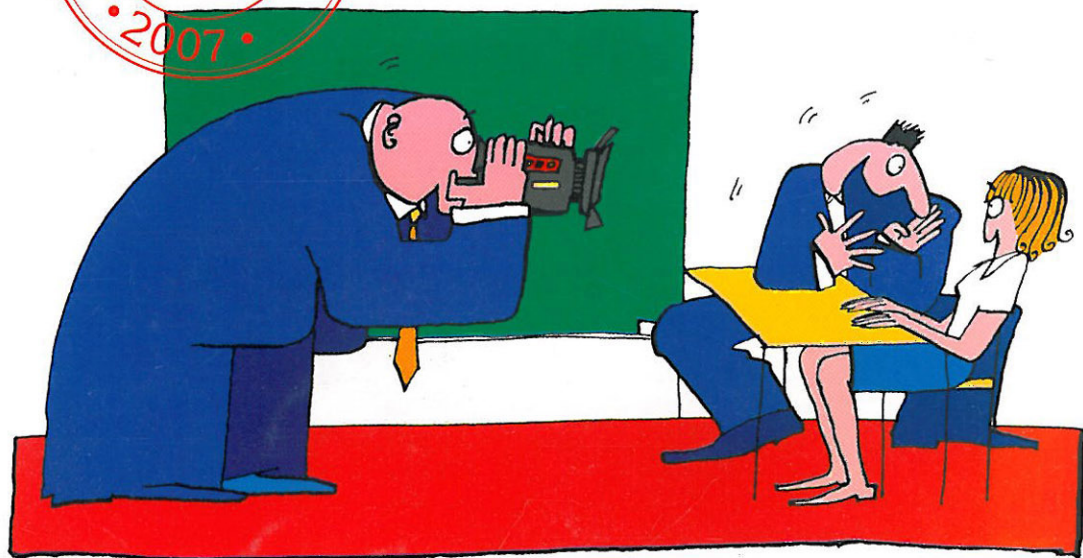


Języki Obce w Szkole

*Mają już
50 lat!*



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) • O polskim i Polsce (6/2006) 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 2007	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Numery 2006	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Numery 2005	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Cena każdego – numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- | | |
|---|--------------------------------|
| • Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) | 10 zł <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) | 20 zł <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) | 18 zł <input type="checkbox"/> |
| • My w Europie (2003 r.) | 20 zł <input type="checkbox"/> |
| • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) | 20 zł <input type="checkbox"/> |
| • O ocenianiu (2005 r.) | 20 zł <input type="checkbox"/> |
| • O polskim i Polsce (2006 r.) | 20 zł <input type="checkbox"/> |

Prenumerata 2007

II półrocze – numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 20 września 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 przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.
Prenumerata: tel./faks (04822) 345-37-92

Spis treści

JĘZYK, KULTURA, HISTORIA

- Dorota Chłopek** – *Siedzieć przy komputerze a Siedzieć przed telewizorem* – konceptualizacja odpowiadających wyrażen w języku angielskim 3
- Zygmunt Borowski** – Derywaty przymiotnikowe sufiksalne w języku niemieckim i polskim 13

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Ewa Dźwierzynska** – Powtarzanie leksyki jako czynnik zapewniający trwałość jej zapamiętywania 20
- Anna Jurek** – Patomechanizmy dysleksji 23

METODYKA

- Agata Hofman** – Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym 46
- Tamara Czerkies** – Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach języka polskiego jako obcego, czyli rzecz wyobraźni 52
- Paweł Scheffler** – Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych 58

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Magdalena Szpotowicz** – Wczesnoszkolna nauka języka w Europie 63
- Jerzy Kowalewski** – Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji” 67
- Barbara Głowacka** – Poza dostarczone informacje 79
- Barbara Kujawa** – Konferencja *curriculum Linguae 2007* – nauczanie języków obcych w Europie 90

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Ewa Martynkien** – Cinematic, czyli edukacja przez filmowanie 92
- Monika Dryjska** – *The best of Österreich* – praca z Internetem 95
- Marlena Falkowska** – *MuStLearnIT* 102
- Józef Dobrowolski** – Lingwodydaktyka komputerowa 106

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Magdalena Appel** – Uczymy się nazw zwierząt 110
- Sylvia Krause** – Scenariusz warsztatów dla rodziców uczniów klas I „Jak pomóc dziecku w nauce języka angielskiego?” 112
- Bronisława Niespor** – Zajęcia językowe jako alternatywa nudnego popołudnia 115
- Nina Markiewicz** – Łyk historii na lekcji języka niemieckiego 118
- Ewa Gatnar** – Wyjazd do Londynu 120

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Janina Skrzypczyńska** – Ćwiczenia typu *storytelling* w nauczaniu języka angielskiego 127
- Karolina Ekes** – Skorelowana lekcja o śniegu w Biblii 130
- Halina Szwajgier** – Lekcja języka obcego – lekcja nauki tolerancji i dobrego zachowania 133
- Urszula Zalaśńska-Curyło** – Praca z tekstem literackim *Der seltsame Tausch* Michaela Ende 136
- Dariusz Laskowski** – O pewnym sposobie pracy z tekstem angielskim 140
- Dariusz Langhoff** – Interakcja między językami, interakcja między lektorami 141

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Ewa Gatnar – Test kompetencyjny rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego dla kandydatów do klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym – język angielski 149

Elwira Kwiatek, Tomasz Koziołek – *Die Deutschen bei Polen zu Gast* – Niemcy w gościnie u Polaków 155

Dorota Kwiatkowska – Do you remember the words? 157

KONKURSY

Elżbieta Matejko, Dorota Buda – Konkurs języka niemieckiego dla uczniów szkoły podstawowej 160

Ewelina Dąbrowska – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej 163

CZYTELNICY PISZĄ

Jarosław Sarzała – Pokonywanie trudności dużych i małych 166

Elżbieta Mazur-Zagórska – Dysleksja a nauczanie języka rosyjskiego 169

Małgorzata Burzyńska – Nauczanie języka angielskiego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 171

Dominika Goltz – Mnemotechniki 172

Ewa Szawan – Teatr jako nowoczesna i kreatywna metoda nauczania języka niemieckiego 174

SPRAWOZDANIA

Elwira Kwiatek – O tym, jak germanista z polonistą współpracować potrafią 177

Ewelina Dąbrowska – I Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej 178

Marzenna Michalec – Kwiecień z Szekspirem 180

Ewa Gatnar – O teście kompetencji językowych 182

Magdalena Szpotowicz – Refleksje pokonferencyjne 183

Ewa Rysińska – Z Socratesem w Lukanii 185

RECENZJE

Monika Wąsowska-Polak – *Domino* 188

Paweł Sobkowiak – *Fairyland 3* 190

Magdalena Roda – *Karty Very Easy* 194

Łukasz Karpiński, Stanisław Szadyko – *English for Promotion* 195

Krystyna Mihulka – Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela 198

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli



ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr hab. Jolanta Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, prof. dr hab. Mikołaj Timoszek – 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, 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.

Okładka i ilustracje: Maja Chmura

Skład: Renata Swianiewicz

Druk i oprawa: **orthodruk**, ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Nakład 2300



Dorota Chłopek¹⁾
Bielsko-Biała

Siedzieć przy komputerze a Siedzieć przed telewizorem – konceptualizacja odpowiadających wyrażen w języku angielskim

Partykuły przestrzenne w języku angielskim²⁾ sprawiają uczącym się tego języka w polskich szkołach dużo trudności. Oprócz osadzonych w języku zwrotów, które mieszczą partykuły przestrzenne, istnieją sceny przestrzenne, w których określona partykuła występuje w znaczeniu powiązanym z proto-sceną. Proto-scena jest to scena, jaka jest najczęściej wizualizowana w związku z przestrzennym znaczeniem danej partykuły. A. Tyler i V. Evans określają ją jako wyidealizowaną mentalną reprezentację wielu powtarzających się scen przestrzennych, związanych z poszczególną partykułą przestrzenną³⁾.

W tym artykule zajmuję się wyrażeniami odnoszącymi się do scen przestrzennych, jakie uczestniczą w naszym codziennym życiu. Występujące w nich angielskie partykuły przestrzenne często utrudniają przekazanie zamierzonego sensu zdania. Są błędnie używane ze względu na niezwracanie uwagi na pewną systematyczność, jaka uczestniczy w kontekście z określoną partykułą przestrzenną.

Analizuję dwie sceny:

- ▶ scenę, w której *trajektor*⁴⁾ (ruchomy uczestnik sceny przestrzennej) znajduje się przy komputerze (*landmark*),
- ▶ scenę, w której *trajektor* siedzi przed telewizorem.

Chociaż w roli *trajektora* został głównie obsadzony człowiek, w relacji z komputerem oraz telewizorem może być także np. oprogramowanie i urządzenie – w stosunku do komputera oraz mebel lub akcesoria – w relacji z telewizorem. Mimo, iż monitor komputera wraz ze swym ekranem fizycznie i optycznie łądząco przypomina odbornik telewizyjny, konstrukcja sceny przestrzennej w obydwu przypadkach jest inna. Choć scena posiada wspólne elementy, które kodują te same partykuły przestrzenne, istnieją partykuły, których nie można zastosować w obydwu scenach. W artykule koncentruję się na podobieństwach i na różnicach.

W części pierwszej przedstawiam sceny przestrzenne związane z komputerem. Na podsta-

¹⁾ Dr Dorota Chłopek jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ Zamiast wyrazu *przyimek* (*preposition*) wybieram wyrażenie *partykuła przestrzenna* (*spatial particle*). W języku angielskim ta sama forma, np. *off* może być przyimkiem uzależnionym od następującego po niej rzeczownika lub partykułą występującą po czasowniku, może być tzw. *adprep* – czyli formą łączoną w tym samym wyrażeniu zarówno z rzeczownikiem, jak i czasownikiem oraz postpozycją (zamiast przed rzeczownikiem występuje po nim).

³⁾ Por. A. Tyler, V. Evans (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge University Press, s. 52.

⁴⁾ Terminy: *Trajektor* (*Trajector*) i *Landmark* wprowadził R. Langacker w: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*, California: Stanford University Press, 1987.

wie cytatów z wyszukiwarki Google ukazują, jaki wpływ na sens zdania mają partykuły przestrzenne. W punkcie pierwszym i drugim tej części uwaga jest skupiona na fizycznej współpracy trajektora, jakim jest człowiek, z *landmarkiem*. Współpracę tę koduje kilka partykuł przestrzennych o różnej frekwencji występowania. W punkcie pierwszym mówię o partykule o największej frekwencji występowania w bazie danych wyszukiwarki Google. W punkcie drugim o formach kodujących sceny podobne do poprzedniej. W punkcie trzecim umieszczam partykułę przestrzenną *on*, która koduje kontakt:

- ▶ umysłowy użytkownika z komputerem,
- ▶ oprogramowania z komputerem,
- ▶ wspieranie trajektora (np. kamery do komputera) przez komputer.

W punkcie czwartym z czasownikiem *sit* występuje forma kodująca zawieranie się – *in*. W scenie w punkcie piątym przy jednym komputerze siedzi wiele osób wpatrzonych w monitor. Scena ta jest odpowiednikiem podobnej, w której kilka osób siedzi przed telewizorem.

W części drugiej przedstawiam sceny, w których trajektor (człowiek i sprzęt) siedzi przed telewizorem (człowiek) lub jest na telewizorze (sprzęt). Część ta jest zbudowana z czterech punktów. W punktach pierwszym i drugim, tak jak w części pierwszej, przed telewizorem siedzi człowiek. Scenę tę kodują różne partykuły przestrzenne i wyrażenie przyimkowe. Największą frekwencję występowania w tej scenie posiadają formy *in front of* oraz *before*. W punkcie trzecim mieści się scena przestrzenna, w której na telewizorze znajdują się urządzenia lub akcesoria. Punkt czwarty zawiera niekanoniczne (nietypowe dla danej sytuacji) ustawienie trajektora, którym jest człowiek, w stosunku do telewizora.

Celem artykułu jest pomoc uczącym się języka angielskiego w konceptualizowaniu scen przestrzennych wyrażonych w tym języku, scen, w których często można użyć kilku partykuł przestrzennych. Jednakże, należy zauważyć, iż każda z nich inaczej wpływa na sens wypowiedzi. Przedstawiam dwa *landmarki*: komputer i telewizor. W scenach zmienia się trajektor: człowiek, oprogramowanie,

urządzenie, mebel, akcesoria domowe. Choć pozornie komputer i telewizor mogłyby być zaliczone do tej samej kategorii: monitor z ekranem, na którym pojawia się obraz, wiedza o świecie, np. o technologii i urządzeniach pomaga w konceptualizacji pojęć: komputer i telewizor. Pomaga je od siebie oddzielić.

Siedzieć przy komputerze – odpowiadające wyrażenia w języku angielskim

Wyrażenia w języku angielskim odpowiadające polskiemu *siedzieć przy komputerze*, zawierają kilka różnych partykuł przestrzennych, posiadają odpowiednio inny sens. Choć *landmark*, jakim jest komputer, w każdym wyrażeniu jest ten sam, różny jest trajektor. Zatem inaczej jest wizualizowana każda scena przestrzenna.

Analizując bazy danych w języku angielskim wyszukiwarki Google, wyodrębniłam sześć partykuł przestrzennych oraz jedno złożone wyrażenie przyimkowe w kontekście związanym ze sceną *siedzenia przy komputerze*.

I. *Sit at* the computer – partykuła przestrzenna *at* w zwrocie odpowiadającym *siedzieć przy komputerze*

Partykuła przestrzenna *at* posiada w bazie danych wyszukiwarki Google największą frekwencję występowania w wyrażeniu *sit + partykuła + the computer*. Zapewne powodem tego zjawiska jest fakt, iż czasownik *siedzieć* użyty w stosunku do człowieka kojarzy się z siedzącym ciałem człowieka. Odbiorca informacji wizualizuje siedzącego człowieka, przed którym znajduje się monitor komputera.

J. Yates podaje dziesięć znaczeń leksemu *at*⁵⁾. W jednostce z numerem pięć *at* oznacza zajęty używaniem czegoś; pracujący (***busy using something; working***): *I have been at the computer all day.* (Cały dzień jestem przy komputerze).

⁵⁾ Por. J. Yates (1999). *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron's Educational Series, Inc., s. 20-23.

J. Yates prezentuje listę rzeczowników, które zwykle występują po formie *at*: *cash register* – kasa w sklepie, *computer*, *fax machine*, *ironing board* – deska do prasowania, *sewing machine* – maszyna do szycia, *stove* – kuchenka, (*steering*) *wheel* – kierownica⁶⁾. Według K. R. Coventry i S. C. Garroda między *trajektorem* i *landmarkiem* powinna występować czytelna interakcja, współpraca. Wtedy użytkownik zdecyduje się na wybranie *at* zamiast *near* lub *beside*⁷⁾. Współpraca zachodzi między użytkownikiem i np. maszyną do szycia, także między użytkownikiem i każdym przedmiotem wymienionym przez J. Yates. Jednym z nich jest komputer.

W każdym zwrocie *be at the computer* – być przy komputerze, *work at the computer* – pracować przy komputerze oraz *sit at the computer* – siedzieć przy komputerze, leksem *at* koduje interakcję ciała ludzkiego z komputerem. Uwaga jest zwrócona na pozycję, ułożenie ludzkiego ciała, na dolegliwości związane z niewygodnym krzesłem, przekrzywieniem lub nadmiernym wychyleniem do przodu. Oto przykładowe zdania, na podstawie których można dojść do takiego samego spostrzeżenia:

1. How to **sit at a computer**: useful advice from Mark Dohrmann and Partners. STEP 1: Your Chair. Push your hips as far back as they can go in the chair⁸⁾. ... (Jak siedzieć przy komputerze: użyteczne rady Marka Dohrmanna i spółki. KROK 1: Twoje krzesło. Wepchnij biodra tak daleko, jak to możliwe w oparciu krzesła...).

2. When you use a properly set-up workstation, you can **sit at the computer** in a natural (neutral), relaxed position that may help reduce your risk of⁹⁾. ... (Jeśli korzystasz z poprawnie ustawionego stanowiska pracy, możesz siedzieć przy komputerze w naturalnej (neutralnej), zrelaksowanej pozycji, co prawdopodobnie pomoże zmniejszyć niebezpieczeństwo...).

3. Ergonomics expert Mark Dohrmann posts instructions on the most comfortable and safe way to **sit at**

a computer, from correct posture to feet and keyboard¹⁰⁾. ... (Ekspert ergonomii Mark Dohrmann przedstawia instrukcję, jak najwygodniej i najbezpieczniej siedzieć przy komputerze, od właściwej postawy do stóp i klawiatury...).

4. A very different kind of tip today, we're going to show you how to **sit at your computer** and keep proper posture! Oh, the health benefits!¹¹⁾. ... (Dzisiaj zupełnie inny rodzaj wskazówek, zamierzamy wam pokazać, jak siedzieć przy komputerze i utrzymywać właściwą postawę! Oj, korzyści zdrowotne!...).

Przykłady można mnożyć. W każdej scenie przestrzennej z partykułą przestrzenną *at*, w której użytkownik siedzi przy komputerze, *at* koduje interakcję *trajektora* (ciała ludzkiego) z *landmarkiem* (komputerem).

II. Sceny siedzieć przy komputerze z: *in front of*, *before*, *by*, *beside* (the computer)

Podobny sens do wyrażenia *sit at the computer* posiadają wyrażenia *sit in front of the computer*, *sit before the computer*, *sit by the computer* oraz *sit beside the computer*. Jednak w konceptualizacji każdej z tych scen występują pewne różnice. Wiązą się one z proto-sceną.

II.1. *Sit in front of the computer*

W proto-scenie dla *in front of* TR (*trajektor*) jest umieszczony z przodu LM (*landmarka*), który jest ukierunkowany na TR¹²⁾. J. Yates przedstawia *in front of* w dwóch znaczeniach. Pierwsze z nich, zgodnie z proto-sceną, jest przestrzenne. Zgodnie z nim połączenie trzech wyrazów o funkcji przyimka oznacza umieszczony przed (*before*) lub skierowany na coś (*facing something*): *There is a van in front of their house* (Przed ich domem jest bagażówka). Znaczenie drugie jest nieprzestrzenne. To znacze-

⁶⁾ Por. Ibidem, s. 21.

⁷⁾ Por. K. R. Coventry, S. C. Garrod (2004), *Saying, Seeing and Acting. The Psychological Semantics of Spatial Prepositions*, East Sussex, Hove: Psychology Press, s. 119-120.

⁸⁾ Por. [URL: http://www.ergonomics.com.au/pages/400_useful_info/420_how_to_sit.htm]. Ten cytat oraz wszystkie cytaty po nim następujące były dostępne w wyszukiwarce Google w styczniu 2007 r. Przytoczone w przypisach adresy internetowe towarzyszą cytatom w bazie danych wyszukiwarki Google. Tłumaczenie wszystkich cytatów na język polski: D. Ch.

⁹⁾ Por. [URL: http://www_orthoinfo.aaos.org/fact/thr_report.cfm?Thread_ID=323&topcategory=Women]

¹⁰⁾ Por. [URL: <http://www.lifehacker.com/software/tag/how-to-sit-at-a-computer-101980.php>].

¹¹⁾ Por. [URL: <http://www.tipmonkies.com/2005/05/14/how-to-sit-at-your-computer/>].

¹²⁾ Por. A. Tyler, V. Evans. Ibidem, s. 158.

nie temporalne: *She has a lot of problems in front of her*¹³⁾ (Ona ma przed sobą wiele problemów).

W proto-scenie *in front of* jest wyrażeniem lokacyjnym. Według K. R. Coventry i S. C. Garroda *in front of* zawiera wiedzę o prawdopodobieństwie tego, iż przedmioty umieszczone (*located objects*) oraz przedmioty odniesienia (*reference objects*) są w stanie z sobą współpracować. Zatem zdanie *The soccer player is in front of goal* (Piłkarz jest przed bramką) wskazuje, że piłkarz jest w stanie zdobyć gola. Leksem *at* jest formą oznaczającą bliskość (*proximity term*) i koduje informację podobną do informacji kodowanej przez *in front of*¹⁴⁾. Jednakże w przypadku *at* istnieje pewność, nie prawdopodobieństwo zachodzącej interakcji. K. R. Coventry i S. C. Garrod prezentując zdanie: *The archer is at the target*, komentują, że jeśli łucznik wypuści strzałę, konsekwencją będzie trafienie w cel¹⁵⁾. K. R. Coventry i S. C. Garrod zaliczają *in front of* do terminów rzutowych (ang. *projective terms*). Terminy te są używane, gdy przedmioty posiadają nieodłączny (ang. *intrinsic*) przód i tył¹⁶⁾.

W scenie, w której użytkownik siedzi przy komputerze, *in front of* przedstawia go przed komputerem. Uwaga także (choć nie zawsze) jest skupiona na współpracy, np. na fizycznych dolegliwościach lub rozmowie za pośrednictwem komputera:

5. 10 easy stretches for people who **sit at a computer**.... If you **sit in front of a computer** all day, you're setting yourself up for musculoskeletal imbalances...¹⁷⁾ (10 prostych sposobów na wyprostowanie się dla ludzi, którzy siedzą przy komputerze.... Jeśli siedzisz przy komputerze cały dzień, narażasz się na mięśniowo-szkieletowy brak równowagi...).

6. Do I have to **sit in front of the computer** all the time? As the course is DVD-based, much of the learning appears on screen. However, we've included a number¹⁸⁾... (Czy przez cały czas muszę siedzieć przy komputerze? Skoro jest

to kurs na DVD, większość treści ukazuje się na ekranie. Niemniej jednak włączyliśmy pewną ilość...).

7. Personally no one wants to **sit in front of a computer** to talk!¹⁹⁾ (Osobiście nikt nie chce siedzieć przy komputerze, by rozmawiać!).

W zdaniu 5. występują dwa wyrażenia *sit at a computer* oraz *sit in front of a computer*. Obydwa kodują współpracę człowieka z komputerem. Zdanie 6. oraz 7. nie skupiają się na postawie użytkownika komputera. W przykładzie 6. uwaga jest zwrócona na zajmowane miejsce, np. człowiek ucząc się w tym przypadku siedzi przed komputerem. W zdaniu 7. występuje interakcja człowieka z komputerem, który pośredniczy w rozmowie. Podobne znaczenie do znaczenia *in front of* w przykładzie 6. posiada *before*.

II.2. *Sit before the computer*

W rozprawie S. Lindstromberga²⁰⁾ *before* występuje w kontraście z *in front of*. Stwierdza on, iż *before* jest czasem używane w znaczeniu *in front of*, aby podkreślić, że przedmiot (*subject*), który w tej scenie jest zawsze istotą ludzką, jest mniej ważny lub mniejszy aniżeli *landmark*: *He trembled as he stood before the Queen*²¹⁾ (Drżał, gdy stał przed królową), *You must appear before the court*²²⁾. (Musisz stanąć przed sądem). Gdyby w zdaniach tych zamiast *before* zastosować wyrażenie *in front of*, wtedy byłaby zmniejszona sugestia, iż *landmark* wzbudza respekt²³⁾.

Jednakże w obydwu proto-scenach, w scenie z *in front of* oraz w scenie z *before*, *landmark* jest ukierunkowany na trajektora a trajektor jest skierowany w stronę *landmarka*. W realnym świecie w scenie, w której jest obecne wyrażenie *in front of* a trajektorem jest istota ludzka, może zaistnieć sytuacja, że TR będzie odwrócony od LM. Badacze podają sześć znaczeń dla *before*²⁴⁾.

¹³⁾ Por. J. Yates. Ibidem, s. 68.

¹⁴⁾ Por. K. R. Coventry, S. C. Garrod. Ibidem, s. 59.

¹⁵⁾ Por. Ibidem.

¹⁶⁾ Por. Ibidem, s. 153.

¹⁷⁾ Por. [URL: <http://www.energyfirst.com/site/newsletter/05-23-06-Computer-Stretches.html>] .

¹⁸⁾ Por. [URL: <http://www.great2run.org/faqs/articles/14>].

¹⁹⁾ Por. [URL: http://www.share.skype.com/sites/en/2005/09/ipevo_sold_their_initial_usb_p.html].

²⁰⁾ Por. S. Lindstromberg (1997), *English Prepositions Explained*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/New York 1997, s. 110.

²¹⁾ Por. Ibidem. W rozprawie S. Lindstromberga zdanie posiada nr (15). Kursywą jest napisana tylko forma *before*.

²²⁾ Por. Ibidem. W rozprawie S. Lindstromberga zdanie posiada nr (16). Kursywą jest napisana tylko forma *before*.

²³⁾ Por. Ibidem.

²⁴⁾ Por. A. Tyler, V. Evans. Ibidem, s. 164-165.

W scenie w przykładzie 8., w którym TR (mały użytkownik komputera) siedzi przed LM (komputerem) można zaobserwować dominację LM nad TR:

8. Should a five-year-old be allowed to **sit before a computer** for hours on end? We decided to get some expert advice and helpful guidelines for parents to...²⁵⁾ (Czy powinno się pozwalać pięcioletkowi siedzieć bez końca przy komputerze? Zdecydowaliśmy zasięgnąć fachowych rad i pomocnych wskazówek dla rodziców, aby...).

Pewnego rodzaju dominacja LM (komputera) nad TR (użytkownikiem) w scenach z *before* zamiast *in front of* nie jest regułą. Na podstawie analizy cytatów z partykułą *before* w wyrażeniach *sit* + partykuła + *the computer* zauważamy, iż *before* zastępuje *in front of* i nie wprowadza różnicy znaczeniowej. Przytaczam jeden przykład:

9. At MIT World, you can access online video of many public events at MIT whenever you **sit before your computer**. Even if you live on the other side of the...²⁶⁾ (W świecie MIT, kiedykolwiek usiądziesz przed komputerem, możesz na żywo obejrzeć video z wieloma wydarzeniami, jakie mają miejsce na terenie MIT. Nawet, jeśli mieszkasz po drugiej stronie...).

Wyraźną interakcję między ciałem człowieka i komputerem można dostrzec w scenach z partykułą przestrzenną *at*. Następujące po niej *in front of* oraz *before* wskazują na lokalizację i sposób ustawienia, określają konfigurację TR i LM. Podobne znaczenie w tytułowej scenie posiadają dwie następne formy leksykalne: *by* oraz *beside*.

II.3. *Sit by the computer*

Pośród dziewięciu znaczeń *by*, jakie wymienia J. Yates, pozycję szóstą zajmuje znaczenie, w którym *by* oznacza – blisko, niedaleko (*near*) lub obok (*next to*): *His desk is by mine* (Jego biurko jest obok mojego), *I hope you will stay by me*

(Mam nadzieję, że zostaniesz przy mnie)²⁷⁾. W rozprawie K. R. Coventry'ego i S. C. Garroda forma *by* wraz z *at* oraz *near* jest zaliczana do przyimków bliskości (*proximity*). Nie są to jednak jedyne przyimki bliskości²⁸⁾. W centrum zainteresowania jest bliskość zaangażowanych przedmiotów. R. Dirven wskazuje, iż *by* oznacza skojarzenie z połączeniem (*connection*), zarówno w związku statycznym, np. *He is sitting by the fire* (On siedzi przy ogniu), jak i w związku dynamicznym, np. *This bus passes by the station*²⁹⁾ (Ten autobus przejeżdża obok dworca).

S. Lindstromberg zalicza *by* do najbardziej polisemicznych przyimków. Porównując *by* z *near* podaje, że chociaż *by* oznacza *near*, np. *stand by me* (stań przy mnie), jednak w przeciwieństwie do *near* forma *by* nie wyklucza kontaktu, np. *take someone by the hand*³⁰⁾ (chwycić kogoś za rękę). Użycie *by* w scenach przestrzennych jest marginalne. Oto sceny z użytkownikiem przy komputerze z formą *by*:

10. I'd rather **sit by the computer and internet** and search for hours or post on forums than **sit by some TV set**. TV is just a waste of time³¹⁾... (Wolałbym/łabym siedzieć przy komputerze i internecie i szperać godzinami lub zabierać głos na forum, niż siedzieć przed telewizorem. Telewizor jest stratą czasu...).

11. I don't think it is so funny to **sit by the computer** to call my friends... I wish to walk around or at least sit anywhere else in the house³²⁾... (Nie sądzę, że to takie zabawne siadać przy komputerze, by dzwonić do moich przyjaciół... Chciałbym/łabym być w ruchu lub przynajmniej siedzieć gdziekolwiek indziej w domu...).

12. Ayurveda and Herbal Medicine Today, you may think in this technologically advanced society, (as I **sit by my computer** writing this, and you **sit by yours**...³³⁾ (Ayurveda i dzisiejsza medycyna ziołowa,

²⁵⁾ Por. [URL: <http://www.vnunet.com/computeractive/features/2144239/computing-kids-techno-tots>].

²⁶⁾ Por. [URL: <http://mitsloan.mit.edu/alumni/l-mitworld.php>].

²⁷⁾ Por. J. Yates. Ibidem, s. 36. Polskie odpowiedniki na podstawie leksykonu: PWN-Oxford Wielki Słownik Angielsko-Polski. PWN. Warszawa 2002.

²⁸⁾ Por. K. R. Coventry, S. C. Garrod. Ibidem, s. 61.

²⁹⁾ Por. R. Dirven (1993), *Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions*, w: „The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing”, Berlin/New York: wyd. Cornelia Zelinsky-Wibbelt. Mouton de Gruyter, s. 75.

³⁰⁾ Por. S. Lindstromberg. Ibidem, s. 141.

³¹⁾ Por. [URL: <http://www.ezilon.com/forum/showthread.php?t=177>].

³²⁾ Por. [URL: <http://forum.skype.com/lofiversion/index.php/t2433.html>].

³³⁾ Por. [URL: http://www.experiencefestival.com/a/Herbal_Medicine/id/48932].

w tym technologicznie zawansowanym społeczeństwie możesz sądzić (gdy siedzę przy komputerze pisząc to a ty siedzisz przy swoim...).

Czytający zauważa bliskość użytkownika i komputera oraz zaangażowanie użytkownika w jakąś czynność, w której uczestniczy komputer. Ma miejsce kontakt człowieka – jego ciała – z komputerem. W przykładzie 11. użytkownik wykorzystuje komputer do rozmów telefonicznych, w cytacie 12. – do pisania tekstu. Podobne znaczenie w tytułowej scenie posiada forma *beside*.

II.4. Sit *beside* the computer

Beside posiada znaczenie przestrzenne odpowiadające *next to*: *Please come over here and sit beside me*³⁴⁾ (Proszę, podejdź tutaj i usiądź obok mnie). Tak jak poprzedni – jest to termin bliskości (*proximity term*). Jak sugeruje budowa *beside*, *be-* (=by) + *side*, oznacza obok czegoś (*by the side of*)³⁵⁾. Przykład zdania z Internetu:

13. Will I be able to **sit beside the computer** screen and suggest changes as the design progresses?³⁶⁾... (Czy będę w stanie usiąść przy ekranie komputera i proponować zmiany wraz z opracowywaniem projektu?...).

Frekwencja występowania *beside* w tytułowej scenie jest niska.

Przedstawione do tej pory: *at*, *in front of*, *before*, *by*, *beside*, kodują współpracę użytkownika z komputerem, bliską pozycję, jaką względem komputera zajmuje ciało człowieka. Partykuła przestrzenna *on* w tym samym kontekście koduje kontakt między umysłem użytkownika i komputerem.

III. Sit on the computer

W scenie przestrzennej z *on* jest dostrzegany kontakt TR z LM oraz funkcja wsparcia między TR i LM. Niemniej jednak sceny przestrzenne nie zawsze

mieszczą wyłącznie relacje przestrzenno-fizyczne lub konfigurację przestrzenno-fizyczną³⁷⁾. J. Yates w znaczeniu pierwszym, po którym są trzydzieści cztery znaczenia, przedstawia, iż *on* wskazuje umieszczenie – wyżej niż coś i dotykanie tego przedmiotu (*higher than something and touching it*)³⁸⁾.

W scenie, w której użytkownik siedzi przy komputerze, co w języku angielskim może być także wyrażone za pomocą *on*, kontakt nie jest przestrzenny; *Trajektorem* jest wtedy umysł istoty ludzkiej lub oprogramowanie. Natomiast, jeśli *trajektorem* jest urządzenie, wtedy mamy do czynienia z kontaktem przestrzennym. Te trzy rodzaje kontaktu omawiam poniżej.

III.1. Trajektor – człowiek

W znaczeniu siedemnastym według J. Yates *on* oznacza używanie czegoś w czasie teraźniejszym (*using at the present time*): *The manager can't help you now; she is on the telephone* (Pani kierownik nie może ci teraz pomóc; rozmawia przez telefon). Rzeczowniki, które zwyczajowo są używane w takim schemacie to – *computer*, *Internet*, *machine*, *telephone*³⁹⁾. Zdaniem R. Dirven *on* znacznie różni się od *at* za sprawą pojęcia kontaktu związanego z kategorią *on*⁴⁰⁾, natomiast *at* koduje mającą miejsce interakcję między TR i LM⁴¹⁾.

Następujące przykłady zawierają partykułę przestrzenną *on* w scenie, w której użytkownik siedzi przy komputerze.

14. So, a woman – a lone woman can **sit on the computer** and get ideas how can – how she can (INAUDIBLE), even access to information⁴²⁾... (Zatem, kobieta – samotna kobieta może siedzieć przy komputerze czerpiąc pomysły, jak może – jak ona może (NIESŁYSZANA), dotrzeć do informacji...).

15. They **sit on your computer** gathering information about you and everything you do on the Internet, and whenever⁴³⁾... (Oni siedzą na twoim 'kompie' zbierając

³⁴⁾ Por. J. Yates. Ibidem, s. 31.

³⁵⁾ Por. S. Lindstromberg. Ibidem, s. 82.

³⁶⁾ Por. [URL: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1216/is_n5_v195/ai_17743302].

³⁷⁾ Por. A. Tyler, V. Evans. Ibidem, s. IX.

³⁸⁾ J. Yates. Ibidem, s. 89.

³⁹⁾ Por. Ibidem, s. 90. J. Yates pisze *Internet* z dużej litery. Obecnie tak samo jest akceptowana pisownia *internet*.

⁴⁰⁾ Por. R. Dirven. Ibidem, s. 77.

⁴¹⁾ Por. *at* – wyżej.

⁴²⁾ Por. [URL: http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/0601/07/i_if.01.html].

⁴³⁾ Por. [URL: <http://computer.howstuffworks.com/cookie1.htm>].

informacje o tobie i o wszystkim, co robisz w Internecie, także kiedykolwiek...).

16. Adrian Mallory: „I **sit on the computer** all day” from Thrasher Magazine in Sports provided free by LookSmart Find Articles⁴⁴⁾ (Adrian Mallory: „Cały dzień siedzę przy komputerze” z Thrasher Magazine w rubryce sportowej, dostępnej bez opłat za sprawą LookSmart Find Articles.).

W cytatach 14., 15., oraz 16. nie zachodzi interakcja ciała ludzkiego z komputerem, uwaga nadawcy i odbiorcy informacji nie jest skupiona na krześle i postawie użytkownika. W każdym przykładzie ma miejsce kontakt umysłu użytkownika z komputerem. W cytacie 15. użytkownik najpewniej znajduje się w znacznym oddaleniu od LM (komputera). Kontakt następuje na odległość przez Internet. Znaczenie to jest bliskie znaczeniu *work on the/a computer* (pracować przy komputerze)⁴⁵⁾.

W tłumaczeniu przykładu 15. na język polski wykorzystałam wyrażenie familiarnie, jakie jest osadzone w języku młodzieży szkolnej i studenckiej oraz w języku informatyków – siedzę na kompie, czyli pracuję przy komputerze.

III.2. Trajektor – dane, oprogramowanie itp.

W kontakcie z komputerem pozostają także zapisane na nim dane i nagrany program. W języku angielskim, szczególnie angielskim amerykańskim, informując kogoś o lokalizacji danego przedmiotu używa się czasownika *sit* – siedzieć, np. *Your book is sitting on my desk* (Twoja książka jest teraz na moim biurku). Wyrażenia tego typu posiadają wysoką frekwencję występowania w języku familiarnym. Odzwierciedlają sceny przestrzenne lub konfigurację przestrzenno-fizyczną, gdzie tak jak w proto-scenie, TR jest umieszczony wyżej niż LM i dotyka go. J. Yates w znaczeniu dwunastym *on* wskazuje na fizyczne wsparcie (*physical support*), np. *The children sat on small chairs* (Dzieci usiadły na krzeselkach). J. Yates podaje

listę czasowników zwykle używanych przed *on* – *cling* (trzymać się kurczowo czegoś: *to cling on to sth*), *hang* (kurczowo trzymać się (kogoś/czegoś): *to hang on to [sb/sth]*), *lean* (oprzeć się fizycznie na (kimś/czymś)), *lie* (leżeć na plecach/brzuchu: *to lie on one's back/front*), *rest* (oprzeć coś o coś; położyć coś na czymś), *sit* (umieścić coś na czymś, usiąść), *sleep* (spać), *stand* (stać)⁴⁶⁾.

Zapisanie danych (przykład 17.) lub nagranie oprogramowania (przykłady 18. i 19.) na komputerze ma miejsce w następujących przykładach:

17. But if you think your personal details disappear as soon as you hit the Return key, think again: they can **sit on the computer's** hard disk for years waiting⁴⁷⁾... (Natomiast, jeśli sądzisz, że twoje dane osobowe znikną, gdy tylko przycisniesz klawisz *Return* 'Powrót', pomyśl raz jeszcze: mogą tkwić na twardym dysku twego komputera wiele lat czekając...).

18. Ticking the box marked 'Remember me **on this computer**' will create a small file called a cookie which will **sit on your computer**. It will only contain your...⁴⁸⁾ (Kliknięcie na miejscu oznaczonym 'Zapisz mnie na tym komputerze' stworzy niewielki plik zwany *cookie*, który zostanie w twoim komputerze. Będzie zawierał tylko twoje...).

19. Using a trial version of AV software is just postponing the inevitable trouble of a piece of software that will **sit on the computer** causing problems⁴⁹⁾... (Używanie próbnej wersji oprogramowania AV oznacza przełożenie nieuniknionego kłopotu z oprogramowaniem, które – nagrane na komputerze – tworzy problemy...).

III.3. Trajektor – sprzęt, urządzenie, akcesoria

Konfigurację przestrzenno-fizyczną, gdzie TR wspiera się na LM oraz jest z nim w kontakcie fizycznym, ukazują poniższa scena:

20. „He tried to sell me one of those tiny TV things to **sit on the computer**, but I told him I had a perfectly good 20 inch one at home, and he said it would⁵⁰⁾... (Próbował sprzedać mi jeden z tych małych telewizorów, by stał na komputerze, lecz powiedziałem/łam

⁴⁴⁾ Por. [URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JSE/is_282/ai_n6052644].

⁴⁵⁾ Wyrażenie *work on the/a computer* omówiłam w artykule „Konceptualizacja przyimków *on*, *at*, *with*, oraz *in* w wyrażeniach *work on/at/with/in a computer* (wybrane aspekty mentalno-językowe)”, przyjętym do druku przez Wydawnictwo ATH. Białsko-Biała.

⁴⁶⁾ Por. J. Yates. Ibidem, s. 89. Wyjaśnienia w nawiasach podane za: PWN-Oxford Wielki Słownik Angielsko-Polski. Ibidem.

⁴⁷⁾ Por. [URL: <http://www.newscientist.com/article.ns?id=dn5064>].

⁴⁸⁾ Por. [URL: <http://www.rsa.org.uk/fellows/login.asp>].

⁴⁹⁾ Por. [URL: http://www.oreillynet.com/databases/blog/2005/01/the_shuffle_continues.html].

⁵⁰⁾ Por. [URL: http://www.rinkworks.com/stupid/cs_abuse.shtml].

mu, że mam bardzo dobry 20-calowy w domu i on powiedział, że...).

Telewizor, w przykładzie – *TV thing*, prawdopodobnie jest monitorem. Wypowiadający się użytkownik komputera stosuje rejestr familiarny.

IV. *Sit in the computer*

Scena *sit in the computer* przedstawia konfigurację przestrzenno-fizyczną, w której elementy sceny: TR i LM występują w układzie, jaki ma miejsce w proto-scenie dla partykuły przestrzennej *in*. Trajektorem jest urządzenie a *landmarkiem* – komputer. Między nimi zachodzi relacja zawierania się (*containment*). A. Tyler i V. Evans zwracają uwagę, iż w codziennym życiu mamy styczność z wieloma przestrzenno-fizycznymi przykładami pojemników i zawierania się. Są to ściany pomieszczenia, znajdująca się w nim podłoga i sufit. Za jednym pokojem jest następny. W kuchni znajdują się szafki, w nich płatki śniadaniowe w pudełku itp.⁵¹⁾

W każdej z przytoczonych scen trajektor mieści się w *landmarku*: człowiek w pokoju i kuchni, szafki w kuchni, pudełko z płatkami w szafce, płatki w pudełku. W scenie, w której *landmarkiem* jest komputer, w relacji zawierania się występują poszczególne jego części, np. dysk twardy. Znaczenie *in* zostaje rozszerzone o zawieranie się, które nie ma wymiaru fizycznego, „myśl jest w mojej głowie”. W języku angielskim wirus komputerowy – niefizyczny trajektor jest w komputerze:

21. Other viruses **sit in a computer's memory** and infect files as the computer opens, modifies or creates new files. Viruses display various symptoms⁵²⁾... (Inne wirusy siedzą w pamięci komputera i atakują pliki przy włączeniu komputera, gdy komputer jest modyfikowany lub tworzy nowe pliki. Wirusy objawiają się różnie...).

V. *Sit around the computer oraz sit around the TV set*

Scena przestrzenna *sit around the computer* nawiązuje do sceny *sit around the TV set*. Odbior-

ca informacji *sit around the computer* wizualizuje monitor, nie sam komputer. S. Lindstromberg ukażuje *around* jako przyimek ścieżki (*preposition of path*) oraz jako przyimek miejsca i punktu końcowego (*preposition of place and endpoint*). W scenie z komputerem i telewizorem występuje jedno spośród dwóch znaczeń miejsca i punktu końcowego – w pobliżu w różnych kierunkach (*nearby in all directions*) lub w pobliżu bez określenia kierunku (*nearby in no particular direction*). Zgodnie z podstawowym znaczeniem *around*, mówiąc, że X jest *around* Y, wyraża się: ■ Y nie jest oddalony od X; ■ Y leży w więcej niż jednym kierunku od X, czyli: oddalony od X jest więcej niż jeden Y⁵³⁾.

Aby przeprowadzić właściwą konceptualizację sceny TR przy komputerze lub przed telewizorem z *around*, warto także zwrócić uwagę na znaczenie czasownika frazowego (*phrasal verb*) *sit around sth*: spędzać czas siedząc i niewiele robić (*to spend time sitting down doing very little*). W tym znaczeniu podmiotem może być jedna osoba – *I'm far too busy to sit around here all day*⁵⁴⁾. (Jestem zbyt zajęty/a, by siedzieć tutaj cały dzień). W przykładzie z Internetu przy komputerze siedzi rodzina z przyjaciółmi:

22. In Caracas, Venezuela, the family of freshman Greivis Vasquez invites family and friends to **sit around the computer** in preparation for the Terps' next⁵⁵⁾... (W Karakas, w Wenezueli, rodzina rybaka Greivisa Vasqueza zaprasza rodzinę i przyjaciół, aby posiedzieć przy komputerze przygotowując się na...).

Scena ta przywołuje inną, w której grupa osób siedzi przed telewizorem:

23. Clearly, we see the broader shift beyond video as we used to think of it where six folks or a family would **sit around the TV set** in the living room⁵⁶⁾... (Wyraźnie dostrzegamy szerzej zakrojoną zmianę po epoce wideo, o którym mieliśmy wyobrażenie takie, że sześć osób lub rodzina zwykle siedzi przed telewizorem w pokoju gościnnym...).

24. There's a scene in „In Her Shoes” in which Cameron Diaz and Shirley MacLaine **sit around a TV set** with some neighbors...⁵⁷⁾ (W filmie ‘In her shoes’ jest

⁵¹⁾ Por. A. Tyler, V. Evans. Ibidem, s. 25.

⁵²⁾ Por. [URL: <http://www.fdle.state.fl.us/Fc3/malware.html>].

⁵³⁾ Por. S. Lindstromberg. Ibidem, s. 133-138.

⁵⁴⁾ Definicja i przykład pochodzą ze słownika: *Oxford Phrasal Verbs dictionary for learners of English*, (2001) Oxford University Press, s. 264.

⁵⁵⁾ Por. [URL: <http://umterps.cstv.com/genrel/011607aab.html>].

⁵⁶⁾ Por. [URL: http://telephonyonline.com/mag/telecom_consumer_takes_control/].

⁵⁷⁾ Por. [URL: <http://cityguide.pensacolanewsjournal.com/fe/movies/default.asp>].

scena, w której Cameron Diaz oraz Shirley MacLaine siedzą przed telewizorem z kilkoma sąsiadami...).

Oprócz sceny, w której kilka osób siedzi przed telewizorem, w taki sam sposób, w jaki kilka osób siedzi przy komputerze, istnieją jeszcze inne sceny, w których pojedynczy TR siedzi przed telewizorem, oraz które łądząco przypominają sceny, gdzie TR siedzi przy komputerze.

Siedzieć przed telewizorem – odpowiadające wyrażenia w języku angielskim

Odbiornik telewizyjny kształtem i wyglądem zewnętrznym przypomina monitor komputera, w który wpatrzony jest jego użytkownik.

I. Sit in front of the TV set oraz sit before the TV set

Scena *sit in front of the TV set* – siedzieć przed telewizorem – jest podobna do sceny *sit in front of the computer*, a scena *sit before the TV set* przypomina scenę *sit before the computer*. Za sprawą *in front of* uwaga jest zwrócona na siedzącego przed telewizorem człowieka, którego twarz jest skierowana w stronę ekranu telewizora. *In front of* posiada znaczenie *before*, jednakże, jak wspomniałam wcześniej, *before* może oznaczać respekt, jaki LM budzi w TR, *before* koduje dominację LM (telewizora) nad TR (telewidzem). W bazie danych wyszukiwarki Google zarówno *in front of*, jak i *before* posiadają w scenach z telewidzem i telewizorem wysoką frekwencję występowania. W tym kontekście trudno dostrzec różnicę znaczenia między *in front of* i *before*. Nie zauważa się natomiast w tytułowej scenie z telewizorem partykuły *at*. Między TR i LM w przykładach z telewizorem nie zachodzi współpraca. W poniższych przykładach z *in front of* oraz z *before* osobą oglądającą jest dziecko.

25. However, no child should **sit in front of a screen** – any screen – all day long.... limit the time their children spend in **front of a TV set**, playing video⁵⁸⁾... (Niemniej jednak żadne dziecko nie powinno siedzieć przed ekranem – jakimkolwiek ekranem – cały dzień... ograniczyć czas, jaki dzieci spędzają przed telewizorem...).

26. If it's in your habit to make your toddler **sit before the TV set** to keep him busy while you work⁵⁹⁾... (Jeśli twoim zwyczajem jest sadzanie malucha przed telewizorem, by go czymś zająć, gdy ty pracujesz...).

27. Brenna would **sit before the TV set**, and every time a toy was advertised, point a pudgy finger to the screen and say, „I want that!”⁶⁰⁾... (Brenna zwykła siadać przed telewizorem i podczas każdej reklamy zabawki pulchnym paluszkiem wskazywała na ekran i mówiła: „Chcę to!”...).

II. Sit by the TV set oraz sit beside the TV set

Sceny siedzenia przed telewizorem z *by* oraz *beside* posiadają dużo niższą frekwencję niż poprzednie z *in front of* i *before*. Są nieliczne. *By* i *beside* to terminy bliskości, oprócz tego forma *by* sugeruje połączenie. Siedząc przed telewizorem powinniśmy zachować pewien dystans, inaczej dzieje się, gdy siedzimy przy komputerze. Dystans jest wtedy znikomy, koncentrujemy się na bliskości.

28. I'd rather **sit by the computer** and internet and search for hours or post on forums than **sit by some TV set**. TV is just a waste of time⁶¹⁾... (Por. przykład 10.).

29. Each day after school, she would **sit beside the TV set**, watching TV while doing her homework. Her school grades were very poor then, as one can imagine⁶²⁾... (Codziennie po lekcjach zwykła siadać przed telewizorem, oglądać telewizję podczas odrabiania pracy domowej. W tym czasie, jak można sobie to wyobrazić, miała słabe oceny...).

III. Sit away from the TV set

W połączeniu z *away*, *from* oznacza oddalenie (*separation*)⁶³⁾. Przykład 30. zawiera dystans, jaki

⁵⁸⁾ Por. [URL: <http://www.psesd.org/ecfs/documents/ComputerUsebyYoungChild.pdf>].

⁵⁹⁾ Por. [URL: <http://www.ilovemybaby.org/archives/200607/2/asc/>].

⁶⁰⁾ Por. [URL: <http://www.americanchronicle.com/articles/viewArticle.asp?articleID=13391>].

⁶¹⁾ Por. [URL: <http://www.ezilon.com/forum/showthread.php?t=177>].

⁶²⁾ Por. [URL: <http://www.clearharmony.net/articles/200203/3619.html>].

⁶³⁾ Por. J. Yates. Ibidem, s. 53.

dzieli oglądających od telewizora. Dystans jest podany precyzyjnie za pomocą liczb.

30. That is, we **sit** six to 10 feet **away from the set**, and often watch it with⁶⁴... (To znaczy, siedzimy od sześciu do 10 stóp od odbiornika i zwykle oglądamy z...).

IV. Inne partykuły przestrzenne łączące trajektora z telewizorem

W cytacie 31. dystans od telewizora jest określony przymiotnikiem – nie cyfrą. Z czasownikiem *sit* jest połączone wyrażenie *at greater distance*. J. Yates podaje, iż *at* wskazuje stopień (*rate*) lub poziom (*level*). W trzecim schemacie tego znaczenia *at* łączy się z wiekiem lub dystansem. Występują tu wyrażenia *at (the age of)*, *at one's age* oraz *at the distance*⁶⁵.

31. The television screen's 'safe area' is smaller than a computer monitor's. Additionally people tend to **sit at greater distance** from their televisions – 7H⁶⁶... ('Bezpieczny obszar' telewizora jest mniejszy aniżeli monitora komputera. Co więcej, ludzie zwykle siedzą w dalszej odległości od swoich telewizorów – 7H...).

Cytat 32. mieści partykułę przestrzenną *on* w proto-scenie, tzn. w scenie przestrzenno-fizycznej *trajektor* (kot) jest wspierany przez *landmark* (odbiornik telewizyjny), z którym TR ma kontakt stykając się z nim. W przykładzie 33. *trajektorem* jest cyfrowa kamera wideo, która może spoczywać na telewizorze. W scenie przestrzennej *trajektor* znów jest wspierany przez *landmark*.

32. A cat likes to **sit on top of the TV set**. BY HIMSELF. A cat doesn't even want you WATCHING him **sit on the TV set**⁶⁷... (Kot lubi siedzieć na telewizorze. Bez pomocy. Kot wcale nie chce, byś patrzył/a, jak siedzi na telewizorze...).

33. I expect Sony to sooner or later come out with a Digital 8 VCR that can **sit on your TV set** and capture off⁶⁸... (Sądzę, że wcześniej czy później Sony wyprodukuje cyfrową 8 VCR (kamerę wideo), która może spoczywać na telewizorze i zapisywać...).

W cytacie 34. występuje ustawienie niekanoniczne, czyli ustawienie, jakie w danej scenie nie jest uważane za prawidłowe. Nawiązuję tutaj do R. W. Langackera, który wyjaśnia, iż jesteśmy przyzwyczajeni do obserwowania scen z pozycji kanonicznej (*canonical viewpoint*) oraz pozycji mieszczącej kanoniczne ustawienie w linii prostej ze względu na otoczenie, tzn. ustawienie w pozycji, do jakiej przywykliśmy, jaką uważamy za akceptowaną i normalną⁶⁹). W cytacie 34. potencjalny telewidz oglądał telewizor od tyłu.

34. I used to **sit behind the tv set** and I would have my brother turn it on so I could watch the tubes light up⁷⁰... (Zwykłem/łam siedzieć za telewizorem i nakłaniać brata, by włączył go, abym mógł/mogła oglądać zapalający się kineskop...).



Podsumowanie

W artykule przedstawiam sceny przestrzenne, w których użytkownik komputera siedzi przy komputerze a człowiek oglądający telewizor – przed telewizorem. W scenie nieprzestrzennej w komputerze siedzi wirus, na nim jest nagrane oprogramowanie.

Monitor komputera i odbiornik telewizyjny są podobne do siebie kształtem, mają ekran. Jednakże siedząc przy komputerze, ze względu na mającą miejsce interakcję, użytkownik znajduje się blisko klawiatury i ekranu. Inaczej prezentuje się scena, w której oglądający siedzi przed telewizorem – między nim i odbiornikiem telewizyjnym nie ma interakcji. Oglądającego i telewizor dzieli pewna odległość, która często jest określana przepisami bezpieczeństwa ze względu na wzrok.

Pomimo istniejącej interakcji między *trajektorem* i *landmarkiem* w scenie z komputerem oraz braku interakcji w scenie z telewizorem, anali-

⁶⁴ Por. [URL: http://www.cable-modem.net/tt/tt_interactivetv.html].

⁶⁵ Por. J. Yates. Ibidem, s. 23.

⁶⁶ Por. [URL: <http://www.tiresias.org/itv/itv1.htm>].

⁶⁷ Por. [URL: <http://www.joebobbriggs.com/drivein/1993/tosleepwithavampire.htm>].

⁶⁸ Por. [URL: <http://www.internetvideomag.com/articles2002/DVvsD8vsS-video.htm>].

⁶⁹ Por. R. W. Langacker (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol I., Stanford, CA: Stanford University Press. , s. 123.

⁷⁰ Por. [URL: http://www.theagelesswisdom.com/MichaelBenner/_LARP.html].

zując korpus językowy zauważa się, że mimo, iż istnieją partykuły przestrzenne, które występują wyłącznie w scenie z komputerem, np. *at* lub wyłącznie z telewizorem – wyrażenie *away from*, istnieje grupa partykuł przestrzennych i wyrażenie przyimkowe *in front of*, które są wspólne dla scen z komputerem i telewizorem (w których trajektorem jest człowiek). Oprócz *in front of* są to następujące formy: *before, by, beside, around*. Istnieją sceny przestrzenno-fizyczne, w których trajektorem jest urządzenie a *landmarkiem* telewizor – telewizor wspiera inne urządzenie. Wtedy pojawia się partykuła *on*, która występuje także w nieprzestrzennej scenie z komputerem, gdzie koduje kontakt między umysłem użytkownika i komputerem.

Uczący się języka angielskiego często konstruują wypowiedzi, w których opisują pracę lub sposoby spędzania wolnego czasu. Zwroty odpowiadające polskim: *siedzieć przy komputerze* i *siedzieć przed telewizorem* posiadają dużą frekwencję występowania w tekstach tworzonych w języku angielskim. Zatem cytaty z partykułami przestrzennymi w scenach obecnych w życiu codziennym mogą pomóc uczącym się w konceptualizowaniu angielskich partykuł przestrzennych i wyrażzeń, które je mieszczą.

Literatura:

- Coventry Kenny R., Garrod Simon C. (2004), *Saying, Seeing and Acting. The Psychological Semantics of Spatial Prepositions*, Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Dirven René (1993), „Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions”, w: *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing*, Berlin/New York: Wyd. Cornelia Zelinsky-Wibbelt. Mouton de Gruyter.
- Langacker Ronald W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol I. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lindstromberg Seth (1997), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/New York: John Benjamins Publishing Company.
- Tyler Andrea, Evans Vyvyan (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge University Press.
- Yates Jean (1999), *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron's Educational Series, Inc.

Słowniki:

- Oxford Phrasal Verbs dictionary for learners of English* (2001), Oxford University Press.
- PWN-Oxford Wielki Słownik Angielsko-Polski* (2002), Warszawa: PWN.

Źródło cytatów internetowych:

[URL: <http://www.google.com>].

(luty 2007)

Zygmunt Borowski¹⁾
Lidzbark Welski

Derywaty przymiotnikowe sufiksalne w języku niemieckim i polskim

W niniejszym artykule omówię derywaty przymiotnikowe, w których bazą (podstawa słowotwórcza) są czasowniki i rzeczowniki, czyli przymiotniki odczasownikowe i odrzeczownikowe. Przymiotniki odprzymiotnikowe już omówiłem oddzielnie²⁾. Niniejsza analiza semantyczna ma charakter konfrontatywny z zaznaczeniem, że językiem wyjściowym

jest język niemiecki, zaś docelowym język polski, ponieważ zasób leksykalny przymiotników niemieckich wydaje się być bardziej obszerny i wykazuje większą regularność derywacyjną niż w języku polskim³⁾.

Do analizy przedstawię derywaty (motywowane) semantycznie porównywalne w obu językach:

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Z. Borowski Z. (2006), *Polskie intensiva i diminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2006, s. 11-14.

³⁾ Materiał leksykalny pochodzi ze *Słownika języka polskiego* (1979) pod redakcją Mieczysława Szymczaka, tom I – III, Warszawa: PWN i *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (1980) pod redakcją Ruth Klappenbach i Wolfgang Steinitz, Akademie-Verlag-Berlin, Band I – VI.

- ▶ homonimy, na przykład:

klagen → (skarżyć kogoś) klagbar
zaskarżalny / dający się zaskarżyć

klagen → (żalić się) kläglich – żaloszny

- ▶ polisemy, na przykład:

lösen → (rozwiązać coś) lösbar – rozwiązalny / dający się rozwiązać (zadanie)

lösen → (rozpuszczać się) löslich – rozpuszczalny (w wodzie)

- ▶ synonimy, na przykład:

lesen – (czytać) lesbar = leserlich	czytelny / dający się przeczytać
biegen – (zginać) biegbar = biegsam	giętki / dający się zgiąć
ertragen – (znosić) ertragbar = erträglich	znośny (ból) / dający się znieść

Nie poddaję analizie derywatów przymiotnikowych, podczas której wyprowadzenie (wynioskowanie) ich znaczeń ma charakter oczywisty, np. z sufiksem – *isch*. Należą do nich między innymi derywaty pochodzące od wyrazów obcego pochodzenia, np. *atheistisch*, *chronologisch*, *aktivisch*, *diktatorisch*, jak również od nazw państw i kontynentów, np. *polnisch*, *italienisch*, *russisch*, *amerikanisch*, *europäisch* oraz pozostałe, np. *charakteristisch*, *technisch*, *biologisch* itd.

Do tej grupy można też zaliczyć w języku niemieckim derywaty odrzeczownikowe z: – *frei*, – *los*, – *arm*, – *leer*, – *reich*, – *mäßig*, – *widrig*, – *voll*, które prymarnie są wyrazami autosemantycznymi (znaczeniowo samodzielny), a następnie wyrazami synsemantycznymi (znaczeniowo niesamodzielny), czyli sufiksami. W języku polskim sufiksy są wyrazami synsemantycznymi.

Przykłady:

fehlerfrei / fehlerlos – bezbłędny	antonim: fehlerhaft – błędny
wasserarm / wasserleer – ubogi w wodę / bezwodny	antonim: wasserreich – obfity w wodę
fieberfrei – bez gorączki	antonim: fieberhaft – gorączkowy
ordnungsmäßig – zgodny z przepisami	antonim: ordnungswidrig – niezgodny z przepisami
planmäßig – zgodny z planem / planowy	antonim: planlos – bezplanowy
witzvoll – pełen humoru / dowcipu	antonim: witzlos – bez dowcipu

Podobne zjawisko występuje przy derywatach utworzonych od rzeczowników oznaczających przestrzeń czasową, a mianowicie:

- 1) Derywaty sufiksalne auto- i synsematyczne z sufiksem – *lich*

Stunde – stündlich (jede Stunde) ...stündlich – zweistündlich (alle zwei Stunden)	co godzina co dwie godziny
Tag – täglich (jeden Tag) ...täglich – dreitäglich (alle drei Tage)	dzienn-y/ie / codzienn-y/ie co trzy dni
Woche – wöchentlich (jede Woche) ...wöchentlich – dreiwöchentlich (alle drei Wochen)	tygodniow-y/o co trzy tygodnie
Monat – monatlich (jeden Monat) ...monatlich – dreimonatlich (alle drei Monate)	miesięczn- y/ie co trzy miesiące
Jahr – jährlich (jedes Jahr) ...jährlich – vierjährlich (alle vier Jahre)	roczn- y/ie co cztery lata

- 2) Derywaty sufiksalne synsematyczne z sufiksem: – *ig*

...stündig – zweistündig (zwei Stunden lang)	trwający dwie godziny
...täglich – dreitäglich (drei Tage lang)	trwający trzy dni
...wöchig – vierwöchig (vier Wochen lang)	trwający cztery tygodnie
...monatig – fünfmonatig (fünf Monate lang)	trwający pięć miesięcy
...jährig – zweijährig (zwei Jahre lang)	trwający dwa lata

Do produktywnych sufiksów synsematycznych w języku niemieckim należą:

- ▶ sufiksy derywujące przymiotniki od czasowników: – *bar*, *rzadziej* – *sam*, – *haft* i – *ig*,
- ▶ sufiksy derywujące przymiotniki od rzeczowników: głównie – *lich*, *dalej* – *isch*, – *ig*, – *en*, – *ern* i – *haft*.

Derywaty odczasownikowe

Derywaty przymiotnikowe odczasownikowe z sufiksem: – *bar* w języku niemieckim i ich ekwiwalenty w języku polskim konotujemy następująco:

Język niemiecki	Język polski
Konstrukcje leksykalne: so beschaffen, dass man etwas tun kann / dass etwas getan werden kann lub sich lassen + czasownik podstawowy	Konstrukcje leksykalne: dać się + czasownik podstawowy, można + czasownik podstawowy

Przykład:

essen – essbar / so beschaffen, dass man es essen kann, np. die Speise; die Speise lässt sich essen / die Speise kann gegessen werden / die Speise ist essbar	jadalny / dający się zjeść / mogący być jedzonym / można jeść
---	---

Omawiane derywaty przymiotnikowe mają znaczenie potencjalne i można wśród nich wyróżnić dwie grupy: tranzytywne (pasywne) i intransytywne (aktywne). Dokonajmy zatem analizy semantycznej przymiotników odczasownikowych tranzytywnych.

Oznaczają one, że określona przez czasownik podstawowy czynność może być wykonana. Oto dalsze przykłady:

trinken – trinkbar / so beschaffen, dass man es trinken kann: ganz gut	pitny / można pić / nadający się do picia
brauchen – brauchbar / so beschaffen, dass man es brauchen kann; nützlich	przydatny / używalny / dający się użyć / mogący się przydać
erreichen – erreichbar / so beschaffen, dass man es erreichen kann	osiągalny / możliwy do osiągnięcia
tragen – tragbar / so beschaffen, dass es getragen werden kann (eine Maschine)	przenośny / nośny / dający się przenosić
hören – hörbar / so beschaffen, dass man es hören kann; gut	słyszalny (dobrze), dający się słyszeć / możliwy do usłyszenia
heilen – heilbar / so artet, dass man es heilen kann (Krankheit)	uleczalny / wyleczalny dający się wyleczyć / możliwy do wyleczenia
ausführen – ausführbar / so beschaffen, dass man es ausführen kann (Plan)	wykonalny / możliwy do wykonania / mogący być wykonany (plan)
fahren – fahrbar / so beschaffen, dass man es fahren kann (Wege)	przejezdny / nadający się do przejazdu (drogi)

biegen – biegsam / so beschaffen, dass man es biegen kann; biegsam	giętki / dający się giąć
brechen – brechbar / so beschaffen, dass es gebrochen werden kann	łamiły / łatwo dający się łamać
erkennen – erkennbar / so beschaffen, dass man es erkennen kann	poznawalny / dający się poznać
sehen – sichtbar / so beschaffen, dass man es sehen kann	widzialny (widoczny) / dający się widzieć
bemerken – bemerkbar / so beschaffen, dass man es bemerken kann; sich bemerkbar machen, np. seine Anwesenheit deutlich machen	zauważalny / dający się zauważyć / dać się zauważyć
ausziehen – ausziehbar / so beschaffen, dass man es ausziehen kann (Metall)	rozciągliwy / dający się rozciągnąć
drucken – druckbar / so beschaffen, dass man es drucken kann (ein Buch)	nadający się do druku
beweisen – beweisbar / so beschaffen, dass man es beweisen kann (diese Behauptung) Diese Behauptung lässt sich beweisen	dający się udowodnić / mogący być udowodnionym
waschen – waschbar / so beschaffen, dass man es waschen kann, dass es sich beim Waschen nicht verändert	nadający się do prania
erklären – erklärbar / so beschaffen, dass man es erklären kann	dający się wytłumaczyć
ersteigen – ersteigbar / so beschaffen, dass man es ersteigen kann, np. Der Berg ist ersteigbar	możliwość wejścia, np. na górę

Przymiotniki odczasownikowe intransytywne nazywają procesy lub stany, np. „skłonność, umiejętność lub możliwość”, które podlegają czynności oznaczonej czasownikiem podstawowym. Wykazują one bardzo małą produktywność. Na przykład:

brennen – brennbar / so beschaffen, dass es brennen kann; entzündlich	palny / mogący się łatwo palić
---	--------------------------------

halten – haltbar / so beschaffen, dass es lange hält; dauerhaft, wider – standsfähig	trwały / zdatny do dłuższego użytku
streiten – streitbar / zu Streit neigend	kłótlivy / skłonny do kłótni
schwimmen – schwimmbar / fähig zu schwimmen schwimmfähig	mogący pływać

Do pozostałych sufiksów, które derywują przymiotniki od czasowników w języku niemieckim, należą: – *sam* (lenksam), – *haft* (lebhaft) i – *ig* (schläfrig). Należy podkreślić, że one są mało produktywne (w słowotwórstwie przymiotników) i wykazują znikome regularności w tworzeniu typów słowotwórczych, co uniemożliwia przeprowadzenie semantycznej analizy porównawczej w obu językach. Rzadko występują derywaty synonimiczne, które w pewnym stopniu świadczą o produktywności sufiksów. Na przykład:

biegen – biegar = biegsam / so beschaffen, dass man es biegen kann	giętki / dający się giąć / łatwo się gnący
--	--

Inne pary wykazują z reguły różne znaczenia, np.: *achtbar* – szanowany i *achtsam* – uważny.

Derywaty odrzeczownikowe

Do produktywnych sufiksów należą: – *lich*.

A oto przykłady:

Konotacja: być takim, tego rodzaju, sposób zachowania się, bycia, obcowania z ludźmi

Freund – freundlich	przyjazny
Ritter – ritterlich	rycerski
Arzt – ärztlich	lekarski
Bauer – bäuerlich	po wiejsku, w zwyczaju wiejskim
Feind – feindlich	wrogi, nieprzyjazny
Gast – gastlich	gościnny
Kind – kindlich	dziecięcy
Mensch – menschlich	ludzki
Mutter – mütterlich	macierzyński, po macierzyńsku
Vater – väterlich	ojcowski, po ojcowsku
Weib – weiblich	kobięcy, po kobiecemu
Herz – herzlich	serdeczny

Inne przykłady:

Angst – ängstlich	bojaźliwy, lękliwy
Schmerz – schmerzlich	bolesny
Kummer – kümmerlich	nędzny, marny

Przeanalizujemy następujące pary przymiotników z sufiksami: – *lich* i – *isch* w języku niemieckim, na przykład:

herrlich / wspaniały	herrisch / zachowujący się butnie
bäuerlich / po wiejsku, w zwyczaju wiejskim	bäurisch (bäuerisch) / zachowując się jak wieśniak
kindlich / dziecięcy	kindisch / dziecinny / zachowywać się jak dziecko
weiblich / kobiecy, po kobiecemu	weibisch / po babsku, zachowując się jak baba
männlich / męski, po męsku	männisch / zachowując się naiwnie
dörflich / wiejski, odnoszący się do mieszkańców wsi	dörfisch / zachować się jak wieśniak (wsiowy)

Widać wyraźnie, że powyższe przymiotniki z sufiksem: – *isch* mają znaczenie pejoratywne.

Inne przykłady z sufiksem: – *isch*, które wyrażają zachowanie, np.:

kaufmännisch	kupiecki, po kupiecku
diebisch	złodziejski
hündisch	psi, jak pies, podły
schelmisch	szelmowski, po szelmowski
teuflich	diabelski, po diabelsku

Nie można jednak stwierdzić, że derywaty z sufiksem: – *isch* mają tylko znaczenie negatywne, np.:

heldisch	bohaterski, po bohatersku
modisch	modny
dichterisch	poetycki

Podobne znaczenie posiadają derywaty z sufiksem: – *haft*, np.:

schülerhaft	uczniowski, po uczniowsku
mädchenhaft	dziewczęcy
meisterhaft	mistrzowski, po mistrzowski
frauenhaft	kobięcy, po kobiecemu

mannhaft	mężny, dzielny
heldenhaft / heldenmütig	bohaterski, po bohater-sku

Produktywnym sufiksem w derywacji odrze-zownikowej jest sufix: –ig, który konotuje „po-dobieństwo / posiadanie cechy (znaczenia) pod-stawy”. Przykłady:

Silber – silberig / (sil- brig) hellglänzend, wie Silber	srebrzysty / kolor przypo- minający srebro
Glas – gläserig / wie Glas	szklisty / podobny do szkła, taki jak szkło (oczy)
Stein – steinig / mit Stei- nen bedeckt	kamienisty / pokryty ka- mieniami (droga)
Ton – tonig / Ton enthaltend	gliniasty / zawierający glinę (gleba)
Seide – seidig / glän- zend, wie Seide	jedwabisty / miękki, gładki, połyskliwy jak jedwab
Knochen – knochig / starkknochig	kościasty / mający wysta- jące kości
Leder – lederig / leder- artig, wie Leder	skórzasty, podobny do skóry
Schwamm – schwam- mig / weich (Boden)	gąbczasty (gąbkowaty) / mający strukturę gąbki, porowaty (gleba)
Holz – holzig / holzähn- lich	drzewiasty / mający ce- chy drzewa
Eis – eisig / kalt, wie ein Eis	lodowaty / zimny jak lód
Bart – bärtig / mit Bart versehen	brodaty / mający brodę
Laub – laubig / Blätter- kleid	liściasty / pokryty liśćmi
Kupfer – kupferig / wie Kupfer	miedziowy / zawierają- cy miedź
Blei – bleiig / bleihaltig, wie Blei	ołowiowy / zawierają- cy ołów
Stroh – strohig / wie Stroh beschaffen	słomkowy / podobny do słomy (włosy)

Dalsze przykłady:

Bauch – bauchig (bäu- chig)	brzuchaty
Berg – bergig	górzysty
Fels (en) – felsig	skalisty
Milch – milchig	mleczny
Hunger – hungrig	głodny
Rost – rostig	zardzewiały

Tu można zaliczyć takie derywaty, jak:

eisenhaltig / eisenartig	żelazisty / zawierający żelazo
kalkhaltig	wapnisty / zawierający wapno
hügelartig	pagórkowaty
fischartig	rybi, jak ryba
karpfenartig	karpowaty
herzförmig	sercowaty (w kształcie serca)
glockenförmig	mający kształt dzwonu

W tym znaczeniu występują również dery-
waty:

Winter – winterlich, wie im Winter	zimowy, po zim- owemu
Sommer – sommerlich, wie im Sommer	letni, po let- niemu
Herbst – herbstlich, wie im Herbst	jesienn – y/ie
Frühling – frühlingshaft	wiosenn – y/ie

Inne sufiksy derywujące przymiotniki to: –en
i –ern, które konotują: „zrobiony z czegoś”. Po-
chodzą one głównie od rzeczowników oznacza-
jących materiały.

Granit – granitig / aus Granit	granitowy
Gold – golden / aus Gold	złoty
Metall – metallig / aus Metall	metalowy
Papier – papierig / aus Papier	papierowy
Seide – seidig / aus Seide	jedwabny
Wolle – wollenig / aus Wolle	wełniany
Eiche – eichig / aus Eichenholz	dębowy
Samt – samtig / aus Samt	aksamitny
Tanne – tannig / aus Tannenholz	jodłowy
Buch – buchig / aus Buchenholz	bukowy
Silber – silberig / aus Silber	srebrny
Blech – blechig / aus Blech	blaszany
Blei – bleiig / aus Blei	ołowiany
Stahl – stahlig / aus Stahl	stalowy
Eisen – eisig / aus Eisen	żelazny
Leder – ledrig / aus Leder	skórzany
Kupfer – kupferig / aus Kupfer	miedziany
Glas – gläserig / aus Glas	szklany
Holz – hölzrig / aus Holz	drewniany
Stein – steinig / aus Stein	kamienny
Ton – tönig / aus Ton	gliniany
Zinn – zinnig / aus Zinn	cynowy
Stroh – strohig / aus Stroh	słomiany

Reasumując, można stanowczo potwierdzić, że derywaty przymiotnikowe, zarówno odczasownikowe, jak również odrzeczownikowe wykazują w zgromadzonym materiale leksykalnym bardziej regularną i systematyczną budowę słowotwórczą w języku niemieckim, niż w języku polskim, np. derywatom z sufiksem: – *bar* w języku niemieckim odpowiadają znaczeniowo w języku polskim zwykle derywaty z sufiksem: – *aln-*, ale nie jest to regułą, gdyż występują również sufiksy: – *n* -, – *liw* -, np. *palny*, *krzepliwy* lub brak derywatów, np.: *waschbar* – nadający się do prania, *erklärbar* – dający się wytłumaczyć. Należy się tu posłużyć formą opisową. To zjawisko dotyczy również pozostałych derywatów.

Należy również zwrócić uwagę, że omówione derywaty sufiksalne są używane w obu językach zwykle w funkcji przydawkowej, natomiast rzadziej w funkcji orzecznikowej. Na przykład:

jadalny grzyb / grzyb jest jadalny	essbarer Pilz / der Pilz ist essbar
przejezdna szosa / szosa jest przejezdna	befahrbare Chaussee / die Chaussee ist befahrbar
uleczalna choroba / choroba jest uleczalna	heilbare Krankheit / die Krankheit ist heilbar
lodowata woda / woda jest lodowata	eisiges Wasser / das Wasser ist eisig
przyjazny człowiek / człowiek jest przyjazny	ein freundlicher Mensch / der Mensch ist freundlich
gąbczasta gleba / gleba jest gąbczasta	schwammiger Ackerboden / der Ackerboden ist schwammig
rozciągliwy metal / metal jest rozciągliwy	ausziehbares Metall / das Metall ist ausziehbar
skórzane spodnie	lederne Hose / die Lederhose
złoty zegarek / zegarek jest złoty	goldene Uhr / die Uhr ist golden
wełniana pończocha	wollener Strumpf / der Wollstrumpf

Powyższe derywaty są przymiotnikami o znaczeniu jakościowym, które charakteryzują obiekt, określają cechy, właściwości itd. Pozostałe derywaty to przymiotniki relatywne, które pochodzą często od rzeczowników oznaczających materiały, podkreślają przynależność i są pochodne syntaktycznie od zdań podrzędnych – względnych.

Przykłady:

jadalny pokój (który jest przeznaczony na miejsce posiłków)	das Esszimmer
mieszkalny dom (w którym się mieszka)	das Wohnhaus
studencka czapka (która należy do studenta)	die Studentenmütze
wiejska dziewczyna (która pochodzi ze wsi)	das Dorfmadchen
ogrodowa roślina (która rośnie w ogrodzie)	die Gartenpflanze
lekarski gabinet (w którym pracuje lekarz)	das Arztzimmer
liściasty las (w którym rosną drzewa liściaste)	der Laubwald
iglasty las (w którym rosną drzewa iglaste)	der Nadelwald
żelazny drut (który jest zrobiony z żelaza)	der Eisendraht
miedziana moneta (która jest zrobiona z miedzi)	die Kupfermünze
szklany dach (który jest zrobiony ze szkła)	das Glasdach
stalowy hełm (który jest zrobiony ze stali)	der Stahlhelm
domowe zwierzę (które żyje w osiedlach ludzkich)	das Haustier
ptasi głos (który należy do ptaka)	die Vogelstimme
morska choroba (która jest związana z morzem)	die Seekrankheit
leśny ptak (który żyje w lesie)	der Waldvogel

Derywaty w znaczeniu przenośnym:

szkliste oczy	gläserne Augen
stalowe nerwy	stählerne Nerven
srebrne wesele	silberne Hochzeit
złote wesele	goldene Hochzeit
słomiana wdowa	die Strohwitwe

W języku niemieckim występują tu zwykle tzw. *composita*, zaś w języku polskim derywaty przymiotnikowe.

Bibliografia

Borowski Z. (2006), „Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2006, s. 11-14.

Fleischer W. (1976), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
 Klappenbach R. I., Steinitz W. (red.), (1980), *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin: Akademie – Verlag – Berlin, Band I–VI.

Szymczak M. (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I–III, Warszawa: PWN.
 Wahrig G. (red.), (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(wrzesień 2006)



EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE

(wraz z poradnikami)
 dla wszystkich
 uczących się języków

- dla dzieci od 3 do 6 lat



- dla dzieci od 6 do 10 lat



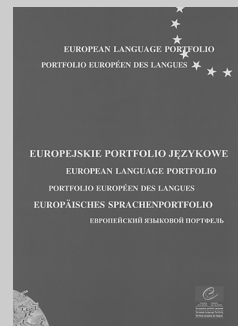
- dla uczniów od 10 do 15 lat



- 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

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Ewa Dźwierzyńska¹⁾
Rzeszów

Powtarzanie leksyki jako czynnik zapewniający trwałość jej zapamiętywania

Powszechnie wiadomo, że we współczesnym świecie uczenie się języków obcych nabiera szczególnego znaczenia. Ze względu na priorytetowe znaczenie leksyki w komunikacji językowej istotne jest jej szybkie zapamiętywanie. Wzrasta więc zainteresowanie różnymi technikami zapamiętywania, organizowane są specjalne kursy, na których, z różnym skutkiem, są prezentowane i wdrażane różnorodne techniki ułatwiające zapamiętywanie, dobrane odpowiednio do indywidualnych możliwości i potrzeb ich uczestników.

Stosowanie technik i strategii odpowiednich do warunków nauczania i indywidualnych potrzeb uczących się może w znacznym stopniu przyspieszyć proces zapamiętywania. Należy jednak mieć na uwadze, że z pamięcią, która stanowi podstawę uczenia się, wiąże się zapomnienie. Wyraża się ono w obniżeniu wskaźników pamięci i ma miejsce po zaprzestaniu uczenia się. Część zapamiętanych w procesie uczenia się informacji zostaje z czasem zapomniana. Szybkość, z jaką następuje zapomnienie, jest różna i zależy nie tylko od indywidualnych właściwości jednostki, lecz także od szeregu innych czynników, takich jak rodzaj zapamiętanego materiału, stadium uczenia się, umiejętność kojarzenia zapamiętywanych treści itp.

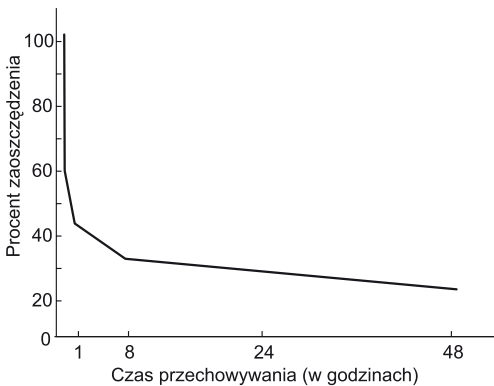
Wśród badaczy pamięci nie ma zgody co do przyczyn zapomnienia. Istnieją dwie teorie zapomnienia. Jedna z nich mówi, że ślad pamięciowy po prostu zanika, rozpada się, druga zaś głosi, że zapomnienie zachodzi, ponieważ na ślady pamięciowe destrukcyjnie wpływają później zapamiętywane informacje. Zapominanie starych informacji pod naporem nowych nazywa się hamowaniem retroaktywnym²⁾. Aby uniknąć interferującego wpływu nowych informacji na już zapamiętane, należy zapobiegać pojawieniu się podobnych informacji, które mogłyby interferować ze śladem pamięciowym. Chociaż brak interferencji może w pewnym stopniu ograniczać proces zapomnienia, bardziej istotne znaczenie dla trwałości zapamiętywania ma przeciwdziałanie zanikaniu śladów pamięciowych.

Bez wątpienia pozostaje fakt, że zapomnienie przebiega wolniej przy udziale takich procesów jak powtarzanie, ukierunkowanie uwagi i organizowanie zapamiętywanych treści. Jak wiadomo, istotne znaczenie dla trwałości zapamiętywania mają powtórzenia przyswajanych informacji. Problemem nie do końca rozstrzygniętym jest ustalenie optymalnego rytmu powtórzeń, pozwalającego na zwiększenie zdolności zapamiętywania. Określenie optymalnej długości przerw przy powtarzaniu

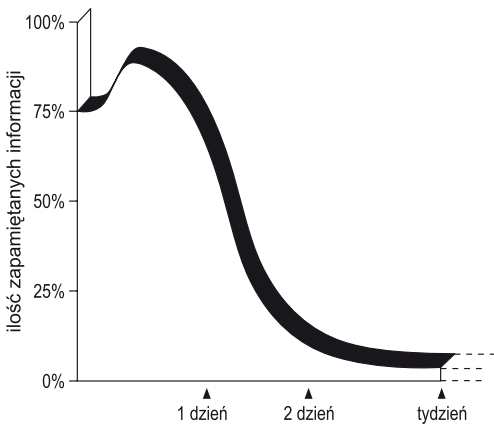
¹⁾ Dr Ewa Dźwierzyńska jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

²⁾ Hamowanie retroaktywne odnosi się do faktu obniżonego przechowywania jakiegoś zadania A w wyniku uczenia się nowego zadania B, które nakłada się na odtwarzanie A.

rozłożonym w czasie jest utrudnione przez złożoność samego procesu zapamiętywania. Biorąc pod uwagę kształt krzywej zapominania, zgodnie z którą największe ubytki pamięci występują w kilka godzin po uczeniu się (rys. 1) oraz nowsze dane, dotyczące trwałości pamięci (rys. 2), pierwsze powtórzenie materiału powinniśmy organizować niedługo po zakończeniu uczenia się. Na podstawie badań stwierdzono, że zapobiega to gwałtownemu spadkowi efektów pamięciowych, jaki ma miejsce wówczas, gdy powtórzenia są odłożone w czasie.



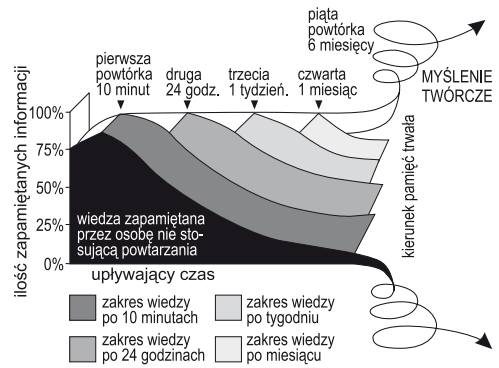
Rys. 1. Krzywa zapominania H. Ebbinghausa (za: I. Kurcz, 1992:15).



Rys. 2. Trwałość pamięci (T. Buzan, 1996:66).

Właściwie organizując proces powtarzania i utrwalania materiału możemy spowodować, że proces zapominania zatrzyma się, a gwałtowny spadek ilości zapamiętanych informacji (około 80% w ciągu 24 godzin) nie nastąpi. Powtarzanie materiału nie może jednak być przypadkowe,

lecz powinno być dokładnie zaplanowane. T. Buzan twierdzi, że pierwsze powtórzenie powinno nastąpić po godzinie od zakończenia uczenia się i trwać około 5 minut. Następne 2–4-minutowe powtórzenie powinno mieć miejsce po 24 godzinach. Dzięki niemu informacje zostają utrwalone na około tydzień. Po tygodniu należy znów przejrzeć materiał przez 2 minuty, dzięki czemu zostanie on utrwalony na miesiąc. Po trzydziestu dniach przyswojone informacje zostaną dołączone do pamięci trwałej. Aby je podtrzymać, wystarczą najbardziej przypadkowe bodźce (rys. 3).



Rys. 3. Zależność trwałości pamięci od rozłożenia powtórzeń w czasie (T. Buzan, 1996:68).

Szybkość zapominania zależy też od stopnia przyswojenia materiału. Badania wskazują, że im większy stopień przeuczenia, tym powolniejsze zapominanie. Z. Włodarski stwierdza, że przeuczenie w początkowym stadium zapamiętywania chroni przed szybkim zapominaniem oraz że im dłuższe są przerwy między poszczególnymi powtórzeniami dobrze pamiętanego materiału, tym większe jest znaczenie owych powtórzeń dla trwałości dalszego przechowywania. Zdaniem tego autora, przeuczenie nie stanowi jednak wystarczającej podstawy do pamiętania trwałego (Włodarski, 1969).

To, które wyrazy będą pamiętane, a które nie, zależy od dwóch czynników. Przede wszystkim lepiej pamiętane są słowa, których łatwo było się nauczyć. Po drugie, te wyrazy, które zostały przyswojone w wyniku długich ćwiczeń, były lepiej pamiętane od wprowadzonych i utrwalonych w krótkim okresie. Świadczy o to dużej wartości ćwiczeń rozłożonych w czasie (Baddeley, 1998:99).

Uczenie się słownictwa wymaga znacznego wysiłku pamięciowego, zaś uczenie się pamięciowe niejednokrotnie dominuje nad uczeniem się przez zrozumienie. Uczeń opanowuje znaczenie nowego wyrazu przez odniesienie go do pojęcia ukształtowanego już i dobrze skryształizowanego w jego strukturze umysłowej. Pamięciowe przyswojenie materiału leksykalnego jest bardzo trudne i dlatego zadaniem nauczyciela jest wskazanie uczniom na pewne techniki, których zastosowanie umożliwi przekształcenie czysto pamięciowego uczenia się w proces bardziej zbliżony do uczenia się ze zrozumieniem. Przystawianie obcojęzycznego słownictwa jest procesem leżącym na granicy uczenia się przez zrozumienie i pamięciowego przyswajania informacji.

E. Szubin twierdzi, że wyrazy są przechowywane w pamięci jako matryce konkretnych **form wyrazów** (w językach z wyrazami odmiennymi). Jak pisze ten autor, „*rzadko tworzymy formy wyrazów w czasie samego procesu transmisji, znacznie powszechniejsze jest wydobywanie z pamięci gotowych form, już znajdujących się w magazynie matryc*” (1974:91). W praktyce nauczania wiele uwagi poświęca się ćwiczeniu deklinacji i koniugacji. E. Szubin proponuje przeznaczyć ten czas na utrwalenie w pamięci gotowych form wyrazów (w odpowiednim otoczeniu syntagmatycznym). Nie znaczy to oczywiście, że w mówieniu (aktach transmisji – zgodnie z terminem E. Szubina) w ogóle nie zachodzi zjawisko tworzenia form wyrazów.

Przy nauce języka są zaangażowane dwa kanały – słuchu i wzroku, bowiem język realizuje się w swej powierzchniowej strukturze jako tekst mówiony lub pisany. Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że spośród wyrazów lepiej zapamiętujemy te, które widzimy i których wymowę jednocześnie słyszymy. W procesie dydaktycznym niezbyt często ma miejsce przyswajanie słownictwa przez pamięciowe uczenie się list wyrazów. Słownictwa obcojęzycznego uczymy się zazwyczaj w kontekście. Nauka języka w warunkach szkolnych nie daje jednak gwarancji należytego jego opanowania. Wiele osób, chcąc biegle posługiwać się językiem obcym, powinno każdorazowo opanowywać znaczną liczbę jednostek leksykalnych, przekraczającą ilość wprowadzoną w czasie każdej jednostki dydaktycznej. Osoby takie samodzielnie

nie sporządzają listy wyrazów do zapamiętania i przyswajają je podczas samodzielnej pracy nad językiem, stosując indywidualne sposoby (strategie) zapamiętywania.

Wiele jednostek leksykalnych jest zapamiętywanych podczas słuchania i czytania tekstów. Szczególnie korzystne jest słuchanie tekstu wraz ze śledzeniem jego graficznej formy. Odbiór wzrokowy tekstu słuchanego wzmacnia percepcję, przez co sprzyja zapamiętywaniu poszczególnych jednostek leksykalnych. Jak pisze J. Arabski, „*słuchanie pozytywnie wzmocnione jest pisaniem tekstem. Tempo narzuca tekst mówiony i wzrokowa percepcja sprzyja zapamiętaniu*” (1997:109-110).

Zapamiętywanie wyrazów i zwrotów może następować podświadomie, w rezultacie wielokrotnego ich usłyszenia. Dzieje się tak, gdy uczeń często ma możliwość słuchania wydawanych przez nauczyciela poleceń czy innych sformułowań (prośba, ocena itp.). Częste słuchanie obcojęzycznej mowy pozwala na zapamiętywanie jej elementów i stanowi warunek rozwoju sprawności mówienia.

Aktywność uczniów, ich przygotowanie do zajęć (niekiedy nawet nieoczekiwane ciekawe i poprawne językowo wystąpienia), które zostaną skomentowane przez nauczyciela w sposób zapewniający potrzebę akceptacji, może spowodować błyskawiczne i trwałe zapamiętanie frazy – komentarza nauczyciela. W ten sposób, już po jednokrotnym usłyszeniu szczególnie istotnych dla ucznia słów pochwały, zostają one od razu zapamiętane. Należy jednak zauważyć, że niektórzy (najczęściej szczególnie wrażliwi) uczniowie, błyskawicznie zapamiętują nie tylko elementy języka, wyrażające aprobatę, lecz równie szybko i trwałe zapamiętują zwroty, którymi nauczyciele określają niezadowolenie z osiągniętych przez nich wyników (postępów) w nauce. Te, z pozoru niewiele mające wspólnego z procesem przyswajania języka komentarze, mogą spowodować trwałe zapamiętanie użytych w nich wyrazów i konstrukcji językowych. W związku z tym nauczyciele powinni pamiętać, że oprócz świadomego, często wymagającego znacznego wysiłku zapamiętywania środków językowych, niebagatelne znaczenie ma ich bogata i różnorodna mowa.

W fazie przechowywania informacji różnice w zapamiętywaniu są związane z trwałością

przechowywania, gdyż jest ona tym większa, im lepiej nowy materiał został skojarzony z materiałem opanowanym wcześniej, im bogatsze były skojarzenia oraz im częściej był on powtarzany. W związku z tym powinno się powtarzać słownictwo, występujące w różnych sytuacjach i kontekstach. Według J. Arabskiego, poznając nowy wyraz „musimy zapamiętać jego brzmienie i stworzyć dlań strukturę semantyczną. Musimy wkomponować w cały system skojarzeniowy nowy ślad semantyczny i połączyć go z innymi, znanymi. Musimy stworzyć nową sieć skojarzeniową, gdyż nowy element burzy dotychczasową” (1997:159).

Zapamiętanie materiału może nastąpić w wyniku świadomego, wielokrotnego powtarzania go w całości, niezależnie od jego jakości i zakresu, jak również być wynikiem jego cząstkowego opanowywania w różnych odstępach czasu. Istotne znaczenie w zapamiętywaniu ma wykorzystanie doświadczenia jednostki podczas zapamiętywania nowych informacji oraz związana z nim umiejętność operowania materiałem istniejącym w danej chwili w świadomości.

Należy pamiętać, że ubytki pamięci są nieuniknione, nawet pomimo podejmowanych działań, mających na celu przeciwdziałanie temu zjawisku. Czynności te są jednak niezbędne, gdyż pozwalają w znacznym stopniu ograniczyć ilość informacji, które ulegną zapomnieniu.

Bibliografia:

- Anderson R. A. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Baddeley A. (1998), *Pamięć: poradnik użytkownika*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Buzan T. (1996), *Ruszyć głową* (tłum. z ang. J. Morka), Łódź: „Ravi”.
- Dudley G. A. (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się: techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji* (tłum. z ang. M. Czeakański), Warszawa: „Medium”.
- Ledzińska M. (1986), „Wydobywanie informacji przechowywanych w pamięci” w: *Psychologiczne problemy pamięci* (red. Z. Włodarski), Warszawa: PWN.
- Kurcz I. (1992), „Pamięć. Uczenie się. Język” w: *Psychologia ogólna* (red. T. Tomaszewski), Warszawa: PWN.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szubin E. (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, (tłum. B. Homa, A. Marchwiński, E. Ronowicz, W. Woźniakowski), Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1969), *Co i dlaczego pamiętamy. O wybiórczości procesów pamięci*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Włodarski Z. (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci* (wyd. II poprawione), Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., Matczak A. (1992), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: WSiP.

(marzec 2007)

Anna Jurek¹⁾
Opole

Patomechanizmy dysleksji

Poznanie patomechanizmów dysleksji pozwala zrozumieć problemy, jakie mogą być udziałem osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Umiejętność rozpoznawania patologicznego mechanizmu zaburzeń pomaga w podjęciu odpowiednich działań korekcyjno-kompensacyjnych. Wiele informacji o konsekwencjach tego zjawiska wnoszą wypowiedzi osób, których dotyczą te problemy. Warto przytoczyć przykła-

dy takich wypowiedzi, gdyż ukazują one charakterystyczne przejawy dysleksji rozwojowej. Oto pierwszy przykład.

Mam dysleksję i polykam litery, przestawiam je w ramach jednego wyrazu, ale i w sąsiednich słowach, robię z kilku słów jedno, myślę spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne. Można tego uniknąć dużo ćwicząc, nie jest to łatwe i przyjemne, bo wymaga ogromnej koncentracji podczas pisania. Rzecz w tym, że nie mam „automa-

¹⁾ Autorka prowadzi wykłady na studiach podyplomowych dla nauczycieli na Uniwersytecie Opolskim i w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Warszawie.

tycznego pilota”, który pozwala pisać i czytać bez zastanowienia. Ty wiesz, jak wygląda litera. Dla mnie litera jest obrazkiem, który muszę sobie za każdym razem przypominać. Podobnie formuły gramatyczne. Łatwiej mi zapamiętać całą regułę, że *Ó* pisze się wtedy, gdy wymienia się na *O*, niż po prostu mieć w pamięci słowo „*stÓł*”. Bo ja nie mam „takiej” pamięci. Muszę rozumieć, żeby wiedzieć. Nie potrafię ortografii nauczyć się raz na zawsze. Bo po prostu zapominam, jak przestają powtarzać. Np. każdy człowiek pisze automatycznie „dysleksja”. A ja muszę sobie porównać czytając: dysleksja – dysleksja – wybieram właściwe (lub nie :)). Każdy wie automatycznie, że „*prZejazd*” pisze się przez „*rz*”. Ja muszę powtórzyć sobie formułkę, że po spółgłoskach piszemy *RZ*. Jeśli dużo i często piszę – nie ma problemu, pisanie idzie błyskiem. Jeśli mam dłuższą przerwę – cała robota idzie w łeb. Automat przestaje działać. Muszę go na nowo naładować i naoliwić. Osoby z dysleksją nie mogą pisać „bezmyslnie”. Muszą uruchamiać dużo mniej sprawne metody zastępcze, wymagające innego sposobu przetwarzania danych i muszą cały czas kontrolować każdą literkę. Może właśnie dlatego większość z nich nie pisze głupot? :)))

I druga wypowiedź.

Jestem dyslektykiem i uważam, że dysleksja to nie tylko jakiś problem z czytaniem czy pisanem, to ogólny stan umysłu danej osoby. Jak to powiedzieć? Osoby z dysleksją różnią się nawet między sobą, bo ich problemy wynikają z różnych przyczyn. Jedni myślą wolniej (choć wcale nie dlatego, że są głupi), drudzy myślą inaczej (bo nie potrafią myśleć ścieżką narzuconą przez danego nauczyciela) – wcale to nie oznacza, że myślą źle, tylko dochodzą do tych samych wniosków inną drogą. Inni jeszcze nie mogą znaleźć odpowiednich słów. Do niektórych słowa docierają wolniej, po parokrotnym powtórzeniu w myślach usłyszaną frazę dochodzi do nich, co dana osoba mogła powiedzieć naprawdę. Mogą mieć słabą pamięć, mylić i przedstawiać litery, sylaby, cyfry i znaki. Dyslektykiem może być umysł matematyczny i humanistyczny. To wszystko jest cechą wrodzoną. Dysleksja wymaga ogromnej samodyscypliny, bo zdarza się na przykład, że można uważać jakąś pracę za wykonaną tylko dlatego, że

wcześniej się o niej pomyślało. Znajomych często uprzedzam o moim syndromie, choćby po to, by wywołać zdziwienie: „Ty?”. Żeby było śmieszniej – jestem edytorem tekstów w obcym języku, mam studia filozoficzne, antropologię i informatykę. A był taki czas, że tylko jedna nauczycielka w szkole potrafiła przeczytać moje wypracowania – bo umiała czytać litery w każdym kierunku i słowa w każdej kombinacji. MOŻNA WYGRAĆ WALKĘ!!!! Jestem żywym przykładem! Ale wymaga to pracy, pracy, pracy. Ciężkiej, trudnej, często długo nie dającej efektów. Ale warto!

Wypowiedzi te stanowią bardzo dobrą charakterystykę zagadnienia, jakim jest dysleksja rozwojowa, najczęściej występujące zaburzenie uczenia się. Występuje ona u co najmniej 80% wszystkich osób z rozpoznanymi trudnościami w uczeniu się²⁾. Szacuje się, że w Ameryce Północnej i Europie 10-15% uczniów wykazuje pewne oznaki zaburzeń uczenia się³⁾. Dysleksja jest terminem używanym w odniesieniu do najpowszechniejszej i najintensywniej badanej formy zaburzeń.

Dysleksja może być spowodowana przyczynami genetycznymi i/lub organicznymi. Istnieje także hipoteza o hormonalnym podłożu tego zjawiska⁴⁾. O tym, że czynnik genetyczny odgrywa ważną rolę, świadczą dane dotyczące częstszego występowania dysleksji w niektórych rodzinach: specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu przejawia 35-40% chłopców i 17-18% dziewcząt mających rodzica z dysleksją⁵⁾. Z innych danych wynika, że 50% dzieci, które wykazują specyficzne trudności w czytaniu, ma rodzica z dysleksją, a jeśli dysleksja dotyczy obydwójga rodziców, dziedziczy ją 100% dzieci⁶⁾.

Dysleksja jest zjawiskiem niejednorodnym, wielowymiarowym i każda osoba może mieć problemy innego rodzaju w zależności od różnych dysfunkcji i ich konfiguracji spowodowanych przez odmienne patomechanizmy⁷⁾. Osoby z dysleksją mogą doświadczać trudności nie tylko w uczeniu się czytania, pisania i literowania. Dysleksji często

²⁾ S. E. Shaywitz i B. A. Shaywitz (2004), *Dysleksja (specyficzne trudności w czytaniu)*, w: „Pediatria po Dyplomie”, Vol. 8 nr 5, październik/2004, s. 18.

³⁾ S. P. Springer, G. Deutsch (1998), *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa: Prószyński i S-ka, s. 279.

⁴⁾ M. Bogdanowicz (2003), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, t. II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 515-519.

⁵⁾ S. P. Springer, G. Deutsch, op.cit., s. 279-280.

⁶⁾ Za: M. Bogdanowicz (2004), *Jakie są pierwotne przyczyny dysleksji*, w: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, „Uczeń z dysleksją w szkole”, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, s. 61.

⁷⁾ M. Bogdanowicz (2003), op.cit., s. 519-525.

towarzyszy dyspraksja, czyli niezborność ruchów. Wiele osób dodatkowo, oprócz problemów z koordynacją, ma trudności z zachowaniem kolejności czasowej, a także z orientacją kierunkową i przestrzenną (Bogdanowicz 1994, 2004; Walsh 2000; Stein 2004). Uszkodzenia określonych obszarów kory mózgowej mogą stanowić przyczynę całego zespołu zaburzeń lub powodować trudności w funkcjonowaniu niektórych układów. Przeanalizujmy to na przykładzie pisania.

W językach posługujących się pismem dźwiękowo-literowym pisanie rozpoczyna się od analizy dźwięków mowy. Proces ten pozwala wyodrębnić poszczególne fonemy, wchodzące w skład słowa. Dokonuje się on w drodze słuchowo-artykulacyjnej przy współdziałaniu okolic korowych analizatora słuchowego i słowno-ruchowego. Analiza prowadzi do przekodowania wyodrębnionych dźwięków w znaki wzrokowe – grafemy. W trakcie tej czynności aktywnie uczestniczą okolice korowe analizatora wzrokowego i wzrokowo-przestrzennego. W końcowej fazie proces pisania polega na przekodowaniu wyodrębnionych wizualnie znaków literowych w układ ruchów, umożliwiających ich zapisanie. Wymaga to precyzji w przesyłaniu sygnałów do odpowiednich grup mięśniowych, które umożliwiają wykonanie tego zadania. W tej fazie są zaangażowane okolice korowe analizatora ruchowego. Proces ten opiera się na pracy układu złożonego z poszczególnych ogniw. Uszkodzenie jednego z ośrodków może poważnie utrudniać pisanie, np. niewłaściwe funkcjonowanie korowej części analizatora słuchowego uniemożliwia dokładne rozróżnienie poszczególnych fonemów i sprawia, że piszący z tego powodu popełnia błędy⁸⁾.

Z badań J. E. Nowak wynika, że 88% błędów popełnianych przez dzieci z dysleksją dotyczy analizy głoskowej wyrazów, natomiast 32,8% to błędy polegające na zmianie głosek o podobnym brzmieniu⁹⁾. Zdaniem B. Roćławskiego opanowanie analizy głoskowej determinuje naukę pisania, natomiast synteza głoskowa jest podstawą nauki czytania¹⁰⁾.

Trudności związane z nieodpowiednim działaniem korowej części analizatora słuchowego to

tylko jeden z przykładów. Inne problemy będą wynikać z nieprawidłowego funkcjonowania systemu wzrokowego w ośrodkowym układzie nerwowym, jeszcze inne – w przypadku zaburzeń integracji procesów percepcyjno-motorycznych. Symptomy zaburzeń mogą przybierać różne formy. Aby je scharakteryzować, posłużę się typologią dysleksji zaproponowaną przez M. Bogdanowicz (2004). Podstawę tej klasyfikacji stanowi analiza funkcjonowania procesów poznawczych i ich integracji w procesie czytania i pisania.

Pierwsza z czterech postaci tego zaburzenia to:

Dysleksja wzrokowo-przestrzenna

Za przyczynę tego typu dysleksji uważa się nieprawidłowe funkcjonowanie systemu wzrokowego w ośrodkowym układzie nerwowym. Na rys. 1 przedstawiono lokalizację tego systemu i zakres jego czynności biorących udział w procesie czytania i pisania.

Ośrodek wzrokowy – część potyliczna lewej i prawej półkuli mózgowej



Ośrodek ten jest odpowiedzialny za uwagę, pamięć i percepcję wzrokowo-przestrzenną, na którą składają się następujące procesy:

- ▶ synteza i analiza wzrokowa,
- ▶ porównywanie i identyfikowanie wzrokowe,
- ▶ spostrzeżenia i wyobrażenia wzrokowe cyfr, liter i wyrazów,
- ▶ zapamiętywanie kształtów liter i pisowni wyrazów,
- ▶ spostrzeganie przestrzeni i widzenie głębi stereoskopowej,
- ▶ tempo przetwarzania informacji wzrokowych.

Rys. 1.

- ▶ **W dysleksji wzrokowo-przestrzennej** występują trudności w pisaniu ze wzoru zarówno

⁸⁾ A. Łuria (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN, s. 52-53.

⁹⁾ E. J. Nowak (1992), *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 145-146.

