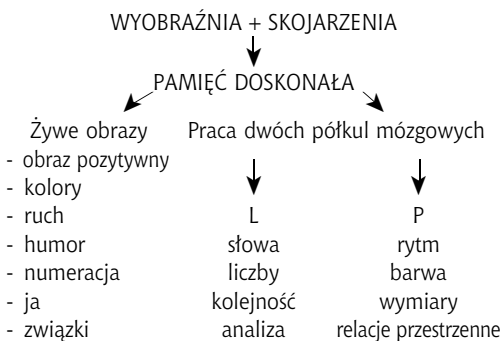
Wyniki ankiety stały się podstawą organizacji dalszych działań.

Lekcja przebiegała w myśl drugiej zasady. Celem było więc zapoznanie uczniów ze słownictwem dotyczącym miłości z jednoczesnym uświadomieniem podstaw pracy umysłowej. Podczas lekcji uczniowie uświadamiali sobie jedną z najstarszych strategii uczenia się – strategię asocjacyjną³⁾.

▼ Lekcja 1 – jednostka dwugodzinna

Temat: What's the fast method for learning languages?

Lekcja rozpoczęła się moim bardzo krótkim wykładem na temat skutecznego uczenia się⁴⁾. W efekcie powstała tzw. mapa mentalna, na której umieściliśmy ważne dla nas informacje.



Następna lekcja stała się okazją do wykorzystania zgromadzonych informacji.

Uczniowie otrzymali zestaw słów. Pracując w parach i korzystając ze słowników, wyjaśniali znaczenie słów oraz grupowali je według własnych kryteriów. Wyniki zapisałyśmy na tablicy:

for the love of	LOVE	love letter
fall in love		love scene
fall out of love		lovesick
no love lost		love song
my love		love story
bride		wedding
bridegroom		reception
bridesmaid	GET MARRIED	honeymoon
best man		anniversary
	MARRIAGE	
wife	children	husband
father-in-law		mother-in-law
	ANTONYMS	
positive		negative
love		hate
fall in love		fall out of love
love		no love lost
happy		sad

Uczniowie wybrali następnie 10 wyrazów, które szczególnie chcieli zapamiętać. Po wyjaśnieniu funkcji barw w zapamiętywaniu (barwa czerwona przyspiesza zapamiętywanie, pobudza, zwraca uwagę; barwa zielona pozostaje najdłużej w pamięci; barwa żółta i pomarańczowa działa podobnie jak czerwona, ale mniej intensywnie) uczniowie zdecydowali, jakim kolorem zapisać wybrane wyrazy na oddzielnych kartkach.

Później zaprezentowałam starożytną technikę *loci*, zwaną również rzymskim pokojem. Uczniowie wybrali pięć miejsc w klasie (biurko, tablicę, drzwi, okno, jedną ze ścian) i umieścili tam po dwa słowa, po czym próbowali zapamiętać, jaka para wyrazów znajduje się w określonym miejscu. Następnie zamknęli oczy i odpowiadali na pytania dotyczące położenia wyrazów, np. *Where is a 'love letter'?*, *Which words are on the desk?*

Zabawa ta miała uświadomić uczniom istotne warunki zapamiętywania: nastawienie

³⁾ Strategie uczenia się oraz wynikające z nich metody przejęłam z kształcenia polonistycznego – z metodycznej pracy Z. Urygi (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴⁾ Wykorzystałam informacje z książki T. Buzana (1999), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: Wydawnictwo „Ravi”.

na zapamiętywanie, kojarzenie z czymś znanym (sala lekcyjna), rolę barw.

Jako zadanie domowe otrzymali polecenie wykonania „żywych obrazów” wybranego słowa. Prace umieściliśmy w klasowej gazecie.

Koncepcja kolejnych lekcji wynikała z przyjęcia trzeciej zasady. Ważne stało się uświadomienie uczniom strategii operacyjnej, opartej na działaniu oraz strategii emocjonalnej, której istotą jest przeżywanie.

▼ Lekcja 2

Temat: All you need is love!

Celem lekcji było ukazanie, że najlepszym sposobem zapamiętania jest działanie. Przedstawiłam przeciętny stopień przyswajania nowych informacji:

Zapamiętujemy

20% tego, co usłyszeliśmy,

30% tego, co zobaczyliśmy,

50% tego, co usłyszeliśmy i zobaczyliśmy,

90% tego, co sami wykonailiśmy.

W pierwszej części lekcji wykorzystywałam znany sposób pracy z piosenką. Uczniowie otrzymali pocięty na zwrotki tekst piosenki The Beatles *All you need is love* z lukami.

ALL YOU NEED IS LOVE

THE BEATLES

Love, love, love, love, love, love, love, love, love

There's nothing you can do that can't be done.

Nothing you can sing that can't be sung.

Nothing you can say, but you can learn.

How to play the game,

It's easy.

Nothing you can make that can't be made.

No one you can save that can't be saved

Nothing you can do, but you can learn

How to be you in time,

It's easy.

All you need is love, all you need is love,

All you need is love, love, love is all you need.

All you need is love, all you need is love,

All you need is love, love, love is all you need.

There's nothing you can know that isn't known.

Nothing you can see that isn't shown.

Nowhere you can be, that isn't where you're

meant to be,

It's easy.

Słuchając nagrania uczniowie porządkowali tekst i wpisywali brakujące słowa.

Kolejna faza lekcji odbyła się w pracowni komputerowej. Po wyjaśnieniu leksyki oraz konstrukcji gramatycznych zadaniem uczniów było przygotowanie ćwiczeń na podstawie poznanej piosenki. Uczniowie mogli:

► zmieniać szyk zdania,

► wpisywać dodatkowe słowa,

► wymazywać inne słowa niż to zrobił nauczyciel,

► przedstawiać wersy itd.

Tak przygotowane ćwiczenia wykorzystywaliśmy na następnych lekcjach jako utrwalenie poznanych słów i konstrukcji gramatycznych.

Kolejna lekcja uświadamiała uczniom drogę uczenia się przez przeżywanie przy wykorzystaniu metody impresywno-eksponującej polegającej na organizowaniu bezpośredniego kontaktu z dziełem literackim, pobudzeniu przeżyć, wyrabianiu postaw estetycznych. Poprzedzona była ćwiczeniami słownikowymi dotyczącymi uczuć, emocji.

▼ Lekcja 3

Temat: *Love now* – the poem written by Jan Twardowski.

Przygotowaniem emocjonalnego kontaktu z dziełem literackim była piosenka *Shepherd Moons*, którą śpiewa Enya. W jej akompaniamencie odczytałam angielską wersję tekstu J. Twardowskiego, a uczniowie polską wersję, co miało ułatwić zrozumienie tekstu i skupienie się na emocjach.

ŚPIESZMY SIĘ

JAN TWARDOWSKI

Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą

zostaną po nich buty i telefon głuchy

tylko to co nieważne jak krowa się wlecze

najważniejsze tak prędkie że nagle się staje

potem cisza normalna więc całkiem nieznośna

jak czystość urodzona najprościej z rozpacz

kiedy myślimy o kimś zostając bez niego

[...]

Nie pisz o tym zbyt często lecz pisz raz na zawsze
a będziesz tak jak delfin łagodny i mocny

Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą

i ci co nie odchodzą nie zawsze powrócą

i nigdy nie wiadomo mówiąc o miłości

czy pierwsza jest ostatnią czy ostatnia pierwszą

⁵⁾ J. Twardowski (2000), *Śpieszmy się. Love now.* [w:] tenże, *Kiedy mówisz. When you say.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.

LOVE NOW

JAN TWARDOWSKI

Let us love people now they leave us so fast
the shoes remain empty and the phone rings on
what's unimportant drags on like a cow
the meaningful sudden takes us by surprise
the silence that follows so normal it's hideous
like chastity born most simply from despair
when we think of someone who's been taken from us
[...]

Don't write of it too often but write once and for all
and you'll become like dolphins both gentle and strong

Let us love people now they leave us so fast
and the ones who don't leave won't always return
and you never know while speaking of love
if the first one is last or the last one first⁵⁾.

Po wyeksponowaniu dzieła literackiego uczniowie próbowali opisywać swoje uczucie, używając konstrukcji *I feel...* Wyrażenie emocji sprawiało jednak trudności, dlatego też uczniowie – metodą przekładu intersemiotycznego – starali się wyrazić je za pomocą prostych rysunków, w których dominującą rolę odgrywała barwa, kształt, linia. Uczniowskie wypowiedzi były skierowane na analizę użytych w rysunku środków wyrazu. Ogromną pomocą okazała się wykonana przez nauczyciela plansza, na której była umieszczona symbolika barw (np. *red – love, courage, anger; black – fear, sorrow*), opis linii (*vertical line, – horizontal line, /slanting line*)⁶⁾.

Moduł *Love* zakończył się zredagowaniem klasowej gazetki pod tym samym tytułem.

Uczniowie, pracując w grupach, wykonali poszczególne strony, wykorzystując zebrane przez siebie oraz poznane w czasie lekcji materiały.

Proponowany powyżej cykl lekcji ukazał uczniom różne sposoby przyswajania języka angielskiego, zapoznał z różnymi technikami, metodami i strategiami uczenia się, a odwołując się do potrzeb, motywował do pracy. Antropocentryczne podejście, polimetodyczność uczyniły zaś lekcje atrakcyjniejszymi, przez co ułatwiły i uprzyjemniły proces uczenia się i nauczania.

Bibliografia

- Buzan T. (1999), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: „Ravi”.
Buzan T. (1998), *Mapy twoich myśli*, Łódź: „Ravi”.
Buzan T., (2000), *Ruszyć głowę*, Łódź: „Ravi”.
Czerniawska E., Ledzińska M., (1994), *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa: WSiP.
Knoblauch J., (1998), *Sztuka uczenia się*, Warszawa: „Vocatio”.
Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
Łukasiewicz M., (1999), *Sukces w szkole. Jak uczyć się 2–3 razy szybciej i umiejętnie sprzedawać swoją wiedzę*, Poznań: Ośrodek Doskonalenia Umiejętności.
Łukasiewicz M., (2000), *Mistrzostwo. Jak pobijać własne rekordy w SZYBKIM I SKUTECCZNYM uczeniu*, Poznań: Ośrodek Doskonalenia Umiejętności.
Uryga Z., (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków: PWN.
(listopad 2002)

⁶⁾ Symbolika barw na podstawie: W. Kopaliński (1990), *Słownik symboli*, Warszawa: Wiedza Powszechna.



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO PIĄTEK TRZYNASTEGO

- ▶ Gareth Hughes, Judith Mader, Michael Rutman, Geoff Tranter (2001), *Start English, Training Programme*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).
- ▶ Walentin Cózar Granja, Wolfgang Halm, Antonia López del Castillo (2001), *Start Español, Ejercicios y Test*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).
- ▶ Armelle Damblemont, Nicole Fischer-Ouvry, Isabelle Kille, Marie-Thérèse Walz-Damidaux (2001), *Start Français, Exercices et Test*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).
- ▶ Elisabetta Mazza (2001), *Start Italiano, Esercizi e Test*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).
- ▶ Tomasz Gliwiński, Zenon Weigt (2002), *Lücken-Tests, Testy lukowe z języka niemieckiego sprawdzające rozumienie tekstów pisanych*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego.

- ▶ Małgorzata Kaźmierczak (1998), *GUTER RUTSCH INS DEUTSCH*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego.
- ▶ Wolfgang Bohusch, Małgorzata Kaźmierczak (2000), *Deutsch hören – słuchaj języka niemieckiego*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+ kasetą audio).
- ▶ Łukasz Kuciński, Adam Sitarek (2001), *Zertifikat Deutsch, Schriftliche Prüfung I*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego.
- ▶ Łukasz Kuciński, Adam Sitarek (2001), *Zertifikat Deutsch, Schriftliche Prüfung II*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego.
- ▶ Piotr Cap, Weronika Szubko, Adam Sitarek, Monika Gregorowicz-Cap (2001), *Poland in the press*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).
- ▶ Adam Sitarek (2000), *Polen-Spiegel*, Łódź: wyd. Piątek Trzynastego (+CD).

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk¹⁾
Dąbrowa Górnicza

Nadchodzą święta Bożego Narodzenia

Trudno jest nie przeprowadzić lekcji o świętach w grudniu. Ta, którą przedstawiamy poniżej ma na celu przybliżyć uczniom zwyczaj obchodzenia świąt Bożego Narodzenia w Niemczech i zapoznać ich ze słownictwem związanym z tym tematem.

▼ Poziom średnio zaawansowany

Czas: 45 minut

Dział: Święta i zwyczaje.

Temat: Nadchodzą Święta Bożego Narodzenia (*Bald kommt Weihnachten*)

► Cele lekcji:

1. Wiadomości:

A. Zapamiętywanie wiadomości.

Uczeń: potrafi zidentyfikować i nazwać pojęcia związane ze świętami Bożego Narodzenia, zna zasadę tworzenia strony biernej czasu teraźniejszego, zna zasadę korzystania ze słownika dwujęzycznego.

B. Rozumienie wiadomości

Uczeń: rozpoznaje poznane słowa i struktury gramatyczne, potrafi rozpoznać zdania w stronie biernej, potrafi wyjaśnić sposób tworzenia zdań w stronie biernej, rozumie sposób uporządkowania wyrazów w słowniku.

2. Umiejętności

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych.

Uczeń: potrafi uporządkować i sklasyfikować pojęcia zgodnie z określonymi kategoriami, roz-

wiązuje proste zadania z zastosowaniem zaprezentowanych reguł gramatycznych, potrafi powiązać ze sobą zdobyte wiadomości i posługiwać się nimi w prostych ćwiczeniach.

D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

Uczeń: potrafi analizować i interpretować materiał, umie dokonać oceny, potrafi zaproponować rozwiązanie.

3. Postawy: kształtowanie umiejętności pracy w grupie, rozwijanie umiejętności oceniania innych, uświadomienie różnorodności kulturowych, kształtowanie postaw tolerancyjnych.

Formy i metody pracy: praca indywidualna i w grupach (ustawienie ławek w kształcie litery U), gry dydaktyczne, rozwiązywanie krzyżówek, tworzenie asocjogramów, tworzenie diagramu.

Pomoce dydaktyczne: słowniki dwujęzyczne, folie lub tablice gramatyczne, magnetofon (płyty CD lub kasety), kserokopie dla uczniów, duże arkusze papieru, pisaki, tablica do przypinania prac uczniów.

► Przebieg lekcji

Faza wprowadzająca

1. Uświadomienie celów lekcji i sformułowanie tematu.

2. Nawiązanie do lekcji poprzedniej: *Wir singen Weihnachtslieder.*

► Przypomnienie i zaśpiewanie kolędy *Schlittenfahrt:*

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej.

Schlittenfahrt, Schlittenfahrt, Glocken klingeln hell,
Wenn wir durch den Winter fahren, Pferdchen laufen
schnell,

Schlittenfahrt, Schlittenfahrt, über Berg und Tal,
über zugeschneite Seen, weihnacht überall.

Kinder gebet acht, bald ist es so weit,
Mandelduft und Kerzenschein,
Es kommt die Weihnachtszeit.

Schlitten in den Hof, Pferdchen aus
dem Stall,

Schon beginnt die Schlittenfahrt
durch den Winterwald.

Schlittenfahrt, Schlittenfahrt, Gloc-
ken klingeln hell,

Wenn wir durch den Winter fah-
ren, Pferdchen laufen schnell,

Schlittenfahrt, Schlittenfahrt, über Berg und Tal,
Über zugeschneite Seen, Weihnacht überall.

► Sprawdzenie znajomości tekstu kołedy *Schlittenfahrt*. Wybrani uczniowie recytują słowa kołedy na pamięć.

3. Prezentacja nowej struktury gramatycznej (strona bierna czasu teraźniejszego).

4. Rozgrzewka językowa

► Uczniowie rozpoznają nowe struktury gramatyczne w tekście *Weihnachtszeit*.

Advent dauert vier Wochen. Die Wohnungen werden in dieser Zeit mit Adventskränzen geschmückt. Adventskränze mit vier Kerzen hängen auch in den Kirchen, manchmal auch in Büros und Fabriken. Am ersten Sonntag vor dem Weihnachtsfest wird die erste Kerze angezündet, am zweiten eine zweite dazu, usw., am letzten Sonntag vor Weihnachten brennen alle vier Kerzen.

In der Adventszeit muss jedes Kind einen Adventskalender mit 24 Fächern haben. In diesen Fensterchen befinden sich Schokoladenstücke. Das erste Fensterchen kann am ersten und das letzte am vierundzwanzigsten Dezember geöffnet werden.

Weihnachten ist das Fest von Christi Geburt. In den deutschsprachigen Ländern wird es schon am Abend des 24. Dezember, dem Heiligen Abend gefeiert. An diesem Tag wird der Weihnachtsbaum geschmückt, die Kerzen werden angezündet, Weihnachtslieder werden gesungen, Geschenke werden verteilt.

In den meisten Familien gibt es eine

festen Tradition, an diesem Tag zum Gottesdienst in die Kirche zu gehen.

Źródło: H. Aufderstraße, W. Bönzli, W. Lohfert (1991),
Themen 3, Max Hueber Verlag.

► Każdy uczeń otrzymuje kartkę ze słówkiem. Dla grupy 16 uczniów przygotowaliśmy następujące słówka:

Kerze	Adventskranz	Kirche	Weihnachtsbaum
Weihnachtslied	Kugel	Adventskalender	Mandel
Mette	Marzipanfigur	Adventszeit	Winter
Mohnkuchen	Krippe	Adventssonntag	Weihnachtsmann

Uczniowie ustawiają się ze swoimi słówkami w szeregu na środku klasy w porządku alfabetycznym:

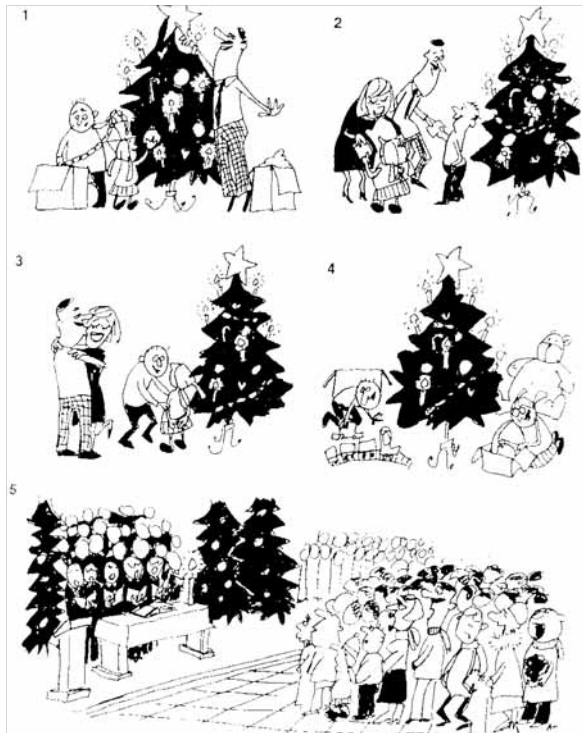
Adventskalender, Adventskranz, Adventssonntag, Adventszeit, Kerze, Kirche, Krippe, Kugel, Mandel, Marzipanfigur, Mette, Mohnkuchen, Weihnachtsbaum, Weihnachtslied, Weihnachtsmann, Winter.

To zadanie służy do przeciwiczenia alfabety oraz do utworzenia kilku grup. Uczniowie mający słówka na tą samą literę tworzą jedną grupę. Od tej pory pracują w grupach (4–6 osób). Grupy rywalizują ze sobą. Grupa, która najszybciej poradzi sobie z przydzielonym zadaniem otrzymuje 1 punkt, oczywiście po zaprezentowaniu poprawnego rozwiązania na forum klasy. Przewidziane są nagrody dla zwycięzców (dyplomy, oceny, plusy)

Faza realizacyjna (Grupy korzystają ze słowników dwujęzycznych)

1. Każda grupa otrzymuje kserokopię z ilustracjami i propozycje podpisów. (podpisów powinno być więcej niż ilustracji). Zadaniem uczniów jest dopasowanie podpisów do ilustracji.





Słownictwo do ilustracji

Adventskranz, Tannenbaum, Nikolaus, Krippe, Engel, Krippenfigur, Adventskerze, Stern, Adventskalender, Oblate, Silberkugeln, Weihnachtsplätzen, Wünsche zum Neujahr, Wünsche zum Osternfest, Kirche, Weihnachtsgeschenk, Weihnachtsstollen, Pfefferkuchen, Marzipanschweinchen, Lebkuchenherz, Weihnachtsschmuck, Glocke, Weihnachtsgeschichte, Mohnkuchen, Schlitten, Weihnachtskugel, Schneemann, Feuerwerk, Adventszeit, Lebkuchen, Weihnachtsgebäck, Süßigkeit, Christkind, Tannenzapfen, Mette, Gottesdienst, Weihnachtslied, Heiligabend, Lametta, Weihnachtsmarkt, Weihnachtsbescherug, Blinklichter, Bart, Striezel, Christmesse, Bonbons.

2. Uczniowie porządkują teraz rzeczowniki według rodzaju gramatycznego i wpisują je do tabelki,

der	die	das

Słownictwo do ilustracji

Eine Kerze des Adventskranzes anzünden, zusammenbasteln, ein Fach in einem Adventskalender aufmachen, sich Glück und Gesundheit wünschen, Weihnachten feiern, an Wunder glauben, Weihnachtslieder singen, Oblate teilen, Geschenke auspacken, In der Mette sein, zum Gottesdienst gehen, sich alles Beste wünschen, den Weihnachtsbaum mit verschiedenen Spielzeugen schmücken, Gäste einladen, Mohnkuchen backen, Speisen vorbereiten.

3. Uczniowie porządkują słownictwo według znaczenia i wpisują je do tabelki, na przykład:

Süßigkeiten	Advent	Schmuck	Gebäck	Krippe

4. Następnym zadaniem grupy jest dopasowanie wyrazów zapisanych w dwóch kolumnach. Liczba wyrazów w kolumnach nie powinna być jednakowa. Na przykład:

- | | |
|-----------------------|-------------|
| 1. Weihnachtslieder | a) essen |
| 2. Kerze | b) kaufen |
| 3. Weihnachtsstollen | c) singen |
| 4. Weihnachtsgeschenk | d) trinken |
| | e) anzünden |

1	2	3	4

5. Grupa ma za zadanie uzupełnić tekst odpowiednimi formami czasowników. Czasowniki są podane pod tekstem w formie bezokolicznika w przypadkowej kolejności.

Przykład:

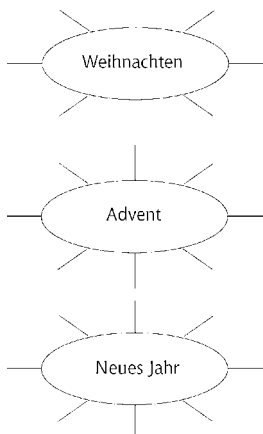
Hier werden Weihnachtslieder
 Der Weihnachtsbaum wird von den Kindern ...

 Weihnachtsstollen von dir gebacken?
 Die Kerzen werden
 An diesem Tag werden Geschenke
 Der Heilige Abend wird am 24 Dezember

czasowniki: *anzünden, essen, feiern, verteilen, trinken, werden, singen, schmücken.*

Czasowników powinno być więcej niż miejsc do uzupełnienia.

6. Kolejne zadanie polega na utworzeniu asocjogramów związanych z pojęciami: *Weihnachten, Advent, Neues Jahr*. Uczniowie powinni podać do każdego z nich po 8 skojarzeń.



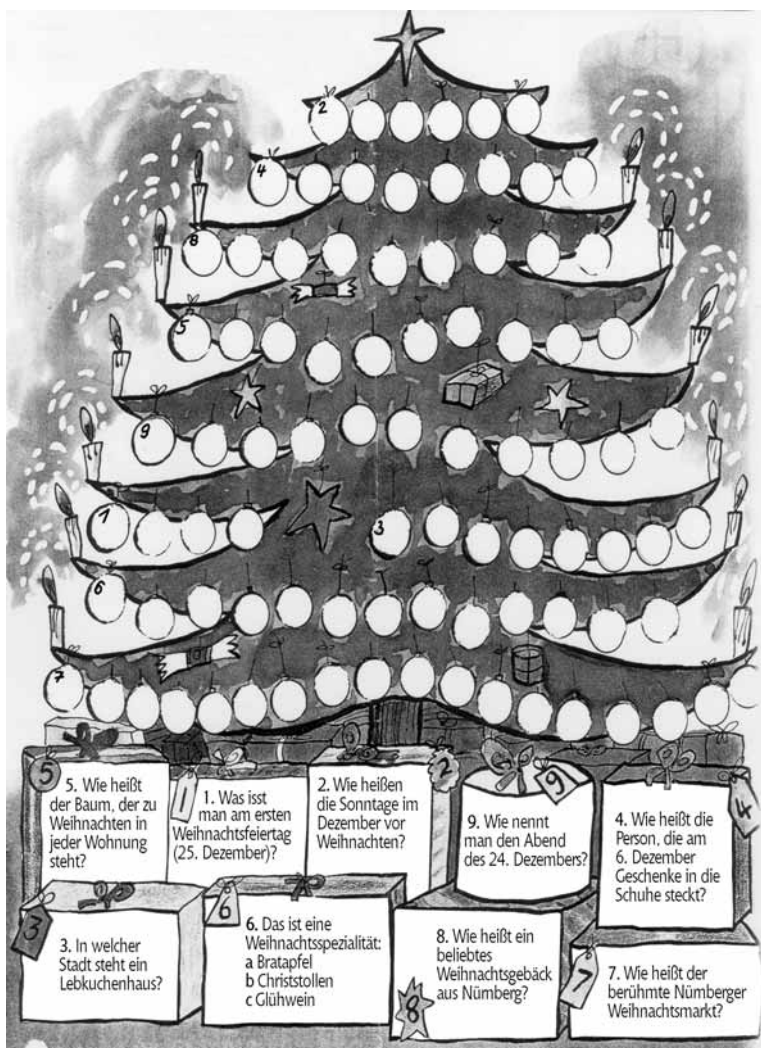
7. Uczniowie słuchają tekstu *Weihnachten* (płyta CD, kasetka, bądź odczytanie przez lektora), w którym na początku lekcji rozpoznawali struktury gramatyczne. Śledząc tekst zwracają szczególną uwagę na

wymowę. Po wspólnym przeczytaniu tekstu każda grupa typuje swojego przedstawiciela, który weźmie udział w konkursie czytelnym. Błędy w wymowie są notowane podczas czytania zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów, a potem są omawiane. Za to zadanie można otrzymać 1, 2 lub 3 punkty.

8. Grupy otrzymują za zadanie ułożenie kilku zdań (6–8) w stronie biernej czasu teraźniejszego z wykorzystaniem słownictwa z zadań 1, 4 i 6.

Faza podsumowująca

1. Ogłoszenie wyników rywalizacji grup, rozdanie dyplomów, wpisanie ocen.
2. Wspólne rozwiązanie krzyżówki świątecznej.



Egzamin dojrzałości przeprowadzony według starych zasad obowiązuje do 2004 r. Wymaga on zarówno w części ustnej, jak i pisemnej dobrej znajomości gramatyki. Uczmy więc jej zasad, ćwiczymy je i utrwalamy na wiele sposobów, by pomóc uczniom poprawnie i precyzyjnie formułować swoje wypowiedzi.

Jednym ze sposobów jest „gramatyka na wesoło”, kiedy to uczniowie przyswajają sobie jej zasady bawiąc się przy tym. Wiadomo, że uczenie się w stanie odprężenia jest efektywniejsze, a wiadomości tak zdobyte są łatwiej przyswajane.

Uczę języka niemieckiego w szkole średniej i korzystam przede wszystkim z podręcznika *Alles klar*.²⁾ Sięgam jednakże bardzo często do podręczników, przeznaczonych do nauki dzieci młodszych, w których jest bardzo dużo materiału gramatycznego przedstawionego w formie zabawy. Mam tu na myśli, przede wszystkim *Das Deutschmobil*³⁾. Zazwyczaj zabawy z gramatyką przeprowadzam jako ćwiczenia uzupełniające lub utrwalające zdobyte wcześniej wiadomości. Po lekcjach przeprowadzanych w zabawny sposób, nigdy nie słyszałam od moich, czasem już dorosłych uczniów, że były dziecinne. Wprost przeciwnie, lekcje im się na ogół podobają i uczą się, dobrze się na nich bawiąc.

Chciałabym przedstawić różne propozycje zabaw do utrwalenia poszczególnych zagadnień gramatycznych.

DEKLINACJA

► Kółko i krzyżyk

Uczniowie są podzieleni na dwie grupy. Jeden z uczniów (lub nauczyciel) rysuje diagramy dla obu grup. Nauczyciel pisze krótkie zdania, a zadaniem uczniów jest uzupełnienie w nich rodzajnika w odpowiednim przypadku, np.:

Ich helfe Freund.

Wir suchenBuch.

Das ist das Haus Schuldirektors.

Grupa, której uczeń pierwszy uzupełni poprawnie zdanie ma prawo do postawienia swojego krzyżyka lub kółka określając jego położenie

w języku niemieckim. Wygrywa ta grupa, której udało się pierwszej wypełnić odpowiednio swój diagram.

Tę zabawę można wykorzystywać wielokrotnie przy omawianiu, np. rekcji czasownika.

► Ćwiczenia z domkiem dla lalek

Używanie rzeczowników w bierniku i celowniku po przyimkach *an, auf, neben, über* itd. można przećwiczyć na wiele sposobów posługując się sprzętem znajdującym się w klasie, katalogami z wyposażeniem domu, ilustracjami z książek, programem komputerowym dotyczącym umeblowania itp. Jednak najciekawsza dla uczniów i nie wymagająca pracowni komputerowej jest lekcja z domkiem dla lalek. Ja używam do tego wyposażenia domku lalki Barbie i zestawu campingowego z jej samochodu. Uczniowie ustawiają meble, sadzają lalki, figurki psa i kota, układają sprzęty, nakrywają do stołu mówiąc przy tym co robią: *Ich stelle den Teller auf den Tisch lub Ich setze die Puppe vor den Fernseher*.

Następny uczeń opisuje tak umeblowany pokój używając już przy tym przyimków z celownikiem. Ćwiczenie to powtarza kilku uczniów. Nauczyciel robi bałagan po każdym ustawieniu mebli. Może przy tym powiedzieć: *Das Zimmer gefällt mir nicht, lub Jetzt kommt die Polizei und macht eine Durchsuchung lub Jetzt kommt eine Windhose*.

KONIUGACJA

► Sześciany koniugacyjne⁴⁾

Należy wykonać kilka sześcianów. Jeden z nich będzie miał na każdej ścianie wypisany jeden z zaimków osobowych: *ich, du, (er, sie, es – są razem na jednej ścianie), wir, ihr, sie*. Na następnych sześcianach piszemy czasowniki z różnych grup koniugacyjnych. Na jednym np. czasowniki modalne, na drugim nieregularne, na trzecim zwrotne itp. Na lekcji, np. o czasownikach modalnych, których odmianę uczniowie już poznali, dajemy uczniowi sześcian z zaimkami i drugi z tymi czasownikami.

²⁾ K. Łuniewska, Z. Wąsik, U. Tworek, M. Zagórna (2002), *Alles Klar 1*, Warszawa: WSIP S.A.; K. Łuniewska, Z. Wąsik, U. Tworek (2003), *Alles Klar 2*, Warszawa: WSIP S.A.

³⁾ Jutta Douvitas-Gamst, Eleftherios Xantos, Sigrid Xantos-Kretzschmer (1991–1993), *Das Deutschmobil*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

⁴⁾ Jest to zabawa, którą zaprezentowała nauczycielom języka niemieckiego podczas warsztatów p. Maria Szołt, gdy była jeszcze doradcą metodycznym w Gorzowie Wlkp.

Uczeń rzuca „kostkami” i musi podać formę czasownika, który mu wypadł w takiej osobie, jaka jest na drugim sześcianie. Ci, którym wypadły zaimki *wir* lub *sie* powtarzają to jeszcze raz.

► Pantomima

Można przećwiczyć przy jej pomocy różne czasowniki. Ja utrwalam w ten sposób niektóre czasowniki zwrotne takie jak: *sich waschen, sich kämmen, sich rasieren, sich anziehen, sich ärgern, sich wundern* itp. oraz czasowniki *sich etwas waschen* (uczeń pokazuje co sobie myje) *sich die Zähne putzen*. Aby czasowniki te odmieniać przez osoby, należy stawiać grupie różne pytania. Uczeń udający mima może pytać: *Was mache ich?*, jeśli uczniów jest kilku (np. przy czasownikach *sich verabschieden, sich treffen*) pytanie brzmi *Was machen wir?*. Pytania może stawiać nauczyciel *Was machen sie?, was macht er/sie?*

▼ IMPERFEKT

Oprócz bajek, ciekawych historyjek, które swą treścią zaciekawiają i bawią, można stosować zabawę *Was machtest du gestern?* Polega ona na tym, że każda osoba mówi jedno krótkie zdanie w czasie Imperfekt np. *Ich war im Kino* z tym, że następna osoba musi powtórzyć to, co mówił jej poprzednik i dopiero podać swoje zdanie. Zabawa ta wymaga od uczniów dużej koncentracji. Najlepiej przeprowadzać ją w grupach do 8 osób, gdyż przy większej liczbie uczniów ostatni nie są w stanie zapamiętać wszystkiego i to ich może zniechęcić. Gdy nauczyciel przejdzie do drugiej grupy, pierwsza może w tym czasie zapisywać zapamiętane zdania.

W drugiej zabawie uczniowie odgrywają role dziadka lub babci, którzy opowiadają o swej młodości. Mogą się chwalić, np. *„In deinem Alter war ich der beste Sportler in der Schule”* lub opowiadać, jak to dawniej było, np. *„Vor zwanzig Jahren gab es nur 2 Fernsehprogramme”*.

▼ STOPNIOWANIE

Oprócz zwykłych ćwiczeń można dać uczniom do uzupełnienia wiadomości z *Księgi Guinnessa*. Oto kilka przykładów:

1. Den Dokumentarfilm (Walking with Dinosaurs) hat im Jahre 1999 BBC produziert. Er hat 61 112 \$ für eine Minute gekostet.
2. Die Frau der Welt heißt Sandy Allen (USA) und ist 2,31 m groß. Im Alter von 10 Jahren war sie 1,90 m groß.
3. Sam Stacey (England) hat die Beine. Im Januar 2001 waren sie 126,36 cm lang.
4. war es am 21. Juli 1983 auf der Antarktis. Die Temperatur betrug $-89,2^{\circ}\text{C}$
5. 3 Männer aus Mühlendorf (Deutschland) konnten Bierflaschen öffnen. Sie öffneten 300 Flaschen in 1 Minute 47 Sekunden.
6. Der Mensch, der alle Kontinente besucht hat, ist der zwölfjährige Mario Casuga II. (USA). Er reiste mit seinen Eltern Mario und Rebecca und besuchte 40 Länder.
7. Die Köche aus dem Hotel Al Rustan Rotana (Dibai) haben eine Torte mitKerzen (2100 Stück) gebacken.

Można także zaproponować im utworzenie małej książki rekordów klasy lub szkoły.

▼ TRYB ROZKAZUJĄCY

► Wykup fantów

Fanty, które zostały zabrane uczniom przy okazji innej zabawy mogą zostać wykupione, gdy dany uczeń wykona „rozkaz”. Rozkazy mogą uczniowie tworzyć indywidualnie lub w małych grupach.

► Zaubertricks⁵⁾


Dzielię klasę lub grupę na trzy grupki, z których każda otrzymuje opis jednej ze sztuczek, którą ma przedstawić pozostałym uczniom. Przygotowanie pokazu polega na podaniu klasie nieznanego słownictwa i zmianie form trybu rozkazującego na inną osobę, niż jest to w podręczniku. (np. z formy grzecznościowej na I. os. l. poj.). Sztuczkę ze sznurkiem mogą powtórzyć wszyscy uczniowie, którym należy rozdać sznurki i nożyczki natomiast pozostałe wykona tylko przedstawiciel grupy.

Sztuczkę z wodą najlepiej zrobić nad miską, gdyż nie zawsze się ona udaje.

⁵⁾ Według J. Douvitsas-Gamst, E. Xanthos i S. Xantos-Kretschmer (1991), *Das Detschmobil*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Zaubertricks

Blasius Oreganus erklärt Zippo einen Zaubertrick:




1 Nimm eine Schnur (etwa 1 m lang)!
Binde die Schnur zusammen!

2 Dreh die Schnur!

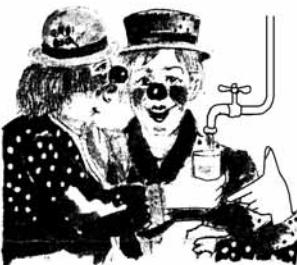
3 Halt die Schnur fest
und versteck die Schlinge!

4 Schneide die Schnur!

5 Wirf die Schnur in die Luft!
Hokuspokus, Fidibus!
Die Zauberschnur ist nicht kaputt.



Zappo will auch zaubern. Der Zauberer erklärt noch einen Zaubertrick:



1 Nehmt ein Glas!
Füllt das Glas ganz mit Wasser!

2 Legt ein Stück Pappe auf das Glas!
Haltet die Pappe gut fest!

3 Dreht das Glas langsam um!
Zieht langsam die Hand weg!

4 Hokuspokus, Fidibus!
Das Wasser bleibt im Zauberglas.

Blasius Oreganus erklärt
Jürgen Krause auch einen Zaubertrick:

Der Zaubertrick geht so:

1 Nehmen Sie eine Tasse, eine Postkarte
und ein Glas Wasser!

2 Falten Sie die Postkarte
im Zickzack!

3 Legen Sie nun die Postkarte
auf die Tasse!

4 Stellen Sie das Glas Wasser
auf die Postkarte!

Hokuspokus, Fidibus!
Die Zauberkarte trägt das Glas Wasser.

Kann ich ein Glas Wasser
auf die Postkarte stellen?
Bleibt das Glas Wasser stehen?

Nein!

ZDANIA ZŁOŻONE

► Ze spójnikiem *dass*

Uczniowie „plotkują” – układają zdania zaczynające się od: *Ich habe gehört , dass... Ich habe gesehen/ gelesen, dass....*

► Ze spójnikiem „ *weil*”

1. Uczniowie pracują parami. Jedna osoba pisze na kartce pytanie rozpoczynające się od *Warum*, a jej partner odpowiada na nie również pisemnie. Gdy pary są gotowe nauczyciel prosi, by jeden z uczniów przeczytał pytanie, ale odpowiedź, którą sobie przygotowała dana para ma udzielić osoba z innej pary. Powstają często zabawne zdania, na przykład:

„*Warum gehst du zum Arzt? Weil es regnet.*”

Uczniowie zapisują te nielogiczne zdania na tablicy i do zeszytu w dwóch kolumnach FRAGE i ANTWORT, a później mają za zadanie połączyć pytanie z prawidłową odpowiedzią. Najlepiej przeprowadzić to ćwiczenie w grupach – wtedy powstanie 7 do 8 par. W podobny sposób można ćwiczyć zdania w trybie przypuszczającym, gdzie zadaje się pytania „*Was würdest du machen, wenn.....*” lub zdania celowe z pytaniami *wozu*.

2. Proste ale zabawne ćwiczenie znajduje się w *Das Deutschmobil 2*⁶⁾ zatytułowane *Weißt du warum?*. Należy w nim odpowiedzieć na pytania, wyszukując w tabeli właściwej odpowiedzi i tworząc zdania w szyku pobocznym. W ćwiczeniu tym pytania i odpowiedzi są zabawne, np.:

Warum wird die Schildkröte so alt?

Sie feiert gern Geburtstag.

Warum ist das Zebra immer gestreift?

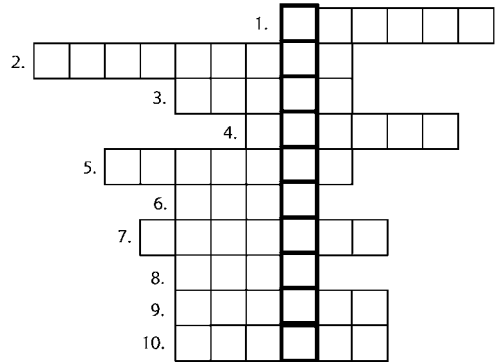
Es mag keine Punkte.

ZDANIA PRZYDAWKOWE

Rozdają uczniom krzyżówkę, której hasła są zdaniami przydawkowymi.

1. Ein Gebäude, in dem ein Auto parken kann.
2. Eine Veranstaltung, in der junge Leute tanzen und Musik hören.
3. Ein Gemüse, auf dem eine Prinzessin nicht schlafen konnte.
4. Die Frau, die dich geboren hat.

5. Ein Mensch, der über die Straße geht.
6. Ein Haustier, das bellen kann.
7. Bücher, die du als Kind gelesen hast.
8. Eine Blume, die Dornen hat.
9. Die Zeit, auf welche sich alle Schüler freuen.
10. Eine Frau, die man besucht, wenn man krank ist.



Czasami wykorzystuję także HUMORY z książki *Lachen macht gesund*⁷⁾, w których są odpowiednie struktury gramatyczne. Podaję kilka dowcipów ze zdaniami przydawkowymi.

- „Sie können zwischen 10 Tagen Gefängnis oder 100 Mark wählen”, sagt der Richter zum Angeklagten, der plötzlich froh wurde. „Dann nehme ich natürlich das Geld, Herr Richter !”
- Der schüchterne Otto beobachtet schon seit langem an Deck des Passagierschiffes eine junge Dame, die er kennen lernen möchte. Schließlich fasst er sich ein Herz und spricht die Schöne an: „Verzeihen Sie mein Fräulein, fahren Sie auch auf diesem Schiff ?”
- Die Frau des Schwergewichtsboxers ermahnt den kleinen Sohn, der über seinen Matheaufgaben sitzt: „Nimm Rücksicht auf Papa und zähl nicht immer so laut!

STRONA BIERNA

Bardzo ciekawie wygląda lekcja przeprowadzona na podstawie materiału z nieocenionego w tym względzie podręcznika *Das Deutschmobil* – podręcznik 3⁸⁾.

Zgodnie z podanymi instrukcjami uczniowie tworzą dźwięki, które są nagrywane

⁶⁾ J. Douvitsas-Gamst, E. Xanthos i S. Xantos-Kretschmer, *Das Deutschmobil 2*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

⁷⁾ Romuald Chilmóńczyk (1984), *Lachen macht gesund*, Warszawa: WSiP.

⁸⁾ J. Douvitsas-Gamst, E. Xanthos i S. Xantos-Kretschmer (1991), *Das Deutschmobil 3*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

na taśmę magnetofonową. W zależności od czasu jakim dysponujemy, wybieramy sobie kilka dźwięków, które przydzielamy uczniom rozdzielonym na grupy. Wybrany z grupy uczeń

najpierw opisuje jak się tworzy dany dźwięk zdaniem w stronie biernej, zgodnie z instrukcją podaną pod obrazkiem a następnie on lub jego kolega z grupy nagrywa ten dźwięk.

So werden Geräusche mit dem Kassettenrecorder hergestellt



1. Wind
- das Papier mit einer Bürste bürsten



3. Regen
- den Reis langsam in eine Papiertüte gießen



5. Boot, Schwimmen
- die Hand in einer Schüssel mit Wasser bewegen



7. Bach, Brunnen
- das Wasser mit einer Gießkanne in eine Schüssel gießen



2. Donner
- die Bohnen in einen Luftballon füllen
- die Luftballon aufblasen
- den Luftballon schütteln



4. Feuer
- dünnes Papier
zusammendrücken



6. ins Wasser springen
- den Stein in eine Schüssel mit Wasser werfen



8. Motorboot
- den Mixer in einen Eimer mit Wasser halten



9. Reiten
- die Lederschuhe gegeneinander schlagen



10. Schritte
- den Reis langsam in eine Schüssel füllen
- den Reis mit den Fäusten drücken



11. Schießen
- das Lineal auf den Tisch schlagen



12. Geisterstimme
- den Text in einen Eimer sprechen

2A10 Welches Geräusch wird so hergestellt? Fragt euch untereinander wie im Beispiel.



Der Reis wird langsam in eine Papiertüte gegossen.
Weiches Geräusch wird so hergestellt?

Regen.



Na końcu lekcji odtwarzając dźwięki z taśmy pytamy uczniów z klasy, jak one powstały. Uczniowie muszą je znowu opisać używając strony biernej.



Kleines Humorlexik

To ćwiczenie na uzupełnienie zaimków względnych przygotowałam na podstawie teks-

tu, który ukazał się w czasopiśmie *Niemiecka Mozaika* w nr 10 z 1988 r.

Chef

– ein Mensch, zu früh kommt, wenn man zur Arbeit zu spät kommt, und der zu spät kommt, wenn man einmal pünktlich ist.

Diplomat

– ein Mann, die Fähigkeit besitzt, seine Frau zu überzeugen, dass ein Pelzmantel nur dick macht.

Erziehung

– ein Prozess, man den Kindern zu Beginn das Reden und am Ende das Schweigen beibringt.

Geschäft

– ein Gebäude, man anderen Leuten ohne Gewaltanwendung Geld aus der Tasche zieht.

Geburtstag

– ein Tag man ungeduldig wartet, aber nur dann, wenn man jung ist.

Hausangestellte

– eine Frau, Hausarbeiten gegen Bezahlung ausführt (eine Frau, ...solche Arbeiten unentgeltlich verrichtet, nennt man Ehefrau)

Jungeselle

– ein Mann, jeden Morgen auf einem anderen Weg zur Arbeit kommt.

Kraftfahrer

– ein Mensch, Auto fahren kann, aber klug genug ist, sich kein eigenes zu kaufen.

Todesstrahl

– der Blick einer Frau, wenn sie einer anderen begegnet, das gleiche Kleid trägt.

Zeitung

– ein handlicher Deckmantel, hinter sich jeder Mann, in einem öffentlichen Verkehrsmittel sitzt, vor einer neben ihm stehenden Frau verstecken kann.

Zinsen

– eine Zahl, immer zu niedrig ist, wenn man ein Sparkonto hat und zu hoch ist, wenn man einen Kredit nimmt.

Ponieważ w tym ćwiczeniu materiał leksykalny jest dość trudny, dlatego dobrze jest podać słownictwo:

- ▶ die Fähigkeit – zdolność,
- ▶ der Pelzmantel – futro,
- ▶ das Schweigen – milczenie
- ▶ die Hausangestellte – gosposia,
- ▶ verrichten – wykonywać,
- ▶ der Deckmantel – osłona,
- ▶ die Zinsen – odsetki,
- ▶ überzeugen – przekonać,
- ▶ die Erziehung – wychowanie,
- ▶ die Gewaltanwendung – użycie siły,
- ▶ unentgeltlich – za darmo,
- ▶ der Todesstrahl – śmiertelny promień,
- ▶ das öffentliche Verkehrsmittel – publiczny środek komunikacji,
- ▶ sich verstecken – ukryć się

Utrwalając materiał gramatyczny „na wesoło” na pewno nie stracimy na próżno czasu, a nasi uczniowie z pewnością będą chętnie uczestniczyć w takich nietypowych lekcjach.

(marzec 2003)

Barbara Frankowska¹⁾
Bonin

Gry i zabawy dydaktyczne na lekcjach języka rosyjskiego

W trosce o efektywność nauczania języka rosyjskiego w szkole poszukujemy ciągle takich metod i form, które sprzyjałyby samodzielności myślenia ucznia i jego kreatywności intelektualnej. Głównym naszym celem na lekcjach jest bowiem doskonalenie umiejętności językowych, wypowiedzenia się w mowie i piśmie

w różnych formach zgodnie z wymogami sytuacji i adresem wypowiedzi.

W swej praktyce pedagogicznej na lekcjach języka rosyjskiego stosuję aktywizujące metody nauczania, a jedną z nich jest gra dydaktyczna. Jest to celowo zorganizowana sytuacja, w której uczestnicy rywalizują zgodnie z określonymi regułami.

¹⁾ Autorka jest wicedyrektorem i nauczycielką języka rosyjskiego w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Boninie.

W toku rozwiązywania stworzonej przez nauczyciela sytuacji dydaktycznej uczniowie zdobywają niezwykle ważne umiejętności, jak na przykład:

- ▶ analizowania sytuacji,
- ▶ podejmowania decyzji i planowania działań,
- ▶ współpracy w grupach, komunikowania się z innymi uczestnikami,
- ▶ argumentowania i negocjowania,
- ▶ korzystania z różnych źródeł informacji i wybieranie informacji istotnych.

Zajęcia lekcyjne z grą dydaktyczną wbrew pozorom muszą być starannie przygotowane. Nauczyciel wcześniej opracowuje scenariusz zajęć i wyjaśnia cele, które mają być zrealizowane. Na lekcji określa czas gry i przydziela role, wyjaśnia wątpliwości powstałe podczas przygotowania uczniów do działania. W toku pracy uczniów czuwa nad przebiegiem gry, a następnie dokonuje wspólnie z uczniami uogólnień i ocenia przyjęte rozwiązania.

Projekty gier dydaktycznych przygotowują samodzielnie, przy pomocy komputera. Gry dydaktyczne ułatwiają uczniom zdobywanie praktycznych umiejętności językowych, a także czynią lekcję atrakcyjną i sprawiają, że uczniowie chętnie wykonują zadania.

Na każdej lekcji, którą prowadzę, wykorzystuję jedną z gier. A oto niektóre z nich:

- ▶ Najczęściej wykorzystuję *magiczny kwadrat*. W ten sposób utrwalam słownictwo na dany temat. Na przykład chcę, aby uczniowie zapamiętali rzeczowniki dotyczące tematu *Школа*. W kwadrat wpisuję słowa, a wolne kratki uzupełniam dowolnymi literami. Informuję uczniów, że w tym kwadracie ukryłam np. 10 słów (rzeczowników). Uczniowie mają za zadanie odszukać i wypisać te słowa.

Magiczny kwadrat do tematu *Школа*

Д	О	С	К	А				Т	
	К	Т						Е	
	Н	О						Л	
	О	Л	А	М	П	А		Е	
				Е	А		П	В	
				Л	Р		О	И	
				С	Т	У	Л	З	
				К	А	Р	Т	А	О
	К	Н	И	Г	А				Р
У	Ч	Е	Н	И	К				

Uczeń powinien odnaleźć następujące słowa: *доска, окно, стол, лампа, мел, парты, пол, стул, карта, книга, ученик, телевизор*. Tak wygląda kwadrat z zaznaczonymi słowami.

Д	О	С	К	А	З	Л	В	Ё	Т
Ё	К	Т	И	С	Я	Ы	Ф	У	Е
Ё	Н	О	Ь	Б	Э	Ж	Ю	Щ	Л
Т	О	Л	А	М	П	А	С	С	Е
Й	Ц	У	К	Е	А	Ч	П	Ч	В
Е	К	У	Ц	Л	Р	Ц	О	Й	И
Й	Ё	Ё	В	С	Т	У	Л	Ю	З
Я	Я	М	И	К	А	Р	Т	А	О
Ф	К	Н	И	Г	А	Ф	Ч	И	Р
У	Ч	Е	Н	И	К	Г	Ш	И	Х

Podany niżej kwadrat otrzymuje uczeń.

Д	О	С	К	А	З	Л	В	Ё	Т
Ё	К	Т	И	С	Я	Ы	Ф	У	Е
Ё	Н	О	Ь	Б	Э	Ж	Ю	Щ	Л
Т	О	Л	А	М	П	А	С	С	Е
Й	Ц	У	К	Е	А	Ч	П	Ч	В
Е	К	У	Ц	Л	Р	Ц	О	Й	И
Й	Ё	Ё	В	С	Т	У	Л	Ю	З
Я	Я	М	И	К	А	Р	Т	А	О
Ф	К	Н	И	Г	А	Ф	Ч	И	Р
У	Ч	Е	Н	И	К	Г	Ш	И	Х

- ▶ Również krzyżówka pozwala utrwalić poznane słownictwo. Moja krzyżówka polega na wpisaniu słów – rzeczowników oznaczających dyscypliny sportowe. Dla ułatwienia podaję pierwszą literę.

Б							
Ф							
Ш							
Б							
Г							
П							

- ▶ Lubię stosować *planszę*, ponieważ pozwala utrwalac formy gramatyczne.

	Жить	Гулять	Читать
Я			
Ты			
Он			
Она			
Оно			
Мы			
Вы			
Они			

Uczeń układa na planszy odpowiednie formy czasowników.

► W klasach bardziej zaawansowanych językowo wprowadzam zabawę *prawda-falsz*. Podaję hasło, a obok umieszczam kilka odpowiedzi. Uczeń wybiera odpowiedź prawdziwą:

А.С. Пушкин это –

а) русский космонавт

б) знаменитый философ

в) русский поэт

Столица России это – а) Варшава

б) Москва

в) Санкт-Петербург

► Aby utrwalić formy koniugacyjne czasowników wprowadzam zabawę *co z czym połączyć?*, która polega na połączeniu zaimków osobowych z odpowiednią formą czasownika:

Я	говорим	ты	стоит	вы
	смотришь	они	пишете	живёт
Иду	мы читают	он	она гуляет	оно

Uczniowie mają często problem dotyczący rozróżniania części mowy. Zabawa polega na grupowaniu słów. Grupa dwóch, trzech uczniów otrzymuje kopertę, w której są małe

kartoniki z różnymi słowami. Umieszczam w kopercie po kilka słów, np. 5 czasowników, 10 rzeczowników, 4 przymiotniki i 6 liczebników. Zadaniem uczniów jest na przykład wybranie tylko rzeczowników, a spośród rzeczowników tylko rzeczowników rodzaju męskiego.

► *Piramida* to sposób na utrwalanie i rozszerzanie słownictwa. Poziomo uczeń wpisuje słowo – rzeczownik, który za każdym razem jest dłuższy o 2 litery.



Wprowadzone przeze mnie gry i zabawy mają na celu ułatwić uczniom zdobywanie umiejętności praktycznych, a także sprawić, aby lekcja była ciekawa, dynamiczna, dająca poczucie, że cele zostały osiągnięte. Z mojej pedagogicznej praktyki wynika, że gry utrwalają wiedzę i zwiększają operatywność uczniów. Przedstawione wyżej propozycje gier i zabaw mogą być wykorzystywane właśnie w tym celu.

(kwiecień 2002)

Anna Zeler¹⁾
Siemianowice

Harrius Potter et Philosophi Lapis

Na zachodnim rynku księgarskim ukazała się książka J.K.Rowling – *Harry Potter i kamień filozoficzny* przetłumaczona na język łaćniński.²⁾ Postanowiłam niektóre jej fragmenty wykorzystać na lekcjach łaciny, w myśl zasady – *Lingua Latina semper viva*. Ucząc młodzież starożytnego języka bardzo często podkreślam jego powiązania z językami nowożytnymi oraz wpływ na literaturę i kulturę współczesną. Zauważyłam także, że uczniowie z dużym zainteresowaniem uczestniczą w „nietypowych” lekcjach i na długo zapamiętują przerobiony materiał, a zwłaszcza nowe słowa i zwroty. Doszłam

więc do wniosku, że lekcja z Harry Potterem będzie bardzo dobrym przykładem zajęć motywujących uczniów do nauki języka łaćnińskiego. Młodzież zna dobrze tego bohatera, tak więc jego losy czytane po łacinie powinny dla niej być dodatkową atrakcją. Ponieważ zainteresowanie sportem wśród młodych ludzi jest powszechne, wybrałam dwa fragmenty dotyczące rozgrywek sportowych.

Oto propozycja takiej lekcji (90 min): Na początku lekcji prosimy jednego z uczniów, by przypomniiał treść książki i przybliżył postać głównego bohatera. Następnie dzielimy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łaćnińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Katowicach.

