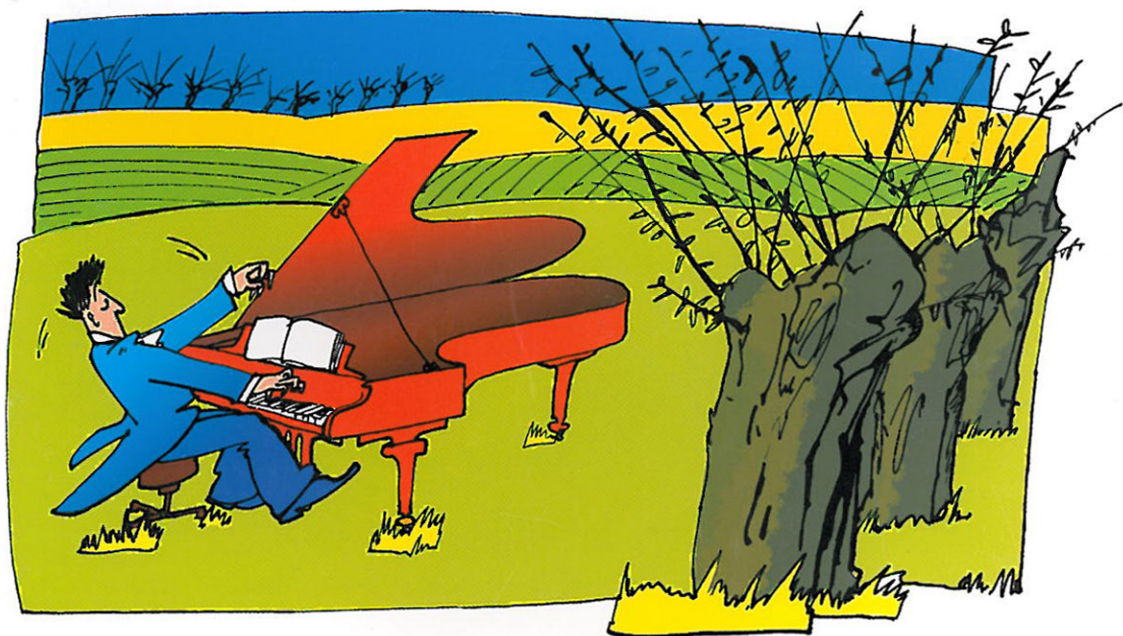


Języki Obce w Szkole

O polskim i Polsce

- na lekcjach języków obcych
- o polskim jako języku obcym
- o kształceniu językowym



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000**. (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O ocenianiu (6/2005) i numery bieżące.

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

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

Numery 2006 1 2 3 4 5
 Numery 2005 1 2 3 4 5

Cena każdego numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O ocenianiu (2005 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł

Prenumerata 2007

- Cały rok – numery 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2007 r.
 I półrocze – numery 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2007 r.
 II półrocze – numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 sierpnia 2007 r.

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

- Proszę przelać 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.
Prenumerata: tel./faks (02248) 345-37-92

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

Spis treści

Od Redakcji 3

JĘZYK I KULTURA

Marek S. Szczepański, Weronika Ślęzak-Tazbir – Być Polakiem 5

Barbara Widawska – Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa 19

Zygmunt Borowski – Derywaty czasownikowe odimienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim..... 23

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Ewa Lipińska, Anna Seretny – Gdy zaczynamy uczyć języka polskiego jako obcego...28

Anna Seretny – Między chęcią i niemożnością – teksty literackie a nauczanie języka obcego 38

Jerzy Kowalewski – Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym.... 45

Ewa Turkowska – Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego 56

METODYKA

Wioletta Piegzik – Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym 61

Anna Krężałek – Rozwijanie inteligencji emocjonalnej na lekcji języka obcego 67

Tamara Czerkies – Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycje)..70

Dariusz Witkowski – Używanie języka polskiego na lekcji języka obcego – karcić czy zezwolić w rozśdnych granicach?..... 77

Z PRAC INSTYTUTÓW

Jerzy Kowalewski – Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego 81

Przemysław E. Gębal – Generacja PLUS... 88

Agnieszka Jasińska, Małgorzata Małolepsza – Podręczniki nauczyciela *Po Polsku* (seria *Hurra!!!*) jako pomoc w rozwijaniu sprawności 106

Grażyna Przechodzka – Wprowadzanie standardów europejskich w kształceniu językowym młodzieży polskiej ze Wschodu ...112

Władysław T. Miodunka – Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwania i rezultaty 117

Z BADAŃ

Krzysztof Polok – Akulturacja a interferencja kulturowa – wnioski z badań123

Dariusz Langhoff – Dysonans między tematami poznawczymi wprowadzanymi do nauczania języka obcego a zainteresowaniami i wiedzą ogólną ucznia szkoły średniej..... 134

Agnieszka Filipkowska – Gwara śląska a tożsamość językowa dzisiejszej młodzieży ...140

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Izabela Uściłko – Hej Mazury... 147

Małgorzata Tomczyk-Jadach – Moja miejscowość w Europie – Bukowice i okolice..... 150

Marcin Mizak – To, co nasze i to, co obce... 152

Agnieszka Król – Polskie szkoły w Internecie 155

Magdalena Grützmacher – Języki obce w Lingu@net Europa..... 159

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Jolanta Wilga** – Najbliższa sercu Mała Ojczyzna – Jak pokazać uczniom wyjątkowość Warmii 166
- Ewa Szmidt-Sabat** – Tam są nasze korzenie 171
- Justyna Mazurek** – Zareklamuj swój region! 174
- Justyna Mazurek** – Zamek „Krzyżtopór” (Crossaxe) 176
- Katarzyna Czubała** – Podróże kształcą – realioznawstwo na zajęciach koła języków obcych 178
- Ewa Gatnar** – Polskie realioznawstwo w programie wychowawczym Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi 180
- Ewa Gatnar** – Jak uczniowie Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzali Góry Świętokrzyskie i okolice... 184
- Ewa Gatnar** – Następną wycieczka szkolna 189

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Jolanta Kałwa** – *Villard de Lans w Mysłowicach* – *Sur le traces de la jeune Pologne* 197
- Justyna Wróbel** – Poezja Wisławy Szymborskiej a glottodydaktyka – propozycje ćwiczeń na Walentynkowe Święto Zakochanych 200
- Dariusz Witkowski** – Getting back to the nest..., czyli lekcja języka angielskiego w Gnieźnie 206
- Halina Sz wajgier** – Co Lublin i nasze województwo mogą zaoferować Unii Europejskiej? 210
- Wanda Grzymkowska** – Polskie realioznawstwo na moich lekcjach języka rosyjskiego 213
- Jolanta Tendera** – Obce - nie takie obce 215
- Bogusław Kubiak** – Analiza przekładu strony informacyjnej Izby Gospodarczej „Śląsk” i przykłady jego wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego na kursach biznesowych 221

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Małgorzata Bloch** – Historia Polski na lekcjach języka niemieckiego 228

- Barbara Widawska** – Polskie kulturoznawstwo na lekcji języka niemieckiego – Przykłady ćwiczeń 229
- Bogdan Bernacki** – O Wrocławiu po rosyjsku 232
- Ewa Trzeszczkowska, Katarzyna Książkiewicz** – Культурные связи Польши и России 237
- Dorota Żuchowska** – O Julianie Tuwimie po łacinie 241

KONKURSY, KWIZY

- Karolina Horak** – Polska: co wiem o swoim kraju 248
- Marcin Mizak** – Polska i jej historia. Materiały praktyczne 251

CZYTELNICY PISZĄ

- Izabela Uściłko** – *Szot* – mazurski taniec regionalny na lekcjach języków obcych... 254
- Anna Kręzątek, Dawid Biedrzyński** – Polacy nie gęsi... 255
- Karolina Horak** – *Ty mi tu nie świruj...* – Slang młodzieżowy: język obcy? 257
- Krystyna Mihułka** – Jak nas widzą? Jak o nas piszą nasi zachodni sąsiedzi? 258

SPRAWOZDANIA

- Małgorzata Bloch** – Jak uczciliśmy *Rok Polsko-Niemiecki* w naszej szkole? 268
- Romana Koszela** – Cudze chwalicie, Łęczzoka nie znacie 269
- Ewa Szmidt-Sabat** – Refleksje po seminarium *Divertimento in DaF-Dur* 270
- Ewa Rysińska** – Seminarium w Wannsee... 271

OMÓWIENIE I RECENZJE

- Anna Jurek** – Profesor Roman Plenkiewicz o nauczaniu języków obcych 273
- Przemysław E. Gębal** – Tworzenie podstaw nauczania języka polskiego jako obcego. W kierunku metodyki nauczania języka polskiego jako obcego .. 278
- Agnieszka Kubiczek** – Nowy słownik Bertelsmanna *Polnisch* jako pomoc dydaktyczna w nauce języka niemieckiego? – Odpowiedź z Langenscheidtem w tle 284
- Ewa Rysińska** – My i inni. Jak nas widzą?.. 288
- SPIS TREŚCI ROCZNIKA** 290

Szanowni Państwo

Tak dużo się dzieje w naszym kraju, tyle jest spraw publicznie diskutowanych, o tylu się mówi w naszych domach, tyle jest interpretacji, emocji i poszukiwania prawdy, że zapewne nasi uczniowie też są włączeni w te dyskusje. W przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej rzeczywistość jest ciągle prosta – wspólnie bawimy się, uczymy i wspólnie odkrywamy świat. Starsi uczniowie zaczynają zadawać coraz trudniejsze pytania, a im są starsi, tym gorliwiej szukają też na nie odpowiedzi. Zaczynają się burzliwe dyskusje, trudno jest opanować emocje, trudno jest obronić własne zdanie, trudno jest znaleźć kontrargumenty.

Ileż to razy wchodzimy do klasy, a w niej aż wrze. Słysząc podniesione głosy, widać zaczerwienione twarze, często jesteśmy przez uczniów niezauważeni, bo dyskusja wciąż trwa. Nauczyciele matematyki, fizyki czy biologii dość szybko zapanują nad emocjami uczniów zaczynając swoje lekcje, ale nauczyciele języków mogą mieć problemy. Zwłaszcza, gdy w podręcznikach pojawią się teksty – o miejscu, w którym mieszkamy, o tym, co lubimy lub nie, o naszych marzeniach, o tęsknocie, o bliskich osobach, o radościach i trudach codzienności. Wtedy wszystkie te diskutowane w domach lub na przerwach tematy wracają – i znów jest gorąco i burzliwie. Niełatwo jest nauczycielowi języków zapanować nad dyskutantami, by nikogo nie urazić i nikogo nie skrzywdzić. Z różnych środowisk pochodzą przecież nasi uczniowie, różne doświadczenia mają ich rodzice, a i sami nauczyciele też często mają kontrowersyjne zdania i opinie.

Postanowiliśmy więc przygotować numer specjalny:

O polskim i Polsce.

Ma on trzy podtytuły: *O polskim i Polsce: na lekcjach języków obcych, o polskim jako języku obcym i o kształceniu językowym.*

O polskim i Polsce na lekcjach języków obcych piszemy właściwie w każdym numerze. Przypomnijmy choćby artykuł Wiesławy Werbickiej-Żywicy – *Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!*... z nr 1/2006 czy Gabrieli Gniewek – *Piosenka polska w tłumaczeniu angielskim* z nr 3/2006. W tym numerze jest takich artykułów więcej. Są one nie tylko o literaturze i historii, ale i o miejscach, w których jest nasz dom i o tych, które lubimy i chcemy pokazać naszym uczniom i o języku polskim naszych uczniów.

O polskim jako języku obcym ostatnio też nie zapominamy, bo jesteśmy szóstym językiem w Unii Europejskiej. Jesteśmy bardzo mobilni, polski staje się coraz bardziej popularnym językiem – uczy się go coraz więcej cudzoziemców. Naucza go też coraz więcej osób, którzy nie byli kształceni jako nauczyciele języka polskiego jako obcego. Wiele artykułów w tym numerze jest poświęconych nauczaniu języka polskiego jako obcego. Warto do nich zajrzeć, nawet gdy nie uczymy języka polskiego. Nauczyciele języków obcych znajdą w nich również wiele praktycznych wskazówek, które mogą się okazać bardzo przydatne na ich lekcjach.

O kształceniu językowym piszemy stale, a coraz bardziej oddala się ono od uczenia słówek i gramatyki. Potwierdza to Waldemar Pfeiffer „*glottodydaktyka coraz silniej zmierza dziś w kierunku interkulturowej pedagogiki, a tym samym oddala się od językoznawstwa*”¹⁾. Rzeczywiście uczymy języków po to, by umożliwić wzajemne porozumiewanie się. Łatwość nawiązywania kontaktów, pierwsze sukcesy w rozumieniu drugiej osoby i byciu zrozumiałym wpływają na motywację do nauki. Ale jeszcze trzeba mieć coś do powiedzenia tej drugiej osobie i wiedzieć, jak przekazać te treści, by ją zainteresować. Kontynuujemy w tym numerze dyskusję m. in. na temat obecności literatury na lekcjach języków.

¹⁾ M. Żylińska (2006). *Nauczyciel jako badacz własnej praktyki, czyli o tym, czego teoretycy nie mogą dać praktykom*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5/2006, s. 34.

Ten numer jest również *O Polsce*, bo staliśmy się bardzo rozdyktowanym i podzielonym narodem. Frustracja i zagubienie idą w parze z sukcesem i bogactwem. Niepokój i niezadowolenie towarzyszą radości i szczęściu. Nie jest łatwo być dzisiaj Polakiem w Polsce – dumnym z polskich osiągnięć, zadowolonym z własnej nauki czy pracy, wychowującym – jak my nauczyciele – pokolenie młodych Polaków – obywateli Polski i świata. Łatwiej jest być Polakiem na emigracji, bo tęsknota za krajem i za bliskimi jest tak silna, że kocha się ten kraj tak normalnie, jak kiedyś.

Być Polakiem to artykuł, w którym znajdziemy odpowiedź na wiele nurtujących nas pytań i, mamy nadzieję, nastroi on nas optymistycznie. Artykuły opisujące lekcje z różnych języków, pokażą jak bardzo jest obecna Polska i polskość na lekcjach języków obcych. Zilustrują, jak nauczyciele nawiązują dialog z uczniami, jak uczą się od siebie, jak wspólnie wyciągają wnioski i rozwiązują czy zapobiegają wielu problemom wychowawczym.

Szanowni Państwo, nie było łatwo zredagować ten numer. Z pewnością nie zadowolili on wszystkich. Mamy jednak nadzieję, że znajdą w nim Państwo wiele artykułów wartych przeczytania i że, jak wszystkie nasze numery, pokaże on naszą rzeczywistość, taką jaka ona jest i którą, bez względu na to, jak oceniamy, ciągle uważamy za naszą i kochamy.

**W imieniu Zespołu Redakcyjnego
Maria Gorzelak**



Marek S. Szczepański, Weronika Ślęzak-Tazbir¹⁾
Tychy

Być Polakiem Ojczyznę kochać trzeba i szanować

„Gdzie dobrze, tam ojczyzna”
Arystofanes

Na progu domu... zamiast wstępu

Jest grudzień 2006 roku, wyjątkowo zima zafundowała nam zupełnie hiszpański klimat. Łagodne temperatury każą raczej myśleć o wczesniej wiosnie aniżeli przedświątecznym czasie, tradycyjnie kojarzącym nam się z mrozem i śniegiem. Czy równie ciepły klimat panuje w naszej ojczyźnie, traktowanej tu metaforycznie jako dom, jako miejsce, gdzie jest się naprawdę u siebie? Dom gościnny dla nas i pozwalający nam na goszczenie innych? Stojąc na progu zawsze zadajemy sobie takie pytania, wejść czy nie wejść, czy jesteśmy pewni wnętrza, czy raczej pełni obaw?

Czym jest dla dzisiejszego pokolenia młodych, aktywnych Polaków ojczyzna, patetycznie nazywana domem duchowym narodu? Czym jest patriotyzm? Warto może w tym miejscu przypomnieć termin autorstwa Augusta Comte'a *la matrie* – niezbyt może zgrabnie dla naszego ucha tłumaczony jako *matczyna* lub *macierz*. Bezpieczny dom to bowiem połączone role matki i ojca. Dziś na równi z macierzyństwem podkreślamy w procesie wychowawczym rolę tacierzyństwa. W przypadku rozważań o przywiązaniu do ziemi, w którą człowiek jest wkorzeniony, czy to z powodu urodzenia, czy z wyboru, rów-

nie ważne jest podkreślanie wartości i cech, które w przypadku rodziny przypisujemy roli społecznej tak matki, jak i ojca. Tradycyjnie z ojcostwem kojarzą nam się wzory męstwa i odwagi, zaradności, odpowiedzialności, woli sprawczej, poczucia wyższości i siły. Macierzyństwo to dla nas ciepły zakątek miłości, wspólnoty i bezpieczeństwa, poświęcenia się dla innych, zapobiegliwości, wytrwałości i opieki. Rodzinny kraj, ta właśnie ojczyzna, powinna składać się ze wszystkich tych elementów, również tradycyjnie przypisywanych matce. A jednocześnie powinna stwarzać szansę kultywowania i rozwoju wszystkich tych wartości.

Ojczyzna jako wyjątkowe miejsce na ziemi, w które człowiek wrasta przez całe swoje życie, miejsce ujmowane z trzech zasadniczych perspektyw. Po pierwsze jest to wyjątkowe miejsce, gdzie człowiek zawsze jest u siebie i czuje się u siebie. Być wolnym to być naprawdę u siebie. Po drugie jest to miejsce wspólnoty, niepowtarzalny krąg wymiany doświadczeń i emocji w interakcjach społecznych. I trzecia perspektywa to ojczyzna jako miejsce bezpieczeństwa, Najlepszy azyl, enklawa ładu i spokoju, pozwalająca realizować się każdemu z osobna, bez szkody dla innych i dla trwałości wspólnoty.

¹⁾ Prof. dr hab. Marek S. Szczepański jest dyrektorem Instytutu Socjologii Uniwersytetu Śląskiego oraz rektorem w Wyższej Szkole Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach, Weronika Ślęzak-Tazbir jest asystentką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Śląskiego.

Nie jest łatwo dziś odpowiedzieć na pytanie, co znaczy „być Polakiem”. Jakie zagrożenia czyhają na młode, dorastające pokolenie, czy te zagrożenia mają wpływ na identyfikację z narodem? Aby tego dokonać, postanowiliśmy spróbować nakreślić pewne perspektywy tożsamości narodowej, które mogą pomóc w określeniu czynników konstytuujących dzisiaj polską tożsamość. Wychodząc od rozróżnienia między tożsamością indywidualną i społeczną, kreśląc osiem możliwych płaszczyzn tożsamości narodowej, pokusiliśmy się o próbę znalezienia odpowiedzi na nasze pytania wśród młodych Polaków. Z jednej strony analizujemy kilka wybranych wypowiedzi umieszczonych na stronach internetowych, z drugiej, jako dopełnienie, fragmenty wypowiedzi studentów III roku socjologii Ośrodka Dydaktycznego Uniwersytetu Śląskiego w Rybniku, których poprosiliśmy o krótką wypowiedź pisemną na pytanie: „Co dla Ciebie znaczy być Polakiem?”.

Czy dzisiejsza Polska to przestrzeń, która czyni wolnym, jest gościnna a zarazem bezpieczna i oswojona? Czy stwarza warunki do rozwoju, osiągnięcia nawet minimalnego szczęścia osobistego, czy można być z niej dumnym? Czy może raczej to przestrzeń zwichrowana, niejasna, niebezpieczna, budząca poczucie wstydu i zakłopotania?

Choć nie przeprowadziliśmy reprezentatywnych badań ilościowych a podstawą analizy jakościowej były zaledwie 62 wypowiedzi studentów, to jednak mamy głęboką nadzieję, że obraz, który otrzymaliśmy, może pozwolić na formułowanie zarówno diagnozy, jak i prognozy dla poczucia narodowej tożsamości wśród młodych Polaków.



Tożsamość indywidualna i społeczna a tożsamość narodowa – zarys pojęć

Każdy człowiek ma wiele wymiarów tożsamości, z których każdy jest jedną z płaszczyzn

tej zintegrowanej całości, jaką jest tożsamość. W różnych sytuacjach i wobec różnych partnerów człowiek ukazuje ten aspekt tożsamości, który w danej sytuacji jest najbardziej adekwatny. Możemy więc być członkami konkretnego narodu, grupy religijnej, regionu, grupy zawodowej, za każdym razem budując obraz samego siebie wobec innych, którzy różnią się od nas pod tym względem, zarazem pozostając sobą, bo każdy z nas ma unikalną, sobie tylko właściwą, wynikającą ze swej szczególnej sytuacji i biografii, kombinację elementów, z których konstruuje swoją tożsamość. W procesie interakcji z innymi ludźmi zarówno nasza własna tożsamość, jak i tożsamość partnera ulega zmianie, przedefiniowaniu i zyskuje nowy wyraz. Tożsamość jest więc zjawiskiem dynamicznym, ale też czynnikiem trwałości, stabilizacji i ciągłości.

Pojęcie tożsamość narodowa jest związane z licznymi terminami pokrewnymi, ale z całą pewnością pośród nich najistotniejsze są: **tożsamość indywidualna**²⁾, **tożsamość społeczna (zbiorowa)** czy kulturowa. Pierwsze z tych pojęć definiujemy w ślad za Zbigniewem Bokszańskim. „Tożsamość aktora społecznego pojmować można (...) jako zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań, które konstruuje on wobec samego siebie, a ujmując rzecz jeszcze lapidarniej: jako układ autodefinicji aktora społecznego”³⁾. Chodzi tutaj – jak wolno sądzić – o autodefinicję łączące w sobie elementy **jaźni subiektywnej i jaźni odzwierciedlonej**. Per analogiam tożsamość społeczna jest, z jednej strony, zwielokrotnioną tożsamością indywidualną opartą o wspólne lub zbliżone dla wszystkich czy większości aktorów systemu wartości, norm, obyczajów, zwyczajów, języka, gospodarki czy wreszcie określonego terytorium. Z drugiej zaś – jest ponadjednostkowym zbiorem autodefinicji nieredukowalnych do autodefinicji pojedynczego człowieka. Tożsamość społeczna, to, innymi słowy mówiąc, tożsamość zbiorowa, oparta na przeżywanej i zinternalizowanej tradycji, teraźniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przyszłości. W tym znaczeniu jest ona bliska durkheimowskim konceptom: świadomości

²⁾ Powstaje w tym kontekście pytanie o relacje między pojęciami: *świadomość* i *tożsamość*. Nie podejmując wyczerpujących, choć w znacznym stopniu jałowych rozważań, przyjmujemy – na użytek niniejszego szkicu, iż tożsamość jest utrwaloną, ugruntowaną i względnie stabilną formą świadomości.

³⁾ Z. Bokszański (1989), *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Uniwersytet Łódzki, s. 12; por. też E. Lewandowski (1996), *Syndromy etniczne społeczeństw*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.

mości zbiorowej, zbiorowym przedstawieniom i wyobrażeniom⁴).

Model świata stanowiący dla ludzi podstawę ich percepcji, interpretacji i działania, zawiera pojęciowe modele tożsamości ich samych i ich partnerów w codziennych relacjach. Ludzie działają, zachowują się, myślą, czują, zgodnie ze swoją interpretacją siebie i swojego miejsca w świecie. Ich zachowanie jest determinowane przez ich pogląd na rzeczywistość. Jednocześnie działania przekształcają i kształtują ten model świata, dostarczając nowych interpretacji opartych o nowe doświadczenia. Jest to uproszczone uogólnienie bardzo skomplikowanego tworzenia obrazów świata, w których są również obecne względnie stabilne elementy, jak wierzenia, ideologie, uprzedzenia i stereotypy. Ale na wysokim poziomie ogólności można powiedzieć, że obraz świata i tożsamość są dynamicznymi konstrukcjami, rozwijającymi się w strumieniu interakcji z innymi ludźmi i społecznymi działaniami.

Tożsamość jest zawsze określana w relacji do innych ludzi i wobec tego ten sam człowiek może wyrażać odmienną tożsamość w różnych sytuacjach. Nie znaczy to oczywiście, że osoba i jej tożsamość zmieniają się całkowicie od jednej sytuacji do drugiej. Znaczy to jedynie, że tożsamość ma wiele aspektów i poziomów i że w każdej sytuacji społecznej inne aspekty wysuwają się na czoło, zależnie od określenia podobieństwa i różnic oraz kształtując społeczne interakcje, w toku których są konstruowane i rekonstruowane modele tożsamości. Nadawanie tożsamości stanowi znaczący aspekt wszelkich działań społecznych⁵).

▼ **Tożsamość kulturową** – jedną z odmian tożsamości społecznej (zbiorowej) – należy pojmować jako względnie trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym stworzonym przez

zespół idei, przekonań, poglądów, z konkretnymi zwyczajami i obyczajami, z danym systemem aksjologicznym i normatywnym. Owa identyfikacja powinna umacniać wewnętrzną jedność grupy i stanowić o jej *differentia specifica*. Tożsamość taka wyraża się w zasadzie: *Jest się takim, jakim się jest, jest się innym, a to, że jest się innym, ma stanowić powód do dumy, a nie do zawstydzenia*.

▼ **Tożsamość narodowa** jest więc szczególnym przypadkiem tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej zarazem opartej na tradycji narodowej, odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, kraju, jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych ojczyzn. W tym znaczeniu tożsamość narodowa bywa łączona, przynajmniej w niektórych przypadkach, z tożsamością etniczną (grupą etnograficzną, grupą etniczną). Tak na przykład dzieje się w odniesieniu do Gómoślazaków czy Kaszubów⁶).

Można zatem przyjąć, iż tożsamość społeczna powstaje na bazie tożsamości indywidualnych, choć nie jest do nich redukowalna, tożsamość kulturowa jest specyficzną formą tożsamości społecznej, wspartą na rdzeniu kulturowym, a tożsamość narodowa jest odmianą tożsamości społecznej, tworzoną na bazie odwołań do pewnego terytorium (regionu) i jego kluczowych cech oraz imponderabiliów.

▶ **Tożsamość narodowa – wymiary i sposoby opisywania**

Tożsamość narodową można opisywać wielowymiarowo i wieloaspektowo, przyjmując chociażby osiem podstawowych perspektyw:

⁴ Por. T. Banaszyk (1989), *Studia o przedstawieniach zbiorowych czasu i przestrzeni w durkheimowskiej szkole socjologicznej*. Wrocław: Ossolineum i in.

⁵ Por. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (1992), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*. Warszawa: IP PAN.

⁶ Pierwszy z terminów (**grupa etnograficzna**) – traktowany przez niektórych badaczy synonimicznie z pojęciem drugim (**grupa etniczna**) – odnosi się do grupy wyodrębnianej przez etnografów na podstawie zobiektywizowanych cech kulturowych (np. typ stroju ludowego czy rodzaju gwary). Grupy etnograficzne – wyznaczane najczęściej dla celów badawczych i analitycznych – stanowią część szerszej grupy etnicznej i występują w jej obrębie lub na jej pograniczu. Przyjmuje się najczęściej, iż *grupa etniczna* to społeczność, której tożsamość kulturowa jest związana z określonym terytorium (*terytorium etniczne*), posiadająca świadomość własnej odrębności kulturowej, językowej i historycznej, a czasami nawet ekonomicznej, nie tworząca wszakże odrębnego narodu, choć wyposażona w pewne jego cechy. Używając zatem pojęć Stanisława Ossowskiego grupa etniczna lokuje swoją *ojczyznę prywatną* (*ojczyznę osobistą*) i *ideologiczną* w obrębie państwa zamieszkania, a jej opcja narodowa jest zazwyczaj analogiczna z wyborami narodowymi większości obywateli kraju.

1. Perspektywa psychologiczna: kluczowym jej elementem jest stopień indywidualnej identyfikacji z narodem, jego społeczeństwem i kulturą narodową. Owa identyfikacja wyraża się często w gotowości do altruistycznych działań na rzecz kraju i jego społeczności czy dość abstrakcyjnie pojmowanego państwa. I – *a contrario* – o braku zindywidualizowanej tożsamości narodowej lub jej odrzuceniu czy zastąpieniu innymi rodzajami identyfikacji świadczy poziom eliminacji odwołań do kraju i jego tradycji, brak wiedzy i samoświadomości w tym zakresie, postawa wyniosłej izolacji, tożsamość uniwersalistyczna poza i ponadnarodowa.

2. Perspektywa socjologiczna – konstytutywny staje się tutaj funkcjonujący w świadomości zbiorowej podział na: *my i oni*, poczucie odrębności narodowej, artykułowane lub nie, ale z pewnością odczuwane. Tożsamość narodowa w wymiarze socjologicznym przejawia się przez odwołania do wielkiej ojczyzny, do ojczyzny ideologicznej (*Vaterland*).

3. Perspektywa geograficzna – kluczowym okazuje się przypisanie do terytorium, a mówiąc dokładniej – do *miejsca i przestrzeni*. Powszechnie dziś stosowaną dystynkcję miejsca i przestrzeni przeprowadził Yi-Fu Tuan, geograf amerykański chińskiego pochodzenia. „**Przestrzeń** – pisał – *jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności. Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania (...). Zamknięta i ucłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń (...). Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim. Nie ma lepszego miejsca niż dom*”⁷⁾.

Szczególną formą przestrzeni, którą opisywał Yi-Fu Tuan, jest **mieszkanie**, niepowtarzalnym zaś symbolem miejsca jest **dom**, zwłaszcza **dom rodzinny**. Mieszkania na ogół się nie buduje, lecz kupuje czy wynajmuje, natomiast dom, często znaczonej historycznie, jest miejscem związanym z rodziną, jej losami i przez nią wzniesiony. Dom stanowi zazwyczaj

rdzeniowy element **ojczyzny prywatnej, domowizny i heimat** wielu ludzi, czasami nawet kilku pokoleń. Tworzy też – przez socjalizację i wychowanie – jeden z filarów kreujących tożsamość narodową. W dużych zespołach mieszkaniowych, czasami określanymi mianem blokowisk, takie prywatnoojozyźniane, pierwotne i szczególnie istotne dla trwałości tożsamości narodowej traktowanie mieszkania jest utrudnione, aczkolwiek możliwe. Często bowiem jest to budownictwo o skromnych treściach kulturowych i symbolicznych, utrudniające głęboką z nim identyfikację, choć w wielu przypadkach stanowiące – dla dużej liczby ludzi – oznakę wielkiego awansu cywilizacyjnego i życiowego. *Genius loci*, czyli duch miejsca, który jest zawsze decydującym elementem składowym tożsamości i poczucia identyfikacji z tym a nie innym narodem, został z blokowisk-sypialni wyrugowany. Można zatem przyjąć, iż dostrzeżenie jej wartości będzie w nich poważnie utrudnione, choć z całą pewnością, możliwe. Przestrzeni kraju nie zapełniają bowiem wyłącznie takie zespoły mieszkaniowe, ale są w nią również wpisane stare kwartały o znacznych walorach historycznych i symbolicznych, muzea, pomniki przyrody, miejsca o dużych treściach kulturowych i symbolicznych. Nawet ponure hałdy skały płonnej, przepastne wyrobiska gómicze i zapadliska mogą być pomocne w odkrywaniu ojczyzny i jej historii. Nieodzowna jest jednak wysoka wrażliwość mieszkańca, której nie można opanować wyłącznie w wyniku formalnej edukacji. W znacznej bowiem stopniu wynosi się ją ze środowiska rodzinnego, zwłaszcza rodzicielskiego, społeczności lokalnej i zbiorowości pozaszkolnych.

Zajmowane przez człowieka *miejsce*, ten niepowtarzalny partykularz, jest przezeń – świadomie lub nie – porównywany z miejscami przypisanymi innym ludziom, grupom społecznym, instytucjom, wreszcie innym narodom. Ten stały proces porównywania prowadzi do wykształcenia, a następnie do utrwalenia pewnych stereotypów. Stereotypy te są zbitkami cech urbanistycznych, architektonicznych, ekologicznych, społecznych, kulturowych, gospodarczych, przypisywanych

⁷⁾ Yi-Fu Tuan (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa: PIW.

pewnym miejscom i przestrzeniom. Powstają zazwyczaj – choć nie zawsze – w korespondencji z rzeczywistymi cechami, często jednak je fałszują i mitologizują.

4. Perspektywa antropologiczna i etnograficzna:

najistotniejszym wyznacznikiem tożsamości narodowej stają się w tym przypadku: zwyczaje, obyczaje, świadomość dziedzictwa kulturowego, rozumienie i odczytywanie znaczeń, symboli kultury materialnej oraz jej korelatów. Natomiast w perspektywie socjolingwistycznej i językoznawczej szczególnie elementem kreacji tożsamości narodowej staje się język, literatura narodowa pisana lub ustna, jak również świadomość regionalnych dialektów i gwar.

5. Perspektywa historyczna – w tym przypadku

kreatywny dla tożsamości narodowej okazuje się związek indywidualny (psychologiczny) i społeczny (zbiorowe przeżywanie) z dziejami narodu, jego bohaterami i instytucjami historycznymi. Przy opisywaniu i interpretacji owego związku nieodzowne staje się – jak wolno sądzić – przyjęcie perspektywy *długiego trwania*. Termin ten (*la longue durée*) wprowadził do nauk społecznych znakomity uczony francuski Fernand Paul Braudel, współtwórca historycznej *Szkoły Annales*⁸⁾. Sądził on, iż głównym zadaniem historyka, socjologa czy ekonomisty nie może być – najbardziej nawet skrupulatna, rzetelna i wyczerpująca – rejestracja faktów. Uczony reprezentujący nauki społeczne winien raczej opisywać struktury i instytucje opierające się w znacznym stopniu fluktuacjom historycznym i rzutujące na współczesne przeobrażenia. Sam F. P. Braudel analizując proces powstawania względnie zintegrowanej Europy odwoływał się na przykład do wydarzeń, instytucji i struktur z „długiego wieku XVI” (1450-1640). Można przyjąć, iż sformułowany przez F. P. Braudela imperatyw metodologiczny można stosować w badaniach nad tożsamością narodową. Warto w tym kontekście przypomnieć, że w polskich regionach *długiego trwania*, na Pomorzu i Kaszubach, w Wielkopolsce czy

na Śląsku podjęto po raz kolejny – zwłaszcza u schyłku lat osiemdziesiątych – debatę nad istotą „nowego regionalizmu”, nad skomplikowanymi układami etnicznymi tych ziem i krain, zadaniami regionalnych i lokalnych ruchów rewindykacyjnych, nieodzownymi procesami restrukturyzacji gospodarczej i społecznej. Powstały również lokalne organizacje „konsolidujące” poczynania owych ruchów i nadające im zinstytucjonalizowany wymiar (np. Związek Górnos Śląski; Unia Wielkopolan; Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie).

6. **Perspektywa ekonomiczna** – nabiera szczególnego znaczenia w warunkach gospodarki rynkowej i transformacji ustrojowej. Wspólnota gospodarowania, ekonomia narodowa, kooperacja i konkurencja międzynarodowa w wymiarze ekonomicznym, w skali kontynentu i systemu światowego stają się ważnymi elementami trwania lub – częściej – rozkładu elementów tożsamości regionalnej. Globalny charakter kooperacji gospodarczej, przepływy kapitałów, ludzi, idei i wzorów osłabiają zazwyczaj – choć nie zawsze – utrwalone formy tożsamości oparte na krajowym rynku i gospodarowaniu. Lekceważenie procesów globalizacji w wymiarze gospodarczym oznaczać może brak utraty kontroli i stabilności. Szczególnie ważki jest tutaj problem drenażu mózgow, czyli odpływu najcenniejszych, najlepiej wykształconych i z najlepszymi kompetencjami specjalistów.

7. Perspektywa urbanistyczno-architektoniczna

– czynnikiem konstytuującym tożsamość narodową są w tym przypadku dominujące na obszarze danego kraju formy budowlane i rozwiązania urbanistyczne o zbliżonych bądź nawet identycznych cechach i parametrach technicznych oraz planistycznych. Mowa jest rzecz jasna przede wszystkim o tradycyjnych i ludowych formach budownictwa, gdyż nowe i najnowsze zespoły urbanistyczne charakteryzuje albo daleka idąca uniformizacja w skali kraju, bez wyraźnych różnic regionalnych (np. budownictwo wielkopłytowe), albo też szczególna indywidualizacja, uniemożliwiająca

⁸⁾ Por. F. P. Braudel (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Flammarion (IV wydanie przejrzone i rozszerzone Paris 1979; wyd. polskie *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*. T. 1. – 1976, T. 2. – 1977. Gdańsk); F. P. Braudel (1960), *Histoire et sciences sociales: la longue durée*. *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, Paris: Flammarion; F. P. Braudel (1985), *La dynamique du capitalisme*, Paris: Flammarion (zwłaszcza rozdział II: *Les jeux de l'échange* i rozdział III: *Le temps du monde*).

ca tworzenie typów regionalnych czy nawet lokalnych.

8. Perspektywa politologiczna – odnosi się do preferencji politycznych, do politycznej tradycji, charakterystycznej dla mieszkańców danego kraju. Chodzi tutaj również o aktywność polityczną obywateli, świadomość i wolę wpływu na swój los, przez udział w wyborach czy narodowych referendach. Równie istotną rolę odgrywa instytucjonalna oprawa działań politycznych, tradycje partii politycznych, ruchów społecznych i innych uczestników czy aktorów walki o władzę. Swoista kultura polityczna jest cechą charakterystyczną każdego narodu, obserwowaną i utrwalaną zwłaszcza na arenie międzynarodowej nierzadko w postaci krzywdzących stereotypów.

▼ **Narodowe uniwersum symboliczne**

tworzą zatem – gdyby użyć tutaj terminu Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna – skumulowane wartości tożsamości narodowej odczytywane w perspektywie wspomnianych już ujęć profesjonalnych. I tak należą do nich:

- ▶ indywidualna identyfikacja z krajem, jego społecznością i kulturą (perspektywa psychologiczna),
- ▶ funkcjonujący w świadomości zbiorowej podział na: *my* i *oni* oraz towarzyszące mu poczucie odrębności (perspektywa socjologiczna),
- ▶ przypisanie do przestrzeni i miejsc, do konkretnego krajobrazu (perspektywa geograficzna),
- ▶ świadomość dziedzictwa kulturowego, rozumienie i odczytywanie znaczeń, symboli kultury materialnej oraz jej korelatów (perspektywa etnograficzna),
- ▶ związek indywidualny i zbiorowy z dziejami ojczyzny, jej bohaterami i instytucjami historycznymi (perspektywa historyczna),
- ▶ wspólnota gospodarowania, kooperacja i konkurencja w wymiarze ekonomicznym w skali kontynentu i systemu światowego (perspektywa ekonomiczna),
- ▶ istnienie pewnych szczególnych dla obszaru (kraju) form budownictwa, układu planistycznego, zwłaszcza w odniesieniu do budownictwa tradycyjnego (perspektywa urbanistyczno-architektoniczna),
- ▶ dające się wyodrębnić pewne specyficzne po-

dejście do procesów politycznych, aktywności politycznej i obywatelskiej, istnienie pewnych szczególnych procesów kształtowania się ruchów społecznych, specyficzna kultura polityczna (perspektywa politologiczna).



Tożsamość a tradycja

Wspomnieliśmy już, że tożsamość narodową można pojmować – na najwyższym poziomie uogólnienia – jako identyfikację z jednej strony z pewnym terytorium (miejsce, przestrzeń, kraj), z drugiej – jako zbiór wartości duchowych i materialnych charakterystycznych dla narodu oraz konstytuujących go heterogenicznych społeczności lokalnych, przekazywanych pokoleniowo i legitymizowanych tradycyjnie. Natomiast tradycję narodową – konstytutywną dla narodowej identyfikacji – pojmujemy trojako. Po pierwsze, jest ona zespołem idei, poglądów i wyobrażeń przypisywanych zbiorowości narodowej, zwłaszcza zaś różnym jej generacjom, pokoleniom, grupom pochodzenia. Po drugie, tradycja oznacza transmisję społeczną, a zatem przekazywanie i recepcję wartości społecznie doniosłych. Po trzecie wreszcie, jest to dawność akceptowana i respektowana bezwiednie czy świadomie, znajdująca wyraz w działaniach społecznych. W warunkach szybkich zmian cywilizacyjnych wszystkie trzy formy funkcjonowania tradycji i sposoby jej przekazywania uległy zachwianiu. Stało się tak zwłaszcza w dużych miastach, w których nowa aranżacja przestrzeni sprzyja atomizacji społecznej, powiększa dystanse pokoleniowe, generacyjne i środowiskowe (np. w przypadku likwidacji starych kwartałów i zastępowania ich dużymi zespołami mieszkaniowymi – blokowiskami). Rdzeniowe elementy narodowej tożsamości kulturowej oddziaływały na przebieg zmian społecznych i kształtowały oblicze wielu zbiorowości lokalnych. Proces dekompozycji utrwalonych elementów tożsamości narodowej wiąże się zapewne z bilansem korzyści i strat, zarówno materialnych, jak i niematerialnych, wynikających z preferowania nowych wartości i postaw. Przed laty wskazywał na te zależności Stefan Czarnowski w studiach nad społeczną wędrówką idei, ich

akceptacją czy odrzuceniem⁹⁾. Ważne jest zatem, aby w świadomości mieszkańców kraju zostało utrwalone na przykład przekonanie o wartości wyższego wykształcenia, prorozwojowej funkcji sektora usług tradycyjnych i nowoczesnych czy nieuniknionej ekspansji cywilizacji informatycznej. Procesy te zostały już zainicjowane i towarzyszą współczesnym Polakom od początku transformacji.

„Full wypas: Norwid.
Komplet. Pięć tomów w futerale.
Wygładają na nieczytane”.
R. Krynicki



Patriotyzm dzisiaj

Tradycyjnie patriotyzm kojarzy się z pełnym patosu pojęciem miłości ojczystej. W mentalności młodych Polaków słowo to nie kojarzy się dobrze. Na ogół traktujemy patriotyzm jako chęć złożenia ofiary czy też oddania w ogóle życia własnego za ojczyznę. Bardzo to kosmiczne pojęcie dla młodego Polaka, który ma świadomość, że Polska jest członkiem NATO, Unii Europejskiej itd...i jak na razie na horyzoncie nie widać żadnego wyraźnego zbrojnego wroga. Dzisiaj można raczej powiedzieć, iż patriotyzm to dbałość o język ojczysty, jego piękno i czystość, jego bogactwo, to wкорzenie się w kulturę, poznawanie historii dobrej i złej, ale własnej. Można też, przywołując metaforę domu, zdefiniować patriotyzm jako współodpowiedzialność za miejsce, w którym jesteśmy u siebie, za wspólnotę, z którą przyszło nam żyć oraz za dbanie o bezpieczeństwo.

Zanim przytoczymy konkretne wypowiedzi studentów, warto może odnieść się przynajmniej do tych wymiarów.

Przed wszystkim mówimy o dojrzałym patriotyzmie. Nie ma tu miejsca na rozważania na temat patologii, które możemy czasem obserwować i w naszej ojczyźnie, ale jako socjologowie, musimy pamiętać o niebezpieczeństwie nacjonalizmu i źle pojmowanej dumie narodowej. Dojrzały patriotyzm dzisiaj to nie jest

rzucanie się z własną czapką na armatnią łufę, jak uczynił to Bartosz Głowacki kilkaset już lat temu, ale postawa obywatelska i wszelkie cnoty z nią związane. Z taką postawą wiąże się kilka podstawowych obowiązków, które powinny być zadane współcześnie każdemu Polakowi.

Po pierwsze znajomość własnej historii, tradycji i kultury. Nie napawa dzisiaj optymizmem fakt, że wielu studentów nie zna podstawowego kanonu polskich lektur, albo gdy obserwujemy sondę uliczną zorganizowaną 11 listopada i okazuje się, że 64% zapytanych przypadkowo na ulicy osób nie wie, dlaczego właściwie świętujemy ten dzień. Jest to po prostu jeden z dni wolnych od pracy.

Do niskiej świadomości historycznej dochodzi jeszcze niedbałość o ojczysty język. Postęp technologiczny, który przyczynił się do powstania pokolenia, zwanego umownie „pokoleniem sms”, spowodował ogromne spustoszenie i stopniowo, ale znacząco obniża znajomość języka polskiego. Ludzie coraz częściej operują skrótowymi formami wyrazów, zapożyczenia z języka angielskiego weszły już na stałe do języka potocznego, tak że sami czasem zastanawiamy się, czy to z angielskiego, czy może jakiś polski slang. Ze znajomością języka wiąże się również umiejętność komunikowania, dążenie do dialogu zamiast wygłaszania monologów, bełkotu nic nie znaczącego i nic nie wnoszącego dla życia wspólnoty. Jako pracownicy naukowcy często sprawdzamy studenckie prace, w których po prostu nie sposób odnaleźć przysłowiowej intencji „co autor miał na myśli”. Nieprawidłowa składnia, nieumiejętność operowania stałymi związkami frazeologicznymi, nie mówiąc już o ortografii, to fakty, które coraz mniej dziwią. Jako motto tego fragmentu artykułu przytoczyliśmy wiersz Ryszarda Krynickiego. Inny jego wiersz jest właśnie tramwajową obserwacją sposobu porozumiewania się młodych Polaków:

„...potem księgowy spuścił mnie po brzytwie...'
‘...sorki, nie kumam, o co tutaj biega...’
‘...Jola to zajeździe pokręcona laska...’
‘Dziękuję, postoję, jeszcze jestem na chodzie’”.

(Ryszard Krynicki (2004), *Kamień, szron*,
Kraków: a5.)

⁹⁾ Por. S. Czarnowski (1956), *Dziela*, t. 1-5. Warszawa: PWN, *passim*. Zob. również T. Banaszczyk (1997), *Durkheim i protagoniści*, Katowice: Uniwersytet Śląski, zwłaszcza s. 67-87.



Fot. 1. Mamy nadzieję, że znajomość Juliana Tuwima, nie ograniczy się dla tych Polek do zrobienia sobie zdjęcia z jego pomnikiem. Fot. W. Słęczak-Tazbir.

Drugim zadaniem patriotycznym niech będzie rozwój osobisty, nabywanie coraz to nowych kompetencji zawodowych i cywilizacyjnych, dbałość o funkcjonalny alfabetyzm, czyli umiejętność odpowiedniego wykorzystania posiadanej wiedzy dla unikania rzeczy, które mogą nam zaszkodzić (np. zabrać parasol z domu, kiedy prognozy zapowiadają deszcz i planować rozumnie swoją przyszłość stosownie do swoich potrzeb, ale przede wszystkim możliwości. Umiejętna ocena tych możliwości to także obywatelska cnota).

Trzecim zadaniem jest rozważna aktywność społeczna i polityczna. Każdy obywatel ma obowiązek uczestniczyć w publicznej debacie i społecznym dialogu. Jeśli wyrzeka się tego mandatu, nie powinien rościć pretensji i pogłębiać narodowego malkontentstwa. Ale też ludzie sprawujący władzę muszą być kompetentni, nie może tu być mowy o korupcji czy nepotyzmie.

Bardzo zasadniczym wyzwaniem patriotycznym jest dzisiaj aktywność zawodowa. Jak się za chwilę przekonamy, bezrobocie jest jednym z głównych powodów emigracji Polaków za granicę. Współczesny patriota to ktoś, kto przygotowuje się świadomie do wejścia na rynek pracy, zdobywa wiedzę i potrzebne dyplomy i certyfikaty, ale również kształtuje w sobie cechy osobowości przedsiębiorczej. Zdolny do podejmowania własnych inicjatyw, do tworzenia miejsc pracy i współpracy z innymi. Niestety w obecnym momencie emigracja dotyka właśnie tych najlepiej wykształconych, którzy nie zdołali znaleźć w Polsce pracy, która spełniałaby ich za-

wodowe oczekiwania. To smutne, ale patriotyzm w sytuacji takiej osoby sprowadza się do jednego pytania: zostać czy wyjechać? Czy wyjazd oznacza brak patriotyzmu? Zobaczmy, jak piszą o tym młodzi Polacy.

Młodzi Polacy a patriotyzm. Co z tą emigracją?

„Co drugi młody Polak w wieku 18-24 lata rozważa wyjazd z Polski w poszukiwaniu pracy. I to w ciągu dwóch najbliższych lat” – wynika z sondażu *Gazety*. Większość młodych myślących o emigracji zaczęła już jakieś przygotowania: szuka ofert pracy, sprawdza informacje o kraju, uczy się języka obcego. Wyjazd rozważają także starsi – w sumie myśli o nim co piąty dorosły Polak. Niektórzy szacują, że od momentu wejścia Polski do UE wyjechało już grubo ponad milion Polaków w wieku produkcyjnym. Inni – że co najwyżej kilkaset tysięcy. Brak pracy i niskie zarobki to wedle respondentów sondażu *Gazety* główne przyczyny wyjazdów młodych do Europy Zachodniej. Polacy uważają, że wyjazdy nie świadczą o dobrym przygotowaniu młodych do pracy za granicą ani też nie są szansą, dzięki której mogą oni poszerzyć swoje kwalifikacje. Są raczej smutną życiową koniecznością, którą nie ma powodu się szczycić. „Sprawy życiowe” – takie jak brak pracy i niskie zarobki – wskazywało aż po 80% badanych (każdy mógł wskazać po trzy odpowiedzi). Inne powody – brak mieszkań, chęć nauki czy przeżycia przygody – wskazywało znacznie mniej osób. Te dwie ostatnie kategorie, często pojawiające się w rozważaniach publicystów, wskazywał raptem co dziesiąty badany. Co ciekawe, całkiem sporo, bo aż 18% badanych jako przyczynę wyjazdów podawało złą sytuację polityczną w Polsce. Dla aż 79% Polaków wyjazdy młodych to powód do wstydu. Dumnych jest tylko 13% – reszta nie ma zdania. Jedynie wśród samych młodych nieco więcej uważa, że z naszych rodaków radzących sobie na Zachodzie należy być dumnym. Ale i w tej grupie jest to raptem 31%¹⁰. To najnowszy sondaż *Gazety*, a co piszą sami zainteresowani?

¹⁰ PBS DGA dla *Gazety*, 2 września, próba reprezentatywna 500 osób, sondaż telefoniczny, źródło: <http://serwis.gazeta.pl/kraj/2029020,75055,3595932.html>

Internet coraz częściej staje się współczesną agorą, miejscem dysput i polemik ludzi aktywnych społecznie, wykształconych, słowem o dużej świadomości samych siebie i swojego otoczenia. Z zaciekawieniem śledziliśmy polemikę, jaką na łamach internetowego forum *Gazety Wyborczej* wywołał artykuł autorstwa Michała Olszewskiego *Kraj sportów ekstremalnych*¹¹⁾, traktujący, ogólnie rzecz biorąc, o beznadziejności współczesnej Polski i niesamowitych, wręcz ekstremalnych sposobach na przetrwanie w tej rzeczywistości. Artykuł pobudził młodych, wykształconych już absolwentów, albo jeszcze studiujących do dyskusji nad tą rzeczywistością i ujawnienia motywów niektórych swoich zachowań – w tym wyjazdów za granicę. Wybraliśmy najciekawsze fragmenty, które cytujemy poniżej z próbą analizy poszczególnych wypowiedzi¹²⁾.

„Mam 24 lata. W tym roku, jak Bóg da, zostanę magistrem socjologii i zaraz potem zamierzam wyjechać z tego kraju. Ten kraj to Polska, miejsce na mapie, które niezmiernie mnie męczy, ale które mimo wszystko lubię. Tu przez te 24 lata zdarzyło się masę rzeczy, które czyniły mnie szczęśliwym lub smutnym, tutaj są nasi przyjaciele, rodzice, to jest nasz krąg kulturowy i tak dalej, tylko, że naprawdę nie o to chodzi...

Chodzi o to, że Polska stała się krajem, w którym przestrzeń do dokonywania wyborów życiowych została zawężona tak bardzo, że właściwie zdołały się w niej zmieścić tylko dwie możliwości, w których dla mnie nie ma nic interesującego (...) Dworce są brudne, politycy sprzedajni, w dziedzinie rozwarstwienia dochodów zbliżamy się do niedoścignętego południowoamerykańskiego wzoru, system emerytalny mamy wzorowany na Chile, ale trzymamy fason. (...)

Autorytety naukowe nie mają nic do powiedzenia, media kreują wirtualną rzeczywistość, postępująca oligarchizacja zbliża nas do niedoścignętego azjatyckiego wzoru, Warszawa to nie cała Polska, ale trzymamy fason”¹³⁾.

Z wypowiedzi tego studenta bije frustracja. Frustracja otaczającym bałaganem, brudem i zaniedbaniem zarówno kraju, jak i społeczeństwa. Jak widać, motywem wyjazdu w tym przypadku nie jest wprost atakowana władza, nieudolność

czy też bezrobocie lub chęć zarobienia dużych pieniędzy. Widać, że student jest zmęczony i sfrustrowany do tego stopnia, że nawet nie chce mu się specjalnie angażować. Zmęczenie i brak możliwości dokonywania wyborów, brak możliwości samorealizacji, brak perspektyw na rozwijanie swoich umiejętności – to są motywy skłaniające do wyjazdu. Patriotyzm, związaną ze społecznością lokalną, to już dzisiaj nie wystarczy. Młody, zdolny człowiek wyjedzie z kraju, który mimo wszystko lubi, ale to lubienie już dzisiaj nie wystarczy. Nie jest „trendy” poświęcać się dla ojczyzny. Ważna jest samorealizacja i poszerzanie swoich własnych perspektyw widzenia i poznawania świata.

Studentka jednej z najbardziej elitarnych polskich uczelni wyższych sama podaje motywy: praca, kariera, lepsze życie..., życie w Polsce rozczarowuje. Nie możemy realizować swoich marzeń, planów życiowych, jesteśmy całkowicie uzależnieni od niezdrowych mechanizmów rządzących dzisiaj szczególnie trudnym rynkiem pracy. Zażenowanie i złość na system, w którym o sukcesie wcale nie decyduje własna praca i doskonalenie swoich umiejętności, to kolejne powody emigracji za lepszym bytem.

„(...) Mamy na SGH taki syndrom: jakkolwiek kierunek studentki by na początku wybrali i tak znakomita większość łąduje na finansach i bankowości, bo 'w tym jeszcze można znaleźć pracę'. Wielu myślało o pracy w administracji państwa, ale tu – panuje przeświadczenie – zasad rekrutacji nie wyznaczają zachodnie standardy, tylko znajomości. Rzeczywistość bezlitośnie zabija marzenia o byciu urzędnikiem, ale odpowiedzią nie może być ucieczka (...).

Zgoda, młodzi lubią podróże, ale zapytani, dlaczego chcą wyjechać, coraz częściej odpowiadają, że za pracą, karierą, lepszym życiem, bo 'wiesz, jak tu jest'. Tak, wiem, jak tu jest. I właśnie to utwierdza mnie w przekonaniu, że tu trzeba być. Gdy mamy wreszcie wolny kraj, to chcemy z niego uciekać – pisał Michał Olszewski. Gorzki paradoks, zwłaszcza że tyle w tym kraju do zrobienia”¹⁴⁾.

„Zabijanie” marzeń to nie jest jednak według autorki tej wypowiedzi dostateczne usprawiedliwienie dla „umywania rąk” od tego, co się

¹¹⁾ M. Olszewski (2004), *Kraj sportów ekstremalnych*, <http://serwis.gazeta.pl/metron>, 23.01.2004

¹²⁾ Szerszej analizie samej problematyki drenażu mózgow (na podstawie wypowiedzi internetowych) współautorka tego artykułu dokonała wraz z Marią Świątkiewicz-Mośny w artykule (2005), *Czy grozi nam drenaż mózgow? Główne motywy migracji absolwentów szkół wyższych*, w: „Zamojskie Studia i Materiały”, seria: Pedagogika, zeszyt 1 (16), Zamość: Wyższa szkoła zarządzania i Administracji, s. 143-141.

¹³⁾ M. Danielewski (2004), *Ja też stąd spadam*, <http://serwis.gazeta.pl/metron>, 26.02.2004

¹⁴⁾ M. Kobus (2004), *Polska mnie porzywa*, <http://serwis.gazeta.pl/metron>, 8.03.2004

dzieje we własnym kraju. O ile dla rodziców dzisiejszych absolwentów emigracja z kraju na Zachód to była przede wszystkim ucieczka do wolności, o tyle dzisiejsi wykształceni ludzie są tą wolnością rozzarowani. Przedsiębiorczość polska nie ma nic wspólnego z etyką biznesu. Największe kariery i pieniądze robią ludzie skorumpowani, niejednokrotnie uwikłani w mafijne układy. A może właśnie motywem wyjazdu jest brak chęci wzięcia swojego życia we własne ręce. Może emigrują ludzie słabi i niezdolni do przedsiębiorczych zachowań

„(...) Uważam, że jedynym sensownym rozwiązaniem wobec wszechobecnego chamstwa, złodziejstwa, korupcji, biurokracji jest własna niezłomna postawa wobec tego, co złe. 'Bądź wierny, idź' – jak nawoływał Herbert. Jeżeli nawet życie w Polsce to sport ekstremalny, to należy do konkurencji przystąpić, bo do wygrania mamy Polskę, zapewne nie dla siebie jeszcze, ale dla naszych dzieci czy może dopiero wnuków”¹⁵⁾.

Analizując poszczególne wypowiedzi internautów coraz bardziej przekonywaliśmy się, że ocena motywów wyjazdu za granicę w dzisiejszym czasie w dużej mierze zależy od kapitału kulturowego i społecznego, który w procesie wychowania zdobyli poszczególni dyskutanci.

Pomimo masowego odpływu uzdolnionych, znających języki specjalistów, pozostają w Polsce tacy, którzy nie dobro własne przedkładają ponad wszystko, ale którzy czują się odpowiedzialni za dobro wspólne. To zaskakujące, że pomimo tak częstych wypowiedzi o trudnościach, o biedzie, wyzysku, korupcji, znajdują się i tacy, którzy swoje zdolności chcą wykorzystać do budowy przyszłości, lepszej i „normalniejszej” od tej, która jest teraz.

Obok zwyczajnych materialnych motywów emigracji pojawiają się obywatelskie cnoty, patriotyzm, praca, poświęcenie, dobro wspólne, dobrowolność, które umacniają w podjęciu decyzji o pozostaniu w ojczyźnie.

„(...) Polacy nie emigrują, ponieważ zbrzydła im Polska, znudził się etos patriotyczny i pogoda. Aktualna emigracja to tylko i wyłącznie wynik katastrofalnego bezrobocia z wszystkimi jego implikacjami. Z opublikowanego niedawno w 'Gazecie' sondażu

firmy Student News – 'Badania Rynkowe i Społeczne' wynika, że chęć wyjazdu na stałe deklaruje prawie połowa studentów prestiżowych warszawskich uczelni, zaś zdecydowana większość chciałaby wyjechać na rok, dwa. (...) Okazuje się, że 'polskie społeczeństwo ma się lepiej niż państwo. Polacy postawili na edukację, nowoczesne technologie komunikacyjne i zdrowie. Coraz więcej inwestują w te dziedziny. Gonią cywilizacyjnie na własną rękę zamożne społeczeństwa zachodnie. Uczą się racjonalnych zachowań ekonomicznych. Mniej narzekają i są coraz bardziej zadowoleni z różnych sfer życia’”¹⁶⁾.

Wśród pesymistycznych głosów znajdują się również wypowiedzi ludzi patrzących z większym dystansem na to, co się dzieje. Kapitalizm rządzi się specyficznymi prawami i musimy się przyzwyczaić do tych mechanizmów. Emigracja, migracje to normalne zjawisko pozwalające utrzymywać ciągłą równowagę w społeczeństwie. Ludzie wymieniają się, jedne „mózgi” odpływają, inne przypływają. Potrzeba nam jedynie więcej dystansu oraz przedsiębiorczości, aby te zjawiska umieć jak najlepiej wykorzystać dla budowy solidnych fundamentów nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego.

„(...) To prawda, że wielu chce stąd wyjechać. Ale raczej wyjechać, niż wyemigrować. Na całym świecie młodzież rozpełza się w różne strony, żeby postudiować, nauczyć się języków, pomieszkać w ciekawych miejscach. Nie uważam, żeby to była oznaka 'zaniku prymatu pojęć narodowych' (...) Na pytanie: „Kto ty jesteś?” nadal odpowiadam: „Polak” (choć już nie taki mały). Polska tożsamość narodowa jest mojej tożsamości składnikiem najważniejszym. Jestem zakorzeniony w polskości, 'to jest moje miejsce, bo kocham to miejsce'. (...) Można swobodnie wybrać ojczyznę? Kupić Polskę od uśmiechniętej sprzedawczynie? Bez kłopotu osiedlić się w cieplejszych i bardziej ułożonych okolicach? Emigracja? Dziękuję, nie wezmę. W każdym kraju byłbym obcy, zdradzałby mnie mój akcent, moje zachowanie, moje nierozumienie miejscowych zwyczajów. Znam angielski, ale językiem mojej modlitwy, moich żartów i moich myśli jest polski. Polscy emigranci, prawie wszyscy, pozostawali naznaczeni polskością i nawet najwybitniejsi rzadko robili karierę”¹⁷⁾.

¹⁵⁾ S. Czuszel (2004), *Sporty ekstremalne a odwaga*, <http://serwisy.gazeta.pl/metroon> 16.02.2004

¹⁶⁾ K. Kredens (2004), *Stąd do przyszłości*, <http://serwisy.gazeta.pl/metroon> 23.02.2004

¹⁷⁾ W. Szacki (2004), *Kraj prawie normalny*, <http://serwisy.gazeta.pl/metroon> 16.02.2004



Patriota, kto to?

Jak już powiedzieliśmy we wstępie, przeprowadziliśmy krótki sondaż wśród studentów III roku socjologii Uniwersytetu Śląskiego w Ośrodku Dydaktycznym w Rybniku na temat: „Co dla Ciebie znaczy być Polakiem, co to znaczy być patriotą?” Oto wybrane najciekawsze wypowiedzi¹⁸⁾ z krótkim komentarzem, gdyż na głębszą analizę niestety nie mamy tutaj miejsca.

„Ja, jako patriota:

- ▲ znam 'Misia' i lubię oglądać 'Czterech pancernych...';
- ▲ za granicą pozdrawiam samochody na polskich tablicach, a w przypadku problemów moich krajanów staram się im pomóc,
- ▲ wiem, że Polska składa się z różnych ludzi, różnych kultur i różnych mniejszości, a każdego, kto nazywa siebie Polakiem, staram się szanować niezależnie od jego korzeni. Mniejszości kulturowe chcą poznać (np. gwarę poznańską),
- ▲ w rozmowach z obcokrajowcami staram się tłumaczyć to, czego oni nie rozumieją, także genezę rzeczy złych (uprzedzenia),
- ▲ śmieję się z stereotypów Polaków za granicą, podobnie jak śmieję się ze stereotypów Niemców czy Rosjan,
- ▲ czuję więź z przodkami historycznymi, ale potrafię spoglądać na historię obiektywnie (vide bezsens Powstania '44)”.

Jak widać, to, co składa się na poczucie tożsamości polskiej dla tego młodego Polaka, to dorobek kulturalny kraju i znajomość historii na poziomie trudnym przez nas do ocenienia. Widoczne jest tutaj dążenie do otwartości i wręcz niechęć do zamykania się w ramach jednej narodowej tożsamości, ponieważ może to szkodzić w dialogu z innymi narodowościami. Nie jest jednak zachwycającym fakt ograniczenia znajomości kultury do Misia i Czterech pancernych, zwłaszcza, że są to na dodatek produkty kultury masowej.

„Sam siebie nie nazwałbym patriotą, w znaczeniu umierania za ojczyznę, właściwie to nie mam ochoty nawet iść do wojska. W obecnej sytuacji nie czuję więzi z ludźmi nazywanymi się Polakami i trudno mi raczej stwierdzić, jak mogłoby to wyglądać w innym kontekście historycznym i politycznym. Chyba nigdy nie zdarzyło mi się akcentować tego, że

jestem Polakiem i jako że mieszkam na Śląsku, to duży wpływ miały na to odrębne tradycje tego regionu. Widzę znaczne różnice pomiędzy ludźmi pochodzącymi z różnych części kraju, stąd nie uważam nazwy „Polak” za odpowiednią dla mnie, wydaje mi się zbyt ogólna i nie różnicująca”.

Szczególny wpływ na takie a nie inne odpowiedzi – nie boimy się tego tutaj powiedzieć – ma fakt przeprowadzenia sondażu właśnie wśród społeczności Ośrodka Dydaktycznego Uniwersytetu Śląskiego w Rybniku. To miasto, które przeszło boleśnie transformację systemową, powoli stara się nabrać nowego charakteru, z miasta kopalni i przemysłu powoli zamienia się w miasto nowoczesnych technologii, rozwiązań komunikacyjnych, inwestowania w infrastrukturę. Jednak poczucie silnej tożsamości regionalnej ujawnia się wśród tutejszych mieszkańców najbardziej. Większe przywiązanie do ojczyzny regionalnej niż ojczyzny w rozumieniu państwa polskiego.

„Nie potrafię zdefiniować, co znaczy być Polakiem i chyba wynika to z mojego braku potrzeby określenia się w ten właśnie sposób. Znacznie częściej określam siebie przez podkreślanie przynależności do grup mniejszych niż naród i dużo silniej się z nimi identyfikuję”.

Podobnie jak powyżej mamy tutaj do czynienia z silnym zakorzenieniem w ojczyźnie prywatnej, w metaforycznym mniejszym niebie. Istotnym wydaje się również stwierdzenie braku potrzeby identyfikowania się z narodem. Jest to najbardziej znamieny wskaźnik odczuwania możliwości samorealizacji właśnie w małej, lokalnej społeczności, bez konieczności poszukiwania szerszych kręgów odniesień dla swojej działalności i dla poszukiwania sensu życia. Poniżej przytaczamy jeszcze kilka najciekawszych wypowiedzi studentów.

„Uważam, że żyje mi się w tym kraju ciężko, niespokojnie, bez oparcia czy to poszczególnych osób, czy też państwa. Nie chodzi mi tu o to, aby przejąć za mnie odpowiedzialność, obowiązki itp. Często myślę o wyjeździe z kraju, czuję, że nie uda mi się w tym kraju osiągnąć podstawowych celów, jakie sobie wytyczyłam, spełnić marzenia. Gdy ktoś mnie pyta o mój patriotyzm, to nie wiem, co powinnam odpowiedzieć, ale w głębi mnie aż coś krzyczy i chce powiedzieć, że nie jest to

¹⁸⁾ Wypowiedzi studentów przytaczamy dosłownie. Dokonałmy jedynie korekty ortograficznej. Mamy nadzieję, że autentyczna forma przyczyni się również do lepszego „oddania ducha” dzisiejszej młodzieży.

tak proste, gdyż ma wpływ wiele czynników na to, jak postrzegam ów swój patriotyzm. Na dzień dzisiejszy czuję się tłumszona w swym kraju. Dobrze jest to, że mam możliwość studiowania, której wcześniej nie miałam”.

Ból i rozczarowanie bijące z tej wypowiedzi świadczy o zimnym klimacie tego domu, jakim powinna być ojczyzna. Nie ma tu ani poczucia wspólnoty, ani bezpieczeństwa. Podcinanie skrzydeł i brak perspektyw na realizację marzeń powoduje zniechęcenie i rezygnację.

„Być Polakiem dzisiaj, to znaczy żyć uczciwie, szanować siebie, rodzinę. Pracować, pomagać sobie wzajemnie w pracy. Udzielać się chociaż w drobnych sprawach wśród społeczności lokalnej, utożsamiać się z miejscowością, w której się mieszka czy nawet dzielnicą. Przekazywanie wartości pozytywnych młodemu pokoleniu, aby dzięki szacunkowi jednego do drugiego potrafili być dumni, że mogą żyć w wolnym kraju, gdzie mogą się rozwijać, szkolić, pracować”.

Świadomość konieczności pielęgnowania cnót obywatelskich potwierdza naszą tezę o dzisiejszym pojmowaniu patriotyzmu.

„Dla mnie patriotyzm nie odgrywa aż tak ważnej roli, ale szanuję polską tradycję i nie wstydzę się powiedzieć tego, że jestem Polką. Także podczas olimpiady albo innych zawodów sportowych trzymam kciuki za naszą reprezentacją, mam również szacunek do naszego hymnu i symboli narodowych. Szczycę się tym, że z Polski pochodzą tak wspaniałe osoby, jak: Czesław Miłosz, Fryderyk Chopin, Jan Paweł II, Wisława Szymborska i wiele innych. Z drugiej jednak strony nie umarłabym za Polskę tak, jak to robili niektórzy przodkowie, za co ich szanuję i doceniam, gdyż nie wiadomo, czy bez ich poświęcenia Polska wyglądałaby obecnie tak, jak wygląda”.

Jak widać, poczucie tożsamości narodowej wyraża się jedynie przez szacunek do tradycji i dorobku kulturalnego. Ojczyzna nie jest odczuwana jako matka, za którą właśnie pójdzie się w przysłowiowy bój. Dzisiejsza sytuacja w kraju, brak zagrożenia militarnego nie stawia zresztą ludzi przed takimi wyborami, zatem trudno im odpowiadać na pytanie „Czy oddałbyś za ojczyznę życie?”. Trudno zatem wymagać od nich takich deklaracji. To konkretna sytuacja stwarza konkretne postawy w społeczeństwie. Na co dzień mamy do czynienia po prostu z „socjologią życia bieżą-

cego” i z tej perspektywy powinniśmy próbować oceniać, co konstruuje tożsamość dzisiejszego młodego Polaka.

„Jeśli mam przyjaciela Polaka, to jestem patriotką jedynie w tym sensie, że walczę właśnie o tego człowieka i szanuję go tym, kim jest. Tak przejawia się mój patriotyzm w ten a nie inny sposób”.

„Moim zdaniem 'bycie Polakiem' jest bardzo proste, ponieważ uważam, że kraj nasz nie wymaga od nas wielu rzeczy. Nie mamy wielu obowiązków, jakie powinniśmy spełniać i przestrzegać jako obywatele, aby pokazać, jak bardzo jesteśmy przywiązani i oddani naszemu krajowi. Na co dzień wielu ludzi żyje swoimi sprawami, swoim życiem nie myśląc o Polsce jak o swojej ojczyźnie, wobec której mamy obowiązki. Przypominają sobie dopiero wtedy, gdy przychodzi dzień jakiegoś święta narodowego lub innej uroczystości związanej z ojczyzną”.

Analizując wypowiedzi internetowe i prasowe oraz studenckie można dojść do wniosku, że obok masowej emigracji młodych uzdolnionych absolwentów, którzy kierują się głównie motywami materialnymi, ewentualnie zmęczeniem otaczającą ich szarą polską rzeczywistością, równolegle występuje uczucie lęku, strachu i braku perspektyw. Ludzie boją się biedy, bezrobocia, zniewolenia i uzależnienia od aktualnej sytuacji na rynku pracy a jednocześnie pozostają i tacy, którzy emigracji się boją, bo wiedzą, że obcy pozostaje zawsze obcym.

Paradoks współczesnej edukacji i kształcenia młodych obywateli można sprowadzić do dylematu, czy powinniśmy iść w kierunku kształcenia ludzi kreatywnych, przedsiębiorczych, umiejących znaleźć się na każdym rynku i w każdej kulturze, ludzi kosmopolitycznych, wielojęzycznych, czy też przede wszystkim kierować się pedagogiką patriotyzmu. Czy umiłowanie własnej ojczyzny jest dzisiaj wartością ułatwiającą poruszanie się w świecie, solidny fundament pod robienie kariery nie tylko w sensie prywatnym, ale również w sensie obywatelskiej cnoty, czy raczej stanowi barierę, która zabija przedsiębiorczość i kreatywność.

Po przeanalizowaniu większości tekstów dochodzimy do wniosku, że głównymi biegunami, które wyznaczają dzisiejsze pojmowanie patriotyzmu, jest pozostanie w kraju albo wyjazd z niego. Motywami emigracji dzisiaj jest

brak pracy i perspektyw a to, co pozwala na podejmowanie decyzji o wyjeździe, to właśnie otwartość, przedsiębiorczość, ale jednocześnie samotność, brak poczucia silnej tożsamości narodowej. Należy jednak podkreślić, że właściwie tylko pojedyncze osoby deklarują kategorię niechęć do ojczyzny i powrotu. Większość, pomimo chęci wyjazdu z kraju, podkreśla, że jest on tymczasowy i ma być tylko środkiem w osiągnięciu celu, czyli zakorzenienia się w Polsce, spokojnego i szczęśliwego życia na godnym poziomie. Na ile te deklaracje okażą się możliwe do zrealizowania, pokaże czas. Być może już za jakieś 10, 15 lat zaczną wracać masowo ci, którzy wyjechali wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Warto będzie ich wtedy zapytać, co oznacza bycie patriotą. Już dzisiaj w wywiadach z Polakami mieszkającymi za granicą da się słyszeć głosy, że dużo łatwiej jest powiedzieć, czym jest patriotyzm, jeśli tęskni się za ojczyzną, za przysłowiową śląską kiełbasą, polskim chlebem i polskimi świętami.



Zamiast zakończenia: „Wstawaj musimy się zmierzyć ze światem, wygramy....;-)

„Być Polakiem oznacza przede wszystkim kochać nasz kraj. Jednak przede wszystkim być Polakiem oznacza postępować etycznie. Wiąże się to z szacunkiem dla swojego kraju, szacunkiem dla jego mieszkańców. Stojąc na przystanku czy jadąc pociągiem, autobusem słyszy się, że Polska to okropny kraj, bez perspektyw, bez przyszłości, szczególnie dla młodych ludzi. Myślę, że nie można nazwać tego przejawem patriotyzmu. W tym ujęciu patriotyzm powinien przejawiać się chęcią zmiany swojego pesymistycznego podejścia”.

Zarówno w wypowiedziach internetowych, jak i tych napisanych studenckim piórem, ręcznie, napawa optymizmem fakt, że dużo młodych Polaków, mimo całej skomplikowanej sytuacji, pozostaje optymistami. Znaczącym jest, że w zalewie kultury hip-hopu, której twórczość wypełnia współczesne miasta, opolski festiwal wygrywa nie artysta, który jak człowiek z getta biedy opowiada o szarych i zimnych

ulicach, o biedzie i beznadziei, ale raper Mezo, ze swoim rytmicznym refrenem „Ważne, że potrafisz widzieć dobro, ważne, że dostrzegasz jego ogrom”.

Dla młodych Polaków dzisiaj ważne jest to, co jest „trendy”, dlatego dobrze, że optymizm jest „trendy”, natomiast powszechnie potępione jest polskie malkontentstwo i ponuractwo. Wśród wypowiedzi, które przeanalizowaliśmy, najbardziej cieszy, że młodzi ludzie mają świadomość odpowiedzialności i wpływu na swój los. Coraz bardziej podnosi się również poczucie konieczności edukacji i nabywania coraz większych kompetencji cywilizacyjnych. Młodzi ludzie wiedzą również, że dzisiaj ciało i ogólny image jest kapitałem, który może bardzo pomóc w osiągnięciu sukcesu i satysfakcji życiowej. Wielu studentów aktywnie uprawia przynajmniej jeden sport, chłopcy dbają o rzeźbę ciała, dziewczyny dbają o linię i modny wygląd.

„Wkurza mnie to, że narzekamy na polityków (ale na wybory nie idziemy), że marudzimy, bo znowu trzy kilo przytyliśmy (ale na obiad schabowy), że ganimy dzisiejsze dzieci (ale ze swoimi nie rozmawiamy) etc.”

„Ja czuję się patriotką, kocham swój kraj. Wielu ludzi wyjeżdża za granicę i mówi, że już tu nie wróci, bo nie ma do czego. Ja nie potrafiłabym wyjechać na długo, ponieważ wiem, że tęskniłabym za moją ojczyzną, gdyż po prostu jest moja. Dziś patriotyzm wyraża się, tak mi się wydaje, poprzez uczestnictwo w wyborach, kultywowanie narodowych tradycji, szacunek wobec symboli narodowych”.

Choć wśród młodych ludzi jest bardzo dużo goryczy i rozczarowania, bo dyplomy, o które tak się starali, nic nie gwarantują, bo nawet jak dostaniesz pracę, to wskakujesz w poczet sławetnego pokolenia „1200 brutto”, to godna podziwu jest nadzieja na to, że mimo wszystko będzie lepiej. Nie. Być dzisiaj Polakiem to nie: być kimś pełnym optymizmu, radości i zadowolenia z siebie, ale wśród młodych ludzi uderza dojrzałość i umiejętność obiektywnego skonstatowania, na co mam wpływ, a co pozostaje poza gestią mojej woli. Niechęć do stereotypu Polaka, który „wiecznie narzeka”, wzbudza potrzebę walki z tą narodową przywarą. Umiejętność autoanalizy SWOT, czynienia rachunku własnych wad i zalet, to umiejętność rokująca z całą pewnością

na przyszłość. Młodzież wie, w co inwestować, umie ocenić, co jest pozytywne a co definitywnie negatywne, zadziwia również intuicja, którą się kieruje i która niejedną raz pozwala im na dokonanie właściwego wyboru. Mówi się dziś często o pokoleniu JPII różnie definiując jego ramy, ale jeśli głównie skupiliśmy się na dzisiejszych 20, 30-latkach, to mamy tu na myśli pokolenie ludzi, które wychowało się w czasie pontyfikatu. Papież Jan Paweł II, jedyny chyba niekwestionowany autorytet, wielki patriota napisał o ojczyźnie krótko: „Ojczyzna – kiedy myślę – wówczas wyrażam siebie i zakorzeniam, mówi mi o tym serce, jakby ukryta granica, która ze mnie przebiega ku innym (...)”. I kiedy czytamy wypowiedzi młodzieży, odnajdujemy, mimo wszystko, właśnie takie odniesienia. Młodzi Polacy są mocno zakorzenieni w ojczyźnie, choć mobilni i otwarci na obecność w ojczyźnie planetarnej, jaką staje się dzisiejszy świat. To myślenie „ojczyzna” jest chyba dużo prostsze niż zdefiniowanie, czy czuję się dzisiaj patriotą. Ojczyzna i patriotyzm stają się jakimiś imponderabiliami, podobnie jak narodowa tożsamość. Klasyczne pojmowanie tych patetycznych terminów ulega zmianom wraz ze zmianą kultury społeczeństwa polskiego i wymogów kultury światowej.

„Czuje się Polakiem!! Ponieważ: urodziłem się w Polsce, zostałem wychowany w duchu patriotyzmu. Bardzo lubię swój kraj i kulturę Polski. Byłem kilka razy za granicą, pomimo iż podobało mi się tam, nie chciałbym się przeprowadzić np. do Niemiec, Anglii czy Holandii.

Moje przywiązanie do barw Biało-Czerwonych objawia się najbardziej w sporcie, kiedy rywalizują Reprezentacje Polski obojętnie, w jakiej dziedzinie sportu. Gdy wygrywają, cieszą się bardzo, jestem dumny z naszego kraju. Gdy przegrywają, wierzę, że następnym razem na pewno wygrają. Na przestrzeni ostatnich lat po przystąpieniu do Unii Europejskiej zauważam dosyć duży postęp i rozwój naszej gospodarki, jak i sportu, co też mnie cieszy i pozwala optymistycznie patrzeć w przyszłość”.

Chęć wzięcia losu w swoje ręce, nadzieja i optymizm towarzyszące dzisiejszej młodzieży to chyba najważniejsze cnoty, jakie współczesny, młody, globalny obywatel może w sobie kształtować. Miłość do ojczyzny przybiera inny wymiar, niż przedstawia nam ją romantyczna literatura polska, ale jesteśmy przekonani, że jest to wymiar

skrojony doskonale na miarę dzisiejszych, jakże skomplikowanych czasów. Bo choć z jednej strony każdy dąży do samorealizacji i ta odpowiedzialność za swój los przejawia się w dużej indywidualizacji, to jednak powszechna jest tęsknota za wspólnotą i silną więzią, choćby z sąsiadami z osiedla. Przy dużej skłonności do ryzyka, w niebezpiecznym i zagadkowym świecie, wszyscy dążą do osiągnięcia jakiejś bezpiecznej przystani i ojczyzna ciągle tak się właśnie kojarzy.

Bezpieczne miejsce, gdzie jest się wreszcie u siebie, jest się wolnym i bezpiecznym. Jest dobrze. To jest ojczyzna. Dopóki trwa tęsknota za zbudowaniem takiego domu, dopóty o patriotyzm można być spokojnym. Można być spokojnym, kiedy słucha się optymistycznego głosu młodego rapera... „Wstawaj....”;-)...

Bibliografia

- Banaszczyk T. (1997), *Durkheim i protagoniści*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Banaszczyk T. (1989), *Studia o przedstawieniach zbiorowych czasu i przestrzeni w durkheimowskiej szkole socjologicznej*, Wrocław: Ossolineum.
- Bokszański Z. (1989), *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (1992), *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Warszawa: IP PAN.
- Braudel F. P. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris: Flammarion, (IV wydanie przejrane i rozszerzone Paris 1979; wyd. polskie *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*, T. 1. – 1976, T. 2. – 1977, Gdańsk).
- Braudel F. P. (1960), *Histoire et sciences sociales: la longue durée*, *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, Paris: Flammarion.
- Braudel F. P. (1985), *La dynamique du capitalisme*, Paris: Flammarion.
- Czamowski S. (1956), *Dzieła*, t. 1-5, Warszawa: PWN.
- Czuszel S. (2004), *Sporty ekstremalne a odwaga*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon> 16.02.2004
- Danielewski M. (2004), *Ja też stąd spadam*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon> 26.02.2004
- Kobus M. (2004), *Polska mnie porywa*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon>, 08.03.2004
- Kredens K. (2004), *Stąd do przyszłości*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon> 23.02.2004
- Lewandowski E. (1996), *Syndromy etniczne społeczeństw*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Olszewski M. (2004), *Kraj sportów ekstremalnych*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon>, 23.01.2004
- Szacki W. (2004), *Kraj prawie normalny*, <http://serwis.gazeta.pl/metroon> 16.02.2004
- Tuan Yi-Fu (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa: PIW.
- <http://serwis.gazeta.pl/kraj/2029020,75055,3595932.html>

(grudzień 2006)

Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa

Zasadność wprowadzania kulturoznawstwa rodzimego na lekcji języka obcego

O ile już coraz więcej miejsca zajmuje prezentacja aspektów kulturowych na lekcjach języków obcych (taka też jest koncepcja większości nowoczesnych podręczników), to jednak bardzo rzadko jest to tzw. kulturoznawstwo interkulturowe, a więc zajmujące się porównywaniem zjawisk kulturowych obcego i własnego kraju. Ponieważ podstawą otwarcia się na obcą kulturę jest znajomość rodzimej, w wielu programach nauczania języków obcych jest podkreślany bardzo istotny aspekt, a mianowicie kształcenie u uczniów własnej tożsamości kulturowej (por. np. Łuniewska, 2002:6), której świadomość i znajomość stanowi punkt wyjścia do podjęcia dialogu interkulturowego.

Wydaje się, iż wiele racji leży w stwierdzeniu Erdmengera (1996:39), że przyswajanie systemu gramatyczno-leksykalnego jest już dostatecznie dużym wyzwaniem dla ucznia poznającego język obcy. Przez prezentację obcych mu treści kulturowych, zwłaszcza w pierwszym etapie nauki, znacznie piętrzymy początkowe trudności. Dodatkowo, na podstawie swoich wieloletnich badań Erdmenger stwierdził, iż uczeń nie jest zainteresowany treściami socjokulturowymi kraju, którego języka się uczy, lecz opanowaniem języka jako środka komunikacji, i rzadko traktuje język jako klucz do poznania obcej kultury. Oczywiście nie negujemy stwierdzenia, iż język i kultura są nierozdzielnie ze sobą związane, lecz jeśli chodzi o tak zwaną „kulturę wysoką” zainteresowanie uczniów jest rzeczywiście znikome, (potwierdzają to również ankiety przeprowadzone w polskich szkołach, zob. Ułanicka, 2005:117).

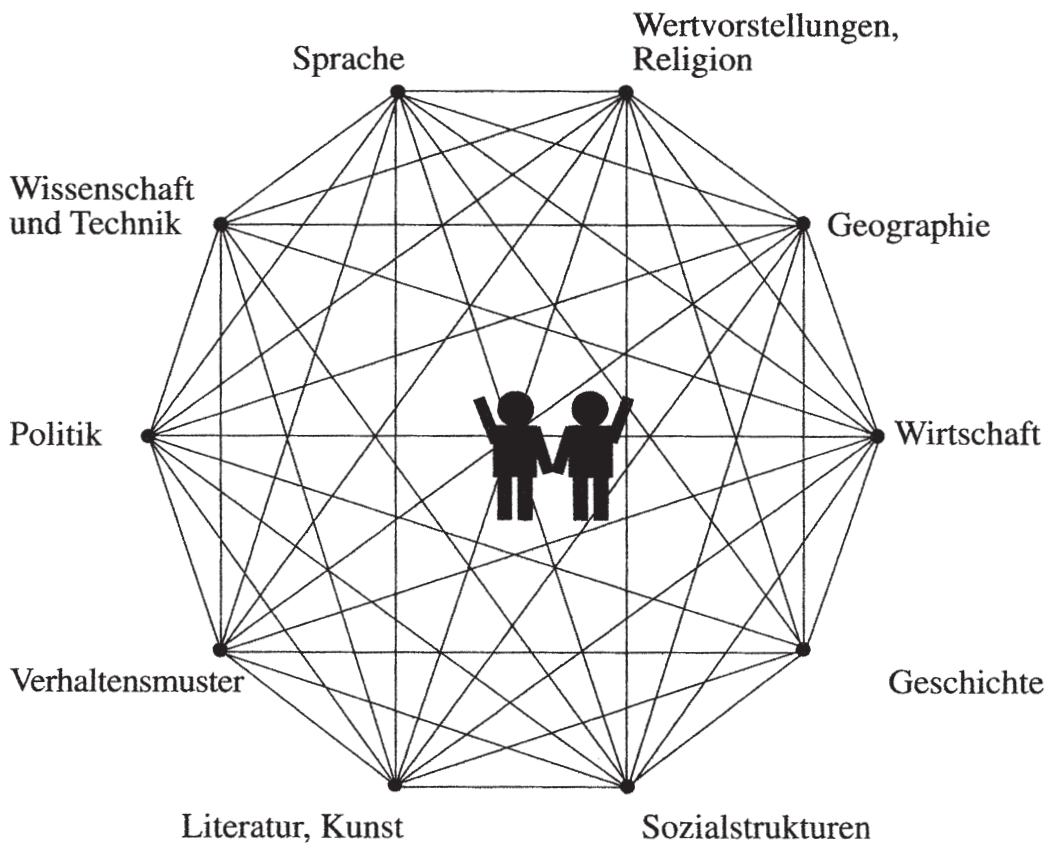
Jeśli nauka nowego języka i przyswajanie nowych informacji o obcej kulturze może być dla przeciętnego ucznia zbyt dużym wyzwaniem w początkowej fazie nauki, to z pewnością dużo łatwiej

będzie mu zastosować nowe struktury i słownictwo w odniesieniu do zjawisk bliższych mu kulturowo. Dlatego nieodzownym wręcz elementem na lekcji języka obcego jest mówienie o rzeczach znanych, bliskich – nie tylko tych z obszaru tzw. kultury dnia codziennego, lecz również zjawiskach rozwijających uczniów intelektualnie z tzw. „kultury wysokiej”. Im bardziej tematy są realistyczne dla ucznia, tym chętniej podejmuje on rozmowę i, co za tym idzie, tym większe jest jego zainteresowanie oraz naturalną kolejną rzeczą następuje znaczne przyspieszenie procesu opanowywania języka obcego. Kulturoznawstwo jest nieodzowną częścią składową kształcenia językowego. Ponieważ zrozumienie fenomenów obcej kultury polega w dużej mierze na refleksji nad własną, niezbędne wręcz jest również wprowadzanie elementów kultury rodzimej na lekcjach języka obcego (por. Doyé, 1992:6).

Kryteria doboru treści rodzimego kulturoznawstwa

Termin *kultura* stał się podstawowym pojęciem w procesie nauki języka obcego. Pojęcie kultury jest rozumiane bardzo szeroko i pozostawia nauczycielowi duże pole do działania. Jest wiele jego definicji, ale posłużmy się podziałem treści kulturowych, jakie znajdujemy u Kellera (1996:228), według którego na pojęcie kultury składają się różne obszary ludzkiej działalności. Według poniższego schematu kultura zawiera w sobie język, muzykę, sztukę, ale również reguły, normy, wartości i wzorce zachowań danego społeczeństwa. Taka interpretacja pojęcia kultury umożliwia nam systematyczne omawianie na lekcji elementów składowych obrazu kulturowego danego społeczeństwa. Tylko od celów lekcji zależy, który aspekt tematyczny poddamy analizie.

¹⁾ Dr Barbara Widawska jest adiunktem w Zakładzie Germanistyki Akademii Pomorskiej w Słupsku.



Źródło: Keller G. (1996), *Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens*, w: „Praxis des neusprachlichen Unterrichts 43.3”, Berlin: Pädagogischer Zeitschriften Verlag s. 228.

Ponieważ, jak widzimy, ramy tematyczne kulturoznawstwa są bardzo szerokie, należałoby przyjąć pewne kryteria, które umożliwią nam dokonanie wyboru tematów. W dydaktyce nastąpiła w ostatnich latach zmiana, która zakłada, iż wybór treści programowych powinien następować zgodnie z zainteresowaniami naszych uczniów. „Was unsere Schüler und Schülerinnen interessiert, soll Gegenstand des Unterrichts sein”, pisze Pauldrach (1992:5). Wiele racji jest jednak również zawartych w tezie Kellera (1996:234), iż przy wyborze treści kształcenia nie możemy kierować się tylko zainteresowaniami ucznia, gdyż zadaniem nauczyciela jest również poszerzenie wiedzy ucznia leżącej (często pozornie) poza obszarami jego zainteresowania. Tu również musi nauczyciel czy autor podręcznika znaleźć złoty środek, by nowe treści spotykały się z zainteresowaniem uczniów, a przede wszystkim były adekwatne do wieku odbiorcy.

Przez tematyzowanie własnej kultury uczeń znajduje punkty stykowe z nową, której język pozna-

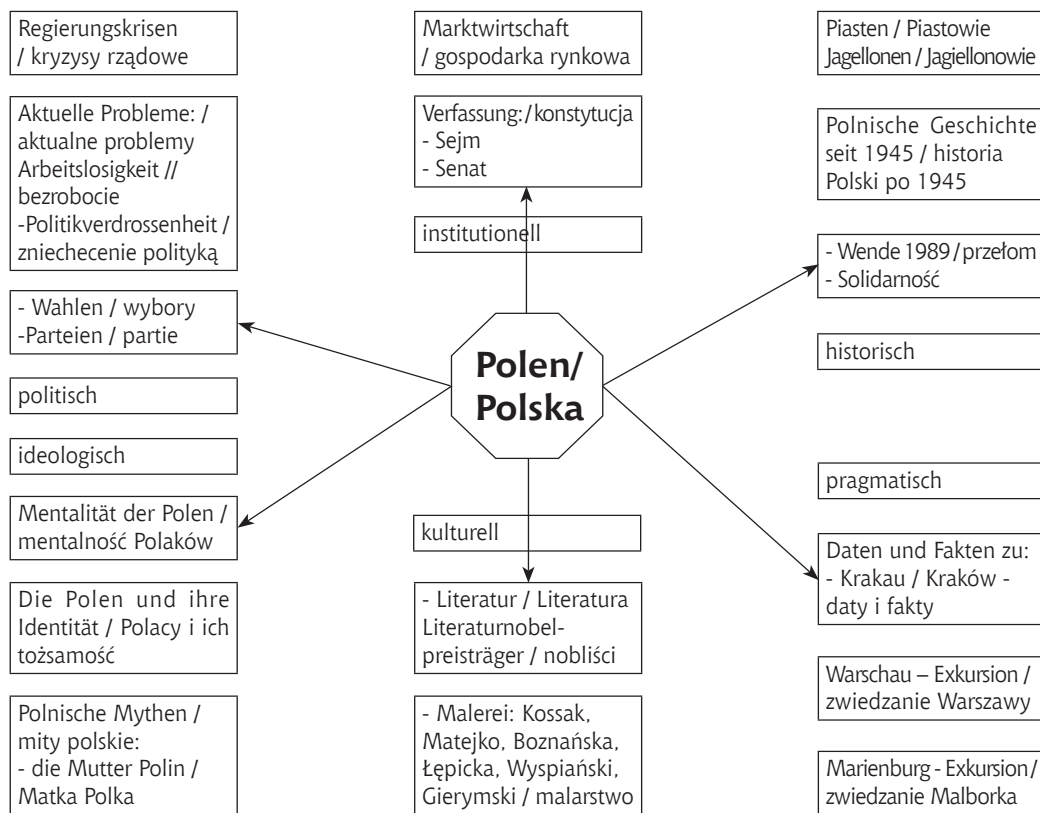
je. Neuner (1994:116) zwraca uwagę, iż uczeń nie interesuje się gramatyką w procesie przyswajania języka obcego, lecz przede wszystkim tematami i sytuacjami, które dają mu możliwość identyfikacji. Jakie kryteria muszą zatem leżeć u podstaw wyboru treści kształcenia w dziedzinie kulturoznawstwa?

- ▶ *Reprezentatywność i relewanca* – to, co jest reprezentatywne dla rodzinnej kultury powinno znaleźć odzwierciedlenie w realizowanych treściach nauczania. Jednak zawsze należy zadać sobie pytanie, jak istotne są to informacje dla danej grupy wiekowej i jaką rolę będą one odgrywały w procesie tworzenia się tożsamości ucznia.
- ▶ *Aktualność* – to kryterium często wymaga, by nauczyciel sam przygotował aktualny materiał kulturoznawczy, gdyż podręczniki nie nadążają za rzeczywistością ze względu na długi czas wdrożenia do praktyki szkolnej.
- ▶ *Różnorodność zjawisk kulturowych* – przy wyborze tematów kulturoznawczych należy uwzględnić również regionalizm kulturowy.

- ▶ *Autentyczność* – ponieważ podręcznik nie jest jedynym źródłem informacji ucznia (media), dlatego wyjątkowo starannie należy przestrzegać kryterium autentyczności tekstów i przedstawianych sytuacji.
- ▶ *Perspektywizm* – tematy powinny być przedstawiane z różnych punktów widzenia, nie tylko z perspektywy rodzimego użytkownika języka, ale także z punktu widzenia obco-krajowca (obca perspektywa) (por. Krumm 1992:18; Neuner, Hunfeld 1993:111).
- ▶ *Porównanie interkulturowe* – aspekty leżące u podstaw tożsamości kulturowej ucznia powinny być prezentowane w szerszej perspektywie międzykulturowej, dającej możliwość porównania własnych i obcych wzorców.

Tematy kulturoznawcze są realizowane koncentrycznie przez cały cykl kształcenia. Progresa dotycząca ich realizacji będzie polegać na rozszerzaniu i pogłębianiu tych samych kręgów tematycznych na wyższych poziomach zarówno

językowych, jak i obszerniejszej informacji (znajdowanie nowych aspektów). Pfeiffer (2001:172) pisze tu o tzw. układzie liniowo-koncentrycznym materiału nauczania. W układzie liniowym progresa będzie polegać na omawianiu kolejnych nowych zagadnień, wprowadzanie których będzie uwarunkowane wiekiem ucznia. Podobnym instrumentem pomocniczym do definiowania tematów są tzw. „*landeskundliche Netzwerke*”, które proponuje Penning (1995:630). Zaletą tego sposobu pracy jest to, iż w każdym momencie można przerwać temat, jak również to, iż uczeń sam może wybrać kierunek, w którym chce podążać. Często w podręcznikach, zwłaszcza dla początkujących, pojawiają się tematy na zasadzie informacji bez związku z następną. W układzie liniowo-koncentrycznym materiału zarówno nauczyciel, jak i uczeń posiadają całościową wirtualną mapę tematyczną. Poniżej przedstawiony „*Netzwerk*”, dotyczący tematów rodzimego kulturoznawstwa, może być jednym z przykładów zaproponowanych przez nauczyciela.



Źródło: Penning D. (1995), *Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts fachübergreifend und/oder fachspezifisch?*, w: „Info DaF”, 22.6, s. 630.



Kształcenie (inter)kulturowe ucznia

Od dłuższego już czasu w metodyce jest powszechnie stosowane pojęcie komunikacji interkulturowej. Co właściwie ono oznacza? Komunikacja obcojęzyczna zawierająca w sobie (zawsze) elementy kulturowe, ma ścisły związek z własną i obcą kulturą. Z tych dwu obszarów powstaje nowy obszar kulturowy, bikulturowe wartości, które powstają w procesie przyswajania języka obcego. Refleksje nad obcą kulturą dają impulsy do porównań z własną. To oznacza, iż kultura wyjściowa i docelowa znajdują się w ciągłej zależności, z czego wynika, oprócz uczenia się językowego, również uczenie się kulturowe, gdzie zawsze zostają uwzględnione obie płaszczyzny. Kompetencja językowa jest więc nierozdzielnie związana z kompetencją kulturową.

Oczywiście może tu pojawić się pytanie o wzajemny stosunek kulturoznawstwa do samego kształcenia językowego. Czy kulturoznawstwo pełni rolę nadrzędną czy podrzędną w procesie kształcenia językowego? Czy uczeń poznaje fakty kulturoznawcze, aby mieć pretekst do użycia języka, czy poznaje język, by móc wyrazić treści kulturowe? W metodyce nauczania języków zaznaczyły się wyraźnie dwa bieguny. Z jednej strony kulturoznawstwo służy jako środek do opanowania języka, ma wspierać proces jego opanowywania – jest to, więc rola podrzędna w stosunku do kształcenia językowego. Ten punkt widzenia reprezentuje wielu naukowców (zob. Desselmann, Hellmich, 1981; Erdmenger, 1996) i teza ta zdaje się potwierdzać w codziennej praktyce lekcyjnej. Uczniowie uczą się języka obcego nie po to, by poznać kulturoznawstwo, lecz zajmują się tematami kulturoznawczymi, by poznać język danego kręgu kulturowego i by go adekwatnie używać.

Z drugiej strony analizując cele nauczania języka obcego proces ten powinien podnosić poziom wykształcenia ogólnego ucznia oraz roz-wijać jego horyzonty intelektualne i umożliwić mu lepsze zrozumienie fenomenów obcej kultury przez znajomość i zrozumienie własnej. Z tej perspektywy z pewnością zyskuje na znaczeniu kulturoznawstwo zarówno rodzime, jak i obce. Ten aspekt decyduje z kolei o podrzędnej roli nauczania systemu języka w stosunku do treści kulturowych. Treści kulturoznawcze nie są tu środkiem

do opanowania języka, lecz ich poznanie stanowi główny cel lekcji. (por. Edmondson, 1994:50). Podobne zdanie, iż „treści kulturoznawcze zaspokajają pozajęzykową potrzebę zdobywania wiedzy” reprezentują Frydel, Uhlemann (1988:134). W świetle powyższych wypowiedzi, jak również codziennej praktyki szkolnej musimy traktować treści kulturoznawcze zarówno jako środek, jak i cel w procesie poznawania języka obcego. Możemy więc powtórzyć za Hörmannem „*Man kann Sprache nur dann verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht*”. Drogą do osiągnięcia tego celu jest z pewnością kształcenie (inter)kulturowe, które wykracza poza komunikację językową. Interkulturowość to znajomość kultury własnej i obcej oraz świadome porównywanie kultur, które nie jest możliwe bez odwoływania się do własnego języka, społeczeństwa i kultury, tworzących podstawę kształcenia kompetencji interkulturowej (por. Neuner, Hunfeld, 1993:124).

Wydaje się, iż uzyskanie powyższej kompetencji jest bardzo trudne do zrealizowania, czasami wręcz niemożliwe. Wilczyńska (2005:22) uznaje za bardziej realne kształcenie kompetencji (inter)kulturowej ucznia, na którą składałyby się:

- ▶ „specyficzna świadomość metakulturowa (obejmująca naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury),
- ▶ wrażliwość (inter)kulturowa,
- ▶ umiejętność mediacji interkulturowej (umożliwiająca zrównoważoną interakcję, nastawioną na usuwanie barier komunikacyjnych i wzajemne wzbogacanie się)”.

Ponieważ jednak kompetencja interkulturowa nie działa w „próżni intelektualno-psychicznej”, musi ona łączyć się ze znajomością zjawisk kulturalno-społeczno-gospodarczych w skali globalnej oraz rodzimej.

Bibliografia

- Desselmann G., Hellmich H. (red.) (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Doye P. (1992). „Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens”, w: *Der Fremdsprachliche Unterricht* (3|1992), s. 4-7.
- Edmondson W. (1994). „Was trägt das Adjektiv 'interkulturell' zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei?”, w: Bausch, Christ, Krumm, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Günter Narr Verlag, s. 48-55.
- Erdmenger M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, München: Max Heuber Verlag.

- Frydel S., Uhlemann H. (1988), „Zur Gestaltung landeskundlicher Aufgaben – eine bedenkenswerte Aufgabe“, w: *Deutsch als Fremdsprache* 25.3, s. 133-138.
- Keller G. (1996), „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens“, w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43.3, s. 227-236.
- Krumm H.-J. (1992), „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“, w: *Fremdsprache Deutsch* 6, s. 16-19.
- Łuniewska K., Wąsik Z., Tworek U., Zagórnica M. (2002), *alles klar 1*. Książka nauczyciela, Warszawa: WSiP.
- Mackiewicz M. (2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Neuner G. (1994), „Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive“, w: Kast B., Neuner G. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, München: Langenscheidt, s. 111-118.
- Neuner G., Hunfeld H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4.*, München: Langenscheidt.
- Pauldrach A. (1992), „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“, w: *Fremdsprache Deutsch*, 6, s. 4-15.
- Penning D. (1995), „Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts fachübergreifend und/oder fachspezifisch?“, w: *Info DaF*, 22.6, s. 626-640.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Ułanicka M. (2005), „Źródła kompetencji socjokulturowej nauczyciela“, w: Mackiewicz M. (red.), s. 115-122.
- Wilczyńska W. (2005), „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?“, w: Mackiewicz M. (red.), 15-26.

(październik 2006)

Zygmunt Borowski¹⁾
Lidzbark Welski

Derywaty czasownikowe odimienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim²⁾

Sufiksacja obok prefiksacji jest ważnym procesem derywacyjnym w słowotwórstwie czasowników, szczególnie przy tworzeniu derywatów (motywowanych) od przymiotników i rzeczowników, tzw. derywaty odimienne³⁾. Na szczególną uwagę zasługują derywaty odprzymiotnikowe.

Zgodnie z tradycyjnym podziałem czasowników na klasy semantyczne, omawiane czasowniki należą do czasowników czynnościowych i procesywnych. Wśród czasowników czynnościowych można wyróżnić czasowniki kauzatywne, tzw. *kausativa*, które funkcjonują według formuły:

A powoduje, że B staje się X

Czasowniki procesywne, tzw. *prozessiva*, są rezultatem procesu „kauzować”⁴⁾. Wyrazem podstawowym (podstawa słowotwórcza) są tu czasowniki sufiksalne utworzone od przymiotników o znaczeniu jakościowym, które określają

takie cechy, jak: wielkość, kolor, psychiczne właściwości itd. Dalszy proces to prefiksacja połączona niekiedy z postfiksacją, np. *ściemnieć, ściemnić się* (postfiksacja + zaimek zwrotny), czyli czasowniki prefiksально-sufiksalne.

Czasowniki kauzatywne są czasownikami przechodnimi, oznaczone „vt”, zaś czasowniki procesywne są czasownikami nieprzechodnimi jako „vi”.

Lista czasowników podstawowych (sufiksalnych) utworzonych od przymiotników:

Kausativa

Prozessiva

Sufiksy w języku polskim:

- i / y -	- e -, - i / y + się, - na -
biały -	
bielić (czynić białym)	bieleć/ bielić się

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Patrz również: Z. Borowski (2006), *Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2006, s. 11-14; Z. Borowski (2006), *Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5/2006, s. 10-15.

³⁾ Materiał leksykalny pochodzi z M. Szymczak (red.), (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I – III, Warszawa: PWN; i Ingeborg Kühnhold, Hans Wellmann (1973), *Deutsche Wortbildung, Erster Hauptteil: Das Verb*, Düsseldorf: Schwann.

⁴⁾ Apresjan Jurij D. (1980), *Semantyka leksykalna, synonimiczne środki języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, s. 23.

powoduje, że coś staje się białe/ bieleje/ bieli się/ wygląda jak białe.

Język niemiecki:

weißen/	weiß werden
weiß machen/	
weiß malen	

Przykłady:

<u>czarny</u> –	
czernić (czynić czarnym)	czernieć/ czernić się
schwärzen/	schwarz werden
schwarz machen/	
schwarz färben/	
<u>czerwony</u> –	
czzerwienić (czynić czerwonym)	czzerwienieć/ czzerwienić się
röten/	erröten/ sich röten/
rot färben/	rot werden
<u>niebieski</u> –	
niebieszczyć/ rzadko: niebieścić (czynić niebieskim)	niebieszczeć/ niebieścieć/ niebieszczyć się
blau machen/	blau werden/
blau färben/	blauen
bläuen	
<u>żółty</u> –	
żółcić (czynić żółtym)	żółcieć/ żółknąć
gelb färben	sich gelb färben/ gilben/ gelb werden
<u>zielony</u> –	
zielenić (czynić zielonym)	zielenieć/zielenić się
grün machen/grün bemalen	grünen/ grün wreden
<u>brązowy</u> –	
brązowić (czynić brązowym)	brązowieć
braun färben/bräunen/ braun machen	braun werden
<u>suchy</u> –	
suszyć (czynić suchym)	schnąć/ suszyć się
trocknen/	trocknen/
trocken machen	trocken werden
<u>kwaśny</u> –	
kwasić (czynić kwaśnym)	kwasić się

säuern/	sauern/ säuern/
sauer machen	sauer werden
<u>bogaty</u> –	
bogacić kogoś (czynić bogatym)	bogacić się
bereichern/	sich bereichern/
reich machen	reich werden

Niektóre czasowniki podstawowe utworzone od przymiotników występują tylko w znaczeniu kauzatywnym i procesywnym, można je nazwać kausativa tantum i processiva tantum.

Kausativa tantum:

<u>słodki</u> –	słodzić	süßen/süß machen
<u>czysty</u> –	czyścić	säubern/ sauber machen
<u>mokry</u> –	moczyć	nässen/ nass machen
<u>ostry</u> –	ostrzyć	schärfen/ scharf machen
<u>gładki</u> –	gładzić	glätten/ glatt machen

Processiva tantum:

<u>dojrzały</u> –	dojrzeć	reifen/ reif werden
<u>zdrowy</u> –	zdrowieć	gesunden/ gesund werden
<u>stary</u> –	starzeć się	altern/ alt werden
<u>siwy</u> –	siwieć	grauen/ ergrauen/ grau werden
<u>ciemny</u> –	ciemnieć	dunkeln/ dunkel werden
<u>głupi</u> –	głupieć	dumm werden

Uwaga: W języku polskim czasowniki procesywne z sufiksem „- e -” są synonimami z czasownikami z sufiksem „- i / y + się”. Czasowniki imperfektywne (niedokonane) z sufiksem „- ną -” mają znaczenie procesywne.

Przykłady:

blednąć	bleich werden
chudnąć	magerer werden
brzydnąć	hässlich werden
chłodnąć	kalt werden

W języku niemieckim czasownik typu *trocknen* ma dwa znaczenia: jako czasownik kauzatywny, *suszyć (włosy)* i procesywny *schnąć/ suszyć się*. Czasowniki podstawowe utworzone od przymiotnika w znaczeniu kauzatywnym, np. *blau – bläuen*, *sauer – säuern* otrzymują przegłos, zaś przy procesywnych brak jest przegłosu, np. *blau – blauen*, *sauer – saueru*.

A oto wybrane formacje prefiksально-sufiksalne utworzone od przymiotników, tzw. odimienne:

Formacje inchoatywne

Konotacja: początek, stopniowy rozwój czynności

Prefiksy w języku polskim: za-, roz-, z-, o-	Prefiksy w języku niemieckim: er- Konstrukcja leksykalna: przymiotniki + machen, przymiotniki + werden
--	---

Kausativa:

rozjaśnić (vt)	erhellen, hell machen
zmęczyć (vt)	ermüden, müde machen
orzeźwić (vt)	erfrischen, frisch machen

Prozessiva:

rozjaśnić się (vi)	sich erhellen, hell werden
zaczernieć się (vi)	sich röten, erröten,
zachorować (vi)	erkranken, krank werden
zmęczyć się (vi)	ermüden, müde werden
zblednąć (vi)	erblassen, blass werden
oślepnąć (vi)	erblinden, blind werden
orzeźwić się (vi)	sich erfrischen, frisch werden
osiwieć (vi)	ergrauen, grau werden

Formacje deminutywne

Konotacja: częściowe osiągnięcie celu, znaczenie słabszej intensywności – trochę, nieznacznie

Prefiksy w języku polskim: przy-, pod-	Przysłówek: ein wenig + konstrukcja leksykalna: przymiotnik + machen, przymiotnik + werden
--	--

Kausativa:

przybielić (vt)	ein wenig weiß machen
przykrócić (vt)	ein wenig kürzen, kürzer machen
przyczernić (vt)	ein wenig schwärzen, verdunkeln
podczernić (vt)	ein wenig schwärzen, schwarz machen
podsuszyć (vt)	ein wenig abtrocknen, trocken machen
podbielić (vt)	ein wenig weiß machen

Prozessiva:

przycichnąć (vi)	ein wenig stiller werden
------------------	--------------------------

przyciemnieć (vi)	ein wenig werden, dunkler
przychudnąć (vi)	ein wenig abmagem, mager werden
przyczernieć (vi)	ein wenig schwarz werden
przyżółknąć (vi)	ein wenig gelb werden, vergilben
przygłuchnąć (vi)	schwerhörig werden
podeschnąć (vi)	ein wenig trocknen, trocken werden

Formacje progresywne

Konotacja: czynność o wzrastającej intensywności

Prefiks w języku polskim: wy-	Prefiksy w języku niemieckim: aus- Konstrukcja leksykalna: przymiotnik + machen, przymiotnik + werden
-------------------------------	--

Kausativa:

wychłodzić (vt)	kälten, kalt machen
wysuszyć (vt)	austrocknen, trocken machen

Prozessiva:

wyblaknąć (vi)	weiß werden
wychłodzić się (vi)	kalt werden
wyschnąć (vi)	austrocknen, trocken werden

Formacje rezultatywne

Konotacja: osiągnięcie celu lub stanu czynności

Prefiksy w języku polskim: z / s/ ś-, za-, o-	Prefiksy w języku niemieckim: ver-, ab- Konstrukcja leksykalna: przymiotnik + machen, przymiotnik + werden
---	---

Kausativa:

ściemnić (vt)	verdunkeln, abdunkeln, dunkler machen
zmniejszyć (vt)	verkleinern, kleiner machen
ogłupić kogoś (vt)	verdummen, dumm machen
zagęścić (vt)	verdicken, dicker machen
schłodzić (vt)	abkühlen, kühler machen

Prozessiva:

zbiednieć (vi)	verarmen, arm werden
zblednąć (vi)	verblassen, abblassen, blass werden
ściemnić się (vi)/ ściemnieć (vi)	sich verdunkeln, dunkler werden
zmniejszyć się (vi)	sich verkleinern, kleiner werden
schudnąć (vi)	abmagern, mager werden
schłodzić się (vi)	sich abkühlen, kühler werden

Formacje intensywne

Konotacja: osiągnięcie pewnej granicy stopnia intensywności

Prefiksy w języku polskim: do-, prze –	Prefiksy w języku niemieckim: durch-Konstrukcja leksykalna: przymiotnik + machen
--	--

Kausativa:

dokwasić (vt)	ganz einsäuern, sauer machen
dogładzić (vt)	ganz glätten, glatt machen
przemoczyć (vt)	durchnässen, völlig nass machen
przekwasić (vt)	durchsäuern, völlig sauer machen

Potraktujmy marginalnie derywaty odrzeczownikowe (sufiksalne i prefiksarno-sufiksalne), choćby dlatego, że wiele derywatów ma charakter oczywisty, np. *sędziować (być sędzią)*, *dyrektorować (być dyrektorem)*. Faktem jest, że są one tworzone zwykle za pomocą sufiksu *-owa-*, rzadziej z sufiksami *-i / y-*, *-e-*, np. *zagrzybić się (den Schwamm kriegen)*, *zakatarzyć się (Schnupfen bekommen)*, *rdzewieć (rosten)*.

Formacje ornatywne

Konotacja: zaopatrzyć w coś, wprawić coś, pokryć czymś

asfaltować/ poasfaltować (vt)	asphaltieren/ mit Asphalt belegen
szklić/ oszkląć (vt)	verglasen, mit Glasscheiben versehen

cukrzyć/ ocukrzyć (vt)	zuckern, mit Zucker versüßen
cynować/ ocynować (vt)	verzinken, mit Zink überziehen
zalesić (vt)	bewalden
plamić/ splamić/ poplamnić (vt)	beflecken
kratować/ okratować/ zakratować (vt)	vergittern, mit Gitter versehen

Formacje instrumentalne

Konotacja: stosowane narzędzie przy wykonywaniu czynności

korkować/ zakorkować (vt)	verkorken
cerować/ zacerować (vt)	stopfen (Strümpfe)
piłować/ przepiłować (vt)	sägen/ durchsägen
heblować/ przeheblować (vt)	hobeln
bronować/ zabronować (vt)	eggen, mit der Egge glätten

Formacje allatywne

Konotacja: po pokonaniu pewnej przestrzeni zjawić się w pewnym miejscu

dokłusować (vi)	angetrabt kommen
dogalopować (vi)	angaloppiert kommen
dożeglować (vi)	segelnd das Ziel erreichen

Formacje terminatywne

Konotacja: osiągnięcie pewnej granicy/ stopnia czynności

dodrukować (dokończyć drukowanie) (vt)	zu Ende drucken
dotuczyć (vt)	zu Ende mästen
dograbić (vt)	zu Ende rechnen
doorać (vt)	zu Ende pflügen

Formacje inchoatywne

Konotacja: początkowa faza czynności

naddziobać (vt)	anpicken
nadpleśnieć (vi)	anfangen schimmelig zu werden

nadrzewieć (vi)	anrosten, zu rosten be- ginnen
zakaszleć (vi)	anfangen zu husten

Formacje perduratywne

Konotacja: spędzenie pewnego czasu

przezimować (vi)	überwintern
przenocować (vi)	übernachten

Na zakończenie warto podkreślić, że zasób leksykalny derywatów czasownikowych utworzonych od rzeczowników jest o wiele bogatszy w języku niemieckim niż w języku polskim, szczególnie o znaczeniu omatywnym, np. *bedachen* – pokryć *dachem*, *beschriften* – opatrzyć napisem, *bekränzen* – ozdobić wieńcem. Przy konfrontacji (analizie semantycznej) derywatów, językiem wyjściowym jest język polski, zaś docelowym – język niemiecki.

Bibliografia

- Apresjan J. D. (1980), *Semantyka leksykalna, synonimiczne środki języka*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Borowski Z. (2006), *Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2006.
- Czocharlski J. A. (1972), *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polonischen, Eine konfrontative Darstellung, Rozprawy Uniwersytetu*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dulewiczowa I. (1981), *Czasowniki denominalne w języku polskim i rosyjskim*, Wrocław –Warszawa-Kraków-Gdańsk: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Grzegorzyczkowa R. (1981), *Zarys słowotwórstwa polskiego, słowotwórstwo opisowe*, Warszawa: PWN.
- Kühnhold Ingeborg, Wellmann Hans (red.), (1973), *Deutsche Wortbildung, Erster Hauptteil: Das Verb*, Düsseldorf: Schwann.
- Szymczak M. (red.), (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I – III, Warszawa: PWN.
- Wahrig G. (red.), (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(lipiec 2006)

WARTO WIEDZIEĆ



Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najkrótszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy, łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- ▶ Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- ▶ Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Ewa Lipińska, Anna Seretny¹⁾
Kraków

Gdy zaczynamy uczyć języka polskiego jako obcego...

Wprowadzenie

Treści nauczania, czyli – czego uczyć początkujących – można znaleźć np. w opracowaniu W. Martyniuka *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* (2004)²⁾. Jego główną część stanowią trzy katalogi: tematyczny, strukturalny oraz funkcjonalno-pojęciowy. Ich uzupełnieniem są inwentarze, rozumiane jako zbiory przykładowych sposobów wyrażania intencji, pojęć oraz treści tematycznych w języku polskim na tym poziomie zaawansowania.

Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, *jak można uczyć języka polskiego jako obcego na najniższym poziomie zaawansowania*³⁾, stosując podejście komunikacyjne. Ukazuje także specyficzne cechy pracy z uczącymi się na poziomie A1.

Specyfika nauczania w grupach dla początkujących⁴⁾

Od zera uczą się osoby w różnym wieku, ze zróżnicowaną przeszłością edukacyjną i zna-

jomością innych języków; osoby pochodzenia słowiańskiego oraz te z całkiem odległych kultur. Nauczanie języka obcego na poziomie elementarnym A1 wyraźnie różni się od nauczania na poziomach wyższych. O jego specyfice stanowią następujące kwestie:

- ▶ duża liczba uczących się,
- ▶ „jednakowy” poziom na starcie,
- ▶ kontrolowany przyrost wiedzy i umiejętności,
- ▶ duża liczba pomocy dydaktycznych,
- ▶ intensywność nauki,
- ▶ brak języka – medium w grupach wielojęzycznych,
- ▶ wysoka motywacja i zdyscyplinowanie uczących się,
- ▶ duża odpowiedzialność nauczyciela.

▶ **Duża liczba uczących się** – Uczący się języka obcego na najniższych poziomach zaawansowania stanowią zazwyczaj najliczniejszą grupę. Nie wszyscy jednak kontynuują naukę. Najczęstsze przyczyny spadku liczebności to:

- ▶ „*słomiany zapal*” uczących się – niektórzy bardzo chcą poznać nowy język, ale brak im odpowiedniej motywacji lub przekonania o potrzebie kontynuacji nauki,
- ▶ *osiągnięcie zamierzonego celu* – część osób chce

¹⁾ Dr Ewa Lipińska i dr Anna Seretny są adiunktami w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Wcześniejsza pozycja, zawierająca wyznaczniki treści nauczania dla najniższego poziomu zaawansowania, to *Język polski jako obcy* (1992). W latach 90. jednakże obowiązywał nieco inny podział poziomów zaawansowania, a w związku z tym inny był także układ treści nauczania.

³⁾ Może okazać się też przydatny dla nauczycieli innych języków.

⁴⁾ Fragmenty tekstu (część 2 i 3) powstały na podstawie referatów autorek i przeprowadzonych przez nie warsztatów na polsko-niemieckim forum dyskusyjnym „Perspektywy nauczania języka polskiego i kultury polskiej” w ramach programu „Rok polsko-niemiecki” w Poczdamie w maju 2006 r.

poznać tylko podstawy języka (np. w celach turystycznych) i nie planuje osiągnięcia wyższego poziomu.

- ▶ *zmiana planów życiowych/zawodowych* – np. decyzja wyjazdu do innego, niż pierwotnie planowano, kraju; odwołanie wyjazdu (do pracy bądź na stypendium); zmiany w życiu osobistym (rozstanie z bliską osobą, której język uczący się zamierzał poznać),
- ▶ *brak satysfakcji z osiągniętych rezultatów* – przyczyną może być np. źle wybrany przez nauczyciela podręcznik czy nieodpowiedni program; ze strony uczącego się zaś – zbyt duże trudności w opanowaniu języka lub niezintegrowanie się z grupą.

▼ **„Jednakowy” poziom na starcie** – Rozpoczynający naukę nie powinni w ogóle znać języka docelowego. Zdarza się jednak, że stwierdzenie to nie jest do końca prawdziwe nawet w sytuacji, kiedy rzeczywiście wszyscy zaczynają od zera. Dużą rolę bowiem odgrywa znajomość innych języków – szczególnie słowiańskich – (czynnik pozytywny) lub brak znajomości jakiegokolwiek innego języka poza swoim rodzimym (czynnik negatywny). Ważna jest także przeszłość edukacyjna słuchacza: im jest bogatsza, tym większe są szanse na szybką i efektywną naukę. Inny istotny problem stanowią tzw. *fałszywi początkujący* (*false beginners*) (zob. A. Skalska, 1998). Ponadto, jeśli w jednej grupie znajdują się osoby o różnej motywacji i oczekiwaniach, ich przyrost wiedzy nie będzie taki sam (zob. P. Lewiński, 1997:115).

▼ **Kontrolowany przyrost wiedzy i umiejętności** – Jest to czynnik ułatwiający nauczycielowi planowanie kursu i realizację programu oraz kontrolę osiągnięć, ponieważ (w założeniu) wszyscy zaczynają od zera. Nauczyciel dokładnie dostrzega przyrost wiedzy i umiejętności u uczących się, ale i oni wyraźnie czują swój postęp językowy. Stosunkowo mały jest tu tzw. efekt nauczania pozaklasowego, czyli stały, niekontrolowany przyrost wiedzy i umiejętności językowych, będący rezultatem interakcji

z rodzimymi użytkownikami języka, czytaniem dodatkowych tekstów itp.

▼ **Duża liczba pomocy dydaktycznych** – Najwięcej materiałów dydaktycznych do języka polskiego jako obcego przygotowuje się dla początkujących. Są one zróżnicowane: (podręczniki ogólne, przeznaczone do nauczania sprawności i podsystemów języka, programy wideo i internetowe⁵⁾ i adresowane do rozmaitych grup uczących się (kursy dłuższe, krótsze, mniej/ bardziej intensywne, dla mówiących określonym językiem pierwszym itp.)⁶⁾. Autorzy piszą je chętniej, ponieważ wiadomo, jaki jest punkt wyjścia i jaki pułap uczący się mogą i powinni osiągnąć w określonym czasie (zob. P. Lewiński, 1997).

▼ **Intensywność nauki** – Na poziomie A1 w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego przewidziano 20 godzin zajęć językowych tygodniowo (tyle samo dla A2; dla porównania: dla B1 – 18 godzin, dla B2 – 16, dla C1 – 14, dla C2 – 12). W sumie w ciągu semestru daje to 300 godzin obowiązkowych zajęć językowych. Studenci mają jeszcze do wyboru dwa typy zajęć językowych oraz dwa wykłady w języku angielskim. Muszą tak dobrać sobie przedmioty, aby zbierać 24 punkty kredytowe (1 godz. lekcyjna = 1 kredyt).

▼ **Brak języka – medium w grupach wielojęzycznych** – Jest to element z jednej strony utrudniający pracę nauczycielowi i uczniom, z drugiej zaś pomaga tym ostatnim w szybszym wdrożeniu się w nowy język. Nauczanie w języku docelowym wyklucza jednak stosowanie pewnych technik (np. ćwiczeń w tłumaczeniu), które mogą być wykorzystywane w pracy z grupami jednojęzycznymi.

▼ **Wysoka motywacja i zdyscyplinowanie uczących się** – Początkujący są zazwyczaj bardzo mocno zmotywowani, bo chcą jak najszybciej komunikować się w nowym języku. Są zdyscyplinowani (mniej opuszczają zajęcia), obowiązkowi i pilni.

⁵⁾ Zob. np. W. Miodunka (1996), *Uczmy się polskiego. Let's Learn Polish*, Cz. 1. Warszawa: Polska Fundacja Upowszechniania Nauki (kurs wideo); program internetowy Socrates Programme Lingua – L2 Oneness – *On-line less used and less taught language courses*, <http://www.oneness.vu.lt/en/>.

⁶⁾ Zob. A. Janowska, M. Pastuchowa, 1997.

▼ **Duża odpowiedzialność nauczyciela** – Praca z początkującymi stanowi spore wyzwanie dla nauczyciela, ponieważ pierwszy kontakt z językiem obcym może uczącego się doń zachęcić lub zniechęcić. „Lektor podejmujący się nauczania dowolnego języka obcego w grupach początkujących często spotyka się z obiegowymi i jakże nieprawdziwymi stereotypami o ogromnej łatwości stojącego przed nim zadania. Mały stopień skomplikowania struktur gramatycznych, prostota słownictwa, mocno ograniczony zasób leksykalny – wszystko to sprawia, że dla przeciętnego obserwatora problem nauczania na poziomie początkującym w zasadzie nie istnieje, a już na pewno w przypadku Polaka uczącego języka polskiego jako obcego. O tym, jak dalece błędna jest taka opinia, wiedzą wszyscy, którzy kiedykolwiek podejmowali się takiego zadania. Jakże łatwo bowiem, zwłaszcza na początku drogi wiodącej do poznania języka obcego, wyrobić w uczestniku kursu przekonanie, że oto postawił sobie za cel przyswojenie języka, którego nauczyć się nie da” (K. Wróblewski, 2005:456).

Uczenie początkujących przypomina nieco pracę z dziećmi w ich rodzimym języku. Oznacza to, że nauczyciel pełni bardzo ważną rolę w procesie kształcenia językowego – ważniejszą niż na wyższych poziomach zaawansowania. Każde niedopatrzenie, niedociągnięcie czy nieuwaga w prowadzeniu zajęć, zły wybór metody, podręcznika itp. może znacząco zaszkodzić uczącym się. Należy pamiętać, że „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”, a raczej „Czego nie nauczysz Jasia, tego Jan nie będzie umiał”.

Podejście komunikacyjne

W ostatnich dziesięcioleciach najwięcej aprobaty glottodydaktyków, i to nie tylko w odniesieniu do początkowego etapu nauczania języka obcego, zyskało powstałe w latach 70. podejście komunikacyjne (*communicative approach, communicative language learning*), które obecnie jest najczęściej stosowaną metodą nauczania języków obcych⁷⁾. „W najnowszych postaciach ma postać silnie eklektyczną – łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych (takich np. jak metoda audiolingwalna

czy kognitywna – przyp. aut.) i wykorzystuje techniki wypracowane przez wcześniejsze metody w obrębie własnej koncepcji metodycznej” (H. Komorowska 1993:25). Celem nauczania w tym podejściu jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem obcym adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego. Teoretycy metody komunikacyjnej uważają więc „za niezbędne nie tyle przekazanie wiedzy językowej⁸⁾ i krajoznawczej, ile rozwój umiejętności językowych, tj. słuchania, mówienia, czytania i pisanania i możliwie szybkie ich zastosowanie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych” (W. Pfeiffer, 2001:77).

Uczący się powinien umieć działać w języku i za pomocą języka, stąd punktem wyjścia dla procesu dydaktycznego mają być sytuacje, w których może się znaleźć oraz intencje komunikacyjne, które będzie chciał w tym kontekście realizować. „W praktyce oznacza to, że powinien wiedzieć nie tylko, jak kupuje się mleko czy naprawia samochód w warsztacie, ale winien być także przygotowany do wymiany poglądów, opinii, do przekazywania i uzyskiwania informacji, do rozmowy o zainteresowaniach oraz do opowiadania o własnych doświadczeniach” (Przewodnik, 2004:22).

Rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się ma służyć m.in. taka organizacja zajęć, by maksymalnie przypominały rzeczywistość pozaklasową. Ćwiczenia lekcyjne, na co zwraca uwagę H. Komorowska (2002:27), „powinny być zaprojektowane tak, by odzwierciedlały autentyczną komunikację”. Dlatego też, zwłaszcza na zajęciach z początkującymi, sugeruje się wykorzystywanie techniki odgrywania ról, a także rozmaitych symulacji, zgadywanek, gier i zabaw opartych na tzw. luce informacyjnej, dzięki czemu uczący się mają szansę posługiwać się językiem w sytuacjach *quasi* autentycznych.

Nauczanie sprawności językowych i podsystemów języka

▼ **Słuchanie ze zrozumieniem** – Na poziomie A1 wskazane jest stosowanie tzw.

⁷⁾ O wprowadzaniu podejścia komunikacyjnego do nauczania języka polskiego jako obcego pisali m.in. W. Miodunka (1993, 1997) oraz W. Martyniuk (1984).

⁸⁾ Znajomość podsystemów nie jest celem procesu dydaktycznego, ale stanowi narzędzie umożliwiające osiągnięcie tego celu, którym jest porozumiewanie się w mowie i w piśmie w języku obcym.

okresu przedprodukcyjnego (*pre-speaking period*) (zob. D. M. Koniewicz, 1993), polegającego na nauce rozumienia mowy obcojęzycznej bez konieczności jej produkowania. Jest to etap bardzo podobny do tego, który każdy człowiek przechodzi w procesie przyswajania języka ojczystego. „Okres przedprodukcyjny jest świetnym panaceum na przewyciężenie głęboko zakorzenionych w psychice ludzkiej oporów w produkowaniu obcej mowy w początkowej fazie kursu” (D. M. Koniewicz, 1993:320). Nie powinien on trwać zbyt długo ani stanowić jedyne sposobu opanowywania języka.

W celu stworzenia początkującym sytuacji umożliwiających rozumienie mowy ze słuchu w sposób jak najbardziej naturalny, powinno się stosować *słuchanie ekstensywne bez reakcji* bądź z *reakcją działaniową* (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005). Jego cechą charakterystyczną jest brak angażowania innych sprawności (mówienia, czytania i pisania).

Słuchanie *bez reakcji* opiera się na takich formach pracy, w których nie ma widocznej reakcji na słuchany tekst. Są to m.in.:

- ▶ odsłuchiwanie znanego tekstu, ale odgrywanego przez inną osobę,
- ▶ odsłuchiwanie opisu obrazka, który uczący się mają przed sobą lub widzą na ekranie,
- ▶ odsłuchiwanie tekstu ilustrowanego serią obrazków,
- ▶ ilustrowanie tekstu opowiedanego przez nauczyciela przezrociami lub filmem wideo,
- ▶ odczytywanie przez nauczyciela dłuższych tekstów w odcinkach.

Słuchanie z *reakcją działaniową* zakłada widoczną reakcję na słuchany tekst. Należą tu m.in.:

- ▶ metoda TPR = *Total Physical Response* – słuchający mają zasygnalizować przy pomocy gestów, ruchu czy mimiki, że przekaz został zrozumiany (odpowiedzi za pomocą ruchu głowy wyrażającego twierdzenie lub przeczenie – przy zadaniu typu *prawda/fałsz*),
- ▶ wszelkie działania manipulacyjne, jak: rysowanie, kolorowanie, wycinanie zgodnie ze słyszonym tekstem; manipulowanie niewielkimi przedmiotami, np. szeregowanie obrazków w kolejności zdarzeń; zaznaczanie

(na mapce, rysunku) oraz uzupełnianie, czyli dorysowywanie brakujących elementów,

- ▶ ćwiczenia typu *prawda/fałsz*, gdzie reakcja słuchacza polega jedynie na zaznaczeniu krzyżykiem (+) prawdziwości danego zdania lub przy pomocy kreski (-) jego nieprawdziwości,
- ▶ symulacje sytuacji, które wymagają selektywnych reakcji na usłyszaną informację, czyli działania (ruch) zgodnie ze słyszonymi instrukcjami.

Po włączeniu mówienia do procesu nauczania można przez jakiś czas stosować metodę *bezpodręcznikową*. Wtedy zarówno słuchanie, jak i mówienie są rozwijane jedynie w oparciu o ćwiczenia i działania słuchowo-ustne. „*Prawidłowe nauczanie w okresie bezpodręcznikowym może zapewnić biegłość w mówieniu językiem docelowym oraz przeciwdziała błędnemu transponowaniu znaków graficznych na wartości foniczne, błędnemu czytaniu tekstu obcojęzycznego, spowodowanemu stosowaniem przez uczącego się technik czytania właściwych czytaniu tekstu w języku pierwszym*” (J. Brzeziński, 1987:81). Wprawdzie ta metoda sprawdza się lepiej w nauczaniu dzieci, ale warto ją zastosować także w pracy z dorosłymi – nawet jeśli okres działań ustno-słuchowych miałby trwać zaledwie kilka lekcji.

Po włączeniu pozostałych sprawności można przejść do technik *słuchania intensywnego*, a więc stosowania ćwiczeń, które angażują inne sprawności. Wśród wielu technik, rozwijających sprawność słuchania takim sposobem, warto wyróżnić⁹⁾:

- ▶ zaznaczanie, czyli podkreślanie na podanej liście słów występujących w słuchanym tekście,
- ▶ uzupełnianie tekstu słowami podanymi w ramce,
- ▶ zaznaczanie zdań prawdziwych lub fałszywych,
- ▶ odpowiedzi na postawione pytania,
- ▶ układanie w kolejności fragmentów tekstu,
- ▶ łączenie fragmentów tekstu w pary.

Na poziomie A1 należy wykorzystywać przede wszystkim materiały audialne specjalnie opracowane do nauczania języka (zob. ESOKJ, 2003:127). Trzeba mieć na uwadze, że wszystkie wymienione typy ćwiczeń rozwijających umiejętność rozumienia audytywnego muszą być krótkie i proste – jednym słowem – dopasowane do słuchanego tekstu zgodnego z poziomem zaawansowania¹⁰⁾.

⁹⁾ Szerzej zob. A. Seretny, E. Lipińska (2005:150-158).

¹⁰⁾ Należy pamiętać, iż materiały audialne towarzyszące niektórym podręcznikom do nauczania języka polskiego jako obcego mogą służyć rozwijaniu i doskonaleniu sprawności rozumienia ze słuchu pod warunkiem, że zostaną opatrzone odpowiednimi ćwiczeniami.

▼ **Wymowa** – Podsystem fonetyczny, jako jedyny, jest opanowywany przez uczących się na poziomie A1 praktycznie w całości¹¹⁾. Muszą oni bowiem poprawnie wymawiać nie tylko samogłoski, spółgłoski oraz, bardzo kłopotliwe w języku polskim, zbitki spółgłoskowe, z których są zbudowane pojedyncze słowa. Powinni także odpowiednio stosować akcent wyrazowy (również w przypadku zestrojów akcentowych typu: *nie chcą*) oraz opanować intonację wypowiedzeń oznajmujących, pytających, rozkazujących i wykrzyknikowych.

Wymowę początkujących należy doskonalić do takiego stopnia, który pozwoli im na skuteczne komunikowanie określonych treści nie tylko na zajęciach (czyli w warunkach bardziej przyjaznych dla nich – nauczyciel i koledzy są zawsze gotowi do pomocy, podpowiedzi), ale przede wszystkim w autentycznych sytuacjach. Błędy w zakresie wymowy i intonacji nie powinny więc w zasadniczy sposób utrudniać zrozumienia sensu i intencji formułowanych przez nich wypowiedzi (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005).

Nauczanie wymowy winno przebiegać dwutorowo. Etap pierwszy – to rozwijanie u uczących się słuchu fonematycznego, czyli umiejętności rozróżniania dźwięków¹²⁾, którego brak utrudnia lub wręcz uniemożliwia rozumienie wypowiedzi formułowanych przez rodzimych użytkowników języka. Najlepszym materiałem do tego typu ćwiczeń są pary minimalne (wyrazy różniące się jednym dźwiękiem). Można je wykorzystać m.in. do:

- ▶ rozpoznawania wyrazów powtórzonych,
- ▶ odnajdywania wyrazu niepasującego do pozostałych,
- ▶ liczenia powtórzeń,
- ▶ dopasowywania wyrazu usłyszanego do obrazka.

Kolejnym etapem jest trenowanie wymowy, czyli tzw. produkcja, w czasie której powinno dojść do wykształcenia prawidłowych wzorców kinestetyczno-ruchowych artykulacji. Jeśli zostaną one źle przyswojone, będzie bardzo trudno je korygować w późniejszych etapach nauki. Od

samego początku należy też zwrócić uwagę na „pauzy wypełnione elementem obcym fonetycznie (*ð*), ponieważ nie jest on wypierany w miarę zdobywania kompetencji językowej” (U. Awdiejew, 1981:74).

Techniki, które wspomagają proces opanowywania poprawnej wymowy to, m.in.:

- ▶ imitacja (dryle chóralskie i indywidualne),
- ▶ głośne odczytywanie fragmentów tekstów z podręcznika,
- ▶ pytania i odpowiedzi,
- ▶ odgrywanie ról w dialogach sytuacyjnych,
- ▶ recytacja.

Należy pamiętać, że w nauczaniu wymowy bardzo ważny jest kontakt uczącego się z wypowiedziami różnicowanymi pod względem intonacji, artykulacji oraz tembru głosu. „*Wielu uczących się, zwłaszcza na poziomie podstawowym, ocenia swój stopień znajomości języka na podstawie stopnia opanowania wymowy*” (A. Seretny, E. Lipińska, 2005:37), dlatego też nauczanie wymowy powinno być ważnym elementem procesu dydaktycznego.

▼ **Mówienie** – W procesie opanowywania języka obcego – podobnie jak w przyswajaniu języka ojczystego – uczący się powinni najpierw słuchać i starać się rozumieć, a potem dopiero mówić. Ułatwia to wcześniej wspomniana metoda bezpodręcznikowa¹³⁾, która musi być wspomagana odpowiednim zestawem pomocy dydaktycznych, mających zastąpić podręcznik. Szczególnie ważne są pomoce wizualne oraz audytywne.

W pracy z uczącymi się na poziomie A1 należy położyć większy nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej niż kompetencji lingwistycznej. „*Zauważono (...), że rozwijanie umiejętności w kierunku odwrotnym hamuje rozwój postawy konwersacyjnej studenta; wyraża się to dużą liczbą pauz i wyraźnym szukaniem każdej formy*” (U. Awdiejew, 1981:72). Należy również wprowadzać, rozwijać i nieustannie powtarzać funkcje komunikacyjne, takie jak powitanie, podziękowanie, zapraszanie, uzasadnianie, aprobata, dezaprobata, które ułatwiają uczącym się komunikację w nowym języku.

¹¹⁾ Treści nauczania w obszarze innych podsystemów języka mają układ spiralny.

¹²⁾ Zob. A. Seretny, E. Lipińska (2005:37-42).

¹³⁾ J. Brzeziński (1987:89) sugeruje, aby stosunek zajęć słuchowo-ustnych do pracy z wykorzystaniem tekstu graficznego wyrażał się liczbowo jak 3:1 (6:2). Oznacza to, że np. po około 6 tygodniach nauki beztekstowej, należy przewidzieć 2-tygodniowy okres powtórzeniowy. Po wprowadzeniu podręcznika powyższe proporcje ulegną zmianie na korzyść tekstu graficznego.

W pracy z początkującymi przydatne są:

1. Techniki wywołane *bodźcem obrazkowym* (może nim być fotografia, widokówka, ilustracja lub rysunek, plansza, plakat, mapa, przezrocza, wideo). Są to np.:
 - ▶ zadawanie pytań dotyczących treści obrazka,
 - ▶ odpowiadanie na pytania dotyczące treści obrazka – jeśli osoba zadająca pytania nie widzi obrazka, może je tak formułować, by wymagały jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie” (zabawa w 10 pytań),
 - ▶ opowiadanie treści obrazka – jeden student (lub para) opowiada, co widzi na obrazku, podczas gdy reszta nie zna jego treści.
2. Techniki wywołane *bodźcem słownym*. Są to m.in.:
 - ▶ pytania i odpowiedzi – najczęściej pytania zadaje nauczyciel, ale mogą je też zadawać sobie nawzajem studenci w parach,
 - ▶ odgrywanie ról (symulacja sytuacyjna) na podstawie otrzymanej instrukcji (słownej lub obrazkowej),
 - ▶ krótka wypowiedź monologowa według narzuconego przez nauczyciela planu (np. charakterystyka postaci: wygląd, cechy charakteru, zainteresowania itd.) lub planowana przez uczącego się, np.: wygłoszenie krótkiego tekstu na zadany lub wybrany temat, np. „*Mój dzień*”.

Nauczanie mówienia powinno być osadzone w sytuacjach, które łatwo zaaranżować, wykorzystując innych uczących się, a tematy rozmów powinny być praktyczne i przydatne.

Podstawą rozwijania sprawności mówienia jest uprzednio wprowadzone i opanowane słownictwo oraz struktury składniowe. Dlatego – tak jak w przypadku innych sprawności językowych – ważną rolę odgrywają tu różnorodne ćwiczenia *przedkomunikacyjne*.

▼ **Leksyka** – Niedostatki w opanowaniu słownictwa stanowią najczęstszą przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, uszkadzając lub, na najniższym poziomie, po prostu uniemożliwiając przekaz (zob. H. Komorowska, 1988:75), dlatego też rozwijaniu kompetencji leksykalnej uczących się należy poświęcić sporo miejsca. Nowe słownictwo powinno być wprowadzane tematycznie. Oznacza to, że uczący się mają poznawać grupy

słów powiązanych ze sobą znaczeniowo. Kręgi tematyczne przewidziane dla poziomu A1 to m.in. człowiek, życie codzienne, miejsca, szkoła, dom, praca, podróże, zdrowie, pogoda (zob. A1 – *elementary poziom*, 2004).

Ważne jest stosowanie urozmaiconych technik prezentacji nowej leksyki, gdyż dzięki skojarzeniom powstającym w umysłach uczących się, wzrasta szansa na lepsze przyswojenie/zapamiętanie przez nich nowo poznawanych wyrazów. Skojarzenia te mogą być wizualne, akustyczne, werbalne itp. Dzięki nim potrzebne wyrazy są szybciej rozpoznawane i/lub wydobywane z pamięci. „*Elastyczność magazynowania i przywoływania potrzebnego wyrazu to gwarancja trwałości zapamiętywania i gotowości pamięci*” (H. Komorowska, 2002:124).

Przy prezentacji nowej leksyki może być użyteczne:

- ▶ wykorzystywanie kolorowych plansz, ilustracji, widokówek, przedmiotów itp.,
- ▶ wykorzystanie elementów komunikacji pozawerbalnej,
- ▶ wykorzystywanie tzw. definicji kontekstowych, tj. krótkich „historyjek” wyjaśniających znaczenie nowego słowa przez osadzenie go w kontekście sytuacyjnym; warto przy tym pamiętać, że znaczenie nowego wyrazu (struktury) należy tłumaczyć w sposób prosty, posługując się słownictwem znanym uczącym się,
- ▶ wyjaśnianie znaczenia za pomocą wyrazów bliskoznacznych,
- ▶ wyjaśnianie znaczenia za pomocą wyrazów o znaczeniu przeciwnym,
- ▶ łączenie wyżej wymienionych technik w zależności od potrzeb i sytuacji.

Nie poleca się podawania ekwiwalentów w języku rodzimym uczącego się nawet w grupach jednorodnych językowo.

Proponowane typy ćwiczeń leksykalnych utrwalających i umożliwiających powtarzanie i poszerzanie słownictwa na A1 (faza praktyki i produkcji) to przede wszystkim

1. Ćwiczenia tematyczne i kategoryzujące:
 - ▶ przyporządkowywanie słów do określonych kategorii zgodnie z ustalonym kryterium,
 - ▶ odnajdowanie „innego wśród podobnych”,
 - ▶ wymienianie/wypisywanie słów będących leksykalnym wypełnieniem kategorii.

2. Ćwiczenia leksykalne:
 - ▶ uzupełnianie luk (także w tabelach i diagramach),
 - ▶ wybór poprawnej (w danym kontekście) formy leksykalnej,
 - ▶ poszukiwanie synonimów/antonimów do podanych wyrazów/fraz.
3. Ćwiczenia skojarzeniowe: przygotowywanie w grupach list słów niezbędnych do ćwiczeń sytuacyjnych.
4. Ćwiczenia ortograficzne: podpisywanie obrazków (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:97-99).

Warunkiem powodzenia w opanowywaniu leksyki jest położenie nacisku na fazę praktyki i produkcji. Słownictwa uczymy się bowiem najszybciej, gdy jest nam ono potrzebne do działań werbalnych. Warto jednak pamiętać, że „powtarzanie i utrwalanie słownictwa w toku ćwiczeń w mówieniu, słuchaniu, pisaniu i czytaniu (a także podczas wykonywania ćwiczeń gramatycznych – przyp. E. L., A. S.) to działalność wartościowa, ale tylko pod warunkiem, że w nauczaniu występują stałe, konsekwentnie prowadzone ćwiczenia leksykalne” (H. Komorowska, 1988:76).

▼ **Gramatyka** – W podejściu komunikacyjnym znajomość gramatyki przestała być głównym celem zajęć i zazwyczaj nie determinuje układu treści nauczania. „Systematyzacją zagadnień gramatycznych nie kieruje już zasada: od mniej złożonych do trudniejszych. Selekcja materiału odbywa się według kryteriów funkcji, jakie mogą pełnić wypowiedzi” (W. Pfeiffer, 2001:77). Ważne jest także to, że na najniższych poziomach zaawansowania rezygnuje się z opanowania całego systemu gramatycznego, a koncentruje na nauczaniu jedynie tych jego części, które są niezbędne do komunikowania określonych programem treści. Celem nauki przestało być także opanowanie systemu gramatycznego. Stwierdzenie ostatnie należy jednak traktować z dużą dozą ostrożności. Skuteczność przekazu często bowiem zależy od jego jakości, trzeba więc także dbać o to, by był on poprawny.

W podejściu komunikacyjnym nauczanie gramatyki najczęściej odbywa się w trzech fazach. Są to prezentacja, praktyka oraz produkcja.

W fazie prezentacji wzorem najczęściej jest nauczyciel, który na poziomie A1 powinien stosować metodę dedukcyjną (od reguły do przykładów

i ćwiczeń), pokazując nowe struktury, ich budowę i funkcję. Formułując jakąkolwiek regułę, powinien pamiętać, żeby była ona w miarę możliwości krótka, przejrzysta i poparta przykładami. Nowa struktura powinna pojawić się w kontekście, w tekstach (mówionych i pisanych).

W fazie praktyki można stosować urozmaicone ćwiczenia automatyzujące. Mogą to być ustne lub pisemne dryle oraz pisemne ćwiczenia gramatyczne, np.:

- ▶ uzupełnianie zdań,
- ▶ wypełnianie luk w prostych, preparowanych tekstach,
- ▶ wybór prawidłowej formy (wybór wielokrotny),
- ▶ transformacje fleksyjne (w mniejszym stopniu słowotwórcze i składniowe).

Podczas tej fazy uczący się mogą pracować zbiorowo, indywidualnie, w parach lub w grupach.

Faza produkcji to:

- ▶ gry gramatyczne, w czasie których uczący się mogą pracować w małych grupach,
- ▶ ustne miniprezentacje z wykorzystaniem nowo poznanych struktur,
- ▶ domowe prace pisemne z wykorzystaniem nowo poznanych struktur.

Automatyzacji struktur gramatycznych służą także ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia oraz pisania.

Na poziomie A1 uczący się często popełniają błędy. Należy je bardzo skrupulatnie poprawiać na etapie praktyki, która ma służyć automatyzacji nowo poznanych struktur, a w fazie produkcji – po wykonaniu ćwiczenia, zwracając uwagę przede wszystkim na te, które stały się przyczyną zakłócenia lub zablokowania komunikacji. Faza praktyki winna być więc ukierunkowana na poprawność, faza produkcji – na płynność wypowiedzi.

▼ **Czytanie** – Na poziomie elementarnym sprawność czytania nie powinna być pomijana. „Czytając, nie tylko utrwalamy znajomość struktur i słownictwa, ale także poznajemy nowe słowa, nowe konteksty, nowe formy. Przyrost zasobu leksykalnego uczących się języków obcych jest w dużej mierze zależny od tego, jak dużo czytają” (A. Seretny, E. Lipińska, 2005:188). Nie ulega wątpliwości, iż za reprezentatywne dla sprawności czytania jest uznawane czytanie tzw.

ciche. Na początkowym etapie nauczania należy jednakże wykształcić u uczących się umiejętność odczytywania tekstów. W tym celu zaleca się stosowanie określonych działań dydaktycznych (zob. J. Brzeziński, 1987:132), którymi, w kolejności, są:

- ▶ czytanie *audiopasywne*, czyli słuchanie tekstu i porównywanie zapisu z formą dźwiękową,
- ▶ czytanie *audioaktywne*, czyli etap kojarzenia formy fonicznej z odpowiadającą jej formą graficzną,
- ▶ czytanie *częściowo samodzielne*, w czasie którego uczeń zaczyna przenosić zdobyte nawyki na nowo poznane słownictwo,
- ▶ czytanie *samodzielne*, to etap swobodnego transponowania znaków graficznych na znaki foniczne.

Kwestią zasadniczą w podejściu komunikacyjnym jest praca z materiałami autentycznymi (zob. E. Grossman, 1997; A. Majkiewicz, 2001) od najniższego poziomu zaawansowania. Wychodzi się bowiem z założenia, że „*rozumienie autentycznego tekstu nie wymaga dokładnego rozumienia wszystkich szczegółów językowych z nim związanych. W zależności od funkcji tekstu często wystarczy selektywne rozumienie tekstu (tzn. odszukanie odpowiedniej informacji) lub też globalne rozumienie tekstu*” (W. Pfeiffer, 2001:8). Tekst powinien w jakiś sposób łączyć się z doświadczeniami uczących się i posiadaną przez nich wiedzą. Dobierając teksty na zajęcia należy także zwrócić uwagę na następujące aspekty: stopień skomplikowania występujących w tekście struktur językowych, rodzaj tekstu, jego strukturę oraz długość¹⁴⁾. Teksty na poziomie A1 powinny więc być:

- ▶ krótkie (do 120 słów),
- ▶ o prostej, schematycznej strukturze,
- ▶ ilustrowane,
- ▶ o łatwej do przewidzenia treści.

Na tym poziomie znaczna część materiałów musi być opracowywana. (ESOKJ, 2003:127) Należy jednak od początku wprowadzać materiały autentyczne, przygotowując do nich odpowiednie zadania w myśl zasady: *trudny tekst – łatwe zadanie*. Techniki pracy winny rozwijać umiejętność rozumienia globalnego, szczegółowego oraz selektywnego.

Przed czytaniem, w celu ukierunkowania uwagi uczącego się na temat tekstu, można:

- ▶ wykorzystać rozmaite bodźce (np. obrazki oraz konkretne przedmioty związane z tematyką tekstu),
- ▶ nawiązać do tematu, np. przez opowiadanie i/lub zadawanie pytań.

W *trakcie czytania* można wykorzystać następujące techniki¹⁵⁾:

- ▶ pytania z wyborem wielokrotnym,
- ▶ pytania typu *prawda/fałsz*,
- ▶ pytania otwarte (polegające na rozpoznawaniu sytuacji: *Kto? Co robi? Jak? Gdzie? Kiedy? Dlaczego? Z kim?*),
- ▶ dopasowywanie obrazka (podpisów) do tekstu,
- ▶ układanie obrazków w odpowiedniej kolejności,
- ▶ porządkowanie fragmentów tekstu,
- ▶ łączenie w pary fragmentów zdań.

Techniki pracy *po przeczytaniu* tekstu to:

- ▶ pytania otwarte (odpowiedzi ustne i/lub pisemne),
- ▶ uzupełnianie tabel i kwestionariuszy,
- ▶ uzupełnianie tekstu wyrazami podanymi w ramce.

Zróznicowane techniki pracy pozwolą uczącym się na wielokrotny i różnorodny kontakt z tekstem, umożliwiając im z jednej strony rozwijanie sprawności czytania, z drugiej zaś utrwalanie poznane słownictwa i struktur gramatycznych.

▼ **Ortografia** – Uczący się na poziomie A1 powinni najpierw poznać *dźwiękową* formę wyrazu, a potem jego *graficzną* postać. Pisownię ćwiczy się dopiero po próbach odczytywania jego zapisu.