¹⁰⁾ B. Roćławski (1986), *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP, s. 147-148.

w czasie przepisywania, jak i pisania z pamięci. W pisowni zwracają uwagę liczne błędy ortograficzne (przykład z zeszytu licealisty: *komurki światłocóte*), mylenie liter asymetrycznych, szczególnie *b-d-g-p-q* (*gialod*) i podobnych do siebie, np. *l-t-l* (*przetykać – przełykać*) oraz pomijanie znaków diakrytycznych (*zle, isc*)¹¹⁾. Problemy z odróżnianiem liter inaczej ułożonych względem osi pionowej i/lub poziomej mogą wskazywać na zaburzenia orientacji przestrzennej i/lub kierunkowej, natomiast mylenie liter podobnych do siebie i pomijanie detali graficznych może być wynikiem zaburzeń percepcji wzrokowej (np. znaki diakrytyczne francuskiego alfabetu to prawdziwe pułapki dla takich osób: à, â, c, é, è, ê, ë, î, ï, ô, û, ù, ü, ÿ). Nieprawidłowości te dotyczą analizatora korowego i nie wynikają z wad receptorów. Obniżona jest zdolność właściwego odbioru, uświadamiania sobie spostrzeganego znaku i jego znaczenia¹²⁾. Niektóre osoby z dysleksją tego typu wykazują tendencję do zapisu krótkich wyrazów lub pojedynczych liter w ich lustrzanym odbiciu (zjawisko lustrzanego widzenia określane bywa też jako *strophosymbolia*¹³⁾), np. *bór-rób, kræda, Змы-Емы, это-ето*. Jest to objaw charakterystyczny dla zaburzeń funkcji porządkowej i/lub kierunkowej analizatora wzroku¹⁴⁾. Problemy te mogą dotyczyć również mylnego zapisu znaków i cyfr (< >, 6-9, 17-71, H^oO, IV-VI, IX-XI, ↔↔ 1↓, „ „). W pracy maturalnej z historii uczeń zapisał datę chrztu Polski w następujący sposób: 699, odczytując ją jako 996. Interesujące jest, że niektórzy dobrane czytają pismo odbite w lustrze¹⁵⁾.

U osób z osłabioną pamięcią wzrokową z trudem utrwała się obraz wizualny wyrazu. U niektó-

rych nie utrwała się wcale. Osoby z ograniczeniami pojemności bezpośredniej pamięci wzrokowej w czasie przepisywania tekstu muszą wielokrotnie spoglądać na wzór, zdarza się, że przepisyują wyrazy litera po literze, a i to nie gwarantuje poprawności zapisu.

Wielu uczniów, z powodu zaburzeń pamięci wzrokowej, często pisze ten sam wyraz za każdym razem inaczej. Na pytanie, który wyraz jest napisany poprawnie, nie potrafią udzielić prawidłowej odpowiedzi, gdyż żaden z nich nie ma dla nich „znajomego” wyglądu. Taki sposób zapisu wyrazu może być też wynikiem zaburzeń integracji percepcyjno-motorycznej, przejawiającej się m.in. w trudnościach w zautomatyzowaniu zapisu wyrazów. Jednak w takich przypadkach uczeń jest zdziwiony, zaskoczony, rozgoryczony, rozczarowany lub skonsternowany, mówiąc: „*Ja tak napisałem? Niemożliwe! Przecież wiem, że ...*” (więcej na ten temat w części dotyczącej dysleksji integracyjnej).

W przypadku zaburzonej percepcji wzrokowej czytanie jest zazwyczaj bardzo niedokładne. Często występuje zgadywanie wyrazów na podstawie pierwszych liter, domyślanie się ich sensu z kontekstu. Szczególną trudnością dla takich osób jest czytanie wyrazów podobnych graficznie, np.:

- ▶ w języku polskim: *pogodny – podobny, tworzywo – twarzowy, wywróżony – wyróżniony*,
- ▶ w języku angielskim: *time – tine, bad – bag, form – from*,
- ▶ w języku rosyjskim: *порт – торт, дует – дыет, подарок – порядок*.

W języku rosyjskim dodatkowym utrudnieniem są litery, które w cyrylicy oznaczają inne głoski niż w polskim alfabecie. Na przykład: *купить – курить, быть – выть, сена – цена*.

¹¹⁾ W ostatnich latach młodzież coraz częściej nie stosuje w pisowni wyrazów znaków diakrytycznych. To, co jeszcze kilka lat temu było charakterystyczne jedynie dla osób z dysortografią i zaburzeniami przetwarzania wizualnego, teraz dotyczy również dużej grupy młodzieży, która ma kłopoty z ortografią z zupełnie innych przyczyn. Ekspansja Internetu z dowolnością i skrótowością zapisu, w której nie ma miejsca na kreseczki i ogonki przy literach, bo każdy znak diakrytyczny to niepotrzebna komplikacja w użyciu klawiszy, przenosi się do zeszytów szkolnych. Jako ciekawostkę należy też uznać kolejną nowość w pracach pisemnych młodzieży: w charakterze znaków interpunkcyjnych i w celu zaznaczenia swojego nastawienia do opisywanego zagadnienia uczniowie zaczęli stosować emotikony. Są one wszechobecne, nawet w pracach maturalnych.

¹²⁾ A. Jacewski (1993), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa: WSiP, s. 151.

¹³⁾ Lustrzane widzenie (*strophosymbolia*) – przestawianie symboli (znaków) z lewej strony na prawą, np. czytanie *mur* jako *rum*; odwracanie symboli (znaków) z lewej strony na prawą, np. czytanie [b] jako [d] (A. S. Reber (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 348).

¹⁴⁾ J. Malendowicz (1978), *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, s. 128-129.

¹⁵⁾ Wiele lat temu na ten fakt zwróciła uwagę doc. dr med. I. Bielička (1968), *Rozmowy o rodzicach i dzieciach*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, s. 109-126 (rozdział pt. *Niewidoczne kalectwo*).

W procesach percepcji ważną rolę odgrywa uwaga przestrzenna. U osób z dysleksją funkcja ta jest często osłabiona, co powoduje trudności w kierowaniu ruchami oczu i przeszukiwaniu wzrokowym (Stein, 2004; Grabowska, Rymarczyk, 2006; Reid, 2006). Trudności te mogą być związane z nieprawidłowym funkcjonowaniem systemu wielkokomórkowego¹⁶⁾. Spełnia on w układzie wzrokowym ważną rolę w widzeniu peryferyjnym, działa szybko i wykazuje wrażliwość na niewielkie nawet różnice przestrzennego kontrastu (różnicy jasności między sąsiadującymi ze sobą obszarami) i migania czasowego (przy wyższej częstotliwości migania trudniej dostrzec ruch). Natomiast kanał drobnokomórkowy dominuje w widzeniu centralnym, ma lepszą rozdzielczość przestrzenną i jest odpowiedzialny za widzenie barw i detali. Oba kanały współpracują ze sobą, analizując, przesyłając i przetwarzając informacje wzrokowe. Prawidłowe funkcjonowanie obu systemów jest niezbędne w trakcie czytania i pisan¹⁷⁾.

Czytanie jest procesem dynamicznym, składającym się z szeregu czynności. Odb¹⁸⁾. Następuje wtedy identyfikacja informacji i jej przetworzenie w umyśle czytającego. Po każdej fiksacji następuje ruch skokowy gałki ocznej, tzw. sakkada, pozwalająca na przesunięcie wzroku na kolejny fragment tekstu. Obraz na siatkówce nie jest statyczny i u osób dobrze czytających system wielkokomórkowy wykrywa te minimalne zmiany położenia liter na siatkówce, będące skutkiem ruchów oka. Natomiast u wielu osób z dysleksją system ten nie działa sprawnie i może powodować trudności z ustabilizowaniem oka lub zaburzenie widzenia dwuocznego, wynikające z rozbieżności obrazów odbieranych przez każde z oczu¹⁹⁾. W takich wypadkach czytający często wraca do fragmentów już przeczytanych, ma trudności ze skupieniem wzroku na tekście.

Badacz tego zjawiska, psychofizjolog John Stein z Uniwersytetu w Oxfordzie uważa, że jeśli „ruchy oczu są przypadkowe i niekontrolowane, mogą zostać błędnie zinterpretowane jako ruchy liter. Powoduje to często, że linie graficzne liter się przecinają i dlatego wydaje się, że litery się przemieszczają, wchodzą jedna na drugą i zamieniają miejscami”²⁰⁾. Pedagog ukraiński, Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński, przedstawiając przebieg prowadzonej przez siebie nauki czytania i pisan²¹⁾.

Moi uczniowie często określali te problemy jako „pulsowanie liter”. Niektórzy twierdzili, że litery „zmieniają swoje położenie”, „oddychają”, „zlewają się ze sobą”, „rozmazują się”, „troją się im w oczach”, „tańczą po kartce”, „skaczą”, „uciekają”, „nakładają się na siebie”.

Zaobserwowano, że trudności te nasilały się przy mniejszej czcionce i bliskim zgrupowaniu liter, a najlepszym sposobem na pokonanie tych problemów okazało się zasłanianie lewego oka podczas czytania²²⁾. Zdaniem Johna Steina, wystarczy trzy miesiące ćwiczeń w czytaniu z przepaską na oku, aby rozwinęła się stabilność dwuoczną. Inne badania wykazały, że po sześciomiesięcznym treningu z zastosowaniem okularów wyłączających jedno oko z procesu czytania, uzyskano ustabilizowanie dominacji oka w 50% przypadków²³⁾.

¹⁶⁾ J. Stein (2004), *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), „Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki”, Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, s. 11-14; U. Osza, A. R. Borkowska (2006), *Model dysfunkcji systemu wielkokomórkowego*, w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), „Neuropsychologia kliniczna dziecka”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 151-152.

¹⁷⁾ D. Bednarek (2003), *Specyficzne trudności w czytaniu w świetle najnowszych badań*, w: „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, nr 25/2003, s. 85; A. R. Borkowska (2006), *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisan¹⁸⁾*, w: „Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna”, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 44-47.

¹⁸⁾ J. Młodkowski (1998), *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 366.

¹⁹⁾ J. Stein (2004), *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), „Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki”, Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, s. 14-15.

²⁰⁾ J. Stein, op. cit., s. 22.

²¹⁾ W. A. Suchomliński (1979), *Me serce – dzieciom*, Moskwa: „PROGRES”, s. 148 (rozdział pt. *Jak uczyliśmy się czytać i pisać*).

²²⁾ J. Stein, op. cit., s. 22. O celowości takich ćwiczeń pisał też N. C. Kephart (1970), *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa: PWN, s. 288-290.

²³⁾ D. Bednarek (1999), *Neurobiologiczne podłoże dysleksji*, w: „Przegląd Psychologiczny”, t. 42, nr 1-2/1999, s. 20.

G. Neil Martin zaznacza, że chociaż trudności z czytaniem całkowicie związane z zaburzeniem zdolności przetwarzania wzrokowej informacji występują u nielicznych osób z dysleksją, to jednak wiele z nich wykazuje jakiś stopień tych zaburzeń. Nieprawidłowości w zakresie orientacji przestrzennej, zbieżności dwuoczonej i fiksacji wzrokowej mogą być – jego zdaniem – czynnikami opóźniającymi proces nauki czytania²⁴.

Sally P. Springer i Georg Deutsch, przedstawiając wyniki badań Guinevere Eden i jej współpracowników, piszą, że u podłoża przynajmniej niektórych form dysleksji mogą leżeć zaburzenia szybko zmieniającej się informacji wzrokowej, wskazując jednocześnie, że dysfunkcja układu wzrokowego jest jednym z aspektów bardziej ogólnego zaburzenia, na które składa się wiele elementów; wśród nich jest deficyt w przetwarzaniu dźwięków mowy. Zdaniem badaczy, wspólną cechą łączącą nieprawidłowości w układzie wzrokowym oraz problemy z analizą dźwięków mowy, może być przetworzenie właściwości czasowych bodźców²⁵.

Nieprawidłowe postrzeganie wyrazów może być spowodowane zakłóceniami i/lub opóźnieniami neurotransmisji, ale może także mieć miejsce w przypadku astygmatyzmu²⁶ lub innych wad receptorów wzroku, dlatego uczeń z takimi problemami koniecznie powinien zostać zbadany przez okulistę. Należy wyraźnie podkreślić, że dysleksji nie rozpoznaje się, gdy jedyną przyczyną trudności w czytaniu są wady sensoryczne. Mogą one jednak współistnieć z dysleksją²⁷.

Niektóre osoby wykazują wzmogoną wrażliwość wzrokową na kontrast, twierdząc, że w czasie czytania razi je tło kartki. Unikają książek, które są pisane na błyszczącym papierze i takich, które mają śnieżnobiałe strony. Nie lubią też czytać przy

jasnym świetle słonecznym lub świetle fluorescencyjnym. Jeśli tekst jest napisany na pożółkłym, poszarzałym lub kremowym papierze, przerwy między wyrazami stają się dla nich wyraźniejsze, dzięki czemu mogą lepiej skoncentrować się na słowach. W takich warunkach jest im znacznie łatwiej czytać przez dłuższy czas. Korzystne może się okazać używanie do pisania papieru w pastelowych barwach²⁸, a do czytania kolorowych nakładek z przezroczystej matowej folii lub plastiku²⁹. Znacznie mniej męczące jest dla nich czytanie przy świetle specjalnych żarówek z zieloną poświatą. Podczas pracy przy komputerze jasność i kontrast ekranu monitora można wyregulować tak, aby dopasować je do swoich potrzeb.

Z reguły problemom w czytaniu towarzyszą trudności w poprawnej pisowni, ale nie zawsze dysortografia współwystępuje z kłopotami w czytaniu. Wiele osób z dysleksją tego typu posiada umiejętność swobodnego i płynnego wypowiadania się.

Ujmując rzecz najkrócej: osoby ze specyficznymi wzrokowo-przestrzennymi trudnościami w czytaniu i pisaniu myślą to, co wygląda podobnie.

Dysleksja typu słuchowo-językowego

Kolejny typ zaburzenia, dysleksja słuchowo-językowa, powoduje problemy w odróżnianiu tego, co podobnie brzmi. Przyczyną tej odmiany dysleksji są zaburzenia przetwarzania informacji słuchowo-językowych w ośrodkowym układzie nerwowym. Na rys. 2 przedstawiono lokalizację tego systemu i zakres jego czynności biorących udział w obróbce mowy i języka.

²⁴ G. Neil Martin (2001), *Neuropsychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, s. 288-289.

²⁵ S. P. Springer, G. Deutsch, op.cit., s. 285.

²⁶ Astygmatyzm jest szczególnym przypadkiem aberracji sferycznej. Osoba z tym zaburzeniem może np. odbierać obraz nieostro w pewnych obszarach pola widzenia wskutek elipsoidalnego zniekształcenia sferycznej powierzchni rogówki lub soczewki oka (J. Młodkowski (1998), *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 120-122 i 385). Wada ta w niektórych przypadkach bywa trudna w pełni do skorygowania i tekst w odbiorze może wydawać się miejscami wypukły („beczułkowaty”), a w innych – wklęsły.

²⁷ M. Bogdanowicz (2005), *Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej*, w: E. Jędrzejowska (red.), „Dysleksja rozwojowa – obszary trudności”, Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli WSHE, s. 18; U. Osza, A. R. Borkowska (2006), *Specyficzne trudności szkolne w opanowywaniu czytania i pisania*, w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), „Neuropsychologia kliniczna dziecka”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 140.

²⁸ Pisze o tym również G. Reid (2005), *Dysleksja*, Warszawa: Wydawnictwo K. E. Liber, s. 45.

²⁹ Nakładki do czytania w kolorze żółtym i niebieskim z wbudowanym podkreślnicem produkuje Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON na licencji Crossbow Education Ltd. z Wielkiej Brytanii.

Ośrodek słuchowy – część skroniowa półkuli dominującej dla mowy



Ośrodek ten jest odpowiedzialny za uwagę, pamięć i percepcję słuchowo-językową, na którą składają się następujące procesy:

- ▶ synteza i analiza słuchowa,
- ▶ porównywanie i identyfikowanie dźwięków mowy,
- ▶ przeprowadzanie operacji na cząstkach fonologicznych,
- ▶ odbiór i zapamiętywanie dźwięków mowy,
- ▶ zapamiętywanie kolejności usłyszanych dźwięków mowy,
- ▶ zapamiętywanie wszystkich słów w zdaniu,
- ▶ tempo przetwarzania informacji słuchowych.

Rys. 2.

Pod względem fizycznym dźwięki mowy dzielą się na tony (samogłoski) i szmery (spółgłoski)³⁰. Tony i szmery tworzą jednolity nieprzerwany potok dźwięków, z których każdy przejawia pewną

cechę sygnalizacyjną lub fonematyczną³¹). Zamiana tej cechy wpływa na zmianę znaczenia słowa przez zastąpienie jednej głoski inną lub różne uszeregowanie głosek (np. *kot-koc, kot-kto, kot-tok, kot-kit, kot-lot*). Cechy dźwiękowe są podstawą funkcjonalnych jednostek języka – fonemów³²). Spoznanie dźwięków mowy zależy nie tylko od ostrości słuchu; jest ono złożonym procesem analizy i syntezy słuchowej, realizowanym w korze słuchowej. Uszkodzenie tego obszaru może powodować **zaburzenia słuchu fonematycznego**³³) (czynnika podstawowego), które **stanowią przyczynę wtórnych (systemowych) zakłóceń dotyczących prawidłowego różnicowania poszczególnych dźwięków**³⁴); szczególnie w zakresie fonemów korelacyjnych³⁵) lub opozycyjnych³⁶) (wyodrębniających się tylko jedną cechą) i wariantów fonemu³⁷).

Częstym zjawiskiem spotykanym u uczniów z zaburzeniami słuchu fonematycznego jest występowanie – nawet w języku ojczystym – trudności z odróżnianiem wyrazów nie tylko z korelacją jakościową (*popierać/ pobierać; nagrywać/ na-*

³⁰ W literaturze językoznawczej spotyka się też zamiast określenia *szmery* – określenie *szumy* (J. Porayski-Pomsta (2004), *Problemy wymowy i ortografii polskiej*, w: „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, nr 29/2004, s. 71).

³¹ A. Łuria (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN, s. 146.

³² Fonemy (po grecku *phonema* – głos, dźwięk) to najmniejsze jednostki, które mogą rozróżniać wyrazy (A. Wierzbicka (1967), *O języku dla wszystkich*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 37). Fonem stanowi wyobrażenie głoski w mózgu użytkownika danego języka, czyli – inaczej rzecz ujmując – fonemy są modelami głosek. Owe abstrakcyjne (mentalne) modele są realizowane w postaci fizycznych znaków, czyli głosek w przypadku mowy oraz liter w piśmie. W trakcie słownej realizacji fonemów poszczególne głoski obejmują nie tylko cechy fonemiczne (dystynktywne), lecz także fonetyczne (np. brzmienie, wysokość głosu mówiącego) (B. L. J. Kaczmarek (2001), *Słuch fonematyczny a nauczanie języka*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 7/2001, s. 21).

³³ **Słuch fonematyczny** jest to zdolność uświadamiania sobie głosek jako jednostek funkcjonalnych, jako relewantnych cech postaci wyrazowych (W. Doroszewski (1982), *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN, s. 342). **Cechy relewantne (cechy fonologiczne)** – właściwości fonetyczne spełniające w danym języku funkcję odróżniającą, tzn. wykorzystywane w nim jako sygnały pozwalające na rozróżnienie znaków językowych.

³⁴ A. Łuria (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN, s. 148.

³⁵ **Korelacja** to zbiór wszystkich par fonemów, których członki w każdej z tych par różnią się tą samą cechą dystynktywną. **Fonemy korelacyjne** – fonemy wyróżniające się fonologiczną cechą dystynktywną, np. miękkością, dźwięcznością.

³⁶ **Opozycja** fonologiczna to taka różnica fonetyczna, z którą jest związana różnica znaczenia, czyli – inaczej rzecz ujmując – opozycje to relacje zachodzące między fonemami, przeciwstawienia prowadzące do zmian jakościowych. Przeciwności mogą dotyczyć jakości dźwięku i iloczasu, intensywności i wysokości tonu, w zależności od tego, czy w danym języku różnice te spełniają funkcję dystynktywną. **Fonemy opozycyjne** – fonemy mające w danym języku wpływ na różnice znaczenia, np. w języku polskim *noc – nos*; w języku niemieckim *Rose – Hose*. Dwa wyrazy mogą różnić się od siebie całym zestawem głoskowym – wtedy jednostka fonologiczna będzie obejmowała cały wyraz, mogą też różnić się mniejszymi elementami. Największe trudności sprawia rozróżnienie wyrazów wyodrębniających się jedną cechą.

³⁷ Jeżeli dwie różne głoski dadzą się wymienić w tym samym kontekście dźwiękowym, nie powodując zmiany znaczenia wyrazu, to takie głoski są **wariantami** jednego fonemu (np. w języku polskim „ł” naturalne i „ł” sceniczne, przedniojęzykowe). Warianty fonemu mogą informować np. o pochodzeniu, wykształceniu, przynależności społecznej czy wieku mówiącego. Najczęściej jednak są one uzależnione od oddziaływania sąsiedztwa fonetycznego, gdyż głoski w izolacji mogą brzmieć inaczej niż w sylabach czy wyrazach (np. inaczej wymawiamy „t” w słowie „tani” i „trzy”).

krywać), ale również z opozycją ilościową (*dania/ Dania; Mania/ mania*), a – w przypadku głębokich deficytów – także z różnicowaniem słów z opozycją o charakterze zarówno ilościowym, jak i jakościowym (*misie/ misje; pasie/ pasje*).

Odróżnianie fonemów od wariantów fonemów jest szczególnie ważne w nauce języka obcego. Na przykład w języku polskim samogłoska „e” jest jednym fonemem, który może mieć różne warianty, natomiast w języku francuskim samogłoska „e” może stanowić różne fonemy – w zależności od wymowy zmienia się znaczenie wyrazów (np. *me* – „mnie”; *mes* – „moje”; *mais* – „ale”).

Rozpoznawanie fonemów języka obcego mogą utrudnić też takie cechy wyrazu, jak iloczasy, akcent oraz tony różnicujące, które mimo iż nie są fonemami, to spełniają funkcję dystynktywną³⁸⁾. W języku polskim długość trwania poszczególnych dźwięków nie ma wpływu na znaczenie wyrazów, a w wielu językach obcych wymówienie głoski dłużej lub krócej może zmienić sens słowa, np. w języku czeskim *řad* z „a” długim oznacza ‘porządek’, natomiast z „a” krótkim – ‘rząd, szereg’; w języku włoskim *note* [nɔtɛ] – ‘zapiski’ i *notte* [nɔtːɛ] – ‘noc’; w języku niemieckim *weg* [vɛg] – ‘precz’ i *Weg* [veːg] – ‘droga’; w języku słowackim, słoweńskim i serbsko-chorwackim *pruga* – ‘pręga, pas’ i *prúgâ* – ‘pręg, pasów’.

W niektórych językach do odróżniania wyrazów może służyć miejsce akcentu, np. w języku rosyjskim *мыка* to ‘mąka’, a *мыка* – ‘męka’; w języku angielskim zależnie od miejsca akcentu wyraz może być rzeczownikiem lub czasownikiem: *récord* – ‘notatka’, *recórd* – ‘notować’; w języku hiszpańskim zdarza się, że miejsce akcentu może nie tylko służyć do rozróżniania części mowy, ale również może decydować o formach czasowników, np.: *término* – ‘koniec’, *termíno* – ‘kończyć’, *terminó* – ‘skończył’.

Kolejna trudność występująca w niektórych językach to wysokość tonu i/lub kierunek przebiegu linii melodycznej jako środki służące różnieniu słów, które w języku polskim nie mają

wpływu na ich znaczenie, np. w języku chińskim słowo *ma* może oznaczać ‘matkę’, ‘konopie’, ‘konia’ lub ‘łajać’. F. de Saussure zwraca uwagę, że nawet Chińczykom zdarza się sięgać do wyrazu pisanego, aby wyjaśnić swą myśl³⁹⁾. Jako ciekawostkę należy uznać fakt, że osoby posługujące się językami tonalnymi, np. mandaryńską odmianą chińskiego albo mówiące po wietnamsku, mają swoisty słuch absolutny – potrafią wypowiedzieć słowo i powtórzyć je kilka dni później w tej samej tonacji. Wykazały to badania prowadzone przez naukowców z Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego. W innych badaniach, prowadzonych w Szkole Muzycznej Estmana w Rochester w stanie Nowy Jork, stwierdzono, że wśród studentów I roku niewywodzących się z Azji 7% było obdarzonych słuchem absolutnym, natomiast u ich rówieśników uczących się w Centralnym Konserwatorium Muzyki Azjatyckiej w Pekinie tę wrodzoną zdolność rozpoznawania bezwzględnej wysokości dźwięków stwierdzono aż u 63% studentów. Należy zaznaczyć, że w społeczeństwach Zachodu jest to dar wyjątkowo rzadko spotykany – absolutnym słuchem muzycznym może poszczycić się tylko jedna osoba na 10 tysięcy⁴⁰⁾.

Na odróżnianie dźwięków mogą mieć również wpływ właściwości fonetyczne, uwarunkowane fonologicznie, polegające na zmianie barwy dźwięku mowy, takie jak przegłos. W języku niemieckim przegłos (tzw. Umlaut) polega na zmianie barwy samogłoski na skutek alternacji, np. *Hand* ‘ręka’ – *Händlein* ‘rączka’, *Kunst* ‘sztuka, nienaturalność’ – *Künstlich* ‘sztuczny’, *Topf* ‘garnek’ i *Töpfer* ‘garnki, garncarz’.

W zaburzeniach słuchu fonematycznego mogą też wystąpić trudności z utworzeniem układu odpowiednich reakcji na dźwięki oraz zespoły lub serie dźwięków, różniących się sekwencją elementów (np. *zagliodzić-złagodzić; podają-pojadę; zamaskować-zasmakować*).

Zaburzenia słuchowo-językowe ograniczają zdolność dzielenia słów na głoski, co powoduje trudności w pisaniu⁴¹⁾. Jeśli jeszcze weźmiemy pod

³⁸⁾ Dystynktywne iloczasy i wysokości nazywane są chronemami lub tonemami (O. von Essen (1967), *Fonetyka ogólna i stosowana*, Warszawa: PWN, s. 293).

³⁹⁾ F. de Saussure (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 54.

⁴⁰⁾ J. Shreeve (2005), *Wyprawa w głąb mózgu. Słuch absolutny*, w: „National Geographic”, nr 3 (66)/2005, s. 24.

⁴¹⁾ A. Łuria (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN, s. 148-149.

uwagę fakt, że między tekstem pisanym a mówionym relacje nie układają się izomorficznie, tzn. nie każda głoska ma swój własny i zawsze taki sam odpowiednik literowy i nie każda litera odpowiada stale tej samej głosce, nietrudno sobie wyobrazić problemy osób z dysfunkcjami słuchowo-językowymi z transponowaniem głosek na litery i odwrotnie.

Słuch fonematyczny odgrywa również bardzo ważną rolę w wielu innych czynnościach, które wymagają prawidłowego odbioru mowy, jak np. w nazywaniu przedmiotów i pojęć, wypowiedzaniu się, segmentacji słyszanych wypowiedzi, czyli wyodrębnieniu mniejszych elementów (syłab i wyrazów) w ciągu słownym⁴²). W opanowaniu języka obcego prawidłowo ukształtowany słuch fonematyczny ma znaczenie podstawowe, gdyż pozwala opanować system fonologiczny danego języka i tym samym odbierać, przetworzyć i zinterpretować dźwięki, z których składają się wypowiedzi jego użytkowników. Początkowo nowy dźwięk (lub obcy wyraz) jest kojarzony z najbliższym dźwiękowo innym brzmieniem (słowem) jako „polem projekcyjnym”⁴³), gdyż w psychice nie istnieje otrzymane wrażenie słuchowe. Działanie takie ułatwia percepcję i magazynowanie nowych dźwięków. Rozumienie dźwięków mowy staje się możliwe, gdy w pamięci są przechowywane ich modele, pozwalające na konfrontację słyszanych głosek i ich identyfikację. Brian C. J. Moore porównał działanie tych wzorców do percepcyjnych magnesów, przyciągających sygnał, którego właściwością są mu najbliższe⁴⁴). Jeśli modele takie nie istnieją u uczącego się, nie jest on w stanie zrozumieć skierowanej do niego wypowiedzi, nie potrafi też znaleźć odpowiedniej formy danego wyrazu.

Jacek Kuroń, który z powodu dysleksji nie opanował ortografii ani żadnego języka obcego, określił swoje problemy w następujących słowach: „*Nie przyswajałem dźwięków, których nie rozumiałem, więc nie mogłem nauczyć się języków obcych. Jedna z profesorek uparła się, żebym nauczył się jednego łacińskiego wiersza. Przepytowała mnie z niego na każdej lekcji i za każdym razem dawała niedostateczny. W końcu kazała mi uczyć się przy niej. Opanowałem tylko pierwsze trzy słowa: Aurela prima est. Dopiero wtedy uwierzyła, że rzeczywiście coś jest nie tak*”⁴⁵).

Inne problemy mają osoby z deficytami percepcji, inne są spowodowane deficytami uwagi czy pamięci słuchowo-werbalnej. Trudności te jednak bardzo często są ze sobą powiązane⁴⁶), wywołując szereg niekorzystnych następstw dla rozwoju i funkcjonowania komunikacji językowej. Na przykład pamięć słuchowa werbalna, czyli zdolność zapamiętywania dźwięków mowy i ich szeregów wymaga prawidłowego funkcjonowania słuchu fonematycznego⁴⁷). Z kolei w procesie percepcji istotne znaczenie ma uwaga⁴⁸). Problemy te zostaną przeanalizowane w części dotyczącej dysleksji słuchowo-językowej i mieszanej.

► **W dysleksji słuchowo-językowej** występują trudności w pisaniu ze słuchu (dyktanda). Uczniowie z dysleksją tego typu w dzieciństwie zazwyczaj zaczęli mówić z opóźnieniem i/lub przejawiali wady wymowy⁴⁹). W tym przypadku zwracają uwagę problemy w wypowiedzaniu się: dysnomia (brak płynności słownej) i/lub błędy gramatyczne.

Jako przykład podam ciekawe doświadczenie, które przeprowadziłam z młodzieżą przejawiają-

⁴² B. L. J. Kaczmarek (2001), *Słuch fonematyczny a nauczanie języka*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 7/2001, s. 20-28.

⁴³ O. von Esse (1967), *Fonetyka ogólna i stosowana*, Warszawa: PWN, s. 275.

⁴⁴ B. C. J. Moore (1999), *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 308.

⁴⁵ *Jak oszukałem szkołę*. Rozmowa z Jackiem Kurońem przeprowadzona przez Iwonę Dudzik, w: „Gazeta Wyborcza” z dn. 25 I 2000, s. 11.

⁴⁶ A. Łuria (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa: PWN, s. 94-96.

⁴⁷ E. Szelaż, A. Szymoszek (2006), *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk: GWP, s. 7.

⁴⁸ T. Woźnicki, E. Zawadzka (1981), *Fazy przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN, s. 13.

⁴⁹ Na deficyty języka mówionego jako zapowiedzi trudności w czytaniu zwraca uwagę wielu badaczy; wśród nich logopeda, prof. Laurence B. Leonard. Poświęcił on temu problemowi rozdział *Dzieci z SLI a dzieci ze specyficznym zaburzeniem czytania* w swojej książce *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP 2006, s. 252-260. Według badań A. Jadouelle’a 50% dzieci z zaburzeniami mowy wykazuje trudności w nauce czytania (za: M. Przetacznikowa, M. Susułow-ska (1973), *Dzieci dyslektyczne*, w: „Psychologia kliniczna”, red. A. Lewicki, Warszawa: PWN, s. 298).

cą trudności o charakterze słuchowo-językowym. Uczniowie ci wielokrotnie wykonywali ćwiczenie płynności słownej, polegające na napisaniu w ciągu 3 minut jak największej liczby wyrazów na określonej literze (za każdym razem była to inna litera). Po siedmiu tygodniach wykonywania takich ćwiczeń prawie wszyscy poprawili dwukrotnie swój stan wyjściowy. Przeprowadziłam podobne ćwiczenie z uczniami bez symptomów dysleksji, którzy nigdy wcześniej takiego zadania nie wykonywali. Ich wyniki były znacznie (dwu-, a nawet trzykrotnie) lepsze od wyników młodzieży z dysleksją po kilkutygodniowych intensywnych ćwiczeniach.

Inne problemy w dysleksji słuchowo-językowej to tzw. spuneryzmy, czyli przejęzyczenia w rodzaju: *broń rasowego marzenia, jeździć na sankach i wyżłach, potroić kort* czy inne pomyłki językowe, polegające na użyciu innego wyrazu zamiast zamierzonego, np. *ingerować /integrować; deflacja /dewaluacja* (ta ostatnia pomyłka wywołała spore zamieszanie na giełdach papierów wartościowych, gdyż przydarzyła się obecnemu prezydentowi USA, który w oficjalnym wystąpieniu pomylił też *import z eksportem*).

Termin 'spuneryzmy' (*spoonerisms*) pochodzi od nazwiska pastora Williama A. Spoonera, który w latach 1903-1924 był dziekanem New College na Uniwersytecie w Oksfordzie i słynął z potknięć językowych⁵⁰). Oto kilka przykładów pomyłek językowych Spoonera: użycie wyrażenia *half-warmed fish*, zamiast *half-formed wish*; *sin twister*, zamiast *twin sister*; *May I sew you o a sheet?*, zamiast *May I show you to a seat?*⁵¹). Osobom z dysleksją pomyłki takie często zdarzają się w odniesieniu do nazwisk, np. na egzaminie ustnym z historii uczennica pomyliła nazwiska: *Gierek i Geremek*, mimo że była bardzo dobrze przygotowana i posiadała wiedzę na temat każdej z tych osób.

Z powodu zaburzeń pamięci słuchowej uczniowie z trudem opanowują słownictwo obcojęzyczne. Mogą mieć również problemy z pamięcią sekwencyjną – trudnością wtedy będzie np. zapamiętywanie nazw miesięcy czy kolejno-

ści liter w alfabecie, ale też kolejności dźwięków w skomplikowanych i dłuższych słowach. W tym ostatnim przypadku bardzo pomocne okazuje się polisensoryczne analizowanie, a następnie wielokrotne powtarzanie trudnego wyrazu metodą głoskową i zgłoskową. Dopiero po wykonaniu takich ćwiczeń można przejść do imitowania całego słowa – najpierw w sposób hiperpoprawny, a następnie naturalny. Ważne, aby w czasie słuchania uczeń mógł jednocześnie obserwować sposób artykulacji nauczyciela.

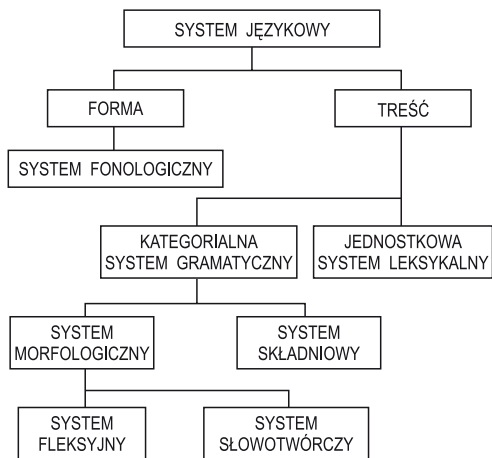
Zazwyczaj opisane wyżej problemy są związane z niewielką pojemnością pamięci słuchowej bezpośredniej. Charakterystycznym objawem takich zaburzeń jest niezdolność do powtórzenia serii usłyszaných słów, chociaż uczeń potrafi zapamiętać i powtórzyć każde z tych słów oddzielnie. Jeśli będziemy wypowiadać słowa w odstępach czasowych, pozwalających na odtworzenie w pamięci każdego z nich, uczeń będzie w stanie zapamiętać i powtórzyć ich więcej. Kłopoty tego typu mogą powodować również trudności z zapamiętaniem kilku poleceń podanych jedno po drugim (np. *Otwórz podręcznik na s. 175, przeczytaj tekst i odpowiedz na trzy pierwsze pytania z ćw. 12*).

Przeprowadzona przeze mnie analiza 315 opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, dotyczących uczniów z dysleksją rozwojową ze szkół ponadgimnazjalnych, wykazała, że w 259 przypadkach (÷ 82,2%) stwierdzono zaburzenia pamięci słuchowej bezpośredniej. Uczniowie z takimi problemami często sami próbują znaleźć sposoby, aby zaradzić tej sytuacji, np. po usłyszeniu skierowanego do nich pytania, powtarzają je sobie na głos, a następnie odpowiadają. Jeśli polecenie jest wydawane całej klasie/ grupie, powtarzają je sobie bezgłośnie, poruszając przy tym ustami.

Często problemem dla osób z dysleksją słuchowo-językową są wszelkie przekształcenia grammatyczne, dotyczące zarówno systemu morfologicznego (w zakresie fleksji i słowotwórstwa), jak i systemu składniowego. Trudności mogą ujawnić się na każdym poziomie systemu językowego (zob. rys. 3).

⁵⁰ V. A. Fromkin, N. B. Ratner (2005), *Wytwarzanie mowy*, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP, s.336.

⁵¹ Ф. Фолсом (1974), *Книга о языке*, Москва: Издательство „Прогресс”, s. 148.



Rys. 3.

Źródło: Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa: PWN, s. 559.

W pisowni dominują błędy, polegające na opuszczaniu liter, końcówek lub części wyrazów, dodawaniu, podwajaniu liter i sylab, przedstawianiu ich kolejności, zniekształcaniu pisowni całego wyrazu, myleniu liter odpowiadających głoskom zbliżonym pod względem słuchowo-artykulacyjnym. Charakterystycznym błędem bardzo często spotykanym w zeszytach uczniów z takimi problemami jest niepoprawny zapis przymiotników w stopniu wyższym i najwyższym. Na przykład: *bliszy* zamiast *bliższy*, *najuboszy* zamiast *najuboższy*.

Poważnym problemem dla osób z zaburzeniami słuchowo-językowymi jest przeprowadzanie operacji na cząstkach fonologicznych. Do ćwiczeń takich należy np. identyfikowanie, różnicowanie wyrazów podobnych fonetycznie, tworzenie nowego wyrazu przez dodanie głoski na początku, w środku, na końcu wyrazu czy zastępowanie w wyrazie danej głoski inną.

Na polecenie utworzenia nowych wyrazów przez zamianę głoski dźwięcznej na bezdźwięczną w wypowiedzianych przeze mnie słowach, uczniowie z problemami fonologicznymi udzielili wielu niepoprawnych odpowiedzi, np. *dwór – tur*, *dratwa – trawa*, *goić – kroić*, *ubiór – upór*, *bielić – palić*, *zdrój – stój*. Znacznie lepiej dali sobie radę z takimi ćwiczeniami, kiedy mogli zobaczyć

napisane wyrazy. Jeden z uczniów wykonywał zadanie, przyjmując niezwykłą strategię: za każdym razem przypominał sobie, jakie spółgłoski mu się mylą ze sobą i metodą sondowania tworzył nowe wyrazy.

Problemem dla wielu osób może okazać się prawidłowe zidentyfikowanie słów, różniących się kolejnością dźwięków, np.:

- ▶ w języku polskim: *wtór – twór*, *zbawić – zwabić*, *dźwięk – wdzięk*;
- ▶ w języku angielskim: *observe – obverse*, *perfect – prefect*, *mane – name*;
- ▶ w języku rosyjskim: *врать – рвать*, *рост – сорт*, *зород – зордо*.

Wyrazy różniące się tylko jedną cechą dystyngtywną mogą brzmieć w odbiorze osób dysfonicznych tak samo, np.:

- ▶ w języku polskim: *medal – metal*, *gazeta – kaset*, *odepchnąć – odetchnąć*;
- ▶ w języku angielskim: *big – pig*, *beach – peach*, *dread – tread*;
- ▶ w języku rosyjskim: *визит – висит*, *день – тень*, *кость – зость*.

W niektórych przypadkach zaburzeń percepcji słuchowej pogłos poprzedniej głoski, sylaby, słowa w dużym stopniu utrudnia rozumienie następnych.

Trzeba pamiętać, że słuchowa percepcja wypowiedzi odbywa się w czasie, co sprawia problemy osobom z dysleksją słuchowo-językową z uchwyceniem następstwa głosek, prawidłowej ich kolejności w słyszanych słowach i w efekcie powoduje niepoprawne ich odtwarzanie w mowie i piśmie, zwłaszcza gdy są to słowa nowe i trudne⁵²⁾. Czasem można spotkać tak poważne zakłócenia słuchu fonematycznego, że poszczególne słowa mają dla odbiorców brzmienie nieartykułowane. Osoby te usiłują zastąpić rozumienie mowy zgadywaniem znaczenia słów ujętych w danym kontekście.

Prof. Mel Levine podaje następujący przykład, który stanowi dobrą ilustrację problemów, z jakimi muszą zmagać się osoby z dysleksją słuchowo-językową⁵³⁾. Pewien chłopiec musiał domyślać się sensu słów, gdyż wiele z nich brzmiało dla niego tak samo. Gdy ktoś powiedział: „*During that*

⁵²⁾ *Trudności w nauczaniu ortografii i sposoby ich przewyżyczenia* w: J. Malendowicz (1976), *Nauczanie ortografii w klasach I-IV*, Warszawa: WSiP, s. 39.

⁵³⁾ M. Levine (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros, s. 157-158.

game he had a good team” (W tej grze miał dobry zespół), dla niego mogło to brzmieć: „During that game he had a good time” (Podczas tej gry dobrze się bawił). To, co do niego dotarło, składało się z mnóstwa przypuszczeń.

W procesie percepcji mowy osoby z dysleksją słuchowo-językową w dużym stopniu korzystają z różnorodnych informacji umożliwiających identyfikację komunikatów. Znaczenie ma zarówno mowa ciała, w tym ruchy warg i twarzy mówcy, jak i kontekst danej sytuacji. Brak kontekstu (percepcja pojedynczych wyrazów lub związków wyrazowych; por. *szepić/ szczepić; podwieźć cię/ po dwieście; dania/ Dania*) i informacji wizualnej (np. odbiór mowy z kasyty czy płyty CD oraz transmisji telefonicznej) bardzo utrudniają tym osobom interpretację przekazu.

W pisowni uczniów z dysleksją słuchowo-językową często pojawia się niepoprawny podział wyrazów przy przenoszeniu ich do następnego wiersza, błędny zapis liter – odpowiedników spółgłosek miękkich oraz nieprawidłowości w łącznej i rozdzielnej pisowni. Poważną trudność dla takich osób stanowi rozróżnianie przyimków od przedrostków, co jest przyczyną błędów, takich jak np.: *po wierzchnia, z nieść, na szyjnik, u torowało, na rodowe, za planowałem, pod stawowa, w pływy, w tedy, do kąd, po dzielony, przed wojenny, z tworzonko, z komplikować, doczynienia, w pobliżu, natomiast, naszczęście, poprostu, podziemią, odniedawna, wmy, w ryje się wpamięć.*

W zeszytach tych osób można również spotkać zapisy, świadczące o problemach z odróżnieniem innych wyrazów funkcyjnych i relacyjnych, a także modulantów od morfemów słowotwórczych czy formantów przedrostkowych, czyli trudności z rozpoznaniem, w którym miejscu wyraz się zaczyna i gdzie się kończy, skutkiem czego są błędy, takie jak np.: *nie mowlę, i stnienie, o biekt, o świecenie, o wszem, ma terialny, noto, nowięc, comiesiąc.* Dodatkowym utrudnieniem jest brak wyraźnej zgody w języku między segmentacją tekstu mówionego i pisanego.

Na lekcji języka rosyjskiego uczeń zapisał temat lekcji w następujący sposób: *Из жизни студента.* Inny maturzysta z problemami z pisownią łączną i rozdzielną napisał pracę na konkurs i dokładnie ją sprawdził, korzystając z systemu podkreślającego niepoprawny zapis wyrazów

w programie Word. Przed wysłaniem jej jeszcze poprosił mnie o korektę. Praca zaczynała się od słów: *Przy puścmy, że...* Wiele kłopotów takim osobom przysparza zapis zestawień homofonicznych, np.: *z resztą – zresztą, w płynie – wpłynie, na pięcie – napięcie, o sobie – osobie, z biurka – zbiórka, winny – w inny, od nowa – odnowa, w stanie – wstanie, z prawa – sprawa* (przykład z zeszytu ucznia: *Nie robił z tego z prawy*).

Problemy z wyodrębnianiem poszczególnych słów w zdaniach powodują, że osoby z dysleksją słuchowo-językową muszą wykonać wiele ćwiczeń prowadzonych metodą opozycji, aby uniknąć błędów w pisowni takich wyrazów (uczniom bez symptomów dysleksji wystarcza kontekst do poprawnego zapisu). Powodem całkowitej dezorientacji tych osób jest pisownia wyrazów pomocniczych (przyimków, spójników) i wyrażań przyimkowych w zależności od znaczenia (*na raz – naraz, ponad to – ponadto, to też – toteż, tak że – także, za pewne – zapewne, dla tego – dlatego, na prowadzenie – naprowadzenie*).

Każdy język ma swoją specyfikę, odmienny system fonologiczny. W języku niemieckim i angielskim są dźwięki długie i krótkie, w niemieckim dodatkowo – dźwięki o zróżnicowanej barwie, a w angielskim występuje ich rozciągłość. Charakterystyczną cechą języka francuskiego jest stopień otwartości dźwięków, chińskiego i wietnamskiego – tonalność. Każda z tych cech dla uczniów z dysleksją słuchowo-językową może stanowić przyczynę trudności.

Niektórzy nie potrafią poprawnie odtworzyć elementów prozodycznych mowy, takich jak akcent, rytm, intonacja czy iloczas. Można to porównać do trudności z powtórzeniem linii melodycznej utworu przez osoby z deficytem słuchu muzycznego. Dla takich osób trudne do opanowania mogą się okazać języki obce z akcentem ruchomym, jak np. rosyjski, niemiecki, angielski, bułgarski. Akcent pełni w nich jedynie funkcję kulminacyjną; pozwala na sygnalizowanie liczby słów w tekście, ale nie informuje o granicach między nimi.

W przypadku poważnych nieprawidłowości osobom z dysleksją słuchowo-językową może sprawiać problem uchwycenie melodii języków i umiejscowienie granic międzywyrazowych w wypowiedzeniu nawet w językach ze stałym akcen-

tem: paroksytonicznym, np. w języku włoskim, inicjalnym – w języku czeskim czy słowackim, finalnym – we francuskim, mimo że akcent stały pozwala wskazać granice między wyrazami.

W dysleksji typu słuchowo-językowego w czytaniu występują błędy dotyczące zniekształceń brzmienia, takie jak: opuszczenia, przestawienia, czytanie wyrazów bezsensownych oraz błędy czasowe, czyli wolne tempo, brak płynności, liczne pauzy, powtórzenia, przedłużanie samogłosek i sylabizowanie. Nierzadko się zdarza, że osoby z dysleksją, po niepoprawnym przeczytaniu wyrazu, czytają go ponownie, korygując swoje błędy. Często jest to czytanie skandowane: czytający nie przestrzegają znaków interpunkcyjnych i właściwej intonacji, nie stosują akcentu leksykalnego na sylabę w słowie i akcentu emfaticznego na słowo w zdaniu. Uczniowie z dysleksją słuchowo-językową mogą doświadczać podobnych problemów podczas recytacji wierszy.

Tak jak w przypadku dysleksji typu wzrokowo-przestrzennego, również i w dysleksji słuchowo-językowej wraz z trudnościami w czytaniu najczęściej występują trudności w pisaniu.



Dysleksja mieszana

Witold Doroszewski zwrócił uwagę na fakt, iż aby móc prawidłowo odbierać i utożsamiać dźwięki mowy „**trzeba nie tylko słyszeć, żeby rozumieć, ale i rozumieć, żeby słyszeć**”⁵⁴). Ten wybitny językoznawca i badacz zaburzeń mowy wynikających z uszkodzeń mózgu⁵⁵), przeprowadził na sobie następujące doświadczenie: w czasie konferencji naukowej próbował zapisywać fonetycznie przemówienie przedstawiciela chińskiej delegacji. Przedsięwzięcie to zakończyło się całkowitym niepowodzeniem, gdyż uczonego nie potrafił podzielić słuchowego przemówienia na wyrazy, ponieważ to, co słyszał, nie wywoływało w nim żadnych skojarzeń znaczeniowych. Trudności sprawiało mu nawet wyodrębnienie

poszczególnych dźwięków, gdyż nie był pewien, czy je dobrze słyszy ze względu na to, iż nie miał w swoim doświadczeniu nagromadzonych wcześniej wspomnień głosek języka chińskiego i w związku z tym nie mógł do niczego przyrównać dźwięków, które słyszał.

Podobne skojarzenia nasunęły się W. Doroszewskiemu w odniesieniu do prawidłowego odbioru języka pisanego. Stwierdził, że „**trzeba nie tylko widzieć, żeby rozumieć (wiedzieć), ale trzeba także rozumieć (wiedzieć), żeby widzieć**”⁵⁶). Ten, kto zna alfabet określonego języka, ma wyobrażenia odpowiadające literom alfabetu. Ktoś, kto nie potrafi skojarzyć liter – znaków graficznych z ich brzmieniem, np. z tego powodu, że nie zna danego alfabetu (te same kształty graficzne mogą w różnych alfabetach być znakami różnych głosek), będzie je w stanie jedynie odwzorowywać (przerysowywać), bez możliwości ich zdekodowania, które pozwalałoby na dotarcie do treści znaczeniowej. Określił on warunki dotyczące prawidłowego odbioru języka pisanego w następujący sposób: „*trzeba umieć kojarzyć czy to głoskę, czy literę ze znanym sobie wspomnieniem danego elementu kodu językowego, trzeba mieć doświadczenie, na którego podstawie dany bodziec słuchowy czy wzrokowy wywoła odruch warunkowy rozpoznania i właściwego rozumienia*”⁵⁷).

Trudności opisane wyżej mogą być udziałem każdego człowieka, którego rozwój nie został niczym zakłócony, a będą wynikać jedynie z nieznaności dźwiękowego i graficznego kodu określonego języka. Charakterystyka powyższych faktów może pomóc w przybliżeniu problemów osób, które muszą poradzić sobie z ograniczeniami, jakie może powodować dysleksja, ponieważ wiele z nich ma trudności z percepcją i segmentacją słyszanych dźwięków nawet w języku ojczystym. Łatwo więc sobie wyobrazić problemy tych osób w opanowaniu języków obcych.

► **Dysleksja mieszana** jest uwarunkowana zarówno zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych, jak i funkcji słuchowo-językowych. Marta Bogdanowicz określiła osoby z tymi dys-

⁵⁴) W. Doroszewski (1982), *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN, s. 347.

⁵⁵) W. Doroszewski w latach 1939-1941 współpracował z afazjologiem, analizując od strony fonetycznej dla celów leczniczych zaburzenia mowy rannych żołnierzy.

⁵⁶) W. Doroszewski, *op.cit.*, s. 347.

⁵⁷) Tamże.

funkcjami w następujący sposób: **Patrzą i nie widzą, słuchają i nie słyszą**⁵⁸⁾.

W praktyce bardzo często można spotkać przypadki dysleksji mieszanej. Występują tu oba poprzednio wymienione rodzaje trudności. Piszący popełnia błędy zarówno podczas przepisywania ze wzoru, jak i pisania ze słuchu. Szczególne trudności można zauważyć w pisowni takich wyrazów i związków frazeologicznych, w których występują zarówno pułapki ortograficzne, jak i podobieństwa językowe, np. bardzo trudne dla osób z dysleksją mieszaną okazało się bezbłędne napisanie słów z jednakowo brzmiącymi głoskami nagłosowymi: *obszar – oprzeć*.

2/3 osób z dysleksją ma trudności z koncentracją uwagi⁵⁹⁾. U wielu z nich trudności te powstają w wyniku wyczerpania umysłowego spowodowanego koniecznością ciągłego odgadywania sensu słyszanych lub widzianych słów. Osoby te twierdzą, że „słowa zlewają się im zarówno przed oczami, jak i w uszach”.

Na silny związek uwagi z pracą pamięci krótkotrwałej wskazuje Alina Kolańczyk w swojej pracy *Uwaga w procesie przetwarzania informacji*⁶⁰⁾. Informacje zawarte w pamięci krótkotrwałej są obecne w świadomości i dzięki temu mogą być odtworzone, tak więc – zdaniem A. Kolańczyk – pojęcia uwagi i świadomości w znacznym stopniu tu się nakładają. Autorka podkreśla, że uwaga jest niezbędna w procesie uczenia się. Uwaga kieruje wyborem informacji, „działa jak reflektor oświetlający operacje, które wymagają decyzji”⁶¹⁾. Warto przy okazji przypomnieć, że już w połowie XVII wieku Jan Amos Komeński pisał: „światłem w nauce jest uwaga, z której pomocą uczący się wchłania wszystko przytomnym i otwartym niejako umysłem”⁶²⁾.

W dysleksji mieszanej występują zarówno trudności z utrwaleniem obrazu wzrokowego wyra-

zu, jak i z lokalizowaniem morfemu rdzeniowego w słowie, co w znacznym stopniu ogranicza umiejętność korzystania z reguł ortograficznych. Oto przykłady błędów, wynikających z nieprawidłowego przyporządkowania wyrazów do jednej rodziny: *łódź – wyłódzić, chód – chódnać, wieszch – wieszak, skóra – skórczyć się, rzeka – rzeglarz, włócznia – łócznik, bójka – bójać – bójny, zbiórka – biórko, ogród – gródką, rezóltat – rezolutny, kóła – koło, kóra – kogut, okólary – oko*. Zdarzają się też błędy, spowodowane brakiem umiejętności w rozpoznawaniu morfemów, powiązane z problemami o charakterze słuchowo-artykulacyjnym. Dodatkowym utrudnieniem dla uczniów jest jeszcze rozbieżność pisowni z wymową. Oto skutek tego połączenia: zgrupowanie form *męczyzna – męczyć – męczarnia* w swoistą „rodzinę wyrazów”. Na podobne zaskakujące „rodziny” często można natknąć się w zeszytach wielu uczniów z dysleksją, np. *podręcznik – dreńczyć – udreńka; ubóstwo – ubóstwiać; ubóstwo – bosy; zwierchnik – zwierzę; zwierzęta – zwierzenia; nóż – podnóże; podnóże – podnosić; uciecha – cichy*.

Dobre efekty w pracy z osobami, mającymi trudności w kojarzeniu, wyodrębnianiu i porównywaniu morfemów wchodzących w skład wyrazów, można osiągnąć, stosując **metodę przeszukiwania leksykalnego**⁶³⁾ (Jurek, 2006, 2007). Ćwiczenia polegają na identyfikowaniu adresu leksykalnego słowa za pomocą kodu dostępu, określonego przez pierwszą sylabę morfemu rdzeniowego. Wykonywanie ćwiczeń morfologicznych prowadzi do powstania u uczniów nawyku zapisywania wyrazu z jednoczesnym odnajdywaniem w świadomości jego rdzenia. Pozwala to uniknąć błędów ortograficznych, gdyż przeszukiwanie leksykalne ma działanie profilaktyczne. Metoda może być z powodzeniem stosowana również w nauce

⁵⁸⁾ M. Bogdanowicz (2001), *Dysleksja – mistrzyni paradoksów*, w: „Charaktery”, nr 1/2001, s. 36-38.

⁵⁹⁾ Badania własne: A. Jurek (2005), *Zaburzenia uwagi u uczniów z dysleksją rozwojową*, w: E. Jędrzejowska (red.), *Dysleksja – obszary trudności*, Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli WSHE, s. 105.

⁶⁰⁾ A. Kolańczyk (1992), *Uwaga w procesie przetwarzania informacji*, w: M. Materska, T. Tyska (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 79.

⁶¹⁾ Tamże, s. 83.

⁶²⁾ *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania. Część I. Przedruk z: S. Kot (wybór), „Źródła do historii wychowania”. Tom I*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 199.

⁶³⁾ Podstawy teoretyczne modelu przeszukiwania leksykalnego przedstawili naukowcy amerykańscy M. Wolf, F. Vellutino i J. Berko Gleason (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason i N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP, s. 466-467. Metoda była znana w Polsce już na początku XX wieku. Obecnie jest ona w niewielkim zakresie wykorzystywana przez nauczycieli, choć jej zalety są nieocenione.

europejskich języków obcych. Znajomość reguł wymiany głosek i umiejętność wyodrębniania w wyrazach morfemów słowotwórczych rozwija zmysł krytyczny wobec form ortograficznych, a także kształci uwagę i wrażliwość na problemy ortograficzne.

Osoby z dysleksją, które nie mają wprawy w wyodrębnianiu morfemów słowotwórczych w wyrazach, często próbują zastąpić w nich pisownię trudności ortograficznych, korzystając z różnych niekonwencjonalnych sposobów (zazwyczaj wymyślają je sami, wykazując przy tym godną podziwu kreatywność). Jeden ze studentów w liście do mnie, chcąc uniknąć błędu w słowie *wkuwać*, napisał ten wyraz przy pomocy litery „q”. Swoje wątpliwości w zakresie pisowni *i-j*, rozstrzygał, pisząc np. *wywyad*. Wielu nastolatków omija problem *u-ó*, dokonując zapisu słów w następujący sposób: *powtoorka*, *stroogać* czy *połodnie*. Uczniowie próbują też zapamiętywać przy pomocy różnych sztuczek pisownię takich wyrazów, w których z powodzeniem można by odwołać się do odpowiedniej reguły, np. pisownię *z* w słowie *duży* wołają uzasadnić angielskim odpowiednikiem *big*, niż skojarzyć ze słowem *duzi*. Na pytanie, dlaczego w słowach *sól* i *bójka* pisze się „ó”, usłyszałam odpowiedź: „*sól*, bo: *słona*, *bójka*, bo: *boli*”. Wszelkie niekonsekwencje ortografii (np. *ujść – pójść*, *lektor – lektura*, *buty – botki*, *nuty – notować*, *otchłań, odchów*) są dla uczniów z dysleksją dodatkowym obciążeniem i stanowią źródło błędów, uznawanych powszechnie za rażące.

Często problemem osób z trudnościami w uczeniu się ortografii jest utrzymująca się u nich tendencja do pisowni fonetycznej (*gwuść*, *brzuska*, *dowutca*, *lucki*) oraz różny sposób zapisu tego samego wyrazu (*rzut – żut – żót – rzót*). Zapis fonetyczny może świadczyć o trudnościach z kojarzeniem wyrazów pokrewnych słowotwórczo, ale problemy te mogą być również spowodowane słabą pamięcią, percepcją i uwagą wzrokową. Błędy polegające na zamianie kolejności liter mogą świadczyć zarówno o zaburzeniach percepcji i pamięci wzrokowej, jak i słuchowej. Zamiany w postaci lustrzanych odbić krótkich wyrazów są charakterystyczne dla dysleksji typu wzrokowo-przestrzennego, np.:

- ▶ w języku polskim: *kos – sok*, *do – od*, *wór – rów*,
- ▶ w języku angielskim: *ten – net*, *dab – bad*, *but – tub*,
- ▶ w języku rosyjskim: *сон – нос*, *рот – тор*, *дал – лад*.

Wszelkie inne zamiany kolejności liter w wyrazach mogą być przejawem trudności w dysleksji typu słuchowo-językowego. Podobnie w sposób jednoznaczny nie da się wyjaśnić przyczyn błędów dotyczących nieprawidłowego użycia małej i wielkiej litery. Błędy tego typu mogą wynikać zarówno z osłabionej pamięci wzrokowej, jak i z powodu trudności w szybkim zidentyfikowaniu części mowy i odwołaniu się do zasady konwencjonalnej. Podobne problemy uczniom z dysleksją sprawia pisownia łączna i rozdzielna. Często, mimo dobrej znajomości zasady konwencjonalnej, uczeń popełnia błędy, kiedy nie ma czasu na zaklasyfikowanie wyrazu do danej części mowy, ale błędy mogą również wynikać z powodu problemów z podzielnością uwagi, kiedy np. w trakcie pisania wypracowania uwaga piszącego musi być jednocześnie skierowana zarówno na treść, jak i na poprawny zapis.

W przypadku nasilonych trudności czytanie nowych wyrazów może przypominać mozolne próby rozszyfrowywania ich przez rozkładanie na poszczególne dźwięki, ale zdarza się również, że ten sam uczeń niektóre wyrazy odczytuje szybko, popełniając jednak wiele błędów derywacyjnych, np.:

- ▶ w języku polskim: *umilić – umilać*, *wbić – wybić*,
- ▶ w języku angielskim: *spoke – spoken*, *taken – taking*,
- ▶ w języku rosyjskim: *выходной – выходного*, *шутить – шутит*

lub czytając wyrazy podobne do napisanych, na przykład:

- ▶ w języku polskim: *tabelka – tabletk*, *niezamożna – niezamężna*, *zagłodzić – zlagodzić*,
- ▶ w języku angielskim: *boot – boat*, *lake – like*, *main – mine*,
- ▶ w języku rosyjskim: *сочетание – сочинение*, *точка – точно*, *седеть – сидеть*.

Mechanizm fonologiczny zazwyczaj dominuje przy czytaniu nowych lub długich wyrazów, nato-

miast do czytania krótkich i znanych słów częściej jest wykorzystywana strategia wizualna.

W przypadku poważnych zaburzeń pamięci semantycznej (werbalnej)⁶⁴ u osób z dysleksją mogą wystąpić paraleksje, czyli zastępowanie odczytywanych wyrazów innymi wyrazami, pozostającymi jednak w związku znaczeniowym ze słowami czytanyymi, np. zdanie *Nie trzeba się tym martwić* zostało odczytane jako *Nie trzeba się tym przejmować*.

Poważnym problemem dla niektórych osób mogą być trudności w rozumieniu czytanego tekstu mimo dobrego dekodowania. Zjawisko to Margaret J. Snowling określiła mianem hiperleksji⁶⁵. Literatura fachowa zazwyczaj wiąże trudności tego typu z ograniczeniem ogólnej wiedzy, zwłaszcza w dziedzinie dotyczącej treści tekstu, niezbyt bogatym zasobem słownictwa i problemami z wyciąganiem wniosków lub z trudnościami z kontrolą uwagi. Hiperleksję stwierdza się też u dzieci autystycznych⁶⁶.

W swojej praktyce spotkałam jednak wiele osób z dysleksją, które miały problemy ze zrozumieniem treści z powodu niewielkiej pojemności pamięci bezpośredniej. Prawidłowo funkcjonująca pamięć robocza umożliwia zarejestrowanie na bieżąco tego, co się czyta i umożliwia transfer czytanego materiału do pamięci długotrwałej⁶⁷. Jeśli młodzieży udało się opanować sztukę skracania informacji, problemy te stawały się dla nich mniej dotkliwe i proces czytania przebiegał bardziej efektywnie. Operacja ta polegała na pisaniu lub nagrywaniu na dyktafon streszczeń, następnie – skracaniu streszczeń, aby w końcu jeszcze skondensować skrócone streszczenie. Uczniowie porównywali te czynności do pakowania danych na dyskietce.

U osób z dysleksją, w przypadku ograniczenia pojemności pamięci bezpośredniej, kodowanie danych, oprócz metody skracania informacji, jest również możliwe przy pomocy innych strategii, jak zastosowanie metod polisensorycznych, wiązanie danych metodą punktów stycznych, powtarzanie, porządkowanie, grupowanie, tworzenie skojarzeń i analogii, sporządzanie schematów graficznych, zapisywanie haseł wywoławczych w trakcie czytania, podkreślanie ważnych informacji czy przekształcenie materiału werbalnego na wizualny oraz wykorzystanie metody podwójnego kodowania polegającego na łączeniu słowa z obrazem. Wszystko to musi odbywać się w warunkach pełnej mobilizacji umysłu.

Poważnym utrudnieniem dla dużej grupy osób z dysleksją jest też problem związany z wykonaniem określonych czynności w ograniczeniu czasowym na lekcjach języka obcego.

Aż $\frac{3}{4}$ osób z dysleksją potrzebuje więcej czasu niż osoby bez symptomów dysleksji na zastanowienie się nad udzieleniem odpowiedzi na zadane pytania⁶⁸. Z badań M. Jacobsa wynika, że nauczyciele dają uczniom na odpowiedź średnio tylko 0,7 sekundy⁶⁹. Udzielenie przemyślanej i poprawnej odpowiedzi w tak krótkim czasie przez osobę z dysleksją na ogół jest niemożliwe nawet w języku polskim.

Niewiele osób jest w stanie myśleć w języku obcym. Udaje się to tylko nielicznym w wyjątkowo sprzyjających warunkach, najczęściej wtedy, gdy następuje zjawisko tzw. immersji, czyli „zanurzenia się w języku”, np. w czasie dłuższego pobytu za granicą i porozumiewaniu się wyłącznie w języku obcym. Myśleć w języku obcym udaje się też po pewnym czasie tym osobom, które kilka godzin

⁶⁴ I. Kurcz dowodzi, że pamięć semantyczna nie magazynuje informacji w formie dosłownej, tylko koduje ich abstrakcyjną treść, czyli strukturę głęboką. Informacje wydobywane z magazynu pamięci przyjmują nową formę w czasie konstruowania wypowiedzi (I. Kurcz (1976), *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa: PWN, s. 220). Autorka uważa, że występowanie paraleksji świadczy o zaburzeniach nie tylko bezpośredniej drogi graficzno-fonemicznej, ale również o zakłóceniach komunikacji między systemem logogenów a systemem poznawczym (I. Kurcz (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 125).

⁶⁵ Za: G. Krasowicz-Kupis (2003), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, s. 51.

⁶⁶ Badaniami nad hiperleksją zajmują się m. in. naukowcy z Georgetown University Medical Center. Wykorzystują w tym celu technikę fMRI, czyli funkcjonalnego rezonansu jądrowego, umożliwiającego ocenę aktywności poszczególnych obszarów mózgu.

⁶⁷ Problem ten przedstawia też prof. M. Levine (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros, s.108-144.

⁶⁸ Badania własne: A. Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część II*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2004, s. 46-54.

⁶⁹ Za: G. King (2004), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: GWP, s. 32.

dziennie poświęcają na słuchanie i czytanie obcojęzycznych tekstów. Dzieci z rodzin bilingwalnych potrafią myśleć w obu językach, jeśli słyszą je na co dzień, ale żaden nie jest dla nich językiem obcym⁷⁰). Pozostałe osoby natomiast potrzebują czasu, aby po usłyszeniu pytania zastanowić się nad udzieleniem odpowiedzi w języku obcym. Uczniowie z dysleksją dodatkowo nie lubią być wrywani do natychmiastowej odpowiedzi, bo często mają trudności z werbalizacją swoich myśli, nawet jeśli są dobrze przygotowani do lekcji. Typowe bowiem dla wielu z nich jest myślenie obrazowe, a nie słowne.

Niektórzy natomiast mają trudności z szybkim wydobyciem na żądanie wiadomości z pamięci długoterminowej. Często stres, jaki jest udziałem wielu osób z dysleksją uczących się języków obcych, paraliżuje umysł, skutecznie blokując dostęp do informacji.

Z badań, dotyczących poziomu lęku językowego, prowadzonych przez E. Piechurską-Kuciel (2006), wynika, że uczniowie z dysleksją kończący szkołę średnią mają o wiele wyższy poziom lęku językowego niż ich koledzy bez dysleksji rozpoczynający naukę w liceum.



Dysleksja typu integracyjnego

to ostatnia odmiana dysleksji.

► W **dysleksji typu integracyjnego** pojedyncze funkcje (wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna, dotykowa, motoryczna) mogą nie wykazywać zakłóceń, natomiast jest zaburzona ich koordynacja. Integracja percepcyjno-motoryczna polega na syntetyzowaniu funkcji percepcyjnych (informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu) i koordynowaniu ich z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi). Kojarzenie informacji różnych modalności warunkuje zdolność do transponowania ich z jednej modalności na inną. Podczas tego procesu współpracuje z sobą wiele struktur mózgu, które otrzymane informacje rozpoznają, organizują, rejestrują

i łączą się ze sobą (Łuria, 1967, 1976; Bogdanowicz, 1997, 2004).

Przykładem trudności w dysleksji typu integracyjnego są zaburzenia koordynacji wzrokowo-przestrzennej i dotykowo-kinestetyczno-ruchowej. Na rys. 4 przedstawiono lokalizację tych systemów i zakres ich czynności biorących udział w procesie czytania i pisania.

Ośrodek somestetyczno-kinestetyczny – część ciemieniowa półkuli dominującej dla mowy.



Ośrodek wzrokowy i ośrodki kojarzeniowe – część potyliczna półkuli dominującej dla mowy.

Ośrodki te są odpowiedzialne za takie funkcje, jak:

- sprawność motoryczna i manualna,
- precyzja ruchów i melodia kinestetyczna,
- regulacja napięcia mięśniowego (tonusu)
- orientacja przestrzenna,
- tempo wykonywania czynności ruchowych,
- kojarzenie międzymodalne,
- uwaga, pamięć i percepcja wzrokowa.

Rys. 4.

Mel Levine w taki oto sposób opowiada o swoich problemach z koordynacją:

Osobiście od dawna sądzę, że moje własne palce przyklejone są do kończyn górnych jedynie w celach kosmetycznych. Dobrowolnie przyznaję, że pod względem precyzji ruchów jestem niedołągą. Pamiętam, że gdy byłem dzieckiem, bardzo mnie to krępowało, zwłaszcza w pewnych sytuacjach. Kiedyś, gdy byłem już studentem Oxfordu, jeden z moich przyjaciół zupełnie poważnie zapytał mnie przy śniadaniu: „Mel, jak ty to robisz, że smarujesz palce, a nie grzanki?”. W tym czasie nie zdawałem sobie sprawy, że moje oczy i palce działają całkowicie od siebie niezależnie! Skutkiem tej autonomii są setki poplamionych krawatów, więcej niż przeciętna liczba potłuczonych talerzy i szklanek, plamy z kawy na bibule na biurku i różne inne kłęski⁷¹).

Kojarzenie różnych rodzajów informacji stanowi podstawę do realizowania złożonych czynności, do których zalicza się czytanie i pisanie. Nieodpowiednie funkcjonowanie procesów integracji

⁷⁰ U osób znających od urodzenia dwa języki ekspresja każdego z nich jest realizowana w pewnym stopniu przez odmienne części kory (W. Budohoska, A. Grabowska (1994), *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, s. 55).

⁷¹ M. Levine (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros, s. 216.

percepcyjno-motorycznej powoduje zakłócenia w uczeniu się (Bogdanowicz, 1997; Kułakowska, 2003). Zdolność do kojarzenia, czyli asocjacji, jest podstawowym mechanizmem poznawczym i ma istotne znaczenie w identyfikowaniu słów. Pozwala ona ustalać związki między słowami pisanymi a ich odpowiednikami w języku mówionym. Reprezentacje umysłowe słów pisanych i mówionych są przechowywane w innym systemie. Wiązanie ich jest rodzajem transferu międzymodalnego (Łuria, 1967, 1976; Bogdanowicz, 1997; Walsh, 2000; Wolf, Vellutino, Gleason, 2005). Relacje międzymodalne zmieniają się zależnie od systemu pisma. System alfabetyczny opiera się na związkach między symbolami wzrokowymi a dźwiękami liter, natomiast system logograficzny, obowiązujący w języku chińskim, opiera się głównie na nazwach i ich znaczeniach, tworząc związki skojarzeniowe między symbolami wzrokowymi a językowymi, a więc zadanie takie ma charakter bardziej wizualno-przestrzenny niż czytanie alfabetyczne. Oba systemy jednak wymagają kojarzenia międzymodalnego (Beard, 2005).

Duża rozbieżność grafo-fonemowa w językach alfabetycznych dla osób z dysleksją stanowi poważne utrudnienie w kodowaniu mowy na pismo i dekodowaniu języka pisanego na mówiony.

Ferdinand de Saussure, chcąc przybliżyć zrozumienie relacji mowy do pisma, stwierdził, że mają się one tak do siebie jak twarz człowieka i jego fotografia⁷². Ostrzegał przed „tyranią liter”, która może powodować błędną wymowę, czyli deformację języka, co – jego zdaniem – należy uznać za fakt patologiczny⁷³. Użył też następują-

cego sformułowania: „*pismo przesłania spojrzenie na język: nie jest ono szatą, lecz przebraniem*” i podał jako przykład ortografię francuskiego słowa *oiseau* (ptak), gdzie ani jeden z dźwięków wyrazu mówionego (wazo) nie jest przedstawiony przez swój właściwy znak⁷⁴.

Bronisław Wieczorkiewicz, podając jako przykład francuski wyraz *vingt* (dwadzieścia) czytane jako *wę*, nazwał trzy zupełnie zbędne tu litery „ *pewnego rodzaju ozdobą graficzną*”⁷⁵). Jednak za najbardziej uciążliwe F. de Saussure uważał używanie kilku znaków dla jednego dźwięku, np. w języku francuskim dla *ż* występuje *j*, *g*, *ge*: *joli* (ładny), *geler* (mrozić), *geai* (sójka). Z kolei sylaba wymawiana w sposób zbliżony do *ę*, może być zapisywana na sześć sposobów: *sain* (zdrów), *ceint* (opasuje), *saint* (święty), *sein* (łono), *cinq* (pięć), *seing* (podpis). Jeszcze większe problemy może sprawiać język angielski⁷⁶, który ma wyjątkowo nieregularną i nietransparentną pisownię: operuje się w nim 26 literami do utworzenia symboli aż 44 głosek, np. głoskę [i:] zapisuje się na wiele różnych sposobów: *key*, *me*, *fee*, *sea*, *field*, *conceive*, *machine*, *people*, *quai*, *subpoena*, *Caesar*, a połączenie liter *ough* wymawia się inaczej w każdym z następujących słów: *brought*, *cough*, *hiccough*, *plough*, *though*, *tough*, *through*, *thorough*. Jak podają autorzy podręcznika „*Psycholingwistyka*” język angielski zawiera 577 reguł relacji głoska-litera⁷⁷ i ze wszystkich języków, posługujących się pismem alfabetycznym, ma on najtrudniejszą pisownię⁷⁸. W języku angielskim jest ponad trzydziestokrotnie więcej grafemów do opanowania niż w języku włoskim, w którym do graficznego przedstawienia 25 fonemów służą zaledwie 33

⁷² F. de Saussure (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 52.

⁷³ Tamże, s. 58.

⁷⁴ Tamże, s. 56.

⁷⁵ B. Wieczorkiewicz (1962), *Uwagi o ortografii i jej nauczaniu*, w: B. Wieczorkiewicz (red.), „Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego”, Warszawa: PZWS, s. 384.

⁷⁶ W badaniach prowadzonych przez P. Seymoura wraz z zespołem porównywano efektywność w nabywaniu czytania między angielskimi dziećmi a dziećmi z 12 innych europejskich krajów. Dowiedziono, że decydujący wpływ na szybkość i poprawność w opanowaniu umiejętności czytania ma stopień zgodności między ortografią i fonologią oraz struktura sylabowa; nie ma znaczenia wiek rozpoczęcia nauki i znajomość liter. Rozwój sprawności czytania u dzieci angielskich przebiegał ponaddwukrotnie wolniej niż u dzieci, które posługiwały się językami, w których relacje między grafemami a fonemami były mniej złożone (K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2004, s. 39-40).

⁷⁷ M. Wolf, F. Vellutino, J. Berko Gleason (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), „*Psycholingwistyka*”, Gdańsk: GWP, s. 454. Dane pochodzą z badań P. G. Gougha i M. L. Hillingera.

⁷⁸ H. E. Palmer (1990), *Międzynarodowy kurs języka angielskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, s. 6 (przedruk wydania londyńskiego: Londyn: Evans Brothers Limited, 1945).

grafemy. Umożliwia to prawidłowe odczytanie każdego słowa, nawet jeśli czytający go nie rozumie. Dlatego też przeciętny włoski sześciolatek już po półrocznej nauce czyta dość płynnie i nie popełnia zbyt wielu błędów, a dziecko angielskie jeszcze po trzech latach nauki czyta wolno i często się myli. Wystarczy też zobaczyć, jak błyskawicznie potrafią pisać sms-y mali Włosi. Ich angielscy rówieśnicy potrzebują na zapis podobnych wiadomości znacznie więcej czasu.

W grafii wielu języków występują niczym niezasadzone utrudnienia, np. w języku francuskim nie ma spółgłosek podwójnych, z wyjątkiem dawnego futurum *mourrai* (umrę), *courrai* (pobiegnę), a mimo to istnieje wiele wyrazów, w których należy zapisywać te spółgłoski, np. *bourru* (mrukiwy), *sottise* (głupota), *souffrir* (cierpieć)⁷⁹.

Niekonsekwencję ortografii języka niemieckiego poddaje krytyce lingwista z Uniwersytetu w Essen, Karl-Dieter Bunting. Uważa on, że jednakowo brzmiące słowa (np. *Mohr* 'Murzyn' i *Moor* 'bagno' z wymową [o:]) powinny być jednakowo pisane, gdyż w ten sposób można by oszczędzić wiele wysiłku i frustracji pierwszoklasistom i ich nauczycielom w szkole podstawowej⁸⁰. Zwraca też uwagę na fakt, że w języku niemieckim ze znaków pisma łatwiej można odczytać wymowę niż w języku angielskim; odwrotnie jest jednak trudniej⁸¹. Jest to o tyle interesujące, że statystycznie dla uczniów z dysleksją rozwojową język niemiecki

jest trudniejszy niż angielski⁸². Alfabet niemiecki składa się z 30 liter (26 klasycznych oraz ä, ö, ü i ß), którym odpowiada ok. 38-42 fonemów (21 spółgłoskowych i 17-19 samogłoskowych)⁸³. Jan Baudouin de Courtenay w swojej rozprawie dotyczącej psychologii pisma podkreślał, że percepcja pisma wywołuje asocjację z wyobrażeniami artykulacyjno-słuchowymi; znacznie słabsza jest zależność odwrotna.

Międzynarodowa grupa naukowców prowadziła badania konfrontatywne wśród osób z dysleksją na trzech grupach językowych: francuskiej, włoskiej i angielskiej⁸⁴. W wyniku tych badań potwierdzono neurobiologiczne podłoże dysleksji i wykazano, że w krajach, w których ortografia znacznie odbiega od wymowy, częstość występowania dysleksji jest wyższa, np. w grupie 10-latków stwierdzono, że dysleksja u dzieci włoskich występuje dwukrotnie rzadziej niż wśród amerykańskich. Badacze doszli do wniosku, że w populacji włoskiej jest prawdopodobnie wiele ukrytych przypadków dysleksji i uznali, że wpływ na te wyniki ma stopień złożoności ortografii.

Duża zbieżność pisowni z wymową, oprócz języka włoskiego, istnieje też w języku hiszpańskim, greckim, fińskim czy ukraińskim. Są one łatwiejsze do opanowania dla osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Język ukraiński, chociaż ma wyjątkowo przejrzystą ortografię, nie jest jednak łatwy dla polskich uczniów

⁷⁹ F. de Saussure uważał taki zapis za nieracjonalny. W swojej pracy pokazał wiele podobnych przykładów w różnych językach, określając je jako „dziwactwa” (F. de Saussure, op.cit., s. 55-56).

⁸⁰ K.-D. Bunting (1989), *Wstęp do lingwistyki*, Warszawa: PWN, s. 57.

⁸¹ Tamże.

⁸² Badania własne: Pomiar osiągnięć uczniów w nauce języków obcych i ocena trudności, dokonana przez badaną młodzież według 5-stopniowej skali, wskazują na istnienie znacznych różnic dotyczących stopnia trudności różnych sprawności i umiejętności w nauce poszczególnych języków obcych. W zakresie 18 badanych aspektów największe różnice istotnych statystycznie między grupami uczniów z dysleksją i bez symptomów dysleksji występuje w języku niemieckim i ich liczba wynosi 17 (tylko różnica dotycząca rozumienia czytanego tekstu nie jest istotna statystycznie). Na samodzielną naukę tego języka statystyczny uczeń z dysleksją przeznacza w ciągu tygodnia o godzinę więcej niż uczeń bez dysleksji, tego też języka dotyczy największa różnica średniej ocen między uczniami z dysleksją i bez dysleksji i wynosi 1,06 (dla języka francuskiego: 0,68; angielskiego: 0,57; rosyjskiego: 0,47). Z języka niemieckiego zwolniono 6 uczniów z dysleksją (dla porównania: z języka angielskiego – 2, z francuskiego – 1). Również największa różnica między badanymi grupami dotyczy wyboru języka niemieckiego do matury (język niemiecki wybiera 11,3% uczniów z dysleksją i 19,2% uczniów bez dysleksji). Wynika z tego, że nauka języka niemieckiego stanowi szczególnie dużą trudność dla osób dyslektycznych (A. Jurek (2004). *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*. Cz. I i II, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2004, s. 57-72 i 2/2004, s. 46-54).

⁸³ K.-D. Bunting (1989), *Wstęp do lingwistyki*, Warszawa: PWN, s. 90.

⁸⁴ Badania te były prowadzone przez naukowców włoskich z Uniwersytetu Mediolańskiego, Uniwersytetu Parmeńskiego, naukowców francuskich z Hospital Purpan w Tuluzie, brytyjskich z University College London i Institute of Neurology w Londynie oraz Kanadyjczyków z Université de Geriatrie w Montrealu. Były one finansowane przez Gatsby Foundation, Wellcome Trust i Brytyjską Radę Badań Naukowych. Wyniki badań zostały opublikowane w magazynie *Science* w marcu 2001 r., <http://tvp.pl/View?Cat=119&id=19328p/>.

z dysleksją, którzy mają zaburzenia przetwarzania wzrokowo-przestrzennego. Szczególnie trudności sprawia im pisownia i czytanie w tym języku, gdyż oparty jest on na odmiennym od naszego alfabecie – cyrylicy. Jeszcze więcej trudności mają z opanowaniem języka rosyjskiego, gdyż rosyjska ortografia nie należy do najłatwiejszych. Tu dochodzą jeszcze problemy z użyciem twardych i miękkich znaków, które dla uczniów z zaburzeniami przetwarzania wizualnego są trudne do rozróżnienia, natomiast obecność tych znaków w funkcji rozdzielającej w wymowie nie jest łatwa do uchwycenia dla osób z zaburzeniami słuchowo-językowymi.

Pisanie i czytanie w języku rosyjskim jest za to znacznie łatwiejsze dla Rosjan niż – w języku angielskim dla Anglików⁸⁵), ponieważ ortografia rosyjska jest bliższa wymowie niż angielska. Dla wielu osób z dysleksją trudne jest opanowanie tych zależności nawet w języku ojczystym, dlatego też **niezwykle ważną rolę w nauczaniu ich poprawnej pisowni stanowią ćwiczenia relacji głoska–litera**. Badania naukowe wykazały, że takie ćwiczenia, prowadzone z wykorzystaniem specjalnie opracowanych do tego celu materiałów i pomocy, bardzo korzystnie wpływają na opanowanie ortografii przez uczniów dyslektycznych (Nijakowska, 2004).

W dysleksji integracyjnej, w przypadku nasilonych trudności, czytający za każdym razem na nowo dekoduje wyraz, tak jakby widział go po raz pierwszy. W procesie czytania niezbędna jest integracja czynności analizatorów wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Pisanie jest możliwe dzięki współdziałaniu analizatora wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego. Kiedy jednak czynność ta nie jest zautomatyzowana, niezbędne jest współdziałanie analizatora słuchowego i włączenie narządów mowy, gdyż piszący wypowiada wtedy głośno lub w myśli zapisywany tekst⁸⁶). W dysleksji typu integracyjnego mogą wystąpić trudności z przetransponowaniem obrazu wzrokowego i/lub słuchowego słów na właściwą sekwencję ruchów umożliwiającą odpowiedni zapis wyrazów. Trudności z automatyzacją pisania mogą dotyczyć zarówno zapisu wyrazów pod

względem ortograficznym, jak i graficznym i mogą wiązać się z obniżeniem zarówno techniki, jak i estetyki pisma. W praktyce jednak często spotyka się nietypowe objawy zaburzeń, które nie pozwalają w jednoznaczny sposób zaklasyfikować ich do określonego typu dysleksji.

Lata 90. XX w. ogłoszone *Dekadą Mózgu* i początek obecnego stulecia przyniosły wiele wyjaśnień zagadek, na które naukowcy od dawna poszukiwali odpowiedzi. Nie oznacza to jednak, że w pełni poznano etiologię i patomechanizmy dysleksji. Dostarczono rzetelnych dowodów naukowych na to, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są wynikiem zaburzeń procesów orientacyjno-poznawczych, motorycznych oraz ich integracji (Bogdanowicz 2004; Oszwa, Borkowska 2006). Intensywne badania nad przyczynami specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu trwają nieustannie i są przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, takich jak neurobiologia, neurofizjologia czy psychofizjologia (*Dysleksja – od badań mózgu do praktyki*, 2004). Przynoszą one wciąż nowe informacje, które pomagają coraz lepiej poznać i zrozumieć problemy tych osób. Wyniki tych badań pozwalają z optymizmem patrzeć w przyszłość, bo chociaż dysleksji nie można zapobiec, wiedząc o niej odpowiednio wcześniej, będzie można lepiej przygotować dzieci z dysleksją do nauki w szkole i opracowywać coraz bardziej skuteczne metody stosowane w terapii pedagogicznej.

Literatura

- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.
- Baddeley A. (1998), *Pamięć. Poradnik użytkownika*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Beard J. (2005), „Dysleksja po chińsku”, w: *Świat Nauki*, wydanie specjalne „Umysł”, nr 1(6)/2005, s. 4.
- Bednarek D. (1999), „Neurobiologiczne podłoże dysleksji”, w: *Przegląd Psychologiczny*, nr 1-2/1999, t. 42, s. 17-29.
- Bednarek D. (2003), „Specyficzne trudności w czytaniu w świetle najnowszych badań”, w: *Biuletyn Informa-*

⁸⁵) Ф. Фолсом (1974), *Книга о языке*, Москва: Издательство „Прогресс”, s. 147.

⁸⁶) M. Bogdanowicz (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria- diagnoza- terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 57.

- cyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, nr 25/2003, s. 78-93.
- Bielicka I. (1968), *Rozmowy o rodzicach i dzieciach*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Bogdanowicz K. (2005), „Dysleksja a nauczanie języków obcych”, w: *Psychologia w Szkole*, nr 2(6)/ 2005.
- Bogdanowicz M. (2001), „Dysleksja – mistrzyni paradokśów”, w: *Charaktery*, nr 1/2001, s. 36-38.
- Bogdanowicz M. (2005), „Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej”, w: E. Jędrzejowska (red.), *Dysleksja rozwojowa – obszary trudności*, Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli WSHE.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lubin: Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA.
- Bogdanowicz M. (2002), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M. (2003), „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu”, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Bogdanowicz M., Smoleń M. (red.), (2004), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borkowska A. (1998), *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borkowska A. R. (2006), „Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń rozwojowych”, w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borkowska A. R. (2006), „Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu”, w: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bower J. M., Parsons L. M., „Mały wielki mózdzek”, w: *Świat Nauki*, nr 9/2003, s. 58-65.
- Budohoska W., Grabowska A. (1994), *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Bünting K.-D. (1989), *Wstęp do lingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Cawley J. (1977), „Trudności w czytaniu”, w: N. G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Chomski N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław: Ossolineum.
- Cienkowski W. P., (1967), *Poligłoci i hieroglify*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Doroszewski W. (1982), *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN.
- Dudzik I. (2000), „Jak oszukałem szkołę”. Rozmowa z Jackiem Kuroniem, w: *Gazeta Wyborcza* z dn. 25 I 2000, s. 11.
- Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa: WSiP.
- Essen von O. (1967), *Fonetyka ogólna i stosowana*, Warszawa: PWN.
- Фолсом Ф. (1974), *Книга о языке*, Москва: Издательство „Прогресс”.
- Fromkin V. A., Ratner N. B. (2005), „Wytwarzanie mowy”, w: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa: PWN.
- Górska T., Grabowska A., Zagrodzka J. (red.), (2000), *Mózg a zachowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska A., Rymarczyk K. (2006), „Czy możliwa jest dobra diagnoza dysleksji?”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksyjnego*, nr 31/2006, s. 22-30.
- Grabowska A., Rymarczyk K. (red.), (2004), *Dysleksja – od badań mózgu do praktyki*, Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- F. Gruzca (red.), (1978), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Herzyk A. (2005), *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Jaczewski A. (1993), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa: WSiP.
- Jakobson R., Halle M. (1964), *Podstawy języka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jędrzejowska E., Jurek A. (2003), „Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej”, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jurek A. (2004), „ABC dysleksji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2004, s. 18-40.
- Jurek A. (2004), „Mechanizmy powstawania błędów w pisaniu i czytaniu u uczniów z dysleksją rozwojową”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 28/2004, s. 120-135.
- Jurek A. (2004), „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1-4/2004.
- Jurek A. (2006), „Przeszukiwanie leksykalne”. w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 31/2006, s. 32-38.
- Jurek A. (2007), „Wskazówki metodyczne do pracy z uczniami z dysleksją”, w: K. Nowak-Wolna (red.), *Zaburzenia komunikacji językowej*, Warszawa: Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Warszawie (w druku).
- Jurek A. (2003), „Z badań nad ortografią uczniów”, w: *Opolski Przegląd Edukacyjny „Modelowe Nauczanie”*, nr 2/2003, s. 53-59.
- Jurek A. (2005), „Zaburzenia uwagi u uczniów z dysleksją rozwojową”, w: E. Jędrzejowska (red.), *Dysleksja – obszary trudności*, Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli WSHE.

- Kaczmarek B. L. J. (1995), *Mózgowa organizacja mowy*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Kaczmarek B. L. J. (2001), „Słuch fonematyczny a nauczanie języka”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 7/2001, s. 20-28.
- Kądzielawa D. (2003), „Aleksja i agrafia u pacjentów neurologicznych”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 25/2003, s. 57-67.
- Kendall P. C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk: GWP.
- Kephart N. C. (1970), *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa: PWN.
- King G. (2004), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: GWP.
- Kolańczyk A. (2003), „Umysł afektywnie zdeterminowany. Jak afekt i nastrój kształtują celowe spostrzeganie?”, w: Z. Piskorz i T. Zaleskiewicz (red.), *Psychologia umysłu*, Gdańsk: GWP.
- Kolańczyk A. (2004), „Uwaga i świadomość a udział afektu w procesach orientacyjnych”, w: A. Kolańczyk, A. Fila-Jankowska, M. Pawłowska-Fusiara, R. Sterczyński, *Serce w rozumie. Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*, Gdańsk: GWP.
- Kolańczyk A. (1992), „Uwaga w procesie przetwarzania informacji”, w: M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), „Dysleksja a rozwój mowy i języka”, w: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krasowicz-Kupis G. (2003), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Krasowicz-Kupis G. (2003), „Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji”, w: B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kułakowska Z. (2003), *Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji*, Lublin: Wydawnictwo FOLIUM SC.
- Kurcz I. (1995), *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz I. (1976), *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa: PWN.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Leonard L. B. (2006), *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP.
- Leutwyler K. (2001), „Scientists Explain Rates of Dyslexia”, w: *Scientific American*, 16 March/2001.
- Levine M. (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Łuria A. R. (1976), *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Łuria A. R. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Łuria A. R. (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN.
- Maas V. (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa: WSiP.
- Malendowicz J. (1976), *Nauczanie ortografii w klasach I-IV*, Warszawa: WSiP.
- Malendowicz J. (1978), *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Martin G. N. (2001), *Neuropsychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Maruszewski T. (2003), *Psychologia poznania*, Gdańsk: GWP.
- „Materiały do ćwiczeń z historii wychowania”, część I. (1994), przedruk z: S. Kot (wybór), *Źródła do historii wychowania*, tom I, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Maurer A. (2003), „Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej”, w: B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Młodkowski J. (1998), *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moore B. C. J. (1999), *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nijakowska J. (2004), „Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową”, w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, red., Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Nowak J. E. (1992), *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Oszwa U., Borkowska A. R. (2006), „Specyficzne trudności szkolne w opanowywaniu czytania i pisania”, w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palmer H. E. (1990), *Międzynarodowy kurs języka angielskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej (przedruk wydania londyńskiego: Londyn: Evans Brothers, Limited 1945).
- Petersen W. (1977), „Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się”, w: N. G. Haring i R. L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Piechurska-Kuciel E. (2006), „Lęk językowy w szkole średniej u uczniów z symptomami dysleksji”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 31/2006, s. 31-40.
- Polański K. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Porayski-Pomsta J. (2004), „Problemy wymowy i ortografii polskiej”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 29/2004, s. 67-78.

- Przetacznikowa M., Susułowska M. (1973), „Dzieci dyslektyczne”, w: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa: PWN.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Reid A. A. (2006), „Dysleksja rozwojowa: krytyczny przegląd trzech głównych teorii z literatury anglojęzycznej”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 32/2006, s. 156-174.
- Reid G. (2005), *Dysleksja*, Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.
- Roślowski B. (1986), *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Saduś Z. (2000), „Analiza błędów ortograficznych popełnianych przez uczniów w starszym wieku szkolnym oraz sposoby ich przezwyciężania”, w: W. Turewicz (red.), *Jak pomóc dziecku z dysortografią. Terapia pedagogiczna*, Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Saduś Z. (2003), *Jak pomóc uczniowi w nauce ortografii? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Opole: Wydawnictwo Oświatowe „Promyk”.
- Saussure F. (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Selikowitz M. (1999), *Dysleksja*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Shaywitz S. E. (1997), „Dysleksja”, w: *Świat Nauki*, nr 1/1997, s. 58-65.
- Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. (2004), „Dysleksja (specyficzne trudności w czytaniu)”, w: *Pediatrya po Dyplomie*, Vol. 8 nr 5, październik/2004, s. 18-23.
- Shreeve J. (2005), „Wyprawa w głąb mózgu. Słuch absolutny”, w: *National Geographic*, nr 3 (66)/2005, s. 2-31.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Springer S. P., Deutsch G. (1998), *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Stein J. (2004), *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Suchomliński W. A. (2006), *Me serce – dzieciom*, Moskwa: Moskwa: „PROGRES”, 1979.
- Szeląg E., Szymoszek A. (2006), *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk: GWP.
- Tokarski J. (1962), „Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym”, w: B. Wieczorkiewicz (red.), *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, Warszawa: PZWS.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wieczorkiewicz B. (1962), „Uwagi o ortografii i jej nauczaniu”, w: B. Wieczorkiewicz (red.), *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, Warszawa: PZWS.
- Wierzbicka A. (1967), *O języku dla wszystkich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J. (2005), „Psycholingwistyczna analiza czynności czytania”, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Woźnicki T., Zawadzka E. (1981), *Fazy przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1997), „Dysleksja a zdolności i style uczenia się”, *Psychologia Wychowawcza*, nr 4/1997, s. 314-329.

(luty 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Dlaczego tak promujemy Europejskie portfolio językowe

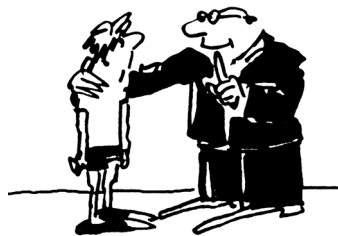
Uważamy, że jest to naprawdę wartościowa pomoc dydaktyczna dla nauczyciela i dla ucznia.

Dla nauczyciela, bo: pozwala mu lepiej poznać ucznia, dostrzec jego mocne i słabe strony, zastosować odpowiednie tylko dla niego metody i techniki nauczania, czyli indywidualizować nauczanie, dostrzec w uczniu partnera, który chce się uczyć, tylko czasem trzeba mu podpowiedzieć, jak ma to robić.

Dla ucznia, bo: zmusza go do zastanowienia się nad swoimi sposobami uczenia się, pozwala mu dostrzec swoje postępy, nawet jeśli nie są one widoczne w otrzymanyach stopniach czy pochwałach nauczyciela, uczy go samodzielnej oceny tych postępów, motywuje go do pracy, ułatwiając określenie celów dalszej nauki, czyni z niego ucznia refleksyjnego, który staje się partnerem dla nauczyciela i partnerem dla innych, z którymi coraz łatwiej się porozumiewa, bo uczy się szanować ich często odmienne postawy i wartości.



Zespół Redakcyjny



Agata Hofman¹⁾
Gdańsk

Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym

Na przykładzie języka angielskiego jako języka drugiego

Skoro dziecko częściowo wyjaśnia dorosłego, można także powiedzieć, że każdy okres rozwoju częściowo wyjaśnia okresy następne.

Jean Piaget²⁾

W latach 70. ubiegłego stulecia³⁾ Jean Piaget (1896–1980) podjął pierwszą próbę pełnego wyjaśnienia rozwoju poznawczego dziecka. Jego koncepcja nie przypisuje dziecku żadnej wiedzy początkowej, a rozumienie i rozwój intelektu dziecka odbywa się na drodze asymilacji i akomodacji początkowo wyspecjalizowanych schematów i kolejno prowadzi aż do pełnej umiejętności abstrakcyjnego myślenia (Piaget, Inhelder, 1996:8).

Zdaniem Jeana Piageta rozwój dziecka jest procesem nieustannego tworzenia i przetwarzania jego własnych modeli rzeczywistości. Młody człowiek dochodzi do pełni swego rozwoju intelektualnego przez integrowanie prostych koncepcji

i przetwarzanie ich w pojęcia o większej złożoności. Zdaniem Piageta za pomocą mechanizmów biologicznych mózg człowieka selekcjonuje i organizuje informacje płynące z otoczenia. Zgodnie z teorią szwajcarskiego psychologa rozwój dziecka można podzielić na cztery stadia, opisujące przejście od myślenia sensoryczno-motorycznego do myślenia formalnego (Feldman, 1998).

- ▶ *Stadium rozwoju sensoryczno-motorycznego* (zmysłowo-ruchowego) to pierwsza faza rozwoju dziecka. Rozpoczyna się ona, gdy człowiek rodzi się i trwa do 2 roku życia lub do 18 miesiąca życia⁴⁾.
- ▶ *Faza przedoperacyjna* to następny etap rozwoju dziecka. Etap ten trwa od 2 do 7 roku ży-

¹⁾ Dr Agata Hofman jest adiunktem w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Gdańskim.

²⁾ Por.: J. Piaget, B. Inhelder (1996), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wdawnictwo Siedmiogród, s. 8.

³⁾ W tym okresie Jean Piaget pracował na Uniwersytecie Genewskim.

⁴⁾ Zdaniem Piageta w tej fazie nie występuje ani myślenie, ani uczuciowość, związana z reprezentacjami (przedstawieniami, wyobrażeniami). Na tym poziomie rozwoju dziecko wypracowuje wszystkie zasadnicze struktury poznawcze, które potem przez całe życie są konstrukcjami spostrzeżeniowymi i intelektualnymi. Podczas tej fazy ruchy dziecka (motoryka) stają się stopniowo lepiej kontrolowane i koordynowane, a odruchy są determinowane potrzebami biologicznymi. Piaget twierdził, że na tym etapie rozwoju dziecko nie ma jeszcze zdolności do symbolicznego przedstawiania przedmiotów w umyśle. Faza ta kończy się, gdy w umyśle dziecka powstaje pełen schemat obiektu, który umożliwia zrozumienie stałości przedmiotu. Do końca fazy zmysłowo-ruchowej dziecko nie rozumie istoty odwracalności niektórych faktów i spostrzeżeń – gdy traci z pola widzenia obiekt (np. matkę), nie rozumie, że dany przedmiot lub osoba może powrócić, tj. pojawić się ponownie (Haman, 2002:39-41).

cia. Na tym poziomie rozwoju dziecko nie jest w stanie spojrzeć na rzeczy z innego punktu widzenia niż egocentryczny⁵⁾.

- ▶ *Etap operacji konkretnych* (w wieku od 7 do 11 lat) to trzecia faza rozwoju dziecka. Wówczas dziecko spostrzega zależności przyczynowo-skutkowe, ale nadal nie jest w stanie ich wyjaśnić⁶⁾.
- ▶ *Stadium operacji formalnych* to końcowy, czwarty etap rozwoju. Jedenastoletni człowiek może wówczas rozumować hipotetycznie i jest w stanie komentować wydarzenia bez ich doświadczenia⁷⁾. Młody człowiek potrafi już posługiwać się pojęciami abstrakcyjnymi (Piaget, Inhelder, 1996:96). Myślenie na tym etapie jest dojrzałe, a człowiek zaczyna stawiać sobie pytania o dobro, prawdę i inne wartości uniwersalne, czyli zadaje podstawowe pytania z zakresu etyki. Dopiero w stadium operacji formalnych dziecko jest w stanie nałożyć posiadane struktury wiedzy teoretycznej na konkretne zadanie, wychodząc od faktów, przechodzi do formułowania własnych hipotez. Dziecko może sprawdzać te hipotezy w obrębie posiadanej wiedzy⁸⁾.

Krytyczna analiza teorii Jeana Piageta w świetle wybranych teorii psychodydaktycznych

Nie kwestionując ważkości wielu aspektów piagetowskiej teorii rozwoju intelektu u dzieci, można pozwolić sobie na krytykę pewnych generalizacji dotyczących m.in. koncepcji centralizacji. Opisane wyżej piagetowskie stadia rozwoju są nieadekwatne w kontekście indywidualnego podejścia do ucznia, szczególnie jeśli uwzględnimy wpływ otoczenia na indywidualny rozwój dziecka⁹⁾. W publikacjach współpracowników Piageta – tj. Margaret Donaldson, Jerome’a Brunera, Hansa Aebliego, ale też Lwa Wygotskiego – można znaleźć zarówno spostrzeżenia krytyczne, jak i dopełnienia teorii Piageta dotyczących rozwoju dzieci.

Rozważając przemiany tradycyjnego systemu nauczania Margaret Donaldson docenia istotną rolę piagetowskiej teorii rozwoju intelektu u dzieci. Zauważa ona jednak m.in., że brak zdolności do decentracji występuje nie tylko u dzieci poniżej 7 roku życia¹⁰⁾. Obserwuje ona ów brak zdolności do decentracji również u dorosłych, którzy mają częsty

⁵⁾ Piaget pokazywał dzieciom trójwymiarowy nieruchomy model trzech gór, prosząc o opisanie, co zobaczy miś umieszczony po przeciwnej stronie gór; dzieci poniżej 7 lat nie potrafiły poprawnie opisać tego widoku, tzn. nie były w stanie postawić się na miejscu misia (Piaget, Inhelder, 1996:93). Jean Piaget zaobserwował również, że osoba w tym wieku jest w stanie uchwycić jedną cechę w danym czasie, co oznacza „centralizację” każdego zadania. Zgodnie z omawianą teorią dziecko jest w stanie odpowiadać tylko na jeden bodziec w danym momencie czasowym. W tym wieku występuje bezpośrednia zależność między doświadczeniem zmysłowym a działaniem celowym. Między 2 a 7 rokiem życia dziecko jest w stanie zaobserwować zależności między prostymi działaniami, lecz nie jest w stanie podać i wyjaśnić ich przyczyny. Dopiero w wieku od 4 do 7 lat można dziecko stopniowo nauczać kolorów, kształtów, liczb i ilości. Wiek od 4 do 7 lat to również odpowiedni dla dziecka moment do grupowania rzeczy i ustawiania ich w zbioru. Dzieje się tak, ponieważ dopiero na tym etapie dziecko określa przedmioty słowami. Charakterystyczną cechą dzieci w tym stadium jest niezdolność do rozróżniania świata psychicznego i fizycznego. Myślenie w tym okresie jest animistyczne (łac. *anima* – dusza).