²⁾ J. K. Rowling (2003), *Harrius Potter et Philosophi Lapis*, translated by Peter Needham, New York and London: Bloomsbury Publishing Plc.

uczniów na dwie grupy. Każda z grup dostaje do przetłumaczenia jeden fragment książki. Pierwszy z nich opisuje zasady gry w Quidditch, drugi – sportowe wyczyny Harry'ego Pottera oraz jego kolegów w Szkole Magii i Czarodziejstwa w Hogwart.

► Fragment pierwszy:

„Advenerat Oliver Silvius. Cistam magnam et ligneam sub brachio ferebat. Harrius iuxta eum ad terram descendit.

'Optime factum,' inquit Silvius, oculis micantibus'. Intellego quid McGonagall dicere voluerit...re vera ingeniosus es. Regulas tantum te hoc vespere docebo. Posthac ter in hebdomade cum cetera turma exerceberis.'

Cistam aperuit. Intus erant pilae quattuor variae magnitudinis.

'Agedum,' inquit Silvius. 'Ludum Quidditch non difficile est intellegere, difficilius autem est ludere. Pars utraque septem habet lusores. Tres appellantur Secutores.'

'Tres Secutores,' iteravit Harrius, dum Silvius pilam splendidam et rubram plus minus instar follis lusorii deprompsit.

'Haec pila appellatur Quaffle,' inquit Silvius. Secutores Quaffle alii ad alios iactant et conantur eam per unum circulorum propellere ut ad calcem perveniant. Quisquis Quaffle per unum circulorum propellit decem puncta accipit. An satis liquet?'

'Secutores Quaffle iactant et per circulos mittunt ut puncta accipiant,' recitavit Harrius. [...] Fusticulum Harrio tradidit aliquo modo similem clavae qua homines in ludo circumcursio utuntur.

'Te docebo quid faciant Bludgeri,' inquit Silvius. 'Hi duo sunt Bludgeri.' [...] 'Cede loco,' Silvius Harrium admonuit. Inclinator unum Bludgerorum liberavit.

Statim, pila nigra alte in aera surrexit et tum recta in faciem Harrii ruit. Harrius fusticulo iactando eam prohibuit quominus nasum frangeret et cursu anfracto procul in aera emisit – capita circumvolavit et tum irruit in Silvium, qui se supra eam iecit et in terra retinere poterat.

'An vides?' anhelavit Silvius, Bludgerum luctantem in cistam redire cogens et eum loris al-

ligans ut omnia tuta essent. 'Bludgeri velut missilia circumvolant conantes lusores de scoparum manubriis decutere. Ea est causa cur utraque pars duos Percussores habeat. Nostri sunt gemini Vislii – oportet eos turmam suam a Bludgeris protegere et conari Bludgeros percutere et in turmam alteram devertere. An putas te haec omnia intellexisse?''³⁾

► Fragment drugi:

„Harrius ascendit in Nimbium suum MM. [...] Amicus geminorum Visliorum, Lee Jordan, commentarium certaminis faciebat, a Professore McGonagall diligenter observatus.

'illa vero festinat per aera, sollertia magna Quaffle tradit Aliciae Spinnet, nuper repertae ab Olivero Silvio, quae proximo anno partem tantum subsidiariam agebat – redditum est Angelinae Johnson et – non ita, Slytherini Quaffle ceperunt, praefectus Slytherinus Marcus Silex potitur Quaffle et incipit ire – Silex more aquilae ibi sursum volat – propulsurus est Quaffle in calcem – non ita, prohibitus est motu optimo lanitoris Gryffindorensis Silvii et Gryffindorenses capiunt Quaffle – ecce! Secutrix Katie Bell Gryffindorensis quam dextere lapsu praecipiti Silicem praeterit, incipit ire adverso campo et – Vae – id sane dolorem attulit, in occipite a Bludgero pulsatur – Quaffle capitur a Slytherinis – ecce! Adrianus Pucey ad palos festinat, sed impeditus est ab altero Bludgero – obviam ei misso a Frederico aut Georgio Vislio, uter fuerit non possum dicere – sed quisquis erat, res bene gesta est a Percussore Gryffindorensi, et Johnson iterum Quaffle habet, campus a fronte patescit et illa incipit ire – iam vero volat – Bludgerum evitat festinantem – pali ante iacent – agedum, Angelina – lanitor Bletchley se praecipitem mittit – frustra – GRYFFINDORENSES QUAFFLE IN CALCEM PROPELLUNT!''⁴⁾

Następnie uczniowie porównują swoją wersję tłumaczeń z przekładem literackim⁵⁾ i zapisują na tablicy zwroty występujące w tekście, związane ze sportem:

cum turma exercere – ćwiczyć z drużyną,
regulas docere – zapoznawać z zasadami gry,
pars utraque septem habet lusores – po każdej stronie jest siedmiu graczy,

³⁾ op. cit., s. 135, 136.

⁴⁾ op. cit., s. 149, 150.

⁵⁾ J.K. Rowling (2000), *Harry Potter i kamień filozoficzny*, tł. Andrzej Polkowski, Poznań: Media Rodzina, s. 176, 177, 194, 195.

ad calcem pervenire – zdobyć gola,
 puncta accipere – zdobyć punkty,
 ad palos festinare – pospieszać ku słupkom
 bramkowym,
 pilam in calcem propellere – wbić piłkę do
 bramki,
 sollertia magna tradere – zgrabnie przetrzucić,
 pilam capere – wyłapać piłkę,
 pila potiri – przejąć piłkę,
 incipere ire – ruszyć do przodu,
 pali ante iacent – słupki są już blisko,
 res bene gesta est – bardzo ładne zgranie.

Następnie dzielimy uczniów na kilka grup i prosimy, by używając powyższych zwrotów opisali współczesne zasady gry w koszykówkę lub piłkę nożną. Pod koniec lekcji uczniowie odczytują prace.

Uważam, że lekcja tego typu uświadamia młodzieży, że język łaciński jest używany współcześnie, że i dziś można spotkać ludzi, którzy potrafią i chcą pisać po łacinie. Wyżej wymieniona książka jest tego najlepszym przykładem.

(sierpień 2003)

Dominika Goltz, Tomasz Ociński¹⁾
 Bydgoszcz

Zdrowe odżywianie

Wspólnie z nauczycielami biologii przeprowadziliśmy cykl lekcji pod hasłem *zdrowy tryb życia*. Jest to temat uwzględniony w programie wychowawczym naszej szkoły, ponieważ jednak jest bardzo obszerny zawężiliśmy go do *zdrowego odżywiania*.

Proponowany przez nas cykl lekcji składał się z następujących etapów. Uczniowie mieli okazję wziąć udział w:

1. 45 minutowej prezentacji poświęconej zdrowemu odżywianiu wygłoszonej przez szkolną pielęgniarkę i uczniów Liceum Gastronomicznego,
2. Lekcji biologii, podczas których uzupełnili i utrwaliли wiadomości zawarte w prezentacji,
3. Lekcji języka angielskiego wykorzystujących dotychczas zdobytą wiedzę, materiał z podręcznika i nasze własne materiały. Przebieg tej lekcji był następujący:

- a) wprowadzenie słownictwa związanego z właściwym odżywianiem: *food, proper diet, ways of good nutrition*. Wykorzystaliśmy materiał z unitu 6 podręcznika *Enterprise*²⁾, zgodnie z tokiem proponowanym przez autorkę.



¹⁾ Autorzy są nauczycielami języka angielskiego.

²⁾ Virginia Evans, Jenny Dooley (1999), *Enterprise*, Swansea: Express Publishing.

Lead-in

- Look at the pictures of food and drinks. Which are: *healthy, low-fat foods; fatty foods; junk food?*
- What food and drink would be suitable for: *a vegetarian; somebody who is on a diet?*
- What do you usually eat and drink: *at work/school; on a picnic; at a fast-food restaurant; at an expensive restaurant?*
 - Do you often: *eat junk food; have a snack between meals?*
 - Do you worry about how healthy your diet is? Are you a fussy eater?
 - Which foods: *contain a lot of calories; contain protein; are rich in vitamins?*
- Listen and match the stars to the things they like to eat or drink.

1 Demi Moore	a bacon sandwiches
2 Helen Hunt	b fried chicken
3 Eddi Murphy	c watermelon (without seeds)
4 Whoopi Goldberg	d turkey sandwiches
5 Bill Murray	e carrot juice
6 Mickey Rourke	f poached eggs

- b) Praca z tekstem *What do the stars eat?*³⁾ również zgodnie z takim proponowanym przez autorów.

What Do The Stars Eat?

Film stars are everyone's favourite subject. People love to talk about what they're wearing, who they're **dating**, and how much money they make. But have you ever **wondered about** what they eat?

Chefs and caterers on film sets have the answers. "Every actor has different **eating habits**," says chef John Sharp. "Some stars love meat, while others are strict vegetarians who don't eat meat, eggs, or fish. Some stars love junk food, while others are **constantly on a diet** and eat only healthy foods."

Ninety-nine per cent of the time, actresses are on a diet and **insist on** eating only low-fat foods. During the **filming of** *Now and Then*, Demi Moore ate nothing but Basmati rice, **steamed** baby spinach, green beans with lemon, and turkey sandwiches on wholemeal bread. During the filming of *Twister*, Helen Hunt only ate low-calorie foods, including poached eggs, dry toast, and steamed brown rice with vegetables.



Other stars love to eat junk food, and never count calories during their meals. Eddie Murphy's favourite food is Kentucky Fried Chicken. Whoopi Goldberg doesn't **worry about** how healthy her diet is, and loves fatty bacon sandwiches with lettuce, mayonnaise and lots of butter.

One thing for sure is that cooking for the stars is never easy, because they are often fussy eaters. "They want food **fixed** exactly the way they like it and always have something to **complain about**," says caterer Susan Tate. Bill Murray won't eat watermelon with seeds in it, and Mickey Rourke insists on freshly-squeezed carrot juice twice a day, but he won't drink it if it **sits** for more than six minutes.

Cooking for the stars is hard work, but few of these caterers ever think about changing jobs. "I love my work," says Susan Tate. "Where else can I see what Michelle Pfeiffer eats for breakfast or what Al Pacino has for a **snack**?"

- Read the article and for questions 1-5, choose the best answer, A, B, C or D. Then, explain the words in bold.
 - Vegetarians don't eat...
A junk food. C meat.
B vegetables. D healthy foods.
 - Most actresses don't eat...
A low-fat foods. C fatty foods.
B sandwiches. D steamed vegetables.
 - Who likes junk food?
A Eddie Murphy C Susan Tate
B Demi Moore D Bill Murray
 - Cooking for the stars is
A boring. C easy.
B difficult. D scary.
 - Caterers on film sets should...
A be fussy eaters.
B prepare only healthy food.
C change their jobs often.
D fix food the way each star likes it.

Language Development

- Fill in the words from the list, then make sentences using the completed phrases.
dry, foods, eating, junk, freshly-squeezed, calories, poached, steamed, strict

- habit 4 low-fat
- brown rice 5
- food 6
- to count 9
-vegetarians
-carrot juice

- Fill in the correct preposition, then make sentences using the completed phrases.

- ... film sets; 2 ... a diet; 3 ninety-nine per cent... the time; 4 to insist ... sth; 5 to worry sth; 6 to cook ... sb; 7 to complain ... sth; 8 to think ... sth

- Replace the words in bold with the correct word from the list.

- constantly, fatty, wondered about, insists on*
- Have you ever **asked yourself** how much damage junk food can do to your body?
 - Top models are **continuously** on a diet to stay slim.
 - Dad always **demand**s a cup of hot milk before bedtime.
 - Dieters shouldn't eat **fattening** foods.

Speaking

Read the article again, and make notes about the stars and their eating habits under these headings:

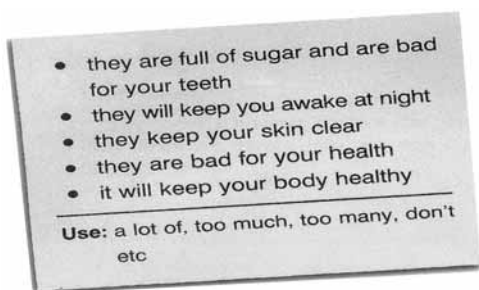
- dieters
- junk-food lovers
- fussy eaters

Then, use your notes to talk about what the stars like to eat. Start like this:

³⁾ Enterprise, s. 41.

Some actors only eat low-fat foods. For example, Demi Moore enjoys Basmati rice...

► c) Lekcja gramatyki – powtórzenie i utrwalenie rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych (z uwzględnieniem wyrażień: *a bottle of milk, a loaf of bread, a cup of tea, a slice of ham*), udzielanie rad związanych z właściwym odżywianiem (*should/ shouldn't*). Uczniowie piszą ulotkę o zdrowym odżywianiu – uzupełniają gotowy formularz z podręcznika lub piszą własne teksty.



Uczniowie w grupach przygotowują plakaty utrwalając wiadomości zdobyte na lekcjach biologii i angielskiego. Plakaty mogą być umieszczone w pracowni językowej, by przypominać uczniom słownictwo lub w pracowni biologicznej, by przypominać zasady prawidłowej diety. Ta praca sprawiła im wiele radości. Mieli okazję wykazać się pomysłowością i inwencją. Tematy plakatów to:

- Piramida zdrowia – *Diet Pyramid*.
- Zdrowa żywność – *Healthy Food*.
- Złe nawyki żywieniowe – *Bad eating habits*.

W cyklu naszych lekcji wykorzystaliśmy również dodatkowe materiały nagrane z programu BBC World *Podróże kulinarne* w celu rozwinięcia umiejętności słuchania i zapewnienia uczniom kontaktu z językiem używanym przez rodzimych użytkowników.

(grudzień 2001)

Mirosława Dyka-Płonka¹⁾
Rydułtowy

Nauczmy uczniów się uczyć – *Action research*



Wstęp

Temat konkursu 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć* – to piękne hasło, którego, moim zdaniem, nie można zrealizować nie zastanowiwszy się nad trudnościami, z którymi my, jako nauczyciele języka obcego, spotykamy się w naszej pracy. Aby nauczyć uczniów się uczyć, trzeba na bieżąco dokonywać refleksji na temat własnego sposobu nauczania, systematycznie gromadząc informacje dotyczące naszej codziennej pracy – umieć je tak zanalizować, by określić aktualne problemy i podjąć decyzję co do sposobu ich rozwiązania. Proces ten został nazwany przez M. J. Wallace'a, autora pracy *Action Research for Language Teachers*, propagatora nauczania refleksyjnego (praktyka zawodowa poddana refleksji prowadzi

do rozwoju zawodowego) strategią *action research* (1998:4). *Action research* prowadzi do próby rozwiązania rozpoznanego przez nas problemu uczniów przez dobranie odpowiedniej w danym przypadku techniki nauczania. Najogólniej, proces składa się z czterech faz: planowania, akcji, obserwacji oraz refleksji.

Metodę tę poznałam na zajęciach z prof. Anną Michońską-Stadnik w czasie Studiów Podyplomowych Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Języka Angielskiego, prowadzonych w programie INSETT przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. Wydała mi się na tyle ciekawa i praktyczna w rozwiązywaniu trudności, że zaczęłam ją stosować. Chciałabym podzielić się moim doświadczeniem w przeprowadzeniu *action research* z grupą uczniów, którzy „nie mogli się nauczyć” form past participle (imiesłowu biernego), tradycyjnie opanowywanych metodą pamięciową.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Rydułtowach. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.



Planowanie

Cel

Dlaczego chcesz zastosować metodę action research? to pierwsze pytanie, na które powinnam sobie odpowiedzieć według Wallace'a (1998:1). Miałam właśnie wprowadzić stronę bierną na lekcjach w klasie IIIa (podręcznik *Enterprise 2: Unit 9*), gdy stwierdziłam, że byłoby dobrze sprawdzić znajomość form past participles. Klasa uczyła się języka angielskiego od dwóch i pół roku w liceum ogólnokształcącym w dwóch grupach – A i B. Kilka miesięcy wcześniej uczniowie poznali czasy Present Perfect i Past Perfect. Dałam im do wykonania w formie testu następujące ćwiczenia:

PAST PARTICIPLES – Opening/Final Test

I. *You are asking Helen questions beginning **Have you ever...**? Write the questions.*

- (London?) **Have you ever been to London?**
No, never.
- (Australia?) Have Yes, many times.
- (lose/your passport?) No, never.
- (fly/in a helicopter?) Yes, once.
- (eat/Chinese food?) Yes, a few times.
- (New York?) Yes, twice.
- (drive/a bus?) No, never.
- (break/your leg?) Yes, once.

II. *Complete the sentences with a verb from the list.*

break buy decide finish forget go go invite see not/see take tell

- 'Can I have this newspaper?' 'Yes, **I've finished** with it.
- I some new shoes. Do you want to see them?
- 'Where is Liz?' 'She out.
- I'm looking for Paula. you her?
- Look! Somebody that window.
- 'Does Liza know that you're going away?' 'Yes, I her.
- I can't find my umbrella. Somebody it.
- I'm looking for Sarah. Where she?
- I know that woman but I her name.
- Sue is having a party tonight. She a lot of people.
- What are you going to do? you?
- 'Where are my glasses?' 'I don't know. I them.

III. *Mary is 65 years old. She has had an interesting life. What has she done?*

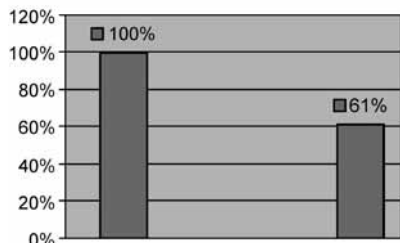
have be all over the world a lot of interesting things do write many different jobs a lot of interesting people travel meet ten books married three times

- She has had many different jobs.**
- She
-
-
-
-

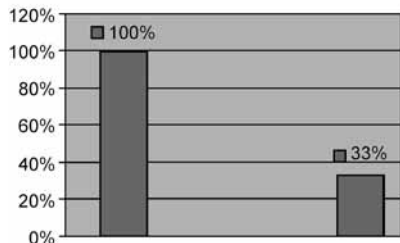
Adapted from: Murphy, R. *English Grammar in Use*.

Niestety, wyniki tego testu okazały się niezbyt satysfakcjonujące. Grupa A rozwiązała prawidłowo 61% zadań, Grupa B jedynie 33%.

TEST WSTĘPNY GRUPA A



TEST WSTĘPNY GRUPA B



Postanowiłam więc zastosować *action research*. Moim celem miała być pomoc uczniom w zapamiętaniu form past participles, przy zastosowaniu nietradycyjnych technik.

Temat

Następnym punktem do przemyślenia (Wallace 1998:21) był zakres mojego działania. Jako że kolejne lekcje kursu miały dotyczyć strony biernej, ja i moi uczniowie powinniśmy się skupić głównie na przyswojeniu form past participles na tyle dobrze, by uniknąć problemów z nową konstrukcją. Biorąc pod uwagę

nasze potrzeby, określiłam temat *action research*: czy *nietradycyjne metody nauczania form past participles* okażą się bardziej efektywne niż *tradycyjne uczenie się ich na pamięć*?

▼ Cel szczegółowy

Pytanie szczegółowe, na którym miałam się skupić w obrębie zakresu mojego działania (Wallace 1998:24), musiało więc brzmieć: czy dodatkowe ćwiczenia pomogą moim uczniom w zapamiętaniu form *past participles*?

▼ Produkt

Prawdopodobne efekty *action research*, według moich zamierzeń, to osiągnięcie następujących celów (Wallace 1998:27-28):

- ▶ Spodziewałam się, że uczniowie lepiej przyswoją sobie formy *past participles* i napiszą test końcowy na więcej niż 33%.
- ▶ Miałam nadzieję, że moje lekcje będą bardziej interesujące zarówno dla mnie, jak i moich uczniów.
- ▶ Oczekiwałam, że lepsi uczniowie będą pomagać słabszym podczas eksperymentu.
- ▶ Przypuszczałam, że uda mi się wykorzystać doświadczenie w przeprowadzeniu eksperymentu w mojej dalszej pracy.

▼ Sposób

Sposób przeprowadzenia *action research* (Wallace 1998:28,38) był następnym punktem planowania. Eksperyment został zrealizowany w grupie B klasy IIIa Liceum Ogólnokształcącego w Rydułtowach w marcu 2001 r. Z tego powodu, że wyniki testu wstępnego były gorsze w grupie B, postanowiłam, że właśnie ta grupa będzie grupą eksperymentalną. W grupie A nie zamierzałam wprowadzać żadnych dodatkowych ćwiczeń, miała to być grupa kontrolna. Uczniom w grupie A powiedziałam tylko, że muszą lepiej zapamiętać formy *past participles*, bo za około cztery tygodnie powtórzemy test.

Zdecydowałam, że refleksje dotyczące eksperymentu będę gromadzić w formie opisowej i porównam wyniki testu wstępnego i końcowego. Niestety, poświęcając tak dużo czasu na dodatkowe ćwiczenia w grupie B i ucząc regularnie, według kursu grupę A, która zawsze była szybsza w uczeniu się języka, nie mogłam znaleźć więcej czasu na bardziej rozbudowaną uczniowską ewaluację przeprowadzonego eksperymentu.

▼ Czas i częstotliwość

Następnym etapem do rozważenia było, ile mam czasu na przeprowadzenie *action research* i określenie konkretnego terminu jej zakończenia (Wallace 1998:28-30). Postanowiłam, że będę realizować eksperyment w trakcie regularnych lekcji kursu. Tak więc opracowałam ćwiczenia dodatkowe, które miały być przeprowadzane w pierwszych pięciu do piętnastu minutach moich lekcji w grupie B. Chciałam zakończyć *action research* przed upływem czterech tygodni. Miałam więc do dyspozycji 10 kilkuminutowych fragmentów lekcji. Terminem ostatecznym zakończenia eksperymentu miał być 22 marca, jako że test końcowy został zapowiedziany w obu grupach na dzień kolejny.

▼ Materiały

Ustalenie potrzeby współpracy z innymi nauczycielami i zgromadzenie materiałów było następną fazą planowania (Wallace 1998:33). Nie potrzebowałam pomocy ze strony moich koleżanek-anglistek, ponieważ miałam zarówno grupę eksperymentalną, jak i kontrolną w obrębie jednej klasy. Materiały stosowane przeze mnie w trakcie badania podaję poniżej i zamieszczam w bibliografii.



Akcja i obserwacja

▼ Ćwiczenie 1 – *Love Story* – Present Perfect

Czas: 15 minut

Materiały: fotokopie rozsypanych, ponumerowanych zdań; trzy zdania dla każdej grupy, jedno zdanie dla nauczyciela do zaprezentowania uczniom, fotokopia rozszyfrowanej całości opowiadania dla każdej grupy

Present Perfect *Love Story*

Jumbled sentence sheet:

1. I MET MUM, HIM AGO. TWO MONTHS HIS SISTER AND
2. I REALLY HIM FANCIED I AND REALISED LIKED TOO. ME, HE
3. HE HAS FRIEND MY BEEN WE FIRST MET.SINCE
4. IS HE KIND SO GENTLE. UNDERSTANDING AND KIND,
5. TOGETHER. SEVERAL TRIPS HAVE BEEN WE ON
6. WELL, ACTUALLY, WE DONE HAVEN'T YOU WHAT THINK YET.

7. UP TRADITIONALLY. VERY HE BEEN HAS BROUGHT
8. HOW CAN I THIS... SAY CARDINAL. IS DAD HIS A
9. GO TO BED HE HAS REFUSED ME. WITH TO
10. HAVE WE ENGAGED FOR WEEKS. TWO BEEN
11. WE GETTING ARE MARRIED WEEK – NEXT YOU DAD AND CAN COME?

Unjumbled sentence sheet:

1. MUM, I MET HIM AND HIS SISTER TWO MONTHS AGO.
2. I REALLY FANCIED HIM AND I REALISED HE LIKED ME, TOO.
3. HE HAS BEEN MY FRIEND SINCE WE FIRST MET.
4. HE IS SO KIND, UNDERSTANDING AND GENTLE.
5. WE HAVE BEEN ON SEVERAL TRIPS TOGETHER.
6. WELL, ACTUALLY, WE HAVEN'T DONE WHAT YOU THINK YET.
7. HE HAS BEEN BROUGHT UP VERY TRADITIONALLY.
8. HOW CAN I SAY THIS...HIS DAD IS A CARDINAL.
9. HE HAS REFUSED TO GO TO BED WITH ME.
10. WE HAVE BEEN ENGAGED FOR TWO WEEKS.
11. WE ARE GETTING MARRIED NEXT WEEK — CAN YOU AND DAD COME?

Adapted from: Rinvolucri, M. and Davis, P. *More Grammar Games*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Dzielę uczniów na czteroosobowe grupy.
- ▶ Wyjaśniam, że zagrają w grę gramatyczną, czytając jednocześnie romantyczne mini-opowiadanie.
- ▶ Zapisuję swoją rozsypankę na tablicy, układam ją i zwracam uwagę, że w tym akurat zdaniu nie ma formy past participle (zdanie numer 1).
- ▶ Uczniowie układają swoje rozsypanki w logiczne zdania.
- ▶ W grupach podkreślają formy past participles w swoich zdaniach.
- ▶ Razem odczytujemy całość opowiadania we właściwej kolejności.
- ▶ Uczniowie otrzymują całość opowiadania z podkreślonymi formami past participles.

Notatka z obserwacji: Chociaż ćwiczenie wydawało się być zbyt czasochłonne, było zabawne i chyba warte przeprowadzenia. Uczniowie mieli trochę kłopotu ze słownictwem, jako że zostało ono zaprojektowane dla poziomu średnio zaawansowanego. W klasie są słowniki, z których uczniowie mogą korzystać w czasie lekcji; tym razem nie musiałam ich do tego namawiać. Co mnie ucieszyło, uczniowie chętnie współpracowali w grupach.

Ćwiczenie 2 – Przysłowia angielskie z formami past participles

Czas: 10 minut

Materiały: fotokopie zestawu przysłów z angielskimi definicjami dla każdego ucznia.

PROVERBS WITH PAST PARTICIPLES

Do as you would be done by – Treat others as you would wish them to treat you. If you treat someone unfairly, you must expect that person to treat you unfairly, too.

Forbidden fruit is sweetest – The things which we cannot have are the things we want the most; forbidden things are the most attractive and exciting.

What's done cannot be undone – If one cannot change a bad result, disappointment, etc. then there is no use making oneself unhappy about it.

Rome was not built in a day – An important task needs patience and hard work. It cannot be completed in a short time.

A word spoken is past recalling – Once something has been said, it cannot be taken back, however much it may be regretted.

Adapted from: Seidl, J. and Mc Mordie, W. *English Idioms and how to use them.*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Uczniowie w parach czytają przysłowia i definicje i próbują je zrozumieć.
- ▶ Identyfikują formy past participles zawarte w przysłowiaach.
- ▶ Próbują znaleźć polskie odpowiedniki angielskich przysłów, zwracając uwagę na sposób tłumaczenia participles na język polski (pary podają swoje propozycje).
- ▶ Podają bezokoliczniki czasowników, podanych w formie past participle w przysłowiaach i zapisują obie formy.
- ▶ Każdy uczeń wybiera przysłowie, które najbardziej mu się spodobało i zapisuje je w zeszytach.

Notatka z obserwacji: Wydaje się, że uczniom podobało się to ćwiczenie. Zdołali pojąć znaczenie przysłów bez pomocy słownika, dzięki załączonym wyjaśnieniom w języku angielskim. Dzięki temu mogli skupić się na gramatycznym aspekcie ćwiczenia. Niektóre pary miały problemy ze zidentyfikowaniem participles. W końcu pomogło im tłumaczenie przysłów na język polski. Nie spodobała się konieczność zapisywania form czasowników

w zeszyście. Natomiast przysłowie, które wybrali jako najciekawsze, zostało chętnie zapisane. Zauważyłam, że niektórzy wybrali i zdążyli zapisać więcej niż jedno.

Ćwiczenie 3 – Brighton w deszczu – piosenka z Past Participles

Czas: 15 minut

Materiały: fotokopie piosenki z pustymi miejscami z określoną liczbą kresek odpowiadającą liczbie liter danej formy past participle dla każdego ucznia, kasetka z piosenką.

BRIGHTON IN THE RAIN – a Song with Past Participles

I've never _____ to Athens and I've never _____ to Rome
I've only _____ the Pyramids in picture books at home
I've never _____ across the sea or _____ inside a plane
I've always _____ my holidays in Brighton in the rain.

1 2 3 4 5 6

I've never _____ foreign food or _____ in a foreign bar
I've never _____ a foreign girl or _____ a foreign car
I've never _____ to find my way in a country I don't know
I've always _____ just where I am and where I'll never go.

7 8 9 10 11 12

I've _____ travel books by writers who have _____ to Pakistan
I've _____ people telling stories of adventures in Iran
I've _____ TV documentaries about China and Brazil
But I've never _____ abroad myself; it's making me feel ill.

13 14 15 16 17

I've _____ several languages like Hindi and Malay
I've _____ lots of useful sentences I've never _____ able to say
The furthest place I've ever _____ was to the Isle of Man
And that was full of tourists from Jamaica and Japan.

18 19 20 21

I've never _____ to Athens and I've never _____ to Rome
I've only _____ the Pyramids in picture books at home
I've never _____ across the sea or _____ inside a plane

I've always _____ my holidays in Brighton in the rain.

1 2 3 4 5 6

1 BEEN, 2 BEEN, 3 SEEN, 4 SAILED, 5 BEEN, 6 SPENT, 7 EATEN, 8 DRUNK, 9 KISSED, 10 DRIVEN, 11 HAD, 12 LIVED, 13 READ, 14 BEEN, 15 HEARD, 16 WATCHED, 17 BEEN, 18 STUDIED, 19 LEARNT, 20 BEEN, 21 BEEN

Adapted from: Swan, M. and Walter, C. *The New Cambridge English Course*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Uczniowie słuchają pierwszej części piosenki w 1. osobie liczby pojedynczej, w której są śpiewane formy past participle.
- ▶ Próbują wstawić formy past participle w trakcie powtórnego słuchania.
- ▶ Sprawdzają wykonane zadanie w parach i grupach.
- ▶ Sprawdzam poprawność wykonania ćwiczenia; podaję numer danej formy w piosence, uczniowie podają jej brzmienie.
- ▶ Uczniowie słuchając śledzą tekst drugiej części piosenki, która jest zaśpiewana o wiele szybciej, w 3. osobie liczby pojedynczej i bez form past participle.
- ▶ W trakcie powtórnego odtwarzania szybszej części piosenki zadaniem uczniów jest wykrzykiwanie participles w odpowiednich miejscach.
- ▶ Zadaję pracę domową, która polega na wypisaniu z tekstu piosenki wszystkich form past participle oraz odpowiadających im bezokoliczników.

Notatka z obserwacji: To był miły fragment lekcji zarówno dla mnie, jak i dla uczniów. Większość poradziła sobie bardzo dobrze z uzupełnianiem luk w tekście, chociaż niektórzy potrzebowali pomocy ze strony grupy. Wykrzykiwanie form participles było trudne, a jednocześnie bardzo zabawne. Jako że szybsza część piosenki jest rzeczywiście szybka, wszyscy mieliśmy problemy z dotrzymaniem tempa piosenkarce. Było mi trudno zacząć regularną lekcję, bo uczniowie chcieli śpiewać, czy raczej wykrzykiwać, choćby i participles, jeszcze raz. Oczywiście następna lekcja musiała się zacząć od śpiewania. Co mnie zdziwiło, w klasie nie było tego dnia ani jednej osoby bez wykonanego zadania domowego.

Ćwiczenie 4 – Czy jesteś pokojowo nastawiony do świata? – ankieta

Czas: 10 minut

Materiały: fotokopia kwestionariusza dla każdego ucznia.

ARE YOU A PEACEFUL PERSON? – A Questionnaire

Answer the questions as honestly as you can and then find out your total score. (But don't take the test too seriously!)

1. If you have ever been in a political demonstration, score 2.
2. If you have lost your temper during the last three days, score 3.
3. If you have ever driven at over 160kph, score 2.
4. If you have ever broken a cup, a glass or a plate on purpose, score 1.
5. If you have been in a fight in the last three days, score 3.
6. If you have seen a war film, gangster film, western or other violent film in the last month, score 1.
7. If you have ever been in love with two people at the same time, score 2.
8. If you have ever had violent dreams, score 1.
9. If you have ever walked out of school, score 2.
10. If you have ever watched a boxing match, score 2.
11. If you like the town better than the country, score 1.

Your score: 0-9: you are a peaceful person.

10-15: average.

16-20: you are not at all a peaceful person.

Adapted from: Swan, M. and Walter, C. *The New Cambridge English Course*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Uczniowie zapoznają się z kwestionariuszem.
- ▶ Indywidualnie odpowiadają na pytania, notując punkty.
- ▶ Zapoznają się z wynikami kwestionariusza.
- ▶ Informują innych o swoim wyniku (jeśli chcą).
- ▶ Proszą pary uczniów o znalezienie form past participles w pytaniach.
- ▶ Uczniowie głośno podają formy bezokolicznikowe zaznaczonych czasowników.

Notatka z obserwacji: Zadanie zostało wykonane bardzo szybko, uczniowie chętnie odpowiadali na pytania. Zdziwiło mnie, że z początku nie zdawali sobie sprawy, że wykonują ćwiczenie gramatyczne; powiedzieli mi o tym, gdy poprosiłam o wyszukanie participles. Ale ta część ćwiczenia została również sprawnie wykonana.

Ćwiczenie 5 – Mój przyjaciel jest kosmitą – a Present Perfect video story

Czas: 8 minut

Materiały: kasetka wideo z zapisem opowiadania

MY FRIEND IS AN ALIEN – a Present Perfect Video Story

After watching the video, the students have to complete the sentences with Past Participle forms of the verbs:

Have you anything yet? (eat)

Where have you? (be)

Have you this on your Planet? (see)

Where has he? (go)

Adapted from my old collection of extracts from English lessons on TV.

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Uczniowie oglądają scenkę wideo.
- ▶ Odczytują zdania z lukami i uzupełniają je ustnie.
- ▶ Każda forma jest sprawdzana na bieżąco z taśmą wideo, zdanie po zdaniu.

Notatka z obserwacji: Uważam, że uczniowie już dość dobrze radzą sobie z rozpoznawaniem form past participle. Wydaje się, że nawet ci, którzy dotychczas szukali pomocy czy potwierdzenia u kolegów, poradzili sobie samodzielnie. Możliwe, że zadanie było zbyt proste na tym etapie ćwiczenia form past participles i może powinno zostać wykonane wcześniej, na przykład, wymienienie z piosenką „Brighton in the Rain”. W każdym razie najwyższy czas zaproponować uczniom trudniejsze ćwiczenia.

Ćwiczenie 6 – Nowa praca Małgośki – Simple Present Passive

Czas: 8 minut

Materiały: tablica, kopia ćwiczenia dla nauczyciela.

MAGGIE'S NEW JOB – Simple Present Passive

Maggie got a new job at a hotel. This is her first day and her boss is telling her what she should do. As she has never worked in a hotel before, she is given very detailed information about the jobs done in the hotel. Complete what the boss is saying using the Passive and adding some details:

The rooms/clean

The carpets/h Hoover

The floors/wash

The towels/bring

The flowers in the vases/change

The furniture/dust

The meals/serve

The beds/make

The letters and newspapers/bring

Adapted from: Sikorzyńska, A. *Teach Grammar 2*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Odczytuję uczniom sytuację.
- ▶ Zapisuję wskazówki na tablicy.
- ▶ Rozwijam jedną ze wskazówek, na przykład: *The rooms/clean: The rooms are cleaned at 12 o'clock.*

- ▶ Każdej grupie przydzielam po dwie wskazówki do rozwinięcia w zdania.
- ▶ Grupy uzupełniają instrukcje szefa hotelu, dodając szczegóły, np. godzina, miejsce.
- ▶ Uczniowie odczytują pełną listę obowiązków Małgosi.

Notatka z obserwacji: Zadanie zostało wykonane szybko. Jedyne grupa, której przypadł czasownik „dust”, miała problemy ze znalezieniem jego formy past participle. Uczniowie myśleli, że jest to czasownik nieregularny, bo przypominał im takie czasowniki jak „cut” czy „shut”. W końcu znaleźli pomoc w słowniku.

◀ **Ćwiczenie 7** – Co za bałagan! – a Past Perfect story

Czas: 8 minut

Materiały: paski papieru z krótkim opisem trzech sytuacji dla każdej grupy.

WHAT A MESS! – a Past Perfect Story

Lisa came home yesterday evening and here is what she found. Try to find out what had happened before:

her younger sister was crying
 the fridge was empty
 her son was furious
 the window was broken
 the carpet was covered with honey
 there was blood in the bathroom
 her husband was shouting at their daughter
 the cooker was on fire
 her daughter's face was painted black
 her dresses were scattered all over the floor
 the dog was hiding under the sofa

Adapted from: Sikorzyńska, A. *Teach Grammar 2*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Przedstawiam uczniom sytuację.
- ▶ Daję dwa przykłady: *The fridge was empty because Lisa's son had given a party for his friends. There was blood in the bathroom because her daughter had cut her hand.*
- ▶ Proszę o wyjaśnienie sytuacji zapisanych na paskach.
- ▶ Uczniowie w grupach próbują odkryć, co się stało wcześniej, układając zdania w czasie Past Perfect (muszą użyć form past participle, które znają).
- ▶ Grupy odczytują swoje wyjaśnienia.

Notatka z obserwacji: Nie było problemów z zastosowaniem czasu Past Perfect, ponieważ uczniowie wiedzieli, że mają zastosować ten właśnie czas. Jednak niektóre formy past participle musieli sprawdzać w słowniku. Część wyjaśnień opisanych sytuacji była niespodziewana, ale na tyle śmieszna, że reszta klasy dobrze się bawiła.

▶ **Ćwiczenie 8** – Co się właśnie stało? – Zdania wykrzykniowe

Czas: 8 minut

Materiały: fotokopia ćwiczenia dla nauczyciela, tablica

WHAT HAS JUST HAPPENED – Exclamations

What event might have caused someone to say these:

Oh!	Thank goodness!	No!	It's a deal!
I'm sorry!	Congratulations!	Never mind!	Bad luck!
Goodbye!	Hello?	Oh?	Welcome!
Great!	Yes, of course!	Thanks!	What?

Adapted from: Ur, P. and Wright, A. *Five-Minute Activities*

- ▶ Zapisuję serię kilku krótkich zdań wykrzyknikowych na tablicy.
- ▶ Podaję przykład: *a situation in which someone hasn't heard clearly what has been just said, might give a rise to the exclamation 'WHAT?!'*
- ▶ Grupy wybierają po dwa zdania wykrzyknikowe i decydują, jakie wydarzenie mogło spowodować kogoś do ich wypowiedzenia.
- ▶ Zapisują krótki opis takich zdarzeń w czasie Present Perfect.
- ▶ Uczniowie odczytują swoje zapiski, nie podając zdania wykrzyknikowego, do którego wymyślili daną sytuację.
- ▶ Pozostali zgadują, które z wykrzykników pasuje do opisanej sytuacji

Notatka z obserwacji: Przeprowadzenie tego ćwiczenia zabrało nam więcej czasu, niż zakładałam. Zostało przyjęte bardziej jak zgadywanka niż ćwiczenie gramatyczne. Uczniowie nalegali na odczytanie wszystkich opisów. Dwie grupy miały kłopoty z wymyśleniem nie tyle opisu, co samych sytuacji, więc musiałam dać im dodatkowe wskazówki. Sądzę jednak, że problem polegał bardziej na braku wyobraźni, niż umiejętności ułożenia zdań w czasie Present Perfect.

▶ **Ćwiczenie 9** – Popraw, jeśli się mylą – Simple Past Passive

Czas: 5 minut

Materiały: fotokopia ćwiczenia dla nauczyciela.

CORRECT ME IF I'M WRONG – Simple Past Passive

False sentences:

Shakespeare wrote „War and Peace”.
 Chopin composed „Madame Butterfly”. (Puccini)
 Germany won World War II.

A woman killed John Lennon.
 The Rolling Stones sang „Yesterday”. (The Beatles)
 Marco Polo discovered America. (Columbus)
 Edison invented the telephone. (Alexander Bell)
 Alfred Hitchcock directed „E.T.”. (Spielberg)
 A king governs the USA. (a president)
 Hemingway wrote „Alice’s Adventures in Wonderland”. (Lewis Carroll)

Adapted from: **Sikorzyńska, A.** *Teach Grammar 2*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Podaję uczniom fałszywe zdanie w czasie Simple Past, dotyczące znanej osoby lub słynnego miejsca: *Shakespeare wrote „War and Peace”* i przykład reakcji: *That’s not true. Shakespeare didn’t write „War and Peace”. It was written by Tolstoy.*
- ▶ Odczytuję kolejne zdania. Uczniowie reagują tworząc zdanie zaprzeczone z bezokolicznikiem i dodając zdanie wyjaśniające w Simple Past Passive z odpowiednią formą Past Participle.

Notatka z obserwacji: Było to bardzo szybkie ćwiczenie, dobre na rozgrzewkę przed właściwą lekcją. Uczniom podobał się zawarty w nim element rywalizacji (kto zareaguje pierwszy) i chętnie brali w nim udział. Jednakże wydaje mi się, że skupili się głównie na błyskawicznym podawaniu właściwego rozwiązania, a nie na poprawności gramatycznej, co było moim celem przeprowadzenia tego właśnie ćwiczenia. Mieli też problemy z wymową niektórych form Past Participle (np. „sung”, czy „governed”), więc potworzyliśmy wymowę trzech form tych czasowników.

▼ Ćwiczenie 10 – Zimowa miłość – a song with Present Perfect Passive

Czas: 6 minut

Materiały: płyta CD The Doors: *Waiting for the Sun*

WINTERTIME LOVE – A song with Present Perfect Passive

1. Wintertime winds blow cold this season
 Fallin’ in love I’m hopin’ to be
 Wind is so cold
 Is that the reason
 Keeping you warm, your hands
 Touching me
2. Come with me
 Dance, my dear
 Winter’s so cold this year
 You are so warm
 My wintertime love to be
3. Wintertime winds blue and freezin’
 Comin’ from northern storms in the sea

LOVE HAS BEEN LOST

Is that the reason
 Trying desperately to be free

4. Come with me
 Dance, my dear
 Winter’s so cold this year
 You are so warm
 My wintertime love to be

Original: Doors (The) *Wintertime love*. On: The Doors *Waiting for The Sun*

Sposób przeprowadzenia ćwiczenia:

- ▶ Proszę uczniów o uważne wysłuchanie piosenki.
- ▶ Uczniowie starają się rozpoznać i zapamiętać jedyne zdanie z formą past participle „Love’s been lost”.

Notatka z obserwacji: Okazało się, że zadanie było trudniejsze niż myślałam, chociaż zaprojektowałam je bardziej dla zabawy niż poważnego celu. Było to wszak ostatnie ćwiczenie w przebiegu action research. Jednak wysłuchanie krótkiego, raz tylko zaśpiewanego zdania w dżungli słów okazało się dość trudne. Uczniowie przyznali, że tylko forma „been” pomogła im rozpoznać frazę w nowej konstrukcji Present Perfect Passive. Jako że podanie bezokolicznika formy „been” było już tylko igraszką, docierając do słynnego pytania „Być albo nie być?...”, przypomniałam uczniom grupy B o wcześniej zapowiedzianym teście, ponownie sprawdzającym ich znajomość form past participle.

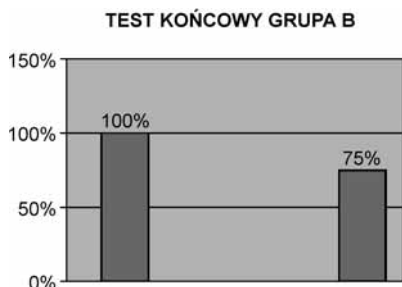
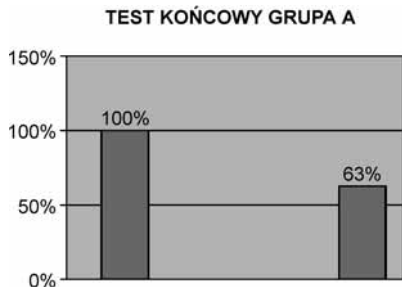


Refleksja

Celem zaprezentowanej tu *action research* był pomocny uczniom grupy eksperymentalnej w zapamiętaniu form past participle przez przeprowadzenie dodatkowych ćwiczeń, a nie ponowne, pamięciowe ich przyswojenie przed końcowym testem, co było zadaniem uczniów kontrolnej grupy A. Jak wykazują wyniki testu, uczniowie grupy A zaprezentowali mniej więcej ten sam poziom opanowania form past participle, co w teście wstępnym, wykonując dobrze 63% zadań. Uczniowie eksperymentalnej grupy B poprawili swoje wyniki o 42% w stosunku do testu wstępnego. Co więcej, ich wyniki okazały się być o 12% lepsze od wyników kontrolnej grupy A.

Sądę, że rezultat końcowy udowodnił, że odpowiedź na pytanie szczegółowe, posta-

wione przeze mnie w fazie planowania *action research*, jest twierdząca.



Co więcej, jak opisałam w notatkach z obserwacji, uczniowie grupy eksperymentalnej chętnie współpracowali ze sobą i ze mną w trakcie przeprowadzania *action research*. Wydaje się, że wyjście poza regularny kurs i urozmaicenie go przez wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń dodatkowych spowodowało, że uczniowie odkrywając element zabawy w uczeniu się języka, łatwiej przyswajali jego elementy. Mnie również spodobaly się te fragmenty lekcji; okazały się zresztą

być wspaniałą rozgrzewką językową przed zasadniczą jej częścią. Chociaż ich przygotowanie wiązało się z podjęciem dodatkowej pracy (samodzielne tworzenie lub wyszukiwanie i adaptacja ćwiczeń, kserowanie materiałów itp.), wynik końcowy był dla nas swoistą nagrodą.

Myślę, że strategia *action research* jest godna polecenia nauczycielom jako efektywna i szybka metoda na rozwiązywanie problemów naszych uczniów i doskonalenie pracy własnej. Zarówno ja, jak i moi uczniowie, wynieśliśmy korzyści z przeprowadzonego eksperymentu. Oni uwierzyli, że trudności można pokonać, niekoniecznie „zakuwając na pamięć”; ja przekonałam się, że podpowiadając innym, jak się uczyć skuteczniej, sama dowiedziałam się, jak lepiej nauczać.

Bibliografia

- Doors (The) 1968), *Wintertime Love*”. On The Doors *Waiting for The Sun*. California: Electra.
- Murphy, R. (1994), *English Grammar in Use*, Cambridge: CUP.
- Rinvoluceri, M. and Davis, P. (1990), *More Grammar Games*, Cambridge: CUP.
- Seidl, J. and McMordie, W. (1978), *English Idioms and How to Use Them*. Oxford: OUP.
- Sikorzyńska, A. and Jojdziało-Odrobińska, M. (1997), *Teach Grammar 2*. Warszawa: WSiP.
- Swan, M. and Walter, C. (1990), *The New Cambridge English Course*. Cambridge: CUP.
- Ur, P. and Wright, A. (1990), *Five-Minute Activities*, Cambridge: CUP.
- Wallace, M. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge: CUP.

(listopad 2002)

Justyna Wróbel¹⁾
Katowice

Nauczmy uczniów się uczyć – Jak ułatwiam zapamiętywanie słówek

Jestem nauczycielką języka włoskiego w szkole ponadgimnazjalnej, wciąż zachwycona i urzeczona magią tego języka romańskiego. Próbuję o tym przekonać moich uczniów – to oni, ci wspaniali młodzi ludzie, będą nieświadomymi „bohaterami” mojego „opowiadania” o tym, jak niesamowicie cudownie

zaczarowaną może okazać się podróż w głąb niezmiernego królestwa języka obcego. Właśnie im zawdzięczam moje pięcioletnie doświadczenie nauczycielskie, moje sukcesy i porażki dydaktyczne, których, w wielu przypadkach, nie był w stanie przewidzieć żaden podręcznik metodyczny.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach. Brała udział w naszym Konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

Charyzmatyczny nauczyciel powinien być dobrą wróżką z nieodrodną czarodziejską różdżką, za pomocą której uczniowie wkraczają do magicznego królestwa języka obcego z zapartym tchem, ciekawi i żądni jego poznania. Nie jest to zadanie łatwe, o czym, z pewnością, przekonał się każdy z nas niejednym razem.

Misja nauczyciela par excellence nie może się ograniczać jedynie do rzetelnego i sumiennego przekazywania wiedzy. Niestety troski merytoryczne, nad czym głęboko ubolewam, wciąż często niwelują chęć przedstawienia przez nauczyciela uczniom pewnych strategii uczenia się, dzięki którym proces przyswajania języka obcego staje się łatwiejszy, przyjemniejszy i efektywniejszy.

W niniejszej pracy ośmielę się zaprezentować moje propozycje ćwiczeń mających na celu pokazanie uczniom w jaki sposób uczyć się, by się NAuczyć języka obcego. W praktycznym dossier niniejszej pracy zamierzam zaprezentować szeroki wachlarz przykładów ćwiczeń etymologiczno-skojarzeniowych, które stosowałam i wciąż stosuję na każdych zajęciach.

Praktyczne dossier ma na celu pokazanie w jaki sposób staram się, by moi uczniowie sprawniej, szybciej i skuteczniej przyswajali słownictwo języka włoskiego już na zajęciach. Będą to przykłady dotyczące wprowadzania i memoryzacji nowego słownictwa, jak również tego z kilku lekcji wstecz.

Część praktyczną pragnę otworzyć pewną „anegdotą”. Otóż pewnego razu poprosiłam mojego ucznia – szczególnie uzdolnionego w kierunku przedmiotów ścisłych, którego piętą Achillea było opanowywanie języków obcych – by przetłumaczył zdanie: „*zamknij drzwi*” (*chiudi la porta*). Niestety uczeń nie pamiętał rzeczownika „*drzwi*”. Ponieważ jestem pewna, że nie można od razu dostarczyć uczniowi gotowej odpowiedzi w razie braku otrzymania takiej od samego „*delikwenta*”, powiedziałam: „*Mnie to słowo kojarzy się z jednym z trzech muszkieterów*”. Pewna, że uczeń pomyśli o **Portosie** i w ten sposób przypomni sobie słowo: la **porta**, czekałam na właściwą odpowiedź. Tymczasem, usłyszałam: *D’Artagnan?* Cóż, bywa i tak czasami ...

Jednakże, pomimo tego i kilku innych zabawnych incydentów, których byłam świadkiem jako nauczycielka, pragnę z pełną świadomością i przekonaniem skonstatować, że za-

wsze warto pokusić się o zaproszenie uczniów do zabawy w *asocjacje*. Dzięki próbie poszukiwania, odkrywania *skojarzeń*, często zabawnych i dowcipnych, uczniowie mają okazję zatrzymać się, odsapnąć, pomyśleć i zastanowić się przez chwilę, co niewątpliwie wpływa na jakość memoryzacji określonego słowa.

Warto się zastanowić również nad *asocjacjami*, które odwołują się do źródeł w etymologii.

▼ **Przykład 1.** Etimologia – associazioni (etymologia – skojarzenia)

Livello intermedio (poziom średnio zaawansowany)

Obiettivi (cele):

- ▶ comprensione dall’ascolto (zrozumienie ze słuchu),
- ▶ Riflessione linguistica e tentativo di indovinare di che cosa tratta la definizione (językowa refleksja i próba odgadnięcia, czego dotyczy dana definicja),
- ▶ Aggiungere gli altri esempi escogitati dagli studenti per la definizione già presentata (dodać inne przykłady wymyślone przez uczniów do przedstawionej definicji).
- ▶ Riflessione linguistica e tentativo di indovinare l’etimo da cui trae la sua origine il nuovo vocabolo (językowa refleksja i próba odgadnięcia źródłosłowia, od którego pochodzi dany wyraz).
- ▶ Arricchimento del lessico (scopo finale e fondamentale), (poszerzenie słownictwa ostatecznym i priorytetowym celem).

SIGLE:

I – insegnante (nauczyciel), *S* – studente (uczeń), *SS* – studenti (uczniowie)

I: Immaginate una tale situazione:

„Il vostro compagno Giovanni è un nuovo soldato, nuovo – cioè appena arrivato fra quelli che già ci sono nell’esercito. Quelli „vecchi” gli fanno lavare, per esempio, lo sporco water con il suo spazzolino da denti oppure gli ordinano di leccare il piatto dopo aver pranzato. Che cosa è questo in polacco?”

SS: „Fala”

I: „Si, avete ragione, ma come dire in italiano la stessa cosa?”

S: „Onda”???

I – *SCUOTE DOLCEMENTE LA TESTA* (per non demotivare gli studenti meglio evitare di dire esplicitamente „no”) e dice: „Pensate ancoraditemi come si chiama il soldato maggiore che costringe quelli minori a fare certe cose che non gli piacciono affatto?”

SS: „Dziadek!”

I: „In italiano”

SS: „Nonno”

I: „Dunque, avete scoperto la metà della parola: *il nonnismo* che deriva appunto dal sostantivo: *il nonno*.

▶ **Streszczenie**: nauczyciel opisuje zjawisko nierozzerwalnie związane z wojskiem – zjawisko fali. Uczniowie/ studenci na podstawie definicji przedstawionej przez nauczyciela w języku włoskim, najpierw odgadują, że definicja dotyczy zjawiska, które po polsku jest nazywane falą. Następnie dzięki pytaniom prowadzącego są w stanie odkryć źródłosłów, od którego pochodzi to słowo w języku polskim (pochodzi od słowa: *il nonno* – *dziadek*) i tak właśnie są nazywani żołnierze (dziadkami – i *nonni*), którzy maltretują fizycznie lub psychicznie niedawno przybyłych do wojska.

▶ **Komentarz**: często uczniowie zapominają o tym, by wnikliwiej przypatrzeć się danemu wyrazowi. Dlatego właśnie rola nauczyciela polega również na zwróceniu im na to szczególnej uwagi. Odkrywanie korzeni etymologicznych w nowo poznanym wyrazie, bez wątpienia sprzyja efektywizacji memoryzacji i uatrakcyjniająca zajęcia zapobiega nudzie.

▼ **Przykład 2**. Etimologia – associazioni (seguito – etimologia – skojarzenia. Ciąg dalszy – cele i poziom, jak w poprzednim ćwiczeniu)

I: „Immaginate una tale situazione:

La mia nonnina è malata. È in ospedale. Voglio che i medici la curino bene e perciò do i soldi ai dottori. Come si chiama questo?”

SS: „Łapówka”.

I: Siiii, ma voi siete capaci di indovinare, ne sono sicurissima, la parola italiana o almeno la metà di quella parolina. Prima pensate all’etimologia polacca

SS: „Łapa”

I: „Perché?”

S: Noi di solito diamo i soldi come „łapówka”. Li diamo nella „łapa” cioè, nella mano.

I: Ottimo, ma dove di solito, prima di metterli nella „łapa”, diamo i soldi? Li nascondiamo nella banana? Li diamo nell’asciugamano?

SS: NO, li diamo nella *busta*.

I: Bravi! Magnifico! Eccellente! „BUUUUUUSTA”. *ECCO! La bustarella*.

Fatemi altri esempi *della buuuuuuuustareeeeeeeeeella*.

SS: Se vogliamo ricevere la patente di guida e non vogliamo passare l’esame, possiamo ...ecc.

▶ **Streszczenie**: nauczyciel ilustruje uczniom przykłady do słowa: „*bustarella*” (*łapówka*). Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu, następnym etapem jest znalezienie przez uczniów, dzięki pytaniom naprowadzającym nauczyciela etymologii. Okazuje się, ku zdziwieniu uczących się, że włoskie słowo: „*łapówka*” – *bustarella* pochodzi, zresztą nie bez powodu, od wyrazu „*koperta*” – *la busta*).