Wdrażanie zasad pisowni odbywa się za pomocą dwóch typów technik¹⁶⁾: opartych na percepcji wzrokowej oraz słuchowej. Do pierwszej grupy zalicza się m.in.:

- ▶ przepisywanie, polegające na:
 - ▲ odwzorowywaniu (przepisywaniu np. z tablicy, z zeszytu, z książki),
 - ▲ podpisywaniu rysunków (z banku wyrazów),
 - ▲ układaniu wyrazów w kolejności alfabetycznej,

¹⁴⁾ Zob. W. Martyniuk, 1998; ESOKJ, 2003:143.

¹⁵⁾ Większość z nich można wykorzystać również jako ćwiczenia na rozumienie *po przeczytaniu* tekstu.

¹⁶⁾ Zob. szerzej A. Seretny, E. Lipińska, 2005:55-73.

- ▶ porządkowanie rozsypanych zdań (tzw. rozsypanki),
- ▶ układanie i zapisywanie zdań ze znanych wyrazów,
- ▶ transformacje (np. tworzenie liczby mnogiej, form żeńskich).

Grupę drugą tworzą *dyktanda*. Na najniższym poziomie zaawansowania zaleca się następujące ich typy:

- ▶ częściowe,
- ▶ ciągłe,
- ▶ obrazkowe,
- ▶ pisanie z pamięci.

Początkujący muszą zostać zaznajomieni z polskim alfabetem¹⁷⁾, ale powinno to być rozłożone w czasie, ponieważ ich zasób słów jest wtedy jeszcze zbyt mały, aby wyczerpująco zilustrować omawiane zagadnienia.

Uczący się przyswajają sobie zasady pisowni automatycznie, jednocześnie z poznawaniem nowych słów. Można powiedzieć, że przyswajają sobie ortografię leksykalnie, rzadko więc popełniają błędy w zapisie. *„Im bardziej odległy od systemu języka polskiego, pod względem relacji głoska–litera, jest język ojczysty studenta, tym mniejsze problemy sprawia mu polska ortografia. (...) Powodem takiego stanu rzeczy jest mała interferencja językowa podczas procesu pisania ze względu na odległość systemów językowych”* (R. Dębski, 1996:64). Dlatego nie zachodzi tu konieczność prowadzenia osobnych zajęć z zasad pisowni polskiej. Należy jednak zwracać uwagę na:

- ▶ pisownię dużych i małych liter (zwłaszcza nazw mieszkańców miast i państw oraz na pisownię przymiotników od nich pochodzących),
- ▶ zapis spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych,
- ▶ zapis spółgłosek twardych i miękkich,
- ▶ podstawowe zasady interpunkcji.

Reasumując – początkujący powinni najpierw umieć wypowiedzieć słowa, potem je odczytać, a na końcu dopiero uczyć się ich zapisu. Zaburzenie takiej kolejności może niekorzystnie wpłynąć na proces uczenia się. Warto także pamiętać, że naukę pisowni wspomagają ćwiczenia w wymowie i głośnym czytaniu, co stanowi pomoc w wychwytywaniu różnic między fonemami oraz czytanie *ciche*, które przypomina kształty graficzne wyrazów.

▼ **Pisanie** – Sprawność pisania na poziomie elementarnym powinna być rozwijana za pomocą techniki pisania *kontrolowanego* oraz – w mniejszym zakresie – techniki pisania *sterowanego*.

Technika pisania kontrolowanego rozwija umiejętność pisania *odtwórczego*: uczący się dokładnie wypełnia instrukcje i polecenia, ale nie komponuje wypowiedzi samodzielnie. Teksty powstałe w wyniku stosowania tych technik u wszystkich piszących powinny być takie same (lub prawie takie same – m.in. w przypadku tłumaczeń, dopisywania początku lub końca, odpowiedzi na pytania). Pisanie sterowane natomiast, które polega na komponowaniu tekstu przy pomocy nauczyciela, podanego planu, sugerowanych wyrażen itp., rozwija umiejętność pisania *twórczego*.

Do zadań opartych na technice *pisania kontrolowanego* należą m.in.:

- ▶ wypełnianie luk w tekście słowami lub wyrażeniami z banku słów,
- ▶ wielokrotny wybór,
- ▶ dopisywanie początku, środka albo końca tekstu,
- ▶ układanie w kolejności zdań lub fragmentów tekstu i przepisanie go,
- ▶ tłumaczenie częściowe i/lub całkowite (w grupach jednojęzycznych),
- ▶ odpowiedzi na zadane pytania (proste i krótkie) łączące się w logiczną całość,
- ▶ komponowanie tekstu na podstawie ilustracji/historijek obrazkowych (większość potrzebnych słów i wyrażen powinna być podana).

Do *pisania sterowanego* najczęściej wykorzystuje się następujące formy:

- ▶ życzenia,
- ▶ pozdrowienia,
- ▶ list prywatny nieoficjalny,
- ▶ opis (osoby, przedmiotu),
- ▶ charakterystyka,
- ▶ esej szkolny („wypracowanie”) typu: *„Mój dzień”*, *„Moja rodzina”*.

Powyższe formy powinny być nauczane w oparciu o technikę pisania kontrolowanego (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:236-239).

Na najniższym poziomie zaawansowania nauczyciel powinien poprawiać wszystkie błędy,

¹⁷⁾ Jeśli uczący się nie znają łacińskiego alfabetu, należy poświęcić na jego wdrożenie odpowiednio dużo czasu.

to znaczy w miejsce błędnych form wpisywać poprawne. Obowiązkiem studenta zaś jest przepisać pracę. Należy także pamiętać o starej, lecz skutecznej metodzie układania zdań z kłopotliwymi wyrazami.

Pisanie jest trudną umiejętnością, ale jego nauczanie powinno znaleźć odpowiednie miejsce w programie nauczania dla początkujących. Warto go uczyć w korelacji z czytaniem, ponieważ sprawności te stanowią swego rodzaju „parę” (realizując komunikację manualno-wzrokową). Czytanie poszerza słownictwo, dostarcza wzorców stylistycznych, ugruntowuje nabytą wiedzę językową – innymi słowy – wspomaga naukę pisania.



Podsumowanie

Każdy, kto zaczyna uczyć się języka obcego, musi, pokonując różne bariery, „wejść w jego przestrzeń”¹⁸⁾. Stopniowo opanowuje podsystemy języka (kompetencja lingwistyczna), a ucząc się nowych słów i struktur gramatycznych, dowiaduje się, w jakich sytuacjach komunikacyjnych są one przydatne (kompetencja socjolingwistyczna). Musi także poznać podstawowe zasady strukturyzowania wypowiedzi (kompetencja pragmatyczna). Na tempo i efektywność procesu opanowywania nowego języka wpływa wiele wspomnianych wcześniej czynników oraz to, czy nauczanie ma miejsce w środowisku egzo- czy endolingwalnym¹⁹⁾. Ważne jest jednakże, aby od samego początku nauki były rozwijane wszystkie sprawności przy wykorzystaniu różnych technik pracy, których zadaniem jest nie tylko urozmaicenie toku zajęć, ale także przygotowanie uczących się do działań w autentycznym kontekście komunikacyjnym.

Bibliografia:

- Awdziejew U. (1981). „Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki”, w: *Przegląd Polonijny* nr 1 (s. 69-76).
- Brzeziński J. (1987). *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Lublin: UMCS.
- Dębski R. (1996). *Komputer w nauczaniu języka polskiego*.

- Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwo CODN.
- Grossman E. (1997). „Nauczanie kultury polskiej jako obcej. Formy pozaliterackie w jej nauczaniu” w: W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków: Księgarnia Akademicka (s. 163- 167).
- Janowska A., Pastuchowa M. (1997). „Założenia metodyczne nowego podręcznika dla początkujących” w: W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków: Księgarnia Akademicka. (s. 159-162).
- Komorowska H. (red.), (1988). *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Komorowska H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Koniewicz D. M. (1993). „Uwagi na temat nauki rozumienia języka angielskiego ze słuchu”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 4 (s. 319-322).
- Lewiński P. (1997). „Między przemysłowcem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego”, w: W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków: Księgarnia Akademicka. (s. 115-126).
- Majkiewicz A. (2001). „Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej”, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego (s. 126-135).
- Martyniuk W. (1984). „Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, w: *Przegląd Polonijny*, z. 2 (s. 111-117).
- Martyniuk W. (1998). „Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego” w: *Acta Universitatis Lodziansis 10 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Polonistyczna Edukacja Językowa i Kulturowa Cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. (s. 91-96).
- Martyniuk W. (2001). „Jak dziadek poznał babcię”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego” w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego (s. 46-53).
- Martyniuk W. (oprac.) (2004). *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków: Universitas.
- W. Miodunka (red.), (1977). *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków: Księgarnia Akademicka (s. 159-163).
- Miodunka W. (red.), (1992). *Język polski jako obcy. Pro-*

¹⁸⁾ Angielska nazwa poziomu A1 *Breakthrough*, w przeciwieństwie do polskiego określenia *elementarny*, dużo czytelniej oddaje specyfikę tego procesu.

¹⁹⁾ Zakłada się, że uczący się w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ powinni osiągnąć poziom A2 po około 350 godzinach nauki.

- gramy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, Kraków: UJ.
- Miodunka W. (1993). „Nauczanie języka polskiego jako obcego na tle nauczania języków światowych i etnicznych na świecie”, w: *Przegląd Polonijny*, z. 2 (s. 61-70).
- Miodunka W. (1997). „Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych”, cz. I w: *Przegląd Polonijny*, z. 1 (s. 131-143).
- Miodunka W. (1997). „Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych”, cz. II, w: *Przegląd Polonijny*, z. 3 (s. 83-91).
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych (2004), Kraków: Universitas.
- Seretny A., Lipińska E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Skalska A. (1998). „False beginners jako problem lektora” w: *Acta Universitatis Lodzianis 10 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Polonistyczna Edukacja Językowa i Kulturowa Cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego (s. 479-483).
- Wróblewski K. (2005). „Wybrane problemy nauczania języka polskiego jako obcego w grupach początkujących”, w: P. Garncarek, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

(grudzień 2006)

Anna Seretny¹⁾
Kraków

Między chęcią i niemożnością – teksty literackie a nauczanie języka obcego



Cel nauczania języka obcego

Obecnie celem kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej²⁾ uczących się, czyli kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem zgodnie z potrzebami oraz adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego, który warunkuje zarówno treść, jak i formę przekazu. Wiąże się to z koniecznością opanowania podsystemów danego języka, czyli fonetyki, pisowni, gramatyki oraz leksyki, gdyż to ich znajomość umożliwia stosowanie „odpowiednich środków językowych do przekazywania określonych treści i komunikowania intencji” (H. Komorowska, 2002:10), a także rozumienie wypowiedzi formułowanych za ich pomocą.

W podejściu komunikacyjnym bardzo wyraźnie zwraca się uwagę na to, że „język to nie tylko struktury i funkcje, ale przede wszystkim dynamiczna właściwość ludzkiego umysłu, służąca rozwojowi a będąca zarazem przejawem świadomości i tej indywidualnej i tej społecznej” (W. Martyniuk,

1998:92). Język widziany jest zatem nie jako neutralne narzędzie umożliwiające myślenie, jak na przykład język matematyki, lecz jako narzędzie komunikacji, służące nie tylko do wymiany informacji, ale także do konstruowania własnego świata, wyrażania myśli, uzewnętrzniania emocji.



Teksty literackie a glottodydaktyka

Znajomość języka obcego nie może być więc utożsamiana wyłącznie z przyswajaniem określonego zasobu leksyki i struktur gramatycznych, opanowywaniem funkcji i strategii komunikacyjnych czy biegłością w posługiwaniu się czterema sprawnościami w ramach określonych obszarów tematycznych. Rozwijaniu kompetencji językowej winno towarzyszyć także kształtowanie kompetencji kulturowej uczących się, a więc poznawanie realiów socjokulturowych, zwyczajów, tradycji społeczeństwa mówiącego danym

¹⁾ Dr Anna Seretny jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Na językową kompetencję komunikacyjną składają się m.in. kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, fonologiczna i ortograficzna. Ta ostatnia odnosi się do znajomości i umiejętności stosowania symboli, które składają się na tekst pisany. Kompetencja fonologiczna jest definiowana jako znajomość i umiejętność produkowania i odbioru dźwięków danego języka. Kompetencja leksykalna zaś to znajomość i umiejętność posługiwania się zasobem leksykalnym języka, gramatyczna – to znajomość reguł, za pomocą których łączy się w ciągi elementy języka oraz funkcji, jakie powstałe struktury mogą pełnić w procesie komunikacji, a także umiejętność posługiwania się nimi w praktyce w tworzeniu tekstów mówionych i pisanych (zob. ESOKJ, 2003).

językiem³⁾ oraz dziedzictwa kulturowego danego obszaru językowego (zob. ESOKJ, 2003:95-96).

Z tego właśnie względu na zajęciach języka obcego, obok rozmaitych tekstów użytkowych, winny pojawiać się także teksty kultury, których integralną część stanowią teksty literackie. W tekstach tych najpełniej bodajże znajduje odbicie językowy obraz świata rodzimych użytkowników. Obraz, który jest strukturą „utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak wszystko, w języku – za pomocą tekstów (wypowiedzi)” (R. Grzegorzczkowska, 1999:41). Innymi słowy, jest to zawarta w języku interpretacja „rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie (...) utrwalonych w samym języku (...), bądź przez formy i teksty języka implikowane” (J. Bartmiński, 1999:104). Dzięki obcowaniu z takimi tekstami uczący się mogą nie tylko wzbogacać swój zasób leksykalny, poznając nowe słowa i nowe dla nich konteksty. Czytając je, mogą także poznawać zaplecze kulturowe narodu. Mogą, będąc „niewidocznymi”, obserwować ludzi mówiących danym językiem, ich życie, zmagania; dowiedzieć się, w co wierzą, co odrzucają, czego pragną, co i dlaczego jest dla nich ważne.

Dzięki lekturze tekstów kultury, a zwłaszcza dzięki poznawaniu utworów literackich, możliwe staje się więc i lepsze poznanie samego języka, i pełniejsze zrozumienie zachowań i reakcji rodzimych użytkowników języka, odkrycie hierarchii wyznawanych przez nich wartości, poznanie symboli i kodów kulturowych danego narodu (lub grupy). „*Nawet ci (uczący się) [przyp. A. S.], którzy deklarują niechęć wobec literatury albo czują się niepewnie w tej dziedzinie*” (T. Sekiguchi, 2000:221), po jakimś czasie odkrywają w niej skarbnicę ludzkich uczuć i zachowań..

Lektura tekstów literackich łączy więc w sobie dwa istotne aspekty: językowy oraz kulturowy. Ten pierwszy umożliwia uczącym się kontakt z leksyką w wymiarze zdecydowanie pełniejszym, bogatszym, bardziej wysublimowanym – język tekstów literackich charakteryzuje bowiem większy stopień zorganizowania i komplikacji niż język codziennej komunikacji czy tekstów użytkowych.

Teksty literackie dają więc „obcokrajowcom możliwość obserwowania i doświadczania języka pełnego, wyrastającego ponad potrzeby codzienności; języka, który cechuje bogactwo ekspresji, metaforyczność, inntertekstualność, wielopłaszczyznowość” (J. Colin, S. Plater, 1987:3-6)⁴⁾. Aspekt kulturowy z kolei, dostarczając „wzorów zachowań, charakterystycznych dla danej kultury” (B. Gasztołd, 1998:99), pozwala na zakotwiczenie całego procesu dydaktycznego w trwałym dorobku społeczeństwa danego obszaru językowego (zob. I. Janowska, 1998:228).

Kontakt z literaturą może również, pośrednio lub bezpośrednio, wpływać na poszerzanie horyzontów myślowych samych uczących się. Może budzić lub wzmacniać ich ciekawość poznawczą, uczyć tolerancji wobec inności, zrozumienia i akceptacji odmienności oraz wzbogacać ich osobowość dzięki odkrywaniu, a następnie interioryzacji w ich własnym systemie poznawczym „nowe rzeczywistości”. Kontakt ów może zatem przyczynić się do głębszego poznania siebie oraz skłonić uczących się do bardziej świadomego określenia własnej postawy wobec świata i wobec innych (zob. A. Seretny, 2006). Obcowanie z literaturą kształtuje także ich wrażliwość interkulturową, która zazwyczaj przejawia się w dostrzeganiu podobieństw i różnic między kulturą własną a kulturą języka docelowego (oraz kulturami innych krajów), znajdując najpełniejszą realizację w postawie pełnej tolerancji i otwartości wobec tego, co inne.



Literatura a nauczanie języka polskiego jako obcego

W nauczaniu języka polskiego jako obcego nigdy nie kwestionowano konieczności włączania utworów literackich w treści kształcenia językowego. Metodologia tekstu literackiego, obejmująca zagadnienia takie jak miejsce, status i sposób nauczania literatury, jest jednakże dziedziną pozostającą ciągle *in statu nascendi*. W zależności zatem „*od tego, g d z i e (miejsce), dla k o g o (adresat) i w jakim c e l u (kierunek kształcenia) prowadzona jest nauka języka, inaczej*

³⁾ Ich znajomość umożliwia bowiem uczącym się pełniejsze, a niekiedy po prostu właściwe rozumienie zachowań i wypowiedzi rozmówców.

⁴⁾ Zob. też K. Adamczyk (1998).

wygląda nie tylko sam d o b ó r treści kształcenia czy ich u k ł a d , ale także s p o s ó b pracy z samymi tekstami literackimi” (A. Seretny, 2006a).

Udział i znaczenie literatury jest niewątpliwie największy w procesie kształcenia polonistów zagranicznych. Teksty literackie są tam bowiem na stałe wpisane w rzeczywistość dydaktyczną, choć przyjęte rozwiązania, uwarunkowane zazwyczaj kontekstem nauczania, są bardzo zróżnicowane⁵⁾. I Molnar na przykład proponuje, aby wyróżnić trzy modele nauczania literatury polskiej za granicą:

- ▶ „nauczanie w państwie słowiańskojęzycznym, gdzie dzięki bardzo dobrej biernej znajomości języka polskiego czytanie tekstów beletrystycznych i naukowo literackich jest stosunkowo łatwe,
- ▶ nauczanie w państwie niesłowiańskojęzycznym, gdzie od II roku studiów można liczyć na przynajmniej względnie dobrą bierną znajomość języka polskiego (...),
- ▶ nauczanie w państwie niesłowiańskojęzycznym, w którym przyjmuje się także studentów bez znajomości polszczyzny, więc na I-II roku studiów należy liczyć się ze słabą znajomością polskiego” (I. Monar, 2004: 351-2)⁶⁾.

W każdym modelu nieco inaczej wygląda zarówno zakres materiału, który przedstawia się studentom, jak i sam sposób pracy z tekstami na zajęciach.

Podział I. Molnara został oparty na kryterium poziomu znajomości języka uczących się. Takie spojrzenie jest bardzo bliskie ujęciu glottodydaktycznemu, w którym stopień opanowania języka zawsze warunkuje zarówno dobór treści kształcenia, ich układ, jak i stosowane techniki pracy dydaktycznej. I. Monar zakłada jednak, że do lektury tekstów wystarczy bierna znajomość języka, co może być równoznaczne z przyjęciem zasady omawiania utworu czy dyskusji nad przesłaniem tekstu w języku rodzimym studenta. Zajęcia takie, nie kwestionując ich merytorycznej wartości, nie przyczyniają się jednak do rozwoju pełnej językowej kompetencji komunikacyjnej uczących się w języku

polskim, gdyż kompetencja językowa to nie tylko znajomość (poziom recepcji), ale i umiejętność stosowania formalnych środków językowych (poziom produkcji). Ponadto I. Monar, podobnie jak i większość autorów poruszających tę kwestię, mówi o nauczaniu literatury (w tym czytaniu tekstów literackich) przebiegającym obok lub równoległe do kształcenia językowego, w myśl zasady: język na zajęciach językowych, literatura – na literackich, podczas gdy rozwiązaniem dużo bardziej efektywnym byłoby łączenie owych często odrębnych rzeczywistości dydaktycznych w jedną, przez umiejętne włączanie tekstów literackich w tok kształcenia językowego.



Teksty literackie a kompetencja leksykalna uczących się

Przy takim rozwiązaniu najistotniejszą kwestią jest dostosowanie stopnia trudności tekstów do możliwości językowych studenta, ze względu bowiem na swoją wielowarstwową strukturę, stylistykę, bogactwo leksykalne oraz skomplikowane struktury składniowe testy literackie stanowią często nie lada wyzwanie nawet dla rodzimych użytkowników języka.

Badania wykazały jednakże, że braki w zakresie znajomości struktur gramatycznych rzadko jednakże blokują proces rozumienia tekstów. J. Ujjin twierdzi nawet, że „uznanie nieznaności gramatyki za przyczynę słabych wyników w procesie czytania w języku obcym jest całkowicie błędne, ponieważ daleko ważniejszą rolę odgrywają w nim trudności konceptualne w identyfikacji znaczenia wyrazów” (za H. Chodkiewicz, 1986:74). Podążając tym tropem I. S. P. Nation (2001:11-21) stwierdził, że proces czytania przebiega bez większych zakłóceń, jeśli nieznanne słowa nie przekraczają 5% tekstu⁷⁾. Powyżej tej wartości poziom rozumienia drastycznie spada⁸⁾. I choć stopnia dostępności tekstu (jego przejrzystości

⁵⁾ W zależności od tego, czy jest to polonistyka pełna, czy jako specjalizacja w ramach określonego kierunku studiów, najczęściej sławistycznych; czy też sam lektorat z języka polskiego uzupełniany wycinkowymi wykładami monograficznymi; bądź same wykłady monograficzne (J. Mazur, 2000:17-18) .

⁶⁾ I. Molnar nie wymienił jeszcze jednego modelu, a mianowicie – nauczania literatury polskiej w języku rodzimym studenta, obejmującej lekturę tekstów literackich w przekładzie.

⁷⁾ Czyli około 5 nieznanych słów na 100 wyrazów tekstu.

leksykalnej), nie należy utożsamiać ze stopniem jego zrozumiałości – można przecież rozumieć słowa, nie rozumiejąc treści przekazu – warunkuje on jednak w sposób zasadniczy ewentualną recepcję dzieła.

Od kiedy zatem można zacząć wprowadzać teksty literackie do kształcenia językowego? Wydaje się, że dopiero wówczas, gdy uczący się osiągną poziom tzw. samodzielności językowej, czyli, według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), końcowy etap poziomu B1. Wówczas bowiem uczący się powinien znać większość zagadnień gramatycznych⁹⁾ oraz minimum 2700-3000 słów (zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:84). Taki poziom kompetencji leksykalnej¹⁰⁾ umożliwia więc nie tylko lekturę odpowiednio dobranego tekstu, ale także rozmowę na jego temat.

Poniżej znajdują się: fragment *Lalki* B. Prusa oraz wiersz W. Szymborskiej *Nic dwa razy*, w których zaznaczono słowa najczęściej nieznanne uczącym się na poziomie A (czyli podstawowym, na którym nie powinno się proponować pracy z tekstami literackimi), B (czyli poziomie samodzielności językowej, na którym należy zacząć włączać w tok dydaktyczny teksty literackie) oraz C (poziomie biegu językowej, na którym teksty literackie winny stanowić integralną część kursu językowego)¹¹⁾.

LALKA – B. PRUS

POZIOM A

Znalazł się na ulicy Wokulski stanął na chodniku, jakby namyślając się, gdzie iść. Nie ciągnęło go w żadną stronę. Dopiero gdy przypadkiem spojrzął na prawo, na swój nowo wykończony sklep, przed którym już zatrzymywali się ludzie, odwrócił się ze wstrętem i poszedł w lewo. „Dziwna rzecz, jak mnie to wszystko mało obchodzi” – rzekł do siebie. Potem myślał

o kilkunastu ludziach, którym już daje zajęcie i o tych kilkunastu, którzy od pierwszego mają mieli dostać u niego zajęcie i czuł, że ci wszyscy ludzie i ich rodziny nic go w tej chwili nie interesują. Wokulski idąc poczuł jakąś niewygodę, a dopiero zastanowiwszy się osądził, że mężczy go ciągle ustępowanie z drogi. Przeszedł więc na drugą stronę ulicy, gdzie ruch był mniejszy...

POZIOM B

Znalazł się na ulicy Wokulski stanął na chodniku, jakby namyślając się, gdzie iść. Nie ciągnęło go w żadną stronę. Dopiero, gdy przypadkiem spojrzął na prawo, na swój nowo wykończony sklep, przed którym już zatrzymywali się ludzie, odwrócił się ze wstrętem i poszedł w lewo. „Dziwna rzecz, jak mnie to wszystko mało obchodzi” – rzekł do siebie. Potem myślał o kilkunastu ludziach, którym już daje zajęcie i o tych kilkunastu, którzy od pierwszego mają mieli dostać u niego zajęcie i czuł, że ci wszyscy ludzie i ich rodziny nic go w tej chwili nie interesują. Wokulski idąc poczuł jakąś niewygodę, a dopiero zastanowiwszy się osądził, że mężczy go ciągle ustępowanie z drogi. Przeszedł więc na drugą stronę ulicy, gdzie ruch był mniejszy...

POZIOM C

Znalazł się na ulicy Wokulski stanął na chodniku, jakby namyślając się, gdzie iść. Nie ciągnęło go w żadną stronę. Dopiero, gdy przypadkiem spojrzął na prawo, na swój nowo wykończony sklep, przed którym już zatrzymywali się ludzie, odwrócił się ze wstrętem i poszedł w lewo. „Dziwna rzecz, jak mnie to wszystko mało obchodzi” – rzekł do siebie. Potem myślał o kilkunastu ludziach, którym już daje zajęcie i o tych kilkunastu, którzy od pierwszego mają mieli dostać u niego zajęcie i czuł, że ci wszyscy ludzie i ich rodziny nic go w tej chwili nie interesują. Wokulski idąc poczuł jakąś niewygodę, a dopiero zastanowiwszy się osądził, że mężczy go ciągle ustępowanie z drogi. Przeszedł więc na drugą stronę ulicy, gdzie ruch był mniejszy...

⁸⁾ Ów pięcioprocentowy próg można nieznacznie przekroczyć, pamiętając jednak, że jeśli w tekście znajduje się 15% nieznananych uczącym się słów – jego lektura staje się żmudna; zaś 20% nieznananych wyrazów zupełnie uniemożliwia zrozumienie tekstu.

⁹⁾ Materiał gramatyczny zawarty w powstających w chwili obecnej podstawach programowych nauczania języka polskiego jako obcego oraz w inwentarzach *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2004) poziomu B1 i B2, wyraźnie pokazują bowiem, że spora część zagadnień gramatycznych (fleksja imion, odmiana czasownika, tryby, składnia), które mogą stanowić potencjalną barierę w trakcie lektury przeciętnego tekstu literackiego, jest przedmiotem nauczania na pierwszych trzech, z sześciu, poziomach zaawansowania – od A1 do B1.

¹⁰⁾ Obejmuje ona zarówno dogłębną znajomość słownictwa, jak i części reguł gramatycznych. Składają się na nią m.in.: znajomość znaczenia (znaczeń) wyrazu, a także umiejętność organizacji znaczenia; umiejętność użycia poprawnych form morfologicznych wyrazu; umiejętność użycia wyrazu w poprawnych konstrukcjach składniowych; znajomość kolokacji wyrazu; umiejętność użycia wyrazu, zwłaszcza w kontekstach, w których się go dotychczas nie napotkało; umiejętność określenia odmiany stylowej, w której używa się danego wyrazu (określenie, czy dany wyraz należy do gwary, żargonu, czy występuje w wersji mówionej, czy pisanej języka).

¹¹⁾ Mowa tu oczywiście o końcowym etapie wspomnianych poziomów.

NIC DWA RAZY – W. SZYMBORSKA

POZIOM A

Nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy. Z tej przyczyny zrodziliśmy się bez wprawy i pomrzemy bez rutyny.

Choćbyśmy uczniami byli najtępszymi w szkole świata, nie będziemy repetować żadnej zimy ani lata.

Żaden dzień się nie powtórzy, nie ma dwóch podobnych nocy, dwóch tych samych pocałunków, dwóch jednakich spojrzeń w oczy.

Wczoraj, kiedy twoje imię ktoś wymówił przy mnie głośno, tak mi było, jakby róża przez otwarte wpadła okno.

Dziś, kiedy jesteśmy razem, odwróciłam twarz ku ścianie. Róża? Jak wygląda róża? Czy to kwiat? A może kamień?

Czemu ty się, zła godzino, z niepotrzebnym mieszasz lękiem? Jesteś – a więc musisz minąć. Miniesz – a więc to jest piękne.

Uśmiechnięci, współobjęci spróbujemy szukać zgody, choć różnimy się od siebie, jak dwie krople czystej wody.

POZIOM B

Nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy. Z tej przyczyny zrodziliśmy się bez wprawy i pomrzemy bez rutyny.

Choćbyśmy uczniami byli najtępszymi w szkole świata, nie będziemy repetować żadnej zimy ani lata.

Żaden dzień się nie powtórzy, nie ma dwóch podobnych nocy, dwóch tych samych pocałunków, dwóch jednakich spojrzeń w oczy.

Wczoraj, kiedy twoje imię ktoś wymówił przy mnie głośno, tak mi było, jakby róża przez otwarte wpadła okno.

Dziś, kiedy jesteśmy razem, odwróciłam twarz ku ścianie. Róża? Jak wygląda róża? Czy to kwiat? A może kamień?

Czemu ty się, zła godzino, z niepotrzebnym mieszasz lękiem? Jesteś – a więc musisz minąć. Miniesz – a więc to jest piękne.

Uśmiechnięci, współobjęci spróbujemy szukać zgody, choć różnimy się od siebie, jak dwie krople czystej wody.

POZIOM C

Nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy. Z tej przyczyny zrodziliśmy się bez wprawy i pomrzemy bez rutyny.

Choćbyśmy uczniami byli najtępszymi w szkole świata, nie będziemy repetować żadnej zimy ani lata.

Żaden dzień się nie powtórzy, nie ma dwóch podobnych nocy, dwóch tych samych pocałunków, dwóch jednakich spojrzeń w oczy.

Wczoraj, kiedy twoje imię ktoś wymówił przy mnie głośno, tak mi było, jakby róża przez otwarte wpadła okno.

Dziś, kiedy jesteśmy razem, odwróciłam twarz ku ścianie. Róża? Jak wygląda róża? Czy to kwiat? A może kamień?

Czemu ty się, zła godzino, z niepotrzebnym mieszasz lękiem? Jesteś – a więc musisz minąć. Miniesz – a więc to jest piękne.

Uśmiechnięci, współobjęci spróbujemy szukać zgody, choć różnimy się od siebie, jak dwie krople czystej wody.

Weryfikacji wyrazów trudnych dokonano opierając się na liście haseł do słownika minimum (poziom A – około 1700 słów) oraz słownika dla poziomu podstawowego (poziom B1 – około 3700 wyrazów). Pierwsza lista pochodzi z publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod red. W. Miodunki (UJ, Kraków 1992); druga powstała w ramach prac programowych Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ¹²⁾.

W przypadku fragmentu powieści Prusa dla studentów poziomu A niezrozumiałe jest 17% tekstu, co jednoznacznie wskazuje na zbyt wysoki stopień trudności. Wskaźnik ten spada na poziomie B do 3%, by na poziomie C osiągnąć wartość równą 0. Oznacza to, że ten fragment prozy literackiej może posłużyć jako materiał do ćwiczeń językowych od końcowego etapu poziomu B1, czyli w zasadzie na poziomie B2. Na poziom najwyższy, czyli C, podstawą ćwiczeń językowych winien być już fragment zdecydowanie trudniejszy.

W wierszu W. Szymborskiej dla studentów poziomu A niezrozumiałe mogą być aż 24 słowa (na 126), czyli prawie 20% tekstu. Na poziomie B liczba ta spada do 5, co stanowi 4% tekstu. W zasadzie problematyczny może być tylko kolokwializm *repetować*, który pojawia się jednak w takim kontekście, że zrozumienie jego znaczenia nie powinno nastroczać uczącym się większych trudności (zajęcia, na których uczący się pracowaliby z tym wierszem, można także połączyć z wysłuchaniem tekstu w postaci piosenki w wykonaniu Kory, łącząc rozumienie tekstu mówionego i pisanego). Podobnie jak i w poprzednim przypadku, na po-

¹²⁾ Zob. A. Seretny (2004).

ziom C należałoby wybrać tekst nieco trudniejszy pod względem językowym, gdyż ten nie stanowi dostatecznego wyzwania.

Do zamieszczonych powyżej tekstów można zaproponować uczącym się rozmaite ćwiczenia o charakterze leksykalnym, których zadaniem będzie utrwalenie i/lub wzbogacenie ich czynnego zasobu słownikowego. Mogą je wykonać bądź na etapie poprzedzającym komunikację, bądź na zakończenie zajęć.

Oto przykładowe ćwiczenia do tekstu W. Szymborskiej:

- I. Proszę połączyć ze sobą wyrazy z kolumny A z wyrazami z kolumny B, a następnie ułożyć z nimi zdania zgodnie z podanym przykładem. W razie wątpliwości proszę wrócić do tekstu.

Przykład: wymówić ⇒ wyraźnie, głośno

Cudzoziemcy nie zawsze **wyraźnie wymawiają** słowa w języku obcym.

A	B
godzina	wody
wymówić	zgodę
kropla	mijać
uczeń	głośno (wyraźnie)
stawać się	wprawy
nabrać	tępy
wyrazić	rutyny

- II. Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki.

krople	różnymi się	wymówił	minąć
wprawy	wpadła	repetować	odwróciłam
zdarzy	rutyny	pocałunków	zgody

Nic dwa razy się nie zdarza i nie **zdarzy**. Z tej przyczyny zrodziliśmy się bez i pomrzemy bez

Choćbyśmy uczniami byli najtępszymi w szkole świata, nie będziemy żadnej zimy ani lata.

Żaden dzień się nie powtórzy, nie ma dwóch podobnych nocy, dwóch tych samych, dwóch jednakich w oczy.

Wczoraj, kiedy twoje imię ktoś wymówił przy mnie głośno, tak mi było, jakby róża przez otwarte okno.

Dziś, kiedy jesteśmy razem, twarz ku ścianie. Róża? Jak wygląda róża? Czy to kwiat? A może kamień?

Czemu ty się, zła godzino, z niepotrzebnym lękiem? Jesteś – a więc musisz Miniesz – a więc to jest piękne.

Uśmiechnięci, współobjęci spróbujemy szukać, choć od siebie, jak dwie czystej wody.



Strategie pracy z tekstem literackim

Lektura tekstu to nic innego jak czytanie¹³⁾. Czytanie jednak nie polega na dekodowaniu wyraz po wyrazie informacji zawartej w tekście pisanim i przekładaniu jej na język mówiony, nie jest jedynie łączeniem słów w porządku, w jakim występują w tekście, z ich potencjalnym znaczeniem słownikowym. Jest to proces polegający na przetwarzaniu treści informacyjnej oraz interpretacji komunikatu. By umożliwić studentom efektywną pracę z tekstem, należy umożliwić im uruchomienie odpowiednich strategii czytania.

Właściwe strategie pracy z tekstem to przede wszystkim dobór odpowiednich i właściwie ukierunkowanych zadań. Wprowadzenie tekstu muszą więc poprzedzać działania, które ułatwią studentom jego właściwą percepcję, a przez co i recepcję. Mogą przybierać one różną formę, ale ich zasadniczym celem powinno być zogniskowanie uwagi uczniów wokół zagadnienia poruszanego przez tekst jeszcze przed jego przeczytaniem. Przy czym w tej fazie zajęć uwaga powinna koncentrować się raczej na czytelniku niż na tekście. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest bowiem to, by uczyć się od samego początku nabrać indywidualnego stosunku do lektury (B. Widawska, 1999:359)¹⁴⁾.

W trakcie samej lektury tekstu ćwiczenia jej towarzyszące mogą być bardzo podobne do tych, które stosujemy w czasie pracy z tekstem użytkowym. Człowiek rzadko czyta dla samego

¹³⁾ Ten fragment tekstu powstał na podstawie pracy A. Seretny (2006).

¹⁴⁾ Na tym etapie można wykorzystać znany w psychologii mechanizm antycypacji, bez której efektywne czytanie w zasadzie nie jest możliwe. Studenci mogą próbować antycypować formy (antycypacja formalna) lub treść poruszaną przez utwór (antycypacja semantyczna).

czytania. Dlatego też, by umożliwić uczącemu się uruchomienie właściwego aparatu poznawczego, należy jego lekturę ukierunkować przez zastosowanie odpowiedniej instrukcji. Jeśli tego nie zrobimy, uczeń będzie czytał słowo po słowie, zdanie po zdaniu, strukturę po strukturze, co przy lekturze tekstu trudniejszego może zablokować zrozumienie¹⁵⁾. Jest to rozwiązanie, które nie uruchamia w żaden sposób aktywności (kreatywności) ucznia. Każę mu się koncentrować na wszystkim, czyli w rezultacie na niczym, przez co nie wymaga od niego żadnego zaangażowania, ani intelektualnego, ani też emocjonalnego. Czytaniu musi towarzyszyć jasno sprecyzowane zadanie, kierunkujące uwagę na określone treści. Należy zatem tak organizować zajęcia poświęcone czytaniu tekstów, by zachęcać uczących się do stawiania hipotez i ich weryfikowania, do zadawania pytań – techniki te angażują studenta, dzięki czemu łatwiej wchodzi on w interakcję z tekstem¹⁶⁾. Niekiedy w percepcji tekstu można pomagać cudzoziemcom przez przekład intersemiotyczny, wspomagając/stymulując ją obrazem lub dźwiękiem. Zajęcia takie będą z pewnością bardziej urozmaicone. Otwierają one także możliwości bardziej aktywnego uczestnictwa przed tymi studentami, u których występuje mniej lub bardziej widoczna dominacja prawej półkuli¹⁷⁾.

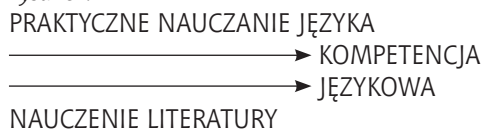


Podsumowanie

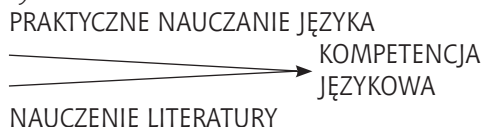
Jak już wspominałam, w wielu ośrodkach zagranicznych kształcenie polonistyczne przebiega zazwyczaj dwutorowo. W przypadku klasycznych studiów filologicznych studenci z jednej strony biorą udział w wykładach poświęconych literaturze polskiej i mają czytać w oryginale teksty (czasem w tłumaczeniach), o których była mowa na wykładach; z drugiej zaś – biorą udział w praktycznych zajęciach języka polskiego, na których rzadko stykają się z tekstami literackimi (rys. 1). Wydaje się jednak, że bardziej korzystne

było rozwiązanie, w którym oba procesy byłyby zbieżne, wzajemnie się uzupełniały (rys. 2).

Rysunek. 1



Rysunek. 2



Wydaje się także, że warto byłoby opracować listę tekstów literackich mieszczących się w granicach szeroko rozumianego kanonu (wierszy oraz fragmentów prozy), z oznaczeniem ich stopnia trudności leksykalnej (przejrzystości leksykalnej). Byłby to materiał, z którego mogliby korzystać lektorzy, uzupełniając tok kształcenia historyczno-literackiego o elementy językowe.

Sprzężenie nauczania literatury w ujęciu historyczno-literackim z kształceniem językowym nadałoby kształceniu polonistycznemu w wymiarze ogólnym – większą spójność. Z jednej bowiem strony nauczanie języka mogłoby w sposób bardziej bezpośredni przyczyniać się do „łatwiejszej” lektury tekstów literackich. Ta ostatnia z kolei, dzięki odpowiedniej baterii zadań, wzbogacałaby czynny (a nie tylko bierny) słownik studenta. Większy repertuar dostępnych środków to poszerzony obszar możliwości działań językowych.

„*Studenci poza granicami Polski na pewno ustępują w niejednym absolwentom polonistyki krajowej. Dysponują za to kontekstem własnej kultury, który gruntownie zmienia optykę, w jakiej jawi się literatura polska. Ta obca optyka umożliwia nowy, wcale niebanalny ogląd naszej literatury*” (H. Filipowicz, za: W. Miodunką, 2000:31). Dobrze byłoby, gdyby mogli sformułować swoje myśli w języku polskim, przekraczając barierę niemożności.

¹⁵⁾ A czytanie nie polega na dekodowaniu wyraz po wyrazie informacji zawartej w tekście pisany i przekładaniu jej na język mówiony, nie jest jedynie łańcuchem słów w porządku, w jakim występują w tekście, z ich potencjalnym znaczeniem słownikowym. Jest to proces polegający na przetwarzaniu treści informacyjnej oraz interpretacji komunikatu.

¹⁶⁾ W tej fazie zajęć powinno pojawić się kilka rozmaitych ćwiczeń, które w rezultacie pozwolą na wyłowienie głównej myśli tekstu, przedstawienie jego syntezy np. w postaci różny wyrazów lub mapy myśli.

¹⁷⁾ Wagę stymulowania prawej półkuli w czasie zajęć językowych podnosi większość metodyków zajmujących się teorią i praktyką glottodydaktyczną.

Bibliografia

- Adamczyk K. (1998), „Kwadratura tekstu, czyli lekcja pokory”, w: J. Rokicki, W. Miodunka (red.), *Oswajanie chrześcija w trzcinie*, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 131-136.
- Bartmiński J. (1999), „Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata”, w: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 103-120.
- J. Bartmiński (red.), (1999), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: WSIP.
- Collin J, Plater S. (1991), *Literature in the Language Classroom*, Cambridge: CUP.
- R. Cudak (red.), (2006), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- A. Dąbrowska (red.), (2004), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław: Wydawnictwo WTN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Gasztołd B. (1998), „Teksty literackie w nauce języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 99-102.
- Grzegorzczkowska R. (1999), „Pojęcie językowego obrazu świata”, w: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 39-46.
- Janowska I. (1999), „Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 227-238.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”.
- Martyniuk W. (1998), „Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego”, w: B. Ostromecka-Frączak (red.), *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 91-96.
- Mazur J. (red.), (2000), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Miodunka W. (2000), „Polonistyka czy studia polskie dla cudzoziemców? O przyszłości polonistyki polemicznie”, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 27-38.
- Mrozowska H. (2001), „Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 24-30.
- Nation I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.
- Ostromecka-Frączak B. (red.), (1998), *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rokicki J., W. Miodunka (red.), (1998), *Oswajanie chrześcija w trzcinie*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sekiguchi T. (2000), „Detronizacja literatury na polonistyce japońskiej i jej kontratak”, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 215-224.
- Seretny A. (2004), „Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego”, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław: Wydawnictwo WTN, s. 269-275.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2006), „Tekst literacki w nauczaniu języka obcego/drugiego – między percepcją a recepcją dzieła”, w: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 292-306.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2004.
- Tambor J., R. Cudak (red.), (2001), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Widawska B. (1999), „Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, s. 357-364.

(lipiec 2006)

Jerzy Kowalewski¹⁾

Kraków

Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym



Uzasadnić potrzebę...

Wypowiedzi dotyczące obecności literatury w nauczaniu języków obcych próbują uzasadnić potrzebę wykorzystywania tekstów

literackich na lektoratach. Jest to pewien zwrot po dominacji podejścia komunikacyjnego zbyt po prostu ograniczanego do nauki funkcjonowania ucznia/studenta w życiu codziennym. Argumenty, jakich się używa, to „powrót do stabilności”, „szukanie środków o trwałych wartościach”. Literatura

¹⁾ Autor jest asystentem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ma mieć w sobie jakąś bliżej niedefiniowalną moc wiecznej aktualności w przeciwieństwie do ulotnych tekstów użytkowych w nowych podręcznikach, które – jak pisze Iwona Janowska – dobrze się przegląda, gorzej się z nich uczy, bo w sumie więcej z nich pustką... Teksty literackie świetnie zaś uzupełniają metodę komunikacyjną, nadają jej „nowych blasków”²⁾. Jest nawet mowa o schytku „czystej” metody komunikacyjnej na rzecz „post-strukturalnej perspektywy dyskursu” w „przestrzeni sensu”³⁾. Jednak nawet jeżeli jest zgoda co do zaistnienia tekstów literackich w podręcznikach do nauki języków obcych, to już nie ma zgody (ani wyraźnej bodaj koncepcji), jakie to mają być teksty i co z nimi robić. Podejmowane próby pracy z tekstami sprowadzają się albo do ćwiczeń jak z każdym innym tekstem nieliterackim⁴⁾, albo do analizy i interpretacji tekstu literackiego⁵⁾. Owe dwa podejścia nazwane przez Hannę Mrozowską kolejno opcją pragmatyczną i estetyczną nie odpowiadają, jak dowodzi dalej autorka, potrzebom glottodydaktyki⁶⁾. Proponuje zatem opcję trzecią – „strategiczną”. Strategia ta ma polegać na wykształceniu, obok umiejętności językowych – do czego, jak zdaje się sugerować autorka, nie potrzeba literatury – też umiejętności kulturowych i „tatyki zachowań społecznych”. Konkretnie chodziłoby tu o „twórczy proces odkrywania znaczeń w tekście”. Gdy jednak przyjrzymy się bliżej propozycjom ćwiczeń⁷⁾, okaże się, że większość z nich to typowe ćwiczenia glottodydaktyczne stosowane z równie dobrym skutkiem

na tekście z gazety, albo czytance z podręcznika⁸⁾. I właśnie tylko takie teksty literackie, którymi można by zastąpić czytanke, „nadające się” do standardowych ćwiczeń⁹⁾ mają swoistą „przepustkę” do glottodydaktycznego rynku. Kryterium wartości artystycznej i kulturowej nie jest brane pod uwagę. W literaturze przedmiotu można znaleźć jeszcze kilka argumentów „za literaturą”. Może ona przygotować uczniów do, jak to określa Anna Seretny, „przyszłej pracy”, jak też sprawić im frajdę obcowania z tekstem autentycznym i to na wysokim artystycznym poziomie¹⁰⁾. Motywy literackie obecne we frazeologii i wykorzystywane np. w reklamie¹¹⁾ należą do masowej kultury i brak pojęcia o nich może zakłócić naturalny kontakt z Polakami. Inny jeszcze argument za wykorzystaniem literatury w nauczaniu języka to teza, że właśnie w literaturze język osiąga swoją doskonałość¹²⁾.

Dyskusja nad wprowadzeniem literatury pięknej do podręczników do języków obcych, która toczy się choćby na łamach „Języków Obcych w Szkole” wydaje się tylko pozornie zbieżna z problemem wykorzystywania polskiej literatury pięknej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nie sposób bowiem pominąć aspektu uczuciowego, który nie daje się w jasny i racjonalny sposób ująć za pomocą argumentów „za” bądź „przeciw”, lub w kategoriach metod pracy z tekstem. Dostrzegam wyraźną różnicę między sytuacją, gdy np. języka niemieckiego uczy Polak w Polsce polskie dzieci gdzieś

²⁾ Iwona Janowska (1999). *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole” nr 3/1999, s. 227.

³⁾ Wiola Próchnik (2001). „Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie, w: „Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 46.

⁴⁾ Por. np. Barbara Widawska (1999). *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/1999, s. 357.

⁵⁾ Por. np. Ewa Bińczak (2001). *Krótkie teksty poetyckie na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2001, s. 65.

⁶⁾ Hanna Mrozowska (2001). *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2001, s. 24.

⁷⁾ Np. uzupełnianie, kategoryzowanie, układanie w określone sekwencje wybranych, charakterystycznych fragmentów utworu, kontynuowanie przerwanych utworu, sugerowanie zakończenia, uzasadnienie trafniejszego streszczenia utworu, streszczenie utworu, opowiadanie z innego punktu widzenia.

⁸⁾ Por. Waldemar Martyniuk (2001). „Jak dziadek poznał babcię”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w: „Inne optyki...”, dz. cyt. s. 46.

⁹⁾ „Dają się streścić, opowiedzieć, pozwalają wyrazić swoją opinię i odczucia, prowokują do dyskusji”, kojarzą się z „pewnymi wyrażeniami, strukturami językowymi, ze słownictwem”, „teksty ciekawe, frapujące, wywołujące w odbiorców pewne przeżycia emocjonalne” – Iwona Janowska (1999). *Tekst literacki...*, dz. cyt.

¹⁰⁾ Anna Seretny (2006). *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, w: „Literatura polska w świecie...”, dz. cyt., s. 297.

¹¹⁾ Na aspekt cytatów literackich w reklamie zwróciła uwagę Magdalena Foland-Kugler. W swym artykule wymienia owe hasła: „Ociec prac? – Prac!”, „Lee two, ojczyzno moja”, „Jedzą, piją Lucky palą”, hasło reklamy środka do czyszczenia muszli klozetowej to „Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga” (Magdalena Foland-Kugler (2005). *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy*, w: „Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej” (2005), Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 231).

¹²⁾ Anna Seretny, dz. cyt.

w Lubelskiem, a tą, gdy języka polskiego uczy Polak w Polsce cudzoziemców lub Polak poza Polską Polaków, np. na Wschodzie. Argumenty, jakie padają za wykorzystywaniem fragmentów literatury angielskiej czy francuskiej – że tekst literacki może zaskoczyć, zdziwić, zaniepokoić „*ładunkiem emocjonalnym*”¹³⁾, że może pobudzić do dyskusji i wyrażania własnych poglądów¹⁴⁾, że jest „*doskonałym źródłem do psycholingwistycznego modelu czytania*”¹⁵⁾ – są argumentami chłodnych edukacyjnych strategów, których celem jest uatrakcyjnienie lekcji i zainteresowanie młodzieży uczonym przez siebie – obcym sobie jednak – językiem. Wydaje się, że jeżeli mamy mówić o zasadności wprowadzania tekstów literackich na lektoraty z języka polskiego, to mówić należy nie o „zyskach” językowych i metodycznych, ale o „zyskach” kulturowych. Justyna Gładys słusznie pisze o poznaniu polskiej mentalności, „*przestrzeni kulturowej*”, „*pogłębionej wiedzy o Polsce i jej mieszkańcach*”¹⁶⁾. Nie można chyba zaprzeczyć, że do kanonu wszystkich Polaków należy znajomość wątków bodaj *Trylogii*, *Pana Tadeusza*, kilku bajek Krasickiego czy fraszek Kochanowskiego. Nie chodziłoby zatem o wymyślanie specyficznych ćwiczeń „opcji strategicznej”, ale raczej o prezentację polskiej kultury przez tekst literacki i „normalne” na nim ćwiczenia językowe.

Miejsce literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Literatura jest – jak wiadomo – poza fikcją literacką i uporządkowaniem naddanym

zapisem pewnych informacji. To właśnie owa pozaestetyczna funkcja literatury pięknej¹⁷⁾ jest istotna dla studentów obcokrajowców. Mogą oni ustawić literaturę w szeregu innych kanałów komunikacji (filmu, muzyki, piosenki, teatru, gazety itp.) i jako nośnik mało efektywny – pominać. Trzeba pogodzić się z faktem, że studentami jest już pokolenie nowej ery i tekst z książki, też literacki, jest jeszcze jednym tekstem „*do przeczytania*”¹⁸⁾. A tymczasem bez literatury nie sposób zrozumieć kultury¹⁹⁾, której przez wieśset lat była jednym z niewielu zapisów. Szczególnie daleko od Polski (np. w Japonii) studenci chcąc poznać Polaków wchodzą w jej nurt i tym silniej odczuwają „*obecność i siłę*” literatury. Tam literatura nie tylko jest zapisem, ale też tworzy „*tradycyjne myśli i obrazy posiadane przez Polaków*”. Jak zrozumieć polską dumę (co szczególnie uderza japońskich studentów w Polsce) bez *Kazań sejmowych* i *Anhellego? Wesela? Zwierciadła*²⁰⁾? Ale Polacy to też (jeśli nie przede wszystkim) *Bogurodzica*, *Kochanowski*, *Baka*, *Pasek*, *Sienkiewicz*, *Mickiewicz* i *Wyspiański*. *Barbara Myrdzik* mówi o „*dialogu z tradycją*”²¹⁾. To, co dziś, rodziło się wczoraj – współczesny Polak i Polska obecne we współczesnych tekstach jak piramida mają pod spodem wielowiekową tradycję. To umożliwia dialog nawet z „*martwymi*” już tekstami i dawno nieżyjącymi autorami. Pozostaje tylko znalezienie metody, by sprowokować, pobudzić, nadepnąć na odcisk i wywołać reakcję – ów dialog – u poprawnego i tolerancyjnego studenta Zachodu lub u zgodnego na wszystko studenta Wschodu. Groziłoby to też utratą powszechnie budowanego na lektoratach wizerunku Polski jako państwa od wieków oświeconego, liberal-

¹³⁾ Barbara Okrzyńska (2001), *Teksty literackie na lekcjach języka niemieckiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3/2001, s. 57.

¹⁴⁾ Ewa Bińczak (2001), *Krótkie teksty...*, dz. cyt., s. 65.

¹⁵⁾ Janina Skrzypczyńska (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. Część I*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 5/1999, s. 439. Model ów polega, wedle autorki, na „*aktywnym zaangażowaniu się w zrekonstruowanie treści przedstawionej przez autora*”, „*wewnętrznym dialogu*”, z którego powstaną refleksje, wątpliwości, przypuszczenia, emocje i uczucia a w efekcie własna interpretacja wydarzeń.

¹⁶⁾ Justyna Gładys (2004), *Literatura polska w środowisku rosyjskojęzycznym. Program kursu obowiązkowego na Uniwersytecie Moskiewskim im. Łomonosowa*, w: A. Dąbrowska (red.), „*Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia Bristol*”, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 133.

¹⁷⁾ Warto w tym miejscu odwołać się do referatu Wiktora Choriewa (2006), *Powojenna literatura polska w oczach rosyjskiego polonisty*, w: Romuald Cudak (red.), „*Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 48.

¹⁸⁾ Aniela Książek-Szczepaniak (1999), *Literatury obszar chroniony. Z badań nad szkolnym kształceniem literackim*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Śląskiego, s. 16.

¹⁹⁾ Por. Anna Seretny (2006), *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: „*Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*”, Kraków: Universitas, s. 243.

²⁰⁾ Tokimasa Sekiguchi (2000), *Detronizacja literatury na polonistyce japońskiej i jej kontratak*, w: „*Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*”, Lublin: UMCS, s. 215.

²¹⁾ Barbara Myrdzik (2000), *O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi*, w: „*Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*”, Lublin: UMCS, s. 163.

nego i europejskiego. Głosy, że potrzebny jest „kanon alternatywny” z dobrą literaturą, ale bez pozycji mesjanistycznej i pozytywistycznej²²⁾. wydają się sankcjonować faktyczny brak literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego i *de facto* bardziej uciekać od problemu, niż próbować stawić mu czoła. A problem polega na konflikcie między potrzebą studentów, a tym, co tak naprawdę mamy do zaoferowania. Czy młodzi studenci z Zachodu są w stanie zrozumieć specyfikę „polskiej duszy” i czy chcą, by stawiać im pytania zawarte w naszych tekstach: polskie rozważania nad obowiązkami wobec narodu, społeczeństwa, rodziny i Kościoła (Boga). Trudno nie zgodzić się z Marią Elżbietą Sajenczuk, że cudzoziemcy w Polsce są zainteresowani raczej tematami uniwersalnymi „po polsku”, niż nieczytelną dla nich polonocentryczną polską literaturą²³⁾. W naszej literaturze sporo jest co prawda tematów uniwersalnych, które można by wkomponować w schemat kompetencji socjokulturowej komunikacji, ale albo w utworach „peryferyjnych”, albo głęboko owe treści są ukryte pod polskim i tylko polskim tłem. Można np. rozważać problem przebaczenia, poddawać dyskusji idee chrześcijaństwa, jak czynił to Mickiewicz w II części *Dziadów*, ale jak przebić się przez tekst? Streszczeniem? Skrótem? Krótkim cytatem? Wydaje się to być problem kluczowy, ale nie można traktować literatury romantycznej jako tej, której nie „sposób ominąć”²⁴⁾ (jak zło konieczne), lub sugerować usunięcia „zbędnych elementów związanych z problematyką historyczną” u Sienkiewicza i programowego odrzucenia poezji²⁵⁾. Po takich „ominięciach” pozostaną teksty współczesne o nieokreślonej wartości, które dany lektor lub autor podręcznika „lubi” i potrafi wykorzystać, ale które trudno ułożyć w jakiś konkretny kanon. Wkomponowuje się to

w „językoznawcze nachylenie polskiej glottodydaktyki”²⁶⁾. Czy owo nachylenie może zmienić kierunek? Czesław Karolak, charakteryzując miejsce literatury w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, przytacza przykłady odważnej promocji niemieckiej literatury w podręcznikach i programach. Chciałbym zwrócić uwagę na myśl, że nauczyć się języka obcego można wtedy, kiedy przejdzie się „proces socjalizacji” rodzimych jego użytkowników²⁷⁾. Oczywiście trzeba zachować proporcje – język polski nie jest językiem niemieckim, tym bardziej angielskim, nie ma tej siły. Z drugiej strony na wschód od polskiej granicy jest on postrzegany jako język Zachodu i jest językiem atrakcyjnym. Dlaczego więc nie wykorzystać tej szansy? Zwłaszcza, że od wielu lat mówi się o „odradzaniu polskości” na Kresach, więc właśnie o swego rodzaju przyspieszonej socjalizacji.



Jeżeli tak, to co?

Nie znaczy to jednak, że nie padały i nie padają propozycje wprowadzenia materiału literackiego na zajęcia języka polskiego jako obcego²⁸⁾. Literatura występuje najczęściej jako „dodatek”, znacząca „ilustracja” tematu lekcji²⁹⁾. Wiola Próchniak podaje swój kanon tekstów: teksty dwudziestowieczne plus (podkreślam: plus, czyli tylko w dodatku) Prus, Mickiewicz, Słowacki, Norwid, Krasicki, Morsztyn, Kochanowski. Autorka wymienia dalej zalety pracy z takimi właśnie tekstami: wyzwanie, jakie stawiają swoim skomplikowaniem, wielowarstwowością, nasyceniem metaforą i emocjami, satysfakcja z odczytywania rzeczy przejmujących, nowych i mówionych inaczej, przynależność do

²²⁾ Wioletta Hajduk-Gawron (2006), *Lektura obowiązkowa i co ponadto?*, w: „Literatura polska w świecie ...”, dz. cyt., s. 33.

²³⁾ Maria Elżbieta Sajenczuk (2004), *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, w: „Wrocławska dyskusja...”, z. cyt.

²⁴⁾ Wioletta Hajduk-Gawron, (2005), *Europejskość czy polskość – wkład literatury polskiej w nową wspólnotę kulturową?*, w: „Nauczanie...”, dz. cyt., s. 244.

²⁵⁾ Aleksandra Ahtelik (2004), *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, w: „Wrocławska dyskusja ...”, dz. cyt., s. 419.

²⁶⁾ Paweł Próchniak, Wiola Próchniak (2005), *Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Nauczanie...”, dz. cyt., s. 282.

²⁷⁾ Myśl Jurgena Habermasa. Czesław Karolak (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, Poznań: Wydawnictw Naukowe UAM, s. 116.

²⁸⁾ Chodzi tu o zajęcia językowe – kursy ogólne, gdyż zajęcia na różnych polonistykach i w specjalnych grupach humanistycznych leżą w gestii autonomicznych programów uczelni i prowadzących zajęcia.

²⁹⁾ Tak też jest w podręcznikach. Najlepszym tego przykładem, gdzie obecność literatury nie jest przypadkowa, jest podręcznik Ewy Lipińskiej (2005), *Kiedys wróciś tu*.

kręgu „wtajemniczonych”, poszerzenie granic własnego wnętrza, odsłanianie, przybliżanie „tajemnicy”. W 7. punkcie swoich rozważań stawia jednak fundamentalne pytanie: „*A jeśli student nie chce czytać?*”. Nie znajdziemy prostej odpowiedzi – autorka artykułu próbuje podzielić się „chwytami” z zakresu interpretacji tekstu i polecić metodę biograficzną w formie zabawy³⁰). Anna Trębska-Kerntopf jako materiał proponuje aforyzmy – bo autentyczne, wielowarstwowe, niejednoznaczne, egzystencjalne, są dyskursem i jedną z „ciekawszych miniatur literackich”³¹). Autorka grupuje je jako materiał do wykorzystania przy odpowiednich tematach np. gramatycznych. Zasadniczo jest to jednak propozycja interpretacji tekstu literackiego – tyle że krótkiego. Poza tym aforyzmy te, choć polskie, nie są przecież reprezentatywne dla polskiej kultury. Z kolei Grażyna Przechodźka zwraca uwagę na możliwość wykorzystania przekładu jako jednej z technik, która może pomóc w nauczaniu języka polskiego jako obcego³²). W ćwiczeniach ze studentami ze Wschodu wśród tekstów do tłumaczenia znalazły się fragmenty powieści J. Chmielewskiej. Można też poznać nazwiska wybitnych polskich

tłumaczy literatury rosyjskiej – m.in. A. Stawara, K. Iłfakowiczówny, A. Ważyka. Dla studentów Rosjan (ale nie studentów polonistyki) najlepsze podobno są *Lalka*, *Pan Tadeusz*, *Sonetys krymskie*, ogólnie te utwory, które mają punkty styeczne z rosyjską kulturą i historią – pozwalają one bowiem samym Rosjanom lepiej poznać siebie³³). Podobnie sądzi Wiktoria Tichomirowa: kanon literatury polskiej powinien być odbiciem (pod względem specyfiki tradycji literackich) kanonu literatury rosyjskiej, nazywa to „*obcą optyką*”. Kanon, który spełnia takie wymagania to, według autorki, literatura wojny³⁴). Z punktu widzenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ)³⁵) są to głosy niezmiernie ważne. Bowiem idea kształcenia kulturowego zawarta w ESOKJ, a będąca wyrazem założeń Rady Europy, mówi wyraźnie o podejściu interkulturowym w nauczaniu (prezentacji) kultury obcej: student/uczeń poznając obcą kulturę zestawia ją ze swoją (czyli tą, którą uważa za własną) i na jej fundamencie przyswaja ją, przy okazji głębiej poznając własną. W takim wzajemnym dialogu interkulturowym uczeń/student „*wzrasta*” kulturowo i językowo³⁶). Z innych propozycji: świetnie podobno spraw-

³⁰ Wiola Próchnik (2001), *Przeprowadzka...*, dz. cyt.

³¹ Anna Trębska-Kerntopf (2004), *Aforyzm (miniatura literacka) w aspekcie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *„Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego”*. Kraków: Universitas, s. 27.

³² Grażyna Przechodźka (2004), *Ćwiczenia translacyjne jako jedna z technik wspomagających nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: „Opisywanie...”, dz. cyt., s. 53.

³³ Helena Fiedziukina (2001), *Z zagadnień metodyki nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, w: „Inne optyki”, dz. cyt.

³⁴ Wiktoria Tichomirowa (2004), *Kulturowy model prezentacji literatury w dydaktyce uniwersyteckiej. Program wykładu monograficznego „Polska proza o II wojnie światowej w ujęciu socjokulturowym”*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 317.

³⁵ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

³⁶ O nauczaniu literatury można w ESOKJ przeczytać wielokrotnie, choć mało konkretnie. W dziale nauczania kultury (przy czym pojęcie kultury jest szerokie – od kupowania chleba, przez „język ciała”, po wiedzę o folklorze...- obejmuje *de facto* socjokulturę i kulturę wysoką) jest również skromne i nierozwinięte w konkrety miejsce dla literatury. Termin „literatura” pojawia się tam co prawda kilkakrotnie, ale bardzo enigmatycznie. W tabeli „*Zewnętrzny kontekst komunikacji językowej: kategorie opisu*” (s. 54/55) nie ma literatury, która nie jest zatem według ESOKJ elementem komunikacji. Trudno się z tym zgodzić, bo komunikacja w sferze duchowej również istnieje, a temu służy np. poezja. W rozdziale 4.4. – „*Działania komunikacyjne i strategię językowe*” w tabeli „*Pisanie twórcze*”, dla poziomu C1 znajdziemy informację: „*Potrąfi (...) tworzyć teksty o charakterze fikcyjnym (literackim) w stylu zdecydowanym, osobistym i bezpośrednim, odpowiednim dla danego czytelnika*”, a już dla poziomu B2: „*Potrąfi napisać recenzję filmu, książki lub sztuki teatralnej*” (s. 65). Jest zatem przewidziane miejsce dla „książki” i dla twórczości własnej, rozumieć chyba należy, że na podstawie już gotowych utworów. W tabeli „*Interakcja ustna: ogólna ocena umiejętności*”, dla poziomu B1 znajdziemy zaś wymaganie: „*Potrąfi wypowiadać się na bardziej abstrakcyjne tematy, takie jak np.: sztuka, film, literatura, muzyka itp.*” (s. 74). Literatura znajduje też swoje miejsce wśród innych „elementów” tzw. „*wiedzy socjokulturowej*”. W „*atrybutach wiedzy, wyróżniających dane społeczeństwo europejskie i jego kulturę*”, w „*systemach wartości, poglądach i postawach*”, na 3. pozycji od końca (!): „*sztuka (muzyka, sztuki wizualne, literatura, teatr, muzyka popularna, piosenka)*” (s. 95). W kolejnych trzech miejscach termin „literatura” pojawia się w kontekście pełnych wątpliwości pytań: Nauczyciele są wzorcami do użycia języka przez studenta, więc „*warto być może rozważyć, jaką wagę przykłada się do (...) h) znajomości i umiejętności przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury*” (s. 129); warto też (wg ESOKJ) rozważyć, w jaki sposób można uwzględnić w kształceniu językowym rozwijanie ogólnych, niezwiązanych z językiem kompetencji, a więc czy: h) (ostatni) rozwijając tę kompetencję umożliwiając bezpośredni kontakt z rodzimymi użytkownikami języka i z oryginalnymi tekstami w tym języku; czy można wspierać rozwój kompetencji socjolingwistycznej b) przez wybór lub tworzenie tekstów ilustrujących kontrasty socjolingwistyczne między społeczeństwem kraju pochodzenia a społeczeństwem języka nauczanego (s. 133). Literatura znalazła też uznanie jako środek odpowiedni dla poznawania „*bardziej formalnych i bardziej poufalitych rejestrów*” języka (s. 108). Nauczyciele zaś powinni charakteryzować się „*znajomością i umiejętnościami przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury*” (s. 126).

dza się literatura kobiet,³⁷⁾ wiersze Mirona Białoszewskiego³⁸⁾. Z pogranicza już literatury znajdziemy propozycję pracy z tekstami kabaretowymi³⁹⁾, np. Jeremiego Przybory⁴⁰⁾, reportażami Ryszarda Kapuścińskiego⁴¹⁾. Większość propozycji dotyczy prozy, ale np. Romuald Cudak widzi w wierszach szansę na nauczenie się myślenia w języku, którego się uczymy⁴²⁾. Poza tym dostrzega w nich „*inscenizację wewnętrznych sytuacji komunikacyjnych*” – prawdziwych, nie symulowanych. Po trzecie poezja współczesna jest bliska mowie potocznej – pełna potocznych metafor i frazeologizmów oraz idiolektów. Jako przykład podaje wiersze Białoszewskiego⁴³⁾. Pełne frazeologii są wiersze W. Szyborskiej⁴⁴⁾. W rzeczywistości polskiej glottodydaktyki aspekt „*myślenia w języku*” wydaje się być niebrany pod uwagę, stąd Szyborska i Białoszewski (jako lingwiści) – tak, stąd np. Czesław Miłosz – nie⁴⁵⁾. O „*jedynej w swoim rodzaju konfiguracji wartości*” w poezji mówi Anna Trębska-Kerntopf, przykłady czerpie z poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Opowiada się przeciw instrumentalnemu traktowaniu poezji, tj. wykorzystywaniu jej do różnych ćwiczeń językowych. Ma ona raczej być punktem wyjścia. Autorka podaje aż 7 możliwych „*dróg*”: informację, list, ostrzeżenie, opowiadanie, argumentację, sprawozdanie, wyrażenie emocji. Proponuje też „*stosować*” wiersze do ćwiczeń ortograficznych i ortofonicznych⁴⁶⁾.

Naturalne wydaje się sięgnięcie po sprawdzone od lat i z rzadka tylko podważane kanony z polskiego liceum. Nawet jeżeli zarzuca się im, że są „narodowe z domieszką nacjonalistyczno-komunistyczną” i głosi, że „czas rewizji z pewnością już nadszedł”⁴⁷⁾, to za ich wykorzystaniem przemawia fakt, że to właśnie te pozycje kształtowały przez dziesiątki lat świadomość, osobowość, sposób myślenia współczesnych Polaków. Jeżeli kontakt z literaturą ma służyć polepszeniu komunikacji socjokulturowej, wejściu na inne jej płaszczyzny (symbolu, aluzji, alegorii, cytatu, odwołania, nawiązania, frazeologii), to nie sposób odrzucić dotychczasowych „*spisów lektur obowiązkowych*”. Z drugiej strony realne jest niebezpieczeństwo zamiany zajęć (szczególnie w grupach bardziej zaawansowanych) w lekcje na temat literatury, choć już muzealne dziś poradniki przestrzegają przed tym: zachować umiar i „*nie zamiennie lektoratu w seminarium historycznoliterackie*”⁴⁸⁾. Anna Niewolak-Krzywda, prezentując swój pomysł na nauczanie cudzoziemców o kulturze średniowiecza, proponuje powielić doświadczenia zdobyte w dydaktyce polskiego liceum, zastosować „*nauczanie integrujące przedmiotów humanistycznych*” i prezentować polską literaturę w szeroko rozumianym kontekście kultury europejskiej⁴⁹⁾. Autorka próbuje jednak uzasadnić takie lekcje nauczaniem języka, co nie brzmi przekonująco, np. wzbogacaniu „*słownictwa w zakresie wyrażania uczuć i emocji*” ma służyć

³⁷⁾ Wiola Próchnik (2004), *Gra w domino, czyli o pożytkach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń)*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 333.

³⁸⁾ Anna Mazanek (2005), *Urok warsztatów literackich jako formy polonistycznego kształcenia cudzoziemców*, w: „Nauczanie...”, dz. cyt., s. 270.

³⁹⁾ Eulalia Teklińska-Kotulska (2004), *Warsztaty satyryczno-kabaretowe (W poszukiwaniu atrakcyjnych i urozmaïconych form nauczania języka polskiego i kultury polskiej)*, w: „Inne optyki...”, dz. cyt.

⁴⁰⁾ Krzysztof Wróblewski (2004), *Wykorzystanie tekstów kabaretowych Jeremiego Przybory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 310.

⁴¹⁾ Maria Elżbieta Sajenczuk (2004), *Po polsku o sprawach świata. Teksty Ryszarda Kapuścińskiego w nauczaniu cudzoziemców*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 325.

⁴²⁾ Por. też Zofia Kaleta (1998), *Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: „Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty”, Łódź: UŁ, s. 153.

⁴³⁾ Romuald Cudak (1998), *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*, w: „Polonistyczna edukacja...”, dz. cyt., s. 23.

⁴⁴⁾ Anna Grześciuk, Barbara Guziuk-Świca (1998), *Kulturowe i stylistyczne aspekty nauczania cudzoziemców frazeologii języka polskiego*, w: „Polonistyczna edukacja...”, dz. cyt., s. 71; Małgorzata Pasieka (1998), *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, w: „Polonistyczna edukacja”, dz. cyt., s. 243.

⁴⁵⁾ Por. Piotr Gamcarek (1998), *Problem aktualizacji wiedzy o kulturze w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: „Polonistyczna edukacja”, dz. cyt., s. 209.

⁴⁶⁾ Anna Trębska-Kerntopf (2000), *Praca z tekstem poetyckim w grupie o profilu polonistycznym na poziomie zaawansowanym*, w: „Polonistyka w świecie...”, dz. cyt., s. 175.

⁴⁷⁾ Piotr Wilczek (2006), *Czy istnieje kanon literatury polskiej?*, w: „Literatura polska w świecie...”, dz. cyt., s. 23.

⁴⁸⁾ Wojciech Jakiel (1992), *Wiedza o kulturze polskiej na praktycznych zajęciach z języka. Część pierwsza – kurs dla początkujących*, w: B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, (red.), *„Vademecum lektora języka polskiego”*. Warszawa: UW, s. 174. Konieczne wydaje się jasne rozdzielenie glottodydaktyki od spotkań z kulturą polską na poziomie liceum lub studiów polonistycznych. Takich wymogów nie spełnia np. kanon według Doroty Michułki (2004), *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycje antologii*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 428.

⁴⁹⁾ Anna Niewolak-Krzywda (2004), *Swoistość i uniwersalizm dawnej literatury polskiej*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 341.

czytanie *Trenów*. W podobnym tonie usprawiedliwienia brzmią słowa o rozwijaniu słownictwa przy czytaniu *Pana Tadeusza*⁵⁰. Podobnych uzasadnień i „usprawiedliwień” można by uniknąć, przyjmując na równi podejście kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego z podejściem komunikacyjnym (zadaniowym) czy gramatycznym. Można by wówczas wypracować jak najlepsze metody pracy z tekstem literackim, również rozwijające sprawności językowe. Każdy kij ma jednak dwa końce. Podejście kulturowe musi bowiem prowadzić do redukcji... samego tekstu na rzecz symbolu, obrazu, skrótu, uproszczenia. Romuald Cudak pisze o konieczności kontaktu cudzoziemców nie tylko z tekstem, ale też z jego interpretacją – już ustaloną, bo to dzięki niej dany tekst ma „w obrębie kultury polskiej swoje znaczenia i swoje sensory”. Pomoże mu to w „interioryzacji” kultury polskiej – obcej jako swojej. Metodą pracy z tekstem ma być, według autora, strukturalizm⁵¹. Podważając nawet istnienie raz na zawsze ustalonych interpretacji, jak też potrzebę owej interioryzacji, nie sposób nie zgodzić się, że jeżeli faktycznie kontakt z literaturą ma służyć uczestnictwu w kulturze, to musi to być uczestnictwo wspólne z Polakami, z powszechnym rozumieniem i odczytywaniem danych utworów; sprawa filologicznych dociekań, interpretacji w poszukiwaniu tzw. prawdy jest tu zupełnie drugorzędna. Idąc tym tropem konieczne byłoby opracowanie „ogólnopolskich mitów literackich”, funkcjonujących w świadomości średnio wykształconego Polaka. Jest to bardzo obiecujący trop, gdyż literatura istnieje w życiu społecznym nie jako fabuły, ale jako symbole⁵², aluzje, pewien klimat...

Ponadto nie wymaga kontaktu z całym dziełem, ale z drobnym jego fragmentem. Efektem takiego podejścia jest ujęcie literatury jako reprezentatywnych dla kultury polskiej bohaterów literackich. Byliby to: Konrad-Gustaw, ksiądz Robak, Wołodyjowski, Jurand, Boryna, Rzecki, Telimena i Zosia, Kmicic i Oleńka, Zbyszko i Danuśka, Barbara i Bogumił, Wokulski i Izabela, Cześniak i Dyndalski, Azja i Bohun, Zagłoba, Papkin, Podbipięta, Janko Muzykant, Dyzma, doktor Judym, Siłaczka⁵³.

Gdy jesteśmy przy różnych „pomysłach na literaturę”, warto na chwilę zatrzymać się nad problemem nauczania literatury polskiej poza Polską. Słusznym wydaje się postulat wykorzystywania tych tekstów, które łączą się w jakiś sposób z daną miejscowością lub krajem – przez miejsce powstania⁵⁴ biografią autora czy temat. Trudno nie czytać Orzeszkowej w Grodnie, Schulza i Chciuka w Drohobyczu, Słowackiego w Krzemieńcu, Mickiewicza (dogłębniej) w Wilnie i Nowogródku, Miłosza na Litwie i lokalnych twórców w małych ośrodkach, jak też pisarzy emigracyjnych na Zachodzie⁵⁵. Z drugiej strony warto ostrzec przed niebezpieczeństwem skostnienia kanonów, co często wynika z zawartości miejscowych bibliotek, ale też przyzwyczajenia miejscowych lektorów, nauczycieli i wykładowców. Idea kształcenia regionalnego wydaje się słuszna, motywacja jasna – w kontakcie z „przybyszami” z kraju będzie się mówić właśnie o śladach polskości na danym terenie. Tematyka powstałej tu kultury, w tym literatury, może być tematem do ćwiczeń wszelkich sprawności, przede wszystkim zaś komunikacji (turystyka)⁵⁶.

⁵⁰ Hanna Krupińska-Typ (2004). *Czytanie Pana Tadeusza Adama Mickiewicza*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 355.

⁵¹ Romuald Cudak (2000). *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*, w: „Polonistyka w świecie...”, dz. cyt., s. 235.

⁵² O potrzebie „uświadamiania studentom wagi takiego czy innego symbolu” pisze Małgorzata Anna Packalen (2000), *Bariera języka i bariera różnic świadomościowych. O nauczaniu literatury polskiej w Szwecji*, w: „Polonistyka w świecie...”, dz. cyt., s. 243.

⁵³ Grażyna Zarzycka (2005), *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców)*, w: „Nauczanie...”, dz. cyt., s. 313.

⁵⁴ Np. teksty Vincenza na Węgrzech. Istvan D. Molnar (2004), *Program nauczania literatury polskiej na Węgrzech. Kryteria doboru tekstów*, w: „Wrocławska dyskusja...”, dz. cyt., s. 349.

⁵⁵ Por. Ewa Lipińska, Danuta Pukas-Palimąka (2006), *Literatura polska w szkołach polonijnych* w: „Literatura polska w świecie...”, dz. cyt., s. 283.

⁵⁶ To, że literatura powinna jakoś być obecna w nauczaniu języka polskiego jako obcego na Wschodzie, nie ulega wątpliwości dla instytucji wysyłającej nauczycieli z Polski do krajów byłego ZSRR – dla CODN w Warszawie. W publikacji dla nauczycieli, którzy zdecydowali się na ten wyjazd, znajdziemy zalecenie, żeby mieć „tam” antologię tekstów polskich w formie czytanek. Mogą to być np. „wypisy polskie, przeznaczone dla ostatnich klas szkoły podstawowej”. Korzystać należy z tekstów XX-wiecznych i z końca XIX wieku, gdyż nauczać mamy języka współczesnego – mówi autorka. Dalej: mają to być formy krótkie – nowele Prusa, Konopnickiej, Orzeszkowej, Sienkiewicza, opowiadania lub dramaty Mrożka, opowiadania Hłaski, wiersze Szymborskiej, Miłosza, Herberta, Różewicza, Tuwima i Gałczyńskiego. (Magdalena Foland-Kugler (1998), *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa: CODN, s. 114). Co z tymi tekstami robić – pozostawia autorka inwencji nauczycieli. W rzeczywistości na tzw. Wschodzie faktycznie można znaleźć „stosy” różnych wypisów z dawnych podstawówek i teksty te służą często jako materiał do pracy z tekstem ku pożytkowi polskiej kultury. Często jednak nauczyciele prowadzą pracę z takimi tekstami tak jak w Polsce – z braku pomysłu i przygotowania. W efekcie uczniowie owszem z tekstem pracować będą, jednak na wysoce abstrakcyjnym poziomie, np. interpretacji tekstów poetyckich – czyli w praktyce rozpoznawaniu metafor, porównań i epitetów.



W praktyce...

Nie czuję się kompetentny do rozstrzygnięcia dylematu: literatura dla kultury czy literatura tylko jako „punkt wyjścia” do językowych zajęć pozaliterackich. Warto jednak wziąć pod uwagę słowa praktyka w nauczaniu cudzoziemców literatury: lektor musi zawsze umieć się wy tłumaczyć z wyboru danego tekstu⁵⁷⁾. Jako polonista doceniam bogactwo literatury i chciałbym się nim podzielić, widzę jednak, jak kolejne próby praktycznego dzielenia rozbijają się o bariery językowe i mur obojętności uczniów. Jako realizator „partnerskiego” podejścia metodycznego nie widzę też powodów, by na siłę kogoś uszczęśliwiać. Inaczej jednak ma się sprawa w przypadku poświadczania nie tyle znajomości języka polskiego, co orientacji w kulturze polskiej, jak to się dzieje na Wschodzie (np. w ramach egzaminów mających wyłonić kandydatów na studia ze stypendium rządowym w Polsce, egzaminów repatriacyjnych) i co mogłoby się dziać też w Polsce w ramach egzaminów poświadczających znajomość polskiej kultury. Niestety, egzaminy – nawet tak zwane humanistyczne, dopuszczające do studiów polonistycznych, historycznych – nie motywowały do poznawania Polski i Polaków w literaturze. Na fakt niedoskonałości tych testów zwrócił uwagę Jan Mazur⁵⁸⁾. Stwierdzenie autora, że w testach tych „od początku” było miejsce na „elementy wiedzy o kulturze” jest jednak zbyt optymistyczne, choć sam dalej stwierdza, że „nie ma zgodności co do proporcji i zakresu sprawdzania wiedzy o kulturze”. Osobiście opowiada się za rozproszeniem wiedzy o kulturze w pytaniach z innych działów. Trudno doszukiwać się pytań z kultury (w tym z literatury) w testach podstawowych, czyli takich, którzy zdają kandydaci na kierunki niehumanistyczne. Natomiast w testach humanistycznych⁵⁹⁾, czyli dla kandydatów na np. studia polonistyczne, hi-

storyczne, prawnicze pytania w dziale „Kultura” to pytania encyklopedyczne z zakresu z jednej strony wiedzy elementarnej („autor „Zemsty” i „Ślubów Panieńskich” – wpisać do krzyżówki), z drugiej pytania niejasne („Miejscowość rodzinna Jana Kochanowskiego” – krzyżówka podpowiada, że pasuje Czamolas; „Imię bohatera słynnej epopei Adama Mickiewicza” – pasuje Tadeusz). Są też pytania z kultury ogólnoeuropejskiej, np. „Córka bogini urodzaju Demeter”, „Syn Dedala”, „Biblijne imię pierwszej kobiety”. Tabelki sprawdzają znajomość autorów i przynależność gatunkową (np. „Treny” – brak autora – gatunek: tren...) albo umiejętność logicznego dopasowania nazwiska twórcy kultury do dziedzin sztuki, wśród nich Ignacy Łukasiewicz, jako reprezentant nauki, przy czym dla autorów testu nauka też jest częścią kultury. Pytania o rzekę, nad którą leży Warszawa, o morze, nad którym leży Polska, o godło i kolor flagi Polski swym poziomem obniżały rangę całej części kulturowej, za którą w sumie można było otrzymać 15 punktów na 100. W konkretnym teście⁶⁰⁾ z pytań dotyczących literatury polskiej można było otrzymać... 2, 5 punktu na 100. Taka była „wartość” literatury polskiej dla np. przyszłych polonistów... Dla absolwentów tzw. szkół polskich były przygotowane (obok infantylnych krzyżówek: „Imię twórcy „Konrada Wallenroda” na cztery litery) łamigłówek z dopasowywaniem cytatów (początek do końca), tytułów i autorów. Cytaty dobrane były całkiem reprezentatywnie, jeśli chodzi o ich funkcjonowanie w kulturze, np. „Jedzą, piją, lulki pałą”. Ciekawe jest też ćwiczenie dopasowania utworu do „rekwizytu” – symbolu go charakteryzującego, np. „Janko Muzykant” – skrzypce. Dlaczego jednak uczniowie szkół polskich na Wschodzie mają znać Niemców Kruczkowskiego? Skala punktacji – ta sama, ale tu za „literaturę” można było otrzymać „aż” 9 punktów na 100⁶¹⁾. Omówione testy pochodzą prawdopodobnie z roku 2003. W innych sytuacja jest podobna. Wymaganie encyklopedycznej wiedzy

⁵⁷⁾ Kazimierz Adamczyk (1999), *Kwadratura tekstu, czyli lekcja pokory w: Miodunka W., Rokicki J. (red.), (1999), *Oswajanie chrześcijaństwa w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków: Universitas.*

⁵⁸⁾ Jan Mazur (2004), *Testowanie znajomości języka polskiego jako obcego na egzaminach wstępnych na Wschodzie. Doświadczenia i perspektywy*, w: „Opisywanie...”, dz. cyt., s. 68.

⁵⁹⁾ *Test Humanistyczny z Języka Polskiego. Wersja A i B*. Testy są anonimowe – oficjalnie więc nie wiadomo, kto je układa, na jaki rok szkolny. Regułą jest, że układają je kolejno różne ośrodki w Polsce nauczające języka polskiego jako obcego. Ten prawdopodobnie był układany w Lublinie w roku szkolnym 2002/2003. Na problemy z testami „na Wschód” zwraca uwagę Jan Mazur (2004), *Testowanie...*, dz. cyt.

⁶⁰⁾ *Test Humanistyczny z Języka Polskiego. Wersja A.*, brak autorów, roku i miejsca wydania.

⁶¹⁾ *Test humanistyczny z języka polskiego dla absolwentów szkół średnich z polskim językiem nauczania, wersja A i B*, brak autorów, roku i miejsca wydania.

w tabelkach z jednej strony, z drugiej interpretacja wiersza (w kilku zdaniach!) plus wypisanie i nazwanie występujących w nim środków stylistycznych. W jednym z testów pojawił się tekst recenzji *Wyzwolenia* jako materiał do streszczenia, i choć przedrukowany z podręcznika *Język polski a`la carte* (!), to jest to chlubny wyjątek. W innych testach szansa pracy z tekstem literackim w części rozumienia tekstu nie bywa wykorzystywana, podobnie jak w częściach pisania – nie wiedzieć czemu tematy wypracowań muszą opierać się na cytatach i myślach z literatury powszechnej⁶²). W realiach Wschodu owe egzaminy były swego rodzaju świętem i zwieńczeniem wieloletniego nauczania, czasem wielkich nadziei, osobistych dramatów i rozczarowań. Jakże gorzkie musiało być doświadczenie zmarnowanego czasu u tych, którzy na serio traktowali kulturę i literaturę polską...

W ramach egzaminów certyfikatowych nie ma części „Wiedza o Polsce”, która była co prawda planowana, ale daleko było jej do doskonałości już choćby z tego powodu, że nie było jasno sprecyzowanych wymagań wobec zdających⁶³). Pytania na proponowanych testach były bowiem chaotyczne, a omawiana tu literatura zepchnięta między „mazurki, polonezy, etiudy”. Ćwiczenia testowe polegały na dopasowaniu „*Krzyżacy, Trylogia, Quo vadis*” do „*Henryk Sienkiewicz*” i „*Pan Tadeusz, Dziady, Ballady i romanse*” do „*Adam Mickiewicz*”. Czemu miała służyć taka znajomość tytułów na poziomie... progowym? Czy człowiek, który wie, że „*Krzyżaków*” napisał Sienkiewicz wykazał się znajomością polskiej kultury na poziomie A2? Dla poziomu C2 przygotowana była zaś krzyżówka (jako trudniejsza od dopasowania) – autor „*Chłopów*”, autor „*Doliny Issy*”, „*Laureatka – poetka, Wisława*” i „*autor „Quo vadis”*”.

Przykłady te pokazują, że tak naprawdę nie było i nie ma do tej pory koncepcji nauczania literatury polskiej obcokrajowców tak w kraju, jak i za granicą, a co za tym idzie i pomysłów na testowanie jej znajomości, jak też szerzej: testowanie znajomości kultury polskiej.

Propozycja kanonu dla kursów ogólnych

Według mnie najbardziej palące wydaje się opracowanie kanonu dla kursów ogólnych, które są prowadzone w Polsce i za granicą w ramach programów 80-120-godzinnych (wakacyjne kursy intensywne, kursy semestralne). Pozostałe kursy – polonistyki, szkoły polskie na Wschodzie, szkółki sobotnie itp. mogą oczywiście kanon ten rozszerzać, np. o wspomniane już pozycje regionalne. Kanon ten mógłby być podstawą do pytań z zakresu polskiej literatury na różnego rodzaju testach i kwizach, przy czym nie chodzi tu o skrytykowane wyżej przykłady pytań encyklopedycznych i krzyżówkowych, raczej o twórcze rozwijanie idei zawartych w tych utworach np. w części testów: pisanie, rozumienie tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu. Poniższy kanon jest rozpisany na poziomy zaawansowania, ale oczywiście można na wyższych poziomach wracać do niższych, jeżeli czegoś „nie było”.

- A2 – Fragmenty *Pana Tadeusza* – ilustrujące tematy socjokulturowe, dotyczące np. zwykłego dnia (posiłki – opis śniadania), relacji damsko-męskich, obyczajów.
- B1 – Fragmenty *Pana Tadeusza* – porównywanie tego, co było, z tym, co jest.
 - ▲ Fragmenty Trylogii – narracja historyczna, opis postaci, dyskusja nad Kmicicem.
 - ▲ Legenda o Janie i Cecylii z Nad Niemnem.
 - ▲ Realistyczne opisy miasta (*Lalka*), przyrody (*Nad Niemnem*).
- B2 – Stylizacje: fragment (realistyczny) *Wesela*, II część *Dziadów*, fragment *Chłopów* – Boże Narodzenie, Wielkanoc, wesele Boryny.
 - ▲ Deformacje rzeczywistości: Witkacy (np. fragment *Szewców*), Schulz (np. fragment *Sklepów cynamonowych* – opis rynku), Gombrowicz – fragmenty *Ferdydurke*.
 - ▲ Aleję Trzech Wieszców: *Mickiewicz – Wzdrzenie Księdza Piotra*, Słowacki – fragment *Kordiana* (np. *Kordian idący zabić cara*),

⁶² Na podstawie testów: *Test humanistyczny z języka polskiego – Europa* oraz *Test humanistyczny z języka polskiego (absolwenci szkół z polskim językiem nauczania)*, oprac. J. Czarnicka, J. Gosztowt, SJPdC UŁ, Łódź 1998; *Test z języka polskiego (grupy humanistyczne)*, pieczętka Biura Kształcenia Zagranicznego MEN, brak autorów i instytucji firmującej test; *Test humanistyczny z języka polskiego /Europa/*, pieczętka SJPdC UŁ, brak autorów.

⁶³ Por. Piotr Garncarek, (1997), *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: „*Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji grupy Bristol*”, Kraków: Księgarnia Akademicka. Wydawnictwo Naukowe, s. 85.

Krasiński – fragment *Nie-Boskiej Komedii* (np. w obozie rewolucjonistów).

C1 – Mity i symbole: *Bogurodzica*.

- ▲ Jan Kochanowski: *Treny, Fraszki* (1-2), *Pieśni* (1-2).
- ▲ *Bajki* Krasickiego.
- ▲ *Pamiętniki* Paska – 1 fragment.
- ▲ Mickiewicz: *IV część Dziadów*, fragment *Wielkiej Improwizacji*.
- ▲ Norwid – *Moja piosnka II (Do kraju tego...)*.
- ▲ Kasprowicz: fragment hymnu *Dies Irae*.
- ▲ Miłosz: *Campo di Fiori*, Herbert: *Przesłanie Pana Cogito*, Różewicz: *Ocalony*.

C2 – Leśmian (np. *Dziewczyna*),

- ▲ Poezja współczesna: Nowa Fala, Miłosz, Szymborska.
- ▲ Proza polska: Hłasko (wybrany fragment), Stachura (np. fragment *Siekierzady*).
- ▲ Dramat: Mrożek (fragment np. *Emigrantów*).

Jest to oczywiście kanon subiektywny, choć – zgodnie z tym, co napisałem wyżej – potrafię się z każdej propozycji wytłumaczyć. Na podstawie tego kanonu powinien powstać podręcznik zawierający wypisy tekstów, ćwiczenia językowe (!) do nich, jeśli trzeba – dostosowany językowo do poziomu komentarz w języku polskim.



Nauczanie literatury a podejście kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Nie sposób mówić o nauczaniu literatury poza jej szerszym kontekstem – kulturą. Inaczej musi ona siłą rzeczy być dodatkiem do lekcji językowych. Jakiemukolwiek bowiem wejściu w pracę z tekstem towarzyszy obecność kontekstów kulturowych i historycznych, czyli tzw. geneza dzieła. O ile na poziomach niższych naturalne „powierzchowne” traktowanie tekstu sytuuje fragmenty literatury bliżej lekcji językowych, o tyle na poziomach wyższych granica między lekcją językową a analizą i interpretacją

dzieła nie jest jasna do określenia, owa analiza zaś prowadzi do kopiowania pomysłów z licealnych programów, o czym była już mowa wyżej. Daleki jestem od deprecjonowania takich zajęć, są bowiem grupy, które właśnie takich zajęć potrzebują. Gdy mowa jednak o kursach ogólnych, droga taka wydaje się być ślepa.

Idea programu kulturowego (inaczej: interkulturowego podejścia w nauczaniu języka polskiego jako obcego) polega na odwróceniu priorytetów: uczymy nie funkcjonowania za pomocą języka, ale funkcjonowania w kulturze za pomocą między innymi (!) języka⁶⁴). Nauczanie języka schodzi więc tu na drugi plan. Program taki mógłby być alternatywą dla tych, którym nie zależy na dobrym opanowaniu polskiego, więc np. polskiej gramatyki lub bardziej skomplikowanych konstrukcji, ile raczej na obcowaniu z polską kulturą przez dostatecznie wystarczającą (w praktyce nawet na poziomie A2) znajomość języka i przede wszystkim czynne uczestnictwo w kulturze (śpiew, taniec, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych – w tym religijnych, świętowanie, bycie wśród Polaków na co dzień, gotowanie, zajęcia manualne...) oraz bierny, ale kontekstualnie przygotowany, odbiór wytworów polskiej kultury: obrazu, symboli, muzyki, krajobrazu... Zakłada się, że Polacy (przyjmuje się model średnio wykształconego Polaka) posiadają pewien bagaż wychowania kulturowego, który w sposób bardziej lub mniej uświadomiony wpływa na codzienne relacje. Mowa tu tak o socjokulturze (rozumianej tu jako kultura bycia na co dzień – co wypada, a co nie), jak i o kulturze *sensu stricte*: powszechnie rozumianej jako sztuka, najczęściej kojarzonej z malarstwem, filmem, teatrem, muzyką... O ile na poziomach niższych dominują oczywiście zagadnienia socjokulturowe, o tyle na poziomach wyższych zagadnienia kulturowe, w tym literackie. Wyrażam nadzieję, że tematy zawarte w literaturze i innych gałęziach sztuki mogą stanowić zbiór tematów kolejnych lekcji na poziomach zaawansowanych (w praktyce nawet od B1). Proponowany wyżej kanon wkomponowuje się w całość katalogu programu kulturowego. Programy kulturowe powstające dla poszczególnych grup, uwzględniające ich

⁶⁴ Założenia programu kulturowego: patrz. s. 81 w tym numerze.

specyfikę i potrzeby, mogłyby powstawać na podstawie takiego katalogu⁶⁵.

Takie umiejscowienie literatury zwalnia od ciągłego usprawiedliwiania jej obecności, traktowania w kategoriach „domieszki” i mówienia o niej w kategoriach „przemycania”.

Program kulturowy byłby alternatywną ofertą przede wszystkim dla Polaków na Wschodzie (ze względu na ideę „odradzania polskości”), dla uczniów i studentów na Wschodzie, ale nie-Polaków (uczących się języka polskiego „przy Polakach”, traktujących język polski jako szansę na życie, planujących emigrację zawodową do Polski), dla dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia, która zna wystarczająco dobrze język polski z domu i jest zainteresowana bardziej polską kulturą niż doskonałością językową. dla kandydatów na studia w Polsce, przede wszystkim humanistyczne i stypendystów rządu polskiego. Ważną grupą docelową są też dzieci wyjeżdżające obecnie do krajów Unii wraz z rodzicami na roczne lub kilkuletnie pobyty. Oderwane od polskiej szkoły nie rozwiną w tym czasie umiejętności kulturowych i wiedzy o kulturze polskiej, co może utrudnić im późniejszy ewentualny powrót. Odpowiednio zmodyfikowany program kulturowy (z innymi oczywiście pozycjami literackimi) mógłby wychodzić naprzeciw tym oczekiwaniom.



Podsumowanie

Trudno z powyższego przeglądu stanowisk wyciągnąć jakiś jeden wniosek. Z jednej strony widać potrzebę użycia bogactwa polskiej literatury na lektoratach języka polskiego jako obcego, z drugiej wyczuwa się „strach” przed literaturą, szczególnie przed literaturą starszą. Nie ma też jak dotąd (opublikowanego) pomysłu na lekcje z literaturą, które z jednej strony nie byłyby tylko czytaniem, z drugiej tradycyjną analizą i interpretacją utworu. Program kulturowy, który m.in. został tu zaprezentowany, przenosi literaturę z pozycji „dodatku” na pozycję „trzonu”. Może ona z racji języka, którym jest napisana, być doskonałym pomostem między tradycyjnymi zajęciami językowymi a zajęciami kulturowymi. Sama idea wymaga tak dopracowa-

nia, ukonkretnienia, jak też konsultacji i testowania, co wkrótce, żywią nadzieję, się stanie.

Bibliografia:

- Adamski Józef, wstęp do: Helena Matera (1995), *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. III/IV Strzeż polskiej mowy*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza w Lublinie, Lublin: UMCS.
- Cudak R. red. (2006), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dąbrowska A. (red.), (2004), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Foland-Kugler I. (1998), *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa: CODN.
- Gorzela M. (red.), *Języki Obce w Szkole*, nr 3/1999, nr 4/1999, nr 5/1999, nr 3/2001, Warszawa: CODN.
- Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (2001), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Jakiel W. (1992), „Wiedza o kulturze polskiej na praktycznych zajęciach z języka. Część pierwsza – kurs dla początkujących”, w: B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa: UW.
- Karolak C. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004), Kraków: Universitas.
- Książek-Szczepanikowa A. (1999), *Literatury obszar chroniony. Z badań nad szkolnym kształceniem literackim*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Lipińska E, Seretny A. (red.), (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Martyniuk W. (red.), (2002), *Próbnе egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego*, Materiały Robocze nr 2/2002, Warszawa: MENiS.
- Matera H. (1995), *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. II Pokochaj polską mowę*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza w Lublinie.
- Mazur J. (2004), „Testowanie znajomości języka polskiego jako obcego na egzaminach wstępnych na Wschodzie. Doświadczenia i perspektywy” w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Mazur J. (1994), *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, Lublin: UMCS.
- Miodunka W., Rokicki J. (red.), (1999), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków: Universitas.

⁶⁵ Jeden z nich, dla uczniów klas 6-10 na Ukrainie, prezentowałem na ostatnim Forum Oświaty Polonijnej w Krakowie (czerwiec 2006) i spotkał się tam z dużym zainteresowaniem nauczycieli tak ze Wschodu, jak i z Zachodu.

Myrdzik B. (2000), „O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi”, w: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, Lublin: UMCS.

Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, (2005), Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji

grupy Bristol (1997), Kraków: Księgarnie Akademickie, Wydawnictwo Naukowe.

Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty, (1998), Łódź: UŁ.

Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych (2000), Lublin: UMCS.

(październik 2006)

Ewa Turkowska¹⁾

Radom

Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego²⁾

Dobór metod³⁾ pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego wynika z podstawowych założeń współczesnej dydaktyki literatury, wywodzącej się z teorii lektury tekstu literackiego i dydaktyki zorientowanej na działanie (metodach aktywizujących). Założenia te omówiłam w pierwszym artykule z niniejszego cyklu⁴⁾. Ponieważ jednak stanowią one podstawę prezentowanych dalej metod, przypomnijmy niektóre z nich:

- ▶ Tekst literacki nie istnieje „sam w sobie”, lecz wyłącznie jako tekst czytany przez konkretnego czytelnika. Istotą pracy z tekstem literackim jest aktywność ucznia-czytelnika. Ponieważ czytelnik jest współautorem tekstu, ma prawo do jego uzupełnienia, przetwarzania, zmieniania. Podstawą pracy z tekstem jest więc ingerencja czytelnika w tekst oryginalny, uzupełnienia „pustych miejsc” w tekście i antycypacja dalszego przebiegu zdarzeń.
- ▶ Praca nad tekstem literackim służy w pierwszym rzędzie celom językowym, głównie rozwijaniu sprawności produktywnych: mówienia i pisania. Celami drugorzędnymi jest rozwijanie sprawności czytania i słuchania, kompetencji leksykalnej i gramatycznej. W dalszym rzędzie tekst literacki służy do rozszerzania wiedzy literackiej i krajoznawczej, a także do realizacji celów wychowawczych.

- ▶ Podstawą pracy nad tekstem literackim są metody zorientowane na działanie, aktywizujące zarówno intelekt ucznia, jak i jego emocje oraz czynności manualne. Uczeń przyswaja wiedzę „całym sobą”, przez wszystkie zmysły.
- ▶ Aktywna działalność ucznia podczas pracy nad tekstem literackim polega głównie na pisemnej i ustnej produkcji własnych tekstów w języku obcym przy wykorzystaniu wrodzonej kreatywności, pomysłowości i fantazji.
- ▶ Dydaktyczny plan pracy nad tekstem literackim tworzą produkty powstałe w wyniku działalności uczniów. Są to przedmioty (gazetki ścienne, listy czytelników do redakcji, ulotki, kolaże, plakaty, filmy wideo, scenariusze sztuki, słuchowiska) lub produkty niematerialne (przedstawienia teatralne, wywiady, żywe obrazy). Do ich wykonania uczniowie angażują całą swoją wiedzę językową.
- ▶ Lekcje mają formę otwartą, nauczyciel spełnia rolę organizatora procesu dydaktycznego, moderatora i pomocnika. W centrum przebiegu lekcji znajduje się aktywny uczeń i jego działanie.
- ▶ Niezbędna jest różnorodność stosowanych metod i form pracy oraz współdziałanie uczniów w parach i grupach.

¹⁾ Dr Ewa Turkowska jest wykładowcą literatury niemieckojęzycznej i dydaktyki literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

²⁾ Patrz również: Ewa Turkowska *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2006, s. 21-25, Ewa Turkowska *Wybór tekstów literackich na lekcję języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2006, s. 25-30.

³⁾ Pojęcie „metody nauczania” ma bardzo szeroki zakres, odmienny w dydaktyce polskiej, niemieckiej i angielskiej. W niniejszym artykule postępuję się nim na określenie sposobów pracy nad treściami lekcji w celu przyswojenia ich sobie przez uczniów.

⁴⁾ Ewa Turkowska (2006), *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2006, s. 21-25.



Metody pracy z tekstem literackim

Podstawa pracy nad tekstem literackim na lekcji języka obcego jest maksymalna aktywizacja językowa uczniów. Ich działanie podczas lekcji polega na ustnej i pisemnej produkcji własnych tekstów w języku obcym, pozostających w związku z oryginalnym tekstem literackim. Wiele metod pracy z tekstem⁵⁾ rozwija sprawność pisania. Mamy tu do czynienia z pisaniem kreatywnym, w trakcie którego uczniowie wykorzystują swój potencjał twórczy i fantazję do stworzenia nowych własnych tekstów. Najpopularniejsze z nich⁶⁾ to:

- ▶ Pisanie tzw. *tekstów równoległych* według wzoru tekstu oryginalnego. Zostaje zachowana forma lub struktura opowiadania oryginału, zmianie ulega jego treść, którą uczniowie przenoszą w inną rzeczywistość, przeszłość lub przyszłość. Do tej grupy tekstów należą m.in.:
 - ▲ pisanie wierszy według wzoru oryginału,
 - ▲ pisanie innego zakończenia tekstu (u),
 - ▲ zmiana cech osobowości bohaterów i napisanie, jak wówczas przebiegałaby ta historia (np. gdyby wilk, który spotkał Czerwonego Kapturka, był wegetarianinem) (u),
 - ▲ napisanie tekstu z perspektywy innego narratora (np. z perspektywy wilka) (u),
 - ▲ przeniesienie akcji w przeszłość, przyszłość, do innego kraju (u),
 - ▲ wprowadzenie dodatkowego bohatera (np. siebie samego) do tekstu i napisanie, jak wówczas potoczyłaby się ta historia (u),
 - ▲ opisanie alternatywnych postaw lub działań, dzięki którym historia zakończyłaby się lepiej lub któryś z bohaterów osiągnął szybciej swój cel (u).
- ▶ Pisanie tekstów ingerujących bezpośrednio w tekst oryginalny, uzupełniających go:
 - ▲ uzupełnianie „pustych miejsc” w tekście: dopisywanie pominiętych dialogów (u), opisów miejsc, osób, uczuć figur literackich,
 - ▲ dopisywanie dodatkowych wypowiedzi figur

literackich: pisanie „monologu wewnętrznego” bohatera tekstu (u), pamiętnika jednego z bohaterów, w którym notuje on swoje refleksje, pisanie listów (jeden bohater pisze do innego – kto mógłby napisać do kogo i o czym?),

- ▲ uzupełnianie sztucznie utworzonych „pustych miejsc”, np. specjalnie wyciętych z tekstu oryginalnego epizodów akcji (u), opisów, zakończenia.
- ▶ Zmiana formy lub struktury tekstu oryginalnego przy zachowaniu tej samej treści:
 - ▲ przedstawienie historii w formie pamiętnika jednej z figur literackich występujących w tekście (u),
 - ▲ zmiana gatunku tekstu (np. napisanie bajki w formie artykułu gazetowego lub odczytanie jej jako wiadomości w dzienniku radiowym) (u),
 - ▲ przerobienie opowiadania, baśni czy bajki na słuchowisko, skecz, scenkę dramatyczną (u),
 - ▲ napisanie tekstu w innym stylu lub charakterze (patetycznie, humorystycznie), napisanie parodii, pastiszu.
- ▶ Wymyślanie tekstów w formie określonego gatunku literackiego, np. baśni, bajki (u), pisanie haiku.
- ▶ Pisanie komentarzy do tekstu oryginalnego:
 - ▲ pisanie listów czytelników do autora książki,
 - ▲ pisanie komentarza do określonego fragmentu tekstu (zdania, cytatu),
 - ▲ pisanie tekstu reklamującego daną książkę (u),
 - ▲ pisanie recenzji (u).
- ▶ Pisanie tekstów dodatkowych, wychodzących poza treść przedstawioną w oryginale:
 - ▲ napisanie, co wydarzyło się przed lub po zdarzeniach przedstawionych w tekście oryginalnym (u),
 - ▲ napisanie listu do jednego z bohaterów tekstu,
 - ▲ przeprowadzenie wywiadu z wybranym bohaterem (u).

⁵⁾ Listę metod zorientowanych na działanie przytacza również Kast Bernd (1994), *Literatur im Anfängerunterricht*, w: „Fremdsprache Deutsch”, 2/1994, s. 10.

⁶⁾ Wymienione metody funkcjonują od ponad ćwierćwiecza w dydaktyce literatury na gruncie niemieckim i stały się w tym czasie wspólnym dobrem dydaktyków. Trudno więc przypisać autorstwo danej metody konkretnemu dydaktykowi. Obszerną bibliografię dotyczącą tego rodzaju metod dla dydaktyki języka niemieckiego przytaczam w mojej książce *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis* (por. bibliografia).

Wiele z przedstawionych powyżej metod kreatywnego pisania można zastosować do produkcji tekstów ustnych. Zamiast pisać je na dużych arkuszach papieru do pakowania i prezentować przez wywieszenie na ścianach, uczniowie notują szkic tekstu w zeszytach (pojedyncze słowa, nie całe zdania!) i opowiadają ustnie swoje historie całej klasie. Te metody zaznaczyłam przez (u).

Inne chętnie stosowane metody pracy z tekstem literackim należą do grupy przedstawień scenicznych⁷⁾:

- ▶ przerobienie tekstu (np. bajki, w całości lub wybranych scen) na przedstawienie teatralne,
- ▶ improwizowane odgrywanie ról wybranych bohaterów w wybranych scenach,
- ▶ budowanie żywych obrazów przedstawiających wybrane sceny i sytuacje z tekstu,
- ▶ pantomimiczne przedstawienie wybranych scen i sytuacji.

Podczas gdy wybrani uczniowie przedstawiają sceny, pozostali zgadują, o jaką scenę chodzi i komentują prezentację.

Pozostałe metody zorientowane na działanie, które można zastosować w pracy z tekstem literackim, to na przykład:

- ▶ graficzno-obrazowe przedstawienie treści (obrazki, fotografie, plakaty, kolaże obrazkowe lub tekstowo-obrazkowe wykonywane przez uczniów),
- ▶ graficzno-obrazowe przedstawienie przebiegu akcji,
- ▶ dopasowanie fragmentów tekstu do obrazków (ilustracji treści lub obrazów przedstawiających skojarzenia z osobami lub sytuacjami),
- ▶ znajdowanie właściwej kolejności tekstu rozciętego na fragmenty (rozsypanka tekstowa),
- ▶ przeprowadzenie zgadywanki, konkursu na temat treści tekstu,
- ▶ opracowanie gry planszowej do treści tekstu, w którą grają uczniowie.



Przebieg lekcji z zastosowaniem tekstu literackiego

Przebieg poszczególnych etapów czy też faz lekcji, nazywanych też w polskiej dydaktyce

ogólnej ogniwami procesu nauczania, musi pozostać w zgodzie ze specyfiką procesu czytania tekstu literackiego i uwzględniać trudności wynikające z obcojęzyczności przekazu literackiego. Na gruncie niemieckim za najodpowiedniejszy jest uważany model przebiegu lekcji według K. Esselborn:

1. Przygotowanie do recepcji tekstu, wprowadzenie do tematu.
2. Prezentacja i praca nad tekstem.
3. Interpretacja.
4. Pisanie dodatkowych tekstów, ćwiczenia uzupełniające (wg Riemer, 1994:298).

Przypatrzmy się szczegółowiej temu modelowi.

1. Faza przygotowania do recepcji tekstu ma podstawowe znaczenie dla dalszej pracy na lekcji: decyduje o poprawnym zrozumieniu tekstu i sukcesie w wykonywaniu zadań. W tym celu należy zaktywizować wiedzę uczniów na dany temat (*advance organizing*). Ten krok ma szczególne znaczenie, jeśli tekst jest powiązany z wydarzeniami historycznymi czy społecznymi. Ponadto uczniowie muszą przypomnieć sobie słownictwo na dany temat, które jest im znane i rozszerzyć je o zwroty występujące w tekście, które mają kluczowe znaczenie dla jego zrozumienia. W tym celu stosujemy skojarzenia z obrazkiem, kolażem, kluczowym pojęciem (asocjogram), cluster, mapę myśli itp., którym towarzyszy krótka rozmowa. Ważnym celem jest zainteresowanie tematem, wzbudzenie ciekawości i motywacja do lektury tekstu. Potem proponujemy uczniom pierwsze ćwiczenie językowe – produkcję tekstu (ustnie lub pisemnie) z zastosowaniem poznanego słownictwa. (Typowe zadanie to: *O czym może traktować tekst, który za chwilę przeczytamy? Wymyślcie krótką historię*). Na koniec tego etapu lekcji musimy ufatwić uczniom proces czytania i zrozumienia tekstu stosując na przykład pomoce wizualne, listy słówek czy uproszczone streszczenie.
2. Sposób prezentacji tekstu jest zależny od gatunku literackiego. Teksty opowiadające jakąś historię, posiadające akcję dzielimy na odcinki. Prezentacja tekstu przebiega na zmianę z ćwiczeniami do

⁷⁾ O wykorzystaniu technik scenicznych na lekcji literatury piszą m.in. A. Dziedzic, J. Pichalska i E. Świdowska (1992). *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa: WSiP.

przeżywanego fragmentu. Miejscem podziału są momenty zwrotne i punkty kulminacyjne akcji, w których bohater stoi przed decyzją, co robić dalej. Podział tekstu i przerwanie lektury ma sens dydaktyczny. Czynimy to po to, aby wykorzystać procesy, typowe dla czytania tekstu literackiego: wyobrażenia czytelnika, domyślanie się dalszego ciągu zdarzeń, uzupełnienie niedopowiedzianych miejsc⁹⁾ w celu produkcji tekstów przez uczniów. Typowe zadanie po przeczytaniu pierwszego fragmentu tekstu brzmi: *Co wydarzy się dalej? Napiszcie (opowiedzcie) dalszy ciąg tej historii.* Zadanie to uczniowie wykonują w grupach lub parach (nie pojedynczo), gdyż mają wtedy więcej pomysłów i dysponują większym zasobem słownictwa. Po napisaniu i przedstawieniu całej klasie pomysłów wszystkich grup jest czytany dalszy ciąg tekstu. Przed postawieniem zadania należy oczywiście upewnić się, czy uczniowie zrozumieli przeczytany fragment. Jeśli przygotowanie do recepcji tekstu było przeprowadzone prawidłowo, uczniowie nie powinni mieć większych problemów ani ze zrozumieniem, ani z produkcją tekstu¹⁰⁾. Podczas samodzielnej pracy nauczyciel chodzi od grupy do grupy i służy uczniom radami i pomocą w sformułowaniu ich myśli w języku obcym.

Prezentacja i praca nad tekstem przebiega inaczej w przypadku liryki. Wiersze są pozbawione akcji, skłaniają natomiast do refleksji. Język poetycki odznacza się wysoką koncentracją znaczeń: w krótkiej formie wiersze przekazują głęboki sens wypowiedzi. Dlatego należy je powoli i uważnie czytać. Sposób prezentacji liryki musi skłaniać ucznia do intensywnego czytania. W tym celu prezentujemy wiersze rozcięte na fragmenty (zwrotki lub początek wiersza w całości, dalsza część pocięta na wersy – w zależności od budowy i treści wiersza). Można też utworzyć luki w tekście (najczęściej w środkowym fragmencie). Podczas rekonstrukcji tekstu uczniowie intensywnie zastanawiają się nad jego znaczeniem, wnikają głęboko w strukturę tekstu, analizują schemat rymu i zwrotek. Jest to potrzebne do wykonania dalszych zadań.

3. Pierwszym krokiem interpretacji jest spontaniczna reakcja uczniów na przeczytany tekst, jego ocena z perspektywy własnego doświadczenia życiowego i możliwości intelektualnych. Jest to bardzo ważny moment, pozwalający uczniowi czuć się na lekcji podmiotowo. Ma on też znaczenie językowe: uczniowie próbują formułować swoje myśli w języku obcym. Dla nauczyciela ta faza „naiwnej interpretacji” jest ważną informacją o sposobie, w jaki uczniowie zrozumieli tekst i stanowi podstawę do ewentualnych dalszych działań interpretacyjnych. Nie każdy tekst literacki musi być na lekcji języka obcego wnikliwie interpretowany, zależy to od tematu i przesłania tekstu. W przypadku braku wystarczających umiejętności językowych można pozwolić mówić uczniom częściowo po polsku, aby nie blokować ich gotowości do wypowiedzi i nie studzić zapału.

4. Pisanie tekstów dodatkowych, luźniej już związanych z oryginałem, jest często najprzyjemniejszym etapem lekcji, w którym zbieramy plon naszej dotychczasowej pracy na zajęciach. Pod koniec lekcji uczniowie dysponują już słownictwem i wiedzą na dany temat. Jest to dobra okazja do stworzenia ustnego lub pisemnego tekstu, w którym uczniowie zastosują swoją wiedzę, słownictwo i pomysłowość. Ta ostatnia faza lekcji jest najlepszym momentem do wykorzystania rozmaitych metod „przetwarzania” tekstu oryginalnego, które zostały wymienione w rozdziale o metodach. Na koniec lekcji należy też rozszerzyć lub uporządkować wiedzę krajoznawczą czy literacką lub też utrwalić wybrane słownictwo. Tego rodzaju ćwiczenia mogą też być wykonywane jako praca domowa, w przeciwieństwie do zadań o charakterze kreatywnym, które zawsze trzeba dokończyć i zaprezentować w klasie. Zadania kreatywne uczniowie muszą wykonywać na lekcji, w parach lub grupach, gdyż razem mają więcej pomysłów, bogatsze słownictwo i przyjemność ze wspólnego wymyślania własnych historyjek. Zadania takie nie powinny być przedmiotem pracy

⁹⁾ Por. Ewa Turkowska (2006), *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2006, s. 21-25 – pierwszy artykuł z tego cyklu.

¹⁰⁾ Dydaktycy literatury posuwają się nawet do stwierdzenia, że nie ma tekstów zbyt trudnych – są tylko teksty źle opracowane metodycznie.

domowej, bo wtedy tracą całą swą urok i sens dydaktyczny.

Dla lepszego wyobrażenia o przebiegu lekcji i zastosowaniu w praktyce omówionych metod polecam lekturę stron internetowych www.nkjo.radom.pl/przedmioty/dydaktyka-literatury, gdzie znajdują się dydaktyzacje tekstów literackich dla potrzeb lekcji języka niemieckiego. Obszerne zaś omówienie problemów zasygnalizowanych w tym krótkim cyklu trzech artykułów oraz 12 gotowych scenariuszy lekcji języka niemieckiego z wierszami i krótkimi tekstami prozatorskimi jest zawarte w mojej książce¹¹⁾, do której lektury zachęcam wszystkich, chcących włączyć literaturę do swoich lekcji.

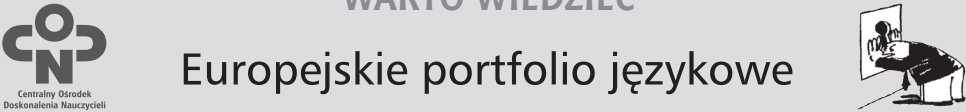
Bibliografia:

- Dziedzic Anna, Pichalska Janina, Świdarska, Elżbieta (1992), *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa: WSiP.
- Kast Bernd (1994), „Literatur im Anfängerunterricht“, w: *Fremdsprache Deutsch 2/1994*, s. 4-13.
- Riemer Claudia (1994), „Literarische Texte“, w: Henrici Gert, Riemer Claudia (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 282-299.
- Ewa Turkowska (2006), *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB. (kwiecień 2006)



¹¹⁾ Ewa Turkowska (2006), *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB. (tel. 0 48 364 47 69. mail sprzed.wydaw@itee.radom.pl).

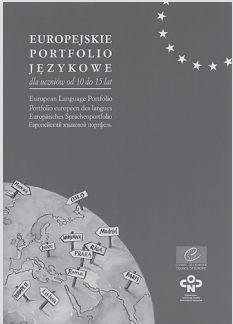

WARTO WIEDZIEĆ

Europejskie portfolio językowe


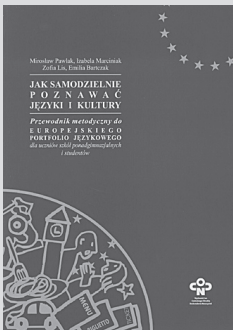



- dla dzieci od 6 do 10 lat
- dla uczniów od 10 do 15 lat

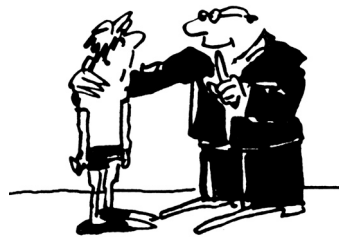



- dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów
- dla dorosłych



Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28,
tel. 022-345-37-15, 022-345-37-65, e-mail: wydaw@codn.edu.pl, Internet: www.nike.codn.edu.pl



Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym

Żyjemy w czasach dynamicznych przemian, integracji politycznej, gospodarczej, kulturalnej. Jest to sprzyjający moment, aby raz jeszcze spojrzeć na jedność europejską zachowującą różnorodność kulturową i językową, o której tak dużo się mówi w ostatnim czasie, ale także moment, aby zatrzymać się na kwestii polskości. Prześledzenie zagadnienia świadomości narodowej w kontekście przemian integracyjnych, które obejmują wszystkie sfery naszego życia i wszelkie działania, w tym działania edukacyjne odnoszące się do kształcenia obcojęzycznego, wydaje się być szczególnie istotne. Świadomość narodowa pociąga za sobą bowiem szereg implikacji natury moralnej, dydaktycznej, na które z całą pewnością warto zwrócić uwagę.

Nie chodzi tu bynajmniej o przełamywanie narodowych ograniczeń utrudniających włączanie się w nowe struktury Europy i świata, o których piszą współcześni filozofowie (Habermas, 2004) ani o kolejne promowanie aktywnych postaw interkulturowych opartych na niekwestionowanych cechach – wartościach, takich jak otwartość, szacunek, tolerancja (Walał, 2005; Wilczyńska, 2002, 2005). Chodzi o dostrzeżenie właściwej chronologii postępowania dydaktycznego, pedagogicznego wyrażającej się w stwierdzeniu, iż najpierw należy rozwijać świadomość samego siebie, by następnie w sposób aktywny i dojrzały partycypować w życiu Europy, nawiązywać kontakty z reprezentantami innych nacji, uczyć się

języków obcych z korzyścią dla własnego rozwoju. Inaczej jeszcze mówiąc, stawiam tezę, że fundamentem budowania świadomego uczestnictwa w rzeczywistości europejskiej a także rozwoju obcojęzycznego jest świadomość siebie, w tym także świadomość narodowa. Jakże bowiem mówić o poznawaniu obcych kultur, tradycji, historii, przyswajaniu języka bez świadomości narodowej? Wszak ze świadomości wyłania się tożsamość. Nie można utożsamiać się z kimś, z czymś bez świadomości tego kogoś, tego czegoś. Już na wstępie można by postawić hipotezę, że działanie pozbawione elementu świadomości będzie groziło chaosem, brakiem spójności prowadzącej do niebezpiecznych zjawisk, takich jak na przykład zauroczenie inną i obcą kulturą, niedocenianie własnej, dekulturacja, następnie alienacja oraz inne jeszcze.

Z tego też względu celem niniejszego tekstu jest refleksja nad budowaniem świadomości bycia Polką/Polakiem u uczących się języków obcych. Tworzenie świadomej tożsamości narodowej, na podstawie której można/należy budować tożsamość językowo-kulturową w języku obcym, stanowi ważny aspekt nauczania języka obcego, który chciałabym przeanalizować. Moim celem jest także zbudowanie teoretycznego modelu tożsamości uczących się języków obcych opartego i wzbogaconego o świadomość narodową. Ponadto zaproponuję zajęcia praktyczne sprzyjające budowaniu świadomej więzi narodowej, poczucia

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

przynależności do wspólnoty, jaką jest naród, by następnie poszerzać obszar własnej osobowości. Środkiem do realizacji tego celu będą autentyczne materiały obcojęzyczne, których adaptacja sprzyja nie tylko celom wychowawczym, ale i obcojęzycznym, łączy aspekt świadomości narodowej z praktycznymi zajęciami w języku obcym. Z racji wymienionych powyżej powodów artykuł cechuje charakter interdyscyplinarnej – socjologia kultury, antropologia kultury i dydaktyka obcojęzyczna przeplatają się wzajemnie znajdując wspólny obszar problemów-zagadnień.

Świadomość narodowa, tożsamość a dokumenty prawne

Refleksje nad rolą i znaczeniem świadomości narodowej, i co się z tym wiąże, tożsamością zacznę od przeanalizowania dokumentów prawnych odnoszących się do nauczania języka obcego. Nie sposób bowiem promować nowe pomysły, koncepcje dydaktyczne, pomijając obowiązujące przepisy lub co gorsza, pozostać z nimi w niezgodzie.

Pierwszym i niezwykle ważnym dokumentem normującym nauczanie języków obcych w zreformowanej polskiej szkole jest *Podstawa programowa*, czyli rozporządzenie MEiS. Dokument ten w rozdziale poświęconym zadaniom szkoły umieszcza punkt mówiący o konieczności „wspierania uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur”²⁾. Inny dokument natomiast, a mianowicie *Europejski system opisu kształcenia językowego*³⁾ – praca wspierająca *Podstawę programową* promującą kształcenie obcojęzyczne, mówi o „harmonijnym rozwoju osobowości i tożsamości uczących się”, dodając następnie, iż chodzi o takie obszary osobowości, jak „otwartość na to, co nowe, ciekawość tego, co odmienne, a także uświadamianie sobie istniejącej różnorodności”.

Cytowane cele i zadania odnoszące się do kształcenia obcojęzycznego wydają się nie budzić wątpliwości ze względu na słuszność zawartych

w nich twierdzeń. Wszak takie cechy osobowości jak otwartość, ciekawość czy tolerancja to uznawane powszechnie walory, sprzyjające rozwojowi i udanym kontaktom interpersonalnym. Leżą one także u podstaw kształcenia interkulturowego, bez którego nauczanie/uczenie się języka obcego pozostałoby martwą sztuką. Sformułowane jednak cele cechuje olbrzymia ogólnikowość, nasuwająca z kolei szereg wątpliwości i pytań oraz możliwości interpretacyjnych. Można na przykład zapytać, w jaki sposób rozwijać osobowość uczących się języków obcych o podane cechy bez korelacji ze świadomością narodową. Na ile brak świadomości narodowej zaburza tożsamość jednostki, która, jak wskazuje literatura naukowa, wraz ze zdobywaniem wyższych sprawności językowych ma tendencję do poszerzania się o nowe elementy pochodzące z obszaru kultury nabywanego języka (por. Wilczyńska, 2002:60). Postaram się odpowiedzieć na te i inne pytania oraz wykazać zasadność promowania świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym.

Dlaczego świadomość narodowa jest ważna?

Prześledźmy znaczenie i zasadność w proponowanej przeze mnie chronologii postępowania, opartej na kształceniu świadomości narodowej jako na ważnym aspekcie osobowości, który uznaję za niezbędny czynnik wspierający kształtowanie kompetencji interkulturowej i szerzej – kształcenia obcojęzycznego.

Każdy z nas funkcjonuje w określonej grupie, a nawet w grupach społecznych – zwanych także w naukach o społeczeństwie – wspólnotami. Są to rodzina, szkoła, środowisko zawodowe, środowisko regionalne i w szerszym jeszcze znaczeniu – naród. Interakcje personalne, do jakich dochodzi, podobnie jak systemy wspólne wyznawanych wartości, prowadzi do poczucia lub też braku poczucia więzi z tymi grupami-wspólnotami. W. Wilczyńska pisze, „iż cechy tych różnych kultur (grup-wspólnot) spełniają dla osób, które w nich uczestniczą, funkcję definiującą je w planie

²⁾ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników (Rozporządzenie MENiS z dn. 26 lutego 2002 r., Dz. U. z 2002 r., Nr 50, Załącznik nr 4, s. 7).

³⁾ Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN, s. 106.

społecznym, jednocześnie odróżniając je od innych grup czy społeczności” (Por. Wilczyńska, 2005:70). Ta sama autorka pisze dalej, że „choć każdy z nas funkcjonuje w bardzo różnorodnych relacjach, na ogół nie uświadamiamy sobie, jak wielki jest udział kultury w kształtowaniu wielu aspektów naszego życia i określaniu ich sensu” (ibidem, s. 71). Świadome funkcjonowanie w różnych wspólnotach, w tym wspólnocie najbardziej ogólnej z punktu widzenia kultury, a mianowicie w narodzie, to istotny element w kształtowaniu otwartości poznawczej, pozwalającej uczącym się języków obcych na właściwe i pełne widzenie odrębności innych kultur. Świadomość narodowa pozwala na pełniejsze poznanie innych kultur chociażby przez porównanie, konfrontację własnej kultury z kulturą obszaru poznawanego języka. Trudno także mówić o głębokich interakcjach z reprezentantami innych narodów i ich kultur bez znajomości własnego narodu i jego kultury. Jakże ubogi byłby dialog przedstawicieli dwóch narodów bez znajomości wartości, łączących reprezentanta danego narodu z innymi przedstawicielami tej kultury!

Warto także zauważyć, że nauka języka obcego i, co się z tym wiąże, satysfakcjonujące kontakty obcojęzyczne, które nie są oparte na świadomości narodowej, prowadzą często do zjawiska zauroczenia językowego czy kulturowego. Efektem tego zauroczenia jest często przejmowanie w całości przez uczących się obcych wzorców językowych, kulturowych, mentalnych. Prowadzi to w konsekwencji do zjawiska zwanego infiltracją kulturową, czyli powolnym przenikaniem, przesiąkaniem wpływami pochodzącymi z języka obcego i kultury. Infiltracja z kolei w wielu przypadkach łączy się z niezamierzoną akulturacją – zjawiskiem „zderzenia dwóch kultur”, efektem którego jest zmiana wzorców kulturowych lub ich unifikacja (por. Wilczyńska, 2002:61). O ile akulturacja nie dzieje się ze świadomego wyboru, przemyślanej decyzji i woli jednostki, należy ją uznać za zjawisko niebezpieczne, związane z odcięciem się od kultury rodzimej, kultury wyjściowej. Może ona w konsekwencji prowadzić do wielu dramatów o podłożu egzystencjalnym, moralnym. A wiemy przecież, że w integrującej się Europie nie chodzi o dekulturację, zacieranie różnic kulturowych lub dominację jednych kultur nad pozostałymi, ale o poczucie jedności w różnorodności.

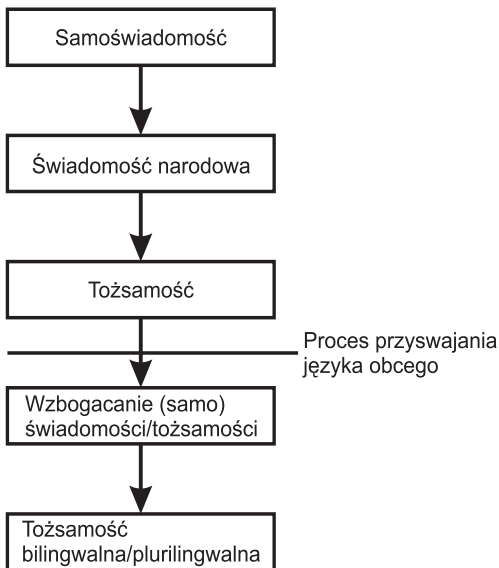
Kształcenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym, choć także w każdego typu kształceniu zorientowanym humanistycznie, jest ważne dla budowania tożsamości uczących się. Współczesne programy edukacyjne oparte na wartościach humanistycznych promują poświęcenie większej uwagi tożsamości jednostkowej. A. Kaczor pisze, że „należy dobrać treści programowe tak, aby pobudzały ucznia do poszukiwania wiedzy o sobie samym jako żywym, konkretnym człowieku”. Ta sama autorka pisze dalej, że „treści programowe powinny inspirować ucznia do stawiania sobie pytań: Kim jestem? Dlaczego właśnie taki? Dokąd zmierzam? Co łączy mnie z innymi, a co różni?”. Chodzi o wyrabianie nawyku autorefleksji, który sprzyja samodzielnemu budowaniu przez jednostkę swojej tożsamości (por. Kaczor, 2003:222). B. Suchodolski zaś – czołowy teoretyk myśli humanistycznej w polskiej literaturze – dostrzega konieczność kształcenia, które zapewniłoby rozumienie problemów współczesnej cywilizacji m.in. przez „kształtowanie poczucie tożsamości narodowej i postawę patriotyczną, rozbudzanie motywów działania społecznego, realizującego program rozwoju Polski” (por. Suchodolski, 1990:11). Współczesny kryzys wartości, o którym się powszechnie mówi, łączy się w znacznej mierze z brakiem tożsamości współczesnych ludzi, a zwłaszcza młodego pokolenia. Utożsamiają się oni często z budzącymi wątpliwości bohaterami ze świata telewizji, z przepychem, zdobycami techniki, stresującym stylem życia polegającym na szybkiej i błyskotliwej karierze, hedonizmem. Frustracje, jakie niesie taki system wartości, z racji najczęściej niemocy ich realizacji, stanowi ważny powód tego, że młodzi ludzie utożsamiając się ze wspomnianymi „wartościami” lub nie utożsamiając się z niczym, łatwo ulegają czarowi obcego i nowego. Powrót do tradycyjnych wartości, takich jak wspólna kultura, rozumiana jako zespół podzielanych norm i wartości (por. Burszta, 2004:37), tradycja, jest rozwiązaniem sprzyjającym rozwojowi młodych ludzi, „osadzenia” ich tożsamości na trwałych wartościach, co niesie także możliwość pełniejszego i bardziej świadomego czerpania z tego, co europejskie. Tożsamość – jak pisze Stuart Hall – mimo tego, że płynna, szuka stabilności i zakorzenienia (por. ibidem, s. 37). Polskość jest/ może stać się ważnym czynnikiem stabilizującym i wyznaczającym radość rozwoju obcojęzycznego, interkulturowego.



Model teoretyczny budowania tożsamości bilingwalnej oparty na świadomości narodowej

Mając powyższe na uwadze, proponuję własny model budowania tożsamości uczących się języka obcego. Komponentami nowej i wzbogaconej tożsamości, zwanej w literaturze przedmiotu tożsamością bilingwalną/plurilingwalną (Wilczyńska, 2002), jest samoświadomość, świadomość narodowa, tożsamość narodowa oraz szereg norm, wzorców, wartości pochodzących z kultury nabywanego języka docelowego, które przyczyniają się do wzbogacenia i poszerzenia osobowości jednostki. Pozostaję w tym względzie w zgodzie z antropologiczną refleksją kulturową o płynności tożsamości i nieustannym wyzwaniu dla jednostki (Burszta, 2002:37), która, jak twierdzą, ciągle rozwija się i poszerza, wzbogaca się o wciąż nowe elementy. Twierdzą także, że model budowania tożsamości bilingwalnej/plurilingwalnej ma istotne znaczenie w kształceniu obcojęzycznym.

Jak wynika z proponowanego schematu, u podstaw kształcenia obcojęzycznego (choć także kształcenia w ogóle) znajduje się samoświadomość. Przez samoświadomość rozumiem świadomość jednostki w zakresie tego, kim jest, kim chce być (plany życiowe) oraz jakimi dysponuje środkami (por. Wilczyńska, 2002:45).



Poszerzając pojęcie samoświadomości o ujęcie antropologiczne (Ratajczak, 2006) można stwierdzić, że (samo)świadomość jest psychicznym efektem doświadczanym przez jednostkę w wyniku intuitywnego i racjonalnego poznania (posiadania wiedzy-prawdy na dany temat wyrażony w języku). Tak więc (samo)świadomość powstaje w wyniku refleksji intelektualnej, zdania sobie sprawy, jak rzeczy się mają. Mając świadomość siebie można wyznaczać sobie cele, projektować swój rozwój, poszerzać wiedzę, dokonywać wyborów i ponosić za nie odpowiedzialność. Dzięki samoświadomości jednostka określa także siebie samą w aspekcie wspólnoty-narodu, w którym żyje. Zdaje sobie sprawę ze wspólnych dóbr kultury materialnej, duchowej, wspólnego języka zatopionego w tej kulturze i tradycji. Z tego też względu (samo)świadomość narodowa to wiedza jednostki powstała w wyniku refleksji na temat, kim jest, kim chce być dana jednostka w zakresie norm i wartości podzielanych z innymi reprezentantami wspólnoty-narodu oraz na temat środków/potencjału, jakimi dysponuje do realizacji tych celów.

Świadomość narodowa leży u podstaw tożsamości, odnoszącej się do wspólnoty, w której żyje jednostka, czyli tego, z czym się ona utożsamia, co dla jednostki jest ważne z całego repertuaru wspólnych dóbr. Jak wynika z przytoczonych definicji, nie można mówić o tożsamości bez świadomości, gdyż ta pierwsza wynika z drugiej, jest jej efektem-rezultatem. W proponowanej koncepcji budowania tożsamości bilingwalnej/plurilingwalnej opartej na świadomości narodowej, mogącej być rozumianą w niniejszych rozważaniach jako wyjściowa kompetencja kulturowa, proces nabywania języka obcego i kształtowania kompetencji interkulturowej przebiega pełniej. Towarzyszy mu bowiem wiedza na temat tego, co jest ważne i na czym opiera się system przekonań, poglądów jednostki implikujących obligatoryjnie jej styl działania – postawę, w tym styl działania w kontaktach obcojęzycznych, w komunikacji egzolingwalnej (obcojęzycznej). Nie sposób zaprzeczyć, że wiedza wspiera rozwój, pozwala pełniej i głębiej doświadczać świat, sprzyja „otwartości na to, co nowe, ciekawości tego, co odmienne, a także uświadamianiu sobie istniejącej

różnorodności”⁴⁾. Tożsamość jednostki uczącej się języków obcych poszerza się, wzbogaca, staje się barwna i funkcjonuje na wzór tożsamości krajów, w których obowiązuje więcej niż jeden język narodowy. W tym bogactwie językowym ujawnia się także bogactwo osobowościowe, zważywszy na to, że język sprzyja rozwojowi intelektualnemu i emocjonalnemu.



Model praktyczny służący zwiększaniu świadomości narodowej – tożsamości narodowej na przykładzie zajęć z języka francuskiego i angielskiego

W celu zwiększania świadomości narodowej i wynikającej z niej tożsamości, odnoszącej się do wspólnych narodowych wartości, która, jak zakładam i argumentuję w niniejszych rozważaniach, służy budowaniu tożsamości bilingwalnej/plurilingwalnej, proponuję przeprowadzenie zajęć z wykorzystaniem zaadaptowanego (bo poszerzonego o polskość) znanego w literaturze kwestionariusza, występującego pod nazwą *Kwestionariusz Prousta (Questionnaire de Proust, 1898)*.

Questionnaire de Proust

1. La vertu préférée des Polonais.
2. Le principal trait de caractère polonais.
3. La qualité que je préfère chez les Polonais.
4. La qualité que je préfère chez les Polonaises.
5. Le principal défaut des Polonais.
6. La principale qualité des Polonais.
7. Ce que j’apprécie le plus chez les Polonais.
8. L’occupation préférée des Polonais.
9. Le rêve de bonheur des Polonais.
10. Quel serait le plus grand malheur pour les Polonais?
11. La couleur polonaise.
12. La fleur polonaise.
13. L’oiseau polonais.
14. Mes auteurs polonais favoris en prose.
15. Mes poètes polonais préférés.
16. Mes héros dans la fiction polonaise.
17. Mes héroïnes favorites dans la fiction polonaise.
18. Mes compositeurs polonais préférés.

19. Mes peintres polonais préférés.
20. Mes héros dans la vie réelle.
21. Mes héroïnes préférées dans la vie réelle.
22. Mes héros dans l’histoire de Pologne.
23. Ma nourriture et boisson préférées polonaises.
24. Le personnage historique polonais que je n’aime pas.
25. Les faits dans l’histoire de mon pays que je méprise le plus.
26. Le fait militaire dans l’histoire de mon pays que j’estime le plus.
27. La réforme dans l’histoire de mon pays que j’estime le plus.
28. La (les) devise(s) des Polonais.

Questionnaire de Proust – English version

1. The favourite Polish virtue.
2. The main feature of Polish people’s character.
3. The feature you admire most in the Polish woman.
4. The feature you admire most in the Polish man.
5. The main vice of the Polish.
6. The main virtue of the Polish.
7. What I appreciate most in the Polish people?
8. The favourite occupation of the Polish.
9. The idea of happiness of the Polish.
10. What will be the biggest misfortune for the Polish?
11. What is a Polish colour?
12. What is a Polish flower?
13. What is a Polish bird?
14. Who are your favourite Polish writers?
15. Who are your favourite Polish poets?
16. Who are your favourite Polish fiction heroes?
17. Who are your favourite Polish fiction heroines?
18. Your favourite Polish composer.
19. Your favourite Polish painter.
20. Who are you favourite heroes in real life?
21. Who are you favourite heroines in real life?
22. Who are your heroes/heroines in the history of Poland?
23. What is your favourite Polish dish/drink?
24. What Polish historical figure do you dislike?
25. What events in the history of Poland do you admire most?
26. What event in the military history of Poland do you admire most?
27. What Polish reform do you admire most?
28. What is the Polish motto?

⁴⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: Rada Europy, CODN, s. 106.

Proponowana forma pracy to rodzaj literackiej przygody, której celem jest poznanie samego siebie we wspólnocie, jaką jest naród polski. Jest to refleksja nad sobą i dorobkiem ludzi należących do tej samej wspólnoty, stanowiąca okazję do uświadomienia sobie, zdania sobie sprawy lub – jak wynika z zaproponowanej powyżej definicji – zbudowania wiedzy-prawdy na temat tego, kim jest dana jednostka, kim chce być, jakimi środkami/potencjałem dysponuje w kontekście własnego narodu. Warto także dodać, że *Kwestionariusz* sprzyja innym ważnym celom. W aspekcie dydaktycznym i poznawczym pozwala mianowicie na przenoszeniu wiedzy z jednego obszaru na drugi – historia – literatura – sztuka pojawiają się razem w bardzo naturalnym kontekście komunikacyjnym. Zasadność wykorzystywania i przenoszenia wiedzy z jednego przedmiotu na drugi, z jednego zadania na drugie podkreśla literatura dydaktyczna czerpiąca z psychologii kognitywnej (por. Tardif, 1997).

Kwestionariusz Prousta po raz pierwszy ukazał się w 1898 r. i od samego początku cieszył się dużą popularnością. Autor – wybitny twórca literatury francuskiej znany przede wszystkim z powieści *W poszukiwaniu straconego czasu* – przez serię wnikliwych pytań „wdziera się” w obszary mniej lub bardziej prywatne, pozwalające stworzyć ciekawą i niebanalną charakterystykę respondenta-Polaka oraz Polaków. Kwestionariusz zapewnia świadomą refleksję, z której płynie wiedza o Polsce i Polakach a także połączona z wiedzą interpretacja-ocena budująca tożsamość narodową. Warto zaznaczyć, że wiele osób ze świata sztuki, nauki i polityki odpowiadało na pytania Prousta.

Proponowana forma pracy nad polskością, połączona z działaniami komunikacyjnymi w nauczanym języku obcym, sprzyja także – co warto podkreślić – realizacji zadań odnoszących się do działań komunikacyjnych, jakie nauczający realizuje na zajęciach z języka obcego ze względu na określone wymagania prawne zawarte w programach nauczania, bądź też ze względu na konkretne potrzeby komunikacyjne uczących się w danym momencie nauki. Realizacja proponowanego kwestionariusza służąca budowaniu świadomości narodowej odpowiada realizacji

treści odnoszącej się do tematu pod hasłem „dane osobowe”, zawartego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz w *Sylabusie-matura 2005*⁵⁾. Można uznać, że są to najbardziej typowe sytuacje komunikacyjne, z jakimi uczeń może spotkać się w autentycznych sytuacjach językowych oraz te, które powinny być ćwiczone na zajęciach edukacyjnych. Jakże często bowiem w kontaktach z reprezentantami innych nacji porównuje się cechy narodowe, cytuje to, co bliskie i charakterystyczne dla danego narodu.



Wnioski, podsumowanie

Jak wynika z powyższego, zagadnienie świadomości narodowej i wyrastającej z niej tożsamości stanowi istotny element w kształceniu obcojęzycznym. Propozycja ukazuje ważne elementy, które nauczający języków obcych powinni brać pod uwagę, promując nauczany przez siebie język i jego kulturę. Poruszane zagadnienie uwrażliwia na możliwość pojawienia się niebezpiecznych zjawisk związanych z brakiem wiedzy-prawdy na temat siebie samego w kontekście własnego narodu, uczy nauczających na diagnozowanie i rozpoznanie tego właśnie obszaru osobowości podopiecznych, tak aby trud włożony w nauczany przez nich język obcy przynosił jedynie pozytywne efekty.

Nowa tożsamość jednostki posługującej się dwoma lub więcej językami winna opierać się na świadomej jej refleksji i wyborze. Poszerzanie obszaru tożsamości jednostki o elementy szeroko pojętej kultury obszaru nabywanego języka obcego przy obecności świadomości narodowej wpływają na lepsze otwarcie interkulturowe, rozumienie i rozpoznanie korelacji kultur. Mają także pozytywny wpływ na czerpanie nowego, ciekawego z tego, co europejskie.

Zaznaczona rola świadomości narodowej wnosi do rozważań nad zagadnieniem tożsamości bilingwalnej/plurilingwalnej nowe aspekty, które być może w przyszłości doczekają się szerszych badań.

Zauważmy na koniec, że w sytuacji zaniżających granic terytorialnych i zmniejszającej się

⁵⁾ W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* w rozdziale 4. podstawą przy podziale treści nauczania jest klasyfikacja *Threshold Level* (1990). Pierwszym tematem komunikacyjnym są dane osobowe.

roli tradycji w wyborach życiowych oraz nasileniu się procesów migracyjnych, dydaktyka obcojęzyczna może/powinna zaznaczyć swą ważną rolę. Przez kształtowanie tożsamości bilingwalnej/plurilingwalnej opartej na świadomości narodowej ma ona szansę wpływać na zachowanie *jedności w różnorodności*, na rozwój jednostki i płynącą z tego rozwoju satysfakcję.

Bibliografia:

- Burszta W.-J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Habermas J. (2004). „Gdy minie złość i niefność”, w *Gazeta Wyborcza* 17-18/01. s. 13-14.
- Karpińska-Szaj K. (red.), (2005). *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Kaczor A. (2003). „Edukacja i humanizm-współczesne konteksty” w: Szkorbut T. (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość. Studia etyczne i estetyczne*. Zbiór VI, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M.Curie-Skłodowskiej, s. 209- 223.
- Niżegorodcew A. (2005). „Tożsamość a funkcjonowanie w języku nierodzimym” w: Karpińska-Szaj K. (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

- Paprocka-Piotrowska U. (2005). „Kształcenie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego” w: Zawodniak J., Trychom-Cieślak K. (red.), *Integracja w nauczaniu języków obcych*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Ratajczak J. (2006). *Materiały z konferencji Dolnośląskiego Festiwalu Nauki „Zagadka świadomości”*, Wrocław, Politechnika Wrocławska, Studium Nauk Humanistycznych.
- Suchodolski B. (1990). „Świat humanistyczny”, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Canada: Les Editions LOGIQUES.
- Wilczyńska W. (red.), (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2005). „O postawie otwartości kulturowej” w: Karpińska-Szaj K. (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Wałat M. (2005). „Na drodze do obywatelstwa europejskiego. Kształtowanie postaw interkulturowych” w: Karpińska-Szaj K. (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Wojtynek-Musik K. (2001). *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Webiografia:

- www.perso.orange.fr
www.fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire_de_Proust

(listopad 2006)

Anna Krężalek¹⁾

Sanok

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej na lekcji języka obcego

Zasadnicza różnica między nauczaniem języka obcego na kursach językowych a na regularnych szkolnych lekcjach polega na tym, iż o ile na kursach językowych na pierwszy plan wysuwa się zaspokojenie potrzeby efektywnego nauczania się języka obcego, tak na tradycyjnych zajęciach szkolnych pojawiają się również inne zadania wychowawcze. Nietrudną do zanalizowania i nagłą potrzebą wśród uczniów jest temat emocji. Tych ostatnich w szkole nie brakuje, co zresztą wynika z uwarunkowań psychorozwojowych. Problem tkwi w tym, jak podjąć wyzwanie kształtowania właściwych postaw emocjonalnych.

Jak mówi sam Goleman, programy szkolne są z reguły przeładowane nowymi zajęciami i zakresem materiału. W związku z tym pozostaje strategia rozwijania inteligencji emocjonalnej, która polega na łączeniu lekcji o uczuciach z przedmiotami już nauczanymi (Goleman, 1995:271).



Rodzaje inteligencji

Obok tradycyjnego ilorazu inteligencji IQ, najbardziej znanym podziałem inteligencji

¹⁾ Autorka jest studentką Studium Doktoranckiego Uniwersytetu Śląskiego.

jest podział wg Gardnera, który wyróżnił osiem rodzajów inteligencji, tj. inteligencję logiczno-matematyczną, językową, przestrzenną, kinestetyczną/ruchową, muzyczną, naturalistyczną, interpersonalną oraz intrapersonalną. Dwie ostatnie można przyrównać do inteligencji emocjonalnej Golemana, który uważa ten rodzaj inteligencji za najistotniejszy w życiu człowieka, pozwalający wydajnie sterować własnym życiem. Istnieją alternatywne podejścia do nauki języka obcego, które w swoich założeniach kładą nacisk na rozwijanie poszczególnych rodzajów inteligencji. Należą do nich chociażby metody *Total Physical Response*, która ma na celu fizyczne zaangażowanie ucznia, *The Silent Way*, gdzie nauka odbywa się przez rozwiązywanie problemów, odkrywanie i tworzenie bardziej niż mechaniczne zapamiętywanie, czy też podejście angażujące wielorakie inteligencje (*Multiple Intelligences*), które odwołuje się do ośmiu głównych rodzajów inteligencji wyróżnionych przez Gardnera (Richards, Rodgers, 2001:116). Takie afektywne podejścia mają na celu szybsze i skuteczniejsze przyswajanie struktur języka obcego dzięki pobudzeniu obu półkul mózgowych.



Znaczenie emocji

Autor *Inteligencji emocjonalnej* twierdzi, iż większość problemów szkolnych wynika z braku szkolenia tego rodzaju inteligencji. Kształtowanie umiejętności panowania nad własnymi emocjami, interpretowania uczuć innych osób, a także wyjaśniania własnych doznań to, zdaniem Golemana, znacznie lepszy środek zapobiegawczy przeciwko szkolnej przemocy werbalnej lub fizycznej i lepszy środek na zaprowadzenie dyscypliny aniżeli przymus. Co więcej, jest wielce prawdopodobne, iż zjawiska uzależnień od narkotyków i alkoholu wyrastają właśnie z braków w edukacji emocjonalnej. Goleman (1995:253) podaje, że na ponad 90% młodzieży licealnej, która przed ukończeniem szkoły spożywała alkohol, 14% zostało alkoholikami, a spośród milionów Amerykanów, którzy brali kokainę, 5% popadło w nałóg. Przyczynę tego, że tylko pewien odsetek oddaje się nałogowi, autor upatruje w słabej umiejętności radzenia sobie z własnymi

emocjami. Nałóg daje emocjonalne ukojenie, jest środkiem doraźnie zwalczającym depresję, zdenerwowanie, dysharmonię psychiczną. Tym większego znaczenia nabiera umiejętność radzenia sobie z uczuciami, kontrolowania impulsów i podejmowania decyzji z uwzględnieniem ich konsekwencji.

Syłwesterowicz (1979) również zauważa znaczenie elementów afektywnych określając lekcję języka obcego jako *spotkanie nauczyciela z młodzieżą, zetknięcie z jej codziennymi problemami i trudnościami*, których doświadcza ona zarówno w szkole, jak i poza nią. Tymczasem okazuje się, że realia życia szkolnego coraz bardziej odbiegają od takiego ideału. Jagieła (2004) przedstawia obraz ucznia osamotnionego na wielu płaszczyznach, zarówno w kontaktach wewnątrzszkolnych (wynikających z braku akceptacji ze strony społeczności klasowej, ale niestety czasem także ze strony nauczyciela), jak i zewnątrzszkolnych (np. w relacjach z rodzicami). Jak pisze Jagieła, *niezliczona jest ilość problemów, jakie mogą być przyczyną osamotnienia dziecka w szkole, sytuacji, w których czuje się ono źle, staje się obiektem kpin i drwin, izolacji i odrzucenia (...)* (Jagieła, 2004:9). Autor sugeruje także, iż wraz z unowocześnianiem pracy w szkole przez technologię i rozpowszechnianiem relacji bezosobowych, wzmoże się potrzeba zadbania o kontakty interpersonalne, a co za tym idzie aspekty intrapersonalne. Tym pilniejsza wydaje się troska o prawidłowy wzrost emocjonalny podopiecznych w placówkach edukacyjno-wychowawczych.



Emocje na lekcji języka obcego

Emocje mogłyby więc stać się częstszym tematem zajęć z języka obcego, i to pod różnymi postaciami. Ghosn (2001) proponuje wykorzystanie do tego celu literatury obcojęzycznej, która pozwoli na rozwój umiejętności emocjonalnych przy okazji rozwijania sprawności w języku obcym. Przyjrzyjmy się niektórym propozycjom:

- ▶ *Pisanie scenariusza* – ćwiczenie polega na tworzeniu scenariusza do opowiadania (najlepiej takiego, w którym bohaterowie doświadczają

rozterek emocjonalnych) dobierając kwestie w taki sposób, aby bohaterowie z jednej strony jasno wyrazili swoje uczucia i z drugiej strony sami poczuli się zrozumiani i pocieszeni. Inną formą tego ćwiczenia jest uzupełnianie obrazków podobnymi dialogami w chmurkach.