⁶⁾ Jako przykład Piaget podaje fakt, iż dziecko rozumie pojęcie czasu, jednak nie potrafi go zdefiniować. Potrafi również grupować przedmioty, zauważając ich podobieństwa i różnice. Dziecko nie umie jeszcze określić czy też zrozumieć pojęcia upływu czasu. Potrafi dokonywać operacji umysłowych, ale nie umie rozumować abstrakcyjnie. Tak więc widząc, że Jan jest wyższy od Tomka, a Tomek jest wyższy od Szymona, dziecko potrafi wywnioskować, że Jan jest najwyższy spośród tych chłopców. Jeśli jednak sytuacja ta zostanie zrelacjonowana ustnie, to na tym etapie rozwoju (do 11 roku życia) dziecko nie jest w stanie wyciągnąć poprawnego wniosku. Pod koniec tego stadium rozwoju, około 11 roku życia, reprezentacje przedmiotów w umyśle dziecka stopniowo dotyczą przeszłości i przyszłości. Kolejną charakterystyczną cechą dzieci między 7 a 11 rokiem życia jest zadawanie pytań konkretnych, związanych z myśleniem konkretnym, a nie abstrakcyjnym. Dopiero odwracalność operacji myślowych jest momentem przełomowym, oznacza bowiem przejście do ostatniej fazy rozwoju.

⁷⁾ „Aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać: musi je przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa. (...) aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (np. łączenie się ze sobą, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności), wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli przekształceniami” (Piaget, Inhelder, 1996:96).

⁸⁾ Por. Piaget, Inhelder, 1996:8-10.

⁹⁾ Gdy podejmujemy indywidualne nauczanie osób wywodzących się z tej samej grupy wiekowej, wówczas generalizacje opisane przez Jeana Piageta nie zawsze odpowiadają rzeczywistości.

¹⁰⁾ Piaget zauważył brak zdolności do decentracji u dzieci poniżej 7 roku życia. Poparł swoje twierdzenie obszernym materiałem dowodowym, budując wokół decentracji koncepcję myślenia dzieci w wieku przedszkolnym.

kontakt z dziećmi (Donaldson, 1986:19)¹¹⁾. Ponadto, kwestionuje stwierdzenie Piageta, że dzieci poniżej 7 roku życia mają ograniczoną zdolność myślenia i wnioskowania. Donaldson zauważa za Noamem Chomskym, że zdolność do tworzenia własnych reguł gramatycznych dotyczących języka ojczystego jest dowodem nieograniczonej zdolności myślenia i wnioskowania. Gdy więc dziecko poniżej 7 roku życia próbuje tworzyć formę czasu przeszłego angielskich czasowników, na ogół dodaje ono wówczas końcówkę *-ed* do czasownika w czasie teraźniejszym. Stąd pojawiają się znamienne błędy gramatyczne typu: *goed*, *bringed* czy *speaked*. Tym niemniej dziecko poniżej 7 roku życia wykazuje predyspozycje do rozumienia tak skomplikowanego systemu komunikacji, jakim jest język (Donaldson, 1986:39-42). Stąd bierze się wniosek, że na ogół słabości teorii rozwoju myślenia wynikają z naszego braku dostatecznej uwagi dla różnicy między językiem dzieci a językiem twórcy teorii (Donaldson, 1986:76).

Nie podważając koncepcji zagadnienia rozwoju intelektu w teorii Piageta, Jerome Bruner stwierdził, że błędne są wszelkie generalizacje dotyczące stadiów rozwojowych i przypisywanie ich do wieku dziecka. Bruner również podzielił rozwój intelektualny dziecka na stadia¹²⁾, jednak uzależnił je m.in. od wpływu środowiska na rozwój dziecka. W procesie rozwoju intelektu człowieka istotny jest również czynnik emocjonalny, który kierunkuje percepcję i poznanie. Natomiast wpływy społeczne odzwierciedlają się u dzieci w postaci wewnętrznych strategii odbioru informacji

– dzieci tworzą systemy i modele kodujące (Haman, 2002:43). Główny zarzut Brunera skierowany pod adresem piagetowskiej teorii to niedocenaenie roli środowiska (Bruner, 1960:25).

Propagując teorie Piageta, Hans Aebli zauważa, że już w stadium sensoryczno-motorycznym, można zaobserwować asymilację przedmiotów przez podmiot. Zdaniem Aebliego stanowi to podwaliny problemowego przyswajania wiedzy kontynuowanej aż do wykształcenia umiejętności matematycznej analizy zjawisk i przedmiotów w późniejszych stadiach rozwojowych¹³⁾ (Aebli, 1982:118-120). Według Piageta dziecko do 2 roku życia nie dysponuje kategoriami przedstawieniowymi.

Również Lew Wygotski zwrócił uwagę na nieprawidłowości teorii Jeana Piageta. Jego zdaniem konstytutywne cechy wiedzy pojęciowej są zawarte w kulturze. Potwierdzeniem tego może być mnogość określeń śniegu przez Eskimosów (około 30)¹⁴⁾. Aby spełnić zadania wyznaczane dziecku przez określone środowisko, dziecko strukturalizuje wiedzę z zakresu określonego obszaru kulturowego. Środowisko nie jest więc biernym przedmiotem poznania, ale zmienną rzeczywistością, dzięki której może przebiegać rozwój pojęciowy (Wygotski, 2002:221-305).

Warto też zwrócić uwagę na piagetowskie stwierdzenie, że poniżej 11 roku życia, czyli przed wkroczeniem w stadium operacji formalnych, dzieci nie są w stanie myśleć hipotetycznie ani abstrakcyjnie. Przeciwnego zdania jest nowy kierunek – *Philosophy For Children* (P4C) – którego przedstawiciele¹⁵⁾ twierdzą, że małe dzieci zadają

¹¹⁾ Obserwując niechętną reakcję chłopca na pierwszy dzień w szkole, Donaldson wiąże tę niechęć z niezrozumieniem idiomatycznego wyrażenia *sit for the present* (usiądź na razie). Dwuznaczność tego wyrażenia polega na bezpośrednim zrozumieniu przez dziecko słowa *present* jako prezent i poczucia nieuczciwego potraktowania ucznia przez nauczyciela z powodu niewręczenia obiecanego dziecku prezentu. Typowy odbiór tej sytuacji skłania nas do potwierdzenia słuszności piagetowskiej koncepcji niezdolności do decentracji u dzieci poniżej 7 roku życia. Jednak po głębszej analizie Donaldson dochodzi do wniosku, że również nauczyciel wykazał się brakiem zdolności do decentracji, gdy nie potrafił dostrzec dwuznaczności stwierdzenia *sit for the present* i nie potrafił przewidzieć skutków tej pomyłki (Donaldson, 1986:17).

¹²⁾ Stadium enaktywne, ikoniczne i symboliczne (Bruner, 1960).

¹³⁾ Zostało to zaobserwowane w trakcie eksperymentu dziewięciomiesięcznego Laurenta z dwoma przedmiotami: ołówkiem i termometrem. Najpierw dziecko wielokrotnie dotykało ołówka, obracało go, potem potrząsało, uderzało i drapało – próbując poznać i skategoryzować ten przedmiot (oówek). Po pięciu dniach Laurent poznawał termometr. Wtedy również wykonywał dokładnie te same czynności – potrząsał, uderzał i drapał. Rozumiemy więc, że dziecko wypracowało kategorię przedmiotów, tj. oówek i termometr, w stosunku do których przejawia takie same zachowania – potrząsa, uderza i drapie (Aebli, 1982:119).

¹⁴⁾ Języki eskimoskie należą do języków zlepkowych (polisyntetycznych), w których do słowa-rdzenia są dolepiane słowa dodatkowe. W ten sposób za pomocą jednego słowa można wyrazić całe zdanie, które w innych językach są zbudowane z wielu słów. To również tłumaczy dużą liczbę określeń śniegu.

Por.: <http://hornsund.igf.edu.pl/tmo/grenlandia/teksty/kilkaslow.html#100slow>, 26.03.2006

¹⁵⁾ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan.

pytania natury filozoficznej (metafizyczne, logiczne i etyczne). Opracowano wiele koncepcji dydaktycznych, które pozwalają wprowadzać filozofię już do pierwszych klas szkoły podstawowej, aby rozwijać dziecięce zdolności do naturalnego filozofowania. Zakłada się, że dzieci posiadają wrodzoną inklinację ku filozofowaniu. Metoda P4C pobudza je do aktywności intelektualnej stymulowanej lekturą odpowiednio przygotowanych tekstów i dyskusją na temat problemów w nich zawartych (Zabieglik, 1994; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1997:53-56).

Krytyczna analiza teorii Jeana Piageta a indywidualizacja nauczania najmłodszych

Prowadzone przeze mnie obserwacje pozwoliły na krytykę pewnych elementów teorii Piageta¹⁶⁾. Analizując piagetowską teorię rozwoju intelektualnego, fundamentalne prawa rozwoju umysłowego Brunera, jak i *Zone of Proximal Development* (ZPD¹⁷⁾) Wygotskiego, wyznaczyłam siatkę glottodydaktyczną drugorzędnych cech, które wpływały na różnice w opanowaniu języka drugiego (L2). Tworzą ją:

- ▶ poziom autonomii w procesie akwizycji L2,
- ▶ poziom alfabetyzacji,
- ▶ stosunek wiedzy ogólnej do wieku dziecka,
- ▶ otwartość i więź interpersonalna z nauczycielem.

Posługując się metodą *case study* – analizując jakościowo i merytorycznie każdy przypadek asymilacji wiedzy w L2 z osobna – przeprowadziłam analizę poziomu autonomii w procesie akwizycji L2, poziomu alfabetyzacji, stosunku wiedzy ogólnej do wieku dziecka, a także obserwowałam otwartość i więź interpersonalną z nauczycielem.

Po analizie wyników badanych uczniów¹⁸⁾ kształconych indywidualnie przez okres od 100 do 500 godzin w zakresie akwizycji języka L2 i po wcześniejszym podzieleniu ich na trzy grupy w zależności od wieku, w którym rozpoczęły naukę języka angielskiego, mogłam odnieść się do kwestii potrzeby nauczania młodszych dzieci, poniżej 7 roku życia, i efektywności tego procesu, jak i kwestii możliwości indywidualnej współpracy z dziećmi poniżej 7 roku życia¹⁹⁾.

Najnowsze badania naukowe w zakresie umiejętności niemowląt wykazują, że dzieci w wieku od 2 do 6 miesięcy wykonują tak skomplikowane zadania logiczne, że są w stanie wykryć błędy matematyczne²⁰⁾. Co się tyczy pierwszej części stadium przedoperacyjnego (dotyczy to dzieci w wieku od 2 do 7 lat), to można podważyć głoszoną przez Piageta koncepcję centralizacji. Centralizację rozumie się tu jako koncentrację na jednej czynności lub na jednym poleceniu w danym czasie. To zachowanie Piaget przypisuje dzieciom między 2 a 4 rokiem życia.

Przyjrzyjmy się następującemu przykładowi wprowadzania kolejnych elementów w nauce języka L2 stosując grę *Simon says*, wywodzącą się z me-

¹⁶⁾ Obserwacja stanowiąca podłoże niniejszej publikacji obejmowała badanie efektywności wczesnego indywidualnego nauczania L2, którą to efektywność mierzyłam przybliżoną liczbą słów i zwrotów opanowanych przez każdego z uczniów obserwowanych z osobna. Pomiar liczby słów i zwrotów został dokonany na postawie analizy tekstów mówionych i pisanych, jak i umiejętności wykonywania poszczególnych zadań dydaktycznych, pojawiających się w procesie asymilacji wiedzy w L2.

¹⁷⁾ Strefa przybliżonego rozwoju.

¹⁸⁾ Przeprowadziłam analizę postępów nauczania trzynaścioro dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku od 2 do 6 lat. Na tej podstawie założyłam, że indywidualna współpraca nauczyciela, stosującego autorską zasadę *nauczania L2 jako pozornego efektu ubocznego lub nauczania L2 jako poważnej zabawy* (metody stworzonej przeze mnie) z uczniem we wczesnym okresie rozwojowym pozwoli na uzyskanie przez ucznia określonych kompetencji językowych w krótszym czasie niż zwyczajowo przyjęto (Arabski, 1997:181). Założyłam więc uzyskanie następujących kompetencji językowych w czasie:

- ▲ na poziomie A1–A2 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku od 2 do 4 lat, nauczanych przez okres minimum 100 godzin,
- ▲ na poziomie B1–B2 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku od 4 do 5 lat, nauczanych przez okres minimum 250 godzin,
- ▲ na poziomie zbliżonym do C1 u dzieci rozpoczynających naukę L2 od 6 do 7 lat, kształconych przez okres minimum 500 godzin.

Należy zaznaczyć, że ogólnie przyjętą zasadą jest osiągnięcie poziomu podstawowego po nauce trwającej od około 1200 do 1500 godzin (Arabski, 1997:181).

¹⁹⁾ W niniejszych badaniach szczególnym zainteresowaniem przeprowadzonych obserwacji są dzieci w wieku od 2 do 6 roku życia oraz ich proces asymilacji i akomodacji L2.

²⁰⁾ Por. A. Berger (2006), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 15. 08. 2006; Vol. 103: pp. 12649-12653. New release, University of Oregon.

tody TPR²¹). W tej grze należy wykonać polecenie nauczycielki tylko wówczas, jeśli przed poleceniem wypowie ona wyrażenie *Simon says*²²). Gra ma charakter dynamiczny przy prowadzeniu ograniczeń czasowych w wydawanych poleceniach²³). Można ją modyfikować, używając wyrażenia typu *Agata says* lub imienia ucznia. W ten sposób w drugiej części gry nauczycielka zamienia się rolami z uczniem i to nauczycielka wykonuje jego polecenia, ale tylko wtedy, gdy przed poleceniem doda on wyrażenie typu *Robert says*. Po regularnym udziale w zabawie przez około pół roku można przedłużać komendy do, np. *Simon says: jump and clap your hands* czy nawet do trzech poleceń naraz, tj. *Simon says: close your eyes, jump and touch your nose*²⁴). Gra jest możliwa do przeprowadzenia z dziećmi także poniżej 2 roku życia.

Potwierdza się takimi doświadczeniami, że dziecko może reagować na więcej niż jeden bodziec, tj. wykonać równocześnie więcej niż jedno polecenie (przed ukończeniem 4 roku życia). Tak więc tezę Piageta o centralizacji, rozumianej jako wykonywanie jednego polecenia w danej fazie rozwoju²⁵), można uznać za wątpliwą.

Kolejnym elementem odnoszącym się do stadium przedoperacyjnego jest twierdzenie, że przed ukończeniem 3 roku życia dzieci z reguły nie rozróżniają kolorów, kształtów i liczb. Wszyscy moi uczniowie, którzy rozpoczęli indywidualną edukację w wieku 2 lat, byli w stanie poznać kolory, kształty i liczby – zarówno w L1 jak i L2 przed ukończeniem 3 roku życia. Poznanie odbywało się przez zastosowanie programów edukacyjnych, zabaw ruchowych i komputerowych. Przykładem programu komputerowego, który pomaga poznać kolory, jest *Tripple Play Plus*²⁶). W tej grze zadaniem dziecka jest nakierowanie kursora myszy kompu-

terowej i kliknięcie lewym przyciskiem myszy na piłkę odpowiedniego koloru. Nazwę tego koloru wypowiada uprzednio *native speaker* w L2. Kliknięcie myszą powoduje zniknięcie piłki z ekranu komputera i dziecko uzyskuje nagrodę w formie obrazu uśmiechniętej buźki na ekranie komputera. Oznacza to zarazem zdobycie punktu przez grającego. Grę należy poprzedzić instrukcją posługiwania się sprzętem komputerowym i ćwiczeniami w operowaniu myszą komputerową. Zadaniem nauczyciela podczas gry jest prowadzenie ręki dziecka na myszy komputerowej (w przypadku trudności technicznych) lub dodatkowe wprowadzanie ograniczeń czasowych dynamizujących grę.

Innym przykładem jest popularna zabawa w kolory. Można ją poprzedzić wyżej opisanym programem komputerowym *Tripple Play Plus*. Gra w kolory odbywa się w sposób następujący: uczeń otrzymuje limit czasowy, np. dwanaście sekund, na znalezienie jak największej liczby przedmiotów danego koloru. Uczeń reaguje na słowne polecenie od nauczyciela, by odnalazł jak największą liczbę przedmiotów czerwonych (*find: red!*). Jeśli dziecko nie zna danego koloru, nauczycielka wręcza mu czerwoną kredkę, powtarzając nazwę koloru (*red*). Kiedy dziecko odnajdzie przedmiot i powtórzy jego kolor nauczyciel dopisuje punkt do banku punktów²⁷). Pod koniec zajęć punkty są wymieniane na nagrody w postaci cukierków lub drobnych zabawek. Po odnalezieniu wszystkich przedmiotów w danym kolorze uczeń siada przed ekranem komputera i odnajduje piłkę w danym kolorze²⁸). Po trwającym od 5 do 15 minut wielokrotnym przeprowadzaniu tego typu ćwiczeń uczeń z łatwością rozróżnia podstawowe kolory.

Poniżej przedstawiam kolejny przykład uproszczenia w piagetowskiej koncepcji stadiów rozwoju.

²¹) Por.: metoda Total Physical Response (metoda reagowania całym ciałem) Jamesa Ashera.

²²) W tej grze, kiedy prowadzący wyda polecenie *sit down*, należy je zignorować ze względu na brak elementu wprowadzającego *Simon says*.

²³) Np. *Simon says: you have 2 seconds to close the door*.

²⁴) Dodatkowo motywując ucznia do zdobycia nagrody w postaci cukierka lub małej zabawki obserwujemy, że uczeń jest w stanie wykonać do pięciu poleceń równocześnie.

²⁵) W odniesieniu do dzieci w pierwszej fazie stadium przedoperacyjnego – w wieku od 2 do 4 lat.

²⁶) *Tripple Play Plus* (1995), Syracuse Language System.

²⁷) Bank punktów jest moim pomysłem nagradzania i motywowania uczniów. Pomysł był wykorzystany m.in. w obserwacjach poczynionych w ramach niniejszej pracy. Polega on na rozdaniu na początku zajęć czystej planszy uczniom (są to uczniowie w wieku nawet 2 lat). Na planszy zaznacza się graficznie dwa pola: pole banku i pole sklepu. Wykonując polecenia nauczyciela na zajęciach, uczniowie otrzymują punkty, które wpisują do przygotowanego uprzednio banku. Pod koniec zajęć punkty są wymieniane na różne nagrody. Uczeń otrzymuje punkty karne za każde słowo wypowiedziane w L1.

²⁸) Zob.: powyżej podany opis gry *Tripple Play Plus*.

Jean Piaget jest przekonany o braku umiejętności abstrakcyjnego myślenia przed wkroczeniem dziecka w ostatnie stadium rozwojowe²⁹). Tym samym Piaget zakłada brak umiejętności wyjaśnienia takich zjawisk, jak: katastrofy ekologiczne, inżynieria genetyczna czy proste prawa fizyki. Moje doświadczenia wykazały, że nawet ośmioletnie dziecko odpowiednio przygotowane, umotywowane i zainteresowane jest w stanie wcześniej poznawać i wyjaśniać proste prawa fizyki czy natury. Takie dziecko jest również w stanie formułować własne hipotezy dotyczące prawd uniwersalnych. Za przykład może posłużyć reguła Bernoulliego, która wyjaśnia fizyczny mechanizm lotu samolotu. W encyklopedii multimedialnej *Microsoft Encarta*³⁰) w interaktywny sposób zilustrowano przykład reguły Bernoulliego. Wykonując łatwy eksperyment, możemy zademonstrować różnice ciśnienia atmosferycznego. Rozdajemy uczniom³¹) długie, wąskie kawałki papieru i prosimy, by przyłożyli paski do ust i dmuchnęli. Widząc, jak papier unosi się, dziecko porównuje to do zjawiska unoszenia się samolotu.

Formułowanie hipotez przypisane przez szwajcarskiego psychologa dopiero na 11 bądź 12 rok życia jest powszechne już u siedmio- lub ośmioletnich uczniów nauczanych indywidualnie metodami opisywanymi w niniejszej publikacji. Omawiając zagadnienie zagłady ekologicznej, problemy zanieczyszczenia środowiska naturalnego i szukając sposobów na usuwanie tych zagrożeń, dzieci samodzielnie dochodzą do wniosku, że rozwój cywilizacji powoduje nieodwracalne skutki uboczne w przyrodzie. Za przykład może tu posłużyć praca z sześćioletnią Anią³²) nad artykułem³³) na temat

ochrony przyrody. Działalność Ani zaowocowała stworzeniem własnego klubu, który promuje czystą Ziemię i wydaje ulotki z propozycjami rozwiązań problemów ekologicznych³⁴).

Również nowy prąd filozoficzny Lipmana P4C³⁵) zakłada, że małe dzieci są naturalnymi filozofami, zadając na przykład pytania egzystencjalne. Profesor filozofii, w University of Hawaii, Barry Curtis stwierdził nie tylko, że zajęcia z filozofii dla małych uczniów są możliwe do przeprowadzenia ale również, że wprowadzają szereg elementów pozytywnych. Po przeprowadzeniu i nadzorowaniu rocznych kursów filozofii dla najmłodszych zauważył, że zdecydowanie wzrasta u dzieci skupienie uwagi, okazywanie szacunku dla procesu dociekania, wychwytywanie głównej idei tekstu, podawanie uzasadnień i inne pozytywne zachowania³⁶). Także dzieci obserwowane przez mnie zadziwiły swoimi odpowiedziami na pytania: *What is time? Why are we alive? What is a dream and what is reality?* i inne.

Powyższe przykłady uzasadniają potrzebę dostosowania indywidualnej metody do zainteresowań i do mentalnego poziomu każdego ucznia. Jest to argument za wczesnym nauczaniem, jak i za indywidualizacją procesu nauczania L2. Przykłady te budzą również wątpliwość co do całkowitej słuszności koncepcji stadiów rozwojowych proponowanych przez Piageta. Piaget ignorował w swoich badaniach znaczący wpływ otoczenia na jednostkę i nie doceniał kluczowego w nauczaniu najmłodszych aspektu motywacji.

Rozwijanie zainteresowań ucznia w języku L2 – które jest nieomal niemożliwe do uzyskania w grupowym nauczaniu – nie tylko prowadzi do

²⁹) Przed ukończeniem 11 roku życia

³⁰) *Microsoft Encarta 97'*, Microsoft Home, 1997, płyta CD.

³¹) W indywidualnym podejściu maksymalna liczba osób przypadających na lekcji na jednego nauczyciela nie powinna być większa niż dwie.

³²) Por.: Imię dziecka zostało zmienione zgodnie z wymogami prawnymi (ustawa o ochronie danych osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 roku – Dz. U. Nr 133, poz. 883).

³³) Zob.: Artykuł: V. Evans (1998), *Our environment must be protected. Enterprise 3 pre-intermediate*, Berkley: Express Publishing.

³⁴) W klasie pierwszej jednym z oryginalnych rozwiązań Ani był prototyp samochodu napędzanego piaskiem lub projekt sadzenia drzew w domu przez każde dziecko. W klasie trzeciej Ania proponowała wycieczkę do lasu, by zasadzić swoje drzewo.

³⁵) *Philosophy for Children* (P4C) filozofia dla dzieci to rozwijana od dwudziestu lat metodologia organizowania wspólnych filozoficznych rozmyślań w grupach dzieci i młodzieży. Program wymyślił prof. Matthew Lipman z Montclair State College (USA). Opiera się na tekstach literackich i ćwiczeniach. Lipman i jego współpracownicy przygotowali osobne materiały dla poszczególnych grup wiekowych. W wielu krajach powstają adaptacje i oryginalne wersje tego programu. Autorami tworzącymi szczególnie wartościowe materiały do filozofowania z dziećmi są oprócz Lipmana i jego współpracowników: Garret Mathews (USA), Catherine McCall (Szkocja) i Berrie Heesen (Holandia), Eulalia Bosch (Hiszpania), Daniela Camhy (Austria).

³⁶) M. in. formowanie generalizacji, trzymanie się tematu, odkrycia, krytycyzm i obrona stanowiska. Por. *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów* (1996), Warszawa: Wydawca Fundacja Edukacja dla Demokracji, pod redakcją Beaty Lwichej i Anny Łagodzkiej.

lepszego opanowania tego języka, ale jednocześnie rozwija ogólną sprawność intelektualną jednostki. W efekcie długoletniego kształcenia i rozbudzania zainteresowań dziecka rozwija ono swoją pasję poza zajęciami językowymi i powoli staje się specjalistą w wybranej przez siebie dziedzinie, o której może rozmawiać nie tylko w języku ojczystym, ale również w języku L2.

Podsumowując, należy ponownie stwierdzić, że nie ma doskonałej metody nauczania języków obcych. Jednak zasada indywidualnego podejścia do każdego ucznia jest w wielu wypadkach właściwa i pozwala na kształtowanie odrębnego podejścia do każdego dziecka.

Bibliografia

- Aebli H. (1982), *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*, Warszawa: PWN.
- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”, s. 181.
- Asher J. (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, CA: Sly Oaks Productions.
- Asher J. (2001), *TPR: After forty years, still a very good idea. Learning Another Language Through Actions*.
- Bruner J. S. (1960), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*, Warszawa: PIW.
- Bruner J. S. (1965), *The process of education*, USA: Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PIW.
- Chomsky N. (1959), *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, London: Prentice Hall, s., 28-54.
- Donaldson M. (1986), *Myslenie dzieci*, Warszawa: WP.
- Feldman R. S. (1989), *Understanding Psychology*, New York: McGraw-Hill Book Co.
- Haman M. (2002), *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*, Warszawa: Matrix.
- Harmer J. (1991), *The practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- Harmer J. (2004), *How to teach English*, Macmillan.
- Jung C. G. (1971), *Psychological Types. Collected Works of C. G. Jung, Vol. 6* London: Routledge & Kegan Paul.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (1997), *Filozofia w szkole*, Warszawa: CODN.
- Piaget J. (1960), *The Child's Conception of The World*, Littlefield: Adams & CO.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Slimmond H. (1993), *Philosophy for children*, Aberdeen University.
- Stasiak H. (1992), *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Stasiak H. (1999), „Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice”, *Linguodidactica*, z. III s. 172.
- Wygotski L. (1978), *Narzędzia i znaki w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Zabieglik S. (1994), „Filozofia w szkole w ujęciu autorów szkockich”, *Edukacja Filozoficzna*, vol.18, s. 165-178.
- Zubelewicz J. (2003), *Dwie filozofie: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.

(marzec 2007)

Tamara Czerkies¹⁾
Dublin

Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach języka polskiego jako obcego, czyli rzecz wyobraźni

Pragnę zaproponować, na podstawie metod badaczy i nauczycieli języka angielskiego jako obcego oraz własnych doświadczeń, jak w praktyce wykorzystywać tekst literacki na lekcjach języka polskiego jako obcego oraz w jaki sposób łączyć tzw. literaturę wysoką z tekstami autentycznymi,

z którymi na co dzień stykają się studenci. Artykuł składa się z dwóch części – pierwsza opisuje najciekawsze poglądy na temat nauczania literatury na lekcjach języka obcego i pokazuje, jak łączyć na zajęciach językowych odrębne stanowiska: jedno, w którym literatura jest traktowana jak

¹⁾ Autorka jest lektorką języka polskiego jako obcego w Uniwersytecie Trinity College w Dublinie.

kanon i drugie, które definiuje ją jako przykład języka w użyciu i dokument autentyczny. Część druga pracy to próba pokazania na podstawie własnych doświadczeń i poszukiwań, jak stosować teorię w praktyce na zajęciach języka polskiego jako obcego.



Uwagi teoretyczne



Woda i ogień

Guy Cook w artykule *Making the subtle difference* postuluje wykorzystywanie na lekcjach języka obcego tekstów literackich z tzw. kanonu oraz tekstów z gatunków niższych (z tekstami ogłoszeń włącznie). Według niego w nauczaniu języka obcego należy dążyć do połączenia obu pozornie sprzecznych tendencji i wykorzystywać zarówno literaturę wysoką, by kształcić wrażliwość literacką, oraz teksty literatury niższego gatunku. Dzięki tekstom z tzw. drugiego gatunku studenci mają okazję obcować ze współczesnym językiem, którym mówią jego rodzimi użytkownicy²⁾. Ponieważ, jak wielokrotnie podkreślają badacze, literatura to dyskurs, więc różnorodność daje studentom możliwość czerpania przyjemności z czytania i podejmowania dialogu z tekstem³⁾. Podobne stanowiska, zmierzające do pogodzenia wody z ogniem, reprezentują między innymi John McRae, Joan Spiro czy Rob Pope⁴⁾.

Joan Spiro – w cyklu artykułów *Assessing Literature: Four Papers* poświęconych wykorzystywaniu literatury w nauczaniu języka obcego – próbuje pokazać, jak połączyć dwie tendencje: pierwszą, traktującą literaturę jako sacrum, gdzie celem kształcenia jest przekazywanie wiedzy i drugą, która traktuje literaturę jako język w użyciu

i wówczas celem kształcenia są sprawności. By pogodzić oba stanowiska, nauczyciel powinien określić kompetencje, które chce kształcić, a to nic innego, jak precyzowanie celów oraz idei⁵⁾. Autorka wyróżnia 6 modeli czytelników⁶⁾, których można kształcić w procesie nauczania.

W przypadku sprawności czytania w języku obcym interesujące są dwa zaproponowane przez Spiro – model 4, tzw. *świadomy czytelnik*, kiedy w procesie kształcenia zwracamy uwagę na świadomość literacką i niezależność w czytaniu oraz model 6, tzw. *kompetentny użytkownik języka*, gdy w procesie kształcenia rozwijamy świadomość językową, a literaturę traktujemy jako język w użyciu⁷⁾.



Wyobraźnia i myślenie

Guy Cook we wspomnianym artykule zwraca uwagę, że w dzisiejszych czasach tak zwanej „kultury komputera”, gdy jesteśmy zasypywani stosem reklam, haseł oraz innych tekstów, najważniejszą umiejętnością, jaką powinien posiadać uczący się, jest zdolność właściwej selekcji, czyli decydowania o tym, jakich tekstów nie czytać! Proces czytania bez selekcji jest bowiem paraliżowany przez ilość. Zadaniem nauczyciela jest pomoc studentom, by rozwinęli i stosowali umiejętnie techniki „eliminującej oceny”⁸⁾.

Jak wobec tego kształtować świadomość literacką i... wyobraźnię? Tak, właśnie wyobraźnię, ponieważ w procesie czytania jest ona nieodzownym warunkiem, by powstał dyskurs. John McRae w artykule: *Representational Language Learning: from Language awareness to text awareness* twierdzi, że właśnie wyobraźnia jest konieczna w procesie czytania. Autor rozwija tezę, że większość materiałów autentycznych (przez materiały autentyczne rozumie zarówno teksty literackie oraz inne teksty

²⁾ Por. G. Cook (1996), *Making the Subtle Difference*, w: „Language, Literature and the Learners”, Longman, s. 154.

³⁾ Por. N. Fairclough (1995), *Critical Discourse Analyses*, London, New York: Longman; C. Kramsch (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: OUP; C. Wallace (1992), *Critical Literacy Awareness in the EFL classroom*, w: N. Fairclough (red.), „Critical Language Awareness”, London, New York: Longman.

⁴⁾ Por. J. McRae (1996), *Representational language learning*, J. Spiro (1991), *Assessing literature*, R. Pope (1995), *Textual Intervention, Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London, New York: Routledge.

⁵⁾ Por. J. Spiro (1991), *Assessing Literature: Four Papers*, w: Ch. Brumfit, *Assessment in Literature Teaching*, London, New York: Modern English Publishers, s. 17.

⁶⁾ Te modele to: krytyk literacki, badacz literatury, poeta, świadomy czytelnik, humanista, kompetentny użytkownik języka.

⁷⁾ Por. J. Spiro, op.cit., s. 18.

⁸⁾ Por. G. Cook, op.cit., s. 155.

pisane) stosowanych na lekcjach języka obcego ma ukryte założenia i cele⁹⁾. Ważniejsze więc niż kompetencja lingwistyczna są możliwości myślenia w języku docelowym i wolnej, nieskrępowanej pracy z systemem językowym danego tekstu. W konstruktywnym procesie pracy najistotniejsze stają się więc: potrzeba zaangażowania wyobraźni nakierowanej na cel językowy oraz rozwój świadomości językowej. Dzięki temu proces czytania staje się bardziej „aktem twórczym” niż wypełnianiem zasad i rozwiązywaniem ćwiczeń. Nieskrępowana wyobraźnia, według McRae, działa nawet w przypadku ograniczeń wiedzy językowej i to właśnie dzięki niej studenci mogą szybko rozróżniać, jakie teksty wolą czytać i dlaczego¹⁰⁾. W ten sposób zaczynają kształtować swoją krytyczną świadomość językową (*critical language awareness – CLA*), o której pisze w swojej publikacji N. Fairclough oraz świadomość literacką (*text awareness*), którą wyróżnia McRae.

Podczas czytania tekstu bogatego w kontekst student musi włączyć świadomość i zdecydować, co zrobić z systemem językowym danego tekstu w odniesieniu do innych, podobnych¹¹⁾. W takim przypadku uczenie sprawności czytania rozszerza się poza tradycyjną metodę uczenia czterech sprawności i przekształca w proces kształcenia również ważnej piątej sprawności – myślenia¹²⁾. Dlatego tak istotne staje się opracowanie zintegrowanych strategii, by rozwijać zarówno wyobraźnię, jak i krytyczną świadomość literacką studentów.

► Kompetencja literacka a kompetentny czytelnik

McRae twierdzi, że kreatywne podejście do procesu czytania, uwzględniające rozwój indywidualnej wyobraźni, musi wznieść się ponad suche reguły gramatyki i podążać w stronę indywidualnego dialogu z tekstem. Należy więc pomóc studentowi wyjść poza ograniczenia poziomu językowego. Nauczyciel powinien jednak czuwać,

by poziom abstrakcji nie zaburzył rozumienia¹³⁾. Autor podkreśla, że tekst literacki należy wprowadzać od najwcześniejszych poziomów. Źródłem, z którego powinien czerpać nauczyciel, jest trio: studenci, klasa (przestrzeń, w której odbywają się zajęcia) oraz on sam. Musi przede wszystkim postawić sobie na początku pytanie, co z danego tekstu wyciągną studenci oraz czy jego samego tekst interesuje. Powinien też wziąć pod uwagę oczekiwania studentów, ich poziom intelektualno-emocjonalny, przygotowanie literacko-kulturowe oraz wiek. Podobnie, jak C. Wallace, McRae postuluje rozwijanie krytycznej świadomości literackiej przez umiejętne stawianie pytań: *кто mówi?*, *co mówi?* oraz prowokowanie dyskusji i wymiany poglądów w trakcie zajęć¹⁴⁾.

We wspomnianej publikacji Joan Spiro próbuje zdefiniować pojęcie kompetencji literackiej oraz kompetentnego czytelnika. Według autorki istnieje ścisła łączność między kompetencją komunikacyjną a kompetencją czytelniczną. Tak jak w kompetencji komunikacyjnej uczący się jest w stanie dokonać generalizacji i stworzyć unikatową, natychmiastową odpowiedź, wykorzystując wyuczone wcześniej wzory, tak kompetentny czytelnik doceni znany tekst i będzie umiał przenieść uogólnienia z jednego kontekstu i tekstu na inne, nieznanne¹⁵⁾. Zatem kompetentny czytelnik to taki, który potrafi działać zgodnie z oczekiwaniami kontekstu i jednocześnie nie boi się przełamywać schematów, odgadując intencje autora, włączając przy tym poznane wcześniej strategie.

Definiując kompetencję literacką i kompetentnego czytelnika, autorka podkreśla istotę dialogu z tekstem i twórcze operowanie strategiami oraz – czego nie nazywa wprost – włączanie w proces kreatywnego czytania piątej sprawności – myślenia. Opisując kompetencję literacką przedstawia dwie definicje – pierwszą traktującą kompetencję literacką globalnie oraz drugą, która traktuje ją jako podzielną na komponenty, których się uczy i testuje. Podaje najważniejsze

⁹⁾ Por. J. McRae, op.cit., s. 18.

¹⁰⁾ Por. J. McRae, op.cit., s. 18.

¹¹⁾ Por. J. McRae, op.cit., s. 20.

¹²⁾ Por. J. McRae, op.cit., s. 22.

¹³⁾ Por. J. McRae, op.cit., s. 22.

¹⁴⁾ Por. C. Wallace, „Critical Literacy Awareness”, w: N. Fairclough (red.) *Critical Language Awareness*, London, New York: Longman, s. 66.

¹⁵⁾ Por. J. Spiro, op.cit., s. 32-33.

cechy charakterystyczne obu modeli. W pierwszym przypadku, gdy kompetencję literacką traktujemy globalnie, informuje nas ona o ogólnej świadomości literackiej czytelnika. Przejawia się ona w zdolności poprawnego odpowiadania na wszystkie cele językowe tekstu, jest widoczna w zdolności empatii w stosunku do tekstu, czyli porównywaniu literatury z własnymi doświadczeniami. Ujmowana globalnie kompetencja literacka to także zdolność analizy i dawanie odpowiedzi tekstowi, umiejętność postawienia go w szerszym kontekście kulturowym i wreszcie radość z obcowania z literaturą. Spiro zaznacza, że nasuwają się wątpliwości, gdy traktujemy globalnie kompetencję literacką. Niektóre pojęcia są bowiem zbyt pojemne i stwarzają możliwość indywidualnych interpretacji, jak np. uczyć radości z obcowania z literaturą? Poza tym każdy nauczyciel ma prawo do innej koncepcji kompetencji literackiej, do której dąży oraz – co wydaje się jednym z najważniejszych elementów w przypadku uczenia języka obcego – dla czytelnika literatury w drugim języku takie definicje nie dają precyzyjnych informacji na temat języka jako jednego z komponentów kompetencji literackiej. Autorka zwraca także uwagę na zaletę płynącą z globalnego podejścia do kompetencji literackiej i podkreśla, że otwarte definicje dają możliwość swobody interpretacyjnej.

Podzielny sposób traktowania kompetencji jest przydatny według Spiro w nauczaniu literatury w języku obcym. Uczymy wówczas studentów identyfikowania sprawności, które mogą być stosowane w innych tekstach, a przez to uczymy także strategii. Kompetentny czytelnik, mając wyselekcjonowany klucz, może go dowolnie stosować i modyfikować przy okazji innych tekstów. W przypadku kompetencji literackiej traktowanej jako podzielnej na osobne komponenty, priorytetem staje się identyfikowanie sprawności, które mogą być uogólnione i zastosowane w innych tekstach. Każdy tekst jest jednak unikatowym zbiorem zasad i wzorów, a więc zadanie nauczyciela polega na tym, by tak rozwijać sprawność czytania, aby nauczyć studentów stosowania różnych strategii,

żeby mogli w przyszłości samodzielnie ocenić, jaką strategię stosować w danym przypadku. Spiro zauważa także, że dzielenie kompetencji literackiej na sprawności może czasami zagrażać sprawności literackiej, a więc tym większa odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu¹⁶⁾.

W artykule *Developing literary competence: a skills approach to teaching and testing literature* Mavis Hawkey i Laila Galal Rezk przywołują definicję kompetencji literackiej Alexa Rogera z 1983 roku. Według niego kompetencja literacka to zdolność, by czytać utwór przez włączenie domysłu, na jakich zasadach działa w tekście dyskurs i jak go odgadywać. Idea kompetencji literackiej jest analogiczna do kompetencji komunikacyjnej. W tym samym artykule autorki zamieściły definicję niekompetentnego czytelnika według Jonathan Cullera, którą zamieścił w książce *Structuralist poetic* (1975). To według niego ktoś absolutnie niezorientowany w literaturze, nieznający konwencji, w jaki sposób czytać teksty literackie. Wiedza językowa umożliwia takiej osobie jedynie dosłowne rozumienie zwrotów i zdań, ale nie może ona zrozumieć powiązań między nimi, nie jest więc w stanie czytać tekstu literackiego¹⁷⁾.

Obie definicje pokazują różnicę między kompetencją literacką i nieliteracką i sugerują, jak ważne jest pokazanie studentom zasad oraz technik, by umożliwić im czytanie tekstu literackiego.

► Strategie czytania i kryteria doboru tekstów

Kompetentny czytelnik może, według Spiro, czytać tekst na dwa sposoby: pobieżnie – proces „z góry na dół” lub skupiać się na detalach, to znaczy czytać w sposób indukcyjny, budując w trakcie wstępną interpretację¹⁸⁾. Przygotowując zadania, nauczyciel powinien zwrócić uwagę, jaką metodę narzuca sam tekst i na tej podstawie opracowywać ćwiczenia. Musi też uwzględnić wiek czytelników. Dorosli studenci mają bardzo rozwinięty poziom kognitywny, ale nie jest on połączony z tym samym poziomem świadomości językowej, jak ma to miejsce w języku ojczystym. W języku obcym występuje bowiem

¹⁶⁾ Por. J. Spiro, op.cit., s. 39-44.

¹⁷⁾ Por. M. Hawkey, L. Galal Rezk (1991), *Developing literary competence: a skills approach to teaching and testing literature*, w: Ch. Brumfit, „Assessment in Literature Teaching”, London, New York: Modern English Publishers, s. 84-85.

¹⁸⁾ Por. J. Spiro, op.cit., s. 34.

konflikt między oboma, a więc pytania zadawane do tekstu, które wydają się banalne w przypadku rodzimych użytkowników języka, wcale takie nie są dla studentów języka obcego.

Trzeba jednak pamiętać, by wybierany tekst odpowiadał poziomowi intelektualnemu grupy. Nie musi zawsze być zgodny z poziomem językowym – warto wykorzystać trudniejszy tekst właśnie z uwagi na poziom intelektualno-emojony. Poza tym, jak wiadomo, trudne teksty nie wymagają trudnych zadań, a mogą dostarczać uczącym się wiele satysfakcji.

Jak twierdzi autorka, podstawowym zadaniem nauczyciela podczas rozwijania sprawności czytania, jest umiejętne budowanie pomostu między poziomem języka a poziomem tekstu, czyli demistyfikowanie trudności językowych¹⁹⁾.

Guy Cook i Rob Pope²⁰⁾ postulują, podobnie jak John McRea i Joan Spiro, by podczas kształcenia sprawności czytania łączyć dwie pozornie sprzeczne tendencje. To pomaga rozwijać zarówno wrażliwość językową, krytyczny stosunek do tekstów i w konsekwencji kompetencję literacką, a ćwiczenia proponowane przez obu – Cooka i Pope'a – opierają się na tekstach literackich i nieliterackich.

Próba praktycznego połączenia wody i ognia, czyli o zasypywaniu przepaści

Alan Malley w artykule *That's for your Poetry Book* z entuzjazmem pisze, że nareszcie nastąpił czas zmniejszania przepaści między dwoma modelami podejścia do literatury. Pokazuje też, jakie błędy popełniają nauczyciele i studenci w sposobie traktowania poezji na zajęciach. W ciekawy sposób stara się określić, czym jest poezja oraz czym na pewno nie jest²¹⁾.

Postanowiłam skorzystać z podpowiedzi doświadczonych nauczycieli i połączyć niemożliwe. Pomysły wykorzystałam w trakcie zajęć z grupami średnio zaawansowanymi wyższymi (poziom

B2), zainteresowanymi literaturą i kulturą polską, a rezultaty „eksperymentu” przeszły moje najśmielsze oczekiwania.

Ćwiczenia według Cooka

We wspomnianym artykule Cook sugerował, by pokazać studentom, co jest literaturą, a co nie i w tym celu wykorzystać na zajęciach zarówno tekst poetycki, fragment ogłoszenia z gazety lub telewizji i zabawnego graffiti. Zadaniem studentów było rozpoznanie, który tekst jest tekstem literackim, a następnie określenie, czym się charakteryzował²²⁾. W moim przypadku lekcja znakomicie się sprawdziła, gdy na zajęciach wykorzystałam fragment *Prospektu W. Szymborskiej*, gazetowego ogłoszenia tabletek uspokajających oraz piosenki Edyty Bartosiewicz *Sen*. By utrudnić pracę, wszystkie były zapisane w sposób linearny. Zadaniem każdej z trzech grup było odgadnięcie, który z podanych fragmentów był tekstem literackim, a następnie uzasadnienie, co o tym decydowało, co go charakteryzowało i wyróżniało spośród innych. Temat zajęć był następujący: „Czy wszystko jest na sprzedaż? O reklamie w naszych krajach”. W trakcie lekcji, gdy grupy odgadywały, który fragment to tekst literacki, rozwinęła się ciekawa dyskusja, a studenci zaskoczyli dojrzałością sądów i wyobraźnią. Bardzo ciekawe było spostrzeżenie studentki z Niemiec, która na co dzień zajmuje się literaturą rosyjską XX wieku, że w tekście I (wiersz Szymborskiej) jest coś niepokojącego – mowa o duszy i diable, nawiązanie do toposu paktu z diabłem i to go wyróżnia spośród innych, jest „jakiś głębszy”. W drugiej części zajęć studenci pracowali z wierszem Szymborskiej, wykonując ćwiczenia rozwijające leksykę, a następnie w parach pisali ogłoszenia (zadaniem było odgadnięcie, co dana para reklamuje). Spotkanie zakończyła dyskusja i prezentacja najzabawniejszych lub najciekawszych reklam w krajach pochodzenia studentów oraz konkurs, jak zabawnie zareklamować produkt, który ma ukryty defekt, ale musi być sprzedany.

¹⁹⁾ Por. J. Spiro, op.cit., s. 37-38.

²⁰⁾ Por. G. Cook, op.cit., R. Pope, op.cit.

²¹⁾ Por. A. Malley (1996), *That's for your Poetry Book*, w: Ronald Carter, John McRae „Language Literature and the Learner”, London, New York: Longman, s. 101.

²²⁾ Por. G. Cook, op.cit., s. 157.

Śladami pomysłów Pope'a

Rob Pope w książce *Textual Intervention* przedstawił pomysł na ćwiczenie mające na celu rozwijanie krytycznego stosunku do tekstu. Wykorzystał cztery różne konwencjonalnie przez niego zaklasyfikowane teksty, jako: fragment poezji, ogłoszenie, fragment piosenki, wyznań pacjenta w gabinecie psychoanalityka. Zaproponował, by trzy zespoły przeczytały głośno, zinterpretowały i skomentowały każdy z podanych czterech tekstów na cztery różne sposoby, tak jakby każdy z nich był kolejno fragmentem poezji, ogłoszeniem, fragmentem piosenki i nagraniem z gabinetu psychoanalityka. Po prezentacji zadał studentom pytania: którego tekstu nie dało się przeczytać w założonym kontekście, dlaczego, jakie znaki rozpoznawcze miał każdy, a może któryś nie miał? Którą z cech w danym tekście można uważać za najbardziej otwartą na kontekst, a którą nie²³⁾

Spróbowałam wprowadzić ćwiczenia Pope'a na lekcji w innej grupie średnio zaawansowanej wyższej, równie inteligentnej i odczytanej. W tym celu przygotowałam cztery teksty: fragment *Prospektu Szymborskiej*, ogłoszenia gazetowego „niezawodnego” środka uspokajającego, piosenki Edyty Bartosiewicz, która jest rodzajem wyznań, jakie mogłyby się zdarzyć w gabinecie psychoanalityka oraz piosenki zespołu Budka Suflera pod tytułem *Kiedy rozum śpi*. Cechą wspólną wszystkich był motyw snu. Dwa fragmenty reklamowały środek farmaceutyczny (wiersz Szymborskiej w sposób ironiczny, ogłoszenie na poważnie), dwa pozostałe dotyczyły problemu utraty kontroli nad własnymi emocjami i wolą, odzwierciedlały powiedzenie, że kiedy usypiamy rozum, przestajemy myśleć, powstaje niebezpieczny chaos (piosenki Budki i Edyty). Jako temat zajęć wykorzystałam stare polskie przysłowie: „Gniew ćmi rozum”. Grupę 12 osób podzieliłam na trzy zespoły, każdy dostał do przygotowania za-

	Szymborska	Ogłoszenie	Wyznanie – Edyta Bartosiewicz	Piosenka – Budka Suflera
Kto mówi?	Pastyłka	Reklamodawca/firma farmaceutyczna	Pacjent	Obserwator życia
Co mówi?	Zachęca, namawia	Namawia, reklamuje	Opowiada senne kosmary	Ostrzega
Do kogo mówi?	Do osoby słabej, z problemami	Do osoby nerwowej, mającej problemy ze snem	Do terapeuty/lekarza	Do polityka, człowieka rozumnego

danie wzorowane na pomysł autor *Textual Intervention*. Pytania i polecenia były takie same:

Przeczytaj każdy z tekstów tak, jakby to było: ogłoszenie, fragment wiersza, wyznania z gabinetu psychoanalityka oraz popularnej piosenki. Zastanów się, czy każdy da się interpretować na wiele sposobów. Jeśli nie, który i dlaczego nie? Który z nich używa w wyjątkowy sposób możliwości języka²⁴⁾.

Spróbowaliśmy następnie zapisać na tablicy, który z fragmentów jest najbardziej otwarty na kontekst, narysowałam tabelkę i zaznaczaliśmy znakiem plus lub minus odpowiedzi *tak* lub *nie* (tabelka pokazuje, do jakich wniosków doszliśmy na zajęciach):

	Szymborska	Ogłoszenie	Wyznanie/Edyta Bartosiewicz	Piosenka/Budka Suflera
Jak wiersz	+	+/-	+	+/-
Jak reklama	+	+	-	-
Jak wyznanie	+	-	+	+/-
Jak piosenka	+	+	+	+

Grupy zgodnie stwierdziły, że wszystkie teksty można łatwo interpretować jak piosenkę, a tekst piosenki Budki Suflera najmniej daje się zinterpretować jak reklama. Jose – student z Hiszpanii – zauważył, że teraz każdy tekst reklamowy podaje się w formie śpiewającej, bo lepiej się go zapamiętuje, a produkty lepiej sprzedają. Gdy już ustaliliśmy, który z fragmentów jest najbardziej otwarty na kontekst, zaproponowałam pytania podobne do tych, które stosowała na zajęciach C. Wallace. Wyniki znowu zapisywaliśmy na tablicy:

²³⁾ R. Pope, op.cit. s. 95.

²⁴⁾ Chodziło między innymi o zaskakujące połączenia wyrazów – np. związek frazeologiczny *spaść na cztery łapy* z wiersza Szymborskiej.

Następnie zapytałam: „Do kogo może być kierowany każdy tekst?”. Gdy ustaliliśmy adresatów, zapytałam – „Co łączy wszystkie teksty, co w nich znaczy sen, a co rozum?”.

W trakcie zajęć rozwinęła się spontaniczna dyskusja, która doprowadziła do ciekawych wniosków. Emogen – studentka z Anglii, która na co dzień zajmuje się socjologią – zauważyła, że język reklamy jest sztuką manipulacji, żeby coś sprzedać i stąd nawiązanie Szymborskiej do wątku faustowskiego. Irlandczyk – William – zauważył, że to rodzaj kuszenia i że codziennie jesteśmy narażeni na pokusy – na ulicy, w sklepach. Grupa doceniła i zrozumiała, na czym polega geniusz wielkiej poezji. Że to nie kwestia natchnienia, ale precyzyjne wyczucie możliwości języka połączone z dyscypliną i kontrolą, które czasami pozwalają eksperymentować. Że piosenki Edyty Bartosiewicz i Budki Suflera nie są literaturą i dopiero w połączeniu z muzyką nabierają blasku. Że reklama powinna być napisana z polotem, by „złapała” za serce potencjalnego klienta, trzeba więc być czujnym, żeby nie dać się skusić na wszystko. John – który kilka lat mieszkał w Polsce – stwierdził, że w Irlandii reklamy są bardziej wyrafinowane niż w Polsce, nie mówią wprost, są bardziej pomysłowe, trzeba bardziej uważać, żeby nie dać się skusić...

Na koniec posłuchaliśmy piosenek, do których opracowałam ćwiczenia kształcące sprawność słuchania oraz rozwijające leksykę (układanie zdań w kolejności, dopasowywanie definicji do wyrazu itp.). Jako zadanie domowe studenci mieli odpowiedzieć na postawione w temacie pytanie i wyrazić swój pogląd.

Teoretyczne uwagi z przeczytanych artykułów, które wprowadziłam na zajęciach, utwierdziły mnie w przekonaniu, że także w nauczaniu języka polskiego jako obcego warto wykorzystywać różne teksty, nie unikać tych nieliterackich, gdyż często dzięki nim uczący się łatwiej zapamiętują trudny zwrot, skomplikowany wyraz, angażują się w dyskusję, są kreatywni, a przez kontrastowe i nieoczekiwane zestawienia różnych utworów, uczą się odróżniać, co jest literaturą, a co nie – oraz czego ewentualnie nie warto czytać...

Bibliografia:

- Cook G. (1996), „Making the Subtle Difference”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- Fairclough N. (1995), *Critical Discourse Analyses*, London, New York: Longman.
- Hawkey M., Galal Rezk L. (1991), „Developing literary competence: a skills approach to teaching and testing literature”, w: Ch. Brumfit, *Assessment in Literature Teaching*, London, New York: Modern English Publishers.
- Malley A. (1996), „That’s for your Poetry Book”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- McRae J. (1996), „Representational Language Learning”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- Pope R. (1995), *Textual Intervention, Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London, New York: Routledge.
- Spiro J. (1991), „Assessing Literature: Four Papers”, w: Ch. Brumfit, *Assessment in Literature Teaching*, London, New York: Modern English Publishers.
- Wallace C. (1992), „Critical Literacy Awareness”, w: N. Fairclough (red.) *Critical Language Awareness*, London, New York: Longman.

(luty 2007)

Paweł Scheffler¹⁾
Poznań

Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych

Ćwiczenia tłumaczeniowe nie są obecnie powszechnie akceptowaną techniką w nauczaniu języków obcych. Często są uważane wyłącznie za relikw przeszłości i jeden z filarów zdyskredytowa-

nej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zamiast pomagać, stanowią one przeszkodę w naturalnym uczeniu się języka obcego, które ma polegać na jego przyswajaniu bez pośrednictwa języka rodzi-

¹⁾ Dr Paweł Scheffler jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

mego. Oznacza to, iż uczniowie powinni starać się „myśleć w języku obcym”, a nie zajmować się tłumaczeniem wyrazów czy struktur.

W niniejszym artykule postaram się wykazać, że tego typu ocena przydatności ćwiczeń tłumaczeniowych nie jest słuszna, przynajmniej w odniesieniu do osób dorosłych, uczących się języka obcego. Po kilku uwagach dotyczących metody gramatyczno-tłumaczeniowej, odniosę się do miejsca, które mogłyby zajmować ćwiczenia tłumaczeniowe we współczesnej dydaktyce języków obcych. Omówię w tym kontekście podejście zadaniowe oraz dydaktykę według teorii uczenia się opracowanej przez Johna Andersona (2000). Na koniec, na przykładzie języka polskiego i angielskiego, wykażę przydatność ćwiczeń tłumaczeniowych w nauczaniu czasów gramatycznych oraz przedimków w języku angielskim.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa wywodzi się z Prus, gdzie została zapoczątkowana pod koniec XVIII wieku. Intencją jej twórców było opracowanie prostego systemu nauczania języków obcych, który nadawałby się do zastosowania w szkołach. Cel ten udało się twórcom metody w zasadzie osiągnąć: na typową lekcję składało się wprowadzenie reguły gramatycznej oraz listy słówek, po czym następowała część ćwiczeniowa w postaci zdań do tłumaczenia. Jak stwierdza Howatt (Howatt i Widdowson, 2004:156): „*Boring, maybe, but hardly the horror story we are sometimes asked to believe*”. – „Może i było to nudne, ale na pewno nie takie straszne, jak się czasem przedstawia” (tłumaczenie własne). Problemy zaczęły się później, gdy w wieku XIX uniwersytety Cambridge i Oxford włączyły języki nowożytny do programu swoich zajęć. Oznaczało to, że aby zapewnić tym językom odpowiedni prestiż akademicki, ich nauczanie już od szkoły średniej musiało przebiegać w sposób zbliżony do nauczania łaciny, która była uznanym przedmiotem akademickim. Podręczniki obfitowały więc w mnogość reguł wszelkiego rodzaju oraz odwoływały się do przykładów z dzieł literackich. Dominował język pisany oraz obsesyjna dbałość o często nieistotne z praktycznego punktu widzenia szczegóły. Pisemne ćwiczenia

praktyczne polegały na tłumaczeniu zdań, z reguły wydumanych i nieprzydatnych pod względem komunikacyjnym. Na przykład:

The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle.

Kot mojej ciotki jest bardziej podstępny niż pies twojego wujka.

My sons have bought the mirrors of the Duke.

Moi synowie kupili lustra księcia.

Richards i Rodgers, 2001:4, za Titone 1968; tłum. własne

Niezależnie od wersji, w której występowała, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie przystaje oczywiście do potrzeb osób uczących się współcześnie języków obcych. Dzisiaj języki obce są nam potrzebne przede wszystkim do efektywnego porozumiewania się zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Nie oznacza to jednak, że samo tłumaczenie zdań nie może odegrać pewnej roli w procesie wykształcania kompetencji językowej i sprawności komunikacyjnych. Poniżej zasugeruję kilka sposobów na włączenie tego rodzaju ćwiczeń w nowoczesny proces dydaktyczny.

Podejście zadaniowe

Podejście zadaniowe nie jest jednolitym systemem nauczania: w fachowej literaturze anglojęzycznej istnieje kilka jego wersji, dość znacznie się różniących. Nie będę ich tutaj omawiać. Z mojego punktu widzenia jest ważne, że w zasadzie w każdej z nich występuje element refleksji metajęzykowej, który uzupełnia główny trzon zadaniowy. Na przykład, według Ellisa (2003), tradycyjne ćwiczenia językowe mogą być zastosowane przez nauczyciela po wykonaniu zadania przez uczniów, głównie w celu automatyzacji nowo przyswojonych struktur. Ellis, co prawda, nie wymienia ćwiczeń tłumaczeniowych jako przykładowej techniki, lecz wydaje się, iż zwłaszcza w przypadku uczniów dorosłych można je na tym etapie zastosować i odnieść do tych elementów, które przysporzyły uczniom trudności podczas wykonywania zadania, a które trudno zobrazować przy pomocy innego typu ćwiczeń.

Wspomniany przed chwilą komponent ćwiczeniowy ma być związany z właśnie wykonanym zadaniem i następować bezpośrednio po nim. Jednakże Ellis (2003) proponuje również wprowadzenie do-

datkowego modułu językowego, całkowicie niezależnego od głównej części zadaniowej. Moduł ten ma służyć, między innymi, systematycznej nauce gramatyki i może być realizowany według Ellisa za pomocą metod tradycyjnych, tzn. „*presentation – practice – production*.” Ma on pomóc uczniom w opanowaniu zwłaszcza tych zagadnień, które trudno przyswoić w sposób „naturalny”. Jeśli więc chcemy uzupełnić nauczanie oparte na zadaniach o ćwiczenia tłumaczeniowe w sposób bardziej systematyczny, taki dodatkowy moduł gramatyczny jest do tego idealnym miejscem.

Nauka przez wiedzę deklaratywną

Istotą podejścia zadaniowego jest zdobywanie sprawności językowych przez naturalne mechanizmy związane z komunikacją językową. Sprawności te w większości przypadków nie mają więc być wykształcone na podstawie świadomie formułowanych i ćwiczonych reguł, lecz mają wynikać z podświadomej wiedzy językowej. Jednakże pojawiają się głosy (np. DeKeyser 1998, Marton 2003), iż dla uczniów dorosłych lepszą drogą będzie właśnie świadome formułowanie zasad i ich stopniowe automatyzowanie. Nauka języka jest w tym przypadku traktowana w taki sam sposób jak nabywanie różnych innych umiejętności, na przykład gry na instrumencie muzycznym.

Teorią uczenia się, do której odwołują się zarówno DeKeyser, jak i Marton, jest teoria Johna Andersona (np. 1982, 2000). Zakłada ona, iż uczący się nabywają najpierw wiedzę deklaratywną (na przykład dotyczącą reguł gramatycznych), która następnie przez odpowiednie ćwiczenia przekształca się w wiedzę proceduralną. Wiedza proceduralna to taka, która umożliwia wykonanie danej czynności bez konieczności świadomego odnoszenia się do reguł. W nabywaniu obu tych rodzajów wiedzy mogą mieć swój udział ćwiczenia tłumaczeniowe.

Według DeKeysera oraz Martona proste ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być jedną z technik służących nabywaniu wiedzy deklaratywnej i jej proceduralizacji. Są one wymieniane obok takich tradycyjnych form ćwiczeniowych, jak uzupełnianie

luk w zdaniach czy też dopasowywanie do siebie odpowiednich fragmentów zdań. Ważne jest, aby pamiętać, że żadne z tych ćwiczeń nie może polegać na mechanicznym manipulowaniu formami: w każdym przypadku uczeń musi rozumieć treść zdania, aby poprawnie wykonać ćwiczenie.

Podejście proponowane przez DeKeysera oraz Martona różni się zasadniczo od podejścia zadaniowego w wydaniu Ellisa. Główna różnica jest taka, że dla Ellisa samo zadanie nie może być nakierowane na wykorzystanie przez uczniów żadnych z góry założonych konstrukcji gramatycznych. Jeśli tak się dzieje, to według Ellisa nie mamy już do czynienia z zadaniem lecz z sytuacyjnym ćwiczeniem gramatycznym.

Pogląd Ellisa na tę kwestię nie jest jednak powszechnie przyjęty. Na przykład Widdowson (1990) nie widzi nic złego w świadomym wykorzystywaniu przez uczniów określonych struktur gramatycznych podczas wykonywania zadania. Dla Widdowsona aspekt językowy jest taką samą częścią zadania, jak jego pozajęzykowy cel. Próba pogodzenia podejścia zadaniowego z nauczaniem opartym na teorii Andersona znajduje się w moim poprzednim artykule, wydrukowanym na tych łamach²⁾.

Selekcja materiału do ćwiczeń tłumaczeniowych

Niezależnie od tego, jaki model nauczania wybierzemy, nasuwa się pytanie o stopień przydatności ćwiczeń tłumaczeniowych względem poszczególnych działów gramatyki języka obcego. W tej kwestii odniosę się do opinii sformułowanej przez B. Harley (1993) na podstawie wieloletnich badań na uczniach anglojęzycznych, uczących się języka francuskiego w szkołach kanadyjskich, gdzie język ten jest językiem wykładowym (tzw. *immersion education*). Harley (1993:251) stwierdza, iż w nauczaniu gramatyki w ogóle szczególną uwagę powinniśmy poświęcić tym strukturom języka obcego, które różnią się w sposób „*nieoczywisty*” i „*nieoczekiwany*” od struktur języka rodzimego i których niewłaściwe opanowanie blokuje uczniom dostęp do głównych podsystemów gramatyki języka obcego. Odnosząc to stwierdzenie do ćwiczeń tłumaczeniowych, wydaje się, iż warto

²⁾ Paweł Scheffler (2007), *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2007, s. 43-48.

po nie sięgnąć, gdy różnice, o których mówi Harley, trudno jest przedstawić za pomocą ćwiczeń bazujących wyłącznie na języku obcym³⁾.

Z mojego doświadczenia dydaktycznego wynika, iż dla Polaków uczących się języka angielskiego dużą niespodzianką i dużym problemem jest liczba czasów występująca w tym języku (mówimy tu oczywiście o systemie, który nie rozróżnia między kategorią gramatyczną czasu i aspektu i który zakłada istnienie czasów złożonych, np. *Present Continuous*). Podobnie rzecz się ma z angielskimi przedimkami: ich niektóre zastosowania nie są w żadnym razie oczywiste dla polskich uczniów. Na przykładzie tych istotnych podsystemów gramatyki angielskiej przedstawię poniżej zalety ćwiczeń tłumaczeniowych.

W obszarze czasów gramatycznych zajmę się konstrukcjami typu *Present Perfect* oraz *Present / Past Continuous*. W pierwszym przypadku relacje między formami *Present Perfect* a ich polskimi odpowiednikami są dosyć skomplikowane. Fisiak, Lipińska-Grzegorek oraz Zabrocki (1978:109-110) podają trzy rodzaje odpowiedników w języku polskim dla konstrukcji *Present Perfect*:

1. Czasownik w czasie teraźniejszym, tryb niedokonany:

I have lived here since 1950.

Mieszkam tu od 1950.

2. Czasownik w czasie przeszłym, tryb niedokonany:

I have lived in Londyn.

Mieszkałem w Londynie.

3. Czasownik w czasie przeszłym, tryb dokonany:

I have read that book.

Przeczytałem tę książkę.

Typowym błędem popełnianym przez polskich uczniów jest użycie czasu *Present Simple*, gdy jest wymagany *Present Perfect (Continuous)*, tak jak w punkcie pierwszym powyżej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uczący się po prostu przenoszą czas teraźniejszy z języka polskiego do wypowiedzi formułowanych w języku angielskim. Celem ćwiczenia tłumaczeniowego, którego fragmentem mogą być zdania przedstawione poniżej, będzie w tym przypadku zmuszenie ucznia do skonfrontowania konstrukcji

gramatycznych języka ojczystego z konstrukcjami języka obcego i uświadomienie sobie różnicy w znaczeniu między nimi:

A: *Od jak dawna macie tego żółwia?*

B: *Henryk jest w naszej rodzinie od jakichś osiemnastu lat. Dziadek przywiózł go z Grecji.*

A: *How long have you had this tortoise?*

B: *Henryk has been in our family for about eighty years. Grandad brought him from Greece.*

Myję tego żółwia już ponad godzinę, a on wciąż wydaje się brudny.

I have been washing this tortoise for over an hour, but it still seems (to be) dirty.

Scheffler, 2004:45, 146

Innym kłopotliwym kontrastem między językiem polskim a angielskim jest brak w tym pierwszym gramatycznej konstrukcji czasownikowej, będącej odpowiednikiem czasu ciągłego (*Present* lub *Past Continuous*). Uczniowie mogą w związku z tym błędnie stosować czasy proste, podczas gdy zachodzi konieczność użycia formy ciągłej. Poprawne tłumaczenie poniższego przykładu również wymaga uwolnienia się od potencjalnego wpływu języka rodzimego:

Był piękny wiosenny poranek: świeciło słońce, śpiewały ptaki. Czerwony Kapturek szedł sobie przez las wesoło pogwizdując, kiedy nagle zza drzewa wyskoczył ogromny wilk.

It was a lovely spring morning: the sun was shining, the birds were singing. Little Red Riding Hood was walking through the woods whistling cheerfully when all of a sudden a huge wolf jumped out from behind a tree.

Scheffler, 2004:46, 147

Jedną z najbardziej uderzających różnic między omawianymi językami jest brak przedimków w języku polskim. Stosując ćwiczenia tłumaczeniowe można jednak zwrócić uwagę uczniów na fakt, iż niektóre znaczenia wyrażane przez przedimki są w pewnych przypadkach również zaznaczone w gramatyce języka polskiego.

Jedną ze strategii stosowanych w języku polskim dla zaznaczenia określoności (*definitness*) danego rzeczownika jest umieszczenie go na początku zdania. Gdy rzeczownik pojawia się w środku lub na końcu, wtedy często jest interpretowany jako nieokreślony (Szwedek, 1976). Z tego względu tylko pierwsza para zdań poniżej ma sens jako opowiadanie o tej samej

³⁾ Harley (1993:250) wskazuje na badania świadczące o pozytywnym wpływie odwoływania się do języka rodzinnego uczniów na rozwój ich kompetencji językowej.

osobie. Tłumaczenie tego typu zdań pozwoli uczącym się zaobserwować omawiane zjawisko.

Widziałem w oknie kobietę. Po chwili kobieta wyszła z domu.

I saw a woman in the window. After a moment, the woman came out of the house.

Widziałem w oknie kobietę. Po chwili z domu wyszła kobieta.

I saw a woman in the window. After a moment, a woman came out of the house.

Swedek, 1976:57; tłumaczenie angielskie własne

Rzeczowniki określone mogą być również w języku polskim poprzedzone zaimkami wskazującymi. Fakt ten jest wykorzystany w poniższej historyjce:

Kiedy wyjrzałem przez okno, zobaczyłem dwóch facetów przebranych za niedźwiedzi siedzących na ławce przed domem. W chwilę później dołączył do nich trzeci. Gdy zszedłem na dół, żeby z nimi porozmawiać, dwóch pierwszych już nie było i na ławce siedział jeszcze tylko ten trzeci. Po chwili rozmowy zorientowałem się, że to prawdziwy niedźwiedź.

When I looked out of the window I saw two guys in bear suits sitting on a bench in front of the house. A moment later a third one joined them. When I came down to have a word with them the first two were already gone and only the third one was still on the bench. After a short conversation I realized (that) it was a real bear.

Scheffler, 2004:25, 141



Podsumowanie

Wykorzystanie języka rodzimego w dydaktyce języków obcych jest kwestią kontrowersyjną⁴⁾. To, iż w niniejszym artykule sugeruję zastosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych, nie oznacza, iż opowiadam się za ciągłym korzystaniem z języka rodzimego uczniów w dydaktyce, na przykład do organizacji zajęć. Uważam, że ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być przydatne w nauczaniu dorosłych w pewnych ściśle określonych warunkach. Nie mogą one oczywiście stanowić podstawy kursu, jak to miało miejsce w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej.

Patrząc na tę kwestię nieco szerzej, podobnie jak Marton (2003), postrzegam przyswajanie ję-

zyka obcego przez dorosłych jako proces różniący się od przyswajania języka pierwszego. Są dwie zasadnicze różnice: po pierwsze, dorośli korzystają ze swoich zdolności do analitycznego rozumowania i świadomego formułowania hipotez. Po drugie, są oni rodzimymi użytkownikami innego języka. Ćwiczenia tłumaczeniowe mają być narzędziem, które uwzględni obie te różnice.

Bibliografia

- Anderson J. (1982), „Acquisition of cognitive skill”, *Psychological Review* 89, s. 369-406.
- Anderson J. (2000), *Learning and Memory: An Integrated Approach*, New York: Wiley.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DeKeyser R. M. (1998), „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar”, w: C. J. Doughty i J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, s. 114-138, Cambridge: CUP.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.
- Fisiak J., Lipińska-Grzegorek M., Zabrocki T. (1978), *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*, Warszawa: PWN.
- Harley B. (1993), „Instructional strategies and SLA in early French immersion”, *Studies in Second Language Acquisition* 15, s. 245-259.
- Howatt A. P. R., Widdowson H. G. (2004), *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marton W. (2003), *A maximum-efficiency model for the teaching of L2 grammar in a foreign-language, non-intensive context*, referat wygłoszony na 34. Poznań Linguistic Meeting.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Scheffler P. (2004), *Repetytorium gramatyczne w zdaniach do tłumaczenia*, Poznań: LektorKlett.
- Scheffler P. (2007), „Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych”, *Języki Obce w Szkole* nr 2/2007, s. 43-48.
- Swedek A. J. (1976), *Word order, sentence stress and reference in English and Polish*, Edmonton: Linguistic Research, Inc.
- Titone R. (1968), *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Widdowson H. G. (1990), *Aspects of language teaching*, Oxford: OUP.

(luty 2007)

⁴⁾ Bardziej szczegółowe omówienie kwestii wykorzystania języka rodzinnego w dydaktyce języków obcych można znaleźć w książkach H. Komorowskiej (2003) i M. Dakowskiej (2005).

Z PRAC INSTYTUTÓW Z BADAŃ



Magdalena Szpotowicz¹⁾
Warszawa

Wczesnoszkolna nauka języka w Europie Międzynarodowe badanie długofalowe

Niniejszy artykuł przedstawia międzynarodowe badanie długofalowe dotyczące wczesnego startu w nauce języków obcych. Badanie to było prezentowane na konferencji dla nauczycielskich kolegów językowych poświęconej wczesnoszkolnej edukacji językowej zorganizowanej przez MEN, CODN, British Council oraz Goethe Institut w Dębem w marcu 2007 r.

Pomysł kilkuletniej obserwacji i równoległych badań nad postępami dzieci w różnych krajach europejskich zrodził się podczas konferencji w Dębem na temat nauczania dzieci języków obcych w 2006 r. i został zainicjowany przez grupę badaczek z sześciu krajów europejskich, w tym Polski. Obecnie stał się już projektem badawczym na szeroką skalę i obejmuje ok. 40 szkół w sześciu krajach: Anglii, Chorwacji, Hiszpanii, Polsce, Szwecji i Włoszech.

Naczelnym celem badania jest zidentyfikowanie czynników, które przyczyniają się do sukcesu wczesnej edukacji językowej. Szczególnej analizie zostanie poddana rola technologii cyfrowej w rozwoju języka obcego u dzieci. Zaplanowano, iż przez pięć lat czterdzieści klas w sześciu krajach europejskich weźmie udział w równoległych badaniach edukacyjnych. Źródłem informacji dotyczącej rozwoju językowego dzieci będą nie tylko sami uczniowie, ich nauczyciele, rodzice i dyrektorzy szkół, ale także programy nauczania oraz

wszelkie dokumenty i akty prawne dotyczące polityki językowej kraju.

Projekt uzyskał aprobatę British Council i dostał dofinansowanie na pierwszy rok badań.

Kontekst – zmiany w systemie edukacji

Aby lepiej nakreślić kontekst, w którym projekt został powołany do życia, należy przyjrzeć się najpierw sytuacji, w jakiej w danym momencie znajduje się nauczanie języków obcych w Polsce i w Europie. W Polsce jesteśmy w okresie poprzedzającym zasadniczą zmianę – od września 2008 r. wszyscy pierwszoklasiści rozpoczną obowiązkową naukę języka obcego. Po raz pierwszy w historii polskiej edukacji nauka języka obcego będzie dostępna dla każdego ucznia. Zmiana ta nie jest jednak ani niespodziewana, ani gwałtowna. Dyskusja o potrzebie nauczania dzieci języków obcych toczy się bowiem od wielu lat, a obecna reforma została poprzedzona dwuletnim okresem przygotowawczym. W latach szkolnych 2006/7 i 2007/8 dyrektorzy szkół mogą zgłaszać się o dotację na ten cel do Ministerstwa Edukacji Narodowej. O tym, że wiele szkół było już gotowych na taką zmianę, świadczy fakt, iż w pierwszym roku obowiązy-

¹⁾ Dr Magdalena Szpotowicz jest starszym wykładowcą w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

wania tej oferty skorzystało z niej ok. 60% szkół podstawowych.

Wczesnoszkolna nauka języków obcych w Polsce nie różni się zbyt od nauki w większości krajów europejskich. Ostatnie kilkanaście lat to czas radykalnych zmian w polityce oświatowej pod względem edukacji językowej na świecie. Wzmoczone zainteresowanie językami przejawia się między innymi tym, że coraz więcej krajów, w tym większość krajów europejskich, podejmuje decyzje o wprowadzaniu nauki języków obcych już w edukacji wczesnoszkolnej – zwykle między 6 a 9 rokiem życia. Przyczyn takiej sytuacji można dopatrywać się w zmianach, jakie zaszły w tym czasie w Europie. Można do nich zaliczyć utworzenie wspólnego rynku w 1992 r. oraz poszerzenie Unii Europejskiej i przyjęcie nowych członków – w tym Polski. W efekcie zaistniała konieczność przygotowania mobilnej i elastycznej siły roboczej, czyli szybkiego przygotowania obywateli krajów europejskich do pracy w różnych kontekstach językowych. Jest to główny motor obecnych zmian w systemach edukacji, które wprowadzają obowiązkową naukę języka obcego od samego początku edukacji szkolnej. W ten sposób język obcy zyskuje status równy pozostałym treściom objętym programem nauczania wczesnoszkolnego.

Tendencja obniżania wieku w edukacji językowej znalazła swoje odbicie w dokumentach Komisji Europejskiej, dotyczących polityki językowej, w których zwracano uwagę na fakt, iż stabilność zjednoczonej Europy zależy od utrzymania jej wielojęzycznej różnorodności. Najpierw *the European White Paper* (1995) zalecał, żeby każdy obywatel Unii znał trzy języki europejskie (Komisja Europejska, 1995). Z dokumentu tego wynika, iż wysoki poziom umiejętności językowych można osiągnąć przez wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego w szkole podstawowej lub nawet w przedszkolu. Następnym ważnym dokumentem dla rozwoju edukacji językowej to *Action Plan* na okres 2004-06, opracowany przez Komisję Europejską (2003), który jako cel wyznacza „język ojczysty plus dwa języki obce” i proponuje, aby kraje członkowskie dokonały wszelkich starań, by zapewnić „efektywną naukę języków obcych w szkole podstawowej i przedszkolu”. W dokumencie tym promocja wczesnego startu w nauce języka obcego wyraża się w słowach odnoszących się do początku edu-

kacji dziecka, który jest uznany za okres formowania się stosunku dziecka do innych języków i kultur oraz podstaw dla późniejszej nauki języka (Komisja Europejska, 2003:7-8).

Kolejną zmianą, jaką można zaobserwować na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, jest powszechny dostęp do informacji. Nadejście ery mediów cyfrowych spowodowało, że zarówno młodszy, jak i starsi obywatele krajów europejskich mają niespotykany dotąd dostęp do różnych języków.

Badania na temat wczesnej edukacji językowej

Wyniki badań dotyczące tego, czy warto rozpoczynać naukę języka w wieku dziecięcym nie są jednoznaczne. W literaturze można znaleźć wiele badań dotyczących przyswajania różnych aspektów języka, np. wymowy, słownictwa, gramatyki oraz stosunku do języka zarówno w kontekście języka obcego, czyli w warunkach klasy szkolnej, jak i w sytuacji przyswajania języka drugiego w kraju, w którym językiem tym posługuje się na co dzień. W raporcie analizującym kilkanaście projektów badawczych na temat przyswajania języka obcego/drugiego przez dzieci Singleton i Ryan (2004) stwierdzili, że większość badań daje niejednoznaczne wyniki, ponieważ są one przeprowadzane w różnych kontekstach i analizują różne zmienne, tak więc trudno jest wyciągnąć z nich wspólne wnioski. W tej sytuacji istnieje potrzeba przeprowadzenia większego badania na szerszą skalę, obejmującego jednocześnie kilka regionów Europy. Niezbędne wydaje się w szczególności skupienie uwagi na metodach pracy i roli nauczyciela w przyswajaniu języka przez dzieci. Tym bardziej, że w większości krajów europejskich nauka języka obcego odbywa się w środowisku szkolnym, a dominującym źródłem języka jest nadal nauczyciel.

Badania nad wpływem mediów cyfrowych na rozwój umiejętności językowych dzieci też nie dają jednoznacznych wyników. Niektóre z nich sugerują, że telewizja edukacyjna może wspomagać rozwój wczesnego czytania i że komputer oraz Internet mogą przyczyniać się do rozwoju umiejętności poznawczych i społecznych (Vanderwater i Bickham, 2004). Jednak brak do tej pory badań, dotyczących wpływu mediów cyfrowych

na postępy językowe osiągane przez dzieci uczące się języka w szkole.

Jednym z celów przedstawionego poniżej badania międzynarodowego jest analiza wpływu dostępu do mediów na rozwój języka obcego u dzieci.

Uzasadnienie potrzeby badania

W odpowiedzi na brak jednoznacznych danych pokazujących słusność wczesnego startu w nauce języka grupa badaczek z sześciu krajów: Anglii, Chorwacji, Hiszpanii, Polski, Szwecji i Włoch stworzyła projekt, który ma szansę dostarczyć materiał badawczy, jakiego do tej pory nie udało się uzyskać. Grupa badawcza została dobrana w taki sposób, aby przedstawić dane dotyczące podobieństw i różnic występujących w różnych kontekstach edukacyjnych Europy. Element porównawczy jest w tym przypadku bardzo istotny, bo chociaż badania odbywają się w różnych warunkach specyficznych dla każdego kraju i systemu edukacji, to jednak przez cały czas trwania projektu będą stosowane te same metody i narzędzia badawcze.

Jednym z kluczowych zadań jest też analiza roli nauczyciela, która nie była do tej pory obszernie badana.

Opis badania

Niniejszy projekt zajmuje się sześcioma regionami w Europie, w których nauka języka obcego jest już obowiązkowa lub jest właśnie wprowadzana jako obowiązkowa. Z wyjątkiem Anglii, gdzie wczesna nauka języka jest w fazie pilotażowej oraz Polski, gdzie za rok wprowadzamy obowiązek nauki języka obcego od pierwszej klasy, pozostałe kraje uczestniczące w projekcie mają już kilkuletnie doświadczenia w nauczaniu języka obcego dzieci sześciu- i siedmioletnich.

Opisując projekt badawczy *Wczesnoszkolna nauka języka obcego* można powiedzieć, że:

- ▶ jest to badanie długofalowe,
- ▶ jest porównawczym studium przypadku, zawierającym mieszankę elementów ilościowych i jakościowych,

- ▶ zajmuje się rolą nauczyciela,
- ▶ bada rolę mediów cyfrowych,
- ▶ opisuje efekty (*outcomes*) językowe i niejęzykowe.
- ▶ obejmuje 1000 uczniów, 40 nauczycieli, 40 dyrektorów szkół.

▼ **Struktura projektu** – Projekt został podzielony na trzy fazy. Faza pierwsza trwa jeden rok i jest przeznaczona na planowanie i opracowanie narzędzi, zebranie danych w szkołach oraz wstępne badanie postępów dzieci w klasach pierwszych (6/7 lat). Faza ta jest obecnie finansowana przez British Council. Druga faza to planowane trzy do pięciu lat badań nad tą samą grupą uczniów i analiza ich postępów językowych oraz czynników na nie wpływających. W dalszych planach jest też faza trzecia, w której będą odnotowane postępy tych uczniów w następnych etapach edukacji.

▼ **Element porównawczy** – Dobór krajów uczestniczących w projekcie zapewnia dużą różnorodność kontekstów edukacyjnych. Kraje te reprezentują bowiem północną i południową Europę (np. Szwecja i Włochy), duże i małe państwa (np. Hiszpania i Chorwacja), starszych i młodszych członków Unii Europejskiej (Anglia i Polska) oraz kraje kandydujące (Chorwacja). Ponadto kraje o językach słowiańskich (Polska i Chorwacja), romańskich (Włochy i Hiszpania) i germańskich (Anglia i Szwecja).

▼ **Grupa badawcza** – W projekcie biorą udział osoby doświadczone w badaniach nad postęпами w opanowaniu języka obcego przez dzieci. Projekt jest koordynowany przez dr Janet Enever z London Metropolitan University. Pozostałe uczestniczki to: dr Eva Lindgren z Uniwersytetu w Umeå w Szwecji, dr Lucilla Lopriore z Uniwersytetu w Rzymie, profesor Jelena Mihaljević Djigunović z Uniwersytetu w Zagrzebiu, profesor Carmen Muñoz z Uniwersytetu w Barcelonie oraz dr Magdalena Szpotowicz z Uniwersytetu Warszawskiego.

Cele badawcze

Głównym celem projektu jest zbadanie procesu wdrażania wczesnej nauki języka w wybranych krajach oraz konsekwencji obniżenia wieku

w edukacji językowej. Przed pierwszą fazą badań zostały postawione trzy grupy pytań:

1. Jakie zmiany zostały wprowadzone w systemach edukacji poszczególnych krajów, aby wprowadzić wczesną naukę języka? W jakim wieku rozpoczyna się nauka i w jakim wymiarze się odbywa?
2. Jakie czynniki wpływają na sukcesy w nauce języka obcego? (Jaka jest rola czynników afektywnych, szkoły, domu?).
3. Jakie są efekty nauczania języka obcego pod względem umiejętności w mowie i piśmie, stosunku do nauki języka obcego, wiedzy o języku, strategii uczenia się języka, kompetencji językowej oraz świadomości międzykulturowej?

W obecnej fazie projektu pytania obejmują bardzo duży zakres informacji o systemie edukacji, badanych uczniach i ich otoczeniu. Po przeprowadzeniu fazy pilotażowej prawdopodobnie zostaną one zawężone.



Metodologia

Zaplanowano systematyczne zbieranie danych za pomocą różnych narzędzi badawczych w ciągu całego roku szkolnego. Oprócz wywiadów z dyrekcją szkoły i nauczycielem przewidziane są też kilkukrotne obserwacje lekcji oraz kwestionariusze dla dzieci i testy umiejętności językowych. Przygotowano też kwestionariusze dla nauczycieli i rodziców dotyczące postępów dzieci, kontaktu z językiem obcym oraz motywacji do nauki.

Umiejętności językowe uczniów będą sprawdzane za pomocą testów. Z roku na rok charakter testu będzie się zmieniał, odzwierciedlając nie tylko zasób słownictwa i struktur językowych, ale również rozwój poznawczy dzieci, jak i rosnące umiejętności w czytaniu i pisaniu. Początkowo testy będą obejmowały jedynie materiały do słuchania oraz obrazki stymulujące odpowiedzi na pytania. Natomiast w kolejnych latach pojawiają się zdania oraz teksty do czytania, a następnie do pisania.

Motywacja i stosunek uczniów do nauki języka obcego będzie badany za pomocą kwestionariusza, w którym dzieci zaznaczają buźki wyrażające zadowolenie, obojętność lub niezadowolenie. Przykładowe pytania to: *Czy lubisz mówić po an-*

gielsku? Czy lubisz śpiewać piosenki na lekcjach języka angielskiego? Ponadto losowo wybrane dzieci będą ustnie odpowiadać na pytania otwarte, np.: *Co najbardziej podoba ci się na angielskim? Czy to dobrze, że uczysz się angielskiego?*

Zmienna nauczycielska będzie analizowana przy pomocy kwestionariusza dla nauczycieli, wywiadu oraz obserwacji lekcji. Jednym z badanych czynników, który wydaje się być ważny dla postępów dzieci, jest czas użycia języka obcego na lekcji przez nauczyciela i dzieci. Ponadto badanie będzie analizować m.in. stosunek nauczyciela do pracy z dziećmi oraz dobór technik nauczania.



Spodziewane rezultaty

Pierwszym i najszybszym spodziewanym efektem projektu będzie opracowanie raportu o wdrażaniu wczesnej nauki języków obcych w krajach uczestniczących w badaniu. Szczególna uwaga będzie poświęcona roli technologii cyfrowej w przyswajaniu języka obcego u dzieci. Kolejnym rezultatem będzie określenie efektów wczesnego startu w nauce języka obcego, zarówno językowych, czyli postępów uczniów w przyswajaniu języka na przestrzeni kilku lat, jak i niejęzykowych, tj. wiedza o języku, świadomość językowa czy stosunek do innej kultury. Następnym spodziewanym rezultatem to wskazanie i analiza czynników przyczyniających się do sukcesu w przyswajaniu języka obcego oraz ich współzależność. Ważnym efektem wydaje się też rozwój międzynarodowej grupy specjalistów – badaczy zajmujących się wczesną nauką języka obcego.

Bibliografia

- European Commission (2003), *Promoting language learning and linguistic diversity: an Action Plan 2004-2006*, Brussels: Commission of the European communities.
- European Commission (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.
- Singleton D., Ryan L. (2004), *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vanderwater E. A., Bickham D. S. (2004), „The impact of educational television on young children's reading in the context of family stress”. w: *Applied Developmental Psychology*, 25, 717-728.

(czerwiec 2007)

Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji”²⁾

Wraz z postępującą integracją Europy wzrasta mobilność społeczeństw, przede wszystkim ludzi młodych, którzy często deklarują szybki powrót po „dorobieniu” się, równie często jednak zmieniają plany i wybierają emigrację, jeżeli pojęcie to znaczy coś jeszcze we współczesnej, jeśli nie globalnej, to na pewno europejskiej wiosce. Sprowdzają swe rodziny lub decydują się na założenie rodziny w kraju osiedlenia. Z Polski przyjeżdżają kilkuletnie dzieci, które wchodzi w system edukacji miejscowej. Na miejscu też rodzą się dzieci, które w najbliższych latach wejdą w wiek szkolny – problem będzie więc narastał. Jeżeli ich rodzice zdecydują się na podtrzymanie kontaktu kulturowego (w tym językowego) z polskością, to ich decyzja będzie podyktowana jedną z trzech przyjętych strategii:

1. Chcą, aby ich dziecko kontynuowało (jeśli zaczęło już w Polsce i „ukończyło” klasę „0”, pierwszą, czy drugą) naukę potocznie rozumianego „języka polskiego” (czyli w praktyce nauczania początkowego „bloku humanistyczno-przyrodniczego”). Celem takiej nauki miałyby być ewentualna możliwość powrotu do szkoły w Polsce po roku, dwu latach pobytu za granicą.
2. Chcą, aby dziecko uczyło się „języka polskiego” równoległe z nauką w szkole miejscowej. Choć jest to nierealne na dłuższą metę, domi-

nuje chęć kontynuowania takiej sytuacji tak długo, jak się da. Odmianą tej postawy jest chęć utworzenia tzw. polskich szkół³⁾. Miałyby ona „łagodnie” asymilować polskie dzieci w nowym środowisku, nie zrywając jednocześnie więzi ze starym. Język i kultura polska mają tu być dodatkową wartością edukacyjną, atutem który zaowocuje w dorosłym życiu w kraju osiedlenia i ułatwi kontakty z Polską: zawodowe i rodzinne.

3. Chcą, aby ich dziecko uczyło się „języka polskiego” w poczuciu pewnej powinności wobec opuszczonej ojczyzny, „wyrzutu sumienia” rodziców. Postawa ta jest o tyle istotna, że chodziłoby tu nie tyle o język polski, ale właśnie o polską kulturę, sposób bycia i myślenia – chcą, aby ich dziecko też było Polką/Polakiem.

Ostatnia strategia jest bliska strategii wielu rodziców „starej emigracji” (sprzed wejścia Polski do UE), których dzieci urodziły się już za granicą i nie znają języka polskiego, lub znają go w sposób niezadowolający rodziców.

W praktyce dzieci mogą uczęszczać do społecznych szkół sobotnich, których sieć jest różnie rozwinięta w różnych krajach. Szkoły te borykają się z wieloma problemami. Są to problemy natury finansowej, lokalowej, kadrowej (z których wynikają problemy grup z dziećmi o różnym stopniu znajomości języka), ale też metodycznej

¹⁾ Dr Jerzy Kowalewski jest asystentem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Artykuł ten jest kontynuacją artykułu *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*. („Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s. 81), w którym zaprezentowałem trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego, specyfikę tego nauczania oraz zawartą w tytule ideę programu opartego na nauczaniu przede wszystkim kultury, który to program – jak mam nadzieję – może stać się odpowiedzią na owe trudności. Obecnie chciałbym zaprezentować możliwość zastosowania programu kulturowego dla grupy dzieci klas I-IV, które wyjechały z Polski i znalazły się czasowo poza krajem. Problemy tych dzieci stają się coraz bardziej palące, o czym była mowa na londyńskiej konferencji nauczycieli szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii, organizowanej przez Polską Macierz Szkolną (październik 2006), gdzie tenże artykuł był prezentowany w formie referatu, następnie rozesłany przez Internet do zainteresowanych nauczycieli. Spotkał się z życzliwym przyjęciem jako temat do przemyśleń. Na pewno nie jest on *remedium* na ten narastający problem, może jednak stać się głosem w dyskusji, jak problem rozwiązać, co, jak ufam, się stanie.

³⁾ Na wzór szkół polskich na Wschodzie (np. na Białorusi szkoły takie działają w Grodnie i Wołkowysku, na Ukrainie we Lwowie, Gródku Podolskim i Mościskach). Idea ta jednak z zasady się nie sprawdza (istnienie tych szkół ma charakter prestiżowy), wątpliwe więc, by została zrealizowana np. w Londynie.

i programowej. Po okresie bardzo tradycyjnych metod i „bogoojęzycznych” programów, szarych i nieciekawych podręczników, kiedy właśnie zaczynały się reformować w kierunku nowoczesnego nauczania języka polskiego jako obcego, jako jednego z języków UE, zostały „zalanę” falą nowych dzieci z Polski, które akurat takich nowoczesnych metod nauczania języka polskiego jako obcego (!) potrzebują najmniej. Jedynym realnym rozwiązaniem wydaje się być zmiana programów nauczania. Z jednej strony nie ma powrotu do tego, co było, z drugiej kierunek czysto lingwistyczny, prowadzący w kierunku certyfikatów znajomości języka polskiego jako obcego (np. polskiego egzaminu państwowego – tzw. certyfikatowego) wydaje się być wysoce niewystarczający i nieodpowiadający na potrzeby po pierwsze rodziców, po drugie tak małych dzieci. Gdzie zatem szukać wzorców do koniecznych reform i jaki ma być kierunek zmian?

Warto w tym miejscu wspomnieć o europejskim projekcie *European Curriculum for Children of Migrants Workers*⁴⁾, który odpowiadał na potrzeby edukacyjne dzieci przemieszczających się po Europie wraz z rodzicami pracującymi poza swoim krajem. Projekt zakładał, że dzieci te będą się uczyć według jednolitego programu w krajach Unii (w projekcie wzięły udział Włochy, Wielka Brytania, Belgia i Polska⁵⁾), tak by po powrocie do domu mogły kontynuować naukę wedle tego samego programu i nie traciły roku. Efektem projektu są: programy nauczania (dla klas I-III i I gimnazjum – w wersji polskiej pakiet edukacyjny dla klas I-III nosi tytuł *Okno na świat i drzwi do Polski. Program nauczania zintegrowanego dla klasy I-III szkoły podstawowej przeznaczony dla dzieci polskich uczących się za granicą. Blok przedmiotów humanistycznych*), dwie płyty CD: pierwsza ze słuchowiskiem o perypetiach współczesnego wawelskiego smoka, druga z materiałami dydaktycznymi dla nauczycieli oraz strona internetowa. W zamierzeniach autorów program mógł być wykorzystywa-

ny w szkołach polskich za granicą⁶⁾ jako „składnik edukacji elementarnej”, w szkołach w Polsce „dla wzbogacenia oferty edukacyjnej o wymiar międzykulturowy i wielokulturowy”, w zagranicznych szkołach lokalnych „dla wprowadzenia wiedzy o Polsce i polskiej kulturze” – elementy programu, opowiadań o smoku i ćwiczeń są tłumaczone na język angielski i włoski. Nauczyciel miejscowy miał pełnić rolę inspiratora, uczeń z Polski „eksperta” od polskiej kultury, rodzice zaś pełniliby funkcję właściwego nauczyciela. Niestety, program nie jest znany, a jego promocja skończyła się na wydaniu 150 pakietów w polskiej wersji i rozesłaniu ich do placówek edukacyjnych działających przy ambasadach RP w Europie – czyli nie tam, dokąd wedle założeń miały być skierowane. Sama jednak idea standaryzacji kształcenia kulturowego w ramach UE wydaje się być godna uznania, zwłaszcza że wychodziła naprzeciw potrzebom, które dały o sobie znać za rok, dwa lata, a treści programowe mogą stać się tematem dyskusji i materiałem do porównań i ocen.

Jeżeli ów projekt i program potraktować jako model „zachodni”, to nie można też zapominać o modelu „wschodnim”, który funkcjonuje od 1989 roku w nauczaniu dzieci polskiego i niepolskiego pochodzenia na Wschodzie (w krajach dawnego ZSRR). Rok ten był, jak wiadomo, przełomowy – można było po 40 latach mówić o Polakach na Wschodzie, pomagać im i wypracować koncepcję współpracy. Początkowo polityka polska szła w kierunku „odradzania polskości” i ewentualnej, w rozsądnej formie, emigracji do Polski, potem zaczęto mówić o „promocji kultury polskiej”. Od początku priorytetem i wymiernym efektem tak pomocy, jak i współpracy było uruchomienie wieluset placówek nauczania języka polskiego – od przyparafialnych i przydomowych punktów, przez system szkół sobotnich, zajęcia w miejscowych szkołach (fakultatywne i w „siatce godzin” – język polski jako obcy), do tzw. polskich szkół oraz wraz z tym delegowanie

⁴⁾ Elżbieta Mach (2003), *Projekt „European Curriculum for Children of Migrants Workers” – jedna z propozycji edukacyjnych dla polskich dzieci uczących się poza granicami kraju*, w: „Polonia a Unia Europejska”, Kraków: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, oddział w Krakowie, s. 145.

⁵⁾ Stronę polską reprezentowała Katedra Europeistyki UJ, która była też koordynatorem projektu. Projekt powstał w ramach programu „Socrates-Comenius”, był współfinansowany przez Komisję Europejską.

⁶⁾ Niestety, nie uściślają tego pojęcia, raczej mowa tu o szkołach przy ambasadach i „szkołach wyznaniowych” (?), nie uwzględnia się szkół sobotnich – a wielka szkoda!

do pracy w środowiskach polskich nauczycieli z Polski⁷⁾. Owe początki były nacechowane zdenerowaniem oczekiwań (z obu stron) z rzeczywistością – przede wszystkim kulturową (mentalnościową), w tym językową. W przypadku interesującej nas tu grupy dzieci młodszych można mówić o słabej (znikomej wręcz) znajomości języka polskiego, przy czym zależy to od wielu czynników, w tym od odległości od granicy i dostępności do polskich mediów, przede wszystkim telewizji. Na początku lat 90. dla dzieci młodszych (kl. I-IV) Helena Matera (Lublin) opracowała wspólny program nauczania języka polskiego wraz z serią podręczników, poradnikami metodycznymi i zeszytami ćwiczeń. Materiałami tymi bardzo ambitnie zamierzała odpowiedzieć na potrzebę przede wszystkim nauczania kulturowego w ramach idei „odradzania polskości”, miały one bardziej wychowywać do polskości niż uczyć języka polskiego, który okazał się być *de facto* dla większości nauczanych dzieci językiem polskim jako obcym. Szczególnie podręcznik *Strzeż polskiej mowy*, przeznaczony dla klas III i IV, zakładał dobrą już, praktycznie porównywalną ze znajomością rówieśników w Polsce, znajomość języka polskiego. Teksty są autentyczne, w tym wiersze, mnóstwo słów archaicznych, poetyzmów itd. To też podręczniki te nie cieszyły się popularnością wśród nauczycieli, gdyż stosowane dla uczniów starszych były zbyt „bogoojczyźniane” i infantylne w formie, dla młodszych niedostępne językowo. Nie odpowiadały też na potrzeby metody komunikacyjnej, która przez wielu, szczególnie młodych nauczycieli, była uważana za metodę adekwatną do potrzeb na Wschodzie. Dziś jednak, biorąc pod uwagę ich treść, mogą stać się punktem wyjścia do programu kulturowego, a przynajmniej tematem dyskusji i materiałem porównawczym. Z punktu widzenia programu kulturowego podręczniki te są rzeczywistą jego realizacją.

Zakładając współmierność wychowania kulturowego w Polsce i za granicą, naturalną podstawą programu wydaje się być polski program nauczania zintegrowanego w klasach I-III. Programów jest wiele. Wszystkie są zgodne z ministe-

rialną podstawą programową. Niestety zarówno podstawa programowa, jak i same programy cechują się dużym stopniem ogólności oraz naciśkiem przede wszystkim na wymagane umiejętności, treści kulturowe schodzą tu na drugi plan. W podstawie programowej dla kształcenia zintegrowanego w klasach I-III znajdziemy kilka zaledwie punktów o wartości kulturowej: „Edukacja w szkole podstawowej ma na celu (...) 9) wzmocnić poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej”. W „treściach nauczania” znajdzie się „5) ojczyzna, jej symbole i święta narodowe; baśnie i legendy narodowe, 6) obrazy z przeszłości (własnej rodziny, szkoły, miejscowości), (...) 17) słuchanie baśni, opowiadań i legend, w tym z własnego regionu, jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć, (...) 44) różnorodność dziedzictwa i poszukiwań w sferze kultury, (...) 49) krajobraz kulturowy”. Przykładem może też być program wydawnictwa Nowa Era⁸⁾: „Zbiorowe i indywidualne czytanie książek i czasopism” – nie wiemy, których, „Słucha nagrań, utworów, baśni, utworów poetyckich, innych tekstów literackich” – nie wiemy, jakich, „wygłasza wiersze z pamięci”, „czyta książki i czasopisma dla dzieci” – nie wiemy, które itd. Nieujęte są też zagadnienia socjokulturowe (poza umiejętnością pisania listów i życzeń), tak bogato prezentowane później w różnych podręcznikach. Nie są też ujęte zagadnienia wychowawcze, mimo że tabela nosi tytuł „Treści kształcenia i wychowania oraz umiejętności ucznia”, chyba że za takie można uznać umiejętność pracy zbiorowej oraz pisania estetycznego. Podobna sytuacja jest w ostatnim rozdziale – dodatku „Przykładowe bloki tematyczne”. I tak np. w bloku dla klasy II poświęconym Bożemu Narodzeniu przeczytamy raz jeszcze o bliżej niesprecyzowanych: „słownictwie wokół tematu święta”, „wybranych tekstach”, „historyjkach obrazkowych”, „wierszach o Mikołaju”. W bloku „Z historii polskich miast” (dla kl. III) jest mowa o „utworach poetyckich o tematyce patriotycznej”, „symbolach narodowych”, „zabytkach Krakowa”, „piosenkach o Warszawie” itd. W innych programach można znaleźć „Proponowany zestaw lektur dla klas 1-3”⁹⁾ albo „Propozycje lektur

⁷⁾ Zajmuje się tym Zespół ds. Polonii w CODN w Warszawie.

⁸⁾ Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej (1999), Warszawa: Nowa Era, wyd. II.

⁹⁾ Jadwiga Hanisz (1999), Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1-3, Warszawa: WSiP.

dla klas I-III¹⁰⁾, ale są to propozycje dyskusyjne i nie wiadomo, jaka jest ich podstawa poza wieletnią tradycją.

Zupełna dowolność pozwala z jednej strony na twórcze tworzenie kolejnych autorskich programów i podręczników, z drugiej jednak nie wiadomo, czy dziecko powinno znać symbolikę ułana czy nie? Czy krakowski Barbakan to jeszcze zabytek z zakresu klasy III, czy już nie? Oczywiście wymagania pełnego skatalogowania wszystkiego: od zabytków przez tańce po utwory literackie wydaje się być mało potrzebną utopią, jednak w tworzeniu programu dla dzieci poza granicami Polski musimy przyjąć jakąś koncepcję. Duże prawdopodobieństwo bowiem, że to, co uznają za stosowne przekazać miejscowi nauczyciele, może być rażąco ubogie lub nieporównywalne w stosunku do wychowania patriotycznego czy religijnego w Polsce. Konieczne jest zatem przyjęcie jakiegoś polskiego punktu odniesienia. Wobec braku sprecyzowanych wymagań programowych jedyną szansą wydaje się być jakiś popularny i aktualnie używany podręcznik.

Jako materiał do analizy wybrałem serię *Wesoła Szkoła*¹¹⁾. W innych seriach¹²⁾ sytuacja jest podobna, a analizowane tendencje występują jedynie z mniejszym lub większym nasileniem. Podręczniki te uczą świata przede wszystkim, co oczywiście, tego konkretnego i „materialnego”. Świat ten jest w zasadzie uniwersalny, nie „widać”, że to Polska¹³⁾. Są co prawda tematy „patriotyczne”:

informacje o polskich symbolach narodowych, zdania (do uzupełnienia) typu „*Moja najdroższa ojczyzna to Rzeczpospolita Polska*”, „*Każdy Polak zna język polski*” itp.¹⁴⁾. Na jednej lekcji dzieci śpiewają *Mazurek Trzeciego Maja*, na innej dowiedzą się nieco o powstaniu warszawskim, ale to od nauczyciela zależy ukazanie polskiej odrębności, przede wszystkim tego, co pokazać warto. Okazji jest wiele, od „mowy” polskich zwierząt domowych, przez informacje, jakie zwierzęta żyją w polskich lasach, jakie rośliny rosną na polskich polach, jak wyglądają polskie szachownice pól, kopki siana, po symbol bociana, żubra. Przy zimowych zabawach nie można zapomnieć o kuli-gu. Inna jest polska pogoda. Te wszystkie okazje występują w omawianej serii, ale nie są specjalnie akcentowane, jako oczywiste. Oczywiście ta kończy się jednak tysiące kilometrów od tych lasów i łąk. W nauczaniu kulturowym poza Polską chodziłoby o wykształcenie polskiej symboliki, konotacji takich, jak u rówieśnika w Polsce – owoc powinien konotować jabłko, ptak – orła, bociana, wróbla, drzewo – dąb, rzeka – Wisłę, polski dom – dworek itd. Można nazwać taki proces uczeniem myślenia po polsku. Naturalnie pojawiają się nazwy polskich miast¹⁵⁾, zabytków¹⁶⁾, legendy¹⁷⁾, święta religijne¹⁸⁾, narodowe, zawodowe¹⁹⁾, zwyczaj topienia marzanny. Polskie bajki reprezentuje Koziołek Matołek. Mikołaj przychodzi 6 grudnia, ale już nie zawsze jest Mikołajem, raczej Santa Clausem... Tematowi Bożego Narodzenia

¹⁰⁾ Halina Matejuk, Anna Kaczanowska, Grażyna Wnuk, Lidia Czarnecka (2000), *Mój świat. Program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

¹¹⁾ Hanna Dobrowolska, Wojciech Dziabaszewski, Anna Konieczna, Krystyna Wasilewska (2001), *Wesoła szkoła*, Warszawa: WSiP.