▶ **Komentarz**: W tym przykładzie dodatkowo studenci się „bawią”, wymyślając inne przykłady, by zilustrować: *la bustarella*. Zanim kolejny uczeń zabierze głos, nauczyciel powtarza słowo w taki sposób, by jego *dźwięk zaatakował umysł uczącego się* (*buuuuuuuustareeeeeeeeeella*).

Dodatkowym walorem ćwiczenia asocjacyjnego jest fakt, że uczniowie patrząc na zapisane na tablicy słowo, przyglądają mu się, by odgadnąć etymologię nie zdając sobie zupełnie sprawy, że zaczyna się „*bezbolesny*” – bez zbędnych wysiłków – proces przyswajania ortografii danego wyrazu.

▶ **Konkluzja**: powyższe zaproponowane i zilustrowane przykładami techniki etymologicznej – skojarzeniowej mają na celu wprowadzenie słownictwa i zaprezentowanie uczniom, jak można się go uczyć, by się nauczyć. Niestety, nie można z tej techniki korzystać zbyt często w obrębie tych samych zajęć ponieważ wymaga ona poświęcenia około 5–15 minut na wprowadzenie jednego słowa i to właśnie czynnik czasu zadecydował o tym, że na 90 minutowych zajęciach korzystam z tej techniki nie więcej niż 3–4 razy. Chociaż można się czasami pokusić, co jest podyktowane względami oszczędzenia czasu, o zaproszenie uczniów do szukania lub stworzenia własnej etymologii danego wyrazu omijając pierwszą fazę tego ćwiczenia (czyli *włoską* definicję danego wyrazu, na podstawie której uczniowie odgadują co oznacza nowo poznane przez nich słowo).

Przytoczmy dalsze przykłady:

▼ **Przykład 3.** Gdy studenci znali już znaczenie czasownika „*ammazzare*” (*zabić, zabijać*), zaproponowałam im odnalezienie korzeni etymologicznych tego słowa – podpowiedziałam, używając języka włoskiego (poziom średnio zaawansowany lub zaawansowany), że czasownik „*ammazzare*” pochodzi od rzeczownika, który kryje się w środku wyrazu *ammazzare* i jest prymitywnym, wykonanym zazwyczaj z drewna, narzędziem zbrodni używanym przez naszych dalekich przodków, troglodytów. Uczniowie ponownie patrząc na zapisane słowo odkryli, że to właśnie „*mazza*” (*maczuga*) jest słowem od którego pochodzi „*ammazzare*”.

▼ **Przykład 4.** Innym ciekawym przykładem może być „*abbuffarsi*” (*opychać się jedzeniem*) – tutaj nauczyciel może sprowokować uczniów również do spróbowania uzasadnienia etymologii, czyli wyjaśnienia dlaczego ich zdaniem „*abbuffarsi*” *pochodzi właśnie od słowa „buffo” (śmieszny)*.

Sądzę, że warto zainteresować się techniką etymologiczno-asocjacyjną mimo, że wydaje się ona uwypuklać jeszcze bardziej *egocentryczne stanowisko nauczyciela* tak bardzo deprecjonowane i odradzane we współczesnych metodach, w których to przede wszystkim adresat informacji powinien być w centrum zainteresowania, a nierzadko także – nadawcą treści. Uważam, że w tym przypadku, jednakże, interakcja, w której nauczyciel kieruje ćwiczeniem a uczniowie biorą w nim udział, nie jest wcale słabą stroną tego ćwiczenia. Ponadto etymologia słów w języku włoskim wydaje się bardziej interesująca i bardziej uzasadniona, niż w przypadku naszego języka ojczystego. Zauważyłam, że studenci, nawet gdy ja nie nalegam na poznanie etymologii danego słowa, czynią to czasami za mnie i domagają się sprawdzenia, czy ich przypuszczenia dotyczące źródłowości są słuszne.

Profesor Nuccia De Filippo żartując powiedziała na zakończenie seminarium metodycznego dla italianistów: „*La mente umana è come un ombrello. Funziona quando è aperta*”²⁾. Myślę, że można dodać: *Aiutiamola ad aprirsi (pomóżmy umysłowi ludzkiemu się otworzyć)*.

Również dowcip i śmiech iskrzący się często na zajęciach jest efektywną strategią nauczania języka obcego i dzięki temu otwiera się umysł ludzki i chłonie wszelkie informacje, w które jest emocjonalnie zaangażowany. Niektórzy nauczyciele nie doceniają korzystnych z dydaktycznego punktu widzenia momentów, nawet krótkich, przeznaczonych na rozluźnienie. Uczniowie, którzy śmiejąc się uczą się języka obcego, to marzenie każdego nauczyciela. Ja, by to odwieczne marzenie urzeczywistnić, proponuję czasem uczniom stworzenie własnej etymologii.

▼ **Przykład 5 – etymologia – ciąg dalszy.**

Zadaniem studentów jest stworzyć własną i zabawną etymologię, która nie ma się pokrywać z tą rzeczywistą znajdującą się w opisywanych tomach słowników różnego rodzaju. Dzięki temu ćwiczeniu, które zawsze wzbudza wzmoczone zainteresowanie moich uczniów, korzystają oni ze swojej bujnej wyobraźni używając języka obcego.

Oto trzy przykłady słów związanych z tematem „*amore*” (*miłość*).

Nauczyciel podaje wyraz „*talamo nuziale*” (*łóże małżeńskie*). Moi uczniowie wymyślili, że to słowo pochodzi od „*amare*” (*kochać*), gdyż w wyrazie „*talamo nuziale*” jest ukryte „*amo*” (*kocham*). Jest oczywistym, że „*talamo nuziale*” kojarzy się nam nierozzerwalnie z miłością, więc etymologia, która była owocem nieposkromionej wyobraźni uczniów wydaje się trafna i uzasadniona, a z pewnością pozwoli zapamiętać to słowo mniejszym nakładem sił.

▼ **Przykład 6 – etymologia – ciąg dalszy.**

Moi uczniowie są już przyzwyczajeni do szukania etymologii właściwej lub tworzenia własnej i gdy pojawił się rzeczownik: „*scapolo*” (*stary kawaler*), od razu jedna z moich uczennic stwierdziła, że „*scapolo*” pochodzi od słowa „*scappare*” (*uciekać*) gdyż „*scapolo scappa sempre dal matrimonio*” (*stary kawaler zawsze ucieka od małżeństwa*). Warto jednak pamiętać, by zwrócić uczniom szczególną uwagę na ortografię *scapolo* (UNA „P”; *scapolo* jest zawsze sam, więc ma też jedną literkę „s”), ale *scappare* (DUE „P”).

²⁾ De Filippo N. Seminarium metodyczne dla italianistów, 13 września, 2002 – Kraków – zorganizowane przez CODN i Księgarnię Włoską Italikus. Tłum. autorki: *Umysł ludzki jest niczym parasol. Przydaje się tylko wtedy, gdy jest otwarty.*

Przykład 7 – etymologia – ciąg dalszy.

Gdy uczniowie usłyszeli rzeczownik „*il perizoma*” (*stringi* – rodzaj bielizny), również wtedy „przez przypadek” skonstatowali, że być może ten rzeczownik pochodzi od słowa „*pericolosa*” (*niebezpieczna*) i „*zona*” (*strefa*), gdyż właśnie z tymi wyrazami można korelować znaczenie rzeczownika „*il perizoma*”.

Te krótkie i spontaniczne dygresje studentów, jak się wydaje, przez ich zabawowy charakter umilają lekcję i przyspają jej atrakcyjności.

Moje ćwiczenia ogniskują i utrzymują uwagę uczniów, co ma doniosłe konsekwencje dla powodzenia uczenia się. Trzeba jednak również pamiętać, że po fazie wprowadzenia danego słowa, musi nastąpić jego powtórzenie. Być może, to co powiem jest już na szczęście truizmem, najistotniejszymi w sprawnym procesie przyswajania wiedzy są nie tylko: faza wprowadzania słownictwa czy też techniki jego nauczania, ale przede wszystkim wykorzystanie wcześniej zdobytych informacji.

Jestem przekonana, że każdy nauczyciel powinien nie tylko przypominać uczniom, że stara wszystkim znana studencka zasada trzech zet nie jest wcale dobrym pomysłem na osiągnięcie imponujących rezultatów w nauce języka obcego. Współczesny nauczyciel powinien również zadbać o to, by dość często odbywały się sprawdziany wiadomości uczniów. Nie można poprzestać tylko na regularnie odbywających się sprawdzianach wiadomości, o których uczeń/student jest poinformowany z dużym wyprzedzeniem. Proponuję i gorąco polecam ustalenie terminów klasówek nawet już na początku roku i zaznaczenie uczniom (dotyczy to przede wszystkim szkół ponadgimnazjalnych), że daty sprawdzianów *NIE* ulegną zmianie mimo ich ewentualnych prośb i nalegań.

Każde 90 minutowe zajęcia rozpoczynam od 20–25 minutowego ustnego powtórzenia dotyczącego w około 70% ostatnich zajęć a pozostałe 30% to powrót do bardziej odległego materiału językowego. Moi uczniowie, czy też studenci są już przyzwyczajeni, że każdy z nich otrzymuje jedną małą kolorową karteczkę, na której są uprzednio zapisane przeze mnie polecenia. Dotyczą one np.: znalezienia synonimów, antonimów do danego wyrazu, wyjaś-

nienia słowa przez stworzenie własnej definicji lub przetłumaczenie zdań z polskiego na włoski. Każdy uczeń czyta swoją karteczkę. Po jej przeczytaniu (a nie wcześniej!) nauczyciel, siedzący między uczniami, a nie za katedrą, wyznacza osobę, która realizuje polecenie językowe z kolorowej karteczki. Niezwykle ważne jest, by wybór ucznia, który ma udzielić odpowiedzi, był zaskoczeniem, tzn. nie można pytać zgodnie z kolejnością, w jakiej siedzą w ławkach! „Niewidoczny” nauczyciel spełnia jedynie rolę konsultanta wyłącznie w sytuacjach spornych lub, gdy pojawiają się wątpliwości i gdy jego interwencja jest konieczna, by dokonać korekty błędów ucznia tuż po jego wypowiedzi.

Moi uczniowie są świadomi, że nigdy nie zapomnę „*bigliettini colorati*”, jak również tego, że mają prawo do popełniania błędów (*nie* dokonuję wtedy ewaluacji ich postępów w postaci oceny), gdyż przygotowuję karteczki, by uzyskać informacje o tym, co grupa już przyswoiła a co wymaga jeszcze dodatkowych ćwiczeń. Zbędnym wydaje się dodawać, że informacje te w równym stopniu przydają się także uczniom, którzy dostrzegają swoje niedociągnięcia i mogą je zmienić zanim dojdzie do ostatecznej konfrontacji na klasówce.

Konsekwentne egzekwowanie wiedzy wcale nie musi być kolejną stresującą dla uczniów próbą kontroli ich postępów. Nauczyciel wcale nie musi zachowywać się niczym mitologiczny Cerber, który pilnując wzbudza wszechogarniające przerażenie. Wszystko zależy od niego samego! Uczeń, który w 60–75% opanował materiał już na lekcjach i wie czego może się spodziewać na sprawdzianie – przychodzi na klasówkę lekko podekscytowany, ale na pewno nie zestresowany do tego stopnia, że podwyższony poziom adrenaliny uaktywnia bardzo niebezpieczny i zgubny w skutkach filtr afektywny. Przypomnę tu, że pojęcie filtra afektywnego „*cieszące*” się ponurą sławą, wprowadzone przez Stevena Krashena – jednego z twórców metody naturalnej obok Tracy Terella – zostało zdefiniowane następująco: „*Ce filtre affectif se compose de trois éléments: la motivation (...), la confiance en soi, et l'absence d'anxiété (par exemple, avoir de bons contacts avec l'enseignant, entretenir des relations amicales avec les autres acquérants)*”³⁾.

³⁾ Galisson R. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris CLE 1993 p. 249 (tłumaczenie autorki: *Ten filtr afektywny składa się z trzech elementów: motywacji, zaufania do siebie samego i braku niepokoju (na przykład: utrzymywanie dobrych kontaktów z nauczycielem lub przyjacielskich stosunków z innymi uczniami).*

Jestem zwolenniczką behawioryzmu w glottodydaktyce i dlatego układam wiele zdań, w których pojawiają się nie tylko nowo poznane słowa, ale również te z poprzednich zajęć. Zadaniem uczniów jest ustne przetłumaczenie krótkich zdań z języka polskiego na włoski. Zdania te niejednokrotnie śmieszne, szokujące a nawet nieco absurdalne nie powodują uruchomienia filtru afektywnego, o którym była przed chwilą mowa, a co więcej rozluźniają atmosferę na zajęciach. Mówię zdanie, daję krótką chwilę do namysłu i wyznaczam ucznia. Oto przykłady kilku zdań „niekonwencjonalnych”. Repertuar zdań jest oczywiście znacznie obszerniejszy na zajęciach:

▶ Mały Smurf wydaje się śmieszny w wielkim łóżu małżeńskim (Il Piccolo Puffo sembra buffo nel grande talamo muziale).

▶ Smurfetka cierpi dlatego, że zgubiła stringi w domku Smurfów (La Puffetta soffre perché ha perso il perizoma nella casetta dei Puffi).

▶ Smurfy są starymi kawalerami (I Puffi sono scapoli).

Istotne jest, by uczniowie nauczyli się, że nie można powtarzać słówek samodzielnie występujących. W domowym zaciszu, tak jak w toku zajęć, by powtarzać nowe wyrazy, mogą układać całe zdania naszpikowane nowym i wcześniej poznanym słownictwem, a jeśli zdania będą zabawne, to humor i śmiech z pewnością nie tylko pomogą im uczyć się języka obcego tak, by się go nauczyć, ale także nadadzą osobliwego uroku trudnemu procesowi ujażdżenia języka obcego.

(listopad 2002)

Urszula Swoboda-Rydz¹⁾

Warszawa

Open cloze test – postrach egzaminów

Podczas wielu egzaminów – First Certificate in English (FCE), Advanced Certificate in English (ACE), Proficiency Certificate in English (PCE), BEC, LCCI z pierwszego poziomu oraz na maturze pisemnej z języka angielskiego uczniowie w teście leksykalno-gramatycznym mają uzupełnić wolne miejsca podanego tekstu tylko jednym wyrazem. Uzyskany tekst powinien być poprawny gramatycznie i logicznie. Jest to tzw. test uzupełniania luk (*open cloze test*).

Test uzupełniania luk jest oceniany przez większość uczniów i studentów za najtrudniejszy. W literaturze metodycznej istnieją co prawda wskazówki teoretyczne, jak go rozwiązywać, ale najważniejsze wydaje się ćwiczenie umiejętności uzupełniania testu.

Zastanawiałam się, czy przedstawienie polskiemu studentowi podobnego zadania wypełniania luk w języku rodzimym pomoże mu w skuteczniejszym rozwiązywaniu tego typu ćwiczeń w języku angielskim. Jestem oczywiście w pełni świadoma różnic gramatyczno-struktu-

ralnych obu języków oraz innego charakteru problemów, niemniej nie mogłam się oprzeć porównaniu elementów praktycznie nieporównywalnych, tym bardziej, że nigdy nie spotkałam się z tego typu ćwiczeniem w języku polskim. Zaczęłam zastanawiać się, czy i w jakim stopniu mogę ułatwić swoim studentom rozwiązywanie zadań typu *open cloze*.

Moim celem było pokazanie mechanizmów rządzących testem uzupełniania luk, zmuszenie do popatrzenia na tekst całościowo i szczegółowo, wniknięcie w zasady gramatyki, wyrażenia przyimkowe, spójniki, zaimki i wyrażenia leksykalne.

▼ Ogólne wskazówki dotyczące rozwiązywania testu luk

Studentom zwykle są znane ogólne metody rozwiązywania testu luk. Pozwolę je sobie w skrócie przytoczyć.

▶ Cały tekst należy przeczytać po raz pierwszy ignorując luki i starając się zrozumieć ogólny sens przekazu.

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Studium Języków Obcych Akademii Medycznej i nauczycielką języka angielskiego w XXV Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

- ▶ Następnie nad każdą luką należy się zastanowić, uwzględniając:
 - ▲ wyraz stojący bezpośrednio przed luką,
 - ▲ wyraz stojący bezpośrednio za luką – w szczególności należy rozważyć kolokacje, struktury czasownikowe, wyrażenia przyimkowe, wyrażania typu *phrasal verbs* itp.,
 - ▲ usytuowanie luki w strukturze zdania, co może nasunąć zastosowanie konkretnego czasu lub formy czasownikowej, ewentualnie przysłówka,
 - ▲ jeśli nie można uzupełnić jakiejś luki, należy przejść dalej z rozwiązywaniem, ponieważ uzupełnianie bywa łatwiejsze, gdy tekst jest pełniejszy.
- ▶ Sprawdzamy, czy cały tekst ma sens logiczny – czasami potrzebna jest forma przecząca (np.: *no, nobody* itp.), uzgadniamy czasy, liczbę pojedynczą lub mnogą. Staramy się nie zostawiać wolnych miejsc.

Często w ćwiczeniach wprowadzających do testu luk są podane wszystkie lub niektóre wyrazy potrzebne do wstawienia. Jest to jednak uproszczenie i często studenci wykonują je drogą eliminacji. Dość dobrym przygotowaniem technicznym jest stosowany podczas FCE – test luk wielokrotnego wyboru (*multiple choice cloze*), które wdraża do szczegółowego zastanowienia się nad każdą luką, ale i w tym przypadku student wybiera odpowiedź zwykle spośród czterech możliwości i może je eliminować lub po prostu zgadywać.

Dobrze jest uświadomić studentom, że brakujące słowa w teście wypełniania luk to zwykle słowa gramatyczne, takie jak przedimki, zaimki, spójniki, zaimki wskazujące i wszelkiego rodzaju określniki (np.: *all, both, several, any* itp.). Niekiedy potrzebny jest czasownik modalny (np.: *can, may*) lub pomocniczy (np.: *do/does, have/has, is/are*) zależnie od czasu i struktury zdania (np. w inwersji), zaś w przypadku zdań złożonych należy rozważyć różne spójniki, zaimki względne oraz imiesłowcy. Test wypełniania luk sprawdza cały system gramatyczny, zależnie od poziomu egzaminu, łącznie z trudnymi i rzadkimi konstrukcjami, takimi jak *anticipatory it* (np. *It was in the street that John met Betty yesterday*) czy *nominative absolute* (np. *Weather permitting, we shall go hiking.*). Ponadto test wypełniania luk zawiera idiomatykę i wyrażenia kolokwalne. Dlatego jest uważa-

ny za bardzo syntetyczny test sprawdzający znajomość języka.

Niemniej jednak podkreślam swoim studentom, że test sam w sobie musi wystarczyć do rozwiązania po dokładnym wczyciu się w kontekst, a więc nie oczekuje się, aby w luce pojawiła się konkretna liczba lub rok, o ile nie wynika to z kontekstu. Na poziomie FCE jest to ćwiczenie językowe, a nie sprawdzian wiadomości z poszczególnych dziedzin. Jednakże czasami w testach z języka biznesu jest wymagane opanowanie specjalistycznego słownictwa i odpowiednie jego zastosowanie.

▼ Badanie

W celu porównania wykorzystałam dwa teksty w języku polskim z 20 lukami i jeden angielski:

- ▶ *Lustrzane odbicie* („Kalejdoskop”, V 1998) – prosty do zrozumienia tekst, z często używanymi wyrażeniami potocznymi.
- ▶ *O naturze ludzkiej* (fragment) Romana Ingardena – tekst nieco dłuższy, trudniejszy w odbiorze, poruszający kwestie filozoficzne z długiemi, wielokrotnie złożonymi zdaniami.
- ▶ Angielski *open cloze test* – *Think First Certificate: Practice Exams*, p. 13

W każdym przypadku testy były wypełniane anonimowo przez 20 uczniów klasy maturalnej. Wypełnianie luk w *Lustrzanym odbiciu* zajęło około 10 minut, zaś *O naturze ludzkiej* około 18 minut. Oto polskie przykłady:

▶ Lustrzane odbicie

Wstaw **jedno** brakujące słowo:

Kiedy w 1979 (1) spotkali się hutnik Jim Lewis z urzędnikiem Jimem Springerem okazało się, że (2)..... identyczni bliźniacy, rozdzieleni 5 tygodni (3) urodzeniu. Wychowywali się w rodzinach oddalonych (4) 80 mil, w Ohio. Spotkali (5) po 39 latach. Obydwaj nie tylko mieli ciemne włosy, byli (6) na 6 stóp i ważyli 180 funtów, ale mówili tak (7) modulując głos, poruszali się w taki sam (8) i tak samo gestykulowali. Obydwaj uwielbiali wyścigi samochodowe, a nienawidzili baseballu. Obydwaj (9) się z kobietami o imieniu Linda, rozwiedli się (10) ożenili ponownie – z Betty. Obydwaj (11)

..... chevroletami, pili te (12)
 alkohole, palili te same gatunki papierosów,
 a wakacje (13) w tym samym
 półmilowym kawałku plaży na Florydzie. Oby-
 dwaj (14) naciśnienie, cierpieli
 (15) migreny. Obydwaj obgryzali
 (16) Ich tętna, fale mózgowie
 i ilorazy inteligencji (17) niemal
 identyczne. Ich wyniki w testach (18)
 osobowość były tak bliskie,
 (19) dwa razy rozwiązywała
 (20) ta sama osoba.

► O naturze ludzkiej

Wstaw **jedno** brakujące słowo:

1. Jest (1) pewnością bardzo trudno
 określić naturę człowieka. Wykracza ona
 (2) wszelkie ramy nadawanych
 mu określeń przez (3) czyny, czasem
 bohaterskie, a czasem straszliwe, przez nie-
 zmierną różnorodność swojego charakteru i za-
 mierzeń, jakie usiłuje realizować (4).....
 nie dającą się wyczerpać nowość swych dzieł
 i przez podziwu (5) zdolność
 (6) regeneracji po każdym prawie
 upadku. Wszelkie wysiłki, (7)
 objąć pełnię jego istoty określeniem zadowala-
 jącym i adekwatnym, okazują (8)
 daremne. Do każdego rysu, (9)
 znajdujemy w jego istocie, można dobrać kon-
 kretne fakty, które zdają się dowodzić czegoś
 wręcz przeciwnego. I to pewne, (10)
 w rzeczywistości człowieka i w dziejach ludz-
 kości w ogóle istnieje (11)
 niezaprzeczalnych faktów, (12)
 choć realnie i przezeń faktycznie spełniane,
 (13) przecież czymś niższym
 (14) jego prawdziwej natury.
 A równocześnie istnieje też (15)
 życiu niejeden fakt tak wzniosły, iż wydaje się,
 że wyznacza on chyba tylko pewien kieru-
 nek jego najbardziej szlachetnego rozwoju,
 a (16) cel, który dałby
 (17) powszechnie zrealizować.

2. Choć uświadamiamy (18) ogrom
 trudności tkwiących w próbie uchwycenia sa-
 mej natury człowieka, to jest przecież czymś
 nęcącym podjąć tę próbę (19) jesz-
 cze, nawet na ryzyko, że (20) naj-
 lepszym razie mamy tylko określenie częściowe

lub wskazujące na rysy, które realizują się jedy-
 nie bardzo rzadko.

(R. Ingarden – *O naturze ludzkiej*)

W przypadku *Lustrzanego odbicia* w sumie
 zrobiono 9 błędów: 1. wreszcie?; 2. ci; 7. –;
 9. spotykali/zapoznali; 12. które; 14. cierpieli;
 19. –/aż.

Czasami odpowiedzi były nieco inne niż
 oryginalny tekst, ale zostały uznane przez polo-
 nistę jako poprawne np.: 6. wysocy, duzi.

We fragmencie *O naturze ludzkiej* poja-
 wiło się aż 37 błędów. Najczęstsze z nich to:
 4. człowiek 2x/przez/w/ – /; 5. – 4x; 7. mogą-
 ce/próbujące; 14. stopniem/niż; 16. – /więc/
 nawet/jednocześnie/mianowicie/osiągnięty/–;
 17. radę (2x);

Po omówieniu rozwiązania znów pojawi-
 ły się inne dopuszczalne rozwiązania, np.: który/
 jaki (9), wiele/mnóstwo/zatrzęsienie/?ogrom (11)

Problemem okazał się zwrot *podziwu go-
 dną* (5) oraz partykuła „nie” (16).

Oba polskie rozwiązania porównano tes-
 tem chi-kwadrat (wersja Fishera)

20 studentów $n = 20$

1. 9 błędów / 400 2. 37 błędów / 400

$p = 0,0001$

$x^2 = 0,225$

Oznacza to ekstremalnie dużą różnicę. W teście
 dwóch procentów: wartość sprawdzianu testu:
 $t = 4,482$ $p < 0,001$ też wykazało bardzo istotną
 różnicę.

Następnie porównałam statystycznie
 trudny tekst polski i angielski.

20 studentów $n = 20$

1. 37 błędów 2. 56 błędów/400

$p = 0,047$

$x^2 = 0,626$

Oznacza to istotną różnicę. W teście dwóch
 procentów: wartość sprawdzianu testu:
 $t = 2,106$ $p < 0,05$ też wykazało istotną różnicę.

▼ **Wnioski:**

Z porównania statystycznego wynika, że
 trudny tekst nawet w języku ojczystym może-
 przysparzać wiele problemów w teście uzupe-
 niania luk. Zaś średnio trudny tekst w języku
 obcym jest postrzegany jako tekst o zwiększo-
 nym stopniu trudności, dlatego liczba błędów
 była istotnie większa. Ten wniosek nie dziwi,
 ponieważ język obcy jest trudniejszy w odbio-
 rze i analizie niż język polski.

Na koniec chciałabym wrócić do pierwotnego celu zapoznania studentów z testem wypełniania luk w języku polskim. Sami studenci wypowiedzieli się, dlaczego według nich był przydatny. Według nich uczył techniki wnikliwego czytania oraz poszukiwania poprawnego słowa. Zwracał uwagę na fakt, że jest wymagane tylko jedno słowo, ćwiczył szybkość kojarzenia, był niejako „zabawą” czy też „rozgrzewką”.

Niemniej tego rodzaju ćwiczenie można przeprowadzić raz w grupie dla unaocznienia pewnych ogólnych problemów związanych z wypełnianiem testu luk, gdyż występujące w obu językach problemy są zupełnie odmienne. Na przykład dla Polaków jest oczywista obecność zaimka zwrotnego się, co z kolei może być problemem dla cudzoziemców uczących się języka polskiego, dowolny szyk zdania polskiego i pomagająca dodatkowo deklinacja stanowią kwestie, które praktycznie nie występują w języku angielskim.

Po tych rozważaniach i zapoznaniem się z porównaniem wyników testów pozostaje chyba konieczność skupienia się na zwrotach i gramatyce języka docelowego oraz doskonaleniu tego typu ćwiczeń.

Bibliografia:

- R. Acklam (1996), *First Certificate Gold Practice Exams*, Longman.
 - D. Dziuba (2000), „Testy w nauczaniu języków obcych” w: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000.
 - V. Evans (1998), *FCE Use of English 2*, Express Publishing.
 - J. Nauton (1991), *Think First Certificate: Practice Exams*, Longman.
 - A. P. Saleemi (1984-88), „Language Testing: Some Fundamental Aspects”, w: *A Forum Anthology. Selected articles*, p. 260–263.
 - A. Sikorzyńska (1998), „Matura ustna. Repetytorium z ćwiczeniami”, Longman.
 - I. Starachowicz (2000), „Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe” (część II) w: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000.
 - M. Vince (1996), *FC Language Practice*, Heineman.
- (luty 2001)

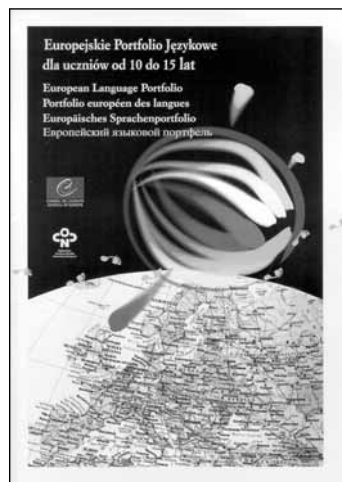
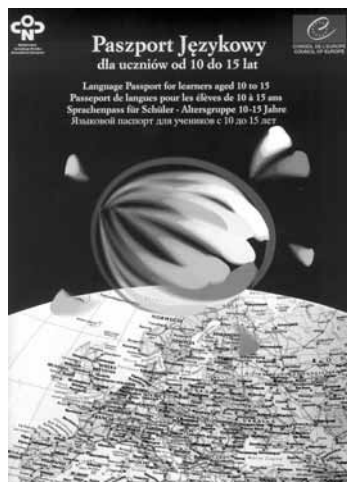


Warto wiedzieć

W grudniu 2003 rozpoczął się II pilotaż

Europejskiego Portfolio Językowego

(patrz s. 45 i 46 w tym numerze)



MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Mariola Jarczyk-Biernacka¹⁾

Żory

Christmas songs & carols – zajęcia otwarte dla rodziców

Zajęcia przygotowała klasa 3e. Zaprosiliśmy rodziców, dyrekcję szkoły, panią metodyk, nauczycieli i praktykantów. Była miła atmosfera, mrok za oknem, nastrojowe światło świątecznych dekoracji. Występowała cała klasa, trochę im pomagałam, by wszyscy wypadli świetnie.

Śpiewaliśmy przez 45 minut. Mieliliśmy dekoracje z napisem *Merry Christmas*, czapki Mikołaja dla każdego ucznia, choinkę, strój Mikołaja, worek, kapelusz, gałązki jemioly i ostrokrzewu, *crackers* i kartki z życzeniami dla gości, skarpety na prezenty, list do św. Mikołaja, duży ołówek, papier kolorowy ksero, nożyczki, kleje i stare widokówki bożonarodzeniowe

*Dashing through the snow,
In a one – horse open sleigh,
Over the fields we go,
Laughing all the way.
Bells on bob-tail ring,
Making spirits bright,
Oh, what fun it is to ride and sing
A sleighing song tonight!*

Do uroczystego świątecznego posiłku zasiadają wszyscy w południe 25 grudnia – i to jest najważniejszy dzień świąt. Głównym daniem jest indyk, którego nie może zabraknąć na żadnym stole. Tradycyjnym deserem jest bożonarodzeniowy pudding, który nie ma nic wspólnego z naszym śmietankowym, czy czekoladowym budyniem. Przypomina raczej ciasto pieczone na parze. Nazwa *plum pudding* pochodzi wprawdzie od śliwek, ale obecnie deser sporządza się z dwu rodzajów rodzynek: sułtanek i koryntek, mąki, rumu, cukru, łożu nerkowego, orzechów i przypraw. Ciasto, zanim będzie je można podać na stół, trzeba przez wiele godzin trzymać na ogniu. Do dziś przetrwała tradycja wkładania do ciasta srebrnej monety, kiedyś była to sześciopen-sówka. Dlatego pudding należy jeść bardzo ostrożnie, żeby nie złamać sobie na pieniążku zęba.



Boże Narodzenie w Anglii

W całej Anglii zarówno w okresie przedświątecznym, jak i w Wigilię oraz podczas samych świąt w szkołach, w kościołach i w rodzinach wszyscy śpiewają kolędy, które nazywają się tam *Christmas carols*. W wielu miejscowościach dzieci i dorośli przechadzają się wieczorami po ulicach i śpiewają. Tak jak my teraz:

Jingle bells²⁾

*Jingle bells, jingle bells,
Jingle all the way.
Oh, what fun it is to ride
In a one-horses open sleigh.*

Here is the chimney³⁾

*Here is the chimney,
Here is the top.
Open the lid
Out Santa will pop!*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego z językiem angielskim w Szkole Podstawowej nr 15 w Żorach.

²⁾ Mariola Bogucka, Katarzyna Marcinkiewicz (1990), *Your English ABC*, book 3, Warszawa: wyd. ALFA.

³⁾ Anna Wiczorek (2000), *Bingo! 2*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 70.

Mieszkania przystrajają się na czas świąteczny zupełnie inaczej niż w naszym kraju. Nad drzwiami wieszają się gałązki jemiioły. Kto pod nimi stanie, tego można pocałować. Dawniej uważano, że jemiioła jest świętą rośliną, mającą moc oddalania zła: pod jemiiołą wrogowie wymieniali pojednawczy uścisk. Ale wejścia dekoruje się nie tylko jemiiołą, używa się do tego również gałązek ostrokrzewu z jaskrawo-czerwonymi jagodami oraz bluszczu. Taki wianek lub wiązanka nazywa się *Holly and Ivy*.

Deck the halls

Deck the halls with boughs of holly

Fa la la la la la la la

'Tis the season to be jolly,

Fa la la la la la la la

Don we now our gay apparel

Fa la la la la la la la

Troll the ancient Yuletide carol

Fa la la la la la la la

See the blazing Yule before us

Fa la la la la la la la

Strike the harp and join the chorus

Fa la la la la la la la

Follow me with merry measure

Fa la la la la la la la

While I tell of Yuletide treasure

Fa la la la la la la la

W ostatnim stuleciu w Anglii przyjęto pewną niemiecką tradycję. Mąż królowej Wiktorii, który pochodził z Niemiec, nie chciał zrezygnować z pięknie przystrojonej choinki i w ten sposób bożonarodzeniowe drzewko przywędrowało na Wyspy Brytyjskie.

Christmas tree⁴⁾

My Christmas tree is green and bright,

It has a star which shines at night.

When Santa comes to visit me,

I'm sure, he'll like my Christmas tree.

Czy słyszeliście kiedyś nazwę *Boxing Day*? Brzmi to trochę tak, jak gdyby w drugi dzień świąt wszyscy wkładali bokerskie rękawiczki i toczyli walki na pięści. Nic podobnego. Tego dnia wszystkie osoby, które w ciągu roku świadczyły rodzinie jakieś usługi, a więc lis-

tonosz, sprzątaczką, mleczarz – otrzymują podarunki. Nazwa pochodzi prawdopodobnie od puszek, do której zbierano datki w kościele albo od kufra lub skrzynki, w których obdarowani przechowywali nowe rzeczy otrzymane w *Boxing Day*.

Christmas is coming⁵⁾

Christmas is coming,

The goose is getting fat.

Oh, please put a penny

In the old man's hat.

Ciekawe, co by było, gdybyście świąteczne podarunki znajdowali tuż po przebudzeniu? Gdyby obdarowywanie nie odbywało się w Wigilię, ale rano w pierwszy dzień świąt? A tak dzieje się właśnie w Anglii i Ameryce. Tam święty Mikołaj wchodzi do domów nocą przez komin i wkłada podarki do wywieszonych na kominach pończoch.

Santa Claus is coming soon!⁶⁾

Santa Claus is coming soon,

Coming soon, coming soon,

Santa Claus is coming soon,

What do you want?

Mikołaj mieszka na Biegunie Północnym. Co roku zaprzęga swoje renifery i udaje się w długą podróż, aby rozdać dzieciom prezenty. Dzieci nie mogą go zobaczyć, ponieważ on zawsze przychodzi, kiedy one śpią. Nasz specjalny wysłannik udał się na Biegun Północny, aby przeprowadzić wywiad ze św. Mikołajem:

Narrator: They are at the North Pole. It is very cold.

Dziecko: Santa, tell us, what do you do at Christmas?

Mikołaj: O.K. Every December I pack my Christmas bag. It is a magic Christmas bag, and there are always a lot of presents in it: dolls, teddy bears, electric trains and building blocks and books and many more. Then I take my reindeer and we go for a long ride. We travel all over the world and we visit every child. But the children never see me when I bring the presents. They all wait for me, but when I come they are asleep.

⁴⁾ Anna Wiczorek (1999) *Bingo!* 1A, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, s. 58.

⁵⁾ *Bingo!* 1A, s. 56.

⁶⁾ *Bingo!* 2A, s. 70.

Dziecko: Do you always go through the chimney?

Mikołaj: No, not always. I sometimes go through the door and sometimes through the window.

Dziecko: Do you buy Christmas presents, Santa?

Mikołaj: No, we make the presents in the toy factory.

Dziecko: Thank you Santa! See you at Christmas!

Mikołaj: Bye – bye. Please send me a letter and tell me what you want for Christmas⁷⁾.

Santa Claus is coming to town

You better watch out,

You better not cry.

I'm telling you why.

Santa Claus is coming to town.

He's making a list,

And checking it twice,

Gonna find out who's naughty and nice,

Santa Claus is coming to town.

► **Scenka I:** Pisanie listu do św. Mikołaja: Betty i Jimmy siedzą przy stole i piszą list do św. Mikołaja.

Dear Santa Claus,

Please, bring me some nice presents for Christmas. I'd like a teddy bear, a train and sweets. Love, Betty.

Betty: I'm so excited!

Jimmy: So am I. I want to get a train from Santa Claus.

Betty: I want a teddy bear very much!

Jimmy: Yes, but we must be very good and go to bed early.

Narrator: It was Christmas Eve. Betty and Jimmy were very excited. They went to bed very early. Children hang their stockings on their beds.

(Dzieci kładą się spać i zawieszają pończochy.)

► **Scenka II:** Kłótnia Mikołaja z Gwiazdką

(Wchodzi Mikołaj)

Mikołaj: Hello, hello, ho, ho, ho!!!!

(Wchodzi Gwiazdka)

Gwiazdka: Hello!

Mikołaj: What are you doing in here?

Gwiazdka: No, what are you doing?

Mikołaj: The same as you.

Gwiazdka: Don't you think that something is wrong? Today is the 24th of December and your day is the 6th.

Mikołaj: So what? I'm saint, so I can give presents.

Gwiazdka: I'm not saint, but I've got presents, too. I don't want to argue. I'm going out.

Mikołaj: No, I'm going out. I don't want to be in the same room with some....star!

Gwiazdka: So fine!

Mikołaj: Fine!

(Trzaskają drzwiami i wychodzą. Dzieci budzą się rano, zaglądają do pończoch i zaczynają płakać, bo niczego w nich nie znajdują.)

Dzieci mają wiele radości w ciągnięciu wybuchowych cukierków, tzw. *crackers*. Jest to papierowa tuba zawierająca drobne prezenty, wydrukowane dowcipy i papierowe czapeczki. Kiedy dwoje dzieci ciągnie za cukierek on eksploduje i wysypuje się jego zawartość. Następnie wszyscy wkładają papierowe czapeczki i czytają dowcipy.

We wish you a Merry Christmas⁸⁾

We wish you a Merry Christmas,

We wish you a Merry Christmas,

We wish you a Merry Christmas,

And a Happy New Year!

My też mamy crackers dla naszych gości.

Do angielskich tradycji świątecznych należy wypisywanie i wysyłanie kartek z życzeniami. My też je piszemy (wykonanie świątecznej kartki z życzeniami, w tle muzyka świąteczna).

Best wishes for Christmas! – Najlepsze życzenia świąteczne

Merry Christmas and a Happy New Year 2004

Seasons greetings and best wishes for Christmas and the New Year!

Lots of good wishes for Christmas to you!

(kwiecień 2003)

⁷⁾ Opracowanie na podstawie tekstu M. Bogucka, K. Marcinkiewicz (1990), *Your English ABC*, Book 3, Warszawa: wyd. ALFA, s. 13.

⁸⁾ Bingo! 1A, s. 60.

Theaterstück – warum nicht? *Rotkäppchen*

Od ponad 10 lat uczę w szkole podstawowej języka niemieckiego. Oprócz zajęć dydaktycznych, prowadzę też społecznie kółko teatralne, na którym wspólnie z uczniami przygotowuję inscenizacje znanych pozycji z klasyki literatury dziecięcej. Czego to już nie wystawialiśmy na deskach naszego szkolnego teatrzyku! Przede wszystkim królują u nas nieśmiertelne bajki braci Grimm (np.: *Czerwony Kapturek*, *Cztery Muzykanci z Bremy*, *Jaś i Małgosia*, *Wilk i siedem Kozłatek*), ale nie boimy się też tekstów współczesnych, np. *Dzieci z Bullerbyn*.

Nasza przygoda z teatrem zaczęła się od występu na I Konkursie Małych Form Teatralnych w Języku Niemieckim w Bydgoszczy, organizowanym przez tamtejsze Kolegium Języków Obcych. Z przeglądu wróciliśmy wprawdzie „na tarczy”, ale „połknęliśmy bakcyła”. W kolejnych latach jury konkursu było dla nas życzliwsze, udało nam się zdobyć kilkakrotnie wyróżnienie, raz III miejsce, a dwa lata temu nawet II miejsce, co sprawiło nam oczywiście niesamowitą satysfakcję.

W tym roku, choć trudno mi w to uwierzyć, pojedziemy na IX już edycję konkursu.

Tych nauczycieli, którzy być może mają opory przed taką formą zajęć z uczniami, chciałabym z całego serca namówić, aby choć raz spróbowali. Zapewniam, że warto! Pewnie, że jest z tym mnóstwo pracy, czasami nerwów,

gdy ci, na których się liczy zachorują, lub co gorsza przestraszą się ogromu pracy i po prostu zrezygnują. Dzieje się tak mimo tego, że do mojej grupy teatralnej zapisuję jedynie tych, którzy sami chcą wziąć udział w przedstawieniu (choć czasami nie mają może specjalnych zdolności językowych). Wszystko ma swoje blaski i cienie. Pomijając te ostatnie, zabawa w teatr może przynieść ogromne korzyści, które będą potem procentować w pracy wychowawczo-dydaktycznej. Przygotowując inscenizację, mamy dość czasu, by poćwiczyć staranną wymowę, z czym na lekcji są zawsze problemy ze względu na liczne klasy.

Aby stworzyć inscenizację, muszę najpierw zdobyć tekst danego utworu w języku niemieckim, a następnie opracować jego łatwiejszą, „szkolną” wersję, dopisać dialogi, skrócić narrację i podzielić tekst między młodych aktorów, zgodnie z ich możliwościami.

Dla tych nauczycieli, którzy nie mieli jeszcze żadnych przygód teatralnych, przygotowałam moją wersję *Czerwonego Kapturka*, opracowaną oczywiście na podstawie bajki braci Grimm.

Dając uczniom tekst przedstawienia, zawsze dołączam też tłumaczenie, aby nie było wątpliwości, co dana osoba mówi. Oprócz głównych postaci, włączam też do gry zwierzęta i rośliny, przez co bajka staje się bogatsza i ciekawsza.

	Rotkäppchen	Czerwony Kapturek
1. Hase	In einem kleinen Dorf wohnte ein nettes Mädchen.	W pewnej wsi mieszkała sobie dziewczynka.
Rotkäppchen	– Ich bin Rotkäppchen.	– Jestem Czerwony Kapturek.
Mutter	– Rotkäppchen! Die Großmutter ist krank und schwach. Du musst sie noch heute besuchen. Hier hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein. Geh direkt zur Oma und sprich nicht mit Fremden!	– Czerwony Kapturek! Babcia jest chora i słaba. Musisz jeszcze dziś ją odwiedzić. Masz tutaj kawałek ciasta i butelkę wina. Idź prosto do babci i nie rozmawiaj z obcymi!
Rotkäppchen	– Ja, ja liebe Mutti!	– Tak, tak kochana mamo!
1. Baum	– Es war sehr heiß. Die Großmutter wohnte auf der anderen Seite eines großen Waldes. Rotkäppchen wanderte durch den Wald.	– Było bardzo gorąco. Babcia mieszkała po drugiej stronie wielkiego lasu. Czerwony Kapturek wędrował przez las.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Tucholi.

2. Baum	Hinter einem Baum stand ein Wolf. Rotkäppchen aber kannte dieses böse Tier nicht und fürchtete sich nicht vor ihm.	Za drzewem stał Wilk. Czerwony Kapturek nie znał jednak tego złego zwierzęcia i nie obawiał się go.
Wolf	– Guten Tag, Rot käppchen!	– Dzień dobry, Czerwony Kapturku!
Rotkäppchen	– Guten Tag!	– Dzień dobry!
Wolf	– Wohin so früh, Rotkäppchen?	– Dokąd tak wcześnie, Czerwony Kapturku?
Rotkäppchen	– Zur Großmutter!	– Do Babci!
Wolf	– Was trägst du da in deinem Korb?	– Co tam niesiesz w swoim koszyku?
Rotkäppchen	– Ich bringe Kuchen und Wein. Die Großmutter ist krank und soll sich an dem Wein stärken.	– Niosę ciasto i wino. Babcia jest chora i ma się dzięki temu wzmocnić.
Wolf	– Wo wohnt deine Großmutter?	– Gdzie mieszka twoja Babcia?
Rotkäppchen	– Oh, noch eine Viertelstunde weiter im Wald. Unter drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus!	– Och, jeszcze kwadrans drogi stąd w lesie. Pod trzema dębami, tam stoi jej dom!
Wolf	– Rotkäppchen, schau wie viele herrliche Blumen hier wachsen! Pflücke für deine Großmutter einen bunten Blumenstrauß!	– Czerwony Kapturku, popatrz, ile pięknych kwiatów rośnie tutaj! Narwij dla twojej Babci kwiatów i przygotuj dla niej piękny bukiet!
2. Hase	Der Wolf beobachtete das Kind noch eine Weile und machte sich dann auf den Weg zum Haus der Großmutter. Dort klopfte er an die Tür.	Wilk obserwował dziecko jeszcze przez chwilę i udał się w drogę do domku Babci. Tam zapukał do drzwi.
Großmutter	– Wer ist da?	– Kto tam?
Rotkäppchen	– Rotkäppchen! Ich bringe dir Kuchen und Wein!	– Czerwony Kapturek! Przynoszę ci ciasto i wino!
Großmutter	– Drück nur auf die Klinke, ich bin zu schwach, um aufzustehen.	– Naciśnij na klamkę, jestem za słaba, aby wstać.
1. Hase	Der Wolf öffnete die Tür, schlich sich lautlos zum Bett der Großmutter und verschlang sie gierig.	Wilk otworzył drzwi, zakradł się bezszelestnie do łóżka Babci i połknął ją łapczywie.
2. Hase	Dann zog er ihre Kleider an, setzte sich ihre Haube auf den Kopf und legte sich in ihr Bett.	Potem włożył jej rzeczy, założył sobie na głowę jej czepek i położył się do jej łóżka.
1. Baum	Rotkäppchen machte sich gerade auf den Weg zur Großmutter. Es wunderte sich, dass die Tür offen stand.	Czerwony Kapturek szedł właśnie drogą do Babci. Dziwił się, że drzwi były szeroko otwarte.
Rotkäppchen	– Guten Morgen! – Großmutter, was hast du für große Ohren?	– Dzień dobry! – Babciu, dlaczego masz takie wielkie uszy?
Wolf	– Dass ich dich besser hören kann!	– Abym cię mogła lepiej słyszeć!
Rotkäppchen	– Großmutter, was hast du für große Augen?	– Babciu, dlaczego masz takie wielkie oczy?
Wolf	– Dass ich dich besser sehen kann!	– Abym cię mogła lepiej widzieć!
Rotkäppchen	– Großmutter, was hast du für große Hände?	– Babciu, dlaczego masz takie wielkie ręce?
Wolf	– Dass ich dich besser packen kann!	– Abym cię mogła lepiej złapać!
Rotkäppchen	– Aber, Großmutter, was hast du für ein großes Maul?	– Ależ Babciu, dlaczego masz takie wielkie usta?
Wolf	– Dass ich dich besser fressen kann!	– Abym cię mogła pożreć!
2. Hase	Und so verschlang der Wolf das arme Rotkäppchen. Dann legte er sich wieder ins Bett und schnarchte laut.	I tak Wilk pożarł biednego Czerwonego Kapturka. Potem położył się znów do łóżka i zaczął głośno chrapać.

1. Hase	Gerade ging ein Jäger an dem Haus vorbei.	Właśnie w tej chwili przechodził obok domu Babci leśniczy.
Jäger	– Wie die alte Frau heute schnarcht! Ich werde doch einmal nachschauen! – Donnerwetter! – Vielleicht kann ich noch die Großmutter retten.	– Jak starsza pani dzisiaj chrapie! Muszę sprawdzić, co się tam dzieje! – Do pioruna! – Może mogę jeszcze uratować Babcię.
2. Baum	Er nahm eine Schere und nach einigen Schnitten sprang schon das Rotkäppchen aus dem Bauch heraus.	Wziął nożyczki i po kilku cięciach z brzucha wyskoczył Czerwony Kapturek.
Rotkäppchen	– Oh, wie soll ich Ihnen danken! Es war so dunkel im Bauch des Wolfes, und ich hatte so große Angst!	– Och, jak mam panu dziękować! Tak ciemno było w brzuchu Wilka i tak bardzo się bałam!
Großmutter	– Oh, danke, lieber Jäger! Ich bin so glücklich und ich fühle mich schon wohl!	– Och, dziękuję, drogi leśniczy! Jestem taka szczęśliwa i czuję się już dobrze.
Rotkäppchen	– Liebe Omi, kannst du dem Wolf seine Wunde zunähen?	– Kochana Babciu, możesz zaszyć Wilkowi ranę?
Großmutter	– Ja, liebes Rotkäppchen.	– Tak, kochany Czerwony Kapturku.
Wolf	– Ich danke Ihnen!	– Dziękuję państwu!
Rotkäppchen	– Lebe wohl, Wolf!	– Wszystkiego dobrego, Wilku!
Wolf	– Danke, liebes Kind, ich werde nie mehr jagen. Ich werde Vegetarier!	– Dziękuję, drogie dziecko, już nie będę więcej polować. Zostanę wegetarianinem.
Rotkäppchen	– Und ich werde nie wieder vom Weg abgehen und immer tun, was meine liebe Mutti sagt.	– A ja nie będę już schodzić z właściwej drogi i zrobię zawsze to, co powie moja kochana Mama.

Wiadomość z ostatniej chwili!

W IX Konkursie Małych Form Teatralnych w Języku Niemieckim w Bydgoszczy zajęliśmy II miejsce za inscenizację *Die Feldmaus und die Stadtmaus* według greckiego bajkopisarza Ezopa.

(styczeń 2003)

Małgorzata Grzelczak, Mirosława Krajkowska-Macuk, Stefania Kruszewska-Kościszewko¹⁾
Poznań

ОВОЩИ – WARZYWA – scenariusz przedstawienia

Można nauczyć widownięć słówek tą krótką inscenizacją wiersza Juliana Tuwima:

1 osoba Хозяйка однажды с базара пришла.

Хозяйка с базара домой принесла:

2 osoba картошку

3 osoba капусту

4 osoba морковку

5 osoba горох

6 osoba петрушку

7 osoba свёклу

WSZYSCY OX!

1 osoba Położyła kucharka na stole:

2 osoba kartofle

7 osoba buraki

4 osoba marchewkę

8 osoba fasolę

2 osoba kapustę

6 osoba pietruszkę

¹⁾ Autorki są nauczycielkami (M. Gorzelak – języka niemieckiego, M. Krajkowska-Macuk, S., Kruszewska-Kościszewko – języka rosyjskiego) w XVIII Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu.

- 9 osoba selery
 5 osoba groch
 1 osoba Вот овощи спор завели на столе.
 Зачęу się kłótnie, kłóca się okrutnie:
 3 osoba Кто лучше, вкусней и нужней на
 земле?
 5 osoba Кто з nich więkшы, а кто mniejšы,
 2 osoba Кто ładniejszy,
 4 osoba Кто zgrabniejszy:
 2 osoba картошка?
 3 osoba капуста?
 4 osoba морковька?
 5 osoba горох?
 6 osoba петрушка?
 7 osoba свёкла?
 WSZYSCY OX!
 2 osoba kartofle?
 7 osoba buraki?
 4 osoba marchewka?
 8 osoba fasola?
 3 osoba kapusta?
 9 osoba selery?
 5 osoba groch?
 WSZYSCY OX!
 5 osoba Ja jestem ładniejsza!
 3 osoba Ja zgrabniejsza!
 4 osoba Ja smaczniejsza!
- 2 osoba Ja potrzebniejsza!
 7 osoba Ja jestem najlejšы!
 1 osoba Ach! Nakrzyczyły się, że strach!
 Хозяйка тем временем ножик взя-
 ла и ножиком этим кроить начала:
 картошку, капусту, морковьку, го-
 рох, петрушку и свёклу. OX!
 2 osoba Wzięła kucharka – nożem ciach!
 3 osoba Pokrajała
 4 osoba Posiekała
 2 os..i 9 os. kartofle, buraki, marchewkę, faso-
 lę, kapustę, pietruszkę, selery i groch
 Хозяйка I do garnka!
 1 osoba Накрытые крышкою в душном
 горшке кипели, кипели в крутом
 кипятке:
 2 osoba картошка
 3 osoba капуста
 4 osoba марковка
 5 osoba горох
 6 osoba петрушка
 7 osoba свёкла
 WSZYSCY OX!
 1 osoba И суп овощной оказался неплох!
 Хозяйка И суп овощной оказался неплох!
НИ ПУХА НИ ПЕРА!
 (kwiecień 2002)

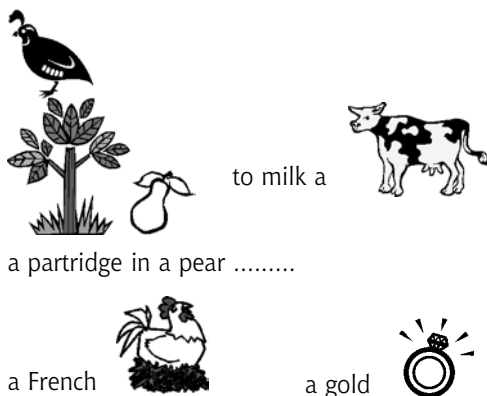
Lidia Falkowska-Winder¹⁾
 Katowice

The Twelve Days of Christmas

Magia Świąt Bożego Narodzenia sprawia, że mamy ochotę śpiewać z radości. Nie są wyjątkami nasi uczniowie zarówno dzieci, jak i nastolatki, czy dorośli. Śpiewajmy więc razem z nimi na lekcjach, wykorzystując to jako okazję do doskonalenia języka (słownictwo, wymowa). Przygotowanie tekstu jakiegokolwiek kolędy czy bożonarodzeniowej piosenki wraz z towarzyszącymi ćwiczeniami zajmuje jedynie chwilę.

Match the words below to the pictures²⁾

cow	ring	cat	tree	geese	dog
swan	hen	doll	bird	players	
		a turtle	dove		



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych w Katowicach i lektorką w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej.

²⁾ rysunki pobrałam z pliku ClipArt.



a barking



a swimming



playing



laying (eggs)



a meowing



a dancing



a calling



.....

Read the lyrics and try to fill in the blanks,
Then listen to the song and fill in the rest

The Twelve days of Christmas³⁾

On the day of Christmas
My true love sent to me
a partridge in a pear tree

On the day of Christmas
My true love sent to me
..... turtle doves
and a partridge in a

On the day of Christmas
my true love sent to me
three French

On the day of Christmas
my true love sent to me
..... calling

..... turtle doves
and a partridge in a pear tree

On the day of Christmas
my true love sent to me
five gold

On the day of Christmas
my true love sent to me
six a-laying, itd.

► Tekst – klucz:

Wersy tej piosenki powtarzają się wielokrotnie. Każda kolejna zwrotka zaczyna się od kolejnego tj. *first (second)* itd. dnia. Począwszy od pierwszej zwrotki tj.

On the first day of Christmas
My true love sent to me
A partridge in a pear tree

a w następnych dodaje się kolejną linijkę tekstu (licząc od dołu) z kolejnymi liczbami poszczególnych rzeczy.