- ▶ *Odczytywanie mowy ciała* – wiele podręczników zawiera zadania, które polegają na łączeniu wyrazów twarzy ze słowami opisującymi stany emocjonalne. Podobnie można wykorzystać obrazki towarzyszące opowiadaniu i przeanalizować je pod kątem uczuć wyrażanych przez gesty i pozy postaci.
- ▶ *Polowanie na uczucia* – uczucia towarzyszące bohaterom są różne, zmieniają się w toku wydarzeń i mogą być wyrażone przez nich zarówno słownie, jak i językiem ciała. Wszystkie tego typu informacje mogą zostać zapisane w specjalnej tabelce, podzielonej na różne kategorie, uwzględniające tytuł utworu, imię bohatera, uczucia jemu towarzyszące na różnych etapach opowiadania i sposoby ich wyrażania.
- ▶ *Pamiętnik* – uczniowie wcielają się w postaci i ich odczucia i z takiej perspektywy tworzą pamiętnik poszczególnych bohaterów.
- ▶ *List* – to jeszcze jedna forma reagowania na rozterki postaci. Pisanie listu może poprzedzić klasowa dyskusja na temat przeżytych rozdarć i sposobów zaradzenia niekomfortowej sytuacji. Uczniowie mogą ćwiczyć np. tryb przypuszczający przy okazji spekulowania na temat własnego działania w podobnej sytuacji.

Do tej listy można dodać inne zadania twórcze, takie jak poszukiwanie najlepszych pomysłów na rozwiązanie konkretnych problemów. Praca w grupach może polegać na odgrywaniu ról, wcześniej przygotowanych przez nauczyciela, w których wybrani uczniowie starają się zażegnać konflikt między zwaśnionymi stronami. Poszczególne grupy mogą odegrać swoje scenki na forum klasy, a te, które najefektywniej zażegnają spory, mogą zostać wybrane przez klasowe jury, które uzasadni podjętą decyzję. Tematyka takich i podobnych zadań może być naprawdę szeroka, począwszy od radzenia sobie z emocjami takimi jak strach, zdenerwowanie czy poczucie bezsilności i przygnębienie, przez rozwijanie umiejętności odczytywania stanów uczuciowych innych osób i opisywania własnych, a także

okazywania empatii, po rozwijanie poczucia odpowiedzialności za dokonywane wybory.



Konkluzje

Integrowanie zajęć o emocjach z rozwijaniem kompetencji w języku obcym może przybrać różną postać i jest uzależnione od m.in. kreatywności nauczyciela. Rozwijanie umiejętności emocjonalnych i językowych może odbywać się równie dobrze na podstawie obejrzanego filmu albo prawdziwych konfliktów, z jakimi uczniowie stykają się w szkole i w życiu. Należy przy tym pamiętać, że temat trzeba traktować ze szczególnym taktem i wyczuciem. Wkraczanie w świat czyichkolwiek emocji jest sprawą wymagającą delikatności i ostrożności. Ważne jest przy tym wsparcie ze strony nauczyciela. Pewien piętnastoletni licealista stwierdził, iż „*dorastanie to trudny okres, a sytuację w szkole komplikują nauczyciele*”. Warto może zwrócić uwagę na doniosłość roli nauczyciela w życiu ucznia nie tylko w wymiarze merytorycznym, ale i duchowym. Należy również podkreślić, że rozwijanie inteligencji emocjonalnej nie może sprowadzać się do przeprowadzenia jednych zajęć, ale jest to raczej proces długoterminowy, w którym wrażliwy nauczyciel i wychowawca analizuje postępy i braki w edukacji emocjonalnej młodzieży, z którą pracuje. Lekcje języka obcego doskonale się do tego nadają. W końcu dowodzi się, iż uczniowie inteligentni emocjonalnie osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce niż osoby z niskim poziomem tej inteligencji.

BIBLIOGRAFIA

- Brown D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Ghosn I. K. (2001), „Nurturing Emotional Intelligence through Literature” w: *English Teaching Forum* 39/1.
- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Jagiela J. (2004), „Samotność w szkole”, w: *Psychologia w Szkole* 2/2004.
- Ostrowska-Lemańska W., Moneta-Malewska M. (2004), „Więcej emocji pozytywnych!” w: *Psychologia w Szkole* 2/2004.
- Richards J., Rodgers T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Sylwesterowicz J. (1979), *Lekcja języka obcego*, Warszawa: WSiP.

(sierpień 2006)

Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przeгляд niektórych stanowisk i propozycje)

W latach 90. nastąpiła zasadnicza zmiana w sposobie podejścia do tekstu literackiego czytanego na zajęciach w języku rodzimym, jak i w języku obcym. Przestał być traktowany z dotychczasowym respektem, a czytelnikowi pozwolono na własną interpretację. Ważniejszy niż sam tekst stał się jego odbiór, a jego rozumienie traktowano jako czynność polegającą na negocjacji znaczeń²⁾. Nauczyciele wykorzystujący literaturę na zajęciach języka obcego mogli traktować tekst literacki jako materiał autentyczny, a w związku z możliwością wielu interpretacji powrócił temat dyskursu rozumianego za Bachtinem jako dialog autora z czytelnikiem.

Jak więc pracować z tekstem literackim na lekcji języka polskiego jako obcego? Pytanie wydaje się proste, odpowiedź już nie. Catherine Wallace swój artykuł *Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom* zaczęła od motta, będącego fragmentem wywiadu, jakiego w 1977 r. czeski pisarz, dysydent Sender Urbanak udzielił dziennikarzowi czasopisma *The Guardian*, Johnowi Pilgerowi. Urbanak wyraził w nim oczywistą dla siebie prawdę, że ludzie z kręgu kultury zachodniej nie posiadają zdolności, którą ma każdy obywatel bloku wschodniego. W czasach, o których mowa, dzięki cenzurze, każdy mieszkaniec krajów dawnego Układu Warszawskiego umiał czytać między wierszami, zaś ludzie na zachód od Łaby nie...³⁾

Jak więc nauczyć studentów z różnych kręgów kulturowych tej trudnej sztuki na lekcji języka polskiego jako obcego dziś, gdy już nie ma dawnego, sztucznego podziału, ale w dalszym ciągu w każdym prawie tekście aż gęsto od ukrytych między wierszami znaczeń?



Czym jest literatura na zajęciach języka obcego?

Gillian Lazar w książce *Literature and Language Teaching*⁴⁾ pokazała, iż samym nauczycielom nie jest łatwo sformułować definicję, czym jest literatura. Zadała je grupie nauczycieli języka angielskiego jako obcego. Każdy z uczestników warsztatów podał inną, każda zawierała część prawdy. Bardzo ciekawe wnioski pojawiły się, gdy z podanych ośmiu różnych fragmentów (wśród nich trzy nie były wzięte z literatury) musieli wskazać, który nie jest fragmentem literackim. Zadanie było trudne, jak zauważyła Lazar, literatura sama w sobie nie stwarza szczególnych typów języka, ale może odkrywać nowe znaczenia.



Czym jest proces czytania?

Na początku lat 90. badacze postulowali czytanie krytyczne – Claire Kramersch w książce *Context and Culture Language Teaching*⁵⁾ pisze o czytaniu jako o procesie kreatywnym, który ze sprawności receptywnej stał się produktywną i jest odczytywaniem znaczeń. Catharine Wallace we wspomnianej wcześniej pracy pokazuje, jak prowokować studentów na zajęciach do czytania krytycznego. Podaje wiele ciekawych przykładów z własnych doświadczeń. Czytanie krytyczne to według niej rekonstrukcja dyskursu za pomocą tekstu, czytanie efektywne, czyli... między wierszami⁶⁾. Za Bachtinem powtarzają zgodnie wszyscy – teoretycy i nauczyciele: czyta-

¹⁾ Autorka jest lektorem języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Por. H. Mrozowska (1998), *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencja nowe i najnowsze*, „Acta Philologica”, nr 25, s. 211.

³⁾ Por. C. Wallace (1992), *Critical Literacy Awareness in the EFL classroom*, w: Fairclough N. (red.) „Critical Language Awareness”, London, New York: Longman, s. 59.

⁴⁾ Por. G. Lazar (1993), *Literature and Language Teaching*, CUP, rozdział 1 oraz klucz do ćwiczeń, s. 190-191.

⁵⁾ Por. C. Kramersch (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, OUP, s. 7.

⁶⁾ Por. C. Wallace, op. cit., s. 61.

nie to dyskurs, miejsce indywidualnego spotkania czytelnika i autora. Proces czytania jest w sposób nieunikniony procesem społecznym. Pojawia się więc kolejne ważne pytanie.



Kim jest czytelnik?

Jeżeli czytanie jest procesem społecznym, czytamy zatem nie odrzucając ról, które gramy w życiu. Inaczej – czytamy nie tylko jako osoby indywidualne, ale jako członkowie społeczności, którzy w trakcie tego procesu swoje doświadczenia, zdobyte w języku pierwszym, przenoszą na doświadczenia w języku obcym. Za Seldenem Gillian Lazar powtórzyła: czytelnik ma pełne prawo wchodzić w tekst z różnych stron⁷⁾. Wniosek stąd dla nauczyciela jest jeden: musi zdobyć jak najwięcej informacji na temat studentów. Ważne jest wszystko – wiek, wykształcenie, przekonania religijne, pochodzenie kulturowe, system polityczny panujący w kraju, skąd są oraz ich doświadczenia czytelnicze. Przed przystąpieniem do pracy wskazane jest przeprowadzenie wywiadu na temat preferencji i doświadczeń studentów w obcowaniu z literaturą.



Jakie zastosować techniki?

Wallace zwraca uwagę na kształcenie umiejętności czytania krytycznego. Podobnie jak Rob Pope w książce *Textual Intervention*⁸⁾, zachęca, by w trakcie zajęć z tekstem rozbijać schematy myślowe studentów. Pokazuje, jak przez zadawanie prowokujących pytań uczymy innego spojrzenia na tekst. Wallace zadaje uczącym się temat do przemyśleń – zanim przystąpisz do ćwiczeń, zastanów się, do kogo jest adresowany tekst, kto jest jego nadawcą, jaki jest cel komunikatu. Utrzymuje bowiem, że zadawanie pytań jest tak samo ważne, jak udzielanie odpowiedzi. Zwraca uwagę za Normanem Faircloughiem, jak ważna jest świadomość językowa w procesie

twórczego czytania oraz krytyczne spojrzenie na język. Fairclough wyróżnia bowiem świadomość językową (*LA – Language Awareness*) oraz krytyczną świadomość językową (*CLA – Critical Language Awareness*)⁹⁾, między nimi istnieje oczywiste połączenie. Świadomość językowa musi być połączona z rozwojem umiejętności praktycznych. Opracowując zatem strategię postępowania na zajęciach, musimy połączyć pracę nad praktyką językową oraz świadomością językową, mając na uwadze przede wszystkim cel komunikacyjny. Do tych elementów dołączamy krytyczną świadomość językową opartą na doświadczeniu uczącego się (krytyczną świadomość językową studentów poznajemy stopniowo, znakomitą okazją są według Lazar prace pisemne, np. eseje). W swojej książce Rob Pop¹⁰⁾ zamieścił ciekawy opis zajęć z czterema różnymi tekstami autentycznymi, wśród których są: wiersz, ogłoszenie telewizyjne, fragment popularnej piosenki oraz fragment nagrania monologu pacjenta w gabinecie psychiatrycznym. Polecenie dla studentów było następujące – przeczytaj każdy tekst głośno tak, jakby to był: wiersz, ogłoszenie telewizyjne, piosenka itd. Studenci mają następnie odpowiedzieć na pytanie, czy każdy tekst może być rozpatrywany w kontekście innych możliwości, czy każdy ma jakieś znaki rozpoznawcze, które go klasyfikują i przyporządkowują do jakiegoś konkretnego gatunku. Którą cechę w każdym tekście postrzegasz jako najbardziej otwartą na kontekst, a którą najbardziej ograniczającą? W ten sposób dochodzimy do następnego ważnego pytania: czym jest kontekst i kultura w procesie uczenia literatury na lekcji języka obcego?



Jak uwrażliwić studentów na kontekst kulturowy i intertekstualność?

Claire Kramsch utrzymuje, że uczenie języka przy pomocy literatury na różnych poziomach jest poza dyskusją. Pozostają jednak pytania, jak uczyc (na ten temat wspomniałam, pisząc o tech-

⁷⁾ Por. G. Lazar, op. cit., s. 10.

⁸⁾ R. Pope (1995), *Context and Culture in Language Teaching*, London, New York: Routledge.

⁹⁾ Por. N. Fairclough (1995), *Critical Discourse Analyses*, London: Longman, s. 225-226.

¹⁰⁾ Por. R. Pope, op. cit., r. 6, s. 64-68.

nikach) oraz równie ważne pytanie w kontekście tych rozważań – jak uczyć kultury? Gdy język traktujemy jako praktykę socjologiczną, kultura staje się esencją nauczania. Kramsch zauważa, że świadomość kulturowa daje dowód biegłości językowej, a w konsekwencji doprowadza do refleksji nad nią¹¹⁾. Istnieje stały związek między dwoma stanowiskami – pierwszym traktującym język jako system znaczeń indywidualnych oraz drugim traktującym język jako ekspresję porządku socjologicznego. To, jak twierdzi Kramsch za Hallidayem i Hasan¹²⁾, awers i rewers tej samej monety, a więc tekst w kontekście oraz powstający między nimi dyskurs. Wyróżnia trzy modele podejścia do zagadnienia uczenia kultury i kształcenia tzw. kompetencji kulturowej. Model pierwszy podaje fakty statystyczne bez ich objaśniania, drugi podaje informacje generalne, jednak uczącego się traktuje pasywnie, pomija element świadomego uczestnictwa. Trzeci kierunek – krytyczny – traktuje kulturę jako miejsce walki¹³⁾ między tym, co rozumie uczący się, a tym, co rodzimy użytkownik języka. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie przestrzeni, tak by studenci mogli dochodzić do własnych znaczeń podczas zajęć oraz pomóc im je zinterpretować. Nauczyciel i uczeń muszą świadomie rozwijać to, co Bachtin nazywał dwugłosowym dyskursem. Guy Cook w książce *Discourse and Literature* określa kontekst jako wiedzę o świecie poza tekstem (intertekstualność). Tekst według niego składa się z tego, co poza tekstem, co znajduje się na zewnątrz, a więc sytuacja społeczno-kulturowa oraz wiedza o świecie uczestników dialogu (patrz: krytyczna świadomość językowa czytelnika). Dyskurs w rozumieniu Cooka jest rozciąganiem języka i braniem znaczeń w kontekście¹⁴⁾. G. Lazar pisze, że literatura jest dla uczących się języka obcego wstępem do kultury ludzi, których języka się uczą. Ale, jak zaznacza, niektóre utwory mogą stwarzać iluzję reprezentatywności. Należy zatem uczyć studentów krytycznego podejścia do tekstu¹⁵⁾. Stąd dla nauczyciela wnioski: przed przystąpieniem do analizy tekstu należy zastanowić się, jakich elemen-

tów socjo-kultury będziemy nauczać i dlaczego. Kramsch podsumowuje swoje rozważania pisząc, że literatura i kultura są nierozłączne, literatura jest kształtowana przez samą siebie oraz przez recepcję ludzi, którzy ją czytają i jej doświadczają. Każdy z uczących się języka obcego musi znaleźć dla siebie swoje własne, trzecie miejsce. Jednocześnie dla każdego w tym procesie pomocne będzie coś innego – co, to zawsze pozostaje tajemnicą zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli. Dla jednych to będzie dwuznaczność przyswajanego z trudnością słowa, które udało im się wreszcie zapamiętać, dla innych fragment wiersza, który wiele lat później pomoże im zinterpretować jakieś nieznane zjawisko w nowej rzeczywistości i nowym języku¹⁶⁾. Tekst literacki jest w takich sytuacjach niezastąpiony. Pora zatem na kolejne pytanie: jakie teksty wybierać na zajęcia?



Dobór tekstów – kryteria

Gillian Lazar podkreśla, że zanim przystąpimy do wprowadzenia tekstu na zajęciach, należy zastanowić się – kiedy to zrobimy, z którą grupą, jak i w jakim celu. Należy pamiętać, że na zajęciach języka obcego czytanie literatury nie jest tylko czynnością czytania dla przyjemności. Lazar sugeruje, by dać studentom wcześniej możliwość wyboru i podania propozycji, jaki typ tekstów oraz tematów znajduje się w kręgu ich zainteresowań. Zawsze przed podjęciem decyzji nauczyciel musi wziąć pod uwagę typ kursu, wiek studentów oraz tekst – to znaczy jego odpowiedniość w stosunku do poziomu grupy, zarówno pod względem intelektualnym, językowym, kulturowym oraz przygotowania literackiego. Claire Kramsch sugeruje, że podczas doboru tekstów ważniejsze od tematów i trudności lingwistycznej są inne aspekty, na przykład takie, czy tekst daje coś więcej niż tylko przyjemność, czy aluzje kulturowe są czytelne, czy struktura narracji jest do przewidzenia, czy niedomówienia w tekście będą zrozumiałe¹⁷⁾. Bar-

¹¹⁾ Por. C. Kramsch, op.cit., s. 10.

¹²⁾ Por. C. Kramsch, op. cit., s. 11.

¹³⁾ Por. C. Kramsch, op. cit., s. 12.

¹⁴⁾ Por. G. Cook, op. cit., s. 25.

¹⁵⁾ Por. G. Lazar, op. cit., s. 17.

¹⁶⁾ Por. C. Kramsch, op. cit., s. 257.

¹⁷⁾ Por. G. Kramsch, op. cit., s. 137-138.

dzo ważna jest odpowiedź, czy wybrany tekst nie pozostawia nas – nauczycieli – obojętnymi wobec niego i właśnie odpowiedź na to pytanie powinna być jednym z najważniejszych kryteriów.



Kilka propozycji wykorzystania tekstów polskich poetów współczesnych na lekcji języka polskiego jako obcego

Iwona Janowska¹⁸⁾ w swoim artykule zauważyła, że jednym z argumentów, dla którego wprowadzamy literaturę na lekcji języka obcego, jest fakt, iż to tekst literacki daje uczącym się poczucie zakotwiczenia w kulturze ludzi mówiących danym językiem i poczucie satysfakcji z postępów w procesie uczenia się. Gilian Lazar przekonuje, że czytanie literatury jest motywujące, daje okazję do pracy z materiałem autentycznym, ma wartości edukacyjne i poznawcze.

Opierając się na klasycznym trój etapowym schemacie, dramacie w trzech aktach, jak nazywa go Janowska¹⁹⁾, czy też stosując rozbudowany, zaproponowany przez Hannę Mrozowską, wzorzec czterostopowy (metafora wchodzenia do pokoju)²⁰⁾, zawsze staramy się pomóc studentom czytać kreatywnie i interpretować samodzielnie.

W ciągu ostatnich lat mam okazję pracować ze studentami obcokrajowcami, zarówno w kraju, jak i za granicą – na różnych poziomach zaawansowania, wśród różnych grup wiekowych²¹⁾. Gatunkiem najczęściej wykorzystywanym przeze mnie na zajęciach języka polskiego jako obcego jest poezja, którą wprowadzam na różnych poziomach zaawansowania, od poziomu A1 przez B1 do B2. Poniżej przedstawię kilka propozycji, jaki tekst poetycki, na jakim poziomie wykorzystać na lekcji. Metody i techniki nie można określić według jednego schematu, gdyż sam proces czytania jako akt twórczy jest różny w zależności od tego, kto i co czyta. Argumentem, dlaczego wybrać ten a nie inny wiersz, jest dla mnie zawsze odpowiedź na pytanie, czy

mnie samą dany tekst, jako czytelnika, porusza i dlaczego. Oto niektóre propozycje i uwagi, jakie nasuwają się w trakcie pracy z wierszami Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Różewicza i Czesława Miłosza.

Texty poetyckie czytane na różnych poziomach – A1, A2, B1, B2 – oraz ich interpretacje kulturowe – propozycje

1. Poziom A1-A2

Na poziomie A1-A2 doskonale sprawdzają się wiersze W. Szymborskiej. Ponieważ poetka często stosuje technikę kolażu, jej utwory świetnie nadają się do wykorzystania na zajęciach i są znakomitym przykładem autentycznej konwersacji.

Wiersz *Odzież* możemy wykorzystać po wprowadzeniu biernika oraz słownictwa związane go z częściami garderoby. Może to być tylko krótki fragment, który stanie się pretekstem do rozmowy na temat mody w kraju pochodzenia studentów oraz stosownego ubioru na stosowne okazje.

Pogrzeb stanowi dobrą ilustrację tematu – zwyczaję związane z rytuałami śmierci i umierania. Bardzo dobry do wykorzystania przed uroczystością Wszystkich Świętych.

2. Poziom B1-B2

Na wieży Babel W. Szymborskiej bardzo ożywi zajęcia, na których rozmawiamy o typowych polskich związkach, ile trwają i jak się kończą?

Głos w sprawie pornografii na poziomie B2 będzie dobrą ilustracją tematu życia w Polsce w czasach reżimu komunistycznego.

Prospekt może być jednym z wielu materiałów autentycznych, kiedy rozmawiamy o reklamie i języku, jakim się posługuje oraz, gdy chcemy nauczyć studentów krytycznego spojrzenia na tekst.

Przesłanie Pana Cogito Zbigniewa Herberta na poziomie B1 lub B2 pomoże, gdy dyskutujemy na temat bohaterów naszych czasów. Pamiętajmy jednak, że jeżeli decydujemy się na wprowadzenie poezji Herberta, musimy bardzo dokładnie objaśniać kontekst. Często bowiem studenci

¹⁸⁾ Por. I. Janowska (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego, bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole” nr 3/1999, s. 227.

¹⁹⁾ Por. I. Janowska, op. cit., s. 234.

²⁰⁾ Por. H. Mrozowska (2001), *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2001, s. 26-27.

²¹⁾ Obecnie jestem lektorem języka polskiego w Uniwersytecie Trinity College w Dublinie, gdzie uczę studentów studiów dziennych wydziału Stosunków Międzynarodowych – pierwszego i drugiego roku, poziom A1 i B1 oraz kursów wieczorowych, wśród których większość to doktoranci wydziałów humanistycznych Trinity College – TCD oraz Uniwersytetu Dublińskiego – UCD, poziomy od A1 do B2.

nawet z europejskiego kręgu kulturowego nie znają mitów greckich, starofrancuskiego eposu, a więc postaci Hektora, Rolanda, nie wspominając o Gilgameszu.

Herberta *Tren Fortynbrasa* na poziomie B2 możemy wykorzystać podczas dyskusji na temat życia w czasach reżimu oraz oceny różnych postaw życiowych – Hamlet kontra Fortynbras. Ponieważ wiersz wprowadza elementy intertekstualne, musimy być szczególnie ostrożni, jeśli w grupie są studenci z innego niż europejski kręgu kulturowego, upewnijmy się, czy na pewno znają dramat Szekspira. W podobnym kontekście, życia w czasach PRL, może być wykorzystany inny wiersz – *Potęga smaku*, świetny, gdy rozmawiamy o poczuciu estetyki, rozważając, do czego może się przydać wrażliwość na piękno.

Podobnie, jak utwory Herberta, wiersze Czesława Miłosza również najlepiej sprawdzają się od poziomu B1. *Wyznanie* bardzo się przyda podczas dyskusji na temat cech charakteru, stereotypów, ludzkich słabości oraz roli poety w różnych kulturach.

Campo Dei Fiori jest bardzo dobrym punktem rozpoczynającym dyskusję na temat Holocaustu widzianego z innej perspektywy, rozmowy na temat samotności ginących i obojętności na ludzką krzywdę.

Wiersze Tadeusza Różewicza możemy wykorzystać na zajęciach, również od poziomu B1. *Opowiadanie o starych kobietach* bardzo ładnie wprowadza w temat starości i przemijania oraz daje pretekst do dyskusji, jak starość i śmierć są traktowane w krajach pochodzenia studentów. Zaś *Nożyk Profesora* stwarza doskonałą okazję, by porozmawiać o najnowszej historii Polski i jeszcze raz o Holocaustcie.

▼ Czytanie tekstów poetyckich a rozwijanie elementów systemu języka oraz sprawności

Pokazałam, jakie teksty mogą być wykorzystane na różnych poziomach oraz jak może wyglądać ich interpretacja kulturowa. Spróbuję teraz pokazać, jakie elementy systemu języka lub jakie sprawności mogą być rozwijane przy wykorzystaniu wymienionych wierszy na zajęciach.

Odzież Szymborskiej – pomoże w utrwaleniu wiadomości z gramatyki – form biemika oraz rozwi-

janiu słownictwa – powtarzamy części garderoby. Po przeczytaniu wiersza studenci wpisują występujące w nim części garderoby do tabeli – co noszą mężczyźni, co kobiety, a co mogą nosić zarówno kobiety, jak i mężczyźni? Inne proponowane ćwiczenie rozwijające słownictwo – łączenie wyrazów w pary, np. spódnica z elany, wełniany żakiet.

Pogrzeb – rozwijanie sprawności mówienia i pisania, ćwiczenie polegające na kończeniu urwanych dialogów wyjętych z tekstu, praca w parach. Ćwiczenia na odgrywanie ról, rozwijanie sprawności mówienia.

Głos w sprawie pomografii – rozwijanie słownictwa, nowe związki frazeologiczne, np. zapłodnić umysł, pogoń za nagim faktem i ich dwuznaczność wykorzystana w wierszu – ćwiczenia wielokrotnego wyboru, dopasowywanie definicji.

Przesłanie Pana Cogito – utrwalenie wiadomości z gramatyki – tryb rozkazujący, rozwijanie sprawności mówienia – dyskusja z podziałem na role oraz rozwijanie sprawności pisania, esej – „Co to znaczy być człowiekiem przyzwoitym? Moje refleksje po lekturze wiersza Z. Herberta”.

Potęga smaku – rozwijanie słownictwa, idiom *smak, smaczek*. Rozwijanie sprawności pisania – „Do czego jest nam potrzebna nauka o pięknie?”.

Wyznanie – rozwijanie słownictwa oraz sprawności mówienia, opisujemy cechy charakteru. Ćwiczenie – praca w parach: „Proszę się zastanowić, jakie cechy charakteru posiada autor. Proszę przeanalizować zwłaszcza podkreślone fragmenty, czy mają Państwo którąś z opisanych cech, czy to dobra cecha, czy nie, dlaczego?” – dyskusja.

Campo Dei Fiori – rozwijanie słownictwa oraz sprawności mówienia. Ćwiczenia na dopasowywanie definicji i wielokrotny wybór, dyskusja z podziałem na role – „Czy to zasada, że nie widzimy obok siebie cierpiących?”

Nożyk Profesora – rozwijanie słownictwa oraz sprawności mówienia, dyskusja z podziałem na role – co to znaczy, że się na coś nie zgadzam?

Opowiadanie o starych kobietach – powtórzenie wiadomości z gramatyki, grupy koniugacyjne czasowników w języku polskim, rozwijanie sprawności mówienia – dyskusja w parach, czy dobrze być starym? Dyskusja z podziałem na role – „Starość widzi więcej i lepiej, młodość jest ślepa?”. Rozwijanie sprawności pisania, esej – „Czy od starości możemy się czegoś nauczyć, czego? A może lepiej być wiecznie młodym?”.

Autor	Tytuł	Poziom	Cele językowe/rozwijanie sprawności	Cele cywilizacyjno-kulturowe
Wisława Szymborska	Odzież	A1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa: części garderoby, ▶ utrwalanie wiadomości z gramatyki, powtórzenie formy biemika. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Moda w krajach pochodzenia studentów, ▶ stosowny ubiór na stosowną okazję.
Wisława Szymborska	Pogrzeb	A1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie sprawności interakcyjnych – ustnych, ▶ ćwiczenia na odgrywanie ról, kończenie urwanego dialogu. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polskie zwyczaje związane z ceremonią pogrzebu, ▶ zwyczaje związane z uroczystościami Wszystkich Świętych.
Wisława Szymborska	Na wieży Babel	B1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie sprawności interakcyjnych – ustnych, ▶ dyskusja – <i>Jaki model związku panuje w twoim kraju?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozstania po polsku, ▶ klasyczny model związku w kulturze polskiej – ile trwa i jak się kończy?
Wisława Szymborska	Głos w sprawie pornografii	B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa, wprowadzenie nowych związków frazeologicznych, tworzenie nowych, zaskakujących znaczeń. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polska codzienność w czasach reżimu komunistycznego.
Wisława Szymborska	Prospekt	B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie umiejętności czytania krytycznego/rozpoznawanie typu tekstu, ▶ rozwijanie słownictwa, ▶ pisanie tekstów reklamowych. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Języki reklamy w Polsce, ▶ porównanie języka reklamy w kraju studentów – czy język, którym posługuje się reklama, jest wszędzie taki sam?
Zbigniew Herbert	Przesłanie Pana Cogito	B2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Powtórzenie wiadomości z gramatyki (tryb rozkazujący), ▶ dyskusja z podziałem na role – <i>Jesteś za czy przeciw przesłaniu, dlaczego?</i> ▶ pisanie eseju: <i>Czy są nam potrzebni bohaterowie?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realia życia w czasach PRL, ▶ bohaterowie naszych czasów (porównywanie ich z Gilgameszem, Hektorem i Rolandem).
Zbigniew Herbert	Tren Fortynbrasa	B2/C1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie sprawności komunikacyjnej, dyskusja – <i>Obróńcy Hamleta, kontra obrońcy Fortynbrasa,</i> ▶ pisanie eseju: <i>Podobne czy różne? Porównaj świat Szekspira i Herberta.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zapoznanie studentów z kontekstem wiersza, kilka słów o sytuacji w ówczesnej Polsce i o dramacie Szekspira, ▶ świat Szekspira i Herberta (podobieństwa i różnice).
Zbigniew Herbert	Potęga smaku	B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa (idiom <i>smak, smaczek</i>), ▶ dyskusja – <i>Czy wrażliwość na piękno może się do czegoś przydać?</i> ▶ pisanie eseju: <i>Czy ludziom wrażliwym na piękno żyje się łatwiej, a może trudniej, dlaczego?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realia życia w Polsce w czasach komunistycznych, ▶ do czego może się przydać estetyka?
Czesław Miłosz	Wyznanie	B1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa, ▶ dyskusja o cechach charakteru, ▶ rozwijanie sprawności pisania – <i>Czym są według ciebie stereotypy, czy potrafią skrzywdzić?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stereotypy, czyli jak nas widzą inni? ▶ kim jest poeta w twoim kraju?
Czesław Miłosz	Campo Dei Fiori	B1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa, ▶ dyskusja – <i>Dlaczego ludzie są obojętni na tragedie innych?</i> ▶ <i>Czy to zasada, że ludzie nie widzą cierpienia innych, dlaczego? – esej.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Holocaust widziany z innej perspektywy, ▶ samotność ginących.

Tadeusz Różewicz	Nożyk Profesora	B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozwijanie słownictwa, ▶ dyskusja – <i>Czy warto się przeciwstawiać złu?</i> ▶ pisanie eseju: <i>Co to znaczy, że się na coś nie zgadzam?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O Holocauście inaczej, ▶ najnowsza historia Polski opowiedziana w wierszu.
Tadeusz Różewicz	Opowiadanie o starych kobietach	B1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Powtórzenie wiadomości z gramatyki (grupy koniugacyjne czasowników w języku polskim), ▶ rozwijanie sprawności mówienia, dyskusja – <i>Czego możemy nauczyć się od starości?</i> ▶ pisanie eseju: <i>Starość widzi lepiej, młodość jest ślepa...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Jak w innych kulturach traktowana jest starość i śmierć?

▼ Czytanie dyskursywne wiersza Wisławy Szymborskiej, czyli jak ma się teoria do praktyki?

Na początku artykułu przedstawiłam kilka propozycji nauczycieli języka angielskiego jako obcego, w jaki sposób wykorzystać tekst literacki na lekcjach języka obcego. Zajęcia opisane przez Roba Pope'a w *Intertextual Intervention* oraz artykuł Catherine Wallace *Critical Literacy Awareness* są bardzo inspirujące. Spróbujmy zatem sprawdzić, jak opisane pomysły mogą być wykorzystane na zajęciach języka polskiego jako obcego. *Prospekt Szymborskiej* znakomicie się do tego nadaje. Jest wierszem, który, zapisany w sposób linearny, może być bardzo trudny do odróżnienia wśród innych tekstów autentycznych, np. ogłoszenia z gazety, tekstu piosenki czy ulotki reklamowej. To utwór, który warto wykorzystać, by nauczyć studentów, jak rozpoznawać tekst literacki, stawiać pytania, czym jest literatura i czy jest nią każdy tekst pisany?

W tym celu przygotowujemy 3-4 fragmenty materiałów autentycznych – reklamy gazetowej, kołysanki, reklamy pocztowej – listy, ulotki i oczywiście *Prospekt* (teksty reklamowe powinny zachęcać do zdobycia czegoś, sięgnięcia po coś, np. środka na uspokojenie). Idąc tropem pomysłów Catherine Wallace zadajemy studentom ćwiczenie do pracy w parach – „*Proszę odpowiedzieć na pytania, do kogo jest adresowany każdy tekst, kto jest jego nadawcą i w jakim celu został napisany?*” (tekst wiersza jest zapisany linearnie, tak jak pozostałe, a więc prawie nie do odróżnienia). Odpowiadając na pytania, studenci zaczynają się zastanawiać i wkrótce pytania, które na początku wydają się oczywiste, okazują się trudne.

Dzięki temu czytający rozpoznają, czym jest tekst literacki i jakie są jego cechy charakterystyczne. Następnie, korzystając z pomysłów Pope'a, gdy studenci już rozpoznali, który z podanych fragmentów to wiersz, zadajemy kolejne ćwiczenie: „*Proszę przeczytać każdy tekst tak, jakby to było: a. ogłoszenie radiowe, b. kołysanka, c. wiersz, d. ogłoszenie gazetowe. Czy każdy może być tak samo przeczytany, jeśli nie, dlaczego?*”. Efekty mogą okazać się zdumiewające nie tylko dla studentów – przecież czytanie to indywidualne spotkanie czytelnika i autora...



Zakończenie

Tak na co dzień może wyglądać praca z tekstem literackim na różnych poziomach i różnych rodzajach kursów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Z doświadczeń, jakie zdobywam przy okazji spotkań z literaturą na zajęciach, wynikają nowe, nowa wiedza nie tylko dla studentów, ale dla mnie samej. Przedstawiłam propozycje czytania poezji, co wcale nie znaczy, że innych gatunków nie warto lub nie można czytać, wręcz przeciwnie i dlatego pomysły czytania prozy, dramatu oraz innych wierszy mogą być tematem kolejnego artykułu.

Bibliografia:

- Cook G. (1994), *Discourse and Literature*, Oxford: OUP.
 Fairclough N. (1995), *Critical Discourse Analyses*, London, New York: Longman.
 Janowska I. (1999), „Tekst literacki w nauce języka obcego, bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3.
 Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford OUP.

Mrozowska H. (2001). „Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3.
Mrozowska H. (1998). Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze, w: *Acta Philologica*, nr 25.
Lazar G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: CUP.

Pope R., (1995). *Textual Intervention, Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London, New York: Routledge.
Wallace C. (1992). „Critical Literacy Awareness in the EFL classroom”, w: Fairclough N. (red.), *Critical Language Awareness*, London, New York: Longman.

(kwiecień 2006)

Dariusz Witkowski¹⁾
Gniezno

Używanie języka polskiego na lekcji języka obcego – karcieć czy zezwolić w rozsądnych granicach?

Wraz z nadejściem metody bezpośredniej zaczęto krytykować jakiekolwiek używanie języka ojczystego podczas nauki języka obcego. Wtedy pojawiła się obawa, że nauczyciel, który nie jest rodzimym użytkownikiem języka obcego, może mieć problemy z przeprowadzaniem lekcji całkowicie w języku obcym (Harbord 1992:350). Obawy te jeszcze bardziej nasiliły się wraz z nadejściem metody komunikacyjnej, a miały swoje źródło w fakcie, iż zadania czy ćwiczenia komunikacyjne odbywają się spontanicznie a problemy, które uczniowie napotykają, są nie do przewidzenia i zwykle trzeba znaleźć rozwiązanie natychmiast. Wierzono, że lekcja skonstruowana zgodnie z podejściem zadaniowym (*task-based learning*) może być przeprowadzona sprawniej przez rodzimego użytkownika danego języka (tzw. *native-speaker*), gdyż jego kompetencja komunikacyjna pozwala na swobodne operowanie językiem i nie jest w stanie zaskoczyć go żaden problem natury językowej.

Stosowanie podejścia zadaniowego było faktycznie dużą zmianą w porównaniu do na przykład stosowania uporządkowanej metody audiolingwalnej (prezentacja, praktyka, produkcja), gdzie zajęcia wyglądały dokładanie tak, jak je sobie zaplanował nauczyciel, a co więcej, mógł on również przewidzieć problemy i z góry znaleźć różnego rodzaju ich rozwiązania. W związku z tym nauczyciel mógł czuć się bardziej bezpieczny w czasie takich lekcji. Zmiany te często były podstawą dla metodyków do twierdzenia, że *native-speaker* potrafi efektyw-

niej nauczać niż nauczyciel, który czasami sam ma problemy ze spontanicznym używaniem języka i większość życia prowadził swoje zajęcia tradycyjnymi metodami, które niewiele miały wspólnego z autentyczną komunikacją. Przekonania o wyższej pozycji *native-speaker* niewątpliwie musiały przysporzyć kompleksów polskim nauczycielom. Jednakże szybko okazało się, że nauczyciele potrafią odnaleźć się w nowej sytuacji, a obawy o niższości względem rodzimych użytkowników są nieuzasadnione. Nauczyciele świetnie komunikują się w języku obcym, a ich wiedza dydaktyczna pozwala często nauczać lepiej niż robiliby to niewykształceni w tej profesji *native-speakerzy*.

Tego pozytywnego rozwoju umiejętności nauczycielskich można się doszukiwać chociażby w następujących faktach:

- ▶ coraz lepszej jakości nauczania w nauczycielskich kolegiach języków obcych,
- ▶ możliwości podróżowania i pracowania w krajach, gdzie dany język jest używany,
- ▶ łatwiejszego dostępu do materiałów autentycznych, np. telewizji, radia, Internetu, czasopism,
- ▶ większych możliwości komunikowania się z obcokrajowcami na terenie naszego kraju.

Na podstawie obserwacji lekcji wielu nauczycieli, które przeprowadziłem, śmiało mogę stwierdzić, że poziom ich kompetencji językowej nie odbiega znacznie od rodzimych użytkowników, a na pewno nie jest żadną przeszkodą w prowadzeniu zajęć metodą komunikacyjną.

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrześni i w Kolegium Języków Obcych w Gnieźnie.

W czasie lekcji istnieje spontaniczna interakcja między nauczycielem a uczniami w różnych kontekstach i na różne tematy. Lekcje są prowadzone całkowicie w języku obcym a jakiegokolwiek używanie języka ojczystego często bywa natychmiast karcone... I tu nasuwa się pytanie, czy nie pozostał w nas kompleks niższości. Czy czasami nie jesteśmy błędnie przekonani, że musimy być tacy jak native-speakerzy? Może więc zastanówmy się nad problemem używania języka rodzimego podczas lekcji języka obcego. Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, czy używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego jest pożyteczne i wpływa na szybszy rozwój interjęzyka uczniów, czy raczej działa szkodliwie lub utrudnia naukę drugiego języka.



Język polski – nasza rzeczywistość

Autorzy podręczników stanowiących wprowadzenie do metodyki nauczania języka angielskiego pomijają problem używania języka ojczystego na lekcji języka obcego. Mam tu na myśli podręczniki autorstwa Harmera (*The Practice of English Language Teaching*), Ur (*A Course in Language Teaching*), Gower i in. (*Teaching Practice Handbook*), które są podstawą nauczania metodyki w kolegiach języków obcych. Brak zainteresowania się tym problemem ze strony wyżej wymienionych autorów może sugerować, że język ojczysty nie gra praktycznie żadnej roli w nauczaniu języka obcego, bądź, co wydaje się bardziej prawdopodobne, autorzy ci skupiają się wyłącznie na klasach, gdzie rodzimi użytkownicy danego języka nauczają grupy wielojęzyczne. Polskie realia jednak przedstawiają zupełnie inną sytuację. W większości przypadków język angielski jest nauczany w grupach jednojęzycznych przez nauczyciela, który potrafi posługiwać się językiem ojczystym swoich uczniów. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy język ojczysty nie może stanowić pomocy w nauce języka obcego, a jeśli tak, to dlaczego go nie używać, skoro wszyscy zainteresowani potrafią się nim posługiwać.

Kolejny powód to cel, jakim jest nauka języka angielskiego w Polsce. Mimo niezaprzeczalnego faktu, że po wejściu Polski do Unii Europejskiej spora grupa Polaków wyjechała

z Polski w celu poszukiwania pracy do krajów, gdzie język angielski jest językiem ojczystym, duża większość Polaków za cel uważa znalezienie pracy w zagranicznej firmie w kraju. Oznacza to, że będą oni musieli posługiwać się językiem polskim i angielskim symultanicznie, a więc będą mediatorami. Niepokojąca jest sytuacja, którą wiele razy zauważyłem u uczniów podczas lekcji lub wymian zagranicznych, przeprowadzanych w szkołach. Mianowicie uczniowie, dobrze i w miarę swobodnie posługujący się językiem angielskim, nie potrafili przetłumaczyć relatywnie prostych kwestii na swój język ojczysty. Analogicznie, czy można sobie wyobrazić sytuację, w której szef firmy na pytanie „Co to znaczy?”, otrzymał odpowiedź: „Ja rozumiem, ale nie wiem, jak to powiedzieć po polsku”. Może więc czas już docenić rolę tłumaczenia w nauce języka obcego.

Ponadto przyglądając się części ustnej matury z języka obcego na poziomie podstawowym, ponownie zauważamy, że uczeń musi mediować między dwoma językami: językiem ojczystym a językiem obcym, gdyż wszystkie polecenia są podawane w języku ojczystym.



Język ojczysty podczas lekcji języka obcego – argumenty za i przeciw

Według Atkinsona (1987:422), który jest zwolennikiem używania języka ojczystego podczas zajęć języka obcego, istnieją trzy powody, dla których język ojczysty powinien być używany w klasie. Po pierwsze, tłumaczenie na język ojczysty jest preferowaną strategią wybieraną przez uczniów nawet wtedy, gdy nie są oni do tego zachęcani. Uczniowie, nawet nieświadomie, zawsze będą porównywać język obcy ze swoim językiem ojczystym, bez względu na to, czy nauczyciel tego zakaże, czy nie. Dlatego też „*metodyka powinna raczej podążać za tą naturalną tendencją niż przeciwstawiać się jej*” (Harbord 1992:351). Po drugie, używanie języka ojczystego jest zgodne z humanistycznym podejściem, w którym to uczeń może powiedzieć, co zechce, pytając np. nauczyciela „*How to say „mądry” in English*”. W ten sposób uczeń wykorzystuje strategię komunikacyjną posługując się językiem ojczystym.

Większość metodyków stwierdziłaby zapewne, że w takiej sytuacji uczeń powinien używać strategii komunikacyjnych wykorzystujących język obcy, parafrazując, opisując, wyjaśniając itd. Jednakże, prędzej czy później warto poznać precyzyjne słowo, które mamy na myśli, niż ciągle polegać na strategiach komunikacyjnych. Trzeci powód, według Atkinsona (1987:422), to wykorzystanie języka ojczystego w celu objaśniania różnych kwestii językowych, typu: tłumaczenie gramatyki, co pozwala zaoszczędzić czas na zadania lub ćwiczenia komunikacyjne.

Z drugiej jednak strony można dostrzec zagrożenia związane z używaniem języka ojczystego podczas lekcji języka obcego. Jedną z poważniejszych obaw jest to, iż uczniowie lub nauczyciel mogą wpaść w obsesję tłumaczenia wszystkiego, by upewnić się, że wszyscy wszystko naprawdę zrozumieli. Kolejnym argumentem przemawiającym przeciwko używaniu języka ojczystego jest to, że uczniowie mogą zacząć go używać, nawet jeśli są w stanie wypowiedzieć się w języku obcym. Ponadto uczniowie, a w szczególności ci, którzy mają kontakt z językiem obcym tylko w klasie, powinni uświadomić sobie, że niezbędne jest używanie języka obcego w czasie zajęć, a każda minuta lekcji powinna być w pełni wykorzystywana na posługiwanie się językiem obcym, aby dostarczyć im jak najwięcej cennego inputu (Atkinson 1987:426).

Rola tłumaczenia w procesie nauki drugiego języka

Umiejętność tłumaczenia z języka obcego na język ojczysty, jak i odwrotnie, uważa się za piątą umiejętność. W tym artykule traktuję tłumaczenie jako ćwiczenie pomagające przyspieszyć naukę języka obcego a także jako umiejętność tak zwanej zmiany kodu – przeskakiwania z jednego języka na drugi – oznaczającego dwujęzyczność, a nie jako zawodową umiejętność, którą musi nabyć każdy profesjonalny tłumacz.

Guy Cook (2001:3) uważa, że dwujęzyczność i tłumaczenie w klasie są bardzo autentyczne, a negocjacja i poruszanie się w obrębie dwóch języków naraz jest na porządku dziennym. Pogląd ten wydaje się być bardzo sensowny i szczególnie

odnosi się do miejsc, gdzie angielski jest nauczany jako język obcy a nie drugi język, a więc również do polskich realiów, gdzie uczeń jest skazany na mediację między dwoma językami praktycznie bez przerwy. Świadczyć o tym mogą następujące autentyczne sytuacje, zaczerpnięte z codziennych sytuacji poza klasą. Podczas wymian zagranicznych, uczniowie zazwyczaj są skazani na tłumaczenie swoim rodzicom lub znajomym, co powiedział ich zagraniczny gość. Podobna sytuacja ma miejsce podczas wakacji za granicą. Wiele razy zdarza się, że znajomi bądź rodzice proszą o przetłumaczenie piosenki lub wiadomości telewizyjnych z obcojęzycznego kanału, a nawet instrukcji lub reklamy jakiegoś produktu.

Linder (2002:39) uważa tłumaczenie za naturalną metodę nauki i rekomenduje komunikatywne ćwiczenia translacyjne, które są autentyczne i odnoszą się do sytuacji występujących w codziennym życiu. Reasumując, Linder (2002:39) słusznie zauważa, że tłumaczenie, jak i używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego jest zwykle odrzucane przez nauczycieli, którzy kojarzą to z powrotem do metody grammatyczno-tłumaczeniowej. Dlatego też wydaje się, że rola tłumaczenia oraz używania języka ojczystego podczas nauki języka obcego powinna być ponownie rozpatrzone.



Podsumowanie

Zjawisko poruszania się jednocześnie w dwóch językach powinno być raczej utożsamiane z dwujęzycznością niż poleganiem na języku ojczystym w przypadku kłopotów w porozumiewaniu się w języku obcym. Powinno być więc raczej promowane przez nauczycieli, zwłaszcza, że umiejętność bycia kompetentnym w komunikowaniu się już nie tylko w dwóch, ale i w trzech lub więcej językach staje się niesłychanie ważna. Jeśli chodzi natomiast o sprawę przemilczenia kwestii używania języka ojczystego podczas lekcji języka obcego w wielu podręcznikach, stanowiących wprowadzenie do metodyki nauczania języka angielskiego, pozwolę sobie zacytować i pozostawić bez komentarza słowa G. Cooka (2002:5), który twierdzi, że: „zakazywanie translacji nie tylko odzwierciedla jednojęzyczną postawę anglojęzycznego

świata, ale również ma swoje źródło w politycznych i komercyjnych korzyściach”²⁾.

Bibliografia

- Anton M., DiCamilla F. (1998). „Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom”, w: *Canadian Modern Language Review*, 54:3, 314–42.
- Atkinson D. (1987). „The mother tongue in the classroom: a neglected source?”, w: *ELT Journal*, 41:4.
- Cook G. (2000). *Language Play, Language Learning*. OUP.
- Cook G. (2002). „Breaking Taboos”, w: *English Teaching Professional*, 23, 5-7.
- Corder Pit S. (1983). „Strategies of communication”, in: Claus Faerch, Gabriele Kasper (red.), 15-20.
- Faerch C., Kasper G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*, Longman Group Ltd.
- Gower R., Phillips D., Walters S. (1995). *Teaching practice handbook*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

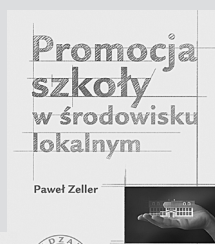
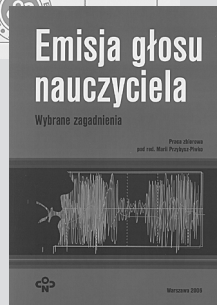
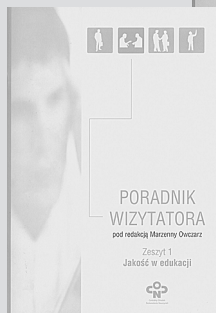
- Harbord John. (1992). „The use of the mother tongue in the classroom”, w: *ELT Journal*, 46: 4, 350-355.
- Harmer J. (1997). *The practice of English language teaching*, London: Longman.
- Linder D. (2002). „Translation”, w: *English Teaching Professional* 23, 39-41.
- Ross N. (2000). „Interference and Intervention: Using Translation in the EFL classroom”, w: *Modern English Teacher*, 9: 3, 61-66.
- Schweers C. William (1999). „Using L1 in the L2 Classroom”, w: *English Teaching Forum*, 37: 2, 6-9.
- Ur P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Wells G. (1999). „Using the L1 to master L2: A response to Anton and DiCamilla’s ‘Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom’”, *Modern Language Journal*, 83 (2): 248–54.

(czerwiec 2006)

²⁾ Przekład własny z języka angielskiego.

WYDAWNICTWA CODN PRZYPOMINAJĄ O KSIĄŻKACH

- *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*
- *Poradnik wizytatora – zeszyt 1 i 2*
- *Emisja głosu nauczyciela*
- *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*



Szczegółowa oferta na naszej stronie internetowej

www.nike.codn.edu.pl

Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28,
tel. 022-345-37-15, 022-345-37-65, e-mail: wydaw@codn.edu.pl



Jerzy Kowalewski¹⁾
Kraków

Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego

Na czym polega specyfika nauczania języka polskiego jako obcego?

Z jednej strony kształcimy coraz więcej cudzoziemców, mamy egzaminy certyfikatywne, co pozwala żywić nadzieję, że oto dołączyliśmy do innych języków europejskich. Za tą nadzieją podążają programy uwzględniające obecne europejskie mody w nauczaniu języków. I jest to działanie zrozumiałe – chcąc „być językowo” w Europie, jesteśmy zmuszeni przyjmować jej standardy. Z drugiej strony coś zgrzyta. Bo oto:

1. Uczymy sporą grupę dzieci i młodzieży, gdzie, rzecz jasna, podejmowanie zadań komunikacyjnych jest ograniczone do kilku ról komunikacyjnych i kilkunastu najwyższej sytuacji komunikacyjnych, w których te role mogą praktycznie zaistnieć. Uczenie na wyrost sytuacji w pracy, rezerwacji hoteli, wynajmowania mieszkania może być co prawda zabawą, ale z natury rzeczy ograniczoną leksykalnie i pojęciowo.
2. W grupach dorosłych od poziomu B1 praktycznie nie ma nowych zadań komunikacyjnych, a przynajmniej jest ich za mało, by stały się podstawą programu. W efekcie oferuje się uczniom i studentom tradycyjne czytanki (nawet jeśli to są autentyczne teksty z gazet) o bardzo różnym poziomie, będące ilustracją

ćwiczeń językowych. Kryterium ich doboru i ułożenia w tematy lekcji nie jest – przynajmniej dla mnie – czytelne.

3. W tej samej grupie mamy uczniów o różnym stopniu znajomości języka polskiego.
4. Uczymy języka polskiego jako obcego w środowiskach polskich, gdzie nie sposób pominąć aspektu emocjonalnego i oczekiwać wobec języka czegoś więcej niż tylko automatycznych realizacji zadań. Choć to „coś” jest w pełni nieuchwytnie, to sprowadzanie świętej polskiej mowy do artykułowania żądań, poleceń, prośb – jest jakąś jej profanacją.

Na pewno idea programów kulturowych nie jest doskonałą receptą na powyższe problemy, próbuje jednak wyjść im naprzeciw.

Założenia programu kulturowego

1. Język jest częścią kultury, na zajęciach służy pomocą w poznaniu kultury jako szerszej całości, ale jest tylko jednym z kodów, który może być uzupełniany przez inne: muzykę, ruch (np. taniec), śpiew, obraz, gesty, dźwięki. Takie podejście daje szansę na *uczestnictwo* w kulturze uczniów o różnym poziomie znajomości języka polskiego.

¹⁾ Autor jest asystentem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

2. Nie ma społeczeństwa bez kultury. Funkcjonowanie wśród Polaków to funkcjonowanie wśród ludzi, których zachowania (też językowe) wynikają z fenomenów „polskości”. Choć fenomeny te są trudne do zdefiniowania, to jednak ciągły z nimi kontakt (przez kulturę) pozwala coraz lepiej zrozumieć je.
3. Codzienne zadania komunikacyjne wynikają z sytuacji kulturowych, które są nadrzędne.
4. Nie każdy kontakt kulturowy zachodzi w sytuacji kontaktu fizycznego rozmówców. Współodczuwanie (żalu, wzruszenia, sympatii i antypatii...), doświadczenie przynależności do wspólnoty jest również formą kontaktu kulturowego.
5. Program kulturowy jest oparty na kulturze własnego kraju (czyli w tym przypadku polskiej), na zasadzie dialogu międzykulturowego przy równoważeniu kultur i wspólnego osadzania ich w kulturze szerszej, np. europejskiej.
6. Celem programu kulturowego jest „uksztaltowanie” świadomego odbiorcy wytworów polskiej kultury. Z zanurzenia w polskiej kulturze może (choć nie musi) wynikać świadoma decyzja „zostania Polakiem”, co nie jest obojętne dla poszukujących własnej tożsamości, np. potomków Polaków na Wschodzie i tzw. Polonusów.
7. Praktycznymi środkami realizacji programu kulturowego jest prezentacja, próba rekonstrukcji sposobu myślenia i mentalności, przeciętnego Polaka (np. polskiej rodziny w jej codziennym życiu).
8. Program kulturowy byłby przeznaczony przede wszystkim dla Polaków (lub osób uważających się za Polaków), tam, gdzie nauczanie trwa wiele lat oraz wśród dzieci. Warto jednak być może byłoby oferować taki program też dla klientów krótkich kursów w Polsce (np. szkół letnich) jako program alternatywny.

Program kulturowy jest programem opartym, tak jak inne (komunikacyjne, zadaniowe), na racjonalnych podstawach będących odpowiedziami

mi na pytania, które stawiamy przy konstrukcji każdego programu, a które są zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ)²⁾. Nie ma zatem możliwości utworzenia jednego, uniwersalnego programu kulturowego. Programy takie powinny być tworzone dla małych grup i powinny uwzględniać potrzeby i specyfikę tych grup.



Czym różni się program kulturowy od kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego?

W dotychczasowych rozważaniach nad nauczaniem kultury polskiej cudzoziemców dominuje założenie, że kultury uczy my przy okazji nauczania języka. Dyskusja nad miejscem kultury w nauczaniu języka, która toczyła się od 1992 roku, znalazła swój finał, jak pisze W. T. Miodunka, w tomie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*³⁾. Tom ten był owocem seminarium *Język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, które miało miejsce w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych UJ w II semestrze roku akademickiego 2002/2003. Autorzy opublikowanych w nim materiałów zdają się dyskutować nad „procentową” zawartością kultury jako dodatku (!) do nauczania języka⁴⁾. W. T. Miodunka pisze o odczuwanej przez autorów programów i podręczników *potrzebie „uwzględnienia elementów kulturowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego”*⁵⁾. Dalej używa terminu „*element językowy wyrażający kulturę*”⁶⁾. Kultura na drugim miejscu przejawia się w kolejnych sformułowaniach: uzupełnienie (!) programów nauczania o elementy wyrażające kulturę⁷⁾, ścisłe związanie nauczania języka z nauczaniem realizowalności polskiego⁸⁾. *Program kulturowy ma umieścić kulturę na pierwszym miejscu. Przy czym nie chodzi o zdobywanie wiedzy o polskiej kulturze*

²⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

³⁾ *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004), Kraków: Universitas.

⁴⁾ Przy czym jako kulturę rozumie się tu tak socjokulturę, jak i kulturę wysoką.

⁵⁾ Władysław T. Miodunka, *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: „Kultura w nauczaniu...”, dz. cyt., s. 16.

⁶⁾ Dz. cyt., s. 22.

⁷⁾ Dz. cyt., s. 25.

⁸⁾ Dz. cyt., s. 28.

(tę można zdobyć w dowolnym języku), ale o zrozumienie jej fenomenów przez zanurzenie i czynne w niej uczestnictwo. Autor przypomina dalej ideę studiów polskich, w których obok (!) nauczania języka studenci mogą korzystać z wykładów na temat kultury, historii, socjologii i in⁹⁾. Nasuwa się jednak pytanie, czy idea studiów polskich jest możliwa do realizacji na krótkich kursach językowych (np. podczas szkół letnich, kursów programu Socrates i in.). W. T. Miodunka pisze dalej o braku „dyskusji na temat programu jej [kultury] nauczania od leksyki z potencjałem realizowalnym poczynając, przez leksykę bezekwiwalentną, aż do leksyki z komponentem kulturowym”¹⁰⁾. Trudno zgodzić się z takim naciskiem na leksykę. Wiedza kulturowa wynika bowiem raczej z tego, co między wierszami, niż z samych słów. Myślenie o kulturze jako o zbiorze słów i informacji owocowało dotąd tak zawartością podręczników (informacje o świętach, miastach polskich, zabytkach, a nawet nieopatrzone komentarzem same fotografie itp.), jak też sposobem niedosłzłego testowania wiedzy kulturowej w egzaminach certyfikacyjnych: przez uzupełnianie tabelki, wybór wielokrotny itd. W programie kulturowym nie chodzi o słowa, ale o sensy, jakie z tych słów wynikają. W dalszej części artykułu jest mowa o postulacie wzięcia pod uwagę standardów europejskich, jak też „praktyki nauczania języków tzw. światowych” przy wprowadzaniu kultury do nauczania języka polskiego jako obcego¹¹⁾. Języki światowe są jednak językami „silnymi”, szczególnie język angielski. Do uczenia się ich nie trzeba zbytnio przekonywać, a uczący się jest w stanie wiele znieść dla uzyskania np. certyfikatu. Język polski jest uczony dwojako: jako „słaby” dla przybyszów z szeroko rozumianego Zachodu – i tu wielka troska lektorów, żeby nie zniechęcić klientów, stąd nauka powinna być łatwa, prosta, przyjemna, z ładnym podręcznikiem, wesoła, lektor ma być obowiązkowo i zawsze uśmiechnięty, tematy smutne, nieciekawe i kontrowersyjne mają być nieporuszane. Jednak już nawet dla takich studentów i dorosłych (bo to oni przybywają do Polski, nie dzieci), gdy już nauczą się kupować, jeść w restauracji i rezerwować hotel brakuje

atrakcyjnych tematów, a z podręczników pełnych tzw. tekstów autentycznych (wycinków z prasy kobiecej) mówiących o niczym, jak to określiła Iwona Janowska, wieje pustką¹²⁾. Dla poziomów od B1 w górę zasadniczo nie ma żadnego atrakcyjnego nowoczesnego i uwzględniającego owe europejskie standardy (myślę tu o analizowanych wyżej wymaganiach interkulturowości) programu nauczania. Autorzy podręczników z jednej skrajności: nudnych czytanek o Polsce, Krakowie i np. języku polskim przeszli do dyskusji nad równie nudnymi na dłuższą metę europejskimi „aktualnymi” tematami. Jeśli chodzi o nauczanie dzieci i młodzieży nie ma nawet byle jakiego podręcznika. Choć „zachodnich” dzieci w Polsce jest niewiele, trzeba wziąć pod uwagę fakt, że sporo dzieci chce (albo ich rodzice chcą) uczyć się polskiego w Ameryce i Europie zachodniej. Często są nauczane z przestarzałych podręczników niedostosowanych do wieku i potrzeb współczesnego dziecka. Dochodzi do tego narastający problem dzieci Polaków pracujących chwilowo lub dłużej za granicą. Potrzebny jest program i podręcznik, który realizowałby sedno programu polskiej szkoły podstawowej, przede wszystkim programu kulturowego i literackiego, tak by po powrocie do Polski dzieci te mogły kontynuować naukę w polskiej szkole. Są to zadania trudne i wymagające pracy zespołowej, jak też zainwestowania w powstające podręczniki. Przede wszystkim jednak odpowiedniej optyki: *nie poprawny język jest najważniejszy w podtrzymywaniu więzi z krajem, ale poczucie tożsamości kulturowej*. Wspomniane języki „światowe” w mniejszym stopniu mają takie zadania. Z drugiej strony język polski na wschód od Polski jest traktowany jako język europejski, język Unii Europejskiej, zachodni. Jest językiem „silnym” dla tych, którzy wiążą z jego znajomością nadzieję na poprawę własnego losu. Będą to dwie grupy: Ukraińcy chcący podjąć pracę w Polsce i uczniowie chcący studiować w Polsce. Są oni silnie zmotywowani do pracy nad polską mową, co warto wykorzystać dla realizacji polityki promocji kultury polskiej, nawet jeżeli nie zawsze będzie to w pełni porównywalne ze standardami nauczania języków „światowych”. Wymaganie

⁹⁾ Dz. cyt., s. 29.

¹⁰⁾ Dz. cyt.

¹¹⁾ Dz. cyt., s. 32.

¹²⁾ Iwona Janowska (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/1999, s. 227.

wiedzy kulturowej od przyszłych studentów polskich ze Wschodu, jak też egzekwowanie tej wiedzy na egzaminach klasyfikujących, wydaje się być w miarę łatwe i możliwe do wprowadzenia. Nie zmienia to jednak zasadniczego faktu *potrzeby tworzenia atrakcyjnego programu kulturowego, który byłby przede wszystkim atrakcyjny i wybierany nawet wtedy, gdy nie będą się z nim wiązały żadne przywileje.*

Drugim z kolei tekstem w omawianym tomie *Kultura w nauczaniu...* jest artykuł Mirosława Jelonkiewicza *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych*¹³⁾. Dokonuje w nim analizy starszych już i raczej nieużywanych podręczników. Choć autor raczej unika ocen, pozostając przy chłodnej prezentacji, to jednak z kilkoma тезami w nim zawartymi warto, moim zdaniem, podjąć polemikę. Mówiąc o książce *Uczymy się polskiego* dostrzega w niej idee: co jest interesujące dla Polaków – będzie i dla cudzoziemców¹⁴⁾ i zarazem stawia ją pod dużym znakiem zapytania, zwłaszcza że dwie strony dalej mówi już (przy okazji omawiania „*Polski dla początkujących*”) o „stereotypie – co jest ciekawe dla nas Polaków, to będzie i dla cudzoziemców”¹⁵⁾. Choć chodzi tu o przestrzeganie przed skostniałym kanonem Cepelii i Mazowsza, to jednak sam „stereotyp” godny jest zastanowienia. Trudno nie zgodzić się, że ciągłe uciekanie się do kilku symboli jest już tak samo niestrawne jak bigos, pierogi, Chopin i „piękne Polki” w nadmiarze. Prawdą jest też, że trzeba poszukiwać nowych „*treści i wartości kultury polskiej*”¹⁶⁾. Uciezka jednak od tematów nieciekawych, trudnych, niewygodnych i niepasujących do oblicza rozbawionej Europy i przyjeżdżających stamtąd studentów to wybór łatwy, ale nierozwiązujący problemu. Można wszak ograniczyć kulturę polską (traktując ją wybiórczo) do tego, co wesołe i europejskie, jednak taki model kultury ma się nijak do tego, czym nasiąkli Polacy przez pokolenia. A nasiąkli obrazami, symbolami zapisanymi na kartach literatury, zapisanymi w dźwiękach znanych

melodii, namalowanymi na płótnach. Nawet jeżeli to jest kicz, to nie sposób zrozumieć Polaka bez kościelnych piosenek z częstochowskimi rymami, bez obrazu tradycyjnej polskiej babci robiącej pierogi i piekącej placek na niedzielę, bez rozdierającego szaty Rejtana i Kmicica broniącego Częstochowy. Problem z kanonem polskiej kultury, na podstawie którego można by np. konstruować egzaminy certyfikatowe, polega nie na trudności jego ułożenia, ile raczej na obawie przed ukazywaniem nie takiej Polski, jakiej by sobie życzył europejski student, albo raczej jak nam się wydaje, że by sobie życzył. W podsumowaniu artykułu M. Jelonkiewicz zauważa, że coraz więcej studentów chce poznać polską kulturę poza językiem polskim¹⁷⁾. I ta potrzeba powinna być wzięta pod uwagę. Program kulturowy, który opiera się – przypomnijmy – na zasadzie pomocniczości języka, a posługujący się również innymi kanałami informacji (obraz, dźwięk, ruch), może takie potrzeby zaspokoić. W praktyce oznaczałoby to zanurzenie „cytatów” kultury polskiej w dowolnojęzycznym komentarzu. Sam komentarz spełniałby rolę tylko organizacyjną, bo przecież uczący się czynnie uczestniczy w kulturze. A do tańca poloneza albo własnoręcznego zrobienia pierogów nie potrzeba języka. Emocje zaś wywołane wysłuchaniem *Bogurodzicy* albo obejrzeniem obrazu Grottgera niech wyrazi sobie w swoim języku, o ile w ogóle potrzeba je na jakikolwiek język przekładać.



Zasada interkulturowości programu kulturowego a promocja kultury polskiej

Program nauczania powstaje, jak wiadomo, w odpowiedzi na założone cele kształcenia. Program kulturowy jest skierowany w zasadzie do uczniów polskiego pochodzenia. Ma on pomóc im określić własną tożsamość, by mogli podjąć decyzję o „byciu” Polakiem, wraz z dobrodziejstwami,

¹³⁾ Mirosław Jelonkiewicz, *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych*, w: „*Kultura w nauczaniu...*”, dz. cyt., s. 37.

¹⁴⁾ Dz. cyt., s. 40.

¹⁵⁾ Dz. cyt., s. 43.

¹⁶⁾ Dz. cyt., s. 42.

¹⁷⁾ Dz. cyt. s. 52.

ale też obowiązkami z tej decyzji wynikającymi. Dla obcokrajowców, którzy zechcą wziąć udział w takim programie (i „dotrwać” do kolejnych poziomów, gdzie przeważać będzie kultura nad socjokulturą), ma on prezentować polską kulturę, zainteresować nią, zachwycić, wzbudzić przyjazne uczucia. Elżbieta Zawadzka widzi też wśród efektów „podejścia międzykulturowego” umiejętność budowania tzw. mostów porozumienia przez „analizę uwrażliwiającą” w stosunku do kulturowej inności¹⁸⁾. ESOKJ mówi o pomocy w zrozumieniu własnej tożsamości w kontakcie (na tle, w opozycji, w zderzeniu, w porównaniu itd.) z kulturą obcą. Zauważmy, że dla polskiej kultury nie jest to zjawisko nowe, wszak znacząca część, jeśli nie większość twórców kultury polskiej pochodzi z Kresów, gdzie na co dzień musieli określać się wobec otaczających ich wytworów innej kultury (w tym języka) i tworzyli albo w opozycji do niej, albo ją asymilując, bądź twórczo przetwarzali w nową jakość kultury kresowej. Warto jednak też w tym miejscu zauważyć, że choć pewne zjawiska „peryferyjne” kultury mogły się w zetknięciu z kulturą miejscową zmieniać, a nawet zatracać (np. niektóre formy gramatyczne w kresowej odmianie języka), to jednak zawsze pozostawał pewien „trzon” polskiej kultury, który stanowił o polskości na Litwie, Ukrainie i Białorusi, i w mniejszym już stopniu wśród zesłańców w Rosji i Kazachstanie (np. religia katolicka, zwyczaje związane z tradycjami wokół świąt, odwołanie do Krakowa i Warszawy jako do centrów polskości i wiele innych). Trzeba też koniecznie przypomnieć, że były czasy, gdy kultura polska promieniowała na Wschód, była uważana za kulturę wyższą. Jej atrakcyjność, jak też stojąca za nią siła Rzeczypospolitej prowadziła do polonizacji warstw wyższych na Litwie i Ukrainie. Mówię o tym wszystkim, gdyż w przypadku promocji kultury polskiej na Wschodzie bardzo trudno jest oddzielić podejście interkulturowe od dawnych koncepcji integracyjnych i asymilacyjnych, popularnych w latach 60. i 70., a realizujących się w tradycyjnym nauczaniu krajoznawstwa¹⁹⁾. Podobną sytuację (choć oczywiście nieanalogiczną) można odnaleźć w historii nauczania języka niemieckiego wśród Niemców zamieszkałych

w Czechach, Szwajcarii i Austrii. Opisuje tę sytuację Przemysław E. Gębał w kolejnym artykule z analizowanego tomu *Kultura w nauczaniu – Realizacja w nauczaniu języka niemieckiego*²⁰⁾. Autor przybliży dwie koncepcje zintegrowanego nauczania realiów krajów niemieckich: ABCD i D-A-CH. Szczególnie istotna wydaje się być teza 4. koncepcji ABCD, w której jest mowa o rozwijaniu umiejętności obchodzenia się z obcymi kulturami i teza 8. o nauczaniu realiów jako misji bycia ambasadorem regionów niemieckojęzycznych. Warto też zauważyć postulaty wykorzystywania materiałów autentycznych (co otwiera drzwi przed tekstami kultury, przede wszystkim literaturą) i osadzeniu historii w teraźniejszości. Autor prezentuje podręcznik języka niemieckiego dla Amerykanów (*Typisch deutsch*) jako przykład dobrego podręcznika adresowanego do konkretnego (regionalnego) odbiorcy, realizującego założenia programów interkulturowych. W polskich realiach realizacja założeń powyższych też nieuchronnie poprowadzi do konfliktu z założeniami ESOKJ o równym traktowaniu kultur. Wszak bycie ambasadorem to wartościowanie i promowanie własnej kultury, a historia w teraźniejszości to poruszanie tematów drażliwych. O ile w przypadku języka niemieckiego jest to nauczanie w krajach niemieckojęzycznych, gdzie szeroko pojęta kultura niemiecka jest jednak wspólna, o tyle w przypadku kultury polskiej na Wschodzie dojdzie nieuchronnie do konfrontacji międzykulturowej: od porównywania, przez wskazywanie różnic po wartościowanie. Nadzieja na ominięcie tego problemu wydaje się być utopią, przed autorami programów „na Wschód” stoi raczej zadanie stawienia czoła takim wyzwaniom.



Program kulturowy jako odpowiedź na specyfikę nauczania języka polskiego jako obcego na Wschodzie a założenia ESOKJ

ESOKJ mówi o *umiejętnościach społecznych*, czyli o zdolnościach do działania w sposób

¹⁸⁾ Elżbieta Zawadzka (2003). *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: „Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka”, Warszawa: Graft-Punkt, s. 453.

¹⁹⁾ Por. dz. cyt., s. 452.

²⁰⁾ Przemysław E. Gębał (2004). *Realizacja w nauczaniu języka niemieckiego*, w: „Kultura w nauczaniu...”, dz. cyt., s. 69.

zgodny z oczekiwaniami stawianymi osobom postronnym, zwłaszcza cudzoziemcom²¹⁾. Mówiąc o nauczaniu języka polskiego jako obcego na Wschodzie musimy wziąć pod uwagę fakt, że głównym celem takiego kształcenia jest późniejszy kontakt z Polakami w kraju lub turystami wyjeżdżającymi na Wschód. Oczekiwania wobec Polaków na Wschodzie są znacznie wyższe niż wobec np. Ukraińców czy Białorusinów, którzy uczą się języka polskiego z czystej sympatii. Z całym więc szacunkiem dla różnokulturowości chcemy od naszych absolwentów oczekiwać zachowań zgodnych z polskimi standardami dotyczącymi np. poczucia odpowiedzialności, zaradności, aktywności, jak też w zakresie prozaicznych zachowań codziennych²²⁾. W rzeczywistości Ukrainy czy Białorusi mamy do czynienia w wieloma kulturami²³⁾. ESOKJ mówi o *wrażliwości interkulturowej*, sytuacja wielokulturowości sprzyja rozwijaniu tejże *wrażliwości*, pomaga umieścić język pierwszy i nauczany w szerszym kontekście²⁴⁾. W rzeczywistości Wschodu musimy jednak mówić o „antykulturze” sowieckiej, którą trudno stawiać na równi z nauczaną polską czy miejscową, np. ukraińską. Niestety wielu Ukraińców, Białorusinów i (też) Polaków, nie mówiąc już o Rosjanach, czuje się związanych z zachowaniami tej „antykultury”. Stwarza to problem z realizacją zasady równokulturowości, gdyż próba przeciwstawienia polskiego zachowania odgrzewa dawne antagonizmy wobec „polskich panów”, chcących narzucić rzekomo wyższą kulturę. Problem zresztą dotyczy też kultur ukraińskiej i białoruskiej – jako ludowych, przy polskiej kulturze szlacheckiej. W wielu miejscach bowiem nie da się ich porównać, pozostaje jedynie prezentacja, delikatna, żeby nie urazić narodowej dumy (np. Ukraińców). W przypadku nauczania dzieci dochodzi problem zażenowania, gdy mówiąc o polskiej socjokulturze obnażamy miejscową biedę, ugruntowane zachowania, które są powielanym modelem zachowań rodziców, uważających je za normalne, poprawne. Problem jest szczególnie delikatny, gdy tematy dotyczą higieny, życia rodzinnego, posiłków.

Dużym problemem jest prezentacja polskich zachowań socjokulturowych (Tak robią, mówią, zachowują się Polacy...) wśród dzieci, których rodzice uważają się za Polaków, ale nie tylko nie mówią po polsku, lecz są też dalecy od takich zachowań. Często można w ten sposób poddać w wątpliwość „polskość” nie tylko rodziców, ale też miejscowych działaczy polonijnych, prezesów polskich organizacji, dyrektorów polskich szkół itd. Obrazu dopełniają zaszczości historyczne, wyczuwanie na prezentację kultury polskiej jako wyższej. W rzeczywistości trudno (mówiąc np. o historii) ustrzec się takiej wyższości – wszak to polska kultura dworska promieniowała na Wschód, rzadko ukraińska ludowa na odwrót. Musimy też być gotowi na anektowanie fenomenów polskiej kultury i traktowanie niektórych jej wytworów jako „rdzennie” miejscowych – od postaci bohaterów narodowych i twórców po piosenki. Mówiąc językiem ESOKJ, uczący na Wschodzie charakteryzują się niskim stopniem umiejętności interkulturowych: dostrzegania związku między kulturą własną i obcą, dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur (spotkamy się z nastawieniem *contra*), pośredniczenia między kulturą własną i obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi, przewycięzania stereotypów²⁵⁾. Z ostatnim z wymienionych tu elementów można zresztą polemizować. Czymże bowiem jest stereotyp, jeśli nie jednym z fenomenów „polskości”, „ukraińskości” itd.? Nie można jednocześnie realizować założeń różnokulturowości i łamać stereotypów, zwłaszcza, że w praktyce potwierdzi się większość z nich, szczególnie dotyczących kontaktujących się i wchodzących z sobą we wzajemne relacje kultur. Dla konstrukcji programu kulturowego istotne znaczenie mają także *uwarunkowania osobowościowe*, w skład których autorzy ESOKJ zaliczają *postawy, motywację, system wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości*. Wśród postaw pożądane wydają się być otwartość, relatywizacja „własnego kulturo-

²¹⁾ *Europejski system...*, dz. cyt.

²²⁾ Trudno nam będzie zjeść na śniadanie rosół i kurę z ziemniakami, po czym wypić 3 razy po 50 gram. męczące stanie się ciągłe odmawianie poczęstunków, alkoholu, męczące rozmowy w pociągu itp.

²³⁾ Na Zakarpaciu na przykład, w Użgorodzie, działa 6 szkół mniejszościowych: żydowska, węgierska, rosyjska, słowacka, rumuńska i polska. Por. Marta Kowalewska (2004), *Szkola mniejszościowa inaczej*, w: „Przez wiedzę do kontaktu. Materiały z realizacji projektu FC”, Krosno: Wspólnota Polska – Rzeszów, s. 103.

²⁴⁾ *Europejski system...*, dz. cyt.

²⁵⁾ Dz. cyt..

wego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości, umiejętność zachowania dystansu wobec różnic kulturowych”. Tu uczących może spotkać niemiła niespodzianka, gdyż wciąż jeszcze można będzie spotkać przeświadczenie o wyższości tego, co „nasze”. Nastawienie to dalekie będzie od dystansu i otwartości, daremne wszelkie próby polemiki czy wręcz prezentacji odmiennych modeli kulturowych. Sprawa staje się szczególnie drażliwa, gdy o „naszej” (w opozycji do polskiej) kulturze mówią Polacy tam mieszkający. Jak zmierzyć, na ile owa „naszość” jest tym, co regionalne, na ile przyjętym modelem z kultury kraju zamieszkania lub „antykultury” sowieckiej. Nie sposób nie mówić tu w górnolotnych nieco kategoriach o misji odradzania polskości, ale tak właśnie chyba należy rozumieć idee rozwoju „osobowości interkulturowej” jako „ważnego celu edukacyjnego samego w sobie”²⁶⁾. Z takiego „misyjnego” punktu widzenia idee relatywizmu kulturowego wydają się być niepożądane, gdy chodzi o kulturę polską, pożądane, gdy chodzi o kulturę miejscową. Stąd już jednak tylko krok do polonizacji, prób asymilacji lub narzucenia własnej kultury – wówczas nie ma już mowy o różnokulturowości i dalecy jesteśmy od „ducha” ESOKJ i założeń Rady Europy. Sami autorzy ESOKJ dostrzegają ten problem i nie dają odpowiedzi: „jak połączyć relatywizm kulturowy z integralnością etyczną i moralną?”²⁷⁾. Próbą zaradzenia może być uczenie się więcej niż jednego języka, wówczas – sugerują autorzy ESOKJ – można przełamać „etnocentryczny punkt widzenia”²⁸⁾, choć będzie to zaradzenie bardziej w kierunku relatywizmu niż integralności. W innym miejscu doceniają jednak dawne podręczniki, które ucząc języka „porządkowały jednocześnie młodym ludziom sposób postrzegania świata”²⁹⁾.

ESOKJ jest otwarty na różne metody uczenia się i nauczania języka. Pozostaje otwarty na „wymianę doświadczeń” płynących z praktyki, na dyskusję, która jest „zawsze lepsza od bezkrytycznego uznawania niepodważalnych ortodoksyjnych rozwiązań”³⁰⁾. Pozostaje więc otwarty również na program kulturowy.



Program kulturowy – perspektywy

Idea programu kulturowego wymaga dalszych prac: opracowania i konsultacji katalogu kulturowego, na podstawie którego będą powstawać poszczególne programy kulturowe. Programy takie, na podstawie propozycji takiego katalogu, opracowałem dotąd dwa – dla młodzieży na Ukrainie (klasy VI – X), który prezentowałem na ostatnim Forum Oświaty Polonijnej w Krakowie oraz dla dzieci młodszych – dzieci tzw. nowej emigracji, który był prezentowany na Forum Nauczycieli Szkół Sobotnich w Londynie (październik 2006). Żywię nadzieję, że spotkają się z zainteresowaniem tak nauczycieli, jak i uczniów, którzy podążając ich śladem dotrą do tego, co drogie sercu Polaka i będą bliżej Polski. Samo zaś podejście kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego zdobędzie równe miejsce obok podejścia komunikacyjnego czy zadaniowego.

Bibliografia:

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004), Kraków: Universitas.
- Miodunka Władysław T. (2004), „Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej”, w: *Kultura w nauczaniu...*, dz. cyt., s. 16.
- Jelonkiewicz Mirosław (2004), „Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych”, w: *Kultura w nauczaniu...*, dz. cyt., s. 37.
- Zawadzka Elżbieta (2003), „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości” w: *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa: Gtaf-Punkt, s. 453.
- Gębał Przemysław E. (2004), „Realizowalność w nauczaniu języka niemieckiego”, w: *Kultura w nauczaniu...*, dz. cyt., s. 69.
- Kowalewska Marta (2004), „Szkoła mniejszościowa inaczej”, w: *Przez wiedzę do kontaktu. Materiały z realizacji projektu FC, Krosno: Wspólnota Polska – Rzeszów*, s. 103.

(wrzesień 2006)

²⁶⁾ Dz. cyt., s. 97.

²⁷⁾ Dz. cyt.

²⁸⁾ Dz. cyt., s. 118.

²⁹⁾ Dz. cyt., s. 129.

³⁰⁾ Dz. cyt., s. 125.

Generacja PLUS

Nowe podręczniki do języka polskiego jako obcego na tle rozwoju preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych



1. Wstęp

Coraz bogatsza oferta podręczników i materiałów dydaktycznych do języka polskiego jako obcego zachęca do refleksji nad przydatnością i jakością wydawanych publikacji. Wyrażanie zadowolenia z samego faktu istnienia materiałów dydaktycznych do nauki polszczyzny, wydaje się, iż przeszło już dawno do przysłowiowego lamusa. Wzrastająca w szybkim tempie liczba podręczników i innych materiałów dla cudzoziemców uczących się naszego języka wyzwała naturalną konkurencję, w której wygrywają najlepsze materiały. To one będą wyznaczać nowe tendencje w podręcznikowej realizacji założeń glottodydaktyki. Do tej grupy publikacji możemy zaliczyć dwa wydane w ostatnim czasie kursy: opublikowany w krakowskim wydawnictwie *Universitas* dwuczęściowy podręcznik *Cześć, jak się masz?* (cz. I: *Spotykamy się w Polsce* [2005], cz. II: *Spotkajmy się w Europie* [2006]) autorstwa Władysława T. Miodunki oraz *Witamy! Der Polnischkurs* (2005) Danuty Maloty, który ukazał się staraniem niemieckiej oficyny wydawniczej *Max Hueber Verlag* w Ismaning pod Monachium. W dalszej części artykułu poddam je szczegółowej analizie kontrastywnej, której zasadniczym celem będzie próba ukazania sposobu podręcznikowej realizacji najnowszych zdobyczy europejskiej myśli glottodydaktycznej.



2. Z zagadnień preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych

Dokonując analizy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego warto odwołać się do teoretycznych założeń glottodydaktyki, a dokładniej do jej subdyscypliny – preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych. Do chwili obecnej nie opracowano naukowych podstaw tej dziedziny badawczej dla języka polskiego jako obcego. Funkcjonują one z powodzeniem w dydaktykach tzw. języków światowych, czyli angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

Począwszy od lat 70. minionego stulecia wraz z rozwojem podejścia komunikacyjnego, powstało wiele materiałów poświęconych teorii preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych. Spośród najbardziej znaczących publikacji niemieckojęzycznych warto odwołać się do wydanych pod koniec lat 70. i 80. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*²⁾ oraz opracowanych na początku lat 90. katalogów oceny podręczników autorstwa Hansa-Jürgena Krumma (*Stockholmer Kriterienkatalog*³⁾) i Hermanna Funka (*Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*⁴⁾). Nadrzędnym celem przygotowanych katalogów było stworzenie instrumentarium umożliwiającego dokonanie ewaluacji publikacji glottodydaktycznych z uwzględnieniem ich zawartości merytorycznej

¹⁾ Dr Przemysław E. Gębal jest germanistą, adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ U. Engel, W. Halm, H. -J. Krumm (1977), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 1, Heidelberg: Groos.

U. Engel, W. Halm, H. -J. Krumm (1979), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 2, Heidelberg: Groos.

³⁾ H. -J. Krumm (1994), *Stockholmer Kriterienkatalog*, w: B. Kast, G. Neuner, „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht”, Berlin, München: Langenscheidt., s. 100-105.

⁴⁾ Ibid. s. 105-108.

i wartości dydaktycznej. W Polsce w kręgach neofilologów problematyka preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych pojawiła się również w latach 70. minionego stulecia. Jednymi z pierwszych publikacji poruszających opisywaną problematykę były: *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*⁵⁾ autorstwa Waldemara Pfeiffera z roku 1979 oraz wydany w 1988 roku pod redakcją Franciszka Gruczy tom *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*⁶⁾, będący pokłosiem zorganizowanego cztery lata wcześniej przez Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego sympozjum, poświęconego opracowywaniu materiałów dydaktycznych. Problematykę preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych porusza również jeden z rozdziałów wydanej w 2001 roku monografii Waldemara Pfeiffera, zatytułowanej *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*⁷⁾. Autor tej publikacji prezentuje zestaw kryteriów ewaluacji materiałów nauczania, na który składają się: kryteria zewnętrzne (formalne), dotyczące edycji materiałów i warunków nauczania oraz kryteria wewnętrzne (merytoryczne), obejmujące uczniów, język, metody i nauczycieli. Pfeiffer podkreśla również istotę określania zadań dydaktycznych, jakie mają do spełnienia w praktyce glottodydaktycznej poddawane analizie materiały, wyróżniając i opisując ich osiem podstawowych funkcji. Są to:

- ▶ funkcja prezentacji autentycznego języka obcego,
- ▶ funkcja prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej,
- ▶ funkcja adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania,
- ▶ funkcja rozwijania umiejętności i sprawności językowych,
- ▶ funkcja motywacyjna,
- ▶ funkcja indywidualizacji nauczania,
- ▶ funkcja aktywizacji uczniów,
- ▶ funkcja organizacji procesów glottodydaktycznych.

Prezentowany rozdział monografii Pfeiffera zamyka katalogowy zestaw kryteriów ewaluacji materiałów nauczania umożliwiający, podobnie jak katalogi niemieckie, szczegółową ocenę podręczników i innych publikacji do nauki języka obcego.



3. Krótki przegląd analiz podręczników do języka polskiego jako obcego

W przypadku dydaktyki języka polskiego jako obcego, jak już wspomniałem, nie opracowano teoretycznych ram umożliwiających kompleksową ewaluację materiałów glottodydaktycznych. Nie oznacza to, że specjaliści od nauki polszczyzny nie zajmowali się tą problematyką. W ciągu ostatnich 15 lat przeprowadzono pięć analiz materiałów do nauki języka polskiego jako obcego pod kątem wybranych aspektów dydaktycznych.

Pierwsze badania zawartości podręczników do nauczania cudzoziemców naszego języka przeprowadziła Urszula Czamecka. Na opublikowany w 1990 roku tom *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej* złożyła się m.in. analiza występowania sprawności mówienia w trzech podręcznikach języka polskiego powstałych pod koniec lat 70. i na początku lat 80. minionego stulecia. Były to: *W Polsce po polsku* M. Grali i W. Przywarskiej (1981), *Wśród Polaków* B. Rudzkiej i Z. Goczółowej (1977) oraz *Mówię trochę po polsku* W. T. Miodunki i J. Wróbla (1978). Podsumowując swoje badania, U. Czamecka dość krytycznie odniosła się do zawartości komunikacyjnej przeanalizowanych podręczników i stwierdziła, iż „nie są [one] skierowane na komunikację, rozwijają refleksję gramatyczną, a nie sprawności językowe; uczą raczej o języku niż języka”⁸⁾, choć „autorzy stwierdzają, że ich podręczniki uczą przede wszystkim komunikacji”⁹⁾. Poddane analizie podręczniki „rozwijają przede wszystkim rozumienie, nie zawierają w ogóle tekstów oryginalnych”¹⁰⁾ – uzupełniała U. Czamecka

⁵⁾ W. Pfeiffer (1979). *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.

⁶⁾ F. Grucza (red.) (1988). *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych. Materiały X Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

⁷⁾ W. Pfeiffer (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros, s. 161-187.

⁸⁾ U. Czamecka (1990). *Nauczanie mówienia jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny)*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 156.

⁹⁾ Ibidem.

¹⁰⁾ Ibidem.

i w dalszej części swej pracy zapowiedziała opracowanie podręcznika *Jak to powiedzieć?* w pełni opartego na założeniach podejścia komunikacyjnego, którego podstawowym celem miało być nauczanie kompetencji komunikacyjnej. Niestety, mimo upływu 15 lat od obietnicy U. Czameckiej zapowiadana publikacja nie ukazała się.

Waldemar Martyniuk w tomie *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* z 1991 r. dokonał analizy profilowej podręczników języka polskiego dla początkujących, wykorzystywanych na kursach w Uniwersytetach Ludowych Republiki Federalnej Niemiec w ramach systemu certyfikacji VHS (*Volkshochschulen*).

Wychodząc z założenia, iż realizowane na zajęciach podręczniki decydują o kształcie programu nauczania, W. Martyniuk zaproponował ich analizę według ośmiu kategorii, składających się na program funkcjonalno-pojęciowy dla poziomu podstawowego. Owe kategorie to:

- ▶ sytuacje,
- ▶ role,
- ▶ tematy,
- ▶ rodzaje tekstu,
- ▶ intencje językowe
- ▶ wypowiedzenia ogólne,
- ▶ kategorie gramatyczne
- ▶ dwie kategorie uzupełniające: rodzaje ćwiczeń/zadań oraz wiedza o kraju, realia (*Landeskunde*).

Dokonana przez W. Martyniuka analiza wykazała „szereg istotnych braków w warstwie funkcjonalnej i tematycznej materiału podręczników”¹¹⁾. Przeprowadzający analizę zwrócił uwagę na brak sytuacji komunikacyjnych w podręcznikach poddanych analizie. W efekcie przeprowadzonych przez W. Martyniuka badań powstała propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego *Grundbaustein Polnisch*.

Anna Burzyńska zbadała obecność elementów wyrażających język i kulturę we współczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego oraz w tych wydanych na Śląsku od końca XVI do XVIII wieku. Efekty jej dociekań prezentuje tom *Jakże rad*

bym się nauczył polskiej mowy... z roku 2002. Na podstawie analizy zawartości elementów wyrażających relację język a kultura w śląskich podręcznikach sprzed czterech i pięciu wieków A. Burzyńska sformułowała wniosek, pisząc, iż „sama obecność „kulturowonośnych” jednostek leksykalnych w dziełach służących nauczaniu polszczyzny w czasach tak odległych jest kolejnym dowodem potwierdzającym tezę głoszącą, iż pełne opanowanie języka obcego, w tym przypadku – polskiego, nie jest możliwe bez uwzględnienia kultury wyrażanej przez ten język”¹²⁾.

Analiza współczesnych podręczników do nauczania polszczyzny została przeprowadzona według stworzonego dla celów badawczych trzy-poziomowego modelu elementów wyrażających relację *język a kultura*.

- ▶ Pierwszy z nich dotyczył poziomu wyrazu i obejmował nazwy własne oraz słownictwo odzwierciedlające kulturę polską, reprezentujące trzy kręgi tematyczne: historię, tradycję i folklor.
- ▶ Na kolejnym poziomie znalazły się grupy wyrazów, na które składają się związki frazeologiczne (przysłowia, aforyzmy, sentencje) oraz polska etykieta językowa.
- ▶ Ostatni – poziom sytuacji – to kulturowe uwarunkowania zachowań językowych.

W rezultacie przeprowadzonych badań A. Burzyńska stwierdziła, iż „udział elementów wyrażających relację *język a kultura* w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego jest niewielki”¹³⁾. Inna rzecz, że wśród owych elementów znalazły się takie – jak słusznie zauważył w tomie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* W. Miodunka – które z racjonalnego punktu widzenia nie muszą występować w podręcznikach dla cudzoziemców, gdyż nie są im potrzebne. Jako przykłady takich elementów W. Miodunka podał nazwy lasów, przezwisk, nazwy zwierząt oraz imiona żeńskie pochodzenia słowiańskiego.

Sybillie Schmidt w *Kompetencji komunikacyjnej Niemców w polskich aktach grzeczności językowej*¹⁴⁾ dokonała analizy występowania grzecznościowych funkcji komunikacyjnych w 35 podręcznikach i dodatkowych materiałach do na-

¹¹⁾ W. Martyniuk (1991), *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński, s. 72.

¹²⁾ A. Burzyńska (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 211.

¹³⁾ Ibidem, s. 174.

¹⁴⁾ S. Schmidt (2004), *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Pułtusk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku.

uki języka polskiego jako obcego z lat 1962-2001. W efekcie swych dociekań autorka prezentowanej książki stwierdziła, iż „w większości publikacji komunikacyjne funkcje grzeszności językowej są uwzględniane w stopniu niewystarczającym”¹⁵⁾. Lansowane od lat 80. podejście komunikacyjne „nie odzwierciedla się w wyborze i sposobie układania materiału językowego w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego”¹⁶⁾. Niektóre funkcje, np. gratulacje, przejście na ty oraz wyrazy współczucia w materiałach do nauczania polszczyzny w ogóle nie występują. Podstawowym mankamentem polskich podręczników – zdaniem S. Schmidt – jest fakt, iż nie pokazują one, jak poszczególne wyrażenia funkcjonują w rzeczywistej komunikacji. Nie zawierają ich prezentowane w materiałach dydaktycznych dialogi. Podsumowując dokonaną analizę, S. Schmidt odwołała się do badań niemieckich K. Vorderwülbecke stwierdzając, iż grzeszność językowa nie jest traktowana w należyty sposób również przez autorów podręczników do nauki języka niemieckiego.

Analiza treści kulturo- i realizowawczych zawartych w materiałach dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego była jednym z celów obronionej w roku 2005 przez piszącego te słowa rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Realizowawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych*¹⁷⁾. Poddając szczegółowej analizie 35 podręczników z ostatnich dwudziestu pięciu lat, starałem się ukazać zmieniające się metody i techniki prezentacji realiów i kultury polskiej, przypisując je istniejącym w dydaktyce języka niemieckiego trzem podejściom do nauczania kultury i realiów: faktograficznemu, komunikacyjnemu i międzykulturowemu.

Nadrzędnym celem rozprawy było stworzenie programu nauczania kultury i realiów polskich, uwzględniającego oczekiwania cudzoziemców uczących się polszczyzny. Dlatego też przeprowadzono badania, które potwierdziły założenie, iż kultura i realia powinny zostać na

stałe zintegrowane z praktyczną nauką języka. W efekcie opisywanych badań opracowano listy tematów przewidzianych do realizacji na poszczególnych etapach nauki polszczyzny¹⁸⁾.

Zaprezentowany przegląd analiz materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego wyraźnie pokazuje, iż dydaktyka języka polskiego jako obcego do chwili obecnej nie stworzyła teoretycznych ram umożliwiających kompleksową ocenę publikacji glottodydaktycznych. Opisane analizy obejmowały jedynie wybrane elementy zawartości podręczników, niezbędne w przeprowadzeniu konkretnych badań glottodydaktycznych. Prezentacja wszystkich przeprowadzonych w ostatnich latach analiz materiałów dydaktycznych miała na celu ukazanie, iż na polu subdyscypliny glottodydaktyki, jaką jest preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych, dokonano niewiele i że jest to wciąż obszar czekający na swoich odkrywców.



4. Ewaluacja najnowszej generacji podręczników do języka polskiego jako obcego



4.1. Wstępna prezentacja podręczników

Zgodnie z zapowiedzią we wstępnej części artykułu szczegółowej analizie poddane zostaną dwa najnowsze kursy do nauki polszczyzny: dwuczęściowy kurs *Cześć, jak się masz?* Władysława T. Miodunki¹⁹⁾ oraz *Witam! Der Polnischkurs* Danuty Maloty²⁰⁾.

Dwutomowy podręcznik *Cześć, jak się masz?* jest nową, poprawioną i uzupełnioną wersją, napisanego w latach 90. i funkcjonującego z powodzeniem do dziś w wersji jednotomowej pierwszego w historii komunikacyjnego kursu dla rozpoczynających naukę polszczyzny pod tym samym tytułem. Popularność kursu zdecydowała

¹⁵⁾ Ibid., s. 25.

¹⁶⁾ Ibidem.

¹⁷⁾ P. E. Gębał (2005), *Realizowawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych*, niepublikowana rozprawa doktorska.

¹⁸⁾ Program dla poziomów A, B oraz C wraz z komentarzem prezentuje tekst P. E. Gębała (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* zamieszczony w tomie W. T. Miodunka (red.), „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego”. Kraków: Universitas. Patrz również 4.3.5. w tym tekście.

¹⁹⁾ W. T. Miodunka (2005, 2006), *Cześć, jak się masz?* Kraków: Universitas

²⁰⁾ D. Malota (2005), *Witam! Der Polnischkurs*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

o opracowaniu jego rozszerzonej wersji z nowymi rozwiązaniami dydaktycznymi i w nowej, kolorowej szacie graficznej. Do najważniejszych zmian, które ukształtowały nowe *dydaktyczne oblicze* podręcznika, należą: próba dopasowania kursu do najnowszych standardów europejskich opublikowanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*²¹⁾, kompatybilność z systemem certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego oraz uwzględnienie najnowszych tendencji w nauczaniu realiów i kultury polskiej. Każda z dwóch części kursu składa się z podręcznika zintegrowanego z ćwiczeniami, który zamykają słownik polsko-angielski i test w formie egzaminu certyfikatowego oraz płyt CD z nagraniami zadań na rozumienie ze słuchu. Kurs jest adresowany do dorosłych rozpoczynających naukę polszczyzny od podstaw, doprowadzając ich do poziomu A2.

Drugi kurs *Witam! Der Polnischkurs* jest nową propozycją niemieckiego wydawnictwa Max Hueber Verlag, znanego m.in. z funkcjonującego na niemieckim rynku od 17 lat kursu *Spotkania* autorstwa Aliny Köttgen²²⁾. Jednocześnie *Witam!* jest adresowany również do dorosłych rozpoczynających naukę naszego języka i prowadzi ich do poziomu A2. Całość kursu Danuty Maloty tworzą cztery komponenty: podręcznik (*Kursbuch*) ze słownikiem polsko-niemieckim (słownictwo uporządkowano według podręcznikowych jednostek lekcyjnych) i syntezą gramatyki (w formie tzw. *memento grammatical*), ćwiczenia (*Arbeitsbuch*) z kluczem i alfabetycznym słownikiem polsko-niemieckim, poradnik metodyczny dla nauczyciela (*Lehrerhandbuch*) oraz dwie płyty CD lub dwie kasy audio z nagraniami zadań rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu. *Witam!* jest przeznaczony do wykorzystania na zajęciach z lektorem lub do nauki samodzielnej. Jak czytamy we wstępie, podstawowymi celami podręcznika są: rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, trening wymowy oraz oswojenie z realiami i kulturą polską²³⁾.

4.2. Specyfika poddanych analizie podręczników

Już na pierwszy rzut oka widać, iż poddane analizie podręczniki znacznie się od siebie różnią.

Różnice te obejmują nie tylko opracowanie graficzne materiałów, ale przede wszystkim założenia koncepcyjne i sposób ich realizacji. *Witam! Der Polnischkurs* jest podręcznikiem przeznaczonym dla Niemców, zainteresowanych poznaniem naszego języka, głównie w celach turystycznych i zawodowych. *Cześć, jak się masz?* jest adresowany do cudzoziemców uczących się języka polskiego na całym świecie. Te wstępne założenia implikują różne sposoby realizacji poszczególnych treści.

Witam! prezentuje treści gramatyczne z uwzględnieniem różnic systemowych w językach polskim i niemieckim, koncentrując się na zagadnieniach sprawiających największe trudności uczącym się naszego języka Niemcom. Zamieszczone w podręczniku D. Maloty treści kulturowe ograniczają się do istotnych z niemieckiego punktu widzenia informacji faktograficznych, niezbędnych w zrozumieniu stylu życia współczesnych Polaków. Nie bez znaczenia dla ich wyboru pozostaje fakt, iż autorką podręcznika jest mieszkająca od dłuższego czasu w Niemczech Polka. Sposób doboru treści realioznawczych stanowi zatem swoistą realizację wyobrażeń autorki co do zainteresowań i potrzeb Niemców, zweryfikowaną w kontaktach z nimi. Testowany na zajęciach w niemieckich *Volkshochschulen* podręcznik musi uwzględniać specyfikę oferowanych przez te instytucje kursów. *Witam! Der Polnischkurs* jest typowym kursem regionalnym adresowanym do konkretnej, jednolitej kulturowo grupy odbiorców.

Cześć, jak się masz? jest podręcznikiem globalnym. Aby móc dotrzeć do jak największej liczby odbiorców, W. T. Miodunka wykorzystuje język angielski, w którym prezentuje zagadnienia językowe, komunikacyjne i kulturowe. Bez jego znajomości nauka nie jest możliwa. Treści kulturowe, spreparowane w oparciu o założenia wszystkich podejść do nauczania realiów i kultury, umożliwiają wykorzystanie podręcznika również w tzw. grupach heterogenicznych.

Porównując oba kursy warto zwrócić uwagę na fakt, iż pierwotna koncepcja podręcznika Miodunki pochodzi z lat 90. minionego stulecia. *Cześć, jak się masz?* jest pierwszym materiałem do nauki języka polskiego jako obcego z nową, poprawioną wersją, uwzględniającą oczekiwania

²¹⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN.

²²⁾ A. Köttgen (1989), *Spotkania*, München: Max Hueber Verlag.

²³⁾ Por.: D. Malota (2005), *Witam! Der Polnischkurs, Kursbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 3.

odbiorców. *Witam!* jest nowym kursem, którego założenia nie odnoszą się do żadnej opracowanej wcześniej publikacji. Czy można zatem poddać próbie kontrastywnej analizy dwa tak odbiegające od siebie koncepcyjnie kursy? Przeprowadzone i zaprezentowane w dalszej części artykułu szczegółowe studium *Witam! Der Polnischkurs* D. Małoty i *Cześć, jak się masz?* W. T. Miodunki stanowi odpowiedź na to pytanie.

W tym miejscu warto jeszcze zaznaczyć, iż w momencie powstawania poddanych analizie kursów, ich autorzy nie mogli odwołać się do żadnych standardów preparacji i ewaluacji materiałów dydaktycznych do języka polskiego jako obcego, gdyż takowe nie istniały. Nie musieli zatem w swych kursach uwzględnić wszystkich wybranych przez nas kryteriów.

Prezentowany artykuł jest pierwszą próbą zwrócenia uwagi na potrzebę opracowania ram teoretycznych, umożliwiających analizę podręczników i innych publikacji dydaktycznych. Jest również pierwszą próbą takiej analizy, przeprowadzonej według wybranych kryteriów, które mogą stać się istotnymi punktami odniesienia dla zorientowanych na jakość autorów przyszłych podręczników.

4. 3. Kryteria analizy podręczników

Zamieszczona poniżej analiza kursów jest dokonana na podstawie pięciu przyjętych kryteriów, będących, moim zdaniem, jednymi z najważniejszych wyznaczników współczesnej polskiej myśli glottodydaktycznej. Do owych kryteriów należą:

1. Dopasowanie do standardów europejskich w nauczaniu języków obcych, przejawiające się w zgodności z założeniami poziomu elementarnego (*Breakthrough*) *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, a dokładniej w realizacji opracowanych dla języka polskiego jako obcego trzech katalogów: funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego i gramatyczno-syntaktycznego autorstwa W. Martyniuka, zamieszczonych w specyfikacji programowej dla poziomu A1²⁴⁾.

2. Dopasowanie do istniejącego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego z uwzględnieniem faktu, iż pierwszy egzamin jest przeprowadzany obecnie dopiero na poziomie progowym B1.
3. Rozwijanie autonomii uczących się, wyrażające się m.in. w postaci podręcznikowych propozycji otwartych form uczenia się.
4. Rozwijanie umiejętności uczenia się języka obcego, czyli przekazywanie strategii, jak efektywniej uczyć się języka polskiego jako obcego.
5. Realizacja najnowszych założeń na temat nauczania realiów i kultury polskiej.

Uwzględnienie tych kryteriów powinno pozwolić na przeprowadzenie bardzo szczegółowej analizy kursów i ukazanie, w jaki sposób reagują one na zmieniające się tendencje w nauczaniu języków obcych.

4.3.1. Kryterium I. Dopasowanie do standardów europejskich

Zgodność ze standardami europejskimi jest badana przy użyciu inwentarzy: funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego i gramatycznego dla opisu poziomu elementarnego *Breathrough Level Polish*, opracowanego przez W. Martyniuka²⁵⁾. Ponieważ obecnie nie jest dostępna specyfikacja programowa poziomu podstawowego A2 (*Waystage*), wykorzystam tę dla poziomu elementarnego A1 (*Breakthrough*), analizując nasze kursy obejmujące zarówno poziom A1, jak i A2. Wydaje się, iż zabieg ten może zostać dokonany, gdyż materiał zawarty w inwentarzach dla poziomu A1 jest dość obszerny i jego praktyczna realizacja z pewnością ma miejsce również na kursach na poziomie A2.

Podane tabele ukazują, czy zamieszczone w specyfikacji programowej zagadnienia są realizowane w poddanych analizie podręcznikach.

4.3.1.1. Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy

Z przeprowadzonej analizy (patrz tabela 1.) wynika, iż niemal wszystkie kategorie przewidziane do realizacji w specyfikacji programowej dla poziomu podstawowego są w *Witam!* i w *Cześć, jak się masz?* są realizowane. Jedynie w kilku przy-

²⁴⁾ W. Martyniuk (2004). *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków: Universitas.

²⁵⁾ Ibidem, s. 31-56. Opis ten powstał w ramach koordynowanego przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego projektu Socrates-Lingua 2 nazwanego *TIPS – Testing in Polish and Slovene*. Celem tego przedsięwzięcia było uzyskanie opisu najniższego z dających się wyszczególnić poziomów zaawansowania w języku polskim jako obcym według kryteriów i kategorii *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, s. 7.

padkach, oznaczonych symbolem -/+ , autorzy podręczników nie zaprezentowali danego zagadnienia w sposób wyczerpujący. Do potraktowanych marginalnie podkategorii należą: podtrzymywanie rozmowy (Malota, Miodunka); relacjonowanie wypowiedzi własnych lub osób trzecich (Malota,

Miodunka) oraz wyrażanie rozczarowania (Malota). Wszystkie wymienione powyżej zagadnienia można odnaleźć w poddanych analizie podręcznikach. Pojawiają się one jednak w sposób dość przypadkowy i nie są wkomponowane w progresję komunikacyjną kursów.

Tabela 1.²⁶⁾ Realizacja zagadnień zawartych w katalogu funkcjonalno-pojęciowym w kursach *Witam!* i *Cześć, jak się masz?*

		DM	WM
A.1.	Kontakty społeczne:	+	+
A.1.1.	Zwracanie czyjejs uwagi, nawiązywanie kontaktu.	+	+
A.1.2.	Przedstawianie się / kogoś.	+	+
A.1.3.	Powitanie.	+	+
A.1.4.	Pytanie o samopoczucie (stereotypy powitalne).	+	+
A.1.5.	Pożegnanie.	+	+
A.1.6.	Składanie życzeń.	+	+
A.1.7.	Wyrażanie uznania, komplementowanie.	+	+
A.1.8.	Podziękowanie.	+	+
A.1.9.	Przepraszenie.	+	+
A.1.10.	Zapraszanie.	+	+
A.2.	Przebieg rozmowy:	+	+
A.2.1.	Rozpoczynanie rozmowy, włączanie się do rozmowy.	+	+
A.2.2.	Podtrzymywanie rozmowy.	-/+	-/+
A.2.3.	Kontrolowanie przebiegu rozmowy.	+	+
A.2.4.	Kończenie wypowiedzi, rozmowy.	+	+
A.3.	Przekazywanie informacji:	+	+
A.3.1.	Nawiązywanie, definiowanie, nazywanie.	+	+
A.3.2.	Uzasadnianie.	+	+
A.3.3.	Określanie celu, przeznaczenie.	+	+
A.3.4.	Relacjonowanie wypowiedzi własnych lub osób trzecich.	-/+	-/+
A.4.	Obietnica, oferta:	+	+
A.4.1.	Obiecywanie, zapewnianie.	+	+
A.4.2.	Oferowanie zrobienia czegoś.	+	+
A.5.	Zajmowanie stanowiska:	+	+
A.5.1.	Wyrażanie opinii, przekonania.	+	+
A.5.2.	Wyrażanie stopnia ważności.	+	+
A.5.3.	Wyrażanie niepewności.	+	+
A.5.4.	Przytakiwanie, aprobatą.	+	+
A.5.5.	Negacja, dezaprobatą.	+	+
A.6.	Uczucia i nastroje:	+	+
A.6.1.	Wyrażanie sympatii i antypatii.	+	+
A.6.2.	Wyrażanie nadziei, troski i zmartwienia.	+	+
A.6.3.	Wyrażanie życzenia.	+	+
A.6.4.	Wyrażanie radości, żalu, smutku i współczucia.	+	+
A.6.5.	Wyrażanie upodobania.	+	+
A.6.6.	Wyrażanie zadowolenia i niezadowolenia.	+	+
A.6.7.	Wyrażanie obojętności, dystansu.	+	+
A.6.8.	Wyrażanie rozczarowania.	-/+	+

²⁶⁾ Skróty i symbole wykorzystywane w tabelach:

DM – D. Malota (2005), *Witam! Der Polnischkurs, Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

WM – W. T. Miodunka (2005, 2006), *Cześć, jak się masz?*, cz. I: *Spotykamy się w Polsce*, cz. II: *Spotkajmy się w Europie*. Kraków: Universitas.

+ – zagadnienie jest realizowane przez podręcznik

-/+ – zagadnienie jest częściowo realizowane przez podręcznik

- – zagadnienie nie jest realizowane przez podręcznik

A.7.	Wzywanie do mówienia / działania lub do ich zaniechania:	+	+
A.7.1.	Pytanie, wzywanie do mówienia.	+	+
A.7.2.	Prośba, wzywanie do działania.	+	+
A.7.3.	Prośba o przyzwolenie i przyzwalanie.	+	+
A.7.4.	Proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji.	+	+
A.7.5.	Doradzanie i odradzanie.	+	+
A.7.6.	Zabranianie.	+	+
A.8.	Pojęcia ogólne:	+	+
A.8.1.	Wyrażanie cechy, właściwości, stanu w odniesieniu do rzeczy, procesów, faktów, osób.	+	+
A.8.2.	Wyrażanie posiadania, przynależności.	+	+
A.8.3.	Wyrażanie relacji w przestrzeni (miejsce i kierunek).	+	+
A.8.4.	Wyrażanie relacji czasowych.	+	+
A.8.5.	Wyrażanie sposobu.	+	+
A.8.6.	Wyrażanie możliwości, zdolności.	+	+
A.8.7.	Wyrażanie konieczności.	+	+
A.8.8.	Porównywanie.	+	+

4.3.1.2. Inwentarz tematyczny

Zamieszczony w propozycji W. Martyniuka *Inwentarz tematyczny* składa się z dziewięciu kręgów tematycznych. Są to: *Człowiek, Mieszkanie, Miejsca, Praca, Życie codzienne, Jedzenie, picie,*

palenie, Zdrowie i higiena osobista, Środowisko naturalne oraz Tematy ogólnego zainteresowania. Szczegółowy sposób podręcznikowej realizacji programu tematycznego w poddanych analizie kursach prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Realizacja zagadnień zawartych w katalogu tematycznym w kursach *Witam!* i *Cześć, jak się masz?*

		DM	WM
B.1.	Człowiek:	+	+
B.1.1.	Imię i nazwisko, adres, stan rodzinny, płeć, wiek, data i miejsce urodzenia.	+	+
B.1.2.	Przynależność narodowa / państwowa, język.	+	+
B.1.3.	Szkoła, wykształcenie.	+	+
B.1.4.	Zawód, zajęcie.	+	+
B.1.5.	Wygląd.	+	+
B.1.6.	Rodzina i stosunki osobiste.	+	+
B.1.7.	Sposób spędzania wolnego czasu – rozrywki, hobby, sport.	+	+
B.2.	Mieszkanie:	+	+
B.2.1.	Rodzaj, położenie i wielkość mieszkania / domu.	-	+
B.2.2.	Rodzaje pomieszczeń w mieszkaniu / domu.	+	-
B.2.3.	Mieszkanie w hotelu, domu wczasowym itp.	+	-
B.2.4.	Urządzenie i wyposażenie mieszkania.	+	-/+
B.2.5.	Koszty mieszkania, czynsz, opłaty.	+	-
B.3.	Miejsca:	+	+
B.3.1.	Rodzaj, położenie i wielkość miejscowości.	+	+
B.3.2.	Instytucje użyteczności publicznej, zabytki, atrakcje turystyczne.	+	+
B.4.	Praca:	+	+
B.4.1.	Warunki pracy, czas pracy, urlop.	+	-/+
B.4.2.	Płace i zarobki.	-	-
B.5.	Życie codzienne:	+	+
B.5.1.	Rutyna dnia codziennego.	+	+
B.5.2.	Sklepy, usługi, warsztaty.	+	+
B.5.3.	Przedmioty codziennego użytku.	+	+
B.5.4.	Miary, ilości, pieniądze.	+	+
B.5.5.	Środki komunikacji.	+	+
B.5.6.	Prawa i obowiązki.	-	-

B.6.	Jedzenie, picie, palenie:	+	+
B.6.1.	Lokale gastronomiczne.	+	+
B.6.2.	Żywność, dania, potrawy.	+	+
B.6.3.	Napoje.	+	+
B.6.4.	Palenie.	+	+
B.7.	Zdrowie i higiena osobista:	+	+
B.7.1.	Higiena osobista.	+	+
B.7.2.	Samopoczucie.	+	+
B.7.3.	Choroba, wypadek.	+	-
B.8.	Środowisko naturalne:	+	-/+
B.8.1.	Rośliny i zwierzęta.	-	-
B.8.2.	Krajobraz.	-	-
B.8.3.	Pogoda, klimat.	+	-/+
B.9.	Tematy ogólnego zainteresowania:	+	+
B.9.1.	Warunki życia, poziom życia.	+	+
B.9.2.	Środki masowego przekazu, aktualne informacje.	-/+	+

Podobnie, jak w przypadku inwentarza funkcjonalno-pojęciowego, znaczna większość zagadnień z inwentarza tematycznego jest realizowana przez poddane analizie kursy. Najmniej popularnym kręgiem tematycznym jest *Środowisko naturalne*, które w podręczniku Miodunki praktycznie nie występuje, zaś w książce Maloty pojawia się jedynie w ostatnim rozdziale kursu, w podrozdziale *Land und Leute*, w postaci internetowej prognozy pogody. Kolejnym zagadnieniem, które nie jest w pełni realizowane, jest *Mieszkanie*. O ile, w przypadku Maloty, poza rodzajem, położeniem i wielkością mieszkania, występują wszystkie podkategorie, tak u Miodunki uczący się nie znajdą pełnej realizacji podkategorii urządzenia i wyposażenia mieszkania oraz kosztów mieszkania, czynszów i opłat. Kategoria *Tematy ogólnego zainteresowania* wydaje się być poważniej potraktowana przez Miodunkę. U Maloty pojawia się jedynie kilka tekstów w ramach *Polen erlesen*, które można przypisać tej kategorii.

Tabela 3. Realizacja zagadnień katalogu gramatyczno-syntaktycznego w kursach *Witam! i Cześć, jak się masz?*

ZAGADNIENIA DO OMÓWIENIA SYSTEMOWEGO	ZAGADNIENIA DO PREZENTACJI LEKSYKALNEJ (PRZYKŁADOWEJ)		
FLEKSJA IMIENNA		DM	WM
Kategoria rodzaju rzeczownika i przymiotnika.		+	+
	Nazwy mieszkańców wybranych krajów oraz przymiotniki tworzone od nazw tych krajów.	+	+
Tworzenie i użycie form mianownika, biernika, dopełniacza, miejscownika i narzędnika liczby pojedynczej.		+	+

Podsumowując należy stwierdzić, iż obydwaj podręczniki, poza tematem *Środowisko naturalne*, realizują wszystkie zagadnienia w sposób umożliwiający uczącym się podejmowanie działań językowych. Osiągnięcie założonego stopnia kompetencji komunikacyjnej gwarantują zgromadzone w podręcznikach środki językowe oraz odpowiednia dawka ćwiczeń i zadań komunikacyjnych.

4.3.1.3. Inwentarz gramatyczno-syntaktyczny

Trzeci inwentarz – gramatyczno-syntaktyczny – składa się z dwóch grup zagadnień. Pierwsze z nich, zdaniem W. Martyniuka, są przeznaczone do omówienia systemowego, drugie – do przykładowej prezentacji leksykalnej. W sumie całość materiału, podzielonego na osiem bloków, obejmuje, poza typowym pensum gramatycznym, słowotwórstwo, wymowę i intonację oraz ortografię. Sposób realizacji poszczególnych zagadnień zawartych w katalogu gramatyczno-syntaktycznym prezentuje tabela 3.

	Użycie wybranych form wołacza i celownika zaimków osobowych.	+	+
Tworzenie form mianownika liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego.		+	+
	Kategoria rodzaju męskoosobowego rzeczownika i przymiotnika i użycie wybranych form mianownika liczby mnogiej tego rodzaju.	+	+
	Użycie wybranych form zaimków osobowych, dzierżawczych, wskazujących, pytających, nieokreślonych, przeczących.	+	+
	Formy stopnia wyższego i najwyższego wybranych przymiotników.	+	+
FLEKSJA WERBALNA			
Czas teraźniejszy.		+	+
	Użycie formy trybu przypuszczającego <i>chciałbym</i> .	+	+
Kategoria aspektu.		+	+
	Użycie form trybu rozkazującego najpopularniejszych czasowników.	+	+
Czas przeszły dokonany i niedokonany.		+	+
	Użycie form <i>mówi się, pisze się, wymawia się, żyje się, chce się, podoba się</i> .	+	+
Czas przyszły dokonany i niedokonany.		+	+
	Użycie imiesłowów przymiotnikowych czynnych.	+	+
Użycie czasowników modalnych.		+	+
Tryb rozkazujący uniwersalny – <i>proszę</i> + bezokolicznik		+	+
Użycie form nieosobowych <i>można, trzeba, warto, wolno</i>		-/+	+
SKŁADNIA			
Tworzenie zdań pytających (w tym możliwość opuszczania partykuły <i>czy</i>)		+	+
	Wypowiedzi typu: <i>Zimno / Gorąco / Niedobrze mi.</i> <i>Chce mi się pić / jeść.</i> <i>Pomóc ci / pani / panu / państwu?</i> <i>Boli mnie głowa / brzuch.</i>	+	+
Szyk zdań pojedynczych		+	+
Tworzenie zdań złożonych typu: <i>Nie wiem, czy / gdzie / kto / jak / kiedy...</i> itp. <i>Nie rozumiem, dlaczego / co / po co...</i> itp. <i>Przepraszam, czy / gdzie / kiedy / jak / kto...</i> itp. <i>Myszę / Wiem / Rozumiem / Cieszę się / Mam nadzieję / Obawiam się, że</i> <i>..., ponieważ / bo / dlatego że...</i> <i>..., żeby kupić bilety.</i>		-/+	+

	Tworzenie wypowiedzi typu: <i>Najpierw..., a potem...</i> <i>Nie musisz..., możesz..</i>	-/+	+
Składnia wypowiedzi typu: <i>To prawda / To mój brat / To wszystko / To trudna sprawa.</i>		+	+
Tworzenie zdań współrzędnie złożonych za pomocą spójników <i>i, a, ale, albo, jednak, lub, lecz, więc</i>		+	+
Podwójna negacja.		+	+
SŁOWOTWÓRSTWO			
Tworzenie przymiotników z przedrostkiem <i>nie-</i> .		+	+
	Wybrane formy rzeczowników odczasownikowych typu: <i>palenie, fotografowanie.</i>	+	+
	Wybrane formy przymiotników odrzeczownikowych typu: <i>polski, niemiecki, amerykański, szwedzki.</i>	+	+
	Wybrane formy rzeczowników żeńskich tworzone od męskich, np. <i>studentka, lekarka, Polka, Niemka.</i>	+	+
LICZEBNIK			
Liczebniki główne.		+	+
Liczebniki porządkowe.	Wybrane formy deklinacyjne liczebników porządkowych.	+	+
PRZYSŁÓWEK			
	Użycie podstawowych przysłówków.	+	+
	Przysłówki typu: <i>po polsku, po angielsku.</i>	+	+
	Formy stopnia wyższego i najwyższego wybranych przysłówków.	+	+
WYMOWA I INTONACJA			
Wymowa samogłosek.		+	-
Alternacje samogłoskowe.		+	-
Wymowa spółgłosek – opozycje: dźwięczność – bezdźwięczność; miękkość – twardość.		+	-
Alternacje i asymilacje spółgłoskowe.		+	-
Akcent wyrazowy i zdaniowy.		-/+	-
Wymowa zestrojów akcentowych typu: <i>nie wiem, nie znam, dla mnie, u niej.</i>		-	-
Intonacja wypowiedzi oznajmujących.		-	-
Intonacja wypowiedzi pytających (pytania o rozstrzygnięcie i uzupełnienie).		-	-
Intonacja wypowiedzi o charakterze rozkazującym.		-	-
Intonacja wypowiedzi wykrzyknikowych.		-	-
ORTOGRAFIA			
Polski alfabet.		+	+

	Pisownia internacjonalizmów.	-	-
Relacje głoska – litera.		+	+
Podstawowe zasady interpunkcji.		-	-

Podsumowując można stwierdzić, iż większość zagadnień gramatycznych jest realizowana przez kursy Maloty i Miodunki. Podręcznikowy materiał obejmujący zagadnienia do omówienia systemowego i przykładowej prezentacji leksykalnej pokrywa się z założeniami autora inwentarza gramatyczno-syntaktycznego. Fleksja imienna i fleksja werbalna są realizowane niemal w całości. Jedynie w przypadku kursu Maloty jedna z kategorii – użycie form niesobowych *można, trzeba, warto, wolno* nie jest w pełni wprowadzona, a jedynie zasygnalizowana w lekcji poświęconej zdrowiu i chorobom. Występujące w inwentarzu gramatyczno-syntaktycznym słowotwórstwo jest realizowane zgodnie z założeniami programowymi. Trening wymowy i intonacji oferuje jedynie kurs Maloty. W podręczniku Miodunki nie występują ćwiczenia fonetyczne. W *Witam!* natomiast trening wymowy ogranicza się jedynie do poziomu wyrazu. Uczący się nie ćwiczą akcentu zdaniowego oraz intonacji typowych dla różnego rodzaju wypowiedzi.

Elementy polskiej ortografii pojawiają się w obydwu kursach, ale nie przypisuje się im znaczącej roli. Świadczy o tym fakt, iż w żadnym z kursów nie znajdziemy chociażby podstawowych informacji na temat zasad interpunkcji w języku polskim.

Pierwsze z kryteriów analizy – dopasowanie do standardów europejskich w nauczaniu języków obcych, przejawiające się w zgodności z realizacją założeń poziomu elementarnego *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zaprezentowanego w postaci trzech katalogów: funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego i gramatyczno-syntaktycznego jest spełnione. Opracowana przez W. Martyniuka propozycja programowa dla poziomu elementarnego A1 odbiła się już więc echem w postaci jej praktycznego, podręcznikowego wykorzystania.

4.3.2. Kryterium II. Dopasowanie do systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego

W ramach funkcjonującego od 2004 roku certyfikowanego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego nie przeprowadza się egzaminów na poziomach A1 i A2 wg skali *ESOKJ*.

Pierwszy egzamin sprawdza znajomość języka na poziomie progowym B1. Mimo, iż poddane analizie podręczniki doprowadzają uczących się do poziomu A2, moim zdaniem jest możliwa ich ocena pod kątem korelacji z systemem certyfikacyjnym polszczyzny. Proces testowania umiejętności językowych pojawia się bowiem od rozpoczęcia nauki każdego języka obcego. Może, a nawet powinien się on odbywać w formacie standaryzowanych testów certyfikacyjnych, gdyż wówczas koncentruje uwagę studentów na umiejętnościach najistotniejszych, tych sprawdzanych zwykle na egzaminach. Nie można w tym miejscu zapomnieć o wypracowywanych równocześnie strategiach, niezbędnych do zdania w przyszłości egzaminu i otrzymania certyfikatu poświadczającego znajomość języka.

Dokonując analizy podręczników pod kątem ich dopasowania do systemu certyfikacji nie można przeoczyć faktu zamieszczenia na końcu każdego z tomów *Cześć, jak się masz? Language Proficiency Test* dla poziomów A1 i A2. Zamykające dwa tomy kursu Miodunki testy są jedynie propozycją sprawdzenia umiejętności językowych w ramach wszystkich sprawności językowych. W swojej formie zamieszczone tam zadania odwołują się do egzaminu na poziomie B1 oraz do egzaminów z innych języków europejskich przeprowadzanych na poziomach A1 i A2.

Poza opisywanymi testami użytkownicy drugiej części *Cześć, jak się masz?* napotkają w każdej jednostce lekcyjnej na nowy podrozdział *Muszę to zrozumieć! Comprehension exercises*. Jego celem jest zapewnienie systematycznego treningu sprawności receptywnych: rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych, realizowanego w formacie testów certyfikacyjnych. W sumie w całej drugiej części *Cześć, jak się masz?* możemy sprawdzić swoje umiejętności w zakresie rozumienia języka polskiego wykonując aż 73 zadania. Poza nimi na poszczególnych stronach kursu zamieszczono wiele innych ćwiczeń rozwijających opisywane sprawności.

Witam! D. Maloty nie wspomina o systemie certyfikowanego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego, co nie świadczy oczywiście, iż z nim w żaden sposób nie współgra. Kurs ten

bowiem bardzo silnie odwołuje się do opisanych już standardów europejskich, a przecież przede wszystkim na ich podstawie powstał system certyfikacji polszczyzny. Regularne rozwijanie sprawności językowych i ich testowanie to jedno z podstawowych założeń koncepcyjnych kursu. W tym miejscu warto wspomnieć o aż 90 ćwiczeniach doskonalących samą umiejętność rozumienia ze słuchu. Autorka *Witam!* nie zapomniała również o propozycji testów, które uświadamiają uczących się w ich sukcesach i porażkach w nauce języka. W sumie w książce ćwiczeń (*Arbeitsbuch*) zamieszczono pięć *Powtórki*, czyli testów składających się każdorazowo z 13–16 zadań.

Porównanie wyników analizy podręczników wyraźnie ukazuje, iż podręcznik Miodunki zdecydowanie poważniej traktuje certyfikację znajomości języka polskiego jako obcego, co nie oznacza oczywiście, że książka Maloty nie przygotowuje do egzaminów certyfikatowych. W kursie Miodunki jest wyczuwalna promocja samego systemu certyfikacji (informacja na okładce, iż książka jest zgodna z wymogami certyfikacji języka polskiego, zamieszczone na wewnętrznej stronie okładki obydwu tomów kursu teksty prezentujące sam system oraz wkomponowanie tematyki certyfikacji w ostatnią lekcję II tomu kursu²⁷⁾) oraz zachęcanie do zdawania egzaminów, co z pewnością wynika z faktu, iż autor podręcznika jest przewodniczącym Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, odpowiedzialnej za przeprowadzanie i organizację egzaminów. W środowisku krajowych polonistów sam proces certyfikacji stał się niemal synonimem reformy całego procesu nauczania naszego języka w oparciu o standardy europejskie, wykorzystywane od lat w nauczaniu tzw. języków światowych. Brak bezpośrednich odnośników do systemu certyfikacji w wydanym w Niemczech *Witam!* może zaś świadczyć o niedostatecznej jego znajomości w środowisku tamtejszych polonistów oraz o tym, iż opisywana reforma niekoniecznie

dokonyje się za granicą, gdzie w wielu ośrodkach nauczanie naszego języka odbywa się już zgodnie ze standardami europejskimi wypracowanymi przez dydaktyki języków światowych, np. języka niemieckiego.

4.3.3. Kryterium III. Rozwijanie autonomii uczących się – otwarte formy uczenia się

O autonomicznym uczeniu się mówimy, gdy uczący są postrzegani jako podmiot a nie przedmiot nauczania. Stają się wówczas aktywnymi uczestnikami procesu glottodydaktycznego i decydują o sposobie nauki. Peter Bimmel i Ute Rampillon wymieniają siedem kryteriów decydujących o autonomicznym uczeniu się²⁸⁾. Należą do nich:

- ▶ sama decyzja o podjęciu nauki języka,
- ▶ sposób jego nauki,
- ▶ wybór materiałów dydaktycznych,
- ▶ wybór strategii uczenia się,
- ▶ decyzja o nauce samodzielnej lub w grupie,
- ▶ sposób czasowej organizacji nauki,
- ▶ sposób kontroli efektywności nauki.

*Die Lernenden selber sind es also, die ihr Lernen initiieren, es steuern und organisieren und es evaluieren*²⁹⁾.

Do wykorzystywanych w ramach zajęć lekcyjnych form wspierających proces autonomicznego uczenia się należą zdaniem Anny Seretny:

- ▶ wprowadzanie pracy w parach i w grupach,
- ▶ wprowadzanie pracy metodą projektu³⁰⁾,
- ▶ inicjowanie i stymulowanie indywidualnej pracy uczniów,
- ▶ zachęcanie uczących się do autokorekty,
- ▶ wprowadzanie elementów samooceny uczniów,
- ▶ stosowanie technik sprzyjających refleksji, których zadaniem jest uwrażliwienie studentów na różne strategie uczenia się³¹⁾.

Podręczniki Maloty i Miodunki zawierają szereg propozycji zadań wspierających autonomię uczących się z listy opracowanej przez A. Seretny.

²⁷⁾ W dialogu otwierającym ostatnią jednostkę lekcyjną kursu zatytułowanym *Spotkajmy się gdzieś w Europie* bohaterowie podręcznika W. T. Miodunki oblewają fakt zdania przez Petera egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na piątkę. W dalszej części tej jednostki lekcyjnej autor *Cześć, jak się masz?* zamieszcza tekst z *Gazety Wyborczej Polski nie tylko dla Polaków o certyfikatowej sesji egzaminacyjnej w Berlinie*. Patrz: W. T. Miodunka, *Cześć, jak się masz?*, cz. II: *Spotkajmy się w Europie*, s. 260–262, 275.

²⁸⁾ Por.: P. Bimmel, U. Rampillon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt, s. 33.

²⁹⁾ *Uczący się są więc tymi, którzy inicjują swoją naukę, sterują nią i organizują oraz ją ewaluują*. Por.: P. Bimmel, U. Rampillon, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, s. 33.

³⁰⁾ Opis metody projektu zaprezentowałem w *Programie nauczania cudzoziemców realiów polskich*, zamieszczonym w tomie „Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego”.

³¹⁾ Por.: A. Seretny (2006) *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia*, w: E. Lipińska, A. Seretny (2006), „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego,” praca zbiorowa. Kraków: Universitas, s. 106

Użytkownikom *Cześć, jak się masz?* proponuje się realizację siedmiu projektów obejmujących m.in. takie tematy, jak: *A Polish family, My language portfolio, The place where I work and study, Emigration in my family* czy *Poznaj mój kraj*. Poza zadaniami przewidzianymi do realizacji metodą projektu uczący się odnajdą w kursie Miodunki szereg tzw. zadań kreatywnych przeznaczonych do realizacji w grupach³²⁾. Autoewaluacji mogą posłużyć zamieszczone na końcu każdego z tomów kursu testy biegłości językowej A1 i A2 wraz z rozwiązaniami.

Pracujący z *Witam! D. Maloty* zostaną skonfrontowani również z otwartymi formami uczenia się. Będą to jednak częściowo inne typy zadań niż zaproponowane przez Miodunkę. Forma projektu w zasadzie nie pojawia się w niemieckim kursie. Uczący się mogą realizować swój potencjał twórczy wykonując szereg otwartych zadań kreatywnych, takich jak: uzupełnianie luk w wierszykach (zadanie 5, s. 46), odgrywanie ról w minidialogach (zadanie 3c, s. 28, zadanie 3 e, s. 45), przeprowadzanie wywiadu (zadanie 1d, s. 71), redagowanie ogłoszenia prasowego (zadanie 2d, s. 81). Poza wymienionymi przykładami na szczególną uwagę zasługują propozycje gier grupowych (co trzy jednostki lekcyjne) oraz pięć testów z rozwiązaniami (*Powtórki*), umożliwiającymi uczącym się systematyczną kontrolę efektów w nauce, które zamieszczono w ćwiczeniach (*Arbeitsbuch*).

Inne znane z podręczników do nauki języków obcych formy tzw. zadań otwartych, takie jak np. stacje uczenia się czy prowadzenie własnego portfolio językowego nie występują w opisywanych kursach. Zamieszczony w pierwszej części *Cześć, jak się masz?* projekt zatytułowany *My language portfolio* jest jedynie jednorazową propozycją zwracającą uwagę na celowość prowadzenia samego portfolio.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, rozwijanie autonomii uczących się zostało wpisane w założenia koncepcyjne obu kursów. Obecne w podręcznikach do tzw. języków światowych otwarte formy uczenia się odgrywają coraz istotniejszą rolę w praktyce nauczania naszego języka. Świadczy o tym różnorodność i częstotliwość zamieszczania tego typu zadań w poddanych analizie kursach. Upodmiotowienie procesu nauki

języka obcego implikuje uwrażliwianie uczących się na różne strategie uczenia się, które stają się nierozzerwalnie powiązane z samym procesem autonomizacji uczenia się.

4.3.4. Kryterium IV. Rozwijanie umiejętności uczenia się języka obcego

Nauczanie uczenia się, czyli przemyślenie strategii, jak efektywniej wykorzystywać swoje zdolności językowe w procesie przyswajania nowego języka, to kolejny stały element współczesnych podręczników. Autorzy materiałów glottodydaktycznych starają się ułatwić uczenie się języka odbiorcom swoich publikacji i uczynić go przyjemniejszym, co owocuje zamieszczeniem różnego rodzaju wskazówek oraz specjalnych ćwiczeń i zadań, w trakcie realizacji których uczący się odkrywają sposób na przyswojenie nowego materiału.

Autorzy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego nie oferują zwykle swoim użytkownikom wskazówek, jak efektywniej uczyć się języka. Sytuacja ta zmienia się w pewien sposób wraz z pojawieniem się omawianych tu kursów, choć każdy ich uważny użytkownik szybko zauważy, że strategie uczenia się polszczyzny nie odgrywają w nich zbyt istotnej roli i w zasadzie pojawiają się stosunkowo rzadko.

Na przykład podczas lektury poradnika metodycznego (*Lehrerhandbuch*) *Witam! D. Maloty* lektorzy języka polskiego napotkają na kilka propozycji związanych z rozwijaniem rozumienia tekstów pisanych oraz zapamiętywaniem nowego słownictwa (*Vokabelpyramide, Memory-Spiel*)³³⁾. Studenci natomiast odnajdą w podręczniku uczenia (*Kursbuch*) m.in. wskazówki, jak efektywnie wykorzystywać słownik polsko-niemiecki (zadanie 1, s. 108) oraz jak przy pomocy krótkich hasłowych pytań rozwijać umiejętność rozumienia tekstów pisanych (zadanie 2a + 2b, s. 80).

Cześć, jak się masz? stara się również przekazywać wskazówki na temat efektywnego uczenia się. W pierwszym rozdziale drugiego tomu kursu znajdujemy tekst *5 kroków do sukcesu w nauce*³⁴⁾, będący swoistą receptą, również dla podejmujących wysiłek nauki nowego języka obcego. Dzięki innym zamieszczonym

³²⁾ Np. krótka historyjka obrazkowa do uzupełnienia, tom. I, s. 174; przygotowanie prezentacji na podstawie zamieszczonych w podręczniku tekstów autentycznych z prasy, tom. II, s. 127-129.

³³⁾ Patrz: D. Malota, *Witam! Der Polnischkurs. Lehrerhandbuch*, s. 8.

³⁴⁾ W. T. Miodunka, *Cześć, jak się masz?*, cz. II: *Spotkajmy się w Europie*, s. 22.

w podręczniku wskazówkom użytkownicy kursu dowiedzą się m.in., jak opisywać pojawiające się w testach tzw. materiały stymulujące wypowiedzi w formie kolaży (część II, zadanie 13.6.6., s. 256-257). Pracujący z podręcznikiem Miodunki zostaną skonfrontowani ze znaczną liczbą ćwiczeń i zadań oswajających ze strategiami egzaminacyjnymi. Ich obecność w podręczniku rekomendowanym jako zgodny z certyfikacją wydaje się być nieodzowna.

Porównanie omawianych tu kursów pod względem strategii uczenia się języka wydaje się być rzeczą niemal niemożliwą ze względu na niewielką liczbę zamieszczonych wskazówek. Na uwagę zasługuje jednak sam fakt ich pojawienia się, a tę skromną obecność może wytłumaczyć brak konkretnych badań i co za tym idzie, niewielka liczba opracowań teoretycznych poświęconych temu zagadnieniu w nauczaniu polszczyzny.

4.3.5. Kryterium V. Realizacja najnowszych założeń na temat nauczania realiów i kultury polskiej

Mimo braku licznych opracowań teoretycznych specjaliści zajmujący się nauczaniem języka polskiego jako obcego od zawsze podkreślali rolę kultury w procesie przyswajania polszczyzny. Wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego zwrócono uwagę na przekaz realiów, które zostały wpisane do pierwszych programów nauczania. Koniec lat 90. i początek nowego stulecia to okres publikacji pierwszych prac monograficznych poświęconych kulturze w nauczaniu języka polskiego oraz zwrócenie uwagi na komunikację międzykulturową w procesie nauki języka. Coraz więcej podręczników i innych materiałów dydaktycznych oferuje, poza spojrzeniem na polską kulturę narodową, elementy realiów polskich oraz zadania służące rozwijaniu kompetencji socjokulturowej uczących się. Dobór zamieszczanych w nich treści był jednak dość przypadkowy, ponieważ autorzy pomocy dydaktycznych kierowali się głównie swoją intuicją lektorską.

Opublikowany w tomie *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*³⁵⁾ program

nauczania realiów i kultury polskiej powstał na podstawie przeprowadzonych w latach 2003-2004 badań, w których cudzoziemcy jasno sprecyzowali, jakie zagadnienia i treści są dla nich istotne. W ich efekcie powstała propozycja listy konkretnych zagadnień dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego, koherentnych ze skalą biegłości językowej *ESOKJ*, którą tu wykorzystuję.

Kursy *Witam! Der Polnischkurs* i *Cześć, jak się masz?* przypisują w swych założeniach koncepcyjnych ważną rolę przekazowi kultury i realiów polskich. D. Malota w poradniku metodycznym do swojego kursu w ten oto sposób tłumaczy zamieszczenie w każdej jednostce podręcznikowej stron prezentujących Polskę i jej mieszkańców (*Die Land-und-Leute-Seiten*): „*Diese Seiten stellen das vermutlich vielen Lernenden noch recht unbekannte Polen mit seiner (Alltags-) Kultur, der Geschichte, beliebten Traditionen und der besonderen Lebensart der Polen vor. Die Behandlung aktueller landeskundlicher Themen dient sowohl zur Information als auch zur Auflockerung des Unterrichts*”³⁶⁾.

Poza stronami *Land und Leute*, użytkownicy kursu odnajdą w nim, począwszy od lekcji 10., sekcję *Polen erlesen* z fragmentami tekstów autentycznych, zawierającymi m.in. informacje dla wybierających się do Polski samochodem, opis sytuacji mieszkaniowej w Polsce, wywiad z Prezydentem Polski Aleksandrem Kwaśniewskim w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, krótkie teksty prasowe i literackie oraz przysłowia polskie. W końcowej części podręcznika ucznia (*Kursbuch*) autorka zamieszcza kwiz *Znasz Polskę i Polaków?* oraz *Dodatek: Polskie Świąta*, prezentujący Boże Narodzenie, Wielkanoc, Andrzejki i Noc świętojańską. Poza omówionymi elementami realio- i kulturoznawczymi uczący się są skonfrontowani w każdej jednostce lekcyjnej z polską rzeczywistością oraz rozwijają swoją kompetencję socjokulturową dzięki odpowiednim ćwiczeniom i zadaniom.

W. T. Miodunka we wstępie do pierwszej części *Cześć, jak się masz?* tak oto podkreśla rolę realiów i kultury w swoim podręczniku: „*The completely new element is the cultural syllabus added*

³⁵⁾ Patrz: P. E. Gębal (2006). *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (2006). „*Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*,” praca zbiorowa. Kraków: Universitas.

³⁶⁾ „*Strony te prezentują przypuszczalnie jeszcze mało znaną wielu uczącym się Polskę z jej kulturą (również tą dnia codziennego), historią, ulubionymi tradycjami i niezwykłym sposobem życia jej mieszkańców. Sposób prezentacji aktualnej tematyki kulturo- i realizacyjnej służy zarówno celom informacyjnym, jak i ożywieniu zajęć lekcyjnych*”. Por.: D. Malota, *Witam! Der Polnischkurs. Lehrerhandbuch*, s. 6.

on to the grammatical and communicative syllabuses. It consists of the sociolinguistic part, already present in the previous edition of the coursebook, and the cultural part, added to this edition. (...) Thanks to this syllabus, Polish culture becomes an important part of the coursebook content (...)”³⁷⁾. Uzupełnienie nowej edycji podręcznika o program kulturowy tłumaczy zaś w następujący sposób: „Taking Polish culture into account was made possible after compiling in 2003 the volume entitled *Kultura w nauczaniu języka polskiego (Culture in Teaching Polish as a Foreign Language, Cracow 2004)*, which contains suggested syllabuses of teaching Polish culture and reality, prepared by authors from Cracow, Warsaw, Wrocław and Łódź”³⁸⁾.

Praktyczna realizacja opisywanego programu odbywa się dzięki uzupełnieniu wybranych jednostek lekcyjnych o dwa podrozdziały: *Cultural Commentary*, prezentujący realia i kulturę polską

oraz *Cultural Activities* z ćwiczeniami i zadaniami o charakterze realio- i kulturoznawczym. Odwołując się do sugestii zawartych w programach kulturowych. W. Miodunka, jako pierwszy autor podręcznika do języka polskiego jako obcego, wprowadza uczących się w kulturę i realia polskie umiejscowione w szerszej perspektywie jednoczącej się Europy. Zabieg ten realizuje w pełni oczekiwania uczących się, wyrażone w przeprowadzonych badaniach realio- i kulturoznawczych potrzeb cudzoziemców³⁹⁾.

Aby dokonać analizy treści realio- i kulturoznawczych zawartych w omawianych podręcznikach, wykorzystam katalog tematyczny z opisywanego już programu mojego autorstwa⁴⁰⁾. Obecność poszczególnych zagadnień z podziałem na część socjokulturową (*Kompetencja socjokulturowa*) i realioznawczą (*Realia polskie*) w omawianych kursach, prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Realizacja programu realiów i kultury polskiej przez podręczniki *Witam!* i *Cześć, jak się masz?*

	DM	WM
KOMPETENCJA SOCJOKULTUROWA.		
1. Kontakt słowny. Formy powitania i pożegnania po polsku.	+	+
1.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś – umiejętności podstawowe.	+	+
1.1.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w kontakcie bezpośrednim.	+	+
1.1.2. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w rozmowie telefonicznej.	+	+
1.1.3. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w listach i na kartkach pocztowych.	+	+
1.1.4. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w mailach.	-/+	-
1.2. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do ludzi – umiejętności podstawowe.	+	+
1.2.1. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do nieznanymych.	+	+
1.2.2. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do znajomych.	+	+
1.2.3. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do kolegów.	+	+
1.2.4. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do przyjaciół.	+	+
1.3. Językowe wyrażanie dystansu społecznego – umiejętności podstawowe.	+	+
1.3.1. Ty jako wyraz równości i solidarności społecznej.	+	+
1.3.2. Pan, pani, państwo jako wyraz dystansu i szacunku.	+	+
1.3.3. Kurtuazja jako wartość kulturowa.	+	+
1.3.4. Rytuał zmniejszania dystansu społecznego, czyli przechodzenie <i>na ty</i> .	-	+
1.3.5. Używanie tytułów typu <i>pan profesor, pani profesor, pan minister, pani minister</i> .	-	+

³⁷⁾ „W pełni nowym elementem jest program kulturowy uzupełniający programy gramatyczny i komunikacyjny. Składa się on z części socjolingwistycznej, obecnej w wcześniejszych wydaniach podręcznika i z części kulturowej, dołączonej do tej edycji. (...) Dzięki temu programowi kultura polska staje się ważnym elementem podręcznika”. Por.: W. T. Miodunka, *Cześć, jak się masz?*, cz. I: *Spotykamy się w Polsce*, s. 10-11.

³⁸⁾ „Uwzględnienie kultury polskiej stało się możliwe po opublikowaniu w 2003 roku tomu zatytułowanego *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, który zawierał sugestie programów nauczania realiów i kultury polskiej przygotowane przez autorów z Krakowa, Warszawy, Wrocławia i Łodzi*”. Por.: W. T. Miodunka, *Cześć, jak się masz?*, cz. I: *Spotykamy się w Polsce*, s. 11.

³⁹⁾ Patrz: P. E. Gębał, (2006). *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego”, s. 221-242.

⁴⁰⁾ Ibidem.

1.4. Zasady grzeczności w języku polskim – zasady podstawowe.	+	+
2. Rytuały społeczne.	+	+
2.1. Rytuały jedzenia i picia, czyli częstowanie po polsku – formy podstawowe.	+	+
2.1.1. Jedzenie i picie w życiu codziennym; pory posiłków.	+	+
2.1.2. Jedzenie i picie przy okazji uroczystości rodzinnych.	+	+
2.1.3. Jedzenie i picie w pracy.	-	-
2.2. Tematy rozmów – wiadomości podstawowe.	+	+
2.2.1. Brak podziąku na tematy osobiste i ogólne.	+	+
REALIA POLSKIE – ZNAJOMOŚĆ PODSTAWOWA.		
1. Geografia Polski.	+	+
1.1. Granice państwa.	+	+
1.2. Krainy geograficzne.	-/+	+
1.3. Morze, rzeki i jeziora.	-/+	+
1.4. Największe miasta.	+	+
2. Język polski jako ojczysty i jako obcy.	-	+
3. Polska i Polacy w świecie.	+	+
3.1. Sławni Polacy.	+	+
3.2. Polska w Unii Europejskiej.	+	+
3.3. Postawy i wartości Polaków.	-	-
4. Polska tożsamość narodowa i regionalna.	-/+	-/+
5. Rodzina w Polsce.	-/+	-/+
6. Święta i obyczaje.	+	+
6.1. Wigilia. Boże Narodzenie.	+	+
6.2. Wielkanoc.	+	+
6.3. Imieniny i urodziny.	+	+
7. Życie codzienne w Polsce.	+	+
8. Polski system edukacyjny.	-/+	-/+
9. Warunki mieszkaniowe w Polsce.	+	-/+
10. Sposoby spędzania wolnego czasu.	+	+
10.1. Życie kulturalne i artystyczne.	+	+
10.2. Sport.	+	-/+
10.3. Podróżowanie po Polsce.	+	+

Według założeń mojego programu „dobór tematów treści nauczania na poziomie podstawowym powinien umożliwić uczącym się skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego oraz realizację podstawowych intencji komunikacyjnych. (...) Po ukończeniu kursów na poziomie A jego absolwenci powinni bez większych trudności uczestniczyć w rozmowach towarzyskich i organizować swoje wypowiedzi, tak by były one zrozumiane przez innych uczestników rozmowy pod względem językowym i socjokulturowym”⁴¹⁾. Znajomość zaś realiów polskich opisuję w następujący sposób: „Osoby rozpoczynające naukę polszczyzny powinny poznać podstawowe fakty dotyczące wiedzy o Polsce,

które ułatwią funkcjonowanie w kraju i umożliwią podjęcie próby zrozumienia sposobu zachowania Polaków”⁴²⁾.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, wymienione powyżej cele powinny zostać osiągnięte przez użytkowników obu publikacji. Niemal wszystkie, zawarte w katalogu tematycznym kategorie, są przez nie bowiem realizowane. Jedynymi zagadnieniami, nieprezentowanymi przez żaden z podręczników, są: *Jedzenie i picie w pracy* oraz *Postawy i wartości Polaków*. Wydaje się, iż mogą one zostać z powodzeniem zrealizowane na wyższych poziomach nauki języka polskiego. Ich niezajomość nie powinna przysporzyć znaczących szkód

⁴¹⁾ Ibidem, s. 223-224.

⁴²⁾ Ibidem, s. 224.

kompetencji socjokulturowej cudzoziemców, rozpoczynających naukę polskiego.

Bardziej niepokojący wydaje się fakt nie zamieszczenia w kursie Maloty dwóch innych ważnych zagadnień: rytuału zmniejszania dystansu społecznego, czyli przechodzenia *na ty* oraz używania tytułów typu *pan profesor, pani profesor, pan minister, pani minister*. Rezygnacja z tych dwóch podkategorii mogła być pokierowana zbliżonymi do polskich niemieckimi konwencjami zachowania się w tych sytuacjach.

Sam sposób prezentacji treści realio- i kulturoznawczych w poddanych analizie kursach znacznie odbiega od wcześniejszych publikacji do nauki języka polskiego. Pośród nowych form ćwiczeń i zadań pojawiają się m.in.: projekty o charakterze realioznawczym (Miodunka), kwiz (Malota) oraz zadania wykorzystujące aktywne strony internetowe (Malota, Miodunka).



5. Zakończenie. Generacja PLUS

Poddane analizie podręczniki wydają się spełniać oczekiwania stawiane materiałom dydaktycznym najnowszej generacji. Porównując dwa opisywane kursy z wcześniej wydawanymi materiałami można zauważyć pewien przełom, jaki dokonał się w myśli glottodydaktycznej specjalistów zajmujących się nauczaniem polszczyzny. Wcześniejsze generacje podręczników nie uwzględniały bowiem wielu elementów, które pojawiły się w *Witam!* czy w *Cześć, jak się masz?*. Należą do nich m.in.: dopasowanie do europejskich standardów nauczania, *przemycanie* strategii uczenia się, otwarte formy uczenia się czy programowe powiązanie elementów realiów i kultury z praktyczną nauką języka. Można oczywiście znaleźć kursy, w których występują opisywane elementy. Ich obecność jest jednak zwykle pokierowana przypadkiem, a nie świadomą realizacją konkretnych rozwiązań dydaktycznych.

Zaproponowane i wykorzystane w niniejszej analizie kryteria pozwalają wyciągnąć wniosek, iż podręcznikowy obraz myśli glottodydaktycznej tych kursów jest zbliżony do europejskiego, gdyż ich publikacje nie odbiegają koncepcyjnie od wydawanych w krajach Unii Europejskiej materiałów do tzw. języków światowych. Biorąc

pod uwagę fakt, iż autorzy kursów reprezentują środowisko polskich i niemieckich polonistów, można pokusić się o wyrażenie nadziei i życzenia, iż wydanie *Witam!* i *Cześć, jak się masz?* zaowocuje powstawaniem kolejnych serii kursów na najwyższym poziomie glottodydaktycznym, zarówno w Polsce, jak i u naszych zachodnich sąsiadów.