¹²⁾ Np. Urszula Graboś, Lilianna Mucha (2000), *Witaj, pierwsza klaso!*, Gdańsk: Wyd. M. Różak; Jolanta Faliszewska (2003), *Ja i moja szkoła*, Kielce: MAC.

¹³⁾ Co jednak nie oznacza, że jest równie oczywiste – inna jest nieco grzeczność angielska i polska. Pozostając przy poprawności zachodniej zgubimy gdzieś polską szczerość, otwartość, spontaniczność, gościnność. Choć są to cechy zanikające również w Polsce, nie można o nich zapominać.

¹⁴⁾ Tuż pod tymi zdaniem znajdziemy informację o Polonii. Już choćby te przykłady świadczą o niemożności automatycznego kopiowania podręczników poza Polską, gdyż takie zdania w niejednolitych narodowościowo grupach byłyby niedopuszczalne.

¹⁵⁾ O niektórych będzie nieco więcej informacji, np. o Gdańsku, o Krakowie (hejnał, smok, Twardowski, Lajkonik, krakowiak), Warszawie (Stare Miasto, Zamek Królewski, Łazienki, Kolumna Zygmunta),

¹⁶⁾ Np. katedra w Gnieźnie,

¹⁷⁾ Np. „Wiano św. Kingi”, o hejnale krakowskim (jest też zadanie domowe zapoznania się z inną jeszcze legendą krakowską i jest wymienionych 8 znanych legend – trzeba też zaznaczyć krakowskie): „Krakus zwycięża smoka”, „Bazyliżek”, „Legenda o Wandzie, co nie chciała Niemca”, „Stopka królowej Jadwigi”, „Syrenka”, „Legenda o panu Twardowskim”, „O śpiących rycerzach w Tatrach”, „Głowy wawelskie”, o koziołkach poznańskich, o Wiśle, o Lechu i Orle Białym, Warsie i Sawie, o stworzeniu Podhala, o lwach z gdańskiego Ratusza,

¹⁸⁾ Boże Narodzenie, Wielkanoc, Wszystkich Świętych i Dzień Zaduszny.

¹⁹⁾ Np. Barbórka.

jest poświęconych wiele stron przez kolejne lata nauczania – od pisania życzeń po punkty, co „się robi.” Dzieci dowiedzą się, jeśli nie wiedzą tego z „życia”, i o 12 potrawach, i o dzieleniu się opłatkiem i o Pastercie (!), i że tradycyjnie nie je się na Wigilię mięsa, i o sianie, o czytaniu Pisma Świętego (!), pierwszej gwiazdce, jasełkach, kołędnicach, szopkach krakowskich, ale też o... jemiole. Od Wigilii naturalne przejście do zachowania się przy, jakże głęboko zakorzenionym w polskiej tradycji, stole. Przy temacie wielkanocnym dzieci uczą się robić wielkanocny koszyk, wiedzą, co w nim jest i czego nie ma, np. czekoladowego zajączka... Dowiedzą się o pisankach, śniadaniu wielkanocnym z babką i z dzieleniem się jajkiem (ale już bez tradycyjnego pozdrowienia „*Chrystus zmartwychwstał – Prawdziwie zmartwychwstał!*”), palmach kurpiowskich, lanym poniedziałku, nawet o rżeszusie lub owsie wysiewanym odpowiednio wcześniej. Nie ma za to nic o obrzędach Wielkiego Tygodnia, polskich kalwariach. Znajdziemy kalendarz, w którym zaznaczono także Dzień Babci, Dziadka, Matki, Nauczyciela, święta narodowe 3 Maja, 11 XI oraz Wszystkich Świętych. Wprowadzona jest postać A. Mickiewicza (w dialogu z córką Marynią) jako autora bajek (czytana jest *Lis i kozieł*), jest nawet jego portret z wieku „męskiego”. Obok Mickiewicza pomniki Kopernika, Chopina, Piłsudskiego, Jana Pawła II z informacjami, kto to był. Szopen pojawi się też na portrecie. Z literatury *Dwa Michały* Juliana Tuwima, *Paweł i Gawęł* Aleksandra Fredry, fragment *Pastorałki* Stanisława Grochowiaka, *Jesień* Józefa Czechowicza, fragmenty prozy ks. Jana Twardowskiego, *Na warszawskim moście* Marii Dąbrowskiej, *Pozdrowienie* Kazimierza Przerwy-Tetmajera, fragment *W pustyni i w puszczy, 3 Maja 1791* Marii Dąbrowskiej. Z malarstwa obrazy ilustrujące zimę Józefa Chełmońskiego, Juliana Fałata i Ignacego Zygmuntownicza. Pojawiają się symbole – Syrenki warszawskiej, pomnik Chopina w Łazienkach, Grób Nieznanego Żołnierza. Sporo informacji o folklorze, przede wszystkim o strojach ludowych (łowickim, góralskim, krakowskim, kaszubskim, kurpiowskim, dolnośląskim, podlaskim, opolskim, kujawskim, jest też mapa strojów ludowych, a tym samym

regionów), tańcach (oberek, krakowiak, polka, zbójnicki, mazur, polonez, trojak, kujawiak). Jest prezentowana symbolika górala – człowieka gór: silnego, bystrego, zaciętego, wolnego. Dzieci odведzą też skansen w Łowiczu. „Poczuć” Polskę można też w tradycyjnych zawodach: tkactwie, rymarstwie, lepieniu garnków, robieniu wyrobów z wikliny, kowalstwie (pan Kowalski...), a nawet kołodziejstwie (Piast Kołodziej...). Klimat pomagają stworzyć ilustracje, gdzie mimochodem znajduje się malowana skrzynia, wyszywane zasłony itd. W tle zaś stoi dwór, w tym dwór Fryderyka Chopina w Żelazowej Woli. Znajdziemy też tematy religijne: w klasie II tematykę Pierwszej Komunii z modlitwą i tekstem ks. Jana Twardowskiego, listy do Ojca Świętego. Docenić należy obecność tematu o ustroju i władzy w Polsce.

Nie ulega wątpliwości, że jest tego wiele i istnieje potrzeba z jednej strony redukcji, z drugiej wprowadzenia (zgodnie z założeniami programu kulturowego) dodatkowo specyfiki kraju zamieszkania. Próbę taką podjęto w sygnalizowanej wyżej serii Heleny Matery. Treści kulturowych jest w analizowanych podręcznikach sporo. Przejrzysty układ prowadzi uczniów przez najważniejsze wydarzenia roku, święta religijne i narodowe, polskie zabytki, symbole. Największym plusem tych podręczników, z punktu widzenia programu kulturowego, jest właśnie prezentowanie symboli zawartych w obrazach, wydarzeniach historycznych, tekstach literackich (dostępnych dla dzieci, rzecz jasna), legendach, zabytkach, krajobrazie itd. Pierwszym z serii podręczników jest *Czytam po polsku*²⁰⁾, przeznaczony dla klasy I, ma na celu nauczyć czytać. Już jednak nawet w nim można znaleźć treści kulturowe: dzieci wejdą w klimat świąt Bożego Narodzenia, poznają też inne święta: Nowy Rok, Wielkanoc, Zielone Święta, Boże Ciało, legendę o białym orle, smoku wawelskim. Poznają symbole: Warszawę z zamkiem królewskim i herbem, Wisłę, polskie miasta: Gdynię, Szczecin, Gdańsk, Olsztyn, Białystok, Poznań, Łódź, Wrocław, Częstochowę, Lublin, Katowice, Kraków, kontury Polski, flagę, godło, nazwę Rzeczpospolita Polska. Dowiedzą się też z krótkiego tekstu o polskich dzieciach na wszystkich

²⁰⁾ Helena Matera (1998), *Czytam po polsku. Podręcznik do początkowej nauki czytania dla dzieci polskich na obczyźnie*, Lublin: Fundacja Pomoc Szkołom Polskim na Wschodzie.

kontynentach, w tym zobaczą na zdjęciu polskie dzieci z Nowego Jorku.

W podręczniku *Pokochaj polską mowę*²¹⁾ treści takich jest nieporównanie więcej. Dzieci poznają geografie Polski i Kresów: Mazury (Mikołajki), Kazimierz nad Wisłą, Wilno (z symbolem Ostrej Bramy), Śląsk z górnictwem, Barbórką i trojakiem, warszawskie Łazienki (z informacją o koncertach muzyki Chopina), Gdynię. Uwrażliwia dzieci na mogiły polskich żołnierzy. Jest „akademia” z okazji 11 XI, na którą przybywają dzieci z Warszawy, Podhala, Śląska, Kaszub, Krakowskiego, Wilna, Polesia, Lwowa. Jest też „analiza” pieśni *Przybyli ułani pod okienko*. Jest lekcja o 3 Maja. Są polskie przysłowia, np. „*Czym chata bogata, tym rada*”. Są też legendy: o Warsie i Sawie, o Skarbniku – duchu kopalni, o złotej kaczcze, o hejnale krakowskim, o Panu Twardowskim, o dwu koziołkach poznańskich, o Niemnie. Jest prawdziwy św. Mikołaj, są informacje o Dniu Babci i Dziadka, Dniu Matki, jest kolęda *Pójdźmy wszyscy do stajenki*. Dzieci poznają tradycje kolędowania, tłustego czwartku, topienia marzanny, palm wielkanocnych, sobótki, dożynek. Poznają polski hymn. Postaci Adama Mickiewicza (z cytatem „*Litwo! Ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie...*”), Stanisława Moniuszki, Marii Konopnickiej, Tadeusza Kościuszki, Jana Pawła II, Mariana Hemara. Poznają klimat Bożego Narodzenia i Wielkanocy.

Z kolei *Strzeż polskiej mowy*²²⁾ prowadzi nas przez symbole: taniec poloneza, Katyń, Grób Nieznanego Żołnierza, grunwaldzkie miecze, Zawisza Czarny, odsiecz wiedeńską, Mazurek Dąbrowskiego, tajne nauczanie, Matkę Boską Częstochowską i Ostrobramską, Józefa Piłsudskiego w obrazie Wojciecha Kossaka *Józef Piłsudski na Kasztance*, Monte Cassino. Sporo w nim wydarzeń historycznych: od wojny Bolesława Krzywoustego z cesarzem niemieckim, przez Grunwald, odsiecz wiedeńską, powstania listopadowe i styczniowe, I wojnę światową i odzyskanie niepodległości, po II wojnę światową: bitwę o Monte Cassino, losy Polaków; legend: o królewskich podziemiach, o wianie królowej Kingi,

o dwu mieczach, o Morskim Oku, o Wandzie, co nie chciała Niemca, o żółtej ciemnicy za ołtarzem Wita Stwosza, o pięknej Bałcie. Dużym plusem jest „wędrownka” przez polskie miasta i zabytki, zobaczymy: wraz z odwiedzającą Polskę Krysią z Łotwy: Warszawę, Świdnicę, Wrocław, Częstochowę, kopalnię soli w Bochni i Wieliczce, Będzin (Muzeum Hymnu Narodowego), Poznań, Rogalin, Kórnik, Tatry, Kaszuby, Pomorze. Udał się też zamysł stworzenia wspólnoty Polaków na świecie: są tu obecni Polacy z Łotwy, Szwecji, Francji, Finlandii, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Algierii, Litwy, Wielkiej Brytanii, oczywiście Białorusi i Ukrainy. Autorka nie bała się literatury „z górnej półki”: Lucjan Rydel, Maria Dąbrowska, A. Mickiewicz, J. Słowacki, T. Kubiak, E. Orzeszkowa, H. Sienkiewicz, Maria Konopnicka, ks. Jan Twardowski. Dzieci poznają też pisarzy: Kornela Makuszyńskiego; postaci polskiej historii: Kazimierza Pułaskiego, polskich królów, królowej Jadwigi, Jana Kilińskiego, gen. Henryka Dąbrowskiego, ks. Józefa Poniatowskiego, Romualda Traugutta, Józefa Piłsudskiego, Władysława Sikorskiego; nauki: Edmunda Strzeleckiego, Mikołaja Kopernika, Ignacego Łukaszewicza, Ignacego Domeyki, Marii Curie-Skłodowskiej; sztuki: Fryderyka Chopina, Jana Matejki, Heleny Modrzejewskiej, Artura Grottgera, Ignacego Jana Paderewskiego; życia społecznego: Janusza Korczaka; sportu: Henryka Żwirkę i Stanisława Wigurę; polityki: Ignacego Jana Paderewskiego, Józefa Piłsudskiego; postać Jana Pawła II. Podręcznik nie boi się, zgodnie z założeniami, tematów trudnych: poszukiwania własnej narodowości²³⁾, losów Polaków w Kazachstanie i zatracenia przez nich języka polskiego, Katyń. Dzieci poznają folklor: strój góralski, śpiew krakowiaka, mazura i trojaka, zwyczaj wileńskich kaziuków, wiślanych wianków, sobótki; święta narodowe 11 XI i 3 V; religijne: Boże Narodzenie, Wielkanoc; polskie przysłowia.

Kolejną próbą był wspomniany wyżej projekt *European Curriculum for Children of Workers* (2003). Cele programu były zbieżne z zasadami prezentowanego tu programu kulturowego, tzn.

²¹⁾ Helena Matera (1995), *Pokochaj polską mowę. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie. Kl. II*, Lublin: Fundacja Pomoc Szkołom Polskim na Wschodzie.

²²⁾ Helena Matera (1995), *Strzeż polskiej mowy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie. Kl. III / IV*, Lublin: Fundacja Pomoc Szkołom Polskim na Wschodzie.

²³⁾ Warto tu przytoczyć jakże odważny fragment „Z pamiętnika Krystyny” (s. 49): „Oglądaliśmy Panoramę Raclawicką. Trudno było ustalić, które wojsko jest nasze”.

m.in. kładł nacisk przede wszystkim na treści kulturowe w bloku humanistycznym słusznie wychodząc z założenia, że część matematyczną można poznawać w dowolnym języku. Sporo też uwagi poświęca kształceniu umiejętności czytania i pisanie. Jest zgodny z polską podstawą programową, choć owych kulturowych treści jest znacznie więcej, gdyż – jak autorzy słusznie zauważają – dziecko w Polsce poznaje wiele stron polskiej kultury bezwiednie, naturalnie, za granicą tematy te i konteksty muszą być sztucznie wytworzone i ujęte w programie. Prowadzi to jednak do znacznego przeładowania programu, czego autorzy są świadomi i proponują redukcję według kryteriów określanych przez rodziców. To duży minus programu, gdyż w rezultacie stał się on kolejnym katalogiem wszystkiego, a ponieważ programowi nie towarzyszy (mimo zapowiedzi) podręcznik, nie wiadomo, które treści sami autorzy uważają za ważne – tym bardziej nie będą tego wiedzieć rodzice, a już na pewno nie nauczyciele miejscowi nie-Polacy. Drugim minusem programu jest jego nieprzejrzystość – raz treści są wypunktowane według kategorii: podstawowe informacje (hymn, flaga, granice, stolice itd.), czytanie mapy, polskie miasta (Gdańsk, Gniezno, Warszawa, Katowice, Kraków, Łódź, Poznań, Toruń, Wrocław, rodzinne miasto, wieś, region ucznia, Wilno i Lwów („jeśli nauczyciel uzna to za słuszne”)), ważne postacie współczesne i historyczne mające wpływ na losy Polski i Polaków, legendy i podania, zabytki kultury polskiej (Wawel, Kościół Mariacki, Uniwersytet Jagielloński, Zamek Królewski, Łazienki, pomnik F. Chopina, Jasna Góra, Pomnik Neptuna, stocznia Gdańska, Malbork, Wieliczka, Biskupin, Zakopane); innym razem zawierają się w tabeli, której kluczem są miasta polskie; osobno zaś występują „Elementy edukacji kulturowej”: pieśni i piosenki (hymn, pieśni partyzanckie i legionowe, religijne związane ze świętami (w tym kolędy), piosenki ludowe i przyśpiewki, piosenki i tańce regionalne, piosenki okolicznościowe (np. o porach roku lub z okazji Dnia Matki); „Komponent tradycyj-

no-folklorystyczny”: muzyka ludowa, tradycyjne potrawy, wieś, rękodzieło ludowe, kultura szlachecka (dwór, polonez, mazur, kuchnia, sztuka, konie); „Kształtowanie rzeczywistego obrazu Polski i Polaków” (obrazy te dotyczą współczesnego życia dzieci w Polsce); „Przedstawianie obrazu współczesnego życia kulturalnego Polski” (w tym święta i uroczystości religijne, państwowe i okazjonalne); „Kto mieszka w Polsce” (tematy o mniejszościach etnicznych i religijnych i znowu o obrzędach, zwyczajach i świętach religijnych); „Zapoznanie uczniów z wybranymi legendami i podaniami polskimi”: o Lechu, Czechu i Rusie, o królu Kraku, o smoku wawelskim, o żółtej ciżemce, o toruńskich piernikach, o Warsie i Sawie, o śpiących rycerzach, o smoku Bazyliuszku, o złotej kacce, o księżnej Kindze, legendy związane z regionem dziecka; „Święta i uroczystości obchodzone w polskiej szkole”: jest to obszerny kalendarz, w którym jest wszystko (od Dnia Nauczyciela, przez Święto Zmarłych (!) po Barbórkę) i jeszcze więcej, włącznie ze Świętem Pracy, Dniem Ojca, akcją sprzątnięcia świata, rocznicą ataku na WTC (!), Dniem Chłopaka, Dniem Walki z AIDS. Na osobną uwagę zasługuje blok geograficzny, który uwzględni specyfikę polskich roślin, zwierząt i klimatu, czytanie mapy. Warto docenić też aspekt wychowawczy programu, który zawiera się też w osobnym bloku „Elementy edukacji społecznej” – mowa tu o rodzinie (obowiązki i przywileje), pracy, rozwiązywaniu konfliktów, aktywności w szkole, czytelnictwie, kształtowaniu tolerancji, ale „z uwzględnieniem jej granic” (!), nawet o bezpieczeństwie na drogach²⁴).

Różnice programowe (kulturowe) w kraju i za granicą (na podstawie analizy podręczników: dla Polski *Wesoła szkoła* i dla zagranicy: *Czytam po polsku*, *Pokochaj polską mowę* i *Strzeż polskiej mowy* oraz programu zawartego w projekcie *Okno na świat i drzwi do Polski* ilustruje następująca tabela (z racji niedookreślenia treści programowych oraz braku podręcznika²⁵) ostatnia pozycja może posłużyć tylko jako ilustracja zagadnienia):

²⁴ Elżbieta Mach (2003), *Okno na świat i drzwi do Polski. Program nauczania zintegrowanego dla klasy I-III szkoły podstawowej przeznaczony dla dzieci polskich uczących się za granicą. Blok przedmiotów humanistycznych. Cz. I*, Kraków: Katedra Europeistyki UJ.

²⁵ Autorka programu twierdziła (w czerwcu 2006 r.), że „powstają podręczniki szkolne i pomoce dydaktyczne z nim skorelowane, które powinny ukazać się w roku 2007” – Taż, „W którą stronę do domu?” *Czyli kilka pytań o edukację polskich dzieci za granicą, Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy* (2006), Kraków: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, oddział w Krakowie, s. 289.

Kategoria: legandy

<i>Wesoła szkoła</i>	<i>Czytam po polsku, Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy</i>	<i>Okno na świat i drzwi do Polski</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Krakus zwycięża smoka, ▲ o Bazyliczku, ▲ o stopce królowej Jadwigi, ▲ o Syrence warszawskiej, ▲ o śpiących rycerzach w Tatrach, ▲ o głowach wawelskich ▲ o Wiśle, ▲ o Lechu i Orle Białym, ▲ o stworzeniu Podhala, ▲ o lwach z gdańskiego Ratusza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ o białym orle, ▲ o smoku wawelskim, ▲ o królewskich podziemiach, ▲ o dwu mieczach, ▲ o Morskim Oku, ▲ o żółtej cizemce za ołtarzem Wita Stwosza, ▲ o pięknej Bałcie. ▲ o Skarbniku – duchu kopalni, ▲ o złotej kaczce, ▲ o Niemnie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ o Lechu, Czechu i Rusie, ▲ o królu Kraku, ▲ o smoku wawelskim, ▲ o żółtej cizemce, ▲ o toruńskich piernikach, ▲ o śpiących rycerzach, ▲ o smoku Bazyliczku, ▲ o złotej kaczce, ▲ o księżnej Kindze, ▲ o Neptunie, ▲ o legendy związane z regionem dziecka.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ o wianie królowej Kingi, ▲ o Wandzie, co nie chciała Niemca, ▲ o Warsie i Sawie, ▲ o hejnale krakowskim, ▲ o Panu Twardowskim, ▲ o koziołkach poznańskich. 		

Kategoria: symbole

<i>Wesoła szkoła</i>	<i>Czytam po polsku, Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy</i>	<i>Okno na świat i drzwi do Polski</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Syrenka warszawska, ▲ pomnik Chopina w Łazienkach. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ taniec polonez, ▲ Katyń, ▲ grunwaldzkie miecze, ▲ Zawisza Czarny, ▲ odsiecz wiedeńska, ▲ tajne nauczanie, ▲ Matka Boska Częstochowska, ▲ Matka Boska Ostrobramska, ▲ Józef Piłsudski w obrazie Wojciecha Kossaka <i>Józef Piłsudski na Kasztance</i>, ▲ Monte Cassino. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Jasna Góra, Matka Boska – królowa Polski, ▲ pomnik Chopina w Łazienkach, ▲ góral – „człowiek gór”, ▲ matury, ▲ stocznia Gdańska, ▲ górnik, ▲ Wilno, Lwów, ▲ ogólnie: symbole Polski – poszukiwanie w Internecie.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Grób Nieznanego Żołnierza, ▲ polskie symbole narodowe, ▲ Dwór, ▲ Warszawa z zamkiem królewskim i herbem, ▲ Wisła. 		

Kategoria: wielcy Polacy

<i>Wesoła szkoła</i>	<i>Czytam po polsku, Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy</i>	<i>Okno na świat i drzwi do Polski</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Kazimierz Pułaski, ▲ polscy królowie, ▲ królowa Jadwiga, ▲ Jan Kiliński, ▲ gen. Henryk Dąbrowski, ▲ ks. Józef Poniatowski, ▲ Romuald Traugutt, ▲ Władysław Sikorski, ▲ Edmund Strzelecki, ▲ Ignacy Łukasiewicz, 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Mieszko I, ▲ Bolesław Chrobry, ▲ Jadwiga, ▲ Lech Wałęsa, ▲ Janusz Korczak.

	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Ignacy Domeyko, ▲ Maria Curie-Skłodowska, ▲ Artur Grottger, ▲ Ignacy Jan Paderewski (jako polityk), ▲ Janusz Korczak, ▲ Henryk Żwirko, Stanisław Wigura, ▲ Tadeusz Kościuszko. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Józef Piłsudski, ▲ Jan Paweł II, ▲ Mikołaj Kopernik. 		

Kategoria: twórcy kultury (poza autorami literatury dla dzieci)

<i>Wesoła szkoła</i>	<i>Czytam po polsku, Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy</i>	<i>Okno na świat i drzwi do Polski</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Julian Tuwim, ▲ Aleksander Fredro, ▲ Stanisław Grochowiak, ▲ Józef Czechowicz, ▲ Kazimierz Przerwa-Tetmajer, ▲ Józef Chełmoński, ▲ Julian Fałat, ▲ Ignacy Zygmuntowicz, ▲ ks. Jan Twardowski, ▲ Henryk Sienkiewicz. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Jan Matejko, ▲ Helena Modrzejewska, ▲ Ignacy Jan Paderewski, ▲ Lucjan Rydel, ▲ Juliusz Słowacki, ▲ Tadeusz Kubiak, ▲ Eliza Orzeszkowa, ▲ Maria Konopnicka, ▲ Stanisław Moniuszko, ▲ Marian Hemar, ▲ ks. Jan Twardowski, ▲ Henryk Sienkiewicz. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Wit Stwosz, ▲ Jan Matejko, ▲ film <i>Pan Tadeusz</i>, w reż. Andrzeja Wajdy.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Fryderyk Chopin, ▲ Maria Dąbrowska, ▲ Adam Mickiewicz. 		

Kategoria: polska kultura ludowa, folklor

<i>Wesoła szkoła</i>	<i>Czytam po polsku, Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy</i>	<i>Okno na świat i drzwi do Polski</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ stroje ludowe: łowicki, krakowski, kaszubski, kurpiowski, dolnośląski, podlaski, opolski, kujawski, ▲ mapa strojów ludowych, a tym samym regionów, ▲ tańce: oberek, krakowiak, polka, zbójnicki, mazur, polonez, trojak, kujawiak, ▲ symbolika górala, ▲ skansen w Łowiczu, ▲ tradycyjne zawody: tkactwo, rybnarstwo, garncarstwo, wyroby z wikliny, kowalstwo, kołodziejstwo, ▲ ilustracje: malowana skrzynia, wyszywane zasłony itd., ▲ polskie przysłowia, ▲ palmy wielkanocne. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ śpiew krakowiaka, mazura i trojaka, ▲ zwyczaj wileńskich Kaziuków, ▲ zwyczaj puszczania wiślanych wianków, sobótki, ▲ zwyczaj kołędowania, tłustego czwartku, dożynek, ▲ polskie przysłowia, ▲ palmy wielkanocne. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Biskupin, ▲ ogólnie: piosenki ludowe i przyspiewki, ▲ ogólnie: piosenki i tańce regionalne, ▲ ogólnie: stroje ludowe i architektura wsi (chaty) związane z regionem, z których pochodzą piosenki i tańce, ▲ ogólnie: tradycyjne potrawy, tradycyjna wieś, rękodzieło ludowe, ▲ ogólnie: zwyczaje świąteczne.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ strój góralski, ▲ topienie marzanny. 		

Wspólne, z niewielkimi różnicami, dla obu serii (i projektu) jest poznawanie polskich miast, świąt religijnych i narodowych, symboliki państwowej. Zdecydowanie więcej w lubelskich podręcznikach jest tematów historycznych, wielkich Polaków, ogólnie patosu i patriotyzmu obecnego w symbolach. Analizując powyższe zestawienie należy wziąć pod uwagę niewspółmierność lat nauczania: nauczanie początkowe zintegrowane obejmuje w Polsce klasy I-III, podręcznik *Strzeż polskiej mowy* obejmuje również klasę IV. Z powyższego zestawienia wynika jednak, że na tym etapie edukacji kulturowej dzieci mogą postępować bardzo podobną drogą. Jeżeli byłby zachowany również odpowiedni postęp w umiejętnościach pisania i wypowiedzania się po polsku, istnieje realna szansa na ewentualny powrót dzieci z zagranicy do systemu edukacji w Polsce po 2-3 latach od opuszczenia kraju, „dotrzymania” tempa i pewnej równoległości w nauczaniu dzieci w Polsce i poza nią do klasy III. Od momentu wejścia dziecka w Polsce w program szkoły podstawowej i podział na przedmioty, nauczanie zintegrowane poza Polską nie będzie już w stanie w pełni podołać wymaganiom polskich programów z poszczególnych przedmiotów. Dalsze zajęcia byłyby w formie zajęć z kultury i języka polskiego już jako obcego (według programu kulturowego) na przewidywanym poziomie B2 i dalszych, które kończyłyby się egzaminem certyfikacyjnym

z języka polskiego jako obcego. Egzaminy z kultury polskiej jako obcej (matura dla obcokrajowców) nie są niestety, jak do tej pory, planowane.

Zarys programu kulturowego dla klas I-IV, dla dzieci „nowej emigracji”

Założenia:

1. Treści nauczania kultury polskiej powinny być zbieżne z prezentowanymi w kraju, poszerzone jednak o: z jednej strony specyfikę lokalną (np. ślady kultury polskiej w miejscu zamieszkania, kraju zamieszkania itd.), z drugiej o „oczywistą” wiedzę o Polsce, której nie ma w polskich podręcznikach, ale którą dziecko czerpie w Polsce z „życia”.
2. Metody nauczania powinny być zbieżne z metodami stosowanymi w nauczaniu zintegrowanym, brać pod uwagę możliwości i potrzeby dzieci, integracja ma dotyczyć przede wszystkim języka, muzyki, plastyki.
3. Należy dążyć do tworzenia w miarę jednolitych grup, to znaczy niedobre byłoby łączenie dzieci nieznających w ogóle języka z dziećmi, które język znają trochę i „z Polski”, idea programu kulturowego nie przeszkadza jednak łączeniu dzieci znających język trochę i „z Polski”²⁶⁾.

²⁶⁾ Dla dzieci nieznających języka w ogóle jest potrzebny zupełnie odrębny program, który powinien uwzględniać przede wszystkim nauczanie fonetyki, czytania, prostych konstrukcji komunikacyjnych, jak też „zanurzenie” w polskiej kulturze przez zabawę, śpiew, taniec itd. Również w przypadku takich małych dzieci można mówić o promocji kultury polskiej i „zasianiu” chęci do Polski, co zaowocuje w przyszłości. Tu jednak wydają się niezbędne przede wszystkim nowoczesne metody nauczania języków obcych dzieci. Biorąc za przykład nauczanie języka francuskiego (proponycja Małgorzaty Pamuły), warto „kupić” kilka pomysłów. Np. rozpoznawanie dźwięków. Wykorzystując realia polskie, trzeba rozpoznawać dźwięki charakterystyczne dla polskiego krajobrazu: niech znajdzie się wśród nich krowa na łące o zachodzie słońca, beczenie barana, kozy, dźwięk dzwonu wiejskiego kościółka, ale też Dzwonu Zygmunta, klekot bociana, „śmiech” kaczk. Wychodząc od zwierząt warto powiedzieć jak „mówi” krowa, koń, pies, kogut itd. – w Polsce często mówią one inaczej. Inaczej też woła się na zwierzęta, inaczej do nich „mówi”. Specyficzny jest też stosunek w Polsce do zwierząt – z jednej strony zdecydowany dystans (nie mają duszy...), z drugiej dawano im niegdyś opłatek na wigilię. Stąd już tylko krok do symboli „krowy-żywićielki”, „naszej szkap” itd. Przykład ten pokazuje, że praktycznie każdy temat tzw. uniwersalny może prowadzić w kierunku polskich skojarzeń. Od uczących wymaga to jednak nie tylko znajomości tych odniesień i umiejętności dodania odpowiedniego do poziomu dzieci komentarza, ale też pewnego uczuciowego zaangażowania do poruszanych tematów. Prezentacja choćby polskiej wsi może bowiem zarówno ją ośmieszyć, jak i wykazać właśnie uczuciową unikalność polskiego krajobrazu barw i dźwięków, a w obiektywnym zafocowaniu można dostrzec subiektywne piękno autentyczności: że nie jest to skansen, że babcia jest prawdziwa i mleko prosto od krowy jest prawdziwe, i kopki siana, i dźwięk dzwonu o zachodzie słońca, i cisza... Zajęcia muzyczne są doskonałą okazją do prezentacji i śpiewania polskich kanonów. Na lekcjach opisywanych przez autorkę uczniowie funkcjonują też po francusku: potrafią poprosić np. o wyjście do toalety, rozumieją polecenia. Otwiera to możliwości uczenia zachowań socjokulturowych, w tym specyficznie polskich. Warto zauważyć, że w założeniach programu Małgorzaty Pamuły są też „niektóre tradycje francuskie” i „wybrane elementy kultury i cywilizacji”, jak też znajomość „kilku francuskich kompozytorów”. Prezentacja takiej wiedzy i jej zapamiętanie może odbywać się np. podczas zajęć plastycznych – wykonywania Wieży Eiffla. Przenosząc to na grunt programu kulturowego można mówić o realizacji punktów socjokulturowych z elementami kultury wplecionymi w nowoczesne metody kształcenia zintegrowanego. Jak do tej pory

Program na poszczególne lata nauczania składa się ze stałych części, przy czym w każdej z nich poszczególne tematy są skierowane ku treściom kulturowym (socjokulturowym, realizowawczym, kultury polskiej i interkulturowym – porównania kultury polskiej i kraju osiedlenia, poniżej zostały one podkreślone):

- ▶ **Słownictwo:** np. dla klasy I: Mój pokój. Moje mieszkanie. Mój dom. Moja szkoła.
- ▶ **Mówienie**, które składa się z **fonetyki** (ćwiczenia fonetyczne sprawiające trudności, dla klasy II: ćwiczenia fonetyczne wymagające precyzji, np. *Ptasie radio*, powiedzenia typu *Chrzyszcz brzmi w trzcinie...*, śpiew tradycyjnych polskich piosenek biesiadnych, podróжных i patriotycznych) i **kompozycji dłuższej wypowiedzi**, np. dla klasy I: „Opowiadanie o swojej rodzinie. Kto w rodzinie ma polskie pochodzenie? Mieszka w Polsce?”, „Opowiadanie o swoim mieszkaniu. Czy jest w nim coś polskiego? Czym różni się od mieszkania, które pamięta z Polski?”, „Opis stanu pogody za oknem. Jaką pogodę lubię? Jaką porę roku lubię? Czym różni się pogoda tu od pogody w Polsce?”, Plany na weekend, ferie, święta, wakacje. Jeżeli jedzie do Polski, to dokąd? Co będzie robił? Kogo odwiedzi?, dla klasy II: „Idealne miejsce do mieszkania (czy tu, gdzie mieszkam teraz, jest dobrze?)”, „Najlepsze jedzenie na świecie (nasze „domowe” jedzenie)”.
- ▶ **Role komunikacyjne**, np. dla klasy I: „Jako uczeń – w szkole: zwroty do nauczycieli, dyrekcji, obsługi – np. powitanie, pożegnanie, początek pytania, początek prośby (*Proszę panią / pana o...*), usprawiedliwienie, itp.”; dla klasy III: „Jako mały przewodnik po swoim miejscu zamieszkania”, „Jako uczestnik uroczystości kościelnych (ślub, msza w intencji..., chrzest, pogrzeb...)”.
- ▶ **Sytuacje (zadania) komunikacyjne z uwzględnieniem poprawności socjokulturowej**, np. dla klasy I: „Podanie imienia i nazwiska, płci, wieku, daty i miejsca urodzenia do ankiet i formularzy. Umiejętność poprawnego podpisania się (zeszytu, prac domowych, plastycznych itp.)”, „Wyrażanie

prośby (wzywanie do działania, o przyzwolenie) oficjalnie (*Proszę... / Czy może pan / pani...*) i nieoficjalnie (*Czy możesz... / za pomocą trybu rozkazującego*). O co nie wypada prosić nauczyciela”, „Zgoda / odmowa. Czy i kiedy można odmówić dorosłym?”; dla klasy III: „Rozmowa telefoniczna nieoficjalna (z kolegą, z rodziną). Przebieg – przedstawianie się, zapytanie o poprawność dozwolenia się, prośba o przywołanie rozmówcy, prośba o pozostawienie informacji, zakończenie rozmowy. „Kultura” używania telefonów komórkowych. Pisanie mejli i SMS-ów (w tym jak i do kogo pisać nie wypada)”, „Zasady taktownego usprawiedliwiania się”, „Zachowanie „przy stole”: Częstowanie, propozycja pomocy i „usługiwanie” przy stole (np. podanie czegoś). Akceptacja i odmowa poczęstunku, podziękowanie. Miejsce dziecka przy stole, wręczanie kwiatów, zachowanie wśród dorosłych. „Zachowania podczas świąt religijnych (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Wszystkich Świętych, Boże Ciało) i narodowych (11 XI, 3 V)”.

Zasadniczą częścią programu jest **Wiedza o Polsce**, która – zgodnie z założeniami programu kulturowego – jest „podawana” metodą symulacji, zabawy, gry edukacyjnej, ale też prezentacji z użyciem multimedialnych. Proponowany rozkład materiału na poszczególne lata, wynikający z analizy przedstawionych wyżej programów i podręczników, będący wynikiem redukcji i „kompromisu” między chęcią a możliwością, może przedstawiać się następująco:

Klasa I:

1. Największe miasta, góry i rzeki. Czy znam inne, mniejsze, tam, gdzie mieszkaliśmy przed wyjazdem, gdzie mieszka moja rodzina?

Klasa II:

1. Święta religijne: Boże Narodzenie (Wigilia), Wielkanoc, Boże Ciało, Wszystkich Świętych – tradycje z nimi związane.
2. Historia: początki państwa polskiego.
3. Literatura: teksty ilustrujące omawiane zagadnienia.

żaden taki podręcznik nie powstał. Jakims pomysłem jest pozycja *Tańce malowane* (Magdalena Szelc-Mays (2003), Kraków: Universitas). Książka prezentuje stroje ludowe, uczy tańczyć podstawowe tańce ludowe i narodowe: poloneza, chodzonego, krakowiaka, mazura, oberka, kujawiaka, trojaka, polkę. Dzieci poznają folklor Podhala, Śląska, Lubelszczyzny, Krakowskiego itd. Nie można też pominąć pomocy, które co prawda nie były przygotowywane z myślą o dzieciach, ale z racji rysunków i atrakcyjnej szaty graficznej warto polecić: *Nowe słowa – stare rzeczy* (Magdalena Szelc-Mays (2004), Kraków: Universitas – wyd. II) i *Słowa i słówka* (Magdalena Szelc-Mays, Elżbieta Rybicka (2003), Kraków: Universitas).

4. Polskie bajki rysunkowe i animowane: *Bolek i Lolek*, *Reksio*, *Przygody Baltazara Gąbki*, *Koziołek Matołek*, *Miś Uszatek*. Bajki niepolskie w polskiej wersji językowej, popularne ostatnio w Polsce.
5. Warszawa – stolica Polski.

Klasa III:

1. Święta rodzinne: imieniny, urodziny (*Sto lat...*), śluby, komunie, Dzień Matki, Dzień Babci, niedzielne obiady.
2. Najważniejsze święta narodowe (Święto Niepodległości 11 XI, Dzień Konstytucji 3 Maja). Polski hymn: *Mazurek Dąbrowskiego* – analiza treści.
3. Pory posiłków, tradycyjne polskie dania (w tym dania na Wigilię, tradycyjny polski „zestaw” obiadowy). Przyjęcia dla dzieci (z okazji Dnia Dziecka, mikołajki, zabawy karnawałowe). Wizyta św. Mikołaja.
4. Historyczne stolice Polski, w tym rola Krakowa w XVI wieku. Kraków – kulturalna stolica Polski. UJ – najstarszy uniwersytet w Polsce.
5. Symbole: obrona Głogowa, Grunwald (pieśń *Bogurodzica*, dwa miecze), Westerplatte, Monte Cassino.
6. Polskie bajki i legendy: o smoku wawelskim, o hejnale krakowskim, o skarbniku w kopalni, o Lechu, Czechu i Rusie. Czy są podobne w kraju, w którym mieszkam?
7. Postaci: św. Wojciech, św. Królowa Jadwiga, król Władysław Jagiełło, król Jan III Sobieski – legendy z nimi związane. Jan Paweł II.
8. Regiony etnograficzne (Mazowsze – Łowicz, Krakowskie, Podhale): folklor. Zakopane – zimowa stolica Polski, stolica Tatr.
9. Polskie tańce: polonez, krakowiak, mazur, trojak.
10. Polska muzyka: *Polonez* Ogińskiego, Chopin.
11. Literatura: *Brzechwa dzieciom*, Julian Tuwim – *Wiersze dla dzieci*. Fragmenty literackie ilustrujące omawiane tematy (na podstawie polskich podręczników).
12. Media: prasa dla dzieci, telewizja (polskie stacje telewizyjne, najpopularniejsze programy dla dzieci), Internet (polskie strony internetowe, konta pocztowe), reklama kierowana dla dzieci (odwołania kulturowe w reklamie).
13. Majówka po polsku: polskie piosenki biesiadne (*Sokoły*, *Szła dziewczeczka*, *Pije Kuba...* – inne

np. w ramach ćwiczeń fonetycznych), ognisko po polsku, zabawy dla dzieci (np. chusteczka, stary niedźwiedź, rolnik na dolinie).

Klasa IV:

1. Tradycja polskiego stołu – zabawianie „dam”, pomoc przy stole, znaczenie rodzinnego stołu: jako celebrowanie rodzinnych niedzielnych obiadów i „sposób” na święta.
2. Historia: Polska XVI wieku. Wojny XVII wieku („potop”). Polska pod zaborami – powstania. Odzyskanie niepodległości (postać J. Piłsudskiego). II wojna światowa – udział w niej Polaków. Związek z krajem, w którym mieszkam.
3. Polskie symbole (kontynuacja): symbole historyczne: Grunwald, Westerplatte, Oświęcim, Katyń, Konstytucja 3 Maja, 11 XI, rozbiory Polski, powstania narodowe, ułan, Piłsudski, husaria, odsiecz wiedeńska, Reytan z obrazu Matejki, obrona Częstochowy...; symbole literackie: postaci: Jurand ze Spychowa (odwaga, wszystko dla dziecka), Rej szczęśliwy w ogrodzie, Kochanowski pod lipą i jako cierpiący ojciec, Zagłoba (polski szlachcic), Wołodyjowski (wszystko dla ojczyzny), Boryna (polski chłop) i wydarzenia: wesele w Bronowicach.
4. Legendy (np. o Syrence warszawskiej, śpiących rycerzach, poznańskich koziołkach...).
5. Literatura polska: fragmenty ilustrujące omawiane tematy na podstawie polskich podręczników.
6. Polacy poza Polską, w tym na Wschodzie – martyrologia Wschodu, symbolika Katynia, zabytki (ślady) kultury polskiej poza Polską – uwrażliwienie na ich poszukiwanie i pielęgnowanie.
7. Polskie filmy dla dzieci, np. *Akademia Pana Kleksa*, *W pustyni i w puszczy*.
8. Zwykły dzień przeciętnego rówieśnika w Polsce – jego zajęcia, mieszkanie, marzenia, szkoła polska, muzyka, której słucha, wolny czas itd.

Ważnym elementem programu kulturowego jest **Wiedza o kraju, w którym teraz mieszkam**, np. dla klasy I: „Największe miasta, góry i rzeki – jak się nazywają po polsku i języku kraju, w którym mieszkam”, „Boże Narodzenie i Nowy Rok w tym kraju – czym się różnią?”, dla klasy II: „Jakie narodowości mieszkają w mojej miejscowości, rejonie, kraju?”, „Co „polskiego” jest w mojej miejscowości – kościół, cmentarz, budynki, pomniki, nazwiska, histo-

rie, legendy, wspomnienia...”; dla klasy III: „Polska i ten kraj na mapie Europy teraz i w historii”; dla klasy IV: „Kraj ten w czasie II wojny światowej”. Ta część programu odpowiada na założenie nauczania w duchu podejścia interkulturowego.

Pobyt i wzrastanie dziecka w obcym kraju dłużej niż 2-3 lata spowoduje nieuchronną jego asymilację, zmianę punktu widzenia na kulturę polską (ze swojej na obcą). Dalsze więc nauczanie kultury i języka polskiego należy rozumieć raczej w kategoriach podtrzymywania kontaktów z Polską niż programowego cyklu nauczania. Służą temu programy kulturowe na dalsze lata nauki.

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.
- Państwowe egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003), Państwowa Komisja Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa: MENiS.
- Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej* (1999), Warszawa: Nowa Era, wyd. II.
- Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk.
- Kowalewski Jerzy (2006), „Przydawka czy to, co przydatne? Idea programu kulturowego dla uczniów szkół średnich na Ukrainie”, w: *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, oddział w Krakowie, s. 235.

- Kujawska Krystyna (1990), „Obraz Ojczyzny w podręcznikach polskich szkół parafialnych w Stanach Zjednoczonych”, w: *Polonistyka*, nr 4/1999, s. 206.
- Mach Elżbieta, *Okno na świat i drzwi do Polski. Edukacja wczesnoszkolna dla polskich dzieci za granicą*, referat na IV Forum Oświaty Polonijnej, strona internetowa „Wspólnota Polonijnej”: http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=o_IVfor36
- Mach Elżbieta (2003), *Okno na świat i drzwi do Polski. Program nauczania zintegrowanego dla klasy I-III szkoły podstawowej przeznaczony dla dzieci polskich uczących się za granicą. Blok przedmiotów humanistycznych*, cz. I, Kraków: Katedra Europeistyki UJ.
- Mach Elżbieta (2006), „W którą stronę do domu? Czyli kilka pytań o edukację polskich dzieci za granicą”, w: *Oświata polonijna...*, op.cit., s. 289.
- Matera Helena (1995), *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. II „Pokochaj Polską mowę”*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom na Wschodzie im. Tadeusza Goniwicza w Lublinie.
- Matera Helena (1995), *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. III / IV „Strzeż polskiej mowy”*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom na Wschodzie im. Tadeusza Goniwicza w Lublinie.
- Pamuła Małgorzata (2002), *Wczesne nauczanie języków obcych*, Kraków.
- Pelczar Wojciech (2002), *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Rabiej Agnieszka (2006), „Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych”, w: *Oświata polonijna...*, op.cit., s. 217.
- Rabiej Agnieszka (2006), „Perspektywy języka polskiego w Unii Europejskiej. Przykład irlandzki”, w: *Lingvaria*, nr 2/2006, s. 113.

(kwiecień 2007)

Barbara Głowacka¹⁾
Białystok

Poza dostarczone informacje²⁾

Prezentacja wyników badania ankietowego o przydatności dydaktycznej Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat

*Europejskie portfolio językowe*³⁾ pozwala każdemu z jego użytkowników, niezależnie od ich pozio-

mu, rejestrować każde doświadczenie i osiągnięcie językowe i kulturowe, a także rozwijać umiejęt-

¹⁾ Dr Barbara Głowacka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Białymstoku i członkiem Komitetu Akredytacyjnego Rady Europy ds. *Europejskiego portfolio językowego*.

²⁾ Tytuł zainspirowany książką J. S. Brunera (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*, Warszawa: PWN.

³⁾ Dalej *Portfolio* lub *EPJ*.

ności samodzielnego uczenia się przez planowanie i osobiste nadzorowanie tego procesu. Autorzy tej zwięzłej definicji zaliczyli *EPJ* do trzech najważniejszych narzędzi Rady Europy ostatnich 30 lat, obok słynnych publikacji poświęconych funkcjonalnym poziomom progowym (1975) i *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2001). Narzędzia te znalazły ich zdaniem szerokie zastosowanie na naszym kontynencie przyczyniając się do stworzenia „wspólnej kultury edukacyjnej w nauczaniu i uczeniu się języków” (M. Byram, J.-C. Beacco, 2003:19,44).

Przypomnijmy za R. Schärerem, że od 2001 r. liczba uczniów pracujących z *Europejskim portfolio językowym* stale wzrasta, choć tempo tego wzrostu jest mniejsze od oczekiwanego, i że w zdecydowanej większości przypadków wprowadzenia *Portfolio* do szkolnej nauki języków obcych stwierdzono jego pozytywny wpływ na przebieg nauki, jej wyniki i motywację ucznia (R. Schärer, 2004:5). Bardzo pozytywne nastawienie uczniów i nauczycieli do tej pomocy dydaktycznej potwierdziły badania ankietowe przeprowadzone w Polsce latach 2003-2004 przez zespół przygotowujący *EPJ* dla grupy wiekowej 10-15 lat, w których blisko 100 % nauczycieli potwierdziło przydatność *EPJ* jako pomocy dydaktycznej, a 67% uczniów wyraziło chęć posiadania *Portfolio* na własność (Głowacka, 2004).

Nie można jednak zapominać, że mimo rekomendacji Konferencji europejskich ministrów edukacji (październik 2000 r., Kraków), uznania ekspertów od nauczania języków obcych i przychylności, jaką darzą *EPJ* jego użytkownicy, wdrażanie tej niekonwencjonalnej pomocy dydaktycznej nie jest wolne od trudności obecnych nawet w najbardziej sprzyjającym innowacjom kontekście. Choć konteksty te cechuje ogromna różnorodność, czynniki hamujące upowszechnienie stosowania *EPJ* mają często podobne podłoże. To między innymi brak niezbędnego wsparcia instytucjonalnego i materialnego na szczeblu centralnym lub lokalnym, niewystarczająca liczba szkoleń dla nauczycieli, kruchość statusu *EPJ* jako nieobowiązkowej pomocy dydaktycznej, warunki i tradycje szkolnego nauczania języków, trudności w przełamywaniu wyobrażeń społecznych o roli nauczyciela i ucznia w pro-

cesie dydaktycznym oraz w podtrzymywaniu motywacji uczniów.

Wydaje się, że jedynie badania terenowe oraz monitorowanie klas pracujących z *EPJ* w szkołach mogą unaocznic i rozwiązać wiele problemów związanych z jego wdrażaniem. Jedynie informacja zwrotna uzyskana od nauczycieli i uczniów może wpłynąć na poprawę jego jakości. Zakłada się bowiem, że mimo uzyskanej akredytacji każdy model *EPJ* powinien być poddany raz na trzy lata ponownej ocenie, aktualizacji i ewentualnemu dostosowaniu do potrzeb młodych użytkowników. Kilka krajowych modeli *EPJ* opublikowanych w pierwszych latach po jego wylansowaniu (2001 r.) zostało już udoskonalonych i przedstawionych do ponownej akredytacji.



Informacje ogólne

Metryczka badania ankietowego

Zlecający badanie : Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli – koordynator projektu *Europejskie portfolio językowe w Polsce*

Miejsce: szesnaście gliwickich szkół gimnazjalnych

Patronat nad wdrażaniem EPJ: Urząd Miejski w Gliwicach

Respondenci: 48 nauczycieli i 1532 uczniów klas pracujących z *Europejskim portfolio językowym*

Cel badania: analiza efektów wdrażania *Europejskiego portfolio językowego* dla uczniów 10-15 lat.

Okres eksperymentu: listopad 2006 – listopad 2007

Metoda badawcza: ankieta anonimowa

Badania przeprowadzono w okresie listopad-grudzień 2006.

Należy podkreślić, że eksperyment ten stanowił swoiste wydarzenie ze względu na swój zasięg i zaangażowanie samorządu lokalnego.

W tym przypadku ankieta anonimowa wydawała się najbardziej efektywnym narzędziem badawczym, pozwalającym zebrać w krótkim czasie i od wielu osób informację na interesujący nas temat. Tym razem przedmiotem inwetygacji była ocena przydatności *Europejskiego portfolio językowego* w procesie uczenia się i na-

uczania języków obcych w szkole. Badana grupa miała uczestniczyć w fazie wdrażania *Europejskiego portfolio językowego* dla uczniów od 10 do 15 lat przez około osiem miesięcy w roku szkolnym 2005/2006. W momencie przeprowadzenia ankiety uczniowie i nauczyciele mieli za sobą teoretycznie roczne doświadczenie pracy z tym dokumentem. Fakt ten miał zasadnicze znaczenie dla badania, gdyż wdrażanie *EPJ* to proces rozłożony w czasie a efekty nauki z tym narzędziem autonomizacji nie dają się zauważyć wcześniej niż po upływie pół roku. Zakłada się, że pierwsze trzy miesiące powinny być poświęcone na stopniowe przygotowywanie ucznia do samodzielnej pracy z tym dokumentem, co wymaga świadomego zaangażowania nauczyciela.



Badania ankietowe

Badanie ankietowe przeprowadzone w grupie uczniów miało głównie na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- ▶ W jakim stopniu uczenie się z *EPJ* wpływa na postrzeganie przez ucznia jego roli w uczeniu się języków obcych?
- ▶ Czy *EPJ* pomaga kształtować umiejętność oceny swoich postępów w nauce?
- ▶ Czy dzięki *EPJ* uczeń uświadamia sobie wyraźniej korzyści płynące z umiejętności samodzielnego uczenia się języków obcych?
- ▶ Czy dzięki *EPJ* uczeń zdobywa zdolność kierowania własną nauką języków?
- ▶ Czy *EPJ* pomaga w uczeniu się języków obcych?

Ankieta anonimowa skierowana do ucznia składała się z dwunastu pytań odnoszących się do jego doświadczeń i opinii związanych z uczeniem się języka z *EPJ*. Istotne dla uzyskania informacji o kształtowaniu się autonomicznych postaw wśród uczniów były w ocenie autorki ankiety dwa czynniki: praca pod kierunkiem nauczyciela i okres pracy z *EPJ*.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli miało na celu uzyskanie informacji na temat postrzegania *EPJ* jako:

- ▶ narzędzia kształtowania autonomicznych postaw wśród uczniów, sprzyjającego doskonaleniu umiejętności samodzielnego formułowania celów nauki, samooceny postępów w nauce i w konsekwencji kierowania własną nauką języków,
- ▶ narzędzia wspierającego proces nauczania i uczenia się języków i kultur,
- ▶ pomocy dydaktycznej pozwalającej na zmianę jakościową w relacji pedagogicznej nauczyciel – uczeń.

Ankieta anonimowa skierowana do nauczyciela zawierała dwadzieścia cztery pytania dotyczące jego opinii na temat *EPJ* jako narzędzia pracy, jego praktycznego wykorzystania w szkole i osiągniętych korzyści. Odpowiedzi nauczycieli miały również dostarczyć szczegółowych informacji na temat proponowanych przez nich autonomiczujących form pracy oraz czynników ograniczających osiągnięcie celów wyznaczonych tej pomocy dydaktycznej.

Obie ankiety zawierały po dwa pytania otwarte, przy formułowaniu pytań zamkniętych posłużono się głównie techniką wielokrotnego wyboru. Zróznicowanie zaznaczanych odpowiedzi od: „*tak, w znacznym stopniu*”, przez „*tak, częściowo*”, „*tak w nieznanym stopniu*” po „*nie*”, „*nie wiem*” służyło pogłębieniu refleksji nad poruszoną w ankiecie kwestią. Reasumując, badanie miało potwierdzić stopień przydatności *EPJ* jako narzędzia zmiany pozwalającego zainicjować i wzmacniać proces autonomizacji ucznia w warunkach szkolnej nauki języka obcego.

W tak szeroko zakrojonych badaniach lepiej uwiadaczniają się postawy skrajne i wzrasta statystyczne prawdopodobieństwo ich reprezentatywności. Wydaje się, że badanie przeprowadzone w grupie uczniów można uważać za reprezentatywne. W przypadku nauczycieli, dostarczone informacje wzmacniają wcześniej postawione hipotezy lecz wymagają dodatkowych badań w szerszej grupie.



Uwagi nt. kontekstu badań

Strony biorące udział w eksperymencie zawierają formalnie lub nieformalnie na czas jego trwania coś w rodzaju umowy, która zobowiązu-

je je do pracy z podlegającą testowaniu pomocą dydaktyczną. Z jednej strony, fakt nieodpłatnego przydziału szkołom zeszytów EPJ jako formy zachęty do udziału w eksperymencie był na pewno dowodem przychylności władz lokalnych i właściwie rozumianej polityki językowej. Słabym punktem eksperymentu było jednak to, że była to inicjatywa odgórna, co nie zostało chyba dobrze przyjęte przez wielu nauczycieli. Z drugiej strony trudno tu jednak mówić o przymusie, gdyż, jak wynika z analizy ankiet, spora grupa nauczycieli i uczniów nie podjęła pracy z *Portfolio* lub jej dość szybko zaniechała. Jedną z zasad pracy z EPJ jest zasada wolnego wyboru, z której, jak wskazują odpowiedzi uczniów, wielu uczestników eksperymentu skorzystało. Wyniki badania zyskały tym samym na wiarygodności. Ci, którzy zdecydowali się pracować z EPJ, wnoszą do refleksji nad jego tematem bardzo cenne spojrzenie krytyczne.

Charakterystyka ankietowanych

Nauczyciele języków obcych – W grupie 48 ankietowanych nauczycieli zdecydowanie przeważały kobiety (89,6%). Największą grupę stanowili nauczyciele o najmniejszym doświadczeniu zawodowym wynoszącym od 1 do 5 lat (31,3%), następną ci, którzy pracują w zawodzie od 6 do 10 lat – to 29,2% badanej grupy, pracujący od 11 do 20 lat stanowili 18,8%, a powyżej 20 lat 14,6%.

72,9% nauczycieli rozpoczęło pracę z EPJ w I klasie, 4,2% zaproponowało je uczniom klas drugich. Aż 22,9% (11 osób) nie udzieliło, nie wiadomo dlaczego, odpowiedzi na to pytanie. Dla większości z nauczycieli (79,2%) był to pierwszy, a dla 8,3% kolejny rok pracy z tym narzędziem dydaktycznym.

Uczniowie – Odesłano 1532 ankiety wypełnione przez uczniów. Jedynie 56% z nich (864 ankiety) zostało poddanych analizie ilościowej i jakościowej. Pozostałe 44% (668 ankiet) nie spełniało podstawowego kryterium minimalnej trzymiesięcznej pracy z *Portfolio*. W pytaniu o okres pracy, ich młodzi autorzy informowali otwarcie o tym, że albo w ogóle nie pracowali z EPJ, albo podczas jednej lekcji, albo przez zale-

dwie kilka dni lub najwyżej jeden tydzień. Ankiety te zostały więc oddzielone od reszty. Uznałam, że uwzględnienie ich zafałszowałoby całkowicie wyniki badań. Nie znaczy to jednak, że fakt ten nie wpłynął na końcowe wnioski.

W badanej grupie znalazło się 489 dziewcząt i 371 chłopców, 763 spośród nich miało w momencie wypełniania ankiety 14 lat.

Czynniki decydujące o efektywności pracy z EPJ

- **Okres pracy:** 60,4% uczniów (521) pracowało z EPJ od 1 do 3 miesięcy, 19,8% (171 osób) od 4 do 6 miesięcy, 14,1% (122 osoby) od 7 do 10 miesięcy. Pozostałe 49 osób (5,7%) udzieliło innej opisowej odpowiedzi. Dla ankietującego interesujące było więc porównanie między grupą uczniów „1-3 miesiące” i tą, która pracowała z EPJ od 4 do 6 miesięcy.
- **Praca pod kierunkiem nauczyciela a praca samodzielna:** Ci, którzy pracowali samodzielnie, stanowią najliczniejszą grupę w każdym z wymienionych powyżej okresów (fig.1.). Zastanawia decyzja niektórych nauczycieli pozostawienia uczniów samym sobie, wtedy, gdy potrzebowali oni najbardziej ich wsparcia. Przygotowanie do pracy z poszczególnymi działami EPJ to proces rozłożony w czasie i wymagający obecności nauczyciela. Autonomizacja nie może być mylona z działaniem w samotności czy „poradzeniem sobie jakoś”. To uczenie się pod kierunkiem, przyswajanie sobie wiedzy o sobie samym i własnych strategiach uczenia się przez odpowiednio dobrane przez nauczyciela interaktywne formy pracy (M.-J. Barbot, 2000:24).

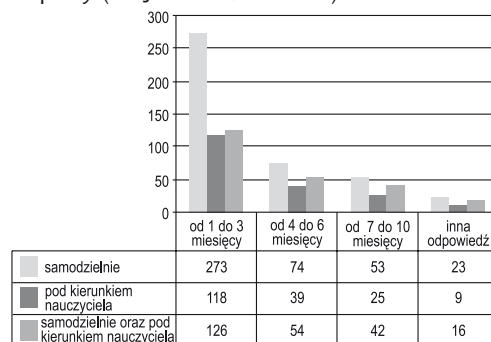


Fig.1. Jak długo pracowałeś z Europejskim portfolio językowym?

Powyższe dane znajdują swoje potwierdzenie w odpowiedziach nauczycieli na temat form pracy z poszczególnymi działami EPJ. Jeśli chodzi o *Biografię językową*, spośród wielu wymienionych w ankiecie i możliwością dopisania własnej, blisko 50% nauczycieli wskazuje na: „pozostawienie pełnej swobody w pracy z tą częścią EPJ” (23 osoby). „Wspólna refleksja nad wybranym zagadnieniem na lekcji, a następnie samodzielne wypełnianie danej części EPJ w domu” to forma zaproponowana przez 1/3 respondentów; 1/4 wskazuje na „wspólne ustalanie listy celów uczenia się i sprawdzanie ich realizacji” (12 osób). „Realizacja zadań rozwijających kompetencję międzykulturową indywidualnie i w małych grupach” to forma pracy wybrana przez 7 osób, 5 innych wskazuje „organizowanie na lekcji prezentacji umiejętności komunikacyjnych”.

„Pełna swoboda” to też główna forma działania wybrana przez nauczycieli (45,8%) w pracy z *Dossier*. Tuż za nią 43,8% nauczycieli wybiera „zachęcanie uczniów do udziału w konkursach, projektach”. Niewielu wskazuje na: „organizowanie prezentacji prac, osiągnięć uczniów” (20,8%) oraz na bardzo istotne „wspólne opracowanie kryteriów doboru prac do *Dossier*” (14,6%). Najlepiej przedstawiają się formy pracy z *Paszportem językowym*, chociaż styl *laissez-faire* zajmuje nadal wysoką pozycję (43,5% odpowiedzi).

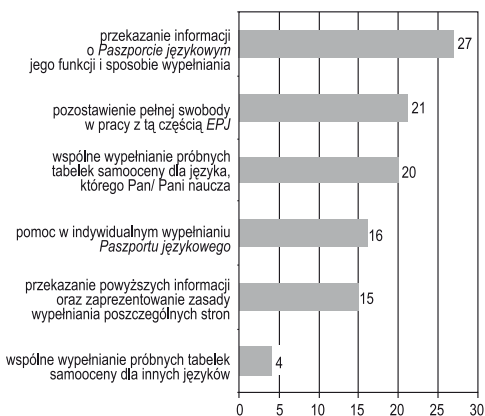


Fig. 2. Jaką formę pracy z *Paszportem językowym* zaproponowali Państwo swoim uczniom?³⁾

Pierwszy wniosek: Znaczna grupa uczniów nie otrzymała wsparcia ze strony nauczycieli w cią-

gu pierwszych miesięcy pracy z EPJ. Ograniczenie form pracy do przekazania podstawowych informacji o *Portfolio* bez „patronowania” wysiłkom uczniów mogło wpłynąć na spadek motywacji i decyzję o niepodjęciu lub zaprzestaniu nauki z tym dokumentem.

Warto więc zastanowić się, dlaczego spora grupa ankietyowanych nauczycieli nie zaangażowała się w pracę z EPJ. Czy na ich postawę wpłynęło przekonanie o niskiej użyteczności tej pomocy dydaktycznej. Przyjrzyjmy się odpowiedziom na tę grupę pytań.

► Postrzeganie EPJ jako narzędzia wspomagającego realizację celów nauczania

O przydatności EPJ może decydować w odczuciu nauczyciela to, że współgra ono harmonijnie z innymi narzędziami dydaktycznymi organizującymi jego pracę: programem nauczania języków obcych w gimnazjum, planem wynikowym, podręcznikiem do nauki języka. Oto seria pytań i odpowiedzi dotyczących tego zagadnienia:

Czy listy umiejętności zawarte w EPJ są zbieżne z programem nauczania języków obcych w gimnazjum?

Znajdujemy tu 87,5% odpowiedzi pozytywnych, w tym **33,3%** nauczycieli, którzy zauważają **znaczną** zbieżność między celami EPJ i celami programu nauczania języków obcych.

Czy praca z EPJ pomaga nauczycielowi realizować cele nauczania określone przez niego w planie wynikowym?

Choć ponad połowa nauczycieli (52,1%) odpowiada na to pytanie twierdząco, niewielki procent (4,2%) uważa, że jest to pomoc znacząca, więcej niż jedna piąta ankietyowanych (20,8%) mówi o pomocy częściowej. O nieznaczącej roli EPJ informuje nieco więcej niż jedna czwarta nauczycieli (27,1%). Więcej niż jedna trzecia (**35,4%**) twierdzi, że EPJ nie ma wpływu na realizację celów nauczania, a 12,5% nie ma ten temat zdania.

Czy listy umiejętności zawarte w EPJ są zbieżne z celami komunikacyjnymi zawartymi w stosowanym przez Panią/Pana podręczniku do nauki języka?

³⁾ Fig. 2. Dane według liczby wskazań, niektórzy nauczyciele podawali więcej niż jedną formę pracy.

Korelacja ta jest zauważalna w przypadku **83,4%** respondentów: blisko jedna trzecia z nich (**29,2%**) określa ją jako znaczną, 41,7% osób uważa korelację częściową, a 12,5% nieznaczną. Jedynie dwie osoby nie widzą takiej zbieżności.

Czy EPJ może być korzystnym uzupełnieniem podręcznika do nauki języka obcego?

Duża grupa (70,9%) nauczycieli uważa, że EPJ może w mniejszym lub większym stopniu stanowić uzupełnienie podręcznika: 27,1% częściowo, 37,5% w nieznacznym stopniu, 6,3% w znacznym stopniu.

Czy EPJ ułatwia realizację celów komunikacyjnych?

Według 54,2% nauczycieli EPJ ułatwia realizację celów komunikacyjnych (8,3% – w znacznym stopniu, 27,1% – częściowo, 18,8% – nieznacznie). Spora grupa, bo 27,1% nie widzi w EPJ narzędzia ułatwiającego realizację celów komunikacyjnych, aż 18,8% nie ma ten temat zdania.

Wniosek drugi: Według wielu nauczycieli cele EPJ są zbieżne z celami postulowanymi przez programy nauczania. Nauczyciele widzą w EPJ wartościowy dodatek do podręcznika, dostrzegając korelację między celami komunikacyjnymi zawartymi w listach umiejętności *Biografii językowej* i tymi, które znajdują w stosowanych przez nich podręcznikach. Wielu z nich twierdzi jednak, że *Portfolio* ułatwia jedynie w niewielkim stopniu ich realizację. Zastanawiać może niewielki wpływ EPJ na realizację celów sformułowanych przez nauczycieli w planach wynikowych.

► **Postrzeganie EPJ jako narzędzia wspomagającego autonomizację ucznia**

Zapytaliśmy nauczycieli, czy według nich umiejętność samodzielnego formułowania celów nauki przez uczniów jest przydatna w nauce języków. 43,5% nauczycieli uważa tę umiejętność za bardzo ważną, 35,4% za dość ważną, 10,4% za raczej ważną. Przeciwnego zdania jest 6,3% respondentów.

Sprawdźmy zatem, jak postrzegają oni rolę EPJ w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się języków. Oto analiza odpowiedzi dotyczących tej grupy pytań.

Czy EPJ może wpłynąć na zmianę postawy ucznia co do jego roli w nauce języka?

Ponad połowa nauczycieli (56,3%) potwierdza wpływ EPJ na zmianę postaw uczniów w stosunku do ich roli w nauce języka: 4,2% uważa, że jest to wpływ znaczny, 27,1% zauważa wpływ częściowy, a 25% nieznaczny. Według 25% nauczycieli EPJ nie ma żadnego wpływu na ucznia, a 16,7% nie ma ten temat zdania.

Czy według Pani/Pana EPJ pomaga uczniom w sformułowaniu celów nauki własnej?

Pozytywną odpowiedź daje ponad 55,3% ankietowanych. Według 8,5% nauczycieli to pomoc znaczna, według 34% – częściowa, a dla 12,8% – nieznaczna. Spora grupa nauczycieli (36,2%) uważa, że EPJ nie pomaga uczniom w sformułowaniu celów nauki własnej.

Czy przy pomocy EPJ uczeń może nauczyć się obiektywnie ocenić swoje umiejętności językowe?

Według 8,7% nauczycieli umiejętność tę uczeń może opanować w znacznym stopniu, dla 34,8% z nich – częściowo, a dla 28,3% jest to możliwe w nieznacznym stopniu. Przeciwnego zdania jest 21,7% ankietowanych.

Czy nauczyciel pracujący z EPJ lepiej poznaje potrzeby językowe uczniów?

Jedynie trzy osoby (6,3% ankietowanych) poznało te potrzeby w znacznym stopniu, jedna czwarta (25%) poznała je częściowo, a nieco mniej, bo 22,9% w stopniu nieznacznym. Odpowiedzi negatywnej udzieliło 33% respondentów, 12,5% z nich nie miało na ten temat zdania.

Jednak w odpowiedzi na pytanie, czy w wyniku pracy z EPJ uczniowie potrafią formułować własne cele nauki na lekcji, 66,7% nauczycieli odpowiada, że „raczej nie”, aż 20,8% nauczycieli nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie.

Wniosek trzeci: Wśród nauczycieli przeważa pogląd o różnicowanym pod względem intensywności ale pozytywnym i zauważalnym wpływie EPJ na kształtowanie autonomicznych zachowań ucznia. Zdecydowana większość potwierdza przydatność umiejętności samodzielnego formułowania celów uczenia się i roli, jaką EPJ może odegrać w jej kształtowaniu. Niektórzy uważają nawet, że uczeń potrafi zdobyć dość szybko zdolność obiek-

tywnego oceniania swoich postępów i formułowania celów nauki własnej (ale dopiero „po 5-6 miesiącach”, jak zauważa jeden z nauczycieli). Wydaje się jednak, że nie wszyscy nauczyciele potrafią dostrzec stopień zaawansowania ucznia w zdobywaniu tej umiejętności. Pozostawienie uczniom pełnej swobody w pracy z EPJ nie służy lepszemu poznaniu ich potrzeb.

Reasumując, daje się zauważyć pewna stałość w układzie procentowym odpowiedzi. Wyróżniają się stałe grupy osób przekonanych w mniejszym lub większym stopniu do roli EPJ w każdym z omawianych aspektów. Osoby, które wydają się nie zauważać pozytywnych efektów pracy z EPJ lub te, które nie mają na ten temat zdania, stanowią również w miarę stałą grupę respondentów.

► Zauważalne efekty pracy z EPJ

pozytywny odbiór EPJ potwierdza się w pytaniu dotyczącym korzyści, jakie według nauczycieli mogli osiągnąć w okresie eksperymentu.

EPJ pozwoliło Pani/Panu⁴⁾

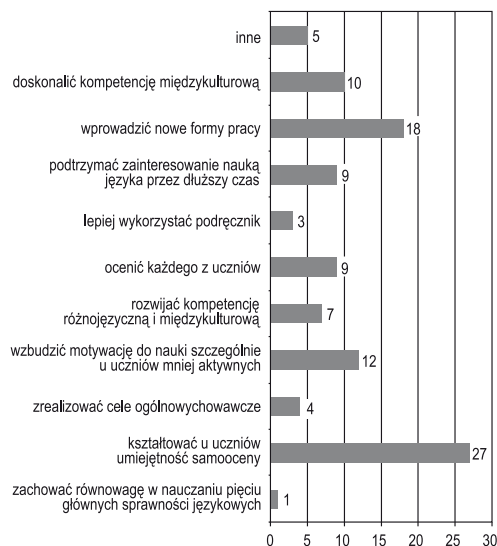


Fig. 3. Czy EPJ pozwoliło Pani/Panu...

Wskazanie przez ponad połowę respondentów na *Kształtowanie u uczniów umiejętności samooceny* potwierdza wnioski cząstkowe wyciągnięte z wyżej analizowanych odpowiedzi. Ważne są również inne

wymienione tu przez znaczną grupę respondentów korzyści, jak *wprowadzenie nowych form pracy* (18 osób) czy *wzbudzenie motywacji do nauki języka wśród mniej aktywnych uczniów* (12 osób). Niepokoić może wskazanie na wykorzystanie EPJ do oceniania uczniów (9 osób). Odpowiedź ta może wskazywać na nieznamość – wśród niektórych nauczycieli – zasad i celów pracy z EPJ.

Niewielka grupa nauczycieli skorzystała z zaproszenia do uzupełnienia podanej listy korzyści o jedno własne spostrzeżenie. Wśród dopowiedzeń o zabarwieniu pozytywnym znajdujemy następujące wypowiedzi: „EPJ pozwoliło kształtować umiejętności formułowania celów, porównać swoje umiejętności z innymi, realizować cele komunikacyjne, rozwinąć autonomię uczenia się”. Nastawienie negatywne lub krytyczne jest widoczne w następujących wypowiedziach: „EPJ pozwoliło całkowicie rozbić dotychczasowy plan lekcji”, „nie miałam okazji i zbyt dużo czasu popracować z portfolio”, „nie pomogło”, „nie wiem”, „nie mam zdania”, „nie wzbudziło zainteresowania uczniów i ich motywacji”, „niestety nie pracowałam z EPJ”.

► EPJ jako narzędzie zmiany w pracy nauczyciela

Na pytanie o wpływ EPJ na zmianę dotychczasowych metod nauczania znaczna grupa nauczycieli, bo ponad połowa (56,3%) uważa, że można mówić o takim wpływie. O zmianie znacznej informuje zaledwie jedna osoba (2,1%), o zmianie częściowej 8 nauczycieli (16,7%), 18 z nich (37,5%) zauważa zmianę nieznaczną, nieco mniej niż jedna trzecia (29,2%) uważa, że EPJ nie wywarło na ich metody żadnego wpływu, a 14,6% (7 osób) nie ma na ten temat zdania.

► Odbiór Europejskiego portfolio językowego przez uczniów według nauczycieli

Nauczyciele są podzieleni w ocenie odbioru EPJ przez uczniów. Ci, którzy stwierdzili reakcje negatywne (28 na 48), cytują jako typowe dla ich uczniów następujące uwagi czy reakcje: brak zaintere-

⁴⁾ Dane według liczby wskazań, nauczyciele mieli prawo wskazać więcej niż jedną korzyść.

sowania, nuda, dodatkowa niechętnie przyjmowana praca, mało czytelne, brak chęci do samodzielnej pracy w domu, niechęć uczniów słabych.

Nauczyciele twierdzą, że *EPJ* jest pozytywnie odbierane przez uczniów ambitnych, już zmotywowanych, zainteresowanych, tych, którzy chcą się dzielić doświadczeniami w nauce oraz tych, których motywuje nowa pomoc dydaktyczna. Interesująca więc będzie konfrontacja tych spostrzeżeń z wypowiedziami uczniów.

Czy uważa Pani/Pan, że *EPJ* jest przydatną pomocą dydaktyczną?

Badanie ankietowe ukazuje dość jasno, że nie wszyscy nauczyciele zaangażowali się w równym stopniu w pracę z *EPJ*, mimo że znaczna ich grupa rozumie potrzebę kształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się języków i dostrzega zalety pracy z tą pomocą dydaktyczną. Nauczyciele odnotowują również wpływ *EPJ* na pojawienie się zachowań uczniów, które można uznać za autonomiczne. Tym bardziej więc zaskakuje odpowiedź na pytanie dotyczące przydatności *EPJ* jako pomocy dydaktycznej. Blisko jedna trzecia nauczycieli (32,6%) uważa *EPJ* za pomoc dydaktyczną przydatną, ale 43,5% jest przeciwnego zdania, 22,9% nie ma na ten temat żadnej opinii.

Ta negatywna ocena potwierdza się w deklaracji dotyczącej kontynuacji pracy z *EPJ*: jedynie 22,9% nauczycieli zamierza kontynuować pracę z *EPJ*, 54,2% nie podejmie z nim pracy, a 18,8% nie wie, jak postąpi.

Wniosek czwarty (wstępny) – Negatywne nastawienie sporej grupy nauczycieli do *EPJ* nie bierze się znikąd. Częściowo, choć trudno tu o stuprocentowe przekonanie, wpływ na to może mieć zdecydowane ukierunkowanie *Portfolio* na opanowanie przez ucznia umiejętności komunikacyjnych, podczas gdy gros wysiłku nauczyciela koncentruje się wokół realizacji celów językowych zawartych przez niego w planie wynikowym. Wydaje się też, że mimo, iż *EPJ* wyraźnie wpływa na zmianę postawy ucznia, zdobycie przez tego ostatniego samodzielności w uczeniu się nie jest w odczuciu nauczycieli języków obcych celem, którego realizacji chcieliby się podjąć w pierwszym rzędzie.

Co więcej, być może niektórzy nauczyciele rozpoczęli pracę z *EPJ* nie starając się zapoznać z jego celami i zasadami. O podstawowej niewiedzy na temat roli nauczyciela w autonomizującym podejściu pedagogicznym świadczą przyjęte przez wielu niewłaściwie formy pracy. Uwagi nauczycieli na temat czynników utrudniających skuteczne wykorzystanie *EPJ* w szkole oraz liczne wypowiedzi uczniów, którym nie dano szansy uczyć się z *EPJ* dłużej niż jedną lekcję, potwierdzają ten smutny fakt.

Czynniki utrudniające skuteczne wykorzystanie *EPJ*

Pytanie otwarte, dotyczące czynników utrudniających skuteczne wykorzystanie *EPJ* w szkole, wyjaśnia w pewnym stopniu negatywne nastawienia nauczycieli. W zacytowanych poniżej pogrupowanych tematycznie dwudziestu pięciu wypowiedziach możemy wyróżnić:

1. Czynniki obiektywne, utrudniające efektywną pracę nauczyciela:
 - ▲ „brak entuzjazmu ze strony uczniów, ich niechęć” (do *EPJ*) (9⁵⁾), „brak czasu” (7), „słomiany zapal uczniów” (1), „liczne klasy” (2), „brak ciągłości w pracy z *EPJ* wynikający z obszernego programu nauczania i, co za tym idzie, braku czasu” (1).
2. Czynniki wynikające ze specyfiki pracy z *EPJ*:
 - ▲ zasada dobrowolności w pracy z *EPJ* nie wpływa dodatnio na postawę uczniów (3),
 - ▲ bez kontroli i oceny pracy uczniowie nie wypełniają *EPJ* w domu (2),
 - ▲ noszenie do szkoły podręcznika, zeszytu i *EPJ* okazuje się trudne (2).
3. Zdolności poznawcze uczniów:
 - ▲ niedojrzałość intelektualna uczniów gimnazjum (4),
 - ▲ niewiedza (1),
 - ▲ brak przygotowania uczniów do samooceny (1).
4. Rozwiązania zastosowane w *EPJ*:
 - ▲ stosowanie języka polskiego jako języka komunikacji w *EPJ* (1).

⁵⁾ Cyfra w nawiasie oznacza liczbę wypowiedzi na dany temat. Wypowiedzi nie dodają się, gdyż niektórzy z ankietowanych poruszyli więcej niż jeden aspekt pracy z *EPJ* w szkole.

- ▲ infantylizm zadań proponowanych w EPJ dla gimnazjum (1).

Tytułem komentarza zamiast wniosku piątego:

Jak widać, niektórzy nauczyciele mają tendencję do usprawiedliwiania braku własnej motywacji do pracy z EPJ czynnikami zewnętrznymi szukając usprawiedliwienia dla własnych decyzji po stronie ucznia lub w wadach zalecanej pomocy dydaktycznej. Zasady pracy z EPJ są szczegółowo omówione w *Przewodniku metodycznym dla nauczycieli* (Głowacka, 2005) oraz w licznych publikacjach i artykułach na ten temat. I tak na przykład nauczyciel nie powinien wymagać od uczniów przynoszenia *Portfolio* do szkoły. Nauczanie języka z EPJ to głównie nauczanie w duchu EPJ, a nie dosłowne tu i teraz wypełnianie stron kolejnych jego działów. Jedyne, czego oczekuje się od nauczyciela poza przekazaniem niezbędnych informacji o celach, zasadach pracy i strukturze tej pomocy dydaktycznej, to tego, żeby przez zadania proponowane na lekcji dawał uczniom okazję do treningu w stosowaniu strategii uczenia się, wśród których formułowanie celów nauki i wspólne omawianie stopnia ich realizacji zajmują ważne miejsce. Oczekuje się od niego również, że EPJ pozwoli mu w sposób bardziej świadomy stosować w nauczaniu języka podejście zadaniowe rekomendowane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* oraz przywiązywać większą uwagę do kształtowania kompetencji różnokulturowej i różnojęzycznej (ESOKJ, 2003:15,16). EPJ ma służyć uczniowi. I właśnie dlatego może stać się sprzymierzeńcem nauczyciela. Skoro brak mu czasu na sprawdzanie realizacji celów komunikacyjnych w szkole, EPJ go w tym wyręczy pod warunkiem jednak, że nauczyciel zadba, by uczeń widział związek między pracą wykonywaną na lekcjach i zalecaną przez nauczyciela w domu. Wyników nauki z EPJ nie oceniamy, nie porównujemy sposobu, w jaki jest ono prowadzone przez poszczególnych uczniów. Wyniki tego obopólnego wysiłku są zauważalne w perspektywie dłuższej niż trzymiesięcznej. Uczeń pracujący z EPJ staje się po kilka miesięcy bardziej odpowiedzialny za swoją naukę, uczy się bardziej świadomie i w rezultacie otrzymuje lepsze oceny. To korzyść, której trudno nie docenić.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów pozwala stwierdzić, że wielu z nich zauważało rzeczywiste efekty pracy z EPJ.

Uczniowie

Z uwagi na brak miejsca i z potrzeby zmiany sposobu prezentacji wyników badania przedstawiamy je za pomocą wykresów i tabel ograniczając się jedynie do krótkiego komentarza. Sądzę, że liczby i cytaty wyjaśnią tutaj o wiele więcej niż słowa.

Czy pracując z Europejskim portfolio językowym możesz pokazać, co potrafisz w językach, których się uczysz w szkole i poza szkołą?

Jak długo pracowa- łaś/eś z Europejskim portfolio językowym?	Czy pracując z Europejskim port- folio językowym możesz pokazać, co potrafisz w językach, któ- rych się uczysz w szkole i poza szkołą?		
	tak	nie	nie wiem
od 1 do 3 miesięcy	176	83	258
od 4 do 6 miesięcy	90	19	61
od 7 do 10 mies.	73	17	28
inna odpowiedź	19	6	23
razem	358	125	370

Fig. 4.

41,4% uczniów (358 osób) uważa, że EPJ umożliwia prezentację swoich umiejętności językowych zdobytych w szkole i poza szkołą. Nieco większa grupa osób – 370 osób (41,9%) jeszcze tego nie potrafi powiedzieć, co jest całkowicie zrozumiałe ze względu na krótki okres pracy z EPJ, 125 osób (14,5%) uważa, że EPJ nie daje takiej możliwości.

Pytanie uczniów o ich zdanie na temat wagi zdolności samodzielnego określania swoich umiejętności językowych zaowocowało następującymi odpowiedziami:

Jak długo pracowa- łaś/eś z Europejskim portfolio językowym?	Czy uważasz, że warto jest umieć samodzielnie określić swoje umiejętności języko- we?		
	tak	nie	nie wiem
od 1 do 3 miesięcy	365	52	97
od 4 do 6 miesięcy	134	21	15
od 7 do 10 miesięcy	95	11	15
inna odpowiedź	34	6	9
razem	628 (72,8%)	90 (10,4%)	136 (15,7%)

Fig. 5.

Czy uważasz, że Europejskie portfolio językowe może Ci pomóc w zdobyciu umiejętności samodzielnego uczenia się języków?

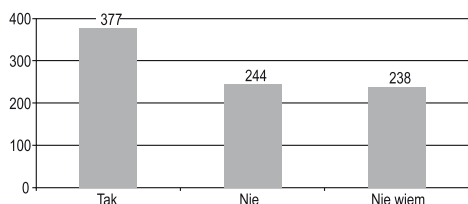


Fig. 6.

Czy uważasz, że Europejskie portfolio językowe pomaga w nauce języków obcych?

Tak – 419 uczniów	49,2 %
Nie – 201 uczniów	23,6 %
Nie wiem – 231 uczniów	27,1 %

Blisko połowa ankietowanych uczniów postrzega EPJ jako faktyczną pomoc w nauce. Znaczny procent odpowiedzi na „nie wiem” wynika najprawdopodobniej z powierzchownego lub samotnego odkrywania EPJ, z braku ciągłości w nauce z EPJ.

Podaj przykład jednej korzyści, jaką Ci już dała praca z Europejskim portfolio językowym

Zapytani o jedną korzyść, jaką potrafią podać na potwierdzenie efektywności nauki z EPJ, uczniowie przyczyniają się do stworzenia długiej listy około czterystu wypowiedzi, w której wyraźnie można wyodrębnić korzyści związane z doskonaleniem umiejętności językowych i drugą, dotyczącą samooceny przyswajanych umiejętności. Poniższy wykres pokazuje, że w grupie „4-6 miesięcy” zdecydowanie spada liczba osób, które nie dostrzegają korzyści oraz tych, które nie mają zdania.

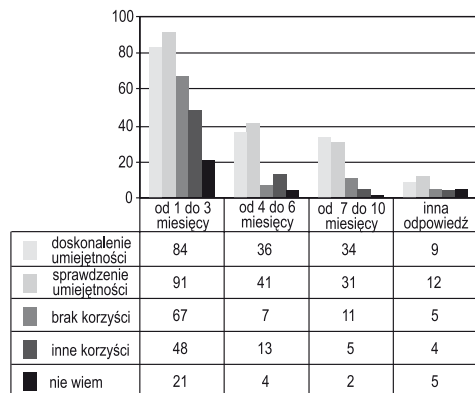


Fig. 7. Przykład jednej korzyści odczuwanej przez ucznia w wyniku pracy z EPJ.

Oto kilka przykładów korzyści wymienionych przez gimnazjalistów:

- ▶ Doskonalenie umiejętności językowych:
 - ▲ „Zacząłem się więcej uczyć, bo zauważyłem, że mało umiem (teraz umiem więcej).
 - ▲ Lepiej idzie mi w językach obcych.
 - ▲ Dało to liczne korzyści.
 - ▲ Poprawiło mój język angielski.
 - ▲ Jestem pewna, że te rzeczy, które miałam umieć, umiem.
 - ▲ Dużo się słówek można nauczyć w innym języku.
 - ▲ Możliwość porozumienia się poza granicami Polski.
 - ▲ Lepiej rozumiem gry komputerowe, które są w języku angielskim.
 - ▲ Nauczyłam się pisać listy.
 - ▲ Portfolio językowe pozwalała na ćwiczenie moich umiejętności językowych.
 - ▲ Praca z „Europejskim portfolio językowym” pomaga mi bardzo w nauce oraz w ocenianiu moich postępów w nauce języka.
 - ▲ Może trochę pomógł mi szlifować języki, które znam”.
- ▶ Umiejętność sprawdzania, samooceny umiejętności:
 - ▲ „Wiem, na jaką ocenę znam materiał.
 - ▲ EPJ daje mi świadomość, na jakim poziomie jest mój język angielski.
 - ▲ Samodzielnie oceniam, na ile mnie stać.
 - ▲ Znasz swoje postępy.
 - ▲ Pozwala na własny wysiłek i samoocenę pracy.
 - ▲ Pokazało mi, jak dobrze samodzielnie się ocenić.
 - ▲ Możliwość oceny swoich możliwości.
 - ▲ Potrafię sama pracować na języku angielskim.
 - ▲ Ocenianie swoich możliwości językowych.
 - ▲ Umiejętność samooceny i przekonanie się, czego jeszcze muszę się nauczyć lub nauczyć.
 - ▲ Możliwość sprawdzenia swoich umiejętności.
 - ▲ Dzięki temu wiem, co już umiem, a czego muszę się jeszcze nauczyć.
 - ▲ Można samego siebie ocenić.
 - ▲ Wiem, na jakim jestem stopniu w umiejętnościach języka.
 - ▲ Mogłam sprawdzić, na jakim poziomie jest moja umiejętność posługiwania się obcym językiem i w czym muszę jeszcze się podciągnąć.
 - ▲ Sprawdzam moje umiejętności i wiem, nad czym popracować”.

Jak zachęciłbyś/ zachęciłabyś do pracy z Europejskim portfolio językowym swego kolegę, koleżankę, swoje rodzeństwo...?

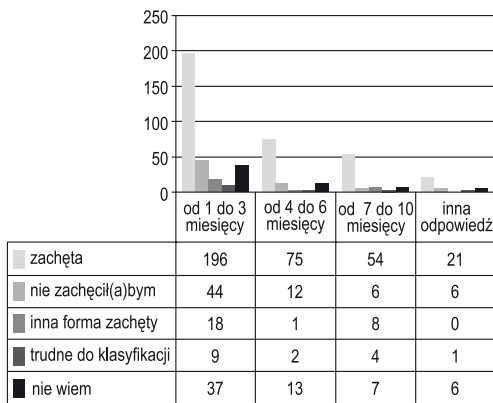


Fig. 8.

Równie interesujące są propozycje zachęty do podjęcia nauki języków z EPJ:

- ▶ „Po prostu kazałabym im to wypełniać i sami by się zachęcili.
- ▶ To może sporo nauczyć a poza tym jest to dobra zabawa.
- ▶ Uzupełniałabym portfolio przy osobie, którą chcę do tego zachęcić. Osoba ta zapewne zainteresuje się tym i też będzie chciała to robić.
- ▶ Pokazałabym portfolio oraz swoje oceny przed i po zaczęciu pracy z portfolioem.
- ▶ Bym powiedział im, że się dużo nauczy i to nie jest trudne, trzeba tylko chcieć.
- ▶ Europejskie portfolio! Wiesz, co umiesz!”

Zamiast podsumowania

Widzimy, że w odróżnieniu od nauczycieli wielu uczniów potrafiło dostrzec i wykorzystać potencjał zawarty w Europejskim portfolio językowym. Wypowiedzi gimnazjalistów świadczą o tym, że niejednokrotnie doszło do zmiany jakościowej w postrzeganiu ich własnej roli w nauce, w postrzeganiu samego siebie. Poczuli się dowartościowani i zrozumieli, jak ważna jest samodzielnie dokonana ocena własnych możliwości. Wielu z tych młodych ludzi twierdzi, że EPJ pomaga w nauce języków. Wielu też pisze szczerze, że Portfolio im nic nie dało, bo trudno, żeby coś dało, jak się pracowało z nim jedną

godzinę. Grupa uczniów kontestujących tę pomoc dydaktyczną wpływa być może na stosunek do Portfolio wśród ich rówieśników, wydaje się jednak, że uczniowie przekonani o korzyściach nauki z tą pomocą szkolną potrafią przekazać swoją opinię na jej temat w sposób nie budzący wątpliwości co do jej autentyczności. Badanie przeprowadzone wśród uczniów potwierdza zasadność wyposażenia ich w strategie i narzędzia autonomizujące.

Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli pozwoliło stwierdzić istnienie w tej grupie postaw wewnętrznie sprzecznych. Z jednej strony nauczyciele potwierdzają wartość, jaką ma dla ucznia umiejętność samodzielnego uczenia się języków, z drugiej strony chcą mieć wyłączność na kontrolowanie i ocenianie ich postępów w nauce. Nie mogąc kontrolować nauki z EPJ, przestają się nim interesować, pozbawiając tym samym swoich uczniów możliwości bardziej efektywnego uczenia się nauczanego przez nich przedmiotu.

Ocena ankiet nauczycielskich nie jest więc łatwa. Z konieczności ich interpretacja musi wykraczać poza dostarczone informacje. Niewielka lecz stała, bo licząca w zależności od pytania grupa 6 do 8 osób, to zdecydowani zwolennicy Portfolio, rozumiejący jego ducha i stosujący zalecane metody. Znaczna grupa nauczycieli zdaje się jednak mówić, że cele przyświecające EPJ nie są ich celami, a jeśli wyrażają one potrzeby uczniów, to niech uczniowie sobie robią z tym, co chcą. Zapominają tym samym, że podstawową misją szkoły, a więc każdego z nich, jest przygotowanie ucznia do samodzielności.

Nie wiemy, na ile kształtowanie kompetencji międzykulturowej zaistniało na prowadzonych przez nich lekcjach, pewne jest natomiast, że nauczycielskie deklaracje na ten temat nie znalazły żadnego odbicia w wypowiedziach uczniów.

Czy niechęć nauczycieli do EPJ wynika z ich przekonań zawodowych, z małej otwartości na ucznia, braku elastyczności, braku doświadczenia lub kwalifikacji czy też nieznamośći tej pomocy dydaktycznej? Duży procent wskazań na „nie wiem” świadczyłby o tym, że niektórzy z nauczycieli nie pracowali wystarczająco długo z EPJ, by wyrobić sobie zdanie na jego temat. Brak motywacji do podjęcia się pracy z EPJ może wynikać również z niewystarczającej wiedzy na temat obecnych

tendencji w nauczaniu języków. Wiele odpowiedzi nasuwa też przypuszczenie, że nauczyciele nie znali i nie starali się poznać publikacji, które rozszerzyłyby ich wiedzę na temat EPJ. Sami zresztą potwierdzają znikome zainteresowanie *Przewodnikiem metodycznym* (12,5%) i *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (16,7% osób). 39,6% wskazało na *Języki Obce w Szkole* i aż 50% na stronę internetową CODN, choć próżno by tam szukać szczegółowych wskazówek metodycznych do pracy z EPJ.

Europejskie portfolio językowe nie musi interesować wszystkich uczniów. Nauczyciel ma prawo wypracować własne metody autonomizujące. Jeśli to rzeczywiście czyni, obecność *Portfolio* w domu ucznia powinna go tylko ucieszyć. Problem tkwi w tym, że co trzeci nauczyciel języka obcego zdaje się nie mieć specjalnie ochoty na wprowadzanie ucznia na choćby dróżkę autonomizacji. I wiele wskazuje na to, że robi to świadomie.

Bibliografia

- Barbot M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages, coll. Didactique des langues étrangères*, CLE International.
- Beacco J.C., M. Byram (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Rada Europy/CODN, s.15-16.
- Głowacka B. (2005), *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B. (2005), „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2004, s. 21-30.
- Komorowska H. (2003), „Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2003, s. 74-80.
- Schärer R. (2004), *Portfolio européen des langues, Rapport de synthèse 2001-2004 (projet)*, Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/LANG (2004), s. 6.

(maj 2007)

Barbara Kujawa¹⁾
Warszawa

Konferencja *curriculum Linguae* 2007 – nauczanie języków obcych w Europie

Konferencja *curriculum Linguae* 2007 odbędzie się w Tampere w Finlandii od 20 do 22 września 2007 r. Jej celem jest ukazanie językowej i metodycznej złożoności nauczania języków obcych w różnych krajach Europy. Program konferencji obejmuje wykłady znanych językoznawców (profesorów Britty Hufeisen, Hansa-Jürgena Krumma, Rupprechta S. Baura), pracę w sekcjach oraz obserwację lekcji w szkołach.

Osoby zainteresowane tematyką konferencji są zaproszone do udziału jako uczestnicy bądź jako osoby referujące podczas pracy w sekcjach. Szczegóły dotyczące wystąpień, programu, organizacji oraz opłat są podane na stronie internetowej konferencji www.curling2007.opekto.fi. Zgłoszenia do udziału w konferencji można przesyłać pocztą

elektroniczną, zwykłą pocztą lub faksem do Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Tampere.

Obrady w w czterech roboczych sekcjach mają dotyczyć następujących tematów:

I sekcja: Wspieranie i upowszechnianie europejskiej polityki oświatowej – np. popularyzacja różnorodności językowej w nauczaniu szkolnym, kierunki w polityce językowej Rady Europy, możliwości wspierania polityki językowej w poszczególnych krajach przez Komisję Europejską Rady Europy, implementacja europejskiej polityki językowej w poszczególnych krajach w Europie.

II sekcja: Integrowanie nauczania treści przedmiotowych i języka (CLIL) – np. popularyzowanie różnorodności nauczania przedmiotowego w językach

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

obcych, kształtowanie i zapewnianie jakości nauczania przedmiotowego w języku obcym, rozwój systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tworzenie materiałów do nauczania i uczenia się.

III sekcja: Ponadprzedmiotowe nauczanie w grupach wielojęzycznych – np. wspieranie nauczania językowego w nauczaniu przedmiotowym, modele wspierania nauczania językowego w nauczaniu przedmiotowym, integracja treści językowych i przedmiotowych, uwzględnianie języka ojczystego i migrantów w nauczaniu przedmiotowym.

IV sekcja: Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych i w praktyce oświatowej – np. prace badawcze dotyczące immersji językowej i nauczania przedmiotowego w języku obcym (CLIL) (tworzenie sieci i obecnie dominujące tendencje), najnowsze wyniki badań naukowych dotyczących uczenia się języków w szkole i kierunki rozwoju w tym obszarze, współpraca międzynarodowa instytucji naukowych, dialog między światem nauki i praktyką szkolną (implementacja wyników badań naukowych w szkolnym nauczaniu języków obcych oraz w systemach doskonalenia i kształcenia nauczycieli).

Konferencja jest także końcowym etapem dwuletniego projektu CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) realizowanego przez 11 krajów europejskich, w tym również przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Partnerzy w projekcie przeprowa-

dzili analizę nauczania dwujęzycznego w języku niemieckim w swoich krajach oraz stworzyli „bank pomysłów” umożliwiający poprawę jakości nauczania dwujęzycznego w takich obszarach, jak: doskonalenie i kształcenie nauczycieli, tworzenie materiałów dydaktycznych do nauczania przedmiotowego w języku niemieckim oraz popularyzacja nauczania dwujęzycznego. Udział w projekcie pozwolił na znalezienie mocnych i słabych stron tej formy nauczania i wypracowanie efektywnych rozwiązań w kontekście europejskim i narodowym. Połączenie sił tylu krajów europejskich może przynieść wymierne korzyści szkołom dwujęzycznym w różnych krajach. Podczas konferencji przedstawiciele krajów biorących udział w projekcie podzielą się z uczestnikami swoją wiedzą i swoimi koncepcjami na temat nauczania przedmiotowego w języku obcym.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż konferencja odbędzie się w Finlandii, kraju który ze względu na swoje wysokie miejsce w badaniach PISA jest uważany za wzorcowy, jeśli chodzi o system szkolnictwa. Hospitacje w szkołach w Tampere pozwolą na wgląd w szkoły fińskie cieszące się tak dobrą sławą i podpatrzenie tamtejszych rozwiązań.

Zapraszam więc osoby interesujące się szeroko pojętą tematyką nauczania języków obcych do udziału w konferencji *curling2007* w Tampere w Finlandii.

(kwiecień 2007)

Zaproszono nas:

Goethe-Institut na finał międzynarodowego konkursu dla uczniów szkół licealnych *Młodość debatuje*, organizowanego przez Goethe-Institut, niemiecki Fundusz „Pamięć i Przyszłość” i niemiecką Fundację Hertie-Stiftung w czerwcu 2007 r. w Warszawie.

British Council na spotkania z brytyjską pisarką nigeryjskiego pochodzenia Helen Oyeyemi, która debiutuje w Polsce powieścią *Mała Ikar* wydaną przez Wydawnictwo WAB – w maju 2007 r. (Lublin, Łódź, Toruń, Warszawa).

Wydawnictwo Macmillan na spotkanie z okazji II wydania słownika *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* w czerwcu 2007 r. w Warszawie.

Komitet Organizacyjny Regionalnej Konferencji upowszechniającej wyniki projektu *Thematic Network Project in the Area of Languages – TNP3* – na jednodniową konferencję współorganizowaną przez Uniwersytet Warszawski wraz z siecią europejskich szkół wyższych we wrześniu 2007 r. w Warszawie.



KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Ewa Martynkien¹⁾
Warszawa

Cinematic, czyli edukacja przez filmowanie

Szkoła XXI wieku stawia przed uczniami i nauczycielami nowe, jeszcze nie zawsze konkretnie sprecyzowane zadania. Młode pokolenie to kształtujące się społeczeństwo doby informacji. Doby, w której za kliknięciem myszki możemy się udać w najodleglejsze miejsca na świecie, poznać ludzi z innych kultur, mających podobne do naszych zainteresowania, zobaczyć, jaka pogoda panuje obecnie na Mali czy kupić bilet lotniczy na Wyspy Kanaryjskie. Można prowadzić firmę przez Internet, a swoich współpracowników znać tylko ze zdjęć. A rzeczą zupełnie naturalną są internetowe zakupy, nawet z odległej Ameryki.

Można by podawać te i setki innych przykładów. Wszystkie one ilustrują sytuacje, w jakich znalazł się dzisiaj młody człowiek, dla którego podstawowym źródłem wszelkiej informacji stał się komputer i Internet. Co więcej, informacje te są podane w sposób na tyle atrakcyjny, że większości naszych uczniów nawet nie przyjdzie do głowy, by sięgnąć po encyklopedię czy słownik. Komputer edukuje, bawi i dostarcza rozrywki. Bywa, że można wszystko to osiągnąć jednocześnie.

Jak więc przekonać młodego człowieka, że nauka w szkole także może być przyjemna? Jest to chyba najtrudniejsze zadanie, jakie XXI wiek postawił przed nauczycielami i pedagogami. Nie wystarczy już książka, ćwiczenia czy zeszyt. Ławka szkolna, klasa stają się za ciasne. Uczeń potrzebuje przestrzeni, którą nawet w małym pokoju daje mu

komputer, a zwłaszcza Internet. Jak taką przestrzeń może stworzyć nauczyciel języka obcego?

Jednym ze sposobów jest wprowadzenie na lekcję języka obcego kamery cyfrowej. I nie chodzi tu o sprzęt profesjonalny. Wystarczy nawet mała kamera wmontowana w aparacie fotograficznym. Celem takich zajęć jest nagranie scenki bądź kilku scenek z udziałem uczniów, a następnie wspólne oglądanie wykonanego filmu na ekranie komputera, telewizora lub, jeżeli szkoła ma takie możliwości, wykorzystując rzutnik multimedialny.

Można nagrywać dialogi między uczniami proponowane przez podręcznik lub pisane samodzielnie przez uczniów. Można też wykorzystać bardziej rozbudowane scenariusze przygotowane przez nauczyciela bądź przez uczniów. Wówczas powstaje kilkuminutowy prawdziwy film. Tematyka może dotyczyć aktualnie przerabianego materiału leksykalno-gramatycznego. Film może też stanowić oddzielny projekt. Takim przykładem może być lekcja robienia zakupów. Po wprowadzeniu odpowiedniego słownictwa i typowych zwrotów uczniowie dzielą się na grupy, piszą dialogi, które sprawdza nauczyciel, rozdzielają role, a następnie wymyślają aranżacje, jak chcieliby przedstawić tę swoją scenkę. W tak zaaranżowanych zajęciach nauczanie się tekstu na pamięć nie stanowi dla nich żadnego problemu. Bo gdy zadanie brzmi „przygotuj scenkę”, a nie „naucz się dialogu na pamięć”, potrafią w mig opanować materiał.

¹⁾ Autorka jest germanistką i absolwentką Akademii Filmu i Telewizji w Warszawie. Pracuje jako nauczycielka języka niemieckiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Patrz również www.cinematic.martynkien.com.

Uczniowie w szkole podstawowej bardzo chętnie realizują tego typu projekty. Angażują się całym sercem i chętnie wspierają tych kolegów, którym nauczenie się dialogu nie przychodzi łatwo. Nagrodą jest nie tylko ocena za wykonane zadanie, ale także umieszczenie filmu na stronie internetowej szkoły, skąd mogą go pobrać rodzice, bądź, jeśli jest to mniejsza grupa uczniów, można go zapisać na płytach CD. Wówczas taki film ze sobą w roli głównej można obejrzeć w domu z rodzicami albo podarować babci.