On the twelfth day of Christmas
my true love sent to me
twelve cats a-mewing
eleven dolls a-dancing
ten dogs a-barking
nine players playing
eight maids a-milking
seven swans a swimming,
six geese a-laying,
five gold rings,
four calling birds,
three French hens,
two turtle doves
and a partridge in a pear tree.

(wrzesień 2003)

³⁾ *The twelve days of Christmas* to tradycyjna angielska piosenka bożonarodzeniowa. Słowa, nuty i metodę tej i innych piosenek oraz kolęd można znaleźć m.in. w Internecie, na stronach poświęconych tradycyjnym piosenkom i kolędom angielskim. Najlepiej korzystać z wyszukiwarki *yahoo*, wpisując jako hasło tytuł poszukiwanego utworu lub np. *Christmas songs and carols* albo *Celtic song*. s.

Liczby

Najtrudniejsze są pierwsze lekcje, gdy nasi uczniowie nie mają jeszcze żadnej wiedzy z przedmiotu. Bardzo często już na pierwszych zajęciach liczymy. Na pewno do 10 lub nawet do 20. W tym momencie kończą się nasze możliwości. Może jednak spróbujemy zrobić z liczbami trochę więcej bez potrzeby zbyt szybkiego odwoływania się do gramatyki.

Jeszcze przed wprowadzeniem słowa pisanego możemy sporo przekazać posługując się planszami z cyframi od 1 do 10. Po kilkakrotnym powtórzeniu liczb przez uczniów możemy ćwiczyć liczenie na różne sposoby: zaczynamy od pokazywania cyfr na przygotowanych planszach i polecamy uczniom je nazwać. Następnie uczniowie liczą po kolei i każdy wymienia tylko jedną liczbę, może to być co drugi lub co trzeci uczeń, mogą liczyć w parach na zmianę, liczyć od końca. Mogą też pokazywać swoim kolegom na palcach obu rąk, jaką liczbę chcą usłyszeć. Mogą pokazywać swojemu koledze kilka przedmiotów (pisak, ołówek, linijka, zeszyt...) i kazać je policzyć. Z pewnością jeszcze niejeden pomysł podsunie nauczycielowi jego fantazja. Po utrwaleniu poprawnej wymowy przystępujemy do ćwiczeń połączonych ze słowem pisanym. Zdania nie są skomplikowane, a stopień trudności wzrasta wraz z wielkością liczb, nie wykracza jednak poza czas teraźniejszy, a w początkowej fazie wystarczą 4 czasowniki w 3. osobie liczby pojedynczej: *haben, sein* oraz *gewinnen* i *verlieren*. Ćwiczenia 11–20 wymagają od ucznia znajomości czasu teraźniejszego w 1. i 3. osobie liczby pojedynczej oraz umiejętności określania rodzaju rzeczowników. Dopiero niektóre ćwiczenia z grupy liczb powyżej 100 są pomyślane jako zadania dodatkowe dla uczniów ambitnych i wymagają trochę szerszej wiedzy.

Zestaw niniejszych ćwiczeń pomija takie, które można spotkać w większości podręczników, za to uwzględnia to, co sprawia uczniom trudności.

▼ Liczby 1–10

1. Połącz cyfry z ich zapisem słownym.

1	neun	zehn	6
2	drei	fünf	7
3	acht	eins	8
4	sieben	sechs	9
5	vier	zwei	10

2. W poniższych słowach są ukryte liczby. Znajdź je.

Verzweifelt durchsieben Schachtel
Revier Dreist Klavier einsam Fünflinge
Sechsstern Einstein Abzweig Neuntöter

3. Uzupełnij liczby od 0 do 8 tak, żeby ich suma w pionie i poziomie była taka sama.

8		
	4	
	5	6

	3	
	4	
	5	6

		0
	4	
1		6

4. Uzupełnij zdania odpowiednimi cyframi.

- Ein Jahr hat Jahreszeiten.
- Das Herz hat Kammern.
- Ein Monat hat Wochen.
- Eine Woche hat Tage.
- Die Hand hat Finger.
- Der Fuß hat Zehen.
- Der Mensch hat Ohren.
- Eine Arbeitswoche hat Tage.
- Der Regenbogen hat Farben.
- Die Erde hat Kontinente.

5. Liczby podane w nawiasach wpisz w kratki słownie. Litery z kratek oznaczonych, czytane z góry do dołu, utworzą słowo związane z liczbami.

- Ein Hund hat

□	□	□	○
---	---	---	---

 Pfoten. (4)
- Der Mensch hat

□	□	□	○
---	---	---	---

 Beine. (2)
- Die Würfel hat

□	□	○	□	□
---	---	---	---	---

 Augen. (6)
- Eine Gitarre hat

□	□	□	○	□
---	---	---	---	---

 Saiten. (6)
- Griechenland hat

□	□	□	□	○
---	---	---	---	---

 Musen. (9)
- Zerberus hat

□	□	□	□
---	---	---	---

 Köpfe. (3)
- Das Wort „Mathematik“ hat

□	□	□	□	○
---	---	---	---	---

 Buchstaben. (10)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym w Olsztynie.

6. Tylko trzy odpowiedzi są poprawne. Wykreśl, co nie pasuje.

- Auto:** zwei Lenkräder, vier Räder, zwei Türen, ein Kofferraum
Wohnung: vier Wände, ein Dach, drei Kamine, sechs Treppenhäuser
Schule: zwei Stockwerke, ein Lehrerzimmer, sechs Noten, neun Schüler
Mensch: zwei Ohren, drei Augen, zehn Finger, fünf Sinne
Computer: zwei Bildschirme, eine Tastatur, eine Maus, eine Diskette

7. Przykład: Rostock – Unterhaching (3:1)

A: Wer gewinnt (verliert)?

B: Rostock gewinnt drei zu eins.
(Unterhaching verliert eins zu drei)

- | | |
|-------------------------------|-----|
| 1. Wolfsburg – Bayern München | 1:3 |
| 2. Cottbus – Frankfurt | 4:1 |
| 3. Stuttgart – Kaiserslautern | 6:1 |
| 4. Unterhaching – Leverkusen | 2:4 |
| 5. Real Madrid – Malaga | 4:3 |

► Słownictwo do liczb 1–10

Abzweig	odgałęzienie
Arbeitswoche, Arbeitswochen	tydzień roboczy
Auge, Augen	oko
Bein, Beine	noga
Bildschirm, Bildschirme	ekran
Buchstabe, Buchstaben	litera
durchsieben	przesiać
dreist	śmiały, zuchwały
einsam	samotny
Erde, Erden	Ziemia
Fahrrad, Fahrräder	rower
Farbe, Farben	kolor
Finger, Finger	palec
Fünflinge	pięcioraczk
Fuß, Füße	stopa, noga
gewinnen	wygrać
Hand, Hände	ręka
Herz, Herzen	serce
Hund, Hunde	pies
Jahr, Jahre	rok
Jahreszeit, Jahreszeiten	pora roku
Kamin, Kamine	kominek
Kammer, Kammern	komora
Kette, Ketten	łańcuszek
Klavier, Klaviere	pianino
Kofferraum, Kofferräume	bagażnik
Kopf, Köpfe	głowa
Lehrerzimmer, Lehrerzimmer	pokój nauczycielski
Lenkrad, Lenkräder	kierownica
Maus, Mäuse	mysz

Mensch, Menschen	człowiek
Muse, Musen	muza
Neuntöter, Neuntöter	dzierzba (ptak)
Note, Noten	ocena
Ohr, Ohren	ucho
Pfote, Pfoten	łapa
Rad, Räder	koło, rower
rechnen	liczyć, rachować
Regenbogen	tęcza
Revier, Reviere	rewir
Saite, Saiten	struna
Sattel, Sattel	siodło
Schachtel, Schachteln	pudełko
Sechsstern, Sechssterne	gwiazda Dawida
Tag, Tage	dzień
Tastatur, Tastaturen	klawiatura
Treppenhaus, Treppenhäuser	klatka schodowa
Tür, Türen	drzwi
Ventil, Ventile	wentyl
verlieren	przegrać
verzweifelt	zrozpaczony
Wand, Wände	ściana
Woche, Wochen	tydzień
Wohnung, Wohnungen	mieszkanie
Wort, Wörter	słowo
Würfel, Würfeln	kostka
Zehe, Zehen	palec u nogi
Zerberus	Cerber
zu	do

Rozwiązania: Ćwiczenie 3: 8 3 1 6 3 3 9 3 0
 3 4 5 5 4 3 2 4 6
 1 5 6 1 5 6 1 5 6

▼ Liczby 11–20

Zanim poznasz nowe liczby przypomnij sobie już znane.

1. Uzupełnij rzeczowniki.

<i>Flug, Straße, Wohnung, Schüler, Stadt, Experiment, Geschirrspüler, Paket, Lehrer, Haus</i>

- Die hat 3 Zimmer.
- Das hat 9 Stockwerke.
- Das dauert 8 Wochen.
- Das wiegt 4 Kilo.
- Der dauert 6 Stunden.
- Die hat 3 Bahnhöfe.
- Der ist schon 10 Tage krank.
- Die ist 2 Kilometer lang.
- Der hat 5 Programme.
- Der sucht die Klasse 7b.

2. Przykład:

- Ich kaufe 2 Bananen. Und du? (4)
- Ich kaufe 4 Bananen.

1. Ich schreibe 2 Übungen. Und du? (3)
2. Ich übe 3 Stunden. Und du? (2)
3. Ich bilde 6 Beispiele. Und du? (7)
4. Ich schicke 8 Weihnachtskarten. Und du? (10)
5. Ich nehme 7 Löffeln Hustensaft. Und du? (5)
6. Ich trinke 2 Tassen Kakao. Und du? (4)
7. Ich esse 3 Brötchen. Und du? (2)
8. Ich bringe 9 CDs. Und du? (7)

W następnych ćwiczeniach poznasz nową liczbę **null** (zero) i nauczysz się podawać i pytać o numer telefonu. Jeśli podajesz numer telefonu, zamiast **zwei** możesz mówić **zwo**.

3. Przykład: Warschau 022

A: Wie ist die Vorwahl für Warschau?

B: Die Vorwahl für Warschau ist null zwo zwo.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. Kraków 012 | 5. Gorzów 095 |
| 2. Gdańsk 058 | 6. Rzeszów 017 |
| 3. Olsztyn 089 | 7. Toruń 056 |
| 4. Poznań 061 | |

4. Przykład: Polen 0048

A: Wie ist die Polen?

B: Null – null – vier – acht

- | | |
|---------------------|-----------------|
| 1. Deutschland 0049 | 5. Ägypten 0020 |
| 2. Österreich 0043 | 6. Indien 0091 |
| 3. China 0086 | 7. Italien 0039 |
| 4. Frankreich 0033 | |

5. Przykład: Stockholm 00468

A: Wie ist die Vorwahl für Stockholm?

B: Null – null – vier – sechs – acht

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 1. Wien 00431 | 5. Brüssel 00322 |
| 2. Paris 00331 | 6. München 004989 |
| 3. Bern 004121 | 7. Madrid 003491 |
| 4. Karlsbad 0042017 | |

6. Podaj swój numer telefonu i zapytaj kolegę (koleżankę) o jego (jej) numer. Przykład:

A: Meine Telefonnummer ist Und deine?

B: Meine Telefonnummer ist

Liczba jeden może mieć różne końcówki. W formie **eins** używana jest wtedy, gdy występuje samodzielnie, np.: eins, zwei, drei ... lub stoi po rzeczowniku, np. Das Haus hat die Nummer eins.

Przed rzeczownikami przybiera formę **ein** dla rodzaju męskiego i nijakiego oraz **eine** dla rodzaju żeńskiego, np. ein Wagen – jeden samochód, eine Maus – jedna myszka

7. ein? eine? Uzupełnij.

1. Schüler (m)

2. Schülerin (f)
3. Schule (f)
4. Auto (n)
5. Bus (m)
6. Karte (f)
7. Heft (n)
8. Computer (m)
9. Lehrerin (f)
10. Haus (n)

8. eins? eine? ein? Uzupełnij.

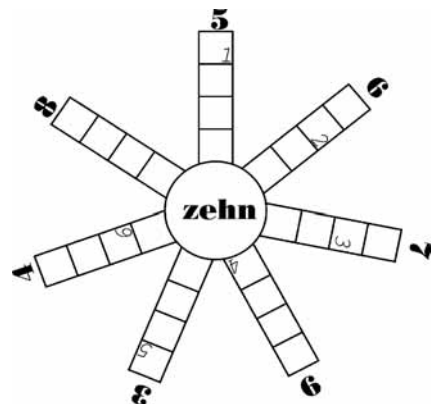
1. Ich arbeite hier Jahr.
2. Übung ist sehr einfach.
3. Die Lampe hat 10 – Watt – Glühbirne.
4. Das Kostet nur Lächeln.
5. Die Nummer gewinnt!
6. Ich habe Meeresschweinchen.
7. Eins durch eins ist
8. Ich reserviere nur Zimmer im Hotel.
9. Melinda kauft Brot, Jan Ananas
10. Die Herzkrankheiten sind die Todesursache Nummer

9. Połącz cyfry z odpowiednimi słowami.

- | | | | |
|----|----------|----------|----|
| 11 | vierzehn | dreizehn | 16 |
| 12 | zwanzig | zwölf | 17 |
| 13 | neunzehn | elf | 18 |
| 14 | achtzehn | sechzehn | 19 |
| 15 | siebzehn | fünfzehn | 20 |

W zestawie liczb 11–20 masz tylko trzy nowe słowa. Wszystkie pozostałe są złoženiami liczb głównych i liczb 10.

10. Wpisz w koło odpowiednie liczby. Litery z krótek ponumerowanych utworzą dodatkowe słowo.



11. Jakie rzeczowniki wpiszesz za liczbami?

1. Ich bleibe 11 hier.
2. Ich fahre 20 pro Stunde.
3. Er ist noch 14 im Gefängnis.
4. Das Thermometer zeigt 19..... minus.
5. Die Fußballmannschaft hat 11
6. Der Zug hat 15Verspätung.
7. Wie heißen die 12?
8. Das Menü kostet 13
9. Dort sind 2 und 15
10. Der Verein hat 16

Minuten, Verletzte, Tage, Jahre, Mitglieder,
Grad, Euro, Apostel, Kilometer, Spieler, Tote.

► Słowniczek do liczb 11–20

der Apostel	apostof
arbeiten	pracować
das Ägypten	Egipt
der Bahnhof , die Bahnhöfe	dworzec
das Beispiel, die Beispiele	przykład
Bern	Berno (miasto)
bilden	tworzyć
bleiben	pozostać
bringen	przynieść
das Brot, die Brote	chleb
das Brötchen	bułeczka
das China	Chiny
dauern	trwać
durch	przez
einfach	prosty,-o
essen	jeść
fahren	jechać
der Feind, die Feinde	wróg
der Flug, die Flüge	lot
das Frankreich	Francja
die Fußballmannschaft,	
die Fußballmannschaften	drużyna piłki nożnej
das Gefängnis , die Gefängnisse	więzienie
der Geschirrspüler	zmywarka
die Glühbirne, die Glühbirnen	żarówka
der Grad, die Grade	stopień
das Heft , die Hefte	zeszyt
heißen	nazywać się
die Herzkrankheit, die Herzkrankheiten	choroba serca
hier	tutaj
in	w
das Jahr , die Jahre	rok
Karlsbad	Karlowe Wary
kosten	kosztować
krank	chory
lang	długi
der Lehrer	nauczyciel
der Löffel	łyżka
Melinda	imię żeńskie
das Menü, die Menüs	obiad
das Meeresschweinchen	świnka morska
das Mitglied, die Mitglieder	członek

München	Monachium
nehmen	brać, wziąć
das Österreich	Austria
das Paket, die Pakete	paczka
schicken	wysyłać
schreiben	pisać
sehr	bardzo
die Seife, die Seifen	mydło
der Spieler	gracz
die Stadt, die Städte	miasto
das Stockwerk, die Stockwerke	piętro
die Straße, die Straßen	ulica
die Tasse , die Tassen	filizanka
die Todesursache,	
die Todesursachen	przyczyna śmierci
der Tote, die Toten	zmarły
trinken	pić
üben	ćwiczyć
die Übung, die Übungen	ćwiczenie
der Verein , die Vereine	koło, związek
der Verletzte, die Verletzten	ranny
die Verspätung, die Verspätungen	spóźnienie
die Vorwahl, die Vorwahlen	numer kierunkowy
die Weihnachtskarte ,	kartka na Boże Narodzenie
wie	jak
wiegen	ważyć
Wien	Wiedeń
zeigen	pokazywać
das Zimmer	pokój
der Zug, die Züge	pociąg

Rozwiązania

Ćwiczenie 1: Wohnung, Haus, Experiment, Paket, Flug, Stadt, Lehrer, Straße, Geschirrspüler, Schüler.

Ćwiczenie 10: Feinde

Ćwiczenie 11: Tage, Kilometer, Jahre, Grad, Spieler, Minuten, Apostel, Euro, Tote, Verletzte, Mitglieder.

► Liczby 20–100

1. Połącz cyfry z ich zapisem słownym.

21	siebenundachtzig
32	dreiundvierzig
43	achtundneunzig
54	einundzwanzig
65	hundert
76	fünfundsechzig
87	zweiunddreißig
98	vierundfünfzig
100	sechshundert

2. Uzupełnij brakujące słowo.

- 51undfünfzig
- 38 acht.....dreißig
- 72 zweiund.....
- 25 fünf.....zwanzig
- 44 undvierzig
- 65 fünfund.....
- 97undneunzig

3. Liczby zapisane słownie napisz cyframi.

1. neunundzwanzig
2. einundvierzig
3. sechsundsechzig
4. siebenundfünfzig
5. sechsunddreißig

4. Naucz się odróżniać liczby z końcówką **-zehn** od liczb z końcówką **-zig (-ßig)**. Wpisz słowami podane obok liczby.

- 1.a. Der Großvater ist Jahre alt. (70)
b. Die Enkelin ist Jahre alt. (17)
- 2.a. Die Mutter ist Jahre alt. (40)
b. Die Tochter ist Jahre alt. (14)
- 3.a. Der Vater ist Jahre alt. (50)
b. Der Sohn ist Jahre alt. (16)
- 4.a. Die Schwiegermutter ist Jahre alt. (60)
b. Der Enkel ist Jahre alt. (14)
- 5.a. Die Großmutter ist Jahre alt. (80)
b. Die Schwiegertochter Jahre alt. (18)

5. Wstaw odpowiednią liczbę.

1. Ein Monat hatoderTage.
2. Der Februar hatoder Tage.
3. Das Buch heißt „In... Tagen um die Welt.“
4. Ein Tag hat Stunden.
5. Eine Stunde hat Minuten.
6. Der Mensch hat Zähne.
7. Die Assel hat Beine.
8. Das Fieber beginnt mit Grad.
9. Der Mensch hat Rippen.
10. Die Pulsfrequenz beträgt normalerweise et-
wa

6. Twoja szkoła w liczbach. Uzupełnij zdania.

1. Meine Schule ist Jahre alt.
2. Hier arbeiten Lehrer
und Lehrerinnen.
3. Meine Schule hat Schüler
und Schülerinnen.
4. Ich habe Stunden pro Woche.
5. Die Klassenzimmer haben Stühle
undBänke.
6. Meine Schule hatKlassenräume.
7. Das ist mein Klassenzimmer. Hier stehen
Topfblumen.
8. In meiner Klasse lernen Mädchen
und Jungen.

► Słowniczek do liczb 20–100

alt	stary,-a,-e
die Assel,-,-n	stonoga

aus	z
die Bank, -, Bänke	ławka
der Enkel, -s, -	wnuk
die Enkelin, -, -nen	wnuczka
der Februar	luty
das Fieber, -s, -	gorączka
der Großvater, -s, - väter	dziadek
der Junge, -n, -n	chłopak
das Kind, -es, -er	dziecko
der Klassenraum, -es, - räume	klasa
das Klassenzimmer, -s, -	klasa
lernen	uczyć się
das Mädchen, -s, -	dziewczyna
mit	z
die Mutter, -, Mütter	matka
normalerweise	z reguły
die Pulsfrequenz, -, -en	częstotliwość pulsu
die Rippe, -,-n	żebro
die Schwiegermutter, -, -mütter	teściowa
die Schwiegertochter, -, -töchter	synowa
der Sohn, -es, Söhne	syn
der Stuhl, -s, Stühle	krzesło
die Tochter, -, Töchter	córka
die Topfblume, -, -n	kwiat doniczkowy
der Vater, -s, Väter	ojciec
der Zwilling, -s, -e	bliźniak
der Zahn, -es, - Zähne	ząb

Rozwiązania

Ćwiczenie 5: 30, 28(29), 80, 24, 60, 32, 100, 37, 24, 70

▼ Liczby powyżej 100

1. Poznaj Niemcy w liczbach i przetłumacz poniższe zdania.

1. Deutschland hat 2082 Privatschulen.
2. 470 000 Schüler besuchen Privatschulen.
3. Deutschland ist nicht sehr groß – von Norden nach Süden sind es 850 km und von Westen nach Osten 600 km.
4. Der Bundestag hat 662 Abgeordnete.
5. Deutschland ist dicht bevölkert: 229 Menschen leben pro Quadratkilometer.
6. In Deutschland leben 277 000 Polen.
7. Die Grenzen der Bundesrepublik haben eine Länge von insgesamt 3758 km.
8. Deutschland hat 48 000 Industriebetriebe.
9. Der Siemenskonzern beschäftigt 391 000 Arbeitnehmer.
10. Die Arbeit in Deutschland ist sehr teuer. Die Deutschen arbeiten aber nicht viel. In der Metallindustrie arbeiten sie 1573 Stunden pro Jahr (die Amerikaner 1896, die Japaner 1961).

Berlin ist eine Reise wert

2. *Przykład:* Olsztyn – Berlin: 589

A.: Wir machen eine Klassenfahrt nach Berlin.

B.: Wie weit ist das?

A.: Von Olsztyn bis Berlin sind es 589 Kilometer.

1. Wrocław – Berlin: 312

2. Poznań – Berlin: 252

3. Białystok – Berlin: 830

4. Szczecin – Berlin: 137

5. Toruń – Berlin: 398

3. *Zwiedzamy Berlin. Oto kilka ciekawostek prozą. Przetłumacz zdania na język polski.*

1. Berlin hat 4 500 000 Einwohner.

2. Die Stadt ist 775 Jahre alt.

3. Die Fläche von Berlin beträgt 883 Quadratkilometer.

4. Berlin ist die deutsche Hauptstadt seit 130 Jahren (1871)

5. Weit über 3 000 000 Besucher kommen jedes Jahr nach Berlin.

6. Die Jugendherberge „Am Wannsee“ hat 264 Plätze.

7. In Berlin leben 470 000 Ausländer.

8. Im Hotel „Stadt Berlin“ können 2000 Gäste in 1000 Zimmern schlafen.

9. Die Staatsbibliothek besitzt 3 500 000 Bände.

10. In Berlin studieren 147 000 Studenten und Studentinnen.

4. O Berlinie można mówić przy pomocy liczb nie tylko prozą. Tak pisał o nim 70 lat temu Erich Kästner:

Berlin in Zahlen

Lasst uns Berlin statistisch erfassen!

Berlin ist eine ausführliche Stadt, die 190 Krankenkassen

Und 916 ha. Friedhöfe hat.

53 000 Berliner sterben im Jahr

und nur 43 000 kommen zur Welt.

Die Differenz bringt der Stadt aber keine Gefahr, weil sie 60 000 Berliner durch Zuzug erhält.

Hurra!

Berlin besitzt ziemlich 900 Brücken

Und verbraucht, an Fleisch, 303 000 000 Kilogramm.

Berlin hat pro Jahr rund 40 Morde, die glücken. Und seine breiteste Straße heißt Kurfürstendamm.

Berlin hat jährlich 27 600 Unfälle,

Und 57 000 Bewohner verlassen Kirche und Glauben.

Berlin hat 606 Konkurse, reele und unreele, und 700 000 Hühner, Gänse und Tauben.

Halleluja!

Berlin hat 20 100 Schank- und Gaststätten, 6300 Ärzte und 8400 Damenschneider und 117 000 Familien, die gern eine Wohnung hätten.

Aber sie haben keine. Leider.

Ob sich das Lesen solcher Zahlen auch lohnt? Oder ob sie nicht aufschlussreich sind und nur scheinen?

Berlin wird von 4 500 000 Menschen bewohnt Und nur, laut Statistik, von 32 600 Schweinen.

5. *Na zakończenie wycieczki po Berlinie obejrzymy sobie stolicę Niemiec z góry, z najwyższej położonej kawiarni miasta. Liczby podane słownie zapisz obok cyframi.*

Fernsehturm

Hier die wichtigsten Zahlen und Daten des höchsten Bauwerkes Berlins: Höhe dreihundertfünfundsechzig (.....) Meter; Antennenträger hundertfünfzehn (.....) Meter; Aussichtsrundgang für hundertfünf-undzwanzig (.....) Personen in zweihundertdrei (.....) Meter; Telecafé für zweihundert (.....) Personen in zweihundertsieben (.....) Meter Höhe.

Vom Turmfuß bringen zwei (.....) Schnellaufzüge die Besucher in das Aussichtsgeschoss. Ihre Fahrgeschwindigkeit beträgt sechs (.....) Meter in der Sekunde. Im Aussichtsgeschoss haben die Besucher durch sechzig (.....) Fenster einen günstigen Panoramablick auf die Hauptstadt der Bundesrepublik und ihre Umgebung. Bei günstigem Wetter beträgt die maximale Sichtweite vierzig (.....) Kilometer. Über eine Treppe gelangen die Besucher in das Telecafé. Fünfzig (.....) Tische und zweihundert (.....) Sessel stehen auf einem Drehring. Er dreht sich einmal in der Stunde um seine Achse. So können die Besucher von ihrem Platz aus eine Stadtrundfahrt mit Blick auf Berlin aus zweihundertsieben (.....) Meter Höhe genießen.

Źródło tekstu nieznanne

6. *Quiz. Zaznacz poprawną odpowiedź.*

1. Das Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland ist Quadratkilometer groß.

a. 596 351

b. 209 311

c. 357 000

2. Der Rhein ist insgesamt 1320 Kilometer lang. In Deutschland beträgt seine Länge Kilometer.
 - a. 790
 - b. 885
 - c. 1120
3. Die Zugspitze ist Meter hoch.
 - a. 2962
 - b. 2713
 - c. 2100
4. In Deutschland lebenAusländer.
 - a. 7 200 000
 - b. 9 100 000
 - c. 5 000 000
5. Die Römerstadt Trier (100 000 Einwohner) in Rheinland – Pfalz ist Jahre alt.
 - a. 1000
 - b. 1500
 - c. 2000
6. Berlin ist sehr jung. Es ist Jahre alt.
 - a. 900
 - b. 805
 - c. 775
7. Deutschland ist umgeben von Nachbarstaaten.
 - a. 11
 - b. 10
 - c. 9
8. Nordrhein-Westfalen ist sehr dicht besiedelt. Auf einem Quadratkilometer leben Menschen.
 - a. 115
 - b. 208
 - c. 521
9. Hamburg ist eine grüne Stadt. Hier wachsen überStraßenbäume.
 - a. 50 000
 - b. 100 00
 - c. 200 000
10. Im Jahre 2006 feiert Dresden sein Jubiläum. Die Stadt wird Jahre alt sein.
 - d. 800
 - e. 600
 - f. 700

Z liczbami są ściśle związane słowa *rechnen* i *zählen*. Tłumaczone są na język polski przy pomocy takich samych słów: *liczyć, obliczyć, rachować*. Nie znaczy to jednak, że można je stosować zamiennie.

Zählen to *liczyć*, wymieniać liczby po kolei, stwierdzić liczbę czegoś, przeliczyć, obliczyć, np. *Der Lehrer zählt die Schüler*.

Rechnen to *rachować*, wykonywać działania matematyczne jak dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, np. *Der Schüler rechnet die Aufgabe im Kopf*.

7. Uzupełnij w zdaniach **rechnen** lub **zählen**.

1. Der Erstklässer die Mathematikaufgaben noch schlecht.
2. Die Kinder die Tage bis Weihnachten.
3. Der Schülersein Taschengeld.
4. Der Lehrer mit den Kindern.
5. Die Stadt100 000 Einwohner.
6. Ich immer mit dem Taschenrechner.
7. Das Kind kann schon bis hundert
8. Meine Großeltern noch mit dem Rechenschieber.
9. Erdie Vögel am Himmel.
10. bitte die Stimmen!

8. Rechnen i zählén mają także przenośne znaczenie. Spróbuj je znaleźć i wyjaśnić w dialogu poniżej.

Freundschaft rechnet nicht?

„Ich sollte noch eine alte Rechnung begleichen mit dir, aber ich hab' mir es anders überlegt und verzichte darauf, dir alles heimzuzahlen.“

„Das werde ich dir hochanrechnen. Du kannst zählen auf mich.“

► Słowniczek do liczb powyżej 100

der Abgeordnete, -n, -n	poseł
die Achse, -, -n	oś
anrechnen	policzyć
der Antennenträger, -s, –	antena
der Arbeitnehmer, -s, –	pracownica
aufschlussreich	ciekawý, pouczający
ausführlich	obszerny, rozległy
der Ausländer, -s, –	cudzoziemiec
das Aussichtsgeschoss, -es, -e	platforma widokowa
der Band, -s, – Bände	tom, książka
der Baum, -es, – Bäume	drzewo
begleichen	zapłacić, wyrównać
beschäftigen	zatrudniać
besiedelt	zaludniony
besitzen	posiadać
besuchen	odwiedzać

der Besucher, -s, –	gość, zwiedzający	der Rechenschieber , -s, –	suwak logarytmiczny
betragen, betragt	wynosić	die Rechnung, -, -en	rachunek
der Betrieb, -s, -e	zakład pracy	reel	realny
bewohnen	zamieszkiwać	der Rhein, -s	Ren
breit	szeroki	die Römerstadt, -, -städte	rzymskie miasto
bringen	przynosić	die Sichtweite , -, -n	pole widzenia
die Brücke, -, -n	most	die Schankstätte, -, -n	bar, wyszynk
der Bundestag, -s	Bundestag	scheinen	łudzić
die (Pl) Daten	dane	der Schneider, -s, –	krawiec
dicht	gęsto	das Schwein, -s, -e	świnia
die Differenz, -, -en	różnica	der Sessel, -s, –	fotel
der Drehring, -s, -e	pierścień obrotowy	die Siegessäule, -, -n	kolumna zwycięstwa
die Eintrittskarte , -, -n	bilet wstępu	die Staatsbibliothek, -, -en	biblioteka narodowa
der Einwohner, -s, –	mieszkaniec	das Staatsgebiet, -s, -e	obszar kraju
erfassen	ująć	die Stadtrundfahrt, -, -en	przejażdżka po mieście
erhalten, erhält	otrzymywać	sterben	umrzeć, umierać
der Erstklässer, -s, –	pierwzoklasista	die Stimme, -, -n	głos
die Fahrgeschwindigkeit , -, -en	prędkość jazdy	der Süden, -s	południe
feiern	świętować	das Taschengeld , -s, -er	kieszonkowe
der Fernsehturm, -s, -e	wieża telewizyjna	der Taschenrechner, -s, –	kalkulator
die Fläche, -, -n	powierzchnia	die Taube, -, -n	gołąb
die Freundschaft, -, -en	przyjaźń	der Tisch, -es, -e	stół, stolik
der Friedhof, -s, -höfe	cmentarz	die Treppe, -, -n	schody
die Gans , -, -Gänse	gęś	der Turmfuß, -es, -e	podstawa wieży
die Gaststätte, -, -n	restauracja	überlegen	zastanowić się
die Gefahr, -, -en	niebezpieczeństwo	umgeben	otoczony
gelangen	dostać się	die Umgebung, -, en	otoczenie
der Glauben, -s	wiara	der Unfall, -s,	wypadek
glücken	udać się	unreel	nierealny
günstig	korzystny	verbrauchen	zużywać
die Hauptstadt , -, -städte	stolica	verlassen, verlässt	opuszczać
heimzahlen	odpłacić	verzichten	rezygnować
der Himmel, -s, –	niebo	der Vogel, -s, – Vögel	ptak
hoch	wysoko	wachsen	rosnąć
die Höhe, -, -n	wysokość	das Weihnachten, –	Boże Narodzenie
das Huhn, -s, -Hühner	kura	weit	daleko
insgesamt	w sumie, razem	die Welt, -, -en	świat
jährlich	rocznie	das Wetter, -s, –	pogoda
die Jugendherberge , -, -n	schronisko młodzieżowe	wichtig	ważny
die Kirche , -, -n	kościół	die Zahl , -, -en	liczba
die Klassenfahrt, -, -en	wycieczka klasowa	ziemlich	dość
kommen	przychodzić, przybywać	der Zuzug, -s, -züge	imigracja
der Konkurs, -es, -e	bankructwo		
der Kopf, -es, – Köpfe	głowa		
die Krankenkasse, -, -en	kasa chorych		
die Länge , -, -n	długość		
lassen	pozwolić		
leider	niestety		
das Lesen, -s	czytanie		
sich lohnen	opłacać się		
meinen	sądzić, uważać		
der Mord, -es, –	morderstwo		
der Nachbarstaat , -s, -en	sąsiedni kraj		
der Norden, -s	północ		
ob	czy		
der Osten , -s	wschód		
der Panoramablick , -s, -e	widok		

Rozwiązania

Ćwiczenie 6: c, b, a, a, c, c, c, b, c, a
 Ćwiczenie 7: rechnet, zählen, zählt, rechnet (zählt),
 zählt, rechne, zählen, rechnen, zählt, zählt.

Bibliografia:

Berlin. 100 Gedichte aus 100 Jahren. Aufbau-Verlag Berlin Und Weimar 1987
 Hans Manz „Die Welt der Wörter“ Beltz Verlag Weinheim und Bessel 1991
 Tatsachen über Deutschland Societäts-Verlag
 Die Bundesrepublik Deutschland: Wirtschaft
 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung
 (marzec 2001)

Test leksykalno- gramatyczny do tekstu *Der dreizehnte August*² dla klasy II LO

► Plan testu

Sprawdzana czynność	Nr zadania	Kategorie taksonomiczne
Uczeń potrafi: ► określić czas i miejsce akcji ► zidentyfikować, czy zdanie jest prawdziwe czy fałszywe ► rozróżnić części zdania lub mowy	1 2 3	A
► znaleźć w tekście synonimy ► wymienić słownictwo związane z danym tematem ► uzupełnić luki w zdaniach na podstawie tekstu	6 4, 9 14	B
► podać antonimy podanych wyrazów ► dokonać transformacji/przekształceń gramatycznych ► pytać o poszczególne części zdania ► zbudować własne zdanie w odpowiedniej formie gramatycznej z hasłem leksykalnym ► znaleźć wyraz, którego definicję podano ► zaproponować inny tytuł tekstu ► zareagować w podobnej sytuacji ► scharakteryzować miejsce akcji lub bohaterów	8 5, 10, 11, 12 7 15 13 14 18 17	C
► zareagować w sytuacji problemowej związanej z tekstem ► przewidzieć zakończenie tekstu	19 20	D

Luft. Die Straße wird steil, aber der alte VW fährt wie ein Porsche.

Das findet Herbert jedenfalls. Er sitzt am Steuer, eine Zigarette zwischen den Lippen, Sein T-shirt ist feucht von Schweiß.

Marianne sitzt neben ihm. Sie trägt eine große Sonnenbrille und hält eine Straßenkarte von Österreich in der Hand.

„Wie weit ist es noch zum Weißensee?“ fragt Herbert.

„Was?“ Marianne hat kein Wort verstanden. Der Motor dröhnt wie ein Traktor.

„Sag mal, schläfst du, oder bist du taub? Ich habe dich gefragt, wie weit es zum Weißensee ist!“ Herbert und Marianne sind aus Dortmund.

Sie machen Urlaub in Kärnten. Es ist ihr erster Urlaub zusammen.

Und jetzt fahren sie zum Weißensee. Da wollen sie zelten. Am Weißensee gibt es nämlich einen tollen Campingplatz. Das hat eine Freundin von Marianne erzählt.

„Zum Weißensee? Warte mal. – Sind wir schon durch Oberdrauburg?“

„Oberdrauburg? Weiß ich doch nicht. Wer liest denn die Schilder und die Karte? Du oder ich?“ Herberts Stimme klingt gereizt.

„Wie sprichst du denn mit mir? Ich bin doch nicht dein Dienstmädchen! Und verheiratet sind wir noch lange nicht!“

Wiedza nie wystarczy, trzeba ją stosować, Chęć nie wystarczy, trzeba działać (Goethe)
Powodzenia!

Test leksykalno-gramatyczny³ do tekstu *Der dreizehnte August*

Der dreizehnte August

Die Sonne steht hoch am Himmel. Über der Bundesstraße 100 von Lienz nach Spittal zittert die heiße



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie.

²⁾ Tekst pochodzi z podręcznika szwedzkiego Borie Stern, Horst Sturmhoefl, Maret Dunnbier, Babro Landen (1992), *Unterwegs, Textbook 1*, Malmö: Corona AB.

³⁾ W teście wykorzystałam wiele różnych materiałów, które gromadziłam od lat.

„Ja, ja ... ist schon gut.“ Herben sieht Marianne kurz an.

Ihr Gesicht ist wie eine Maske mit der Sonnenbrille. Hübsch, aber kalt.

„Klingt der Motor nicht komisch?“ fragt Marianne nach einer Weile. Im selben Augenblick fängt der Motor an zu stottern.

Herbert hält sofort am Straßenrand.

„Ach du liebe Zeit“, sagt Marianne. Sie ist blaß.

„Jetzt ist der Motor kaputt!“

„Nur die Ruhe“, antwortet Herbert und steigt aus.

Er öffnet die Heckklappe. Es riecht nach Öl.

„Wo ist denn das Warndreieck?“ ruft Marianne.

„Hast du das vergessen?“

Da hält ein Lkw hinter ihnen.

„Ist er müde, der alte Wagen?“ fragt der Fahrer durchs Fenster.

„Ja. Wir haben eine Panne.“ Herben sieht nicht gerade intelligent aus.

„Zwei Kilometer von hier ist eine Tankstelle mit Werkstatt. Dahin kann ich Sie abschleppen.“

„Oh, das ist ja nett! Vielen Dank! Sie sind ein Engel.“

Dann sagt Herbert zu Marianne: „Du, lach mal!“

„Warum?“

„Heute fängt doch unser Urlaub an. Und es ist Freitag, der dreizehnte August.“



I. **Antwort** **einem** **Frage** **mit** **einem** **Satz**

1. Wohin fahren Herbert und Marianne in Urlaub?
2. In welchem Land liegt ihr Reiseziel?
3. Wann beginnt ihr Urlaub?
4. Wie ist das Wetter?

II. **Markiere**, **welche** **von** **den** **folgenden** **Sätzen** **wahr** **(r)**, **und** **welche** **falsch** **(f)**

1. Herbert und Marianne kommen aus Düsseldorf.
2. Sie machen ihren ersten Urlaub zusammen.
3. Sie fahren mit einem neuen VW.
4. Der Tag ist schön und heiß, die Sonne scheint.
5. Sie wollen ihren Urlaub in einem Hotel verbringen.
6. Während der Reise regnet es.
7. Unterwegs haben sie einen Unfall.
8. In der Nähe gibt es eine Tankstelle und eine Werkstatt.

III. **Suche** **im** **Text** **4** **unterschiedliche** **Zeiten**. **Gib** **ihre** **Formen** **in** **der** **Beispieltabelle**.

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

IV. **Nenne** **5** **Verben** **mit** **unterschiedlichen** **Verben** **in** **dem** **Text**, **die** **dir** **bei** **deiner** **Urlaubsreise** **hilfen**

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | |

V. **Ergänze** **die** **Zeiten** **in** **der** **folgenden** **Tabelle** **mit** **den** **richtigen** **Formen**

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Marianne | die Schilder. (lesen) |
| 2. Am See | es einen schönen Strand. (geben) |
| 3. | du schon? (schlafen) |
| 4. | du im Sommer die Sommerbrille? (tragen) |
| 5. Sie | eine Landkarte in der Hand. (halten) |

VI. **Wie** **man** **sagen** **können** **andere** **Weise**. **Ersetze** **die** **unterstrichenen** **Wörter** **mit** **Synonymen** **aus** **dem** **Text**

1. Sie übernachten im Zelt
2. Der Motor läuft laut wie ein Traktor
3. Er fährt das Auto
4. Der Urlaub beginnt heute
5. Er macht die Heckklappe auf
6. Sie sind kein Ehepaar.
7. Der Motor ist nicht in Ordnung
8. „Bist du nicht müde?“ fragt Marianne nach einigen Minuten

VII. Ułóż pytania do podkreślonych części zdania.

1. Die Straße wird steil
2. Marianne hat kein Wort verstanden
3. Das hat eine Freundin von Marianne erzählt.
4. Herbert hält langsam am Straßenrand.
5. Dahin kann ich sie abschleppen
6. Heute fangen die Sommerferien an
7. Es ist Freitag, der dreizehnte August.

VIII. Dobierz parami przymiotniki o przeciwnych znaczeniach.

- | | | |
|----------------|-----------------|----|
| 1. steil | a. klein | 1. |
| 2. feucht | b. heiß | 2. |
| 3. kalt | c. häßlich | 3. |
| 4. hübsch | d. getrennt | 4. |
| 5. intelligent | e. flach | 5. |
| 6. zusammen | f. unfreundlich | 6. |
| 7. nett | g. dumm | 7. |
| 8. groß | h. trocken | 8. |

IX. Który wyraz nie pasuje do pozostałych? Podkreśl ten wyraz.

1. die Luft, die Sonne, der See, die Autobahn
2. das Gesicht, die Heckklappe, die Lippen, die Hand
3. Dortmund, Kärnten, Oberdrauburg, Linz
4. die Stimme, die Straßenkarte, das Schild, der Wagen

X. Przekształć podane niżej zdania na czas przeszły Perfekt. Uważaj na czasowniki posiłkowe.

1. Die Sonne steht hoch am Himmel
2. Marianne sitzt neben ihm.
3. Sie fahren zum Weißensee.
4. Ihr Gesicht ist wie eine Maske.
5. Er steigt schnell aus.
6. Wir haben eine Panne.
7. Ich weiß noch nicht.

XI. Uzupełnij luki w zdaniach. Wybierz właściwą odpowiedź.

1. Marianne hat eine Brille. Brille ist groß
a) ihr b) ihre c) sein d) seine
2. Herbert hat ein T-shirt. T-shirt ist feucht.
a) er b) seine c) sein d) ihr
3. Ich habe gefragt.
a) dich b) dir c) ihm d) ihr
4. Wohin fahren sie? Dortmund
a) aus b) zum c) durch d) nach

XII. Podaj formy trybu rozkazującego następujących czasowników.

1. lachen (l. poj.)
2. antworten (l. mnoga)
3. sein (forma grzecznościowa)
4. halten (l. poj.)
5. sagen (l. mnoga)

XIII. Jak nazywa się wyraz związany z ruchem drogowym/komunikacją, którego definicję podano poniżej. Co to jest?

1. ein dreieckiges Schild, das man im Auto mitnehmen muß und das man bei einem Unfall oder Panne hinter dem Auto aufstellt – das
2. ein kaputtes Fahrzeug mit Hilfe eines anderen Fahrzeugs irgendwohin ziehen –
3. ein Geschäft, in dem man Benzin verkauft – die
4. ein großes Fahrzeug, das schwere Gegenstände (zB. Möbel, Waren usw.) transportiert – der
5. hier werden Autos und andere Fahrzeuge repariert – die
6. ein Teil des Autos, mit dem man die Richtung bestimmt, in die das Auto fährt – das

XIV. Uzupełnij luki w zdaniach

1. Herberts Stimme klingt
2. Der Motor klingt
3. Die Sonne steht hoch Himmel.
4. Eine Freundin von Marianne hat ihnen den Campingplatz Weißensee empfohlen
5. Der Fahrer des kann sie abschleppen.
6. Ihr Gesicht sieht eine Maske aus.

XV. Zbuduj zdania z podanych wyrazów w czasie teraźniejszym. Uważaj na odpowiedni przypadek rzeczowników i odmianę czasowników!

1. fahren, Marianne und Herbert, mit, zu, das Auto, der See.
2. von, bis, Lienz, Spittal, die Straße, sein, steil
3. er, halten, die Zigarette, die Lippen, zwischen
4. Marianne, haben, in, von, die Hand, die Straßenkarte, Deutschland

XVI. Zaproponuj inny tytuł tekstu

.
.
.

XVII. Opisz (1 zdanie do każdego punktu) wygląd Herberta na podstawie ilustracji, uwzględniając następujące punkty

1. Alter
2. Größe
3. Figur
4. Gesicht
5. Haare
6. Kleidung

XVIII. Jak zareagujesz w takiej sytuacji. Odpowiedz po niemiecku w 1 lub 2 zdaniach.

1. Zepsuło Ci się auto. Co zrobisz?
.
2. Zabłądziłeś. Zapytaj o drogę do miasta.
.
3. Zabrakło Ci benzyny. Zapytaj o stację benzynową.
.
4. Twój przyjaciel jedzie za szybko. Co mu powiesz?
.
5. Zaproponuj przyjaciołom wspólne spędzenie urlopu na polu campingowym.
.
6. Widzisz na drodze zepsute auto. Zaproponuj pomoc. Co powiesz?
.

XIX. Gdzie chciałbyś/chciałabyś spędzić urlop? Nad morzem czy w górach? Dlaczego? Odpowiedz po niemiecku w 1 lub 2 zdaniach, użyj spójników „denn” lub „deshalb”

.
.
.
.

XX. Zaproponuj zakończenie tej historii w języku niemieckim (2-3 zdania)

.
.
.
.

▼ Klucz do testu

I. Błędy gramatyczne nie zakłócające zrozumienia odpowiedzi są dopuszczalne.

1. Sie fahren zum Weißensee
2. Das liegt in Österreich
3. Der Urlaub beginnt am 13. August.
4. Das Wetter ist schön

II. 1. f; 2. r; 3. f; 4. r; 5. f; 6. f; 7. f; 8. r

III. 1. anfangen; 2. aussteigen; 3. ansehen; 4. abschleppen

IV. 1. die Sonnenbrille; 2. die Sonne; 3. der Campingplatz; 4. der See; 5. die Straßenkarte

Wymagana jest poprawna forma rodzajnika

V. *Wymagana jest bezwzględna poprawność gramatyczna i ortograficzna form czasownika*

1. liest; 2. gibt; 3. schläft; 4. trägt; 5. hält

VI. 1. zelten; 2. dröhnt; 3. sitzt am Steuer; 4. fängt an; 5. öffnet; 6. nicht verheiratet; 7. kaputt; 8. nach einer Weile

VII. 1. Wie wird die Straße?

2. Was hat Marianne nicht verstanden?

3. Wer hat das erzählt?

4. Wo hält Herbert?

5. Wohin kannst du sie abschleppen?

6. Wann fangen die Sommerferien an?

7. Welches Datum ist heute?

VIII. 1. e; 2. h; 3. b; 4. c; 5. g; 6. d; 7. f; 8. a

IX. 1. die Autobahn; 2. die Heckklappe; 3. Kärtten;

4. die Stimme

X. 1. Die Sonne hat gestanden

2. Marianne hat neben ihm gesessen.

3. Sie sind gefahren.

4. Ihr Gesicht ist gewesen.

5. Er ist ausgestiegen.

6. Wir haben gehabt.

7. Ich habe nicht gewußt.

XI. 1. b; 2. c; 3. a; 4. d

XII. 1. lach(e); 2. antwortet; 3. seien Sie; 4. halt; 5. sagt

XIII. 1. das Warndreieck; 2. abschleppen; 3. die Tankstelle; 4. der Lkw; 5. die Werkstatt; 6. das Steuer

XIV. 1. gereizt; 2. komisch; 3. am; 4. am; 5. des Lkws;

6. Wie

XV. 1. Marianne und Herbert fahren mit dem Auto zum See.

2. Von Lienz bis Spittal ist die Straße steil

3. Er hält die Zigarette zwischen den Lippen

4. Marianne hat die Straßenkarte von Deutschland in der Hand

XVI. – *Uznawana jest każda sensowna odpowiedź, drobne błędy są dopuszczalne.*

XVII. 1. Er ist etwa 20 Jahre alt.

2. Er ist etwa einen Meter achtzig groß.

3. Er ist schlank.

4. Sein Gesicht ist schmal.

5. Seine Haare sind kurz.

6. Er hat eine Hose und ein T-shirt an.

Dopuszczalne są błędy gramatyczne w odpowiedziach.

XVIII, XIX, XX – *uznawana jest każda sensowna odpowiedź. Dopuszczalne są drobne błędy, które nie zakłócają komunikacji.*

(lipiec 2001)



Artur Piotr Kmieciak¹⁾
Opole

Być Kanadyjczykiem w Kanadzie²⁾. Joe Canadian prosi o 60 sekund uwagi!

Zastanawiam się, dlaczego nikt nie zwrócił jeszcze uwagi na fakt, że w konkursach szkolnych, w olimpiadach wiedzy o danym kraju dominują pytania faktograficzne, które w żaden sposób nie pomagają zrozumieć procesów społeczno-ekonomiczno-politycznych zachodzących we współczesnym świecie. W konkursie o Kanadzie przeprowadzonym w jednym z liceów opisanym w *Językach Obcych w Szkole* (1/2003) wszystkie pytania dotyczyły faktów, które za naciśnięciem klawisza można znaleźć w Internecie. Wiedza encyklopedyczna o krajach danego obszaru językowego niewiele wnosi i czas już zastąpić ją mądrą dyskusją, tak by jednocześnie nauczyć się czegoś od innych. O ile ciekawiej byłoby w takim konkursie zapytać się uczniów o to, co znaczy dla Kanadyjczyków być Kanadyjczykiem w kraju, gdzie ponad 31% ludności nie ma ani francuskiego, ani brytyjskiego pochodzenia, gdzie do 1948 roku nie było obywatelstwa kanadyjskiego, a do roku 1965 flagi państwowej? W kraju, który do 1982 nie miał własnej konstytucji³⁾, który

w przeciwieństwie do Amerykanów nigdy nie ogłosił niepodległości od Korony Brytyjskiej.

Parę lat temu furorę w Kanadzie zrobiła 60-sekundowa reklama piwa *Molson Canadian* odwołująca się do uczuć patriotycznych Kanadyjczyków⁴⁾. W tym 60 sekundowym klipie na wielkiej scenie na tle wielkiego ekranu, który emituje zdjęcia z codziennego życia Kanady, pojawia się przypadkowo młody człowiek, zbyt zgrabnie skłania się przed publicznością i głosem początkowo niepewnym, a później pełnym pasji opowiada o sobie. Niespodziewanie zaczyna kreślić swoją tożsamość narodową w opozycji do tożsamości amerykańskiej. Wśród wielu słów padają i te:

I have a prime minister, not a president
I speak English and French not American
I pronounce about, not a BOOT
I can proudly sew my country's flag on my
backpack
I believe in peace keeping not policing
[in] diversity, not assimilation

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej i program-assistant w American European Summer Academy w Schoss Hofen.

²⁾ Drugi największy kraj po Rosji: ▲ 10 milionów km kw. – 6 stref czasowych. ▲ Największy partner handlowy USA (85% kanadyjskiego dochodu narodowego brutto i 24% amerykańskiego dochodu narodowego brutto). ▲ Drugie najbardziej zurbanizowane społeczeństwo świata: 85% ludności mieszka w miastach w obszarze 200 mil od granicy z USA.

³⁾ Obowiązywał Akt o Brytyjskiej Ameryce Północnej (*British North America Act*), ustawa parlamentu brytyjskiego z 1867 r., na mocy której powstało Dominium Kanady jako państwo federalne, połączone unią personalną z Wielką Brytanią. Od 1975 był on 30-krotnie nowelizowany przez parlament brytyjski; od 1982 stał się integralną częścią nowej konstytucji Kanady (*Złota Encyklopedia PWN 2003 na DVD*).

⁴⁾ Opisaną tu reklamę pokazali studentom American European Academy Steven Lee, Executive Director w Canadian Centre for Foreign Policy Development, podczas wykładów *Canada Today* w lipcu 2000 i w 2002 w Schloss Hofen. U źródeł tego artykułu są rozmowy ze Stevenem Lee i wiedza wyniesiona z jego wykładów.

And a beaver is a truly proud and noble animal
...
Canada is the second largest landmass in the
world and
The best part of North America
My name is Joe
I am Canadian

Joe Canadian, w przeciwieństwie do na przykład wielu Europejczyków, nie odwołuje się do martyrologii narodowej, a raczej do idei łączących go z innymi Kanadyjczykami. Inaczej chyba nie może być w kraju, w którym ponad 100 grup etnicznych jest włączonych w społeczeństwo!

Kanadyjczycy dopracowali się też określenia mozaik w opozycji do amerykańskiego „melting pot” – określenia, które w tej niezwykłej układance z ponad 100 etnicznych grup zawiera moralny nakaz szanowania różnorodności i odrębności, i tworzenia warunków do ich wzrastania i dojrzewania. 8 października, 1971 roku, Pierre Eliot Trudeau ówczesny premier Kanady powiedział w Parlamencie: *There cannot be one cultural policy for Canadians of British and French origin, another for the original peoples, and yet third for others. For although there are two official languages, there is no official culture, nor does any ethnic group take precedence over any other... A policy of multiculturalism within bilingual framework commends itself to the government as the most suitable means of assuring the cultural Freedom of Canadians.*

W tej sytuacji, pytanie we wspomnianym konkursie – *Can you give the names of three nationalities that live in Canada* i odpowiedź w kluczu: *English, French, Indian, Inuit* – są dość uproszczone i dziwią się, że do tej pory nie wzbudziły protestów. Przyjrzyjmy się

poniższej statystyce, a łatwo zrozumiemy dlaczego! W Kanadzie 35% ludności przyznaje się do brytyjskiego pochodzenia, 25% – do francuskiego, 20% – do europejskiego, a 10% – do azjatyckiego. 3% Ludności wywodzi się z rdzennej ludności Kanady, 2% ma korzenie afrykańskie. Pozostałe 5% ludności pochodzi z krajów południowoamerykańskich lub z Iranu i innych krajów arabskich. Jeden z moich kanadyjskich studentów tak napisał do mnie z Toronto na temat swojego pochodzenia: *„I do not know though, if I would refer to „English” as a nationality in Canada. It would be more proper to say Anglophone. I was born, raised and cultured in English Canada and my first language is English but this does not make me of English nationality. My background nationality is Italian...”*⁵⁾

Podobnie ma się sprawa z użyciem słowa *Indian*. Chociaż istnieje w strukturach rządowych *The Department of Indian and Northern Development*, to jednak w podręcznikach i na co dzień używa się bardziej „dyplomatycznego” terminu *Native Indian Peoples*, czy też *First Peoples* lub *Indigenous People* na określenie pierwszych mieszkańców⁶⁾ Ameryki Północnej. Terminy te lepiej oddają prawdę historyczną, bo nie sugerują już odkrycia Ameryki Północnej przez Krzysztofa Kolumba. Badania pierwszych osad wskazują, o czym niewiele wie, że już około roku 1000 wschodnie wybrzeże Kanady było nawiedzane przez Norwegów. Również Portugalczycy w służbie G. Cortereala⁷⁾ pojawili się na kontynencie przed Kolumbem, a Anglicy wylądowali tam dopiero w 1497⁸⁾ r. Ślady pierwszych ludzi na kontynencie amerykańskim pojawiły się około 10 000 lat temu.