Realizacja podstawowych założeń podejścia komunikacyjnego w ujęciu międzykulturowym, uzupełniona o cały szereg elementów dydaktycznych, które pojawiły się w glottodydaktyce europejskiej w ostatnim czasie, pozwala na określenie dwóch nowych podręczników W. T. Miodunki i D. Maloty mianem generacji PLUS. Nowej generacji, otwartej na uwzględnianie wzrastających potrzeb uczących się i nauczających, generacji materiałów realizujących europejskie standardy nauczania języków obcych, generacji publikacji powstających zgodnie z przeprowadzanymi wcześniej badaniami glottodydaktycznymi, generacji stawiającej na jakość, a nie tylko na sam fakt istnienia danych materiałów. Za słowem PLUS kryją się zamieszczone w omawianych kursach propozycje nowych form ćwiczeń i zadań, nie występujących w innych, wydawanych wcześniej podręcznikach i materiałach dydaktycznych. Samo słowo PLUS zostało przejęte z języka francuskiego (*plus* [*plys*]) i oznacza po polsku *więcej*. Z przeprowadzonej analizy kursów D. Maloty i W. T. Miodunki wynika wyraźnie, iż nowa generacja podręczników oferuje swym użytkownikom coraz więcej nowych rozwiązań dydaktycznych, zwiększających efektywność nauczania i zachęcających do nauki, wcale nie tak trudnej polszczyzny.

Literatura

- Bimmel P., Rampillon U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*, München: Langenscheidt.
- Burzyńska A. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jak obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Czarnecka U. (1990). *Nauczanie mówienia jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny)*, Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Gębal P. E. (2004). „Program nauczania cudzoziemców realiów polskich”, w: Miodunka W. T. (red.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Gębal P. E. (2005). *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych*.

- Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Gębal P. E. (2005). „O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomości których elementów kultury oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy? Raport z przeprowadzonych badań”, w: Gamcarek P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Gębal P. E. (2006). „Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, w: Lipińska E., Seretna A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, praca zbiorowa, Kraków: Universitas.
- Gruca F. (red.) (1988), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kast B., Neuner G. (red.), (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, München: Langenscheidt.
- Lewandowski J. (1988). „Uwagi o podręcznikoznawstwie glottodydaktycznym”, w: Gruca F. (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lipińska E., Seretna A. (2005), „Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania”, w: Gamcarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lipińska E., Seretna A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, praca zbiorowa, Kraków: Universitas.
- Malota D. (2005). *Witam! Der Polnischkurs*, Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Martyniuk W. (1991), *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Martyniuk W. (2004), *A-1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków: Universitas.
- Martyniuk W. (2005). „Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w kontekście europejskiej polityki językowej”, w: Gamcarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Miodunka W. T. (red.), (1992), *Współczesny język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miodunka W. T. (red.), (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Miodunka W. T. (2005), *Cześć, jak się masz?*, cz. I: *Spotykamy się w Polsce*, Kraków: Universitas.
- Miodunka W. T. (2006), *Cześć, jak się masz?*, cz. II: *Spotkajmy się w Europie*, Kraków: Universitas.
- Pfeiffer W. (1979), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wągros.
- Schmidt S. (2004), *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Pułtusk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku.
- Seretna A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Seretna A. (2005), „Strategie uczenia się słownictwa języka polskiego przez cudzoziemców – badania wstępne”, w: Gamcarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Universitas.
- Seretna A. (2006), „Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia”, w: Lipińska E., Seretna A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, praca zbiorowa, Kraków: Universitas.

(wrzesień 2006)

Agnieszka Jasińska, Małgorzata Małolepsza¹⁾
Kraków

Podręczniki nauczyciela *Po Polsku* (seria *Hurra!!!*) jako pomoc w rozwijaniu sprawności



Opis podręczników *Po Polsku* do nauki języka polskiego jako obcego

Podręczniki *Po Polsku* (seria *Hurra!!!*) do nauki języka polskiego jako obcego powstały

w ramach projektu „Hurra!!!”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Socrates Lingua 2²⁾. Zgodnie z założeniami projektu seria ma przygotowywać studentów do zdania egzaminu certyfikatowego z języka polskiego na poziomie podstawowym

¹⁾ Agnieszka Jasińska jest doktorantką w Zakładzie Językoznawstwa Instytutu Neofilologii AP w Krakowie i nauczycielką języka francuskiego, włoskiego oraz polskiego jako obcego. Małgorzata Małolepsza jest lektorem języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze (Niemcy).

²⁾ Koordynatorami i pomysłodawcami projektu są Agata Stępnik-Siara i Mariusz Siara, reprezentujący Szkołę Języków Obcych „Prolog” w Krakowie. Autorkami pierwszej części serii są Małgorzata Małolepsza i Aneta Szymkiewicz, drugiej – Agnieszka Burkat i Agnieszka Jasińska, natomiast część trzecia została opracowana przez wszystkie wymienione powyżej autorki.

(PL-B1). Składa się ona z 3 kompletów, w których każdy zawiera podręcznik studenta z CD, zeszyt ćwiczeń z CD, a także podręcznik nauczyciela. W projekcie przewidziano ponadto testy kwalifikujące (nazywane przez Hannę Komorowską „plasującymi”) oraz kompendia gramatyczne w języku polskim, niemieckim i angielskim, autorstwa m.in. Liliany Madelskiej i Jana Fellerera. Seria jest adresowana do uniwersalnego dorosłego odbiorcy, nie zaś do użytkownika konkretnego języka. Zgodnie z wytycznymi projektu autorki proponują podejście komunikacyjne w nauczaniu. Tworząc podręcznik wykorzystują także pewne elementy z nowoczesnych technik uczenia języków obcych, jak np. NLP. Informacje na ten temat można znaleźć na stronie www.hurra.edu.pl.



Podręczniki nauczyciela

Podręczniki nauczyciela do nauki języka polskiego jako obcego są nowością na naszym rynku – do tej pory brakowało tego typu publikacji. Proponuje się je jako pomoc dydaktyczną dla wszystkich nauczycieli – zarówno początkujących, którzy potrzebują „instrukcji”, jak pracować z poszczególnymi lekcjami, jak i dla doświadczonych, którzy z pewnością znajdą w nich wiele dodatkowych pomocy dydaktycznych.



Etapy powstawania podręczników nauczyciela

Poniższa tabela przedstawia etapy powstawania podręczników nauczyciela.

Etap powstawania podręczników nauczyciela	Komentarz
Testowanie wewnętrzne materiałów z podręcznika studenta oraz z zeszytu ćwiczeń.	Materiały zostały przetestowane przez autorki na kursach języka polskiego w Szkole Języków Obcych „Prolog”. Lekcje prowadzone przez autorki były obserwowane przez doświadczonych lektorów języka angielskiego z kraju i z zagranicy, którzy przekazali im swoje uwagi i propozycje metodyczne.
Sformułowanie zasad pracy z serią.	Zostały one omówione na konferencji naukowej w Jachrance (2004). Najważniejsze z nich: językiem komunikacji na zajęciach jest język polski; nauczyciel mówi wyłącznie po polsku i motywuje do tego studentów; stosuje podejście komunikacyjne, gramatyka i słownictwo są zatem narzędziami do budowania kompetencji studentów, bazującej na czterech sprawnościach (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie i pisanie).
Sformułowanie wstępnych uwag metodycznych dotyczących niektórych ćwiczeń i zagadnień.	Autorki sformułowały je na podstawie własnych doświadczeń z testowania wewnętrznego, a także uwag lektorów obserwujących zajęcia.
Przesłanie materiałów do partnerów w celu przetestowania.	Materiały były testowane przez lektorów języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Wiedeńskim, Uniwersytecie w Jenie, Kolegium Języka i Kultury Polskiej w Berlinie, w szkole językowej Brasshouse Center w Birmingham, a także w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.
Analiza podręczników nauczyciela towarzyszących seriom do nauczania innych języków obcych.	Przeanalizowano między innymi podręczniki do nauki języka angielskiego (<i>English File</i> , <i>Clockwise</i> ³⁾), francuskiego (<i>Forum</i> ⁴⁾), włoskiego (<i>Rete</i> ⁵⁾), niemieckiego (<i>Themen neu</i> , <i>Eurolingua</i> , <i>Tangram</i> ⁶⁾) i polskiego (<i>Spotkania</i> ⁷⁾).
Sformułowanie wstępnych propozycji dotyczących struktury podręczników nauczyciela w serii.	Zrezygnowano z opisu lekcji „krok po kroku”. Zamiast tego w podręcznikach nauczyciela powinny znaleźć się komentarze, sugestie, propozycje alternatywne. Ponadto zostaną w nich zamieszczone teksty nagrań, testy postępu, klucz do ćwiczeń, dodatkowe ćwiczenia egzaminacyjne a także informacja o egzaminie na poziomie podstawowym (PL-B1).

³⁾ C. Oxenden, P. Seligson, Ch. Latham-Koenig (1997), *English File*, OUP; J. Naunton, P. Clark (2000), *Clockwise*, OUP.

⁴⁾ J. Murillo, A. Campa, M. Tost, C. Mestreit (2000), *Forum*, Paris: wyd. Hachette.

⁵⁾ M. Mezzadri, P. E. Balboni (2001), *Rete*, Guerra Edizioni.

⁶⁾ H. Bock, K. Eisfeld, H. Holthaus, U. Schütze-Nöhmké (2000), *Themen neu*, München: Hueber; H. Funk, M. Köenig (2001), *Eurolingua*, Cornelsen; R. M. Dallapiazza, E. von Jan, S. Dinsel, A. Schumann (1999), *Tangram*, München: Hueber.

⁷⁾ A. Köttgen (2001), *Spotkania*, München: wyd. Max Hueber Verlag.

Przeanalizowanie uwag otrzymanych od testujących.	Wstępnie sformułowane uwagi metodyczne, wysłane wraz z materiałami do testowania, spotkały się z pozytywnym przyjęciem przez testujących. Podkreślili oni ich przydatność przy prowadzeniu zajęć. Autorki napisały następnie komentarze do poszczególnych ćwiczeń w opisach lekcji z podręczników studenta na podstawie analizy uwag osób testujących.
Konferencja wewnętrzna – wymiana doświadczeń dotyczących pracy z materiałami do podręczników studenta i zeszytów ćwiczeń.	Uczestnicy konferencji mieli możliwość omówienia z autorkami swoich doświadczeń z testowania materiałów. Ponadto autorki przedstawiły w swoich referatach koncepcję metodyczną serii. Koordynator zorganizował burzę mózgów omawiającą już istniejącą koncepcję budowy podręczników nauczyciela i zbierającą od autorek i uczestników dodatkowe pomysły na ten temat.
Sformułowanie wniosków dotyczących kształtu podręczników nauczyciela.	Wnioski te są przedstawione poniżej.
Konsultacja z ekspertami.	Wątpliwe dla autorek kwestie związane z podręcznikami studenta, zeszytami ćwiczeń i podręcznikami nauczyciela autorki skonsultowały m.in. z prof. dr hab. Anną Dąbrowską i dr. Waldemarem Martyniukiem.

▼ Ostateczny kształt podręczników nauczyciela

W trzech częściach podręcznik nauczyciela zawiera obszerny wstęp metodyczny, w którym autorki zwracają szczególną uwagę na następujące kwestie:

- ▶ uczenia polskiego po polsku,
- ▶ roli motywacji do mówienia po polsku,
- ▶ rozwijania poszczególnych sprawności,
- ▶ typów błędów i sposobów ich poprawiania,
- ▶ propozycje rozpoczynania lekcji („rozgrzewki”) i zachowania w sytuacjach nieoczekiwanych („sytuacje awaryjne”),
- ▶ opisu egzaminu na poziomie podstawowym (*Po Polsku 3*).

Opisy poszczególnych lekcji zawierają:

- ▶ szczegółowe określenie celów lekcji,
- ▶ konkretne wskazówki dotyczące przeprowadzenia poszczególnych zadań,
- ▶ propozycje alternatywnej realizacji zadań,
- ▶ dodatkowe propozycje zadań domowych,
- ▶ gry i zabawy.

Ponadto w *Po Polsku 1* znajdują się dodatkowe ćwiczenia fonetyczne. W *Po Polsku 2* i *Po Polsku 3* zamieszczono także informacje o materiale powtórzeniowym. W *Po Polsku 3* są wskazówki dotyczące przeprowadzania ćwiczeń egzaminacyjnych.

Podręczniki zawierają:

- ▶ testy sprawdzające,
- ▶ teksty nagrań z podręcznika studenta,
- ▶ klucz do ćwiczeń z podręcznika studenta.

▶ Przykładowe gry rozwijające sprawność mówienia

Podobnie jak w ćwiczeniach z podręczników studenta, tak i w przypadku gier i zabaw autorkom zależało na:

- ▶ przygotowaniu studentów do budowania poprawnych i przede wszystkim płynnych wypowiedzi ustnych, dlatego część gier i zabaw ma charakter ćwiczeń przedkomunikacyjnych (tzn. utrwalających struktury gramatyczne i słownictwo); stanowią one przejście od ćwiczeń poprawnościowych typu dryl do całkowicie swobodnych zadań komunikacyjnych,
- ▶ zaproponowaniu wielu gier i zabaw umożliwiających budowanie zarówno krótkich, jednozdaniowych, jak i dłuższych, wielozdaniowych wypowiedzi,
- ▶ zaproponowaniu zadań zróżnicowanych ze względu na formę – gry mają więc postać obrazków, zdjęć, pojedynczych słów, zdań, a także dłuższych tekstów,
- ▶ zaproponowaniu zadań umożliwiających pracę w grupach dwu, trzyosobowych, a także na forum całej klasy,
- ▶ łączeniu sprawności: część gier wymaga uprzedniego zapoznania się z tekstem lub przygotowania go przez studenta, przekazania treści czytanego lub zredagowanego tekstu, przekazania treści usłyszanego tekstu,
- ▶ przeniesieniu punktu ciężkości z nauczyciela na studentów. Gry i zabawy doskonale umożliwiają nauczycielowi wejście w rolę osoby obserwują-

cej i kontrolującej pracę studentów. W zasadzie studenci cały czas mówią, nauczyciel czuwa jedynie nad prawidłowym przebiegiem zadania.

Każda z gier ma wyraźnie zarysowaną sytuację, stanowiącą punkt wyjścia do dalszej pracy. Jest poprzedzona krótkim opisem z zaakcentowanym celem danego zadania. Zawiera też sugestie, w którym momencie lekcji jest wskazane jej zastosowanie. Gry mają pełnić funkcję motywującą do mówienia, a także czasami kompensacyjną. Niektóre z nich stanowią uzupełnienie materiału z podręcznika studenta. Umożliwiają też powtórzenie materiału.

▼ Gry z Po Polsku 1

Poniżej prezentujemy trzy gry z *Po Polsku*

1. Podczas ich wykonywania studenci ćwiczą

Liczebniki – wersja dla lektora

imię i nazwisko	Gdzie mieszka pan / pani...?	Jaki numer rejestracyjny samochodu ma pan / pani...?
Andrzej Domański	w Warszawie	WS 10552
Katarzyna Zięba	w Lublinie	LU 15417
Dorota Mrugała	we Wrocławiu	WR 00167
Władysław Baranowicz	w Krakowie	KR 67809
Kazimierz Ziemiak	w Łodzi	LD 42356

Liczebniki – przykład jednej z wersji A-F dla studentów – wersja A

imię i nazwisko	Gdzie mieszka pan / pani...?	Jaki numer rejestracyjny samochodu ma pan / pani...?
Andrzej Domański	w Warszawie	WS 10552
Katarzyna Zięba		
Dorota Mrugała	we Wrocławiu	
Władysław Baranowicz		
Kazimierz Ziemiak	w Łodzi	

Zawody i zajęcia – wersja dla lektora

imię i nazwisko	Kim jest pan/pani...?	Jakie języki obce zna pan/pan...?
Wojciech Brzeziński	urzędnikiem	angielski, hiszpański
Marta Torba	dentystką	rosyjski, francuski
Rajmund Koza	bezrobotnym	hiszpański, włoski
Anna Radwańska	dziennikarką	angielski, niemiecki
Renata Słaba	emerytką	niemiecki, rosyjski

Zawody i zajęcia – przykład jednej z wersji A-F dla studentów – wersja A

imię i nazwisko	Kim jest pan/pani...?	Jakie języki obce zna pan/pan...?
Wojciech Brzeziński	urzędnikiem	
Marta Torba		rosyjski, francuski
Rajmund Koza		hiszpański, włoski
Anna Radwańska		
Renata Słaba	emerytką	

przede wszystkim mówienie, jednak zgodnie ze wspomnianą wyżej tendencją do łączenia sprawności, ćwiczone jest także rozumienie ze słuchu, a w trzeciej grze ponadto rozumienie tekstu pisanego i pisanie.

Gry *Liczebniki*⁸⁾ i *Zawody i zajęcia*⁹⁾ są typowymi ćwiczeniami wykorzystującymi lukę informacyjną. Celem gry *Liczebniki* jest wyćwiczenie używania liczebników 1–10 oraz ćwiczenie wymowy, a *Zawody i zajęcia* – naukę słownictwa związanego z zawodami. Gra umożliwia także wymianę informacji między studentami. Zmuszeni są oni do zadawania pytań. W grach musi uczestniczyć przynajmniej pięcioro studentów. Lektor kopiuje kartki z wersjami A-F i rozdaje je studentom. Ci zadają sobie wzajemnie pytania o brakujące informacje. Wygrywa ta osoba, która pierwsza uzupełni wszystkie brakujące informacje.

⁸⁾ Małgorzata Mafolepszka, Aneta Szymkiewicz (2005), *Po Polsku 1*, Podręcznik nauczyciele, seria *Hurra!!!*, Kraków: wyd. Prolog, s. 14.

⁹⁾ Małgorzata Mafolepszka, Aneta Szymkiewicz (2005), *Po Polsku 1*, Podręcznik nauczyciele, seria *Hurra!!!*, Kraków: wyd. Prolog, s. 21.

W powyższych grach lektor kopiuje studentom wersje A–F, w których analogicznie do zamieszczonego powyżej przykładu – wersja A – brakuje różnych informacji. Opracowano je tak, by po rozdaniu przez lektora wszystkich pociętych karteczek, studenci pytając o brakujące części tabeli, mogli uzupełnić ją w całości.

Celem trzeciej prezentowanej gry o nazwie *Budżet*¹⁰⁾ jest utrwalenie nowego słownictwa i powtórzenie liczebników. Podczas jej wykonywania studenci pracują w grupach 2–3-osobowych. Nauczyciel może przynieść ze sobą katalogi domu meblowego. Jeśli jednak ich nie ma, może skopiować załączone oferty domu meblowego *Świat wewnątrz* i sklepu z AGD. Każda grupa otrzymuje jedno ogłoszenia dotyczące wynajmu mieszkania.

Budżet – ogłoszenia dotyczące wynajmu mieszkania

WYNAJEM	WYNAJEM	WYNAJEM
Wynajmę mieszkanie, trzypokojowe, nieumeblowane, urządzona kuchnia, od zaraz. Tel. 567 43 21	Wynajmę na rok dwupokojowe, nieumeblowane, balkon, mała kuchnia bez wyposażenia, tanio. Tel. 120 87 23	Wynajmę czteropokojowe, nieumeblowane, pralka, duża kuchnia, lodówka, kuchenka, taras, od zaraz. Tel. 563 14 21 (dzwonić wieczorem)

Budżet – cennik domu meblowego i oferta sklepu z AGD

CENNIK DOMU MEBLOWEGO „ŚWIAT WNEŹRZ”	OFERTA SKLEPU AGD
<p>Pokój dzienny Sofa Marta 450,- Fotel Marta 214,- Sofa Anna 560,- Fotel Anna 230,- Stolik drewniany 250,- Stolik drewniany ze szklanym blatem 320,- Półka 59,-</p> <p>Kuchnia, jadalnia Szafka kuchenna wisząca 99,- Szafka kuchenna stojąca 89,- Stół maluch 199,- Stół maxi 340,- Krzesło drewniane 102,- Krzesło rozkładane plastikowe 89,-</p> <p>Sypialnia Szafa pojedyncza 570,- Szafa podwójna 899,- Łóżko dwuosobowe 999,- Łóżko jednoosobowe 999,-</p>	<p>Kuchenka czteropalnikowa 1099,- Kuchenka mikrofalowa 340,-</p> <p>Lodówka Mikrus 350,- Lodówka Rodzinna 560,-</p> <p>Zmywarka 780,-</p> <p>Pralka LWR 500 (5 kg) 999,- Pralka LWR 300 (3 kg) 699,-</p> <p>Ekspres do kawy mini 95,- Ekspres do kawy 145,-</p> <p>Czajnik elektryczny 99,-</p> <p>Komplet talerzy (6 osób) 200,- Komplet sztućców (6 osób) 100,-</p> <p>Szklanka 5,-</p> <p>Komplet 3 garnków 199,- Komplet 6 garnków 299,-</p>

¹⁰⁾ op. cit. s. 75.

Materac dwuosobowy 560,-
 Materac jednoosobowy 360,-
 Kołdra bawełniana antyalergiczna 350,-
 Poduszka 120,-

Łazienka

Lustro prostokątne duże 200,-
 Lustro owalne duże 200,-
 Lustro prostokątne małe 99,-
 Lustro owalne małe 99,-
 Komplet ręczników 210,-
 Szafka wisząca 120,-

Patelnia mała 46,-
 Patelnia średnia 48,-
 Patelnia duża 50,-

Gry z Po Polsku 3¹¹⁾

Gra nr 1 umożliwia utrwalenie struktur związanych z wyrażaniem protestu, a także pozwala przećwiczyć użycie celownika w liczbie pojedynczej i mnogiej. Każdy ze studentów dostaje ankietę, którą musi jak najszybciej wypełnić. Powinien zadać poniższe pytania jak największej liczbie studentów. Wygrywa ten, który zbierze największą liczbę prawidłowych odpowiedzi. Weryfikacja odbywa się podczas

prezentacji wyników ankiety. Jeżeli wyznaczmy studentom czas na wykonanie tego zadania (np. 10 min), każdy z nich starając się zdobyć jak najwięcej informacji, będzie przemieszczał się po klasie. Gra jest znakomitym uzupełnieniem lekcji, podczas której uczniowie są zmęczeni albo senni. Można ją zrealizować jako zwykłe ćwiczenie w parach, wówczas studenci nie muszą wstawać ze swoich miejsc – zadają sobie wzajemnie poniższe pytania i notują odpowiedzi kolegi/koleżanki.

Pytanie	Imię studenta	Odpowiedź studenta
1. Czy segregujesz śmieci?		
2. Czy działasz w jakiejś organizacji ekologicznej?		
3. Czy jesz mięso? Jeśli nie, to czy robisz to z powodów ideologicznych? Jakich?		
4. Czy jesteś przeciwny emisji gazów toksycznych do atmosfery?		
5. Czy jesteś przeciwny budowie autostrad?		
6. Czy jesteś przeciwny ogrodom zoologicznym? Dlaczego?		
7. Czy jesteś przeciwny testom na zwierzętach?		
8. Czy jesteś przeciwny zanieczyszczaniu rzek?		

Po upływie wyznaczonego przez nauczyciela czasu należy przeznaczyć ok. 3 minut na uporządkowanie informacji i przygotowanie wniosków. Jeżeli czas na to pozwala, studenci powinni zaprezentować wyniki na forum grupy. Można również zadać im do domu napisanie wniosków z ankiety. Można też im zaproponować kilka struktur potrzebnych do opracowania wniosków, np.:

Większość moich rozmówców jest przeciwna

Tylko jedna osoba mówi, że

Wszyscy segregują śmieci i

Nikt nie

Wnioski mogą mieć charakter „wystąpienia protestacyjnego”, jeżeli są bulwersujące dla ankietującego studenta. Jeśli okaże się, że niewielu studentów w grupie interesuje się ekologią lub też nie wdraża w życie postulatów ekologicznych, może on zaprezentować przemówienie używając poniższych zwrotów:

To smutne, że

Jestem oburzony/a tym, że

Nie mogę zaakceptować faktu, że

To skandal, że

Gra nr 2 umożliwia powtórzenie słownictwa związanego z tematem religia, a także

¹¹⁾ Podręcznik jest obecnie w fazie prac redakcyjnych.

zmusza studentów do zadawania pytań. Nauczyciel rozdaje studentom kartki, na których jest napisane jedno słowo związane z tematem. Każdy student otrzymuje jedną kartkę i nie pokazuje jej innym. Pozostali muszą odgadnąć, jakie słowo jest na kartce osoby pytaney. Osoba pytana może tylko udzielić potwierdzającej lub przeczącej odpowiedzi.

Przykłady kartek do rozdania:

hinduizm	chrześcijaństwo	protestantyzm	katolicyzm
islam	judaizm	prawosławie	
ksiądz	pastor	pop	rabin
zbór	kościół	meczeta	synagoga

Zaleca się zapisanie na tablicy kilku przykładowych pytań, które studenci mogą zadawać sobie nawzajem, jak np.:

Czy to jest religia?

Czy to jest osoba?

Czy ta osoba reprezentuje religię katolicką?

Czy to jest miejsce, do którego chodzą wyznawcy... ?

Czy ta religia jest rozpowszechniona w Europie?

Gra nr 3 umożliwi wykorzystanie słownictwa związanego z polityką, a także ćwiczy

wyrażanie przyszłości, składanie obietnic i argumentowanie. Należy podzielić studentów na trzy grupy. Jedna z nich ma reprezentować program partii prawicowej, a druga lewicowej. Można zaproponować nazwy tych partii. Startują one w wyborach parlamentarnych i muszą przekonać wyborców do swoich postulatów. Trzecia grupa to publiczność lub potencjalni wyborcy, którzy będą zadawać pytania przedstawicielom obydwu partii. Ci z kolei będą odpowiadać na pytania publiczności związane z:

a) pracą i polityką socialną:

- ▶ *jakie propozycje mają dla bezrobotnych?*
- ▶ *jakie propozycje mają dla emerytów i rencistów?*

b) edukacją:

- ▶ *jakie propozycje mają dla studentów?*
- ▶ *jakie propozycje mają dla rektorów szkół wyższych i dyrektorów innych szkół?*

c) sytuacją kobiet:

- ▶ *jakie propozycje mają dla kobiet dyskryminowanych w pracy?*
- ▶ *jakie propozycje mają dla kobiet na urloпах macierzyńskich?*

d) przedsiębiorczością:

- ▶ *czy obniżą podatki*

Na koniec grupa wyborców może zrobić podsumowanie debaty. Proponuje się podać wszystkie „za” i „przeciw” programów obydwu partii.

(sierpień 2006)

Grażyna Przechodzka¹⁾

Lublin

Wprowadzanie standardów europejskich w kształceniu językowym młodzieży polskiej ze Wschodu Na przykładzie Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS

W roku 2004 po raz pierwszy odbyły się (w kraju i poza jego granicami) państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, które stały się ukoronowaniem prac

wprowadzania do polskiej glottodydaktyki systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego opartego na europejskich standardach nauczania. Przygotowania do tego tak ważnego wydarzenia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców przy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

rozpoczęły się znacznie wcześniej, już w latach 90. ubiegłego wieku w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego, w którym przeprowadzono testy biegłości, opracowane przez pracowników Instytutu²⁾. Prace nad polskim systemem certyfikatywnym zostały znacznie przyspieszone dzięki działalności Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (powołanej w 1999 r. przez Ministra Edukacji Narodowej), przekształconej następnie w Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2003 r.)³⁾.

Na wiosnę 2000 r. Komisja ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego powołała zespół, tzw. Grupę Roboczą⁴⁾, którego zadaniem było:

- ▶ przygotowanie zadań testujących wszystkie sprawności językowe, a więc: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczną, rozumienie tekstu pisanego, pisanie (rozumiane jako redagowanie różnych form wypowiedzi pisemnych) i mówienie na trzech poziomach zaawansowania językowego (podstawowym – B1, średnim ogólnym – B2 i zaawansowanym – C2),
- ▶ opracowanie jednolitych zasad poprawiania i oceniania poszczególnych części testu (w tym zasad technicznych),
- ▶ opracowanie kryteriów oceny wypowiedzi pisemnych i ustnych,
- ▶ opracowanie materiałów wewnętrznych, usprawniających pracę osób układających zadania i testy certyfikatywne⁵⁾.

W skład Grupy Roboczej weszli początkowo przedstawiciele siedmiu ośrodków uniwersyteckich, zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wroc-

ławskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie⁶⁾. Ważną, aczkolwiek początkowo chyba nie do końca uświadomianą pochodną prac w Grupie Roboczej, było wprowadzanie przez jej członków standardów europejskich do programów nauczania języka polskiego jako obcego w ośrodkach, zajmujących się kształceniem cudzoziemców. Przedstawienie tych działań jest celem niniejszego artykułu.

Regularne spotkania, na których przygotowywano zadania testowe różnego typu, poddawane następnie szczegółowej zespołowej analizie i weryfikacji, uświadomiły członkom zespołu konieczność wprowadzenia i posługiwania się w ośrodkach kształcących cudzoziemców jednolitą terminologią, określającą poszczególne poziomy zaawansowania językowego, a w konsekwencji – dostosowania do nich programów nauczania. Do tego celu wykorzystano materiały dotyczące opisu poziomów kompetencji językowej, wykazy i katalogi zagadnień dla konkretnych poziomów zaawansowania językowego⁷⁾ oraz doświadczenie osób – członków grupy. Standaryzacja programów nauczania objęła także Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie (dalej: Centrum), w którym na różnego rodzaju kursach językowych uczy się przede wszystkim młodzież ze Wschodu⁸⁾.

Modyfikacja programów stała się możliwa dzięki m. in. zapoznaniu się z przebiegiem i charakterem prac Grupy Roboczej nad polskim systemem certyfikatywnym oraz wewnętrznym szkoleniom, na których pracownicy Centrum indywidualnie i w zespołach dwuosobowych przygotowywali zadania testowe ze wszystkich sprawności na trzech poziomach zaawansowania

²⁾ W. Martyniuk (2001), *Certyfikatywne testy biegłości w języku polskim jako obcym*, w: „Inne optyki”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 495-496.

³⁾ W. Miodunka (2005), *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, w: „Nauka” 1/2005, s. 35-43.

⁴⁾ Szczegółowo o pracach Grupy Roboczej patrz: E. Lipińska (2004), *Działalność Grupy Roboczej ds. Testów Certyfikatywnych*, w: „Wrocławskie dyskusja o języku polskim”, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 547-550.

⁵⁾ Mowa o *Vademecum egzaminatora* (2004), Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa: MENiS.

⁶⁾ W chwili obecnej Grupa została poszerzona o przedstawicieli kolejnych placówek i liczy ok. 40 członków.

⁷⁾ Patrz: *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004), Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa: MENiS; *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

⁸⁾ Słuchacze Centrum rekrutują się przede wszystkim z krajów dawnego ZSRR i większość z nich legitymuje się udokumentowanym polskim pochodzeniem. Poza rocznym kursem przygotowawczym do studiów w Polsce Centrum prowadzi dla młodzieży ze Wschodu humanistyczne studia podyplomowe oraz polonistyczne studia licencjackie. Swoje umiejętności językowe studenci z różnych krajów mogą także rozwijać na kursach wakacyjnych.

językowego: B1, B2 i C2, będące następnie punktem wyjścia do dyskusji glottodydaktycznych, w wyniku których dokonano zmian metodycznych w sposobie prowadzenia zajęć z języka polskiego oraz zmian programowych.

Ze względu na swój specyficzny charakter na szczególną uwagę zasługuje modyfikacja programów nauczania językowego na tzw. roku zerowym⁹⁾. Wynika to stąd, że jego najważniejszym zadaniem jest przygotowanie cudzoziemców do studiów w Polsce przez kształcenie nie tylko językowe, ale także merytoryczne, polegające na wyrównywaniu różnic programowych między polskimi liceami ogólnokształcącymi a szkołami, które ukończyli słuchacze Centrum. Nauka na roku zerowym trwa dwa semestry i obejmuje poza językiem polskim nauczanie:

- ▶ w grupach o profilu humanistycznym: historii literatury polskiej i historii Polski,
- ▶ w grupach o profilu ekonomicznym: matematyki, historii Polski (z elementami historii gospodarczej) i geografii.

Zgodnie z programem w październiku odbywają się zajęcia tylko z języka polskiego w wymiarze 25 godzin tygodniowo, które pozwalają nauczycielom na:

- ▶ zorientowanie się, jaki rzeczywisty poziom zaawansowania językowego prezentują słuchacze,
- ▶ wyrównanie poziomu zaawansowania językowego uczących się, ponieważ nadrzędnym kryterium podziału na grupy jest kierunek przyszłych studiów, nie zaś posiadana znajomość języka polskiego,
- ▶ określenie językowych potrzeb grupy, uwarunkowanych kierunkiem przyszłych studiów.

Od listopada do planu zajęć są wprowadzane pozostałe zajęcia przedmiotowe zgodnie z profilem danej grupy, pozwalające na uzupełnianie wiedzy merytorycznej, niezbędnej do podjęcia studiów na określonym kierunku. Na lektorat języka polskiego przeznaczają się średnio ok. 20 godzin tygodniowo, w ramach których są prowadzone także zajęcia z wiedzy o Polsce i jej kulturze. Wprowadzanie standardów europejskich dotyczyło więc zajęć *stricte* językowych

i polegało na włączeniu do programu nauczania na zasadach równoprawnych sprawności testowanych także na egzaminach certyfikatowych, którym do tej pory poświęcano na lektoracie stosunkowo niewiele miejsca. Chodzi tu przede wszystkim o rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego.

▼ **Rozumienie ze słuchu** – Na kształcenie tej sprawności w aktualnym programie języka polskiego przeznaczają się 2-4 godziny tygodniowo w zależności od potrzeb słuchaczy i ich zaawansowania językowego. Zajęcia przewidziane na rozwijanie słuchania obejmują różne typy zadań pozwalające na sprawdzanie rozumienia szczegółowego, selektywnego i globalnego dzięki zadaniom wielokrotnego wyboru, wypełnianiu luk w tekście, dobieraniu informacji czy pytaniom otwartym. Na wszystkich poziomach zajęcia obejmują rozumienie różnych rodzajów tekstów:

- ▶ pojedynczych wypowiedzi intencjonalnych i tematycznych,
- ▶ fragmentów dialogów intencjonalnych i tematycznych,
- ▶ krótkich ciągłych wypowiedzi intencjonalnych i tematycznych (adaptowanych lub oryginalnych),
- ▶ fragmentów tekstów radiowych i telewizyjnych,
- ▶ fragmentów filmów,
- ▶ innych tekstów (w zależności od inwencji uczącego).

Taki właśnie dobór tekstów oraz typów zadań został podyktowany tym, że większość studentów nigdy wcześniej¹⁰⁾ nie miała możliwości rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu podczas zajęć z języka polskiego w krajach ojczystych, a opanowanie tej umiejętności jest szczególnie ważne dla rozumienia wykładów podczas studiów. Wprowadzono je więc do programu nauczania, wykorzystując opis standardów wymagań egzaminów certyfikatowych wraz ze znajdującymi się w nim katalogami funkcji i pojęć językowych oraz katalogami tematycznymi.

⁹⁾ Słuchacze tzw. roku zerowego to osoby, które po pomyślnie zdanych egzaminach zostały zakwalifikowane na studia do Polski przez powoływane do tego celu (przez Biuro Uznanalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej MNIŚZW) komisje egzaminacyjne.

¹⁰⁾ Z rozmów przeprowadzonych ze studentami wynika, że zajęcia z języka polskiego, na które uczęszczali w swoich krajach, nie uwzględniały rozwijania tej umiejętności. W niektórych tylko przypadkach uczniowie sporadycznie wykonywali odpowiednie zadania, ograniczające się zwykle do zadań typu prawda/fałsz.

▼ **Rozumienie tekstu pisanego** – Zajęcia przeznaczone na rozwijanie tej sprawności (w wymiarze 4 godzin tygodniowo) wzbogacono o typy zadań pozwalające na sprawdzanie w większym niż dotychczas zakresie rozumienia szczegółowego, selektywnego i globalnego dzięki zadaniom wielokrotnego wyboru, zadaniom na wyszukiwanie i dobieranie informacji czy porządkowanie tekstu. Stosunkowo najłatwiej uczący się radzą sobie z zadaniami typu *prawda/fałsz*, ponieważ z ćwiczeniami tego typu zetknęli się już wcześniej.

Rodzaje tekstów są dostosowane do poziomu zaawansowania językowego grupy i obejmują, poza dłuższymi tekstami ciągłymi:

- ▶ pojedyncze napisy i ogłoszenia intencjonalne oraz tematyczne,
- ▶ fragmenty oryginalnych tekstów prasowych, turystycznych i informacyjnych,
- ▶ krótkie teksty prasowe i specjalistyczne,
- ▶ krótkie teksty intencjonalne,
- ▶ listy prywatne i urzędowe,
- ▶ formularze urzędowe,
- ▶ inne, w zależności od potrzeb grupy.

Wszystkie teksty są dobierane na podstawie wykazów funkcji i pojęć językowych oraz wykazów tematycznych, znajdujących się w opisie standardów egzaminów certyfikatowych.

▼ **Pisanie** – Rozwijaniu tej sprawności poświęcano w programach nauczania języka polskiego w Centrum stosunkowo dużo miejsca, gdyż wynikało to z konieczności realizacji podstawowych, przedstawionych wyżej, zadań roku zerowego. Jednakże, dzięki pracy nad certyfikacją języka polskiego jako obcego, znacznie zmodyfikowano zasady sprawdzania i oceniania prac pisemnych przez wprowadzenie certyfikatowych kryteriów ich oceny, a więc oceniania każdej pracy pod względem:

- ▶ wykonania zadania (treści, długości, formy, kompozycji),
- ▶ poprawności gramatycznej,
- ▶ słownictwa,
- ▶ stylu,
- ▶ ortografii i interpunkcji.

Wszystkie kryteria są jednakowo punktowane, co – z jednej strony pozwala na zobiek-

tywizowanie oceny, z drugiej zaś – na uzyskanie wiedzy o tym, którym kryteriom należy poświęcić więcej uwagi podczas indywidualnej pracy nad tekstem. Ocenianie prac polega więc nie tylko na wystawieniu oceny i poinformowaniu o niej zainteresowanego, ale przede wszystkim na szczegółowym uzasadnieniu przyznanej liczby punktów za dane kryterium, co znacznie ułatwia piszącemu jej poprawę.

Z praktyki wynika, iż najwięcej problemów przysparza piszącym kwestia długości wypracowań, które często odbiegają od wymaganej, określonej przez nauczyciela liczby słów. Studenci zwykle lekceważą informację o tym, że pisząc pracę znacznie przekraczającą podaną ich liczbę, tracą punkty za wykonanie zadania. Uważają bowiem, że *„im dłuższy tekst, tym powinien być wyżej oceniony”*, ponieważ tak właśnie oceniano ich prace w szkołach.

Zmodyfikowane programy nauczania pisania uwzględniają również typy tekstów i rodzaje zadań stosownie do standardów wymagań egzaminacyjnych i obejmują redagowanie zarówno krótkich tekstów użytkowych, jak i dłuższych wypowiedzi pisemnych (np. opis, charakterystyka, opowiadanie, relacja, recenzja, streszczenie, sprawozdanie, notatka z wykładu) ze zwróceniem szczególnej uwagi na teksty prywatne (oficjalne i nieoficjalne) oraz urzędowe.

▼ **Mówienie** – Podobnie jak w przypadku pisania, jest to sprawność zajmująca w nauczaniu ważne miejsce i uwzględniana we wszystkich programach językowych. Istotne zmiany polegały na dostosowaniu istniejących wcześniej egzaminacyjnych kryteriów oceniania wypowiedzi ustnych do wymagań egzaminów certyfikatowych, z czym wiązało się wprowadzenie 5 kryteriów oceny:

- ▶ sprawności komunikacyjnej,
- ▶ wykonania zadania i sposobu prezentacji,
- ▶ poprawności gramatycznej,
- ▶ słownictwa, idiomatyki, stylu,
- ▶ wymowy i intonacji.

Programy rozwijające sprawność mówienia uwzględniają różne typy tekstów i zadań zawarte w standardach wymagań egzaminacyjnych ze szczególnym naciskiem na te formy

¹¹⁾ Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod red. W. Miodunki, Kraków 1992.

wypowiedzi ustnych, które są niezbędne podczas studiów, np. referaty, przemówienia czy dyskusje. Zwraca się także uwagę na umiejętne stosowanie językowych konwencji socjokulturowych oraz posługiwanie się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny.

▼ **Poprawność gramatyczna** – Przy rozwijaniu tej sprawności, polegającej na opanowaniu nie tyle reguł gramatycznych (zwłaszcza w grupach niepolonistycznych), co poprawnego ich użycia w mowie i piśmie, już od lat 90. korzystano z programów nauczania szczegółowo opisanych w: *Języku polskim jako obcym. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*¹²⁾. Dzięki temu stosunkowo szybko dostosowano programy nauczania gramatyki do standardów wymagań egzaminacyjnych, wprowadzając przy tym większą różnorodność zadań (od zadań wyboru po transformacyjne), na podstawie zadań z testów certyfikatowych. Ujednolicono także zasady poprawiania testów gramatycznych (osiągnięć i biegłości), wprowadzając do punktacji najniższą jednostkę punkcyjną – 0,25 p. przy zadaniach wyboru lub odejmując 0,25 p. za błąd ortograficzny.

Ze względów oczywistych w programach nauczania języka polskiego Centrum wydzielono oddzielne, specjalne zajęcia poświęcone wzbogacaniu słownictwa (w tym nacechowanego stylistycznie), ortografii i interpunkcji oraz pracy z tekstami specjalistycznymi (humanistycznymi lub ekonomicznymi), co także sprzyja lepszemu przygotowaniu słuchaczy do podjęcia studiów w Polsce.

Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że udział w pracach nad polskim systemem certyfikatowym stał się dla pracowników Centrum ważnym impulsem do podjęcia działań na rzecz zmiany programów nauczania. Uświadomił im bowiem konieczność szybkiego ich unowocześnienia i modyfikacji oraz wprowadzenia jednolitej terminologii glottodydaktycznej przy określaniu poziomów zaawansowania językowego, przyspieszając jednocześnie ich dostosowanie do standardów europejskich. Dzięki temu słuchacze zyskali możliwość przystępowania do egza-

minów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego bez dodatkowych kursów przygotowawczych. Wprowadzanie standardów europejskich wraz z odpowiednią terminologią określającą poziomy nauczania, uświadomiły uczącym języka polskiego wagę i znaczenie jeszcze jednego, niezmiernie istotnego w pracy glottodydaktycznej faktu: braku korelacji między programami nauczania języka polskiego w kraju i poza jego granicami. Kandydaci na studia do Polski są uczeni w swoich krajach ojczystych w różnych ośrodkach, na różnego rodzaju kursach (np. zajęciach fakultatywnych w szkołach, niedzielnych przy polskich parafiach, lekcjach prywatnych), na których dobór programów i podręczników jest bardzo zindywidualizowany, uzależniony często od posiadanych (zwykle bardzo skromnych, wynikających z ograniczonych możliwości finansowych szkoły bądź nauczyciela) materiałów. Istotną przyczyną takiego stanu rzeczy jest także zdecydowanie zbyt wąski zakres działań koordynujących nauczanie języka polskiego poza granicami Polski z nauczaniem w kraju ojczystym przyszłego studenta, brak jednolitych, obowiązkowych programów nauczania opracowanych na podstawie standardów europejskich i zalecanych do nich podręczników¹²⁾. Dzięki studiom podyplomowym o specjalizacji „nauczanie języka polskiego jako obcego”, prowadzonym przez kilka ośrodków akademickich (m. in. UJ, UAM w Poznaniu, UŚ w Katowicach, UW) oraz kursom przygotowawczym dla kandydatów na lektorów zagranicznych organizowanym przez MNIŚZW, a także kursom dla nauczycieli języka polskiego, podejmujących pracę w krajach dawnego ZSRR, organizowanych przez Zespół ds. Polonii CODN, jakość kształcenia językowego za granicą systematycznie rośnie. Konieczne jest wszakże zintensyfikowanie działań koordynujących pracę ośrodków zagranicznych i krajowych oraz działań wprowadzających standardy europejskie z wykorzystaniem doświadczenia i wiedzy zdobytej przy pracy nad polskim systemem certyfikatowym. Jest to kolejne ważne zadanie, przed którym stoi Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

(październik 2006)

¹²⁾ Wstępna lista podręczników dostępnych na polskim rynku księgarskim i zalecanych do nauczania języka polskiego jako obcego na trzech poziomach zaawansowania językowego: B1, B2 i C2 została przygotowana przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwania i rezultaty

Po dwu latach certyfikacji prowadzonej zgodnie z „Ustawą z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim”²⁾ można mówić o sukcesie certyfikacji rozumianej jako proces potwierdzania państwowymi dyplomami znajomości języka polskiego jako obcego. O sukcesie świadczy fakt, że aż 330 cudzoziemców z 34 państw świata przystąpiło w tym czasie do egzaminów i że zdało je 192 egzaminowanych. Oznacza to, że polskie władze państwowe właściwie wykorzystają zainteresowanie Polską i językiem polskim, jakie towarzyszyło za granicą procesowi wchodzenia Polski do Unii Europejskiej, co ostatecznie dokonało się 1 maja 2004 r. Od tego dnia język polski stał się szóstym językiem europejskim pod względem liczby użytkowników w Unii³⁾ (po niemieckim – 90,3 mln rodzimych użytkowników, francuskim – 62,5 mln, angielskim – 61,8 mln, włoskim – 57,2 mln i hiszpańskim – 39,8 mln). Co więcej, język polski stał się najliczniej reprezentowanym przez użytkowników wśród nowych języków oficjalnych Unii (38,7 mln wobec 36,9 mln mówiących pozostałymi językami: czeskim, węgierskim, słowackim, litewskim, łotewskim, słoweńskim, estońskim i maltańskim). Dominująca pozycja polszczyzny wynika także z tego, że kolejne języki w Unii reprezentują liczby użytkowników znacznie mniejsze od polskiego: niderlandzki prawie dwa razy mniejszą, grecki, portugalski, czeski i węgierski prawie cztery razy mniejszą, szwedzki ponad pięć razy mniejszą itd. Jeśli spojrzeć na polszczyznę jako na reprezentanta języków słowiańskich, spośród których cztery znalazły się w Unii, to także i tu język polski ma pozycję dominującą (38,7 mln w stosunku do 17,5 mln użytkowników języków

czeskiego, słowackiego i słoweńskiego razem wziętych).

Nowelizacja ustawy o języku polskim w 2003 r., uzupełniona rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 października 2003 r.⁴⁾, pozwoliła na zorganizowanie pierwszych egzaminów certyfikatowych w 2004 r. Zgodnie z cytowanymi aktami prawnymi odbywają się one na trzech poziomach: B1 (podstawowym), B2 (średnim ogólnym) i C2 (zaawansowanym). Każdy egzamin składa się z pięciu części: rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów pisanych, pisania (redagowania prac pisemnych) i mówienia. Za każdą z tych części zdający może uzyskać 40 punktów, a za cały egzamin – 200 punktów. Aby zdać cały egzamin i każdą z jego części, trzeba uzyskać co najmniej 60% punktów (tzn. 24 punkty z każdej części, a 120 punktów z całego egzaminu). Zdający otrzymują certyfikaty z oceną znajomości języka polskiego, mieszczące się w następującej skali: celujący, bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny.

Przed rozpoczęciem certyfikacji wśród członków Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN panowały oczekiwania na temat jej przebiegu. Oto najważniejsze z nich:

- ▶ Obcokrajowcom polskiego pochodzenia i Polakom mieszkającym na stałe za granicą egzaminy certyfikatowe dadzą możliwość poświadczenia znajomości języka polskiego. Oczekiwano więc, że wśród kandydatów będą przeważać osoby polskiego pochodzenia oraz reprezentanci tych krajów, gdzie mieszka liczna Polonia (np. USA, Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii, Białorusi, Ukrainy itd.).

¹⁾ Prof. dr hab. Władysław T. Miodunka jest prorektorem ds. polityki kadrowej i finansowej i dyrektorem Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ *Dziennik Ustaw RP* nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.

³⁾ Dane na temat języków europejskich za W. Pisarkiem (2001), *Prawne uwarunkowania rozwoju języka*, w: „Język Polski” LXXXI, z. 4./2001, s. 242-252.

⁴⁾ Rozporządzenia precyzowały zadania Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz zasady przeprowadzania egzaminów z języka polskiego jako obcego. Zob. *Dziennik Ustaw RP* nr 191 z 12 listopada 2003 r.

- ▶ Im wyższy poziom znajomości języka polskiego, tym mniej będzie kandydatów do zdawania egzaminów certyfikатовych. Zgodnie z tym przekonaniem, najwięcej kandydatów powinno być na poziomie B1, a najmniej – na poziomie C2.
- ▶ W zasadzie brak było oczekiwań dotyczących liczby zdających. Dominowały natomiast dwie obawy: że będzie ich za dużo (np. kilkadziesiąt zgłoszeń do jednej sesji), albo za mało (kilka zgłoszeń do jednej sesji). W roku 2004 oczekiwano, że im bliższa setki będzie liczba zdających, o tym większym sukcesie certyfikacji będzie można mówić.
- ▶ Brak było także zdecydowanych oczekiwań co do poziomu znajomości języka polskiego. Oczekiwano raczej dominacji ocen dobrych i dostatecznych, nie licząc na wiele ocen bardzo dobrych.

O rozwoju certyfikacji świadczy zarówno liczba zdających, jak też liczba i rozmieszczenie ośrodków, w których odbyły się egzaminy. I tak w roku 2004 egzaminy odbywały się głównie w Polsce: w Krakowie (38 zdających), Warszawie (30 zdających), Katowicach i Wrocławiu (po 8 zdających). Pierwszy egzamin zagraniczny odbył się w Berlinie jesienią 2004 r. W stolicy Niemiec do egzaminów przystąpiło 22 kandydatów.

Co ważne, w 2005 r. egzaminy odbywały się nie tylko w polskich ośrodkach akademickich (Warszawie – 90 zdających, Krakowie – 35, Łodzi – 17, Wrocławiu – 7 i Cieszynie – 15), ale także za granicą: w Berlinie – 25 (dwie sesje w 2005 r.), w Bratysławie – 16, w Nowym Jorku – 13 oraz w Lille – 16. Warto podkreślić, że zagraniczne sesje egzaminacyjne okazały się bardzo udane, gdyż zgromadziły w sumie 70 zdających, choć egzaminy w Bratysławie, Nowym Jorku i Lille były pierwszymi egzaminami certyfikатовymi w tych krajach. Ze względu na późne skompletowanie liczby zdających nie udało się zorganizować egzaminów w Madrycie w 2005 r. Egzaminy powinny się odbyć w stolicy Hiszpanii wiosną 2006 r.

Ogółem rzecz biorąc w roku 2004 zdawało 106 osób, a w 2005 r. – 224, czyli ponad dwa razy więcej. W 2004 r. egzaminy odbyły

się w czterech polskich ośrodkach akademickich i jednym zagranicznym, gdy w 2005 r. w pięciu polskich i czterech zagranicznych. Uwagę zwraca Warszawa jako główny punkt certyfikacji, gdzie w 2005 r. zdawało 90 osób.

W 2005 r. wśród zdających zmniejszyła się trochę dominacja kobiet: w sumie po dwu latach kobiety stanowiły 61,5% zdających, gdy mężczyźni 38,5% (zob. tabelę I). O zmniejszeniu dominacji kobiet mówimy, gdyż w 2004 r. stanowiły one ponad 64% zdających⁵⁾.

Tabela I: Podział zdających w latach 2004–2005 według płci.

Kobiety	203
Mężczyźni	127

Po dwu latach uwidoczniła się wyraźnie kolejna tendencja, polegająca na tym, że wśród zdających przeważają ludzie młodzi, głównie w wieku od 20 do 29 lat. Wśród zdających dominują osoby w wieku 20-29 lat (184 osoby = 55,75%), a więc osoby studiujące i w ramach studiów rozumianych jako inwestycja na przyszłość kompletujące dokumentację swych umiejętności, w tym – znajomości języków obcych. Osoby funkcjonujące już na rynku pracy (wiek 30-39 lat) to druga pod względem wielkości grupa (70 osób = 21,21%); zob. tabelę II.

Tabela II: Zdający w latach 2004–2005 z podziałem na wiek.

Wiek	do lat 19	20-29 lat	30-39 lat	powyżej 40 lat
Liczba osób	33	184	70	43
Procent	10%	56%	21%	13%

W roku 2005 Niemcy umocnili się na pierwszym miejscu wśród reprezentantów ponad 30 narodów (78 zdających = 23,6%). Ciekawe, że po dwu latach na drugim miejscu w dalszym ciągu znajdują się Ukraińcy (33 osoby = 10%), którzy wraz z reprezentantami Rosji i Białorusi stanowiliby wyróżniającą się drugą co do wielkości grupę (60 osób = 18,2%). Zdający egzaminy certyfikатовe, pochodzący z tych krajów, są prze-

⁵⁾ Dane z roku 2004 zob. W. Miodunka (2005), *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, w: „Nauka” 2005, nr 1, s. 35-43. Zob. też D. Szczęsna (2005), *Egzaminy certyfikатовe z języka polskiego jako obcego*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2005, s. 31-32. W. Martyniuk (2004), *Teaching and Testing Polish as a Foreign Language*, w: „ALTENews”, Spring/Summer 2004, s. 1-2.

konani, że polszczyzna to ważny język europejski, a możliwość studiów i pracy w Polsce oznacza dla nich możliwość studiów i pracy w Unii Europejskiej. Dzięki egzaminom w Lille Francuzi wysunęli się po dwu latach na trzecie miejsce (28 osób = 8,5%), ale w roku 2005 byli na drugim miejscu z 22 zdającymi. Na czwartym miejscu w danych zbiorczych są Amerykanie (20 osób = 6%), a Hiszpanie zamykają pierwszą piątkę (17 osób = 5%). Ciekawe, że reprezentanci pierwszych pięciu narodów stanowią ponad 50% wszystkich zdających (176 osób = 53%; zob. tabelę III). W tabeli III zawarto dane liczbowe dotyczące reprezentantów 15 państw. Należy pamiętać, że w omawianym okresie do egzaminów przystąpiło 330 kandydatów z 34 państw, co oznacza, że zainteresowanie językiem polskim nie ogranicza się tylko do krajów sąsiednich lub tylko do Europy.

W dokumentacji zachowujemy taką identyfikację narodową, jaką podaje zdający. Jeśli identyfikuje się z dwoma krajami, to podajemy to w tabeli, jak w pozycji 15.

Tabela III: Zdający w latach 2004–2005 według krajów pochodzenia.

	Kraj pochodzenia/obywatelstwo	Liczba osób
1	Niemcy	78
2	Ukraina	33
3	Francja	28
4	USA	20
5	Hiszpania	17
6	Rosja	16
7	Czechy	15
8	Słowacja	15
9	Polska	13
10	Włochy	12
11	Białoruś	11
12	Japonia	9
13	Belgia	8
14	Austria	6
15	Francja/Polska	4

Jeśli chodzi o wyniki egzaminów certyfikacyjnych, to pokazuje je tabela IV. Przeważają oceny celujące i bardzo dobre, które stanowią w sumie ponad 48%. W ciągu dwu lat aż 27 osób otrzymało oceny celujące (8%). Połowę z nich dostały osoby zdające na poziomie C2.

Ocen bardzo dobrych było 135 (40%), a dobrych 97 (29%). Ocen dostatecznych było stosunkowo niewiele, bo tylko 19 (7%). Natomiast oceny niedostateczne stanowiły 16%; otrzymały je 52 osoby, z których prawie połowę stanowili zdający na poziomie B2, co potwierdza utrzymującą się tendencję do wybierania poziomu B2 przez zdających, którzy nie osiągnęli wszystkich umiejętności tego poziomu.

Tabela IV: Oceny uzyskane przez zdających w latach 2004–2005.

POZIOMY	OCENY					
	celujący		bardzo dobry		dobry	
B1	9	8%	43	40%	38	29%
B2	4		39		43	
C2	14		53		16	
Razem	27	8%	135	40%	97	29%

POZIOMY	OCENY				RAZEM
	dostateczny		niedostateczny		
B1	9	7%	18	16%	117
B2	7		25		118
C2	3		9		95
Razem	19	7%	52	16%	330

Z tabeli IV wynika także, iż najlepsze rezultaty uzyskali zdający na poziomie C2: oceny celujące uzyskało 14,7% zdających, bardzo dobre – 55,8%, dobre – 16,8%, dostateczne – tylko 3,2%, a niedostateczne – 9,5%.

Tabela V: Średnia liczba punktów uzyskanych przez zdających na poziomie B2.

	Poziom B2				
	Rozumienie ze słuchu	Poprawność gramatyczna	Rozumienie tekstów	Pisanie	Mówienie
2004	28,54	28,8	32,4	29,3	34,9
2005	31,14	29,34	32,2	29,8	34,17
średnia	29,8	29	32,3	29,5	34,5

Porównując rezultaty egzaminów osiągnięte w 2005 r. z rezultatami z roku 2004, trzeba zauważyć wyższy poziom zdających w roku 2005. Wyraża się on wyższymi ocenami w ogóle, mniejszą procentowo liczbą ocen niedostatecznych (20% w 2004; około 14% w 2005) oraz wyższą

średnią uzyskiwaną przez zdających w ramach poszczególnych umiejętności (rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów, pisania i mówienia). Średnie liczby punktów na poziomie B2 pokazuje tabela V. Wynika to z lepszej znajomości wymagań stawianych zdającym, co owocuje lepszym przygotowaniem kandydatów. Trzeba też podkreślić, że jest coraz więcej materiałów pozwalających dobrze przygotować się do egzaminów. Pojawiły się też publikacje dostępne na wolnym rynku, takie jak *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych* pod red. A. Seretny i E. Lipińskiej⁶⁾, które popularyzują założenia i wymagania stawiane kandydatom do egzaminów certyfikacyjnych.

Dzięki temu, że pracownice sekretariatu Państwowej Komisji Poświadczania wyliczają średnią liczbę punktów, które uzyskali zdający poszczególne umiejętności na odpowiednich poziomach, możemy powiedzieć, które umiejętności okazały się najtrudniejsze dla zdających w 2005 r. I tak na poziomie B1 niemal równie trudne okazały się poprawność gramatyczna i pisanie. Średnio trudne było rozumienie ze słuchu, a najłatwiejsze okazało się mówienie i rozumienie tekstów pisanych. Podobna tendencja powtórzyła się na poziomie B2 i na poziomie C2.

Na podstawie wyników możemy powiedzieć, że teksty służące do sprawdzenia rozumienia były stosunkowo łatwe na wszystkich poziomach, a na poziomie C2 wręcz za łatwe (najwyższa średnia, bo aż 35,6 punktów).

Tabela VI: Średnia liczba punktów z poszczególnych sprawności niezależnie od poziomu.

Średnie oceny certyfikacyjne wg sprawności: poziomy B1, B2, C2					
	Rozu- mienie ze słuchu	Popraw- ność grama- tyczna	Rozu- mienie tekstów	Pisanie	Mówie- nie
średnia	30,8	30,6	33,2	31,4	34,3

Jak z tego wynika, nastąpiła wyraźna poprawa zarówno w jakości przygotowywanych testów, jak i w równomierności przygotowania

wszystkich sprawdzanych umiejętności wśród zdających. W roku 2004 np. rozumienie ze słuchu było najgorzej opanowaną sprawnością na dwu poziomach – B1 i B2, podczas gdy w trakcie egzaminów w roku 2005 znalazło się na trzecim miejscu pod względem trudności. Można by to uznać za koniec problemów z rozumieniem ze słuchu, gdyby nie zestawienie zbiorcze punktacji średniej po dwu latach pokazane w tabeli VI. Wynika z niego, że najtrudniejsze były dwie umiejętności – poprawność gramatyczna i właśnie rozumienie ze słuchu (odpowiednio 30,6 oraz 30,8 punktów). Dlatego należy uznać za właściwe położenie nacisku na kształcenie rozumienia ze słuchu i na przygotowanie nagrań CD do ćwiczeń. Warto podkreślić, że w roku 2005 przykładowe testy⁷⁾ wydawane przez Państwową Komisję Poświadczania zostały opatrzone nagraniami CD dla każdego poziomu, co pozwoliło kandydatom zapoznać się praktycznie ze stopniem trudności zadań na rozumienie ze słuchu. Należy też odnotować fakt, że ośrodek wrocławski przygotował zestaw testów zatytułowany *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców* A. Dąbrowskiej, A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, U. Dobesz i M. Pasięki⁸⁾ z płytą CD dla poziomów B1, B2 i C2.

Szczególną uwagę zwracamy na tak zwane sprawności deficytowe, w których zdający są słabsi i które powodują czasami niezdanie egzaminu. Z drugiej strony warto podkreślić, że najlepiej opanowaną sprawnością jest mówienie po polsku (34,3 pkt. – średnia z dwu lat), co często dziwi samych Polaków, którzy uważają mówienie po polsku za sprawność trudną.

Po dwu latach widać dość równomiernie rozłożone zainteresowanie wszystkimi poziomami, przy czym dominuje zainteresowanie poziomami B1 i B2 (117 i 118 osób = po około 35,5%). Egzamin na poziomie C2 zdawało 95 osób, co stanowi 29%. Z tego, co powiedziano wcześniej przy okazji omawiania ocen, widać, że powinno się utrzymywać równomierne zainteresowanie poziomami, a wielkość zainteresowania powinna być odwrotnie proporcjonalna do wysokości poziomów.

⁶⁾ A. Seretny i E. Lipińska (red.), (2005). *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*, Kraków: Universitas, s. 92.

⁷⁾ Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego. Przykładowe testy dla poziomów B1, B2 i C2 (z płytą CD do części A), (2005), Warszawa: Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

⁸⁾ A. Dąbrowska, A. Burzyńska-Kamieniecka, U. Dobesz i M. Pasięka (2005). *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, s. 96.

Jeżeli porównamy przedstawione rezultaty dwu pierwszych lat certyfikacji z oczekiwaniami, to okaże się, że nie potwierdziło się wiele oczekiwań:

- ▶ Wśród zdających przeważali obcokrajowcy niepolskiego pochodzenia, gdy zdający polskiego pochodzenia stanowili mniejszość (ok. 40%).
- ▶ Obcokrajowcy niepolskiego pochodzenia stanowili zdecydowaną większość wśród zdających z Niemiec, Ukrainy, Białorusi, Rosji, Hiszpanii, Czech, Słowacji, Włoch, Japonii, Belgii i Austrii.
- ▶ Nie można mówić o przeważającym zainteresowaniu egzaminami na poziomie B1, gdyż liczba zdających na poziomach B1 i B2 była w zasadzie równa (odpowiednio 117 i 118 osób). Gdyby część osób, które nie zdały egzaminu na poziomie B2, wybrała poziom B1, wówczas można by mówić o zachowaniu zakładanej tendencji, ale bez oczekiwanej dominacji najniższego poziomu (B1).
- ▶ Ponieważ liczba zdających w 2004 r. przekroczyła setkę, już w tamtym roku można było mówić o sukcesie liczbowym, który został potwierdzony w roku 2005.
- ▶ Zdający wykazali się lepszą znajomością języka polskiego od oczekiwanej, o czym świadczą 48% ocen bardzo dobrych i celujących, a tylko ok. 6% ocen dostatecznych.
- ▶ W sumie zdający wykazali się lepszą znajomością polszczyzny od oczekiwanej. Świadczy o tym liczba zdających na poziomach B2 (118) i C2 (95) oraz przewaga ocen bardzo dobrych (135). Aż 14 ocen celujących na poziomie C2 dowodzi tego, że część zdających zna język polski świetnie. O otrzymujących oceny celujące i bardzo dobre na niższych poziomach zawsze można powiedzieć, że otrzymały je osoby, które wybrały za niski poziom, aby uzyskać wyższą ocenę. Nic takiego nie można powie-

dzieć o zdających na poziomie C2 i dlatego to 70,5% ocen bardzo dobrych i celujących na tym poziomie potwierdza nasz wniosek.

Stworzenie i wprowadzenie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego było jednym z największych przedsięwzięć w historii nauczania polszczyzny poza Polską. I dlatego bardzo dobrze się stało, że system ten został oparty na standardach europejskich w nauczaniu języków obcych. Standardy te reprezentują z jednej strony prace Rady Europy⁹⁾, z drugiej – prace *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), do którego Polska, reprezentowana przez Uniwersytet Jagielloński, należy od 2000 r. Polskie wersje prac ALTE opracowano w ramach grantu europejskiego *Teaching in Polish and Slovene*, koordynowanego przez dr. Waldemara Martyniuka. Praca ta została wydana przez *Universitas* w serii *Opisywanie i testowanie biegłości językowej* pod redakcją W. Martyniuka w latach 2004–2005¹⁰⁾. Standardy zostały uwzględnione w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, wydanych przez Państwową Komisję Poświadczania¹¹⁾. Wprowadzenie standardów europejskich do nauczania języka polskiego jako obcego postawiło nauczanie polszczyzny na poziomie porównywalnym do nauczania innych języków europejskich, w tym języków, zwanych w Polsce światowymi.

Standardy europejskie są obecne w kompendiach wiedzy o nauczaniu języka polskiego jako obcego: w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*¹²⁾ czy w *Zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*¹³⁾, także w pracach odnoszących się do nauczania kultury polskiej¹⁴⁾. Gorzej jest z wprowadzeniem standardów europejskich do podręczników języka polskiego jako obcego. Dotychczas tylko wydawnictwo *Universitas* rozpoczęło proces dostosowywania podręczników do poziomów europejskich.

Kiedy w 2002 r. Stanisław Dubisz rozważał rozwój języka polskiego w procesie integracji

⁹⁾ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Council of Europe, Cambridge University Press. Polskie tłumaczenie: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003). Warszawa: Rada Europy, CODN.

¹⁰⁾ Najważniejsze z prac to: *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów w zakresie testowania biegłości językowej* (2004). Kraków: Universitas; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004). Kraków: Universitas; *Wskaźniki biegłości językowej* (2004). Kraków: Universitas.

¹¹⁾ *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003). Warszawa: MENiS, s. 72.

¹²⁾ A. Seretny, E. Lipińska (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, s. 330.

¹³⁾ A. Seretny, E. Lipińska (red.) (2006). *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, s. 338.

¹⁴⁾ W. Miodunka (red.), (2004). *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków: Universitas, s. 172.

europejskiej, zwracał uwagę na sferę administracyjno-prawną, a zwłaszcza na „problem certyfikacji znajomości języka polskiego”¹⁵⁾, która miała się przyczynić do wzrostu konkurencyjności polszczyzny w stosunku do innych języków krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Fakt, że certyfikacja ruszyła wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej i że potwierdziła ona dobrą znajomość języka polskiego wśród zdających obcokrajowców, dowodzi, iż ten warunek rozwoju naszego języka w Unii Euro-

pejskiej został spełniony. Dlatego warto pomyśleć o spełnieniu innych warunków, takich jak „właściwa ranga dydaktyki języka polskiego” w szkolnictwie krajowym i polonijnym, czy „właściwa promocja kultury narodowej – w tym języka polskiego – poza granicami państwa polskiego”.

(sierpień 2006)

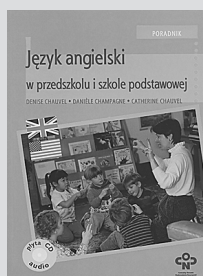
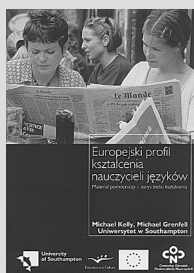
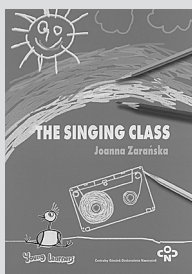
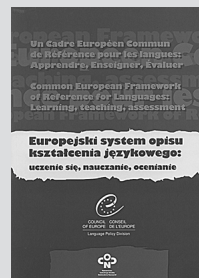
¹⁵⁾ S. Dubisz (2002). *Rozwój języka polskiego a integracja europejska*, w: „Poradnik Językowy” 2002, z. 1, s. 3-10.



WYDAWNICTWA CODN PRODUKUJĄ

Publikacje dla nauczycieli języków obcych

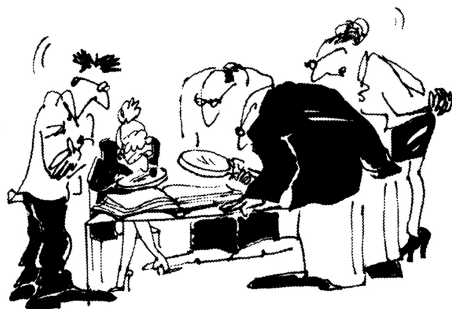
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*
- *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej – D. Chauvel, D. Champagne, C. Chauvel*
- *Język niemiecki w przedszkolu i szkole podstawowej – D. Chauvel, D. Champagne, C. Chauvel*
- *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*
- *Singing class – J. Zarańska*



Szczegółowa oferta na naszej stronie internetowej

www.nike.codn.edu.pl

Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28,
tel. 022-345-37-15, 022-345-37-65, e-mail: wydaw@codn.edu.pl



Krzysztof Polok¹⁾
Bielsko-Biała

Akulturation a interferencja kulturowa – wnioski z badań



Wstęp

Gdy pojęcie kultury, czyli elementu istotnie wpływającego na formy i sposoby organizacji kontaktu komunikacyjnego, zostało uznane za warunek *sine quo non* każdej formy komunikowania się, pewien stopień waloryzacji został również przypisany stowarzyszonym z kulturą pojęciom enkulturacyjnej oraz akulturacyjnej. O ile pojęcie enkulturacyjnej dotyczy tzw. *akulturacyjnej rodzimej*, czyli poziomu ukulturowienia rodzimych użytkowników języka, o tyle akulturation jest związana bezpośrednio z akwizycją L2, a więc przejęciem (również przy pomocy języka) norm kulturowych obowiązujących w społeczności innej niż rodzima. Pojęcie enkulturacyjnej dotyczy więc sytuacji ciągłego „dopasowywania się” użytkowników danej kultury rodzimej do aktualnie obowiązujących w niej norm kulturowych (wyrażanych głównie w formach opisowych postrzeganej rzeczywistości). Równocześnie akulturation jest rozumiana jako zestaw działań związanych ze świadomym (głównie) postępowaniem, mającym na celu wpasowanie się użytkowników w daną, obcą przecież, kulturę. Chodzi tu więc o kulturowo-określoną progresję akceptacji norm kulturowych (oraz – co za tym idzie – ich werbalnych opisów), pojawiających się w innych kulturach lecz aktualnie studiowanych przez użytkowników im obcych. W celu zaistnienia zjawiska akulturacyjnej jest więc potrzebny warunek wstępny, wyrażający się

zgoda na dopuszczenie do swojej świadomości zestawu informacji o odmienności innych kultur oraz świadome poddanie się procesowi kontrastu kulturowego, przebiegającego między kulturą rodzimą oraz kulturą drugą (wybraną).

Najczęściej ma to miejsce w momencie zaistnienia świadomego kontaktu językowego między językiem rodzimym a językiem drugim. Osoby zaczynające naukę danego języka obcego powinny – chociaż nie zawsze są o tym informowane – dostrzec zarysowywujące się różnice między tym opisem rzeczywistości, który pojawia się w chwili wykorzystywania L1 do celów przekazu informacyjnego, a tym, gdy do tych celów jest wykorzystywany język drugi. Każda działalność lingwalno-dydaktyczna, której celem nie jest uświadomienie podmiotowi pojawiających się kognitywno-deskryptywnych różnic w formalnych opisach rzeczywistości, wyrażonych przy pomocy L1 i L2, sprowadza się właściwie do poziomu imitacyjnego (co *de facto* oznacza wdrożenie starych skinnerowskich sposobów pracy nad przyswojeniem uczniom danych informacji językowych). Taka działalność implikuje wyraźną możliwość pojawienia się szeregu błędów metodologicznych, z których najważniejszym jest stworzenie warunków do pojawienia się iluzji o tożsamości językowej L1 i L2.

Należy więc – poza oczywistą sytuacją dwujęzyczności złożonej (*compound bilinguality*), gdy oba języki stają się językami rodzimymi dla ich użytkownika, tkwiącego między rzeczywisto-

¹⁾ Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

ścią świata uwidocznionego w L (A) oraz tego, który istnieje w L (B) – usilnie dążyć do świadomego uzyskania przez ucznia kompetencji opisu rzeczywistości, zgodnego zarówno z L (A), jak i L (B). Brak takich kompetencji podczas procesu nauki języka (obu języków?) musi skutkować zanikiem szeregu bodźców motywacyjnych, związanych z akulturacją, zarówno w stosunku L1, jak i L2. Trzeba bowiem pamiętać o dwóch, istotnych z punktu widzenia ucznia, sprawach: celu nauki oraz (antycypowanych) korzyściach.

Rzeczą (logicznie) oczywistą jest, iż w przypadku L1 tym celem jest asymilacja użytkowników języka z członkami społeczności, która przy pomocy tego właśnie języka określa swój stosunek do otaczającego ją świata (zob. R. Gardner, 1985). Gdy jednak do procesów komunikacyjnych jest wykorzystywany L2, tym celem jest chęć integracji ze społecznością L2, co równocześnie prowadzi do przyswojenia sobie takich mechanizmów językowych, które pozwolą uczestnikom procesu akwizycji L2 na w miarę bezproblemowy przekaz treści informacyjnych w sposób (istotnie) zrozumiały dla użytkowników L2, chociaż niekoniecznie używany przez osoby powszechnie wykorzystujące do tych celów L1 (zob. Clement, 1980).

Gdy zaś treści kulturowe, wykorzystujące do celów przekazu informacyjnego tkankę językową L1, oraz te treści kulturowe, które są odpowiedzialne za pojawienie się tkanki językowej L2, zostaną uznane za formalnie nieistotne, pojawi się sytuacja, którą można określić mianem interferencji kulturowej. Taka sytuacja oznacza nie tylko zlekceważenie faktu odrębności kulturowej L1 i L2, ale i naiwną wiarę w siłę możliwości komunikacyjnych języka, oraz życzenie, by przynależne danemu językowi słowa, bez względu na ich istniejące wewnętrzne połączenia kulturowe, były zdolne do przekazu uniwersalnych przecież koncepcji oraz idei.

Pojawienie się interferencji kulturowej jest zawsze wynikiem braku akulturacji w odniesieniu do osób używających dany język obcy. Tylko wtedy bowiem, gdy dana osoba nie wie, jak werbalnie (oraz często metawerbalnie) zachować się w danej sytuacji, jest ona w stanie podjąć działania mające na celu dosłowny przekaz treści kulturowych obowiązujących w społeczności L1 na teren społeczności L2, oraz, i co za tym idzie, odpowiednio, form opisu językowego L1 oraz

L2. Jeśli więc dany użytkownik L2 wykorzystuje nieprawidłowo podczas swoich kontaktów komunikacyjnych posiadane informacje kulturowo-lingwalne, dotyczące L2 (ponieważ nie posiada odpowiedniego rozeznania w tym zakresie), należy stwierdzić, iż nie tylko nie osiągnął on wymaganego stopnia akulturacji w L2, lecz równocześnie wzrosło – w tym konkretnym przypadku – niebezpieczeństwo wprowadzania w zakres operacyjny L2 różnych kulturowo-zależnych form L1. Będzie to więc klasyczny przypadek interferencji kulturowej (lub też ściślej, interferencji kulturowo-lingwalnej), której ilustracją będą przede wszystkim różnego rodzaju kalki językowe bądź też określenia niekognitywne z punktu widzenia konsytuacji.



Opis badania

Powyższe przesłanki skłoniły do przeprowadzenia eksperymentu badawczego, mającego na celu uzyskanie odpowiedzi na dwa ściśle ze sobą powiązane pytania:

- ▶ Czy nauczyciele języka dostrzegają oczywistą, jak się wydaje, korelację między samą nauką języka a jego podłożem kulturowym?
- ▶ Czy podczas zajęć językowych ma miejsce przekazywanie informacji o treści kulturowej oraz – jeżeli tak się dzieje – jakiego typu informacje są przekazywane?

W tym celu skonstruowaliśmy ankietę zawierającą 26 pytań, a następnie rozesłaliśmy ją do szkół oraz innych placówek kształcenia językowego w całym kraju. W ankiecie wzięło udział 100 nauczycieli. Uzyskaliśmy odpowiedzi od 4 nauczycieli z placówek pozaszkolnych, 16 ze szkół podstawowych, 47 ze szkół średnich oraz 33 ze szkół wyższych.

Ankieta obejmowała istotne fragmenty pracy nauczyciela języka obcego, koncentrując się głównie na stosunku nauczyciela języka do aspektu kulturowego. Interesowało nas nie tylko spojrzenie nauczycieli na miejsce kultury w procesie akwizycji językowej, lecz również ich ewentualne konkretne działania w tym względzie. Dlatego też, obok pytań bezpośrednio dotyczących spraw kultury (takich, jak np. pytania dotyczące pozycji kultury w procesie akwizycji językowej lub też

ewentualnego wpływu interferencji kulturowej na sposób i techniki akwizycji języka), postawiliśmy szereg pytań sprawdzających rzetelność udzielanych odpowiedzi (np. pytania dotyczące emocjonalnego stosunku nauczyciela do pracy, pytanie związane z ewentualnymi preferencjami elementów nauczania lub też pytanie, proponujące zastanowienie się nad obecną projekcją kulturową, którą nauczyciel języka przekazuje swoim uczniom).



Rezultaty i dyskusja

Jednym z tego typu pytań było pytanie dotyczące roli treści kulturowych języka podczas jego akwizycji. Interesowało nas, czy nauczyciele w ogóle zauważają jakąkolwiek współzależność między treściami kulturowymi istniejącymi w nauczonym przez nich języku a funkcją, jaką treści te pełnią podczas procesu nauczania. Pytanie to pokrywało się więc niejako z postulatem Brooksa, sugerującym możliwie pełne uwzględnienie aspektu kulturowego podczas lekcji języka (Brooks, 1964:88-89).

Odpowiedzi takie sugerowałyby więc, że aspekt kulturowy jest nie tylko dostrzegany, ale również w pełni wykorzystywany podczas lekcji językowych. Że tak nie jest, można się przekonać analizując odpowiedzi dotyczące hierarchii istotności elementów procesu dydaktycznego. Za najważniejszy i najbardziej istotny cel swojej działalności dydaktyczno-językowej nauczyciele uważają kroki, mające na celu utrwalenie leksyki wśród uczących się. Sam fakt takiego postawienia sprawy nie miałby w sobie nic niepokojącego, gdyby nie inne odpowiedzi pojawiające się podczas analizy odpowiedzi na to pytanie. Oto bowiem na następnych miejscach badani umieścili odpowiednio:

- ▶ poprawność gramatyczną zdań,
- ▶ umiejętność wyboru strategii wypowiedzi oraz
- ▶ odpowiednią wymowę i artykulację.

Jeszcze bardziej zaskakujące wyniki uzyskaliśmy w podgrupie nauczycieli młodych, tj. pracujących krócej niż 5 lat, gdzie hierarchia istotności wyglądała następująco:

- ▶ znajomość leksyki,
- ▶ odpowiednia wymowa i artykulacja,

- ▶ poprawność gramatyczna,
- ▶ umiejętność wyboru strategii wypowiedzi.

Zarówno w przypadku wszystkich badanych, jak i obu podgrup, na dwóch ostatnich miejscach w hierarchii istotności nauczania nauczyciele wymienili:

- ▶ znajomość fraz i idiomów oraz
- ▶ informacje o treści kulturowej (lub metakulturowej).

Uzyskane wyniki prowadzą więc do wniosku, że albo nauczyciele nie uważają leksyki za element związany bezpośrednio z kulturą, albo też pojmują definicję kultury w sposób zupełnie różny od tego, który można znaleźć w dostępnej literaturze naukowej (takie podejście wielu nauczycieli do tematyki kulturowej sygnalizuje również Brooks, 1964:83-85). Jeśli bowiem leksykę stawia się na pierwszym miejscu w hierarchii celów istotności nauczania, a zaraz za nią umieszcza się aspekt gramatyczny, to takie ustawienie wyraźnie wskazuje zamiar nauczycieli. Należy oczywiście znać słownictwo, ale głównie po to, by wykorzystywać je do konstruowania poprawnych gramatycznie wyrażań. Jeśli dodatkowo spojrzymy na miejsca elementów bezpośrednio związanych z akulturacją (znajomość fraz i idiomów oraz wszelkie informacje o charakterze kulturowym), dojdziemy do wniosku, że nauczyciele nie wydają się raczej zauważać, iż żywotność języka, jego uniwersalność, giętkość i aktualność są zawarte właśnie w fakcie jego głębokiego umiejscowienia w kulturze. Tylko wtedy bowiem można mówić o znajomości języka, jeśli jego użytkownik jest w stanie odpowiednio wykorzystać oferowane mu przez struktury możliwości, wyrażając w ten sposób semantyczność informacji tak wiernie, jak to tylko jest możliwe. **To nie gramatyka tworzy język, to język tworzy gramatykę.** Gramatyka istnieje w danym języku tylko i wyłącznie z powodu wprowadzenia pewnego „porządku prawnego” w jego szeregach, lecz porządek ten będzie na tyle trwały i ważny, na ile będą tego wymagać normy kulturowe wytworzone i akceptowane przez społeczności posługujące się danym językiem. To właśnie normy kulturowe istniejące w języku sprawiły, że np. w języku angielskim, niemieckim lub francuskim istnieją różnego rodzaju przedimki, których brak jest w języku polskim. W języku polskim natomiast mamy do czynienia z dowolnością

szkyu wyrazów w zdaniu bez zasadniczej zmiany akcentu semantycznego, co często jest trudne do osiągnięcia w języku angielskim.

Rozbijanie kulturowych aspektów języka i wyraźne wyodrębnianie leksyki od pozostałych elementów kulturowych przez zdecydowaną większość badanych, jak również dobitne wskazanie, iż dla większości nauczycieli języka bardzo ważną rolę odgrywa gramatyczny plan językowy, sugeruje dążenie (często nieświadome) bardzo wielu nauczycieli do uzyskania sytuacji martwego języka (czyli dokładnie tak, jak to się dzieje w przypadku języka facińskiego). Oznacza to nauczanie języka nie po to, aby uczeń mógł go poznać i – zobaczywszy jego żywotność i uniwersalność – być w stanie wykorzystać go do swoich subiektywnych celów, lecz po to, by uczeń w prosty i w miarę nieskomplikowany sposób, bardzo często przy wyraźnym lekceważeniu obowiązujących norm kulturowych języka przyswajanego, był w stanie **przekazać** pewne niezbyt trudne do rozszyfrowania informacje, zwracając przede wszystkim uwagę na ich gramatyczność.

Obserwowana sytuacja świadczy również o tym, że badani nauczyciele rozumieją kompetencję komunikacyjną jako taki rodzaj kompetencji, który pozwoli uczniowi na wyrażenie swoich myśli, przy zachowaniu rodzimych, znanych mu norm kulturowych. Oznaczać to może chęć doprowadzenia do sytuacji, w której ważny jest tylko przekaz ucznia (nadawcy), natomiast mniej istotne jest, czy przekaz ten będzie właściwie odczytany przez odbiorcę. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że nie jest to sytuacja najbardziej pożądana, właśnie z punktu widzenia drożności kanałów informacyjnych.

Wniosek powyższy uzyskuje dodatkowe, nieoczekiwane potwierdzenie ze strony tych nauczycieli (4,48% próby), którzy – odpowiadając na to pytanie – podkreślili, że pragną przede wszystkim uczyć komunikacji, umieszczając równocześnie elementy bezpośrednio związane z akulturacją na samym końcu hierarchii istotności. Zastanawia w tym momencie fakt, jak można chcieć uczyć komunikacji (a więc sposobów bezbłędnego poruszania się po różnych rejestrach językowych) przy równoczesnym zaniedbaniu wszelkich spraw kulturowych i kulturowo-semantycznych. Takie działania muszą przecież

doprowadzić do powstania tak ogromnego chaosu w umyśle ucznia, że nie będzie on w stanie zrozumieć nie tylko różnorodnych generalizacji językowych, z którymi będzie mu dane się zmierzyć, lecz także bardziej delikatnych aspektów syntaktyczno-semantycznych języka, którego się uczy.

▼ **Ważność elementów glottodydaktycznych podczas zajęć językowych**

Ten niezbyt wesoły obraz został ponownie potwierdzony przez nauczycieli w pytaniu następnym, dotyczącym subiektywnej ważności nauczanych elementów glottodydaktycznych. Również i tu za najistotniejszy element uznano leksykę, po to, by zaraz za nią umieścić na równi gramatykę oraz wymowę. Podobnie jak w pytaniu poprzednim elementy kultury umieszczono tu na ostatniej pozycji

Ponownie zapytaliśmy o elementy kulturowe i rolę, jaką odgrywają podczas lekcji języka w pytaniu dotyczącym elementów, na które, zdaniem nauczycieli, należałoby położyć szczególny nacisk podczas kursu. Ze wszystkich wymienionych elementów respondenci wybrali przede wszystkim nauczanie komunikacji, umieszczając zaraz za nią, odpowiednio, nauczanie mówienia, znajomość słownictwa i nauczanie słuchania. Umieszczone na liście elementy bardzo ściśle związane z kulturowym podłożem języka, takie jak: znajomość elementów kulturowych, nauczanie strategii, reguł i konwersacji, a także znajomość asocjacji słów i znaczeń zajęły znowu trzy ostatnie miejsca na liście wskazań.

Uzyskane wyniki jeszcze raz odzwierciedlają niezbyt jasny, jak się wydaje, pogląd nauczycieli co do istotności kulturowego tła języka w jego akwizycji. Uważa się powszechnie, że kurs językowy ma wymusić na uczniach szeroką znajomość słownictwa oraz wykształcić umiejętność przekazywania przez nich, poddanych ścisłemu rygorowi gramatyki, informacji. Nie jest natomiast zbyt istotne, czy te informacje zostaną właściwie rozszyfrowane przez odbiorców. Takie elementy języka, jak nauczanie strategii, reguł i konwersacji lub też znajomość asocjacji słów i znaczeń, które wydają się być bardzo istotne właśnie z punktu widzenia uzyskania przez ucznia odpowiedniej

kompetencji komunikacyjnej, zostały ogólnie uznane przez badanych za niezbyt istotne z punktu widzenia celów kursu. Czemu więc taki kurs ma służyć? Jak ma wyglądać „komunikacja”, jeśli nie uczy się ani strategii porozumiewania się, ani obowiązujących w danym języku, tkwiących w kulturze, reguł przekazywania i odbioru informacji, ani też możliwych połączeń mentalnych między wypowiedzianymi zwrotami i ich prawdopodobną recepcją przez odbiorców? Co znaczy więc w tym kontekście termin „nauczanie komunikacyjne” i jakiego rodzaju „komunikacja” jest nauczana? Jeśli bowiem – o czym nie odważę się mówić zbyt głośno – chodzi tutaj o nauczanie komunikacji z wykorzystaniem rodzimych strategii oraz reguł konwersacji, oraz przyjęcie jako zrozumiałego samo przez się faktu pełnej ekwiwalencji słów i znaczeń w obu – rodzimym i przyswajanym – językach, to sytuacja taka musi przecież doprowadzić do swoistej dysfunkcji komunikacyjnej. W jej wyniku uczeń nie będzie w stanie porozumieć się za bardzo nie tylko z natywnym użytkownikiem języka, ale nawet z osobami z innych krajów, traktujących dany język jako *lingua franca*. Jednym z efektów takiego przedstawionego powyżej punktu widzenia na to, czym jest nauczanie komunikacji, jest powszechny na świecie pogląd, że Polacy to osoby niewychowane, nieuznające za bardzo reguł społecznych, a nawet wyraźnie je łamiące (viz. A. Korzeniowska i P. Kuhiwczak, 1994:53-54). Nieuznawanie obowiązujących przecież w danym środowisku społeczno-kulturowym reguł i strategii konwersacji, nagminne stosowanie w trakcie rozmowy własnych, rodzimych reguł kulturowych (głównie z powodu niezdawania sobie sprawy z ich odrębności od tych, które są wykorzystywane w innych krajach), przekonanie o tym, że należy jedynie daną kwestię wyartykułować, a na „dogadanie się” przyjdzie czas później, to – jak się wydaje – główne efekty takiego właśnie pojmowania (również i uczniów), jak powinno wyglądać nauczanie „komunikacji”.

Takie podejście do nauczania języka, w którym za najważniejsze uważa się „nauczanie komunikacji” w sposób przedstawiony przeze mnie wcześniej, skłania do refleksji w chwili, gdy zostaną poddane analizie wyniki uzyskane na pytanie, dotyczące udziału w szkoleniach

metodycznych. Aż 78% badanych stwierdza, że uczestniczyło w szkoleniach metodycznych w ostatnim roku. Wprawdzie nie pytałimy badanych nauczycieli, czego konkretnie dotyczyło ostatnie szkolenie, jednak już sam fakt, że przy tak wysokim procencie uczestników szkoleń metodycznych przeprowadzonych w ciągu ostatniego roku w dalszym ciągu tak duża liczba nauczycieli nie bierze w czasie swojej pracy poważnie pod uwagę aspektu kulturowego, plasując go na ostatnich miejscach w hierarchii całościowego procesu akwizycji językowej, powinien stanowić wystarczający powód do zakwestionowania tematyki szkoleń metodycznych oraz technik sprawdzających stopień przyswojenia materiału, przekazanego podczas szkoleń. Ponieważ nie sądzę, aby prowadzący szkolenia zazwyczaj doświadczeni metodycy zapominali o informowaniu uczestniczących nauczycieli o ważności kontekstu kulturowego w całościowym procesie przyswajania języka, wydaje się, że jedną z odpowiedzi na tę zagadkę będzie uwaga, że być może nauczyciele, zgłaszający chęć uczestnictwa w tego typu szkoleniach, są raczej zainteresowani doskonaleniem technik nauczania, traktując aspekty językoznawcze, jako mniej lub wręcz nieistotne. Takie szkolenia dotyczą więc, jak sądzę, np. technik pracy z nową wprowadzaną na rynek książką, form przekazywania oraz ewaluacji konkretnych zawartych w niej informacji czy sposobów zastosowania w trakcie zajęć konkretnych technik multimedialnych. Aspekty językoznawcze (w tym aspekt kulturowego tła języka) raczej nie zostaną poruszone w trakcie większości takich właśnie szkoleń. W ten sposób pośrednio uznaje się, że większość wiadomości związanych ze sposobami uczenia lub też technikami wprowadzania w obieg zainteresowań uczących się konkretnych informacji, została przez uczestników szkoleń przyswojona w trakcie ich wcześniejszej nauki, bądź też sposoby te zostały „przećwiczone” przez nich empirycznie podczas ich dotychczasowej pracy. Aspekt tkwiących w języku pierwiastków kulturowych, jako wynikający sam z siebie (każdy z uczących musiał przecież słyszeć już wcześniej chociażby o założeniach teoretycznych Canale’a i Swaina, a także wielu innych socjolingwistycznych badaczy języka) nie zostaje więc, jako zbyt oczywisty, poruszony na szkoleniach.

Przeoczenie to jest, jak sądzę, dosyć poważnym niedopatrzeniem osób układających tematykę szkoleń. W efekcie bowiem oznacza to utrwalenie się wśród większości nauczycieli przekonania, że jedynym akcentem kulturowym, zresztą nie najbardziej istotnym, który może pojawić się na zajęciach językowych, są informacje związane z kulturą wysoką. Tego typu sugestie można znaleźć również w większości podręczników do nauki języka.

Takie ograniczenie pojęcia kultury, uznanie, że termin ten oznacza w zasadzie dorobek kulturowy społeczeństwa, ale jednocześnie wykluczenie z tego dorobku języka, jest oczywiście pewną niekonsekwencją logiczną, łatwą jednak, jak sądzę, do wyjaśnienia. Wystarczy przecież sięgnąć do historii prac nad definicją języka, aby dostrzec, że postulat aspektu kulturowego, jako tego elementu, który jest związany immanentnie z naturą języka, jest formułowany od nie tak dawna. Zarówno bowiem behawioryści, jak i strukturaliści zauważali w języku przede wszystkim możliwość przeprowadzania w jego zakresie różnorodnych, nieograniczonych manipulacji. Uznawano więc (m. in. Fries, 1952), że o wiele bardziej istotna od znaczenia jest forma (a więc struktura) języka. Pojęcie to oczywiście w zdecydowany sposób różniło się od przemyśleń Szkoły Praskiej, postulującej studiowanie języka jako systemu (tzn. bez podziału języka na poszczególne wyizolowane elementy), ale właśnie ten wymieniony wcześniej pogląd, głównie z uwagi na niepodważalny wkład Chomsky'ego w popularyzację takiego formalnego spojrzenia na język, spowodował, jak się wydaje, głęboką weryfikację poglądów na to, czym jest język i co wchodzi w zakres jego definicji. Należy zauważyć również, że obecne w języku pierwiastki kulturowe nie mogły być z tego formalnego punktu widzenia wzięte poważnie pod uwagę z powodu ich „nienaukowości”, tj. niemożliwości obiektywnej, naukowej oceny. Stwierdzenie to stało się zasadniczym zarzutem „neobloomfieldowców” w stosunku do wyznawców poglądów bardziej ogólnych. Głównie zaś do grupy tzw. „Junggramatiker”, proponującej językoznawstwo typowo porównawcze, a więc uwzględniające, aczkolwiek w minimalnym stopniu, również i pewne charakterystyczne pierwiastki kulturowe.

Preferencje glottodydaktyczne nauczycieli

Takie ustawienie akcentów w językoznawstwie (oraz w problematyce akwizycji języka) musiało doprowadzić do sytuacji, w której nie kulturowy aspekt języka, ale jego gramatyczność została uznana za jeden z najważniejszych, o ile nie najważniejszy element jego definicji. Ostra i gwałtowna krytyka teorii Whorfa i Sapira, nieomal zaraz w momencie jej pojawienia się, odrzucanie wszystkich przedstawianych przez obu badaczy na potwierdzenie swoich hipotez racji, doprowadziło w końcu do sytuacji, w której spojrzenie na język inne od strukturalnego było z góry skazane na niepowodzenie. Nic więc dziwnego, że szansę rozwoju miały tylko takie dziedziny językoznawstwa, które w jakimś przynajmniej stopniu zahaczały o aspekt jego konstrukcji strukturalnej. Pogląd ten, promując w różny sposób struktury systemu językowego, a więc jego gramatyczność, musiał brać pod uwagę te elementy języka, które umożliwiały działania związane z badaniami strukturalnymi. Jednym z takich elementów była leksyka. Termin ten był rozumiany jednak w sposób odmienny od przyjętego obecnie. Nie brano więc pod uwagę ścisłego związku między znaczeniem i jego reprezentacją (czyli poglądu de Saussure'a), zwracając raczej uwagę na to, czym ze strukturalnego punktu widzenia jest dany wyraz (tzn. co reprezentuje sobą gramatycznie). To ten właśnie pogląd pozwolił m. in. Chomsky'emu na ustalenie postulatu reguł frazowych i transformacyjnych (Chomsky, 1957), co w efekcie doprowadziło do rozwoju gramatyki transformacyjnej i rozróżnienia dwupostaciowości struktur językowych.

Takie działania oznaczały jednak oddalenie się od niepowtarzalności języka i jego oryginalności, kierując się raczej w stronę tych elementów językowych, które są wspólne i uniwersalne. Oznaczało to podział logicznej sekwencyjności języka na hierarchię pionową elementów językowych, uszeregowanych pod względem istotności dla języka jako takiego. Pogląd taki doprowadził wprost do ustalenia priorytetu gramatyki strukturalnej nad innymi elementami składowymi języka, przede wszystkim zaś aspektem semantycznym oraz kulturowym. Wprawdzie Bowers (1971), bazu-

jąc na gramatyce przypadku Fillmore'a (1968), zauważa istniejące między transformacjami dwa – logiczne oraz sytuacyjne – rodzaje znaczenia, a Halliday (1970a), dostrzegając m. in. funkcję pojęciową (*ideational*) w języku tworzy całą gramatykę funkcjonalną (tworząc w ten sposób pomost między strukturalizmem a socjolingwistyką), nadal jednak istotna dla języka była przede wszystkim jego strukturalność. Taka postawa, preferująca te elementy języka, które wchodziły w zakres jego struktury, zwracała głównie uwagę na leksykę, gramatykę i syntaks, nie interesując się za bardzo jego funkcją społeczną (Allen i Widdowson, 1983:84). Takie elementy języka, jak frazeologia czy kultura, należące właśnie do społecznego aspektu pojmowania języka, nie były więc brane pod uwagę.

W tym kontekście mniejsze zdziwienie budzi fakt bardzo podobnego ustalenia hierarchii istotności elementów, wchodzących w skład nauczania przez nauczycieli biorących udział w naszej ankiecie. Nauczyciele ci w dużej mierze uczestniczyli w różnego typu zajęciach związanych z językiem oraz byli informowani o jego naturze w sposób, w którym wiadomości z takich dziedzin nauki, jak psycholingwistyka lub socjolingwistyka były im przedstawiane w sposób dosyć skąpy (nawet obecnie w programach NKJO nie ma zajęć z żadnej z wymienionych wcześniej dziedzin nauki o języku, a informacje tego typu wchodziły w skład programu przedmiotu o nazwie „językoznawstwo”). Co więcej, w chwili kończenia przez nich studiów filologicznych bardzo wyraźnie przekonywano ich, że znajomość języka wymaga postawienia silnego akcentu na jego plan gramatyczny. W ten sposób – zarówno teoretycznie, jak i praktycznie – wychowano całe pokolenie nauczycieli języka obcego, którzy uznają przedstawioną powyżej hierarchię istotności celów językowych i przyznają się do takich poglądów.

Barierę tę trudno jest przekroczyć również młodym (0 – 5 lat pracy) nauczycielom języka. Dzieje się tak po pierwsze dlatego, iż podczas ich akwizycji języka, którego teraz uczą, podświadomie przyswoili sobie taką właśnie hierarchię istotności. Po drugie dlatego, iż społeczny aspekt języka, mimo prób przywrócenia mu należnego miejsca w dalszym ciągu nie jest poważnie brany pod uwagę podczas lekcji. Po trzecie zaś dlatego,

że będąc wewnątrznie przekonani o niezbyt doniosłej roli akulturacji językowej w procesie akwizycji języka, jak również uważając, że istnieją inne, bardziej ważne elementy wchodzące w skład jego akwizycji, nie zwracają oni specjalnej uwagi na tę stronę nauczania językowego. W takim postępowaniu są utwierdzani dodatkowo podczas uczestnictwa w szkoleniach metodycznych, w trakcie których informacje związane ze społeczną rolą i funkcją języka nie są tymi, z którymi spotykają się najczęściej. Wystarczy np. przejrzeć programy szkoleń, proponowane przez regionalnych przedstawicieli IATEFL, aby się o tym przekonać (choć ostatnio problematyka wzajemnej współzależności kultury i języka staje się coraz bardziej zauważana na tego typu szkoleniach).

Przedstawione wyniki wskazują, że badani nauczyciele stwierdzają działanie innych, pozakulturowych mechanizmów w momencie akwizycji wyrażen leksykalnych przez uczących się, wskazując równocześnie, że wykorzystanie mechanizmów kulturowych jest w dużej mierze pomocne podczas akwizycji samych struktur strategii porozumiewania się. Wyjaśnienie tej, zdawałoby się, nieco paradoksalnej sytuacji nie jest, jak się wydaje, bardzo skomplikowane. Stwierdzenie użyteczności mechanizmów kulturowych w trakcie akwizycji strategii porozumiewania się przez uczących się języka obcego jest oczywiste i nie wymaga zbyt długich komentarzy. Była już zresztą o tym mowa wcześniej. Jeśli uczący się został poinformowany o istnieniu konkretnego planu kulturowego w społeczności natywnych użytkowników języka, lub też jeśli intuicyjnie domyśla się, że taki plan powinien się pojawić choćby na zasadzie paraleli kulturowej, to sam fakt takiej informacji powinien, w jego przypadku, istotnie wpłynąć na wybór strategii porozumiewania się. Im bardziej jest taki plan „rozpracowany” przez uczących się, tym łatwiejszy jest wybór odpowiedniej strategii, która powinna doprowadzić do pełniejszego i łatwiejszego transferu wiadomości.

▼ Akwizycja leksyki przez uczących się

Nieco inaczej przedstawia się, zdaniem badanych, problem akwizycji leksyki przez uczących się. Słówek, sądzą nauczyciele, należy się po prostu nauczyć, nie stosując przy tym żadnych

bardziej lub mniej skomplikowanych strategii. Podobnie należy postąpić z ustalonymi, istniejącymi w podręcznikach wyrażeniami metonimicznymi, syntagmicznymi oraz idiomatycznymi. Należy więc, mówiąc brutalnie, obciążyć swoją pamięć, stosując techniki znane i wykorzystywane podczas stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Istnieje, zdaniem badanych, ekwiwalentność leksykalno-semantyczna między dwoma lub też większą liczbą języków, a jeśli nawet taka równoważność semantyczna nie jest pełna, to zawsze zdarzenie tego typu można zakwalifikować do grupy „wyjątków” i również opanować je pamięciowo. Nie potrzeba wykorzystywać do tego norm kulturowych, gdyż każde wyrażenie, które przybiera szczególną postać werbalną w języku przyswajanym, może być równie dobrze wypowiedziane w inny sposób, tzn. z pominięciem charakterystycznych, tworzących je norm kulturowych, lecz przy zachowaniu treści semantycznych. W ten sposób np. syntagma *needless to say* może być zastąpiona pasującym do kontekstu wyrażeniem *it's obvious*, idiom *a sight for sore eyes* bardziej popularnym, nieidiomatycznym powiedzeniem *to be pleased to see*. Panujące powszechnie przekonanie, że inherentne cechy danego języka nie odgrywają wiodącej roli podczas aktu porozumiewania się, prowadzi do sytuacji, w trakcie której najważniejszy staje się sam fakt przekazania informacji, podczas gdy jej odbiór jest świadomie plasowany na dalszej pozycji. Nie jest bowiem, jak sądzą badani, tak bardzo istotne, czy informacja zostanie przekazana w formie kulturowo bliskiej natywnej, czy też w formie uproszczonej, wyraźnie podkreślającej nienatywne pochodzenie nadawcy komunikatu. Pojęcie „komunikowanie się” oznacza więc w tym przypadku sytuację bliską pojęciu „nadawanie komunikatu”, bardzo często przy zastosowaniu obcych wykorzystywanemu kodowi językowemu treści społeczno-kulturowych. Prowadzi to często do sytuacji, w trakcie których są używane przez nadawców wyrażenia obce obowiązującym w danym języku treściom semantyczno-kulturowym, np. **a firm of reserved responsibility* (spółka z o.o.), lub też **a guild company* (spółka akcyjna), przy czym nie są to bynajmniej najbardziej szokujące przykłady, które znamy.

Nie stanie się oczywiście nic złego, jeśli wyrażenia typowo natywne zostaną czasami,

w ściśle określonych przypadkach i z uwagi na wyjątkowość zaistniałej sytuacji, zastąpione przez odpowiadające im mniej lub bardziej ekwiwalenty semantyczne. Takie postępowanie nie powinno jednak stać się regułą. Jestem zdania, że zawsze należy dążyć do takiego użycia językowego, które jest najbliższe postaci natywnej, jest to bowiem jedyny możliwy sposób na uniknięcie chaosu komunikacyjnego, zwłaszcza w sytuacji, gdy możliwość kontaktu językowego z przedstawicielami innej od rodzimej społeczności kulturowej staje się coraz bardziej prawdopodobna (głównie z uwagi na fakt przyjęcia Polski do Unii Europejskiej, oraz – co za tym idzie – ewentualną możliwość uzyskania pracy w dowolnym kraju unijnym). Nie wydaje się bowiem wskazane, aby dopuścić do powstania sytuacji, w trakcie której możliwości porozumienia się zostaną ograniczone do minimum, głównie z powodu niedostatecznego zwracania przez nadawców komunikatów uwagi na ważność istniejących w każdym języku planów kulturowych.

Wyniki te jasno wskazują, że większość badanych nie dostrzega żadnych współzależności pomiędzy poziomem akulturacji uczących się a ich kompetencją językową. Również wspólny związek między poziomem akulturacji i kompetencji komunikacyjnej uczniów dostrzegła stosunkowo nieliczna grupa badanych. Stwierdzenia te są dosyć zaskakujące, szczególnie w świetle preferencji gramatycznej nauczycieli oraz faktu, iż bardzo duża grupa badanych stwierdziła, że pragnie „uczyć komunikacji”. Okazuje się więc, że fakt pojawiających się różnic między systemem gramatycznym języka przyswajanego, oraz tym, który jest wykorzystywany w języku rodzimym uczących się, większość badanych nie łączy z tkanką kulturową języka przyswajanego. Tego typu twierdzenia są tym bardziej zastanawiające, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że np. różnic między rozbudowanym systemem przypadków w języku polskim a strukturą przypadku w języku angielskim nie da się wyjaśnić inaczej, niż na podstawie różnic kulturowych między tymi językami (mamy tutaj znowu do czynienia ze zjawiskiem konwencji). Bardzo duża grupa badanych zdaje się nie dostrzegać tych oczywistych, wydawać by się mogło, współzależności, stwierdzając coś przeciwnego.

Być może chodzi w tym przypadku o fakt niezauważania bezpośrednich korzyści, które

mogliby mieć uczący się, świadomie zwracający uwagę na kulturowe pochodzenie języka w trakcie kształcenia ich kompetencji językowej. Wyjaśniałoby to w pewnej mierze punkt widzenia przyjęty przez większość respondentów. Wystarczy, zdaniem badanych, podać uczącym się zasadnicze reguły dotyczące funkcjonowania danej struktury gramatycznej, wskazać na jej charakterystyczne cechy, a następnie, przy pomocy odpowiedniej liczby ćwiczeń automatyzujących jej użycie, wykształcić jej wykorzystanie przez uczących się języka.

Nie wydaje się, aby tego typu postępowanie było działaniem jedynie skutecznym i niezastąpionym. Człowiek nie jest bowiem maszyną i nie można go zaprogramować na odpowiedni program, którego efektem byłaby odpowiednia jakość produkowanych przez niego elementów. Wszelkie struktury gramatyczne funkcjonujące w danym języku muszą być oparte o jego kulturowość (viz. np. Wittgenstein, 1958; Angelo, 1998; Pears, 1999), zostały bowiem wytworzone przez ludzi, którzy stworzyli ów język. Fakt ten oznacza, że pomijanie w trakcie nauki reguł gramatycznych języka tak ważnego jego aspektu, musi prowadzić do różnego rodzaju trudności w ogólnej akwizycji omawianych reguł gramatycznych przez uczących się. Żaden system gramatyczny nie powstał sam z siebie. Każdy z nich został stworzony przez ludzi po to, aby być wykorzystywanym w celu transferu informacji, w celu wprowadzenia pewnych konkretnych, pozwalających na uniknięcie pomyłek w chwili rozszyfrowywania wiadomości, ustaleń. Uwaga ta prowadzi do stwierdzenia, że nie można mówić ani o całym systemie, ani też o jego poszczególnych częściach składowych bez czynienia odpowiednich spostrzeżeń ściśle związanych z kulturowym usytuowaniem języka. Istnieje przecież możliwość prześledzenia ewolucji form gramatyczno-strukturalnych, wykształcania się reguł i ustaleń, historycznego opisu systemu języka. Nie można w tym momencie nie zauważyć, jak najbardziej ściśłego przylegania kolejnych stadiów systemu języka do zmieniających się warunków i możliwości kulturowych jego użytkowników (viz. proponowany przez Wittgensteina punkt spojrzenia na język przy pomocy reguł jego użycia w danej sytuacji, ściśle zależny od konwencji i przypisywanych im różnych sposobów funkcjonowania). Dlatego też tak kategorię stwier-

dzenie większości badanych, iż nie zauważają oni związków między poziomem „wycucia kulturowo-językowego” uczących się a poziomem ich kompetencji językowej, jakkolwiek w dużej części usprawiedliwione tradycyjnym pojmowaniem gramatycznych korzeni języka, powinno wzbudzić najwyższy stopień czujności. Taka postawa oznacza bowiem, jak sądzę, chęć „porcjowania” języka, podziału go na kilka niezależnych od siebie części. Ponieważ jest to postawa w gruncie rzeczy szkodliwa zarówno dla samego języka, jak i dla jego akwizycji, należy w każdej chwili i w każdym momencie wykazywać jej nieprzydatność i zbędność.

Uczenie języka nie oznacza, według większości badanych, kontaktu ucznia i nauczyciela z kulturą. Kulturę prezentuje się, jak sądzą, wtedy, gdy np. informuje się uczniów o osiągnięciach Szekspira, dziełach Schillera, bądź też smutnej historii Marata. Jeśli natomiast prezentuje się konkretne wyrażenia, bądź też zależne od kontekstu strategie dyskursu to – analizując wypowiedzi badanych – nie informuje się uczniów o kulturze, lecz języku. Postawa taka oznacza wyraźne *rozgraniczenie* między językiem a kulturą, stworzenie z nich dwóch niezależnych od siebie form istniejących w społeczeństwie i w pewien sposób je obrazujących. Kultura pokazuje dorobek społeczeństwa, jego osiągnięcia, jego zdobycze. Język natomiast ilustruje sposób, w jaki społeczeństwo przekazuje sobie wiadomości. Kultura stanowi zupełnie odrębną jakość, różną od sfery językowej i nie mającą z nią wiele wspólnego. Kultura stanowi więc z pewnością, jak sądzą badani, dorobek narodowy, o czym warto czasem wspomnieć podczas lekcji języka, ale przecież uczeń powinien uczyć się reguł porozumiewania się w języku obcym, a nie (tradycyjnie pojmowanych) wiadomości kulturowych. Fakt, że wszelkie strategie porozumiewania się nie tylko są oparte, ale wręcz wyrastają z podłoża kulturowego społeczeństwa, fakt, który dawno temu zauważyli i opisali m. in. Boas, Malinowski, Sapir, Hoijer i wielu innych antropologów kulturowych, socjolingwistów, a nawet filozofów, jakoś umyka uwadze badanych. Nie dostrzegają oni, że każda strategia przekazu informacyjnego, każde przecież „zdarzenie językowe”, każda forma dyskursu istniejąca w danym języku wywodzi się z danego, konkretnego sposobu postępowania członków danej społeczności, jest więc również

normą kulturową. Suma tych norm tworzy system semantyczno-strukturalny języka, a osoby starające się porozumiewać w ramach danego języka, wykorzystujące istniejący tam kod językowy i zawarte w nim możliwości transferu informacji, używają przecież wynikających z konkretnych norm kulturowych wyrażań i form informowania się jego użytkowników o poszczególnych stanach odczuwania, radości, śmiechu, zwątpieniu, smutku, rozgoryczeniu, rozpacz i wielu innych istniejących w życiu sytuacjach. Czyż nie są to (przykładowe) sytuacje tworzące tkankę norm kulturowych każdego odrębnego społeczeństwa? I czy człowiek, wychowany w danym konkretnym systemie kulturowym i system ten akceptujący, będzie umiał – nie znając norm ani form kulturowych istniejących w innym, różnym od rodzimego, systemie społecznym – porozumieć się z użytkownikiem tego właśnie systemu? Czy będzie wiedział, co trzeba powiedzieć, jak się zachować, żeby wyrazić np. smutek, szacunek, powątpiewanie, bądź nakaz? Czy wystarczą mu do tego znalezione w słowniku wyrażenia, których może nauczyć się na pamięć? I czy potrafi za każdym razem bezbłędnie odczytać intencje natywnych użytkowników danego języka oraz zareagować w sposób przez nich oczekiwany? Na tym m. in. polega pojęcie akulturacji językowej. Twierdzenie, że nie ma bezpośredniego związku między poziomem akulturacji językowej a szybkością dochodzenia do poszczególnych poziomów kompetencji komunikacyjnej, jest, jak się wydaje, objawem niezrozumienia tematu.

Nie trzeba chyba w tym miejscu dodawać, jak niepokojąca wydaje się być tego typu postawa badanych, i to z kilku przynajmniej powodów. Nie jest też najbardziej istotne, że przyjęcie takiego punktu widzenia oznacza faktycznie zgodę dla zjawiska interferencji kulturowej, a więc udzielenia przyzwolenia na istnienie podczas aktu komunikowania się jednego z podstawowych utrudnień całego procesu akwizycji języka. Najbardziej niepokojący jest sam fakt niedostrzegania przez badanych istotnego wpływu kultury rodzimej na poziom opanowania języka. Postawa ta oznacza bowiem, jak sądzę, traktowanie języka obcego jako „obcego”, czyli w żaden możliwy sposób, ani przy pomocy podobieństw, ani przeciwieństw, niepowiązanego z tkanką kulturową języka rodzimego. Oznacza to więc stworzenie dwóch odrębnych ośrodków koncentrycznych w żaden możliwy

sposób ze sobą niesąsiadujących, posiadających całkiem różne sfery i rejony działania. Co więcej, oznacza to, że podczas nauki jednego z języków nie jest wskazane wykorzystanie jakiegokolwiek z elementów składowych należących do drugiego z nich, bo żaden nie będzie do niczego przydatny. Ucząc (się) języka obcego, trzeba więc, zgodnie z tą koncepcją, ograniczyć się do tego z ośrodków, który nie zawiera żadnych połączeń z segmentami kultury rodzimej, a cały proces akwizycji języka oprzeć o zupełnie inne techniki i formy. Przyjęcie tego punktu widzenia oznaczałoby faktycznie brak technicznych możliwości akwizycji języka. Tym bardziej dziwi więc punkt widzenia badanych.

▼ **Pozycja gramatyki podczas lekcji językowej**

Analizując uzyskane wyniki nie sposób nie zauważyć wysokiej pozycji ćwiczeń gramatycznych we wszystkich trzech formach badań. Również analiza tekstów jest lokowana wysoko zarówno w przypadku całej próby, jak i obu porównywanych podgrup. Inną formą ćwiczeń, która pojawia się na czele listy preferencji całej grupy badanych, jak i przynajmniej jednej z porównywanych podgrup jest praca w grupach (termin ten, jak widać z listy preferencji podgrupy badawczej nauczycieli do 15 lat pracy, nie jest tożsamy z aktywnością językową, określoną przez nas jako „gry językowe i symulacyjne” i oznacza po prostu zajęcia językowe w małych grupach, w których może, lecz nie musi, być wykonywana produkcja oryginalnych zdarzeń językowych).

Wnioski z powyższego badania są w dużej mierze, faktycznym potwierdzeniem preferencji badanych nauczycieli uzyskanych w poprzednim pytaniu, z jeszcze silniejszym wypukleniem pozycji gramatyki. Nacisk na tę formę aktywności językowej jest znaczny i to zarówno wśród całej próby, jak i w obu porównywanych podgrupach. Oznacza to wyraźny sygnał, że za jedne z najważniejszych, o ile nie najważniejszych informacji o języku, które uczniowie powinni otrzymywać w trakcie lekcji, nauczyciele uważają informacje o systemie języka i zasadach jego organizacji. Dopiero później jest czas na kształcenie innych elementów języka, chociaż i w tym przypadku nie są to formy ćwiczeniowe, które pozwoliłyby uczącym się na dotarcie do wniosków związanych z kultu-

rowymi planami językowymi. O ile w przypadku całej próby oraz podgrupy pracującej krócej niż 15 lat, można jeszcze zauważyć chęć pozwolenia uczniom na bardziej osobisty kontakt z językiem (stąd wysoka pozycja pracy w grupach), o tyle – co wydaje się być niezwykle niepokojące – wyniki podgrupy nauczycieli młodych (do 5 lat pracy) wyraźnie sugerują sztywność i rutynę panującą na zajęciach, oraz, jak sądzę, kurczowe trzymanie się podręcznika (lub też „książki nauczyciela”). Lekcja taka jest dla ucznia czynnością bardzo nużącą i wygląda mniej więcej tak:

- ▶ Na początku są wyjaśniane problemy gramatyczne, które później są ilustrowane (niezbyt długi, z uwagi na upływający czas) seria ćwiczeń związanych z omówionym przypadkiem gramatycznym.
- ▶ W dalszej części lekcji jest czytany tekst, który jest poddawany analizie (tzw. pytania do tekstu), na koniec zaś wyjaśniane są „słówka” (w zależności od prowadzącego, zwroty te są pisane na tablicy, wraz z rodzimym objaśnieniem, lub też objaśnienie jest podawane ustnie).

Wydaje się, iż pytanie, czy zajęcia tego typu mogą być dla uczniów stymulujące, jest nie tylko pytaniem retorycznym, ale wręcz nie na miejscu. Nie należy się więc dziwić tak dużej popularności dodatkowych kursów językowych, lub też innych form uzupełniających kontakty językowe. Uczniowie (zwłaszcza ci starsi) zdają sobie bowiem sprawę, często nie za bardzo potrafiąc to uzasadnić, że prawdziwy kontakt językowy wygląda nieco inaczej od propozycji, które mają im do zaoferowania młodzi – co istotne – nauczyciele języka. Całkowity brak produkcji zdarzeń językowych podczas lekcji takich uczniów nie może zadowalać i – faktycznie – nie zadowala.

Informacje te powinny być odebrane z należytą uwagą, głównie przez osoby odpowiedzialne za kształcenie młodych nauczycieli języka. Można bowiem pokusić się o wyjaśnienie zaobserwowanej sytuacji. Młody nauczyciel języka, wierzący zarówno w swoje siły, jak i magiczną moc podręcznika, dochodzi do wniosków, że gruntowna (dosłownie) realizacja zatwierdzonej przez MEN książki powinna wystarczyć, aby uczniowie dowiedzieli się, czym jest język a postępując w zgodzie z zawartymi w podręczniku oraz zeszytach ćwiczeń wskazówkami, nauczyli się go w stopniu umożliwiającym im transfer informacji

przy zastosowaniu wyuczonego kodu. Podejście takie oznacza faktycznie podział całego języka na tę część, która znajduje się w podręczniku (część „ważną”, bo podlegającą ocenie), oraz „poza-książkową” pozostałość języka (mniej istotną, bo nie ocenianą). W efekcie pozostaje uczniowi wyrwykowa znajomość języka, który usiłował przyswoić przez lata nauki, raczej bierna niż czynna, a o tym, że nauka języka różni się jednak od nauki przedmiotów typowo „wiedzewych” uczeń może się dowiedzieć dopiero wtedy, gdy stać go będzie na opłacenie lekcji dodatkowych.

Tam też dopiero ma szansę na to, aby poznać kulturowy aspekt języka, bo w przypadku bycia uczonym w sposób przedstawiony w podgrupie nauczycieli mających do 5 lat stażu nie ma na to żadnych szans. Wręcz przeciwnie, taka nauka języka doprowadzi go, a następnie ugruntuje w nim nieprawdziwe przekonanie o priorytecie gramatyki nad innymi elementami języka, istnieniu ekwiwalencji werbalnej między językami, jednoznaczności semantycznej wyuczonych (często na pamięć) strategii językowych, a nawet – o ile do tego stadium dotrze – wyraźnej przewagi produkcji informacji nad jej odbiorem w chwili uczestnictwa w akcie komunikowania się. Do zapoznania się, a następnie uznania istotności tkanki kulturowej języka w produkcji wypowiedzi uczeń taki raczej nie dotrze, nie będzie miał bowiem zbyt dużych szans, aby spotkać się z tego typu problematyką.



Wnioski

Wyniki ankiety dostarczyły wielu informacji, których analiza wskazuje na istnienie pewnych tradycyjnych tendencji (oraz sposobów postępowania) wśród nauczycieli języka obcego. Zaliczyć do nich należy przede wszystkim sprawy następujące:

- ▶ Brak chęci działań wspomagających szerszą akulturację językową (niezbyt aktywne działania promujące pracę pozaklasową z językiem przyswajającym, brak chęci stawiania się wobec uczących reprezentantem kraju, którego język poznają, niezbyt uważne zwracanie uwagi na niepowtarzalność języka. np. w kwestii jego idiomatyczności).

- ▶ Dosyć kruczowe trzymanie się kanonu informacji kulturowych i kulturowo-semantycznych, zawartych w realizowanym podręczniku.
- ▶ Ambiwalentny stosunek większości badanych do propozycji uwzględniania elementów kulturowych podczas egzaminów końcowych z języka.
- ▶ Dosyć wyraźne przyjmowanie punktu widzenia zakładającego pozycję akwizycji języka jako działań mających na celu naukę języka dla samego języka a nie jako jednego ze środków służących do wymiany wiadomości z otaczającym środowiskiem (brak wiary w możliwość wykorzystania języka przez uczących się w celach rzeczywistego porozumienia się z jego natywnymi użytkownikami oraz wynikający stąd priorytet nauczania systemu języka nad zwracaniem uwagi na jego tkankę kulturową).
- ▶ Umiejscawianie trudności w pracy nad kierowaniem procesem akwizycji języka przez uczących się głównie w planach tzw. trudności obiektywnych, niezależnych od nauczyciela.

Nie są to, oczywiście, wszystkie z zauważonych problemów pojawiających się w trakcie akwizycji języka (nie wspominałem np. o zamieszaniu panującym wśród nauczycieli w sprawie końcowych celów kursu językowego i dość częstym myleniu kompetencji komunikacyjnej z bardziej szeroko rozumianą kompetencją interakcyjną, opartą przecież na odrębnych holistycznych technikach nauczania). Są one jednak na tyle

wyraźnie zauważane, że układają się w pewien logiczny sekwens, szkicując w ten sposób wiele z cech charakterystycznych, pojawiających się u pewnej – mamy nadzieję, iż nie dość licznej – grupy nauczycieli języka.

Bibliografia

- Brooks N. (1964), *Language And Language Learning. Theory And Practice*, New York, London: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Brown Douglas H. (1986), „Learning a Second Culture”, w: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, red. Joyce Merrill Valdes, Cambridge: CUP.
- Clement R. (1980), „Ethnicity, Contact and Communicative Competence in Second Language”, w: H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (red.) *Language Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon Press.
- Gołębiak D., G. Teusz (1999), *Edukacja poprzez język*, Warszawa: Wyd. CODN.
- Korzeniowska A., P. Kuhlczak (1998), *Successful Polish-English Translation. Tricks of the Trade*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polok K. (1994), „Elementy glottodydaktyczne i ich rola w przyswajaniu języka obcego”, w: *Kształcenie nauczycieli*, 1 (4): 49-59.
- Polok K. (2005), „Culture Patterns, Language Patterns, Thought Patterns... What's Next?”, w: *The Teacher*, 11/33/.
- Valette R. M. (1986), „The Culture Test”, w: Joyce Merrill Valdes (red.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Widdowson H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, London: OUP.
- Wittgenstein L. (1958), *Philosophical Investigations*, New York: Basil Blackwell, Oxford, Macmillan Co. (tłum. polskie: *Dociekania filozoficzne*, (1997), Warszawa: PWN).
- Wygotski L. S. (1989), *Myslenie i mowa*, Warszawa: PWN (kwiecień 2006)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Dysonans między tematami poznawczymi wprowadzanymi do nauczania języka obcego a zainteresowaniami i wiedzą ogólną ucznia szkoły średniej



Wstęp

Znaczenie znajomości kultury innego kraju dla zrozumienia mówionego w nim języka

i osiągnięcia sprawności komunikacyjnej jest eksponowane przez wielu metodyków nauczania języka obcego. Podstawy programowe dla szkół średnich zalecają włączanie w ramy nauczania L-2 (języka obcego) elementy kulturowe i socjo-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

logiczne typowe dla krajów, z których dany język pochodzi. Wiedza ta ma obejmować informację m.in. z zakresu historii, sztuki, literatury lub życia codziennego. Uwzględnienie na lekcjach choćby jednego z tychże tematów, ze względu na rozmiar zawartych w każdym z nich treści, automatycznie zmusza do prezentacji jedynie fragmentarycznych, przypadkowo dobranych (często odzwierciedlających osobiste preferencje nauczyciela) przykładów.

Globalnie rosnące znaczenie języka angielskiego w świecie, jego stosowanie przez miliony ludzi, dla których jest językiem drugim, nasuwa pytanie, do jakiego stopnia jest ten język jeszcze uzależniony od kultury, z której pierwotnie się wywodzi. Status angielskiego jako *lingua franca*, używanego przez różne nacje do różnych celów, sugeruje, że język ten nie należy już jedynie do jego pierwotnych użytkowników (Strzałka, 2003). Wychodząc z założenia, iż język angielski jest uniwersalnym, międzynarodowym medium porozumiewania się, postanowiłem zweryfikować przydatność nauczania elementów socjokulturowych związanych (a może niezwiązanych) z językiem docelowym.

W roku 2001 została skierowana do nauczycieli języków obcych w różnych krajach ankieta odzwierciedlająca rekomendacje Rady Europy na temat „kształcenia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej” wśród uczniów szkół średnich (Bandura, 2003). Uczestników ankiety było ponad 400, w większości nauczycieli języka angielskiego. 49 spośród ankietowanych nauczało języka obcego w Polsce. Ankieta składała się z kilku części, jedna z nich wymagała od respondentów uszeregowanie celów nauczania języków obcych w skali od 1 (cel najważniejszy) do 8 (cel najmniej ważny). Pierwsze dwie pozycje zajęły następujące cele:

- 1) promowanie doskonalenia języka obcego na tyle, aby uczniowie mogli posługiwać się nim praktycznie,
- 2) wzbudzanie entuzjazmu do nauki języków obcych.

Ostatnią pozycję zajął cel: pomaganie uczniom w doskonaleniu języka obcego na tyle, aby mogli czytać literaturę w języku obcym. Popularyzowanie wśród uczniów znajomości kultury/cywilizacji krajów, którego języka się

uczą, zajęło w tej hierarchii miejsce trzecie. Ta raczej wysoka pozycja wskazywałaby, że jednym z ważniejszych celów, do których ma dążyć nauczyciel jest wykształcenie kulturoznawcy, a nie kogoś, kto ma chęć opanować język obcy wiedziony subiektywnymi motywami i dla indywidualnych potrzeb.

Uważam, że nie ma nic zdrożnego w fakcie, że ktoś umie się płynnie posługiwać np. angielskim sądząc, że *turkey* pochodzi z Turcji, lub znać biegle niemiecki bez świadomości, że J. S. Bach wprowadził do muzyki europejskiej strój równomiernie temperowany.

Wyniki tej ankiety wydały mi się kuriozalne i nieodpowiadające oczekiwaniom uczniów. Niektóre cele były nieprecyzyjnie sformułowane. Czy *być w stanie posługiwać się językiem obcym „praktycznie”*, oznacza zdolność zapytania się o drogę do najbliższej publicznej toalety, czy też umiejętność opisanie świata zwierzęcego w strefie wilgotnych krajów równikowych? Trudno jest zrozumieć, dlaczego według omawianej ankiety nauczyciele jako najmniej przydatne uważają opanowanie przez uczniów umiejętności czytania literatury obcej. Cel ten w swoim brzmieniu nie stwierdza, czy chodzi np. o literaturę w języku francuskim opisującą kulturę francuską. Jakże pożyteczny i ważny powinien być ten cel, jeżeli odnieść go do literatury w języku obcym na dowolny temat, także niezwiązany z krajem źródłowym. Mając jednak wzgląd na ogólny charakter całej ankiety podejrzewam, że takie zrozumienie tego celu, niestety, nie było w zamyśle twórcy kwestionariusza.

Stawiam w tym artykule tezę, że narzucanie uczniom tematów nie odzwierciedlających ich faktycznych zainteresowań (w tym tematów kulturowych) ma szkodliwy wpływ na glottodydaktykę.



Sonda kwestionariuszowa i badanie

Wśród 200 uczniów czwartych klas licealnych, gdzie wiodącym językiem obcym był język angielski, została przeprowadzona ankieta oparta na kwestionariuszu o poniższej formie:

Zapoznaj się z następującymi parami tematycznymi i wybierz z każdej z nich ten temat, który wolałbyś/wolałabyś poznać i omawiać na lekcji języka angielskiego. Tematy α odnoszą się do Wielkiej Brytanii lub USA (procenty w nawiasach ilustrują dokonany wybór):

- 1 α Życie codzienne, zwyczaje, kuchnia itp. (31%)
 β Stereotypy kulturowe jako pojęciowe skamieliny niepowiązane ze światem rzeczywistym. (69%)
- 2 α Tradycja, folklor, atrakcje turystyczne. (46%)
 β Mur Hadriana wyrazem militarnej (w szczególności logistycznej) niewydolności. (54%)
- 3 α Historia, geografia, system polityczny. (17%)
 β Traumatologia głowy na przykładzie śmierci króla Harolda II w trakcie bitwy pod Hastings. (83%)
- 4 α Życie zawodowe, oświata. (29%)
 β Gdy inwestowanie w wykształcenie nie opłaca się. (71%)
- 5 α Kultura młodzieżowa. (41%)
 β Wzrost popularności tatuaży w ostatniej dekadzie. (59%)
- 6 α Wartości i przekonania. (76%)
 β Relatywizm etyki. (24%)
- 7 α Literatura. (22%)
 β Hamlet: studium władzy i zbrodni. (78%)
- 8 α Muzyka, dramat, sztuka. (40%)
 β Film: polska produkcja „Świr” przykładem filmowego plagiatu wynikłego ze sklonowania scenariusza amerykańskiego filmu „As Good As It Gets.” (60%)
- 9 α Różne grupy etniczne i społeczne. (55%)
 β Wady społeczeństwa o strukturze monoetnicznej. (45%)
- 10 α Stosunki polityczne, ekonomiczne i kulturalne między Wielką Brytanią, USA, a Polską. (30%)
 β Alienacja Polonii na przykładzie Chicago. (70%)

Tematy α w powyższym kwestionariuszu zostały zaczerpnięte ze wspomnianej już międzynarodowej ankiety, skierowanej do nauczycieli języków obcych, której wyniki określiły „listę najczęściej omawianych spraw” na lekcjach drugiego języka (Badura, 2003). Wśród polskich nauczycieli 70% respondentów zgłosiło omawianie na lekcjach języka obcego życia codziennego w innych krajach (punkt 1 α w powyższym kwestionariuszu). Alternatywne tematy β ułożyłem sam.

Wyniki jednoznacznie ukazują, że „standardowe” tematy kulturowe cieszyły się dużo mniejszym zainteresowaniem. Popularne natomiast były tematy luźno lub wręcz nienawiązujące do krajów anglosaskich, ale za to intrygujące w swej naturze. Do dalszego badania wybrano spośród ankietowanych uczniów tych, którzy uczyli się języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym wyższym (*upperintermediate*). Było takich uczniów 143, w ich klasach używanym podręcznikiem był *Headway Upper-Intermediate*, *Opportunities Intermediate* lub *Enterprise Intermediate*²⁾. Z tej grupy, stosując technikę wywiadu zostało wybranych 41 osób deklarujących, że język angielski jest ich ulubionym przedmiotem, oraz 48 osób deklarujących, że ich ulubionym przedmiotem jest informatyka lub fizyka, lub zgłaszających zainteresowanie przede wszystkim nowoczesną techniką. Następnie z pierwszej z tych grup zostali wybrani uczniowie, których ostatnia ocena semestralna z języka angielskiego była bardzo dobra lub celująca. Było takich licealistów 28, oznaczeni oni zostali jako grupa A. Spośród drugiej grupy uczniów preferujących przedmioty ścisłe wybrano tych, którzy na koniec ostatniego semestru uzyskali ocenę dobrą lub dostateczną. Po tej selekcji zostało 35 uczniów i zostali oni oznaczeni jako grupa B.

Celem bezpośrednim badania było sprawdzenie, jaki będzie wynik identycznego testu leksykalno-gramatycznego przeprowadzonego w takich dwóch niehomogenicznych grupach licealistów. Test ułożony przeze mnie został przeprowadzony bez zapowiedzenia, w każdej grupie oddzielnie, tego samego dnia, o godzinie 09:40 w grupie A, o godzinie 10:40 w grupie B. Tekst użyty w teście był tematycznie ukierunkowany na rozpoznanie i rozumienie słownictwa techniczne-

²⁾ Liz, John Soars (1999), *Headway Upper-Intermediate*, Oxford: OUP; M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2003), *Opportunities Intermediate*, Harlow: Longman; lub J. Dooley, V. Evans (2002), *Enterprise 4 Intermediate*, Coursebook, Berkshire: Express Publishing.

go odnoszącego się do urządzeń elektrycznych lub elektronicznych będących w powszechnym użyciu. Czas wyznaczony na rozwiązanie zadania wynosił 50 minut. Używanie słowników lub innych pomocy zostało wyeliminowane. Na początku badania uczniowie otrzymali kserokopie zadania w postaci jak niżej:

Przeczytaj tekst i rozwiąż następujące po nim zadania.

Six Rooms

The A-300 was an anthropomorph of the third generation: a metal endoskeleton covered **1)** _____ living tissue. It looked, breathed, smelled, sweated, even bled like any human. Only under closest examination **2)** _____ it feasible to discern its non-human nature betrayed by stereotyped micro-gestures and limited range of emotional responses. Today the A-300 was undergoing a test designed to **A)** _____ its mechanical and cybernetic efficacy. The test's objective was to have the anthropomorph pass through a suit of six rooms, approaching in five of them an item powered **3)** _____ electricity, and to operate or use it performing precise **B)** _____ movements.

The rooms were so irregularly disposed that the A-300's vision embraced only one at a time. There was a sharp turn at every ten meters. To the left, in the middle of each **C)** _____, a tall and broad baroque window looked **4)** _____ upon an English garden. These windows were of stained glass whose color varied in accordance with the prevailing hue of the decorations of the chamber. The test began.

The A-300 entered the first room, which was blue, and walked up to item 1. It plugged the rectangular end of the USB **D)** _____ to USB port on the back of a computer. The USB components were functioning correctly, they would automatically **E)** _____ the item and cause the "Add New Hardware Wizard" to be launched. When the software **5)** _____ the item required was installed, the A-300 restarted the computer, opened the OCR **F)** _____, placed a text page face down on the window glass, closed the document cover, and selected GO.

In the second room, which was purple in its ornaments and tapestries, the anthropomorph approached item 2. The item incorporated three

parts: a CD player with program play of up to 20 tunes/repeat play/random play/intro play function, a MW/LW/FM-stereo synthesizer **G)** _____, a double cassette mechanism with Dolby B Noise Reduction System, and a Hyper-Bass sound system with a 3D super **H)** _____. The A-300 opened the cassette holder, cleaned the heads, pinch roller and capstan with alcohol, **6)** _____ sure that the fluid had completely dried, and loaded a cassette.

Next, the man machine entered a room green throughout, and **7)** _____ were the windows. Item 3 present here could be hand held. Its tailed frequency response provided vocal intelligibility and crispness, cardioid pattern suppressed **I)** _____, spherical wind and pop filter minimized wing noise and breath popping, and the item was also fitted with an On/Off switch.

The A-300 proceeded to the fourth room, furnished and lighted with orange. Item 4 **8)** _____ be converted into a hand appliance. To do so, it removed the item's tubular handle, and then plugged it, but first had made sure that the voltage shown on the rating plate agreed with the **J)** _____ voltage. After using **9)** _____ item around the chamber, the anthropomorph turned it upside down, opened the flap fastening, removed the full paper bag, and replaced it by a new one.

The fifth chamber room was in white, and the item provided here was the **10)** _____ of the lot. It contained precise electronic components and should never be opened by unauthorized personnel. Its battery life had been calculated to last 2 years with 20-second/day alarm use. A rubber seal guarded the item against water and dust, but as rubber deteriorates with time, the seal would have to be replaced every 2-3 years. The A-300 set the countdown.

Eventually, the anthropomorph strolled into the bizarre sixth chamber. It was shrouded in black velvet tapestries that hung heavily all over the ceiling and down the walls. The interior was a maze of pipes and girders. The A-300 did not detect any item to operate therein.

I. Uzupełnij brakujące elementy gramatyczne zakreślając A, B, C lub D³⁾.

- 1 A under B with C over D inside
2 A was B be C are D is

³⁾ Odpowiedzi: 1-B 2-A 3-D 4-C 5-A 6-A 7-B 8-B 9-B 10-D.

- 3 A on B through C down D by
 4 A in B at C out D up
 5 A which B who C whose D this
 6 A made B make C making D maker
 7 A also B so C either D too
 8 A is B could C will D ought
 9 A a B the C an D some
 10 A small B smaller C smallish D smallest

II. Uzupełnij brakujące elementy leksykalne zakreślając 1, 2, 3 lub 4⁴⁾.

- A 1) evaluate 2) describe 3) count 4) judge
 B 1) pedal 2) dorsal 3) digital 4) manual
 C 1) ceiling 2) wall 3) floor 4) comer
 D 1) cable 2) wire 3) filament 4) cord
 E 1) detect 2) invent 3) discover 4) localize
 F 1) register 2) drive 3) application 4) file
 G 1) transmitter 2) tuner 3) radio 4) receiver
 H 1) woofer 2) tweeter 3) loudspeaker 4) buzzer
 I 1) feedlot 2) feedbox 3) feedstock 4) feedback
 J 1) frequency 2) mains 3) line 4) direct

III. Z jakimi pięcioma urządzeniami miał A-300 do czynienia? Nawa musi być w języku angielskim⁵⁾.

- item 1 =
 item 2 =
 item 3 =
 item 4 =
 item 5 =

Tabela przedstawia średni procent odpowiedzi prawidłowych w grupie dla danego zadania oraz średni rezultat dla wszystkich zadań razem.

	Zadanie I	Zadanie II	Zadanie III	Średni wynik sumaryczny
Grupa A (N=28)	77.5%	60.0%	51.4%	63.0%
Grupa B (N=35)	73.1%	75.1%	66.9%	71.7%

Wyniki pokazują, że grupa A, według szkolnych kryteriów ocen wykazująca lepszą zna-

jomość języka angielskiego, uzyskała sumarycznie wyniki zauważalnie gorsze. Grupa B, „dostateczna”, lub co najwyżej „dobra”, okazała się lepsza. Rozbijając rezultaty badania na poszczególne zadania można zaobserwować, iż grupa A była nieznacznie lepsza w rozwiązywaniu zadania II (gramatyka), nie skompensowało to jednak dużej straty punktów w trakcie rozpracowywania zadania I (leksyka) oraz III (rozpoznanie). Można te wyniki powiązać z interakcją między zawartością tekstu, do którego odnosiły się zadania a uczniami i ich ogólną wiedzą o świecie. Użyta techniczna leksyka harmonizowała z ogólnymi zainteresowaniami uczniów grupy B, torując ich kompetencję językową, natomiast dysharmonia między tymi elementami prowadziła do jej redukcji w grupie A. W wywiadzie przeprowadzonym *post factum* uczestnicy grupy A przyznawali niejednokrotnie, że pewne fragmenty tekstu były dla nich niezrozumiałe, członkowie grupy B relacjonowali, jak intrygująca była dla nich identyfikacja poszukiwanych obiektów. Z tego prawdopodobnie wynikała tak duża różnica między grupą A i B w liczbie punktów uzyskanych za rozwiązanie zadania III.



Obserwacje

Wyniki przeprowadzonego przeze mnie badania znalazły także swoje odbicie w sytuacjach egzaminacyjnych określonych przez warunki nowej matury. Egzamin ustny na poziomie rozszerzonym obejmuje prezentację przez zdającego wylosowanego tematu. Często jest to właśnie temat kulturowy. Dało to szansę to zaobserwowania paradoksalnych czy wręcz patologicznych relacji między egzaminatorem a egzaminowanym. Oto kilka przykładów. Maturzysta wylosował temat *Arthur Conan Doyle and his contribution to detective literature*. I oto jaki sens ma formułowanie takiego pytania, gdy wiedza egzaminatora na dany temat jest równie nikła jak wiedza maturzysty:

⁴⁾ Odpowiedzi: A-1 B-4 C-2 D-1 E-1 F-3 G-2 H-1 I-4 J-2

⁵⁾ Odpowiedzi: item 1 = scanner
 item 2 = (portable) stereo system (stereo, portable CD system)
 item 3 = microphone
 item 4 = (hand) vacuum cleaner
 item 5 = (wrist) watch

ZDAJĄCY: He wrote about Sherlock Holmes.

EGZAMINATOR: Yes, he discovered (*sic!*) Sherlock Holmes.

Dalszy przebieg egzaminu nie wykroczył merytorycznie poza tę wymianę. Ani pytający, ani zdający nie pokusił się na przykład o spostrzeżenie, że pisarz w niektórych ze swoich opowiadań popełnił błędy, które dyskwalifikują logikę jego narracji (np. *The Empty House*), i że był on na polu literatury detektywistycznej pionierem, a Sherlock Holmes to przede wszystkim jasno zdefiniowane nastawienie i kilka niezapomnianych dialogów (Chandler, 1950).

Inny maturzysta wylosował temat *Famous screen adaptations of novels written by English or American authors*. Tak się złożyło, że egzaminowany był zapalonym kinomanem, jednym z tych niewielu, którzy dbają o to, aby posiadać pewną wiedzę związaną z interesującym filmem. Efektem był następujący dialog:

ZDAJĄCY: I saw „In Cold Blood”. it is a film based on a book by Truman Capote.

EGZAMINATOR (*niepewnie*): Yes, yes. Did you see any other films based on famous English books?

Co egzaminowany miał do powiedzenia na temat wspomnianej książki (i filmu), nie było mi dane dowiedzieć się, gdyż egzaminator nerwowo zmienił kurs rozmowy, nie znając wymienionego przez maturzystę dzieła. W minutę potem z większym spokojem zareagował na wymienienie *Opowieści Wigilijnej* Karola Dickensa.

Jeszcze jeden przykład pytania maturalnego, dla którego zadania trudno znaleźć usprawiedliwienie: *Do American (or British) secondary schools provide better education than Polish ones? Why?*

ZDAJĄCY: Schools in America are rich, they can buy better books and computers. The teachers are better also because they earn more.

EGZAMINATOR: But don't you think there is too much violence in American schools?

Skąd miałby ten maturzysta posiadać wiedzę pozwalającą na sensowną odpowiedź na takie pytanie? Z nieprawdopodobieństwem graniczy, że czytał książkę opisującą szkolnictwo

średnie w Anglii czy Stanach. Odpowiada wobec tego wyrażając nie swoją wiedzę na dany temat, nawet nie swój pogląd, ale powielając obiegową opinię. Egzaminator natomiast reaguje podając także *Klischeevorstellung*, tyle że z przeciwnego bieguna znanych stereotypów. Sądząc po takim dialogu szkoły w krajach anglosaskich przypominają albo aseptyczne środowiska rodem z Eton albo pedagogiczny czyszciec uczęszczany przez trudną młodzież z obszarów *inner-city*. To, że właściwości systemu edukacyjnego w USA lub Wielkiej Brytanii leżą między tymi ekstremami zostało przez takie uproszczenie zignorowane. Rozmowa egzaminacyjna powinna wraz ze swą strukturą formalną nieść wartości edukacyjne – w tym przypadku uległy one atrofii.



Wnioski

Wyniki przeprowadzonego badania i dokonanych obserwacji sugerują, że uczniowie nie łączą automatycznie nauki języka obcego z przyswajaniem wiedzy na temat kultury lub historii regionu, z którego język pochodzi. Ważniejsze jest dla nich praktyczne zastosowanie języka, użycie go jako instrumentu służącego przyswojeniu wiadomości na żądany temat.

Dostosowanie nauczania języka obcego do zainteresowań ucznia rozciągających się na inne dziedziny wiedzy wzmacnia i czyni bardziej efektywną naukę drugiego języka. Programowo włączanie treści socjokulturowych do glotto-dydaktyki wydaje się nieuzasadnione i może okazać się demotywuujące dla uczniów. W przypadku ustnego egzaminu maturalnego byłoby lepiej, gdyby zdający miał możliwość wybrać pytanie egzaminacyjne związane z dziedziną będącą w sferze jego zainteresowania. Pozwoliłoby to na wyeliminowanie sytuacji, gdzie maturzysta ma zabrać głos na wylosowany przypadkowo temat, na który ani on, ani egzaminator nie mają wiele do powiedzenia. Obserwacja ta wskazuje na potrzebę modyfikacji przygotowania nauczycieli prowadzący dydaktykę języka obcego w liceum. Często byłem świadkiem, jak przyznawali się oni (niemal z jakąś dumą) do braku wiedzy na tematy wykraczające poza filologię. O ileż bardziej skuteczne i ciekawsze

byłyby ich lekcje, gdyby potrafili np. po angielsku wyjaśnić pierwszą zasadę termodynamiki, reakcję powstawania soli, mechanizm trzęsień ziemi lub podstawy budowy ośrodkowego układu nerwowego, czy chociażby style architektoniczne zauważalne w najbliższej okolicy. Przecież są humanistami, których wiedza nie ogranicza się do umiejętności wyjaśnienia formy i funkcji *plusquamperfectum*.

Bibliografia

- Bandura Ewa (2003). „Rola nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich”, w: *Neofilolog*, nr 23, Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
- Chandler Raymond (1950). „The Simple Art of Murder” w: *Pearls Are a Nuisance*, New York: Penguin Books.
- Strzałka Agnieszka (2001). „Target language culture in the teaching-learning process of English – a scheme of a diagnostic study”, w Janusz Arabski (red.), *Research on Foreign Language Acquisition*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. (sierpień 2006)

Agnieszka Filipkowska¹⁾
Gliwice

Gwara śląska a tożsamość językowa dzisiejszej młodzieży

Na początku prezentowanych rozważań należy podkreślić fakt, iż tytułowy termin „gwara śląska” nie występuje tu w dosłownym znaczeniu tego słowa. Żaden dialektolog nie zgodziłby się na takie uogólnienie, gdyż według definicji gwara śląska to określenie zespołu polskich **gwar śląskich**, tj. dialektu śląskiego, którym posługuje się rdzenna ludność Górnego Śląska oraz reliktoowo część ludności dolnośląskiej, głównie w południowo-zachodniej i południowej części woj. wielkopolskiego. Na rozwój leksykalny tych gwar miały wpływ zapożyczenia zarówno z języka literackiego czeskiego, dialektu morawskiego, języka niemieckiego, słowackiego, jak i włoskiego. Różnie kształtują się również formy językowe w poszczególnych rejonach danego obszaru gwarowego – inaczej rozmawiają z sobą mieszkańcy Górnego Śląska, inaczej z Opolszczyzny, z Dolnego Śląska czy też ze Śląska Cieszyńskiego. Z powodu rozpatrywania gwary w kontekście jej używania przez młodych ludzi należałoby jednak pójść tropem uogólnień.

Istotne staje się w tym momencie pytanie, jak młodzi mieszkańcy Górnego Śląska odnoszą się do tego problemu. Być może nie powinno się zbyt naukowo podchodzić do sprawy i za pomocą suchych faktów wyjaśniać podziałów dialektologicznych danego obszaru językowego. Zanim jednak rozwinę te rozważania, pragnę

powrócić do tytułowego terminu i wyjaśnić zwrot „tożsamość językowa”.

Pojęcie tożsamości wywodzi się przede wszystkim z nauk socjologiczno-psychologicznych, natomiast językoznawców zainteresowało stosunkowo niedawno. Tożsamość można synonimicznie porównać do identyfikacji, np. można utożsamiać się z inną osobą lub ewentualnie z daną rzeczą, tzn. przenieść na nią swój stosunek uczuciowy. To również utożsamianie się z czyimiś przekonaniem i poglądem noszące przy tym dodatni ładunek emocjonalny. Trudno jednakże precyzyjnie zdefiniować tożsamość językową. Z powyższych rozważań wynika, iż łączy się ona, podobnie zresztą jak i sam język, z kulturą głęboko zakorzenioną w psychologii społeczno-obyczajowej. Utożsamianie się z daną formą językową to nic innego jak apel „*mój język/moja mowa określa mnie i moją osobowość*”. Apel ten może przybierać formy indywidualne, mówiące o utożsamianiu się z językiem osobniczym, który często jest nacechowany zbyt swobodnym słowotwórstwem, jak również formy identyfikacji zbiorowej mającej wyraz w języku regionalnym (dialekty i gwary), zawodowym (socjolekty), etnicznym czy też narodowym (ojczystym) lub państwowym.

Głównym punktem badawczym tej pracy jest tożsamość regionalna, która powinna dać jasny pogląd na stopień komunikowania się

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w w Akademii Polonijnej – filii w Gliwicach.

młodzieży na danym obszarze geograficzno-kulturowym, w tym przypadku na obszarze Górnego Śląska. Czy obecna, rdzenna młodzież mieszkająca w tym regionie rejonu wstydy się swej etnicznej formy językowej? Jaka jej część przynajmniej, iż to właśnie gwara jest językiem poznanym jako pierwszy w dzieciństwie? Czy używa jej wyłącznie podczas rozmów z rówieśnikami, czy również w kontaktach zawodowych? Czy wywodzenie się z danej grupy społecznej ma wpływ na znajomość języka gwarowego? Oto główne pytania, na które po dokonaniu poszczególnych badań językoznawczych powinniśmy znaleźć odpowiedź.

Poniższa ankieta i zadania skierowane do młodzieży (uczniów 3 klasy gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych), zamieszkującej obszar Górnego Śląska (powiat gliwicki)²⁾, pozwolą wyciągnąć odpowiednie wnioski, by móc usystematyzować wizerunek tożsamości językowej młodych mieszkańców Górnego Śląska. Wyrazy w gwarze śląskiej są pisane kursywą. Ich fonetyczny zapis został w znacznym stopniu uproszczony a tym samym dostosowany do wiedzy uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w tym zakresie. Natomiast nauczycielom języka niemieckiego dadzą możliwość wnikliwej analizy wpływu germanizmów na naukę tegoż języka. Należy jednak pamiętać, iż ich wynik jest ściśle uwarunkowany społeczno-kulturowymi czynnikami, kształtującymi indywidualny rozwój socjolingwistyczny każdego ucznia. Ani przynależność do danej grupy społecznej, ani aktualne miejsce zamieszkania, nie wpływają decydująco na umiejętność zrozumienia gwary i jej swobodnego stosowania. A więc nawet w obrębie jednej miejscowości czy też w jednej klasie można uzyskać skrajnie różne wyniki.

ANKIETA TOŻSAMOŚCI JĘZYKOWEJ

W sposób losowy zostałeś/-aś wybrany/-a do wzięcia udziału w badaniach poziomu użycia gwary śląskiej wśród mieszkańców Górnego Śląska. Wypełnienie poniższej ankiety jest całkowicie dobrowolne. Ankieta jest utworzona zgodnie z Ustawą o Ochronie Danych Osobowych³⁾, czyli nie zawiera pytań o nazwisko i adres zamieszkania. Proszę więc o szczere, nieskrępowane wypowiedzi. Za poświęcenie kilku chwil bardzo dziękuję.

1. Płeć:
 - kobieta
 - mężczyzna
2. Wiek:
 - <13 13-16
 - 17-20 21-25
3. Posiadane wykształcenie (w przypadku trwania nauki proszę dopisać w nawiasie „w trakcie”):
 - podstawowe (.....)
 - gimnazjalne (.....)
 - zawodowe (.....)
 - średnie (.....)
4. Jaki zawód chciałbyś/-abyś wykonywać w przyszłości:

.....

.....

.....
5. Jaki język poznałeś/-łaś w dzieciństwie jako pierwszy? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):
 - język polski
 - język niemiecki
 - gwara śląską
 - inny:
6. Jakiego języka używasz w domu? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):
 - języka polskiego
 - języka niemieckiego
 - gwary śląskiej
 - innego
7. Jakiego języka używasz w rozmowie z przyjaciółmi Ślązakami? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):
 - języka polskiego
 - języka niemieckiego
 - gwary śląskiej
 - innego:
8. Jakiego języka używasz w kontaktach z kolegami w szkole? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):
 - języka polskiego
 - języka niemieckiego
 - gwary śląskiej
 - innego:
9. Czy uważasz, że dzieci śląskie powinny się uczyć gwary w szkole?:
 - tak nie wiem
 - nie

²⁾ Badania ankietowe zakończą do końca grudnia 2006 r., opracowaniem ankiet zajmę się w przyszłym roku (A. F.).

³⁾ Ustawa o Ochronie Danych Osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 (Dz. U. Nr 133 poz. 882).