Korzyści płynące z tego sposobu nauczania są dla nauczyciela wielorakie. Na początek ocenianie. Po wykonaniu zadania i obejrzeniu materiału pojawia się przede wszystkim możliwość powrotu do wykonanego zadania w celu ocenienia. Uczniowie zupełnie inaczej podchodzą do tego typu oceny. To nie tylko kwestia „*umiałem, nie umiałem*”. Oglądając materiał razem ma się poczucie wspólnoty. Nauczyciel może swobodnie omówić, co było mocną, a co słabą stroną wykonanego projektu. Może pokazać, nad czym poszczególni uczniowie muszą jeszcze popracować. Nadto oglądając wspólnie uczymy oceny koleżeńskiej. Uczniowie wychwytyują błędy kolegów, a przy tym poprawiają je. Możliwość odtworzenia buduje również samoocenę. Nierzadko ocena ta odbywa się spontanicznie. Młodzi ludzie oglądając siebie na ekranie wołają: „*Ale błąd zrobiłem! Pomyliłem się! Przecież wiem, że tak się nie mówi! Zapomniałem o końcówce*” itp.

Łatwo też porównać dokonania poszczególnych grup, zespołów, bo taką możliwość daje właśnie wielokrotne odtwarzanie. Trzeba też zwrócić uwagę na bardzo prawdopodobną pozytywną ocenę wszystkich zainteresowanych (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo: „*Jak ty ładnie już mówisz po niemiecku!*”). Jest to dodatkowa motywacja dla uczniów, którzy chętnie popisują się przed starszymi swoimi osiągnięciami.

Projekt, którego celem jest nakręcenie przygotowanych scenek bądź dłuższego filmu według opracowanego scenariusza, zawiera wszystkie elementy metody projektu: planowanie, przygotowanie, wykonanie, ewaluacja. A korzyścią płynącą z tego jest nawiązywanie i umacnianie kontaktów wśród uczniów, nauka podziału pracy, odpowiedzialności i wykorzystania indywidualnych zdolności (nie tylko językowych).

Przez regularne stosowanie tej metody uczniowie w bardzo aktywny i kreatywny sposób kształtują umiejętności mówienia w języku obcym – przez interakcję w prawie naturalnych warunkach, przez kreowanie kontekstu sytuacyjnego. Istnieje także możliwość łączenia wiedzy z różnych przedmiotów (plastyka, geografia, muzyka, technika). Jeśli trzeba zrobić kartę dań czy plakat na wystawie przed sklepem, wykorzystamy zdolności plastyczne. Gdy przygotowujemy show, mogą to być elementy muzyczne.

Jeśli w grupie poziom umiejętności językowych jest zróżnicowany, jeśli mamy osoby, które mają problemy z nauczeniem się dłuższego tekstu, nauczyciel ma możliwość wpływania na skład grupy, by słabsi też mogli odnieść sukces. Może też wpływając na treść dialogów, ćwiczyć poznane i wybrane struktury leksykalne i gramatyczne, jak również dobierać je w zależności od umiejętności językowych ucznia, co daje możliwość naturalnego zindywidualizowania pracy. Słabsi uczniowie odczuwają z pewnością taki bodziec pozytywnie i stanie się to dla nich dodatkową motywacją do pracy.

Filmowanie ma więc dodatkowe zalety. Zwiększa i wzmacnia motywację uczniów, a możliwość wielokrotnego odtwarzania powoduje utrwalenie materiału. Daje też możliwość korygowania błędów przy wielokrotnym nagrywaniu.

Filmowanie można zastosować do wielu sytuacji, które stworzymy na zajęciach z języka obcego (w moim przypadku niemieckiego). Na przykład:

- ▶ odtwarzanie dialogu z podręcznika z ewentualnymi modyfikacjami,
- ▶ odtwarzanie dialogów przygotowanych przez nauczyciela – różnych dla różnych grup,
- ▶ tworzenie scenek, dialogów samodzielnie przez uczniów na temat narzucony przez nauczyciela,
- ▶ prezentacja indywidualna/ dłuższa wypowiedź w języku niemieckim,
- ▶ przygotowanie dłuższego filmu na podstawie scenariusza przygotowanego przez uczniów bądź nauczyciela (w zależności od stopnia zaawansowania językowego uczniów).

Ważnym aspektem, o którym dobrze jest pamiętać, jest popełnianie przez uczniów błędów językowych. Bo jeśli nie błędy gramatyczne, to pojawiają się błędy w wymowie. I tu warto poruszyć dwie kwestie. Jeśli mamy kamerę, zawsze

można daną scenkę poprawić, nagrać jeszcze raz. Dobrze jest uprzedzić o tej możliwości uczniów, bo wówczas niwelujemy poziom stresu. Dodatkowy wysiłek przekłada się na sukces. Warto spróbować jeszcze raz. Z drugiej strony należy pamiętać, że proces nauki języka obcego jest, w szczególności w szkole podstawowej, bardzo trudny. Uczniowie są przecież jeszcze na etapie opanowywania języka ojczystego. Jeśli więc decydujemy się na filmowanie, bierzmy pod uwagę, że właśnie ta metoda pozwala nam wykorzystać popełnione błędy w sposób jak najbardziej twórczy. Zachęćmy uczniów do dalszych prób, by efekt końcowy był prawie bezbłędny. W procesie mówienia częste karanie za popełnione błędy prowadzi do tego, że uczniowie w ogóle przestają brać udział w lekcji. Zamykają się, nie mając chęci podejmowania dalszych prób. Sukces w nauce języka obcego to wypadkowa sukcesów i porażek. I warto o tym pamiętać, gdy oglądamy wykonany przez uczniów film na ekranie telewizora czy na komputerze.

Oczywiście problemem może być brak kamery i komputera oraz w bardziej zaawansowanych projektach, choćby najprostszego programu do montażu. Nie zapominajmy jednak, że nasi uczniowie świetnie posługują się komputerem. Można więc ich włączyć w proces montowania. Efekt końcowy to najczęściej kilkuminutowy film, a więc jego przygotowanie może być częścią realizowanego projektu. Tu także można podzielić obowiązki. Uczniowie, którzy nie montują, mogą wymyślać tytuł albo napisy, komentarze w języku obcym między poszczególnymi scenkami, a także zakończenie. Konieczne jest jednak, by nauczyciel posiadał podstawowe umiejętności posługiwania się kamerą i komputerem, aby czuć merytorycznie nad całym projektem.

Wprowadzenie kamery na lekcję bądź zajęcia dodatkowe z języka obcego daje możliwość pracy uczniom o najróżniejszych predyspozycjach. Szczególnie polecana będzie ta metoda w pracy w grupie z uczniami o przewadze kinestetyków i słuchowców, którzy podczas tradycyjnych zajęć często odczuwają dyskomfort, wynikający z odmiennego sposobu przyswajania wiedzy. Co więcej, właśnie ci uczniowie będą wreszcie mogli się wykazać. Bo dla nich nauka poza ławką szkolną

jest najlepszym i nierzadko jedynym sposobem, by czegoś się nauczyć.

Jeśli są to dzieci młodsze, które dopiero opanują umiejętności pisania i czytania, kamera staje się wymarzonym narzędziem pracy. Pamiętajmy, że młodsze dzieci przejawiają z reguły modalność kinestetyczną i najlepiej uczą się przez działanie. Poza tym w przypadku dzieci młodszych najczęściej trudno jest sprawdzić stopień opanowania materiału. Gdy zaaranżujemy zabawę w zakupy i nagramy ten materiał, mamy gotowy obraz sprawdzający umiejętności maluchów. Gdy ze zrobionych zakupów dzieci przygotują potrawy według przepisów kulinarnych w języku obcym, a potem urządzią przyjęcie, to powstaje film pod tytułem „Garden party”. A nasi uczniowie potrafią zrobić zakupy, zaprosić gości i zrozumieć proste przepisy kulinarne.

Scenki przygotowywane przez uczniów na potrzeby filmu są bardzo atrakcyjną formą nauki dialogu. Tu działa wyobraźnia ucznia. Rekwizyty, scenografia, którą przygotowuje, na pewno pomoże mu szybciej i na dłużej zapamiętać przerobiony materiał. Poza tym zawsze może do tego wrócić, oglądając film. Uczniowie często proszą, by wybrać ich także te nieudane scenki, w których dzieje się coś śmiesznego: ktoś zapomina fragmentu tekstu, ktoś czyta z kartki... Emocje, towarzyszące tego typu epizodom, pozwalają im dłużej pamiętać to, co przeżyły. A przy tym są to wspomnienia pozytywne, motywujące je do pracy i twórczego działania.

Włączenie nowych mediów do nauki języka obcego z pewnością wymaga naszego zaangażowania, ale po dwóch latach pracy tą metodą, muszę przyznać, że efekty nie każą długo na siebie czekać. Uczniowie po pierwszym doświadczeniu mają bardzo pozytywne odczucia. I jeżeli zaplanujemy następne, podobne ćwiczenie, chętnie wezmą w nim udział. Jako nauczycielka języka niemieckiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej dodam, że motywacja moich uczniów bardzo się zwiększyła, a praca, nawet na tradycyjnej lekcji, jest dla nich przyjemna. Perspektywa kolejnych projektów dodaje im bodźców do przyswojenia nowej partii materiału.

(marzec 2007)

The best of Österreich – praca z Internetem

Zabytki i pomniki kultury Austrii – to jeden z omawianych przeze mnie tematów na zajęciach z realizowania krajów niemieckojęzycznych w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych. W fazie przygotowań stwierdziłam, że mało jest materiałów źródłowych na ten temat. Istniejące materiały są często nieaktualne i zawierają niekompletne informacje. Bazując na dostępnych mi źródłach zebrałam i opisałam najważniejsze i najciekawsze, a przy tym aktualne informacje o zabytkach i pomnikach kultury Austrii. Przeanalizowałam aktualne katalogi, foldery poświęcone Austrii oraz plany austriackich miast. Jednak przede wszystkim skupiłam się na Internecie, czyli nieograniczonym źródle atrakcyjnych i aktualnych materiałów realizacyjnych. Po przestudiowaniu wielu austriackich portali internetowych opracowałam materiały, które żartobliwie zatytułowałam *The best of Österreich*.

Każdy element tematyczny (np. krajobraz, kulinaria, zabytek) charakteryzuję krótkim tekstem oraz ilustruję zdjęciami. Materiały dla słuchaczy zawierają teksty z lukami do uzupełnienia. Podane przeze mnie pod każdym tekstem adresy internetowe umożliwiają rozwiązanie zadań.

Informacje zawarte w poniższych materiałach mogą zostać rozbudowane lub uszczuplone przez nauczyciela, w zależności od celów lekcji. Materiały te są przeznaczone nie tylko dla słuchaczy kolegów i studentów filologii lecz także dla uczniów liceum w klasie drugiej i trzeciej z rozszerzoną liczbą godzin języka niemieckiego oraz na zajęciach lektoratowych.

Przeprowadzone przeze mnie zajęcia odbyły się w pracowni komputerowej. Dzięki Internetowi słuchacze szybko „przenieśli” się do innego świata, odbyli ciekawą podróż w głąb Austrii. Była to podróż „sterowana” i dobrze przeze mnie przygotowana. Słuchacze pracując w grupach uzupełniali luki w tekstach poświęconych konkretnym

zabytkom, krajobrazom, czy innym ciekawostkom rodem z Austrii. Aby poprawnie uzupełnić tekst musieli wyselekcjonować z treści stron internetowych poszukiwane informacje. Jeśli nauczyciel nie ma możliwości przeprowadzenia zajęć w pracowni komputerowej, może podać słuchaczom/uczniom adresy stron internetowych i polecić im jako pracę domową sporządzenie notatek z podanych na tych stronach informacji. Notatki te słuchacze/uczniowie wykorzystają potem na zajęciach w celu uzupełnienia tekstów z lukami. Oprócz adresów stron internetowych można rozdać uczniom zdjęcia, które zamieściłam w moich materiałach. W przypadku pracy domowej zdjęcia będą konkretną wskazówką dla słuchaczy/uczniów, jakich informacji powinni szukać.

W ten sposób przygotowane materiały i przeprowadzone zajęcia rozwijają zainteresowanie przedmiotem, motywują do pracy i umożliwiają poznanie Austrii. Słuchacze pracują z autentycznymi materiałami, ćwiczą umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania potrzebnych informacji dostępnych w Internecie, co sprzyja wzbogaceniu ich słownictwa oraz doskonaleniu czterech sprawności językowych.



TEIL I Wien – die und das Bundesland Österreichs

Rund um Wien herum – Linkliste

www.wien-vienna.at
www.wien.info.at
www.vienna.at
www.wien.gv.at
www.wien.info
www.aeiou.at
www.de.wikipedia.org

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.



1. Das Symbol der Stadt Österreichs – Wien – ist der Der Dom ist des Erzbischofs (Kardinals) von und ist eines der bedeutendsten Bauwerke der mitteleuropäischen Hoch- und Spät..... Er befindet sich im der Stadt. Charakteristisch ist sein Meter hoher Turm.

<http://www.stephanskirche.at>
<http://www.stephansdom.at/data/derdom/einfuehrung/index.php>
<http://aeiou.iicm.tugraz.at/aeiou.encyclp.s/s838794.htm>



2. Die Nähe dergärten zur Stadt hat speziell in Wien diese besondere Form des Weinkonsums entstehen lassen. Der ist Wein der letzten Ernte; im weiteren bedeutet das Wort auch Lokale, in denen der ausgeschenkt wird. Der echte Wiener (das Lokal) ist daran zu erkennen, dass ein (daher auch die Bezeichnung „.....“) oder ein Kranz über dem hängt. So wird darauf hingewiesen, dass in dem Lokal Wein wird. Besonders bekannt ist der Wiener Weinort:

<http://heuriger-reinprecht.at/>
<http://www.heurigenexpress.at/html/grinzing.html>
<http://www.eckert.co.at/heurige.htm>



3. Es ist die ehemalige der Habsburger: das Schloss Im Dezember

..... wurde es in das des Welt-erbes der UNESCO aufgenommen. Die Eintragung in diese Liste bestätigt weltweit die Bedeutung des Schlosses und der gesamtenanlage als Gesamtkunstwerk. Interessant ist auch der historische Tiergarten, der älteste Europas.

<http://www.schoenbrunn.at>
www.zoovienna.at



4. Diese Torte: die, ist einetorte mitmarmelade undglasur. Die Kuchenmischung mit Schokolade wurde zuerst im Jahre vom damalsjährigen Kochschüler Franz kreiert. Erst sein Sohn Eduard verfeinerte diese Köstlichkeit mit Schokoladen..... und Marillen..... . Seither gilt die Torte als eine der berühmtesten Spezialitäten Wiens. Die Rezeptur der Torte wird gehalten.

<http://www.sacher.com/sacher/SacherTorte/index.jsp>
<http://www.wien-vienna.at/essen.php?ID=195>



5. Sie gilt als die Reitschule der Welt, pflegt die Reitkunst (die „Hohe Schule“). Bereits 15..... gab es den „..... Reitstall“, in dem nur Pferde spanischer Abstammung verwendet wurden. Die , auch Spanische Hofreitschule genannt, hat heute Lipizzanerhengste.

<http://www.srs.at/>



6. Der (von lateinisch: pratum =), Vergnügungsgelände und ausgehnterpark. Der war einst kaiserlicher Besitz (Jagdgebiet ab 1560, spä-

ter Tierpark). 1766 gab ihn Kaiser für die Öffentlichkeit frei. Der Park hat zahlreiche Vergnügungsstätten, wie: Schau- und Schießbuden,automaten, Ringelspiele, Geister- und Hochschaubahnen, das 65 Meter hohe, den Golfplatz und viele Gasthäuser.

<http://www.tourist-net.co.at/>
<http://www.wienerriesenrad.com/>



7. Der Grieche (Diodato) gründete in Wien 16..... das erste 1686 erhielt u.a. Georg, der lange Zeit fälschlich als Begründer des Wiener Kaffeehauses galt, ebenfalls das Privileg. Im Gegensatz zu den einfachenhäusern boten die bürgerlichen Kaffeehäuser mehr Komfort und Service, so ab 1703 die ersten regelmäßig erscheinenden oder öffentliches Billard. Die Erlaubnis, im Tische und Sessel vor dem Kaffeehaus aufzustellen, erhielt um 1750 erstmals der Cafetier Gianni Tarroni (von „Giannis Garten“ leitet sich die Bezeichnung „.....“ her). Das Kaffeehaus war zum Brennpunkt von und Gesellschaft, und Literatur (Literatencafés) geworden. Die Kaffeehäuser waren das Café Museum (1899), das Prückel (1903) und das Havelka (1938). Das zu jeder Art von Kaffee servierte Glas wurde früher unaufgefordert nachgefüllt. Je nach der Mischung mit oder Obers werden zahlreiche Varianten von angeboten.

<http://www.wiener-kaffeehaus.at/Start.asp>
<http://www.tourist-net.co.at/coffee/coffee0.htm>



8. Das soll heute eines der meistbesuchten Gebäude in Österreich sein. Das von

..... Hundertwasser 19.... gestaltete bunte, ungewöhnliche Haus hat unebene Böden, ungerade und ist üppig begrünt (..... Bäume und Sträucher). Diese spielerische Architektur soll an eine erinnern. Der Architekt sagte einmal: „Ein träumt von Häusern und einer schönen Architektur, in der der Mensch ist und dieser Traum wird“.

<http://www.hundertwasserhaus.info/>
<http://www.kunsthau Wien.com/deutsch/hwh.htm>



9. Der Wiener ist ein offizieller Höhepunkt der Wiener Ballsaison im Erstmals wurde der Ball in der Wiener 1935 mit karitativer Zielsetzung abgehalten; findet nach 18-jähriger Unterbrechung (2. Weltkrieg, Zerstörung des Opernhauses) seit 1956 all....., immer am letzten (Weiberfastnacht) im Fasching, im Beisein von politischer, wirtschaftlicher und künstlerischer statt.

..... 2007

Datum: 15. 2007

Einlaß: 21.00 Uhr

Beginn: Uhr

Kleidung: Damen: großes, langes

Herren:

<http://www.wiener-staatsoper.at>



10. Direkt amplatz, gegenüber dem befindet sich ein Glas-Gebäude: das 1866-67 entstand am Stockim-Eisen-Platz ein prunkvolles Gebäude im Auftrag des Teppichhauses Philipp & Söhne. Es war Wiens erstes in Eisenständerbauweise. Nach seiner 1945 wurde dieses Gebäude 1951-53 durch einen ersetzt. Dieses Haus wurde 1985 zugunsten des heutigen abge-

rissen. Das wurde am 19. September 19..... eröffnet.

<http://www.wien-vienna.at/blickpunkte.php?ID=257>



11. Die Hofburg in war ursprünglich eine Burg, an die heute nur noch die erinnert. Sie war die der Könige und Kaiser des Heiligen Reiches Deutscher Nation (von 1438 bis 15.... und von 1612 bis 18.....) und anschließend die Residenz der bis 1918. Heute ist sie dersitz des österreichischen und ein bedeutendes Kongresszentrum, auch der Auftrittsort der Sängerknaben und der der Spanischen Reitschule.

<http://www.hofburg-wien.at/>



12. Die Wiener Philharmoniker, eines der berühmtestenorchester der Welt, wurde Anfang 18..... gegründet. 19..... unternahmen die Wiener Philharmoniker unter dem Dirigenten Gustav ihre 1. Auslandstournee nach Seit 1941 findet jährlich immer am Neujahrstag das traditionelle statt. Die Wiener Philharmoniker nehmen seit 1997 auch als Orchestermitglieder auf (erstes weibliches Mitglied A. Lelkes, Harfe).

<http://www.wienerphilharmoniker.at/>

TEIL II Eine Reise durch Österreich

Rund um Österreich herum – Linkliste

www.austria.com/

www.oesterreichportal.at

www.austria.info

www.austria.gv.at

www.austria-www.at/scripts/themen/kat.idc?id=1328

www.aeiou.at

www.de.wikipedia.org

www.google.at



1. Die (Niederösterreich), das Donautal auf der Flusslänge von km, zwischen und Krems, gehört zu den schönsten ... in Österreich, ist ein berühmtesgebiet und UNESCO-Weltkulturerbe. Auf dem 2. und 3. Fotos oben das Benediktiner

<http://www.vinea-wachau.at/>

<http://www.fww.at/>

www.wachau.at



2. Die ist der zweitlängste Fluss und der längste Fluss Auf dem Weg ins Meer fließt sie gut Kilometer durch Österreich. Der Name „.....“ ist keltischen Ursprungs und bedeutet:

<http://www.wien-vienna.at/blickpunkte.php?ID=674>



3. In dem der Fläche nach Bundesland Österreichs – in Niederösterreich – gibt es mehr, Schlösser und als in anderen Bundesländern. Auf den Fotos 1-4: Barockschloss, Metternich-..... Grafenegg, Stift... .. Schloss

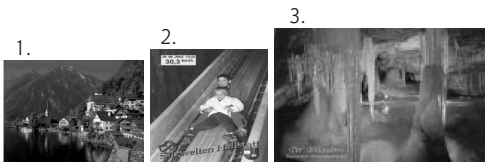
<http://www.niederösterreich.at/tiscover/>

<http://www.no.e.gv.at/>
<http://noe.orf.at/>



4. Die Semmeringbahn, erste Europas (1854), bis heute Vorbild für alle der Welt, verbindet Technik mit, hat eine Streckenlänge von etwa km. Die Semmeringbahn befindet sich in der Welterbe-Liste der

<http://www.semmeringbahn.info/>
www.semmering.at
<http://www.semmeringbahn.at/>



5. Die Landschaft: teilen sich die Bundesländer: Oberösterreich, Salzburg und Steiermark. Es gehört zu den beliebtesten Österreichs. Im Herzen des liegt eine malerische UNESCO Weltkultur- und Naturerbeerregion: (die älteste Siedlung Europas, auf dem ersten Foto)....., die das älteste Salzbergwerk sowie die längste der Welt (auf dem zweiten Foto) beherbergt. Auf dem dritten Foto: eine der drei größten der Welt: die Mammuthöhle in
 Andere Orte in Salzkammergut:

- ▶ (ist für seine Keramik bekannt)
- ▶ (ein Kurort mit Kaiser – Therme im südlichen Teil von Oberösterreich, kaiserliche Sommerresidenz).

www.inneres-salzkammergut.at
<http://www.salzkammergut.at/>
www.gmunden.at
<http://www.badischl.com/>
www.dachstein-tauern.at
www.dachstein.at



6. liegt im Bundesland Salzburg und ist mit seinen radioaktiven Thermen einer

der wichtigsten der zweihundertorte in Österreich.

<http://www.gastein.at/>
<http://www.gastein.com/de-region-badgastein.shtml>



7. Die Wasserfälle im Nationalpark: gehören mit ihrer Fallhöhe (.....m) zu denhöchsten der Welt und sind die größten Wasserfälle

<http://www.wasserfaelle-krimml.at/>
http://www.mamilade.at/krimmler/wasserfall/1006620-krimml_wandern.html

8. Das berühmteste „Stille Nacht, heilige Nacht“ entstand 18..... in bei Salzburg. Der Text wurde von dem damaligen Joseph und die Musik von dem Franz Xaver geschrieben. Heute sind mehr als Übersetzungen in sämtlichen Sprachen und Dialekten bekannt.

<http://www.stillnacht.info/de/>
<http://www.salzburg.gv.at/>



9. Die Mozartstadt ist Landeshauptstadt des gleichnamigen Diesegrößte Stadt Österreichs wird das „..... Rom“ genannt. Seinen Reichtum und

Wohlstand verdankt (sowohl die Stadt als auch das Bundesland) dem internationalenhandel. Das wurde „das weiße Gold“ genannt.

- ▶ Auf dem 1. Foto: die das Wahrzeichen der Stadt. Die ist 900 Jahre alt und Europas und noch am besten erhaltene Burgranlage.
- ▶ Auf dem 2. Foto Getreidegasse, Geburtshaus von 2006 jährte sich sein Geburtstag zum Mal.
- ▶ wurde die Altstadt von in der Kategorie Kulturdenkmal in die Welterbeliste der UNESCO aufgenommen.
- ▶ Auf dem 6. und 7. Fotos: Echte Die Echten von der Firma sind als einzige vollkommen und werden auch heute noch im Geiste des Originalrezeptes von Paul aus feinstem, heller und Nougatcrème und zarterber hergestellt.

www.salzburg.info
<http://www.stadt-salzburg.at/>
<http://www.mozartkugel.at/>
<http://www.mozart2006.net/>



10. Mit seinen m ist der nicht nur der höchste Berg Österreichs, sondern er zählt auch zu den höchsten Gipfeln der Der Berg liegt auf der Grenze zwischen und

<http://www.grossglockner.at/grossglockner/>
<http://www.oberpinzgau.de/Highlights/Grossglockner.htm>



11. Die so genannte „..... Rivera“ am See (auf den vier Fotos oben zu sehen), in unmittelbarer Nähe Kärntens Lan-

deshauptstadt, stellt attraktive Reiseziele- und ausländischer Feriengäste dar. Der bereits erwähnte See und rund andere Seen in Kärnten sind die bekanntesten und zugleich die wärmsten Seen Österreichs und fast alle weisen qualität auf.

<http://www.ktn.gv.at/>
<http://www.kaernten.at>



12. ist eines der bekanntesten Urlaubsländer der Welt. Die Welt hat sich von eine ganz bestimmte Vorstellung gemacht, in der und Wälder, Alpinismus und Winter....., alte Bauernhöfe in schöner Landschaft dominieren.



13. Tirol besteht aus Teilen.- und bilden das österreichische Bundesland Tirol. ist seit 1919 bei Italien. Ortsnamen und Aufschriften in sind doppel-sprachig. Für Kinder gibt es deutsch-sprachige Schulen.

www.tirol.at
<http://www.tirol.gv.at/>
<http://www.tirol.com/home/>
<http://tirol.orf.at/>



14. Der ist der Motor der Tiroler Wirtschaft. Eine besondere Rolle im Fremdenverkehr spielt der Wintersport. Zentren der „weißen Saison“ sind: (auf den Fotos 1-3), St. Anton am, Kufstein und die Landeshauptstadt:, die

Schauplatz der
1964 und 1976 war.

www.ski.tirol.at
www.snowboard.tirol.at
<http://www.kitzbuehel.com/>
<http://www.stantonamarlberg.com/>
<http://www.kufstein.at/>



15. Das (das 1. Foto) ist das Wahrzeichen der nach Wien, Graz, Linz und Salzburg größten Stadt Österreichs: Innsbruck. Das hat 2.657 feuervergoldete und wurde unter Kaiser um 1500 errichtet. Heute befindet sich in dem Haus ein Auf den Fotos: 2. und 3. ist die Innere Stadt von zu sehen und das 4. Foto stellt das mittelalterliche Schloss dar, das weithin sichtbar oberhalb von Innsbruck ist, und das zu den bedeutendsten Sehenswürdigkeiten der Landeshauptstadt zählt.

www.innsbruck.info
<http://www.innsbruck-tourismus.com/>
www.innsbruck.at



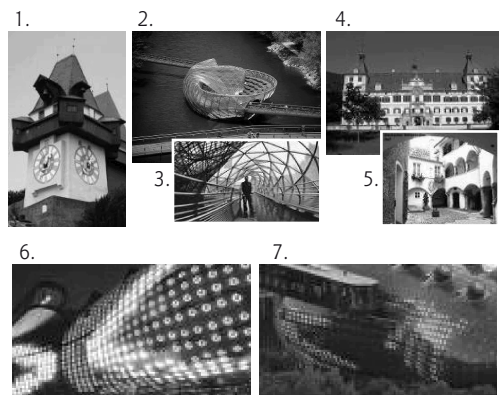
16. ist ein weltweit bekanntes, dreidimensionales Erlebnis..... mit Kristallen, Licht- und Klangarchitektur, Kilometer von Innsbruck in gelegen. Swarovski ist ein weltbekannter österreichischer von geschliffenem Kristall und Geräten. 19..... wurde die Wunderwelt vom österreichischen Künstler André zum Firmenjubiläum errichtet. Die avancierten zu einer der größten Touristenattraktion in

Österreich und sind die Nummer zwei bei den , gleich hinter dem Schloss Schönbrunn in

http://www.mamilade.at/kristallwelten/swarovski/tirol/1006620-swarovski_kristallwelten.html
<http://www.swarovski.com>
<http://www.panoramatur.at/Panoramas/Kristallwelten.html>

17. 52% der Steiermark sind Deswegen wird sie „die Mark“ oder „das Herz Österreichs“ genannt.

www.steiermark.com
www.steiermark.at
<http://steiermark.orf.at/>



18. Die Landeshauptstadt der Steiermark ist die größte Stadt Österreichs. Die Stadt heißt Das traditionelle Wahrzeichen der Stadt ist der im Jh. erbaute (das 1. Foto). Zum neuen der Stadt wird die anlässlich der Kulturhauptstadt 2003 im Wasser errichtete „.....“; es ist eine schwimmende Muschel mit einem und Amphitheater (das 2. Foto). Die Altstadt wurde 1999 wegen ihres hervorragend erhaltenen Stadtkerns zum erklärt (auf dem 4. Foto das Schloss in der Altstadt und darunter eine Altstadtgasse – Foto Nr. 5). Auf dem 6. Foto und 7. Foto befindet sich das

www.graztourismus.at

19. Das Burgenland, „das Österreichs“ genannt, wurde erst 19..... ein österreichisches Bundesland. Vorher war es ein Teil und hieß West..... .

www.burgenland.at
<http://www.burgenland.at/tourismus>
<http://www.burgenland.info/>



20. Der gehört sowohl zu Österreich als auch zu Er ist der größte Mitteleuropas. Die einzigartige Fauna und Flora wird durch den Nationalpark See - und die Ernennung zum UNESCO-Welterbe hervorgehoben.

<http://www.nationalpark-neusiedlersee.org/>



21. Das gelegene und der Fläche nach kleinste Bundesland Österreichs ist Vorarlberg, „das“ genannt. Für seine

Einwohner liegt es gegenüber dem restlichen Österreich „vor dem“. Die Vorarlberger sprechen, einen dem Schweizerischen und Schwäbischen verwandten Dialekt.

<http://www.vorarlberg.info/>

1.

2.

3.



22. Die Landeshauptstadt von Vorarlberg,, liegt am Fuß des (1064m) und am Ostufer des, des drittgrößten Sees Mitteleuropas. Sehenswert ist die größte der Welt (das 3. Foto), auf der jeden Sommer die stattfinden.

<http://www.bregenz.at/>

<http://www.bregenz.ws/>

<http://www.bregenzfestspiele.com/>

(listopad 2006)

Marlena Falkowska¹⁾

Warszawa

MuStLearnIT²⁾

Technologia informacyjno-komunikacyjna jako narzędzie pracy w nauczaniu na odległość w Małych Szkołach, czyli lekcje języka angielskiego przez Internet



O tym, że bez znajomości języków obcych i umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) niemożliwe staje się pełne korzystanie z zasobów informacyjnych i naukowych dzisiejszego zapędzonego świata, wiemy już wszyscy. Dlatego też rozwijanie kompetencji pozwalających na jak najpełniejsze wykorzystanie tego potencjału jest priorytetem edukacyjnym.

Technologie informacyjno-komunikacyjne – coraz bardziej popularne we wszystkich dziedzinach – na stałe wkroczyły do szkół, gdzie skutecznie wspierają proces nauczania. Szybka informatyzacja,

zwiększający się dostęp do Internetu z powodzeniem mogą być również wykorzystywane w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów mieszkających w małych, często trudno dostępnych geograficznie ośrodkach wiejskich. W strategiach edukacyjnych większości krajów współczesnej Europy wiele uwagi poświęca się zagadnieniu równego dostępu wszystkich dzieci do dobrego kształcenia. Do krajów tych należy również Polska. Cele oraz działania zmierzające do wyrównywania szans edukacyjnych polskich uczniów zostały zawarte w opracowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projekcie *Program rozwoju edukacji na obszarach wiejskich na lata 2007-2013*. Jeden z czterech zawartych w niej

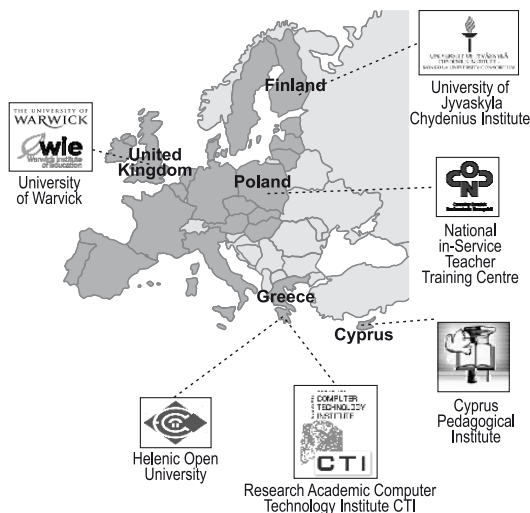
¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i koordynatorem projektu MuStLearnIT-TIK.

²⁾ Projekt jest współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść przedstawionych tu informacji i opinii, które należą do autorki.

priorytetów jest poświęcony działaniom, mającym na celu umożliwienie mieszkańcom obszarów wiejskich szerokiego dostępu do nowoczesnych technologii teleinformatycznych.

Obecnie wiele instytutów badawczych i uczelni w Europie prowadzi badania nad możliwościami wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji dzieci i młodzieży z małych, oddalonych od większych aglomeracji miejscowości. Równy dostęp do edukacji jest również jednym z priorytetów edukacyjnych Unii Europejskiej, która wspiera wszelkie działania zmierzające do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z tych obszarów. Znajduje to odzwierciedlenie w wysokości środków finansowych przeznaczanych na realizację projektów o tej tematyce.

Jednym z takich projektów jest *MuStLearnIT: -TIK jako narzędzie pracy w nauczaniu na odległość w Małych Szkołach*, realizowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie wraz z partnerami zagranicznymi z Grecji (Research Academic Computer Technology Institute CTI oraz Hellenic Open University), Finlandii (University of Jyväskylä), Wielkiej Brytanii (University of Warwick) i Cypru (Cyprus Pedagogical Institute).



Rys. 1. Realizatorzy projektu

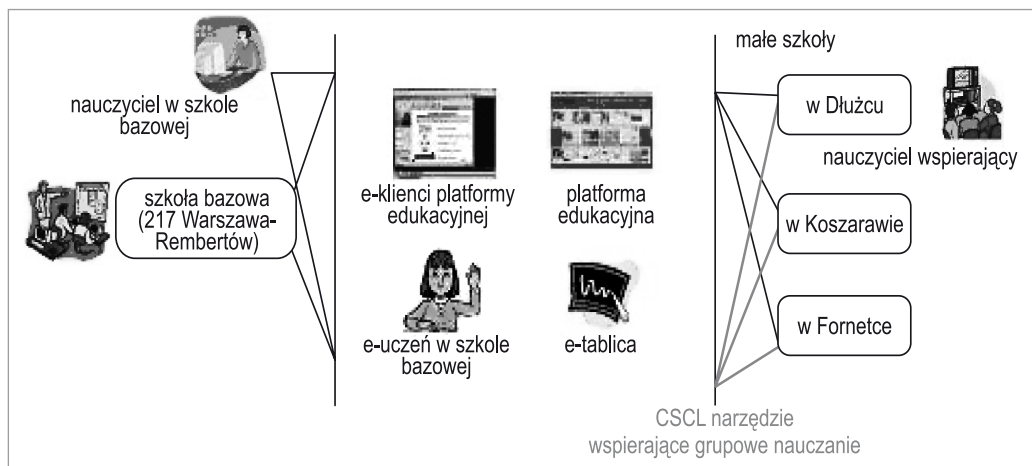
Projekt, którego nadrzędnym celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, jest również odpowiedzią na:

- ▶ potrzebę podniesienia jakości kształcenia uczniów ze szczególnymi potrzebami wynikającymi z warunków ich życia (np. położenie geograficzne) i edukacji (małe, wiejskie szkoły pozbawione specjalistów z poszczególnych przedmiotów),
- ▶ potrzebę wspierania małych szkół w pokonywaniu trudności związanych z wykluczeniem i izolacją, spowodowaną np. geograficznym położeniem i problemami społecznymi, między innymi przez inicjowanie działań mających na celu umożliwienie współdziałania i współpracy między uczniami i nauczycielami w innych rejonach,
- ▶ potrzebę zachęcania uczniów i nauczycieli do wykorzystywania nowych technik komunikacyjnych, niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy³⁾.

W projekcie, który oferuje uczniom szansę podnoszenia wiedzy i rozwijania umiejętności przez uczestniczenie w lekcjach instruowanych i wspieranych przez nauczyciela-specjalistę spoza szkoły, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie jest odpowiedzialny za koordynację działań w Polsce. Działania te są związane z wprowadzeniem i monitorowaniem zintegrowanego modelu kształcenia na odległość w trzech małych, wiejskich szkołach z klasami łączonymi oraz w szkole bazowej, posiadającej wykwalifikowaną kadrę nauczycieli. We wszystkich krajach biorących udział w projekcie funkcjonalność modelu (rys. 2) i stosowanych w nim nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych będzie testowana podczas nauki języków obcych. Dla naszego kraju jest to język angielski.

Rolę szkoły bazowej w projekcie pełni Szkoła Podstawowa nr 217 w Warszawie, w której są prowadzone lekcje języka angielskiego dla uczniów z małych szkół w Dłużcu (woj. warmińsko-mazurskie), Fonetce (podlaskie) i Koszarawie (małopolskie). Projekt przewiduje trzy godziny lekcji w tygodniu. Jedna z nich jest prowadzona w trybie synchronicznym (on-line) e-learningu, który pozwala nauczycielowi i uczniom na bezpośrednią komunikację. Przy użyciu specjalnego narzędzia zainstalowanego na platformie, kamerom komputerowym, mikrofonom i słuchawkom wszyscy

³⁾ Więcej informacji na stronach internetowych projektu (<http://mustlearnit.cti.gr/>, <http://www.codn.edu.pl/projekty/mustlearnit/>).

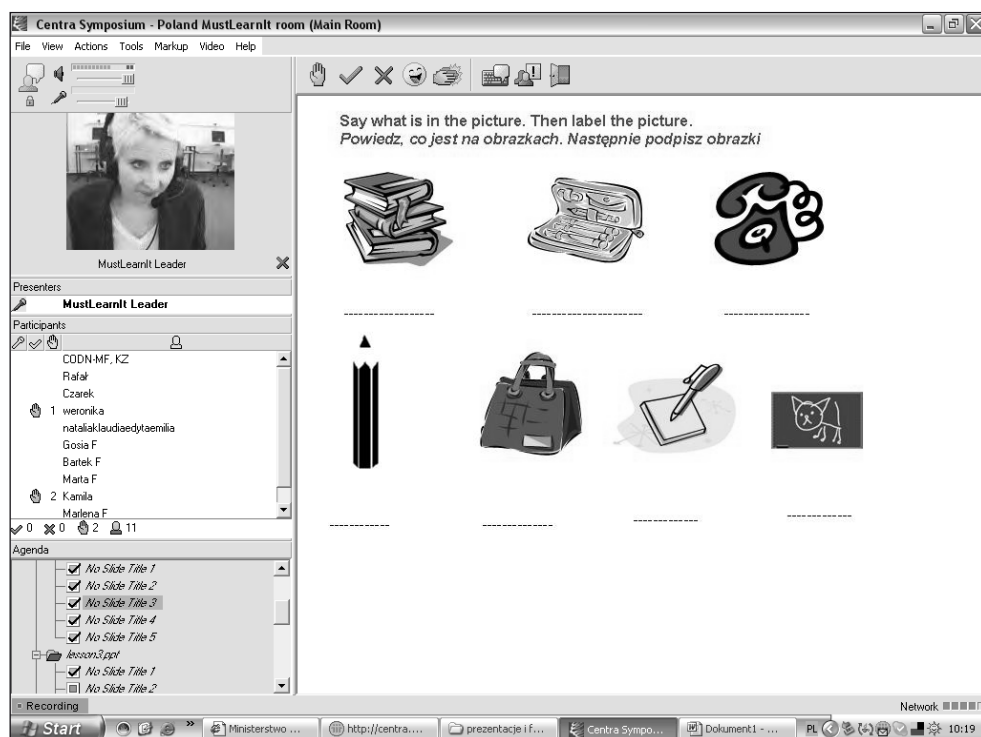


Rys. 2. Model realizowany w Polsce

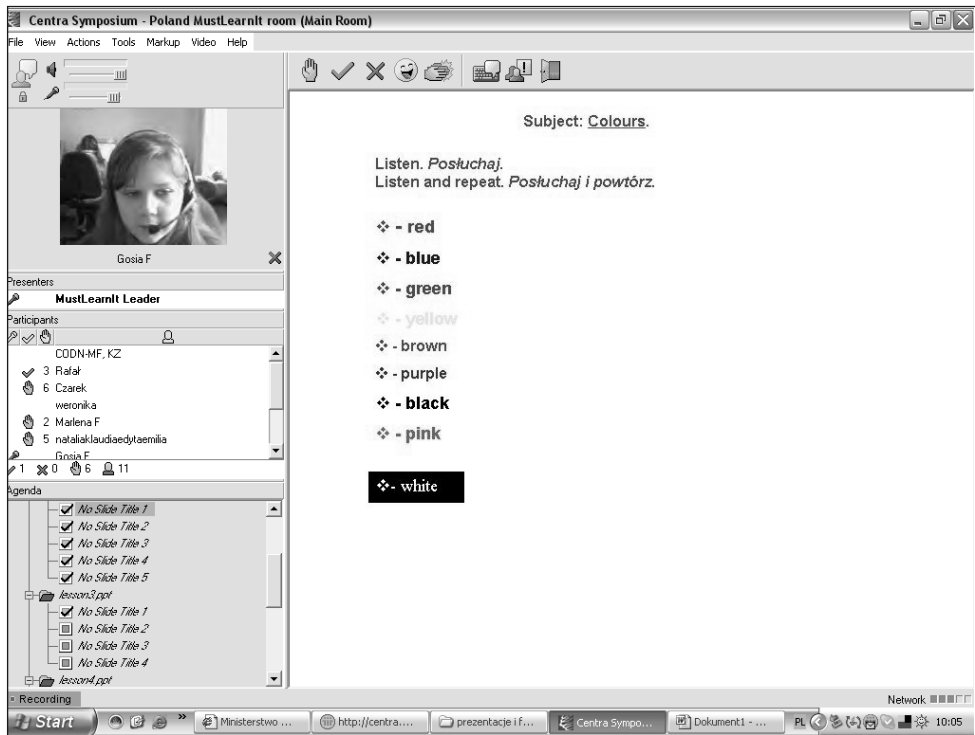
uczestnicy spotykają się w wirtualnej klasie i aktywnie uczestniczą w zajęciach. Już po kilku spotkaniach zarówno uczniowie, jak i nauczyciel nie odczuwają dzielącego ich dystansu (zdj.1 i 2).

Pozostałe dwie lekcje języka angielskiego są przygotowane w trybie asynchronicznym (off-line) e-learningu, który pozwala na pracę w do-

wolnym czasie a interakcja nauczyciela z uczniem odbywa się nieregularnie, z opóźnieniami czasowym. Podczas lekcji on-line i w korzystaniu z materiałów off-line uczniom w małych szkołach pomaga nauczyciel wspierający (nie specjalista języka angielskiego). Nadzór merytoryczny nad wykonywanymi samodzielnie przez uczniów



Zdj.1. Lekcja synchroniczna prowadzona przez Monikę Łuszczak w szkole bazowej w Warszawie-Rembertowie



Zdj. 2. Uczennica małej szkoły w Fonetce podczas zajęć



Zdj. 3. Zakładka uczniowska

zadaniami sprawuje nauczyciel ze szkoły bazowej. Każdy z uczniów ma swoją odrębną skrzynkę (zakładkę), w której są pozostawiane przygotowane przez nich prace lub pytania do nauczyciela (zdj. 3). W zakładce są również umieszczane uwagi i komentarze do prac uczniów oraz odpowiedzi na ich pytania. Narzędzie to pozwala na prowadzenie szczegółowej statystyki prac oraz korespondencji między nauczycielem i uczniem.

Platforma uruchomiona na potrzeby projektu umożliwi nauczycielom korzystanie na drodze e-learningu z umieszczanych tam opracowań i materiałów metodycznych. Pełni także rolę forum wymiany doświadczeń i jest miejscem, gdzie nauczyciele niespecjaliści mogą korzystać z profesjonalnej pomocy specjalistów. Od uczniów i nauczycieli biorących udział w projekcie jest wymagane jedynie proste wyposażenie komputerowe i możliwość podłączenia się do Internetu, co jest niewątpliwą zaletą takiego modelu kształcenia. Ze względu na swoją funkcjonalność i niewielkie wymagania techniczne testowany model będzie mógł być wykorzystany z powodzeniem w szerszym zakresie, np. do nauczania innych przedmiotów, nauczania indywidualnego uczniów lub spotkań z ciekawymi ludźmi.

Nasze oczekiwania wobec projektu dotyczą trzech poziomów: edukacyjnego, społeczne-

go i badawczego. Na poziomie edukacyjnym oczekujemy:

- ▶ podniesienia poziomu kształcenia uczniów w zakresie przedmiotów specjalistycznych,
- ▶ poszerzenia przez nauczycieli doświadczenia i perspektywy w korzystaniu z nowoczesnych technik informacyjno-komputerowych w ich szkołach,
- ▶ oraz ze względu na dużą elastyczność projektu możliwości wykorzystania tego modelu kształcenia przez inne szkoły w kraju i w Europie.

Na poziomie społecznym spodziewamy się, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, będą czuli się mniej wyizolowani w stosunku do szkół o „wyższym” standardzie. Oczekujemy również, że projekt będzie źródłem informacji dla uniwersytetów, instytutów i placówek naukowych.

Realizatorzy projektu mają nadzieję, że model ten spotka się z zainteresowaniem władz samorządowych, które często ze względów ekonomicznych i dbałości o poziom nauczania uczniów, podejmują decyzje o likwidacji małych szkół. Szkół, które w środowiskach lokalnych w niewielkich miejscowościach pełnią często nie tylko rolę ośrodka edukacji dla dzieci, ale również ośrodka kultury dla wszystkich mieszkańców.

(marzec 2007)

Józef Dobrowolski¹⁾
Warszawa

Lingwodydaktyka komputerowa

Początki nowej dziedziny lingwodydaktyki na Zachodzie sięgają czasów pojawienia się maszyn elektronicznych, które zaczęto wykorzystywać najpierw w tłumaczeniu maszynowym (lata 40. XX wieku), a potem i w procesie dydaktycznym. Wraz z rozwojem techniki obliczeniowej w końcu lat 70. ubiegłego wieku (upowszechnienie się mikrokomputerów, rozwój sieci, powiększenie zasobów pamięci) nastąpił ożywiony rozwój lingwodydaktyki komputerowej. Pojawiły się prace na temat wyko-

rzystania komputerów i Internetu w nauczaniu języków, artykuły rozpatrujące połączenie tej dziedziny z innymi dyscyplinami takimi, jak: psychologia, pedagogika, nauki, badające zachowanie człowieka oraz procesy przyswajania wiedzy, fizjologia mózgu człowieka. Z końcem lat 80. XX w. lingwodydaktyka komputerowa stała się samodzielną dyscypliną metodyki nauczania języków obcych.

W Polsce wykorzystanie komputerów w nauczaniu języków obcych jest jeszcze w początkowym

¹⁾ Dr Józef Dobrowolski jest lektorem języka rosyjskiego na Uniwersytecie Warszawskim.

stadium, chociaż oddzielne próby były podejmowane na przełomie XX i XXI wieku. Oczywiście, w Internecie już istniały ogólnodostępne programy do nauczania języka, zwłaszcza angielskiego (potem niemieckiego i francuskiego), ale dopiero na początku XXI wieku możemy obserwować wzmożone zainteresowanie tą dziedziną dydaktyki.

Do tej pory w Polsce nie podjęto żadnych fundamentalnych badań na temat wykorzystania komputera do nauczania języków obcych. Zresztą nie jest to możliwe z przyczyn obiektywnych, gdyż jeśli nawet nauczyciele aktywnie wykorzystują komputer (i Internet), to ich doświadczenia nie mogą jeszcze być materiałem do poważnych badań. Oddzielne prace (w tym i magisterskie) nie są jeszcze wskaźnikiem dobroku w tej dziedzinie. Nie określono zakresu i nie wyznaczono kierunku rozwoju lingwodydaktyki komputerowej.

Jakie więc zagadnienia lingwodydaktyki komputerowej jako specjalnej dyscypliny akademickiej należałoby włączyć do programów nauczania szkół wyższych kształcących nauczycieli języków obcych, aby absolwent polskiej uczelni mógł w pełni konkurować z zachodnim nauczycielem języka obcego? Wydaje się, że należałoby uwzględnić przede wszystkim:

- ▶ teoretyczne aspekty wykorzystania komputerów i sieci w nauczaniu języka obcego,
- ▶ tworzenie własnych i wykorzystywanie innych dostępnych materiałów do nauczania języka,
- ▶ integrację lingwodydaktyki komputerowej z ogólnym procesem dydaktycznym języka obcego.

Wychodzę z założenia, iż akademicką dyscyplinę lingwodydaktyki komputerowej może prowadzić nauczyciel języka obcego z bogatym doświadczeniem w zakresie wykorzystania komputera do celów dydaktycznych. Taki nauczyciel posiada już pewne doświadczenie w technologiach komputerowych. Musi również swobodnie korzystać z możliwości komputera i Internetu. Nie jest to informatyk, lecz nauczyciel, któremu nie są obce najnowsze osiągnięcia techniki komputerowej (Skype, umiejętności przechowywania informacji na DVD, korzystanie ze skanera itp.). Takie przygotowanie pozwoli wykorzystać komputer do pracy nad wszystkimi

sprawnościami językowymi (rozumienie tekstu pisanego i czytanie, pisanie, mówienie), a także przygotować przyszłych nauczycieli do realnej interakcji z nosicielami języka w piśmie i mowie (wypowiedzi na forum, czaty).

Przy wykorzystaniu technologii komputerowych, zwłaszcza Internetu, i nauczyciel, i studenci mogą szeroko korzystać z bibliotek, sięgać do archiwów, zasobów muzealnych, elektronicznych wariantów codziennych wydań mass mediów. W odróżnieniu od nauczycieli, którzy często mają bariery w wykorzystywaniu komputerów w nauczaniu języka obcego, ponieważ, np. nie potrafią ich swobodnie obsługiwać, studenci są zazwyczaj dobrze zaznajomieni z technikami komputerowymi. To właśnie oni mogą pomóc nauczycielowi pokonać trudności techniczne na zajęciach czy przy pracy na platformie internetowej.

Nauczanie z aktywnym wykorzystaniem komputerów nie zrywa całkowicie z tradycyjnymi metodami. Przede wszystkim istniejące programy tradycyjne mogą być przeniesione w wersje elektroniczne²⁾, choć jeśli nie posiadamy materiałów własnych w tej wersji, na początku wymaga to dużej pracy. Jednocześnie trzeba sobie zdać sprawę z niedostatków istniejących programów. Nie są one dostatecznie przystosowane do rozpoznawania mowy, aby można było włączyć do materiałów dydaktycznych zadania na rozwijanie sprawności mówienia. Istniejące obecnie programy nie są też przydatne do oceniania prac twórczych (pisemnych wypowiedzi w dowolnej formie). Ocenianie przez prowadzącego wypowiedzi uczniów na forum (*odrębne sposoby poznania*) są bardzo nieudolną próbą takiej oceny.

Inny problem polega na niekompatybilności konfiguracji komputerów. Tutaj wystarczy przytoczyć przykład z kursami języków, opartych na innych stronach kodowych. Uczeń nie zawsze posiada możliwość pisania po rosyjsku, a takie zadanie należy przed nim postawić. Absolwent filologii (obojętnie jakiej) powinien, a nawet musi, posiadać umiejętność pisania na komputerze w danym języku ze średnią prędkością, a ideałem byłoby zapewne dążenie do pisania bezwzrokowego.

Najbardziej przyjazną, według mnie, platformą internetową, którą można wykorzystywać

²⁾ Patrz: mój artykuł *Tutor i uczeń w e-nauczaniu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2006, s. 83-85.

przy nauczaniu języków obcych, jest platforma Moodle (po rosyjsku ten program jest znany jako МОДУС). Nie wymaga ona ze strony uczącego się oddzielnego oprogramowania, a w przypadku języka rosyjskiego uczeń może wypowiadać się na forum po rosyjsku, wymieniać na platformie pocztę w tym języku (pod warunkiem, że posiada cyrylicę w swoim komputerze). Niezależność programów komputerowych jest bardzo wysoko ceniona przez uczniów, ponieważ daje ona możliwość brania udziału w określaniu celów i treści swojej działalności, wpływać na proces nauczania i kierować wykorzystywanymi środkami.

Aby nauczyciel otrzymał pełną informację o istniejących już programach dydaktycznych i zasobach Internetu, powinien kolejno się z nimi zapoznać. Jeśli ma zamiar wykorzystywać którąś z nich, powinien sam lub na kursach, jakie często już są organizowane przez różne ośrodki doskonalenia nauczycieli, dokładnie zapoznać się z technicznymi możliwościami i wymogami programu. Jedną z podstawowych cech dydaktycznych materiałów komputerowych, które istotnie odróżniają je od drukowanych, jest nieliniowość prezentowania informacji. Jeśli dla ucznia może to być bodźcem stymulującym do podjęcia takiej nauki, to dla dydaktyka komputerowego może być bodźcem zniechęcającym go do sięgnięcia po ten instrument w nauczaniu języka obcego.

Charakterystyczną cechą programów komputerowych do nauczania języków jest ich niepowtarzalność i oryginalność. Takie programy dają autorom więcej możliwości wykazania się własną inicjatywą, indywidualnością. Sposób prezentacji materiału, jego organizacja, nawigacja i kompatybilność z komputerem w takich kursach nie są zunifikowane i zależą od technicznych umiejętności i twórczej siły autorów materiałów. Te same ćwiczenia mogą być zrealizowane zupełnie inaczej, posiadać dodatkowe elementy, sprzyjające bardziej efektywnemu przyswajaniu materiału przez ucznia. Właśnie tutaj powstaje możliwość do podejmowania badań nad efektywnością nauczania z wykorzystaniem komputera.

Na te możliwości lingwodydaktyki komputerowej należy zwrócić uwagę studentów przy prowadzeniu takiego kursu. Powodzenie ich wykorzystania jest ściśle związane z ogólną kompetencją nie tylko nauczyciela, ale i ucznia. W przygotowaniu

przyszłego nauczyciela do pracy z komputerem powinny pomagać szkoły wyższe kształcące nauczycieli. Natomiast wyższe szkoły techniczne winny kształcić informatyków specjalizujących się w opracowywaniu programów edukacyjnych, informatyków-specjalistów od programów w lingwodydaktyce komputerowej.

Oddzielnym problemem przygotowania nauczycieli języków obcych jest konieczność nabycia przez nich umiejętności oceny jakości ogólnodostępnych programów do nauczania języków obcych, zasobów Internetu i zapoznanie się z wymogami prawa autorskiego i praw pokrewnych. Przyszły nauczyciel powinien wykorzystywać tylko te materiały, które uważa za najbardziej efektywne. Student filologii obcej musi otrzymać konkretne wskazówki, dotyczące materiałów, by nie tracić czasu na dokonywanie przedwstępnej oceny i w przyszłej pracy dydaktycznej efektywnie wdrażać lingwodydaktykę komputerową.

Opracowanie kompleksowych materiałów dydaktycznych do wykorzystania w lingwodydaktyce komputerowej wymaga znacznych środków finansowych i pomocy ze strony całego zespołu profesjonalistów z różnych dziedzin: programistów, psychologów, pedagogów. Gdyby nasze szkoły wyższe rozpoczęły edukację specjalistów od lingwodydaktyki komputerowej, taki specjalista realizowałby szereg zadań z innych dziedzin i wspólnie z nauczycielem języka obcego przygotowywał nowe kursy. Kursy autorskie mogłyby stworzyć ogólnopolską (i światową) bazę kursów do nauczania języków obcych. Opracowanie programów komputerowych i internetowych byłoby zadaniem laboratoriów, które specjalizowałyby się w tworzeniu materiałów dydaktycznych do nauczania języków obcych. Na Zachodzie już istnieją takie laboratoria. To samo ma miejsce w Rosji, gdzie na niektórych uniwersytetach powstały katedry, zajmujące się realizacją tylko tego typu zadań.

Dzięki temu zdobywanie umiejętności tworzenia programów dydaktycznych zostałoby wyłączone z lingwodydaktyki komputerowej. Zadaniem nauczyciela byłoby tylko zapoznawanie z istniejącymi już materiałami i tworzenie własnych na platformie swojej szkoły. Jednak takie programy mogą powstać tylko przy aktywnej pomocy nauczycieli praktyków .

Kursy akademickie lingwodydaktyki komputerowej powinny uczyć, w jaki sposób nauczyciel może wykorzystywać na lekcjach technologie komputerowe do przygotowania się do zajęć (zakładam, że student lingwodydaktyki komputerowej posiada już podstawowe umiejętności). Następnie program lingwodydaktyki komputerowej powinien teoretycznie przygotowywać w tej dziedzinie i uczyć korzystania ze środków stosowanych w nauczaniu języka obcego z zastosowaniem komputera. Na takich zajęciach (praktycznych i seminaryjnych), poprzedzonych teoretycznymi wykładami, student powinien uczyć się tworzenia prezentacji, własnych web-stron dla potrzeb kursów, a jednocześnie poznawać terminologię w języku obcym. Stąd wniosek, że prowadzący je powinien swobodnie operować podstawowym zasobem terminologii, rozumieć jej znaczenie i znać odpowiedniki w języku polskim. Wprowadzenie takiego przedmiotu do programów studiów wyższych przygotowujących nauczycieli języków obcych może przynieść nieocenione korzyści i pomóc sprostać wyzwaniom dydaktyki XXI wieku.

Zajęcia z lingwodydaktyki komputerowej, prowadzone w języku obcym dla studentów danej filologii, mogłyby stać się jednym z rodzajów zajęć praktycznego opanowania języka. W przyszłości z takich studentów mogliby się wywodzić specjaliści, którzy zajmowaliby się nie tylko tworzeniem nowych programów komputerowych do nauczania języków obcych, ale i metodyką nauczania w dziedzinie lingwodydaktyki komputerowej. Zapewne nie muszą przekonywać, że ten kierunek nauczania (nie tylko języków) jest perspektywiczny, a nauczanie na odległość w najbliższej przyszłości będzie stanowić kierunek rozwoju naszej edukacji.

Edukacja na odległość jest prowadzona w ramach specjalnych programów, które proponują nie tylko tradycyjne uniwersytety. W chwili obecnej niemalże każda polska szanująca się uczelnia (państwowa i prywatna) daje możliwość korzystania z takiej formy nauki nie tylko studentom, ale i nauczycielom w celu zdobywania lub podwyższania kwalifikacji, w tym także w dziedzinie technologii komputerowych. Są również instytucje, szkoły, specjalizujące się w nauczaniu na odległość z wykorzystaniem technik komputerowo-internetowych. W korzystnej sytuacji są nauczyciele przedmiotów ścisłych, którzy dobrze sobie radzą z programami komputerowymi. Nauczyciele języków muszą poświęcić nieco czasu na zapoznawanie się z możliwościami, jakie dają nowe technologie. Wprowadzenie przedmiotu lingwodydaktyki komputerowej na studiach kształcących nauczycieli języków obcych znacznie przyspieszyłoby komputeryzację i internetyzację polskiego procesu dydaktycznego.

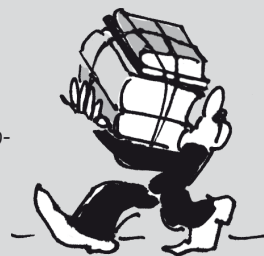
Kursy lingwodydaktyki komputerowej mogłyby liczyć od 30 do 60 godzin akademickich w zależności od kompetencji studentów w pracy z komputerem. Zdarzają się jeszcze studenci, którzy tylko wiedzą o pocście elektronicznej, nie potrafią posługiwać się komputerem, nie piszą na nim w języku obcym. Wtedy taki kurs powinien uwzględnić opanowanie i tych umiejętności, czyli być odpowiednio dłuższy.

Wszystkie te zadania nie mogą jednak być realizowane bez administracyjnych decyzji ministerialnych i uczelnianych oraz pomocy finansowej. Im wcześniej będą one podjęte, tym lepiej dla przyszłych nauczycieli języków obcych, którzy mogliby wówczas być konkurencyjni na europejskim edukacyjnym rynku pracy.

(luty 2007)

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Jan Krzyżanowski (2007 – wyd. II), *Mały słownik tematyczny hiszpańsko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.



PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Magdalena Appel¹⁾
Warszawa

Uczymy się nazw zwierząt

Zabawa jest naturalnym kontekstem, w którym dzieci uczą się języka. Zaprosimy więc naszych uczniów do wspólnej zabawy na lekcji angielskiego. Dzięki temu ich zaangażowanie, a tym samym efekty nauki, będą większe. Poniżej przykłady prostych zabaw, ułatwiających opanowanie nazw zwierząt.

Hello, I'm a pig

Poziom: zerówka / pierwsza klasa szkoły podstawowej.

Cele językowe: utrwalanie umiejętności przedstawiania się za pomocą frazy *I am*, utrwalanie słownictwa z zakresu pola tematycznego *animals*, poznawanie dźwięków wydawanych przez zwierzęta.

Techniki pracy: zabawa w grupie, zadania indywidualne.

Pomoce dydaktyczne: maski / flashcards.

Czas trwania: 10 minut.

Przygotowanie: Nauczyciel wykonuje maski zwierząt lub wykorzystuje gotowe karty obrazkowe – *flashcards*.

Przebieg zabawy:

1. Introduction: Nauczyciel przykłada kolejno maski / flashcards do twarzy i przedstawia się:

- ▲ Hello, oink, oink. I'm a pig.
- ▲ Hi, miaow, miaow. I'm a cat.
- ▲ Hello, moo, moo. I'm a cow.
- ▲ Hello, woof, woof. I'm a dog.
- ▲ Hi, baa, baa. I'm a sheep.

2. True or false? – Po zaprezentowaniu wszystkich zwierząt nauczyciel ponownie przykłada maski do twarzy i przedstawia się. Dzieci oceniają, czy nauczyciel mówi prawdę, czy nie.

- ▲ Nauczyciel: Hello, oink, oink. I'm a dog.
- ▲ Dzieci: No!
- ▲ Nauczyciel: Hello, moo, moo. I'm a cow.
- ▲ Dzieci: Yes!
- ▲ Nauczyciel: Hi, baa, baa. I'm a cat.
- ▲ Dzieci: No!

3. Finish the sentence – W kolejnym etapie zabawy nauczyciel przedstawia zwierzątka, ale nie podaje ich nazw. Dzieci kończą zdania rozpoczęte przez nauczyciela.

- ▲ Nauczyciel: Hello, moo, moo. I'm a
- ▲ Dzieci: Cow.
- ▲ Nauczyciel: Hello, woof, woof. I'm a
- ▲ Dzieci: Dog.
- ▲ Nauczyciel: Hello, miaow, miaow. I'm a
- ▲ Dzieci: Cat.

¹⁾ Autorka jest właścicielką szkoły językowej St. Patrick's w Warszawie i współautorką kursu *Hocus Pocus*.

4. It's your turn – Teraz dzieci zamieniają się w zwierzątka. Pojedynczo przykładają maski / flashcards do twarzy. Nauczyciel zaprasza dzieci do przedstawienia się, wywołując kolejno zwierzątka:

- ▲ Nauczyciel: *Baa, baa.*
- ▲ Dziecko trzymające maskę danego zwierzątka: *(Hello,) I'm a sheep.*

5. Follow-up: Jako pracę domową lub na zajęciach plastycznych dzieci wykonują własne maski zwierząt. Mogą to być inne zwierzęta niż te, które pojawiły się w zabawie. Wykonane przez siebie maski uczniowie będą mogli wykrzyszczać na zajęciach językowych.

► Find your match

Poziom: pierwsza / druga klasa szkoły podstawowej.

Cele językowe: utrwalenie słownictwa z zakresu pola tematycznego *animals*, utrwalanie pytania: *Are you ?*

Techniki pracy: zabawa w grupie.

Pomoce dydaktyczne: karty obrazkowe.

Czas trwania: 10 minut.

Każdy uczeń otrzymuje od nauczyciela kartę obrazkową przedstawiającą zwierzę. Taki sam obrazek trafia do dwójki dzieci. Uczniowie nie pokazują sobie nawzajem kart, chodzą po sali i pytają się nawzajem:

A: *Are you a dog?*

B: *No. I'm a bee.*

A: *Are you a dog?*

B: *No. I'm a frog.*

A: *Are you a dog?*

C: *Yes. Hello.*

A: *Hello.*

Zabawa trwa do czasu, aż wszystkie dzieci połączą się w pary.

► Guess the animal

Poziom: pierwsza klasa.

Cele językowe: utrwalanie zwrotów: *Is it?*, *Yes / No* oraz słownictwa z zakresu pola tematycznego *animals*.

Techniki pracy: konkurencja zespołowa.

Czas trwania: 15 minut.

Nauczyciel dzieli dzieci na dwie drużyny: A i B. Ochotnik z drużyny A staje tyłem do tablicy. Nauczyciel rysuje na tablicy zwierzę lub pisze jego nazwę. Dzieci z drużyny A przedstawiają zwierzę za pomocą gestów i mimiki, ale nie mogą wymówić jego nazwy. Ochotnik próbuje odgadnąć, jakie to zwierzę:

Is it a snail?

No.

Is it a snake?

Yes.

Za odgadnięcie hasła drużyna zdobywa punkt. Następnie do tablicy podchodzi ochotnik z drużyny B i procedura się powtarza. Dla utrudnienia zadania nauczyciel może wyznaczyć czas na odgadnięcie hasła, np. 1 minutę. Wygrywa ta drużyna, która zdobędzie więcej punktów.

► Wolves in

Poziom: zerówka / pierwsza klasa.

Cele językowe: utrwalanie słów: *wolves, in, out.*

Techniki pracy: zabawa w grupie.

Pomoce dydaktyczne: karteczki samoprzylepne, dywan (lub koc rozłożony na podłodze).

Czas trwania: 10 minut.

Dzieci stają wokół dywanu. Nauczyciel tłumaczy, że dywan to las, w którym grasują wilki. Dwoje dzieci występuje w roli wilków – nauczyciel umieszcza na ich ubraniu karteczki samoprzylepne, w widocznym miejscu. Reszta uczniów to *boys* i *girls*.

Na hasło: *Boys in* chłopcy wchodzą na dywan. Na hasło: *Boys out* chłopcy schodzą z dywanu. Dziewczynki robią to samo, słysząc hasła: *Girls in* i *Girls out*. Kiedy nauczyciel powie: *Wolves in*, na dywan wchodzą wilki, a wszyscy muszą zejść z dywanu, zanim zostaną dotknięci przez wilka. Ten, komu się to nie uda, zostaje wilkiem. Trudność zadania rośnie w miarę, jak przybywa wilków.

(czerwiec 2007)

Scenariusz warsztatów dla rodziców uczniów klas I „Jak pomóc dziecku w nauce języka angielskiego?”

W grudniu 2006 r. przeprowadziłam w swojej szkole warsztaty dla rodziców, których celem było pokazanie, jak mogą pomagać dziecku w trudnej sztuce uczenia się języka obcego, by się nie zniechęciło, a wręcz przeciwnie – zachwyciło nauką. Warsztaty te były odpowiedzią na pytania rodziców, jak wspierać dziecko w nauce, z jakich materiałów korzystać, jak wspólnie odrabiać z dzieckiem zadane prace. Może je przeprowadzić każdy nauczyciel języka w każdej szkole po odpowiednim dostosowaniu do potrzeb swoich uczniów i ich rodziców.

Plan warsztatów:

- ▶ Ogólne wprowadzenie do tematu – jak dzieci się uczą?
- ▶ Prezentacja wybranych ćwiczeń, zabaw i gier z prowadzonych lekcji na podstawie podręcznika *English Adventure 1* wydawnictwa Longman.
- ▶ Propozycje indywidualnych zajęć z dzieckiem w domu – prezentacja i praktyka.



Wprowadzenie do tematu

Przedstawiłam rodzicom metody i formy pracy z małymi dziećmi oraz główne sposoby uczenia się przez dzieci:

- ▶ nauka przez zabawę i ruch – podstawowe formy aktywności dziecka w wieku wczesnoszkolnym,
- ▶ podejście holistyczne w nauczaniu – doświadczanie nowej wiedzy całym sobą, za pomocą wszystkich zmysłów,
- ▶ ćwiczenie głównie rozumienia ze słuchu, respektowanie „okresu ciszy” – niezmuszanie do mówienia,

- ▶ niewprowadzanie zagadnień gramatycznych (jeśli już są stosowane elementy gramatyki, to nie są one wprowadzane świadomie – np. liczba mnoga – tylko osłuchanie),
- ▶ konieczność rozwijania pamięci krótko- i długotrwałej – wielokrotność i różnorodność powtórzeń (z uwagi na szybkie zapominanie),
- ▶ brak u dzieci umiejętności skupienia uwagi przez dłuższy czas – konieczność korzystania z wielu zabaw ruchowych, piosenek, piosenek z uwzględnieniem ich walorów edukacyjnych,
- ▶ odpowiednio dobrana tematyka zajęć – sprawy bliskie dziecku i jego najbliższego otoczenia (zabawki, zwierzęta, jedzenie) – poznawanie słownictwa z ulubionymi bohaterami bajek, np. Disney’a,
- ▶ różny, indywidualny czas potrzebny na opanowanie języka, przejście do czynnej komunikacji,
- ▶ konieczność stałego motywowania – ciekawe i atrakcyjne zadania, nagradzanie za pomocą znaków, nalepek, gestów; bogactwo materiałów dodatkowych.



Prezentacja wybranych form i metod pracy

Z uwagi na to, że rodzice widzą często tylko efekty naszych działań (pokolorowane obrazki, łączenie słowa pisanego z obrazkiem itp.), wysnuwają z tego wnioski, że dziecko na lekcji języka angielskiego nie robi nic, co jest związane z nauką. Zapytane w domu, co robiło na angielskim, opowiada o tym, jak bawiło się w „głuchy telefon”, jak biegało po sali dotykając różnych rzeczy, jak kolorowało buzię Pana Bulwy. Rodzice wyobraża-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

ją więc sobie, że są to lekcje stracone, bo dziecko po trzech miesiącach nauki nadal nie umie nazwać wskazywanych przez nich rzeczy, że tylko ciągle uczy się kolorów i liczyć do 10. Aby ukazać rodzicom celowość zadań i ćwiczeń, wybrałam te, które mogły sprawiać wrażenie bezcelowej zabawy (jesli patrzemy tylko na wynik pracy dziecka).

Rodzice zostali poproszeni o przyniesienie podręczników swoich dzieci. Z uwagi na to, że nie znają lub znają słabo język angielski, wszystkie prezentowane ćwiczenia i wydawane polecenia przetłumaczyłam na język polski.

Przykład 1: Podręcznik, str. 5

Nauczyciel: *Point to the hair. Point to the nose. Point to the eyes. Point to the ears. Point to the mouth. Point to the face.* Wysłuchaj nagrania i pokoloruj wymienione części twarzy na wskazany kolor.

Wyjaśnienie celu ćwiczenia: łącznie umiejętności słuchania z praktycznym działaniem (wskazanie różnych operacji umysłowych, jakie dziecko musi dokonać: słuchanie, przetworzenie informacji, wykonanie zadania).

Przykład 2: Głuchy telefon

Nauczyciel wykorzystuje do tego celu wcześniej ustawione rzędy ławek, tak by w każdym było tyle samo osób. Prosi wszystkie osoby o odwrócenie się z wyjątkiem tych w pierwszych ławkach. Pokazuje obrazek, pierwsi mają nazwać pokazywaną rzecz (wybieramy te łatwe do zapamiętania: zebra, elephant, nose) i przekazać nazwę „głuchym telefonem” do osób w ławce ostatniej, które podają słowo na głos.

Wyjaśnienie celu ćwiczenia: rozpoznawanie i nazywanie poznanych obiektów, utrwalanie ich nazw w zabawie.

Przykład 3: Podręcznik, str. 10

Wysłuchaj nagrania bardzo uważnie. Jakie zwierzęta i w jakiej kolejności są tutaj wymienione? Rodzice (podobnie jak dzieci) słuchają pełnego nagrania. Nie wolno notować (dzieci tego nie robią).

Wyjaśnienie celu ćwiczenia: rozpoznawanie wcześniej poznanych zwierząt po ich odgłosach oraz nazwach w języku angielskim; zapamiętanie kolejno-

ści ich występowania (cel: uważniejsze słuchanie, ćwiczenie pamięci, uatrakcyjnienie zadania).

Przykład 4: Dotknij koloru!

Nauczyciel wymienia nazwę koloru w języku angielskim (dodatkowo w tej sytuacji pokazuje kartę obrazkową) i prosi o dotknięcie rzeczy, która jest w danym kolorze. Nie biegamy jak z dziećmi po sali, korzystamy tylko z rzeczy, które znajdują się w zasięgu ręki.

Wyjaśnienie celu ćwiczenia: utrwalenie nazw kolorów, rozwijanie orientacji przestrzenno-ruchowej.

Przykład 5: Podręcznik, str. 16

Nauczyciel pyta rodziców, czy znają nazwy zabawek przedstawionych na obrazkach, a następnie rozdaje je. Wszyscy słuchają nagrania. Rodzic, który posiada kartę z wymienioną w nagraniu rzeczą, podnosi kartę do góry (dzieci stałyby na środku sali, dorośli raczej niechętnie wychodzą na środek).

Wyjaśnienie celu ćwiczenia: rozpoznanie słuchowe poznanych nazw, zabawa z kartami – ustawianie się według kolejności.

Propozycje indywidualnych zajęć z dzieckiem w domu³⁾

Do niektórych ćwiczeń będzie konieczne wcześniejsze przygotowanie materiałów pomocniczych – kart obrazkowych i kart z odpowiadającymi im słowami w języku angielskim. W klasach początkowych rodzice, chcąc uzyskać widoczne efekty, muszą uczyć się wraz z dziećmi. Nie należy przejmować się tym, że samemu nie zna się języka – obecnie dostępne są na rynku słowniki z płytą CD, na której jest nagrana wymowa wszystkich słów. Dwie godziny tygodniowo to stosunkowo mało patrząc na szybkość zapominania poznanych słów przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wielokrotne powtórzenia w formie zabawy (czasem wystarczy 10-15 minut dziennie) sprawią, że słowa zostaną utrwalone, a tym samym zapamiętane. Przy okazji tych zabaw rodzice także skorzystają – sami przypomną sobie język lub po

³⁾ Niektóre z podanych zabaw zostały zaczerpnięte z *Książki nauczyciela do podręcznika English Adventure*. Większość jednak jest wynikiem mojej kilkuletniej pracy z małymi dziećmi.

prostu będą się go uczyć wraz z dziećmi. Miłej i efektywnej zabawy!

▼ **Co to jest?** – Dziecko wyciąga kartę obrazkową spośród rozrzuconych i nazywa wylosowaną rzecz w języku angielskim. Jeśli rodzic czuje się na siłach, można zrobić zawody – losować karty na przemian z dzieckiem do momentu wylosowania takiej, której nie potrafią nazwać. Można też wybrać losowo 10 kart nie oglądając ich. Na sygnał odkrywamy kolejno pojedyncze karty i liczymy czas odgadywania wszystkich dziesięciu. Warto potem poprawiać swoje wyniki i pobijać kolejne rekordy (najlepiej z innymi kartami). To motywuje i mobilizuje do nauki!

▼ **Połącz w pary** – Dajemy dziecku dwa zestawy kart: obrazkowe i wyrazowe. Zadaniem dziecka jest połączyć je w pary obraz – słowo. Dla urozmaicenia ćwiczenia – patrz przykład 1. Można także zastąpić obrazki rzeczywistymi rzeczami – wtedy dajemy dziecku tylko kartki ze słowami i dziecko „podpisuje” rzeczy – stół, tor-nister itp. Jest to ćwiczenie wprowadzające do nauki czytania.

▼ **Zakupy** – Wcześniej przygotowujemy na stole karty obrazkowe lub rzeczy realne (takie jednak, które dziecko potrafi nazwać w języku angielskim). Dziecko prosimy o dokonanie zakupów według wcześniej przygotowanej listy – by było ciekawiej, daj dziecku koszyk jak w sklepie samoobsługowym. Listy mogą być bardzo proste (po jednej rzeczy) lub bardziej wymyślne (np. 4 pens, 2 rubbers – w ten sposób oswajamy dziecko z pojęciem liczby mnogiej bez wprowadzania go w zagadnienia gramatyczne). Jako rodzic sprawdzamy, czy dziecko dobrze zrobiło zakupy: czytamy listę i prosimy dziecko o wyjęcie z koszyka danej rzeczy lub samodzielne czytanie listy i „prezentację” zakupów.

▼ **Zgaduj – zgadula** – Przygotuj nieprzezroczysty worek z różnymi rzeczami realnymi (zabawki, przybory szkolne). Niech dziecko wkłada do niego rękę i próbuje odgadnąć, co w niej trzyma. Następnie wyjmuje trzymaną rzecz i sprawdza. Jeśli się zgadza – losuje następną rzecz, jeśli nie – podaje poprawną nazwę tej rzeczy.

▼ **Zagadki na plecach** – Przyczepiamy dziecku kartkę z obrazkiem na plecach. Zadaniem dziec-

ka jest odgadnąć, co się tam znajduje. Odpowiadamy na te pytania: *yes/ no*. Potem zmiana – dziecko przyczepia kartkę na naszych plecach.

▼ **Yes! No!** – Pokazujemy dziecku obrazki, tak jednak, by tylko ono je widziało. Podajemy angielskie słowo – dziecko odpowiada *yes* lub *no*. Kontynuujemy mówienie słówek do momentu, aż zostanie podane właściwe słowo. Potem zmiana – to dziecko pokazuje nam obrazki.

▼ **Ułóż według listy** – Rozkładamy przed dzieckiem różne rzeczy lub obrazki. Podajmy listę i poprośmy, by dziecko ułożyło te zabawki według kolejności przedstawionej na liście w jak najkrótszym czasie.

▼ **Co nie pasuje?** – Dajemy dziecku zestaw paru kart (na początku obrazkowe, w późniejszym czasie wyrazowe). Jedna karta nie pasuje do pozostałych. Która? (np. wszystkie to zwierzęta, a jedna to zabawka).

▼ **KIM (ćwiczenia pamięci) – co jest pod chustą?** – Wybieramy parę rzeczy lub kart obrazkowych i rozkładamy je przed dzieckiem. Dziecko przygląda im się przez parę sekund. Zakrywamy je chustą i prosimy, by dziecko wymieniło jak najwięcej rzeczy, które się pod nią znajdują.

▼ **KIM – czego brakuje?** – Wybieramy parę rzeczy lub kart obrazkowych i rozkładamy je przed dzieckiem. Dziecko przygląda im się. Po paru sekundach zamyka oczy a my zabieramy jedną z rzeczy. Jakiego przedmiotu brakuje?

▼ **KIM obrazowo – liczbowy** – Wybieramy parę kart obrazkowych, układamy je w wybranej kolejności i przyporządkowujemy liczbę (kładziemy kartę z cyfrą pod obrazkiem). Dziecko przygląda się ustawieniu kart. Następnie odwracamy karty obrazkowe obrazem w dół. Dziecko podaje, co kryje się pod danym numerem: *one – pen* (*1 – pióro*). Na bieżąco sprawdzamy poprawność odpowiedzi.

▼ **Kategorie** – Wcześniej przygotowujemy miejsce na karty z określeniem kategorii (np. *toys* – zabawki, *animals* – zwierzęta, *colours* – kolory). Dajemy dziecku zestaw kart obrazkowych. Zadaniem dziecka jest przyporządkowanie wszystkich kart do odpowiedniej kategorii. Później możemy dać dziecku zestaw kart wyrazowych i powtórzyć ćwiczenie.

▼ **Narysuj stwora** – Wcześniej przygotowujemy kartki z „listą wymagań” – zamawiamy potworka do najnowszego filmu dla dzieci (np. *4 ears, 5 red eyes, blue face, 2 noses, ...*). Dziecko ma za zadanie zaprojektować takiego stwora – sprawdzamy pracę według listy wymagań, a następnie wieszamy, np. na lodówce 😊.

▼ **Rysuj i zgaduj** – Dziecko losuje karteczkę z nazwą rzeczy. Następnie zaczyna rysować małymi fragmentami – my spróbujemy odgadnąć, co to takiego (byle nie za szybko...). Potem następuje zmiana i rodzic rysuje.

▼ **Policz świat!** – Liczyć można wszędzie i wszystko. Niech dziecko wyjmując zakupy z torby liczy każdą zakupioną rzecz. Niech liczy w czasie spaceru, np. czerwone samochody (przed spacerem warto dać zadanie na określony czas – np. od momentu, kiedy powiemy „start” przez 3 minuty – dziecko też musi odpocząć, a spacer ma być rozrywką).

▼ **Latawce i miś** – Dla mniej zaawansowanych w liczeniu. Przygotuj karteczki z latawcami i jedną z misiem (mogą być inne obrazki – wykorzystaj pieczętki zabawkowe, by uniknąć wielokrotnego rysowania tej samej rzeczy). Karteczki wkładamy do nieprzezroczystego worka. Dziecko wyjmuje z torby karteczki i liczy latawce. Tak długo, dopóki nie wylosuje karteczki z misiem.

▼ **Popis mima** – Dziecko losuje karteczkę z obrazkiem (lub nazwą) rzeczy. Za pomocą gestów i ciała stara się pokazać to słowo bez użycia słów. Rodzic odgaduje. Potem następuje zmiana – mimem jest rodzic, a dziecko próbuje odgadnąć słowo.

▼ **Białe! Niebieskie!** – Dziecko losuje karteczkę z nazwą koloru. Następnie stara się wymienić jak najwięcej rzeczy w języku angielskim, które są tego koloru (albo takie, które mogą być takiego koloru), np. *white (biały): snow, dog, cat, pen*.

(marzec 2007)

Bronisława Niespor¹⁾
Górki

Zajęcia językowe jako alternatywa nudnego popołudnia

W pierwszym półroczu roku szkolnego 2006/07 prowadziłam zajęcia językowe w pracowni profilaktyczno-pedagogicznej „Kubuś”. Celem zajęć było wypełnienie popołudnia w aktywny i twórczy sposób. Coraz więcej uczniów wraca po lekcjach do pustych domów, w których rodzice pojawiają się dopiero wieczorem. Aby więc popołudnia nie były nudne lub spędzane w nieodpowiedni sposób w nieodpowiednim towarzystwie, stworzyliśmy w szkole pracownię, w której odbywały się różne zajęcia. Moje dotyczyły języka rosyjskiego i angielskiego.

Zajęcia z języka rosyjskiego rozpoczęliśmy od nauki alfabetu, co jak się okazało, nie było wcale łatwą sprawą, ale jednocześnie bardzo podobało się wszystkim uczniom. Nauka pisania wzbudzała wiele śmiechu i radości. Zanim przeszliśmy

do samodzielnego zapisywania liter, pisaliśmy po śladzie lub uzupełnialiśmy brakujące elementy poszczególnych liter. Następnie przy pomocy klawiatury wirtualnej (znajduje się ona na stronie www.rusofil.pl) zaczęliśmy zapisywać tzw. łamacze językowe i uczyliśmy się ich na pamięć. Kolejnym etapem była nauka czytania tekstów piosenek i ich śpiewania. Nauczyliśmy się kilku piosenek a jedną z nich zaśpiewaliśmy podczas jasełek szkolnych wzbudzając ogólny zachwyty. Była to rosyjska wersja piosenki *Jingle bells*, która brzmiała następująco:

*Как звонко на скаку
Бубенчики звенят,
По свежему снежку.
В даль белую манят.
Люблю трезвону в такт*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 8 w Opolu.

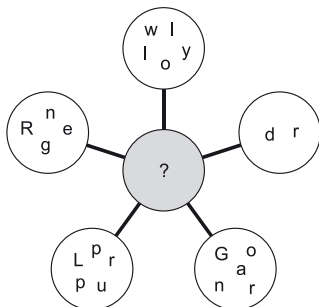
Поводьями крутить.
 Как здорово вот так
 На легких саночках катить.

Бубенцы, бубенцы
 Радостно галдят
 Звон идет во все концы,
 Саночки летят.
 Новый год, Новый год
 В гости к нам идет
 Весело все вместе мы
 Встретим Новый год.

Катал однажды я
 Подружку на санях.
 И выпав из саней,
 В сугроб свалился с ней.
 Упавши хохоча в объятия мои,
 Она в сугробе сгоряча
 Призналась мне в любви.

Wydawać by się mogło, że uczniowie nie będą zainteresowani nauką języka rosyjskiego. Okazało się jednak, że dobór odpowiednich ćwiczeń, metod pracy i wykorzystanie komputera sprawiły, że uczniowie chętnie przychodzili na zajęcia i chętnie pracowali. Dlatego też podczas zajęć z języka angielskiego starałam się zastosować podobne metody. Ogromnym powodzeniem cieszyły się zajęcia, w trakcie których ćwiczyliśmy podstawowe słownictwo oraz alfabet. Do wszystkich ćwiczeń przygotowałam wcześniej odpowiednie kartki. Oto niektóre z ćwiczeń:

1. W każdym z białych kółek brakuje jednej i tej samej litery. Zgadnij, jaka to litera i wpisz ją w kolorowe kółko. Poprzestawiaj litery w białych kółkach dodając literę z kolorowego kółka i ułóż wyrazy.



2. Podane wyrazy ułóż w kolejności alfabetycznej (każdy uczeń dostał te słowa na paskach papieru).

BEAR	HIS	FOG
PEACH	PERSON	PEAR
QUEEN	VISIT	WING
HI	HE	RING
MOTHER	MOUNT	MOUTH
FOX	DEAR	EAR

3. Przeliteruj następujące wyrazy w jak najkrótszym czasie.

FACE	WASH
STAY	HIDE
SIGN	YEAR
HAVE	MENU
FIVE	TAKE
JUNE	SONG
TOWN	FLAT

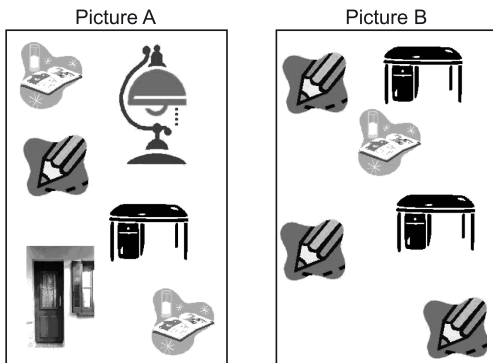
4. Litery (wcześniej porozcinane) wymawiane przez nauczyciela włóż do koperty, pozostałe zostaw na stole (nauczyciel wymawia C, Q, S, C, G, C, DOUBLE U, A, E, Y, H, S).

W	G	E	S
C	C	A	C
J	U	S	I
H	Q	U	Y

5. Połącz ze sobą kolejne wymawiane przez nauczyciela litery (k, g, b, i, s, c, p, n, u, h, y, t, v, p, x, z, q, k). Jaka powstała litera?

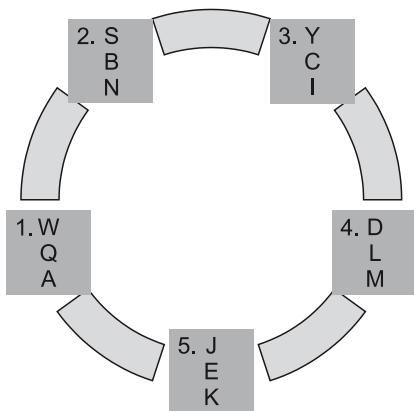
.S	.C	.P	.F	.O	.D
.I	.E	.N	.A	.R	.M
.B	.U	.W		.L	
.G	.J	.H		.Y	.T
.K	.Q	.Z	.X	.P	.V

6. Nazwij przedmioty na obrazkach używając wyrażenia: *There is/ There are* i znajdź różnice między obrazkiem A i B.



Powyższe ćwiczenia nie są trudne do przygotowania, dlatego też zaproponowałam uczniom, by każdy spróbował przygotować własne zadanie. W ten sposób uczniowie ćwiczyli nie tylko język angielski, ale również umiejętności posługiwania się komputerem. Oto niektóre z ćwiczeń wymyślonych przez uczniów:

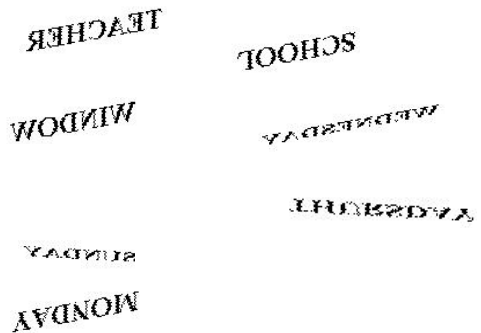
1. W każdym kwadracie jedna litera nie pasuje. Przekreśl ją.



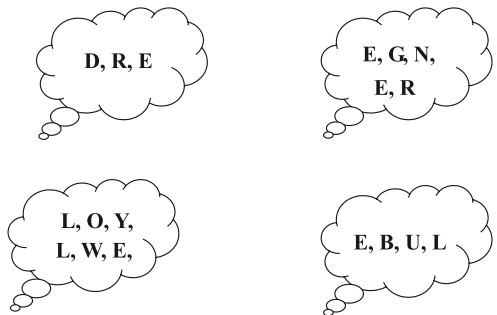
2. Dopisz brakującą liczbę.
 a) , three, five, , nine
 b) eighty, , sixty, , , thirty
 c) sixty, , thirty, , zero
3. W każdym rzędzie jeden obrazek nie pasuje. Przekreśl go i wytłumacz, dlaczego nie pasuje do trzech pozostałych.



4. Zgadnij, jakie to są wyrazy.



5. Przetwórz litery i ułóż nazwy kolorów. Następnie pokoloruj każdą chmurkę.



Każdy uczeń przygotował po kilka ćwiczeń. Wszystkie zostały nagrane na płytę i stanowią doskonałą pomoc w nauce języka angielskiego.

Przez udział w zajęciach uczniowie nie tylko mogli w ciekawy sposób spędzić popołudnie, ale również dzięki ich zaangażowaniu wzbogacili bibliotekę o nowe materiały do nauki języka angielskiego.

(luty 2007)

Łyk historii na lekcji języka niemieckiego

Kilka lat temu sprowokowałam na lekcji zupełnie niezamierzoną sytuację. Aby w miarę łagodnie i ciekawie wdrożyć uczniów do nauki po feriach zimowych, zaplanowałam w klasie trzeciej na pierwszej lekcji w drugim semestrze opowiadanie dowcipów po niemiecku. W tym celu dostarczyłam uczniom materiały w postaci starych egzemplarzy *Małej mozaiki niemieckiej*²⁾, których sporą ilość zachowałam z moich czasów szkolnych. Uczniowie zanim przystąpili do pracy z zaznaczonymi tekstami, obejrzeni dokładnie egzemplarze czasopisma, nie powstrzymując się od komentarzy, że są one takie stare, pożółkłe, niekolorowe, ubogie graficznie i w ogóle niepodobne do obecnych czasopism młodzieżowych. Jeden z uczniów zauważył w którymś z tekstów skrót DDR i zapytał, co on oznacza. Wyjaśniłam, że to skrót od nazwy państwa niemieckiego *die Deutsche Demokratische Republik*, czyli po polsku NRD – Niemiecka Republika Demokratyczna. Uczniowie zapytali, co to takiego, przecież jest RFN, czyli Republika Federalna Niemiec. NRD? Co to za państwo? No i zaczęło się. Zasyпали mnie gradem pytań, na które odpowiadałam i tak ułożyła się nam na lekcji w skrócie cała historia powojennych Niemiec, a opowiadanie dowcipów musieliśmy przełożyć na inną okazję.

Podczas tej lekcji zdałam sobie sprawę, że obecne pokolenie gimnazjalistów niewiele wie o najnowszej historii Niemiec, o jej powiązaniach z wydarzeniami w Polsce z lat osiemdziesiątych XX wieku i ma słabe pojęcie o powojennej historii Europy. Nieudana lekcja opowiadania dowcipów, a udana lekcja historii zainspirowała mnie do wyszukania dla uczniów materiałów, z którymi mogliby pracować w języku niemieckim nad powojenną historią Niemiec. Zaplanowałam kilka lekcji, które przeprowadzam w trzeciej klasie gim-

nazjum w drugim semestrze – uczniowie w wieku 15 lat są już na tyle dojrzały, żeby autentycznie zainteresować się tym skądinąd trudnym dla nich tematem.

Zaczynamy od powojennej historii stolicy Niemiec – Berlina. Wykorzystuję na tej lekcji materiał z podręcznika *Ping-Pong 2 – Dein Deutschbuch*³⁾ Na stronie 76 i 77 znajduje się zadanie 4. *Der Artikel in der Schülerzeitung*. Zadanie polega na dopasowaniu do mapki i fotografii obrazujących chronologicznie najważniejsze wydarzenia z powojennej historii Berlina, oznaczonych literami od a do k i opatrzonej datą podpisów ze strony 75, również oznaczonych literami od a do k. Powstaje w ten sposób krótki artykuł w gazecie uczniowskiej o powojennej historii Berlina. Całość należy przepisać do zeszytu w formie notatki zamieniając przy okazji czas Präteritum na Präsens. Na kilku następnych lekcjach rozszerzamy naszą wiedzę historyczną na całe powojenne Niemcy. Wykorzystuję tu materiał z podręcznika *Themen II. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache – Kursbuch*⁴⁾. Tekst *Die Wiedervereinigung. Ein wichtiges politisches Thema der deutschen Nachkriegsgeschichte* ze strony 105-106 opisuje bardzo zwięzle powojenną historię Niemiec od 1949 roku, a więc od utworzenia dwóch państw niemieckich po drugiej wojnie światowej do 1990 roku, czyli do zjednoczenia obydwu państw niemieckich. Pierwszym zadaniem związanym z tym tekstem jest przetłumaczenie go na język polski. Traktuję wykonanie tego zadania jako próbę profesjonalnego przekładu i proszę uczniów o jak najstaranniejsze tłumaczenie, informując ich, że otrzymają oceny za przekład. Dzieleć uczniów na 6 zespołów i każdemu zespołowi przydzielam fragment tekstu odpowiadający jednemu akapitowi. Pierwsze dwa akapity przydzielam jednemu zespołowi. Dłuższe

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 4 w Dąbrowie Górniczej.

²⁾ *Mała mozaika niemiecka* – to publikacja Wydawnictwa Oświatowego w Warszawie „Wspólna Sprawa”.

³⁾ Gabriele Kopp, Konstanze Frölich (2000), *Ping-Pong 2 – Dein Deutschbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

⁴⁾ Harmut Aufderstraße, Heiko Bock, Helmut Müller, Jutta Müller (1990), *Themen II. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache – Kursbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

i trudniejsze fragmenty przydzielam uczniom lepiej radzącym sobie z językiem niemieckim. Uczniowie przepisują swoje fragmenty do zeszytów i z moją pomocą pilnie wykonują zadanie odczytując słowniki. Celem następnej lekcji jest zapoznanie wszystkich uczniów z całym tekstem i sporządzenie notatki. Odczytuję głośno kolejne fragmenty tekstu – wszyscy uczniowie śledzą tekst, a dany zespół prezentuje wykonany przez siebie przekład na język polski, który oceniam. Następnie na podstawie tekstu sporządzamy notatkę na temat powojennej historii Niemiec. Jednakże, żeby ułatwić i uatrakcyjnić uczniom wykonanie tego zadania, sporządziłam notatkę sama. Notatka składa się z 13 zdań. Każde zdanie jest podzielone na dwie części. Każda część zdania jest umieszczona na oddzielnej karteczce. Początek każdego zdania jest opatrzony kolejnym numerem od 1 do 13. Zadaniem uczniów jest dopasowanie do każdego początku zdania jego drugiej części, tak aby utworzyły całość. Poskładane zdania w kolejności od 1 do 13 dają notatkę do tekstu i opisują w skrócie powojenną historię Niemiec. Przygotowałam kilka kompletów notatki, aby uczniowie mogli pracować nad nią parami. Układają na ławce karteczki z początkiem zdania od 1 do 13 i posługując się tekstem, dopasowują do nich właściwe karteczki z zakończeniem. Para, która zakończyła zadanie, melduje, że jest gotowa, a ja sprawdzam poprawność notatki. Jeżeli coś się nie zgadza, informuję uczniów, że błąd jest na początku, w środku, albo pod koniec tekstu i uczniowie przystępują do poprawy. Dwie pierwsze pary, które wykonały zadanie prawidłowo, otrzymują oceny bardzo dobre, pozostali uczniowie po wykonaniu zadania otrzymują oceny dobre. Gotowe teksty notatki uczniowie przepisują do zeszytów.

1. Seit dem Jahre 1949 gab es ...	zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik.
2. Die Politik in der DDR ...	bestimmte die Sowjetunion.
3. Die Politik in der BRD ...	bestimmten Großbritannien, Frankreich und die USA.

4. Im Jahre 1956 ...	bekamen die BRD und die DDR wieder eigene Armeen.
5. Während der Zeit des „kalten Krieges“ (von 1952 bis 1969) ...	gab es nur wirtschaftliche Kontakte zwischen den beiden deutschen Staaten.
6. Erst im Jahre 1969 seit der ersten SPD/FDP-Regierung in der BRD ...	waren die politischen Gespräche zwischen beiden deutschen Regierungen möglich.
7. Im Jahre 1972 unterschrieben ...	die BRD und die DDR einen „Grundlagenvertrag“.
8. Dieser Vertrag veranlasste ...	bessere politische und wirtschaftliche Kontakte zwischen den deutschen Staaten.
9. Im Spätsommer 1989 öffnete Ungarn ...	die Grenze zu Österreich.
10. Die DDR-Bürger konnten jetzt ...	über Ungarn und Österreich in die BRD fahren.
11. Am 9. November 1989 ...	fiel die Berliner Mauer.
12. Ab 1. Juli 1990 galt die D-Mark der BRD ...	auch in der DDR.
13. Am 3. Oktober desselben Jahres kam es zur ...	Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten.

Każdorazowo, zanim przystąpię do realizacji cyklu lekcji o powojennej historii Niemiec, staram się wzbudzić gotowość uczniów do zainteresowania się tym tematem. Wykorzystuję w tym celu na wcześniejszych lekcjach materiały, o których wspomniałam na początku, albo teksty, w których pojawiają się terminy np. *Ostdeutschland*, *Westdeutschland*, *Ostberlin*, *Westberlin*, *Ossi*, *Wessi*, *die Berliner Mauer*, z dziedziny motoryzacji *Trabant*, *Wartburg* itp. Nazwa *die Deutsche Demokratische Republik* wypływa wtedy samorzutnie i nigdy nie zdarzyło się, aby uczniowie nie zaczęli dopytywać się o więcej szczegółów. Wiem wtedy, że właśnie nadszedł czas na lekcje o powojennej historii Niemiec. Opisany powyżej cykl lekcji poprzedzam swobodną dyskusją z uczniami na temat powojen-

nej historii Europy. Rozmawiamy o historii Polski i Niemiec, o wydarzeniach w Europie w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w powiązaniu z wydarzeniami z tego okresu w Polsce. Bliższe zapoznanie uczniów z ogólnym tłem historycznym ułatwia im ogromnie dalszą pracę. Pracują potem z tekstami opisującymi znaną im już niemiecką rzeczywistość osadzoną w realiach historycznych tamtych lat. Uczniowie są cierpliwi i bardziej wytrwali w pracy z trudniejszym słownictwem i strukturami – poruszają się na znanym im już gruncie przedstawionej w tekstach rzeczywistości. Bardzo chętnie pracują nad tłumaczeniem i potem nad sporządzaniem notatki. Dodatkowo teksty, które przygotowałam do lekcji, dostarczają im wiedzy o zjawisku stylistycznym *praesens historicum*, stosowanym w relacjonowaniu minionych wydarzeń.

Jest jeszcze jeden ważny aspekt lekcji na temat najnowszej historii Niemiec. Podczas poprzedzającej je dyskusji poruszamy przyczyny i skutki wydarzeń w Europie pod koniec XX wieku, a więc odwilż w stosunkach Wschód – Zachód w latach siedemdziesiątych, wybór Polaka na Papieża w 1978 roku, powstanie i działalność ruchu „Solidarność” na początku lat osiemdziesiątych, „Okragły stół”

i upadek komunizmu w Polsce, upadek „UKładu Warszawskiego”, upadek komunizmu w krajach demokracji ludowej i rozpad Związku Radzieckiego, upadek Muru Berlińskiego i zjednoczenie Niemiec. Wspominamy o fakcie, że przewrót w Europie dokonał się bez kolejnej wojny, że żyjemy obecnie w wolnej Polsce, w wolnej Europie, że większość krajów europejskich współdziała w ramach Unii Europejskiej. Uczniowie uświadamiają sobie, że większość tych pozytywnych przemian miała swój początek tu, w ich kraju, że głównymi bohaterami europejskiej sceny historycznej pod koniec XX wieku byli Polacy. Jeden z uczniów stwierdził, że bez Papieża Polaka i bez „Solidarności” żylibyśmy dziś w innej Polsce, w innej Europie. Odkrywają znaczenie swej ojczyzny jako państwa leżącego w środku Europy i emanującego swe pozytywne wewnętrzne wydarzenia na sąsiadów, doceniają poświęcenie i trud poniesiony przez ich dziadków i rodziców, aby im żyło się lepiej. Takie wnioski nastawiają uczniów pozytywnie do treści historycznych, z którymi będą pracować na następnych lekcjach, wzbudzają u nich wzruszenie i poczucie dumy narodowej – widzą to w ich oczach. Są to dobre lekcje patriotyzmu.

(luty 2007)

Ewa Gatnar¹⁾
Rybnik

Wyjazd do Londynu Przygotowanie do świadomego zwiedzania w klasie trzeciej gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi

W klasie, której byłam wychowawczynią w latach 2003-2006 – oddział B pierwszego rocznika Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku, realizowałam autorski program wychowawczy, w którym dużą rolę ogrywała turystyka i krajoznawstwo²⁾. Po wielu jednodniowych wyjazdach programowo-przedmiotowych, turystycznych i rekreacyjnych oraz czterech kilkudniowych wyciecz-

kach krajowych, przyszedł czas na spędzenie tygodnia w Londynie. Wyjazd, zaplanowany na czerwiec ostatniego roku nauki w gimnazjalnej klasie dwujęzycznej, miał być podsumowaniem przygotowania turystycznego i praktycznym sprawdzianem umiejętności językowych uczniów.

Jedną z głównych form mojej pracy z gimnazjalistami w ciągu całego cyklu edukacyjnego

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

²⁾ Patrz: numer specjalny 6/2006 *Języków Obcych w Szkole* – E. Gatnar (2006), *Polskie realizacje w programie wychowawczym Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi; Jak uczniowie Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku zwiedzali Góry Świętokrzyskie i okolice; Następna wycieczka szkolna*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 6/2006, s. 180-196.

był projekt – polski-, angielski- lub dwujęzyczny. „Produkty”, które tworzyli moi wychowankowie indywidualnie lub grupowo, miały najczęściej postać obrazkowo-tekstową, często wzbogaconą o ustną prezentację na forum klasy. Były też konkursy, kwizy, działania w terenie, praca z mapą i inne. Zadanie projektowe przygotowujące do świadomego zwiedzania Londynu miało nieco inny charakter. Przygotowania składały się z trzech etapów:

- ▶ Etap pierwszy – kilka tygodni przed wyjazdem – był „długofalowym” poszukiwaniem informacji we wszelkich dostępnych źródłach (podałam uczniom przykładową literaturę). Uczniowie otrzymali specjalnie dla nich opracowany zestaw dwunastu zadań, których wykonanie pomagało w ukierunkowaniu poszukiwań.
- ▶ Etap drugi – był prezentacją w klasie dostępnych filmów edukacyjnych o Londynie, zgromadzonych map, zdjęć zabytków itp. oraz konfrontacją zdobytych informacji i wyjaśnianiem wątpliwości.
- ▶ Etap trzeci – stanowią test wielokrotnego wyboru, sprawdzający wiedzę uczniów w zakresie wybranych elementów realioznawstwa Wielkiej Brytanii, a zwłaszcza Anglii i Londynu.