Ciekawie też byłoby posłuchać w takich konkursach o dwóch nurtach narracji historii (*Britannic*⁹⁾ and *Catastrophe Views*¹⁰⁾ of history).

⁵⁾ Artale Maurizio Paolo, alumnus American European Summer Academy 2001 w Schloss Hofen.

⁶⁾ „pierwotni mieszkańcy” lub „rdzeni mieszkańcy” – to terminy użyte w *Złotej Encyklopedii PWN* 2003 na DVD.

⁷⁾ CORTEREAL GASPAR (1450–ok. 1501), żeglarz portugalski.; w poszukiwaniu północno-zachodniego przejścia do Azji dotarł w 1500 r. do zachodnich wybrzeży Grenlandii, w 1501 r. do Labradoru i Nowej Fundlandii; zaginął bez wieści. (*Złota Encyklopedia PWN* 2003 na DVD).

⁸⁾ CABOTO, Gaboto, GIOVANNI, ang. John Cabot (1452–1498), żeglarz włoski w służbie angielskiej odbył dwie podróże w poszukiwaniu drogi morskiej do Chin i Indii; w pierwszej (1497) odkrył wyspy Cape Breton i Nową Fundlandię oraz prawdopodobnie Labrador, podczas drugiej (1498) dotarł ponownie do Labradoru; osiągnął stały ląd amerykański przed K. Kolumbem. (*Złota Encyklopedia PWN* 2003 na DVD).

⁹⁾ Canada was New, improved Britain, an extension of British civilization ▲ link to the Empire – in the middle of British colonies (India, Austria, Africa, etc.).

¹⁰⁾ Canada was New France – conquered by Britain – abandoned by France ▲ understand history as one of survival under conquest ▲ Survival, liberation ideas formed in Quebec.

Ten pierwszy nurt jest analogiczny do naszej polskiej percepcji dziejów. Kanadyjczycy z Quebecu widzą swoją historię – podobnie jak my naszą – przez pryzmat nieszczęść i katastrof, które tam nastąpiły po upadku Nowej Francji¹¹⁾ i przejęciu Quebecu w 1763 roku przez Brytyjczyków na mocy traktatu paryskiego (przypomnijmy sobie rozbiory Polski 1772–1795). W świadomości tej części Kanadyjczyków istnieje poczucie krzywdy wyrządzonej przez historię. A z drugiej jednak strony, w podświadomości anglojęzycznych Kanadyjczyków ciągle tkwi *Britannic View of History* – optyka, w której Kanada jest przedstawiona jako Nowa Brytania – nowa i ulepszona, przez co mająca w przeszłości moralne prawo dominowania nad innymi. O tym, w jakim stosunku do historii zostaniemy wychowani i jakie swoje miejsce w niej sobie przypiszemy – *ofiary* czy *triumfatora* – decyduje później, czy będziemy w stanie usiąść do wspólnego stołu i porozumieć się z naszymi sąsiadami. Kanadyjczycy to potrafią,

ponieważ podstawą całej filozofii współistnienia jest kluczowe hasło – *diversity, not assimilation!* Dla nas, Europejczyków, ostrzeżeniem powinny być czystki etniczne w byłej Jugosławii, gdzie zwaśnione strony wychowane w przeciwnym rozumieniu historii podjęły walkę w imię uregulowania rachunków za krzywdy z okresu II wojny światowej, a u ludności zamieszkującej Kosowo nienawiść sięgała nawet wydarzeń związanych z wieloma bitwami na Kosowym Polu w XIV i XV wieku. Warto uczniom i studentom na zajęciach z języka angielskiego zwrócić uwagę na doświadczenia Kanady w sztuce godzenia grup etnicznych, tym bardziej, że już niedługo Unia Europejska będzie liczyć 25 krajów i stanie się *prawdziwą mozaiką kultur i narodów*.

(czerwiec 2003)

¹¹⁾ Francuska kolonia w Ameryce Pn. XVI–XVIII w. Obejmowała część obszaru kanadyjskich prowincji Quebecu i Ontario. Została zajęta dla Francji w 1. poł. XVI w. przez J. Cartiera (*Złota Encyklopedia PWN 2003 na DVD*).

Grzegorz Lubina¹⁾
Złotów

Nie bójmy się konkursów!

Warto chyba zwrócić uwagę na miejsce różnego rodzaju konkursów i olimpiad językowych w rozwoju umiejętności i doskonaleniu sprawności językowych naszych uczniów. Największy problem to pozyskanie uczniów do udziału w konkursach. Jak to zrobić? Jak im pomóc? Jak dodać sił i podnieść na duchu? To najważniejsze pytania, na które chciałbym odpowiedzieć w trakcie moich rozważań.

Po pierwsze: Nie wystarczy nakazać: „*Mój drogi, jestem pewny, że chciałbyś wziąć udział w konkursie.*” Na co zdezorientowany uczeń „radośnie” odpowiada *Ależ oczywiście*; po czym unika nauczyciela, możliwie jak najczęściej. A o konkursie zdaje się nie pamiętać. Wywieranie presji na podopiecznych jest nie na miejscu, gdyż może prowadzić do zniechęcenia. Ale co zrobić, gdy będąc nauczycielem jest się absolutnie pewnym, że uczeń ma dużą szansę

odniesienia sukcesu w danym konkursie, a mimo tego nie chce nawet spróbować? Do tego pytania powrócę poniżej.

Po drugie: Warto pokazywać konkursy i olimpiady w kategoriach pozytywnych – jako szansę rozwoju zainteresowań, poszerzania horyzontów oraz sprawdzania siebie i swoich umiejętności językowych. Pomocne może okazać się przedstawienie uczniom bilansu zysków i strat typu: „*Jeśli weźmiesz udział, to nic nie tracisz, nawet jeśli ci się nie powiedzie. A zawsze zdobywasz doświadczenie, uczysz się radzić sobie z napięciem i stresem, i przygotowujesz się do innych egzaminów w swoim życiu. A jeśli odniesiesz sukces, to przede wszystkim będziesz miał prawo do dumy oraz otrzymasz to, o czym mówią organizatorzy konkursu*”. Sądzę, że nagrody rzeczowe nie są już istotnym elementem motywującym do udziału w konkursach. Jedynie

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Złotowie.

główne nagrody w postaci wyjazdów i kursów językowych stanowią ważne atrakcje. Niestety dla młodzieży z „prowincji”, z małych miast, miasteczek i wiosek atrakcję wręcz nieosiągalną.

Po trzecie: Uczeń musi być pewny, że jego nauczyciel wierzy w niego i jego umiejętności językowe. Trzeba to nieustannie dawać młodzieży do zrozumienia. Należy pokazywać młodym ludziom ich szanse i ciągle na nowo umacniać ich wiarę w siebie. Moje doświadczenie dowodzi również, że często właśnie młodzież z małych miejscowości odnosi większe sukcesy niż uczestnicy ze szkół dwujęzycznych z wielkich miast. Uczniowie często pytają mnie, dlaczego tak się dzieje. Odpowiedź jest prosta: mrówcza praca, systematyczność, zapał i chęć dorównania innym – „tym z wielkich miast” – sprawiają, że młody człowiek staje się autentycznie mistrzem w danej dziedzinie.

Po czwarte: Chwalmy naszych uczniów! „Trąbmy” o ich sukcesach na forum szkoły, miasta, regionu, w prasie, radiu i telewizji, o ile to tylko możliwe. Cieszymy się i świętujemy z naszymi uczniami ich sukcesy. W ten sposób pomożemy im zbudować poczucie własnej wartości.

Po piąte: W trakcie procesu edukacji uczeń musi otrzymywać rzetelne informacje o stanie swojej wiedzy i umiejętności językowych. Musi również uczyć się dokonywania ewaluacji zdobywanych treści i samooceny sprawności językowych. Człowiek, który zna swoją wartość, inaczej podchodzi do życia (i do konkursów) niż ten, który być może wie więcej, lecz nie jest tego świadomy lub nie wierzy w swoje siły.

Po szóste: Powróćmy do pytania, co zrobić, gdy będąc nauczycielem jest się absolutnie pewnym, że uczeń ma dużą szansę odniesienia sukcesu w danym konkursie, a mimo tego nie chce nawet spróbować. Można próbować rozmawiać podając konkretne argumenty, dotychczasowe osiągnięcia, zachęcać, pokazywać wspomniane wyżej bilans, odwoływać się do innych, pozaszkolnych autorytetów językowych – czasem, jeśli ktoś inny niż nauczyciel przekona uczniów, że są dobrzy i że warto, aby spróbowali, przynosi to pożądany skutek. Osobiście próbuję wtedy również jednoznacznie przekazać uczniom swoją pewność i wiarę w ich sukces.

Po siódme: A co zrobić z tymi, którym kiedyś się nie udało? Jednych porażka mobilizuje

do dalszej pracy w myśl zasady „Ja im jeszcze pokażę w przyszłym roku”, a na innych niestety działa zniechęcająco. Optymalne byłoby rozwiązanie, gdyby udało się tych zniechęconych przekształcić w „nigdy się nie poddających” i ukierunkować ich na „walkę” – czyli rewanż. Jest to bardzo trudne i wymaga cierpliwości i wytrwałości ze strony nauczyciela. Długie rozmowy, nieustanna pomoc merytoryczna oraz niekończące się „dowartościowywanie” ucznia to istotne elementy tej drogi.

Po ósme: Uczeń musi mieć świadomość, że nauczyciel chce mu pomóc przygotować się do konkursu (udostępnienie materiałów, informacji, gdzie ich szukać itd., itp.) i że zawsze jest do jego dyspozycji. Podarowany czas i obecność nauczyciela przy uczeniu są niezwykle ważne nie tylko przed konkursem, ale i w trakcie trwania konkursu, jak również po ogłoszeniu wyników – by dzielić uczniowską radość lub smutek.



Po dziewiąte: We współczesnym świecie, w którym toczy się rywalizacja o miejsca na studiach oraz o miejsca pracy, każdy dyplom, świadectwo i wyróżnienie są niezwykle cennymi dokumentami potwierdzającymi aktywność oraz kwalifikacje potencjalnego studenta lub pracownika. Argument ten często przekonuje uczniów, że warto próbować.

Po dziesiąte: Często z perspektywy czasu okazuje się, że to właśnie konkurs stał się okazją do nawiązania nowych kontaktów i znajomości, przydatnych w przyszłości. Również firmy, poszukujące nowych talentów nierzadko wykorzystują tego typu spotkania do wyszukiwania odpowiednich kandydatów na odpowiedzialne stanowiska. Uczniowie powinni mieć świadomość, że właśnie podczas konkursu ktoś może ich zauważyć.

Podsumowując pragnę podkreślić raz jeszcze: *Warto brać udział w konkursach!* Dlaczego? Zasadniczo odpowiedź na to pytanie została już udzielona powyżej. Można jedynie dodać, że konkursy są po prostu najlepszą i rzeczywistą *szkołą życia*. A więc warto motywować młodzież do udziału w konkursach! Warto pracować z młodzieżą, przygotowywać ją, poświęcać jej

czas! A naszą nagrodą niech będzie błysk szczęścia w oczach młodego człowieka.

Znane mi konkursy języka angielskiego dla młodzieży szkół średnich to:

- ▶ Coroczny Konkurs Przemówień w Języku Angielskim, organizowany przez English Speaking Union (również dla uczniów ze szkół gimnazjalnych).
- ▶ Coroczne konkursy organizowane przez British Council np.: *A View of Britain, Britain Now, Britain in the 21st Century, Britain's Personality of the 20th Century, The Languages of Europe*.
- ▶ Konkursy o nazwie „Język angielski i ekologia”, corocznie organizowane przez Wyższą Szkołę Ochrony Środowiska (przez Ryszarda Jańczyka) w Radomiu.

- ▶ Konkurs o nazwie „Język angielski i Unia Europejska”, zorganizowany w tym roku przez Wyższą Szkołę Bankową w Poznaniu.
- ▶ Coroczna Olimpiada Języka Angielskiego i inne²⁾.

Chętnie służę pomocą oraz informacjami dla wszystkich zainteresowanych. Życzę samych sukcesów i tych „belferskich”, i tych uczniowskich. Powodzenia! Good luck!

(czerwiec 2000)

²⁾ W styczniu 2004 r. w Bydgoszczy odbywa się także Konkurs Piosenki Tłumaczonej organizowany co roku przez English Speaking Union Bydgoszcz Branch. ▲ Do 12 lutego 2004 r. są przyjmowane zgłoszenia na konkurs Translatologiczny zorganizowany przez Wyższą Szkołę Języków Obcych w Poznaniu.

Ewa Moszczyńska¹⁾
Uniwersytet Warszawski

Wiedza z psychologii uczenia się

W dobie ogromnego i szybkiego postępu w różnych dziedzinach wiedzy większość treści przekazywanych w szkołach traci szybko na aktualności, a coraz ważniejszym zadaniem nauczyciela staje się przygotowanie uczniów do (efektywnego) samoksztalcenia. Na znaczeniu zyskuje więc coraz bardziej wiedza z zakresu psychologii uczenia się, która nie jest zbyt szeroko popularyzowana, a szkoda, gdyż dzięki jej znajomości i stosowaniu osiągnięcia uczących się znacznie się poprawiają. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie niektórych wyników badań w tej dziedzinie.

Udowodniono na przykład, iż aby zminimalizować hamowanie retroaktywne (nawet o połowę), należy uczyć się dwóch kolejnych treści w różnych pokojach. Dlaczego? Otóż te dwa pomieszczenia (gdą np.: matematyki uczymy się w sypialni, a języka hiszpańskiego w kuchni) pełnią w sytuacji aktualizowania role tzw. *podpórek pamięciowych* ułatwiających kojarzenie i odróżnienie od innych treści.

Drugą ważną zasadą jest zasada przeuczania, czyli dalszego utrwalania mimo przy-

swojenia już materiału. Ażeby czynność powtarzania nie nużyła, należy starać się, aby powtórzenia były przeprowadzane według zmieniającej się metody (np. powtarzanie według zagadnień, a nie chronologicznie). Nie powinniśmy też uczyć się kolejnych treści, zanim nie opanujemy materiału poznawanego w pierwszej kolejności. Opanowywany materiał powinien mieć oczywiście sensowną i spójną strukturę, którą ułatwiają przejrzyste notatki w formie punktów ze znanymi tylko autorowi skrótami, symbolami, kolorami. Stwierdzono również, że hamowanie występuje w najmniejszym stopniu, jeśli w okresie następującym po uczeniu się brak jest jakiegokolwiek aktywności poznawczej (np. sen). Mimo braku jednoznacznych dowodów, to wszystko wskazuje na to, iż przerwy w przyswajaniu kolejnych treści znacznie redukują hamowanie retroaktywne. Uczenie skomasowane, mimo iż tak nagminnie stosowane przez uczniów, przynosi mierne rezultaty. Poza tym interferencja informacji podobnych treściowo jest o wiele większa niż niepodobnych. Dlatego też po przyswojeniu jednych

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

treści dobrze jest się zająć czymś innym, np. po nauce języka włoskiego nie przystępujemy do nauki języka hiszpańskiego, lecz uczymy się na przykład matematyki. Znanym jest też fakt, że lepiej aktualizujemy materiał w takich samych warunkach zewnętrznych, w jakich występowało uczenie. I tak np. treści nauczone w pozycji siedzącej lepiej odtworzymy na siedząco niż na stojąco.

Z uwagi na rozległość zagadnienia jest rzeczą oczywistą, że nie przedstawiłam tu wszystkich osiągnięć psychologii uczenia się, ale

mam nadzieję, że zainteresowałam Czytelników do dalszych samodzielnych studiów nad tą ciekawą, a przede wszystkim praktyczną dziedziną wiedzy.

Bibliografia

- Pietrasini, Zbigniew (1990), *Sztuka uczenia się*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
Włodarski, Ziemowit (1996) *Psychologia uczenia się*. Warszawa: WSiP.
Włodarski, Ziemowit (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

(luty 2000)

Ewa Piotrowska-Oberda¹⁾
Kielce

Transfer w procesie uczenia się języków obcych

Transfer stanowi kluczowe zagadnienie w procesie uczenia się języków obcych. Występuje on w sytuacjach, gdy uczenie się zagadnienia A wpływa na uczenie się zagadnienia B.

W procesie uczenia się języków obcych możemy wyodrębnić transfer pozytywny i negatywny. W przypadku, gdy uczenie się zagadnienia A ułatwia uczenie się zagadnienia B, możemy powiedzieć, że mamy do czynienia z transferem pozytywnym. Jeżeli natomiast uczenie się zagadnienia A hamuje uczenie się zagadnienia B, wtedy występuje transfer negatywny.

W swojej historii teorie transferów sięgają greckich koncepcji dotyczących wczesnych pojęć nauki formalnej, w których umysł, traktowany porównywalnie do mięśni atlety, wymagał systematycznego treningu w celu swojego rozwoju. Na początku XX wieku zwolennicy tego podejścia stworzyli akademicki program nauczania, kładąc nacisk na takie przedmioty jak logika, greka, łacina, nie ze względu na ich praktyczną wartość, lecz „wzmocnienie” percepcji umysłu.

Teoria nauki formalnej została poważnie kwestionowana przez takich psychologów, jak m.in. William James i Edward L. Thorndike. Ich opracowania podkreślają fakt, że „ćwiczenie umysłu” ma niewielki wpływ na długotrwałe korzyści. Współcześnie nauczyciele są zaintere-

sowani promowaniem transferu pozytywnego między nauką w warunkach szkoły a sytuacjami w późniejszym życiu.

Transfer negatywny, ze względu na hamujący charakter w procesie uczenia się, często bywa traktowany powierzchownie i może być przedstawiony na dwóch przykładach: P1 – umiejętność skłonu w przód podczas jazdy na nartach śniegowych może spowodować upadek na twarz podczas uczenia się jazdy na nartach wodnych, oraz P2 – uczenie się języka francuskiego tuż przed egzaminem z języka hiszpańskiego może osłabić wyniki egzaminu.

W świetle wyżej przytoczonych przykładów można stwierdzić, że umiejętność posługiwania się jednym językiem w sposób doskonały może wpływać negatywnie na proces uczenia się drugiego języka, jeśli występują istotne różnice w strukturach i zasadach gramatycznych tych dwóch języków, np. występowanie zasady pojedynczego przeczenia w języku angielskim oraz zasady podwójnego przeczenia w języku polskim. Zatem Polacy uczący się języka angielskiego bardzo często popełniają błędy językowe stosując zasadę podwójnego przeczenia podczas swoich wypowiedzi w języku angielskim (i odwrotnie – Anglicy mówiący po polsku). Zjawisko to jest znane w psychologii jako zahamowanie proaktywne.

¹⁾ Autorka pracuje w Zakładzie Neofilologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach.

Jednakże istnieje jeden szczególny przypadek transferu negatywnego, którego wpływ działa odwrotnie. Na przykład: uczeń uczy się zagadnienia A a następnie zagadnienia B. W momencie, kiedy próbuje przypomnieć sobie zagadnienie A, zupełnie nic nie pamięta. To zjawisko jest znane jako retroaktywne zahamowanie i pojawia się w sytuacji, kiedy drugie zadanie działa retroaktywnie, hamując przypomnienie pierwszego zadania.

Wobec powyższego można stwierdzić, że analiza błędów może stanowić źródło badań transferu negatywnego. Jest ona niezbędna dla ułatwienia procesu uczenia się, pozwala bowiem zwrócić szczególną uwagę na występujące różnice oraz pośrednio ułatwić proces przyswajania nowych zagadnień. Pomimo panują-

cego przekonania, że różnice w treści oraz doskonałe zaznajomienie się z pierwszym zagadnieniem działają hamująco na przyswajanie drugiego zagadnienia, można zaobserwować sytuacje, w których uświadomienie różnic między dwoma zagadnieniami wpływa pośrednio wzmacniająco na proces uczenia się oraz zahamowanie proaktywne czy retroaktywne nie musi wystąpić. Związane jest to z poziomem inteligencji uczącego się, bowiem inteligentni uczniowie są w stanie dostrzec różnice zadań i zahamować występowanie transferu negatywnego.

Bibliografia:

- Child D. (1991). *Psychology and the Teacher*, London.
Sprinthall N. A., Sprinthall R.C. (1990): *Educational psychology: A developmental approach*, New York.
(luty 2000)

Irena Przytućka-Meissner¹⁾
Lasowice Wielkie

Moje 15-letnie doświadczenie z pracy w laboratorium języków obcych

Teraz po latach, kiedy fascynacje laboratorium języków obcych należą już do przeszłości myślę, że warto tej modnej przed laty metodzie poświęcić kilka słów. Chociaż wielu językoznawców twierdzi, że laboratorium językowe było inwestycją chybioną, instalowaną jedynie po to, aby podnieść rangę szkoły, to ja jednak sądzę, że nauczanie języka obcego w laboratorium, ale zaznaczam, przy odpowiednim jego wykorzystaniu, przyniosło pozytywne efekty pracy.

Kiedy na jednej z konferencji metodycznych ktoś z jej uczestników zapytał, czy ćwiczenia laboratoryjne powinny obejmować całą jednostkę lekcyjną, zdziwiło mnie nieco to pytanie. Samo już siedzenie w słuchawkach na uszach przez 45 minut jest po prostu szkodliwe. Praca w laboratorium języków obcych ma sens jedynie przy odpowiednim do poziomu zaawansowania wyborze ćwiczeń laboratoryjnych. Na przykład w ramach ćwiczeń fonetycznych na

ćwiczenie jednej głoski poświęcałam około 5 minut (ćwicząc je oddzielnie i w strukturach zdaniowych). Chociaż zainteresowanie uczących się powtarzającą się treścią wypowiedzi było minimalne, to celem tych ćwiczeń było uzyskanie pewnych nawyków dotyczących prawidłowej wymowy. Ponieważ nabyłam swoje doświadczenie ucząc języka angielskiego i mając na uwadze olbrzymie znaczenie aspektu fonetycznego w nauczaniu tego języka, tym bardziej nie ujmowałabym nic laboratoryjnej metodzie pracy. Wręcz przeciwnie, uczeń, który miał możliwość nagrania swojej wymowy na kasetę, mógł z pomocą nauczyciela skorygować swoje błędy fonetyczne. Jednocześnie ćwiczenia takie wdrażały ucznia do samodzielnej kontroli wypowiedzi ustnych, wychwytywania i rozpoznawania swoich błędów językowych. Dlatego sądzę, że w laboratorium językowym należy, na niższych poziomach zaawansowania uczyć podstaw fonetyki, a na wyższych przeprowadzać

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Kluczborku.

ćwiczenia typu *listening* o różnych stopniach trudności. W jaki sposób to robić i ile czasu temu poświęcić, zależy już od prowadzącego zajęcia. Przecież każda lekcja może być nudna, niekoniecznie zaś musi to być lekcja laboratoryjna.

Mając zatem na uwadze atrakcyjność lekcji w laboratorium, zauważyłam, że zainteresowanie uczniów wzrosło też dzięki temu, iż mogli oni „łączyć się” między sobą i włączać na przykład do konwersacji, co niewątpliwie uatrakcyjniało zajęcia. Ponadto laboratoryjna forma nauczania wzmogła też refleks i „czujność” ucznia, który w każdej chwili mógł być kontrolowany przez nauczyciela, (przez nasłuch w pulpicie sterowniczym) co przyczyniało się do maksymalnego wykorzystania czasu. Chciałabym tu jednak jeszcze raz podkreślić, że ćwiczenia laboratoryjne (niezależnie od ich różnorodności) nie mogą zajmować całej jednostki lekcyjnej! Przy nauczaniu języka angielskiego na poziomie podstawowym, należy pamiętać, że każda głoska, wyraz czy prosta struktura dostarcza uczącemu się wiele nowych informacji, a nauczyciel winien czuwać nad tym, aby nie dopuścić do ich nadmiaru, co jak wiadomo, mogłoby być przyczyną zmęczenia, zniechęcenia, czy utraty wiary we własne możliwości uczenia.

Pracując z uczniami na poziomie zaawansowanym, wprowadzając, jak już nadmieniałam, ćwiczenia typu *listening* miałam m.in. na celu sprawdzenie umiejętności rozumienia ze słuchu. Chociaż początkowo uczniowie mieli pewne trudności ze zrozumieniem niektórych, może zbyt szybkich dla nich wypowiedzi native speakerów, to w miarę systematycznego wprowadzania takich ćwiczeń coraz lepiej sobie radzili, a ćwiczenia te cieszyły się (i nadal cieszą się) ogromnym zainteresowaniem i myślę, że są świetną metodą uczenia komunikatywności i doskonale przygotowują uczniów do kontaktu z żywym językiem obcym. Zresztą przy obecnej różnorodności podręczników do nauki języków obcych, ćwiczenie typu *listening* można przeprowadzić na wiele różnych sposobów np.: lubianych przez uczniów *filling missing information*, *multiple choice*, czy *putting the events in*

the correct order. W ćwiczeniach *listening* można też ocenić sprawność mówienia, np. gotowość do samodzielnych wypowiedzi i to nie tylko przez kontrolę indywidualną, ale również grupową (co przyczynia się do rytmiczności odpytywania i zaoszczędzenia czasu na rutynowe pytanie). Zauważyłam przy tym, że powyższe formy ćwiczeń w dużym stopniu przyczyniły się do aktywności uczniów, co wiadomo, ma kolosalne znaczenie w nauce języka obcego.

Dziś, po latach kiedy moje laboratorium z przyczyn technicznych (brak części zamiennych) uległo likwidacji, a jego niezaprzeczalnym konkurentem stał się nowoczesny (najczęściej niedostępny) sprzęt elektroniczny, to swojej kilkunastoletniej pracy w laboratorium języków obcych z pewnością nie postrzegam jako „przypadku losowego”, a wręcz przeciwnie – z powodzeniem stosuję techniki nauczania wypróbowane wcześniej w laboratorium językowym.

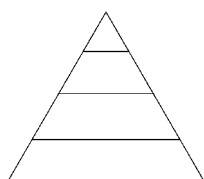
I chociaż obecnie wprowadza się najnowocześniejsze i coraz bardziej efektywne formy nauczania języków obcych, wzrastają również motywacje uczenia się, to należy podkreślić, że przy zbyt licznych klasach, bez podziału na grupy i zaledwie dwóch godzinach języka obcego w tygodniu (jak to jest np. w średnich szkołach zawodowych) nawet przy najbardziej efektywnych metodach pracy, trudno będzie doprowadzić ucznia do obowiązkowego egzaminu dojrzałości z języka obcego. Sądzę zatem, że zamiast dyskwalifikować laboratorium jako środek dydaktyczny (co czyni wielu fachowców) należy niezwłocznie podjąć kroki w kierunku zwiększania godzin języka obcego (zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym) i nauczania go wyłącznie w grupach. Gdyby przy tym można było wykorzystać najnowocześniejszy sprzęt multimedialny (choćby ten prezentowany na kursach *Multimedia w nauczaniu języków obcych*) można by mówić o spełnianiu się w nauczaniu czterech podstawowych sprawności językowych. Jednak pozyskanie dla szkoły takiego sprzętu, przy obecnym dofinansowaniu oświaty graniczy niemal z „science fiction”, ale to już zupełnie odrębny temat...

(kwiecień 2001)

Rola błędów i ich korekty w nauczaniu języka angielskiego

Nieustanne popełnianie błędów przez uczniów irytuje czasem nawet najbardziej cierpliwych nauczycieli. O ile drobne pomyłki, często niewynikające z braku wiedzy, a raczej będące efektem przejęzyczenia (*slips*), daje się dość łatwo wyeliminować, to błędy (*errors*) pozostają zjawiskiem niepokojącym – często – zupełnie niepotrzebnie.

Lekcje prowadzone według tradycyjnej (a przy tym jakże skutecznej) struktury:



- 1 Prezentacja (*Presentation*)
- 2 Praktyka kontrolowana (*Guided Practice*)
- 3 Praktyka niekontrolowana (*Non-guided Practice*)
- 4 Produkcja (*Production*)

niosą ze sobą możliwość czy wręcz oczywistość, popełniania przez uczniów błędów w końcowej fazie twórczej: mówienia i pisania. Jednak zachodząca podczas lekcji interakcja:

Inicjatywa (nauczyciel) → Odpowiedź (uczeń)
Initiate *Response*

→ Informacja zwrotna (całość)
Feedback

gwarantuje nauczycielowi dopływ informacji od uczniów, warunkujący podjęcie właściwych środków, eliminujących powtarzające się usterki. Ich sygnalizacja i poprawa jest nadal jednym ze źródeł braku jednomyślności metodycznej. Rozbieżności owe przedstawiają się następująco:

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	Błędy są natychmiast wychwytywane i poprawiane przez nauczyciela.
Metoda bezpośrednia	Nauczyciel, wychodząc z założenia, iż uczniowie powinni zrozumieć swoje pomyłki, prowadzi do autokorekty.

Metoda audiolingwalna	Przez nieustanne ćwiczenia nauczyciel uczuła uczniów, aby unikali popełniania błędów w pisowni i w wymowie. Jeśli jednak pojawia się konieczność korekty, dotyczy ona właśnie sfery komunikacyjnej.
Metoda komunikatywna i metody alternatywne	Błąd jest zjawiskiem dopuszczalnym, gdyż stanowi wypadkową wiedzy ogólnej ucznia i nie zawsze właściwych technik dotychczasowego procesu nauczania/uczenia się. Nauczyciel stara się, aby poważniejsze błędy uczniowie korygowali samodzielnie podczas produkcji ²⁾ .

Częstotliwość i forma poprawy błędów są zdeterminowane rodzajem sprawności wymaganej od ucznia. Korekta prac pisemnych, w której dominuje kryterium poprawności (*accuracy*), ciąga za sobą liczne niedogodności. Autorowi nie zapewnia natychmiastowej informacji zwrotnej od czytelnika, zaś sprawdzającego zmusza do poświęcenia cennego czasu na lekturę, poprawę i indywidualne omówienie usterek.

Nie zaniedbując oczywiście ulepszania techniki pisarskiej naszych uczniów, ze znacznie większą swobodą możemy sobie pozwolić na korygowanie ich wypowiedzi ustnych. Nacisk kładziony tutaj raczej na płynność (*fluency*), niż poprawność, pozwala tolerować potknięcia, jeśli nie zakłócają one komunikacji. A gdy już tak się dzieje to naprzeciw różnorodności błędów popełnianych przez uczniów (błędy merytoryczne, gramatyczne, składniowe, leksykalne, związane z wymową itp.) wychodzi cała gama technik, które umożliwiają ich skuteczną korektę.

Sygnalizowanie błędów przez nauczyciela

- ▶ Powtarzanie przez ucznia (*repeating*) – prosimy ucznia o powtórzenie jego błędnej wypowiedzi

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum im. Leszka Czarnego oraz w Salezjańskiej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej Drugiego Stopnia w Lutomirsku (woj. łódzkie).

²⁾ Na podstawie: J. Harmer (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, s. 31-43; J.F. Haskell (1978), *An Eclectic Method? TESOL Newsletter*, Vol. XII, No. 2, s. 19-21.

dzi, sygnalizując nasze niezadowolenie. Uczeń powinien zorientować się, gdzie popełnił błąd.

- ▶ Powtarzanie przez nauczyciela (*echoing*) – używając odpowiedniej intonacji, powtarzamy niepoprawną odpowiedź ucznia, czekając na jego reakcję. Nie dopuścimy jednak do tego, aby odniósł wrażenie, iż jest przedrzeźniany, gdyż może go to zniechęcić do dalszej pracy.
- ▶ Zaprzeczanie (*denial*) – informujemy ucznia, że jego odpowiedź jest niewłaściwa i prosimy o udzielenie poprawnej. Tę formę należy również dozować dość ostrożnie.
- ▶ Kwestionowanie (*questioning*) prawdziwości wypowiedzi np. przez pytanie: *Is that correct?* Technika ta przyciąga uwagę pozostałych uczniów, którzy uczestniczą w poszukiwaniu właściwego rozwiązania.
- ▶ Pokazywanie (*expression*) – błędy sygnalizujemy za pomocą szerokiego wachlarza gestów (*body language*).

Techniki poprawy błędów

- ▶ Autopoprawa (*selfcorrection*) – uczeń samodzielnie, przy delikatnej sygnalizacji nauczyciela, dostrzega błąd w swej wypowiedzi i poprawia go.
- ▶ Wzajemna poprawa uczniów (*peer correction*) – zakwestionawszy odpowiedź jednego z uczniów prosimy o pomoc pozostałych, oczekując odpowiedniej informacji. Działalność taka bardzo aktywizuje klasę.
- ▶ Poprawa nauczyciela (*teacher correction*) – zorientawszy się, iż czas ucieka, a nikt z całej grupy nie potrafi prawidłowo odpowiedzieć, nauczyciel sam udziela odpowiedzi, wyjaśniając następnie uczniom kłopotliwy materiał. Tę technikę stosujemy raczej w ostateczności.

Powyższe sposoby poprawy błędów moż-

na wzbogacić o rejestrowanie wypowiedzi uczniów na taśmie. Późniejsze wspólne ich odsluchanie daje możliwość zastosowania wszystkich technik korekty, gwarantując jednocześnie dobrą zabawę.³⁾

Nauczyciel nie jest w stanie do końca przewidzieć (mimo bogatego doświadczenia), co sprawi uczniom największe problemy oraz jak długo potrwa wyjaśnianie kłopotliwych kwestii. Dlatego też, aby osiągnąć w końcowej fazie lekcji zamierzony efekt, powinien wykazać się dużą elastycznością (*flexibility*). W jej osiągnięciu niechaj będą pomocne poniższe, podsumowujące wskazówki:

- ▶ Unikajmy nadmiernej poprawy (*overcorrection*). Błędy są integralną częścią procesu uczenia się, a zbyt gorliwe ich wyszukiwanie może zniechęcić uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji.
- ▶ Dajmy uczniom szansę, aby samodzielnie (wzajemnie) dostrzegli i poprawili swoje niedociągnięcia.
- ▶ Notujmy najpoważniejsze i najpowszechniejsze pomyłki, celem późniejszego ich omówienia.
- ▶ Zachęcajmy uczniów, nawet (a może zwłaszcza) wtedy, gdy popełniają błędy.
- ▶ Dostosujmy sposób poprawy do rodzaju ćwiczeń i etapu lekcji, dzięki czemu stanie się ona skuteczna.

Zapewnienie naszym podopiecznym delikatnie monitorowanej, swobodnej komunikacji sprawi, iż poczują się pewniej, a z czasem sami będą w stanie eliminować błędy ze swych wypowiedzi. Niekoniecznie zdając sobie sprawę z zastosowanych wobec nich tak prostych a skutecznych metod.

(styczeń 2001)

³⁾ To technika popularna wśród zwolenników metody Community Language Learning.

Bartosz Poluszyński¹⁾
Opole

Słowniki pedagogiczne – Dlaczego wciąż je ignorujemy i jak to zmienić?

Ostatni numer *Języków Obcych w Szkole* w każdym roku kalendarzowym zawiera spis treści danego rocznika – zestawienie według

istniejących działów czasopisma wszystkich artykułów i publikacji, które ukazały się na łamach czasopisma w tymże roku. Po dokładnym

¹⁾ Autor jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Filologii Wschodniostowiańskiej oraz doktorantem Uniwersytetu Opolskiego.

przeanalizowaniu spisów treści roczników 2000, 2001, a szczególnie 2002²⁾, okazało się, że – spośród *kilkuset* artykułów, jakie zostały opublikowane we wszystkich dziewiętnastu numerach *Języków Obcych w Szkole* na przestrzeni tych trzech lat – bardzo nieliczne z nich dotyczyły tematyki leksykografii, tj. nauki badającej metody i techniki opracowywania słowników, ale także analizującej ich praktyczną używalność, np. w trakcie nauki języków obcych. W latach 2000–2001 *Języki Obce w Szkole* opublikowały na swoich łamach łącznie kilka artykułów o słownikach i ich wykorzystywaniu na lekcjach (nawet już we wczesnych klasach szkoły podstawowej). Jednakże w roku 2002 ukazał się zaledwie jeden krótki artykuł na temat leksykografii. Była to publikacja Iwony Malasińskiej *Uczmy posługiwania się słownikami*³⁾, w której autorka trafnie formułuje kilka uwag dotyczących praktycznej leksykografii, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji nauczyciela oraz korzyści, które może osiągnąć uczeń efektywnie korzystający ze słowników podczas nauki języka obcego. Autorka przedstawia również kryteria, które powinien spełniać dobry słownik pedagogiczny, sformułowane przez francuskiego leksykografa, Paula Bogaardsa (1994).

Czy problem stosowania słowników rzeczywiście zajmuje tak marginalne miejsce we współczesnej glottodydaktyce, że w ciągu całego 2002 roku został mu poświęcony dosłownie jeden krótki artykuł – spośród *kilkuset*? A może sytuacja jest na tyle *korzystna*, że po prostu nie ma potrzeby pisać o praktycznej leksykografii? Moje osobiste doświadczenia związane z tematyką słowników pedagogicznych – a są to doświadczenia glottodydaktyka z niemalże 12-letnim doświadczeniem zawodowym – są zgoła odmienne. Uważam bowiem, że kwestia używalności słowników podczas nauki i nauczania języków obcych jest problemem bardzo istotnym, a publikacje te są wykorzystywane w niezwykłym ograniczonym stopniu i – niestety – przeważnie ignorowane zarówno przez uczących się, jak i ich nauczycieli. A szkoda, gdyż wszyscy instynktownie czujemy (i potwierdzają to liczne badania naukowe), że efektywne i peł-

ne korzystanie ze słowników pedagogicznych w trakcie nauki języka obcego może mieć i ma korzystny wpływ na akwizycję nowego słownictwa i utrwalanie struktur gramatycznych, nie wspominając już nawet o tak obecnie modnej i szeroko propagowanej autonomii uczenia się, którą słownik może idealnie wspomagać.

Sytuację pogarsza też brak formalnego przeszkolenia glottodydaktyków z zakresu podstaw leksykografii (być może z wyłączeniem najmłodszych, „świeżo upieczonych” absolwentów). Z czasów moich własnych studiów⁴⁾ nie przypominam sobie jakichkolwiek ćwiczeń ani wykładu z zakresu leksykografii. Wówczas temat w zasadzie nie istniał. Dzisiaj sytuacja wygląda nieco korzystniej, gdyż zajęcia z leksykografii są już realizowane na niektórych uczelniach, a wielu studentów specjalizuje się i pisze prace licencjackie i magisterskie z tej tematyki. Jednakże dla nauczycieli trzydziesto- i starszych brak takiej fundamentalnej wiedzy z zakresu leksykografii może powodować ignorancję słowników pedagogicznych w procesie dydaktycznym, w konsekwencji czego od słowników będą też stronić ich uczniowie – zwyczajnie nie nauczeni, jak z nich efektywnie korzystać.

Nie jest jednak prawdą stwierdzenie, że literatura dotycząca praktycznej leksykografii nie istnieje. Przeciwnie, jest ona dostępna, ale niemal wyłącznie w czasopiśmie naukowych. Na przykład pojawia się na łamach *Lexicographica*, *International Journal of Lexicography*; *Dictionaries*, *Lexicography and Language Learning*, *The Modern Language Journal*; czy *Applied Linguistics*. Problem polega jednak na tym, że wszystkie te publikacje mają bardzo ograniczony nakład i są napisane naukowym, „suchym”, pełnym trudnej terminologii językiem, który dla „zwykłego” (co nie znaczy gorszego!) glottodydaktyka może się okazać niezrozumiałym i przez to nieprzekonującym. Co więcej, artykuły w tych czasopiśmie opisują badania naukowe dotyczące na ogół ograniczonego zakresu tematycznego, a niektórym z tych badań nie towarzyszą żadne praktyczne wnioski i zalecenia dla glottodydaktyków (poza ilościową

²⁾ Zob. *Języki Obce w Szkole* nr 6/2002 (numer specjalny – grudzień 2002), s. 243–248.

³⁾ Zob. *Języki Obce w Szkole* nr 4/2001 (wrzesień–październik 2001), s. 74–75.

⁴⁾ Filologia Angielska w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu (obecnie Uniwersytet Opolski): lata 1989–1994.

analizą zjawiska). Dość często również się zdarza, że – ze względu na stosunkowo długi okres czasu między przeprowadzeniem badań empirycznych a faktycznym opublikowaniem wyników i wynikających z nich wniosków – publikacje tam zawarte dotyczą problemów nie do końca aktualnych, np. opisują cechy słownika, którego nowsze, dostępne już wydanie zostało poprawione i uzupełnione.

W prasie popularnonaukowej – takiej jak na przykład *Języki Obce w Szkole* – a nie stricte naukowej, publikacje dotyczące praktycznej leksykografii ukazują się dużo rzadziej, co nie znaczy, że w ogóle. Tym bardziej mam nadzieję, iż moje praktyczne obserwacje zainteresują tych czytelników, którzy często obcuja ze słownikiem pedagogicznym w trakcie codziennych obowiązków dydaktycznych. Przedstawię zatem kilka praktycznych sugestii dla glottodydaktyków pragnących poprawić jakość kontaktów swoich uczniów ze słownikami pedagogicznymi.

Analizując wyniki światowych i polskich badań leksykograficznych i wnioski ich autorów, nietrudno odnieść wrażenie, że problemy na linii *leksykograf – glottodydaktyk – uczeń* rzeczywiście istnieją. W tym układzie uczeń od początku nauki nie zdaje sobie sprawy, gdyż nikt go o tym nie poinformował, że *dobry słownik pedagogiczny, właściwie dopasowany do indywidualnych potrzeb ucznia i jego zaawansowania w nauce, zawiera wyczerpujące odpowiedzi na niemal wszystkie pytania natury leksykalnej i gramatycznej pojawiające się podczas nauki języka obcego na danym poziomie.*

Z kolei nauczyciel – i to już na wczesnym etapie nauczania języka obcego – zakłada (nieśluszenie!), że „na słowniki przyjdzie odpowiedni czas, gdyż teraz uczniowie i tak nic nie potrafią, więc po co im słownik?” Konsekwencją takiego nastawienia jest skazanie swoich uczniów na przypadkowy zakup pierwszego słownika – najczęściej małego i taniego słownika dwujęzycznego, który zawiera jedynie ogólnikowy ekwiwalent (tłumaczenie) znaczenia hasła i jego uproszczoną wymowę, z reguły niezrozumiałą dla ucznia z powodu niezajomości symboli transkrypcji fonetycznej. Publikacja taka zaczyna więc od początku zawodzić, gdyż w żaden sposób nie wyjaśnia jak można zastosować dane hasło produktywnie. Zniechę-

cony tym uczeń, który – mimo „sprawdzenia” hasła w słowniku – dalej nie wie jak je użyć w zdaniu, zaczyna wierzyć, że w słowniku takiej informacji po prostu nie ma. W konsekwencji zmniejsza on częstotliwość samodzielnie podejmowanych konsultacji ze słownikiem, co znacząco spowalnia przyswajanie języka obcego, a zwłaszcza nowego słownictwa, i tym samym niekorzystnie wpływa na cały proces glottodydaktyczny.

A zatem, po pierwsze *nauczyciel powinien wspierać swoich uczniów w pokonywaniu naturalnego strachu względem słownika wskazując im właściwy – według niego – słownik pedagogiczny w zależności od ich wieku i poziomu zaawansowania w nauce już na samym początku nauki języka obcego.* I tu pojawia się pierwszy problem związany, paradoksalnie, z ogromnym wyborem słowników pedagogicznych dostępnych na rynku. Sami nauczyciele-filolodzy, specjaliści w swej dziedzinie, przyznają, że miewają trudności z doбором odpowiedniego słownika dla swoich uczniów. Wynika to z różnorodności zawartości poszczególnych publikacji, ich ceny i formatu, a także coraz wyższego wyspecjalizowania słowników. Dlatego tak celowa jest wnikliwa analiza materiału dydaktycznego i poziomu zaawansowania uczniów, określenie ich indywidualnych potrzeb oraz gruntowna znajomość dostępnych na rynku pozycji leksykograficznych. Bez powyższego, zakup słownika będzie zawsze przypadkowy, a uczeń nigdy nie osiągnie tak propagowanej obecnie autonomii, czyli niezależności w samodzielnym poszerzaniu zdobytej wiedzy. I przeciwnie, odpowiednio dobrany słownik spełnia istotną funkcję podczas nauki języka obcego, gdyż stanowi jedno z najważniejszych źródeł wiedzy leksykalnej i gramatycznej, a oprócz tego zapewnia uczącemu się pełną autonomię pracy. Wspomniany na początku artykułu Paul Bogaards, cytowany przez I. Malasińską, stwierdził także, że dobry słownik pedagogiczny (i jednojęzyczny, i dwujęzyczny) powinien uświadamiać uczniom to, co jest typowe – przede wszystkim dla produkcji w danym języku obcym – niż to, co jest w tym języku jedynie możliwe.

Samo zaopatrzenie się we właściwy słownik nie gwarantuje jednak sukcesu, gdyż równie istotny jak jego zakup jest sposób korzystania z jego zasobów. Teoretycznie idealny użytkow-

nik słownika szybko znajduje w nim interesujące go dane, dotyczące znaczenia czy pisowni nieznanego słowa bądź frazy, ale także potrafi skorzystać z szeregu dodatkowych informacji zawartych w hasle – tuż po zdefiniowanym jego znaczeniu (w tym samym języku) lub podanym ekwiwalencie (tłumaczeniu). Dane „dodatkowe” obejmują najczęściej wymowę (w jednym z systemów transkrypcji fonetycznej), określenie części mowy lub zdania jaką stanowi słowo czy fraza, a także rodzaju, stylu i wielu szczególnych cech, których znajomość pozwala użytkownikowi na kompetentne zastosowanie danego hasła w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Okazuje się jednak, że zdecydowana większość użytkowników słowników jest daleka od opisanego ideału i doświadcza sporych trudności w odkodowaniu informacji zawartej w pojedynczym bloku. To z kolei utrudnia poprawne rozszyfrowanie hasła, a czasem wręcz uniemożliwia jego zrozumienie, co spowalnia proces dydaktyczny i w konsekwencji zniechęca do ponownej samodzielnej konsultacji ze słownikiem. Zdaniem większości metodyków i leksykografów, przyczyną powyższego stanu rzeczy jest przede wszystkim niewystarczające przeszkolenie użytkownika w praktycznym korzystaniu ze słownika w trakcie codziennego użytkowania.

A zatem, po drugie *nauczyciel powinien wspierać swoich uczniów w pokonywaniu naturalnego strachu czy niechęci do używania słownika systematycznie instruując ich, w jaki sposób należy efektywnie korzystać ze słownika – tak, żeby potrafili oni odczytać zawartą w nim informację leksykalną i gramatyczną*. W efekcie takiego instruowania, jak twierdzi Iwona Malasińska, uczniowie zostaną wyposażeni „(...) w instrument poszukiwawczy, dzięki któremu unikną oni bezbronności w sytuacji, gdy pozostają sami z nowym słowem lub wówczas, gdy wahają się co do sensu, czy pisowni słowa już znanego”⁵⁾. Przy pomocy wspomnianego „instrumentu”, twierdzi autorka, uczący się języka obcego posiadają umiejętność efektywnego wyszukiwania haseł i podhaseł, a także będą w stanie skorzystać z dodatkowych informacji oferowanych przez współczesne słowniki.

Żeby tak się jednak stało, nauczyciele winni najpierw nauczyć swoich podopiecznych

metajęzyka słownika, a w szczególności, w jaki sposób mogą oni:

- ▶ wyselekcjonować właściwe znaczenie hasła (podhasła) spośród wszystkich przedstawionych w bloku (np. na podstawie wskazania części mowy, jaką stanowi hasło oraz szerszego kontekstu, w jakim się znajduje),
- ▶ zrozumieć jego znaczenie na podstawie przytoczonej definicji (w słownikach jednojęzycznych), ekwiwalentu – tłumaczenia (w słownikach dwujęzycznych), bądź jednego i drugiego (w tzw. słownikach hybrydowych, łączących cechy jednych i drugich, np. w *Oxford Wordpower Dictionary*),
- ▶ poznać wymowę nowej jednostki leksykalnej na podstawie (wyuczonych!) symboli transkrypcji fonetycznej,
- ▶ poznać szczególne zachowanie pisowni w określonych sytuacjach (np. przy dodawaniu pewnych końcówek, tworzeniu liczby mnogiej, czy stopniowaniu),
- ▶ zbadać zachowanie syntaktyczne (składniowe) nieznanego jednostki leksykalnej (np. czy po czasowniku *refuse* występuje forma *~ing*, *to~*, czy może *~*),
- ▶ zbadać możliwości kolokacji słowa (np. czy po czasowniku *discourage* wymagany jest przyimek *of*, *from*, czy *against*),
- ▶ sprawdzić, czy dane hasło nie jest w jakimś sposób ograniczone regułami gramatycznymi (np. związanymi z policzalnością [C] i niepoliczalnością [U] rzeczowników, czy regularnością i nieregularnością oraz przechodnością [T] i nieprzechodnością [I] czasowników itp.).

Efektywne korzystanie ze słownika pedagogicznego zależy więc od stopnia rozumienia jego metajęzyka (konwencji), tj. od WYUCZONEJ umiejętności „rozszyfrowywania” stosowanych w nim skrótów, kodów, wzorów i objaśnień. Umiejętność ta pomoże naszym uczniom samodzielnie rozwiązywać problemy językowe już w trakcie nauki szkolnej, a w przyszłości umożliwi kontynuowanie samokształcenia.

Warto także pamiętać, że niezmiernie istotną sprawą jest korzystanie przez uczniów ze słowników w trakcie lekcji, gdyż tylko wówczas nauczyciel może uświadomić sobie, jakie problemy napotykają jego uczniowie podczas konsul-

⁵⁾ Zob. *Języki Obce w Szkole nr 4/2001 (wrzesień-październik 2001)*, s. 75.

tacji ze słownikiem, a następnie poinstruować ich, w jaki sposób mogą zaradzić tym problemom. Co więcej, w przypadku, gdy uczniowie – podczas zajęć szkolnych – mają wątpliwości dotyczące określonych zagadnień z języka obcego, nauczyciel powinien jak najczęściej odsyłać ich do słownika zamiast podawać gotowe rozwiązania wprost. Technika ta, jak twierdzi wielu metaleksykografów i metodyków, pozwala wypracować nawyk sięgania po słownik nie tylko w celu sprawdzenia znaczenia nieznannej jednostki leksykalnej, ale również po to, żeby potwierdzić swoje przypuszczenia dotyczące określonego aspektu języka.

Jak zatem wynika z powyższych paragrafów, właściwe dopasowanie słownika do wieku, umiejętności i potrzeb użytkownika oraz pełne rozumienie jego metajęzyka (konwencji) odgrywają najistotniejszą rolę, jeśli publikacja ta ma efektywnie wspierać akwizycję języka obcego. Warto tu wspomnieć, że – po pierwsze – korzysta na tym sam uczący się, gdyż dzięki słownikowi może stać się bardziej autonomicznym uczniem i pracować częściowo samodzielnie nad rozwojem docelowego języka obcego, ale – po drugie – sytuacja ta sprzyja również nauczycielowi, ponieważ przerzucenie części odpowiedzialności na barki uczącego się może sprawić, iż zacznie on częściej polegać na samym sobie i weźmie większą odpowiedzialność

za swą własną naukę. I wreszcie po trzecie, między takim uczniem i jego nauczycielem, ulega zmianie cały układ glottodydaktyczny, w którym nauczyciel nie pełni już roli wyłącznej egzekutora, lecz moderatora poczynając swojego ucznia – wspierając jego autonomię, przyspieszając akwizycję nowego słownictwa i aktywne wpływając na rozwój jego kompetencji lingwistycznej oraz, pośrednio, komunikacyjnej. Pamiętajmy zatem, że jeśli nie nauczymy naszych uczniów sposobów umiejętnego korzystania z posiadanego słownika (bez względu na jego rodzaj), będą oni mieć wgląd jedynie do niewielkiej części informacji, dostępnej na jego kartach, a sam słownik stanie się dla naszych podopiecznych tym, co określa angielski idiom *a white elephant*⁶⁾.

Bibliografia

- Bogaards, P. (1994.), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier.
Malasińska, I. (2001), „Uczmy posługiwania się słownikami”, w: *Języki Obce w Szkole nr 4/2001*, wrzesień-październik 2001, s. 74-75. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

(marzec 2003)

⁶⁾ A white elephant – n. [C] something that is useless and unwanted, esp. something that is big and/or costs a lot of money (definicja wg *Longman Dictionary of Contemporary English*).

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

Polskie nazwy geograficzne w języku rosyjskim

Pisownia nazw polskich miast, gór czy rzek posiada w języku rosyjskim określoną tradycję. Bazuje ona na kryterium fonetycznym, czyli pisownia rosyjska odzwierciedla wymowę oryginalnych nazw. Tak jest w zdecydowanej większości przypadków. Niedogodności związane są m. in. z „przekładaniem” na rosyjski nieistniejących w tym języku samogłosek nosowych oraz logicznym, zgodnym z regułami ortografii rosyjskiej, oddaniu zmiękczeń i zachowaniu w tych nazwach zasady pisowni okreś-

lonych samogłosek po spółgłoskach twardych (ж, ш, ц). Odrębne zagadnienie stanowi tworzenie przymiotników od nazw geograficznych.

W polskich publikacjach dydaktycznych formy pochodne są niemal nieobecne (wyjątek stanowią przymiotniki utworzone od nazw dużych i powszechnie znanych miast, np.: Warszawy, Krakowa czy Gdańska). Często unika się również form wyjściowych, zapewne w obawie przed problemami natury ortograficzno-fleksyjnej. Dlatego też w podręcznikach i skryptach

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

można niekiedy spotkać bezimienne miasteczka w górach, nienazwane kurorty nad morzem czy anonimowe miejscowości nad jeziorami. W wypowiedziach pisemnych młodzież bardzo często podaje nazwy miast, gór czy rzek w oryginale, ponieważ dostęp do specjalistycznych wydawnictw jest ograniczony. Konieczną zatem wydaje się próba uporządkowania tych kwestii. Będzie to okazją do przytoczenia kilku przejrzystych reguł dotyczących pisowni nazw geograficznych oraz zasad tworzenia od nich form pochodnych. Zaczniemy od nazwy państwa oraz dużych obszarów geograficznych:

Rzeczpospolita Polska Polska	Республика Польша Польша	польский
Pomorze Pomorze Wschodnie (Gdańskie) Pomorze Zachodnie	Поморье Восточное/Гданьское Поморье Западное Поморье	поморский восточнопоморский западноморский
Kujawy	Куявия	куявский
Mazowsze	Мазовия	мазовецкий
Wielkopolska	Великая Польша	великопольский
Śląsk Dolny Śląsk Górny Śląsk	Силезия Нижняя Силезия Верхняя Силезия	силезский нижнесилезский верхнесилезский
Małopolska Podlasie	Малая Польша Подлясье	малопольский подляский
Karpaty	Карпаты	карпатский
Tatry	Татры	татранский (татринский)
Podhale	Подгалье	подгальянский
Sudety	Судеты	судетский
Karkonosze	Карконоше	карконошский
Góry Stołowe	Столовые горы	—
Góry Świętokrzyskie	Свентокшиские горы	—
Morze Bałtyckie Bałtyk	Балтийское море Балтика	балтийский
Wisła	Висла	вислинский
Odra	Одра	одринский
Pojezierze Pomorskie	Поморское поозёрье	—
Pojezierze Mazurskie Mazury	мазурское поозёрье Мазуры	мазурский
Pojezierze Wielkopolskie	Великопольское поозёрье	—

Pełna nazwa naszego państwa inaczej jest odmieniana w oficjalnych dokumentach (drugi człon nie zmienia się, np. посол Республики Польша, договор с Республикой Польша), a inaczej w tekstach publicystycznych i mowie potocznej (dopuszczalna jest odmiana całego wyrażenia, np. проживать в Республике Польша, поддерживать контакты с Республикой Польшей). Wariant skrócony pod względem fleksyjnym jest typowym rzeczownikiem rodzaju żeńskiego I deklinacji z tematem na syczącą spółgłoskę (Польши, с Польшей, в Польше).