10. Czy dzieci, których rodzice nie wywodzą się z obszaru Górnego Śląska, powinny mieć możliwość uczenia się gwary w szkole?:

- tak nie wiem
 nie

11. (Jeżeli odpowiedziałeś/-łaś „tak” na pytanie nr 10) Czy zajęcia te powinny być odpłatne?:

- tak nie wiem
 nie

12. Czy uważasz, że gwara śląska powinna przekształcić się w język gwarowy?:

- tak nie wiem
 nie

13. Jak ważna jest gwara w kształtowaniu kultury górnośląskiej?:

- bardzo ważna
 ważna
 obojętna
 ma negatywny wpływ

14. Czy w Twoim rodzinnym domu są kultywowane tradycje ziemi górnośląskiej?:

- tak (jakie?:)
 nie

15. Jak często bywasz na imprezach kulturalnych związanych z kulturą górnośląską?:

- kilka razy w roku
 przynajmniej raz w roku
 rzadko
 nigdy

16. Wymień chociaż jedną nazwę programu rozrywkowego nawiązującego do kultury górnośląskiej:

.....

17. Czy przeszkadza Ci, gdy ktoś rozmawia w miejscu publicznym używając wyłącznie gwary?:

- tak jest mi to obojętne
 nie

18. W jakim stopniu znasz gwarę śląską?:

- mówię i rozumiem
 rozumiem
 nie znam

buchty, szmalec, zaft, muter, binder, truna, kitel, fazan, ajmer, apfelzina, szalter, fajermon, geldtaszka, bana, bifyj, cera, karminadel, mycka, starziki, nudle, lacie, sarniok, ostrażyny, rok, westa, goroncznik, kelnia, sebuwacz

zawód	jedzenie/picie	narzędzia /urządzenia

ludzie	zwierzęta	ubrania

II. Co oznaczają podane niżej słowa (zakreśl tylko jedną odpowiedź?):

1. szac:

- a. drwal b. ukochany c. szalik

2. zola:

- a. żona b. zorza c. podeszwa

3. klachać:

- a. plotkować b. kichać c. robić zakupy

4. terazki:

- a. pinezki b. teraz c. prażynki

5. fazan:

- a. kura b. bażant c. dzik

6. legnońć sie:

- a. położyć się b. cieszyć się c. najeść się

7. chamlivy:

- a. łamliwy b. chamski c. skąpy

8. abcybilder:

- a. obraz b. liczydło c. naklejka

9. łobleczony:

- a. ubrany b. goły c. zraniony

10. skuli:

- a. skulony b. zakola c. z powodu

11. luftować:

- a. ładować b. wietrzyć c. budować
broń

12. ukidany:

- a. pobrudzony b. zmęczony c. uwikłany w coś

III. Znajdź antonimy (przeciwieństwa). Wyrazom z grupy oznaczonej literami przyporządkuj ich przeciwieństwa z grupy oznaczonej cyframi:

- A. słyć 1. łozdrowieć
 B. tyrać 2. zacichnońć
 C. wyglancowany 3. wlyść

ZADANIA GWAROWO-JĘZYKOWE

I. Poniższe wyrazy przyporządkuj do danych grup: dziywka, sztajgier, kara, brytfanna, fati, szaket, majzel, briftrijger, majs, preswuszt, keta, chrobok, pampuch, byrna, kokot, bryle, hausnecht, cielok, zicherka, ryl, ułpa, dekel, fuzekle,

- D. zachorzeć 4. lebioda
 E. larmować 5. obijoć sie
 F. na bezrok 6. latoś
 G. festelny 7. umoroszony

A	B	C	D	E	F	G

IV. Wyrazy oceniające zachowanie i charakter ludzi.

Odpowiedzi wpisz obok pytań w gwarze śląskiej?:

- Jak się nazywa człowiek, który nie chce pracować?
- Jak się nazywa człowiek, który kłamie, oszukuje?
- Jak się nazywa kobieta, która lubi się chwalić?
- Jak się nazywa człowiek chorowity, słaby, wątły?
- Jak się nazywa nałogowy pijak?
- Jak się nazywa człowiek skąpy?
- Jak się nazywa człowiek, który nie słyszy?
- Jak się nazywa człowiek łysy?
- Jak się nazywa człowiek, który gra na katarynce?
- Jak się nazywa łobuz, psotnik?
- Jak się nazywa kobieta zajmująca się czarami?
- Jak się nazywa człowiek, który jest zbyt chudy?
- Jak się nazywa człowiek bojaźliwy, lękliwy, tchórz?
- Jak się nazywa człowiek, który nie widzi?
- Jak się nazywa człowiek, któremu się współczuje?
- Jak się nazywa kobieta, która lubi się stroić?
- Jak się nazywa małe dziecko?
- Jak się nazywa człowiek, który hoduje gołębie?
- Jak się nazywa kobieta, która lubi plotkować?

20. Jak się nazywa człowiek, który lubi jeść mięso?

V. Co oznacza słowo:

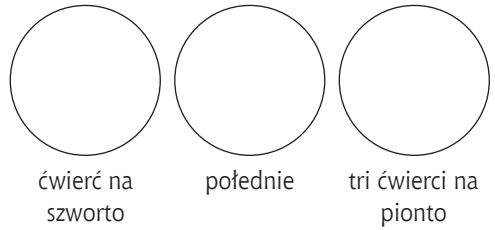
- ciucmok?
- gelynder?
- mosór?
- heklować?
- nażgany?
- wertiko?
- biksa?
- baciar?
- goń?
- hebama?
- oszkrobać?
- pachotek?
- smykać się?
- fakla?
- hab?

VI. Z jakim wyrazem w języku niemieckim i w języku polskim kojarzy Ci się słowo:

GWARA	J. NIEMIECKI	J. POLSKI
achtlik		
ajntopf		
ancug		
bakpulwer		
bigłować		
blicabtajler		
canpasta		
chamster		
cufal		
deka		
drach		
durch		

egal		
elefant		
erplich		
fachman		
fajer		
familok		
fliger		
gardiny		
geburtstag		
gyszynk		
halter		
hazok		
hebel		
interesantny		
Italok		
kamela		
kamrat		
kocher		
larmować		
lauba		
lyberka		
mantel		
mita		
mitagapfa		
nelki		
niyrychtig		
nudle		
oberiba		
oľbajny		
oľma		
pana		
policaj		
pukeltasza		
raja		
rajcować		
rajzefiber		
szlajer		
szmaterlok		
szusblech		
taszyntuch		
tomata		
turnszuľy		
uwachować		
wele		
weta		
wic		
zic		
zoľza		
zynft		

VII. W podanych okręгах dorysuj wskazówki zaznaczając tym samym czas:



VIII. Przeľoź podane kawaľy na język polski:

- ▶ Hanys, powiedz mi, co to jest stary kawaler?
- ▶ Stary kawaler to jest szczęśliwy człowiek, panie rehtór.
- ▶ A skąd ty to wiesz?
- ▶ No bo tatulek prawią to co dzień do mamulki.

.....

Jedna **frela**, chcąc mieć modno figura, tak wyrobiała ze sobą, wychudła jak szczypa. Kiejś idzie drogom, a tu z jakiejś chaľupy wyskaje psisko i ... na nia. Jakiś **karlus** leci, podnosi kryka, żeby psa łodeгнаć, a kamrat do niego: – Dej mu pokój! ... Cego sie dziwisz? Biedny pies nigdy jeszcze nie widziół tyła kości na roz.

.....

IX. Uzupełnij luki wyrazami w gwarze śląskiej:

Pan Hilary

Loto, tyro pan Hilary, do dekla mu piero
 Bo kajś ten boroczek posioľ swoi
 Szuko w galotach, kabot obmacuje,
 Przewraco szczewiki, znajduje.
 Bajzel w szranku i w byfyju
 Tera leci do
 „kurde” – woľa – „kurde bele!
 Ktoś mi moi brele!”
 Wywraco leźanka i pod nią filuje,
 Borok sie wnerwio, juź nie czuje.
 Sztucho w kachloku, kopie w kredynsie,

..... spocona, cały się trzysnie.
 Pieroński brele na amyn kajś wcisnyło
 Za oknym już downo sie sciyminiło
 Do zrzadla oroz zaglondo Hilary-
 Aż mu po puklu przefurgły
 Spoziyro na kichol, po łepie sie puko,
 Bo znejdly sie brele – te, co tak ich
 Czy to ni ma gańba? – Powydzcie sami,
 Mieć na nosie a szukać pod ryczkami.

X. *Postugując się gwarą opisz swój dzień:*

Odpowiedzi:

I.

zawód	jedzenie/picie	narzędzia /urządzenia
sztajgier briftryjger hausknecht fajermon	majs preswuszt pampuch byrna buchty szmalec zaft apfelzina karminadel nudle ostrazyyny	kara brytfanna majzel bryle zicherka ryl dekel truna ajmer szalter bana bifyj goroncznik kielnia sebuwacz

ludzie	zwierzęta	ubrania
dziywka fati uřpa muter cera starziki	chrobok kokot cielok fazan sarniok	szaket keta fuzekle binder kitel geldtaszka mycka rok westa

II.

1. b, 2. c, 3. a, 4. b, 5. b, 6. a, 7. c, 8. c, 9. a, 10. c, 11. b, 12. a

III.

A	B	C	D	E	F	G
3	5	7	1	2	6	4

IV.

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. łobibok | 11. heksa |
| 2. łoszust | 12. chuderlok |
| 3. aska | 13. bojok |
| 4. chorowitek | 14. ślepok |
| 5. łochlaptus | 15. borajstwo |
| 6. chamidło | 16. damulka |
| 7. gucholec | 17. bajtlik |
| 8. glacaty | 18. gofombiorz |
| 9. lajerman | 19. klachula |
| 10. rojber | 20. miynsok |

V.

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. niedorajda | 9. polowanie |
| 2. poręcz | 10. położna |
| 3. rzeźnik | 11. obrać ziemniaki, marchew |
| 4. szydełkować | 12. smarkacz |
| 5. pijany | 13. wałęsać się |
| 6. komoda, szafka | 14. pochodnia |
| 7. puszka | 15. kradzież |
| 8. mieszkaniec Lwowa | |

VI.

GWARA	J. NIEMIECKI	J. POLSKI
<i>achtlik</i>	ein Achtel	jedna ósma
<i>ajntopf</i>	Eintopf	gęsta zupa, potrawa jednodaniowa
<i>ancug</i>	Anzug	gamitur
<i>bakpulwer</i>	Backpulver	proszek do pieczenia
<i>biglować</i>	bügeln	prasować
<i>blicabtajler</i>	Blitzabteiler	piorunochron
<i>canpasta</i>	Zahnpaste	pasta do zębów
<i>chamster</i>	Hamster	chomik
<i>cufal</i>	Zufall	przypadek
<i>deka</i>	Decke	koc
<i>drach</i>	Drache	łatawiec
<i>durch</i>	durch (jednak nie w pojęciu czasowym)	przez (cały czas)
<i>egal</i>	egal	obojętnie
<i>elefant</i>	Elefant	śłoń
<i>erplich</i>	Erbe	spadek
<i>fachman</i>	Fachmann	fachowiec
<i>fajer</i>	Feier	święto
<i>familok</i>	Familienhaus	dom wielorodziny
<i>fliger</i>	Flugzeug	samolot
<i>gardiny</i>	Gardinen	firany

geburtstag	Geburtstag	urodziny
gyszynk	Geschenk	prezent
halter	Halter	trzymacz
hazok	Hase	zając
hebel	Hobel	strug
interessantny	interessant	interesujący
Italok	Italiener	Włoch
kamela	Kamel	wielbłąd
kamrat	Kamerad	kolega
kocher	kochen; Elek- troherd	kuchenka elektryczna
larmować	lärmen	hałasować
lauba	Laube	altana, szopa
lyberka	Leber	wątrobianka
mantel	Mantel	plaszcz
mita	Mitte	środek
mitagpaŹa	Mittagspause	przerwa obia- dowa
nelki	Nelken	goździki
niyrchtig	nicht richtig	niepoprawny, nienormalny
nudle	Nudeln	makaron
oberiba	Kohlrabi	kalarepa
oŹbajny	Beine	krzywe nogi
oŹma	Oma	babcia
pana	Panne	dziura w oponie
policaj	Polizist	policjant
pukeltasza	Tasche	tomister
raja	Reihe	rząd, kolejka
rajcować	reisen	pobudzać, podniecać
rajzefiber	Reisefieber	„gorączka” przed podróżą
szlajer	Schleier	welon
szmaterlok	Schmetterling	motyl
szusblech	Kotblech	błotnik
taszyntuch	Taschentuch	chusteczka
tomata	Tomate	pomidor
turnszuŹy	Turnschuhe	tenisówki
uwachować	überwachen	upilnować
wele	Welle	fale, loki
weta	Wette	zakład o coś
wic	Witz	żart, kawał
zic	Sitz	siedzenie
zoŹza	Sose	sos
zynft	Senf	musztarda

VII.

ćwierć na szworto – 16.15, polednie – 12.00, tri
ćwierci na pionto – 16.45

VIII.

– Ślązaku, powiedz mi, co to jest stary kawaler?

– Stary kawaler to jest szczęśliwy człowiek, panie
rektorze.

– A skąd ty to wiesz?

– Ponieważ ojciec mówi tak codziennie do matki.

Pewna dziewczyna, chcąc mieć modną figura, tak bardzo
się starała zeszcupleć, iż stała się chuda jak szkapa. Pew-
nego dnia szła drogą, a nagle wybiegł pies i rzucił się na
nią. Podbiegł chłopak, podniósł laskę, żeby psa odgonić, a
kolega do niego: – Daj mu spokój!... Dlaczego się dziwisz?
Biedny pies nigdy jeszcze nie widział tyle kości na raz.

IX.

Pan Hilary

Loto, tyro pan Hilary, do dekla mu pierę

Bo kajś ten boroczek posioł swoi brele.

Szuko w galotach, kabot obmacuje,

Przewraco szczewiki, psińcu znajduje.

Bajzel w szranku i w byfyju

Tera leci do antryju.

„kurde” – woła – „kurde bele!

Ktoś mi rombnoł moi brele!”

Wywraco leżanka i pod nią filuje,

Borok sie wnerwio, gnatow już nie czuje.

Sztucho w kachloku, kopie w kredynsie,

Glaca spocona, caly się trzynsie.

Pieroński brele na amyn kajś wcisnyło

Za oknym już downo blank sie sciyminiło

Do zrzadla oroz zaglondo Hilary –

Aż mu po puklu przefurgły ciary.

Spoziyro na kichol, po fepie sie puko.

Bo znejdly sie brele – te, co tak ich szukoł.

Czy to ni ma gańba? – Powydzcie sami,

Mieć brele na nosie a szukać pod ryczkami.

Bibliografia:

Bąk Stanisław (1937), *O zbieraniu materiałów gwarowych
na Śląsku.*

Bukowska-Floreńska Irena (1991), *Śląskie uciechy i zabawy,*
Śląski Instytut Naukowy w Katowicach, Muzeum Gór-
nośląskie w Bytomiu, Bytom.

Czajkowski Andrzej (1994), *Słownik gwary śląskiej,* Katowice:
Columb.

Gajda Stanisław (1991), *Stan i potrzeby badań śląskoznaw-
czych nad językiem, piśmiennictwem i folklorem,* Opole:
Wydawnictwo WSP.

Lubaś Władysław (1998), „Czy powstanie śląski język litera-
cki?”, w: *Język Polski LXXVIII 1-2,* Opole: Wydawnictwo
Uniwersytetu Opolskiego.

Szołtysek Marek (1999), *Ilustrowany słownik gwary śląskiej,*
Rybnik: Śląskie ABC.

(listopad 2006)

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Izabela Uściłko¹⁾

Elk

Hej Mazury...

Łatwość dostępu do Internetu i bogactwo zasobów tej sieci umożliwia nie tylko korzystanie z wielu materiałów i stosowanie różnych metod czy technik nauczania. Ułatwia nam przede wszystkim przygotowanie atrakcyjnych dla uczniów lekcji.

Materiały dostępne w Internecie zarówno na stronach polskich, jak i obcych są idealnym materiałem do wykorzystania na lekcjach języka obcego, gdy chcemy zrealizować cele inne niż założone przez podręcznik.

Oto kilka adresów stron, które stanowią świetne „zaplecze materiałowe” do lekcji o naszym pięknym kraju.

► Strony w języku polskim:

www.polskieszlaki.pl – w zakładce artykuły są artykuły o polskich regionach i ciekawych miejscach.

www.mkt.pl – „Magazyn każdego turysty” – tu znajdziemy informacje ważne dla każdego turysty, a które powinien znać każdy obywatel naszego kraju,

www.wikipedia.pl – jest to portal – encyklopedia, wpisując hasło otrzymujemy informacje plus mnóstwo odnośników (linków) do innych stron poświęconych temu tematowi.

► Strony w języku angielskim:

www.wikipedia.com – odpowiednik wikipedii.pl, tylko że w języku angielskim,

www.poland.gov.pl – strona stworzona na zlecenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych, informacje zawarte na stronie są podzielone

na 3 grupy: dla podróżnych, przedsiębiorców lub innych zainteresowanych,

www.poland.com – na tej stronie w zakładce *trevelling in Poland* znajdziemy m.in. *Facts & Figures* z poszczególnych regionów kraju.

www.insidepoland.pl – ciekawe informacje i opowiadania o naszym kraju.

Istnieje jeszcze wiele innych adresów stron, które są poświęcone ciekawym miejscom – miastom. Podam przykładowe adresy z mojego regionu.

www.elk.pl

www.it.ilawa.com.pl

www.gizycko.pl

www.augustow.pl

Informacje zawarte na stronach można wykorzystać w celu poszerzenia wiedzy uczniów (wtedy udostępniamy materiały uczniom w języku polskim), jak również w celu ćwiczenia znajomości języka obcego (konstrukcji gramatycznych, słownictwa). Poniżej podaję przykłady wykorzystania tych materiałów.

► **Ćwiczenie 1** (tekst ze strony www.wikipedia.pl)

Przeczytaj poniższy tekst. Zobacz, ile uda ci się z niego zrozumieć.

Masurian (also known as *Mazurian*, *Masovian*, and *Mazovian*) is a dialect of Polish from Masovia and Masuria. After the partition of Poland, save for the interlude of the Napoleonic Wars, Masovia had been part of the Russian Empire while Masuria was

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół „Beta” w Elku.

part of Prussia. Both populations were subjected to efforts to change to the language of the ruling power, with the process of Germanization being more successful than that of Russification for a number of reasons, including the local population having been subjected to it for a longer period of time. *Mazur* is one of the five major dialects of the Polish language. Its variations are spoken in the countryside of northern Masovia and until about 1950 were commonly spoken in Masuria.

History

Old Prussians

By the 13th century, Masuria was inhabited by the Baltic Old Prussians in the lands of Pomesania, Pogesania, Galindia and Bartia, and Sudovia. In the southern latter two regions, dense wilderness existed longer than in most of Europe, enabling moose, aurochs, bears, and other mammals to survive. It is estimated that around 220,000 Old Prussians lived in the territory in 1200. During the Baltic or Northern Crusades of the 13th century the Old Prussians used this remaining wilderness as defense against the German knights of the Teutonic Order and other visiting European crusaders. The declared mission of the Teutonic Knights was to baptize and convert the native population to Christianity; they did this mostly through conquest, which culminated in 1283 when the Prussian keep at Ełk (Lyck) was destroyed by the Order. Following the Order's conquest of the area, Polish settlers, mainly Mazurs from Masovia, began to settle in the southeast of the conquered region. Also some German, French, Flemish, Danish, Dutch, and Norwegian colonists entered the area shortly afterward. The number of Polish settlers grew significantly again in the beginning of 15th century, after 1410 and then again after 1466. It is estimated that in the middle of the century, Polish settlers made about 60% of the Masurian population. At the same time the original Prussian population had already largely disappeared through earlier warfare with the Teutonic Knights and later assimilation with the Polish colonists.

Polish sovereignty

In Masuria the Polish language dominated due to the many settlers from Masovia. In the Second Treaty of Toruń in 1466, the Teutonic Order came under the overlordship of the Polish crown.

With the conversion of Albert of Prussia to Lutheranism in 1525, Masuria became part of Protestant Ducal Prussia. While most of the countryside was populated by Polish-speakers, the cities remained centres of mixed German and Polish population, with the upper class more German than the lower class. The ancient Old Prussian language survived in parts of the countryside until the early 18th century. Areas that were primarily Polish were known as the Polish departments (*die polnischen Ämter* in German). In 1656 Masuria was devastated by the Tatar raids, which practically destroyed all the townships and killed 30% of the population within 2 weeks. In 1708-1711 about 50% of the inhabitants of the newly rebuilt villages died from plague. Losses in population were partly compensated by migration from Scotland, Salzburg, France, and especially from the Polish-Lithuanian Commonwealth, as well as by refugees, including Polish brethren expelled from Poland in 1657. The last group of refugees were the Russian Filipons in 1830.

Kingdom of Prussia

As part of Ducal Prussia, Masuria passed under the control of the Hohenzollern dynasty of Brandenburg in 1618, and Polish sovereignty was revoked by the Treaty of Wehlau in 1660. The region became part of the Kingdom of Prussia after its creation in 1701. Masuria became part of the newly-created administrative province of East Prussia upon its creation in 1773. The name *Masuria* began to be used officially after new administrative reforms in the kingdom after 1818. Germanisation was slow and mainly done through the educational system: after the unification of the province with Imperial Germany, the Polish language was removed from schools in 1872. Local Poles resisted those attempts, mainly by publication of Polish newspapers such as *Przyjaciel Ludu Łecki* and *Mazur*. At the end of the 19th century Polish activists gathered around *Gazeta Ludowa* and the *Mazurska Partia Ludowa* („Mazur People's Party”). Of the Masurian population in 1890 143,397 gave German as their language (either primary or secondary), 152,186 Polish, and 94,961 Masurian. In 1910, the German language was given by 197,060, Polish by 30,121, and Masurian by 171,413. In 1925, only 40,869 people gave Masurian as their native tongue and only 2,297 gave Polish. However, the last result may have been a result of politics at the time and

a desire to present the province as purely German; in reality the Masurian dialect was still in use. During World War I, the Battle of Tannenberg with the Russian Empire took place within the borders of Masuria in 1914. After the war, the League of Nations held a plebiscite on June 11, 1920 to determine if the people of the two southern districts of East Prussia wanted to remain within East Prussia or to join the reborn state of Poland. 97.5% of the voters chose to remain with East Prussia, although the election took place during the backdrop of the nearby Polish-Soviet War, and the continued existence of the Polish state was in doubt. German officials also conducted electoral fraud and persecuted Polish voters. From 1928-32 persecution of Poles and political activists by German officials increased, although oppression of the Polish population was greatest by Nazi Germany.

Nazi Germany

The Nazi government changed thousands of toponyms (especially names of cities and villages) from Prussian to German; about 50% of the existing names were changed in 1938 alone. Many children were separated from their families in an attempt to eliminate Polish culture. During World War II, Masuria was partially devastated by the retreating German and advancing Soviet armies during the Vistula-Oder Offensive. The region came under Polish rule at the war's end in the Potsdam Conference. Most of the population fled to Germany or were killed during the war, while the rest were subject to „nationality verification” organized by the communist government of Poland. As a result, the number of native Masurians that remained in Masuria was initially relatively high. Many Poles, mostly expelled from Polish areas annexed by the Soviet Union, were settled in Masuria.

Polish Masuria

Soon after 1956, some Masurians were given the opportunity to join their families in West Germany. The majority (over 100 thousand) gradually left, mostly because the quality of life was better in Germany, and because the communist government persecuted their separate culture and identity. A few thousand (est. 5,000) Masurians still live in the area. Masuria was incorporated into the voivodship system of administration in 1945. In 1999 Masuria was constituted with neighbouring Warmia as

a single administrative province through the creation of the Warminsko-Mazurskie voivodship.

Landscape

Lakes Masuria and the Masurian Lakeland are known in Polish as *Kraina Tysiąca Jezior*, and in German as *Land der Tausend Seen*, meaning „land of a thousand lakes.” These lakes were ground out of the land by glaciers during the Pleistocene ice age, when ice covered northeastern Europe. By 10,000 BC this ice started to melt. Great geological changes took place and even in the last 500 years the maps showing the lagoons and peninsulas on the Baltic Sea have greatly altered in appearance. As in other parts of northern Poland, such as from Pomerania on the Oder river to the Vistula river, this continuous stretch of lakes is popular among tourists.

Które z zawartych w tekście informacji mogą ci się przydać w rozmowie z obcokrajowcami. Wypisz z tej części nieznanne ci słowa, wyjaśnij ich znaczenie, ułóż z nimi zdania związane z treścią tekstu, a następnie – w parach – przygotujcie się do rozmowy z cudzoziemcami o tym fragmencie tekstu, który was zainteresował.

► Ćwiczenie 2

Poniższe nazwy to mazurskie miejscowości. Dopasuj nazwy z kolumny A z ich niemieckimi odpowiednikami z kolumny B.

A	B
Ełk	Angerburg
Giżycko	Johannisburg
Gołdap	Goldap
Iława	Oletzko
Kętrzyn	Mohrungen
Morağ	Rastenburg
Mrągowo	Sensburg
Nidzica	Neidenburg
Olecko	Deutsch Eylau
Ostróda	Osterode in Ostpreußen
Pisz	Lötzen
Szczytno	Ortelsburg
Węgorzewo	Lyck

► Ćwiczenie 3

Poniższe zdania zawierają słowa z gwary mazurskiej. Spróbuj odgadnąć znaczenie tych wyrazów, a następnie przetłumacz zdania na język angielski (niemiecki, francuski...).

1. Spójrz jaka ruchelka.
2. Te boczycki to najnowszy krzyk mody.
3. O której jadłeś frytyki?
4. Spotkajmy się w pół zmiernchu.
5. Nie lubię nensa.
6. Mój školnik to mądry człowiek.
7. Kup mi tą taskę.
8. Kotleta je się gabelem.
9. Mój tata to gbur.
10. Jakie jest twoje miano?

Odpowiedzi

- **Ćwiczenie 2:** Ełk (*Lyck*), Giżycko (*Lötzen*), Gołdap (*Goldap*), Iława (*Deutsch Eylau*), Kętrzyn (*Rastenburg*), Morąg (*Mohrungen*), Mrągowo (*Sensburg*), Nidzica (*Neidenburg*), Olecko (*Oletzko*), Ostróda (*Osterode in Ostpreußen*), Pisz (*Johannisburg*), Szczytno (*Ortelsburg*), Węgorzewo (*Angerburg*).
- **Ćwiczenie 3:** 1. ruchelka – bukiet kwiatów, 2. boczycki – trzewiki, 3. frytyki – śniadanie, 4. w pół zmiernchu – wieczorem, 5. nenso – mięso, 6. školnik – nauczyciel, 7. taska – filizanka, 8. gabel – widelec, 9. gbur – bogaty rolnik, 10. miano – imię.

Powyższe ćwiczenia to tylko przykłady. Możliwości nauczyciela korzystającego z zasobów Internetu są nieograniczone. Znajdzie tam

bowiem materiały, które może wykorzystać w pracy z uczniem w każdym wieku i na różnych poziomach zaawansowania. Dobrze tylko, by pamiętał, że te o Polsce mają szczególną wartość. Są nie tylko łatwiejsze do zrozumienia w języku obcym, bo na ogół zawarte w nich informacje są znane, ale przypominają uczniom, że Polska to kraj o skomplikowanej historii, z bogatą tradycją, którą warto poznać i kultywować.

Ćwiczenia opracowane na podstawie:

- Burszta Józef (red.), *Kultura ludowa Mazurów i Warmiaków*. Chojnacki Władysław (1983), *Szkice z dziejów polskiej kultury na Mazurach i Warmii*. – Olsztyn: „Pojezierze”.
- Drabecka Maria (i in) (1978), *Folklor Warmii i Mazur*, Warszawa: Wydaw. Centralny Ośrodek Metodyki i Upowszechniania Kultury, + dodatek Tańce i zabawy Warmii i Mazur.
- Kurowska H. (1956), *Bajki Warmii i Mazur*, Warszawa.
- Kuźniewski Bogumił (red.), (2002), *Warmiacy i Mazurzy: życie codzienne ludności wiejskiej w I połowie XIX wieku*, praca zbiorowa: Towarzystwo Przyjaciół Olsztynka.
- Okęcka-Bromkowska Maryna (1966), *Śpiewa wiatr od jezior: pieśni ludowe Warmii i Mazur*. – Warszawa: LSW.
- Pieśni ludowe Warmii i Mazur*, wybrał i oprac. M. Sobolewski, Kraków: PWM.
- Pieśni Warmii i Mazur na chóry 3- głosowe*, oprac. S. Foremny, Olsztyn: Wojew. Dom Kultury, 1960.
- Skurpski Hieronim (1971), *O sztuce ludowej Warmii i Mazur*, Olsztyn: „Pojezierze”, 1971.
- Szyfer Anna (1975), *Zwyczaj, obrzędy i wierzenia Mazurów i Warmiaków*, Olsztyn: „Pojezierze”, 1975.

(czerwiec 2006)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾

Bukowice

Moja miejscowość w Europie – Bukowice i okolice

Wszystko zaczęło się od V Forum Dyskusyjnego *Dolina Baryczy a Unia Europejska*. Organizator Forum (Centrum Edukacyjno-Methodyczne „Dolina Baryczy” w Miliczu) postawił przed szkolnymi klubami europejskimi zadanie przygotowania prezentacji *Moja miejscowość w Europie*. Dlatego też zaczęła powstawać prezentacja multimedialna. Uczniowie zgromadzili część materiałów i pomagali w poszukiwaniu zdjęć, jednak nikt z nich nie podjął się przy-

gotowania prezentacji multimedialnej. Jako że szkoda mi było zmarnować rozpoczętą pracę, sama zdecydowałam się uporządkować i uzupełnić zgromadzone materiały i stworzyć prezentację multimedialną w programie PowerPoint. Wspierana przez koleżankę – germanistkę, która prowadzi kronikę szkoły i posiada w związku z tym bogatą dokumentację fotograficzną, stworzyłam ostatecznie prezentację *Bukowice i okolice*, która została pokazana na

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach i w I Liceum Ogólnokształcącym w Miliczu.

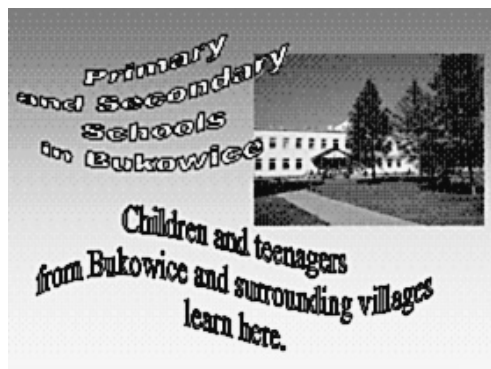
V Forum Dyskusyjnym *Dolina Baryczy a Unia Europejska*.

Już w momencie tworzenia prezentacji zaświtał mi pomysł, żeby kiedyś przedstawić ten materiał w wersji obcojęzycznej. Odpowiedni moment do podjęcia tego zadania nadarzył się wkrótce. Po serii lekcji języka angielskiego przeprowadzonych w klasach szóstych, dotyczących Londynu i innych ciekawych miejsc w Wielkiej Brytanii, podjęłam temat atrakcji w naszej okolicy. W ramach wprowadzenia do tematu, pokazałam moim uczniom prezentację w wersji polskiej, prosząc o pomoc w zredagowaniu wersji angielskiej. Uczniowie byli mile zaskoczeni, gdyż w prezentacji, która zawierała informacje nie tylko o Bukowicach, lecz i o okolicznych wioskach, każdy mógł zobaczyć swoją miejscowość. Chętniej niż zazwyczaj przystąpili do prób tłumaczenia, ponieważ w prezentacji znalazły się informacje dobrze im znane, zdjęcia miejsc i osób, z którymi często są związani emocjonalnie. Poza tym każda osoba wybrała sobie jeden slajd do tłumaczenia, a każdy slajd zawierał nie więcej niż trzy zdania, więc praca nie była wyczerpująca i monotonna. Ciekawa prezentacja nie może bowiem być przesycona tekstem, gdyż oglądanie slajdów dłużej niż 10-15 sekund czyni ją zbyt statyczną i zniechęca widzów.

Zajęcia odbywały się w pracowni komputerowej. Wcześniej na każdym komputerze została skopiowana prezentacja w wersji polskiej. Poprosiłam uczniów o zapisanie swojego fragmentu tłumaczenia w wybranym slajdzie. Częściową korektę błędów przeprowadziłam już podczas lekcji, gdyż uczniowie w czasie pracy konsultowali ze mną pewne pomysły i rozwiązania. Po skopiowaniu z każdego komputera danego slajdu przetłumaczonego na język angielski miałam już gotową prezentację angielskojęzyczną. Mając zebraną całość, dokonałam ostatnich poprawek. Slajdy zostały ustawione w następujących kategoriach:

- ▶ galeria okolicznych miejscowości,
- ▶ główne atrakcje przyrodnicze,
- ▶ atrakcje architektoniczne,
- ▶ okoliczne przedsiębiorstwa,
- ▶ baza noclegowa, dziedzictwo kulturowe,
- ▶ edukacja,
- ▶ aktualności.

Oto przykłady wybranych slajdów:



Nie da się pokazać na wydruku animacji i efektów specjalnych naszej prezentacji. Nie widać na przykład, kiedy na polanie wyrastają grzyby i jak wiewiórka skacze na pień drzewa, nie widać przelatującego motyla, nie słychać głosów ptaków. Jednak mam nadzieję, że zamieszczone wybrane slajdy przedstawiają, jak można atrakcyjnie zaprezentować swój region.

Zachęcam do eksperymentowania z prezentacjami multimedialnymi – samo stworzenie prezentacji jest czasochłonne, ale zmiana wersji językowej nie wymaga wiele pracy, zwłaszcza kiedy można liczyć na pomoc uczniów przy tłumaczeniu i wpisywaniu tekstu. Jeśli mamy już taką prezentację, zawsze znajdzie się dobra okazja na jej publiczne pokazanie. Może to być spotkanie z rodzicami, akcja promująca szkołę, zamieszczenie prezentacji na stronie internetowej szkoły, spotkanie z potencjalnymi sponsorami imprez szkolnych (szczególnie jeśli w prezentacji jest wspomniana dana instytucja), zaprezentowanie regionu korespondencyjnym przyjacielom zza granicy.

(sierpień 2006)

To, co nasze i to, co obce

Chciałbym podzielić się tym, jak można pogodzić to, co polskie z tym, co angielskie, niemieckie czy rosyjskie.

Nie musimy rezygnować z języka obcego, aby mówić o Polsce. Nie musimy rezygnować z Polski, aby uczyć się języka angielskiego, niemieckiego czy rosyjskiego. Jak to zrobić? Bardzo prosto. Wystarczy założyć blog i opisywać to, co polskie, w obcym języku.

Na przykład ktoś może zażyczyć sobie opisywać codziennie wydarzenia w polskiej szkole albo widok przez okno z polskiego okna, albo obiady, które ktoś zjada w polskiej stołówce, albo polskie książki, które przeczytał, albo polskie zwyczaje i obyczaje, z którymi spotyka się na co dzień.

Jest wiele blogów w Internecie, które opisują polską rzeczywistość, ale niewiele jest takich, w których ktoś opisuje polską rzeczywistość w obcym języku. Korzyści z takiego bloga jest wiele. Wystarczy wspomnieć, że Polak-blogger uczy się języka obcego tworząc w tym języku. Z innej perspektywy wypada wspomnieć, że osoba czytająca – ktoś z Niemiec, Rosji czy Anglii – może się dowiedzieć czegoś o Polsce i jej mieszkańcach. W obu przypadkach mamy do czynienia z wiedzą z pierwszej ręki, a nie wiedzą z książek. A taka wiedza jest najlepsza.

Ja sam założyłem taki blog. Opisuję w nim pewną małą Polkę, moją córeczkę i jej językowe poczynania w świecie dorosłych. Prezentuję mały wycinek mojego bloga poniżej. Mam nadzieję, że zachęcę w ten sposób nauczycieli, jak i uczących się, do opisywania tego, co polskie, w języku innym niż polski.

WPIS Z DNIA 29 marca 2006:

<http://mylittledwt.blog.onet.pl/2,ID81101189,DA2006-03-29,index.html>

ARE STINGRAYS BIRDS?

The other day Martynka was playing around the house while Monika, my wife, was watching

a nature documentary on BBC Prime. She later reported to me a rather astonishing event.

The documentary was about submarine life and featured the stingray—a flat, bottom-feeding fish characterized by a long spine-bearing tail. Martynka, engrossed in her play, seemed totally unconcerned with what was happening on the screen. All of a sudden, and quite unexpectedly, Martynka pointed at the TV screen and exclaimed excitedly 'żiżi'. At that moment, the screen was showing a school of stingray swimming near the ocean floor.

You may or may not know that Martynka uses the expression 'żiżi' with reference to birds. Submarine, bottom-feeding birds? If you have ever seen stingrays swim, you certainly know why Tynka called them birds. Stingrays have large pectoral fins or 'wings', which they flap up and down to move forward. It is this 'flying' motion that makes them appear to look like birds.



At this point someone might say, "Not to worry, I suppose. It is just a matter of time before your daughter learns that stingrays, manta rays or any other rays are fish, not birds". But I would retort by asking: "Are you certain that they are not birds? Where does your certainty come from?"

It seems easy to say what *isn't* a bird. However, is it really easier to say what *is* a bird? Is it something that flies? Recall ostriches or kiwis. Is it something that has a beak? Recall Archaeopterixes

¹⁾ Autor jest lektorem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

with their dinosaurian jaws. Is it something that has feathers? Recall penguins. Let us push the case further. A sparrow with broken wings cannot fly, but is still a bird; headless chickens have no beaks, but are still birds; nestlings have no feathers, but are, nonetheless, birds. Let me push things to the extreme: in early spring we sometimes ask, “Can you hear this bird warbling outside?” On such occasions, we spontaneously use the word ‘bird’, despite there being no flight, no feathers, no beaks, no nothing—just the warbling.

The point is that just as we are likely to find it dauntingly difficult to establish what birds are, we are also likely to find it dauntingly difficult to establish that a stingray is not a bird. In fact, it is a bird for Martynka. She just does not know that biologists do not regard stingrays as ‘birds’; she just does not know that the concept of bird has been pre-established or, should I say, preordained by science. And she does not bother. Good for her, because she has not, in comparison to grown-ups, pigeonholed the meanings of words. That is why she will find it easier to use language more creatively than many grown-ups stuck in their pigeon- or, rather, sparrow-holes. I believe, with Dwight Bolinger, that “if we take away from science the role of umpire, outlines become less distinct”.

Martynka manipulates her prior experiences to construct meanings. She is not an isolated case. That grown-ups (and other children) do it as well is evidenced by the results of cross-cultural studies. One of the many indigenous tongues of Australia, *Nunggubuyu*, includes bats and grasshoppers in what is ‘bird’ in English. Another aboriginal language of Australia, *Dyirbal*, includes scorpions, dogs, fire, snakes, spears and women (*sic*) in the same ‘balan’ category. One of the many tongues of Europe, the English language, includes bumblebees in what is ‘pszczoła’ in Polish. It would easily be possible to imagine a culture in which stingrays or manta rays are seen as belonging to the same category as cormorants. Likewise, it would be possible to imagine a culture, or a situation in which penguins are categorised as fish, not birds. As a matter of fact, such a situation has indeed occurred. The first explorers to Antarctica who, on noticing the clumsy waddling of penguins on ice and their speed and agility in water, thought that they were fish. Those expeditioners also used the knowledge at their disposal to construct a new meaning.

Where does the certainty that “stingrays, manta rays or any other rays are fish, not birds” come from? It comes from the adopted theory of meaning. This will certainly not be an imaginative theory of meaning.

GLOSSARY – SŁOWNICZEK

documentary – program dokumentalny / *astonishing* – zadziwiający / *submarine* – podmorski / *to feature* – przedstawiać / *stingray* – ogończa, płaszczka / *spine* – kolec / *engrossed* – pochłonięta / *unconcerned with* – obojętna na / *all of a sudden* – nagle / *excitedly* – z podnieceniem / *school* – ławica / *ocean floor* – dno oceanu / *with reference to* – w odniesieniu do / *pectoral fin* – płetwa piersiowa / *to flap* – trzepotać / *to retort* – zripostować / *ostrich* – struś / *beak* – dziób / *jaws* – szczęki / *feathers* – pióra / *sparrow* – wróbel / *wings* – skrzydła / *headless* – bezgłowy / *nestling* – pisklą / *nonetheless* – niemniej jednak / *to warble* – szczebiotać / *despite* – pomimo / *flight* – lot / *dauntingly* – beznadziejnie / *establish* – ustalić / *to regard as* – uważać za / *concept* – pojęcie / *to preordain* – wyznaczyć z góry / *to pigeonhole* – zaszufadkować / *paraphrasing* – parafrazując / *umpire* – arbiter / *prior* – wcześniejszy / *isolated* – odosobniony / *to evidence* – świadczyć o / *indigenous* – autochtoniczny / *tongue* – język / *grasshopper* – konik polny / *spear* – włócznia / *bumblebee* – trzmiel / *cormorant* – kormoran / *to occur* – zdarzyć się / *clumsy* – niezdamy / *waddling* – kaczy chód / *agility* – zręczność

Marcin (16: 14)

WPIS Z DNIA 25 czerwca 2006:

<http://mylittledwt.blog.onet.pl/2,ID108140302,DA2006-06-25,index.html>

ARE CHILDREN ADULTS?

Martynka, or any other healthy child, employs a number of strategies to deal with the world of grown-ups. I have already written about speaking backwards. There are other strategies as well. For example, she makes use of what can be called ‘phoneme-for-phoneme replacement’: she replaces difficult sounds with easy sounds. I have found that it is difficult for her to produce the voiced alveolar nasal /n/, the voiceless palato-alveolar affricate /sz/, or the voiceless velar plosive /k/ word finally. However, it is easy for her to produce the voiceless alveolar plosive /t/ in the final position. In other words, when it comes

toward final phonemes, Martynka replaces /n/, /sz/, or /k/ with /t/:

moon	is	'moot'	horse	is	'hot'
witch	is	'wit'	lew	is	'blet'
walk	is	'wat'	eye	is	'at'
big	is	'bit'	bus	is	'but'

Another strategy is what we may tentatively call 'word-for-word replacement'. For reasons I don't understand, Martynka substitutes some words for other words. For instance, she replaces the seemingly easy word 'sock' with the word/wania/, the word 'ladybird' is replaced with/hweehweehwee/, the word/a`wa/ substitutes for 'fish', and the word 'wawa' is used in place of 'giraffe'.

'sock'	is replaced with	'wania'
'ladybird'	is replaced with	'hweehweehwee'
'fish'	is replaced with	'a`wa'
'giraffe'	is replaced with	'wawa'
'tissue'	is replaced with	'wa'
'here it is'	is replaced with	'ore toom'

Another strategy that Martynka makes extensive use of works on the principle of family resemblances. What, Dear Reader, would you call an apple if you were a little child? Do you, Dear Reader, see any connection between apples, breasts and rings? Martynka does. She uses the door vowel to refer to all of them. The round shape of all these objects seems to unite them into one category called 'oor'. The category 'oor' forms a family of cases. The choice of cases is not accidental. It is motivated by some sort of resemblance that holds between the different referents of 'oor'. Hence the name 'family resemblances'.

'oor'	refers to	breasts, apples and rings
'mimi'	refers to	mice, rats, bears
'kaka'	refers to	ducks, geese, swans

Perhaps the most widely used strategy is metonymy. The word 'oor' is not only used to mean breasts, apples, or rings. It is also used to mean 'Mummy, I want to eat', 'Daddy, eat the apple', or 'Daddy, give me your ring'. Here, the names 'breasts,' 'apples,' and 'rings' do not have their typical meanings. They stand for something else. The process whereby something stands for something else is called metonymy. Martynka has successfully employed it for a long time now. In her language, 'door' does not only refer to the large piece of

wood we open and close when we go into or out of a room. It often means 'go out'; 'light' for Martynka does not only refer to the energy from the lamp that lets us see things. More often than not, she uses this word to refer to the light switch. The name 'dog' or 'oo`oo' refers not only to the actual animal, but to the barking of a dog.

'oor'	is used to refer to	breasts/ Mummy, I want to eat/ I want to sleep
'door'	is used to refer to	the thing we open or close/ I want to go out/ closing the door
'light'	is used to refer to	the energy from the lamp/ to the light switch/ switching on the light
'water'	is used to refer to	the liquid we drink every day/ frog/ puddles
'tata'	is used to refer to	father/ the shadow cast by the father/ unlocking the door



There are a few other strategies that Martynka uses. For reasons of succinctness, I will limit myself to one more illustration. As you probably know, I speak to her in English whereas Monika speaks to her in Polish. For some inexplicable reason Martynka will sometimes choose one language to talk about the world rather than the other. Sometimes, however, she will switch between the languages. Examples abound:

She always says 'mama,' never 'mummy' (Polish first).
 She always says 'huś,' never 'swing' (Polish first).
 She always says 'ogon,' never 'tail' (Polish first).
 She always says 'gone,' never 'nie ma' (English first).
 She always says 'room,' never 'pokój' (English first).
 She always says 'little,' never 'mały' (English first).
 She sometimes says 'go' (English), and sometimes 'ić' (Polish).
 She sometimes says 'come' (English), and sometimes 'choc' (Polish).

She sometimes says 'wee-wee' (English), and sometimes 'sisi' (Polish).

All of these strategies are not an indication of a child being backward, retarded or childish; rather they are an indication of a remarkable and natural ability developed by children to survive in the grown-up world. In a sense, one may venture to say that children are adults. All grown-ups make an everyday use of the above-mentioned strategies. Think of phoneme-for-phoneme replacements when adults learn a foreign language. As far as word-for-word replacements go, consider dialectal (regional) and also idiolectal (idiosyncratic) differences. Next, don't forget about family resemblances and rampant polysemy in grown-up speech. Further, think about metonymy and its ubiquity in adult talk. Finally, consider all the loan words we borrow from other languages that we use on an everyday basis without realizing that they are borrowings. In this sense, children are like adults and adults are like children.

GLOSSARY – SŁOWNICZEK

to employ – wykorzystywać / *replacement* – zastąpienie / *voiced* – dźwięczny / *nasal* – głoska nosowa / *voiceless* – bezdźwięczny / *word finally* – na końcu wyrazu / *tentatively* – wstępnie / *to substitute* – zastępować / *seemingly* – na pozór / *sock* – skarpetka / *ladybird* – biedronka / *extensive* – znaczny / *the principle of family resemblances* – zasada podobieństw rodzinnych / *connection* – związek / *breast* – pierś / *ring* – obrączka / *accidental* – przypadkowy / *resemblance that holds* – podobieństwo, które zachodzi / *hence* – stąd / *to stand for* – oznaczać / *whereby* – za pomocą którego / *to refer to* – odnosić się do / *light switch* – włącznik/wyłącznik światła / *barking* – szczekanie / *succinctness* – zwięzłość / *inexplicable* – niewytłumaczalny / *to switch* – zmieniać / *examples abound* – przykładów nie brakuje / *indication* – oznaka / *retarded* – upośledzony / *childish* – infantylny / *to survive* – przetrwać / *to venture to do sth* – ośmielić się coś zrobić / *idiosyncratic* – indywidualne / *rampant* – szalejący / *ubiquity* – wszechobecność / *borrowings* – zapożyczenia

Marcin (22: 12)
(listopad 2006)

Agnieszka Król¹⁾
Warszawa

Polskie szkoły w Internecie

Z pewnością każdy się ze mną zgodzi, że postęp techniki i technologii, a co z tym niewątpliwie się wiąże, postępująca komputeryzacja oraz wzrost popularności Internetu pozostają nie bez znaczenia i wpływu na nasze życie. Media stwarzają nam nowe możliwości. Nie wychodząc z domu mamy możliwość poznawania na przykład odległych regionów, dotarcia do interesujących nas informacji czy nawiązania kontaktów z ludźmi z całego świata. Z Internetu korzysta z dnia na dzień coraz więcej osób, co wynika z szybkości, łatwości oraz szerokiego spektrum dostępnych informacji zgromadzonych w jednym miejscu. Większość organizacji, w tym szkół różnego typu, jest już wyposażonych w komputery ze stałym łączem internetowym, co znacznie ułatwia rozpowszechnianie informacji oraz nawiązywanie kontaktów.

Chyba warto, by współczesne szkoły korzystały z możliwości, jakich źródłem może być Internet oraz starały się jak najefektywniej je stosować do realizacji różnych celów. W dobie coraz większej popularności Internetu założenie własnej strony internetowej jest niewątpliwie rozwiązaniem koniecznym. Wie o tym już niemal każda szkoła. Realizacja tego typu pomysłu ciągle jednak stanowi duże wyzwanie. Trzeba bowiem pamiętać, że witryny internetowe są odwiedzane zarówno przez osoby różnych narodowości, poszukujące konkretnych informacji, jak i przypadkowe surfujące w sieci. Ważne jest zatem, aby strona internetowa miała jak najatrakcyjniejszy charakter, zarówno pod względem graficznym, jak i zawartych treści. A w związku z globalnym zasięgiem powinniśmy wziąć także pod uwagę możliwość jej dostępności chociażby w jednym

¹⁾ Autorka jest asystentką w Katedrze Zarządzania Kapitałem Ludzkim w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie.

języku obcym oraz wykorzystać doskonałą okazję do propagowania naszego bogactwa narodowego. Szkoły powinny wykorzystywać taką szansę nie tylko po to, by prezentować na stronach ogólne informacje ich dotyczące, ale przede wszystkim po to, by ukazać, że kultura, tradycja oraz historia są obecne w procesach kształcenia i odgrywają w nich niezmiernie ważną rolę. Tego rodzaju wiedza może znaleźć szerokie zastosowanie.

W nauce języka zarówno ojczystego, jak i obcego, bardzo ważną rolę odgrywa właśnie komponent kulturowy. Ucząc się należy pamiętać, jak ważna w tym procesie jest znajomość danego kraju, jego kultury, tradycji, historii czy jego mieszkańców. Realizowalność staje się bardzo przydatne m.in. w bezpośrednich kontaktach, co pozwala na uniknięcie nieprzyjemnych sytuacji, w których może dojść do nieporozumień, obrażenia rozmówcy, a nawet zerwania z nim kontaktów i może być tym samym świadectwem braku naszego dobrego wychowania.

W związku z powyższym postanowiłam przejrzeć kilka losowo wybranych stron internetowych polskich szkół różnego typu i z różnych regionów kraju, by znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- ▶ Czy i w jaki sposób polskie szkoły propagują bogactwo narodowe?
- ▶ Co już zrobiły w tym kierunku i do czego powinny dążyć?
- ▶ W jakim stopniu wykorzystują możliwości, jakie stwarza im nowoczesna technologia i tym samym, czy nadążają za dokonującymi się zmianami?

Po wielu godzinach spędzonych przy komputerze przekonałam się jednak, że szukanie odpowiedzi na te pytania, by rzeczywiście odzwierciedlały stan faktyczny, wymaga długotrwałych badań. Moje poniższe uwagi są więc tylko zasygnalizowaniem możliwości wykorzystania stron internetowych polskich szkół w celu znalezienia informacji o danej szkole i zorientowania się w kierunkach działalności, jakie ona prowadzi.

Jeżeli chodzi o zalety graficzne witryn internetowych polskich szkół, to właściwie nie powinno się mieć do nich zastrzeżeń. Cechuje je przyciągająca oko kolorystyka. Wzbogacone są zazwyczaj różnego rodzaju zdjęciami przedstawiającymi zwykle budynek danej placówki

czy ważne wydarzenia z życia szkoły, takie jak: nadanie imienia patrona, ważne wizyty, spotkania z wybitnymi osobistościami, imprezy, wycieczki itp. Opisy dotyczą zazwyczaj historii powstania, obszernej charakterystyki swojego patrona, czasem usytuowania szkoły w danym terenie, co wraz z ilustracjami i fotografiami niewątpliwie nawiązuje w pewien sposób do tradycji i kultury.

Na pewno tego typu informacje mogą być efektywnie wykorzystane w procesie nauczania i jednocześnie propagować bogactwo narodowe. Przeglądając już same informacje związane z imionami czy nazwami przyjętymi przez poszczególne placówki, takimi jak np. im. Marii Curie-Skłodowskiej, Komisji Edukacji Narodowej, Armii Krajowej, Królowej Jadwigi, Jana Kochanowskiego, Henryka Sienkiewicza czy Jana Pawła II, możemy dużo dowiedzieć się z nich o przeszłości danego kraju. Może to zatem stanowić doskonały materiał do zgłębiania tajemnic zarówno ojczystej, jak i obcej kultury. Tego typu informacje mogą również stanowić bardzo interesujące źródło dla obcokrajowców, dlatego szkoda, że stosunkowo niewiele stron internetowych polskich szkół jest dostępnych w językach obcych

Szkoły dokonując wyboru konkretnego imienia lub nazwy zwykle kierują się ważnymi przesłankami. Zazwyczaj pragną w ten sposób kulturować i upamiętniać szczególne osiągnięcia wybitnych postaci czy wydarzenia związane z historią danego kraju czy regionu oraz dzielić się tą wiedzą z innymi. Dla przykładu zachęcam do odwiedzenia stron internetowych chociażby Gimnazjum im. Św. Kingi oraz II Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Hetmana Tamowskiego (www.ii-lo.tamow.pl), Gimnazjum nr 1 im. Bolesława Chrobrego w Zgorzelcu (www.gim1zgc.livenet.pl) czy Publicznej Szkoły Sióstr Pijarek im. Kalasancjusza w Krakowie (www.psp.krakow.pijarki.pl).

Niektóre szkoły w jeszcze większym stopniu zaczynają dostrzegać istotę i konieczność propagowania bogactwa znajdującego się wokół nich i dlatego też posuwają się dalej w swoich działaniach, zamieszczając na stronach internetowych informacje wybiegające znacznie dalej poza wspomniane schematy. Zaczyna się dostrzegać również potrzebę i korzyści zamieszczania coraz to obszerniejszych informacji związanych m.in. z historią danego regionu, jego zabytkowymi obiektami czy sławiącymi go legendami. Dobry

przykład mogą tu stanowić strony internetowe niektórych polskich uniwersytetów.

I tak na przykład Uniwersytet Warszawski (www.uw.edu.pl) na swojej witrynie zamieścił m.in. szczegółowy opis dziejów uniwersytetu. Dużo miejsca poświęcono tu także działalności Muzeum Uniwersytetu Warszawskiego, które mieści się w Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie. Uwzględniono m.in. program Galerii Muzeum UW, omówiono stałe jego ekspozycje. Podobnie wiele interesujących informacji można znaleźć na stronie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II w Lublinie (www.kul.lublin.pl). Tutaj również bardzo dużo miejsca poświęcono jego historii. Nie zapomniano jednak także o elementach kulturalnych. Możemy tu dotrzeć m.in. do informacji dotyczących działalności Chóru Akademickiego, Sceny Plastycznej KUL, Teatru ITP oraz opisów wielu ciekawych wystaw i spektakli.

Z kolei na witrynie I Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Gdańsku (www.ilo.gda.pl), oprócz bardzo rozbudowanego opisu bibliograficznego dotyczącego patrona Mikołaja Kopernika oraz historii utworzenia szkoły, na szczególną uwagę zasługuje zamieszczona galeria pięknych starych widokówek przedstawiających Gdańsk, pochodzących z lat 1905-1915.

Szkoły coraz częściej, także w związku z dostrzeganiem potrzeby i korzyści wynikających z nawiązywania i utrzymywania szerokich kręgów znajomości, w tym również z osobami z zagranicy, zamieszczają informacje dotyczące kultury innych narodów, ich historii, wybitnych postaci. Z pewnością pozwoli to na lepsze poznanie się i zacieśnienie współpracy między poszczególnymi krajami. Warto tu nawiązać do strony internetowej Szkoły Podstawowej nr 34 im. Obrońców Poczty Polskiej w Gdańsku znajdującej się w Krakowie (www.sp34.pl). Ona to na swojej witrynie poświęciła dużo uwagi tematowi *Kraków europejskie miasto kultury*, który jest nawiązaniem do treści zajęć realizowanych w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej – edukacja europejska. Zajęcia te mają przyczyniać się przede wszystkim do dokładnego poznania rodzinnego miasta – Krakowa – jego zabytków, związanych z nim legend i sławnych ludzi, takich jak: Karol Wojtyła, Jan Matejko czy chociażby Zbigniew Wodecki, czy dzieł światowej klasy (m.in. Hołd Pruski, ołtarz Wita Stwosza). To

uczniowie klas pierwszych na bieżąco weryfikują i aktualizują dane na stronach swojej szkoły. Omawiają prace, jakie wykonują na tych zajęciach i tym samym starają się pokazać innym, że Kraków naprawdę zasługuje na określenie europejskiego miasta kultury. Poza nowszymi zagadnieniami na stronie internetowej tej szkoły są również dostępne interesujące informacje opracowane przez Szkolny Klub Europejski, związane z tematyką poznawania Europy. Autorzy często w sposób trochę humorystyczny prezentują nam kolejno kulturę, tradycję i historię poszczególnych krajów europejskich, m.in. Czech, Irlandii, Wielkiej Brytanii, Danii czy Słowacji. W prosty i zarazem interesujący sposób przedstawiają nam ich walory. I tak na przykład Czechy kojarzą z popularną potrawą – knedlikami, samochodami marki Skoda, piwem, wojakiem Szwajkiem czy znanymi czeskimi bajkami, takimi jak: *Przygody rozbójnika Rumcajsa*, *Krecik*, *Makowa panienska* czy *Żwirek i muchomorek*.

Dobrze, by tego rodzaju praktyki były obecne przede wszystkim w szkołach przygranicznych, zwłaszcza ze względu na bliskość sąsiadujących kultur. Przeglądając strony internetowe losowo wybranych przeze mnie placówek, funkcjonujących w rejonach przygranicznych Polski, zauważyłam, że niezbyt często dostrzega się istotę tego zagadnienia oraz potrzebę jej przełożenia na zamieszczane treści. Często strony internetowe tego typu szkół zawierają jedynie krótkie wzmianki o pewnych elementach współpracy z zagranicą, czy pojedyncze zdjęcia z nią związane. Równie często brakuje dostępności takich stron chociażby w języku najbliższego „sąsiada”. A przecież powinniśmy pamiętać o tym, że podejmowanie tego typu praktyk przez szkoły, właśnie na swoich witrynach internetowych, jest doskonałym przykładem dobrej woli i dowodem na otwartość i chęć współpracy z osobami innych kultur. Daje to ogromne szanse na to, że wysiłki zaowocują w bliskiej przyszłości.

Moje powyższe uwagi odnoszą się również w dużym stopniu do szkół dwujęzycznych czy z rozszerzonym programem nauczania języka obcego, gdzie wydaje się być nieuniknione wzajemne poznawanie się i przenikanie różnych kultur i gdzie na równi powinno się propagować bogactwo obu narodów. Wpłyne to niewątpliwie zarówno na efektywną naukę języka, jak i współpracę między poszczególnymi krajami.

Niestety nie do końca tak się dzieje. W przeważającej liczbie przeglądanych przeze mnie stron internetowych polskich szkół dwujęzycznych zauważyłam, że cechuje je zbytnia ogólnikowość przekazywanych treści. Wystarczy zajrzeć na przykład pod adres: IV Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie (www.iv-lo.krakow.pl), VII Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Częstochowie (www.kopernik.czyst.pl) czy II Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Jagiellończyka w Elblągu (www.2lo.elblag.pl). Poza informacjami dotyczącymi historii utworzenia czy patrona i ewentualnymi zmianami o współpracy zagranicznej, wymianie uczniów, opatrzonej fotografiami, nie znajdujemy tam nic szczególnego, co wiązałoby się z kulturą czy tradycją. A przecież podejmowanie tego typu działań może stanowić prawdziwy powód do dumy.

Oczywiście zdarzają się odstępstwa od tej reguły. Najlepszym tego dowodem może być na przykład witryna internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Kasprowicza w Raciborzu (www.lo1.raciborz.com.pl). Strona tej szkoły dwujęzycznej jest dostępna aż w pięciu wersjach językowych, co, jak wynika z moich spostrzeżeń, należy raczej do rzadkości. Zamieszczono na niej wiele interesujących informacji. Oprócz poznania historii utworzenia szkoły i jej patrona, mamy okazję dokładnie przyjrzeć się samemu miastu Racibórz. Omawiana jest tu nie tylko jego historia, ale także można znaleźć nawiązanie do jakże bogatej kultury powiatu raciborskiego. Mowa tu m.in. o tradycyjnych obchodach Dnia Raciborza, plenerach malarskich, Dniach Muzyki Organowej czy Zjazdach Raciborzan, a także o organizowanym Festiwalu Pieśni Chóralnej, Konkursie Poezji Młodych *Nadzieja*, Raciborskim Przeglądzie Pieśni Religijnej *Spotkałem Pana*, Raciborskim Festiwalu piosenki Dziecięcej *Malujemy nasz świat piosenką*, Międzynarodowym Festiwalu Zespołów Folklorystycznych *Święto Folkloru*, Regionalnym spotkaniu wspólnot śpiewaczych, Koncertem kolęd i pastorałek, Raciborskiej Wiosnie Teatralnej, *Okruch* – Konkursie Poetyckim dla Dzieci czy też ogólnopolskich konkursach plastycznych *Ziemia i Barwy Jesieni*. To tylko niektóre z wielu atrakcji kulturalnych tego regionu, w które, jak można wnioskować, jest zaangażowana młodzież i nauczyciele.

Na stronie tej nie brakuje także informacji i zdjęć o zabytkach, takich jak m.in. sakralne gotyckie kościoły Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny, św. Jakuba czy św. Ducha. Nie zapomniano także o zaakcentowaniu walorów turystycznych regionu, gdzie znajduje się m.in. Park Krajobrazowy *Cysterskie Kompozycje Krajobrazowe Rud Wielkich*, opactwo Cystersów w Rudach czy rezerwat leśno-stawowy *Łęczczok*. Dla wszystkich osób zainteresowanych dokładniejszym zapoznaniem się z tym regionem podano adresy stron internetowych.

Każdy, kto zajrzy na tę stronę, znajdzie wiele interesujących informacji i niewątpliwie pomyśli sobie – „*wspaniała szkoła, warto do niej posłać swoje dziecko*”. Nie wiadomo tylko, czy szkoła ta jest wyjątkowa w swoich działaniach, czy też zawdzięcza swoją promocję osobom, które dbają, by każde przejawy jej działań zostały udostępnione szerszej publiczności. Chyba jednak trzeba wierzyć, że wiele szkół jest równie aktywnych w swoim regionie, ale nie docenia jeszcze potęgi informacji internetowej. Dobrze, by zdały one sobie sprawę, że zarówno informacje związane z kulturą danego kraju, jak i ilustracje im towarzyszące zamieszczane na stronach internetowych polskich szkół, mogą pełnić kilka istotnych funkcji.

- ▶ Po pierwsze – mogą stanowić dowód otwartości i gotowości do podjęcia współpracy nie tylko z partnerami zagranicznymi.
- ▶ Po drugie – mogą być sposobem upamiętniania i upowszechniania ważnych wydarzeń, postaci czy tradycji związanych z danym regionem czy krajem.
- ▶ Po trzecie – mogą stanowić doskonałą bazę wiedzy do wykorzystania w nauce języka zarówno ojczystego, jak i obcego.
- ▶ Po czwarte – niewątpliwie tego typu praktyki wpływają w znacznym stopniu na renomę szkoły, są dowodem na to, że patrzy ona szerzej, przyszłościowo, nie zapominając o dziedzictwie z przeszłości.
- ▶ Po piąte – daje to szansę na zaistnienie regionu na świecie, a nawet utożsamianie go z daną szkołą.
- ▶ Po szóste – może to również wpływać na przyciąganie przez szkołę uczniów ze względu na wartości, jakie ta szkoła preferuje i kulturuje.

Optymistyczne jest jednak to, że coraz więcej szkół w Polsce zaczyna doceniać możliwości, jakie stwarza im Internet, m.in. promując swoje osiągnięcia i bogactwa narodowe swojego regionu.

Na przejrzanych przeze mnie witrynach równie często brakuje mi zaakcentowania aspektu współpracy między szkołami z różnych regionów Polski, a z pewnością niejedna miałaby w tym względzie czym się pochwalić.

Dość dobrze opracowane wydają się witryny internetowe większości polskich uniwersytetów.

Odwrotną sytuację da się zauważyć na stronach internetowych szkół zawodowych, które zbyt ogólnikowo przekazują informacje. Brak na ich stronach wyraźnego powiązania z komponentami kulturowymi. Obiecujące wydaje się jednak to, że coraz częściej można natrafić na witryny internetowe

szkół (niezależnie od ich typu i charakteru), które wzbogacają ich treści o bardzo interesujące fakty związane z historią danego regionu, jego zabytkami, legendami, kulturą (w tym różnymi imprezami, koncertami, festiwalami, konkursami itp.) czy walorami turystycznymi, które są dostępne także w innych językach.

Może więc warto poświęcić trochę czasu na pokazanie się z jak najlepszej strony, by zaprezentować innym, że w naszej szkole wiele się dzieje, i że u nas też jest ładnie, i mamy czym się pochwalić, ale przede wszystkim po to, by nauczyć naszych uczniów dostrzegania tych wszystkich drobnych przejawów tego, co świadczy o naszym dorobku, kulturze i tradycji – tego, z czego możemy być dumni.

(grudzień 2006)

Magdalena Grützmacher¹⁾

Warszawa

Języki obce w Lingu@net Europa²⁾

Wiosną 2006 r. w Internecie została uruchomiona nowa, rozbudowana wersja strony Lingu@net Europa, dostępna w 20 językach europejskich, w tym w języku polskim. Projekt został zrealizowany w ramach programów Lingua 1 i Lingua 2 (Socrates). Lingu@net Europa wcześniej był adresowany głównie do nauczycieli języków obcych oraz innych osób, zajmujących się zawodowo językami obcymi³⁾. Obecnie centralną grupę odbiorców stanowią osoby dorosłe, uczące się samodzielnie języków obcych ze wspomaganie Internetu⁴⁾.

Internet rozprzestrzenił się i dostęp do niego jest coraz bardziej powszechny. W sieci można znaleźć wiele stron edukacyjnych, w tym poświęconych nauce i nauczaniu języków obcych. W tym gąszczu może się zagubić nie tylko uczeń/student, ale i doświadczony nauczyciel, i nie wynika to tylko z pewnych ograniczeń technicz-

nych czy braku obycia w korzystaniu z Internetu. Podstawowym problemem, przed którym staje użytkownik (zarówno nauczyciel, jak i uczący się), jest wyszukiwanie i wybór źródeł na dobrym poziomie merytorycznym i odpowiadającym indywidualnym potrzebom. Drugą istotną trudność dla osoby samodzielnie uczącej się stanowi brak nauczyciela/przewodnika, który podpowie, jak wykorzystać znalezione materiały. Nauczycielom z kolei nierzadko potrzeba inspiracji lub wskazówki, do czego mogą być użyteczne pomoce, jak się nimi posłużyć i na jakim poziomie nauczania. Lingu@net Europa, odpowiadając na te potrzeby użytkowników, składa się z dwóch części. Jedną z nich stanowi wirtualne centrum starannie wyselekcjonowanych i opisanych zasobów, drugą jest tzw. *Learner Zone* (strefa uczącego się), zawierająca napisany prostym językiem swoisty poradnik metodyczny.

¹⁾ Autorka jest doktorantką Instytutu Slawistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego; współpracuje z Fundacją Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi” jako lektorka języka polskiego oraz przy realizacji projektu Lingu@net Europa.

²⁾ Szczegółowe informacje na stronie: www.linguanet-europa.org, E-mail: info@linguanet-europa.org

³⁾ Przez inne osoby zajmujące się zawodowo językami obcymi rozumie się: doradców osób i instytucji decydujących o formach i organizacji nauczania języków obcych, językoznawców oraz innych specjalistów związanych z nauczaniem języków obcych na każdym szczeblu i w każdym sektorze edukacji (od szkolnictwa podstawowego do wszystkich form edukacji dorosłych, z uwzględnieniem różnych typów kształcenia specjalistycznego).

⁴⁾ Nastawienie na dorosłe osoby uczące się języków obcych jest jednym z priorytetów akcji Lingua 2, w ramach projektów Socrates.



W jaki sposób powstało wirtualne centrum zasobów i na jakich zasadach?

Twórcy Lingu@net Europa to przedstawiciele 24 instytucji europejskich zajmujących się nauczaniem nowożytnych języków europejskich⁵⁾. Są wśród nich specjaliści zajmujący się zarówno stroną teoretyczną, jak i praktyczną kształcenia językowego. Obecna postać projektu to efekt dobrze zorganizowanej pracy międzynarodowego zespołu. Jednym z zadań współpracowników było wyszukiwanie zasobów i poddanie ich weryfikacji pod względem wypracowanych kryteriów jakości. Zawartość stron włączanych do bazy Lingu@net Europa musi być godna zaufania pod względem merytorycznym, a z drugiej strony przyjazna dla użytkownika: łatwa w nawigacji, pomocna, dobrze zaprojektowana. W przypadku wielu rodzaju zasobów istotna jest jej regularna aktualizacja, dla wszystkich – bezpieczeństwo: brak obraźliwych treści i linków do podobnych stron. Sprawdzane jest także, czy strona pochodzi z tzw. *dopuszczalnego źródła*⁶⁾.

Kiedy w 2003 r. uruchamiano pierwszą wersję Lingu@net Europa, w sieci trudno było znaleźć 500 wysokiej jakości źródeł, mających związek z nauką języków obcych, które spełniałyby powyższe kryteria. W kolejnych latach wraz z rozwojem technologii i Internetu sytuacja zasadniczo zmieniła się i obecnie baza Lingu@net Europa liczy ponad 3700 takich zasobów: od prawdziwych materiałów dydaktycznych przez informacje na temat instytucji zajmujących się nauczaniem języków i świadczących w tym zakresie różne usługi, po dokumenty związane z polityką językową i bogatą bibliografię badań językoznawczych. Te, które wchodziły w skład poprzedniej edycji Lingu@net Europa, zostały ponownie zweryfikowane i opisane zgodnie z nowymi kategoriami opisu. Oprócz źródeł wyszukiwanych przez partnerów projektu w bazie znajdują się zasoby rekomendowane przez użytkowników. Twórcy Lingu@net Europa starają się na bieżąco włączać nowe wartościowe strony⁷⁾.



Języki i rodzaje zasobów internetowych

Poprzednio strona Lingu@net Europa była dostępna w sześciu popularnych językach europejskich: angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim, hiszpańskim i niderlandzkim. W drugiej edycji projektu brały udział instytucje z 24 krajów Europy, dzięki czemu do języków dostępu dołączyły: baskijski, bułgarski, duński, estoński, fiński, galicyjski, grecki, islandzki, kataloński, litewski, maltański, polski, portugalski, szwedzki i obecnie użytkownicy Lingu@net Europa są witani w 20 językach: *bem-vindo/a*, *benvenuti*, *benvidos*, *benvinguts*, *bienvenidos*, *bienvenue*, *добре дошли*, *Καλώς ήλθατε*, *merħba*, *ongi etorri*, *sveiki*, *tere tulemast*, *tervetuloa*, *välkommen*, *velkomin*, *velkommen*, *welcome*, *welkom*, *willkommen*, *witaj*. Nie oznacza to jednak, że projekt dotyczy tylko wymienionych języków. Oczywiście w bazie zasobów najwięcej jest takich materiałów, które mają związek z nauczaniem języków najpopularniejszych w danym kraju oraz języków narodowych katalogujących. Wśród skatalogowanych źródeł można także odnaleźć źródła dotyczące innych języków nowożytnych i to nie tylko europejskich, np. afrykanerski, wietnamski, białoruski, esperanto, japoński, jidysz, tajski i in.

W bazie znajdują się przede wszystkim zasoby, za korzystanie z których użytkownik nie musi płacić. W wyjątkowych przypadkach można spotkać strony, do których dostęp jest częściowo płatny. Jeśli chodzi o rodzaje zasobów, to przyjęto następujące kategorie klasyfikacji:

- ▶ materiały dydaktyczne,
- ▶ materiały autentyczne,
- ▶ źródła i materiały naukowe,
- ▶ testy i ewaluacja,
- ▶ komunikacja i wydarzenia naukowe,
- ▶ metodyka,
- ▶ organizacje i usługi językowe,
- ▶ polityka językowa,
- ▶ specjalizacja zawodowa.

⁵⁾ Projekt był koordynowany przez National Centre for Languages (CILT) z Wielkiej Brytanii, a partnerem projektu ze strony polskiej – Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”: www.centrumlm.com.pl.

⁶⁾ Za *dopuszczalne źródło uznaje się*: międzynarodowe, narodowe i regionalne instytucje, zajmujące się nauczaniem i propagowaniem nauczania języków obcych, wydawcy i nadawcy, specjalistyczne sieci i stowarzyszenia; inne osoby i instytucje zaangażowane w nauczanie języków obcych, których zasoby online spełniają powyższe kryteria.

⁷⁾ Utrzymywanie kontaktu z użytkownikami i rozbudowa bazy oraz strony po zakończeniu dofinansowania ze środków UE zależą od możliwości finansowych partnerów projektu.

Największą grupę zasobów (1168) stanowią *materiały dydaktyczne*, do których zaliczają się źródła stworzone specjalnie z myślą o nauczycielach języków obcych i dla uczących się. Należą do nich ćwiczenia i zadania, gry, kursy, piosenki, plany lekcji, kwizy. Baza zawiera także duży zbiór *materiałów autentycznych*, a więc materiałów w języku docelowym, które mogą posłużyć jako materiały dydaktyczne, choć nie zostały stworzone w takim celu. Są to m.in. prognozy pogody online, rozkłady jazdy pociągów, informacje ze stron galerii i muzeów, a także strony instytucji zawierające treści interesujące pod względem językowym, internetowe serwisy popularnych dzienników i czasopism. Ważną grupę zasobów stanowią strony stacji radiowych i telewizyjnych, umożliwiające odbiór transmisji przez Internet; niektóre z nich zawierają bezpłatne archiwa dźwiękowe (w opisie źródła jest zawsze podana informacja o wymaganiach technicznych).

Źródła i materiały naukowe obejmują strony zawierające opracowania leksykograficzne dostępne online: słowniki i glosariusze, a także inne zasoby przydatne w badaniach językoznawczych, takie jak: artykuły naukowe, bibliografie, katalogi stron internetowych i korpusy. Poza tym w tej grupie można znaleźć encyklopedie, tezaury, tzw. strony informacyjne⁸⁾, biuletyny i periodyki związane z nauką języków obcych, sprawozdania z wydarzeń naukowych oraz raporty rządowe i europejskie dotyczące edukacji.

Testy i ewaluacja to zbiór zasobów dotyczących sprawdzania i opisu kompetencji językowych. Oprócz zadań testujących poszczególne sprawności oraz modelowych testów certyfikacyjnych można tu znaleźć dokumenty na temat oficjalnie przyjętych systemów kryteriów opisu kompetencji, a także dokumenty i informacje o organach zajmujących się certyfikacją oraz akredytacją. Dla uczących się interesujące mogą być także strony oferujące narzędzia do samooceny poziomu (np. testy z odpowiedziami) oraz strony zawierające informacje na temat ośrodków upoważnionych do przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych. Oddzielnym typem źródeł są ankiety umożliwiające określenie stylu uczenia się, które mogą być

wykorzystane zarówno przez uczącego się przy wyborze metody nauki oraz przez nauczycieli przy opracowywaniu programu pod kątem indywidualnych predyspozycji uczniów⁹⁾.

Kategoria *Komunikacja i wydarzenia naukowe* obejmuje źródła umożliwiające komunikację (elektroniczną lub na żywo) między uczącymi się oraz między osobami zaangażowanymi w nauczanie języków. Znajdują się tu blogi, czaty, serwisy umożliwiające znalezienie partnerów do nauki języka, fora dyskusyjne, światy wirtualne i MOO¹⁰⁾, wymiana międzynarodowa i oferty pracy za granicą oraz informacje na temat konferencji i wydarzeń naukowych.

Szczególnie cenny dla nauczycieli jest zbiór materiałów dotyczących *metodyki* (433). Źródła tu zgromadzone prezentują sposoby pracy z różnymi pomocami, w różnych sytuacjach i przy użyciu różnorodnych metod nauczania. Można tu znaleźć interesujące materiały pokazujące, jak rozwijać umiejętność samodzielnego uczenia się, jak uczyć innych przedmiotów w języku obcym, jak używać gier/piosenek/materiałów wideo na lekcjach języka obcego. W tej kategorii zostały wyróżnione grupy zasobów poświęcone nauczaniu metodą komunikacyjną, a także nauczaniu w języku docelowym, kształceniu przez zanurzenie (*immersion*). Uwzględnione zostały też materiały na temat kształcenia dwujęzycznego oraz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczycieli mogą także zainteresować zasoby dotyczące tworzenia sylabusu i realizacji założeń, niemały zbiór zasobów na temat sposobów wykorzystywania materiałów (149) oraz adresy centrów zasobów językowych. Zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczących się pożyteczne może być zapoznanie się z materiałami na temat motywacji i strategii uczenia się, które poszerzają wiedzę na tematy poruszane w przewodniku metodycznym, tzw. *Learner Zone*.

Dla osób zainteresowanych wykorzystaniem Internetu w nauce i nauczaniu języków obcych ważne miejsce w kategorii *Metodyka* może stanowić zbiór *Techniki informatyczne i komunikacyjne, e-mail i wideokonferencje* (109), a także *Nauczanie otwarte i nauka na odległość* (112).

⁸⁾ Ang. *Information sheets* – są to dokumenty zawierające przegląd informacji na określony temat związany z nauką i nauczaniem języków obcych. Zawierają takie elementy, jak: wprowadzenie do tematu, bibliografię, odsyłacze do odpowiednich organizacji, wskazówki dotyczące sposobu poszukiwania dalszych informacji na dany temat.

⁹⁾ Więcej na ten temat w tym tekście przy omawianiu *Learner Zone*, s. 164-165.

¹⁰⁾ O wymienionych w tym miejscu typach zasobów więcej informacji również w części poświęconej *Learner Zone*, s. 164-165.

W bazie Lingu@net Europa znajduje się kategoria *Organizacje i usługi językowe*, która obejmuje strony bibliotek narodowych, wykazy szkół językowych, strony stowarzyszeń zawodowych (w tym stowarzyszeń nauczycieli poszczególnych języków obcych działających na terenie danego kraju lub o charakterze międzynarodowym), strony organizacji non-profit oraz innych organizacji oferujących usługi językowe, a także strony zawierające informacje o funduszach i grantach. Poza tym w bazie umieszczono źródła dotyczące *specjalizacji zawodowej* nauczycieli języków obcych (obecnie baza zawiera 17 polskojęzycznych źródeł tego typu), a także strony związane z *polityką językową*, na których znajdują się informacje dotyczące zarządzania nauczaniem nowożytnych języków obcych na szczeblu regionalnym, krajowym, ogólnoeuropejskim.

Twórcy Lingu@net Europa starali się zachować odpowiednie proporcje liczby źródeł poszczególnych typów. Polski użytkownik z pewnością znajdzie w bazie wiele interesujących i różnorodnych materiałów. Niestety w Internecie ciągle jeszcze jest niewiele źródeł dotyczących kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeśli chodzi o języki, nielicznie są reprezentowane języki słowiańskie, język węgierski, język łotewski, język norweski, które w Polsce cieszą się względną popularnością. W przypadku tych języków najczęściej można trafić na materiały autentyczne. Wynika to z faktu, że brak wśród twórców Lingu@net Europa przedstawicieli tych języków, a poza tym w przypadku wielu języków trudno znaleźć godne uwagi źródła dydaktyczne.

Wśród języków słowiańskich szczególnie pozycję w bazie mają język polski (174) oraz język bułgarski (165). Są one najliczniej reprezentowane, gdyż w realizacji projektu uczestniczyli partnerzy z Bułgarii oraz Polski. W zbiorze znajdują się różnorodne źródła mające związek z glottodydaktyką języka polskiego, interesujące dla uczącego się cudzoziemca, w tym przede wszystkim materiały dydaktyczne (40) i materiały autentyczne (40); lektorów mogą zainteresować także materiały poświęcone metodyce (5), specjalizacji zawodowej (15), zaś dla innych osób zajmujących się zawodowo językiem polskim, w tym zwłaszcza

językoznawców, wydają się być szczególnie użyteczne źródła oraz materiały naukowe (82). Do wirtualnego centrum wprowadzono strony MEN dotyczące polityki językowej, wykazy akademickich ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego, strony instytucji zajmujących się promocją języka polskiego w świecie, takich jak Instytut im. Adama Mickiewicza czy wirtualny informator o kulturze polskiej – culture.pl; w zbiorze znalazły się strony tylko tych szkół prywatnych, które mają wyjątkowo interesującą ofertę, np. kursy on-line. W Internecie działa ciągle jeszcze niewiele dobrej jakości stron związanych z nauką języka polskiego jako obcego, jednak ich liczba systematycznie się powiększa; oczywiście wydaje się, że to medium będzie odgrywać coraz większą rolę. Powstały już pierwsze e-learningowe kursy języka polskiego na platformach edukacyjnych, jak dostępny bezpłatnie samouczek na stronie kursów Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego (COME UW) czy prawdziwy korespondencyjny kurs pisania, organizowany przez Szkołę Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Pojawiają się także strony tworzone w ramach funduszy Unii Europejskiej, takie jak projekt *Hurra!!!*¹¹⁾



Wyszukiwanie zasobów

Narzędzia służące do katalogowania i sposób opisu wyselekcjonowanych zasobów zostały tak opracowane, by ułatwić wyszukiwanie źródeł w bazie Lingu@net Europa. Strona umożliwia wyszukiwanie na różne sposoby. Jeden ze sposobów został stworzony specjalnie *dla uczących się*. To „wejście” kieruje uczących się bezpośrednio do *materiałów do nauki*. Wystarczy wybrać z listy język docelowy, język źródła oraz poziom nauczania¹²⁾.

Wyszukiwanie zaawansowane umożliwia dostęp do wszystkich skatalogowanych zasobów Lingu@net Europa z uwzględnieniem materiałów dla nauczycieli i innych osób zawodowo związanych z nauczaniem języka oraz nauką o języku. Wyszukiwanie odbywa się przez wybór typu zasobu, gdy użytkownik jest zainteresowany określonym rodza-

¹¹⁾ Projekt *Hurra!!!* powstał w ramach programu Socrates, akcji Lingua 2.

¹²⁾ Na stronie przyjęto prosty, tradycyjny podział na trzy poziomy (początkujący, średnio zaawansowany i zaawansowany), który jest czytelny dla przeciętnego użytkownika. Poszczególne poziomy są także pokrótce wyjaśnione w glosariuszu na stronie Lingu@net Europa.

jem materiałów, takich jak: materiały dydaktyczne, materiały autentyczne, źródła i materiały naukowe, testy i ewaluacja, komunikacja i wydarzenia naukowe, metodyka, organizacje i usługi językowe, polityka językowa i specjalizacja zawodowa. Drugą metodę stanowi wyszukiwanie przez opcję językową. Obie kategorie można doprecyzować na kolejnym poziomie. Szczegółowa informacja o typie zasobu ułatwia użytkownikowi dotarcie do źródeł odpowiadających jego potrzebom i zainteresowaniom. Ten sposób wyszukiwania wykorzystuje słowa-klucze, które pojawiają się przy opisie źródeł. Jeżeli zatem szukamy polskojęzycznego źródła (język źródła: polski) zawierającego materiały dydaktyczne (Materiały dydaktyczne) z ćwiczeniami (Ćwiczenia i zadania) gramatycznymi (Gramatyka) na poziomie średnio zaawansowanym (poziom: średnio zaawansowany) w języku angielskim (język docelowy: angielski), otrzymujemy listę zasobów oferujących takie ćwiczenia w wybranym języku, a w wyborze źródła pomagają *Dodatkowe informacje o stronie*, w tym przede wszystkim *Opis*. Opisy są przygotowane zwykle w języku źródła i w języku docelowym. Zawierają najważniejsze informacje użyteczne dla odbiorcy, pomijają z reguły historię strony, starając się skupić na zawartości merytorycznej i praktycznej, nieuwzględnionej w pozostałych kategoriach.

▼ Przykład z wyszukiwaniem

► Szlifuj swój angielski

Informacje na temat strony

Autor lub twórca strony internetowej:	Karpiński, Łukasz
URL:	http://www.ang.pl
Język docelowy:	angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, włoski
Język strony:	polski
Lista słów-kluczy:	Materiały dydaktyczne, Ćwiczenia i zadania, Testy i ewaluacja, Egzaminatory certyfikatowe, Testy, Komunikacja i wydarzenia naukowe, Blogi, Czaty, Fora dyskusyjne, Partnerzy do nauki języka, Wymiana międzynarodowa i oferty pracy zagranicą, Organizacje i usługi językowe, Wykazy szkół językowych

Opis:	Portal językowy bogaty w informacje i bezpłatne materiały dydaktyczne, dotyczące głównie języka angielskiego. Informacje o egzaminach organizowanych przez British Council, przykładowe zadania egzaminacyjne, gramatyka, różnorodne ćwiczenia i testy online, słownictwo tematyczne, slang angielski, opracowania artykułów z prasy anglojęzycznej, język biznesu; forum dyskusyjne, program Work&Travel, baza korepetycji, oferty język za język. Informacje o egzaminach, materiały dydaktyczne dotyczące innych języków: francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, włoskiego.
Poziom zaawansowania:	Początkujący, Średnio zaawansowany, Zaawansowany
Sprawności i kompetencje językowe:	Czytanie, Mówienie, Gramatyka, Wymowa, Słownictwo
Sektor edukacyjny:	Szkoła średnia, Nauczanie uzupełniające, Szkolnictwo wyższe, Nauczanie dorosłych, Specjalistyczne szkolenia językowe
Wydawca:	Karpiński, Łukasz
Kraj powstania strony:	Polska
Prawa autorskie:	Za zgodą właściciela praw
Wymagania techniczne:	
Data wprowadzenia strony do bazy:	2006-02-07
Ostatnia zmiana meta danych:	2006-04-27

Do zgromadzonych w wirtualnym centrum zasobów źródeł poświęconych językowi polskiemu jako obcemu cudzoziemcy mogą dotrzeć w innych językach dostępu lub przez stronę polskojęzyczną. Szukając informacji o egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, należy wybrać język polski (język docelowy: polski) i odpowiednią kategorię (Testy i ewaluacja), a następnie można doprecyzować wyszukiwanie przez wybór podkategorii (Egzaminatory certyfikatowe). Informacje zawarte w opisie strony pomagają użytkownikowi zo-

rientować się, co można na niej znaleźć, w jakim języku oraz w jakim formacie. Ważniejsze strony dotyczące nauki języki polskiego jako obcego są opatrzone opisami w innym języku, najczęściej angielskim.

- ▶ Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego
Informacje na temat strony

Autor lub twórcy strony internetowej:	Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM)
URL:	http://www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja/index.html
Język docelowy:	polski
Język strony:	polski
Lista słów-klucz:	Testy i ewaluacja, Akredytacja i kwalifikacje, Egzaminacje certyfikatowe, Testy, Organizacje i usługi językowe, Stowarzyszenia zawodowe i organizacje non-profit, Polityka językowa
Opis:	Komisja organizuje państwowe egzaminacje certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na mocy rozporządzenia ministerialnego. Na stronie można znaleźć aktualne informacje dla zdających, w tym przykładowe testy w formacie pdf. Full information about state examinations in Polish as a foreign language, based on the Ministerial edict. Examples of the tests are given (pdf).
Poziom zaawansowania:	Początkujący, Średnio zaawansowany, Zaawansowany
Sprawności i kompetencje językowe:	Czytanie, Pisanie, Słuchanie, Mówienie, Gramatyka
Sektor edukacyjny:	Nauczanie uzupełniające, Szkolnictwo wyższe, Nauczanie dorosłych
Wydawca:	Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM)
Kraj powstania strony:	Polska
Prawa autorskie:	Za zgodą właściciela praw

Wymagania techniczne:	pdf Acrobat Reader
Data wprowadzenia strony do bazy:	2006-02-01
Ostatnia zmiana metadanych:	2006-12-08

Trzecią możliwość wyszukiwania stanowi wybór *słowa-klucza* z listy w porządku alfabetycznym, a może to być słowo, które pojawia się w opisie źródeł, np. albański, artykuł naukowy, wykazy szkół językowych itp., zaś czwarta opcja – *wyszukiwanie proste* – pozwala na wpisanie dowolnego słowa w języku dostępu.



Learner Zone

Learner Zone powstała z myślą o uczących się. Ta *strefa uczącego się* stanowi swoisty poradnik metodyczny, mający na celu wspieranie samodzielnej nauki. Realizuje priorytety akcji Lingua 2, do których należy promowanie metod aktywnych, nastawionych na komunikację i interakcję oraz stosowanie metod stymulujących proces uczenia się, kładących nacisk na trening strategii uczenia się. Ponadto zadaniem *Learner Zone* jest pomoc w znajdowaniu i przystosowywaniu do indywidualnych potrzeb użytkowników większości zgromadzonych w bazie zasobów. Jest ona opracowana na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*¹³⁾ i wielojęzycznego narzędzia powstałego podczas Europejskiego Roku Języków 2001.

Poszczególne działy *Learner Zone* odnoszą się do różnych aspektów procesu uczenia się. Dział *Oceń swój poziom* zawiera materiały uświadamiające różne aspekty znajomości języka. Uczy, jak analizować i oceniać swoje umiejętności, a także proponuje narzędzia oceny umiejętności językowych. Użytkownik znajdzie tu opis sprawności językowych i poziomów zaawansowania, a także odsyłacz do tabeli samooceny, pochodzącej z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, używanego

¹³⁾ Europejski systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

w Europejskim portfolio językowym. Dla każdego języka dostępu proponuje także kilka stron zawierających testy do samooceny poziomu znajomości języka. Najbardziej popularnym narzędziem tego typu jest *Dialang* – ta strona zawiera testy z odpowiedziami obejmujące pięć sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu, pisanie, słownictwo i gramatyka), opracowane dla 14 języków europejskich.

Dział *Metody nauki* zawiera informacje na temat różnych metod pracy i stylów uczenia się. Proponuje kwestionariusze pomagające w określeniu własnego stylu uczenia się, co umożliwi zrozumienie i rozwijanie strategii uczenia się pod kątem indywidualnych predyspozycji. Zamieszczone tu linki przybliżają interesujące informacje z dziedziny neurolingwistyki i psycholingwistyki. Dzięki ankietom użytkownik może się dowiedzieć czegoś o własnych preferencjach dotyczących przyswajania informacji i uświadomić sobie, jakie metody nauki są dla niego najbardziej efektywne. Poza tym dział zawiera liczne wskazówki, dotyczące rozwiązywania konkretnych problemów i możliwości wykorzystania w tym celu zasobów internetowych zgromadzonych w bazie *Lingu@net Europa*. Ciekawym jego elementem są też tzw. *Success stories*, czyli autentyczne opowieści ludzi, którzy odnieśli sukces w nauce języka obcego. Każda z nich prezentuje naukę innego języka, z czym wiążą się określone okoliczności. Opisane metody pozwalają pokonywać przeszkody, na jakie napotyka każdy uczący się języka obcego, a ważnym kluczem do osiągnięcia sukcesu jest cierpliwość w dążeniu do celu i regularna praca.

Dział *Spotkania* umożliwia korzystanie ze zdobytych umiejętności w praktyce, prezentuje różnorodne formy kontaktu osób uczących się. Uświadamia, jak ważną rolę w nauce języków obcych może odgrywać Internet. Używanie języków obcych w kontaktach z innymi osobami uczącymi się to doskonała forma nauki, a także niezwykle istotny czynnik stymulujący i motywujący. Przedstawione są tu powszechnie już znane formy, takie jak: czaty, fora i blogi. Warto wspomnieć, że nie chodzi tu o zwykłe czaty, ale

o takie, które zostały zaprojektowane specjalnie dla osób uczących się języków obcych¹⁴⁾. Na takich czatach mogą się oni komunikować ze sobą oraz z native speakerami w czasie rzeczywistym. Ciekawą formą nauki promowaną przez *Lingu@net Europa* jest też nauka w parach (*tandem learning*). W tej części można znaleźć adresy czatów oraz adresy specjalnych serwisów internetowych, które pomagają znaleźć odpowiedniego partnera i dostarczają wskazówek dotyczących nauki w tandemie językowym. Mniej znaną formą nauki z wykorzystaniem Internetu są wirtualne gry językowe, tzw. *MOO*, przypominające grę komputerową online, w których uczący się może stworzyć własne środowisko i kontaktować się z innymi graczami.

Learner Zone jako przewodnik metodyczny stara się trafić do każdego użytkownika, uświadamiając mu mechanizmy procesu uczenia i wskazując takie metody, które wydają się dla niego najbardziej odpowiednie. Chociaż *Lingu@net Europa* jest projektem nastawionym przede wszystkim na motywowanie i kształcenie autonomii w nauce języków obcych wśród dorosłych użytkowników, jego strony mogą być pomocne dla nauczycieli z każdego sektora edukacji. Wiele materiałów (obecnie 1700 źródeł) ma związek z nauczaniem języków obcych w szkole średniej, a zgromadzone w bazie zasoby są odpowiednie dla samodzielnie uczących się powyżej 14. roku życia. Warto zaznaczyć, iż nowa wersja strony *Lingu@net Europa* została opracowana zgodnie z międzynarodowymi standardami, jest przyjazna dla użytkowników niepełnosprawnych (nieużywających myszy i osób niewidomych korzystających z pomocy programu *Screenreader*), a także uwzględnia zasady bezpieczeństwa z korzystania z Internetu. Wersje pilotażowe były testowane na ponad 300 osobach z ponad 25 krajów, a informacje pochodzące z ankiet zostały wykorzystane do jej udoskonalenia pod kątem potrzeb użytkowników. Ostateczny efekt tej międzynarodowej współpracy stanowi znakomite źródło dla wszystkich zainteresowanych nauką i nauczaniem języków obcych.

(grudzień 2006)

¹⁴⁾ Naturalnie zwykłe czaty czy blogi też mogą być wykorzystywane do ćwiczenia języków obcych, patrz s. 152-155 w tym numerze.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Jolanta Wilga¹⁾
Gietrzwałd

Najbliższa sercu Mała Ojczyzna – jak pokazać uczniom wyjątkowość Warmii

„Na Świętej Warmii, cudnej krainie,
Która z widoków precudnych słynie,
I ludzi takich, że w całym świecie
Choćby ze świecą! Też nie znajdziecie!
Wśród jezior głębin wciąż niepojętych
I pośród lasów Smętkiem zakłętych,
W krainie, której okiem nie zmierzy,
Moja rodzinna wieś Gietrzwałd leży! (...)²⁾

Znacie Państwo Gietrzwałd? Pewnie nie. Ja też o nim nic nie wiedziałam, dopóki 6 lat temu zrządem losu nie zamieszkałam w tej małej warmińskiej wiosce oddalonej 15 kilometrów od Olsztyna. A ta miejscowość ma naprawdę wiele powodów, by być znaną. Oferuje atrakcje „i dla ciała i dla ducha”. Gietrzwałd to jedno z czterech miejsc, których objawienia Maryjne zostały uznane przez Kościół. Jedno z czterech na świecie i jedyne w Polsce! Czy to nie robi wrażenia? Ale nie tylko ludzie wierzący znajdują tu coś dla siebie. Zarówno dla nich, jak i dla tych bardziej twardo chodzących po ziemi, istnieje tu Karczma Warmińska serwująca dania typowe dla regionu. Potrafią one zadowolić największych smakoszy, co wskazuje liczba gości codziennie odwiedzających tę restaurację. Dodatkowo piękna okolica: pejzaże wypelnione lasami i jeziorami sprawiają, że Gietrzwałd co roku przyciąga rzesze turystów.

Gietrzwałd odegrał również małą, lecz jakże ważną rolę w historii Polski. Historii bolesnej, gdyż ludność Warmii i Mazur (zaczynających się pięć kilometrów od Gietrzwałdu „za rzeką” – jak to określają tutejsi) nigdy nie miała łatwego życia. Wiedzą o tym miłośnicy historii Polski – w szczególności dziejów tych terenów. „19 maja 1352 roku kapituła warmińska wystawiła przywilej lokacyjny dla sołtysa Andrzeja, by ten w ziemi Gudikus, na 70 łanach założył na prawie chełmińskim wieś Dytherichswald. Gietrzwałd obdarowano 70 łanami”³⁾. Ludność zamieszkująca wówczas ten teren była pochodzenia pruskiego i niemieckiego, a więc wydano polecenie, by w kościelnej wsi Gietrzwałd kazania głoszone w języku pruskim i niemieckim. Dopiero początek wieku XVII przyniósł wzrastającą dominację ludności polskiej w Gietrzwałdzie, „choć jeszcze w 1609 roku wizytacja wzmiankuje, iż każdy z kantorów winien znać też język niemiecki”⁴⁾.

Po ostatniej wojnie polsko-krzyżackiej, zakończonej w 1521 r., Warmia weszła w bardzo długi, bo 130-letni okres pokoju i dostatku. W 1540 r. został sformułowany Wilkierz Gietrzwałdzki, który wkrótce stał się prawną podstawą obowiązującą w całym powiecie olsztyńskim. Dokument ten zawierał szczegółowe regulacje dotyczące życia wsi warmińskiej.

¹⁾ Jolanta Wilga jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum Gminnym oraz w Szkole Podstawowej w Gietrzwałdzie.

²⁾ Leszek Orciuch (2005). *Bajka o Gietrzwałdzie*. w: „Donosiciel Gimnazjalny” (Gazetka Gimnazjum Gminnego w Gietrzwałdzie) z 18.03.2005. s. 7.

³⁾ Stanisław Achremczyk (2002). *Dzieje Gietrzwałdu do 1945 r.*. Wyd. Olsztyn, s. 7.

⁴⁾ Stanisław Achremczyk, op. cit. s. 11.

Już od drugiej połowy XVI wieku ludność Gietrzwałdu pielęgnowała polskie tradycje i mówiła po polsku. Nie bez oporu zatem przyjęła zarządzenie władz pruskich rugujących język polski ze szkół i kościołów. Działania te szczególnie nasiliły się w drugiej połowie XIX wieku. Mieszkańcy Gietrzwałdu czynnie przeciwstawiali się germanizacji prowadzonej w ramach *Kulturkampf*. To tu w roku 1878 otwarto placówkę pod nazwą *Księgarnia Katolicka, Roman i Samulowski*, w której można było nabyć publikacje w języku polskim. W 1886 r. właśnie w Gietrzwałdzie wyszedł pierwszy próbny numer *Gazety Olsztyńskiej*, która pod tą nazwą funkcjonuje do dziś i jest głównym dziennikiem wydawanym w regionie. Gietrzwałd w latach międzywojennych był uważany przez władze za ośrodek ruchu polskiego. Warmiaków nazywał ktoś „*ludźmi z dwoma narodowościami, ale bez żadnej ojczyzny*”. Ten „dualizm duszy” jest widoczny nawet dzisiaj.

Niewiele małych wiosek ma tak wiele publikacji na swój temat jak Gietrzwałd. Są to zarówno publikacje poruszające sławne wydarzenia religijne, jak również badające interesujące fakty historyczne. I właśnie w tak ciekawej miejscowości przyszło mi uczyć dzieci i młodzież języka niemieckiego.

Nasza szkoła już od początku pomaga uczniom przyswoić wiadomości dotyczące ich regionu. Dzieje małej ojczyzny – Gietrzwałdu – to jedno z głównych zagadnień składających się na ich edukację regionalną. Barwna, obfita w doniosłe i chlubne wydarzenia historia miejscowości jest powodem dumy, jednocześnie zachęcając do samodzielnych badań, poszukiwań i „szperania” po strychach.

Ten zapął młodych badaczy umiejętnie ukierunkowywali i podsycali nauczyciele (Leszek Orciuch – historyk i Anna Afanasjew – pedagog szkolny), co zaowocowało powstaniem *Izby Regionalnej* wypełnionej ekspozycjami w znacznej części zgromadzonymi przez uczniów. Można tu odnaleźć prawie całe wyposażenie dawnej warmińskiej chaty, a nawet posiedzieć w ławce szkolnej pamiętającej być może czasy plebiscytu.

Na zajęciach z wszystkich przedmiotów nauczanych w gimnazjum są realizowane treści ukierunkowane na poznawanie i kształtowanie świadomości regionalnej. I tak:

- ▶ Na lekcjach języka polskiego, historii, religii i sztuki uczniowie poznają biografie wybitnych postaci związanych z Warmią i Mazurami (między innymi Ignacy Krasicki, Mikołaj Kopernik, Wojciech Kętrzyński, Mrągowiusz, Andrzej Samulowski, Feliks Nowowiejski, Maria Zientara-Malewska). Nauczyciele poloniści przybliżają uczniom zawiłości i osobliwości gwary warmińskiej (korzystając z opracowań eksperta w tej dziedzinie – Edwarda Cyfusa). Część zajęć z języka polskiego poświęca się na zapoznanie uczniów z lokalnymi legendami i podaniami.
- ▶ Na lekcjach religii oraz historii jest podkreślana niezwykła waga gietrzwałdzkich objawień.
- ▶ Na lekcjach biologii bardziej fachowo spogląda się na przyrodnicze zasoby regionu.
- ▶ Na lekcjach geografii podkreśla się wyjątkowość „krajiny 1000 jezior”.
- ▶ Na lekcjach wychowawczych oraz lekcjach religii są omawiane dawne obrzędy i zwyczaje świąteczne.
- ▶ Na lekcjach sztuki i historii uczniowie poznają obiekty architektury i sztuki, ze szczególnym uwzględnieniem dzieł kościoła gietrzwałdzkiego.
- ▶ Na lekcjach historii nauczyciel przekazuje dodatkowe informacje uzupełniające, dotyczące dziejów najbliższej okolicy, których nie ma w podręcznikach. Również na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie uczniowie relacjonują historię własnych rodzin, często osiadłych na Warmii od wieków. Powstały nawet na ten temat albumy.
- ▶ Na lekcjach wychowania fizycznego młodzież uczy się tańców warmińskich: szota oraz pofajdoka.

Wszystkie wyżej wymienione działania zmierzają do stworzenia pełnego, wielowymiarowego obrazu regionu i do podniesienia poziomu wiedzy uczniów na temat Małej Ojczyzny. Podsumowanie i sprawdzenie efektów działań edukacyjnych następuje w ramach turnieju wiedzy o regionie pod hasłem „*Cudze chwalicie, swego nie znacie*”. Każdego roku przygotowani wcześniej pod kierunkiem wychowawców reprezentanci poszczególnych klas wykazują się wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w ramach edukacji regionalnej. Turniej składa się z kilku

stałych elementów – „dyscyplin”⁵⁾, a między poszczególnymi częściami konkursu występują też tak zwane „przerwy” w postaci programu artystycznego: ludowe tańce, śpiewy, recytacje poezji warmińskiej. Rzetelne zajmowanie się edukacją regionalną przyniosło sukcesy na konkursach zewnętrznych⁶⁾.

Również na lekcjach języka niemieckiego próbuję nawiązać tematycznie do regionu Warmii wskazując na polsko-niemieckie powiązania tutejszej ludności. Już na pierwszych lekcjach pytam uczniów o ich kontakty z językiem niemieckim i Niemcami. Prawie nie ma osoby, która nie miałaby w Niemczech (starsi ludzie używają nawet określenia „w Reichu”) części rodziny. Wielu uczniów było z wizytą w Niemczech. Opowiadają oni o miastach, które widzieli i o swoich wrażeniach. Pokazują miejscowości na mapie. Jest to interesujące także dla pozostałych uczniów. Zaznajamiają się z mapą Niemiec i słuchają opowiadań swoich kolegów. W nielicznych rodzinach starsze pokolenie mówi jeszcze po niemiecku. Dzieci potrafią poprawnie wypowiedzieć wiele niemieckich słów oraz podać ich znaczenia. Wspólnie notujemy je na tablicy. Te rozmowy pokazują moim uczniom, że przez uwarunkowania historyczne ich region jest szczególnie, gdyż polskość na każdym kroku przeplata się z pozostałościami niemieckimi. Rozmawiamy o brzmiących z niemiecka nazwiskach uczniów na przykład *Drossel*, *Schylling*. Dzieci doszukują się w swoich rodzinach pruskich korzeni. Jest przy tym wiele serdecznego śmiechu. Chętni uczniowie otrzymują pierwsze zadanie domowe: odnaleźć nazwę Gietrzwałdu i Olsztyna z czasów ich lokacji (odpowiednio *Dietrichswalde* i *Allenstein*). Uczniowie muszą zajrzeć wtedy do literatury poświęconej tym terenom. Znajdują się nawet tacy, którzy z własnej inicjatywy odnajdują nazwy innych wiosek gminy Gietrzwałd.

Kolejnym krokiem w odkrywaniu polsko-niemieckiej przeszłości na Warmii jest odwiedzenie miejscowego cmentarza. Robię to z reguły z klasą, nad którą sprawuję opiekę wychowawczą

w czasie poprzedzającym Święto Zmarłych. Szukamy wtedy niemieckojęzycznych nagrobków. Spisujemy wyryte na nich napisy, a już w klasach grupowo próbujemy je przetłumaczyć. Co roku jakiś uczeń zwróci uwagę na to, że zmarli często mają polskie nazwisko i niemieckie imię lub odwrotnie. To kolejny dowód na to, że „warmińskie” oznacza polskie i niemieckie „w jednym”. Doskonale ujął to autor notki na okładce książki Siegfrieda Lenza *Muzeum ziemi ojczystej*, opisującej Mazury lat 30. i 40. „*To Mazury (...) z ich problemami typowego pogranicza, gdzie Polak nazywa się Heindrich a Niemiec Kottkowski*”⁷⁾.

W przybliżaniu tego, co typowe dla tej części Polski pomaga mi... Karczma Warmińska. Posiada ona menu z niemieckojęzycznym opisem serwowanych dań. I tak ćwicząc dialogi *Im Restaurant* moi uczniowie mogą zamawiać regionalne potrawy nazywając je po niemiecku (choć nie mało kłopotów przysparza przetłumaczenie na przykład nazwy „dzyndzałki”⁸⁾). Pracę z kartą dań poprzedzają rozmowy na temat potraw typowych dla tego regionu. Dla uczniów bardziej zaawansowanych językowo przygotowałam ćwiczenia z niemieckojęzyczną ulotką Karczmy. Na przykład:

Ćwiczenie 1

Anhand der angegebenen deutschsprachigen Texte über das Restaurant „Karczma Warmińska“ in Gietrzwałd beantworte die folgenden Fragen:

- Wann ist das Restaurant „Karczma Warmińska“ geöffnet?
- Wieviele Plätze gibt es insgesamt in dem Restaurant?
- Was für Veranstaltungen finden in „Karczma“ statt?
- Was machen die Volkskünstler in „Karczma“?
- Was für Gerichte werden in „Karczma“ serviert?
- Wie heißt „Karczma Warmińska“ auf Deutsch?

Lösungen:

- „Karczma Warmińska“ ist täglich von 11 bis 22 Uhr geöffnet.

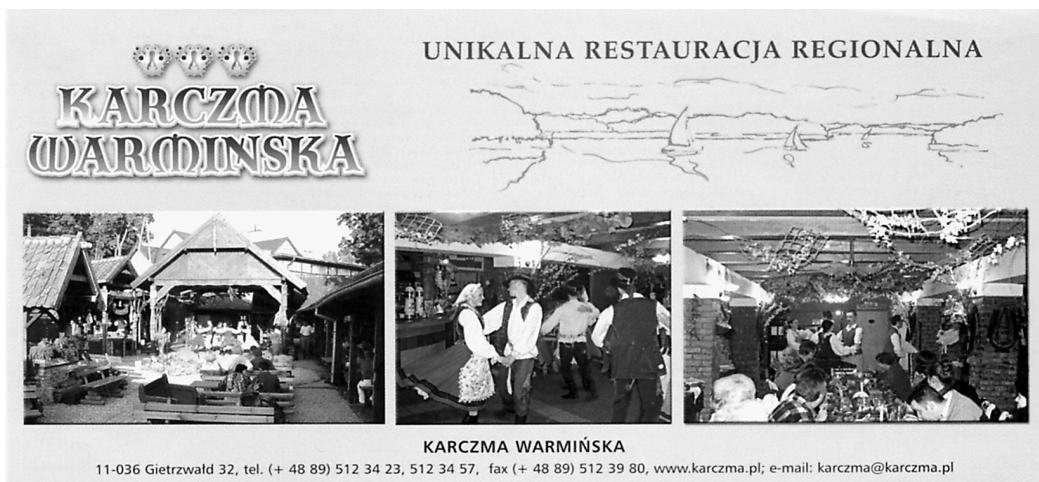
⁵⁾ *Historii Gietrzwałdu i regionu* – uczniowie odpowiadają ustnie na losowo przydzielone pytania dotyczące tej tematyki; *turystycznych atrakcji gminy Gietrzwałd* – zawodnicy mają za zadanie rozpoznać na zdjęciach wybrane zakątki najbliższych okolic; *gwary warmińskiej* – reprezentanci klas losowo wybierają teksty gwarowe, które głośno odczytują, a następnie tłumaczą na współczesny język literacki; *skarbow naszych strychów* – poszczególni zawodnicy odgadują nazwę i omawiają przeznaczenie wylosowanego przez siebie eksponatu z Izby Regionalnej.

⁶⁾ Na przykład zdobycie I miejsca w Ogólnopolskim Finale VI Szkolnej Giełdy Turystycznej „Przygoda”.

⁷⁾ Siegfried Lenz (1991). *Muzeum ziemi ojczystej*. Warszawa: Czytelnik, notka na okładce książki.

⁸⁾ Dzyndzałki to małe pierożki wypełnione mięsem przyprawionym dużą ilością czosnku.

- b) In „Karczma“ gibt es über 430 Plätze: über 130 in Innern (also in der Weinstube, dem Kaminraum und dem Hauptraum) und über 300 im Sommerwirthaus.
- c) In „Karczma“ finden folkloristische Veranstaltungen statt, zum Beispiel: Folkloreabende, Jüdische Abende, Silvesterparty und Weihnachten.
- d) Die Volkskünstler (zum Beispiel Töpfer, Schnitzer, Bäcker, Spinnerinnen, Schmied) stellen in „Karczma“ ihre Erzeugnisse vor.
- e) In „Karczma“ werden Speisen aus der Region Ermeland und Masuren serviert, zum Beispiel Piroggen, Gänseklein mit Backobst, Sauerkrautsuppe, Schwein- und Rindfleischgerichte, Fisch- und Wildgerichte.
- f) „Karczma Warmińska“ heißt „die Emländische Schenke“ oder „das Emländische Wirthaus“ auf Deutsch.



Ćwiczenie 2

Odszukaj w niemieckojęzycznej karcie dań nazwy następujących potraw i napojów⁹⁾:

- a) Smażone warzywa
- b) Zupa grzybowa
- c) Lody z bitą śmietaną
- d) Filet drobiowy z ziemniakami
- e) Czerwone wino
- f) Sernik
- g) Marchewka z groszkiem
- h) Zapiekanka ziemniaczana
- i) Kotlety z mięsa mielonego z kapustą
- j) Sok owocowy

Menü

Vorspeisen/Suppen	Hauptgerichte	Nachspeisen	Salate	Getränke
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dzyndzałki (Teigtaschen gefüllt mit Hackfleisch, Zwiebel und Gewürze) ▶ Piroggen ▶ Sauerteigsuppe + Brot mit Dorfschmalz ▶ Pilzsuppe ▶ Sauerkrautsuppe ▶ Hühnerbrühe mit Nudeln ▶ Gänseklein mit Backobst in Gänseblut gebacken 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hackfleisch + Kohl ▶ Geflügelfilet + Kartoffel ▶ Backfleisch ▶ Wildschweingulasch ▶ Kartoffelauflauf ▶ Zander auf emländische Art 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eis ▶ Eis mit Schlagsahne ▶ Apfelkuchen ▶ Mohnkuchen ▶ Schlagsahne mit Früchten 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gurken ▶ Möhren mit Erbsen ▶ Kohl mit Kümmel ▶ Vielgemüsesalat ▶ Sauergurkessalat ▶ gebratenen Gemüse 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weißwein ▶ Rotwein ▶ Jurand-Bier ▶ Żywiec-Bier ▶ Cognac <p>Alkoholfrei:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kaffee ▶ Tee ▶ Obstsaft ▶ Sprudelwasser ▶ Mineralwasser

Lösungen:

a) gebratenes Gemüse, b) Pilzsuppe, c) Eis mit Schlag-
sahne, d) Geflügelfilet + Kartoffeln, e) Rotwein, f)
Quarkkuchen, g) Möhren mit Erbsen, h) Kartoffelauf-
lauf, i) Hackfleisch + Kohl, j) Obstsaft

Ćwiczenie 3

Uzupelnij dialog podanymi wyrazami:

lange, ohne, prima, Es stimmt so., das Geflügel-
filet, geschmeckt, vielen, Sie, Kartoffeln, haben, möch-
ten, die Speisekarten, Vorspeise, zusammen

O – Ober G1 – Gast Nummer 1 G2 – Gast Nummer 2

Vor dem Essen

O: Guten Tag!

G1/2: Guten Tag

O: Bitte, hier sind (1)..... für Sie.

G1: Danke schön.

G2: (2)..... Dank!

Nach einer Weile

G1: Herr Ober, wir (3)..... bestellen.

O: Ja, wofür haben (4)..... sich
entschieden?

G1: Ich nehme Sauerkrautsuppe und Brot mit
Dorfschmalz als (5)..... und
dann Wildschweingulasch.

O: Mit Pommes oder mit (6).....?

G1: Mit Kartoffeln, bitte. Und Apfelsaft dazu.

O: Ist das alles?

G1: Ja, danke.

O: Und Sie wünschen?

G2: Ich nehme Gurkensuppe aber (7).....
..... Brot als Vorspeise. Was empfehlen Sie
als Hauptgericht?

O: (8)..... ist heute ausgezeichnet.

G2: Ja, das nehme ich. Mit Sauerkraut und Pom-
mes.

O: Was möchten Sie trinken?

G2: (9)..... Sie Pfefferminztee?

O: Ja, klar.

G2: Also, ich trinke Pfefferminztee. Als Nachtisch
nehmen wir einmal Quarkkuchen, einmal
Apfelkuchen mit Schlagsahne. Und zwei mal
Kaffee mit Milch, bitte.

G1: Wie (10)..... müssen wir warten?

O: Ungefähr 15 Minuten.

G1: Ja, das ist okey. Danke.

Nach dem Essen

O: Wie hat es Ihnen (11).....?

G1: Oh, das Essen war wirklich ausgezeichnet.

G2: (12).....! Was bezahlen wir?

G1: (13)..... oder getrennt?

G2: Zusammen.

O: Das macht zusammen 93 zloty

G2: 100 zloty. (14).....

O: Danke schön. Auf Wiedersehen!

G1/2: Auf Wiedersehen!

Lösungen:

1. die Speisekarten, 2. Vielen, 3. möchten, 4. Sie, 5.
Vorspeise, 6. Kartoffeln, 7. ohne, 8. das Geflügel-
filet, 9. haben, 10. lange, 11. geschmeckt, 12. Prima, 13.
Zusammen, 14. Es stimmt so.

Przy okazji tematów na temat świąt w Niem-
czech rozmawiamy o religii na naszym terenie. Tu
– podobnie jak w Niemczech – katolicy żyją obok
ewangelików, choć ci drudzy są w zdecydowanej
mniejszości. Rozmowy te uczą wzajemnej akcepta-
cji i tolerancji. Mamy tu kolejną okazję zachwycić
się architekturą: kościół w Gietrzwałdzie posia-
dający tytuł Bazyliki Mniejszej jest przykładem
budowli neogotyckiej. W niedalekich Łęgutach
znajduje się mała kościółka ewangelicki poło-
żony na ewangelickim cmentarzu. Ciekawostką jest
fakt, że podczas większych uroczystości religijnych
w Gietrzwałdzie msze są odprawiane (w całości lub
częściowo) w języku niemieckim. Moi uczniowie
mogą sprawdzić swoje wiadomości i umiejętności
językowe uczestnicząc w nabożeństwie. I znów
przekonują się, jak ważny jest niemiecki element
w kulturze ich warmińskiej ojczyzny.

Oczywiście tematy omawiane na lekcjach
języka niemieckiego typu: *moja wieś/moje miasto*,
kiedy to uczniowie opisują swoje miejscowości,
są omawiane bardzo szeroko. Nasze opisy wzboga-
cone zdjęciami wystaliśmy do zaprzyjaźnionej
szkoły na Słowacji. Moi uczniowie byli dumni wy-
bierając obiekty do sfotografowania. Okazało się,
że wszystko jest warte pokazania, zarówno typowe
warmińskie domy z czerwonej cegły z dachówka-
mi w tym samym kolorze, jak i Bazylika, historycz-
ne kapliczki przydrożne, ale i Karczma Warmińska
oraz Gminny Ośrodek Kultury i działający w nim
Wspaniały Teatr Bez Nazwy.

⁹⁾ Przykładowe nazwy potraw zasięgnęłam ze strony internetowej „Karczmy Warmińskiej” www.karczma.pl.

Możliwość zrobienia kolejnego kroku w poznaniu trudnej warmińskiej historii dają władze gminy Gietrzwałd. W tym roku z inicjatywy radnych zorganizowano „Spotkania Warmińskie”, na które zaproszono dawnych i obecnych mieszkańców Warmii. „Owe pierwsze gietrzwałdzkie spotkania dotyczyły (...) przede wszystkim gości związanych kiedyś z naszą gminą, posiadających tu rodziny i przyjaciół”¹⁰⁾. Podczas części oficjalnej był wykład o warmińskich losach oraz odsłonięto dwujęzyczną tablicę poświęconą ofiarom wojen i przemocy. Podczas części biesiadnej starzy i obecni mieszkańcy regionu mogli na nowo odkryć związki między nimi.

„Spotkania Warmińskie” to młoda inicjatywa. Dłuższą tradycją cieszy się współpraca gmin partnerskich Gietrzwałd – Menslage w Niemczech, w wyniku której w ubiegłym roku odbył się w naszej gminie obóz młodzieży polskiej i niemieckiej. W tym roku nasi uczniowie pojechali do Niemiec. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech nasza młodzież stała się ambasadorem polskiej kultury. Młodzi ludzie doskonale odnaleźli się w nowej dla nich roli. Oprowadzając zagranicznych gości, opowiadając o specyfice i pięknie swojego regionu, czuli się dumni, iż mieszkają w tak wyjątkowym i pięknym miejscu.

Zdecydowanie najdłuższą historię mają polsko-niemieckie rozgrywki piłki nożnej w Naterkach¹¹⁾. Od 15 lat podczas wakacji odbywają się mecze piłki nożnej między dawnymi a nowymi mieszkańcami gminy Gietrzwałd. Są one również okazją do spotkań tych, których rozdzieliły zawirowania historii.

W 2002 r. Gietrzwałd świętował 650-lecie lokacji wsi. Odbyło się wiele imprez towarzyszących temu wydarzeniu. Były wystawy, na których pokazano między innymi: plany starego Gietrzwałdu, stare dokumenty, fotografie, świadectwa szkolne, zeszyty – a wiele z eksponatów w języku niemieckim. Moi uczniowie oglądali je z zainteresowaniem próbując odnaleźć na zdjęciach swoich bliskich lub domyślić się znaczenia niemieckich tekstów. Co ciekawe większość zainteresował zeszyt do nauki kaligrafii.

To, co przedstawiłam powyżej, to zaledwie wycinek tego, w jaki sposób wraz z uczniami (na nowo) odkrywamy Warmię. Nauczania języka niemieckiego tu na Warmii nie da się zamknąć w sali lekcyjnej, realizując z pomocą podręczników program nauczania. Tutaj ucząc języka obcego możemy nauczać o Polsce, chociaż mówimy zaledwie o jej małej, jakże skomplikowanej części. Brzmi to jak paradoks, ale wyszukując niemieckie akcenty na Warmii, pokazujemy Polskę. Gdyż taka jest właśnie ta część Polski. Realizowalność polskie i niemieckie a może raczej polsko-niemieckie pojawia się tu na każdym kroku. Nie da się pokazać Polski bez pokazania Warmii. A Warmia to kraina z dwukulturowym dziedzictwem. Mnie – „osobie z zewnątrz”¹²⁾ – łatwo jest to zauważyć. Chciałabym, aby widzieli to również moi uczniowie. Widzieli i byli dumni ze swojej – jakże ciekawej *Heimat* – ich Małej Ojczyzny.

(sierpień 2006)

¹⁰⁾ *Gazeta Gietrzwałdzka* – dwutygodnik Gminy Gietrzwałd 11.VIII.2006.

¹¹⁾ Jedna z wiosek w gminie Gietrzwałd.

¹²⁾ Pochodzę z Mazowsza.

Ewa Szmidt-Sabat¹⁾

Bytom

Tam są nasze korzenie

Prawo do zachowania i ochrony własnego dziedzictwa kulturowego jest zagwarantowane przez dokumenty krajowe i międzynarodowe, m.in. Konstytucję RP i Powszechną Deklarację

Praw Człowieka. Na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury we Wrocławiu w roku 1994 została uchwalona Karta Regionalizmu Polskiego, w myśl której, systemowi edukacji przypada

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 15 w Bytomiu oraz doradcą metodycznym języków obcych gminy Bytom.

szczególna rola w podtrzymywaniu i kształtowaniu świadomości lokalnej i regionalnej. Współczesny świat na nowo odkrywa wartości społeczności lokalnych i ich bogactwo kulturowe, które może wesprzeć rozwój społeczny. Do tych przemian potrzebne jest przygotowanie przede wszystkim młodego pokolenia.

W procesie edukacji ważne jest odwoływanie się do miejsca, tradycji i historii. Edukacja regionalna stwarza szansę komunikacji i zrozumienia między pokoleniami danej społeczności i otwiera na dziedzictwo narodowe. Poczucie regionalnej tożsamości, zakorzenienie w „małej Ojczyźnie” to najlepsza droga prowadząca do identyfikacji z „wielką Ojczyzną”, a bycie świadomym członkiem społeczności narodowej pozwala na reprezentowanie z dumą polskiego dziedzictwa kulturowego w Europie oraz rozbudza ciekawość innych kultur.

Legendy stanowią zapomnianą nieco i niedocenianą moim zdaniem część naszej kultury. Pamiętają je babcie i dziadkowie, ale niestety młode pokolenie już nie. Legendy jako element kultury regionalnej są nośnikiem wielorakich wartości niezbędnych dla rozwoju człowieka. Wierząc, że młody człowiek podobnie jak roślina, żeby się w pełni rozwijać nie może być odcięty od swoich korzeni, opracowałam wraz z moimi uczniami i szkołą partnerską w Republice Czeskiej projekt promujący legendy Bytomia. Projekt otrzymał nazwę *Przeżyjmy to razem – podróż w krainę legend i tradycji Bytomia*.

Celami projektu było:

- ▶ bliższe poznanie legend i tradycji lokalnych stanowiących ważny element dziedzictwa kulturowego,
- ▶ przedstawienie lokalnemu środowisku różnych form prezentacji legend,
- ▶ przybliżenie dziedzictwa kulturowego Europy przez współpracę z młodzieżą z Czech,
- ▶ dokumentacja realizacji projektu i jego promocja w uczestniczących krajach.

Ponadto jak każdy projekt rozwijał on umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnego posługiwania się technologią informacyjną, planowania, organizowania i oceniania własnych działań oraz przyjmowania za nie odpowiedzialności, odnoszenia zdobytej wiedzy do praktyki, skutecznego porozumiewania się

w różnych sytuacjach, współdziałania w zespole i budowania więzi międzyludzkich czy też prezentacji i wystąpień publicznych. Językiem realizacji projektu był język niemiecki. Dzięki finansowemu wsparciu programu Młodzież odbyła się również wymiana młodzieży współpracującej w tym projekcie.

W projekcie uczestniczyło 20 uczniów Gimnazjum nr 15 w Bytomiu i 18 uczniów ze szkoły w Chomutovie. W fazie przygotowawczej uczniowie poszukiwali i wybierali legendy Bytomia do opracowań scenicznych, multimedialnych, plastycznych i językowych. Na terenie naszego miasta i okolic wyznaczyliśmy miejsca związane z legendami i tradycjami naszego regionu, które chcemy na nowo odkryć wraz z czeskimi partnerami. Legendy zostały przetłumaczone na języki niemiecki i czeski i wydane we wspólnej broszurze, którą upowszechniliśmy w lokalnym środowisku.



Uczestnicy przygotowali sceniczne i multimedialne interpretacje wybranych legend i podczas wymiany zostały przeprowadzone konkursy. Pracując w międzynarodowych grupach młodzież wykazała się dużą kreatywnością i z coraz to większą pasją zagłębiała się w świat legend i tradycji. Podczas warsztatów ceramicznych zostały wykonane ciekawe postacie legendarnego Świetlika.



Die Legende Erleuchte – Świetlik

Vor vielen Jahren, kehrte eine Frau aus Miechovice, gemeinsam mit ihrer Tochter von einer Hochzeit auf dem Dorf zurück. Es war schon ungefähr zehn Uhr abends, als sie den Tanzsaal verließen und sich auf den Heimweg machten. Sie wohnten damals auf dem „Drzegowiec“, einem Stadtviertel von Miechowice, benannt so nach dem Familiennamen Drzegza, einem ehemaligen Landwirt sowie dem Besitzer dieser Grundstücke.

Es war damals so dunkel und finster, dass man kaum den Weg sehen konnte. Plötzlich bemerkten sie einen großen Mann, mit einem schwarzen Gehrock und einem gleichfarbigen Zylinder bekleidet, vor ihnen schreitend. Im Mund hatte er eine glühende Zigarre und die Frauen, mit vor Angst schlagendem Herzen in der Brust, folgten diesem winzigen, leuchtenden Lichtlein. So kamen sie vor der Tür ihrer Wohnung an, wo auch der Mann anhielt. Dort erglühte ein Schwarm von Funken aus seiner Zigarre, die zischend aufs Dach, die Mauer, auf Türen und Fenster des Hauses landeten und sogleich erloschen.

Der geheimnisvolle Mann verschwand so plötzlich wie er auch auf ihrem Weg erschien.

Die Frauen, zitternd vor Angst kamen ins Haus herein. Dort wartete, mit kreidebleichem Gesicht, der Hausherr auf sie, und erzählte ihnen, wie er vor kurzer Zeit, durch ein mächtiges Hausbeben, aus dem Schlaf gerissen wurde. Von den Frauen erfuhr er, dass der Grund dafür Funken des Zigarre des geheimnisvollen Mannes wurde, dem so genannten „Świetlik“ („Leuchther“ oder „Erleuchte“)

Podczas warsztatów językowych grupy opracowywały, a następnie rozwiązywały krzyżówki sprawdzające znajomość legend w języku niemieckim.



Sceniczne prezentacje legend zachwycały wszystkich. Przypomniały publiczności o dziedzictwie kulturowym regionu jako nośniku wielorakich wartości nieodzownych dla rozwoju człowieka. Miały wpływ na kształtowanie wśród młodzieży poczucia regionalnej tożsamości i docenienie wartości dziedzictwa kulturowego w wymiarze europejskim. Rozbudziły zainteresowanie tematyką i wytworzyły silny związek z małą ojczyzną.



Co prawda wymiana trwała tylko tydzień, jednak pozwoliła na tyle silnie zapuścić korzenie w świat dziedzictwa kulturowego, że bardzo często bezpośredni uczestnicy i cała społeczność szkolna i lokalna wracają do podjętych zagadnień. Dużym naszym sukcesem było też rozbudzenie zainteresowania legendami wśród naszych partnerów. W tym roku zrealizowaliśmy wspólnie projekt poznawania ich również zapomnianych i niedocenianych legend.

Nasze działania były zgodne z realizacją ścieżki edukacja regionalna i są bardzo łatwe do zaadaptowania na grunt innej szkoły, innego środowiska i innych legend.

Projekt dostarczył wszystkim uczestnikom dumy bycia obywatelem Zjednoczonej Europy.
„Ty, co gardząc ojczyzną, zwiedzasz Alpów szczyty,
A żadnych miast widokiem nie mogąc być syty,
Aż do Włoch niesiesz oczy, do Neapolu,
Choć te same piękności masz na polskim polu,

*Lecz żeś słyssał, czy czytał, iż kto tego kąta
Ziemi nie zwiedził, darmo się po świecie krząta –
Błądzisz! Żal mi cię bracie...”.*

Norbert Bończyk, *Stary kościół miechowski*

(lipiec 2006)

Justyna Mazurek¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Zareklamuj swój region!

Każdy z nas marzy o dalekich podróżach, zwiedzaniu tajemniczych, odległych miejsc. Bardzo często bywa tak, że nie zauważamy czy też nie doceniamy naszego rodzimego dziedzictwa kulturowego. A przecież mamy wspaniałą historię, której ślady z pewnością można odnaleźć w każdym zakątku danego regionu.

Mieszkam i pracuję w Ostrowcu Świętokrzyskim, gdzie Góry Świętokrzyskie są na wyciągnięcie ręki... a tam – 26 pasm górskich, Świętokrzyski Park Narodowy na obszarze 6064 ha, 150 gatunków ptaków, borsuki, danieli, lisy, dziki, sarny i związana z tym regionem twórczość tak wspaniałych Polaków, jak: Jan Kochanowski, Henryk Sienkiewicz, Stefan Żeromski, Adolf Dygasiński. Czy można obok tego przejść obojętnie? Zdecydowanie nie!

Zaczęłam więc zastanawiać się, w jaki sposób mogę uświadomić uczniom, że tak ciekawe miejsca są tak bardzo blisko i wzbudzić ich zainteresowanie własnym regionem. Przedstawiam propozycję lekcji promującej region Gór Świętokrzyskich.



Holy Cross Mountains – Góry Świętokrzyskie

Temat: Holy Cross Mountains – Góry Świętokrzyskie.

Czas trwania zajęć: 45 minut

Poziom: klasa 6 szkoły podstawowej

Cele zajęć:

- ▶ promowanie piękna własnego regionu – zwrócenie uwagi na ciekawe miejsca, legendy tego regionu oraz rozwijanie zainteresowań uczniów rodzimym dziedzictwem kulturowym,
- ▶ wzbogacenie słownictwa, doskonalenie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- ▶ propagowanie współpracy uczniów w parach i grupach w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników,
- ▶ promowanie pracy metodami aktywizującymi.

Materiały: ulotki reklamowe (np. z biur podróży) promujące odległe miejsca, karty pracy, mapka danego regionu (np. z przewodnika turystycznego), słowniki polsko-angielskie i angielsko-polskie, przybory do wykonania ulotki (przynoszą uczniowie): *Region Gór Świętokrzyskich – The Holy Cross Mountains' Region*.

Przebieg zajęć:

1. Pytam uczniów, gdzie najbardziej chcieliby pojechać, co zwiedzić, zazwyczaj okazuje się, że to wymarzone miejsce jest bardzo daleko!
2. Wieszam mapkę regionu na tablicy (np. przy pomocy magnesów) i pytam uczniów, jaki region przedstawia. Odpowiedź brzmi: region Gór Świętokrzyskich. Taki też jest temat lekcji: *The Holy Cross Mountains Region*.
3. Pytam uczniów, czy w promieniu 50 km są ciekawe miejsca, warte zobaczenia. Zazwyczaj odpowiadają, że to zbyt blisko, by było coś interesującego, bo na pewno by o tym wiedzieli. Okazuje się, że nie mają racji.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 5 w Ostrowcu Świętokrzyskim.

4. Na biurku rozkładam informacje dotyczące naszej „małej Ojczyzny”.

Karta pracy nr 1.



A pilgrim – a monument of a kneeling man made of stone; according to the legend when he reaches the top of a mountain then the end of the world comes.

You can rest here, sunbathe, walk in the forest or swim in clean water.

Paradise Cave – here you can see stalactites and stalagmites.

A castle that used to be a royal treasury.

A heritage park where you can see how people lived in the past.

Stefan Żeromski – the patron of our school – was born.

The tree about 650 years old – some say it is 1200 years old.

A beautiful monastery situated on the mountain.

The museum of Henryk Sienkiewicz.

Przygotowuję tyle pasków, ilu jest uczniów, aby każdy miał szansę podejść do tablicy i zaznaczyć na mapce – „odkryć” ciekawe miejsce.

5. Następnie uczniowie pracują w parach – każda para wybiera 3 miejsca – spośród miejsc zaznaczonych na mapce – które chcieliby zwiedzić, krótko motywując swój wybór. Dla mnie jest to podpowiedź, gdzie wybrać się z nimi na wycieczkę.
6. Rozdaję uczniom ulotki, broszury zebrane z biur podróży, reklamujące ciekawe miejsca na świecie. Uczniowie wybierają najatrakcyjniejszą ich zdaniem ulotkę, ja również i uzasadniamy, co zwróciło naszą uwagę. Dochodzimy do wspólnego wniosku, że siła reklamy jest naprawdę ogromna.
7. W związku z powyższym, dzielę uczniów na 3 grupy. Każda wybiera losowo jedną kartę pracy, na której są umieszczone informacje dotyczące danego miejsca w regionie. Zadaniem każdej grupy jest wykonanie ulotki reklamowej, która przedstawi region i przyciągnie wielu turystów.

Karta pracy nr 2.

Święta Katarzyna – St. Catherine:

- here you can climb Łysica (612 m), the highest mountain of the Holy Cross Mountains
- you can walk in Świętokrzyski Park Narodowy, where you can meet: badgers, foxes, wild boars, fallow dears and roe dears, about 150 species of birds,
- you can drink some water from the spring of St. Francis,
- you can see the monument of Stefan Żeromski, a famous Polish poet,
- you can see a pilgrim – a monument of a kneeling man made of stone; according to the legend when he reaches the top of a mountain then the end of the world comes.

Karta pracy nr 3.

Zamek w Chęcinach – A castle in Chęciny:

- you can visit and admire a beautiful castle from XIII century,
- it used to be the royal treasury,
- here knights and Polish king used to gather,
- in XIV century it was the most powerful Polish fortress,
- here the widows: Adelajda – Kazimierz Wielki's wife and his sister lived,
- it used to be a prison,
- it is said that the ghost of Queen Bona is still looking for the remains of her treasure in the ruins of the castle.

Karta pracy nr 4.

Jaskinia Raj – Paradise Cave:

- you can see stalactites and stalagmites here,
- its corridors were created about 360 milion years ago,
- the length of the tourist route inside the cave is 180 m,
- the length of the natural corridors is 240 m,
- you can see the equipment used by the Neanderthal man inhabiting the cave about 40 000 years ago,
- you can see the bones of prehistoric animals,
- you can see a reconstruction of Neanderthal family, made of wax,
- you can admire the beautiful travertine column called Harp.

Komentarz:

Efekt pracy każdej z grup był bardziej owocny niż można by się spodziewać! Moim zdaniem przyczynił się do tego fakt, iż uczniowie mieli poczucie że reklamują i chwalać coś swojego – własny region, znaną im okolicę. To jest dla nich niewątpliwie ważne i zarazem ekscytujące. Wspaniałym pomysłem jest np. wystanie takich prac swoim korespondencyjnym przyjaciołom z zagranicy. Moi uczniowie korespondują z rówieśnikami z Argentyny. Fakt, że nie tylko nauczyciele i uczniowie z ich szkoły oceniają efekty ich działań, jeszcze bardziej zmobilizował ich

do wytężonej pracy. Pracowali nieco intensywniej i staranniej niż zwykle. „*Nie możemy dać plamy*” – mówili, a ja tylko uśmiechałam się, ciesząc niezmiernie, że tak ambitnie wykonują powierzone im zadanie, ucząc się przy tym angielskiego i doceniając to, co jest tak blisko i co dotychczas ledwo zauważali.

Bibliografia:

S. Rogala (1997), *Góry Świętokrzyskie. Przewodnik Turystyczny*, Kielce: wyd. Elipsa.

(październik 2006)

Justyna Mazurek¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Zamek „Krzyżtopór” (Crossaxe) Cudze (angielskie) chwalicie, swego nie doceniacie!

Na lekcjach języka obcego są zwykle wprowadzane elementy kulturowe danego kraju, by przybliżyć uczniom kulturę nauczanego języka i wzbudzić ich zainteresowanie. Nauczyciele opowiadają o wspaniałych budowach, zamkach, legendach z nimi związanych, pokazują ilustracje. A przecież w Polsce mamy tyle ciekawych zabytków, o których nie tylko możemy uczniom opowiadać, ale co istotniejsze, możemy ich zabrać w te piękne, tajemnicze miejsca, gdzie mogą dotknąć murów danej budowli i wręcz poczuć zapach historii... Jednym z takich miejsc są ruiny zamku Krzyżtopór w Ujeździe²⁾. Poniżej przedstawiam propozycję lekcji, którą można przeprowadzić przed lub po „wizycie” w zamku.



Krzyżtopór (Crossaxe) – a castle in Ujazd

Poziom: klasa 5-6 szkoły podstawowej.
Czas trwania zajęć: 45 minut.

Cele zajęć: rozwijanie zainteresowań uczniów historią i kulturą ich własnego kraju, promowanie piękna własnej ojczyzny przez zwrócenie uwagi na architekturę, historię czy legendy, by wzbudzić zachwyt oraz refleksję nad polskim dziedzictwem kulturowym; wzbogacenie słownictwa oraz doskonalenie wypowiedzi ustnych; propagowanie współpracy uczniów w parach i grupach, by osiągnąć jak najlepsze wyniki, promowanie pracy metodą projektu jako metody aktywizującej i motywującej uczniów.

Materiały: karty pracy (nr 1. – kopia na parę, nr 2. – jedna kopia na całą grupę), zdjęcia Krzyżtoporu (przewodnik turystyczny), ewentualnie świece i podkład muzyczny, materiały do wykonania makiety zamku (przynoszą uczniowie).

Przebieg zajęć:

1. Rysuję na tablicy rebus: krzyż + topór = ?
Zadaniem uczniów jest podanie rozwiązania, które oczywiście brzmi: *Krzyżtopór*. Następnie pytam uczniów: *What is Krzyżtopór? Where is it?*. W odpowiedzi słyszę: „*A castle in Ujazd*”. Rozwiązanie rebusu jest jednocześnie tematem lekcji, który zostaje zapisany na tablicy.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 5 w Ostrowcu Świętokrzyskim.

²⁾ Z Ostrowca Świętokrzyskiego jedzie się do Ujazdu około 40 minut.

2. Rozdaję uczniom kartę pracy nr 1. po jednej dla każdej pary. Uczniowie mają połączyć wyrazy z ich definicjami. Ćwiczenie rozszerza ich słownictwo.

Worksheet 1.

Read and match.

- | | |
|--------------|--|
| 1. a castle | a) a place where horses are kept |
| 2. a stable | b) a three-month period |
| 3. a tower | c) a very big room |
| 4. a quarter | d) an object with the shape of two lines across each other |
| 5. a manger | e) a large building, built in the past by the king |
| 6. a cross | f) the light of the moon |
| 7. moonlight | g) an object used for cutting wood |
| 8. a chamber | h) a tall, narrow building, often square or circular |
| 9. an axe | i) an object from which horses eat |

3. Uczniowie siadają w kręgu. Stwarzam tajemniczą atmosferę zaśnaniając żaluzje i gasząc światła czy też zapalając świece. Można włączyć cichutko odpowiedni podkład muzyczny. Pytam uczniów, co wiedzą o pałacu, czy tam kiedykolwiek byli. Następnie mówię, że teraz poznają kilka tajemnic Krzyżtoporu. Uczniowie wyciągają losowo karteczki, np. z woreczka. Karteczki zawierają informacje o zamku, które uczniowie odczytują i wspólnie próbują zdecydować, czy dana informacja jest prawdziwa (*True*) czy domniemana, fałszywa (*False*).

Worksheet 2

Draw one slip of paper and read it out.



One American wanted to buy the castle, divide it into blocks, take it to the U.S.A. and rebuild it in Texas.

There were as many rooms as many weeks in the year.

There were mirrors in stables, over the horses' mangers.

There were as many windows in the castle as many days in the year.

You can meet a ghost of Ossolinski on a moonlight night.

There were as many halls as many months in the year.

There was a huge aquarium in the ceiling of the dining room.

There were as many towers as quarters in the year.

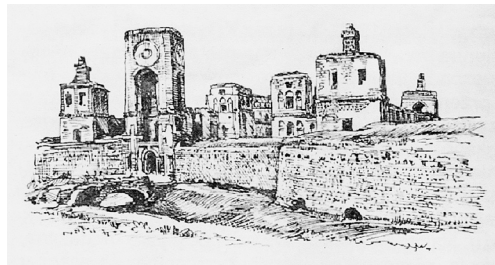
There is a similar building to Krzyżtopór in Italy, in Caprarola.

There was an underground road connecting Ujazd with Osolin, where another Ossolinski's castle was situated.

The underground road connecting Ujazd and Ossolin was covered with sugar on which the owners of the castles travelled on sledges.

Nowadays knights' tournaments are organized in Krzyżtopor.

4. Pokazuję uczniom zdjęcia Krzyżtoporu (dostępne w przewodnikach turystycznych i w Internecie).



Następnie uczniowie pracują w grupach trzyosobowych. Zadaniem każdej grupy jest próba odtworzenia wyglądu pałacu w czasach swej świetności. Uczniowie wykonują rysunki czy makiety, korzystając z dowolnej techniki plastycznej. Pokażemy je za jakiś czas na szkolnej wystawie prac uczniowskich.

Lekcja jest nietypowa. Uczniowie nie siedzą całą godzinę w ławkach. Przychodzi moment, kiedy wytwarzamy tajemniczą atmosferę na lekcji, gasimy światła, zapalamy świece – wtedy uczniowie są zachwyceni, bo dzieje się coś innego. Podczas robienia makiety czy rysowania pałacu jest dużo hałasu, uczniowie prześcigają się w pomysłach. Efekt końcowy jest wprost fantastyczny.

Warto organizować takie lekcje, by pokazać uczniom, że nauka nie jest nudna, by spożytkować ich ogromny potencjał oraz promować piękno własnej ojczyzny w inny, ciekawy dla nich sposób.

Po skończonej lekcji, gdy uczniowie wychodzili z klasy, słyszałam komentarze: „*Super było*”,

inni pytali: „*Proszę pani, a będzie jeszcze taka lekcja?*”. Czy mogą odpowiedzieć: „*Nie?*”?

Bibliografia:

Myjak D. (2004), *Opatów i okolice. Zamek Krzyżtopór w Ujeździe*, przewodnik turystyczny,

(lipiec 2006)

Katarzyna Czubała¹⁾

Chełm

Podróże kształcą – realioznawstwo na zajęciach koła języków obcych

Nauka języka obcego nie ogranicza się jedynie do znajomości leksyki, struktur gramatycznych, przyswajania zasad wymowy i intonacji. Bardzo ważne miejsce w nauczaniu języków obcych zajmuje realioznawstwo. Uważam, że uczniowie powinni wiedzieć, jak należy zachować się w obcym kraju w sklepie, na dworcu, w kawiarni, w jaki sposób zapytać o drogę, kupić bilet.

Jako nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego wprowadzam często na swoich zajęciach elementy realioznawcze – nie ograniczam się do treści zawartych w programach nauczania i podręcznikach. Aby uczynić lekcje bardziej atrakcyjnymi i barwnymi wykorzystuję własne pomoce dydaktyczne (albumy, książki, widokówki, zdjęcia, kasety, płyty CD, filmy wideo itp.), dzielę się niejednokrotnie swoimi doświadczeniami i obserwacjami z pobytu poza granicami Polski.

Znakomitą okazją do bliższego zapoznania się uczniów zarówno z tradycją naszego regionu, jak też z realiami Rosji był cykl zajęć koła języków obcych poświęconych prawosławiu. Przygotowując się do tego typu „przedsięwzięcia realioznawczego” ukończyłam niezwykle interesujący kurs *Prawosławne tradycje Chełmszczyzny*. Wyszłam z założenia, że każdy uczeń powinien posiadać podstawowe wiadomości na temat historii i położenia swojego regionu. W związku z tym przybliżyłam młodzieży szkolnej zarys dziejów Ziemi Chełmskiej, jej powiązanie z historią

Grodów Czerwieńskich – obszarów, o które Polska i Ruś Kijowska, a następnie Polska i księżęta halicko-włodzimierscy toczyli boje (Kazimierczuk, 2002:20, 25, 26). Wyjaśniłam też uczniom usytuowanie Chełmszczyzny na polsko-ruskim pograniczu etnicznym, językowym i kulturowym oraz fakt, że jest to miejsce zamieszkałe przez ludność etnicznie mieszaną – wyznawców katolicyzmu i prawosławia (Łeśków, 1997).

Na pierwszych zajęciach koła języków obcych dotyczących prawosławia zastosowałam burzę mózgow. Napisałam na tablicy słowo *prawosławie*. Uczniowie klasy V i VI podchodzili i zapisywali po polsku (ze względu na dość krótki jeszcze okres nauki języka rosyjskiego) wyrazy i zwroty, które kojarzyły im się z prawosławiem. Ich skojarzenia były imponujące. Tablica zapełniła się takimi słowami, jak: *religia, Rosja, Ukraina, cerkiew, pop, ikona, świeczka, długa broda, kopuły, Moskwa, chustki na głowach kobiet*.

Kolejnym etapem zajęć było oglądanie przez uczniów moich zdjęć przedstawiających prawosławnych duchownych i odwiedzane przeze mnie cerkwie w Bułgarii, Czechach, Niemczech, Rosji i na Ukrainie. Następnie każdy z uczestników koła miał możliwość obejrzenia w *Multimedialnej Encyklopedii Powszechnej* (edycja 2002) cerkwi znajdujących się w Polsce. Wszyscy zwracali uwagę na charakterystyczną architekturę tych budowli, porównując je z polskimi kościołami.

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Szkole Podstawowej im. M. Kopernika w Wólce Okopskiej (pow. chełmski).

Ostatnim zadaniem tych zajęć były ćwiczenia leksykalne. Każdy z uczestników koła tłumaczył przy pomocy słownika polsko-rosyjskiego następujące słowa i wyrażenia: *cerkiew, carskie wrota, ikona, ikonostas, prawosławie, kalendarz juliański i gregoriański, język starosłowiański, monaster, krzyż grecki*, a następnie dopasowywał je do ilustracji zawieszonych na tablicy.

Celem kolejnych zajęć koła była wycieczka do cerkwi prawosławnej p. w. św. Jana Teologa w Chełmie. Wszyscy uczestnicy koła języków obcych poznawali symbolikę i podziwiali wnętrza świątyni prawosławnej, z zainteresowaniem słuchali księdza Jana Łukasza – Dziekana Prawosławnego Okręgu Chełmskiego, proboszcza Parafii Prawosławnej p. w. Świętego Jana Teologa w Chełmie. Dzięki pobytowi w cerkwi uczniowie zapoznali się z następującymi zagadnieniami: krzyż prawosławny, carskie wrota, ikonostas, śpiew polifoniczny, sakramenty święte, monaster, diecezje prawosławne w Polsce, święta prawosławne, poznali też różnice między katolicyzmem a prawosławiem. Nie zabrakło dociekliwych pytań uczestników koła skierowanych do proboszcza tej parafii. Młodzież była zdziwiona brakiem ławek i organów w cerkwi, symboliką cienkich świeczek, noszeniem chustek przez kobiety. Naszą wizytę w świątyni prawosławnej zakończyły pamiątkowe zdjęcia. Jako prezent i podziękowanie za przybycie otrzymaliśmy od księdza protojereja – Jana Łukasza książkę jego autorstwa *Cerkiew prawosławna św. Jana Teologa w Chełmie 1852-2002*, którą postanowiliśmy umieścić w naszej bibliotece szkolnej. Zadaniem domowym dla wszystkich uczestników koła było odszukanie w dostępnych im źródłach różnorodnych informacji i ilustracji związanych z prawosławiem.

Podczas ostatnich zajęć koła języków obcych poświęconych prawosławiu utrwalaliśmy wiadomości dotyczące tej religii oraz uczyliśmy się tolerancji i szacunku w stosunku do ludzi innego wyznania, innej rasy czy kultury.

Czytając ułożony przeze mnie tekst *Prawosławie* uczniowie uzupełniali luki w zdaniach i odpowiadali na pytania. Następnie rozwiązywali krzyżówkę i rebusy utrwalając poznane słownictwo rosyjskie związane z prawosławiem. Realizowaliśmy także scenki sytuacyjne. Uczestnicy koła zostali podzieleni na dwie grupy. Członkowie pierwszego zespołu wcielili się w role: Saszy – ucznia innego

wyznania, złośliwych i dokuczających mu kolegów i koleżanek oraz Marka – jego przyjaciela z klasy. Druga grupa przedstawiła scenkę, w której wystąpiły następujące osoby: Ola – uczennica klasy V, jej nietolerancyjni rodzice oraz Sara – nowa ciemnoskóra przyjaciółka Oli. Po odegraniu swoich ról wszyscy członkowie koła odszukali pojęcie *tolerancja* w *Słowniku Języka Polskiego*, wypowiedzieli się na temat miłości bliźniego i szacunku w stosunku do drugiego człowieka. Często powoływali się na obejrzone przez siebie filmy, reportaże, korzystali z własnych doświadczeń.

Podsumowaniem całego cyklu zajęć poświęconych prawosławiu było wykonanie gazetki ściennej, na którą złożyły się przyniesione przez uczniów rysunki i różne informacje dotyczące tej tematyki sakralnej. Każdy członek koła z dużym zaangażowaniem przypinał samodzielnie wykonane ilustracje i sporządzone notatki. Postanowiłam umilić uczniom tworzenie gazetki przez włączenie im pięknego wielogłosowego śpiewu cerkiewnego w wykonaniu chóru prawosławnego z Hajnówki.

Podróże kształcą to przysłowie wciąż aktualne. Wycieczka do chełmskiej cerkwi wywarła na uczniach ogromne wrażenie. Wszyscy byli pełni podziwu dla ikon, carskich wrót i innych cennych przedmiotów znajdujących się w świątyni. Uczestnicy koła poznali zarys dziejów Ziemi Chełmskiej i Grodów Czerwieńskich, uzyskali informacje na temat pogranicznego położenia swojego miasta powiatowego. Cykl takich zajęć przyczynił się nie tylko do poszerzenia leksyki obcojęzycznej, zapoznania się z rosyjską kulturą, religią i tradycją. Dzięki wycieczce do cerkwi i rozmowom z proboszczem Parafii Prawosławnej w Chełmie uczniowie zrozumieli, że każdego człowieka, bez względu na jego kolor skóry, obyczaje czy religię, należy traktować z szacunkiem i kochać go jak swego bliźniego. Decenili też kulturowe bogactwo swojej najbliższej okolicy, które tak trudno jest dojrzeć.

Bibliografia:

- Kazimierzczuk Z. (2002), *Chełm i okolice – przewodnik*, Chełm: Oficyna Wydawnicza „Kresy”, Chełmski Ośrodek Informacji Turystycznej.
- Kuprianowicz G., Roszczenko M. (1993), *Cerkiew prawosławna Przemienienia Pańskiego w Lublinie*, Lublin: Urząd Miasta Lublin.
- Kuprianowicz G., Leśniewski K. (1995), *Monaster św. Onufrego w Jabłecznej*, Jabłeczna: Prawosławna Diecezja Lubelsko-Chełmska.
- Lubaszewski Z., Pawlak J. (2004), *Chełm i okolice – przewodnik*

krajoznawczo-przyrodniczy, Chełm: Miejski Ośrodek Sportu i Rekreacji, Chełmski Ośrodek Informacji Turystycznej.
Łesiów M. (1997). *Українські говірки у Польщі*. Warszawa: UMCS w Lublinie, Instytut Filologii Słowiańskiej.
Łukaszk J. (2002). *Cerkiew prawosławna św. Jana Teologa*

w Chełmie 1852-2002, Chełm: Parafia Prawosławna pw. Św. Jana Teologa w Chełmie.
Monaster Św. Onufrego w Jabłecznej. (2005). Wrocław: Wydawnictwo AGA.