Poniżej podaję zestaw dwunastu zadań, które przygotowałam dla moich podopiecznych do pierwszego etapu pracy projektowej oraz test wielokrotnego wyboru sprawdzający efekty ich poszukiwań (wraz z kluczem).

I etap projektu – zestaw 12 zadań

- I. *Find out who the people are /were and when they lived (or if they are still alive). Some of them fall into more than one category.*

Prince Albert, Prince Andrew, Princess Anne, Tony Blair, William Blake, Lewis Carroll, Charlie Chaplin, Prince Charles, Agatha Christie, Winston Churchill, William the Conqueror, James Cook, Charles Dickens, Francis Drake, Prince Edward, Elizabeth I, Elizabeth II, Henry VIII, Prince Henry, Hans Holbein, A. A. Milne, Thomas More, Admiral Horatio Nelson, Isaac Newton, Prince Philip, Jack the Ripper, William Shakespeare, Mary Stuart, Margaret Thatcher, Mary Tudor, Madame Tussaud, Queen

Victoria, the Duke of Wellington, Prince William, Christopher Wren

actor/actress:
 army commander:
 artist:
 criminal:
 explorer:
 monarch:
 naval commander:
 politician:
 present Royal Family member:
 sailor:
 scholar and philosopher:
 scientist:
 writer:
 11th century:
 15/16th century:
 16th century:
 16/17th century:
 17/18th century:
 18th century:
 18/19th century:
 19th century:
 19/20th century:
 20th/21st century:

- II. *Match the dates from London's/Britain's history to the events. Find out why they were important.*

1066, 1534, 1588, 1665, 1666, 1805, 1815, 1888, autumn of 1940
 the Act of Supremacy
 the battle of Britain
 the battle of Hastings
 the battle of Trafalgar
 the battle of Waterloo
 the Great Fire of London
 the Great Plague
 Jack the Ripper's crimes
 the Spanish Armada defeated

- III. *What do these abbreviations stand for?*

GMT, V&A, RAF, BBC

- IV. *What are they famous/known for?*

Oxford Street
 Picadilly Circus
 Westminster Bridge
 British Museum
 Greenwich
 St James's Park

Trafalgar Square
the City of London
the Tower
Tower Bridge
Kensington
Madame Tussaud's

V. What/Who is it? What/Who are they?

Big Ben
beefeaters (Yeoman Warders)
the Changing of the Guard
Chinatown
Cutty Sark
Elgin Marbles
Hyde Park
God Save the Queen
Harrods
the Iron Duke
the Iron Lady
London Eye
the Monument
the Palace of Westminster
Petticoat Lane
Poets' Corner
the Rosetta Stone
Soho
Speakers' Corner
the Square Mile
St Martin in the Fields
Stonehenge
St Paul's
Tate Gallery
the Tower
the Union Jack
Westminster Abbey
Whitehall
Winnie-the-Pooh

VI. What are their places of residence ?

1. the Queen 2. the Mayor of London
3. British Prime Minister
a) Buckingham Palace
b) 10 Downing Street
c) Mansion House in the City of London
d) Windsor Castle

VII. Where can you see (or meet) them? Match the following to the places listed below.

Big Ben
the Bloody Tower
beefeaters (Yeomen)

the Chamber of Horrors
the Coronation Chair
the Crown Jewels
the Cutty Sark
the graves of Nelson, Duke of Wellington, Christopher Wren
St James's Park
MPs
the monuments of Chaplin and Shakespeare
Nelson's Column
Poets' Corner
ravens
the Rosetta Stone
the Royal Observatory
the Shuttle train service
Speakers' Corner
the Statue of Eros
the Tomb of the Unknown Soldier
Traitor's Gate
the Victoria Memorial
the Whispering Gallery
the White Tower
the 0° meridian

- a) the British Museum
b) Buckingham Palace
c) the Channel Tunnel
d) Greenwich
e) the Houses of Parliament
f) Hyde Park
g) Leicester Square
h) Madame Tussaud's
i) Picadilly Circus
j) St Paul's
k) the Tower
l) Trafalgar Square
†) Westminster Abbey

VIII. Match the patron saints to the proper countries:

England	St Andrew
Ireland	St David
Scotland	St George
Wales	St Patrick

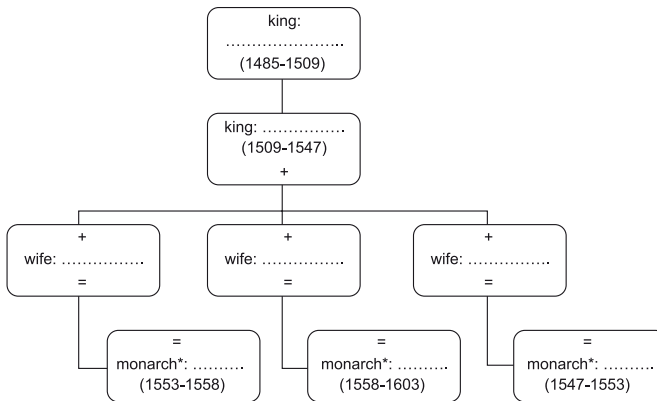
IX. Complete the table with the data below:

The six wives of Henry VIII
names: Anne Boleyn, Anne of Cleves, Catherine Parr, Jane Seymour, Katherine Howard, Katherine of Aragon
places of origin: England, Germany, Spain

the period of being married to the king: 6 months,
 a year and a half (two wives), 3 years, 3 years
 and a half, 24 years
 children: Edward, Elizabeth, Mary
 fate: beheaded, died, divorced, survived the king

	Name	Was from	How long a queen	Children	What happened to her
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

X. Complete the Tudor Dynasty family tree, using names from below the diagram. The dates refer to how long the monarchs ruled, not lived.

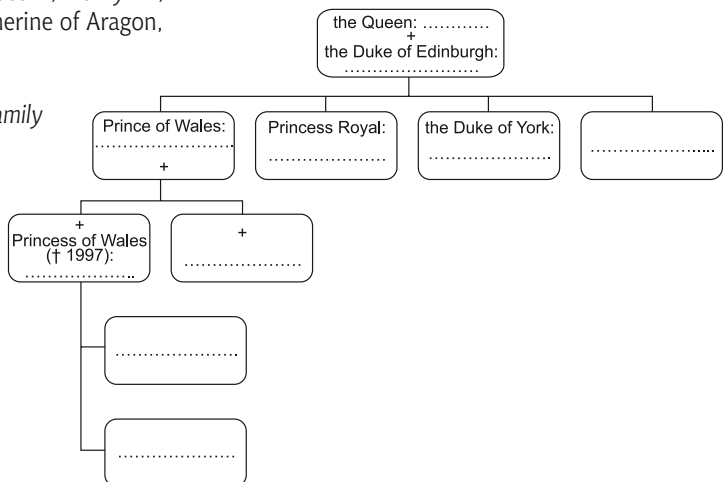


*monarch – king or queen

Anne Boleyn, Edward VI, Elizabeth I, Henry VII, Henry VIII, Jane Seymour, Katherine of Aragon, Mary I

XI. Complete the British Royal Family tree using the following:

Camilla Parker-Bowles,
 Elizabeth II,
 Princess Anne,
 Prince Andrew,
 Prince Charles,
 Prince Edward,
 Prince Philip,
 Prince Henry,
 Prince William,
 Diana (Spencer)



XII. Miscellaneous questions:

- Why was Joan of Arc burnt at the stake?
- Whose daughter was Katherine of Aragon? Why were her parents famous?
- Why was Mary Tudor called *Bloody Mary*?
- Why is one of American states called *Virginia*?
- Where is *Drake Strait*?
- Who ordered Mary Stuart to be beheaded?
- What famous legend is connected with Sir Walter Raleigh?
- What did Raleigh bring from America?
- How did Raleigh die and why?
- What fruit is commonly associated with Newton and why?
- What was the end of Captain James Cook?
- Who said: "Never in the field of human conflict was so much owed by so many to so few."?
- Where did Prince Charles and Lady Diana Spencer's wedding take place?
- Who is the present owner of Harrods?
- Which political party is Tony Blair the leader of?



III etap projektu – test wielokrotnego wyboru

- The patron saint of England is
 - St Andrew.
 - St George.
 - St David.
 - St Patrick.
- Speakers' Corner is in
 - Westminster Abbey.
 - Picadilly Circus.
 - Hyde Park.
 - St James's Park.
- The Palace of Westminster* is another name for
 - the Houses of Parliament.
 - Buckingham Palace.
 - Windsor Castle.
 - Westminster Abbey.
- Oxford Street is famous for
 - universities.
 - churches.
 - monuments.
 - shops.
- Cutty Sark* is a
 - book.
 - statue.
 - person.
 - ship.
- Big Ben is next to
 - Tower Bridge.
 - Westminster Bridge.
 - Trafalgar Square.
 - Picadilly Circus.
- Kensington is a part of London, famous for
 - museums.
 - galleries.
 - parks.
 - government buildings.
- The Union Jack* is a popular nickname for the British
 - national anthem.
 - national emblem.
 - national flag.
 - Prime Minister.
- 10 Downing Street* is the address of
 - the Mayor of London.
 - the British Prime Minister.
 - Sherlock Holmes.
 - Prince Charles.
- The Coronation Chair is kept in
 - Westminster Abbey.
 - St Paul's.
 - Buckingham Palace.
 - the British Museum.
- Ravens live at/in
 - Hyde Park.
 - St James's Park.
 - the Tower.
 - Windsor gardens.
- The atmosphere of Jack the Ripper's times can be felt in
 - Soho.
 - the Bloody Tower.
 - Whitehall.
 - the Chamber of Horrors.
- Madame Tussaud started her career in
 - France.
 - England.
 - Switzerland.
 - the USA.
- The only object situated **not** in (or near) Trafalgar Square is
 - St Martin in the Fields* church.
 - Nelson's Column.
 - London Eye.
 - National Gallery.
- The Monument* was erected to commemorate the victims of
 - the Great Plague and the Great Fire of London.
 - World War I.
 - World War II.
 - the Civil War.
- Stonehenge is in
 - southeastern England.
 - southwestern England.
 - Wales.
 - Cornwall.
- In the Tower of London we can meet and talk to
 - MPs.
 - beefeaters.
 - Winnie-the-Pooh.
 - the Iron Duke.
- Egyptian hieroglyphics were deciphered thanks to
 - Elgin Marbles.
 - the Iron Lady.
 - the Rosetta Stone.
 - Petticoat Lane.
- Opposite Buckingham Palace there is
 - the Monument.
 - Nelson's Column.
 - the Victoria Memorial.
 - the V&A.
- The Whispering Gallery is a part of
 - St Paul's.
 - the Houses of Parliament.
 - the Tate Gallery.
 - Westminster Cathedral.
- Whitehall* is associated with
 - artists.
 - the Royal Family.
 - RAF pilots.
 - politicians.
- The abbreviation *GMT* has something to do with
 - biology.
 - geography.
 - art.
 - literature.
- The Shuttle train service is connected with
 - the City.
 - the Square Mile.
 - the Channel Tunnel.
 - the London Tube.
- The monuments of Chaplin and Shakespeare are in
 - Picadilly Circus.
 - Trafalgar Square.

- c) Leicester Square.
d) Hyde Park.
25. The smartest and most expensive department store in London is
a) Harrods. b) London Eye.
c) Petticoat Lane. d) the Square Mile.
26. Queen Elizabeth II has got
a) 2 daughters and 2 sons.
b) 1 son and 3 daughters.
c) 3 sons. d) 3 sons and 1 daughter.
27. The Queen's husband's official title is
a) the Prince of Wales.
b) the Prince of York.
c) the Duke of Edinburgh.
d) the Duke of Cardiff.
28. Prince Charles's present wife's name is
a) Diana Spencer. b) Sarah Ferguson.
c) Anne Phillips. d) Camilla Parker-Bowles.
29. Tony Blair is the British
a) President. b) Minister of Defence.
c) Prime Minister. d) Shadow Cabinet leader.
30. Which of them was called *the Iron Lady*?
a) Madame Tussaud.
b) Margaret Thatcher.
c) Agatha Christie.
d) Mary Tudor.
31. The wife who gave Henry VIII the only legal son was
a) Anne Boleyn. b) Jane Seymour.
c) Anne of Cleves. d) Katherine Howard.
32. In which order did Henry VIII's children rule?
a) Mary, Elizabeth, Edward.
b) Edward, Elizabeth, Mary.
c) Edward, Mary, Elizabeth.
d) Elizabeth, Mary, Edward.
33. With which wife is the story of a famous portrait connected?
a) Anne of Cleves. b) Anne Boleyn.
c) Catherine Parr. d) Katherine of Aragon.
34. The Spanish Armada was defeated during the rule of
a) Henry VII. b) Henry VIII.
c) Mary Tudor. d) Elizabeth I.
35. The last time in history when the British were defeated by European invaders was
a) the battle of Hastings.
b) the battle of Trafalgar.
c) the battle of Waterloo.
d) the battle of Britain.
36. The Great Plague and the Great Fire of London were in
a) 1550s. b) 1560s.
c) 1650s. d) 1660s.
37. Jack the Ripper lived in
a) Elizabethan times.
b) Victorian times.
c) medieval times.
d) contemporary times.
38. Jack the Ripper murdered
a) royal family members.
b) children. c) London prostitutes.
d) other criminals.
39. Which of them was **not** beheaded?
a) Mary Tudor. b) Anne Boleyn.
c) Mary Stuart. d) Thomas More.
40. Christopher Wren was a/an
a) painter. b) politician.
c) architect. d) sailor.
41. The famous book *Utopia*, describing a perfect society, was written by
a) William Shakespeare.
b) William Blake. c) Winston Churchill.
d) Thomas More.
42. The longest ruling British monarch was
a) Henry VIII. b) Elizabeth I.
c) Victoria. d) Henry VII.
43. Who defeated Napoleon at Waterloo?
a) Admiral Horatio Nelson.
b) Francis Drake.
c) The Duke of Wellington.
d) Prince Albert.
44. The first Englishman to sail around the world was
a) Ferdinand Magellan.
b) Francis Drake.
c) Walter Raleigh.
d) James Cook.
45. Charles Dickens lived in and wrote about
a) Victorian England.
b) Elizabethan England.
c) modern England.
d) 18th-century England.
46. Lewis Carroll, the author of *Alice in Wonderland*, was by profession a/an
a) actor. b) sailor.
c) mathematician. d) philosopher.
47. The author of *Winnie-the-Pooh* was
a) A. A. Milne. b) Lewis Carroll.

- c) Charlie Chaplin. d) Charles Dickens.
48. Which of them is **not** buried in St Paul's?
- Admiral Horatio Nelson.
 - Christopher Wren.
 - The Duke of Wellington.
 - Henry VIII.
49. Winston Churchill was British Prime Minister during
- World War I.
 - World War II.
 - Napoleon's campaign.
 - the Boer War in South Africa.
50. The Polish pilots who fought in RAF during the battle of Britain in 1940 are commemorated in
- Westminster Abbey.
 - Greenwich.

- the White Tower.
- the Victoria Memorial.

Klucz: 1b, 2c, 3a, 4d, 5d, 6b, 7a, 8c, 9b, 10a, 11c, 12d, 13a, 14c, 15a, 16b, 17b, 18c, 19c, 20a, 21d, 22b, 23c, 24c, 25a, 26d, 27c, 28d, 29c, 30b, 31b, 32c, 33a, 34d, 35a, 36d, 37b, 38c, 39a, 40c, 41d, 42c, 43c, 44b, 45a, 46c, 47a, 48d, 49b, 50a

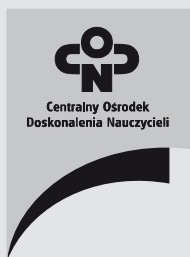
Najważniejsze źródła wykorzystane w materiałach dla uczniów i teście:

Oxford Guide to British and American Culture (2000), Oxford: OUP.

Room A. (1987), *Dictionary of Britain*, Oxford: OUP.

Pollard A. F. (1979), *Henryk VIII*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

(marzec 2007)

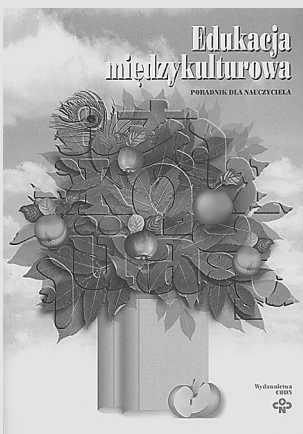


Edukacja międzykulturowa

Poradnik dla nauczyciela

praca zbiorowa pod redakcją Anny Klimowicz

Ta książka jest przydatna również dla nauczycieli języków obcych (patrz: str. 198-200 w tym numerze).



Publikacja jest propozycją dla nauczycieli różnych przedmiotów, uczących w różnych typach szkół. Zamieszczono w niej scenariusze lekcji i opisy projektów, których tematyka koreluje z podstawami programowymi ścieżki regionalnej, europejskiej, filozoficznej i patriotycznej oraz wpisuje się w programy nauczania szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Celem edukacji wielokulturowej jest lepsze rozumienie własnych reakcji i postaw w konfrontacji z odmiennością kulturową oraz kształtowanie postawy większej gotowości do wzajemnej akceptacji różnic i relatywizacji własnych wartości.

Scenariusze zajęć można realizować w ramach przedmiotów takich, jak wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia, filozofia, etyka, religia a także na godzinach wychowawczych.

Scenariusze zostały zebrane w określone obszary tematyczne: Poznać siebie, by zrozumieć innych; Poznać przeszłość, by zrozumieć przyszłość; W poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej; Wokół pojęcia tolerancji; Prawo jako wyznacznik wiążących norm zachowania.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Ćwiczenia typu *storytelling* w nauczaniu języka angielskiego

Opowiadanie o różnych zaistniałych wydarzeniach jest naturalnym elementem komunikowania się. Z praktyki wiem, że uczniowie chętnie opowiadają o tym, co usłyszeli, co przeczytali, co sami przeżyli lub co, ich zdaniem, mogłoby się wydarzyć. Inni natomiast chętnie słuchają tych opowiadań. Wykorzystując tę naturalną gotowość i chęć do snucia opowiadań na podstawie prawdziwych faktów czy z wyobraźni lub słuchania ich, możemy uatrakcyjnić ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu oraz zbliżyć je do rzeczywistej komunikacji.

Nie każde opowiadanie nadaje się jednak do wykorzystania w klasie. Wybierając je należy wziąć pod uwagę wiek, poziom zaawansowania językowego oraz zainteresowania samych uczniów. Najlepsze są opowiadania o żywej akcji, zawierające elementy humorystyczne i nieoczekiwane zakończenie. Można je zaadaptować z literatury, filmów czy czasopism lub wykorzystać swoją wyobraźnię do stworzenia własnego opowiadania, które będzie źródłem ćwiczeń językowych utrwalających określone struktury gramatyczne, poszerzających zasób słownictwa oraz rozwijających zintegrowane sprawności językowe. Uczniowie mogą również sami wybrać opowiadania lub opowiedzieć o własnych doświadczeniach i w ten sposób stać się inicjatorami określonych ćwiczeń językowych.

Bardzo istotne jest, by uczniowie nie byli jedynie biernymi odbiorcami opowiadań prezentowanych przez nauczyciela. Powinni być zaangażowani w proces słuchania i aktywnie w nim uczestniczyć, na przykład odpowiadając na pytania nauczyciela lub reagując gestami i mimiką na określone polecenia czy sugestie. Słuchanie opowiadania powinno być procesem w pełni interaktywnym, w którym uczniowie mają wpływ na wybór treści, możliwość przewidywania akcji oraz zmianę jej biegu. Przed i w trakcie opowiadania można angażować ich do współdziałania odpowiednio dobranymi pytaniami lub poleceniami. Na przykład:

- ▶ *We need to agree on the story we are going to tell; which do you want, a story about a tiger or a story about a cat?*
- ▶ *Who are the characters going to be?*
- ▶ *Where is our story going to be set?*
- ▶ *Don't you want to help me to tell this story?*
- ▶ *You'll never guess what happened next. Guess what?*
- ▶ *What do you think happened next?*
- ▶ *And then do you know what he/she did?*
- ▶ *How do you know what he/she did that? itp.*

Słuchając opowiadań nauczyciela i czynnie biorąc udział w modyfikowaniu ich treści, uczniowie stopniowo przechodzą do etapu, gdy są gotowi do samodzielnego tworzenia własnych

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

historyjek i prezentowania ich swoim kolegom. Poniżej przedstawiam przykłady ćwiczeń typu *storytelling*, które są najchętniej wykonywane przez moich uczniów.

► Making changes (Dokonywanie zmian)

Po wysłuchaniu opowiadania zaprezentowanego przez nauczyciela lub z taśmy magnetofonowej uczniowie próbują ustnie przekazać jego treść dokonując określonych zmian zgodnie z podanymi poleceniami. Na przykład:

- *make a new ending,*
- *drop one character; change one character's behaviour; add a fresh character,*
- *make the hero a heroine or vice versa,*
- *change the geographical setting or historical period of the story,*
- *change the story into a fresh genre; e.g. a romance into a spy thriller,*
- *change the overall ethic, e.g. by making foolish behaviour appear courageous,*
- *change the audience's sympathies, e.g. by making the villain into a victim.*

► Story tree (Drzewo opowiadania)

Nauczyciel prezentuje opowiadanie w kilku epizodach, przerywając prezentację w kluczowych momentach akcji i zachęcając uczniów do zasugerowania, co może się zdarzyć jako logiczna konsekwencja wydarzeń. Opowiadanie nauczyciela tworzy pień drzewa, a następnie sugestie uczniów formują jego gałęzie. W ten sposób wspólnie utworzony szkic drzewa może posłużyć uczniom do przedstawienia dowolnych wersji nowo powstałej historyjki.

► Changing stereotypes (Zmiana stereotypów)

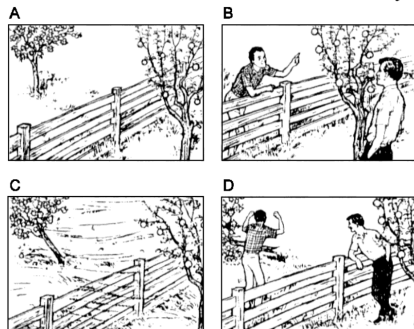
Powszechnie znane opowiadania lub bajki mogą być zinterpretowane przez uczniów zgodnie z ich wyobraźnią, tak by stereotypowe postacie zachowały się inaczej niż w oryginalnej wersji. Na przykład:

- *„Cinderella” – other guests at the ball,*
- *„Red Riding Hood” – Red Riding Hood wants a wolf-skin coat.*

► Listen, imagine, write and tell (Słuchaj, wyobraź sobie, napisz i opowiedz)

A. Klasa zostaje podzielona na pary lub grupy czteroosobowe. Każda z nich otrzymuje 16 luźnych obrazków pochodzących z różnych historyjek, które po odpowiednim ułożeniu tworzą trzy opowiadania.

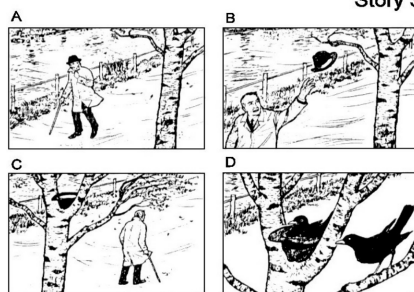
Story 1



Story 2



Story 3



Źródło: A. D. Hill (1992), *Visual Impact. Creative Language Learning through Pictures*, Longman.

Pierwszym zadaniem uczniów jest ułożenie obrazków we właściwej, ich zdaniem, kolejności. Na tym etapie nie wiedzą jeszcze, że mają do czynienia z trzema opowiadaniem. Następnie prezentują klasie ustaloną kolejność, wycią-

gają wnioski i dochodzą do końcowych ustaleń stwierdzając, że obrazki ilustrują trzy odrębne historyjki. Przedstawiciele par lub grup prezentują następnie tę historyjkę, która im się najbardziej podobała. Kolejnym etapem ćwiczenia jest wymyślenie i zaprezentowanie przez każdą parę lub grupę wybranych i ułożonych obrazków.

B. Uczniowie zostają podzieleni na czteroosobowe grupy. Każda z nich wybiera pięć obrazków ze zbioru znajdującego się na jednym ze stolików w klasie. Na obrazku są przedstawione różne osoby, miejsca i przedmioty. Na podstawie wybranych obrazków każda grupa przygotowuje swoje opowiadanie. Przesuwając się zgodnie z ruchem wskazówek zegara dwie osoby z każdej grupy dołączają do kolegów siedzących przy sąsiednim stoliku i słuchają ich opowiadania. Następnie pozostają przy tym stoliku, do którego dołącza następna para. Ich zadaniem jest zaprezentowanie opowiadania, które przed chwilą usłyszeli i przesunąć się do następnego stolika. Kolejne pary uczniów przesuwają się do sąsiednich stolików, słuchają opowiadania, pozostają przy danym stoliku i prezentują opowiadanie dla tych, którzy zmieniają miejsce – cała procedura trwa aż do momentu, gdy pierwsza para, która przesunęła się do następnego stolika, powraca na swoje pierwsze miejsce, gdzie może usłyszeć swoją własną wersję opowiadania zaprezentowaną przez parę kolegów właśnie siedzących przy ich stoliku.

Technika ta umożliwi uczniom słuchanie i opowiadanie wielu różnych historyjek w tym samym czasie oraz uzmysłowienie sobie, jak bardzo ich własne opowiadanie zmienia się, gdy jest prezentowane i słuchane przez wiele osób. Końcowym etapem ćwiczenia może być przedyskutowanie przez każdą grupę różnic między ich wersją opowiadania a tą, którą usłyszeli od kolegów.

► Drawings on the board (Szkice na tablicy)

Jeden z uczniów w ciągu 10 sekund szkicuje z pamięci dowolne elementy na tablicy. Natychmiast po nim kolejna osoba dorysowuje coś jeszcze, również w tym samym limicie czasu. Czynność jest powtarzana aż na tablicy powstanie 8 do 10 szkiców. Uczniowie patrząc na nie próbują je połączyć w logiczną całość i w ciągu około 5 minut

ułożyć z nich historyjkę. Następnie prezentują swoje opowiadania całej klasie.

► Chain of events (Łańcuch wydarzeń)

Ćwiczenie można rozpocząć prostą zabawą pamięciową. Nauczyciel rozpoczyna opowiadanie „*Yesterday I went shopping and bought some ice cream*”. Pierwszy uczeń powtarza zadanie nauczyciela i dodaje do niego swój element, np. „*Yesterday I went shopping and bought some ice cream and a motorbike*”. Kolejni uczniowie powtarzają coraz dłuższe zdanie i dodają do niego wymyślone przez siebie fragmenty.

Podobna zabawa umożliwi wspólne utworzenie opowiadania. Nauczyciel rozpoczyna je, np. „*Yesterday I woke up and I knew something strange was going to happen*”. Kolejna osoba powtarza zdanie nauczyciela i dodaje swoje, np. „*I got out of bed*”. Kolejni uczniowie powtarzają wypowiedziane zdania i dodają wymyślone przez siebie.

W innej wersji tego ćwiczenia każdy uczeń podaje tylko swoje zdanie, będące kolejnym elementem tworzonego opowiadania bez powtarzania zdań poprzedników, np.:

A: „*My ship was in a storm*”.

B: „*The ship sank*”.

C: „*I was saved and I swam all night*”.

D: „*In the morning I saw an island*” itd.

Nauczyciel może również udzielić głosu ochotnikowi, który snuje opowiadanie tak długo, jak chce, ale jeśli tylko powie słowo „AND”, musi przestać mówić i wówczas następny uczeń kontynuuje opowiadanie. Na przykład: „*I was climbing a mountain and suddenly I slipped. I heard a shout and felt someone holding me safe. I turned to look into the person's face AND ...*”. W tym momencie kolejny uczeń prezentuje dalszy ciąg wspólnie tworzonej historyjki.

Powyżej przedstawione ćwiczenia mogą być zbyt trudne dla niektórych uczniów. Dlatego dobrze jest je wykonywać w grupach lub w parach. Umożliwia to dzielenie się pomysłami i wspieranie w toku przedstawiania treści wymyślonej wersji opowiadania.

Aby pobudzić wyobraźnię uczniów i pomóc im w rozwinięciu wątków stworzonych przez nich opo-

wiadań, można użyć różnych środków wizualnych – począwszy od obrazków, fotografii, plakatów, wycinków z gazet i czasopism a skończywszy na rzeczywistych przedmiotach. Moi uczniowie korzystają także z własnej bazy słów systematycznie tworzonej w toku wykonywania ćwiczeń typu *storytelling*. Słowa te są podzielone na cztery grupy, stanowiące komponenty opowiadań:

- ▶ *characters (bohaterowie)*,
- ▶ *events (wydarzenia)*,
- ▶ *places (miejsca)*,
- ▶ *objects (przedmioty)*.

Umiejętność prezentowania wymyślonych samodzielnie opowiadań jest nabywana stopniowo. Uczniowie potrzebują wielu wskazówek i wsparcia od nauczyciela. Bardzo pomocny okazuje się przewodnik *A Storytelling Guide*, który wspólnie przygotowaliśmy i do którego często się odnoszą:

A Storytelling Guide

1. Get the sequence and all the details of the story together, decide what you are going to include and note it down in order.
2. Consider carefully how you are going to begin and try to visualize the start. In other words, let the start of the story take over your imagination.
3. The story must become your own before you can tell it.
4. Don't learn every word – try telling it out loud to yourself a couple of times.
5. A set of cue cards may help you remember the narrative sequence at first.
6. Use a tape recorder to prepare your storytelling.
7. Your tone of voice should be of one sharing secrets to establish an intimate atmosphere.
8. Make good use of eye contact and gestures throughout the telling.
9. Use props – e.g. try dressing up or using visuals.
10. Relax and enjoy yourself.

Jeśli ćwiczenia typu *storytelling* są wykonywane systematycznie, z czasem stają się elementem czynnej komunikacji językowej podczas lekcji, w którą uczniowie bardzo chętnie się angażują. Wyżej opisane przykłady ćwiczeń interaktywnych umożliwiają im w naturalny sposób przedstawienie własnej wersji opowiadania oraz ustosunkowanie się do treści zaprezentowanej przez nauczyciela lub kolegów. Dzięki takim ćwiczeniom uczniowie nie tylko mają możliwość systematycznego utrwalania struktur gramatycznych i wyrażen leksykalnych w różnorodnych kontekstach, maksymalnie zbliżonych do rzeczywistej komunikacji, ale również mogą sprawdzić i rozwijać swoją kompetencję językową w niekonwencjonalnych sytuacjach, tworzonych przez nich samych w zgodzie z ich zainteresowaniami i poglądami, a przede wszystkim na poziomie językowym odpowiadającym ich umiejętnościom i możliwościom.

Bibliografia

- Barton B. (1986), *Tell me another; storytelling and reading aloud at home, at school and in the community*, Oxford: Heinemann.
- Hill A., D. (1992), *Visual Impact. Creative language learning through pictures*, London: Longman.
- Morgan J., Rinvuluci M. (1987), *Once Upon a Time, Using stories in the language classroom*, CUP.
- Rosen B. (1988), *And None of it Was Nonsense, The Power of Storytelling in School*, London: Mary Glasgow Publications.
- Sawyer R. (1996), *The Way of the Storyteller*, Dinsford Bodley Head.

(styczeń 2007)

Karolina Ekes¹⁾
Warszawa

Skorelowana lekcja o śniegu w Biblii

Język łaciński to przedmiot, w którego nauczanie – jak żadnego innego – jest wpisana realizacja

postulatu korelacji. Wypiszmy na tablicy przedmioty, jakimi uczniowie są szczególnie zaintereso-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

sowani i kierunki studiów, o których zaczynają myśleć. Powiedzmy, że celem niniejszej lekcji, oprócz ćwiczenia umiejętności tłumaczenia z łaciny i przyswojenia określonych zagadnień gramatycznych, jest rozwijanie zainteresowań uczniów i dostarczenie im porcji łacińskiego *gaudium*. Podajmy temat: *Śnieg w Biblii* i przystąpmy do tłumaczenia krótkich fragmentów z Biblii. Uczniowie będą je opatrywać naukowym komentarzem, deklarować jego wykonanie jako pracę domową z wykorzystaniem różnorodnych źródeł wiedzy, bądź otrzymywać informacje od nauczyciela.

Znajomieni z podstawami informatyki niech powiedzą, jak w ciągu kilku minut znaleźć w Biblii wszystkie miejsca, w których mowa o śniegu. Przetłumaczymy tylko te fragmenty, które najbardziej odpowiadają ich zainteresowaniom. Jest ich wszystkich 22, albo 23, albo 24 – to zależy od zapisu. Zaczniemy od fragmentu dla tych, których pociąga filologia, historia lub krzyżówki: *Et post dies sex assumit Iesus Petrum et Iacobum et Ioannem, fratrem eius et ducit illos in montem excelsum seorsum. Et transfiguratus est ante eos, et resplenduit facies eius sicut sol, vestimenta autem eius facta sunt alba sicut lux* (Matth. 17.1-2). Aparat krytyczny informuje nas, że zamiast *lux* w kilku rękopisach pojawia się *nix*, bo *lu-* i *ni-* łatwo pomylić. Tu miejsce na podstawowe informacje z dziedziny paleografii. Pewne pojęcie na temat tego, w jaki sposób dotarli do nas teksty starożytnych, uczniowie wyrobią sobie poznając przykłady błędów, jakich wiele w rękopisach, np. 7 ksiąg Makrobiusza, a potem *Liber Octavus incipit*, a powinno być *Liber Octavius* (Minucjusza Feliksa). W trakcie dyskusji, jakie porównanie twarzy Chrystusa jest lepsze: do światła, czy do śniegu, może zrodzić się też zainteresowanie sztuką tłumaczenia i teorią literatury. Wniknijmy w istotę porównania i hiperboli.

Śnieg w Biblii najczęściej występuje w środkach stylistycznych: w porównaniach i hiperbolach. *Tertium comparationis* stanowi kolor – biel – symbol między innymi świętości, niewinności, radości istnienia i życia wiecznego. Bóg w widzeniu Izajasza, zachęcając lud do nawrócenia, obiecuje, że grzechy pokutujących wybieleją jak śnieg: *Discite benefacere, quaerite iudicium, subvenite oppresso, iudicate pupillo, defendite viduam et venite, et arguite Me, dicit Dominus, si fuerint*

peccata vestra ut coccinum, quasi nix dealbabitur (Is. 17-20). Podobnie skruszony król Dawid w jednym ze swych psalmów wyraża pewność, że łaska Boża może obmyć brud grzechu i uczynić grzesznika bielszym od śniegu: *Tibi soli peccavi et malum coram te feci, ut iustificeris in sermonibus tuis et vincas cum iudicaveris (...). Asparges me hyssopo et mundabor, lavabis me et super nivem dealbabor* (Ps. 50.6 i 9).

Do omawianego opadu trzykrotnie został porównany trąd: Bóg, nakłaniając Mojżesza, by Mu zaufał, na krótką chwilę pokrył rękę swojego wybrańca trądem białym jak śnieg: *Dixitque Dominus: rursum mitte manum in sinum tuum, quam cum misisset in sinum, protulit leprosam instar nivis. Retrahe – ait – manum in sinum tuum. Retraxit et protulit iterum et erat similis carni reliquae* (Wj. 4.6-7). W gorszej sytuacji znalazł się skuszony złotem Gechazi, do którego na zawsze choroba przyłgnęła tak, że oddalając się od proroka, któremu służył, był już biały od trądu jak śnieg: *et egressus est ab eo leprosus quasi nix* (2 Krl. 5.27). Zapewne nie tylko w przypadku Gechaziego mowa o postaci lepromatycznej choroby, wywoływanej przez prątek *Mycobacterium leprae*. Do objawów właśnie lepromatycznej postaci trądu, zwanej też trądem białym, należą twarde obrzęki bogate w bakterie, niszczące nerwy i skórę. Zagadnieniem tym z pewnością chętnie się zajmą przyszli lekarze lub uczniowie zainteresowani pracą charytatywną, jako że i w dzisiejszych czasach, np. w Indiach, żyją trędowaci.

W zasadzie nie ma nic dziwnego w tym, że od śniegu, do którego porównywano trąd, może być jaśniejsza skóra człowieka zdrowego. W Księdze Lamentacji pojawia się wspomnienie czasów szczęścia, gdy w Jerozolimie żyli książęta nad śnieg jaśniejsi: *candidiores nazarei eius nive, nitidiores lacte, rubicundiores ebore antiquo, sepphyro pulchriores* (Lm. 4.7). Przykre skojarzenie śniegu z trądem nie mówi zatem nic o naturze omawianego opadu, a wyłącznie o jego kolorze.

Czas na wiadomości z geografii. Ziemia Święta, położona na wyżynie syryjsko-palestyńskiej, choć słusznie kojarzy się z krainą klimatu tropikalnego bądź subtropikalnego, nigdy nie była pozbawiona śniegu. Wspomniany w Księdze Przysłów jako zjawisko właściwe dla zimy omawiany opad pojawia się również w biblijnych opisach warunków

atmosferycznych: *Quomodo nix aestate et pluvia in messe sic indecens est stulto gloria* (Prz. 26.1). Miejscem występowania śniegu są najczęściej okolice góryste. Na północy stanowią one przedłużenie Libanu, pasma wznoszącego się ponad 3000 m n.p.m., o którym, stawiając retoryczne pytanie, wspomina sam autor i gór, i śniegu: *Numquid deficiet de petra agri nix Libani aut evelli possunt aquae erumpentes frigidae et defluentes?* (Jr. 18.14). Ciągając się dwoma łańcuchami aż do Negebu, góry zrębowe trwają w Palestynie niewzruszenie przez pokolenia. W wykazie sławnych wojowników walczących u boku króla Dawida figuruje Benajasz, *filii loiadae, viri robustissimi, qui multa opera perpetraverat, de Capsehel. Ipse percussit duos filios Arihel et ipse descendit et interfecit leonem in media cisterna tempore nivis* (1 Krn.11.22). Być może miało to miejsce w Hebronie (najwyższe wzniesienie 1027 m n.p.m.), gdzie Benajasz przebywał z Dawidem, bądź w okolicach jego rodzinnego Kabseel – na granicy Judy z Edomem, gdzie też są góry. Walczący z Machabeuszami Tryfon, znajdował się 8 km na południowy zachód od Hebronu i... *et paravit Tryfon omnem equitatum ut veniret. Illa nocte erat autem nix valde multa et non venit* (1 Mach. 13.22). Psalmista mówi jeszcze, że na górę Salmon opadały śniegi: *dum discernit Caelestis reges super eam nive dealbabuntur in Salmon, mons Dei, mons pinguis, mons coagulatus* (Ps. 67.15-16). Lokalizacja tej góry nie jest pewna. Jedni twierdzą, że mowa o masywie Hauranu (1800 m n.p.m.). Możliwe też, że chodzi o górę leżącą niedaleko Sychem bądź o daleko wyższe od niej wzniesienie na wschód od Jordanu w masywie Hermonu (2814 m n.p.m.).

Bynajmniej nie jest nasączone pesymizmem niemożności zdanie: *Sicut frigus nivis in die messis ita legatus fidelis. Ei, qui misit eum, animam illius requiescere facit* (Prz. 25.13). Wiernego zleceniu posłańca trudno, ale można znaleźć, podobnie było w starożytności i ze śniegiem czy raczej lodem w czasie żniw: znoszono go z gór i na żyznych podgórskich terenach służył jako środek do chłodzenia, np. napoju, co rozwesela serce człowieka.

Postawmy pytanie o cel istnienia śniegu, o czym mowa w Księdze Izajasza: *Et quomodo descendit imber et nix de caelo et illuc ultra non revertitur sed inebriat terram et infundit eam et germinare eam facit et dat semen serenti et panem comedenti*

(Isa. 55.10). *Qui dat nivem sicut lanam nebulam sicut cinerem spargit, mittit cristallum suum sicut buccellas ante faciem frigoris eius quis sustinebit* (Ps. 147.5-6). Porównanie śniegu do zapewniającej ciepło wełny wskazuje zarówno na kolor, jak i na duże znaczenie ekologiczne okrywy śnieżnej, która chroni glebę i rośliny przed zbyt silnymi mrozami.

Laudate Dominum de terra dracones et omnes abyssi, ignis, grando, nix, glacies, spiritus procellarum quae faciunt verbum eius, montes et omnes colles, ligna fructifera et omnes cedri (Ps. 148.7-9) lub: *Benedicite frigus et aestus Domino, laudate et superexaltate Eum in saecula. Benedicite rores et pruina Domino, laudate et superexaltate Eum in saecula. Benedicite gelu et frigus Domino laudate et superexaltate Eum in saecula. Benedicite glacies et nives Domino* (Dn. 3. 67-70) – szukający korelacji z religią odpowiedzą na pytanie o cel istnienia śniegu inaczej. Omawiany opad, wspomniany obok słońca i księżycy, gwiazd, tęczy, błyskawic i piorunów, chmur, wiatrów i innych cudów natury, jest jednym z dzieł mądrości Boga. Dla człowieka piękny śnieg to przedmiot zachwyту, który skłania do myśli o Stwórcy.

Znamienne jest wspomnienie śniegu obok potworów czy wietrzyska: śnieg bowiem może budzić obok zachwyту również lęk. Lęk ten zapewne dotyczy obniżenia temperatury, czego sam opad nie jest przyczyną lecz jedynie mu towarzyszy. A dzielna niewiasta śniegu się nie boi: *Mulierem fortem quis inveniet (...), non timebit domui suae a frigoribus nivis omnes enim domestici eius vestiti duplicibus* (Prz. 31.10 i 21).

In conspectu eius commovebuntur montes et in voluntate eius adspirabit notus, vox tonitruum eius exprobravit terram, tempestas aquilonis et congregatio spiritus sicut avis deponens ad sedendum aspargit nivem et sicut locusta demergens descensus eius pulchritudinem coloris eius admirabitur oculus et super imbrem eius expavescet cor gelum sicut salem effundet super terram et dum gelaverit fiet tamquam cacumina tribuli: frigidus ventus aquilo flabit et gelabit cristallus ab aqua super omnem congregationem aquarum requiescet et sicut lorica induet se aquis (Syr. 43.17-22). Skojarzenie z chmurą szarańczy (*locusta migratoria*) nasuwa śnieg, padający przy temperaturze wyższej niż –5 st. C, gdy pojedyncze śnieżynki łączą się w duże płyty i przy silnym

wietrze lecą na boki jak rój owych owadów. Nie tylko wybierający się na ASP przyznają, że to malownicze porównanie.

Przyszli psychologowie z życzliwym uśmiechem przeczytają fragmenty, w których Hiob z goryczą, niechęcią i obawą wskazuje na zimno śniegu i jego niszczycielską moc: śnieg niszczy grzesznika (Hi. 27.19). Następnie Hiob wątpi nawet w jego skuteczność: *si lotus fuero quasi aquis nivis et fulserint velut mundissimae manus meae, tamen sordibus intingues me et abominabuntur me vestimenta mea* (Hi. 9.30-31). Właściwy dla zimy opad atmosferyczny wydaje się Hiobowi być czymś przykrym. Wreszcie Hiob równie ponuro, w czarnym kolorze, wspomina śnieg topniejący, gdy przyjaciół, co szybkoitko się zmyli i opuścili człowieka w rozpaczliwym położeniu, porównuje do wartkiego potoku, zmaconego i wezbranego dzięki roztopom: *fratres mei praeterierunt me sicut torrens, qui raptim transit in convallibus. Qui timent pruina, inruet super eos nix, tempore quo fuerint, dissipati peribunt et ut incaluerit solventur de loco suo. Involutae sunt semitae gressuum eorum, ambulabunt in vacuum et peribunt* (Hi. 6.15-17). Niewątpliwie negatywna reakcja na omawiany opad atmosferyczny jest związana z traumatycznymi doświadczeniami, jakie spotkały Hioba. Zapewne doskonale wiedział, że śnieg jest piękny, a okrywa śnieżna ni mniej ni więcej właśnie chroni glebę i florę przed nadmiernym zimnem, o czym była mowa, jednak cierpienie zaćmiło Hiobowi zdolność trzeźwej percepcji. Gdy czas cierpienia się kończy, cierpiącemu wraca rozum i zaczyna on dostrzegać w śniegu niepojęty cud, który od Boga

otrzymał misję: *Tonabit Deus in voce sua mirabiliter, qui facit magna et inscrutabilia, qui praecipit nivi ut descendat in terram et hiemis pluviis et imbri fortitudinis suae, qui in manu omnium hominum signat, ut noverint singuli opera sua* (Hi. 37.5-7).

Numquid ingressus es thesauros nivis aut thesauros grandinis aspexisti, quae praeparavi? (Hi. 38.22-23). Współczesny czytelnik, jeżeli nie zachwyci się zbiornikami, w których Stwórca gromadzi omawiany opad, może tę informację przełożyć na swój język i z przejęciem kontemplować np. chmury pierzaste (*cirrus*), które są zbudowane z tak zwanych słupków lodowych, czyli kryształków w postaci sześciokątnych prostopadłościaków. Podczas słonecznej pogody ścianki słupków lodowych lśnią, odbijając promienie słoneczne.

Na zakończenie lekcji lub jako pracę domową można zaproponować uczniom opisanie własnych refleksji na temat śniegu: czy podwyższony poziom agresji maleje, gdy kontemplują powoli lecące białe płatki. Czy śnieg dostarcza im wrażeń estetycznych, np. w Warszawie, gdy swą bielą pokrywa miejskie śmieci, czy zapiera im dech kontakt organoleptyczny ze śniegiem, gdy np. śmigają na nartach czy desce, czy zachwyca ich widok ośnieżonych drzew i lasu całego białego, albo gdy na skrzącym się, świeżym śniegu widać intrygujące ślady zwierząt lub ptaków.

Bibliografia:

Achtemeier P. J. (red.), (1998), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
Czeppe Z., Flis J., Mochacki R. (1966), *Geografia Fizyczna Świata*, Warszawa: PWN.

(październik 2006)

Halina Sz wajgier¹⁾
Lublin

Lekcja języka obcego – lekcja nauki tolerancji i dobrego zachowania

Poniższy przykład dwóch lekcji języka niemieckiego, przeprowadzonych po przeczytaniu przez uczniów tekstu *Der Neue*, łączy naukę ję-

zyka niemieckiego z nauką tolerancji i dobrego zachowania. Tekst zaczerpnęłam z broszury pod tym samym tytułem, wydanej przez Missions-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

werk Werner Heukelbach, 51702 Bergneustadt – Deutschland.

Lekcję przeprowadziłam w klasie zaawansowanej językowo. Zadaniem uczniów było wcześniejsze przeczytanie i zrozumienie tekstu. Na pracę z lekturą poświęciłam następnie dwie godziny lekcyjne. Pierwsza lekcja to sprawdzenie zrozumienia zadanej lektury i omówienie słownictwa, druga, przeprowadzona w odstępnie kilkudniowym, to dyskusja i wypracowanie wniosków. Tekst uczy tolerancji, wyczula na drugiego człowieka, jego potrzeby, problemy i związane z tym przykre sytuacje. Jest to tekst, który ma ważne przesłanie wychowawcze.

Der Neue

„Hast du schon gehört, morgen soll der Neue, Alex, in unsere Klasse kommen“ sagte Antje zu Olli. „Ich habe gehört, dass sein Vater schon mal wegen Diebstahl im Gefängnis war“....Am nächsten Tag flüsterte Antje dem Olli zu: „Wie sieht er denn aus?“ „Wie ein Verbrecher!“ murmelte Olli. Während der Pause musterten alle ihren neuen Klassenkameraden.

Am Ende der letzten Stunde kam der Schuldirektor mit einem ersten Gesicht ins Klassenzimmer. Er sagte: „In dieser Klasse muss ein Dieb sein. Heute, während der großen Pause, wurde im Lehrerzimmer mein Geldbeutel gestohlen. Es waren etwa 200 Euro drin!“ Antje und Olli sahen sich erstaunt an. Jeder dachte das gleiche. ...Das war bestimmt dieser Neue!“ flüsterte eine Stimme von hinten. Es war Maxi, einer der besten Schüler in der Klasse, den viele bewunderten. Antje drehte sich um und flüsterte zurück: „Das kann schon sein, mal sehen, was weiter passiert...“.

Am nächsten Morgen, als alle von der großen Pause wieder in die Klasse kamen, rief plötzlich eine Mitschülerin: „Mein Taschenrechner ist weg! Vor der Pause lag er noch hier auf dem Schreibtisch!“ Und wieder flüsterte Maxi vielsagend in die Runde: „Ich sag’s euch, das ist ganz bestimmt dieser Neue!“ Seit den Diebstählen wollte niemand mehr etwas mit Alex zu tun haben. Er saß ganz allein in der letzten Reihe.

Am nächsten Tag waren Olli und Antje schon sehr früh in der Schule. Die beiden hatten einen Plan ausgeheckt. „Seht mal, was ich zum Geburtstag bekommen habe!“ sagte Antje stolz und zeigte den Mitschülern ihr funkelndes Schweizer Taschenmesser. Dann legte sie es so auf ihren Tisch, dass es jeder gut sehen konnte. Während der großen Pause

waren alle Schüler auf dem Pausenhof. „Ich bin gespannt, ob es klappt!“ flüsterte Antje dem Olli zu. Nach der Pause rannten die Jungen und Mädchen wieder in die Klasse. Antje sah sofort, dass ihr Taschenmesser verschwunden war! „Es hat geklappt!“ flüsterte ihr Olli zu. Als der Klassenlehrer kam, sagte Antje: „Mein Taschenmesser ist während der großen Pause verschwunden worden!“

„Schon wieder ein Diebstahl!?“ meinte der Lehrer. Antje fuhr fort: „Ich habe das Messer extra auf dem Schreibtisch liegen lassen, damit es geklaut wird! Erstaunt sahen alle Antje zu. „Wir wollten herausfinden, wer der Dieb in unserer Klasse ist. Deshalb habe ich mein Messer auf dem Tisch liegen lassen. Vorher habe ich es auf der Unterseite mit Tinte eingeschmiert. Der Dieb muss jetzt Tintenfinger haben!“ Erstaunt sah der Lehrer Antje an und meinte: „Das war ja eine Super – Idee. Also, Leute, alle Hände auf den Tisch!“.

Langsam musterte der Lehrer die Hände. Erstaunlicherweise ging er an Alex, dem Neuen, vorbei. Er hatte saubere Hände. Olli und Antje sahen sich an. Auf einmal blieb der Lehrer vor Maxi stehen und sagte: „Na, junger Mann, willst du mir nicht deine Hände zeigen?“ Maxi sah ihn stumm an. Da ging ein Raunen durch die Klasse. „Das darf doch nicht wahr sein!“ rief Antje leise. Maxi öffnete langsam seine Hände und seine Finger waren voller Tinte. „Da haben wir also den Dieb!“ sagte der Lehrer. ...

Dann standen Antje und Olli auf und gingen zu Alex. „Du, Alex“, meinte Antje verlegen, „ich möchte mich bei dir entschuldigen“. „Wofür denn?“ fragte Alex freundlich. „Wir haben dich die ganze Zeit für den Dieb gehalten!“ „Tut uns echt leid!“ sagte Olli und reichte Alex die Hand, um Freundschaft mit ihm zu schließen...

Temat 1: Arbeit am Text – „Der Neue“

1. Na początku zadaję pytania sprawdzające zrozumienie tekstu:
 - ▶ *Über wen sprechen Antje und Olli?*
 - ▶ *Wie heißt der Neue?*
 - ▶ *Was wissen die Schüler von seinem Vater?*
 - ▶ *Worüber berichtet der Direktor am nächsten Tag in der Klasse?*
 - ▶ *Wen verdächtigen die Schüler?*

- ▶ Was wird dann noch an den nächsten Tagen gestohlen?
 - ▶ Was für einen Plan haben Antje und Olli?
 - ▶ Wer ist der Dieb?
 - ▶ Wie endet die Geschichte für den Neuen?
2. Kolejny punkt lekcji to zwrócenie uwagi na ciekawe i godne zapamiętania słownictwo zawarte w tekście:
- ▶ der Neue – rzeczownik odprzymiotnikowy, wprowadzam odmianę i podaję inne przykłady: der Kranke, der Alte, der Beste, der Kleine...
 - ▶ Maxi, einer der besten Schüler in der Klasse – wyjaśniam zasadę tworzenia tego typu konstrukcji, wspólnie tworzymy inne przykłady w różnych przypadkach, np. *Ich kenne einen der besten polnischen Sportler. Ich lese die Romane eines der besten polnischen Schriftsteller. Ich wohne in einem der schönsten Häuser in der Stadt...*
 - ▶ wyszukujemy ciekawe zwroty: *einen Plan aushecken, ein beklemmendes Schweigen, j – en erstaunt ansehen, ein Raunen ging durch die Klasse, j – en für den Dieb halten, j – m die Hand reichen, mit j – m Freundschaft schließen, mit j – m zu tun haben....*
3. Następnie tworzymy w grupach plan do tekstu w celu ułatwienia jego ustnego streszczenia.
- ▶ Der Neue in der Klasse
 - ▶ Ein Diebstahl im Lehrerzimmer
 - ▶ Der Neue verdächtigt.
 - ▶ Der nächste Diebstahl
 - ▶ Ein Super – Plan von Olli und Antje.
 - ▶ Der Dieb gefunden, der Neue akzeptiert.
4. Kolejny punkt lekcji to próba ustnego streszczenia tekstu przez ochotnika. Gdy jest więcej czasu, może to zrobić więcej osób.
5. Praca domowa to ustne przygotowanie się do dyskusji na kolejną lekcję:
- ▶ Warum ist der Neue nicht gleich akzeptiert worden?
 - ▶ Warum werden überhaupt die Leute abgelehnt?
 - ▶ Wie kann der Neue in die Klasse eingeführt werden?
 - ▶ Wie kann man dem Dieb – Maxi helfen?
 - ▶ Welche anderen peinlichen Situationen können in der Klasse passieren?
- Ewentualne inne zagadnienia mogą zaproponować sami uczniowie.

Temat 2: Diskussion zum Text – „Ablehnen, Akzeptation, Freundschaft”

Diskusja: Warum ist der Neue nicht gleich akzeptiert worden?

Uczniowie wypowiadają swoje zdanie, a następnie porównują obu chłopców – nowego i najlepszego ucznia Maxa.

- ▶ *Der Neue – der Sohn eines Kriminellen, von Anfang an abgelehnt, er sieht wie ein Verbrecher aus, er sitzt allein in der letzten Reihe... .*
Maxi – der beste Schüler, von allen bewundert...
 - ▶ Warum werden überhaupt die Leute abgelehnt?
wegen des Aussehens, der schlechten Noten oder umgekehrt, der Herkunft...oder weil sie nicht trinken oder rauchen...
 - ▶ Wie kann der Neue in die Klasse eingeführt werden?
Man muss ihm helfen, ihn in die Klasse integrieren, nicht ablehnen. Sein Vater war zwar im Gefängnis, das bedeutet aber nicht, dass Alex auch schlechte Absichten hat.
 - ▶ Wie kann man dem Dieb – Maxi helfen?
Mit Maxi muss man auch sprechen und ihn fragen, warum er Diebstähle begangen hat. Er braucht Hilfe eines Psychologen.
 - ▶ Welche anderen peinlichen Situationen können in der Klasse passieren?
Uczniowie przytaczają tutaj różne sytuacje, które wydarzyły się w klasie w tej czy innej szkole, a które na długo pozostają w pamięci.
Po dyskusji uczniowie aranżują scenkę, w której wyciągają przyjacielską dłoń do nowego, oczywiście z przeprosinami. Przyznanie się do błędu wymaga pewnej odwagi. Zadośćuczynienie poszkodowanemu to czyn godny pochwały.
- Na zakończenie uczniowie wyciągają wnioski, które następnie będą dużymi literami zapisane na gazetce ściiennej:
- ▶ Szanujmy innych ludzi!
 - ▶ Nie rzucajmy oskarżeń bezpodstawnie!
 - ▶ Nie wygląd, lecz charakter jest ważny.
 - ▶ Budujmy dobre relacje z innymi!
 - ▶ Dbajmy o naszą klasę!

- ▶ *Traktujmy innych tak, jak chcemy być sami traktowani!*

Praca domowa: Napisz wypracowanie na jeden z poniższych tematów (200 – 250 słów):

1. Napisz opowiadanie do przysłowia: *Lügen haben kurze Beine*.
2. Napisz rozprawkę na temat: *Haben die Jugendlichen von heute Vorbilder?*
3. Opisz szkołę przyjazną dla ucznia!

Cele lekcji:

- ▶ *kierunkowe:* wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej i gramatycznej poprawności,

- ▶ *instrumentalne:* wyrabianie umiejętności czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisanie...
- ▶ *operacyjne:* uczeń opowiada tekst, tworzy plan do tekstu, wyciąga wnioski, opisuje osobę, opowiada na pytania, odgrywa daną rolę, posługuje się słownikiem, bierze udział w dyskusji, pisze wypracowanie...

Mam nadzieję, że przykłady moich lekcji staną się inspiracją dla innych nauczycieli. Wnioski płynące z lekcji na pewno wpłyną pozytywnie na charakter młodego człowieka.

(wrzesień 2006)

Urszula Zalaśńska-Curyło¹⁾
Miechów

Praca z tekstem literackim *Der seltsame Tausch Michaela Ende*

Korzystanie z tekstów oryginalnych jest jak najbardziej wskazane w nauczaniu języka obcego. Teksty literackie są bardzo bogate językowo i dlatego, oprócz tekstów użytkowych, są przede mną często wykorzystywane na lekcjach i, co warto podkreślić, chętnie czytane przez uczniów. Tym razem zajęliśmy się tekstem znanego autora Michaela Ende, który jest najbardziej znany z *Niekończącej się historii* i *Momo*. Obydwie książki pojawiły się w wersji filmowej. *Niekończąca się historia* zdobyła ogromne uznanie wśród widzów. *Momo* oglądają dzieci na KinderKanal w wersji rysunkowej.

Dla uczących się języka te książki – napisane przede wszystkim dla dzieci – są odpowiednio językowo, chociaż wcale nie są materiałem banalnie łatwym. Postanowiliśmy z uczniami przeczytać trzy opowiadania z książki *Der seltsame Tausch M. Endego: Das kleine Lumpenkasperle, Der Teddy und die Tiere, Tranquilla trampeltreu*. Ponieważ w klasie jest 33 uczennic i uczniów i jedynie 10 egzemplarzy książki, czytanie zajęło nam 4 tygodnie. Każdy miał tydzień na przeczytanie trzech opowiadań. Po tym terminie zaczęliśmy pracę od tekstu:



Das kleine Lumpenkasperle



Przed czytaniem

Zanim rozdzieliłam 10 egzemplarzy książki *Der seltsame Tausch Michaela Ende*, przeanalizowaliśmy tytuł pierwszego opowiadania: *Das kleine Lumpenkasperle*. Zadaliliśmy sobie pytanie, co on nam mówi.

Najpierw w jednojęzycznym słowniku Langenscheidta – *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* – rozszyfrowaliśmy, ktoż to jest ten *Lumpenkasperle*. Całego pojęcia nie znaleźliśmy, ale znaleźliśmy jego części składowe: *Lumpen* + *Kasperle*.

***Lumpen der; -s, -;**

1 ein altes Stück Stoff, das meist schmutzig und zerrissen ist Fetzen, Lappen

2 meist Pl, pej; ein sehr altes Kleidungsstück

***Kasperle** das/der; -s, -; südd Kaspr (1,2) ||

K-: **Kasperletheater**

Słowo *Kasperle* naprowadziło nas na hasło *Kasperletheater* i w słowniku Dudena *Deutsches Universalwörterbuch* sprawdziliśmy, że:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

²⁾ Michael Ende (1999), *Der seltsame Tausch*, München: Omnibus Verlag.

***Kasperletheater**, das: *Puppenbühne, die mit Handpuppen Stücke aufführt, in denen der Held, Kasper das Gute verkörpert, mit unermüdlicher Fröhlichkeit, tapfer u. mutig das Böse bekämpft u. besiegt.*

Analiza słów zajęła trochę czasu, ale wynik zadawał nas wszystkich: wniosek – chodzi o pajaca z gałganków, który jest ucieleśnieniem dobrych cech, jest niezmordowanie wesoły i dzielnie zwalcza zło i zwycięża.

▼ **Czytamy**

Zadawaliśmy sobie pytanie, czy o takiego bohaterka opowiadania właśnie chodzi. Czytając opowiadanie, uczniowie mieli na nie odpowiedzieć. Obrazujące akcję rysunki miały potwierdzić czytającemu, czy właściwie rozumie to, co czyta.

Das kleine Lumpenkasperle²⁾ **Von Michael Ende**

Es war einmal ein kleines Lumpenkasperle, das war aus lauter bunten Stofflappen zusammengenäht. Es gehörte einem Büblein, da ging es ihm gut!

Das kleine Lumpenkasperle war auch immer lustig. Das Einzige im Leben, was es wirklich ernst nahm, war sein Beruf.

*Ja, was war denn sein Beruf?
Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*



Eines Tages sah das Büblein in einem Schaufenster viel schönere und größere Kasperle, solche zum Aufziehen, die richtig Trompete blasen konnten. Außerdem gab es da kleine Roboter, die herumwackelten, und feine Puppen, die von selbst redeten und echte Haare hatten, und Autos und Flugzeuge.

Und auf einmal mochte das Büblein sein kleines Lumpenkasperle gar nicht mehr. Die anderen Spielsachen schienen ihm viel schöner und konnten alles viel besser!

*Ja, was konnten die anderen denn besser?
Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Das kleine Lumpenkasperle versuchte alles, was es konnte, und gab sich die größte Mühe, das Büblein wieder aufzuheitern.



Aber das Büblein guckte gar nicht hin und war unzufrieden und verdrießlich. Und zuletzt nahm es das kleine Lumpenkasperle und warf es einfach aus dem Fenster.

Da war es für das arme Lumpenkasperle nun freilich ganz und gar vorbei.

*Womit war es denn ganz und gar vorbei?
Mit dem Spaßmachen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Als das kleine Lumpenkasperle nun so in der Gosse lag, da kam eine Hundemama vorbei, beschnupperte es und trug es im Maul davon. Sie hatte nämlich sieben Hundekinder zu Hause, denen wollte sie es zum Spielen mitbringen.

Das Lumpenkasperle konnte sich zwar nicht wehren, aber es wollte beileibe nicht zu den Hundekindern.

*Ja, was wollte es denn? Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Die Hundekinder spielten mit dem kleinen Lumpenkasperle, wie Hundekinder eben spielen: Sie kaukten es mit ihren spitzen Zähnchen und schüttelten es und schlugen es sich um die Ohren und zerrten es hierhin und dorthin, jedes an einem anderen Ende. Dem kleinen Lumpenkasperle wurde so angst und bang, dass es selber ganz vergaß, wozu es eigentlich auf der Welt war.

*Ja, wozu war's denn auf der Welt?
Zum Spaßmachen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Als der Herr, dem alle die Hunde gehörten, das kleine Lumpenkasperle sah, da rief er: »Pfui, was für ein unappetitlicher Lappen! Weg damit!« Und er nahm es mit spitzen Fingern und warf es in die Mülltonne unter Asche und Konservenbüchsen. Da lag nun das kleine Lumpenkasperle und war so schmutzig und armselig, dass niemand mehr hatte erkennen können, wozu es früher einmal gut gewesen war.

*Ja, wozu war es denn früher einmal gut gewesen?
Zum Spaßmachen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Am nächsten Tag kam ein Lumpensammler vorbei und suchte in den Mülltonnen nach Lumpen und Papier. Als er das kleine Lumpenkasperle sah, zog er es heraus und warf es auf seinen Karren.

Er dachte sich nichts Böses dabei. Er war ein armer Mann und musste damit seinen Lebensunterhalt verdienen, dass er solche Sachen sammelte und verkaufte. Die wurden dann in der großen Papiermühle zermahlen und es wurde feines weißes Papier daraus gemacht.

Hätte er freilich das kleine Lumpenkasperle gefragt, ob es gern zu feinem weißem Papier zermahlen werden wollte, dann hätte es ganz gewiss gesagt: »Nein, ich will was anderes!«

*Ja, was wollte es denn anderes?
Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Das Büblein saß inzwischen zu Hause und war kreuzunglücklich und weinte, denn es wünschte sich sein kleines Lumpenkasperle zurück.

Er wollte (überhaupt keine größeren und schöneren Kasperle mehr, die Trompete bliesen, und keine Roboter, die herumwackelten, und auch keine Puppen, die von selbst redeten und echte Haare hatten. Sie alle konnten nicht das, was das kleine Lumpenkasperle so gut gekonnt hatte.

*Ja, was konnten sie denn nicht? Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Auf dem Weg zur großen Papiermühle kam der Lumpensammler an dem Haus vorbei, wo die Großmutter des Bübleins wohnte. »Haben Sie vielleicht alte Lumpen für mich?«, fragte er.

»Ja«, sagte die Großmutter, »sogar einen ganzen Sack voll. Aber ich will dafür dieses kleine Lumpenkasperle dort haben.« Sie hatte es nämlich gleich erkannt, weil es ganz zuoberst auf dem Karren lag.

Der Lumpensammler war mit dem Handel einverstanden und gab es ihr.

»Und jetzt«, sagte die Großmutter zu dem kleinen Lumpenkasperle, »wollen wir dich wieder herrichten.«

*Wofür wollte sie es wohl wieder herrichten?
Fürs Spaßmachen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein!*

Die Großmutter wusch das kleine Lumpenkasperle, bis alle seine bunten Lappen wieder lustig leuchteten. Und wo es kaputtgegangen war, da flickte sie es und am Ende war es noch viel schöner als zuvor.



»So«, sagte die Großmutter zufrieden, »und jetzt werde ich dich abschicken. Du wirst nämlich dringend gebraucht.«

*Ja, wozu wurde es denn
dringend gebraucht?
Zum Spaßmachen halt!
Von wem denn?
Na, vom Büblein!*

Und eines Tages brachte der Postbote ein riesen-großes Paket, darauf stand die Adresse: Für das Büblein. Und als Absender: Von der Großmutter.

Das Büblein wurde ganz aufgeregt, denn es konnte sich gar nicht denken, was in einem so großen Paket sein mochte. Pst! Wir wollen auch noch nichts verraten!

*Ja, was war wohl in dem großen Paket?
Etwas zum Spaßmachen halt!
Für wen denn?
Na, fürs Büblein!*

Und als das Büblein die große Schachtel aufmachte, da war eine zweite darin. Und als es die öffnete, da kam eine dritte heraus. Und aus der dritten Schachtel zog das Büblein eine vierte. Und in der steckte eine fünfte darin. Und darin war wieder eine sechste Schachtel. Und in der sechsten fand das Büblein zuletzt noch eine siebente, das war die aller kleinste. Das ganze Zimmer war schon voller Schachteln.

Und was steckte in der aller kleinsten, der sieben-ten Schachtel? Das Lumpenkasperle! Und es war wie neu und hat gleich gezeigt, was es konnte.

*Ja, was hat es denn so gut gekonnt?
Spaß machen halt!
Wem denn? Na, dem Büblein.
Was hat denn das Büblein da gemacht? Gelacht!*

► Po przeczytaniu – streszczenie ustne

Zaraz po przeczytaniu ćwiczymy streszczenie przeczytanego tekstu. Pomocą ma służyć kilka słów pojawiających się w tekście. Aby uczniowie nie powtarzali się, dostają do dyspozycji małą „ściągę”- słowa ułatwiające opowiadanie o wydarzeniach, które po sobie następowały, np. następnie, potem.

► Po przeczytaniu – niektóre elementy gramatyczne

Każdy z uczniów otrzymał opowiadanie i kartkę z kopią tekstu (najpierw skanowaną, potem skopiowaną, by pomniejszyć tekst, który zmieścił się teraz na dwóch stronach A4). Tekst jest napisany w dużej mierze w czasie Imperfekt i jest odpowiedni do ćwiczenia tej formy czasownika.

► Czasowniki :

a) Pierwszym zadaniem uczniów jest podkreślenie w tekście form czasowników w Imperfekcie.

Przykład: „Das kleine Lumpenkasperle versuchte alles, was es konnte, und gab sich die größte Mühe,

das

Büblein wieder aufzuheitern. Aber das Büblein guckte gar nicht hin und war unzufrieden und verdrießlich. Und zuletzt nahm es **das** kleine Lumpenkasperle und warf es einfach aus dem Fenster. Da war es für das

arme

Lumpenkasperle nun freilich ganz und gar vorbei“.

b) Uczniowie czytają znalezione formy czasowników w Imperfekcie dodając do nich odpowiednie bezokoliczniki.

Przykład: versuchte – versuchen, „konnte – können, gab – geben

c) Następnie wpisują do tabeli znalezione formy czasowników w Imperfekcie, ich odpowiedniki w bezokoliczniku oraz znaczenie wg *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (ograniczamy się do pierwszego znaczenia):

Infinitiv	Form des Verbs im Imperfekt	Bedeutung nach <i>Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache</i> (Langenscheidt)
haben	hatte	1. a) (als <i>Eigentum</i> o.Ä.) besitzen, sein <i>Eigen nennen</i> : ein Haus, ein Auto, viele Bücher h.; einen großen Besitz, viel Geld, Eigentum, Vermögen h.

Jeśli grupa pracuje sprawnie, uczniowie mogą w słowniku synonimów (*Synonymwörterbuch*) znaleźć odpowiedniki bezokoliczników np. *haben* – *besitzen*,

► Przymiotniki

Podstawowym zadaniem uczniów w tej części pracy z tekstem było wyodrębnienie przymiotników w funkcji przydawki, postawienie pytania do wyodrębnionego rzeczownika z przymiotnikiem i wytłumaczenie, skąd ma on takie, a nie inne końcówki.

Przykład: „*Er dachte sich nichts Böses dabei. Er war ein armer Mann und musste damit seinen Lebensunterhalt verdienen, dass er solche Sachen sammelte und verkaufte. Die wurden dann in der großen Papiermühle zermahlen und es wurde feines weißes Papier* daraus gemacht.

Hätte er freilich **das kleine Lumpenkasperle** gefragt, ob es gern **zu feinem weißen Papier** zermahlen werden wollte, dann hätte es ganz gewiss gesagt: »Nein, ich will was anderes!«

- ▲ Er war **ein armer Mann** (Wer war er?)
- ▲ Wurden in **der großen Papiermühle** zermahlen (Wo wurden sie zermahlen?)
- ▲ **feines weißes Papier** daraus gemacht wurde (Was wurde daraus gemacht?)
- ▲ hätte er (...) **das kleine Lumpenkasperle** gefragt (Wen hätte er gefragt?)
- ▲ zu **feinem weißen Papier** zermahlen (Wozu wurde es zermahlen?)

► Po przeczytaniu – wypracowanie podsumowujące

Uczniowie otrzymują jako zadanie domowe dwa tematy wypracowania do wyboru:

1. *Opisz swoją ulubioną zabawkę z dzieciństwa.*
2. *Napisz opowiadanie mówiące o perypetiach związanych z twoją ulubioną zabawką z dzieciństwa.*

Efektom tej pracy będzie ewentualne utrwalenie słownictwa oraz przećwiczenie form pisemnych (opis lub opowiadanie) do matury.

Lekcje wzbogaciły słownictwo uczniów, ale przede wszystkim pokazały im, o ile jest łatwiej uczyć się języka, gdy bezpośrednio się nim posługują.

(styczeń 2007)

O pewnym sposobie pracy z tekstem angielskim

Chciałbym zaprezentować pewną metodę pracy z tekstem angielskim, którą z powodzeniem można wykorzystać zarówno w klasie – w pracy z grupą – jak i w pracy indywidualnej. Jest to metoda na tyle uniwersalna, że można pracować za jej pomocą w zasadzie na wszystkich poziomach zaawansowania językowego uczniów. Służy ćwiczeniu umiejętności domyślania się znaczeń wyrazów z kontekstu, a co z tym idzie, czytaniu angielskich tekstów ze zrozumieniem i skutecznemu poszerzaniu zakresu słownictwa. Daje też natychmiastową ocenę efektywności pracy ucznia.

▼ **Krótki opis metody** – Metoda składa się z trzech faz: doboru i oceny trudności tekstu, stawiania hipotez na temat znaczeń nieznanymi wyrazów, oceny trafności hipotez. Opiszmy szczegółowo poszczególne kroki.

▼ **Dobór i ocena trudności tekstu** – Z mojego doświadczenia z pracy z uczniami wynika, że liczba nieznanymi wyrazów w tekście, z którym będziemy pracować, nie powinna przekraczać 6%. Przeglądamy zatem wstępnie tekst licząc, ile zawiera wyrazów i ile jest w nim wyrazów nieznanymi. W pracy z grupą uczniowie sami wyszukują nieznanymi wyrazy, które nauczyciel wypisuje na tablicy, a uczniowie w swoich zeszytach jeden pod drugim, zostawiając z prawej strony miejsce na zapisywanie swoich propozycji znaczeń (można też użyć prostej tabeli 1). Ważna jest w tej fazie dobra znajomość poziomu zaawansowania uczniów. W przypadku zbyt dużej liczby nieznanymi słów, nauczyciel może podać, jeszcze przed przystąpieniem do drugiej fazy, znaczenia wybranych przez siebie wyrazów, aby zmniejszyć ich liczbę i poszerzyć kontekst. Zbyt trudny tekst nie nadaje się jednak do pracy – spowoduje za duże trudności i zniechęci uczniów do pracy. Zbyt prosty, z kolei, praktycznie uniemożliwi pracę tą metodą.

Word	My guessings	Part of speech	Meaning if not guessed correctly	Score

Tabela 1.

▼ **Odgadywanie znaczeń nieznanymi wyrazów** – Po określeniu listy nieznanymi wyrazów przystępujemy do bardziej wnikliwego zapoznania się z tekstem. Czytamy go wraz z uczniami prosząc o przetłumaczenie lub samemu tłumacząc trudniejsze fragmenty. Nie podajemy jednak znaczeń wyrazów z listy i prosimy uczniów, żeby nie dzielili się z kolegami swoimi hipotezami, co do ich znaczeń. Uczniowie zapisują je natomiast w tabeli lub zeszytach zachęceni przez nauczyciela do tworzenia więcej niż jednej hipotezy. Nauczyciel zapowiada, że punktowana będzie tylko ta, której znaczenie będzie najbliższe znaczeniu odgadwanego wyrazu. Po zakończeniu tłumaczenia nauczyciel daje grupie kilka minut na uzupełnienie notatek. Można również wrócić do pewnych fragmentów tekstu sprawiających szczególne trudności czy nawet powtórzyć tłumaczenie całego tekstu.

▼ **Ocena trafności hipotez** – Znaczenia odgadniętych wyrazów punktujemy w następujący sposób: 5 punktów za poprawne odgadnięcie znaczenia, 3 punkty za wyraz bliskoznaczny, 1 punkt w przypadku, gdy uczeń miał prawo do takiej hipotezy z powodu wieloznaczności kontekstu lub jego niewielkiej objętości. Uczniowie sami zapisują w tabeli punkty. W przypadku niejasności uzgadniają ocenę z nauczycielem. Uczniowie mogą ponadto odgadywać, z jaką częścią mowy

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół nr 14 w Bydgoszczy.

mają do czynienia, co warto robić z grupami bardziej zaawansowanymi. O zasadach punktowania nauczyciel może poinformować uczniów jeszcze przed fazą wpisywania propozycji znaczeń. Po zakończeniu stawiania punktów za hipotezy uczniowie sumują zdobyte punkty, mnożą ich liczbę przez 100 i dzielą przez maksymalną, możliwą do uzyskania liczbę punktów, otrzymując tym samym wynik w procentach. Jest to ocena skuteczności ich wysiłków w pracy z danym tekstem. Dobrze jest powiedzieć klasie, że wynik zawierający się w przedziale 45% – 75% jest wynikiem bardzo dobrym. Wyższy niż 90% wskazuje, że tekst był dla danego ucznia zbyt łatwy. Uczniowie powinni wiedzieć, że umiejętność, którą się posługiwali, może być ćwiczona i doskonała.

▼ **Ocena stosowania metody** – Wieloletnie stosowanie przeze mnie tej metody pracy z tekstem angielskim przyniosło kilka spostrzeżeń. Uczniowie lubią ten sposób pracy, który jest dla nich rodzajem łamigłówki. Dla uczniów o niskim poziomie inteligencji ten sposób pracy może być dość frustrujący. Skuteczność zapamiętywania poznawanych w ten sposób słów jest większa niż słów poznawanych bezpośrednio ze słownika. Lepiej jest dobierać do pracy teksty nieco wykraczające poza poziom grupy niż zbyt łatwe. Ostatnia uwaga dotyczy oczywiście jedynie słownictwa, a nie wykorzystywanych w tekście struktur gramatycznych. Metoda ta ćwiczy bardziej dojrzałe podejście do uczenia się języka, pomaga też w oswojaniu jego obcości.

(marzec 2007)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Interakcja między językami, interakcja między lektorami

Speech and language (...) are of fundamental human significance, both in social intercourse and in private intellectual life. When they are disturbed (...) the resultant functional loss exceeds all others in gravity – even blindness, deafness, and paralysis.

Raymond D. Adams, *Principles of Neurology*

Żył kiedyś w kraju Synar jeden lud, wszyscy mieli jeden język i wszyscy rozumieli jeden drugiego. Do momentu, gdy współpracując zaszli za daleko w swoim architektonicznym zapędzie. Potem już nie mieli jednego języka i nie rozumieli jeden drugiego. Teraz nauczyciele, także współpracując, mogą przeciwstawić się następstwom tej pradawnej historii i zmniejszyć stopień braku zrozumienia między ludźmi posługującymi się różnymi mowami.

Uczniowie polskich szkół i uczelni mają obecnie szansę poznawać często nie jeden, ale dwa języki obce. Dominują angielski i niemiecki, mniej popularne francuski, włoski i hiszpański oraz niedoceniany rosyjski. Bolesnym faktem jest rachityczna obecność łaciny w szkołach średnich, a przecie-

język ten to historyczne ogniwo sprzęgające języki współczesnej Europy. Osobiście wspominam z nostalgią równą słuchaniu piosenek Boney M. lekcje łaciny, gdy chodziłem do liceum, mimo że były dawkiwane w homeopatycznej mikrodawce jednej godziny na tydzień. Ekspozycja na dwa (lub trzy, wliczając mowę ojczystą) języki prowadzi do interferencji oraz rozwoju tzw. dialektów idiosynkratycznych, określanych także jako *approximate systems* lub *interlanguage*. Oznacza to, że dyskurs wytworzony przez ucznia jest wynikiem wzajemnego nałożenia się cech języka pierwszego (L1) i cech języka drugiego (L2) lub trzeciego (L3). Dochodzi do transferu między systemami językowymi, który generuje błędy obejmujące fonetykę, morfologię, składnię i leksykę. Kilka

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej RADIUS w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Otrzymał wyróżnienie w naszym Konkursie 2006 - *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie nawzajem, inspirujmy – o współpracy nauczycieli.*

poniższych przykładów z języka angielskiego i niemieckiego ilustruje to zjawisko.

[1] There *are no interesting news today.

[2] You may take a cab or, *eventually, wait for the bus.

[3] Wo warst du? ~ Ich war Fische *łapen.

[4] *Der Haus gefällt mir nicht.

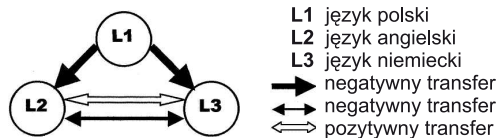
W przypadku [1] rzeczownik *news*, niepoliczalny w języku angielskim został potraktowany jak policzalne polskie „nowiny” lub „wiadomości” – jest to błąd gramatyczny. Zdanie [2] ukazuje leksykalną i równocześnie semantyczną pomyłkę, angielski wyraz *eventually* oznacza bowiem „w końcu/ostatecznie”, i nie koresponduje z polskim „ewentualnie”. Przykład [3] jest tyleż zabawny, co interesujący, gdyż przedstawia „desperacką”, nie do zaakceptowania substytucję brakującego słowa *fangen* przez morfologiczną mimikrę: *łapać/łapałem* zamieniło się na **łapen*. Wreszcie [4] to wcielona zmora uczących się niemieckiego, czyli użycie rodzajników *der, die, das*. *Haus* jest rodzaju nijakiego w języku niemieckim, czyli powinno być *das Haus*, a nie rodzaju męskiego jak polski (*ten*) *dom*.

Uczniowie z ograniczoną kompetencją L2, aby uniknąć problemów w komunikacji, uciekają się często do manewru mającego na celu kompensację niedostatecznie opanowanej leksyki lub gramatyki. Ciekawym przykładem jest zdanie, w którym nastąpiła interferencja trzech systemów językowych. Mój interlokutor, dla którego L1 był język polski, uczył się angielskiego, równocześnie posiadał pewną znajomość niemieckiego i zadał podczas rozmowy w języku angielskim takie pytanie: *Do you mean, like a “*flying mouse”?* Zabrało mu słowa *bat*, *lecz* pamiętał, że nietoperz to po niemiecku *Fledermaus* (przez aproksymację: trzepająca/latająca mysz) i przetłumaczył niemiecką nazwę rodziny ssaków na angielski słowo w słowo. Można tu mówić o parafrazie. Gdy niedobór lingwistyczny jest poważniejszy, mówiący korzystają z broni kinetycznej, to jest mimiki i gestów. Można też być świadkiem (o wiele za często) tragikomicznych sytuacji, gdzie polski przechodzień nagabnięty przez cudzoziemca w innym języku o lokalizację najbliższego hotelu opowiada – aby być doskonale zrozumianym

– bardzo głośno, bardzo wolno, bardzo wyraźnie, po polsku. Innym razem usłyszałem zdanie *Ich habe kleine *Präposition für dich*. Tutaj polski rozmówca znał również język angielski i wyszedł z założenia, że skoro jest polska *propozycja*, angielskie *proposition*, to w niemieckim znaczenie takie ma słowo *Präposition*. Tym razem podobieństwo było zwodnicze.

Interferencja między językami może być systemowa lub zmienna. W pierwszym przypadku błędne formy ulegają skamienieniu i na trwałe stają się częścią L2 lub L3. Z drugiej strony wytrwały uczeń może wyeliminować uprzednio czynione błędy językowe. Jednak, gdy mówiący koncentruje się na treści a nie formie, nierzadko dochodzi do zjawiska *backsliding*, czyli „ześlizgu” do formy błędnej, która wydawała się być już wykorzeniona (Lewandowska-Tomaszczyk, 1993).

Czy wobec współistnienia w intelcekcji ucznia np. trzech systemów językowych można zredukować interferencję negatywną, a zwiększyć dodatnie sprzężenie zwrotne, tak aby systemy L1-L2-L3 częściej się wspierały zamiast zakłócały? Prowadząc lektorat języka angielskiego dla studentów pierwszego roku ekonomii miałem okazję poszukać odpowiedzi na to pytanie. Osiemnastoosobowa grupa miała tygodniowo cztery godziny lektoratu języka angielskiego oraz trzy niemieckiego. Poziom grupy w przypadku obu języków był średnio zaawansowany. Studenci używali podręczniki *Enterprise 3 Pre-Intermediate*²⁾ oraz *Deutsch – Übungen thematische*³⁾. Poniższy schemat przedstawia model lingwistyczny, na który, razem z koleżanką germanistką, mieliśmy zamiar wywrzeć wpływ.



Celem zaplanowanych ćwiczeń była redukcja negatywnego i amplifikacja pozytywnego transferu między językiem angielskim i niemieckim, przy równoczesnym ograniczeniu negatywnego wpływu języka pierwszego, czyli polskiego (L1) na systemy języków docelowych L2 i L3. Droga

²⁾ Virginia Evans, Jenny Dooley (2001), *Enterprise 3 Pre-Intermediate*, Newbury, Berkshire: Express Publishing.

³⁾ Małgorzata Rogalska (2000), *Deutsch – Übungen thematische*, Poznań: WAGROS.

prowadzącą do osiągnięcia tego celu miało być odpowiednie ujednoczenie równoległe prowadzonych lektoratów. Innymi słowy, identyczne lub podobne elementy językowe były nauczane w danym tygodniu. Fonetyka została wykluczona, pozostawał podsystem gramatyczny i leksykalny. Paralele gramatyczne między językami polskim, angielskim i niemieckim odsłaniają poniższe przykłady.

Jakie jest twoje imię?

What is your name?

Wie ist deine Name?

Peter pracuje chętnie.

Peter works willingly.

Peter arbeitet gern.

Jest jednak wiele znaczących różnic:

[5] Przychodzi Piotr dzisiaj?

[6] Is Peter coming today?

[7] Kommt Peter heute?

Zdania [5] i [7] mają identyczną strukturę syntaktyczną, pytanie powstaje przez transpozycję czasownika pełnoznacznego, zdanie [6] wymaga użycia czasownika posiłkowego *is* przed podmiotem, aby utworzyć pytanie. Następne przykłady demonstrują różnice w użyciu zaimków.

[8] On kupuje sobie motorower

[9] He buys **himself** a motorbike (for himself).

[10] Er kauft sich ein Moped.

W zdaniach [8] i [10] zaimki zwrotne następujące bezpośrednio po orzeczeniu określają jednoznacznie, dla kogo będzie motorower. W zdaniu [9] funkcję tę może spełniać dopełnienie na końcu zdania. Występują też różnice między systemami czasów:

[11] (On) Czyta teraz gazetę.

[12] He is reading a newspaper now.

[13] Er liest (eben) eine Zeitung.

Ponieważ formie gramatycznej czasu w języku niemieckim nie przysługuje kategoria aspektu, zdanie [13] wymaga dodatkowego elementu kontekstowego (*eben*), aby wyrazić, że dana czynność odbywa się w momencie mówienia o niej. Podobnie jest w wersji polskiej [11]. Zdanie angielskie [12] wykorzystuje aspekt ciągły i jedynie fakultatywnie może wesprzeć się słowem *now*.

[14] Pan Müller skonstruował maszynę.

[15] Mister Müller has constructed a machine.

[16] Herr Müller hat eine Maschine konstruiert.

Widać różnice w składni między zdaniami [15] i [16], w zdaniu angielskim dopełnienie nie rozszczepia czasownika modalnego i pełnoznacznego. Odpowiednik polski [14] natomiast wyraża treść perfektywną czasem przeszłym z powodu braku innego odpowiednika.

[17] Gdy napiszę (ten) list, pójdziemy na spacer.

[18] When I write/have written the letter, we'll go for a walk.

[19] Wenn ich den Brief geschrieben habe, gehen wir spazieren.

Te trzy zdania opisują podrzędną i nadrzędną czynność przyszłą. Język polski [17] wyraża obydwie przez czas przyszły. Zdanie angielskie [18] czynność podrzędną ujmuje w czasie teraźniejszym, nadrzędną w przyszłym. Wersja niemiecka [19] wykorzystuje odpowiednio formę Perfekt (z odcieniem futurystycznym) i Präsens.

Z powodu wyraźnych różnic w gramatyce między L2 i L3 zasygnalizowanymi powyżej, postanowiliśmy skoncentrować uwagę na podsystemie leksykalnym i doprowadzić do zwiększenia efektywności przyswajania i zastosowania nowego słownictwa L2/L3 przez wykorzystanie semantycznego, często również fizycznego, podobieństwa między angielskimi i niemieckimi wyrazami i zwrotami. Instrumentem, który zastosowaliśmy, było pięć typów ćwiczeń przeprowadzonych ze studentami w ciągu ośmiu tygodni.

▼ **Ćwiczenie pierwsze** polegało na przyswojeniu przez studentów wybranego przez germanistkę słownictwa niemieckiego wraz z definicjami i przykładami. Następnie ich zadanie polegało na przetłumaczeniu niemieckich przykładów na język angielski. Poniżej podstawowy materiał ćwiczenia i przykładowe odpowiedzi.

à gogo: *in beliebter Menge; im Überfluss:*

Er hat schlechte Zähne, fettige Haare, und Pickel à gogo.
He has bad teeth, greasy hair, and pimples a gogo.

Angst: *jmdm. sitzt die Angst im Nacken: jmd. hat große Angst:*
Wegen des Polizeihundes saß ihm große Angst im Nacken.
The police bloodhound scared him to death.

Beherrschung: *seine/die Beherrschung verlieren: eine heftige emotionale Reaktion nicht mehr unterdrücken können; laut werden: Der Admiral Lütjens hatte die Beherrschung verloren und den Kapitän Lindemann angeschrien: „Herr Lindenmann, es wird nichts geändert!“*

Admiral Lütjens lost his temper and yelled at Lindemann: "Mister Lindemann, nothing will be changed!"

Corpus: *Corpus Delicti*: Beweisstück:

Hier haben wir das Corpus Delicti: Lippenstift auf deinem Hemdkragen!

And here is the proof, lipstick on your shirt's collar.

Deckung: *in Deckung gehen*: Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen:

Das King ging hinter der Mutter in Deckung.

The child took cover behind its mother.

Ei: *du dickes Ei!*: Ausruf der Überraschung:

Ach, du dickes Ei! Was haben sie denn mit dir angestellt?

Oh, gosh! What have they done to you?

Feuer: *mit dem Feuer spielen*: leichtsinnig eine Gefahr herausfordern:

Der Regierungschef warnte die Mitglieder der IRA, mit dem Feuer zu spielen.

The prime minister warned the IRA members of playing with fire.

Geige: *die zweite Geige spielen*: eine untergeordnete Rolle spielen:

Muss ich dir ernst sagen, wie bitter es ist immer die zweite Geige zu spielen.

I need to tell you how bitter it is, the second fiddle always to play.

Hals: *Hals über Kopf*: überstürzt:

Sie hat sich Hals über Kopf in ihm verliebt.

She has fallen in love with him head over heels.

in Frage / infrage: *infrage kommen*; geeignet sein:

Eine Verlängerung kommt nicht in Frage.

Prolongation is out of question.

jahr aus: *jahraus, jahrein*: jedes Jahr wieder:

Unbeirrt arbeitete der Ingenieur jahraus, jahrein an der Verwirklichung seines Planes.

The engineer worked unswervingly year in, year out to materialize his plan.

Katze: *die Katze im Sack kaufen*: etw. ungeprüft übernehmen oder kaufen:

Warum ziehst du nicht die Hosen aus, Süßer – man kauft nicht die Katze im Sack.

Why don't you take off your trousers, Sweetie – you wouldn't buy a pig in a poke.

Ursache: *keine Ursache!*: bitte!:

Vielen Dank dass sie mir geholfen haben. ~ Keine Ursache, es war mir ein Vergnügen.

Thank you for helping me. ~ You're welcome, it was my pleasure.

Verkauf: zum Verkauf stehen: zu verkaufen sein:

Das Haus steht seit drei Jahren zum Verkauf.

That house has been for sale for three years.

Wort: *Wort halten*: sein Versprechen halten:

Die Freundin hatte Wort gehalten und das Geld sicher aufbewahrt.

The girlfriend kept her word and secured the money.

► **Ćwiczenie drugie** było odwrotnością pierwszego. Studenci otrzymali listę 14 wyrazów występujących w wybranych angielskich zwrotach idiomatycznych. Towarzystwo im definicje i przykłady zastosowania w zdaniu. Studenci zostali poproszeni o przetłumaczenie tych zdań na język niemiecki. Poniżej podstawa językowa L2 i sugerowane odpowiedzi L3, przygotowane przez germanistkę.

ACCOUNT on one's own account: at one's own risk:

Rollo decided to stay on his own account.

Rollo hatte sich entschieden zu bleiben auf eigene Gefahr.

BAD be taken bad: become ill suddenly:

Tom was taken bad yesterday.

Tom ist gestern plötzlich krank geworden.

DAYLIGHT in broad daylight: in the full light of day:

President Kennedy was gunned down in broad daylight.

Der Präsident Kennedy wurde am helllichten Tag erschossen.

EYE strike sb's eye/sight: attract sb's attention:

The detective inspected the crime scene but nothing struck his eye.

Der Detektiv untersuchte den Tatort aber nichts ist ihm aufgefallen.

FLAME an old flame: a person with whom one was once in love.

Jemima is an old flame of Heiner.

Jemima ist Heiners alte Flamme/Geliebte.

GUTS have guts: have courage:

You've got no guts to become a dare-devil.

Du hast keinen Mut ein Draufgänger zu werden.

HALVES go halves: share the cost equally:

The check is high, we'd better go halves.

Die Rechnung ist hoch, wir sollen die Kosten teilen.

ILL-WILL bear sb. no ill-will: not to bear a grudge against sb.; not to bear a grudge sb.:

I know you lied to me, but I bear you no ill-will.

Ich weiß du hast mich belogen, aber jetzt habe ich nichts gegen dich.

JACKPOT hit the jackpot: win lots of money:

When I hit the jackpot, I'll buy a new house.

Wenn ich viel Geld gewinne, kaufe ich ein neues Haus.

KIT the whole kit and caboodle: the whole collection of things:

Choose the most important things, you can't take with you the whole kit and caboodle.

Wähl die wichtigsten Sachen aus, du kannst nicht alles mitnehmen.

TRIM be in/out of trim: (not to) be fit/in good shape:

You won't be trim if you don't exercise.

Du wirst nicht in guter Verfassung sein wenn du nicht übst.

UPTAKE quick/slow on the uptake: quick/slow to understand what's meant:

Explain the problem again, he seems to be slow on the uptake.

Erkläre ihm das Problem noch mal, er scheint sehr langsam begreifend zu sein.

VIEW in my view: in my opinion:

In my view, Bart the Bear cannot be the man-eater.

Meiner Ansicht nach, Bart der Bär kann nicht der Menschenfresser sein.

WAY by way of exception: but, except:

Most kids like candy; by way of exception Sylvester doesn't.

Die meist Kinder mögen Süßigkeiten; ausnahmsweise Silvester mag sie nicht.

▼ **Ćwiczenie trzecie** polegało na identyfikacji jednostki leksykalnej w L3 przez rozpoznanie fizycznie podobnego słowa w L2. Podobieństwo zaznaczone było identyczną pierwszą literą i innymi wspólnymi cechach ortograficznych. Studenci otrzymali listę wyrazów angielskich, do których mieli dobrać niemieckie synonimy. Po zakończeniu tego etapu dostarczyłem im wraz z germanistką przykłady użycia danych słów w zdaniach. Później, w celu utrwalenia nowego słownictwa studenci układali własne zdania z wybranymi wyrazami. Oto materiał leksykalny użyty w ćwiczeniu:

brechen – break

Im Jahre 2006 brach Madonna Britney Spears Rekord aus dem Jahr 2000 um zehn Millionen Dollar als die bestbezahlte Frau in Showgeschäft.

In 2006 Madonna broke Britney Spears' record from the year 2000 by ten million dollars as the best paid woman in show business.

Blutbad – bloodbath

Ein Amokläufer hatte in einer Oberschule von Montreal ein Blutbad eingerichtet.

A gunman turned a college in Montreal into a blood bath.

Skigebiet – ski resort

Natascha war in diesem Jahr im Skigebiet des Semmering/in Niederösterreich.

Natascha was in a ski resort in Semmering this year.

Loyalität – loyalty

Jennifer Aniston ist die bestangezogene Frau Hollywoods mit ihrem tadellosen Geschmack und ihrer Loyalität gegenüber bestimmten Marken.

Jennifer Aniston is the best dressed woman of Hollywood with her faultless taste and loyalty to certain brand names.

Insel – island Attraktion – attraction

Gast – guest

Ein reicher Unternehmer errichtete auf einer einsamen Insel heimlich einen Erlebnispark, der für seine Gäste außergewöhnliche Attraktionen bereithielt.

A rich entrepreneur secretly set up on an isolated island an adventure park, which offered its guests extraordinary attractions.

machen – make/do hoffen – hope

Literatur – literature

Einige von Ihnen werden entdecken dass Geld zwar beruhigt aber nicht glücklich macht. Einige von Ihnen werden weiter studieren, ein paar, so hoffe ich mindestens, Kunst oder Literatur.

Some of you will discover that although money gives comfort, it doesn't make you happy. Some of you will continue to study, a few, I hope, art or literature.

Mensch – man Poesie – poetry

Lara gehört zu den ganz wenigen Menschen, die die Poesie des Schweigens schon erkannt haben.

Lara belongs to the few who already recognized the poetry of silence.

Defätismus – defeatism planen – plan

Ich halte es für Defätismus jetzt schon den Rückzug zu planen.

I think it's defeatism to plan a retreat already now.

Rolle – role

Man kann sagen dass Glück bei Poolbillard eine Rolle spielt; aber für einige Spieler ist das Glück selbst eine Kunst.

You can say that in pool billiards luck plays a role; but for some players luck itself is an art.

rebellisch – rebellious wilde – wild

Unter dem Einfluss ihrer wilden Freundin Evie entwickelte sich die 13-jährige Tracy zu einem rebellischen Partygirl.

Influenced by her wild friend Evie, 13-year old Tracy developed into a rebellious party girl.

desillusioniert – disillusioned

Eddie Todd ist ein desillusionierter Anwalt.

Eddie Todd is a disillusioned lawyer.

Braut – bride prompt – promptly

attraktiv – attractive

Max brachte nach New York auf, um eine Braut zu suchen und verliebte sich prompt in die attraktive Polizistin Rita.

Max set out for New York to find a bride and promptly fell in love with attractive police officer Rita.

▼ **Ćwiczenie czwarte** miało charakter praktyczny. Zadanie polegało na napisaniu pisemnego zamówienia sprzętu komputerowego w wersji niemieckiej na podstawie wzoru w języku angielskim. Monitorowana była nie tylko poprawność językowa, ale także odpowiedni układ strony. Poniżej list w angielskiej formie wyjściowej i spodziewany odpowiednik niemiecki.

John Smith
16 Park Ave.
London SW3 6RB
30th Nov., 2006

Peak-Tech Computers Ltd. 43
Ring Road Leeds LS16 2BN

Dear Sir or Madam,
Thank you for the prospectus you sent in on 10th
Oct. 2006. On its basis I would like to order:

1 persona! computer including:

- 80 GB hard drive
- processor 2.66 GHz
- 128 Mb graphic card
- 512 RAM
- DVD burner
- 17inch LCD monitor
- windows system software
- text processing software
- scanner
- inkjet printer

Yours faithfully,
John Smith

Hans Schmidt
Randstrasse 4
6800 Mannheim

30.11.2006

Anke Engelke
Computerservice
Bisarckstrasse 57
4831 Langenberg

Sehr geehrte Frau Engelke,
herzlich dank für ihr Angebot vom 10.10.2006.
Auf dieser Grundlage bestelle ich 1 Personalcom-
puter einschließlich:

- 80 GB Festplatte
- Prozessor 2,66 GHz
- 128 MG Grafikkarte
- 512 RAM
- DVD Brenner
- 17 Zoll LCD Monitor
- windows software
- Textverarbeitungsprogramm
- Scanner
- Inkjet Drucker

Mit freundlichen Grüßen,
Hans Schmidt

▼ Ostatnie **piąte ćwiczenie** miało charakter bardziej eksperymentalny. Do jego przeprowadzenia skusiła mnie wielokrotna obserwacja bilingwalnego dyskursu między mną a studentami. Gdy ich poziom kompetencji językowej jest wystarczający, często zdarza się, że moi rozmówcy rozumieją, co do nich mówię w L2 (przekazując nawet skomplikowane treści) i sensownie odpowiadają w L1. Taka metoda porozumiewania nie powinna być nadużywana, jeżeli celem jest skuteczne nauczanie języka docelowego, gdyż istnieje niebezpieczeństwo niekorzystnej interferencji między L2 i L3. Dozowana z umiarem może jednak zmniejszyć transfer z L1 pobudzając leksykalne asocjacje między językami oraz pozwala wykorzystać „cichy okres”, przez który przechodzą wszyscy, przyswajając tak L1, jak i L2 lub L3. W tym przejściowym okresie kompetencja pozwala na rozumienie, ale jeszcze nie pozwala na mówienie. Wraz z germanistką spróbowaliśmy ująć to zjawisko w ramy L2/L3. Ćwiczenie składało się z następujących faz:

1. Studenci otrzymują pisemny skrypt dialogu w wersji L2 lub L3.
2. Jedna z dwóch ról dialogowych zamieniają na L2 lub L3 (czynność monitorowa).
3. Czytają na głos dialog po transformacji.
4. Próbuja odtworzyć dialog w wersji jednojęzycznej i dwujęzycznej bez pomocy skryptu.

Oto przykład dialogu (między matką i niegrzecznym synem o imieniu Jojo) prowadzonego w języku angielskim, w którym można wybrać jedną z dwóch ról zaadaptowanych na język niemiecki.

A: Jojo, I've got to talk to you. What are you doing to me?

Jojo, wir müssen reden. Jojo, was tust du mir an?

B: Why?

Wieso?

A: First of all, I put money down, paid your driving lessons this Friday, and they said you didn't pass. You need to tell me.

Weist du, ich habe Geld dafür bezahlt, damit du am Freitag Fahrstunden bekommst. Du bist durchgefallen. Das musst du sagen.

B: I passed the class but they said I failed the test by two points.

Im Unterricht war ich gut. Und beim Test fehlen mir nur zwei Punkte.

A: But you know you don't have to lie about this. It's so terrible. And I can see how you went to this whole class and then didn't pass.

Aber wegen so was brauchst du mich nicht anzulügen. Du musst das Ergebnis gewusst haben.

B: I don't want to drive.

Ich will nicht fahren.

A: Why?

Warum?

B: I'll have a chauffeur.

Ich kriege einen Chauffeur.

A: You are really a jokester.

Du bist ein Witzbold.

B: A Rolls-Royce, that's like me, that's more me. I don't need to drive, I'll get driven.

Ein Rolls-Royce würde gut zu mir passen. Ich brauche nicht zu fahren, ich werde gefahren.

A: You've messed me up, man. It's not funny. You know I have to tell daddy.

Das hat mich fertig gemacht. Das ist nicht lustig. Ich muss es Daddy sagen.

Jeszcze jeden przykład, gdzie wyjściowym językiem jest niemiecki. Rozmowa toczy się między studentką a wykładowcą.

A: *Dr. Hemlock, ich muss Ihnen etwas gestehen, ich hörte am liebsten Ihren Vorlesungen zu. Jetzt weiß ich was mir die Kunst bedeutet.*

Dr. Hemlock, I have to say I appreciate your lectures most. Now I know what art means to me.

B: *Was Sie nicht sagen.*

Is that so?

A: *Aber ich habe ein großes Problem.*

But I have a big problem.

B: *Und das wäre?*

What is it?

A: *Ich verliere mein Stipendium wenn meine durchschnitt Note schlechter als zwei ist, verstehen Sie? Und ich befürchte ich werde bei Ihnen in der Abschlussprüfung schlecht abschneiden. Wissen Sie Dr. Hemlock, ich habe bei Ihnen viel gelernt aber ich habe Schwierigkeiten meine Gefühle bei Ihnen zu formulieren.*

I'll lose my scholarship when my mean grade is worse than two. And I'm afraid you'll evaluate my performance as mediocre at the final exam. You know, I have learned a lot from you, but I don't know how to express my feelings at your presence.

B: *Ich verstehe.*

I understand.

A: *Ich würde alles tun um eine gute Note zu kriegen. Und wenn ich „alles“ sage meine ich auch alles. Ohne jeder Einschränkung, klar?*

I do everything to get a good grade. And when I say everything then I mean everything.

B: *Und das wäre Ihnen egal was ich dafür verlangen würde. Haben Sie etwas vor heute abends?*

It wouldn't make any difference what I'd request in exchange, would it? Are you busy this afternoon?