W przypadku nazw krain geograficznych obowiązuje przede wszystkim zasada historyczna. Są to nazwy z wielowiekową tradycją, które sięgają korzeniami do łaciny. Wyrażenia przyjmowane nie zawsze pokrywają się ze swoimi polskimi odpowiednikami (np. в Куявии, в Мазовии, в Силезии). Człony określające zachowują się pod względem gramatycznym jak typowe przymiotniki – twardestwo lub miękkość (np. городок в Великой Польша, посещать Нижнюю Силезию).

Nazwy gór i rzek są zapisywane zgodnie z zasadami transkrypcji fonetycznej. Najlepiej ilustruje tę tendencję wyrażenie „Свентокшиские горы”: głoskę nosową „ę” oddaje zbitka „ен”, zaś sylabę „krzy” – zgodna z polską wymową i rosyjską ortografią zbitka „кши”. Zasada fonetyczna jest stosowana konsekwentnie do tego stopnia, że jednostki geograficzne zmieniają swoją nazwę wraz z przekroczeniem granic naszego kraju. Ma to np. miejsce w przypadku Karkonoszy (Карконоше – po stronie polskiej, Карконоше – po stronie czeskiej) i Odry (Одра – w Polsce i Czechach, Одер – w Niemczech).

Tworzenie przymiotników od nazw geograficznych polega najczęściej na dodaniu do tematu sufiksu **-ск-**. Zdarzają się czasem

modyfikacje tematu, np.: Вислинский залив, Мазовецко-подляская низменность. Od nie-licznych nazw tworzy się formy równorzędne, np. Татранский Национальный парк, татарские (татринские) озёра.

Rosyjska norma poprawnościowa wymaga poprzedzania nazw rzek, jezior, wysp, gór, miast i wiosek nazwami rodzajowymi². Najczęściej są one podawane w postaci skrótu: река – р., озеро – оз., остров – о., гора – г., город – г., село – с., пр. р. Бубр (Буг, Варта, Вепш, Нарев, Нотец, Ныса-Лужицка, Пилица, Сан), оз. Снярдвы (Мамры), о. Волин, г. Снежка, г. Лодзь, с. Сенявка. Nazwy geograficzne w połączeniu z nazwami rodzajowymi z reguły nie odmieniają się, np. из острова Волин, на реке Пилица. Wynika to z konieczności dokładnego przekazania tych nazw – używanie przypadków zależnych może prowadzić do nieporozumień i zacierać postać wyjściową. Wyjątek stanowią nazwy dużych i znanych miast oraz rzek. Dlatego można spotykać konstrukcje typu: конференция в г. Познани, нижнее течение Нарева и Буга, западная граница по Одре и Нысе-Лужицкой. Formy przymiotnikowe najczęściej pojawiają się w tekstach krajoznawczych oraz w przewodnikach turystycznych.

Nazwy miast, podobnie jak i innych jednostek geograficznych, zostały przyswojone przez język rosyjski dzięki transkrypcji, albo transliteracji. Generalnie jednak mechaniczne odtworzenie liter wchodzących w skład nazwy ustępuje miejsca zasadzie przekazania na piśmie dźwięków ją tworzących:

Augustów – Августов
Bełchatów – Белхатов
Białą Podlaską – Бяла-Подляска
Białogard – Бялогард
Białystok – Белосток
Bielsko-Białą – Бельско-Бяла
Biłgoraj – Билгорай
Bochnia – Бохня
Brodnica – Бродница
Brzeg – Бжег
Busko Zdrój – Буско-Здруй
Bydgoszcz – Быдгошч

Bystrzyca – Быстшица
Bytom – Бытом
Chełm – Хелм
Chojnice – Хойнице
Chorzów – Хожув
Chrzanów – Хшанув
Ciechanów – Цеханув
Ciechocinek – Цехоцинек
Cieszyn – Цешин
Częstochowa – Ченстохова
Darłowo – Дарлово
Dąbrowa Górnicza – Домброва-Гурничка
Duszniki Zdrój – Душники-Здруй
Dębica – Дембица
Elbląg – Эльблонг
Ełk – Элк
Frombork – Фромборк
Gdańsk – Гданьск
Gdynia – Гдыня
Giżycko – Гижицко
Gliwice – Гливице
Głogów – Глогув
Gniezno – Гнезно
Gorzów Wielkopolski – Гожув-Велькопольски
Grudziądz – Грудзэндз (Грудзендз)
Hajnówka – Хайнувка
Hel – Хель
Hrubieszów – Хрубешув
Iława – Илава
Inowrocław – Иновроцлав
Jarosław – Ярослав
Jasło – Ясло
Jastrzębie Zdrój – Ястшембе-Здруй
Jaworzno – Явожно
Jelenia Góra – Еленя-Гура
Kalisz – Калиш
Karpacz – Карпач
Katowice – Катовице
Kazimierz Dolny – Казимеж-Дольны
Kędzierzyn Koźle – Кендзежин-Козле
Kielce – Кельце
Kłodzko – Клодзко
Koło – Коло
Kołobrzeg – Колобжег
Konin – Конин
Koszalin – Кошалин
Kraków – Краков

²⁾ Warto wspomnieć, że w języku polskim używanie tych form jest błędem – uważane są one za rusycyzm. Poprawne wyrażenia nie zawierają słów typu „miasto” czy „rzeka”, np. Rada Miejska Wrocławia, miasto nad Odrą. Wydawnictwa poprawnościowe dopuszczają posługiwanie się rzeczownikiem „miejsowość” przed nazwami mniej znanych miast czy wiosek.

Krosno – Кросно
Kudowa Zdrój – Кудова-Здруй
Kutno – Кутно
Legnica – Легница
Leszno – Лешно
Lubin – Любин
Lublin – Люблин
Łomża – Ломжа
Łowicz – Лович
Łódź – Лодзь
Malbork – Мальборк
Mielec – Мелец
Mińsk Mazowiecki – Минск-Мазовецки
Mława – Млава
Mysłówice – Мысловице
Myślenice – Мысленице
Nowa Ruda – Нова-Руда
Nowa Sól – Нова-Соль (Нова-Суль)
Nowy Sącz – Новы-Сонч
Nowy Targ – Новы-Тарг
Nysa – Ныса
Oleśnica – Олесница
Olkusz – Олькуш
Olsztyn – Ольштын
Opole – Ополе
Ostrołęka – Остроленка
Ostrowiec Świętokrzyski – Островец-Свенто-
кшиски
Ostrów Wielkopolski – Острув-Велькопольски
Oświęcim – Освенцим
Otwock – Отвоцк
Pabianice – Пабыянице
Piekary Śląskie – Пекары-Слѣнске
Piła – Пила
Piotrków Trybunalski – Пётркув-Трыбуналь-
ски
Płock – Плоцк
Polanica Zdrój – Поляница-Здруй
Police – Полице
Poznań – Познань
Pruszków – Прушкув
Przemyśl – Пшемысль
Puławy – Пулавы
Rabka – Рабка
Racibórz – Рацибуж
Radom – Радом
Rybnik – Рыбник
Rzeszów – Жешув
Sandomierz – Сандоमेж
Sanok – Санок
Siedlce – Седльце

Siemianowice Śląskie – Семяновице-Слѣнске
Skarżysko Kamienna – Скаржиско-Каменна
Skierniewice – Скерневице
Słupsk – Слупск
Sopot – Сопот
Sosnowiec – Сосновец
Stalowa Wola – Сталёва-Воля
Starogard Gdański – Старогард-Гданьски
Suwałki – Сувалки
Szczecin – Щецин
Szczecinek – Щецинек
Szklarska Poręba – Шклярска-Поремба
Świdnica – Свидница
Świeradów Zdrój – Свравдув-Здруй
Świnoujście – Свиноуйсьце
Świętochłowice – Свентохловице
Tarnobrzeg – Тарнобжег
Tarnowskie Góry – Тарновске-Гуры
Tarnów – Тарнув
Tczew – Тчев
Tomaszów Mazowiecki – Томашув-Мазовецки
Toruń – Торунь
Tychy – Тыхы
Ustka – Устка
Ustrzyki Dolne – Устшики-Дольне
Wałbrzych – Валбжих
Wałcz – Валч
Warszawa – Варшава
Wejherowo – Вейхерово
Wieliczka – Величка
Władysławowo – Владыславово
Włocławek – Влоцлавек
Wodzisław Śląski – Водзислав-Слѣнски
Wrocław – Вроцлав
Zabrze – Забже
Zakopane – Закопане
Zamość – Замосць
Zduńska Wola – Здуньска-Воля
Zgierz – Згеж
Zgorzelec – Згозелец
Zielona Góra – Зелёна-Гура
Żagań – Жагань
Żyrardów – Жирардув
Żywiec – Живец

Nazwy wszystkich miejscowości dwu-
członowych są pisane po rosyjsku z łącznikiem,
np.: Томашув-Мазовецки, Водзислав-Слѣн-
ски. W mowie funkcjonalnej pierwsza część
tych nazw pozostaje niezmienna, np. конкурс
в Зелёна-Гуре, поездка в Сталёва-Волю,
депутаты из Нова-Соли. Spotkać też można

przykłady odmiany obu członów, np. близ Елени-Гуры, co uważa się za przestarzałe. Nazwy miejscowe nie ulegają z reguły rusyfikacji, choć w różnych źródłach spotkać można odmienne formy, np. Нова-Соль – Нова-Суль, Грудзендз – Грудзѣндз, Августов – Августув. Pisownia rzeczownika Белосток została utrwalona przez długą tradycję i nie spotyka się innych wariantów pisowni tego rzeczownika.

W języku rosyjskim nie odmieniają się nazwy miejscowości zakończone na **-о, -е, -и, -ы** (np. Гнезно, Кросно, Катовице, Ополе, Закопане, Сувалки, Устшики-Дольне, Тыхы). Najczęściej jednak nazwy mniej znanych miast pozostają w mianowniku, poprzedzone słowem „город” (lub jego skrótem), które zmienia się zgodnie z zasadami fleksji, np. из города Ченстохова, в городе Олесница. Zasada ta zwiększa precyzję i jest obowiązkowo stosowana w tekstach o charakterze oficjalnym. Niektóre nazwy miejscowości mają w rosyjskim inny rodzaj gramatyczny, np. Познань, Торунь zaliczają się do rzeczowników rodzaju żeńskiego III deklinacji (в Познани, в Торуни). Rzeczownik „Wrocław” traci w rosyjskim historyczną miękkość spółgłoski **w'** w przypadkach zależnych i fleksyjnie zachowuje się jak każdy inny rzeczownik rodzaju męskiego II deklinacji zakończony na twardą spółgłoskę (Вроцлав – из Вроцлава). Przy odmianie w rosyjskim nazw zakończonych na **-ów** (np. Глогув, Прушкув, Жешув) nie zostaje zachowana charakterystyczna dla języka polskiego wymiana ó:o. Uwidacznia to się również w formach przymiotników, np. глогувский, пружкувский, жешувский. Spółgłoska „x” oddaje zarówno polskie „h” jak i „ch” (Хелм, Хожув, Хель, Хрубешув). Transliteracja, jako ten rzadszy sposób adaptacji nazw geograficznych, występuje m. in. w formach Цеханув, Цехоцинек, Цешин. Natomiast utratę miękkości głoski **s'** można zauważyć w nazwach typu Свидница, Олесница czy Свентохловице.

Przymiotniki od nazw miejscowości są tworzone z reguły za pomocą sufiksu **-ск-**, dodawanego do tematu rzeczownika, np.

Будгощ – будгощский, Калиш – калишский, Сопот – сопотский. W niektórych formach końcowe spółgłoski tematu podlegają wymianie (rzadziej zanikają), np. Катовице – катовицкий, Кельце – келецкий, Лешно – лешненский, Лодзь – лодзинский. W kilku przypadkach koegzystują warianty przymiotników z twardą lub miękką spółgłoską „н”, np. гдынский – гдыньский, познанский – познаньский, торунский – торуньский. Są też nazwy miejscowe, od których można utworzyć dwie równoległe formy, np. Кросно – кроснинский, кросненский; Забже – забжинский, забженский; Влоцлавек – влоцлавский, влоцлавекский. Z pewnością rosyjskie wydawnictwa normatywne wskażą w końcu jedną, bardziej uzasadnioną słowotwórczo formę. Podobnie stanie się zapewne w przypadku przymiotników tworzonych od nazw dwuczłonowych, gdzie ścierają się tendencje do pisowni łącznej i rozdzielnej: Новы-Сонч – новысончский, новосончский; Еленя-Гура – еленя-гурский еленягурский (forma „еленягурский” uznawana jest za przestarzałą, podobnie jak zapis nazwy miasta w postaci „Еленя Гура”). Pod względem słowotwórczym jest możliwe utworzenie przymiotnika od każdej nazwy miejscowej, ale w przypadku mniej znanych miejscowości formy te nie ułatwią komunikacji.

Polskie nazwy geograficzne są „przekładane” na język rosyjski poprzez transkrypcję fonetyczną lub transliterację. Funkcjonują one od dawna w publikacjach rosyjskich, trudniej im zadomowić się w materiałach rosyjskojęzycznych wydawanych w naszym kraju. Można zrozumieć podchodzenie z rezerwą do form pochodnych, ale unikanie rosyjskich wariantów form wyjściowych wydaje się zbytnią ostrożnością.

Bibliografia

- Е.А. Левашов, Словарь прилагательных от географических названий, Москва 1986
Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000 (CD-Rom)
<http://www.grammar.ru> (czerwiec 2002)

Niemieckie nazewnictwo województw

Choć od wprowadzenia nowego podziału administracyjnego kraju minęło już parę lat nadal mamy do czynienia z problemem związanym z nazwami nowych województw. Dotyczy to nie tylko gości przybywających do Polski z tzw. krajów niemieckojęzycznych, czy Polaków utrzymujących „tam” kontakty, ale przede wszystkim uczniów, chcących wiedzieć jak po niemiecku brzmi nazwa ich województwa, miejscowości, w której mieszkają, czy też rzeki jaka przez nią przepływa.

Większość nazw nowych województw wywodzi się od tradycyjnych regionów, na których są one położone. Dlatego też poszukiwania oparłem po części na starszych źródłach (słowniki, mapy), a efektem mojej pracy jest poniższa tabela.

	Nazwa województwa	Siedziba wojewody	Siedziba sejmiku woj.
1.	Dolnośląskie Niederschlesien	Wrocław Breslau	Wrocław Breslau
2.	Kujawsko-Pomorskie Kujawien-Pommern	Bydgoszcz Bromberg	Toruń Thorn
3.	Lubelskie Lublin	Lublin Lublin	Lublin Lublin
4.	Lubuskie Lebus	Gorzów Wielkopolski Landsberg	Zielona Góra Grünberg
5.	Łódzkie Lodz	Łódź Lodz	Łódź Lodz
6.	Małopolskie Kleinpolen	Kraków Krakau	Kraków Krakau
7.	Mazowieckie Masowien	Warszawa Warschau	Warszawa Warschau
8.	Opolskie Oppeln	Opole Oppeln	Opole Oppeln
9.	Podkarpackie Vorkarpaten	Rzeszów Rzeszow	Rzeszów Rzeszow

10.	Podlaskie Podlachien	Białystok Bialystok	Białystok Bialystok
11.	Pomorskie Pommern	Gdańsk Danzig	Gdańsk Danzig
12.	Śląskie Schlesien	Katowice Kattowitz	Katowice Kattowitz
13.	Świętokrzyskie Heiligkreuz	Kielce Kielce	Kielce Kielce
14.	Warmińsko-Mazurskie Ermland-Masuren	Olsztyn Allenstein	Olsztyn Allenstein
15.	Wielkopolskie Großpolen	Poznań Posen	Poznań Posen
16.	Zachodniopomorskie Westpommern	Szczecin Stettin	Szczecin Stettin

Przy podawaniu niemieckich odpowiedników polskich nazw geograficznych trzeba mieć świadomość złożoności materii. Chodzi o polityczny, społeczny, a przede wszystkim mentalny wydźwięk. Tłumacząc porozumienie o współpracy ponadgranicznej podjętej przez jedną z instytucji Urzędu Wojewódzkiego w Poznaniu a jej odpowiednikiem w Berlinie/Brandenburgii, napotkałem problem natury formalnej – zwrot „die Woiwodschaft Großpolen” nie został przez prawnika dopuszczony jako tłumaczenie zwrotu „województwo Wielkopolskie” (zamiast tego musiałem zastosować: „die Woiwodschaft Wielkopolska/Großpolen”). Niedopuszczalne jest stosowanie nazwy „die Großpolnische Woiwodschaft”, często stosowanej w prospektach turystycznych. Należałoby się również zastanowić nad poprawnością zwrotu „die Woiwodschaft Wielkopolskie” obie nazwy (Wielkopolska, Wielkopolskie) funkcjonują zamiennie w języku polskim.

Inne uwagi i ciekawostki do powyższej tabeli są następujące:

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli.

► poz. 4. – mało kto wie skąd wzięła się nazwa województwa lubuskiego. Wyrazem źródłowym jest tu Lubusz (niem. Lebus) – miasteczko położone nad Odrą, ale po niemieckiej stronie granicy (!). Stąd inna niemiecka wersja nazwy tego województwa mogłaby brzmieć: „Lebuser Land”. Gorzów otrzymał swój przydomek „wielkopolski” stosunkowo niedawno. Jeszcze wcześniejsza nazwa tego miasta – Kobyla Góra. Dawna nazwa Zielonej Góry była kiedyś pisana razem jako Zielonogóra,

► poz. 5. – stosuję zasadę, że pisownię miasta Łódź jak i pozostałych „nieprzetłumaczalnych” nazw własnych, a zawierających polskie litery upraszczam, stosując liternictwo niemieckie (por. poz. 9. i poz. 10.). Ludność zamieszkującą dane miasto „tworzy się” w prosty sposób przez dodanie końcówki -er (np. Warschauer(-) m-warszawiak). W przypadku łodzianina sprawa jest bardziej skomplikowana: Lodzer(-)m to oczywiście mieszkaniec Łodzi, ale istnieje jeszcze pojęcie Lodzermensch(-en)-Lodzermensch, czyli typowy łodzianin z „rodowodem”, łodzianin „z krwi i kości”. Wyraz ten jest zlepką multikulturalnym (tradycja starej Łodzi), mieszaniną języków polskiego, niemieckiego i jidysz. Inne określenie miasta Łodzi to: Litzmannstadt.

► poz. 6. – wierne tłumaczenie słowa Małopolska (jak i Wielkopolska) nie jest równoznaczne z określeniem wielkości tych regionów. Chodzi(ło) tu raczej o określenie wieku, starszeństwa, kolejności ich powstawania w historii naszej państwowości. I tak należy to tłumaczyć obco-krajowcom, ponieważ często o tę kwestię pytają,

► poz. 9. – alternatywna nazwa dla „Vorkarpaten” brzmi: „Karpatenvorland”. Źródła his-

toryczne podają nazwę tego regionu jako „Galizisches Karpatenvorland”.

Innym zagadnieniem nazw własnych są rzeki. Jak wiemy, nadawanie rodzaju rzekom nie rządzi się regułą, jak to jest w przypadku nazw krajów, czy miast (np.: die Oder-Odra *f*, der Main-Men *m*; stąd: Frankfurt an der Oder-Frankfurt nad Odrą, ale: Frankfurt am Main-Frankfurt nad Menem). Jeśli nie jest znana niemiecka nazwa rzeki albo jej rodzaj w języku niemieckim, radzę uczniom, aby używali zwrotu typu: „mein Ort liegt am Fluß San” zamiast: „mein Ort liegt an der San”.

Na koniec parę rzeczowników, dotyczących tematyki podziału administracyjnego kraju i polityki, a mogących być pomocnymi podczas lekcji języka niemieckiego:

gmina – **Gemeinde(-n) f**
marszałek (województwa) – **(Woiwods-) Marschall(-'e)m**

marszałek sejm – **Sejmpräsident(-en) m**
miasto na prawie powiatu – **kreisfreie Stadt (-'e) f**

podział administracyjny – **Verwaltungsstruktur(-en)f**

powiat – **Kreis(-e) m**
premier, przewodniczący rady ministrów – **Ministerpräsident(-en) m**

sejm – **Sejm(0) m**
sejmik wojewódzki – **Landtag(0) m**
senat – **Senat(0)m**

szczebel administracji – **Verwaltungsebene (-n) m**

wojewoda – **Wojewode(-n)m, Woiwode(-n) m**
województwo – **Wojewodschaft(-en) f, Woiwodschaft(-en) f**

(sierpień 2002)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

Słowniki

- Anna Reszkiewicz (2003), *Angielskie czasowniki z przyimkami i phrasal verbs*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Duden (2003 II wyd.), *Słownik obrazkowy niemiecko-polski*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Elżbieta Frank-Oborzynska (2000, IV wyd.), *Słownik minimum norwesko-polski, polsko-norweski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Dorota Bogutyn, Bożena Papis (2003), *Kieszonkowy słownik portugalsko-polski, polsko-portugalski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ryszard Stypuła (2003, IV wyd.), *Popularny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Paul Leonard (2003), *Kieszonkowy słownik szwedzko-polski, polsko-szwedzki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.



Wioletta Pieżnik¹⁾
Wrocław

XII Dolnośląski Festiwal Piosenki Obcojęzycznej

W marcu tego roku uczestniczyłam jako jurorka w XII Dolnośląskim Festiwalu Piosenki Obcojęzycznej, o którym z pewnością warto napisać kilka słów.

Festiwal Piosenki Obcojęzycznej jest imprezą kulturalną organizowaną przez dwie wrocławskie szkoły – Szkołę Podstawową nr 113 i Gimnazjum nr 34 oraz przez Młodzieżowy Dom Kultury Wrocław-Fabryczna. Festiwal jest adresowany do uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów pragnących zaprezentować swoje umiejętności wokalne i obcojęzyczne w jednej wybranej przez siebie piosence. Impreza festiwalowa odbywa się w specjalnie przygotowanej sali Gimnazjum nr 34 przez dwa kolejne dni, podczas których jury wyłania najbardziej utalentowanych młodych ludzi. Uczniowie startują w następujących kategoriach:

- ▶ Dzień pierwszy:
soliści kl. I-III, zespoły kl. I-III,
soliści kl. IV-VI, zespoły kl. IV-VI.
- ▶ Dzień drugi: soliści – gimnazja,
zespoły – gimnazja.

Dodatkowo jury wyłania największy talent festiwalu przyznając nagrodę Grand Prix. Zdarza się, że jedna osoba startuje w kategorii soliści oraz jednocześnie jako członek zespołu, bądź też w chórkę towarzysząc innemu solistce. Regulamin konkursu zezwala na śpiewanie z wcześniej nagrany na taśmie instrumentalnym podkładem muzycznym, śpiewanie z własnym akompaniamentem lub a'capella, zabrania natomiast używania wszelkich podkładów wo-

kalnych. Nad dobrą jakością występu czuwają dwaj panowie akustycy.

W skład jury wchodzi muzyki oraz filologowie odpowiedzialni za stronę językową występu. Wszyscy członkowie są postronni tj. żaden z jurorów nie pracuje w szkołach organizujących festiwal! Honorowy patronat nad festiwalem sprawują dolnośląski kurator oświaty i wiceprezydent miasta, patronem medialnym zaś jest Telewizja Dolnośląska TEDE.

Wyłonieni przez jury laureaci otrzymują cenne nagrody oraz zyskują możliwość występu w Koncercie Laureatów. Na festiwalu nie ma osób, które nie byłyby nagrodzone – każdy uczestnik otrzymuje pamiątkowy dyplom i gadżety festiwalowe, laureaci dodatkowo płytę CD z nagraniami zwycięskich utworów. Należy także wspomnieć, że w festiwalu uczestniczą osoby, które przeszły pierwszy etap eliminacji, tj. te, których nadesłane nagrania zostały pozytywnie ocenione podczas przesłuchań wewnętrznych bez udziału publiczności.



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu.



► Po drugie – **bogactwo języków**, w których młodzi wykonawcy prezentują swoje umiejętności. W tym roku śpiewano w następujących językach: angielski, francuski, niemiecki, włoski, hiszpański, rosyjski, hebrajski, jidisz. W roku ubiegłym dodatkowo jeszcze w japońskim. Różnorodność językowa (a nie ograniczanie się tylko do jednego języka obcego) ma tę zaletę, że młodzi ludzie przebywają w różnych „klimatach językowych”, co sprzyja otwarciu na języki obce w ogóle i zachęca do sięgnięcia po drugi, trzeci język.

Dlaczego festiwal jest wyjątkowy? Na jego wyjątkowość składa się wiele czynników:

► Po pierwsze – **doskonała organizacja** gwarantująca charakter prawdziwego festiwalu – każdy z uczestników imprezy festiwalowej otrzymuje program z informacjami o kolejności występu, języku, szkole i mieście, pamiątkowy dyplom, pamiątkowe zdjęcie wykonane podczas występu i poczęstunek. Uczestnikom przyjezdnym jest zapewniona dodatkowa opieka. Nad całością czuwa komitet organizacyjny pomagający ustawiać mikrofony i sprzęt, udzielający wszelkich dodatkowych informacji, witający i dziękujący za udział.

► Po trzecie – **bardzo wysoki poziom** konkursu związany zapewne z systemem etapowym oraz ze współpracą nauczycieli muzyki i nauczycieli języków obcych

► Po czwarte (i wynikające z poprzednich) – **rosnąca popularność** konkursu znajdująca swoje poparcie w tym, że festiwal gościł uczestników nie tylko z Dolnego Śląska, ale także z innych miast m.in. z Warszawy, Tomaszowa Maz. i innych.

Osobiście przyznaję, że przesłuchania konkursowe, w których uczestniczę od dwóch lat to wielka przyjemność dla ducha i inspiracja do dalszej pracy. W końcu wszystko za sprawą muzyki, która, jak mówią Francuzi, jest solą życia.

(marzec 2003)

Ewa Akşamowicz¹⁾
Siepraw

Dzień amerykański w Gimnazjum w Sieprawiu

W czerwcu 2002 r. w naszym Gimnazjum odbyła się impreza pt. *Dzień amerykański*. Jest to kontynuacja cyklu *Dni krajów anglojęzycznych* – rok wcześniej nasza młodzież uczestniczyła w *Dniu brytyjskim*, opisanym szczegółowo w numerze 1/2003 „Języków Obcych w Szkole”.

Głównym organizatorem imprezy była klasa Id, której jestem wychowawcą. Do nas

należała koordynacja całego projektu, który oprócz wystaw informacyjnych obejmował również konkursy anglojęzyczne i krajoznawcze, bufet i „kantor wymiany walut”. W ramach konkursów można było rozwiązać krzyżówkę angielską (około 600 krzyżówek ułożyli uczniowie klas II na lekcjach języka angielskiego), ułożyć puzzle z widokami amerykańskich miast

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu.

i krajobrazów, rozwiązać kwiz wiedzy o USA, popisać się znajomością kina amerykańskiego. Odbyło się mnóstwo zawodów w konkurencjach sportowych. We wcześniej ogłoszonym konkursie plastycznym *This is America* wzięło udział kilkunastu uczniów, których najbardziej wartościowe prace zostały nagrodzone. Wszystkie ich prace będą ozdobą pracowni języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu.

Organizatorom udało się zdobyć około 600 nagród (radia, płyty kompaktowe, breloczki, zeszyty, długopisy i inne), tak że każdy, kto wziął udział w jakimkolwiek konkursie i udzielił poprawnych odpowiedzi, miał szansę otrzymać nagrodę. Największą część nagród ofiarowali nam: Konsulat USA w Krakowie, Firma Coca Cola oraz restauracje KFC. Wiele nagród pojechało do szkół podstawowych naszego rejonu, gdyż odwiedzili nas uczniowie klas VI. Również uczniowie szkoły podstawowej w Sieprawiu, która mieści się w tym samym co gimnazjum budynku, tłumnie wzięli udział w imprezie. Nagrodą główną (dla 46 osób) był udział w króciutkiej, ale chyba sympatycznej wycieczce do Niepołomic, gdzie laureaci mieli okazję zwiedzić rynek i dziedziniec zamku oraz zakłady produkujące coca colę, obejrzeć film o historii napoju i kilkanaście interesujących reklam (małych dzieł sztuki filmowej), no i napić się coca coli. Każdy uczestnik wycieczki otrzymał również pamiątkowy zeszyt. Opłatę za wycieczkę pokryto z funduszy uzyskanych podczas imprezy.

Dużym powodzeniem cieszył się bufet, gdzie uczestnicy mogli się zaopatrzyć w coca colę, popcorn, orzeszki amerykańskie oraz słodczyce produkcji rodzimej. Część zaopatrzenia oraz dekoracje dostarczyła nam firma Coca Cola Poland.

Największym chyba zainteresowaniem cieszył się indiański wigwam, w którym można było przepowiedzieć sobie przyszłość. Trzeba było dobrze znać angielski, by zrozumieć, że się na przykład wygrało wycieczkę!

Uczniowie oblegali również „kantor wymiany walut”. Zakupy w bufecie były opłacane prawie prawdziwymi dolarami (zakupiona specjalnie na ten cel zabawka dydaktyczna – reprodukcja banknotów USA), uczniowie mogli się więc zaznajomić z wyglądem waluty amerykańskiej. Duże kserokopie banknotów ozdabiały również kantor. Udział w konkursach an-

gielskojęzycznych też był płatny – każdy kupon kosztował 1 dolara, czyli – według obowiązującego w tym dniu „kursu” – 10 groszy. Cały dochód (ok. 500 zł) pozostał w szkole – część wydaliśmy na opłacenie kosztów wycieczki, za resztę uzupełniamy wyposażenie szkoły.

Z dumą oglądaliśmy relację z naszej imprezy w „Kronice” – przybycie telewizji było dla uczniów nie lada wydarzeniem. Na drugi dzień przeczytaliśmy również artykuł w „Dzienniku Polskim”.

Jako produkt uboczny imprezy powstała pomoc dydaktyczna – informator o poszczególnych stanach USA. Pomoc składa się z:

- ▶ segregatora z pojedynczymi, kolorowymi kartami formatu A4, z których każda dotyczy jednego stanu – do wykorzystania przez nauczyciela,
- ▶ 15 kserokopii tych kart, pomniejszonych do formatu A5, do wykorzystania przez uczniów podczas lekcji.

Informator będzie wykorzystany w pracy dydaktycznej oraz przy okazji następnego *Dnia amerykańskiego*, który planujemy za 3 lata.

Impreza została zorganizowana na podstawie projektu mojego autorstwa. W tym wielopremiotowym projekcie, byli zaangażowani również nauczyciele różnych przedmiotów. Jego zarys zamieszczam poniżej.



The American Day

Cele projektu:

▼ A) Dydaktyczne

1. Uczniowie zdobywają wiadomości na temat Stanów Zjednoczonych w sposób inny niż klasyczna nauka w szkole:
- ▶ organizatorzy nabywają wiedzę szukając informacji w źródłach,
 - ▶ goście – oglądając wystawy i uczestnicząc w części artystycznej i rozrywkowej projektu.

▼ B) Wychowawczo-organizacyjne

1. Uczniowie – organizatorzy ćwiczą kompetencje kluczowe, a mianowicie:
- ▶ umiejętność znalezienia źródeł informacji – kojarzenie potrzebnych wiadomości z miejscem, w którym można je znaleźć,

- ▶ umiejętność poszukiwania informacji i wiadomości w tych źródłach (encyklopedia, książki, czasopisma, Internet, inne).
2. Uczniowie – organizatorzy:
- ▶ ćwiczą umiejętność współpracy w grupie,
 - ▶ ćwiczą współodpowiedzialność za wykonanie zadania,
 - ▶ dostrzegają korelacje między przedmiotami szkolnymi, na pozór od siebie odległymi.
3. Uczniowie – goście uczą się:
- ▶ szacunku dla pracy kolegów

▼ C) Zamierzone efekty końcowe projektu:

1. Zorganizowanie Dnia amerykańskiego w Gimnazjum w Sieprawiu.
2. Wykonanie pomocy dydaktycznej z informacjami o Stanach Zjednoczonych.

WYSTAWY

Zagadnienie:	Nauczyciel odpowiedzialny:
1. Historia ▶ odkrycie Ameryki ▶ wojna secesyjna ▶ Indianie wczoraj i dziś	historyk
2. Przyroda ▶ parki narodowe USA ▶ zwierzęta charakterystyczne dla USA ▶ bogactwa naturalne – gorączka złota	biolog
3. Kultura ▶ aktorzy USA ▶ piosenkarze USA ▶ święta amerykańskie ▶ literatura amerykańska	anglista, polonista
4. Sport ▶ sportowcy – NBA, hokej, rugby itd. ▶ Olimpiada w Salt Lake City	wuefista anglista
5. Polityka ▶ prezydenci USA ▶ mapy administracyjne i geograficzne	anglista
6. Sławni Polacy w USA	anglista, polonista
7. Język – plansza z różnicami między AE i BE.	anglista

KONKURSY I ROZRYWKA – CAŁOŚĆ „Las Vegas”

Nazwa konkursu lub zabawy	Na czym polegał
Krzyżówki	Uczniowie rozwiązywali proste krzyżówki po angielsku.
Aktorzy USA	Połącz zdjęcie z nazwiskiem i z tytułem filmu.
Święta amerykańskie	Połącz nazwę święta z datą i symbolem
Puzzle	Widokówki kserowane, powiększone do formatu A4 i pocięte.
Horoskop „indiański”	Wykup losów.
Kwiz wiedzy o Stanach Zjednoczonych	Uczniowie odpowiadali na 40 pytań dotyczących USA. Wszystkie odpowiedzi mogli znaleźć na wystawach i dekoracjach.
Konkurs plastyczny <i>This is America</i>	Ogłoszony wcześniej, uczniowie przygotowali prace plastyczne wykonane różnymi technikami.
Koszykówka – mecze międzyklasowe	
Skoki na skakance	
Rzut piłką do rugby	
Rzut do kosza	

INNE ZAGADNIENIA:

Nazwa	Szczegóły
Bufet	Uczniowie mogli zaopatrzyć się w napoje i słodycze.
Sklepik	Uczestnicy mieli okazję kupić sobie różne przedmioty ozdobione symbolami amerykańskimi, np.: ołówki, puzzle (Nowy Jork), plakaty o USA, papierowe flagi amerykańskie.
Punkt informacyjny	Uczestnicy przy wejściu byli informowani o tym, co i gdzie można zobaczyć, w jakich konkursach można wziąć udział. Zaproszeni goście otrzymali również gratisowe kupony umożliwiające udział w konkursach.
„Kantor wymiany walut”	Uczestnicy wymieniali polskie pieniądze na „walutę amerykańską” – atrapę dolara, którą posługiwali się podczas imprezy.
Kiermasz książek angielskojęzycznych	Zorganizowany przez współpracującą z naszą szkołą hurtownię.
Dekoracja pomieszczeń, wykonanie urn na kupony konkursowe	

(luty 2003)

Jak zachęcić uczniów szkół średnich do czytania książek w języku angielskim?

Nauka języka to nie tylko poznawanie słówek i gramatyki, ale także kultury danego obszaru językowego. W podręcznikach znajdują się tematy poświęcone literaturze, sztuce czy życiu codziennemu w danym kraju. Są one wyjątkowo atrakcyjne dla uczniów, którzy żywo się nimi interesują. Warto więc poszerzać ich wiedzę, zachęcając do czytania skróconych wersji powieści w języku angielskim. Jak to jednak zrobić i jak egzekwować zdobyte wiadomości, gdy nie dysponuje się zbyt dużą liczbą godzin lekcyjnych tygodniowo?

W naszej szkole to się udało. Dwa lata temu (w roku szkolnym 2001/2002) postanowiłam zorganizować konkurs literacki, w którym byłaby sprawdzana znajomość treści przeczytanej książki, poprawność językowa oraz umiejętności komunikacyjne. W organizacji konkursu pomogła mi koleżanka anglistka pracująca w naszej szkole oraz bibliotekarka szkolna. Przewyciężyliśmy brak bogatego wyboru książek w języku angielskim w naszej bibliotece, udostępniając uczniom nasze prywatne egzemplarze.

Zainteresowanie konkursem przerosło nasze oczekiwania. Do pierwszego etapu przystąpiło ostatecznie 18 uczniów. Wybrałyśmy książkę George'a Mikesa *How to be an Alien*, którą wielu uczniów otrzymało jako egzemplarz gratisowy, kupując podręczniki. Należało ją przeczytać i pomyślnie napisać test sprawdzający znajomość treści tej książki. Test był on opracowany na podstawie *Penguin Readers Factsheets* i zawierał pytania typu:

- ▶ Fill in the gaps in the following sentences:
Many Europeans think that is a game; the English think that is a game.
- ▶ Give three examples of how Mikes suggests foreigners can hide their accent.
- ▶ Give examples of three ways of being rude in England.
- ▶ Name three sports that the English love.

Uczniowie, którzy zakwalifikowali się do II etapu, musieli wybrać sobie jedną lekturę z listy udostępnionej w bibliotece oraz przygotować referat na podstawie jednej z książek *Factfiles*. Drugi etap konkursu miał charakter ustny. Zasiadłam w jury wraz z koleżanką. Byłyśmy mile zaskoczone poziomem przygotowania kandydatów oraz pasją, z jaką opowiadali o wybranych przez siebie pozycjach literackich. Wykazali się świetną znajomością treści, potrafili wyciągać wnioski i wczuwać się w postacie bohaterów. Ocenialiśmy znajomość treści utworu (tu można było uzyskać 0–4 pkt w zależności od tego, czy odpowiedzi były pełne, wyczerpujące, na temat i czy nie odbiegały od treści utworu), umiejętności językowe (0–5 pkt – w zależności od znajomości słownictwa, struktur językowych, liczby błędów, intonacji, wymowy i płynności wypowiedzi) oraz umiejętność dyskusji i argumentacji (0–3 pkt, tu ocenialiśmy umiejętność obrony swego stanowiska, opinii oraz logikę i wielostronność argumentacji).

Pytania do tekstów były bardzo szczegółowe, opracowane oddzielnie do każdej lektury. Pierwsze z nich sprawdzały treść, na przykład:

- ▶ What promises do Hester and Roger give to each other? (Nathaniel Hawthorne, *The Scarlet Letter*),
- ▶ Why did Mrs Dashwood and her three daughters have to move to a small house? (Jane Austen, *Sense and Sensibility*).

Drugie z pytań wymagały przedstawienia własnych wniosków i przemyśleń na temat utworu i bohaterów, na przykład:

- ▶ How could you characterize Dorian Gray? Was he a wicked man or just a corrupted one with no feelings? Justify your opinion. (Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*),
- ▶ Would Hester be punished now? Why? Why not? How has life changed since that time? (Nathaniel Hawthorne, *The Scarlet Letter*).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół i Placówek Oświatowych im. Mikołaja Kopernika w Kalwarii Zebrzydowskiej.

Opracowanie tych pytań wymagało od nas przeczytania wszystkich powieści, pomocą w pracy nad niektórymi pozycjami były *Penguin Readers Factsheets*.

Kolejnym zadaniem uczestnika etapu ustnego było zreferowanie wybranego przez siebie tematu z naszej listy na podstawie książeczek *Factfile* np.: *Rainforests, Animals in Danger, Olympic Games* itp. Tu ocenialiśmy prezentację treści (0-3 pkt., zależnie od bogactwa treści, ujęcia tematu – jednostronnie, wielostronnie – konstrukcję prezentacji) oraz umiejętności językowe (0-3 pkt, bogactwo słownictwa i frazeologii, użycie struktur składniowych, liczbę powtórzeń, błędy językowe, komunikatywność wypowiedzi, jej płynność, intonacja i wymowa).

Wszyscy uczestnicy byli bardzo dobrze przygotowani, mieli okazję wykazać się znajomością języka, cieszyli się, że potrafią swobodnie rozmawiać w języku obcym na temat przeczytanej lektury, którą mogli wcześniej wybrać zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Wyniki końcowe były sumą punktów z I i II etapu. Laureaci otrzymali nagrody książkowe – powieści w języku angielskim oraz oceny cząstkowe celujące.

Sukces tego konkursu spowodował, że wielu uczniów wzięło także udział w konkursie FOX 2002, organizowanym przez WOM Bielsko-Biała, gdzie między innymi trzeba było przeczytać lekturkę w języku angielskim. Coraz więcej uczniów przychodziło do biblioteki, aby wypożyczyć książki w języku angielskim i zaczęli czytać je dla przyjemności. Zauważyli, że potrafią je czytać i zrozumieć, gdyż są dostosowane do poziomu ich umiejętności. Wobec takiego zainteresowania znalazły się w szkole fundusze na kupno nowych egzemplarzy.

W następnym roku szkolnym (2002/2003) zorganizowałyśmy kolejny konkurs literacki. Tym razem do etapu pisemnego należało przeczytać *Primary Colors*. I tym razem poziom konkursu był wysoki, a wszyscy świetnie się bawili. Biblioteka szkolna znowu wzboğaciła się o lekturę w języku angielskim, dostrzeżono też potrzebę kupna podobnych książeczek w języku niemieckim.

Czytanie książek odpowiednio dopasowanych do poziomu zaawansowania czytelnika jest szczególnie korzystne. Uczeń przełamuje pewną barierę – zauważa, że nie jest to dla niego zbyt trudne i może czytać w języku obcym. Przy okazji poznaje wiele nowych słów oraz zapoznaje się z klasyką literatury. Wzięcie udziału w takim konkursie działa motywująco i wzmacnia pewność siebie uczniów, którzy chętniej biorą udział w innych konkursach (nasi uczniowie uczestniczyli w konkursach FOX, w konkursach organizowanych przez NKJO w Suchoj Beskidzkiej – *College Challenge* oraz konkursie recytatorskim *A World of English Verse*).

Nie jest sztuką zachęcanie uczniów w klasach z rozszerzonym językiem angielskim do czytania książek w tym języku i potem omawianie ich na lekcji, gdyż nauczyciel ma wiele godzin do dyspozycji. Gdy jednak są tylko 2 lub 3 godziny języka tygodniowo, warto zorganizować taki konkurs, który oderwie uczniów od żmudnej nauki słówek i gramatyki, a pomoże im sprawdzić własne siły w rozmowie i argumentacji, zapozna ich ze światem literatury, przybliży kulturę kraju, którego język poznają. Dodatkowym atutem tego konkursu jest sprawdzenie się w sytuacji stresowej – egzaminacyjnej, „próbę generalną” przed ustną maturą z języka angielskiego, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

(lipiec 2003)

Maria Feja¹⁾
Tyszowce

Internetowy kurs metod nauczania mobilizujących uczniów do nauki

W październiku 2002 rozpoczęła się I edycja *Internetowego kursu aktywizujących me-*

tod nauczania zorganizowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie w ramach

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 5 w Tyszowcach.

Akademii Szkół Uczących Się. Kurs rozpoczął się spotkaniem uczestników z organizatorami w siedzibie CEO w Warszawie. Organizatorzy zainspirowali się książką Merilla Harmina *Inspiring active learning*, który proponuje metody – już sprawdzone przez wielu nauczycieli na wszystkich poziomach nauczania – ocenione jako bardzo praktyczne i skuteczne, ponieważ:

- ▶ motywują uczniów do nauki,
- ▶ ograniczają ich niepożądane zachowania w czasie lekcji,
- ▶ pozwalają wykształcić w uczniach samodzielność i odpowiedzialność,
- ▶ pozwalają na zwiększenie tempa pracy zarówno w przypadku uczniów zdolnych, jak i słabych,
- ▶ pomagają nauczycielowi sprawniej przeprowadzić lekcje,
- ▶ są zgodne z kierunkiem zmian w oświacie.

Materiał kursu został podzielony na osiem trzytygodniowych modułów tematycznych (początkowo organizatorzy przewidywali dziewięć, ale ze względów czasowych odstąpiono od modułu poświęconego projektowi):

- ▶ Jak mobilizować i angażować uczniów do nauki? Układ lekcji mobilizujący do pracy.
- ▶ Motywowanie. Jak zwiększać poczucie wartości i zachęcać bez nagród?
- ▶ Jak podnosić poprzeczkę?
- ▶ Jak organizować pracę na lekcji?
- ▶ Jak uczyć współpracy?
- ▶ Jak najlepiej wykorzystać czas?
- ▶ Powtórzenie i ocenianie.
- ▶ Jak uczyć samodzielnego myślenia?

Każdy moduł prezentował od czterech do siedmiu aktywizujących technik pracy.

Organizatorzy dostarczali pocztą internetową uczestnikom kursu niezbędne, przejrzyste opracowane materiały, ci zaś mieli w pierwszym tygodniu zapoznać się z nimi. W drugim przeprowadzić lekcję wykorzystując co najmniej jedną z proponowanych technik oraz przesłać do CEO formularz sprawozdania ze scenariuszem przeprowadzonej lekcji, własnymi uwagami i obserwacjami dotyczącymi zachowań wybranych uczniów – każde sprawozdanie było następnie opatrzone komentarzem i sugestiami moderatora. W trze-

cim tygodniu uczestnicy kursu mogli na forum internetowym dyskutować na temat wybranej przez siebie techniki, jej pozytywów i negatywów.

Każdy z uczestników otrzymał, na zakończenie w maju 2003, dyplom ukończenia kursu internetowego: *Techniki nauczania motywujące uczniów do nauki* w wymiarze 90 godzin oraz potwierdzenie publikacji ośmiu sprawozdań.

Zalety kursu zorganizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej są wielorakie. Zdaniem uczestników (na zakończenie kursu uczestnicy wypełniali fakultatywnie ankietę dotyczącą jego ewaluacji), podstawowe zalety kursu to:

- ▶ możliwości poznania 45 technik motywujących ucznia do nauki,
- ▶ przybliżenie metod i technik uniwersalnych, możliwych do zastosowania przez nauczycieli różnych przedmiotów dla uczniów w różnym wieku,
- ▶ wysoki poziom merytoryczny,
- ▶ możliwość pracy w indywidualnym tempie i w dowolnym czasie,
- ▶ możliwość przesyłania sprawozdań, dyskusji na forum nawet w nocy,
- ▶ wymiana poglądów na temat zastosowanych technik z nauczycielami praktycznie z terenu całego kraju,
- ▶ rozwijanie umiejętności korzystania z technologii komputerowej,
- ▶ możliwość doskonalenia zawodowego bez uciążliwych często dojazdów,
- ▶ możliwość opublikowania w Internecie formularzy sprawozdań z lekcji, na których wykorzystano proponowane przez organizatorów techniki pracy,
- ▶ niewygórowana cena kursu.

Pragnę dodać, że w I edycji kursu uczestniczyli nauczyciele różnych przedmiotów, o różnym statusie: od nauczyciela stażysty po mianowanego. Ze względu na zainteresowanie, w październiku 2003 rozpoczęła się druga edycja kursu, w której uczestniczy 140 nauczycieli, a trzecia edycja jest zaplanowana na luty 2004. Zainteresowanych odsyłam na stronę internetową Centrum Edukacji Obywatelskiej www.ceo.org.pl (ikonka Akademii SUS).

(wrzesień 2003)

Seminaria krajoznawcze *Literatura i Sztuka*

Język jest częścią kultury, dlatego od sześciu lat organizuję w szkole uroczystość poświęconą kulturze krajów niemieckojęzycznych. Truizmem jest twierdzenie, że język jest tworem żywym i wciąż się zmienia, ale trzeba nadążać za tempem tych zmian. W tym celu w lipcu 2002 r. uczestniczyłam w seminariach w Berlinie.

Seminaria krajoznawcze zorganizował dla nauczycieli języka niemieckiego z całego świata Instytut Goethego. Oferta Instytutu była szeroka. Wybrałam dwa jednotygodniowe seminaria na temat literatury i sztuki współczesnego Berlina. Każde z seminariów zawierało czterdzieści jednostek lekcyjnych oraz 14–20 godzin ramowego programu kulturalnego. Organizatorzy zadbali, by stworzyć atmosferę dającą uczestnikom kursu szansę wszechstronnego zgłębienia tematyki. Seminarium na temat literatury umożliwiało poznanie najważniejszych kierunków literatury Niemiec XX wieku. Kierował nim moderator, pisarz i krytyk literacki Hans Joachim Neubauer, prowadząc jednocześnie zajęcia na temat poezji i roli prasy na rynku niemieckim. Krytyk Jörg Magenau z *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, autor niedawno wydanej biografii Christy Wolf, przedstawił różne kierunki w literaturze w wykładzie pt. *Nowa różnorodność literatury*. Dzięki lektorowi i krytykowi wydawnictwa Aufbau – Verlag G. Cynybulk zgłębiliśmy zagadnienie *Lektor między sztuką a rynkiem*. Wizyty w wydawnictwach i domu literatury LCB wiązały się z prezentacją najnowszej literatury i wykładami na jej temat.

W redakcji gazety *Tagesspiegel* dyskutowaliśmy nad miejscem literatury i prasy we współczesnym świecie. Na spotkaniu z pisarzami młodego pokolenia: Annett Gröschner, Jakob Hein, Wladimir Kaminer, Tim Staffel, mającymi za sobą pierwsze sukcesy w postaci wydanych powieści i uznanie ze strony krytyków, omawialiśmy ich utwory, aby następnie w czasie warsztatów dokonać adaptacji fragmentów tych utworów do pracy na lekcjach języka niemieckiego.

Każde seminarium trwało 6 dni, kończyło się w piątek, w związku z czym weekend można było spożytkować na wizyty w muzeach. Wykupiony karnet otwierał drzwi do renomowanych miejsc. Niezapomniane przeżycia pozostawiły: Muzeum Żydowskie, Alte i Neue Nationalgalerie, Pergamonmuseum, Guggenheim – Museum, East – Side – Gallery.

Wykładem *Tematy i tendencje sztuki XX wieku* rozpoczęło się drugie seminarium dotyczące sztuki. Napięty program obejmował najważniejsze zjawiska w sztuce Niemiec XX wieku, oraz dawał możliwość poznania sztuki XIX wieku. Seminarium prowadziła historyk sztuki dr Barbara Hofman dzięki której każdego dnia zwiedzaliśmy galerie i muzea. W Nowej Galerii Narodowej został zaprezentowany wykład *Spojrzenie wstecz, niemiecka sztuka XIX wieku*. Warto odnotować wykład *Wynaturzona sztuka*, który obnażył kulisy sztuki uwikłanej w służbę polityki kulturalnej III Rzeszy. Mieliśmy też możliwość obejrzenia dzieł sztuki wschodnioniemieckiej po 1945 r. i wysłuchania wykładu E. Gillen na temat *Obrazy Niemiec – sztuka z podzielonego kraju*. Zwiedzaliśmy muzea i galerie berlińskie, m.in.: Bauhaus, Gemäldegalerie, Alte i Neue Nationalgalerie. W muzeum sztuki współczesnej, Hamburger Bahnhof wysłuchaliśmy wykładu *Od J. Beuys do A. Warhola*.

Byliśmy w teatrze na sztuce *Urfaust* J.W. Goethego. Praca nad projektem *Sztuka dzisiaj* pozwoliła nam osobiście poznać współczesnych artystów Berlina, przeprowadzić z nimi wywiady i zaprezentować wynik pracy na forum grupy.

Zrozumienie motywów działań twórców z którymi mieliśmy przyjemność spotkać się, poznanie oferty współczesnego Berlina w zakresie sztuki i literatury niosło przemyślenia, że można co prawda wykorzystywać język, by prowadzić rozmowę, lecz komunikowanie międzykulturowe wymaga „zanurzenia się” w kulturze danego kraju.

Podczas każdego seminarium było organizowane przyjęcie w Instytucie Goethego

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Kaliszu.

i spotkanie z kierownikiem działu dokształcania panią U. Cohen. Instytut poznawał nasze potrzeby odnośnie dokształcania, oraz nasze zdanie na temat zaproponowanego programu zajęć. Przybliżał nam prace i zadania Instytutu Goethego. Seminarium dawało również możliwość poznania Berlina. Zajęcia odbywały się w różnych punktach miasta, a posiłki zaplanowano w różnych restauracjach, więc można było nie tylko utrwać topografię tego pięknego miasta, ale i przygotować się do spisania pamiętnika smakosza. Pobyt w restauracjach stał się okazją do konwersacji z berlińczykami, do spontanicznych uwag o rzeczywistości, a ponadto pozostawił niezatarte wrażenia z każdorazowej wyprawy w głąb kultury i mentalności berlińczyków.

Organizatorzy seminariów profesjonalnie zaplanowali program umożliwiający spotkanie wielu interesujących ludzi, których nazwiska często można znaleźć w mediach. Atmosfera kursu sprzyjała zdobywaniu wiedzy, nawiązywaniu kontaktów i inspirowała do rozszerzenia zdobytych wiadomości. Czas został maksymalnie wykorzystany. Zajęcia były tak prowadzone, że staliśmy się grupą przyjaciół. Wymieniliśmy adresy i doświadczenia zawodowe. Postanowiliśmy podjąć próbę nawiązania korespondencji między naszymi uczniami. Dzięki poznaniu się poszerzyliśmy wiedzę na temat innych krajów Europy, powiększyliśmy osobiste doświadczenia,

zrobiliśmy też niewątpliwą krok na drodze rozwijania poczucia jedności w Europie.

Pracując wspólnie przekonał się że w nauce języków równie ważne jak informacje kulturowe jest postrzeganie kultury jako spektrum odzwierciedlającego i filtrującego zachowania komunikacyjne, a także, że naczelnym celem dydaktyki języków jest ułatwienie porozumienia.

Mój udział w seminariach był możliwy również dzięki programowi Socrates – Comenius, jego celem jest podniesienie poziomu i wzmocnienie europejskiego wymiaru edukacji szkolnej oraz promocja edukacji interkulturowej, dlatego zaraz po powrocie z seminarium zorganizowałam w szkole *Małe Centrum Kultury Niemiec*, wystawę reprodukcji malarzy niemieckojęzycznych, wystawę fotograficzną krajoznawczą, *Dzień Niemiecki*, oraz realizuję z młodzieżą projekty na temat kultury Niemiec. Mam nadzieję, że moje działania spełnią cele nauczania polegające na pokazywaniu piękna i różnorodności współczesnego świata, że służą pokazywaniu dróg porozumienia między ludźmi bez ograniczeń w postaci narosłych przez wieki stereotypów kulturowych. Świat, który będą kształtować moi uczniowie, powinien być wolny od fobii nacjonalistycznych, przyjazny i tolerancyjny. Dobra znajomość języka obcego otwiera przed młodymi ludźmi nie tylko drzwi do Europy, ale zachęca do satysfakcjonujących relacji międzyludzkich.

(kwiecień 2003)

Justyna Lesisz¹⁾

Warszawa

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

We wrześniu 2003 odbyła się w Częstochowie ogólnopolska konferencja na temat nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Konferencja została zorganizowana przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną (WSL). W spotkaniu uczestniczyło ponad 40 osób, głównie wykładowców wyższych uczelni

pedagogicznych, uniwersyteckich kolegów językowych jak również przedstawiciele ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz czynnych nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego.