(czerwiec 2006)

Ewa Gatnar¹⁾
Rybnik

Polskie realioznawstwo w programie wychowawczym Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi

Szkoła, w której obecnie pracuję – Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku – istnieje zaledwie czwarty rok. Mimo iż jestem anglistką, współtworzyłam jej program wychowawczy, którego integralną częścią jest komponent turystyczno-krajoznawczy – związany w głównej mierze z turystyką krajową. Elementy krajoznawstwa łączę z nauczaniem języka obcego, kształtując u uczniów m. in. potrzebę i umiejętność promowania walorów naszego kraju wśród obcokrajowców. Najważniejszymi formami pracy są projekty do wykonania przed bądź po danej wycieczce (polsko-, angielsko- lub dwujęzyczne).

W czerwcu 2006 r. zakończyłam cykl pracy z pierwszym rocznikiem gimnazjalistów, a we wrześniu objęłam wychowawstwo w nowej klasie. Podsumowawszy efekty wdrożenia autorskiego programu wychowawczego, utwierdziłam się w przekonaniu o słuszności obranego kierunku. W ciągu trzech lat moja pierwsza klasa wychowawcza „zaliczyła” pięć kilkudniowych wycieczek (w tym cztery krajowe). Prawie wszystkim towarzyszył interdyscyplinarny program edukacyjny mojego autorstwa, realizowany przy pomocy nauczycieli innych przedmiotów. Zorganizowaliśmy także szereg wyjazdów jednodniowych, zarówno przedmiotowych, jak i typowo rekreacyjnych. Obserwacja moich wychowanków, wykonane przez nich prace, liczne rozmowy, ankiety oraz inne formy ewaluacji pozwalają przypisać dobry wynik egzaminu gimnazjalnego m. in. wyżej wspomnianym oddziaływaniom. Wspomnę także, iż ponad dwie trzecie absolwentów mojej klasy

z powodzeniem uczy się w dwujęzycznych klasach licealnych o trzech różnych profilach.

Moja obecna wychowawcza klasa jest również edukowana dwujęzycznie przy pomocy turystyki i krajoznawstwa. Załączam fragmenty mojego autorskiego programu wychowawczego dla gimnazjum z sierpnia 2003 roku i krótki opis wycieczki integrującej klasę.



Fragment programu wychowawczego



Komponent turystyczno-krajoznawczy

Cele:

1. Trening samodzielności w trakcie wyjazdów poza dom.
2. Rozwijanie w wychowankach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości kondycyjne i organizacyjne.
3. Integracja klasy. Efektywne współdziałanie w zespole, budowanie więzi międzyludzkich.
4. Nauka współżycia w grupie i współodpowiedzialność za bezpieczeństwo i porządek w miejscach pobytu.
5. Wyrabianie umiejętności planowania i organizowania działań oraz przyjmowanie za nie coraz większej odpowiedzialności.
6. Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób.
7. Stopniowe przygotowywanie do samodzielności w zakresie współorganizowania imprez wyjazdowych i sprawozdawania, relacjonowania oraz dokumentowania wrażeń.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

8. Stymulowanie współdziałania w grupie w tworzy sposób.
9. Doskonalenie umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł (w tym: posługiwanie się technologią informacyjną).
10. Wykorzystywanie map, planów, przewodników, informatorów, folderów itp. w fazie przygotowawczej oraz w terenie.
11. Promowanie czynnej turystyki przez piesze wycieczki górskie:
 - a) uzmysłowienie walorów zdrowotnych aktywnego wypoczynku,
 - b) ukazanie piękna krajobrazu,
 - c) uczulenie na bezpieczeństwo w górach,
 - d) nauka organizacji czasu wolnego,
 - e) popularyzacja Górskiej Odznaki Turystycznej.
12. Kształtowanie moralnej potrzeby poznania ziemi ojczystej:
 - a) rejon najbliższy: miasto i okolice,
 - b) kraj: różne regiony i ich walory turystyczno-krajoznawcze (geograficzne, krajobrazowe, kulturowe, etnograficzne, historyczne itp.).
13. Refleksja nad dziedzictwem kultury narodowej w perspektywie kultury europejskiej.
14. Wycieczka do Londynu (w ostatniej klasie gimnazjum) jako ukoronowanie programu turystycznego i test umiejętności językowych uczniów.
 2. Góry Świętokrzyskie i okolice – wiosna 2004
 3. Kotlina Kłodzka – jesień 2004
 4. Poznań/ Gniezno/ Kruszwica/ Biskupin – wiosna 2005
 5. Miejsce i termin do ustalenia
 6. Londyn – wrzesień 2005
 7. Narciarski obóz naukowy (w przypadku odpowiedniej liczby chętnych).

- II. Wycieczki jednodniowe:
 1. Zabytkowa Kopalnia Rybnik-Niewiadom
 2. Muzeum Oświęcim-Brzezinka
 3. Śląskie Planetarium w Chorzowie
 4. Rezerwat „Łęczczok” k. Raciborza
 5. Rudy Raciborskie (zabytki pocysterskie, kolej wąskotorowa)
 6. miejsca do ustalenia.
- III. Sobotnie wyjazdy w Beskidy dla chętnych w ramach SKKT (2 – 4 razy w ciągu roku szkolnego).
- IV. Wyjścia i wyjazdy do kina, teatru, na wystawy i prelekcje – zgodnie z programem nauczania poszczególnych przedmiotów, z inicjatywy nauczycieli uczących.



Wycieczka integrująca klasę gimnazjalną – Hala Boracza, Beskid Żywiecki

W dniach 8 – 10 września 2003 r. odbyła się wycieczka integrująca mój nowo powstały zespół klasowy. Uczestniczyli w niej wszyscy uczniowie I B w liczbie 32. Miejscem noclegów był gościnny dom państwa Ewy i Jana Dudków na Hali Boraczej w Beskidzie Żywieckim. Esencją wycieczki były piesze wędrówki, w czasie których młodzi ludzie zapoznawali się z zasadami poruszania się po znakowanych szlakach, zachowania bezpieczeństwa w terenie górskim i korzystania z mapy, a także poszukiwali odpowiedzi na wcześniej przygotowane przeze mnie pytania. Na początku wycieczki każdy uczestnik otrzymał ich wykaz.

Podczas wycieczki spróbuj odpowiedzieć na jak najwięcej spośród następujących pytań:

1. Przez jakie miejscowości prowadziła nasza trasa kolejowa? (Wymień przynajmniej 5)
2. Jakie miejscowości odwiedziliśmy w czasie pieszych wędrówek?
3. Jakie szczyty/ przełęcz/ hale zdobywaliśmy?

▼ Oczekiwane korzyści edukacyjne i językowe z realizacji komponentu turystyczno-krajoznawczego:

- a) Uczniowie w coraz większym zakresie używają języka angielskiego podczas wstępnego opracowywania wycieczek, w trakcie ich trwania oraz w czasie przygotowywania podsumowujących projektów grupowych.
- b) Uczniowie szlifują umiejętności dziennikarsko-reporterskie: fotografowanie, dobór najlepszych zdjęć, sztukę opisu, sztukę ekspozycji itp.
- c) Uczniowie ćwiczą – w języku polskim i angielskim – różne formy wypowiedzi (memo, notatka, ogłoszenie, krótka informacja, pocztówka, list, sprawozdanie, reportaż, recenzja i inne).

▼ Ramowy plan wycieczek

- I. Wycieczki kilkudniowe:
 1. Wycieczka integrująca – Hala Boracza (Beskid Żywiecki) – wrzesień 2003

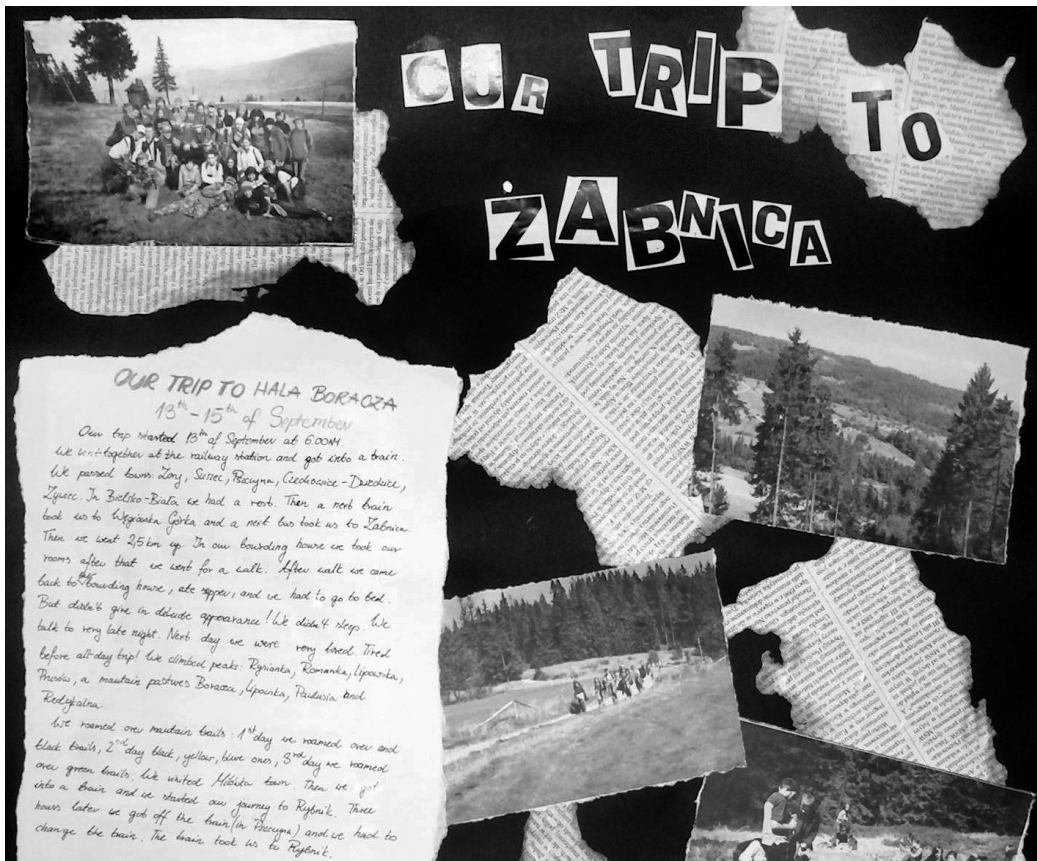
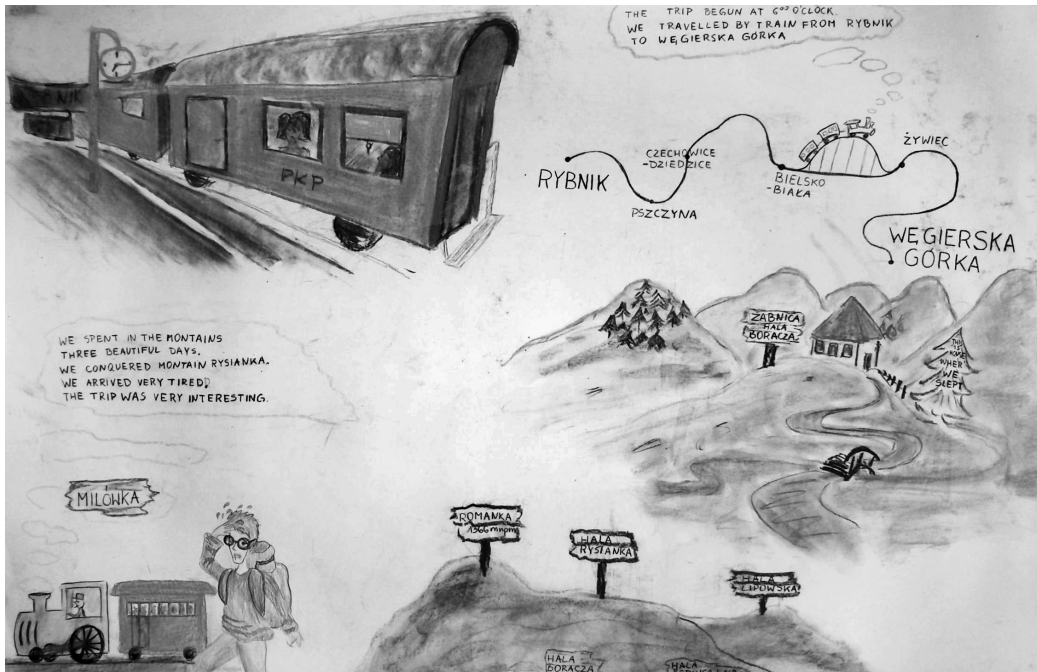
4. Jakimi kolorami szlaków poruszaliśmy się w poszczególne dni?
5. Jakie zaobserwowaliśmy rośliny i zwierzęta, a jakie ciekawe przykłady przyrody nieożywionej?
6. Jakiego typu działalność człowieka była widoczna w miejscach naszego pobytu?
7. Czym trudni się miejscowa ludność?
8. Jakie walory turystyczne posiadają odwiedzane tereny latem/zimą?
9. Jakie przykłady budownictwa tradycyjnego i nowoczesnego widzieliśmy w Beskidach?
10. Jakiego rodzaju obiekty i urządzenia służą turystom w górach w różnych okresach roku?
11. Jak oznakowane są szlaki turystyczne, narciarskie, ścieżki dydaktyczne i spacerowe?
12. Jakiego typu inne napisy i oznaczenia spotykamy w górskich lasach?
13. Co należy zabrać na górską wędrowkę?
14. Według czego możemy orientować się w terenie?
15. Jakie są zasady bezpiecznego poruszania się w górach?

W ciągu trzydniowych wędrowek pod pieczę przewodnika beskidzkiego (a zarazem wicedyrektora naszej szkoły) p. Dariusza Wantuloka, odwiedziliśmy schroniska na Hali Lipowskiej i Hali Rysiance, stację turystyczną na Słowiance, stokami Abrahamowa przeszliśmy do Żabnicy Małej, skąd chętna i najsilniejsza kondycyjnie grupa podcho-

dziła na Prusów. Na postojach organizowaliśmy krótkie „lekcje historii” związane z początkami zagospodarowania turystycznego danych terenów. Sygnalizowaliśmy zmienne koleje polskiego i niemieckiego administrowania schroniskami oraz przebieg walk kampanii wrześniowej w Beskidach we wrześniu 1939 roku. Uczniowie ćwiczyli orientację w górskich panoramach oraz zaliczali pierwsze punkty do Górskiej Odznaki Turystycznej PTTK. Aż 20 osób, zdobywszy na wycieczce Odznakę GOT „Populamą”, wyraziło wolę walki o jej kolejne stopnie! W dniu wyjazdu, przed wyjściem w ostatnią trasę, podsumowaliśmy zgromadzone dzięki pytaniom problemowym wiadomości. W trakcie trwania wycieczki mieliśmy też zajęcia integracyjne oraz demokratycznie wybraliśmy klasowy samorząd. Z całego wyjazdu pozostała ciekawa dokumentacja zdjęciowa, która jest eksponowana z angielskimi podpisami w naszej sali lekcyjnej.

Moja kolejna klasa wychowawcza rozpoczęła przygodę z krajową turystyką od tego samego miejsca we wrześniu 2006 r. Nieznacznie zmodyfikowanemu programowi górskich wędrowek towarzyszył zestaw tych samych pytań w języku polskim. Po powrocie chętni uczniowie mogli wykonać prace projektowe w języku angielskim i przedstawić je na forum klasy (jako zadanie dodatkowe). Powstały dwa projekty zbiorowe i jeden indywidualny. Oto ich zdjęcia:





(grudzień 2006)

Jak uczniowie Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzali Góry Świętokrzyskie i okolice

Polskie realizowanie jest obecne na moich lekcjach wychowawczych i języka angielskiego od powstania Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi, tj. od września 2003 r. – znacznie wcześniej niż jakiegokolwiek władze oświatowe wpadły na pomysł zadekretowania „wycieczek patriotycznych” i tym podobnych przedsięwzięć. We wstępie do mojego programu wychowawczego trzy lata temu napisałam: „Program wychowawczy, zarówno w swej części podstawowej, jak i w komponencie turystyczno-krajoznawczym, pomyślany został również, aby w znaczący sposób przyczynić się do osiągnięcia przez uczniów efektywnej dwujęzyczności. Zakłada także realizację wszystkich ścieżek edukacyjnych (międzyprzedmiotowych). W dobie wkraczania przez Polskę w struktury Unii Europejskiej nie tylko kładzie nacisk na wspólny rynek, globalizm i nowoczesność, lecz także przywraca w rozsądnych proporcjach kwestie życia duchowego, patriotyzmu i tradycji”.

Poniższy opis jest przykładem, jak nierozłączne jest uczenie (nie tylko języka) i wychowanie, rozumiane przede wszystkim jako kształtowanie umiejętności obcowania z drugim człowiekiem (co wymaga nie tylko nabrania „manier”, ale i nabycia wiedzy, która sprawi, że możemy dla kogoś być „interesującą osobą”).

W kwietniu 2004 r. klasa I B Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzała Góry Świętokrzyskie i okolice. Autorski program pięciodniowej wycieczki, przygotowany w całości przeze mnie – wychowaw-

czynię tej klasy – obejmował, obok pieszych wędrówek, treści wielu przedmiotów szkolnych i ścieżek międzyprzedmiotowych (język polski, historia, geografia, biologia, chemia, fizyka z astronomią, sztuka, technika, religia, edukacja czytelnicza i medialna, edukacja ekologiczna, edukacja filozoficzna)²⁾. W celu przygotowania do świadomego zwiedzania gimnazjaliści samodzielnie poszukiwali wiadomości o danych terenach, obiektach i problemach we wszelkich dostępnych im źródłach. Do procesu zdobywania informacji zostali włączeni nauczyciele różnych przedmiotów, którzy służyli radą i wiedzą, poświęcając części swych zajęć tematyce wycieczki. Grupa chętnych uczniów wykonała prace plastyczne – przedstawiające miejsca, które mieliśmy zwiedzać. Były eksponowane z angielskimi podpisami w pracowni językowej. Odbyła się też otwarta lekcja wychowawcza dla nauczycieli gimnazjum, w trakcie której podsumowano efekty przedwycieczkowych poszukiwań. Po zakończeniu imprezy powstała wystawa zdjęć i projekt angielskojęzyczny.

Otwarta lekcja wychowawcza podsumowująca przygotowanie do świadomego zwiedzania³⁾ miała miejsce ok. dwa tygodnie przed wyjazdem. Uczniowie podzieleni na cztery grupy próbowali wypracować odpowiedzi na cztery rodzaje zadań: ustalali chronologię wydarzeń związanych z odwiedzanymi miejscami, układali „słowniczek pojęć”, badali prawdziwość podanych stwierdzeń oraz określali rolę wskazanych postaci w historii regionu.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

²⁾ Program turystyczno-krajoznawczy wycieczki: Chęciny – Jaskinia Raj, ruiny zamku, rynek; Krzemionki Opatowskie k. Ostrowca Świętokrzyskiego – Muzeum Historyczno-Archeologiczne (neolityczne kopalnie krzemienia pasiastego, skansen wioski neolitycznej); Ujazd k. Opatowa – ruiny pałacu Krzyżtopór; Opatów – kolegiata św. Marcina, podziemia, rynek; Oblęgorek – Muzeum Henryka Sienkiewicza; Samsonów – ruiny wielkiego pieca hutniczego z początku XIX wieku; Zagnańsk – wiekowy dąb „Bartek”; Nowa Słupia – pokaz wytopu żelaza w dymarce; Święty Krzyż – Kościół Trójcy Świętej, kaplica Oleśnickich, krypta grobowa, Muzeum Misyjne Misjonarzy Oblatów NMP; Tokarnia k. Kielc – Muzeum Wsi Kieleckiej (skansen); Jędrzejów – Muzeum im. Przypkowskich (kolekcja zegarów), rynek, trasy piesze (punkty do odznaki GOT PTTK): 1. ze Świętej Katarzyny przez Radostową, przełom Lubrzanek i Klonówkę do Masłowa, 2. ze Świętej Katarzyny przez Łysicę i Kakonin na Przełęcz Hucką, 3. ze Świętego Krzyża do Nowej Słupi „drogą królewską”.

³⁾ Źródła informacji wykorzystanych w materiałach do lekcji wychowawczej: B. Krakowiak, M. Skrzypczyński, B. Włodarczyk (2001), Góry Świętokrzyskie oraz Sandomierz, Bielsko-Biała: wydawnictwo Pascal; S. Szabłowski (1996), „Krzyż i topór”, *Cogito*, nr 16 (56), Warszawa; strony internetowe odwiedzanych miejscowości, obiektów i placówek.

Zadanie 1. Połącz wydarzenia z odpowiadającymi im ramami czasowymi:

1. 60 – 40 tys. lat p.n. e.
 2. 3500 – 1200 lat p.n.e. (wg innych źródeł 3900 – 1600 lat p.n.e.)
 3. II – III wiek n.e. (wg innych źródeł 30 rok p.n.e. – 500 rok n.e.)
 4. XI wiek (wg innych źródeł – do ok. 4 wieków później)
 5. XII wiek
 6. przełom XIII i XIV wieku
 7. XVII wiek (1631 – 1644, wg innych źródeł 1626/7 – 1644)
 8. XVIII wiek
 9. początek XIX wieku (1818 – 1822)
 10. 1900 – 1902
 11. 1902 – 1914
 12. 19 VII 1922
 13. 1922
 14. 1950
 15. 1962
 16. jesień 1963
 17. 9 VI 1972
- a) Budowa nowoczesnego zakładu wielkopieczowego w Samsonowie.
 - b) Powstanie Państwowego Muzeum im. Przytkowskich (przekazanie kolekcji Państwu)
 - c) Początek budowy zamku w Chęcinach.
 - d) Człowiek neandertalski zamieszkuje Jaskinię Raj.
 - e) Początki klasztoru na Świętym Krzyżu.
 - f) Powstają najstarsze budynki eksponowane obecnie w skansenie w Tokarni.
 - g) Budowa pałacyku w Oblęgorku.
 - h) Człowiek epoki kamiennej eksploatuje krzemień w okolicach Krzemionek Opatowskich.
 - i) Odkrycie Jaskini Raj (przez okolicznych mieszkańców pozyskujących kamień wapienny).
 - j) Zaczyna rosnąć dąb Bartek.
 - k) Henryk Sienkiewicz spędza letnie miesiące w Oblęgorku.
 - l) Budowa pałacu Krzyżtopór w Ujeździe.
 - ł) Otwarcie Jaskini Raj dla ruchu turystycznego.
 - m) Zaprojektowanie obszaru chronionego – obecnie Świętokrzyski Park Narodowy.
 - n) Działa starożytny okręg produkcji metalurgicznej (wytop żelaza w dymarkach).
 - o) Odkrycie neolitycznych kopalni krzemienia pasiastego w Krzemionkach Opatowskich.

p) Uworzenie Świętokrzyskiego Parku Narodowego.

Odpowiedzi: 1.d 2.h 3.n 4.j 5.e 6.c 7.l 8.f 9.a 10.g 11.k 12.o 13.m 14.p 15.b 16.i 17.ł

Zadanie 2. Odgadnij pojęcia:

1. Typ rzeźby terenu podatny na wietrzenie chemiczne to
 - a) kambr
 - b) kras
 - c) kwarc.
2. Inna nazwa perły jaskiniowej (luźnego nacieku kalcytowego w kształcie kulki) to
 - a) draperia
 - b) pizoida
 - c) stalagnat.
3. Nieporośnięte lasem rumowisko skalne z twardej skał piaskowcowych i kwarcytowych, powstałe w wyniku wietrzenia, głównie mrozowego, przy dużych skokach temperatury to
 - a) głazy narzutowe
 - b) gołoborze
 - c) wywierzysko.
4. Najbardziej wartościowa ruda żelaza to
 - a) hematyt
 - b) hemofilia
 - c) hemoglobina.
5. Młodsza epoka kamienna to
 - a) mezolit
 - b) neolit
 - c) paleolit.
6. Prymitywny szyb górniczy, podobny do kilku- lub kilkunastumetrowej studni z wieloma bocznymi odgałęzieniami, w których wybierano surowiec, to
 - a) biedaszyb
 - b) dukla
 - c) piryt.
7. Prymitywny piec hutniczy, w kształcie kotlinki i ściętego stożka, służący do wytopu surówki żelaznej (jednorazowo 14-16 kg), to
 - a) dymarka
 - b) fryszerka
 - c) pudlingarnia.
8. Najstarszy znany utwór literacki napisany prozą w języku polskim z połowy XIV wieku to
 - a) Bogurodzica
 - b) Kazania świętokrzyskie
 - c) Kronika Galla Anonima.

9. Najważniejsza część średniowiecznego zamku, stanowiąca najczęściej mieszkanie pana i militarne jądro fortecy, górująca nad całością twierdzy to
 - a) baszta
 - b) donżon
 - c) fosa.
10. Włoska nazwa reprezentacyjnego ozdobnego pałacu chronionego przez zewnętrzne fortyfikacje to
 - a) campo di fiori
 - b) forum romanum
 - c) palazzo in fortezza.
11. Nazwa biblioteki i wydawnictwa założonego w 1809 roku we Lwowie przez rodzinę Ossolińskich w celu zabezpieczania bezcennych polskich księgozbiorów klasztornych i prywatnych, niszczonej przez zaborców, to
 - a) Biblioteka Narodowa
 - b) Ossolin
 - c) Ossolineum.
12. Nauka o budowie zegarów słonecznych to
 - a) astrologia
 - b) chiromancja
 - c) gnomonika.

Odpowiedzi: 1.b 2.b 3.b 4.a 5.b 6.b 7.a 8.b 9.b 10.c 11.c 12.c

Zadanie 3. Określ, czy poniższe zdania są prawdziwe czy fałszywe:

1. Jaskinia Raj była znana i zwiedzana już przed II wojną światową.
2. Kilka kilometrów od Jaskini Raj znajduje się Jaskinia Pieńko.
3. Narzędzia wykonane z krzemienia pasiastego znajdowano nawet w promieniu 600 km od Krzemionek Opatowskich.
4. Na terenie Rezerwatu i Muzeum Archeologicznego w Krzemionkach Opatowskich odtworzono m.in. domostwa ludzi epoki neolitu.
5. Starożytny okręg produkcji metalurgicznej w Górach Świętokrzyskich stworzyło germańskie plemię Lugiów, utrzymujące kontakty handlowe z Imperium Rzymskim.
6. Piec dymarkowy pracował przez wiele miesięcy non-stop, podobnie jak dzisiejsze piece hutnicze.
7. „Syn Bartka” to nazwa młodego dębu posadzonego w pobliżu sędziwego Bartka w roku obchodów 1000-lecia Państwa Polskiego (1966).

8. Łysiec i Łysa Góra to inne nazwy Łysicy, najwyższego szczytu Łysogór i całych Gór Świętokrzyskich.
9. Na Święty Krzyż pielgrzymowało wielu polskich władców, zarówno z dynastii Piastów, jak i Jagiellonów, a także królowie elekcijni.
10. W krypcie grobowej kaplicy klasztoru na Świętym Krzyżu pochowany jest m.in. król Polski, Michał Korybut Wiśniowiecki.
11. W chęcińskim zamku mieszkała przez jakiś czas królowa Bona, żona Zygmunta Starego.
12. Henryk Sienkiewicz umieścił część akcji „Pana Wołodyjowskiego” (ostatniego tomu swej trylogii) na zamku w Chęcinach.
13. Krzysztof Ossoliński, twórca pałacu Krzyżtopór w Ujeździe, dożył sędziwego wieku i doczekał liczego potomstwa, które pieczołowicie dbało o wspianały obiekt.
14. W Skansenie Wsi Kieleckiej w Tokarni można zobaczyć m.in. drewniany kościół i wiatrak.
15. Wielki piec w Samsonowie zbudowany przez włoskich specjalistów hutnictwa z Bergamo w 1641 roku był pierwszą tego typu konstrukcją na ziemiach polskich.
16. Henryk Sienkiewicz urodził się w Oblęgorku.
17. Obszerne fragmenty powieści „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza powstały w Oblęgorku.
18. Feliks Przykowski, twórca imponującej kolekcji zegarów w Jędrzejowie, był z zawodu nauczycielem.
19. Syn Feliksa Przykowego, Tadeusz, jest twórcą wielu zegarów słonecznych w Polsce i za granicą, m.in. 7 zegarów na budynku obserwatorium astronomicznego w Greenwich na południku zerowym.
20. Świętokrzyski Park Narodowy jest najstarszym parkiem narodowym w Polsce.

Odpowiedzi: tak – 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14, 17, 19; nie – 1, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 20.

Zadanie 4. Uzupełnij tekst imionami i nazwiskami osób:

Z niewielkim obszarem, który odwiedzimy podczas wycieczki, miała związek ogromna liczba znanych osobistości historycznych.

Legenda łączy powstanie klasztoru na Świętym Krzyżu z pobytem w Kielcach królewicza węgierskiego (1)....., zaproszonego przez swego wuja, pierwszego króla Polski,

(2)..... Źródła historyczne potwierdzają natomiast, że fundatorem tamtejszego romańskiego kościoła na początku XII wieku był późniejszy władca Polski, (3).....

Ostatni Piastowie mieli związek z rozwojem twierdzy obronnej w Chęcinach. W 1331 roku (4)..... wyruszał spod murów zamkowych pod Płowce na zwycięską bitwę z Krzyżakami. Jego syn, (5)..... rozbudował i umocnił fortecę, niezdobytą aż do 1607 roku. Zamek w Chęcinach bywał rezydencją kobiet z rodzin królewskich. Jedną z nich była (6)..... – odsunięta od mężowskich łask druga żona Kazimierza Wielkiego. Po jego śmierci w 1370 roku przez krótki okres jego siostra (7)..... sprawowała stąd rządy w Polsce w imieniu swego syna, króla Polski i Węgier – Ludwika Węgierskiego. Wreszcie, w połowie wieku XVI, mieszkała tu żona Zygmunta Starego, (8).....

Żołyciel dynastii Jagiellonów, (9)....., gościł w tych stronach często, m.in. siedmiokrotnie pielgrzymując do sanktuarium na Świętym Krzyżu. Jego syn, (10)....., nie tylko trzykrotnie opactwo odwiedził, lecz także okazał się hojnym sponsorem, dzięki któremu kościół rozbudowano i powiększono o bibliotekę, szpital i aptekę. Kolejni koronowani Jagiellonowie, jak i panujący w XVII wieku królowie elekcyjni, regularnie odwiedzali wspaniały i sławny klasztor. Jednym z nich był (11)....., syn okrutnego księcia – pogromcy Kozaków, znanego nam z „Ogniem i mieczem” Sienkiewicza. (12)..... – bo o nim mowa – pochowany został właśnie na Świętym Krzyżu, w krypcie grobowej, obok przedstawicieli rodziny Oleśnickich – fundatorów klasztornej kaplicy.

Równie barwną postacią historyczną, współczesną Wiśniowieckiemu, był (13)..... Dorobiwszy się nieprawdopodobnych wprost pieniędzy na spekulacjach wojennych, w ciągu kilkunastu lat wznosił w Ujeździe koło Opatowa pałac, niemający sobie równych w całej Polsce. Tragiczne losy jego rodu i rezydencji byłyby niezłym scenariuszem filmowym!

W okolicach Gór Świętokrzyskich przebywali też i tworzyli wybitni ludzie pióra. Pierwszym z wielkich jest (14)..... z Nagłowic – „ojciec polskiej literatury”. Najwybitniejszy poe-

ta polskiego renesansu, (15)....., osiadł w Czarnolesie. Autor „Syzyfowych prac” i „Przedwiośnia”, (16)....., spędził dzieciństwo w Ciekotach pod górą Radostową, z której będziemy podziwiać piękne świętokrzyskie panoramy. Jego twórczość i działalność była impulsem do objęcia ochroną najcenniejszych przyrodniczo rejonów Gór Świętokrzyskich, m.in. opiewanej przez niego Puszczy Jodłowej. Wreszcie Oblęgorek – to miejsce związane z naszym pierwszym literackim noblistą, (17)....., który otrzymał tę posiadłość w darze od narodu polskiego z okazji 25-lecia pracy pisarskiej.

Z epoką oświecenia kojarzy nam się (18)....., który położył niemałe zasługi dla rozwoju polskiego przemysłu w I połowie XIX wieku. To z jego inicjatywy w latach 1818 – 1822 zbudowano w Samsonowie nowoczesny zakład wielkopieczowy, którego pozostałości również zobaczymy.

Listę naszą zamykają badacze żyjący w XX wieku. Znany geolog, (19)..... – to odkrywca neolitycznych kopalni krzemienia pasiastego w Krzemionkach Opatowskich. Jędrzejowski lekarz, (20)....., oraz jego syn, historyk sztuki, (21)..... to znawcy i budowniczo wie zegarów słonecznych oraz twórcy jednej z najwspanialszych na świecie kolekcji przyrządów do mierzenia czasu.

- I. Rodziny królewskie:
 1. Piastowie:
 - a) Bolesław Chrobry
 - b) Bolesław Krzywousty
 - c) Kazimierz Wielki
 - d) Władysław Łokietek
 2. Jagiellonowie:
 - a) Kazimierz Jagiellończyk
 - b) Władysław Jagiełło
 3. Polscy królowie elekcyjni:
 - a) Michał Korybut Wiśniowiecki
 4. Żony i siostry królów:
 - a) Adelajda
 - b) królowa Bona
 - c) Elżbieta Łokietkówna
 5. Syn króla Węgier, Stefana I:
 - a) Emeryk
- II. Barwne postaci historyczne XVII wieku:
 - a) Krzysztof Ossoliński
 - b) Jarema Wiśniowiecki

III. Literaci:

- a) Jan Kochanowski
- b) Mikołaj Rej
- c) Henryk Sienkiewicz
- d) Stanisław Staszic
- e) Stefan Żeromski

IV. Uczeni i działacze XX wieku:

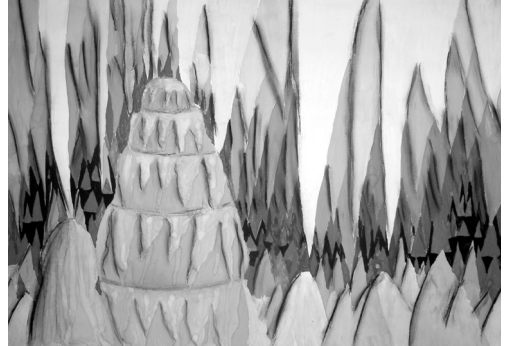
- a) Feliks Przyppowski
- b) Tadeusz Przyppowski
- c) Jan Samsonowicz

Prawidłowo uzupełniony tekst: (1) Emeryka, (2) Bolesława Chrobrego, (3) Bolesław Krzywousty, (4) Władysław Łokietek, (5) Kazimierz Wielki, (6) Adelajda, (7) Elżbieta Łokietkówna, (8) królowa Bona, (9) Władysław Jagiełło, (10) Kazimierz Jagiellończyk, (11) Michał Korybut Wiśniowiecki, (12) Jarema Wiśniowiecki, (13) Krzysztof Ossoliński, (14) Mikołaj Rej, (15) Jan Kochanowski, (16) Stefan Żeromski, (17) Henrykiem Sienkiewiczem, (18) Stanisław Staszic, (19) Jan Samsonowicz, (20) Feliks Przyppowski, (21) Tadeusz Przyppowski

Zdjęcia prac plastycznych z angielskimi podpisami:



The 1000-year-old *Bartek* oak-tree in Zagnańsk



The Paradise Cave in Chęciny



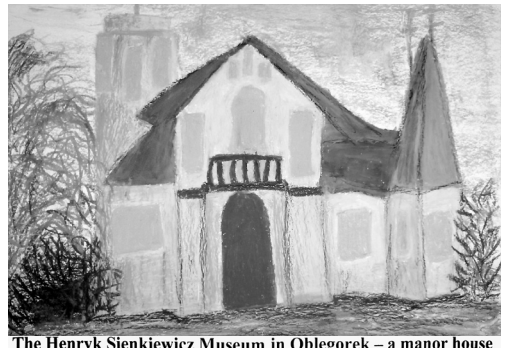
A neolithic miner in a flint-mine in Krzemionki Opatowskie (about 5000 years ago)



A hut in the open-air museum of the neolithic village



The buildings of the Święty Krzyż Benedictine Monastery – a fragment



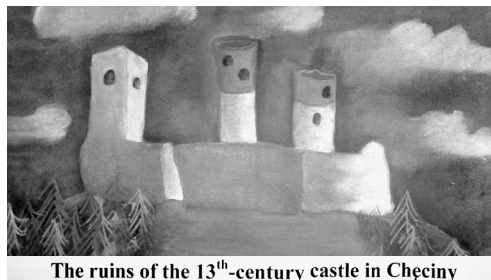
The Henryk Sienkiewicz Museum in Oblęgorek – a manor house presented to the writer as a national gift



A windmill in the open-air museum in Tokarnia near Kielce



The ruins of the 17th-century Krzyżtopór palace in Ujazd



The ruins of the 13th-century castle in Chęciny

(grudzień 2006)

Ewa Gatnar¹⁾

Rybnik

Następna wycieczka szkolna w klasie II Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku

Kotlina Kłodzka i otaczające ją pasma górskie jako jeden z pierwszych przyczółków kultury średniowiecznej Europy na ziemiach polskich oraz jako region przenikania się wpływów polskich, czeskich, austriackich i niemieckich na przestrzeni dziejów.

Wyprawa do Kotliny Kłodzkiej była trzecią z kolei kilkudniową wycieczką krajo-
wą, w której uczestniczyła moja klasa w ra-
mach wychowawczego programu autorskiego
z komponentem turystyczno-krajoznawczym.
Realizację „w terenie”²⁾ poprzedził cykl lekcji
wychowawczych oraz fragmenty zajęć innych
przedmiotów, poświęcone tematyce związanej
z odwiedzanym regionem. W klasowej pracow-

ni eksponowaliśmy materiały dotyczące tego
ciekawego zakątka Polski (m. in. „własnej pro-
dukcji” mapę ze szczegółami istotnymi dla na-
szego wyjazdu oraz informacje dotyczące pasm
górkich i miejscowości uzdrowiskowych Kotliny
Kłodzkiej). Po powrocie zadaniem uczniów
było wykonanie pracy projektowej w języku
angielskim – otrzymali 20 tematów–proponycji
do wyboru.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

²⁾ Program turystyczno-krajoznawczy wycieczki (4 dni): Kamieniec Żabkowicki – pałac Marianny Orańskiej; Nowa Ruda k/Wałbrzycha – muzeum „Kopalnia Węgla”; Kletno – Jaskinia Niedźwiedzia; Sienna – Przełęcz Puchaczówka, wyjazd wyciągiem krzesełkowym na Czarną Górę, trasa piesza na Igliczną; Międzygórze – wodospad Wilczki, zabytkowe centrum w stylu alpejsko-norweskim, Ogród Bajek, Sanktuarium Matki Bożej Śnieżnej na Górze Iglicznej; Kłodzko – Twierdza Kłodzka i „Labyrinth” (chodniki minerskie), rynek, gotycki most figuralny nad Młynówką, Kościół Wniebowzięcia NMP; Złoty Stok – Muzeum Kopalni Złota; Polanica – Huta Szkła Artystycznego „Barbara”; Duszniki Zdrój – park zdrojowy, pijalnia wód leczniczych, „dworek Chopina”; Kudowa-Czermna – Kaplica Czaszek; Wambierzyce – Bazylika NMP; Góry Stołowe – Błędne Skały, Szczeliniec Wielki.

Angielskojęzyczne projekty do opracowania po wycieczce w Kotlinę Kłodzką

Termin wykonania: 2 listopada 2004 r.

Format: minimum kartka A-4

Technika: zdjęcia, rysunki lub inne materiały obrazkowe oraz tekst (co najmniej 100 słów)

1. Ogłoszenie zapraszające na wycieczkę w Kotlinę Kłodzką.
2. Pocztywki tekstowo-obrazkowe z Kotliny Kłodzkiej (co najmniej 2 miejsca).
3. Pierwsza wizyta w Kotlinie Kłodzkiej – moje wrażenia.
4. List do angielskojęzycznego korespondenta na temat naszej wycieczki.
5. Wywiad z postacią historyczną poznaną w związku z pobytem na wycieczce.
6. Reportaż o wycieczce do lokalnej gazety.
7. Kartka do kroniki klasowej na temat wycieczki.
8. Strona z przewodnika turystycznego o wybranym miejscu lub obiekcie.
9. Sprawozdanie z przebiegu wycieczki dla dyrektora szkoły.
10. Najciekawszy dzień na naszej wycieczce klasowej.
11. Miejsce, które najbardziej utkwiło mi w pamięci i dlaczego.
12. Czego nowego nauczyłem się na naszej wycieczce – o Polsce, o mojej klasie, o sobie.
13. Co mnie zdziwiło lub zaskoczyło w Kotlinie Kłodzkiej.
14. Moje fascynacje i rozczarowania w związku z pobytem w Kotlinie Kłodzkiej.
15. Dlaczego gością z zagranicy warto na kilka dni zabrać w Kotlinę Kłodzką.
16. Jestem wychowawcą klasy gimnazjalnej. Organizuję wycieczkę w Kotlinę Kłodzką, lecz mam do dyspozycji tylko 2 dni. Co zaproponuję moim podopiecznym?
17. Kotliną Kłodzką i okolice w obiektywie mojego aparatu fotograficznego.
18. Kotliną Kłodzką i okolice w oczach młodego artysty-plastyka.
19. Podróże po Kotlinie Kłodzkiej i okolicach w oczach młodego reportera.
20. Góry Świętokrzyskie czy Kotliną Kłodzką – który zakątek Polski zrobił na mnie większe wrażenie i dlaczego.

Całość uwieńczył konkurs wiedzy o Kotlinie Kłodzkiej i okolicach, w którym nagrodami

były pomoce do nauki języka angielskiego oraz gadżety związane z wycieczką.

Konkurs wiedzy o Kotlinie Kłodzkiej i okolicach³⁾

Pytania eliminacyjne:

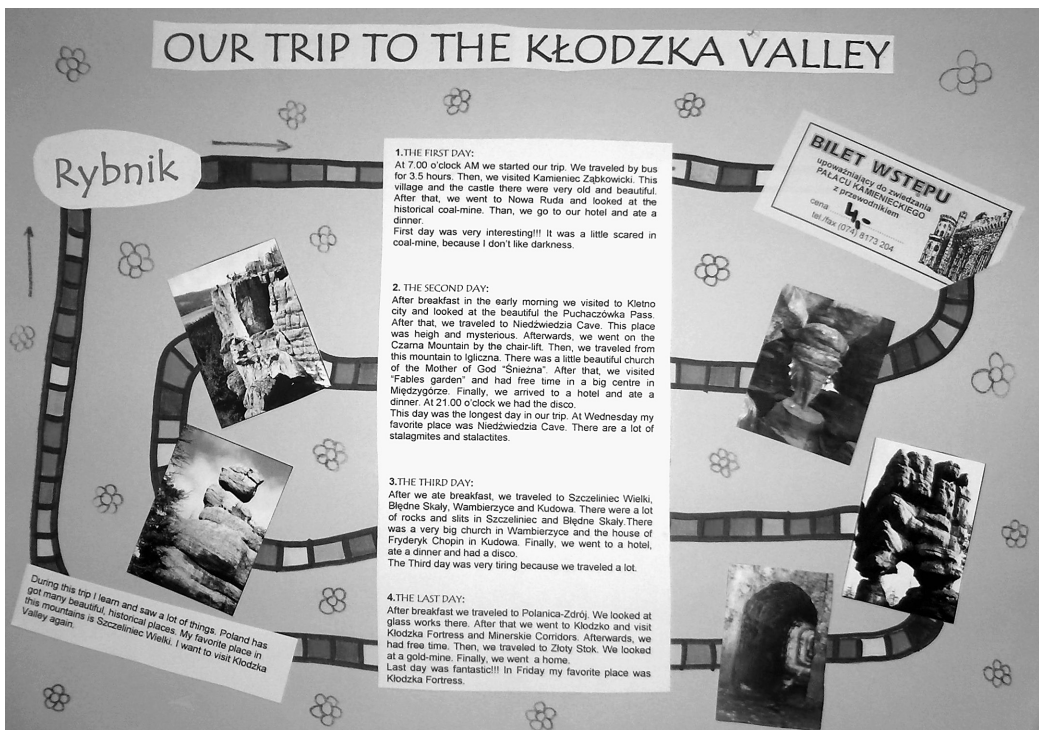
1. Co wspólnego ma pałac w Kamieńcu Żąbkowickim z pałacem w Rudach Raciborskich?
2. Co wspólnego ma pałac w Kamieńcu Żąbkowickim z Pałacem Kultury i Nauki w Warszawie?
3. Jakie atrakcje proponuje zwiedzającym zabytkowa kopalnia węgla kamiennego w Nowej Rudzie?
4. Jak brzmiała przedwojenna nazwa Żąbkowic Śląskich?
5. Ile pasm górskich otacza Kotlinę Kłodzką?
6. Które pasmo górskie Kotliny Kłodzkiej jest najwyższe?
7. Jak nazywa się szczyt – jedyne w Polsce miejsce graniczne 3 zlewisk morskich i w jakim jest paśmie?
8. Które pasmo Kotliny Kłodzkiej ma kształt rozrogu?
9. Na jaki szczyt w Kotlinie Kłodzkiej można wyjechać wyciągiem krzesełkowym?
10. Na jakiej górze mieści się sanktuarium Matki Boskiej Śnieżnej?
11. Co możemy zobaczyć na przełęczy Puchaczówka?
12. Szkielety jakich zwierząt znaleźli badacze w Jaskini Niedźwiedziej?
13. Podaj najciekawsze miejsca w Dusznikach-Zdroju (wymień co najmniej 2).
14. W jaki sposób można dotrzeć na Błędne Skały?
15. Które miejscowości Kotliny Kłodzkiej są zdrojami?
16. Co to znaczy, że miejscowość jest zdrojem? Jaki obiekt zazwyczaj posiada?
17. Podaj co najmniej dwa sanktuaria maryjne Kotliny Kłodzkiej.
18. Czemu służyły podziemne labirynty pod twierdzą w Kłodzku?
19. Figury jakiego świętego stawiano zazwyczaj nad wodą (na mostach, fontannach)?
20. Kim był św. Jan Nepomucen i dlaczego został kanonizowany?

³⁾ Źródła pomocne w opracowaniu konkursu o Kotlinie Kłodzkiej: Motak M. (2000), *Sudety część wschodnia*, Bielsko-Biała: Optimus Pascal SA; Materiały udostępnione w zwiedzanych obiektach i placówkach; mapy regionu.

21. Czy twierdza kłodzka była kiedykolwiek zdobyta?
 22. Jaki zakład pracy odwiedziliśmy na wycieczce i co tam widzieliśmy?
 23. W jaki sposób zdobywano Szczeliniec w XVIII i XIX wieku?
 24. Co prócz sztolni można zwiedzać w Muzeum Kopalni Żłota w Żłotym Stoku?
 25. Gdzie widzieliśmy podziemny wodospad?
 26. Jaki obiekt znajduje się na szczycie Czamej Góry, a jaki (z daleka widoczny) poniżej szczytu?
 27. Co wspólnego miały Kłodzko i Racibórz w lipcu 1997 roku?
 28. W jakiej miejscowości znajduje się ośrodek, w którym nocowaliśmy?
 29. W jakich obiektach religijnych Kotliny Kłodzkiej byliśmy? Wymień co najmniej trzy.
 30. Dlaczego tak wiele zabytków Ziemi Kłodzkiej uległo bezpowrotnej zagładzie, mimo iż na tych terenach w czasie II wojny światowej nie było prawie działań wojennych?
 31. Jaki zakon miał siedzibę w pobliżu pałacu w Kamieńcu Żąbkowickim?
 32. Jakie elementy architektoniczne i dekoracyjne miał kompleks pałacowy w Kamieńcu Żąbkowickim?
 33. Jak nazywa się miejscowość niedaleko Żąbkowic Śląskich, gdzie zapisano pierwsze zdanie w języku polskim?
 34. Jak nazywa się miejscowość na trasie naszego przejazdu z Żąbkowic do Nowej Rudy, położona na wysokiej przełęczy między Górami Bardzkimi a Sowimi?
 35. Które góry Kotliny Kłodzkiej są najmłodsze i wciąż rosną?
 36. Podaj wysokość Śnieżnika (można się pomylić o 50 m).
 37. Które pasma Kotliny Kłodzkiej leżą równolegle do siebie po obu stronach granicy państwa?
 38. Które trzy morza „rozdziela” Trójmorski Wierch i dopływami jakich głównych rzek są wypływające spod niego strumienie?
 39. Na jakiej rzece i w jakiej miejscowości możemy podziwiać najwyższy i najpiękniejszy wodospad w Kotlinie Kłodzkiej?
 40. Skąd przybyła na Igliczną cudowna figurka Matki Boskiej Śnieżnej?
 41. Z jakiego rodzaju uzdrowień pierwotnie zasłynęła cudowna figurka na Iglicznej?
 42. Grzbietem których gór prowadzi „autostrada sudecka” – wąska, kręta i stroma asfaltowa droga ponemiecka?
 43. Kto jest dyrektorem artystycznym festiwalu chopinowskich w Dusznikach?
 44. Z czego znany jest rezerwat Torfowisko pod Zieleńcem?
 45. Jaką potoczną nazwę ma droga w Górach Stołowych, łącząca Kudowę z Radkowem?
 46. Kto rozpoczął a kto ukończył budowę twierdzy kłodzkiej? Podaj nazwy państw.
 47. Czego „patronem”, a czego „opiekunem” nazywamy jest św. Jan Nepomucen?
 48. W jakim stylu wybudowana jest bryła kościoła Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Kłodzku, a w jakim stylu jest jego obecny wystrój?
 49. Do jakiego mostu często porównuje się zabytkowy most w Kłodzku na Młynówką (odnogą Nysy Kłodzkiej) i dlaczego?
 50. Dlaczego kościół Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Kłodzku wart jest zobaczenia?
 51. Jaka zbrodnia wydarzyła się na szlaku górskim w Kotlinie Kłodzkiej w 1997 roku i w których było to górach?
 52. Kim była Marianna Orańska?
 53. Chcesz zdobyć najwyższy szczyt Kotliny Kłodzkiej, Śnieżnik. Do jakiej miejscowości się udasz?
 54. Dlaczego ulica biegnąca koło naszego ośrodka jest tak ruchliwa? Dokąd prowadzi?
- Pytania finałowe:*
1. Dlaczego królowna Marianna Orańska to postać historyczna godna uwagi?
 2. Kim był w kopalniach Skarbnik?
 3. W którym wieku i w jakim stylu powstał pałac w Kamieńcu Żąbkowickim?
 4. Co oznaczają kolory pióropuszy na galowych czapkach górniczych?
 5. Co oznaczają kolory górniczych hełmów?
 6. Co w kopalni nazywano ulami?
 7. Jak nazywa się najwyższej położona miejscowość w Sudetach, będąca jednocześnie najpopularniejszym w Kotlinie Kłodzkiej terenem narciarskim?
 8. Po co turyści przyjeżdżają do Kletna?
 9. Czy człowiek pierwotny zamieszkiwał Jaskinię Niedźwiedzią?
 10. Jakie postacie widziałeś w Ogrodzie Bajek?
 11. Jakie formy krasowe spotykamy w Jaskini Niedźwiedzią?

12. Która miejscowość nazywana jest „śląską Jerozolimą” i dlaczego?
13. Co ciekawego posiadają Wambierzyce prócz bazyliki?
14. Gdzie w Kotlinie Kłodzkiej widzieliśmy ukrzyżowaną kobietę?
15. Skąd wzięty się czaszki w kaplicy w Czermnej?
16. Podaj nazwę co najmniej jednej miejscowości leżącej u stóp Szczelińca Wielkiego.
17. Podaj nazwy co najmniej trzech skał na szczycie Szczelińca Wielkiego.
18. Podaj co najmniej dwie charakterystyczne cechy bazyliki wambierzyckiej.
19. Dzielnicą jakiej miejscowości jest Czermna?
20. Dlaczego sierpniowe festiwale chopinowskie odbywają się właśnie w Dusznikach?
21. W którym źródle odwiedziliśmy pijalnię i na czym czuść nazwano jej wody zdrojowe?
22. Do jakich celów na przestrzeni wieków używana była twierdza kłodzka? Podaj co najmniej dwa.
23. Jakie atrakcje oferuje twierdza kłodzka dzisiejszym turystom? Wymień co najmniej dwa.
24. Jakiego rodzaju krajobraz widać w górnej części trasy wyciągu krzeselkowego na Czarną Górę?
25. Jaki obiekt znajduje się na Iglicznej prócz sanktuarium Matki Boskiej Śnieżnej?
26. Jak górnicy nazywali w kopalni „podłogę”, a jak „sufit”?
27. Co to jest antracyt?
28. Jak nazywał się architekt pałacu w Kamieńcu Żąbkowickim?
29. Jak nazywa się rzeka, na długim odcinku graniczna, oddzielająca Góry Orlickie od Bystrzyckich, z bardzo malowniczą doliną typu alpejskiego?
30. Kim był Michał Klahr?
31. Kto to był Franz Pabel?
32. W jaki sposób Franz Pabel przysłużył się Szczelińcowi?
33. Z którym obiektem sakralnym, odwiedzionym przez nas na wycieczce, związany był pierwszy arcybiskup Pragi, Amost z Pardubic?
34. Co to są „biała, zielona i różowa marianna” i na czym czuść je tak nazwano?
35. Którego pasma górskiego Kotliny Kłodzkiej ani nie odwiedziliśmy, ani w ogóle nie widzieliśmy w trakcie naszej wycieczki?

O zainteresowaniu uczniów wycieczką najlepiej świadczą poniższe zdjęcia przykładowych prac projektowych:



THE VALLEY OF KŁODZKO

All mankind dream about traveling to famous places like Paris or London, but in recess of Europe is a country where're mountains, sea and beautiful nature. An example of it is the Valley of Kłodzko which is in south Poland. Mountains ranges around the valley and the greatest value of that region are mineral waters in spas.

Firstly I advice to visit Kłodzko too see a mighty fortress with secret labyrinths. Well, it's fine to err some...

About mountains: generally Stowe mountains are visiting by tourists. To get up you need to go through many stairs. It can be exhausting but all off it, is for your health.

There 's also a track called "the way of one hundred turnings" which leads from Radków to Kudowa Zdrój.

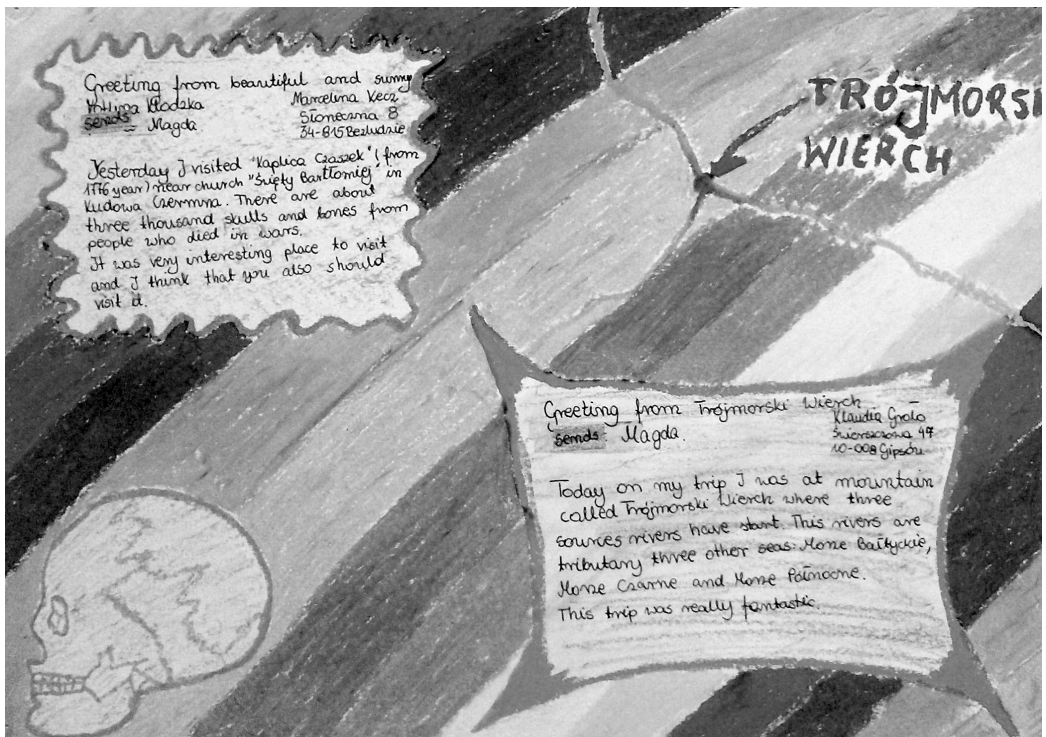
Next interesting place to visit is the Sanctuary in Wambierzyce. There took place a miracle. When blindman prayed, he got back his eyes. Many people went there and accepted that place as holy.

In that region are a lot of places worth sight, so if you want to be different and run away from street's motion... You should visit the Valley of Kłodzko.

Not only to breathe fresh air, but also for own pleasure.



Castle in Kamieniec Ząbkowicki
- next antique worth sight



Greeting from beautiful and sunny
Hutina Kłodzka
sends - Magda
Marcelina Kocz
Sionosma 8
34-815 Besudziak

Yesterday I visited "kaplica Czaszek" (from 1776 year) near church "Święty Bartłomiej" in Kudowa Górzna. There are about three thousand skulls and bones from people who died in wars. It was very interesting place to visit and I think that you also should visit it.

Greeting from Trójmorski Wierch
sends - Magda
Klaudia Grala
Świerczakowa 17
10-008 Gipszka

Today on my trip I was at mountains called Trójmorski Wierch where three sources rivers have start. This rivers are tributary three other seas: Morze Bałtyckie, Morze Czarne and Morze Północne. This trip was really fantastic.

KŁODZKA VALLEY OR ŚWIĘTOKRZYSKIE MOUNTAINS

I liked both trips, but when I must choose one, well... probably I liked more our visit in Kłodzka Valley. Why? I can't explain it exactly, but I'll try:

- For first: in Kłodzka Valley we haven't got much free time, so we weren't never bored. In Świętokrzyskie Mountains was conversely.
- Secondly: every evening (in Kłodzka V.) we had disco or volleyball and tennis matches. I remember that in Świętokrzyskie Mt. only once we had party, but we didn't enjoy goodly.



Place which disappointed me: gold mine in Złoty Stok.



Place which I liked: Kłodzka Fortress.

Both plans of our trips were quite interesting. There were places which I liked very much (for example Paradise Cave or rocks which were called Błędné skaly) and places which disappointed me (like museum of clocks in Jedrzejów or gold mine in Złoty Stok).

Atmosphere on trips wasn't really good, but I didn't complain...

And I think that our next trip will move better than these.

Travel to Kotelina Kłodzka why not?!



Kotelina Kłodzka is in South-West of Poland. It's beautiful place: interesting for tourist, perfect for people witch like: climbing, walking, skiing, snowboarding; and for everyone witch love mountains.

Prices aren't very high in here. Hotels aren't expensive and they're also very nice. For people in south Poland religion is very important, so you can also see here a lot of churches f.e.: Church "Wniebowzięcia NMP"; Sanctuary "Matki Boskiej Śnieżnej" etc.. Kotelina Kłodzka is inside of 6 mountains: Masyw Śnieżnika; Bardzkie mountains; Sowie mountains; Złote mountains; Stołowe mountains and Orlickie mountains.

People visits Kotelina Kłodzka because there are a lot of monuments in here:

Stronghold in Kłodzko, a lot of beautiful churches, Niedzwiedzia paradise, Skull's chapel etc. If you have got some time I recommended you, visit one of the health resorts (f.e: "Wielka pieniawa"). Kotelina Kłodzka is great place to relax, breath some fresh air, clam down.

The most beautiful and interesting places witch you must see in Kotelina Kłodzka are: Niedzwiedzia paradise, Waterfall in Międzygórze, Stronghold in Kłodzko and Church in Wambierzyce. I'm sure that you'll like those places.

There are something special for people witch like fear or horrors. In Kudowa is Skull's chapel, it is a bit strange but this place has very interesting story.

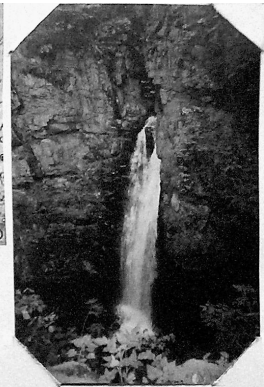


You've got some money???

You've got free time???

You should visit "Kotelina Kłodzka"!!!!

You'll be not disappoint!!!!

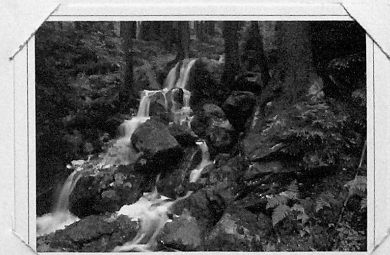


Waterfall in Międzygórze.



Kłodzko Kościół Wniebowzięcia NMP

Church in kłodzko. It's very beautiful and rich.



PARK NARODOWY GOR STOLOWYCH

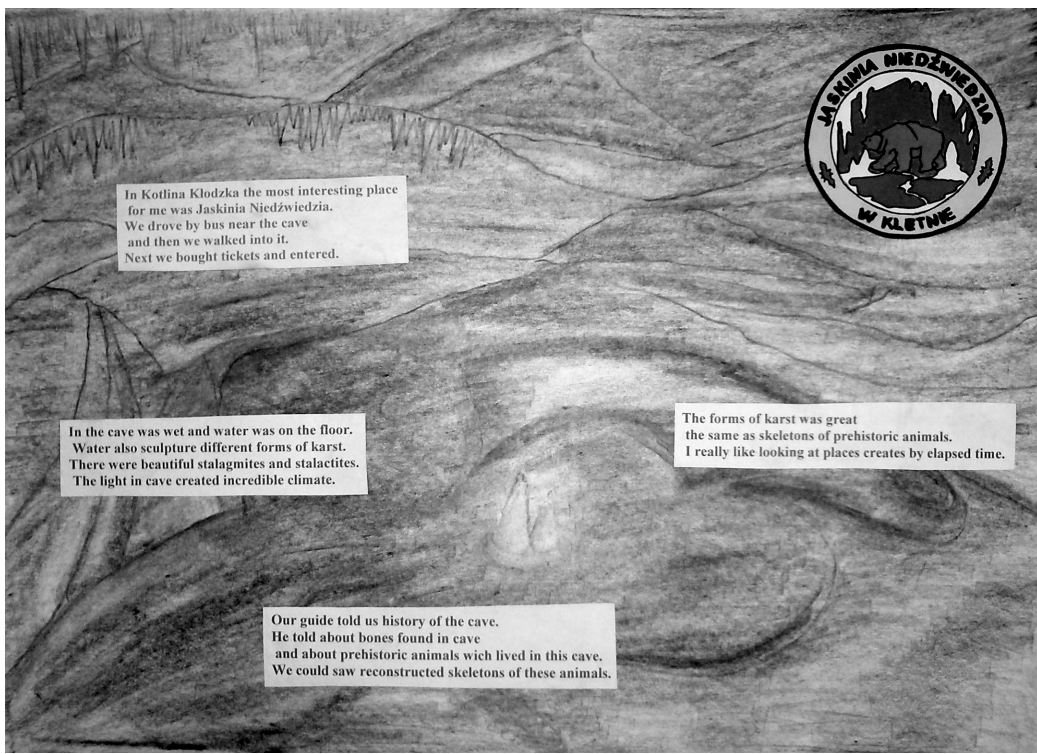
Everywhere, in Kotelina Kłodzka, you can see beautiful views.



Have you got some free time? Do you want to have some great fun? I invite you heartily to **KOTLINA KLÓDZKA!**



You can visit there a lot of great places, such as Jaskinia Niedźwiedzia with a lot of interesting stalagmites and stalactites, indescribable Błędne skały, lovely views and much more! In Kotlina Kłodzka there are a lot of inexpensive hostels, so don't worry about night's lodging. I hope I convinced you. So... See you in Kotlina Kłodzka!



In Kotlina Kłodzka the most interesting place for me was Jaskinia Niedźwiedzia. We drove by bus near the cave and then we walked into it. Next we bought tickets and entered.

In the cave was wet and water was on the floor. Water also sculpture different forms of karst. There were beautiful stalagmites and stalactites. The light in cave created incredible climate.

The forms of karst was great the same as skeletons of prehistoric animals. I really like looking at places creates by elapsed time.

Our guide told us history of the cave. He told about bones found in cave and about prehistoric animals wich lived in this cave. We could saw reconstructed skeletons of these animals.

The best day of our trip to the Kotlina Kłodzka

In my opinion, the best day of our trip was second day (6th October 2004).

In this day we were in a Bear's Cave, where we could see stalactites, stalagmites, stalagnates and Bear's skeleton. There are bones of a Cave's Lion, cave's hyena and many stones. After this we went on a lift to a Black Mountain. When we went down, we traveled a church Matki Boskiej Snieżnej. Then we went to a Fairytale's Garden. Later we went to see waterfall Wilczki and in this day was disco.

For me this day was the best.

Kasia Ciba



(grudzień 2006)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Jolanta Kałwa¹⁾
Mysłowice

Villard de Lans w Mysłowicach – Sur le traces de la jeune Pologne

Uczenie się języka obcego jest nierozdzielnie związane z poznawaniem kultury i cywilizacji danego kraju. Od 1 maja 2004 r. Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, co zwiększyło możliwości naszej młodzieży korzystania z edukacyjnych programów europejskich, a także potwierdziło konieczność uczenia się języków obcych.

W wymianach językowych, które realizuję od 1993 r., starałam się przybliżyć uczniom nie tylko różne aspekty językowe charakterystyczne dla poszczególnych regionów Francji, ale również te wszystkie elementy socjokulturowe, bez których niemożliwe jest zrozumienie drugiego narodu, jego sposobów myślenia, wartości i ideałów.

Młodzież francuska przybywająca do Polski miała również okazję poznać nasze zwyczaje regionalne (spotkania z grupami folklorystycznymi), polską kuchnię (degustacja polskich specjałów przygotowanych przez uczniów i ich rodziców), zabytki polskiej kultury (zwiedzanie Krakowa, Warszawy, Oświęcimia i Zakopanego) oraz polskie życie codzienne (pobyt w polskich rodzinach).

W marcu tego roku mieliśmy przyjemność gościć u siebie grupę 37 uczniów z zaprzyjaźnionego z nami liceum w Villard de Lans. W programie pobytu było jak zwykle zwiedzanie Oświęcimia i Zakopanego, ale tym razem to uczniowie naszej szkoły przygotowali krótkie opracowania dotyczące zabytków, które mieli zwiedzać ich

francuscy goście, pokazując im Kraków Młodej Polski, prezentując sylwetki kilku związanych z tym okresem malarzy, nieznanych przeciętnemu francuskiemu turyście.

W opracowaniu przewodnika brali udział uczniowie zainteresowani językiem francuskim, pasjonaci wiedzy o Francji i Europie. Praca polegała na zebraniu różnych materiałów w języku polskim i francuskim a następnie wybraniu najbardziej interesujących – zdaniem uczniów informacji – i opracowaniu ich na potrzeby przygotowywanej wymiany.

Pierwszym etapem sprawdzającym skuteczność i jasność opracowań, było przygotowanie lekcji, na której grupa uczniów przedstawiła swoim kolegom *Cracovie – sur les traces de la Jeune Pologne*. Zajęcia spotkały się z dużym uznaniem ze strony uczestników i potwierdziły celność wybranych informacji.



Cracovie – sur les traces de la Jeune Pologne

On arrive sur La Place du Marché

Le Rynek Główny, l'une des plus grandes places médiévales d'Europe est située au coeur de Cracovie et participe depuis des siècles à la vie quotidienne des habitants.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i wiedzy o kulturze w II Liceum Ogólnokształcącym w Mysłowicach.

Les touristes peuvent y admirer d'un côté les magnifiques immeubles construits entre le XIV et XIX siècle, mais aussi les Halles aux draps, l'église Notre Dame et La statue d'Adam Mickiewicz

Pour faire quelques courses on entre dans les Halles aux draps

Les Halles ont été construites au XIII. Au XIV, après un incendie, le bâtiment gothique a été remplacé par une construction de style renaissance. En 1875 les Halles ont été restaurées par l'architecte Tomasz Prylinski aidé par Jan Matejko

Après avoir admiré et acheté quelques cadeaux on commence à visiter le Musée National – Halles aux draps

Le musée national occupe l'ancienne salle de vente située au premier étage – c'est dans ce musée on a exposé pour la première fois des oeuvres de la Jeune Pologne. On y trouve des peintures de Władysław Podkowiński, avec un de ses tableaux le plus célèbres *Folies*, de Józef Chełmoński et *Le Quadrigue*, de Stanisław Witkiewicz inspirateur de l'architecture de Zakopane qui est représenté dans le musée par *Le Foch*, de Jacek Malczewski et bien sûr de Jan Matejko. Et voici quelques informations sûr les peintres dont les tableaux on peut admirer dans le musée.

Jan Matejko (1838-1893)

Il est né et étudiait à Cracovie. En 1852, il a commencé ses études à l'école des Beaux Arts de Cracovie pour les poursuivre ensuite à Munich. De 1873 à sa mort il dirigeait l'école des Beaux Arts en influençant la peinture de ses élèves, tels que: S. Wyspiański, J. Mehoffer, J. Malczewski, W. Tetmajer.

Il était connu à l'étranger en exposant ses tableaux à Munich, Paris, Vienne, Rome et a obtenu la médaille d'or aux expositions de Paris 1865, 1867, 1878. Il réalisait des tableaux de tous genres, mais sa plus grande passion c'était la peinture historique de forme monumentale.

Stanisław Wyspiański (1869-1907)

Il a fait ses études à l'école des Beaux Arts de Cracovie, aux côtés de J. Mehoffer et il avait comme professeur J. Matejko. Il étudiait ensuite l'histoire, l'histoire de l'art et la littérature à l'Université Jagellonne. En 1890, il voyageait en Europe et il était impressionné par l'architecture gothique. De 1891 à 1894 il vivait à Paris où il

suivait des cours à l'Académie Colarossi. En 1894 il est retourné à Cracovie, où il s'est lancé dans la décoration de l'église des Franciscains. En 1898, il s'est associé à Przybyszewski pour diriger *La Vie* qui constituait une référence pour la Jeune Pologne.

Il a accompli une véritable révolution dans le théâtre. Il a écrit beaucoup de pièces théâtrales influencées par la tragédie grecque, la poésie d'Adam Mickiewicz et la musique de Wagner. En 1901, la première des *Noces* lui a ouvert la voie de la renommée.

Jacek Malczewski (1854-1929)

Il étudiait à l'école des Beaux Arts de Cracovie, a été élève de J. Matejko, mais a rompu vite avec l'académisme et le réalisme de son maître. Il a suivi des cours en Italie, en Suisse, à Munich. Après son retour il enseignait à l'école des Beaux Arts de Cracovie en devenant l'un des principaux représentants du mouvement de la Jeune Pologne. Au début de sa carrière, il a réalisé un certain nombre de tableaux réalistes sur le thème de la servitude de la Pologne, mais vers 1890 il s'est tourné vers le symbolisme en s'inspirant des légendes populaires et de la mythologie antique. Ses tableaux très personnels font surgir des spectres où la Pologne apparaît sous différents traits comme mère impuissante aux mains liées ou vêtue de la cape des insurgés de 1863, allégorie d'une Pologne renaissante.

Josef Mehoffer (1869-1946)

Il est né à Lwów en 1869 et après sa famille s'est installée à Cracovie. Il étudiait à l'école des Beaux Arts où il était l'élève de Jan Matejko. En 1889 avec Wyspiański, il s'est lancé dans la rénovation de l'église Notre Dame sous la direction de Jan Matejko.

Il a fait un long séjour à Vienne et a complété son éducation artistique à Paris. A Paris, où il s'est installé avec Wyspiański, il a rencontré Mucha et Gauguin. De retour en Pologne il a été un des co-fondateurs de l'Association des artistes polonais *Sztuka*, créé en 1897 sur le modèle de la Société de la sécession viennoise dont il a été membre pendant quelques années.

A partir de 1900 il enseignait la peinture religieuse et décorative à l'Académie des Beaux Arts de Cracovie dont il est devenu le recteur. Il collaborait aux revues *Chimera* et *Życie* qui étaient une référence dans la littérature de la Jeune Pologne. Il

s'est lancé dans l'art décoratif avec l'ameublement de la salle de conférence du bâtiment *le Globe*, siège de l'ancienne chambre de commerce et de l'industrie en 1905-1907.

Stanisław Ignacy Witkiewicz (1887-1939)

Fils de Stanisław Witkiewicz, Stanisław Ignacy Witkiewicz – appelé aussi Witkacy – était à la fois peintre, photographe, écrivain, journaliste. Il a passé la plus grande partie de sa vie à Zakopane, mais il a voyagé aussi en Italie, à Munich, à Paris et il a participé à un voyage en Australie avec l'anthropologue B. Malinowski.

Il a étudié à l'Académie des Beaux Arts à Cracovie chez J. Mehoffer de 1904 à 1910. En 1910 il s'est installé à Zakopane. Son art se développe dans l'atmosphère de La Jeune Pologne mais est aussi influencé par les formistes et des expressionnistes. Il a écrit une trentaine de pièces de théâtre où il a développé sa théorie de l'absurde. Il s'est donné la mort le 18 septembre 1939 lors de l'invasion des soviétiques dans l'est de la Pologne.

En 1989, son corps – dont l'authenticité a été contestée plus tard – a été exhumé pour être enterré à Zakopane.

On sort du musée.

C'est le moment d'entrer au café «Noworolski» pour admirer la décoration des salles.

Café *Noworolski*

Ce café se trouve sous une des arcades des Halles et porte le nom du propriétaire qui l'a décoré dans le style sécessionniste typique de l'époque. Le café est constitué de quatre salles avec chacune sa propre décoration.

Après on se dirige vers l'église Notre Dame, et en suivant la rue *Floriańska* on entre au café *Jama Michalika*.

L'église Notre Dame

La place du marché est dominée par l'église Notre Dame, appelé aussi basilique. C'est l'une des plus belles églises gothiques de Pologne. On la visite surtout pour voir le célèbre retable sculpté par Veit Stoss, véritable chef-d'œuvre de l'art gothique tardif, représentant des scènes de la vie de la Vierge et du Christ, et les vitraux du chœur – probablement les plus anciens de Pologne – autre chef-d'œuvre du XIV^e s.

Outre sa fonction d'église, elle fut aussi une tour de guet. Aujourd'hui encore de la plus haute flèche, une trompette sonne toutes les heures une mélodie, appelée 'hejnał' interrompue brusquement. Cette coutume remonte à l'époque des invasions tatares où la sentinelle qui sonnait l'alarme a été mortellement blessée par une flèche.

L'église, dont les origines remontent aux XIII et XIV^e s. a subi de nombreuses restaurations. La dernière, qui date du XIX^e s. eui a rendu son caractère gothique.

Café *Jana Michalika*

En 1895 Apolinary Michalik a ouvert la pâtisserie rue *Floriańska*. En 1905, les écrivains Jan Auguste Kisielewski et Tadeusz Boy-Żeleński, ont décidé d'ouvrir un nouveau cabaret littéraire et satirique qu'ils ont appelé «Zielony Balonik» et comme lieu de réunion ils ont choisi la pâtisserie de A. Michalik, nommée à partir de ce moment *Jama Michalika*.

Jama Michalika est devenue très vite le cabaret le plus réputé de la ville où se réunissaient l'élite intellectuelle et artistique de la ville.

Dans la première salle, on peut découvrir, accrochés aux murs des caricatures et des peintures représentant des scènes de théâtre ou des paysages d'artistes d'époque.

La deuxième salle a été aménagée par Karol Frycz et exprime ses liens avec la sécession viennoise mais aussi avec le mouvement arts and crafts anglais.

Aujourd'hui c'est le café très connu et visité par beaucoup de touristes.

Przygotowany przez uczniów przewodnik spełnił swoją rolę promując wśród naszych francuskich gości malarstwo polskie, dotychczas przez nich nieznanie oraz Kraków fin de siècle. Przypomnieliśmy im, że to miasto było kolebką różnorodnych poszukiwań artystycznych, które przejawiały się podobnie jak w Europie Zachodniej licznymi prądami artystycznymi, znanymi pod nazwami: *art nouveau, secesja, moderne style, symbolizm, neoromantyzm*.

Tak przygotowany spacer po Krakowie pozwolił zrozumieć, że w Polsce nieistniejącej wówczas na mapach (o czym francuscy uczniowie nie wiedzieli) prąd ten był silnie związany z kontekstem politycznym i historycznym oraz

z aspiracjami Polaków w dążeniu do odnowy narodowej.

Każda wymiana to mnóstwo pracy i dodatkowego stresu dla nauczyciela, ale warto się tego podjąć, bo jest to dodatkowy kontakt z językiem, możliwość nawiązania nowych przyjaźni oraz poznania tych wszystkich aspektów cywilizacji,

których nie sposób dostrzec w trakcie turystycznych podróży wakacyjnych.

Dla uczniów wymiana to często pierwszy tego typu wyjazd za granicę, a przede wszystkim motywacja do nauki języków, które są nieodzownym elementem funkcjonowania w dzisiejszej Europie.

(czerwiec 2006)

Justyna Wróbel¹⁾
Katowice

Poezja Wisławy Szymborskiej a glottodydaktyka – propozycje ćwiczeń na Walentynkowe Święto Zakochanych

“Każdy przecież początek
to tylko ciąg dalszy
a księga zdarzeń
zawsze otwarta w połowie”.

Wisława Szymborska – *Miłość od pierwszego wejrzenia*

Odkąd zmysłowa Ewa o ponętnych kształtach skusiła biblijnego Adama na rajskie czerwone jabłuszko z zakazanego przez Boga drzewa, a więc od zarania ludzkości, ekscytujący motyw miłości między mężczyzną a kobietą wdziera się z ogromnym hukiem w nasze życie. Trudno jest mu się oprzeć. Również lekcja języka obcego przeprowadzona tuż przed Walentynkowym Świętem Zakochanych 14 lutego może być znakomitą okazją, by poruszyć bliski przecież sercom naszych uczniów temat.

Wydawać by się mogło, że temat ten jest już od dawna pokryty kurzem i przeżarty rdzą zapomnienia. Przecież stał się inspiracją, z której czerpała rzesza znanych poetów. Czy jest więc jeszcze możliwym świeże spojrzenie na tę tematykę, tym razem z perspektywy glottodydaktyki? Myślę, że tak. Poniżej przedstawię ćwiczenia w języku włoskim, których wspólną osią będzie walentynkowy temat *amore*:

- ▶ *L`amore a prima vista – Miłość od pierwszego wejrzenia* Wisławy Szymborskiej – odnajdziemy duszę poezji w jej wierszu przetłumaczonym na język Petrarcki przez Pietro Marchesani.
- ▶ *11 minuti – Jedenaście minut* – Paolo Coelho,

czyli spróbujemy, używając metafor w języku obcym, odpowiedzieć, czym jest namiętność i co sprawia w naszym życiu.

- ▶ Dlaczego to właśnie 14 lutego został ustanowiony Dniem Zakochanych? Dlaczego Święty Walenty, biskup umbryjskiego miasteczka Terni, jest patronem Zakochanych całego świata? Temu będzie poświęcone ostatnie ćwiczenie, które zamknie moje rozważania na temat *amore*.



Propozycje ćwiczeń



Księga zdarzeń zawsze otwarta w połowie – poezja Wisławy Szymborskiej w języku włoskim – *È il libro degli eventi è sempre aperto a metà* - la poesia di Wisława Szymborska in italiano.

Poziom: zaawansowany

Cele językowe: pisemne tłumaczenie poezji z języka włoskiego na polski, poszerzenie słownictwa, wprowadzenie elementów konwersacji.

Rola nauczyciela: rozdaje studentom kserokopie z wierszem Wisławy Szymborskiej w języku włoskim. Studenci otrzymują jedynie wypełnioną

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

lewą część (tj. włoskojęzyczną), a prawą część (tj. serce po prawej stronie) otrzymują pustą. Mają dokonać przekładu wiersza na język polski. Warto, by ćwiczenie przybrało formę zadania domowego. Wtedy uczący się nie będą ograniczeni czasem, co wydaje się dość istotne przy tłumaczeniu poezji. Niebezpieczeństwem może być tylko to, że odnajdą polską wersję wiersza. Dlatego wyraźnie podkreślam, że należy dokonać tłumaczenia włoskiej wersji wiersza, co nie jest przecież równoznaczne z tym, że będzie ono dokładnym odzwierciedleniem oryginału.

Na następnych zajęciach, gdy porównamy wersje wszystkich studentów, odczytuję polski wiersz W. Szymborskiej (który znajduje się w tekście poniżej po prawej stronie w rysunkach przedstawiających serca). Często zdarzało mi się, że moi studenci usłyszawszy oryginalny wiersz W. Szymborskiej, mieli zastrzeżenia do tłumaczenia Pietra Marchesani, twierdząc, że sami dokonaliby bardziej interesującego przekładu. Słowem, nie tylko poezja W. Szymborskiej, ale również jej tłumaczenia na inne języki, mogą wzbudzać, jak się okazuje, autentyczne zainteresowanie.

Miłość od pierwszego wejrzenia – L`amore a prima vista – Wisława Szymborska²⁾

*1. Sono entrambi convinti
che un sentimento
improvviso li unì.
È bella una tale certezza
ma l'incertezza è più bella.*

*1. Oboje są przekonani,
że połączyło ich uczucie
nagle.
Piękna jest taka pewność,
ale niepewność piękniejsza.*

*2. Non conoscendosi prima,
credono
che non sia mai successo
nulla fra loro.
Ma che ne pensano le strade,
le scale, i corridoi*

*2. Sądzą, że skoro nie znali
się wcześniej,
nic między nimi nigdy się nie
działo.
A co na to ulice, schody,
korytarze?*

²⁾ W. Szymborska (1998), *Nic darowane. Nulla in regalo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 198-201.

3. Vorrei chiedere loro
se non ricordano –
una volta un faccia a faccia
forse in una porta girevole?
uno “scusi” “nella ressa?”
un “ha sbagliato numero” nella
cometata?
- ma conosco la risposta.
No, non ricordano.

3. Chciałabym ich zapytać,
czy nie pamiętają –
może w drzwiach obrotowych
kiedyś twarzą w twarz?
jakieś „przepraszam” w ścisku?
głos „pomyłka” w słuchawce?
- ale znam ich odpowiedź.
Nie, nie pamiętają.

4. Li stupirebbe molto
sapere
che già da parecchio
il caso stava giocando con
loro.

4. Bardzo by ich zdziwiło,
że od dłuższego już czasu
bawił się nimi przypadek,

5. Non ancora del tutto pronto
a mutarsi per loro in destino,
li avvicinava e allontanava
tagliava loro la strada
e soffocando una risata
si scansava con un salto.

5. Jeszcze nie całkiem gotów
zamienić się dla nich w los,
zbliżał ich i oddalał,
zabiegał im drogę
i tłumiąc chichot
odskakiwał w bok,

6. *Vi furono segni, segnali,
che importa se indecifrabili.*

*Forse tre anni fa
o il martedì scorso
una fogliolina volò via
da una spalla a un'altra?
Qualcosa fu perduto e qualcosa fu raccolto
Chissà, forse già la palla
tra i cespugli dell'infanzia*

6. *Były znaki, sygnały,
cóż z tego, że nieczytelne.*

*Może trzy lata temu
albo w zeszły wtorek
pewien listek przefrunął
z ramienia na ramię?
Było coś zgubionego i podniesionego.
Kto wie, czy już nie piłką
w zarosłach dzieciństwa?*

7. *Vi furono maniglie e campanelli
su cui anzitempo*

un tocco si posava su un tocco.

*Valigie accostate nel deposito
bagagli.*

*Una notte, forse, lo stesso sogno,
subito confuso al risveglio.*

7. *Były kłamki i dzwoneki,
na których zawczasu*

dotyk kładł się na dotyk,

Walizki obok siebie w przechowalni.

*Był może pewnej nocy jednakowy
sen,
natychmiast po zbudzeniu zamazany*

8. *Ogni inizio infatti
è solo un seguito
e il libro degli eventi
è sempre aperto a metà.*

8. *Każdy przecież początek,
to tylko ciąg dalszy,
a księga zdarzeń
zawsze otwarta w połowie.*

Ćwiczenie alternatywne: Wiersz może być zaproszeniem do konwersacji w języku włoskim na tematy:

- ▶ Czy istnieje miłość od pierwszego wejrzenia?
- ▶ Czy różnice się przyciągają?
- ▶ Czy lepiej, by zakochani różnili się zainteresowaniami (np. partner interesuje się informatyką, a partnerka literaturą piękną) czy cechami charakteru (np. introwertyzm/ekstrawertyzm itp.)?

▼ *Namiętność sprawia ...*, czyli *11 minuti* Paolo Coelho – *La passione ti fa ...*, cioè *11 minuti* di Paolo Coelho

Poziom: zaawansowany

Cele językowe: wypowiedź pisemna *Czym jest namiętność?*, pisemne tłumaczenie fragmentu prozy z języka włoskiego na polski, poszerzenie słownictwa.

Rola nauczyciela: Najpierw prosi uczestników o pisemną wypowiedź (np. 6-8 zdań) na temat *Czym jest namiętność?* Wypowiedź ma być zredagowana w języku włoskim i ma się zaczynać słowami: *La passione ti fa smettere di mangiare, di dormire, di lavorare ...*

Następnym etapem jest odczytanie prac studentów. Można też przedstawić, ale dopiero na kolejnych zajęciach, tylko te najciekawsze. Wtedy nastąpi konfrontacja wypowiedzi studentów i Paolo Coelho na ten temat. Studenci otrzymują kserokopie fragmentu jego najnowszej książki *Jedenaście minut* w języku włoskim. Fragment zaczyna się właśnie od słów *La passione ti fa smettere di mangiare, di dormire, di lavorare...* Ich zadanie polega na pisemnym przetłumaczeniu poniższego fragmentu z języka włoskiego na język polski.

“La passione ti fa smettere di mangiare, di dormire, di lavorare, di vivere in pace. Molti si spaventano perché, quando compare, distrugge tutto ciò che di vecchio incontra.

Nessuno vuole mettere a soqquadro il proprio mondo.

Perciò alcune persone – tante – riescono a controllare questa minaccia (...). Sono gli ingegneri delle cose superate.

Altri individui pensano esattamente il contrario: si abbandonano senza riflettere, aspettandosi

di trovare nella passione la soluzione di tutti i loro problemi. Attribuiscono all'altro il merito della propria felicità, e la colpa della propria possibile infelicità. Sono sempre euforici perché è accaduto qualcosa di meraviglioso, oppure depressi perché un evento inatteso ha finito per distruggere tutto.

Sottrarsi alla passione, o abbandonarsi ciecamente: quale di questi atteggiamenti è il meno destruttivo? Non lo so.³⁾

Tłumaczenie:

Namiętność sprawia, że przestajemy jeść, spać, pracować. Burzy nasz spokój. Wielu jest przerażonych, ponieważ gdy się pojawia, niszczy wszystko to, co należy do przeszłości. Nikt nie chce wyrzucić własnego świata do góry nogami. I dlatego wielu osobom udaje się kontrolować to zagrożenie (...). Są inżynierami minionych spraw.

Inni postępują dokładnie inaczej: oddają się namiętności bez zastanowienia, oczekując, że w niej odnajdą rozwiązanie wszystkich swoich problemów.

To innym zawdzięczają własne szczęście i to innych obwiniają za własne nieszczęście.

Stale wpadają w euforię, ponieważ przydarzyło im się coś cudownego, albo – w depresję, ponieważ jakieś niespodziewane zdarzenie właśnie wszystko niszczy im.

Bronić się przed namiętnością czy ślepo jej ulec? Co jest mniej niszczycielskie? Nie wiem.

▼ *Perché il 14 febbraio è il Giorno degli Innamorati? – leggenda legata a San Valentino.* Dlaczego 14 lutego jest Dniem Zakochanych? – legenda związana ze świętym Walentym.

Poziom: przynajmniej średnio zaawansowany

Cele językowe: tłumaczenie konsekwentne z włoskiego na polski, zrozumienie ze słuchu, umiejętność wykonywania szybko i sprawnie notatek w języku obcym, poszerzenie słownictwa, wypowiedź pisemna *Lettere a Cupido – Listy do Kupidyna* – rzymskiego boga miłości, utożsamianego z greckim Erosem lub *Scriviamo i valentini* – Napiszmy Walentynki.

Rola nauczyciela: Opowiada w języku włoskim legendę o świętym Walentym. Zadaniem uczestników lekcji jest notowanie tego, co mówi nauczyciel. O tym, że umiejętność szybkiego i rozumnego robienia notatek jest niezwykle

³⁾ Coelho P. (2004), *Undici minuti*, Milano: Bompiani, s. 123.

cenna, nie trzeba chyba nikogo szczególnie przekonywać. Jeśli studenci nie rozumieją jakiegoś słowa, nauczyciel stara się je wyjaśnić parafrazą. Gdy tylko skończy opowiadać legendę, studenci przetłumaczą ją ustnie na język polski. Dobrze jest wiedzieć, że często w tłumaczeniu konsekwentnym studenci wolą, by tekst był podzielony na fragmenty 3-5 zdaniowe.

Leggenda legata a San Valentino⁴⁾

Navigando su Internet e scrivendo nel motore di ricerca: "San Valentino", possiamo trovare molte leggende in merito. Ne ho scelta una e ve la racconto. Essa spiega perché il 14 febbraio fu scelto come il Giorno degli Innamorati e perché il Santo divenne il loro Patrono.

Tanti secoli fa, il 15 febbraio (quindi, un giorno solo dopo il 14 febbraio) venivano celebrati "Lupercali". Erano le festività pagane organizzate in onore di Luperco che era il dio di fertilità.

Una delle leggende narra che durante i festeggiamenti i nomi delle donne e degli uomini venivano messi in una scatola. Non appena vennero mescolati, un bambino li tirava a sorte in modo da formare delle coppie che, in onore del dio di fecondità, dovevano vivere insieme tutto l'anno come se fossero marito e moglie.

Quello, ovviamente, non era piaciuto alla chiesa cristiana che decise di interrompere il rito pagano e di sostituire Luperco con un santo. Perché i sacerdoti cristiani scelsero San Valentino come il Patrono e il Protettore degli Innamorati? E perché il 14 febbraio divenne il giorno dell'Amore? Cerchiamo oramai di rispondere a queste domande.

Tanti anni fa, c'era il vescovo di Terni (una delle città umbre d'Italia) che si chiamava Valentino. Una delle leggende racconta che lui, per primo, celebrò il matrimonio fra un soldato pagano e una giovane cristiana, così diventò il Protettore degli Innamorati. La leggenda dice anche che, purtroppo, qualche giorno dopo, la giovane sposa si ammalò gravemente. Era una forma di tisi. Quando lei era al capezzale, suo marito, non più pagano, chiese al vescovo di morire assieme a lei. San Valentino parlò con Dio e grazie a questo gli sposi non si separarono, ma vissero insieme felici nell'aldilà.

Adesso sapete perché San Valentino, il vescovo di Terni, fu scelto come il Santo dell'Amore.

Ritorniamo ora all'altra domanda: perché proprio il 14 febbraio festeggiamo il Giorno degli Innamorati?

Visto che il vescovo Valentino era cristiano, fu perseguitato dall'imperatore pagano. Non volle convertirsi al paganesimo e perciò fu condannato a morte. Prima, però, come narra una delle leggende, venne lapidato e decapitato, così subì il martirio e divenne santo.

Oggi le sue spoglie si trovano nella basilica di Terni in Umbria accanto alla statua d'argento dove leggiamo: "San Valentino, patrono dell'Amore".

Sono i carmelitani che oggi prendono cura della Basilica dedicata a San Valentino dove si svolge La Festa della Promessa. Durante questa festa i futuri sposi si scambiano le promesse d'amore.

Tutti sanno che il 14 febbraio si scambiano i biglietti d'amore detti "valentini". L'usanza viene dai paesi anglosassoni.

Comunque, pochi son venuti a sapere che San Valentino era il santo italiano martirizzato appunto il 14 febbraio.

Streszczenie

Surfując po Internecie można znaleźć wiele legend, które wyjaśniają, dlaczego 14 lutego jest Dniem Zakochanych i dlaczego to właśnie święty Walenty jest ich patronem.

Dawno temu, corocznie 15 lutego (a więc zaledwie jeden dzień po dzisiejszych Walentynkach) były organizowane Luperkalia. Były to pogańskie uroczystości organizowane na cześć Luperkusa – boga płodności. Jedną z legend opowiada, że wtedy do pudełka wkładano imiona kobiet i mężczyzn, po czym mieszano je wszystkie razem. Następnie jedno z dzieci losowało imiona w taki sposób, by utworzyć pary, które miały w ciągu roku współżyć ze sobą jak mąż i żona.

Nie podobało się to, oczywiście, Kościołowi, który postanowił przerwać ten pogański rytuał a Luperkusa wymienić na jakiegoś świętego.

Co zdecydowało o wyborze świętego Walentego jako patrona zakochanych i dlaczego 14 lutego został ustanowiony jako data Walentynek?

Wiele lat temu był sobie biskup umbryjskiego miasta Terni (jedno z miast Włoch), który nazywał się Walenty. Jedną z legend opowiada, że jako pierwszy pobłogosławił małżeństwu między pogańskim żołnierzem i młodą chrześcijanką. Legenda przekazuje

⁴⁾ Tekst jest abstraktem tego, co można znaleźć na włoskich stronach web.

również, że wkrótce młoda chrześcijanka zachorowała na gruźlicę. Chorobę wówczas nieuleczalną. Jej mąż, już nie poganin, nie chcąc się rozstawać ze swoją ukochaną żoną, prosił o śmierć również dla siebie. Dzięki rozmowie biskupa Walentego z Bogiem, żona i mąż w tym samym czasie udali się na łono Abrahama.

Teraz wróćmy do pytania, dlaczego właśnie 14 lutego został ustanowiony Dniem Zakochanych całego świata. Biskup Walenty jako chrześcijanin był prześladowany przez pogańskiego cesarza. Nie chciał być poganinem i dlatego został skazany na śmierć. Najpierw jednak, jak podaje jedna z legend, został ukamieniowany, a następnie ścięto mu głowę. Był to dzień 14 lutego.

Dzisiaj zwłoki męczennika świętego Walentego znajdują się w Bazylice (pozostającej pod opieką Ojców Karmelitów) w Terni, tuż obok rzeźby z napisem: *Święty Walenty, Patron Miłości*.

W Bazylice odbywa się również uroczystość zwana *Obietnicą Miłości*, w czasie której przyszli małżonkowie składają sobie wzajemnie przyrzeczenia miłości.

Wszyscy wiedzą, że 14 lutego jest dniem, kiedy to wysyłamy Walentynki – zwyczaj ten trafił do nas z krajów anglosaskich. Niewielu jednak wie, że Walenty był włoskim świętym umęczonym właśnie 14 lutego.

Ćwiczenie alternatywne: Nadchodzące Walentynki, jak również opowieść o świętym Walentym może stać się pretekstem do wypowiedzi pisemnej *Scriviamo una lettera a Cupido oppure Scriviamo i messaggi d'amore, cosidetti valentini*. Możemy wybrać pierwszy lub drugi temat – nasz wybór powinien zależeć od czasu, jaki chcemy przeznaczyć na wypowiedź pisemną w czasie lekcji. Warto zauważyć, że

drugi temat wymaga znacznie mniej czasu niż *Lettere a Cupido*, gdyż włoskojęzyczne Walentynki mogą być 2-5 zdaniowe.



Konkluzja

Nęci i kusi. Paraliżuje i elektryzuje. Osmia i oszałamia. W jej niebezpiecznie zniewalające sidła wpadło i ugrzęzło już wielu. Jednakże na próżno szukać uwięzionych tam glottodydaktyków. Ich opór przed tematyką miłości był zdecydowany. Prawie skutecznie wyrzucili ten temat z podręczników. Priorytetem są inne motywy. Zwłaszcza te, wokół których toczy się codzienna komunikacja. Truizmem jest przyznanie im racji. Najpierw w czasie lekcji języka obcego uczymy się pytać o samopoczucie, idziemy na zakupy czy do lekarza. Gdy już jednak dowiemy się, że nasz kolega z ławki obok świetnie się miewa i uda się nam kupić bochenek chleba używając języka obcego, warto się wspiąć wyżej, by poznać niezgłębione przez wszystkich arkana wiedzy. Do nich z pewnością należy temat *amore*.

Bibliografia:

Coelho P. (2004), *Undici minuti*, Milano: Bompiani.
Szyborska W. (1998), *Nic darowane. Nulla in regalo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Konsultowane strony web:

www.comune.terni.it
www.italiadonna.it
www.san-valentino.it
www.sanvalentinoeventi.com
www.reteblu.org/adesso/pezzj/CULTURA/WALENTY
(sierpień 2004)

Dariusz Witkowski¹⁾
Gniezno

Getting back to the nest..., czyli lekcja języka angielskiego w Gnieźnie

Od dawna wychodzę z założenia, że u każdego ucznia można wykształcić motywację do nauki i że nie ma uczniów złych. Zaryzykuję

stwierdzenie, że częściej napotkamy na złego nauczyciela niż na złego ucznia. Lub delikatniej ujmując, zacytuję opinię pewnego profesora,

¹⁾ Autor jest wykładowcą w NKJO we Wrześni.

którą usłyszałem będąc na studiach: „Patrząc na grupę uczniów, można z łatwością wyrobić sobie opinię o ich nauczycielu”. Jeśli więc my – jako nauczyciele – ziewamy na lekcji, nie spodziewajmy się, że uczeń będzie tryskał energią i entuzjazmem.

Biorąc sobie wyżej wymienione słowa do serca, staram się przygotowywać lekcje interesujące i sam podchodzę do nich z dużym entuzjazmem. Moją pasją jest przygotowywanie lekcji poza szkolnymi murami, tzw. lekcji niekonwencjonalnych, które moim zdaniem uczniowie długo pamiętają. Na jedną z nich chciałbym Państwa zaprosić – do Gniezna – pierwszej stolicy Polski, uroczego miasta, które odegrało niezwykle rolę w dziejach Polski.

Zajęcia, które przedstawiam, są przeznaczone dla osób o zaawansowanym poziomie języka angielskiego (minimum *upper intermediate*) i trzeba na nie poświęcić jedną lekcję w klasie i jeden dzień w Gnieźnie. Polecam ich przeprowadzenie z około dziesięcioosobową grupą młodzieży licealnej, ze względu na cele, które sobie wyznaczyłem przy ich „projektowaniu”.



Getting back to the nest

Cele lekcji: Lekcja pozwala na realizację ścieżek międzyprzedmiotowych. Odnoszą się one do tych dziedzin, których nie można przypisać tylko jednemu przedmiotowi i pozwalają na wszechstronny rozwój ucznia. Podczas prezentowanych przeze mnie zajęć możemy zrealizować następujące ścieżki międzyprzedmiotowe:

- ▶ edukacja czytelnicza i medialna – historia i legenda Gniezna,
- ▶ edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w regionie – Gniezno jako pierwsza stolica Polski i jej zabytki.

Oczywiście, oprócz celów edukacyjnych związanych z poznaniem pierwszej stolicy Polski i jej dziedzictwa kulturowego, postawiłem też cele językowe. W tabeli przedstawiam plan lekcji z uwzględnieniem celów operacyjnych według taksonomii celów ABC prof. Niemierki²⁾:

Temat lekcji	Słownictwo	Gramatyka
Getting back to the nest	<ul style="list-style-type: none"> ▶ słownictwo związane z religią i historią ▶ sztuka (muzeum) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ translacje ▶ czasy przeszłe, czasy teraźniejsze, pytania i zdania twierdzące ▶ mowa zależna

Cele operacyjne	Ścieżki międzyprzedmiotowe
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uczeń zna słownictwo związane z historią i religią, które pojawiło się na lekcji (A). ▶ uczeń potrafi przetłumaczyć krótki fragment legendy (C). ▶ uczeń potrafi napisać krótką historyjkę na podstawie podanych słów (C). ▶ uczeń potrafi odpowiadać na pytania dotyczące wydarzeń historycznych (C). 	<p>▶ ścieżka: <u>edukacja czytelnicza i medialna</u>: historia i legenda Gniezna,</p> <p><u>edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w regionie</u>: Gniezno jako pierwsza stolica Polski i jej zabytki.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▶ uczeń potrafi zadawać pytania dotyczące wydarzeń historycznych (C). ▶ uczeń rozumie tekst o wydarzeniach historycznych (B). ▶ uczeń potrafi zadawać pytania dotyczące obecnej sytuacji mieszkańców miasta (C). ▶ uczeń potrafi analizować i oceniać informacje dotyczące obecnej sytuacji mieszkańców (D). 	

▶ Przed wyjazdem do Gniezna

Oczywiście, aby lekcja zakończyła się powodzeniem, powinna być dobrze przygotowana i zorganizowana. Wspominam o tym, gdyż niejednokrotnie obserwowałem lekcje pełne wspaniałych materiałów kończące się fiaskiem, gdyż nauczyciel nie potrafił lub nie chciał ich odpowiednio wykorzystać. Po pierwsze, uczniowie muszą być świadomi zadań i celów, które przed nimi postawimy. Po drugie, musimy odpowiednio przygotować uczniów zarówno do tematu, jak i języka, z którym mogliby mieć problemy.

²⁾ Gdzie następujące symbole oznaczają: A – zapamiętywanie wiadomości, B – zrozumienie wiadomości, C – zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D – zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych: analiza, synteza, ocena – dla wyższych etapów kształcenia.

Na początku lekcji, aby wzbudzić zainteresowanie moich uczniów³⁾, pokazałem im dwa charakterystyczne zdjęcia Gniezna, by spróbowali odgadnąć nazwę miasta.



Następnie rozdałem im legendę o początkach Gniezna, a ich zadaniem było przetłumaczyć niełatwy moim zdaniem jej fragment:

„The three brothers forced their way through a forest looking for the land to settle on. The thick woods grew thinner to stop as if cut by an axe **i wtedy oczom idących ukazał się uroczy krajobraz: rozległa dolina okolona pagórkami i oblana wieńcem niewielkich jezior. Na najwyższym wzgórzu, na starym samotnym dębie orzeł miał swoje gniazdo. Urzeczony tym widokiem Lech rzekł: tego orła białego przy-**

muje za godło ludu swojego, a wokół dębu zbuduję gród swój taking the name from the eagle’s nest and calling it Gniezno”. And thus Lech settled there together with his people while Czech went south and Rus east from Lech’s settlement⁴⁾.

Następnie postanowiłem przedstawić słownictwo związane z religią i historią, które pojawi się w muzeum w Gnieźnie, by ułatwić im wykonywanie kolejnych zadań.

<i>Stronghold</i> – forteca	<i>knight</i> – rycerz
<i>ancestor</i> – przodek	<i>Chapel</i> – kaplica
<i>affluence</i> – dostatek	<i>tomb</i> – grobowiec
<i>Duke</i> – Książę	<i>temple</i> – świątynia
<i>Abbey</i> – opactwo	<i>chalice</i> – kielich
<i>Monk</i> – mnich	<i>archbishop</i> – arcybiskup

Uczniowie otrzymali po jednym lub dwóch słowach angielskich i ich zadaniem było znaleźć w słowniku znaczenie danego słowa a następnie dowolną techniką zaprezentować je pozostałym uczniom (z wyłączeniem tłumaczenia na język polski, np. stosując wyjaśnienie, obrazek, synonim, antonim itd.). Następnie uczniowie mieli napisać krótką historyjkę (około 150 słów), zaczynającą się od zdania: *Yesterday I had a strange dream. I was a king of Poland and I lived in Gniezno*, wykorzystując większość słów, które poznali w poprzednim ćwiczeniu. Po odpowiedniej informacji zwrotnej dotyczącej historyjek, uczniowie otrzymali kolejne zadanie. Tym razem był to kwiz, dotyczący Gniezna. Uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy i ich zadaniem było wybranie odpowiedniej odpowiedzi na zadane przeze mnie pytania:

Quiz

- According to the legend, which brother stayed on a hill and founded the first city called Gniezno?
 - Lech⁵⁾
 - Czech
 - Rus
- When did Mieszko I adopt Christianity?
 - 966
 - 996
 - 1025

³⁾ Ośmioosobowa grupa studentów pierwszego roku z NKJO we Wrześni.

⁴⁾ Legenda o Gnieźnie pobrana ze strony internetowej UM w Gnieźnie http://www.gniezno.home.pl/index.php? p_portal_pokaz=strony&p_strony_idname=1069930939. Tłumaczenie własne. Proponowane tłumaczenie to: „The three brothers forced their way through a forest looking for the land to settle on. The thick woods grew thinner to stop as if cut by an axe and then the brothers saw a charming landscape: a large valley surrounded by hummocks and encircled by small lakes. There on the highest hill, on an old lonely oak they spotted an eagle’s nest. Lech enchanted by the scene said: “I take this white eagle as an emblem of my people and I will build my city around the oak taking the name from the eagle’s nest and calling it Gniezno” – And thus Lech settled there together with his people while Czech went south and Rus east from Lech’s settlement”.

⁵⁾ Podkreślone wyrazy są odpowiedziami na pytania.

3. Who is the saint patron of Gniezno?
 - a) St. Peter
 - b) St. Przemysław
 - c) St. Adalbert (Wojciech)
4. Who was the first king of Poland?
 - a) Mieszko I
 - b) Bolesław the Brave (Chrobry)
 - c) Mieszko II
5. Which German Emperor came to Gniezno in 1000 for Gniezno Convention?
 - a) Cluas II
 - b) Otton III
 - c) Hans II
6. Which king settled the capital in Cracow?
 - a) Bolesław the Bold⁶⁾ (Bolesław Śmiały)
 - b) Casimir the Restorer (Kazimierz Odnowiciel)
 - c) Bolesław the Brave (Chrobry)
7. How many times did John Paul II visit Gniezno?
 - a) once
 - b) twice
 - c) three times
8. What is the population of Gniezno?
 - a) 50 000 people
 - b) 70 000 people
 - c) 120 000 people
9. Which sport attracts the most spectators in Gniezno?
 - a) football
 - b) basketball
 - c) speedway
10. Which city is the closest to Gniezno?
 - a) Poznań
 - b) Bydgoszcz
 - c) Toruń

Oczywiście wygrała grupa, która udzieliła najczęściej poprawnych odpowiedzi. Nagrodą była możliwość wybrania lepszych miejsc w autobusie w drodze do Gniezna.

The century	What happened?
10th	996 – Mieszko I adopted Christianity; 968 – Bishop Jordan arrived at the court of Mieszko; 1000 – Otton III made a pilgrimage to the tomb of St. Adalbert.
11th	The coronation of Boleslaw the Brave and after his death, his son Mieszko II; the Czech Prince Brzetyslaw invaded and robbed Gniezno in 1038; Casimir the Restorer moved the capital city to Cracow; 1076-the coronation of Boleslaw the Bold in Gniezno.
12th	Development of culture, economic development of the region; bronze Gniezno Door made in 1170s,
13th	Church reform; The Ceremony of Przemysław II coronation, the first churches built in Gothic style in Gniezno, Poznań, Kalisz
14th	The political and economic position of Great Poland (wielkopolska) started to weaken in favor of Cracow and the east of Poland, many churches built in Gniezno; the archbishop Skotnicki initiated the rebuilding of Gniezno Cathedral in Gothic style.
15th	Strong economic and cultural development of Poznań; development of small towns: Kalisz, Kościan

▼ Lekcja w Gnieźnie

Lekcję zaczęliśmy w Muzeum Początków Państwa Polskiego w Gnieźnie⁷⁾, gdzie uczniowie obejrzeli wystawę multimedialną w języku angielskim w formie spektaklu trwającego 30 minut, której zadaniem jest ukazanie dziejów kultury w Wielkopolsce od połowy X wieku do początków XVI stulecia. Cała prezentacja jest ułożona chronologicznie od X do XVI w., więc zadaniem, które uczniowie mieli wykonać, było wpisanie do tabeli jakichkolwiek wiadomości, które zrozumieli o danym okresie. Wiadomości te porównywali w parach i uzupełniali swoje tabele. Ich wersja końcowa była następująca⁸⁾:

Po wizycie w muzeum dałem swoim uczniom kolejne zadanie, które mieli zrealizować w trzyosobowych grupach. Polegało ono na wcieleniu się w role turystów zagranicznych i przeprowadzeniu wywiadu z mieszkańcami Gniezna – nie mogli w żadnym przypadku dać się rozpoznać, że są Polakami i cały czas musieli rozmawiać po angielsku. Razem doszliśmy do wniosku, że ze względu na konieczność porozumiewania się w języku angielskim naszą grupą „targetową” będą mieszkańcy w wieku 17-35 lat. Był to zarazem swoisty test z języka angielskiego dla młodych mieszkańców Gniezna, którzy, jak się później okazało, zdali go lepiej niż się spodziewaliśmy. Uczniowie dostali karteczkę z następującym zadaniem.

⁶⁾ Niektóre imiona królów polskich zostały przetłumaczone na język angielski w tekście prezentacji, którą można usłyszeć w Muzeum Początków Państwa Polskiego w Gnieźnie, więc celowo też ich używam (bez względu na to, czy powinny być tłumaczone, czy nie; polemika nad tym zagadnieniem jest poza zasięgiem tego artykułu).

⁷⁾ Muzeum Początków Państwa Polskiego w Gnieźnie mieści się na ulicy Kostrzewskiego przy wjeździe do Gniezna od strony Poznania. Z ofertą muzeum można zapoznać się na stronie www.muzeum.gniezno.pl.

⁸⁾ Dla ułatwienia pracy nauczycielom, którzy będą chcieli przeprowadzić podobną lekcję, przedstawiam tabelkę z odpowiedziami. Odpowiedzi te są przykładowe, w prezentacji w muzeum można usłyszeć więcej informacji.

Dowiedz się, czy ludzie w Gnieźnie są optymistami/pesymistami. Z czego są najbardziej dumni, jeśli chodzi o ich miasto? Co poleciliby zobaczyć w Gnieźnie? Jakie są obecne problemy miasta?

Nie sposób nie zauważyć, że podobne zadania występują podczas matury ustnej na poziomie podstawowym, ale kontekst tego zadania jest o wiele bardziej autentyczny i interesujący niż sztuczna rozmowa między nauczycielem a uczniem w szkolnej klasie podczas „przerabiania” tego typu sytuacji maturalnych. Po przeprowadzeniu wywiadów z mieszkańcami

uczniowie mieli za zadanie zrobić plakat na temat *Gniezno now and then*. Po upływie umówionego czasu zebraliśmy się w wyznaczonym miejscu, gdzie każda grupa omówiła swój plakat. Była to kolejna okazja do posługiwania się językiem angielskim, ćwiczenia mowy zależnej (przy relacjonowaniu odpowiedzi mieszkańców), struktury *used to* (przy omawianiu początków powstania Gniezna) a także używania bogatego słownictwa. A wszystko to odbywało się w grodzie Lecha, w mieście, którego historia jest ściśle związana z początkami naszej pięknej ojczyzny.

(sierpień 2006)

Halina Szwaigier¹⁾

Lublin

Co Lublin i nasze województwo mogą zaoferować Unii Europejskiej?

Żyjemy w dobie jednoczącej się Europy. Większość państw, m. in. Polska, to członkowie Unii Europejskiej, inne państwa europejskie za jakiś czas pewnie do niej dołączą. Postanowiłam przeprowadzić lekcję (powinny to być dwie godziny lekcyjne) w klasie zaawansowanej językowo, dotyczącą tego właśnie tematu. Jako członkowie Unii Europejskiej możemy jej bardzo wiele zaoferować. Nasz potencjał jest duży, trzeba go tylko umiejętnie zareklamować i zaprezentować.

Lekcja promuje nasze miasto i województwo. Niektóre jej punkty zostały wcześniej przygotowane przez uczniów w domu jako praca dodatkowa. Przeprowadziłam ją dla naszych gości z Niemiec, którzy przyjechali w ramach wymiany uczniowskiej.

Przebieg lekcji:

1. Krótki wstęp nauczyciela o państwach Unii Europejskiej, wskazuję na różnice między nimi, ale też podkreślam wspólne cele tych państw, jak dążenie do pokoju na świecie, dobrych stosunków międzysąsiedzkich, sprawiedliwości i współpracy. Wspólnie państwa europejskie mogą osiągnąć bardzo wiele, np. w dziedzinie

handlu, rozwoju kultury, wzajemnego zrozumienia, likwidowania barier między narodami oraz wrogości w stosunku do cudzoziemców....

Fünfundzwanzig europäische Staaten haben sich zur EU zusammengeschlossen. Obwohl sich ihre Geschichte, Kultur, Sitten und Bräuche voneinander unterscheiden, teilen sie den Wunsch, in Frieden zu leben, eine wichtige Rolle in der Welt zu spielen, ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Zusammen können die EU – Länder mehr Gerechtigkeit in der Welt schaffen, Verständnis füreinander aufbringen und Ausländerfeindlichkeit beseitigen. Seit kurzem gehört auch Polen der EU an. Was können Lublin und die Lubliner Region der EU anbieten?

Temat: Was können Lublin und die Lubliner Region der Europäischen Union anbieten? Lublin – die Stadt vieler junger Leute, zwei Universitäten und vieler Hochschulen (Co Lublin i nasze województwo mogą zaoferować Unii Europejskiej? Lublin – miasto dwóch uniwersytetów i wielu szkół wyższych).

2. Praca z mapą Europy²⁾ – chętny uczeń podchodzi do mapy Europy i wskazuje państwa

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

²⁾ Jest to niemiecka mapa Europy pozyskana z Inter Naciones.

należące do Unii Europejskiej, a także państwa, które już wkrótce do niej przystąpią.

- Praca z broszurką: *Attraktionen der Lubliner Region*. Broszurki te są do zdobycia w biurach promocji każdego miasta. Są to cieniutkie książeczki o mieście i regionie bardzo atrakcyjnie wydane na bardzo dobrym papierze, zawierające wiele kolorowych zdjęć i informacji w różnych językach. Zawsze gdy realizuję lekcję o Lublinie i regionie, korzystam z nich. Po takim wstępnym przygotowaniu uczniowie rozpoczynają pracę w grupach.
- Praca w grupach to odpowiedź na moje pytanie: „Co wam przychodzi do głowy, gdybyście mieli odpowiedzieć na pytanie zawarte w pierwszej części tematu?”. Uczniowie pracują przez 15 minut w 3-4-osobowych grupach, korzystając przy tym ze słownika i własnej wiedzy. Posługują się też informacjami zawartymi w broszurkach. Ich ustne wypowiedzi były następujące:

Grupa a:

Unsere Region ist reich an verschiedenen Sehenswürdigkeiten. Wir haben der Europäischen Union viel anzubieten. Die Hauptstadt unserer Region ist Lublin. In Lublin gibt es das Schloss, Fussgängerzone, schöne, renovierte Bürgerhäuser, die Altstadt, den Dom, das Rathaus. Wir haben viele schöne Wälder. Wir produzieren ökologisches Essen. Es gibt schöne grüne Landschaften, nahe von Lublin gibt es viele Seen z.B. Białe, Piaszeczno, Firlęj. Die Lubliner Woiwodschaft grenzt an die Ukraine und Weißrussland. Handel mit diesen Ländern erblüht. Die Leute können sich hier gut erholen. Der Papst Johannes Paul der Zweite hat an der KUL studiert. Unsere Region ist sehr sehenswert und bestimmt kann sie mit anderen Woiwodschaften gut konkurrieren.

Grupa b:

Unsere Region hat der Europäischen Union viel anzubieten. Die Stadt ist ein Studentenzentrum. Unsere Region ist sauber, deshalb können wir ökologisch gesunde Nahrung produzieren. Die Region kann auch ein Platz zur Erholung sein. Wir haben viele Sehenswürdigkeiten, deshalb können uns viele Touristen besuchen. Es gibt das Schloss, die schöne Altstadt, das Freilichtmuseum und andere. Wir können unsere Volkskultur zeigen. Wir denken, dass sie sehr interessant ist.

Grupa c:

Lublin hat viel anzubieten. Wir haben sehr gute Ärzte und Zahnärzte. Den Touristen bietet die Lubliner Region attraktiv gelegene Erholungszentren. Camping – und Zeltplätze im Seengebiet von Łęczna und Włodawa, in Roztocze, am Bug und an der Weichsel. Es gibt auch viele agrotouristische Unterkünfte, weit vom Stadtlärm. Sie bieten Möglichkeiten zum Angeln, zur guten Erholung...

Grupa d:

Lublin und die Lubliner Region assoziieren wir vor allem mit herrlichen Landschaften, Erholungszentren, frischer Luft, gutem gesunden Essen, Seen, Ruhe. Es gibt hier auch viele Orte, die bewunderswert sind. Das ist ein ideales Urlaubsgebiet. Unsere Stadt ist auch reich an verschiedenen Sehenswürdigkeiten, wie das Lubliner Schloss, die Altstadt, das Freilichtmuseum, der Botanische Garten....

Po przekazaniu tych informacji porządkujemy je na tablicy w punktach: *Sehenswürdigkeiten, Erholungszentren, wunderbare Landschaften, gesundes Essen, Erholung, Ruhe, frische Luft, Handel, Volkskultur.....*

- Po prezentacjach szczególną wagę poświęcamy lubelskim uniwersytetom i szkołom wyższym, gdyż mają one niezmiernie dużo do zaoferowania Unii Europejskiej. W Lublinie są aż dwa uniwersytety oraz wiele szkół wyższych³⁾. Lublin zählt 380 000 Einwohner, darunter sind 80 Tausend Studenten. Lublin ist die Stadt zwei Universitäten und neun anderer Hochschulen. Man sagt, dass Lublin die akademische Hauptstadt Ostpolens ist.
- Krótkie prezentacje lubelskich uniwersytetów i szkół wyższych ze zwróceniem szczególnej uwagi na ich duże osiągnięcia. Nasze uczelnie współpracują już z niektórymi uczelniami zagranicznymi, ta współpraca mogłaby być jeszcze większa i bardziej owocna. Opracowanie tego punktu było wcześniej zadaną pracą domową – 2-3-osobowe zespoły przygotowały prezentacje na temat jednej uczelni. Uczniowie korzystali z różnych źródeł, między innymi ze stron internetowych: http://www.netzwelt.de/lexikon/Woiwodschaft_Lublin.html

³⁾ Oczywiście można wybrać inny temat niż uczelnie. Wybór jest duży, np. zabytki, miejsca wypoczynku i urlopu, piękno regionu, zdrowa i ekologiczna żywność, kultura i sztuka ludowa, życie kulturalne miasta i regionu, handel... itp.

http://lexikon.freenet.de/Woiwodschaft_Lublin
<http://www.info-polen.com/portal/regionen/lublin.php>
<http://www.kul.lublin.pl/school/de/schule.html>
<http://de.wikipedia.org/wiki/Lublin>
<http://www.polish-online.com/polen/staedte/lublin.php>

Prezentacje uczelni:

UMCS – Maria Curie-Skłodowska Universität

Das ist die größte Lubliner Hochschule mit 35 Tausend Studenten. Es gibt hier 30 Studienrichtungen und hier 90 Spezialisierungen. Die Universität arbeitet mit den Hochschulen in Russland und in der Ukraine zusammen. Großer Popularität erfreuen sich u.a. Ökonomie, Verwaltung, Anglistik, Psychologie, Jura, Politologie. Nennenswert ist das Polnisch – Ukrainische Kollegium, das sich mit den Problemen des Mittel – und Osteuropa beschäftigt. Junge Leute können hier spezialistische Untersuchungen über Mittel – und Osteuropa führen unter Aufsicht internationaler Gruppe von Professoren. Es werden auch Untersuchungen auf dem Gebiet von Jura, Ökonomie, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Politologie, Internationaler Beziehungen und Philosophie durchgeführt. Das Lernen ist kostenlos und viele Studenten bekommen ein Stipendium.

KUL – Katholische Universität in Lublin

Das ist die älteste Hochschule (1918) in Lublin mit 25 Studienrichtungen. Großer Popularität erfreuen sich Psychologie und Soziologie. Für die begabtesten Studenten besteht die Möglichkeit gleichzeitig an 5 humanistischen Studienrichtungen zu studieren. An dieser Hochschule wird klassische humanistische Ausbildung angeboten. An allen Richtungen gibt es Philosophie und Ethik. Diese Universität führt zusammen mit den ukrainischen Hochschulen die erste in Polen Schule über das ukrainische Recht. An der KUL gibt es auch die Sommerschule der polnischen Sprache für Ausländer, die Polnisch lernen wollen.

PL – die Technische Hochschule

Das ist die einzige Hochschule in der Region, die Architektur und Stadtplanung anbietet. Sehr viele Ingenieure werden hier ausgebildet. Nennenswert sind hier: mechanische und elektrische Fakultät, Bauwesen und technische Fakultät. PL arbeitet mit vielen ausländischen Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlichen Zentren

zusammen, zur Zeit sind das 40 wissenschaftliche Partner u.a. aus Großbritannien, Deutschland, Finnland, Holland, Griechenland, Italien, Russland, Weißrussland, aus der Ukraine, der Schweiz und den USA. Es werden viele gemeinsame internationale Projekte auf dem Gebiet der Physik, Technik, Elektrotechnik durchgeführt.

Agrarakademie

Besonders großer Popularität erfreuen sich hier Biotechnologie, Veterinärmedizin und Landschaftsarchitektur. Veterinärmedizin erfreut sich großer Popularität, seitdem Polen der EU beigetreten ist. Viele junge Ausländer sogar aus China wollen hier studieren, deshalb denkt man daran, hier das Studium in der englischen Sprache zu ermöglichen.

Medizinische Akademie

Hier studieren 4, 8 Tausend Studenten. Diese Hochschule erfreut sich immer großer Popularität. Die Lubliner Neurochirurgie ist die beste in Polen. An dieser Akademie haben viele weltbekannte Professoren unterrichtet, z. B. Prof. Ludwik Hirsfeld, der Blutgruppen entdeckt hat, weiter Prof. Tadeusz Krwawicz, der weltbekannte Augenarzt, der viele ausgezeichnete Heilmethoden eingeführt hat und auch Dr. Stanisław Burzyński, der Schöpfer der Theorie und Praktik über das Krebsverfahren.

In Lublin gibt es auch mehrere private Hochschulen, die sehr viele Studienrichtungen anbieten und an denen viele Studenten studieren.

7. Krótka prezentacja multimedialna naszego regionu przygotowana przez grupę uczniów i przedstawiona za pomocą rzutnika multimedialnego. Są tu zdjęcia zabytków Lublina, osobliwości regionu, miejsc wypoczynku, pięknych krajobrazów, zdjęcia przedstawiające lubelskie wyższe uczelnie. Uczniowie ustnie prezentują przygotowany materiał. Prezentacja trwała około 10 minut.
8. Podsumowanie za pomocą gazetki ściennej. Znajdują się na niej napisy, zdjęcia i informacje o naszym regionie. Gazetka została przygotowana wcześniej. Podsumowania dokonuje bardzo krótko nauczyciel, a potem chętni uczniowie, 2-3 osoby.

Zusammenfassend muss ich nochmals betonen, dass Lublin und die Lubliner Region sehr viel der EU anbieten können, sowohl auf dem Gebiet der Erholung und Touristik (Włodawa, Nałęczów,

Puławy, das Gebiet Roztocze mit Zwierzyniec, Krasnystaw, Janów Lubelski) als auch auf dem Gebiet der Kultur (Kozłówka, Kazimierz Dolny, Zamość, Puławy, Krasnystaw, Romanów, Chełm) und Wissenschaft (Lublin, Zamość, Chełm, Ryki, Biała Podlaska). Wir alle wohnen in der Welt, die mehr Ruhe und Frieden braucht. Zusammenarbeit und die friedliche Koexistenz können dazu beitragen, dass die Leute Zufriedenheit genießen. An den Universitäten und Hochschulen kann man gemeinsam verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen durchführen, neue Medikamente entdecken, neues Heilverfahren entwickeln.... Jedes Volk hat viel anzubieten.

Wir laden alle herzlich ein, Lublin und die Lubliner Region zu besuchen. Es lohnt sich wirklich sehr diese Gegend zu besichtigen, hier Ruhe und Erholung zu finden, die Geschichte, Kultur und die Möglichkeiten der Universitäten und Hochschulen kennen zu lernen. Die Leute sind hier nett, herzlich und hilfsbereit.

9. Praca domowa: Napisz rozprawkę (200–250 słów) na temat: *Nasze nadzieje i obawy po wejściu Polski do Unii Europejskiej*. Rozprawka powinna zawierać wstęp, rozwinięcie – tezę i argumenty, zakończenie. Tego typu praca domowa jest następnie przeze mnie sprawdzana zgodnie z wymaganiami nowej matury. Oceniam treść, kompozycję, poprawność językową oraz bogactwo językowe. Ustna praca domowa to przygotowanie trzyminutowej ustnej prezentacji, dotyczącej tematu lekcji.

Oceńłam pracę uczniów – otrzymali oceny za bardzo dobre przygotowanie się do lekcji i piękne prezentacje. Oprócz głównych celów lekcji (*kierunkowych*: kształcenie kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej, *instrumentalnych*: wyrabianie umiejętności czytania ze zrozumieniem, słuchania ze zrozumieniem, pisanie, mówienia oraz *operacyjnych*: uczeń potrafi zaprezentować swoje myśli, odpowiadać na pytania, prezentować, wskazać na mapie, korzystać ze słownika...), zrealizowałam jeszcze jeden – wychowawczy. Zainteresowałam uczniów ich własnym miastem i regionem.

Uwagi końcowe: Powyższa lekcja wymagała wiele wysiłku zarówno ze strony uczniów, jak i mojej. Uczniowie musieli znaleźć pewne informacje wcześniej, przetworzyć je, a następnie zaprezentować. Uważam jednak, że było to bardzo dobre i potrzebne doświadczenie.

Lekcję powyższą można też zorganizować inaczej. W szkolnej pracowni komputerowej można wyszukiwać potrzebne informacje, a następnie je opracowywać. Nie musi to być akurat dodatkowa praca domowa. W takiej sytuacji musimy jednak więcej czasu poświęcić na powyższy temat. Bez wątplenia lekcja powyższa (lub cykl lekcji) jest bardzo atrakcyjna, wnosi wiele nowego słownictwa, dostarcza nowych wiadomości i inspiracji i zachęca uczniów do zainteresowania się bogactwem i osobliwościami swojej okolicy.

(listopad 2005)

Wanda Grzymkowska¹⁾

Mława

Polskie realioznawstwo na moich lekcjach języka rosyjskiego

We współczesnym świecie nauka języków obcych odgrywa ogromną rolę. Wraz z poznawaniem języka zdobywamy wiedzę o kraju, którego języka się uczymy. Poznajemy jego historię, kulturę, tradycje, realia życia codziennego.

Ucząc języka rosyjskiego staram się jednocześnie budować wśród uczniów motywację do nauki, zainteresować ich Rosją i przekonać,

że warto się uczyć tego języka. Nauczanie języka rosyjskiego staram się zawsze łączyć z wiedzą o Rosji i jej mieszkańcach. Wykorzystuję mapy, płyty kompaktowe, albumy (Galeria Tretiakowska, Ermitaż), reprodukcje obrazów, serie widokówek (Moskwa, moskiewskie metro), zdjęcia (m.in. z wykonanych zdjęć w Moskwie urządziłam w swej klasopracowni stałą wystawę),

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 w Mławie.

bilety wstępu (Kreml, Tretiakowka, Teatr Wielki, Sowriemiennik, Teatr na Tagance, Teatr Mały), bilety komunikacji miejskiej (metro), foldery reklamowe, ulotki i jeszcze wiele innych.

Obok rozmaitych rosyjskich informacji realizacyjnych przekazują młodzieży wiele polskich. Są bowiem takie tematy, przy których odwoływanie się do polskiej przeszłości lub czasów obecnych jest po prostu konieczne.

Podczas zajęć poświęconych Syberii i podróżom nad Bajkał zawsze nawiązuję do polskich zesłańców, wśród których było wielu znakomitych uczonych, pisarzy, działaczy politycznych. Uczniowie dowiadują się o roli, jaką w odkrywaniu Syberii odegrał Benedykt Dybowski – przyrodnik i etnograf; Jan Czernski – wybitny geolog i geograf czy Wiktor Godlewski – przyrodnik. Wszyscy trzej byli zesłani na Syberię za udział w Powstaniu Styczniowym. Znaczenie ich odkryć doceniali sami Rosjanie nazywając ich imieniem na przykład pasma górskie czy doliny. Na ścianach Muzeum Bajkalskiego w Irkucku wiszą portrety tych wielkich Polaków. Zesłańcem syberyjskim był także późniejszy Marszałek Polski – Józef Piłsudski i pisarz – Wacław Sieroszewski.

Sporo polskich informacji realizacyjnych wprowadzam również w czasie lekcji poświęconych kulturze i sztuce rosyjskiej. Wymieniając najlepsze teatry moskiewskie: Teatr Bolszoj, Teatr Mały, MCHAT, Sowriemiennik czy Teatr na Tagance nie sposób nie powiedzieć, że z tym ostatnim długie lata był związany Włodzimierz Wysocki – znakomity aktor, poeta, wykonawca pieśni, przyjaciel Polski i Polaków, którego łączyła serdeczna przyjaźń z Danielem Olbrychskim. Sam Olbrychski w Teatrze na Tagance bywał nie raz. Z kolei Andrzej Wajda od dawna utrzymuje bliskie kontakty z teatrem Sowriemiennik. Trzy lata temu wystawił w tym teatrze *Biesy* F. Dostojewskiego. Na premierę sztuki przybyło wiele ważnych osobistości, wśród nich były prezydent Rosji – Borys Jelcyn. Tego rodzaju ciekawostki uczniowie przyjmują z dużym zainteresowaniem. Myślę, że to też pomaga rozwijać motywację do nauki języka. Kiedy jednak zapytałam ich o teatry w Polsce, wymienili mi tylko jeden – Teatr Wielki. Nie przypuszczałam, że odpowiedź na tak proste pytanie sprawi im tyle kłopotu.

Podobnie było z muzeami. Po „przerobieniu” Ermitażu i Tretiakowki zapytałam o polskie

muzea. Uczniowie wymienili mławskie Muzeum Ziemi Zawkrzeńskiej. O tym, że mamy Muzea Narodowe (Warszawa, Kraków, Poznań, Gdańsk), że w Warszawie znajduje się Muzeum Powstania Warszawskiego, Zachęta, Muzeum Techniki czy Muzeum Literatury dowiedzieli się ode mnie.

Wymieniając mławskie muzeum niewiele jednak o nim wiedzieli. A jest to muzeum z dużą tradycją – zostało założone w 1926 roku. Na lekcji języka rosyjskiego dowiedzieli się (i zapisali w zeszytach), że w muzeum jest aż pięć działów: archeologia, historia, numizmatyka, przyroda i sztuki. Jedną z atrakcji mławskiego muzeum jest grobowiec książęcy z pierwszego wieku naszej ery oraz kamienne bóstwo pogańskie z okresu przedpiastowskiego. Obydwa znaleziska zostały odkryte w okolicach Mławy. By bardziej zainteresować ich historią regionu, rozdaję foldery o mławskim muzeum i zachęcam do jego zwiedzania, szczególnie w niedziele, kiedy wstęp jest bezpłatny. Przy okazji podaję uczniom ciekawą informację o cenach biletów wstępu do muzeów i obiektów historycznych w Rosji. O ile w Polsce bilety wstępu są w jednakowej cenie dla wszystkich, w tym dla cudzoziemców, to w Rosji cudzoziemcy płacą za ten sam bilet wstępu kilkakrotnie więcej, na przykład do Galerii Tretiakowskiej Rosjanin płaci 25, a cudzoziemiec 225 rubli.

Ale w Mławie możemy się pochwalić nie tylko muzeum. Od wielu lat w mieście działa i prężnie rozbudowuje się wielka koreańska firma LG, produkująca, przede wszystkim na eksport, nowoczesne telewizory. Nawet w Moskwie widziałam autobusy i bilbordy z logo tej firmy. W Mławie mamy zbudowaną kilka lat temu piękną halę sportową, w której odbywają się zawody, również o randze międzynarodowej. Znana jest także Szkoła muzyczna I i II stopnia, której uczniowie, a przede wszystkim akordeoniści, wygrywają krajowe i międzynarodowe konkursy. Mamy jeszcze jeden powód do dumy – kilka lat temu powstała w Ciechanowie i Mławie Wyższa Szkoła Zawodowa. Jest to szansa szczególnie dla młodzieży uboższej. Młodzi ludzie zdobywają w Mławie wiedzę na dwóch kierunkach: filologia polska z logopedią i historia.

Polskie elementy realizacyjne wprowadzam też przy okazji takich tematów lekcyjnych jak: podróże po Złotym Pierścieniu Rosji czy zwiedzanie Moskwy i Petersburga. Wymieniając

Erytaż, Sobór Świętego Izaaka, Pomnik Piotra I w Petersburgu, a w Moskwie: Kreml, Plac Czerwony, Tretiakowkę, automatycznie przypominamy na lekcji najciekawsze miejsca, zabytki architektury i obiekty kulturalne naszych polskich miast, szczególnie Warszawy i Krakowa.

Możliwość szerszego wprowadzenia polskiego realizmizmu na lekcjach daje tematyka związana z żywieniem, posiłkami, uroczystościami świątecznymi. Uczniowie poznają nie tylko nazwy typowych potraw rosyjskich, ale również i polskich. Umieją nazwać typowe menu śniadania, obiadu czy kolacji, wymienić swoje ulubione dania.

Z okazji Święta Bożego Narodzenia opracowujemy na lekcji temat *Wigilia w moim domu*.

Mówimy wówczas o tradycyjnych świątecznych daniach, o ubieraniu choinki, dzieleniu się opłatkiem, życzeniach i prezentach oraz o pasterce. Według uczniów jest to jeden z najsympatyczniejszych tematów lekcyjnych.

Z mojej praktyki zawodowej i przytoczonych przykładów wynika, że ogólna wiedza młodzieży o otaczającej rzeczywistości jest uboga. Uczniowie mało wiedzą zarówno o Rosji, jak i o Polsce. Szczególnie dotyczy to kultury, historii i spraw bieżących. Dlatego uważam za słuszne wprowadzanie na lekcjach języków obcych polskich wiadomości realizmizujących w możliwie szerokim zakresie.

(sierpień 2006)

Jolanta Tendera¹⁾

Poznań

Obce – nie takie obce

Nauczając języka obcego nie można zapomnieć o zapożyczeniach, które funkcjonują w języku polskim. W przypadku języka niemieckiego jest ich bardzo dużo. Zastanawiając się wielokrotnie, jak ułatwić uczniom zapamiętanie nowego niemieckiego słówka, postanowiłam korzystać z gwary

poznańskiej. Z czasem odkrywałam coraz więcej podobnych znaczeniowo wyrazów. To stało się dla mnie impulsem do skonstruowania *Słownika germanizmów w gwarze poznańskiej*. Podstawą stał się *Słownik gwary miejskiej Poznania* Moniki Gruchmanowej, Bogdana Walczaka²⁾.

Gwara poznańska	Znaczenie polskie	Niemiecki odpowiednik
ajfa/ afa	małpa	der Affe – małpa
ajmer/ajmerek	wiaderko	der Eimer – wiadro
ajzol	kawałek żelaza, metalu	der Eisen – żelazo
ajsbana/eisbeina	noga wieprzowa, golonka	das Eisbein – golonka
ajntop	potrawa jednogarnkowa, najczęściej w postaci wieloskładnikowej zupy	der Eintopf – potrawa jednogarnkowa, najczęściej w postaci wieloskładnikowej zupy
ancug	ubranie męskie, garnitur	der Anzug – ubranie męskie, garnitur
antrejka	przedpokój	das Entree – przedpokój
aprykoza	morela	die Aprikose – morela
bachać się	kąpać się	der Bach – strumień, potok baden – kąpać się
badeje /badejki/ badki	kąpielówki	die Badehose – kąpielówki
bajtłować	pytłować, pleść bzdury	beuteln – pytłować

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Gen. Dezyderyego Chłapowskiego w Bolechowie.

²⁾ Monika Gruchmanowa, Bogdan Walczak (1977), *Słownik gwary miejskiej Poznania*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

baka	policzek	die Backe – policzek
bafer, bauer	gospodarz	der Bauer – chłop, rolnik
bana	pociąg	die Bahn – kolej, pociąg
baraka	barak	die Baracke – barak
bejm	pieniądz	Gwarowo: Böhm – pieniądz
bigiel	wieszak, ramiączko	der Kleiderbügel – ramiączko
biksa	puszka	die Büchse – puszka
biglowac	prasować	bügeln – prasować
blała	wagary	potocznie – blau machen – opuścić pracę, szkołę
blajba	nocleg, mieszkanie, tymczasowe pomieszczenie do zamieszkania	die Bleibe – nocleg, mieszkanie
blubrać, blybrać	pleść trzy po trzy, głądzić	potocznie – blubbern – mówić niewyraźnie, monotonna, szybko
bobel	bobek	potocznie – der Bobel – twardy kał
brant	pragnienie, kac	der Brand – pożar, ogień, też pragnienie
brecha /brechsztanga	łom	die Brechstange – łom, drąg żelazny
bremzować	hamować	bremsen – hamować
bryfkasta	skrzynka na listy	der Briefkasten – skrzynka na listy
bryle	okulary	die Brille – okulary
bubek	walet	der Bube – chłopiec
buchta	więzienie	potocznie – die Bucht – areszt, więzienie
bummelzug /bummelcug	wolno jadący pociąg	der Bummelzug – ciuchcia
być na fleku	być jeszcze sprawnym, być w pełni sił	auf dem Fleck sein – być na miejscu
cug	ciąg, przeciąg	der Zug – pociąg
cwajka	dwójka tramwaj	zwei – dwa
deka	narzuta, koc	die Decke – narzuta, koc
dekiel	czapka	potocznie – der Deckel – kapelusz, czapka
dostać sztycha	o nieświeżych produktach żywnościowych: nadpsuć się, trącić, skwaśnieć	einen Stich haben – (bekommen, kriegen), skwaśnieć
drach, dracheta, drachyta	latawiec	der Drache – latawiec
duczen	plakać	potocznie – tutschen – ryczeć, beczeć, plakać
dycht	całkiem, zupełnie, dokładnie	dicht – ścisły, zwarty, szczelny
eka	narożnik domu, kąt, róg	die Ecke – narożnik domu, kąt, róg
fana	chorągiew	die Fahne – chorągiew, sztandar
fater, foter	ojciec	der Vater – ojciec
flaszka/flasze	butelka	die Flasche – butelka
fumel	pomyłka, błąd	potocznie – das Fummel – pomyłka, błąd

fuszera/ fusiera	fuszerka	die Pfuscharbeit – partacka robota, partanina, fuszerka
ganc	całkiem, zupełnie	ganz – całkiem, zupełnie
giskana	polewka	die Gißkane – polewka, konewka
galatnie	z wyszukaną grzecznością, uprzejmie, elegancko	galant – uprzejmie, dwomie, rycersko
garować	spać	gären – fermentować, wrzeć, burzyć się
gemelkasta	pojemnik na śmieci	der Müllkasten – śmietnik
gis	deszcz, ulewa	giessen – lać, es gießt – pada, leje
grajfnąć	capnąć, chwycić, złapać	greifen – łapać, chwycić
gryfny	zręczny, sprawny, zgrabny, poręczny	griffig – poręczny, zgrabny
heksa	jędza	die Hexe – jędza, czarownica
hajcować	palić w piecu	heizen – ogrzewać, opalać, palić
haka	motyka	die Hacke – motyka
heklować	szydełkować	häckeln – szydełkować
kafel	kafel	die Kachel – kafel
kajlerajka	bójka	die Keilerei – bójka
kakier kaker	dziadyga	der Knacker – stary człowiek
kafer	mruk, człowiek skryty	kauen – przeżuwać
kana	konew	die Kanne – konewka, dzbanek
kanka	bańka na mleko	die Kanne – konewka, dzbanek
karta	mapa	die Karte/die Landkarte – mapa
kasta	skrzynka	der Kasten – skrzynka
klajdnąć się	ubrać się	sich kleiden – ubrać się
klamot	kamień	die Klamotte – kawał cegły
klapnąć	pomyślnie się ułożyć, szczęśliwie się zakończyć	klappen – być w porządku, pasować
klara	słońce	klar – jasny, czysty, klarowny, gwarowo: die Klare – słońce
kluft	ubranie, garnitur	die Kluft – ubranie, ubiór służbowy, sportowy mundur
knara	pistolet, karabin	die Knarre – karabin
knebelek	kijek, patyk	der Knebel – przetyczka, knebel
knyks	dziewczęcy ukłon z przygięciem kolan	der Knicks – dygnięcie
lochać się	śmiać się	lachen – śmiać się
lajsnąć, lastnąć	zafundować, sprawić coś komuś lub sobie, pozwolić sobie na coś	sich etwas leisten – zafundować, sprawić coś komuś lub sobie, pozwolić sobie na coś
mustro	wykroj, forma	das Muster – wzorec, wzór
na szagę	na ukos, na przetaj	die Schräge – ukos, skos

nabrehtać	nabrudzić	brechen – wymiotować
nahajcować	napalić w piecu	heizen – ogrzewać, opalić
narychtować	przygotować	richten – przygotować, przyrządzić
nastalować	nastawić, wyregulować	einstellen – nastawić, wyregulować
nachttop/nachttopf	nocnik	der Nachttopf – nocnik
nasztramować	silnie naciągnąć, napiąć	stramm – wyprężony
nazorgować	nagromadzić, naskładać	sorgen – troszczyć się, starać się, dbać
nie mieć wszystkich w domu	być niespełna rozumu	nicht alle zu Hause haben – być niespełna rozumu
nuplać	ssać np. dziecko ssie lub żartobliwie: popijać, pociągać np. wino	nuppeln – ssać
obhakiwać/obhakać	okopywać, okopać motyką	hacken – okopywać
odebrać się	zrobić sobie zdjęcie	abnehmen – zdejmować, fotografować
ohajtnąć się/ ohajtać się	żenić się, wyjść za mąż, pobrać się	heiraten – poślubić
paker	pakowacz	der Packer – pakowacz
pana	uszkodzona, przebita opona w samochodzie	die Panne – defekt, awaria pojazdu
plejdranie	gadania	die Plauderei – pogawędka, gadania
plyndz, plindz, plenz	placki ziemniaczane	die Plinse -racuszek, naleśnik, placek ziemniaczany
podrychtować, worychtować	podszkować, naprawić	richten – przygotowywać
pokramować	poflirtować	potocznie – kramuffeln – flirtować, umizgiwać się
przekipnąć się	przechylić się	kippen – przechylić się, przewrócić się, stracić równowagę
przyzolić	uderzyć kogoś czymś	potocznie – versohlen – zbić, sprać
puc	tynek	der Putz – tynek, wyprawa
pucer	tynkarz	der Putzer – tynkarz
pucować	tynkować	putzen – tynkować, wyprawiać
pupenstupa, pupensztuba	pokój dla lalek	die Puppenstube – pokój dla lalki
racha	złość, gniew	die Rache – zemsta, pomsta
mieć rachę na kogoś	długo gniewać się na kogoś, chować w sercu urazę	die Rache – zemsta, pomsta
rajbucha	złodziejstwo, kradzież	der Raub – rabunek, grabież, rozbój
rajberka	narzędzie murarskie – packa do rozcierania, wygładzania tynku	reiben – trzeć, rozcierać, das Reibebrett – narzędzie murarskie do tynkowania
rajz	urok, wdzięk, spryt, dowcip	der Reiz – powab, urok, czar, wdzięk
rajcznąć	starczyć	reichen – wystarczyć, starczyć
rajcować	kusić, wabić, podniecać	reizen – pobudzać, podniecać
rajcownie	świetnie, z wdziękiem	reizend – uroczo, powabnie

rajcowny	pojętny, pełen wdzięku	reizend – pojętny, pełen wdzięku
rajka	grządka	die Reihe – rząd, szereg
reizefieber, reiseieber	podniecenie, niepokój przed podróżą	das Reizefieber – gorączka, niepokój przed podróżą
rajzować	podróżować, wędrować	reisen – podróżować, wędrować
reizer	osoba lubiąca podróżować	reisen – podróżować, wędrować
rant, rand	brzeg, krawędź, skraj	der Rand – kant, krawędź, brzeg, skraj
redyska	rzodkiewka	das Radieschen – rzodkiewka
rojber	łobuziak, nicpoń, urwis	der Räuber – rabaś, zbój
rugzak, rukzak	plecak	der Rucksack – plecak
ruk cuk,	szybko, w mig	ruck zuck – szybko
ruła	spokój, opanowanie	die Ruhe – spokój
rumel, rummel	rwetes, wrzawa	der Rummel – wrzawa, hałas
rychtować	przygotowywać	richten – nastawiać, regulować, przygotowywać
ryczka	niski taboret, stołeczek	niemiecki region die Ritsche – stołeczek pod nogi
rygiel, rygielek	zamek, kłódka	der Riegel – rygiel, zasuwka
stałować się	udawać	sich stellen – udawać
stelmach	kołodziej	der Stellmacher – kołodziej
stroić muki	wydziewać, dąsać się	potocznie – Mucken haben – być w złym humorze, dąsać się
szagole	rodzaj klusek skośnie krojonych, kopytka	schrägen – przecinać na ukos
szajba	bzik, obłąd	potocznie – eine Scheibe haben – mieć bzika
szlafka, szlajfka	kokarda	die Schleife – kokarda
szmucha	oszustwo, kradzież	potocznie – der Schmu – oszustwo, machlojka
szneka	okrągła drożdżówka spiralnie skręcona, w kształcie muszli ślimaka	die Schnecke – ciasto drożdżowe o kształcie ślimaka
szneka z glancem	drożdżówka lukrowana	der Glanz – połysk
sznupa	pysk, gęba	gwar. die Schnuppe – pysk, morda
sznyt	równo obcięty uskok włosów na karku	der Schnitt – cięcie, nacięcie
sznytka, sznytka	kromka chleba	die Schnitte – kromka chleba
szpanować	naprężyć	spannen – napinać, prężyć
szplin dostać szplina	postrzeleniec, wariat	einen Spleen haben – mieć bzika einen Spleen kriegen – dostać bzika
szporać	oszczędzać	sparen – oszczędzać
szprechać	mówić po niemiecku	sprechen – mówić
szpryca	strzykawka	die Spritze – strzykawka
szpryt	spirytus	der Sprit – paliwo
Szpicel	szpieg	spitzeln – szpiegować

szpyca, szpic	czubek, wierzchołek	die Spitze - czubek, szczyt wierzchołek
sztapel	odpowiednio ułożony stos desek	der Stapel – stos
sztrykować, śtrykowac	robić na drutach	stricken – robić na drutach
sztychówka	łopata	der Stich – ukłucie, pchnięcie
szut	miał węglowy	der Schutt – gruz, śmieci
szwajsować	spawać	zusammen schweißen – spawać
szwamka	gąbka	der Schwamm – gąbka
szypa, sipa	łopata, szufla	die Schippe – łopata, szufla
ślyps, ślips	krawat	der Schlips – krawat
tyta, tytka	torebka papierowa	die Tüte – torebka
uszparać, uszporać	zaoszczędzić, uciąć	sparen – oszczędzać
wajcha	zwrotnica	die Weiche – zwrotnica
westka	kamizelka	die Weste – kamizelka
winkel	narożnik, róg	der Winkel – kątownik
wybigłować	wyprasować	bügeln – prasować
wic, wyc	żart, kawał, dowcip	der Witz – dowcip, kawał, żart
zaborgować	zborgować, udzielić kredytu	borgen – pożyczyć
zdałasiały	zabiedzony, niepozorny	potocznie – der Dallas – nędza, biedota, ubóstwo
zemelka	bułczanka	der Semmel – bułka

Często korzystam z powyższego mini-słownika, wykorzystując jego zasób w różnych

ćwiczeniach. Oto kilka przykładów.

► Dopasowywanie słowa do słowa:

bummelzug /bummelcug – wolno jadący pociąg	der Bummelzug – ciuchcia
drach, dracheta, drachyta – latawiec	der Drache – latawiec
fana chorągiew	die Fahne – chorągiew, sztandar
fater, foter – ojciec	der Vater – ojciec

► Dopasowywanie obrazka do słowa:

Obrazek przedstawiający skrzynkę na listy	der Briefkasten – skrzynka na listy bryfkasta – skrzynka na listy
Obrazek przedstawiający okulary	die Brille – okulary bryle – okulary

Może to być też obrazek z podpisem, w języku niemieckim lub z zapożyczeniem (w zależności od celu ćwiczenia).

- Wyszukiwanie w słowniku wyrazów rozpoczynających się na daną literę, np. na **s**. Uczniowie mogą wyszukiwać tylko określenia gwarowe lub słownictwo niemieckie. Można też tworzyć ciągi mieszane.

▲ *szajba, szlafka, sznytka, szprechać, szpyca, sznupa* itd. (wyrażenia gwarowe).

▲ *Schwamm Schippe Schlips sparen schweißen Schutt.*

- Wyszukiwanie niepasującego wyrazu – Nauczyciel podaje cztery wyrazy. Trzy tworzą logiczną całość i są np. w języku niemieckim. Zadaniem ucznia jest wyszukanie wyrazu, który jest wyrażeniem gwarowym.
- Wyszukiwanie w tekście słownictwa wyrażań, które miałyby odpowiedniki gwarowe lub niemieckie, w zależności od zastosowanego

tekstu. Raz możemy pracować z tekstem niemieckim, innym razem z tekstem zawierającym zapożyczenia. Na przykład: *Mein Vater (foter) hat heute einen Schlips. (slips). Er hat auch eine Weste (westka) gebügelt. (wybiglował).*

- Pisanie krótkich tekstów, np. historyjek, dialogów, scenek z wykorzystaniem albo wy-

Temat – Narzędzia

sztychówka	łopata	der Stich – ukłucie, pchnięcie
szypa, sipa	łopata, szufla	die Schippe – łopata, szufla
brecha /brechsztangą	łom	die Brechstange – łom, drąg żelazny
rajberka	narzędzie murarskie – packa do rozcierania, wygładzania tynku	reiben – trzeć, rozcierać, das Reibebrett – narzędzie murarskie do tynkowania

- Gra w domino (zapożyczenie – odpowiednik niemiecki).

pucować	putzen
----------------	---------------

putzen	Pana
---------------	-------------

- Układanie i rozwiązywanie krzyżówek. Na przykład: *Co to jest?*
1. skrzynia, w gwarze poznańskiej *kasta*:

K	A	S	T	E	N
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- 2. Najlepszy przyjaciel człowieka, po niemiecku potocznie *Käter*:

branego przeze mnie lub uczniów słownictwa z powyższego słownika.

- Stworzenie słownika obrazkowego z odpowiednikami niemieckimi i gwarowymi na szkolną lub klasową wystawę lub do wydania broszurowego. Słownictwo może być pogrupowane alfabetycznie lub tematycznie. Na przykład:

K	E	J	T	E	R
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- Zorganizowanie klasowego lub szkolnego konkursu skojarzeń – na przykład na odgadywanie niemieckich słów lub ich gwarowych odpowiedników.