A: *Noch nicht.*

No.

B: *Wohnen Sie allein?*

Do you live alone?

A: *Meine Freundin ist für eine Woche verreist.*

My roommate is away for a week.

B: *Sehr gut. Passen Sie gut auf. Sie gehen jetzt nach Hause, kochen einen starken Kaffee und lernen bis das kleine Köpfchen raucht – das ist bei Dr. Hemlock die sicherste Methode nicht durch Examen zu fallen.*

Very well. Now listen, go home, cook strong coffee, and learn until your mental cylinders begin to fume – that's the only way not to fail my exam.

Wyżej nakreślone „hybrydowe” ćwiczenia mogą pomóc w przyswajaniu nowego języka przez wykorzystanie trójjęzycznego środowiska do skutecznego stosowania tzw. strategii słowa kluczowego (key word strategy). Strategia ta, w której wykorzystuje się podobieństwa fonetyczne lub otoczenie kontekstowe, polega na połączeniu danego wyrazu obcego z innym znanym wyrazem w języku natywnym lub obcym. Wytworzenie takiego połączenia umożliwia podobieństwo formy i/lub brzmienia. Osoby mające kontakt z wieloma językami mogą odnajdywać słowa kluczowe w każdym z nich. W przypadku kultury śląskiej nawet lokalny dialekt może być źródłem słów kluczowych. Wiele śląskich wyrażen umożliwia łatwą identyfikację leksyki pochodzenia niemieckiego, np. *kartofel – Kartoffel, gruba – Grube, byfj -Büfett, biglować – bügeln, jaka – Jacke, mantel – Mantel, fusbalówki – Fußballschuhe, pucować -putzen.*

Przedstawione ćwiczenia, użyte w nich techniki, pozwalają na badanie interakcji zachodzących w środowisku L1-L2-L3 i wykrywanie, w jakich warunkach ma miejsce synergia a kiedy antagonizm w procesie nauczania języków obcych. Według niektórych badań L1 nie musi dominować w powstawaniu semantycznych asocjacji u uczących się języków obcych (Arabski, 2002). Nasi studenci w wywiadzie przeprowadzonym po zajęciach odnieśli się z aprobatą do zaproponowanego *modus operandi*. Niemniej, które z zaprezentowanych strategii są najkorzystniejsze, a które być może wywołują niepotrzebne turbulencje, może stać się przedmiotem dyskusji i dalszych badań.

BIBLIOGRAFIA

Alsleben Brigitte (2002), *Duden Redenwendungen*, Mannheim: Dudenverlag.

Arabski Janusz (2002), „Learning strategies of L1, L2 and L3 lexis”, w *Time For Words*, Frankfurt am Main: Europaischer Verlag der Wissenschaften, 207-210.
Dudenredaktion (1989), *Briefe gut und richtig schreiben!* Mannheim: Dudenverlag.
Gerbert Manfred, Zimmermann Peter (1987), *Idiomatische Redewendungen*, Leipzig: Verlag Enzyklopadie.

Langenscheidt-Redaktion (1984), *Schulwörterbuch Englisch*, Berlin: Langenscheidt KG.
Lewandowska-Tomaszczyk Barbara (1993), *Ways To Language*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 242-246.
Paździor Bolesław (1997), *Radaś pochylono – opowiadania*, Siemianowice Śląskie: Wydawnictwo Niezapominajka. (listopad 2006)



Przejrzysta szkoła

Poradnik

Jacek Królikowski



„Przeciwdziałanie korupcji, czy też szerzej – działanie na rzecz przejrzystości w życiu społecznym, to dziś jedno z najważniejszych zagadnień debaty publicznej w naszym kraju. Panuje powszechna zgoda co do tego, że nie wystarcza samo istnienie demokratycznych procedur. Potrzebne jest jeszcze działanie zgodne z demokratycznymi wartościami i przestrzeganie zasad etyki, które z nich wynikają. Chodzi o to, aby uczestnicy życia publicznego znali je i kierowali się nimi w swoich działaniach. Kształtowanie respektujących te zasady postaw jest jednym z ważniejszych zadań systemu oświaty. To

przez system, cechujący się powszechnością i systematycznością, państwo może oddziaływać na jakość życia publicznego w przyszłości. Realizacja tego zadania wymaga, aby szkoły również działały zgodnie z zasadami przejrzystości. Tylko w ten sposób, a więc same dając przykład, mogą skutecznie wpływać na postawy uczniów”.

Jacek Królikowski

Adresatami poradnika „Przejrzysta Szkoła” są nauczyciele i dyrektorzy szkół, zdecydowani na wprowadzenie zasad przejrzystości do swoich szkół. Znajdą oni w książce wskazówki, jak przygotować szkołę do zmian, jak planować działania oraz monitorować podjęte przedsięwzięcia.

Poradnik powstał podczas projektu „Przejrzysta Szkoła”, realizowanego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w latach 2005-2006.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Ewa Gatnar¹⁾
Rybnik

Test kompetencyjny rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego dla kandydatów do klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym – język angielski

Poniższy test rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego (wraz z tekstami do głośnego odczytania, kluczem i wykazem źródeł tekstów) stanowi część testu kompetencyjnego dla kandydatów do licealnych klas dwujęzycznych²⁾. Można go również wykorzystać na początku roku szkolnego, gdy chcemy poznać poziom zaawansowania językowego uczniów I klasy liceum i właściwie zaplanować pracę z nimi.

Teksty wyłącznie dla zespołu egzaminacyjnego

Na przeprowadzenie tej części testu przeznaczają się około 25-30 minut.

Zadanie I. *Czytamy tylko raz (!), nie za szybko, upodobię tempo i intonację do formy wykładu naukowego. Przed poszczególnymi fragmentami czytamy ich kolejne numery.*

1.

More than two thirds of the world's surface are covered in water. The water-covered area is made up of 4 oceans and a large number of seas. The largest ocean is the Pacific. It has the largest area and the greatest mean depth. The second largest ocean is the Atlantic. It contains the second deep-

est spot on Earth. However, the mean depth of the Atlantic is the third, not the second in magnitude. It is less than the mean depth of the Indian Ocean. The Arctic Ocean is the smallest in area and has the smallest mean depth in comparison with the other oceans.

2.

Matter exists in 3 states. These are: the solid state, the liquid state and the gaseous state. For example, water may exist in the solid state in the form of ice, in the liquid state as water, or in the gaseous state in the form of steam. A solid has a fixed shape and a fixed volume. For example – a piece of rock. A liquid has a fixed volume but not a fixed shape. It assumes the shape of the vessel which contains it. A gas has neither a fixed shape nor a fixed volume. It tends to occupy the whole volume available to it.

3.

Before we listen to Haendel's famous oratorio *Messiah*, let me give you a few biographical details about the composer. In 1702 he became an organist in the Halle Cathedral. He loved the opera and spent 3 years in Italy, studying Italian music styles and techniques. In Rome he composed oratorios, operatic in music but designed to be sung by soloists and chorus with an orchestra, performing in concerts, without stage action.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

²⁾ Patrz s. 182-183 w tym numerze.

4.

The final important thing inside a computer is the *Random Access Memory* (RAM). To operate, your machine needs temporary running space to hold programs in memory. So, if you want to use a word processor, for example, RAM loads the program from hard disk drive, keeps it in memory and continues to interact with your typing. Therefore, the more memory of RAM your machine has, the more things it can hold in memory without reloading.

5.

The war which ended in November 1918 was a European war and the peace settlement of 1919 was a European peace. The war outside Europe had been an extension overseas of European rivalries. We are now accustomed to call the war the "First World War", but for the generation just demobilised it was simply the "Great War", a war fought to determine the balance of power in Europe.

6.

Water is a chemical compound. It is a chemical combination of two elements: hydrogen (H) and oxygen (O). The water molecule consists of two atoms of hydrogen (H₂) and one atom of oxygen (O). Water cannot be broken down into hydrogen and oxygen by physical methods. The proportion of hydrogen and oxygen in water is always the same and it cannot be changed. Air is not a chemical compound. It is a mixture.

7.

A number divisible by 2 is called an even number, otherwise it is odd. A number is divisible by 2 if the end digit on the right side is even or zero, otherwise it is not. A number is divisible by 3 if the sum of all the digits in the numeral is divisible by 3. A number is divisible by 4 if the last two digits are zeros or form a number divisible by 4, otherwise it is not so divisible.

8.

This is a picture and that is a picture. They are two very different pictures – they differ in style. This picture here depicts a battle. It depicts soldiers, horses and guns in a realistic way. Thus the picture is an example of a realistic style in painting. Landscapes and portraits are usually examples of this style. Now let us look at the other picture. It is an abstract composition. It is a combination of colours and geometrical figures.

9.

The Solar System is composed of the Sun and the nine major planets, some of which have satellites.

Apart from that, the Solar System includes planetoids or asteroids, meteors, comets, and other objects such as artificial satellites, space laboratories etc. The largest planet in the Solar System is Jupiter, whose mass is greater than the masses of all other planets taken together including their satellites. The smallest planet is Mercury, whose mass is only about 5 per cent that of the Earth.

10.

All animals can be divided into 2 classes: vertebrates and invertebrates. Vertebrate animals are those that possess a backbone or a spine. Animals which do not have a backbone or a spine are called invertebrates. For example, insects belong to the class of invertebrates. Vertebrate animals include fish, frogs, lizards and snakes, birds, and mammals. They live on land or in water, or both on land and in water.

Zadanie II. *Czytamy tylko raz (!), nie za szybko, upodobniając tempo i intonację do formy wykładu naukowego. Przed każdym z wykładów odliczamy 1 minutę przerwy.*

Wykład 1.

These are 3 flying animals. They are: a butterfly, a bird, and a bat. Butterflies are insects. They belong to the class of invertebrate animals. Birds and bats, on the other hand, are vertebrates. They belong to different classes of vertebrates. Bats are not birds. They are mammals. Birds and mammals are 2 different classes of vertebrates.

Normally mammals do not fly. But bats are exceptions. They are flying mammals. As a rule bats fly at night – in complete darkness. They do not use their eyes greatly, but even if they did, it would not be of much use because they do not have good vision. They have, however, a very good sense of hearing, and this very good sense of hearing enables them to move with great precision. Bats send out sounds as they fly. They are not sounds that people can hear. But bats can hear them. The sounds go ahead of them as they fly. Objects that are near reflect these sounds. As a result, echoes are produced. Bats hear these echoes and are able to locate the objects from which they are reflected and avoid them in their flight. In other words, they use a kind of radar.

Wykład 2.

Queen Victoria, who lived from 1819 to 1901, was a British queen ruling from 1837 to 1901. She was the granddaughter of King George III and became queen after the death of King William IV. Her rule was the longest of any British king or queen,

and happened at the same time as Britain's greatest period of world power and industrial development. In 1840 she married her cousin Prince Albert of Saxe-Coburg-Gotha. They had 9 children. After Albert's death, Victoria took no further part in public affairs, but was persuaded to return by her prime minister Benjamin Disraeli, who gained for her the title Empress of India. She is often remembered as a bad-tempered woman who once said, 'We are not amused.' However, in her early life she was a happy and enthusiastic queen who was very popular with ordinary people.

Zadanie III. *Czytamy 2 razy (pierwszy raz całość z numeracją, potem powtarzamy).*

1. This device is used for generating, amplifying and concentrating light waves into an intense beam in one specific direction.
2. This instrument is used for finding direction. The most commonly used type is a magnetic one consisting of a thin piece of magnetic material with the north-seeking pole indicated, free to rotate on a pivot perpendicular to its length.
3. This apparatus detects and records electrical activity in the muscles of the heart. It is of special value for medical check-ups of spacemen.
4. This is a tube-like instrument with lenses for making distant objects appear nearer and larger.
5. This is a device or system for detecting and locating objects submerged in water by means of reflected sound waves.

Zadanie IV. *Czytamy 2 razy, z minutą przerwy przed pierwszym i drugim czytaniem.*

Well, good afternoon everyone. Here we are in the old Marketplace and the building which you can see in front of you is the old Townhall. Before I show it to you, let me tell you a little about its history. It was built in the middle of the 14th century in the Gothic style and almost completely rebuilt 200 years later. That was after a great fire in 1592 which destroyed most of the old building. The new building is a beautiful example of Renaissance architecture, and is considered to be one of the most interesting Renaissance structures in this part of Europe. As you will see, there are some later, Baroque additions, particularly in the north wing. The steeple, which has been reconstructed several times, is late Baroque. Every hour the bells in it play part of an 18th century tune. You'll be able to hear it later. Here we are at the main entrance. I shall take you first to the Council Hall on the first floor.

Through this doorway, please. The ground floor... Oh, that's of no historical interest. It has been completely modernized – there are only some offices and a refreshment room there – we can drop in there on our way back if you wish.

Zadanie V. *Czytamy 2 razy, z półminutową przerwą przed pierwszym i drugim czytaniem.*

Good afternoon from the Weather Centre. This is the report on the weather for today at 14.00 hours. It is cool and mainly dry but with some drizzle in places. There is ground temperature of 4°Celsius. The outlook for tomorrow. Temperatures will fall to about 2°Celsius. The day will be mainly cloudy but with some sunny periods. Thank you for calling the weather line.



Rozumienie ze słuchu

Zadanie I. *Usłyszysz jeden raz fragmenty 10 wykładów. Obok każdej liczby wpisz dziedzinę, której dany wykład dotyczył. Wybierz spośród podanych poniżej (3 będą niewykorzystane).*

astronomia, biologia, chemia, fizyka, geografia, historia, informatyka, literatura, matematyka, muzyka, religia, sztuka, wiedza o społeczeństwie

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Zadanie II. *Po jednokrotnym wysłuchaniu krótkich wykładów zdecyduj, czy podane poniżej stwierdzenia są zgodne z tym, co usłyszałeś/aś. Wpisz TAK lub NIE obok zdań.*

Wykład 1.

- a) Wszystkie wspomniane w tekście zwierzęta to ptaki.
- b) Zwierzęta będące głównym przedmiotem wykładu latają równie często w ciągu dnia, jak i w nocy.
- c) Zwierzęta te mają bardzo dobry wzrok, jednak nie zawsze w pełni go wykorzystują.
- d) Ucho ludzkie odbiera dźwięki emitowane przez te zwierzęta jako niezwykle drażniące.

Wykład 2.

- a) Osoba, o której mowa, zmarła na początku XX wieku.
- b) Spośród wszystkich władców tego kraju tylko jej dziadek panował dłużej.

- c) Lata jej panowania były okresem rozwoju potęgi jej państwa.
- d) Stereotypowy obraz jej osobowości, utrwalony w świadomości społecznej, jest nie w pełni uzasadniony.

Zadanie III. Usłyszysz dwukrotnie krótkie opisy 5 instrumentów (urządzeń) naukowo-technicznych. Spośród podanych poniżej wybierz nazwy tych, które rozpoznałeś/aś i zapisz obok właściwych liczb.

compass, electrocardiograph, laser, microscope, radar, radio, sonar, telephone, telescope

- 1. 2.
- 3. 4.
- 5.

Zadanie IV. Po dwukrotnym wysłuchaniu przewodnika turystycznego, zakreśl w każdym zdaniu opcję zgodną z tekstem.

- 1. Opisywany przez przewodnika zabytek został zbudowany pierwotnie w stylu
 - a) barokowym b) gotyckim
 - c) mauretańskim d) renesansowym
- 2. Zdarzenie, które zniszczyło prawie całą oryginalną budowlę, miało miejsce w latach
 - a) 50-tych XIV wieku b) 50-tych XIX wieku
 - c) 90-tych XV wieku d) 90-tych XVI wieku
- 3. Obecnie, opisywany obiekt to budynek
 - a) często wykorzystywany na koncerty muzyki XVIII-wiecznej
 - b) XVIII-wieczny z barokową wieżyczką
 - c) późnobarokowy z pozostałościami renesansu
 - d) renesansowy z barokowymi dodatkami
- 4. Przewodnik nie wprowadził zwiedzających na parter budynku, ponieważ
 - a) jego wnętrza są obecnie w remoncie
 - b) kondygnacja ta została przerobiona na pomieszczenia biurowe i bufet
 - c) spieszył się, by turyści mogli obejrzeć na żywo obrady rady miejskiej na piętrze
 - d) zgodnie z wytyczoną trasą, historyczne wnętrza parteru zwiedza się na końcu

Zadanie V. Po dwukrotnym wysłuchaniu telefonicznej prognozy pogody zakreśl w każdym zdaniu wersję zgodną z tekstem.

- 1. W dniu, gdy abonent korzystał z usługi telefonicznej, pogoda była głównie
 - a) sucha i chłodna b) sucha i ciepła

- c) wilgotna i chłodna d) wilgotna i ciepła
- 2. Zgodnie z prognozą, następnego dnia temperatura
 - a) nieznacznie spadnie
 - b) nieznacznie wzrośnie
 - c) nie zmieni się d) znacznie wzrośnie
- 3. Przewidywana na jutro pogoda to
 - a) mżawka
 - b) silne nasłonecznienie
 - c) zachmurzenie z przejaśnieniami
 - d) zachmurzenie z przelotnymi opadami



Rozumienie tekstu czytanego

Zadanie I. Obok polskich wersji wypisz te słowa i wyrażenia, które w danym tekście zostały użyte jako ich angielskie odpowiedniki.

- 1. Learn some “cyberspeak”!
When you are *online*, you are connected to the internet.
When you *download* information, you transfer it from the internet to your computer.
Chat rooms are places to talk on the internet.
Search engines help you to find websites.
Viruses can cause problems with your computer.
E-mail is a way of sending messages on the internet.
Cyberpals are friends you talk to on the internet.
kanal dyskusyjny – chat room
a) *ściągać (z internetu)* –
b) *wyszukiwarki* –
c) *znajomi z internetu* –
d) *żargon komputerowy (internetowy)* –
.....

2. Here are some geographical extremes. The highest mountain in the world is Mount Everest. Its altitude is 8,848 metres above sea level. The deepest spot on Earth is in the Pacific southwest of the island of Guam. Its depth is 11,034 metres. The largest lake in the world is the Caspian Sea. It has an area of 511,000 square kilometres. The longest river in the world is the Nile. It has a length of 6,671 kilometres.

- głębokość* – depth
a) *długość* –
b) *powierzchnia* –
c) *poziom morza* –
d) *wysokość* –

3. Electric current can flow well only through certain materials. These are called conductors. All metals are conductors, but not all are equally good conductors. Some are better than others. Copper, silver and aluminium are among the best conductors. That is why electric wires are usually made of these materials. Electric current cannot flow through certain materials. Such materials are called insulators. Plastics, rubber, silk, glass, and air are insulators. Electric wires are usually surrounded with sheaths made of insulating materials. This is to protect users of such wires against electric shock.

prąd elektryczny – electric current

- a) izolator –
- b) płynąć –
- c) porażenie prądem –
- d) przewodnik –

4. Powers and roots. In the expression $b^n = c$, b is the base, n is the exponent, and c is the n^{th} power of b . Raising a natural number to a power always results in a natural number. In the expression $\sqrt[n]{N} = b$, N is the radicand, n is the index, and b is the root. The symbol $\sqrt{\quad}$ is called the radical sign.

liczba podpierwiastkowa – radicand

- a) pierwiastek –
- b) podstawa (potęgi) –
- c) potęga –
- d) wykładnik (potęgi) –

5. How to write a C.V. (...) Education is listed in reverse chronological order, your recent schools first. Include only schools which granted you a degree (licencjat, magisterium, etc.) (...) Describing work experience, again use reverse chronological order. Include name and address of employer, dates of employment, and a brief description of what you did (not just a job title).

C.V. – życiorys

- a) opis –
- b) pracodawca –
- c) stopień naukowy –
- d) zatrudnienie –

Zadanie II. Przeczytaj krótkie podsumowanie wiadomości z zakresu genetyki i inżynierii genetycznej, z którymi zetknąłeś/ęłaś się w gimnazjum. Określ zgodność z tekstem zamieszczonych pod nim zdań, wpisując obok nich TAK lub NIE.

Human genes make up a specific genetic code. Man has got approximately 100 000 genes. Mitosis and meiosis are the processes through which cells are divided.

In the process of mitosis, body cells are produced, and due to meiosis – gametes and spores. The sex is determined by sex chromosomes. All organisms are different because in nature there is mutability. The purpose of genetic engineering is to create new organisms. Transgenic organisms have other organisms' genes. Transgenic organisms are better, possess higher immunity and they live longer. Genetically modified organisms scare many people, who are afraid to eat them.

0. Man has got exactly 100 000 genes. NIE

- 1. Cells are connected in the processes of mitosis and meiosis.
- 2. Gametes and spores are the result of mitosis.
- 3. Sex chromosomes decide about an organism's sex.
- 4. Natural mutability is the reason for all organisms' being different.
- 5. Nowadays, genetically modified organisms are willingly eaten by all people.

Zadanie III. W gimnazjum zetknąłeś/aś się z wieloma twierdzeniami, prawami i definicjami z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Rozpoznaj angielskie wersje 5 z nich, wpisując odpowiednią literę A – G obok punktów 1 – 5 (2 pozostaną niewykorzystane!)

- 1. Podobieństwo wielokątów:
- 2. Prawo Archimedesesa:
- 3. Trójkąt równoboczny:
- 4. Twierdzenie Pitagorasa:
- 5. Zasady dynamiki Newtona:
- A** A body immersed in a fluid experiences upthrust and loses weight. This apparent loss of weight is equal to the weight of the displaced fluid.
- B** A body remains at rest, or is in a state of uniform motion in a straight line unless acted upon by an external force. The acceleration produced by a force is directly proportional to the force and inversely proportional to the mass of the body which is being accelerated. To every action there is an equal and opposite reaction.
- C** An equilateral triangle is a triangle which has three equal sides and three equal angles.
- D** An isosceles triangle is a triangle which has two equal angles and two sides of the same measure.
- E** In any right triangle, the square of the measure of the hypotenuse is equal to the sum of the squares of the measures of the legs.
- F** Similar polygons are polygons whose corresponding angles are equal and whose corresponding sides are proportional.

G The process of combustion is a chemical reaction or a complex of chemical reactions, in which a substance combines with oxygen in such a way that heat, light and flame are produced.

Zadanie IV. *Przeczytaj 3 krótkie teksty dotyczące historii Wielkiej Brytanii. Wpisując nad kropkami litery A, B lub C wskaż, w którym/których wspomniano o:*

0./1. wyjątkowych zdolnościach bohaterów tekstów:

C oraz

2. bitwie morskiej:
3. długim panowaniu władcy:
4. dowódcy, którego wojsko poniosło klęskę:
5. okolicznościach śmierci głównego bohatera tekstu:
6. okrucieństwie monarchów:
7. pochodzeniu języka angielskiego:

Tekst A.

1066 is a very important date in British history. In 1066 the Norman army under William the Conqueror defeated the Anglo-Saxon army under King Harold in the battle of Hastings. The Normans conquered England. They became the ruling class of the society. Gradually the two nations: the Anglo-Saxons and the Normans became one nation. And the two languages: Old English and Norman French became one language. Owing to this fusion Modern English contains Anglo-Saxon and French elements side by side. However, Modern English is fundamentally a Germanic language.

Tekst B.

Queen Elizabeth I was a very successful monarch. Under her rule England began to play an important role in world politics. Elizabeth had rather a difficult childhood. Her own father, King Henry VIII, was responsible for the execution of her mother Anne Boleyn. Elizabeth was a highly intelligent woman. She could speak Latin and French and she was interested in art and culture. She liked drama and poetry. Elizabeth was practical and rather cruel. She had political talent and knew how to choose her advisers. She came to the throne when she was 25 and ruled successfully for 45 years.

Tekst C.

Lord Nelson is an English national hero. He became famous during the Napoleonic wars. He was a naval commander of exceptional ability. Nelson showed military genius in many battles. Many times he managed to defeat numerically stronger enemy fleets. The battle of Trafalgar was Nelson's greatest military triumph. He won the battle and lost his life

at the same time. Nelson was not only a brilliant admiral but he was also a man of strong character truly devoted to his country.

Zadanie V. *Przeczytaj tekst i wykonaj po angielsku zamieszczone pod nim polecenia.*

Nobody knows who invented jazz nor who gave it its name. It was not familiar to the general public until 1915, but it had probably existed among the Negroes for some time before that. It is generally believed that it originated in New Orleans, for a couple of dance bands moved from that city to Chicago in 1914 and started a vogue for the new type of dance music, a fashion that spread rapidly to other centers of the country. Since then jazz has provided the pattern on which most American dance music has been based. Jazz music has some distinctive features. One is the instrumentation of its orchestra – saxophones; muted trumpets; wailing squealing clarinets; novel and terrifying percussion devices.

1. Name the city which is considered the birthplace of jazz.
2. Name two musical instruments (mentioned in the text) that appear in a classic jazz orchestra.....

Klucz

Rozumienie ze słuchu – 40 punktów

Zadanie I. – 20 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 2 pkt). 1. geografia 2. fizyka 3. muzyka 4. informatyka 5. historia 6. chemia 7. matematyka 8. sztuka 9. astronomia 10. biologia

Zadanie II. – 8 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt).

Wykład 1.: a) NIE b) NIE c) NIE d) NIE

Wykład 2.: a) TAK b) NIE c) TAK d) TAK

Zadanie III. – 5 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). Nie oceniamy ortografii przepisanych wyrazów. 1. laser 2. compass 3. electrocardiograph 4. telescope 5. sonar

Zadanie IV. – 4 punkty (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). 1. b) 2. d) 3. d) 4. b)

Zadanie V. – 3 punkty (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). 1. a) 2. a) 3) c)

Rozumienie tekstu czytanego – 40 punktów

Zadanie I. – 20 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). Nie oceniamy ortografii przepisanych słów i wyrażań.

1. a) download b) search engines c) cyberpals d) cyberspeak
2. a) length b) area c) sea level d) altitude
3. a) insulator / insulating material (dopuszczamy przepisanie w liczbie mnogiej) b) flow c) electric shock

- d) conductor (dopuszczamy przepisanie w liczbie mnogiej)
4. a) root (uznajemy również *radical sign* – potoczne określenie tego znaku to *pierwiastek*)
- b) base c) power d) exponent
5. a) description (nie uznajemy *describing!*) b) employer c) degree (nie uznajemy *licencjat, magisterium!*) d) employment

Zadanie II. – 5 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). 1. NIE 2. NIE 3. TAK 4. TAK 5. NIE

Zadanie III. – 5 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). 1. F 2. A 3. C 4. E 5. B

Zadanie IV. – 7 punktów (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). 1. B 2. C 3. B 4. A 5. C 6. B 7. A

Zadanie V. – 3 punkty (każda prawidłowa odpowiedź – 1 pkt). Zdający otrzymuje punkty również wtedy, gdy żądane nazwy przetłumaczył na polski.

1. New Orleans (nie uznajemy *Chicago!*)
2. dwa spośród: saxophones, trumpets, clarinets, percussion / percussion devices (akceptujemy nazwy w liczbie pojedynczej, jak również przepisane z towarzyszącymi im przmiotnikami lub imiesłowami; nie oceniamy ortografii)

Wykaz źródeł tekstów

- Abbs Brian, Ingrid Freebairn (1990), *Blueprint One. Teacher's Book*, Harlow: Longman.
- Bogobowicz Anna, Hanna Mrozowska, Mariusz Misztal, Dominika Szmerdt (2001), *Nowa Matura z języka angielskiego. Testy*, Warszawa: Longman (Pearson Education).

Joll James (1973), *Europe Since 1870. An International History*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Niedziela Małgorzata, Ewa Gatnar – materiały własne do dwujęzycznego nauczania biologii w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku.

Oxford Guide to British and American Culture for learners of English (1999), Oxford: OUP.

Smólska Janina (1978), *We use English. Podręcznik dla kl. IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: WSiP.

Szcutnik Leon Leszek (1986), *Elementary Scientific English*, Warszawa: PWN.

Szcutnik Leon Leszek (1984), *Materiały do czytania: Mathematics, Physics, Chemistry*, Warszawa: WSiP.

Szcutnik Leon Leszek, Waldemar Marton (1977), *English? Yes. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego i liceum ekonomicznego*, Warszawa: WSiP.

Szcutnik Leon Leszek, Waldemar Marton (1975), *Książka nauczyciela: English? Yes. dla klasy I liceum ogólnokształcącego i liceum ekonomicznego*, Warszawa: WSiP.

Szyke Grażyna (1986), *What Why & How in the World of Science*, Warszawa: WSiP.

Tasker Howard John, James Lyons (1958), *Modern Music. A Popular Guide To Greater Musical Enjoyment*, New York: Mentor Books. The New American Library of World Literature.

Wetz Ben (2004), *Adventures. Pre-Intermediate. Student's Book. Podręcznik dla gimnazjum*, Oxford: OUP.

YES! *Miesięcznik angielsko-polski*, No. 5 1996.

YES! *Miesięcznik angielsko-polski*, No. 7 1996.

(luty 2007)

Elwira Kwiatek, Tomasz Koziółek¹⁾
Granowo

Die Deutschen bei Polen zu Gast – Niemcy w gościnie u Polaków²⁾

Poniższa inscenizacja przygotowana przez uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej jest efektem współpracy nauczycieli – polonisty i germanisty, którzy razem napisali scenariusz i pracowali z uczniami ucząc ich i bawiąc się z nimi jednocześnie.

Die Deutschen bei Polen zu Gast

Darsteller: Gastgeberin, Gastgeber, Ulrich von Jungingen, König Jagiełło, Kreuzritter, Gutenberg, Beethoven, Elisa, Jakob und Wilhelm Grimm, Schneewittchen, Rotkäppchen, Wolf, Aschenputtel, Stiefmutter, Kater,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Granowie. Brała udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie się inspirujmy* – o współpracy nauczycieli. Tomasz Koziółek – współautor scenariusza – jest nauczycielem języka polskiego również w Szkole Podstawowej w Granowie.

²⁾ Patrz: s. 177-178 w tym numerze.

Professor Tod, 2 Schwestern, Koch, Röntgen, Hannavald, Schumacher, Schmidt, Kanzlerin Angela Merkel, Meister Adi Dessler, Einstein, Claudia Schiffer.

Na scenie stoi zastawiony stół, przy nim polska gospodyni i polski gospodarz w strojach regionalnych. Pojawiają się pierwsi goście.

Ulrich von Jungingen: Diese Schwerter waren nicht nötig.

Kreuzritter: Du hast Recht.

Ulrich von Jungingen: Verzeihen Sie uns bitte (*zwraca się do króla Polski*).

König Jagiello: Ich verzeihe Ihnen und lade Sie zu einem Glas Milch ein.

Gastgeberin: Nehmen Sie bitte Platz (*siadają przy stole, częstują się...*).

Gastgeber: Oh, sieh mal, Herr Gutenberg kommt.

Gutenberg (*wchodzi trzymając książkę i przyglądając się jej, mówi*): Vor 500 Jahren habe ich Druckbuchstaben erfunden, und jetzt sind sie überall. Aber nur manche lesen heute. Was ist los mit dieser Welt? Alle sehen lieber fern oder surfen im Internet. Ist das gut? Das weiß ich nicht. Das sehen wir in zehn, zwanzig Jahren...

Gastgeber: Nehmen Sie bitte Platz und essen Sie etwas.

Beethoven (*wchodzi na scenę przy dźwiękach muzyki techno*): Ruhe bitte! Ruhe bitte! Ich suche meine Muse Elisa.

Gastgeber: Setzen Sie sich bitte und trinken Sie ein Glas Wein.

Beethoven: Nein, nein. Ich warte auf sie (*w tle utwór „Dla Elizy“*).

Elisa: Liebling, du bist aber romantisch! Ich lebe nur dank dir (*nadsluchując pyta*). Ist diese Musik für mich?

Beethoven: Natürlich, meine Liebe.

Elisa: Diese Musik ist wie ein Märchen, nicht wahr? (*siadają do stołu*).

Brüder Grimm: (*pojawiają się na scenie*).

Jakob: So, so. Guten Tag! Wir sind Brüder Grimm. Ich heiße Jakob.

Wilhelm: Und ich bin Wilhelm Grimm. Ich erzähle euch das Märchen *„Rotkäppchen“*. Hört zu! Es war einmal ein kleines Mädchen und ein großer Wolf (*przy śpiewie ptaków na scenie pojawia się Czerwony kapturek spacerując i zrywając kwiaty, za nim skrada się wilk, który w końcu połyka kapturka*).

Jakob: Vielleicht erzähle ich euch ein anderes Märchen. Es war einmal ein Mädchen, Schneewittchen genannt. Es hatte eine böse Stiefmutter

(*macocha częstuje jabłkami najpierw Śnieżkę, następnie gości przy stole*).

Gastgeberin: Essen Sie diese Äpfel nicht. Sie sind vergiftet. Wer sie isst, der verliert sein Leben (*Śnieżka ugryzła jabłko i zasypia. Macocha znika*).

Dzwoni telefon, pojawia się Kopciuszek.

Gastgeberin: Aschenputtel, Aschenputtel, wo bist du? Telefon! (*gospodyni podaje Kopciuszkiowi komórkę*).

Aschenputtel: Wer? Wie? Was? Was ist das?

Gastgeberin: Das ist ein Handy, Mobiltelefon, Firma Siemens. Aschenputtel! Der Prinz ruft an. Er lädt dich zum Ball ein.

Aschenputtel: Super, fantastisch. Ich tanze so gern.

Schwestern: Aschenputtel, wir haben Hunger. Gib uns essen! Aschenputtel, mach das aber schnell!

Aschenputtel: Tischlein, Tischlein, deck dich! (*rozkłada serwetę z przyklejonymi potrawami. Postacie bajkowe siedzą z boku na scenie i posilają się*).

Jakob: Und jetzt erzähle ich euch noch ein Märchen. Es war einmal ein gestieflter Kater.

Kater: Ich bin der gestieflte Kater. Wer ruft mich? (*robi znak „Z” w powietrzu*).

Gastgeberin: Bitte, rette das Schneewittchen.

Kater: Ich küsse Schneewittchen. Das weckt es.

Schneewittchen: Bemühen Sie sich nicht. Ich habe mich nur tot gestellt (*wszystkie postacie cieszą się z tego powodu, tańczą w kółko. Na scenę wpada „Profesor Śmierć“*).

Professor Tod: Ich bin Professor Tod. Ich mache von euch schöne Präparate. Schneewittchen, ich präpariere dich als Erstes (*pokazuje zdjęcie jednej ze swoich prac, postaci bajkowe uciekają, Profesor Śmierć za nimi*).

Gastgeberin: Das war aber ein fürchterlicher Mann.

Gastgeber: Vielleicht jetzt etwas Freundliches... Zu uns kommt eine schöne Dame. Das ist Claudia Schiffer (*przedstawia ją publiczności*). Sie präsentiert uns eine neue Kollektion von Adidas (*prezentacja strojów przy muzyce wybranego wykonawcy niemieckiego*). Und jetzt Claudia Schiffer mit ihrem Meister Adidas.

Adidas: Nur nicht Adidas. Ich bin Adi Dassler. Ich habe die ersten Sportschuhe gemacht. Heute hat solche fast jeder in seiner Kollektion.

Gastgeber: Sie sind sicher hungrig. Nehmen Sie bitte Platz und essen Sie etwas.

Gastgeberin: Oh, Albert Einstein. Herzlich willkommen! (*pojawia się Einstein, który rozmyśla...*).

Einstein: Physik ist mein Lieblingsfach. Ich kann eine Formel nicht beenden. $E = mc^2$ ist gleich...

Gast: Entschuldigen Sie bitte, wo ist hier eine Toilette..., WC?

Einstein: Eureka, endlich habe ich $E = mc^2$. Eh, das ist nicht so... Umgekehrt! $E = mc^2$ Fantastisch!

Gastgeberin: Genial, heute kennt das jeder. Nehmen Sie schon Platz und trinken Sie etwas.

Gastgeber: Schau mal! Da kommen zu uns die nächsten Gäste. Schumacher, Schmidt und Sven Hannavald (*na scenę wjeżdża Michael Schumacher, wioząc skoczków*).

Gastgeberin: Und womit sind Sie gefahren? Mit einem Rennwagen...

Gastgeber (*zwracając się do skoczków*): Ihre Form ist aber nicht so gut.

Hannavald: Hi! Die Form habe ich, aber nur zum Backen. Dafür bin ich sehr bekannt.

Schmidt: Bis bald! Ich muss Bananen kaufen (*chce wyjść*).

Na scenie pojawiają się Koch i Röntgen.

Koch: Gehen Sie nicht! Sie sind aber abgemagert. Sie haben wohl Tuberkelbakterien.

Röntgen: Ich röntge Sie sofort.

Koch: Aber was? Hier sind nur: Haut und Knochen (*pokazuje prześwietlenie rentgenowskie*).

Gastgeberin: Sie sollten etwas essen. Nehmen Sie bitte Platz. Probieren Sie bitte alles! Wir haben hier Sauerkraut mit Fleisch, Eisbein, Würstchen, Kuchen... Jeder findet etwas für sich.

Gastgeberin: Oh! Kaum zu glauben. Angela Merkel – Bundeskanzlerin von Deutschland kommt zu uns.

Kanzlerin: Guten Tag! Vielen Dank für alles. Polen sind sehr gastfreundlich. Ich schlage vor, ein gemeinsames Foto zu machen (*goście wstają od stołu i wszyscy wychodzą na środek, pozują do zdjęcia a następnie kłaniają się i schodzą ze sceny*).

(listopad 2006)

Dorota Kwiatkowska¹⁾

Łączna

Do you remember the words?

Tradycją mojego liceum jest corocznie organizowany *Przegląd małych form teatralnych*, podczas którego uczniowie mają okazję zaprezentować swoje talenty aktorskie i muzyczne w formie przedstawień, inscenizacji, skeczów itd. Organizatorzy co roku proponują hasło przewodnie, np. w 2004 roku cytat pochodził z twórczości Aleksandra Fredry „*Znamy, znacie, posłuchajcie*”. Zainspirowało mnie ono wtedy do przygotowania inscenizacji poetycko-muzycznej w języku angielskim pod tytułem *Do you remember the words?*. Był to pretekst, by pokazać uczniom klasy angielskiej polską poezję przetłumaczoną na język angielski przez Noela Clarka i opublikowaną w zbiorze *Strofy polskie (Polish Verse)*. Uczniowie prezentowali kilka bardzo dobrze znanych polskich wierszy (*Inwokację Pana Tadeusza*, hymn *Smutno mi*, *Boże Juliusza Słowackiego*, *Serce roście...* Jana

Kochanowskiego oraz *Daremne żale* i *Do młodych* Adama Asnyka), w obu językach.

Remember the words?

Zaczynamy od piosenki Ace of Base *Remember the words*. Konferansjerkę prowadzą dwie uczennice po polsku, później następuje prezentacja poezji polskiej w dwóch językach: polskim i angielskim.

Ania: Program *Remember the words?* to próba nowego odczytania kilku poetyckich utworów zaliczanych do klasyki literatury polskiej, a nasza propozycja to zaprezentowanie tych samych tekstów – jak w lustrze – w dwóch językach – polskim i angielskim, angielskim i polskim.

Ola: Słowa, rytm, rym, intonacja, melodia, akcent wyrazowy i zdaniowy, ale również i przesłanie,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Zamoyskiego w Łącznej.

sens, po angielsku *message* będą w centrum naszego zainteresowania.

Ania: Autorem wszystkim tych współczesnych przekładów na język angielski jest Noel Clark. Są one „owocem jego amatorskich poszukiwań pośród bogactwa polskiej literatury, którą poznawał, usiłując nauczyć się języka polskiego i dowiedzieć się czegoś o samych Polakach”.

Ola: Jak brzmi nasza poezja po angielsku?

Ania: Jaka jest prawda o nas Polakach w tym, co uznał za ciekawe obcokrajowiec uczący się naszego języka?

Ola: Nasze dzisiejsze spotkanie z poezją rozpoczniemy od Jana Kochanowskiego, jego hymnu *Serce roście*, następnie z zachowaniem chronologii będzie *Inwokacja* z Pana Tadeusza, hymn *Smutno mi*, *Boże*, i jakże aktualne w tym miejscu dwa liryki Adama Asnyka *Daremne żale* i *Do młodych*.

Ania: Wsłuchajmy się w słowo, słowa Jana Kochanowskiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Adama Asnyka.

▲ W tle muzyka klasyczna w wykonaniu The Royal Philharmonic Orchestra (Bach Branderburg Concerto No. 3 First Movement), początek głośniejszej, podczas recytacji ciszej.

Serce roście... - Jan Kochanowski
The heart Swells

Serce roście, patrząc na te czasy:
The heart swells on such days as these
Mało przedtem były lasy,
No time ago, bare were the forest-trees:
Śnieg na ziemi wyższej łokcia leżał,
The snow lay more than elbow-deep in parts
A po rzekach wóz najcięższy zbieżał.
And frozen rivers bore the heaviest carts.

Teraz liście na się wzięły,
The branches now are covered in fresh leaf,
Polne łąki pięknie zakwitnęły;
The flower-filled meadows lovely past belief
Lody zeszyły, a po czystej wodzie
The ice has gone and on the limpid tide,
Idą statki i ciosane łodzie.
Rough-hewn boats and sailing vessels glide.

Teraz prawie świat się wszystkim śmieje,
The world itself a smiling visage show,
Zboża wstały, wiatr zachodni wieje;
The corn has risen and the west wind blows.

Ptacy sobie gniazda omyślają,
Birds give thought to garnishing the nest
A przede dniem śpiewać poczynają.
And ere the dawn, begin to sing with zest.

▲ Podkład muzyczny: Grieg “Morning” from Peer Gynt Suite No.1.

Pan Tadeusz – fragment księgi I
– Adam Mickiewicz
Pan Tadeusz – Extract from Book I

Lithuania, my homeland, thou art like health-
Litwo! Ojczyzno moja! ty jesteś jak zdrowie;
He only who has lost thee can judge his former
wealth.

Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie, kto cię stracił.

Today I see thy beauty in its sublimity;
And, seeing it, I depict it, because I yearn for thee!

Dziś piękność twą w całej ozdobie
Widzę i opisuję, bo tęsknię po tobie.

Holy Virgin who dost watch on Częstochowa
bright,

Panno Święta, co Jasnej bronisz Częstochowy
Shining on Ostra Brama, while keeping in thy sight
I w Ostrej świecisz bramie!

Nowogrodek's castled rock and its faithful breed
Ty, co gród zamkowy
Nowogródzki ochraniaś z jego wiernym ludem!
As didst thou me, a child, miracously lead
To health when once my mother in tears, thy aid
implored –

My dying eyes I opened and,
Jak mnie dziecko do zdrowia powróciłaś cudem,
Gdy od płaczącej matki pod Twoją opiekę
Ofiarowany, martwą podniosłem powiekę
for my life restored.

On foot approached unaided the threshold of thy
shrine

To offer up my thanks to providence divine –
I zaraz mogłem pieszo do Twych świątyń progu
Iść za wrócone życie podziękować Bogu,
So lead us, by a miracle, back to the Motherland!
Bear now my soul unto the longed-for strand,
Tak nas powrócisz cudem na ojczyzny łono.
Tymczasem przenoś moja duszę utęsknioną
Do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych,
To see those wooden hills, those meadows green,
Far-ranging, where blue Niemen flows between.
Szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnionych.

▲ Podkład muzyczny: Mozart First Movement,
Symphony No. 40.

Hymn – Juliusz Słowacki
Hymn

Smutno mi Boże! – dla mnie na zachodzie
Rozlałeś tęczę blasków rozmaitych;
Przedemną gasisz lazurowej wodzie
Gwiazdę ognistą...
Choć mi tak niebo Ty złocisz i morze,
Smutno mi, Boże!

Sad heart of me, Lord! In the West, for my sake,
A rainbow of flame You have scattered afar
And in the blue water before me you slake
The sun's blazing star.
Yet, though you gild for me heaven and sea-
Sad heart of me!

Jak puste kłosa, z podniesioną głową
Stoję, rozkoszy próżen i dosytu...
Dla obcych ludzi mam twarz jednakową,
Ciszę błękitu;
Ale przed Tobą głąb serca otworzę,
Smutno mi, Boże!

Like corn, empty-eared, I stand with raised head,
Void of delight and whom nought satisfies.
From my face before strangers, expression has fled:
I am dumb as the skies.
The depths of my soul, only You, Lord, can see:
Sad heart of me!

Jako na matki odejście się żali
Mała dziecina, tak ja płaczu bliski,
Patrząc na słońce, co mi rzuca z fali
Ostatnie błyski...
Choć wiem, że jutro błysnie nowe zorze,
Smutno mi, Boże!

As a small child when its mother departs,
Tremulous grieves, so to tears I incline,
Watching the sea, whence the sun setting darts
Its lingering shine.
Though I tomorrow a new day may see-
Sad heart of me!

Dzisiaj, na wielkim morzu obłąkany,
Sto mil od brzegu i sto mil przed brzegiem,
Widziałem lotne w powietrzu bociany
Długim szeregiem.
Żem je znał kiedyś na polskim ugorze,
Smutno, mi Boże!

Drifting today on the ocean's broad waste-
Five score of miles from the land, either way,
I saw storks flying overhead, airy spaced,
And remembered the day

When storks above Poland's ploughed acres I'd see:
Sad heart of me!

▲ Podkład muzyczny: Hobst „Jupiter” from The Planets Suite.

Daremne żale – Adam Asnyk
In vain we sorrow

In vain we sorrow – idle fret
And futile imprecation!
Daremne żale – próżny trud,
Bezsilne złorzeczenia!
Outmoded forms, no wonder yet
Can grant resuscitation.
Przeżytych kształtów żaden trud
Nie wróci do istnienia.

The world won't give you back the hoard
Of visions once they've vanished:
Świat wam nie odda, idąc wstecz,
Zniknionych mar szeregu –
By nothing – neither fire nor sword –
Can fresh ideas be banished:
Nie zdoła ogień ani miecz
Powstrzymać myśli biegu

Beside the living we must stride,
Towards a new life pressing-
Trzeba z żywymi naprzód iść,
Po życie sięgać nowe...

No laurel crown of withered pride
Our stubborn brows caressing!
A nie uwiedłych laurów liść
Z uporem stroić głowę!

The tide if life none can reverse,
Complaints no purpose serving –
Wy nie cofniecie życia fa!

Nic skargi nie pomogą –
Our grief boots not, nor feeble curse:
The world proceeds unerving!
Bezsilne gniewy, próżny żal!
Świat pójdzie swoją drogą!

Ania: W finale naszego programu słowa dobrze znane, po angielsku lecz w uniwersalnym języku muzyki, słowa, które chyba nie wymagają tłumaczenia, a zachęcają do indywidualnej interpretacji i indywidualnego odbioru – Dido and *Thank you*.

Ola:

Thank you

My tears don't go
I'm wondering why

But I'm out of bed alone
the morning rain clouds of my window
I can see it all
I did all I could and all you get
But your picture on my wall
It reminds me that it's not so bad, it's not so bad
I dreamt too much last night, it feels today
My head just feels in me
I missed the bus and then he held today
I'm late for work again
Even that I know I'm not all blind
That I'm not to last the day
and then you call
and it's not so bad
And I want to thank you for giving me the best
day of my life
Oh just to be with you
For giving me the best day of my life
I push the door I'm home at last
And I'm soaking through it, through
And then you have me down
All I see is you
And even if my house falls downtown
I wouldn't have the clue
Because you are near me

Realizacja programu okazała się przedsięwzięciem dosyć ambitnym, po pierwsze w warstwie językowej, gdyż tłumaczenia polskiej poezji na język angielski próbują odtworzyć język z epoki, z której pochodzą. Po drugie, realizowałam ten projekt z klasą pierwszą, kiedy się dopiero nawzajem poznawaliśmy. Pomysłem uatrakcyjniającym odbiór montażu było przyciągnięcie uwagi odbiorców również przez dwa współczesne utwory muzyczne, na wstępie i w finale programu. Od strony organizacyjnej tego rodzaju przedsięwzięcie wymagało zaangażowania kilku innych osób poza wykonawcami, odpowiedzialnych za oprawę techniczno-graficzną.

Natomiast dla mnie, nauczycielki języka angielskiego, ciekawie było usłyszeć uczniów prezentujących polską poezję po angielsku, np. wers „*Lithuania, my homeland, thou art like health*” myślę, że zostanie z wykonawcą na zawsze. Uczniowie mieli ponadto szansę wsłuchać się w rytm, melodię, tempo wiersza angielskiego. Dla odbiorców program był o tyle przystępny, że fragmenty polskie i angielskie były prezentowane symultanicznie; czasami były to zwrotki następujące po sobie w dwóch językach, czasami dwuwersy lub wersy pojedyncze.

(styczeń 2007)



Elżbieta Matejko, Dorota Buda¹⁾
Inwałd

Konkurs języka niemieckiego dla uczniów szkoły podstawowej

Od kilku lat organizujemy dla uczniów naszej szkoły różne konkursy związane z nauczaniem języka niemieckiego, np: recytatorski, piosenki niemieckojęzycznej, plastyczny i inne. Ostatnio, aby wzmocnić zainteresowanie językiem niemiec-

kim wśród najmłodszych, zdecydowałyśmy się na przeprowadzenie konkursu języka niemieckiego dla uczniów szkół podstawowych naszej gminy. Konkurs cieszy się dużym zainteresowaniem, uczniowie są do niego solidnie przygotowywa-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Samorządowych w Inwałdzie w województwie małopolskim.

ni, o czym świadczą wysokie wyniki. Staramy się, aby zadania były wykonalne. Jednak tylko udział w zajęciach lekcyjnych nie wystarcza do osiągnięcia sukcesu. Uczniowie muszą wykonać szereg dodatkowych ćwiczeń i poszerzyć słownictwo z określonego zakresu.

Poniżej prezentujemy test, który uczniowie wykonali podczas I Gminnego Konkursu *Um mich herum*. Etap międzyszkolny składa się z części pisemnej obejmującej *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Schreiben* i test leksykalno-gramatyczny. Test mogą wykorzystać nauczyciele na dodatkowych zajęciach lub jako test podsumowujący naukę w szkole podstawowej. Załączamy punktację oraz klucz odpowiedzi, pomocny uczniom, którzy zechcą samodzielnie ocenić swoją pracę.

Test leksykalno-gramatyczny

1. Sommerferien²⁾. Was ist richtig? Hör zu und markiere (X)! Zaznacz, co jest poprawne! (8 pkt)

1. Silke verbringt ihre Sommerferien
 - bei ihrer Oma.
 - in der Stadt.
 - am Bodensee.
2. Beate
 - schwimmt im Bodensee.
 - mag angeln.
 - fährt mit der Mutter an den Bodensee.
3. Stefan
 - verbringt jeden Frühling in den Alpen.
 - fährt in den Sommerferien ins Gebirge.
 - wandert nicht gern.
4. Sabine
 - reist nicht gern.
 - fährt in den Sommerferien immer in eine Stadt.
 - fährt dieses Jahr nach Berlin.

2. Lies den Text und markiere „richtig“ oder „falsch“! *Przeczytaj tekst i zaznacz „prawda” albo „fałsz”!* (5 pkt)

Das ist Michael Wächter (22). Er ist Taxifahrer von Beruf. Jetzt wohnt er noch bei seinen Eltern. Die Wohnung hat ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Bad, eine Küche und einen Flur. Das

Schlafzimmer und die Küche sind ziemlich klein. Das Bad ist alt und hat kein Fenster. Aber das Wohnzimmer ist sehr schön und hell. Es hat sogar einen Balkon. Michael Wächter ist zufrieden.

	richtig	falsch
1. Michael Wächter ist zweiundzwanzig Jahre alt.		
2. Er wohnt mit seinen Großeltern zusammen.		
3. Seine Wohnung hat vier Zimmer.		
4. Die Küche ist groß.		
5. Die Wohnung von der Familie Wächter hat keinen Balkon.		

3. Lies den Text und ergänze die fehlenden Wörter. Achte darauf, dass es mehr Wörter als Lücken gibt. *Przeczytaj tekst i uzupełnij brakujące słowa. Uwaga! Nie wszystkie podane słowa pasują do tekstu.* (10 pkt)

Monika elf Jahre alt. Sie besucht die Grundschule und geht die Klasse 5a. Monika ist heute besonders spät Sie hat verschlafen. Die Eltern schon lange her zur Arbeit gegangen. Monika sich schnell gewaschen. Dann hat sie angezogen. Die Kleidung, das war kein Problem. Alles schwarz: Hose,, ein Pullover. Schwarz, das war die Lieblingsfarbe von Monika. Später hat sie gefrühstückt. Die Mutter hat schon vor der Arbeit etwas zubereitet. Eier,, Käse und Tee in der Thermosflasche. Monika hat schnell zwei Brötchen Tee getrunken und ist Schule gerannt.

sich	Schuhe	Tomaten	Buch
gegessen	die	zur	sind
hat	aufgestanden	geschlafen	ist in

4. Ergänze! (Namen der Möbel oder der Wohnräume). *Uzupełnij! (nazwy mebli albo pomieszczeń)* (10 pkt)

In einem S _____ hängen Kleider. Du sitzt am S _____ und machst deine

²⁾ Kasete *der die das neu*, klasa V, Kapitel F.

Hausaufgaben. Du schläfst im B ____ . Die Gäste sitzen am T ____ im Wohnzimmer. Die Bücher stehen im R ____ . An der Decke hängt eine L ____ . Deine Mutter kocht in der K ____ . Du hältst Wurst, Joghurt, Milch im K ____ , damit sie nicht schnell verderben. Du wärmst das Essen in der M ____ auf. Auf dem Fußboden liegt ein T ____ .

5. Was passt nicht in die Reihe? Streich es durch! *Skreśl wyraz, który nie pasuje do pozostałych!* (6 pkt)

- ▶ Tschüs – Herzliche Grüße – Guten Tag – Sonntag – Herzlich willkommen
- ▶ Zimmer – Raum – Wohnung – Haus – Situation
- ▶ Brief – Ansichtskarte – schreiben – lesen – hören
- ▶ Ski fahren – zurückkommen – Tennis spielen – Rad fahren – spazieren gehen
- ▶ heute – morgens – abends – nachmittags – mittags
- ▶ nie – groß – oft – immer – ab und zu

6. Ergänze! *Uzupełnij!* (10 pkt)

1. Wolfgang _____ noch. (*schlafen*)
2. Frau Keller _____ eine Zeitung. (*lesen*)
3. _____ du das Schild nicht? Hier darf man nicht rauchen. (*sehen*)
4. _____ du noch _____, oder möchtest du lesen? (*fernsehen*)
5. Er _____ sehr gut Deutsch. (*sprechen*)
6. Monika _____ gerne Ski. (*fahren*)
7. _____ du schon? (*schlafen*)
8. Frau Abel _____ heute nach Berlin. (*fahren*)
9. _____ du das Steak oder _____ du das Kotelett? (*essen, nehmen*)

7. Ergänze! *Uzupełnij!* (8 pkt)

1. Ich wohne der Krakowskastraße
2. Er fährt dem Bus zur Schule.
3. Sonntag gehe ich in die Kirche.
4. Das Geschenk ist dich.
5. Wir helfen unserer Oma dem Aufräumen.
6. Wir tanzen der Disco.
7. Die Schule beginnt acht Uhr.

8. Wir haben Sommerferien Juli und August.

im	um	für	in	mit
	am	bei	in	

8. Antworte auf die Fragen! *Odpowiedz na pytania!* (8 pkt)

1. Wohin möchtest du in den Sommerferien fahren?
.....
2. Was machst du am liebsten?
.....
3. Was ist dein Lieblingsfach?
.....
4. Was ist deine Mutter von Beruf?
.....

KLUCZ

Zadanie I: 1. bei ihrer Oma, 2. mag angeln, 3. fährt in den Sommerferien ins Gebirge, 4. fährt in den Sommerferien immer in eine Stadt

Zadanie II: 1. richtig, 2. falsch, 3. falsch, 4. falsch, 5. falsch.

Zadanie III: 1. ist, 2. in, 3. aufgestanden, 4. sind, 5. hat, 6. sich, 7. Schuhe, 8. Tomaten, 9. gegessen, 10. zur.

Zadanie IV: 1. Schrank, 2. Schreibtisch, 3. Bett, 4. Tisch, 5. Regal, 6. Lampe, 7. Küche, 8. Külschrank, 9. Mikrowelle, 10. Teppich.

Zadanie V: 1. Sonntag, 2. Situation, 3. hören, 4. zurückkommen, 5. heute, 6. groß

Zadanie VI: 1. schläft, 2. liest, 3. siehst, 4. siehst..... fern, 5. spricht, 6. fährt, 7. schläfst, 8. fährt, 9. isst, nimmst.

Zadanie VII: 1. in, 2. mit, 3. am, 4. für, 5. bei, 6. in, 7. um, 8. im.

Zadanie VIII: przykładowe odpowiedzi: 1. Ich möchte in den Sommerferien an die See fahren. 2. Ich lese am liebsten. 3. Mein Lieblingsfach ist Polnisch. 4. Meine Mutter ist Lehrerin.

Bibliografia:

Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2001), *der die das neu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2003), *der die das Grammatik*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

(styczeń 2007)

Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej²⁾



Etap I – pisemny

I MIĘDZYSZKOLNY KONKURS JĘZYKA ANGIEL-
SKIEGO DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH
(klasy IV-VI)

Legnica 2006 Nr uczestnika.....

Instrukcja dla uczestnika konkursu:

Za każde pytanie możesz uzyskać 1 punkt. Maksymalna liczba punktów z całego testu wynosi 40. Za błędną odpowiedź nie odejmuje się punktu. Test jest podzielony na kilka części: gramatyka, słownictwo i czytanie ze zrozumieniem. Każde zadanie jest poprzedzone przykładem. Uważnie czytaj polecenia oraz zadania. Test został przygotowany tak, abyś bez pośpiechu mógł odpowiedzieć na wszystkie pytania w ciągu 45 minut.

UWAGA! W czasie konkursu nie wolno używać słowników ani innych pomocy naukowych.

Good Luck!

TEST A

W każdym zdaniu jest jeden błędny wyraz. Znajdź go i podkreśl. (10 pkt)

Example: How many does it cost?

1. Everybody usually take a bus at 7.30.
2. We didn't did anything.
3. When I was worked in the garden I hurt my back.
4. I haven't never worn a tie to work.
5. I don't believe that this play was wrote by Shakespeare.
6. Were your friend angry last time?
7. They wined a lot of money yesterday.
8. If I won't feel well tomorrow, I'll stay at home.

9. What colour are you go to paint your room?
10. The bus was lately.

TEST B

Wybierz poprawną odpowiedź spośród a, b, c, d. Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa. (10 pkt)

Example: I like

- a) swim b) swimming
c) swiming d) swims

1. In summer John usually plays volleyball a week.
a) twice b) second times
c) two d) second
2. Summer starts the end of June.
a) in b) on c) at d) by
3. He loves catching
a) fishes b) fishs c) fish d) fishing
4. I don't know these girls. Do you know ?
a) their b) they c) the d) them
5. You must keep a secret. You tell anybody.
a) no b) mustn't
c) don't must d) should
6. It's to phone than write a letter.
a) more easy b) the most easy
c) easier d) easier
7. I was tired last night, but I sleep.
a) didn't can b) can't
c) couldn't d) don't
8. There isn't in the room.
a) nobody b) anybody
c) nothing d) no-one
9. He walk home last weekend because there were no busses.
a) had to b) musted
c) has to d) have to

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 7 w Legnicy.

²⁾ Patrz również s. 178-180 w tym numerze.

10. Don't forget to turn the lights when you leave.
a) off b) back c) of d) out

TEST C

Napisz nazwę dla każdej grupy rzeczy (jedna kreska odpowiada jednej literze). (5pkt)

Example: pig, dog, sheep A N I M A L S

1. fork, soup spoon, teaspoon ----- Y
2. cousin, uncle, nephew ----- T -----
3. violin, cello, trumpet ----- U -----
4. bookcase, chest of drawers, wardrobe
----- U --
5. tie, stockings, scarf -- O -----

TEST D

I. Przeczytaj tekst. Zdania A – D wstaw w luki w tekście (wpisz litery w luki). (4 pkt)

- A. The other main character is Jane Porter.
B. This was a fantastic film for three reasons.
C. It's a cartoon film.
D. He starts to fall in love with Jane, too.

My favourite film

Last night I watched Disney's Tarzan. (1) The film is about a man who lives with the **gorillas** in the **jungle** in Africa.

The main character is Tarzan. His parents died in the jungle when he was a baby, and he grew up with a family of gorillas. He is very **strong**, and he walks and moves through the jungle like an animal.

(2) She comes to the jungle with her father and some other people. They are **looking for** the gorillas because they want to study them. When Tarzan meets the group of **humans**, he learns that he is a human too, and he is very confused and **sad**. (3)

Then Tarzan learns that humans can hurt and kill gorillas, so he must decide which 'family' is **important** to him: the humans or the gorillas.

(4) First, the story is exciting, and it makes you think about humans and animals. Second, the animation is very realistic. Third, the songs, by Phil Collins, are very good.

II. Połącz słowa z tekstu z ich wyjaśnieniami. Dwa wyjaśnienia pozostaną bez pary. (6 pkt)

- * very necessary * African monkeys
* forest in a hot tropical country * unhappy

- * people * weak * physically powerful
* happy * try to find

Example: look for – try to find

1. sad –
2. humans –
3. important –
4. gorillas –
5. jungle –
6. strong –

TEST E

Napisz pod obrazkami nazwy przedmiotów. (5 pkt)

Example: (garnitur)



Suit

1. (krawat) 2. (ogórek) 3. (patelnia)



4. (suszarka do włosów) 5. (koperta)



▶ Etap II – ustny

KULTURA I OBYCZAJE krajów anglojęzycznych

Czy to prawda czy fałsz?

- 1) Narodowym symbolem Irlandii jest koniczyna.
2) Przez Londyn płynie rzeka Tamiza.
3) Święto Dziękczynienia jest obchodzone przez Amerykanów w trzeci czwartek sierpnia.
4) Największy na świecie młyn diabelski zwany „London Eye” znajduje się nad Tamizą w Edynburgu.

- 5) Drugi Dzień Świąt Bożego Narodzenia – 26 grudnia – jest nazywany po angielsku „Boxing Day”.
- 6) Stolicą Stanów Zjednoczonych jest Nowy Jork.
- 7) Flaga narodowa Wielkiej Brytanii nosi nazwę „Union Jack”.
- 8) Harrods to nazwa słynnego londyńskiego muzeum figur woskowych.
- 9) W skład Wielkiej Brytanii wchodzi 3 państwa: Szkocja, Irlandia i Anglia.
- 10) Loch Ness to nazwa szkockiego morza, w którym według legendy żyje tajemniczy potwór.
- 11) Stany Zjednoczone Ameryki składają się z 50 stanów.
- 12) Statua Wolności, jeden z najsłynniejszych symboli Stanów Zjednoczonych, znajduje się w Los Angeles.
- 13) Słynne powiedzenie „Cukierek albo psikus” można usłyszeć na Prima Aprilis 1 kwietnia.
- 14) Miasto Nowy Jork jest zwane „The Big Apple”.
- 15) Imię obecnej królowej Wielkiej Brytanii to Elżbieta I.
- 16) Tradycyjne londyńskie taksówki są czarne.
- 17) Słynny detektyw brytyjski z powieści Artura Conana Doyle’a to William Szekspir.
- 18) Jeden z wnuków królowej Wielkiej Brytanii ma na imię William.
- 19) Słynny na cały świat brytyjski zespół, w którym śpiewał m. in. John Lennon nosił nazwę „Queen”.
- 20) Floryda to nazwa jednego ze stanów Ameryki Północnej.

(luty 2007)

WARTO WIEDZIEĆ



INFORMACJE DLA AUTORÓW

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 najszybszym 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.



Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Pokonywanie trudności dużych i małych **Kilka słów o problemach uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych** **w nauce języka obcego**

Drugi etap edukacyjny – nauka w klasach IV–VI – przynosi wiele zmian w życiu każdego ucznia szkoły podstawowej. Przede wszystkim zmieniają się nauczyciele – każdy przedmiot jest nauczany przez innego pedagoga. Nowością jest także system oceniania – zamiast słoneczek czy gwiazdek pojawiają się typowe oceny. Zresztą tych zmian, którym musi sprostać dziesięciolatek, jest znacznie więcej. Bardzo ważną jest także obowiązująca nauka języka obcego, której początek, jak dotąd, datuje się właśnie na czwartą klasę szkoły podstawowej.

Na pierwszych zajęciach zawsze zadaję uczniom pytanie o cel nauki języka angielskiego. Uczniowie z reguły udzielają bardzo mądrych odpowiedzi, wielokrotnie potrafią zaskoczyć trafnością spostrzeżeń i jednym tchem wymieniają korzyści płynące z dobrej znajomości języków obcych, w tym oczywiście angielskiego. Wszystkie odpowiedzi są zapisywane na tablicy i po wprowadzeniu drobnych korekt stylistycznych uczniowie przepisują notatkę do swoich zeszytów. Ktoś mógłby zapytać o celowość prowadzenia tego typu lekcji – czy to nie strata czasu? Odpowiadam z przekonaniem, że warto przeznaczyć jedną godzinę lekcyjną na powyższe kwestie. Spisane przez uczniów zdania

mają motywować ich do dalszej nauki w chwilach wątplenia, w momencie pojawienia się pierwszych problemów z językiem angielskim. Początki oczywiście nie zapowiadają żadnych kłopotów. Uczniowie chętnie i szybko uczą się pierwszych słówek i zwrotów w obcym języku, entuzjastycznie liczą do 20, recytują poznany niedawno alfabet. Niemniej jednak pewne trudności powoli zaczynają się pojawiać.

Zauważamy, że Krzysz bardzo wolno przepisuje z tablicy, myli litery i jest rozkojarzony, Radek zapomniiał zeszytu i w ogóle przestał uważać a Ewa unika głośnego powtarzania słówek, jest bardzo nieśmiała i robi wszystko, by odwrócić od siebie naszą uwagę. Dobrze jeśli pracujemy z mniejszą grupą – szybciej zauważymy uczniów z problemami, ale w przypadku 25–27-osobowej klasy nie przyjdzie nam już to tak łatwo. Im więcej omawianego materiału, tym więcej problemów z jego opanowaniem. Początkowy entuzjazm zostaje zastąpiony obojętnością, trudności przybywa z każdym dniem i tylko notatka z pierwszej lekcji angielskiego uparcie przypomina, że warto znać języki obce.

Powszechnie wiadomo, że nie wszystkie trudności wynikają z tych samych powodów i nie

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 i w Language School w Bydgoszczy.

na każde niepowodzenie możemy zastosować to samo lekarstwo. Najważniejsza jest analiza przyczyn trudności uczniów w nauce, postawienie właściwej diagnozy i próba znalezienia rozwiązania problemu – pomoc zagubionemu uczniowi.

Kłopoty duże i małe – kto wymaga pomocy?

▼ **Uczniowie z różnymi stopniami niepełnosprawności** posiadający orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych, wymagający pracy zgodnej z zaleceniami opracowanymi przez pedagoga, psychologa, logopedę itd. W szkole, w której pracuję, są klasy integracyjne. Praca z uczniami w takich klasach polega na realizowaniu indywidualnych programów dostosowanych do potrzeb i możliwości dzieci. Wielokrotnie spotykam uczniów, którzy mają niebywałe trudności w pisaniu, czytaniu w języku ojczystym, ale dzięki mozolnej, wytrwałej pracy pod kierunkiem nauczyciela i rodziców udaje im się osiągnąć satysfakcjonujące wyniki. Mimo dużych trudności uczniowie wymagający szczególnego traktowania wykazują się, w większości przypadków, dużym zaangażowaniem, starają się osiągać wyniki na miarę swoich możliwości. Praca z uczniami w klasie integracyjnej na lekcjach języka angielskiego odbywa się w grupach 6-8 uczniów i w obecności nauczyciela wspomagającego. Dzieci mają różny stopień niepełnosprawności i dlatego praca z nimi jest bardzo zróżnicowana. Spotkałem się z dziećmi z upośledzeniem w stopniu lekkim, z zaburzeniami słuchu i wzroku w jednej klasie. Wtedy należy dostosować treści nauczania w taki sposób, żeby przygotowany materiał był możliwy do przyswojenia przez wszystkich uczniów. Ważną rzeczą jest znalezienie ich mocnych stron, by umożliwić im poczucie sukcesu z dobrze wykonanego zadania. Należy przy tym współpracować z nauczycielami wspomagającymi, którzy mogą być cennym źródłem informacji o uczniach. Dzięki opracowaniu wspólnie ze specjalistami programów do indywidualnej pracy z dziećmi śmiało mogę powiedzieć, że każdy sukces osiągnięty przez moich

uczniów jest także i moim drobnym sukcesem. Efekty nie przychodzą łatwo, ale czasem wystarczy po prostu stwierdzenie dziecka: „Dzisiaj była fajna lekcja”.

▼ **Uczniowie z licznymi problemami edukacyjnymi**, „trudni dydaktycznie i wychowawczo” – szkolna codzienność to coraz częściej praca z uczniami, którzy ze względu na skomplikowaną sytuację rodzinną lub inne, specyficzne problemy niemalże od początku swej drogi edukacyjnej, borykają się z licznymi trudnościami. Bardzo dużym wyzwaniem dla nauczyciela języka angielskiego jest praca z uczniami, którzy prawie nie czytają (niestety to prawda!) i mają ogromne problemy z pisaniem w swoim ojczystym języku. Brak umiejętności ułożenia poprawnych zdań w języku polskim stawia pod znakiem zapytania wiele ćwiczeń, typowych dla języka obcego. Jak zatem pomóc takim uczniom?

Z praktyki wiem, że w miarę skutecznym wyjściem jest zorganizowanie zajęć wyrównawczych. Kilka lat temu, pracując w gimnazjum, miałem trzy pierwsze klasy, z których dziesięcioro uczniów miało bardzo duże problemy z opanowaniem podstaw języka. Prawie każda mniejsza lub większa klasówka kończyła się jedyneką i postępującym zniechęceniem. Postanowiłem działać – zaproponowałem rodzicom i uczniom udział w prowadzonych przeze mnie społecznie lekcjach wyrównawczych. Począwszy od listopada do końca roku szkolnego co tydzień powtarzaliśmy, a właściwie omawiałem od początku najważniejsze zagadnienia poruszane na lekcjach. Nie będę szczegółowo opisywał tych zajęć, tylko przedstawię same efekty. Spośród uczniów, którym zaproponowałem udział w zajęciach, 8 osób uczestniczyło w miarę systematycznie, 2 zrezygnowały i w ogóle nie chodziły, ale do grupy dołączyły 4 inne osoby – na własną prośbę. Wszyscy uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach dodatkowych, otrzymali pozytywne oceny z języka angielskiego na koniec roku, niektórzy nawet dostateczne. Dwoje uczniów (nie uczestniczyło w dodatkowych zajęciach) nie otrzymało promocji do następnej klasy, ponadto w ogóle nie ukończyło gimnazjum. Brak odpowiedniej współpracy rodziców ze szkołą spowodował ostateczne niepowodzenie uczniów.

Niektórzy rodzice pojawiają się w szkole dopiero po pisemnym wezwaniu, twierdząc, że skoro ich dziecko ma problemy, to jest to wina szkoły, która powinna dać spokój rodzicom, którzy są zajęci pracą i własnym życiem. Sytuację pogarsza fakt, iż rodzice często nie są żadnym autorytetem dla dziecka, co znacznie utrudnia działanie nauczyciela. Niemniej jednak udało mi się zainteresować angielskim kilkoro uczniów z tak zwanych „trudnych domów”. Na pewno wielu osobom wyda się to prawie niemożliwe – ja jednak mam także pozytywne doświadczenia w tej trudnej i odpowiedzialnej pracy.

Bardzo ważnym elementem działań edukacyjno-wychowawczych jest stworzenie uczniom możliwości pokazania swoich umiejętności. W związku z tym postanowiłem dać im szansę występu scenicznego. Dotychczas nikt ich nigdy do niczego nie angażował. Czuli się odepchnięci, nikomu niepotrzebni, zawsze skazani na uwagę lub jedynekę. Stwierdziłem, że należy dać im możliwość aktywnego udziału w *Europejskim dniu języków*. Po przydzieleniu ról odbywały się próby, w czasie których uczniowie doskonalili swoje umiejętności. Ja jednak do końca sam nie wiedziałem, czy przedstawienie się powiedzie, bowiem uczniowie, którzy wielokrotnie zawodzili mogli i tym razem nie sprostać wyzwaniom. Jednak warto było ryzykować – dzięki temu mogłem być dumny z moich uczniów. Nie obyło się bez drobny pomyłek i niedociągnięć, ale całość przedstawienia wyszła imponująco.

Warto więc dać szansę każdemu uczniowi, chociaż musimy być także przygotowani na porażki. Nie zawsze osiągniemy zamierzone cele, czasami, mimo naszych starań uczeń nie zainteresuje się naszymi działaniami. Sądzę jednak, że nawet jeśli miałyby skorzystać tylko jeden uczeń, to warto te działania podjąć.

▼ **Uczniowie (chorobliwie) nieśmiali, załęknieni, o niskiej samoocenie** – całkowite przeciwieństwo hałaśliwych uczniów stanowią osoby, które same plasują się na uboczu, z dala od głośnej grupy dzieci. Trudno nawiązać z nimi kontakt, nie odzywają się niepytane, najchętniej schowałyby się gdzieś pod ziemię. W czasie wy-

konywania ćwiczeń zasłaniają pisane przez siebie zdania, a podczas omawiania ćwiczeń niechętnie przedstawiają kolejne przykłady, twierdząc, że mają je źle zrobione. Przełamywanie barier nieśmiałości jest procesem długotrwałym i tylko dobre wycucie sytuacji przez nauczyciela poparte współpracą ze specjalistami (np. pedagogiem/ psychologiem szkolnym) może przynieść poprawę sytuacji. Z praktyki wiem, że należy postępować metodą małych kroków. Stopniowe osvajanie z „nowym przeżyciem” może spowodować mniejszy lęk przed publicznymi występami. Dobrze jeśli uczniowie najpierw powoli przyzwyczajają się do pracy grupowej – mam także na myśli wspólne głośne czytanie lub powtarzanie, zanim wdrożymy ich do indywidualnych zadań. Pochwała również zmniejsza niepewność a zwiększa przekonanie ucznia o własnej wartości, zwłaszcza jeśli wyrazimy nasze uznanie na forum klasy. Może następnym razem sam uczeń z własnej inicjatywy spróbuje udzielić odpowiedzi. Z kolei wrzucanie „na głęboką wodę” może wywołać efekt dokładnie odwrotny od zamierzonego. Zawstydzone dziecko nie będzie podejmowało wyzwań związanych z pokonywaniem paraliżującego stresu – wręcz przeciwnie – jeszcze bardziej zamknie się w sobie.

Pokonywanie trudności szkolnych przez uczniów wymaga od nauczycieli cierpliwości, konsekwencji i odporności. Postawienie właściwej diagnozy jest dopiero początkiem drogi, na którą nauczyciel nie powinien wstępować sam. Niezbędna jest współpraca z rodzicami, wychowawcą, pedagogiem szkolnym w celu eliminowania wszelkich przeszkód, które mogłyby stać na drodze właściwego rozwoju młodego człowieka. W przeciwnym razie na nic organizowanie dodatkowych zajęć wyrównawczych czy też tworzenie indywidualnych programów nauczania, jeśli nauczyciel będzie pozostawiony sam sobie, a rodzice będą występować jedynie w roli „klientów szkoły”, którzy wymagają i oczekują od szkoły i nauczycieli wzięcia stuprocentowej odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci.

(styczeń 2007)

Dysleksja a nauczanie języka rosyjskiego

O problemie, określanym mianem dysleksji, dysgrafii lub dysortografii można by mówić godzinami, zwłaszcza, że od kilku lat plasuje się on w czołówce zagadnień problematycznych gnębiących oświatę. Dysfunkcje nie są już wprawdzie określane mianem choroby, niestety równie skutecznie co ona wkradają się do wielu dziedzin codziennego życia, uprzykrzając go i utrudniając na wiele sposobów. Najdotkliwiej daje się ona we znaki dzieciom w wieku szkolnym oraz młodzieży kontynuującej naukę we wszystkich typach szkół, co nie znaczy, że wraz z momentem zakończenia edukacji, kończy się problem dysleksji lub dysgrafii. Wręcz przeciwnie, jak wykazały badania przeprowadzone w roku 2004 głównie na terenie Małopolski, z trudnościami w pisaniu i czytaniu borykają się także osoby dorosłe.

W ostatnich latach ukazało się wiele publikacji, które nie tylko definiują typy dysfunkcji, ale także podają praktyczne wskazówki, jak rozpoznać ucznia dysfunkcyjnego oraz które obszary mogą być najbardziej zaburzone. Niekiedy pojawiają się wzmianki, jak poprawiać prace dyslektyków, co stanowi nie lada trudność, gdyż nie ma jednolitych ram, które obejmowałyby każdego ucznia z dysleksją i/lub dysgrafią. Każde dziecko, tak naprawdę powinno być traktowane indywidualnie.

Mimo wielu starań ze strony Polskiego Towarzystwa Dysleksji, pedagogów i psychologów, ciągle jeszcze można spotkać się ze stwierdzeniem, że to nie dysfunkcja, lecz lenistwo i brak motywacji są powodem złych wyników w nauce.

Najwięcej problemów pojawia się podczas nauki pisania i czytania. Myli się jednak ten, kto uważa, że tylko do tych dwóch umiejętności ogranicza się dysleksja. Jej „macki” sięgają innych dziedzin życia szkolnego i codziennego, kładą cię na przyswajanie sobie materiału z zakresu geografii, matematyki (choć tutaj mamy raczej

do czynienia z dyskalkulią), a przede wszystkim języków obcych. Szczególnie zagadnienia gramatyczne i ortografia sprawiają uczniom największe problemy.

Błędnym byłoby jednakże stwierdzenie, że to tylko uczeń nie może uporać się z pojawiającymi się trudnościami, które stają się najbardziej widoczne w pracach pisemnych. W rozterce są także nauczyciele języków, którzy ciągle jeszcze nie mają konkretnych wskazówek, jak poprawiać prace pisemne uczniów dyslektycznych. O ile została stworzona lista najczęściej popełnianych błędów i liter z tak zwanego ryzyka (p-t-b-g-d-m-w), którą kierują się poloniści, o tyle angliści, rusycyści czy germaniści, nadal kierują się intuicją.

Czy nie można stworzyć kryteriów, według których powinny być poprawiane prace? Jak rozpoznać, czy popełniane błędy są wynikiem niedouczenia czy też dysfunkcji? O ile na intuicję można zdać się przy standardowych pracach kontrolnych, o tyle trudno podejmować takie decyzje podczas korekty prac maturalnych, gdzie każdy punkt może zadecydować o poprawnym wyniku tak ważnego dla ucznia egzaminu, mającego wpływ na jego dalsze losy.

Na podstawie obserwacji i konsultacji ze specjalistami można w każdym języku wyodrębnić grupę liter, zwrotów i zagadnień gramatycznych szczególnie narażonych na modyfikacje ze strony uczniów dyslektycznych. Każdy język obcy ma swoją specyfikę, zagadnienia, które są dla jednych uczących się wyjątkowo trudne, dla innych mogą być przyswajane bardzo szybko.

W przypadku języka rosyjskiego problemy zacinają się dla wielu (nie tylko uczniów dysfunkcyjnych) już na samym początku nauki, gdy zostaje wprowadzony alfabet w niczym nieprzypominający alfabetu łacińskiego. Przeglądając i analizując

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Bochni.

dziesiątki prac pisemnych uczniów dyslektycznych, rozpoczynających naukę języka rosyjskiego, można zauważyć powtarzające się błędy, wynikające nie tyle z niedouczenia i lenistwa, lecz spowodowane dysfunkcją. I tak na przykład w pracach uczniów, u których orzeczono dysleksję, pojawia się problem ze znakiem zmiękcującym *ь*, który jest opuszczany, co może być związane z zaburzeniami kompetencji fonetycznej, a tym samym brakiem zdolności rozróżniania głosek i określonych dźwięków. Uczeń nie pisze znaku zmiękczonego, ponieważ go nie słyszy. Na przykład: *девять* – pisane bez znaku: *девят*. Podobnie jest ze znakiem twardym *ъ*, który również nie jest rozpoznawany i zapisywany. W alfabecie rosyjskim występuje znak *ы* (polskie *y*), podobny w swym zapisie do wspomnianego już znaku zmiękczonego. Te dwa znaki z racji podobieństwa są często nieświadomie przez uczniów mylone.

Typowe dla ucznia z dysleksją jest odwracanie liter, które obserwujemy w języku polskim a także angielskim i niemieckim. Mimo swej odmienności alfabet rosyjski również zawiera litery, które uczeń dyslektyczny odwraca i zapisuje błędnie. Na przykład *в* (polskie *w*) i *б* (polskie *b*) – *вчера* – *бчера*, czy *з*, zapisywane jako *с* – *говорим* – *соворим*. Najwięcej komplikacji występuje jednak w momencie odwrócenia przez ucznia litery *Э*, jak w słowie *Это* – pisane często jak *Зто*, gdyż użyta błędnie litera *З* ma zupełnie inne znaczenie i jest dużą literą *Z*.

Pojawia się więc pułapka, w którą daje się złapać wielu uczniów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego, a co dopiero uczeń z dysleksją, który musi poświęcić o wiele więcej czasu na opanowanie podstaw, i jak można się przekonać poprawiając kartkówki i testy, często bez oczekiwanego wyniku pozytywnego.

Analizując kolejne prace, można zauważyć mylenie znaku *м* i *т* (rosyjskie pisane *т*), np. *мне* – *тне*. Ten błąd można próbować wytłumaczyć nakładaniem przez ucznia języka ojczystego na język obcy, podświadomym szukaniem pomocy i wyjścia z niezręcznej sytuacji, które obnażają braki spowodowane dysleksją.

W słowie *говорят* rosyjskie *в* do złudzenia przypomina polskie *b*, *B*, które w przypadku ucznia z dysleksją można zaliczyć do „liter ryzyka”, polegającego na odwróceniu i pojawiającej się albo

jako litera *d* lub *p*. Takie formy pojawiały się często, jak choćby w słowie *говорят*.

Ponieważ fonetyka nie należy do mocnych stron uczniów z dysleksją, nie są więc rozróżniane litery *p-b*, *t-k*, *g-k* i są zapisywane tak, jak je uczeń słyszy, czyli niepoprawnie, np. *д* (polskie *d*) jest pisane jak *t*, *з* (polskie *g*) jak *k*, *о*, które nie znajduje się pod akcentem, czytamy przed akcentem jak *a*, a po akcencie jak dźwięk przypominający polską samogłoskę *a* lub *y*, przez uczniów zapisywane jako *a*, co oczywiście jest błędne.

Bardzo trudne do opanowania są znaki, nad którymi pojawiają się dodatkowo „dziubki” (*ü*) lub kropeczki (*ë*). Są one często nieświadomie opuszczane, gdyż uczeń ich nie widzi lub nie słyszy i pisze słowa, które niejednokrotnie mają zupełnie inne znaczenie.

Tak charakterystyczne dla dysleksji pisanie wyrazów z małej litery, tam gdzie ma być ona duża, występuje także w języku rosyjskim. Zwraca też uwagę opuszczanie liter, zwłaszcza tam, gdzie powinny one wystąpić podwójnie, np. *бассейн*, pisane jako *басейн*, czy też brak znaków interpunkcyjnych lub błędne i przypadkowe stosowanie.

Pojawia się więc pytanie, jeżeli już wiemy, jakich błędów nie powinno się tak rygorystycznie oceniać, to jak pomóc uczniowi wpoić podstawowe zasady ortografii, leksyki czy gramatyki? W jaki sposób uczeń mógłby opanować podstawę języka, czyli alfabet?

Jak wynika z obserwacji i pracy z uczniami dysfunkcyjnymi, dość dobrze sprawdza się metoda śpiewania alfabetu – najlepiej z wykorzystaniem popularnej, wpadającej w ucho melodii. Gdy nie wszyscy uczniowie dysfunkcyjni odznaczają się dobrym słuchem i pamięcią muzyczną, dobrze też sprawdza się metoda wielokrotnego zapisywania alfabetu, najlepiej z zastosowaniem kolorów w przypadku znaków, które sprawiają największą trudność. Ćwiczenie to musi być jednak systematycznie powtarzane i utrwalane. Uczeń musi umieć samodzielnie wychwycić i poprawić popełniony w alfabecie błąd.

Nie powinno się, przynajmniej w początkowej fazie nauczania, wprowadzać lub korzystać z tekstów pisanych ozdobną czcionką lub naśladowujących pismo ręczne, gdyż są one dla uczniów zupełnie nieczytelne i powodują niepotrzebnie dodatkową frustrację.

Jak wynika z prac pisemnych, nie najlepszym pomysłem jest też zadawanie uczniom dysleksyjnym krzyżówek. Wystarczająco dużo kłopotów mają oni w języku ojczystym, gdzie już samo odróżnienie pionu od poziomu nie zawsze jest łatwe i oczywiste, a co dopiero wpisywanie haseł w języku obcym, gdzie krótkie stają się nagle albo za dużo albo podejrzliwie mało. Krzyżówki i rebusy można wprowadzać w późniejszych latach,

kiedy wiemy, że podstawy języka są opanowane w zadowalającym stopniu.

Każdy uczeń jest inny i wymaga indywidualnego podejścia oraz różnych metod i technik nauczania, co z pewnością tak długo nie będzie możliwe, dopóki nie będzie się tego bezustannie powtarzać podczas kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nie poprawi się warunków nauczania.

(styczeń 2007)

Małgorzata Burzyńska¹⁾

Piła

Nauczanie języka angielskiego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Globalny charakter upośledzenia umysłowego polega na znacznym obniżeniu sprawności dziecka zwłaszcza w sferze uczenia się. Zaburzony proces uczenia się, spowodowany różnymi czynnikami, zwłaszcza nieprawidłowościami w centralnym układzie nerwowym, ma znaczący wpływ na przyswajanie informacji o otaczającym świecie. W kontakcie z uczniem upośledzonym umysłowo należy także pamiętać o jego nieharmonijnym rozwoju. Dlatego jednym z punktów wyjścia w pracy z takim uczniem jest jego gruntowne poznanie i zaplanowanie jego wszechstronnego rozwoju w granicach możliwości. Od stopnia i rodzaju odchylenia od normy będzie bowiem zależał dobór treści, form, metod nauczania oraz środków dydaktycznych, a w końcowym efekcie także poziom realizacji założonych celów.

W swojej pracy dydaktycznej staram się, aby dobór i dostosowanie treści nauczania języka angielskiego dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zależały od możliwości poznawczych uczniów oraz uwzględniały zasady stopniowania trudności i dostosowywania tempa pracy do stopnia ich rozwoju psychofizycznego. Niezbędnym elementem przy prawidłowym doborze treści nauczania jest także możliwość łączenia ich z procesem rewalidacji. Znaczącym staje się fakt, iż uczniów upośledzonych umysłowo cechuje nie

tylko osłabiona analiza wzrokowa i słuchowa, trudności w koncentracji, niska motywacja i problemy z zapamiętywaniem, ale także zaburzone myślenie logiczne i abstrakcyjne. Stawia to nauczyciela języka obcego przed trudnym zadaniem znalezienia takich metod i form pracy oraz trafnego wyselekcjonowania i zaplanowania kolejności realizacji treści nauczania, aby maksymalnie pobudzić możliwości poznawcze takich uczniów.

Pracując z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych przestrzegam wielu zasad, które usprawniają przyswajanie i zapamiętywanie informacji przez uczniów. Ważnym elementem dla wprowadzania nowego materiału jest powiązanie go z wiadomościami już posiadanymi. Warto tu zwrócić uwagę, że podczas wprowadzania nowej sytuacji dydaktycznej dobrze jest zorientować się o stanie wiedzy uczniów, dotyczącej danego zagadnienia w języku polskim. Trudno bowiem wyobrazić sobie naukę nazw kierunków geograficznych w języku angielskim przy braku ich znajomości w języku ojczystym. To samo dotyczy wielu zagadnień związanych z posiadaną wiedzą z innych przedmiotów. Znajomość ogólnego stanu wiedzy moich uczniów pomaga mi więc w odwoływaniu się do ich doświadczenia, co w powiązaniu z zastosowaniem pomocy wizualnych przynosi pozytywne rezultaty.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Piłce.

Innym, nie mniej ważnym elementem w pracy pedagogicznej z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest umożliwienie mu działania, przynoszącego szybki efekt. Z mojego doświadczenia wynika, że aktywizacja uczniów w procesie nauki języka obcego przynosi im wiele satysfakcji, co korzystnie wpływa na poziom zapamiętywanych wiadomości. Kluczową rolę na naszych lekcjach odgrywają gry i zabawy ruchowe, proste piosenki i rymowanki, a także ekspresja plastyczna rozwijająca umiejętność rysowania, kolorowania, wycinania, klejenia itd. Należy bowiem pamiętać, że aktywność językowa dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna ściśle łączyć się z doskonaleniem umiejętności niezbędnych w procesie rozwoju. Ponadto systematyczne powtarzanie piosenek i rymowanek, które dzieci polubiły i traktują jako zabawę, sprzyja lepszemu zapamiętywaniu poznanych wiadomości.

Prawdą jest, że wszyscy uczymy się przez całe życie, dlatego i moje doświadczenie nabywane w pracy z dziećmi upośledzonymi jest stale poszerzane. Uważam, że uczniowie sami uczą nas tego, jak być elastycznymi i otwartymi na ich potrzeby. Słuchając ich i starając się sprostać ich potrzebom, udało mi się nauczyć uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej specjalnej na przykład, jak w języku angielskim przedstawić siebie i kolegę, podać nazwy

kolorów, liczebników, zwierząt domowych, części ciała i garderoby, wymienić litery alfabetu czy dni tygodnia. Pomimo złożonych trudności nauczanie języka angielskiego przynosi mi i moim uczniom wiele satysfakcji. Nauka języka obcego sprzyja bowiem aktywizowaniu dzieci w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej, a jest to zawsze moim nadrzędnym celem. Poznawanie nieznanej dotąd kultury, słów i zwrotów staje się okazją do pobudzania ich ciekawości poznawczej, przez co wzrasta również motywacja do pracy. Wzbudzone zainteresowanie uczniów jest moim zdaniem najlepszym sukcesem nauczyciela. Z drugiej strony wiadomości o krajach anglojęzycznych i nauka języka angielskiego przybliżają dzieci z deficytami do ich rówieśników ze szkół ogólnodostępnych. Pomagają także w orientacji w wielu sferach, gdzie język angielski jest powszechnie stosowany.

Literatura:

- Bogdanowicz M., Smoleń M. (red.), (2004), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Opiat J. (1994), *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwo dr. Jana Opiata.
- Stawowy-Wojnarowska I. (1989), *Podstawy kształcenia specjalnego*, Warszawa: WSiP.

(luty 2007)

Dominika Goltz¹⁾
Bydgoszcz

Mnemotechniki

Bardzo często mówimy, że mamy złą pamięć, ale nie zdajemy sobie sprawy z faktu, że wykorzystujemy zaledwie niewielki procent możliwości swojego mózgu. Chociaż pamięć nie jest organem ludzkiego ciała, ale dynamicznym procesem umysłowym, możemy usprawnić jej funkcjonowanie przez ćwiczenia. Nie trzeba nikogo przekonywać, że w procesie uczenia się pamięć, a w szczegól-

ności jej efektywność, jest niezbędna. Naukowcy przez lata próbowali opracować sposoby pozwalające na przenoszenie informacji z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej. Rezultatem ich wysiłków są np. mnemotechniki.

Mnemosyne to w mitologii greckiej bogini pamięci, znająca przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Według wierzeń to ona dała ludziom zdol-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego i kierownikiem Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

ność zapamiętywania. Od jej imienia pochodzi słowo mnemotechnika.

Mnemotechniki to jeden ze sposobów na zaktywizowanie, usprawnienie i zwiększenie efektywności procesu uczenia się. Dostosowane do potrzeb uczenia się języka obcego pozwolą na osiągnięcie wymiernych efektów w postaci szybszego i trwalszego przyswojenia informacji – słownictwa czy struktur gramatycznych. Mnemotechnika jest to więc sztuka zapamiętywania, tworzy ją wiele efektywnych technik pamięciowych. Poniżej podaję kilka z nich.

▼ **Lista** – to powszechnie stosowana technika. Nowe wyrazy zapisujemy z góry do dołu naszych notatek, podając obok tłumaczenie. Staramy się zapamiętać zapisane wyrazy i ich obcojęzyczne odpowiedniki. Jest to skuteczna technika, jednak należy pamiętać, że najlepiej zapamiętujemy pierwszy od góry i ostatni wyraz na liście, natomiast słowa zapisane w środku nie są łatwo przyswajane. Jest to tak zwany efekt pierwszeństwa (najlepiej zapamiętujemy informacje z początku listy) i efekt świeżości (najlepiej zapamiętujemy informacje z końca listy). Dlatego korzystając z tej popularnej techniki należy zmieniać kolejność wyrazów na naszej liście lub podzielić ją na mniejsze części, pogrupować tematycznie lub podkreślić te słowa, które sprawiają nam największą trudność.

DOG	
BICYCLE	BALLOONS
CAT	PRESENTS
BELL	BIRD
COFFEE	CAKE
GLASSES	NOTES
HANDSHAKE	HAMBURGER
BALL	APPLE
TRUCK	BANANA
BLACKBOARD	EGGS
	MEAT

▼ **Obrazy** – człowiek myśli obrazami, dlatego przyswajając nowe słownictwo języka obcego i mając w pamięci konkretne obrazy łączące się z poszczególnymi literami, możemy bez większego problemu zapamiętać każde nawet abstrakcyjne słowo. Wystarczy powiązać ze sobą obrazy jakąś historią i słówko samo się zapamięta. Stworzone w pamięci obrazy muszą być jasne, wyraźne i dla każdego indywidualne.



1. CANDLE



2. SWAN



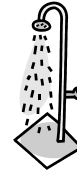
3. APPLE



6. SNAIL



5. HOOK



7. SHOWER



8. SNOWMAN

▼ **Miejsca** – technika skojarzeń z miejscami łączy informacje nowe z dobrze nam znanym otoczeniem. Nowe słowa czy treści spróbujemy umieścić w jakimś dobrze nam znanym miejscu, a potem wracając pamięcią do miejsca, odtworzymy w pamięci zapamiętane informacje.

▼ **Historie** – tworzymy, kiedy pragniemy połączyć ze sobą kilka informacji. Nowe słowa łączy w jedną całość, która stworzy opowiadanie. Nadajemy poszczególnym słowom właściwe kształty – obrazy – im dziwniejsze połączymy obrazy, tym bardziej abstrakcyjne i absurdalne stworzymy opowiadanie i tym samym łatwiejsze do zapamiętania. Wracając pamięcią do absurdu lub abstrakcji łatwiej przypomnimy sobie zapamiętywane słowa/pojęcia.



DUCK



CARROT



DESSERT



WASHING MASHINE

A **duck** buys some **carrots** in a shop. At home she prepares carrots with strawberries and cakes for **dessert**. She sits on a **washing machine** and eats it.

▼ **Akronimy** – korzystając z tej techniki uczący się tworzy słowo z pierwszych liter słów, które chce zapamiętać. Jest to technika pozwalająca na zapamiętanie np. reguły, która mówi, że w języku obcym powinniśmy zachować (*keep*) tekst jako krótki (*short*) i prosty (*simple*).

KISS  **Keep It Short and Simple.**

Jest to również metoda wykorzystywana w pisaniu smsów, np: *THX. – thanks lub CUL8R – see you later.*

AFAIK OTOH CUL8R GR8 THX

▼ **Słowa-klucze** – to technika wykorzystująca zazwyczaj fonetyczne podobieństwo słów z języka obcego do słów języka ojczystego.

CARROT	KEKS
RICE	SZUKAJ
MUSHROOM	KAROTKA
MEAT	OBŻERAĆ
RAISIN	RAJ
PEACH	KWIT
DISH	MASZEROWAĆ

EGGS	ROZUM
SUGAR	BICZ
AUBERGINES	MYSZ

▼ **Mapy pamięci** (czy mapy myśli) – polegają na tworzeniu drzewek, diagramów czy asocjacji – wokół jednego kluczowego słowa buduje się kolejne skojarzenia²⁾.

▼ **Grupowanie** – organizowanie tego, co musimy zapamiętać, w logiczne grupy w obrębie tego samego zakresu tematycznego, np. słownictwo związane z żywnością możemy pogrupować według schematu zdrowa i niezdrowa żywność.

Temat mnemotechnik jest bardzo obszerny – można mnożyć kolejne techniki pozwalające na lepsze zapamiętywanie. Warto również pamiętać o sposobach na efektywne przypomnienie sobie zapamiętanych treści, ale jest to temat na kolejny artykuł.

Każdy z uczących się języka obcego może wybrać czy wypracować sobie optymalną dla siebie technikę. Ucząc się języka obcego należy jednak pamiętać, że „nie można zapomnieć czegoś, czego się wcześniej nie zapamiętało”.

(styczeń 2007)

²⁾ Patrz np. *Języki Obce w Szkole* nr 5/2005, s. 79.

Ewa Szawan¹⁾
Strzelin

Teatr jako nowoczesna i kreatywna metoda nauczania języka niemieckiego

Rozpoczynając przed paroma laty pracę nauczycielki języka niemieckiego w gimnazjum wiedziałam, iż muszę zachęcić młodzież do nauki i przekonać nie tylko do siebie, ale przede wszystkim do przedmiotu, którego nauka może dawać radość. Od samego początku starałam się, aby nauka języka nie była nudna wprowadzając elementy inscenizacji, zabawy, gry, odgrywanie scenek, dialogów, jak również przygotowując

– początkowo bardzo krótkie – teatryki z okazji różnych świąt. Jako wychowawczyni miałam okazję pracować z młodzieżą przygotowując wiele apeli z okazji różnych uroczystości. Praca sceniczna zarówno młodzieży, jak i mnie zaczęła sprawiać coraz większą radość i zadowolenie. Wpadłam więc na pomysł, aby moje działania rozszerzyć na język niemiecki i założyć w szkole „kółko teatralne” języka niemieckiego. Dzi-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Strzelinie.

siaj – po trzech latach działalności tego kółka – z całą świadomością mogę stwierdzić, że był to „strzał w dziesiątkę”.

Wspólnie z młodzieżą przedstawiliśmy już 6 sztuk teatralnych podczas licznych uroczystości szkolnych, spotkań z rodzicami i dla uczniów innych szkół. Wszystkie przyjmowane były ogromnymi brawami i bardzo entuzjastycznie. Prezentowano je w lokalnej telewizji, a krótkie, ale bardzo pozytywne recenzje ukazywały się w lokalnej prasie. Z dumą obserwowałam, jak z przedstawienia na przedstawienie wzrasta motywacja uczniów do dalszej pracy. Odnoszone przez nich sukcesy na scenie wpływały na ich dalszy rozwój. W swojej pracy wykorzystywaliśmy wprawdzie gotowe scenariusze sztuk teatralnych – przeważnie bajek Braci Grimm – ale młodzież zawsze wzbogacała je lub uzupełniała własnymi tekstami, piosenkami i tańcami, czyniąc przedstawienia jeszcze bardziej atrakcyjne. W ten sposób praca nad każdym przedstawieniem była pracą twórczą.

Początkowo w sztukach teatralnych brała udział młodzież uzdolniona językowo, obecnie w pracę nad projektami angażują się chętnie nawet uczniowie mający trudności w nauce języka niemieckiego. Przekonali się, że nauka języka wcale nie musi być nudna. Uczyli się i przyswajali określone umiejętności językowe w działaniu, nie będąc świadomym, że właśnie to robią. Teatr jako metoda nauczania języka obcego stwarza i daje uczniom okazję do połączenia zabawy z nauką, do bezstresowego uczenia się, łączy naukę z ruchem i wyzwala emocje, co sprawia, że jest efektywniejsza i przynosi oczekiwane rezultaty dydaktyczne i wychowawcze. Wpływa na rozwój kompetencji językowych, osobowościowych i społecznych.

▼ **Rozwój kompetencji językowych** – Uczniowie ucząc się ról poszerzają zakres swojego słownictwa, ćwiczą dykcję, prawidłową wymowę. Wcielając się w określoną rolę sceniczną angażują się emocjonalnie, co sprawia, że uczą się szybciej i efektywniej. Powtarzając wielokrotnie swoje role utralają poznane słownictwo w sposób czynny, gdyż jest to nauka połączona z działaniem. Na efektywność „uczenia się przez działanie” zwracali uwagę tacy wielcy pedagodzy jak John Dewey czy Jan Henryk Pestalozzi, którego słynne powiedzenie „*Lernen mit Kopf, Hand und Herz*” jak najbar-

dziej znajduje zastosowanie w metodzie teatralnej. Wzrasta motywacja do nauki języka u uczniów, ponieważ efekt końcowy ich pracy jest prezentowany publicznie w postaci przedstawienia. Każdy aktor chce wypaść przecież jak najlepiej przed kolegami, rodzicami, znajomymi czy nauczycielami, którzy będą odbiorcami ich sztuki.

▼ **Rozwój osobowościowy** – Teatr wpływa również na kształtowanie pozytywnych cech osobowościowych. W pracy scenicznej młodzież ma okazję do wyrażania swojej indywidualności, emocji i uczuć, co wpływa pozytywnie na rozwój ich osobowości. Obserwowałam, jak uczniowie nieśmiali nabywają większej pewności siebie, stają się bardziej otwarci, zaczynają wierzyć w swoje umiejętności i pokonują barierę wstydu. Scena daje uczniom możliwość twórczej pracy, daje możliwość poznania swoich mocnych stron i ich zaprezentowania oraz pracy nad słabościami. Ruch, muzyka, taniec, słowo tworzą „niezastąpioną terapię” pozwalającą przewycięzać stres, wpływać na dobre samopoczucie i przynosić satysfakcję i zadowolenie. Tu każdy zostaje zauważony i osiąga sukces, co mobilizuje do dalszej pracy i nauki.

▼ **Rozwój kompetencji społecznych** – Ponieważ praca nad sztuką teatralną jest możliwa tylko jako praca grupowa, teatr rozwija pożądane kompetencje społeczne. Pracując wspólnie nad określonym projektem uczniowie uczą się współpracować, dzielić wspólnie określone zadania i być za nie odpowiedzialnym. Uczą się respektować zdanie innych osób z grupy. Uczą się samodzielnego planowania swojej pracy, krytycznego spojrzenia na swoje działania, oceniania swoich umiejętności oraz zbiorowej odpowiedzialności. Każdy jest jednakowo odpowiedzialny za wspólny sukces. Uczą się nawiązywać przyjaźnie, akceptować odmienność poglądów kolegów, pokonywać trudności i ekspresywnie wyrażać swoje emocje i uczucia. Uczą się akceptacji i tolerancji. Nigdy nie mogłam się nadziwić, że uczniowie, którzy na lekcjach uczą się niechętnie, są często nieprzygotowani, niepunktualni, gdy zaangażują się w pracę teatralną, po prostu „błyszczą” pod każdym względem.