Konferencja została podzielona na cztery sesje tematyczne. Pierwsza z nich dotyczyła ogólnych problemów związanych z wczesno-

¹⁾ Autorka pracuje w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

szkolnym nauczaniem języków obcych. Sesję otworzył referat prof. dr hab. Janusza Arabskiego (Uniwersytet Śląski) na temat roli wieku w nauczaniu języków obcych. Do problemu tego odniósł się również w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Jan Iluk (Uniwersytet Śląski) przedstawiając uwagi krytyczne związane z niektórymi aspektami wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Krytyce zostały poddane nie tylko treści nauczania, ale również metody pracy np. imitacyjne formy uczenia oraz ich ilość i jakość. Kolejne referaty pierwszej sesji dotyczyły rozwoju kognitywnego, psychospołecznego i językowego dzieci w kontekście nauczania języków obcych (Wioletta Szóstak, Uniwersytet Szczeciński) oraz wpływu nauczania bilingwalnego na rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Małgorzata Niemieć-Knas, WSP Częstochowa). Sesję zamykał referat charakteryzujący rozwój słownictwa obcojęzycznego dzieci w młodszy wieku szkolnym (Joanna Rokita, AP Kraków).

Druga sesja została poświęcona dydaktyce nauczania języków obcych dzieci. Prof. dr hab. Andrzej Pluta (Uniwersytet Opolski) omawiał rolę oraz relacje między kulturą, językiem a kształceniem. Problem kształcenia nauczycieli języków obcych w dobie globalizacji został podjęty przez Marię Stec (Uniwersytet Śląski). W kolejnych referatach przedstawiano wybrane koncepcje nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym (dr Mieczysława Materniak, WSP Częstochowa). W trakcie sesji poruszono również zagadnienia związane z rozwijaniem poszczególnych umiejętności językowych: pisania (dr Joanna Zawodniak, Uniwersytet Zielonogórski) oraz czytania z wykorzystaniem odpowiednich tekstów (dr Piotr Iwan, Uniwersytet Śląski). Przedstawiono również wyniki badań nad efektywnością nauczania słownictwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Ewa Andrzejewska, Uniwersytet Gdański). Sesja zakończyła się dyskusją na temat przygotowania metodyczno-pedagogicznego nauczycieli uczących języków obcych na etapie wczesnoszkolnym (prof. dr hab. Maria Wysocka, WSL).

Referaty trzeciej sesji dotyczyły praktycznych aspektów wczesnoszkolnego nauczania języków obcych i miały charakter warsztatów. Dzięki pracy w dwóch grupach warsztatowych uczestnicy mieli okazję poznać m.in. sposoby

wykorzystania piosenek anglojęzycznych, rymowanek, gier i zabaw w nauczaniu dzieci klas I-III (Krystyna Sielkierzyńska PWSZ Racibórz, Małgorzata Pęcek-Czuba, SP nr 139 Kraków, Katarzyna Stadnik NKJO Racibórz). Warsztaty przybliżyły również metody pracy z podręcznikami i innymi pomocami dydaktycznymi do nauki języka francuskiego dzieci (Adrianna Kowalska, II NKJO Sosnowiec). Warsztaty zamykające trzecią sesję dotyczyły problemów związanych z umiejscowieniem języków obcych w zintegrowanym systemie nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej (Dorota Sikora-Banasik, WSL) oraz ważnej kwestii efektywnej współpracy nauczycieli języków obcych z rodzicami uczniów klas I-III (dr Sylwia Wiśniewska, Akademia Bydgoska).

Drugiego dnia konferencji dyskusję zainicjowała prezentacja Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji Narodowej Agencji Programu – Socrates dotyczącej strategii nauczania języków obcych w Unii Europejskiej.

Ostatnia, czwarta sesja konferencji była poświęcona nowoczesnym technologiom wspierającym nauczanie języków obcych dzieci. W trakcie sesji dyskutowano o wykorzystaniu nowych technologii (komputer, Internet) w nauczaniu języków obcych (dr Małgorzata Pamuła, AP Kraków). Rozważano również rolę komputerowego wspomaganie nauki języków obcych (Małgorzata Rachwańska-Mitas, Uniwersytet Śląski) zwłaszcza przy kształceniu kompetencji interkulturowej u dzieci w młodszy wieku szkolnym (dr Anita Pytlarz, AP Kraków). W trakcie sesji przedstawiono także możliwości związane z wykorzystaniem internetowych list dyskusyjnych w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych (Przemysław Stencel, WSL Częstochowa).

Konferencja była doskonałą okazją do dyskusji na temat szerokiego spektrum problemów związanych z nauczaniem języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Poruszane kwestie łączyły w sobie teorie pedagogiczne z ich praktycznym wykorzystaniem, ze szczególnym uwzględnieniem trudności jakie pojawiają się w trakcie ich implementacji. Podjęto również decyzję o wydaniu tomu zeszytów naukowych poświęconych problematyce nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

(wrzesień 2003)

Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

We wrześniu 2003 r. w Gdańsku odbyła się ogólnopolska konferencja na temat: *Nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Organizatorami konferencji był Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Fundacja Scholastyka, II Społeczna Szkoła Podstawowa oraz II Społeczne Gimnazjum Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Gdańsku. Obie te placówki oświatowe są znane z profesjonalnej opieki nad uczniami z dysleksją rozwojową. Honorowy Patronat objęli Pomorski Kurator Oświaty, Kolegium Języków Obcych UG oraz Prezydent Miasta Gdańska, a medialny Gazeta Wyborcza i TVP3.

Uczestników powitała prof. dr hab. Marta Bogdanowicz wiceprzewodnicząca Europejskiego Towarzystwa Dysleksji oraz Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Renata Czabaj przewodnicząca PTD oraz Andrzej Born dyrektor II Społecznej Szkoły Podstawowej i II Społecznego Gimnazjum STO w Gdańsku. Konferencja była poświęcona problemowi nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Myśl J. H. Pestalozziego, która została przypomniana przez jedną z osób prezentujących referaty, towarzyszyła przez cały czas wszystkim jej uczestnikom: „*Nie porównujemy dziecka z innymi dziećmi, ale z nim samym*”.

Konferencję otworzyła prof. dr hab. Halina Stasiak z Kolegium Kształcenia Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

Prof. dr hab. Marta Bogdanowicz (Uniwersytet Gdański), która jest autorką ponad 200 publikacji z zakresu psychologii klinicznej dziecka, poświęciła swoje wystąpienie przedstawieniu zagadnienia dysleksji rozwojowej, historii badań nad dysleksją, częstości występowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, usytuowaniu tego problemu w międzynarodowych klasyfikacjach medycznych oraz rozpoznawaniu zaburzeń w czytaniu i pisaniu według tych klasyfikacji.

Renata Czabaj (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna) omówiła techniki uczenia się młodzieży z dysleksją, pozwalające przyswajać wiedzę szybciej i skuteczniej. Zwróciła uwagę na fakt, że im więcej zmysłów zostanie zaangażowanych do kodowania informacji, tym większa istnieje szansa na ich odtworzenie.

Dr Krystyna Sochacka (Uniwersytet Białostocki) przedstawiła wyniki badań dotyczących różnic w nabywaniu umiejętności czytania między dziećmi polskimi i anglojęzycznymi. Celem badań było ustalenie strategii, których używają polskie dzieci w trakcie nauki czytania i porównanie, czy są one takie same, jak strategie wyróżnione przez U. Frith w oparciu o badania dzieci angielskojęzycznych. Badania te wskazały jednoznacznie na odwrotny kierunek zmian dominującej strategii w przebiegu przyswajania umiejętności czytania polskich dzieci w porównaniu do dzieci angielskich. U polskich dzieci początkowo dominuje strategia fonologiczna, w miarę jednak postępów w czytaniu zaczyna przeważać strategia całościowa. U dzieci angielskich natomiast pierwsza faza czytania opiera się na mechanizmach dekodowania wzrokowego, a dopiero w następnych fazach pojawiają się uwarunkowania językowe. Dlatego też ważne jest uwzględnienie różnych warunków nauczania i różnych systemów językowych przy opracowaniu modeli nabywania umiejętności czytania w danym kraju.

Dr Anna Butkiewicz (Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego) podjęła temat nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zwróciła uwagę na problem dotyczący stworzenia takich warunków nauczania, które umożliwiłyby uczenie się dzieci i młodzieży z niższym ilorazem inteligencji razem z uczniami pełnosprawnymi. Zaprezentowała eksperyment przeprowadzony w klasie integracyjnej,

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

a także przedstawiła metody pracy, jakie nauczyciel stosował w związku ze specyfiką pracy w takim zespole uczniów. Autorka omówiła techniki nauczania sprawności czytania, słuchania, mówienia i pisania, a także wprowadzania słownictwa i struktur gramatycznych. Stwierdziła, że w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najważniejszą rolę odgrywają metody polisensoryczne.

Joanna Nijakowska (Uniwersytet Opolski) przedstawiła wyniki badań nad efektywnością autorskiego programu nauczania języka angielskiego usprawniającego czytanie i pisanie u uczniów z dysleksją rozwojową. W programie autorka skupiła się na systematycznym opracowaniu wybranych relacji głoska-litera oraz nauczaniu zasad pisowni w sposób wielozmysłowy i ustrukturalizowany. Postęp mierzono baterią testów przed i po treningu. Porównania wewnątrz i między grupami wykazały istotną poprawę umiejętności czytania i pisania w języku angielskim u młodzieży biorącej udział w treningu.

Autorka przeprowadziła również warsztaty, na których przedstawiła przykładowe techniki pracy z uczniem dyslektycznym z trudnościami w uczeniu się języka angielskiego. W czasie warsztatów wykorzystwała materiały z autorskiego materiału usprawniającego umiejętność pisania i czytania w języku angielskim.

Anna Jurek (Uniwersytet Opolski), autorka tego sprawozdania przedstawiła wyniki badań dotyczących trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową. Badania wykazały, że większość uczniów z dysleksją napotyka bardzo poważne trudności w nauce języków obcych. Mają oni niższą średnią ocen z języków obcych, chociaż na naukę poświęcają więcej czasu i znacznie częściej korzystają z dodatkowej pomocy w nauce niż uczniowie z grupy kontrolnej. Prawie połowa uczniów dyslektycznych pobiera korepetycje. Uczniowie ci osmiokrotnie częściej nie uzyskują promocji do następnej klasy i czterokrotnie częściej niż uczniowie niedyslektyczni przystępują do zdawania egzaminów poprawkowych.

W wystąpieniu autorka przedstawiła również sposoby dostosowania wymagań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych do indywidualnych potrzeb uczniów z dysleksją rozwojową i zaproponowała opracowane

w tym celu narzędzia diagnostyczne *Kwestionariusz trudności ucznia w nauce języków obcych* (dla nauczycieli pracujących z młodzieżą) oraz *Arkusze diagnostyczne trudności ucznia w nauce języków obcych* (dla nauczycieli pracujących z dziećmi).

Kolejnym punktem konferencji była dyskusja okrągłego stołu – spotkanie młodych ludzi z dysleksją i ich rodziców z prof. dr hab. M. Bogdanowicz. Natalia i Szymon opowiadali o problemach, jakie musieli pokonywać w szkole, a szczególnie o tym, jakich trudności doświadczyli w nauce języków obcych. Obecnie oboje studiuje: Natalia – architekturę, a Szymon – reżyserię produkcji. Mogą teraz realizować swoje plany i marzenia, co pozwoliło im uwierzyć w siebie. Bardzo dobrze dają sobie radę, ponieważ oboje są utalentowani i zawsze w trudnych chwilach mogą liczyć na wsparcie ze strony swoich rodziców. Języka obcego nauczyli się w bezpośredniej komunikacji w czasie pobytów za granicą.

Następnie uczestnikom konferencji zaproponowano do wyboru warsztaty.

Monika Badecka (Kolegium Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego) przedstawiła lekcję języka angielskiego na poziomie początkowym z uczniami dyslektycznymi szkoły podstawowej. Pokazała, że ważną rolę w nauczaniu tych dzieci odgrywa ustne wprowadzenie tekstu z wykorzystaniem pomocy wizualnych, ale bez wsparcia go tekstem drukowanym. Wprowadzony ze słuchu i wyuczony tekst na kolejnym etapie może zostać poddany obróbce w piśmie – w postaci rozpoznawania wyrazów, układania ich z podanych liter i układania zdań z wyrazów. Dopiero na końcu uczeń powinien zapisać na tablicy i w zeszytach wprowadzone struktury.

Katarzyna Bogdanowicz (Gimnazjum nr 2 w Żukowie) zaprosiła uczestników konferencji na lekcję języka angielskiego w szkole podstawowej. Celem lekcji było wprowadzenie nazw wybranych zawodów z końcówką *-ician*. Autorka posłużyła się metodą stymulacji wielozmysłowej. W kolejnych ogniwach lekcji stosowała podejście VA (wzrokowo-słuchowe), VAK (wzrokowo-słuchowo-kinestetyczne), VAKT (wzrokowo-słuchowo-kinestetyczno-dotykowe) z odwołaniem się do zmysłu smaku i węchu. W czasie lekcji wprowadziła również elementy dramy i mnemotechnikę.

Joanna Nijakowska (Uniwersytet Opolski) zaprezentowała praktyczne wykorzystanie autorskiego programu nauczania języka angielskiego usprawniającego czytanie i pisanie uczniów z dysleksją rozwojową. Program składał się ze szczegółowych planów lekcji, testów, kart pracy i zestawu pomocy takich jak karty, gry, suwaki wyrazowe, które pomagają uczniom z dysleksją rozwojową w zrozumieniu relacji głoska-litera w języku angielskim. W programie autorka wykorzystwała metody wielozmysłowe oparte na integracji funkcji percepcyjno-motorycznych. Podejście takie okazało się skuteczne w nauczaniu czytania i pisania na poziomie wyrazu w języku angielskim uczniów dyslektycznych, co zostało potwierdzone wynikami przeprowadzonych badań.

Joanna Pilecka podjęła temat adaptacji podręczników zatwierdzonych przez MENIS do nauczania języka angielskiego dzieci z dysleksją rozwojową. Zdaniem autorki podręczniki dla dzieci dyslektycznych powinny mieć dodatkowe strony, służące wyjaśnieniu i uplastycznianiu problemu oraz zawierać obszar do samodzielnej i kreatywnej pracy. Takie rozwiązanie pozwoli na realizowanie materiału w licznej i niejednorodnej klasie. Autorka przeprowadziła eksperyment na podstawie nagrania do podręcznika *Brainwaves*. Ćwiczenie na rozumienie tekstu słuchanego zostało odpowiednio przystosowane dla uczniów z dysleksją. Do weryfikacji procesu rozumienia posłużyły rysunki w opracowaniu własnym autorki. Badanie przeprowadzone wśród uczniów 6 klas w szkole podstawowej wykazało, że poprawne odpowiedzi w grupie uczniów z dysleksją stanowiły 84,75%. Natomiast średnia uzyskana przez pozostałych uczniów była wyższa jedynie o 2,3%.

Adam Rusiłowksi (Uniwersytet Gdański) zaprezentował teatralne techniki nauczania języków obcych dla uczniów z zaburzeniami zasobów uwagi (ADD). Techniki takie stanowią bezpieczne formy aktywizacji nauczania i źródła informacji zwrotnych o uczniach dla doboru odpowiednich metod w zależności od preferowanych stylów uczenia się oraz specyficznych trudności. W czasie lekcji z udziałem uczniów z zaburzeniami uwagi autor zastosował ćwiczenia koncentrujące dzieci na prostych zadaniach indywidualnych i zespołowych oraz wypracowujące współpracę w grupie. Zrealizował je po-

przez integrację stylów uczenia się: kinestetycznego, słuchowego i wzrokowego.

John Sudar (Amerykańska Szkoła Podstawowa w Gdyni) przeprowadził lekcję geografii, podczas której skupił się na prezentowaniu uczniom dyslektycznym nazw geograficznych i definicji. Autor zorganizował lekcję używając jako pomocy papieru, nożyczek i kleju. Narzędzia takie pomagają uczniom z dysleksją przezwyciężyć problemy, jakie napotykają przy próbach przepisywania informacji szczegółowych z tablicy. Na lekcji uczniowie nauczyli się sporządzania własnych notatek używając przestrzeni wokół nich do gromadzenia i wykorzystywania informacji.

Dr Milena Kelly (Uniwersytet Karłowy w Pradze) jest autorką podręczników do nauki języka angielskiego dla uczniów z dysleksją rozwojową. W zaprezentowanych przez nią podręcznikach było bardzo dużo obrazków i niewiele słów. Autorka uważa, że takie rozwiązanie nie rozprasza dzieci, a aktywizuje je, gdyż obrazki wzbudzają u nich zainteresowanie. Dobrym sposobem na dysleksję są wszelkie symbole graficzne, gdyż uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu myślą w sposób obrazowy, więc autorka nawet słowa stara się przedstawić w formie graficznej, ponieważ dzieci łatwiej je wtedy zapamiętują. Ważna również jest – jej zdaniem – nauka przez zabawę, w której należy wykorzystać jak najwięcej przedmiotów, aby zainteresować uczniów.

Konferencja spotkała się z dużym zainteresowaniem i uznaniem ze strony uczestników. Wyniki ankiet ewaluacyjnych wykazały, że treść referatów oceniono jako bardzo przydatną i przedstawioną w przystępnej formie, również warsztaty – zdaniem odbiorców – przeprowadzono w sposób aktywizujący i komunikatywny. Wśród uwag, które najczęściej się pojawiały, były prośby o większą liczbę warsztatów oraz organizowanie kolejnych konferencji.

Problem dysleksji rozwojowej w nauczaniu języków obcych jest niezwykle ważny, ale na razie jeszcze mało znany. Ogólnopolska konferencja na temat *Nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* stanowi pierwszy krok do poznania problemu i z pewnością przyczyni się do szukania rozwiązań, które mogą pomóc w opanowaniu języków obcych przez uczniów dysfunkcyjnych.

(listopad 2003)

Konkurs na Unię – wyjazd studyjny. Systemy edukacji w Niemczech i Holandii

Pod takim hasłem odbył się konkurs na recenzję podręcznika do szkół ponadgimnazjalnych zorganizowany przez WSiP S.A. Na przełomie października i listopada 2002 roku 100 laureatów, nauczycieli różnych przedmiotów z całej Polski miało możliwość wyjazdu studyjnego do szkół w Niemczech i Holandii. Miałam przyjemność uczestnictwa w trzeciej, listopadowej turze.

Pierwszy etap naszej podróży prowadził do malowniczego niemieckiego miasteczka Wolfenbüttel położonego w odległości około 40 km od Hannoveru. Tutaj przed zabytkowym gmachem gimnazjum Große Schule powitał nas dyrektor szkoły – Peter Ensthaler, który był naszym przewodnikiem.

Z zainteresowaniem wysłuchaliśmy jego multimedialnej prezentacji szkoły i wykładu o dniu dzisiejszym niemieckiego szkolnictwa. „Große Schule” jest renomowanym, kultywującym tradycje gimnazjum założonym w 1543 roku. Języki obce stanowią ważny punkt w ofercie edukacyjnej tej szkoły. Jej chlubą jest nauczanie greki i łaciny. W gazecie szkolnej „Visor” na pytanie: „Dlaczego wybrałeś Große Schule?” siódmoklasiści odpowiadają m.in.: „Große Schule jest jedyną szkołą, w której naucza się łaciny, ...lekcje są prowadzone w dwóch językach, interesuję się językami obcymi, chętnie uczę się języka angielskiego ...”. Od 5 klasy uczniowie uczą się jednego języka obcego – angielskiego lub łaciny. W klasie 7 dochodzi jako drugi język – angielski, francuski lub łacina. W klasie 9 wielu uczniów decyduje się na naukę trzeciego języka – łaciny, greckiego, francuskiego w wymiarze trzech godzin tygodniowo.

Warto podkreślić, że oprócz tego działają jeszcze koła zainteresowań języka włoskiego i hiszpańskiego.

Od 1996 roku w klasach dwujęzycznych wychowanie fizyczne (klasy 7-8) i historia (klasy 8-10) są prowadzone w języku angielskim.

W ramach wymiany młodzieżowej 20 uczniów co roku wyjeżdża na tygodniowy pobyt do USA, organizowane są też wyjazdy do Francji, Włoch i Rumunii. O efektach kształcenia językowego mogłam się przekonać uczestnicząc w lekcji języka angielskiego w klasie 12b dwujęzycznej. Z dużą swobodą językową i bardzo chętnie uczniowie wypowiadali się na temat omawianej lektury. Prowadząca lekcję nauczycielka pełniła rolę moderatora zostawiając uczniom dużą swobodę i inwencję. Na lekcji panowała przyjazna atmosfera i można było wyczuć, że uczniowie są wdrożeni do pracy w grupach, a obecność gości z Polski wcale im w tym nie przeszkadzała. Podobał mi się fakt, że uczniowie mówili znacznie więcej niż nauczyciel.

Kraina tulipanów, mimo deszczu i chłodu przyjęła nas gorąco. Było to zasługą głównego koordynatora tej wizyty – Johna G. de Leew. Niezwykle sympatyczny dyrektor, zarządzający ogromną szkołą, liczącą 2100 uczniów ma bardzo dobre kontakty z Polską i Polakami, o czym świadczy jego nienaganna polszczyzna. W małym miasteczku Zaltbommel, położonym przy autostradzie E-35, prowadzącej do Amsterdamu, znajduje się holenderska zawodówka Cambium, znajdują do niej uczniowie po ukończeniu ośmioletniej szkoły podstawowej i kształcą się tu przez 4 lata w specjalnościach: obróbka drewna, gastronomia, biurowość, metalotechnika, elektrotechnika, tapetowanie i malowanie. Nabór uczniów do szkół średnich w Holandii zależy od wyników uzyskiwanych przez ucznia w szkole podstawowej. Do 16 roku życia nauka jest bezpłatna, natomiast w szkole średniej rodzice ponoszą koszty podręczników (około 278 euro rocznie). Nauczyciele szkół średnich specjalizują się w nauczaniu jednego przedmiotu, ich pensum wynosi 26 godzin tygodniowo, za co nauczyciel z 20-letnim stażem otrzymuje ok.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 2 w Łańcucie.

2000 euro. Germanista uczący w Cambium – Rob Lutje Schiphob – oprowadził nas po holenderskiej szkole i podzielił się swoimi doświadczeniami. Przechodząc korytarzem mieliśmy wgląd przez przeszklone ściany do sal lekcyjnych, w których odbywały się zajęcia. Trwające w szkole średniej co najmniej 50 minut i są prowadzone w blokach dwóch po sobie następujących lekcji. Ogromne wrażenie zrobiły na mnie warsztaty szkolne, pomysłowo wkomponowane w budynek szkolny. Pomieszczenia, które zajmują, są przestronne, estetyczne, a przede wszystkim nowoczesnie wyposażone. Komputery są na każdym kroku: na warsztatach, w bibliotece, salach lekcyjnych, w pokoju do nauki własnej. Nawet oceny są zapisywane przez nauczycieli na dyskietce. Najbardziej zaskoczyliśmy holenderskim nauczycielom pokoju nauczycielskiego, urządzonego w kawiarnianym stylu, gdzie do dyspozycji są automaty z kawą, herbatą, napojami i co najważniejsze sprzęt audiowizualny, ksero, komputery. Pod względem nauki języków obcych dominuje

oczywiście język angielski, na drugim miejscu jest niemiecki lub francuski²⁾.

Ostatnim etapem naszego wyjazdu studyjnego była chwila zadumy na cmentarzu w Oosterbeek (okolice Arnhem), gdzie pochowano, obok żołnierzy brytyjskich, 750 polskich żołnierzy z 1 Samodzielnej Brygady Spadochronowej pod dowództwem generała Sosabowskiego, biorących udział we wrześniu 1944 roku w operacji powietrznodesantowej „Market-Garden”.

Sądzę, że ten wyjazd oprócz wzajemnej wymiany doświadczeń, dał uczestnikom możliwość zapoznania się ze specyfiką nauczania w krajach unijnych. Mogliśmy posłuchać i porównać, jak wygląda oferta edukacyjna zwiedzanych szkół, by po powrocie wykorzystać wiele ciekawych pomysłów w swoich szkołach. Było to zasługą organizatorów oraz miłych współuczestników imprezy, za co należą im się słowa podziękowania.

(marzec 2003)

²⁾ Więcej informacji o systemie edukacyjnym w Holandii zainteresowani mogą znaleźć pod adresem internetowym: www.minocw.nl.

Magdalena Lipińska-Derlikowska¹⁾
Warszawa

Action research, czyli badanie w działaniu jako metoda doskonalenia pracy nauczyciela

W marcu 2003 r. odbyła się w Krakowie kolejna już – czwarta międzynarodowa konferencja Ogólnopolskiego Stowarzyszenia na rzecz Jakości w Nauczaniu Języka Angielskiego PASE (*Polish Association for Standards in English*) poświęcona tematyce *ELT Management*. Tematem wiodącym tegorocznej edycji stała się szkoła językowa jako organizacja nauczająca i ucząca się. W konferencji uczestniczyło około dwustu osób reprezentujących różne środowiska związane z nauczaniem języków obcych – nauczycieli, metodyków, pracowników naukowych wyższych uczelni, właścicieli prywatnych szkół językowych, a także wydawców. Wśród gości zagranicznych znaleźli się m.in. Peter Brown – przewodniczący EAQUALS (*The European As-*

sociation for Quality Language Services) – europejskiej organizacji nadzorującej i promującej najwyższe standardy w nauczaniu języków obcych, której członkiem stowarzyszonym jest PASE, Adrian Underhill – autor i redaktor podręczników dla nauczycieli z serii *Macmillan Teacher Development*, Gerry Sweeney – nauczyciel, metodyk i manager szkoły językowej ESADE z Hiszpanii oraz Susan Sheerin – wieloletnia nauczycielka i metodyk w szkole Bell w Cambridge, a obecnie dyrektor *Language Institute* na Uniwersytecie w Sussex.

Program trzydniowej konferencji obejmował zarówno tematy dotyczące współczesnej szkoły językowej jako instytucji, jak i te związane z samym procesem dydaktycznym. Jeden

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

z takich właśnie tematów przedstawiła Susan Sheerin w swojej prezentacji na temat doskonalenia nauczycieli poprzez badanie w działaniu, czyli *action research*. Niniejsze sprawozdanie jest w całości relacją z tego wystąpienia.

Czym jest zatem *action research*, czyli badanie w działaniu? Według definicji, którą podaje *Dictionary of Teaching and Applied Linguistics* (Richards et. al. 1992), jest to inicjowane przez nauczyciela badanie prowadzone w klasie, którego celem jest lepsze zrozumienie procesu nauczania/uczenia się oraz doskonalenie praktyki pedagogicznej.

Badanie w działaniu należy do grupy badań jakościowych, jego specyfika polega na małej skali i bardzo praktycznym wymiarze, przeprowadza je bowiem na niewielkiej próbie (najczęściej jedna grupa uczniów) sam nauczyciel. Ten rodzaj badań rozwijał się intensywnie w latach 70. i 80. w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, w Polsce pojawił się w latach 90.

Skąd zainteresowanie taką formą badań? Głównym powodem była pogłębiająca się przepaść między światem badań naukowych a rzeczywistością szkolnej klasy – teoria i praktyka zaczęły się od siebie oddalać. W odczuciu nauczycieli badaniom glottodydaktycznym brakowało społecznego kontekstu, wyniki badań albo nie służyły nikomu i niczemu, albo były bezkrytycznie przenoszone do procesu dydaktycznego. Bardziej świadomi nauczyciele zaczęli domagać się większego upodmiotowienia i szerzej autonomii.

Na czym więc dokładnie polega *action research*? W całym procesie można wyodrębnić kilka faz. Pierwsza z nich to przygotowanie do badania. Najpierw należy zidentyfikować obszar zainteresowań i wyodrębnić szczegółowy problem. Zakres tematów jest bardzo szeroki i obejmuje właściwie wszystkie aspekty procesu uczenia się/nauczania. Przykładowe tematy to: zachowania uczniów podczas lekcji – koncentracja/dekoncentracja ucznia, wpływ rywalizacji na proces uczenia się, praca grupowa a indywidualna, zarządzanie czasem na zajęciach, strategię uczenia się itd. W określeniu tematu badania postawienie sobie dodatkowych pytań może się okazać pomocne: Co takiego dzieje się w chwili obecnej w klasie, co powinno zmusić mnie do refleksji? W jakim stopniu jest to

kwestia problematyczna czy też interesująca? Co powinienem zrobić? Jaki rodzaj działań może przynieść poprawę sytuacji?

Wybrany temat powinien spełniać określone warunki. Musi być:

- ▶ *realistyczny* – tzn. należy zajmować się tylko sprawami, na które mamy wpływ (np. jeśli nauczyciel nie ma wpływu na wybór podręcznika, nie powinien podejmować tego tematu jako przedmiotu swoich badań),
- ▶ *konkretny* – tzn. należy rozpatrywać kwestie szczegółowe, a nie ogólne (np. należy uszczegółowić pytanie o to, czy przyrost wiedzy jest pochodną ćwiczeń),
- ▶ *interesujący* – tzn. musi leżeć w sferze zainteresowań nauczyciela, który powinien przystąpić do jego realizacji z pełnym przekonaniem.

Po zidentyfikowaniu problemu badawczego przechodzimy do wstępnej fazy badań, polegającej na poddaniu dokładnej analizie aktualnej sytuacji w odniesieniu do wyspecyfikowanego problemu. Na tym etapie nauczyciel zbiera dane początkowe, które posłużą mu do postawienia hipotezy i opracowania stosownego programu działań. Kolejny etap to testowanie hipotezy przez wprowadzenie w życie opracowanych zmian. W trakcie implementacji programu zadanie nauczyciela polega na prowadzeniu obserwacji i gromadzeniu danych na temat wpływu zmian na poddawany badaniu aspekt procesu uczenia się/nauczania. Kolejny etap to analiza i interpretacja zebranych danych, podsumowanie przeprowadzonych działań i ewaluacja wyników. Cały proces kończy faza sprawozdawcza, której celem jest upowszechnienie informacji na temat wyników badania. Sprawozdanie można przygotować w formie raportu pisemnego lub ustnie podzielić się swoimi spostrzeżeniami z pozostałymi kolegami podczas zebrania lub konferencji metodycznej.

Reasumując – przedstawiona powyżej procedura badań składa się z następujących etapów:

- ▶ Przygotowanie do badania (identyfikacja problemu).
- ▶ Zebranie danych początkowych.
- ▶ Postawienie hipotezy.
- ▶ Opracowanie programu zmian.
- ▶ Wdrożenie programu (zbieranie danych).
- ▶ Analiza i interpretacja wyników badania.
- ▶ Sprawozdanie z badania.

Jak wynika z powyższego zestawienia, istotną część badań w działaniu stanowi zbieranie danych, zarówno w fazie przygotowawczej do badania właściwego, jak i w momencie realizacji programu zmian. Podczas swojego wykładu Susan Sheerin przedstawiła kilka z możliwych do zastosowania metod, zastrzegając przy tym, że podana przez nią lista nie jest wyczerpująca. Oto metody zbierania danych, które zaproponowała prelegentka:

- ▶ Sporządzanie notatek w trakcie lekcji (*field notes*) – nauczyciel lub osoba postronna zapisują na bieżąco swoje spostrzeżenia na temat przedmiotu badania (np. wpływ warunków atmosferycznych na aktywność uczniów podczas lekcji).
- ▶ Studium przypadku – analiza i opis wybranych jednostek (np. strategie uczenia się dobrych uczniów).
- ▶ Ankieta – zbieranie informacji u źródła, od samych zainteresowanych (np. badanie strategii czytania w L2.).
- ▶ Rejestracja audio/video – metoda obserwacji wsparta dostępnymi środkami technicznymi, pozwalająca na obiektywny ogląd sytuacji.
- ▶ Obserwacja – najbardziej rozpowszechniona metoda zbierania danych, w której wykorzystuje się takie techniki, jak: prowadzenie dzienników obserwacji, wypełnianie arkuszy obserwacyjnych, stosowanie tabelarycznych lub liniowych skal ocen. Przed przystąpieniem do obserwacji należy przede wszystkim sprecyzować jej cel, podjąć decyzję co do tego, które aspekty procesu glottodydaktycznego mają być poddane obserwacji oraz w jaki sposób będą gromadzone dane i jak zostaną później wykorzystane.

W końcowej części swego wystąpienia Susan Sheerin zwróciła uwagę na bardzo istotny element badania w działaniu, a mianowicie osobę samego nauczyciela-badacza. Przed pod-

jęciem badań powinien on określić swój stosunek do nauki i badań, ustalając, czy w odniesieniu do zagadnień natury ontologicznej i epistemologicznej reprezentuje nurt obiektywistyczny, czyli stanowisko, zgodnie z którym uważa, że przedmiot poznania istnieje niezależnie od podmiotu poznającego, a badacz poszukuje prawdy obiektywnej oraz uniwersalnych i ogólnych praw wyjaśniających zjawiska czy też identyfikuje się ze stanowiskiem subiektywistycznym, zakładającym, że przedmiot poznania nie istnieje obiektywnie i jest zależny od podmiotu poznającego. Prawd jest tyle, ile podmiotów, działania ludzi charakteryzuje woluntaryzm, a opisywać i wyjaśniać należy fakty jednostkowe. Te przekonania i postawy determinują bowiem w dużym stopniu wybór metody badawczej. Badacze reprezentujący nurt obiektywizmu jako metody badań stosują częściej sondaże, ankiety, eksperymenty, analizę statystyczną, usytuowując się w pozycji podmiotu zewnętrznego w stosunku do przedmiotu badania. Natomiast ci, którym bliższa jest postawa subiektywistyczna, mają tendencję do prowadzenia badań o charakterze etnograficznym, wykorzystują w swojej pracy formy takie, jak obserwacja, wywiad, studium przypadku, analiza interakcji i tym samym stają się uczestnikami prowadzonych badań.

W podsumowaniu tej bardzo ciekawej prezentacji prelegentka zachęcała zgromadzonych na sali nauczycieli do bliższego zainteresowania się badaniami typu *action research*, podjęcia próby ich przeprowadzenia poczynając od najprostszych, nie wymagających skomplikowanych narzędzi, po te bardziej złożone i dzielenia się zdobytą wiedzą, co niewątpliwie przyczyni się do optymalizacji procesu uczenia się/nauczenia, jak również stałego doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela.

(wrzesień 2003)

Zapraszamy do lektury naszego czasopisma
i naszych numerów specjalnych.
Warunki prenumeraty podajemy na drugiej stronie okładki.



RECENZJE

Iwona Janowska¹⁾
Kraków

Kolekcja „F” w nowej szacie graficznej

Znana powszechnie seria publikacji pedagogicznych w języku francuskim oznaczona symbolem „F” doczekała się nowej szaty graficznej i wzbogaciła się na początku 2003 roku o dwie bardzo cenne pozycje: *Elaborer un cours de FLE* i *L'évaluation en FLE*.

Kolekcja „F” w swej nowej wersji jest adresowana do nauczycieli języka francuskiego jako obcego i stawia sobie za cel łączenie praktyki szkolnej z refleksją teoretyczną, niesienie pomocy pedagogom w stawianiu czoła różnorodnym problemom dydaktycznym, w szukaniu właściwych rozwiązań metodycznych adekwatnych do sytuacji nauczania. Otwiera ona przed nauczycielami szerokie pole rozważań teoretycznych, które ułatwi dokonanie właściwych wyborów w zakresie selekcji i opracowywania/tworzenia narzędzi nauczania języka.

Publikacja *Elaborer un cours de FLE* autorstwa Janine de Courtillon²⁾ wypełnia lukę tematyczną na rynku wydawniczym, uzupełnia dziedzinę dydaktyki poświęconą praktyce szkolnej, dostarcza odpowiedzi na szereg zasadniczych pytań dotyczących planowania, organizowania i przebiegu procesu nauczania języka w systemie klasowo-lekcyjnym. Jak podkreśla sama autorka, niniejsza publikacja zrodziła się w odpowiedzi na potrzeby i wątpliwości odczuwane przez szerokie rzesze pedagogów w dobie eklektyzmu. Eklektyzm, który zdominował dydaktykę językową ostatnich lat, odejście od całościowych monolitycznych metod w kierunku różnorodności treści, materiałów i form

nauczania, z jednej strony zapewnił nauczycielom szerokie pole manewru, z drugiej zaś pozbawił ich pewności siebie, bariery bezpieczeństwa, przewodniego wątku na etapie planowania i organizowania zajęć lekcyjnych. Autorka jest zdania, że książka pozwoli zrozumieć, w jakiej sytuacji znajduje się aktualnie dydaktyka językowa, do czego zmierza, jaką drogę powinni obrać uczący, by podążać prosto do celu, nie błędząc, nie tracąc niepotrzebnie cennej energii.

Niezależnie od tego, iż dana metoda, czy metodologia, jest polecana ze względu na wysoki wskaźnik skuteczności, nie można jej ślepo przenosić na dowolny grunt. W każdej sytuacji nauczania występują liczne zmienne (na przykład nauczanie dzieci i dorosłych, różne konteksty społeczno-kulturowe, różne cele) warunkujące wszelkie działania dydaktyczne.

Rozdział 1 traktuje o takich zmiennych w procesie nauczania jak: osoby uczące się, ich cechy charakterystyczne, cele, oczekiwania, potrzeby, relacje: język ojczysty-język obcy. Wszystkie te elementy należy brać pod uwagę w organizowaniu i przebiegu kształcenia językowego.

Eklektyzm przeniesiony na grunt dydaktyki językowej bywa często rozumiany jako nieograniczona możliwość wyboru materiałów i procedur. Ponieważ szkoła ma za zadanie ułatwiać nauczanie i je kontrolować, musi istnieć jakaś wizja całości kursu podzielonego na etapy, czyli jednostki nauczania. *Rozdział 2* jest

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

²⁾ Courtillon J., (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 160 p. *Nouvelle formule* dirigée par Gérard Vigner.

więc poświęcony takim zagadnieniom jak: przygotowanie, organizacja jednostki dydaktycznej; formułowanie celów, ustalenie progresji, ewaluacja. Przesadny eklektyzm nie może przysłonić podstawowych zasad obowiązujących w dydaktyce językowej.

Rozdział 3 wyjaśnia istotę uczenia się na przestrzeni poszczególnych faz lekcji oraz proponuje takie działania, strategie, techniki pracy, które będą skutecznie ułatwiać akwizycję języka. Czytelnik znajdzie w tym rozdziale odpowiedzi na takie pytania jak np.: Na czym polega proces rozumienia i jak można ułatwić uczniom rozwijanie tej kompetencji? Na czym polega proces zapamiętywania i jakie działania nauczyciela prowadzą do trwałego zapamiętywania? Jak rozwijać sprawności produktywne (mówienie i pisanie)? itp.

Rozdział 4 omawia specyfikę nauczania/uczenia się języka na poziomie zaawansowanym, dotyka problemu celów, progresji i *savoir-faire*. Na poziomie zaawansowanym o wiele wyraźniej niż na poziomie podstawowym zarysowuje się problem dostosowania nauczania do potrzeb bardzo zróżnicowanego odbiorcy. Pojawia się pytanie, czy w nauczaniu za cel wiodący należy uznać wiedzę (*savoir*), czy umiejętności (*savoir-faire*). Autorka opowiada się oczywiście za tym drugim rozwiązaniem.

Rozdział 5 ma charakter dyskusji z nauczycielami. Janine de Courtillon dostarcza odpowiedzi na pytania najczęściej stawiane przez nauczycieli. Owe kluczowe pytania to tytuły poszczególnych podrozdziałów tej części: Jak pracować w dużej grupie? Co znaczy „nauczyć się uczyć”? Jak zachęcić ucznia do wypowiadania się? Jak pracować z podręcznikiem? Jak nauczać gramatyki?

Publikacja jest usytuowana stosunkowo blisko warsztatu pedagogicznego i ogólnie rzecz biorąc, ma na celu niesienie pomocy nauczycielowi w organizowaniu i prowadzeniu zajęć z języka obcego. Autorka zamieściła w niej szereg cennych spostrzeżeń, uwag, haseł, które powinny pomóc nauczycielom w nadaniu właściwej orientacji procesowi dydaktycznemu, którym kierują, za który są z urzędu odpowiedzial-

ni. Książka może również pomóc czytelnikom w przełamaniu pewnych barier, w odejściu od stereotypów wciąż mocno zakorzenionych na gruncie dydaktyki językowej.

*L'évaluation en FLE*³⁾

W dobie ujednociania standardów wymagań językowych w całej Europie, niniejsza publikacja jest cennym narzędziem dla tych wszystkich, którzy owych standardów powinni przestrzegać. Termin „wymagania” kojarzy się z takimi pojęciami jak ewaluacja, ocena, samoocena wiedzy i umiejętności uczących się, porównywanie ich z wymaganiami oficjalnie ogłoszonymi w dokumentach europejskich (np. *Portfolio*⁴⁾ czy *Cadre*⁵⁾).

W obliczu nowego systemu egzaminacyjnego w zreformowanej polskiej szkole, europejskiego systemu określania poziomów językowych, certyfikacji i dyplomów DELF-DALF, nowych dokumentów, tabel, opisów itp., nauczyciel staje niekiedy bezradny: trudności związane z interpretacją tychże dokumentów nakładają się na trudności merytoryczne w zakresie kontroli i ewaluacji. Niniejsza publikacja ma na celu ułatwić wszystkim zainteresowanym zrozumienie całego systemu i pozwolić działać: konstruować i prawidłowo stosować narzędzia ewaluacji na własnym terenie.

Podręcznik opracowany w formie przewodnika metodycznego proponuje swym użytkownikom konkretne rozwiązania w zakresie ewaluacji każdej z czterech podstawowych kompetencji językowych: czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie. Opiera się na założeniach zawartych w pracach Rady Europy i zawiera szereg informacji i różnorodnych definicji dotyczących certyfikacji. Refleksjom teoretycznym towarzyszą propozycje licznych ćwiczeń – narzędzi ewaluacji każdej kompetencji językowej.

Rozdział 1 to przegląd głównych tendencji w zakresie ewaluacji w nauczaniu języka francuskiego. W sposób zabawny, za pomocą pytań i odpowiedzi, autorzy starają się wyjaśnić dla kogo, dlaczego i w jaki sposób należy dokonywać ewaluacji.

³⁾ Veltcheff C., Hilton S., (2003): *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 144 p. *Nouvelle formule* dirigée par Gérard Vigner.

⁴⁾ *Portfolio européen des langues*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2001.

⁵⁾ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2001.

Rozdział 2 mówi o formach i funkcjach ewaluacji, precyzuje pojęcia, które wystąpiły już w pierwszym rozdziale. W pierwszej kolejności wyjaśnia, czym jest kompetencja językowa i jak należy definiować poziomy znajomości języka. Następnie wskazuje na różne momenty w procesie nauczania, w których dokonuje się zazwyczaj ewaluacji, omawia jej formy, funkcje i możliwości uznania jej za granicę, dokonuje typologii narzędzi ewaluacji.

Rozdział 3 to bogata oferta narzędzi ewaluacji w postaci ćwiczeń sprawdzających opanowanie każdej z czterech podstawowych kompetencji, a poprzez kompetencje sprawdzane są niekiedy równocześnie umiejętności leksykalne i morfosyntaktyczne. W tej części pro-

ponuje się dokonanie ewaluacji według standardów europejskich zawartych w *Cadre européen commun de référence*, oddzielnie dla każdej kompetencji językowej i według momentów ewaluacji: początkowa, systematyczna, końcowa.

Zdaniem autorów niniejszej publikacji ewaluacja to temat nieco „suchy”, ale można uczynić go pasjonującym. Należy za wszelką cenę oddramatyzować ewaluację, wskazać na różne ciekawe formy, jakie może przybierać, np. formę zabawy, oczywiście z zachowaniem pewnych podstawowych reguł. W książce pokazano, że ewaluacja nie musi mieć charakteru dogmatycznego.

(sierpień 2003)

Kamila Morek-Herman¹⁾
Kalisz

Delfin²⁾ – podręcznik do języka niemieckiego dla licealistów

W roku szkolnym 2002/2003 na rynku wydawniczym pojawił się pierwszy tom nowego podręcznika do języka niemieckiego *Delfin*. Niektórzy z jego autorów – Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller, Thomas Storz są również twórcami znanych podręczników serii *Themen*.

Delfin jest adresowany do młodzieży licealnej rozpoczynającej naukę od podstaw. Po ukończeniu kursu uczniowie osiągają poziom wymagany na egzaminie Zertifikat Deutsch.

Podręcznik można nabyć w edycji niemieckiej lub polskiej, dostosowanej do trybu nauki w 3-letnim liceum. Całość kursu w edycji polskiej obejmuje:

▶ 3 podręczniki + 3 ćwiczenia (klasa I–III, razem 20 rozdziałów), przy czym do każdego podręcznika jest dołączona płyta CD z ćwiczeniami artykulacyjnymi, umożliwiającą uczniom samodzielną pracę w domu,

▶ 8 kaset/płyt CD z tekstami do rozumienia ze słuchu, dyktandami, ćwiczeniami artykulacyjnymi,

▶ podręcznik metodyczny dla nauczyciela.

Na godnych polecenia stronach internetowych wydawnictwa www.hueber.pl, www.hueber.de/delfin można znaleźć dodatkowo niezmiernie przydatny serwis dla uczniów i nauczycieli, a w nim mnóstwo testów i zadań (w tym testy kwalifikacyjne), rozkłady materiału nauczania, liczne wskazówki metodyczne, przykładowe opracowania scenariuszy zajęć, pomocne linki oraz ćwiczenia online dla młodzieży. Na podstawie *Delfina* może być realizowany uniwersalny program nauczania do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych, autorstwa Urszuli Boszulak i Ewy Ciemnickiej (zatwierdzony przez MENiS, nr w wykazie DKOS – 4015-186/02)³⁾.

Niewątpliwą zaletą podręcznika jest jego uporządkowana, przejrzysta struktura.

¹⁾ Autorka jest nauczycielka języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Kaliszu.

²⁾ Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller, Thomas Storz (2002), *Delfin. Kurs języka niemieckiego dla liceum*, klasa I, opracowanie edycji polskiej: Wanda Rydlewska-Wiktorowicz, Ismaning.; Max Hueber Verlag, s. 112.

³⁾ Boszulak Urszula, Ciemnicka Ewa (2002), *Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum*, Warszawa: Hueber Polska Sp. z o.o., s. 63.

Jest to niezwykle istotne, zwłaszcza w przypadku uczniów potrzebujących więcej czasu, by poczuć się dobrze w każdej nowej sytuacji. Z przyjemnością obserwuję, gdy młodzież swobodnie i pewnie porusza się po kartach *Delfina*.

Na każdy rozdział przypada 5 dwustronnicowych elementów:

- ▶ *Eintauchen* – to rodzaj zaproszenia do pracy nad określoną partią materiału. Dzięki temu wstępowi uczniowie mają możliwość „rozgrzać się” i przygotować na dogłębne poznanie danej tematyki w dalszych częściach rozdziału. Zadania stawiane na tym etapie są przyjemne i proste. Bazują one głównie na pracy z obrazkami i gotowymi lub prawie gotowymi strukturami. Nie wymagają one wielkiego wysiłku, czy też długiej, żmudnej analizy, dzięki temu doskonale motywują do dalszych działań.
- ▶ *Lesen* – to kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem różnych rodzajów tekstów. Młodzież styka się z nimi już od pierwszego rozdziału. Początkowo są one krótkie i proste, następnie ich długość oraz stopień trudności wzrastają. Tekstom towarzyszą liczne i niezmiernie ciekawe ćwiczenia sprawdzające ich zrozumienie. Sprawiają one, że uczniowie niejednokrotnie wracają do tekstu, analizują, powtarzają, poszukują dobrych rozwiązań. Dzięki temu młodzież nabiera zaufania do własnych możliwości odbioru nawet dość trudnych tekstów.
- ▶ *Hören* – to doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu za pomocą wielu zabawnych dialogów i dowcipnych scenek z życia codziennego. W recepcji tekstów pomagają bogaty materiał wizualny w postaci licznych zdjęć. Umożliwia on nauczycielom wstępne przygotowanie uczniów do wykonania zadań podczas słuchania i skupienie ich uwagi na tym, co najważniejsze.
- ▶ *Sprechen* – w tej części młodzież ma stworzoną okazję do systematycznej pracy nad wymową i akcentem. Oprócz tego można tu znaleźć krótkie, żywe dialogi, których zadaniem jest utrwalenie, rozszerzenie i praktyczne użycie poznanego wcześniej materiału w formie rozmówek.
- ▶ *Schreiben* – to kształcenie umiejętności samodzielnego pisania różnych tekstów użytkowych. Uczniowie nie są tu pozostawieni sami

sobie. Podręcznik w trosce o ich poczucie bezpieczeństwa dostarcza najpierw przykłady oraz potrzebny materiał leksykalny i dopiero wtedy stawia przed nimi zadania. Od 4. działu pojawiają się też krótkie dyktanda.

Wybór tematyki proponowanej w podręczniku jest dostosowany do wieku i zainteresowań uczniów, co zachęca do poszerzania przerabianych zagadnień. Układ oferowanych zadań stwarza dużo wolnej przestrzeni, którą można wypełnić dyskusjami, projektami, odgrywaniem scenek dramatycznych czy też innymi prezentacjami różnych form samodzielnej pracy młodzieży.

Gramatyka jawi się w *Delfinie* jako narzędzie efektywnej komunikacji. W celu porozumienia się w danym kontekście sytuacyjnym młodzież poznaje nową strukturę językową, którą później stosuje również w innych okolicznościach. Mocną stroną podręcznika jest fakt, że nowe treści są często powtarzane i pogłębiane na kolejnych etapach nauki. Na końcu każdego tomu *Delfina* znajduje się zarys wprowadzonej do tej pory gramatyki oraz alfabetyczna lista słówek, które ukazały się w przerobionym materiale. Przy rzeczownikach jest podany rodzaj i liczba mnoga, przy czasownikach mocnych i nieregularnych formy w 3. osobie czasu teraźniejszego i czasów przeszłych. Ponadto w zeszycie ćwiczeń młodzież znajdzie po każdym dziale kolejny przegląd gramatyczny, tym razem z polskim komentarzem. Reguły gramatyczne są opisane bardzo przystępnym językiem i poparte konkretnymi przykładami oraz porównaniami z językiem ojczystym.

Do dyspozycji uczniów jest również słowniczek, a w nim strona po stronie przetłumaczone słówka użyte w danym rozdziale. Zeszyt ćwiczeń stanowi nieocenione uzupełnienie podręcznika. Zawiera duży wybór atrakcyjnych zadań, ściśle powiązanych tematycznie i językowo z wprowadzonymi tekstami i gramatyką. Polecenia są krótkie, jednoznaczne, sformułowane w języku niemieckim. Gotowy przykład dodatkowo pomaga w szybkiej orientacji. Ogromne bogactwo ćwiczeń pozwala na ich optymalny dobór do poziomu konkretnej grupy oraz sprawia, że nauczyciel nie musi szukać dodatkowych materiałów lub robi to naprawdę sporadycznie. Szeroka oferta zadań świetnie sprzyja jego przemyślanej i kreatywnej pracy. Może on elastycznie organizować proces nauczania tak,

aby uczniowie nie nudzili się na zajęciach, mieli zapewnioną wystarczającą liczbę bodźców lub żeby nie czuli się przeciążeni zbyt skomplikowanymi treściami. Dzięki różnorodności materiału ćwiczeniowego można przydzielać w obrębie tej samej klasy zadania o innym stopniu trudności, stosując przy tym urozmaicone formy pracy uczniów.

Na swoich zajęciach obserwuję, że praca z *Delfinem* sprawia uczniom dużą przyjemność. Mogą oni identyfikować się z bohaterami podręcznika i ich problemami, a to z kolei stymuluje do mówienia o sobie i o własnych doświadczeniach.

Autorzy podręcznika przywiązują ogromną wagę do aktywizowania młodzieży. Każde zadanie czy też zagadnienie dosłownie wciąga w wir pracy pełnej przemyśleń, poszukiwań, skojarzeń a także humoru. Wielkim atutem jest w tym miejscu zachowanie równowagi między materiałem wymagającym od uczniów recepcji lub produkcji. Żadna z czterech sprawności językowych nie jest zaniedbywana, młodzież doskonali je w równym stopniu. Uważam, że takie podejście jest nieodzowne, jeśli chcemy dobrze przygotować naszych uczniów do zdawania nowej matury.

(sierpień 2003)

Jolanta Mędelaska¹⁾
Bydgoszcz

Тусовка. Русский язык XXI века²⁾

Тусовка to kolejny podręcznik do nauki języka rosyjskiego³⁾ przygotowany przez Józefa Dobrowolskiego, lektora Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego.

Podręcznik ten jest przeznaczony dla osób (licealistów, studentów, dorosłych), które ponownie rozpoczynają naukę języka rosyjskiego, czyli podejmują ją po pewnej przerwie⁴⁾. Dostrzeżenie potrzeb tak szczególnego adresata i wyjście naprzeciw jego oczekiwaniom niewątpliwie zasługuje na uznanie.

Podręcznik liczy 370 stron formatu A-4, na których mieści się ponad 800 rozmaitych ćwiczeń podanych w dwudziestu grupach tematycznych. Dobrano je tak, „aby pokonać u uczącego się nieśmiałość w nawiązywaniu kontaktów na ulicy, w sklepie, w pociągu, na dworcu, wyrobić nawyki nieskrępowanej wymiany poglądów”. Na opanowanie materiału należy przeznaczyć – według Autora – około 180 godzin lekcyjnych.

Każdy z dwudziestu proponowanych rozdziałów tematycznych zajmuje przeciętnie kilkanaście stron druku. Stosunkowo jednolitą strukturę tych odrębnych części przedstawia na przykładzie rozdziału *Тусовка VI* (s. 113–134).

Rozdział ten zawiera średniej długości tekst podstawowy na podany w tytule temat: *Идём за покупками*. Pod tekstem zamieszczono ćwiczenie sprawdzające jego zrozumienie i utrwalające materiał leksykalny. Polega ono na wybieraniu odpowiednich wyrazów spośród proponowanych trzech jednostek bliskich znaczeniowo i uzupełnianiu nimi podanych zdań. Następnie poleca się uczniom opowiedzenie tekstu w języku rosyjskim oraz napisanie streszczenia w tym języku. Materiał gramatyczny przeplatający kolejne teksty zamieszczone w omawianym rozdziale zawiera schematy tworzenia wykorzystanych w nich wyrazów, wzory ich odmiany oraz – dość jednolite, by nie

¹⁾ Prof. dr hab. Jolanta Mędelaska jest dyrektorem Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

²⁾ Józef Dobrowolski (2003), *Тусовка. Русский язык XXI века. Курс-экспресс русского языка для вновь начинающих (poziom B według klasyfikacji Rady Europy)*, Warszawa: Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej, Sp.z o.o.

³⁾ Por.: 275 ćwiczeń z języka rosyjskiego (1998); 325 ćwiczeń z języka rosyjskiego (1999, 2000 – dodruk), 350 ćwiczeń z języka rosyjskiego (2003); *Туры по России* (2003).

⁴⁾ Ponadto – jak zapewnia Autor – „z podręcznika mogą korzystać i osoby, które nie miały żadnego kontaktu z językiem”.

powiedzieć monotonne⁵⁾ – ćwiczenia utrwalające poprawne posługiwanie się nimi.

Drugi tekst zamieszczony w tym rozdziale tematycznym opowiada historię kopiejki. Stopień jego zrozumienia sprawdza ćwiczenie analogiczne do wskazanego wyżej, natomiast utrwaleniu i rozszerzeniu zasobu leksykalnego związanego z tematem zakupów służą takie zadania, jak: przypisanie nazw towarów (51 rzeczowników) do nazw sklepów, w których można je kupić (*Бакалея, Молоко, Вино-Водка, Промышленные, Хлебные изделия*); przyporządkowanie towarom jednostek miary, w jakich je kupujemy; podzielenie kilkudziesięciu podanych rzeczowników na te, które są nazwami warzyw, i te, które są nazwami owoców; uzupełnienie pojedynczymi wyrazami luk w krótkich dialogach; uzupełnienie w podanych dialogach brakujących replik; wskazanie wyrazu niepasującego do kilku pozostałych (na przykład: *баклажан, брокколи, луг, цуккини, лук*) i ustalenie przyczyny dysonansu; łączenie w pary skrótów literowych i ich rozwiązań. Są też tu niewielkie działy pt. *Это полезно знать* zawierające niezbędne w praktyce informacje realioznawcze, takie jak nominały monet i banknotów rosyjskich, zwyczaj określania wagi kupowanych artykułów spożywczych w gramach, a nie – jak w Polsce – w kilogramach (np. *сто граммов колбасы*) czy też zwyczaj podawania cen w hotelach i restauracjach w tzw. „jednostkach umownych”.