Pomysły na kolejne ćwiczenia nie stanowią zamkniętej listy. Co jest jednak ważniejsze od atrakcyjności tych ćwiczeń, to fakt, że uczniowie poszerzają wiedzę o własnym regionie. Jeśli tylko poświęcimy temu trochę uwagi, poznawanie języka obcego stanie się wspaniałą podróżą w świat znajomych pojęć.

(grudzień 2006)

Bogusław Kubiak¹⁾

Opole

Analiza przekładu strony informacyjnej Izby Gospodarczej „Śląsk” i przykłady jego wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego na kursach biznesowych

Celem niniejszej pracy jest analiza przekładu strony informacyjnej Izby Gospodarczej „Śląsk”²⁾ na język angielski i niemiecki oraz przed-

stawienie propozycji wykorzystania elementów tego przekładu w nauczaniu języka polskiego jako obcego na kursach biznesowych. Wybrany do ana-

¹⁾ Dr Bogusław Kubiak jest starszym wykładowcą języka angielskiego, niemieckiego i polskiego jako obcego w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

²⁾ Tekst polski znajduje się na stronie: www.igsilesia.pl/ig_slask_pl, przekład angielski: www.igsilesia.pl/ig_slask_uk, przekład niemiecki: www.igsilesia.pl/ig_slask_de

lize tekst należy do grupy tekstów informacyjnych/deskryptywnych, gdyż jego podstawową funkcją jest przekazywanie informacji. Zgodnie jednak z poglądem K. Reiß³⁾, iż większość tekstów zawiera także cechy innych grup, można mu przypisać również funkcje ekspresywne i operatywne.

Spośród różnych typów analizy tekstów (Glinz, Hönig; Kußmal, Neubert, Reiß; Vermeer; Nord itp.) najbardziej odpowiedni w dydaktyce języka obcego wydaje się model pragmatyczny Christiane Nord⁴⁾. Wyróżnia ona elementy zewnętrzne tekstu (*textexterne Faktoren*): nadawca, odbiorca, miejsce powstania tekstu, czas powstania tekstu, powód jego powstania, intencje nadawcy, kanał informacyjny oraz elementy wewnętrzne tekstu (*textinterne Faktoren*): tematyka, struktura, treść, leksyka, składnia, elementy niewerbalne, prozodia, presupozycja. Pierwsza grupa czynników odnosi się do sytuacji komunikacyjnej, w której funkcjonuje tekst, a druga jest związana bezpośrednio z jego cechami formalnymi⁵⁾. Przedstawiony schemat będzie stanowić podstawę porównania tłumaczenia angielskiego i niemieckiego z polskim oryginałem.

Kursy biznesowe języka polskiego dla cudzoziemców zostały wybrane jako obszar wykorzystania dydaktycznego analizowanego przekładu z dwóch przyczyn. Najważniejsza z nich to nieuchronne emancypowanie się PSP (*Polish for Special Purposes*), czyli polskiego języka fachowego w nauczaniu polszczyzny dla obcokrajowców. Drugi powód jest związany ze szczególną rolą techniki przekładu na zajęciach tego typu. Wielką popularność ESP (*English for Special Purposes*) A. Mountford i R. Mackey tłumaczą w następujący sposób:

„The need to teach foreign students of science and technology to read English efficiently arises basically because of the failure of a translation programme to cope with the needs of practising scientists”⁶⁾.

Specjaliści różnych dziedzin, dysponujący odpowiednią wiedzą fachową, są bez wątpienia doskonale przygotowani do wykorzystywania

umiejętności przekładu w swojej pracy, gdyż dobrze tłumaczyć można tylko to, co się właściwie rozumie. Stąd odpowiednie obecnie uznanie wartości przekładu w nauczaniu języka fachowego:

„... today translation is recognized as a valid method in designing and teaching ESP courses, so students can relate their professional knowledge to the process of learning English as a foreign language”⁷⁾.

Stosując technikę tłumaczenia, należy jednak zwrócić uwagę na zalecenie używania wyrazów obcych w języku specjalistycznym. W odróżnieniu od języka ogólnego nie są one tutaj zwalczane, gdyż mogą znacznie ułatwiać komunikację:

„Der Wert der internationalen äußeren Formen besteht darin, dass sie unmittelbar die internationale Verständigung erleichtern. Darum kann bei der Wahl zwischen zwei gleichwertigen Synonymen in einer Sprache für denselben Begriff dasjenige vorgezogen werden, das in derselben Form auch in andere Sprachen übernommen worden ist”⁸⁾.

W okresie międzywojennym Eugen Wüster wyrażał jeszcze opinię całkowicie przeciwną:

„Fremde Wörter werden von der nationalen technischen Sprachnormung bewußt abgelehnt. Gegen die fremden Wörter spricht nicht nur ihre mangelnde Sprachreinheit (ein Gesichtspunkt der Sprachschönheit), sondern auch ihre geringe Merkhilfe”⁹⁾.



Analiza przekładu



Elementy zewnętrzne tekstu

► Nadawca

Autorem tekstu jest istniejąca od kilkunastu lat Izba Gospodarcza „Śląsk”, która mieści się obecnie w Fundacji Rozwoju Śląska w Opolu. Tłumaczenia na język angielski i niemiecki dokonali pracownicy Izby, a jego weryfikacji native speakerzy.

³⁾ Por. K. Reiß (1983), *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Heidelberg: Julius Groos, s. 150.

⁴⁾ Por. Ch. Nord (1991), *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: Niemeyer, s. 40.

⁵⁾ Model ten wiąże się ściśle z tzw. teorią skoposu, czyli celowości przekładu, por. G. Harhoff (1991), *Grenzen der Skopostheorie von Translation und ihrer praktischen Anwendbarkeit*, Frankfurt, Bern: Peter Lang.

⁶⁾ R. Mackay, A. Mountford (1988), *English for Specific Purposes*, London: Longman, s. 11.

⁷⁾ A. Korzeniowska, P. Kuhlczak (1998), *Successful Polish-English translation. Tricks of the trade*, Warszawa: PWN, s. 95.

⁸⁾ W. Reinhardt, C. Köhler, G. Neubert (1992), *Deutsche Fachsprache der Technik*, Hildesheim, Zürich, New York: Olms, s. 31.

⁹⁾ Ibidem.

► Odbiorca

Tekst jest kierowany głównie do podmiotów gospodarczych i organizacji wspierających rozwój średniej i małej przedsiębiorczości, zwłaszcza w sektorze rzemiosła oraz usług, na terenie Śląska i innych regionów Polski. Jego przekład na język angielski i niemiecki powstał z myślą o partnerach zagranicznych i dalszym intensyfikowaniu kontaktów międzynarodowych.

► Miejsce powstania tekstu

Tekst został zredagowany w siedzibie Izby. Przekładu dokonano w Dziale Kontaktów Zagranicznych, weryfikację wykonali pracujący w Opolu native speakerzy.

► Czas powstania tekstu

Obecna wersja tekstu powstała w roku 2002 po przeniesieniu Izby do Opolą, przed stworzeniem jej strony internetowej. W tym samym roku został sporządzony przekład na język angielski i niemiecki.

► Powód powstania tekstu

Powstanie tekstu było spowodowane koniecznością zaprezentowania Izby na jej stronie internetowej.

► Intencje nadawcy

Celem tekstu jest przedstawienie działalności Izby na rzecz rozwoju przedsiębiorczości i inicjatyw gospodarczych na Śląsku, a jego przekład ma za zadanie poszerzyć krąg jej potencjalnych członków.

► Kanał informacyjny

Medium informacyjne stanowi tekst pisany zamieszczony na stronie internetowej bez elementów wizualizacji ruchowej i dźwiękowej (*flash presentation*). Przekład w pełni zachowuje konwencję kanału informacyjnego oryginału.

Elementy wewnętrzne tekstu

► Tematyka

Tekst porusza tematykę gospodarczą – struktury i działalność samorządu przedsiębiorców. Tłumaczenia nie powodują przesunięcia w zakresie określenia jego głównego tematu.

► Struktura

Tekst polski jest podzielony na 10 akapitów. Tłumaczenie niemieckie redukuje ich liczbę do 8, a angielskie zwiększa do 11. W każdej wersji jest poprzedzony tytułem, który nie wykazuje w nich ekwiwalencji syntaktycznej.

► Treść

Pierwszy akapit cechuje pełna ekwiwalencja treściowa w języku polskim i angielskim, w języku niemiecki następuje wyraźna amplifikacja treści (*kleine und mittelgroße Unternehmen, auf Basis der freiwilligen Zugehörigkeit*), co jest związane z inwersją treści wyrażonych w oryginale w dalszych partiach tekstu, oraz substytucja nazwy Gómy i Dolny Śląsk (*ganz Schlesien*).

Zakres informacyjny akapitu drugiego pokrywa się w pełni z informacjami przekazanymi w akapicie drugim i trzecim tekstu angielskiego. Drugi akapit tekstu niemieckiego podaje dodatkowo w nawiasie polską nazwę instytucji, w której mieści się Izba (*Fundacja Rozwoju Śląska oraz Wspierania Inicjatyw Lokalnych*).

Trzeci akapit przekładu niemieckiego wyraża informacje zawarte w polskim akapicie trzecim i na początku pierwszego zdania akapitu czwartego. Jego dalsza część (*... i bazuje na dobrowolnej przynależności.*) została przeniesiona na zasadzie inwersji do pierwszego zdania w języku niemieckim.

Czwarty akapit angielski redukuje informację, iż Izba stanowi organizację *wspierającą przedsiębiorczość*, być może dlatego, że w wersji polskiej jest ona powtórzona także na początku kolejnego akapitu.

Czwarty akapit niemiecki wyliczając branże, w których działa Izba, dodaje *Hotellerie, Werbeagenturen*, redukuje informację... *i pokrewne do niej* w odniesieniu do zakładów branży drzewnej. Inna także jest kolejność, w jakiej są wymieniane poszczególne branże.

Piąty akapit angielski oddaje szczegółowo treść akapitu czwartego oryginału. Zaznacza się w nim pełna ekwiwalencja w kolejności wyliczenia branż, niewielkie zawężenie informacji w ich nazwach (*carpentry* jako *zakłady branży drzewnej* i *pokrewne do nich*, *building trade* jako *zakłady budowlano-remontowe*, *commerce* jako *handel i usługi*) lub ich rozszerzenie (*practical mechanics* jako *zakłady mechaniki pojazdowej*).

Piąty akapit wersji polskiej został całkowicie pominięty w przekładzie niemieckim, chociaż zawiera bardzo ważne treściowo dane dotyczące liczby podmiotów gospodarczych, zakresu terytorialnej działalności Izby oraz poszerzania jej branż i grup zawodowych.

Przekład angielski podaje liczbę obecnie zrzeszonych w Izbie podmiotów gospodarczych jako *około* (*approximately*), a nie *ponad* 500 oraz fakt jej stałego wzrostu. Zredukowane są informacje o zakresie działalności terytorialnej Izby i poszerzaniu jej branż i grup zawodowych.

Piąty akapit niemiecki oraz siódmy angielski wykazują ekwiwalencję treściową z szóstym akapitem polskim.

Wiadomości zawarte w jednym złożonym zdaniu polskiego akapitu siódmego zostały wyrażone w wersji niemieckiej w dwóch zdaniach. Amplifikowane są informacje *Dienstleistungs- und Schulungsangebot* – w wersji polskiej tylko *oferta usług*, a zawężone *in den wirtschaftlichen Kontakten Polens mit der Europäischen Union* – w tekście wyjściowym *w kontaktach gospodarczych zrzeszonych z nami partnerami (forma oryginalna z tekstu!)* z zagranicy.

Przekład angielski precyzuje okres tworzenia wizerunku Izby (*during the last two years*), podaje szerszą ofertę usług (*seminars, trade fairs*) i również inaczej precyzuje cel kontaktów gospodarczych (*becoming a strong link between Poland and European Union*).

Treść polskiego akapitu ósmego została zredukowana w wersji angielskiej o następującą informację: *tradycyjnie już bardzo dobre kontakty* (tylko *international business connections*), została też dokonana substytucja z *organizacjami i instytucjami około biznesowymi* (pisownia oryginalna!)¹⁰⁾ przez *organisations and institutions promoting business*.

Odpowiednik niemiecki tego akapitu został w dużym stopniu zmieniony. Jego początek koncentruje się wyraźnie na odbiorcy niemieckim: *unsere schon traditionell sehr guten Beziehungen mit Deutschland* (w oryginale *nasze tradycyjnje już bardzo dobre kontakty międzynarodowe*), wyliczanie nazw krajów zostało zastąpione bardziej ogólnym wyrażeniem *Mittelosteuropäische Länder*.

Przedostatni akapit oryginału w wersji angielskiej wykazuje redukcję wyrażenia *w krótkim czasie* oraz substytucję *będąc na najlepszej drodze*

do samofinansowania przez *which leaded* (błędna forma czasu przeszłego od *lead*!) *to the organizational independence and self-sufficiency*, co mylnie informuje, iż Izba już osiągnęła zdolność samofinansowania.

W wersji niemieckiej opuszczono wyjaśnienie, na czym polegało dostosowanie się do otaczających realiów (*doprowadzając do uzyskania pełnej samodzielności organizacyjnej Izby, będąc na najlepszej drodze do samofinansowania*).

W ostatnim fragmencie w tłumaczeniu angielskim zredukowano *polepszenie współpracy* do *co-operation*, a w wersji niemieckiej został pominięty cały ostatni akapit.

► **Leksyka**

Tekst wyjściowy i przekłady posługują się w większości słownictwem fachowym (*organizacja samorządu gospodarczego/eine Organisation der wirtschaftlichen Selbstverwaltung/an economical self-governing organization*, *podmiot gospodarczy/ Wirtschaftssubjekt/economic establishment*). Przedstawiona wcześniej redukcja lub amplifikacja treści wynika przede wszystkim z zastosowania elementów leksykalnych o innym zakresie znaczeniowym. W języku niemieckim typowe są rzeczowniki złożone (np. *Floristikstudios, Kleinproduzent, Dienstleistungsbetriebe*), którym odpowiadają w polskiej wersji najczęściej rzeczowniki poprzedzone przydawką przymiotnikową (np. *pracownie florystyczne, drobni producenci, zakłady usługowe*). Wpływa to również na statystykę wyrazów, która przedstawia się następująco: tekst polski – 406, tekst angielski – 347, tekst niemiecki – 338.

► **Składnia**

Skłania tekstu polskiego jest rozbudowana, przeważają zdania złożone połączone spójnikowo (*i, a, że, aby*) lub bezspójnikowo. Występują też liczne konstrukcje imiesłowowe, zwłaszcza z imiesłowem przysłówkowym współczesnym (np. *będąc na najlepszej drodze do, odnotowując ciągły wzrost, doprowadzając do uzyskania, dążąc do dalszego rozwoju* itp.). Na długość zdania szczególnie wpływa nadmierna rozbudowa jego części (np. podmiotu *nasze tradycyjnje już, bardzo dobre kontakty międzynarodowe*).

¹⁰⁾ Przyimek *około* pisany z przymiotnikami łącznie określa: 1) coś, co znajduje się wokół czegoś lub niedaleko czegoś ze wszystkich stron, np. *okołoziemski, okolorównikowy, okolobiegunowy, okołoksiężycowy*, 2) coś, co ma związek z czymś, np. *okołobudżetowy, okołokonkordatowy*, por. J. Bralczyk (red.), (2005), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa: PWN, s. 503; M. Bańko (2000), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN, s. 1153.

Składnia przekładów jest uproszczona, zdania są nieco krótsze, mniej jest konstrukcji zastępujących zdania podrzędne. Wpływa to, oprócz redukcji informacji, na długość tekstu. Często brak jest ekwiwalencji składniowej z oryginałem, natomiast występuje ona między przekładami, np. *Izba jest organizacją wspierającą i współuczestniczącą...., The Chamber is an organisation, which participates...., Die Kammer ist eine Organisation, die unterstützt.... und die....teilnimmt.* Tytuł tekstu w języku polskim i angielskim ma formę zdania wykrópkowanego, a w języku niemieckim pytania.

► Elementy niewerbalne

Tekst jest umieszczony na stronie internetowej Izby Gospodarczej „Śląsk”, gdzie znajdują się również jej logo, godło Śląska Opolskiego, logo Centrum Informacyjnego o Unii Europejskiej (EIC), zdjęcia obrazujące działalność Izby oraz fragment budynku, w którym ma ona swoją siedzibę. W tekście nie ma do tych elementów bezpośrednich odniesień, jedynie charakterystyczny fragment elewacji budynku może być pomocny w jego odnalezieniu i wiąże się bezpośrednio z podanym w drugim akapicie adresem Izby. Przekłady wykorzystują elementy niewerbalne w identyczny sposób.

► Prozodia

Analizowany tekst występuje w formie pisemnej i nie zawiera wskazówek do jego realizacji dźwiękowej. Poza podziałem na akapity, które sygnalizują pauzy wewnątrztekstowe, brak jest odniesień wizualnych (np. podkreślenia, pogrubienia) do takich elementów prozodycznych jak akcent, iloczasy, intonacja itp. W przekładach stosowanie techniki inwersji, amplifikacji i redukcji informacji spowodowało inny podział na akapity, co wpływa na przesunięcia pauz przy realizacji dźwiękowej tekstu. Brak jest również innych wskazań prozodycznych.

► Presupozycja

Autor tekstu wyraźnie implikuje posiadanie podstawowej wiedzy dotyczącej struktur i działalności samorządu gospodarczego w Polsce oraz spraw ekonomicznych i politycznych. Używane w nim terminy fachowe (np. *podmiot gospodarczy, przedsiębiorczość, instytucja okołobiznesowa*) nie są w dodatkowy sposób wyjaśniane. Nie ma żadnych odnośni-

ków ułatwiających zrozumienie stosowanych nazw własnych czy bieżących wydarzeń. Mimo iż przekłady tekstu są kierowane do odbiorcy zagranicznego, zakładany poziom jego wiedzy jest taki sam, gdyż również nie zawierają one żadnych wtrąceń, które mogłyby pomóc we właściwym zrozumieniu przekazywanych informacji.

► Przykłady wykorzystania przekładu w nauczaniu języka polskiego jako obcego na kursach biznesowych

Analizowany tekst dobrze nadaje się do wykorzystania jako materiał dydaktyczny, zarówno w formie oryginalnej, jak i adaptowanej, głównie ze względu na to, iż jest bardzo reprezentatywny dla tego typu pisemnej formy użytkowej. Na zajęciach języka biznesu można zaproponować następujące techniki pracy z zastosowaniem jego przekładu:

1. Wyszukiwanie odpowiedników wybranych słów przekładu w tekście oryginalnym.

Wyszukaj w tekście polskim ekwiwalenty terminów podkreślonych w jego tłumaczeniu niemieckim.

Ihr erster Name lautete: Die Interwoiwodschaft-Wirtschaftskammer „Schlesien“. Im Jahre 1993 wurde sie von den Strukturen der deutschen Minderheit ins Leben gerufen und ihr erster Sitz war in Strzelce Opolskie. Gegenwärtig befindet sich die Wirtschaftskammer „Schlesien“ in Opoln in der Słowackiego-Strabe, im Gebäude der Stiftung für die Entwicklung Schlesiens und Förderung Lokaler Initiativen.

Rozwiązanie:

Jej pierwsza nazwa brzmiała: Międzywojewódzka Izba Gospodarcza „Śląsk”, powołana została do życia ze struktur Mniejszości Niemieckiej w roku 1993, a jej pierwszą siedzibą były Strzelce Opolskie. Obecnie Izba Gospodarcza „Śląsk” mieści się w Opolu, przy ul. Słowackiego 10, w budynku Fundacji Rozwoju Śląska oraz Wspierania Inicjatyw Lokalnych.

2. Uzupełnianie luk w tekście.

Przetłumacz podane wyrazy i zwroty na język polski i uzupełnij nimi w odpowiedniej formie poniższy tekst.

a) *gastronomy*

b) *craft and service workshops*

c) all economic establishments

d) voluntary membership

e) different trades,

Jest otwarta dla (1) i organizacji wspie-

rających przedsiębiorczość i bazuje na (2) .

Izba zrzesza przede wszystkim firmy z sektora małej i średniej przedsiębiorczości, przy czym głównie są to (3) oraz drobni producenci, reprezentujący (4) , z których najliczniejszą grupę stanowią zakłady branży drzewnej i pokrewne do niej, (5) , pracownie florystyczne, zakłady mechaniki pojazdowej, firmy budowlano-remontowe, obróbki metalu, handlowe i usługowe.

Rozwiązanie:

1-c) wszystkich podmiotów gospodarczych 2-d) dobrowolnej przynależności 3-b) zakłady rzemieślnicze i usługowe 4-e) przeróżne branże 5-a) lokale gastronomiczne

3. Tłumaczenie fragmentów tekstu podanych w języku ojczystym studenta.

Uzupełnij brakujące elementy tłumaczenia na język polski.

Obecnie nasza Izba (unites) ponad 500 (economic establishments) nie tylko ze Śląska, lecz także z innych regionów kraju, odnotowując ciągle (affluence) liczby nowych (members), również wśród dotąd nie reprezentowanych w Izbie (trades) i grup zawodowych.

Możliwe rozwiązanie:

1) zrzesza 2) podmiotów gospodarczych 3) wzrost 4) członków 5) branż

4. Porównywanie tłumaczenia z oryginałem w celu wyjaśnienia różnic gramatycznych.

Porównaj tłumaczenie niemieckie z oryginałem polskim i zwróć uwagę, jakie są polskie odpowiedniki niemieckich rzeczowników złożonych.

Wirtschaftskammer – Izba Gospodarcza

Wirtschaftssubjekte – podmioty gospodarcze

Kleinproduzenten – drobni producenci

Holzbranche – branża drzewna

Floristikstudios – pracownie florystyczne itd.

5. Wyszukiwanie innych wersji tłumaczenia wybranych terminów (praca ze słownikiem).

Wyszukaj w słowniku inne możliwości tłumaczenia podkreślonych słów.

The Chamber unites mostly small and middle-sized companies.

Izba zrzesza przede wszystkim firmy z sektora małej i średniej przedsiębiorczości.

Rozwiązanie: grupuje, łączy, skupia, gromadzi, itp. Unsere schon traditionell sehr guten Beziehungen. Nasze tradycyjnie już, bardzo dobre kontakty.

Rozwiązanie: stosunki, relacje, układy, związki, powiązania itp.¹¹⁾.

6. Upraszczenie tłumaczenia.

Zastanów się, które elementy poniższego zdania są niezbędne, a które można ominąć w tłumaczeniu, nie zmieniając zasadniczo jego treści.

Obecnie nasza Izba zrzesza ponad 500 podmiotów gospodarczych, nie tylko ze Śląska, lecz także z innych regionów kraju, odnotowując ciągle wzrost liczby nowych członków, również wśród dotąd nie reprezentowanych w Izbie branż i grup zawodowych.

Możliwe rozwiązanie:

Obecnie nasza Izba zrzesza ponad 500 podmiotów gospodarczych, nie tylko ze Śląska, lecz także z innych regionów kraju, odnotowując ciągle wzrost liczby nowych członków, również wśród dotąd nie reprezentowanych w Izbie branż i grup zawodowych.

7. Tłumaczenie „do tyłu” fragmentów tekstu na język polski i porównywanie różnych wersji przekładu przez studentów.

Tekst oryginalny:

Izba zrzesza przede wszystkim firmy z sektora małej i średniej przedsiębiorczości, przy czym głównie są to zakłady rzemieślnicze i usługowe oraz drobni producenci, reprezentujący przeróżne branże, z których najliczniejszą grupę stanowią zakłady branży drzewnej i pokrewne do niej, lokale gastronomiczne, pracownie florystyczne, zakłady mechaniki pojazdowej, firmy budowlano-remontowe, obróbki metalu, handlowe i usługowe.

Tłumaczenie niemieckie:

Die Kammer vereint vor allem kleine und mittelgroße Unternehmen, wobei es hauptsächlich Handwerks- und Dienstleistungsbetriebe sowie Kleinproduzenten sind, die ein breites Branchenspektrum vertreten. Die meisten Firmen stammen aus der Holzbranche, Gastronomie und Hotellerie, außerdem werden zahlreiche KFZ Werkstätten, Bau und Sanierungsfirmen, Metallbetriebe, Handels und Dienstleistungsbetriebe, Floristikstudios und Werbeagenturen vertreten.

¹¹⁾ Źródło: A. Nagórko, M. Łaziński, H. Burkhardt (2004), Dystyngtywny słownik synonimów, Kraków: Universitas.

Tłumaczenie angielskie:

The Chamber unites mostly small and middle-sized companies, which are mainly craft and service workshops and small firms, which represent different trades: carpentry, gastronomy, floriculture, practical mechanics, building trade, metalworking and commerce.

Przykład tłumaczenia „do tyłu” z przekładu niemieckiego:

Izba zrzesza przede wszystkim małe i średnie przedsiębiorstwa, przy czym głównie są to zakłady rzemieślnicze i usługowe, jak również drobni producenci, którzy reprezentują szerokie spektrum branż. Większość firm pochodzi z branży drzewnej, gastronomicznej i hotelarskiej. Oprócz nich reprezentowane są także liczne warsztaty samochodowe, firmy budowlane i remontowe, zakłady obróbki metalu, zakłady handlowe i usługowe, pracownie florystyczne i agencje reklamowe.

Przykład tłumaczenia „do tyłu” z przekładu angielskiego:

Izba skupia w większości przedsiębiorstwa małej i średniej wielkości, które stanowią głównie zakłady rzemieślnicze i usługowe, oraz drobne firmy, które reprezentują różne profile: stolarstwo, gastronomia, kwiaciarstwo, mechanika usługowa, budownictwo, obróbka metalu i handel.

8. Porównywanie tłumaczenia z wersją oryginalną w grupach językowych (angielska, niemiecka).
9. Wspólne tłumaczenie fragmentów tekstu na język polski/język ojczysty studenta/język medium.
10. Wykorzystywanie przekładu jako punktu wyjścia do dyskusji nad jego znaczeniem w komunikacji, nauce języka obcego, testowaniu, języku ogólnym i fachowym itp.¹²⁾

Przeciwnicy techniki tłumaczenia podają zazwyczaj liczne argumenty przeciw jej stosowaniu w nauczaniu języka obcego. Przede wszystkim wskazują na brak wprawy w posługiwaniu się innymi technikami pracy (np. demonstracje, obrazki, gesty i mimika, synonimy, antonimy, definicje, kontekst itp.) czy wręcz zwykłe wygodnictwo nauczyciela. Dalej wyliczają nieustanne zapominanie wyrazów przez ucznia, gdyż w tłumaczeniu

nie ma odświeżania leksyki zawsze naturalnie obecnego w stosowaniu tylko języka docelowego, lęk ucznia przed samodzielną dekodacją nowych słów w tekście, wolniejszy rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, spowolnienie całego tempa nauki na skutek nadużywania języka ojczystego lub medium itp.¹³⁾

Tłumaczenie wielokrotnie jest jednak koniecznością, kiedy inne sposoby po prostu zawodzą, są mniej efektywne i bardziej czasochłonne. Umiejętnie można je wykorzystywać nie tylko jako urozmaicenie zajęć, ale także jako stały środek akwizycji języka, gdyż umiejętność przekładu jest zawsze bardzo ceniona, zwłaszcza w posługiwaniu się językiem fachowym.

Bibliografia:

- Baker M. (1992), *In Other Words. A Coursebook on Translation*, London: Routledge.
- Bell R. (1991), *Translation and Translating. Theory and Practice*, London: Longman.
- Göpferich S. (1995), *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*, Tübingen: Gunter Narr.
- Komorowska H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Lavault E. (1998), *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris: Didier-Erudition.
- Malmkjaer K. (1998), *Translation and Language Teaching*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nord Ch. (1991), *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: Julius Groos.
- Nord Ch. (1995), *Einführung in das funktionale Übersetzen*, Tübingen: Niemeyer.
- Nord Ch. (1999), *Fernstudieneinheit Übersetzen*, München: Langenscheidt.
- Reiß K. (1983), *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Heidelberg: Julius Groos.
- Reiß K., Vermeer, H. (1991), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer.
- Schmitt P. (1999), *Translation and Technik*, Tübingen: Stauffenburg.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Stegau M., de Cilla, R. (Hrsg.) (1997), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt: Peter Lang.
- Stolze R. (1985), *Grundlagen der Textübersetzung*, Heidelberg: Julius Groos.
- Titford C., Hiecke, A. (1983), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Gunter Narr.

(grudzień 2005)

¹²⁾ Przedstawione przykłady ćwiczeń zostały sprawdzone na kursach języka polskiego dla studentów zagranicznych studiujących w ramach programu Socrates-Erasmus na Wydziale Zarządzania i Inżynierii Produkcji Politechniki Opolskiej.

¹³⁾ Por. H. Komorowska (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland, s. 108; A. Seretny, E. Lipińska (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 86.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Małgorzata Bloch¹⁾
Zielonka

Historia Polski na lekcjach języka niemieckiego

Niektórzy twierdzą, że życie składa się z paradoksów. W każdym powiedzeniu, również w tym, jest ziarno prawdy. Idąc tym tropem stwierdzam, że historię Polski można poznawać na lekcjach języka niemieckiego. Nie chodzi tu jednak o historię stosunków polsko-niemieckich sensu stricto. Dzieje Polski mogą pojawić się na zajęciach, gdy omawiamy z uczniami zupełnie inne zagadnienia, tak przy okazji – jako przerwę od monotonnej pracy lub gdy zostało jeszcze parę minut do końca lekcji, czy też w trakcie innej nieoczekiwanej zaistniałej sytuacji. Poniżej przedstawiam przykłady ćwiczeń, które można stosować z uczniami o różnym stopniu zaawansowania językowego. Uczniowie je lubią. Lubią sprawdzać swoją znajomość historii Polski posługując się językiem niemieckim, a podobne ćwiczenia są dość proste do przygotowania.

Übung 1²⁾

Verbinde die Wörter, damit sinnvolle Zusammensetzungen entstehen. Erkläre jeweils, was sie bedeuten. Einige Wörter sollen mehrmals verwendet werden.

der Aufstand	der Ritter	die Republik
das Kreuz	der November	das Volk
die Schlacht	die Armee	das Seniorat
das Feld	die Zeit	der Bürger
der Bauer	der Krieg	Polen
der Eisen	das Prinzip	der Adel
der Kongress	die Kultur	der Streik
der Kampf	die Bewegung	der Zustand

Odpowiedzi: der Kreuzritter, der Novemberaufstand, die Volksrepublik, das Schlachtfeld, die Bauernarmee, das Senioratprinzip, die Eisenzeit, der Bürgerkrieg, die Kriegszeit, Kongresspolen, die Adelsrepublik, der Kulturkampf, die Streikbewegung, der Kriegszustand

Übung 2

Schreibe das angegebene Datum in Worten auf. Um was für ein Ereignis in der polnischen Geschichte handelt es sich? Ordne entsprechend zu.

966	die Union von Lublin
1025	die erste Teilung Polens
1410	die Zweite Republik Polen
1525	die Schlacht bei Warschau
1569	die Taufe Polens
1655	die Schlacht bei Tannenberg
1772	die preußische Huldigung
1918	die „Schwedische Flut“
1920	die erste Krönung

Übung 3

Bereite für deinen Kameraden aus Deutschland die Chronik der polnischen Herrscher vor, indem du die entsprechenden Attributsätze bildest! Handle nach dem Muster und verwende die Tatsachen aus der Geschichte Polens.

DIE CHRONIK DER POLNISCHEN HERRSCHER

Mieszko I. – die Christianisierung Polens
Mieszko I. war ein Herrscher, der Polen zu einem christlichen Land gemacht hat.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Miejskim Gimnazjum w Zielonce.

²⁾ Można tu powtórzyć z uczniami zasady tworzenia rzeczowników złożonych w języku niemieckim, a podsumowując ćwiczenie warto porozmawiać również o wydarzeniach historycznych w nim wspomnianych.

Boleslaus der Tapfere –	die erste Krönung	Sigismund der Alte –	die preußische Huldigung
Boleslaus der Kühne –	die Tötung des Bischofs Stanislaus von Krakau	Sigismund II. August –	die Union von Lublin
Boleslaus Schiefmund –	die Zersplitterung Polens	Heinrich von Valois –	Erster Wahlkönig
Konrad von Masowien –	der Deutsche Orden	Stephan Báthory –	Kämpfe mit dem Moskowiter Reich
Kasimir der Große –	wirtschaftliche Reformen	Johann II. Kasimir –	die „Schwedische Flut“
Ladislaus Jagiello –	der Kampf gegen den Deutschen Orden	Johann III. Sobieski –	der Retter Wiens
Kasimir der Jagiellone –	der Dreizehnjährige Krieg	Stanislaus August –	die Teilungen Polens

Bibliografia:

http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_Polens
(wrzesień 2006)

Barbara Widawska¹⁾
Słupsk

Polskie kulturoznawstwo na lekcji języka niemieckiego – Przykłady ćwiczeń

Poniższe ćwiczenia mają charakter przykładowych typów zadań wprowadzania polskiego krajo- i kulturoznawstwa na lekcji języka niemieckiego i pozwalają nauczycielowi na kontynuowanie danego typu zadania już z zastosowaniem własnych pomysłów.

Zadanie 1.

Doskonałym wstępem (z elementem zabawy/gry, wzmacniającej motywację ucznia) do kursu nauczania języka niemieckiego jest kolaż na mapie konturowej Polski. Uczniowie mają możliwość wykazania się już posiadaną wiedzą z dziedziny kultury, a przyswojone zwroty w języku niemieckim ułatwiają jej przekazanie. Łatwiej jest też im przyswajać nowe informacje i słownictwo,

jeśli mówią o tym, co znają. Element rywalizacji w dzieleniu się wiedzą wzmacnia dodatkowo motywację do mówienia w języku niemieckim.



¹⁾ Dr Barbara Widawska jest adiunktem w Zakładzie Germanistyki Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Kolaż kopiujemy na folii i prezentujemy przy pomocy rzutnika – obrazki należałoby ponumerować. Uczniowie przyporządkowują odpowiednim numerom nazwiska, zabytki i miasta, które znają. Zabawa może np. polegać na zadawaniu przez jednego ucznia pytań typu: *Was ist die Nummer 7?* Uczeń, który zna odpowiedź odpowiada np: *Die Nummer 7 ist das historische Zentrum von Krakau.* Aby zachować zasadę komunikatywności, uczeń może w pierwszej fazie lekcji podawać nazwy w języku polskim, rolą nauczyciela jest wprowadzanie nazw po niemiecku, tak też zostają one zapisane i zapamiętane przez uczniów.

Zadanie 2.

Städte und Regionen Polens. Ordnen Sie die Wörter den entsprechenden Sätzen zu: Unversitätsaula, Rathaus, Kultur – und Wissenschaftspalast,



Das ist in Wrocław.



Das ist von Poznań.



Das ist von Warszawa.

Zadanie 3.

Wen sehen Sie hier?



A.



B.



C.



D.

Zadanie 4.

A. Quiz zur polnischen Vergangenheit. Fragen nach nationalen Namen/Daten/Fakten

1. Wer war...? Adam Mickiewicz/ Jan Matejko, Tadeusz Kantor/ Mikołaj Kopernik/ Jan Paweł II/ Henryk Sienkiewicz ...
2. Wann...? regierte die Piastendynastie?/ ließ sich Mieszko taufen?/ besiegte Jagiełło die Kreuzritter bei Tannenberg (Grunwald)/ war die erste Teilung Polens?/ tritt Polen der EU bei...
3. Was...? schuf der Bildhauer Wit Stwosz?/ war „das Goldene Zeitalter“?/ war die Verwaltungsreform von 1999?

B. Quiz zur polnischen Gegenwart

1. Wer ist...? Adam Małysz/ Lech Wałęsa/ Czesław Miłosz/ Wisława Szymborska/ Zbigniew Preisner/ Krystian Zimerman
2. Wann...? feiert man in Polen Nationaltage?
3. Was...? feiert man in Polen am 3.Mai?/ am 8 Mai?/ am 1. Mai?

Zadanie 5.

Was wissen Sie über Polen? (Informationstext)

Bevölkerung

Polen hat mit knapp 40 Millionen Einwohnern die achtgrößte Bevölkerungszahl in Europa und die sechstgrößte in der Europäischen Union. Die Bevölkerungsdichte beträgt 127 Einwohner pro Quadratkilometer. Polen ist ethnisch betrachtet ein äußerst homogener Staat, was ein Novum in der polnischen Geschichte darstellt: Die **Polen** stellen mit 99,3% die Mehrheitsbevölkerung (inkl. der **Schlesier** und **Kaschuben**). Die verbleibende Minderheitsbevölkerung in Polen setzt sich nach einer Volkszählung von 2002 aus **Deutschen** (ca. 150.000), **Weißrussen** (ca. 49.000) und **Ukrainern** (ca. 30.000) sowie **Tataren**, **Litauern**, **Roma**, **Lemken**, **Russen**, **Karäern**, **Slowaken** und **Tschechen** zusammen. Unter den ausländischen Staatsangehörigen stellen **Vietnamesen** die größte ethnische Gruppe, gefolgt von **Griechen** und **Armeniern**. Die Zahl der Auslandspolen wird auf 20 Millionen geschätzt.

Teksty informacyjne o Polsce zaczerpnięto z encyklopedii internetowej Wikipedia. Ponieważ hasło *Polska* zawiera wiele stron tekstu i ilustracji, można ten materiał podzielić tematycznie i realizować w całym toku nauki języka, starając się zintegrować go z tematami kulturoznawczymi dotyczącymi państw niemieckojęzycznych. Podany przykładowo tekst geograficzny o ludności Polski, może zostać zestawiony np. z tekstami lekcji 6 (strona 89) w podręczniku *Stufen International 1*²⁾, dotyczącymi podobnych informacji o państwach DACH.

Zadanie 6.

Das Weltkulturerbe in Polen



Das historische Zentrum von Krakau



Das Salzbergwerk von Wieliczka



Das KZ Auschwitz-Birkenau (Oświęcim – Brzezinka)



Das historische Zentrum von Warschau



Der Nationalpark Bialowieza



Die Altstadt von Zamość



Die mittelalterliche Stadt von Thorn (Toruń)



Die Burg des Deutschen Ordens in Marienburg (Malbork)



Franziskaner-Kloster in Kalwaria Zebrzydowska



Friedenskirche in Jauer (Jawor)



Friedenskirche in Schweidnitz (Świdnica)



Spätgotische Holzkirche (14. Jh.) in Haczów; seit 2003 mit anderen Holzkirchen in Südpolen Weltkulturerbe der UNESCO



Jahrhunderthalle in Breslau (Hala Ludowa Wrocław)

²⁾ K. Vorderwülbecke, A. Vorderwülbecke (1995). *Stufen International 1, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*, Stuttgart: Klett Verlag.



Der Fürst-Pückler-Park (Muskauer Park) (Park Mużakowski)

Na zaawansowanym poziomie nauki uczniowie mogą skorzystać z informacji dodatkowych do poszczególnych obiektów zaliczonych do światowego dziedzictwa kultury (np. z encyklopedii internetowej Wikipedia – artykuł w kategorii: *Weltkulturerbe in Polen*). Zdanie to może być zrealizowane przez uczniów jako praca domowa. Koncepcja lekcji powinna polegać na

rozmowie na powyższy temat inspirowanej pytaniami nauczyciela. Temat ten implikuje szersze potraktowanie niektórych kręgów tematycznych, co wymagałoby również wprowadzenia odpowiedniego materiału leksykalnego.

Pomysłów i przykładów ćwiczeń może być bardzo dużo. Uczniów na pewno zainteresują wszystkie, bo najłatwiej jest nauczyć się języka rozmawiając o czymś, co jest dobrze znane. Rolą nauczyciela jest tylko pokazać te wszystkie skarby i to piękno, które jest wokół nas.

(listopad 2006)

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

O Wrocławiu po rosyjsku

Polskie realioznawstwo od zawsze jest obecne na lekcjach języków obcych. Jest tylko realizowane w różnym zakresie – w zależności od typu szkoły i poziomu zaawansowania językowego uczniów. Wpisuje się natomiast w szeroko pojętą edukację regionalną i zajął się zagadnieniami realizowanymi na lekcjach historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego czy na godzinach wychowawczych (m.in. przez wycieczki dydaktyczne). Edukacja regionalna z kolei ściśle wiąże się ze ścieżkami edukacyjnymi, które są realizowane na wszystkich etapach nauczania.

Wrocław, jedno z najbardziej urokliwych i dynamicznie rozwijających się polskich miast, chlubiące się swoją wielokulturowością, ciekawą architekturą, bogatą przeszłością i równie ciekawą teraźniejszością, od wielu lat cieszy się sporym zainteresowaniem turystów z różnych zakątków świata, o czym świadczą m.in. różnorodnej grupy przybyszy w wielu rejonach grodu nad Odrą. Stwarza to młodzieży okazję do niemal codziennych i niewymuszonych kontaktów z native speakerami, do praktycznego sprawdzenia poziomu znajomości języka obcego. Kontakty

z cudzoziemcami sprzyjają nie tylko podnoszeniu poziomu komunikatywności w typowych sytuacjach codziennych, lecz także lepszemu poznaniu własnego miasta, jego historii i zabytków. Jest to możliwe po uprzednim przygotowaniu młodzieży – językowym i merytorycznym – przy współpracy z nauczycielami realizującymi regionalną ścieżkę edukacyjną.

Na lekcjach języka rosyjskiego i innych języków obcych można skorzystać z materiałów zawartych w przewodnikach turystycznych²⁾ (wymagają one zwykle zabiegów adaptacyjnych i przygotowania odpowiednich ćwiczeń), a po przyzwoitym opanowaniu przez większość uczniów materiału leksykalno-gramatycznego możemy zaproponować odbycie wycieczki po mieście z rosyjskojęzycznym przewodnikiem. Jako podsumowanie cyklu zajęć poświęconych historii i współczesności Wrocławia lub formę sprawdzającą opanowanie ćwiczonych jednostek leksykalnych i gramatycznych można wykorzystać następujące zadania:

- ▶ Test wielokrotnego wyboru *Знаете ли вы Вроцлав?*, sprawdzający w języku rosyjskim znajomość onomastyki (toponimy i antro-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego.

²⁾ Z wydawnictw rosyjskojęzycznych na rynku jest dostępny obszerny przewodnik po mieście: M. Urlich-Kornacka (2005), *Путеводитель по Вроцлаву*, tłum. na język rosyjski B. Bernacki, Wrocław: Wydawnictwo VIA NOVA. Zadania testujące opracowałem na podstawie materiałów zawartych w tej publikacji.

ponimy), zagadnień geograficznych, historycznych i orientacji w przestrzeni miejskiej. Doskonale nadaje się do przeprowadzenia np. w czasie przypadających w ostatnim miesiącu roku szkolnego Dni Wrocławia.

- ▶ *Интересные подробности и вrocławские предания* – ćwiczenie kształtujące umiejętność rozumienia mowy ze słuchu i utrwalające znajomość faktów historycznych, podań, legend, topografii miasta. Polega ono na dopasowaniu tytułu do wysłuchanego dwukrotnie krótkiego tekstu.
- ▶ *Кем были выдающиеся жители г. Вроцлава?* – ćwiczenie utrwalające znajomość znaczących postaci zamieszkujących w mieście oraz rosyjskojęzycznych antroponimów, polegające na dopasowaniu elementów: imion i nazwisk do rodzaju wykonywanej działalności, zawodu lub pełnionej funkcji.

▼ Знаете ли вы Вроцлав?

Zaznacz prawdziwe dokończenie zdania.

1. Вроцлав является столицей
 - а) Силезии,
 - б) Нижней Силезии,
 - в) Верхней Силезии.
2. По количеству жителей Вроцлав является
 - а) третьим польским городом,
 - б) четвёртым польским городом,
 - в) пятым польским городом.
3. По занимаемой территории Вроцлав является
 - а) третьим городом в Польше,
 - б) четвёртым городом в Польше,
 - в) пятым городом в Польше.
4. Мощённый герб города виднеется
 - а) за памятником Александру Фредро,
 - б) на площади перед зданием Вроцлавского университета,
 - в) у входа в Ботанический сад.
5. Св. Иоанн Креститель является покровителем
 - а) Вроцлава и Силезии,
 - б) кафедрального собора и Вроцлава,
 - в) кафедрального собора, Вроцлава и Силезии.
6. Два важных торговых пути: «Янтарный путь» и «Высокий тракт» пересекались в районе сегодняшней
 - а) Рыночной площади,
 - б) Доминиканской площади,
 - в) Грюнвальдской площади.
7. Старейшей частью города является
 - а) Рыночная площадь,
 - б) Доминиканская площадь,
 - в) Тумский остров.
8. Местопребыванием президента Вроцлава является
 - а) здание напротив ратуши,
 - б) здание ратуши,
 - в) здание Новой ратуши.
9. Туристам нельзя наблюдать панораму города
 - а) с башни костёла св. Елизаветы,
 - б) с крыши Народного зала,
 - в) с башни кафедрального собора.
10. Акт об учреждении Вроцлавского университета был подписан
 - а) в 1569 г.,
 - б) в 1654 г.,
 - в) в 1702 г.
11. Леопольдинский актовый зал получил своё название в честь
 - а) учредителя университета,
 - б) первого ректора университета,
 - в) выдающегося профессора университета.
12. Напротив здания библиотеки Вроцлавского университета находится
 - а) Кафедральный собор св. Иоанна Крестителя,
 - б) Православная церковь св. св. Кирилла и Мефодия,
 - в) Православный кафедральный собор рождества Пресвятой Богородицы.
13. После второй мировой войны коллекция

- Национального института имени Оссолинских была перевезена во Вроцлав
- а) из Парижа,
 - б) из Львова,
 - в) из Лондона.
14. Сегодняшний позднеготический архитектурный облик ратуша приобрела
- а) в конце XIV века,
 - б) в конце XV века,
 - в) в конце XVI века.
15. С галереей бюстов знаменитых вроцлавян можно ознакомиться
- а) в Мещанском зале ратуши,
 - б) в Княжеском зале ратуши,
 - в) в Войтовском зале ратуши.
16. Памятник графу Александру Фредро воздвигли на месте памятника
- а) фельдмаршалу Гебхарду Леберехту фон Блюхеру,
 - б) прусскому императору Фридриху II,
 - в) Фридриху Вильгельму III.
17. В средние века Польской площадью называли сегодняшнюю
- а) Доминиканскую площадь,
 - б) Соляную площадь,
 - в) Грюнвальдскую площадь.
18. «Если ты мне завидуешь, построй себе дом лучше моего, а этот оставь мне» – такую надпись поместил на своём доме
- а) Иоанн Капистран,
 - б) Томас Редигер,
 - в) Хайнрих Рыбиш.
19. В доме «Польский двор»
- а) ночевали известные личности,
 - б) учились сыновья богатых польских мещан,
 - в) жили председатели горсовета.
20. Здание торгового дома «Феникс» построено
- а) в стиле сецессион
 - б) в стиле ренессансом,
 - в) в стиле барокко.
21. Известного скульптора Вита Ствоша наказали у позорного столба
- а) за кражу,
 - б) за подделку векселя,
 - в) за убийство.
22. Латинская сентенция „Mors ianua vitae” («Смерть – ворота жизни») виднеется
- а) на арке, соединяющей дома «Ясь» и «Малгося»,
 - б) над воротами костёла св. Елизаветы,
 - в) на стене здания Новой ратуши.
23. Памятник с надписью: «В честь убойных животных – потребители» находится
- а) на Тумском острове,
 - б) на улочке Старые мясные лавки,
 - в) у входа в зоопарк.
24. На месте разобранного Песчаного арсенала построили
- а) Торговый зал,
 - б) Народный зал,
 - в) Леопольдинский актовый зал.
25. Кафедральным или зелёным называют также
- а) Грюнвальдский мост,
 - б) Особовицкий мост,
 - в) Тумский мост.
26. Построенный в 1908-1910 гг. Императорский мост называется сегодня
- а) Тумским мостом,
 - б) Грюнвальдским мостом,
 - в) Звезинецким мостом.
27. На месте разрушенного во время второй мировой войны моста Лессинга построили
- а) Мост мира,
 - б) Особовицкий мост,
 - в) Звезинецкий мост.
28. Вместе с железнодорожными мостами и мостиками во Вроцлаве
- а) около 100 мостов,
 - б) 110 мостов,
 - в) свыше 120 мостов.

29. Плита «Пять истин поляков» находится на стене костёла
- св. Идзи,
 - Св. Креста,
 - св. Марцина.
30. «Генриковская книга» хранится
- в Национальном музее,
 - в Архиепархиальном музее,
 - в Национальном институте имени Оссолинских.
31. Орган, находящийся в кафедральном соборе, в большей части состоит из элементов инструмента, построенного
- в Зале столетия,
 - в костёле св. Елизаветы,
 - в здании Вроцлавского университета.
32. «Рацлавицкая панорама» представляет сцены сражения польского народного восстания 1794 г. под предводительством Тадеуша Костюшко
- с немецкими войсками,
 - с австрийскими войсками,
 - с русскими войсками.
33. «Рацлавицкая панорама» была перевезена во Вроцлав
- из Львова,
 - из Киева,
 - из Москвы.
34. Акт о безоговорочной капитуляции был подписан немецким командованием крепости Бреслау
- 1 мая 1945 г.
 - 6 мая 1945 г.
 - 9 мая 1945 г.
35. Колокол грешника находился
- в костёле св. Марии Магдалины,
 - в костёле св. Елизаветы,
 - в соборе св. Иоанна Крестителя.
36. Мировой конгресс интеллектуалистов по защите мира состоялся в августе 1948 г.
- в здании Вроцлавского университета,
 - в здании ратуши,
 - в Народном зале.
37. Во Вроцлаве снимался сериал
- «Четыре танкиста и собака»,
 - «Ставка больше, чем жизнь»,
 - «Семнадцать мгновений весны».
38. «Павильон любви» находится
- в Ботаническом саду,
 - в Японском саду,
 - в зоопарке.
39. Народный зал назывался раньше
- Залом столетия,
 - Залом победы,
 - Залом тысячелетия.
40. Вроцлавский зоопарк был основан
- в 1865 г.,
 - в 1890 г.,
 - в 1913 г.

Prawidłowe odpowiedzi: 1б, 2б, 3в, 4а, 5в, 6б, 7в, 8в, 9б, 10в, 11а, 12б, 13б, 14б, 15а, 16в, 17б, 18в, 19а, 20а, 21б, 22а, 23б, 24а, 25в, 26б, 27а, 28в, 29в, 30б, 31а, 32в, 33а, 34б, 35а, 36в, 37б, 38б, 39а, 40а.

Интересные подробности и вроцлавские предания

Zapoznaj się z tytułami fragmentów tekstów zawierających ciekawostki i podania wrocławskie. Po dwukrotnym wysłuchaniu każdego fragmentu wpisz do tabeli numer tekstu obok odpowiadającego mu, logicznego tytułu.

В Свидницком подвале	
Влюблённый юноша	
Вне закона	
Два костёла на одном месте	
Если вам не везёт	
Любимое блюдо строителя	
Небесные охранники	
Преступление и наказание	

1. Возле сегодняшнего памятника графу Александру Фредро находилась клетка для некоторых виновников. В XVII веке в неё поместили женщину, которая гуляла по Вроцлаву в брюках.

2. Вкус и качество предлагаемого здесь пива, называемого «шепцем», описывались также в стихотворениях, как, например в этом, относящемся к 1599 г.: «Его доставши карлик, себя царём здесь возомнит. Он сладок вкусом словно мёд, больному шепц здоровым стать велит».

3. Недалеко от входа в Свидницкий подвал стоит фонтан с бронзовым медвежонком. По преданию, прикосновение к медвежьему носу приносит счастье.

4. Башня костёла св. Елизаветы в 1529 г. была повреждена ураганом. В связи с тем, что во время этого происшествия не погиб ни один человек, возникла легенда, что эту башню держали ангелы. Рельеф, изображающий эту сцену находится на наружной стене костёла.

5. С XII века Тумский мост был границей костельной юрисдикции, которая не подлежала княжеским и городским властям. В связи с этим на Тумском острове могли укрываться преступники, которых нельзя было осудить.

6. С его строительством связана история многолетнего спора князя Генрика IV Пробуса (Праведного) с вроцлавским епископом Томасом II. По преданию, они решили в конце концов помириться и князь в знак примирения решил построить небольшой костёл св. Варфоломея. Когда было начато его строительство, строители нашли корень в виде креста. Они пришли к выводу, что это Божий знак, указывающий, что именно на этом месте надо построить костёл Святого Креста. Поэтому воздвигнули здесь два костёла: нижний – св. Варфоломея и верхний – Святого Креста.

7. На наружной южной стене собора находится также вход на хоры. Говорят, что голова, находящаяся над окошком, принадлежит злому учени-

ку вроцлавского ювелира, желающего жениться на прекрасной дочери мастера. Когда отец не разрешил ей выйти замуж за него, ученик поджёг дом мастера и побежал к собору, чтобы лучше видеть пожар. Небеса отомстили юноше: его голова стала каменной и осталась в стене костёла.

8. Бывший дом вроцлавской капитулы соединён аркой с небольшим поздне-романским костёлом св. Идзи. Эту арку называют «клёчковыми воротами». Их название связано с преданием о силезских клёцках, которые одному из строителей Тумского острова варила жена. Когда она умерла, он часто голодал и однажды ему приснилось, что жена принесла ему это вкусное блюдо – в память об этом во сне он бросил на арку «одну клёчку», которая сохранилась по сей день.

Prawidłowe odpowiedzi: В Свидницком подвале – 2, Влюблённый юноша – 7, Вне закона – 5, Два костёла на одном месте – 6, Если вам не везёт – 3, Любимое блюдо строителя – 8, Небесные охранники – 4, Преступление и наказание – 1.

Кем были выдающиеся жители г. Вроцлава?

Zapoznaj się z imionami i nazwiskami wybitnych wrocławian (1 – 10) oraz z podanym również w porządku alfabetycznym wykazem rodzajów wykonywanej przez nich działalności lub pełnionych funkcji (a – u). Następnie dopasuj elementy zgodnie z prawdą historyczną. Rozwiązanie wpisz do tabeli.

1.	Адольф Андерсен	а)	альпинистка
2.	Макс Борн	б)	драматург
3.	Генрик I Бородатый	в)	живописец-импрессионист
4.	Генрик Томашевский	г)	князь
5.	Эугениуш Гепперт	д)	микробиолог и иммунолог
6.	Ванда Руткевич	е)	мим
7.	Ойген Спиро	ё)	физик
8.	Герхардт Хауптманн	ж)	философ
9.	Людвик Хиршфельд	з)	художник
10.	Эдит Штейн	и)	шахматист

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

Prawidłowe odpowiedzi: 1 – и, 2 – ё, 3 – г, 4 – е, 5 – з, 6 – а, 7 – в, 8 – б, 9 – д, 10 – ж.

W publicystyce zjednoczonej Europy znaczące miejsce zajmuje pojęcie „małej ojczyzny”, oznaczające więź emocjonalną z miejscem urodzenia lub zamieszkania oraz poszanowanie historii i tradycji danego miasta, miasteczka

czy wsi. Dzięki niemu nie tracąc poczucia tożsamości narodowej akcentujemy w pośredni sposób przynależność do ponadnarodowej wspólnoty. Połączenie nauki języka obcego z dogłębniejszym poznawaniem najbliższej przestrzeni geograficznej i historycznej nie wymaga dodatkowych nakładów, jedynie wysiłku ze strony nauczyciela, a przynosi lepsze efekty od narzucanych odgórnie form wychowania patriotycznego i obywatelskiego.

(sierpień 2006)

Ewa Trzeszczkowska, Katarzyna Książkiewicz¹⁾
Warszawa

Культурные связи Польши и России

Poniższy tekst to w dużym stopniu praca mojej olimpijki – zdobywczyni IV miejsca na Centralnej Olimpiadzie Języka Rosyjskiego w roku 2005 – Kasi Książkiewicz. Uczennica, korzystając z pisemnych materiałów wybranych i omówionych przeze mnie, przygotowała ustną wypowiedź dotyczącą więzi kulturalnych Polski i Rosji. Zanim to się stało, musiała przebrnąć przez setki stron materiałów źródłowych, by wybrać zagadnienia dla siebie najciekawsze i najważniejsze. Mam nadzieję, że tekst nie tylko zainteresuje, ale i ułatwi pracę innym nauczycielom rusycystom i ich uczniom w niezmiernie czasochłonnym, ale i wielce satysfakcjonującym przygotowaniach do olimpiady²⁾.



Культурные связи Польши и России

Moje wyrażanie, касающееся темы культурных связей Польши и России, я хотела бы начать с вопроса о том, как поляки относятся к русским. Затем мне хотелось бы

перейти к мнениям русских по отношению к нам – полякам. Всё это важно, если учесть, что политические, экономические и культурные связи народов и отношения представителей одной страны к представителям другой сильно взаимообусловлены. Итак, например, политический конфликт между государствами накладывает отпечаток на культурные связи. Хорошие культурные отношения могут, в свою очередь, наладить напряжённую политическую обстановку.

К сожалению, надо признать, что польско-русская многовековая история полна конфликтов, непонимания, вражды. Владыслав Бартошевски³⁾, бывший министр иностранных дел Республики Польша, в одном из интервью говорил между прочим о том, что история наших народов – дело непростое, нелёгкое. Он глубоко задумывался над тем, как от такой сложной, неоднозначной истории наших взаимоотношений перейти к будущим плодотворным контактам. „Хорошо было бы освободиться от бремени прошлого и забыть о враждебности”. Бартошевски заметил также, что поляки и русские очень мало знают друг

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Akademii Pedagogiki Specjalnej i nauczycielką języka rosyjskiego w LXIV liceum Ogólnokształcącym. Katarzyna Książkiewicz – jej uczennicą – zdobyła IV miejsce w Centralnej Olimpiadzie Języka Rosyjskiego w 2005 r.

²⁾ Komputerowe opracowanie i korekta pracy dokonana przeze mnie, wszystkie przypisy pochodzą także ode mnie. Pozwoliłam sobie również, dla czytelności wypowiedzi, dołączyć teksty wierszy, o których jest mowa. Natomiast zakończenie pracy traktujące o ważnych wydarzeniach kulturalnych w Polsce i Rosji, jak również ciekawy cytat z Czechowa, są wyłącznie pomysłu Kasi.

³⁾ <http://www.ieras.ru/journal/journal2.2001/2.htm>

о друге, нередко критикуют друг друга, часто подражая глупым, пустым стереотипам.

Подтвердить это мнение может опрос, опубликованный газетой „Иностранец”, в котором поляки определили русских, как не очень трудолюбивых, зато уверенных в себе людей. По мнению поляков, поведение русских полно противоречий, они всегда готовы подчиниться власти и Империи, посвящая при этом свою собственную независимость. Но есть и вторая сторона суждений – русские это люди открытые, гостеприимные. У них богатая история и литература...

Русские в своих оценках также руководствуются стереотипами. Итак, поляки, по их мнению, подражают Западу, отказываясь тем самым от славянских корней. Во-вторых, мы всегда готовы к героическому подвигу в бессмысленном порыве. К счастью, есть и хорошие стороны – обаяние, независимость суждений и богатое воображение, которому можно только позавидовать.

Но на основе чего мы друг друга так, а не иначе оцениваем? Я уверена в том, что большинство из опрашиваемых лично не знают ни одного поляка или же русского... Именно такого мнения придерживается Агнешка Мадзьяк-Мишевска, соавтор книги *Поляки и русские – 100 основных суждений*⁴⁾. В своём эссе она заметила, что «вместо знаний о соседе в наших головах появляются сложившиеся веками стереотипы, предубеждения, а совместная история, которую составляют ведь не только тёмные страницы, всё ещё делит. Поляки и русские предпочитают помнить то, что неприятное, нежели моменты сотрудничества, понимания и культурного обмена».

Причина нашей нетолерантности к людям других наций заключается в ограничении знаний и личных контактов с иностранцами, как и на лживых информациях, которыми нас забрасывают СМИ. Таким образом мы должны первым делом узнавать культуру, историю, обычаи других стран, а лишь потом

можем оценивать. Тогда оценки будут наверно более объективным и справедливыми.

Культура является сильнейшей нитью, связывающей людей разных обычаев и языков, и она даёт возможность сблизить даже самые отличающиеся друг от друга стороны. Самым популярным примером хороших польско-русских отношений кажется дружба двух великих «народных предсказателей» – А. Мицкевича и А.С. Пушкина. Поэты познакомились в Москве в октябре 1826 года. Они всегда высоко оценивали поэтическое творчество друг друга. Пушкин перевёл отрывки из *Конрада Валленрода*, баллады *Воевода* и *Будрис и его сыновья*, а также посвятил Мицкевичу стихотворение *Он между нами жил...*, в котором выразил мечту о братстве и дружбе народов. В свою очередь, Мицкевич после смерти Пушкина опубликовал в Париже статью *Пушкин и литературное движение в России*, где дал глубокий анализ жизни и творчества русского поэта. Статью он подписал словами «Приятель Пушкина». Но и в этой дружбе появились тёмные стороны. Как написал в своём рассказе под заглавием *Русский*, поэт Чеслав Милош⁵⁾: „... между русскими и польскими писателями не умолкал спор, в котором ни одна из сторон не щадила другую”. Примером того являются антипольские стихи Пушкина, которые «дышат гневом на безумную гордыню побеждённых поляков, не умеющих признать, что проиграли бесповоротно, и всё ещё мечтающих о возмездии. В свою очередь, Мицкевич тоже написал жестокий, анти-русский памфлет, в котором ненависть к самодержавию русской власти соединяется с сочувствием к его жертве – народу России. Это фрагмент III части *Дзядов*.

Следующий пример, на этот раз явно положительных польско-русских контактов, это взаимоотношения между поэтом Иосифом Бродским и Польшей. Бродский с самой ранней молодости испытывал особо тёплые чувства к нашей родине. Ирэна Грудзинска-Гросс вспоминает, что Бродский сказал в одном

⁴⁾ Поляки и русские. 100 основных суждений - коллективный труд Центра Международных Отношений (Centrum Stosunków Międzynarodowych), издательство Biblioteka „WIĘZI”. 2003.

⁵⁾ <http://magazines.russ.ru/slo/2001/1/ross.html>

⁶⁾ <http://magazines.russ.ru/slo/2001/2/grgr.html>

⁷⁾ Z oryginału angielskiego przełożył Stanisław Barańczak. Przetłumaczenie: Józef Brodzki (1989). *82 wiersze i poematy*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

интервью: „...во время моего детства и молодости вся западная литература и новости культурной жизни Запада были недостижимы в СССР, а Польша была для меня окном в Европу”⁶⁾. Он в польских журналах (*Przekrój*, *Twórczość*, *Szpilki*, *Polska*) читал недоступных в России западных авторов. Именно тогда Бродский впервые столкнулся и с польскими писателями и поэтами: Норвидом, Галчинским, Гроховяком, Харасимовичом, Тувимом, которых он затем переводил на русский и английский. Как он выразился, Польша была для него «источником культуры». Важной польской личностью для Бродского была Зофья Капустинска – профессор университета в Катовице, которая стала адресатом ряда стихотворений 1960-65 гг. и его сердечной подругой. Польские темы можно найти также в *Песне*, где возникают два польских музыкальных мотива: гимн и песня о сражении при Монте-Кассино, и стихотворении *1-ое сентября*, которого лейтмотивом является германское вторжение в Польшу, или известная полякам, сыгравшая немаловажную роль, *Колядка военного положения*. Стих написан по-английски, в переводе Станислава Бараньчака⁷⁾ на польский язык звучит так:

Колядка stanu wojennego

Wiktorowi Woroszyłskiemu i Andrzejowi Drawiczowi

Topnieją Świąt biele,
wilgoć flagi plami.
Polscy przyjaciele
wszyscy za kratami,
niczym zera w nawias
ujęci w ścian żebra:
logika bezprawia
prostsza niż algebra.

Narody jak dzieci
moresu się uczą:
znowu władców podnieci
brzęk kajdan i kluczy.
Jeden ruch stałówek
i minus w plus przemienia.

skreślając los ludzki
krzyżem krat więzienia.

Z czoła upartego
szkarfat kapie w obrus
świętecznego śniegu.
Twarz naszego globu,
oszczędona więzień
i łagrów wągrami,
zwraca się ku gwieździe,
chłodnej jak my sami.

Głodne twarze. Szarość.
Niczym nie spieszony
sąd skazuje naród -
ludzi, powalonych
nie tyle przez tanki
szturmujące bramy,
ile przez banki,
w których konta mamy.

Głębszy od otchłani,
którą myśl sonduje,
jest sen rozstrzelanych
ciał w kopalni Wujek;
wyższa niż podatek
jest dłoń, co potrafi
utrwalić upadek
jak na fotografii.
Słowo tutaj na nic.
Przecież od łyż lepsze,
gdy przez druty granic
tam stara się przedrzeć,
gdzie polskich przyjaciół serca,
mrozem ścięte:
znów proces się zaczął.
Znów kończą się Świąta⁸⁾.

Теперь черёд польской культуры доказать дружеское отношение к русскому поэту. К его верным друзьям принадлежали Бараньчак, Загаевски, Милош. Дравич был первым польским переводчиком стихов Бродского. Свою симпатию к Бродскому доказали поляки в июне 93-его года, присвоив поэту почётное звание доктора Силезкого университета в Катовице.

⁸⁾ Сам Бродский вспоминает: (...) позвонил человек, говорящий по-польски. Меня позвали к телефону. Выяснилось, что это был Витек Ворошилский. Он как раз гостил у Лешека Колаковского. Он говорит: „Я тебя поздравляю, кроме того, благодарю тебя за стихотворение, которое ты написал для меня с Дравичем”. Я говорю: „Какое стихотворение?” А он говорит: „*Колядка stanu wojennego*”. А, это, я говорю, это неважно, а он говорит: „Ты говоришь „неважно”, ты просто не понимаешь, как это все вовремя приходит”. Это стихотворение, которое я написал по-английски, кто-то вырезал из газеты и подсунул им под дверь камеры, где они сидели. Я говорю совершенно без рисовки: это произвело на меня куда более сильное впечатление, чем Нобелевская премия и все с этим связанное. <http://magazines.russ.ru/slo/2001/2/grgr.html>

Популярные представители русской культуры, вызывающие в Польше самые положительные чувства, это русские поэты – барды – Б. Окуджавы и В. Высоцкий. Булат Шалвович всегда считал Польшу страной с большой культурой и историей, а симпатию поляков к его творчеству объяснял общей судьбой обеих стран. Выше всего он ценил в поляках уважение к себе как к личности. Именно в Польше появилась его первая пластинка. Он много раз побывал в нашей стране, внимательно следил за важнейшими событиями в Польше и глубоко переживал всё, что к ней имело отношение. Поляки часто говорили, что он нёс своим творчеством утешение и вселял в их сердца надежду. Они называли его «доктором человеческих сердец».

Когда после тринадцатилетнего отсутствия Булат Шалвович следующий раз приехал в Польшу, он сказал, что чувствует себя здесь как человек, который спустя 13 лет вернулся из эмиграции. О дружеском, сердечном отношении Окуджавы к Польше свидетельствуют многочисленные стихи о нашей стране: *Путешествие по ночной Варшаве в дрожках, У памятника А.Мицкевичу, Мнение пана Ольбрыхского*. Это последнее стихотворение касается известного польского актёра и верного друга Окуджавы – Д.Ольбрыхского. Наш соотечественник всегда с уважением относился к русской культуре и литературе. Однажды у него брал интервью какой-то латвийский журналист, задавая вопросы на английском языке. Но Ольбрыхски с упорством продолжал отвечать по-русски. Наконец журналист не выдержал и спросил: „Почему вы отвечаете по-русски, а ведь столько зла сделали русские полякам?“. Польский актёр ответил: „Язык ни в чём не виноват“. Именно после этого события Окуджавы написал стихотворение⁹⁾:

Мнение пана Ольбрыхского

„Язык не виноват, - заметил пан Ольбрыхский, - все создает его непоправимый лик: базарной болтовни обсервки и огрызки и дружеский бубнеж, и строки вечных книг.

Сливаются в одно слова и подголоски, и не в чем упрекать Варшаву и Москву...

Виновен не язык - а подлый дух холопский - варшавский ли, московский - в отравленном мозгу.

Когда огонь вражды безжалостней и круче, и нож дрожит в руке, и в прорезь смотрит глаз, при чем же здесь язык, великий и могучий, вместилище любви и до и после нас?“

Я лично очень высоко ценю творчество Окуджавы и люблю слушать его песни. У меня появилась также возможность увидеть II Международный фестиваль имени Окуджавы, который состоялся в Кракове в 2003 году. Там выступали звёзды польской и зарубежной эстрады: Станислава Целинска, Збигнев Замаховски, Пётр Махалица, Анета Ластик (на которой концерте русской поэзии я была в Варшавской филармонии), Магда Умер, Войцех Млынарски, а также русские (Александр Домогаров с женой Натальей Громушкиной), грузинка Тамара Гвердцители, а также итальянцы, американцы и цыгане.

Также В. Высоцкий на людях и в своём творчестве неоднократно упоминал Польшу. Среди поляков у него было много знакомых, даже друзей. Высоцкий одним из первых высказался на жгучую тему Варшавского восстания и роли, которую сыграли в нём советские войска (стихотворение *Дороги..., дороги...*). Даниель Ольбрыхски, чьё имя я упомянула только что, который посвятил русскому барду книжку *Поминки по Высоцком*, в одном из интервью вспоминал о том, что будучи школьником, не хотел учиться русскому языку. Но, благодаря таким личностям как Окуджавы и Высоцкий, по собственной воле учил наизусть стихи на русском языке.

В свою очередь, выдающийся польский режиссёр театра и кино Анджей Вайда 17 марта 2004 года на сцене московского театра Современник поставил *Бесы* по роману Достоевского. Таким образом исполнилась мечта его жизни – он услышал, как Достоевский звучит на русском языке. Как заметил Вайда, *Бесов* он ставил в Америке, в Японии, снял одноимённый фильм на французском языке, но никогда раньше не слышал *Бесов* в подлиннике.

⁹⁾ Bułat Okudżawa (1996). *Pieśni, ballady, wiersze*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

О хороших культурных отношениях Польши и России свидетельствуют и многочисленные мероприятия, которые проходят в Варшаве: выставки, концерты, проекции русских фильмов. Примером здесь является выставка *Варшава-Москва/Москва-Варшава 1900-2000*, которая состоялась в галерее искусства – Захента. Это первая столь крупная презентация культурных связей между Россией и Польшей в XX-ом веке. Экспозиция явилась самым важным пунктом Российского сезона в Польше (выставка была открыта 17 ноября 2004 года и её посетило свыше 60 тысяч человек. Экспозиция представляла около 400 объектов, в частности, картины, плакаты, фотографии, графику, выдающихся польских и российских художников. Были показаны работы Тадеуша Кантора, Фердинанда Рушица, Болеслава Цибиса, Стэнислава Виткация. Появились тоже культовые имена российского искусства, такие как: Василий Кандинский, Михаил Врубель, Александр Родченко, Владимир Татлин. Дополнительно во время выставки состоялись проекции 20 знаменитых русских фильмов. Некоторые были сняты ещё в СССР – самый старый в 1918 году; но были и современные ленты – последняя 1982 года. Среди них находились такие шедевры, как *Солярис* Андрея Тарковского, или лауреат награды Оскар – фильм Владимира Меньшова *Москва слезам не верит*. Следующей выставкой в рамках выставочного проекта *Варшава-Москва, Москва-Варшава 1900-2000* является *За красным горизонтом*, которая проходила в ЦСИ Уяздовский замок. Там были собраны работы российских и польских художников, вышедшие в свет за последние 15 лет. Кроме основной экспози-

ции выставка включала в себя документацию художественной жизни Польши и России. В формате видео и слайд-шоу зритель имел возможность ознакомиться с «предысторией» новейших процессов в искусстве обеих стран, с наиболее значительными событиями и личностями 90-ых гг. В марте 2005 начался сезон Польши в России, выставка из Захенты демонстрируется в Третьяковке, а вторая – в Государственном центре современного искусства.

Мне легко привести множество других примеров культурных мероприятий – это фестивали (напр. проходивший в Лодзи *Фестиваль диалога четырёх культур*), ярмарки (книжные), музыкальные конкурсы. Все эти программы проводятся как в Польше, так и в России, и пользуются большой популярностью. В польских театрах всё время идут спектакли, поставленные по пьесам русских авторов (популярнее всех кажется А.П.Чехов). Многие поляки хорошо знают и высоко оценивают творчество русских писателей (Ф.Достоевский, Л.Толстой, М.Булгаков) и поэтов (А.Пушкин, А.Ахматова), в особенности – бардов (Б.Окуджава, В.Высоцкий). Балету Бориса Эйфмана зрители аплодируют стоя.

В заключение я хотела бы привести цитату из чеховской *Попрыгуньи*: «Я не понимаю, но не понимать не значит отрицать». Надеюсь, что вышесказанным мне удалось доказать, что различия между поляками и русскими могут сегодня вести к заинтересованности друг другом и к собственному обогащению, а затем и к взаимопониманию.

(sierpień 2006)

Dorota Żuchowska¹⁾
Łódź

О Julianie Tuwimie po łacinie

Propagowanie kultury i tradycji polskich na forum międzynarodowym w języku łacińskim

może wydać się niektórym czytelnikom dziwne. Istnieją wszak bardziej zrozumiałe języki, które

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

z pewnością trafiają do szerszego gremium. W kilku słowach postaram się przybliżyć realia tego przedsięwzięcia. W roku 1987 w miejscowości Xanten (Niemcy) powstało Stowarzyszenie Krzewienia Żywej Łaciny (*Latinitatis Vivae Provehendae Assotiatio*). Raz w roku, w okresie wakacyjnym, pod jego auspicjami odbywają się zjazdy miłośników żywej łaciny. Wygłasza się wówczas referaty o przeróżnej tematyce; łączy je zaś jedno – język łaciński. Wszyscy uczestnicy znają go nie tylko biernie, ale i czynnie. Nawet rozmowy kuluarowe odbywają się w języku starożytnych Rzymian. Trzy kolejne zjazdy członków LVPA, w latach 1999-2001, miały miejsce w Kamieniu Śląskim obok Opola²⁾. Wycieczki po bliższej i dalszej okolicy (m.in. do Krakowa) unaocznily cudzoziemcom piękno naszego kraju. Z innymi elementami kultury polskiej mogli się zapoznać dzięki prelekcjom wygłaszanym po łacinie. Tematem jednej z nich, którą przygotowałam, była postać wybitnego polskiego poety – łodzianina: Juliana Tuwima. Słuchacze zostali zapoznani z jego życiem i twórczością oraz otrzymali kserokopie wierszy poety w językach: łacińskim, polskim, angielskim, niemieckim i francuskim (do wyboru). Mieli też okazję obejrzeć fotografie łódzkich zabytków związanych z Tuwimem. Niektórzy z uczestników, zafascynowani postacią poety, zapragnęli uczyć się języka polskiego i czytać Tuwima w oryginale. Materiały zaś wypracowane dla obcokrajowców łacińskojęzycznych zostały wykorzystane na lekcjach języka łacińskiego w naszym liceum. Może zechcą je wykorzystać także nauczyciele z innych szkół.

De Juliano Tuwim – poeta Lodziensi

Julianus Tuwim Judaeis parentibus, familia oppidana, anno 1894, Nonis Septembribus natus est. Totam adulescentiam Lodziae cum parentibus et sorore habitabat. Hoc urbe scholas frequentabat et prima carmina deducere incipiebat. Amavit Lodziam.

In litteris ad principem huius urbis anno 1946 scripsit: „ubique alienus sum, ubicumque maneam desiderio patriam meam – Lodziam videndi imbutus sum”³⁾. Spiritu urbis illius multa opera litteraria poetae impleta sunt. Vita urbana, cultus et mores civium poetam fascinaverunt.

Lodziae cabaretum atque artem viariam cognovit. Hae inclinationes in operibus eius videri possunt. Adulescens etiam studia inceptum Varsoviae demigravit. Scientia iurisprudentiae simul philosophiae a poeta incohata, nimis molesta videtur; vita autem urbana cum amicis litteris eruditus in cafeis acta et ad primam lucem lusa, iucundissima.

Itaque iuvenem poetam Julianum, ut olim Publium Ovidium Nasonem: „/.../ inque suum furtim Musa trahebat opus”. Huius versus in studiorum ephemeride nota, quae „Pro Arte et Studio” nominata est, apparent. Primus dithyrambus „Ver” scandalum habitus est. Descripsit enim Tuwim ver effrenatis, immo lascivis verbis. Vocis tam adversis, quam secundis, poeta glorificatus est. Tum cum cabareto „Picador” iungitur et textus carminum, monologorum spectaculorumque ei deducit. Una cum amicis eiusdem Musae amatoris, gregem, qui „Scamander” nominatur, faciunt. Praeter Julianum, noti hoc tempore poetae, inter alios Antonius Słonimski, Ioannes Lechoń, Jaroslavius Iwaszkiewicz, Casimirus Wierzyński, „Scamandro” redditi, in perpetuum in historia litterarum Polonarum locati sunt.

Tricesimis annis praeteriti saeculi plurima opera a Juliano Tuwim scripta sunt.

Omni genere doctrinae perfectus opera scriptorum alienorum transferebat, e.g. ex lingua Russica in Polonum (ab Alexandro Puszkine). Atque in internationalem linguam, quae *esperanto* vocatur, versus poetarum Polonorum (e.g. Julii Słowacki, Casimiri Tetmajer, Leopoldi Staff) vertebat. Multis impetibus adversariorum, ante secundum bellum mundanum, gloria poetae minuitur. Eum Judaeum contemnunt. Bello incipiente Tuwim primum Lutetiam Parisiorum, postea in Foederatas Civitates Americae demigravit. Desiderio patriam videndi imbutus, poema patrioticum „Flores Poloni” scripsit. Bello autem finiente, iam vere anno 1946, in patriam amatam revertit. Rursus Varsoviae habitavit et plurima agitabat. In ephemeride, quae „Quaestiones” vocata est, usque ad mortem suam, sectionem „Cicer cum caule” administravit. Ibi curiosa litteraria commentatus est. Anno 1951 Julianus Tuwim honoris causa praemio publico gradus primi assignatus est. Acceptatione tamen populi Julianus Tuwim diu non gaudebat. Nam anno 1953 a.d. VI Kal. lun. subito obiit in Montibus Tatreis, quo cum familia sua recreatum profectus est. Sepultus est Varsoviae, in coemeterio bene pro Polonia meritorum hominum.

²⁾ Sprawozdania ze zjazdów w latach 2000, 2001 zostały zamieszczone w *Językach Obcych w Szkole* w nr 4/2001 oraz w nr 1/2002.

³⁾ M. Warneńska (1975), *Warsztat czarodzieja*, Łódź, s. 350; przekład pochodzi od autorki artykułu.

Liquor (Likier)

In noctis caelo caeruleo
Halitu glauco-argenteo
Luna.

Nix nitet. Crepitus, stridores.
Spectat micantes vitri flores
Luna.

Poculum aliud. Ecce fundus.
At tibi! – inquam mirabundus –
Luna?

Na szafirowym nieba tle
W seledynowej lekkiej mgle
Księżyc.

Śnieg skrzy się. Słychać chrzęst i skrzyp.
Patrzy przez srebrne kwiaty szyb
Księżyc.

Jeszcze kieliszek. Widzę dno
I myślę sobie: no-no-no!
Księżyc?

(tłum. Anna Maciejewska)

Litterae elementariae (Abecadło)

Litterae ex furno cecidere,
humi sunt prostratae,
ad angulos dissipatae,
crudeliter doluere.

I – perdidit puncticulum,
H – diffregit ponticulum,
B – discussit ventriculos,
A – distorsit pediculos,
O – ut bulla dissiluit,
et P perquam pertimuit,
L – U mediae insiluit,
T – tectulo se exiit,
R – dirrupit dextrum pedem,
S – subrexit suam sedem,
W – avertit veram rem
simulans se esse M.

Abecadło z pieca spadło,
o ziemię się hukło,
rozsypano się po kątach,
strasznie się potłukło.

I – zgubiło kropeczkę,
H – złamało kładeczkę,
B – zbiło sobie brzuszki,
A – zwichnęło nóżki,
O – jak balon pękło,
aż się P przełękło,
L – do U wskoczyło,
T – daszek zgubiło,
R – prawą nogę złamało,
S – się wyprostowało,
W – stanęło do góry dnem
i udaje, że jest M.

(tłum. Krzysztof T. Witczak)

Cedit Grus (i.e. Gregorius parvus) (Idzie Grześ)

Cedit Grus
Per rus,
Portat sabli peram,
Sablum tamen
Per foramen
Spargitur in terram.

„Sabli brevis –
Ferre levius”,
Dulce est stultulo.
Domum redit,
Peram dedit.

Idzie Grześ
Przez wieś,
Worek piasku niesie,
A przez dziurkę
Piasek ciurkiem
Sypie się za Grzesiem.

„Piasku mniej –
Nosić lżej!”,
Cieszy się głuptasek.
Do dom wrócił,
Worek zrzucił.

Ubi est sabulo?
Redit Grus
Per rus
Colligit harenam,
Et paulatim,
Et gradatim
Cepit peram plenam.

Cedit Grus
Per rus,
Portat sabli peram,
Sablum tamen
Per foramen
Spargitur in terram.

Et cetera...

Ale gdzie ten piasek?
Wraca Grześ
Przez wieś,
Zbiera piasku ziarnka,
Pomaluśku,
Powoluśku
Zebrała się miarka.

Idzie Grześ
Przez wieś,
Worek piasku niesie,
A przez dziurkę
Piasek ciurkiem
Sypie się za Grzesiem.

Itd..

(tłum. Krzysztof T. Witczak)

Nigrolus Bambo (Bambo)

Nigrolus Bambo – puer Africus
Est noster cute fusca amicus.

Qui diligenter discit a mane
Et primum librum legit iam sane.

Atque cum domum ex schola redit,
locos et ludos factitans degit.

Et mater clamat: "Bambo, hilare!",
Sed Bambo mavult buccas inflare.

Cum dicit mater de lavatione,
Hic cito fugit timens saponem.

Sed mater amat suum filiolum,
Quem putat bonum esse nigrolum.

Utinam Bambo lascivus mire
In nostram scholam nobiscum iret.

Murzynek Bambo w Afryce mieszka,
Czarną ma skórę ten nasz koleżka.

Uczy się pilnie przez całe ranki
Ze swej murzyńskiej pierwszej czytanki.

A gdy do domu ze szkoły wraca,
Psoci, figluje – to jego praca.

Aż mama krzyczy: „Bambo, łobuzie!”
A Bambo czarną nadyma buzię.

Mama powiada: „Napij się mleka”,
A on na drzewo mamie ucieka.

Mama powiada: „Chodź do kąpieli!”
A on się boi, że się wybieli.

Lecz mama kocha swojego synka,
Bo dobry chłopak z tego Murzynka.

Szkoda, że Bambo czarny, wesoły,
Nie chodzi razem z nami do szkoły.

(tłum. Krzysztof T. Witczak)

Cattulus (Kotek)

Felit felis: fit!
– Quid est, catte, quid?
– Lac in lance mihi fuit,

Miauczy kotek: miau!
– Coś ty, kotku, miał?
– Miałem ja miseczkę mleczka,

Nunc in lance nihil fluit,
At lac adhuc sit.

Gemit cattus: dum!
– Quid est, catte, tum?
– Somniavi stagnum magnum,
Stagnum magnum, mirabundum,
Cum lact (e) ad fundum.

Pipit cattus: lac...
– Bibas, catte, fac!
... Voluta cauda dormit ac
In simulacro simul lac
Sorbetur posthac.

Teraz pusta jest miseczka,
A jeszcze bym chciał.

Wzdycha kotek: O!
– Co ci, kotku, co?
– Śniła mi się wielka rzeka,
Wielka rzeka, pełna mleka
Aż po samo dno.

Pisnął kotek: piiii...
– Pij, koteczku, pij!
... Skulił ogon, zmrużył ślupie,
Śpi – i we śnie mleczko chlipie,
Bo znów mu się śni.

(tłum. Krzysztof T. Witczak)

Vaporitrahea (Lokomotywa)

Stat in statione v a p o r i t r a h e a,
Gravis grandisque, et stillat ex ea
Pinguis olea.

Stat et sibilat, hiat et exhalat,
Ardor ex ventre flammato halat:
HEU! ut ardentem!
HEI! ut ferventer!
HEM! ut fervide!
HEI! ut calide!

Vix iam aspirat, vix iam anhelat,
Sed ustor eam carbon (e) onerat.

Curros ad eam aggregavere,
Grandes et graves, ex ferr (o), aere,
In quoque curro plebes pleraeque,
In uno – boves, in ali (o) – equae,
In tertio sedent galbae ingentes,

Sedent botulos pingues edentes.
At quartus currus continet mala,
In quinto constant clavicymbala,
Sexto balista – magna et digna!
Sub quaque rota ferrea tigna!
Septimo – vasa cerrea plera,
Octavo – ursus et alia fera,
In nono – solum fartiles porcae,
Decimo – thecae, fasces et arcae,
At haec vehicla sunt quadraginta,
Ipse iam nescio, quae res sint intra.
Etsi pares mille baiolos
Et quisque esset mille gaiolos

Et magnopere quisque tenderet,
Tamen cederent tali pondere.

Tum – stridet,
Tum – vide!
Vapor – it,
Motus – fit.
Primo
paulatim
ut limax
graviter
Se movit
machina
per axes
segniter,
Vexavit vehicla et trahit rem totam,
Et vertitur, vertitur rota post rotam,
Et cursu maturat, et ocius cursitat
Et fremit, et crepit, strepitat, agitat.

At quorsum? At quorsum? At quorsum? Recta!
Per axes, per axes, per cava, tecta,
Per pontem, per montem, per silvam, oram,
Maturat, maturat petitum ad horam,
Ad modum concrepat, et strepit, et crepitat:
Id ita, id ita, id ita, id ita.
Leviter, leniter se movit tamen,
Tamquam si esset pilula, non tramen,
Non machina gravis, hiata, spirata,
Sed micula levis, minutia ferrata.

At unde quonamque, cur tam curratur?

At a quo, quomodo, quo tam prematur,
Ut currat, ut crepat, ut fremat fremorem?
Hic oritur motus ex caldo vapore,
Ex cupa hic vapor per tubos ad prela,
At concitant prela rotas per latera,

Agitant et pressant, et tramen se volvit,
Quod vapor haec prela premit et revolvit,
Et infremunt rotae, et strepit, et crepitat:
Id ita, id ita, id ita, id ita!...

(tłum. Krzysztof T. Witczak)

Die Lokomotive⁴⁾

Auf der Station steht schwer und heiss
die Lokomotive.
Öl tropft aufs Gleis, das ist ihr Schweiss.

Schläfrig und
plump nach der
Schildkröten
Art

Steht da und keucht und stösst ein Gepfuch aus.
Ihr runder, glühender Bauch bläst Rauch aus.
Puh, welche Hitze!

beginnt die
Maschine
auf Schienen

Hu, welche Hitze!

die Fahrt.

Uff, welche Hitze!

Puff, welche Hitze!

Kann kaum mehr schnaufen, kaum Atem holen,
und immer noch stopft sie der Heizer mit Kohlen.

Sie zert an den Wagen und rackert sich mächtig,
Da dreh'n sich und dreh'n sich die Räder bedächtig.
Sie wird immer schneller, kommt schliesslich ins
Laufen, nun dröhnt sie und rennt sie Stampfen
und Schnaufen.

Dran hängen grosse und schwere Wagen,
sind alle mit Eisen und Stahl beschlagen.
Und jeder von ihnen ist voll von Leuten.
Im ersten sind Kühe, und Pferde im zweiten.
Im dritten Männer, dick bis zum Platzen,
die essen fette Würste und schmatzen.
Im vierten Bananen (wenn ich nicht irre!),
im fünften stehen gar sechs Klaviere.
Im sechsten geht eine Kanone auf Reisen.
Ein jedes Rad stützt ein Balken von Eisen.
Im siebenten Tische und Schränke. Seht her:
zwei Giraffen im achten, ein Jumbo, ein Bar.
Im neunten sind lauter gemastete Schweine,
im zehnten Koffer, Kisten und Schreine.
Wohl vierzig gibt es von solchen Wagen.
Was jeder enthält, kann ich selber nicht sagen.

Wohin denn? Wohin denn? Wohin denn? Hinaus!
Auf Schienen, auf Schienen, auf Schienen, gradaus!
Auf Brücken, durch Tunnels, durch Felder und Hain,
und eilt sich, und eilt sich, um pünktlich zu sein.
Sie rattert im Takt und sie klappert und klopft sich
was:
So ist das, so ist das, so ist das, so ist das!
Mühelos, schwerlos rollt sie durchs Tal,
als wär' sie ein Bällchen – nicht schnaufender Stahl –
als wär' die Maschine des jagenden Zugs
ein blechernes Spielzeug, ein Spässchen, ein Jux.

Und kamen tausend Athleten gegangen,
die vorher je tausend Koteletts verschlagen,
und jeder plagte sich, Gott weiss wie,
sie erschlepten sie nicht. – So schwer sind sie.

Woher denn, wieso denn, warum denn die Hast?
Wie ist das, was is das, wer schiebt all die Last?
Wer macht, dass sie rennt mit „Puff-puff“ und
„Hu-hu“?

Horch, da brüllt es,
pfeift und schrillt es!
Zischen-Spucken-
Raderzucken.-

Der Dampf ist's, der heisse, der bringt sie dazu.
Der Dampf zieht vom Kessel durchs Rohr zum
Zylinder.
Dort treibt er die Kolben. Und immer geschwinder
dreh'n sich die Räder, von Kolben bewegt,
denn der Dampf stösst die Kolben, er schlägt sie
und schlägt.
Das Raderwerk rattert, es klappert und klopft sich was:
So ist das, so ist das, so ist das, so ist das!...

⁴⁾ J. Tuwim (1958), *Die Lokomotive, The Train, La Locomotive*, tłum. H. Lahr (niem.), A. Gillon (ang.), P. Cazin (fran.), Warszawa: Wyd. Polonia.

The Train

A locomotive stands at the station,
Heavy, enormous, drips perspiration:
Greasy oil.

She stands, gasping, panting and blowing,
The heat from her boiling belly glowing:
BANG how hot it is!

CLANG how hot it is!

PUFF how hot it is!

HUFF how hot it is!

She barely puffs and holds her soul,
But the stoker still fills her with coal;
They hitched to her railroad cars,
Big and heavy, of iron bars,
And lots of people here and farther,
In one stand horses – cows in another;
Far men only sit in the third;
They eat thick sausage without a word.
The fourth one carries a load of bananas,
In the fifth there stand six grand pianos.
In the sixth a cannon, of heavy steel,
An iron beam beneath each wheel.
In the seventh oaken tables, a chest and chair,
An elephant in the eighth, giraffes, a bear.
The ninth has only fattened pigs,
In the tenth are parcels, boxes and rigs,
And forty cars are in the train,
I cannot tell what else they contain.

But even though a thousand athletes came,
Each having had a thousands steaks on the road,
And each engaged his mighty frame,
They could not budge the heavy load.

Then – a hiss!
Then – a whizz!
The steam – bang!

The wheels – clang!
At first she's slow
like a turtle,
and fettered,
She moves on the rails
with a sluggish
clatter.

She tugs at the cars and pulling with strain,
She's tuning and tuning the wheels of the train.
She gathers some speed and she goes now much
faster,
She echoes, she rattles, and speed is her master.

But where to? But where to? But where to?
Ahead!
On the rails, on the rails, on the bridge she sped;
Through tunnels and mountains and woods she
must climb,
She hurries and hurries to get there on time.
She clatters and raps click – clickety – clickety,
Clickety – clickety – clickety – clickety.
Smoothly so, slighty so, does she now roll,
As if she were merely a tiniest ball.
It's not an exhausted and panting machine
But rather a plaything, a toy made of tin.

And where is she speeding so, why such a rush?
And who is it pushing and why all this rush?
Why does she hurtle and boom, bang, bang! ?
It's steam that's hot, that has set her to clang,
The steam from the boiler to piston is piped,
And pistons then activate wheels on two sides,
They run and they push and they keep the train rolling,
The steam is still pumping the pistons, not stalling,
And wheels are a-clatter, and rapping click-clickety,
Clickety – clack, click, clickety – clickety...

La locomotive

Regarde la locomotive
Enorme, pesante, pousrive.

Sa noire carcasse suant l'huile grasse,
Elle est là soufflant le feu
de son flanc.
BOUH Qu'elle a chaud!
OUH Qu'elle a chaud!

POUFF Qu'elle a chaud!
OUF Qu'elle a chaud!

Elle halete et geint comme un vrai moribond,
Et le chauffeur la bourre encore de charbon.

Le train va partir, heureux qui s'assied
Dans ces bons wagons de fer et d'acier,
Pleins de gens et d'animaux,

De marchandises, de chevaux!
Dans l'un sont assis trois messieurs,
Leur poids fait gemir les essieux.
Ces gros gourmands dont tu te ris
S'empiffrent de charcuteries.
Ici, quel monceau de bananes d'or!
Là, que de pianos dont le clavier dort!
Ailleurs: un canon énorme,
Calé sur sa plate-forme,
Buffets et tables de chêne,
Bêtes des régions lointaines.
Ici, tout un lot de beaux cochons gras.
Là, caisses, paquets et malles en tas.
Quarante wagons! Une telle file
Que je ne sais plus ce qui s'y empile.

Mais quand il viendrait mille gros athlètes,
Avalant chacun mille cotelettes,
Aucun d'eux, fut-il aussi fort qu'Hercule
Ne soulèverait un seul véhicule.

Soudain – sifflement!
Puis – haletement!
La vapeur lance un jet mince.
L'acier grince...
Tout doux
 sur les rails
 tortue
 indolente
La machine

s'ébranle
 et roule
 sommolente.

Au prix d'un effort acharné
Ses roues commencent à tourner.
Mais sa vitesse augmente et sa vigueur s'accroît
Bientôt à toute allure elle se précipite

Vite, vite, vite,
Et fonce tout droit,
Sans fin sur la voie, par le vaste pont.
Par le long tunnel, par champs et par monts.
Elle court afin d'arriver à temps,
La voix furibonde et le cœur battant,
Battant le mesure et criant au vent:
Attends! Attends! Attends! Attends!
Au loin maintenant tu la vois qui roule,
Comme une légère et docile boule.
Ce n'est plus l'engin pesant et soufflant,
C'est un enfantin joujou de fer blanc.

D'où cela vient-il? Qui donc l'a poussée
La lourde machine, et si bien lancée
Qu'elle disparaît si vite en fuyant?
C'est la chaude vapeur qui sort de la chaudière,
Puis, des tuyaux, parvient aux bielles ouvrières.
Et les bielles, des deux côtés, poussent les roues.
Et le train, sans arrêt, va, galope, s'êbroue,
Sifflant, grondant, tapant, cognant et cahotant,
Pour arriver à temps, à temps, à temps, à temps.
(wrzesień 2006)

KONKURSY, KWIZY



Karolina Horak¹⁾
Knurow

Polska: co wiem o swoim kraju

W związku z obchodami Dnia Odzyskania Niepodległości w naszym liceum wraz z koleżankami i kolegami z koła językowego

postanowiliśmy przeprowadzić wśród uczniów szkolny konkurs wiedzy o Polsce. Celem konkursu była nie tylko wspólna zabawa, ale

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie.

przede wszystkim chęć zwrócenia uwagi naszej młodzieży na fakt, że żyjemy w wolnym kraju, który ma nie tylko własny piękny język, ale także bogatą tradycję i kulturę. Zapoznając się na lekcjach języków obcych z realizmawstwem innych krajów uczniowie często potrafią wymienić nazwy charakterystycznych potraw, świąt czy zwyczajów, ale bardzo często, głównie ze względu na ograniczony zasób słownictwa, mają problemy, aby opowiedzieć, jak przeżywają święta i uroczystości w swoich własnych domach.

Konkurs ten stworzyliśmy z myślą, iż da on naszym uczniom nie tylko możliwość zaprezentowania swej wiedzy dotyczącej naszego kraju, ale również będzie wspaniałą okazją do zapoznania młodzieży ze słownictwem przydatnym do mówienia czy pisania o Polsce oraz z angielskim tłumaczeniem nazw własnych, na przykład nazw regionów geograficznych, których na darmo szukać w podręcznikach do nauki języków obcych.

Konkurs został przeprowadzony wśród uczniów drugich i trzecich klas a brały w nim udział trzy- lub czteroosobowe reprezentacje każdej z nich. Uczniowie mogli korzystać ze słowników! Za każdą poprawną odpowiedź otrzymywali jeden punkt.

Poniżej przedstawiam stworzony przez nas kwiz wraz z prawidłowymi odpowiedziami. Zachęcam wszystkich nauczycieli do wykorzystania go w swoich szkołach i życzę przyjemnej lektury oraz świetnej zabawy.



KONKURS WIEDZY O POLSCE

1. Proverbs and sayings. *What are the Polish equivalents of these English proverbs and sayings?*
 No rose without a thorn –
 Walls have ears –
 Practice makes perfect –
 Prevent is better than cure –
 Every medal has its reverse –
 No smoke without fire –
 Tit for tat –
 All is not gold that glitters –
 One sows and another reaps –
 All is well that ends well –
2. History. *Match the dates with the appropriate historic events.*
 1410 – Poland regains independence
 966 – The beginning of the first World War
 1918 – Karol Wojdyła is chosen a Pope
 1939 – The baptism of Poland
 1791 – The Battle of Grunwald
 1978 – Polish people resolve their Constitution
3. Literature. *Match the famous couples known in the Polish literature.*
 Mr Wokulski – Oleńka
 Zbyszko from Bogdaniec – Jagna
 Boryna – Zosia
 Jan Bohatyrowicz – Izabela Łęcka
 Mr Tadeusz – Ligia
 Kmicic – Justyna
 Winicjusz – Danusia
4. Art. *Match the names of famous paintings with their authors.*
 1. Jan Matejko a) *Melancholy*
 2. Józef Chełmoński b) *Indian summer (Babie lato)*
 3. Artur Grottger c) *The Battle of Grunwald*
 4. Jacek Malczewski d) *Warsaw*
5. Famous people. *Guess the names and surnames of some famous Poles with the help of the definitions provided.*
IFWYJBKZÓECI – the author of the Polish National Anthem
KMARJIOEŁJ – a famous writer called the father of Polish literature who claimed that Polish people are not geese
CFDKHRROIYEYPN – the most famous of Polish pianists, the author of many mazurkas, nocturnes, waltzes and polonaises
ZATESKŚCUDUZOISKO – the man who in 1784 led the peasants to the victory over the Russian army near Raclawice
OSOAIŚMRADWKA – a famous chemist, the Nobel Prize winner who lived in France
SWLCAĘHEŁA – a former president of Poland, the co-creator of the „Solidarność” movement
ZIKMZPEOIRWSY – the first king of Poland

MŁJIRIAKNKOKEOP – the Polish astronomer who lived and worked in Frombork, the author of a famous work 'De Revolutionibus Orbium'

ŁOKTWAJYROA – the priest born in Wadowice who became the Pope

JSAONBIKSEI – one of the kings of Poland, the author of famous love letters to his wife called Marysienka

6. Geography. *What is the Polish translation of these geographical regions of Poland?*

Silesia –

Little Poland –

Great Poland –

Pomaranian –

Mazurian Lake District –

7. Geography. *Read the descriptions and guess the names of these Polish cities/towns.*

1. In the past it was one of the largest centres of the textile industry in Europe. Now, about one million people live there. The most famous street is called Piotrkowska with many beautiful houses, restaurants, pubs and cafes.

2. A town in southern Poland, near Cracow, famous for a Salt Mine full of natural and man-made wonders with the Chapel of the Blessed Kinga being its special attraction.

3. This fine city is the capital of Poland.

8. Biology. *Which of these animals and plants are not characteristic of Poland (choose the odd one out).*

1. boar, hedgehog, rhinoceros, owl

2. otter, porcupine, weasel, fox

3. wolf, beaver, bear, vulture

4. sweet potato, radishes, pumpkin, garlic,

5. pineapple, pear, apricot, plum

9. Geography. *Give the correct answer to each of the following questions.*

1. What is the biggest lake in Poland?

2. What is the longest river in Poland?

3. What is the highest peak in Poland?

4. What is the name of the oldest national part in Poland?

5. What city has got the biggest population?

10. Traditions. *How do we celebrate Christmas in Poland? Put the stages below in the correct order.*

1. Singing carols.

2. Doing shopping and preparing 12 dishes.

3. Setting up a Christmas tree.

4. Waiting for the first star to appear.

5. Attending the Christmas Mass.

6. Decorating the tree with toys and trinkets.

7. Putting hay under a tablecloth.

8. Finding presents under the Christmas tree.

9. Sharing the holy wafer.

10. Leaving an empty plate (and place) for an unexpected guest.

11. Eating the Christmas Eve supper.

ODPOWIEDZI

1. Polskie odpowiedniki angielskich przysłów i powiedzeń są następujące: Nie ma róży bez ognia. Ściany mają uszy. Praktyka czyni mistrza. Lepiej zapobiegać niż leczyć. Każdy medal ma dwie strony. Nie ma dymu bez ognia. Coś za coś. Nie wszystko złoto, co się świeci. Jeden sieje a inny zbiera. Wszystko dobrze, co się dobrze kończy.

2. 1410 – The Battle of Grunwald, 1918 – Poland regains independence, 1939 – The beginning of the first World War, 1791 – Polish people resolve their Constitution, 966 – The baptism of Poland, 1978 – Karol Wojtyła is chosen a Pope.

3. Mr Wokulski – Izabela, Zbyszko from Bogdaniec – Danusia, Boryna – Jagna, Jan Bohatyrowicz – Justyna, Mr Tadeusz – Zosia, Kmicic – Oleńka, Winicjusz – Ligia

4. 1. Jan Matejko – c), 2. Józef Chełmoński – b), 3. Artur Grottger – d), 4. Jacek Malczewski – a).

5. Józef Wybicki, Mikołaj Rej, Fryderyk Chopin, Tadeusz Kościuszko, Maria Skłodowska, Lech Wałęsa, Mieszko Pierwszy, Mikołaj Kopernik, Karol Wojtyła, Jan Sobieski

6. Silesia – Śląsk, Little Poland – Małopolska, Great Poland – Wielkopolska, Pomaranian – Pomorze, Mazurian Lake District – Pojezierze mazurskie

7. Łódź, Wieliczka, Warszawa

8. 1. rhinoceros, 2. porcupine, 3. vulture, 4. sweet potato, 5. pineapple

9. 1. Śniardwy, 2. Wisła, 3 Rysy, 4. Białowieski, 5. Warszawa

10. 2, 3, 6, 7, 10, 4, 9, 11, 1, 8, 5

(listopad 2006)

Polska i jej historia. Materiały praktyczne

Przy pomocy poniższego materiału chciałbym zaproponować:

- ▶ naukę o Polsce przez zabawę,
- ▶ naukę o Polsce przy użyciu języka angielskiego.

Jest to kwiz przeznaczony dla grup ze średnią i wyższą znajomością języka angielskiego. Zwykle wystarcza 45 minut na jego przeprowadzenie. Można go wykorzystać na wiele różnych sposobów. Chciałbym podsunąć, jak mi się wydaje, najlepszy.

▼ **Metoda** – Najpierw nauczyciel zapisuje wszystkie kategorie z kwizu na tablicy razem z liczbami 1, 2, 3, 4, 5 pod każdą kategorią. Liczby te oznaczają punkty. Pytania za pięć punktów są najtrudniejsze (i dlatego otrzymują największą liczbę punktów) natomiast pytania za 1 punkt są najłatwiejsze.

Może to wyglądać tak:

- | | |
|--|--|
| I. STORY
1 2 3 4 5 | II. SPEECH
1 2 3 4 5 |
| III. DATES
1 2 3 4 5 | IV. EXPRESSIONS
1 2 3 4 5 |
| V. KINGS
1 2 3 4 5 | VI. FAMOUS PEOPLE
1 2 3 4 5 |
| VII. WHAT IS MISSING
1 2 3 4 5 | VIII. MAP
1 2 3 4 5 |
| IX. TRANSLATE
INTO ENGLISH
1 2 3 4 5 | X. TRANSLATE
INTO POLISH
1 2 3 4 5 |
| XI. POLISH PEOPLE
1 2 3 4 5 | XII. PERSONAL QUESTIONS
1 2 3 4 5 |
| XIII. SIMILARITIES
1 2 3 4 5 | XIV. TRUE OR FALSE
1 2 3 4 5 |

Następnie nauczyciel rysuje tabelkę z punktami. W tej tabelce będzie zapisywał zdobyte punkty każdej drużyny. Poniższa tabelka jest przeznaczona dla czterech drużyn.

TEAMS	NUMBER OF POINTS
TEAM 1	
TEAM 2	
TEAM 3	
TEAM 4	

▼ **Zasady gry** – Klasa zostaje podzielona na kilka zespołów. Każdy zespół składa się z jednej lub więcej osób. Zaczyna pierwsza drużyna, wybierając kategorię i liczbę. Na przykład kategoria numer 3 (DATES) za 3 punkty: *In what year did the baptism of Poland take place?* Nauczyciel czyta pytanie. Uczniowie mają około 5 sekund, aby odpowiedzieć, czyli w tym przypadku, aby odgadnąć, w którym roku odbył się chrzest Polski. Jeśli drużyna odpowiada poprawnie, nauczyciel skreśla wybrane pytanie (numer 3), gdyż zostało ono już wykorzystane i nie może być wybrane po raz drugi, i zapisuje punkty drużynie. Jeśli grupa nie zna odpowiedzi na pytanie, inna grupa może spróbować na nie odpowiedzieć. Jeśli ta grupa odpowie poprawnie, otrzymuje dodatkowe dwa punkty (bez względu na to, za ile punktów było to pytanie). Natomiast jeśli inna grupa nie odpowie poprawnie, nauczyciel może odebrać im dwa punkty za złą odpowiedź. Proponuję nie karać drużyn, które próbują odpowiadać na dodatkowe pytania, a jedynie nagradzać je.

Następnie drugi zespół wybiera kategorię i pytanie. Na przykład kategoria numer 10 (TRANSLATE INTO POLISH) za jeden punkt: *Translate into Polish the following expression "Wieliczka Salt Mine".* Nauczyciel czyta pytanie, a zespół stara się w ciągu kilku sekund odpowiedzieć. Jeżeli odpowiedź jest poprawna, nauczyciel nagradza ją punktem.

Należy pamiętać, że uczniowie nie widzą kwizowych pytań przed sobą, jak i nie przygotowali odpowiedzi w domu. To nauczyciel zadaje wszystkie pytania. Ważne jest, aby nauczyciel był obiektywny w nagradzaniu uczniów

¹⁾ Autor jest lektorem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

punktami oraz aby wykazał się elastycznością i mądrością w prowadzeniu kwizu. Drużyna,

która zdobędzie największą liczbę punktów, zostaje zwycięzcą.

POLAND and ITS HISTORY

<p>1. STORY</p> <p><i>Tell the story of Szewczyk Dratewka in</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 10 seconds 20 seconds 30 seconds 40 seconds 50 seconds 	<p>2. SPEECH</p> <p><i>Talk for</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 10 seconds on Polish music 20 seconds on Polish food 30 seconds on Polish sports 40 seconds on Polish history 50 seconds on Polish politics 	<p>3. DATES</p> <p><i>In what year did the following take place?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Germany invaded Poland the Battle of Grunwald The Polish Baptism Martial Law was declared. The First Partition of Poland
<p>4. EXPRESSIONS</p> <p><i>Explain the meaning of the following expressions.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Liberum Veto żupan pańszczyzna magnateria lenno 	<p>5. KINGS</p> <p><i>Choose the correct option.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Boleslaus the Bearded or Boleslaus the Brave? Henry the Pious or Henry the Bearded? Casimir the Restorer or Casimir the Pious? Ladislaus the Pious or Ladislaus the Elbow-High? Boleslaus the Wry-mouthed or Boleslaus the Old? 	<p>6. FAMOUS PEOPLE</p> <p><i>Who is this person and what is he/she famous for?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> picture 1 picture 2 picture 3 picture 4 picture 5
<p>7 WHAT IS MISSING?</p> <p><i>Finish the sentence.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> On Easter Monday men and women drenched each other with buckets of ... Under the Saxon King, eat, drink, and loosen your ... The wicked Popiel was, reputedly, eaten by mice in the dungeons of ... A short discussion between a Squire, a Village Headman, and a Mieszko betrothed the Czech king's daughter whose name was ... 		<p>8 MAP</p> <p><i>Place each town in its correct position on the map.</i></p> <p>A Lublin B Katowice C Wrocław D Malbork E Gniezno</p>
<p>9 TRANSLATE INTO ENGLISH</p> <p><i>Translate into English.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Śląsk Ojczyzna Ogniem i Mieczem Krakowiaczy i Górale Monachomachia 	<p>10 TRANSLATE INTO POLISH</p> <p><i>Translate into Polish.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> The Wieliczka Salt Mine A manor A sleigh-party The Duchy of Prussia A levée-en-masse 	
<p>11 POLISH PEOPLE</p> <p><i>Who are these people?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Mikołaj Kopernik (Nicholas Copernicus) Zawisza Czarny (the Black Knight) Jan Długosz (Longinus) Tadeusz Kosciuszko Józef Piłsudski 	<p>12 PERSONAL QUESTIONS</p> <p><i>Answer the question. Speak for 10-50 seconds depending on your question.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Have you ever been to Lublin/Warsaw? If yes, what are your impressions? Which two interesting places would you like to visit in Poland and why? Would you like to study in Łódź/Poznań? Which two of these famous Polish people would you most like to meet and why? Lech Wałęsa, Karol Wojtyła, Bolesław Chrobry? Are you proud to be Polish? Why/ Why not? 	
<p>13 SIMILARITIES</p> <p><i>What do they have in common?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Wałęsa, Kwaśniewski, and Kaczyński Oświęcim and Treblinka Norman Davis and Poland Russia, Prussia, Austria, and 18th century Konrad I of Masovia & the Tunic Knights 	<p>14 TRUE OR FALSE</p> <p><i>Is this statement true or false?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> The capital of Poland is Gniezno. Majority of Poles are Protestants. The Zloty system was introduced into Poland in the 16th century. Łokietek was a warrior of small stature but great at heart. Kochanowski is the founder of Polish poetry. 	

Odpowiedzi

1. STORY – PYTANIE OTWARTE 2. SPEECH – PYTANIE OTWARTE 3. DATES – 1 = 1939, 2 = 1410, 3 = 966, 4 = 1981, 5 = 1773 4. EXPRESSIONS – PYTANIE OTWARTE 5. KINGS – 1 = Boleslaus the Brave, 2 = Henry the Pious 3 = Casimir the Restorer 4 = Ladislaus the Elbow-High 5 = Boleslaus the Wry-mouthed. 6. FAMOUS PEOPLE You need pictures of famous Poles. 7. WHAT IS MISSING 1 = cold water, 2 = belt, 3 = Kruszywica, 4 = Priest, 5 = Dubravka. 8. MAP – You need a map to do this activity. 9. TRANSLATE INTO ENGLISH 1 = Silesia, 2 = Fatherland, 3 = With Fire and Sword, 4 = Cracovians and Highlanders, 5 = The War of the

Monks. 10. TRANSLATE INTO POLISH 1 = Kopalnia soli w Wielicze 2 = dwór, 3 = kulig, 4 = Księstwo Pruskie, 5 = pospolite ruszenie 11. POLISH PEOPLE – PYTANIE OTWARTE 12. PERSONAL QUESTIONS – PYTANIE OTWARTE 13. SIMILARITIES – 1 = These are presidents of Poland. 2 = These used to be concentration camps. 3 = Professor Davis is a famous historian who wrote about Poland. 4 = These countries wanted to take part in the partitioning of Poland in the 18th century. 5 = Konrad I of Masovia invited the Tutoic Knights to Poland to help him get rid of the pagan Prussians. 14. TRUE OR FALSE 1 = false, 2 = false, 3 = true, 4 = true, 5 = true.

(listopad 2006)



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli serdecznie zaprasza do Księgarni Nauczycielskiej

Oferujemy duży wybór książek dla nauczycieli:
poradniki metodyczne, książki z psychologii, pedagogiki,
publikacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli,
zarządzania szkołą i jakością w edukacji.

Księgarnia Nauczycielska poleca książki Wydawnictw CODN
a także innych wydawców.

Zapraszamy od poniedziałku do piątku w godzinach 9⁰⁰ – 17⁰⁰.

Księgarnia Nauczycielska CODN,
Al. Ujazdowskie 28 (przy Pl. Trzech Krzyży), 00-478 Warszawa
tel. (022) 345-37-15, 345-37-65; tel./fax: (022) 345-37-65; e-mail: wydaw@codn.edu.pl
Internet: www.nike.codn.edu.pl; www.codn.edu.pl



Izabela Uściłko¹⁾
Ełk

Szot – mazurski taniec regionalny na lekcjach języków obcych²⁾

„Cudze chwalicie, swego nie znacie” – słowa tego powiedzenia wiernie odzwierciedlają naszą znajomość zwyczajów, obrzędów i tańców regionalnych. Chciałabym zaproponować trochę inną lekcję jakiegokolwiek języka obcego, połączoną, zwłaszcza w klasach młodszych szkoły podstawowej, z lekcją wychowania fizycznego. Nauczyciel języka wydaje polecenia dotyczące kroków tańca, natomiast nauczyciel wychowania fizycznego dba o poprawność tych kroków, choreografię i bezpieczeństwo uczniów.

Celem lekcji czy jej fragmentu w przypadku uczniów klas licealnych jest poznanie elementów folkloru i wzbogacenie słownictwa. Nagranie audio i wideo na pewno urozmaici lekcję i ułatwi naukę tańca.

Szot jest tańcem wirowym, w mazurskiej odmianie *sota*. Para tańczy w ujęciu zamkniętym i wykonuje krok w obrocie w prawo. Tancerz zaczyna lewą nogą, tancerka prawą (tańczą na całych stopach, stawiając je nieco z góry). Na „raz” wykonują krok w obrocie w prawo, na „i” dostawiają drugą nogę. Na „dwa” wykonują drugi krok w obrocie w prawo na „i” unoszą wolną nogę zgiętą w kolanie. W drugim takcie na „raz” prostują uniesioną nogę i wyciągają w bok, uderzając mocno obcasem w podłogę. Jednocześnie zwracają się pochylając się nieco

w stronę wyciągniętej nogi (tancerz – prawej, tancerka – lewej). Na „i” prostują się i ponownie unoszą nogę zgiętą w kolanie, na „dwa” dostawiają ją do drugiej nogi. Dostawienie jest mocnym tupnięciem bez obciążania tej nogi. Jednocześnie tułów pochyla się ponownie w stronę nogi akcentującej. Na „i” tancerze prostują się i jeszcze raz unoszą tę samą zgiętą nogę. W trzecim takcie para obraca się takim samym krokiem jak w takcie pierwszym. Czterotaktowy cykl choreotechniczny niezmiennie powraca w ciągu całego tańca.

Zakres poleceń wydawanych w języku obcym oczywiście zależy od zaawansowania językowego uczniów. Ale jeśli mamy kasetę wideo i możemy obserwować kroki tańca, można wydawać dokładne instrukcje w języku obcym, wspólnie z uczniami oglądając nagranie, a potem już tylko powtarzać same instrukcje i próbować tańczyć w rytmie muzyki płynącej z nagrania.

Bardzo przydatna jest taka lekcja. Nie tylko może zainteresować uczniów naszym folklorem, ale uczy ich umiejętności tańca, którym mogą się pochwalić przy pierwszym kontakcie z kolegami ze szkół zagranicznych, czy nawet z innych regionów Polski.

(czerwiec 2006)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół „Beta” w Ełku.

²⁾ Opracowane na podstawie: Cecylia Gutowska (2000), *Projekt realizacji zadań z zakresu dziedzictwa kulturowego w regionie Mazur*. Opracowany dla przedszkoli (dostępny u autorki – nauczycielki w Przedszkolu Samorządowym nr 7 w Ełku, ul. Kajki, oraz stron www.wikipedia.pl i www.bartoszyce.pl).

Polacy nie gęsi...

Język stanowi integralną część danej kultury. Tak jak obyczaje, normy czy wartości, tak i język polski ulega zmianom na przestrzeni lat, wciąż rozwija się i zmienia. Pytanie tylko, czy w dobrym kierunku. Z jednej strony puryści zawsze podkreślali swe sceptyczne nastawienie wobec bezkrytycznego wdrażania nowych elementów językowych, zaczerpniętych z wzorców obcojęzycznych. Wizja utraty języka ojczystego wiąże się z wizją utraty własnej kulturowej odrębności i niezależności. Z drugiej jednak strony nasz świat, który nazywamy „globalną wioską”, sprzyja przenikaniu się różnych kultur i co za tym idzie, zmianom językowym. Wydaje się, iż u progu XXI wieku znaleźliśmy się pod silnym i wszystko wskazuje na to, że pożądanym wpływem języka angielskiego i kultury krajów anglojęzycznych. Nie tylko chętnie przyswajamy na grunt polski ich wzorce kulturowe (jak np. *Walentynki*, *Dzień św. Patryka* – ostatnimi czasy hucnie obchodzony w niektórych polskich *pubach*, czy nawet pewne elementy *Halloween*, nie mówiąc już o kulturze *fast foodu* i szeroko rozumianej konsumpcji), ale również terminologię.

Biorąc pod uwagę fakt, iż starsze pokolenia tak chętnie posługują się nowymi wyrażeniami zaczerpniętymi z angielszczyzny, można przypuszczać, iż obecne pokolenie młodzieży szkolnej, które edukację anglojęzyczną rozpoczyna od najmłodszych lat, szczególnie przyczyni się do poszerzenia zasobu słownikowego o nowe spolszczone lub nie terminy anglojęzyczne. Część tych zmian jest i będzie związana z brakiem polskiego nazewnictwa, jak np. w dziedzinie technologii i komputeryzacji, medycyny, fizyki itp. Jednak dlaczego tak chętnie przyswajamy i używamy zwrotów anglojęzycznych nawet w przypadku istnienia ich polskich odpowiedników? Przysłuchując się komentarzom sportowym, szczególnie towarzyszącym piłce nożnej (lub może raczej futbolowi) można założyć, iż są one niezrozumiałe

przynajmniej dla mniej zorientowanych miłośników sportu. Przyzwyczailiśmy się do wyrażenia „*gol*”, kiedy piłka trafia do bramki (być może niektórzy jeszcze pamiętają, jak podczas podwórkowych spotkań piłkarskich krzyczało się „*bramka!*”), a teraz wydaje się, iż przyszła pora na następne zwroty. I tak w profesjonalnej analizie taktyki gry piłkarskiej podczas ostatnich mistrzostw świata słyszeliśmy, że zawodnik danej drużyny zastosował „*presing*”, że był dobry „*drybling*”, potem „*ofsajt*” i wreszcie „*kornier*”. A przecież jeszcze nie tak dawno mówiło się o *kryciu*, *kiwaniu*, *spalonym* i *rogu*. Dzisiaj ważne osobistości publiczne „*wizytują*” znaczące miejsca oraz „*monitorują*” pracę zespołów. Tymczasem w telewizji promuje się środki czystości typu „*multi serfes*”, sprawdza preferencje „*buszu*” co do coli, mistrzyni „*saspen-su*” przedstawia emocjonujący film, a serialowe postacie zastanawiają się nad otwarciem „*smol biznesu*”. Dalej, politycy w swoich wypowiedziach usprawiedliwiają swoją „*absencję*”, a gwiazdy programów rozrywkowych wychodzą na „*lajfa*” i przynoszą do studio różne „*gifty*”. Nie trudno chyba popaść w *konsternację*.

Co daje nam stosowanie takich niepolских wyrażen? Czekalski wyjaśnia, iż „*większy prestiż zyskuje ten, który chodzi na lunch niż ten, który jada obiad, słowo bonus jest lepiej odbierane niż nagroda, a monitoring zastępuje kontrolę*”, a także, iż „*połowa Polaków nie rozumie języka obecnego w mediach*” (Czekalski 2004:353). Okraszanie wypowiedzi w dużej mierze anglojęzycznymi zapożyczeniami ma więc m.in. akcentować profesjonalizm i wyższą pozycję społeczną nadawcy. Inne zwroty, jak cytowany „*smol biznes*”, mają charakter satyryczny, ośmieszający często głupotę i naiwność bohaterów. Warto zwrócić też uwagę, iż zwroty obcojęzyczne (szczególnie anglojęzyczne) stanowią nieodłączny element języka młodego pokolenia. Powodem tego rodzaju ekspansji języka obcego na grunt języka pierwszego może być

¹⁾ Autorka jest studentką Studium Doktoranckiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach a Dawid Biedrzyński studentem filozofii i filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

chęć ukazania przez młodzież swych poglądów kosmopolitycznych, znajomości języków obcych czy też nowych trendów. Okazuje się ponadto, że pewne przyjęte zwroty zaczynają bardzo szybko ewoluować. Tak na przykład znane nam angielskie *O.K. (okay)* szybko stało się „o-ka”, czy „o-ki”. Następnie – *sorry*, przeistoczyło się na gruncie polskim w „sory”, a następnie – „sorki”. Część tych wyrażeni na dłużej wpisuje się w nasz język ojczysty. Inne cechuje krótka żywotność, co pokrywa się z równie krótką popularnością pewnych zasymilowanych określeń. Można tu przytoczyć przykład, że coś jest „glamur”, a po chwili owo „glamur” przeistacza się w „dżezi” i w końcu we „freszi”. Podobnie stało się ze słówkiem *cool*, które musiało ustąpić miejsca znanemu nam „ekstra” czy „super”. Zwróćmy uwagę, iż do polskiego języka potocznego określenie to przeszło z języka angielskiego, również potocznego. Nikt w Polsce nie mówi, że jest „cool”, czyli zimno, ale mówimy, że jest „cool”, czyli świetnie, odjazdowo.

Pomimo jakże silnych wpływów języka angielskiego odczuwana jest jednak jego obcość i nieprzynależność kulturowa do naszego społeczeństwa. Dlatego właśnie łatwiej powiedzieć „low ju” niż *kocham Cię*, a do kolegi „sory” niż *przepraszam*. Stają się zatem zwroty anglojęzyczne zwrotami o słabszym nacechowaniu emocjonalnym, do których wyczuwa się pewien dystans, jeśli pojawiają się w mowie potocznej (osobny problem to użycia w dziedzinach i specjalizacjach naukowych). Poza tym największa liczba ich użytkowników to młodzież, która z wiekiem odcina się od tego typu wypowiedzi. Znajomość owych popularnych zwrotów, wzorców zachodnich, jest związana z tzw. amerykanizacją życia i raczej (podkreślam – raczej) nie będzie mieć zasadniczego wpływu na trzon języka.

W przypadku uczących się i nauczających języka angielskiego może istnieć przynajmniej jeszcze jedna ewentualność. Wydaje się, że w warunkach częstego kontaktu z językiem obcym łatwiej jest operować znaczeniami, które występują w obu językach, tj. ojczystym i docelowym (lub jedynie w języku docelowym), niż szukać odpowiedników w mowie rodzimej, które nie zawsze przychodzą na myśl w pożądanym momencie.

Warto także zauważyć, iż zajęcia z języka angielskiego są dobrą okazją do przypominania i utrwalania polskich znaczeń, które znajdują swoje

zastosowanie w przekładach na język polski. Mogłyby mieć one na celu uświadamianie zasadności używania angielskich zapożyczeń w języku ojczystym przez redagowanie tego samego tekstu (np. relacji sportowej) eliminując albo, wręcz przeciwnie, stosując zapożyczenia w celu wywarcia określonego wrażenia na odbiorcy. Takie zajęcia z pewnością okażą się ciekawe dla starszych klas gimnazjalnych i klas licealnych. Poza tym uświadomią możliwości i konsekwencje płynące z takiego a nie innego doboru słów w komunikacji. W końcu taka świadomość ułatwi odczytywanie intencji nadawcy.

Poszerzanie zasobu słownikowego o zwroty zaczerpnięte z języka angielskiego to kolejny, nieunikniony etap wzrostu leksykalnego. Ważne jest jednak, aby ta językowa absorpcja miała uświadomiony charakter. Rodzi się tutaj ważne pytanie o to, jak dalece można brać za pewnik znajomość terminologii zaczerpniętej w szczególności z języka angielskiego, lub, co więcej, wymagać znajomości tychże zwrotów. Dla przykładu, w polskiej wersji książki: *Harry Potter i więzień Azkabanu*, tłumacz w następujący sposób wyjaśnia znaczenie pojęcia *black*: „Dla kompletnych ciemniaków podaję, że *black to po angielsku czarny*”. Można by próbować potraktować ten opis jako humorystyczny, ale z całą pewnością jest to opis obraźliwy przede wszystkim dla tych, którzy z językiem angielskim mieli niewiele wspólnego.

Pomimo pewnych plusów, jakie niesie ze sobą wzbogacanie polszczyzny nowymi zwrotami, zapomnianie o rodzimych synonimach nie jest pożądane, bo od dawna wiadomo, iż *Polacy nie gęsi...* Przy całym entuzjazmie do zapożyczeń z języka angielskiego należałoby czasem podchodzić do nich z odrobiną krytycyzmu i dystansu. I nie chodzi tutaj o to, aby radykalnie ograniczać językową ekspansję, ale o to, aby mieć świadomość konsekwencji, jakie niesie ze sobą taki językowy *snobizm*.

Bibliografia

- Czekalski T. (2004), „Czasy współczesne”, w: A. Chwalba (red.), *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Warszawa: Wyd. PWN.
- Linde-Usiekniewicz J. (red.), (2004), *Wielki Słownik Angielsko-Polski*, t.1 i 2. Warszawa: Wyd. PWN.
- Rowling, J. K. (2001), *Harry Potter i więzień Azkabanu*, tłum. A. Polkowski, Poznań: Wyd. Media Rodzina of Poznań. (październik 2006)

Ty mi tu nie świruj... – Slang młodzieżowy: język obcy?

Język, którym posługujemy się na co dzień, podlega ciągłej ewolucji. Jedne słowa odchodzą w zapomnienie, podczas gdy ich miejsce zajmują nowe, które masowo powstają każdego dnia, co wynika z prostego faktu, iż żyjemy w dobie informacji i błyskawicznego niemal rozwoju techniki.

Jedną z odmian języka, szczególnie interesującą dla nauczycieli, jest slang młodzieżowy, który możemy usłyszeć na każdej przerwie, a często również podczas lekcji. Jako nauczyciele języków obcych zastanawiamy się pewnie czasem nad sensem różnych zasłyszanych wyrażen, które dla nas samych (i większości rodziców pewnie też) brzmią jak swoisty tajemniczy język obcy. Rodzi się pytanie – czy przypadkiem nie powinniśmy nauczyć się tego języka, aby móc skutecznie porozumieć się z naszymi uczniami?

Wykorzystując niezwykle zainteresowanie młodzieży slangiem angielskim i amerykańskim (znanym głównie z piosenek i filmów) oraz fakt, iż młodzi ludzie podobną odmianą języka posługują się we własnym towarzystwie, zaproponowałam im przeprowadzenie w kilkuosobowych grupach dwuetapowego ćwiczenia polegającego na:

- ▶ wypisaniu znanych wyrażen slangowych charakterystycznych dla polskich nastolatków,
- ▶ dopisaniu angielskiego (jeśli to możliwe to slangowego) tłumaczenia do każdego z wyrażen.

Każda grupa miała 15 minut na wykonanie tego zadania, po czym prace uczniów zostały zebrane do oceny, której podlegała nie tylko liczba wyrażen, ale także celność tłumaczenia.

Podeksycytowane głosy uczniów, rozpromienione twarze oraz zdecydowanie zbyt żywa gestykulacja były dla mnie – nauczycielki prowadzącej zajęcia – wystarczającym dowodem na to, iż ćwiczenie to dało młodzieży dużo satysfakcji i radości. A przecież na lekcji języka obcego właśnie o to chodzi – o wykorzystanie wszystkich dostępnych środków, aby zmotywować młodzież do pracy z językiem obcym. Tłumaczenie jako metoda nauczania języka jest skutecznym sposobem

rozwijania nie tylko umiejętności językowych, ale również percepcji międzykulturowej i międzykolekcyjnej. Zasyfrowane i niezrozumiałe dla świata dorosłych informacje, bynajmniej niewiele mające wspólnego z poprawną polszczyzną, są dla naszych żywiołowych i jak się okazuje, całkiem kreatywnych uczniów, ucieczką przed naszym nauczycielskim i rodzicielskim wszędobylstwem.

Poniżej przedstawiam listę najczęściej powtarzających się wyrażen wraz z ich angielskim tłumaczeniem zaproponowanym przez uczniów oraz zachęcam do sprawdzenia, ile określeń z tej listy jest znanych, a ilu można się z powodzeniem domyślić. Niektóre z przedstawionych tu wyrażen są zapewne charakterystyczne tylko dla młodzieży ze Śląska, skąd pochodzę i gdzie pracuję, więc może byłoby to dobrym pomysłem na ciekawą lekcję, gdyby załączoną tu listę wręczyć swoim uczniom z prośbą o przetłumaczenie jej zawartości. Serdecznie życzę inspirującej (i edukacyjnej) lektury. Nara!

Wyrażenia slangowe	Angielskie tłumaczenie
Jarzyć, kumać, czaić	Understand
Kumaty	Sensible, intelligent
Siema, siemanko, witka	Hi!
Nara	Bye!
Spoko, cool, lajtowo, o.k., wporzo, cacy, za-jezecznie, spoks	O.K.
Dzięki, dzięki	Thanks
Ziomol, ziomek, kolo	Nice guy, mate, dude
Wypaľuj się, daj se siana, spadowa, odwal się	Get lost
Paľa, kapa, kapucha	Bad mark at school
Serio	Really
Dennie, kijowo	Hopelessly
Iść na blaukę	To play truant
Szmał, blaszki, kasa, kasiura	Cash

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie.

Foczka, laska, dżaga	Nice girl
Gliny, smurfy, niebiescy	Cops
Kibol	Football fan

Nawijać	Speak
Buda	School
Chata	House

(listopad 2006)

Krystyna Miłuńska¹⁾

Haczów, woj. podkarpackie

Jak nas widzą? Jak o nas piszą nasi zachodni sąsiedzi? Obraz Polski i Polaków w Niemczech w latach 1989-2006

*„Najlepszym środkiem poznania siebie
jest próba zrozumienia drugich”.*

André Gide²⁾



Uwagi wstępne

Powstawanie stereotypowych uprzedzeń daje się, zdaniem R. Pichta (1980), najlepiej wyjaśnić teorią socjalizacyjną, w której najistotniejsza rola jest przypisywana takim instancjom, jak: rodzina, media, szkoła, studia i praca.

W niniejszym tekście, chcąc ukazać obraz Polski i Polaków w Niemczech na przestrzeni ostatnich 17 lat, podjęłam się analizy wybranych czasopism niemieckich z lat 1989-2006, ze szczególnym zwróceniem uwagi na lata 1989 i 2004. Treści o Polsce i Polakach opublikowane w prasie niemieckiej uzupełniłam informacjami z innych źródeł. Przede wszystkim skoncentrowałam się na badaniach opinii publicznej, które zostały przeprowadzone wśród naszych zachodnich sąsiadów we wspomnianych latach i zostały opublikowane zarówno w niemieckich, jak i polskich wydawnictwach.

Celem artykułu jest jednak nie tylko ukazanie obrazu Polski i Polaków w Niemczech, lecz również próba znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- ▶ Czy ów obraz uległ zmianie w przeciągu 17 lat?
- ▶ Na ile obraz Polski ukazany w mediach niemieckich (czasopismach) odpowiada naszej

rzeczywistości i na ile jest on pozbawiony stereotypowych sądów?

- ▶ Jakie działania powinny zostać podjęte, by tak naprawdę zmieniło się nasze wzajemne, tj. polsko-niemieckie, postrzeganie?



Obraz kraju – przybliżenie pojęcia

Próbę zdefiniowania obrazu kraju podejmowało wielu badaczy (H. Uhlemann, 1982; E. Bein, 1985; B. Schulze, 1981), jednak do dzisiaj nie udało się stworzyć definicji, która w sposób jednoznaczny ukazałaby istotę tego problemu. Istotny pozostaje fakt, iż obraz danego kraju to nie przypadkowo nagromadzone pojedyncze zjawiska, które dają się wyjaśnić w mniejszym lub większym stopniu, lecz pewna struktura prawna, odzwierciedlająca charakter formacji społecznej, stosunki socjalno-ekonomiczne i polityczne panujące w państwie, jak również specyfikę narodową, tradycje historyczne i kulturowe (por. G. Fischer, 1985:12).

B. Schulze (1981:206-207) wyodrębnia w obrazie kraju następujące elementy:

1. Wewnętrzną strukturę kraju, na którą składają się:

¹⁾ Autorka jest asystentką w Zakładzie Filologii Germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

²⁾ D. i W. Masłowcy (2005), *Księga aforyzmów*, Warszawa: Świat Książki, s. 329.

- a. naturalne warunki egzystencjalne (otoczenie naturalne, czynniki klimatyczne i fizyczno-geograficzne),
 - b. baza materialno-techniczna (produkty ludzkiej pracy) oraz stosunki demograficzne (przyrost naturalny, gęstość zaludnienia, migracje),
 - c. baza socjalno-ekonomiczna (struktura ekonomiczna i stosunki klasowe).
 - d. „nadbudowa” (kultura duchowa w szerokim tego słowa znaczeniu),
2. Działanie czynników zewnętrznych na kraj:
- a. przynależność do organizacji państwowych – NATO, UE,
 - b. postawa w stosunku do globalnych problemów ekonomicznych – ochrona środowiska,
 - c. postawa państwa wobec aktualnych kwestii, budzących duże emocje, np. wtrącanie się lub nie w sprawy innych krajów.

Znajomość obrazu danego (obcego) kraju wspiera czy też w ogóle umożliwia rozwiązywanie ważnych problemów społecznych. Należy jednak zaznaczyć, że podczas spotkania się z obcą kulturą i językiem nie tylko te elementy mają znaczenie, lecz również – a może nawet przede wszystkim – język i kultura docelowa, gdyż właśnie na podstawie obrazu własnego powstaje obraz obcy. G. Fischer (1990) podkreśla, iż jakikolwiek sposób „zajmowania się” tą inną, obcą kulturą stanowi ważną formę „rozprawienia się” z kulturą własną. A dzięki tej konfrontacji cechy kultury własnej mogą się dopiero uwidocznić, zostać uporządkowane i zrelatywizowane. Własny język i kultura stanowią doskonały punkt wyjścia do poznania tego, co obce, inne, przy czym to, co własne, nam znane i bliskie jest postrzegane jako prawidłowe, podczas gdy reakcji na obce towarzyszą niepewność i mieszane uczucia – na obce reagujemy najczęściej negatywnie lub przesadnie pozytywnie (por. K. Dorfmueller-Karpusa, 1994).

Obraz kraju docelowego to zdaniem M. Löschmanna (1998:1) kompleksowe wyobrażenie, które składa się ze spostrzeżeń, doświadczeń, wiedzy, pomysłów, przypuszczeń, uczuć oraz ze stereotypów i uprzedzeń. Kompleksowość obcej kultury zostaje więc zredukowana do kilku (prawdziwych lub wymyślonych) cech, które następnie ulegają generalizacji

i które zaczyna traktować się jako jak najbardziej poprawne w konfrontacji z obcą kulturą. H. Uhlemann (1982) pod pojęciem obrazu jakiegoś innego kraju rozumie subiektywny obraz, który jest mieszanką subiektywnych wyobrażeń, ale również pewną konstelacją tematów, asocjacji i ocen, które pojawiają się zawsze wtedy, gdy zaczyna się mówić o tym określonym państwie i jego obywatelach. Obraz obcego kraju można więc zdefiniować jako subiektywnie oceniony, ale społecznie rozpowszechniony obraz panującej w tym kraju rzeczywistości.

Obrazy własne i obce dotyczące narodów, grup etnicznych i kultur nie są stale tworzone na nowo, lecz należą od stuleci do tzw. budżetu komunikacyjnego danej wspólnoty (który jest przekazywany z pokolenia na pokolenie), co powoduje, że są one stałe. Obraz kraju obcego – jego logika i treść – powstaje nie tyle na gruncie zainteresowania tym krajem, lecz na gruncie tradycji kraju, z którego pochodzimy oraz subiektywnych, psychologicznych, kulturowych i politycznych potrzeb pojedynczych osób. Te obrazy, wyobrażenia, które posiadamy o obcym kraju, mają zdaniem H. -J. Krumma (1992:17-18) więcej wspólnego z naszą własną percepcją niż z obcą rzeczywistością. Obraz obcego kraju jest więc odzwierciedleniem tego, co nauczyli się i dowiedzieli się o tym kraju przedstawiciele innej kultury w swojej ojczyźnie, np. czego dowiedzieli się/nauczyli Niemcy w Niemczech o Polsce i Polakach. Jednak te zdobyte informacje dają się sprowadzić do pojedynczych tematów, co powoduje, że obraz kraju obcego nie jest pełny, dużo w nim luk i niewyjaśnionych pytań. Należy przy tym zaznaczyć, że obraz kraju nie jest statyczny, gdyż rozwija się tak, jak rozwijają się stosunki między państwami. W przypadku zaś stosunków polsko-niemieckich warto zwrócić szczególną uwagę na lata 1989 i 2004, gdyż były one w stosunkach między tymi dwoma państwami latami przełomowymi. A zawsze w takich właśnie przełomowych momentach w historii zainteresowanie sąsiadem jest większe niż zazwyczaj. Takie przełomowe momenty sprzyjają jednak nie tylko budzeniu pozytywnych postaw, ale przyczyniają się niejednokrotnie do tego, iż ożywają nieużywane, może nawet częściowo zapomniane, lecz w podświadomości stale drzemiące uprzedzenia i stereotypy.



Obraz Polski i Polaków w obydwu państwach niemieckich w roku 1989 i po zjednoczeniu Niemiec

Rok 1989 to rok przemian zarówno w Polsce, jak i u naszych zachodnich sąsiadów, przy czym pod pojęciem przemian należy rozumieć nie tylko zmianę systemu politycznego lecz również zmiany w obrębie gospodarki – przejście z gospodarki planowej na gospodarkę rynkową. Jednak mimo iż Polska była prekursorem zmian w państwach o ustroju socjalistycznym, to i tak ta pozytywna rola na arenie międzynarodowej nie przyczyniła się w widocznym stopniu do zmiany, tj. polepszenia obrazu Polski i Polaków rozpowszechnionego w obydwu państwach niemieckich. To między innymi media przyczyniły się do utrwalenia raczej negatywnych cech Polski i Polaków, co potwierdzają poniżej przytaczane przykłady.

Analizując wybrane czasopisma niemieckie³⁾ można opublikowane w nich treści dotyczące Polski przyporządkować do następujących grup: sytuacja gospodarcza w Polsce, położenie polskiego rolnictwa, rola kościoła katolickiego w Polsce oraz obraz Polaków.

Zdaniem analizowanych niemieckich czasopism położenie gospodarcze Polski w roku 1989 było tragiczne. Polskę określano mianem „nowego europejskiego przytułku dla ubogich”⁴⁾ i podkreślano, że „jedna trzecia Polaków żyje poniżej minimum egzystencjalnego”⁵⁾. Polska to kraj, w którym brakuje „wszystkiego”, w którym na co dzień sklepy świecą pustkami (zdjęcie 1), kiedy zaś jest dostawa towaru, kolejki przed sklepami osiągają kilometrowe rozmiary, a robienie zakupów w polskich sklepach porównuje *Der Spiegel* z „walką”⁶⁾.



Zdjęcie 1. Oferta towarów w sklepie spożywczym⁴⁾

Polska to kraj, w którym wszystko kręci się wokół dewiza⁷⁾ (gdy je posiadasz, możesz wszystko kupić i załatwić), a dolar jest postrzegany jako „święta waluta”⁸⁾. Zwrócono również uwagę na fakt, iż różnice między biedą a bogactwem są w Polsce niezwykle widoczne⁹⁾. Szczególnie trudna jest w Polsce w roku 1989 sytuacja emerytów i rencistów (zdjęcie 2) – „Jeśli nadal będzie się tak działo i ceny nadal będą rosły, to wtedy do maja połowa emerytów i rencistów, którzy nie mają rodziny i którzy nie otrzymają wsparcia od nikogo, umrze. Wtedy pojawią się kolejki przed cmentarzami”¹⁰⁾.



Zdjęcie 2. Polski rencista¹¹⁾

³⁾ W niniejszym artykule zostały poddane analizie następujące niemieckie czasopisma: *Der Spiegel* i *Die Frankfurter Allgemeine Zeitung* (*Die FAZ*) z lat 1989 i 2004.

⁴⁾ *Der Spiegel*, 19.06.1989:56.

⁵⁾ *Die FAZ, Bilder und Zeiten*, 21.10.1989:1.

⁶⁾ *Der Spiegel*, 28.08.1989:126.

⁷⁾ *Der Spiegel*, 16.10.1989:224.

⁸⁾ *Die FAZ, Bilder und Zeiten*, 21.10.1989:1.

⁹⁾ *ibidem*

¹⁰⁾ *Der Spiegel*, 13.11.1989: 188.

¹¹⁾ *ibidem*

Polskie rolnictwo z końcem lat 80. ubiegłego wieku było również w opłakanej kondycji. Polskie wsie, to wsie „upadłe”¹²⁾, na których panuje potworna bieda (zdjęcie 3) – prawie wszystkie domy są z drewna, a na wsiach często nie ma żadnego sklepu, telefonu czy bieżącej wody¹³⁾.



Zdjęcie 3. Bieda na wsi¹⁴⁾

Polscy rolnicy zostali ukazani w analizowanych artykułach prasowych jako osoby, które całą pracę w polu wykonują własnymi rękami – od orania (zdjęcie 4) aż po młóckę (zdjęcie 5). Z powodu biedy nie ma mowy o modernizacji rolnictwa, traktor zaś pozostaje często tylko w sferze marzeń¹⁵⁾.



Zdjęcie 4. Oranie pola przy użyciu ludzkiej siły¹⁶⁾



Zdjęcie 5. Rolnicy – państwo Bienkowscy¹⁷⁾

Kolejnym aspektem, który poruszono, była bardzo duża rola kościoła katolickiego w Polsce, przy czym zwrócono uwagę zarówno na powiązanie kościoła z polityką, jak i na wartość/znaczenie wiary dla Polaków (szczególnie tych młodych „Gdy rząd chciał usunąć krzyże ze szkół, to strajkowali nawet uczniowie, domagając się przywrócenia ich symboli religijnych”¹⁸⁾). Kościół odgrywał w Polsce w latach 80. XX wieku bardzo dużą rolę, ponieważ „zawsze był w pewnym sensie mostem pomiędzy rządem a narodem”, a w okresie stanu wojennego był „ważnym miejscem dla dyskusji politycznych i służył jako parlament zastępczy”¹⁹⁾. FAZ podkreślił również, że „wiara” Polaków musi być ogromna, gdyż Polacy mimo biedy i tak finansowali kościół, a dzięki ich datkom były budowane kolejne kościoły. Było to zjawisko dość nietypowe, bo w 1989 roku panował w Polsce zastój budowlany²⁰⁾. Zaangażowania w życie religijne Polaków nie wyśmiewano w Niemczech, wręcz przeciwnie – niektórzy Niemcy nie mogli się nadziwić, skąd w Polakach tak dużo wiary – „Przepełnione kościoły w niedzielę w Polsce zrobiły na mnie największe wrażenie”²¹⁾.

Polacy, szczególnie młodzi, to „osoby coraz częściej apolityczne, które chcą pracować w przedsiębiorstwach lub zająć się handlem”, a zmiany gospodarcze w Polsce przyczyniły się w dużej mierze do tego, że Polacy coraz częściej myślą tylko o sobie,

¹²⁾ Die FAZ, 21.10.1989:1.

¹³⁾ Der Spiegel, 21.08.1989:136.

¹⁴⁾ Der Spiegel, 21.08.1989:140.

¹⁵⁾ Der Spiegel, 31.07.1989:107.

¹⁶⁾ Der Spiegel, 21.08.1989:141.

¹⁷⁾ Der Spiegel, 21.08.1989:138.

¹⁸⁾ Die FAZ, 21.10.1989:1.

¹⁹⁾ ibidem

²⁰⁾ ibidem

²¹⁾ Polityka, 4.03.1989:14.

stają się więc egoistami²²⁾. Kwestia otwartości Polaków pozostaje kwestią sporną. Podczas gdy część Niemców odwiedzających Polskę twierdziła, że Polacy są otwarci, to druga część była zdania, że Polacy to ludzie zamknięci w sobie, którzy koncentrują się tylko na swoich problemach. Polacy byli również postrzegani jako ludzie sfrustrowani, a „to ten ich stan wpływa chyba na skłonności do spożywania alkoholu w nadmiarze”²³⁾.

Polacy kojarzyli się Niemcom jako naród „sprzątaczek i rzemieślników” (polskie sprzątaczkę określano mianem „willig und billig”²⁴⁾), którzy „harują za nędzne pieniądze, nie narzekając przy tym specjalnie”²⁵⁾. W pamięci Niemców utkwił nie tylko obraz pracowitego i taniego Polaka, lecz również Polaka, który jest brudny, który z końcem XX wieku może tygodniami wytrzymać bez mycia się. Chodzi o polskich pracowników sezonowych, którzy tygodniami spali w swoich samochodach na siedząco i którzy tygodniami nie widzieli kuchni, prysznicza czy ubikacji²⁶⁾.

Na podstawie analizy wspomnianych czasopism można odnieść wrażenie, że Polacy (ci mieszkający w Polsce i ci przebywający w RFN) byli postrzegani przez Niemców jako ludzie niedbający o swój wygląd zewnętrzny, niechlujni i źle ubrani (zdjęcie 6). Chciałabym jednak zaznaczyć, iż uwagi dotyczące tego, że Polacy nie dbają o swój wygląd zewnętrzny, sięgają aż XVIII wieku, kiedy to G. Forster w liście do Therese Heyn z 24.01.1785 r. pisze, iż „Polacy są źle ubrani, szczególnie kobiety, zaznaczając przy tym, że są również wyjątki”²⁷⁾, a przecież wyjątek tylko potwierdza regułę, wzmacniając dane uprzedzenie.

Polacy byli kojarzeni w obydwu państwach niemieckich ze szmuglerami i handlarzami na czarno, którzy nawet nie znając języka niemieckiego byli w stanie i tak handlować z Niemcami. „Polski sprzedawca jest dobrze poinformowany, kiedy podnosi kciuk do góry. Każdy podniesiony palec oznacza bowiem jedną markę”²⁹⁾. Do pogorszenia się wizerunku Polaków



Zdjęcie 6. Warszawska gospodyni domowa²⁸⁾

w NRD i RFN przyczynili się zdaniem mieszkających za naszą zachodnią granicą Polaków m.in. właśnie ci polscy nielegalni handlarze, przy czym podstawowa niechęć Niemców do nich nie wynikała z tego, że stanowili dla nich konkurencję, lecz przede wszystkim była związana z ich zachowaniem. „Widok handlującego Polaka na jakimkolwiek międzynarodowym „suku” nasuwa skojarzenie z uzależnionym nałogowcem, czego nigdy nie dałoby się powiedzieć o zawodowym kupcu. (...) Polak, gdy zabiera się do handlu, zwłaszcza za granicą, staje się od razu bezwzględny, chamski, naruszającym zasady współżycia. Znika natura, rycerskość, poczucie honoru i humoru. (...) Takich Polaków nie da się lubić. Budzą nieufność i agresję”³⁰⁾.

Podsumowując, obraz Polski i Polaków z roku 1989 nie był korzystny ani w RFN, ani w NRD. Polacy byli postrzegani jako osoby biedne i zaniedbane, które zostały „zmuszone” do opuszczenia swojej ojczyzny, by móc na zachodzie zarobić „upragnioną markę”³¹⁾, w myśl zasady cel uświęca środki. Polska zaś została ukazana w analizowanych czasopismach jako

²²⁾ Die FAZ, 21.10.1989:1.

²³⁾ Polityka, 4.03.1989:14.

²⁴⁾ Der Spiegel, 4.09.1989:93.

²⁵⁾ Der Spiegel, 19.06.1989:56.

²⁶⁾ Der Spiegel, 19.06.1989:59-61.

²⁷⁾ u S. Schmidt, 1998:77.

²⁸⁾ Der Spiegel, 1.05.1989:230.

²⁹⁾ Gazeta Wyborcza, 6.12.1989:5.

³⁰⁾ Der Spiegel, 28.08.1989:126.

³¹⁾ Der Spiegel, 1.05.1989:230.

niezwykle biedny kraj, który z końcem XX wieku był porównywany z krajami Trzeciego Świata.

Mimo iż w analizowanych artykułach prasowych nie zwrócono na to uwagi, nie można pominąć faktu, że właśnie z końcem lat 80. XX wieku, szczególnie w NRD używano w odniesieniu do Polski określenia „*polnische Wirtschaft*” („*polska gospodarka*”) – znaczącego tyle, co chaos, dezorganizacja, niezdolność do efektywnego działania, niegospodarność, rozgardiasz, lekkomyślność, nieuczciwość, nieład – szczególnie z powodu licznych strajków i demonstracji w Polsce, które były postrzegane przez NRD-owców jako objaw niechęci Polaków do pracy, a wyobrażenie o leniwych Polakach utrzymało się aż do zjednoczenia Niemiec³²⁾.

S. Schmidt (1998) zaznacza, iż po zjednoczeniu Niemiec i właściwie przez całe lata 90. można było zaobserwować ogólną obojętność Niemców w stosunku do obcokrajowców, w tym również Polaków. A. Lempp (1996)³³⁾ podkreśla: „*Na horyzoncie współczesnego Niemca Polak jawi się jako bohater doniesień prasowych o zuchwałych kradzieżach i przemyśle samochodów. Poza tym Polacy nie są ani pracowici, ani leniwi, ani godni zaufania – nie istnieją po prostu w sensie politycznym, ekonomicznym czy kulturowym*”.



Obraz Polski i Polaków w roku 2004 na podstawie analizy wybranych artykułów prasy niemieckiej

W roku 2004 z powodu rozszerzenia Unii Europejskiej na Wschód poświęcono kwestiom dotyczącym Polski w niemieckiej prasie więcej uwagi niż w poprzednich latach. Skoncentrowano się przy tym nie tylko na wydarzeniach politycznych i gospodarczych Polski, lecz również na kontaktach międzyludzkich oraz mentalności Polaków.

Niemcy postrzegali Polskę z początkiem roku 2004, w porównaniu z innymi krajami członkowskimi UE, raczej jako „*karła*”³⁴⁾, który za wszelką cenę chce rzucać się w oczy. Zdaniem analizowanych gazet Polacy chcieli pokazać przez swoje stanowisko do wojny w Iraku oraz nowej konstytucji UE, że „*my znowu jesteśmy kims*”³⁵⁾, co jednak tylko wzmocniło u naszych zachodnich sąsiadów przekonanie o Polsce jako o kraju nieufnym, do którego hasło „*Nicea albo śmierć*” doskonale pasuje i który to faktycznie może być postrzegany jako „*trojański koń Stanów Zjednoczonych*”³⁶⁾. Polska została ukazana w analizowanych czasopismach jako kraj niepewny i niestabilny³⁷⁾, w którym nie widać końca zwolnień i w którym wiele fabryk i zakładów z dnia na dzień bankrutuje, pozostawiając tysiące Polaków bez pracy. A rząd polski nie dysponuje żadnymi środkami, by chronić swoich obywateli przed zubożeniem. W Polsce jest coraz więcej niedożywionych dzieci, bezrobotnych, zrezygnowanych pijaków, prostytutka jest na porządku dziennym, a wszędzie panuje okropna bieda³⁸⁾. Zaś sami Polacy postrzegają się jako „*Wendevertierer*” – „*Ten kto rozpoczął zmiany (przemiany) w państwie, stał się teraz ich ofiarą*”³⁹⁾.

Dla wielu Niemców Polska (nie tylko obszary przygraniczne) jest krajem „*taniego tankowania, tanich salonów fryzjerskich, kramów z tytoniem, mięsem i krasnalami ogrodowymi. Na szczęście teraz również ze strzeżonymi parkingami*”⁴⁰⁾. Mimo to i tak niewielu Niemców decyduje się na odwiedzenie Polski swoim własnym samochodem, gdyż lęk przed kradzieżą samochodu jest nadal duży – „*Własnym samochodem tam nie pojedę!*”⁴¹⁾. A oto przykład prosto ze stacji benzynowej „Oil” mieszczącej się na polsko-niemieckiej wyspie Uznam:

„Klient (właściciel mercedesa): *Proszę mi powiedzieć, gdzie najlepiej mogą zaparkować przy granicy, abym mógł na piechotę pójść do Polski?*

Obsługa: *Najlepiej nigdzie!*

³²⁾ por. S. Schmidt, 1998:80.

³³⁾ u S. Schmidt, 1998:81.

³⁴⁾ *Der Spiegel*, 12.01.2004:88.

³⁵⁾ ibidem

³⁶⁾ *Der Spiegel*, 26.04.2004:98.

³⁷⁾ *Der Spiegel*, 26.04.2004:97.

³⁸⁾ *Der Spiegel*, 25.10.2004:81.

³⁹⁾ *Der Spiegel*, 26.04.2004:98.

⁴⁰⁾ *Der Spiegel*, 25.10.2004:88.

⁴¹⁾ ibidem

K: Czy cały parking jest zajęty?

O: Nie wiem, ale oni zabierają wszystko, co tylko można wywlec!

K: Kto? Służba holownicza?

O: Nieee, Polacy, oni potrzebują wszystkiego! Śmieci stawianych obok kontenerów (np. mebli) nikt nie musi wywozić. Ledwo je ktoś wystawi, a ich już nie ma!!!⁴²⁾

Wiele obaw przed wizytą w Polsce mają Niemcy nie tylko z powodu kradzieży samochodów, lecz również z powodu standardów higienicznych panujących w naszej ojczyźnie. Mimo iż polskie kurorty kuszą Niemców swoimi cenami, to i tak wielu z nich nie wierzy, że mogą one zaoferować europejską jakość swoich usług. Skojarzenia Niemców ze „wschodem” są nadal kształtowane przez wewnętrzne opory, ponieważ wielu Niemców nie jest sobie w stanie wyobrazić, by mogli umieścić swoich rodziców w jednej z polskich klinik specjalistycznych, które oferują taki sam wysoki standard usług, jak te w RFN – „Jest jeszcze wiele wewnętrznych oporów, by położyć matkę lub ojca na Wschodzie”⁴³⁾.

W analizowanych artykułach prasowych Polacy byli postrzegani jako ludzie dość biedni w porównaniu z Niemcami – „Faceci są krótko wstrzyżeni, ich wzrok jest jakby głodniejszy... Kobiety zaś chodzą szybciej, ich twarze są bardziej wymalowane, a spodnie o numer za małe, co decyduje o wdzięku lub o wygodzie”⁴⁴⁾. Polacy nie boją się jednak ryzyka i mimo trudności napotykanym na swej drodze, nie poddają się szybko⁴⁵⁾. Polacy zawsze wyjdą na swoje, czy to w Polsce czy to w Niemczech, gdyż chętnie prowadzą interesy, te legalne i te nielegalne – „On kupuje i sprzedaje papierosy, legalnie lub pod ladą”⁴⁶⁾. Zdaniem analizowanych czasopism w roku 2004 w Niemczech mieszkało nielegalnie wielu Polaków, z czego 30000 w samym Berlinie. To właśnie polscy pracownicy „troszczyli” się o to, by w Berlinie „błyszczało”⁴⁷⁾. Polscy pracownicy, oceniani przez Niemców jako pracowici i tani, byli przez nich chętnie zatrudniani. Polacy zaś są „mocno zdecydowani, by właśnie tutaj, w Niemczech

zarabiać pieniądze. Oni nie uciekną stąd nawet z powodu wzmoczonych kontroli”⁴⁸⁾.

Mimo iż w Niemczech tak wielu Polaków mieszka nielegalnie, to i tak zmienił się stosunek Niemców do „gości” zza Odry, co można zauważyć już w niemieckich sklepach – „Wcześniej po polsku przestrzegano tylko przed kradzieżą. Obecnie na szyldach widnieje „serdecznie witamy” w języku polskim”⁴⁹⁾.

Polska roku 2004 była postrzegana przez część Niemców jako kraj dość atrakcyjny, o czym świadczy stale wzrastająca liczba Niemców przyjeżdżających do Polski. Nie chodzi tylko o tzw. jednodniowych turystów, którzy byli zainteresowani przede wszystkim zakupami w Polsce, lecz o Niemców, którzy w Polsce spędzają coraz częściej urlop.

Analizując wybrane artykuły prasowe z roku 2004 można odnieść wrażenie, że wyobrażenie o Polsce i Polakach w Niemczech ulega stopniowo zmianie na lepsze, szczególnie zaś u tych Niemców, którzy zadali sobie choćby minimalny trud poznania swojego wschodniego sąsiada. Właśnie w ten sposób możemy uwolnić się od takich stereotypowych opinii, jak np. ta: „Polska – to dla mieszkańca Europy Zachodniej bezzębna mamuska, która ciągnie rozklekotany wózek przez brudne, wiejskie ulice”⁵⁰⁾.



Obraz Polski i Polaków w Niemczech w latach 2000-2006 – analiza badań opinii publicznej

W tej części artykułu zwróciłam szczególną uwagę na to, jak Polska i Polacy byli postrzegani przez Niemców przed przyjęciem Polski do UE, miesiąc po tym, jak Polska dołączyła do „piętnastki” i obecnie, a więc dwa lata po tym wielkim wydarzeniu. Poszczególne opinie ankietowanych Niemców zostaną ukazane w sposób kontrastyw-

⁴²⁾ *Der Spiegel*, 10.05.2004:122.

⁴³⁾ *Der Spiegel*, 16.08.2004:99.

⁴⁴⁾ *Der Spiegel*, 25.10.2004:81.

⁴⁵⁾ *Der Spiegel*, 10.05.2004:124.

⁴⁶⁾ *Der Spiegel*, 10.05.2004:123.

⁴⁷⁾ *Der Spiegel*, 9.02.2004:52.

⁴⁸⁾ *ibidem*

⁴⁹⁾ *Der Spiegel*, 25.10.2004:88.

⁵⁰⁾ *Der Spiegel*, 15.11.2004:149.

ny, tj. porównam, czy dane cechy uległy zmianie w przeciągu ostatnich sześciu lat. Zanim jednak przejdę do analizy poszczególnych cech przypisywanych Polakom i Polsce przez Niemców, chciałabym zwrócić uwagę na zdanie ankietowanych Niemców w kwestii przyjęcia Polski do UE.

Otóż okazuje się, że Polska w roku 2000 była postrzegana przez większość Niemców (59%) jako „kraj o średnim znaczeniu w Europie”, a aż blisko jedna czwarta (23%) była zdania, że Polska to „kraj w ogóle pozbawiony jakiegokolwiek znaczenia na arenie międzynarodowej”⁵¹). Jeśli zaś chodzi o poparcie dla członkostwa Polski w UE, to Niemcy podzielili się na dwie niemal równe grupy. 40% Niemców była za, a 37% przeciw przyjęciu Polski do struktur europejskich⁵²). Wśród argumentów przemawiających na korzyść rozszerzenia UE o Polskę, dominował argument ekonomiczny, gdyż prawie połowa ankietowanych podkreślała możliwość rozszerzenia rynku i wymiany handlowej. Argument ekonomiczny przeważał również wśród argumentów przemawiających przeciw polskiemu członkostwu w UE. 45% Niemców wiązało z przyjęciem Polski do UE „napływ taniej i niewykwalifikowanej siły roboczej”, a 44% było zdania, że spowoduje to również „większe obciążenie finansowe dotychczasowych krajów członkowskich”⁵³). Cytowane przeze mnie badania zostały przeprowadzone w roku 2000, jednak po rozszerzeniu UE o Polskę nic się nie zmieniło w tej kwestii. W czerwcu 2004 roku Niemcy również nie kryli obaw związanych z napływem taniej siły roboczej z Polski. Wydaje się więc, że w Niemczech istnieją ekonomiczne uprzedzenia względem Polaków. Niemcy obawiają się, by Polacy nie narzucili w pracy swojej obyczajowości i swojego, zdaniem Niemców, negatywnego stosunku do pracy⁵⁴).

Główne skojarzenia z Polską przyporządkowali X. Dolińska i M. Fałkowski (2003:206-208) do dziesięciu grup, z których za szczególnie interesujące uważam grupy skojarzeń związane z życiem codziennym, sytuacją w Polsce i z cechami Pola-

ków. Do elementów życia codziennego Polaków należą, zdaniem ankietowanych Niemców, między innymi kradzieże w ogóle i kradzieże samochodów. To przekonanie utrzymało się w Niemczech właściwie do dzisiaj. W roku 2004 co szósty ankietowany Niemiec kojarzył Polskę z kradzieżą – „Kradzież w Polsce jest na porządku dziennym”⁵⁵), a dwóm innym ankietowanym osobom zginął samochód podczas urlopu w Polsce. O tym, że w Niemczech stereotyp Polaka złodzieja jest nadal żywy, świadczą reklamy sklepu Media Markt, wyemitowane wiosną bieżącego roku w niemieckiej telewizji i radiu – „W spocie radiowym reklamującym sieć supermarketów prezenter łączy się z fanem z Polski i pyta:

- Jak brzmi pańskie imię?
- Ich Klaus! (czyli „ja Klaus” – to jedno znaczenie, drugie zaś to „ja kradnę”).
- Co kradniesz? – pyta Niemiec oburzonym głosem.
- Ja Klaus Michalek – odpowiada Polak!

I wszystko robi się jasne, a na wszelki wypadek niemiecki radiowiec dodaje, że przy tak niskich cenach w Media Markt kraść się nie opłaca”⁵⁶).

Stereotyp Polaka złodzieja jest rozpoznawalny również w niemieckich dowcipach o Polakach (tzw. Polenwitze), które są ogólnie dostępne np. w Internecie. A oto jeden z nich – „Dlaczego David Copperfield musiał odwołać swoje tournée po Polsce? Nikt się nie interesował jego show, w Polsce to przecież nic nadzwyczajnego, gdy coś znika!”⁵⁷). Przed kradzieżą w Polsce przestrzegają nawet niektóre niemieckie przewodniki o Polsce, które piszą o niezwykle utalentowanych i wyszkolonych polskich złodziejach i dają osobom wyjeżdżającym do Polski „cenne rady”: „Auto można opuścić tylko wtedy, jeśli naprawdę nie da się tego uniknąć. Po ciemku najlepiej wcale nie wychodzić z samochodu”⁵⁸).

Badania z roku 2000⁵⁹) i 2004⁶⁰) potwierdzają, że Polska jest postrzegana w Niemczech jako kraj, w którym można korzystnie zrobić zakupy. Polska to kraj tani – „wyjątkowo tanie są w Polsce zakupy, papierosy, prostytutki np. w Kołobrzegu,

⁵¹) w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:212).

⁵²) w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:233).

⁵³) w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:235).

⁵⁴) w: K. Miłuńska (2005:34).

⁵⁵) w: K. Miłuńska (2005:32).

⁵⁶) Gazeta Wyborcza, 28.03.2006:10.

⁵⁷) www.Geocities.com/SouthBeach/Lights/2488/polenw.html

⁵⁸) w: K. Jone i Ch. Rahn (2004:56).

⁵⁹) w: X. Dolińska i M. Fałkowski (2003).

⁶⁰) w: K. Miłuńska (2005).

w Polsce można również tanio spędzić urlop⁶¹). Polska była postrzegana w latach 2000 i 2004 jako kraj biedny i to przekonanie przetrwało do dziś – aż 75 % ankietowanych Niemców uważa Polskę za kraj, w którym jest „dużo biedy”⁶²).

Biorąc pod uwagę sytuację wewnętrzną w Polsce to w przeciągu ostatnich sześciu lat zdanie Niemców w tej kwestii prawie w ogóle się nie zmieniło. Skojarzenia związane z sytuacją w Polsce to skojarzenia negatywne. W roku 2000 wymieniano bezrobocie, zacofanie i korupcję⁶³, a w 2006, oprócz tych wyżej wspomnianych cech Polski, dodano jeszcze, iż sytuacja polityczna w naszym kraju jest niepewna⁶⁴, nasza gospodarka jest w złym stanie, w Polsce nie są przestrzegane prawa człowieka, a mniejszości narodowe są tu dyskryminowane⁶⁵).

We wszystkich analizowanych w tym artykule badaniach ankietowani Niemcy podkreślali, iż kościół w Polsce odgrywa niezwykle ważną rolę – „Kościół w Polsce plasuje się wysoko w hierarchii wartości”⁶⁶). Z początkiem XXI wieku Polacy byli postrzegani w Niemczech jako ludzie bardzo religijni (74%) i zacofani (45%). Polacy to zdaniem ankietowanych Niemców osoby nieuczciwe, brudne, zaniedbane i leniwe⁶⁷). W roku 2004 dochodzi jeszcze określenie Polaków jako „osób pijących dużo alkoholu, przy czym trunkiem najbardziej popularnym jest wódka”⁶⁸). Na duże spożycie alkoholu w Polsce zwracają uwagę Niemcy (67%) i dzisiaj, a owo przekonanie znajduje również odzwierciedlenie w dowcipach o Polakach rozpowszechnionych w Niemczech: „Zdanie złożone z dziesięciu wyrazów

i czterech kłamstw??? Uczciwy Polak jedzie trzeźwy swoim samochodem do pracy!”⁶⁹)

Oprócz tych negatywnych cech, które jednak niestety nadal dominują w obrazie Polski w Niemczech, chciałabym zwrócić uwagę również na pozytywne elementy. Polska jest postrzegana przez część Niemców jako kraj „pięknych krajobrazów, kraj atrakcyjny turystycznie, sympatyczny, mający bogatą, podziwianą historię⁷⁰) oraz duże osiągnięcia w sztuce i kulturze”⁷¹). Polacy zaś byli (są?) postrzegani w Niemczech jak osoby miłe, towarzyskie, przyjacielskie, chętnie nawiązujące kontakty z innymi, chętnie służące pomocą, to osoby gościnne, otwarte i zabawne⁷²), ale również pracowite⁷³).

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż zarówno badania z roku 2000, jak i te z 2004 potwierdziły, że dla wielu Niemców Polska to kraj nieznany – „Polska to dla mnie kraj nieznan, podobnie jak jego mieszkańcy”⁷⁴). Trzy czwarte Niemców nie zna żadnego Polaka, a aż 79% nie miało nawet sporadycznych kontaktów z Polską i Polakami⁷⁵). 27% Niemców nie wie, ile średnio Polska liczy mieszkańców⁷⁶), a niektórzy nawet nie wiedzą, jakie miasto jest stolicą Polski – „Z Polską kojarzy mi się Warszawa! Co ja mówię, bzdura, Praga przecież!”⁷⁷).



6. Wnioski

Analizując obraz Polski i Polaków u naszych zachodnich sąsiadów w przeciągu ostatnich 17

⁶¹ w: K. Miłuńska (2005:33).

⁶² *Gazeta Wyborcza*, 24.07.2006:1.

⁶³ w: X. Dolińska i M. Fałkowski (2003:206-207).

⁶⁴ W języku niemieckim do dziś funkcjonuje określenie „*polnischer Reichstag*” („polski parlament”), oznaczające chaotyczne, bezładne zebranie, na którym nie zapada żadna decyzja. To zebranie, podczas którego nie dochodzi się do żadnych wniosków i konkluzji. W języku potocznym określenie to znaczy tyle, co „nieumiejętność rządzenia się”; por. S. Schmidt (1998); X. Dolińska, M. Fałkowski (2003).

⁶⁵ *Gazeta Wyborcza*, 24.07.2006:1.

⁶⁶ w: K. Miłuńska (2005:33).

⁶⁷ w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:206 i 219).

⁶⁸ w: K. Miłuńska (2005:32).

⁶⁹ www.Geocities.com/SouthBeach/Lights/2488/polenw.html

⁷⁰ Szczególnie cenił Polacy przez Niemców za męstwo i odwagę po upadku powstania listopadowego, a ów podziw określany był mianem „*Polenbegeisterung*” (więcej na ten temat u S. Schmidt, 1998). Druga fala sympatii i podziwu dla Polaków miała miejsce z początkiem lat 80., wraz z powstaniem „Solidarności”. W tym czasie Niemcy szczególnie interesowali się nie tylko politycznymi wydarzeniami w Polsce, lecz również polską kulturą, w wąskim tego słowa znaczeniu.

⁷¹ *Gazeta Wyborcza*, 24.07.2004:1.

⁷² w: K. Miłuńska (2005:32).

⁷³ *Gazeta Wyborcza*, 24.07.2006:1.

⁷⁴ w: K. Miłuńska (2005:33).

⁷⁵ w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:228).

⁷⁶ w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:211).

⁷⁷ w: K. Miłuńska (2005:33).

lat można zauważyć, iż ów obraz polepszył się, tj. spada deklarowany negatywny stosunek do Polaków na rzecz obojętności (aż 45% Niemców nie deklarowało w roku 2000 „*ani sympatii, ani niechęci*” do Polaków⁷⁸⁾), a więc tendencja, na którą zwrócić uwagę w połowie lat 90. A Lempp, utrzymuje się. To, że obraz Polski i Polaków w Niemczech polepszył się, nie oznacza jednak, że jest on pozytywny. Obraz naszego kraju u naszych zachodnich sąsiadów jest obecnie nadal raczej negatywny, ale już nie tak jak dawniej. To negatywne postrzeganie Polski i Polaków w Niemczech wynika moim zdaniem w dużej mierze z niewiedzy, braku chęci poznania swojego wschodniego sąsiada, jak również z tego, że dla prawie połowy Niemców (49%) media (szczególnie telewizja), są najważniejszym źródłem wiedzy o Polsce⁷⁹⁾. Nie wolno zapominać jednak, iż media oferują nam wiedzę z „drugiej ręki”, a informacje podawane w nich są selektywne, dydaktycznie opracowane i stanowiące zaledwie wycinek otaczającej nas rzeczywistości. Analiza wybranych czasopism ukazała, iż media (prasa), które mają między innymi pomagać w przewyższeniu niechęci, uprzedzeń między narodami, tak naprawdę, szczególnie w roku 1989 (*der Spiegel*) wzmocniały tylko tę niechęć, stereotypowe sądy i uprzedzenia przez brak obiektywności, jednostronną interpretację poszczególnych wydarzeń, uogólnienia, przejaśkrawianie problemów, zdjęcia nieadekwatne do omawianego obszaru czasowego, nacechowane ironią tytuły i podtytuły itp.

Sposób ukazania Polski i Polaków w prasie niemieckiej znacznie się poprawił, nie ma już takiej agresji jak jeszcze 17 lat temu, a ukazywane sytuacje i dołączane zdjęcia odpowiadają w większości przypadków rzeczywistości. Mimo iż obecnie również spotykamy się w niemieckiej prasie z uogólnieniami i uszczypliwymi stwierdzeniami odnośnie Polski i Polaków, to i tak sposób pisania o naszej ojczyźnie jest znacznie lepszy niż z końcem lat 80. ubiegłego wieku.

Jak widać, bazowanie tylko na opinii mediów w procesie poznawania innego narodu może być zgubne w skutkach, gdyż wizerunek tego narodu, jaki będziemy mieć w naszej podświadomości, będzie wizerunkiem zniekształconym, dalekim od prawdy i panującej w tym kraju rzeczywistości.

Aby tak naprawdę poznać sąsiada, trzeba się z nim spotkać osobiście. Tylko przez bezpośrednie kontakty (wymiana młodzieży, stypendia dla studentów, nauczycieli, wykładowców, praca za granicą itp.) możemy zauważyć, jak dużo cech wspólnych mają Niemcy i Polacy, jak dużo nas łączy (wspólne zainteresowania, problemy, marzenia, potrzeby), a nie tylko dzieli.

Na koniec chciałabym zaznaczyć, że obojętne dążenie do poznania sąsiada spoczywa nie tylko na Niemcach, lecz również na nas, Polakach, gdyż wyobrażenia Polaków o Niemcach są również mocno zniekształcone, opierające się na stereotypach i uprzedzeniach.

Bibliografia

- Bein E. (1985), „Landeskunde als Disziplin der Fremdsprachenlehrausbildung in sozialistischen Ländern”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 22 (1985) 1, 25-29.
- Dolińska X., Fałkowski M. (2003), „Polska – Niemcy. Wzajemny wizerunek”, w: Kolarska-Bobińska, L. (red.), *Obraz Polski i Polaków w Europie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Spraw Publicznych, 203-266.
- Dorfmueller-Karpusa K. (1994), „Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 31 (1994) 3, 33-38.
- Fischer G. (1985), „Die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. Dargestellt aus der Sicht der Lehre und Forschung in der DDR”, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 11 (1985), 203-219.
- Fischer G. (1990), „Interkulturelle Landeskunde?”, w: *Deutsch als Fremdsprache* 27 (1990) 3, 141-146.
- Jone K., Rahn Ch. (2004), *Warschau*. Bielefeld: Peter Rump Verlag.
- Krumm H.-J. (1992), „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde”, w: *Fremdsprache Deutsch*, 6 (1992), 16-24.
- Löschmann M. (1998), „Stereotype, Stereotype und kein Ende”, w: Löschmann, M., Stroinska, M. (1998), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, 7-33.
- Mihułka K. (2005), „Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy, na przykładzie stosunków polsko-niemieckich”, w: *Neofilolog*, 26 (2005), 29-35.
- Picht R. (1980), „Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandsbilds”, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6 (1980), 120-132.
- Schmidt S. (1998), „Rozwój stereotypów oraz wzajemnych ocen Niemców i Polaków”, w: *Język Polski*, 3-4 (1998), 70-81.
- Schulze B. (1981), „Zum Landesbild als Grundlage des Lehrgebietes Landeskunde”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 4, 204-208.
- Uhlemann H. (1982), „Das Lehrfach Landeskunde in seiner Beziehung zum Fremdsprachenunterricht”, w: *Lehrfach Landeskunde und Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse im Sprachunterricht*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, 44-61.

(październik 2006)

⁷⁸⁾ w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:214).

⁷⁹⁾ w: X. Dolińska, M. Fałkowski (2003:225).

SPRAWOZDANIA



Małgorzata Bloch¹⁾
Zielonka

Jak uczuiliśmy Rok Polsko-Niemiecki w naszej szkole?

Kanclerz Niemiec oraz Prezydent Polski ogłosili w kwietniu 2005 roku rozpoczęcie *Roku Polsko-Niemieckiego 2005/2006*. W ramach obchodów tego roku przedstawiciele różnych środowisk z obydwu krajów podjęli wiele inicjatyw. Przesłanie tego przedsięwzięcia zostało określone następująco: „*Jeden cel, dwa narody, tysiące okazji, by się lepiej poznać*”. Ja również postanowiłam wykorzystać tę okazję, aby moim uczniom przybliżyć historię i kulturę Niemiec, a przede wszystkim wskazać na związki między Polakami i Niemcami, których łączy dużo więcej niż bezpośrednie sąsiedztwo. Myślę, że taki był również zamysł twórców tego projektu, aby jego przesłanie dotarło do jak największej liczby ludzi młodych, którzy mają szansę budowy społeczeństw bez uprzedzeń i historycznych zaszłości.

Postanowiłam przygotować z uczniami z koła języka niemieckiego wystawę, która prezentowałaby punkty wspólne w historii i teraźniejszości obydwu państw. Wystawę zaprezentowaliśmy w dniu otwartym naszej szkoły, aby mogli ją obejrzeć uczniowie i ich rodzice a także inni goście.

Zaczęliśmy od przedstawienia stolic obu krajów. Miasta te podzieliły podobny los stając się polem bitwy w czasie II wojny światowej. Uczniowie studiowali przewodniki po Warszawie oraz Berlinie i na ich podstawie tworzyli swoje plastyczne wizje miejsc ważnych i charakterystycznych dla obu miast.

Zajęliśmy się również postaciami dwóch papieży: poprzedniego – Polaka Jana Pawła II

oraz obecnego – Niemca Benedykta XVI. Uczniowie zilustrowali życiorysy Karola Wojtyły i Josepha Ratzingera. Pracując nad przygotowaniem wystawy dowiedzieli się więcej o ich życiu oraz nauczyli się pisać życiorys w języku niemieckim.

Na naszej wystawie przypomnieliśmy też mało znany uczniom fakt historyczny. Wspomnieliśmy, w jednym z tekstów umieszczonych na wystawie, o 40-tej rocznicy wystosowania listu biskupów polskich do biskupów niemieckich „*Przebaczamy i prosimy o przebaczenie*”. Moi uczniowie dowiedzieli się o tej przełomowej wymianie listów między obydwoma episkopatami właśnie podczas przygotowywania wystawy. Nikt wcześniej z nimi na ten temat nie rozmawiał.

Uczniowie zaproponowali umieszczenie na wystawie również prac plastycznych i informacji dotyczących wybitnych sportowców. Moi uczniowie kibicują zawodnikom polskim i niemieckim, uznali więc sport za dziedzinę, która uczy tolerancji i szacunku dla innych nacji.

Postanowiłam umieścić na wystawie także prace nawiązujące do baśni i legend. Wiele tych samych bajkowych postaci znają przecież polskie i niemieckie dzieci. Wspomnieliśmy o zasługach braci Grimm oraz niemieckiej „*Drodze bajek*”. Uczniów zainteresował fakt, że niektóre miasta w Niemczech i Polsce mają bajkowe postacie zwierząt, które są z nimi związane. Na naszej wystawie znaleźli się m.in. muzycanci z Bremy i poznańskie koziołki.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Ząbkach.

Oczywiście mieliśmy jeszcze wiele innych pomysłów, których nie wykorzystaliśmy, ale są jeszcze przed nami „tysiące okazji, by lepiej poznać”

naszych zachodnich sąsiadów. Będziemy się starać, aby wykorzystać jak najwięcej z nich.

(maj 2006)

Romana Koszela¹⁾

Wodzisław Śląski

Cudze chwalicie, Łęczzoka nie znacie **Projekt edukacyjny realizowany w Gimnazjum z oddziałami** **dwujęzycznymi i integracyjnymi nr 2 w Wodzisławiu Śląskim**

Rezerwat przyrody Łęczzok jest położony w województwie śląskim, niedaleko miasta Racibórz. Region ten jest wysoko uprzemysłowiony, o stosunkowo dużym stopniu zanieczyszczenia powietrza atmosferycznego. Fauna i flora terenu może być zagrożona wyginięciem z powodu emisji tlenków azotu z zakładów przemysłowych. Pomimo tak dużej degradacji środowiska, istnieje wiele obiektów, które stały się ostoją naturalnych stanowisk roślin i zwierząt, w szczególności ptaków. Jednym z takich miejsc jest rezerwat przyrody Łęczzok.

Rezerwat utworzono w 1957 roku. Historia miejsca, w którym obecnie znajduje się, sięga XIV wieku. W tym czasie cystersi z klasztoru w Rudach Wielkich objęli w posiadanie tereny obecnego rezerwatu. Obszar był zasiedlony przez liczne gatunki roślin i zwierząt, które migrowały z południa na północ przez Bramę Morawską i osiedlały się na tych terenach. Cystersi założyli stawy hodowlane, utworzyli groble, kanały i śluzy. Zbudowali też pałacyk myśliwski. Bogactwo gatunków i działalność gospodarza cystersów spowodowały powstanie różnorodnych siedlisk i rozwój bogatej fauny i flory.

Obszar rezerwatu obejmuje 408,88 ha. W jego skład wchodzi tereny leśne, łąki i stawy. Na szczególną uwagę zasługuje las łęgowy, który obecnie występuje w Polsce bardzo rzadko. To właśnie jemu rezerwat zawdzięcza swoją nazwę. Flora parku jest reprezentowana przez 400 gatunków roślin naczyniowych i 54 gatunki roślin zarodnikowych. Szczególnie rzadkimi

i interesującymi gatunkami są: salwinia pływająca, kotewka orzech wodny, grzybień biały, grązel żółty, wawrzynek wilczełyko. Ze świata zwierząt na uwagę zasługują: gady – zaskroniec i jaszczurka zwinka, łasica oraz liczne gatunki ptaków – rybołów, orzeł bielik, czapla siwa, kormorany, gęś gęgawa, bocian czarny i inne.

Rezerwat jest miejscem chętnie odwiedzanym przez turystów. O atrakcyjności tego obszaru decyduje wiele czynników: piękne krajobrazy, możliwości obserwowania rzadkich gatunków roślin i zwierząt, śpiew ptaków, a przede wszystkim przebywanie w miejscu, gdzie została zachowana przyroda w jej naturalnej postaci.

Osobliwość i uroda tego terenu zadecydowała o tym, że jest on miejscem wielu wycieczek przedmiotowych, prowadzonych w ramach lekcji przyrody, biologii, ekologii i języków obcych. Na szczególną uwagę zasługują te ostatnie, bowiem poszerzają zakres słownictwa poznawanego przez uczniów na lekcjach. Jednocześnie uczniowie doskonalią podstawowe umiejętności językowe: przede wszystkim słuchanie i mówienie, a także czytanie ze zrozumieniem.

Celem zajęć prowadzonych w ramach projektu edukacyjnego *Cudze chwalicie, Łęczzoka nie znacie* w Gimnazjum nr 2 w Wodzisławiu Śląskim była korelacja treści nauczania z biologii, ekologii, edukacji regionalnej oraz języka angielskiego i francuskiego. Projekt był przeznaczony dla uczniów klas bilingwalnych z językiem angielskim oraz realizujących program Delf z językiem francuskim. Projekt zakładał przeprowadzenie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką biologii i języka angielskiego w Gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi i integracyjnymi nr 2 w Wodzisławiu Śląskim.

zajęć teoretycznych w szkole i praktycznych w rezerwacie przyrody Łęczczok, gdzie uczniowie podzieleni na grupy wykonywali zadania w trzech ekosystemach – wodnym, leśnym i łąkowym. Po wykonaniu zadań w każdym z ekosystemów następowało podsumowanie pracy w języku obcym. Uczniowie, korzystając ze słowniczka dołączonego do kart pracy, rozwiązywali zadania, a następnie odpowiadali na pytania zadawane przez prowadzącego zajęcia. Pytania były tak sformułowane, aby uczniowie zastosowali nowo poznane wyrażenia w zdaniach i przećwiczyli ich wymowę w języku obcym. Podsumowanie zajęć odbyło się w trakcie kolejnej lekcji biologii. Uczniowie oglądali krótki film o Łęczczoku. Podczas projekcji filmu wyłączono komentarz polskiego lektora. Zadaniem uczniów było opowiedzenie treści filmu w języku angielskim lub francuskim. Młodzież korzystała ze słownictwa, które poznała w trakcie zajęć w rezerwacie. Słownictwo obejmowało głównie nazwy pospolitych gatunków roślin i zwierząt oraz przymiotniki potrzebne do opisywania przyrody. Uczniowie doskonalili również umiejętność swobodnego posługiwania

się językiem obcym w trakcie krótkich wypowiedzi. Końcowym etapem zajęć była ocena kart pracy oraz ocena wypowiedzi uczniów przez nauczyciela. Młodzież wypełniła też ankiety ewaluacyjne. Podsumowaniem projektu była wystawa fotografii wykonanych przez uczniów w rezerwacie oraz pokaz prezentacji multimedialnych o rezerwacie.

W maju i kwietniu w szkole gościły grupy uczniów z Turcji i Francji. Uczniowie wodzisławskiego gimnazjum, którzy wcześniej uczestniczyli w projekcie, stali się dla swoich rówieśników tłumaczami i przewodnikami po rezerwacie.

Zajęcia prowadzone w ramach projektu różniły się od tradycyjnych lekcji, były bardziej atrakcyjne dla uczniów. Tego typu spotkania aktywizują młodych ludzi, motywują i mobilizują ich do nauki języków obcych, które stały się dla nich prawdziwym narzędziem komunikacji, a nie tylko przedmiotem szkolnym. Projekt rozbudził w uczniach zainteresowanie przyrodą regionu, w którym żyją i zachęcił ich do odkrywania piękna rezerwatu przyrody Łęczczok.

(grudzień 2006)

Ewa Szmidt-Sabat¹⁾

Bytom

Refleksje po seminarium *Divertimento in DaF-Dur*

W październiku uczestniczyłam jako jedyna przedstawicielka Polski w międzynarodowym seminarium *Divertimento w DaF-dur. Wokół Mozarta 2006*²⁾. Seminarium zostało zorganizowane przez Ministerstwo Edukacji i Kultury Austrii z okazji obchodów Roku Mozarta. Poza bardzo wartościowymi wykładami i warsztatami mieliśmy również czas na bezpośrednie odkrywanie i delektowanie się wieloma aspektami kultury austriackiej, a także poznanie elementów dziedzictwa kulturowego narodów, których przedstawiciele uczestniczyli w seminarium.

W kontekście znaczenia realizowania i umiejętności reprezentowania swojego kraju nasunęło mi się kilka refleksji.

► Austriacy potrafią okazywać swoją dumę z Mozarta. Obchody 250 rocznicy urodzin tego wielkiego kompozytora objęły niemal wszystkie dziedziny życia. Nie zapominają przy tym o innych kompozytorach i tradycjach ludowych tańców i śpiewów. W wielu, nawet małych miejscowościach ludzie w różnym wieku dobrowolnie działają w zespołach ludowych. Są z tego dumni. Lubią prezentować swój dorobek. A my?

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 15 w Bytomiu i doradcą metodycznym języków obcych w gminie Bytom.

²⁾ Przy okazji chciałam zachęcić nauczycieli języka niemieckiego do skorzystania ze stypendiów FRSE Program Socrates i udziału w austriackich seminariach, których pełną ofertę można znaleźć na stronie www.kulturundsprache.at.

- ▶ W takich państwach jak Bułgaria i Łotwa nauka tańców i pieśni narodowych stanowi szkolny obowiązek. Dla uczniów znających języki obce nie jest w takiej sytuacji trudne godne przedstawienie dorobku kulturowego swojego kraju. A dla naszych uczniów?
- ▶ W Maroku podczas wielu uroczystości, np. wesela, kobiety i mężczyźni bawią się osobno. Obie grupy bez „pomocy” alkoholu potrafią godzinami śpiewać i tańczyć swoje ludowe i narodowe melodie. A co śpiewają Polacy podczas spotkań w gronie rodziny lub znajomych?
- ▶ Polska jest znana nawet w dalekiej Jakucji. Za granicą słyszano głównie o urokach Krakowa.

Dążąc do tego, aby młode pokolenie było dumne z bycia Polakami i umiało to wyrazić w językach obcych należy dołożyć wszelkich starań, żeby przyszli i obecnie już pracujący nauczyciele mieli szansę poznać i prawdziwie pokochać dziedzictwo kulturowe swojego regionu i kraju. Taki nauczyciel będzie mógł swoją pasją „zarazić” uczniów³⁾.

(październik 2006)

³⁾ Tak się składa, że z wykształcenia jestem również nauczycielką muzyki i podczas całej mojej edukacji nie uczono nas ani śpiewów, ani tańców ludowych czy narodowych.

Ewa Rysińska¹⁾
Warszawa

Seminarium w Wannsee

Ucząc języka obcego nauczyciel może przekazywać różne treści. Dominuje wśród nich wiedza o kraju, którego języka naucza. Mogą też zostać uwzględnione inne zagadnienia. Wszystko zależy od *backgroundu* nauczyciela, jego zainteresowań, szkoleń, w których uczestniczył, materiałów, którymi dysponuje.

W Polsce jest grupa – choć na razie bardzo nieliczna – nauczycieli języków obcych, która przekazuje wiedzę na temat kultury żydowskiej, historii stosunków polsko-żydowskich, Holokaustu. Tak więc, nauczać o Holokauście można nie tylko na historii, języku ojczystym czy godzinach wychowawczych. Podjęcie tego tematu wymaga obszernej wiedzy zarówno o Zagładzie, jak i uzupełniającej znajomości historii i kultury żydowskiej. Doskonalenie nauczycieli w tym zakresie jest wyjątkowo ważne. W kursach organizowanych przez liczne placówki edukacyjne od czasu do czasu pojawiają się nauczyciele języków obcych.

Polscy nauczyciele coraz częściej mają okazję uczestniczyć w konferencjach nie tylko w kraju. Szkolenia organizuje Rada Europy, organizują instytucje pozarządowe zajmujące się tematyką Zagła-

dy. Jedną z nich jest Dom Konferencji w Wannsee, Miejsce Pamięci i Edukacji Historycznej – taka jest oficjalna nazwa – berlińskiego, istniejącego od 1992 roku ośrodka dokumentacyjnego²⁾. To właśnie tutaj w 1942 r. odbyła się konferencja, w czasie której przedstawiciele SS i NSDP omawiali kwestie współpracy planując deportacje i eksterminację Żydów. Dom Konferencji w Wannsee prowadzi różnorodną działalność edukacyjną. Dzieli się doświadczeniami, pokazuje, jak naucza się o Zagładzie w Niemczech. Jest organizatorem szkoleń dla pedagogów amerykańskich, holenderskich, polskich, słowackich, węgierskich. Z Węgier przyjechali germaniści, którzy na lekcjach języka niemieckiego poruszają tematykę Holokaustu.

Interesujące jest porównanie tego, co dzieje się w polskiej szkole, z tym, co robią inni. W Wannsee po raz drugi zorganizowano dla nauczycieli z Polski tygodniową konferencję³⁾. Zaproszono nie tylko nauczycieli wprowadzających tematykę Holokaustu do swoich lekcji, ale także osoby, które działają lokalnie, przygotowują w swoich środowiskach spotkania z kulturą i historią żydowską. Seminarium w Berlinie było

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Strona internetowa – także po polsku – Domu Konferencji w Wannsee: www.ghwk.de.

³⁾ Konferencja odbyła się w dniach 27.03. 2006 – 1. 04. 2006. Pobyt został sfinansowany przez Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research oraz niemieckie Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

okazją do wymiany doświadczeń między polskimi uczestnikami, ale przede wszystkim zaznajomiło z praktyką niemiecką. Szczególnie interesujące było poznanie polityki nauczania o Szoah w RFN i w NRD. Podczas konferencji dominowały metody aktywne. Dr Christoph Kreutzmüller kilka lat temu opracował interesującą, aktywną metodę przybliżania treści stałej, tradycyjnej wystawy, jaka jest prezentowana w Wannsee. Młodzież poznaje wystawę oprowadzając się wzajemnie. Metoda została przejęta przez inne miejsca pamięci, także niektóre placówki w Polsce. Wypróbowaliśmy ją na sobie. Wciąża widza, pozwala na przeżycie, wyrażenie emocji przy tak trudnym temacie. Świetnie nadaje się do wykorzystania na lekcji języka obcego.

Cenne były informacje o tym, co jest oferowane w Polsce przez organizacje niemieckie. Hartmut Ziesing przedstawił inicjatywę Akcji Znaku Pokuty Służby dla Pokoju z Berlina, dzięki której od 20 lat istnieje w Oświęcimiu Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży zaangażowany w proces pojednania polsko-niemieckiego i w dialog chrześcijańsko-żydowski. I tu już jest miejsce do działania dla nauczycieli języków obcych, zwłaszcza germanistów. To oni mogą zainicjować spotkania młodzieży polskiej i niemieckiej w miejscach pamięci. W *Językach Obcych w Szkole* były już podnoszone kwestie wagi pracy pedagogicznej w tym zakresie. Nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami⁴. Była również omawiana bogata polsko-niemiecka współpraca w środowiskach oświatowych⁵.

Kurs w Wannsee został zorganizowany przez dr. Wolfa Kaisera oraz Annę Rosenhain-

Osowską, Polkę mieszkającą od wielu lat w Berlinie. To głównie dzięki niej zajęcia mogły odbyć się w języku polskim. Organizacja szkolenia była na wysokim poziomie. Nikt z uczestników nie opuścił ani kilku minut zajęć, co dobrze świadczy zarówno o organizatorach szkolenia, jak i jego uczestnikach. Wykładom i dyskusjom towarzyszyło zwiedzanie Muzeum Żydowskiego oraz Miejsca Pamięci Pomordowanych Żydów Europejskich w Berlinie. Obie placówki muzealne funkcjonują dopiero od kilku lat. Niezwykle atrakcyjne dzięki ekspresyjnej architekturze Daniela Libeskinda i interaktywnym ekspozycjom Muzeum Żydowskie przyjmuje zwiedzających od 2001 r. Wstrząsający Pomnik Pamięci Pomordowanych Żydów ulokowany w samym centrum miasta jest udostępniony dla publiczności od 2005 r. Oba miejsca stały się punktami charakterystycznymi dla Berlina.

Konferencja jest warta polecenia wszystkim zainteresowanym, tym, którzy w swoich środowiskach, na swoich zajęciach uczą o Holokauście, przekazują wiedzę o historii i kulturze żydowskiej, także nauczycielom języków obcych.

(sierpień 2006)

⁴ Por. Katarzyna Słoboda (2003), *Podróże do miejsc pamięci – polsko-niemiecki projekt doskonalenia nauczycieli*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2003; Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu był wspomniany w kontekście realizacji przedsięwzięć polsko-niemieckich przez Lucynę Suchorską (2003), *Projekty realizowane za granicą*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2003.

⁵ Por. relacje Stanisława Dłużniewskiego (2003), *10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii 1993-2003*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2003 oraz Barbary Kujawy (2005), *Polska i Niemcy – sąsiedzi w środku Europy*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2005.

Zapraszamy do lektury naszego czasopisma. Prenumeratę przyjmujemy właściwie przez cały rok. Terminy wpłat podajemy zawsze na II stronie okładki.

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- ▶ Nauczanie wczesnoszkolne,
- ▶ Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- ▶ Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych,
- ▶ Nauczanie dwujęzyczne,
- ▶ My w Europie,
- ▶ Jak uczymy i jak chcemy uczyć,
- ▶ O ocenianiu,

niektóre numery z ostatnich lat i numery bieżące. Do wielu artykułów warto wracać, wiele materiałów i pomysłów można wykorzystać na swoich lekcjach.

Zapraszamy do lektury.

OMÓWIENIA I RECENZJE



Anna Jurek¹⁾
Opole

Profesor Roman Pleniewicz²⁾ o nauczaniu języków obcych

Jak nauczano języków obcych przed stu laty? W jakich kwestiach zmieniło się podejście metodyków do nauczania? Co w dydaktyce, mimo upływu wieku, nadal jest aktualne? Można się tego dowiedzieć po przeczytaniu XIX-wiecznego poradnika dla nauczycieli autorstwa prof. Romana Pleniewicza.

Oto kilka wybranych i opracowanych przeze mnie fragmentów z tej niezwyklej książki.



▼ Jakie są cele szkolnej edukacji?

Prof. Roman Pleniewicz: Nauczanie powinno mieć na oku kształcenie ciała, umysłu i woli³⁾.

▼ Co jest najważniejsze w kształceniu umysłu?

Prof. Roman Pleniewicz: Pierwsze miejsce należy się nauce języków, za pomocą których udzielamy innym swych myśli i nawzajem przejmujemy od nich całą treść, która ma nasz umysł wzbogacić. Pomiędzy zaś nimi przodujące stanowisko zajmuje język ojczysty, którym posługujemy się od pierwszej chwili, gdy w stosunek myślowy z całym naszym otoczeniem wchodzimy. Jest on podstawą do nauki wszystkich języków; jeżeli bowiem te przedstawiają materiał wyrazowy zupełnie różny i jedynie pamięcią dający się przyswoić, to pod względem formalnym są niemal identyczne i tylko gatunkowo odmienne. Był więc uczeń na własnym języku zdobył tych form poczucie, a następnie pojął stosunki, które myśl ludzka za pomocą fleksji w mowie oddaje, już nauka języków obcych nie będzie dla niego przedstawiała niepokonanych trudności. Ztąd wynika, że i nauka języka ojczystego przeważnie odnosi się do jego strony formalnej i polega nie tyle na przyswojeniu jej sobie, gdyż dziecko tych

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ Prof. Roman Pleniewicz (1833-1910) – pedagog, historyk literatury, członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, redaktor *Encyklopedyi wychowawczej*, autor wielu publikacji dla nauczycieli, m. in. podręcznika dydaktycznego *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie* (1898). W latach 1876-1895 pełnił funkcję profesora języka polskiego i historii w Szkole Handlowej Kronenberga w Warszawie. W pracy naukowej zajmował się historią literatury polskiego odrodzenia, historią oświaty i dydaktyką ogólną.

³⁾ Wszystkie wypowiedzi pochodzą z podręcznika dydaktycznego Romana Pleniewicza (1898), *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie*, Warszawa: Drukarnia Artystyczna Saturnina Sikorskiego. Zachowana została oryginalna pisownia wypowiedzi.

form bezwiednie w mowie używa, jak raczej na ich wydzieleniu z mowy, czyli naukowem poznaniu.

▼ **Dlaczego warto uczyć się języków obcych?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Jeżeli Karol V mógł twierdzić, że kto włada czterema językami, wart jest czterech ludzi, jednym z nich tylko mówiących, to cóż dopiero powiedzieć o nas, którzy czy to w nauce, czy w handlu, nie moglibyśmy krokiem postąpić.

▼ **W jakim wieku dziecko powinno rozpocząć naukę języków obcych?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Naprzód musi ono nauczyć się myśleć zgodnie z duchem swego języka i poprawnie w nim wyrażać; przyswajając jednocześnie zwroty mowy obcej, nabiera nawyknień wprost składni rodzimej przeciwnych. Cóż dopiero, gdy naraz uczy się dwóch lub trzech języków, z których każdy myśli na sposób właściwy sobie wyraża! Wówczas w jego głowie powstaje zamęt, z którego z trudnością otrząsnąć się zdoła. Język ojczysty musi zejść na plan podrzędny, i ludzie, w podobny sposób kształceni, rzadko nim władają poprawnie; najczęściej myślą i mówią podług składni tego języka, który sobie przyswoili gruntownie.

Zważmy tylko, jaką pracę podejmuje umysł dziecka, by się nauczyć kilku językami szczebiotać. Na każde już zdobyte wyobrażenie musi dwie lub więcej nazw sobie przyswoić i niemi pamięć obciążać, zatem dwa, trzy razy więcej wysilać umysł, niż gdy sobie mowę ojczystą przyswaja.

Do nauki należy przystępować wtedy, gdy już dziecko zdobyte wyobrażenia w swym umyśle utrwali i należycie pogłębi; gdy wreszcie w języku ojczystym znajdzie podstawę do nauki innych języków.

▼ **W jakim wieku dziecko powinno rozpocząć edukację?**

Prof. Roman Plenkiewicz: W państwach, które przeprowadziły u siebie zasadę obowiązkowego nauczania, rok 6-ty życia skończony uważa się za epoką, w której naukę z dzieckiem rozpoczynać należy. Odtąd, pod osobistą odpowiedzialnością

rodziców, każde dziecko musi być wysyłane do szkoły lub w domu odbywa naukę w przepisany zakresie. Zdaje się przecież, iż rok 6-ty nie jest odpowiedni do zasadzania dziecka na ławie szkolnej nad książką; jeszcze ono potrzebuje wzmacniać i rozwijać siły fizyczne. Im wcześniej rozpoczyna naukę, tem więcej umysł wysila: każdy zaś wysiłek powoduje nadmierną utratę cząstek materii mózgowej, co się później na całym organizmie odbija. Właściwie rok 7-my skończony jest najodpowiedniejszym do rozpoczęcia z dzieckiem nauki formalnej, jako chwila, w której w jego umyśle kończy się proces przyswajania sobie wyobrażeń z otaczającego świata, a natomiast występują siły, domagające się innego ćwiczenia. Zresztą wcześniejsze lub późniejsze rozpoczynanie z dzieckiem formalnej nauki warunkuje sam jego ustrój fizyczny. Wątpliwe, bezkrwiste, nad wiek wybujałe, nerwowe, nie może tyle godzin poświęcać pracy, ani tyle materiału naukowego sobie przyswoić, co rozwinięte normalnie. Również dzieci nadmiernej tuszy, a ztąd ociężałe i mniej do nauki ochotne, wymagają z innych względów rozważnego z niemi postępowania. Do pracy systematycznej należy je wdrażać powoli, przedewszystkiem zaś zwracać ku temu usiłowania, by przez odpowiednie ćwiczenia doprowadzić do równowagi ich siły fizyczne z umysłowemi.

▼ **Jak należy nauczać języków obcych?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Przedewszystkiem uczeń musi zawładnąć materiałem wyrazowym i na swą własność go obrócić. Trudność w przyswojeniu sobie języków obcych wyrobiła przekonanie, że najłatwiej uczy się ich dziecko w otoczeniu bon i nauczycieli cudzoziemców. Że tak jest, nie ulega wątpliwości: zdobywa nawet akcent właściwy. Czy jednak podobny tryb nauczania zgadza się z korzyścią dla dziecka, to znowu inne pytanie. Troska o przyswojenie mu paryżkiego lub innego akcentu powinna względom ważniejszym ustąpić. Przy wykształconym słuchu, o co dbać od lat najwcześniejszych należy, akcent właściwy można zdobyć i później przez konwersację lub dłuższy pobyt wśród obcych. Praktyczna wprawa w użyciu języka obcego dopiero wtedy istotnie i naukowe przyniesie korzyści, gdy uczeń, obok mówienia, przez tłumaczenia z jednego języka na inny, oswaja się ze składnią każdemu z nich

właściwą i umie dobierać najodpowiedniejszych wyrazów do oddania myśli oryginału.

Nauka języków obcych z konieczności obejmuje te same działy, co i nauka języka ojczystego.

▼ Jakich języków obcych należy nauczać?

Prof. Roman Plenkiewicz: Jeżeli nikt nie wąpi o korzyściach, płynących z nauki języków nowożytnych, to przeciw nauce greckiego i łaciny coraz więcej głosów powstaje. A języki starożytne stanowią wyborną gimnastykę dla młodocianych umysłów. Wszak od czasów Odrodzenia uczono młodzież greckiego i łaciny, doprowadzając biegłość, zwłaszcza w tej ostatniej do tego stopnia, że nią nie tylko mówić, lecz i wytwornie pisać umiała. Zaledwie 70 lat upływa, jak uczeń liceum warszawskiego, Zygmunt Krasiński, z własnego popędu na język łaciński „Świteziankę” przełożył!

Ci, co naiwnie sądzą, iż naukę języków starożytnych można przez romańskie lub germańskie zastąpić z równą korzyścią, nie zastanawiają się, jaka pod względem formy i treści zachodzi między nimi różnica. Pierwsze, ze swem bogactwem zakończeń, są jakby drzewa, rozpromieniające się konary, gałęzie i gałązki; drugie, o jednostajnych na wszystkie formy końcówkach, niby pnie o ściętej koronie.

Języki nowożytne są dobre, jako klucz do zdobycia wiedzy, wreszcie jako środek porozumiewania się w międzynarodowych stosunkach, ale nie mają dydaktycznego znaczenia, gdy idzie o rozwijanie umysłów. Obok poczucia piękna, które chroni jednostki i społeczeństwa od surowizny i zdziczenia, literatura starożytna roztwiera przed umysły młodemi szeroki pogląd na życie społeczne i państwowe, na prawa jego rozwoju, na twarde a konieczne obowiązki, jakie jedno i drugie na jednostkę nakłada, nie mówiąc już o wzorach cnót obywatelskich, bez którychby się społeczeństwo rozpręło – słowem, jest ona najodpowiedniejszym przygotowaniem do życia, bez tych wstrząśnień moralnych, burzących równowagę duchową, jakie zawsze wywołuje bezpośrednie zetknięcie się ze sprawami chwili obecnej. Dodajmy, że języki starożytne dostarczają niezliczonych terminów naukowych w matematyce, przyrodznawstwie, medycynie i innych; że są podstawą lingwistyki i wogóle naukowego wykształcenia we wszystkich

kierunkach, że wreszcie znajomość łaciny w wysokim stopniu ułatwia zdobycie języków romańskich, a pojmujemy całą ich ważność i doniosłość w systemie nauczania szkolnego.

▼ Jak ocenia Pan podręczniki szkolne?

Prof. Roman Plenkiewicz: Wybór podręczników, zwłaszcza dla klas najniższych, bynajmniej nie odpowiada wymaganiom dydaktyki. Zamiast systematycznego ustopniowania przykładów, tak by umysł dziecka przechodził od łatwiejszych do kombinacyj bardziej złożonych, autorowie owych podręczników, jakby z umysłu, sadzą się na istne łamigłówki, które ogół uczących się przeraża i do nauki zniechęca. Ileż to kosztuje łez, wyężenia myśli i, co za tem idzie, marnowania energii mózgowej, a czego możnaby łatwo uniknąć, gdyby w układzie podręczników więcej uwzględniano naturę młodzieńczego umysłu!

▼ Czy nauczyciel powinien stosować w nauczaniu system jednolity, czy różnicowany?

Prof. Roman Plenkiewicz: Pierwszym zadaniem nauczyciela jest umiejętne stosowanie całego trybu nauczania do wieku, sił fizycznych, temperamentu i zdolności wychowanka. Dzisiejszy pedagog z niemi liczyć się musi, jeżeli nie chce skrzywić charakteru powierzonego sobie ucznia. Każdy z nich bowiem innego sposobu postępowania wymaga. Gdy flegmatyk, mniej wrażliwy na nagany i kary, sam własną winę pod wpływem refleksji uznaje, choleryk zapala się gniewem i przeżuwa długo urazę, która nierzadko przeraża się w nienawiść. Temperament znów krwisty wybucha łatwo, ale zwykle gniew jego jest krótki i nad urazą górę bierze dobra natura. Natomiast melancholik każdą niesprawiedliwość odczuwa głęboko i traci wiarę w swe siły.

Różnice te występują i w nauce w sposób sobie właściwy.

Flegmatyk myśli powoli i nie zawsze na pytanie daje bezzwłoczną odpowiedź; ztąd wobec mniej cierpliwych nauczycieli często za nieuka uchodzi. Melancholik znowu potrzebuje więcej zachęty niż choleryk, który przy wyższym uzdolnieniu odznacza się zwykle wygórowaną

ambycją i żądzą prześcignięcia innych w nauce. Najwięcej kłopotu wychowawcom przyczynia temperament sangwiczny, do swawoli zawsze pierwszy, a niezdolny na żadnym przedmiocie utrzymać dłuższej uwagi. Różnice te zarówno w domowym wychowaniu, jak i w szkole, na baczność zasługują uwagę. Nieuwzględnione, stają się często powodem nagan i kar, na które w wielu wypadkach dzieci zasługują tylko o tyle, że się na razie nie mogą w popędach swej natury powstrzymać, innemi słowy, że taki, a nie inny po rodzicach odziedziczyły temperament.

Nie mniej ważnym zadaniem nauczyciela jest poznanie zdolności ucznia. Bez tej dyagnozy niepodobna mu postawić względem niego swoich wymagań.

▼ **Jakimi zasadami nauczyciel powinien kierować się przy wystawianiu ocen uczniom?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Przy ocenianiu zdolności ucznia należy uwzględnić te wszystkie okoliczności, jakie mogły powstrzymać naturalny rozwój jego władz umysłowych, a obok tego pamiętać, że jakkolwiek władze umysłu dają się rozwijać umiejętną uprawą, to jednak rozwój ich w każdym osobniku ma od natury określone granice – słowem, że tylko to w duszy wychowanka przez wykształcenie można rozwijać, co już w nim tkwi w zarodku.

▼ **W jaki sposób należy nagradzać i karać uczniów?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Nagrody zasadzają się na pochwałę udzieloną ustnie przez nauczyciela, gospodarza klasowego, dyrektora lub protokolarnie przez radę pedagogiczną; dalej przez posunięcie z niższego do wyższego rzędu na liście uczniów według stopni kwartalnych, uwolnienie od zdawania z jednego lub wszystkich przedmiotów przy egzaminach przejściowych, wreszcie udzielanie uczniom, odznaczającym się pilnością i sprawowaniem wzorowym, listów pochwalnych, książek i medalów złotych i srebrnych.

Jeżeli jednak wyznaczanie nagród ścisłego oceniania zasług wymaga, to przy wymiarze kar jeszcze większa oględność zachowana być powinna. Skala też w ich zastosowaniu jest nader

rozmaita i rozległa. Najniższy stopień, to nagana ustna nauczyciela, pozbawienie ucznia miejsca w ławie podczas lekcji, zapisanie do księgi karnej; wyższy: nagana ze strony gospodarza klasy, pozostawienie w areszcie na jedną lub więcej godzin, zawiadomienie rodziców o sprawowaniu się ucznia z zagrożeniem ostrzejszych następstw. Do rzędu takich zaś należą: nagana dyrektora na osobności lub wobec klasy, skazanie na areszt kilkogodzinny z wyznaczeniem robót piśmiennych, z nadzorem lub bez nadzoru, wreszcie nagana lub areszt z postanowienia rady pedagogicznej, z zapisaniem do protokołu posiedzeń, usunięcie z zakładu z możliwością wstąpienia do innej szkoły i nakoniec relegacja zupełna, odejmująca prawo pobierania gdziekolwiek nauki.

Ostatni ten środek, rzeczywiście straszny, bo karzący zarówno rodziców, jak ucznia i na zawsze łamiący mu życie, daje się jedynie usprawiedliwić koniecznością, gdy prowadzenie się młodzieńca zagraża moralności całej klasy; dla zachowania więc od zepsucia ogółu młodzieży pozostaje jedynie usunąć zgangrenowaną jednostkę.

▼ **Dlaczego niektóre dzieci nie chcą się uczyć?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Zniechęcenie musi dzieckiem owładnąć wskutek nadmiernego wysiłku lub z powodu zasmakowania w próżniactwie. Gorzej, gdy sami zrażamy je do książki wprzód, nim damy mu ją ręki. A dzieje się to, gdy dziecko niczem nie zajęte, staje się hałaśliwym i ztąd dla nas nieznośnym. Wtedy, dla przyprowadzenia go do porządku, używamy pogroźki: „Jak nie będziesz grzeczny, zasadzę cię do książki”. Rzecz naturalna, iż dziecko przywyka widzieć w niej wroga swej swawoli i swobody, a gdy zacznie się uczyć, o tem myśli jedynie, by ją jak najprędzej między rupiecie wyrzucić.

▼ **Co sądzi Pan o korepetycjach?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Trudno uznać za rozumnie prowadzony tryb nauki przyjęte dziś wymagania, by ją, o ile można ułatwiać i że użyjemy tu trywialnego wyrażenia, niemal łopata kłaść ją dzieciom do głowy. Doszło do tego, że poczytujemy za obowiązek korepetytora, by uczniom odrabiał zadania i ćwiczenia domowe.

Zapomnieliśmy, że do nauki tylko się trudem osobistem dochodzi. Nie wynika ztąd, by jej nie ułatwiać mniej uzdolnionym; ale robić to należy w sposób nie zabijający samodzielności, ani uprawiający lenistwa.

Niech korepetytor odrabia z uczniem zadania, lecz nie wyznaczone mu w szkole, tylko wybrane przez siebie, któreby tamtym odpowiadały treścią i wskazywały drogę do ich rozwiązania właściwą. Gdy tak przygotowany uczeń sam zadanie szkolne odrobi, wtedy trud nad niem podjęty przyniesie mu rzeczywiste korzyści. Przedewszystkiem zdobędzie przekonanie, iż własnymi siłami może czegoś dokonać; powtórę, w samodzielnym rozwiązaniu znajdzie zadowolenie, które go do dalszych usiłowań zachęci; co zaś najważniejsza, spełni włożony nań obowiązek i zgodnie z sumieniem będzie mógł swą pracę, jako własną, w szkole okazać.

▼ **Czy uczniowie powinni korzystać z różnych gotowych opracowań?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Nie powinien żaden ojciec rozumny pozwalać synowi na ułatwianie sobie pracy z pomocą kluczy, czyli gotowych tłumaczeń autorów starożytnych. Taka nauka nie zapuści w umysł korzeni, prześlizgnie się tylko po jego wierzchu i, jak ziarno nie zagłębione w roli i na suszę wystawione, zamnieje. Niech młodzieniec wertuje grube słowniki i własnym trudem, wyszukując wyrazów, sam odgaduje myśl tekstu, a wtedy inaczej zapatrywać się będzie na znaczenie studyów klasycznych, które mu się dziś takie nudne i bezpożyteczne wydają. Brak rzeczywistego zamiłowania do nich w dzisiejszym pokoleniu właśnie ztąd pochodzi, że je traktuje po łebkach, nie dla własnej korzyści, lecz dla otrzymania stopnia. Tymczasem tylko to umiłowac możemy, w co trud rzeczywisty wkładamy.

Rodzice nawet nie zdają sobie sprawy, jaką krzywdę wszystkimi ułatwieniami w nauce wyrządzają swym dzieciom. Nie czują, że sprowadzając je z drogi obowiązku, podkopują w nich grunt moralny i społeczeństwu przygotowują pasorzytów. Jak bowiem może spełniać swe obowiązki względem siebie i innych ten, kto od dziecka nie przywykł do żadnego nad sobą wysiłku, do łamania się z własnym lenistwem, ale owszem, uprawniony był do obchodzenia

swych obowiązków na wszelkie możliwe sposoby i cudzym się trudem wyręczał? A cóż mówić o tych środkach, których z wiedzą dzieci używają rodzice, by im przejście z klasy do klasy ułatwić! To już szczyt deprawacyi, zatracającej w dzieciach wszelkie pojęcie moralne.

▼ **Jak nauczyciel powinien postępować z niesfornymi i aroganckimi uczniami?**

Prof. Roman Plenkiewicz: Ważnym przymiotem nauczyciela jest równość i jednostajność usposobienia, oraz moc panowania nad sobą nawet w razie, gdy uczeń dopuści się względem niego ubliżającego postępk. Uniesienie się gniewem, użycie poniżających epitetów, rozzuchwali tylko śmiałka i zjedna mu współczucie klasy. Tymczasem spokojne, lecz surowe spojrzenie, zwrócone w stronę winnego, zapytanie komu chciał ubliżyć? – i oświadczenie, że ubliżył jedynie samemu sobie, dając dowód złego serca i wychowania, oraz klasie, do której nie dorósł moralnie, zupełnie postać rzeczy odmieni. Wówczas ogół młodzieży z pewnością potępi w duszy czyn kolegi, a nawet nieraz się zdarza, iż cała klasa powstanie gromadnie i za ten jego postępek nauczyciela przeprosi.

Takie solidaryzowanie się klasy z nauczycielem jest najdotkliwszem dla winnego upokorzeniem.

Wreszcie przemówienie po ojcowsku do niego na osobności daleko więcej na jego umoralnienie oddziała, niż przedstawienie go do kary, której doniosłość w skutkach sam najlepiej wtedy oceni. A jeśli skruczę okaże, to dowód, że poprawić się chce, tylko nad jego postępowaniem zapanowały afekta, których nie mógł własną siłą pokonać. Otóż, w tem dążeniu należy mu dopomagać, umacniać go w dobrych postanowieniach, nakłaniać budzącą się wolę do zapanowania nad popędami, oraz usuwać to wszystko, co może recydywę wywołać. Wzmacniana tak stopniowo w niem woła, coraz więcej brać będzie górę nad złemi skłonnościami i osłabiać ich siłę, aż w końcu, stając się nawykniem, zapanuje z czasem nad niemi i zupełnie je pokona.

Gdyby taki wybrzyk młodzieńczy nauczyciel uważał za swą osobistą obrazę, a dlatego prześladował winnego, dałby dowód małości ducha i na zawszeby szacunek uczniów utracił.

▼ Jakie cechy powinien mieć dobry nauczyciel?

Prof. Roman Plenkiewicz: Rozumie się, iż pierwszym i najgłówniejszym z obowiązków nauczyciela jest gruntowna znajomość przedmiotów wykładanych. Najgruntowniejsza nauka jednak na niewiele się przyda, jeżeli jej nie zdoła innym udzielić. Ztąd znajomość pedagogiki, a przede wszystkim *Metodyki*, któraby mu w sposób najprostszy, najdostępniejszy, pozwalała własną wiedzę w umyśle uczniów przelewać, jest najważniejszym jego zadaniem.

Dzielny nauczyciel, znający przedmiot gruntownie, a obok tego władający wszystkimi środkami dydaktycznymi, jakich mu nauka i doświadczenie dostarcza, jest pośród uczniów jakby słońcem otoczonym planetami, które je rozjaśnia i ku sobie siłą atrakcyjną wykładu pociąga, słowem, jest niepospolitem zjawiskiem, wobec którego niepowołane indywidua, zadające „ztałd, dotąd”, a wymagające więcej nad to, co z siebie dają, są po prostu parodią nauczycielstwa i nauki.

Nauczyciel reprezentuje wiedzę, oraz człowieka, stojącego na widowni publicznej, a więc na wyżynie, nie dopuszczającej poufalszego zbliżenia; a jednak, pomimo tej zapory, jeżeli wzajemny stosunek opiera się na zaufaniu z jednej strony, a ojcowskiej życzliwości z drugiej, pomiędzy nauczycielem a uczniem wytwarza się łącznik na miłości i poszanowaniu oparty, którego nawet opuszczenie szkoły nie zrywa.

Ten urok, jaki go otacza, ta rola ojca, którą zastępczo względem młodzieży przybiera, pozwalają mu na jej urabianie wpływ szeroki wywierać i wglądać w najdrobniejsze szczegóły jej życia. Nie tylko więc naukowo ją kształci, lecz czuwa i nad jej prowadzeniem się po za szkołą i w szkole.

Nauczycielstwo jest kapłaństwem; kto więc do spełnienia przywiązanych do niego obowiązków nie czuje w sobie dość siły, niech raczej inny zawód obierze, który mniej zaparcia się i poświęcenia wymaga.

(listopad 2006)

Przemysław E. Gębal¹⁾
Warszawa

Tworzenie podstaw nauczania języka polskiego jako obcego. W kierunku metodyki nauczania języka polskiego jako obcego

Wobec coraz większego zainteresowania cudzoziemców nauką naszego języka, glottodydaktycy – poloniści podjęli się tworzenia filarów uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, co zaowocowało pojawieniem się różnych form polonistycznych studiów glottodydaktycznych. Obok tzw. ścieżek, realizowanych fakultatywnie w trakcie studiów polonistycznych, uruchomiono samodzielne specjalizacje w ramach studiów podyplomowych i magisterskich studiów uzupełniających. W tej sytuacji publikacja materiałów prezentujących zagadnienia metodyczne dla przyszłych nauczycieli języka polskiego stawała się ko-

niecznością. Z takiego założenia musieli wyjść autorzy książek wydawanych w serii *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* przez krakowskie wydawnictwo *Universitas*.

Do chwili obecnej ukazały się cztery tomy poświęcone teorii i praktyce nauczania polszczyzny. Pierwszym z nich była, wydana w 2004 r., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*²⁾ pod redakcją Władysława T. Miodunki. Celem tej publikacji było dokonanie bilansu dyskusji z lat 1992-2003 na temat miejsca i roli kultury oraz stworzenie pierwszych propozycji programowych integrujących ją z praktyczną nauką języka.

¹⁾ Dr Przemysław E. Gębal jest germanistą, adiunktem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ W. T. Miodunka (red.), (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

³⁾ A. Seretny, E. Lipińska (red.), (2005), *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*, Kraków: Universitas.

Rok później ukazały się dwa kolejne tomy serii: *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*³⁾ pod redakcją Anny Seretny i Ewy Lipińskiej oraz *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*⁴⁾, autorstwa A. Seretny i E. Lipińskiej. Ciesząca się coraz większą popularnością w kręgach cudzoziemców i nauczycieli języka polskiego certyfikacja znajomości naszego języka stała się treścią pierwszej publikacji. Autorki tomu omówiły w nim sam system oraz zaprezentowały poszczególne części egzaminu, zamieszczając przykładowe zadania testowe.

Dru ga publikacja z roku 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, stanowi zasadniczy cel moich rozważań i zostanie poddana szczegółowej analizie w dalszej części artykułu.

Zaledwie kilka dni temu ukazał się kolejny tom w ramach krakowskiej serii. Tom zatytułowany *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*⁵⁾ jest pracą zbiorową pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, stanowi kontynuację *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Jak czytamy we wstępie do książki: *Obie pozycje tworzą całość, wzajemnie się uzupełniając*⁶⁾. *Z zagadnień dydaktyki koncentruje się na szeroko rozumianym kontekście nauczania, uwzględniając większość jego elementów (uczącego się, nauczyciela, proces dydaktyczny itp.)*⁷⁾.

Dokonując prezentacji publikacji dla nauczycieli języka polskiego jako obcego, warto wspomnieć o wcześniej wydawanych w różnych ośrodkach akademickich materiałach, do których odwołuje się we wstępie do *ABC Władysław Miodunka*, redaktor serii metodycznej *Universitas*⁸⁾. W roku 1980 ukazały się dwa tomy: wydany przez PWN zbiór artykułów z lat 60. i 70. minionego stulecia, zatytułowany *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod redakcją Jana Lewandowskiego oraz opublikowany w UMCS *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych* pod redakcją Kazimierza Krakowiaka i Jana Mandziuka. Dwanaście lat

później, w 1992 r., pojawiły się dwie kolejne publikacje: warszawskie *Vademecum lektora języka polskiego*⁹⁾ pod redakcją Barbary Bartnickiej, Lidii Kacprzak i Ewy Rohozińskiej oraz wydany staraniem Uniwersytetu Jagiellońskiego *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*¹⁰⁾. Pozycje te były próbą wypełnienia luki, jaką był brak publikacji oferującej całościowe, pedeutologiczne spojrzenie na zagadnienia metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Wszystkie wymienione tomy, w tym również *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. J. Lewandowskiego, koncentrowały się na wybranych zagadnieniach glottodydaktycznych. Poza tomem krakowskim z 1992 r., zawierającym m.in. propozycje programowe powstałe na gruncie przeprowadzonych wcześniej badań, wszystkie publikacje reprezentowały generację poradników metodycznych opartych na podstawach zdroworozsądkowych. Autorzy artykułów zamieszczanych w opisywanych tomach dzielili się z czytelnikami swoimi doświadczeniami lektorskimi, uznając, iż wypracowane przez nich techniki pracy mogą stać się modelem wykorzystywanym w kształceniu przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego.

Szybki rozwój glottodydaktyki sprawił, iż większość tych publikacji znacznie odstaje od dzisiejszych europejskich standardów nauczania języków obcych. Nie spełniają one również wzrastających oczekiwań nowych generacji lektorów języka polskiego jako obcego, których kształcenie nie odbywa się już na podstawie „racjonalnego empiryzmu”, lecz odwołuje się do naukowych podstaw glottodydaktyki.

Opracowywana przez ośrodek krakowski seria *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* jest cenną próbą wyjścia naprzeciw tym oczekiwaniom. Ważnym z naszej perspektywy tomem, wydanym w ramach opisywanej serii, jest *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, które zdaniem piszącego te słowa jest

⁴⁾ A. Seretny, E. Lipińska (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

⁵⁾ E. Lipińska, A. Seretny (red.), (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, praca zbiorowa, Kraków: Universitas.

⁶⁾ Ibidem, s. 11.

⁷⁾ Ibidem.

⁸⁾ Por.: A. Seretny, E. Lipińska, (2005), op. cit., s. 11.

⁹⁾ B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), (1992), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski

¹⁰⁾ W. T. Miodunka (red.), (1992), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

pierwszą udaną próbą kompleksowej prezentacji zagadnień metodycznych.

Opublikowane w minionym roku *ABC* Anny Seretny i Ewy Lipińskiej jest, jak czytamy we wstępie do publikacji, poradnikiem *dla wszystkich tych, którzy chcieliby zdobyć podstawowe wiadomości z zakresu metodyki nauczania naszego języka, aby móc uczyć cudzoziemców polszczyzny w sposób przemyślany, ciekawy i skuteczny*¹¹⁾. To trójprzymiotnikowe sformułowanie wykorzystam w dalszej analizie publikacji.

Autorki zakładają, iż uważna lektura książki przyczyni się do przemyślanego, ciekawego i skutecznego *kreowania* zajęć języka polskiego jako obcego przez przyszłych nauczycieli/lektorów. To ambitne założenie powinno być moim zdaniem najpierw zrealizowane przez proponowaną publikację, gdyż to ona właśnie będzie inspirować przemyślane podejścia do językowego kształcenia cudzoziemców. Czy zatem *ABC metodyki* jest książką prezentującą zagadnienia glottodydaktyczne w sposób przemyślany?

Opracowany przez A. Seretny i E. Lipińską tom składa się z czterech części, wstępu autorstwa redaktora całej serii metodycznej, wstępu opracowanego przez autorki, wprowadzenia oraz bibliografii.

Pierwszą część książki poświęcono nauczaniu części systemu językowego polszczyzny. Składają się na nią cztery rozdziały opisujące kolejno: nauczanie wymowy i intonacji, nauczanie pisowni, nauczanie słownictwa oraz nauczanie gramatyki. Każdy z rozdziałów jest zbudowany z kilku podrozdziałów, w których, w formie krótkich wykładów, omówiono szczegółowo wybrane zagadnienia. Dla przykładu, w rozdziale poświęconym nauczaniu słownictwa, użytkownicy publikacji znajdą m.in. szczegółowy opis kompetencji leksykalnej, prezentację technik nauczania słownictwa, opis relacji słownictwo a sprawności językowe oraz prezentację słowników jedno- i dwujęzycznych (*Słowniki użyteczne w nauce języka polskiego jako obcego*). Powyższy przykład wyraźnie pokazuje, iż autorki publikacji do każdego zagadnienia podchodzą w sposób przemyślany. Rozpoczynają od wstępnej, teoretycznej prezentacji kluczowego

dla danego aspektu zagadnienia (np. rozwijanie kompetencji leksykalnej), następnie opisują jego praktyczną realizację (techniki nauczania słownictwa wraz z konkretnymi przykładami z podręczników do nauczania polszczyzny), by w końcu zamieścić dodatkowe, ale równie istotne informacje ułatwiające pracę przyszłym lektorom (słowniki użyteczne w nauce języka polskiego jako obcego). Poza opisanymi trzema podrozdziałami, w ramach nauczania słownictwa zaprezentowano jeszcze pięć innych zagadnień (słownictwo a kompetencja komunikacyjna, dobór materiału leksykalnego, słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego, gęstość słownictwa, *repetitio est mater studiorum*).

Druga część tomu prezentuje nauczanie i rozwijanie sprawności językowych i składa się, podobnie jak część pierwsza, z czterech rozdziałów poświęconych poszczególnym sprawnościom językowym: rozumieniu ze słuchu, mówieniu, nauczaniu czytania i pisanii. Każdy z podrozdziałów zawiera kilka krótkich wykładów na temat wybranych aspektów poszczególnych sprawności. W przypadku rozumienia ze słuchu, odbiorcy publikacji zostaną skonfrontowani z takimi zagadnieniami, jak: słuchanie ze zrozumieniem, słyszenie a słuchanie, efektywność słuchania, słuchanie a mówienie, słuchanie a czytanie, sprawność rozumienia ze słuchu. W dalszej części rozdziału autorki przechodzą do praktycznej realizacji tej sprawności i prezentują techniki nauczania rozumienia ze słuchu oraz przykładowe techniki pracy z tekstem. Rozdział zamykają wskazówki praktyczne dla nauczycieli (w formie odpowiedzi na trzy sformułowane przez autorki pytania: *Kiedy lekcje słuchania spełniają swoją rolę?; Uczyć czy testować?; Organizacja ćwiczeń w słuchaniu?*) oraz podsumowanie obejmujące podstawowe zasady nauczania rozumienia ze słuchu.

Trzecią część *ABC* poświęcono kontroli wyników w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Pierwszy rozdział omawia rodzaje testów językowych, zwracając uwagę na kryteria ich poprawności (*Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego*), drugi zaś ukazuje praktyczną stronę ewaluacji na przykładzie języ-

¹¹⁾ A. Seretny, E. Lipińska (2005), op. cit., s. 13.

ka polskiego jako obcego (*Typy zadań testowych w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego*). Podobnie jak w poprzednich częściach, autorki rozpoczynają każdy z rozdziałów od teoretycznej prezentacji danego zagadnienia, by w dalszej części pokazać jego realizację w praktyce (*Wstęp – Rodzaje zadań testowych i jednostek testu – Przykłady zadań testowych w testowaniu języka polskiego jako obcego*¹²⁾).

Ostatnią, czwartą część tomu stanowi aneks składający się z dwóch części. Pierwsza z nich prezentuje system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (*Certyfikacyjne egzaminy z języka polskiego jako obcego*), druga zawiera listę podręczników i pomocy dydaktycznych do nauki polszczyzny, na której zamieszczono, poza podręcznikami, pomoce do nauczania poszczególnych części systemu języka i sprawności, zbiory testów oraz słowniki ogólne i specjalistyczne. Całość publikacji zamyka szczegółowa bibliografia, obejmująca 220 pozycji polskich i obcojęzycznych.

Z powyższej prezentacji wyraźnie wynika, iż w *ABC* zaprezentowano najważniejsze zagadnienia metodyczne. We wstępie autorki tomu wspominają o najpopularniejszej w ostatnich latach polskiej publikacji glottodydaktycznej – *Metodyce nauczania języków obcych*¹³⁾ Hanny Komorowskiej, przypisując jej rolę swoistego modelu, który ukształtował ostateczny kształt ich książki. Porównując zawartość obydwu materiałów zauważymy, iż większość obecnych u Komorowskiej tematów, stała się również przedmiotem opisu autorek *ABC*. Te zagadnienia, których nie ma w książce A. Seretny i E. Lipińskiej, zostały omówione w stanowiącym jego kontynuację opublikowanym ostatnio tomie *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Należą do nich m.in.: planowanie kursu językowego, wybór metody nauczania oraz wprowadzenie do autonomii ucznia w procesie uczenia się. Analiza porównawcza treści zamieszczonych w *ABC* i zawartości *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*¹⁴⁾, jednej z najpopularniejszych

niemieckich publikacji glottodydaktycznych, autorstwa Günthera Storcha z 1999 r., ukazuje, iż w polskim tomie brak psycholingwistycznych aspektów przyswajania i nauki języka obcego oraz problematyki nauczania realiów i kultury (w tomie niemieckim: *Gedächtnispsychologische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens; Landeskunde*)¹⁵⁾. Stały się one jednak treścią prac zamieszczonych w opisywanych już *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*¹⁶⁾. Autorki zatem nie zrezygnowały z tych ważnych tematów, tylko umieściły je w kolejnej publikacji. Odnosząc tom A. Seretny i E. Lipińskiej do wznowionej i uzupełnionej w 2005 r. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*¹⁷⁾ Weroniki Wilczyńskiej zauważymy, iż poza próbą definicji samej dyscypliny (w przypadku języka francuskiego *didactique des langues*) większość tematów jest obecna w *ABC*. Sama próba umiejscowienia dyscypliny zajmującej się nauczaniem języka polskiego jako obcego na tle europejskich systemów glottodydaktycznych stała się przedmiotem dociekań W. T. Miodunki w artykule otwierającym tom *Z zagadnień dydaktyki*.

Poddając ocenie merytoryczną stronę publikacji, chcę zwrócić uwagę na wymienne używanie terminów *ćwiczenie* i *zadanie*. Piszący te słowa reprezentuje, podobnie jak większość niemieckich glottodydaktyków i polskich germanistów stanowisko, iż implikują one nieco inny sposób realizacji dydaktycznej i nie powinny być traktowane jako synonimy. Ćwiczenie jest zwykle rozwiązywane w sposób mechaniczny, zadanie zaś wymaga od studenta inicjatywy i pewnej dozy kreatywności. W celu doskonalenia umiejętności gramatycznych, na przykład w trakcie przedkomunikacyjnej fazy lekcji języka obcego, wykonujemy najczęściej ćwiczenia. W przypadku podejmowania konkretnych działań językowych mamy do czynienia już z zadaniami, np. komunikacyjnymi. Wydaje się, że rozróżnienie to warto wprowadzić do nauczania języka polskiego jako obcego.

¹²⁾ Część III, rozdział: *Typy zadań testowych w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego*. Patr.: A. Seretny, E. Lipińska (2005), op. cit., s. 269-296.

¹³⁾ H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

¹⁴⁾ G. Storch (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink Verlag.

¹⁵⁾ Wymienione aspekty nie zostały omówione również w *Metodyce nauczania języków obcych* Hanny Komorowskiej.

¹⁶⁾ E. Lipińska, A. Seretny (red.), (2006), op. cit.

¹⁷⁾ W. Wilczyńska (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Kraków: Wydawnictwo Flair.

Piszący te słowa nie zgadza się również z zakwalifikowaniem w aneksie *Gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców*¹⁸⁾ autorstwa B. Bartnickiej i H. Satkiewicz do gramatyk pedagogicznych. Książka ta bowiem nie spełnia kryteriów stawianych takim publikacjom. Największe zastrzeżenia budzi sposób uwzględnienia potrzeb uczących się i trudny, niezrozumiały często dla cudzoziemców język książki. Wydaje się, iż same autorki *ABC* nie były do końca przekonane o trafności dokonanej przez siebie kwalifikacji. W rozdziale prezentującym założenia gramatyk pedagogicznych wspominają bowiem o dwóch innych pozycjach: *Gramatyce języka polskiego dla cudzoziemców*¹⁹⁾ Z. Kaletowej i *Polish: An Essential Grammar*²⁰⁾ Dany Bielec, nie wymieniając gramatyki Bartnickiej i Satkiewicz²¹⁾.

Dokonana analiza zawartości merytorycznej *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* ukazuje przemyślaną koncepcję publikacji. Koncepcję, która może zagwarantować czytelnikom książki nabycie solidnych podstaw metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.

Drugim przyjętym przez mnie kryterium oceny *ABC* jest wyrażone przez autorki życzenie ciekawego sposobu nauczania polszczyzny. Przenosząc to stwierdzenie na grunt mojej analizy, postaram się udzielić odpowiedzi na pytanie, czy poddawane ocenie *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Anny Seretny i Ewy Lipińskiej można określić jako ciekawe, interesujące. W dalszej ocenie skoncentruję się na formule publikacji oraz sposobach prezentacji wybranych treści.

Zgodnie z założeniem autorek, *proponowane w ABC ujęcie jest celowo dość tradycyjne – za najważniejsze uważamy bowiem przybliżenie zainteresowanym podstawowych zagadnień z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* – piszą we wstępie. Jego realizacja odbywa się dzięki przyjętej i konsekwentnie stosowanej formule wykładu, która jest wyczuwalna na każdej stronie omawianej publikacji. Autorki wprowadzają nas w kluczowe zagadnienia

metodyki nauczania polszczyzny, czyniąc to w sposób przejrzysty i komunikatywny. Aby ułatwić percepcję zawartych w książce treści, A. Seretny i E. Lipińska proponują lekturę krótkich komentarzy, które w wydzielony graficznie sposób pojawią się w wybranych miejscach poszczególnych rozdziałów. Pełnią one rolę podsumowań całych partii tekstu i zwracają uwagę na najistotniejsze treści. Opisywane komentarze mogą być z powodzeniem wykorzystywane w trakcie tzw. ostatnich powtórzeń przed egzaminem z metodyki. Dzięki nim każdy student może usystematyzować swoją wiedzę. Aby zilustrować formułę opisywanych komentarzy, prezentuję poniżej dwa z 70. Tyle ich bowiem zamieszczono w całej książce.

Rozdział poświęcony nauczaniu gramatyki, a dokładniej jego część prezentującą zagadnienie kompetencji gramatycznej, zamyka pierwszy z wybranego przeze mnie komentarza:

*Znajomość gramatyki – to nie tylko znajomość kodu, ale także umiejętność posługiwania się nim adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej*²²⁾.

Czytelnicy podrozdziału *Materiały do nauczania czytania* zetkną się natomiast z następującym komentarzem:

*Stopień skomplikowania tekstu powinien być dopasowany do typu przygotowanych ćwiczeń językowych według zasady: trudniejszy tekst – łatwiejsze ćwiczenia; łatwiejszy tekst – bardziej skomplikowane zadania*²³⁾.

Zamieszczone komentarze czynią całą publikację bardziej przyjazną i przejrzystą dla odbiorców.

Kolejnym, ostatnim przywoływanym przez autorki *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* przymiotnikiem jest słowo *skuteczny*. Przenosząc tak wyrażone życzenie na grunt niniejszej analizy, skoncentruję się na tym, w jaki sposób publikacja przybliży czytelnika do rzeczywistości glottodydaktycznej, oferując mu skuteczne, praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy.

¹⁸⁾ B. Bartnicka, H. Satkiewicz (1990), *Gramatyka języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

¹⁹⁾ Z. Kaleta (1995), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

²⁰⁾ D. Bielec (1998), *Polish: An Essential Grammar*, London: Routledge.

²¹⁾ Patrz: A. Seretny, E. Lipińska (2005), op.cit., s. 114.

²²⁾ A. Seretny, E. Lipińska (2005), op. cit., s. 113.

²³⁾ Ibidem, s. 198.

Poza opisywaną już formą wykładu, na jaką zdecydowały się autorki tomu, jego użytkownicy odnajdą w nim sporo konkretnych przykładów ukazujących praktyczną realizację danych zagadnień i założeń. A. Seretny i E. Lipińska określają swoją publikację mianem poradnika. Każda tak definiowana książka opiera się na doświadczeniach praktycznych. Tak jest również w przypadku *ABC*, w którym na każdej stronie teoria styka się z praktyką pedagogiczną.

Dodatkowym elementem przybliżającym odbiorców *ABC* do rzeczywistości lekcyjnej są zamieszczone w książce fragmenty ćwiczeń i zadań z różnych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Dzięki nim czytelnicy mogą zobaczyć, jak autorzy materiałów dydaktycznych realizują poszczególne zagadnienia metodyczne w swoich publikacjach.

A. Seretny i E. Lipińska prezentują w końcowej części swojego tomu system certyfikacji znajomości polszczyzny. System, który jest odbiciem najnowszych zmian w polskiej rzeczywistości glottodydaktycznej. Jego analiza powinna ułatwić zrozumienie tendencji w glottodydaktyce, które stały się przedmiotem całej publikacji.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na kilka elementów, które nie występują w omawianym podręczniku, a mogłyby, zdaniem piszącego te słowa, uczynić go jeszcze bardziej przyjaznym dla odbiorców. Warto je wziąć pod uwagę przy kolejnych wydaniach.

Znacznym ułatwieniem w lekturze książki byłoby zamieszczenie na jej końcu słownika terminologicznego. Zawarte w nim krótkie definicje ułatwiłyby zrozumienie poszczególnych partii materiału.

Kolejnym cennym uzupełnieniem publikacji byłoby opracowanie i zamieszczenie na końcu każdego z rozdziałów zadań, które umożliwiłyby czytelnikom autoewaluację. Ułatwiłyby również wykorzystanie książki na zajęciach seminaryjnych, które często występują w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Podsumowując tę część analizy *ABC*, należy wyraźnie stwierdzić, iż wyczuwalne na każdej

stronie książki łączenie założeń teoretycznych z praktyką, wyrażające się dodatkowo w postaci przykładów podręcznikowej realizacji danych zagadnień, powinno zapewnić skuteczny transfer przekazywanej wiedzy na grunt praktyki pedagogicznej.

ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej jest pierwszym opracowaniem prezentującym polską i europejską myśl glottodydaktyczną, a dokładniej jej odbicie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Odwołując się do najnowszych standardów w nauczaniu języków obcych i uwzględniając specyfikę nauczania naszego języka, autorki opracowały kompendium wiedzy glottodydaktycznej niezbędnej dla nowych generacji lektorów zainteresowanych prowadzeniem przemysłanych, ciekawych i skutecznych zajęć. Opracowały publikację zbliżającą nas do kompleksowej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.

Literatura:

- Bartnicka B., Satkiewicz H. (1990), *Gramatyka języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bartnicka B., Kacprzak L., Rohozińska E. (red.), (1992), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Bielec D. (1998), *Polish: An Essential Grammar*, London: Routledge.
- Kaleta Z. (1995), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krakowiak K., Mandziuk J. (red.), (1980), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Lublin: UMCS.
- Lewandowski J. (red.), (1980), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa: PWN.
- Miodunka W. T. (red.), (1992), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miodunka W. T. (red.), (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), (2005), *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, Kraków: Universitas.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, praca zbiorowa, Kraków: Universitas.
- Storch G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Kraków: Wydawnictwo Flair.

(wrzesień 2006)

Nowy słownik Bertelsmanna *Polnisch*²⁾ jako pomoc dydaktyczna w nauce języka niemieckiego? – Odpowiedź z Langenscheidtem³⁾ w tle

Jako nauczycielka języka niemieckiego w liceum od pierwszych lekcji namawiam uczniów do korzystania ze słowników – na początku dwujęzycznych – a w klasach zaawansowanych zachęcam do sięgania do słownika niemieckojęzycznego. Jednym z najpopularniejszych wydawnictw jest Langenscheidt i jego *Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki/niemiecko-polski*, którego 20 sztuk znajduje się również w naszej szkolnej bibliotece. Niedawno miałam okazję zapoznać się z *Taschenwörterbuch Polnisch* wydanym przez Bertelsmann Lexikon Institut, adresowanym w pierwszej kolejności do osób niemieckojęzycznych, uczących się języka polskiego, o czym świadczy chociażby obecność jedynie niemieckojęzycznych *Hinweise zur Benutzung*. Ponieważ moją uwagę zwróciło od razu kilka interesujących pomysłów, postanowiłam przyjrzeć się tej pozycji bliżej, a przy okazji sprawdzić, czy mogłaby ona przydać się uczniom i studentom jako pomoc dydaktyczna konkurująca ze słownikiem Langenscheidta.

Na pierwszy rzut oka widoczne są różnice w liczbie haseł i budowie słowników. Słownik Bertelsmanna zawiera zaledwie 55 000 haseł, czyli o połowę mniej niż Langenscheidta, którego ostatnie wydanie liczy około 120 000 haseł. Ponieważ słownik Bertelsmanna jest skierowany głównie do osób uczących się języka polskiego, po części hasłowej następuje tylko zarys gramatyki i wskazówki wymowy tego języka, brak wyjaśnienia gramatyki niemieckiego nie jest jednak dużym mankamentem dla ucznia, który ma do dyspozycji podręcznik szkolny i inne książki do nauki gramatyki. Dalej znajduje się zestaw przydatnych stron, po części do wykorzystania przez polskiego

ucznia, który znajdzie tam określenia czasu (w tym zwroty typu *na wiosnę – im Frühling*), typowe zwroty użyteczne w korespondencji prywatnej i służbowej wraz z wzorami listów oraz zwroty zebrane w *Słowniczku turystycznym*, z którego można skorzystać m.in., kiedy się chce zapytać o drogę, zatankować, naprawić lub wynająć samochód, podczas jazdy taksówką, gdy jest się w hotelu, restauracji czy w banku lub w czasie rozmowy przez telefon, chociażby o pogodzie. Kolejne dodatki to pomysły nie całkiem nowe (podobne rozwiązanie znajdziemy w słowniku Langenscheidta), autorzy słownika Bertelsmanna wyodrębnili jednak trzy konkretne działy z informacjami dotyczącymi języka i kultury obu krajów.

Prócz sytuacji opracowanych w słowniczku turystycznym autorzy wybrali jeszcze kilka innych sytuacji językowych z życia codziennego (*Najczęściej używane zwroty/Wortschatz für den Alltag*), które wkomponowali w część słownikową, tym razem rozróżniając wyraźnie, któremu językowi są poświęcone. Zestaw sytuacji wydaje się być całkiem przydatny – oprócz podziękowań, wyrażania radości czy niepewności uczeń dowie się, jakimi słowami kogoś pocieszyć lub uspokoić, natomiast w części dla osób niemieckojęzycznych znajdzie kilka propozycji, jak można zmienić temat rozmowy lub podsumować dzień czy decyzję. Pewne wątpliwości wzbudza dobór zwrotów, które moim zdaniem powinny być powszechnie używane i łatwe do przeniesienia na inne podobne konteksty. Tymczasem Bertelsmann proponuje w niektórych przypadkach rozbudowane w kontekście zwroty, które w dodatku nie zawsze są adekwatne lub reprezentatywne dla danych sytuacji, np. wyrażania

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Zakonu Pijarów w Krakowie.

²⁾ Danuta Rylec-Kuc (2005), *via mundo Taschenwörterbuch Polnisch (Polnisch-Deutsch, Deutsch-Polnisch)*, München: Bertelsmann Lexikon Institut, Wissen Media Verlag GmbH Gütersloh.

³⁾ Stanisław Walewski, Urszula Cerska (2005), *Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecko-polski*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

upodobać: *Nie ma to jak dobra książka – Es geht nichts über ein gutes Buch*, czy zakaz: *W żadnym wypadku nie chodź tam dzisiaj – Auf keinen Fall gehst du heute Abend dahin*. Ponieważ sytuacje nie w pełni pokrywają się w obu częściach, uczeń powinien w razie potrzeby przejrzeć obie listy, przy czym może się trochę pogubić, gdyż czytając w spisie treści *wünschen/życzenie* może oczekiwać składowych okolicznościowo życzeń, tymczasem chodzi tu o wyrażanie życzeń, typu *Chciałbym...*

Autorzy wybrali również 24 słowa grożące interferencją międzyjęzykową (*Fälschwi przyjaciele/Falsche Freunde*), przy których zamieszczono wyeksponowane w ramach bogate komentarze dotyczące form i znaczeń wyrazów podobnie brzmiących w obu językach. Dobór przykładów wydaje się być mniej lub bardziej trafny. Są typowe pułapki, np. *bar, Bar, interes, Interesse, kryminalista, kantor, Konkurs*, ale też *akademik (Akademiker)* i *mizeria (Mizere)*, które – jak wynika z mojego doświadczenia – nigdy nie były problematyczne dla uczniów. Natomiast nie poświęcono więcej uwagi takim często czyhającym na uczniów pułapkom, jak *kolega* czy *artysta*. Ten ostatni w słowniku Bertelsmanna to *Künstler, Artist* wśród haseł niemieckojęzycznych w ogóle nie pojawia się. Dla porównania w słowniku Langenscheidta *artysta* to *Künstler, artysta malarz – Kunstmaler, cyrkowy – (Zirkus) Artist*, zaś *Artist* to *artysta cyrkowy, cyrkowiec*. Za to ze słownika Langenscheidta nie dowiemy się, że *Kantor* to *organista*, o czym autorzy słownika Bertelsmanna obszernie piszą w ramce.

Nowością wprowadzoną przez słownik Bertelsmanna są wkomponowane w część słownikową opisy wybranych elementów krajoznawczych – symboli, świąt, miejsc, zjawisk typowych dla danego kraju (*Wstawki informacyjne/Informationskästen*). Ponieważ w części niemieckojęzycznej opisano elementy Landeskunde, których Niemcom na pewno nie trzeba objaśniać, jest to zapewne gest wobec potencjalnych użytkowników polskich, zaś sądząc po informacjach poświęconych osobno tematom *szkoła, Schulferien* i *Volkshochschule*, autorzy zakładają, że wśród odbiorców będą przeważać uczniowie i studenci. Lista przedstawionych zjawisk jest bardzo bogata i obejmuje pojęcia dotyczące życia politycznego (np. *Rzeczpospolita, Solidarność, Polonia, Wiedervereinigung, Reichstag, Kanzler*), tradycji i obyczajów (*andrzejki, wianki, imieniny, Maibaum, Oktoberfest*)

oraz innych charakterystycznych zjawisk, jak *toast, Wawel, szlachta, Mazury, hejnał krakowski, Krankenkasse, Kirchensteuer, Beamte* (w odróżnieniu od *Angestellte*) i inne. Opisy zawierają różne ważne informacje kulturoznawcze, do których należy np. wzmianka przy haśle *Weihnachten*, że do typowych potraw należy pieczona gęś, co może być zaskoczeniem dla niektórych Polaków. Pod hasłem *Góral* Niemiec dowie się, że dialekt i folklor górali jest tematem „*im literarischen Schaffen von Stanisław Ignacy Witkiewicz, im polnischen (Kunst)märchen sowie in Witzen*”. Uśmiech może wywołać notatka o żurku „*in Polen auch in Flaschen*”.

Jak wspomniałam na początku, zrazić do słownika Bertelsmanna może niewielka w porównaniu ze słownikiem Langenscheidta liczba haseł. Część pominiętych zwrotów to terminy fachowe, które uczniom nie są raczej potrzebne – przykłady z pierwszej strony słownika Langenscheidta: *absorpcja, aceton, adamaszek*. Słownik Bertelsmanna jest jednak uboższy o wiele nazw geograficznych – nie znajdziemy w nim np. *Adriatyku, Florencji* czy *Kiel (kil)* ani *Kilonii*, które to miasto jest bądź co bądź stolicą landu. Zauważyłam również ograniczoną liczbę skrótów, wskutek czego uczeń zainteresowany polityką Niemiec natknie się na problemy, gdy zechce poznać, co kryje się za skrótami nazw partii – słownik Bertelsmanna pomoże mu tylko rozszyfrować *CSU* i *CDU*, w przypadku *SPD* uczeń otrzyma polski odpowiednik, *FDP* w słowniku w ogóle nie figuruje (ze słownika Langenscheidta uczeń dowie się, jak brzmią pełne nazwy oraz jak przetłumaczyć je na język polski). Niemiec nie dowie się ze słownika Bertelsmanna na przykład, kim jest *abp*, za to trafi do *ADM (Administracja Domów Mieszkalnych)*. Poza tym lista haseł w słowniku Bertelsmanna nie uwzględnia czasem wyrazów pochodnych, np. obok czasownika *ausweiten* nie znajdziemy rzeczownika *Ausweitung*.

Słownik Bertelsmanna nie wystarczy osobom uczącym się z drugiej części podręcznika *Partnersprache*. Uczennica pracująca z tekstem *Natur auf dem Teller* (s. 82-83) miała problem ze zrozumieniem wyrazu *hautverträglich* oraz z przypisaniem znaczenia zdaniu *Es gibt in Deutschland einige Verbände für biologischen Landbau (...)*. Pod hasłem *verträglich* umieszczono w słowniku Bertelsmanna tylko określenia *zgodny, ustepliwy, strawny (Essen)*, dopiero odwołanie się do czasownika *vertragen* – *tolerować* pozwoliło

zrozumieć cały zwrot (L: *tolerowany*). Sprawdzając w słowniku hasło *Verband* uczennica znalazła dwie możliwości 1) *opatrunek*, 2) *Interessen~towarzystwo* (a przecież tak często spotykamy się w życiu z różnego typu związkami ze słowem *Verband* w nazwie). Nie natknąwszy się na hasło *Landbau*, chciała odczytać znaczenie na podstawie wyrazów składowych, ale ta droga w żaden sposób nie naprowadziła jej na ekwiwalent *rolnictwo* (podobnie w słowniku Langenscheidta).

Bardzo dużym atutem słownika Bertelsmanna jest szata graficzna. Biorąc pod uwagę kryterium przejrzystości, a więc wygody posługiwania się słownikiem, do zalet należy zaliczyć dużą czytelną czcionkę. Hasła są wyróżnione granatowym kolorem, co bardzo ułatwia ich wyszukiwanie, szczególnie jeśli w jednym ciągu są wyliczone złożenia lub wyrazy pochodne, np. przy *Blut* 17 haseł. Zwroty z zastosowaniem danego słowa są napisane pogrubioną czcionką i poprzedzone rzucającym się w oczy granatowym rombem. Wyraz hasłowy zawarty w zwrocie jest często podany w pełnej formie, podobnie informacje gramatyczne, co z punktu widzenia nauki języka bardziej przyczynia się do jego zapamiętania. Na przykład: **es fehlt an etw dat** – brakować czegoś/*Mund (Münder)/essen isst, ab, gegessen*.

Przy wyrazach wieloznacznych istotne dla uczniów może być rozgraniczenie wariantów znaczeniowych i oznaczenie ich pogrubioną cyfrą w ramce. Zaproponowane w słowniku Bertelsmanna rozwiązanie jest bardziej przyjazne przeciętnemu użytkownikowi, który nie posiada wycucia pozwalającego mu wybrać właściwy ekwiwalent. Dla przykładu przyimek *po* – w słowniku Langenscheidta co prawda podaje przykłady kolokacji, jest to jednak długa, ciągła lista zwrotów. Natomiast autorzy słownika Bertelsmanna podjęli próbę ich pogrupowania i określenia cech wspólnych dla danego odpowiednika, co zachęca ucznia do eksperymentowania w tworzeniu analogicznych wyrażań, podczas gdy na widok propozycji w słowniku Langenscheidta uczeń może się przestraszyć mnogością i dowolnością użycia tego przyimka.

B: 1. miejsce in, auf <i>chodźć po domu/le- sie/mieście/dywanie/ trawie, wchodzić po drabinie/schodach,</i>	L: auf, in, an, bis (zu), von, nach, zu <i>klepać po ramieniu, poznać po głosie, kufer po babce, po wojnie, po kolana, iść</i>
--	--

2. miara, liczba zu, je <i>po 2 sztuki, po 5 zło- tych</i>	<i>po drugiej stronie, po lewej stronie</i>
3. czas nach, bis <i>po południu, po kolacji, po dzień dzisiejszy</i>	<i>po chleb, iść po lekarza, chodzić po parku, po le- wej stronie, szukać po kie- szeniach, wypić po piwie, po pracy, po ile są pomi- dory?, po kolei, jeden po drugim, butelka po mle- ku, po pierwsze, mówić po niemiecku, po omac- ku, już po wszystkim</i>
4. granica bis zu, bis an <i>po kolana, po brzegi</i>	
5. cel um, für <i>pójść po kogoś/coś, po co?</i>	
6. sposób po <i>staremu, po ludzku, po pija- nemu, po polsku, po prostu, po pierwsze, po kolei</i>	

Analizując warstwę leksykalną słownika Bertelsmanna, przyjrzałam się doborowi ekwiwalentów. Jeśli chodzi o przykładowe konteksty, kolokacje i zwroty frazeologiczne, to jest ich przeważnie mniej niż w słowniku Langenscheidta. Pozostając przy wyrazach wieloznacznych: *kaputt*

B: 1) Vase potłuczony, zbity, 2) Auto uszko- dzony, Radio zepsu- ty, Ehe rozbity, <i>Gesund- heit</i> nadwyrężony 3) ~er- schöpft wykończony	L: 1) <i>Augen, Zähne</i> zepsu- ty 2) <i>zerbrochen</i> rozbi- ty <i>zerrissen</i> podarty 3) <i>zerschlagen</i> 4) <i>Glühbir- ne</i> przepalony 5) <i>Bein Arm</i> kaleki <i>Organ</i> chory <i>müde</i> skonany, zmor- dowany, 6) ~sein <i>Auto, Motor, Gerät</i> nawalić, <i>ihre Ehe ist</i> ~rozpadło się
---	---

Ale nie jest to regułą, co pokazują np. hasła *dusznosc*:

B: <i>zaduch</i> <i>Stickigkeit, Schwüle, utrudnione oddychanie</i> <i>Atemnot, Beklemmung</i>	L: <i>Atemnot</i>
---	----------------------

czy *pampers*:

B: I <i>pieluszka jednorazo- wa</i> <i>Pampers, Windel</i> , II POT IRON (o kimś niedoświadczonym) <i>Grünschnabel</i>	L: <i>Windel, Windelhöschen</i>
--	------------------------------------

Przy hasle *kaputt* na uwagę zasługują podane synonimy odnoszący się do zmęczenia, stan *erschöpft* jest bliższy polskiemu określeniu *skonany* niż *müde*. Innego rodzaju różnice można dostrzec przy tłumaczeniu czynności *sich kaputt-lachen*. Wyrażenia w słowniku Bertelsmanna – *zrywać boki, pękać ze śmiechu* – wydają się być bliższe językowi młodzieży niż brzmiące nieco przestarzałe *zaśmiewać się do rozpuku* w słowniku Langenscheidta (słownik Bertelsmanna wzbogaca to hasło dodatkowo o informację gramatyczną dotyczącą rekcji – *über jd-n/etw akk*). Pod hasłem *Klage* w obu słownikach znajdziemy zwrot *wnieść skargę*, ale słownik Bertelsmanna podaje ~ *gegen jd-n einreichen, e-e ~ erheben*, natomiast słownik Langenscheidta *eine ~ anstrengen*. Z punktu widzenia nauczania zwroty podane w słowniku Bertelsmanna są częściej używane, a więc bardziej wskazane do opanowania przez ucznia.

Sprawdzając, czy uczniowie pytający mnie ostatnio na lekcjach o znaczenie pewnych słów znaleźliby je w słowniku Bertelsmanna, natknęłam się na kolejne różnice w doborze ekwiwalentów. *Dreszczowiec* według słownika Bertelsmanna to *Gruselfilm, Thriller*, w słowniku Langenscheidta to *Horrorfilm*. Dwa ostatnie określenia zostały przejęte w większości języków z angielskiego i chyba nikt nie ma wątpliwości, że dotyczą dwóch różnych gatunków filmowych. Sięgnęłam do strony internetowej encyklopedii Wikipedia, gdzie znalazłam informacje, że *dreszczowiec* to odpowiednik angielskiego *thriller*, w którym „w odróżnieniu od *horroru* tajemniczość, niesamowitość, groza (...) nie mają jednak cech nadprzyrodzonych; zagrożenie jest realne, często tkwi w psychice głównego bohatera, toczącego walkę wewnętrzną”. Uczniów interesowało także, czy pochodzące od nazwy producenta *adidas* tak samo nazywają się w Niemczech. W słowniku Bertelsmanna *adidas* to *Turnschuh*, w najnowszym wydaniu słownika Langenscheidta uczeń znajdzie pod tym hasłem *AIDS*, dopiero forma liczby mnogiej *adidas* zostanie przetłumaczona jako *Sportschuhe*. Nie będę wchodzić w dogłębną analizę podanych ekwiwalentów, bo nie jest to celem tego tekstu, ale jeszcze raz zacytuję tym razem niemiecką wersję Wikipedii i fragment definicji *Turnschuh*: „(...) diese Bezeichnung (wird) im allgemeinen Sprachgebrauch auch für Schuhe eingesetzt, die nicht primär für den Sport, sondern ganz allgemein zum Tragen in der Freizeit verwendet werden”. Wydaje mi się,

że z tym samym zjawiskiem mamy do czynienia w używaniu *adidasów*.

Przyglądając się obu słownikom pod kątem problemów, które pojawiają się w praktyce szkolnej, sprawdziłam, czy uczeń mógłby uniknąć pewnych błędów sięgając po słownik Bertelsmanna? Zacznę od słynnego „*Weg Redaktion!*” W słowniku Bertelsmanna nie znajdziemy potrzebnego tutaj zwrotu ani w hasle *drogi*, ani *droga*, chyba że zajrzemy do załączonej na końcu słownika listy zwrotów używanych w korespondencji (słownik Langenscheidta uwzględni jedynie przy hasle *drogi* zwrot *mój drogi – mein Lieber*). Bardzo często używanym i sprawiającym uczniom wiele kłopotów jest słowo *godzina*. W słowniku Bertelsmanna rozgraniczono cztery zakresy znaczenia *godziny* – część doby *Stunde*, na zegarze *Uhr*, pewien okres *Stunde, Zeit*, oraz w rzeczywistości szkolnej *Stunde* – podając do każdego wariantu liczne przykłady (słownik Langenscheidta podaje listę zwrotów zawierających głównie słowa *Stunde, Zeit*, wśród nich w połowie znajduje się pytanie, o której godzinie? – *um wie viel Uhr?*). Słownik Bertelsmanna nie uchroni ucznia przed popełnianiem błędów w użyciu niemieckich odpowiedników czasownika *przynosić*. Jedyne bardziej dociekliwi mogą się zastanawiać, jaka jest różnica między podanymi w słowniku Bertelsmanna różnie brzmiącymi (*hin*) *bringen* i (*her*) *holen*, ale to i tak więcej niż w słowniku Langenscheidta: *bringen*.

Na koniec dwa kompleksowe zagadnienia dotyczące sytuacji codziennych, a mianowicie stanu cywilnego i przejścia na emeryturę lub rentę. Pierwszy obszar leksykalny jest o tyle trudny, że jego struktury w języku niemieckim różnią się od struktur polskich, a uczniowie uczą się ich na początku kursu językowego. Już samo słowo *stan cywilny* sprawia trudności, chociażby ze względu na tendencje do interferencji (uczniowie nie sprawdzając w słowniku tworzą *Zivilstand*). Słownik Bertelsmanna umieszcza pod hasłem *stan* w pierwszym wariacie znaczeniowym wyrażenie *stan cywilny*, w tym *stan wolny (ledig)* (w słowniku Langenscheidta trzeba go wypatrzyć w długiej liście złożeń). O tym, że *stan wolny* został uznany przez autorów słownika Bertelsmanna za temat ważny, świadczy, że uczeń bez problemu znajdzie niemieckie odpowiedniki zarówno dla *panna* jak i *kawaler* (autorzy słownika Langenscheidta uwzględnili ten kontekst tylko przy *pannie*). W kwestiach późniejszego wieku uczniowie

mają tendencję, by wszystkich, którzy w tekstach niemieckich *gehen in Rente* określać *rencistami*, co przeważnie nie jest zgodne z rzeczywistością. Autorzy słownika Bertelsmanna w swoim zamiarze uchronienia uczniów przed „fałszywymi przyjaciółmi” są zbyt ostrożni, gdyż pod hasłem *Rente* znajduje się tylko (*Alters~*) *emerytura*. Szukając w odwrotnym kierunku, dowiemy się, że istnieją dwie formy renty – *starcza* i *inwalidzka*, w języku niemieckim obie to *Rente*. Podobną sytuację mamy w słowniku Langenscheidta, tyle że w nim *Rente* to tylko *renta*, co jest sprzeczne z informacją w części polskojęzycznej, że *emerytura* to *Pension*, *Rente*. Idąc dalej tym śladem sprawdziłam, co uczeń znajdzie na ten temat szukając odpowiednika *Pension* – oba słowniki tłumaczą to słowo jako *emerytura*, w słowniku Bertelsmanna rozróżnia się jednak dwa znaczenia podając synonimy – 1) *~Ruhestand*, 2) *~Ruhegeld* (starsze wydania słownika Langenscheidta również wymieniały *Ruhegehalt*, nowe nie).

Podsumowując – słowniki kieszonkowe na pewno rzadko bywają doskonałe, bo z jednej strony chcą zawierać jak najwięcej leksyki, z drugiej zajmować jak najmniej miejsca. Stąd przymus ograniczeń w wyborze zarówno samych haseł, jak i podawanych informacji. Słownik Bertelsmanna jest w porównaniu z Langenscheidtem niewątpliwie uboższy pod względem liczby haseł,

rezygnuje częściowo ze słownictwa, po które uczeń gimnazjum, szkoły średniej czy student raczej nie będzie sięgać, choć brakuje w nim również haseł ważnych. Zawarte w słowniku Bertelsmanna różne informacje odnośnie użycia danych słów uważam za wystarczające dla grupy początkujących lub średnio zaawansowanych użytkowników, dodatkowo są one podane w bardzo przejrzystej formie, umożliwiającej szybkie i bezproblemowe dotarcie do poszukiwanych informacji. Także dobór ekwiwalentów wydaje się uwzględniać poziom opanowania języka oraz wiek tej grupy docelowej. Koncepcja zwrócenia uwagi użytkowników na możliwości interferencji oraz elementy krajoznawcze jest niewątpliwie ciekawa, należałoby jednak dopracować kwestię jej realizacji. Myślę, że gdyby słownik Bertelsmanna pojawił się na polskim rynku księgarskim zachęcałabym uczących się języka niemieckiego do korzystania z niego jako pomocy w nauce.

Literatura:

- Danuta Rylec-Kuc (2005) *via mundo Taschenwörterbuch Polnisch (Polnisch-Deutsch, Deutsch-Polnisch)*. Bertelsman Lexikon Institut, Wissen Media Verlag GmbH Gütersloh/München.
- Stanisław Walewski, Urszula Cerska (2005) *Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecki-polski*. Langenscheidt. (grudzień 2006)

Ewa Rysińska¹⁾
Warszawa

My i inni. Jak nas widzą?

W biznesie, a coraz częściej i w codziennych kontaktach, przydaje się umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo środowisku, adaptacji do niego. Nauczyciele języków obcych są tymi, którzy wspomagają uczniów i innych nauczycieli, dzielą się wiedzą na temat różnych kultur. Nawiązują i utrzymują kontakty zagraniczne, organizują szkolne podróże.

Pamiętam ciekawe spostrzeżenia koleżanki anglistki ze Śląska. Byłyśmy razem w Wielkiej Brytanii na kursie dla nauczycieli języka angielskiego. Opowiadała ona, jak ważne jest dla jej uczniów ze szkoły

zawodowej poznanie norm zachowania obowiązujących wśród Brytyjczyków. Zamierzają wyjechać na Wyspy Brytyjskie i tam pracować. Przekazując im w szkole informacje związane z kulturą brytyjską zaczyna od rzeczy najprostszych, oczywistych lokalnie, np. mówi o tym, że trzeba ustawić się w kolejce, gdy zamierza się wejść do autobusu.

My uczymy się o innych, a inni uczą się o nas. W krajach Unii Europejskiej liczba pracujących Polaków jest pokaźna. Cudzoziemcy współpracują z Polakami, chcą więc nas lepiej poznać. Wiedzę czerpią z pobytów w Polsce, z kontaktów

¹⁾ Ewa Rysińska uczy języka angielskiego w Warszawie.

z polskimi pracownikami, turystami, z różnorodnej literatury. W poradnikach dla biznesmenów analizuje się i interpretuje odmienności, przede wszystkim zachowań. Specjalista od wielokulturowości, Robert Gibson w książce na temat komunikowania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk podaje ciekawy przypadek²⁾. Anglik słyszy rozmowę telefoniczną swojej polskiej współpracownicy z jej przełożonym w Polsce. Polka dzwoni, by uzyskać zgodę na przedłużenie pobytu w Anglii. Z tonu i intonacji rozmowy Anglik wnioskuje, że prośba nie będzie spełniona. Myli się. Wszystko poszło pomyślnie. Nasza intonacja w uszach wyspiarza oznajmia zupełnie inne treści niż mógłby się na spodziewać.

Specjalne wskazówki są przekazywane pracującym w biznesie turystycznym. We Francji ministerstwo odpowiedzialne za turystykę publikuje broszury o turystach przyjeżdżających do tego kraju³⁾. Opiswane są cechy charakterystyczne poszczególnych nacji, ich sposób bycia. Chodzi o to, by dzięki poznaniu turystów lepiej ich zrozumieć. Co piszą o Polakach, jak nas widzą? Obraz jest interesujący i bardzo pouczający. Francuzi – sami doceniający dobrą kuchnię – zauważają, że lubimy jeść bardzo duże śniadania, z szynką, jajkami, serami. Zupełnie inaczej niż oni, zjadający – w najlepszym razie – *croissants* lub małe kawałki bagietki z marmoladą z pomarańczy. Pijemy herbatę – podane jest oryginalne polskie słowo *herbata* – w dużych szklankach, jest ona naszym napojem narodowym. Francuzi sprawdzili, że Polacy lubią zupy, ziemniaki, kapustę i kuchnię wiejską, natomiast nie lubią owoców morza, krwawych befsztyków i baraniny. Wszystko prawda. Te ostatnie specjały faktycznie rzadko goszczą na polskich stołach.

Francuzi uważają nas za osoby gościnne, otwarte, i takie..., które sobie radzą. Używa się tutaj bardzo pochlebnego słowa *débrouillards*. Ważne jest dla nas nasze dziedzictwo kulturowe, tradycje narodowe, łączą nas silne więzy z własnym krajem. W oczach Francuzów jesteśmy dobrze wyedukowani, cenimy muzykę, literaturę i sztukę. A nasze wychowanie i zachowanie? Szarmanckie, uprzejme, panowie praktykują całowanie pań w rękę. Nawiasem mówiąc wiele cudzoziemek, które znam,

było zachwyconych tym obyczajem. Żałowały, że w młodszych pokoleniach nieco wychodzi z mody...

I wreszcie nasz język. Cudzoziemcy potrafią rozpoznawać język polski, wiedzą, że szeleści. W wydanej w 2005 roku fascynującej książce, Adam Jacot de Boinod⁴⁾, który analizuje niezwykłe zwroty w językach świata, podaje niewiele słów polskich. Wie jednak, że u nas pszczoły bzyczą, a koty miauczą („*bees make a buzzing sound and cats miaow*”). Ta właściwość języka polskiego może być z powodzeniem wykorzystywana podczas wymiany szkolnej, spotkań nauczycielskich z kolegami z obcych szkół. Cudzoziemcy z zachwytem ucą się naszego: „*W Szczecbrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie...*” Sprawdzone.

Cudzoziemcy wyłapują słowa, które są wspólne dla polszczyzny i innych języków. Język polski nie tylko wchłaniał obce słowa, także je eksportował. W językach istnieją pojęcia wspólne z różnych dziedzin, i nie zawsze wiadomo, kto pierwszy je przyjął. Ciekawe są refleksje Szewacha Weissa w odniesieniu do polskiego i jidisz⁵⁾. Podaje on, że tak było z *cebula*, *kotletem*, *śmietaną*, *barszczem*, *pierogami*. Słowo *fasola* przeniknęło do dialektu Żydów sefardyjskich, przybierając formę *fasulija*. *Balagan* – jest używany we współczesnym hebrajskim i tylko ci, którzy znają polski, kojarzą go z *bałaganem*. Szewach Weiss pisze: „*W restauracji U Szmulika w Tel Awiwie wielu gości zamawia barszcz, pierogi i kotlety...*”. Polskie – a może polsko-żydowskie potrawy – w ich polskim brzmieniu – znane są nie tylko w Izraelu. W Nowym Jorku w każdym supermarkecie można kupić *pierogis*, *borscht*, popularnością cieszy się *polska kielbasa*.

Wpływy językowe, zapożyczenia w tej dziedzinie mogą być przedmiotem rozważań ułatwiających wzajemne poznanie. Uczniowie wciągają się w sporządzanie minisłowników, które są elementem przygotowań do zagranicznych wycieczek. Organizując w szkole spotkania z cudzoziemcami, wymiany uczniowskie, również uczestnicząc w wycieczkach za granicę, mamy okazję przekonać się, jak inni nas oceniają, jak nas widzą. Jednocześnie to my kształtujemy ten obraz. Wiele możemy tu zdziałać my, nauczyciele języków obcych...

(grudzień 2006)

²⁾ Robert Gibson (2002), *Intercultural Business Communication*, Oxford University Press.

³⁾ *Bonjour. Connaître et accueillir les touristes étrangers. Guide pratique professionnel* (1997), Ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et du Tourisme.

⁴⁾ Adam Jacot de Boinod (2005), *The Meaning of Tingo and Other Extraordinary Words from around the World*, Penguin Books.

⁵⁾ Szewach Weiss (2005), *Między nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie.

SPIS TREŚCI

ROCZNIKA 2006

	<u>Numer</u>	<u>Strony</u>
Artykuły wstępne		
Od redakcji	1, 4	3
JĘZYK I KULTURA		
Bawej Izabela – <i>Tautonimy</i> jako przykład różnic między językami w innym sposobie werbalizacji rzeczywistości pozajęzykowej	1	20
Borowski Zygmunt – Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim	3	11
Borowski Zygmunt – Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim	5	10
Borowski Zygmunt – Derywaty czasownikowe odimienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim	6	23
Chłopek Dorota, Semik-Lewandowska Monika – Pojęciowe oddalenie i bliskość języków na przykładzie angielsko-francuskim (wybrane aspekty)	4	5
Czuriejewa Aleksandra, Żuchowska Dorota – Polskie i rosyjskie związki frazeologiczne o proveniencji antycznej	2	3
Derenowski Marek – Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego	3	4
Lesiewicz Anna – Którego języka angielskiego uczyć?	3	3
Mihułka Krystyna – Kultura w nauczaniu języka obcego	1	14
Mizak Marcin – O łamańcach językowych, Arystotelesie i Wittgensteinie	5	3
Polok Krzysztof – O podstawowych zasadach współistnienia form kultury w języku	1	5
Szczepański Marek S., Ślęzak-Tazbir Weronika – Być Polakiem	6	5
Widawska Barbara – Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa	6	19
Wierus Andrzej – Przymiotniki złożone	3	7
PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI		
Bączkowska Anna – Jeszcze o metodzie kognitywno-korpusowej	2	13
Jałowiec-Sawicka Magdalena – Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka	3	15
Jałowiec-Sawicka Magdalena – Subiektywne teorie nauczycieli	4	25
Janowska Iwona – O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych	3	19
Karpińska-Szaj Katarzyna – Znaczenie języka pisanego w rozwijaniu sprawności uczenia się języka obcego – wykorzystanie metod terapeutycznych	3	28
Kowalewski Jerzy – Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym	6	45
Kubiak Bogusław – Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego	1	35
Kubiak Bogusław – Typologia nauczania języka specjalistycznego	2	25
Lipińska Ewa, Seretny Anna – Gdy zaczynamy uczyć języka polskiego jako obcego...	6	28
Łęska Daria – Twórcze pisanie w nauce języków obcych	1	30
Piegiż Wioletta – Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne	4	13
Piegiż Wioletta – Układ glottodydaktyczny jako przedmiot badań glottodydaktyki	5	16
Seretny Anna – Między chęcią i niemożnością – teksty literackie a nauczanie języka obcego	6	38
Turkowska Ewa – O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego	4	21
Turkowska Ewa – Wybór tekstów literackich na lekcję języka obcego	5	25
Turkowska Ewa – Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego	6	56
Wądołowska-Lesner Katarzyna – Czytanie głośne a czytanie ciche	2	30
Wróbel Justyna – Kłębek wełny Ariadny a glottodydaktyka – w leksykalnym labiryncie metod innowacyjno-alternatywnych	1	24
Wróbel Justyna – Czy struktura słownika umysłowego przypomina strukturę słownika leksykograficznego?	5	21
Żylińska Marzena – Nauczyciel jako badacz własnej praktyki, czyli o tym, czego teoretycy nie mogą dać praktykom	5	30

METHODYKA

Adams-Tukiendorf Małgorzata – Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym	1	50
Baumann Katarzyna – Czynniki podmiotowe wpływające na proces uczenia się języka obcego	1	39
Baumann Katarzyna – Kreatywny nauczyciel – jeszcze o interesujących lekcjach	3	42
Burkat Alicja – Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych	3	45
Chłopek Zofia, Dusza Sebastian – Czasowniki ruchu w języku niemieckim i angielskim	2	34
Czerkies Tamara – Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycje)	6	70
Dusza Sebastian – Czas na Perfekt. O nowe implikacje w ćwiczeniu Perfektu	4	31
Grabowska Monika – Ranek, wieczór, dzień i rok w języku francuskim	3	34
Kręząfek Anna – Rozwijanie inteligencji emocjonalnej na lekcji języka obcego	6	67
Lipińska Ewa, Seretny Anna – Techniki rozwijające rozumienie tekstu	4	45
Machniewicz Justyna – Nie bójmy się partykuł	1	60
Markowski Grzegorz – Gry leksykalne w nauczaniu francuskiego języka handlowego	2	53
Mystkowska-Wiertelak Anna – O dynamicznej naturze gramatyki	5	45
Nakonieczna Anna – Minimum fonetyczne w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego	5	40
Pamuła Małgorzata – Rodzic partnerem w edukacji językowej najmłodszych, czyli rola rodzica w budowaniu <i>Europejskiego portfolio językowego dla dzieci</i> (od 3 do 6 lat i od 6 do 10 lat)	5	37
Pawlak Mirosław – Autonomia ucznia a <i>Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów</i>	1	42
Pawlak Mirosław – Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego	4	35
Piegiżk Wioletta – Być albo nie być – o różnicach między łącznikami <i>ser</i> i <i>estar</i> w języku hiszpańskim	2	47
Piegiżk Wioletta – Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym	6	61
Pieńkowska Marzena – Fonetyczne szranki francusko-polskie	2	32
Różańska Anna Małgorzata – Techniki polisensoryczne w nauczaniu języka obcego uczniów z dysleksją rozwojową na szczeblu gimnazjalnym	5	53
Szpotowicz Magdalena – Jak włączać rodziców w naukę języka obcego dzieci?	4	57
Turula Anna – Gramatyka? – Zróbmy to <i>con amore</i>	5	48
Witkowski Dariusz – Używanie języka polskiego na lekcji języka obcego – karcic czy zezwolic w rozsądnych granicach?	6	77
Wysocka Marzena – Zastosowanie metody indukcji Franciszka Bacona w nauczaniu gramatyki języka obcego	4	28
Z PRAC INSTYTUTÓW		
Gębał Przemysław E. – Generacja PLUS	6	88
Indzerowska Stanisława – O programie nauczania języków obcych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy	1	74
Jaroszevska Anna – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część IV – <i>Start Deutsch 2</i>	3	55
Jasińska Agnieszka, Małolepsza Małgorzata – Podręczniki nauczyciela <i>Po Polsku</i> (seria <i>Hurra!!!</i>) jako pomoc w rozwijaniu sprawności	6	106
Jastrzębska Elżbieta – Metoda projektu w edukacji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka francuskiego	1	64
Kancewicz-Sokołowska Krystyna – Nauczyciele języka rosyjskiego o swoich potrzebach doskonalenia zawodowego	2	68
Kieszkowska Katarzyna – O <i>Europejskim portfolio językowym dla dorosłych</i>	1	64
Kowalewski Jerzy – Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego	6	81
Król Agnieszka – Inicjatywa FELS	3	53
Kujawa Barbara – Wczesne nauczanie języków obcych – seminarium w Dębem	2	58
Miodunka Władysław T. – Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwanie i rezultaty	6	117
Pawlak Mirosław – <i>Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów</i> w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie	5	63
Poszytek Paweł, Więckowska Gracjana – <i>European Language Label 2006</i>	4	67
Poszytek Paweł, Więckowska Gracjana – Konkurs indywidualny <i>European Language Label 2006</i>	5	74
Przechodźka Grażyna – Wprowadzanie standardów europejskich w kształceniu językowym młodzieży polskiej ze Wschodu	6	112
Stanulewicz Danuta, Berger Iza – O nauczaniu języka japońskiego – wywiad z Mariko Oishi	1	77
Trzińska Beata – Znów za rok matura... ale jaka?	4	63

	Numer	Strony
Szczęk Joanna, Drejer Jacek – Podnoszenie kwalifikacji przez naukę języków obcych – konieczność czy... ?	2	71
Walkiewicz Beata – Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole	3	49
Zając Jolanta – Refleksyjna praktyka czy refleksja nad praktyką?	2	60
Zarębska Jadwiga – Powszechność nauczania języków obcych w roku 2005/2006	4	73
Zimmermann Małgorzata – Szkoła i zawód nauczyciela w oczach studentów germanistyki odbywających praktyki pedagogiczne	5	79
Z BADAŃ		
Filipkowska Agnieszka – Gwara śląska a tożsamość językowa dzisiejszej młodzieży	6	140
Langhoff Dariusz – Dysonans między tematami poznawczymi wprowadzanymi do nauczania języka obcego a zainteresowaniami i wiedzą ogólną ucznia szkoły średniej	6	134
Polok Krzysztof – Akulturacja a interferencja kulturowa – wnioski z badań	6	123
JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ		
Kubiczek Agnieszka – Koncepcja kohezynnej dydaktyki języków w nauczaniu języków obcych w szkołach Badenii-Wirtembergii	1	79
Rysińska Ewa – Języki obce w Islandii	1	85
KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA		
Bryja Karina – Sposoby wykorzystania Internetu jako alternatywy dla podręcznika	4	82
Ciesielska Aneta, Janosik Anna – Czy Internet może pomóc?	1	88
Czeremuszkin Agata – Lekcja internetowa – <i>Planning a trip to New York</i>	5	81
Dobrowolski Józef – Tutor i student w e-nauczaniu	2	83
Drzewińska Anna – Internetowe kursy języków obcych	3	65
Flak-Rózyc Anna – Wykorzystanie Internetu w nauce języka niemieckiego	4	80
Gesing Elżbieta, Fabian Ewa – Program innowacyjny <i>Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języka rosyjskiego</i>	2	78
Grützmacher Magdalena – Języki obce w Lingu@net Europa	6	159
Karczewska Dorota – Platforma MOODLE	3	61
Król Agnieszka – Polskie szkoły w Internecie	6	155
Leszczyński Konrad – Dwujęzyczność w sieci – język francuski	1	99
Leśniak Janusz – Zastosowanie komputera do indywidualizacji zadań tłumaczeniowych	4	84
Leśniak Janusz – Przykład nauczania zintegrowanego: generator liczb losowych na lekcji języka angielskiego	5	82
Mizak Marcin – To, co nasze i to, co obce	6	152
Mrozek Sebastian – Technologia informacyjna a studia neofilologiczne. Studenckie prace projektowe z wykorzystaniem Internetu	4	87
Solecki Bogusław – Wykorzystanie korpusów językowych na lekcjach języków obcych	5	86
Tomczyk-Jadach Małgorzata – Moja miejscowość w Europie – Bukowice i okolice	6	150
Uściłko Izabela – Hej Mazury...	6	147
Wiśniewska Iwona – Lekcja internetowa – <i>Food</i>	1	87
Żylińska Marzena – Wideokonferencje na lekcjach języka obcego	3	71
(PRZEDSZKOLA,) SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM		
Appel Magdalena – <i>English box</i> – angielski w klasach pierwszych	4	95
Barański Arkadiusz, Nawrot Dorota – „Radio Wecker” – audycja radiowa w niemieckiej wersji językowej	2	94
Bartosz-Przybyło Iwona, Pamuła Małgorzata, Sikora-Banasik Dorota, Bajorek Angela – <i>Portfolio językowe dla dzieci w praktyce szkolnej</i>	1	106
Bloch Małgorzata – O czym „mówią” kwiaty?	2	93
Chrabąszcz Marta – Koncepcja podręcznika kartkowego – o indywidualnej pracy z uczniem	3	85
Czarnik Gabriela – Jak uczyć uczenia się, czyli rozwijanie autonomii ucznia w tradycyjnym („klasowym”) nauczaniu języków obcych	4	101
Czubała Katarzyna – Niemieckie smakołyki na zajęciach koła języków obcych, czyli przez żołądek do serca i umysłu ucznia...	3	90
Czubała Katarzyna, Lewkowicz Piotr – Nauka przez zabawę – projekt lekcji interdyscyplinarnej z języka niemieckiego i wychowania fizycznego	5	111
Czubała Katarzyna – Podróże kształcą – realizownawstwo na zajęciach koła języków obcych	6	178
Daniłowska Dorota – Nauczanie przymków w klasach IV–VI szkoły podstawowej	1	108
Florczak Anna, Skoczylas Karolina – Święta wielkanocne w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce	1	114
Gatnar Ewa – Polskie realizownawstwo w programie wychowawczym Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi	6	180

	Numer	Strony
Gatnar Ewa – Jak uczniowie Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzali Góry Świętokrzyskie i okolice	6	184
Gatnar Ewa – Następną wycieczka szkolna	6	189
Gorzalnik Teresa – Humor i zabawa na lekcji języka niemieckiego	2	89
Jaśkiewicz-Kabzińska Elżbieta – Wykorzystanie czasopism niemieckojęzycznych na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum w klasach kontynuujących	4	99
Kapusta Barbara – <i>English Sketches</i>	1	112
Mazurek Justyna – Zareklamuj swój region!	6	174
Mazurek Justyna – Zamek „Krzyżtopór” (Crossaxe)	6	176
Mozler-Wawrzinek Monika – Jak uczyć się języka obcego?	2	96
Muzyczka Daria – O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – krzyżówki	2	86
Muzyczka Daria – Zabawy komunikacyjne w gimnazjum	3	88
Muzyczka Daria – O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – autorskie gry edukacyjne	5	113
Niziołek Jolanta – Podróże kształcą...	5	101
Pach Anna – <i>A French teacher had lunch on the bench</i> – Wprowadzenie i utrwalenie zapisu głoski [tʃ]	5	102
Paterczyk Paulina – Błędy i ich korekta na lekcjach języka niemieckiego	4	97
Szmidt-Sabat Ewa – Tam są nasze korzenie	6	171
Walewska Aleksandra – Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem	3	79
Wilga Jolanta – Najbliższa sercu Mała Ojczyzna – Jak pokazać uczniom wyjątkowość Warmii	6	166
Wiśniewska Joanna – Jak urozmaicać lekcje w gimnazjum...	5	106
Zazula Maja – Jak bawić się z dzieckiem językiem obcym w domu?	1	102
Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI		
Aleksandrowska Olga – W podróży po Australii i Nowej Zelandii – pomysły na lekcję	3	109
Bałażńska Iwona, Löffler Renata – Twórcy i ich dzieła – projekt językowy	1	134
Baumann Katarzyna – Kreatywny nauczyciel – interesująca lekcja	2	101
Brzezińska Agnieszka – <i>Wien hautnah!</i> – w bibliotece austriackiej lub w szkolnej sali komputerowej	2	128
Czechowicz Maria – Pozytywne strony lekcji korelowanych	2	125
Dryjska Monika – Realizacja – materiały autentyczne w przygotowaniu do matury z języka niemieckiego	5	128
Feja Maria – Lekcja interdyscyplinarna z języka francuskiego i historii	3	123
Fiksa Emauela – Tropami prawidłowości w języku angielskim, czyli o użyteczności przymierza z matematyką	1	124
Gesing Elżbieta – Przysłowia na lekcji języka rosyjskiego	3	99
Gniewek Gabriela – Piosenka polska w tłumaczeniu angielskim	3	98
Grygalewicz Elżbieta – Język angielski w typowo „użytkowych miejscach”	5	138
Grzymkowska Wanda – Polskie realizacje na moich lekcjach języka rosyjskiego	6	213
Kałwa Jolanta – <i>Villard de Lans w Mysłowicach – Sur le traces de la jeune Pologne</i>	6	197
Kiszkiel Aleksandra – Jeden temat – dwie sprawności językowe	1	129
Klemens Krystyna – Экскурсия в Третьяковскую Галерею	4	126
Kordyżon-Andrzejewska Agnieszka – Cykl zajęć z realizacją na lekcjach języka niemieckiego	4	118
Kosowska Joanna – Prawa człowieka a humanistyczne podejście w nauczaniu języka angielskiego	3	93
Kubiak Bogusław – Analiza przekładu strony informacyjnej Izby Gospodarczej „Śląsk” i przykłady jego wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego na kursach biznesowych	6	221
Langhoff Darius – Od biologii do filologii	5	121
Leśniak Janusz – System czas – aspekt już od początku nauki?	4	107
Miś Agnieszka – Co zrobić, by uczniowie szkół średnich chętnie uczyli się gramatyki języka angielskiego?	4	105
Niewada Renata – Wybieramy zawód – podejmujemy pracę	2	121
Paplińska Anna – Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem	4	109
Paszak Danuta – Kształcenie umiejętności pisania krótkich form użytkowych	1	126
Pędzisz Joanna – Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania	2	115
Piątek Agata, Pikuzińska Magdalena – Gazetka szkolna <i>Franco-fans</i> – sposobem na zainteresowanie uczniów językiem francuskim	4	113
Piegiż Wioletta – O francusko-angielskich idiomach	2	106
Pławecka Anna – O indywidualnej pracy z uczniem	5	144
Pobiedzińska Ewa – <i>O navis...</i> – Trzy różne interpretacje pieśni Horacego	3	101
Pobiedzińska Ewa – <i>W stylu Horacego</i> – wiersz Josifa Brodskiego w zadaniu maturalnym. Próba interpretacji	4	134
Raczyńska-Wąsek Magdalena – Zaprzyjaźnij się z „fałszywymi przyjaciółmi”	5	118
Rzeźnik-Konopa Halina – Frankofonia na lekcjach języka francuskiego	3	120

	Numer	Strony
Skrzypczyńska Janina – Pomoce wizualne na lekcjach języka angielskiego	3	115
Szwajgier Halina – Dyskusja na lekcji języka niemieckiego	2	113
Szwajgier Halina – Omawiamy poważne problemy na lekcji języka niemieckiego	3	106
Szwajgier Halina – Lektura i dyskusja – ważny element w nauce języka obcego	4	129
Szwajgier Halina – Matura – refleksje, spostrzeżenia i wskazówki egzaminatora	4	138
Szwajgier Halina – Dyskutujemy na lekcji języka obcego	5	126
Szwajgier Halina – Co Lublin i nasze województwo mogą zaoferować Unii Europejskiej?	6	210
Szymańska Małgorzata – Próba uwrażliwienia językowego	1	122
Tarabuła Agnieszka – Lekcje, które bardzo podobały się moim uczniom	4	116
Tendera Jolanta – Obce – nie takie obce	6	215
Ullmann Katarzyna – <i>Do you believe in UFO?</i> – Czy wierzysz w UFO?	2	110
Werbicka-Żywica Wiesława – <i>Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!...</i> – historia na lektoracie języka niemieckiego	1	142
Witkowski Dariusz – Getting back to the nest.... czyli lekcja języka angielskiego w Gnieźnie	6	206
Włodarczyk-Dudzić Anna – Dydaktyka i wychowanie na lekcjach języka angielskiego – o przemocy we współczesnym świecie inaczej	4	127
Wójcicka Elżbieta – Lekcja z poezją w języku angielskim – Barter	4	132
Wróbel Justyna – Poezja Wisławy Szymborskiej a glottodydaktyka – propozycje ćwiczeń na Walentynkowe Święto Zakochanych	6	200
Zeler Anna Zeler – <i>Non scholae, sed vitae discimus</i>	1	137
Żuchowska Dorota – Mianownictwo anatomiczne: <i>Corpus humanum</i>	4	116
MATERIAŁY PRAKTYCZNE		
Bernacki Bogdan – O Wrocławiu po rosyjsku	6	232
Małgorzata Bloch – Historia Polski na lekcjach języka niemieckiego	6	228
Buda Dorota – <i>Freundschaft</i> – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne	1	145
Hassa Anna – Mambo and his friends	1	147
Hoszman Natalia – <i>A Christmas Carol</i>	5	165
Jaśkiewicz-Kabzińska Elżbieta – <i>Weihnachtstraditionen in Deutschland</i> – wieczór adwentowy	5	162
Jurek-Rech Beata – W świecie pracy – propozycje ćwiczeń	5	151
Kapusta Barbara – Z jakiej on jest bajki?	1	148
Kosierkiewicz-Staniec Monika – Rok 2006 rokiem Wolfganga Amadeusza Mozarta	5	168
Kuczberska-Przybylska Katarzyna – À propos de la correspondance française. Część III: Faisant suite a votre demande ... / correspondance commerciale /	3	137
Maicher Marzena – Prezentacja umiejętności językowych uczniów kształcenia zintegrowanego – przedstawienia na Boże Narodzenie i karnawał	5	161
Mameła Maria – Sentencje łacińskie w krzyżówkach	2	134
Mameła Maria, Markowska Katarzyna – Angielscy pisarze w krzyżówkach – część I	4	145
Mameła Maria, Markowska Katarzyna – Angielscy pisarze w krzyżówkach – część II	5	158
Mizak Marcin – Wypowiedź pisemna i jej zróżnicowanie	2	135
Mizak Marcin – <i>Tongue twisters – Zungenbrecher – virelangues – skorogovorki</i> , czyli jak ćwiczyć wymowę języka obcego przy pomocy łamańców językowych	3	129
Orłowska Nora – <i>Misterioso hallazgo en el mar</i> – Tajemnicze znalezisko w morzu	2	138
Petryszak Marta – <i>Winnie the Witch</i>	4	147
Tendera Jolanta, Kwiatek Elwira – <i>Aschenputtel</i> – językowa przygoda z bajką	4	151
Trzszczkowska Ewa, Książkiewicz Katarzyna – Культурные связи Польши и России	6	237
Uściłko Izabela – Ćwiczenie czyni mistrza	3	133
Widawska Barbara – Polskie kulturoznawstwo na lekcji języka niemieckiego – Przykłady ćwiczeń	6	229
Wróbel Leszek – Detektiv Spatz na tropie: <i>Ende eines Jagdausflugs</i> . Praca z tekstem	3	145
Żuchowska Dorota – O Julianie Tuwimie po łacinie	6	241
KONKURSY, (KWIZY)		
Hassa Anna – Young Masters of English	1	151
Hassa Romuald – English Through Customs and Traditions	4	155
Horak Karolina – Polska: co wiem o swoim kraju	6	248
Kozioł Alicja, Pasierbiewicz Barbara – Międzyszkolny konkurs języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych	2	147
Kurek Joanna – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla gimnazjalistów	2	144
Lipska-Dangréaux Agnieszka, Tazbir Katarzyna – Gastronomia francuska	1	157
Mizak Marcin – Polska i jej historia. Materiały praktyczne	6	251
Sarzała Jarosław – Konkurs gramatyczno-leksykalny dla uczniów klas piątych szkoły podstawowej	1	154

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY

Zając Jolanta – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część II	1	159
CZYTELNICY PISZĄ		
Dobija Ewa – Lekcja otwarta języka niemieckiego	3	150
Dryjska Monika – <i>Wieczór Mozartowski</i> – Zajęcia przygotowane i przeprowadzone metodą projektu	4	166
Dziwińska Grażyna – Moja podróż po Europie – realizacja projektów realizacyjnych	4	163
Gaca Jolanta – Język obcy – niezbędny młodemu Europejczykowi	2	152
Grzymkowska Wanda – Ankieta – <i>Nauczyciel w oczach ucznia</i>	5	180
Horak Karolina – <i>Kasia zawsze maluje paznokcie na zielono</i> , czyli o potrzebie personalizacji	5	179
Horak Karolina – <i>Ty mi tu nie świruj...</i> – Slang młodzieżowy: język obcy?	6	257
Iwankiewicz Małgorzata, Witwicka Alicja – Nie tylko matura	5	172
Jaworowska Anna – Jak rozwijam sprawność mówienia w nauczycielskim kolegium językowym	3	157
Kaleta-Kuzińska Magdalena – Kilka uwag o koncentracji	4	170
Kazimierska Elżbieta – Atrakcyjność projektów w nauczaniu języków obcych	3	151
Kreżalek Anna, Biedrzyński Dawid – Polacy nie gęsi...	6	255
Krotoszyńska Monika – Dialekty w Niemczech	5	174
Langhoff Darius – Znaczenie wartości dramatycznej ilustracji i nagrań towarzyszących podręcznikowi do nauki języka angielskiego	2	164
Leśniak Janusz – Kilka refleksji o wykorzystaniu elementów technicznego języka angielskiego w średnich szkołach technicznych	3	154
Leśniak Janusz – Dysgrafia i dysortografia na lekcji języków obcych. Uwagi praktyczne	5	177
Malciak Małgorzata – <i>Let's build bridges</i> – Budujmy mosty w jednoczącej się Europie	2	155
Margielewska Joanna – Jak zaczęliśmy realizować projekt międzynarodowy...	3	165
Mihułka Krystyna – Jak nas widzą? Jak o nas piszą nasi zachodni sąsiedzi?	6	258
Niewada Renata – Dlaczego indywidualna praca z uczniem jest tak ważna	4	162
Nosek-Owczarek Maryla – Techniki i etapy pracy z tekstem literackim	2	158
Sarzała Jarosław – Kilka uwag o praktykach studenckich	2	170
Szmidt-Sabat Ewa – Przeżyjmy to razem z projektem <i>Das Bild der Anderen</i> i programem <i>Młodzież</i>	3	152
Stelmach Małgorzata – Przydatne dla nauczycieli	3	163
Szymańska Małgorzata – Mea culpa	2	168
Uściłko Izabela – <i>Szot</i> – mazurski taniec regionalny na lekcjach języków obcych	6	254
Wysocka Marzena – Sposób na przyzwyczajenia językowe	2	162
Wysocka Marzena – Zrobić dobre wrażenie	3	160
Zalasińska-Curyło Urszula – Język niemiecki i telewizja	5	171
Mihułka Krystyna – Jak nas widzą? Jak o nas piszą nasi zachodni sąsiedzi?	6	258
SPRAWOZDANIA		
Bałażńska Iwona – Obopólne korzyści edukacyjne wynikające ze współpracy szkoły średniej z wyższą uczelnią	4	174
Bednarska Zuzanna – Niezapomniane spotkanie w Raciborzu	3	206
Bloch Małgorzata – Jak uczciliśmy <i>Rok Polsko-Niemiecki</i> w naszej szkole?	6	268
Brylika Agata – I Przegląd Małych Form Teatralnych – Języki Obce 2005	2	173
Czubała Katarzyna – Konkurs <i>Rosja daleka i bliska</i>	2	165
Daniłowicz Barbara – Europejski dzień wiosny w CeKiRON	4	172
Dłużniewski Stanisław – Sprawozdanie z wizyty studyjnej w Hanau	1	178
Figińska Bożena – Sprawozdanie z Seminarium Rady Europy	1	176
Grzymkowska Wanda – Będąc w Moskwie miałam szczęście...	3	178
Hassa Anna – II Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej	1	169
Karwasz Małgorzata – E-learning: total e-quality	4	177
Kijewska Joanna – Konferencja Stowarzyszenia <i>The European Schools Project</i>	5	184
Klemens Krystyna – Forum języka rosyjskiego – <i>Znajdujemy wspólny język</i>	5	190
Korczyńska Małgorzata – Śpiewają Okudżawę!	3	173
Kostka Barbara – Projekt etwinning – motywacją do nauki języków obcych	1	174
Koszela Romana – Cudze chwalicie, Łęczzoka nie znać	6	269
Krzyśko Dorota, Przerwa Magdalena – Jak zorganizować projekt edukacyjny Socrates–Comenius w szkole gimnazjalnej	2	176
Laskowski Paweł – Przebieg spotkania wieńczącego realizację przedsięwzięcia <i>Fußball zu Gast bei Freunden</i>	4	176

	Numer	Strony
Löffler Renata, Spólnicka Barbara – Spotkanie nauczycieli liceum i nauczycieli szkół gimnazjalnych	4	173
Łozińska-Zięborak Bernadetta – Projekt europejski – Praca metodą projektów w szkole technicznej	2	178
Marczak Alina – Stypendium hospitacyjne	5	188
Modrzycka Irina, Frankiewicz Iwona – Turniej języka niemieckiego dla studentów – aspekt interkulturowy	3	174
Mystkowska-Wiertelak Anna – Czy entuzjazm może być zaraźliwy, czyli kilka uwag kilka o przebiegu II pilotażu <i>Europejskiego portfolio językowego</i> dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów	1	171
Rysińska Ewa – Wielojęzyczność w Europie i w Afryce – o warsztach w Grazu	1	179
Rysińska Ewa – Kultura szkocka w Edynburgu	3	180
Rysińska Ewa – <i>Concepts and Visions of Europe</i> – seminarium w Bonn	5	187
Rysińska Ewa – Seminarium w Wannsee	6	271
Szmidt-Sabat Ewa – Refleksje po seminarium <i>Divertimento in DaF-Dur</i>	6	270
Śniadecka Alicja – Międzykulturowe Spotkanie Młodzieży – „ <i>querbeet</i> ”	5	183
Wilga Jolanta, Afanasjew Anna, Krawcewicz Katarzyna – <i>Das Wochenende mit Deutsch</i> – Weekend z językiem niemieckim	3	168
Wilk Małgorzata – Kursy językowe Pilgrims	4	178
Wiśniewska Joanna – Seminarium kontaktowe w Stratford-upon-Avon	1	175
Włodarczyk-Dudzić Anna – Międzynarodowe projekty eTwinning kolejną propozycją realizowania ścieżki europejskiej w szkole	5	182
Wojciech Edyta – <i>I Forum frankofońskie</i> w Pszczynie	1	173
(OMÓWIENIA I) RECENZJE		
Bożena Banach – Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego	2	191
Bożena Banach – Angielski. Trening błyskawiczny	3	190
Bawej Izabela – Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia – to proste	2	189
Dłużniewski Stanisław – Materiały pomocnicze do nauki języka niemieckiego wydawnictwa Eremis	1	190
Gębal Przemysław E. – Tworzenie podstaw nauczania języka polskiego jako obcego. W kierunku metodyki nauczania języka polskiego jako obcego	6	278
Jóźwiak Jolanta – Zarys translatoryki	5	194
Jurek Anna – Profesor Roman Pleniewicz o nauczaniu języków obcych	6	273
Kubiczek Agnieszka – Nowy słownik Bertelsmanna <i>Polnisch</i> jako pomoc dydaktyczna w nauce języka niemieckiego? – Odpowiedź z Langenscheidtem w tle	6	284
Kucharczyk Radosław – Europejska polityka językowa	5	197
Kusiak Monika – Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących – grupy przedszkolne	1	182
Kusiak Monika – <i>Blockbuster 2 i 3</i>	4	189
Kusiak Monika – <i>Upstream Beginner i Upstream Elementary</i>	5	192
Lisiecka-Czop Magdalena – Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski	1	185
Nietrzebka Maciej – <i>Punkt</i> – nowy podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkole podstawowej – analiza i ocena	3	185
Rysińska Ewa – Kontynuacja tradycji, czyli dlaczego lubię słownik Longmana	3	191
Rysińska Ewa – My i inni. Jak nas widzą?	6	288
Sobkowiak Paweł – <i>New English File Pre-intermediate</i>	1	186
Sobkowiak Paweł – <i>Stardust 1</i>	2	184
Sobkowiak Paweł – <i>Hurray! 1</i>	3	182
Sobkowiak Paweł – <i>Bugs 1</i> – podręcznik dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej	4	180
Sobkowiak Paweł – <i>New English Zone</i> – podręczniki dla klas IV – VI szkoły podstawowej	4	184
Stalmaszczyk Piotr – <i>A Student's Introduction to English Grammar</i>	2	188
Wądołowska-Lesner Katarzyna – <i>Россия сегодня</i>	3	188
Wądołowska-Lesner Katarzyna – <i>Ступени 1</i> – podręcznik do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej – analiza i ocena	4	188
SPIS TREŚCI ROCZNIKA	6	290

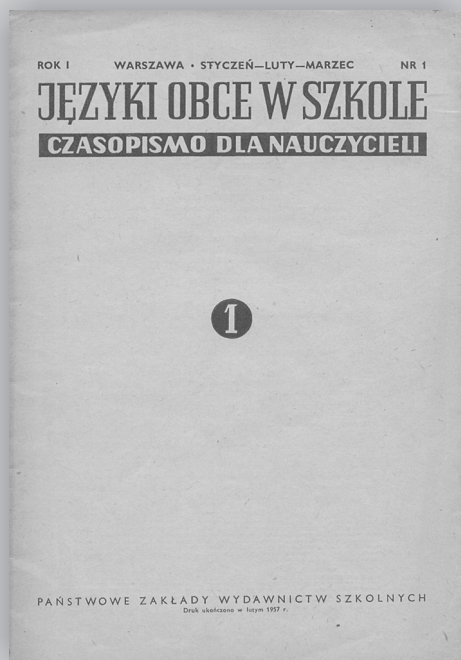
Zapraszamy na nasze strony internetowe
www.codn.edu.pl

Są na nich:

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

Języki Obce w Szkole

czasopismo z tradycjami



Rok I Warszawa • Styczeń — luty — marzec Nr 1
1957 r.



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, E-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28. 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 345 37 41, faks 621 48 00, 622 33 46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura,

Skład, druk i oprawa: **orthodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

NUMERY SPECJALNE

CZASOPISMA

"JEZYKI OBCE W SZKOLE"