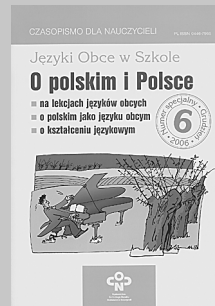
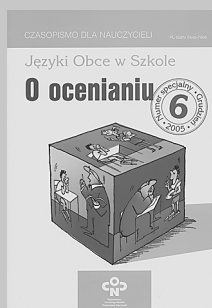
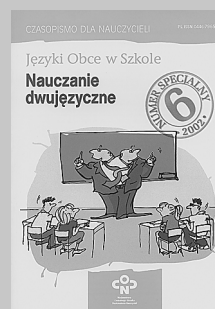
Szkolne kółko teatralne języka niemieckiego ma już trzyletnią tradycję w naszej szkole i mło-

dzień ciągle chętnie uczestniczy w realizacji coraz to nowych projektów. Ciągłe dołączają do nas nowi uczniowie, czasem jest więcej chętnych niż wymaga tego sztuka teatralna. Niektórzy odnajdują się w tańcu czy też piosence. Nikogo nie zraża fakt, że czasem praca nad jakimś projektem trwa nawet 3-4 miesiące. Sami bowiem przygotowujemy stroje, robimy dekoracje. Często angażują się też w naszą pracę rodzice, pomagając nam

przygotować pewne elementy dekoracji. Nie jest to praca łatwa, gdyż spotykamy się po lekcjach i wymaga to od nas wszystkich dużej dyscypliny i zaangażowania. Grom oklasków po każdym przedstawieniu jest jednak dla nas wszystkich sowitą nagrodą i dowodem na to, że to, co robimy, opłaca się i przynosi oczekiwane rezultaty, i że można połączyć naukę z przyjemnością.

(Luty 2007)

Zachęcamy do lektury naszych numerów specjalnych



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

prenumerata: tel./fax: (48) 022-345-37-92; e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl



Elwira Kwiatek¹⁾
Granowo

O tym, jak germanista z polonistą współpracować potrafią

Niemcy w gościnie u Polaków – *Die Deutschen bei Polen zu Gast*

Jak ważna jest umiejętność współpracy, nie tylko wśród nauczycieli, nie muszą chyba nikogo przekonywać. Współpracując z innymi można osiągnąć więcej niż pracując samodzielnie. Mamy też satysfakcję z dobrze wykonywanej pracy, która może być wspaniałą przygodą.

Ten rok był dla mnie bardzo trudny z powodu nadmiaru obowiązków i gdyby nie współpraca z koleżankami i kolegami, nie poradziłabym sobie ze wszystkim. Z jednej strony obowiązki opiekuna Samorządu Uczniowskiego, z drugiej obowiązki opiekuna stażu, wychowawcy, szefa szkolnego koła językowców, w końcu opiekuna kółka teatralnego, któremu w tym momencie zabrakło koncepcji na coroczną sztukę teatralną. Czyżby to już wypalenie zawodowe..., myślę sobie. Brak pomysłu, znowu inscenizacja bajki? Nie, przecież to już było... Zaczynam szukać czegoś na stronach internetowych, ale tutaj inscenizacji w języku niemieckim nie ma wiele. Znalazłam jednak notatkę, iż w jednej ze szkół przygotowano sztukę o sławnych Niemcach i wymieniono kilka nazwisk. Strzał w dziesiątkę – pomyślałam. Przecież trwa rok polsko-niemiecki. A może by tak przedstawić kawałek historii Niemiec przez ukazanie ich głównych bohaterów. Na drugi dzień odbyłam rozmowę z naszym polonistą – Tomkiem Koziół-

kiem – na temat wspólnego przedsięwzięcia. Kolega zgodził się na nie z ochotą.

Co roku w naszej szkole odbywa się dzień językowy, w którym biorą udział uczniowie klas IV-VI. Do języków obcych poloniści dołączają czasami coś w języku ojczystym. Tym razem miało to być wspólne przygotowanie przedstawienia. Wskazałam koledze poloniście wszystkie postaci, które miały znaleźć się w naszej sztuce oraz przedstawiłam ogólną wizję tego „dzieła” w tonacji poważnej z elementami humorystycznymi. Po tygodniu otrzymałam wstępny scenariusz, który uzupełniłam i miejscami przetłumaczyłam na język niemiecki. Następnie razem przedyskutowaliśmy całość. Szukaliśmy też tytułu do naszego utworu. Ostatecznie nazwaliśmy go: *Niemcy w gościnie u Polaków*. Główne role grali: gospodyni i gospodarz – Polacy, którzy witali kolejno przybyłych gości – Niemców, zapraszając ich do stołu, zabawiali rozmową i częstowali potrawami zarówno z kuchni polskiej, jak i niemieckiej. Gospodarze byli ubrani w stroje charakterystyczne dla naszego regionu. Każdy gość miał krótką rolę do zaprezentowania.

Mając już prawie gotowe role, przeprowadziliśmy wspólnie casting. Chętnych było bardzo dużo, dlatego poszerzyliśmy scenariusz o kil-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Granowie. Brała udział w naszym Konkursie 2006 - *Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem, pomagamy sobie i wzajemnie się inspirujemy – o współpracy nauczycieli.*

ka dodatkowych ról – baśniowych postaci braci Grimm i rozpoczęliśmy próby, z czym wiązały się pewne problemy, ponieważ uczniowie byli z różnych klas, począwszy od IV a skończywszy na VI. Poradziliśmy sobie w ten sposób, że część prób prowadziliśmy wspólnie, a część na zmianę w mniejszych grupach.

Przygotowania i próby trwały prawie dwa miesiące. Był to czas wspólnej nauki, zabawy, poznawania siebie nawzajem i przede wszystkim twórczej pracy. Uczniowie byli wspaniali, ich pomysły często nas zaskakiwały, ale też bardzo pomagały.

Nadszedł dzień występu. W inscenizacji prezentowało się 28 uczniów. Był to gwóźdź programu *Dnia językowego*. Dzięki tej inscenizacji uczniowie nie tylko poszerzyli swoją wiedzę dotyczącą znanych Niemców, takich jak: Ulrich von Jungingen, Gutenberg, Beethoven, Jakob i Wilhelm Grimm, Koch, Röntgen, Hannwald, Schmidt, kanclerz Angela Merkel, Adi Dassler, Einstein, Röntgen, Claudia Schiffer, ale też wcielili się w ich role, co sprawiło im ogromną satysfakcję.



Sztuka została wysoko oceniona przez uczniów, rodziców i zaproszonych gości. Ale to nie koniec.

Sztukę trochę uprościliśmy, przetłumaczyliśmy w całości na język niemiecki i zaprezentowaliśmy na V *Wojewódzkim Przeglądzie Różnych Form Teatralnych* w Grodzisku Wielkopolskim, gdzie została bardzo dobrze przyjęta. Otrzymaliśmy gratulacje za oryginalny pomysł. Poza tym wykorzystaliśmy to przedstawienie do przeprowadzenia konkursu na temat sławnych Niemców, co było dodatkową atrakcją dla wszystkich uczestników przeglądu.



Niniejszy tekst ukazuje tylko mały fragment współpracy z drugim nauczycielem, jakże cennej i owocnej. Sami bowiem jesteśmy w stanie wiele zrobić, ale wspólnie możemy dokonać o wiele więcej i z pewnością z lepszym rezultatem. Owocem naszego wspólnego działania były dwa scenariusze, z których jeden przedstawiam²⁾. Został napisany prostym językiem, aby poradzili sobie z nim nawet uczniowie rozpoczynający naukę. Mam nadzieję, że posłuży jako gotowa propozycja do wykorzystania lub impuls do przygotowania podobnego przedstawienia.

(listopad 2006)

¹⁾ Patrz: s. 155-157 w tym numerze.

Ewelina Dąbrowska¹⁾
Legnica

I Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej

W listopadzie 2006 r. w Szkole Podstawowej nr 7 w Legnicy odbył się I Międzyszkolny konkurs języka

angielskiego dla uczniów klas IV-VI. Głównym celem i założeniem konkursu było sprawdzenie umiejęt-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 7 w Legnicy. Patrz również s. 163-165.

ności językowych uczniów na II etapie kształcenia szkoły podstawowej, jak również rozwijanie zainteresowań językowych i pogłębianie motywacji uczniów do nauki języka angielskiego. Zakres materiału obejmujący zadania konkursowe był zgodny z podstawą programową dla szkoły podstawowej.

Do tej pory organizowałam wprawdzie różnego rodzaju konkursy wewnątrzszkolne, ale marzeniem moim i mojej koleżanki – anglistki było przedsięwzięcie na większą skalę. Z zamiarem przeprowadzenia konkursu nosiliśmy się od pewnego czasu, ale dopiero w tym roku odważyliśmy się przystąpić do realizacji naszego pomysłu. Dodatkowym bodźcem do zorganizowania konkursu był fakt, iż podobna inicjatywa nie miała do tej pory miejsca w naszym mieście. Konkurs zaplanowałyśmy na koniec listopada, dlatego od początku roku szkolnego ostro zabrałyśmy się do pracy.

Już na początku października wysłałyśmy zawiadomienia o konkursie oraz regulaminy do wszystkich szkół podstawowych w Legnicy. Przedstawiłyśmy w nim cele i założenia konkursu, program imprezy, kryteria oceniania oraz poinformowałyśmy o przewidzianych nagrodach. Prosiłyśmy o wytypowanie dwóch lub trzech kandydatów i przesłanie ich danych na adres szkoły do 31 października. Na nasze zawiadomienie odpowiedziało 7 szkół, które do 10 listopada otrzymały oficjalne zaproszenia informujące o dokładnym terminie i miejscu przeprowadzenia konkursu. Nawiązałyśmy również kontakty z potencjalnymi sponsorami nagród konkursowych oraz powołałyśmy jury, w skład którego weszli nauczyciele z trzech różnych szkół podstawowych.

Cały konkurs prowadziły dwie uczennice klasy szóstej, według wcześniej przygotowanej przez nas konferansjerki. Spotkanie rozpoczęło się od powitania uczestników, ich opiekunów oraz dyrekcji szkoły. Kolejno głos zabrała dyrektor naszej szkoły, która osobiście podziękowała wszystkim zgromadzonym za przybycie oraz życzyła powodzenia w zmaganiach konkursowych i dobrej zabawy. Następnie przewodnicząca komisji omówiła wszelkie sprawy organizacyjne i przystąpiono do kodowania prac, według numerów wylosowanych przez uczestników zaraz po przybyciu.

W konkursie wzięły udział 23 osoby, w tym troje przedstawicieli naszej szkoły, wyłonionych w trakcie eliminacji szkolnych. Zależało nam,

aby nasz konkurs składał się z dwóch etapów: pisemnego i ustnego. Część pisemna, trwająca 45 minut, miała formę testu, w którym znalazły się zadania sprawdzające wiedzę z gramatyki, umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz słownictwo. Test był jednakowy dla wszystkich uczestników bez podziału na kategorie wiekowe. W razie ewentualnej dogrywki przygotowaliśmy dodatkowe zadanie pisemne, które polegało na napisaniu 10 zdań o słynnym aktorze, na podstawie zamieszczonych informacji.

Sześcioro uczestników konkursu, z największą liczbą punktów, przeszło do etapu ustnego. Podczas gdy komisja konkursowa sprawdzała prace pisemne według wcześniej przygotowanego klucza, wszyscy uczniowie wraz z opiekunami zostali zaproszeni na część artystyczną. Zaproponowałyśmy obejrzenie przedstawienia *Czerwony Kapturek – Little Red Riding Hood* w wersji angielskiej oraz wysłuchanie piosenek w wykonaniu uczniów naszej szkoły – prezentowanych na *Szkolnym festiwalu piosenki angielskiej*. Po części artystycznej, uczestnicy konkursu zostali zaproszeni na poczęstunek (napoje i ciastka sponsorowane przez jedną z legnickich hurtowni oraz domowe wypieki mam uczniów naszej szkoły).

Na część ustną złożyły się trzy etapy:

- ▶ autoprezentacja w języku angielskim,
- ▶ pytania z dziedziny *Wiedza o kulturze i obyczajach krajów anglojęzycznych*,
- ▶ sytuacje – reakcje językowe.

Jeśli chodzi o pierwszy etap – autoprezentację, informację o niej zawarłyśmy w regulaminie, wysyłałym do szkół, tak aby uczniowie mogli się do niej wcześniej przygotować. Za autoprezentację uczestnik konkursu mógł otrzymać od każdego członka jury maks. 9 punktów. Oceniane były: wyczerpanie tematu (3 pkt), poprawność gramatyczna (3 pkt), bogactwo języka (3 pkt). Kolejnym zadaniem były pytania sprawdzające wiedzę o krajach anglojęzycznych. Uczestnicy losowali numery od 1 do 20. Członek komisji odczytywał na głos pytanie, do którego uczeń miał się ustosunkować: prawda, czy fałsz, np. *Największy na świecie diabelski młyn zwany London Eye znajduje się nad Tamizą w Edynburgu*. Odpowiedź: *Fałsz*. W ostatnim – trzecim etapie uczniowie również losowo wybierali pytania. Ich zadaniem było udzielenie prawidłowej odpowiedzi na wyrażenie w języku angielskim podane przez nauczyciela,

np. *I've just got married*, odpowiedź: *Congratulations*. Zależało nam, aby ustna część konkursu była bardziej spektakularna, widowiskowa z udziałem publiczności. Stanowili ją uczniowie, którym nie udało się przejść do drugiego etapu oraz wszyscy nauczyciele-opiekunowie. Podczas gdy uczestnicy etapu ustnego zmagali się z poszczególnymi zadaniami, publiczność nagradzała brawami swoich faworytów, brała aktywny udział w zabawie.

Po części ustnej nastąpiło uroczyste ogłoszenie wyników oraz wręczenie nagród. Każdy biorący udział w konkursie otrzymał dyplom uczestnictwa. Laureaci oprócz dyplomów zostali nagrodzeni książkami, słownikami, plakatami ufundowanymi przez Ambasadę Stanów Zjednoczonych, wydawnictwo *Oxford University Press*, księgarnię *International House* we Wrocławiu oraz słodkościami. Nauczyciele-opiekunowie otrzymali podziękowania za współpracę.

Patrząc z perspektywy czasu, *I Międzyszkolny konkurs języka angielskiego, Legnica 2006* uważamy za udane przedsięwzięcie. Naszym celem było sprawdzenie umiejętności językowych uczestników i wyłonienie najlepszych, propagując przy tym zdrowe współzawodnictwo i dobrą zabawę. Cała impreza przebiegła zgodnie z wcześniej ustalonym planem i trwała ponad trzy godziny (20 minut

– sprawy organizacyjne, 45 minut – test, 60 minut – część artystyczna z poczęstunkiem, 60 minut – część ustna i rozdanie nagród).

Po zakończeniu konkursu, chcąc dowiedzieć się, jak oceniają całe przedsięwzięcie uczniowie i nauczyciele, poprosiliśmy jednych i drugich o wypełnienie przygotowanych wcześniej ankiet. Informacja zwrotna okazała się być bardzo przychylna, zarówno ze strony uczestników, jak i nauczycieli. Zadania konkursowe i oprawa artystyczna zostały wysoko i entuzjastycznie ocenione. Szczególnie pochlebne opinie dotyczyły części ustnej. Wyniki ankiety potwierdziły również, iż nauczyciele otrzymali rzetelne i terminowe informacje dotyczące organizacji konkursu, a pytania konkursowe były adekwatne do umiejętności językowych uczniów klas IV-VI. Nauczyciele gratulowali pomysłu konkursu i sprawnej organizacji przedsięwzięcia. Podobnie jak większość uczniów wyrazili chęć wzięcia udziału w podobnej imprezie w przyszłym roku.

Uważam, iż ogrom pracy, energii i czasu, jakie włożyliśmy w organizację konkursu, nie poszły na marne, wręcz przeciwnie, zaowocowały udaną pod każdym względem imprezą. W tej chwili, bogatsze o doświadczenia, planujemy kontynuować tradycje konkursów międzyszkolnych w kolejnych latach.

(luty 2007)

Marzena Michalec¹⁾

Bytom

Kwiecień z Szekspirem

Kwiecień z Szekspirem to tytuł cyklu imprez edukacyjnych, jaki miał miejsce w Zespole Szkół nr 4 w Bytomiu w kwietniu 2006 roku. Został on przeprowadzony z okazji 390 rocznicy śmierci znakomitego angielskiego pisarza, Williama Szekspira i był skierowany do uczniów zespołu, jak również do młodzieży bytomskich szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych.

Przez cały miesiąc na lekcjach języka angielskiego uczniowie Zespołu Szkół nr 4 pogłębiali swoją wie-

dzę na temat życia i twórczości Williama Szekspira. Dzięki zajęciom prowadzonym w nowoczesnej pracowni multimedialnej dodatkowo rozwijali swoje umiejętności tworzenia prezentacji w programie *PowerPoint* (prace nt. poezji) czy wyszukiwania informacji w Internecie (plansze edukacyjne nt. zyciorysu i dzieł). Pracując metodą projektu dokonali wyboru słynnych sonetów oraz cytatów ze sztuk Szekspira, które potem w formie plakatów zawisły obok biografii autora w pracowni języka angielskiego.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 4 w Bytomiu.

²⁾ M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2004), *New Opportunities pre-intermediate*, Spain: Pearson Education.

³⁾ T. Falla (1993), *Headway Elementary Video*, Hong Kong: OUP.

Lekcje multimedialne były połączone z pracą z podręcznikiem – *New Opportunities pre-intermediate*²⁾ (s. 30, 31) oraz z ćwiczeniami wideo *Headway Elementary Video*³⁾ (s. 33-38), które nie tylko przybliżyły uczniom sylwetkę poety, jego dzieła i istotę teatru elżbietańskiego, lecz także zapoznały z miejscem jego urodzenia i wprowadziły w niepowtarzalną atmosferę miasteczka. Temu samemu celowi służyła wystawa w sali języka angielskiego pt. *Życie i twórczość Williama Szekspira*. Kolorowe plansze z widokami Stratfordu szczegółowo informowały o mieście narodzin tego wybitnego mistrza pióra (Shakespeare`s Birthplace, Grammar School, Holy Trinity Church, New Place, Royal Shakespeare Theatre, Shakespeare Centre). Biorąc udział w zajęciach Klubu języka angielskiego uczniowie mieli także możliwość uczestniczenia w projekcjach wideo, dzięki którym poznali sztuki dramatopisarza w współczesnych wersjach filmowych, teatralnych, a nawet animowanych.

W kwietniu okoliczne teatry w swoich programach zamieściły sporo propozycji sztuk Williama Szekspira (*Makbet* – Teatr Śląski w Katowicach, *Miarka za miarkę* – Teatr Nowy w Zabrze, *Hamlet* – Teatr Zagłębia w Sosnowcu). Młodzież naszej szkoły wybornie bawiła się na spektaklu Teatru Rozrywki w Chorzowie: *Dzieła wszystkie Szekspira (w nieco skróconej formie)*. Chorzowska Kompania Szekspirowska w składzie: Jacenty Jędrusik, Mirosław Książek i Robert Talarczyk, zaprezentowała najsłynniejsze dialogi i monologi z dzieł genialnego stradfordczyka. Zrobiła to w sposób niekonwencjonalny, dowcipny i zaskakujący – bohaterowie dramatów Szekspira rapowali i mówili góralską gwarą. Uczniowie mogli także posłuchać zamieszczonego na stronach internetowych Teatru Śląskiego fragmentu *Makbeta* w wykonaniu brytyjskiego aktora Petera Tate'a, na co dzień występującego w głównych rolach w *National Theatre* w Londynie, co w nietypowy sposób pozwoliło im na „zapoznanie się ze współczesnym brytyjskim modelem aktorstwa nawiązującym do tradycji teatru elżbietańskiego oraz znakomitą i oryginalną techniką mówienia wiersza szekspirowskiego” – jak stwierdził Henryk Baranowski, autor inscenizacji i współreżyser przedstawienia.

Z kolei uczniowie pozostałych bytomskich szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych zostali zaproszeni do konkursu *Poezja w języku Szekspira*. Mieli oni okazję do zaprezentowania swoich ta-

lentów językowych w kategorii: *wiersz własny* oraz *prezentacja multimedialna*.

Wysoki poziom prac wywarł duże wrażenie na członkach komisji konkursowej. Co więcej, w dniu finału, który odbył się w Zespole Szkół nr 4, deklamując swoje wiersze w języku angielskim i przedstawiając przygotowane wcześniej prezentacje również w języku obcym, uczniowie raz jeszcze dali wyraz swojemu wspaniałemu kunsztowi oraz poważnemu zainteresowaniu twórczością światowej sławy dramatopisarza i poety.

W kategorii *wiersz własny* w grupie szkół ponadgimnazjalnych uczennica Zespołu Szkół nr 4 Agnieszka Mieszczak z wierszem *You used to be my Juliet* zakwalifikowała się do finału konkursu, natomiast w finale wygrał wiersz ucznia Zespołu Szkół Elektryczno-Elektronicznych z Bytomia, Marcina Ludygi *Chaos of incomprehension*. W kategorii *prezentacja multimedialna* pierwsze miejsce otrzymała praca Edyty Kupczyk i Justyny Madei z IV LO im. B. Chrobrego w Bytomiu. W grupie szkół gimnazjalnych najlepszym okazał się wiersz Kamila Mańki z Gimnazjum nr 11 w Bytomiu *Vultures*, a w kategorii *prezentacja multimedialna* praca Karoliny Suchańskiej z tej samej szkoły.

W przerwie konkursu, gdy jury udało się na obrady, zgromadzeni goście – uczniowie wraz ze swoimi opiekunami oraz publiczność – wysłuchali sonetów Szekspira w wykonaniu Staszka Soyki. Nagrody dla zwycięzców konkursu (dzieła W. Szekspira w oryginalnej wersji językowej, długopisy firmy Parker, T-shirty i kasyety do nauki języka angielskiego) ufundowali: Wydawnictwo *Pearson Longman*, Szkoła Języka Angielskiego *Anglofil* oraz Rada Rodziców Zespołu Szkół nr 4. Uczniowie otrzymali również pamiątkowe dyplomy z wizerunkiem Williama Szekspira, a ich opiekunowie ozdobne podziękowania za wkład pracy włożony w przygotowanie swoich podopiecznych do konkursu.

Konkurs, ujęty w Kalendarium Konkursów i Imprez Miejskich Urzędu Miasta w Bytomiu w roku szkolnym 2005/2006, przyczynił się nie tylko do lepszego poznania przez uczniów dorobku pisarza, ale i do odkrycia przez nauczycieli niezwykłych młodych ludzi, którzy pasjonują się tą twórczością. Jak pokazał przeprowadzony pod koniec miesiąca test z wiedzy o Szekspirze i jego twórczości, całość przedsięwzięcia *Kwiecień z Szekspirem* jest dowo-

dem na to, jak można przekazywać i zdobywać wiedzę w sposób, który inspiruje i motywuje do aktywnej pracy nad językiem obcym.

Swoje zadowolenie z tak zaproponowanego, nieszablonowego sposobu przekazu wiadomości uczniowie wyrazili w anonimowej ankiecie. Powtarzającym

się życzeniem było: „*Więcej takich form nauki!*”. Jako organizatorka projektu żywię nadzieję, że w bogactwie znaczeń, jakimi charakteryzują się sztuki teatralne i poematy Szekspira, każdy z tych młodych ludzi odnalazł dla siebie coś szczególnego.

(kwiecień 2007)

Ewa Gatnar¹⁾
Rybnik

O teście kompetencji językowych Dla kandydatów do klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym (język angielski) – rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego²⁾

W roku szkolnym 2005/2006 Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku opuściło 63 absolwentów. Znakomita większość z nich wyraziła zainteresowanie kontynuacją kształcenia dwujęzycznego w liceum. Gimnazjum funkcjonuje w Zespole szkół z I Liceum Ogólnokształcącym im. Powstańców Śląskich w Rybniku, jednakże nasi absolwenci przechodzą przez proces normalnej rekrutacji – nawet ubiegając się o przyjęcie do liceum w tymże zespole, muszą poddać się tym samym procedurom rekrutacyjnym, co kandydaci z gimnazjów rejonowych. Dyrekcja wyszła z ofertą utworzenia trzech licealnych klas dwujęzycznych o profilach: humanistycznym, biologiczno-chemiczno-fizycznym oraz matematyczno-fizyczno-informatycznym (zgodnie z preferencjami i zapotrzebowaniem gimnazjalistów). W II Liceum Ogólnokształcącym w Rybniku również istnieje klasa dwujęzyczna o profilu humanistycznym. Organ prowadzący oba licea i koordynujący system rekrutacji ustalił, że kandydaci do wszystkich czterech rybnickich klas dwujęzycznych będą zdawać ten sam test kompetencji z języka angielskiego.

Egzamin, do którego przystąpiło kilkuset uczniów z Rybnika, powiatu rybnickiego oraz powiatów sąsiednich, odbył się 12 czerwca 2006 r. w obu zainteresowanych liceach równocześnie. Składał się z czterech części: słuchania ze zrozumieniem, czytania ze zrozumieniem, testu gramatyki oraz testu słownictwa. Każda część została

„wyceniona” na 40 punktów. Jako współautorka testu (układałam dwie pierwsze części), chciałam podzielić się uwagami i przedstawić założenia, które były podstawą zadań.

Podjmując kształcenie dwujęzyczne w trzyletnim liceum ogólnokształcącym, uczeń powinien **znać język obcy** w stopniu pozwalającym na wykorzystywanie go do zdobywania i utrwalania wiedzy z różnych dyscyplin. Okres edukacji w liceum jest zbyt krótki, by zaczynać naukę języka od podstaw. Oczekuje się, że absolwent po zaledwie trzech latach będzie przygotowany nie tylko, by przystąpić do egzaminu maturalnego z języka obcego według standardów dla klas dwujęzycznych, lecz także do egzaminu maturalnego w języku polskim i obcym z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie.

W teście kompetencji językowych znaczny nacisk kładzie się na **umiejętność słuchania i czytania ze zrozumieniem** – punkty za te części stanowią połowę całej puli. Rozumienie wykładów w języku angielskim oraz czytanie angielskiego tekstu to sprawności, które okażą się najbardziej przydatne zarówno w trakcie nauki w liceum, podczas studiów (w kraju lub za granicą), jak i w przyszłej karierze zawodowej. Teksty, które były podstawą zadań, dotyczą wielu przedmiotów – ścisłych, przyrodniczych i humanistyczno-społecznych (matematyka, informatyka, chemia, fizyka, astronomia, geografia, biologia, historia, wiedza o społeczeństwie, sztuka,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

²⁾ Patrz również s. 149-155 w tym numerze.

muzyka). Ich język i treści nie wykraczają poza poziom gimnazjum. Zdecydowano się na sprawdzanie zrozumienia za pomocą zadań **głównie** w języku polskim. Uczyniono tak z kilku powodów. Po pierwsze, chcemy zbadać zrozumienie **tekstów**, a nie polecień. Po drugie, ta część testu ma ocenić wyłącznie **zrozumienie** – produkcję językową ucznia sprawdzają inne zadania. Po trzecie, kandydaci zamierzają podjąć (bądź kontynuować) kształcenie **dwujęzyczne**, powinni więc umieć sprawnie „przenosić się” z jednego systemu w drugi. Wreszcie zdarza się, iż uczeń odpowiedział na angielskie pytania zgodnie z kluczem, **nie rozumiawszy** w istocie ich **sensu**, gdyż podobne słownictwo pojawia się i w tekście, i w zadaniach, ułatwiając **zgadywanie**.

Do testu przystępują kandydaci do klas o różnych rozszerzeniach profilowych i z różnymi przedmiotami nauczonymi dwujęzycznie. Odmiennie są też dotychczasowe doświadczenia młodych ludzi w zakresie języka angielskiego oraz ich zainteresowania. Zagorzały humanista może trafić do oddziału, gdzie przedmiotem nauczonym dwujęzycznie będzie matematyka lub technologia informacyjna, zaś uczeń klasy matematyczno-fizyczno-informatycznej będzie poznawał po angielsku historię powszechną. W każdym przypadku kandydat powinien być człowiekiem o szerokich horyzontach.

Test jest długi i dość różnorodny pod względem typów zadań i treści, by sprawdzić jak najszerszej i obiektywnie predyspozycje i kompetencje językowe uczniów. Przydatna w jego rozwiązaniu okaże się też intuicja językowa. W pewnym stopniu test sprawdza również wiedzę ogólną i umiejętności nabyte przez kandydatów w trakcie nauki w gim-

nazjum. Wszyscy niespełna dwa miesiące wcześniej – pod koniec kwietnia – zdają egzamin gimnazjalny, do którego przygotowywali się w czasie całej dotychczasowej edukacji. To, czego nauczyli się do tej pory, nie powinno pójść w zapomnienie. Wręcz przeciwnie, ma stanowić punkt wyjścia do dalszego kształcenia – na przykład dwujęzycznego. Kandydat do takiej klasy nie może być uczniem miernym. Wymagania przed nim stawiane – intelektualne, osobowościowe i organizacyjno-dyscyplinarne – są znacznie wyższe niż te, które ma przed sobą uczeń klasy monolingwalnej. Co więcej, młody człowiek na progu liceum powinien dysponować już szerokim wachlarzem strategii samokształceniowych, również w zakresie przyswajania języka obcego. Obciążenia fizyczne i psychiczne, z którymi przyjdzie się zmierzyć w licealnych klasach dwujęzycznych, będą spore, ale lepsze będą także zawodowe perspektywy ich absolwentów. Ogromna może być też satysfakcja z osiągnięcia celu, jakim stanie się matura dwujęzyczna.

Kilka słów podsumowania. W Rybniku egzamin tego typu odbył się po raz pierwszy i pisząca te słowa miała niełatwe zadanie. Tradycja nauczania dwujęzycznego i testowania kompetencji językowych do licealnych klas dwujęzycznych w Polsce nie jest jeszcze zbyt długa. Nie dysponowałam wzorcem całościowego testu badającego rozumienie ze słuchu i rozumienie samodzielnej lektury na podstawie tekstów interdyscyplinarnych. Dodam, że ich strona merytoryczna była konsultowana z uczącymi w gimnazjum nauczycielami przedmiotów szkolnych, których tematyka weszła w zakres testu.

(luty 2007)

Magdalena Szpotowicz¹⁾
Warszawa

Refleksje pokonferencyjne

Konferencja na temat wczesnoszkolnego nauczania języków obcych dla nauczycielskich kolegów językowych, Dębe 21-22 marca 2007 r.

W marcu 2007 r. w podwarszawskim Dębem odbyła się druga z kolei konferencja dotycząca na-

uczania dzieci języków obcych. W roku ubiegłym konferencja miała na celu przybliżenie tego te-

¹⁾ Dr Magdalena Szpotowicz jest starszym wykładowcą w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

matu polskim środowiskom edukacyjnym i lokalnym władzom oświatowym. Ważnym elementem konferencji w 2006 r. była dyskusja z udziałem zagranicznych prelegentów na temat wdrażania edukacji wczesnoszkolnej w innych krajach europejskich: Włoszech, Austrii i Chorwacji. W tym roku konferencja była skierowana do dyrektorów i metodyków nauczycielskich kolegiów językowych. Tak jak poprzednio została zorganizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i British Council Polska, a współorganizatorami w tym roku były również Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Goethe Institut.

Tematykę konferencji można podzielić na trzy główne obszary:

- ▶ inicjatywy edukacyjne – przykłady projektów edukacyjnych w Europie i na świecie,
- ▶ przykłady dobrej praktyki kształcenia nauczycieli w Polsce i zagranicą,
- ▶ uwarunkowania formalne wprowadzenia obowiązkowej nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Te trzy nurty miały na celu przygotowanie do dyskusji warsztatowych o tym, jak najefektywniej zorganizować i wkomponować w program studiów kursy przygotowujące nauczycieli do pracy z małymi dziećmi.

Konferencję otworzyła Anna Dakowicz-Nawrocka, dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli, wprowadzeniem rozpoczynającym blok tematów związanych z formalnymi uwarunkowaniami dotyczącymi wczesnej edukacji językowej. W jednej z późniejszych sesji pod dyskusję został też poddany projekt podstawy programowej dotyczącej nauczania języków obcych w młodszych klasach szkoły podstawowej.

W części poświęconej projektom edukacyjnym związanym z nauczaniem języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej wzięło udział czterech prelegentów. Pierwszego dnia konferencji w sesji plenarnej wystąpiła dr Magdalena Szpotowicz z Uniwersytetu Warszawskiego prezentując międzynarodowe badanie długofalowe *Wczesnoszkolna nauka języka obcego w Europie*. Badanie to jest realizowa-

ne równoległe w sześciu krajach europejskich, w tym w Polsce, i obejmuje dzieci rozpoczynające właśnie naukę języka obcego w klasach pierwszych²⁾. Następnie wystąpiła profesor Angelika Kubanek-German z Uniwersytetu w Brunzshwiku. Prezentacja była poświęcona niedawno opublikowanemu raportowi dotyczącemu nauczania języków obcych w grupie wiekowej dzieci. Badanie zostało przeprowadzone na zlecenie Komisji Europejskiej i podsumowuje badania, dobrą praktykę oraz zasady pedagogiczne w nauczaniu dzieci. Profesor Kubanek-German jest współautorką tego raportu³⁾. Kolejna prezentacja, przedstawiona przed dr Ofre Inbar z Uniwersytetu w Tel Avivie, dotyczyła projektu badawczego, który został przeprowadzony w Izraelu na zlecenie tamtejszego Ministerstwa Edukacji i miał na celu zbadanie efektów nauczania języka angielskiego przez dwa typy nauczycieli: nauczyciela kształcenia zintegrowanego oraz nauczyciela języka obcego, który spotyka się z dziećmi tylko na lekcji językowej. Wyniki tego badania nie ujawniły zdecydowanych różnic w efektach, jakie uzyskiwały dzieci, ale pokazały pewne różnice w sposobie pracy tych nauczycieli. Drugi dzień konferencji rozpoczął wykładem profesor Stanisław Dylak z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Prelekcja była zatytułowana *Dziecko jest bystre i lubi przygodę* i była poświęcona biologicznym i neurologicznym uwarunkowaniom przyswajania przez dzieci nowych treści i umiejętności. Jednym z podstawowych wniosków wykładu wydaje się być to, iż aby stymulować rozwój i naukę dzieci, dorośli, w tym również nauczyciele, powinni dostarczać im stale nowych bodźców oraz angażować emocje w proces przyswajania wiedzy i umiejętności.

Kolejny blok tematyczny, tym razem poświęcony kształceniu nauczycieli, został zapoczątkowany przez prezentacje przykładów dobrej praktyki w Polsce. Programy kształcenia, organizację systemu praktyk nauczycielskich oraz zasady współpracy ze szkołami podstawowymi w swoich kolegiach prezentowały Mariola Bogucka i dr

²⁾ Patrz s. 63-66 w tym numerze.

³⁾ Edelenbos, P., R. Johnstone, i A. Kubanek-German (2006), *Languages for the Children of Europe*, European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

Ewa Andrzejewska z Uniwersytetu Gdańskiego, Katarzyna Sradomska z kolegium we Wrocławiu oraz Regina Strzemeska z Torunia. Potem nastąpiły prezentacje przykładów międzynarodowych. Rozpoczął je wykład profesor Jeleny Mihaljevic-Djigunovic z Uniwersytetu w Zagrzebiu. Profesor opisała historię wdrażania edukacji wczesnoszkolnej w Chorwacji oraz przeanalizowała różne ścieżki zdobywania kwalifikacji nauczyciela języka obcego w tym kraju. Następnie wystąpiła ponownie dr Ofra Inbar, tym razem prezentując kształcenie nauczycieli w programach wczesnoszkolnej nauki języka angielskiego w Izraelu. Ostatnią prezentacją międzynarodową była kolejna sesja profesor Kubanek-German, która przedstawiła interaktywne materiały edukacyjne⁴⁾ do wykorzystania zarówno w kształceniu nauczycieli, jak i w ich pracy dydaktycznej.

Ponadto o edukacji językowej w Polsce z perspektywy europejskiej mówił Paweł Poszytek, dyrektor programu *Lifelong Learning*. Tematem wystąpienia był niedawno opracowany raport⁵⁾ dla Komisji Europejskiej dotyczący edukacji językowej w poszczególnych krajach członkowskich.

W podsumowaniu konferencji Ewa Osiecka omówiła wyniki ankiety przeprowadzonej w marcu 2007 r. w kolegiach języków obcych i dotyczącej prowadzenia komponentu wczesnoszkolnej dydaktyki językowej. Po tym nastąpiła praca w grupach dyskusyjnych na temat tego, jak ów komponent jest już wdrażany w kolegiach nauczycielskich oraz jak powinno się go realizować.

Konferencja tegoroczna okazała się być kolejnym owocnym forum wymiany doświadczeń międzynarodowych i krajowych. I choć pozostało uczucie niedosytu, to mimo krótkiego czasu trwania tego spotkania poruszono wiele kluczowych kwestii i wyciągnięto wnioski oraz sformułowano wstępne rekomendacje dla kształcenia nauczycieli języków obcych w kolegiach.

Nad sprawnym przebiegiem obrad czuwały Zofia Kuklińska i Ewa Osiecka z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

(czerwiec 2007)

⁴⁾ www.interkulturelleslernen.eu

⁵⁾ Raport: *Edukacja językowa w Polsce* na www.men.edu.pl lub www.coe.int/languages.

Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Z Socratesem w Lukanii

Program Socrates Unii Europejskiej stwarza wspaniałe możliwości doskonalenia zawodowego dla profesjonalistów zajmujących się edukacją. Oferuje granty pozwalające na poznanie szkół w krajach europejskich. Uczestniczyłam w wizycie studyjnej w południowych Włoszech, w regionie zwanym Lukania lub Basilikata²⁾. Spotkało się 16 osób z 13 krajów europejskich. Ze strony organizatorów – władz regionalnych – stale towarzyszyły nam dwie nauczycielki: Marialuisa Sabino oraz Maria Gabriella La Rocca.

Region należy do najbardziej południowych Włoch. Uczestnicy spotkania odwiedzili szkoły położone wokół dwóch najważniejszych w Basilikacie miejscowości: Mater i Potenzy. Niektóre ze szkół znajdowały się w niewielkich wioskach w trudnodostępnych górach. Prowadzą do nich kręte, wijące się serpentynami, nieprzejezdne w okresie zimowym drogi. Matera jest miejscem szczególnie na mapie Europy, to tutaj znajduje się słynne Stare Miasto – Sassi, wpisane na światową listę UNESCO dziedzictwa kulturowego. Jeszcze

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Wizyta w ramach Programu Arion – Socrates, *eTwinning linking Europe and Regional Areas. Information and Communication Technologies*, 02.10.2006 – 06.10.2006, Matera, Potenza.

do niedawna nie miało to znaczenia dla lokalnej społeczności. Ta część Włoch nie bardzo jest znana turystom mimo swojego bogactwa historycznego i krajobrazu przypominającego starożytną Jerozolimę. Dopiero w ostatnich latach zaczyna rozkręcać się turystyka, wzrastają dochody ludności. Wszystko dzięki Mel Gibsonowi, który nakręcił w Materze *Pasję*.

Program wizyty zaplanowany przez organizatorów był bardzo bogaty, spotkania z przedstawicielami lokalnej władzy, wizyty w szkołach trwały od wczesnego rana do późnych godzin wieczornych. Ostatni posiłek był wyjątkowo późny, nawet jak na kraje Europy Południowej, bo rozpoczynał się po dziesiątej, jedenastej wieczorem. Organizatorzy chcieli pokazać jak najwięcej. Pobyt w szkołach był wielkim wydarzeniem nie tylko dla nas odwiedzających, ale także dla odwiedzanych. Szkoły przygotowały się perfekcyjnie. Prezentowały specjalne programy – często z występami dzieci. Przedstawiano prace projektowe związane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, najczęściej Internetu. Nauczyciele omawiali blaski i cienie swoich działań, przedstawiali ocenę wpływu technologii informacyjnych na proces dydaktyczny.

Wszędzie witano nas z ogromną życzliwością i gościnnością, starając się pokazać to, co najlepsze, nie uciekając jednakże od dyskusji nad problemami. Te najważniejsze, to brak dostatecznego wyposażenia w odpowiedniej jakości sprzęt komputerowy i sprzęt wspomagający, np. rzutniki czy brak stałego dostępu do Internetu.

Sposób urządzenia sal lekcyjnych, przeciętne wyposażenie tych sal, ustawienie stołów, tradycyjne miejsca zajmowane przez uczniów i nauczycieli w klasie były przedmiotem wielu dyskusji wśród uczestników. Klasy w szkołach na południu Włoch są bardzo zbliżone do zwykłych klas w Polsce, także w Warszawie. Nauczyciel najczęściej zajmuje w nich centralną pozycję, czasem nawet na katedrze. Uczniowie siedzą w ławkach. Właśnie kwestia urządzenia sal lekcyjnych budziła długotrwałe dyskusje – niejednokrotnie burzliwe, pozwalały na zaprezentowanie własnych przemyśleń. Odzwierciedlały doświadczenia uczestników funkcjonujących w różnych systemach edukacyjnych. Różnice w tych systemach były przedmiotem stałych rozważań i porównań. Typowe urządzenie klas

– uczniowie w ławkach, nauczyciele przed klasą wywołały zdziwienie przedstawicieli północnej Europy, dla nich ten sposób pracy był nie do zaakceptowania. Zgodnie z tym co mówili – takich klas u nich już nie ma. Nauczyciel nie jest tym, który przekazuje uczniom wiedzę, jest natomiast tym, który wspomaga uczniów, ułatwia im naukę. Uczniowie wykonują prace projektowe, odpowiadają za jakość swoich działań, nauczyciel wspomaga, ale nie narzuca własnych rozwiązań, dlatego też nie może stać i instruować uczniów.

Dyskusje pozwalały także na zapoznanie się z rolą nowoczesnych technologii w dzisiejszej szkole w różnych krajach europejskich. Najbardziej zaawansowane okazały się być państwa skandynawskie. Szkoły mają dostęp do platform, które służą do komunikowania się nauczycieli z uczniami i ich rodzicami, do kontaktowania się uczniów między sobą. W niektórych krajach szkoły wypożyczają uczniom laptopy. Uczniowie mają stały dostęp do Internetu, nowoczesne technologie – służące realizacji określonego celu dydaktycznego – są powszechnie dostępne, nauczycieli zachęca się do wykorzystywania na co dzień technologii informacyjnej bodźcami materialnymi, np. w Holandii nauczyciele za uczestnictwo w tego typu przedsięwzięciach otrzymują 500 euro. Tylko pozazdrościć.

Podczas spotkania rozmawiano o dzisiejszych nastolatkach biele posługujących się wszelkimi nowościami technologicznymi. Obecnie młodzi ludzie mają wielofunkcyjne telefony komórkowe, umieją korzystać z komputera i jego możliwości komunikowania się. Często wiedzą więcej niż nauczyciele. Powstaje pytanie, jak włączyć w program szkolny wykorzystywanie nowoczesnych technologii? Uczestnicy seminarium uznali to za konieczne. Obecnie komputer pełni rolę narzędzia podstawowego, jest tak samo potrzebny jak ołówek czy długopis. Konstatacją uczestników przybyłych z Europy Północnej było, że pracując w tak trudnych warunkach, jak włoskie – można jednak wiele osiągnąć.

Jednym z rezultatów spotkania było utworzenie – przy wykorzystaniu nowoczesnej technologii – *networku* uczestników wizyty. Przedstawiciel Holandii zapewnił bezpłatny dostęp do platformy Fronter, w ramach której istnieje możliwość prezentowania dokonań, także zbierania informacji

o systemach edukacyjnych w krajach, z których pochodzili uczestnicy wizyty. Na platformie znajdują się informacje o seminarium, prezentacje, także raport grupowy. Jest to wspaniała kontynuacja spotkania w Basilikacie.

Podczas seminarium najcenniejsza była wymiana opinii – dzięki dyskusjom własne poglądy krystalizują się. Wizyta stwarzała doskonałą okazję do takiej wymiany. Ważne okazywały się

kompetencje językowe uczestników. Zdecydowanie dominował angielski, była jednak możliwość rozmowy w języku francuskim.

Zachęcam koleżanki i kolegów do udziału w seminarium, które nie tylko są związane bezpośrednio z metodyką nauczania języka. Także spotkania inne, np. przeznaczone na przybliżenie nowych technologii warte są uczestnictwa.

(maj 2007)



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

RECENZJE



Monika Wąsowska-Polak¹⁾
Warszawa

Domino²⁾

Wydawnictwo *Nova Era*, znane z publikacji podręczników dla szkół podstawowych, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, powiększyło ostatnio swoją ofertę wydawniczą o kurs do nauki języka angielskiego dla uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej zatytułowany *Domino*. Autorką kursu jest Marta Kotarba znana m.in. z publikacji na temat nauczania języków obcych dzieci w periodykach dla nauczycieli języków obcych. Lekcje okolicznościowe i kulturowe przygotowała natomiast Dorota Sikora-Banasik, współautorka *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat*. Obecnie dostępna jest pierwsza część podręcznika dla klasy 1, przeznaczona na pierwszy semestr nauki. Podział podręcznika na dwie osobne części do pracy w kolejnych semestrach wydaje się bardzo słusznym rozwiązaniem, zwłaszcza teraz, kiedy tak wiele mówi się o zbyt ciężkich tornistrach, które dzieci muszą nosić do szkoły.

W skład kursu *Domino dla klasy 1* na semestr pierwszy wchodzi:

- ▶ podręcznik z ćwiczeniami,
- ▶ wycinanka,
- ▶ płyta multimedialna CD-ROM dla ucznia,
- ▶ książka nauczyciela,
- ▶ dwie płyty audio CD dla nauczyciela,
- ▶ zestaw kart obrazkowych (*flash cards*) dla nauczyciela,
- ▶ zestaw kart wyrazowych (*word cards*) dla nauczyciela.

W semestrze drugim uczniowie i nauczyciele otrzymają taki sam pakiet materiałów.

Podręcznik składa się z dwunastu czterostoronicowych lekcji podstawowych (*Lessons*), dwóch lekcji powtórzeniowych (*Revision*) oraz dwunastu lekcji rozszerzających materiał podstawowy (*Extension*), dzięki czemu kurs jest elastyczny i może być realizowany na jednej lub dwóch godzinach zajęć w tygodniu. Tematykę wprowadzoną w podręczniku skorelowano z programem kształcenia zintegrowanego. Obejmuje ona m.in. zagadnienia związane z rodziną, domem, szkołą, zabawami, zwierzętami, umiejętnością liczenia. Każdy nowy temat jest wprowadzony przez historyjkę obrazkową, której towarzyszy nagranie. Dzięki temu uczniowie poznają nowy materiał zarówno wzrokowo, jak i słuchowo. Materiał językowy wprowadza się spiralnie, to znaczy, że w kolejnych jednostkach lekcyjnych wraca się do przeciwiczonych wcześniej zagadnień, rozszerzając je o nowe formy, ale zawsze w nawiązaniu do już znanych treści. Na przykład w lekcji 5 dzieci poznają nazwy pomieszczeń w domu, w lekcji 6 uczą się określać, gdzie ktoś lub coś znajduje się w domu, w lekcji 7 poznają nazwy zabawek znajdujących się w ich pokojach, a w lekcji 8 uczą się, jak te zabawki policzyć. Nowe słownictwo jest utrwalane w różnych ćwiczeniach, m.in. grach, piosenkach, kolorowankach, zarówno w lekcjach podstawowych, jak i rozszerzających,

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Akademii Obrony Narodowej w Warszawie.

²⁾ Marta Kotarba (2007), *Domino. Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 1, semestr 1*, Warszawa: Wydawnictwo Nova Era.

które mogą być również wykorzystywane jako ćwiczenia do pracy w domu.

W lekcjach powtórzeniowych uczniowie przygotowują swoje własne książeczki, utrwalając tym samym materiał z poprzednich lekcji. W lekcjach powtórzeniowych znajdują się również karty samooceny (*I can!*), pomagające dzieciom w ocenie swoich postępów i określeniu materiału, który jeszcze trzeba utrwalić. Umiejętność samooceny jest niezwykle ważnym elementem dobrego oceniania, wyzwalamącej refleksję ucznia nad samym sobą, umożliwiającą określenie mocnych i słabych stron swojej pracy, przygotowującym do podjęcia odpowiedzialności za własną naukę, wzmacniającym poczucie własnej wartości. Doświadczenia polskiej szkoły pokazują, że niestety większość uczniów, pomimo kilkunastoletniego pobytu w szkołach różnego szczebla, jest raczej biernym uczestnikiem procesu nauczania i nie posiada umiejętności efektywnego uczenia się, którego elementem jest właśnie samoocena. Dlatego umieszczanie w podręcznikach wszelkiego rodzaju ćwiczeń umożliwiających samoocenę już od najmłodszych lat jest tak ważne i kurs *Domino* jest dobrym przykładem tej praktyki.

W podręczniku znajdują się także lekcje kulturowe, uwzględniające realia brytyjskie i polskie, uwrażliwiające dzieci na różnice językowe i społeczne. W pierwszej części *Domina* uczniowie porównują dwa kraje – Polskę i Wielką Brytanię, polskie i angielskie odpowiedniki swoich imion oraz mają możliwość poznania szkoły brytyjskiej i porównania jej ze swoją szkołą. Lekcje okolicznościowe są dostosowane do rytmu pór roku i polskiego roku szkolnego. I tak w pierwszej części podręcznika uwzględniono lekcję z okazji Świąt Bożego Narodzenia oraz lekcję z okazji Dnia Babci i Dziadka, co jest nowością w podręcznikach do języka angielskiego dla dzieci.

W książce znajduje się także minisłowniczek obrazkowy, teksty piosenek oraz zestaw naklejek do wykorzystania w ćwiczeniach.

Polecenia do wszystkich ćwiczeń w podręczniku są podawane zarówno w języku angielskim, jak i polskim, dzięki czemu dzieci czują się pewniej rozumiejąc, co mają wykonać. Ogromną zaletą kursu *Domino* jest umieszczenie na początku każdej jednostki lekcyjnej zdania w języku polskim zapisanego drukowanymi literami, opisującego cele każdej lekcji. Sprzyja to nauce samodzielności uczenia się, uczeń

wie, czego będzie się uczył i dlaczego wykonuje takie właśnie zadania. I tak w lekcji 1 dowiadujemy się, że „*Dzisiaj nauczysz się przedstawiać, witać i żegnać*”, w lekcji 2 – „*Dzisiaj poznasz nazwy przyborów szkolnych*”, w lekcji 3 – „*Dzisiaj poznasz nazwy kolorów*”, w lekcji 4 – „*Dzisiaj nauczysz się nazywać członków rodziny*”, w lekcji 5 – „*Dzisiaj poznasz nazwy pomieszczeń w domu*”, w lekcji 6 – „*Dzisiaj nauczysz się określać, gdzie w domu ktoś lub coś się znajduje*”, w lekcji 7 – „*Dzisiaj nauczysz się nazw zabawek*”, w lekcji 8 – „*Dzisiaj nauczysz się liczyć przedmioty*”, w lekcji 9 – „*Dzisiaj nauczysz się mówić, gdzie coś się znajduje*”, w lekcji 10 – „*Dzisiaj nauczysz się mówić, że coś masz oraz określać, czy coś jest duże, małe czy malutkie*”, w lekcji 11 – „*Dzisiaj nauczysz się nazw ulubionych zwierzątek domowych*”, w lekcji 12 – „*Dzisiaj nauczysz się opisywać zwierzęta*”. Uczniowie korzystający z kursu *Domino* nie będą więc już mieli problemów z odpowiadaniem na pytania rodziców o to, czego dziś nauczyli się na lekcji języka angielskiego. Te same zdania znajdziemy w lekcjach powtórzeniowych w kartach samooceny. Uczniowie zaznaczają w nich, czy „*potrafią przedstawić się, przywitać się i pożegnać*”, czy „*potrafią nazwać przybory szkolne*” i tak dalej.

Do podręcznika jest dołączony CD-ROM zawierający wiele różnych ćwiczeń, gier językowych, animacji oraz piosenki z książki i słowniczek obrazkowy. Dzieci mogą z niego korzystać w domu samodzielnie lub z rodzicami.

Uzupełnieniem podręcznika jest książeczka z wycinankami. Dzieci znajdują w niej papierowe pacynki, m.in. psa Diggera, pojawiającego się w podręczniku, książeczki do samodzielnego złożenia, gry planszowe, kolorowe bączki, naklejki. Stanowią one nieocenioną pomoc dydaktyczną, zwłaszcza dla dzieci, których styl uczenia określa się jako kinestetyczny. Aby nauczyć się, muszą one nie tylko usłyszeć i zobaczyć, ale także dotknąć. Książeczka z wycinankami jest przykładem udanej realizacji znanej od wieków zasady, że najlepiej uczymy się, bawiąc.

W *Książce nauczyciela* można znaleźć scenariusze do wszystkich lekcji, a także rozkład materiału, plany wynikowe, testy, dodatkowe ćwiczenia do kopiowania. Oprócz tego zaproponowano ćwiczenia dla dzieci z trudnościami w nauce. Dołączone do *Książki nauczyciela* dwie płyty CD audio zawierają nagrania historyjek z podręcznika, zadań do słuchania, piosenek również w wersji instrumentalnej do wykorzystania, na przykład, podczas przedstawień klasowych.

Pakiet nauczycielski obejmuje także teczkę z zestawami kart obrazkowych (*flashcards*) – po 70 sztuk na każdy semestr oraz kart wyrazowych (*word cards*) – po 68 sztuk na każde półrocze. Karty obrazkowe przydadzą się z pewnością przy wprowadzaniu nowego słownictwa i jego utrwalania, tym bardziej, że są to te same obrazki przedstawiające osoby i przedmioty, które możemy znaleźć na kartkach podręcznika. Karty wyrazowe można wykorzystać do ćwiczeń w nauce czytania.

Kilka słów należy się także szacie graficznej podręcznika i kart obrazkowych. Niektóre ilustracje przypominają stylizowane rysunki pierwszoklasistów, inne to kolaże, zdjęcia osób wkomponowane w rysunki. Całość zaś jest niebanalna, odbiegająca od ilustracji zazwyczaj spotykanych w podręcznikach dla dzieci.

Wydawnictwo opisuje swój nowy podręcznik jako skuteczny, funkcjonalny i ciekawy. Skuteczny, ponieważ stosuje metody i techniki pracy wykorzystywane w kształceniu zintegrowanym, wprowadza nauczanie multisensoryczne, uwzględniające różne style uczenia się oraz dialogowane piosenki ułatwiające zapamiętywanie nauczanego materiału. Funkcjonalny, ponieważ umożliwia realizację materiału w 1 lub 2 godziny zajęć z języka tygodniowo, rozwija kompetencje komunikacyjne przez działania

praktyczne oraz pomaga uczniom w dokonaniu samooceny. Ciekawy, ponieważ wprowadza elementy edukacji międzykulturowej, urozmaica naukę zabawami i grami komunikacyjnymi oraz różni się od innych podręczników szatą graficzną.

Autorka kursu, Marta Kotarba, w słowach skierowanych do rodziców dzieci korzystających z jej książki, wyjaśnia, czym jest dla niej znajomość języka obcego. „*Ze znajomością języka obcego jest trochę tak jak z grą w domino. Aby cierpliwie ułożyć całe domino – a tym samym wykorzystać wszystkie kostki – musi upłynąć trochę czasu. W tej grze przede wszystkim chodzi o dobrą zabawę!*”³⁾. I taką właśnie zabawę autorka proponuje dzieciom w swojej książce.

Bibliografia

Pamuła Małgorzata, Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło, Dorota Sikora-Banasik (2006), *Europek na zajęciach języków. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa: CODN.

Taraszkiewicz Małgorzata (2007), „Uczenie bierne czy aktywne?”, w: *Psychologia w szkole*, nr1/2007.

Strona internetowa Wydawnictwa Nowa Era, www.nowaerea.pl.

(maj 2007)

³⁾ M. Kotarba (2007), *Domino. Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 1, semestr 1*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s.100.

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Fairyland 3²⁾



Krótką charakterystyka

Fairyland 3 to podręcznik do nauki języka angielskiego dla uczniów klas trzecich szkoły podstawowej³⁾.

Książka składa się z sześciu modułów podzielonych na dwa rozdziały – w każdym znajdziemy trzy lekcje. Każdy moduł kończy komiks *Troll Tales*, lekcja poświęcona ochronie środowiska (*Go Green!*),

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ J. Dooley, V. Evans (2007), *Fairyland*, Newbury: Express Publishing.

³⁾ Kurs obejmuje zeszyt ćwiczeń, CD ucznia z zapisem nagrań wszystkich opowiadań, piosenek, wycieczek oraz innych tekstów do słuchania, książkę nauczyciela, w której znajdziemy rozkład materiału, plan wynikowy i scenariusze lekcji, propozycje pracy domowej, teksty nagrań, klucz do ćwiczeń, arkusze samooceny dla uczniów, zestaw materiałów dodatkowych (*Teacher's Resource Pack*) – gry i zabawy językowe, dodatkowe materiały do użytku w klasie, ćwiczenia dla uczniów pracujących szybciej, ćwiczenia utrwalające zdobytą wiedzę oraz zestaw testów sprawdzających opanowanie materiału. Wydawnictwo przygotowało też zestaw pomocy dydaktycznych dla nauczyciela – karty z obrazkami do historyjek z podręcznika i oddzielny zestaw do demonstrowania słownictwa (*Picture Flashcards i Posters*). Uzupełnieniem całości są płyta DVD i DVD-Rom. Przedmiotem niniejszej recenzji jest sam podręcznik (*Pupil's Book*).

sekcja wprowadzająca dzieci w znajomość różnych kultur (*Our World*) oraz zestaw ćwiczeń powtórzeniowych (*Checkpoint*). Na końcu zamieszczono dwa dodatkowe rozdziały z zadaniami związanymi z Nowym Rokiem i Świętem Matki oraz sekcję poświęconą różnym przedmiotom nauczonym w szkole (*Our School*). Całość liczy 111 stron.

Ocena poprawności merytorycznej i przydatności dydaktycznej

Autorki książki słusznie podeszły do języka całościowo – dzieci nie traktują języka jako abstrakcyjnego systemu i uczą się go głównie w działaniu. Potrafią świetnie interpretować znaczenie przekazu bez rozumienia poszczególnych słów, używają ograniczonej znajomości języka w sposób twórczy, często uczą się pośrednio, jak gdyby przez przypadek. Świetnie naśladują słyszane dźwięki, mają rozbudowaną wyobraźnię, a przede wszystkim uwielbiają mówić. Potrafią też cieszyć się ze zdobywania kolejnych umiejętności i z samego faktu uczestniczenia w konkretnym działaniu. *Fairyland 3* dostarcza dzieciom odpowiednich materiałów, które zapewnią im aktywną naukę polegającą na komunikowaniu się w sposób celowy, w atmosferze zabawy. Książka ma swoją fabułę – zastosowano koncepcję opowiadań (*story-telling*). Dzieci poznają wydarzenia z życia swoich rówieśników oraz postaci baśniowych – autorki odwołują się do zainteresowania dzieci światem bajek i fantazji. Narracja jest prowadzona przez piosenki, rymowanki, zadania i opowiadania. Wszystko to przyczynia się do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, co pozytywnie wpływa na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania. Dobrane tematy i ćwiczenia są zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci. Jest to rodzina, dom, szkoła, zabawki, zabawy, przedmioty użytku codziennego, zwierzęta, ciało, żywność, czynności codzienne – wszystko z zakresu najbliższego otoczenia. Dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, stąd nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku. W centrum znaj-

dują się proste polecenia i zwroty, krótkie dialogi, inne teksty, a więc nauka słownictwa, a nie formalna nauka gramatyki.

Fairyland 3 pozwala dzieciom aktywnie uczestniczyć w procesie nauczania, a także reagować w sposób osobisty, zgodny z własnymi przeżyciami. Dominuje zabawa językowa i aktywność, ruch, gimnastyka i elementy metody reagowania całym ciałem (**Total Physical Response**). Autorki pamiętają, że aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami, jak: rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, składanie modeli, zabawy ruchowe. Dzieci potrzebują też różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

Ucząc języka angielskiego, autorki starają się, rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu i innych zajęć w szkole uczniowie przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. Widać też wyraźnie zastosowanie tzw. ścieżki międzyprzedmiotowej – odwoływanie się do tematów lub pojęć omawianych w ramach innych zajęć, np. matematyki, muzyki czy przyrody, promowanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności myślenia i postaw społecznych oraz dbałość o wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym. Dzieci wdraża się też do wykorzystywania w nauce nowych technologii i multimedii (wspomniany już DVD-ROM).

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, które dadzą solidną podstawę do nauki w przyszłości, dzieci rozwijają wiele umiejętności społecznych (np. świadomość kultury własnej i innych kultur oraz tolerancję wobec innych, czy poczucie przynależności do grupy przez angażowanie się w pracę w parach czy grupie), uczą się myślenia i technik uczenia się (np. łączenia słów w grupy tematyczne, dopasowywanie słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy.

Zastosowany podział modułów na rozdziały, a te na lekcje, umożliwia wprowadzenie i ćwiczenie materiału językowego w określonej sekwencji, co zapewnia efektywne przyswajanie języka oraz utrwalenie zdobytej wiedzy i umiejętności.

Niezbędnym uzupełnieniem książki jest zeszyt ćwiczeń, zawierający zadania, które pomogą dzieciom przyswoić wprowadzane słownictwo – znajdziemy tu obrazki do kolorowania lub do rysowania, ćwiczenia związane z wycinaniem, dopasowywaniem (wewnątrz znajduje się zestaw kolorowych nalepek), ćwiczenia rozwijające spostrzegawczość.

Autorki pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe. Stąd wiele materiałów przeznaczonych do słuchania – słuchanie w wieku dziecięcym to najlepsza nauka. Podobnie jak w języku rodzimym, zdolność biernego przyswajania języka rozwija się wcześniej niż zdolność budowania wypowiedzi. Słuchając nagrań dzieci często napotykają na teksty, które poziomem trudności trochę przewyższają ich czynną znajomość języka, ale za każdym razem otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomagają zrozumieć całość. Od samego początku uczniowie są zachęceni do przewidywania, budowania hipotez i odgadywania, gdzie wsparcie stanowi znajomość języka ojczystego, czasami języka poznawanego, a także ogólna wiedza o świecie. Dzieciom uświadamia się, że nie muszą zrozumieć każdego słowa, by zrozumieć słuchany tekst. Dając uczniom okazję do osłuchania się z językiem nieco powyżej poziomu, na jakim oczekujemy od nich wypowiedzi, umożliwiamy im przyswajanie języka w sposób naturalny. Materiały do słuchania, nagrane na CD ułatwią dzieciom naturalne naśladowanie dźwięków i pozwolą stworzyć podstawę, która pomoże im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów, wierszyków, rymowanek i piosenek, uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Unika się ćwiczeń zawężonych do rozróżniania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, gdyż są one dla dzieci mylące i mogą doprowadzić do pogorszenia wymowy albo zahamować chęć mówienia.

Recenzowany podręcznik odwołuje się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego, słuchowego i ruchowego, koncepcji inteligencji wielora-

kiej, NLP. Pamiętano o zadaniach utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania (materiały do powielania w książce nauczyciela) oraz zachowano odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału. Ćwiczenia użyte w *Fairyland 3* zachęcają do nauki oraz łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają dzieciom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Autorki wiedzą, że równie ważnym zadaniem kursu dla dzieci jest zachęcanie ich do dalszej nauki. Czyni się to przez pochwały i pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia z użyciem *Fairyland 3* zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego. Motywowanie w wieku dziecięcym jest o tyle ważne, że dzieci niemotywowane do nauki we wczesnym okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy uzyskają taką motywację w okresie późniejszym.

Autorki podręcznika są też świadome, że aby wzmocnić poczucie pewności i ułatwić dzieciom zapamiętywanie, trzeba stworzyć wiele okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego. W *Fairyland 3* znajdziemy wielokrotne, atrakcyjne powtórzenia (piosenki, wiersze, rymowanki). Poszczególne zadania i ćwiczenia są krótkie, obserwujemy częste zmiany aktywności. Podręcznik dostarcza różnych bodźców, które podtrzymują uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków). Stale powraca się też do już przerobionego materiału. Szkoda, że instrukcje do ćwiczeń z podręcznika są w języku angielskim – sugerowałbym w następnym wydaniu książki przynajmniej zamieścić na końcu ich polskie tłumaczenie.

Posługiwanie się językiem w celu porozumiewania się ma wymiar społeczny. Dzięki zadaniom, które dają powód do wzajemnego kontaktu i do używania języka angielskiego, w *Fairyland 3* stopniowo i w sposób naturalny dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Okazją do ćwiczenia tej sprawności są użyte

w książce gry i zabawy, wykonywanie, a potem zabawa z modelami z papieru, odgrywanie scenek z kukiełkami i własnoręcznie zrobionymi modelami, inscenizacje opowiadań, przeprowadzanie krótkich rozmów. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w dziecku poczucie, że potrafi ono po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także nazwać otaczający świat.

W *Fairyland 3* pojawiają się już język pisany – dzieci uczą się kojarzyć język mówiony z pisemną formą nie tylko na poziomie słowa i krótkich poleceń do ćwiczeń zamieszczonych w książce, ale znajdują też krótkie dialogi, teksty, wierszyki. Wdraża się je stopniowo do pisania, zgodnie z tempem wprowadzania pisania w nauczaniu zintegrowanym. Wszystkie przykłady pisma odręcznego użyte w książce są zgodne z wymogami polskiej szkoły.

W podręczniku kładzie się duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego dzieci będą używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. By mogła zaistnieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Oprócz słownictwa czynnego, dzieci poznają leksykę w sposób bierny, rozpoznając ją i rozumiejąc, ale niekoniecznie używając. Biernie słownictwo stanowi w każdym rozdziale element zrozumiały i czytelny dzięki kontekstowi i ilustracjom. Dzieci od samego początku są zachęcane do aktywnego odgadywania nowego słownictwa, do porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

Walorem recenzowanego podręcznika jest także rozwijanie u dzieci tzw. świadomości językowej – w trakcie nauki języka dzieci uświadamiają sobie, że mogą używać języka angielskiego zupełnie podobnie jak języka polskiego, tj. do nazywania różnych przedmiotów, do zabawy, śpiewania czy zdobywania wiedzy o świecie. Co więcej, wielokrotnie powtarzając i rozbudowując materiał językowy, by móc wykonać różne zadania, dzieci osiągają większą świadomość podstawowych wzorców i reguł występujących w języku angielskim. W książce nie ma wyraźnej mowy o gramatyce, ale dzieci rozwijają świadomość językową i strategię uczenia się, które umożliwią korzystanie z dostępnych im źródeł wiedzy, tj. znajomości języka ojczystego i nauczanego, znajomości kontekstu i wiedzy o świecie. Wszystko to

pozwała nadać nowej wiedzy znaczenie i uznać za swoją. Stwarza też podstawy do bardziej świadomej refleksji nad poznawanym językiem i porównywania go z językiem rodzimym w dalszych fazach nauki. Podręcznik wdraża dzieci do pracy w parach i grupie, uczy dyscypliny i brania odpowiedzialności za własną naukę.

Książka umożliwia dzieciom monitorowanie procesu uczenia się przez dokonywanie samooceny własnych postępów. W książce nauczyciela znajduje się arkusz samooceny do każdego rozdziału, do powielenia i wykorzystania przez uczniów w klasie. Nie ukrywam, iż sądzę, że lepszym rozwiązaniem byłoby dołączyć te karty do podręcznika (w realiach polskiej szkoły kopiowanie czegokolwiek nadal bywa dużym problemem!).



Podsumowanie

Fairyland 3 jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a treści zgodne z podstawą programową. Podręcznik jest skonstruowany logicznie i spójnie, napisany zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego na etapie wczesnoszkolnym – dominują ćwiczenia słuchowo-ustne, które mają doprowadzić ucznia do swobodnego operowania tekstem w mowie, do trwałego przyswajania mowy i sprawnego operowania tekstem graficznym. Pod względem stopnia trudności jest przystosowany do I etapu kształcenia oraz w pełni uwzględnia założenia kształcenia zintegrowanego. Forma przekazu nie stanowi przeszkody dla opanowania zawartych w podręczniku treści. Materiał faktograficzny zawarty w książce nie kształtuje negatywnych stereotypów dotyczących innych kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Wprowadza do uczenia autonomicznego i rozwija kompetencję interkulturową. Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w podstawie programowej. Zdecydowanie wyróżnia się ciekawą szatą

graficzną. Pomoce wizualne towarzyszące podręcznikowi jednoznacznie ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarzają możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy z wyraźnie ilustrowanym pojęciem. *Fairyland 3* spełnia cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w klasie trzeciej. Podręcznik zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów. Użyte

zadania przyczyniają się do rozwoju sprawności kognitywnych i motorycznych dziecka. Wprowadzono też element samooceny. Całość wydana jest bardzo starannie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – całość jest nie tylko przyjazna uczniom, ale i nauczycielowi.

(maj 2007)

Magdalena Roda¹⁾
Gdańsk

Karty Very Easy²⁾

Niedawno na rynku pojawił się sympatyczny i bezpretensjonalny gadżet do samodzielnej nauki języka. Są to karty do nauki słówek o obiecującej nazwie VERY EASY. Jedna talia składa się z 30 niezapisanych, dwustronnych kart, zaś każda strona jest podzielona na pięć sekcji, co, jak informuje producent na ulotce, pozwala na zapisanie 150 słówek i zwrotów. Karta pozwala na samodzielne sprawdzanie wiedzy, jak też doskonale nadaje się do zabawy we dwoje.

Faktycznie, nasuwa się sporo pomysłów na twórcze wykorzystanie niepozornej kolorowej karteczki. Po pierwsze, zgodnie z intencją producenta, możemy na jednej stronie kart zapisywać słówka, z drugiej – ich tłumaczenia lub krótkie definicje, ewentualnie synonimy. Ponadto karty można wykorzystać do wypisywania popularnych zwrotów frazeologicznych – tak zwanych kolo-kacji. Dla przykładu na stronie żółtej zapisujemy *to make*, a na stronie szarej odpowiednio: *the bed*. Następnie przepytujemy siebie samych, zaczynając czy to od strony szarej, czy też żółtej.

Wydaje się, że pięć miejsc na każdej stronie to przyjazna liczba – zawsze w końcu znajdzie się pięć słów z danego pola semantycznego na daną literę, stanowiących synonimy do danego słowa – to ostatnie już na poziomie bardziej zaawansowanym. I tak na przykład *to sleep* znajdzie swoje miejsce obok takich słów jak: *bed, pillow,*

nap czy *alarm clock*. Na wyższym zaś poziomie *walk* może wystąpić w towarzystwie słów typu *to saunter, to trudge, to stroll* czy też *to gallop*.

Wreszcie zastosowanie, które mnie osobiście zainspirowało – karty można wykorzystać do porównawczej nauki kilku języków naraz. Prawdopodobnie każdy, kto ma za sobą historię kilku semestrów angielskiego i niemieckiego, podstawy hiszpańskiego, a kilka zdań zrozumie też po włosku czy rosyjsku, intuicyjnie wie, jak podobne bywają do siebie wyrazy w różnych językach oraz jak paradoksalnie może to szkodzić zamiast pomagać. Od dawna rozmyślałam nad uporządkowaniem choćby podstawowego słownictwa z kilku pobieżnie poznanych języków – być może kopia kart wreszcie przyjdzie z pomocą i *to repair* znajdzie swe miejsce obok *reparieren, reparar* i *réparer*.

Karty nie obciążają nadmiernie pamięci – już w połowie poprzedniego wieku Miller potwierdził eksperymentalnie, że umysł ludzki zapamiętuje jednorazowo ilość informacji według klucza magicznej liczby siedem +-2. Wydaje się, że pięć wyodrębnionych obszarów w ramach jednej karteczki akurat odpowiada możliwościom poznawczym obciążonej codziennością głowy... A że są małe i lekkie, sprawdzają się w każdej torebce i sytuacji.

(maj 2007)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

²⁾ Karty VERY EASY. *ucz się słówek, karty do nauki słownictwa* (2007), Warszawa: Firma VILANEX, www.veryeasy.eu.

English for Promotion²⁾

Otwarcie gospodarcze i wprowadzenie zasad wolnego rynku w Polsce spowodowało wzrost popytu na osoby biegle władające językami obcymi w tym szczególnie językiem angielskim. Gdy sytuacja ekonomiczna osiągnęła odpowiedni pułap, a podaż zrównała się z potrzebami pracodawców krajowych, nastąpił kolejny moment przełomowy. Miało miejsce poszerzenie Unii Europejskiej i otwarcie granic, co wywołało tzw. falę migracji zarobkowej. Czym dana osoba może zjednać sobie przychylność potencjalnego pracodawcy w kraju czy za granicą? Jednym z czynników jest właśnie podwyższenie własnej wiedzy i kwalifikacji, m.in. językowych.

Recenzowany podręcznik wychodzi naprzeciw potrzebom współczesnego odbiorcy, który posiadał już podstawową wiedzę w zakresie języka angielskiego, a chce dalej doskonalić swoje możliwości komunikacyjne. Książka jest poświęcona problematyce marketingowej z naciskiem na aspekty promocji. M. Neymann i J. Bohdanowicz w pracy *English for Promotion* skoncentrowały się na rozwijaniu sprawności mówienia w języku angielskim podczas prezentacji, zebrań, konferencji i innych wystąpień publicznych. Uczący się poznają terminologię języka ogólnego oraz specjalistyczne zwroty i wyrażenia stosowane w konkretnych sytuacjach komunikowania się z odbiorcami produktów i w działalności public relations.

Opanowanie problematyki zawartej w recenzowanym podręczniku powinno zaowocować biegłością i samodzielnością językową, osiągnięciem większej inwencji, a przede wszystkim przybliżeniem zagadnień związanych ze światem biznesu i handlu. Zamieszczone w książce teksty, podzielone na dziesięć rozdziałów tematycznych, stopniowo i w interesujący sposób wprowadzają uczącego się w świat ekonomii, ukierunkowanej na problematykę marketingu i promocji. Są to następujące tematy:

- ▶ polski biznes w oczach specjalistów UE,
- ▶ marka i jej znaczenie dla promocji,
- ▶ sposoby i metody komunikacji z klientem,
- ▶ interesariusze i ich wpływ na promocję,
- ▶ reklama z uwzględnieniem kasusów prawnych i siły marki handlowej,
- ▶ różne formy sprzedaży z pozycji komunikowania się z klientem,
- ▶ promocja międzynarodowa – targi i wystawy,
- ▶ public relations w odniesieniu do organizacji pozarządowych oraz biznesu,
- ▶ komunikacja promocyjna w Internecie,
- ▶ etyka i odpowiedzialność w promocji,
- ▶ trening umiejętności – stosowanie nabytej wiedzy w praktyce wystąpień publicznych.

Poza tym w recenzowanej pracy zawarto około 50 różnorodnych tematycznie tekstów oraz prawie 200 ćwiczeń. Zamieszczono również zestaw dodatkowych uniwersalnych i praktycznych informacji. Jest klucz z poprawnymi odpowiedziami, który zawiera, uwzględniając wskazówki metodyczne przy nauce języka obcego, wyjaśnienia dotyczące ćwiczeń wdrażających i sprawdzających znajomość terminologii charakterystycznej dla omawianego zagadnienia. Brak jest natomiast wskazówek dotyczących ćwiczeń ukierunkowanych na formułowanie myśli i wygłaszanie opinii na określone tematy. Wynika stąd wniosek, że intencją autorek było opracowanie nie tylko podręcznika do indywidualnej nauki, ale również przygotowanie kompletnej pomocy dydaktycznej dla kursów językowych ukierunkowanych na zagadnienia angielskiego języka specjalistycznego *business communication*. W formie epilogu zawarto informacje przydatne zarówno odbiorcom indywidualnym, jak i potencjalnym kursantom. Ponieważ wiele osób stara się o certyfikat potwierdzający ich znajomość *Business English*, na końcu książki znajdują się informacje i sugestie na temat takich egzaminów.

¹⁾ Dr Łukasz Karpiński jest adiunktem w Instytucie Rusycystyki, zaś dr hab. Stanisław Szadyko jest profesorem w Katedrze Języków Specjalistycznych Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW.

²⁾ Monika Neymann, Janet Bohdanowicz (2005), *English for Promotion*, Warszawa: Wydawnictwo POLTEXT, s. 167.

Podręcznik *English for Promotion* został napisany na podstawie dobrych metodologicznych przesłanek. Początkowe rozdziały kładą nacisk na zrozumienie i opanowanie nowego słownictwa (np. *find and use words and phrases, complete the sentences, fill blanks...*), a największą liczbę takich poleceń zawiera rozdział drugi, natomiast w dalszych częściach intensywności nabierają ćwiczenia związane z mówieniem (np. *topics for discussion, answer the questions, summarize text* itd.). Z kolei można odnotować równomierne rozplanowanie zadań związanych z doskonaleniem umiejętności tłumaczenia i prawidłowego przekazywania intencji. W całej książce występuje ponad 20 takich ćwiczeń. W procesie doskonalenia języka obcego w początkowych etapach nie można pominąć zbadania stopnia opanowania zdolności prawidłowego czytania przez uczących się. Stąd w analizowanym podręczniku zadania ukierunkowane bezpośrednio na wymienioną sprawność występują od pierwszego do siódmego rozdziału, natomiast w dalszej części zwiększa się liczba różnorodnych pod względem dydaktycznym poleceń (np. *prepare a presentation, visit the website ..., discuss given issue*). Książka, zgodnie z założeniami metodycznymi, stopniuje poziom trudności odpowiednim doborem ćwiczeń, tekstów i słownictwa, ale jednocześnie posiada dwa rozdziały kontrolne, tj. 5 i 10, przedstawiające różne modele powtórzeń poznanego materiału. Pierwszy z nich (*Chapter 5. Selling Abroad – New Ideas and Opportunities*) z odpowiednio przygotowanymi zadaniami wymaga samooceny i samokontroli osoby uczącej się. Początkowy tekst nie jest poprzedzony zwyczajowym słowniczkiem, zawiera jedynie jednoznaczne sformułowanie *Read the text below consulting the dictionary if needed*. Kolejny materiał informacyjny jest już poprzedzony objaśnieniami, ale zamieszczony komentarz ma uświadomić czytającemu, iż ten tekst powinien być już całkowicie zrozumiały. Jeżeli tak nie jest, uczący się – sam lub z pomocą nauczyciela – wyciąga odpowiednie wnioski. Następny materiał leksykalny jest poprzedzony jednoznacznym dydaktycznym tekstem *This time there will be no new words list. The text is based on the vocabulary you should already know and if you don't manage to understand it, make sure you revise the previous chapters before going further*. Jednak pozytywna

ocena uczącego się, który rozwiązał poprawnie zadania w tym rozdziale, może predestynować go do przystąpienia do dalszej części nauki.

Z kolei ostatni – 10 – rozdział to podsumowanie całego procesu glottodydaktycznego w recenzowanym podręczniku. Dwadzieścia pięć ćwiczeń (najwięcej spośród wszystkich rozdziałów) pozwala na gruntowne sprawdzenie wiedzy w zakresie *business for promotion*. Występują tu zadania związane z wypowiedzianiem się na zadane tematy, doskonaleniem zdolności przekładowych oraz rozumieniem określonych słów i fraz, wcielaniem się w określone role, a także wykonywaniem różnych ćwiczeń w formie testów.

Wprowadzane zjawiska leksykalne są utrwalane w różnych ćwiczeniach, ułożonych pod kątem kształtowania nawyków posługiwania się nimi w mowie. Po każdym materiale dotyczącym nowych zjawisk językowych jest proponowany zestaw ćwiczeń, podczas których uczący się wielokrotnie stosuje poznane słownictwo w różnych kontekstach i różnych celach komunikacyjnych. Należy odnotować ściśle ukierunkowanie i nastawienie zadań na pokonywanie trudności związanych z posługiwaniem się utrwalonym materiałem dydaktycznym. Oczywiście powtarzanie przez dłuższy czas jednej czynności może być monotone i nużące oraz powodować zniechęcenie i w końcu niekorzystnie odbić się na efektywności ćwiczenia, jednak w omawianej pracy organizacja ćwiczeń zapobiega w większości powstawaniu wymienionych wyżej psychologicznie negatywnych zjawisk. Niezbyt długie i urozmaicone pod względem formy i treści ćwiczenia chronią przed monotonią, uwydatniają oraz utrwalają różne aspekty poznanego materiału językowego. Zadania różnią się między sobą celem dydaktycznym, a także często formą i sposobem wykonania. Ich mocną stroną jest także proponowanie stosowania dodatkowych źródeł wiedzy i materiałów dydaktycznych (np. strony www), czy też stosowanie innych pomocy multimedialnych. Atrakcyjnie przedstawiają się ćwiczenia polegające na budowaniu i przedstawianiu prezentacji, co może wyzwać dodatkową rywalizację w grupie uczących się oraz motywowanie ich do jeszcze większego zaangażowania.

Ważnym czynnikiem, wpływającym na odbiór podręcznika przez uczących się i potencjalnych

nauczycieli (lektorów) jest sposób formułowania poleceń, które powinny być dokładne i jednoznaczne, przystępne w ujęciu i możliwie krótkie. Recenzowana książka spełnia ten warunek. Wspomniane wcześniej edytorsko-montażowe niedociągnięcia tekstów można wyeliminować, natomiast wątpliwości co do istoty zadań i sposoby wykonania ich pojawiają się niesłychanie rzadko, głównie w zadaniach dotyczących tłumaczenia zdań z języka polskiego na język angielski. Polskie zdania są w takich ćwiczeniach odpowiednio preparowane, aby uzyskać prawidłowy i pożądaný rezultat w języku angielskim, jednak w efekcie może dojść do pewnych niejednoznaczności w tekście wyjściowym. „Poprzez właściwe wykorzystanie darowizn firma może osiągnąć duże zaangażowanie społeczne” – zdanie to posiada pewne mankamenty znaczeniowe. W tymże ćwiczeniu (17, s. 116) można spotkać wyraz w nawiasie, mający na celu ułatwienie tłumaczenia, ale stanowi on tylko zawiłą wskazówkę.

Podsumowując ocenę ćwiczeń, należy odnotować ich celowość i zasadność dydaktyczną. Pożądany efekt, w postaci utrwalonego materiału lingwistycznego, po opracowaniu danych ćwiczeń powinien być osiągnięty. Różnorodność ćwiczeń pod względem trudności powinna również zapobiec zjawisku zniechęcenia. W pracy można wyróżnić kilka zasadniczych typów ćwiczeń:

- ▶ Uzupełnianie zdań wskazanymi wyrazami – mają pomóc w utrwaleniu pewnych zjawisk językowych i gramatycznych.
- ▶ Budowanie i przekształcanie zdań na podstawie wzoru lub podanych wskazówek – utrwalają poszczególne konstrukcje składniowe oraz wykształcają pewne nawyki posługiwania się określonymi zwrotami.

Wymienione dwie grupy zadań stanowią ponad 22% wszystkich ćwiczeń.

- ▶ Odpowiedzi na pytania z użyciem utrwalonej konstrukcji lub formy (*answer the questions*) – pomagają utrwalić poszczególne modele językowe, konstrukcje składniowe oraz formy wyrazowe.
- ▶ Układanie własnych zdań i wypowiedzi ustnych. Trening mówienia przez wypracowanie zdolności prowadzenia merytorycznej dyskusji – ćwiczenia twórcze, usprawniające mówienie i wzbudzające zainteresowanie uczących się.

Powyższe dwa typy ćwiczeń stanowią około 38% wszystkich zadań.

- ▶ Ćwiczenia tłumaczeniowe – służą utrwalaniu konstrukcji, które w języku docelowym różnią się strukturą od postaci w języku oryginału. Tłumaczenie, zgodnie z zasadami metodycznymi, nie stanowi podstawy podręcznika a jedynie wspomaga proces glottodydaktyczny. Zapobiega to np. kształtowaniu się wadliwego nawyku opierania się na wewnętrznym tłumaczeniu z języka polskiego (rozumianego jako ojczysty), a stymuluje myślenie w języku angielskim. Udział zadań tego typu stanowi ponad 11% wszystkich ćwiczeń.
- ▶ Trening czytania i wymowy – wykonanie polecenia *read the text carefully and...*, jak wspomnieliśmy wcześniej, występują w pierwszej części książki i mają w początkowym procesie nauczania pokazać uczącemu się jego potencjalne słabe strony. Z tego faktu wynika również postulat dodania do publikacji części audio-wizualnej. Udział tego typu ćwiczeń stanowi około 4% wszystkich zadań.
- ▶ Pozostałe ćwiczenia zebrano w jedną grupę, zawierającą atrakcyjne dla uczącego się zadania, rzadziej występujące w opracowaniach dostępnych na rynku, postulujące m.in. użycie nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Oczywiście nie umniejsza to wartości glottodydaktycznych uprzednio opisanych ćwiczeń, natomiast wskazuje na opracowanie przez autorki zadań i włożoną pracę w podniesienie atrakcyjności książki. Grupa ta, zawierająca w sobie nieliczne ćwiczenia czysto gramatyczne (tak często kojarzone z monotonią procesu dydaktycznego), stanowi prawie 25% wszystkich zadań.

Jak wspomnieliśmy wcześniej, w podręczniku występuje ponad 50 różnych tekstów. Są to niezmiernie interesujące materiały informacyjne, wywiady, ciekawostki oraz adaptowane dla potrzeb glottodydaktycznych dialogi. Należy podkreślić, iż autorki nie ustrzegły się w rozdziale 9 swego rodzaju „grzechu nadmiernej wiedzy”, występującego w różnych opracowaniach, opisujących zagadnienia związane z Internetem, ponieważ podawanie zbędnych parametrów technicznych, aktualnych w momencie tworzenia książki potrafią już po roku być nieaktualne. Niech za

przykład posłuży jeden z tekstów z tego rozdziału – *It's cool!* Z kolei informacje dotyczące sklepów i atrakcji w Malborku (rozdział 3) pozostają w niejakiej opozycji w stosunku do istniejącej w tym mieście sytuacji. Pewne zastrzeżenia może budzić niespójność w prezentowaniu nazewnictwa polskich firm i organizacji. Występują *the Leon Koźmiński Academy of Management and Entrepreneurship* oraz niedługo potem „*Społem*” *grocery store*, *McDonald's* i w tym samym kontekście *McDonalds*, a także *The Konferencje I Kongresy w Polsce Association*. U spostrzegawczego uczącego się może to wywołać pewne zaniepokojenie odnośnie pisowni małych i wielkich liter, a także użycia polskich znaków, zwłaszcza w kontekście napotkanych innych potknięć, m.in. *impact* – *wpływ*, *ser vices* czy zamiana *of* na *or*. Ta książka nie zyska również miana „*ekonomicznej*, tj. *oszczędnej*” wśród studentów, którzy z prawdziwą pasją kopiują wszelkie podręczniki i skrypty. Dla nich szczególnie uciążliwe mogą być teksty i ćwiczenia, których ostatnie zdania są przeniesione na następne strony. W recenzowanej książce można odnotować także inne niedociągnięcia edytorskie, które jednak w kolejnych wydaniach tej niezmiernie pożytecznej pracy powinny być usunięte. Niniejszy podręcznik ma ponadto szansę w przyszłości zwiększyć swoją atrakcyjność. Zapewne przyczyni się do tego dołączenie do pracy zestawu nagrań tekstów i ćwiczeń. Mogłyby się znaleźć tam również przykładowe prezentacje, fragmenty te-

matycznie związanych z nimi audycji radiowych, wystąpień i konferencji prasowych. Również dołączenie gotowych testów i innych opracowań sprawdzających w formie elektronicznej wydatnie podniosłoby wartość podręcznika, a także przyczyniłoby się do pozyskania szerszego kręgu jego odbiorców, w tym lektorów języka angielskiego. Jednakże wymagałoby to dokładnego skontrolowania treści obecnej pracy oraz staranniejszego doboru tekstów i słownictwa, prezentowanego przez faktycznych *native speakers*.

Niniejszy podręcznik spełnia założone przez autorki wymagania. W logiczny i metodyczny właściwy sposób wprowadza uczącego się w świat biznesu i promocji, tj. marketingu. Ćwiczenia, skierowane do uczących się z bazową znajomością języka angielskiego wymagają inwencji, samodzielności i treningu sprawności mówienia (konwersacji) oraz tłumaczenia. Powoduje to z kolei konieczność wprowadzenia osoby kontrolującej postępy w nauce, natomiast w systemie nauczania grupowego, w obecności wykwalifikowanego nauczyciela (lektora), książka powinna spełnić wszystkie stawiane wobec niej wymagania.

Tak więc recenzowany podręcznik M. Neymann i J. Bohdanowicz, *English for Promotion* jest adresowany do uczniów, studentów, uczestników kursów, a także menedżerów i pracowników firm, którzy chcą poznać angielski język marketingu, a zwłaszcza problematykę promocji.

(kwiecień 2007)

Krystyna Miłułka¹⁾

Haczów, woj. podkarpackie

Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela²⁾

Początek XXI wieku to okres wielkich przemian w Europie i na świecie. To czas, w którym przez podpisywanie różnego rodzaju umów i traktatów międzynarodowych jest podejmowana próba zawierania bądź też wzmacniania przyjaźni między narodami. Ostatnie siedem lat to

okres, w którym poszerzenie Unii Europejskiej spowodowało zanikanie granic między państwami, przynajmniej w sensie politycznym. Pragnę jednak zaznaczyć, iż narody są oddzielone od siebie nie tylko tymi granicami wytyczonymi przez państwa, lecz dzielą je również granice

¹⁾ Dr Krystyna Miłułka jest asystentką w Zakładzie Filologii Germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

²⁾ Anna Klimowicz (red.), (2004), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

na pierwszy rzut oka niezauważalne, bo tkwiące w naszej świadomości. Chodzi o granice mentalne oddzielające naszą własną grupę od grupy obcej, przy czym najczęściej nasza grupa jest postrzegana przez nas pozytywnie bądź bardziej pozytywnie od grupy obcej, której nie tylko nie znamy, ale której niejednokrotnie nie mamy ochoty poznać. I w zasadzie ta ksenofobiczna postawa może nawet by nikomu nie przeszkadzała, gdyby nie fakt, że świat staje się, a może już się stał, wielką globalną wioską, w której nie sposób wyobrazić sobie normalnego życia bez kontaktów (politycznych, ekonomicznych, zawodowych, towarzyskich) z przedstawicielami innych nacji/ kultur. Problem w tym, że aby te kontakty zawrzeć, a następnie utrzymać, niezbędne jest poznanie kultury kraju docelowego, ale i wyjściowego, konieczna jest wiedza zarówno o tym, co własne, jak i o tym, co obce. Wiedza ta jest potrzebna, by móc w kontaktach z przedstawicielami obcej kultury/ obcych kultur postępować/ działać zgodnie z ich oczekiwaniami. Umiejętność tę można zdobyć przez nauczanie interkulturowe, którego naczelnym celem jest rozwój u osób uczących się kompetencji interkulturowej. Polega ona, najprościej rzecz ujmując, na lepszym zrozumieniu siebie i innych.

Edukowanie interkulturowe powinno jednak odbywać się nie tylko w ramach lekcji języka obcego, podczas której następuje porównywanie kultury kraju wyjściowego z tą kraju docelowego, uwrażliwianie na kulturowo uwarunkowaną inność, lecz powinno również mieć miejsce na innych przedmiotach, np. na języku polskim, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie czy na godzinie wychowawczej.

Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela to publikacja, która podejmuje ów trudny problem i jest skierowana w pierwszej kolejności do wychowawców, nauczycieli wiedzy o społeczeństwie, historii, języka polskiego, religii, etyki, filozofii i geografii w różnych typach szkół od podstawowej do ponadgimnazjalnej, ponieważ zagadnienia w niej podejmowane doskonale korelują z programami nauczania w wyżej wspomnianych szkołach. Ów poradnik to zbiór scenariuszy lekcji, które zostały opracowane przez nauczycieli praktyków i które stanowią źródło pomysłów, jak realizować na lekcjach w szkole pewne treści

z zakresu interkulturowości. Dodatkową zaletą są tak skonstruowane scenariusze lekcji, iż nie muszą one być realizowane w całości na godzinie lekcyjnej, lecz można wybrać z nich tylko fragment lub niektóre sugestie, w zależności od omawianego zagadnienia, poziomu klasy. Prezentowane w publikacji scenariusze lekcji nie są ułożone chaotycznie, lecz zostały przyporządkowane sześciu grupom tematycznym:

▼ *Metodyka nauczania w edukacji międzykulturowej* – Pierwszy rozdział jest rozdziałem teoretycznym, wprowadzającym nauczyciela i uczniów w tajniki edukacji międzykulturowej. Zostały w nim omówione takie pojęcia, jak wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, wielokulturowa i regionalna. Rozdział zawiera również krótki przegląd dokumentów i przedsięwzięć edukacyjnych Rady Europy i Unii Europejskiej, z naciskiem na te, które dotyczą realizacji edukacji wielokulturowej w szkole. Kolejne artykuły wchodzące w skład niniejszego rozdziału zostały poświęcone metodom nauczania w edukacji interkulturowej, jak i problemowi wychowania do społeczeństwa wielokulturowego. Problematyka wielokulturowości jest podejmowana zarówno w odniesieniu do mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę (ze szczególnym uwzględnieniem regionów, gdzie codziennie stykają się dwie kultury), jak również do spotkań międzynarodowych (interkulturowych), takich jak np. wymiana młodzieży, studentów, kontakty służbowe.

▼ *Poznać siebie, by zrozumieć innych* – To rozdział poświęcony poszukiwaniu, ale i kształtowaniu tożsamości kulturowej człowieka (także tożsamości wielokulturowej). Zwrócono w nim szczególną uwagę na rolę, jaką podczas kształtowania tożsamości odgrywa edukacja międzykulturowa. Ukazano również, jak ważne w procesie poznawania i rozumienia innych jest poznanie i zrozumienie siebie samego. Pomogą w tym z pewnością zawarte w rozdziale scenariusze lekcji.

▼ *W poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej* – Przez przybliżenie zależności panującej między tym, co własne, a tym, co obce starali się autorzy tego rozdziału uczynić bardziej transparentnymi pojęcia tożsamości narodowej, regionalnej i europejskiej. W rozdzia-

le został również ukazany wielopłaszczyznowy obraz społeczeństwa polskiego po roku 1989, w którym uwzględniono mniejszości narodowe mieszkające w Polsce. W lepszym zrozumieniu problemu pomogą uczniom dołączone scenariusze lekcji poświęcone patriotyzmowi, przybliżające kulturę żydowską, białoruską, niemiecką, kulturę Romów i Łemków, ale również pomagające odnaleźć się w wielokulturowym kraju czy Europie.

► *Poznać przeszłość, by zrozumieć przyszłość* – Autorzy tego rozdziału ukazali, jak ważna w rozumieniu teraźniejszości i w kształtowaniu przyszłości jest znajomość przeszłości, a więc historii. Zaproponowane scenariusze lekcji dostarczają wielu wskazówek, gdzie „tej historii” należy szukać, zachęcając tym samym uczniów do spotkań ze świadkami historii oraz do szukania śladów wielokulturowości w obrębie własnych miejscowości. Podobnie jak we wcześniejszych rozdziałach, tak i w tym wiele uwagi poświęcono mniejszościom narodowym w Polsce.

► *Być tolerancyjnym, by kształtować współczesność* – W rozdziale piątym omówiono pojęcie tolerancji, szczególnie zaś proces kształtowania postawy tolerancyjnej u uczniów. Jako niezwykle pomocne w rozumieniu problemu tolerancji uważam dołączone scenariusze lekcji, których autorzy nie tylko uświadamiają uczniom istnienie stereotypów i uprzedzeń, ale również próbują pokazać im, jak owe sądy mogą być krzywdzące i jak należy z nimi walczyć. W tym rozdziale został poruszony również problem wieloreligijności i akceptacji religii innych od własnej.

► *Wielokulturowość, a prawo* – Ostatni rozdział ukazuje, jaką rolę w kształtowaniu wielokulturowości odgrywa prawo. Ów problem ukazano na przykładzie mniejszości narodowych i praw, które są im zagwarantowane przez Konwencję Ramową Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych i przez Konstytucję RP.

Wyżej zaprezentowane grupy tematyczne zawierają więc oprócz scenariuszy lekcji, również informacje teoretyczne umożliwiające nauczycielom lepsze zrozumienie problemu i tym samym lepszą realizację na lekcji. Chciałabym zaznaczyć, iż scenariusze lekcji zostały przygotowane

w sposób bardzo dokładny, zawierają nie tylko poszczególne fazy lekcji i kroki w obrębie nich podejmowane, ale również „materiał pomocniczy”, a więc gotowe teksty, zadania czy „słowniczek pojęć” koniecznych do lepszego zrozumienia omawianego zagadnienia.

Autorzy scenariuszy poświęcili wiele uwagi mniejszościom narodowym mieszkającym w naszej ojczyźnie, ponieważ problem ten jest, ich zdaniem, traktowany często jako problem zbyt błahy, któremu nie warto poświęcać uwagi w programach nauczania. Poznanie i zrozumienie mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę to stumilowy krok w kierunku poznania innych narodów i kultur podczas spotkań interkulturowych, tak w kraju wyjściowym, jak i docelowym, ponieważ przez nauczanie interkulturowe następuje rozwój zdolności empatii, jak również pewnych zdolności, umiejętności i strategii obchodzenia się z tym, co obce. Publikacja pomaga więc edukować dzieci i młodzież w duchu tolerancji, przeciwdziała rasizmowi, ksenofobii i dyskryminacji, jak również uczy poszanowania praw człowieka i dziedzictwa kulturowego, tak swojego, jak i innych narodów.

Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela to książka, którą polecam nie tylko nauczycielom języka polskiego, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie czy religii, lecz uważam, iż powinien się z nią zaznajomić każdy nauczyciel języka obcego, gdyż właśnie podczas lekcji języka obcego częściej niż na innym przedmiocie ma miejsce zetknięcie kultury własnej z obcą, co wywołuje różnego rodzaju napięcia u osób uczących się. Co więcej, myślę, iż zaprezentowane w niniejszej publikacji scenariusze lekcji (w całości lub we fragmentach) nieco zmodyfikowane (np. przetłumaczone na język docelowy) są ciekawym materiałem wprowadzającym podczas zajęć poświęconych kwestiom realio-/krajowo- i socjo- i kulturoznawczym na kierunkach filologicznych. Niektóre scenariusze lekcji, proponowane przez autorów, wykorzystywałam na zajęciach ze studentami filologii germańskiej i pragnę podkreślić, iż „zdały egzamin” w stu procentach, gdyż okazały się przejrzystym i łatwo przyswajalnym wprowadzeniem do dalszych, bardziej naukowych rozważań.

(kwiecień 2007)

KONKURS 2007

Szanowni Państwo,

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. Tym razem dotyczy szkolnej codzienności, czyli zastępstw. Narzekają na nie wszyscy. Niewielu jest nauczycieli, którzy lubią zastępstwa, bo zwykle są to lekcje trudne do przeprowadzenia. Uczniowie są niezbyt chętni do pracy z nauczycielem, który nie jest ich nauczycielem. Nauczyciel też wolałby odpocząć w pokoju nauczycielskim, poczytać coś, posprawdzać klasówki, a nie prowadzić lekcję z klasą najczęściej niesfornych uczniów, których nie zna i których najczęściej ma zmusić do pracy wbrew ich woli.

Zastępstwo obnaża też bezliłość nauczycielskie błędy w prowadzeniu lekcji. Zazwyczaj są to lekcje improwizowane – często nudne, źle zaplanowane, chaotycznie przeprowadzone, pełne niepotrzebnych dygresji, zwracania uczniom uwagi, że zajmują się czymś innym. Minuty do dzwonka liczą i uczniowie i nauczyciel – zazwyczaj są to lekcje zmarnowane.

Tymczasem uczniowie wiedzą, że muszą znać języki. Mają motywację, chcą się uczyć, nie zawsze jednak starcza im wytrwałości i nie zawsze udaje im się pokonać własne lenistwo. Zawsze jednak narzekają, że mają za mało lekcji języka w tygodniu. Czas już więc potraktować zastępstwa jako dodatkowe lekcje, które trzeba wykorzystać i na których należy uczyć tak samo dobrze jak na swoich planowych lekcjach.

Zatytułowaliśmy nasz konkurs:

Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować.

Już w tym numerze podpowiadamy, jak przeprowadzać takie lekcje. Lekcje z artykułu Gabrieli Czarnik – *Spizarnia z lekcjami błyskawicznymi* – to gotowe pomysły również na lekcję zastępczą. Z artykułu Magdaleny Kalety-Kuzińskiej – *PowerPoint na ćwiczeniach z języka obcego* – można wyciągnąć wniosek, że prezentacje, które gromadzimy w swoich komputerach, mogą doskonale wypełnić lekcję zastępczą. Jarosław Sarzała z kolei w artykule – *Stacje edukacyjne – czyli, jak w interesujący sposób przeprowadzić lekcję zastępczą?* – już rozwija temat konkursowy. Pomysłów jest jednak znacznie więcej i liczymy, że będą one przedstawione w pracach konkursowych. Pamiętajmy tylko, że na lekcji zastępczej rutynowa lekcja na ogół się nie udaje i pamiętajmy też, że uczniów trzeba ciągle zachęcać do pracy. Najłatwiej ich zachęcić interesującymi lekcjami.

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

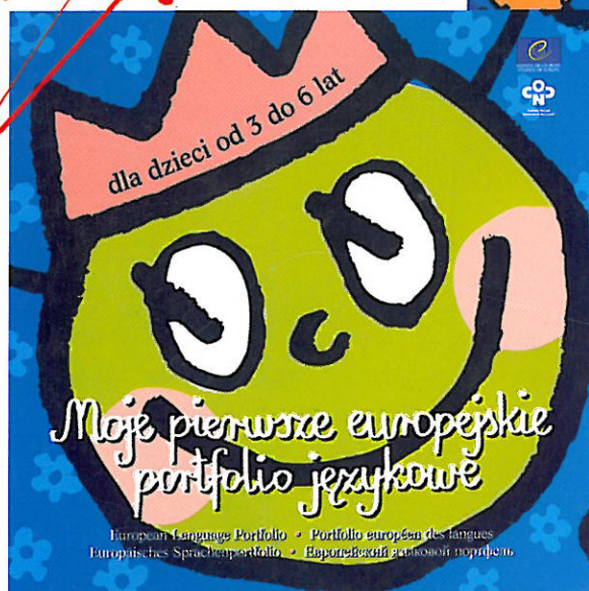
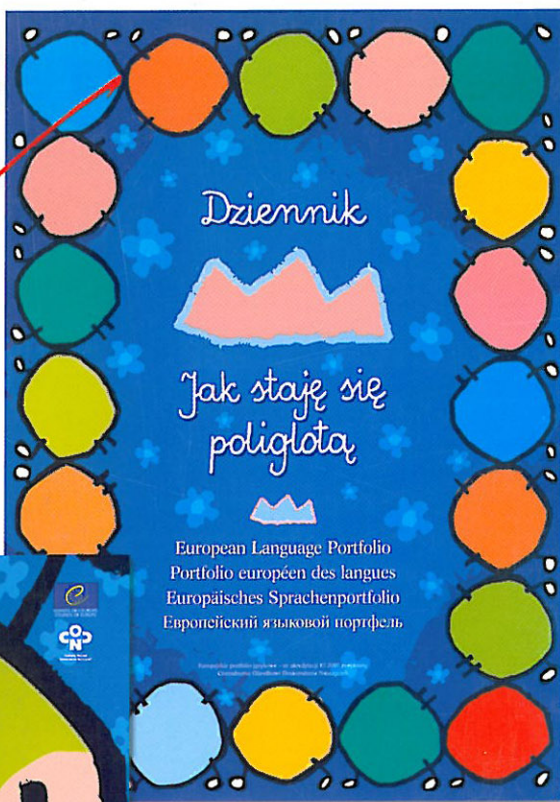
Zespół Redakcyjny

Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę ze swoimi danymi (imię, nazwisko, adres i numer telefonu),
- prace prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2007 roku.

Jury konkursu jest powoływane przez redakcję czasopisma. Niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace są drukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie są wypłacane według obowiązujących stawek.

Najmniejszy do nowego portfolio!



**Już
w sprzedaży!**



Księgarnia Nauczycielska, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 022-345-37-1, tel./faks 022-345-37-65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl

www.nike.codn.edu.pl, www.codn.edu.pl