Тусовка VI kończy się działem *Россия в лицах*, w którym w kilkunastu rozbudowanych zdaniach przedstawiono sylwetkę Marka Szagala, oraz działem *Страница с песней* zawierającym słowa znanej piosenki *Ой полна, полна коробушка* (pióra N. Niekrasowa).

Тусовка to kurs ekspresowy. Ma on w krótkim czasie „rozwinąć sprawność czytania ze zrozumieniem, dać poczucie komfortu w codziennym środowisku języka rosyjskiego”. Podręcznik jest ciekawy, oryginalny, może nawet nieco ekstrawagancki. Napisano go bez zbędnego dydaktyzmu, pogodnie, miejscami zażartnie, ze swadą (por. tekst na s. 136–137).

Do niewątpliwych zalet omawianej książki należy nasycenie jej najnowszą, najbardziej

aktualną leksyką rosyjską. Mamy tu m.in. następujące neologizmy i neosemantyzmy: *брокер, бутик, веб-страница, гипермаркет, гипертекстовая информация, гляцевые журналы, грант, дискета, дисконтная карта, дисплей, домашний кинотеатр, евро, имиджмейкер, Интернет-зависимость, Интернет-кафе, качаться (в спортзале), качок, кредитка, кутюрье, маркетинг, менеджер, мобильник, мобильный телефон, наушники, нектарин, неликвидный диск, ноу-хау, офис, парковка, пейджер, плеер, принтер, причёска афро, провайдер, рекомендательное письмо, сайт, салон красоты, сканер, скотч, смарт-карт, сотовый телефон, CD-проигрыватель, солярый, спам, супер!, супермаркет, топмодель, тусоваться, тусовка, файл, фитнес, халявий, хелло!, цены в у.е., чао!, чат, чатиться, электронный адрес, юрисконсульт* oraz wiele innych nowych (lub tylko bardzo modnych) wyrazów i związków wyrazowych. Rzadko która z wymienionych tu jednostek trafiła do siatki haseł rosyjsko-polskich słowników przekładowych, większości z nich jeszcze nie zarejestrowały rosyjskie słowniki definicyjne.

Na pozytywną ocenę zasługuje również dobór tekstów, ciekawych, różnicowanych tematycznie, napisanych krótko, wartko, naturalnie i swobodnie, dzięki czemu ich lektura naprawdę wciąga czytelnika i go nie nuży.

Godne uwagi są też ćwiczenia wymagające uzasadnienia dokonanego wyboru oraz przedstawienia wszystkich argumentów „za” i „przeciw” (np. na s. 62) czy też wyliczenia korzyści i szkód, jakie niesie z sobą Internet (s. 176), a także umiejętności logicznego połączenia bezładnie porozrzuconych replik (s. 183). Ciekawy typ zadania przedstawia tabelka zawierająca listę przedmiotów oraz pozostawione do samodzielnego wypełnienia rubryki opatrzone pytaniem *кому* i z *jakiej okazji* można podarować te przedmioty.

Jako dobry (bo praktyczny) pomysł trzeba też ocenić zamieszczenie w podręczniku stosunkowo obszernych wykazów napisów i wywieszek, jakie dziś można spotkać w Rosji (s. 169–170 i 204–205), podanie aktualnych nu-

⁵⁾ Zazwyczaj polegają one na wstawieniu podanych wyrazów w odpowiedniej formie. Jedno ćwiczenie dotyczy ortografii, konkretnie pisowni miękkiego znaku w formach czasownika (należy wstawić znak w odpowiednie miejsca), w innym proponuje się zapisanie liczebników słowami.

merów telefonów, które – przebywając w Rosji – warto znać (s. 197), a także wydrukowanie rozkładu jazdy pociągów z moskiewskiego Dworca Kazańskiego (s. 65). Zabiegi te – na równi z wprowadzanymi tekstami – oswiają uczniów z dzisiejszymi realiami rosyjskimi i przygotowują ich do pierwszego, komfortowego i bezstresowego, kontaktu z Rosją i Rosjanami.

Jednak mimo niewątpliwych walorów omawianego podręcznika nie zaryzykowałabym dania go uczniowi do ręki. Ostrożnie i wybiórczo powinni też korzystać z niego nauczyciele. Podręcznik Józefa Dobrowolskiego zawiera wiele błędów i poważnych usterek, które utrudniają, a niekiedy nawet uniemożliwiają (!) wykorzystanie go w nauczaniu języka rosyjskiego. Część wad tej książki jest spowodowana niewątpliwie kłopotami technicznymi, część jednak wynika – jak się wydaje – z niefrasobliwości Autora, część zaś – z niekompetencji. Podręcznik przygotowano wyjątkowo niestarannie zarówno pod względem edytorskim, jak i językowym.

Złą wizytówką książki oraz niejako zapowiedzią jej niedbałej szaty graficznej i językowej jest już wewnętrzna strona tytułowa. Umieszczono na niej rosyjski tytuł pracy oraz informację po polsku: „poziom B wg klasyfikacji Rady Europy”. Informacja ta stanowi integralną część tytułu, więc powinno się ją podać w języku rosyjskim. Niżej mniejszą czcionką wydrukowano polską wersję tytułu. Z niejasnych powodów pominięto jednak najistotniejszą jego część: *Тусовка. Русский язык XXI века*, przetłumaczono zaś – nieudolnie – część dodatkową: *Kurs-ekspres języka rosyjskiego dla rozpoczynających ponownie*. Przekład ten jest zbyt dużym skrótem myślowym, by można było uznać go za poprawny, zawiera też dziwaczny nowotwór: *kurs-ekspres*. Poza tym w tak eks-

ponowanym miejscu, jakim jest strona tytułowa, mamy „literówkę”: *ponowie*. Nie lepiej prezentuje się ostatnia strona okładki. Zamieszczono na niej – w celach reklamowych – fragment przedmowy *Od Autora*. Ten króciutki tekst (8 zdań) napisano niestaranną, niepoprawną polszczyzną („rozdziały są przeznaczone *przypomnieniu* alfabetu”, „Tytuł każdego tematu jest *domeną*, której *udziela się szczególną uwagę*”, „Podręcznik zawiera 20 tematów <тусовок>⁶⁾”).

Wróćmy do tytułu, bo jest on znamienny i tyleż atrakcyjny, co ryzykowny: *Тусовка. Русский язык XXI века*. Otóż wyraz *тусовка*, nie do końca jasnej proveniencji, prawdopodobnie dialektizm, jeszcze niedawno używany w żargonie przestępczym, później w slangu młodzieżowym (do którego trafił z mowy hipisów), dziś występujący w mowie potocznej, to bardzo modne słowo i – jak każdy modny nowy leksem – semantycznie pojemne i nieodokreślone⁷⁾. Słowniki rosyjskiego języka literackiego notują ten wyraz dopiero od 1992 r., a ich autorzy bynajmniej nie są jednomyślni co do jego znaczenia. Józef Dobrowolski podaje (zbyt późno, bo dopiero na s. 19) własne rozumienie tego rzeczownika: „*Tusowka jest to spotkanie przyjaciół i znajomych*”. Jednak takiego znaczenia nie potwierdzają źródła rosyjskie. Notują m.in.: „*każdy kontakt nieformalny*”, „*grupa ludzi związanych wspólnotą zainteresowań*” oraz „*zebranie, mityng*”⁸⁾, „*miejsce kontaktów*”⁹⁾, „*kompania, krąg towarzyski*”¹⁰⁾, „*spotkanie o charakterze rozrywkowym*” i „*spotkanie nieoficjalne*”¹¹⁾. Czy zatem warto epatować uczniów wprawdzie modnym i częstym, ale znaczeniowo niejasnym potocznym słowem?

Druga część tytułu: *Русский язык XXI века* także budzi sprzeciw. Książka wydana

⁶⁾ Mamy tu aż trzy błędy: 1) polski rzeczownik *temat* nie jest odpowiednikiem rosyjskiego *тусовка*; 2) w polskim tekście nie powinno się odmieniać wyrazu-cytatu (*тусовок* – dop. lm.); forma *тусовок* zawiera błąd druku.

⁷⁾ Por.: Л. Ферм (1994), *Особенности развития русской лексики в новейший период (на материале газет)*, Уppsala, s. 123–125; В.Г. Костомаров (1994), *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*, Москва s. 76–78; Н.С. Валгина (2001), *Основные лексические процессы*, в сб.: она же, *Активные процессы в современном русском языке*, Москва, s. 81; Е.В. Какорина (2000), *Особенности употребления жаргонной лексики*, в сб.: Е.А. Земская (ред.), *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*, Москва, с. 81.

⁸⁾ Г.Н. Скляревская (ред. – 1998), *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*, Санкт-Петербург.

⁹⁾ В.Я. Макаренко (ред. – 2000), *Краткий словарь современных понятий и терминов*, Москва.

¹⁰⁾ С.А. Кузнецов (ред. – 2000), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург; он же, *Современный толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2002.

¹¹⁾ Т.Ф. Ефремова (2000), *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*, Москва.

w roku 2003 nie może odzwierciedlać języka XXI stulecia, lecz co najwyżej – przełomu XX i XXI w. Rozumiem, że jest to chwyt reklamowy, jednak odbieram go jako nadużycie. Nie sądzę, by tytuł stracił na atrakcyjności, gdyby – zgodnie z prawdą – dodać uściślenie: *Русский язык начала XXI века*.

Fatalne świadectwo wystawia Autorowi (i korektorce) także 6-stronicowy *Spis treści* poprzedzający rozdziały zasadnicze. Mamy tu niedopuszczalny brak konsekwencji w zapisach oraz liczne błędy i usterki.

Przede wszystkim nie wiadomo, czym się kieruje Autor, oznaczając miejsce akcentu¹²⁾, por.: *Тусовка первая: Вспоминаем русские буквы (русское письмо) и учимся читать; Тусовка вторая Моя визитная карточка (визитка); Тусовка третья: Мы и наше время*. Tak jest w całym *Spisie*: 20-krotnie użyto rzeczownika *тусовка*, z czego 3 razy wskazano miejsce przycisku, 17 razy – nie, również 20-krotnie posłużono się liczebnikami, w 14 przypadkach postawiono w nich akcent, w 6 – nie (*третья, десятая, одиннадцатая, двенадцатая, тринадцатая, девятнадцатая*).

Nie widać też w *Spisie treści* żadnego systemu w stosowaniu wyróżnień graficznych. Na przykład w rozdziale pierwszym mamy zapis: *Текст для чтения – А ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ?*, w drugim: *Текст для чтения – Перед зеркалом*, w innym miejscu: *Страница с песней – „Улыбка”*. Po poszczególnych pozycjach *Spisu* nie stawiano kropek, ale na jego 1. i 3. stronie użyto ich dwukrotnie, na 2. – trzykrotnie, na 4. i 5. – jednokrotnie, ponadto na stronie 1. w tej funkcji wystąpił... przecinek. Niektóre tytuły ćwiczeń i czytanek mają postać pytania, nie wszystkie jednak opatrzone niezbędnym w takich przypadkach pytajnikiem. Dowolność panuje też w operowaniu wielką i małą literą, por. 11. pozycję (licząc od dołu) na 1. stronie *Spisu*: *Какое число? Какая дата? какого месяца? какого года? Какого числа? Когда? Какого месяца? (смотри таблицу с названиями месяцев), какого года?* (Na marginesie: Czyż tę uwagę w nawiasie rzeczwiście trzeba było wprowadzać do spisu

treści?). Niekonwencjonalnie, żeby nie powiedzieć niefachowo, wyróżnia się elementy metatekstowe, por. na 1. stronie *Spisu* 4 zaimki ujęte w jeden wspólny cudzysłów: *Употребление притяжательных местоимений „мой, мои, твой, твои”*, por. też – przy okazji – brak konsekwencji w wyróżnianiu wyrazów, o których mowa: *Спряжение глагола „есть” (съесть)*. Mamy też na 1. stronie *Spisu* niewłaściwą postać czasownika: *Как спрашивает об объекте (должно быть спрашивают albo спрашиваем)*, błąd interpunkcyjny: *Пословицы, поговорки, афоризмы связанные со временем (по выражению афоризмы належало поставить przecinek)*, a także nieudolnie sformułowane tytuły: *За сколько времени до? czy За сколько времени что сделать?* (por. też nonszalancki tytuł w 2. stronie *Spisu*: *Образец склонения существительных такого типа <rozstrzezenie moje – J. M.>*). Tylko na 1. stronie *Spisu treści* wystąpiło kilkanaście błędów i potknięć. Fakt ten na pewno nie wzbudza zaufania do autora omawianego podręcznika i w zasadzie powinien zniechęcić do dalszej lektury.

A dalej wcale nie jest lepiej. Na poszczególnych stronach (prawie wszystkich)¹³⁾ spotyka się od kilku do nawet kilkudziesięciu usterek i potknięć wskazanego typu. Roi się od nich zwłaszcza w tabelkach zawierających wzorce odmian. Na przykład na s. 29. wszystkie formy podano drukiem wytfuszczonym, akcenty podkreślono w pięciu spośród dziesięciu niejednosylabowych wyrazów; na s. 49. nie ma wytfuszczeń, akcent oznaczono w jedenastu spośród trzynastu form; na s. 61. – pięć form paradygmatu podano tłustym drukiem, siedmiu – nie wytfuszczono (miejsce akcentu wskazano w sześciu spośród dwunastu postaci); na s. 68. wszystkie formy wyrazowe pozostawiono niewytfuszczone, wytfuszczono natomiast (i podano większą czcionką!) akcentowane samogłoski (niestety znowu bynajmniej nie wszystkie)... Czytelnik głowi się, usiłując ustalić przyczynę tych różnic w zapisach. Tymczasem autor w ogóle nie odnosi się do stosowanego przez siebie systemu wyróżnień. Z jedynym wyjątkiem: nieoczekiwanie na s. 22. przy zapisie *урок* pojawia

¹²⁾ Miejsce przycisku wskazuje się w tym podręczniku za pomocą podkreślenia.

¹³⁾ Przejrzałam podręcznik do s. 205, czyli nieco ponad połowę jego objętości.

się komunikat: „w ten sposób w podręczniku podkreślone są akcenty”, chociaż tak właśnie wyróżnia się tu samogłoski akcentowane od s. 5... Szkoda też, że Józef Dobrowolski nie wyjaśnił, czym się kierował, zaznaczając lub nie miejsce akcentu w ćwiczeniach i czytankach. Doprawdy trudno doszukać się tu jakiegokolwiek reguły (por. dowolny tekst, np. na s. 117).

Chaos panuje także w systemie wyróżnień morfemów. Fakt ten może mieć poważne konsekwencje, czytelnik bowiem nauczy się źle wyodrębniać końcówki, por. na s. 79. postaci *армиям* i *армиями*, *рекам* i *реками*, formę *учишься* (-ся nie należy do morfemu fleksyjnego), czy też przedrostki i przyrostki, por. zapisy na s. 14: *под + ъ + ехать*, *с + ъ + ехать*, *с + ъ + есть* czy na s. 43.: *давать* i *задавать*.

W podręczniku języka obcego niedopuszczalne są błędy druku, tzw. literówki, tymczasem w omawianej pozycji dostrzegłam ich sporo, np. na s. 17: *паркова* (*парковка*), na s. 18: *мышону* (*мышонку*), na s. 20: *под диктову* (*под диктовку*), na s. 28: *студента* (*студентка*), na s. 74: *зацитникг* (*защитник*), na s. 18: *скида* (*скидка*), na s. 103: *в Санкт-Петербурге* (*в Санкт-Петербурге*), na s. 120: *единицим* (*единицам*).

Nie do pomyślenia są w podręczniku błędy ortograficzne, ale tu i te się zdarzają, por. na s. 86: *этых* (*этих*), na s. 91: *сканнер* (*сканер*), na s. 130: *переборщят* (*переборщат*), por. też na s. 31: *палец безымённый* (*безымянный*). Jest także błąd ortograficzny w polskim tekście: *брытванна* (s. 200), por. też zapis i td. (s. 18).

Autor popełnia błędy gramatyczne, np.: na s. 106: *Пусть одно из вас называет* (...*один из вас...*), na s. 29: *вспомнить себе* (*вспомнить* albo *припомнить*), na s. 104: *Вы встретимся* (*Мы встретимся* albo *Вы встретитесь*), na s. 49, 59, 150: *вставьте в нужную форму* (*поставьте...*). Trafiają się one również w polskim tekście, np.: na s. 18: *szła po szosie* (...*szosą*), na s. 174: *przedrukowuję* (*przedrukowuje*). Szczególnie często – pod wpływem rosyjskim – pojawia się niezamierzony szyk przestawny przydawki przymiotnikowej, np. *краjobразовое муzeum*, *повітряны ста-*

тек, czy *postpozycja się*: *O, takie cuda zdarzają się!* (s. 33). Występują też formy w języku literackim niepoprawne (zwłaszcza rusycyzmy), a przecież autor podręcznika powinien się postęgiwać polszczyzną wzorcową. Można wskazać m.in. na s. 15: *na słuch nauczyć się je odróżniać* (...*ze słuchu...*), na s. 22: *Jak się pytamy o obiekt? (Jak pytamy...)*, na s. 25 i 77: *piszemy z małej litery* (...*małą literą* albo ...*od małej litery*), na s. 27: *Bardzo często można usłyszeć formę* (*Часто слышны...*), na s. 54: *nałożył koronę* (*włożył...*). Interferencją języka rosyjskiego (oraz osłabieniem samokontroli) należy tłumaczyć pojawianie się w polskim tekście odautorskim takich rusycyzmów, jak np.: na s. 17: *Jedna osoba nazywa literę alfabetu, a druga wyraz na tę literę* (zamiast *nazywa* trzeba powiedzieć *podaje*, por. ros. *называет*), na s. 27: *forma rozmowna* (...*potoczna*, por. ros. *разговорная форма*), na s. 33: *Na końcu podręcznika znajduje się tablica* (zamiast *tablica* trzeba powiedzieć *tabelka* lub *tabela*, por. ros. *таблица*), na s. 36: *biografia* (*życiorys*, por. ros. *биография*).

Ze zdumiewającą nonszalancją Autor tłumaczy na polski wyrazy i wyrażenia rosyjskie. Oto skromny wybór rozmaitych nieściśłości, potknięć i pomyłek (w nawiasach podaję rzeczywiste odpowiedniki tekstowe): na s. 18: *дрова* – *drewno* (*drwa*, *drzewo* <*na opał*>), na s. 22: *ручка* – *coś do pisania* (*pióro*), na s. 25: *дворяне* – *dworzanie* (*szlachta*), na s. 26: *вьющиеся волосы* – *włosy wijące się* (*kręcone*), na s. 29: *аспирантка* – *aspirantka* (*doktorantka*), *кандидатский минимум* – *przewód doktorski* (*egzaminacje doktorskie*), *досрочно* – *termin zerowy* (*w terminie zerowym*), na s. 33: *просветителей* – *działaczy oświeceniowych* (*krzewiciele oświaty*)¹⁴⁾, *кошелёк* – *portfel* (*portmonetka*, *sakiewka*), na s. 34: *Губы упрямо твердят* – *Usta uparcie mówią* (...*powtarzają*), na s. 36: *завести семью с кучей детей* – *założyć rodzinę z wieloma dziećmi* (*założyć rodzinę i mieć kupę dzieci*), na s. 39: *канализационные люки* – *luki kanalizacyjne* (*włazy...*), na s. 53: *глянцевые журналы* – *błyszczące żurnaty* (*magazyny w lakierowanych okładkach*), na s. 54: *миротворец* – *działacz pokojowy* (*godzący zwaśnionych*)¹⁵⁾,

¹⁴⁾ Mowa o IX wieku.

¹⁵⁾ Mowa o XI wieku.

na s. 57: *цыплёнок* – pisklą (kurczak), na s. 72: *карманные часы* – zegarek naręczny (...na ręce), na s. 73: *часовая стрелка* – strzałka godzinna (wskazówka godzinowa), na s. 74: *нашествие* – nabieg (pajazd), na s. 76: *полезные ископаемые* – surowce kopalniane (...kopalne), *самая западная точка* – zachodni punkt (punkt najbardziej wysunięty na zachód), na s. 93: *виды городского транспорта* – środki transportu miejskiego (...komunikacji miejskiej), *необъятная Родина* – nieobjęta Ojczyzna (bezkresna...), na s. 97: *по указу* – na rozkaz (zgodnie z rozporządzeniem), na s. 99: *в сердцах* – w złości (w gniewie), na s. 105: *коммерческий транспорт* – transport komercyjny (...prywatny), na s. 113: *закусочная* – „szybkie jedzenie” (bar <szybkiej obsługi>), na s. 135: *с арапчонком* – z Murzynem (z Murzyniątkiem), na s. 145: *усадыба* – majątek ziemiański (...ziemski), na s. 152: *мелькали огоньки* – błyskały ognie (migły światełka), na s. 170: *десятилетним мальчиком* – w wieku 10 lat (jako dziesięcioletni chłopiec). Por. też błąd leksykalny w tekście rosyjskim (na s. 143): *В вазоне стоял букет [...] (вазон to doniczka, należało napisać в вазе)* oraz wyjątkowo niestaranny przekład znanego rosyjskiego ćwiczenia na szybkie mówienie: *На дворе трава, на траве дрова. Не рубите дрова на траве двора* – *Na podwórzu trawa, na trawie drewno, nie rąbać drewno na trawie podwórza* (s. 18).

Do omawianego podręcznika przedostały się informacje wprowadzające w błąd, np.: na s. 106. Autor podaje, że nieodmienny rzeczownik *протезе* jest rodzaju męskiego, a jest on dwurodzajowy (por. *мой протезе* i *моя протезе*), na s. 95. formułuje temat: *Склонение существительных „столица”, „свеча” [...] с окончанием на шипящий* (a należało napisać: *с основой на шипящий*, bo spółgłoski szumiące nie są tu końcówkami, należą do podstawy), na s. 101. informuje, że: *„арбат” происходит от слова „колымага” – телега...*

Niefachowo stosuje się w podręczniku zapis fonetyczny, np.: podano – jako wzorzec poprawnej wymowy – następującą postać: [konieszno], a należało ująć w nawias tylko literę sz.

Nonszalancko formułuje Autor polecenia do ćwiczeń, por. m.in. na s. 79: *Скажите, на каком языке говорит каждый из них* (kto mianowicie, nie wiadomo), na s. 148: *Вот*

перечень подарков, какие мы можем преподнести. Затем заполните таблицу, какие подарки, кому и по какому поводу можно их преподнести, na s. 197: *Прочитайте необходимые телефоны в Москве*. Por. też podtytuł na s. 62: *Наречия (на вопрос как?)* i twierdzenie na s. 144: *О явлениях природы по-русски говорят „идёт”*.

Niektóre polecenia w języku polskim towarzyszące oryginalnym rosyjskim także sprawiają wrażenie wersji brudnopisowej, niedopracowanej, np.: na s. 20: *Proszę ze słuchu napisać dni tygodnia*, na s. 26: *Proszę powiedzieć według modelu*, na s. 43: *Osobę do czasownika (por. ros. polecenie: Допишите лицо к форме глагола)*, na s. 17: *Proszę przeczytać wyrazy. Зверните uwagę на заимки wskazujące*.

Nie przemyślano ćwiczeń nr 1 i 2 (s. 11–13). Poleca się bowiem uczniom kilkakrotne przepisanie liter i połączeń liter, ale wkrótce niezbędne do wywiązania się z tego zadania podano literami drukowanymi... Na domiar złego w ćwiczeniu nr 2 – zgodnie z poleceniem – uczeń powinien zwrócić szczególną uwagę na łączenie liter, a przecież w druku litery nie łączą się ze sobą...

Bardzo utrudnia korzystanie z podręcznika zastosowany w nim system podawania polskich odpowiedników trudniejszych rosyjskich wyrazów i wyrażeń. Otóż obok tekstu w języku rosyjskim na prawym poszerzonym marginesie umieszcza się przekłady części leksyki. Tłumaczony wyraz rosyjski jest sygnowany gwiazdką (lub dwoma czy trzema w zależności od liczby przekładanych wyrazów w danym wersie), identycznym znakiem opatruje się jego polski przekład. Niestety bardzo często polskie odpowiedniki, podawane znacznie mniejszą czcionką, figurują linijkę lub nawet dwie-trzy niżej niż powinny (czasem nawet znajdują się na innej stronie, np. *jak wygodniej* – na s. 59, podczas gdy transland *как удобнее* mamy na s. 60...). Trudno wówczas zidentyfikować parę odpowiedników, bo w linijce znajdującej się na tym samym poziomie też występują wyrazy rosyjskie z taką gwiazdką... Zabawa w dopasowywanie przekładu do oryginału jest bardzo denerwująca, jej zaś skutki – nieprzewidywalne (por. na s. 103 zapis *установливались** i towarzyszący mu po prawej stronie fałszywy odpowiednik *oczywiście**, który należało podać

linijkę wyżej). Na pewno lepiej sprawdziłoby się w tej sytuacji numerowanie odpowiedników. Liczne są również pomyłki: brak tłumaczenia sygnowanego gwiazdką wyrazu (np. водителя* na s. 105) czy tłumaczenie wyrazu nieoznaczonego (np. приобретённый – nabyty na s. 105).

Inną denerwującą usterką, którą łatwo było wyeliminować, jest niewyróżnianie w druku tłumaczonych jednostek wielowyrazowych. Mamy np.: fragment zdania: мысль о необходимости создать** государственный музей i przekład – jak mogłoby się wydawać – wyrazу создать**: konieczności utworzenia. A przecież wystarczyło podać całość

о необходимости создать** kursywą albo tłustym drukiem. Takich przypadków mamy w podręczniku setki.

Warto też wspomnieć, że praca Józefa Dobrowolskiego zawiera wklejki z pięknymi kolorowymi fotografiami. Wklejki są ponumerowane u dołu cyframi rzymskimi, ale nie ma w podręczniku ich wykazu. Na każdej stronie wklejki mamy kilka-kilkanaście zdjęć przedstawiających cerkwie, pałace, ciekawe architektonicznie budynki, pomniki, ulice, sklepy, parki, wnętrza mieszkalne, a nawet urządzenia techniczne, niestety żadna z tych fotografii nie została podpisana. Nie znalazłam też w podręczniku ani ich opisu, ani też wykazu...

(lipiec 2003)

Ryszard Pancewicz¹⁾
Warszawa

Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego²⁾

We wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej, w tym również w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, dominującą rolę odgrywa *zagadnienie sprawności i skuteczności*. Pod koniec XX i na początku XXI wieku lawinowy rozwój nauki, techniki, kultury, gospodarki rynkowej i wymiany towarowej spowodował wręcz niewyobrażalny rozkwit komunikacji i środków technicznych, ułatwiających jej przebieg. Mamy tu na myśli w pierwszej kolejności masowy rozwój telewizji satelitarnej i kablowej, kserografów, komputerów, Internetu, telefonów komórkowych, poczty elektronicznej, SMS, MMS i faksu, które nie tylko przyspieszyły w znacznym stopniu proces komunikacji, lecz również ułatwiły zdobywanie materiałów pisanych, w tym także obcojęzycznych. Procesy te spowodowały również gwałtowny rozwój glottodydaktyki i językoznawstwa funkcjonalnego. Strukturalny system ujęcia języka, powiązany z automatyką cybernetyki, umożliwił dostrzeżenie innego charakteru glottodydaktyki i języka jako ośrodka informacji między nadawcą a od-

biorcą komunikatywnym. Nowe właściwości języka wyrosły na gruncie społecznego i rynkowego zapotrzebowania w wyniku wzmożonych kontaktów międzyludzkich, doprowadziły do powstania wręcz *nowej metodyki nauczania języków obcych*. Osiągnięcia współczesnej glottodydaktyki i językoznawstwa, opartego na założeniach teorii informacji, komunikacji i cybernetyki oraz dziedzin związanych z metodyką nauczania języków obcych, tj. z pedagogiką, psychologią, socjologią itp. pozwoliły na krytyczne ustosunkowanie się do stosowanych dotychczas metod glottodydaktycznych i dostarczyły teoretycznych i empirycznych podstaw do opracowania bardziej racjonalnych metod, sposobów i środków nauczania.

Jak powszechnie wiadomo, efektywność nauczania języków obcych zależy nie tylko od umiejętności metodycznych i dydaktycznych nauczyciela (lektora), stopnia stosowania nowoczesnych środków i metod nauczania, motywacji i twórczego wkładu uczących się, lecz także od źródeł zawierających materiały glot-

¹⁾ Dr Ryszard Pancewicz jest starszym wykładowcą w Centrum Nauki Języków Obcych SGH.

²⁾ Stanisław Szadyko (2003), *Poradnik gramatyczny współczesnego języka rosyjskiego*, Warszawa: Wydawnictwo POLTEXT, s. 244.

todydaktyczne. Obowiązujące obecnie programy i podręczniki w przeważającej większości nie spełniają w zadowalającym stopniu swej roli, gdyż nie są dostosowane do zadań i wymagań, jakie stawia przed nimi obecna rzeczywistość społeczna i rynkowa. W warunkach szkolnych i uczelnianych głównym źródłem materiału językowego jest podręcznik i skrypt, przystosowany do poszczególnych etapów procesu glottodydaktycznego. Zaś obecnie na rynku księgarskim mało jest takich pomocy dydaktycznych, które by odpowiadały aktualnie wypracowanym kryteriom metodycznym, odnoszącym się zarówno do konstrukcji, jak i zawartości materiału lingwistycznego.

Taką pozycją jest na pewno praca Stanisława Szadyki. Autor w 1992 roku w wydawnictwie SGH opublikował *Poradnik gramatyczny* liczący 100 stron, zaś w roku następnym wydał *Poradnik gramatyczny języka rosyjskiego* o objętości już prawie 10 arkuszy wydawniczych. *Poradnik* cieszył się ogromnym powodzeniem na rynku księgarskim i miał 5 kolejnych wznowień (a przecież to były początki transformacji nie tylko systemu politycznego i gospodarczego).

Niniejsza publikacja w swoim następnym wydaniu jest pierwszą próbą opracowania w naszej rzeczywistości edukacyjnej wszystkich najważniejszych i niezbędnych w praktyce glottodydaktycznej zagadnień z gramatyki rosyjskiej. Stanowi ona konfrontatywne rosyjsko-polskie i poradnikowe ujęcie 137 reguł i 587 wyjątków z gramatyki współczesnego języka rosyjskiego. Jej adresatem są uczniowie różnych rodzajów szkół średnich, studenci wszystkich typów uczelni, a także słuchacze różnych kursów językowych. Zawarty w niej materiał gramatyczny jest przewidziany w programach zatwierdzonych przez MENiS, uwzględnia także potrzeby i oczekiwania uczniów, studentów, słuchaczy i kursantów. Zamiarem autora było takie przedstawienie problematyki gramatycznej, aby poprzez odniesienie rosyjskich form językowych do ich odpowiedników w języku polskim można było łatwiej uporządkować sobie zarówno podobieństwa, jak i różnice między zestawianymi językami. Ten cel praktyczny wpłynął z konieczności na charakter opisu zja-

wisk gramatycznych, bez uciekania się do skomplikowanej motywacji teoretycznej, lecz z bardzo bogatą prezentacją i ilustracją materiału empirycznego. W trakcie pisania owego poradnika gramatycznego autor wykorzystał własne badania³⁾, a także doświadczenia płynące z najnowszych opracowań gramatycznych, wykazanych w załączonej bibliografii. W związku z takim ujęciem problematyki główny nacisk został położony na formalne cechy gramatyczne, których skonstrastowanie najsilniej przejawia się w ortografii (pisowni), akcentuacji, morfologii i semantyce.

Dla ułatwienia przyswajania i uatrakcyjnienia procesu zapamiętywania, kodowania i opanowania niezmiernie obszernego materiału gramatycznego, leksykalnego, akcentuacyjnego i ortograficznego liczącego ponad 25000 słów celowo zastosowano następujące zabiegi metodyczne, dydaktyczne i techniczne:

- ▶ użyto tabel dla zilustrowania licznie powtarzających się faktów językowych i gramatycznych, zasługujących na szczególną uwagę ze strony uczących się,
- ▶ stosowano metody statystyczne dla uwypuklenia i zobrazowania danego zjawiska lingwistycznego i gramatycznego,
- ▶ dla szczególnego podkreślenia danego faktu językowego i gramatycznego używano słów: *Porównaj, Uwaga, Uwagi, Wyjątek, Wyjątki, Zapamiętaj*,
- ▶ w celu szczególnego zwrócenia uwagi uczącego się na określony fakt językowy czy gramatyczny często stosowano pogrubień, spacji, kursywy,
- ▶ we wszystkich wyrazach rosyjskich został zaznaczony akcent,
- ▶ podano 8 załączników, zawierających ponad 3000 wyrazów i zwrotów, ujmujących i rozwiązujących trudne problemy akcentuacyjne, gramatyczne, semantyczne, ortograficzne, morfologiczne.

Prezentowana pomoc glottodydaktyczna składa się z 2 części: ortografii i morfologii.

Część pierwsza *Ortografia* zawiera:

1. Alfabet rosyjski
2. Samogłoski i spółgłoski
3. Akcent

³⁾ Stanisław Szadyko – doktor habilitowany nauk humanistycznych, pracownik dydaktyczno-naukowy w Katedrze Business Communication Szkoły Głównej Handlowej i w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Sławista i glottodydaktyk – specjalista w zakresie rosyjskiego i białoruskiego języka biznesu oraz leksykografii.

4. Wymowa samogłosek i spółgłosek
5. Pisownia „joty” i samogłosek jotowanych
6. Pisownia przedrostków
7. Pisownia samogłosek po ж, ч, ш, щ, ц
8. Pisownia znaku miękkiego
 - 8.1. Funkcja gramatyczna
 - 8.2. Miękki znak rozdzielający
 - 8.3. Miękki znak oznaczający miękkość poprzedzającej go spółgłoski
9. Pisownia znaku twardego
10. Użycie łącznika
11. Pisownia spółgłosek i samogłosek podwójnych
12. Pisownia przysłówków

Tak więc niniejsza publikacja uwzględniła w dużej mierze wszystkie ewentualne potrzeby ucznia, studenta, słuchacza i kursanta. Umożliwia także całościową lub wybiórczą pracę nad poszczególnymi zagadnieniami, które uczący się może z łatwością odnaleźć dzięki bardzo dokładnemu spisowi treści. Skrupulatne zaś przestudiowanie całej gramatyki lub danej partii materiału gwarantuje dobre zrozumienie, utwalenie i przyswojenie studiowanych treści. Również może ona spełniać rolę informatora w przypadku konieczności sprawdzenia poszczególnych zagadnień lub form gramatycznych. Może także stanowić doskonałe uzupełnienie lub dodatek do różnego rodzaju podręczników, skryptów i ćwiczeń, jak również idealną pomoc w przygotowaniu się do matury, egzaminów wstępnych i końcowych, egzaminów na różnego rodzaju certyfikaty. Tak więc dobre przyswojenie zawartych w tej książce wiadomości może gwarantować sukces.

W części drugiej *Morfologia* zwrócono szczególną uwagę na:

1. Rzeczownik
 - 1.1. Singularia tantum
 - 1.2. Pluralia tantum
 - 1.3. Rodzaj i odmiana rzeczowników
 - 1.4. Rzeczowniki rodzaju wspólnego
 - 1.5. I deklinacja
 - 1.6. III deklinacja
 - 1.7. Deklinacja rzeczowników rodzaju nijakiego на – мя
 - 1.8. II deklinacja
 - 1.9. Rzeczowniki nieodmienne
2. Przymiotnik
3. Liczebnik
4. Zaimek
5. Czasownik
6. Imiesłowy
7. Przysłówki
8. Przyimek

Publikacja zawiera także 8 załączników, które przybliżą użytkownikowi szczególnie trudne dla uczącego się problemy, takie jak:

1. Wyrazy z podwójnymi spółgłoskami i samogłoskami
2. Rzeczowniki adekwatne znaczeniowo i różne rodzajowo
3. Rzeczowniki rodzaju wspólnego
4. Rzeczowniki nieodmienne
5. Rząd niektórych czasowników rosyjskich i polskich
6. Pisownia i znaczenie przysłówków i wyrażen przysłówkowych
7. Wyrazy z twardym znakiem rozdzielającym
8. Czasowniki zwrotne, którym w języku polskim odpowiadają czasowniki niezwrótne.

Ewenementem we współczesnej glotto-dydaktyce jest przytoczenie źródeł, z których korzystał autor w pracy nad tego typu publikacją (28 pozycji).

(wrzesień 2003)

Małgorzata Timoszuk¹⁾
Warszawa

Mały słownik angielsko-polskich homonimów²⁾

Nakładem wydawnictwa WAGROS ukażał się *Mały słownik angielsko-polskich homonimów* autorstwa Marka Szałka (Poznań 2002).

Jest to jedna z pierwszych pozycji leksykograficznych, będąca próbą opisania zjawiska polsko-angielskiej homonimii leksykalnej według okreś-

¹⁾ Autorka jest absolwentką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Marek Szałek (2002), *Mały słownik angielsko-polskich homonimów*, Poznań: WAGROS.

lonego klucza. O tym, że jeszcze kilka lat temu problem tzw. *false friends* lub *falszywych przyjaciół ucznia i tłumacza* nie był podejmowany w publikacjach leksykograficznych, a funkcjonował jedynie w formie krótkich wzmianek w podręcznikach lub czasopismach skierowanych do uczących się języka angielskiego (np. *Spotlight*, nr 3/1998), wiedzą wszyscy ci, którzy próbowali znaleźć na rynku wydawniczym chociaż jedną publikację ujmującą kwestię polskich i angielskich aproksymatów w sposób usystematyzowany.

Dobrą wiadomością dla wszystkich zainteresowanych różnicami w obrębie języka polskiego i angielskiego niech będzie fakt, że w większości pojawiających się w tej chwili słowników umieszczane są listy *false-friends* (np.: PONS *Duży słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Poznań 2003; *Oxford Wordpower*, Oxford 2002; *Podręczny słownik języka angielskiego*, Barcelona 2000). Także w Kalendarzu Internetowym *English Day by Day* można znaleźć noty *falszywi przyjaciele ucznia i tłumacza* przygotowywane w określonych odstępach czasowych przez Jana Rusieckiego (<http://edusek.interklasa.pl>). O homonimii międzyjęzykowej dyskutują też profesjonaliści, o czym można przekonać się zaglądając na stronę *Translators-Cafe.com Forums*.

Powyższe fakty świadczą o tym, że zjawisko interferencji leksykalnej, spowodowanej istnieniem w dwóch językach par wyrazów o podobnym brzmieniu lecz odmiennym znaczeniu, budzi zainteresowanie nauczycieli, uczniów, tłumaczy i jest poruszane (choć nie omawiane w sposób kompleksowy) nie tylko na łamach czasopism lingwistycznych, ale i na stronach internetowych. Jak już wspomniałam, praca M. Szałka jest jedną z pierwszych prób prezentacji homonimicznych par angielsko-polskich, uporządkowania ich w sposób alfabetyczny i opatrzenia przykładami użycia w charakterystycznych dla nich kontekstach. Szukając odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu próba ta powiodła się autorowi, warto zwrócić uwagę na kryterium doboru haseł, przejrzystość budowy artykułu hasłowego oraz łatwość korzystania ze słownika.

Publikacja zawiera 256 par homonimicznych ułożonych według alfabetu angielskiego. Trzon słownika stanowią pary wyrazów o iden-

tycznej lub bardzo podobnej pisowni (różniące się jedną literą), ale odmienne pod względem fonetycznym i znaczeniowym (np.: *bat – bat, gnat – gnat, paw – paw, cram – kram, dress – dres, prospect – prospekt*). Kolejną kategorię haseł stanowią pary homonimów, w których słowo angielskie różni się zasadniczo pod względem zapisu literowego od wyrazu polskiego, ale jego brzmienie przywodzi na myśl określone słowo polskie (np.: *crook – kruk, fine – fajny, plait – plajta*). W słowniku znajdziemy także paronimy językowe, czyli wyrazy częściowo podobne morfologicznie i fonetycznie, ale różnicowane znaczeniowo (np.: *discrete – dyskretny, pretension – pretensja; waffle – wafel*).

Zasadniczą substancję słownika stanowią homonimy leksykalne, czyli wyrazy reprezentujące tę samą część mowy (np.: *lunatic – lunatyk, sympathetic – sympatyczny, occasionally – okazjonalnie*). W omawianej publikacji uwzględniono także przypadki międzyjęzykowej homonimii rzeczownika i przymiotnika (np.: *wart – wart*) oraz zaimka osobowego i spójnika (np.: *I – i*).

W przypadku wyrazów wieloznacznych poszczególne znaczenia zostały ponumerowane cyframi arabskimi, przy czym tam, gdzie było to konieczne, liczbę znaczeń ograniczono do pięciu. Na pierwszym miejscu umieszczono znaczenia podstawowe, następnie znaczenia przenośne i znaczenia nacechowane stylistycznie, na końcu zaś – terminy specjalistyczne. Zabarwienie stylistyczne poszczególnych znaczeń zostały oznaczone odpowiednimi skrótami, których wykaz zamieszczono osobno (s. 7-8). Wszystkie hasła zostały zilustrowane przykładami ich użycia – są to na ogół całe zdania lub stałe połączenia wyrazowe – które pokazują, w jakich kontekstach występuje dany wyraz. Budowa poszczególnych haseł jest zdeterminowana stopniem wieloznaczności jednostek leksykalnych, tworzących parę homonimiczną. Biorąc pod uwagę czynnik wieloznaczności, wszystkie hasła znajdujące się w słowniku można zaliczyć do czterech kategorii. Do pierwszej z nich należą te pary, w których wyraz polski i angielski mają przybliżoną liczbę znaczeń (więcej niż dwa). W drugiej kategorii haseł znajdują się te pary homonimów międzyjęzykowych, w których wyraz angielski posiada kilka znaczeń, a wyraz polski tylko jedno (i odwrotnie). W trzeciej grupie występują pary aprok-

symatów, w których wyraz angielski posiada jedno znaczenie, a wyraz polski ma przypisane dwa znaczenia (i odwrotnie). W czwartej kategorii hasel można znaleźć takie pary homonimów, w których zarówno wyraz angielski, jak i polski mają po jednym znaczeniu.

Poniżej przedstawiam przykład hasła należącego do drugiej kategorii. Wolną przestrzeń powstałą po zestawieniu dwóch aproksymatów wypełniono ilustracją obrazującą taśmę produkcyjną w fabryce. Zabieg wypełniania ilustracjami luk powstałych po zestawieniu jednostek o różnym stopniu wieloznaczności jest powtarzany na kartach słownika dość często i ma na celu przywrócenie optycznej równowagi między poszczególnymi odpowiednikami hasłowymi (nie znamy niestety, nazwiska ilustratora), por.:

FABRIC	FABRYKA
<p>1. (tekst.) tkanina, materiał To weave a fabric. Silk/ synthetic/ woolen fabric.</p> <p>2. konstrukcja, struktura (gmachu, budynku, itp.) The cost of repairing the fabric of the church was very high.</p> <p>3. (przen.) tkanka Unhappiness was woven into the natural fabric of people's life.</p>	<p>factory; mill; works; plant Moj mąż pracuje w fabryce samochodów. My husband works in a car factory.</p>

Omawiając kwestię wieloznaczności hasel warto podkreślić, że autor wyszukał i zamieścił w swojej publikacji 26 par wyrazowych, w których jedno ze znaczeń pokrywa się w obu językach. Najczęściej można zaobserwować tu sytuację, w której wyraz polski ma jedno znaczenie pokrywające się z pierwszym, drugim lub trzecim znaczeniem wyrazu angielskiego (np.: *amphibian* – *amfibia*, *container* – *kontener*, *habit* – *habit*). W każdym z omawianych tu przypadków znaczenie pokrywające się w obu językach zostało wyróżnione podkreśleniem po obu stronach, np.:

HABIT	HABIT
<p>1. nawyk, zwyczaj I smoke only out of habit.</p> <p>2. habit (np. mnisi) A monk's habit. A nun's habit.</p>	<p><u>monks's frock,</u> <u>habit</u> Habit zakonny</p> <p>A monk's/ A nun's habit.</p>

Opisane metody prezentacji hasel, a w szczególności sytuacje, w których po stronie angielskiej lub polskiej występują wyrazy wieloznaczne może zrodzić pytanie, czy nie istnieje bardziej przejrzysty sposób zestawiania tego rodzaju par homonimicznych. Szczególnie zainteresowani tym problemem mogą być ci użytkownicy słownika, dla których hasła z drugiej kategorii – mimo iż opatrzone ciekawymi ilustracjami – optycznie burzą słownikową równowagę „wyraz – ekwiwalent”.

Dla porównania sposobów prezentacji hasel proponujemy zajrzeć do *Słownika wyrazów zdradliwych* autorstwa Krzysztofa Filipa Rudolfa (Kraków 2003). Trudno porównywać te publikacje pod względem zawartości (w słowniku Rudolfa znajduje się 1000 hasel), ale zestawienie metod systematyzacji tego samego zjawiska językowego może prowadzić do ciekawych konkluzji. Porównując sposób opracowania hasel w obu słownikach warto zwrócić uwagę na fakt, że publikacja Rudolfa składa się z trzech części: angielsko-polskiej, polsko-angielskiej, oraz części zatytułowanej *Dla dociekliwych*. W przypadku, gdy w parze homonimicznej pokrywa się jedno ze znaczeń, wyraz angielski nie pojawia się po raz drugi w części polsko-angielskiej. Jeśli w hasle znajduje się „strzałka” (↑), oznacza to, że możemy szukać dodatkowych informacji (w tym przykładów użycia w zdaniach) w części *Dla dociekliwych*. W sytuacji, gdy znaczenia w żaden sposób nie pokrywają się ze sobą, wyraz polski wystąpi w części polsko-angielskiej, w której odnajdziemy prawidłowy odpowiednik znaczeniowy w języku angielskim. Porównajmy:

Część angielsko-polska		
Hasło	≠ nie oznacza / ≈ nie oznacza tylko	oznacza / oznacza też
habit	≈ habit	zwyczaj, nawyk ↑
Hasło	≠ nie oznacza / ≈ nie oznacza tylko	oznacza / oznacza też
hazard	≠ hazard	niebezpieczeństwo ↑
Część polsko-angielska		
Hasło	nie tłumaczymy	tłumaczymy
hazard	hazard	gambling

Nawet pobieżna analiza budowy haseł w słowniku K. F. Rudolfa pozwala zauważyć, że autor ten, w przeciwieństwie do M. Szałka, dokonał szczegółowej selekcji znaczeń, usuwając wszystkie te znaczenia, dla których zabrakło miejsca w ścisłym, niemalże matematycznym systemie prezentacji. Zabieg ten był z pewnością podyktowany dużą liczbą par homonimicznych zebranych przez Rudolfa. W *Małym słowniku angielsko-polskich homonimów* zastosowanie tego typu metody nie było konieczne. W rezultacie omawiana publikacja zmusza czytelnika do samodzielnego porównywania materiału w języku polskim i angielskim. Dodatkowo skłania do tego kolumnowy układ haseł z przykładami ich zastosowania w zdaniach oraz zamieszczone ilustracje. Dla ułatwienia poszukiwań *fałszywych przyjaciół ucznia i tłumacza* autor podaje na końcu słownika wykaz wszystkich

homonimów ułożonych według alfabetu angielskiego (s. 77-80).

To, która z form prezentacji jest bardziej przejrzysta, zależy od indywidualnych preferencji czytelnika. Słownik autorstwa M. Szałka, mimo że z założenia „mały”, jest godny polecenia z dwóch względów. Po pierwsze, można w nim znaleźć słowa, które nie pojawiają się w publikacji K. F. Rudolfa (na przykład przypadki, gdzie różnym słowom angielskim został przypisany ten sam aproksymat polski). Po drugie, jest on pracą pionierską i jako taki zasługuje na uwagę ze względów porównawczych. Publikacja zainteresuje, niewątpliwie, wszystkich czytelników, którzy pragną usystematyzować swoją wiedzę na temat różnorodnych obszarów interferencji leksykalnej, a uczniom będzie służyć pomocą w eliminacji potencjalnych uchybień w procesie uczenia się języka angielskiego.

(wrzesień 2003)

Maria Jodłowiec¹⁾

Kraków

Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych.²⁾

Na progu XXI wieku, kiedy pokonywane barier międzykulturowych, a przede wszystkim językowych, stało się jednym z priorytetowych celów edukacyjnych w całej Europie, osiągnięcie wysokich kompetencji przez nauczyciela języka obcego wydaje się być szczególnie ważne i pożądane. Rynek pracy dla tej grupy zawodowej, choć nadal nienasycony i pełen atrakcyjnych ofert zwłaszcza w zakresie nauczania wiodących języków światowych, staje się jednocześnie coraz bardziej wymagający. Podobnie jak w innych sektorach zatrudnienia, interesujące i korzystne oferty – zarówno pod względem prestiżowym jak i finansowym – czekają tylko na dobrych profesjonalistów.

Rosnącą świadomość tego stanu rzeczy można zaobserwować u studentów neofilologii, którzy nie traktują przedmiotów związanych

z przygotowaniem do zawodu nauczyciela, takich jak psychologia czy metodyka, jak koniecznego zła; wręcz przeciwnie, wydają się być zainteresowani zdobyciem adekwatnej wiedzy i rozwinięciem umiejętności, którymi powinien dysponować wzorowy i skuteczny pedagog. Uzyskanie wysokich kwalifikacji stało się więc potrzebą, a nawet koniecznością, której jest świadoma większość zarówno przyszłych, jak i zatrudnionych już w różnego typu szkołach, nauczycieli języków obcych.

Książka Hanny Komorowskiej i Doroty Obidniak – *Stopień po stopniu* – jest adresowana w pierwszym rzędzie do „nauczycieli już pracujących, którzy dążą do stałej poprawy jakości swej pracy i doskonalenia warsztatu zawodowego” (s. 7), chociaż stanowi zarazem istotne źródło wiedzy i wskazówek również dla adeptów

¹⁾ Dr Maria Jodłowiec jest asystentką w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Angielskiego Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Komorowska, H., Obidniak, D. (2002) *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 86 s.

tów zawodu nauczycielskiego. Praca składa się z dwóch części. Część pierwsza jest poświęcona problematyce związanej z rozwojem umiejętności niezbędnych w doskonaleniu kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych nauczyciela. Po omówieniu cech dobrego nauczyciela języków obcych w kontekście charakterystyki ogólnej idealnego nauczyciela szkolnego w rozdziale pierwszym, kolejne rozdziały części pierwszej skupiają się na ważnych umiejętnościach, które pozwalają nauczycielowi zwiększyć skuteczność swoich działań i dają mu szansę na rozwijanie samoświadomości odnośnie własnego funkcjonowania. Techniki szczególnie przydatne nauczycielom zaprezentowane w poradniku obejmują: rozmaite typy obserwacji (r. II), analizę zdarzeń krytycznych (r. III), prowadzenie badania w działaniu (r. IV) i studium przypadku (r. V). Każda z nich została przez Autorki zdefiniowana, szczegółowo omówiona pod kątem celów, typów oraz sposobów realizacji i poddana analizie pod względem przydatności w odniesieniu do różnych sytuacji dydaktycznych. Szczególnie cenne wydaje się zamieszczenie w tekście konkretnych pytań i zadań, które przybliżają czytelnikowi prezentowane techniki i przygotowują do ich wykorzystania w praktyce.

Ostatnie dwa rozdziały pierwszej części dotyczą umiejętności wyboru i opracowania własnego programu nauczania (r. VI) oraz funkcjonowania w roli opiekuna praktyk (r. VII). Autorkom udało się przedstawić te trudne zagadnienia w przystępnej i zwięzłej formie. Wnikliwa analiza kryteriów wyboru programu nauczania i omówienie etapów, przez które należy przejść przy procedurze selekcji, jest faktycznie podaniem recepty na rozwiązanie zasadniczych problemów w tej materii, stających przed prawie każdym nauczycielem. Podobnie cenne są wskazówki, jak spełnić rzetelnie i skutecznie funkcję mentora. Tutaj doświadczenie zawodowe i intuicja, którymi najczęściej kierują się opiekunowie praktykantów, zostają podparte usystematyzowaną i klarowną prezentacją działań, jakie powinien podjąć mentor, aby jak najlepiej pomóc studentowi czy stażystcie.

Druga część omawianego opracowania skupia się na odpowiedzi na pytanie jak zdobywać kolejne stopnie awansu zawodowego. Jej główny cel to „pomoc w uzyskaniu orientacji co do znaczenia awansu zawodowego w Polsce i w innych krajach Europejskich oraz co do sposobu planowania i realizowania własnej kariery” (s. 7). Odbiorca znajdzie tu informacje na temat awansu nauczycieli w kraju i za granicą (r. VIII), planowania i realizacji samodoskonalenia (r. IX), udziału nauczycieli języka obcego w realizacji zadań szkoły na przykładzie edukacji medialnej (r. X), dokumentowania i prezentacji dorobku zawodowego (r. XI) oraz aktualnie obowiązujących przepisów prawnych, które regulują procedurę awansową w systemie edukacji szkolnej (r. XII). Każdy z rozdziałów zawiera odniesienie do adekwatnej literatury przedmiotu i podaje w kapsułce informacje istotne dla nauczycieli.

Szeroki wachlarz zagadnień prezentowanych w książce czyni z niej przewodnik przydatny nie tylko dla nauczycieli języków obcych, którzy chcą podnosić swoje kwalifikacje i piąć się po szczeblach kariery, lecz również dla przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Teoretyczne omówienia zagadnień ważnych dla dobrego dydaktyka w połączeniu z praktycznymi wskazówkami, jak kształtować określone umiejętności pomogą zainteresowanym zarówno pogłębić wiedzę na temat istoty kompetencji dydaktycznych i psychopedagogicznych, jakimi nauczyciel powinien dysponować, jak i wprowadzić w życie postulowane zasady. Syntetyczne podejście Auterek do prezentowanej tematyki, wypunktowanie najważniejszych treści i łatwy w odbiorze język, jakim jest napisana książka, zachęcają do sięgnięcia po tę pozycję. Uczenie się przez całe życie warto realizować przez rozwijanie „samodzielności w budowaniu różnych typów programów edukacyjnych, profesjonalnej refleksji zawodowej, (...) planowania doskonalenia, dokumentowania swojego rozwoju, współpracy w rozwiązywaniu edukacyjnych i wychowawczych problemów” (s. 57), w czym starają się pomóc Hanna Komorowska i Dorota Obidniak.

(wrzesień 2003)



WYDAWNICTWA
CENTRALNEGO OŚRODKA
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELI

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

Pełna oferta na stronie internetowej księgarni.

Publikacje można kupić:

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

WYDALIŚMY KSIĄŻKĘ,
KTÓRĄ KAŻDY POWINIEN
PRZECZYTAĆ!

Le Cadre Européen Commun
de Référence pour les langues:
Apprendre, Enseigner, Évaluer

Common European Framework
of Reference for Languages:
Learning, teaching, assessment

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



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division



Wydział
Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli