

Języki Obce w Szkole



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **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 uczyliśmy 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)

Numer 2007 1 2 3 4 5

Numer 2006 1 2 3 4 5

Cena każdego – numeru 16 zł.

Numer specjalny:

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

Prenumerata 2007

Numer 5 ÷ 6 – 24 zł do 20 listopada 2007 r.

Prenumerata 2008

Numer 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2008 r.

Numer 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2008 r.

Numer 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2008 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**

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska** – Osobowość ucznia a sukces w nauce języka obcego...3
- Anna Świerczyńska** – Psycholingwistyczne podstawy użycia techniki graficznego przedstawiania tekstu w procesie nauczania czytania w języku obcym9
- Bartosz Poluszyński** – Współczesne słowniki pedagogiczne do nauki języka angielskiego w świetle badań empirycznych.....17
- Sebastian Dusza** – O kontrowersyjnych strukturach składniowych w polskich testach przedmaturalnych z języka niemieckiego25

METODYKA

- Grażyna Kiliańska-Przybyło** – Metafory w klasie szkolnej, czyli kogo uczymy i gdzie?36
- Adriana Prizel-Kania** – Dlaczego tak trudno to zrozumieć? O kształceniu sprawności słuchania39
- Dorota Tomczuk** – Ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego42
- Anna Jurek** – Przeszukiwanie leksykalne w kształtowaniu umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją.....46
- Marzena S. Wysocka** – Język polski językiem obcym. O problemach językowych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego61

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Dorota Obidniak** – Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?.....65
- Alina Dorota Jarząbek** – Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum...67
- Beata Trzcińska** – Egzamin maturalny z języków obcych 2007.....70

Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska

– Konkurs indywidualny *European Language Label 2007*.....75

Alina Awramiuk – Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007.....86

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Joanna Wrycza – Elektroniczna Wieża Babel. *Wikisłownik* – zbiorowym dziełem leksykograficznym96

Sylvia Krause – *Busy Teacher*, czyli jak zaoszczędzić czas na przygotowanie lekcji korzystając z Internetu106

Marzena Pieńkowska – Multimedialne prace uczących się języków obcych.....107

Agnieszka Tarabuła – Filmy na lekcjach angielskiego113

Kornelia Hübscher – Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu za pomocą fragmentów filmów117

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Anna Turula – Edukacja na świeżym powietrzu.....120

Iwona Gołąb – *Stocking full of ideas*, czyli pomysły na lekcje świąteczne.....123

Joanna Kociola – Gramatyka nie musi być nudna – propozycje zabaw i gier.....126

Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek – Przez zabawę do nauki – o współpracy nauczycieli128

Sylvia Krause – Feedback, czyli uzyskiwanie informacji zwrotnej.....131

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Magdalena Kaleta-Kuzińska – Lekcja w terenie.....135

Magdalena Kolber – *Dialogue journal* – kilka słów o dzienniku.....137

Halina Sz wajgier – Uczmy dobrych manier na lekcjach języka obcego!.....	139
Justyna Wróbel – O efektywności zajęć z konwersacji obcojęzycznej.....	141
Ewa Konopka – Opowiadania Sandry Cisneros na lekcjach języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej.....	146
Dariusz Langhoff – Użycie krótkiego opowiadania do rozwoju kompetencji literackiej ucznia.....	152
Maciej Smuk – Praca ze słownikiem na kursach specjalistycznych, czyli o współpracy nauczyciela z lekarzami.....	157
MATERIAŁY PRAKTYCZNE	
Anna Zeler – Verba Latina vivunt.....	164
Anna Hassa – Przedstawienie – Niezwykła rzepka.....	165
Dorota Kwiatkowska – Christmas Party	167
KONKURSY	
Anna Hassa – Young Masters of English 2007.....	171
Krystyna Klemens – Konkurs wiedzy o Rosji.....	174
Marta Wincenciak – Zabytki Moskwy.....	176
CZYTELNICY PISZĄ	
Artur Dariusz Kubacki – Z gramatyką na bakier. Z doświadczeń egzaminatora matury z języka niemieckiego w 2007 roku.....	178
Dariusz Langhoff – Fałszywe pojęcia o gramatyce języka angielskiego.....	182

Olgierd Rogoziński – Dlaczego się nie rozumiemy? Czyli o pułapkach językowych słów kilka.....	187
Karolina Horak – O potrzebie „nauczycielskiego współodczuwania”.....	189
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Z naciskiem na zdobywanie wiedzy, a nie zaświadczeń.....	191

SPRAWOZDANIA

Anna Hassa – Międzyszkolne konkursy języka angielskiego dla uczniów klas trzecich szkoły podstawowej.....	193
Ewa Marszałkowska, Michał Konopacki – Rodzice – Szkoła.....	197
Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – Uczniowie debatują po niemiecku.....	198
Dorota Żuchowska – Sesja „Projekt edukacyjny w nauczaniu języka ła cińskiego i kultury antycznej”.....	199

RECENZJE

Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębał – Zagrajmy w <i>Domino</i> z nowym kursem języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej.....	203
Katarzyna Wądołowska-Lesner – <i>Русский язык. Compendium tematyczno-leksykalne 1</i> – analiza pod względem treści i czytelności.....	205
Paweł Sobkowiak – Matura Plus.....	207
Stanisław Jończyk – Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne.....	211



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 ła cińskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, prof. dr hab. Mikołaj Timoszu k – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dzieciol – 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: Maja Chmura

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2300

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska¹⁾
Łomianki

Osobowość ucznia a sukces w nauce języka obcego

Osobowość należy do tych cech jednostki, które wywierają wpływ na jej zachowanie i realizację zadań. Zainteresowanie tematem zapoczątkowali starożytni Grecy. Ponad 2000 lat temu grecki filozof Teofrast napisał książkę *Charaktery*, w której zastanawiał się, dlaczego ludzie tak bardzo różnią się między sobą i tak odmiennie postępują. Grecy opracowali też pierwszy opisowy system typów osobowości. Hipokrates i Galen zaproponowali klasyczną grecką typologię temperamentów dzielącą ludzi na cztery określone typy w zależności od dominującej cechy temperamentu.

We współczesnej dydaktyce języków obcych osobowość uchodzi za jedną z wielu różnic indywidualnych. Jej podstawę stanowi ogół unikalnych, kognitywnych, afektywnych, społecznych oraz fizjologicznych uwarunkowań (Dakowska, 2005; Eysenck i Eysenck, 2003). Omawiając znaczenie różnic indywidualnych, Wilczyńska (1999:99) stwierdza, że czynniki te „mogą stanowić cenną wskazówkę, której realność należy ocenić (...) osobno w odniesieniu do każdej osoby uczącej się”. W większości przypadków nie mamy żadnej możliwości wpływu na indywidualne własności ucznia. Jednak ich poznanie i uwzględnienie w procesie dydaktycznym zdecydowanie ułatwia naszą pracę w klasie językowej, czyniąc ją bardziej efektywną (Komorowska, 2002).

Zainteresowanie związkiem między cechami osobowości a sukcesem w nauce języka obcego

sięga drugiej połowy lat 70. XX w. Zainicjowane zostało badaniem Joan Rubin (1975), których celem było rozpoznanie cech tzw. dobrego ucznia języka obcego (*good language learner*). Zakładając, że ma on/a unikalną strukturę osobowości, Rubin (1975), Naiman i in. (1978) oraz Stern (1975) uznali, że takie cechy, jak: ekstrawersja, łatwość podejmowania ryzyka, brak zahamowań i poczucie własnej wartości, stanowią trzon osobowości tzw. dobrego ucznia języka obcego.

Późniejsze badania nad związkiem między osobowością a sukcesem w nauce języka obcego skłoniły badaczy zajmujących się tą tematyką do rezygnacji z zastosowania globalnego kryterium osiągnięć językowych na rzecz bardziej wyszukanej koncepcji biegłości językowej, jak np. *kompetencja komunikacyjna* (Bachman i Palmer, 1996). Dodatkowo skierowały ich zainteresowania ku powszechnie akceptowanym koncepcjom osobowości. Zaliczyć do nich można typologię Junga (1923) oraz jedną z najnowszych koncepcji struktury osobowości znaną jako *the Big Five model* (model *Wielkiej Piątki*) (Goldberg, 1992, 1993; McCrae i Costa, 2003 za Dörnyei, 2005).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących wpływu osobowości na osiągnięcia w nauce języka obcego. Ich prezentację poprzedza pobieżne omówienie różnic między osobowością, temperamentem i nastrojem. Końcowa część artykułu koncentru-

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie.

je się na podsumowaniu wniosków i zasygnalizowaniu wskazówek dydaktycznych wynikających z tych badań.

Osobowość a temperament i nastroj

Przedstawiając teorie osobowości i badania w tym zakresie, Pervin i John (2001 za Dörnyei, 2005:11, tłum. autorki) definiują osobowość jako te cechy jednostki, które „wyjaśniają stałe wzorce jej zachowań, myślenia i odczuwania”. Jak słusznie zauważa Dörnyei (2005), pojęcie osobowości należy odróżnić od takich pojęć, jak *temperament* czy *nastroj*.

Mimo pewnego pokrewieństwa między temperamentem a osobowością, w psychologii przyjmuje się, że temperament stanowi biologiczną podstawę rozwoju osobowości, tj. uznaje się, że gruczoły dokrewne są czynnikami wpływającymi na rozwój osobowości (Sperling, 1995). Takie cechy temperamentu, jak pobudliwość czy apatyczność, mogą być wynikiem oddziaływania hormonów wydzielanych do krwi, np. adrenaliny, która powoduje pobudzenie emocjonalne. Natomiast sposób, w jaki to pobudzenie zostanie potraktowane, zależy od cech osobowości.

W przeciwieństwie do długotrwałego i w miarę stałego oddziaływania temperamentu, nastroj odnosi się do zmiennego niestabilnego stanu, który nie jest całkowicie przypadkowy. Powstaje on jako przypływ emocji w odpowiedzi na konkretne wydarzenia życiowe. Jest stanem a nie cechą (Dörnyei, 2005).

Osobowość a osiągnięcia w nauce

Wyniki badań dotyczące wpływu osobowości na osiągnięcia w nauce nie są jednoznaczne. Część z nich wykazuje silny związek, a część – brak znaczących powiązań. Istnieje również grupa badań, które wydają się sugerować, że związek ten jest zależny od kontekstu edukacyjnego.

Z badań nad związkiem introwersji – ekstrawersji z osiągnięciami w nauce jednoznacznie wynika, że stabilnie emocjonalnie i ekstrawertyczne dzieci dają

sobie lepiej radę w szkole podstawowej. Poczynając od szkoły średniej obraz ten się zmienia, zaś na studia udaje się więcej osób o cechach introwertycznych (Wankowski za Skehan, 1989).

Wyjaśniając te różnice Eysenck i Eysenck (2003) zwracają uwagę na znaczenia fizjologicznych uwarunkowań tego wymiaru osobowości, jak i niebagatelną rolę środowiska edukacyjnego. Z badań Eysencka (Eysenck i Eysenck, 2003) nad introwersją – ekstrawersją wynika, że ten wymiar osobowości jest ściśle powiązany z poziomem pobudzenia kory mózgowej, który jest inny u osób o skłonnościach introwertycznych i inny u jednostek o preferencjach ekstrawertycznych. W przeciwieństwie do ekstrawertyków, introwertycy wykazują tendencje do znacznie wyższego niż optymalny poziomu pobudzenia. W konsekwencji osiągają zdecydowanie lepsze wyniki w nauce, ponieważ będąc bardziej wrażliwi na bodźce zewnętrzne, szybciej zapamiętują obowiązujący materiał objęty programem szkoły.

Dodatkowo, te różnice w osiągnięciach szkolnych zdają się także wynikać z odmiennych metod nauczania stosowanych w szkołach podstawowych i średnich. Dość swobodne i mało ustrukturyzowane procedury nauczania typowe dla szkoły podstawowej idealnie pasują do stylu funkcjonowania ekstrawertyków. W przeciwieństwie do ekstrawertyków, którzy dobrze się czują w bardziej nieformalnej atmosferze, introwertycy wydają się odnosić wyraźną korzyść w bardziej sformalizowanej atmosferze szkoły średniej czy uniwersytetu. Introwertykom także bardziej odpowiada trzymanie się jednego tematu i specjalizacja, natomiast ekstrawertycy są w swoim żywiole, gdy zajęcia są mniej wyspecjalizowane i promują znacznie szerszy zakres zainteresowań.

Osobowość a nauka języka obcego

Istnieje stosunkowo niewiele badań dotyczących związku między osobowością a sukcesem osiągniętym przez ucznia w języku ojczystym. (Furnham, 1990 za Dörnyei, 2005). Omawiając tę kwestię Dörnyei (2005) zauważa, że z perspektywy pierwszego języka różnice indywidualne są mniej istotne niż w przypadku akwizycji języka

obcego. Ten punkt widzenia jest jak najbardziej uzasadniony, gdyż zdecydowanie więcej różnorodności możemy zaobserwować w osiągnięciach uczących się języków obcych. Natomiast brak badań interdyscyplinarnych wynika najprawdopodobniej z różnic między bardziej globalnym spojrzeniem psychologów na język a analizą języka na poziomie mikro, która jest typowa dla językoznawców (Dewaele i Furnham, 1999). Dochodzą do tego również problemy metodologiczne, tj. rozległa gama instrumentów do pomiaru osobowości.

Omawiane w tej części artykułu badania dotyczące oddziaływania osobowości ucznia na jego/jej sukces w nauce języka obcego w pierwszej kolejności koncentrują się na najczęściej badanym aspekcie osobowości, tj. introwersji – ekstrawersji. Tabela 1 przedstawia cechy charakterystyczne dla każdego bieguna tego wymiaru. Na uwagę zasługuje fakt, że ten aspekt osobowości jest obecny we wspomnianych wyżej modelach osobowości.

Introwersja	Ekstrawersja
1. Upodobanie do myślenia	1. Upodobanie do działania
2. Upodobanie do samotności	2. Upodobanie do towarzysstwa
3. Skłonność do wynajdywania trudności w życiu	3. Skłonność do czerpania zadowolenia z istniejącego stanu rzeczy

Tabela 1. Cechy introwersji – ekstrawersji

Następująca po nich grupa badań dotyczy zastosowania inwentarza opracowanego według typologii Junga (1923). W literaturze anglojęzycznej jest on znany jako *Briggs and Myers Type Indicator (MBTI) (Wskaźnik typu psychologicznego Briggs i Myers – tłum. autorki)* (Myers i McCaulley, 1985) i okazał się bardzo przydatny w wielu kontekstach. W badaniach nad akwizycją językową był stosowany m.in. dla określenia cech osobowości i ich związku z sukcesem w nauce języka obcego.

Wreszcie ostatnia grupa badań, którą tu omawiam i która, z racji zastosowania modelu *Wielkiej Piątki* oraz bardziej wyszukanego kryterium biegłości językowej, ilustruje najnowsze podejście badaczy do zagadnienia.

▼ Introwersja – ekstrawersja a sukces w nauce języka obcego

Badania dotyczące cech osobowości tzw. obcego ucznia języka obcego zwróciły uwagę na fakt, że pewne jej cechy wykazują związek z osiągnięciami językowymi. Za taką uznano ekstrawersję, która jest związana z towarzyskością jednostki i jej ukierunkowaniem na innych ludzi. Dlatego też wymiar introwersja – ekstrawersja był najczęściej brany pod uwagę w badaniach dotyczących związku między cechami osobowości a sukcesem w nauce języka obcego.

Dewaele i Furnham (1999) uważają, że otrzymane nie do końca jednoznaczne wyniki dotyczące wpływu introwersji – ekstrawersji na osiągnięcia językowe ucznia wynikają z zastosowania nieadekwatnych do badanego wymiaru kryteriów biegłości językowej. Przykładem takiego podejścia do zagadnienia jest badanie Naiman i in. (1978), w którym nie wykazano żadnego związku między sukcesem językowym ucznia a ekstrawersją, ponieważ badacze posłużyli się sprawnością pisania jako miarą biegłości językowej. Natomiast wyniki badań dotyczące związku między ekstrawersją a mówieniem jednoznacznie wykazują, że ekstrawertycy są bardziej płynni w mowie, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, zwłaszcza w sytuacjach formalnych i środowiskach stresujących pod względem relacji międzyludzkich. W przeciwieństwie do nich, introwertycy mają więcej zahamowań w mówieniu oraz znacznie częściej stosują język formalny i wyszukane konstrukcje gramatyczne.

Wyjaśniając te różnice Dewaele i Furnham (2000) nawiązują do fizjologicznych uwarunkowań tego aspektu osobowości. Naturalnie podwyższony poziom pobudzenia kory mózgowej u introwertyków przewyższa tzw. optymalny poziom, co hamuje zautomatyzowane mówienie. Zamiast zautomatyzowanego równoczesnego przetwarzania introwertycy stosują kontrolowane szeregowe przetwarzanie, które obciąża ich pamięć roboczą. Zmniejszenie pojemności pamięci krótkotrwałej u introwertyków negatywnie oddziałuje na ich wypowiedzi ustne: mówią wolniej, częściej się wahają, robią więcej błędów i nie tworzą długich wypowiedzi.

Dewaele (2004 za Dörnyei, 2005) także wykazuje, że porozumiewając się w języku obcym

ekstrawertycy swobodnie stosują więcej wyrazów potocznych, podczas gdy introwertycy ich unikają, używając bardziej wyszukanych konstrukcji gramatycznych i języka formalnego. Rezultaty te nie wydają się w żaden sposób zdumiewające, gdyż będąc ukierunkowani na świat zewnętrzny i otaczających ich ludzi, ekstrawertycy wykazują się znacznie większą umiejętnością akceptacji rzeczywistości i dostosowania się do niej. Stąd też porozumiewając się w języku obcym, starają się upodobnić do jego rodzimych użytkowników. Natomiast zachowanie introwertyków cechuje upodobanie do samotności i koncentracja na świecie idei (Jung, 1923). Te właśnie skłonności zapewne wpływają na stosowanie przez nich bardziej formalnych, znanych z książek struktur językowych.

Wyniki badań nad związkiem introwersji – ekstrawersji z osiągnięciami językowymi pokazują, że cechy osobowości wpływają na reakcje ucznia na otoczenie, w którym odbywa się nauka. Dodatkowo oddziałują też one na wykonanie przez niego/nią określonych zadań językowych. Można by zatem powiedzieć, że charakter zadań językowych, jak i warunki ich wykonania sprzyjają jednostkom o takich a nie innych predyspozycjach. Zadania wymagające ciszy, skupienia i samodzielnej pracy dają przewagę introwertykom, natomiast zadania promujące kooperatywne formy pracy i intensywny kontakt z rówieśnikami – ekstrawertykom.

▶ Zastosowanie MBTI w badaniach związku osobowości z osiągnięciami językowymi ucznia

MBTI jest dość popularny w badaniach dotyczących akwizycji językowej i często był stosowany jako miara „stylu uczenia” (zob. Lesiak-Bielawska, 2007a,b). Został stworzony przez Isabel Briggs-Myers i Katherine Briggs (1976), które dodały czwarty dwubiegunowy wymiar do taksonomii Junga (zob. Lesiak-Bielawska, 2007b).

Zastosowanie tego instrumentu do pomiaru wymiarów osobowości i zbadania ich związku z sukcesem w nauce języka obcego nie wykazało bynajmniej silnych bezpośrednich relacji (Ehrman, 1994; Ehrman i Oxford, 1995; Carrell, Prince i Astika, 1996). Na podstawie uzyskanych w nich wyników, jak i tych dotyczących introwersji

– ekstrawersji, trudno jest mówić o bezpośrednim oddziaływaniu cech osobowości na osiągnięcia językowe ucznia. Wydaje się, że cechy osobowości wchodzi w interakcję ze zmiennymi kontekstu uczenia się, jak i zadania językowego, z którym uczeń musi się zmierzyć. Wszystko to uniemożliwia otrzymanie znaczących rezultatów, wskazujących na linearny związek między osobowością a sukcesem w nauce języka obcego.

▶ Zastosowanie modelu Wielkiej Piątki

Podjęcie Verhoevena i Vermeera (2002) do badań związku między osobowością a sukcesem w nauce języka obcego znacznie różni się od tych omawianych wyżej. Na uwagę zasługuje fakt, że badacze ci jako pierwsi zastosowali *NEO-PI* jako instrument pomiaru osobowości, który operacjonalizuje psychometrycznie wspomniany na początku artykułu model *Wielkiej Piątki*.

Ta koncepcja zakłada, że na osobowość składa się pięć komponentów głównych. Pierwsze litery ich angielskich nazw tworzą akronim **OCEAN**. Wyodrębnione wymiary to:

- ▶ **O**penness to experience (otwartość na doświadczenie),
- ▶ **C**onscientiousness (sumienność),
- ▶ **E**xtraversion – *introversion* (ekstrawersja – introwersja),
- ▶ **A**greeableness (ugodowość),
- ▶ **N**euroticism (neurotyzm).

W każdym z wymiarów osobowości uwzględnionych w modelu *Wielkiej Piątki* występują tzw. mniejsze czy też podstawowe cechy uporządkowane na skali od pozytywnego (wysoki wynik) do negatywnego (niski wynik) jej końca.

Celem projektu badawczego Verhoevena i Vermeera (2002) było zbadanie kompetencji komunikacyjnej holenderskich nastolatków i jej związku z cechami osobowości w tej grupie. Badacze zatem również jako pierwsi zastosowali bardziej wyrafinowane kryterium osiągnięć językowych, w którym zostały wyodrębnione trzy komponenty wykonania zdań komunikacyjnych. Kompetencja komunikacyjna Bachmana i Palmera (1996) została zooperacjonalizowana przez nich jako:

- ▶ kompetencja organizacyjna, tj. znajomość słownictwa, gramatyki i umiejętność czytania,

- ▶ kompetencja strategiczna, tj. przygotowanie ucznia do komunikacji i jej monitorowanie oceniane przez nauczycieli,
- ▶ kompetencja pragmatyczna, tj. wykonanie zadań komunikacyjnych.

Na podstawie uzyskanych wyników, Verhoeven i Vermeer (2002) stwierdzają, że pewne cechy osobowości wykazują związek z określonymi składowymi zastosowanego kryterium biegłości językowej. I tak otwartość na doświadczenie, obejmująca takie cechy podstawowe, jak wyobraźnia, ciekawość, elastyczność, twórcze i niekonwencjonalne podejście do problemów, wrażliwość na sztukę, nowatorstwo, oryginalność, koreluje znacznie ze zdolnościami językowymi w ramach wszystkich trzech wyszczególnionych kompetencji. Ekstrawersja jest natomiast mocno powiązana z kompetencją strategiczną, zaś sumiennosc, na którą składają się: systematyczność, skrupulatność, dobra organizacja i samodyscyplina, wytrwałość, pracowitość, wykazuje umiarkowany związek z kompetencją organizacyjną.

Otrzymane przez Verhoevena i Vermeera (2002) wyniki nie wydają się zaskakujące, zwłaszcza w świetle poprzednich rozważań na temat oddziaływania osobowości na osiągnięcia językowe ucznia. Podkreślają ważną rolę, jaką odgrywa tu zadanie językowe, z którym uczeń musi się zmierzyć. Nic więc dziwnego, że w badanej grupie, wykonującej zadania komunikacyjne, ekstrawersja, tj. ukierunkowanie na świat zewnętrzny i otwartość na innych ludzi, wykazuje silne korelacje z kompetencją strategiczną, czyli odpowiednim przygotowaniem do tego typu zadań i umiejętnym monitorowaniem ich przebiegu. Nie do końca przewidywalny charakter tych zadań daje zdecydowaną przewagę uczniowi, którego cechuje większa otwartość na doświadczenie. Niewątpliwie takie cechy, jak wyobraźnia, ciekawość, elastyczność, nowatorstwo, pozwalają mu sprawnie wykonać tego typu zadania i osiągnąć wysokie wyniki w ramach wszystkich trzech kompetencji.



Konkluzje

Wyniki przedstawionych wyżej badań sugerują, że osobowość kształtuje nasze indywidual-

ne reakcje na otoczenie, w którym odbywa się nauka. Jednak jej oddziaływanie na osiągnięcia językowe ucznia jest bardzo złożone. Zdecydowanie nie jest to relacja bezpośrednia. Dörnyei (2005) określa ją jako związek wzajemnego oddziaływania cech osobowości, środowiska i wielu różnic indywidualnych. Cechy osobowości zatem wydają się być znaczącym modyfikującym czynnikiem i w tym sensie przypominają style uczenia się w swej funkcji (Dörnyei, 2005; także zob. Lesiak-Bielawska, 2007a).

Jak wynika z omówionych badań, oddziaływanie cech osobowości odbywa się za pośrednictwem różnych czynników kontekstu edukacyjnego. Badania Wankowskiego (za Skehan, 1989) sugerują, że introwersja – ekstrawersja inaczej oddziałuje na naukę przed i po okresie dojrzewania. Oznacza to, że charakter wymagań szkoły średniej, jak i stosowane procedury nauczania, wydają się faworyzować introwertyków. Konkluzje te znajdują swe potwierdzenie także w wynikach badań Farsidesa i Woodfielda (2003 za Dörnyei, 2005), na podstawie których badacze wnioskują, że przyjazny sposób bycia studentów i ugodowość są powiązane z osiągnięciami akademickimi, których miarą są stopnie.

Ponadto, jak stwierdzają Dewaele i Furnham (2000) i co również wynika z badań Verhoevena i Vermeera (2002), także charakter zadań może faworyzować określone cechy osobowości. Ekstrawertycy na przykład wydają się dobrze funkcjonować w warunkach wysokiego pobudzenia, tj. niektóre trudne zadania mogą im dostarczyć taki optymalny poziom pobudzenia. Z kolei zadania wymagające spełnienia tego typu wymagań będą negatywnie oddziaływać na introwertyków. Przykładem takich zadań jest tworzenie wypowiedzi ustnych w języku obcym. Wydają się one hamująco wpływać na introwertyków, zwłaszcza w warunkach silnej konkurencji, która naraża ich na wysoki poziom stresu. Natomiast ekstrawertykom zadania te dostarczają poszukiwanego przez nich optymalnego pobudzenia kory mózgowej.

Oddziaływanie osobowości na osiągnięcia językowe ucznia za pomocą wyżej wymienionych czynników uzupełnia także wpływ innych zmiennych. Jak zauważa Dörnyei (2005), nawiązując m.in. do badań MacIntyre i Charosa (1996),

pewne globalne cechy osobowości wpływają na sukces językowy uczącego się za pośrednictwem postaw i motywacji. Należą one do tych indywidualnych różnic, które, podobnie jak wiele czynników kontekstu edukacyjnego czy charakter zadań, można odpowiednio kształtować, dostosowując je do potrzeb konkretnego ucznia lub/i grupy.

Według Dörnyei i Otto (1998) oraz Dörnyei (2002, 2005), postawy ucznia do języka obcego i społeczności jego rodzimych użytkowników pobudzają jego/jej motywację w postaci wyboru konkretnych celów. Sformułowane cele zostają najpierw przekształcone w intencje a potem w działania. Zatem motywacja w tym dynamicznym i ukierunkowanym na proces ujęciu odnosi się do indywidualnych wyborów i decyzji uczącego się, który mobilizuje zasoby swej uwagi oraz różnych aspektów swego systemu przetwarzania informacji, aby osiągnąć wyznaczony cel (Crookes i Schmidt, 1989). Jej źródło nie jest tak istotne, jak sam fakt, że zostaje uruchomiona i utrzymana na pewnym optymalnym poziomie jak najdłużej.

Tworząc stosowne warunki dla efektywnego przebiegu procesów uczenia się, zadanie nauczyciela wydaje się polegać na dostosowaniu procedur nauczania do potrzeb konkretnego ucznia lub/i grupy. Mogą one obejmować dość szeroki wachlarz strategii motywujących, takich jak np. tworzenie odpowiedniej atmosfery w klasie językowej, wybór materiałów właściwych do potrzeb, zachęcanie niekonwencjonalnego i nowatorskiego rozwiązywania problemów, wzmacnianie pozytywnych postaw do języka docelowego, kształtowanie realistycznych oczekiwań, motywujące ocenianie osiągnięć itd. Jak wynika z obserwacji praktykujących nauczycieli, dobry nauczyciel z reguły polega na kilku podstawowych, lecz odpowiednio dostosowanych technikach motywujących jego/jej grupę lub klasę językową. Odpowiednio dopasowując je do pewnych globalnych cech osobowości, jak np. do otwartości na doświadczenie, wspomagamy motywację ucznia, a tym samym wywieramy czynny wpływ na jego osiągnięcia językowe.

Podsumowując omówione w niniejszym artykule badania i dotyczące ich rozważania, wydaje się, że oddziaływanie osobowości na osiągnięcia

ucznia w nauce języka obcego jest dość złożone i polega na wzajemnej interakcji między cechami osobowości, zmiennymi środowiska, charakterem zadań i całą gamą różnic indywidualnych, takich jak m.in. postawy czy motywacja. Fakt, że osobowość odnosi się do stałych wzorców zachowania, myślenia i odczuwania, oznacza, że w zasadzie nie można jej zmienić. Okoliczność ta może być poważnym ograniczeniem dla nas, dydaktyków języków obcych, o ile nie włączymy do naszych wyjściowych założeń i rozsądnie nie wdrożymy do procedur nauczania naszej wiedzy o charakterze oddziaływania osobowości na różne aspekty akwizycji językowej.

Bibliografia

- Bachman L. F., Palmer A. S. (1996), *Language testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Carell P. L., Prince M. S., Astika G. G. (1996), „Personality types and language learning in an EFL context”, w: *Language Learning* 46/1, 75-99.
- Crookes G., Schmidt R. (1989), „Motivation: reopening the research agenda”, *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 217-256.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as A Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewaele J. M., Furnham A. (1999), „Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research”, w: *Language Learning* 43/3, 509-544.
- Dewaele J. M., Furnham A. (2000), „Personality and speech production: A pilot study of second language learners”, w: *Personality and Individual Differences* 28, 355-365.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ehrman M. E. (1996), *Understanding Second Language Difficulties*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman M. E., Oxford R.L. (1995), „Cognition plus: Correlates of language learning success”, *Modern Language Journal* 79/1, 67-89.
- Eysenck H. J., Eysenck M. W. (2003), *Podpatrywanie umysłu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jung C. G. (1923), *Psychological Types*, London: Routledge and Kegan.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2007a), „Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 1/2007, 28-39.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2007b), „Różnice indywidualne w klasie językowej a nauczania kompozycji”, w: *Języki Obce w Szkole* 4/2007, 51-57.

- Myers I. B. McCaulley M. H. (1985), *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- Naiman N., Frohlich M., Stern H., Todesco A. (1978), *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Rubin J. (1975), „What ‘the good language learner’ can teach us”, w: *TESOL Quarterly* 9/1, 41-51.
- Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Sperling A. P. (1995), *Psychologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stern H. H. (1975), „What can we learn from the good language learner”, w: *Canadian Modern Language Review* 31/2, 304-18.
- Verhoeven L., Vermeer A. (2002), „Communicative competence and personality dimensions in the first and second language learners, w: *Applied Psycholinguistics* 23, 361-374.
- Wilczyńska W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(lipiec 2007)

Anna Świerczyńska¹⁾
Zduńska Wola

Psycholingwistyczne podstawy użycia techniki graficznego przedstawiania tekstu w procesie nauczania czytania w języku obcym

Wielu nauczycieli języka zadaje sobie pytanie zarówno o celowość, jak i sposób nauczania sprawności czytania. Zastanawia się, co jest bardziej efektywne, czy motywowanie uczniów do częstszego czytania w domu i pozwienie im na rozwijanie tej sprawności według ich własnych reguł, czy też bezpośrednie instrukcje dawane przez nauczyciela i wspomaganie uczenia się czytania na lekcjach. Pearson i Fielding (1991) twierdzą, że pierwsza koncepcja może prowadzić do tego, iż dobrzy czytelnicy będą nadal rozwijać swoją sprawność czytania, podczas gdy gorsi nie zrobią żadnych postępów. Sugerują również, iż uczniowie, którzy posiadają wysoce rozwiniętą sprawność czytania, mogą napotkać sytuacje, w których zabraknie im odpowiedniej strategii lub umiejętności, aby zrozumieć czytany tekst. Dlatego też rolą nauczyciela jest dostarczanie i ćwiczenie tych strategii, które będą przydatne danej grupie uczniów w kształceniu ich sprawności czytania. Szczególnie ważne wydaje się to być w przypadku czytania w języku obcym, gdzie uczniowie, oprócz nauki czytania, muszą także poszerzać swoją wiedzę językową, rozwiązywać problem

transferu z języka rodzimego, umieć posługiwać się słownikiem, interpretować inne niż używane w języku ojczystym struktury i typy tekstu.

Poniższy artykuł skupia się na analizie przydatności graficznej prezentacji tekstów w procesie uczenia się czytania oraz zdobywania nowych informacji zawartych w tych tekstach. Podejmuję w nim próbę wyjaśnienia zasadności tej techniki w świetle jednej z teorii poznania: teorii podwójnego kodowania (Paivio i Sadoski, 2001). Opisuję również przykład treningu w efektywnym radzeniu sobie ze zrozumieniem tekstu i przyswojeniu zawartych w nim informacji przez graficzną ilustrację tekstu za pomocą różnych diagramów i tabel²⁾. Adresatami treningu byli słuchacze Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych, którzy na pierwszym roku studiów muszą sprostać wymaganiom czytania trudniejszych, dłuższych, strukturalnie, bardziej skomplikowanych tekstów oraz selekcji i zorganizowania treści tych tekstów. W dalszej części pracy umieszczam wyniki eksperymentu, oceniającego wpływ wspomnianej techniki na zrozumienie tekstu w języku obcym oraz analizę wypełnionych przez słuchaczy ankiet,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sieradzu.

²⁾ Przykłady diagramów zaczerpnięto ze strony internetowej www.graphic.org/goindex.html.

których celem było zbadanie odczuć słuchaczy, co do zasadności użycia prezentowanej techniki w procesie czytania.

Wpływ graficznej ilustracji tekstu na zrozumienie tekstu czytanego

Grabe i Stoller (2002) podkreślają fakt, że przejście z kontekstu kształtowania sprawności czytania do umiejętności zdobywania wiedzy z czytanych tekstów często nie jest ćwiczone na lekcjach czytania w języku obcym. Podają również kilka strategii i technik, które mają pomóc czytelnikowi w rozwinięciu tej umiejętności, a także w lepszym zrozumieniu trudniejszego tekstu. Jedną z tych technik, szerzej opisywana również przez Grabe'a (1997), to graficzne przedstawienie tekstu za pomocą diagramów ilustrujących organizację dyskursu według najczęściej pojawiających się w podręcznikach i artykułach naukowych ram, takich jak: łańcuch zdarzeń, cykl, prezentacja wątku głównego i pobocznych, problem – rozwiązanie – rezultat, cel – akcja – reakcja – wynik. Autorzy wyżej wymienionych prac podkreślają, że graficzne przedstawienie tekstu jest cennym narzędziem służącym do jego analizy, ponieważ ilustruje połączenia między pojęciami i wątkami, objaśnia znaczenie wyrazów, podsumowuje informacje, łączy nowe wiadomości z posiadaną wiedzą. Ponadto jest to również bardzo efektywna technika dla nauczyciela czytania, ponieważ może być wykorzystana na różnych etapach czytania i w różnorodnych ćwiczeniach związanych z tekstem, jak chociażby poznanie nowego słownictwa czy umiejętne konstruowanie spójnego tekstu.

Praktyczną kwestię wprowadzenia techniki graficznej ilustracji tekstu do jego analizy poruszają również Jones, Pierce i Hunter (1998/1999). Opisują kolejne etapy wprowadzenia tej techniki i oferują nauczycielowi oraz uczniowi wskazówki, jak konstruować diagramy.

Inni badacze akwizycji języka i analizy dyskursu popierają efektywność nauczania rozumienia tekstu przez jego graficzną prezentację eksperymentami przeprowadzonymi z uczącymi się czytania w języku ojczystym i obcym. Na przykład w eksperymencie Geva (1983) grupa eksperymentalna,

która opracowywała strukturę tekstu za pomocą diagramu (tzw. *flow chart*), osiągnęła lepsze wyniki w teście na rozumienie tekstu czytanego niż grupa kontrolna. Podobnie Moore, Chan i Au (1993) zauważyli, że obrazowe przedstawienie tekstu za pomocą struktury drzewa (tzw. *tree diagrams*) pozwoliło grupie eksperymentalnej lepiej zapamiętać informacje zawarte w tekście.

Natomiast Tang (1992) udowadnia, że graficzna ilustracja tekstu za pomocą map semantycznych, struktur drzew, tabel, linearnych prezentacji w przypadku uczących się języka angielskiego jako języka obcego przyczynia się do lepszego zrozumienia i zapamiętania tekstu. Carell, Pharis i Liberto (1989) opisali w swoim eksperymencie technikę przedstawienia kluczowych zagadnień tekstu nieliterackiego w postaci mapy semantycznej jako narzędzia do zaktywizowania wiedzy o świecie czytelnika i zauważyli, że trenowanie tej techniki wpłynęło pozytywnie na rozwój sprawności czytania w języku obcym. Podobnie Purnell i Solman (1991) zbadali za pomocą testu wielokrotnego wyboru stopień zrozumienia tekstu technicznego wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych i stwierdzili, że czytający osiągnęli znacząco wyższe wyniki na teście, jeśli dano im do przeczytania tekst wraz z graficzną ilustracją opisanych w nich procesów geograficznych i atmosferycznych.

Obrazowe przedstawienie tekstu jest znakomitym narzędziem służącym analizie makrostruktury tekstowej i może być wykorzystywane jako pomost między formalną analizą struktury retorycznej a tematyką poruszoną w tekście. Dużą rolę znajomości struktury tekstu w czytaniu ze zrozumieniem i w zapamiętywaniu informacji z tekstu podkreślają Pearson i Fielding (1991) w swoim przeglądzie badań na temat nauczania pracy z tekstem w języku ojczystym. Pozytywny efekt znajomości struktury tekstu oraz nauczania tej struktury podaje także Taylor (1992), a w odniesieniu do nauczania w języku obcym Carrell (1985) i Armbruster (1991). Badania wszystkich tych autorów pokazują, że uczniowie, którzy potrafią rozpoznać strukturę tekstu, lepiej rozumieją tekst i zapamiętują więcej informacji w nim zawartych.

Należałoby też dodać, że nie tylko językoznawcy i badacze akwizycji języka są zainteresowani graficzną prezentacją tekstu. Przykładem może być Tony Buzan (1999), autor popularnych

książek o pracy mózgu i efektywnych technikach uczenia się. Opisuje on proces konstruowania tak zwanych map myśli, które w zupełności pokrywają się z semantycznymi diagramami prezentującymi treść tekstu. Buzan podkreśla, że taka wizualna organizacja wiedzy i wiadomości zaczerpniętych z tekstu jest kluczem do sukcesu w skutecznym i szybkim przyswajaniu wiadomości. Popiera to argumentami, że wszelka wiedza jest odbierana i przyswajana przez mózg w sposób obrazowy a nie linearny, czyli taki, w którym tekst drukowany jest prezentowany na papierze.

Główne założenia teorii podwójnego kodowania

Efektywność i zasadność graficznego przedstawienia tekstu w nauce czytania i rozumienia tekstu wydają się być poparte teorią podwójnego kodowania (TPK), której autorami są Allan Paivio i Mark Sadoski (2001). Twierdzą oni, że jest to jedyna współczesna teoria, która wyjaśnia proces czytania w świetle ogólnej teorii poznania oraz że jest ona w stanie wyjaśnić więcej zjawisk związanych z czytaniem w sposób jasny i precyzyjny, poparty eksperymentami, niż inne teorie zajmujące się procesem czytania.

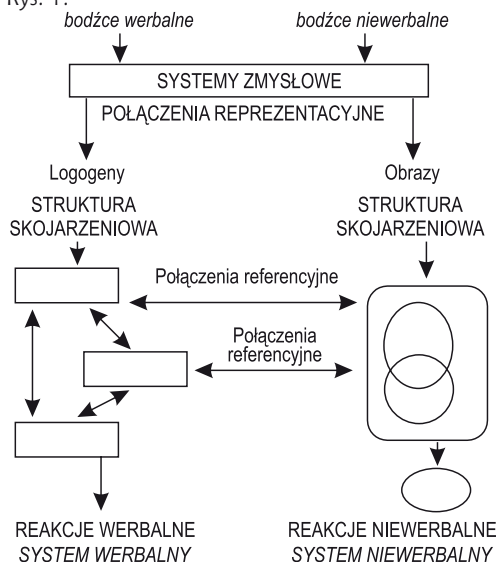
Najbardziej podstawowym założeniem TPK jest to, że procesy myślowe uruchamiane podczas czytania, odbywają się w obrębie dwóch oddzielnych systemów kodowania: jednego wyspecjalizowanego w kodowaniu języka (systemu werbalnego), drugiego używanego do kodowania obiektów i sytuacji niewerbalnych (systemu obrazowego). Kodowanie odnosi się do sposobów, w jakie jest ukazany świat zewnętrzny w wewnętrznych zbiorach informacji przechowywanych w pamięci, zwanych płaszczyznami mentalnymi. Aktywacja płaszczyzn w obrębie i między systemami odnosi się do procesów myślowych i przetwarzania danych.

W odróżnieniu od innych teorii poznania (Rumelhart, 1980) zakładających, że płaszczyzny mentalne są abstrakcyjne (zwane schematami) i rządzą się abstrakcyjnymi mechanizmami, TPK zakłada, że cała wiedza i znaczenie są objaśniane przez bezpośrednie związki między specyficznymi (nieabstrakcyjnymi) płaszczyznami mentalnymi w obu systemach, tak że kodowanie może odbywać się

w obrębie jednego systemu, np. werbalnego (mowa do pisania) lub między systemami (np. język do obrazów mentalnych). Informacje przechowywane w umyśle nie są abstrakcyjne, ponieważ zachowują właściwości konkretnych wydarzeń postrzeganych w świecie zewnętrznym i opisanych przez wrażenia wizualne, słuchowe, dotykowe, zapachowe itd. Ten specyficzny, zmysłowy charakter jest zachowany w obrębie obu systemów kodowania. Na przykład słowo „ciastko” może być zakodowane w systemie werbalnym przez napisane litery lub usłyszane dźwięki, z których się składa. W systemie niewerbalnym zaś słowo to może być zakodowane przez obraz ciastka, jego zapach, wrażenie dotykowe lub dźwięk wydawany przy jedzeniu. Oba systemy składają się z części, które mogą funkcjonować oddzielnie, chociaż istnieją bliskie połączenia między nimi w pamięci.

Podstawową jednostką w systemie werbalnym są „logogeny”, zwane też płaszczyznami werbalnymi, językiem mentalnym lub mową wewnętrzną (litery, numery, znaki interpunkcyjne, fonemy, sylaby). Jednostką w systemie niewerbalnym są obrazy („imagens”), zwane obrazami mentalnymi lub wyobrażeniami. Procesy odbywające się między systemami są zwane procesami referencyjnymi (odnoszącymi się), a te odbywające się w obrębie jednego systemu – procesami skojarzeniowymi. Poniżej podaję schemat ogólnego modelu teorii podwójnego kodowania (Paivio, 1986:67).

Rys. 1.



Powyższe procesy i struktury pełnią ważne funkcje w zadaniach związanych ze sprawnością czytania. Jedną z nich jest *funkcja mnemoniczna*, według której informacje są lepiej zapamiętywane, jeśli są kodowane w obu systemach. Zakłada ona, że obrazowanie, a także słowa kluczowe i symbole, mające konkretne odnośniki w rzeczywistości, stanowią niesłyszana pomoc w uczeniu się z tekstu, ponieważ służą jako odtwórcze mechanizmy dla wielu pochodnych informacji. Kolejną funkcją jest *funkcja monitorująca*, która polega na tym, że czytelnik spontanicznie reaguje na tekst werbalnie, na przykład robi notatki albo monitoruje swoje rozumienie tekstu, lub niewerbalnie, gdzie tworzy obrazy przy rozwiązywaniu problemów lub rozumieniu sekwencji wypadków. Następną funkcją jest *funkcja emocjonalna i motywująca*. W systemie niewerbalnym obrazowanie jest emocjonalną odpowiedzią na tekst. W systemie werbalnym terminy abstrakcyjne wywołują silne emocje, ale również konkretne werbalne instrukcje służą monitorowaniu i podniesieniu motywacji. Ostatnią funkcją to *funkcja kreatywna*, która w systemie werbalnym objawia się tworzeniem np. nowych słów, metafor, a w systemie niewerbalnym obrazowaniem i wyobrażaniem sobie światów opisanych w tekście, co stanowi nieodłączne doświadczenie w czytaniu.

Aby lepiej zrozumieć rolę współpracy systemu werbalnego i niewerbalnego, należy zdefiniować pojęcie znaczenia w świetle TPK. Pojęcia, które jest kluczowe w tej teorii. W najszerszym rozumieniu tego słowa znaczenie jednostki językowej stanowi łańcuch reakcji uruchomionych przez tę jednostkę, przez mechanizm odniesienia się i skojarzenia między wiedzą językową i niejęzykową. Im bogatsza jest rozbudowa płaszczyzn mentalnych i połączeń między nimi, tym bogatsze jest znaczenie. Niezbędny w rozbudowie znaczenia jest wpływ kontekstu, który służy do zawężenia i wyostrenia rozumienia informacji. Obrazowanie dostarcza takiego wewnętrznego kontekstu, który przyczynia się do rozumienia znaczenia jednostki językowej.

W TPK znaczenie jest rozpatrywane na kilku poziomach: *reprezentacyjnym*, *odnoszącym się* i *skojarzeniowym*. Pierwszy z tych poziomów odnosi się do aktywacji logogenów przez bodźce językowe i obrazów przez niejęzykowe bodźce. Poziom odnoszący lub referencyjny opisuje po-

łączenia między systemami: między częściami języka i obrazami mentalnymi z nimi kojarzonymi przez wiedzę o świecie. Obrazowanie tworzy tutaj silny kontekst wewnętrzny, który staje się integralny z kontekstem werbalnym. Poziom skojarzeniowy (asocjacyjny) znaczenia opisuje znaczenie jako połączenie między częściami języka w systemie werbalnym lub między skojarzonymi obrazami w systemie niewerbalnym. Głównie na tym poziomie odbywa się analiza znaczenia języka abstrakcyjnego, który nie posiada bezpośrednich konkretnych referentów.

W codziennej sytuacji czytania różne poziomy przetwarzania wzajemnie się przenikają, a różnice między indywidualnym doświadczeniem czytelnika oraz instrukcje mu dawane mogą wpłynąć na stopień przetwarzania informacji i w efekcie rozumienia tekstu.

Działanie połączeń między poziomami znaczenia można zilustrować na przykładzie rozumienia znaczenia frazy „gra przypadku”. Do czytelnika docierają bodźce werbalne w postaci napisanego lub głośno przeczytanego zwrotu. Ponieważ nie jest on dokładnie przekonany co do znaczenia tego zwrotu, próbuje stworzyć pewną strukturę skojarzeniową przez aktywację logogenów: *gra* → *towarzyska* → *karty* → *hazard* → *automaty do gier* → *wygrana* → *łut szczęścia*, który kojarzy się bezpośrednio z *przypadkiem*. W tym samym czasie każde słowo może wywoływać obraz lub wrażenie dotykowe lub słuchowe, które jest znajome czytelnikowi dzięki jego wiedzy o świecie lub dzięki wiedzy o świecie lub instrukcji danej mu przez nauczyciela. W efekcie zwrot „gra przypadku” może posiadać referent w postaci, na przykład *automatu do gier* i będzie się kojarzyć czytelnikowi z sytuacją, która przytrafiła mu się dzięki szczęściu lub pechowi.

Jak widać w TPK język werbalny służy do symbolizowania zwrotów abstrakcyjnych, takich jak na przykład „gra przypadku”, ale symbole te są konkretne w danym obszarze postrzegania, np. wizualnym lub słuchowym, i dlatego też język pełni funkcję abstrakcyjną bez bycia abstrakcyjnym.

Paivio (1965) i Sadoski (1993) badali także wpływ obrazowania na zapamiętywanie informacji zdobytych w trakcie czytania. Stwierdzili oni, że pamięć pochodzi z dwóch źródeł: samego tekstu oraz obrazów i emocji aktywowanych

przez tekst w formie skojarzeń werbalnych. Informacje zawarte w tekście są zapamiętywane dzięki wzajemnemu uzupełnianiu się obu systemów: werbalnego i niewerbalnego.

Jedną z hipotez TPK mówi, że obrazy mentalne pełnią główną rolę w organizacji analizy tekstu i zapamiętywaniu nawet większych części tekstu, jak całe rozdziały czy epizody. Części tekstu, takie jak: sytuacje w opowiadaniu, argumenty w esejach czy nawet pojedyncze zdania, są w pamięci reprezentowane przez słowa kluczowe i obrazy kluczowe, które łączą się ze sobą, pełniąc funkcje symboliczne i tworząc większe części.

Jeśli czytelnik stworzy jakiś konkretny kluczowy obraz mentalny w pewnym momencie czytania, to obraz ten może posłużyć jako symbol, który będzie przywoływał i organizował inne obrazy wokół siebie. Przywołanie takiego symbolu pozwoli odtworzyć informacje, które w tekście były z nim w pewien sposób powiązane. Sadoski (1985) podaje przykład takiego procesu na podstawie odtworzenia znanego opowiadania, na przykład bajki o Kopciuszku. Znaczna większość osób proszonych o odtworzenie tej historii przytaczała obraz szklanego pantofelka lub królewskiego balu, jako kluczowych symboli, według których budowała pozostałą część historii.

Według TPK oba systemy, werbalny i niewerbalny, są niezależne, ale się uzupełniają. Ta zasada zakłada, że napisy językowe i wyjaśnienia tekstowe mają większe szanse na bycie zakodowanym werbalnie i niewerbalnie, jeśli towarzyszą im ilustracje, które są kodowane jak obrazy. Założenia te implikują, że ilustracje i towarzyszący im konkretny tekst są zapamiętywane lepiej niż sam tekst, i dużo lepiej niż tekst abstrakcyjny. Eksperymenty Paivio (1965) i Sadoskiego (1993) pokazały, że tekst pisany językiem konkretnym jest zapamiętywany dwa razy lepiej niż ten pisany językiem abstrakcyjnym, ale system kodowania obrazowego przyczynia się dwa razy bardziej niż system werbalny do ogólnego zapamiętania wiadomości. Wyniki tych eksperymentów pozwoliły założyć ich autorom, że chociaż oba systemy kodowania są niezależne, to uzupełniają się wzajemnie. Jeśli chodzi o sprawność czytania, to zasada ta implikuje, że tekst będzie lepiej zapamiętany, jeśli będzie mógł być zakodowany werbalnie i niewerbalnie. Mechanizmy, które mogą pomóc w tym kodowaniu,

to ilustracje i diagramy dołączone do tekstu, które są bezpośrednio kodowane jako obrazy. Język abstrakcyjny nie wywołuje tak często i tak łatwo obrazów mentalnych, ale przez rozbudowanie skojarzeń wewnątrz systemu werbalnego może być zakodowany w formie symbolu, który będzie miał konkretny odpowiednik w rzeczywistości i będzie miał szanse być lepiej zapamiętany.

Podsumowując założenia TPK dla sprawności czytania i umiejętności analizy tekstu, można wywnioskować, że:

- ▶ obrazowanie wymaga zrozumienia i zapamiętywanie tekstu,
- ▶ lepiej rozumiany i zapamiętywany jest tekst konkretny, który wywołuje konkretne obrazy mające odniesienia w świecie zewnętrznym,
- ▶ tekst abstrakcyjny jest przetwarzany głównie w obrębie systemu werbalnego, dlatego też jest trudniejszy do zapamiętania i zrozumienia,
- ▶ wszelkie techniki nauczania, które polegają na ukazaniu skojarzeń werbalnych, wspomagają proces czytania i polepszają go, gdyż implikują obrazowość na pewnym poziomie przetwarzania tych skojarzeń.



Graficzne przedstawienie tekstu w świetle teorii podwójnego kodowania

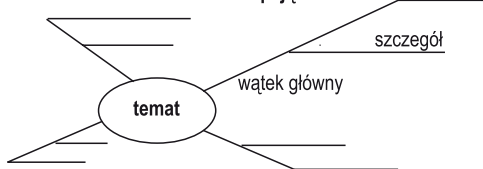
TPK wydaje się idealnie wyjaśniać zasadność użycia grafów, diagramów, tabel, map semantycznych i innych form graficznego przedstawienia tekstu w sytuacji czytania i przyswajania informacji z tekstu. Grafy, diagramy i tabele służą bezpośrednio, obrazowemu ukazaniu połączeń w obrębie systemu werbalnego, a swoją symboliczną formą (drzewa, tabeli, łańcucha, koła) przedstawiają organizację informacji zawartych w tekście. W ten sposób ułatwiają pośrednio stworzenie konkretnego obrazu w drugim z systemów kodowania, a więc przyczyniają się do lepszego zrozumienia zależności tekstowych i wspomagają recepcję informacji zawartych w tekście. Takie obrazowanie tekstu wydaje się być bardzo zasadne również w rozwijaniu sprawności czytania w języku obcym, gdzie operacje skojarzeniowe w obrębie jedynie systemu werbalnego mogą trwać znacznie dłużej i być trudniejsze, jeśli nie są wspomagane przez obrazowanie.

Przedstawienie skojarzeń między wyrazami w wybranej formie graficznej jest doskonałym ćwiczeniem w poszukiwaniu znaczenia nieznanego słowa lub w zapamiętywaniu nowych słów. Jeśli chodzi zaś o zapamiętywanie informacji z tekstu, to takie ich przedstawienie ułatwi ten proces, gdyż pozwoli czytelnikowi nie tylko na dokładniejszą obserwację zależności między częściami tekstu, ale także na umiejscowienie na diagramie kluczowych zwrotów lub słów-symboli, według których będzie on mógł budować relacje między informacjami zawartymi w tekście. Obrazowa forma prezentacji tekstu pozostaje dłużej przechowywana w pamięci, gdyż w tym przypadku oba systemy kodowania są zaangażowane w proces zapamiętywania, co jest zgodne z podejściem TPK.

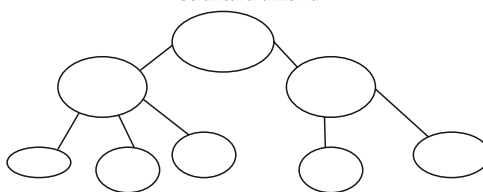
Tabela porównawcza

	Nazwa 1	Nazwa 2
Aspekt 1		
Aspekt 2		
Aspekt 3		

Schemat pająka



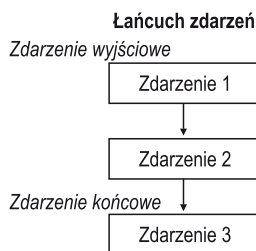
Struktura drzewa



Ocena wpływu graficznej ilustracji tekstu na rozwój sprawności czytania w języku obcym

Technika graficznej ilustracji tekstu została wprowadzona na zajęciach z grupą słuchaczy pierwszego roku studiów w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sieradzu. Słuchacze zostali z nią zapoznani analizując gotowe diagramy i mapy tekstów, których przykłady podaję na rysunku 2, oraz częściowo wypełniając diagramy przygotowane przez nauczyciela. Później podjęli próbę samodzielnego graficznego przedstawienia prostszych, nieliterackich tekstów pochodzących z gazet lub czasopism. W trakcie kolejnych zajęć przygotowywali w grupach graficzną analizę coraz trudniejszych tekstów akademickich, a w ramach pracy domowej testowali ilość i właściwość uzyskanych w ten sposób informacji z tekstu.

Rys. 2.



W tym samym czasie grupa kontrolna słuchaczy tego samego kolegium analizowała i opracowywała teksty bez użycia techniki tworzenia map i diagramów. Na jednym ze spotkań obie grupy, eksperymentalną, liczącą 18 osób i kontrolną, liczącą 14 osób, poddano testowi na zrozumienie artykułu pod tytułem „The brainwork of language”, drukowanego w języku angielskim w czasopiśmie *Modern English Teacher* (April 2001).

Dla potrzeb testu oryginalny tekst został skrócony, a następnie usunięto z niego osiem zdań, będących pierwszymi zdaniami akapitów. Grupa eksperymentalna miała za zadanie przedstawić główne założenia tekstu za pomocą diagramu o dowolnej formie, zaś grupa kontrolna podać, w formie zdań lub równoważników zdań, jakie są przewodnie idee akapitów, w których brakowało pierwszych zdań. Następnie obie grupy słuchaczy miały prawidłowo dopasować brakujące zdania do luk w tekście oraz zaznaczyć prawidłową odpowiedź z trzech podanych do czterech pytań wielokrotnego wyboru. Za pierwsze zadanie można było uzyskać maksymalnie 3 punkty, za drugie 8, za trzecie 4. Obie grupy otrzymały 30 minut na wykonanie wyznaczonych zadań.

Aby ocenić wpływ graficznego przedstawienia treści tekstu na stopień jego zrozumienia, oceniono odpowiedzi obu grup z dwóch ostatnich zadań, analizując średnią liczbę uzyskanych

punktów. Poniżej przedstawiam wyniki uzyskane przez obie grupy.

Średnia wyników zdobytych dla poszczególnej liczby punktów do zadania na wstawianie zdań w luki w tekście.

Liczba punktów	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna
8	0,75	0,50
7	0	0,12
6	0	0,12
5	0,12	0
4	0,12	0,06
3	0	0,12
2	0	0
1	0	0,06

Średnia wyników zdobytych dla poszczególnej liczby punktów do zadania wielokrotnego wyboru.

Liczba punktów	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna
4	0,68	0,43
3	0,25	0,43
2	0,06	0,06
1	0	0,06

Porównując wyniki obu grup, można pokusić się o stwierdzenie, że technika graficznego, wizualnego przedstawienia tekstu mogła mieć wpływ na zrozumienie zarówno głównych założeń tekstu, jak i zawartych w nim szczegółów. Grupa eksperymentalna osiągnęła lepsze wyniki w pierwszym zadaniu, którego celem było zanalizowanie prawidłowej struktury tekstu i dopasowanie zdań, które wyrażały główne idee akapitów do tej struktury. Ta sama grupa zdobyła lepsze wyniki również w drugim zadaniu, które testowało zrozumienie konkretnych fragmentów tekstu i wyszukanie w nich odpowiedzi na szczegółowe pytania. Wątpliwości mógłby budzić jedynie fakt, że w przypadku obu zadań w następnej po maksymalnej liczbie możliwych do uzyskania punktów, grupa kontrolna była lepsza. Różnica jednak między średnimi wyników osiągniętych przez obie grupy w tym przypadku jest znacznie mniejsza niż w przypadku maksymalnej liczby punktów, co wydaje się potwierdzać wcześniejsze założenia tego eksperymentu.

Aby zbadać również subiektywną ocenę słuchaczy co do zasadności użytej techniki w pro-

cesie zdobywania sprawności czytania w języku obcym, pod koniec kursu poproszono słuchaczy z grupy eksperymentalnej o wypełnienie anonimowych ankiet. Ankiety zawierały pytania na temat przydatności graficznego przedstawienia tekstu do rozwinięcia sprawności czytania ogólnie, oraz bardziej szczegółowo, zasadność takiej techniki w: a. rozumieniu tekstu, b. zapamiętywaniu tekstu, c. przyswajaniu informacji z tekstu. 21 osób zostało poproszonych o zaznaczenie odpowiedzi w skali od 0 do 5; gdzie 0 oznaczało brak jakiegokolwiek pozytywnego wpływu na sprawność, a 5 – bardzo duży pozytywny efekt w rozwijaniu tej sprawności i w zapamiętywaniu tekstu. Analiza ankiet wykazała, że na pierwsze ogólne pytanie najczęściej zaznaczono odpowiedzi na poziomie 4 (według wyżej wymienionej skali), kolejne miejsca zajmowały odpowiedzi na poziomie 5 i 3. W odpowiedzi na szczegółowe pytania, najwyżej oceniono wpływ graficznego przedstawienia tekstu na zapamiętywanie informacji z tekstu. Jak widać z zamieszczonych danych również wysoko oceniono przydatność map lub diagramów tekstowych do uczenia się treści zawartych w tekście.

Analiza odpowiedzi 21 ankietowanych o zasadność i przydatność graficznego przedstawienia tekstu do analizy i rozumienia tekstu w języku obcym.

Jak oceniasz przydatność i zasadność graficznej ilustracji tekstu do rozwinięcia umiejętności czytania?

Liczba punktów	Średnia oceny
0	0,09
1	0,04
2	0,09
3	0,14
4	0,38
5	0,23

Jak oceniasz przydatność graficznej ilustracji tekstu do rozumienia tekstu?

Liczba punktów	Średnia oceny
0	0
1	0
2	0,14
3	0,47
4	0,19
5	0,19

Jak oceniasz przydatność graficznej ilustracji tekstu do zapamiętywania treści tekstu?

Liczba punktów	Średnia oceny
0	0
1	0,04
2	0,09
3	0,14
4	0,33
5	0,38

Jak oceniasz przydatność graficznej ilustracji tekstu do przyswajania informacji zawartych w tekście?

Liczba punktów	Średnia oceny
0	0
1	0,04
2	0,09
3	0,33
4	0,38
5	0,14

Podsumowując odpowiedzi ankietowanych, którzy analizowali teksty za pomocą techniki ich graficznego przedstawienia, można pokusić się o stwierdzenie, że technika ta jest bardzo efektywna i zasadna w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem, a także w zapamiętywaniu i przyswajaniu informacji zawartych w tych tekstach.

Pojawiły się też nieliczne głosy negatywne, co do zasadności tej techniki, co na pewno każe zastanowić się, czy jest ona skuteczna w przypadku każdego ucznia. Istnieją przecież osoby, u których proces poznawania i przyswajania wiedzy opiera się bardziej na wrażeniach słuchowych niż wzrokowych, i którym trudniej jest przejść z czysto wizualnych jednostek w systemie werbalnym, jakimi są znaki pisane, do również wizualnego obrazowania tych znaków. Dlatego cenną wskazówką dla nauczyciela wydaje się branie pod uwagę także indywidualnych cech uczących się języka obcego. Nie umniejsza to jednak roli graficznej ilustracji tekstu, która może być różnie wykorzystywana na lekcjach czytania w języku obcym i w samym procesie opanowywania sprawności czytania.

Bibliografia

Armbruster B., Anderson T., Meyer J. (1991), „Improving content area reading using instructional graphics”, w: *Reading Research Quarterly*, 26, 393-416.

- Buzan T. (1999), *Rusz głową*, Łódź: Ravi.
- Carrell P. (1985), „Facilitating ESL reading by teaching text structure”, w: *Tesol Quarterly*, 19: 4, 727-752.
- Carrell P. L., Pharis B. G., Liberto J. C. (1989), „Metacognitive strategy training for ESL reading”, w: *Tesol Quarterly*, 23:4, 647-678.
- Geva E. (1983), „Facilitating reading comprehension through flow charting”, w: *Reading Research Quarterly*, 18, 384-405.
- Grabe W. (1997), „Discourse analysis and reading instructions”, w: T. Miller (red.), *Functional approaches to written text: classroom applications*, 61-87. Washington DC: English Language Programs US Information Agency.
- Grabe W., Stoller F. L. (2002), *Teaching and researching reading*, London: Longman Pearson Education.
- Jones B. F., Pierce J., Hunter B. (1988/1999), „Teaching students to conduct graphic representations”, *Educational Leadership*, 46, 20-25.
- Moore P. J., Chan L. K. S., Au W. K. (1993), „High school students' use of diagrams during reading”, w: *Journal of Research in Reading*, 16(1), 57-71.
- Pearson P. D., Fielding L. (1991), „Comprehension instruction:”, w: R. Barr i in. (red.), *Handbook of reading research*, 815-860. New York: Longman.
- Paivio A. (1965), „Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning”, w: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 4, 32-38.
- Paivio A. (1986), *Mental representations: A dual coding approach*, New York: Oxford University Press.
- Paivio A., Sadoski M. (2001), *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purnell K. N., Solman R. T. (1991), „The influence of technical illustrations on students' comprehension of geography”, w: *Reading Research Quarterly*, 26, 277-299.
- Ross N. J. (2001), „The brainwork of language”, w: *Modern English Teacher*, 10 (2), 5-9.
- Rumelhart D. E. (1980), „Schemata: the building blocks of cognition”, w: R. J. Spiro i in. (red.), *Theoretical issues in reading comprehension*, 123-156. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadoski M. (1985), „The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension”, w: *Reading Research Quarterly*, 20, 658-667.
- Sadoski M., Goetz E. T., Fritz J. B. (1993), „Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design”, w: *Journal of Educational Psychology*, 85, 291-304.
- Tang G. (1992), „The effect of graphic representation of knowledge structures on ESL reading comprehension”, w: *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 177-195.
- Taylor B. (1992), „Text structure, comprehension and recall”, w: S. Samuels, A. Farstrup (red.) *What research has to say about reading instruction*, 220-235. Newark D.E.: IRA.

(wrzesień 2007)

Współczesne słowniki pedagogiczne²⁾ do nauki języka angielskiego w świetle badań empirycznych

Ze względu na metajęzyk słownika³⁾, publikacje leksykograficzne dzielimy przede wszystkim na wydawnictwa jednojęzyczne i dwujęzyczne. Niemniej jednak, od kilkunastu lat obok owych dwóch rodzajów funkcjonuje również trzeci typ – słowniki *hybrydowe*, zwane również półdwujęzycznymi lub semibilingwalnymi. Ich nazwa *hybrydowe* wyjaśnia ich naturę, gdyż – jak każda forma hybrydowa (np. w biologii) – łączą one elementy publikacji jednojęzycznych i dwujęzycznych.

Zdefiniujemy pokrótce każdy z trzech rodzajów słowników i pokażemy sposób prezentacji wybranego artykułu hasłowego na przykładzie trzech współczesnych popularnych słowników pedagogicznych, będących w sprzedaży.

- ▶ W słowniku jednojęzycznym (tj. angielsko-angielskim) po angielskim wyrazie hasłowym następuje anglojęzyczna definicja znaczenia i również anglojęzyczne przykłady użycia (w zdaniach, zwrotach lub wyrażeniach). W słowniku tym nie występuje język polski.

re-tire / ri'taɪə || ri'taɪr / v 1 [I] to stop working, usually because of old age: *Barney wants to retire next year.* 2 [I] formal to go away to a quiet place, or go to bed: *He retired to his room at about 10 o'clock.*
Longman Active Study Dictionary, wyd. 3, 2000, s. 566

- ▶ W słowniku dwujęzycznym / tłumaczeniowym (tj. polsko-angielskim i/lub angielsko-polskim) po polskim lub angielskim wyrazie hasłowym

następuje tłumaczenie na drugi język (fachowo zwane ekwiwalentem), a po nim mogą wystąpić anglojęzyczne przykłady użycia. W słowniku tym nie ma definicji anglojęzycznych.

re-tire / ri'taɪə / v [I] przechodzić / odchodzić na emeryturę: *Barney wants to retire next year.*
Longman Słownik współczesny ang.-pol., pol.-ang., wyd. 1, 2004, s. 369

- ▶ W słowniku hybrydowym, czyli półdwujęzycznym / semibilingwalnym (takim jak np. *Oxford Wordpower* (...), po angielskim hasle następuje anglojęzyczna definicja znaczenia oraz przykłady użycia (czyli tak, jak w słowniku jednojęzycznym), a następnie polskie tłumaczenie hasła (czyli tak, jak w słowniku dwujęzycznym). Na końcu tego słownika często występuje polsko-angielski spis (indeks) haseł.

***retire** / ri'taɪə(r) / verb [I] 1 **retire (from sth)** to leave your job and stop working usually because you have reached a certain age: *She's worried that she won't have enough money to live on when she retires.* ○ *He retired from professional tennis when he was 28.* ▶ **odchodzić na emeryturę, wycofywać się z czegoś** 2 (formal) to leave and go to a quiet or private place: *We were a bit tired, so we retired to our hotel room after dinner.* ▶ **udawać się na spoczynek**
Oxford Wordpower. Słownik ang.-pol. z indeksem pol.-ang., wyd. 2, 2002, s. 646

Jak widać, wymienione trzy publikacje prezentują wybrany artykuł hasłowy w różnej objętości –

¹⁾ Dr Bartosz Poluszyński jest adiunktem w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ Termin *słownik pedagogiczny* – w znaczeniu publikacji przeznaczonej specjalnie dla uczących się języka obcego – funkcjonuje w środowisku anglojęzycznej glottodydaktyki od wielu lat (co najmniej od początku lat 80. ubiegłego stulecia). Na gruncie polskiego językoznawstwa wprowadził takie znaczenie tego terminu prof. dr hab. Tadeusz Piotrowski w 1994 r. w książce *Z zagadnień leksykografii* (wyd. PWN). Wśród innych autorów terminu *słowniki pedagogiczne* wielokrotnie używa znany polski leksykograf Piotr Żmigrodzki, np. w publikacji z 2003 r. *Wprowadzenie do leksykografii polskiej* (wyd. UŚ).

³⁾ Termin *metajęzyk słownika* oznacza język opisu, którym jest napisany słownik, zawierający system skrótów, kodów, wzorów i objaśnień opisujących zjawiska językowe.

mimo że wszystkie można uznać za słowniki średnie: słownik jednojęzyczny liczy bowiem 45 000 słów i wyrażeń na 773 stronach⁴⁾, słownik dwujęzyczny – odpowiednio 66 500 na 1032 stronach (ale są to *de facto* dwa słowniki w jednym tomie), a słownik hybrydowy – 35 000 na 871 stronach.

Wady i zalety współczesnych słowników pedagogicznych jedno- i dwujęzycznych w świetle badań empirycznych

W procesie kształtowania się różnych metod nauczania języka obcego słowniki jednojęzyczne i dwujęzyczne traktowano jako lepsze bądź gorsze w zależności od obowiązującego w danym czasie podejścia teoretycznego. Słowniki jednojęzyczne, co słusznie zauważa Piotrowski (1994), pojawiły się stosunkowo niedawno, a w praktyce szkolnej od setek lat nauczano i uczono się języków obcych za pomocą słowników wyłącznie dwujęzycznych. Autor argumentuje:

„(...) Przy nauce zorganizowanej (przynajmniej w Europie) słowniki dwujęzyczne były i są przeważnie uważane za swego rodzaju standard, za naturalny rodzaj pomocy dla uczących się (...). Słowniki jednojęzyczne natomiast wydają się być nieodzowne w ramach wszystkich metodologii nauczania bezpośredniego, w którym posługiwanie się językiem obcym utożsamiane jest z myśleniem w obcym języku” (Piotrowski, 1994:140).

Współczesne poglądy na słowniki i ich udział w akwizycji nowego słownictwa to nadal sprawa kontrowersyjna. Większość leksykografów zgodnie jednak przyznaje, że współczesne słowniki są tworzone dla różnych celów, ale przede wszystkim powinny one odzwierciedlać różne potrzeby użytkowników. Hartmann (1987:19) dostrzega wzrastającą specjalizację w praktycznej leksykografii, a ową tendencję nazywa ukierunkowaniem na użytkownika (*the user-centredness*), określając go nawet mianem ostatecznego arbitra typologii słowników (*the final arbiter of dictionary*

typology). Hartmann (1987:104) zauważa również, że współcześni autorzy i wydawcy słowników różnicują swe produkty mając na względzie konkretnego użytkownika oraz jego potrzeby i wymagania, które mogą się z czasem zmieniać. Tak wyspecjalizowane słowniki, konkluduje autor, efektywniej służą użytkownikom, a również ich autorzy tworzą produkty, które są bardziej funkcjonalne w praktyce.

Przejrzymy zatem literaturę, dotyczącą słowników jedno- i dwujęzycznych – ze szczególnym uwzględnieniem zalet i wad obydwu typów, zaobserwowanych podczas badań empirycznych.

Słowniki jednojęzyczne – zalety

Badania Tomaszczyka (1979) dotyczące słowników ujawniły, że uczący się języków obcych – pomimo że częściej sięgają po pozycje dwujęzyczne – wyżej cenią jednak publikacje jednojęzyczne. Opinię tę w pełni podziela Béjoint (1981), który swe badania skoncentrował wyłącznie na słownikach jednojęzycznych używanych przez grupę 122 francuskich studentów języka angielskiego. Autor argumentuje, że słowniki jednojęzyczne są bardziej pożyteczne, pomocne i zadowalające niż słowniki dwujęzyczne, ponieważ zawierają o wiele więcej informacji, a definicje haseł dostarczają użytkownikom szczegółowych instrukcji dotyczących dokładnego znaczenia hasła (a nie jego przybliżonego ekwiwalentu) oraz możliwości zastosowania go w kontekście (przykłady użycia). Z tych względów Béjoint twierdzi, że słowniki jednojęzyczne lepiej zaspokajają potrzeby użytkowników. Underhill (1985) dodaje, że korzystający ze słowników jednojęzycznych mogą z nich wyłowić (dosł. *fish out*) mnóstwo interesujących i potrzebnych informacji o hasłach, które w publikacjach dwujęzycznych są przeważnie pomijane. Z kolei Atkinson (1993) zauważa, że w języku angielskim, podobnie jak i w każdym innym, istnieją pewne słowa, frazy i całe wyrażenia, które są tak ściśle związane z kulturą i codziennością danego języka, że są nieprzetłumaczalne na inne języki za pomocą jednego ekwiwalentu (np. *a double-decker, a barrister* czy *a Christmas cracker*). Hasła

⁴⁾ W każdej z publikacji liczone są tylko strony zawierające właściwą część słownika, tj. wszystkie artykuły hasłowe (bez jakichkolwiek dodatków i indeksów w końcowej części słownika). Dane dotyczące liczby słów i wyrażeń pochodzą natomiast z tylnych okładek wymienionych słowników.

takie, twierdzi autor, wymagają zdefiniowania i dodatkowego objaśnienia ich natury, które pozwala zrozumieć ich znaczenie.

Jeśli chodzi o samo definiowanie znaczeń, niemalże wszyscy autorzy faworyzujący słowniki jednojęzyczne wyrażają zgodną opinię, że definicje wspomagają naturalną akwizycję i rozumienie języka przez ukazanie kontekstu użycia hasła. Baxter (1980:334) twierdzi, że słownik jednojęzyczny przede wszystkim pokazuje, że definicja jest alternatywą w stosunku do konkretnej nieznannej jednostki leksykalnej, a sztuka definiowania wspiera rozumienie przez stosowanie parafrazy jako środka wyrazu (parafraza to jedna z istotniejszych strategii komunikacyjnych, szczególnie w mowie). Baxter dodaje też, że prawdą jest, iż rozumienie znaczenia na podstawie definicji wymaga wysiłku od ucznia, gdyż musi on przetworzyć informację w obcym dla siebie języku, ale czynność ta dostarcza mu za to większą satysfakcję i może wpłynąć na lepsze zapamiętanie nowego słownictwa. Niektórzy autorzy wspominają również, że definicje są pomocne w akwizycji i rozumieniu języka obcego przez zmuszanie czytających je do myślenia w języku obcym – bez interferencji ze strony ich rodzimego języka. Ten ostatni pogląd zaprezentował szczególnie Atkinson (1993), ale wcześniejsza publikacja Béjointa (1987) poddaje w wątpliwość jego stwierdzenie jako bardzo trudne do udowodnienia. Béjoint zauważył bowiem, że żaden psycholog nie jest w stanie określić, co się naprawdę dzieje w umyśle ucznia, kiedy w obcym języku napotyka nieznaną mu jednostkę leksykalną i czy rzeczywiście myśli on wyłącznie w tymże języku podczas rozszyfrowywania definicji hasła.

Nieco odmienny pogląd na definicje zaprezentował Underhill (1985), który zaobserwował, że w trakcie używania słownika jednojęzycznego uczniowie muszą zrozumieć znaczenie nieznanych sobie słów angielskich przez inne słowa angielskie, co – zdaniem autora – poszerza znajomość tzw. pasywnego słownictwa i promuje uczenie się języka obcego przez tenże właśnie język (z jednoczesnym unikaniem bezpośredniego tłumaczenia na mowę ojczystą). Identyczną opinię wyraził Atkins argumentując, że uczeń jest wręcz zmuszany do używania języka obcego po to, żeby go zrozumieć (Atkins 1985:21). Autor dodaje także, iż właśnie z powodu metajęzyka słowników jedno-

języcznych nauczyciele chętniej widzą je u tych uczniów, którzy stopniowo zaczynają już funkcjonować w języku obcym bez bariery w postaci mowy ojczystej hamującej ten rozwój.

Ostatnią kwestią wartą wspomnienia w tym miejscu jest przydatność publikacji jednojęzycznych podczas wykonywania konkretnych zadań związanych z nauką języka obcego. Snell-Hornby (1990) wskazuje na szczególną przydatność słowników jednojęzycznych podczas wykonywania zadań receptywnych (dekodujących), np. czytania w języku obcym. Autorka twierdzi jednocześnie, że publikacje jednojęzyczne nie są bardzo pożyteczne w zadaniach produktywnych (kodujących), np. pisania i mówienia. Z poglądem tym nie zgadza się Nesi (2000:106) twierdząc, że przydatność słowników jednojęzycznych w zadaniach kodujących wydaje się niezaprzeczalna, a także Carter i McCarthy (1988:52), którzy argumentują, iż słowniki te powstały właśnie po to, żeby dostarczać użytkownikom (w szczególności średnio zaawansowanym) informacji niezbędnych do kodowania języka oraz umożliwiać im zachowania produktywne.

▼ Słowniki jednojęzyczne – wady

Tomaszczyk (1979) dowodzi, że uczący się języków obcych, mimo wyższej oceny wystawianej publikacjom jednojęzycznym, częściej sięgają jednak po słowniki dwujęzyczne. Słowniki jednojęzyczne nie są zatem produktem preferowanym przez użytkowników, głównie z powodu ich metajęzyka. Badania Baxtera (1980) wykazały, że uczniowie krytykują słowniki jednojęzyczne przede wszystkim za trudne do przetworzenia definicje. Potwierdzają to prace badawcze zespołu Bensoussan, Sim, Weiss (1984), podczas których testowano wpływ anglojęzycznych słowników na efektywność wykonywania zadań z tekstem. W publikowanych wnioskach autorzy stwierdzają, że uczniowie korzystający z publikacji jednojęzycznych uskarżali się na zbyt złożone, trudne i niezrozumiałe definicje, po których przeczytaniu i tak byli zmuszeni do sięgnięcia po słowniki dwujęzyczne w celu zrozumienia nieznanego im hasła. A zatem wnioskujemy, że informacje w obcym języku okazały się częściowo lub wręcz całkowicie nieodkodowalne dla użytkowników, co potwierdzają również inni autorzy. Bensoussan

(1983), Thompson (1987), Nesi i Meara (1994) oraz Martin (1998) jednym głosem przyznają, że studenci przeważnie nie wiedzą, jak korzystać ze słowników jednojęzycznych; a nawet jeśli wiedzą, to i tak mylnie odczytują informacje w haśle albo niewłaściwie rozumieją definicje, a niektórzy (np. słabsi) nie potrafią nawet zlokalizować poszukiwanego hasła. Thompson dodaje też, że uczniowie lekceważą semantyczne i syntaktyczne informacje, gdyż nie zdają sobie sprawy, jak są ważne dla poprawnego stosowania słownictwa.

Mimo, że – jak wynika z dotychczasowego rozważania – definicje zawarte w słownikach jednojęzycznych są często zbyt skomplikowane (leksykalnie i/lub gramatycznie) dla przeciętnego użytkownika, Baxter (1980:329) jednak ich broni twierdząc, że definiowanie jest fundamentalną umiejętnością językową, w żadnym razie nieograniczającą się wyłącznie do słowników. Autor dodaje, że większości uczniów brakuje umiejętności definiowania i parafrazowania, po czym opisuje zjawisko tzw. czarnej dziury (*the black hole*). Polega ono na utknięciu w środku wypowiedzianego zdania i niemożności jego dokończenia z powodu braku potrzebnego słownictwa i właśnie nieumiejętności definiowania i parafrazowania. Z opinią Baxtera polemizuje Atkins (1985:21), krytykując definicje zawarte w słownikach jednojęzycznych, które – mimo, że wyjaśniają więcej niż ekwiwalenty w słownikach dwujęzycznych – raczej nie wpływają dodatnio na umiejętność produktywnego posługiwania się językiem.

Tomaszczyk (1983) i Atkinson (1993) wspominają również zjawisko znane jako *circularity*⁵⁾. Pierwszy z wymienionych autorów opisuje je jako niekończące się poszukiwanie znaczeń słów używanych w definicjach, tj. wyjaśnianiu znaczenia jednego nieznanego słowa za pomocą innego (innych) – również nieznanego (nieznanych). Dla przykładu, w słowniku *Longman Active Study Dictionary* przymiotnik *sensible* jest zdefiniowany jako *reasonable and practical*, a przymiotnik *reasonable* – jako *sensible and fair*. Dla użytkownika, który nie zna żadnego z dwóch haseł (*sensible/ reasonable*), znaczenie pozostaje nadal niejasne i potrzeba albo dodatkowej analizy w obrębie

haseł (np. przykładów), albo odwołania się do słownika dwujęzycznego w celu zrozumienia hasła. Sytuacja taka może zniechęcać i negatywnie wpływać na przyszłe konsultacje ucznia ze słownikiem jednojęzycznym. A zatem definicje nie powinny wprowadzać nowych elementów leksykalnych; powinny natomiast być tworzone na podstawie ograniczonego słownictwa, tak żeby były przejrzyste i jednocześnie niedwuznaczne. Taki argument korzystania z ograniczonego słownictwa podzielają Carter i McCarthy (1988:52-53) twierdząc, że stosowanie tej techniki spełnia jedną z podstawowych reguł leksykografii, a mianowicie że definicje winny być zawsze pisane przy użyciu terminów prostszych niż słowa przez nie definiowane. Zasadę tę stosują wszystkie największe wydawnictwa językowo-leksykograficzne: Longman definiuje w granicach 2000 najczęściej stosowanych słów (tworzących tzw. *The Longman Defining Vocabulary*), Macmillan – 2500, a Oxford University Press – 3500. Z drugiej jednak strony, co słusznie zauważa Kirkpatrick (1985:10), tak ograniczony i nienaturalnie uproszczony język definicji może utrudnić precyzyjne opisanie elementu leksykalnego przez leksykografa i doprowadzić do wypaczenia jego znaczenia.

I wreszcie Snell-Hornby (1990) wskazuje na małą przydatność słowników jednojęzycznych podczas wykonywania zadań produktywnych (kodujących), np. pisania i mówienia, a także zauważa, iż słowniki jednojęzyczne nie są dobrymi podręcznikami dla tłumaczy – szczególnie tych, którzy dokonują przekładu tekstu ze swojego języka rodzimego na język słownika (np. z polskiego na angielski).

▼ Słowniki dwujęzyczne – zalety

Jak pokazują niemalże wszystkie światowe badania, słownik dwujęzyczny jest preferowany przez użytkowników. Tomaszczuk (1979) twierdzi, że wszyscy ankietowani przez niego respondenci polegają bardziej na słowniku dwujęzycznym niż jednojęzycznym, ale zauważa także, że im wyższy poziom zaawansowania respondentów, tym częściej korzystają oni z publikacji jednojęzycznych i tym więcej informacji są w stanie wydobyć ze

⁵⁾ W polskim językoznawstwie dla opisanego zjawiska od dziesięcioleci stosuje się łacińskie terminy *idem per idem*, bądź *ignotum per ignotum*.

słownika (każdego). Podobną zależność zauważył Baxter (1980), który dodatkowo zaobserwował tendencję pośród nauczycieli języków obcych do faworyzowania słowników jednojęzycznych, pozostającą w sprzeczności z preferencjami samych uczniów, którzy częściej sięgają po słowniki dwujęzyczne niż jednojęzyczne. Béjoint (1981) wyjaśnia, że jego badani korzystają ze słownika dwujęzycznego przede wszystkim podczas wykonywania zadań kodujących (w trakcie pisania w obcym języku, mówienia lub tłumaczenia na język obcy), a słownik jednojęzyczny służy wówczas wyłącznie jako narzędzie do ewentualnego uzupełnienia informacji odszukanej wcześniej. Z kolei Hartmann (1983) zauważa, że jego respondenci częściej wybierają słowniki dwujęzyczne, gdyż współczesne publikacje tego typu lepiej niż kiedykolwiek w przeszłości uwzględniają potrzeby uczących się języków obcych i skuteczniej spełniają ich wymagania. Prace badawcze zespołu Bensoussan, Sim, Weiss (1984), podczas których testowano wpływ różnych słowników na efektywność wykonywania zadań z tekstem, wykazały, że aż 59% badanych pracowało wyłącznie ze słownikiem dwujęzycznym, 20% – z jednojęzycznym, a pozostałe 21% nie korzystało ze słownika wcale. I wreszcie Atkins i Varantola (1998), którzy przeprowadzili na dużą skalę ankietyzację wśród respondentów w czterech krajach, stwierdzili znaczące preferencje dla słownika dwujęzycznego (71%) w stosunku do jednojęzycznego (28%) – i to bez względu na umiejętności, poziom zaawansowania użytkowników oraz rodzaj wykonywanego zadania. Autorzy zaobserwowali też większą zależność uczniów mniej zaawansowanych od jakichkolwiek słowników.

W polskich badaniach Lew (2002) przeprowadził serię testów na pasywną dokładność leksykalnego dekodowania i uznał, że uczniowie korzystający ze słowników zawierających polskie ekwiwalenty (np. publikacje dwujęzyczne lub hybrydowe) osiągają lepsze wyniki niż inni, polegając wyłącznie na pozycjach jednojęzycznych.

Kolejną zaletą słowników dwujęzycznych jest natychmiastowy dostęp do ekwiwalentu w rodzimym języku użytkownika. Snell-Hornby (1990) zauważa, że jest to prawdopodobnie najważniejsza cecha dla tłumaczy oraz uczniów, którzy wykonują zadania produktywne, np. pisanie lub

mówienie w języku obcym. Również Atkins i Varantola (1998) zajmowali się problemem tłumaczeń z wykorzystaniem różnych typów słowników. Rezultaty badań wykazały, że aż 72% tłumaczeń z języka rodzimego na obcy i 63% tłumaczeń z obcego na rodzimy było wykonanych przy pomocy słownika dwujęzycznego. Ta dominacja, konkludują autorzy, jest prawdopodobnie związana z szybkim i komfortowym dostępem do ekwiwalentów, jakie oferują publikacje dwujęzyczne. Nieco wcześniej Underhill (1985) zasugerował natomiast, że przyczyną preferencji dla słowników dwujęzycznych jest poczucie bezpieczeństwa podczas pracy nad językiem obcym, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania. Autor podaje przykład przymiotników opisujących cechy charakteru (np. *patient* – cierpliwy, *generous* – hojny, *reliable* – wiarygodny, rzetelny), w przypadku których definicje wyjaśniające istotę danej cechy są na tyle skomplikowane i ogólnikowe, iż rzeczywiście najlepszym sposobem poznania ich znaczenia jest podanie ekwiwalentu (tłumaczenia). Atkins (1985) uzupełnia powyższe rozważania stwierdzeniem, że słowniki dwujęzyczne są bardziej przyjazne dla użytkowników, gdyż oferują informację semantyczną i gramatyczną w ich mowie ojczystej, w której uczniowie czują się pewniej.

Komorowska (1978:188), po przeprowadzeniu badań nad sukcesem i niepowodzeniem w nauce języka obcego, sformułowała tylko jeden wniosek dotyczący korzystania ze słowników. Autorka twierdzi, iż w swoich badaniach wykazała istotny związek między kompetencją językową a wyposażeniem domu ucznia w słownik dwujęzyczny. Podsumowaniem jej rozważań jest wniosek, że uczniowie dysponujący słownikiem (w wersji dwujęzycznej) osiągają wyższe wyniki w teście kompetencji lingwistycznej (ale nie komunikacyjnej – B. P.). Pogląd ten podziela również Harmer (1991) dodając jednocześnie, że pozycje dwujęzyczne są bardziej przydatne na niższych poziomach zaawansowania, a szczególnie dla osób początkujących, których kompetencja leksykalna wymaga najszybszego rozwoju.

▼ Słowniki dwujęzyczne – wady

Światowe badania dotyczące używalności słowników wykazują zgodnie, iż wydawnictwa dwuję-

zyczne – mimo iż są preferowane przez użytkowników – często okazują się zawodne. Hartmann (1983), który przeprowadził badania na angielskich studentach uczących się języka niemieckiego, udowadnia, że częstotliwość niezadowolenia ze słownika dwujęzycznego jest wysoka. Jedno z pytań zawartych w ankiecie dotyczyło częstotliwości, z jaką studenci nie znajdowali poszukiwanej informacji w słowniku. Okazało się, że aż 36% respondentów doświadczało niezadowolenia co najmniej raz na jakiś czas (*at least occasionally*), 29% – czasami (*periodically*), a 27% – często (*frequently*). Z kolei Bensoussan (1984) stwierdza, że w słownikach dwujęzycznych, i to nie tylko kieszonkowych, ale i w większych formatach, nie zawsze można znaleźć kompletne wyrażenia oraz idiomy. Autor wyjaśnia też, że publikacje te bywają zawodne, ponieważ nie zawarto w nich kompletnych definicji haseł. Thompson (1987:282) dodaje, że pozycje dwujęzyczne nieadekwatnie opisują łączliwość leksykalną, co może powodować frustrację użytkownika, który znajduje interesujące go hasło, ale nie wie, w jaki sposób może je zastosować w praktyce. Identyczną opinię wyrażają Kromann, Riiber, Rosbach (1984:210) sugerując, że oprócz podania ekwiwalentu hasła (tłumaczenia z rodzimego języka użytkownika), słownik dwujęzyczny powinien zawierać przynajmniej krótkie wyjaśnienie kontekstu hasła i zasady jego użycia w praktyce. W ten sposób, konkludują autorzy, użytkownik może uniknąć nieporozumienia i/lub popełnienia poważnego błędu.

Kolejną istotną wadą słowników dwujęzycznych jest umacnianie błędnego przekonania, że między systemami leksykalnymi dwóch języków istnieje wymiana jeden do jednego w kwestii ekwiwalencji haseł. Zauważył to Baxter (1980), który polecił swoim japońskim studentom angielskiego, żeby odnaleźli znaczenie czasownika *to weld* – spawać, zespawać. Prawie wszyscy badani mieli trudności ze zdefiniowaniem słowa w języku angielskim i natychmiast sięgnęli po słowniki dwujęzyczne, podając japoński ekwiwalent hasła. Baxter twierdzi, że takie długoterminowe uzależnienie od tłumaczenia na mowę ojczystą hamuje

swobodne operowanie elementami leksykalnymi języka obcego, a przede wszystkim nie pozwala na rozwinięcie umiejętności parafrazowania jako ważnego środka rekompensującego braki w słownictwie; a brak tej umiejętności poważnie utrudnia akwizycję języka obcego. Underhill (1985:105) także krytykuje nawykowe korzystanie z publikacji dwujęzycznych i opisuje je jako raczej wolny sposób poszerzania słownictwa w języku obcym, ponieważ ogranicza ono użytkownika do postrzegania języka angielskiego przez percepcję mowy ojczystej. Z kolei Atkins (1985) przekonuje, iż stałe korzystanie ze słownika dwujęzycznego wzmacnia barierę tłumaczeniową między dwoma systemami leksykalnymi i spowalnia interioryzację⁶⁾ języka obcego. Natomiast Thompson (1987) zauważa, że pozycje dwujęzyczne wzmacniają tendencję użytkowników do tłumaczenia z mowy ojczystej w miejsce podejmowania prób myślenia bezpośrednio w języku obcym. Autor dodaje, że zachowanie takie utwierdza użytkowników w błędnym przekonaniu, że między systemami leksykalnymi dwóch języków istnieje wymiana jeden do jednego w kwestii ekwiwalencji haseł, co przecież nie ma miejsca.

Béjoint i Moulin (1987:101) zaobserwowali jeszcze inne sytuacje, w których słowniki dwujęzyczne są nieadekwatne przy podawaniu ekwiwalentów. Autorzy wspomnieli problemy z tłumaczeniem haseł anizomorficznych (niejednorodnych semantycznie, chociaż porównywalnych w dwóch językach – np. angielskie *solicitor*, *barrister* i francuskie *avocat*, *avoue notaire*) oraz haseł polisemicznych (wieloznaczeniowych, tj. posiadających dużo ekwiwalentów w mowie ojczystej użytkownika). Tomaszczyk (1983:292) do tej kategorii zalicza także słowa, frazy i wyrażenia, które tak mocno wrosły w daną kulturę i jej język ojczysty, iż mogą być w ogóle nieprzetłumaczalne na inne języki, gdyż ich ekwiwalenty zwyczajnie nie istnieją. Jediną formą podania znaczenia pozostaje wówczas opisanie lub doprecyzowanie ekwiwalentu przykładami zastosowania go w określonym kontekście. Również Atkinson (1993) dostrzega występowanie elementów leksykalnych ściśle związanych z codziennością

⁶⁾ Interioryzacja, ang. *internalisation*, to nieuświadomione opanowanie przez dziecko systemu reguł języka ojczystego; w glotto-dydaktyce jest to nierefleksyjne opanowanie reguł kodowania i dekodowania (w języku obcym – B. P.), (Szulc, 1994:94).

danego języka i dlatego nieposiadających ekwiwalentów w językach innych (np. *a double-decker* – piętrowy autobus miejski charakterystyczny dla Londynu, czy też *a Christmas cracker* – rodzaj wypieku w Wielkiej Brytanii przygotowywany w okresie Bożego Narodzenia). Autor twierdzi, iż podanie krótkiego ekwiwalentu takich haseł jest niewykonalne, a jedyną możliwością oddania jego znaczenia jest zdefiniowanie go przez

opis – jak to uczyniliśmy powyżej (podobny jak w słownikach jednojęzycznych).

▼ Podsumowanie

Przejrzawszy obszerną literaturę tematu, dotyczącą zalet i wad słowników jednojęzycznych i dwujęzycznych, uporządkujmy teraz argumenty za i przeciw obydwu typom słowników pedagogicznych.

Zalety i wady słowników jednojęzycznych i dwujęzycznych (w badaniach światowych i polskich)

	ZALETY	WADY
SŁOWNIKI JEDNOJĘZCZNE	Wyżej cenione przez uczących się języków obcych.	Niepreferowane przez uczących się języków obcych.
	Zawarta w haśle informacja leksykalna i gramatyczna może zaspokoić potrzeby użytkowników.	Zawarta w haśle informacja jest częściowo lub wręcz całkowicie nieodkodowalna dla ucznia.
	Opisują znaczenia haseł nieprzetłumaczalnych oraz charakterystycznych wyłącznie dla danego języka obcego.	Efekt tzw. <i>circularity</i> (łac. <i>idem per idem; ignotum per ignotum</i>) w przypadku haseł złożonych, tj. tłumaczenia jednego nieznanego hasła drugim, i odwrotnie.
	Definicje wspomagają naturalną akwizycję i rozumienie języka przez myślenie w nim oraz ukazują kontekst użycia hasła.	Definicje zbyt skomplikowane leksykalnie i/lub gramatycznie dla przeciętnego użytkownika; zbyt dużo informacji w haśle.
	Szczególnie przydatne podczas wykonywania zadań receptywnych, tj. dekodujących (np. czytania w języku obcym).	Raczej nieprzydatne podczas wykonywania zadań produktywnych, tj. kodujących (np. pisania czy mówienia w języku obcym).
SŁOWNIKI DWUJĘZCZNE	Preferowane przez uczących się języków obcych.	Nie w pełni zadowalające dla uczących się języków obcych.
	Zapewniają natychmiastowy dostęp do ekwiwalentu w języku użytkownika i poczucie większego bezpieczeństwa podczas pracy ze słownikiem.	Mechaniczne podstawianie ekwiwalentu zamiast znaczenia, utrwalające postrzeganie języka obcego przez pryzmat własnego.
	Szybciej – choć od niedawna – rozwijają kompetencję leksykalną, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania.	Niewielkiej wartości w przypadku haseł porównywalnych, ale o nieistniejących ekwiwalentach oraz haseł wieloznaczeniowych.
	Szczególnie przydatne podczas wykonywania zadań produktywnych, tj. kodujących (np. pisania, mówienia).	Raczej nieprzydatne podczas wykonywania zadań związanych np. z korektą tekstów w danym języku.

Współczesna oferta słowników hybrydowych (półdwujęzycznych/semibilingwalnych) na rynku polskim

Słowniki hybrydowe – jako że z natury łączą w sobie elementy publikacji jednojęzycznych i dwujęzycznych – posiadają również i wady i zalety charakterystyczne dla obydwu typów, a zatem nie będę ich tu opisywał (por. wyżej). Zamiast

tego przedstawię istotne cechy tego rodzaju słownika na przykładach dwóch najpopularniejszych publikacji na rynku polskim, tj. *Oxford Wordpower* (...) oraz *Cambridge Learner's Dictionary*⁷⁾.

Publikacja *Oxford Wordpower. Słownik angielsko-polski z indeksem polsko-angielskim* wydawnictwa Oxford University Press stała się na rynku polskim najbardziej dominującą marką z zakresu leksykografii pedagogicznej po roku 2000. W obszernym badaniu empirycznym, jakie wykonałem w latach

⁷⁾ Pozostałe dwa wydawnictwa dominujące na rynku polskim, tj. Pearson Longman oraz Macmillan, jak dotąd nie opracowały słowników semibilingwalnych na rynek polski.

2003-2004⁸⁾, spośród 292 osób, które dokonały identyfikacji używanego słownika pierwszego (głównego), 32,2% badanych wskazało na wydawnictwo Oxford University Press, z których aż 22,6% to użytkownicy słownika *Oxford Wordpower* (...). A zatem prawie co czwarty polski uczeń państwowego szkolnictwa ponadgimnazjalnego korzystał wówczas głównie z tej właśnie publikacji w trakcie nauki języka angielskiego. Jeśli do powyższych danych dodać 19,3% użytkowników, którzy – w świetle tych samych badań – korzystali z „*Wordpowera*” jako słownika drugiego (wspomagającego), to łącznie otrzymujemy ponad 40% uczniów, bazujących na ww. publikacji podczas nauki. Jak widać, słowo ‘dominacja’ jest jak najbardziej stosowne do opisu pozycji tej publikacji na rynku.

W najnowszym wydaniu *Oxford Wordpower* (...) posiada 35 000 współczesnych słów i wyrażen angielskich, ponad 31 000 anglojęzycznych definicji (napisanych prostym i przejrzystym językiem), ok. 33 000 przykładów użycia w angielskich zwrotach i całych zdaniach, a także 53 000 polskich ekwiwalentów, wyróżnionych pogrubioną czcionką. Najważniejsze hasła oznaczono gwiazdką, aby były łatwiej zauważalne, natomiast wyrazy sprawiające szczególne trudności zostały opatrzone dodatkowymi objaśnieniami. Dodatkowe *Study Pages* (w końcowej części publikacji) prezentują m.in. informacje kulturowe, związki wyrazowe, amerykańskie odpowiedniki angielskich wyrazów, a także *false friends* oraz zestaw zwrotów używanych w najbardziej typowych sytuacjach codziennego życia. Słownik zawiera też sporo rycin, które ułatwiają zapamiętywanie haseł wzrokowcom, a także *Genie CD-ROM* (mini-CD), który umożliwia wyszukanie znaczenia nieznanego wyrazu na ekranie komputera (np. podczas przeglądania Internetu lub pracy w jakiegokolwiek aplikacji). Przystępna cena słownika wraz z CD (ok. 60 zł) sprawiła, iż jest on jedną z najczęściej kupowanych publikacji leksykograficznych w naszym kraju.

Cambridge Learner's Dictionary – słownik angielsko-polski z indeksem polsko-angielskim to nasza

krajowa edycja słownika wydawnictwa Cambridge University Press, po raz pierwszy wydana w roku 2003⁹⁾. Podobnie jak *Wordpower*, ten słownik również zawiera 35 000 haseł i jest przeznaczony – zdaniem autorów – dla osób na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym, np. przygotowujących się do nowej matury lub egzaminu FCE. Jako że jest to pozycja hybrydowa, wyjaśnienia haseł wraz z przykładami użycia słów i zwrotów w kontekście są w języku angielskim, a tłumaczenia polskie zostały wyróżnione kolorem. Słownik zawiera liczne kolorowe ilustracje oraz *Usage Notes* – dodatkowe uwagi w języku polskim na temat najczęstszych pułapek językowych. Obecne są tu również *Study Pages*, na których użytkownik może znaleźć przydatne informacje po polsku na temat wybranych zagadnień leksykalno-gramatycznych. Do słownika jest także dołączony CD-ROM z wymową brytyjską i amerykańską wszystkich haseł, który umożliwia nagranie własnej wymowy i porównanie jej z oryginalną. Dodatkowo na płycie znajduje się *Thesaurus* oraz liczne interaktywne ćwiczenia z zakresu angielskiej leksyki i gramatyki. Cena słownika jest porównywalna z ceną jego konkurenta (ok. 60 zł wraz z CD), co sprawi, iż być może stanie się on równie chętnie kupowaną publikacją, zwłaszcza że graficznie jest on dużo bardziej przystępny, a CD-ROM oferuje więcej możliwości niż *Wordpower*. Niestety nie dysponuję danymi odnośnie sprzedaży tego słownika na rynku polskim, a w moich badaniach z lat 2003-2004 nie pojawił on się w ogóle, gdyż wówczas dopiero co ukazał się w sprzedaży.

Bibliografia

- Atkins B.T.S. (1985), „Monolingual and Bilingual Learners' Dictionaries: a Comparison”, w: Ilson, R. (red.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Ltd. & The British Council, s. 15-24.
- Atkins B.T.S., K. Varantola (1998), „Language Learners Using Dictionaries: the Final Report on the EURALEX / AILA Research Project on Dictionary Use”, w: Atkins B.T.S. (red.), *Using Dictionaries: Studies on Dictionary Use By Language Learners and Translators*, Lexicographica Series Major 88, Tübingen: Niemeyer, s. 21-82.

⁸⁾ Badanie empiryczne wykonano na reprezentatywnej grupie ponad 500 uczniów w wieku 17-19 lat, pobierających naukę w państwowym szkolnictwie ponadgimnazjalnym na terenie województwa opolskiego w latach 2003-2004. Głównym celem badania było poznanie leksykograficznych zachowań badanych w trakcie nauki języka angielskiego. Ze względu na ogromną ilość zebranych danych, ich analiza statystyczna przy użyciu profesjonalnego oprogramowania zajęła ponad 2 lata!

⁹⁾ Część angielską publikacji opracował zespół leksykografów wydawnictwa Cambridge University Press, natomiast część polską – dr hab. Robert Lew z Uniwersytetu Poznańskiego.

- Atkinson D. (1993), *Teaching Monolingual Classes*, New York: Longman.
- Baxter J. (1980), „The Dictionary and Vocabulary Behaviour: a Single Word or a Handful?“, w: *TESOL Quarterly* nr 14/3, s. 325-336.
- Béjoint H. (1981), „The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: a Study of Language Needs and Reference Skills“, w: *Applied Linguistics* nr 2-3, s. 207-222.
- Béjoint, H., A. Moulin (1987), „The Place of the Dictionary in an EFL Programme. Part 1“, w: Cowie A. (red.), *The Dictionary and the Language Learner*, Tübingen: Niemeyer, s. 97-104.
- Bensoussan M. (1983), „Dictionaries and Tests of EFL Reading Comprehension“, w: *ELT Journal* No. 37/4, s. 341-345.
- Bensoussan M., D. Sim, R. Weiss (1984), „The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared With Student and Teacher Attitudes and Expectations“, w: *Reading in a Foreign Language* No. 2/2, s. 262-276.
- Carter R., M. McCarthy (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, New York: Longman.
- Harmer J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, New York: Longman.
- Hartmann R. R. K. (1983), „The Bilingual Learner's Dictionary and its Uses“, w: *Multilingua* No. 2.4, s. 195-201.
- Hartmann R. R. K. (1987), „Four Perspectives on Dictionary Use: a Critical Review of Research Methods“, w: Cowie A. (red.), *The Dictionary and the Language Learner*, Tübingen: Niemeyer, s. 11-27.
- Kirkpatrick B. (1985), „A Lexicographical Dilemma: Monolingual Dictionaries for the Native Speaker and for the Learner“, w: Ilson R. (red.), *Dictionaries, Lexicography & Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Ltd. & The British Council, s. 7-14.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Kromann H. P., T. Riiber, P. Rosbach (1984), „‘Active’ and ‘Passive’ Bilingual Dictionaries: the Šcerba Concept Reconsidered“, w: Hartmann R. R. K. (red.), *LEXETER'83 Proceedings: Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter, 9-12 Sep. 1983*, Tübingen: Niemeyer, s. 207-215.
- Martin R. (1998), „On Benefit of Monolingual Dictionaries in Writing Classroom“, w: *The Internet TESL Journal* No. 4/10, [Http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/martin-Dictionaries.html](http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/martin-Dictionaries.html).
- Lew R. (2002), „A Study in the Use of Bilingual and Monolingual Dictionaries by Polish Learners of English: a Preliminary Report“, w: Braasch, A., C. Povlsen (red), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress*, Copenhagen: Center for Sprogteknologi, Copenhagen University, s. 759-763.
- Nesi H. (2000), *The Use and Abuse of EFL Dictionaries*, Tübingen: Niemeyer.
- Nesi H., P. Meara (1994), „Patterns of Misinterpretation in the Productive Use of EFL Dictionary Definitions“, w: *System* No. 22, s. 1-15.
- Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Snell-Hornby M. (1990), „Dynamics in Meaning as a Problem for Bilingual Lexicography“, w: Tomaszczyk J., Lewandowska-Tomaszyczek B., *Meaning and Lexicography*, John Benjamin.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Thompson G. (1987), „Using Bilingual Dictionaries“, w: *ELT Journal* No. 41/4, s. 282-286.
- Tomaszczyk J. (1979), „Dictionaries: Users and Uses“, w: *Glottodidactica* No. 12, s. 103-119.
- Tomaszczyk J. (1983), „The Case for Bilingual Dictionaries for Foreign Language Learners“, w: Hartmann R. R. K. (red.), *Lexicography: Principles and Practice*, Academic Press, s. 41-51.
- Underhill A. (1985), „Working With the Monolingual Learner's Dictionary“, w: Ilson R. (red.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Ltd. & The British Council, s. 103-114.
- Żmigrodzki P. (2003), *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(lipiec 2007)

Sebastian Dusza¹⁾
Kraków

O kontrowersyjnych strukturach składniowych w polskich testach przedmaturalnych z języka niemieckiego²⁾

Tworzenie pytań testowych w zadaniach zamkniętych tylko pozornie nie stwarza problemów,

bowiem zakłada się istnienie tożsamości między odpowiednimi strukturami językowymi tego same-

¹⁾ Dr Sebastian Dusza jest adiunktem Wydziału Filologicznego Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

²⁾ Autor wyraża dr Zofii Chłopek, adiunktowi Instytutu Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego, szczególnie gorące podziękowania za trud, wysiłek i pomysły wniesione podczas pracy nad kształtem niniejszego przyczynku.

go języka, których identyfikacja jest świadectwem i potwierdzeniem kompetencji językowej u użytkownika tego języka. Natomiast przyjmowanie w procesie sprawdzania kompetencji języka obcego u uczących się języka obcego teorii istnienia tożsamości między odpowiednimi strukturami w języku obcym i ojczystym trzeba uważać za nadużycie, czemu jest poświęcony niniejszy przyczynek.

O strukturach językowych w testach niemieckich

W niemieckich testach używanych w mierzeniu jakości pracy i testowaniu kompetencji u uczących się stosuje się termin *wissenschaftssprachliche Strukturen*. W konkretnych testach termin ten występuje zazwyczaj wraz z *Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes/ rozumienie i opracowywanie tekstu*, obok *Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes/ rozumienie i analiza tekstu usłyszanego* i *Vorgabenorientierte Textproduktion/ sterowane powstawanie tekstu* (tłum. S. D.) jako część egzaminu pisemnego. Wyjaśnienia umieszczone na stronie Uniwersytetu Viadrina sugerują istnienie w tekście kombinacji połączonych ze sobą grup wyrazowych na poziomie sylab, słów czy fraz:

„Die Aufgabenstellung im Leseverstehen ist abhängig von der Struktur des Prüfungstextes. (...) Die Aufgabenstellung im Bereich Strukturen beinhaltet das Erkennen, Verstehen und Anwenden wissenschaftssprachlich relevanter Strukturen. Diese Aufgabenstellung soll die Besonderheiten des zugrunde gelegten Textes zum Gegenstand haben (z.B. syntaktisch, wortbildungsmorphologisch, lexikalisch, idiomatisch, textsortenbezogen) und kann u. a. Ergänzungen, Fragen zum Verstehen komplexer Strukturen sowie verschiedene Arten von Umformungen (Paraphrasierung, Transformation) beinhalten. Sie soll vom Umfang 25 % dieser Teilprüfung umfassen“³⁾.

Zadaniem osoby egzaminowanej jest zaprezentowanie umiejętności wyszukiwania w żądanym tekście takich struktur, umiejętność opisu ich części składowych oraz; w efekcie, zaprezentowania możliwości modyfikowania części składowych struktur językowych bez zmiany znaczenia między strukturą wejściową a wyjściową.

Zastosowanie metody poszlakowej w analizie oryginalnych niemieckojęzycznych testów DSH pozwoli wyodrębnić poszczególne pasma kompetencji w *wissenschaftssprachlichen Strukturen*. Pomocą służy tu strona http://www.vfz.de/DSH/dsh_tips.htm przedstawiająca następujące porady: „Do testowania gramatyki stosuje się najczęściej zadania na gramatyczne przekształcanie odpowiednich fragmentów tekstu, który znają Państwo już z poprzednich części (egzaminu S. D.). Uczelnie wyższe stosują przy tym zadania z lukami” (tłum. S. D.). Na tej samej stronie przedstawiono przykłady konkretnych przekształceń: *Angaben* przekształca się najczęściej w *Angabensatz* i odwrotnie, *Temporalangaben* przekształca się najczęściej w zdania czasowe, *Aktiv* przekształca się w *Passiv* i odwrotnie, mowę niezależną – w mowę zależną i odwrotnie, modale *Partizipien* formułuje się *via modaler Infinitiv und via Passiv mit modalen Verben* do *Passiversatzsatz*⁴⁾.

Po podaniu w okienku wyszukiwarki internetowej hasła *wissenschaftssprachliche Strukturen* istnieje możliwość dostępu do wiedzy o innych, niemniej ważnych przykładach konkretnych faz procesów sprawdzających znajomość struktur w tekście:

- ▶ *Temporaler Relativsatz* \leftrightarrow *Erweitertes Attribut*⁵⁾,
- ▶ *Nominalisation* \leftrightarrow *Verbalisation*⁶⁾,
- ▶ *Präpositionalphrase* \leftrightarrow *Nebensatz*⁷⁾
- ▶ *Partizipialattribut* \leftrightarrow *Relativsatz*⁸⁾
- ▶ *Modalverb* \leftrightarrow *Ersatzform des Modalverbs*⁹⁾,
- ▶ *Syndese* \leftrightarrow *Asyndese*¹⁰⁾,
- ▶ *Nebensatz* \leftrightarrow *nominale Gruppe im Hauptsatz*¹¹⁾,

³⁾ verwaltung.euv-frankfurt-o.de/justitiar/ordnungen/ab200502/DSH.htm

⁴⁾ http://www.vfz.de/DSH/dsh_tips.htm

⁵⁾ www.ask.fh-konstanz.de/pruef/dsh_2_wissenschaftl.pdf

⁶⁾ www.ask.fh-konstanz.de/pruef/dsh_2_wissenschaftl.pdf

⁷⁾ www.sz.tu-bs.de/fileadmin/userfiles/20_daf/dsh/DSH_7-05_WiStr.pdf

⁸⁾ tamże, lub www.uni-potsdam.de/u/spz/daf/LV_0503_Aufg.pdf

⁹⁾ tamże

¹⁰⁾ tamże

¹¹⁾ www.uni-potsdam.de/u/spz/daf/LV_0503_Aufg.pdf

- ▶ *Passivumschreibung* \leftrightarrow *Vorgangspassiv mit Modalverb*¹²⁾
- ▶ Einzelne Hauptsätze \leftrightarrow zusammengesetzte Sätze¹³⁾
- ▶ *Genitiv deverbalen Substantive* \leftrightarrow *einfacher Hauptsatz*¹⁴⁾
- ▶ *Determinativphrasen* \leftrightarrow *Bruchzahl*¹⁵⁾
- ▶ *Funktionsverbgefüge* \leftrightarrow *einfaches Verb*¹⁶⁾

Uwagę zwraca zupełnie pominięty szczegół: wiele z dostępnych działów testów DSH sprawdzających zrozumienie tekstu czytanego i struktur językowo-językoznawczych nie zawiera konkretnych odautorskich poleceń typu: „*Proszę wyrazić podkreślone części zdania jako ...*” lub „*Połącz zdania odpowiednim spójnikiem*”, ponieważ to para zdań – wyjściowa i docelowa (na razie celowo przez autorów testu uszkodzona) sama przez się przez kontrast strukturalny w ich budowie – zmusza leksykon mentalny egzaminowanego do wyszukania odpowiedniego, przewidzianego z góry modelu, i uruchomienia odpowiednich, możliwych, znanych, przeciwczonych mechanizmów naprawczych. W ten sposób bez jakiegokolwiek zmiany znaczenia zdania wyjściowego jest osiągany, zakładany z góry, sukces: lokalizacja, rozumienie i zastosowanie właściwych procedur językowo-językoznawczych. Innymi słowy, odpowiednie sugestie dotyczące konstrukcji tekstu naukowego warunkują istnienie permanentnych wewnętrznych paradygmatów, niejako logicznych fraz-kluczy do budowania (i zrozumienia) kolejnych warstw argumentacyjnych w tekście. Na kartach pierwszej części podręcznika Hansa Földeaka *Sag ´s besser. Arbeitsbuch für Fortgeschrittene* jest widoczny spis najczęściej używanych zdań obocznych wraz z typowymi przykładami na ich transformacje. Pary zdań posiadają zaznaczone kursywą odpowiednie pasaża przed i po transformacji. Földeak wyróżnia zatem relacje:¹⁷⁾

- ▶ czasowe,
- ▶ warunkowe, łączące,
- ▶ przyzwalające,

- ▶ celowe,
- ▶ modalne,
- ▶ narzędnikowe, instrumentalne
- ▶ zastępstwa,
- ▶ konstrukcji *als ob.*,
- ▶ konstrukcji *soviel, soweit...*,

Dla celów niniejszego przyczynku wystarczy w konkluzji tego rozdziału stwierdzić, że zarówno powyższa typologia, jak i solidna dawka zadań w opisywanym podręczniku nie wykraczają poza wcześniej dydaktycznie ustalone wytyczne: poza inżynierię strukturalną, zwaną uruchamianiem tożsamych wymienników językowo-językoznawczych (paradygmatyków?) występujących wyłącznie w obrębie jednego, konkretnego zdania. Łączenie zdań w spójny tekst odbywa się w sposób sztuczny: warunek otrzymania logicznie pełnowartościowych struktur zdaniowych usprawiedliwia stałe niedociągnięcia na poziomie struktur składniowych.

Znajomość struktur językowo-językoznawczych z perspektywy polskich technik mierzenia jakości

Podobnie jak w przypadku testów DSH, trzeba najpierw odtworzyć typologię preferowanych ćwiczeń i zadań egzaminacyjnych w dostępnych na polskim rynku polskojęzycznych testów egzaminacyjnych. Analiza najnowszych przykładów zestawów testów maturalnych obowiązujących w roku szkolnym 2006/2007 dostarczy potrzebne dane:

Typ zadania
Przyporządkowywanie tytułów do fragmentów oryginalnego tekstu
Tekst prezentujący luki, mające być uzupełnione wyrażeniami z tabeli pod tekstem
Właściwe przekształcenia
Tłumaczenie wyrazów, fraz, zdań
Wybór jednego wyrazu z grup wyrazów do uzupełnienia tekstu z lukami
Prawda/fałsz
Inne

¹²⁾ tamże

¹³⁾ tamże

¹⁴⁾ www.fh-coburg.de/fileadmin/Studienkolleg/Musteraufgaben/DSH_Deutsch/DSH_Heimat_Jan06.doc

¹⁵⁾ tamże

¹⁶⁾ tamże

¹⁷⁾ x oznacza czasownik osobowy, X odpowiedni rzeczownik odczasownikowy, XA – odpowiedni rzeczownik odprzymiotnikowy, S – podmiot, A – przymiotnik D – determinant (rodzajnik, zaimki dzierżawcze).

W przedstawionej tabeli wyraźny jest brak zadań produktywnych typu „właściwe przekształcenia” lub „tłumaczenie” przez preferowanie ćwiczeń bądź to typowo odtwórczych bądź to w ogromnym stopniu reprodukcyjnych. Po sprawdzeniu poprawności odpowiedzi w kluczu zamieszczonym w końcowej części każdego dostępnego zestawu arkuszy maturalnych liczba poprawnie skonstruowanych zadań produktywnych, odpowiadająca składni języka niemieckiego i omówionym wcześniej zasadom testowania struktur leksykalno-grammatycznych, zastraszająco topnieje. Poniższa obszerna tabela przedstawia przykłady konkretnych kompetencji stosowanych w sprawdzaniu umie-

jętności modyfikowania struktur leksykalno-grammatycznych u przyszłych abiturientów. W kolumnie „tekst zastany” jest prezentowane oryginalne zdanie z tekstu przeznaczone do przekształcenia. W kolumnie „tekst prowokujący” jest prezentowana część tożsamej struktury, którą zdający powinien uzupełnić odpowiednio zmodyfikowaną resztą informacji z „tekstu zastanego”. Zaprezentowane w kolumnie „tekst zastany” przykłady pochodzą tylko z jednej pozycji książkowej, którą wymieniam w bibliografii. W ostatniej kolumnie sklasyfikowano – po konfrontacji z kluczem – treściowe oczekiwania od poszczególnych transformacji.

	Tekst zastany	Tekst prowokujący	Kompetencja gramatyczna
1	Darauf hat der bayrische Gesundheitsminister nochmals eindringlich hingewiesen.	Darauf ist vom bayrischen Gesundheitsminister	Perfekt Aktiv ↔ Perfekt Passiv
2	Bereits Kinder und Jugendliche müssen frühzeitig über die Folgen des Rauchens aufgeklärt und davor gewarnt werden.	Man muss	Aktiv der Modalverben ↔ Passiv der Modalverben, man ↔ es
3	Die Lebenserwartung ist bei Rauchern durchschnittlich acht Jahre niedriger als bei den Menschen ohne Tabakkonsum.	Man sagt, die Lebenserwartung..... (mowa zależna)	Indirekte Rede ↔ Direkte Rede
4	Chronische Erkrankungen der Atemwege mit schweren Folgen wie Schlaganfall und Herzinfarkt stehen im Zusammenhang mit dem Rauchen.	Chronische Erkrankungen der Atemwege mit schweren Folgen wie Schlaganfall und Herzinfarkt hängen	Einfaches Verb ↔ Funktionsverbgefüge
5	Die deutsche Krebsgesellschaft schätzt, dass jährlich etwa 400 Todesfälle durch Lungenkrebs bei Nichtrauchern auf unfreiwilliges Mitrauchen zurückzuführen sind.	Die deutsche Krebsgesellschaft schätzt, dass man jährlich etwa 400 Todesfälle	Modalverb ↔ Infinitivkonstruktion sein + zu,
6	Antarktis ist der kälteste, der windigste, und damit der lebensfeindlichste Kontinent der Erde, trotzdem suchen manche Reisende gerade hier im ewigen Eis Erholung vom Alltag.	..... suchen manche Reisende gerade hier im ewigen Eis Erholung vom Alltag.	Grund-Folge-Unterscheidung, Hier der Wechsel zwischen „trotzdem“ und „obwohl“
7	Dann liegen die Temperaturen über dem Gefrierpunkt.	Nur im kurzen antarktischen Sommer – in der Zeit von Dezember bis März -besteht die Chance zu einer Reise an das „weiße Ende der Welt“	Grund-Folge-temporale Unterscheidung, Hier der Wechsel zwischen „wenn/dann“ und „weil“
8	Wenn die Touristen der Eiskulisse nahe kommen, wird das Knacken und Knirschen im blaugezackten Koloss bedrohlich.	Je desto	Wechsel des Grades der Intensität, Anonymität
9	Wellen von mehr als drei Meter Höhe machen die Anlandung zunächst unmöglich.	Wellen, machen die Anlandung zunächst unmöglich.	Adjektivales Adjunkt ↔ Apposition ↔ Attributsatz, Nominalisierung der Adjektive

10	Das zum Kochen und Wäschewaschen benötigte Warmwasser kann so mit der Kraft der Sonne erhitzt werden.	Das Warmwasser,..... kann so mit der Kraft der Sonne erhitzt werden,	Attribut←→Relativsatz
11	Sie haben die Planung und Durchführung des Projektes komplett übernommen.	Die Planung und Durchführung des Projektes ist.....	Aktiv←→Passiv
12	Ende Juli wollen sie dann nach Tansania aufbrechen, damit sie die Anlage installieren.	Ende Juli wollen sie dann nach Tansania aufbrechen,.....	„Damit“ ←→ „um...zu“
13	Bekannte wie Freunde äußern manchmal Skepsis, trotzdem bewundern sie das Engagement der beiden und leisten sogar Hilfe.	Bekannte wie Freunde bewundern das Engagement der beiden und leisten sogar Hilfe,	Grund-Folge-Unterscheidung, Hier der Wechsel zwischen „trotzdem“ und „obwohl“
14	Die Wohnungstür ließ sich nur schwer öffnen. Ein Stapel Briefe verkeilte sich nämlich darunter	Die Wohnungstür ließ sich nur schwer öffnen, weil.....	Kausale Beziehungen herstellen
15	Ich zerrte die Post und einen Schlüsselbund beiseite, dann trat ich ein.	Nachdem	Temporale Beziehungen herstellen
16	Liz ging ins Schlafzimmer, ich in die Küche.	Während	Temporale Beziehungen herstellen
17	Auf dem Küchentisch stand ein Sparschwein, seine Hinterschinken waren zu einer Halbkugel verschmolzen und dienten als Fuß.	Auf dem Küchentisch stand ein Sparschwein, dessen	Den Satz nach possessiven Relationen verdichten, Unabhängige Hauptsätze verbinden.
18	Seife fand ich nicht und nahm von der Bodylotion.	Da	Kausale / Konzessive Beziehungen herstellen
19	Später ging ich an meinen Koffer und fischte ein paar saubere Sachen heraus.	Später ging ich an meinen Koffer, um	Finale Beziehungen herstellen.
20	„Was will diese Frau hier noch?“ fragte Liz.	Liz fragte, was	Direkte indirekte Redewiedergabe
21	Der Oberstabsarzt und der Anwalt spielten mit dem Pastor Viemeyer Skat. Ich saß in einem großen Ledersessel und sah zu.	Während.....	Temporale Beziehungen herstellen
22	Der Pastor war schlechter Laune, er hatte schon gegen dreißig Pfennige verloren.	Der Pastor war schlechter Laune, weil.....	Kausale Beziehungen herstellen
23	Der Post entstiegen zwei Damen. Sie fragten Eberhard nach einem Zimmer.	Der Post entstiegen zwei Damen, die	Den Satz nach attributiven Relationen verdichten
24	Ich werde Ihnen nachher Friedrich mitbringen, der wird Sie in eins der anderen Gasthäuser bringen.	Ich werde Ihnen nachher Friedrich mitbringen, damit.....	Kausale / Konzessive / Finale Beziehungen herstellen
25	Nach Verlauf einer halben Stunde kehrten die Damen jammernd zurück.	Nach Verlauf einer halben Stunde kamen die Damen zurück und.....	Temporale Beziehungen herstellen
26	Friedrich berichtete, dass alles besetzt ist.	Friedrich berichtete: „.....“ .	Direkte indirekte Redewiedergabe
27	Eberhard war ratlos, die jüngere Dame dem Weinen nah.	Eberhard wusste keinen, die jüngere Dame war dem Weinen nah.	Substantivierung der Adjektive
28	Er stand auf und stellte sich vor.	Er stand auf, um	Kausale / Konzessive / Finale Beziehungen herstellen
29	Ich bin verheiratet und wohne im Haus meiner Eltern.	Der Pastor sagte, dass	Direkte indirekte Redewiedergabe

30	Die beiden Damen sahen sich an dann nahm die ältere von ihnen die Einladung an.	Nachdem.....	Temporale Beziehungen herstellen
31	Familien mit Kindern sollten sich diesen Freizeittipp gut merken: Der Nationalpark Eifel ist ein Paradies für Entdecker. Und jetzt auch bequem und preiswert mit Bus und Bahn zu erreichen.	Der Nationalpark Eifel ist ein Paradies für Entdecker und kann jetzt auch	Den Satz nach attributiven Relationen verdichten
32	„Ohne den öffentlichen Nahverkehr wird es nicht gehen“, sagt RVK-Chef Eugen Puderbach.	RVK-Chef Eugen Puderbach sagt, ohne	Syndese \leftrightarrow Asyndese, Direktheit \leftrightarrow Indirektheit
33	Gemeinsam werben SWB, RVK und Verkehrsverbund für den Nationalpark und die schnelle Anreise per Nahverkehr.	Gemeinsam werben SWB, RVK und Verkehrsverbund sowohl.....	Ersatzformen der Konjunktionen
34	Und in den Bonner Schulen wird ein Preisausschreiben veranstaltet, die Sieger des Wettbewerbs gewinnen Tagestouren.	Und in den Bonner Schulen wird ein Preisausschreiben veranstaltet, dessen	Hauptsätze diskriminieren und umgestalten, den Satz nach possessiven Relationen verdichten
35	Denn rund um den erst seit kurzem existierenden Nationalpark zählte man voriges Jahr schon 700 000 Übernachtungen.	Denn rund um den Nationalpark, der, zählte man voriges Jahr schon 700 000 Übernachtungen	Erweitertes Attribut \leftrightarrow Attributsatz
36	Kohle gilt als Energieträger von gestern, aber junge Leute beginnen immer noch ihre Ausbildung in der Kohleindustrie.	Obwohl Kohle	Kausale / Konzessive / Finale Beziehungen herstellen
37	Ihr Arbeitsort ist ein Braunkohlekraftwerk in Niederaußem bei Köln.	Stefanie arbeitet in einem Braunkohlenkraftwerk in Niederaußem, das	Lokales Adjunkt \leftrightarrow Relativsatz
38	....und sagt: „Strom ist Energie, und Energie ist das Vermögen, Arbeit zu leisten“.	Stefanie sagt, Strom	Syndese \leftrightarrow Asyndese, Direktheit \leftrightarrow Indirektheit
39	Mit 16 Jahren wusste Stefanie Hoffmann schon, dass sie einmal im technischen Bereich arbeiten wollte.	Als Stefanie, dass sie einmal im technischen Bereich arbeiten wollte.	Temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe vs Temporalsatz
40	Zur Zeit arbeitet sie an der Frage, wie man das Kraftwerk effektiver, mit einem noch geringeren CO ₂ - Ausstoß betreiben kann.	Zur Zeit arbeitet sie an der Frage, wie das Kraftwerk	Aktiv \leftrightarrow Passiv
41	Ein Gastarbeiter verlässt sein Land und seine Familie und sucht in der Fremde Arbeit, weil es zu Hause keine für ihn gibt.	Ein Gastarbeiter verlässt sein Land, seine Familie, um, weil es zu Hause keine für ihn gibt.	den Satz nach possessiven Relationen des Subjekts verdichten
42	Jeden Morgen überquert Michael Titz diese Grenze und fährt ins 25 Kilometer entfernte Roermond.	Jeden Morgen überquert Michael Titz diese Grenze und fährt ins Roermond, das	Lokales Adjunkt \leftrightarrow Relativsatz
43	„Mir war alles egal“, sagt er heute	Michael sagt heute, dass	Syndese \leftrightarrow Asyndese, Direktheit \leftrightarrow Indirektheit
44	Er wollte wieder arbeiten, aber er fand keinen Job.	Als er	Temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe \leftrightarrow Temporalsatz
45	Er stellte sich bei Start vor und begann beim Automobilhersteller NedCar zu arbeiten.	Nachdem er	Kausal-temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe \leftrightarrow Temporalsatz
46	Nenas erster Auftritt liegt schon 20 Jahre zurück, trotzdem hat sie ihren Erfolg ins 21. Jahrhundert hinüberretten können.	Obwohl..... hat sie ihren Erfolg ins 21. Jahrhundert hinüberretten können.	Kausale / Konzessive / Finale Beziehungen herstellen

47	Wie ihre Fans meinen, kann heute noch jedes Kind diese Melodie mitsummen.	Nach kann jedes Kind diese Melodie mitsummen.	Beziehungen herstellen, Präpositionalersatz ↔ Präpositionalphrase
48	Während ihrer Tournee kümmert sich ihr Mann um die Kinder.	Wenn..... kümmert sich ihr Mann um die Kinder.	Temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe ↔ Temporalsatz
49	Vor der Rückkehr nach Hause telefoniert sie oft mit ihren Kindern.	Bevor..... telefoniert sie oft mit ihren Kindern.	Temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe ↔ Temporalsatz
50	Nach der Lösung aller Probleme arbeitet die fürsorgliche Mutter weiter.	Nach dem arbeitet sie weiter.	Temporale Beziehungen herstellen, Temporalangabe ↔ Temporalsatz
51	Brauchtum und Feste gehören oft zusammen, denn zu den großen kirchlichen historischen, bäuerlichen oder heidnischen Festen entfaltet das Brauchtum seine ganze Pracht.	Brauchtum und Feste gehören oft zusammen, weil	Temporale Unterscheidung des Grundes und der Folge, Hier der Wechsel zwischen „wenn/dann“ und „weil“
52	Die Besucher kommen aus der ganzen Welt, sie trinken das eigens für dieses Ereignis gebraute süßige Bier und verzehren andere Leckereien.	Die Besucher kommen aus der ganzen Welt, um	Hauptsätze diskriminieren und umgestalten, den Satz nach temporalen Relationen verdichten
53	Sie bummeln an den Schaustellerattraktionen vorbei und genießen den Nervenkitzel in den Fahrgeschäften.	..... entlang und genießen den Nervenkitzel in den Fahrgeschäften	Beziehungen herstellen, Präpositionalersatz ↔ Präpositionalphrase
54	König Max Joseph lud seinerzeit die Bürger zu einem Fest am Stadtrand ein, um die Hochzeit des Prinzen Ludwig der Prinzessin Therese von Sachsen zu feiern.	(Passiv) Die Bürger um die Hochzeit des Prinzen Ludwig der Prinzessin Therese von Sachsen zu feiern.	Aktiv ↔ Passiv
55	Dieses Fest war ein solcher Erfolg, dass die Gardekavallerie den Antrag stellte, die Festwiese nach der Braut zu benennen und die Stadt München beschloss, das Fest Jahr für Jahr zu wiederholen	Dieses Fest war ein solcher Erfolg, deswegen die Festwiese nach der Braut zu benennen und die Stadt München beschloss, das Fest Jahr für Jahr zu wiederholen	Einfaches Verb ↔ Funktionsverbgefüge
56	Und weil anlässlich der Hochzeit die Münchner in feierlichem Zuge an der Residenz vorbei zur Festwiese zogen, ist es Brauch geblieben, einen Trachten- und Festzug durch München zu veranstalten	Und weil anlässlich der Hochzeit die Münchner in feierlichem Zuge an der Residenz vorbei zur Festwiese zogen, ist es Brauch geblieben, dass	Infinitivsatz ↔ Akkusativsatz
57	Die Chefredakteure von elf von Obdachlosen verkauften Straßenmagazinen sind begeistert.	Die Chefredakteure von elf Straßenmagazinen, die sind begeistert.	Erweitertes Attribut ↔ Attributsatz
58	Mit der kostenlosen Vergabe der Vorabdruck-Rechte an die Straßenmagazine zwei Wochen vor dem Buchverkauf wollen Autorin Joanne K. Rowling und der Hamburger Carlsen Verlag die Zeitungen und ihre Verkäufer unterstützen.	Autorin Joanne K. Rowling und der Hamburger Carlsen Verlag wollen die Zeitungen und ihre Verkäufer, indem sie die Vorabdruck-Rechte	Beziehungen herstellen, Temporaler Satz ↔ Präpositionalphrase
59	Um dem hohen Absatz gerecht zu werden, ist die Auflage des „Abseits“ von 5000 auf 9000 Exemplare erhöht worden: „Ich gehe davon aus, dass wir die alle los werden.“	Um dem hohen Absatz gerecht zu werden, hat das Magazin „Abseits“	Aktiv ↔ Passiversatzformen

60	Auch in Münster sei der Verkauf der Straßenzeitung „draußen!“ sehr gut angelaufen, sagte Chefredakteur Gerrit Hoekman.	Chefredakteur Gerrit Hoekman sagte, dass auch in Münster	Syndese \leftrightarrow Asyndese, Direktheit \leftrightarrow Indirektheit
61	Man befragte im Auftrag des Fernsehsenders RTL 1003 Personen.	1003 Personen (Passiv)	Aktiv \leftrightarrow Passiv
62	Kinder sollen strenger erzogen werden.	Man.....	Aktiv \leftrightarrow Passiv, Modalverbgebrauch
63	Nur jeder Dritte meint hingegen: Kinder unter zehn Jahren sollten abends pünktlich um 19 Uhr ins Bett gehen,...	Es ist die Pflicht der Kinder unter zehn Jahren,	Modalverb \leftrightarrow Modalverbersatzformen
64	Es habe auch noch keinem Kind geschadet, im Haushalt mitzuhelfen oder sein Taschengeld einzuteilen.	Es hat keinem Kind geschadet, wenn es	Beziehungen herstellen, Infinitivkonstruktion \leftrightarrow Kausalsatz

Powyższa tabela pozwala na jednoznaczne wyróżnienie następujących „słabych ogniw” w testowaniu umiejętności modyfikowania struktur zdaniowych:

▼ Zwodniczość leksykalna

Przykład 4 wykazuje zwodniczość leksykalną w użytej frazie „im Zusammenhang stehen” – bezprawnie utożsamia się czasownik „abhängen” z czasownikiem „zusammenhängen”. „Abhängen” lub „abhängig” tworzą rodzinę z rzeczownikiem „Abhängigkeit” z przykładową frazą „in Abhängigkeit von jdm. geraten”. „Abhängen von” w końcu to zupełnie nie to samo co „im Zusammenhang stehen”.

▼ Zwodniczość technologiczna

Przykład 6 łączy w sobie wiele potknięć. Z analizy składniowej zdania prowokowanego wynika, że mamy tu do czynienia z frazą zajmującą miejsce przed czasownikiem odmiennym, ponieważ jest to zdanie oznajmujące, jak informuje kropka na końcu zdania. Czasownik w formie osobowej stoi na drugim miejscu, podmiot jest zlokalizowany tuż po orzeczeniu, a w zdaniu nie brakuje żadnych innych części zdania. Poszukiwaną, jedynie możliwą frazą jest przydawkowa fraza nominalna z „trotz” wraz z znominalizowanymi przymiotnikami w dopełniaczu. W kluczu natomiast wyraźnie widzimy, że przed czasownikiem „suchen” wyraźnie stoi przecinek, którego z kolei nie ma w zdaniu prowokowanym. Autorzy sugerują w kluczu konstrukcję dwóch zdań połączonych spójnikiem „obwohl”, co nie odpowiada wartości zdania prowokowa-

nego. Chyba, że zdający jest testowany ze znajomości samodzielnego przestankowania.

▼ Zwodniczość strukturalna

Zwodniczość strukturalna powstaje w momencie, kiedy testującym wydaje się, że dostarczyli uczniowi jednoznacznej dawki materiału potrzebnej do identyfikacji wymaganej struktury leksykalno-gramatycznej, dzięki któremu to materiałowi zdający będzie mógł poprawnie wypełnić postawione przed nim zadanie. Z punktu widzenia zdającego zakłada się w ten sposób jego poczucie autonomii. Autor testu zna odpowiednie wartości wejściowe i wyjściowe. Zdający, dysponując niepełnymi danymi wyjściowymi, zajmuje pozycję gracza na straconej pozycji. Prawidłowe wytypowanie brakującej części zdania czy brakującej części struktury nie jest spowodowane samą strukturą *per se*, lecz konstelacją innych, pozastrukturalnych faktów zdaniowych. Test tego rodzaju przestaje spełniać swoje funkcje sprowadzając testowanie do czystej heurystyki. Weźmy przykład „<Mir war alles egal>, sagt er heute”. W zdaniu prowokowanym nie chodzi o strukturę mowy zależnej, nie o szyk wyrazów w zdaniu z „dass”, nie o odpowiedni czasownik w trybie warunkowym. W cytowanym zdaniu chodzi o inne, dodatkowe umiejętności, bez których zdanie będzie nadal niepoprawne, choćby abiturient postawił odpowiednią, poprawną formę czasownika na końcu zdania podrzędnego! Nie można mniemać, że ta konkretna transformacja jest testem na strukturę mowy zależnej, ponieważ jest w niej za dużo redundantnych danych. Czy zmieniłoby coś stopień trudności zadania, gdyby zdanie prowokowane brzmiało „Michael sagt heute,

dass ihm...”? Dlaczego „er” awansowało nagle na „Michael”? Tego przekształcenia nie ma w oryginalnym. Z kolei przykład 55 nie sprawdza właściwie żadnej struktury. Sposób budowy frazy zdaniowej z klucza jest strukturalnie identyczny z frazą zdania zastanego. Zdanie prowokowane z przykładu 55 trzeba uzupełnić o „stellte die Gardekavallerie den Antrag”. Dysponuje się wszystkimi niezbędnymi wyrazami w zdaniu oryginalnym, stoją one w potrzebnej formie, w czasie, w stronie, w trybie. To zadanie nie sprawdza właściwie nic. W kluczu nie ma innych możliwych rozwiązań. Abiturient używając „wurde der Antrag von der Gardekavallerie gestellt”, „wurde angetragen”, „trug man an” lub „bot die Gardekavallerie an”, ryzykuje utratę punktu. W efekcie zadanie nie jest na poziomie III etapu edukacyjnego.

Polski spójnik „a”, którego nie ma w języku niemieckim, a który w języku niemieckim brzmi „und”, jest używany omyłkowo w sensie „i”; tak jak w zdaniu współrzędnie złożonym „Seife fand ich nicht und nahm von der Bodylotion”, składającym się z dwóch zdań prostych; które prezentuje dwie różne, oddzielne czynności: „Ich fand die Seife nicht” i „Ich nahm von der Bodylotion”, które po rozwiązaniu uzyskuje kształt „Da ich keine Seife fand, nahm ich von der Bodylotion”. Czy Wielebny Pastor z jednego z tekstów z arkuszy egzaminacyjnych mógłby powiedzieć „Da ich verheiratet bin, wohne im Haus meiner Eltern” zamiast oryginalnego „Ich bin verheiratet und wohne im Haus meiner Eltern”. Z jakiego niewyjaśnionego powodu panie ze zdania „Der Post entstiegen zwei Damen. Sie fragten Eberhard nach einem Zimmer.” nagle „awansowały” na „Der Post entstiegen zwei Damen, **die** (S. D.) Eberhard nach einem Zimmer fragten”. Udowodnijmy jego fałsz: w pierwszym zdaniu podmiot przesunięto na właściwe miejsce „Zwei Damen entstiegen der Post. Sie fragten Eberhard nach einem Zimmer.” Oceńmy – „Zwei Damen entstiegen der Post, die Eberhard nach einem Zimmer fragten”. Czy brzmi to podobnie jak: „Der Kommissar, der infolge eines Schusses an der Stelle tot war, zog die Pistole heraus”. Dlaczego zamiast „Ich zerrte die Post und einen Schlüsselbund beiseite(,)”¹⁸⁾ und ich trat ein” czyta się w tekście „Ich

zerrte die Post und einen Schlüsselbund beiseite, dann trat ich ein”? Po tych rewelacjach propnujemy zawrzeć znajomość z:

▼ Zwodniczością tekstową

Zwodniczość tekstowa w przykładzie 7 zmusza zdającego do opuszczenia zdania „Dann liegen die Temperaturen über dem Gefrierpunkt” z zadania i poszukiwań dalszego sensu w reszcie tekstu, aby uzyskać: „Nur im kurzen antarktischen Sommer – in der Zeit von Dezember bis März - besteht die Chance zu einer Reise an das „weiße Ende der Welt”, wenn (oder weil/ oder weil denn) die Temperaturen über dem Gefrierpunkt liegen”. Autorzy zadania mają za nic postulat *Validität* zadania. Nie zastanawiają się, co właściwie jest sprawdzane: spójniki wraz układem czasowym czy przyczynowym, czy układem skutkowym. W efekcie otrzymuje się w kluczu 3 różne poprawne kombinacje rozwiązania.

Z ciekawym przypadkiem zwodniczości tekstowej ma się do czynienia w przykładzie 9, w którym nadinterpretuje się treść zdania w tekście oryginalnym, doszukując się na siłę wyimaginowanych metarelacji. Zdanie „Wenn die Touristen der Eiskulisse nahe kommen, wird das Knacken und Knirschen im blaugezackten Koloss bedrohlich” wykazuje zupełny brak korelacji semantycznej z oczekiwanym zdaniem w kluczu „Je näher die Touristen der Eiskulisse kommen, desto bedrohlicher wird das Knacken und Knirschen im blaugezackten Koloss”. Zdanie zastane opisuje dystans, po którym można coś usłyszeć, a nie zmianę siły dźwięku w trakcie zmniejszania dystansu do źródła dźwięku. Natężenie dźwięku jest cały czas takie samo, tylko nam się wydaje, że jest głośniejsze, jeśli się przybliżamy. W przykładzie 10 mamy do czynienia z przypadkiem braku precyzji i przejawem rutyniarstwa podczas konstruowania testu, które natychmiast demaskuje spojrzenie do klucza. Ze zdania zastanego „Das zum Kochen und Wäschewaschen benötigte Warmwasser kann so mit der Kraft der Sonne erhitzt werden” wynika słusznie, że wodę potrzebną do gotowania i prania otrzymamy po podgrzewaniu jej przez ciepło pochodzące od Słońca. Otrzyma-

¹⁸⁾ S. D.

my wtedy ciepłą wodę. „Warmwasser“ to przecież „warmes, heißes Wasser“. Zdanie prowokowane „Das Warmwasser kann so mit der Kraft der Sonne erhitzt werden“ sugeruje niepotrzebne podgrzewanie gorącej wody, wprowadza zamieszanie i wcale nie ułatwia zadania, nie mówiąc o semantycznej niepoprawności¹⁹⁾. Zdanie prowokowane powinno zatem wyglądać: „Das Wasser,....., kann so mit der Kraft der Sonne erhitzt werden“. Podobny problem pokazuje przykład 25 w zdaniu „Nach Verlauf einer halben Stunde kehrten die Damen jammernd zurück“. Niewidoczny z początku komizm uwydatnia się natychmiast po spojrzeniu do klucza „Nach Verlauf einer halben Stunde kehrten die Damen zurück und jammerten“. Uważny czytelnik z pewnością zauważy, że skoro tak, to i zdanie „Nach Verlauf einer halben Stunde jammerten die Damen und kamen zurück“ powinno być do zaakceptowania.

Rutyniarstwo w kolejnym przykładzie rozbija genialną wizję tekstu pisarza, każąc zdającego za pobliskie zdania „Eberhard war ratlos, die jüngere Dame dem Weinen nah“ uzyskać twórcy obcy „Eberhard wusste keinen die jüngere Dame war dem Weinen nah.“ W oryginale czytelnik rozkoszuje się piękną grą słów i akordem pojęć czasownika „sein“, spiętymi mistrzowską klamrą, przenoszącą znaczenie kompletnej wypowiedzi w zakres idiomu. Miłośnik niemieczyny podziwiał tu jednoczesny opis stanu mentalnego różnych bohaterów jako reakcje na wspólny kontekst zastanej sytuacji. Zauważalny jest celowo uczyniony brak orzeczenia w drugiej części wypowiedzi. W rezultacie transformacji – mierny efekt z samowolnie (!) dodanym orzeczeniem, rozbijającym całkowicie zamierzenie autora tekstu: „Eberhard wusst²⁰⁾ keinen Rat, die jüngere Dame war dem Weinen nah“. Brak klamry, brak pięknej gry słów i żonglerki gramatyką – mistrzowska ręka literata zamieniona na obce sobie kontekstowo zdania, połączone jakoby przecinkiem (?) – na siłę i wbrew woli.

Ostatnim przykładem niezamierzonego komizmu jest zdanie 37 „Ihr Arbeitsort ist ein Braun-

kohlekraftwerk in Niederaußem bei Köln“, które zdający może dokończyć jedynie jako „Stefanie arbeitet in einem Braunkohlenkraftwerk in Niederaußem, das bei Köln liegt“ – co jest nieprawdą, bowiem ku czemu odnosi się zaimbek względny alias spójnik „das“? Do kopalni węgla brunatnego, nazwy miejsciny, czy miasta Kolonia? Tak się przypadkowo szczęśliwie dla tego zdania złożyło, że w języku niemieckim wszystkie te pojęcia są rodzaju nijakiego. Dodatkowo zwróćmy uwagę na zwodniczą pisownię: niemieccy autorzy z 14/2005 numeru czasopisma *Fluter* używają formy *Braunkohlekraftwerk*²¹⁾, polscy autorzy testu na tej samej stronie pod tekstem oraz w kluczu optują raczej za formą *Braunkohlenkraftwerk*. Można założyć z pewnością, że użycie przez testowanych formy *Braunkohlekraftwerk* będzie według klucza karane utratą punktów.

Jeśli zaś chodzi o tłumaczenia, to wystarczy zajrzeć do historii szarży stada rogacizny na turystów. Zdający otrzymuje do przetłumaczenia i do dopasowania do reszty zastanego tekstu następujące frazy: „dziesięcioosobowa rodzina”²²⁾, „dostał ataku serca”, „siedmioletnie dziecko”, „w drodze powrotnej”, „na której pasło się bydło”²³⁾. Dużo wcześniej w tekście traktującym o europejskiej służbie zdrowia otrzymujemy do przetłumaczenia coraz to dłuższe frazy: „może być śmiertelny”, „operować pacjentów”, „jak to jest niebezpieczne”, „ze strachu przed wydatkami”, „może sobie pozwolić na tak dużo łóżek”, „na początku tego roku”. Jeśli są to zwroty, które powinna mieć na podorędziu po ukończeniu trzeciego etapu edukacyjnego prawie każda osoba zdająca maturę na poziomie rozszerzonym, to testy DSH będą dla nich formalnością.



Podsumowanie

Konstruowanie testów to zadanie dla osób odpowiedzialnych, rzetelnych, od których wymaga się oprócz doskonałej znajomości języka obcego,

¹⁹⁾ Zauważmy brak przecinka, zamykającego zdanie względne, chyba, że zdający sam powinien go wstawić!

²⁰⁾ Nawet w kluczu zdanie to jest napisane błędnie (S. D.).

²¹⁾ Google.de pokazuje 47 400 trafień na Braunkohlekraftwerk; 9990 na Braunkohlenkraftwerk.

²²⁾ Zehnköpfige Familie! (S. D.). Ciekawe, jak przetłumaczą polscy abiturientzi frazę „pięciosobowy pojazd”.

²³⁾ Przy czym z tekstu abiturient/ka dowie się, że *das Rind*, *Rinder* to synonimy od wyrazów *die Kuh*, *Kühe*.

metodyki i dydaktyki także i pewnej żyłki fantazji oraz dużej dozy empatii. W niniejszym przyczynku – obok poważnych potknięć w dziedzinie mierzenia jakości pracy ucznia na podstawie oryginalnych tekstów literackich czy prasowych – znajdują się udane, głęboko przemyślane przykłady zadań testowych bazujących na prawdziwych tekstach naukowych, w których to przykładach logika języka idealnie i precyzyjnie współgra z pożądaną parafrazą. Jest to dowód na to, że jednak można odkryć ducha języka obcego podczas treningu automatyzacji parafrazowania struktur gramatycznych. Jeżeli niniejsza praca przekona przyszłe autorki i autorów testów do chwili refleksji nad technikami doboru odpowiedniego instrumenta-

rium w sprawdzaniu umiejętności modyfikowania struktur zdaniowych, to przyczynęk spełnił swoją powinność.

Bibliografia

- Földeak Hans (2001 – wyd. 2), *Sags besser. Arbeitsbuch für Fortgeschrittene*, Teil 1, Ismaning: Wydawnictwo Max Hueber
- N. N. (2006), *Język niemiecki Arkusze egzaminacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Polański Kazimierz (1999 – wyd. 2), (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Warszawa, Wrocław, Kraków: Ossolineum.
- Vater Heinz (1994 – wyd. 4), *Einführung in die Sprachwissenschaft*, München: Wydawnictwo Wilhelma Finka.

(kwiecień 2007)



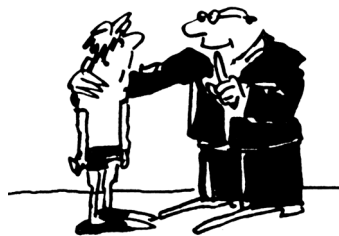
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
serdecznie zaprasza do

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.

Zapraszamy od poniedziałku do piątku w godzinach 8⁰⁰ – 16⁰⁰.

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



Grażyna Kiliańska-Przybyło¹⁾
Siemianowice Śląskie

Metafory w klasie szkolnej, czyli kogo uczy my i gdzie?

Metafory, początkowo utożsamiane z językiem literatury i poezji, znalazły swoje miejsce w badaniach nad procesami poznawczymi jako narzędzie pozwalające poznać i zrozumieć naszą percepcję. Metafory, a raczej zadania wymagające od osób w nich uczestniczących użycia metafor na określenie zjawisk, spełniają wiele funkcji:

- ▶ pozwalają opisać treści trudne do zdefiniowania, uświadamiają nam, co myślimy, doświadczamy i odczuwamy; ułatwiają dostrzeżenie i zrozumienie pewnych typowych i schematycznych sposobów naszego postępowania; skłaniają do refleksji na temat istoty zjawisk (Lakoff i Johnson, 1980),
- ▶ ułatwiają przyswajanie nowych treści, ponieważ przywołują na myśl konkretne obrazy i skojarzenia, co z kolei wpływa pozytywnie na ich zapamiętywanie (James, 2001),
- ▶ umożliwiają spojrzenie na niektóre problemy z innej perspektywy, i dlatego są wykorzystywane w kształceniu nauczycieli jako ćwiczenie uświadamiające znaczenie pojęć w procesie edukacyjnym (Francis, 1995, w: Moon, 2001),
- ▶ pozwalają poznać sposób postrzegania innych osób, są narzędziem, za pomocą którego możemy zdobyć wiedzę o innych i zrozumieć ich myślenie,
- ▶ uatrakcyjniają lekcję lub zajęcia, ponieważ wymagają aktywnego i kreatywnego udziału,

odwołują się do wyobraźni i bezpośredniego doświadczenia osób w nich uczestniczących; stanowią przykład ćwiczenia łączącego naukę i zabawę, które nierzadko przeradza się w inspirującą dyskusję oraz zadania poszerzającego wiedzę uczniów o samych sobie (m.in. Baumann, 2006).

Metafory są uwarunkowane wiedzą, doświadczeniem i kulturą, odzwierciedlają też indywidualne cechy osób. Stąd też duże urozmaicenie stosowanych określeń. Ellis (2001) zwraca uwagę na fakt, iż metafory definiujące rolę ucznia, które pojawiają się w literaturze jako wynik badań naukowców (m.in. psycholingwistów, językoznawców), różnią się znacznie od metafor, które proponują sami uczniowie w swoich wypowiedziach. Te z kolei mogą odbiegać nieco od metafor, jakie można odnaleźć w literaturze metodyczno-pedagogicznej, skierowanej do nauczycieli. Ellis (2001:72) podkreśla, iż wśród teoretyków i naukowców uczeń jest najczęściej porównywany do maszyny, pojemnika, negocjatora, osoby rozwiązującej problemy, budowniczego. Zaproponowane metafory koncentrują się na pewnych mechanizmach zachodzących w trakcie procesu przyswajania języka a ucznia traktują raczej jako biernego uczestnika. Poza tym nie są one aż tak emocjonalnie nacechowane. Z kolei uczniowie wykazują tendencję do postrzegania siebie samych jako osoby cierpiące,

1) Dr Grażyna Kiliańska-Przybyło jest adiunktem w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu.

borykające się i rozwiązujące problemy, podróżników, osoby podejmujące walkę oraz robotników (Ellis, 2001:82). Warto zwrócić uwagę na emocje (często negatywne), jakie uczniowie utożsamiają z procesem uczenia się języka – wysiłek, monotonia, zaangażowanie i ciężką pracę.

W literaturze metodycznej dominuje metafora teatru, gdzie nauczyciel jest aktorem, uczeń odgrywa rolę widza, zaś klasa jest sceną (Janowski, 1998). Często też można napotkać na metaforę ogrodu, w którym ogrodnik (nauczyciel) dba, pielęgnuje i chroni rośliny, m.in. rzadkie okazy, czyli uczniów (James, 2001). Metafora ta implikuje duży wysiłek ze strony nauczyciela-ogrodnika, cierpliwość, brak całkowitej kontroli nad procesem (rośliny kwitną w różnym czasie, niektóre więdną mimo trudu i poświęconej uwagi), niepewność rezultatów oraz długofalowość procesu. W opisywaniu relacji uczeń – nauczyciel wykorzystuje się również porównanie do pojemnika, gdzie nauczyciel pełni rolę osoby odpowiedzialnej za przekazanie i napełnienie pojemnika wiedzą (m.in. Nunan, 1999). Wspomniane metafory odpowiadają bardziej tradycyjnemu modelowi edukacji, podkreślającemu silną, dominującą pozycję nauczyciela, który jest autorytetem, osobą przekazującą wiedzę oraz sprawującą kontrolę nad procesem nauczania.

W badaniach przeprowadzonych przez Ur i Wright (1992, w: James 2001) wśród nauczycieli języków obcych pojawia się znaczna różnorodność w opisywaniu uczniów i lekcji. Uczniowie są określanii jako: łapanie motyle, karmione kurczaki, oskarżeni/pozwani, puste naczynia, oporniki, pojemniki, surowce/materiały, klienci, indywidualiści, odkrywcy. Klasa szkolna jest natomiast przedstawiona jako: sala rozpraw; arena, na której odbywają się walki byków, fabryka, salon fryzjerski, dżungla, okręt, kościół, morze, stadion piłkarski, ul, więzienie, labirynt, kuchnia, opera, pizzeria, konwersacja. Z kolei Ur (1996:213) prezentuje następujące metafory opisujące lekcję: pokaz/przedstawienie, górską wspinaczką, jedzenie posiłku, uroczystość weselna, menu, konwersacja, robienie zakupów, mecz piłkarski, symfonia, wizyta u lekarza.

A jakie metafory stosują studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela? W badaniu, przeprowadzonym wśród studentów Filologii

Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu, uczestniczyło 80 osób podzielonych na dwie 40-osobowe grupy. Grupa I obejmowała studentów bez przygotowania pedagogicznego i doświadczenia zawodowego. W skład grupy II wchodziłi studenci po podstawowym kursie uprawniającym ich do nauczania, mający niewielkie doświadczenie w nauczaniu. Obie grupy zostały poproszone na początkowych zajęciach o uzupełnienie kilku zdań:

I. Task (Zadanie):

Complete the following sentences by writing your associations. (Uzupełnij poniższe zdania wpisując skojarzenia, jakie przychodzą Ci na myśl.)

Learners are like ... / Uczniowie są jak ...

Classroom is like ... / Klasa szkolna jest jak ...

The teachers are like ... / Nauczyciele są jak ...

The learners are like ... / Uczniowie są jak ...

Learning a language is like ... / Uczenie się języków jest jak ...

Beginning school / a course is like ... / Początek roku / kursu jest jak ...

Na podstawie: James, 2001:164

Tabela 1. przedstawia metafory, którymi posłużono się do określenia ucznia.

Tabela 1. Metafory dotyczące roli ucznia.

Studenci bez przygotowania pedagogicznego i doświadczenia zawodowego. Uczniowie jako:
▲ puste naczynia, które można wypełnić wiedzą/ puste pudełka, do których można włożyć użyteczne rzeczy (4),
▲ rzadkie rośliny lub kwiaty / egzotyczne rośliny, które wymagają indywidualnej opieki, podejścia (4),
▲ indywidualiści mający swoje potrzeby i chcący kontrolować, co i jak się uczą
▲ gąbka, która chłonie wiedzę na temat innego języka (3),
▲ zagubione owce, które potrzebują pasterza, którym należy wskazać drogę (3),
▲ małe, nowonarodzone dzieci (3),
▲ potwory, które z czasem i pod wpływem opieki zmieniają się w dojrzałych osobników (2),
▲ ptaki uczące się latać,
▲ materiał/surowiec, który wymaga obróbki,

<ul style="list-style-type: none"> ▲ kawałek drewna, w którym można rzeźbić, ▲ częściowo zapisane kartki, ▲ aktywne lub bierne części/ trybiki maszyny, ▲ niedojrzałe owoce, ▲ wymagający klienci, ▲ diamenty, które należy wyszlifować.
<p>Studenci z podstawowymi uprawnieniami pedagogicznymi i niewielkim doświadczeniu w nauczaniu.</p> <p>Uczniowie jako:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ rośliny, kwiaty wymagające uwagi i opieki (5), ▲ turyści, uczestnicy wycieczki (4), ▲ kartki papieru, które należy zapisać/ zapisać (3), ▲ drużyna piłkarska/ zespół (2), ▲ indywidualiści, chodzący własnymi drogami (2), ▲ góry/ skały (nie do poruszenia, niezmiennne) (2), ▲ dzikie bestie lub słodkie szczeniaki w zależności od ich nastroju, ▲ ludzie, którzy zrobią wszystko, żeby nic nie robić, ▲ zagubione osoby, które potrzebują pomocy, ▲ glina, ▲ pszczoły.

Metafory użyte przez studentów grupy I podkreślają istotną rolę nauczyciela w przekazywaniu wiedzy i informacji oraz jego wpływ na kształtowanie poglądów. Studenci mają świadomość braku przygotowania i niekompetencji, odczuwają potrzebę i gotowość do uczenia się i zdobywania nowych informacji. Jednocześnie, zastosowane przez nich metafory wyrażają zagubienie i chęć bycia kierowanym. Od nauczyciela oczekują opieki, troski, podpowiedzi i indywidualnego podejścia.

Wśród studentów o podstawowych kwalifikacjach do nauczania i niewielkim doświadczeniu zawodowym (grupa II) także dominują metafory podkreślające zaangażowanie nauczyciela, jego wkład i troskę oraz uwagę (metafora ogrodu i roślin). Zmieniają się jednak nieco oczekiwania wobec nauczyciela. Brak metafory pojemnika czy pustego naczynia sugeruje, iż studenci nie utożsamiają roli nauczyciela tylko z przekazywaniem wiedzy. Jego zadaniem jest uwzględnianie potrzeb uczniów, koordynowanie działań, udziela-

nie wskazówek i poświęcanie uwagi. W tej grupie pojawiają się również metafory określające uczniów jako partnerów, pewien zespół lub drużynę, która uczestniczy w lekcji, jednak nad którym nie zawsze można zapanować.

Badani zostali także poproszeni o podanie skojarzeń dotyczących klasy szkolnej. Tabela 2. przedstawia dane.

Tabela 2. Metafory określające klasę szkolną.

<p>Studenci bez przygotowania pedagogicznego i doświadczenia zawodowego.</p> <p>Klasa szkolna jako:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ pokój nauki, „ryjce” (4), ▲ miejsce dialogu, interakcji, komunikacji, wymiany opinii (3), ▲ laboratorium, warsztat (3), ▲ więzienie, lochy (2), ▲ restauracja, ▲ pole, które może zamienić się w pole walki lub miłe otoczenie, ▲ miejsce pracy i zabawy, ▲ ogród.
<p>Studenci z podstawowymi uprawnieniami pedagogicznymi i niewielkim doświadczeniu w nauczaniu.</p> <p>Klasa szkolna jako:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▲ ogród (3), ▲ dżungla (3), ▲ scena (gdzie nauczyciel gra „pierwsze skrzypce”/ gdzie każdy musi znać swoją rolę) (3), ▲ statek (2), ▲ pole walki / ring, gdzie starasz się zwyciężyć, ale wiele razy przegrywasz (2), ▲ sala balowa, gdzie ludzie uczą się tańczyć – niektórzy umieją to robić, inni potrzebują instruktora, ▲ plac budowy, ▲ zoo, ▲ informacja turystyczna.

Studenci o znikomej wiedzy pedagogicznej i doświadczeniu zawodowym postrzegają klasę jako miejsce nauki i interakcji; miejsce, w którym się tworzy i zbiera doświadczenia. Należy też zwrócić uwagę na dwoistość opisu klasy szkolnej: z jednej strony jest to otoczenie miłe i przyjemne, zaś z drugiej – nieprzyjemne lub wrogie uczniowi; miejsce, które kojarzy się ze strachem i innymi

negatywnymi emocjami. Z kolei studenci drugiej grupy wykazują tendencję do opisywania klasy jako miejsca pełnego niespodzianek, ale też niebezpieczeństw; częściowo przewidywalnego, ale którego nie sposób w pełni kontrolować. Użyte metafory sugerują pewną dynamikę i ruch oraz walkę o ustalenie pozycji i ról.

Wnioski, jakie wypływają, wskazują na fakt, iż metafory wyrażane przez studentów pokrywają się częściowo z metaforami przedstawianymi w literaturze, co oznacza, iż ich percepcja procesu edukacyjnego jest bardzo mocno uwarunkowana modelem, jakiego sami doświadczyli jako uczniowie. Warto też zwrócić uwagę, iż studenci są spójni i konsekwentni w sposobie opisywania elementów procesu edukacyjnego. Jeśli uczeń jest postrzegany jako roślina/kwiat, turysta czy drużyna, to analogicznie klasa szkolna jest określana jako: ogród, dżungla i ring. Różnorodność i sprzeczność proponowanych przez badanych metafor może być wyłumaczona faktem poszukiwania własnej tożsamości jako nauczyciela języka obcego oraz osobistych doświadczeń studentów, którzy z jednej strony odgrywają rolę uczniów, zaś z drugiej, sporadycznie, wcielają się w rolę nauczyciela.

Niektóre metafory zaskakują trafnością sformułowań, inne dosadnością użytych słów. Dlatego dobrze jest poświęcić kilka minut na poznanie swoich uczniów.

Bibliografia

- Baumann K. (2006), „Kreatywny nauczyciel – interesująca lekcja”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/ 2006, s. 101-106.
- Ellis R. (2001), „The metaphorical construction of second language learners”, w: Breen M. P. *Learner contributions to language learning*, Harlow: Pearson Education Limited.
- James P. (2001), *Teachers in action. Tasks for in-service language teacher education and development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSIP.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Moon J. (2001), „Learning through reflection”, w: Banks F. Shelton Mayes A. (red.) *Early professional development for teachers*, London: The Open University.
- Nunan D. (1999), *Second language teaching and learning*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Ur P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

(lipiec 2007)

Adriana Prizel-Kania¹⁾
Kraków

Dlaczego tak trudno to zrozumieć? O kształceniu sprawności słuchania

Myśląc o nauczaniu języków obcych myślimy przede wszystkim o kształceniu czterech sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Słuchanie ze zrozumieniem wymienia się na pierwszym miejscu nie tylko dlatego, że w procesie akwizycji języka ojczystego występuje jako pierwotna umiejętność językowa, ale przede wszystkim dlatego, że sprawność ta jest najczęściej wykorzystywana

w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Według badań 45% naszej komunikacji odbywa się właśnie przez słuchanie²⁾. Średnio słuchamy dwa razy więcej niż mówimy, cztery razy więcej niż czytamy i pięć razy więcej niż piszemy.

Słuchanie ze zrozumieniem klasyfikuje się jako sprawność receptywną. Nie jest to jednak sprawność bierna, ponieważ polega ona na budowa-

¹⁾ Autorka jest doktorantką na Wydziale Polonistyki (spec. językoznawcza) Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz lektorką języka polskiego jako obcego w Szkole Letniej Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w prywatnych szkołach językowych, i języka angielskiego w prywatnej szkole językowej.

²⁾ J. Rusiecki (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 4/1993, s. 297.

niu struktury z usłyszanych dźwięków oraz aktywnym analizowaniu a następnie przetwarzaniu tej struktury.

Badania prowadzone nad rozumieniem tekstu mówionego pokazują, że sprawność słuchania nie jest jedynie czynnością dekodowania dźwięków, tym samym nie jest równoznaczna ze słyszeniem. „Słyszenie jest procesem fizycznym, który zależy od funkcjonowania błony bębenkowej, a słuchanie – procesem psychicznym, który polega na postrzeganiu, uświadamianiu sobie tego, co się słyszy”³). Wilga Rivers wyróżniła trzy etapy rozumienia komunikatu mówionego.

- ▶ Po pierwsze słuchający musi rozpoznać, że docierające do jego uszu frazy nie są jedynie zlepkiem dźwięków, ale w istocie są zaszyfrowanym komunikatem (rozpoznanie to polega na wyróżnieniu z tego szeregu elementów systemu języka).
- ▶ Następnie słuchający dokonuje identyfikacji wyróżnionych jednostek ze względu na ich formę fleksyjną i syntaktyczną w celu utworzenia grup znaczeniowych.
- ▶ Trzecie stadium to ponowne kodowanie w celu zachowania informacji w pamięci krótkotrwałej słuchającego.

Wszystkie te etapy są gwałtowne i zachodzą niemal jednocześnie⁴). Native speakerzy przecho-
dzą przez cały ten proces bez większych problemów, ale nawet zaawansowani studenci języka obcego są zawsze zaskoczeni faktem, że rodzimi użytkownicy danego języka są w stanie słyszeć i błyskawicznie przetwarzać kilkakrotnie więcej informacji niż oni przy nieporównywalnie mniejszym wysiłku. Dla uczących się języka obcego rozumienie ze słuchu staje się umiejętnością fundamentalną, ponieważ dzięki niej jest możliwy kontakt z żywym językiem. Jak się jednak okazuje, przyjeżdżając do kraju używania danego języka zwykle czują się sfrustrowani, ponieważ ich umiejętności nie są w stanie sprostać szybkiej,

spontanicznej i pełnej zakłóceń mowie. Wynika to częściowo z faktu, że sprawność ta bywa zanedbywana lub nauczana w sposób niewłaściwy. Dzieje się tak z kilku powodów:

- ▶ w metodyce nauczania języków obcych zbyt wiele jest opartych na badaniach dotyczących słuchania w języku pierwszym, czyli w procesie akwizycji, podczas gdy proces uczenia się w warunkach szkolnych w niczym nie przypomina środowiska naturalnego,
- ▶ ciągle niedostatecznie kształci się zdolności percepcyjne,
- ▶ na zajęciach języka obcego słuchanie często nie jest celem samym w sobie i bywa traktowane jako sposób utrwalania słownictwa lub poznanych struktur⁵).

Badania nad akwizycją języka ojczystego⁶) w zakresie rozumienia ze słuchu pokazują, że:

- ▶ słuchamy w określonym celu,
- ▶ wnioskujemy o treści komunikatu w kontekście sytuacji i dodatkowych informacji,
- ▶ tworzymy hipotezy co do usłyszanego tekstu,
- ▶ uzupełniamy niejasne akapity, zdania, słowa własnymi przypuszczeniami,
- ▶ nie słuchamy konkretnych słów – błyskawicznie nadajemy jednostkom fonicznym konkretne znaczenia⁷).

Często odwołujemy się do tych tez – czasem jednak dość wybiórczo i nie zawsze dobrze. Na przykład założenie, że nie słuchamy każdego słowa, spowodowało, że za najodpowiedniejszy sposób pracy z tekstem mówionym uznano aktywności typu *top-down* (czyli „od ogółu do szczegółu”), unikając jednocześnie wszelkich zadań typu *bottom-up* (czyli „od szczegółu do ogółu”). Bywa, że lektorzy zniechęcają studentów do uważnego wsłuchiwania się w następujące po sobie dźwięki i nadawania każdemu z nich konkretnego znaczenia (nawet, jeśli nie wydaje się to możliwe na danym poziomie zaawansowania) mówiąc „*Nie przejmujcie się, że nie rozumiecie wszystkiego. Nie musicie*”. Tego typu

³) A. Seretny, E. Lipińska (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 138.

⁴) W. Rivers (1983), *Speaking in Many Tongues*, Cambridge, CUP, s. 80-83.

⁵) Podobne tezy zostały postawione przez R. Cauldwella w artykule „*Grasping the Nettle: The Importance of Perception Work In Listening Comprehension*” (2005) i dotyczą przede wszystkim metodyki nauczania języka angielskiego. Artykuł ten można znaleźć na stronie: www.speachinaction.com.

⁶) Terminy *język ojczysty* i *język obcy* są używane w tym artykule zgodnie z definicjami zawartymi w: E. Lipińska (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁷) Na podst. S. Krashen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: OUP.

stwierdzenia mają oczywiście swoje uzasadnienie metodologiczne, których celem jest przygotowanie uczących się do zrozumienia ogólnego sensu przekazu komunikacyjnego i umożliwienie aktywnego udziału w akcie komunikacyjnym. Jednak uczenie studentów, że nie muszą rozumieć wszystkiego, jest w gruncie rzeczy nielogiczne, co potwierdzają następujące stwierdzenia:

- ▶ uczący się nie rozumieją języka obcego,
- ▶ rodzimi użytkownicy rozumieją wszystko bez zwracania uwagi na poszczególne kwestie,
- ▶ tak więc, aby rozumieć, nierodzimi słuchacze nie powinni koncentrować się na wszystkich frazach, czyli słuchać „słowa po słowie”.

Stwierdzenie pierwsze jest naturalnym problemem uczących się języka obcego, drugie – oczywistym faktem, trzecie – błędną dedukcją. W tym jednak illogicznym wniosku można się doszukać podstaw metodologicznych. Słuchający, dla których dany język jest ich językiem ojczystym, nie muszą wsłuchiwać się w kolejne słowa, ponieważ są one im znane – nie wymagając od uczących się uważnego słuchania przypisujemy im cechy native-speakerów zamiast dopiero kształtować te umiejętności. W tym przypadku cel zastąpił metodę. Zrozumienie komunikatu bez zwracania uwagi na każde słowo jest bowiem celem uczących się, nie zaś metodą osiągnięcia tego celu.

Oczywiście nie oznacza to, że należy wymagać od studentów, aby zrozumieli każdą frazę czy też wybierać (a raczej preparować) teksty, które nie stanowią dla uczących się żadnego wyzwania. Nie należy, a nawet nie można też zaniechać ćwiczeń polegających na globalnym rozumieniu tekstu. Niemniej jednak analiza realizacji dźwiękowej poszczególnych słów może być dla studentów niezwykle cenna w budowaniu własnej charakterystyki naturalnej, spontanicznej mowy. Skupiając się na uważnym śledzeniu kolejnych dźwięków studenci mogą zauważyć, jakie grupy głoskowe ulegają uproszczeniu lub modyfikacji w szybkiej mowie. Tego typu spostrzeżenia i praktyka mogą być bardzo przydatne w doskonaleniu sprawności słuchania. Należy bowiem pamiętać, że aby słuchać, trzeba najpierw usłyszeć. Z tego punktu widzenia ćwiczenia doskonalące kształcenie słuchu

fonematycznego powinny być ważnym elementem programu nauczania języka obcego.

Aby uniknąć zaniechania tych umiejętności, lektorzy mogą prowadzić własne badania dotyczące trudności percepcyjnych. Jedną z możliwości jest oddanie studentom kontroli nad magnetofonami/ odtwarzaczami CD. Umożliwi to im wielokrotne odsłuchiwanie trudnych fraz lub wyrazów, a lektorom pozwoli spostrzec, które fragmenty danego tekstu mówionego stanowią dla studentów trudność i dzięki temu udoskonalic metody i techniki pracy z konkretnymi typami tekstów. Wyniki tego typu badań przeprowadzonych dla języka angielskiego okazały się niezwykle zaskakujące⁸⁾ i pokazały, że nie zawsze to, co wydaje się trudne z punktu widzenia lektora, jest trudne dla studentów i odwrotnie – to, co według lektorów nie powinno sprawiać uczącym się problemów, w rzeczywistości przysparza im wielu kłopotów.

Zwrócenie uwagi na kształcenie zdolności percepcyjnych jest zadaniem niezwykle trudnym i ważnym, nie jest jednak wystarczające, by wykształcić u studentów umiejętność rozumienia różnego rodzaju tekstów mówionych w języku obcym. Ważnym punktem w procesie kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu jest wprowadzanie ćwiczeń **poprzedzających słuchanie** (*warm-up activities*), których celem jest zwykle zapoznanie uczących się z tematem, organizacja odpowiedniego słownictwa oraz zaznajomienie studentów z typami struktur językowych występujących w nagraniu. Kolejnym etapem jest wykonywanie określonego rodzaju zadań **podczas słuchania** (*while listening*). Ćwiczenia te powinny służyć doskonaleniu sprawności percepcyjnych. Jak jednak wynika z pobeżnego nawet wglądu w podręczniki do nauczania języków obcych⁹⁾, zadania wykonywane podczas słuchania służą przede wszystkim odciążeniu pamięci krótkotrwałej, czyli odnotowywaniu w różnych formach (ćwiczenia typu prawda/fałsz, uzupełnianie tabel, poszukiwanie odpowiedzi na pytania otwarte itd.) informacji zawartych w tekście. Brakuje zupełnie zadań koncentrujących się na analizie mowy. Należałoby zatem zwrócić szczególną uwagę na wszelkiego rodzaju uproszczenia, akcent oraz intonację, która może nadawać wypowiedzeniu

⁸⁾ R. T. Cauldwell (1996), *Direct Encounters with Fast Speech on CD Audio to Teach Listening*, w: „System” 24/4, s. 521-528.

⁹⁾ Mam tu na myśli przede wszystkim podręczniki do nauczania języka angielskiego, niemieckiego oraz języka polskiego jako obcego.

nowe (czasem różne od gramatycznego) znaczenie. Mogą to być różnego rodzaju ćwiczenia poświęcone właściwościom żywej, spontanicznej mowy, jak i wszelkiego rodzaju ćwiczenia polegające na wyszukiwaniu różnic, np. studenci słuchając mają do dyspozycji transkrypcję, która celowo zawiera wiele nieprawidłowości, a ich zadanie polega na poprawieniu tych błędów.

Ćwiczenia w trakcie słuchania są bardzo ważnym elementem w kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu oraz zdolności percepcyjnych. Niemniej jednak proporcje między aktywnościami *while-listening* a ćwiczeniami poprzedzającymi samo słuchanie i następującymi po nim *follow-up activities* (przeważnie dyskusja lub zadanie pisemne) są mocno zaburzone. Najmniej czasu poświęca się właśnie samemu słuchaniu. Lekcja poświęcona słuchaniu tylko w ok. 10% koncentruje się na słuchaniu (na 45-minutowych zajęciach jest prezentowane ok. 5 minut nagrania). Wynika to także z przyjętego podejścia komunikacyjnego, które zakłada przechodzenie z jednej sprawności do drugiej, różnorodność, interakcje i komunikacje. Wszystkie te założenia są jak najbardziej efektywne, należy jednak stosować odpowiednie proporcje między czasem trwania aktywności danego typu.

Z tego punktu widzenia niezwykle ważna staje się także dbałość o dostarczanie naszym uczniom

zróżnicowanych materiałów nagraniowych (najlepiej autentycznych) i przygotowywanie ćwiczeń koncentrujących się na cechach języka mówionego we wszystkich jego odmianach. Zaniechanie tego i natychmiastowe przeskakiwanie do innych sprawności (najczęściej mówienia lub pisania) może być, jak ujął to G. Brown, „wylaniem dziecka z kąpielą”¹⁰⁾.

Bibliografia

- Brown G. (1990), *Listening to Spoken Language*, Longman: Harlow.
- Cauldwell R. T. (1996), „Direct Encounters with Fast Speech on CD Audio to Teach Listening”, *System* 24/4, s. 521-528.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: OUP.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rivers W. (1983), *Speaking in Many Tongues*, Cambridge: CUP.
- Rusiecki J. (1993), „Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/1993.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- www.speachinaction.com

(czerwiec 2007)

¹⁰⁾ G. Brown (1990), *Listening to Spoken Language*, Harlow: Longman, s. 145.

Dorota Tomczuk¹⁾
Lublin

Ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego

Rola sprawności pisania w nauczaniu języka obcego na tle rozwoju pozostałych sprawności

Pisanie jako tworzenie tekstu (w znaczeniu wypowiedzi utrwalonej w formie pisemnej) stanowi

złożony proces, na który decydujący wpływ mają zarówno kryteria tematyczne, jak i przestrzeganie zasad poprawności formalno-gramatycznej oraz spełnienie wymogów dotyczących zewnętrznej formy tekstu. Pisanie wszelkiego rodzaju tekstów wymaga w związku z tym wieloletniej nauki

¹⁾ Dr Dorota Tomczuk jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II.

z użyciem starannie dobranych sekwencji ćwiczeniowych o różnym stopniu trudności, prowadzących od formułowania pojedynczych zdań i grup zdaniowych aż do tworzenia spójnych, poprawnych pod każdym względem tekstów.

Umiejętność porozumiewania się składa się z logicznego punktu widzenia z czterech sprawności, wyróżnianych ze względu na rolę przyjmowaną przez uczącego się w akcie komunikacji. Pierwszą zasadą kategoryzacji różnych typów ćwiczeń jest w związku z tym podział według ich funkcji komunikacyjnej, bowiem uczeń chcący porozumiewać się w języku obcym musi opanować owe cztery sprawności: mówienia, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego i pisania, przy czym sprawności te często występują łącznie²⁾. Należy jednak podkreślić, iż sprawności o charakterze receptywnym: rozumienia ze słuchu i rozumienia czytanego tekstu oraz produktywnie: mówienia i pisania trudno jest od siebie oddzielić, dlatego też wszelkie ćwiczenia nie powinny traktować ich w sposób izolujący, lecz integrujący, przez symulowanie realnych sytuacji komunikacyjnych, co umożliwi pracę nad skoordynowanym rozwijaniem różnych umiejętności. W przypadku ćwiczeń konwersacyjnych punkt wyjścia będzie stanowić uprzednio wysłuchany lub przeczytany tekst; bodźcem do stworzenia wypowiedzi pisemnej może być przeprowadzona dyskusja lub również wysłuchany czy przeczytany tekst³⁾. Rozwój kompetencji komunikacyjnych wymaga zatem opanowania tak wiedzy z zakresu leksyki i gramatyki, jak i – co ważne w przypadku pisania – zasad ortografii. Ogólny poziom kompetencji językowych odgrywa w procesie pisania szczególną rolę, tu bowiem wzajemnie warunkuje się samo pisanie i „mówienie wewnętrzne”: dobrze ukształtowana w procesie mówienia wewnętrznej koncepcja i wstępne sformułowanie „w myślach” tekstu korzystnie wpływa na sam proces pisania, przy czym uczeń powinien od początku mieć świadomość istnienia znaczących różnic między językiem mówionym i pisanym i zwracać na nie baczną uwagę.

Formy rozwijania sprawności pisania – typologia ćwiczeń

Z metodycznego punktu widzenia jest zatem zalecane, aby kompleksowe rozwijanie sprawności pisania poprzedzały różnorodne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne o charakterze wprowadzającym, przy czym zasady nimi rządzące są różne w zależności od przyjętej metodologii. I tak przykładowo według metody gramatyczno-tłumaczeniowej należy najpierw poznać zasady strukturalne rządzące danym językiem obcym, również przez porównania z językiem ojczystym ucznia, ćwiczenia zaś opierają się na rekonstruowaniu wybranych fraz w języku obcym zgodnie z poznanymi regułami. Preferowane typy ćwiczeń stanowią zatem: tworzenie poprawnych zdań zgodnie z podaną regułą, wstawianie poprawnych form w puste miejsca, przekształcenia zdań według określonych kategorii gramatycznych oraz tłumaczenia⁴⁾. Z kolei metoda audio-lingwalno-audiowizualna, zakładająca rozwój kompetencji językowych przez naśladownictwo i konsekwentne ćwiczenie wzorcowych wyrażen i typów zdań na zasadzie analogii, przyznaje prymat ćwiczeniom ustnym, autentyzmowi wzorców językowych i wyćwiczeniu tych wzorców przez ich imitowanie. Stosowanymi tu ćwiczeniami są więc ćwiczenia typu *pattern drills*, rozsypanki wyrazowe, zastępowanie określonych wyrażen innymi bądź ich uzupełnianie, sterowane np. przy pomocy ilustracji, powtarzanie i odtwarzanie scenek dialogowych oraz przekształcenia. Należy jednak zauważyć, iż we wszystkich wspomnianych typach ćwiczeń język jest stosowany w postaci, w jakiej właściwie nigdy nie występuje poza rzeczywistością sali lekcyjnej, a mianowicie w formie fragmentarycznej jako pojedyncze, wyrwane z kontekstu zdania. Język nauczany w ten sposób nie przygotowuje zatem do realnej komunikacji (ani ustnej ani pisemnej), choć ćwiczenia tego typu, niezbędne do uporządkowania formalnych sprawności i umiejętności, można uznać za wstępny etap na drodze do komunikatywnego

²⁾ Patrz także: Peter Doyé (1992), *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

³⁾ Por. Dorota Tomczuk (2007), *Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedziane w języku obcym*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2007, Warszawa: CODN, s. 54-59.

⁴⁾ Gerhard Neuner (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.

użycia języka. Między etapem percepcji tekstu a dojściem do umiejętności stworzenia tekstu własnego uczeń musi bowiem pokonać jeszcze więcej kroków, niż jest zawarte we wspomnianych wyżej formach ćwiczeń. Obecnie lingwistka pragmatyczna traktuje system językowy jako instrument ludzkiej aktywności, zaś w centrum procesu nauczania stawia odpowiednie do kontekstu i sytuacji procesy rozumienia i sposoby wypowiedzania się, w związku z czym zalecane są takie sekwencje ćwiczeń, które przygotowują, konstruują i symulują faktyczne akty komunikacyjne. Wśród wszystkich faz dążenia do rozwoju sprawności kreatywnego pisania można zatem wyodrębnić cztery zasadnicze etapy:

- ▶ rozwijanie sprawności rozumienia, osiągnięte przez ćwiczenia o charakterze mechaniczno-reprodukcyjnym (prawda-fałsz, wybór prawidłowej odpowiedzi itp.),
- ▶ tworzenie podstaw umiejętności porozumiewania się przez ćwiczenia reprodukcyjne i sterowane, przygotowujące już jednak do swobodnego używania języka,
- ▶ rozwijanie umiejętności porozumiewania się przez ćwiczenia prowadzące do bardziej produktywnego wykorzystywania posiadanych środków językowych i informacji treściowych,
- ▶ swobodne kształtowanie i artykułowanie własnych wypowiedzi, pozwalające na wykorzystanie zdobytej wiedzy językowej oraz informacji z zakresu interaktywnych sposobów zachowania.

Pisanie kreatywne i jego kształcenie

Umiejętność swobodnego tworzenia tekstów wiąże się nierozdzielnie z kreatywnością, przy czym należy zwrócić uwagę na fakt, iż podstawą pisania w języku obcym są kompetencje już zdobyte w języku ojczystym. Jednak przy kształtowaniu wypowiedzi w języku obcym, kiedy to często pojawia się rozbieżność między potrzebą wypowiedzenia się a umiejętnością wyrażenia,

kompetencje te zostają często przytłumione przez deficyty językowe, stąd należy je świadomie aktywować jako nieodzowną pomoc w procesie pisania. Każdy piszący jest zarazem pierwszym krytycznym czytelnikiem powstałego tekstu, dlatego też sprawdzanie, przerabianie, odrzucanie pewnych fraz i formułowanie od nowa stanowią nieodłączne elementy towarzyszące procesowi pisania⁵⁾.

Ćwiczenie kreatywnego pisania wywołuje szczególne zainteresowanie uczniów, ponieważ odwołuje się do czynników indywidualnych, osobistych i emocjonalnych. Uczeń nie tylko ma możliwość samodzielnego wyboru tematu, ale i doboru środków wyrazu i form pracy, co uaktywnia jego wyobraźnię i kreatywność. Jako bezstresowa forma ćwiczeń nie wywołuje ono strachu przed negatywną oceną, pozwala za to na wniesienie własnych doświadczeń i refleksji.

Dążąc do określenia zasadniczego celu kreatywnego pisania na zajęciach języka obcego można zatem stwierdzić, iż swobodne pisanie stanowi swoistą przeciwwagę do tradycyjnych ćwiczeń, polegających na praktycznym stosowaniu reguł i norm. Kreatywne pisanie pozwala uczniom na tworzenie własnych tekstów o silnym zabarwieniu emocjonalnym i znacznej sile sugestywnej wypowiedzi, zawierających liczne odniesienia do własnych marzeń, wyobrażeń czy doświadczeń. Pozwala także na uświadomienie sobie własnych korzeni kulturowych i konfrontację z wszelkiego rodzaju „obcością”, co ma miejsce chociażby przy opisywaniu indywidualnych przeżyć i refleksji na podstawie i w odniesieniu do tekstów obcojęzycznych. Dzięki kreatywnemu pisaniu uczniom łatwiej jest przezwyciężyć zahamowania, ponieważ ćwiczenia tego typu odbywają się w atmosferze bezstresowej, a ich uczestnicy koncentrują się głównie na treści i sensie powstających wypowiedzi, a dopiero w drugim rzędzie na zawartych w nich błędach i ich ewentualnej korekcie. Pisanie kreatywne pozwala na zastosowanie w praktyce zdobytych uprzednio umiejętności w zakresie znajomości słownictwa i gramatyki, zaś powstałe teksty zachęcają do ich czytania, a także dyskusji, refleksji – oraz tworzenia kolejnych tekstów⁶⁾.

⁵⁾ Bernd Kast (2003), *Fertigkeit Schreiben*, Berlin: Langenscheidt, s. 125.

⁶⁾ Tamże, s. 130.

Bez wątplenia jednak ćwiczenia w kreatywnym pisaniu wymagają odpowiednio motywujących ucznia bodźców. Mogą je stanowić pomoce wizualne w postaci konkretnych przedmiotów, zdjęć, obrazków, jak również karteczek ze słowami i zdaniami. Bodźcem może być „cały świat wokół nas”⁷⁾. Dla uczniów mniej zaawansowanych najbardziej godne polecenia są ćwiczenia aktywizujące i rozwijające słownictwo, np. tworzenie „węży wyrazowych”, w których ostatnia litera (lub sylaba) jednego wyrazu ma stanowić zarazem pierwszą literę (lub sylabę) kolejnego wyrazu. Stopień trudności można stopniowo podnosić, np. przez zawężenie kategorii znaczeniowych (wszystkie wyrazy mają dotyczyć jednego określonego tematu) lub przechodząc do etapu zdaniowego (podajemy jeden dość długi wyraz, np. *Urlaubsreise*, zaś zadaniem uczniów jest utworzenie zdań, zaczynających się od kolejnych liter tego słowa – wszystkie mają dotyczyć właśnie owego kluczowego słowa-tematu). Dla uczniów bardziej zaawansowanych istnieje wiele pomysłów ćwiczeń z wykorzystaniem przedmiotów z najbliższego otoczenia (bądź specjalnie przyniesionych w tym celu przez nauczyciela lub uczniów). Na przykład „przedmioty opowiadają swoje historie” (każda rzecz ma swoją historię, którą niniejszym opowiada) lub „moje manatki, które zabrałbym na bezludną wyspę / w podróż dookoła świata” itp. Punkt wyjścia mogą stanowić także zdjęcia (uczeń ma za zadanie nie tylko opisać i zinterpretować scenę przedstawioną na zdjęciu, ale także na przykład „wkraczając” w przedstawiony fragment rzeczywistości opisać swoje własne wrażenia i odczucia lub odtworzyć myśli i emocje postaci na zdjęciu). Można także wręczyć uczniowi np. cztery różne obrazki z zadaniem dopisania do nich spójnej historyjki. Jako bodziec można potraktować także utwory muzyczne, do których uczniowie mają dopisać opowieść, powstałą podczas słuchania w ich wyobraźni. Najczęściej jednak punkt wyjścia do ćwiczeń w pisaniu stanowią teksty, dające niemal nieograniczone możliwości ćwiczeniowe. Dla uczniów mniej zaawansowanych polecana jest rekonstrukcja tekstu „poszatkowanego” na poszczególne fragmenty lub uzupełnienie pustych miejsc. Godne polecenia są także słowne

zabawy językowe, stanowiące doskonałą wprawkę w pisaniu kreatywnym, jak na przykład teksty ze słów. Uczniowie spontanicznie podają 15 do 20 dowolnych słów, które są notowane na tablicy, a następnie kilkoosobowe grupy mają za zadanie utworzyć z nich tekst na dowolny temat (przy czym można określić rodzaj tekstu, jaki ma powstać, np. notatka prasowa, opowiadanie czy nawet wiersz). Innym ćwiczeniem jest grupowe pisanie opowiadania, kiedy to uczniowie otrzymują czyste kartki, na których jedna osoba pisze tytuł, podaje następnej, której zadaniem jest dopisanie dwóch-trzech linijek wstępu, kolejna osoba kontynuuje pisanie tekstu itd. W sali krąży zatem tyle kartek, ilu jest uczniów w grupie, przy czym każdy uczeń powinien uważnie czytać powstałe już części, aby przy pisaniu zwracać uwagę na spójność całości, na koniec zaś zostają odczytane wszystkie powstałe wspólnym wysiłkiem teksty. Przy tej okazji można omówić i poprawić powstałe błędy, które dotyczą całej grupy, praca ma bowiem charakter zespołowy.

W grupach bardziej zaawansowanych najchętniej są wykorzystywane teksty literackie i prasowe, na podstawie których – obok standardowych ćwiczeń typu streszczenie, charakterystyka bohaterów itp. – uczeń może także ćwiczyć pisanie kreatywne. W tym wypadku może ono polegać na dopisaniu historii poprzedzającej wydarzenia opisane w tekście lub wymyśleniu alternatywnego dalszego ciągu akcji. Można również przedstawić uczniom jedynie początkowy fragment tekstu i polecić samodzielnie stworzyć kontynuację, starając się przy tym o zachowanie stylu oryginału. Następujące po tym porównanie własnych wersji z oryginalnym tekstem może stanowić doskonałe ćwiczenie stylistyczne, podobnie jak pisanie alternatywnych tekstów, np. ze zmianą osoby przedstawiającej wydarzenia bądź czasu lub miejsca akcji. Pomocna w ćwiczeniu różnicowania płaszczyzn stylistycznych będzie także transformacja tekstów na inne ich rodzaje (np. opowiadania na reportaż prasowy) lub zmiana stylu, np. listu przez skierowanie go do innego adresata.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż ćwiczenia w kreatywnym pisaniu znajdują zastosowanie nie tylko w pracy indywidualnej, polecanej głównie

⁷⁾ Christa Zopfi, Emil Zopfi (1995), *Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben*, Bern: Zütlogge Verlag.

przy zapoznawaniu się ucznia z materiałem wyjściowym, pracach domowych czy kontrolnych, ale i w ćwiczeniach w parach (opracowywanie dialogów), małych zespołach (analiza tekstu), we współpracy całej grupy biorącej udział w zajęciach (przy redagowaniu i omawianiu rezultatów prac poszczególnych zespołów). Zastosowanie różnych form pracy pozwala na zwiększenie dynamiki zajęć, a czynnik rywalizacji pobudza uczniów do wyętej aktywności. Przeprowadzane przez mnie ankiety dowodzą także, iż uczniowie niezwykle sobie cenią ćwiczenia w kreatywnym pisaniu, określając je jako formę pracy wymagającą od nich fantazji, kreatywności, ale i aktywizującą posiadaną przez nich wiedzę, stanowiąc zarazem atrakcyjną alternatywę dla typowych ćwiczeń w pisaniu.

Bibliografia

- Bohn Rainer (1987), „Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, w: *Deutsch als Fremdsprache*, Zeszyt 4/1987, Leipzig: Herder-Institut, s. 233-238.
- Brandi Marie-Luise (1988), *Bild als Sprechlaß-Sprechende Fotos*, Paris/München: Goethe-Institut.
- Brenner Gerd (1990), *Kreatives Schreiben: Ein Leitfad für die Praxis. Mit Texten Jugendlicher*, Frankfurt/M.: Scriptor.
- Burger Harald (1978), *Formen sprachlicher Kommunikation*, München: Kösel-Verlag.
- Doyé Peter (1992), *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Duras Marguerite (1994), *Schreiben*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kaminski Diethelm (1987), *Bildergeschichten. Aufgaben und Übungen. Literarische Texte im Unterricht*, München: Goethe-Institut.
- Kast Bernd (2003), *Fertigkeit Schreiben*, Berlin: Langenscheidt.
- Liebnaul Ulrich (1995), *EigenSinn. Kreatives Schreiben. Anregungen und Methoden*, Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg.
- Müller Bernd Dietrich (1989), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Neuner Gerhard (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Neuner Gerhard (1990/92/93), *Schreiben macht Spaß*, Zeszyty 1/2/3, München: Verlag Klett Edition Deutsch.
- Pommerin Gabriele (1996), *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*, Ismaning: Hueber.
- Tomczuk Dorota (2007), „Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedzenia się w języku obcym“, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2007, Warszawa: CODN, s. 54-59.
- Werder Lutz von (1990), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin: Institut für Interdisziplinäre Forschung und Kommunikation e.V.
- Zopfi Christa, Zopfi Emil (1995), *Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben*, Bern: Zutzlogge Verlag.

(lipiec 2007)

Anna Jurek¹⁾
Opole

Przeszukiwanie leksykalne w kształtowaniu umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją

Nie mamy zamiaru przypisywać ortografii jakiegos przesadnego znaczenia, lecz stąd nie wynika, żeby każdy miał się w niej rządzić jak szara gęś²⁾.

Konrad Drzewiecki (1914)

Kłopoty z ortografią już w okresie międzywojennym wywoływały różne przesady w tej dziedzi-

nie, począwszy od tezy, że z błędami nie sposób walczyć, a skończywszy na pewnych i niezawod-

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.

²⁾ K. Drzewiecki (1914), *Pisownia*, w: B. Wieczorkiewicz (red.), (1962), „Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego“, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 346.

nych lekarstwach znachorów³⁾. Przyznać jednak trzeba, że nauczanie ortografii osób z dysleksją jest problemem złożonym. Doskonale wiedzą o tym praktycy, którzy próbują pomóc swoim uczniom w przezwyciężeniu trudności. Najczęściej pracę trzeba zacząć od zmotywowania uczniów do nauki, gdyż wielu z nich oczekuje zwolnienia z uczenia się poprawnej pisowni; niektórzy uważają, że opinia stwierdzająca dysleksję usprawiedliwia również nieznaną regułę, jeszcze inni są przekonani, że „ortografia jest nie do ujarznienia”.

Konieczność motywowania uczniów do nauki dotyczy nie tylko osób z dysleksją. Zadałam 576 szesnastolatkom pytanie, czy lubią się uczyć. Twierdząco odpowiedziało zaledwie 14% dziewcząt i 12% chłopców. O potrzebie dyscyplinowania i mobilizowania młodzieży do obowiązków szkolnych przekonali się twórcy Alternatywnej Szkoły Średniej w Hillsdale. System samodecydowania, dobrowolne uczestnictwo w lekcjach, wolny wybór przedmiotów, ocenianie na zasadzie: zaliczył/ nie zaliczył, sprawiły, że zaledwie paru uczniów przygotowywało się do lekcji. Uczniowie woleli opałać się na boisku, zamiast przyjść do klasy. Po dwóch miesiącach nikt nie odrabiał zadań domowych i sprawy całkowicie wymknęły się spod kontroli⁴⁾. Podobne doświadczenia i codzienna praktyka szkolna pokazują, że nasze działania powinny skoncentrować się nie na zwalnianiu uczniów z ich obowiązków, lecz na stosowaniu najbardziej skutecznych metod, które pozwolą dzieciom i młodzieży opanować materiał językowy w możliwie najlepszym stopniu. Warto zaznaczyć, że **metody stosowane w pracy z osobami z dysleksją są odpowiednie i bardzo korzystne dla wszystkich uczniów**; różni-

ca sprowadza się głównie do liczby niezbędnych powtórzeń i ćwiczeń utrwalających.

W pracy tej przedstawię na przykładzie języka angielskiego jedną z bardziej efektywnych metod⁵⁾ – metodę przeszukiwania leksykalnego, którą jako wiodącą, wykorzystywałam w nauczaniu pisowni uczniów i studentów z dysleksją (były to osoby od 8 do 29 roku życia). Metoda ta ma wiele zalet: pozwala wyeliminować błędy ortograficzne lub znacznie ograniczyć ich liczbę, pomaga w kontroli kolejności głosek i ich odpowiedników graficznych w zapisie wyrazów, ma również bardzo korzystny wpływ na opanowanie techniki biegłego i dokładnego czytania. Ponadto pozwala zrozumieć budowę wyrazu, co jest bardzo ważne dla osób mających problemy z rozpoznaniem, w którym miejscu wyraz się zaczyna i gdzie się kończy⁶⁾. Przeszukiwanie leksykalne umożliwia dodatkowo, bez nadmiernego obciążania pamięci, poszerzenie zasobu słów i rozpoznawanie ich znaczenia, co uczniowie cenią sobie szczególnie, uznając to jako wyjątkowy bonus za swoją pracę.

Podstawy teoretyczne modelu przeszukiwania leksykalnego przedstawili naukowcy amerykańscy M. Wolf, F. Vellutino i J. Berko Gleason⁷⁾ (2005), ale metoda była znana w Polsce już na początku XX wieku. Jeden z pionierów metodyki nauczania pisowni, K. Drzewiecki (1914), pisał: „Że w wyrazach: droga, dróżka, dróżnik, podróżnik, podróż tkwią pojęcia pokrewne, to spostrzeże najmniejszy już uczeń. Łatwo również naprowadzić go przez porównanie, że we wszystkich tych wyrazach odnajdujemy tę samą część składową (drog/ dróż)”⁸⁾. W okresie międzywojennym S. Szober (1930) zwracał uwagę na rolę ćwiczeń ortograficznych, polegających na rozkładaniu wyrazów na cząstki morfologiczne i ich podkreślanie⁹⁾. Ministerialny

³⁾ I. Kiken (1935), *Badania eksperymentalne nad ortografią. Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 62.

⁴⁾ Założenia i funkcjonowanie Alternatywnej Szkoły Średniej w Hillsdale przedstawili Decker F. Walker i Jonas F. Soltis (2000), w: *Program i cele kształcenia*, Warszawa: WSiP, s. 95-97.

⁵⁾ Pozostałe metody wraz z przykładami ćwiczeń aktywizujących zaprezentowałam w podręczniku akademickim *Zaburzenia komunikacji językowej*, który zostanie wydany przez Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Warszawie.

⁶⁾ Zob. A. Jurek (2007), *Patomechanizmy dysleksji*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2007, s. 23-44.

⁷⁾ M. Wolf, F. Vellutino i J. Berko Gleason (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP, s. 466-467.

⁸⁾ K. Drzewiecki (1914), *Pisownia*, w: B. Wieczorkiewicz (red.) (1962), „Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego”, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 349.

⁹⁾ S. Szober (1930), *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, s. 169.

Program gimnazjum państwowego (1920) rekomendował oparcie nauki ortografii na przepisywaniu wyrazów i pisaniu wyrazów pochodnych, dzieleniu ich na części morfologiczne¹⁰. Ćwiczenia takie zalecali również autorzy podręcznika metodycznego dla nauczyciela *Gramatyka polska w szkole powszechnej*¹¹ Z. Klemensiewicz, M. Majewiczówna i T. Lehr-Spławiński (1926). Także zdaniem E. Chodaka (1930) nauka ortografii powinna polegać nie tylko na utrwalaniu związków między wyobrażeniami graficznymi i fonetycznymi, ale również na uwzględnianiu strony morfologicznej i znaczeniowej wyrazów¹².

Znaczenie wykorzystywania znajomości budowy wyrazów w nauczaniu ortografii podkreślał D. N. Bogojawlenski (1966). W swojej pracy poświęconej psychologii opanowania ortografii autor wskazywał zalety postępowania, pozwalającego w sposób świadomy wykorzystywać i uogólniać wiedzę w zapisie wyrazów w tych językach, które są zbudowane na zasadach morfologicznych¹³. Bogojawlenski przekonywał, że duży wpływ na opanowanie poprawnego pisania ma umiejętność porównywania i zauważania w słowie określonych strukturalnych elementów języka, co z kolei pozwala na tworzenie się asocjacji między formami języka i ich znaczeniami.

H. Baczyńska (1974) zalecała stosowanie na reprezentatywnym słowniku serii ćwiczeń, polegających na wydzieleniu morfemów w wyrazach należących do jednej rodziny, gdyż – jej zdaniem – zabiegi takie prowadzą do ukształtowania się prawidłowego wyobrażenia słowa¹⁴. Dowodziła, że powiązanie nauki ortografii z gramatyką kształci bystrość spostrzegania, gdyż zmusza uczących się do zestawiania i porównywania poszczególnych

elementów – częstek znaczeniowych wyrazów, do indukcyjnego wnioskowania i uogólniania. Autorka zakończyła swoje rozważania następującym wnioskiem: „Umiejętność pisania zależy od wykształconej spostrzegawczości ortograficznej”¹⁵.

J. Tokarski (1962) stwierdził, że „częstym źródłem błędów ortograficznych jest nie tyle rozbieżność między słyszeniem a pisownią, ile słabość kojarzeń między tymi samymi morfemami wchodzącymi w skład różnych wyrazów, brak wprawy w dzieleniu wyrazów na części fleksyjne czy słowotwórcze i w ich porównywaniu”¹⁶. Kilkanaście lat później w pracy *Traktat o polskiej ortografii* autor potwierdził swoje stanowisko w tej kwestii, pisząc: „Niezależnie od niedoskonałości kodyfikacji ortograficznej – poważnym źródłem kłopotów pisownianych są niedomagania samego nauczania pisowni. Jednym ze źródeł tych niedomagań są złudzenia co do zasięgu w pisowni zasady fonetycznej. O zasadzie morfologicznej nauczyciele wiedzą bardzo niewiele”¹⁷.

Z. Jakubowska (1970) uznała umiejętność przeprowadzania analizy morfologicznej wyrazów za jeden z ważniejszych czynników decydujących o opanowaniu poprawnej pisowni¹⁸, a Z. Domańska (1970) proponowała łączyć poprawę błędów z analizą morfologiczną¹⁹.

E. Polański (1973) w prowadzonych przez siebie badaniach nad ortografią uczniów wykazał wyraźną zależność między znajomością gramatyki a sprawnością ortograficzną, uznając ten aspekt za ważny²⁰.

Amerykański profesor pediatrii, M. Levine (2006), który poświęcił 30 lat swego życia na udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży w przewycięzaniu trudności w uczeniu się, uważa, że poznanie budowy słowa jest znakomitym kluczem do poprawnej pisowni²¹. Potwierdziła to moja praktyka.

¹⁰ F. Kierski (1923), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, s. 394.

¹¹ Z. Klemensiewicz, M. Majewiczówna, T. Lehr-Spławiński (1926), *Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela*, Lwów: Drukarnia K. S. Jakubowskiego, s. 184.

¹² E. Chodak (1930), *Dydaktyka i metodyka języka polskiego. Część I*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, s. 121.

¹³ D. N. Bogojawlenski (1966), *Psychologija uswojenija orfografii*, Moskwa: Izdatielstwo Proswieszczenije, s. 3.

¹⁴ H. Baczyńska (1974), *Metodyka wypracowań w klasach I-IV szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 61-63.

¹⁵ Tamże, s. 63.

¹⁶ J. Tokarski (1958), *Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym*, w: B. Wieczorkiewicz (red.) (1962), „Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego”, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 377.

¹⁷ J. Tokarski (1978), *Traktat o polskiej ortografii*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 17.

¹⁸ Z. Jakubowska (1970), *Nauczanie ortografii i interpunkcji*, w: M. Pęcherski (red.), „Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII szkoły podstawowej”, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 229.

¹⁹ Z. Domańska (1970), *O kontroli prac pisemnych i poprawie błędów*, w: „Polonistyka” nr 6/1970.

²⁰ E. Polański (1973), *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice: Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, s. 102.

²¹ M. Levine (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros, s. 162-163.

Obecnie metoda przeszukiwania leksykalnego jest w niewielkim zakresie wykorzystywana przez nauczycieli, choć jej zalety są nieocenione. Okazuje się, że taka sytuacja ma miejsce nie tylko u nas. M. Levine pisze: „W niewielu szkołach mówi się o morfemach, choć wszyscy uczniowie powinni je znać. Studiując medycynę, tworzyłem dla zabawy nazwy wszystkich możliwych chorób, o których nawet nie słyszałem. Uczono nas, że ‘itis’ na końcu słowa wskazuje na zapalenie, dowiedziałem się również, że ‘gastr’ ma coś do czynienia z żołądkiem, więc wykombinowałem twórczo (i słusnie), że ‘gastritis’ może oznaczać zapalenie żołądka. Była to niezła zabawa”²²⁾. Tak właśnie wyglądają ćwiczenia w przeszukiwaniu leksykalnym. Zadaniem uczniów jest rozpoznanie budowy słowa i zidentyfikowanie jego adresu leksykalnego za pomocą kodu dostępu, określonego przez morfem rdzeniowy. **Nabycie umiejętności lokalizowania właściwej jednostki pozwala uczniom na kontrolowanie zapisu słów, co w przypadku osób z dysleksją ma szczególne znaczenie, ponieważ automatyzacja zapisu jest często dla nich nieosiągalna.** Metoda może być z powodzeniem stosowana w nauce europejskich języków obcych²³⁾. Ćwiczenia, początkowo dla uczniów z dysleksją żmudne i trudne, stają się później (średnio po trzech miesiącach intensywnego treningu) lubianą przez nich formą pracy, dającą im możliwość przejęcia rzeczywistej kontroli nad pisownią.

Przeszukiwanie leksykalne sprawdza się zarówno w pisowni wyrazów motywowanych zasadą morfologiczną, jak również w pisowni wyrazów niemotywowanych. Metodę można łączyć z przepisywaniem aktywizującym, pisaniem z komentowaniem, pisaniem z pamięci czy z rozbiorem ortograficznym. Tworzenie jak największej liczby

wyrazów zawierających ten sam morfem jest też najlepszym sposobem poprawy błędów.

Dla uczniów z dysleksją bardzo ważną jest praca na oddzielnych wyrazach; już sama definicja tego zaburzenia wskazuje, że przejawia się ono trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów²⁴⁾ (osoby z dysleksją często domyślają się słów na podstawie treści czytanego tekstu; brak kontekstu nie daje im takich możliwości). Potwierdziły to również prowadzone przeze mnie badania dotyczące trudności uczniów z dysleksją w nauce języków obcych: z 18 badanych sprawności i umiejętności językowych grupę uczniów z dysleksją i bez symptomów dysleksji najbardziej różnicowało czytanie pojedynczych wyrazów²⁵⁾. Postępowanie polegające na ćwiczeniu pisowni oddzielnych wyrazów stawia ucznia wobec konieczności dokładnego zdekodowania słowa i pozwala skupić się na nim. Niezwykle istotną rolę odgrywa poprawny wzór graficzny wyrazu. Przygotowując ćwiczenia dla uczniów z dysleksją należy pamiętać o dużych odstępach między wyrazami i odpowiedniej czcionce, która zapewni im dobrą czytelność liter. Jeśli zastosujemy czcionkę przypominającą pismo, przy przepisywaniu wyrazów skracają się proces kojarzeniowy o jedno ogniwo, co ma duże znaczenie w pracy z osobami z trudnościami w uczeniu się ortografii, ponieważ łatwiej jest im wtedy utrwalić w pamięci wyobrażenia wzrokowe i ruchowe.

Ćwiczenia prowadzące do nabycia umiejętności wyszukiwania morfemu rdzeniowego w wyrazach będą polegały na:

- ▶ zaznaczaniu morfemu rdzeniowego,
- ▶ znajdowaniu – wśród wielu innych – wyrazu, który nie pasuje do pozostałych, ponieważ należy do innej rodziny,

²²⁾ Tamże.

²³⁾ Zob. M. Jaworski (1969), *Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze (na podstawie materiałów z Polski, ZSRR, Czechosłowacji, NRD, NRF, Austrii, Francji, Belgii i Szwajcarii)*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 112-118.

²⁴⁾ **Najnowsza definicja została opublikowana w 1994 r.** przez Research Committee The Orton Dyslexia Society. Brzmi ona następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. **Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja przejawia się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni**” (M. Bogdanowicz (2003), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisanii*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, tom II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 497.

²⁵⁾ A. Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I i II*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2004, s. 57-72 i 2/2004, s. 46-54.

- ▶ porównywaniu dwóch wyrazów i udzielaniu odpowiedzi, czy należą do tej samej rodziny,
- ▶ dobieraniu wyrazów należących do tej samej rodziny,
- ▶ tworzeniu wyrazów pokrewnych.

Prezentację należy zacząć od prostych przykładów i stopniowo wprowadzać wyrazy, w których zachodzą alternacje cząstek morfologicznych. Znajomość reguł wymiany głosek i umiejętność wyodrębniania w wyrazach morfemów słowotwórczych kształci zmysł krytyczny wobec form ortograficznych, uwrażliwia na problemy ortograficzne i prowadzi do powstania nawyku poprawnego pisania. Należy zwrócić uwagę uczniów nie tylko na cechy formalne w wybranych przykładach (kombinacje liter będących cząstkami wyrazowymi), ale również na ich wspólne cechy semantyczne, by przygotować dzieci i młodzież do samodzielnego wyróżniania morfemów, będących nośnikami znaczenia. Wielu uczniów będzie próbowało bez takich wskazówek przeprowadzać operacje na wyrazach, kierując się wyszukiwaniem przypadkowych cząstek w odezwaniu od semantyki.

Zanim uczniowie przejdą do samodzielnego wykonywania ćwiczeń, powinni przeanalizować kilka rodzin wyrazów, w których rdzeń jest oznaczony kolorem. Jako przykład posłużą tu wyrazy z rdzeniem 'press', 'vers' i 'duc'. Należy zwrócić uwagę uczniów, że wyraz może składać się z samego morfemu leksykalnego (**press**), rdzeń może być początkową (**press**-ion), środkową (*re-press*-ive) lub końcową częścią wyrazu (*im-press*), oraz na to, że przyrostki i przedrostki modyfikują jego znaczenie, tzn. wpływają we właściwy sobie sposób na znaczenie podstawowe wyrazów. Wiedza ta pozwoli dzieciom i młodzieży na rozszyfrowywanie znaczenia nowych słów (patrz tabela obok).

Warto również pokazać uczniom przynajmniej jedną bardzo szczegółowo opracowaną rodzinę wyrazów, aby uzmysłowić im, że w wielu przypadkach opanowanie pisowni jednego wyrazu pozwoli na poprawne napisanie dużej liczby (nawet kilkudziesięciu) słów należących do tej samej rodziny. J. Tokarski w swojej książce *Słownictwo (Teoria wyrazu)* ujął to następująco: „Rdzeń wyrazu 'brać' występuje przeciw w wyrazach: dobrać,

press	verse	deduce
pressed	version	deducible
pressing	versatile	deductive
pressure	versatility	deduct
pression	versification	deduction
repress	versus	deductible
repression	verso	conduction
repressive	averse	conduce
depress	aversion	conducibile
depression	converse	conducive
depressant	conversion	conduct
depressed	conversation	conductive
depressing	conversant	production
depressingly	conversance	produce
depressive	conversly	producibile
impress	inverse	productive
impression	inversion	product
impressionable	introversion	productible
impressive	extraversion	reduction
suppress	reverse	reduce
suppression	reversion	reducible
suppressor	diverse	reductive
express	diversity	reduct
expression	universal	reducible
expressive	universally	induction
expressly	universe	induce
compress	university	inducible
compression	controversy	inducive
compressor	controversial	induct
compressing	obverse	inducible

nabrać, odebrać, rozbierać, zabierać, zabór, zbiór, ..., itd., co daje około kopy wyrazów, a szukając znaleźćlibyśmy jeszcze niejedną pominiętą”²⁶⁾. Nam za przykład posłuży tu rodzina wyrazu 'graph'. Sam widok takiej imponującej rodziny działa zarówno na dzieci, jak i na młodzież bardzo motywująco, gdyż zaczynają rozumieć korzyści, jakie może im dać metoda przeszukiwania leksykalnego.

²⁶⁾ J. Tokarski (1971), *Słownictwo (Teoria wyrazu)*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 173.

graph	graphic	graphically	graphics
graphite	grapheme	graphology	graphologist
graphomaniac	graphomania	graphometer	aerographic
autograph	autographic	bibliographic	bibliographical
bibliography	biographic	biographical	biography
calligraphic	calligraphy	cartographic	cartography
cartographer	choreographic	choreography	choreographer
cinematography	demographic	demography	dysgrafia
epigraph	ethnographic	ethnography	geograph
geographical	geographically	geography	geographer
holography	lexicographic	lexicography	monographic
monography	orthography	orthographic	photograph
photographer	photographic	photography	scenographic
scenography	stenographic	stenography	stenographer
telegraph	telegraphic	telegraphically	telegraphist
telegraphy	tomography	topographic	topography
topographer	typographic	typography	typographer
typographical	typographically	xerographic	xerography

Koniecznien trzeba te¿ wyjaœniæ uczniom zjawisko obocznoœci. Jako ilustracja mo¿e poœluzyc:

- ▶ alternacja spólgłoskowa p/ b [scrip/ scrib]:
script manuscript scripted description scribble prescribe describe description
- ▶ alternacja spólgłoskowa t/ c [secret/ secrec]:
secret secrecy secrete secretion secretive secretively secretiveness
- ▶ alternacja samogłoskowa e/ a [sure/ sura]:
sure surely sureness surety unsure ensure assure assurance

Po wspólnym przeanalizowaniu kilku rodzin wyrazów mo¿na przejœc do ćwiczeñ, pamietajac o przestrzeganiu zasady stopniowania trudnoœci. Zaproponowanie ni¿ej ćwiczenia prowadzà do nabycia umiejœtnoœci wyszukiwania morfe-

mu leksykalnego w wyrazach. Wykonywanie takich ćwiczeñ przyzwyczajà uczniów do zapisywania wyrazu z jednoczesnym odnajdywaniem w œwiadomoœci jego rdzenia. Pozwala im to uniknac bledów ortograficznych, gdy¿ **przeszukiwanie leksykalne ma dzia³anie profilaktyczne**. W wielu ćwiczeniach celowo zosta³y dobrane wyrazy o podobnym brzmieniu lub zbli¿onej pisowni. Stanowià one prawdziwe pu³apki dla osób z dysleksjà. Metoda pomaga im w szybkim odró¿nianiu wyrazów o podobnych w³aœciwoœciach ortograficznych lub ortofonicznych. Skupiajac uwagã na rdzeniu, uczniowie w trakcie czytania przestajà zgadywaæ wyrazy na podstawie przypadkowych cech lub pierwszych liter, poniewa¿ wiedzà, ¿e adres s³owa – rdzeñ mo¿e wystapic w ró¿nych miejscach wyrazu. Po znalezieniu morfemu leksykalnego s³owo zostaje przez czytajàcego

zidentyfikowane i otwiera siã dostep do jego znaczenia. Pracujac w taki sposob uczniowie bez wiêkszego wysi³ku znacznie rozbudowujà równie¿ swoje s³ownictwo i nabierajà wprawy w rozpoznawaniu znaczenia nowych s³ów. Umiejœtnoœc ta w czasie czytania tekstu bardzo korzystnie przek³ada siã na jego rozumienie.

Zaproponowane ćwiczenia sà przeznaczone dla uczniów w starszym wieku szkolnym, którzy opanowali podstawy jazyka angielskiego (nale¿y pamietac, ¿e dla najm³odszych uczniów ćwiczenia muszà byc znacznie krótsze i powinny zawieraæ wyrazy o odpowiednim dla nich stopniu trudnoœci). Zadania zosta³y opracowane w taki sposob, aby jednoczesnie rozwijajà percepcjã, pamieæ i uwagã, co w przypadku uczniów z dysleksjà ma szczególne znaczenie.

Oto przykłady ćwiczeń wraz z rozwiązaniami.



Ćwiczenia

Ćwiczenie 1.

W podanych niżej grupach wyrazów należących do tej samej rodziny zaznacz zakreslaczem rdzeń i wpisz go po prawej stronie tabeli.

<i>audibility audible audibly audience audition auditorium auditory</i>	
<i>formal formality formalize formally informally informal informality formalist formalistic formalism</i>	
<i>personal person persona personage personality personalize personalized personally personification personify personnel</i>	
<i>mission dismissal emissary emission transmission transmissive missionary remission</i>	
<i>pathological pathology pathetic pathogen pathos telepathy sympathetic sympathetically sympathizer sympathy antipathy psychopath</i>	
<i>spectacle spectacular spectrum spectacles spectacularly spec- tator spectral spectre aspect prospectus perspective inspection retrospective</i>	
<i>phone phonic phonetics phoneme phonemics stereophonic stereophony microphone monophonic telephonic telephone telephonist symphonic symphony gramophone saxophone saxophonist polyphony cacophony</i>	

Ćwiczenie 2.

Uzupełnij tabelę według wzoru i w każdym wyrazie zaznacz rdzeń.

<i>bureaucrat</i>	<i>bureaucratic</i>	<i>bureaucracy</i>
<i>democrat</i>	.....	.....
.....	<i>autocratic</i>	.....
.....	.....	<i>technocracy</i>
<i>aristocrat</i>	.....	.....

 **Ćwiczenie 3.**

Posereguj kartoniki z wyrazami, tak by zostały przyporządkowane do odpowiednich rodzin. Następnie przeczytaj ułożone rodziny wyrazów, przepisz je do zeszytu i w każdym słowie zaznacz zakresła-czem rdzeń.

<i>produce</i>	<i>inspire</i>	<i>value</i>	<i>change</i>	<i>activate</i>
<i>aspire</i>	<i>valueless</i>	<i>changeless</i>	<i>productive</i>	<i>unchanging</i>
<i>exchange</i>	<i>activity</i>	<i>producer</i>	<i>conspiracy</i>	<i>respirator</i>
<i>actively</i>	<i>valued</i>	<i>production</i>	<i>devalue</i>	<i>activist</i>
<i>aspiration</i>	<i>valuation</i>	<i>productivity</i>	<i>activeness</i>	<i>changeable</i>
<i>product</i>	<i>valuable</i>	<i>activation</i>	<i>changeability</i>	<i>inspirational</i>

 **Ćwiczenie 4.**

Przeczytaj podane przykłady i zaznacz pary wyrazów należących do tej samej rodziny znakiem +, a tych, które należą do innych rodzin, znakiem -.

<i>lain / lane</i>		<i>angel / angle</i>	
<i>cheap / cheep</i>		<i>opposite / position</i>	
<i>casual / causal</i>		<i>appraise / apprise</i>	
<i>permission / permissible</i>		<i>immerse / immersed</i>	
<i>effect / effective</i>		<i>friend / friendliness</i>	
<i>diary / dairy</i>		<i>made / maid</i>	
<i>enable / unable</i>		<i>except / exceptionable</i>	
<i>gage / gauge</i>		<i>abjure / adjure</i>	
<i>fate / fateful</i>		<i>domination / predominance</i>	
<i>brake / break</i>		<i>fatherland / farther</i>	
<i>enervate / innervate</i>		<i>filing / filling</i>	
<i>quarterly / quartet</i>		<i>perish / perishable</i>	
<i>mean / mien</i>		<i>organic / organically</i>	
<i>finale / finely</i>		<i>praying / playing</i>	
<i>patience / patiently</i>		<i>morning / mourning</i>	

<i>prescribe / proscribe</i>		<i>grate / great</i>	
<i>father / farther</i>		<i>find / fined</i>	
<i>quieten / quietly</i>		<i>room / roomer</i>	
<i>painter / painting</i>		<i>science / scientist</i>	
<i>rose / rouse</i>		<i>arrange / ranger</i>	
<i>gilt / guilt</i>		<i>sail / sale</i>	
<i>sculptor / sculpture</i>		<i>quite / quiet</i>	
<i>presents / presence</i>		<i>soldier / solder</i>	
<i>specialise / speciality</i>		<i>stair / stare</i>	
<i>stake / steak</i>		<i>summary / summery</i>	
<i>team / teem</i>		<i>recessive / recession</i>	
<i>weather / whether</i>		<i>which / witch</i>	
<i>essence / essential</i>		<i>tail / tale</i>	
<i>great / grate</i>		<i>gait / gate</i>	
<i>genius / genial</i>		<i>permissible / permission</i>	
<i>power / powdery</i>		<i>quarter / quaterd</i>	
<i>nation / national</i>		<i>precise / precious</i>	
<i>office / official</i>		<i>displeased / pleasure</i>	
<i>foot / food</i>		<i>father / fatherly</i>	

 **Ćwiczenie 5.**

Dobierz po dwa przykłady do podanych niżej słów w taki sposób, aby powstały rodziny wyrazów.

<i>feeling</i>	<i>beautify</i>	<i>scientific</i>	<i>authorization</i>	<i>certify</i>	<i>shopper</i>
<i>tearful</i>	<i>experienced</i>	<i>participate</i>	<i>sharpness</i>	<i>factitious</i>	<i>telltale</i>
<i>shopping</i>	<i>parental</i>	<i>certified</i>	<i>experimental</i>	<i>shattering</i>	<i>colourful</i>
<i>shatteringly</i>	<i>participation</i>	<i>teardrop</i>	<i>parenthood</i>	<i>sharpish</i>	<i>telling</i>
<i>beautiful</i>	<i>presentation</i>	<i>presenter</i>	<i>thankless</i>	<i>authorized</i>	<i>scientist</i>
<i>thanks</i>	<i>coloured</i>	<i>feelingly</i>	<i>factual</i>		

<i>certificate</i>
<i>tear</i>
<i>tell</i>
<i>beautifully</i>
<i>present</i>
<i>shop</i>
<i>thank</i>

<i>science</i>
<i>sharp</i>
<i>authorize</i>
<i>experience</i>
<i>fact</i>
<i>colour</i>
<i>parent</i>
<i>feel</i>
<i>participant</i>
<i>shatter</i>

 **Ćwiczenie 6.**

Który wyraz nie pasuje do pozostałych?

Przeczytaj poziomo podane wyrazy, zwracając uwagę na ich budowę słowotwórczą. Znajdź i zakreśl w każdej linii słowo, które nie pasuje do pozostałych, ponieważ należy do innej rodziny wyrazów.

<i>friend</i>	<i>fried</i>	<i>friend- liness</i>	<i>friendly</i>	<i>friendship</i>	<i>friendless</i>	<i>un- friendly</i>
<i>paint</i>	<i>pain</i>	<i>painful</i>	<i>painfully</i>	<i>painkilling</i>	<i>painkiller</i>	<i>painless</i>
<i>cheaply</i>	<i>cheapjack</i>	<i>cheapness</i>	<i>cheapen</i>	<i>cheat</i>	<i>cheap</i>	<i>cheap- skate</i>
<i>perfect</i>	<i>perfection</i>	<i>per- fectionism</i>	<i>imperfect</i>	<i>per- fectionist</i>	<i>prefect</i>	<i>imper- fection</i>
<i>central</i>	<i>certain</i>	<i>centra- lization</i>	<i>centralize</i>	<i>decentra- lization</i>	<i>centrally</i>	<i>center</i>
<i>short</i>	<i>shortly</i>	<i>shortcut</i>	<i>shore</i>	<i>shorten</i>	<i>shortfall</i>	<i>short- age</i>
<i>pace</i>	<i>pack</i>	<i>package</i>	<i>packaging</i>	<i>packer</i>	<i>packed</i>	<i>packing</i>
<i>practical</i>	<i>practicing</i>	<i>practi- tioner</i>	<i>practice</i>	<i>practically</i>	<i>practicable</i>	<i>praise</i>
<i>question</i>	<i>question- able</i>	<i>quest</i>	<i>question- ing</i>	<i>question- naire</i>	<i>guest</i>	<i>question- er</i>
<i>persevere</i>	<i>persever- ance</i>	<i>persever- ing</i>	<i>persistence</i>	<i>perspective</i>	<i>persist</i>	<i>persist- ent</i>
<i>format</i>	<i>formation</i>	<i>form</i>	<i>formative</i>	<i>formula</i>	<i>from</i>	<i>former</i>
<i>advisory</i>	<i>advisedly</i>	<i>adverse</i>	<i>advise</i>	<i>advisable</i>	<i>adviser</i>	<i>advised</i>
<i>differently</i>	<i>difference</i>	<i>differential</i>	<i>differ</i>	<i>differenti- ate</i>	<i>different</i>	<i>difficult</i>
<i>observer</i>	<i>observa- tion</i>	<i>observa- tory</i>	<i>obverse</i>	<i>observa- tional</i>	<i>observable</i>	<i>observe</i>

 **Ćwiczenie 7.**

Dobierz z ramki po osiem przykładów, należących do rodziny wyrazów: gene, general.

gene,,,,,,,

.....,,,,,,,

general.....,,,,,,,

.....,,,,,,,

	<i>generically</i>	<i>generalization</i>	<i>gender</i>
<i>generally</i>		<i>genetics</i>	<i>generic</i>
	<i>generation</i>	<i>genealogical</i>	<i>generality</i>
<i>genetic</i>		<i>genealogy</i>	<i>generalize</i>
	<i>generals</i>		<i>generally</i>
		<i>genetically</i>	<i>geneticist</i>

 **Ćwiczenie 8.**

Uporządkuj w tabeli podane przykłady w taki sposób, aby utworzyć rodziny wyrazów.

origin	order	orate	organize	optimal
<i>oration</i>	<i>optimization</i>	<i>ordered</i>	<i>orderliness</i>	<i>ordinal</i>
<i>organization</i>	<i>originality</i>	<i>organizer</i>	<i>optimum</i>	<i>originally</i>
<i>optimize</i>	<i>orator</i>	<i>originate</i>	<i>original</i>	<i>optimized</i>
<i>organizational</i>	<i>oratorical</i>	<i>ordering</i>	<i>organized</i>	<i>oratory</i>
<i>ordinance</i>	<i>originator</i>	<i>optimally</i>	<i>oracular</i>	<i>organizing</i>

origin	order	orate	organize	optimal

 **Ćwiczenie 9.**

Dobierz z ramki po pięć wyrazów, należących do tej samej rodziny.

break,,,,

breath,,,,

century,,,,

certain,,,,

tire,,,,

time,,,,

	<i>breather</i>	<i>certainly</i>	<i>breakable</i>	<i>timely</i>
<i>cert</i>	<i>tiredly</i>	<i>centenary</i>	<i>breakthrough</i>	
<i>breathlessly</i>	<i>timelessly</i>	<i>tiring</i>	<i>cent</i>	
<i>centenarian</i>	<i>breakage</i>	<i>breathing</i>	<i>breathe</i>	<i>uncertain</i> <i>timeless</i>
<i>centimeter</i>	<i>tiredness</i>	<i>certainty</i>		
<i>untiring</i>	<i>breathless</i>	<i>breakdown</i>	<i>certitude</i>	
<i>timer</i>	<i>timelessness</i>	<i>breakup</i>	<i>centennial</i>	<i>tireless</i>

 **Ćwiczenie 10.**

W każdej z ośmiu grup następujących słów znajdź i zaznacz dwa wyrazy, które należą do tej samej rodziny.

1	<i>mind maid made mail main mane maize maze mean mine mainly meat meet mist</i>
2	<i>read reed red road real reel rain rein reign roll role rote rose rouse raid rail rainy raise</i>
3	<i>fail flair flare flea flee flesh fly fluent flour floor flood flock float flower flout flaunt fluency for four fore</i>
4	<i>quite quit queen quay quire quote quack quaint quicken qualify quality qualm quarrel quarry quash quell query quest quick</i>
5	<i>handy header heart hart half hail hale hall halo hole hair hare haul happy hank hang heard heal hear here heir herd head hire hair</i>
6	<i>plaster planter play pail pale peal pole peel peer pain pane pla- ne plate plain plait player pair pare pear peace piece place plant pour paeon peak park part</i>
7	<i>week weak weal wail whale wheel while wile wait wavy who- le wholly war ward warm wreak wreck were wear where way weigh write wane wave wash watch what wheat whelp</i>
8	<i>left leaf lift life lead laud leap learn leas least leak like line lean lie lye link lion loner lose load loan loath lock look loop loot long loose lost lord</i>

▼ Rozwiązania ćwiczeń

Ćwiczenie 1.

audibility audible audibly audience audition auditorium auditory	aud
formal formality formalize formally informally informal informality formalist formalistic formalism	formal
personal person persona personage personality personalize personalized personally personification personify personnel	person
mission dismissal emissary emission transmission transmissive missionary remission	miss
pathological pathology pathetic pathogen pathos telepathy sympathetic sympathetically sympathizer sympathy antipathy psychopath	path
spectacle spectacular spectrum spectacles spectacularly spectator spectral spectre aspect prospectus perspective inspection retrospective	spect
phone phonic phonetics phoneme phonemics stereophonic stereophony microphone monophonic telephonic telephone telephonist symphonic symphony gramophone saxophone saxophonist polyphony cacophony	phon

Ćwiczenie 2.

bureaucrat bureaucratic bureaucracy; democrat democratic democracy; autocrat autocratic
autocracy; technocrat technocratic technocracy; aristocrat aristocratic aristocracy.

Ćwiczenie 3.

PRODUCE	INSPIRE	VALUE	CHANGE	ACTIVATE
PRODUCTIVITY	INSPIRATIONAL	VALUELESS	CHANGEABILITY	ACTIVATION
PRODUCER	RESPIRATOR	VALUED	CHANGEABLE	ACTIVELY
PRODUCT	ASPIRATION	VALUATION	CHANGELESS	ACTIVENESS
PRODUCTIVE	ASPIRE	DEVALUE	EXCHANGE	ACTIVIST
PRODUCTION	CONSPIRACY	VALUABLE	UNCHANGING	ACTIVITY

Ćwiczenie 4.

lain / lane	-	angel / angle	-
cheap / cheep	-	opposite / position	+
casual / causal	-	appraise / apprise	-
permission / permissible	+	immerse / immersed	+
effect / effective	+	friend / friendliness	+
diary / dairy	-	made / maid	-
enable / unable	+	except / exceptionable	+
gage / gauge	-	abjure / adjure	-

fate / fateful	+	domination / predominance	+
brake / break	-	fatherland / farther	-
enervate / innervate	+	filling / filling	-
quarterly / quartet	+	perish / perishable	+
mean / mien	-	organic / organically	+
finale / finely	-	praying / playing	-
patience / patiently	+	morning / mourning	-
prescribe / proscribe	+	grate / great	-
father / farther	-	find / fined	-
quieten / quietly	+	room / roomer	+
painter / painting	+	science / scientist	+
rose / rouse	-	arrange / ranger	+
gilt / guilt	-	sail / sale	-
sculptor / sculpture	+	quite / quiet	-
presents / presence	+	soldier / solder	-
specialise / speciality	+	stair / stare	-
stake / steak	-	summary / summery	-
team / teem	-	recessive / recession	+
weather / whether	-	which / witch	-
essence / essential	+	tail / tale	-
great / grate	-	gait / gate	-
genius / genial	+	permissible / permission	+
power / powdery	-	quarter / quartered	+
nation / national	+	precise / precious	+
office / official	+	displeased / pleasure	+
foot / food	-	father / fatherly	+

Ćwiczenie 5.

certificate certified certify

tear teardrop tearful

tell telling telltale

beautifully beautiful beautify

present presentation presenter

shop shopping shopper

thank thankless thanks

science scientific scientist

sharp sharpish sharpness

shatter shattering shatteringly

authorize authorization authorized

experience experimental experienced

fact factitious factual

feel feeling feelingly

colour coloured colourful

parent parental parenthood

participant participate participation

Ćwiczenie 6.

friend	fried	friendliness	friendly	friendship	friendless	unfriendly
paint	pain	painful	painfully	painkilling	painkiller	painless
cheaply	cheapjack	cheapness	cheapen	cheat	cheap	cheapskate
perfect	perfection	perfectionism	imperfect	perfectionist	prefect	imperfection
central	certain	centralization	centralize	decentraliza- tion	centrally	center
short	shortly	shortcut	shore	shorten	shortfall	shortage
pace	pack	package	packaging	packer	packed	packing
practical	practicing	practitioner	practice	practically	practicable	praise
question	questionable	quest	questioning	questionnaire	guest	questioner

persevere	perseverance	persevering	persistence	perspective	persist	persistent
format	formation	form	formative	formula	from	former
advisory	advisedly	adverse	advise	advisable	adviser	advised
differently	difference	differential	differ	differentiate	different	difficult
observer	observation	observatory	observe	observational	observable	observe

Ćwiczenie 7.

gene gender genealogical genealogy generation genetic genetically genetics geneticist
general generalization generality generalize generally generic generically generals generally

Ćwiczenie 8.

origin	order	orate	organize	optimal
original	ordinal	oration	organization	optimize
originally	ordinance	orator	organizer	optimization
originality	ordered	oratorical	organizational	optimally
originate	ordering	oratory	organized	optimum
originator	orderliness	oracular	organizing	optimized

Ćwiczenie 9.

break breakable breakage breakdown breakthrough breakup
breath breather breathe breathing breathless breathlessly
century centenary centenarian cent centennial centimeter
certain cert certainly certainty certitude uncertain
tire tiredly tiredness tireless tiring untiring
time timer timeless timelessly timelessness timely

Ćwiczenie 10.

- | | | | |
|----------------|-------------------|----------------|--------------|
| 1) main mainly | 3) fluent fluency | 5) head header | 7) wave wavy |
| 2) rain rainy | 4) quick quicken | 6) play player | 8) lose lost |

Literatura

- Baczyńska H. (1974), *Metodyka wypracowań w klasach I-IV szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- 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. (1989), *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bogojawłenski D. N. (1966), *Psychologija uswojenija orfografii*, Moskwa: Izdatielstwo Proswieszczenije.
- Chodak H. (1930), *Dydaktyka i metodyka języka polskiego. Część I*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Domańska Z. (1970), *O kontroli prac pisemnych i poprawie błędów*, w: „Polonistyka”, nr 6/1970.
- Drzewiecki K. (1914), „Pisownia”, w: B. Wiczorkiewicz (red.) (1962), *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, Warszawa: PZWS.
- Jakubowska Z. (1970), „Nauczanie ortografii i interpunkcji”, w: M. Pęcherski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa: PZWS.
- Jaworski M. (1969), *Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze (na podstawie materiałów z Polski, ZSRR, Czechosłowacji, NRD, NRF, Austrii, Francji, Belgii i Szwajcarii)*, Warszawa: PZWS.
- Jurek A. (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I i II*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2004 i 2/2004.
- Jurek A. (2007), „Patomechanizmy dysleksji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2007.
- Jurek A. (2006), „Przeszukiwanie leksykalne”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 31/2006.
- Jurek A. (2005), *Skoncentruj się. Zestaw ćwiczeń dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych ze wskazówkami jak uczyć się skutecznie*, Gdańsk: Harmonia.
- 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.
- Jurek A. (2005), „Zaburzenia uwagi u uczniów z dysleksją rozwojową”, w: E. Jędrzejowska (red.), *Dysleksja – obszary trudności*, Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli WSHE.

- Kiken I. (1935), *Badania eksperymentalne nad ortografią. Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Klemensiewicz Z., Majewiczówna M., Lehr-Spławiński T. (1926), *Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela*, Lwów: Drukarnia K. S. Jakubowskiego.
- Kierski F. (1923), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Levine M. (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Polański E. (1973), *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice: Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego.
- Szober S. (1930), *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Tokarski J. (1958), „Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym”, w: B. Wiczorkiewicz (red.) (1962), *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, Warszawa: PZWS.
- Tokarski J. (1971), *Słownictwo (Teoria wyrazu)*, Warszawa PZWS.
- Tokarski J. (1978), *Traktat o polskiej ortografii*, Warszawa: WSiP.
- Walker Decker F., Soltis Jonas F. (2000), *Program i cele kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J. (2005), „Psycholingwistyczna analiza czynności czytania”, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.

(maj 2007)

Marzena S. Wysocka¹⁾
Katowice

Język polski językiem obcym. O problemach językowych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego



Język obcy

Język obcy to taki, który przyswajamy w sztucznych warunkach szkolnych i poza społecznością, która się nim posługuje na co dzień (Arabski, 1996). Kontakt z językiem obcym jest ograniczony i najczęściej podyktowany liczbą godzin lekcyjnych/kursowych i wynosi od kilku do kilkunastu godzin w tygodniu. Liczba ta nieznacznie wzrasta, gdy weźmiemy pod uwagę tzw. kontakt pozalekcyjny/pozakursowy, który sprowadza się do kilkugodzinnych rozmów internetowych z rodowitymi użytkownikami języka, programów telewizyjnych i audycji radiowych tygodniowo czy sezonowych wyjazdów do kraju języka docelowego. Jako że intensywność kontaktu i ekspozycja językowa warunkują stopień rozwoju interjęzyka i kompetencji językowej, sytuacji języka obcego, formalnej i o ograniczonym dostępie do języka źródłowego, przypisuje się niedostatki i niedociągnięcia językowe niezależnie od języka, wieku i poziomu zaawansowania uczących się.



Problemy językowe

Problemy językowe, jakie napotykają uczący się, występują zarówno w mowie, jak i w piśmie. W języku mówionym zniekształceniu ulega poprawność i płynność językowa. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z niepoprawnymi formami językowymi, w zakresie fonologii, morfologii, leksyki i gramatyki języka obcego. Z kolei brak płynności językowej odznacza się brakiem spójności wypowiedzi, powodowanym powtórzeniami, fałszywymi startami, przerwami i wahaniem w mówieniu (Nowak-Mazurkiewicz 2002). W języku pisanym obserwujemy odstępstwa od kryterium poprawności i spójności tekstu. Te pierwsze stanowią błędy językowe obejmujące morfologię, składnię, słownictwo, ortografię i interpunkcję, natomiast te drugie charakteryzują się przer(y)wanym i nielogicznym ciągiem sformułowań, zarówno wewnątrz zdań, jak i w ciągu międzyzdaniowym.

Problemy językowe zaprezentowane poniżej stanowią listę najczęściej pojawiających się trud-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

ności i odstępstw od norm językowych zaobserwowanych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego. Zebrane informacje pochodzą z ankiet przeprowadzonych wśród 15 nauczycieli pracujących z obcokrajowcami uczącymi się języka polskiego. Badane zachowania językowe dotyczyły uczących się języka na poziomie zaawansowanym. Ankieta składała się łącznie z 29 stwierdzeń, odzwierciedlających zachowania językowe typowe dla uczących się języka na poziomie zaawansowanym.

Problemy językowe:
<ul style="list-style-type: none"> ▲ błędny szyk zdania, ▲ niepoprawny czas gramatyczny, ▲ błędne użycie przymków, ▲ błędne użycie zaimków, ▲ złe użycie przypadków, ▲ użycie złych kwantyfikatorów, ▲ błędy w tworzeniu liczby mnogiej rzeczowników, ▲ błędy w stopniowaniu przymiotników, ▲ niepoprawnie sformułowane pytania bezpośrednie i pośrednie, ▲ niepoprawnie sformułowane okresy warunkowe, ▲ niepoprawnie sformułowana strona bierna, ▲ pomijanie czasowników w zdaniu, ▲ brak podmiotu w zdaniu, ▲ brak końcówek fleksyjnych czasowników, ▲ brak dopełnienia w zdaniu,
<ul style="list-style-type: none"> ▲ niepoprawne kolokacje językowe, ▲ błędne użycie przedrostków, ▲ błędne użycie przyrostków, ▲ błędy w wymowie, ▲ zła intonacja, ▲ błędna pisownia wyrazów, ▲ brak apostrofów, ▲ powtórzenia, ▲ parafrazy, ▲ poprawnie użyte utarte zwroty językowe, ▲ niepoprawnie użyte utarte zwroty językowe, ▲ wypełniacze, ▲ pauzy, ▲ użycie języka ojczystego.

Kryterium poprawności językowej w odniesieniu do sytuacji dyskursu mówionego podlegało 21 sformułowań, w tym 16 dotyczyło problemów gramatycznych, 2 odzwierciedlały trudności w zakresie morfologii, 2 kolejne dotyczyły niepoprawnej wymowy i 1 reprezentowało niedociągnięcia leksykalne. W skład kryterium płynności językowej wchodziło 7 elementów, z których 6 odzwierciedla-

ło problemy uczących się z przekazem informacji, a 1, w postaci odmowy kontynuacji wypowiedzi, stanowił niejako zwieńczenie tych problemów.

Jak w przypadku wypowiedzi ustnych, na poprawność językową tekstu pisemnego składała się 21 zachowań językowych. Oprócz 16 przykładów odstępstw od norm gramatycznych języka, 2 niedociągnięć morfologicznych i 1 w zakresie słownictwa, charakteryzujących zarówno dyskurs mówiony i pisemny, wzięto pod uwagę pisownię języka, w tym zasady ortograficzne i interpunkcyjne. Z kolei jeśli chodzi o zagadnienie spójności tekstu, obejmowało ono 6 komponentów, z czego 5 wskazywało na brak ciągłości inter- i intratekstualnej, a 1, z racji na przer(y)wane zdania, świadczył o braku umiejętności budowania pełnych wypowiedzi.

Problemy językowe u uczących się języka polskiego jako obcego

Z informacji i obserwacji nauczycieli wynika, że w przypadku kryterium poprawności języka uczniowie borykają się z podobnymi trudnościami i przeszkodami językowymi uniemożliwiającymi im produkcję normatywnych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Do najbardziej problematycznych obszarów języka należą:

- ▶ Przymyki, np. *Kupię na Pani kawę, *Idę do poczty.
- ▶ Zaimki, np. *Tamte mężczyźni, *Widzę się z ją.
- ▶ Przypadki, np. *Ona ma duży pies, *Potrzebuję krzesło.
- ▶ Szyk zdania, np. *Bardzo podoba się mi, *To jest kot gruby.
- ▶ Czas gramatyczny, np. *Tomek wczoraj ogląda film.
- ▶ Aspekt, np. *Będę napisać, *Jutro ona będzie kupić książkę.
- ▶ Końcówki fleksyjne czasownika, np. *bylimy, *jestemy.
- ▶ Końcówki fleksyjne rzeczownika, np. *kupuje, *zgotowywać.
- ▶ Odmiana przymiotnika, np. *bardziej lepszy, *bliżejszy, *zdrowszy.
- ▶ Liczba mnoga rzeczownika, np. *człowieki, *dziecka*, *studenty, *profesory.

- ▶ Kolokacje, np. *robić sport, *wziąć zdjęcie, *mieć prysznic.
- ▶ Przedrostki, np. *przyprać pranie.
- ▶ Przyrostki, np. *inteligentność.

Różnice „międzydyskursowe” dały się zauważyć w przypadku problemów z wymową i intonacją oraz pisownią wyrazów, z których pierwsze pojawiają się w rozmowie, a drugie dają się we znaki uczącym się języka podczas wypowiedzi pisemnej. Przykładem źle wypowiedzianego słowa może być „cera” brzmiąca jak /*kera/, a do niepoprawnej intonacji można zaliczyć podział wyrazów na sylaby. Z kolei trudności w pisaniu odzwierciedla np. brak rozróżnienia między słowami „kość” i „kosić” i traktowanie ich jako jedno i to samo słowo.

Najmniej problematyczne w zakresie poprawności języka okazały się:

- ▶ Kwantyfikatory, np. *dużo ludzi.
- ▶ Okresy warunkowe, np. *Gdybym miał czas, bym poszedł bym na spacer.
- ▶ Strona bierna, np. *Zamek został zbudowano, *Książka została czytana.
- ▶ Podmiot w zdaniu, np. *Marek poszedł do biblioteki, żeby on oddał książkę.
- ▶ Orzeczenie w zdaniu, np. *Lubię robić pływać.

Jeśli chodzi o płynność językową, uczący się języka polskiego jako obcego mają trudności z budową spójnych wypowiedzi. Przeszkodami są środki, jakich używają w trakcie rozmowy w celu podtrzymania dyskursu. Należą do nich:

- ▶ Powtórzenia, np. Idę do do do ...
- ▶ Pytania gramatyczne, np. Widzę (kogo co?)...
- ▶ Wypełniacze, np. Eeee..., Aaaa...
- ▶ Pauzy niewypełnione,
- ▶ Źle użyte utarte zwroty językowe, np. dziękuję zamiast dzień dobry.
- ▶ Wtrącenia w języku ojczystym, np. Bardzo sympatyczny animal, Ten Nachtklub.

Podobne zachowania można zauważyć w przypadku wypowiedzi pisemnych. O braku spójności tekstu najczęściej decydują:

- ▶ Przekształcenia, np. To jest ... to są ...
- ▶ Nagromadzenie utartych zwrotów językowych, np. Według mnie
- ▶ Niepoprawny styl językowy, np. *Czy Pani idziesz do sklepu?

- ▶ Wyrażenia w języku angielskim, np. let's say..., I think...

Przyczyny problemów językowych

Choć wyżej wspomniane „animal” i „Nachtklub” wskazują bezpośrednio na pochodzenie użytkownika języka (kolejno kraj anglojęzyczny i niemieckojęzyczny), istnieje szereg zachowań językowych, które demaskują język macierzysty uczących się w sposób mniej bezpośredni (np. szyk zdania, intonacja, pauzy wypełnione). Niezależnie od stopnia i rodzaju interferencji języka pierwszego, każdy język ojczysty pozostawia po sobie ślad. Wpływ ten jest bardzo często zauważalny w postaci tendencji językowych wypowiedzi obcokrajowców, które to przypisuje się przedstawicielom danego języka i obszaru kulturowego. Materiał językowy przedstawiony powyżej pozwala wyodrębnić cechy charakterystyczne dla kilku narodowości. I tak np. chińscy użytkownicy języka polskiego umieszczają okolicznik miejsca i czasu na końcu zdania, a podmiot zdania wstawiają tam, gdzie w języku polskim jest zbędny (np. *Marek poszedł do biblioteki, żeby on oddał książkę), bo jest to szyk właściwy dla języka chińskiego. Często używają czasowników w czasie teraźniejszym, dodając „wczoraj” „rok temu”, „w XIII wieku”, bo język chiński właściwie nie posiada kategorii czasu. Mają problemy z formułowaniem pytań, ponieważ w ich języku partykułę pytającą stawia się na końcu zdania (np. *Idziesz gdzie?). Nie odmieniają czasowników, ponieważ czasowniki chińskie nie odmieniają się przez osoby i nie rozróżniają przypadków, gdyż w języku chińskim właściwie nic się nie odmienia. Jednak największą udręką dla Chińczyków stanowi intonacja języka polskiego. Większość chińskich wyrazów składa się z jednej lub dwóch sylab, czasem z trzech, z których każdą wymawia się oddzielnie z odpowiednim tonem, dlatego Chińczycy, wymawiając polskie słowa dzielą je na sylaby. Wymowa tudzież intonacja zdaje się być piętą Achillesową również w przypadku np. Włochów, Francuzów i Czechów. Ci pierwsi czytają „z” zamiast „s” i błędnie realizują spółgłoski nosowe, co w rezultacie sprawia wrażenie np. nieistniejącego w języku polskim słowa * „niozon”

zamiast „niosą”. Francuzi „przemycają” do swych wypowiedzi typowy dla nich akcent oksytoniczny, czyli akcent końcowy. Z kolei Czesi, naśladowując intonację swojego języka macierzystego, przejawiają bardzo wyraźny akcent inicjalny.



Radzenie sobie z problemami

Niezależnie od języka wyjściowego (pierwszego), jakim posługują się uczeni języka polskiego jako obcego, za niepowodzenia językowe odpowiedzialne są tzw. różnice „międzyjęzykowe”. Z pewnością nie da się im zapobiec z dnia na dzień, ale wiedza na temat trudności, z jakimi borykają się przedstawiciele danego kraju i języka zdaje się być niezbędna w procesie uczenia się i nauczania. Warto więc, w przypadku nauczycieli, przed rozpoczęciem kursu języka polskiego dla obcokrajowców, zapoznać się nie tylko z dy-

daktyką szczegółową nauczania przedmiotu, ale przede wszystkim poznać podstawy gramatyki opisowej języka pierwszego obcokrajowców. Przykłady trudności językowych przedstawionych w opracowaniu nie będą zaskoczeniem. Zyskamy czas poświęcony poszukiwaniom przyczyny problemów, a skoncentrujemy się na typowych dla danego systemu języka pierwszego błędach i niedociągnięciach, pojawiających się w języku docelowym. Wówczas łatwiej będzie nam zminimalizować częstotliwość ich występowania, a z czasem wyeliminować przynajmniej część z nich z powszechnego obiegu.

Bibliografia

- Arabski J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Nowak-Mazurkiewicz M. (2002). „Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2002, s. 5-11.

(sierpień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Przypominamy o artykułach na temat **dysleksji**, które drukowaliśmy. Warto do nich wracać.

Ewa Brągiel (2004), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego* – nr 1/2004, s. 19

Mirosława Dudek (2004), *Uczniowie dyslektyczni i ich problemy z opanowaniem języków obcych* – nr 3/2004, s. 156

Małgorzata Grzelczak (2001), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego – autorefleksja* – nr 7/2001, s. 132

Anna Jurek (2003), *Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* – nr 5/2003, s. 177-179

Anna Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I* – nr 1/2004, s. 57

Anna Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część II* – nr 2/2004, s. 46

Anna Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część III* – nr 3/2004, s. 37

Anna Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV* – nr 4/2004, s. 60

Anna Jurek (2004), *ABC dysleksji* – nr 5/2004, s. 18

Anna Jurek (2007), *Patomechanizmy dysleksji* – nr 3/2007, s. 23

Janusz Leśniak (2006), *Dysgrafia i dysortografia na lekcji języków obcych. Uwagi praktyczne* – nr 5/2006, s. 177

Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk (2004), *Dysleksja* – nr 2/2004, s. 17

Elżbieta Mazur-Zagórska (2007), *Dysleksja w języku rosyjskim*, nr 3/2007, s. 169

Joanna Nijakowska, Anna Jurek (2005), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki* – nr 1/2005, s. 183

Jolanta Oczkoś (2003), *Problem dysleksji w nauczaniu języków obcych* – nr 2/2003, s. 59

Małgorzata Ročławska-Daniluk (2007), *Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy* – nr 1/2007 s. 175

Anna Małgorzata Różańska (2006), *Techniki polisensoryczne w nauczaniu języka obcego uczniów z dysleksją rozwojową na szczeblu gimnazjalnym* – nr 5/2006, s. 53

Ponadto numer 7/2001- *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*.



Z PRAC INSTYTUTÓW



Dorota Obidniak¹⁾
Warszawa

Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?

Od 2009 roku uczniowie gimnazjów będą zdać egzamin z języka obcego. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 28 sierpnia 2007²⁾, zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, nie pozostawia co do tego wątpliwości. Równocześnie z nim na stronie domowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w dziale *Informatory*, w rubryce *Egzamin gimnazjalny* (<http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=56&Itemid=71>) pojawiło się sześć informatorów dla uczniów – sześć, bo w pierwszych latach egzamin będzie przeprowadzany z sześciu najpopularniejszych języków obcych nauczanych w gimnazjum: z angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Zgodnie z obowiązującym prawem³⁾ informatory zawierają opis warunków i sposobów przeprowadzania egzaminu. Można w nich znaleźć komentarze do standardów wymagań, struktury i formy arkuszy egzaminacyjnych, przykładowe zadania itp. Do wszystkich tych kwestii zapewne powrócę na tych łamach, gdy pierwsze pilotaże zadań i arkuszy pozwolą na przedstawienie szczegółów egzaminacyjnej kuchni.

Gdybyśmy poprzestali na suchej relacji, której ramy wyznaczają przepisy prawne, poważnie zużyłobyśmy ideę egzaminu. To ogromne przedsięwzięcie składa się bowiem z wielu prowadzonych równoległe działań. Do egzaminu trzeba przygotować uczniów, czyli de facto ich nauczycieli, których w gimnazjach jest kilkanaście tysięcy. Szkolenia muszą rozpocząć się w styczniu i będą miały charakter kaskadowy, a więc najpierw kurs przejdą trenerzy wojewódzcy, by z kolei szkolić nauczycieli. Wesprze ich w tym przedsięwzięciu platforma internetowa. Chętni do skorzystania z niej będą mogli ukończyć kursy online. Te szkolenia to tylko wstęp i nie należy ich mylić z kursami dla egzaminatorów.

Kampania informacyjna obejmie nie tylko system oświatowy: kuratoria, szkoły, placówki doskonalące, specjalne materiały dotrą także do rodziców. Z założenia ma być przyjazna, ma przekonywać, a nie straszyć. Do udziału w niej zostaną zaproszone media i organizacje niepubliczne. W tych przedsięwzięciach chodzi przede wszystkim o uspokojenie gimnazjalistów i ich rodziców.

Aby prace nad formatem egzaminu były jak najbardziej profesjonalne, pilotażowi egzaminu

¹⁾ Autorka jest koordynatorem projektu 5.1 – *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum*.

²⁾ Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. nr 157, poz. 1102.

³⁾ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.).

będą towarzyszyć badania edukacyjnej wartości dodanej oraz badania kontekstowe. Nowy egzamin ma się też wpisać w nową rzeczywistość edukacyjną, która powstanie wraz ze zmodernizowaniem podstaw programowych, standardów, utworzeniem banku zadań i testowanym nowym sposobem pracy egzaminatorów. Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum jest bowiem częścią większego, zatwierdzonego przez Unię Europejską projektu, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego 2007-2013 pod nazwą *Podnoszenie jakości systemu egzaminów zewnętrznych*.

Jednak najważniejsze może się okazać znaczenie egzaminu dla długofalowej polityki językowej państwa, pod warunkiem, że będziemy się kierować pewnymi pryncypiami.

▼ **Egzamin stanowi bowiem istotny element tej polityki, a towarzyszące mu badania kontekstowe powinny służyć opracowaniu zaleceń dotyczących:**

- ▶ warunków kontynuacji nauki danego języka obcego,
- ▶ warunków doboru uczniów do klas lub grup językowych,
- ▶ zasad wyboru danego języka obcego jako przedmiotu nauczania,
- ▶ metod nauczania,
- ▶ środków dydaktycznych (EPJ),
- ▶ kwalifikacji zawodowych nauczyciela języka obcego,
- ▶ liczebności klas / grup językowych,
- ▶ wyposażenia pracowni językowej.

▼ **Dobrze sformatowany egzamin może się przyczynić do podnoszenia kwalifikacji i jakości nauczania. Przede wszystkim:**

- ▶ wpływać na podnoszenie świadomości językowej,
- ▶ wpływać na podnoszenie umiejętności uczniów,
- ▶ zachęcać uczniów do nauki przez swoją atrakcyjną formę i porównywalność,
- ▶ umożliwić uczniom porównywanie swoich umiejętności językowych w systemie międzynarodowym (Europass),
- ▶ być wpisany w system polskich i międzynarodowych egzaminów językowych,
- ▶ wpływać na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli,

- ▶ wspierać nowoczesne formy nauczania języka obcego.

▼ **Równie ważna jest funkcja społeczna egzaminu, który od początku powinien być pomyślany i obudowany takimi systemami wsparcia, by:**

- ▶ przyczyniać się do poprawy dostępu do edukacji i wzrostu spójności społecznej,
- ▶ być czynnikiem integracji z innymi ludźmi i kulturami,
- ▶ popularyzować potrzebę posługiwania się językami obcymi we współczesnym świecie.

▼ **Jeśli egzamin ma służyć spełnieniu tych oczekiwań, to jego formuła powinna uwzględnić nie tylko naszą tradycję nauczania i potrzeby polskich uczniów, ale i szeroki kontekst międzynarodowy.** Nic więc dziwnego, że opracowując format egzaminu będziemy odwoływać się do dokumentów międzynarodowych: **Unii Europejskiej** (Strategii lisbońskiej, komunikatu Komisji i Parlamentu w sprawie kompetencji kluczowych, Europassu i Europejskich ram kwalifikacji) oraz **Rady Europy** (*Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe*). Pilotaż odpowie też na pytanie, w jakich relacjach do międzynarodowego systemu indykatów i wskaźników będzie polski egzamin z języka obcego w gimnazjum.

Dla sukcesu egzaminu niezwykle ważne jest, by stał się on wspólną sprawą wszystkich zainteresowanych: komisji egzaminacyjnych, szkół – nauczycieli, uczniów i ich rodziców – wszystkie środowiska powinny być włączone w prace nad koncepcją, popularyzacją i / lub wdrażaniem tego egzaminu.

Kolejny bardzo istotny aspekt to uwzględnienie istniejących zasobów. Nie można zapominać o tym, że dysponujemy serią *portfolio*, które uzyskały akredytację Rady Europy i cały czas czekają na szersze zastosowanie, że mamy własne tłumaczenie *europeskiego opisu poziomów kształcenia językowego* i doświadczonych edukatorów nauczycieli języków obcych, wiele dobrych programów i inicjatyw, takich jak choćby konkurs z języka niemieckiego dla gimnazjalistów, wyróżniony *The European Language Label*. Zresztą to nie jedyny polski projekt, który został tak uhonorowany. Nowy egzamin stanowi

więc niepowtarzalną szansę dla wszechstronnego wykorzystania tego dorobku i zebrania niekiedy rozproszonych inicjatyw.

Tymczasem rusza pilotaż, a wraz z nim pojawiła się pierwsza przymiarka do koncepcji egzaminu, o czym więcej w tekście dr Aliny Jarząbek poniżej. Pierwszy etap prac nad formatem egzaminu,

w który są zaangażowani nie tylko rodzimi, ale także zagraniczni eksperci od testowania umiejętności językowych, zakończy się na początku stycznia. Mamy nadzieję, że będziemy mogli przedstawić ich efekty na gościnnych łamach *Języków Obcych w Szkole* zainteresowanym czytelnikom.

(listopad 2007)

Alina Dorota Jarząbek¹⁾
Olsztyn

Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum

Egzamin z języka obcego w gimnazjum będą składać gimnazjaliści z tego języka, który jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy. W *Informatorach*, które ukazały się na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, znajdziemy standardy wymagań egzaminacyjnych z wyjaśnieniami dla ucznia (słuchacza), zakres struktur leksykalno-grammatycznych w formie funkcji komunikacyjnych, a także tematykę tekstów stanowiących podstawę zadań egzaminacyjnych oraz przykładowe zadania egzaminacyjne. Sądzę, że *Informator* stanie się wkrótce, o ile nie ma to już miejsca, ważną lekturą dla uczniów i nauczycieli gimnazjów.

Lektura *Informatora* skłoniła mnie do zastanowienia się nad koncepcją egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Moje refleksje przytaczam poniżej.

Egzamin a sytuacja oświatowa w Polsce

Aktualna sytuacja nauczania języków obcych w polskim gimnazjum jest niejednolita. Są gimnazja, w których język obowiązkowy jest nauczany konsekwentnie jako przedmiot kontynuacyjny ze szkoły podstawowej. Absolwent gimnazjum może mieć zatem za sobą sześcioletni, a nawet dziewięcioletni kurs nauki języka, inny zaś jedynie trzyletni cykl nauczania języka obowiązkowego w gimnazjum. Do tego jeszcze liczba godzin podstawowego ję-

zyka obcego w gimnazjum nie wszędzie jest taka sama, od 3 ramowych godzin po 5 i więcej w tygodniu. Należy mieć na uwadze ten niejednorodny profil nauczania języków obcych w polskich gimnazjach, planując egzamin z języka obcego, aby wynik tego egzaminu nie był brany pod uwagę przy naborze uczniów do szkół ponadgimnazjalnych w takim samym sposób, jak ma to miejsce w przypadku dwóch pozostałych egzaminów.

Egzamin osiągnięć czy egzamin biegłości

Implikacją tego stanu rzeczy jest postulat o kompetencyjny charakter egzaminu z języka obcego. Celem egzaminu powinno być określenie poziomu biegłości językowej ucznia ze wskazaniem, co uczeń umie/potrafi na zakończenie III etapu kształcenia, ponieważ egzamin osiągnięć na skalę masową może być nieadekwatny m.in. z wyżej przedstawionych powodów, ale także z powodu realizowanych różnych programów nauczania i stosowania wielu różnych podręczników.

Do określenia biegłości językowej mogą posłużyć wystandaryzowane deskryptory opisane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz w *Europejskim portfolio językowym*, np. dla poziomów A1 i A2 z uwzględnieniem koncepcji kompetencji cząstkowych²⁾ (por. Komorowska, 2006:42). Należy założyć, że egzamin z języka

¹⁾ Dr Alina Dorota Jarząbek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

²⁾ Opublikowane w *Informatorze* standardy egzaminacyjne wysuwają na pierwszy plan działania receptywne w zakresie odbioru tekstu słuchanego i czytanego.

obcego będzie w kolejnych latach ewoluował w stronę bardziej zaawansowanych poziomów biegłości z powodu wprowadzenia obowiązkowego nauczania pierwszego języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Docelowo można brać więc pod uwagę sprawdzanie umiejętności i wiadomości także na poziomie B1.

Egzamin a informacja zwrotna

Egzamin będzie instrumentem pozyskującym informacje ważne dla polityki oświatowej, zwłaszcza edukacji językowej. Informacje te staną się podstawą do refleksji pedagogicznej nad planowaniem, realizacją oraz skutecznością edukacji językowej w Polsce.

Wyniki egzaminu powinny dawać czytelną i jasną informację zwrotną o nabytych kompetencjach oraz o ewentualnych zaistniałych deficytach. Odbiorcami tej informacji zwrotnej są: uczeń, jego rodzice, jego byli, ale przede wszystkim przyszli nauczyciele języka obcego, dyrekcja szkoły, a także władze oświatowe, odpowiedzialne za organizację procesu dydaktycznego.

Taka informacja zwrotna powinna mieć w moim odczuciu charakter analityczny (opisowy) w odniesieniu do konkretnych komponentów egzaminu, ponieważ wynik wyrażony oceną, liczbą punktów lub procentami, a więc wynik o charakterze całościowym, nie odzwierciedli w adekwatny sposób jakości nabytych kompetencji, umiejętności i wiadomości we wszystkich testowanych obszarach, tj. odbiorze tekstu słuchanego, odbiorze tekstu czytanego oraz reagowaniu językowym, które integruje sprawność słuchania i czytania ze zrozumieniem, a także szeroko rozumianej interakcji oraz wiadomości z zakresu takich podsystemów języka, jak gramatyka i leksyka.

Wynik egzaminu jako informacji zwrotnej powinien opisywać poziom biegłości językowej ucznia w testowanych obszarach, kierując się terminologią ESOKJ, którą należy odpowiednio modyfikować, np. określając kompetencje językowe na poziomach A1.1, A1.2, A2.1, A2.2. Należy zatem rozważyć sporządzenie katalogu deskryptorów odpowiadających tym poziomom w danym obszarze, który będzie jednocześnie spójny z pod-

stawą programową i da jednoznaczną odpowiedź wszystkim zainteresowanym.

Nauczyciele w gimnazjum będą mogli na podstawie wyników egzaminu wyciągnąć konkretne wnioski na temat jakości procesu nauczania oraz skuteczności osiągania celów, opisanych zarówno w podstawie programowej, ale także w zaleceniach europejskich, np. w *ESOKJ* oraz w *Europejskim portfolio językowym*. Pozwoli im to na refleksyjną ewaluację procesu nauczania, np. refleksję nad metodami nauczania, doбором celów, treści, programów nauczania i podręczników. Z kolei nauczyciele w szkołach ponadgimnazjalnych będą mogli skuteczniej zaplanować dalszą edukację językową każdego ucznia, np. przez zakwalifikowanie go do grupy językowej o adekwatnym profilu, wybór odpowiedniego programu i podręcznika dla grupy itp.

Ocena z egzaminu

Ocena końcowa może być oceną biegłości wg kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności (np. sfery życia, zadania). Takim kryterium mogą być także progi minimalne, tj. liczba punktów, której zdobycie oznacza osiągnięcie wymaganego standardu biegłości. Opublikowane w *Informatorze* standardy pozwolą na ocenę umiejętności wykonywania zadania (*performance*) w zakresie odbioru tekstów słuchanych i czytanych oraz ocenę posiadanej wiedzy i znajomości języka jako systemu w ramach standardów z zakresu reagowania językowego.

W celu zobiektywizowania oceny i zoptymalizowania trafności i rzetelności egzaminu należy zgodnie z *ESOKJ* (2003:163):

- ▶ tworzyć listy zagadnień będących przedmiotem oceny,
- ▶ stosować uzgodnione procedury doboru zadań (treść) oraz ich oceny,
- ▶ przy ocenianiu stosować standardowe procedury,
- ▶ opracować jednoznaczne klucze do oceny testu,
- ▶ wymagać oceny wielokrotnej,
- ▶ prowadzić szkolenia egzaminatorów z zakresu oceniania (stosowania kryteriów oceniania).

Standardy egzaminacyjne a wskaźniki ESOKJ

Poniżej zestawiałam opublikowane standardy egzaminacyjne ze wskaźnikami ESOKJ, które można wziąć pod uwagę przy opracowywaniu deskryptorów dla przyjętych poziomów biegłości językowej. Problemатyczny okazuje się tu obszar reagowania językowego, które zakłada pisemną

reakcję na usłyszany lub przeczytany tekst, albo zapis interakcji, która w rzeczywistości odbywałaby się na płaszczyźnie komunikacji ustnej. Trzeci standard z zakresu reagowania komunikacyjnego odnosi się do działań mediacyjnych, dla których ESOKJ nie podaje wskaźników. Żaden ze standardów egzaminacyjnych nie odnosi się wprost do sprawności pisania rozumianej jako pisanie tekstów.

Standardy egzaminacyjne	Wskaźniki ESOKJ	Kategorie
<p>Odbiór tekstu słuchanego Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> Określa główną myśl tekstu. Określa kontekst sytuacyjny. Stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje. 	<p>Rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka. Słuchanie komunikatów i instrukcji. Słuchanie programów radiowych, telewizyjnych oraz nagrań.</p>	działania komunikacyjne
<p>Odbiór tekstu słuchanego Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> Określa główną myśl tekstu. Określa główną myśl poszczególnych części tekstu. Stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje. Określa intencje nadawcy tekstu. Określa kontekst sytuacyjny. Rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu. 	<p>Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności Czytanie i rozumienie korespondencji. Czytanie w celu orientacji. Czytanie i rozumienie informacji. Czytanie i rozumienie instrukcji.</p>	działania komunikacyjne
<p>Reagowanie językowe Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> Właściwie reaguje językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych, w szczególności w celu uzyskania, udzielania, przekazania lub odmowy udzielania informacji, rozpoczęcia, podtrzymania i zakończenia rozmowy. Rozpoznaje i poprawnie stosuje struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji. Przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym. 	<p>Interakcja ustna: ogólny opis umiejętności Rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka. Konwersacja. Rozmowa nieformalna, rozmowa prowadzona w konkretnym celu, rozmowa o kupowaniu towarów i o usługach, wymiana informacji, prowadzenie i udzielanie wywiadu.</p> <p>Stosowanie środków językowych: zakres ogólny Zakres słownictwa, poprawność leksykalna, poprawność gramatyczna i ortograficzna.</p>	działania komunikacyjne komunikacyjna kompetencja językowa



Refleksja końcowa

Decyzja o wprowadzeniu egzaminu z języka obcego w gimnazjum jest niezwykle istotna dla polityki językowej w Polsce. Dotąd pomijany na tle egzaminów z pozostałych gimnazjalnych przedmiotów, da szansę na podniesienie rangi nauczania języków obcych w szkole w ogóle. Obowiązkowy pierwszy język w pierwszej klasie oraz powszechne oczekiwanie szybkiego wprowadzenia obowiązkowego drugiego języka obcego od czwartej klasy szkoły podstawowej, a co za tym idzie, kontynuacja nauczania tych samych języ-

ków w gimnazjum zwieńczona egzaminem kompetencyjnym z jednego z nich, pozwalają mieć nadzieję, że nowe pokolenie na zakończenie edukacji szkolnej będzie posługiwało się swobodnie przynajmniej dwoma językami obcymi.

Literatura:

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Komorowska H. (2005), „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-51.

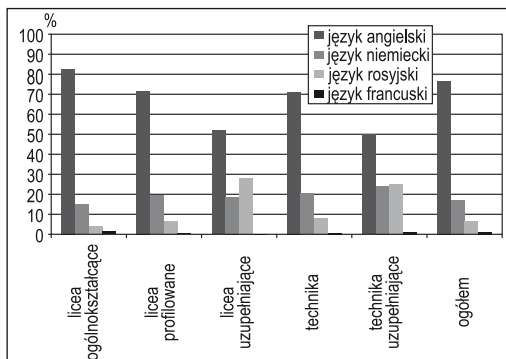
(listopad 2007)

Beata Trzcńska¹⁾
Warszawa

Egzamin maturalny z języków obcych 2007

Majowa sesja egzaminacyjna w roku 2007 to już trzeci rok przeprowadzania egzaminu maturalnego w nowej formule. Od samego początku wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych budziło wiele niepokojów i obaw wszystkich zainteresowanych stron – uczniów i rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, przedstawicieli wyższych uczelni oraz instytucji odpowiedzialnych za jego przeprowadzenie. Czy były to obawy uzasadnione? Jak egzamin ten jest odbierany z tej trzyletniej perspektywy? Wydaje się, że mimo skomplikowanych procedur organizacyjnych i problemów związanych ze sprawdzaniem prac, jednolity system oceny umiejętności zdających oraz porównywalność ich wyników jest niekwestionowaną wartością polskiej reformy edukacji a dyskusje toczą się obecnie raczej wokół zmienności obowiązujących zasad i przepisów a nie sensu samego egzaminu, co świadczy o jego społecznej akceptacji.

Egzamin ten można zdawać z następujących języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego (do roku 2007 egzamin mógł być także zdawany z języka słowackiego, portugalskiego i szwedzkiego). Wybór poszczególnych języków obcych w poszczególnych typach szkół w roku 2007 jest przedstawiony na poniższym wykresie (uwzględniono cztery najpopularniejsze języki).



Jakie języki wybierają zdający?

Egzamin z języka obcego nowożytnego jest jednym z trzech egzaminów obowiązkowych.

Najczęściej wybieranym przez tegorocznych maturzystów wszystkich typów szkół językiem obcym nowożytnym, podobnie jak w latach ubiegłych, był

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Wydziału Matur Pracowni Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

język angielski, który wybrało ok. 77% zdających. Na drugim miejscu znalazł się język niemiecki, który wybrało ok. 17% absolwentów, przy czym w liceach i technicach uzupełniających bardziej popularny okazał się język rosyjski, który w tych szkołach wybrało ponad 25% maturzystów. Ogółem język rosyjski wybrało nieco ponad 6% przystępujących do egzaminu maturalnego. W dalszej kolejności uplasował się język francuski, który wybrało nieco ponad 1% zdających oraz język włoski i język hiszpański, który wybrało poniżej 0,2% zdających.

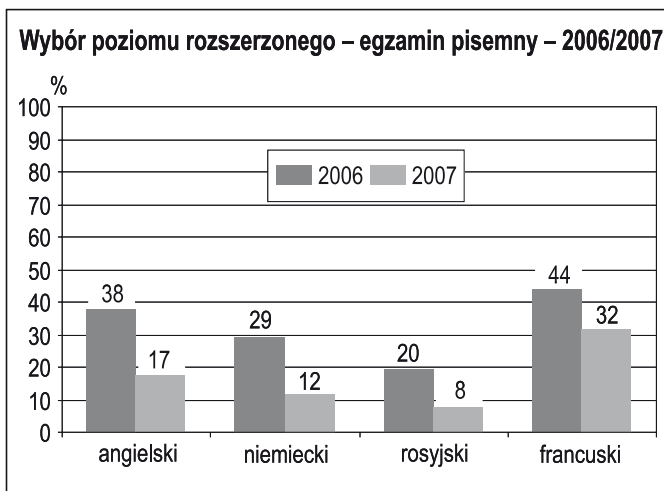
Wyniki egzaminu z języków obcych

Analizując wyniki egzaminu z języków obcych i porównując je z wynikami z lat poprzednich należy pamiętać, że egzamin maturalny w roku 2007 był zdawany według zasad określonych w nowelizacji *Rozporządzenia w sprawie warunków oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* z dnia 8 września 2006 r. Nowelizacja ta wprowadziła kilka istotnych zmian, które zostały omówione również na tych łamach²⁾. Przyjrzyjmy się, jak zmiany te wpłynęły na wybory zdających oraz osiągnięte przez nich wyniki.

Wybór poziomu

Najistotniejszą zmianą z punktu widzenia ucznia było przeniesienie zasady rozdzielenia poziomów obowiązującej dotychczas na egzaminie ustnym z języków obcych na egzamin pisemny we wszystkich przedmiotach. Wymóg uzyskania 30% punktów na poziomie wybranym przez zdającego spowodował, że zdawanie poziomu rozszerzonego stało się bardziej ryzykowne i wymusiło bardziej przemyślane decyzje zdających. W przypadku języków obcych wyraźnie zmniejszyła się liczba osób zdających egzamin pisem-

ny na poziomie rozszerzonym (zwłaszcza z tych najliczniej zdawanych języków), co przedstawia poniższy wykres.



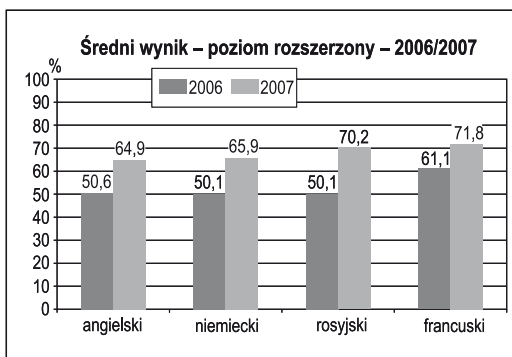
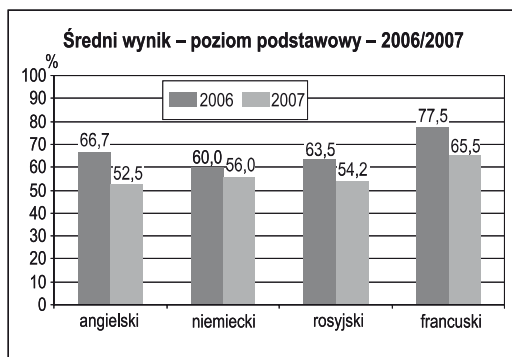
Warto jednak zauważyć, że zdecydowanie wyższy jest udział poziomu rozszerzonego w przypadku języka francuskiego. W językach obcych zdawanych przez mniejszą i bardziej jednolitą grupę zdających nie nastąpiło więc tak wyraźne jak w przypadku języków masowych (angielski, niemiecki, rosyjski) zmniejszenie się liczby osób przystępujących do poziomu rozszerzonego.

Średni wynik

Należy także pamiętać, że zasada rozdzielenia poziomów oraz struktura wyborów poziomu egzaminu przez zdających miała bardzo istotny wpływ na wyniki egzaminu w roku 2007. Zdający, którzy przystępowali do egzaminu na poziomie rozszerzonym (czyli ci najlepiej przygotowani uczniowie) nie rozwiązywali już zadań z poziomu podstawowego, a jednocześnie obawa przed niezdaniem egzaminu zniechęciła słabszych zdających do poziomu rozszerzonego. Oznacza to, że w dość istotny sposób zmieniła się populacja osób przystępujących do egzaminu na każdym z tych poziomów i polaryzacja ta znalazła odzwierciedlenie w wynikach egzaminu – w naturalny sposób obniżył się średni wynik egzaminu na poziomie podstawowym oraz

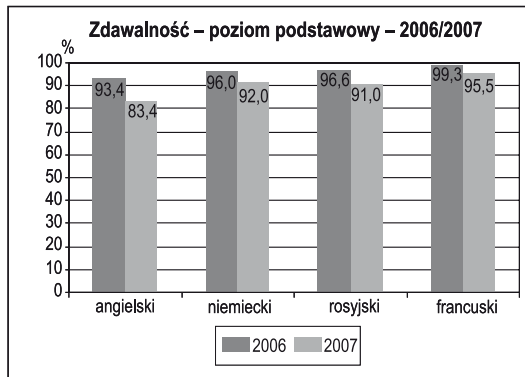
²⁾ Beata Trzczińska (2006), *Znów za rok matura..., ale jaka?*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2006, s. 63-66.

wzrósł średni wynik egzaminu na poziomie rozszerzonym (wykresy poniżej).



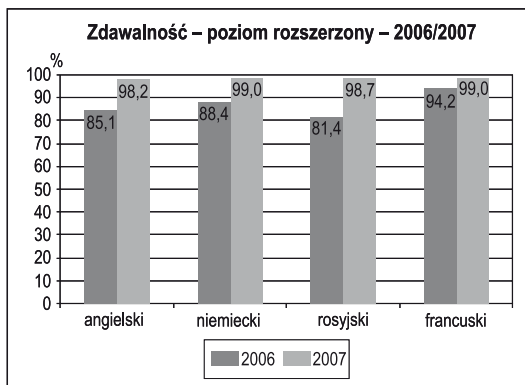
▼ Zdawalność egzaminu

Aby złagodzić skutki rozdzielania poziomów i większego ryzyka ponoszonego przez zdających, w roku 2007 została utrzymana zasada kompensacji (tzw. amnestia), czyli możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości pomimo niezdania jednego egzaminu obowiązkowego. Złagodzenie warunku zaliczenia zwiększyło oczywiście odsetek osób, które otrzymały świadectwo, jednakże optymistyczna wizja wyników egzaminu maturalnego 2007 wydaje się nie do końca uzasadniona. Od 2008 roku „amnestia maturalna” nie będzie obowiązywać, dlatego też warto przyrzeć się wynikom egzaminu bez uwzględnienia tego łagodzącego elementu, a wtedy obraz umiejętności zdających jest bardziej pesymistyczny. Porównanie wyników zdających z 2006 i 2007 roku pokazuje, że zdecydowanie mniej maturzystów niż w roku ubiegłym przekroczyło próg zaliczenia na masowo zdawanym poziomie podstawowym.



W przypadku języka angielskiego egzaminu na poziomie podstawowym nie zdało ok. 17% zdających. Częściowo jest to spowodowane wynikami zdających, którzy powtórnie przystępowali do egzaminu (w grupie absolwentów z lat 2005-2006 egzamin na poziomie podstawowym zdało tylko 44% osób przystępujących do egzaminu), jednakże tak duży odsetek niskich wyników musi być powodem do zaniepokojenia.

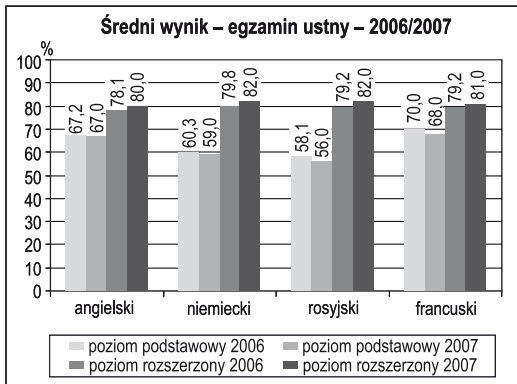
Na poziomie rozszerzonym sytuacja jest zdecydowanie lepsza, zwłaszcza jeśli porównamy tegoroczne wyniki zdających z wynikami zdających na tym poziomie w roku 2006. Jeśli 30% próg zaliczenia obowiązywałby na poziomie rozszerzonym, w roku ubiegłym egzaminu z języka angielskiego nie zaliczyłoby ok. 15 % zdających. W tym roku odsetek ten wyniósł ok. 2% (wykres poniżej).



▼ Zmiana składu zespołu przedmiotowego

Wiele obaw przed sesją egzaminacyjną 2007 budziła także zmiana składu zespołu przedmio-

towego na egzaminie ustnym. Głównym celem tej zmiany było usprawnienie pracy szkoły i organizacji egzaminów ustnych, ale równie ważne było takie dobranie składu zespołu, aby nie nastąpiło obniżenie rzetelności tego egzaminu. W rezultacie skład zespołu przedmiotowego został ograniczony do dwóch osób, a wykluczenie ze składu tego zespołu nauczyciela uczącego zdających w klasie maturalnej sprawiło, że egzamin ten stał się bardziej wiarygodny i porównywalny (wszyscy zdający zdawali egzamin przed innym nauczycielem niż ten przygotowujący ich do egzaminu). Co więcej, porównanie wyników egzaminu ustnego z lat 2006 i 2007 (wykres poniżej) pokazuje, że zmiana ta nie wpłynęła na obniżenie się wyników zdających, co wydaje się potwierdzać sensowność tego rozwiązania.



Wnioski z analizy osiągnięć zdających

W zadaniach zamkniętych zdający dość dobrze radzą sobie z zadaniami prawda/fałsz i zadaniami na dobieranie, zdecydowanie trudniejsze są dla nich zadania wielokrotnego wyboru.

Bez względu na rodzaj zadania widoczny jest brak umiejętności łączenia faktów, różnych części tekstu oraz rozumienia całości wypowiedzi, co w dużej mierze wynika z bardzo ubożego słownictwa. Zdający o niższych umiejętnościach najczęściej „wyłapują” poszczególne słowa, nie zawsze rozumiejąc ich znaczenia i kontekst, w jakim się pojawiają.

Wyraźna różnica wyników w części rozumienie ze słuchu na poziomie podstawowym i rozszerzonym sugeruje, że jest to umiejętność, która wymaga szczególnej uwagi zwłaszcza w pracy ze zdającymi przystępującymi do egzaminu na poziomie podstawowym. Nie bez znaczenia może być tutaj też sposób organizacji egzaminu w szkole (wielkość sal) i jakość zaplecza technicznego (odtwarzacze CD, nagłośnienie).

Zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym poprawiła się realizacja kryterium formy w pracach pisemnych. Wyraźnie widać, że nawet zdający mający problem z przekazaniem informacji opanowali umiejętność pisanie pracy w określonej formie (szczególnie jest to widoczne w listach i rozprawkach). Lepsza niż w latach ubiegłych jest także wiedza na temat zasad stosowania kryteriów oceniania do poszczególnych zadań, chociaż pewnym problemem na poziomie rozszerzonym okazało się zachowanie określonego w poleceniu limitu słów. Pomimo wyraźnego ostrzeżenia w arkuszu, część zdających straciła 4 punkty w kryterium kompozycji za przekroczenie górnego limitu słów o ponad 20% (prace liczące więcej niż 300 słów). Warto zwrócić na to uwagę uczniów przystępujących do egzaminu w tym roku, zwłaszcza że od roku 2008 zasada bardziej konsekwentnego przestrzegania limitu słów została przeniesiona także do listu (dłuższa forma użytkowa) na poziomie podstawowym.

Jednym z istotnych problemów jest czytanie poleceń ze zrozumieniem. Na poziomie podstawowym zdający często pomijają informacje zawarte w trzonie polecenia, niewłaściwie interpretują punkty w krótkiej i dłuższej formie użytkowej, natomiast na poziomie rozszerzonym głównym problemem jest nieuwzględnianie wszystkich elementów tematu.

Chociaż na poziomie podstawowym zdający coraz lepiej radzą sobie z przekazaniem informacji, to niestety jakość językowa prac obniża ich punktację. Zaniedbanie nauczania gramatyki powoduje, że prace zdających na poziomie podstawowym są w dużej części niekomunikatywne dla odbiorcy, co powoduje utratę punktów za przekazanie informacji w zadaniach otwartych. W przypadku zdających na poziomie rozszerzonym zadania sprawdzające tę umiejętność są natomiast najbardziej

różnicujące i bardzo często decydują o sukcesie lub niepowodzeniu w rekrutacji na studia.

Analiza poszczególnych części egzaminu oraz zadań egzaminacyjnych wskazuje, że w przygotowaniu zdających do kolejnych sesji egzaminacyjnych warto zwrócić uwagę na:

- ▶ wzbogacenie słownictwa, które jest elementem kluczowym we wszystkich częściach egzaminu a zwłaszcza umiejętności wyszukiwania wyrażzeń synonimicznych, które często są kluczem do udzielenia prawidłowej odpowiedzi,
- ▶ położenie większego nacisku na umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, ponieważ jest to często istotny element komunikatywności wypowiedzi,
- ▶ rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu na poziomie podstawowym przez jak najczęstsze wykorzystywanie w pracy z uczniami nagrań rodzimych użytkowników,
- ▶ zwracanie uwagi na ogólny sens tekstów i nagrań oraz ich poszczególnych części a nie wyrwane z kontekstu słowa,
- ▶ uważne czytanie poleceń i rozwiązywanie zadań zgodnie z ich treścią, zwłaszcza w wypowiedziach pisemnych, w których jest to jeden z kluczowych elementów oceny.

Powyższa analiza została opracowana głównie na podstawie wyników z wybranego przez ok. 80% zdających języka angielskiego. Szczegółowe omówienie zadań egzaminacyjnych z poszczególnych języków obcych znajduje się w *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego 2007* opublikowanym w czerwcu 2007 r. przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Podsumowanie wyników egzaminu maturalnego z języków obcych

Język obcy jest przedmiotem obowiązkowym i naturalne jest, że zwłaszcza w przypadku masowo zdawanych języków poziom jest bardzo zróżnicowany. Znalazło to odzwierciedlenie w osiągniętych przez zdających wynikach, co zostało jeszcze podkreślone przez rozdzielenie poziomów na egzaminie.

Wysokie wyniki na poziomie rozszerzonym pokazują, że zdający dokonali właściwej oceny swoich umiejętności. Wyższe niż w roku ubiegłym wyniki w tej grupie zdających oraz podkreślana przez egzaminatorów zdecydowanie lepsza jakość prac pisemnych wskazują, że decyzja o rozdzieleniu poziomów w przypadku języków obcych była właściwa i powinna być utrzymana w przyszłości.

Jaka matura w roku 2008?

W roku szkolnym 2007/2008 egzamin maturalny będzie zdawany na takich samych zasadach jak w roku ubiegłym, z jednym bardzo istotnym wyjątkiem – nie będzie już obowiązywać „amnestia maturalna”, co oznacza, że aby uzyskać świadectwo, zdający będzie musiał uzyskać minimum 30% punktów ze wszystkich pięciu egzaminów obowiązkowych (2 ustne i 3 pisemne). Aby jednak nie przekreślać szans zdających, którzy z jednego egzaminu nie uzyskali wymaganej liczby punktów, zostaje dla nich wprowadzona dodatkowa sesja egzaminacyjna w sierpniu. Warto jednak pamiętać, że egzamin z języka obcego składa się z dwóch części (ustnej i pisemnej) a każda z nich jest traktowana jako oddzielny egzamin, co oznacza, że jeden z nich musi być zaliczony w sesji majowej, aby zdającemu przysługiwało prawo do poprawki.

Na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej na początku września tego roku został zamieszczony nowy *Informator maturalny* obowiązujący od roku 2008. Jest to ujednolicona wersja poprzedniego *Informatora* oraz aneksu z roku 2006. Zawiera on opis arkuszy egzaminacyjnych, kryteria oceniania oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne. Oprócz *Informatora* ważnym źródłem wiedzy o sposobie oceniania prac egzaminacyjnych są materiały publikowane przez CKE po każdej sesji egzaminacyjnej (np. *Komentarz do zadań egzaminacyjnych* w roku 2006 oraz *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego* z roku 2007). Materiały te są dostępne na stronie internetowej www.cke.edu.pl.

(listopad 2007)

Konkurs indywidualny *European Language Label* 2007

Konkurs *European Language Label* jest organizowany w Polsce od 2002 roku. Ale dopiero od 2005 roku Komisja Ewaluacyjna pod przewodnictwem prof. dr hab. Hanny Komorowskiej przyznaje certyfikaty językowe dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych indywidualnym nauczycielom. Przypomnijmy, że konkurs ma zasięg europejski i w Polsce jest organizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

W bieżącej edycji konkursu prestiżowe certyfikaty *European Language Label* zdobyło 12 nauczycieli ze szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, wyższych uczelni i muzeum miejskiego. Podstawą wyróżnienia tych inicjatyw były kryteria ewaluacyjne (czyli: wielostronność podejmowanych działań, ich oryginalność i nowatorstwo, jakościowa i ilościowa poprawa wyników nauczania, motywacja nauczycieli i uczniów, łatwy transfer, wymiar europejski), ale także priorytety polityki językowej Unii Europejskiej. W roku 2007 było to kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz różnorodność oferty językowej.

W przekonaniu członków Komisji Ewaluacyjnej wszystkie przedsięwzięcia zgłoszone w tym roku do konkursu indywidualnego *European Language Label*, także te, które nie otrzymały w tym roku nagrody, były na bardzo wysokim poziomie, są godne naśladowania i stanowią przykład dobrej praktyki wartej upowszechniania i wprowadzania w innych placówkach oświatowych.

Wszelkie informacje dotyczące konkursu *European Language Label* oraz opisy inicjatyw nagrodzonych w roku bieżącym i w poprzednich edycjach można znaleźć na naszej stronie internetowej: <http://www.ell.org.pl>.

Laureaci konkursu indywidualnego *European Language Label* 2007

Kategoria: Szkoła podstawowa

Ewa Martynkien – Prywatna Szkoła Podstawowa nr 61 w Warszawie

Tytuł przedsięwzięcia: *Cinematic – metoda nauczania języka niemieckiego przez filmowanie*

Język przedsięwzięcia: niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Założenie na terenie szkoły „Das Deutschlabor” – koła zainteresowań dla uczniów chcących poszerzać znajomość języka niemieckiego, praca metodą *cinematic*.
- ▶ Zamieszczanie na stronie internetowej szkoły projektu „Die Fabrik” najciekawszych prac uczniów w języku niemieckim, a także filmów.
- ▶ Motywowanie i mobilizowanie do nauki języka obcego przez praktyczne zastosowanie języka w korespondencji w języku niemieckim (uczestnictwo uczniów w projekcie Goethe Institut „Bildprojekt”).
- ▶ Uatrakcyjnienie procesu uczenia się języka obcego – stosowanie metod aktywizujących.
- ▶ Pokazanie, że nauka języka obcego może być ciekawa.
- ▶ Skorelowanie nauki języka obcego z technikami multimedialnymi.
- ▶ Podniesienie jakości nauczania i uczenia się języków obcych.

Opis przedsięwzięcia: Metoda *cinematic* to nauczanie języka obcego przez filmowanie. Polega ona na wykorzystaniu kamery cyfrowej i komputera do nagrywania wypowiedzi uczniów w języku obcym (tu: niemieckim) i stworzenia krótkich filmów (scenek, dialogów, prezentacji) w celu kształtowania sprawności i umiejętności językowych. Materiały

¹⁾ Paweł Poszytek jest dyrektorem programu *Uczenie się przez całe życie*, a Gracjana Więckowska koordynatorem konkursu *European Language Label* w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

te są zamieszczane na stronie internetowej, skąd mogą je pobrać uczniowie i rodzice.

I. Przygotowanie nagrania:

1. Wybranie odpowiedniego do programu materiału językowego.
2. Przygotowanie tekstu – w zależności od wieku, zaawansowania językowego i możliwości uczniów:
 - ▲ nauczyciel może wykorzystać dialog z podreçznika,
 - ▲ uczniowie mogą ułożyć teksty i dialogi samodzielnie,
 - ▲ nauczyciel może przygotować scenariusz i rozdzielić role (ma wtedy wpływ na treść dialogów, ćwiczenie poznanych i wybranych struktur leksykalnych i gramatycznych, na dobieranie ich w zależności od umiejętności językowych ucznia w celu zindywidualizowania pracy z uczniem).
3. Próby w grupach mogą odbywać się na lekcji i w domu.

II. Przeprowadzenie nagrania:

1. Przygotowanie sceny, scenografii, kostiumów, rekwizytów.
2. Przeprowadzenie nagrania przez nauczyciela bądź przez uczniów (szczególnie ci ruchliwi chętnie włączą się do pracy).
3. Możliwość powtórzenia każdej sceny zmniejsza poziom stresu i tremy.
4. Montaż – bezpośrednio na kamerze albo w darmowym programie Movie Maker w pakiecie Windows (możliwość dodania napisów; jest to także szansa dla uczniów mających opory przy mówieniu, bo mogą przygotować napisy w języku obcym; film ma wtedy swój początek i koniec i wygląda bardziej estetycznie).

III. *Wspólna ocena nagrania* – po wykonaniu zadania oglądamy wspólnie materiał. Nauczyciel omawia, co było mocną, a co słabą stroną wykonanego projektu (oceniając kształtujące). Spontanicznie kształtuje się ocena koleżeńska oraz samoocena. Oglądając materiał razem, ma się poczucie wspólnoty.

IV. *Poczucie sukcesu*:

1. Jest bardzo prawdopodobne, że uczniowie usłyszą pochwały, oglądając dzieło wspólnie z rodzicami, a więc wrócą tym samym do przerobionych treści. Znowu sobie utrwalały to, czego się nauczyli.
2. Jeśli jest możliwość, można umieścić film na stronie internetowej szkoły. To dodatkowe wyróżnienie dla uczniów.
3. Dzięki filmowaniu uczeń ma możliwość śledzenia postępów w nauce, przez utrwalanie kolejnych etapów opanowania języka.

Wanda Szymanowska – Szkoła Podstawowa w Golinie Wielkiej

Tytuł przedsięwzięcia: *Wielkopolska i Brandenburgia – dwuetapowy polsko-niemiecki projekt edukacyjny*

Język przedsięwzięcia: niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Wzajemne poznawanie uczniów ze szkoły partnerskiej, środowiska i realiów obyczajowych oraz poszukiwanie pierwiastków wspólnych dla odległych poziomów kultur.
- ▶ Przełamywanie wewnętrznych psychologicznych barier, jakie powstają w obliczu nowego, obcego i nieznanego.
- ▶ Nabywanie umiejętności językowych „niepostrzeżenie”, w trakcie wspólnych zabaw i działań dwujęzycznej, dwunarodowej grupy dzieci.
- ▶ Sensowne, wzbogacające emocjonalnie zagospodarowanie czasu wolnego uczniów (oba etapy projektu odbywały się w czasie weekendów).

Opis przedsięwzięcia: Projekt jest kontynuacją założeń współpracy partnerskiej z zaprzyjaźnioną szkołą niemiecką Grundschule Toepchin, Gmina Motzen, Brandenburgia.

Od 2001 r. autorka organizuje przynajmniej jedno spotkanie partnerskie w szkole polskiej oraz uczestniczy w opracowaniu programu spotkania w szkole niemieckiej. W poprzednich latach zrealizowała projekty dotyczące: muzyki europejskiej, obyczajów związanych ze świętami Bożego Narodzenia, sportu, teatru, nauki języków obcych i przyjaźni. Tegoroczne dwa spotkania były ósmym i dziewiątym z kolei i zostały poświęcone kulturze, tradycji oraz folklorowi obu regionów wymienionych w tytule projektu.

Etap polski:

- ▲ muzyka ludowa: koncert młodzieżowej kapeli dudziarskiej z Leszczyńskiego Centrum Kultury, wspólne śpiewanie i muzykowanie (np. dwujęzyczna interpretacja piosenki ludowej „Jadą goście, jadą” / „Um das Haus ringsumher”),
- ▲ nauka tańca ludowego pod kierunkiem zaangażowanego w tym celu instruktora wielkopolskiego tańca ludowego,
- ▲ zajęcia warsztatowe: wpływ języka niemieckiego na gwarę Wielkopolski,
- ▲ strój ludowy: kolorowanie i dobieranie elementów stroju damskiego i męskiego,
- ▲ okoliczne miasta: wspólna wycieczka do Leszna, zwiedzenie wystawy prac rzeźbiarskich twórców ludowych Ziemi Leszczyńskiej, spacer po mieście,

- ▲ zabawy ruchowe, próby komunikowania się, wspólne posiłki, nawiązywanie kontaktów.

Etap niemiecki:

- ▲ muzyka: wspólne śpiewanie i muzykowanie (na bazie materiałów z etapu polskiego),
- ▲ okoliczne miasta: wspólna wycieczka do Berlina, lekcja muzealna w pałacu Charlottenburg – obyczaje dworskie, nauka tańca dworskiego w sali balowej pod kierunkiem instruktora, spacer po mieście: wjazd na Wieżę Telewizyjną, Bundestag, Brama Brandenburska, Alexanderplatz,
- ▲ regionalne przysmaki: degustacja *Currywurst mit Senf* zakupionej u ulicznego sprzedawcy na Unter den Linden,
- ▲ stolica landu Poczdam: zwiedzanie pałacu i kompleksu parkowego San Soussi,
- ▲ zabawy ruchowe, wspólne posiłki, próby komunikowania się.

Anna Chmielowska – Społeczna Szkoła Podstawowa i Dwujęzyczne Gimnazjum Społeczne w Złotorii

Tytuł przedsięwzięcia: *Świat nie jest taki duży*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Propagowanie twórczych metod nauczania języków obcych (wykorzystanie komputera w nauce języków, praca metodą projektów).
- ▶ Motywowanie uczniów do nauki języków.
- ▶ Uświadomienie znaczenia znajomości języków obcych.
- ▶ Poznawanie kultury i zwyczajów krajów anglojęzycznych.
- ▶ Budowanie tolerancji dla innych kultur, religii i tradycji.
- ▶ Kształtowanie wśród dzieci umiejętności komunikowania się w języku obcym.
- ▶ Ukazanie, iż przez zabawę również można się uczyć.
- ▶ Ukazanie uczniom wielu źródeł i metod wyszukiwania i gromadzenia informacji.

Opis przedsięwzięcia: W ramach projektu w szkołach podjęto następujące działania:

- ▶ zorganizowano *Europejski dzień języków obcych*, podczas którego odbyło się przedstawienie *Czerwony kapturek* w języku angielskim, recytowano wiersze anglojęzyczne oraz zorganizowano teleturniej dotyczący tradycji i kultury brytyjskiej,
- ▶ wystawiono jasełka w języku angielskim,
- ▶ odbył się cykl pięciu lekcji dotyczących Unii Europejskiej,

- ▶ wykonano prezentacje multimedialne na temat czterech krajów anglojęzycznych,
- ▶ zorganizowano koncert z okazji Dnia Świętego Walentego – *Najpiękniejsze anglojęzyczne piosenki XX wieku*,
- ▶ wykonano fotoalbumy *Kraje anglojęzyczne w świetle fleszy*,
- ▶ zorganizowano udział w koncercie *Pierwszy międzyszkolny konkurs piosenki obcojęzycznej*,
- ▶ przeprowadzono cykl lekcji w terenie – *Wyjście do sklepu* – uczniowie odgrywali scenki rodzajowe *Wizyta w sklepie*,
- ▶ podczas zorganizowanego *Dnia rodziny* uczniowie recytowali angielskie wiersze z cyklu *Cztery pory roku*,
- ▶ udział w ogólnopolskim konkursie języka angielskiego *English High Flier 2006*.

▼ **Kategoria: Gimnazja**

Magdalena Ostrowska – Zespół Szkół Ogólnokształcących, Gimnazjum w Sobieszynie

Tytuł przedsięwzięcia: *Język angielski – paszport do Europy*

Języki przedsięwzięcia: angielski, francuski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Promowanie języka angielskiego wśród dzieci i młodzieży gminy Ułęż oraz całego powiatu ryckiego.
- ▶ Poznanie tradycji i obyczajów państw anglojęzycznych.
- ▶ Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.
- ▶ Umożliwienie dzieciom i młodzieży nauki języka angielskiego oraz udziału w zajęciach muzycznych również w okresie wakacyjnym.
- ▶ Promowanie wykorzystania programów komputerowych oraz Internetu w nauce języka angielskiego.
- ▶ Umożliwienie dostępu do materiałów edukacyjnych (słowniki, podręczniki, programy komputerowe, Internet, filmy VCD i DVD dotyczące kultury i obyczajów państw anglojęzycznych).
- ▶ Umożliwienie rywalizacji między uczniami różnych szkół z terenu gminy oraz powiatu.
- ▶ Wykorzystywanie metod aktywizujących w pracy z dziećmi i młodzieżą.
- ▶ Promowanie aktywnych i efektywnych form spędzania wolnego czasu.
- ▶ Organizacja *Konkursu języka angielskiego* oraz *Konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych* na szczeblu powiatowym.

- ▶ Organizacja *Przeglądu anglojęzycznych kolęd i piosenek świątecznych* na szczeblu powiatowym.
- ▶ Umożliwienie poznania zagadnień związanych z ekologią i środowiskiem naturalnym i opisanie ich w języku angielskim.
- ▶ Opracowanie ankiety dotyczącej ekologii, rozesłanie ankiet do jak największej liczby szkół z całej Europy.
- ▶ Zorganizowanie wymiany międzynarodowej uczniów (w ramach współpracy ze szkołą w St. Pierre les Nemours we Francji).
- ▶ Motywowanie do nauki języka angielskiego.
- ▶ Budowanie postawy tolerancji wobec innych kultur.
- ▶ Zastosowanie języka angielskiego jako narzędzia przy wykonywaniu projektów zespołowych.
- ▶ Wykorzystanie języka angielskiego do komunikacji w ramach współpracy międzynarodowej ze szkołami z Włoch, Węgier, Bułgarii i Francji.
- ▶ Rozwijanie osobistych zainteresowań uczniów.
- ▶ Kształtowanie umiejętności pozytywnej rywalizacji.
- ▶ Rozwijanie wiary we własne możliwości językowe.

Opis przedsięwzięcia: Projekt *Język angielski – paszport do Europy* był skierowany szczególnie do uczniów ZSO w Sobieszynie, ale także do wszystkich chętnych uczniów ze szkół całego powiatu ryckiego. Gimnazjum w Sobieszynie posiada doskonałe zaplecze do nauki języka angielskiego (klasopracownia z laptopem, Internetem i bogatą biblioteczką – słowniki, kasyety, filmy wideo i DVD itd.), dzięki czemu nasze działania mogły przyjąć zasięg powiatowy. W ramach projektu zrealizowano następujące zadania:

- ▶ Wakacyjne zajęcia z języka angielskiego (w sali Gminnego Ośrodka Kultury w Ułężu). Uczniowie pracowali wykorzystując zasoby Internetu i różne programy komputerowe, doskonalili sprawności i umiejętności językowe ze szczególnym uwzględnieniem konwersacji.
- ▶ Kółko języka angielskiego (od września do końca grudnia), uczniowie byli przygotowywani do konkursów, korzystali z technologii ICT, korespondowali z rówieśnikami z Włoch, Francji, Węgier i Bułgarii, przygotowywali kartki bożonarodzeniowe dla swoich przyjaciół za granicą, doskonalili umiejętności językowe, wykorzystywali różnorodne materiały do nauki języka angielskiego.
- ▶ Organizacja *I Powiatowego Konkursu Języka Angielskiego* oraz *Wiedzy o Krajach Anglojęzycznych*. W konkursie (na 2 poziomach) wzięło udział 66 uczniów z 7 szkół powiatu ryckiego.
- ▶ Organizacja *I Powiatowego Przeglądu Anglojęzycznych Kolęd i Piosenek Świątecznych* (udział 73 uczniów z 8 szkół, trzy grupy wiekowe). Konkursy zostały przyjęte bardzo pozytywnie zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Naszym celem było nagrodzenie jak największej liczby uczniów. Każdy nauczyciel otrzymał podziękowanie za wkład w przygotowanie uczniów oraz dodatkowo nagrodę (słownik) dla szkoły.
- ▶ Organizacja *Gali Laureatów* – uroczystości wręczenia nagród. Laureaci zaprezentowali swoje umiejętności, otrzymali cenne nagrody i pamiątkowe dyplomy. W uroczystości uczestniczyli przedstawiciele władz gminy i powiatu.
- ▶ Realizacja drugiej części projektu *Język angielski – paszport do Europy* pt. *Thank God they can't cut down the Cloud* (projekt wziął udział w konkursie dla nauczycieli *Notebook dla aktywnego nauczyciela* i został wybrany do realizacji).
- ▶ Zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego (2 godziny tygodniowo) o tematyce ekologicznej (wykorzystanie Internetu, projektora multimedialnego), praca metodą projektu: uczniowie podzieleni na grupy realizowali przydzielone im zadania.
- ▶ Opracowanie ankiety o tematyce ekologicznej, rozesłanie jej drogą elektroniczną do jak największej liczby szkół europejskich. Na ankietę odpowiedziało ponad 600 uczniów z 18 szkół z 14 państw europejskich: Włoch, Francji, Finlandii, Anglii, Szkocji, Grecji, Estonii, Węgier, Bułgarii, Portugalii, Hiszpanii, Holandii, Czech, Łotwy. Jedną ze szkół z Finlandii zamieściła naszą ankietę na swojej stronie internetowej. Uczniowie samodzielnie opracowali zarówno ankietę, jak i ogłoszenie zamieszczone na stronie eTwinning.
- ▶ Organizacja konkursów *Ecology Quiz* oraz *Konkurs na wiersz w języku angielskim o tematyce ekologicznej*. Nagrody w konkursie zostały pozyskane od wydawnictw językowych oraz od Fundacji NIDA.
- ▶ Nagranie filmu DVD o najczystszych i najbardziej zanieczyszczonych miejscach naszej gminy (napisy w języku angielskim). Projekt realizowany przez jedną z grup uczniów uczestniczących w zajęciach.
- ▶ Podsumowanie wyników ankiety, zaprezentowanie wyników w gazetce szkolnej.
- ▶ Wspólne podsumowanie projektu *Thank God they can't cut down the Cloud*, obejrzenie filmu, prezentacji, powtórzenie słownictwa, rozesłanie materiałów do szkół biorących udział w projekcie.

- ▶ Organizacja 7-dniowego wyjazdu do Francji w ramach wymiany międzyszkolnej uczniów (rewizyta):
 - ▲ przygotowania do wyjazdu do Francji (uczniowie pracują w parach i grupach, ćwiczą dialogi, scenki),
 - ▲ zajęcia związane z kulturą i obyczajami panującymi we Francji, nauka podstawowych zwrotów w języku francuskim,
 - ▲ udział w zajęciach lekcyjnych w szkole College Sainte Marie,
 - ▲ spotkanie z merem miasta,
 - ▲ wspólne wycieczki m.in. do Paryża,
 - ▲ dzień spędzony w rodzinach,
- ▶ podsumowanie projektu.

Ewa Gatnar – Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Zespole Szkół w Rybniku

Tytuł przedsięwzięcia: *Aktywne wspomaganie dwujęzycznego procesu dydaktyczno-wychowawczego w gimnazjum za pomocą systemu wycieczek klasowych, głównie krajoznawczych*

Języki przedsięwzięcia: angielski, niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Połączenie poznawania kraju ojczystego z nauką języka angielskiego.
- ▶ Kształtowanie potrzeby poznawania walorów rzadziej odwiedzanych zakątków Polski. Refleksja nad dziedzictwem kultury regionalnej i narodowej w perspektywie kultury europejskiej – budowanie tożsamości europejskiej na bazie lokalnego patriotyzmu.
- ▶ Przygotowanie językowe do promowania atrakcji kraju i jego regionów wśród obcokrajowców.
- ▶ Efektywne korzystanie z wszelkich źródeł informacji, zwłaszcza różnojęzycznych stron internetowych (poszukiwanie, porządkowanie, selekcja materiałów).
- ▶ Zastosowanie angielskiego jako pierwszego/drugiego języka przy wykonywaniu interdyscyplinarnych zadań projektowych.
- ▶ Korelacja z dwujęzycznym nauczaniem geografii i biologii w naszym gimnazjum.
- ▶ Dwujęzyczne szlifowanie umiejętności dziennikarsko-reporterskich.
- ▶ Ćwiczenie różnych form wypowiedzi pisemnych w języku angielskim.
- ▶ Pobudzenie kreatywności uczniów, wychowanie przez twórczość.

Opis przedsięwzięcia: Autorka wdraża dwa własne programy (*Program wychowawczy dla uczniów Gim-*

nazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi wspomagany oddziaływaniami turystyczno-krajoznawczymi, 2003; *Program nauczania języka angielskiego dla Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi, zawierający elementy realizowalności, zintegrowany z programem wychowawczym i oddziaływaniami turystyczno-krajoznawczymi*, 2006). Co roku, obok szeregu wycieczek jednodniowych, organizują dwie kilkudniowe wyprawy (minimum jedna z szerokim, długofalowym dwujęzycznym interdyscyplinarnym programem edukacyjnym).

- ▶ *Klasa I – Góry Świętokrzyskie (luty-kwiecień 2004 r.)*
 - ▲ przed wyjazdem: opatrzona angielskimi podpisami ekspozycja uczniowskich prac plastycznych, przedstawiających miejsca zaplanowane do zwiedzania,
 - ▲ po powrocie: grupowe projekty angielskojęzyczne.
- ▶ *Klasa II – Kotlina Kłodzka (październik-listopad 2004 r.)*
 - ▲ po powrocie: indywidualne projekty angielskojęzyczne.
- ▶ *Klasa III – Londyn (maj-czerwiec 2006 r.)*
 - ▲ przed wyjazdem: poszukiwanie informacji (z zestawem zadań); filmy, konfrontacja zgromadzonych materiałów; test wiadomości.
- ▶ *Klasa I – Beskid Żywiecki (wrzesień 2006 r.)*
 - ▲ po powrocie: indywidualne/grupowe projekty angielskojęzyczne, prezentacja ustna.
- ▶ *Klasa I – Sudety Środkowe (marzec-wrzesień 2007 r.)*
 - ▲ przed wyjazdem: związane z programem edukacyjnym wycieczki, interdyscyplinarne prace tekstowo-graficzne (język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, sztuka, religia, biologia, geografia, język niemiecki) – indywidualnie/parami, obowiązkowo element angielskojęzyczny (tytuł, nagłówki, podpisy pod obrazki, minisłowniczek, fragment tekstu, streszczenie),
 - ▲ po wakacjach: konkurs na dwujęzyczną prezentację multimedialną.
- ▶ *Klasa II – Gorce/Pieniny (wrzesień-październik 2007 r.)*
 - ▲ po powrocie: angielskojęzyczny konkurs literacko-fotograficzny.

Elżbieta Karaś – Publiczne Gimnazjum w Wieliczkach

Tytuł przedsięwzięcia: *Lasy: zasoby i źródło życia*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Posługiwanie się narzędziami technologii informacyjnej – korelacja nauki języka angielskiego z informatyką.
- ▶ Pogłębienie znajomości języka angielskiego przez komunikację z rówieśnikami ze szkół partnerskich.
- ▶ Uczenie się w nowy, motywujący sposób.
- ▶ Wymiana informacji i pomysłów między szkołami.
- ▶ Poznanie i porównanie ekosystemów leśnych we własnym terenie i w Europie.
- ▶ Zwiększenie świadomości wagi ekosystemów leśnych dla całego środowiska, jak również życia i kultury ludzkiej.
- ▶ Poznanie przepisów ochrony środowiska w krajach partnerskich.
- ▶ Wprowadzanie w życie zasad odpowiedzialnego zachowania się w lesie.

Opis przedsięwzięcia: Uczniowie zostali zapoznani z oprogramowaniem służącym zarówno do tworzenia prezentacji, jak i do komunikacji w sieci: Word, PowerPoint, poczta elektroniczna, czat, forum. Nauczyciele i uczniowie kontaktowali się z partnerami, uzgadniając wspólnie plan pracy. Wychowankowie zgromadzili materiał służący do prezentacji fauny i flory własnego regionu, analizując ekosystemy lasów na lekcji biologii i korzystając z Internetu. Stworzyli prezentacje w PowerPoint o najbardziej charakterystycznych przedstawicielach świata zwierzęcego i roślinnego, które zostały umieszczone na stronach internetowych projektu, a także na utworzonej szkolnej podstronie internetowej w języku angielskim (www.gimwie.pl).

Korzystając z materiałów przygotowanych przez kraje partnerskie, uczniowie nauczyli się, jak przepowiadać pogodę obserwując zachowanie zwierząt i wygląd chmur. Zasady odpowiedzialnego zachowania w lesie zostały omówione na lekcjach biologii i wprowadzone w życie na wycieczce do Puszczy Augustowskiej i na spływie kajakowym rzeką Rospudą (*Rospuda Valley*).

Przez okres trwania projektu uczniowie kontaktowali się z rówieśnikami z Grecji i Włoch pocztą elektroniczną, co rozwinęło u nich potrzebę głębszej znajomości języka angielskiego i było też dla nich dużym przeżyciem.

Wypracowane materiały mogą służyć wielu szkołom jako pomoc w nauczaniu przyrody, biologii i języka angielskiego. Atrakcyjna forma, np. prezentacje PowerPoint, użycie języka angielskiego i nazw łaciń-

skich, pozwoli na urozmaicenie środków dydaktycznych w nauczaniu biologii nie tylko w szkołach polskich, ale również europejskich.

▼ **Kategoria: Szkoły ponadgimnazjalne**

Krystyna Klimas – XI Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu

Tytuł przedsięwzięcia: Klasa: Polska – Wschód

Język przedsięwzięcia: rosyjski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Opanowanie języka rosyjskiego na poziomie zapewniającym sprawną komunikację w odniesieniu do spraw życia codziennego oraz wykorzystanie ich w przyszłej nauce i pracy.
- ▶ Przygotowanie do egzaminu maturalnego na obu poziomach z przedmiotów ogólnokształcących.
- ▶ Umożliwienie maksimum kontaktu z językiem rosyjskim i aktywnego używania języka mówionego i pisanego.
- ▶ Umożliwienie wykorzystania znajomości języka rosyjskiego przy wykonywaniu różnych prac projektowych, w tym pozajęzykowych.
- ▶ Poznanie kultury i historii Wschodu.

Opis przedsięwzięcia: Przedmiotem projektu jest nauka języka rosyjskiego od podstaw ze zwiększoną liczbą godzin tygodniowo do 5, rozszerzenie zagadnień Wschodu na lekcjach historii, geografii i wiedzy o kulturze.

Między XI LO w Poznaniu a Instytutem Wschodnim i Instytutem Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zostały podpisane porozumienia o współpracy. W ramach współpracy:

- ▶ odbywały się zajęcia i wykłady prowadzone przez pracowników uczelni dotyczące zagadnień Bliższego i Dalekiego Wschodu nt. historii i dnia dzisiejszego; Dzień Kultury Kazachskiej,
- ▶ zorganizowano udział w *Wieczorze ukraińskim* (kolędy, szopka, degustacja kutii i kwasu chlebowego); spektakle według Czechowa; wieczory poezji i ballad rosyjskich; prowadzenie lekcji przez studentów.

Uczniowie brali udział w imprezach organizowanych przez Konsulat Federacji Rosyjskiej w Poznaniu: w otwarciu wystawy fotograficznej *Kopuły Rosji*, w seansach filmowych, w koncercie laureatów *Konkursu piosenki rosyjskiej – Zielona Góra 2007*, w konkursie plastycznym zorganizowanym przez ODN w Poznaniu i Konsulat.

Młodzież uczestniczyła w projekcie pozajęzykowym *Patriotyzm jutra* – wyjazd grupy młodzieży do

Wilna, Katynia i Smoleńska, a także w wymianie polsko-ukraińskiej – pobyt uczniów z Khust w kwietniu, lekcja muzealna w Zamku Górków w Szamotułach: *Ikona – wartości duchowe*. Odbyły się lekcje z konsulem Federacji Rosyjskiej.

Adam Stępiński – Liceum Ogólnokształcące w Tarnobrzegu

Tytuł przedsięwzięcia: *A Round-The-World Trip*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

Głównym założeniem projektu było umożliwienie młodzieży odbycia edukacyjnej i wychowawczej podróży dookoła świata w ciągu jednego etapu edukacyjnego – trzech lat. Wyprawa miała dwójki charakter: wirtualny (różnorakie przedsięwzięcia organizowane na terenie szkoły i poza nią) oraz dosłowny (wymiany, wycieczki i podróże). Najważniejsze cele obejmowały:

- ▶ uwrażliwienie na różnorodność kultur i kreowanie postawy tolerancji i współpracy,
- ▶ motywowanie uczniów do działań twórczych i rozbudzanie autonomii ucznia przez możliwość wyboru tematyki działań, sposobów realizacji, prezentacji i popularyzacji wyniku końcowego,
- ▶ promowanie wartości pokoju, współdziałania, solidarności i wzajemnego zrozumienia,
- ▶ rozbudzanie zainteresowań różnymi dziedzinami nauki i kultury (interdyscyplinarność projektu – nawiązywał on do większości przedmiotów szkolnych), a dzięki temu wzbogacenie curriculum,
- ▶ doskonalenie oraz rozbudowanie wachlarza metod pracy ucznia i nauczyciela,
- ▶ włączenie emocji do procesu uczenia się w celu budowania motywacji oraz zredukowanie elementu strachu przed porażką w procesie uczenia się,
- ▶ rozwijanie kompetencji językowej uczniów w sytuacjach życiowo użytecznych,
- ▶ optymalizacja efektów edukacyjno-wychowawczych przez zastosowanie technik najnowszej metodyki i dydaktyki (np. elementy NLP, autonomia ucznia, wykorzystanie Internetu, metoda projektu, nauczanie interkulturowe, wizualizacje, storytelling),
- ▶ zapoznanie z różnorodnością kulturową Europy i świata, a dzięki temu budowanie świadomości przynależności do określonej cywilizacji i umysłowienie konsekwencji płynących z tego faktu w odniesieniu do młodego człowieka.

Opis przedsięwzięcia: Projekt umożliwił uczniom kontakt z kulturą dziesięciu krajów: Finlandii, Wa-

lii, Anglii, Hiszpanii, Włoch, Niemiec, Indii, Korei i Irlandii. Ramy czasowe poszczególnych przedsięwzięć rozciągały się od jednego roku (współpraca ze szkołami w Indiach i Hiszpanii) do kilkudniowych cykli (zajęcia z przedstawicielami z Korei i Niemiec). Wszystkie etapy projektu miały strukturę trzech kroków: działania poprzedzające, właściwe przedsięwzięcia i działania rekapitulacyjno-zamykające. Podział ten miał służyć optymalizacji oddziaływań edukacyjno-wychowawczych. W realizacji wszystkich „przystanków” pierwszą czynnością była lektura stron BBC odnoszących się do danego kraju (http://news.bbc.co.uk/2/hi/country_profiles/default.stm) oraz zapoznanie z innymi materiałami tam dostępnymi.

▶ *Przystanek Finlandia:*

- ▲ przeprowadzenie zajęć o Finlandii na podstawie autentycznych broszurek i przygotowanych arkuszy pracy ucznia,
- ▲ projekcja filmów o historii, dniu współczesnym tego kraju oraz życiu codziennym Finów (<http://www.ouka.fi/english/video/>),
- ▲ przygotowanie i omówienie wystawy zdjęć i plakatów,
- ▲ pogadanka o różnorodnych aspektach życia w kraju świętego Mikołaja,
- ▲ przedstawienie teatralne *Muminki*,
- ▲ pokaz prezentacji multimedialnej,
- ▲ występ muzyczny z fińskimi piosenkami,
- ▲ lektura i późniejsza dyskusja na temat literatury fińskiej,
- ▲ korespondencja z mieszkańcem Oulu – Reijo Kanerva,
- ▲ gotowanie tradycyjnych potraw według oryginalnych przepisów.

▶ *Przystanek Walia i Anglia:*

- ▲ przygotowanie wystawy plakatów i zdjęć zaprezentowanych na korytarzu szkolnym,
- ▲ obejrzenie krótkich filmików przedstawiających pejzaże, dziedzictwo kulturowe i najważniejsze miejsca,
- ▲ przedstawienie prezentacji multimedialnej,
- ▲ legenda walijska w formie przedstawienia kukielkowego,
- ▲ nauka podstawowych wyrażen w języku walijskim,
- ▲ fragmenty filmu BBC na temat Walii,
- ▲ pogadanka o kulturze, historii i geografii kraju,
- ▲ udział w konkursie o muzyce walijskiej organizowanym przez British Council,

- ▲ zaproszenie do Tarnobrzega i spotkanie w szkole z walijskim bardem, aktorem, autorem książek, zaprezentowanie przez niego tradycyjnych opowiadań Walii,
 - ▲ lektura walijskich opowiadań ze zbioru *When the Dragon Wakes up*,
 - ▲ przygotowanie do udziału grupy uczniów w Sesji Światowej Rady Młodzieży w Oksfordzie, przeprowadzenie spotkań z młodzieżą po powrocie do Polski,
 - ▲ udział w konkursach o twórczości angielskich pisarzy Neila Gaimana i Sarah Waters organizowanych przez British Council.
 - ▶ *Przystanek Hiszpania:*
 - ▲ roczna e-mailowa korespondencja uczniów i nauczycieli obydwu szkół mająca na celu wzajemne poznanie się i przygotowanie do wymiany,
 - ▲ tygodniowa wymiana z młodzieżą z Monzon w Aragonii,
 - ▲ zapoznanie się z kulturą, historią i geografią (np. tańce aragońskie – jota, muzyka ludowa),
 - ▲ zaznajomienie się z życiem codziennym młodzieży hiszpańskiej,
 - ▲ prezentacja Hiszpanii podczas pobytu grupy z Monzon w Tarnobrzegu.
 - ▶ *Przystanek Włochy:*
 - ▲ film dokumentalny telewizji BBC *Francesco's Italy. Top to Toe* i dyskusja panelowa po projekcji,
 - ▲ korespondencja z mieszkanką Wenecji nt. Włoch i ich mieszkańców.
 - ▶ *Przystanek Niemcy:*
 - ▲ zaproszenie do Tarnobrzega i wizyta w szkole gościa z Niemiec w ramach międzynarodowego projektu *Pokój i tolerancja*, przeprowadzenie szeregu zajęć z uczniami,
 - ▲ zorganizowanie wielotematycznej prezentacji w formie happeningu na temat Niemiec.
 - ▶ *Przystanek Indie:*
 - ▲ roczna e-mailowa korespondencja uczniów i nauczycieli obydwu szkół, mająca na celu wzajemne poznanie się i przygotowanie do projektu kulturowego,
 - ▲ opracowanie na podstawie otrzymanych materiałów wystawy przybliżającej młodzieży ten kraj i zaprezentowanie jej środowisku szkolnemu,
 - ▲ film dokumentalny telewizji BBC *India and its people*.
 - ▶ *Przystanek Korea:*
 - ▲ zaproszenie do Tarnobrzega i wizyta w szkole gościa z Seulu w ramach międzynarodowego projektu *Pokój i tolerancja*, przeprowadzenie szeregu zajęć z uczniami,
 - ▲ wystawy zdjęć wykonanych przez gościa z Seulu,
 - ▲ przeprowadzenie cyklu zajęć dotyczących porównania różnych aspektów życia w Polsce i Korei.
 - ▶ *Przystanek Irlandia:*
 - ▲ przygotowanie wystawy plakatów i zaprezentowanie ich podczas projektu o Irlandii (historia, geografia, muzyka, literatura i kultura),
 - ▲ koncert karaoke – śpiewanie piosenek wykonawców z „Zielonej Wyspy” – Enya, U2, the Cranberries,
 - ▲ przygotowanie ciasteczek według oryginalnej receptury,
 - ▲ zaproszenie do szkoły i nauka tańców irlandzkich prowadzona przez instruktora,
 - ▲ śledzenie na bieżąco najważniejszych wydarzeń kulturalnych przez lekturę *Irish Newsletter*, przeprowadzenie pogadank tematycznych.
 - ▶ *Zakończenie podróży – Polska:*
 - ▲ wspólne wycieczki z grupą młodzieży z Hiszpanii i Włoch do Krakowa, Oświęcimia, Baranowa Sandomierskiego, Sandomierza i skansenu w Kolbuszowej – pełnienie przez młodzież funkcji przewodników,
 - ▲ przygotowanie zajęć o Polsce: kultura, tradycja, nauka poloneza,
 - ▲ występ w domu kultury – prezentacja kultury polskiej,
 - ▲ spotkania młodych Hiszpanów z uczniami naszej szkoły.
- Program przedsięwzięcia był projektem autorskim. Jego podstawą była brytyjska metoda „budowania mostów” między nauczaniem języka a sferą „przeżycia” u ucznia oraz nagrodzony w konkursie ogólnopolskim przez British Council pomysł autora na polu technik rozbudowywania autonomii ucznia.
- Działania zostały przeprowadzone w dostępnych obecnie formach pozyskiwania wiedzy kulturowej w sposób atrakcyjny dla ucznia. Były to spotkania z native speakerami, obcokrajowcami i ciekawymi ludźmi, warsztaty taneczne, storytelling, przedstawienia teatralne i kukiełkowe, czytanie literatury i broszurek turystycznych, projekcje filmowe, wystawy plakatów i zdjęć, prezentacje multimedialne, występy karaoke i koncerty, przygotowywanie tradycyjnych potraw, nauka podstawowych wyrażań w danym języku, udział w konkursach, prowadzenie korespondencji e-mailowej ze szkołami w kilku krajach, wycieczki i wymiany, pogadanki.

Halina Sz wajgier – III Liceum Ogólnokształcące w Lublinie

Tytuł przedsięwzięcia: *Lekcja języka obcego dobrą lekcją wychowawczą*

Język przedsięwzięcia: niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ *Cele nadrzędne:* uwrażliwienie uczniów na ludzkie problemy, zwrócenie uwagi na problemy dnia codziennego, pomoc drugiemu człowiekowi żyjącemu obok nas, uczenie odpowiedzialności za własne czyny, kształtowanie otwartej i tolerancyjnej postawy wobec innych.
- ▶ *Cele pozostałe:* promowanie aktywności i inicjatyw uczniów, tworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych do wykorzystania umiejętności językowych, kształtowanie u uczniów poczucia własnej wartości przez rozwijanie u nich umiejętności dyskusyjnego na konkretny temat, wzbogacanie zasobu słownictwa, kształcenie sprawności mówienia i rozumienia.

Opis przedsięwzięcia: Zdajemy sobie sprawę, jak ważne są oddziaływania wychowawcze wśród młodzieży. Wszyscy nauczyciele – a nie tylko wychowawcy klas – powinni podejmować odpowiednie kroki w tym kierunku. Lekcje języka obcego to także dobry czas, by wychowywać młodzież. W jednej z klas autorka przeprowadziła cykl lekcji opartych na autentycznych tekstach, których przesłaniem jest nauka tolerancji, zrozumienie drugiego człowieka, pomoc innym. Teksty w postaci broszurek i traktatów pozyskała nieodpłatnie z misji chrześcijańskiej: *Missionswerk Werner Heukelbach, 51702 Bergneustadt – Deutschland*.

Praca z tekstem obejmowała najczęściej dwie jednostki lekcyjne. Pierwsza lekcja to: zapoznanie się z tekstem (długie teksty były przygotowywane wcześniej jako praca domowa), praca nad słownictwem i wybranie zagadnień do dyskusji. Druga lekcja to: dyskusja dotycząca bardzo aktualnych problemów wychowawczych. I tak np. tekst *Es passierte an der Bushaltestelle* zwraca uwagę na konieczność pomocy ludziom starszym, którzy z racji swojego wieku są często bezsilni i zrezygnowani. Podobnie przekaz *Ein Unfall in der Schule* mówi, jak często w dzisiejszych czasach spotykamy się z obojętnością i brakiem odpowiedzialności. Tekst *Die zerbrochene Lase* opowiada o skutkach kłamstwa. Następny, *Der Neue*, uczy tolerancji w stosunku do drugiego człowieka. Były też inne „wychowawcze” lekcje języka niemieckiego. Uczniowie starannie przygotowywali się do dyskusji i chętnie zabierali głos na lekcji, wyciągając mądre wnioski.

Anna Banach – Liceum Ogólnokształcące w Gośtyninie

Tytuł przedsięwzięcia: *Nasza szkoła, miasto i kraj przyjazne dla gości z zagranicy*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Kreowanie postaw otwartości na kontakty z cudzoziemcami.
- ▶ Ćwiczenie umiejętności prezentacji swojego środowiska w języku obcym.
- ▶ Ćwiczenie umiejętności komunikacji w języku obcym.
- ▶ Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu języka obcego, w tym najnowszego sprzętu multimedialnego.
- ▶ Poszerzanie zakresu słownictwa z wielu dziedzin.
- ▶ Ćwiczenie umiejętności pracy w grupie metodą projektu.

Opis przedsięwzięcia: Pomysł na przedsięwzięcie zrodził się wraz z rozpoczęciem roku szkolnego, kiedy szkoła rozpoczęła współpracę z innymi krajami w ramach programu Socrates Comenius. Autorka postanowiła, że uczniowie, którzy nie będą bezpośrednio zaangażowani w tę współpracę, a mają ogromny potencjał językowy, także mogą być cenni. W ramach zajęć (częściowo lekcyjnych, gdy wiązało się to z tematem bieżącym, częściowo pozalekcyjnych) zrealizowano 3 obszernie projekty. Pierwszy obejmował: przygotowanie scenariusza, przydział ról, reżyserię i nagranie kamerą cyfrową filmu prezentującego naszą szkołę cudzoziemcom. Drugim projektem było przygotowanie lekcji-prezentacji o naszym kraju dla gości z Niemiec, Wielkiej Brytanii i Francji. Uczniowie przygotowali prezentację PowerPoint, kwiz z kartami odpowiedzi, krzyżówkę, grę o Polsce, a co najważniejsze – sami tę lekcję poprowadzili, czym zachwycili gości z zagranicy. Trzeci projekt to odwiedzenie lokalnych restauracji (nie ma ich w naszym małym mieście zbyt dużo) i zaproponowanie przetłumaczenia menu na język angielski, tak by goście z zagranicy czuli się tam dobrze. Warto nadmienić, że we wszystkich projektach uczniowie posługiwali się językiem angielskim na każdym etapie przygotowań oraz że zadania dla wszystkich uczniów zostały bardzo starannie przydzielone, tak by każdy mógł wziąć udział w przedsięwzięciu w roli, w jakiej czuł się najlepiej.

► **Kategoria: Szkoły wyższe**

Hans Ulrich Happe – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Tytuł przedsięwzięcia: *Polsko-niemiecki projekt praktyk pedagogicznych*

Języki przedsięwzięcia: niemiecki, a także angielski i francuski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Tworzenie i wzmacnianie pozytywnego wizerunku sekcji języka niemieckiego NKJO w Polsce i w Niemczech.
- ▶ Prezentacja bardzo dobrych umiejętności językowych i metodycznych polskich słuchaczy w różnych placówkach szkolnych w okolicach Akwizgranu.
- ▶ Poznanie przez słuchaczy NKJO specyfiki niemieckich szkół.
- ▶ Wymiana doświadczeń między polskimi praktykami a niemieckimi nauczycielami.
- ▶ Obserwowanie i samodzielne prowadzenie zajęć przy pomocy opiekuna praktyk.
- ▶ Przygotowanie słuchaczy do pracy z klasami, w których znajdują się uczniowie różnych narodowości.
- ▶ Nawiązanie kontaktów przez słuchaczy z goszczącymi ich rodzinami.
- ▶ Poznanie landu Nadrenia Północna-Westfalia w czasie wycieczek krajoznawczych organizowanych w ramach praktyk.

Opis przedsięwzięcia: Autor po siedmiu latach pracy jako nauczyciel programowy RFN w Polsce w sierpniu 2000 roku wrócił do Niemiec. Wspólnie z dyrekcją szkoły, gdzie został zatrudniony (Gemeinschaftshauptschule w Aldenhoven, k. Akwizgranu), rozwinął pomysł zaproszenia słuchaczy NKJO do szkoły, tak by mogli oni brać udział w zajęciach, przeprowadzać je samodzielnie, a także zbierać materiały do swoich prac dyplomowych. Propozycja ta spotkała się z pozytywną reakcją zarówno polskiej, jak i niemieckiej strony. W roku akademickim 2001/2002 autor wrócił do Bydgoszczy i zajął się kontynuacją i rozwijaniem tego projektu.

Obecnie słuchacze mają również możliwość odbycia tygodniowej praktyki w różnych pozaszkolnych instytucjach. Dotychczasowi partnerzy to m.in. Fundacja Bundeskanzler-Adenauer-Haus z Rhóndorf k. Bonn, klub piłkarski niemieckiej Bundesligi Schalke 04, wydawnictwo Aachener Zeitung, archiwum Heinricha Bölla w Koloni. Na bazie tej współpracy powstało już około dziesięciu prac dyplomowych.

Jednak podstawą projektu pozostaje nadal dwutygodniowa praktyka pedagogiczna w okolicach Akwizgranu. Od roku 2001 w projekcie wzięło udział 14 różnych placówek oświatowych w Niemczech (szkoły podstawowe i ponadpodstawowe – wszystkie typy

szkół) oraz 45 słuchaczy. Te dwa tygodnie w Niemczech stały się ważnym elementem kształcenia słuchaczy w Kolegium. Słuchacze drugiego roku obserwują zajęcia, słuchacze trzeciego roku samodzielnie je przeprowadzają. Osiągnięcia słuchaczy są oceniane przez nauczycieli NKJO i niemieckich opiekunów praktyk w poszczególnych szkołach. Mają one wpływ na ocenę łączną z przedmiotu metodyka.

▼ **Kategoria: Inne**

Katarzyna Podyma – Muzeum Miejskie w Żorach

Tytuł przedsięwzięcia: Laboratorium – Belgia frankofońska

Język przedsięwzięcia: francuski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Ukazanie za pomocą różnych środków komunikacji antropologicznej idei jedność-w-różnorodności kultur Europy.
- ▶ Przedstawienie, w jak najszerszej perspektywie, odmienności w świecie kultur europejskich; próba znalezienia odpowiedzi na pytania *Kim jesteśmy?, Jak żyjemy razem?*
- ▶ Wytlumaczenie zawłości i niezrozumiałości zjawisk kulturowych.
- ▶ Wykorzystanie wiedzy z różnych dziedzin kultury (geografia, archeologia, historia, sztuka, film, muzyka) w celu pełniejszego i wnikliwszego zaprezentowania tematu.
- ▶ Podjęcie dialogu kulturowego oraz próba zmierzenia się z odpowiedzią na pytanie o podłoże różnorodności kulturowej oraz jej wyjaśnieniem.
- ▶ Skonfrontowanie wiedzy już posiadanej przez odbiorców, przyswojonej za pomocą różnych środków przekazu, z realiami życia codziennego i kultury, prezentowanymi w formie zróżnicowanej metodologicznie.
- ▶ Wieloetapowość zamknięta w okresie dwóch miesięcy – pozwala na szerszy i wnikliwszy kontakt z problematyką projektu.
- ▶ Otwartość konstrukcji – pozwala na udział zarówno grup szkolnych, jak i osób indywidualnych; oferta zróżnicowana pod względem wartości merytorycznej i dostosowana do wieku odbiorcy.
- ▶ Nacisk na pracę edukacyjną, która stanowi zasadniczy element; próba stworzenia w ten sposób solidnej podstawy „myśli narracyjnej”, dzięki której odbiorca będzie mógł działać ze świadomością akcji, w której jest zanurzony.

- ▶ Wydawnictwo *Laboratorium – Belgia frankofońska*, kompendium wiedzy przeznaczone dla uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach edukacyjnych oraz płyta CD z materiałami projektowymi dla nauczycieli.

Opis przedsięwzięcia: Charakter działań:

1. Realizacja wystaw o charakterze historyczno-kulturowym:
 - ▲ *Bruxelles. 1000 ans de rayonnement de la culture française*,
 - ▲ *Walonia-Bruksela – piękno i harmonia* – fotografia Axela Louvrier – lektora języka francuskiego CGRI z Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego,
2. Projekt edukacyjny dla dzieci i młodzieży.
3. Sobotnie prezentacje kultury Belgii frankofońskiej w ramach *Sobotnich spotkań muzealnych*,
4. Koncert finałowy podsumowujący realizację projektu,
5. Wydawnictwo – Zeszyty Edukacyjne, płyta CD,

Realizacja projektu:

Opis zamkniętej części edukacyjnej projektu – przeznaczonej dla szkół:

- ▶ projekt miał charakter gry dydaktyczno-strategicznej opartej o udział w szeregu zajęć o różnym charakterze i wymiarze edukacyjnym, w trakcie której uczniowie zdobywali nie tylko wiedzę w sposób konwencjonalny, ale czynnie uczestniczyli w „strategii naukowego działania” zdobywając punkty oraz gromadząc wskazówki w celu rozwiązania „alchemicznej formuły”,
- ▶ projekt obejmował swoim zasięgiem wiedzę z zakresu historii, etnografii, sztuki, muzyki oraz języka i literatury,
- ▶ zajęcia zgrupowano w bloki tematyczne,
- ▶ projekt był realizowany w różnych punktach miasta Żory (Muzeum Miejskie, Otwarta Pracownia Plastyczna Miejskiego Ośrodka Kultury, Urząd Miasta, Państwowa Szkoła Muzyczna) oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Jastrzębiu Zdroju.

Zajęcia teoretyczne w blokach tematycznych:

1. Historia z brabanckiej koronki:
 - ▲ Waleczni Galowie kontra Rzymianie,
 - ▲ Bitwa złotych ostróg i co dalej,
 - ▲ Niech żyje król – a jednak monarchia,

2. O etniczności słów kilka:

- ▲ Belgijaska wędrownka,
- ▲ Walonowie a Flamandowie,
- ▲ Jedność w różnorodności, różnorodność w jedności,

3. Belgia – największe muzeum świata.

Warsztaty:

- ▶ W pracowni Magritte’a – warsztaty plastyczne (świat sztuki współczesnej i surrealistyczna wyobraźnia),
- ▶ Komiks – na drodze do sztuki – warsztaty językowo-plastyczne,
- ▶ W kręgu kodu kulturowego – warsztaty językowe,

Koncerty:

- ▶ Muzyczna zagadka belgijska,
- ▶ Koncert finałowy *Monsieur Brel, vous permettez?*

Opis otwartej części projektu – przeznaczonej dla osób indywidualnych: Sobotnie prezentacje kulturalne to spotkania z kinem, kuchnią i kulturą Belgii frankofońskiej. W tej części uczestniczyli również uczniowie gimnazjów biorących udział w grze dydaktycznej. Program zawierał: kino belgijskie *Uśpione dziecko, Trio z Belville, Toto, le Héros, La vie en rose*; spotkanie autorskie z Axelem Louvrier w tle wystawy *Walonia – Bruksela – piękno i harmonia*; koncerty *Monsieur Brel, vous permettez?* i *Muzyczna zagadka belgijska*; wykłady: z historii sztuki *W pracowni Magritte’a – czyli, jak rodził się surrealizm, Belgia – największe muzeum świata?* i *Na tropach historii – Belgia*, w tle wystawy *Bruxelles. 1000 ans de rayonnement de la culture française*.

Metody i środki: Projekt został zróżnicowany metodologicznie, stosował bogatą skalę metod pracy, z uwzględnieniem najnowszych technik pracy z uczniami, wprowadzając różnorodne środki przekazu informacji, wykorzystując język słowa, obrazu i dźwięku. W trakcie zajęć były wykorzystywane:

- ▶ literatura piękna i naukowa w różnej formie literackiej,
- ▶ dokumentacja fotograficzna,
- ▶ pokazy multimedialne,
- ▶ fragmenty filmów dokumentalnych i fabularnych,
- ▶ współczesne wiadomości prasowe i telewizyjne.

(październik 2007)

Konkurs *European Language Label* jest ogłaszany co roku. Zapraszamy do udziału.

www.ell.org.pl

Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2006/2007²⁾

Podstawy prawne

Najważniejszym dokumentem regulującym prawa mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce jest *Konstytucja RP* z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483). Ustawa zasadnicza, a w szczególności art. 35, gwarantuje osobom deklarującym przynależność do mniejszości wolność zachowania i rozwoju własnego języka a także zachowania obyczajów i tradycji własnej kultury. Mniejszości narodowe i etniczne mają również prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych i kulturalnych oraz instytucji służących ochronie tożsamości religijnej.

W 2005 r. została uchwalona przez Sejm RP *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* z dnia 6 stycznia 2005 r. (Dz. U. nr 17, poz. 141). Ustawa nakłada na organy władzy publicznej obowiązek wspierania działalności związanej z ochroną, zachowaniem i rozwojem tożsamości kulturowej mniejszości oraz przestrzegania zasad równego traktowania osób bez względu na pochodzenie etniczne. Dokument ten zawiera również definicje mniejszości narodowych i etnicznych (art. 2) oraz określa, które społeczności w Polsce zostały uznane za mniejszość. Na podstawie ustawy do mniejszości narodowych zalicza się 9 społeczności, tj. białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską, natomiast do mniejszości etnicznych: karaimską, łemkowską, romską i tatarską. Zgodnie z art. 19 pkt 2 powyższej ustawy społeczność kaszubska (Kaszubi) nie jest mniejszością etniczną, tylko społecznością posługującą się językiem regionalnym.

Możliwości kształcenia dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce

regulują rozwiązania zawarte w polskim systemie oświaty. W myśl *Ustawy o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 i nr 281, poz. 2781) szkoła i placówka publiczna powinna umożliwiać uczniom podtrzymywanie tożsamości narodowej i etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury (art. 13).

Warunki dotyczące nauczania języka ojczystego oraz podtrzymywania tożsamości narodowej i etnicznej szczegółowo reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych* z dnia 3 grudnia 2002 r. (Dz. U. z 2002 r. nr 220, poz. 1853). Zgodnie z powyższym dokumentem język ojczysty może być nauczany we wszystkich typach szkół oraz w międzyszkolnych zespołach grupujących uczniów z mniejszości uczęszczających do różnych szkół. Zgodnie z powyższym rozporządzeniem kształcenie dzieci i młodzieży należącej do mniejszości może odbywać się w szkołach lub oddziałach:

- ▶ z ojczystym językiem nauczania,
- ▶ dwujęzycznych,
- ▶ z dodatkową nauką języka ojczystego.

Przez szkołę lub oddział z ojczystym językiem nauczania rozumie się szkołę, w której zajęcia są prowadzone w języku ojczystym, z wyjątkiem nauczania przedmiotów: język polski, geografia oraz historia. W szkole lub oddziale dwujęzycznym zajęcia z każdego przedmiotu są prowadzone w dwóch językach, z których jednym jest język polski, a drugim jest język mniejszości narodowej lub grupy etnicznej. Natomiast przez szkołę

¹⁾ Autorka jest asystentką w Katedrze Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Na podstawie raportu *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce w roku 2006/2007. Dynamika przemian*. Raport jest dostępny na stronie internetowej www.codn.edu.pl.

lub oddział z dodatkową nauką języka ojczystego rozumie się szkołę prowadzącą nauczanie wszystkich przedmiotów w języku polskim z wyjątkiem przedmiotu dodatkowego, którym jest język ojczysty danej mniejszości.

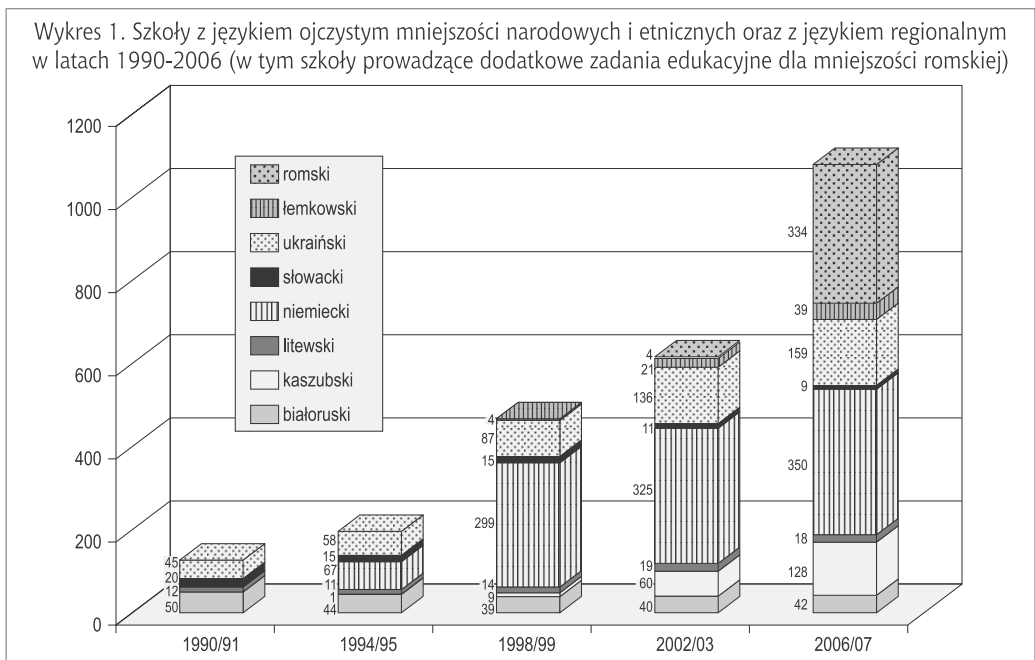
Na uwagę i komentarz zasługuje kształcenie dzieci i młodzieży mniejszości romskiej w Polsce. W 2003 r. został wprowadzony wieloletni Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce (przyjęty w dniu 19 sierpnia 2003 r. uchwałą nr 209 Rady Ministrów), koordynowany przez Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji. Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce został przewidziany do realizacji na terenie całego kraju w okresie 2003-2013, z możliwością kontynuacji w latach następnych. W jego zakresie znalazły się sprawy dotyczące, między innymi, edukacji, walki z bezrobociem, sytuacji bytowej oraz propagowania kultury romskiej i wiedzy o Romach w społeczeństwie polskim. Wszelkie działania edukacyjne podejmowane przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na rzecz mniejszości romskiej mają na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodze-

nia romskiej przez zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły, poprawę poziomu nauczania oraz frekwencji młodzieży romskiej. Szkoły mogą organizować dodatkowe zajęcia i zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej, w tym o charakterze wyrównawczym, pomocne w podtrzymywaniu ich tożsamości etnicznej³⁾.

Ze względu na specyfikę edukacji dla mniejszości romskiej w Polsce nie należy traktować równorzędnie szkół, do których uczęszczają uczniowie pochodzenia romskiego i szkół prowadzących nauczanie języka ojczystego innych mniejszości narodowych i etnicznych (np. niemieckiej, białoruskiej). Ze względu jednak na wagę tego zagadnienia w analizie i zestawieniach uwzględniłam również szkoły oraz uczniów z mniejszości romskiej.

Dynamika zmian w szkolnictwie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w latach 1990-2006

Dynamikę zmian w szkolnictwie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w latach 1990-2006 przedstawia wykres 1. Od początku



³⁾ Na podstawie informacji dotyczących Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce znajdujących się na stronie internetowej MSWiA <http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/181/>.

lat 90. XX w. liczba szkół i zespołów międzyszkolnych prowadzących nauczanie języka ojczystego zwiększyła się prawie dziesięciokrotnie, tj. z 127 w roku 1990 do 1081 w roku 2006. Równie dynamicznie zmieniała się ogólna liczba uczniów uczących się języka ojczystego. O ile w roku 1990 w 127 szkołach języka ojczystego uczyło się 6,2 tys. uczniów, to w ostatnich kilku latach było już objętych kształceniem ok. 49 tys. uczniów (tab. 1). W ostatnich latach dynamika zmian liczby uczniów uczących się języka ojczystego jest mniejsza niż w połowie lat 90. XX w., co w dużej mierze wiąże się ze zmianami demograficznymi.

W omawianym okresie największe zmiany obserwujemy w szkolnictwie mniejszości niemieckiej. Język niemiecki mógł być nauczany w szkołach jako język ojczysty mniejszości niemieckiej w Polsce dopiero od 1992 r. W tym czasie powstało 10 szkół dla mniejszości niemieckiej, w których uczyło się ok. 1,3 tys. uczniów. W kolejnych latach liczba szkół wzrastała bardzo gwałtownie. W ostatnich latach dynamika zmian w szkolnictwie mniejszości niemieckiej nieco osłabła, przy czym nadal obserwujemy wzrost liczby placówek oświatowych prowadzących nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego, natomiast liczba uczniów od kilku lat utrzymuje się na poziomie ok. 35-37 tys. osób (tab. 1).

W ostatnich latach jest również widoczny dynamiczny rozwój szkolnictwa mniejszości ukraińskiej i łemkowskiej oraz nauczania języka regionalnego – kaszubskiego. Społeczności te wykazują dużą aktywność w zakresie organizacji nauczania języka ojczystego dla dzieci i młodzieży. Jeśli chodzi o mniejszość białoruską i litewską to zmiany w ostatnich latach nie są aż tak duże, a sytuacja, ogólnie, wygląda na stabilną. Zarówno liczba szkół, jak i uczniów uczących się języka ojczystego utrzymuje się na zbliżonym poziomie. Obserwujemy natomiast spadek liczby szkół i uczniów w przypadku mniejszości słowackiej. W porównaniu do roku 1990 liczba szkół i uczniów zmniejszyła się o połowę. W 1990 r. w 20 szkołach języka słowackiego uczyło się ok. 500 uczniów, a w ostatnim roku 2006 w 9 szkołach uczyło się łącznie 200 uczniów z tej mniejszości.

W ostatnich latach obserwujemy również wyraźne zmiany w edukacji mniejszości romskiej. Według danych GUS w roku szkolnym 2002/03

w 4 szkołach podstawowych uczyło się 117 uczniów pochodzenia romskiego, natomiast w roku szkolnym 2006/07 funkcjonowało już ponad trzysta szkół (różnego typu) prowadzących dodatkowe zadania edukacyjne dla młodzieży romskiej, uczyło się w nich ok. 2 tys. uczniów pochodzenia romskiego. Tak wyraźny wzrost liczby szkół, do których uczęszcza młodzież romska, jest efektem działań w ramach wspomnianego powyżej Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce.

Tabela 1. Uczniowie uczący się języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w latach 1990-2006 r. (w tym uczniowie pochodzenia romskiego) [w tys. osób]

rok szkolny	białoruski	kaszubski	litewski	niemiecki	słowacki	ukraiński	łemkowski	romski*	inne**	Razem
1990/91	3,7	0,0	0,7	0,0	0,5	1,4	0,0	0,0	0,0	6,20
1992/93	3,7	0,0	0,7	1,3	0,5	1,6	0,0	0,0	0,0	1,54
1994/95	3,9	0,0	0,8	6,2	0,6	1,9	0,0	0,0	0,0	13,3
1996/97	3,8	0,3	0,8	23,5	0,5	2,7	0,0	0,0	0,0	13,2
1998/99	3,5	0,8	0,8	29,5	0,4	2,7	0,0	0,0	0,0	37,8
2000/01	3,7	2,7	0,7	31,0	0,3	2,5	0,1	0,0	0,1	41,1
2002/03	3,7	4,2	0,7	37,0	0,3	2,8	0,2	0,1	0,1	49,1
2004/05	3,7	4,2	0,7	37,0	0,3	2,8	0,2	0,9	0,1	49,9
2006/07	3,4	4,7	0,7	35,0	0,2	2,6	0,4	2,0	0,1	49,1

* uczniowie pochodzenia romskiego

** uczniowie uczący się języków: ormiańskiego i hebrajskiego

Nauczanie języka ojczystego w roku szkolnym 2006/2007

W roku szkolnym 2006/2007 w Polsce funkcjonowało 1081 szkół z językiem ojczystym mniejszości narodowych i etnicznych oraz z językiem regionalnym (w tym szkoły prowadzące dodatkowe zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej). W grupie tej zdecydowanie dominują szkoły podstawowe, których łączna liczba wyniosła 743, tj. 68,7%. Poza tym funkcjonowały 293 gimnazja (27,1%) oraz 45 szkół ponadgimnazjalnych (4,2%). W porównaniu z rokiem 2004 łączna liczba szkół i zespołów międzyszkolnych zwiększyła się o 307, z czego najwięcej, tj. 190 szkół, przybyło na poziomie podstawowym; ponadto przybyło 96 gimnazjów i 21 szkół ponadgimnazjalnych.

W roku szkolnym 2006/07 we wszystkich omawianych typach szkół i zespołów międzyszkol-

nych uczyło się łącznie ponad 49 tys. uczniów, w tym w szkołach podstawowych 33,8 tys. uczniów (68,8%), w gimnazjach 13,7 tys. uczniów (27,9%) oraz w szkołach ponadgimnazjalnych ok. 1,6 tys. uczniów (3,3%). W porównaniu do roku 2004 ogólna liczba uczniów zwiększyła się nieznacznie (tj. o 349 osób), przy czym wzrost odnotowano na poziomie szkół podstawowych (o ok. 1 tys. osób), natomiast w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w ciągu dwóch lat liczba uczniów zmniejszyła się.

Analizując sposób organizacji nauki języka ojczystego w szkołach i zespołach międzyszkolnych widać, że zdecydowanie dominują szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego. Tego rodzaju szkół było w 2006 roku w Polsce 674, w tym szkół podstawowych – 482, gimnazjów – 176, szkół ponadgimnazjalnych – 16. Natomiast szkół z ojczystym językiem nauczania było 59, a szkół dwujęzycznych zaledwie 14. W porównaniu do 2004 roku wzrosła liczba szkół z dodatkową nauką języka ojczystego (o 51 placówek) oraz z językiem ojczystym (o 16 placówek). Liczba szkół dwujęzycznych w ostatnich latach utrzymuje się na zbliżonym poziomie. Znacząco powiększyła się natomiast liczba szkół prowadzących dodatkowe zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej. W ciągu dwóch lat przybyło aż 241 szkół, do których uczęszcza młodzież romska (tab. 2).

Tabela 2. Szkoły według sposobu organizacji zajęć z języka ojczystego w latach 2004-2006 (w tym szkoły prowadzące zadania edukacyjne dla dzieci romskich)

Typ szkół	Szkoły z ojczystym językiem nauczania		Szkoły dwujęzyczne		Szkoły z dodatkową nauką języka		Szkoły z uczniami pochodzenia romskiego	
	2004	2006	2004	2006	2004	2006	2004	2006
Szkoły podstawowe	26	34	7	7	446	482	74	220
Gimnazja	10	17	6	5	162	176	19	95
Szkoły ponadgimnazjalne	7	8	2	2	15	16	0	19
Razem	43	59	15	14	623	674	93	334

► Szkoły podstawowe

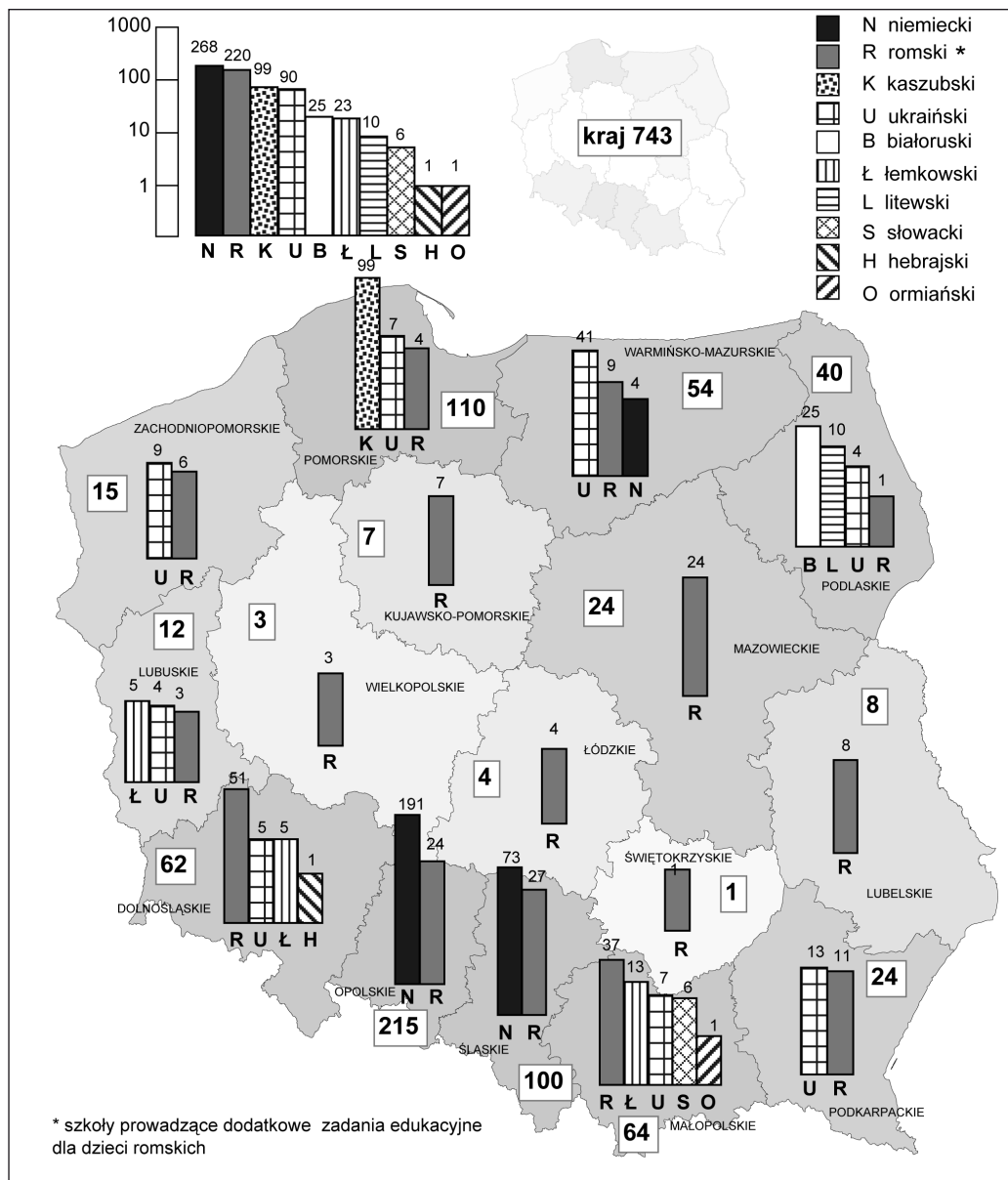
W roku szkolnym 2006/07 w 712 szkołach oraz 31 zespołach międzyszkolnych na pozio-

mie podstawowym uczyło się ok. 33,8 tys. uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych. Na mapie nr 1 przedstawiono rozmieszczenie szkół podstawowych z językiem ojczystym w Polsce, według województw. W zestawieniu uwzględniono również szkoły, do których uczęszczają dzieci romskie. Tabela 3 prezentuje zmiany w liczbie szkół i uczniów poszczególnych mniejszości w latach 2004-2006.

W strukturze szkół podstawowych z językiem ojczystym zdecydowanie dominują szkoły prowadzące nauczanie języka niemieckiego – 268 szkół, 36% ogółu szkół podstawowych dla mniejszości. Uczniowie pochodzenia niemieckiego stanowili aż 72% ogółu uczniów z mniejszości. Wśród szkół i zespołów międzyszkolnych dominują szkoły z dodatkową nauką języka niemieckiego (252 szkół; 22,8 tys. uczniów), poza tym funkcjonowało 12 szkół z niemieckim językiem nauczania (921 uczniów) oraz cztery szkoły dwujęzyczne (633 uczniów). Szkoły dla mniejszości niemieckiej funkcjonują obecnie w trzech województwach: opolskim (191 szkół), śląskim (73 szkoły) oraz w warmińsko-mazurskim (4 szkoły), przy czym w tym ostatnim jeszcze dwa lata temu nie działała żadna szkoła dla mniejszości niemieckiej (mapa nr 1).

Szkolnictwo mniejszości ukraińskiej to 90 placówek oświatowych, w tym: 70 szkół i 20 zespołów międzyszkolnych. Młodzież ukraińska uczyła się w 7 szkołach i zespołach z ukraińskim językiem nauczania (171 uczniów) oraz w 2 szkołach dwujęzycznych (108 uczniów). W pozostałych szkołach język ukraiński jest nauczany jako przedmiot dodatkowy. W porównaniu z rokiem 2004 przybyły 2 szkoły z językiem ukraińskim, natomiast liczba uczniów zmniejszyła się o 190 osób. Kształcenie młodzieży z mniejszości ukraińskiej charakteryzuje się w Polsce dużym rozproszeniem szkół, które są zlokalizowane w ośmiu województwach (mapa nr 1). W roku 2006 najwięcej szkół działało w województwie warmińsko-mazurskim – 41, następnie w podkarpackim – 13, zachodniopomorskim – 9, pomorskim i małopolskim po 7 szkół. Po kilka szkół było również zlokalizowanych w województwach: dolnośląskim (5), podlaskim (4) i lubuskim (4).

Mapa nr 1. Szkoły podstawowe z językiem ojczystym mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2006/2007 według województw



Prawie sto szkół podstawowych (99) prowadziło w roku szkolnym 2006/07 nauczanie języka kaszubskiego jako języka regionalnego. Uczyło się w nich łącznie ponad 3,8 tys. uczniów. W ciągu dwóch lat liczba tych szkół wzrosła o 28 placówek, a liczba uczniów o 199 osób. Wszystkie szkoły z językiem kaszubskim są zlokalizowane w woj. pomorskim (mapa nr 1).

Ponadto w analizowanym roku szkolnym w województwie podlaskim działało 25 szkół podstawowych z językiem białoruskim (o dwie więcej niż w roku 2004) oraz 10 szkół z językiem litewskim (o dwie mniej niż w roku 2004). Natomiast w woj. małopolskim działało 6 szkół z językiem słowackim (tyle samo co dwa lata temu) (tab. 3). W większości szkół dla mniejszości białoruskiej

i słowackiej język ojczysty jest nauczany jako przedmiot dodatkowy. W przypadku mniejszości litewskiej kształcenie dzieci i młodzieży odbywa się w 6 szkołach z ojczystym językiem nauczania (324 uczniów) oraz w 6 szkołach z dodatkową nauką języka litewskiego (46 uczniów).

W 3 województwach: dolnośląskim, lubuskim i małopolskim funkcjonowały również szkoły z językiem łemkowskim. W 18 szkołach i 5 zespołach międzyszkolnych języka łemkowskiego uczyło się łącznie 231 uczniów. W dwóch szkołach podstawowych był również nauczany język hebrajski (75 uczniów) i ormiański (21 uczniów).

W roku szkolnym 2006/07 w 220 szkołach podstawowych uczyło się ponad 1,6 tys. dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego. Szkoły prowadzące dodatkowe zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej funkcjonują obecnie we wszystkich województwach, przy czym najwięcej działa ich w województwach: dolnośląskim (51), małopolskim (37), śląskim (27), a także po około dwadzieścia szkół odnotowano w woj. mazowieckim (24) i opolskim (24) (mapa nr 1).

Tabela 3. Szkoły podstawowe dla mniejszości narodowych i etnicznych w latach 2004-2006

język ojczysty	SZKOŁY		różnica	UCZNIOWIE		różnica
	2004	2006		2004	2006	
białoruski	23	25	2	1766	1636	-130
kaszubski	71	99	28	3640	3839	199
litewski	12	10	-2	409	370	-39
niemiecki	256	268	12	24025	24420	395
słowacki	6	6	0	197	172	-25
ukraiński	88	90	2	1583	1393	-190
hebrajski	1	1	0	59	75	16
łemkowski	21	23	2	212	231	19
ormiański	0	1	1	0	21	21
mniejszość romska*	74	220	146	856	1630	774
RAZEM	553	743	190	32768	33787	1019

* szkoły prowadzące dodatkowe zajęcia i zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej

▼ Gimnazja

W polskim systemie edukacji gimnazja jako oddzielny typ szkoły funkcjonują od 1 września

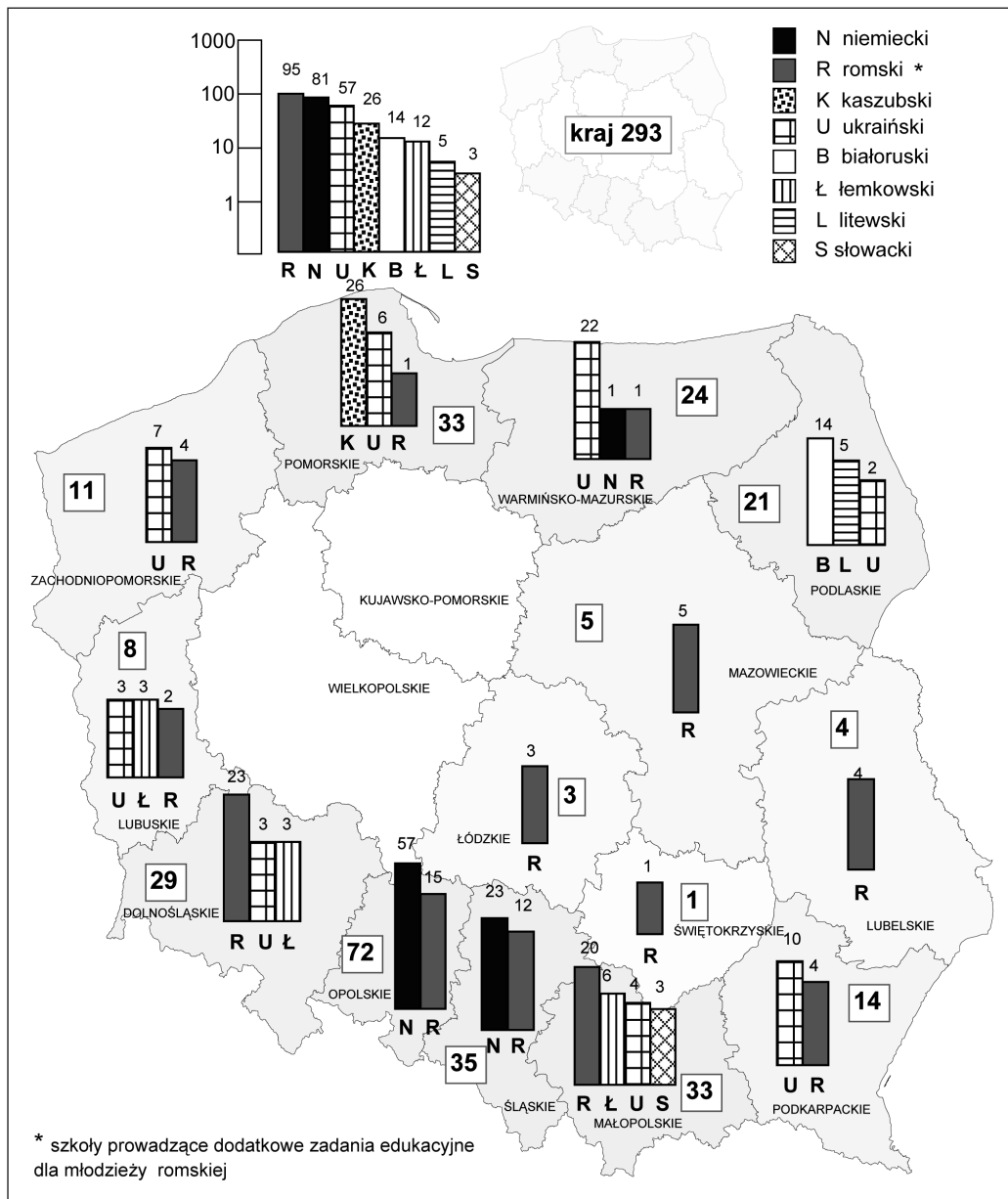
1999 r. Od tego też roku w gimnazjach prowadzono nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych. W roku szkolnym 2006/2007 w Polsce funkcjonowało 269 szkół i 24 zespoły międzyszkolne na poziomie gimnazjalnym, w których był nauczany język ojczysty. Mapa nr 2 przedstawia strukturę przestrzenną tych szkół, według województw.

W roku szkolnym 2006/07 w 81 (27,6%) szkołach i zespołach międzyszkolnych języka niemieckiego uczyło się 10,5 tys. uczniów (76,8%). Gimnazja dla mniejszości niemieckiej to 2 szkoły z ojczystym językiem nauczania (112 uczniów), 4 szkoły dwujęzyczne (336 uczniów). W pozostałych 75 szkołach język niemiecki jest nauczany jako przedmiot dodatkowy – szkoły z dodatkową nauką języka niemieckiego. Gimnazja z językiem niemieckim, podobnie jak szkoły podstawowe, działają w trzech województwach: opolskim (57 szkół), śląskim (23 szkoły) oraz jedna szkoła w warmińsko-mazurskim.

Około 20% ogółu gimnazjów dla mniejszości narodowych i etnicznych to szkoły z językiem ukraińskim (41 szkół i 16 zespołów międzyszkolnych). W 7 szkołach i zespołach międzyszkolnych (211 uczniów) język ukraiński jest językiem wykładowym (szkoły z ojczystym językiem nauczania). Ponadto funkcjonuje jedna szkoła dwujęzyczna (57 uczniów), pozostałe szkoły prowadzą dodatkowe zajęcia z języka ukraińskiego. Podobnie jak na poziomie podstawowym gimnazja dla mniejszości ukraińskiej są zlokalizowane w ośmiu województwach (mapa nr 2). Najwięcej gimnazjów z językiem ukraińskim działa w województwach: warmińsko-mazurskim (22), podkarpackim (10), zachodniopomorskim (7) i pomorskim (6). Szkoły z językiem ukraińskim funkcjonują również w woj. dolnośląskim, lubuskim, małopolskimi i podlaskim.

W 26 gimnazjach działających w województwie pomorskim jest nauczany język kaszubski jako język regionalny. W roku szkolnym 2006/07 uczyło się w nich 722 uczniów pochodzenia kaszubskiego. Poza tym w województwie podlaskim funkcjonuje 14 gimnazjów z językiem białoruskim (973 uczniów) oraz 5 szkół z językiem litewskim (194 uczniów). W 12 gimnazjach w Polsce jest również nauczany język łemkowski. Szkoły dla mniejszości łemkowskiej znajdują się w województwach: małopolskim (6), dolnośląskim (3) i lubuskim (3). W omawianym roku szkolnym

Mapa nr 2. Gimnazja z językiem ojczystym mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2006/2007 według województw



uczyło się w nich łącznie 108 uczniów. Najmniej gimnazjów prowadziło nauczanie języka słowackiego. W trzech szkołach uczyło się zaledwie 63 uczniów (tab. 4).

Według danych GUS w roku szkolnym 2006/07 funkcjonowało aż 95 szkół gimnazjalnych prowadzących dodatkowe zadania edukacyjne dla

mniejszości romskiej (tab. 4). W ciągu dwóch lat liczba gimnazjów, do których uczęszcza młodzież pochodzenia romskiego, zwiększyła się aż o 76 szkół. W 2006 r. działały one w większości województw, z wyjątkiem trzech, tj. wielkopolskiego, kujawsko-pomorskiego i podlaskiego. Uczyło się w nich 341 uczniów pochodzenia romskiego.

W porównaniu do roku szkolnego 2004/05 przybyło również dziewięć gimnazjów prowadzących nauczanie języka kaszubskiego oraz sześć szkół z językiem niemieckim, przy czym liczba uczniów uczących się języka kaszubskiego wzrosła o 108 osób, a liczba uczniów uczących się języka niemieckiego zmniejszyła się o 867 osób. W przypadku pozostałych mniejszości liczba gimnazjów zwiększyła się o jedną lub dwie placówki, nie zmieniła się jedynie liczba szkół mniejszości słowackiej.

Tabela 4. Gimnazja dla mniejszości narodowych i etnicznych w latach 2004-2006

język ojczysty	SZKOŁY		różnica	UCZNIOWIE		różnica
	2004	2006		2004	2006	
białoruski	13	14	1	1029	973	-56
kaszubski	17	26	9	614	722	108
litewski	4	5	1	196	194	-2
niemiecki	75	81	6	11391	10524	-867
słowacki	3	3	0	71	63	-8
ukraiński	56	57	1	770	773	3
łemkowski	10	12	2	90	108	18
mniejszość romska*	19	95	76	91	341	250
RAZEM	197	293	96	14252	13698	-554

* szkoły prowadzące dodatkowe zajęcia i zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej

Skoly ponadgimnazjalne

Skoly ponadgimnazjalne zaczęły funkcjonować w Polsce od dnia 1 września 2002 r. W niniejszej analizie uwzględniono wszystkie typy szkół ponadgimnazjalnych, w tym międzyszkolne zespoły grupujące uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w których jest nauczany język ojczysty oraz do których uczęszcza młodzież pochodzenia romskiego.

Według danych GUS w roku szkolnym 2006/07 w 32 szkołach ponadgimnazjalnych oraz w 13 zespołach międzyszkolnych uczyło się 1,6 tys. uczniów z różnych mniejszości. Obecnie wśród szkół ponadgimnazjalnych mamy 15 liceów ogólnokształcących, 12 szkół zawodowych, 5 liceów profilowanych. Ze względu na stosunkowo niewielką liczbę tych szkół zostały one omówione łącznie. Na mapie nr 3 przedstawiono rozmieszczenie wszystkich szkół ponadgimnazjalnych i zespołów międzyszkolnych w Polsce według województw.

W ogólnej liczbie szkół ponadgimnazjalnych dominują skoly dla mniejszości ukraińskiej. W 12 szkołach języka ukraińskiego uczyło się łącznie 400 uczniów. Skoly ponadgimnazjalne z językiem ukraińskim funkcjonują w siedmiu województwach (mapa nr 3).

Po trzy skoly ponadgimnazjalne posiadają mniejszości: białoruska, kaszubska i litewska. Na uwagę zasługują skoly z językiem białoruskim, gdyż w dwóch liceach ogólnokształcących i jednym zespole międzyszkolnym z dodatkową nauką języka białoruskiego uczyło się ponad 800 uczniów. W porównaniu do pozostałych mniejszości skoly z językiem białoruskim są zdecydowanie najliczniejsze. W szkołach tych większość uczniów uczy się języka białoruskiego jako przedmiotu dodatkowego.

W czterech szkołach ponadgimnazjalnych i zespołach międzyszkolnych uczyło się 18 uczniów z mniejszości łemkowskiej. Skoly te są zlokalizowane w województwach lubuskim (2), dolnośląskim (1) i małopolskim (1).

Zaskakująca wydaje się niewielka liczba szkół ponadgimnazjalnych z językiem niemieckim, w porównaniu do szkół podstawowych i gimnazjalnych. W roku szkolnym 2006/07 funkcjonowała tylko jedna skola średnia z dodatkową nauką języka niemieckiego, w której uczyło się 100 uczniów.

Ponadto w roku szkolnym 2006/07 funkcjonowało 19 szkół ponadgimnazjalnych, do których uczęszczała młodzież pochodzenia romskiego – 34 uczniów. Oznacza to, że średnio w szkołach ponadgimnazjalnych uczy się jeden, dwóch uczniów z mniejszości romskiej. Skoly prowadzące dodatkowe zadania edukacyjne dla młodzieży romskiej działają w 7 województwach, w tym najwięcej (11 szkół) w woj. małopolskim.

W porównaniu do roku szkolnego 2004/05 ogólne zmiany w liczbie szkół ponadgimnazjalnych dla mniejszości są niewielkie. Wyraźnie zwiększyła się liczba szkół prowadzących dodatkowe zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej, podobnie jak to było na niższych etapach kształcenia. Jeszcze dwa lata temu GUS nie odnotowywał w szkołach ponadgimnazjalnych młodzieży pochodzenia romskiego.

Jeśli chodzi o liczbę uczniów, to zmiany są również stosunkowo niewielkie. We wszystkich przy-

padkach (poza mniejszością romską) liczba uczniów zmniejszyła się od kilku do kilkudziesięciu osób.

Tabela 5. Szkoły ponadgimnazjalne dla mniejszości narodowych i etnicznych w latach 2004-2006

język ojczysty	SZKOŁY		różnica	UCZNIOWIE		różnica
	2004	2006		2004	2006	
białoruski	2	3	1	827	820	-7
kaszubski	3	3	0	204	148	-56
litewski	3	3	0	135	113	-22
niemiecki	1	1	0	121	100	-21
ukraiński	12	12	0	439	400	-39
łemkowski	3	4	1	23	18	-5
mniejszość romska	0	19	19	0	34	34
RAZEM	24	45	21	1749	1633	-116

* szkoły prowadzące dodatkowe zajęcia i zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej



Zakończenie

W latach 90. XX w. w polskim systemie edukacji obserwowaliśmy bardzo dynamiczne zmiany w szkolnictwie mniejszości narodowych i etnicznych. W ostatnich latach zmiany są już nieco mniejsze, zwłaszcza jeśli chodzi o liczbę uczniów uczących się języka ojczystego mniejszości i języka regionalnego, natomiast nadal przybywa placówek oświatowych, do których uczęszcza młodzież z mniejszości.

W przeciagu ostatnich dwóch lat 2004-2006 przybyło łącznie 307 szkół różnego typu, z czego aż 241 to szkoły prowadzące dodatkowe zadania edukacyjne dla uczniów pochodzenia romskiego. Gwałtowny wzrost liczby szkół (różnego typu), do których uczęszcza młodzież pochodzenia romskiego wynika z działań w ramach *Wieloletniego programu* na rzecz społeczności romskiej.

Od dziesięciu lat w strukturze nauczania języków ojczystych zdecydowanie dominuje język niemiecki. W ostatnich latach szkolnictwo dla mniejszości niemieckiej przeżywało bardzo dynamiczny rozwój. W roku szkolny 2006/2007 szkoły z językiem niemieckim stanowiły ok. 32% ogółu szkół i zespołów międzyszkolnych dla mniejszości narodowych

i etnicznych, natomiast udział uczniów uczących się języka niemieckiego wyniósł aż 72%. W przypadku nauczania języka niemieckiego jako języka ojczystego niepokojąca jest ogromna dysproporcja liczby szkół podstawowych i gimnazjalnych wobec liczby szkół ponadgimnazjalnych. W praktyce ta sytuacja w wielu przypadkach jest spowodowana zacieraniem się różnic między nauką języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej a nauką języka mniejszości jako języka obcego, co potwierdzają wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli w 2004 r.⁴⁾

Poniższe zestawienie przedstawia najbardziej rozpowszechnione języki ojczyste w polskich szkołach (według liczby uczniów uczących się danego języka).

Języki ojczyste, których uczyło się najwięcej uczniów w roku szkolnym 2006/2007

Szkoły podstawowe

1. niemiecki	24,4 tys. uczniów	72,3%
2. kaszubski	3,8 tys. uczniów	11,4%
3. białoruski	1,6 tys. uczniów	4,8%
	29,8 tys. uczniów	88,5%

Gimnazja

1. niemiecki	10,5 tys. uczniów	76,8%
2. białoruski	1,0 tys. uczniów	7,1%
3. ukraiński	0,8 tys. uczniów	5,6%
	12,3 tys. uczniów	89,5%

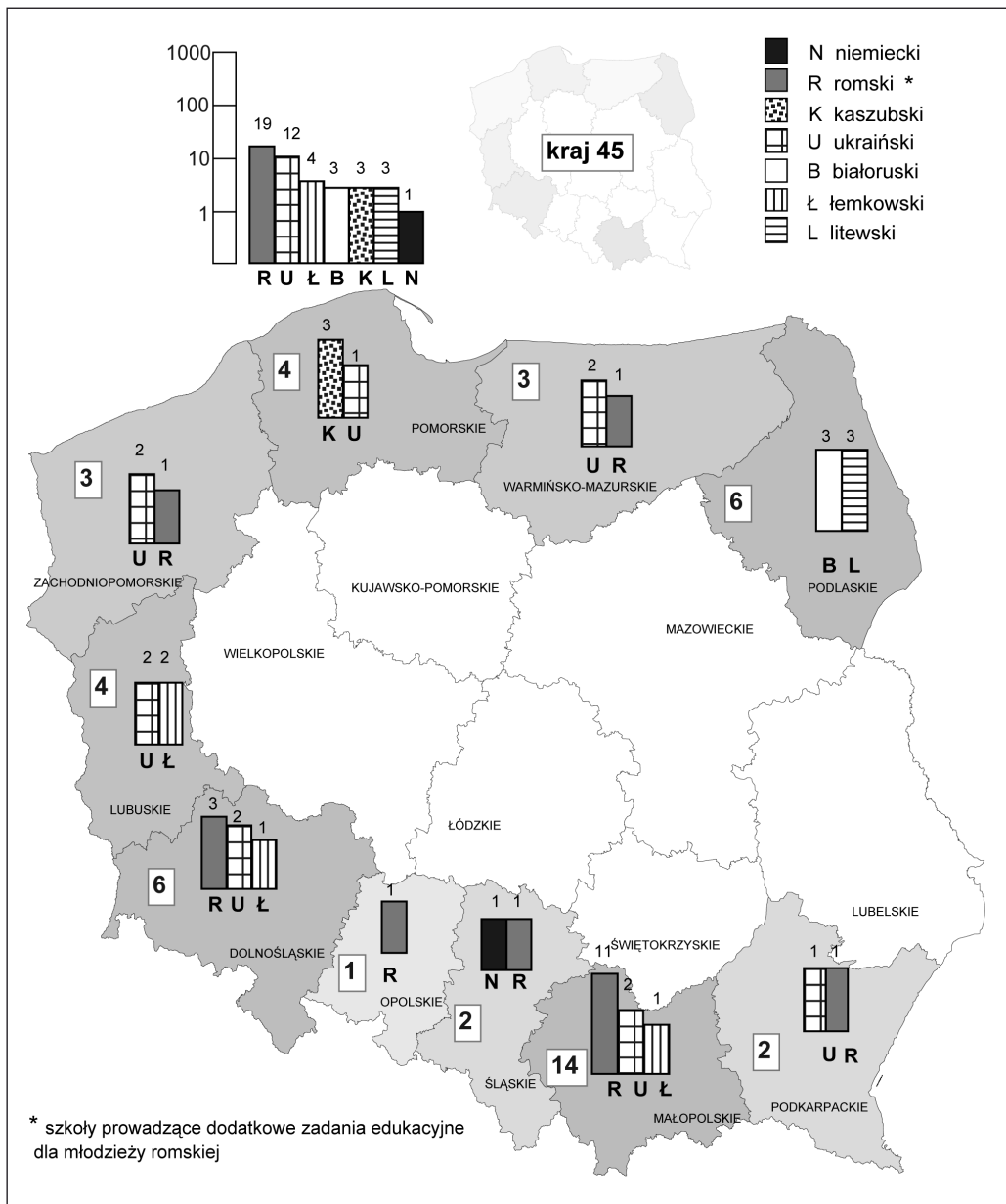
Szkoły ponadgimnazjalne

1. białoruski	0,8 tys. uczniów	50,2%
2. ukraiński	0,4 tys. uczniów	24,5%
3. kaszubski	0,14 tys. uczniów	9,1%
	1,34 tys. uczniów	83,8%

Powyższe zestawienie potwierdza, że język niemiecki wyraźnie dominuje w szkołach podstawowych i gimnazjach. W obu przypadkach uczniowie uczący się języka niemieckiego stanowią zdecydowaną większość ponad 70%. W szkołach podstawowych trzech pierwszych języków (niemieckiego, kaszubskiego i białoruskiego) uczy się w sumie 29,8 tys. uczniów, co stanowi ponad 88,5% ogółu uczniów szkół podstawowych z językiem ojczystym (uwzględniając również szkoły prowadzące

⁴⁾ Informacje o wynikach kontroli funkcjonowania szkół mniejszości narodowych i etnicznych, NIK, Warszawa 2004, Nr ewid. 173/2004/p/04/079/KNO, KNO-41002/2004.

Mapa nr 3. Szkoły ponadgimnazjalne z językiem ojczystym mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2006/2007 według województw



zadania edukacyjne dla mniejszości romskiej). Na poziomie gimnazjalnym języków: niemieckiego, białoruskiego i ukraińskiego uczy się łącznie ok. 12,3 tys. uczniów, tj. prawie 89,5%.

W szkołach ponadgimnazjalnych język niemiecki nie znalazł się wśród trzech najbardziej rozpowszechnionych języków ojczystych mniej-

szości narodowych. W tym przypadku najwięcej uczniów, ponad 50%, uczy się języka białoruskiego. Trzech najbardziej rozpowszechnionych języków: białoruskiego, ukraińskiego i kaszubskiego uczy się w sumie 1,3 tys. uczniów, co stanowi ok. 84%.

(listopad 2007)

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Joanna Wrycza¹⁾
Gdynia

Elektroniczna Wieża Babel. Wikisłownik – zbiorowym dziełem leksykograficznym

Zarówno teoria, jak i praktyka układania słowników jest przedmiotem dziedziny zwanej leksykografią lub słownikarstwem. Mianem słownika można określić pewien uporządkowany zbiór jednostek językowych (najczęściej słownictwa) jednego (lub więcej niż jednego) języka. Tradycje leksykografii są bardzo długie, a u ich początku znajdują się greckie glosy, czyli objaśnienia nieznanych wyrazów (przeważnie archaizmów pochodzących z *Iliady* i *Odysei*), umieszczone na marginesie tekstu lub między wierszami.

Autorem pierwszego wielkiego słownika był Izydor z Sewilli, który w szóstym stuleciu n.e. stworzył *Liber glossarum*, czyli księgę słów, przypominającą jednak bardziej encyklopedię. Powstały w XIII wieku słownik autora włoskiego, Jana de Balbis z Genui, zatytułowany *Catholicon* lub *Summa* albo *Prozodia* wyróżniał się tym, iż jedna z jego części miała układ alfabetyczny, który ostatecznie zdominował panujący przez wiele lat porządek rzeczowy, polegający na grupowaniu wyrazów według ich znaczenia. Wraz z końcem dominacji łaciny w XIV wieku zaczęła rozwijać się tradycja słowników dwu- i wielojęzycznych. Zapoczątkował ją Ambroży z Calepio

(Calepinus), który wydał w 1502 roku *Dictionarium*, zawierający po hasła łacińskie jego tłumaczenia na grecki, hebrajski, francuski, włoski i hiszpański²⁾.

Także i obecnie obserwujemy kolejny etap w wielowiekowej historii leksykografii, który jest związany z coraz większą popularnością słowników elektronicznych. Za najistotniejsze cechy, odróżniające je od słowników drukowanych uznaje się: otwartą strukturę, hipertekstowość, multimedialność³⁾.

Zamknięta forma słownika drukowanego stała w sprzeczności z otwartością opisywanego przezeń języka. Słowniki elektroniczne, które mogą być w każdej chwili aktualizowane, wychodzą naprzeciw zmianom i innowacjom zachodzącym w każdym języku.

Hipertekst pomaga w oddaniu właściwej struktury słownika. Jak zauważa W. Miodunka, każdy słownik jest tekstem przerywanym, nielinearnym, całością złożoną z części⁴⁾. Charakterystyczna dla słownika wielość nawiązań między poszczególnymi hasłami może być przedstawiona za pomocą hipertekstowych powiązań. Potencjał multimedialności sprawia natomiast, iż więcej zmysłów

¹⁾ Autorka jest polonistką i germanistką oraz słuchaczką Studium Doktoranckiego na Uniwersytecie Gdańskim.

²⁾ W. Miodunka (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa: PWN, s. 25-27.

³⁾ A. Storrer, K. Freese (1996), *Wörterbücher im Internet*, w: „*Deutsche Sprache*”, vol. 2, 1996, s. 97-153, <http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/wb>, 10-11-2005.

⁴⁾ *Ibidem*, s. 224.

jest zaangażowanych w proces percepcji, co odgrywa szczególną rolę zwłaszcza w przekazywaniu informacji fonetycznych.

Większość słowników elektronicznych bazuje w dużej mierze na materiale zebrany w słownikach drukowanych, a w jego prezentacji wykorzystuje w różnym stopniu możliwości, jakie dają trzy wyżej opisane cechy. Będący przedmiotem niniejszego artykułu *Wikisłownik* jest interesującym i nietypowym słownikiem elektronicznym z wielu względów. Wykorzystuje on możliwości, jakie daje środowisko elektroniczne do tego stopnia, iż nie sposób wyobrazić sobie jego odpowiednika w formie drukowanej. Ponadto, duże znaczenie w jego tworzeniu odgrywa wymiar społeczny. *Wikisłownik* jest bowiem dziełem leksykograficznym wielu anonimowych słownikarzy, co ma zarówno swoje dobre, jak i złe strony.

W każdej próbie zdefiniowania *Wikisłownika* trzeba wziąć pod uwagę owe dwa nierozłączne komponenty: poznawczy (realizujący się w projekcie tworzenia i rozbudowywania ogromnego, połączonego systemem hipertekstowych odnośników wielojęzycznego słownika) oraz społeczny (uwidaczniający się w tym, iż słownik ów jest także zbiorowością, wspólnotą autorów).



Struktura Wikisłownika

Wikisłownik jest (lub raczej: ma być) – wedle definicji zawartej na swojej stronie głównej – połączeniem słownika wszystkich języków świata ze słownikiem etymologicznym, ortograficznym, fleksyjnym, frazeologicznym, słownikami imion, nazw własnych, skrótów, przysłów, a także słownikiem języka polskiego, poprawnej polszczyzny oraz wyrazów obcych⁵⁾.

Już z tego ogólnego opisu można wywnioskować, iż w *Wikisłowniku* ulegają zatarciu granice klasyfikacji słowników, a zwłaszcza zostaje zniwelowany najbardziej podstawowy podział na słowniki jedno- i dwu- bądź wielojęzyczne. Jak zauważa W. Miodunka, oba typy słowników

zrodziły się z odmiennych zamierzeń leksykograficznych. O powstaniu słowników dwu- bądź wielojęzycznych zadecydowała chęć ułatwienia nauczania języków obcych oraz zachowania znaczeń wyrazów występujących w językach martwych. Dążenie do utrwalenia słownictwa archaicznego oraz do upowszechnienia poprawnego użycia wyrazów doprowadziło do powstania słowników jednojęzycznych⁶⁾. W *Wikisłowniku* te dwa odmiennie cele przenikają się.

Obok *Wikinews* (serwisu informacyjnego opartego na technologii *Wiki*, w którym każdy może dodawać i redagować wiadomości), *Wikibooks* (zbioru otwartych do edycji treści podręczników szkolnych, akademickich lub poradników), a także *Wikiźródła* (serwisu zawierającego oryginalne, uprzednio publikowane teksty innych autorów, dokumenty historyczne, tablice matematyczne, dane statystyczne, bibliografie autorów tekstów zamieszczonych w *Wikipedii*, wzory dokumentów urzędowych) także i *Wikisłownik* jest projektem siostrzanym *Wikipedii*.

Ten wielojęzyczny wolnodostępny internetowy słownik, podobnie jak *Wikipedia* i jej pozostałe projekty siostrzane, jest oparty na mechanizmie „wiki”, a właściwie *wiki wiki* (określenie to pochodzi od hawajskiego zwrotu, oznaczającego „bardzo szybko”). Nazwa ta służy określeniu rodzaju stron internetowych, które można tworzyć, edytować i zmieniać przy użyciu przeglądarki internetowej, a także oprogramowania, umożliwiającego wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu zawartości tych stron. Serwisy oparte na mechanizmie *wiki* cechują się prostotą w zakresie tworzenia i aktualizacji stron internetowych, sposobu ich formatowania, dodawania linków do zasobów wewnętrznych i zewnętrznych oraz możliwości współpracy wielu użytkowników przy tworzeniu stron. Treść *Wikipedii*, a więc także i *Wikisłownika* jest udostępniana w oparciu o licencję GNU Free Documentation Licence, dzięki której jest możliwe kopiowanie, rozpowszechnianie i modyfikacja treści⁷⁾.

Prace nad polską wersją *Wikisłownika* rozpoczęto 22 marca 2004 roku i w chwili pisania tego arty-

⁵⁾ http://pl.wiktionary.org/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna.

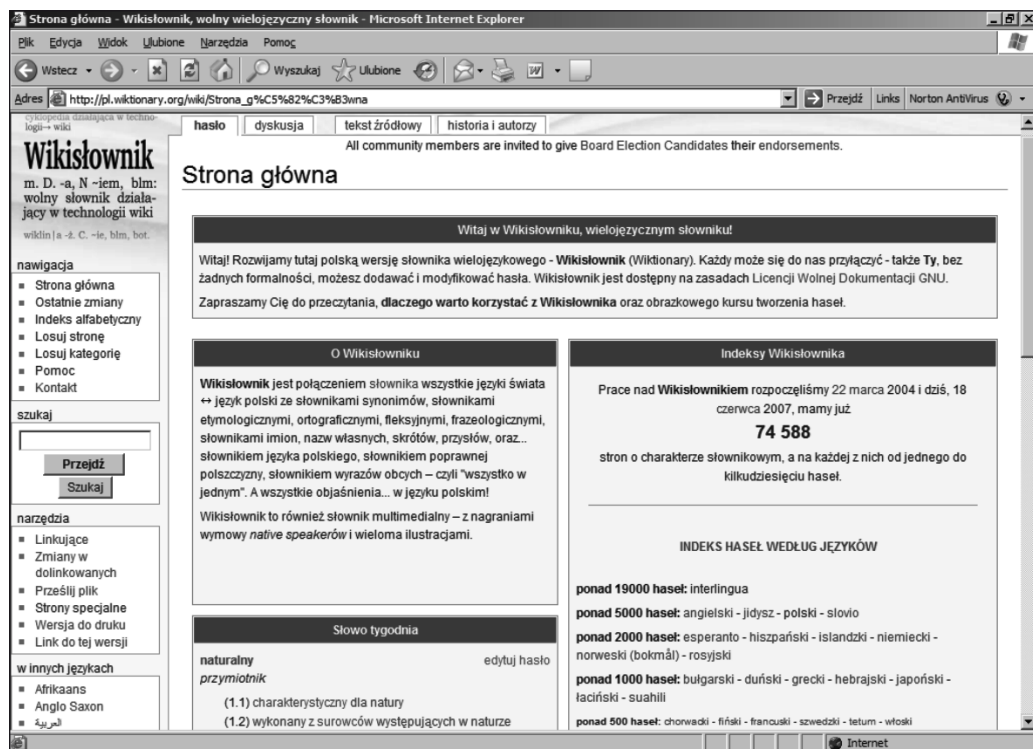
⁶⁾ W. Miodunka, op.cit., s. 27.

⁷⁾ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

kułu, a więc w czerwcu 2007 r., miał on już ponad 70 tysięcy stron o charakterze słownikowym, a na każdej z nich od jednego do kilkudziesięciu haseł⁸⁾. Ta liczba z dnia na dzień ulega zmianie, ponieważ praca nad słownikiem trwa cały czas. Obecnie słownik ów istnieje w 160 wersjach językowych, a lista dostępnych języków znajduje się w ramce po lewej stronie ekranu na stronie głównej *Wikisłownika*. Ciekawostką związaną z *Wikisłownikiem* jest to, iż można w nim znaleźć języki, które nie

doczekały się w Polsce dużych słowników papierowych, jak choćby: jidysz, suahili, przy czym na uwagę zasługuje pogłębiona praca twórców tego projektu nad opracowaniem leksykograficznym języków sztucznych, takich jak: *inerlingua*, *slovio* czy *esperanto*. Ponadto w *Wikisłowniku* znalazło się miejsce na słownictwo, pochodzące z gwar regionalnych oraz żargonu używanego przez różne grupy zawodowe i subkultury.

Poniżej strona główna *Wikisłownika*.



Rys. 1.1. Zrzut ekranu: strona główna Wikisłownika

Analizując strukturę każdego słownika, należy przedstawić jego makro- i mikrostrukturę. Makrostrukturą słownika nazywamy sposób uporządkowania haseł w języku. Układ elementów wewnątrz hasła to jego mikrostruktura. Jak się okaże, w *Wikisłowniku* granice między tymi dwoma komponentami są nieostre.

W leksykografii wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje makrostruktury. Gdy układ słownika jest oparty na formie opisywanej, mówimy o upo-

rządkowaniu formalnym, kryterium znaczenia natomiast decyduje o uporządkowaniu pojęciowym. Najczęściej spotykanym układem formalnym słownika jest porządek alfabetyczny, który trzeba uznać za sztuczny i mechaniczny, choć w słownikach drukowanych jest on ogólnie stosowany i wygodny, gdyż umożliwia zachowanie czytelnej i klarownej struktury. Układ pojęciowy wiąże się z koniecznością stworzenia dla potrzeb słownika osobnego systemu, dlatego może sprawiać wiele

⁸⁾ http://pl.wiktionary.org/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna.

trudności zarówno twórcom słownika, jak i jego użytkownikom⁹⁾.

Wikisłownik oferuje możliwość przeszukiwania haseł w kolejności alfabetycznej. Po kliknięciu na link „Indeks alfabetyczny”, znajdujący się w ramce po lewej stronie, otrzymujemy spis hipertekstowych odnośników, spośród których można wybrać żądany „zakres alfabetyczny” (np.: „ajn” do „ap”). Podobnie jak większość słowników elektronicznych, *Wikisłownik* nie musi jednak stosować porządku alfabetycznego jako głównego kryterium wyszukiwawczego, gdyż można go zastąpić niezwykle wygodnym z punktu widzenia użytkownika okienkiem wyszukiwarki. Jest to z pewnością najpopularniejsza forma korzystania z *Wikisłownika*. Po wpisaniu szukanego hasła i kliknięciu przycisku „Przejdź”, przenosimy się natychmiast na stronę poświęconą danemu hasłu, a wskazanie odnośnika „Szukaj” powoduje wyświetlenie listy haseł, w których pojawił się szukany termin. Tym samym następuje przyspieszenie procesu, z jakim mamy do czynienia, wertując słownik w celu odnalezienia pożądanego hasła oraz śledzenia jego odnośników.

Na poziomie mikrostruktury każdego słownika znajduje się podstawowy blok informacji – tzw. hasło, składające się z tytułu (zwanego też nazwą hasła lub wyrazem hasłowym), a także następującego po nim artykułu hasłowego, w którym może się znajdować definicja (słownik jednojęzyczny), ekwiwalent (słownik dwujęzyczny), a także m.in. wiadomości dotyczące wymowy czy odmiany i przykłady¹⁰⁾. Zawartość artykułu hasłowego jest zależna od rodzaju słownika oraz przewidywanej grupy jego odbiorców¹¹⁾.

Wszystkie wyrazy hasłowe w *Wikisłowniku* są omówione według tego samego wzoru. Zapewnia to nie tylko spójność graficzną w ramach projektu, ale również ułatwia użytkownikowi zapoznanie się z zasobami słownika. Oto w jaki sposób prezentuje się ogólny szablon obowiązujący wobec haseł zamieszczanych w *Wikisłowniku*:

hasło (język polski) **wymowa:**

znaczenia:

rzeczownik, rodzaj żeński, męski, nijaki

(1.1) słowo po polsku lub definicja

czasownik przechodni,

nieprzechodni, zwrotny

(2.1) słowo po polsku lub opis

odmiana:

przykłady:

(1.1) Proste zdanie z charakterystycznym użyciem słowa.

składnia:

kolokacje:

synonimy:

antonimy:

wyrazy pokrewne:

związki frazeologiczne:

etymologia:

uwagi:

tłumaczenia:

- ▲ angielski: (1.1) [[]]; (2.1) [[]]
- ▲ bułgarski: (1.1) [[]]
- ▲ duński: (1.1) [[]]
- ▲ esperanto: (1.1) [[]]

Schemat ten stosuje się jedynie do części tekstowej hasła, które zwykle jest wzbogacone o elementy multimedialne, a więc: ilustracje i nagrania wymowy. Funkcję ilustracji pełnią w *Wikisłowniku* fotografie. Ilustracje w papierowych słownikach służą zwykle unaocznieniu pewnych zjawisk trudnych do zaprezentowania jedynie za pośrednictwem słowa pisanego, np. części samochodu, ras psów itd. Na pytanie: „Dlaczego *ilustrować?*”, autorzy *Wikisłownika* odpowiadają w sposób następujący: „Po pierwsze dlatego, że będzie ładniej, po drugie dlatego, żeby łatwiej było zapamiętać słowa obcojęzyczne (taka mnemotechnika), no i czasem dla pewności, że to o to słowo chodzi”¹²⁾. Decyduje więc kryterium estetyczne, mnemotechniczne i znaczeniowe. Drugim aspektem multimedialności w *Wikisłowniku* są nagrania wymowy w wielu językach wykonane przez osoby używające danego języka jako ojczystego, co ma ułatwić poznanie i naukę wymowy słów obcojęzycznych.

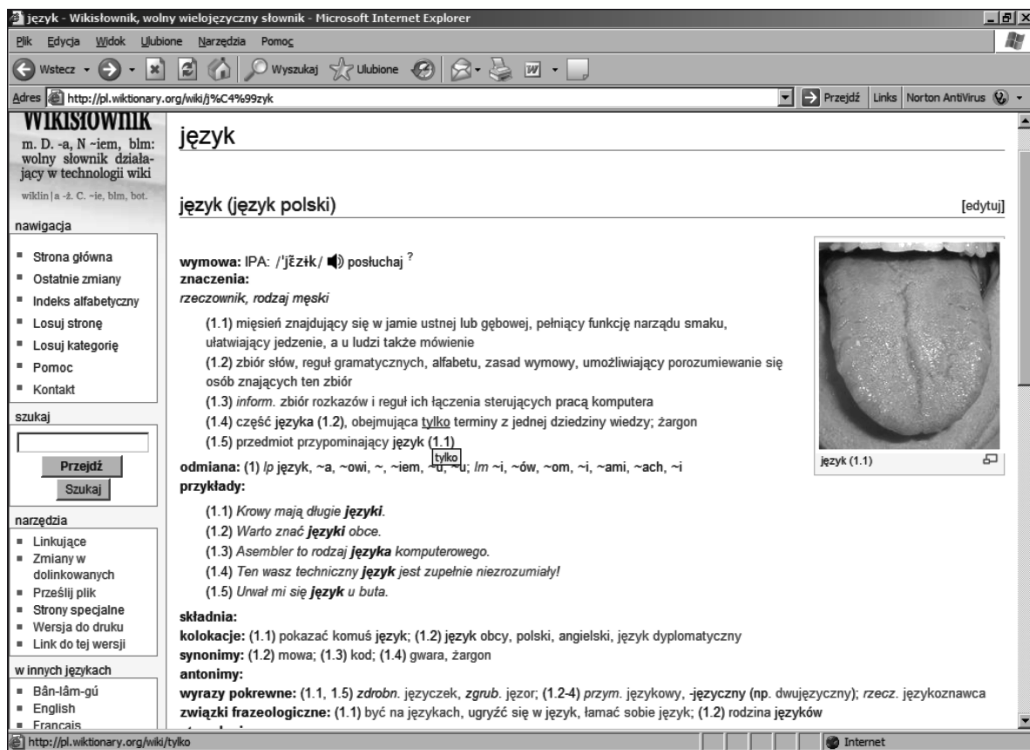
Przedstawiam przykładowe hasło w *Wikisłowniku* na przykładzie wieloznacznego słowa „język”:

⁹⁾ W. Miodunka, op.cit., s. 224.

¹⁰⁾ T. Piotrowski (1994), *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa: PWN, s. 17.

¹¹⁾ W. Miodunka, op.cit. s. 237.

¹²⁾ http://pl.wiktionary.org/wiki/Zasady_tworzenia_hase%C5%82_-_ilustrowanie_Wikis%C5%82ownika.



Rys. 1.2. Zrzut ekranu: Wikisłownik, hasło „język”¹³⁾

Jak widać w powyższym przykładzie, każde hasło w *Wikisłowniku*, rozpoczyna się od wyłuszczonego wyrazu hasłowego. Podobnie jak w tradycyjnym słowniku, stosuje się formy podstawowe omawianego słowa. Dla czasowników używa się bezokolicznika, dla rzeczowników – mianownika liczby pojedynczej, dla przymiotników – mianownika liczby pojedynczej rodzaju męskiego itd. W nawiasie obok wyrazu jest umieszczony język, z którego pochodzi dany wyraz, będący jednocześnie odnośnikiem hipertekstowym, po kliknięciu którego ukazuje się informacja na temat hasła w danym języku, definicja tego języka w *Wikipedii*, a także odnośniki, jak np. w przypadku języka polskiego: *Słownik języka polskiego PWN* czy *Rada Języka Polskiego*, odsyłające do konkretnych stron w Internecie.

Pierwszą informacją, którą uzyskujemy na podstawie zamieszczonego w *Wikisłowniku* artykułu hasłowego jest jego transkrypcja, wzbogacona o możliwość posłuchania wymowy słowa po klik-

nięciu na znajdującą się obok ikonkę. Następnie są przedstawione informacje gramatyczne: zostaje określona część mowy (rzeczownik) oraz rodzaj (męski). Poniżej znajduje się pięć znaczeń słowa „język”:

- (1.1) mięsień znajdujący się w jamie ustnej lub gębowej, pełniący funkcję narządu smaku, ułatwiający jedzenie, a u ludzi także mówienie
- (1.2) zbiór słów, reguł gramatycznych, alfabetu, zasad wymowy, umożliwiający porozumiewanie się osób znających ten zbiór
- (1.3) inform. zbiór rozkazów i reguł ich łączenia sterujących pracą komputera
- (1.4) część języka (1.2), obejmująca tylko terminy z jednej dziedziny wiedzy; żargon
- (1.5) przedmiot przypominający język

Uwagę zwraca rozróżnienie kolorystyczne poszczególnych słów w tłumaczeniu każdego ze znaczeń. Nie jest ono dziełem przypadku, lecz świadomej „strategii”, stosowanej zarówno przez twórców *Wikipedii*, jak i *Wikisłownika*. Słowa oznaczone na

¹³⁾ <http://pl.wiktionary.org/wiki/j%C4%99zyk>.

niebiesko (tu: podkreślone) pełnią rolę odnośników hipertekstowych, gdyż stanowią osobne hasła w Wikisłowniku. W ten sposób powstaje sieć wewnętrznie powiązanych połączeń, której celem jest nie tylko przyspieszenie procesu przeszukiwania zasobów Wikisłownika, ale także zwrócenie uwagi na wielość relacji występujących między poszczególnymi wyrazami tego samego i innych języków. Słowa oznaczone na czerwono (tu: podwójnie podkreślone) odsyłają do haseł, które nie istnieją jeszcze w Wikisłowniku i tym samym nawołują do pracy nad ich współtworzeniem. Jak słusznie zauważają twórcy Wikisłownika, dzięki linkom nabiera on życia.

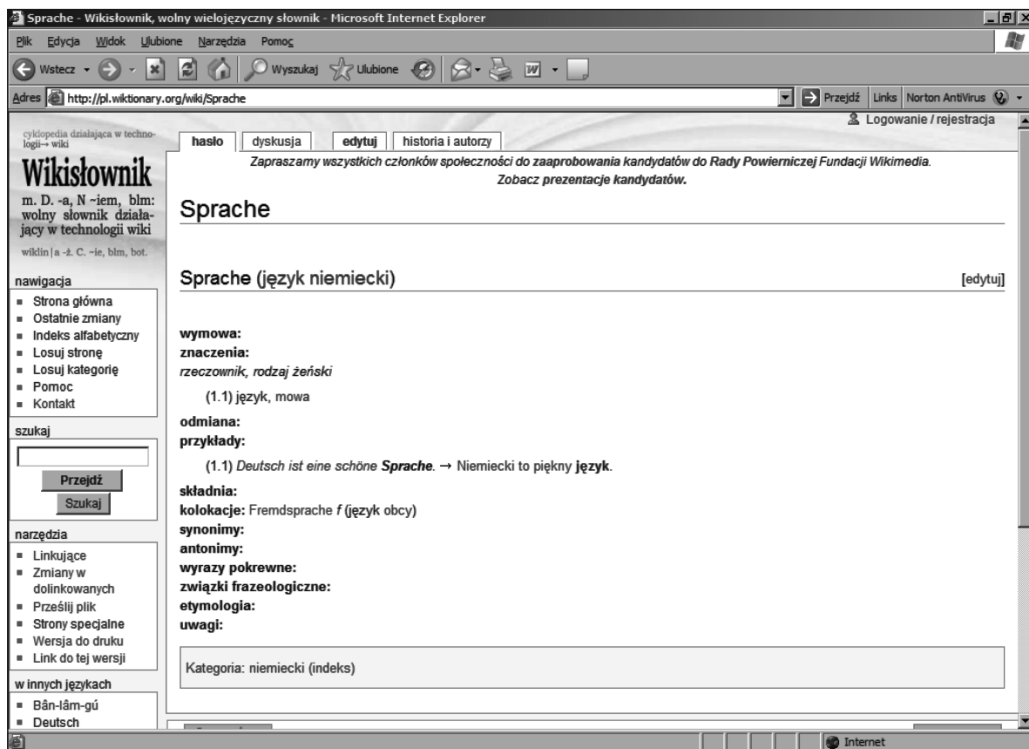
T. Piotrowski zwraca uwagę, iż w naturze systemów językowych leży, że są one zamknięte i niełatwo do nich wejść. Dlatego, uczącym się języka obcego powinno się dostarczyć jakichś „furtek”, wejść do systemu¹⁴⁾. W tradycyjnym słowniku ich funkcję pełnią nazwy haseł, zaś w słowniku elektronicznym właśnie odnośniki hipertekstowe. Dzięki linkom granice między makro- a mikrostrukturą

słownika ulegają zatarciu. Klikając na odnośnik znajdujący się w obrębie mikrostruktury przenosimy się do kolejnej mikrostruktury.

Pod wyjaśnieniem znaczenia w artykule hasłowym znajduje się miejsce na skrócony wzór odmiany wyrazu „język”, podany w formie końcówek: (*lp* język, ~a, ~owi, ~, ~iem, ~u, ~u; *lm* ~i, ~ów, ~om, ~i, ~ami, ~ach, ~i). W rozbudowanej sekcji „przykłady” poszczególne słowa także pełnią funkcję hipertekstowych odnośników. Omawiane w danym hasle słowo jest dodatkowo pogrubione:

- (1.1) *Krowy mają długie języki.*
- (1.2) *Warto znać języki obce.*
- (1.3) *Asembler to rodzaj języka komputerowego.*
- (1.4) *Ten wasz techniczny język jest zupełnie niezrozumiały!*
- (1.5) *Urwał mi się język u buta.*

Przykłady stanowią bardzo istotny element każdego hasła w Wikisłowniku, gdyż mają one dawać obraz żywego języka. Jak podkreślają twór-



Rys. 1.3. Zrzut ekranu: Wikisłownik, hasło „Sprache”

¹⁴⁾ T. Piotrowski, op.cit., s. 155

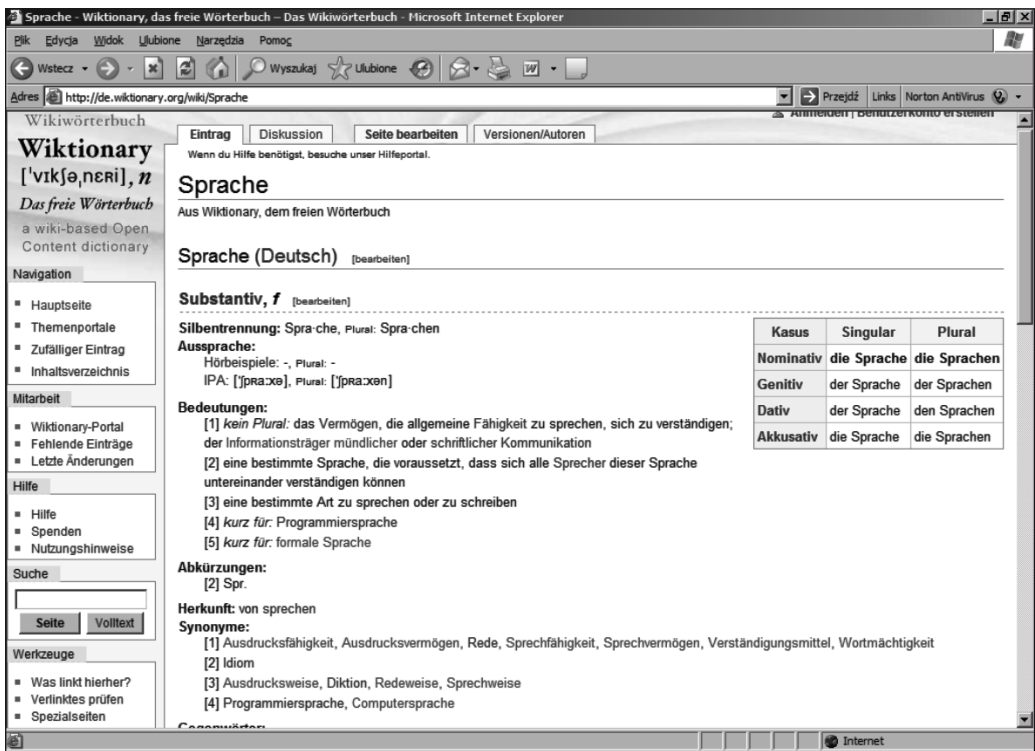
cy Wikisłownika, z przykładów, które powinny być proste, by nie obniżyć czytelności słownika, powinno wynikać nie tylko znaczenie, ale i użycie słowa.

Kolejnym elementem artykułu hasłowego w Wikisłowniku są objaśnienia składniowe, które polegają na tym, iż podaje się, z jakim przyimkiem bądź przypadkiem łączy się dane słowo. Jako że Wikisłownik jest wielofunkcyjny, przy każdym hasle mogą się znajdować jego synonimy i antonimy, a także kolokacje i związki frazeologiczne, słowa pokrewne oraz objaśnienia etymologiczne. Sekcja „uwagi” służy wyjaśnieniu praktycznego użycia wyrazu, zawiera informacje dotyczące poprawności językowej, przykłady najczęstszych błędów, wyjaśnienie typowych wątpliwości. Sekcja ta może zawierać również odnośnik „zobacz też”, po kliknięciu na który można przenieść się do artykułów hasłowych omawiających słownictwo należące do tej samej grupy semantycznej.

Istotna dla osób uczących się języków obcych jest sekcja „tłumaczenia”, dzięki której zostaje przełamana bariera między słownikiem jednojęzycznym a słownikami dwu- lub wielojęzycznymi. Po kliknięciu na wybrane przetłumaczone słowo, otrzymujemy żądane hasło, którego schemat ogólny jest podobny do hasła w języku polskim.

W większości przypadków informacje na temat hasła obcojęzycznego są znacznie uboższe niż w przypadku hasła polskojęzycznego, o czym można się przekonać porównując hasła „język” i „Sprache”:

Można przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, iż najbardziej wyczerpujące informacje można znaleźć na „ojczystej” stronie danego języka. Po kliknięciu linku „Deutsch”, znajdującego się w ramce po lewej stronie, w ramce zatytułowanej „W innych językach”, na ekranie wyświetla się hasło „Sprache” w niemieckojęzycznej wersji słownika Wiktionary. Omawiane hasło przedstawiam na rys.1.4.



Rys. 1.4. Zrzut ekranu: Wiktionary, hasło „Sprache”¹⁵⁾

Owo zatarcie granicy między słownikiem jedno- a dwu- lub też wielojęzycznym jest szcze-

gólnie ważne w procesie uczenia się języków obcych. Słownik jednojęzyczny opisuje znaczenie

¹⁵⁾ <http://de.wiktionary.org/wiki/Sprache>.

wyrazu w formie definicji, zaś słownik dwujęzyczny oferuje jedynie ekwiwalenty wyrazów w języku docelowym. T. Piotrowski zwraca uwagę, iż nie ma znaczenia uniwersalnego istniejącego poza jakimkolwiek językiem, a wyrazy konkretnego języka są znaczące jedynie w odniesieniu do innych wyrazów tego języka¹⁶). Ekwiwalenty w słownikach dwujęzycznych należy więc traktować jedynie jako pewnego rodzaju wskazówki, sposoby odniesienia do pewnych obiektów istniejącym poza oboma językami opisywanymi w danym słowniku.

Właściwie dobrany odpowiednik w słowniku dwujęzycznym pokazuje natychmiast wszystkie znaczenia, dzięki potężnemu mechanizmowi analogii językowej, a więc wymaga niewiele wysiłku od użytkownika¹⁷). Być może dlatego uczący się języków obcych tak chętnie korzystają ze słowników dwujęzycznych, a do obcojęzycznych słowników jednojęzycznych podchodzą z pewną rezerwą. Jest jednak prawdą powszechnie znaną, że im szybciej uczący się języka obcego pozbędą się swoich słowników dwujęzycznych, tym lepiej dla nich, ponieważ zmuszają ich one do nieustannego tłumaczenia, nie pozwalając na swobodne tworzenie tekstów w języku obcym¹⁸).

Od korzystania ze słownika dwujęzycznego do sprawdzania haseł w jednojęzycznym słowniku obcojęzycznym dzieli użytkowników *Wikisłownika* zwykle jedno kliknięcie, co ułatwia przełamanie tej bariery i może przyczynić się do poszerzenia wiedzy językowej.



Spółeczność Wikisłownika

Twórcy słowników (tzw. słownikarze) nierzadko pojmowali cele swoich dążeń leksykograficznych w sposób uniwersalistyczny. Samuel Johnson, autor słownika angielskiego z 1755 roku, przyznawał, iż zamierzał stworzyć dzieło wielkie, piękne i mądre, mogące zastąpić każdy inny słownik.

Podobnie dalekosiężne cele stawiał przed swoim słownikiem autor pierwszego słownika języka polskiego, Samuel Linde:

*Słownik mój będzie pierwszą przyczyną i zasadą doskonalszego zbioru i rozbioru języka naszego i po-bratymczych, a może i nie bez wpływu na ogólną naukę zgłębiania mowy ludzkiej*¹⁹).

Według Doroszewskiego, autora 10-tomowego *Słownika języka polskiego*, naczelnym zadaniem leksykografii jest ulepszanie stosunków między ludźmi dzięki właściwej interpretacji rzeczy, do których odnoszą się wyrazy²⁰). Owe społeczne cele słownictwa formułuje Doroszewski w sposób następujący:

*Do zadań leksykografii należy nie tylko badanie treści znaczeniowej wyrazów w związku z opracowywaniem artykułów hasłowych, ale także uczestniczeniu w myśleniu językowym jako procesie społecznym*²¹).

Leksykografia ma więc kształtować przekonania i postawy użytkownika słownika względem języka, a dzięki temu – względem świata. Dość ciekawym sposobem realizacji owego „postulatu” jest *Wikisłownik*, który dzięki zaangażowaniu wielu anonimowych leksykografów, czyni myślenie o języku zjawiskiem społecznym.

Praca nad powstawaniem słownika jest procesem trwającym często wiele lat, w który są zaangażowane zespoły ludzi. W ujęciu W. Miodunki, przygotowywanie słownika zakłada ustalenie pewnych podstawowych zasad, do których należą: określenie rozmiarów słownika, jego formy wydawniczej, ceny, objętości, w której zmieszczą się wszystkie artykuły hasłowe oraz ułożenie planu słownika jako całości, tzn. określenia, jakie słownictwo zostanie uwzględnione, ile miejsca zajmie jaki typ słownictwa²²). Twórcy *Wikisłownika* nie są ograniczeni jego rozmiarami i nie dotyczą ich problemy związane z ustaleniem jego ceny czy objętości. Jako, że słownik ów ciągle się rozrasta, jego układ tworzy się na bieżąco.

¹⁶) T. Piotrowski, op.cit., s. 145-146.

¹⁷) Ibidem, s. 153-155.

¹⁸) Ibidem, s. 139.

¹⁹) S. B. Linde (1989), *Wstęp*, w: *Słownik języka polskiego*, tom IV, cytuję za: W. Miodunka, op. cit., s. 32.

²⁰) T. Piotrowski, op. cit., s. 43.

²¹) W. Doroszewski (1970), *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa: PWN, s. 127.

²²) W. Miodunka, op.cit., s. 229.

Bardzo ważnym i innowacyjnym elementem technologii wiki jest fakt, iż jej współtwórcą może być każdy użytkownik, nie ma bowiem określonych warunków uczestnictwa w projekcie, dotyczących np. osiągnięć czy też wykształcenia. *Wikisłownik* gromadzi ogół ludzi o szeroko pojętych zainteresowaniach „językoznawczych” i dzięki mechanizmowi ciągłej wzajemnej kontroli tworzy ducha wspólnoty. Członkowie tej społeczności mogą dzielić się nie tylko merytorycznymi uwagami na stronach dyskusyjnych poszczególnych haseł, ale i pogawędzić na dowolne tematy za pośrednictwem forum internetowego, zwanego Barem, którego odpowiednikiem w *Wikipedii* jest „Kawiarenka pod Wesołym Wikipedystą”.

Pozytywnym aspektem owej współpracy wielu anonimowych słownikarzy jest możliwość wspólnej, nierzadko prowadzącej do perfekcji pracy nad hasłem słownikowym, zaś negatywne skutki są związane z możliwością nieograniczonej i czasami zupełnie niekonstruktywnej, a nawet szkodliwej ingerencji w treść haseł oraz zamieszczanie w nich błędnych informacji. Równouprawnienie autorów może mieć więc niekorzystny wpływ na poziom merytoryczny artykułów hasłowych umieszczanych w *Wikisłowniku*. Mimo to, jego twórcy zachęcają internautów do współpracy. W tzw. *Przewodniku dla początkujących* można znaleźć następującą odezwę, skierowaną do tzw. „nowicjuszy”:

Witaj! Mamy nadzieję, że przyłączysz się do pracy nad Wikisłownikiem. Na pierwszy rzut oka struktura słownika może wydawać się skomplikowana, i taka też jest. Jednak nie trzeba od razu wszystkiego rozumieć! Można zacząć od prostszych zadań, można też – i najlepiej tak! – skoncentrować się tylko na obszarze swoich zainteresowań. Obejrzyj listę poniżej i wybierz coś dla siebie! Śmiało edytuj i dodawaj hasła! Nie przejmuj się, że zrobisz coś nie tak. Któryś z bardziej doświadczonych edytorów na pewno poprawi, co trzeba, i wyjaśni. Bez irytacji, bo cieszymy się z nowych twarzy :-) Jeśli tworząc hasło jesteś w stanie wypełnić tylko część punktów w danym hasle – zrób to! Ktoś dopisze resztę – tak działa wiki²³⁾.

Także i na stronie *Wikipedii* można odnaleźć zapewnienia, mające zachęcić użytkowników tej encyklopedii do wstąpienia w szeregi Wikipedystów:

Nowi przybysze są mile widziani, bo tak naprawdę to oni stanowią siłę życiową tego projektu. (...) Chcielibyśmy uważać się za społeczność, w której wszyscy współpracujący są równi, niezależnie od tego, czy dopiero co dołączyli, czy są tu od początku. (...) Chcemy byćście czuli się swobodnie w tym, co robicie²⁴⁾.

Propozycje dla początkujących obejmują: dodanie nowego linku, uzupełnienie lub stworzenie nowego hasła w ojczystym lub obcym języku, dodanie fotografii bądź nagranie wymowy. W odnalezieniu właściwego tematu do opracowania pomagają potencjalnemu autorowi *Wikisłownika* takie wskazówki, jak: zaznaczone na czerwono linki (przy pomocy których autor artykułu hasłowego sugeruje konieczność utworzenia jakiegoś hasła), puste miejsca, czy też „hipertekstowy” spis artykułów przeznaczonych do opracowania, poszerzenia czy też dopracowania.

Zachętą do współtworzenia *Wikisłownika* mogą być także inicjatywy: „słowo tygodnia” i „temat tygodnia”. Raz w tygodniu użytkownicy *Wikisłownika* wybierają jedno słowo, które trafia na główną stronę. Projekt ów ma na celu ukazanie możliwości, jakie wynikają z wspólnej pracy nad jednym hasłem przez dłuższy czas, jak i dostarczenie słownikowi wysokiej jakości haseł. Jako że słowo tygodnia ma pojawić się na stronie głównej, powinno ono przykuwać uwagę. Może być nim ciekawa etymologia słowa, wieloznaczność, lub też nawiązanie do aktualnej sytuacji (np. *babie lato*)²⁵⁾.

Kolejną inicjatywą, oprócz słowa tygodnia, jest także temat miesiąca. Tematem miesiąca może być jakiegokolwiek słowo, które łatwo powiązać z wieloma wyrazami, np. *wakacje*²⁶⁾. W czerwcu takim tematem był „las”. Na początku zostały zaprezentowane słowa z kręgu tematycznego związanego z lasem (np. *leśnik, rezerwat, kora, jeź*), a następnie znaczenia tych słów w różnych językach były podawane w osobnych tabelkach.

Czynne uczestnictwo w projekcie umożliwia ponadto fakt, iż od strony technicznej edytowanie artykułów jest bardzo proste i nie wymaga zaawansowanej wiedzy technicznej. Wystarczy kliknąć na zakładkę „edytuj”, znajdującą się

²³⁾ <http://pl.wiktionary.org/wiki/Wikis%C5%82ownik:Pocz%C4%85tkuj%C4%85cy>.

²⁴⁾ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portal_wikipedyst%C3%B3w.

²⁵⁾ http://pl.wiktionary.org/wiki/Wikis%C5%82ownik:S%C5%82owo_tygodnia.

²⁶⁾ http://pl.wiktionary.org/wiki/Wikis%C5%82ownik:Temat_miesi%C4%85ca.

w górnej części strony poświęconej wybranemu hasłu. Autorzy *Wikisłownika* sugerują, by sporządzić brudnopis, a następnie zobaczyć jego podgląd przed zatwierdzeniem. Ów akt zapisania oznacza bowiem publikację na stronach wielojęzycznego słownika. Współtwórcy *Wikisłownika* są również zobligowani do przestrzegania zaleceń edycyjnych, wypracowanych w wyniku wspólnej dyskusji, których celem jest zapewnienie poprawności i jednolitości haseł. W związku z panującym w *Wikisłowniku* duchem demokracji, każde zalecenie z ważnych i dobrze umotywowanych względów może zostać zawieszona, poddane pod dyskusję, a nawet zmienione.

Każdy współtwórca *Wikisłownika* posiada stronę użytkownika, na której może umieścić specjalną ramkę informującą, jaki jest jego język ojczysty, a także jakimi językami obcymi włada (z zaznaczeniem poziomu umiejętności). Szablon ten pomaga odnaleźć pośród twórców *Wikisłownika* osoby posługujące się danym językiem. Powstaje w ten sposób społeczność, zwana Wieżą Babel:

Wieża Babel	
pl	Polski jest językiem ojczystym tego użytkownika.
en-3	This user is able to contribute with an advanced level of English .
de-3	Dieser Benutzer hat sehr gute Deutschkenntnisse .
es-1	Este usuario puede contribuir con un nivel básico de español .
tr-1	Bu kullanıcı düşük bir seviye ile Türkçe anlıyor.

Rys. 3.1. Szablon „Wieża Babel” ²⁷⁾

Formalny system recenzji i korekty zastępuje w *Wikisłowniku* naturalny system wzajemnego poprawiania swoich tekstów. Każdy zarejestrowany użytkownik może także obserwować i kontrolować edycje swoich artykułów, śledzić ich losy. Ponadto twórcy *Wikisłownika* są proszeni o „patrolowanie” strony, zawierającej listę ostatnich zmian, jakie pojawiły się w różnych hasłach. Tworzony automatycznie wykaz pozwala wykryć tzw. wandalizmy (spam, dowcipy, świadome wstawianie informacji błędnych, szokujących obrazków, powielanie tego samego wpisu). By zlikwidować skutki wandalizmu, stosuje się tzw. „rewerty”, polegające na przywróceniu artykułu hasłowego do jednej z jego wcześniejszych wersji.

Ogromna liczba haseł, które są dodawane do *Wikisłownika* każdego dnia, może być jednak przyczyną niskiego stopnia poprawności niektórych z nich. Wiele błędów merytorycznych czy językowych może umknąć uwadze nawet najpracowitszych tropicieli niepoprawności tzw. Wikignomów, którzy dbają o dodawanie brakujących linków, odszukujących autorów cytatów, poprawiają literówki i błędy gramatyczne. Jednocześnie jednak warto zwrócić uwagę na fakt, iż *Wikisłownik* pod względem kontroli edytorskiej może wykazywać pewną wyższość wobec tradycyjnego słownika, w którym raz wydrukowane hasła nie podlegają już poprawie.

Jako nieustannie rozbudowywane dzieło wielu anonimowych słownikarzy, *Wikisłownik* jest niezwykle otwarty, mogą być w nim zamieszczane najświeższe nowinki językowe (powstające np. w żargonach językowych). Jednakże ceną, jaką trzeba zapłacić za ową otwartą strukturę jest to, iż słownik ów można raczej rozpatrywać w kategoriach procesu niż produktu. Właśnie dzięki owemu chaosowi, jaki towarzyszy jego ciągłemu tworzeniu, *Wikisłownik* doskonale oddaje ideę Wieży Babel, u której podnóża rozbrzmiewają różne języki. Nie można rozpatrywać *Wikisłownika* jako rzetelnego dzieła leksykograficznego, ale raczej traktować go jako projekt ukazujący różnorodność języka, a zarazem różnorodność świata.

(czerwiec 2007)

²⁷⁾ <http://pl.wiktionary.org/wiki/Wikis%C5%82ownik:Szablony>

Busy Teacher, czyli jak zaoszczędzić czas na przygotowanie lekcji korzystając z Internetu

W Internecie można podobno znaleźć wszystko. Czasem jednak brakuje nam czasu na poszukiwanie ciekawej strony, która szybko pozwoli nam się przygotować do lekcji. Czasem brakuje nam pomysłów na niecodzienne zajęcia, a czasem tylko jednego elementu – interesującego ćwiczenia czy zabawy. Poniższe strony spisałam specjalnie w tym celu – by ułatwić pracę nauczycielom języka angielskiego. Każdą ze stron krótko opisuję i każdą sprawdziłam. Na niektóre z nich trzeba się zalogować, by móc korzystać z pełnych zasobów, ale rejestracja jest bardzo prosta i nie wymaga podawania niezliczonej ilości informacji. Wystarczy tylko wymyślić login i hasło i już od razu można korzystać z materiałów.

Wszystkie podane niżej strony udostępniają materiały bezpłatnie, choć bywa, że aby otrzymać dostęp do niektórych sekcji, należy wnieść opłatę. Jednak tych bezpłatnych materiałów jest tyle, że nie ma potrzeby korzystać z płatnych wersji.

Zachęcam do zajrzenia na poniższe strony.

www.superkids.com – na stronie znajdują się narzędzia umożliwiające tworzenie własnych pomocy metodycznych: *Hidden Word Puzzle* (wyszukiwanie ukrytych słów) oraz *Word Scrambler* (tworzenie słów z wymieszanych liter). Strona zawiera także gry logiczne online, popularnego hangmana i wiele innych – nie tylko związanych z nauką języka.

www.puzzlemaker.com – strona do tworzenia różnego rodzaju zagadek: krzyżówki, labirynty, wyszukiwanie ukrytych słów z hasłem, zaszyfrowane słowa, puzzle wyrazowo-słowne.

www.handoutsonline.com – tutaj można szybko znaleźć ciekawe karty pracy (*handouts*) dla różnych poziomów nauczania. Indeks ułatwia wyszukiwanie – można poszukiwać materiałów według poziomu znajomości języka lub według rodzaju

(*crossword, wordsearch, flashcards, worksheets* lub *cards*). Materiały są gotowe do wydruku.

www.busyteacher.org – po zalogowaniu na tej stronie mamy dostęp do wielu konspektów zajęć. Ich rodzaj zależy od tego, którą sprawność językową chcemy doskonalić (*writing, listening, speaking, reading*) lub czemu poświęcić lekcję: *grammar, pronunciation, vocabulary*. Użytkownicy mogą także dodawać swoje materiały, opiniować już opublikowane. Materiały są zebrane z różnych źródeł w jednym miejscu.

www.english-4u.com – po zalogowaniu otrzymujemy dostęp do konspektów zajęć – j.w.

www.usingenglish.com – bogata strona dla uczących się i uczących języka angielskiego. Mnóstwo materiałów, ćwiczeń i zabaw – j.w.

www.englishpage.com – strona do nauki języka angielskiego. Zawiera listy słownictwa ułożone tematycznie (np. *Internet, Changing Jobs*), gry, materiały do czytania, forum, samouczki gramatyczne oraz ćwiczenia w ramach *Weekly Lesson*.

www.expertenglish.com – strona do nauki języka angielskiego. Głównie do nauki słownictwa i gramatyki z przykładami – użycie słowa, frazy w kontekście. Można nawet uczyć się slangu.

www.english-to-go.com – strona nie tylko dla nauczycieli. Zawiera gotowe plany lekcji, materiały do kopiowania. Dostęp do materiałów po bezpłatnym zalogowaniu. Jest też dział dla uczniów oraz dla samouków.

www.eslessons.com – tu znajdziemy linki do innych stron związanych z nauką języka angielskiego (i nie tylko – można nawet uczyć się języka polskiego w NY).

http://iteslj.org – Internetowy Magazyn dla Nauczycieli – strona dla nauczycieli języka angielskiego jako drugiego. Zawiera artykuły, plany lek-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

cji, propozycje metodyczne, opisy gier i zabaw, zakładkę z żartami, pytania do dyskusji. Strona prosta w obsłudze, bogata w materiały.

www.manythings.org – strona dla uczących się języka angielskiego umożliwiająca naukę przez zabawę na różnych poziomach. W zakładkach: slang, idiomy, przysłowia, piosenki, poezja, *tone twisters* i inne.

www.preschooleducation.com – propozycje zajęć dla małych dzieci wraz z kartami pracy (*printables*). Na stronie są także artykuły dotyczące pracy z dziećmi, które mogą wzbogacić wiedzę każdego nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

www.englishbanana.com – zawiera zbiór materiałów do planowania oraz nauczania (ponad 750 *worksheets*). Można też ściągnąć bezpłatnie *Big Activity Book*, *Big Grammar Book* i *Big Resource Book*. Oprócz materiałów dla nauczyciela strona zawiera także gry i kwizy dla uczniów.

www.sitesforteachers.com/index.html – jak sama nazwa mówi, są tutaj linki do różnych stron dla nauczycieli (nie tylko języków obcych). Jest ich bardzo dużo, bo aż 1170!

http://teachers.teach-nology.com/index.html – *best on the Web for teachers* – kolejna strona z różnymi linkami dla nauczycieli. Ok. 400 linków.

www.webenglishteacher.com – na tej stronie można znaleźć bardzo bogatą tematykę z linkami do innych stron. Każdy link jest krótko opisany (w języku angielskim) – np. po wybraniu hasła

Shakespeare otrzymujemy odnośniki do ciekawych stron związanych z twórczością Szekspira.

www.happychild.org.uk – strona z ogromną ilością materiałów. Są tu materiały do drukowania, materiały – pomysły na różne zajęcia oraz wielki zbiór linków do stron edukacyjnych (np. uniwersyteckich). Można znaleźć karty tematyczne do nauki języka – nawet angielsko-polskie.

www.familyeducation.com – strona docelowo skierowana do rodziców, ale jako nauczyciele możemy skorzystać z propozycji zabaw i zajęć dla dzieci w wieku od 0 do 18 roku życia. Są tu też materiały do drukowania, przepisy kulinarne, gry.

www.jezykangielski.pl – strona Wydawnictwa Szkolnych PWN, na której można znaleźć różne artykuły i linki z opisem do innych stron. Oprócz linków z materiałami dla nauczycieli są też linki do stron informacyjnych, do stron związanych ze świętami, tradycjami i obrzędami oraz stron z humorem i rozrywką.

www.esl.about.com – jest to nie tylko strona z materiałami do nauki języka angielskiego. Można tutaj po rejestracji zapisać się na wybrany przez siebie bezpłatny kurs! Lekcje są wysyłane na skrzynkę mailową w systemie dziennym lub tygodniowym, a ich tematyka jest różnorodna (opieka nad dzieckiem, gotowanie). Można też zapisać się na kurs języka obcego – do wyboru: francuski, niemiecki, włoski, japoński i hiszpański.

(sierpień 2007)

Marzena Pieńkowska¹⁾
Częstochowa

Multimedialne prace uczących się języków obcych

Wasze dzieci będą żyć otoczone maszynami; trzeba, aby rozumiały je i były z nimi zaznajomione. Maszyny źle traktują tych, którzy ich nie lubią.

André Maurois *Lettres à l'inconnue*²⁾



Cel

Celem niniejszego studium jest przedstawienie kilku typów prac tworzonych przez osoby uczące

się języków obcych, prac wymagających kreatywności i, w większości przypadków, zespołowego wysiłku, a wykonanych przy użyciu narzędzi multimedialnych. Wykażę, że przy obecnym stanie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie.

²⁾ André Maurois (1956), *Lettres à l'inconnue*, Paryż: Fayard.

rozwoju i dostępie do nowoczesnych technologii uczniowie są w stanie wykonywać tego typu prace w ramach zajęć z języka obcego. Postaram się również unaocznić, że zadania te, wymagające inwencji przy operowaniu technologiami multimedialnymi, stanowią okazję do zabawy i źródło satysfakcji, przez co stymulują motywację w odkrywaniu języka obcego i kultury.

Wybór materiałów przykładowych został zawężony do prac wykonanych w języku francuskim.

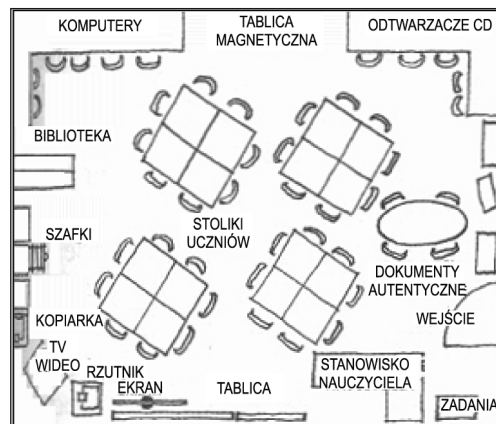
Edukacja pokolenia „digital natives”

Marc Prensky, amerykański projektant gier komputerowych, w tym także edukacyjnych, używa na określenie osób urodzonych po roku 1980 terminu *digital natives*, tłumaczonego w prasie polskiej jako „cyfrowi tubylcy” (zob. Bendyk, 2006). Przeciwstawia ich *digital immigrants*, „cyfrowym imigrantom”, wcześniejszym pokoleniom, dla których cyfrowy język komputerów, gier wideo i Internetu nie jest, używając metafory Prensky’ego, językiem ojczystym (zob. Prensky, 2001). Obserwując cyfrowych tubylców zauważamy, że posiadają oni specyficzne kompetencje uaktywnione na poziomie intuicji, łatwość dostosowania się do stale aktualizowanego oprogramowania i ewoluującej sieci internetowej oraz że mają dominujący wkład w takie zjawiska jak blogosfera czy kod SMSów. Niektóre nauki, na przykład socjologia, psychologia i teoria komunikacji, uznały w pełni kreatywność pokolenia cyfrowego i poświęcają projekty badawcze analizie np. kodu SMSów. W jednym z takich projektów dwa belgijskie uniwersytety gromadzą, za pośrednictwem strony www.smspouurlascience.be, materiały na językoznawcze i socjologiczne badania kodu SMSów.

Również świat edukacji coraz bardziej dostosowuje się do umiejętności i zainteresowań cyfrowych tubylców. Świadczy o tym liczba pracowni komputerowych w szkołach, stale wzrastająca liczba notebooków i rzutników multimedialnych oddanych do dyspozycji nauczycieli i uczniów, rozkwit cyfrowych pomocy edukacyjnych, interaktywnych programów do nauki wielu przedmiotów i dydaktycznych stron www. Swoje triumfalne

wejście do polskich szkół święcą, choć nieśmiało (z uwagi na wciąż wysoką cenę), tablice interaktywne pozwalające nie tylko wyświetlać w dużym formacie tekst, grafikę oraz wideo przesyłane z podłączonego komputera, ale także zapisywać w formacie cyfrowym zapiski naniesione na wyświetlone elementy.

Revolucja powszechności nowoczesnych technologii informacji i komunikacji odciska swoje piętno na wielu dziedzinach naszego życia, a w edukacji stawia na pierwszym miejscu umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji oraz kreatywne zastosowanie wiedzy zdobytej w procesie coraz bardziej autonomicznego uczenia się. Być może nasze sale do nauki języków będą zbliżać się swoim wyglądem do nowatorskiego modelu wdrożonego przez cypryjską oświatę. Model ten został przedstawiony podczas warsztatowego spotkania *100 nauczycieli dla wielojęzycznej Europy* zorganizowanego w Paryżu w październiku 2004 r. i wzbudził entuzjazm nauczycieli języków z wszystkich krajów biorących udział w obradach. Układ cypryjskich sal językowych zawiera cztery „kąciki” pracy: czytelniczy, audio, wideo i komputerowy (zob. schemat).



Pierwsze ewaluacje procesu dydaktycznego wspomaganego komputerem świadczą o zasadności jego stosowania, gdyż główni aktorzy tego procesu – uczniowie – wyrażają swój przychylny stosunek do tego typu technik nauczania. Na potwierdzenie tej tezy przedstawiam poniżej syntezę opisu wyników badania ankietowego dotyczącego różnych aspektów kształcenia językowego z wykorzystaniem narzędzi właściwych środowisku cyfrowemu (zob. Rokicki, 2004).

Liczba uczniów deklarujących:

- ▶ czerpanie przyjemności z zajęć lekcyjnych z wykorzystaniem komputera – 82%,
- ▶ występowanie zmęczenia podczas tego typu zajęć – 21,4%,
- ▶ poczucie dynamiki zajęć – 87,6%,
- ▶ zwiększenie motywacji – 72,7%,
- ▶ poczucie skuteczności przyswajania sobie wiedzy – 72%,
- ▶ poczucie samodzielności i odpowiedzialności za naukę – 78,4 %,
- ▶ poczucie naturalności procesu nauczania języka w ten sposób – 62,2%,
- ▶ zainteresowanie kontynuacją nauki języka w oparciu o pracę z komputerem – 73,5%.

Narzędzia multimedialne a inwencja uczących się języków obcych

Wykorzystanie w dydaktyce języków obcych programów komputerowych i zasobów Internetu mieści się w heurystycznym modelu nauczania, którego celem jest nakłonienie ucznia do „aktywnych, samodzielnych obserwacji, doświadczeń, poszukiwań, a nie do biernego przyswajania gotowych wiadomości” (Kopaliński, słownik online).

Należy dodatkowo zaznaczyć, że w zadaniach kreatywnych uczeń daje wyraz swoim dyspozycjom kognitywnym i charakterologicznym (szerzej o tym Blachowska-Szmigiel, 2006). Taki indywidualny wkład w wykonaną pracę przyczynia się do budowania pozytywnej więzi z dziedziną, której dotyczy praca, czyli w tym przypadku z językiem obcym i kulturą.

Poniżej przedstawiam pięć typów prac multimedialnych możliwych do zaproponowania osobom uczącym się języków obcych. Przeanalizuję sposoby ich wykonania, zaproponuję narzędzia multimedialne przydatne w realizacji poszczególnych etapów prac i zwrócę uwagę na kompetencje językowe zaangażowane w proces ich tworzenia.

Prezentacja multimedialna

Prezentacja multimedialna, stworzona np. w programie PowerPoint lub w jego bezpłatnym odpowiedniku zawartym w pakiecie OpenOffice,

jest atrakcyjnym sposobem przekazania informacji dotyczących zagadnień różnego typu. Pozwala łączyć elementy tekstowe z graficznymi (statycznymi lub animowanymi) a także audio i wideo.

Wykorzystana w dydaktyce języków obcych może stanowić sposób prezentacji referatu. Jest także stosowana jako produkt finalny pracy w ramach misji wirtualnej (ang. *webquest*), czyli projektu dydaktycznego polegającego na korzystaniu ze źródeł internetowych w celu wykonania zadania przez klasę lub poszczególne jej grupy.

Przygotowana prezentacja multimedialna jest zazwyczaj omawiana ustnie, dlatego też zaangażowane przez nią kompetencje językowe to tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych. Poszczególne slajdy nie są dogłębnie czytane, gdyż w trakcie ich wyświetlania audytorium rezerwuje część uwagi na wysłuchiwanie komentarzy prelegenta. Treść prezentacji jest skondensowaną bazą wypowiedzi, więc redakcja elementów tekstowych slajdów wymaga umiejętności selekcjonowania informacji, zarówno w przypadku, gdy treść jest autorstwa ucznia, jak i gdy stanowi efekt poszukiwań w In-



LA CAPITALE

Paris...

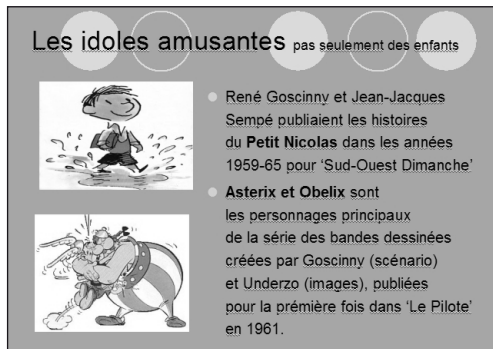
... est une des plus grandes villes du monde...

...est le siège de nombreuses organisations internationales...


...est un très important centre économique, commercial, politique, scientifique, culturel et touristique.

Ca vous dit quelque chose?...


L'Arc de Triomphe		Le Musée du Louvre avec la Pyramide
Le Sacré Cœur de Montmartre		La Place de la Concorde avec l'obélisque de Louxor
Notre-Dame	La Tour Eiffel	Le Moulin Rouge
Les Champs Élysées	La Madelaine	Le quartier La Défense avec la Grande Arche
L'Hôtel des Invalides	Le Moulin Rouge	



Les idoles amusantes pas seulement des enfants



- René Goscinny et Jean-Jacques Sempé publiaient les histoires du **Petit Nicolas** dans les années 1959-65 pour 'Sud-Ouest Dimanche'
- **Asterix et Obelix** sont les personnages principaux de la série des bandes dessinées créées par Goscinny (scénario) et Underzo (images), publiées pour la première fois dans 'Le Pilote' en 1961.



Fragmenty prezentacji multimedialnych słuchaczy CJE-NKJO w Częstochowie

ternie. Konieczne jest także ułożenie informacji w logiczną konstrukcję zawierającą tytuły i krótkie zdania, najlepiej w formie punktów, przy jednoczesnym użyciu wielu wyróżnień (pogrubień, podkreśleń i kolorowych czcionek).

Gotowe propozycje planów i szablonów ułatwiają estetyczne i spójne wykonanie kolejnych slajdów, jednak korzystanie z tego typu ułatwień nie zawęża możliwości do wykazania się inwencją, o czym świadczy różnorodność prac uczniów.

Roman photo

Taką nazwę nosi prosta i interesująca technika służąca do opowiedzenia dowolnej historii. Opiera się na tych samych zasadach konstruowania opowieści co wieloletnia już tradycja komiksu, z jedyną różnicą, że rysunki są zastąpione zdjęciami wykonanymi przez uczniów.

Przygotowanie pracy tego typu angażuje takie kompetencje językowe jak tworzenie wypowiedzi ustnych i ich transkrypcja w formie pisanej z zachowaniem elementów typowych dla języka mówionego. Wymaga również umiejętności z dziedziny literatury (elementy dialogowe i narracyjne), sztuki wizualnych (plany kompozycyjne zdjęć), sztuki filmowej (poszczególne zdjęcia są niczym kadry filmowe), a nawet sztuki tworzenia słuchowisk (elementy dźwiękonaśladowcze).

Techniczna strona tego zadania polega na posługiwaniu się aparatem fotograficznym, programem do obróbki plików graficznych, np. darmowym i prostym w obsłudze programem IrfanView, i/lub programem umożliwiającym wyświetlanie zrobionych zdjęć wraz z elementami tekstowymi.

W tej ostatniej roli świetnie sprawia się PowerPoint, który pośród asortymentu autokształtów proponuje także gotowe komiksowe dymki z możliwością wpisania w nie tekstu, w wyniku czego mogą powstać np. następujące prace:



Au secours!
On pense avec nos pieds



Ah!
Pas encore ton numero des bras qui poussent...

Un petit tour de magie, les amis?

Vas-y fais-nous un truc à la Sarkis Potter.

Źródło: <http://www.alexmanoogian.qc.ca>

Strona internetowa i blog

W poszukiwaniu korespondentów i uczestników wymian międzyszkolnych niezwykle przydatne okazują się strony internetowe, na których uczniowie przedstawiają się i umieszczają dane umożliwiające nawiązanie kontaktu. Jako ćwiczenie językowe, ten typ pracy angażuje umiejętności redagowania tekstu pisanego na różnych poziomach opanowania języka. Nawet kompetencje zdobyte na pierwszych zajęciach języka obcego pozwalają wykonać to zadanie w stopniu zadowalającym. Również technicznie nie jest to skomplikowane zadanie; dokument stworzony w większości edytorów tekstu może być zapisany jako strona web, są także do dyspozycji uproszczone programy do tworzenia stron internetowych, np. bezpłatne programy FrontPageExpress lub Mozilla.

Inną, niezwykle popularną wśród generacji cyfrowych tubylców, odmianą tego zadania jest prowadzenie w obcym języku dziennika online, czyli bloga. Jest to już silnie zakorzeniona w naszej rzeczywistości forma medialna i „*żadne, nawet najbardziej popularne medium nie może się równać z blogami, które tylko w Polsce mają 2,5 mln użytkowników miesięcznie*” (Niadek, 2006). Do popularności tej formy przyczyniły się takie elementy blogosfery, jak: prosta obsługa platform blogowych, łatwość zamieszczania na nich elementów multimedialnych, brak opłat za wykorzystywanie przestrzeni blogosfery i oczywiście jej interaktywny charakter. Wymiana zdań stymulowana wpisem zamieszczonym przez właściciela bloga jest istotnym elementem tego przeżywającego niezwykle rozwój zjawiska. Zatem dla uczniów, oprócz ćwiczenia umiejętności redakcyjnych, będzie stanowić okazję do ćwiczenia rozumienia tekstu pisanego z autentycznego i spersonalizowanego materia-

ł. Specyficzny charakter języka blogosfery jest gwarantem wzbogacenia językowego uczniów o słownictwo i struktury gramatyczne nie występujące w innych mediach.

Komunikacja w blogu to zazwyczaj korzystanie z materii języka, ale nie tylko, poniżej przykład bloga komiksowego:



Źródło: <http://nicolin.over-blog.com>

Gazeta

Projekt tworzenia gazety online wymaga większego wkładu pracy uczniów w publikowane teksty. Wynika to z niższej niż w przypadku bloga tolerancji błędów, mniej subiektywnie wybieranej tematyki i bardziej sztywnej formy artykułów. Jednak praca w zespole redakcyjnym, gdzie ściera się opinie i wzajemnie stymulują ambicje, może być satysfakcjonująca dla uczniów w każdym przedziale wiekowym.

Do technicznej strony tego zadania wystarczy opanowanie jakiegokolwiek edytora tekstu, następnie zapisanie pliku wynikowego w formacie pdf, np. za pomocą darmowego programu PDF-Creator, zapewniając tym samym utrwalenie stworzonego układu elementów tekstowych i graficznych. Ostatnim etapem będzie publikacja numeru gazetki np. na stronach internetowych szkoły. Oprócz profesjonalnych programów wspomagających tworzenie makiet gazetowych są dostępne na rynku również programy uproszczone, przeznaczone dla użytkowników nieposiadających specjalistycznego przygotowania, np. program KaliNews (nie jest to jednak program bezpłatny).

Poniżej przykłady uczniowskich gazet dostępnych w Internecie.



<http://ensl.free.fr/tartine/>



<http://www.lesnouvelles.org>

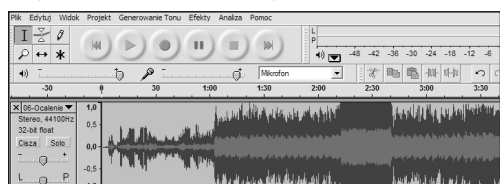
Nagranie audio – slam poetry

W ciągu ostatnich lat wciąż wzrasta zainteresowanie ruchem *slam poetry* organizującym, według stałych międzynarodowych reguł, konkursy „żywej poezji”, to jest recytacji w miejscach życia publicznego, np. kawiarniach, napisanych wcześniej lub zaimprovizowanych wierszy (patrz Rouquette, 2006). Na fali popularności tego zjawiska mnożą się również portale wspierające zainteresowanie tą dziedziną. Zaliczamy do nich interaktywne warsztaty pisania wierszy (www.printempsdespoetes.com) i banki plików audio zawierające nagrania wierszy recytowanych przez osoby sławne i amatorów poezji (<http://www2.wheatonma.edu/Academic/AcademicDept/French/ViveVoix/Home.html>).

Zadaniem, które można zaproponować uczącym się języka obcego, jest przygotowanie nagrania recytacji wiersza własnego autorstwa lub

ewentualnie wiersza wybranego poety. W obu przypadkach będzie to stanowiło ćwiczenie fonetycznych, prozodycznych i ekspresywnych elementów wypowiedzi ustnych.

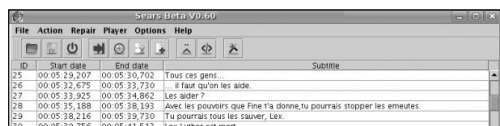
Do realizacji takiego zadania wystarczy dyktafon, coraz częściej dostępny jako funkcja popularnych odtwarzaczy MP3 lub mikrofon podłączony do komputera i program do nagrywania i obróbki dźwięku. Wartym polecenia programem tego typu jest AudaCity, narzędzie darmowe i proste w obsłudze choć funkcjonalne. Pozwala m. in. nagrać dźwięki wychwytywane przez mikrofon, precyzyjnie wyciąć fragment nagrania, wprowadzić pauzę o określonej długości lub fragment innego nagrania oraz oczyścić nagranie z szumów.



Interface programu AudaCity

▼ Nagranie wideo – dziennik telewizyjny

Nagranie wideo wykonane kamerą cyfrową lub aparatem fotograficznym posiadającym funkcję filmowania może zostać poddane obróbce w programie Windows Movie Maker lub w darmowym programie VirtualDabMod. Dodatkowo można dołączyć do obrazu i dźwięku nagrania zsynchronizowane podpisy, będące transkrypcją lub skrótem wypowiedzianych słów, co mogłoby skutecznie kompensować niedoskonałości nieprofesjonalnie nagrywanego dźwięku. Posłuż do tego bezpłatny program Sears.



Interface programu Sears

Zaproponowanie formy dziennika telewizyjnego pozwoli uniknąć wielu zadań, które mogłyby przerosnąć uczniów, najprawdopodobniej niedoświadczonych w materii aktorstwa i reżyserii. Konwencja dziennika telewizyjnego narzuca statyczne operowanie kamerą i pozwala wykorzystywać zdjęcia do ilustracji poruszanych tematów.

Realizacja nagrania wideo przez uczniów angażuje kilka kompetencji językowych: rozumienie tekstu pisanego (przy wyszukiwaniu i selekcjonowaniu informacji do zaprezentowania) i redagowanie tekstów pisanych (które będą czytane lub mówione z pamięci przez spikera). Wstawki będące symulowanymi wywiadami odwołują się do kompetencji tworzenia wypowiedzi ustnych w interakcjach. Przy całości uczniowie muszą przywiązać niezwykle wagę do starannej wymowy, z uwzględnieniem właściwego użycia elementów, takich jak intonacja, akcentowanie i rytm wypowiedzi.

► Podsumowanie

Multimedialne prace pozwalają ocenić różne kompetencje językowe i kulturowe uczniów, to znaczy takie ich elementy, jak: rozumienie tekstu, tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych, zachowania parawerbalne (intonacja, ton, akcent i gestykulacja). Są również okazją do rozwijania wiedzy i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym: znajomości strategii komunikacyjnych i konwencji wykorzystania poszczególnych mediów.

Przy tworzeniu i odbiorze prac multimedialnych są wykorzystywane zróżnicowane kanały percepcji, gdyż tego typu prace pozwalają łączyć tekst pisany, mowę wraz z charakterystycznymi dla niej elementami parawerbalnymi oraz formy wizualne inne niż tekst, zarówno statyczne, jak i ruchome. Jako prace wieloetapowe – zawierające takie fazy jak wyszukiwanie, selekcjonowanie lub redagowanie treści, techniczne wykonanie pracy z zastosowaniem narzędzi multimedialnych – doskonale nadają się na projekty, także interdyscyplinarne, wykonywane zarówno indywidualnie, jak i grupowo.

Angażując nowoczesne technologie w proces nauczania i stwarzając okazję do wykazania się kreatywnością multimedialne prace mogą w pewnym stopniu przyczynić się również do zwiększenia motywacji uczniów do nauki.

Bibliografia

Bendyk E. (2006), „Natarcie cyfrowych tubylców”, w: *Polityka*, nr 49, 9/12/2006.

Blachowska-Szmigiel M. (2006), „Développer la créativité en cours de FLE”, w: *Le Français dans le Monde*, nr 345, 5-6/2006.

Kopaliński, W. (red.), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wersja online <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/55CFADA648E9D9CEC12565DD004E2E10.php>

Niadek A. (2006), „Kontrkultura banału”, w: *Wprost*, 17.12.2006.

Prensky M. (2001), „Digital Natives, Digital Immigrants”, w: *On the Horizon*, t 9, nr 5, 10/2001, NBC University Press.

Rokicki R. (2004), „Podręczniki i komputery”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2004.

Rouquette C. (2006), „La vague du slam”, w: *Le Français dans le Monde*, nr 345, 5-6/2006.

(czerwiec 2007)

Agnieszka Tarabula¹⁾
Sieradz

Filmy na lekcjach angielskiego

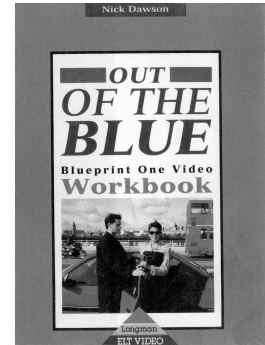
Do dziś pamiętam instruktażowy film o znaczeniu bodźców audiowizualnych w dydaktyce, który oglądałam w czasie stypendium w Galway (Irlandia) w 1992 roku. Doradzano nam wtedy przygotowywanie pomocy wizualnych do każdej lekcji. Demonstrowano specjalne, dostępne dla nauczycieli pracownie, znajdujące się w każdej irlandzkiej szkole. Służą one efektywnemu przygotowywaniu plansz, mających pomóc skupieniu uwagi uczniów. Staram się przygotowywać takie ilustracje, ale za niezastąpioną pomoc (zwłaszcza do lekcjach powtórzeniowych) uważam filmy dydaktyczne, które już same w sobie są pomocami audiowizualnymi. Są zbiorem pozytywnych bodźców oddziałujących na obie półkule mózgowe i przez to umożliwiających skuteczniejsze utrwalenie materiału.

Nie wszystkie filmy są jednakowo atrakcyjne dla poszczególnych grup uczniów, ale napotkałam dwa filmy dydaktyczne, które potrafią zainteresować większość osób. Pierwszy z nich to *Out of the blue* Nicka Dawsona (Longman), a drugi to *Opportunities in Britain* Martyna Hobbsa i Julii Starr Kendle (Longman).

Out of the blue to film fabularny na poziomie podstawowym (*elementary*). Poszczególne odcinki ilustrują rozwijającą się znajomość dwójga młodych ludzi – bogatej Amerykanki i Anglika, pracującego jako kierowca. Młodzież szybko zaprzyjaźnia się z nimi i emocjonuje perypetiami ich znajomości. Uczniowie chętnie wykonują cwi-

czenia, aby zobaczyć następny fragment filmu²⁾. W filmie jest ciekawy kontekst do zadawania prostych pytań dotyczących osób, miejsc i sytuacji codziennych (*repetitio mater studiorum est*). Książka ćwiczeń do filmu zawiera bardzo ciekawie napisane materiały. Są tam między innymi fragmenty pamiętników bohaterów, ich listy, polecenia uporządkowania lub napisania krótkich form użytkowych, pytania do rozmów. Jeśli zatrzymamy film na jakimś kadrze, możemy ćwiczyć z całą grupą opis ilustracji wymagany na ustnym egzaminie maturalnym. Można więc w ciekawym kontekście doskonalić wszystkie sprawności językowe, szczególnie przygotowując uczniów do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym.

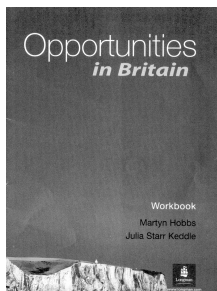
Zadaniem domowym może być „nakręcenie” własnego filmu na stronie www.dfilm.com. Samo korzystanie z tej strony wymaga czytania ze zrozumieniem. Należy wypełniając instrukcje wybrać miejsce akcji, bohaterów, liczbę scen, wpisać dialogi i dokonać wyboru muzyki. Można przesłać komuś link do stworzonego przez siebie filmu. W ten sposób obejrzałam wiele dzieł moich uczniów.



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Sieradzu.

²⁾ Wykorzystuję poszczególne, kilkuminutowe sceny jako bodziec i ilustrację. Nie oglądamy zwykle więcej niż 6-8 minut filmu na jednej lekcji, ale za to dwa razy te same fragmenty.

Opportunities in Britain to film dokumentalny na niższym poziomie średnio zaawansowanym (*pre-intermediate*). W sześciu odcinkach (1. *Introduction*, 2. *Multicultural Britain*, 3. *Food*, 4. *Festivals*, 5. *Education*, 6. *Leisure and Entertainment*) jest zawarty materiał z działań ujętych w sylabusie maturalnym jako *Elementy wiedzy o krajach obszaru języka angielskiego, Państwo i społeczeństwo, Szkoła, Żywnienie, Zakupy i usługi, Sport, Szkoła*.



Poniżej przedstawiam lekcję z wykorzystaniem odcinka *Food* i materiałów dydaktycznych zawartych w ćwiczeniach do filmu.

What and where can you eat in the UK?

Poziom: klasa trzecia liceum profilowanego (kurs podstawowy)

Temat lekcji: *What and where can you eat in the UK?*

Formy pracy: indywidualna, w parach, w grupach, z całą klasą

Cele ogólne – realizacja pięciu standardów wymagań egzaminacyjnych:

Standard I – zdający zna: **1.** proste struktury leksykalno-gramatyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi poprawnych pod względem fonetycznym, ortograficznym, morfosyntaktycznym i leksykalnym, w zakresie następujących tematów: **f** – żywnienie – artykuły spożywcze, przygotowanie potraw, posiłki, lokale gastronomiczne; **g** – zakupy i usługi – rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług; **o** – elementy wiedzy o krajach obszaru językowego, którego język jest zdawany.

Standard II – Zdający wykazuje się umiejętnością odbioru tekstu w zakresie: **1.** rozumienia ze słuchu tekstu prostego pod względem treści i o niewielkim stopniu różnicowania struktur leksykalno-gramatycznych, czyli: **a** – określania głównej myśli tekstu, **c** – stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje, **d** – wyselekcjonowania informacji; **2.** rozumienia tekstu czytanego,

prostego pod względem treści i stopnia różnicowania struktur leksykalno-gramatycznych, czyli: **c** – stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje, **d** – wyselekcjonowania informacji.

Standard III – Zdający wykazuje się umiejętnością tworzenia tekstu w postaci: **1.** krótkiej wypowiedzi ustnej, uwzględniającej: **a** – ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska, czynności; **d** – poprawne stosowanie środków leksykalno-gramatycznych, adekwatnie do ich funkcji; **2.** krótkiej wypowiedzi pisemnej, uwzględniającej: **f** – wypowiadanie się w określonej formie z zachowaniem podanego limitu słów.

Standard IV – Zdający wykazuje się umiejętnością reagowania językowego w zakresie: **2.** pisania prostej wypowiedzi, w tym: **b** – udzielania informacji.

Standard V – Zdający wykazuje się umiejętnością przetwarzania tekstu w zakresie: **2.** pisania, w tym relacjonowania, przetwarzania i przekazywania tekstów przeczytanych w języku obcym lub polskim.

Materiały dydaktyczne: kasetą wideo *Opportunities in Britain*. Odcinek zatytułowany *Food*, podzielony na następujące fragmenty: *Introduction*, *Breakfast*, *Shopping*, *Lunch*, *Convenience Food*, *Eating at Home*, *Eating Out* – karty pracy z ćwiczeniami, materiały do pracy w grupach z fotografiami sieradzkich restauracji.

Techniki pracy: oglądanie filmu, wykonywanie ćwiczeń typu prawda/fałsz, selekcjonowanie informacji, przyporządkowywanie, uczestniczenie w rozmowie, przetwarzanie tekstu.

Przebieg lekcji: Po krótkim powitaniu i wyjaśnieniu celów lekcji przystąpiliśmy do wykonywania zadań:

- ▶ *What do you think a traditional British food is?* – praca z całą klasą (burza mózgów).
- ▶ *What's your favourite food and drink? Tell each other* – praca w parach.
- ▶ *Which three traditional British dishes can you see?* – Oglądanie fragmentu filmu prezentującego tradycyjne potrawy brytyjskie (*Introduction*) – praca z całą klasą.
- ▶ *What are the Polish national dishes? What are their main ingredients?* – praca z całą klasą.
- ▶ Obejrzenie fragmentu filmu (*Breakfast*) i selekcjonowanie informacji. Ćwiczenie typu prawda/fałsz – praca indywidualna, a przy ćwiczeniu drugim w karcie pracy³⁾ z całą klasą.

³⁾ Karty pracy opracowałam na podstawie ćwiczeń do filmu M. Hobbes, J. Starr Keddle *Opportunities in Britain*, Longman, s. 18-21.

BREAKFAST

1. Watch the video and decide if the sentences are true or false.
 1. The traditional cooked breakfast consists of eggs, bacon, chips and tomatoes. -----
 2. The traditional cooked breakfast is more commonly eaten in hotels and cafes than at home. -----
 3. The most popular breakfasts take a long time to prepare. -----
 4. Coffee is increasingly popular in Britain, especially among old people. -----
 5. Tea is Britain's favourite drink.
2. Watch the video again and correct the false sentences.
3. Work in pairs. Discuss the questions:
 - ▲ What do people have for breakfast in Poland?
 - ▲ Is it different from what they have in Britain?

- Where do you go shopping for food? What are the main differences between supermarkets and traditional shops? – praca z całą klasą.
- Oglądanie filmu (*Shopping*) i uzupełnianie informacji w tekście, a następnie przyporządkowanie informacji – praca indywidualna.

SHOPPING

4. Watch the video and complete the Factfile about supermarkets.

FACTFILE

The five largest supermarkets are Tesco, Sainsbury's, Morrisons, Asda and the Coop.

They sell _____% of all British groceries.

Supermarkets ...

- ▲ Sell fresh fruit and vegetables from all over the _____
- ▲ Are often open _____ hours a day
- ▲ Offer _____ shopping and _____ deliveries

5. Four traditional shops are mentioned in the video. Match the shops with what they sell.

1. greengrocer's a) bread, rolls and cakes
2. grocer's b) meat and meat products
3. butcher's c) fresh fruit and vegetables
4. baker's d) a general range of food items

- What's the connection between the man in the photograph and sandwiches? – ustalanie związku Lorda Sandwicha z kanapkami. Oglądanie filmu (*Lunch*) i próba wychycenia głównej myśli – praca indywidualna.

LUNCH

6. Watch the video and circle the correct answers.
 1. The sandwich was invented during the seventeenth/eighteenth century.
 2. The Earl of Sandwich wanted a quick meal to eat while he was *dancing/playing cards*.
 3. Today the sandwich is *Britain's/England's* most popular lunch.
 4. A popular traditional sandwich is *cheese and pickle/curried chicken*.

- Ćwiczenie sprawdzające indywidualne, szczegółowe zrozumienie tekstu.

CONVENIENCE FOOD

7. British people eat a lot of convenience foods, such as pre-prepared meals. Which three are the most popular in Britain? Number them 1-3. Mexican, Japanese, Chinese, Italian pizzas, Indian, Thai
Watch the video and check your answers. Were you right?

- Krótki opis ilustracji przedstawiającej rodzinę przy stole (*Eating at home*) jako wprowadzenie kolejnego epizodu.

EATING AT HOME

8. Work in pairs. How are eating habits different in Britain now? What has changed?

- How do you eat at home in the evening? – to temat do pracy w parach. Note the different types of takeaways that you hear mentioned – to praca indywidualna po obejrzeniu części *Convenience food*. Na pytanie *How have the eating habits changed in Britain?* – odpowiadają wszyscy uczniowie.
- Selekcjonowanie informacji przy oglądaniu filmu *Eating out*.

EATING OUT

9. Watch the video and tick the facts you hear.
 - ▲ Fast food restaurants serving burgers and chips are everywhere.
 - ▲ The Indian curry house opened in London in 1809.
 - ▲ 70,000 people are employed in the ethnic food industry.
 - ▲ There's a huge variety of restaurants to choose from with cuisines from all over the world.

- ▲ Bradford, in the North East, is the curry capital of Britain.
- ▲ There are now nearly 10,000 Indian restaurants in Britain.

10. Watch the video again. Why is chicken tikka massala described as a 'true British dish'? Circle the best answer.

1. It contains a traditional British gravy.
2. It is a combination of two different traditions.
3. The British love eating chicken.

- Selekcjonowanie informacji z tekstu o restauracjach w Oxfordzie⁴⁾, a następnie tworzenie na jego podstawie krótkiego tekstu użytkowego – uczniowie otrzymują kartki ze zdjęciami restauracji sieradzkich. Zostają podzieleni na cztery grupy. Każda grupa wylosowała kartkę za zdjęciem znanej im restauracji. Mieli napisać parę zdań o lokalizacji, menu i atmosferze (muzyce, wystroju) danego miejsca. Należało je polecić lub odradzić.



Sieradzkie restauracje – zdjęcia wykorzystane w kartach pracy

Na koniec lekcji uczniowie wylosowali nazwy miast w Wielkiej Brytanii i Irlandii. Zadaniem domowym było zarekomendowanie jakiejś restauracji w danym mieście. Oczywiście należało skorzystać z Internetu.

Uczniowie pracowali na tej lekcji intensywnie i z zainteresowaniem. Mimo, że nie była to grupa zbyt pewna swoich umiejętności językowych, udało nam się porozumieć bez użycia języka polskiego. Ten fakt dostarczył im wiele satysfakcji.

(kwiecień 2007)

⁴⁾ Książka ćwiczeń do filmu, s. 22.

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu za pomocą fragmentów filmów

W czasie krótkiej jeszcze mojej pracy dość szybko zauważyłam, że największą trudność dla uczniów stanowi rozumienie ze słuchu. Myślę, że ma to swoje źródło w sposobie nauczania, gdzie często pomija się rozwijanie tej sprawności, uważając ją za bardzo trudną. W efekcie bardzo dobrzy uczniowie, którzy doskonale opanowali materiał gramatyczny, posiadający duży zasób słów, mogą mieć problem w porozumiewaniu się z obcokrajowcem.

W małych miastach nauczanie języka francuskiego jest zjawiskiem rzadkim. Do tego dochodzi utrudniony dostęp do dokumentów autentycznych, jakimi są filmy czy piosenki, stanowiące doskonały materiał przeznaczony do rozwijania wyżej wymienionej sprawności. Uczący się języka angielskiego nie mają z tym żadnego problemu. Na listach przebojów królują anglojęzyczne piosenki, a w kinie można oglądać, a zarazem słuchać produkcje w oryginalnej wersji niemal wyłącznie też w tym języku. Dlatego tacy uczniowie praktycznie od początku swojej przygody z językiem angielskim mają możliwość osłuchania się z nim. Z doświadczenia i obserwacji wiem, że w przypadku nauczania języka francuskiego kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu wprowadza się zazwyczaj w zaawansowanym etapie nauczania.

Trzy uczennice spośród dziesięciu w grupie, w której uczyłam, zdecydowały się na zdawanie matury z języka francuskiego na poziomie podstawowym. Ćwiczyłam z nimi wszystkie sprawności, ale gdy oznajmiłam, że na następnej lekcji będziemy pracować nad pogłębianiem sprawności rozumienia ze słuchu, usłyszałam odpowiedź, że szkoda na to czasu i że to nie ma sensu, bo one nigdy tego nie ćwiczyły i na pewno nic z tego nie rozumieją. Ta sytuacja jeszcze bardziej upewni-

ła mnie w przekonaniu, że należy wprowadzić nauczanie rozumienia ze słuchu już w początkowym etapie nauczania i kontynuować je przez wszystkie następne etapy, sukcesywnie zwiększając trudność prezentowanego podczas takich lekcji materiału.

Aby pomóc uczniom w zrozumieniu prezentowanego dokumentu i aby motywować ich do słuchania, można im zaprezentować film. Dzięki ruchomym obrazom i dźwiękowi uczniowie mają możliwość lepszego zrozumienia, ponieważ mogą łączyć słowa czy całe zdania, które rozumieją, z tym, co dzieje się na ekranie. Nawet obserwując gesty, mimikę i ton głosu osób występujących w nagraniu, mogą niekiedy domyślić się znaczenia wypowiedzianych słów. Ważne jest także, aby zacząć od prezentacji tekstów prostych i krótkich, gdyż ich zawartość językowa powinna być dostosowana do poziomu wiedzy uczniów.

Ch. Tagliante²⁾ podkreśla, że dzięki filmom uczniowie mogą odkrywać słownictwo, poznać struktury gramatyczne, różne akcenty, a także cywilizację i kulturę krajów frankofońskich. Poza tym różnorodność języka, sytuacji, zagadnień i ogromna rola obrazu pozwala stwierdzić, że dokumenty audiowizualne odgrywają ważną rolę w nauczaniu języków obcych. Stanowią narzędzie korzystniejsze niż podręcznik, bo pokazują uczniom rzeczywistość kulturalną i społeczną.

Poza tym nauczanie rozumienia ze słuchu można połączyć z rozrywką, jaką jest oglądanie telewizyjnych seriali. Nastolatek chętnie odpoczywa przed szklanym ekranem, oglądając filmy młodzieżowe. Film staje się dla niego szczególnie podporą bardzo potrzebną w nauczaniu języka obcego i będącą źródłem kontaktu z rzeczywistym językiem. Staje się więc narzędziem jeszcze bardziej cennym w nauczaniu języków obcych, pomaga-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 2 w Lubinie.

²⁾ Ch. Tagliante (1994), *La classe de langue*, Paris: CLE International, s. 73-74.

jącym nauczycielowi wprowadzić klasę w różne sytuacje życia codziennego.

Istotną sprawą jest też dobór prezentowanego materiału pod względem tematycznym, czyli dostosowanie go do wieku uczniów oraz ich zainteresowań. W przypadku uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych, do rozwijania kompetencji rozumienia ze słuchu wybrałam fragmenty filmu *Beverly Hills 90210* oraz *Ognie miłości* – oczywiście w wersji francuskojęzycznej. Głównym tematem tych seriali jest miłość, przyjaźń, rodzina i szkoła, czyli zagadnienia, które przede wszystkim interesują właśnie młodzież.

Oczywiście nie można zapomnieć o innych sprawnościach językowych, jakie uczniowie muszą rozwijać, aby jak najlepiej nauczyć się języka obcego. Odwołam się tu do opinii H. Komorowskiej³⁾, która uważa, że pogłębianie sprawności rozumienia ze słuchu z łatwością można łączyć z rozwijaniem innych, np. po wysłuchaniu tekstu można poprosić uczniów, żeby napisali streszczenie. Można także zaproponować, aby porównali sytuację przed chwilą obejrzaną z sytuacją podobną, która wydarzyła się w ich własnym życiu i zapisali ją na kartce lub poprosić, aby wymyślili zakończenie prezentowanego epizodu, również zapisując je na kartce. Takie techniki pomagają rozwijać sprawność pisaną. Te same ćwiczenia możemy wykonać ustnie, tym samym łącząc sprawność rozumienia ze słuchu ze sprawnością mówienia. Możemy zaproponować uczniom, aby zrelacjonowali koledze z ławki obejrzany przed chwilą fragment filmu, łącząc tym samym rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu ze sprawnością mówienia. Jeśli fragment filmu jest w formie dialogu, można poprosić uczniów, aby między sobą odgrywali podobne scenki.

Dobrze jest podzielić pracę z fragmentami filmów na etapy.

▼ **Etap przed słuchaniem** – Można zacząć od zasygnalizowania uczniom, jaki będzie temat filmu, który niebawem obejrzą i wysłuchają. Można też zaprezentować elementy nieznanne (słownictwo czy struktury gramatyczne, nieznanne realia), które występują w tej części filmu. Dobrą metodą jest zapoczątkowanie przez nauczyciela dyskusji na taki sam temat, co zaprezentowany wkrótce

fragment filmu. W ten sposób uczniowie poczują się pewniej, przechodząc do następnego etapu.

▼ **Etap podczas słuchania** – Teraz weryfikujemy rozumienie obejrzanego fragmentu. Można to zrobić stosując:

- ▶ tekst z luką: tuż przed prezentacją fragmentu filmu, nauczyciel rozdaje uczniom kartki z tekstem z filmu, ale bez niektórych wyrazów lub fraz – podczas oglądania uczniowie muszą uzupełnić tekst odpowiednimi wyrazami,
- ▶ tabelkę do wypełnienia: technika ta polega na skontrolowaniu, czy uczniowie dobrze zrozumieli szczegóły, np.: imiona postaci, ich wiek, ich zawody; uczniowie lubią uzupełniać tabelkę, mogą notować potrzebne informacje w trakcie słuchania, a także zaraz po,
- ▶ notowanie: podczas oglądania uczniowie muszą notować wszystkie potrzebne im informacje do sporządzenia np. streszczenia lub odpowiedzi na zadane wcześniej pytania.

▼ **Etap po słuchaniu** – Sprawdzamy rozumienie obejrzanego i wysłuchanego epizodu. Można zaproponować następujące techniki:

- ▶ streszczenie: po obejrzeniu fragmentu filmu uczniowie mają go streścić, podając główną myśl prezentowanego fragmentu i zapisując ją w jednym, dwóch zdaniach,
- ▶ pytania/odpowiedzi: ta technika polega na zadaniu przez nauczyciela pytań w formie ustnej lub pisemnej; uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące fragmentu filmu,
- ▶ prawda/fałsz: to technika, polegająca na rozróżnieniu informacji prawdziwych, które odpowiadają zawartości tekstu od informacji nieprawdziwych; uczniowie ją lubią, bo umożliwia im improwizację, ale nie gwarantuje obiektywnej weryfikacji właściwego zrozumienia tekstu,
- ▶ pytania wielokrotnego wyboru: ta technika polega na skontrolowaniu rozumienia wybranych informacji z fragmentu filmu; uczniowie dostają kserokopie z pytaniami dotyczącymi treści fragmentu z trzema lub czterema możliwymi odpowiedziami i zaznaczają właściwą odpowiedź.

Na zakończenie tego etapu nauczyciel może poprosić uczniów o wymyślenie dalszego ciągu obejrzanego fragmentu lub odwrotnie – zgadnąć

³⁾ H. Komorowska (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP, 183.

początek, czyli sytuacje, które miały miejsce przed sceną prezentowaną w klasie. Uczniowie mogą także nadać tytuł obejrzanemu fragmentowi lub odnaleźć odpowiednie streszczenie wśród tych zaproponowanych przez nauczyciela.

Przedstawione korzyści, płynące ze stosowania fragmentów filmu w nauczaniu języka francuskiego, są dobrze znane, co jednak nie znaczy, że się o nich pamięta. A najważniejszą zaletą stosowania filmu na lekcjach języków obcych jest kon-

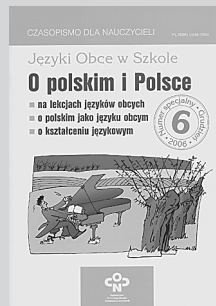
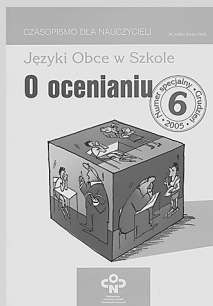
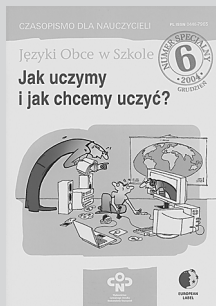
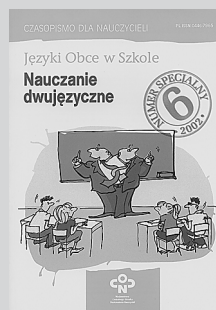
takt z żywym językiem. Uczniowie słuchają mowy naturalnej, czasem zdeformowanej i trudnej do zrozumienia. Dzięki temu są lepiej przygotowani do rozmowy z obcokrajowcem.

Bibliografia

- Tagliante Ch. (1994), *La classe de langue*, Paris: CLE International.
Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.

(kwiecień 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

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Anna Turula¹⁾
Katowice

Edukacja na świeżym powietrzu

W dzieciństwie większość z nas z upodobaniem wskakiwała do kałuż, jadła śnieg, patrzyła jak w ciągu dnia skraca się i wydłuża biegnący obok nas cień, wygrzebywała z ogniska węgielki i pisała nimi po drzewach i chodnikach. Niektórzy brali do rąk żaby i dżdżownice (to ci odważni), robili z kwiatów makowe panienki (to ci wrażliwi), albo sprawdzali, ile szkła z potłuczonej szyby samochodowej da się zjeść bez konieczności zasięgnięcia porady lekarza (to ci z poczuciem humoru). Myślę, że przy tym wszystkim nie zdawaliśmy sobie sprawy z faktu, iż w ten sposób pobieramy istotne dla naszego rozwoju lekcje w szkole pod chmurką. Nasza nieświadomość wynikała z faktu, iż nie robiliśmy niczego nadzwyczajnego – wszystkie dzieci spędzały czas w podobny sposób.

Dzisiaj, kiedy podwórko przegrywa z jednym z najpopularniejszych organizatorów wolnego czasu, jakim jest komputer, niektórym dorosłym (zwłaszcza tym, którzy zawodowo zajmują się edukacją, ale też części rodziców) przyszło do głowy, że choć bardzo biegle w wykonywaniu zadań wirtualnych, dzieci XXI wieku są na swój sposób intelektualnie upośledzone. Może się bowiem zdarzyć, że ktoś, kto większość czasu spędza na klikaniu, nigdy nie miał okazji łąpać

na język płatków śniegu czy wygrzebać dżdżownicę z wilgotnej wiosennej ziemi. W rezultacie, taki ktoś może mieć kłopoty ze zrozumieniem, o czym mowa na lekcjach fizyki i biologii. Aby takim problemom zapobiec, wymyślono edukację na świeżym powietrzu²⁾.

Określenie „wymyślono” nie jest tu może szczególnie udane, ponieważ taka metoda pracy z dziećmi ma już ponad sto lat; opracował ją na przełomie XIX i XX wieku angielski generał Robert Baden-Powell i nazwał skautyngiem. Niemniej, biorąc pod uwagę fakt, iż w niniejszym artykule mowa nie o ruchach i organizacjach młodzieżowych, a o szkolnictwie i jego metodach, pomysł wyjścia z klasy – niemal świętokradztwo, jako że znaczne to pomieszczenie było od zawsze świątynią nauki – jest niewątpliwie nowatorski. Co dzieje się, kiedy już wyjdziemy z klasy i znajdziemy się w plenerze? Praktycznie wszystko. Możemy zająć się opisem rzeczywistości (lekcja języka ojczystego), mierzyć wysokość drzew czy z 12 metrowych patyków skonstruować sześcian dla pokazania, co w praktyce oznacza 1m³ (matematyka), badać ukształtowanie terenu i rodzaje gleb (geografia), szukać śladów zwierząt i obserwować je lub zebrać materiał do zielnika (przyroda), pokusić

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

²⁾ http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education; w Polsce jest realizowana między innymi w gminie Barlinek w ramach projektu Comeniusa (sprawdź: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5&node=76&doc=1000225&ktoraStrona=2&projid=617006721>).

się o happening artystyczny owijając krzaki bi-bułą, po prostu wydeptać obrazek w błocie czy poszukać w naturze instrumentów muzycznych (sztuka). Przyroda jest niewyczerpanym źródłem inspiracji – scenariusz lekcji zależy tylko od wyobraźni nauczyciela.

Jak zaprezentowana wyżej teoria (atrakcyjna, ale z teorią często tak jest) sprawdza się w praktyce? Nie wiem, jaką popularnością edukacja na świeżym powietrzu cieszy się w Polsce – oprócz wspomnianego projektu z Barlinka nie natknęłam się na inne przedsięwzięcia tego typu – dlatego przykład, którym się posłużę, pochodzi ze szkoły w Danii. Jakiś czas temu spędziłam kilka dni w Lemvig, w Norre Nissum Seminarium, które jest uczelnią partnerską mojej akademii. W czasie tej wizyty w ramach zapoznawania się ze specyfiką duńskiego szkolnictwa, obserwowałam różne lekcje, w tym i te przeprowadzone na świeżym powietrzu. Spędziłam jeden szkolny dzień w plenerze razem z 16-osobową klasą 9-latków i ich nauczycielką Liz, niemłoda już panią, jedną z około 50 duńskich pedagogów, których można określić mianem wyznawców edukacji na świeżym powietrzu.

Szkoła pod chmurką zaczęła się... w klasie. Dzieci wiedziały, że za chwilę wyjdą na dwór – zgodnie z zasadami edukacji na świeżym powietrzu wyprawa w plener odbywa się raz w tygodniu, zawsze w ten sam dzień – potrzebowały jednak instrukcji nauczyciela dotyczących tego, czego się od nich w tym konkretnym dniu oczekuje. Liz zaczęła od wyznaczenia obszaru zainteresowań – rzeczowniki i przymiotniki – i wyjaśniła, że za chwilę wyruszymy w teren na poszukiwanie tych właśnie części mowy. Jeszcze przed wyjściem około 15 minut zajęło jej tłumaczenie, co to takiego rzeczownik i przymiotnik. Potem dzieci zaczęły się ubierać – ciepło i przeciwdeszczowo, bo za oknem padał deszcz ze śniegiem i wiał silny wiatr – a Liz przygotowała wózek, w którym były już spakowane karimatki do siedzenia, suche drewno na ognisko i jakieś tajemnicze pojemniki. Całość wyglądała na dość masywną, toteż przyszło mi do głowy, że jak wyjdziemy ze szkoły, powinienam zaproponować pomoc. Szybko okazało się jednak, iż to wcale nie nauczycielka zajmuje się transportem – są do tego specjalnie wyznaczeni dyżurni, którzy zmieniają się przy dyszlu w określonych punktach trasy.

Po 20 minutach marszu przez miasteczko dotarliśmy na miejsce: mały lasek nad jeziorem. Stojak na plecaki, krąg ogniskowy i resztki szłaśców na pobliskiej skarpie dowodziły, że jest to stałe miejsce spotkań Liz i jej klasy. Dzieci, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, rozeszły się po okolicy w poszukiwaniu zadanych części mowy, uzbrojone w ołówki i małe notesiki, w których notowały, opierając się o drzewa lub – częściej – plecy koleżanki czy kolegi. Nie było w tym jednak pośpiechu i pilnej pracy. Część uczniów szybko skończyła pisanie, schowała notatniki i oddała się innemu, przyjemniejszemu, jak sądzę, czynnościom: jedne ślizgały się po nieroztopionych jeszcze kałużach, inne zapamiętałe dłużyły w błocie, jakiś chłopczyk wspiął się na drzewo. Liz nie ingerowała. Była zajęta pracą z jednym – najsłabszym – uczniem, który pracowicie i powoli wypełniał swój notesik. Kiedy oboje skończyli, nauczycielka zabrała się do rozpalania ogniska. Dzieci, zwbione dymem, zaczęły powoli gromadzić się w kręgu, siadając na wyjętych z wózka karimatkach. Niektóre pomagały dokładać do ognia, inne dopracowywały listy rzeczowników i przymiotników. Liz tymczasem wyjęła z wózka pojemniki, w których miała przygotowany gips, piasek, 16 miseczek i dwie sarnie raciczki – większą i małą. Kiedy dzieci grały się przy ognisku, nauczycielka przygotowała wszystko, tak że już po chwili cała klasa, zgromadzona wokół ogromnej betonowej pokrywy kanalizacyjnej, na której Liz rozłożyła pojemniki, w skupieniu nasypywała piasku do miseczek, robiła odciski racic i zalewała gipsem. Wiaderko z piaskiem, racice i kubek z gipsem wędrowały z ręk do rąk bez najmniejszych problemów czy kłótni – każdy cierpliwie czekał na swoją kolej. Następnie dzieci odłożyły odlewy do zastygnięcia, usiadły przy ognisku i wysłuchały kilkuminutowej pogadanki nauczycielki. Kiedy Liz skończyła, dała znak do wymarszu, na który każde dziecko wzięło swoją miseczkę, nauczycielka spakowała wózek i wszyscy wyruszyliśmy w drogę powrotną.

W klasie dzieci zdjęły mokre ubrania i usiadły w ławkach. Kiedy jadły przyniesiony tymczasem posiłek, Liz wzywała uczniów po kolei do tablicy prosząc, by zapisali zebrane części mowy – osobno rzeczowniki, osobno przymiotniki. Choć wszystko to odbywało się na forum, interakcja nauczyciel-

uczeń miała charakter pracy indywidualnej – Liz z każdym z osobna omawiała zebrane słowa, poprawiała błędy, coś sugerowała. Kiedy ostatni rzeczownik i przymiotnik został dopisany do listy, a dzieci skończyły jeść, nauczycielka zadała pracę zamykającą dzień: opis wyprawy z użyciem dowolnie wybranych – ze wspólnie stworzonej listy – rzeczowników i przymiotników.

Tyle obowiązek sprawozdawczy. Nie zamierzam jednak ograniczyć się do suchej, obiektywnej relacji, ponieważ, oprócz opisanych przeze mnie zdarzeń, w tej szkole pod chmurką działo się wiele innych ciekawych rzeczy. Przede wszystkim, co niektórych czytelników może zaskoczy, duńska nauczycielka nie miała w czasie lekcji w plenerze żadnych problemów z dyscypliną. Wydaje się, że skłonność do dokazywania, którą przejawiali – a jakże – niektórzy uczniowie jeszcze przez wyjściem w teren, ustała w momencie, kiedy zniknęły ściany. Może potrzeba buntu przeciw ograniczeniom osłabła, gdy ograniczenia te zostały w widoczny i dosłowny sposób usunięte. Otwarta przestrzeń wchłonęła niegrzecznych; dała też wszystkim dzieciom dużo swobody i – co, moim zdaniem, ważne – ograniczyła kontrolę nauczyciela nad pracą na lekcji. Liz określiła, CO powinno zostać zrobione; decyzja o tym, JAK wykonać zadanie była całkowicie w rękach dzieci. Innym błogosławionym niedostatkiem był brak ławek. Każdy z uczniów, pozbawiony swego naturalnego terytorium, był bardziej skłonny do współpracy i wzajemnej pomocy. W końcu swoboda, jaką dała otwarta przestrzeń, brak przymusu, presji czasu oraz potrzeby – i możliwości – stałej kontroli ze strony nauczycielki dały tej ostatniej czas i możliwość indywidualnej pracy z uczniem słabym. Reasumując, mogłam zobaczyć, jak edukacja na świeżym powietrzu, oprócz korzyści płynących z przebywania na łonie natury, oferuje uczniom i nauczycielom nieskończone możliwości realizacji programu szkolnego w sposób ciekawy i pobudzający do myślenia i różnych form twórczych poszukiwań. Co więcej, w szkole pod chmurką łatwiej było rozwiązywać problemy z dyscypliną, autonomizować uczniów i znaleźć czas na indywidualną pracę z dzieckiem. A na dodatek

można jeszcze było łapać na język płatki śniegu albo taplać się w kałuży.

Zważywszy podsumowujący charakter poprzedniego akapitu, można by uznać artykuł za zakończony, gdyby nie pytanie: jak powyższe rozważania dotyczące edukacji na świeżym powietrzu mają się do dydaktyki języków obcych w szkole? I czy w ogóle jest miejsce na taką formę pracy z dziećmi w szkole polskiej? Biorąc pod uwagę wymienione wcześniej korzyści płynące z nauki poza szkolnym murem, odpowiedź, która nasuwa się w pierwszej kolejności, brzmi: nawet jeśli jeszcze nie ma (miejsca na edukację językową na świeżym powietrzu w naszych szkołach), to powinno się znaleźć. Do rozstrzygnięcia pozostaje jedynie kwestia, jak ten pomysł można wprowadzić w życie. Możliwości rysują się co najmniej dwie.

Pierwszym rozwiązaniem są zajęcia zintegrowane, podczas których lekcja ma charakter zdecydowanie naukowy (przyroda, historia), artystyczny lub sportowy, a język jest środkiem komunikacji a nie celem samym w sobie. Taki system pracy, zwany po angielsku LAC (*language across the curriculum* = język w poprzek programu nauczania), jest rozwiązaniem znanym – wystarczy wyprowadzić dzieci na świeże powietrze wykonując jeden z projektów opisanych w pierwszej części artykułu – obserwacje przyrodnicze, praktyczne zadania matematyczne, wf itd. – lub projekt zupełnie inny, nowy, według własnego pomysłu. Zajęcia tego typu, rzecz jasna – bo to jest właśnie istota integracji w rozumieniu LAC – powinny być przygotowane i przeprowadzone we współpracy z nauczycielami innych przedmiotów.

Można też wyprowadzić na świeże powietrze sam język obcy. Jednym z pomysłów, który z sukcesem sama realizuję od lat i który opisałam w artykule *English through orienteering*, są podchody po angielsku, podczas których nowy materiał językowy wyuczony w trakcie zabawy jest kluczem do rozwiązania zadań, które posuwają grupę szukających naprzód³⁾. Wiem skądinąd, że takie rozwiązania są gdzieś stosowane na obozach językowych. W ciągu roku natomiast bardziej pożądane będą rozwiązania mniej czasochłonne – kilka takich pomysłów zamieszczam poniżej:

³⁾ Szczegóły znajdzie czytelnik w styczniowym numerze *Humanising Language Teaching*, on-line: <http://www.hltmag.co.uk/jan07/less03.htm>

▼ **Polowanie na kolory** – nauczyciel podczas czynności przygotowawczych w klasie uczy kolorów. Następnie klasa wychodzi na świeże powietrze w poszukiwaniu przedmiotów w poznanych barwach. Po zakończeniu polowania, w klasie dzieci rysują – w kolorach – znalezione przedmioty a nauczyciel pomaga je nazwać w języku obcym. Dzieci zapisują nowe słówka odpowiednim kolorem.

▼ **Zbieranie słówek do historyjki** – pomysł podobny do zajęć w duńskiej klasie. Nauczyciel prosi uczniów, żeby na boisku szkolnym znaleźli pięć czasowników, pięć rzeczowników itd. Słowa mogą być „zadane” przez nauczyciela przez określenie początkowej litery, liczby liter itd. lub dowolne. Po powrocie uczniowie w grupach piszą opowiadania z wykorzystaniem znalezionych słów.

▼ **Narysuj to, co widzę** – klasa wychodzi na świeże powietrze, dzieci dzielą się na małe grupy. Nauczyciel daje każdej grupie pudełko kolorowej kredy i opisuje scenę, którą widzi za plecami uczniów. Uczniowie rysują według wskazówek nauczyciela. Po zakończeniu zadania uczniowie porównują rysunki.

▼ **Zajęcia sportowe** – nauczyciel wychodzi z klasą na świeże powietrze, gdzie wszyscy biorą udział w dowolnie wybranych zajęciach sportowych. Instruktaż w języku obcym sprawia, że lekcja ma charakter zajęć prowadzonych dobrze znaną metodą TPR (total physical response – reagowanie całym ciałem).

▼ **Zajęcia plastyczne** – mogą być dokładnie tak samo prowadzone jak wspomniane wyżej zajęcia sportowe.

▼ **Zabierz język obcy między ludzi** – uczniowie dostają sprawy do załatwienia w położonych w pobliżu szkoły instytucjach (sklep, poczta, ośrodek zdrowia). Mają załatwić proste formalności w języku obcym. Jako podsumowanie, uczniowie prezentują raport z „pola walki”⁴.

▼ **Inny pomysł** – bo opisane powyżej formy aktywności to przecież przede wszystkim inspiracja do własnych rozwiązań.

(lipiec 2007)

⁴ W sytuacji, kiedy uczniowie wychodzą poza obręb szkoły, potrzebna będzie dodatkowa opieka. W takim wypadku współpraca z innymi nauczycielami i/lub rodzicami będzie koniecznością.

Iwona Gołąb¹⁾
Warszawa

Stocking full of ideas, czyli pomysły na lekcje świąteczne

Lekcje poświęcone Świętom Bożego Narodzenia stanowią znakomitą okazję do umocnienia pozytywnego stosunku do języka angielskiego, a także zaprezentowania elementów kultury brytyjskiej. Przedstawione poniżej propozycje zajęć mogą być wykorzystane w II, ale również III klasie szkoły podstawowej (w zależności od tempa zajęć oraz liczby prezentowanego słownictwa).

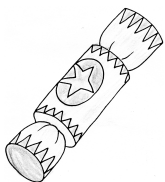
Pierwszą z dwóch świątecznych lekcji proponuję poświęcić wprowadzeniu słownictwa. Po zwyczajowej rozgrzewce językowej zacznijmy zabawę ruchową. Na tablicy rysujemy głowę renifera

i przyklepamy do niej czerwony papierowy nos. Uczniowie zapewne domyślą się, że ten renifer nazywa się *Rudolph*. Poszczególne osoby podchodzą pojedynczo do tablicy z oczami przesłoniętymi apaszką i próbują dotknąć nosa renifera. Mogą również podchodzić z czerwonym magnesem i przyklepać go w miejscu nosa. Możemy w jakiś sposób oznaczyć miejsca, które uczniowie dotknęli w poszukiwaniu nosa lub po prostu skomplementować w szczególny sposób tych, którzy odnaleźli nos. Inna możliwość to narysowanie samej głowy renifera i wręczenie uczniom papierowych nosów

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w szkole językowej St. Patrick's w Warszawie.

z ich imionami. Uczniowie przyczepiają swe nosy magnesami, a pod koniec zabawy zabierają je do domu jako nagrody.

W celu wprowadzenia słownictwa bożonarodzeniowego przedstawiamy uczniom obrazki bądź karty obrazkowe i/lub prawdziwe przedmioty (za niewysoką cenę można nabyć na przykład świąteczną skarpetę *stocking* czy zrobić prostego *crackera*²⁾). Rekwizyty umieszczamy w jednym



miejscu. Pokazujemy kolejno kartki z nazwami wszystkich przedmiotów i prosimy uczniów o położenie ich obok właściwych rzeczy bądź obrazków. Prezentowanie tego słownictwa stanowi dobrą okazję do krótkiego omówienia zwyczajów brytyjskich oraz wskazania różnic w obchodzeniu świąt w Polsce i Wielkiej Brytanii. Jeśli chcemy poświęcić temu zagadnieniu więcej czasu, możemy przeprowadzić kilka krótkich ćwiczeń. Na przykład rozdajemy małe flagi polskie i brytyjskie. Następnie pokazujemy i nazywamy dany przedmiot, uczniowie muszą podnieść odpowiednią flagę. Naturalnie w niektórych przypadkach podniesienie obydwu flag jest właściwe. Możemy też narysować na tablicy tabelkę z dwiema kolumnami: *Poland* i *UK*. Uczniowie powinni przyczepić karty obrazkowe w odpowiednim miejscu w tabeli. Innym pomysłem jest praca w grupach i polecenie podzielenia obrazków czy przedmiotów na trzy kategorie: *Poland*, *UK*, *Both*. Jeżeli wyznaczymy limit czasu, ćwiczenie przemieni się w mini-zawody.

Jeśli nie zdecydujemy się na opisany powyżej element kulturowy, warto przeprowadzić krótkie ćwiczenie utrwalające wprowadzone słownictwo. Na przykład zabranie jednego przedmiotu, zamienienie miejscami dwóch rekwizytów lub podanie pierwszej litery wyrazu, który wybrał nauczyciel – uczniowie odgadują, jaki to wyraz. Kolejna propozycja to rozdanie uczniom połówek papierowego płaskiego *crackera*: na jednej połowce znajduje się obrazek, a na drugiej odpowiedni wyraz. Uczniowie, poruszając się bezgłośnie po klasie, muszą odnaleźć swoją parę. W tychże parach dostają kartoniki z literami, z których układają jeden lub dwa bożonarodzeniowe wyrazy. Która para

pierwsza ułoży swe słówka? Następnie zapraszamy uczniów do zabawy typowo ruchowej. Na podłodze leżą obrazki z wprowadzonym słownictwem (po kilka obrazków z jednym słowem, powinno ich być trochę mniej niż uczniów w klasie). Gdy gra muzyka (świąteczna oczywiście), uczniowie chodzą swobodnie po wyznaczonej przestrzeni, omijając obrazki. Gdy nauczyciel zatrzymuje muzykę, muszą stanąć na tym obrazku, który nazwie nauczyciel. Inna wersja: uczniowie stają na dowolnym obrazku i muszą sami go nazwać. Powtarzamy grę kilka razy, aby wszyscy mieli szansę stanąć na jakimś obrazku.

Istnieje wiele interesujących bożonarodzeniowych piosenek i kołęd. W celu utrwalenia słownictwa bardzo przydatna jest piosenka *Christmas candy*. Proponuję rozdać uczniom tekst tej piosenki z obrazkami zastępującymi kluczowe wyrazy. Słuchając piosenki dzieci podpisują obrazki. Sprawdzamy podpisy, czytając tekst i pisząc brakujące wyrazy na tablicy, ewentualnie można podnieść odpowiednią kartkę z napisanym wyrazem. Następnie nauczyciel prezentuje choreografię towarzyszącą piosence. Uczniowie wstają i słuchając piosenki uczą się choreografii. Potem pokazują zaprezentowane gesty i starają się włączyć do śpiewu. W ramach urozmaicenia piosenkę można śpiewać na różne sposoby. Po podzieleniu klasy na kilka grup (w zależności od jej liczebności), przydzielamy grupom poszczególne zwrotki lub wyznaczamy grupy, które mają śpiewać, a które tylko pokazywać itp. Oto tekst piosenki i sugerowana choreografia:

Christmas candy.

Yum, yum, yum! (głaszczemy się po brzuchach)

Christmas cookies.

Yum, yum, yum! (głaszczemy się po brzuchach)

Christmas fruitcake.

Yum, yum, yum! (głaszczemy się po brzuchach)

Mistletoe, mistletoe!

(wskazujemy na sufit)

Kiss, kiss, kiss!

Christmas morning.

Lots of toys (rękami rysujemy w powietrzu kształt worka)



²⁾ Zabawka w kształcie cukierka, w której znajduje się zazwyczaj prezent, dowcip i papierowy kapelusz. Przygotowanie *crackera* na zajęciach może dostarczyć dużo zabawy.

Christmas stockings

for girls and boys. (pokazujemy na siebie nawzajem)

Christmas carols.

Tra la la! (przyjmujemy pozę chórzysty)

Mistletoe, mistletoe! (wskazujemy na sufit)

Kiss, kiss, kiss!

Wprowadzone słownictwo można utrwalić grą *Memory*. Szukając pary przy odkrywaniu obrazków należy je oczywiście nazywać. Interującym pomysłem jest pisanie słów w ich kształcie, to znaczy na przykład „narysowanie” choinki przez kilkakrotne napisanie *Christmas tree*, tak aby wyrazy wyznaczyły kontur bądź kształt drzewka. Tak napisane słowa stanowią ciekawą dekorację sali.



Pracą domową może być chociażby krzyżówka obrazkowa z wprowadzonym słownictwem.

Pomysł drugiej lekcji koncentruje się głównie na dwóch elementach świąt, jakimi są prezenty i kartki bożonarodzeniowe. Zaczynamy jak zwykle od powitania. Następnie ustawiamy uczniów w kółku. Jeden staje w środku koła z zasłoniętymi oczami i ewentualnie czapką Mikołaja na głowie. Kilka razy okręcamy naszego Mikołaja. Wybrany uczeń dostaje obrazek sań i pyta: *Santa, Santa, where's your sleigh?* Mikołaj musi odgadnąć, kto zadał to pytanie. Jeśli zgadnie, zostaje zastąpiony uczniem, który je zadał. Prostsza językowo wersja: uczeń w środku koła nie ma czapki na głowie, a dostaje ją jeden z uczniów tworzących koło, który pyta: *Ho ho ho. Who am I?*



Wskazane jest powtórzenie słownictwa z poprzedniej lekcji. Możemy w tym celu rozdać uczniom kartki, na których jest narysowany wór Mikołaja, a w nim wpisane różne wyrazy. Uczniowie muszą zakreślić te, które wiążą się z Bożym Narodzeniem. Kto pierwszy zrobi to poprawnie? Możemy też pobawić się w kalambury. Poszczególne uczniowie rysują lub pokazują gestami świąteczne słówka. Kto pierwszy zgadnie, pokazuje następny. Aby usprawnić ćwiczenie, można wprowadzić limit czasu na przedstawienie wyrazu – jeśli w wyznaczonym czasie nikt nie zgadnie słowa, należy podać odpowiedź. Nauczyciel może też wykorzystać karty do gry w *Memory* i zasugerować uczniom,

jakie słowa mają pokazywać. Możemy przeczytać krótką historyjkę, w której występują wprowadzone słowa. Uczniowie siedzą w kółku, każdy ma cukierka na kolanach. Gdy usłyszą bożonarodzeniowy wyraz, muszą przekazać cukierka osobie siedzącej po prawej stronie. Gdy nauczyciel skończy czytać, zjadają cukierka, który do nich trafił.

Możemy także wykorzystać inne ćwiczenia, których używamy do powtarzania słownictwa. Moi uczniowie przepadają za bardzo prostą zabawą o nazwie *Cowboy duel*. Dzielę ich na dwie drużyny. Reprezentanci poszczególnych drużyn stają naprzeciwko siebie, nauczyciel podaje po polsku lub pokazuje obrazek przedstawiający dane słowo, „kowboje” muszą wykonać gest wyjmowanego pistoletu, podać angielski odpowiednik i powiedzieć *bang bang!* Każda dobra odpowiedź to jeden punkt.

Po powtórzeniu słownictwa nauczyciel pokazuje różne przedmioty zapakowane jak prezenty. Uczniowie odgadują, co kryje się pod opakowaniem (powinny to być rzeczy, które już umieją nazwać, na przykład *ball* czy *pen*). To okazja do powtórzenia różnorodnych słówek wprowadzonych w ciągu roku. Następnie rozdajemy uczniom kartki z wyznaczonym konturem choinki i prosimy, żeby narysowali tam rzeczy, które chcieliby dostać na Gwiazdkę. Po skończonym rysowaniu mogą powiedzieć, co chcieliby dostać pod choinkę, pod warunkiem, że umieją nazwać upragnione prezenty po angielsku. Prace te można powiesić w sali, a na lekcji po świątach zapytać, czy ktoś dostał któryś z narysowanych prezentów. Jako zabawę ruchową proponuję piosenkę *Ring Those Bells*. Rozdajemy uczniom papierowe dzwoneczki, włączamy piosenkę i demonstrujemy towarzyszące jej czynności. Oto kolejne zwrotki:



Ring those bells (dzwonimy dzwoneczkami) *and turn around* (obracamy się raz).

Ring those bells (dzwonimy dzwoneczkami) *and stomp your feet* (tupujemy).

Ring those bells (dzwonimy dzwoneczkami) *and jump up high* (skaczemy).

Kolejnym bożonarodzeniowym zwyczajem są kartki świąteczne. Ich strona graficzna może być

dowolna (wyklejanka, rysowanie kredkami, malowanie farbami, wykorzystanie plasteliny itd.), ważne jest umieszczenie napisu typu *Merry Christmas and a Happy New Year*. Gotowe kartki mogą posłużyć jako rekwizyty do wykonania piosenki *Christmas cards*.



Christmas cards, Christmas cards (pokazujemy nasze kartki)

Red and green and blue.

Please send me a Christmas card (przysuwamy kartkę do siebie, tak jakbyśmy ją dostali)

And I'll send one to you (odsuwamy, tak jakbyśmy ją wysyłałi).

Christmas cards, Christmas cards (pokazujemy kartki)
Hanging by the tree (poruszamy, tak jakby wisiały)

I'll send you a Christmas card (odsuwamy kartkę, tak jakbyśmy ją wysyłałi)

if you send one to me (przysuwamy kartkę do siebie tak, jakbyśmy ją dostali).

Pracą domową może być ćwiczenie typu *połącz słowa z obrazkami*.

Lekcje o tematyce świątecznej dają możliwość zaprezentowania różnorodnych elementów Bożego Narodzenia, pozwalają przećwiczyć różne aspekty języka. Można pokusić się o przygotowanie miniszutki czy minikoncertu ze względu na bogactwo dostępnych piosenek. To również okazja do opowiedzenia bożonarodzeniowej historyjki czy wykonania większego projektu artystycznego.

Bibliografia

Graham C. (1999), piosenki *Christmas Cards* i *Christmas Candy*, z: C. Graham *Holiday Jazz Chants*, Oxford: Oxford University Press.

Beall P., Nipp S. (1984), piosenka *Ring Those Bells*, z: P. Beall, S. Nipp, *Wee Sing For Christmas*, Los Angeles: Price Stern Sloan.

Pomysły choreografii: Magdalena Appel.

Cowboy duel z: <http://iteslj.org/games/>

(listopad 2007)

Joanna Kociola¹⁾
Wola

Gramatyka nie musi być nudna – propozycje zabaw i gier

Ucząc w gimnazjum wielokrotnie staję przed dylematem, jak wiele czasu poświęcić na nauczanie zagadnień gramatycznych i jakie metody nauczania wybrać, aby motywacja moich gimnazjalistów nie doznała uszczerbku przy żmudnym wykonywaniu ćwiczeń gramatycznych. Zauważyłam, iż uczniowie w wieku gimnazjalnym bardzo chętnie ćwiczą zagadnienia gramatyczne w zabawie i chętnie współzawodniczą ze sobą. Poniżej przedstawiam propozycje gier i zabaw cieszących się największym powodzeniem wśród moich uczniów.

▼ **Hot chairs** – to ulubiona zabawa moich uczniów i moja. Świetnie nadaje się na lekcje zastępcze i pozwala na ćwiczenie kilku zagadnień gramatycznych. Zabawa polega na ustawieniu po-

środku klasy kręgu krzesel o jedno mniej niż liczba osób biorących udział w zabawie (obowiązkowy udział nauczyciela!). Jedna osoba stoi pośrodku kręgu, gdy wszystkie pozostałe siedzą i uważnie słuchają. Osoba podająca hasło może wykorzystać np. czas Present Continuous mówiąc: *Everybody who is wearing jeans must change the chair*. W tym momencie wszyscy, których dotyczy ta informacja, muszą się przesiąść a osoba stojąca pośrodku kręgu ma szansę usiąść. Wtedy uczeń, który nie zdążył zająć miejsca, musi podać kolejne hasło. W tej zabawie można ćwiczyć również inne zagadnienia gramatyczne, np.:

- ▶ czasownik have got: *Everybody who has got a mobile phone...*,
- ▶ czasownik can: *Everybody who can speak English...*,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gimnazjalno-Licealnym w Woli k. Pszczyny.

- ▶ czasowniki wyrażające upodobania: *Everybody who hates horror films...*

Przydatność tej zabawy zależy od pomysłowości nauczyciela, zdarza się, że dalsze przykłady podsuwają sami uczniowie.

▼ **Alibi** – ta gra jest zapewne znana wielu nauczycielom. Służy głównie do ćwiczenia czasów przeszłych Past Simple i Past Continuous. Sukces zabawy zależy w dużej mierze od stworzenia przez nauczyciela właściwej atmosfery towarzyszącej zabawie. Na samym początku nauczyciel musi objaśnić uczniom sytuację, np. mówiąc, iż w dniu poprzednim w ich miejscowości miał miejsce napad na bank i podejrzani są uczniowie tej klasy. Nauczyciel wcześniej wybiera sobie dwóch uczniów jako podejrzanych. Wybrani uczniowie opuszczają klasę i przygotowują swoje alibi biorąc pod uwagę jak największą liczbę szczegółów. W tym czasie pozostali uczniowie są podzieleni na grupy 3–4-osobowe, dla zabawy nazwane jako FBI, CIA itp. W grupach opracowują pytania, które chcą zadać podejrzany. Następnie odbywa się przesłuchanie. Przedstawiciele kolejnych grup przepytują jednego z podejrzanych. W tym czasie drugi podejrzany pozostaje poza klasą pilnowany przez wytyczonego spośród uczniów policjanta, tak aby nie słyszał odpowiedzi kolegi. Po przesłuchaniu pierwszego podejrzanego wchodzi drugi i odpowiada na te same pytania. Wygrywa ta grupa, która pierwsza odkryje niespójność w odpowiedziach obydwu podejrzanych. Jeśli im się to nie uda, wygrywają podejrzani, którzy są uwolnieni od zarzutów. Z własnego doświadczenia wiem, że zabawa oprócz ćwiczenia użycia czasów przeszłych w naturalny i niezauważalny przez uczniów sposób zmusza ich do mówienia, a często także do bardzo gorliwego wcielenia się w swoje role.

▼ **Bingo** – to bardzo prosta gra, którą wykorzystują do utrwalania znajomości czasowników nieregularnych. Nauczyciel rozdaje uczniom arkusze zawierające nieregularne formy czasowników, najlepiej tyle wersji, ilu jest uczniów w klasie. Następnie nauczyciel podaje bezokoliczniki czasowników nieregularnych w przypadkowej kolejności. Zadaniem uczniów jest odnalezienie w otrzymanej tabeli nieregularnych form tego czasownika i skreślenie ich. Wygrywa ten uczeń,

który pierwszy skreśli wszystkie czasowniki w pionie, poziomie lub linii ukośnej. Przykładowy arkusz do zabawy przedstawiam poniżej.

Bought, bought	Was, been	Spoke, spoken	Had, had
Got, got	Took, taken	Wrote, written	Ate, eaten
Paid, paid	Gave, given	Brought, brought	Told, told
Sold, sold	Saw, seen	Put, put	Cut, cut

▼ **Memory** – gra, która może służyć ćwiczeniu czasowników nieregularnych i czasu Present Perfect lub stopniowania przymiotników. Nauczyciel przygotowuje wcześniej zestawy kart, najlepiej na kolorowych tekturkach. Połowa kart zawiera czasownik w bezokoliczniku lub przymiotnik w stopniu równym. Na drugiej połowie kart znajdują się zdania z użyciem danego czasownika w czasie Present Perfect lub przymiotnika w stopniu wyższym lub najwyższym. Na przykład:

- ▶ *eat* – *I have never eaten snails.*
- ▶ *tall* – *My father is the tallest in the family.*

Następnie dzielimy uczniów na grupy 4-osobowe i każda grupa otrzymuje zestaw kart, które układa do dołu tekstem w przypadkowej kolejności. Uczniowie kolejno losują po dwie karty, jeśli uda im się trafić na parę, zabierają ją, jeśli nie, muszą odłożyć karty na swoje miejsce i do losowania przystępuje następny uczeń. Wygrywa osoba, która zbierze najwięcej par. Zabawa oprócz ćwiczenia zagadnień gramatycznych świetnie ćwiczy pamięć.

▼ **In my opinion** – ta zabawa pomaga w ćwiczeniu stopniowania przymiotników. Nauczyciel rysuje na tablicy tabelę z trzema kolumnami, w nagłówkach wpisuje trzy dowolne kategorie, o których sądzi, iż zainteresują daną grupę uczniów, np. samochód, aktor, serial komediowy, przedmiot szkolny. Następnie należy wpisać w każdej kategorii po pięć propozycji, podanych przez uczniów. Uczniowie układają w każdej kategorii po trzy zdania, np.:

- ▶ *English is easier than maths.*
- ▶ *Geography is the most interesting subject.*
- ▶ *History is as difficult as chemistry.*

Następnie uczniowie oddają swoje kartki (niepodpisane) nauczycielowi, który odczytuje zdania na forum klasy. Pozostali uczniowie starają się rozpoznać autora zdań po wyrażonych w nich opiniach. Zabawa daje szansę na dowiedzenie się czegoś więcej o swoich uczniach.

► **What would happen if...** – ta zabawa doskonale rozwija wyobraźnię a przy okazji pozwala uczniom na przećwiczenie II trybu warunkowego. W celu przeprowadzenia tego krótkiego ćwiczenia nauczyciel powinien przygotować co najmniej kilkanaście atrakcyjnych i pobudzających wyobraźnię uczniów początków zdań warunkowych. Na przykład:

- *If I didn't come back home for night, my parents...*
- *Our English teacher would be very happy if...*

Uczniowie mogą pracować indywidualnie, ale z własnego doświadczenia wiem, iż lepiej sprawdza się praca w parach. Ich zadaniem jest skończenie zdań w jak najciekawszy, zaskakujący i najzabawniejszy sposób. Gwarantuję, iż mimo swej prostoty zadanie to spotka się z dużym zainteresowaniem ze strony uczniów. Ponadto może się stać inspiracją do ciekawej dyskusji na temat poglądów uczniów. Wiele zależy od inwencji twórczej nauczyciela.

► **Spot the difference** – ta zabawa pozwala uczniom wyjść z ławek. Ułatwia przećwiczenie zastosowania czasu Present Continuous. Do

przeprowadzenia ćwiczenia potrzebne są zestawy par obrazków przedstawiających proste sytuacje, np. kot siedzący pod stołem w pokoju, w którym znajduje się jeszcze kilka charakterystycznych szczegółów. Uczniowie stają w dwóch kręgach pośrodku klasy zwróceniem plecami do siebie. Każdy uczeń otrzymuje jeden obrazek i jego zadaniem jest odnalezienie osoby, która ma taką samą informację. W tym celu opowiada uczniowi, do którego stoi plecami, co widzi na swoim obrazku. Na przykład:

- *In my picture there is a cat. The cat is sitting under the table. On the table there are 2 books and some flowers in the vase.*

Partner rozmowy albo potwierdza, że ma ten sam obrazek lub odpowiada przecząco podając równocześnie szczegóły swojego obrazka.

- *No, it isn't my picture. In my picture there aren't any flowers on the table.*

Mam nadzieję, iż zaproponowane przeze mnie gry i zabawy będą stanowić dla innych nauczycieli źródło inspiracji do eksperymentowania w swoich klasach. Zachęcam wszystkich do zabaw językowych, ponieważ mają one nieoczekiwany wpływ na wzrost zainteresowania lekcjami języka angielskiego wśród uczniów a przy okazji niepostrzeżenie pomagają im utrwalać zagadnienia gramatyczne i niejednokrotnie przełamać barierę przed mówieniem.

(lipiec 2007)

Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek¹⁾
Międzybórz

Przez zabawę do nauki – o współpracy nauczycieli

Korelacja międzyprzedmiotowa wcale nie musi być trudna. Przekonałyśmy się o tym, realizując nasz cykliczny projekt *Przez zabawę do nauki*. Połączyłyśmy dwa, wydawałoby się niemożliwe do skorelowania przedmioty: język niemiecki

i religię! Okazją do tego był adwent – czas przed świętami Bożego Narodzenia. Przygotowałyśmy konkurs *Kalendarz adwentowy*. Przebiegał on pod hasłem, które jednocześnie było postanowieniem adwentowym:

¹⁾ Karolina Skoczylas jest nauczycielką języka niemieckiego a Regina Kaczmarek religii i historii w Gimnazjum Samorządowym im. Polskich Noblistów w Międzybórz. Autorki brały udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie się inspirujmy – o współpracy nauczycieli*.

„Zmobilizuję się do pilniejszej pracy, aby poszerzać swoją wiedzę na miarę własnych możliwości”.

Celem jego było:

- ▶ zwrócenie uwagi na rolę tradycji w życiu każdego człowieka,
- ▶ zachęcenie uczniów do pogłębienia wiedzy o obrzędach bożonarodzeniowych w Polsce oraz w Niemczech,
- ▶ poznawanie kultury innych narodów,
- ▶ zachęcenie uczniów do nauki języków obcych,
- ▶ ćwiczenie umiejętności czytania i pisania tekstów niemieckojęzycznych,
- ▶ ćwiczenie umiejętności samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji.

Naszymi zadaniami było:

- ▶ opracowanie regulaminu konkursu oraz systemu nagradzania,
- ▶ przygotowanie gablotki, w której będą wywieszane kolejne zadania do realizacji na każdy dzień adwentu,
- ▶ opracowanie zestawu zadań do wykonania z religii i z języka niemieckiego.

Sformułowaliśmy zasady naszej zabawy. Na każdy dzień adwentu przewidzieliśmy dla uczniów jedno zadanie. Przygotowaliśmy kolorową gablotkę, w widocznym miejscu na korytarzu szkolnym, tak by była ona dostępna dla wszystkich uczniów i przyciągała uwagę. W niej wywieszaliśmy poszczególne zadania. Rozwiązania – podpisane (imię, nazwisko, klasa), podane na estetycznej kartce – należało wrzucać następnego dnia rano do godziny 8.00 do wskazanej skrzynki. Za udzielenie prawidłowych odpowiedzi przez cały tydzień uczniowie mieli otrzymać wpis do zeszytu, a za największą liczbę poprawnych odpowiedzi udzielonych przez trzy tygodnie trwania zabawy czekała ich nagroda-niespodzianka.

Zadania z religii polegały na udzieleniu odpowiedzi na pytania:

1. Wyjaśnij pojęcie adwent i podaj trzy zwyczaje (obrzędy) adwentowe.
2. Co to są roraty?
3. Podaj kilka ciekawostek o Betlejem (nazwa, położenie, ludność, najważniejsze miejsca).
4. Jaki symbol zawiera w sobie choinka?
5. Jaka ogólna nazwę posiadają pieśni kościelne śpiewane w okresie Bożego Narodzenia? Podaj minimum trzy tytuły.

6. Podaj minimum pięć przykładów wigilijnych obrzędów i zwyczajów. Opisz je krótko.
7. Odpowiedz na pytania: Co to są jasełka? Co to są pastorałki?

Zadania z języka niemieckiego były zróżnicowane:

1. *Przetłumacz, najładniej jak potrafisz, podane niżej wiersze z języka niemieckiego na język polski:*

a) WUNSCHZETTEL

Niklaus, Niklaus huckepack,
Schenk uns was aus deinem Sack.
Bring mir bitte Schokolade,
Schöne Puppe für Milade,
Für den Vater schönes Buch,
Für die Mutter blaues Tuch.

b) ADVENT

Advent, Advent,
Ein Lichtlein brennt,
Erst eins, dann zwei, dann drei, dann vier,
Dann steht das Christkind von der Tür.

2. *Przetłumacz na język niemiecki słówka:*

- ▲ Adwent -
- ▲ Boże Narodzenie -
- ▲ Wieniec adwentowy -
- ▲ Choinka -
- ▲ Kalendarz adwentowy -
- ▲ Strucla -
- ▲ Wigilia -
- ▲ Kolęda -
- ▲ Anioł -
- ▲ Świeca -
- ▲ Szopka -
- ▲ Gwiazda -
- ▲ Święty Mikołaj -
- ▲ Pasterka -

3. *Wymień i opisz krótko tradycje bożonarodzeniowe w Niemczech nieznanne w Polsce.*

4. *Odpowiedz na następujące pytania (w języku niemieckim)*

- a) Wann kommt der Heilige Nikolaus?
- b) Was schmückt man zu Weihnachten?
- c) Was bringt der Weihnachtsmann?
- d) Was singt man am 24. Dezember?
- e) Wohin und wozu geht man am 24. Dezember um Mitternacht?

5. *Znajdź i napisz po niemiecku słowa kolędy „Cicha noc”.*

6. Wypisz po niemiecku i wyjaśnij po polsku pięć rzeczowników i pięć czasowników związanych z obchodami Sylwestra lub Nowego Roku.

7. Wykonaj dowolną techniką wieniec adwentowy.

Wszyscy uczniowie, którzy wzięli udział w konkursie, zostali nagrodzeni drobnymi upominkami, a najlepsi otrzymali nagrody. Na uwagę zasługuje fakt, że w naszym konkursie wzięła udział duża liczba uczniów, którzy starali się jak najlepiej rozwiązywać poszczególne zadania. Nasi uczniowie zauważyli, że nauka może być zabawą i to całkiem ciekawą i o to nam chodziło.

Rok później, kontynuując nasz konkurs w tym samym okresie, rozszerzyliśmy go o język angielski i zatytułowaliśmy *Znam zwyczaje i tradycje bożonarodzeniowe*.

Celem tego projektu było:

- ▶ zwrócenie uwagi uczniów na rolę tradycji w życiu każdego człowieka,
- ▶ zachęcenie ich do pogłębiania wiedzy o obrzędach bożonarodzeniowych w Polsce, w Niemczech i w krajach anglojęzycznych,
- ▶ krzewienie wśród uczniów poczucia odrębności narodowej,
- ▶ poznawanie kultury innych narodów,
- ▶ zachęcanie uczniów do nauki języków obcych,
- ▶ ćwiczenie umiejętności czytania i pisania tekstów obcojęzycznych.

Zadaniami do realizacji było:

- ▶ opracowanie regulaminu konkursu oraz systemu nagradzania,
- ▶ przygotowanie gablotki do wywieszania kolejnych zadań do realizacji na każdy tydzień adwentu i skrzynki, do której uczniowie będą wrzucać odpowiedzi,
- ▶ opracowanie zestawu zadań do wykonania z religii, z języka niemieckiego i angielskiego.

Opracowaliśmy, podobnie jak w ubiegłym roku, regulamin konkursu:

- ▶ Przez okres adwentu chcemy jak najwięcej dowiedzieć się o świętach Bożego Narodzenia. By było ciekawiej, chcemy poznać tradycje i zwyczaje nie tylko w naszym kraju, ale również w krajach niemiecko- i angielskojęzycznych. W tym celu ogłaszamy konkurs, który będzie przebiegał w trzech etapach:
ZESTAW I – to pytania w języku angielskim.
ZESTAW II – to pytania w języku niemieckim.
ZESTAW III – to pytania w języku polskim.

- ▶ Odpowiedzi na pytania z poszczególnych zestawów prosimy oddawać w danym języku. Składamy je na estetycznych kartkach, oczywiście podpisanych imieniem, nazwiskiem oraz klasą i wrzucamy do specjalnie przygotowanej skrzynki znajdującej się w bibliotece szkolnej.

- ▶ Czas udzielania odpowiedzi:

- ▲ na pytania w języku angielskim odpowiadamy do 5 grudnia,
- ▲ na pytania w języku niemieckim odpowiadamy do 12 grudnia,
- ▲ na pytania w języku polskim odpowiadamy do 18 grudnia.

- ▶ Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi 19 grudnia na świątecznym apelu. Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie – czekają atrakcyjne nagrody!!!

- ▶ Szczegółowych informacji udzielają nauczyciele poszczególnych przedmiotów, których dotyczy konkurs.

W gablotce z konkursem *O zwyczajach i tradycjach bożonarodzeniowych* zamieściliśmy plakat informujący o konkursie i regulamin konkursu. Potem co tydzień zamieszczaliśmy nowe zestawy pytań z poszczególnych przedmiotów. Cały czas w gablotce były ozdoby świąteczne, uatrakcyjniające jej wygląd.

Specjalnie przygotowaną skrzynkę na odpowiedzi (może być w kształcie bombki, choinki itp.) ustawiliśmy w widocznym miejscu w bibliotece.

Wszystkie zadania polegały na udzieleniu odpowiedzi na podane pytania lub wykonaniu polecenia.

1. Jak nazywa się dzień poprzedzający Boże Narodzenie?
2. Z ilu dań składa się tradycyjna polska wigilia?
3. Co symbolizuje liczba potraw wigilijnych?
4. Co symbolizuje tradycja łamania się opłatkiem?
5. Podaj etymologię słowa *wigilia* i jego znaczenie?
6. Wyjaśnij, co to są jasełka?
7. Z jakiego kraju i kiedy przybył do Polski zwyczaj ubierania choinki?
8. Jaką nazwę nosi świąteczna msza odprawiana o północy w wigilię i skąd ta nazwa?
9. Wymień pięć tytułów najbardziej znanych polskich kolęd.
10. Wymień pięć postaci, które umieszcza się w szopce i wyjaśnij dlaczego?

11. Podaj imiona Trzech Króli i wymień dary, jakie przynieśli Dziecięciu, i napisz, co one symbolizują?
12. Podaj wersety z Ewangelii, które mówią o narodzeniu Jezusa?
13. Co oznacza nazwa Betlejem i jak połączysz to z narodzeniem Jezusa?
14. Z jakiej kolędy pochodzą słowa: „*Gloria, gloria in excelsis Deo*” i co one znaczą?
15. Napisz życzenia świąteczne, które będą świadczyły o Twojej głębokiej wierze w tajemnice Wcielenia?
 1. Wann ist der Nikolaustag?
 2. Wann feiert man die Weihnachten?
 3. Wer bringt Geschenke zu Weihnachten?
 4. Was bekommen die Kinder zu Weihnachten?
 5. Wie viele Gerichte isst am Heiligen Abend?
 6. Was schmückt man zu Weihnachten?
 7. Womit schmückt man den Weihnachtsbaum?
 8. Wie heißt auf Deutsch: wigilia?
 9. Wann beginnt man am 24. Dezember das Abendbrot zu essen?
 10. Wo lebt der Heilige Nikolaus?
 11. Womit kommt der Heilige Nikolaus?
 12. Wohin geht man am 24. Dezember um Mitternacht?
 13. Was singt man zu Weihnachten?
 14. Wie lautet der Titel des bekanntesten Weihnachtsliedes?
 15. Was schreiben die Kinder an den Heiligen Nikolaus?
 1. Name the days of Christmas.
 2. Who is the man with a long, white beard, who brings presents?
 3. Where does he live?
 4. Where do children find their presents?
 5. Give the names of at least three Christmas dishes.
 6. How do you call a plant under which people sing at Christmas.
 7. A special song which people sing at Christmas.
 8. What do you take home for Christmas?
 9. What is a thing that children hang at the fireplace and where they find their presents?
 10. How do we call *pasterka* in English?
 11. How do you call *renifer* in English?
 12. Give at least four of their names
 13. Translate: *Wesołych Świąt oraz Szczęśliwego Nowego Roku.*
 14. How do we call a traditional time of preparation for Christmas?
 15. What do we send just before Christmas?

Wszyscy uczniowie biorący udział w konkursie dostali drobne upominki, a za zajęcie pierwszych trzech miejsc zostały wręczone nagrody. I tym razem konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem. Kontynuujemy cykl tych konkursów, zmieniając poszczególne zadania. Uczniowie poszukując odpowiedzi w różnych źródłach informacji, zdobywają również wiedzę. Korelacja międzyprzedmiotowa inspirowała nauczycieli do działania, zmusza do poszukiwań i dzielenia się wiedzą. Jednocześnie uczy młodzież łączenia wiedzy z różnych przedmiotów, porównywania i korzystania z niej. Z całą pewnością możemy powiedzieć, że do nauki przez zabawę wiedzie prosta droga, tylko trzeba chcieć ją odkryć. My już ją odkryliśmy i polecamy innym.

(listopad 2006)

Sylwia Krause¹⁾
Radlin

Feedback, czyli uzyskiwanie informacji zwrotnej

W pracy nauczyciela uzyskiwanie informacji zwrotnej jest bardzo ważnym elementem do-

skonalenia własnego warsztatu. Bez informacji pochodzących od uczniów nie możemy w pełni

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

określić, jaki efekt wywołały nasze działania. Bardzo często się bowiem zdarza, że przygotowana przez nas z wielkim mozołem lekcja nie udała się. Co było nie tak? Bywa, że jako twórcy lekcji nie dostrzegamy niektórych niedociągnięć, np. zbyt długi czas przeznaczony na dyskusję, która stała się nudna (a temat był przecież bardzo ciekawy); materiały dodatkowe, których zadania znacznie przewyższają poziom wiedzy naszych uczniów i wiele, wiele innych.

To, co dla nas niedostrzegalne, mogą nam wskazać nasi uczniowie, przez odpowiednie dobrane sposoby uzyskiwania od nich informacji. Forma bezpośrednia (np. wywiad, rozmowa) nie daje pełnej informacji. Uczniowie mogą czuć się nie w pełni bezpieczni mówiąc o tym, co im nie odpowiada, co by chętnie zmienili. Dlatego też poniższe przykłady uzyskiwania informacji zwrotnej reprezentują formy pośrednie, z elementami zabawy. Każda propozycja może być dowolnie modyfikowana, tak aby każdy nauczyciel mógł zdobyć takie informacje, na których najbardziej mu zależy. Dzięki nim można lepiej zaplanować nasze działania dydaktyczne i wychowawcze, by odpowiadały nie tylko na nasze potrzeby, ale przede wszystkim na potrzeby, możliwości i zainteresowania naszych uczniów.

Informacja zwrotna jest swego rodzaju oceną pracy nauczyciela, a czasem jego samego. Nie bójmy się ocen! Sami przecież na co dzień oceniamy swoich uczniów. Feedback może być pozytywny (pochwała) lub negatywny (nagana). Trzeba jednak uważać, by negatywny feedback nie zamienił się w destruktywną krytykę. Ważne jest, by każda ocena lub opinia była konstruktywna, budująca. Jeśli coś nam się nie podoba, pokażmy, jak to naprawić, jakie inne działanie można podjąć zamiast tego, które nam nie odpowiada. Powinniśmy uczyć tego naszych uczniów, lecz także samemu się do tego stosować.

Zachęcam do wypróbowania poniższych propozycji. Nie wszystkie oceny będą pozytywne, ale na tym polega zawód nauczyciela – stale się doskonalić, iść do przodu, poszukiwać niebanalnych rozwiązań codziennych problemów.

8 przykładów uzyskiwania od uczniów informacji zwrotnej dotyczącej przeprowadzonej lekcji²⁾

▼ **Ankieta** – Karty oceny lekcji (ankiety) mogą zawierać różne pytania. To nauczyciel decyduje, jaka sfera najbardziej go interesuje i tak dobiera pytania, by mógł uzyskać potrzebne informacje. Poniższa karta jest tylko przykładem. Uczeń koloruje tę buźkę, która odpowiada jego odczuciom.

1. Jak podobała ci się dzisiejsza lekcja?	😊 😐 😞
2. Czy chciałbyś, aby każda lekcja tak wyglądała?	😊 😐 😞
3. Czy temat był ciekawy?	😊 😐 😞
4. Jak oceniasz materiały dodatkowe przygotowane przez nauczyciela?	😊 😐 😞
5. Jak oceniasz zachowanie uczniów – swoich koleżanek i kolegów – na lekcji?	😊 😐 😞

▼ **Zielone – czerwone** – Każdy uczeń otrzymuje dwukolorową kartkę. Na zielonej stronie zapisuje wszelkie rzeczy, które mu się na lekcji podobały, informując tym samym nauczyciela: *to mi się podobało; dopuszczam takie zachowanie, ćwiczenie, zadanie*. Na stronie czerwonej zapisuje to, czego się bał, z czym sobie nie radził. Informacja na tej stronie jest przeciwna do „zielonej” – *nie dopuszczam, nie chcę, nie potrafię*. Można uprościć stronę graficzną tej ankiety do rysunku zielonej i czerwonej kropki na zwykłej kartce:

zielona	czerwona

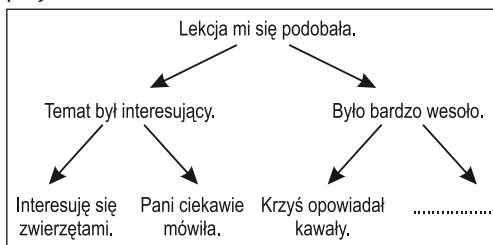
²⁾ Pomysły uzyskiwania informacji zwrotnej są w zasadzie mojego pomysłu (choć zainspirowała mnie najprawdopodobniej jakaś przeczytana książka, której tytułu zapomniałam czy jakieś warsztaty, w których uczestniczyłam) – i zostały sprawdzone w praktyce.

▼ **Diagramy** – Uczniowie otrzymują skopowane rysunki z określoną skalą. Skale mogą mieć różne formy: termometr, szklanka, tort podzielony na kawałki, drabina ze szczeblami, schody (do wiedzy). Mają pokolorować tyle stopni, jak oceniają daną lekcję (należy określić skalę i jej początek – np. od 1 do 10, przy czym 1 – nie podobało mi się, 10 – bardzo mi się podobało).

▼ **Kółeczka** – Każdy uczeń otrzymuje dwa kółeczka – jedno żółte (kolor optymistów) i jedno ciemne (kolor powinien jednak umożliwiać pisanie i odczytywanie). Na jasnym kółeczku uczeń pisze pozytywne cechy lekcji, na ciemnym – negatywne. Określamy, co chcemy oceniać: lekcję, jej zrozumienie, swoje zachowanie itp. Wychoząc z klasy uczniowie wrzucają swoje opinie do pudełek w odpowiednich kolorach – takich jak kółeczka.

▼ **List** – Jeśli mamy więcej czasu, który możemy poświęcić na ocenę lekcji i swojej pracy, możemy poprosić uczniów o napisanie listu. List ten jednak powinien mieć ciekawą formę – np. adresem listu może być brytyjska królowa Elżbieta II (jeśli akurat omawiamy tę postać), Mikołaj, Czarodziej, który spełnia życzenia itp. Nie wymagajmy jednak poprawnej formy i układu listu (by forma nie zdominowała treści). List może być pisany w języku obcym, o ile pozwala na to poziom znajomości języka uczniów.

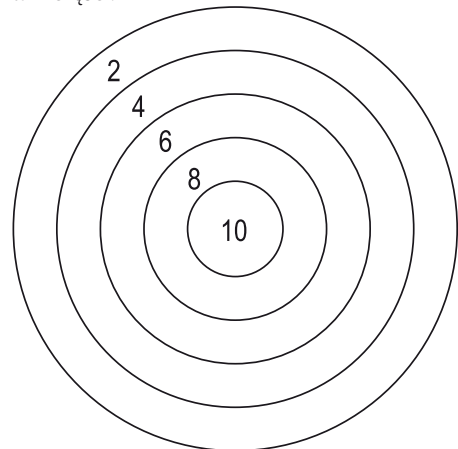
▼ **Dlaczego?** – Forma dyskusji. Można ją przeprowadzić indywidualnie, w parach lub zespołach. Uczniowie stawiają tezę: *Lekcja mi się podobała* (lub: *nie podobała*). Do każdej tezy uczniowie muszą wymyślić dwa powody uzasadniające tezę, odpowiadając na pytanie: *dlaczego?* Na przykład:



Taka dyskusja – rozprawa może czasem prowadzić do mało istotnych wniosków, ale z drugiej strony możemy wiele się z niej dowiedzieć, np. że ktoś interesuje się zwierzętami, albo że Krzyś zamiast słuchać, opowiadał kawały.

▼ **Strzał w dziesiątkę** – Uczniowie otrzymują rysunek tarczy, podzielonej na tyle części, ile zagadnień chcemy sprawdzić. W każdej części mają zaznaczyć, jak dobrze opanowali dane zagadnienie (10 – najlepiej). Mogą połączyć kropki liniami – możemy sprawdzić, czyja pętla jest najmniejsza.

Przykład: chcemy sprawdzić, czy osiągnięte zostały założone przez nas cele operacyjne: 1. wymienię zwierzęta mieszkające w lesie; 2. opiszę wygląd wskazanego zwierzęcia; 3. opowiem o swoim domowym zwierzęciu; 4. porównam wygląd dwóch wskazanych zwierząt. Liczba zagadnień wskazuje, że tarczę należy podzielić na 4 części.



▼ **Oskary i Pomidory** – Oceny możemy dokonać indywidualnie, w parach lub zespołach. Każdy zespół otrzymuje obrazek Oskara i Pomidora. Na Oskarze pisze, za co przyznają tę prestiżową nagrodę nauczycielowi (w ogóle lub tylko za daną lekcję) – to, co im się podoba lub podobało. Na Pomidorze – piszą, co im się nie podobało. Zespół może nie przyznać Oskara, ale też może zrezygnować z „obrzucenia” nauczyciela pomidorami.

(sierpień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Nauczanie dwujęzyczne

zeszyty ćwiczeń



Drodzy Nauczyciele, drodzy Uczniowie!

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z Zentralstelle für Auslandsschulwesen oraz z Instytutem Goethego w Krakowie stworzył sześć zeszytów do nauczania przedmiotowego historii, geografii, chemii,



matematyki, biologii i fizyki w języku niemieckim. Zeszyty te mają nowoczesną formę płyt kompaktowych. Nauczyciele i uczniowie szkół dwujęzycznych otrzymują te płyty bezpłatnie. W chwili obecnej gotowa jest pierwsza część zeszytów, przeznaczona w szczególności do pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. W roku 2008 planujemy wydanie drugiej i trzeciej części zeszytów. Zeszyty te są pomyślane nie tylko jako

pomoc w nauce przedmiotu, ale także jako pomoc w przygotowaniu się do egzaminu maturalnego zdawanego w języku obcym.

Autorami ćwiczeń do poszczególnych przedmiotów są nauczyciele od lat nauczający dwujęzycznie w różnych szkołach w Polsce. Językową pomocą służyli nam nauczyciele z Niemiec zatrudnieni w polskich szkołach.

Nauczanie dwujęzyczne to coraz bardziej popularna, a przy tym najbardziej nowoczesna forma edukacji. Przeprowadzone w Niemczech badania potwierdzają, iż dzieci i młodzież ucząca się równolegle w dwóch językach, uczy się szybciej, sprawniej i bardziej efektywnie. Uczy się bowiem nie tylko tego, co przekazują im czytane teksty, ale też tego, co niewypowiedziane, a zawarte w porównaniu dwóch tekstów na ten sam temat i napisanych przez autorów z różnych państw.

Mamy nadzieję, że nasze zeszyty pomogą Wam w osiągnięciu zamierzonego sukcesu.

Barbara Kujawa
Pracownia Języków Obcych CODN

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Magdalena Kaleta-Kuzińska¹⁾
Bydgoszcz

Lekcja w terenie

Juliusz Cezar powiedział: „*Nauczycielem wszystkiego jest praktyka*”. Prowadząc zajęcia staram się zawsze mieć to motto w pamięci...

Gdy któregoś poniedziałku po wejściu do sali zakomunikowałam „*Proszę państwa, wychodzimy*”, lektoratowa grupa drugiego roku kierunku Turystyka i Rekreacja popatrzyła na mnie dziwnie. Widząc jednak, że nie żartuję, wszyscy wybiegli z sali. Zapewne obawiali się, że się rozmyślę i wycieczki nie będzie. **Wycieczka na zajęciach z języka angielskiego?** Przecież to nie lekcja przyrody czy geografii! No właśnie, a kto właściwie powiedział, że tylko na tego typu zajęciach można się uczyć w terenie? Postanowiłam obalić mit. Jako że wspomniana grupa to „zaawansowany angielski”, byłam spokojna, że studenci poradzą sobie z praktycznym użyciem języka w oryginalnej sytuacji komunikacyjnej. Postanowiłam tylko stworzyć, sprowokować taką sytuację komunikacyjną. Zaproponowałam wycieczkę *Sightseeing Bydgoszcz*. Studenci na drugim roku Turystyki mają solidne podstawy merytoryczne, wielu z nich uczestniczyło już w kursach przewodników wycieczek czy brało udział w Akademii Rezydentów i warsztatach międzynarodowych o tematyce turystycznej organizowanych w ramach wymiany Erasmus. Sama idea zwiedzania Bydgoszczy tudzież oprowadzania się

po niej nawzajem nie wydawała się trudna. Ale należało to zrobić w języku angielskim. Problemem mogło być nazewnictwo, specyficzna angielska terminologia. I to właśnie był cel naszej „wycieczki”. Nauczyć się nowych słów w praktyce, doświadczyć stresującej pracy przewodnika (*tour guide*) obcojęzycznej grupy (*foreign tourists*) na „własnej skórze”. Poczuć dreszczyki emocji, gdy niesforna grupa nie słucha uważnie lub czegoś nie rozumie. Bo przecież każdemu może się to przytrafić! Nasza lekcja terenowa zaczęła się przy Operze Nova (*Opera Nova House*)²⁾. Początkowo z pewnym zażenowaniem (przyglądali nam się przechodnie!), potem już coraz śmielej studenci rozmawiali po angielsku..., jaki kształt z lotu ptaka ma Opera (koniczyny – *clover*), ile lat była budowana (*about 30 years...*), jak często tam chodzą, jakie spektakle (*performances*) można obejrzeć...

Spod opery przeszliśmy na Stary Rynek (*Old Town Square*) i powędrowaliśmy do punktu informacji turystycznej (*Tourist Information*), aby tam w języku obcym poprosić o ulotki informacyjne o Bydgoszczy. Każdy z nas otrzymał angielskojęzyczne broszury i po ich kilkuminutowej analizie skierowaliśmy się ku Kościołowi Katedralnemu pw. św. św. Marcina i Mikołaja (*Cathedral Church*). Osoby, które znały wnętrze (*interior*) kościoła, korzysta-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy i słuchaczką studiów doktoranckich na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Nazwy własne w wersji angielskiej pochodzą z tłumaczonego przeze mnie przewodnika po Bydgoszczy (autorstwa Janusza Umińskiego, wyd. Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, 2004 i 2007) i są skonfrontowane z wersją nazw podawaną przez Urząd Miasta i Miejskie Centrum Informacji Turystycznej.

jąc z ulotek opowiedziały o pięknym obrazie Matki Boskiej z Różą (*Madonna with a Rose*), znajdującym się w ołtarzu głównym (*main altar*). Zwróciliśmy też uwagę na kolorowe witraże (*stained-glass windows*) i piękne rzeźby (*sculptures*). Mijając ratusz (*City Hall*) przystanęliśmy przy monumentalnym pomniku Walki i Męczeństwa Ziemi Bydgoskiej (*Monument to Martyrdom and Resistance of Bydgoszcz*), stojącym w miejscu, gdzie w dniach 9 i 10 września 1939 r. wojska niemieckie dokonały masowej egzekucji (*mass execution*) bydgoszczan. Spod pomnika udaliśmy się pod Wojewódzką i Miejską Bibliotekę Publiczną im. W. Bełzy (*Provincial and Municipal Library*), gdzie z anglojęzycznej tablicy na ścianie budynku usiłowaliśmy wyłowić słowa kluczowe, które mogłyby nam pomóc w zapamiętaniu najważniejszych informacji o bibliotece. Krążąc po Starym Rynku znaleźliśmy jeszcze kilka podobnych tablic anglojęzycznych. Następnie przeszliśmy do spichlerzy (*Granaries*) oraz dalej w kierunku zespołu budynków banku (*Complex of Buildings of BRE Bank SA*) przy ul. Grodzkiej, które w 2000 roku otrzymały nagrodę w konkursie Życie w architekturze za najlepszy budynek użyteczności publicznej. Na koniec podziwialiśmy kamienne „Trzy Gracje” (*Three Graces*) nad Brdą i niesamowitą rzeźbę „Przechodzący przez rzekę” (*Crossing the River*), która stała się pocztówkowym symbolem nowoczesnej Bydgoszczy.

Rozmawialiśmy ze sobą po angielsku. Najtrudniejsze słowa i wyrażenia tłumaczyliśmy oczywiście na język polski. Wielu przechodniów przystawało i przysłuchiwało się nam sądząc zapewne, że jesteśmy zagraniczną wycieczką. Ponieważ mieliśmy tylko 90 minut (tyle trwają zajęcia), rzecz jasna nie obejrzelśmy nawet 1/5 najważniejszych zakątków i obiektów. Niełatwa to sprawa być przewodnikiem; gwar ulicy utrudnia skupienie, dzwonią telefony komórkowe, słońce świeci w twarz, a z głowy uleciała właśnie jakaś godna uwagi informacja. Na szczęście tym razem była to zabawa edukacyjna, próba sił i ćwiczenie językowe. Wydaje mi się, że ta raczej niestandardowa lekcja wzbudziła aprobatę. Brak książek, tylko pomocnicze ulotki, własna pamięć, własna wiedza i trudna do okiełznania grupa koleżanek i kolegów z „ławy...szkolnej” – stanowiły wyzwanie. Było warto, bo tydzień później kilkoro chętnych przyniosło świetne, samodzielnie wykonane przewodniki (oczywiście w angielskiej wersji językowej) po wybranych ciekawych miejscach miasta, w którym mieszkamy, uczymy się i pracujemy. Myślę, że kiedyś jeszcze powtórzę takie ćwiczenie. Sądzę, że pomoże to uatrakcyjnić zajęcia i wzmocnić zainteresowanie nie tylko językiem, ale też szeroko pojętą turystyką. Bo nauczycielem – praktyka...

(czerwiec 2007)



„Przechodzący przez rzekę” – „Crossing the River” rzeźba w Bydgoszczy, znajdująca się przy ulicy Mostowej, nad rzeką Brdą. Praca autorstwa Jerzego Kędziory. Odślonieta 1 maja 2004 r. w dniu wejścia Polski do Unii Europejskiej.

Źródło: www.wikipedia.org

Dialogue journal – kilka słów o dzienniku

Rola nauczyciela nie sprowadza się tylko do uczenia. Nauczyciel bowiem marzy nie tylko o osiągnięciach dydaktycznych, ale też o tym, aby zrozumieć i lepiej poznać swoich uczniów – ich zainteresowania, uczucia, poglądy. Dziennik może być doskonałym do tego narzędziem.



Co to jest dziennik?

Dziennik (*dialogue journal*) to pisemna konwersacja między uczniem a nauczycielem, prowadzona regularnie przez określony czas (semestr, rok). Ten rodzaj pisania interaktywnego jest nie tylko kanałem komunikacji między nauczycielem a uczniem. Stwarza też okazję do dodatkowego ćwiczenia umiejętności językowych takich jak czytanie i pisanie. Dodatkowo regularne prowadzenie dzienników pomaga zrozumieć, że pisanie i czytanie to część życia codziennego i dlatego też przygotowuje do użycia języka w realnych sytuacjach. Dzięki dziennikowi uczniowie mają możliwość użycia języka w przyjaznej atmosferze oraz możliwość interakcji z kompetentnym użytkownikiem języka obcego. Po raz pierwszy dziennik został użyty przez Leslee Reed, nauczycielkę z Los Angeles, która chciała sprostać następującym potrzebom: poznać lepiej swoich uczniów (ich potrzeby, zainteresowania oraz poziom kompetencji językowych i komunikacyjnych), otrzymać informację zwrotną na temat lekcji, utrzymać dyscyplinę w klasie, rozwijać umiejętność pisania i czytania. Poniższy fragment z dziennika tejże nauczycielki daje obraz tego narzędzia (za Peyton i Reed):

March 17

Claudia: *The new teacher of helper in our class is very good. I like her, don't you like her? Today she helped me and us a lot. But Tony didn't want help. Why doesn't Tony want us to help him? I will try & bring my lunch every day from now on because the turkey stew & other lunches put me sick. I hate them. When I am very hun-*

gry I have to eat them but when I get to my house my stomach hurts & I am sick for 3 days. Can't the teachers protest or say something about the food that they give here? What do you feed chickens here? We have a hen that laid an egg.

Teacher: *The lunches are not that bad! I've eaten them sometimes. You are wise to bring your own lunch. That is usually what I do too. You have such good food at home that nothing served here could taste so good! Tony is embarrassed. He wants help, but he does not want anyone to know that he needs it. Offer to help him and if he says no, then leave him alone. Chickens will eat scraps of bread, wheat, seeds, water and some insects.*

March 18

Claudia: *but the hen has wat it looks like worms, do you know how to get the hen of her stomach sickness or is it usual for her to be like that because she is laying eggs and she could even lay 30 eggs so I do not know if it is usual or if it is a sickness of her. oh poor hen she cooks & cooks when I say pretty hen in a low voice & she looks like she is used to children because she is cook & cooking when I say pretty things, oh she's so nice.*

Teacher: *I've never heard of a hen having worms--but it is possible. Go to a pet shop or to a veterinarian and ask them. Who gave you the hen? Maybe they will know. We say that a hen clucks. It is a pleasant little sound as though they are happy. They cackle when they lay an egg! That is usually loud! Does your hen cackle? I think hens like having people or other hens around, don't you?*

Jak wynika z powyższego fragmentu, uczniowie nie są zobowiązani do pisania na jeden określony temat, nie narzuca się im również długości wypowiedzi oraz jej formy. Dziennik może mieć charakter pamiętnika, w którym zapisuje się osobiste odczucia i refleksje lub tzw. pamiętnika trudności (*difficulties diary*), który rejestruje problemy, z jakimi boryka się dany uczeń języka angielskiego (zob. Tudor). Bez względu na to, na jaki charakter pamiętnika zdecyduje się nauczyciel, do zadań nauczającego należy: zadawanie pytań, odpowiadanie na zadane

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy.

pytania, komentowanie, udzielanie porad. Wszystko powinno być napisane w przyjaznym, ale nie oceniającym tonie. Rola nauczyciela sprowadza się zatem nie do oceny zawartości merytorycznej tekstu, lecz do *uczestnictwa* w dialogu. R. Oxford przestrzega przed podkreślaniem czegokolwiek na czerwono, poprawianiem błędów (w Omaggio). W przeciwieństwie do innych prac pisemnych zadanych przez nauczyciela, których celem jest ewaluacja, dziennik jest interaktywny, zawiera tematy praktyczne (m.in. dotyczy życia klasowego). Służy jako pomost między naturalną konwersacją (z jej uczestnikami, podziałem na role) a tradycyjnym pisaniem szkolnym typu esej, raport. Ponieważ posiada cechy naturalnej rozmowy, przyczynia się do rozwoju dwóch ważnych aspektów pisania: autoekspresji i głosu osobistego, które są często ztracane przy ćwiczeniu podstawowych umiejętności pisania. Kolejną zaletą dziennika jest możliwość użycia go na każdym etapie nauki, ponieważ nie jest wymagana biegła umiejętność czytania i pisania. Można zacząć od rysowania, w dalszym etapie wprowadzić podpisy pod obrazkami a następnie poprosić uczniów o pełną treść (Staton).



Korzyści dla ucznia

Koncepcja dziennika jest zgodna z pojęciem sfery najbliższego rozwoju, wprowadzonej przez L. Wygotskiego, zakładającą, że człowiek uczy się w toku interakcji społecznych i nauka jest wynikiem współpracy z bardziej doświadczonym partnerem. To, co uczeń zrobi teraz przy pomocy nauczyciela, w przyszłości będzie potrafił zrobić sam (w Scovel, s. 20). Uczestnicząc w dialogu z uczniem nauczyciel wspomaga go w rozwinięciu umiejętności czytania i pisania. Tekst napisany przez nauczyciela jest dostosowany do poziomu umiejętności ucznia, nieco jednak poza nie wykraczając, co jest zgodne z krashenowskim pojęciem „ $i + 1$ ” (w Dembo, s. 360). Z czasem uczniowie nie tylko wykazują się większą płynnością, ale również umiejętnością prezentowania dłuższej wypowiedzi na dany temat. Ponadto umiejętności pisania i czytania stają się częścią życia codziennego, ponieważ technika ta stwarza okazję do zaangażowania się w naturalną rozmowę, w której występują wszystkie funkcje języka, takie jak np. narracja,

argumentacja i opis. Kolejną korzyścią płynącą ze stosowania dzienników jest sposobność wyrażania swoich uczuć wobec własnych doświadczeń i tego, co się dzieje w klasie (Dembo s. 497). Ponadto, jak twierdzi R. Oxford, proces pisania sam w sobie pozwala na wgląd w siebie, staje się procesem odkrywania. Technika ta jest swego rodzaju „obserwacją uczestniczącą”. Pełni nie tylko rolę terapii, ale pozwala też na uzewnętrznienie uczuć, ich identyfikację, a w konsekwencji przejęcie nad nimi kontroli. Jest okazją do refleksji nad procesem nauki języka obcego, ułatwia zdanie sobie sprawy z pewnych problemów, ich analizę i wspólne szukanie rozwiązań (Kaczmarek za Oxford, s. 73). W pewnych okolicznościach ta możliwość swobodnego wyrażenia swoich obaw i lęków i otrzymania emocjonalnej pomocy od nauczyciela przyczynia się do zmniejszenia lęku językowego. Potwierdzają to liczne badania przeprowadzone przez Oxford (1990), Rubin (1981), Bailey (1983 – w Scarcella, s. 57). W związku z tym, że uczniom nie narzuca się formy ani tematu, wypowiedzi w dziennikach rozwijają twórczość ucznia. Jest to rodzaj pisania nastawiony na proces (*process writing*), który pozwala na czerpanie radości z samego aktu tworzenia. Dzienniki wspomagają również rozwój autonomii uczącego się, będącą ostatnio jedną z głównych celów edukacyjnych. Pomagają one w orientowaniu się we własnym procesie uczenia się oraz rozwijają postawę refleksyjną uczącego się i samoocenę. Dzięki interaktywnemu pisaniu uczniowie z pomocą nauczyciela mogą monitorować swój proces uczenia się, stawiać sobie cele i oceniać postęp (Kaczmarek, s. 69-74).



Korzyści dla nauczyciela

Niewątpliwie priorytetową korzyścią płynącą ze stosowania dzienników jest zwiększanie kontaktu z uczniami. Stwarzają one bowiem okazję do dyskusji na temat zainteresowań, odczucia w przypadku różnic kulturowych między uczniem a nauczycielem, kultury rodzimej lub problemów związanych z dostosowaniem się do nowej kultury. To współdziałanie na poziomie osobistym pogłębia więzi między dwiema stronami. Pomaga kierować klasą o różnych zdolnościach, zainteresowaniach. W związku z powyższym zmierzają do nauczania

zindywidualizowanego. Dzienniki dostarczają bowiem nie tylko informacji zwrotnej na temat lekcji, co jest pomocne w zaplanowaniu kolejnych zajęć, ale także są dokumentacją postępu, jaki poczynili studenci na przykład w przypadku badań nad użyciem strategii uczenia się. W tym celu uczniowie mogliby na przykład napisać, co robią, kiedy nie rozumieją polecenia nauczyciela lub opisać sytuację, w której poprosili nauczyciela o wyjaśnienie polecenia. Większość z wymienionych korzyści: zwiększanie kontaktu z uczniami, poznanie zainteresowań potrzeb swoich uczniów, dobrze zorganizowana lekcja są jednocześnie działaniami prewencyjnymi w problemach z dyscypliną (Ur, s. 264-5). Badania potwierdzają, iż nauczycielom stosującym dzienniki łatwiej jest dotrzeć do niezdyscyplinowanych uczniów (Peyton, Reed).



Wskazówki praktyczne

Być może poniższe wskazówki praktyczne (Nunan, Peyton i Reed) okażą się pomocne nauczycielom języka obcego, którzy chcieliby po raz pierwszy zastosować dzienniki na swoich lekcjach (Nunan, Peyton i Reed):

Materiały: Większość nauczycieli używa niedużych zeszytów łatwych do przeniesienia. Jeżeli uczeń i nauczyciel mają nieograniczony dostęp do komputerów, mogą skorzystać z płyt CD lub poczty internetowej. Oszczędza to czas lekcyjny a zwiększa czas przeznaczony na naukę pozalekcyjną.

Częstotliwość pisania: Musi się ono odbywać regularnie. O częstotliwości decyduje nauczyciel biorąc pod uwagę następujące czynniki: liczbę uczniów w grupie, liczbę godzin lekcyjnych a także potrzeby studentów i nauczyciela. Większość

nauczycieli zleca studentom napisanie czegoś na początku lekcji (np. jako rozgrzewkę) i na końcu. Nauczyciel może też pozwolić uczniom na wybranie sobie odpowiedniego dla siebie/nich czasu poza godzinami lekcyjnymi.

Długość pisania: Sugeruje się ustalenie minimum (np. 5 zdań). Uczniowie powinni zrozumieć, że długie teksty nie są wymagane.

Partnerzy: Uczniowie nie muszą prowadzić dialogu z nauczycielem, mogą to robić wspólnie. Ważne jest, aby jeden uczeń z pary był bardziej zaawansowanym użytkownikiem języka.

Bibliografia

- Brown H. D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman, Pearson Education.
- Cohen A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using Second Language*, London and New York: Longman.
- Dembo M. (1999), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
- Kaczmarek A. (2002), „Techniki wspomaganie rozwoju autonomii”, w: W. Wilczyńska (red), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69-81.
- Nunan D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Omaggio Hadley A. (2001), *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle. Thompson Learning.
- Peyton J. K., Reed L. (1990), *Dialogue journal writing with nonnative English speaker: A handbook for teachers*, Alexandria: VA: TESOL.
- Scarcella R., Oxford R. (1992), *The Tapestry of Language Learning*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Scovel T. (2001), *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Staton J. (1987), *Dialogue Journals*. ERIC Digest. www.ericdigests.org/pre-926/journals.htm
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press.

(lipiec 2007)

Halina Sz wajgier¹⁾
Lublin

Uczmy dobrych manier na lekcjach języka obcego!

Tekst *Wie ich dir*²⁾ w swoim przesłaniu jest bardzo prosty, a jednocześnie uczy ważnych prawd

życiowych i wskazuje na codzienne problemy – znane a jednak ignorowane. Od strony językowej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

²⁾ Wydawnictwo misji chrześcijańskiej: Missionswerk Werner Heukelbach, 51700 Bergneustadt Deutschland.

jest dość trudny i jednocześnie „naszpikowany” wieloma ciekawymi słówkami i zwrotami.

Wie ich dir...

„Ich krieg’ dich gleich!”, schreit Anna und läuft ihrer Freundin nach. Wie die Wilden rennen sie auf dem Platz vor dem Supermarkt hin und her. Auf einmal sieht Anna direkt vor sich eine Frau mit zwei ziemlich großen Einkaufstaschen in der Hand. Sie versucht noch auszuweichen, aber – zu spät. Anna prallt gegen die Frau. Die schreit auf, hält gerade noch das Gleichgewicht. Eine Tasche wird ihr aus der Hand gerissen, und alles fliegt im hohen Bogen durch die Luft. Kurz darauf klatschen die Sachen total durcheinander auf den Boden. Blitzartig muss Anna eine Entscheidung treffen: Weiter rennen – oder umkehren und sich entschuldigen?

Anna kehrt um. „Entschuldigen Sie bitte, dass ich Sie angerempelt habe. Ist etwas kaputtgegangen?” Die Frau will gerade losschimpfen, etwas von unerzogenen Kindern oder so. Aber nun staunt sie über Anna, die schon angefangen hat, die zerstreuten Einkäufe aufzusammeln. „Nein”, sagt sie. „Es ist alles okay. Nichts passiert.” Und gemeinsam füllen sie die Tasche, die zum Glück heil geblieben ist.

Wykorzystałam ten tekst podczas dwugodzinnej lekcji języka niemieckiego przeprowadzonej w klasie zaawansowanej językowo. Celami tych zajęć było wytworzenie kompetencji lingwistycznej i gramatycznej poprawności (cele kierunkowe), wyrabianie umiejętności czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisanie... (cele instrumentalne) oraz założyłam, że uczeń po tych zajęciach zrozumie tekst, potrafi go streścić własnymi słowami, będzie skutecznie korzystał ze słownika, odpowiadał na pytania, rozumiał i umiejętnie stosował formy gramatyczne, odgrywał daną rolę, wyrażał opinie... itd. (cele operacyjne).

Temat: *Praca nad słownictwem do tekstu pt. „Wie ich dir...”.*

Pierwszą lekcję poświęciłam na ogólne sprawdzenie znajomości powyższego tekstu oraz wyjaśnienie nowego słownictwa. Uczniowie zapoznali

się na początku lekcji z treścią tekstu³⁾, po czym zadałam im kilka prostych pytań sprawdzających zrozumienie.

1. Wer steht im Mittelpunkt dieser Geschichte?
2. Wo spielt sich die Handlung ab?
3. Was ist passiert?
4. Wie ist die erste Reaktion von Anna?
5. Was macht sie dann?
6. Wie reagiert die unbekannte Frau?

Dalsza część lekcji koncentrowała się na pracy nad słownictwem. Oto słowa i zwroty, którym poświęciliśmy trochę więcej uwagi.

- ▶ kriegen, bekommen, erhalten
- ▶ j-m nachlaufen, folgen
- ▶ wie die Wilden rennen, sehr schnell laufen
- ▶ prallen gegen (Akk).anstoßen
- ▶ das Gleichgewicht halten, nicht auf den Boden fallen
- ▶ blitzartig, sehr schnell, im Handumdrehen
- ▶ eine Entscheidung treffen, entscheiden
- ▶ j-n anrempeeln, anstoßen
- ▶ losschimpfen, fluchen, seinem Unwillen in zornigen Worten Ausdruck geben
- ▶ staunen über, sich wundern, große Augen machen

Następnie powtórzyliśmy niektóre zagadnienia gramatyczne. I tak zdanie: *Eine Tasche wird ihr aus der Hand gerissen* pomaga przy krótkim powtórzeniu strony biernej, natomiast zwrot *unerzogene Kinder* nawiązuje do tworzenia imiesłowów. Zwracam także uwagę na zdania przydawkowe oraz na stronę bierną z czasownikiem modalnym.

W dalszej części lekcji chętni uczniowie przedstawiają krótko własnymi słowami treść opowiadania. Praca domowa to przygotowanie się do dyskusji na kolejną lekcję. Dyskusja i nauki z niej płynące są tutaj bowiem najważniejsze, sam tekst jest pomocą i tworzy bazę, z której korzystamy.

Oto zagadnienia do dyskusji, do których uczniowie wcześniej powinni przygotować się w domu.

1. Wie sollen wir andere Leute behandeln? (nicht nur vor dem Supermarkt, sondern überall, in der Schule, zu Hause...)
2. Wie ist die heutige Jugend? (zgrupowane słownictwo zapisujemy na tablicy).

³⁾ Słowniki zawsze powinny leżeć na ławkach, ewentualnie mogła to być lektura zadana wcześniej do domu, zależy to oczywiście od poziomu zaawansowania danej klasy.

3. Nicht alle jungen Leute benehmen sich heute schlecht. (Nenne Beispiele aus deiner Umgebung, Schule...)
4. Wo liegen die Ursachen für das schlechte Benehmen? Wer ist schuldig daran?
5. Welche Rolle sollen die Schule und das Elternhaus bei der Erziehung spielen?
6. Warum wundert sich die unbekannte Frau?

Podaję także słówka i ciekawe zwroty, które mogłyby przydać się w dyskusji:

- ▶ sich gut, schlecht benehmen, verhalten, vertrauen, lügen, beleidigen, sich streiten, vergeben, höflich, ehrlich, nachsichtig, freundlich sein
- ▶ im Frieden leben, die Wahrheit sagen, die Regeln beachten, Rücksicht nehmen auf, j-n mit offenen Armen empfangen, von Bedeutung sein, zu Hilfe kommen, in Schutz nehmen, zum Vorbild nehmen
- ▶ auf frischer Tat ertappen, j-m ein Dorn im Auge sein, in Konflikt geraten, zur Verantwortung ziehen

Przypominam też zwroty przydatne w dyskusji:

Ich bin der Meinung, dass... Ich denke, glaube, meine... Meiner Meinung nach... Ich bin anderer Meinung. Ich stimme mit dir (nicht) überein. Ich stimme dir völlig zu. Ich bin mit dir (nicht) einverstanden. Ich denke auch so wie...

Tematem drugiej lekcji była: *Dyskusja o dobrym zachowaniu na podstawie tekstu „Wie ich dir...“*. Po

omówieniu zagadnień podanych na pierwszej lekcji zwróciliśmy uwagę na piękne przesłanie wpływające z tego tekstu: *Wir sollen andere Leute so behandeln, wie wir auch selbst behandelt werden wollen*. Hasło powędrowało na gazetkę ścienną po polsku i po niemiecku. Kolejnym punktem lekcji była scenka, w której Anna rozmawia z nieznaną kobietą i przeprasza ją.

Na zakończenie podałam przysłowia pasujące do tematu:

- ▶ Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.
- ▶ Friede ernährt, Unfriede verzehrt.
- ▶ Vorbeugen ist besser als heilen.
- ▶ Wenn zwei sich streiten, freut sich der dritte.
- ▶ Der Krug geht so lange zum Wasser, bis er bricht.
- ▶ Der Klügere gibt nach.
- ▶ Allzuviel ist ungesund.

Pracą domową było napisanie opowiadania (200-250 słów), którego mottem miało być przesłanie zamieszczone w gazetce *Wir sollen andere Leute so behandeln, wie wir selbst behandelt werden wollen*” lub też rozwinięcie w formie opowiadania wybranego przysłowia.

Lekcje zainteresowały moich uczniów i, jak się wyrazili, były „na czasie”, nie wszyscy bowiem są źle wychowani, w młodzieży jest wiele dobrego i na to też nauczyciele powinni zwracać uwagę.

(sierpień 2007)

Justyna Wróbel¹⁾
Katowice

O efektywności zajęć z konwersacji obcojęzycznej

*„Compito della lingua à la comunicazione quasi come compito del cuore à il pompare del sangue”
(„Zadaniem języka jest komunikacja, tak samo jak zadanie serca polega na pompowaniu krwi”).*
Searle²⁾

Jak uczynić lekcję konwersacji ciekawą, by wszyscy uczestnicy chętnie i bez oporów brali

w niej udział? Z czego należy zrezygnować? Jakie innowacje należy wprowadzić? Chciałabym od-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach i doktorantką Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁾ Cytowany przez Picchiassi 1999:136, tłum. własne autorki artykułu.

powiedzieć na te i inne pytania. Moje odpowiedzi będą jednak dotyczyły wyłącznie poziomu co najmniej średnio zaawansowanego.

Oczywistym jest, iż naturalne konwersowanie w języku obcym jest niezwykle ważne. Wydaje się truizmem dodać, iż lekcja konwersacji pojawia się na każdym szczeblu nauki: czy to w ławie szkolnej gimnazjum, szkoły średniej czy wyższej lub też na kursach językowych. Banalne jest też stwierdzenie, że naturalne konwersowanie jest niesamowicie trudne, gdyż wymaga nie tylko dobrej znajomości języka obcego.

Dotychczasowy model zajęć z konwersacji a cel zajęć

Wielu nauczycieli prowadzących zajęcia z konwersacji w języku obcym na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym zazwyczaj wybiera tekst, np. artykuł z czasopisma obcojęzycznego. Uczący się mają za zadanie przeczytać go jako pracę domową, a czasami nawet wyjaśnić nieznanne słowa czy wyrażenia. Na podstawie tego tekstu nauczyciele chcą potem podjąć z uczniami dyskusję. Komplikacje zaczynają się, gdy okazuje się, że nie wszyscy przeczytali określony tekst. Czasami prowadzący zajęcia wybiera inną możliwość: uczący się czytają tekst, stanowiący punkt wyjścia do konwersacji, bezpośrednio na lekcji, co jest niestety czasochłonne. Czas przeznaczony na konwersację mija na czytaniu tekstu, co nie jest celem zajęć tego typu.

Celem zajęć konwersacyjnych jest przede wszystkim mówienie, zabieranie głosu, odpowiadanie na pytania i stawianie ich. Nie tylko powinny to być interakcje typu nauczyciel-uczący się, ale również uczący się kontra inny użytkownik języka (jego kolega lub koledzy z ławki). Oczywiście przeszkodą jest na pewno liczebność niektórych grup. Komfortową sytuację mają ci nauczyciele, którzy mogą prowadzić zajęcia w małych grupach – do 10 osób. Tu niestety, nic nie możemy zrobić. Ale za to mamy wpływ na inne czynniki determinujące efektywność zajęć z konwersacji.

Propozycje zmian dotychczasowego modelu – przykładowe zagadnienia do dyskusji

Proponuję jak najczęściej rezygnować z tekstu, który jest punktem wyjścia do konwersacji. Ucz-

niowie mają aż w nadmiarze zajęć, na których pracują na określonym tekście. W zamian precyzyjnie określimy tematykę zainteresowań uczących się. Nie będą oni rozmawiać na tematy, które ich nie interesują. Podręczniki często proponują tematy bardzo ważne w życiu społecznym każdego człowieka, takie jak na przykład eutanazja, kara śmierci, prawo do aborcji lub też jej zakazanie. Waga tych i innych tematów nie podlega dyskusji, ale czy są to zagadnienia, które są w stanie podsyć dyskusję w ciągu całej lekcji trwającej 45 lub 90 minut? Ile minut można mówić w języku ojczystym, a co dopiero w obcym, o prawie do eutanazji? Proponuję inne tematy, które może nie są zbyt ambitne, ale z pewnością każdy uczący się potrafi o nich porozmawiać.

- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: budzisz się rano i już nie jesteś dziewczyną (chłopcem). Jak chciałabyś (chciałbyś) spędzić ten dzień?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: twój chłopak, z którym mieszkasz, nie chce ci pomagać w sprzątaniu i robieniu zakupów, co mu powiesz, by skłonić go do zmiany swego postępowania?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: Musisz wyjechać na bezludną wyspę. Możesz wziąć tylko 5 rzeczy. Uzasadnij swój wybór.*
- ▶ *Wyobraź sobie, że jesteś bardzo pomysłowym uczniem szkoły podstawowej, co śmiesznego możesz zrobić, by uprzykrzyć życie nauczycielki?*
- ▶ *Wyobraź sobie, że wygrałeś milion złotych. Co z nimi zrobiłbyś?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: twoja dwudziestoletnia koleżanka spotyka się z żonatym obcokrajowcem, który jest starszy od niej o 20 lat? Dlaczego ma z nim zerwać (lub też nie)?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: twoja córka chce brać udział w sesji topless razem z innymi modelkami. Jak reagujesz?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: złapałeś złotą rybkę. Spełni ona twoje trzy życzenia.*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: spotykasz swojego idola. Co mu powiesz?*
- ▶ *Wyobraź sobie następującą sytuację: twoja sąsiadka uprzykrza ci życie. Ostatnio jej koty skoczyły na twój otwarty balkon i w twoim domu porwały firanki oraz wszędzie zaznaczyły swój teren. Jak zareagujesz?*
- ▶ *Dlaczego program Kuby Wojewódzkiego ma taką oglądalność?*

- ▶ *Za co cenisz swoją mamę (pytanie z okazji Dnia Mamy)?*
- ▶ *Dlaczego Shrek jest filmem, który przyciąga całe pokolenia widzów do kin?*
- ▶ *Czy starając się o pracę, ważna jest prezentacja czy wiedza? Co jest ważne podczas rozmowy o pracę?*
- ▶ *Jakich filmów i książek nie lubisz najbardziej i dlaczego?*
- ▶ *Czy para powinna być złożona z ludzi o takich samych zainteresowaniach, czy też innych?*
- ▶ *Czy para powinna być złożona z ludzi o takich samych temperamentach, czy też odmiennych?*
- ▶ *Jakie zmiany wprowadziłybyś do twojej szkoły/uczelni?*
- ▶ *Jakie są twoje rady, by dobrze nauczyć się języka obcego?*
- ▶ *Którą formę komunikacji preferujesz i dlaczego: gadu gadu, smsy czy e-maile?*
- ▶ *Czy pary homoseksualne powinny mieć prawo do adopcji dzieci?*
- ▶ *Jakie trzy zawody bardzo chciałbyś wykonywać, a jakich trzech – nigdy?*

Tematy takie może przygotowywać nauczyciel, a czasami i uczący się. Wszystkie tematy są dopuszczalne. Jedyny warunek, który należy spełnić: ma to być pytanie, które spowoduje każdego do wypowiedzi, a więc, nie mogą to być pytania o poezji Petrarki czy polityce Unii Europejskiej. Przykładowe zagadnienia, które zostały podane powyżej, dotyczą przeróżnej tematyki (co, być może zdaniem niektórych, stanowi o chaosie na zajęciach, nie jest wychowawcze, a w opinii innych – jest próbą urozmaicenia spotkania lekcyjnego), choć, jak nietrudno zauważyć, w dużym stopniu są one związane z emocjonalną sferą życia, która zawsze interesuje młodych uczestników zajęć z konwersacji i skłania nawet najbardziej opornych do wypowiedzi.

Wiadomo jednak, że nie zawsze jest możliwym konwersowanie przez całą lekcję. Pochłania to mnóstwo energii. Dlatego słusznym wydaje się, by na tych zajęciach był również moment na „odsapnięcie”, czyli ćwiczenia wzbogacające leksykę. I to, moim zdaniem, powinno być drugim celem, jaki należy osiągnąć na spotkaniach konwersacyjnych.

Propozycje zmian dotychczasowego modelu – ciąg dalszy – przykładowe ćwiczenia leksykalne (parafraza)

W dotychczasowym modelu najczęściej spotykanym w toku zajęć z konwersacji nowe słowa pojawiające się na zajęciach to zwroty z artykułów. Ściśle związane z czytаныmi tekstami i nie zawsze powiązane z życiem codziennym.

Często natomiast brakuje uczącym się znajomości prostych słówek, takich jak: tapeta, test ciężowy, łydka u nogi, TV kablowa, bilet ulgowy, krem do golenia czy naleśniki. I tu warto przypomnieć, iż w każdym języku są słowniki tematyczne, których rozdziały w wyraźny sposób nawiązują do życia codziennego. Zajęcia z konwersacji powinny dotyczyć takiej właśnie sfery życia. Język literacki Torquato Tasso czy metajęzyk morfologii czy syntaksy użytkownicy języka obcego poznają na innych zajęciach.

Zanim omówię techniki, dzięki którym można przedstawić nowe słownictwo, zarysuję ogólnie tylko niektóre zagadnienia proponowane przez polsko-włoski słownik tematyczny autorstwa Hanny Cieśli³⁾, by raz jeszcze podkreślić ich ewidentną użyteczność.

Ciało ludzkie: przybory toaletowe

Choroby: klasyfikacja chorób

Leczenie: środki opatrunkowe i dezynfekcyjne

Życie prywatne człowieka: uroczystości i życie rodzinne

Mieszkanie: wyposażenie i dekoracja mieszkania

Żywność: artykuły spożywcze

Odzież: odzież damska i męska

Nauka i praca: stanowiska, zawody

Bank i pieniądze: dochody, zasiłki

Sklepy, zakupy: miary i wagi

Czas wolny i rozrywki: hobby

Sport: dyscypliny

Wakacje: plaża

Środki komunikacji: samochód – różne wyrażenia

Zagadnienia, jak widać, są zróżnicowane i są to tylko niektóre podawane przez ten słownik.

Wydaje się nader słusznym, by właśnie na zajęciach poświęconych konwersacji obcojęzycznej

³⁾ Hanna Cieśla ((1997), *Polsko-włoski słownik tematyczny*, Warszawa: Harald G Dictionaries.

zachęcać studentów do stosowania parafrazy jako skutecznej techniki, dzięki której można uzupełnić luki we własnym zasobie leksykalnym.

Zaproponujmy praktyczny przykład z tematycznego zakresu *Przybory toaletowe i kosmetyki*. Nauczyciel przygotowuje karteczki, na których w języku ojczystym uczących się znajdują się następujące wyrazy oznaczające przybory toaletowe i kosmetyki damsko-męskie (tu zaczerpnięte z wymienionego słownika): *cień do powiek, pomadka, tusz do rzęs, kosmetyczka, podkład, puder, krem do golenia, krem nawilżający, lakier do paznokci, maszynka do golenia, maszynka elektryczna, mleczko do zmywania twarzy, mydło, pasta do zębów, papier toaletowy, suszarka do włosów* itp. Każdy student otrzymuje przynajmniej jedną karteczkę (jeśli grupa jest nieliczna to oczywiście otrzymuje ich więcej). Na karteczce jest napisany jeden wyraz w języku ojczystym uczestników zajęć. Uczący się nie może nikomu pokazać tego, co jest napisane na kartce. W języku obcym mówi na przykład: „Znajduje się to w łazience. Może być różnokolorowe. Jest okrągłe. Jest wykonane z papieru i nie możemy się bez tego obyć”. Studenci mogą oczywiście przerywać i zadawać pytania na temat wyrazu, który należy odgadnąć. Uczestnicy konwersacji odpowiadają „papier toaletowy”. Jeśli nie znają obcojęzycznego ekwiwalentu danego słowa, nauczyciel podaje go ustnie, a następnie zapisuje na tablicy.

Ważnym jest, by na kolejnych zajęciach wracać do słownictwa z poprzednich lekcji. Dzięki temu retencja nowej leksyki będzie skuteczna i odcisnie trwały ślad w pamięci długotrwałej. Kompetentni użytkownicy języka obcego doceniają ćwiczenia tego typu, gdyż są w pełni świadomi, iż nikt nie zna całego słownika, a zdarzają się przecież chwile (zwłaszcza w czasie wakacji, gdy spędzamy czas za granicą), gdy nie ma czasu na konsultację językową ze słownikiem i natychmiast musimy wybrnąć z naszych trudności komunikacyjnych. Dlatego właśnie warto poświęcać np. pierwszą część zajęć z konwersacji (np. 25-30 % czasu przeznaczonego na konwersację) na ćwiczenia leksykalne, podczas których uczeń wzbogaca repertuar swoich środków językowych oraz jednocześnie nabywa praktyczną umiejętność zdefiniowania nowego wyrazu (czyli potrafi sparafrazować określony wyraz).

Pod koniec zajęć można wrócić do nowo poznanego słownictwa. H. Komorowska przedstawia ćwiczenia leksykalne asocjacyjne (Komorowska, 1988:90-92), które, uważam, można śmiało wykonać jako 5-minutowe powtórzenie. Nauczyciel (lub uczący się) wybiera słowo, które pojawiło się na początku zajęć i które należało sparafrazować. Dla przypomnienia można pokazać zapis graficzny danego wyrazu umieszczony na tablicy. Wróćmy do naszego przykładu: „papier toaletowy” – kolejni studenci podają wszystko to, co im przychodzi na myśl „papier toaletowy” → łazienka → muszla klozetowa → smród → biegunka → zaparcie → usiąść → czytać gazetę itp. Większość skojarzeń jest dowodem na konotację, która cieszy się większym powodzeniem u uczących się niż denotacja. Nie muszę chyba dodawać, iż każde skojarzenie jest dopuszczalne. A jeśli studenci przy tym się jeszcze dobrze bawią, to nie można przecież już niczego więcej wymagać.

H. Komorowska proponuje również wiele innych wariantów ćwiczeń skojarzeniowych. I tak dla przykładu, podaje się pierwszy wyraz „papier toaletowy”. Każdy następny wyraz jest asocjacją nierozzerwalnie związaną z poprzednim wyrazem, a nie – z początkowym. Przykład: papier toaletowy → toaleta → kąpiel → woda → ciało → mydło → sklep → kupować → wziąć paragon → włożyć zakupy do reklamówki → wyjść ze sklepu → wrócić się po parasol zostawiony przy kasie itd. (oczywiście, wszystko odbywa się w języku obcym).

Podany przykład ilustruje, że łańcuch skojarzeń nie tylko powinien dotyczyć rzeczowników, ale nawet całych zwrotów (np. „włożyć zakupy do reklamówki”).



Realizacja sprawności językowych oraz kompetencji sprawnego użytkownika języka podczas zajęć z konwersacji

Wiadomo, iż w czasie lekcyjnych spotkań konwersacyjnych, sprawnościami, którymi posługuje się uczący, są sprawności produktywne (do nich bowiem należy mówienie) oraz – interakcyjne (gdyż należy połączyć słuchanie z mówieniem) (Komorowska, 2003:10). Jeśli zaś chodzi o kom-

petencje (Komorowska, 2003:10), są realizowane następująco:

- ▶ *kompetencja społeczna* – uczący się ma ochotę brać udział w konwersacji; chce rozmawiać z innymi osobami,
- ▶ *kompetencja dyskursu społecznego* – uczestnik konwersacji potrafi ją rozpocząć, podtrzymać i zakończyć,
- ▶ *kompetencja socjolingwistyczna* – sprawny użytkownik języka potrafi dostosować swój repertuar środków leksykalnych do określonej sytuacji społecznej; bierze pod uwagę, kim jest nadawca jego wypowiedzi; jakie jest miejsce, w którym odbywa się konwersacja itd.,
- ▶ *kompetencja socjokulturowa* – uczeń zna normy kulturowe, które obowiązują podczas komunikacji w danym języku; np. nie używa języka kolokwialnego w rozmowie ze starszą osobą,
- ▶ *kompetencja strategiczna* – kompetentny użytkownik języka obcego umie poradzić sobie z blokadą komunikacyjną spowodowaną nieznanością określonego słowa czy zwrotu; prosi o wyjaśnienie stosując technikę synonimu, antonimu czy parafrazy; może również skorzystać z języka niewerbalnego.

Warto zatrzymać się przy kompetencji strategicznej, by wspomnieć o strategiach komunikacyjnych (Pfeiffer, 2001:106), które są stosowane wówczas, gdy użytkownik języka obcego nie potrafi osiągnąć zamierzonego celu komunikacyjnego. Pojęcie więc strategii komunikacyjnej jest ściśle związane z terminem kompetencji strategicznej. Rozróżnia się strategie komunikacyjne redukcyjne i realizacyjne. Gdy uczący się osiąga cel komunikacyjny tylko dlatego, że dopasował (zredukował) cel do jego środków leksykalnych, mówi się, że zastosował strategie komunikacyjne redukcyjne. Gdy pokonuje trudność komunikacyjną, dlatego że korzysta z technik wzbogacających jego słownictwo (parafraza, technika synonimu, język niewerbalny itp.), stosuje strategie komunikacyjne realizacyjne. Wówczas jest realizowana kompetencja strategiczna.

Myślę, że w tym miejscu, mówiąc o kompetencjach sprawnego uczestnika konwersacji, należy dodać, iż rozróżnia się również strategie afektywne (Pfeiffer, 2001:107), których opanowanie jest niezwykle ważne. Zwłaszcza dla nieśmiałych introwertyków zadanie wzięcia czynnego udziału w konwer-

sacji obcojęzycznej jest nie lada przedsięwzięciem, które aktywizuje niebezpieczny w skutkach filtr afektywny (którego pojęcie zostało wprowadzone przez Stevena Krashena; Germain, 1993:242-258). Stres blokuje komunikację powodując u introwertyka uczucie głębokiego, paraliżującego zażenowania. Prowadzący zajęcia z konwersacji powinien mieć osobowość empatyczną i nie dopuścić do uruchomienia filtra afektywnego u uczących się. Uśmiech, życzliwe spojrzenie, ciepłe słowa czy też niewyolbrzymianie błędów (ich analiza powinna nastąpić po wypowiedzi) będą miały z pewnością niebagatelne znaczenie.

Wiadomo, iż na zajęciach z konwersacji powinien być czas na zarówno ćwiczenia leksykalne, jak i interakcje nauczyciel-uczący się oraz pracę w grupach. Warto jednak przypomnieć jeden z wielu istniejących sposobów na interakcje między samymi uczniami. Uczący się podaje w języku obcym pierwsze zdanie dowolnej historyjki (np. *Wczoraj do moich drzwi zapukał pewien ekscentryczny jegoś*). Kolejni uczestnicy zajęć proponują następne zdania powtarzając wszystkie dotąd wypowiedziane. Jest to zadanie ćwiczące pamięć o charakterze głównie leksykalnym, lecz wydaje się, że czasami dla urozmaicenia można je zaproponować również podczas spotkań konwersacyjnych.



Podsumowanie

Powtórzmy jeszcze raz. W pierwszej kolejności uczący się powinien brać aktywny udział w konwersacji zabierając w niej głos. I to na tematy, które go interesują, prowokują, szokują, bawią i nie pozostawiają obojętnym oraz nie wymagają zbyt długiej refleksji. Drugim celem powinny być ćwiczenia leksykalne ze szczególnym naciskiem na parafrazę i na słownictwo dotyczące życia codziennego.

Warto również zaznaczyć, że osobowość nauczyciela ma ogromne znaczenie. Prowadzący zajęcia powinien z empatią i zrozumieniem podchodzić do uczniów, którzy mają emocjonalne problemy, by wypowiadać się na forum klasowym.

Efektywna lekcja konwersacji może być prawdziwym wyzwaniem dla nauczyciela, który pragnie osiągnąć powyższe cele i który ma świadomość, iż nie można zmarnować zajęć, podczas których

ma możliwość kształtowania szeregu niezmiernie ważnych kompetencji (kompetencja społeczna, kompetencja dyskursu społecznego, kompetencja socjolingwistyczna, kompetencja socjokulturowa oraz kompetencja strategiczna).

Zajęcia te uświadamiają też uczącemu się języka obcego, iż aby zrealizować zamierzony cel komunikacyjny, stosuje się strategie komunikacyjne reducyjne lub – realizacyjne. Oczywiście jest, iż należy przekonywać użytkowników języka do stosowania tych ostatnich, gdyż jak to wprost ujął amerykański filozof, zajmujący się filozofią języka, John Searle, „*Compito della lingua à la comunicazione, quasi come compito del cuore à il pompare del sangue*”⁴⁾ (Searle, cytowany przez Picchiassi 1999:136).

Bibliografia

- Cieśla H. (1997), *Polsko-włoski słownik tematyczny*, Warszawa: Harald G Dictionaries.
- Germain C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 et d'histoire*, Paris: CLE.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: WSIP.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wargos.
- Picchiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Guerra.

(lipiec 2007)

⁴⁾ Patrz motto i przypis 2, s. 141.

Ewa Konopka¹⁾
Łomża

Opowiadania Sandry Cisneros na lekcjach języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej

Nauczyciele języka angielskiego rzadko kiedy sięgają po teksty literackie, by wykorzystać je na zajęciach w szkole. Ciągłe pokutuje błędne przeświadczenie, że literatura nie stanowi dobrego materiału do pracy z uczniami. Wielu nauczycielom wydaje się, że teksty literackie są zbyt trudne, gdyż zawierają wyszukane środki stylistyczne niespotykane w języku potocznym. Takie przekonanie powoduje odrzucenie a priori ogromnego zasobu tekstów, które łatwo można zaadaptować do rozwijania umiejętności językowych uczniów. Przeciwwstawiając się zakorzenionym uprzedzeniom, proponuję przykładowe wykorzystanie na lekcjach języka angielskiego opowiadań Sandry Cisneros – współczesnej amerykańskiej pisarki pochodzenia meksykańskiego.

Dlaczego warto czytać opowiadania?

Wbrew niechęci nauczycieli, warto wprowadzać opowiadania do szkolnego curriculum, prze-

de wszystkim z tego względu, że są one krótkie. Wśród dostępnych zbiorów opowiadań można znaleźć takie, które zajmują zaledwie pół strony formatu A5. W dobie ogromnego spadku czytelnictwa wśród młodzieży jest więc nadzieja, że krótki utwór prozatorski nie przerazi młodego czytelnika swoją długością. Po drugie, opowiadania ukazują pojedyncze wydarzenie, dlatego prześledzenie ich wątku nie jest trudne i nie powinno nastroczać młodym ludziom zbyt wielu kłopotów. Po trzecie, opowiadania są spójne pod względem formy i treści. Restrykcje w liczbie użytych słów wymagają zastosowania określonej tematyki, której nie można dobrze opisać w dłuższej formie prozatorskiej. Na przykład moment nagłego olśnienia w następstwie jednostkowego przeżycia czy wydarzenia, które zmusza głównego bohatera do zastanowienia się na własnym życiu, jest charakterystycznym elementem opowiadań i jest rzadko spotykany w powieści (Friedman, 1989:22). Ponadto, język opowiadania musi cechować się znaczną zwięzłością; żadne słowo czy fraza nie

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Państwowej Wyższej Szkole Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży.

mogą być użyte przypadkowo, muszą dokładnie oddawać istotę rzeczy. Opowiadania nie są więc zbiorem przypadkowych myśli autorów, którzy próbują swoich sił przed przystąpieniem do poważniejszej pracy. Są raczej nowatorską formą, wymagającą od twórców precyzyjności przekazu. Nic dziwnego więc, że zdaniem niektórych krytyków dłuższe formy prozatorskie są przeżytkiem, a przyszłość literatury należy do opowiadania (Rohrberger, 1989:42). Dlatego warto zachęcać uczniów do czytania opowiadań, gdyż umożliwiają one kontakt z dziełem literackim, wywierającym niezatarte wrażenie emocjonalne i intelektualne. Równocześnie zetknięcie z tekstem opowiadania, dopracowanym pod względem lingwistycznym, ułatwia mimowolną naukę języka.

Dlaczego warto wyjść poza schemat nauki podręcznikowej?

Nauka języka powinna wiązać się z przyswojeniem przez ucznia pewnego zakresu kompetencji kulturowej. Nie można biegle posługiwać się językiem obcym nie wiedząc nic o mentalności ludzi, którzy mówią tym językiem na co dzień. Opowiadania pisarek amerykańskich stwarzają taką szansę. Przedstawieni w nich bohaterowie uosabiają raczej pewne typy osobowości (May, 1989:62), a nie zindywidualizowane jednostki, niereprezentatywne dla danej grupy społecznej. Ponadto, opowiadania ukazują charakterystykę poszczególnych regionów geograficznych Ameryki, jak również poruszają problemy wielu nacji imigrantów, które napływały do USA przez kolejne stulecia istnienia państwa (Scofield, 2006:8). Z tego względu opowiadania tworzą doskonałą bazę do poznania różnicowanej obyczajowości wszystkich grup etnicznych zamieszkujących Stany Zjednoczone. Natomiast specyficzne spojrzenie na rzeczywistość Ameryki z kobiecej perspektywy odkrywa nowe obszary wiedzy o tożsamości człowieka przez analizę osobowości głównych bohaterów na tle innych ważnych jednostek w ich życiu. Pomimo, że opowiadania pisarek amerykańskich ukazują szerokie charakterologiczne spektrum społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, krytycy nie poświęcają

im zbyt wiele uwagi (Brown, 2000:XVI). Może właśnie dlatego warto otworzyć przed polskimi czytelnikami ten nieznaną szerszemu gremium krąg literackiej tradycji USA. Ponadto, oprócz wartości poznawczych, opowiadania amerykańskich pisarek mogą po prostu zapewnić młodym ludziom dobrą rozrywkę.

Wydawać by się mogło, że polscy uczniowie dobrze znają kulturę USA zważywszy dostępność anglojęzycznych filmów czy programów telewizyjnych. W rzeczywistości media ukazują jednostronny obraz Ameryki, widziany z perspektywy jej anglosaskich mieszkańców. Dobrze byłoby więc poznać obraz Stanów Zjednoczonych oglądany przez pryzmat innych nacji pozostających przez długi czas poza obrębem głównego nurtu literackiego. Wykorzystanie krótkich tekstów prozatorskich na zajęciach języka angielskiego na pewno urozmaici proces edukacyjny, a jednocześnie poszerzy horyzonty uczniów o wiedzę na temat różnorodności i złożoności kulturowej tradycji USA.

Woman Hollering Creek and Other Stories według Sandry Cisneros

Jak twierdzi Paredes (1989:803), współczesna literatura autorów pochodzenia meksykańskiego podejmuje próbę przeciwstawienia się rozpowszechnionej w anglosaskiej Ameryce niechęci do Meksyku i Meksykan, którzy w dziełach naukowych i literackich byli określani jako „skundleni, podstępni i zacołani” (Paredes, 1989:803). Opowiadania Sandry Cisneros idą dalej, próbując odwrócić polaryzację biegunów wartości, nadając temu, co meksykańskie, pozytywny ładunek emocjonalny, a częściowo deprecjonując to, co amerykańskie. Krytycyzm Sandry Cisneros jest wymierzony głównie w sferę obyczajowości mieszkańców pogranicza USA i Meksyku.

Tak jak wielu pisarzy, Sandra Cisneros w swoich opowiadaniach przyznaje, że Ameryka dała imigrantom możliwość podwyższenia ich statusu majątkowego. Jednakże z rozwojem finansowym nie idzie w parze podwyższenie jakości życia emocjonalnego i obyczajowego. Wręcz przeciwnie, ucieczka z Meksyku dla wielu imigrantów łączy

się z porzuceniem tradycyjnych zasad dobrego wychowania. Ojciec bohaterki opowiadania *Never Marry a Mexican* był nauczony, że mężczyzną obowiązują dżentelmeńskie maniery w relacjach z kobietami. Na przykład kiedy nie miał pieniędzy, żeby zapłacić za przejazd znajomej dziewczyny, która właśnie wsiadła do autobusu, wysiadał na następnym przystanku (Cisneros, 1992:70). W Meksyku w rodzinnym domu Cleofilas z opowiadania *Woman Hollering Creek* nigdy nie było agresji, natomiast w Ameryce bicie kobiet jest nagminnym procederem. Gazety codziennie donoszą o przypadkach zamordowania lub pobicia meksykańskich kobiet przez ich amerykańskich mężów: „*Ta kobieta znaleziona na poboczu autostrady. Ta wypchnięta z pędzącego samochodu. Ta zamordowana, ta nieprzytomna, ta zmaltretowana*” (Cisneros, 1992:52). Opowiadania Sandry Cisneros zdają się wyrażać pogląd, że w wyniku procesu asymilacji do amerykańskiego stylu życia tradycyjny meksykański szacunek do płci przeciwnej został zastąpiony agresją i przedmiotowym traktowaniem kobiety.

Opowiadania Sandry Cisneros uwidaczniają także brak dbałości o kulturę życia codziennego Amerykanów. Pomimo jednorodnego pochodzenia narodowego różnice między politycznymi i ekonomicznymi imigrantami z Meksyku w USA i rodowitymi Meksykanami są zaskakujące. To, co cechowało życie w Meksyku, to jakość i styl. W Ameryce jakość została zastąpiona ilością i bylejąkością posiadanych dóbr. W Meksyku, nawet w średnio zamożnych rodzinach, posiłek jest podawany na srebrnej zastawie, każde danie na innym talerzu. W rodzinach meksykańskich w USA, szczytujących się wyższym statusem finansowym, sztucce stoją w słoiku, a talerze są brane ze sterty ustawionej na środku nienakrytego obrusem stołu. Najbardziej zaskakujące różnice uwidaczniają się przy serwowaniu owoców. Na przykład dziadek bohaterki opowiadania *Never Marry a Mexican* podaje arbuzy na stołach przykrytych gazetami, podczas gdy w Meksyku w domu jej ojca, arbuzy są serwowane na srebrach stołowych z lnianymi serwetkami do wytarcia rąk, a melony, podzielone na części, z oddzielnymi widelczykami do nakładania na talerz. Dlatego z punktu widzenia rodziny meksykańskiej Meksykanin żeniący się z Amerykanką pochodzenia

meksykańskiego popełnia megalians społeczny (Cisneros, 1992:69).

Z drugiej strony Amerykanin pochodzenia meksykańskiego jest uważany za dobrą partię ze względów ekonomicznych. Niestety często takie małżeństwa kończą się tragicznie dla kobiet meksykańskich, które wydarte z ich rodzinnego środowiska nie mogą przystosować się do bezosobowych stosunków międzyludzkich panujących w USA. W opowiadaniu *Woman Hollering Creek* Cleofilas wychodzi za mąż za Juana Pedro Mendez – Amerykanina meksykańskiego pochodzenia. W swojej dziewczęcej naiwności spodziewa się, że zdoła uciec przed nudą i biedą małego meksykańskiego miasteczka, a życie w USA będzie podobne do telenoweli, które codziennie ogląda. W rzeczywistości okazuje się, że po drugiej stronie granicy problemy codzienności nie znikają lecz wyostrajają się ze względu na brak bliskich więzi i wsparcia lokalnej społeczności. Amerykańskie miasteczko szczyści się dobrobytem materialnym, który symbolizuje rzeźba z brązu stojąca przed ratuszem, jednakże Cleofilas czuje się w nim osamotniona. Mimo wielu sklepów i zakładów usługowych, nie ma dokąd pójść, by porozmawiać z innymi kobietami, ponieważ odległości między domostwami są zbyt duże, żeby sąsiadki mogły się wzajemnie odwiedzać (Cisneros, 1992:51).

Obraz amerykańskiego miasteczka kontrastuje z sentymentalną atmosferą opowiadania *Mexican Movies*, które ukazuje meksykańską rodzinę wspólnie spędzającą sobotnie popołudnie na seansie filmowym w kinie. Mimo, że akcja opowiadania rozgrywa się w drugiej połowie XX wieku, kino jest miejscem jakby z innej epoki. Dzieci biegają w przejściu, wdrapują się na scenę i podchodzą do ekranu. Krzesła są twarde, a kobiety siedzą na nich z podkulonymi nogami w obawie przed szczurami. Kino pachnie popcornem, dymem papierosów i ciepłem ludzkiego ciała (Cisneros, 1992:13). Znużone oglądaniem filmów dla dorosłych dzieci zasypiają na niewygodnych siedzeniach kinowych, a rodzice zanoszą swoje rozespiane pociechy do domów. Mimo panującego niedostatku, więzi łączące rodziców i dzieci w rodzinie meksykańskiej są silne, oparte na wzajemnej miłości i czułości. Czas spędzony razem umacnia wzajemne relacje, których nie są w stanie zastąpić żadne luksusy.

Opowiadania Sandry Cisneros poruszają problem kryzysu ideologicznego amerykańskiego stylu życia, prowadzącego do dehumanizacji relacji międzyludzkich w wyniku konsumpcyjnego nastawienia do dóbr materialnych. Równocześnie jej opowiadania podejmują próbę ukazania pozytywnych wartości kultury rodzimych mieszkańców Meksyku, które mogą stanowić alternatywę dla negatywnych zjawisk amerykańskiej obyczajowości. Mimo, że akcja utworów Sandry Cisneros rozgrywa się w odległej polskiemu czytelnikowi grupie etnicznej, wartości moralne opisane w jej prozie mają wymiar ogólnoludzki, a ich ciepłe nostalgiczne piękno znajduje żywy oddźwięk w naszej słowiańskiej wrażliwości. Zachęcam do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego zamieszczonych poniżej opowiadań Sandry Cisneros, również dlatego, że spojrzenie na Amerykę oczami jej bohaterów może pozwolić młodemu pokoleniu Polaków odbrać cię ciągle pokutującą w naszym kraju wizję USA jako społeczno-obyczajowego El Dorado.



Opowiadania Sandry Cisneros



Mexican Movies

It's the one with Pedro Armendariz in love with his boss's wife, only she's nothing but trouble and his problem is he's just plain dumb. I like it when the man starts undressing the lady because that's when Papa gives us the quarters and sends us to the lobby, hurry, until they put their clothes back on.

In the lobby there are thick carpets, red red, which if you drag your feet will make electricity. And velvet curtains with yellow fringe like a general's shoulders. And a fat velvet rope across the stairs that means you can't go up there.

You can put a quarter in a machine in the ladies' bathroom and get a plastic tic-tac-toe or pink lipstick the color of sugar roses on birthday cakes. Or you can go out and spend it at the candy counter for a bag of churros, or a ham-and-cheese tarta, or a box of jujubes. If you buy the jujubes, save the box because when you're finished you can blow through it and it sounds just like a burro, which is fun to do when the movie's on because maybe somebody will answer you with his jujube box until Papa says quit it.

I like the Pedro Infante movies best. He always sings riding a horse and wears a big sombrero and never tears the dresses off the ladies, and the ladies throw flowers from a balcony, and usually somebody dies, but not Pedro Infante because he has to sing the happy song at the end.

Because Kiki's still little, he likes to run up and down the aisles, up and down with the other kids, like little horses, the way I used to, but now it's my job to make sure he doesn't pick up the candy he finds on the floor and put it in his mouth.

Sometimes somebody's kid climbs up on the stage, and there at the bottom of the screen's a double silhouette, which makes everyone laugh. And sooner or later a baby starts crying so somebody else can yell *Que saquen a ese nino!* But if it's Kiki, that means me because Papa doesn't move when he's watching a movie and Mama sits with her legs bunched beneath her like an accordion because she's afraid of rats.

Theaters smell like popcorn. We get to buy a box with a clown tossing some up in the air and catching it in his mouth with little bubbles saying NUTRITIOUS and DELICIOUS. Me and Kiki like tossing popcorn up in the air too and laughing when it misses and hits us on the head, or grabbing big bunches in our hands and squishing it into a tiny crumpled pile that fits inside our mouth, and listening to how it squeaks against our teeth, and biting the kernels at the end and spitting them out at each other like watermelon wars.

We like Mexican movies. Even if it's one with too much talking. We just roll ourselves up like a doughnut and sleep, the armrest hard against our head until Mama puts her sweater there. But then the movie ends. The lights go on. Somebody picks us up – our shoes and legs heavy and dangling like dead people – carries us in the cold to the car that smells like ashtrays. Black and white, black and white lights behind our closed eyelids, until by now we're awake but it's nice to go on pretending with our eyes shut because here's the best part. Mama and Papa lift us out of the backseat and carry us upstairs to the third-floor front where we live, take off our shoes and clothes, and cover us, so when we wake up, it's Sunday already, and we're in our beds and happy.

Glossary:

quarter – ćwierćdolarówka, moneta o nominalie 25 centów

churros – ciastka smażone na głębokim oleju

jujubes – rodzaj cukierków

burro – kataloński osiołek

Questions to the text:

1. What is the cinema like?
2. Why is going to the cinema such a happy event for the children?

Questions to discuss:

1. Do you remember going to the cinema as a child? What films did you watch?
2. What is your earliest memory?

Testing questions:

Decide whether the statements are true or false.

1. The father allows the children to watch nakedness in films.
2. The lobby is upstairs.
3. The best way to spend a quarter is to buy some sweets.
4. Pedro Infante is a film director.
5. Kiki must be watched at all times.
6. The children who watch films often burst in tears.
7. The children like eating popcorn in the cinema.
8. Falling asleep in the cinema is pleasant.

Vocabulary work:

1. Find vocabulary used to describe the elements of interior decoration in the cinema.
2. Find expressions used to describe what can be done with popcorn.

Key:

Questions to the text: **1.** smelly, there are rats, children are allowed to watch all films, whole families go there, relaxing atmosphere, children can play in the aisle, people can talk loudly and eat, the shows last for many hours **2.** they are allowed to buy sweets, run without parents' control and play, when they are tired, they can fall asleep on the chairs and they are carried to the car and then home, the whole family spend time together, the children can enjoy themselves, they feel they are loved.

Testing questions: 1F, 2F, 3T, 4F, 5T, 6F, 7F, 9T

Vocabulary work: **1.** thick carpet, velvet curtain, yellow fringe, candy counter, aisle, stage, screen, **2.** toss in the air, grab big bunches, squish into tiny crumpled piles, squeak against teeth, bite the kernels, spit.

Never marry a Mexican

Never marry a Mexican, my ma said once and always. She said this because of my father. She said this though she was Mexican too. But she was born here in the U.S., and he was born there, and it's not the same, you know. [...]

Mexican men, forget it. For a long time the men clearing off the tables or chopping meat behind the

butcher counter or driving the bus I rode to school every day, those weren't men. Not men I considered as potential lovers. Mexican, Puerto Rican, Cuban, Chilean, Colombian, Panamanian, Salvadorean, Bolivian, Honduran, Argentine, Dominican, Venezuelan, Guatemalan, Ecuadorean, Nicaraguan, Peruvian, Costa Rican, Paraguayan, Uruguayan, I don't care. I never saw them. My mother did this to me.

I guess she did it to spare me and Ximena the pain she went through. Having married a Mexican man at seventeen. Having had to put up with all the grief a Mexican family can put on a girl because she was from *el otro lado*, the other side, and my father had married down by marrying her. If he had married a white woman from *el otro lado*, that would've been different. That would've been marrying up, even if the white girl was poor. But what could be more ridiculous than a Mexican girl who couldn't even speak Spanish, who didn't know enough to set a separate plate for each course at dinner, nor how to fold cloth napkins, nor how to set the silverware.

In my ma's house the plates were always stacked in the center of the table, the knives and forks and spoons standing in a jar, help yourself. All the dishes chipped or cracked and nothing matched. And no tablecloth, ever. And newspapers set on the table whenever my grandpa sliced watermelons, and how embarrassed she would be when her boyfriend, my father, would come over and there were newspapers all over the kitchen floor and table. And my grandpa, big hardworking Mexican man, saying Come, come and eat, and slicing a big wedge of those dark green watermelons, a big slice, he wasn't stingy with food. Never, even during the Depression. Come, come and eat, to whoever came knocking on the back door. Hobos sitting at the dinner table and the children staring and staring. Because my grandfather always made sure they never went without. Flour and rice, by the barrel and by the sack. Potatoes. Big bags of pinto beans. And watermelons, bought three or four at a time, rolled under his bed and brought out when you least expected. My grandpa had survived three wars, one Mexican, two American, and he knew what living without meant. He knew.

My father, on the other hand, did not. True, when he first came to this country he had worked shelling clams, washing dishes, planting hedges, sat on the back of the bus in Little Rock and had the bus driver shout, You-sit up here, and my father had shrugged sheepishly and said, No speak English.

But he was no economic refugee, no immigrant fleeing a war. My father ran away from home because he was afraid of facing his father after his first-year grades at the university proved he'd spent more time fooling around than studying. He left behind a house in Mexico City that was neither poor nor rich, but thought itself better than both. A boy who would get off a bus when he saw a girl he knew board if he didn't have the money to pay her fare. That was the world my father left behind.

I imagine my father in his *fanfarrón* clothes, because that's what he was, a *fanfarrón*. That's what my mother thought the moment she turned around to the voice that was asking her to dance. A big show-off, she'd say years later. Nothing but a big show-off. But she never said why she married him. My father in his shark-blue suits with the starched handkerchief in the breast pocket, his felt fedora, his tweed topcoat with the big shoulders, and heavy British wing tips with the pin-hole design on the heel and toe. Clothes that cost a lot. Expensive. That's what my father's things said. *Calidad*. Quality.

My father must've found the U.S. Mexicans very strange, so foreign from what he knew at home in Mexico City where the servant served watermelon on a plate with silverware and a cloth napkin, or mangos with their own special prongs. Not like this, eating with your legs wide open in the yard, or in the kitchen hunkered over newspapers. *Come, come and eat*. No, never like this. [...]

Glossary:

hobo – włóczęga

felt fedora – rodzaj eleganckiego męskiego kapelusza

wing tips – rodzaj męskich pantofli

pinto beans – rodzaj fasoli popularnej w Meksyku

Testing questions:

- The woman does not want to marry a man of Hispanic origins
 - because she disapproves of her Mexican father.
 - because she feels they are not masculine.
 - because of her mother's prejudices.
 - because of no apparent reasons.
- Her mother was an unwanted daughter-in-law
 - because she was an American citizen.
 - because she was not well educated.
 - on account of her white skin.
 - on account of her poverty.
- In her grandfather's house
 - the cutlery was laid on the table.

b) there was not enough crockery.

c) table manners were stiff.

d) the table was bare.

- Her grandfather was
 - unpredictable.
 - bountiful.
 - greedy.
 - frugal.
- Her father
 - came to the US in search of a job.
 - had escaped his father's wrath.
 - came from a respected family.
 - had squandered his money.
- The reason why her parents got married is that
 - her mother felt attracted to his gentle manners.
 - her mother liked his eye-catching clothes.
 - her father had a velvety voice.
 - her father was well-off.

Vocabulary work:

1. Find vocabulary related to tableware.

2. Match phrasal verbs with their definitions:

put up with sth	behave in a silly way
fool around	try to impress others
show off	leave a bus
get off	tolerate/endure

3. Match the words to form expressions:

shell	handkerchief
plant	meat
flee	clams
economic	hedges
pay	sheepishly
slice	a watermelon
starched	refugee
shrug	a war
chop	your fare

Questions to discuss:

- Why do you think Mexicans living in Mexico do not respect Mexicans living in the USA?
- Why do you think there are so many differences between the people of the same nationality living in different countries?

Key:

Testing questions: 1C, 2A, 3D, 4B, 5B, 6B.

Vocabulary work: 1. fold a cloth napkin, set the silverware, tablecloth, knives, forks, spoons, a jar, a barrel, a sack, wash the dishes, chipped dishes, cracked dishes, clear off the table, serve watermelons, serve mangos

with special prongs. **2.** put up with sth – tolerate/endure, fool around – behave in a silly way, show off – try to impress others, get off – leave a bus **3.** shell clams, plant hedges, flee a war, economic refugee, pay your fare, slice a watermelon, starched handkerchief, shrug sheepishly, chop meat.

Bibliografia

- Brown Julie (2000), *American Women Short Story Writers. A Collection of Critical Essays*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Brown Julie (2000), „Introduction”, w: Julie Brown (red.), XV-XXX.
- Cisneros Sandra (1992), *Woman Hollering Creek and other stories*. New York: Vintage Books.
- Elliot Emory (red.), (1988), *Columbia Literary History of the United States*. New York: Columbia University Press.
- Friedman Norman (1989), „Recent Short Story Theories: Problems in Definition”, w: Susan Lohafer, Joe E. Clarey (red.), 13-31.
- Lohafer Susan, Joe E. Clarey (red.), (1988), *Short Story Theory at a Crossroads*, Baton Rouge – London: Louisiana State University Press.
- May Charles E. (1989), „Metaphoric Motivation in Short Fiction: In the Beginning Was the Story”, w: Susan Lohafer, Joe E. Clarey (red.), 62-73.
- Paredes, Raymund A. (1988), „Mexican American Literature”, w: Emory Elliot (red.), 800-810.
- Rohrberger Mary (1989), „Between Shadow and Act: Where Do We Go from Here?”, w: Susan Lohafer, Joe E. Clarey (red.), 32-45.
- Scofield Martin (2006) *The Cambridge introduction to the American short story*, Cambridge: Cambridge University Press.

(czerwiec 2007)

Dariusz Langhoff¹⁾

Rybnik

Użycie krótkiego opowiadania do rozwoju kompetencji literackiej ucznia

Integracja wirtualnej, adaptowanej, podręcznikowej formy języka drugiego z jego odmianą obecną w materiałach autentycznych, w tym w utworach literackich, jest warunkiem *sine qua non*, jeżeli celem glottodydaktyki ma być osiągnięcie przez ucznia umiejętności biegłego władania w piśmie i mowie naturalną, rzeczywistą, realną odmianą tego języka. Opowiadania występujące w książkach do nauki języka są zubożone. Symplifikacja tekstu przeznaczonego dla ucznia początkującego może być uzasadniona, jednak celowość prezentowanego materiału wciąż odbiegającego od realiów uczniowi postrzeganemu jako średnio zaawansowany lub zaawansowany wydaje się wątpliwa. Takie okrojone językowo mininarracje lub opisy nie są w stanie tak zaangażować ucznia, jak autentyczne opowiadanie, nowela, sztuka, lub poemat.

W przypadku tekstów literackich nacisk nie musi być położony na ich analityczne studiowanie. Można je stosować jako odskocznnię wiodącą

do dalszej praktyki językowej. Z takiego punktu widzenia tekst literacki jawi się jako źródło bogatego surowca do produkcji pulsujących różnorodnością ćwiczeń językowych. Zaletą takich ćwiczeń jest możliwość zaznajomienia ucznia z językiem drugim w kształcie rzeczywistym, obecnym w różnych stylach literackich. W przypadku ucznia szkoły średniej określonego co najmniej jako średnio zaawansowany, formą literacką najchętniej przyjmowaną jest opowiadanie. Poza wszystkimi ćwiczeniami językowymi, które można zbudować wokół takiego tekstu, treść krótkiego opowiadania łatwo stwarza okazję do dyskusji w klasie.

Nauczyciel powinien dobrać takie utwory, które uczeń odbierze z największym zainteresowaniem i łatwo ulegnie pokusie dalszej eksploracji prezentowanego w tekście tematu (Duff, Maley, 1990). Celowy dobór opowiadania jest szczególnie wskazany w warunkach szkolnych, gdzie w wieloosobowej klasie kompetencja językowa jest hete-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

rogeniczna i nie wszyscy wykazują zainteresowanie literaturą w jakimkolwiek języku. Przy możliwości pracy z mniejszą grupą, której uczestnicy są obdarzeni literacką weną, można zastosować odmienny *modus operandi* i zachęcić ich do stylistycznej analizy połączonej z krytyczną ewaluacją utworu. Rozpoznanie technik literackich zakodowanych w tekście (metafora, aliteracja, paradoks, metonimia itp.) pozwoli zrozumieć mechanizm, jaki autor użył do transmisji swoich idei.

Wprowadzając krótkie opowiadanie dobrze jest, gdy porusza ono jakiś problem etyczny lub moralny. Towarzyszące wtedy zadania i ćwiczenia będą inspirować ucznia do dyskusji nad sygnalizowaną kwestią, do wyrażenia własnych opinii, uczuć, refleksji, i w końcowym rezultacie do odniesienia poruszonego problemu do kondycji otaczającego społeczeństwa. Nie oczekuje się od ucznia jednoznacznej interpretacji danego tekstu, ważniejsze jest jego przekształcenie w podstawę dla kontrowersji i krytycznego myślenia.

Instrumenty, które mogą być zastosowane przy prezentacji krótkiej narracji, przedstawię na przykładzie krótkiego opowiadania. Oryginalne teksty zwykle przekraczają limit 3000 słów, dlatego dla potrzeb tego artykułu specjalnie wybrałem krótszą formę nieprzekraczającą 500 wyrazów. Podaję też kilka przykładowych zbiorów opowiadań, które można użyć, stosując prezentowane tu zadania. Inni nauczyciele może nie zechcą skorzystać z proponowanych publikacji, niemniej użyty instrument metodyczny można – po niezbędnej modyfikacji – wykorzystać do pracy z dowolnym tekstem.

Prezentowany tekst i towarzyszące zadania zostały przetestowane z sukcesem wśród uczniów korzystających z podręczników: *Enterprise Intermediate*²⁾, *Advance Upper-Intermediate*³⁾ oraz *Headway Intermediate*⁴⁾.

Nadrzędnym celem prezentowania autentycznego materiału jest stworzenie takiego sposobu pracy ucznia z tekstem, aby nadać sens jego zastosowania, to jest rozwinąć znajomość języka docelowego ucznia i wzbogacić oraz wzmocnić jego motywację.

Są to wyznaczniki determinujące dobór tekstu i sposób jego implementacji na zajęciach.

Przypomnijmy – materiały autentyczne będące w harmonii z oczekiwaniami ucznia i wprowadzane do lekcji języka drugiego:

- ▶ są intrygujące, pobudzają wyobraźnię i wzniesającą ciekawość,
- ▶ działają motywująco,
- ▶ pomagają uczniowi zrozumieć inną kulturę,
- ▶ są katalizatorem procesu akwizycji drugiego języka,
- ▶ mogą być zabawne,
- ▶ zachęcają ucznia do formułowania własnych opinii i sądów.

W Polsce kontakt z mówionym językiem angielskim jest wciąż ograniczony. Spotkanie na ulicy native speakera jest rzadkością, państwowe kanały telewizyjne nie emitują programów w systemie dwukanałowym⁵⁾, stacje radiowe nadające programy w języku angielskim na falach FM nie istnieją. Dlatego angielski w formie drukowanej często przejmuje dominującą rolę w przyswajaniu języka. Literatura może umożliwić lepszą absorpcję języka obcego przez ciekawą formę i bogaty kontekst.

Także uczeń niezaawansowany nie musi być skazany na podręcznik, można mu zaproponować literaturę w formie zaadaptowanej tzw. *graded readers*. Na poziomie wyższym można wprowadzić oryginalną literaturę reprezentującą różne gatunki, może to być nowela, sztuka lub wers. Wątek opowiadania lub występujący w nim bohaterowie mogą tak zaabsorbować czytelnika, że niemal podświadomie przyswoi on sobie dużą dawkę nowego języka drogą językowej osmozy. Poznawanie literatury języka docelowego powinno być także propagowane poza klasą jako cenne uzupełnienie szkolnej dydaktyki.

Plusy wprowadzenia do nauki języka drugiego autentycznych tekstów to:

- ▶ zachęta uczniów do wykorzystania swych znajomości drugiego języka w konfrontacji z gramatyką i leksyką ukazaną w nowej formie i nowym kontekście,

²⁾ Virginia Evans, Jenny Dooley (2002), *Enterprise Intermediate*, Newbury: Express Publishing.

³⁾ Radosław Brzozowski, Dan Elloway, Glen Fobister (2006), *Advance Upper-Intermediate*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

⁴⁾ John & Liz Soars (1999), *Headway Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

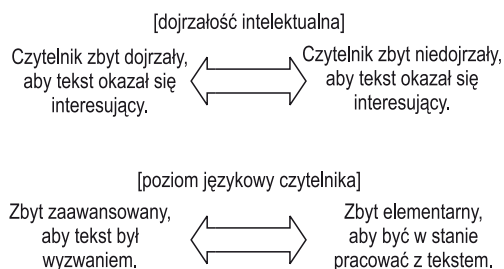
⁵⁾ Tzw. *Zwei-Kanal Ton*, dający widzowi możliwość oglądania programu w języku własnym lub oryginalnym (dostępny np. z nadajników naziemnych stacji ARD).

- ▶ ułatwienie uczniowi analizy tekstu i dojścia do własnej interpretacji przez dostarczenie mu zaprojektowanego w formie zadania narzędzia językowego.

Natomiast mogące wystąpić minusy to:

- ▶ demotywuujące oddziaływanie, jeżeli analiza tekstu jest mechaniczna i ogranicza się do formy lingwistycznej, co ogranicza pole dla interpretacji i krytycznej ewaluacji tekstu przez ucznia,
- ▶ niemożność sensownej interpretacji materiału, gdy jest on zbyt rozbieżny z doświadczeniem i wiedzą ucznia.

Te ostatnie zastrzeżenie można zneutralizować oceniając stopień relewantności tekstu. Służy do tego następujący schemat (Lazar, 1993).



Gdy tekst jest odpowiedni, jego charakterystyka lokalizuje się mniej więcej w połowie powyższego spektrum. Poza tymi dwoma czynnikami należy także rozważyć zainteresowania ucznia – nie mogą być zbyt odległe od tematu opowiadania.

Przykład⁶⁾

Zadania akompaniujące opowiadaniu dzielą się na te do wykonania przed oraz po przeczytaniu tekstu. Na zadania przed czytaniem składają się:

- ▶ próba odgadnięcia treści opowiadania na podstawie tytułu lub kilku kluczowych wyrazów zaczerpniętych z tekstu (można również wykorzystać ilustracje); celem na tym etapie jest wzbudzenie wstępnego zainteresowania przedmiotem opowiadania,
- ▶ sporządzenie listy wyrazów, które mogą się pojawić w tekście; w przypadku prezentowanej mini-narracji przykłady żargonu medycz-

nego. Znaczenie bardziej specjalistycznych wyrażeń należy sprawdzić w słowniku (jedno lub dwujęzycznym).

Następnym krokiem jest czytanie tekstu. Uczeń powinien mieć czas, aby opowiadanie takie jak niżej przytoczone przeczytać co najmniej dwa razy. Drugie czytanie może być na głos. W tym przypadku nauczyciel nie powinien przerywać w celu poprawy błędów fonetycznych. Korektę wymowy można przeprowadzić później.

Hazardous Neurology

Late one night two terrified naked men escaped from a heavily guarded building in Houston. An hour later one of them, a transient Claude Minkins was brought into the trauma center at Gramercy hospital suffering from inexplicable convulsions. Dr. Guy Evans who examined him believed it was nothing more than an extreme case of exposure. Minkins had a wristband on his arm marked "Triphase," a name which seemed to register with no-one. Unfortunately, the prognosis was poor and the homeless man expired – after passing Evans a cryptic massage. He told him to go to "the room" and find "Teddy Dolson." Mysteriously discouraged by his superiors to delve any further into the case, Evans initiated his own investigation, unraveling a medical scandal. He found that Minkins and Dolson both had been treated at Gramercy before, but their files had been deleted. His interest had been noted by Dr. Lawrence Myrick, a famed neurologist who was a prominent force in spinal regeneration and whose associate Frank Alda was also searching for Dolson.

Evans's apartment was ransacked by Alda, who planted some pharmaceutical cocaine. The cops arrested Evans and he was relieved from his duties by the hospital authorities. Very soon after, he found himself the target of assassin Alda but managed to be put in touch with a homeless man who would lead him to "the room" in return for some signed prescription forms. "The room" turned out to be a community of subterraneans who had the mortally ill Dolson with them. Dolson had had some of his back vertebrae removed. Evans persuaded the subterraneans to trust him and to take the suffering man to a hospital for a proper treatment. But as they were bringing Dolson out they were met by Alda with a gun drawn. In the ensuing fight, Evans was wounded and fled to the home of his

⁶⁾ Tekst przykładu na podstawie filmu *Desperate Measures* (1996, reż. Michael Apted).

colleague nurse Jodie, where he was knocked out by her wheelchair-bound brother.

Awakening in an unfamiliar hospital bedroom, Evans found himself paralyzed, and was told that his spinal cord had been severed. In reality, Myrick pretended to cripple him before asking what Evans thought of his "unethical" experiments to find cure for paraplegics and tantalized him with the prospect of a mystery therapy. Later nurse Jodie, one of a number of people who did work for Triphase because they had a paraplegic relative, or were paraplegic themselves, slipped into his room and told him that his spine was not really broken – he was being held a prisoner at Triphase by Myrick, and fed with powerful debilitating drugs. Myrick was using unwilling human guinea-pigs to test a radical nerve re-growth process to benefit paraplegics. Soon afterwards, Evans recuperated and attempted to escape from the facility but ran across Alda whom he fought off in an elevator shaft battle before confronting Myrick, who offered him the chance to work for Triphase. A heated argument about medical ethics climaxed in an accidental and fatal shooting of Myrick. Some time later, Myrick's wife handed Evans the documentation of her husband's work, which she hoped he would continue in a less morally doubtful way.

Po czytaniu do wykonania są następujące zadania.

1. *Odszukaj te wyrażenia w tekście i sparafrazuj je własnymi słowami:*
Evans's apartment was ransacked
nurse Jodie [...] slipped into his room
an extreme case of exposure
2. *Przejrzyj tekst i znajdź wszystkie słowa odnoszące się do anatomii i fizjologii systemu nerwowego.*
3. *Wybierz z tekstu wyrazy, którymi można uzupełnić następujące zdania:*
 - a) Where can I ... for a Spanish course?
 - b) Not a single tree ... the flatness of the plain.
 - c) We got to the East part of the city across the river through a ... passage.
 - d) She didn't get over a ... siege of pneumonia.
 - e) When I offered her a drink, she answered in a rather ... manner, "I don't drink liquids."
4. *Podaj antonimy do słów:* delete; tantalize; continue; cripple.
5. *Znajdź w opowiadaniu wyrazy, które znaczą:*
 - a) unaccountable, mysterious;
 - b) hid, concealed;
 - c) bones composing the spinal column;
 - d) making plain and clear.
6. *Wstaw odpowiednie przyimki:*

- a) The Police and civilians searched the woods ... the abducted girl.
- b) I don't know what I'm going to do, but I'll think ... something.
- c) How long have you been suffering ... rheumatism?
- d) She delved ... her purse and pulled out a 9 millimeter Remington.

7. Odpowiedz na pytania:

- a) What roused Dr. Evans's suspicion when Claude Minkins arrived at Gramercy hospital?
- b) Why did Evans lose his license?
- c) Why was Dolson in a critical condition?
- d) Why, do you think, was Myrick's associate Frank Alda pursuing Evans with the intent to kill him?
- e) How would you account for nurse Jodie brother's beating Evans unconscious?
- f) Interpret Dr. Myrick's agenda when he seemingly disabled Evans?
- g) What in your opinion was the core of the final ethical argument between Myrick and Evans?

8. Przygotuj własne pytania do debaty na temat kwestii etycznych poruszonych w opowiadaniu.

9. Odegraj jedną ze scen opowiadania.

10. Odtwórz ustnie i/lub pisemnie – używając własnych słów – jeden z trzech akapitów, które składają się na całość opowiadania.

Zadania 1-6 mają charakter głównie leksykalny, zadanie 7 sprawdza stopień zrozumienia tekstu i inicjuje interpretację tekstu. Zadanie 8 to zaproszenie do wyrażenia przez ucznia (także po dyskusji w grupie) własnych refleksji i opinii odzwierciedlających temat zawarty w opowiadaniu. Zadanie 9 musi być poprzedzone napisaniem krótkiego scenariusza wybranej sceny. Ostatnie zadanie nadaje się jako praca domowa. Jeżeli nauczyciel zechciałby zwiększyć komponentę *stricte* gramatyczną, to może na przykład usunąć wszystkie czasy podając czasowniki w formie bezokolicznika. Zadania te w zależności od tempa ich wykonania zajmują od dwóch do czterech godzin lekcyjnych (przy zaangażowaniu większej liczby uczniów czas ten może się wydłużyć).



Wybór tekstu

W wywiadzie uczeń często podaje, że chętnie przeczytałby opowiadanie lub nowelę, na kan-

wie której podobał mu się wyprodukowany film. Bywa też odwrotnie, nowela zostaje napisana na podstawie scenariusza filmu, który okazał się sukcesem. W tę stronę czy odwrotnie, wzajemny wpływ literatury i filmu jest jednym z czynników determinujących wybór. Nauczyciel ma wolną rękę w dodaniu własnych pozycji wartych jego zdaniem przeczytania. Powstała tą drogą lista będzie eklektyczna i odzwierciedlająca różne smaki, zawierając oprócz dzieł literackich o uznanym statusie także teksty o popularnym charakterze. Oto przykładowe zbiory opowiadań użytecznych dla uczącego się języka angielskiego ucznia:

- ▶ Roald Dahl (1962), *Kiss Kiss*, London: The Penguin Group.
- ▶ Esmor Jones (red), (1988), *American Short Stories of Today*, London: The Penguin Group.
- ▶ Esmor Jones (red), (1987), *British Short Stories of Today*, London: The Penguin Group.
- ▶ Judith Gorog (1986), *When The Flesh Begins to Creep*, London: Lions.
- ▶ O. Henry (1988), *Stories by O'Henry*, New York: Aerie Books Ltd.
- ▶ Clare West (red), (1993), *Crime Never Pays*, Oxford: OUP.
- ▶ Milton Crane (red), (1952), *50 Great Short Stories*, New York: Bantan Books.



Konkluzja

Opowiadanie lub inna forma literacka wykraczająca poza materiał zawarty w podręczniku do nauki języka obcego może stać się dla ucznia przykładem alternatywnej formy i nowatorskiego użycia drugiego języka. Zajmująca nowela lub inny tekst narracyjny łatwo przykuwają uwagę czytel-

nika napięciem rosnącym wraz z rozwojem wątku i zaskakującymi zwrotami akcji. Uczeń powinien być zaangażowany w czytanie nie tylko z przyczyn praktycznych, np. dla uzyskania informacji, powinien raczej zainteresować się analizą tekstu pod kątem zawartej symboliki i filozofii. Często uczeń nabył już pewną literacką kompetencję w swym własnym języku, w takim przypadku wystarczy pomóc mu w transferze tych umiejętności do języka drugiego. Jeśli nie, nauczyciel musi starać się znaleźć sposób, by rozwinąć tę kompetencję.

Kształtowanie kompetencji literackiej ucznia może rozpocząć się od podążania za wątkiem miniopowiadania a skończyć na poznaniu szerszej gamy gatunków. Sztuka w oryginale może stać się wejściem w świat dylematów świata dorosłych, wiersz jest w stanie wywołać żywą reakcję emocjonalną. Niezależnie od formy literackiej, celem jest wykształcenie w uczniu zdolności do twórczej asymilacji literatury. Rolą nauczyciela jest dostarczyć uczniowi instrument lingwistyczny ułatwiający implantację nowego języka zawartego w literackim materiale autentycznym w proces nauczania drugiego języka.

Bibliografia

- Baker de Gozales Joan Blau, K, Eileen (2000), *Building on Basics – A Thematic Approach to Reading Comprehension*, London: Longman.
- Carter Ronald (1997), *Investigating English Discourse*, New York: Routledge.
- Duff Alan, Maley Alan (1990), *Literature*, London: OUP.
- Lazar Gillian (1993), *Literature and Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Maley Alan (2000), *Short and Sweet – Short texts and how to use them*, vol. 1, 2, London: Longman.
- Mikulecky Beatrice S., Jeffries Linda (2000), *More Reading Power*, London: Longman.
- Wallace Catherine (1999), *Reading*, Oxford: OUP.

(kwiecień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Szanowni Państwo

Zapraszamy do współtworzenia czasopisma. Czekamy na artykuły o Państwa sukcesach i porażkach, o udanych i mniej udanych przedsięwzięciach, o książkach, które przeczytaliście i o tym wszystkim, co zdarzyło się w Waszym życiu zawodowym i może stać się inspiracją dla innych.

Zespół Redakcyjny



Praca ze słownikiem na kursach specjalistycznych, czyli o współpracy nauczyciela z lekarzami

W współczesnym świecie obcowanie z terminologią specjalistyczną z różnych dyscyplin naukowych jest niezbędną i oczywistą częścią życia. Konieczność ta wzrasta w przypadku dziedzin, które podlegają szczególnie gwałtownemu i nieustającemu rozwojowi, jak choćby nauki informatyczne, techniczne lub medyczne. Konsekwencją postępu jest potrzeba wprowadzania podczas zajęć z języka obcego elementów języka specjalistycznego, którego wyróżnikiem jest swoisty system semantyczny. Abstrahując od możliwości i technik pracy z tekstem naukowym czy popularnonaukowym, samo słownictwo fachowe daje osobie uczącej liczne możliwości tworzenia zadań ambitnych i refleksyjnych.

Od trzech lat prowadzę zajęcia z języka francuskiego w jednej z francuskich firm farmaceutycznych, w której liczną grupę moich słuchaczy tworzą lekarze oraz osoby o wykształceniu pokrewnym. O ile ogólny poziom ich kompetencji lingwistycznych jest bardzo zróżnicowany (posługując się europejską skalą poziomów biegłości językowej można go określić jako B1, B2 i C1), o tyle każdy z nich ma opanowany duży zasób słownictwa medycznego oraz wykazuje duże umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych oraz komunikacji ustnej na tematy zawodowe. Ten stan rzeczy wydał mi się bardzo dobrym pretekstem, by zachęcić moich podopiecznych do pogłębionej refleksji nad leksyką medyczną dwujęzycznego słownika ogólnego. W tym celu postanowiłem sięgnąć po wydany przez Wiedzę Powszechną w 1982 roku *Podręczny słownik francusko-polski (Dictionnaire pratique français-polonais)* autorstwa Kazimierza Kupisza i Bolesława Kielskiego.

Praca ze słownikiem sprzed 25 lat może wzbudzać kontrowersje, był to jednak zabieg celowy, gdyż zależało mi, by uświadomić kursantom oczywistą z pozoru prawdę, że język – zwłaszcza specja-

listyczny – podlega ciągłej i niezmiernie widocznej ewolucji, a tym samym słownik zawiera wyrazy, które wyszły już z użycia, a brak jest w nim tych, które pojawiły się lub stały się rozpoznawalne w ciągu ostatnich lat, między innymi na skutek odkrycia nowych metod leczenia lub chorób, popularyzacji pewnych gałęzi medycyny oraz dzięki wzrostowi ogólnego poziomu wiedzy na temat funkcjonowania organizmu człowieka.

Słownik, o którym mowa, zawiera około 60 000 haseł, w tym ponad 2000 słów (według własnych obliczeń) związanych z medycyną i jej naukami pokrewnymi: anatomią, fizjologią, farmacją, chemią. Listę słów specjalistycznych przedstawiłem swoim słuchaczom-lekarzom, proponując wykonanie zadania polegającego na ich weryfikacji w taki sposób, by pokusić się o:

- ▶ stworzenie przykładowej listy słów zbyt specjalistycznych z punktu widzenia podręcznego słownika ogólnego,
- ▶ analizę polskich odpowiedników dla terminów związanych z naukami medycznymi,
- ▶ sprawdzenie poprawności zastosowanych w słowniku kwalifikatorów (skrótów objaśniających),
- ▶ stworzenie przykładowej listy wyrazów, które wyszły z użycia lub zostały zastąpione nowymi oraz podanie bardziej adekwatnych słów,
- ▶ sporządzenie listy haseł, których słownik nie zawiera, a które obecnie powinny zostać umieszczone, na przykład w ewentualnej reedycji słownika.

Z jednej strony tego typu zadanie z pewnością nie zalicza się do zajęć łatwych, bowiem poza kompetencją leksykalną i fachową, wymaga dużej koncentracji oraz wykazania się zdolnościami analitycznymi a jego wykonanie należy rozłożyć w czasie (w przypadku moich słuchaczy było to około dwóch miesięcy, choć na bieżąco dzielili-

¹⁾ Autor jest doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i nauczycielem języka francuskiego w jednej z francuskich firm farmaceutycznych.

śmy się owocami naszych poszukiwań). Z drugiej strony wydaje mi się ono prawdziwie kreatywne i w dobitny sposób pokazuje, jak istotna w pracy z językiem specjalistycznym jest ścisła współpraca specjalisty od języka z ekspertem w danej dziedzinie.

Pragnę jednak wyraźnie podkreślić, że moją intencją nie było poddawanie surowej krytyce autorów *Podręcznego słownika francusko-polskiego*, a jedynie uwrażliwienie osób korzystających z tego typu źródeł na aspekty istotne w toku kursu językowego i w codziennej komunikacji w życiu zawodowym. Moim celem było przede wszystkim zwrócenie uwagi na takie kwestie, jak konieczność weryfikacji zawartych w słownikach wiadomości pod kątem upływu czasu i zmieniających się warunków zewnętrznych (pozajęzykowych), a także wyczerpanie i zaszczepienie pewnego sceptycyzmu w stosunku do treści nawet dobrych pomocy dydaktycznych oraz refleksję na temat nieodczuwalności łączenia wiedzy językowej z wiedzą pozajęzykową, zwłaszcza gdy mowa o językach specjalistycznych. Analizę słownika uznałem w końcu za doskonały trening intelektualny, rozszerzający jednocześnie kompetencję leksykalną, semantyczną, a nawet do pewnego stopnia kompetencję socjolingwistyczną. Równoległe sam także przystąpiłem do wykonania zadania.

Rezultaty współpracy z lekarzami prezentuję w dalszej części artykułu.



Słowa zbyt specjalistyczne

Ze względu na duże spektrum odbiorców oraz liczne czynniki pozajęzykowe (np. popularyzację wielu dziedzin, postęp naukowy) każdy dwujęzyczny ogólny słownik podręczny zawiera pewną liczbę słów o charakterze specjalistycznym, mimo że obecność lub brak niektórych może niejednokrotnie wzbudzać wątpliwości. Jest oczywiste, że większość terminów powinna być umieszczana jedynie w słownikach specjalistycznych, a ich użycie musi ograniczać się do opracowań naukowych adresowanych do fachowców z danej dziedziny. W słownikach i tekstach skierowanych do szerokiej publiczności warto natomiast zamieszczać słowa powszechnie znane, zwłaszcza wtedy, gdy termin wysoce specjalistyczny posiada swój

odpowiednik nieterminologiczny (np. *ischemia/niedokrwienie*). Należy sobie jednak zdać sprawę z tego, że podobnie jak i rozróżnienie między pojęciami „słowo” a „termin” nie jest oczywiste, tak i selekcja jednostek leksykalnych do słownika ogólnego nie jest zadaniem łatwym, gdyż nie podlega jasnym i uniwersalnym regułom. Nawet jeśli leksykograf korzysta regularnie z pomocy specjalisty, wybór będzie zawsze do pewnego stopnia subiektywny.

Po dogłębnej analizie *Podręcznego słownika francusko-polskiego* K. Kupisza i B. Kielskiego, przeprowadzonej przeze mnie oraz uczących się lekarzy, okazało się, że zawiera on kilkadziesiąt terminów, które można uznać za zbyt specjalistyczne z punktu widzenia tego typu słownika. Chodzi zwłaszcza o nazwy organów, zabiegów chirurgicznych, metod leczenia oraz specyfików farmaceutycznych. Co ciekawe, w kilku przypadkach zamiast umieszczania dwóch wyrazów nazywających tę samą chorobę lub ten sam organ lekarze zasugerowali pozostawienie jednego słowa, bardziej rozpoznawalnego i użytecznego dla niespecjalisty, np. *malaria* zamiast *paludisme* ('malaria, zimnica'), *bas-ventre* zamiast *hypogastre* ('podbrzusze'). Kilkakrotnie podanie wysoce specjalistycznego terminu w słowniku ogólnym uznano za zbędne, gdyż przeciętny użytkownik języka z powodzeniem może go zastąpić w sposób bardziej opisowy, tym samym skutecznie komunikując się, np. *phalange* = *os d'un doigt/d'un orteil* ('paliczek' = 'kość palca dłoni/stopy').

Pośród kilkadziesiątu haseł zbyt specjalistycznych z punktu widzenia ogólnego słownika podręcznego znalazły się między innymi: *abducteur* (mięsień odwodziciel, abduktor), *cathéter* (cewnik, kateter), *constricteur* (zwieracz), *faradisation* (faryzacja, stosowanie prądu faradycznego), *ganglion* (zwój), *hémostase* (hemostaza), *lochies* (odchody połogowe), *occlusion* (okluzja), *paludisme* (zimnica), *pectine* (pektyna), *phalange* (paliczek), *pylore* (odźwiernik), *torticolis* (kręć szyi/karku), *uvée* (jagódkówka), *zygome* (kość jarzmowa).



Polskie odpowiedniki

Analiza polskich tłumaczeń słów specjalistycznych wydaje się zadaniem szczególnie trudnym

wówczas, gdy spośród kilku możliwych wariantów należy wybrać najbardziej adekwatny. W pracy nad słownikiem w pierwszej kolejności specjalista powinien zdecydować o ich wyborze, gdyż posiada on najbardziej aktualną wiedzę. Jako przykład posłużmy się słowem *hygiéniste*, którego polskim odpowiednikiem było jeszcze kilka lat temu słowo 'higienista', podczas gdy obecnie w nomenklaturze fachowej stosuje się określenie 'promotor zdrowia'. W pracy ze słownikiem K. Kupisza i B. Kielskiego weryfikacji większości tłumaczeń dokonali fachowcy. Co jednak ciekawe, kilka polskich odpowiedników może wzbudzić kontrowersje również wśród osób niezwiązanych ze środowiskiem medycznym, ponieważ można się w nich dopatrzeć pewnych niezgrabności stylistycznych, np. *hospitaliser* – 'umieścić w szpitalu, w przytułku', *maternité* – 'zakład położniczy', *se requinquer* – 'przyjść do siebie'.

Tabela 1.

Słowo francuskie	Polski odpowiednik w słowniku K. Kupisza i B. Kielskiego	Proponowany polski odpowiednik
boulimie	wilczy głód	bulimia
disséquer	robić sekcję	przeprowadzać sekcję zwłok
endémique	endemiczny	endemiczny, regionalny
hygiéniste	higienista, lekarz higienista	promotor zdrowia, higienista
ménopause	wiek krytyczny u kobiet	menopauza
phantasme	widmo urojone	urojenie
pouce	wielki palec u ręki	kciuk
syndrome	zespół objawów choroby	syndrom
thrombose	thrombosis, ścinanie się krwi w naczyniach krwionośnych	zakrzepica
tic	drżenie mięśni, skurcz, nawyczka	tik, kurcz nawykowy

Należy jednak oddać sprawiedliwość autorom słownika i podkreślić, że w wielu przypadkach przyczyną nieadekwatności polskich odpowiedników jest postęp medycyny oraz wzrost ogólnego poziomu wykształcenia w ciągu ostatnich

25 lat. Obecnie bowiem w licznych przypadkach jest możliwe podanie jednego słowa zamiast parafrazy, gdyż znaczenie licznych terminów medycznych stało się bardziej zrozumiałe, np. *thrombose* – 'zakrzepica' zamiast *thrombosis*, ścinanie się krwi w naczyniach krwionośnych. Uwagę lekarzy zwróciło również zamieszczanie tłumaczeń zbyt naukowych, tam gdzie można było pokusić się o zastąpienie ich słowami bardziej powszechnymi, np. *pléthore* – nadkrwistość, czerwienica zamiast *plethora*. W jednym przypadku, ze względów merytorycznych, polskie ekwiwalenty powinny zostać doprecyzowane: słowo *alvéole* przetłumaczono jako zębodół, tymczasem z punktu widzenia specjalisty konieczne jest rozróżnienie na *alvéole dentaire* (zębodół) i *alvéole pulmonaire* (pęcherzyk płucny).

W tabeli 1 zamieściłem wybrane słowa wraz z ich polskimi odpowiednikami pochodzącymi z analizowanego słownika oraz tłumaczenia zaproponowane przez lekarzy.



Kwalifikatory

Poza nielicznymi słownikami, które przedstawiają słowa w układzie tematycznym (np. autor pozycji *Français – Słownik tematyczny dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...*²⁾ pogrupował słowa w 40 bloków tematycznych, takich jak: komunikacja językowa, życie towarzyskie, świat roślin i zwierząt, świat komputerów i inne), większość autorów prezentuje hasła w porządku alfabetycznym, umieszczając jednocześnie dodatkowe informacje na ich temat: kategorię gramatyczną, rodzaj i liczbę, przykłady użycia, wyrażenia frazeologiczne, transkrypcję fonetyczną, cyfry arabskie oddzielające od siebie homonimy, asterysk przed *h* przydechowym itd. Z punktu widzenia języka specjalistycznego oraz współpracy lingwisty i lekarza najbardziej interesujące jest jednak użycie kwalifikatorów (zwanych również po prostu skrótami objaśniającymi), oznaczających dziedzinę życia, do której dany termin należy, np. med. – termin medyczny, farm. – termin farmaceutyczny, fizj. – termin dotyczący fizjologii człowieka.

²⁾ M. Skoraszewski (2004), *Français – Słownik tematyczny dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...*, Poznań: Wagros.

Podręczny słownik francusko-polski K. Kupisza i B. Kielskiego zawiera pewne nieścisłości pod tym względem, a moi uczniowie zwrócili szczególną uwagę na te słowa, które można uznać za wysoce specjalistyczne, a którym nie towarzyszy żaden kwalifikator, np. *abdomen* (brzuch). W jednym przypadku (*pneumonie* – zapalenie płuc) zaproponowali z kolei usunięcie skrótu objaśniającego, ponieważ wyraz ten jest powszechnie znany i nie jest wyrazem polisemicznym. Także z punktu widzenia niefachowca (czyli na przykład nauczyciela języka francuskiego) w kilku przypadkach warto byłoby umieścić dodatkowe wyjaśnienie dotyczące dziedziny życia, do której dane słowo należy, ponieważ jego brak może wprowadzić adresata słownika w błąd – na przykład słowo *veine* (żyła) nie towarzyszy żaden kwalifikator, na skutek czego przeciętny użytkownik języka mógłby na przykład pokusić się o zbudowanie konstrukcji *veine d'or* zamiast *mine d'or* (żyła złota). Umieszczenie kwalifikatora anat. (termin anatomiczny) ograniczyłoby takie ryzyko.

W tabeli 2 przedstawiam kilka sugestii dotyczących zastosowania kwalifikatorów w słowniku K. Kupisza i B. Kielskiego.

Tabela 2.

Słowo francuskie	Kwalifikator użyty w słow. K. Kupisza i B. Kielskiego	Proponowany kwalifikator	Polski odpowiednik
<i>abdomen</i>	(brak)	anat.	brzuch
<i>choléra</i>	(brak)	med.	cholera
<i>hormone</i>	(brak)	fizj.	hormon
<i>hypotension</i>	(brak)	med.	podciśnienie
<i>insuline</i>	chem.	farm.	insulina
<i>laxatif</i>	med.	farm.	środek przeczyszczający
<i>pneumonie</i>	med.	(brak)	zapalenie płuc
<i>radiothérapie</i>	(brak)	med.	radioterapia, leczenie promieniami Roentgena
<i>ténia</i>	zool.	med.	tasiemiec
<i>veine</i>	(brak)	anat.	żyła



Słowa wychodzące z użycia

Ze względu na niezwykle dynamiczny rozwój medycyny jesteśmy świadkami pojawiania się w języku tej dziedziny dużej liczby neologizmów, neosemantyzmów oraz zapożyczeń z języków obcych (zwłaszcza z języka angielskiego)³⁾. Jednocześnie niektóre słowa i terminy oznaczające choroby czy metody leczenia zanikają lub są skutecznie wypierane przez nowe jednostki leksykalne uwzględniające postęp nauki. Analizując różne słowniki, nawet te najbardziej specjalistyczne i najnowsze, można zauważyć, że niemal każdy z nich zawiera wyrazy, które wyszły z użycia lub które z powodzeniem można zastąpić nowszymi oraz takie, o istnieniu których przypominamy sobie jedynie podczas lektury tekstów o charakterze historycznym lub dzieł literackich (np. *faiseuse d'anges* – fabrykanka aniołów [o akuszerce]; *hôpital-Dieu* – szpital). Bez wątpienia osobie nie będącej specjalistą w danej dziedzinie i nie obcującej na co dzień z terminologią, trudno jest dokonać selekcji. Dlatego w celu sporządzenia listy słów wychodzących z użycia konieczne jest odwołanie się do pomocy lekarzy, farmaceutów czy biologów.

W toku prac nad analizą słownika K. Kupisza i B. Kielskiego kursanci zestawili terminy, które z ich punktu widzenia można uznać za przestarzałe, zwłaszcza z przyczyn pozajęzykowych. Następnie sam poddałem je weryfikacji, odwołując się do współczesnych źródeł wiedzy leksykalnej, takich jak encyklopedie i słowniki medyczne (np. Garnier, Delamare, 2006; Ybert, 2001). Owocem naszej współpracy był wykaz kilkudziesięciu haseł, których próbkę prezentuję w tabeli 3. Jednocześnie konieczne jest podkreślenie, że zebrane słowa nie są archaizmami sensu stricto, gdyż takie elementy języka wyszły z użycia nierzadko przed XIX wiekiem (Markowski, 1999:1618).

Dodatkowego wyjaśnienia wymaga umieszczenie w tabeli słów *médecine* oraz *recette*. W przypadku pierwszego wyrazu znaczącego 'medycyna' autorzy *Podręcznego słownika francusko-polskiego* dodali jeszcze polski odpowiednik lekarstwo oraz wziąć środek przeczyszczający dla *prendre médeci-*

³⁾ O sposobach wzbogacania systemu semantycznego języka medycznego piszę w artykule *Rozwijanie kompetencji tekstowej w specjalistycznych odmianach języka (na przykładzie języka francuskiego medycznego)*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2007, Warszawa: CODN, s. 55-66.

ne. Z punktu widzenia słów wychodzących z użycia interesowały nas właśnie tylko te znaczenia. Z kolei o ile wyraz *recette* (recepta, receptura, przepis) nadal funkcjonuje w języku, o tyle nie jest stosowany w kontekście medycznym (w słowniku towarzyszy mu kwalifikator med.). Obecnie używa się słowa *ordonnance*, np. *médicament délivré sur ordonnance* (lekarstwo na receptę), *rédiger une ordonnance* (wypisać receptę).

Tabela 3.

Słowo francuskie, które wyszło z użycia	Proponowany współczesny odpowiednik	Polski odpowiednik
aérothérapie	oxygénothérapie	tlenoterapia
aliéniste	psychiatre	psychiatra
anatomiser	disséquer	przeprowadzać sekcję zwłok
auriste	oto-rhino-laryngologiste	otorynolaryngolog, specjalista chorób ucha, nosa i krtani
catarrhe	rhume	katar, nieżyt nosa
hôpital-Dieu	hôpital	szpital
iatrique	de médecin, médical	odnoszący się do medycyny lub leczenia; lekarski
médecine; prendre médecine	médicament, remède; purgatif	lekarstwo; środek przeczyszczający
parties naturelles	organes génitaux	narządy płciowe
recette	ordonnance	recepta

Nowe słowa

M. Bańko w książce *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa* (2001:13) pisze: „Są trzy źródła informacji, z których korzysta leksykograf: po pierwsze, słowniki napisane przez jego poprzedników, po drugie, teksty źródłowe dokumentujące użycie słów (np. literatura piękna, literatura popularnonaukowa, prasa), po trzecie, jego własna wiedza, kompetencja językowa i intuicja, wspomagana lekturą dzieł

fachowych i opiniami recenzentów i konsultantów, np. specjalistów z różnych dziedzin”.

Wobec powyższego zdania (a zwłaszcza jego ostatniej części), niezwykle kuszące wydało mi się zadanie polegające na stworzeniu listy haseł, których nie zawiera *Podręczny słownik francusko-polski* K. Kupisza i B. Kielskiego, a które mogłyby zostać w nim zaprezentowane. Znalazły się tu głównie słowa, które w 1982 roku istniały już w systemie językowym, lecz zamieszczanie których wydawać się mogło bezcelowe, gdyż używanie ich ograniczało się do wąskiej grupy specjalistów. Przykładami takich wyrazów może być *hématome* (krwiak) – pojawił się już w XIX wieku lub termin *immunologie* (immunologia) – powstał w latach 20. XX wieku. Inną formacją stanowią jednostki leksykalne składające się ze słów powszechnie znanych, które jednak w danym zestawieniu są neologizmem, np. *S.R.A.S. (syndrome respiratoire aigu sévère)* = SARS (zespół ostrej niewydolności oddechowej).

Bez wątplenia w budowaniu listy najważniejszym punktem odniesienia była wiedza fachowa lekarzy, ponieważ to oni są w stanie dostarczyć najbardziej cennych i trafnych uwag dotyczących prawidłowego użycia danego pojęcia medycznego. Ale i osoba nie będąca specjalistą również może skorzystać z różnych źródeł, takich jak: słowniki, encyklopedie ogólne i medyczne (vide: bibliografia), czasopismo poświęcone terminologii francuskiej *La Banque des mots*⁴⁾, teksty prasowe zamieszczone w dziennikach, tygodnikach, czasopismach popularnych (np. *Le Monde, Science et Vie*, prasa kobieca). Dla mnie cennym źródłem wiedzy okazał się również podręcznik do biologii dla liceów dwujęzycznych autorstwa A. Adamczyk, poświęcony anatomii oraz procesom fizjologicznym człowieka. Wybór ten nie był przypadkowy – w moim odczuciu podręcznik skierowany do uczniów szkół średnich zawiera wiadomości na temat budowy i czynności życiowych człowieka, które powinien posiadać także niefachowiec. Jeszcze innym wartościowym materiałem źródłowym okazał się... przewodnik turystyczny. W dobie częstych i dalekich podróży ten rodzaj pomocy wydał mi się dość interesujący, gdyż niemal każdy przewodnik zawiera praktyczne informacje na temat zdrowia w podróży: chorób i dolegliwości związanych z klimatem, warunków

⁴⁾ Czasopismo to jest wydawane przez Międzynarodową Radę ds. Języka Francuskiego (Conseil International de la Langue Française), a na jego łamach jest publikowany corocznie zbiór neologizmów, które pojawiły się w języku francuskim.

sanitarnych, chorób przenoszonych przez zwierzęta i owady. Być może w opracowywaniu listy nowych haseł warto sięgnąć również do naszej wiedzy ogólnej. Dlaczego na przykład we współczesnym słowniku nie zamieścić takiego słowa jak *anthrax* (wąglik), które stało się rozpoznawalne po zamachach z września 2001 roku?

W tabeli 4 zestawiałem propozycje nowych słów wraz z polskimi odpowiednikami.

Tabela 4.

Proponowane słowo	Polski odpowiednik
allergène (subst. masc.; adj.)	alergen; uczulający
allergologie (subst. fém.)	alergologia
angine (subst. fém.)	angina
anorexie (subst. fém.)	anoreksja, brak łaknienia
anthrax (subst. masc.)	wąglik
arthrose (subst. fém.)	artroza, choroba zwyrodnieniowa stawów
autisme (subst. masc.)	autyzm
biopsie (subst. fém.)	biopsja
chimiothérapie (subst. fém.)	chemioterapia
cholestérol (subst. masc.)	cholesterol
dépression (subst. fém.)	depresja
gastroscope (subst. fém.)	gastroskopia
greffe (subst. fém.)	przeszczep
grippe aviaire (subst. fém.)	ptasia grypa
handicapé, -e (subst. masc., fém.; adj.)	osoba upośledzona; upośledzony
hématome (subst. masc.)	krwiak
immunité (subst. fém.)	odporność
immunologie (subst. fém.)	immunologia
mammographie (subst. fém.)	mammografia
mycose (subst. fém.)	grzybica
obstétricien, -ne (subst. masc., fém.)	położnik, położna
oncologie (subst. fém.)	onkologia
ostéoporose (subst. fém.)	osteoporoza, zrzeszotnienie kości
pontage (subst. masc.)	by-pass, przeszczep omijający, pomost
psychothérapeute (subst. masc., fém.)	psychoterapeuta
réanimation (subst. fém.)	reanimacja, resuscytacja
sclérose en plaques (subst. fém.)	stwardnienie rozsiane
SIDA (subst. masc., acronyme)	AIDS
sirop (subst. masc.)	syrop
V.I.H. (subst. masc., sigle)	HIV

Uwagi dotyczące pisowni

Kilka zdań końcowych chciałbym poświęcić zmianom w pisowni, które stwierdziłem, porównując *Podręczny słownik francusko-polski* ze współczesnymi źródłami pisanymi.

Pierwszą rozbieżnością, która rzuca się w oczy, jest zamieszczenie przez K. Kupisza i B. Kielskiego różnych wariantów (nawet czterech) pisowni tych samych wyrazów, podczas gdy współczesne słowniki języka francuskiego podają tylko jeden, np. *hypocondriaque/hypochondriaque* – hipochondryk (obecnie tylko *hypocondriaque*), *végétarisme/végétarianisme* – wegetarianizm (współcześnie *végétarisme*), *séborragie/séborhagie/séborrée/séborhée* – łojotok (współcześnie *séborhée*).

Szczególnym przypadkiem paralelizmu jest również użycie sufiksów *-iste* i *-logue* (służących do budowy nazwy specjalności lekarza), gdy obecnie dominującym jest przyrostek *-logue*, np. *neurologue* (neurolog). Tymczasem według K. Wróblewskiej-Pawlak (1997:159) *Słownik lekarski francusko-polski* B. Neumana z 1990 roku nadal podaje dwa warianty pisowni niektórych specjalności (np. *cardiologue/cardiologiste* – kardiolog), zaś tylko jeden w przypadku słowa *stomatologiste* (stomatolog).

Uwagę przykuwają też zmiany, które nastąpiły w pisowni wyrazów złożonych. Kilka terminów zapisanych w słowniku K. Kupisza i B. Kielskiego z użyciem łącznika jest współcześnie pisanych łącznie, np. *gastro-entérite/gastroentérite* (nieżyt żołądka i jelit), *surdi-muté/surdimuté* (głuchoniemota).

Uwagi podsumowujące

Praca zaproponowana moim słuchaczom uświadomiła przede wszystkim, jak trudno jest opracować materiał, który w pełni odpowiadałby bieżącym potrzebom cywilizacyjnym. Zadanie to wydaje się tym trudniejsze, gdy mowa o nauce, zatem tej części życia, która podlega najszybszej ewolucji i do której dostęp ma jedynie niewielka grupa osób. Moi uczniowie przekonali się, jak bardzo podatny na wszelkie zmiany jest język francuski medyczny oraz w jak dużym stopniu głównie przyczyny pozajęzykowe decydują o jego losach. Jednocześnie mieli okazję odkryć fragment świata leksykografii

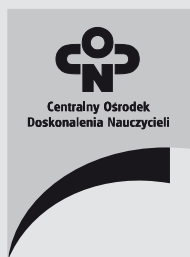
i zrozumieć trudne aspekty związane z przygotowaniem słownika. I w końcu przekonali się, że w dziedzinie języka specjalistycznego nieodzowna jest współpraca językoznawcy ze specjalistą (co okazało się czynnikiem niezmiernie motywującym do wykonania zadania!). Analizę słownika K. Kupisza i B. Kielskiego zakończyliśmy ze świadomością wykonania rzeczy ważnej i potrzebnej, łączącej w sobie doskonalenie kompetencji leksykalnej, semantycznej i socjolingwistycznej, zdolności analitycznych, umiejętności obiektywnej oceny. Po tym doświadczeniu mogę z pełnym przekonaniem polecić pracę ze słownikiem na zajęciach języka obcego.

Bibliografia:

- Adamczyk A. (1994), *Biologie III*, Warszawa: Edition T&W.
 Bańko M. (2001), *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.

- Corbeil J.-C., Archambault A. (1996), *Wielojęzyczny słownik wizualny. Leksykon tematyczny*, Warszawa: Wilga.
 Garnier M., Delamare J. (2006), *Dictionnaire illustré des termes de médecine* (wyd. 29), Paris: Maloine.
 Kupisz K., Kielski B. (1982), *Podręczny słownik francusko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 Leporrier M. (red.) (1999), *Le dictionnaire médical de la Famille*, Paris: Flammarion.
 Markowski A. (red.) (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: PWN.
 Neuman B. (1990), *Słownik lekarski francusko-polski* (wyd. IV), Warszawa: PZWL.
 Neuman B. (1975), *Słownik lekarski polsko-francuski*, Warszawa: PZWL.
 Sulisz A., Hamonet C. (1994), *Słownik rehabilitacji francusko-polski*, Créteil: UFR C.I.S. et A.L.U.
 Wróblewska-Pawlak K. (1997), „Peut-on enseigner la langue de la médecine n'étant pas médecin?”, w: *Acta Philologica*, n° 24, s. 147-163.
 Ybert É. (red.) (2001), *Petit Larousse de la médecine*, Paris: Larousse-Bordas.

(czerwiec 2007)



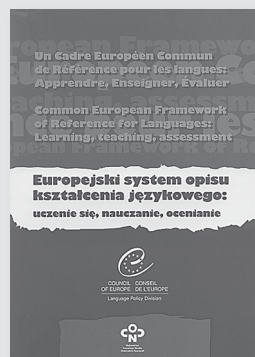
Publikacja, którą powinien znać każdy nauczyciel

Europejski system opisu kształcenia językowego

uczenie się, nauczanie, ocenianie

Najważniejsze przesłanie tego dokumentu można zawrzeć w czterech punktach:

- Zaczynając naukę języka stajemy się użytkownikami tego języka.
- Ucząc się języka obcego wzbogacamy również nasz język ojczysty.
- Nauczając języka powinniśmy:
 - traktować każdego ucznia indywidualnie: indywidualne cechy uczącego się wpływają na jego sukces lub niepowodzenie,
 - pamiętać, że „język to ja” – język odzwierciedla tożsamość osoby posługującej się nim – uczenie się/nauka języka to również rozwój osobowości ucznia.
- Nauczmy uczniów się uczyć – kompetencja uczenia się to nowy element kompetencji ogólnych. Gdy uczeń nauczy się uczyć, sam będzie umiał w przyszłości nauczyć się tego, co okaże się dla niego potrzebne.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE

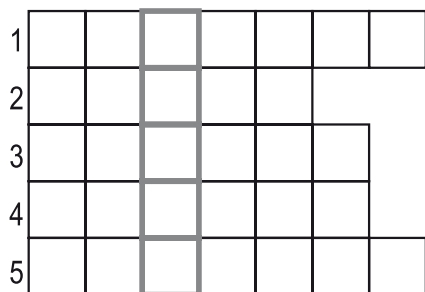


Anna Zeler¹⁾
Katowice

Verba Latina vivunt

Jednym z aktywizujących sposobów nauczania, który stosuję na lekcjach języka łacińskiego, jest rozwiązywanie krzyżówek. Pozwala ono utrwalić poznane słownictwo oraz pobudza do samodzielnego myślenia. Język polski posiada wiele zapożyczeń z innych języków, również z języka łacińskiego. Z tego faktu nie zawsze zdajemy sobie sprawę. Warto zwrócić uwagę uczniów na to zjawisko. Oto przykłady krzyżówek składających się ze słów łacińskich, które zapożyczył język polski²⁾:

Krzyżówka I



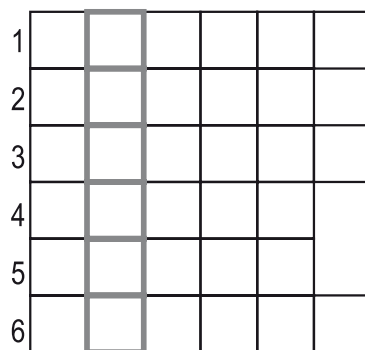
- 1 znajduję
- 2 działający
- 3 ciało
- 4 bajka, opowiadanie
- 5 przekazywać

Rozwiązanie: Wyrazy polskie pochodzące z języka łacińskiego:

- | | |
|-----------|------------------|
| 1 invenio | 1 inwencja |
| 2 agens | 2 agent, agencja |
| 3 corpus | 3 korpus |
| 4 fabula | 4 fabuła |
| 5 tradere | 5 tradycja |

Hasło: Verba

Krzyżówka II



- 1 sława, chwała
- 2 los, przeznaczenie
- 3 pożyteczny
- 4 wiersz, kreska
- 5 oddech, dusza
- 6 czyn

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im A. Mickiewicza w Katowicach.

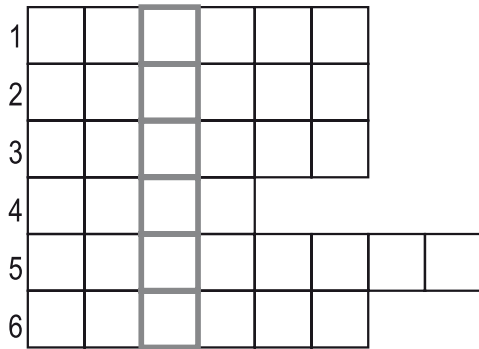
²⁾ Wyrazy łacińskie zostały zaczerpnięte z aktualnie używanych podręczników: Wojciech Mohort-Kopaczyński, Teodozja Wikarjakówna (1996), *Disce Latine*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN; Stanisław Wilczyński, Ewa Pobiedzińska, Anna Jaworska (2007), *Porta Latina*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

Rozwiązanie: Wyrazy polskie pochodzące z języka łacińskiego:

- | | |
|----------|--------------|
| 1 gloria | 1 gloria |
| 2 fatum | 2 fatum |
| 3 utilis | 3 utylitarny |
| 4 linea | 4 linia |
| 5 anima | 5 animizm |
| 6 factum | 6 fakt |

Hasło: Latina

▼ Krzyżówka III



- 1 wdzieram się, atakuję
2 pierwszy

- 3 żyć
4 krzyż
5 umowa, położenie
6 zmieniać

Rozwiązanie: Wyrazy polskie pochodzące z języka łacińskiego:

- | | |
|------------|--------------------|
| 1 invado | 1 inwazja |
| 2 primus | 2 prymus |
| 3 vivere | 3 wiwat |
| 4 crux | 4 krucjata |
| 5 condicio | 5 kondycja |
| 6 mutare | 6 mutacja, mutagen |

Hasło: vivunt

Po rozwiązaniu krzyżówek młodzież odczytuje hasło: *Verba Latina vivunt*. Następnie wyszukuje w *Słowniku wyrazów obcych* definicję trudniejszych słów polskich wywodzących się z języka łacińskiego. Tego typu ćwiczenia poszerzają wiedzę oraz zachęcają do nauki łaciny. Uświadamiają jednocześnie uczniom, w jak dużym stopniu język łaciński wpłynął na rozwój języka polskiego.

(wrzesień 2007)

Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Przedstawienie – Niezwykła rzepka

Tematyka IV edycji konkursu *Young Masters of English*²⁾ była związana z życiem na farmie. Opracowałam scenariusz 15-minutowego przedstawienia teatralnego w języku angielskim *The Unusual Turnip*, będący swobodną adaptacją wiersza Jana Brzechwy *Rzepka*. Zmodyfikowałam tekst oryginału i zmieniałam bohaterów na potrzeby zadań konkursowych dla uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, a także wprowadziłam elementy artystyczne wykorzystując umiejętności wokalne, taneczne i muzyczne moich uczniów. Następnie przygotowaliśmy przedstawienie na zajęciach koła

języka angielskiego, które rokrocznie prowadzę ze swoją klasą.

▶ The Unusual Turnip

Scena przypomina ogród. Na środku stoi płot zbudowany z dwóch prostokątnych skrzydeł. Za płotem jest schowana duża żółta piłka zwana „kangurkiem” z przyklejonymi liśćmi z bibuły. „Rzepka” jest trzymana mocno przez silnego chłopca, który siedzi na niej okrakiem na podłó-

¹⁾ Anna Hassa jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego oraz dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Patrz s. 171 w tym numerze.

dze. Płotek jest na tyle gęsty, że publiczność nie widzi „rzepki” i chłopca.

Farmer MacDonald przechadza się po ogrodzie (za płotkiem) grając na trąbce wesoły utwór na powitanie dnia. Obok płotu stoi grupa farmerów, która będzie pełnić rolę narratorów. Po pewnym czasie MacDonald kończy grę i rozgląda się wokół. W tle słychać śpiew ptaków.



MacDonald: – What a nice day! *(Zauważa publiczność i przedstawia się).*

Oh, good morning! My name's MacDonald. I'm a farmer.

I like playing the trumpet. It's my hobby. *(Odkłada trąbkę i wskazuje na ogród).*

Here is my garden. *(Nagle pochyla się za płotem zauważając coś na ziemi).*

Oh, What a huge turnip! I must pull it out of the ground! *(Próbuje wyciągnąć rzepkę).*

Narratorzy (równy razem): – The farmer pulls the turnip.

MacDonald: – One, two, three! I can't! I'll call my wife! *(Zwija ręce w trąbkę i woła:)* My dear wife! Come here! *(Na scenę wbiega żona w stroju gospodyni z wałkiem w ręku. Zagląda za płotek).*

Żona: – Hello! What's this? *(Wskazuje na rzepkę).*

MacDonald: – It's a big turnip! Help me, please!

Żona: – OK! Let's pull! *(Za każdym razem, kiedy starają się wyrwać rzepkę – ocierają pot z czoła, sapią, wdychają, udają wysiłek).*

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,

The wife pulls the farmer.

But they can't pull it out!

Żona: – We can't pull it out! Let's call our daughter.

MacDonald, żona: – Daughter, daughter! Come here! *(Wołają głośno. Na scenę wbiega córka odpowiednio ucharakteryzowana, z lalką w ręku).*

Córka: – Hello Mummy! Hello Dad! What's this? *(Zagląda za płotek).*

MacDonald, żona: – It's an unusual turnip! We can't pull it out! Help us, please!

Córka: – OK! I'll help you. Let's pull!

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,

The wife pulls the farmer,

The daughter pulls the wife

But they can't pull it out!

Córka: – Let's call Grandma!

MacDonald, żona, córka: Grandma, grandma! Come here, please!

Grandma: – I'm coming! *(Słychać głos. Na scenę wchodzi pochylona babcia).* Good morning! What's this? *(Wskazuje na rzepkę).*

MacDonald, żona, córka: – It's a big turnip! Help us, please!

Grandma: – Why not! Let's pull!

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,

The wife pulls the farmer,

The daughter pulls the wife,

The Grandma pulls the daughter,

But they can't pull it out!

Grandma: – Let's call Grandpa!

MacDonald, żona, córka, babcia: Grandpa, grandpa! Can you come here?

Grandpa: – Yes, I can. *(Słychać drżący głos. Na scenę wchodzi dziadek z laską).* Good morning! What's this? *(Wskazuje na rzepkę).*

MacDonald, żona, córka, babcia: – It's a large turnip! Help us, please!

Grandpa: – Of course! Let's pull!

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,

The wife pulls the farmer,

The daughter pulls the wife,

The Grandma pulls the daughter,

The Grandpa pulls the Grandma,

But they can't pull it out!

Grandpa: – We can't pull it out! Let's call the dog!

MacDonald, żona, córka, babcia, dziadek: – Guffy, Guffy! Come here! *(Na scenę wbiega piesek wesoło szczekając).*

Dog: – Bow, wow! Bow wow! What's this? *(Wskazuje na rzepkę).*

MacDonald, żona, córka, babcia, dziadek: – It's an enormous turnip! Help us, please!

Dog: OK! Let's pull!

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,

The wife pulls the farmer,

The daughter pulls the wife,

The Grandma pulls the daughter,
The Grandpa pulls the Grandma,
The dog pulls the Grandpa,
But they can't pull it
out!

Dog: – Let's call the cat!
MacDonald, żona, córka,
babcia, dziadek, pies: –
Speedy, Speedy! Come
here! (Na scenę wchodzi
kot przeciągając się i miau-
cząc).

Kot: – Miaow, miaow!
What's this? (Wskazuje
na rzepkę.)

MacDonald, żona, córka,
babcia, dziadek, pies: –
It's a large turnip! Help
us, please!

Kot: With pleasure! Let's pull!

Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,
The wife pulls the farmer,
The daughter pulls the wife,
The Grandma pulls the daughter,
The Grandpa pulls the Grandma,
The dog pulls the Grandpa,
The cat pulls the dog,
But they can't pull it out!

Kot: – We can't pull it out! Let's call the mouse!
MacDonald, żona, córka, babcia, dziadek, pies, kot:
– Minie, Minie! Come here, please!

Mysz: – One moment! I'm coming. (Na scenę wbie-
ga myszka i piszczy). Eak, eak, eak, eak! What's
this? (Wskazuje na rzepkę).

MacDonald, żona, córka, babcia, dziadek, pies, kot:
– It's a huge turnip! Help us, please!
Mysz: – OK! Let's pull!



Narratorzy: – The farmer pulls the turnip,
The wife pulls the farmer,
The daughter pulls the wife,
The Grandma pulls the daughter,
The Grandpa pulls the Grandma,
The dog pulls the Grandpa,
The cat pulls the dog,
The mouse pulls the cat,
And they pulled it out of the ground! (Wszy-
scy przewracają się jeden na drugiego, a farmer unosi
rzepkę do góry).

MacDonald, żona, córka, babcia, dziadek, pies, kot,
mysz: Hooray! Hooray! We've got the unusu-
al turnip!

Aktorzy wstają, łapią się za ręce i tańczą wokół
rzepki, po czym kłaniają się i schodzą ze sceny.
(sierpień 2007)

Dorota Kwiatkowska¹⁾
Łęczna

Christmas Party

W polskiej szkole jest mało realne, by nauczy-
ciel języka obcego mógł „obchodzić” na zajęciach
święta i tradycje krajów anglojęzycznych poświę-
cając im oddzielne lekcje. O *Thanksgiving*, *Inde-*

pendence Day, *Remembrance Day* czy *Trooping
the Colour* mówimy przy okazji omawiania teks-
tów kulturowych z podręczników, o ile te świę-
ta w nich się pojawiają. Natomiast z *Christmas*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Zamoyskiego w Łęcznej.

w mojej praktyce jest całkiem inaczej, co roku niezmiennie śpiewamy z uczniami kolędy, piosenki świąteczne, bawimy się żartami *Christmas crackers*, organizujemy kwizy na temat tradycji świąt Bożego Narodzenia w krajach anglosaskich, czytamy kartki świąteczne po angielsku itd.

Scenariusz zaprezentowany poniżej jest zapisem spotkania świątecznego – *Christmas Party* – przygotowanego z klasą drugą z rozszerzonym programem języka angielskiego w Boże Narodzenie 2004 roku. Oprócz kolęd i piosenek świątecznych są tu również: fragment Biblii, angielskie żarty świąteczne, a program kończy się *Auld Lang Syne*. Aha, pojawia się jeszcze angielski *Santa Claus*.

Program rozpoczyna się od nastrojowej piosenki świątecznej *Mistletoe and wine* w wykonaniu Cliffa Richarda.

Mistletoe and wine

The child is a king the Carollers sing,
The old is passed there's a new beginning.
Dreams of Santa, dreams of snow,
Fingers numb, faces aglow.

Christmas time, mistletoe and wine,
Children singing Christmas rhyme
With logs on the fire and gifts on the tree
Time for rejoicing in all that we see.

A time for living a time for believing
A time for trusting, not deceiving.
Love and laughter and joy ever after
As for the taking just follow the Master.

Christmas time, mistletoe and wine
Children singing Christmas rhyme
With logs on the fire and gifts on the tree
Time for rejoicing in all that we see

It's a time for giving, a time for getting
A time for forgiving and for forgetting
Christmas is love, Christmas is peace
And time for heading and fighting to see

Narrator: It is our pleasure to welcome you all to our Christmas party. Just like in British and American schools we want to spend this special time together, singing Christmas songs and carols, reading the Bible in English and having a lot of fun playing games and quizzes. We invite you all to sing along. Have a good time and be nice so we might have a special guest.

We want to start with traditional Christmas carols, some of them are quite international, sung in christian churches all over the world, not only catholic ones. *Silent night, holy night* is a German carol but it is very popular in our country as well. This English version is very, very beautiful, Boney M have made it so well.

Silent night

1. Silent night holy night
All is calm all is bright
Round you Virgin Mother and child
Holy infant so tender and mild
Sleep in heavenly peace /2

2. Silent night holy night
She perds quake at the sight
Glories stream from heaven afar
Heavenly hosts sing alleluya
Christ the saviour is born /2

3. Silent night holy night
Son of God love's pure light
Radiant beams from thy holy face
With the dawn of redeeming grace
Jesus Lord at thy birth /2

Narrator: It is our Polish tradition to read the Bible on Christmas Eve, the passage which shows the birth of Jesus Christ. Let's listen to it in English.

The Birth of Jesus

In those days Caesar Augustus issued a decree that a census should be taken of the entire Roman world. This was the first census that took place while Quirinius was governor of Syria. And everyone went to his town to register.

So Joseph also went up from the town of Nazareth in Galilee to Judea, to Bethlehem the town of David, because he belonged to the house and line of David. He went there to register with Mary, who was pledged to be married to him and was expecting a child. While they were there, the time came for the baby to be born, and she gave birth to her firstborn, a son. She wrapped him in clothes and placed him in a manger, because there was no room for them in the inn.

Narrator: We seem to know, remember quite a few Christmas carols in English because their melody seems familiar. They are often in the soundtrack of American or English movies. *The*

First Noel, Joy to the World, All Come All Ye Faithful and many others. *The First Noel* now.

The First Noel

The First Noel the angels did say
Was to certain poor shepherds
In fields as they lay in fields where
They lay keeping their sheep on
A cold winter's night that was so deep

Noel Noel Noel Noel
Born is the King of Israeel

Did you care about and saw a star
Shining in the east beyond them far
And to the earth gave great light
And so it continues both day and night

Noel Noel Noel Noel
Born is the King of Israeel

And now let's have a quiz on Christmas in two big groups.

A Christmas Quiz

1. What are the three days of Christmas called in English?
(Christmas Eve, Christams Day, Boxing Day)
2. What is the title of this Christmas song?
(White Christmas)
3. What are the most popular Christmas decorations?
(ivy, holy, mistletoe)
4. Who sang *Last Christmas*?
(Wham)
5. What is special about English pudding?
(served with brandy, a coin in it)
6. Who delivers a speech on British television every Christmas?
(the Queen)
7. Why is Boxing Day called Boxing Day?
(from the boxes with almons)
8. What are Christmas crackers?
(a Christmas game)
9. How does Father Christmas enter houses in Britain?
(down the chimney)
10. What Scottish song do the British sing at midnight on New Year's Eve?
(Aul Lang Syne)

When a child is born

A ray of hope glitters in the sky
A tiny star lights up way up high
All across the land dawns a brand new morn
This comes to pass when a child is born
A silent wish sails the seven seas
The winds of change whisper in the trees
And the walls of doubt crumble tossed and torn

This comes to pass when a child is born
A rosy hue settles all around
You've got to feel you're on solid ground
For a spell or two no one seems forlorn
This comes to pass when a child is born

And all of this happens because the world is waiting

Waiting for one child, black, white, yellow no one knows,

but the child that would grow up and turn tears to laughter,

hate to love, war to peace and everyone to everyone's neighbour

Misery and suffering would ever be forgotten

It's all a dream and illusion now

It must come true some time, soon, somehow

All across the land dawns a brand new morn

This comes to pass when a child is born

Narrator: It is not possible to forget in our programme about these two Christmas songs which are frequently played everywhere in the Christmas season, not only on the radio, television, but also shopping centers, schools, kindergartens, not only in English speaking countries but in any country in the world. There is no point in asking which of them is more popular, they both enjoy great popularity. *Jingle bells* and *White Christmas*.

Jingle bells

Jingle bells Jingle bells

Jingle all the way

Oh what fun it is to ride in a one

Horse open sleigh

Dashing through the snow in one

Horse open sleigh over fields we go

Laughing all the way

Bells on bob tails ring making

Spirits bright what fun it is to ride and

Sing a sleighing song tonight

Jingle bells Jingle bells....

A day or two ago I thought I'd take

A ride and soon Miss Fanny bright was

Seated at my side and the horse was lean

And lank misfortune seemed his lot

We got into a drifted bank and we got upset

Jingle bells Jingle bells.....

Narrator: This Boney M reggae version of *White Christmas* from the eighties may sound a bit

controversial, but it is very catchy. Why don't you sing along?

White Christmas

I'm dreaming of a white Christmas
Just like the ones I used to know
Where the tree tops glisten and children listen
To hear sleigh-bells in the snow

I'm dreaming of the white Christmas
With every Christmas card I write
May your days be merry and bright
And may all your Christmases be white

I'm dreaming of the white Christmas
Just like the ones I used to know
May your days be merry and bright
And may all your Christmases be white

I'm dreaming of the white Christmas
With every Christmas card I write
May your days be merry and bright
And may all your Christmases be white

You have all been singing beautifully. So maybe we have deserved something special like someone paying us a visit. Oh, a knock on the door (in the background Santa Claus is coming to town). Look who it is! Yes, Santa Claus!

Santa Claus: Hello everybody! You must recognize me. I have come all the way from the country in the north in this special time of the year to bring you some presents. But first let me ask you if you have been naughty or good. Good students, so I've got plenty of sweets for you!

And now Christmas greetings to finish with. *Merry Christmas Everyone* is so joyful, enjoyable and easy to sing at the same time. Wishing you Merry Christmas and a Happy New Year.

Merry Christmas Everyone

Snow is falling all around me
Children playing having fun
It's the season, love and understanding
Merry Christmas everyone
Time for parties and celebration
People dancing all night long
Time for presents and exchanging kisses
Time for singing Christmas songs

We gonna have the party tonight
I'm gonna find a girl underneath the mistletoe
And kiss by candle light

Room is swaying, records playing
All the songs, we love to hear
All I wish that every day was Christmas
What a nice way to spend the year!

Auld Lang Syne

Should old acquaintance be forgot
and never brought to mind
Should auld acquaintance be forgot
And days of auld lang syne

For auld lang syne, my dear
For auld lang syne
We'll take a cup of kindness yet
For auld lang syne
We twa hae run about the braes
And pu'd the gowans fine
We've wandered mony a weary foot
Sin auld lang syne

We twa hae paidled I' the burn
From morning sun to dine
But seas between us braid hae roar'd
Sin' auld lang syne
And there's a hand my trusty friend
And gie's a hand o' thine
We'll take a cup of kindness
For auld lang syne

Okres przed świętami Bożego Narodzenia na zajęciach języka angielskiego to niezmiennie bardzo radosny czas, który stwarza warunki do nauki w bardziej atrakcyjny sposób. *Christmas crackers* czy fragment Biblii to ćwiczenia dla uczniów bardziej zaawansowanych językowo. Natomiast mniej ambitne fragmenty tego programu z powodzeniem realizują również w klasach nieprofilowanych językowo. Ponadto bezstresowe odegranie roli Świętego Mikołaja wymaga obsadzenia w tej roli ucznia, który w miarę swobodnie posługuje się angielskim i przejawia też pewne talenty aktorskie.

Tego typu przedsięwzięcia to okazja do rozbudzenia kreatywności uczniów, w kolejnych latach to oni proponują kolejne piosenki. Jednak mimo wszystko chyba największą satysfakcją jest to, iż licealiści kojarzą nie tylko *Jingle Bells* czy *Silent Night*, ale znają też *The First Noel*, *O, Come, O ye, Faithful* z tych bardziej tradycyjnych czy *Santa Claus is Coming to Town*, *Mary's Boychild*, *Merry Christmas, Everyone*, *Mistletoe and Wine*.

(styczeń 2007)



Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Young Masters of English 2007 IV Międzyszkolny Konkurs Języka Angielskiego

Konkurs poprzedzało przedstawienie²⁾, na podstawie którego uczniowie wykonali zadanie 1.

1. *Who pulled the turnip out?* Kto wyciągnął rzepkę?

1. farmer
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

2. *Answer the questions. Give short answers.* Odpowiedz na pytania. Udziel krótkich odpowiedzi³⁾.

EXAMPLE: Is Mr MacDonald a farmer?

Yes, he is.

1. Has Mr MacDonald got a lemon?
.....
2. Is his daughter fat?
.....
3. Has his wife got a white blouse?
.....
4. Can Mr MacDonald play the trumpet?
.....

5. Are there his sons in the garden?
.....

6. Is the mouse black and white?
.....

7. Do you like Mr MacDonald?
.....

3. *Listen to the song and choose the pictures of animals you can hear about.* Posłuchaj piosenki i wybierz ilustracje zwierząt⁴⁾, o których usłyszysz.

Tekst piosenki „Old MacDonald had a farm” z wprowadzonymi zmianami:

1. Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O,
And on that farm he had a **dog**, E, I, E, I, O.
With a bow wow here and a bow wow there,
Here bow there wow, everywhere bow wow.
Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O.
2. Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O,
And on that farm he had a **cat**, E, I, E, I, O.
With a miaow miaow here and a miaow miaow there,
Here miaow there miaow, everywhere miaow miaow.
Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O.

¹⁾ Anna Hassa jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego oraz dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Patrz s. 165 w tym numerze.

³⁾ Aktorzy ponownie wyszli na scenę i pozostali tam do momentu zakończenia zadania.

⁴⁾ Każdy uczestnik otrzymywał zestaw 10 ilustracji przedstawiających popularne zwierzęta domowe.

3. Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O,
 And on that farm he had a **cow**, E, I, E, I, O.
 With a moo moo here and a moo moo
 there,
 Here moo there moo, everywhere moo
 moo.
 Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O.

4. Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O,
 And on that farm he had a **pig**, E, I, E, I, O.
 With a oink oink here and a oink oink
 there,
 Here oink there oink, everywhere oink
 oink.
 Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O.

5. Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O,
 And on that farm he had **some ducks**, E, I, E,
 I, O.
 With a quack quack here and a quack quack
 there,
 Here quack there quack, verywhere quack
 quack.
 Old MacDonald had a farm, E, I, E, I, O.

4. Look at the photo and read the text below. Stick
 pictures of animals to the right place. Spójrz na
 zdjęcie i przeczytaj tekst. Przyklej ilustracje
 zwierząt we właściwym miejscu.

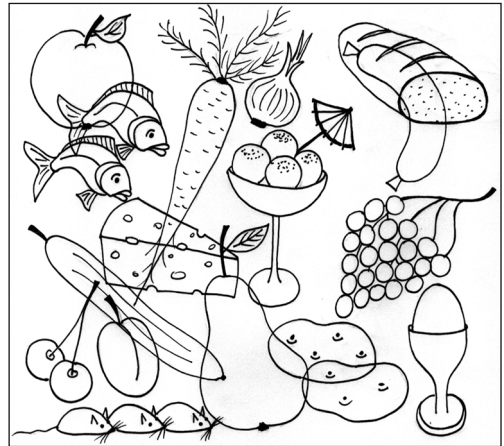


Look at the photo. This is Mr MacDonald's
 farm. A cow is between Mr MacDonald and his
 wife. There is a cat on the roof of the house. Can
 you see the dog? It is in front of the house. A pig
 is under the tree. The tree is on your right. Look!
 There are two ducks next to the pond.

5. Listen to sounds on Mr MacDonald's farm. Num-
 ber them. Posłuchaj odgłosów na farmie pana
 MacDonalda⁵⁾. Ponomeruj je.

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> hens | <input type="checkbox"/> a motorbike | <input type="checkbox"/> rain |
| <input type="checkbox"/> A violin | <input type="checkbox"/> geese | <input type="checkbox"/> sheep |
| <input type="checkbox"/> A fly | <input type="checkbox"/> a car | <input type="checkbox"/> a cock |
| <input type="checkbox"/> a guitar | <input type="checkbox"/> horses | |

6. What can you see in Mrs MacDonald's pantry?
 Write as many names as you can. Use a/an/-. Co
 widzisz w spiżarni pani MacDonald? Napisz
 tak wiele nazw jak potrafisz. Użyj przedimków
 „a”, „an” lub żadnego.



Zadanie ustne

7. Interview Mr MacOldfield. Ask questions. Prze-
 prowadź wywiad z panem MacOldfield. Za-
 dajcie pytania (każdy uczestnik losuje jedno
 pytanie po polsku).

TEACHER: – This is Mr MacOldfield. He is also
 a farmer and Mr MacDonald's friend.

FARMER: – Hello! How do you do?

CHILDREN: – How do you do.

1. Have you got children? – Yes, I have. I've got
 two sons.
2. Where is your wife? – She's at home.
3. What's her name? – Her name is Laura.
4. Can she cook? – Yes, she can. She cooks very
 well.

⁵⁾ Otworzonych z płyty CD.

5. Has she got blond hair? – No, she hasn't. She has got brown hair.
6. Is she tall? – Yes, she's quite tall.
7. Do you like animals? – Yes, I do. I like them very much.
8. How many animals have you got? – I've got about twenty-five animals.
9. Are you happy? – Yes, I am.
- FARMER: – Oh, I must go! Thank you for a talk. Good-bye!

8. *The MacDonalds celebrate different holidays. Write the names of seasons and months. Rodzina MacDonaldów obchodzi różne święta. Napisz nazwy pór roku i miesięcy (na które przypadają te święta).*

Holiday	Season of the Year	Month/ Months
1. Halloween

2. St Valentine's Day	.....	.....
3. Easter	.....	..... or
4. Christmas	.....	.....

9. *How many new words can you make from the letters in the sentence below? Ile nowych wyrazów potrafisz ułożyć z liter zawartych w zdaniu poniżej? (zadanie dodatkowe)*

Mr MacDonald likes animals.

.....

.....

.....

.....

.....

▼ Klucz i schemat punktowania		
Nr zad.	Sprawdzana umiejętność, prawidłowe odpowiedzi i schemat punktowania	Suma pkt
1.	Umiejętności i wiadomości: rozumienie ze słuchu, poprawna pisownia wyrazów. Punktacja: Za każdy prawidłowo zrozumiany, a następnie zapisany wyraz – 1 pkt Odpowiedzi: 1. wife, 2. daughter, 3. Grandma = grandmother, 4. Grandpa = grandfather 5. dog, 6. cat, 7. mouse (kolejność dowolna).	7 pkt
2.	Umiejętności i wiadomości: czytanie ze zrozumieniem; udzielanie krótkich odpowiedzi na pytania ogólne, poprawnych gramatycznie; znajomość zaimków osobowych. Punktacja: Za zrozumienie pytania – odpowiedź: 'Yes' lub 'No' (z wyjątkiem pyt. 7) – 1 pkt Za poprawność gramatyczną odpowiedzi – 1 pkt . Za użycie właściwego zaimka osobowego – 1 pkt Odpowiedzi: 1. No, he hasn't., 2. No, she isn't., 3. Yes, she has., 4. Yes, he can., 5. No, they aren't., 6. Yes, it is., 7. Yes, I do./No, I don't.	20 pkt
3.	Umiejętności: rozumienie ze słuchu. Punktacja: Za każde prawidłowo wybrane zwierzę (na ilustracji) – 1 pkt Odpowiedzi: a dog, a cat, a cow, a pig, ducks (Dodatkowe ilustracje przedstawiały: rabbits, hens, a goat, a horse, a turkey)	5 pkt
4.	Umiejętności i wiadomości: czytanie ze zrozumieniem; znajomość przyimków. Punktacja: Za każde zwierzę wklejone w prawidłowym miejscu – 1 pkt (z wyjątkiem świni – 2 pkt) Odpowiedzi: Look at the photo. This is Mr MacDonald's farm. A cow is between Mr MacDonald and his wife. There is a cat on the roof of the house. Can you see the dog? It is in front of the house. A pig is under the tree. The tree is on your right . Look! There are two ducks next to the pond.	6 pkt
5.	Umiejętności i wiadomości: znajomość słownictwa z życia codziennego. Punktacja: Za każdy prawidłowo uporządkowany (oznaczony numerem) wyraz – 1 pkt Odpowiedzi: 1. sheep, 2. a cock, 3. a guitar, 4. horses, 5. hens, 6. a car, 7. rain, 8. a fly, 9. a violin, 10. geese	10 pkt

6.	<p>Umiejętności i wiadomości: znajomość słownictwa z życia codziennego; znajomość zasad stawiania przedimków: a/an/zerowego.</p> <p>Punktacja: Za każdą prawidłowo zapisany rzeczownik – 1 pkt. Za każdy prawidłowo postawiony przedimek – 1 pkt</p> <p>Odpowiedzi: an apple, an onion, an icecream/icecream, an egg, a carrot, a sausage, a cucumber, a plum, a pear, fish, cheese, cherries, mice, potatoes, grapes, bread.</p> <p>Uwaga: Uczestnicy mają ograniczony czas: 4 minuty.</p>	32 pkt
7.	<p>Umiejętności i wiadomości: budowanie i zadawanie pytań w mowie.</p> <p>Punktacja: Za każde prawidłowo zbudowane i zadane pytanie – 2 pkt. Za pytanie z niewielkim błędem w wymowie, słownictwie lub budowie gramatycznej – 1 pkt.</p> <p>Odpowiedzi: 1. Have you got children? 2. Where is your wife? 3. What's her name? 4. Can she cook? 5. Has she got blond hair? 6. Is she tall? 7. Do you like animals? 8. How many animals have you got? 9. Are you happy?</p> <p>Uwaga: Każdy uczestnik losuje jedno pytanie po polsku.</p>	2 pkt
8.	<p>Umiejętności i wiadomości: znajomość i prawidłowy zapis nazw miesięcy i pór roku, w których są podane święta.</p> <p>Punktacja: Za każdą poprawnie zapisaną nazwę miesiąca lub pory roku – 1 pkt. Za zapis z błędem (np. fonetyczny) – 0,5 pkt.</p> <p>Odpowiedzi: 1. autumn – October, 2. winter – February, 3. spring – March or April, 4. winter – December</p> <p>Uwaga: Mała litera w nazwie miesiąca nie obniża liczby punktów.</p>	9 pkt
8	<p>Umiejętności i wiadomości: tworzenie nowych wyrazów z rozsypanki literowej; znajomość słownictwa</p> <p>Punktacja: Za każdy nowo utworzony i poprawnie zapisany wyraz – 1 pkt</p>	... pkt
(maks. 91 pkt + ... extra)		

(sierpień 2007)

Krystyna Klemens¹⁾
Pszczyna

Konkurs wiedzy o Rosji

W numerze 6/2004 „Języków Obcych w Szkole” ukazał się mój artykuł *Konkurs wiedzy o Rosji i języku rosyjskim*. Był on przeznaczony dla uczniów znających ten język i interesujących się zagadnieniami związanymi z kulturą, literaturą, nauką czy położeniem geograficznym Rosji.

Tym razem proponuję podobny konkurs, ale skierowany do uczniów, którzy nie potrafią posługiwać się językiem rosyjskim, a są zainteresowani Rosją. Można go przeprowadzić na różnym poziomie kształcenia – w gimnazjum lub szkole ponadpodstawowej. Konkurs może poprzedzać wystawa, np. plakatów poświęconych Rosji. Sądzę

jednak, że wystarczy go tylko zapowiedzieć i podać zestaw zagadnień, które pojawią się w zadaniach konkursowych. Dodatkową zachętą mogą być ciekawe nagrody lub pochwały za uczestnictwo w konkursie. Celem konkursu jest nie tylko zainteresowanie uczniów Rosją i Rosjanami, ale także językiem rosyjskim i jego nauką.

Większość zadań to zadania związane z wyborem, choć rodzaj zadań, jak i punktacja zależy od nauczyciela.

Zapowiedziałam konkurs w liceum ogólnokształcącym podając tylko informacje o jego terminie i o tym, że jest on skierowany do wszyst-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie.

kich chętnych uczniów. Dodałam też, że będzie przeprowadzony w języku polskim. Po podliczeniu punktów za poprawne odpowiedzi okazało się, że I i III miejsce zdobyli co prawda ci, którzy uczą się tego języka, ale nieobowiązkowo – na zajęciach pozalekcyjnych i to zaledwie rok. Zwycięzcy pokonali uczniów klas trzecich, bardziej zaawansowanych językowo.

W kilka dni po konkursie wraz z uczniami przygotowałam wystawę plakatów *Rosja i Rosjanie*. Przedstawiała ona m. in. informacje dotyczące Syberii, Uralu, Moskwy, Sankt Petersburga, rosyjskich laureatów Nagrody Nobla w różnych dziedzinach oraz innych wielkich Rosjan (aktorów, sportowców, muzyków, polityków). Plakaty zostały wykonane przez uczniów klas trzecich, uczących się języka rosyjskiego jako obowiązkowego. Dla ułatwienia były one wykonane w języku polskim, a ich autorzy otrzymali za swoje prace bardzo dobre oceny cząstkowe z języka rosyjskiego.

Konkurs był interesujący dla wszystkich i być może spowoduje wzrost zainteresowania Rosją i językiem rosyjskim.



O ROSJI

I. Odpowiedz na pytania:

1) Jakie kolory znajdują się na fladze rosyjskiej?

.....

2) Rozwiń skrót RF?

.....

3) Podaj nazwę stolicy Rosji.

.....

II. Podkreśl prawidłową odpowiedź:

1) Kto w Rosji przynosi dzieciom świąteczne prezenty?

- a) Dziadek Mróz b) Święty Mikołaj
 c) Santa Claus

2) Największym jeziorem w Rosji jest:

- a) Bałchasz b) Seligier c) Bajkał

3) Drewniana zabawka-lalka, do której wchodzi inne, mniejsze lalki to:

- a) marusia b) matryoska
 c) matryona

4) Najpopularniejszym napojem w Rosji jest:

- a) herbata b) kawa c) woda

5) Rosyjska nazwa sauny to:

- a) łaźnia b) wanna c) bania

6) Domek letniskowy za miastem, to inaczej:

- a) dacha b) chatka c) camping

7) Popularnymi rosyjskimi pamiątkami są:

- a) kwiaty b) cukierki c) „chochloma”

8) Wielkim pisarzem rosyjskim był:

- a) A. Puszkin
 b) J. Gagarin
 c) K. Ciołkowski

9) Głównym placem Moskwy jest:

- a) Plac Defilad
 b) Plac Konstytucji
 c) Plac Czerwony

10). Największy teatr w Sankt-Petersburgu to:

- a) Mariiński Teatr
 b) Teatr Bolszoj
 c) Teatr Wielki

III. W miejsce kropek wstaw poprawną nazwę:

....., to jedno z najbardziej znanych w świecie muzeów, które mieści się m. in. w budynku Pałacu Zimowego, w Sankt-Petersburgu.

....., to główna ulica Moskwy.

....., to symbol Moskwy.

....., to centralna ulica Sankt-Petersburga.

....., to rzeka, nad którą leży Sankt-Petersburg.

IV. Połącz nazwisko osoby z nazwą obiektu.

- | | |
|--------------------|--|
| 1) Trietiałow | a) chram (świątynia) |
| 2) Łomonosow | b) galeria obrazów |
| 3) Gorki | c) Arbat |
| 4) Okudźawa | d) Uniwersytet Moskiewski |
| 5) Wasyl Błażennyj | e) Centralny park kultury i wypoczynku |

V. Podaj przynajmniej jedno nazwisko znanych Rosjan:

- 1) pisarz / poeta.....
 2) uczyony
 3) artysta (malarz, rzeźbiarz).....
 4) aktor / aktorka / reżyser.....
 5) sportowiec / sportsmenka.....
 6) polityk

VI. Wymień przynajmniej jedną nazwę rosyjskiej/ rosyjskiego:

- 1) rzeki.....
- 2) morza.....
- 3) szczytu / pasma górskiego.....
- 4) zespołu muzycznego / piosenkarza
-
- 5) imienia (męskiego lub żeńskiego).....

▼ **Klucz:**

- I.** 1) biały, niebieski, czerwony (kolejność dowolna) 2) Rosyjska Federacja lub Federacja Rosyjska 3) Moskwa
II. 1-a, 2-c, 3-b, 4-a, 5-c, 6-a, 7-c, 8-a, 9-c, 10-a,
III. 1) Ermitaż, 2) ulica Twerska, 3) Plac Czerwony lub Kreml, 4) Newski Prospekt, 5) Nawa **IV.** 1-b, 2-d, 3-e, 4-c, 5-a, **V., VI.** – pytania otwarte.

(czerwiec 2007)

Marta Wincenciak¹⁾

Turek

Zabytki Moskwy

Od wielu lat uczę języka rosyjskiego młodzież z zasadniczej szkoły zawodowej. Uczniowie w czasie dwuletniej nauki języka powinni przyswoić sobie podstawową wiedzę o rosyjskiej stolicy. Niestety tekst przybliżający im historię i zabytki Moskwy jest dla nich zbyt trudny i niezrozumiały, z tego powodu również nieciekawym i bardzo niechętnie przez nich czytany.

Należy pamiętać, że jest to młodzież, która nawet w drugim roku nauki języka ma kłopoty z poprawnym czytaniem liter alfabetu rosyjskiego, jej zasób leksykalny jest bardzo mały, a przez sporadyczny kontakt ze słowem pisany dodatkowo pogłębiają się jej kłopoty z odbiorem tekstów rosyjskojęzycznych.

Postanowiłam więc zrezygnować z pracy z podręcznikiem i sama przygotowałam dla nich krótką informację o Moskwie, ze szczególnym uwzględnieniem zabytków stolicy. Cały mój wykład, poparty dodatkowo projekcją filmu, postanowiłam zakończyć konkursem wiedzy o zabytkach Moskwy. Wybierając taką formę utrwalenia i sprawdzenia wiadomości chciałam zachęcić uczniów do samodzielnej pracy, wierząc, że zmagania konkursowe będą dla nich ciekawsze niż czytanie suchych informacji z podręcznika.

Konkurs wiedzy o zabytkach Moskwy

1. Moskwę założył:

- a) царь Пётр I b) князь Юрий Долгорукий

2. Miasto zostało założone w:

- a) X w. b) XI w. c) XII w.

3. Nazwa miasta pochodzi od:

- a) nazwy rzeki
b) nazwiska założyciela

4. Podkreśl zabytki, które znajdują się w Moskwie:

- ▲ Кремль
- ▲ Исаакиевский собор
- ▲ Красная площадь
- ▲ Кремлёвские куранты
- ▲ Казанский собор
- ▲ Михайловский дворец
- ▲ храм Василия Блаженного
- ▲ Невский проспект
- ▲ Зимний дворец
- ▲ колокольня «Иван Великий»
- ▲ Эрмитаж
- ▲ царь-пушка
- ▲ царь-колокол
- ▲ Аничков мост
- ▲ Спасская башня

5. Kreml w swoich początkach był:

- a) twierdzą b) kościołem
c) pałacem

6. Obecnie Kreml to:

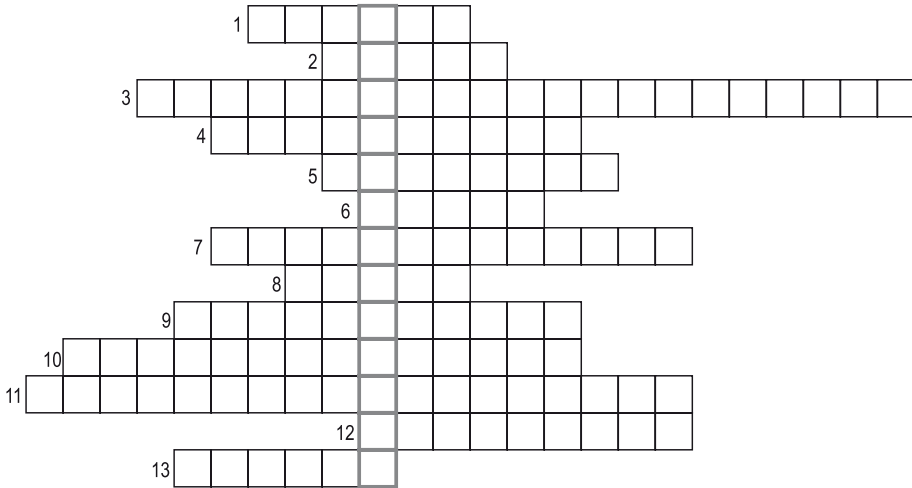
- a) zabytkowy zespół architektoniczny
b) dzielnica Moskwy

7. W murze kremlowskim jest:

- a) 10 wież b) 20 wież c) 15 wież

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Technicznych w Turku.

8. Najwyższa wieża w murze kremlowskim to:
 a) колокольня «Иван Великий»
 b) Спасская башня
9. Najważniejszy i największy plac w Moskwie to:
 a) Красная площадь
 b) Соборная площадь
10. Nazwa Placu Czerwonego pochodzi od słowa:
 a) красный b) кирпичный
 c) красивый
11. Na Placu Czerwonym znajduje się:
 a) храм Василия Блаженного
 b) Исторический музей
12. Które muzeum znajduje się w Moskwie:
 a) Эрмитаж
 b) Третьяковская галерея
13. Ulica artystów w Moskwie nazywa się:
 a) Тверская b) Арбат
 c) Пушкина
14. Rozwiąż krzyżówkę. Słowa z hasła wstaw zamiast kropek:



- 1) Zabytkowy zespół architektoniczny, ma tam swoją rezydencję prezydent Rosji.
 2) Miasto po rosyjsku.
 3) Stoi na Placu Czerwonym, ma charakterystyczne różnokolorowe kopuły.
 4) Dzwonnica, znana jako „Iwan Wielki”.
 5) Główna ulica Moskwy.
 6) Ulica będąca ulubionym miejscem spotkań artystów.
 7) Główna brama Kremla.
 8) Kolej podziemna, w Moskwie uruchomiona w 1935.
 9) Wielki dzwon ważący 200 ton.
 10) Główny plac Moskwy.
 11) Ogromny zegar na Wieży Spasskiej.
 12) Wielkie działko ważące 40 ton.
 13) Brama po rosyjsku

.....это.....России.

(kwiecień 2007)

Przysłali nam książki

Hanna Komorowska (2007), *Nauczanie Języków Obcych Polska a Europa*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „ACADEMICA”.

*

Jarosław Krajka (2007), *English Language Teaching in the Internet – Assisted Environment*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie- Skłodowskiej.

*

Mirosław Pawlak, Jadwiga Fisiak (2007), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.





Artur Dariusz Kubacki¹⁾
Sosnowiec

Z gramatyką na bakier. Z doświadczeń egzaminatora matury z języka niemieckiego w 2007 roku

Organizacja egzaminu

Od września 2004 r. jestem egzaminatorem egzaminu maturalnego z języka niemieckiego. Stałem się nim po spełnieniu wymagań formalnych oraz ukończeniu 34-godzinnego szkolenia dla kandydatów na egzaminatorów. Dopiero jednak w tym roku zdecydowałem się na poprawianie prac maturalnych.

18 maja 2007 r. odbyło się szkolenie organizacyjne oraz merytoryczne zespołu egzaminatorów matury z języka niemieckiego w Zespole Szkół Sportowych w Dąbrowie Górniczej. Miało ono na celu przydział prac poszczególnym egzaminatorom, ich uporządkowanie zgodnie z numerem PESEL, sprawdzenie zgodności liczby prac z dokumentacją przekazaną przez szkołę oraz ich kompletności, zapoznanie się z modelami odpowiedzi i schematem oceniania, sprawdzenie prac stanowiących materiał szkoleniowy według odpowiednich kryteriów, analizę oceniania z wykorzystaniem pasków z punktami i weryfikację poprawności przyznawania punktów.

W dniach 19 i 20 oraz 26 i 27 maja 2007 r. sprawdziłem 47 prac maturalnych na poziomie podstawowym oraz 7 na poziomie rozszerzonym. Ponadto wypełniałem karty odpowiedzi, konsultowałem ewentualne wątpliwości związane z ocenianiem prac z przewodniczącym zespołu oraz weryfikatorami, a także, na koniec, protokolarnie przekazałem wszystkie prace oraz listę najczęściej popełnianych przez abiturientów błędów przewodniczącemu zespołu egzaminatorów. Wyniki prac zostały zatwierdzone.

Arkusze egzaminacyjne z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Na poziomie podstawowym pisemny egzamin maturalny sprawdzał rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego oraz umiejętność formułowania wypowiedzi pisemnych. Trwał on 120 minut. Dwie pierwsze części oceniał komputer, zaś trzecią egzaminator.

¹⁾ Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz nauczycielem języka niemieckiego w III Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.

Teksty do słuchania były ciekawie dobrane. Pierwszy był reklamą pięciu różnych produktów. Abiturienti mieli dopasować je do reklamy. Drugie ćwiczenie z tej serii to zadanie typu prawda/fałsz. Jego tematem był roczny horoskop dla Skorpionów. Natomiast celem trzeciego zadania było dokończenie zdań na podstawie usłyszanego tekstu o powieści Tomasza Manna *Buddenbrookowie*. Za każdą poprawną odpowiedź można było otrzymać jeden punkt.

Na rozumienie tekstu czytanego składały się także trzy zadania. W pierwszym z nich zamieszczono wywiad z Katją Bogdanski. Abiturient na podstawie jej siedmiu odpowiedzi miał wyszukać właściwe pytanie. Kolejny tekst opowiadał historię Białorusinki, która nielegalnie mieszkała i pracowała w Niemczech. Na podstawie tego tekstu abiturient miał dokończyć zdania, wybierając jedną z trzech możliwych odpowiedzi. Ostatni tekst z opisem domku do wynajęcia to zadanie typu prawda/fałsz. Za poprawne rozwiązanie tej części można było zdobyć maksymalnie 20 punktów.

W trzeciej części zdający mieli napisać dwa teksty. Na krótką formę użytkową wybrano napisanie zaproszenia dla koleżanki/kolegi z Niemiec na koncert zespołu muzycznego, którego członkiem jest abiturient. Trzeba było w nim obligatoryjnie uwzględnić takie elementy, jak: eksplicytnie wyrażenie zaproszenia na organizowany koncert, określenie miejsca, w którym się odbędzie, opisanie programu, a także podanie celu, w jakim jest organizowany. W zadaniu nie określono limitu słów, oceniano natomiast zwięzłe przekazanie tych czterech informacji oraz poprawność językową. Natomiast w dłuższej formie wypowiedzi sprawdzano umiejętność poprawnego zredagowania listu. Zadanie polegało na napisaniu przez abiturienta listu do koleżanki/kolegi z Niemiec po podjęciu pracy zarobkowej w czasie wakacji. Zdający miał w nim opisać sposób, w jaki znalazł pracę, warunki, jakie musiał spełnić zespół, w którym pracował i panującą w nim atmosferę, wykonywane zajęcia oraz korzyści z nich płynące, a także cel, na którego realizację przeznaczy zarobione pieniądze oraz swoje plany na resztę wakacji. Trzeba było zachować odpowiednią dla listu formę i styl. Jego długość mogła wahać się w granicach od 120 do 150 słów. Ocenie pod-

legała umiejętność przekazania wszystkich treści, forma, bogactwo oraz poprawność języka.

Egzamin na poziomie rozszerzonym jest podzielony na dwie części: pierwszą sprawdzał egzaminator, drugą komputer. W pierwszej trwającej 120 minut oceniano umiejętność budowania struktur leksykalno-gramatycznych oraz formułowania wypowiedzi pisemnych. W drugiej, 70-minutowej, sprawdzono rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstu czytanego wraz z rozpoznawaniem struktur leksykalno-gramatycznych.

Jeśli chodzi o umiejętności gramatyczno-leksykalne, to weryfikowały je dwa krótkie ćwiczenia. Jedno z nich polegało na transformacji zdań (użycie strony biernej i zdań podrzędnie złożonych), drugie natomiast na przetłumaczeniu fragmentów zdań na język niemiecki. Uwzględniono tu m.in. zagadnienia rekcji czasowników i syntagm leksykalnych. Natomiast dłuższa forma wypowiedzi pisemnej przewidywała w tym roku zredagowanie albo rozprawki na temat wad i zalet zawierania znajomości za pośrednictwem Internetu, albo opowiadania o przygodzie podczas zwiedzania Berlina z grupą przyjaciół, albo opisu uroczystości zorganizowanej ostatnio przez grupę uczniów ze szkoły abiturienta z udziałem rodziców oraz zaproszonych gości z Niemiec. Praca pisemna mogła zawierać od 200 do 250 słów i musiała spełniać wszystkie wymagania typowe dla wybranej przez zdającego formy wypowiedzi. Oceniano ją pod kątem treści, kompozycji, bogactwa oraz poprawności języka.

Zarówno w przypadku rozumienia ze słuchu, jak i rozumienia tekstu czytanego oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych do rozwiązania były trzy zadania. Po wysłuchaniu tekstów należało zmierzyć się z ćwiczeniem typu prawda/fałsz, dopasować jedną część zdania do drugiej oraz znaleźć pytanie pasujące do usłyszanej odpowiedzi. Tematyka dotyczyła rozwiązań komunikacyjnych w jednym z niemieckich miast, problemów związanych z odżywianiem dzieci i kłopotów wychowawczych rodziców. Teksty do czytania na poziomie rozszerzonym były dosyć zróżnicowane i oscylowały wokół nowych sloganów reklamowych, prezenterów prognozy pogody w różnych stacjach radiowych oraz złączenia się nad uczniem przez innych kolegów. Po uważnym ich przeczytaniu należało albo wybrać jedną z podanych odpowiedzi na pytania, albo wstawić

zdania w wolne miejsca, tak aby powstał spójny i logiczny tekst, albo uzupełnić luki poprawnymi gramatycznie i leksykalnie wyrażeniami.

Ocenianie wypowiedzi pisemnych przez egzaminatorów

Poziom podstawowy

Na wstępie egzaminator musiał zdecydować, czy wypowiedź pisemna spełnia kryterium zgodności treści z poleceniem. Jeżeli chodzi o zaproszenie, uczniowie w większości potrafili opisać program koncertu oraz poinformować o jego miejscu, natomiast niektórzy mieli problemy z użyciem formuły zaproszenia, a także z określeniem celu koncertu. W odniesieniu do listu najwięcej kłopotu sprawiło zdającym przekazanie obu elementów treści zawartych w każdym z 4 poleceń. Często uczniowie byli w stanie odnieść się do zaledwie jednego elementu. O drugim zapominali. Do najczęściej spotykanych błędów w tym zakresie można zaliczyć brak określenia warunków, jakie musiała spełnić osoba ubiegająca się o pracę wakacyjną i brak określenia atmosfery panującej w zespole.

Kolejnym kryterium w przypadku dłuższej wypowiedzi była jej forma. Tym razem na egzaminie maturalnym sprawdzano umiejętność napisania listu prywatnego, za co można było uzyskać 2 punkty. Należy podkreślić fakt, iż najczęściej popełnianym błędem w odniesieniu do formy był brak któregoś z pięciu obligatoryjnych elementów, jakie powinien zawierać list prywatny: zwrotu grzecznościowego rozpoczynającego list prywatny, wstępu, rozwinięcia, zakończenia lub zwrotu grzecznościowego kończącego list prywatny (data i podpis były elementami nieobligatoryjnymi). Ponownie pięć Achillesa okazało się użycie zbyt dużej lub zbyt małej liczby słów, co również wpływało na obniżenie oceny za formę. Na pochwałę zasługują jedynie spójność i logika tekstu.

Dwa kolejne kryteria dotyczyły umiejętności gramatyczno-leksykalnych. Oceniając bogactwo języka, egzaminator musiał pamiętać, że uczniowie zdają maturę na poziomie podstawowym. Zdający mieli więc stosować słownictwo i fraze-

ologię, a także używać struktur składniowych na poziomie podstawowym. Do rzadkości należały zatem konstrukcje w stronie biernej lub zdania podrzędnie złożone.

Zdecydowanie największą trudność mieli abiturienti z zachowaniem poprawności gramatycznej w produkowanych przez siebie tekstach. Na 47 ocenionych prac ponad 80% otrzymało 0 punktów za poprawność językową. W oznaczaniu błędów stosowano ich klasyfikację według szczegółowych wytycznych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Do typowych błędów językowych popełnianych przez abiturientów można było zaliczyć:

- ▶ błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe):
 - ▲ błędna koniugacja czasownika, np. *Das Konzert *werdet (wird) in Warschau sein, Mein Großvater *gebt (gibt) mir 150 Euro,*
 - ▲ niepoprawne użycie rekcji przyimków i czasowników, np. **auf das (ins) Konzert einladen, *auf dir (dich) warten, die Frage *über/*um eine gute Arbeit (nach einer guten Arbeit), ich treffe *dir (dich),*
 - ▲ nieznanostwo poprawnych form imiesłowu czasu przeszłego, np. **gearbeit/*gearbeiten (gearbeitet), *gefunden (gefunden), *verkauft (verkauft), *gesrieben (geschrieben), *kaufen (gekauft), *gewessen (gewesen), gefahrt (gefahren),*
 - ▲ niewłaściwe użycie rodzajników określonych, nieokreślonych i zerowych, np. **Ich habe Arbeit gefunden – Ich habe eine Arbeit gefunden, *Ich habe in Sommer gearbeitet – Ich habe im Sommer gearbeitet, *Während Sommerferien habe ich gearbeitet – Während der Sommerferien habe ich gearbeitet,*
 - ▲ nieznanostwo poprawnych form zaimków zwrotnych, np. *ich freue *sich (mich),*
 - ▲ niepoprawna deklinacja rzeczowników i przymiotników, np. *Wir helfen den kranken *Kinder (Kindern), diese Firma hat *energisch (energische) Leute gesucht, für *krank (kranke) Kinder, *liebe (lieber) Stefan,*
 - ▲ nieznanostwo szyku wyrazów po czasownikach modalnych (brak zastosowania tzw. ramy zdaniowej), np. **Ich muss gehen mit den Kindern – Ich muss mit den Kindern gehen,*
 - ▲ niestosowanie czasu przeszłego, np. **Ich finde eine Anzeige in der Zeitung – Ich fand eine Anzeige in der Zeitung,*

- ▲ nieumiejętność odróżniania zaimka nieokreślonego „viele” od przysłówka „viel”, np. *Ich habe *viele (viel) gelernt*,
- ▲ niepoprawny szyk wyrazów w zdaniach podrzędnie złożonych, np. **Er hat gesagt, dass ich bekam die Arbeit – Er hat gesagt, dass ich die Arbeit bekommen habe*,
- ▲ nieumiejętność poprawnego użycia przymków, np. **Wir gehen in mein Freund – Wir gehen zu meinem Freund*,
- ▶ błędy leksykalne (wyrazowe, frazeologiczne, słowotwórcze):
 - ▲ nieznamość kolokacji, np. *Äpfel, Obst, Gurken *sammeln (pflücken)*,
 - ▲ nieznamość związków frazeologicznych, np. **Ich habe 18 Jahre – Ich bin 18 Jahre alt*,
 - ▲ nieumiejętne tworzenie rzeczowników zdrobniałych, np. **deine Freundichen – dein Freundchen*,
- ▶ błędy zapisu (ortograficzne, interpunkcyjne, graficzne):
 - ▲ błędny zapis ortograficzny internacjonalizmów, np. **halo/*hello/*halli (Hallo), *Atmosfere/*Atmosphäre (Atmosphäre), *charitativ/*haritativ (karitativ), *Caffe (Kaffe)*,
 - ▲ zapis małą literą rzeczowników odczasownikowych, np. **singen (Singen), *tanzen (Tanzen), *essen (Essen), *trinken (Trinken)*,
 - ▲ błędna zapis „ß” i „ss” w formułach grzecznościowych kończących list prywatny, np. **Grüsse (Grüße) i *KüBe (Küsse)*,
 - ▲ błędny zapis ortograficzny wyrazów rodzimych, np. **vielle (viele), spüllen (spülen), *verdinen (verdienen), *beginen (beginnen), *spillen (spielen)*,
 - ▲ zapominanie o zapisie rzeczowników dużą literą, np. **note (Note), museum (Museum)*.

Na poziomie podstawowym prawie w ogóle nie pojawiły się błędy stylistyczne, które wprowadzić są zaznaczane na marginesie, ale nie są uwzględniane przy ocenie poprawności językowej pracy.

▼ Poziom rozszerzony

Wypowiedzi pisemne na poziomie rozszerzonym oceniano na podstawie tych samych kryteriów, jakie były stosowane przy dłuższej formie użytkowej na poziomie podstawowym, jedynie

liczba przyznawanych punktów była inna. Za treść i bogactwo językowe można było bowiem otrzymać maksymalnie po 5 punktów (na poziomie podstawowym 4 punkty za treść, 2 punkty za bogactwo językowe), za kompozycję i poprawność językową po 4 punkty (na poziomie podstawowym za formę 2 punkty, za poprawność językową 2 punkty). W przypadku rozprawki trudność sprawiło zdającym postawienie tezy oraz – czasami – brakowało im trafnych argumentów za lub przeciw. Niekiedy praca była napisana nie na temat, np. zamiast wad i zalet zawierania znajomości przez Internet zdający pisali na temat wad i zalet samego Internetu bez uwzględnienia możliwości poszukiwania przyjaciół i partnerów życiowych tą drogą. Jeśli ktoś zdecydował się napisać opowiadanie, to niekiedy zamiast zaprezentować przygodę, jaką przeżył podczas zwiedzania Berlina, opisywał jedynie zwiedzanie Berlina. Natomiast jeśli chodzi o opis uroczystości z udziałem zarówno uczniów, jak i ich rodziców oraz zaproszonych gości z Niemiec, to egzaminatorzy dyskwalifikowali prace, w których albo opisywano inne uroczystości niż podano w poleceniu (np. urodziny), albo przedstawiano pobyt uczniów niemieckich podczas wymiany w Polsce bez uwzględnienia jakiegokolwiek uroczystości szkolnej.

W ocenie kompozycji egzaminatorzy wiernie trzymali się wytycznych opracowanych przez OKE, stosując podkryteria główne (tworzenie tekstu spójnego z zachowaniem właściwych proporcji poszczególnych części pracy) i drugorzędne (konsekwencja w układzie graficznym oraz zachowanie limitu słów). Pod tym względem abiturienti mają jeszcze problemy ze spełnieniem podkryteriów głównych oraz z zachowaniem właściwego limitu słów.

W odniesieniu do bogactwa i poprawności języka rzadko przyznawano zero punktów. Zdający stosowali dość urozmaicone słownictwo i wiele struktur gramatycznych. Spośród tego rodzaju błędów najczęściej spotykało się następujące:

- ▶ błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe):
 - ▲ brak podmiotu formalnego, np. **In diesem Haus war wirklich merkwürdig – In diesem Haus war es wirklich merkwürdig*,
 - ▲ niewłaściwy szyk w zdaniu, np. **Zusammenfassend das Internet ist (...) – Zusammenfassend ist das Internet (...)*,

- ▲ błędne użycie liczby mnogiej, np. **die Exponaten (Exponate)*,
- ▲ błędne użycie przyimka, np. *Sie suchen *bei (im) Internet*,
- ▲ błędy w kongruencji, np. *In der Gruppe *war (waren) 6 Personen, *Immer mehr Leute *sucht (suchen) per Internet Liebe und Freundschaft*,
- ▲ niewłaściwe użycie rodzajników określonych, nieokreślonych i zerowych, np. **Das ist gute Idee – Das ist eine gute Idee*,
- ▲ nieznanomość rodzaju gramatycznego rzeczownika, np. **der (das) Fest*,
- ▶ błędy leksykalne (wyrazowe, frazeologiczne, słowotwórcze):
 - ▲ nieznanomość kolokacji, np. **Wir sollen auf alles Aufmerksam haben – Wir sollen auf alles unsere Aufmerksamkeit lenken/richten*,
 - ▲ nieumiejętność utworzenia przysłowka z „-weise”, np. **Glücklich Weise (glücklicherweise)*,
- ▶ błędy zapisu (ortograficzne, interpunkcyjne, graficzne):
 - ▲ niewłaściwa pisownia wyrazów, np. **Konzert (Konzert), *Salad (Salat)*,
 - ▲ brak znaków interpunkcyjnych przed wprowadzeniem zdań podrzędnych, np. **es ist tragisch wenn (...) – es ist tragisch, wenn (...)*.



Wnioski

Reasumując należy stwierdzić, iż abiturienti nie posiadają wystarczających kompetencji językowych, aby uzyskać z egzaminu maturalnego zbliżoną do maksymalnej liczbę punktów. Metoda komunikacyjna, często obecnie stosowana w dydaktyce języków obcych, nie przynosi zadowalających rezultatów, ponieważ umiejętności gramatyczno-leksykalne są słabo wykształcone, co w konsekwencji prowadzi do popełniania przez zdających podstawowych błędów gramatycznych i leksykalnych. Nie mają oni wpojonych rudymenarnych zasad gramatycznych, jak chociażby koniugacja czasowników i deklinacja rzeczowników. Nie potrafią tworzyć poprawnie zdań podrzędnych. Do tego dochodzi dość uboga leksyka i słabo wykształcona umiejętność konstruowania wypowiedzi pisemnych zgodnie z poleceniami zawartymi w ćwiczeniach.

Wnioski nasuwają się same: bez rozwijania kompetencji gramatycznej i poszerzania zasobu słownиковego uczniów podejmowane przez nich próby przekazywania informacji w języku obcym będą dalekie od doskonałości, a niezadko – wskutek braku podstawowych umiejętności gramatyczno-leksykalnych – skazane na niepowodzenie.

(sierpień 2007)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Fałszywe pojęcia o gramatyce języka angielskiego

„And things are not what they seem.”
Henry Wordsworth Longfellow

„Nie używaj nigdy will lub would po if w okresach warunkowych. Pamiętaj: money, time, water, blood są rzeczownikami niepoliczalnymi. W mowie zależnej cofnij się o jeden czas wstecz. Nie stosuj some w pytaniach.” Oto kilka „reguł” gramatycznych, którymi uczniowie są bombardowani na lekcjach angielskie-

go. Czy nie powinni jednak Angliści częściej ilustrować maksymę *nulla regula sine exceptione*?

Nauczyciele często ulegają pokusie ujęcia gramatyki w ściśle zdefiniowane ramy zapominając, że taka strategia, chociaż upraszcza nauczanie, wypacza rzeczywistą strukturę języka. W przy-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

3. W zdaniach warunkowych WILL nie występuje po IF, np.:
If snow falls/will fall, we'll go skiing.
TAK (91/14) NIE (9/86)
4. W mowie zależnej czas teraźniejszy (PRESENT) musi być zastąpiony czasem przeszłym (PAST), jeżeli czasownik raportujący jest w formie przeszłej, np.:
"I'm a citizen, not of Athens, but of the world," said Socrates. ~ Socrates said he was/is a citizen, not of Athens, but of the world.
TAK (73/14) NIE (27/86)
5. Czasowniki takie jak LIKE, DISLIKE, HOPE, WANT nie występują w formie ciągłej, np.:
She likes/is liking to entertain the students.
TAK (64/86) NIE (36/14)
6. Czas zaprzeszyły (PAST PERFECT) nie opisuje zdarzeń przeszłych, które wydarzyły się po innym wydarzeniu przeszłym, np.:
After he had finished his tea, he left/had left my house.
TAK (82/56) NIE (18/44)
7. UNLESS ma dokładnie to samo znaczenie, co kombinacja IF...NOT w zdaniach warunkowych, np.:
If you don't change your mind, I won't take you with me. = Unless you change your mind, I won't take you with me.
TAK (82/43) NIE (18/57)
8. Wyrazy HARD i HARDLY, chociaż podobne w formie, nie mają podobnego znaczenia, np.:
He has hardly/hard been learning. ○ This hard/hardly glass won't break.
TAK (100/100) NIE (0/0)
9. Przy pierwszym użyciu rzeczownika policzalnego w liczbie pojedynczej poprzedza się go przedimkiem nieokreślonym A(N), przy powtórzeniu zastępuje się go przedimkiem określonym THE, np.:
A burglar opened a safe – but to his nasty surprise, the/a safe was empty.
TAK (91/50) NIE (9/50)
10. Określając pozycje przestrzenną obiektu w relacji do dwóch punktów stosujemy BETWEEN, w relacji do punktów trzech lub więcej używamy AMONG, np.:
I found the photo among/between a pile of books.
TAK (82/71) NIE (18/29)
11. LESS i LEAST nie występują z rzeczownikami policzalnymi, np.:
This year there are fewer/less fields of corn around our village.
TAK (82/79) NIE (18/21)
12. Przymiotnik w stopniu najwyższym użyty w zdaniu musi być poprzedzony przedimkiem określonym THE, np.:
He is the/a most derogatory defense lawyer that I've ever known.
TAK (64/57) NIE (36/43)
13. Przymiotniki trój- i więcej sylabowe można stopniować wyłącznie peryfrastycznie (opisowo), np.:
The Titanic was the world's most infamous/infamousest ocean liner.
TAK (100/100) NIE (0/0)
14. Dwa określniki centralne (A, AN, THE, SOME, THIS, THAT) nie mogą wystąpić przed tym samym rzeczownikiem, np.:
Sylvia exercises daily on a some treadmill.
TAK (73/93) NIE (27/7)
15. Jeżeli w pytaniu typu QUESTION TAG zdanie poprzedzające jest twierdzące, to TAG musi być przeczący, i odwrotnie, np.:
You are not a millionaire, are/aren't you?
TAK (100/64) NIE (0/36)

Po tygodniu została przeprowadzana druga część badania, tzn. uczestnicy dostali do rozwiązania zadanie drugie – 15 rozbudowanych grammatycznie i leksykalnie zdań. Badani mieli odpowiedzieć na pytanie, czy zauważają w podanych zdaniach jakieś błędy grammatyczne. Czas tej części badania także wyniósł 30 minut. Poniżej forma zadania II wraz z uzyskanymi procentowymi wynikami. Jak poprzednio, wartości przed ukośnikiem odpowiadają grupie A, po ukośniku – grupie B. Przed tą częścią badania nie zostały ujawnione wyniki części pierwszej i nie odbyła się żadna rozmowa z badanymi na temat zadania I.

ZADANIE II – KONTROLA GRAMATYKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Zaznacz znakiem , które z poniższych zdań są grammatycznie prawidłowe, a które błędne.

- The firemen couldn't be more wrong when trying to battle against his particular elemental onslaught.
PRAWIDŁOWE (82/100) BŁĘDNE (18/0)
- Were some boys caught in the bloodcurdling terror of their boat sinking? (oczekiwana jest odpowiedź twierdząca)
PRAWIDŁOWE (27/79) BŁĘDNE (73/21)
- If he will slip into relationship with Sanaa, his life will be transformed – for better and worse. (podkreślona jest czyjaś wola do zrobienia czegoś)
PRAWIDŁOWE (0/57) BŁĘDNE (100/43)

4. Cicero said one does not learn how to die by killing others.
PRAWIDŁOWE□ (73/79) BŁĘDNE□ (27/21)
5. How are you liking your secret rendezvous with Ethan and living it up in a swinging night club.
PRAWIDŁOWE□ (36/14) BŁĘDNE□ (64/86)
6. Before he had finished his education at Humboldt University, he set to sea in a submarine in war time.
PRAWIDŁOWE□ (82/79) BŁĘDNE□ (18/21)
7. If she hadn't been condemned to a life of lonely domesticity, she would have been more sociable.
PRAWIDŁOWE□ (100/93) BŁĘDNE□ (0/7)
8. Hardly had Ricco arrived at the town when the local sheriff started to have his eye out for him.
PRAWIDŁOWE□ (82/86) BŁĘDNE□ (18/14)
9. Jim wanted to hire a children's party entertainer for Billy's birthday, but I'm not sure it's a good idea – Billy's still too small to enjoy an entertainer's jokes and jests.
PRAWIDŁOWE□ (73/93) BŁĘDNE□ (27/7)
10. The pancreas lies between the stomach, the posterior abdominal wall, the vena cava inferior, and the spleen.
PRAWIDŁOWE□ (64/36) BŁĘDNE□ (36/64)
11. No less than eight girls belong to the Switchblade Sisters gang, with Lace as the leader.
PRAWIDŁOWE□ (100/86) BŁĘDNE□ (0/14)
12. Felix is most fastidious, while Oscar is a slob.
PRAWIDŁOWE□ (27/29) BŁĘDNE□ (73/71)
13. Miki is more pretentious than profound, so don't be impressed by his speeches.
PRAWIDŁOWE□ (82/93) BŁĘDNE□ (18/7)
14. It is an unlikely but believable liaison between a fast-talking but incompetent bank robber and a sultry federal agent.
PRAWIDŁOWE□(82/100) BŁĘDNE□ (18/0)
15. Oh, his, girlfriend, ditched him, did she? (*intonacja wznosząca, ton sarkastyczny*)
PRAWIDŁOWE□ (27/29) BŁĘDNE□ (73/71)

Tabela 1. Rozkład uzyskanych wyników

WYNIK	ZADANIE 1		ZADANIE 2	
	Grupa A N=11	Grupa B N=14	Grupa A N=11	Grupa B N=14
0				
1				
2	2			
3				
4	3			
5			1	

6	2	1	1	
7	2			1
8	1	4	4	1
9	1	3		3
10		1		
11		2	2	4
12		3	2	4
13				1
14			1	
15				

Tabela 2. Charakterystyka statystyczna wyników

	ZADANIE 1		ZADANIE 2	
	Grupa A N=11	Grupa B N=14	Grupa A N=11	Grupa B N=14
Maksymalna liczba punktów	15	15	15	15
Łatwość zadania	59/165	133/210	103/165	147/210
Mediana	6	9	8	11.5
Modalna	4	8	8	11
Średnia arytmetyczna	5.36	9.50	9.36	10.50
Rozstęp	9-2	12-6	14-5	13-7
Odchylenie standardowe	2.33	1.87	2.80	1.79

Dyskusja

Po wykonaniu obu zadań uczestnikom zostały przedstawione uzyskane rezultaty i nadszedł czas na ich interpretację. Pierwszą uderzającą cechą była wielkość różnicy w wynikach między obu grupami w zależności od zadania. Wyniki uzyskane w zadaniu I są znacząco różne między badanymi grupami, w przypadku zadania II różnica jest wyraźnie mniejsza (Tabela 1). Wartości modalnej i średniej arytmetycznej wskazują, że grupa B znacznie poprawniej i bardziej krytycznie oceniła zasady gramatyczne podane w zadaniu I. Odchylenie standardowe pozwala stwierdzić większą zmienność wyników badania w grupie A, co znalazło również odbicie w największej wartości rozstępu uzyskanej przez grupę A w zadaniu II, gdzie też jeden z badanych zdobył największą liczbę punktów (Tabela 2). Uczestnicy grupy A objawili w obu zadaniach większe zróżnicowanie w reakcjach na nietypowe formy gramatyczne.

Zadanie I. Studenci filologii zdyskwalifikowali więcej podanych reguł wykrywając warianty gramatyczne nieuwzględnione przez te reguły. Uczestnicy grupy A okazali się bardziej podatni na bezkrytyczne przyjmowanie prezentowanych stwierdzeń. Jedynie w punkcie 8 i 13 obie grupy jednogłośnie prawidłowo rozpoznały dane zdania jako prawdziwe. Podobna zgodność nie wystąpiła w przypadku żadnego ze zdań fałszywych. Za wyjątkiem punktu 2, większość grupy A uznała prezentowane reguły za prawdziwe. Te sześć osób, które zdecydowały, że reguła ta jest fałszywa przypomniły sobie o istnieniu tak codziennych zwrotów, jak *Would you like some coffee?* Relatywnie duży odsetek prawidłowej oceny punktów 4, 5 i 12 przez grupę A wynikał z tego, że niektórzy jej uczestnicy brali uprzednio udział w lekcjach, na których nauczyciel zwrócił uwagę na możliwe odstępstwa od sugerowanych tu zasad.

Tylko jedna osoba z grupy A uznała punkt 1 za fałszywy. Zauważył na tym zapewne fakt, że pozostali uczestnicy tej grupy, jak sami przyznali, nie pomyśleli o małej, lecz jak ważnej, grupie przymiotników typu *right*, *wrong* lub *real*. W punkcie 3 w tej samej grupie odzwierciedliło się zjawisko, jak często uczniowie są bezwarunkowo instruowani, aby nie stosować *will/could* po *if* w okolicznościach warunkowych. Ciekawa obserwacja łączy się z punktem 5, gdzie grupa A uzyskała lepszy wynik aniżeli grupa B (filolodzy!). Podczas dyskusji dało się to wytłumaczyć tym, że uczestnicy grupy A mając mniejsze doświadczenie w poznawaniu języka rzadziej widzieli coś zdroźnego w formach takich jak *hoping* czy *hating*. Wielu członków grupy B natomiast przyznało, że nie potrafili zaakceptować postaci *wanting*. Co się tyczy punktów 9 i 15, nikt w grupie A nie był w stanie podać przykładu przeczącego podanym regułom. Jedyna osoba, która uznała twierdzenie 9 za fałszywe, postąpiła tak „intuicyjnie”, także nie potrafiąc uzasadnić swojego wyboru przykładem *ad hoc*.

W grupie B poza punktem 5 najsłabsze rozpoznanie niedoskonałości prezentowanej zasady wystąpiło w przykładach 10 i 11. W pierwszym przypadku nie zostało uwzględnione, że wybór między *between* i *among* przy trzech lub więcej punktach przestrzennego odniesienia zależy od tego, czy te punkty traktujemy zbiorowo, czy indywidualnie. Wypada tu zauważyć, że dwie osoby z grupy

A uznając regułę 10 za fałszywą, uczyniło tak nie tyle z powodu znajomości tej zasady, co z powodu zasłyszanego dialogu filmowego, który brzmiał mniej więcej tak: „*The matter is between you, me, Mr. Smith, and Mr. Wesson*”. W drugim przypadku (zdanie 11) badani w obu grupach nie byli świadomi tendencji (zwłaszcza w AmE) do używania *less/least* także z rzeczownikami policzalnymi. Połowa badanych w grupie B nie zaznaczyła fałszu w punkcie 9. Z wywiadu wynikało, iż nie było to spowodowane przekonaniem o słuszności twierdzenia, ale niemożnością szybkiego sformułowania przykładu będącego jego zaprzeczeniem.

Zadanie II. Wszystkie zdania tu użyte są gramatycznie prawidłowe, chociaż większość z nich ilustruje akceptowalne odstępstwa gramatyczne. Grupa A uzyskała rezultat zdecydowanie lepszy w porównaniu do poprzedniego zadania, zbliżając swoją średnią odpowiedzi prawidłowych do grupy B (Tabela 2). Grupa B natomiast kwalifikowała zdania prawidłowe jako błędne częściej niż można się było spodziewać. Z czego wynikała taka zmiana tendencji w otrzymanych wynikach? Na podstawie wywiadu dwa czynniki wydają się tu grać decydującą rolę. Po pierwsze, badani z grupy A w wielu zdaniach o bardziej skomplikowanej strukturze leksykalno-syntaktycznej nie dostrzegali tych elementów gramatycznych, które stały w sprzeczności ze znanymi zasadami. Po drugie, badani z grupy B dostrzegali w zdaniach odstępstwa od znanych reguł i wykonywali błędną (lub zbędną) hiperkorektę; np. zmieniali formę *-ing* czasownika w zdaniu 5, dodawali przedimek określony *the* w zdaniu 12 lub zmieniali TAG w zdaniu 15 ignorując (lub nie zdając sobie sprawy z jej implikacji) informację w nawiasie. Studentka w grupie B, która odrzuciła zdanie 13, stwierdzając, że wyraz *speech* jest niepoliczalny i nie może pojawić się w liczbie mnogiej.



Konkluzja

Fałszywe pojęcia o gramatyce języka angielskiego są wśród uczniów i studentów częste. Jak wykazało badanie, nie jest od nich wolna ani młodzież szkolna przyswajająca drugi język na niższych stopniach zaawansowania, ani nawet

studenci filologii angielskiej. Mimo, że wśród tak zawansowanych w nauce języka drugiego świadomość alternatywnych wersji reguł gramatycznych jest oczywiście większa, to i tak nie pozwala na prawidłową identyfikację i interpretację wszystkich fenomenów gramatycznych występujących w zaprezentowanych zdaniach i niepochozących z preskryptywnego sylabusu.

Jeżeli czytający ten artykuł ulegnie pewnej frustracji pod wpływem użytych przykładów obrazujących, jak wiele „praw” gramatycznych można złamać, to dla pocieszenia wypada dodać, że testy i egzaminy, *ut fieri solet*, pomijają nietypowe zjawiska gramatyczne. W zależności od punktu widzenia jest to ich zaletą lub wadą. Wydaje się jednak, że nauczyciele powinni częściej zapoznawać uczniów z autentycznym językiem pulsującym różnorodnością formy gramatycznej i leksykalnej. Aby nie budziły wątpliwości, zdziwienia czy dezaprobaty zdania: *Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country*³⁾, gdzie czasownik leksykalny jest użyty jak modalny lub *I was dozing off again when I think I hear a deep sound of “boom” away up the river*⁴⁾ z fleksyjnym -s towarzyszącym pierwszej osobie czasu teraźniejszego prostego.

Sterylny angielski w wydaniu podręcznikowym, gdzie jego struktura jest ujęta w zgrabną, mono-

lityczną formę, to język nie zawsze konwergencyntny z jego autentyczną postacią obecną w piśmie, jeszcze bardziej w mowie, obejmującą dyskurs niestandardowy, kolokwialny, dialekt lub żargon. Wynikające z tego dla uczniów i nauczycieli dylematy można rozwiązać prowadząc glottodydaktykę z uwzględnieniem gramatycznej fluktuacji.

Bibliografia

- Alexander L. G. (1988), *English Grammar*, London: Longman.
Biber D. i in. (2004), *Grammar of Spoken and Written English*, London: Longman.
Butler Ch. (1985), *Statistics in Linguistics*, New York: Basil Blackwell.
Eastwood J. (1999), *Guide to English Grammar*, Oxford: OUP.
Hornby A. S. (1999), *Advanced Learner's Dictionary*, Oxford: OUP.
Quirk R. i in. (1991), *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.
Thomson A. J., Martinet A.V. (1986), *A Practical English Grammar*, Oxford: OUP.

(kwiecień 2007)

³⁾ Fragment mowy inauguracyjnej prezydenta J. F. Kennedy wygłoszonej w roku 1961.

⁴⁾ Przykład amerykańskiego dialektu zaczerpnięty z powieści *The Adventures of Huckleberry Finn* (Mark Twain, 1981, New York: Bantam Books).

Olgiard Rogoziński¹⁾
Bydgoszcz

Dlaczego się nie rozumiemy? Czyli o pułapkach językowych słów kilka

Istotnym czynnikiem spajającym daną społeczność jest język. Narzuca on określony sposób percepcji świata, a sposób, w jaki go użyjemy, zależy od struktury gramatycznej, słownictwa, morfologii czy fonetyki. Zapominamy jednak często, że sformułowania językowe, które wydają się brzmieć neutralnie, mogą wywołać śmieszne

bądź negatywne konotacje u odbiorców z innego kręgu językowego i kulturowego.

Amerykańska firma General Motors wyprodukowała onegdaj samochód pod nazwą NOVA. Niestety, pomimo wielu swoich zalet i doskonałych parametrów nie sprzedawał się on dobrze w krajach Ameryki Łacińskiej, bo ktoś chciałby

¹⁾ Autor jest lektorem języka angielskiego w Studium Języków Obcych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

jeździć autem, które „nie jedzie”²⁾. Podobnie było w przypadku firmy OSRAM wchodzącej na rynek polski. Nazwa marki wywoływała salwę śmiechu wśród Polaków. Również w bliższym nam kulturowo obrębie języków słowiańskich istnieje wiele „swojsko” brzmiących zwrotów, których znaczenie jest jednak inne. Polski turysta wypoczywający w Czechach pyta się po polsku przypadkowego przechodnia licząc na jego życzliwość i zrozumienie: „Bardzo Pana przepraszam, czy jest tu gdzieś sklep, w którym mógłbym kupić piwo w puszkach”³⁾. Wywołuje to u Czecha uśmiech. Innymi przykładami pułapek językowych są zwroty idiomatyczne, powiedzenia, przysłowia. Posłużę się przykładem krótkiej rozmowy Anglika i Polaka pracujących w jednym z londyńskich barów szybkiej obsługi:

A: *I don't like red tape.*

P: *I don't like it, either. I prefer the white one.*

A: *Are you talking about this tape or that tape?*

B: *What do you mean that tape? There's no other tape in the machine.*

A: ????

Dla Anglika wyrażenie idiomatyczne: *red tape* oznacza po prostu procedury biurokratyczne, natomiast Polak interpretuje owo wyrażenie dosłownie wskazując na kolor taśmy znajdującej się kasie fiskalnej. Oczywiście po dalszej wymianie zdań wątpliwości zostają rozwiązane. Z drugiej strony, uczymy się języków obcych coraz chętniej a zakres naszego słownictwa jest ustawicznie poszerzany. Chcąc „zabłysnąć” udaje nam się przetłumaczyć idiomy, które wydają się oczywiste, uniwersalne, dosłownie przetłumaczalne na język obcy, ale reakcja naszego rozmówcy nie jest taka, jakiej oczekiwaliśmy. Bo to właśnie zwroty idiomatyczne mają często podłoże kulturowe i mogą zostać źle zrozumiane przez przedstawicieli innych kultur, nie tylko bliskich nam – zachodnich (jak w powyższym przykładzie), ale chyba przede wszystkim tych bardziej odległych – wschodnich.

Właśnie najwięcej pułapek językowych można zauważyć porównując języki linearne (czyli te zachodnie) i kontekstowe (np. chiński, japoński,

koreański) pod względem morfologicznym i fonologicznym. Na przykład, w języku chińskim *dać zegar* wymawia się podobnie do *odwiedzić umierającego rodzica* – *song zhong*, podobna jest też symbolika gestu. Dlatego więc należy unikać podarunków w formie zegarów czy zegarków np. z logo firmy podczas spotkań służbowych. Fonologiczne podobieństwa widać też na przykładzie języka japońskiego. Napoje sprzedawane w popularnych u nas czteropakach są skazane na niepowodzenie w Japonii, gdyż słowo cztery w języku japońskim brzmi podobnie jak „śmierć”⁴⁾.

Chińczycy, Japończycy czy Koreańczycy nie używają niemiłych wyrażen chcąc nam zakomunikować, że się z nami nie zgadzają bądź nie przyjmują naszej propozycji. Jest to głęboko zakorzenione w ich świadomości i kulturze. Niedopowiedzenie i uprzejmość zamiast stanowczości czy mówienia wprost odgrywają tu zdecydowanie ważniejszą rolę. Niektóre wersje wyrażania nie wyglądają następująco: „zrobię, co tylko w mojej mocy...”, „proszę pozwolić mi to przemyśleć...”, „to może być niezmiernie trudne i kłopotliwe..”, „to jest dla mnie bardzo niezręczne...”.

Sposób, w jaki się zachowujemy, jest uwarunkowany przez naszą kulturę. Obca kultura wydaje nam się dziwna i niezrozumiała. Również nasze zachowanie w „innej” kulturze bywa postrzegane jako dziwne i niezrozumiałe. Nieporozumienia nie wynikają z nieznajomości języka, ale najczęściej z nieznajomości kultury, etykiety czy norm zachowań. Przykładowo, dla Anglika duże znaczenie może mieć kontakt wzrokowy ze swoim rozmówcą. Im jest on bardziej „intensywny”, bezpośredni, tym bardziej staje się uciążliwy czy nawet agresywny dla odbiorcy. Za kolejny przykład nieporozumień można uznać zachowanie kierowców na drodze. Porównując nasz kraj do np. Niemiec czy Szwecji, widzimy różnicę przede wszystkim w kulturze jazdy. Polscy kierowcy, w przeciwieństwie do Szwedów czy Niemców, często nie panują nad emocjami. Dochodzi do tego niekwestionowana umiejętność Polaków do negocjowania wysokości mandatu w rozmowie

²⁾ No va w języku hiszpańskim oznacza *nie jedzie*.

³⁾ Sklep w języku czeskim oznacza piwnicę natomiast *puška* – karabin – Oliva K., Kulašová M., Svoboda J. (1963), *Česko -Polský, Polsko-Český Kapesní Slovník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

⁴⁾ Por. <http://www.polandtrade.com.hk/negocjacje>

z policjantem, czy w ogóle jego zasadności za np. przekroczenie prędkości lub niewłaściwe parkowanie, co dla przeciętnego Szweda czy Niemca nie podlega żadnej dyskusji. Co więcej, bywa to uznawane za arogancję a sprawa może mieć swój epilog w sądzie. Przyczyn takich nieporozumień należy szukać w interpretacji niektórych znaków drogowych. Gdy dla Polaka ograniczenie prędkości czy zakaz parkowania mają często raczej informacyjny charakter, dla Niemca czy Szweda są one bezwzględnie obowiązujące.

Wracając do kwestii zachowań, Francuz z firmy elektronicznej musiał przekonywać przez całe miesiące nowo przyjętego Wietnamczyka, że samochwalstwo i tupet to cnota a nie „przywara”. Skromność dla Francuza wydaje się czymś podejrzany, anachronicznym w przeciwieństwie do Wietnamczyka, dla którego jest ona podstawą zachowania i właściwych relacji w społeczeństwie⁵⁾.

Najwięcej różnic międzykulturowych i wynikających z nich nieporozumień widać właśnie na przykładach kontaktów z Japończykami, Chińczykami czy Koreańczykami. Poklepywanie rozmówcy po plecach, otwarte okazywanie zniecierpliwienia,

np. podczas rozmów „biznesowych”, czy nawet niestosowny ubiór, zachowanie przy stole, opowiadanie anegdot o sprawach damsko-męskich, mogłyby być interpretowane jako aroganckie, opryskliwe czy wulgarnie.

Warto więc pamiętać, że najważniejszą rzeczą potrzebną do zrozumienia innej kultury jest świadomość jej istnienia a nie tylko świadomość odrębności językowej. Im jest ona większa, tym łatwiej jest nam pozbyć się stereotypów, uprzedzeń i w rezultacie porozumieć się w kontaktach towarzyskich, zawodowych czy nawet prostych sytuacjach komunikacyjnych.

Literatura

- Frow J. (1995), *Cultural Studies and Cultural Value*, Oxford University Press.
Hołówka T. (1990), *Delicje ciotki Dee*, Warszawa: Iskry, s. 27-29.
Oliva K., Kulašová M., Svoboda J. (1963), *Česko-Polský, Polsko-Český Kapesní Slovník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

(lipiec 2007)

⁵⁾ T. Hołówka (1990), *Delicje ciotki Dee*, Warszawa: Iskry, s. 27-29.

Karolina Horak¹⁾

Knurów

O potrzebie „nauczycielskiego współodczuwania”

Prosząc o podzielenie się ze mną opiniami na temat jakości kontaktów, jakie uczniowie mają z innymi nauczycielami, nie spodziewałam się, że będą oni tak szczerze opowiadać o swoich spostrzeżeniach i związanych z nimi emocjach. Wniosek, jaki udało mi się sformułować na podstawie przeprowadzonej rozmowy, jest taki, że ciągle są wśród nauczycieli tacy, którzy nie wkładają zbyt dużego wysiłku w budowanie relacji ze swoimi uczniami i których praca ogranicza się najczęściej do przeprowadzania kolejnych lekcji ze swojego przedmiotu.

Oto kilka wypowiedzi, które moim zdaniem najlepiej ilustrują odczucia uczniów:

„Mam wrażenie, że dla tego nauczyciela jesteśmy jedną wielką masą, do której przemawia przez 45 minut nie czując potrzeby, aby zauważyć, że składa się ona z prawdziwych ludzi, z których każdy jest inny”.

„Niektórzy nauczyciele dotąd nie znają naszych imion i rozpoznają nas jedynie po nazwiskach w dzienniku. Łatwo zgadnąć, że nie zależy im, aby poznać nas bliżej”.

„Jestem z natury cicha i nieśmiała, więc część nauczycieli w ogóle nie zauważa mojej obecności ani w klasie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie.

ani w szkole. Kiedy jednak widzę, że nauczycielowi zależy na mnie jako na osobie, że zna moje imię, uśmiecha się, gdy go witam i jest chętny, aby pomóc mi, gdy o to poproszę, czuję się w klasie spokojna i bezpieczna”.

„Ta nauczycielka jest zimna jak głaz. Dla niej liczą się tylko ustanowione na początku roku reguły. Ale przecież życia nie da się zaplanować w szczegółach. Zawsze może wydarzyć się coś niespodziewanego, jak zły dzień, ból zęba czy kłótnia z rodzicami. Zero współczucia. Dla niej liczą się tylko fakty”.

Jak można wywnioskować z przedstawionych powyżej komentarzy, część nauczycieli nie zdaje sobie do końca sprawy, że przez pewien okres są oni w życiu uczniów osobami znaczącymi, mającymi moc opinio- i ocenotwórczą. Wydaje się też, że nie wszyscy są świadomi faktu, że to właśnie umiejętność nawiązywania i podtrzymywania osobowej więzi z uczniami jest jednym z najważniejszych warunków uzyskania wymiernych efektów kształcenia. A więc nie tylko to, jak nauczyciel uczy, ale także jakim jest człowiekiem – czy lubi swoją pracę, czy szanuje i akceptuje uczniów, czy i w jaki sposób motywuje ich do nauki – wpływa na podejście, jakie mają uczniowie do danego przedmiotu, co zwykle przekłada się na efekty kształcenia.

Na co należy więc zwrócić uwagę pragnąc dokonać rzetelnej samooceny swojego zachowania w klasie? Otóż, aby relacje uczeń-nauczyciel mogły rozwijać się harmonijnie i prowadzić do budowania pogłębionych więzi, nauczyciel musi przyjąć wobec uczniów postawę empatyczną – nauczyć się współodczuwać z uczniem, starać się zrozumieć i zaakceptować jego emocje bez oceniania, pouczania a przede wszystkim krytykowania. Istotnymi elementami składającymi się na postawę empatyczną, którym nauczyciel powinien się bacznie przyjrzeć badając jakość swoich relacji z uczniami, są:

► **Umiejętność aktywnego słuchania oraz nazywania uczuć** – Próbując zrozumieć zachowanie ucznia podczas lekcji nauczyciel powinien w prywatnej, najlepiej przeprowadzonej w cztery oczy rozmowie, wysłuchać cierpliwie młodego człowieka i pomóc mu w nazwaniu uczuć, których doświadcza, nawet jeśli są one trudne czy wręcz niemożliwe do przyjęcia w klasie. Nadawanie uczniom

konkretnych nazw, np. gniew czy wściekłość, pomoże uczniowi oswoić targające nim emocje i konstruktywnie rozwiązać problem, który je wywołał. Nauczycielowi zaś stworzy możliwość poznania przyczyny zachowania ucznia podczas lekcji.

► **Kontakt wzrokowy i fizyczny** – Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że brak kontaktu wzrokowego z jego strony jest dla ucznia jasną informacją, że ani on, ani jego problem nie są warte uwagi. Utrzymywanie kontaktu wzrokowego, ale również fizycznego przez, np. dotknięcie ręki czy ramienia rozmówcy, daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i szczeroci w rozmowie, co pozwala mu na otwarte mówienie o przeżywanym problemach i związanych z nimi emocjach.

► **Stosowanie zachęty i pochwały** – Nauczyciel musi pamiętać, że wspierając ucznia w jego wysiłkach uczy go szanować i doceniać własną pracę nawet wtedy, gdy uzyskany efekt końcowy, wyrażony najczęściej oceną, nie jest najlepszy. Chwaląc ucznia nie tyle za to, czego udało mu się dokonać, ale przede wszystkim za wysiłek włożony w naukę, sprawia, że uczeń czuje się ważny i doceniony, co powoduje, że zaczyna postrzegać siebie również jako osobę ważną i niepowtarzalną.

Pamiętajmy, że należymy do wąskiego grona dorosłych, obok rodziców i najbliższych krewnych, którzy odgrywają tak znaczącą rolę w rozwoju młodego człowieka w sferze nie tylko intelektualnej i emocjonalnej, ale także psychologicznej i społecznej. Jesteśmy nie tylko nauczycielami przedmiotu, ale także nauczycielami życia, a umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów czy radzenia sobie z emocjami okazują się zazwyczaj bardziej przydatne w codziennym życiu młodego człowieka niż znajomość wszystkich angielskich czasów czy stolic świata. Bądźmy więc przede wszystkim wychowawcami, a dopiero potem nauczycielami dla naszych uczniów.

(maj 2007)

Literatura

Davis M. (1999), *Empatia: o umiejętności odczuwania*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Z naciskiem na zdobywanie wiedzy, a nie zaświadczeń O nieudanej współpracy nauczycieli

Współpraca z innymi nauczycielami oraz korzystanie z różnych form doskonalenia i samodoskonalenia są ważne w pracy nauczyciela nie tylko pod względem doszlifowywania własnego warsztatu pracy, ale także – co ostatnio stało się formalnie może nawet ważniejsze – awansu zawodowego. Kiedy rozpoczynałam w minionym roku pracę nauczyciela języka niemieckiego w zespole szkół ponadgimnazjalnych, przyszła mi w związku z powyższym myśl, żeby stworzyć przy szkole koło germanistów z całego powiatu, które miałyby na celu szeroko pojętą współpracę nauczycieli.

W planach miałam comiesięczne spotkania warsztatowe. Nie chciałam ograniczać się do wykładów na różne tematy, ponieważ w swoich działaniach realizuję zasadę, że najwięcej zapamiętujemy z tego, co sami zrobimy. Moja rola miała ograniczać się jedynie do moderowania dyskusji i przebiegu prac w czasie spotkań. Taką wizję przedstawiłam też na pierwszym oficjalnym zebraniu, na którym pojawiło się ponad 30 nauczycieli ze szkół różnego poziomu. Wspólnie ustaliliśmy listę interesujących nas tematów, które miały być omawiane przez cały rok szkolny. Chcieliśmy zacząć się następującymi zagadnieniami:

- ▶ organizacją współpracy międzynarodowej,
- ▶ możliwościami kształcenia dla nauczycieli języków obcych,
- ▶ nauczaniem gramatyki,
- ▶ ocenianiem,
- ▶ multimediami na lekcjach języka niemieckiego,
- ▶ gramami w nauczaniu języka niemieckiego,
- ▶ kreatywnym nauczycielem, kreatywnym uczniem.

Ożywiona dyskusja podczas tego pierwszego spotkania i zaakceptowanie przez większość wysuwanych propozycji organizacyjnych pozwoliły snuć

nadzieję na ciekawe spotkania w gronie germanistów. Jakże płonne, jak się później okazało.

Na kolejnych spotkaniach pojawiało się coraz mniej osób, aż po trzech liczba nauczycieli ograniczała się do ośmiu, którzy od tej pory stale uczestniczyli aktywnie w naszych pracach.

Taki rozwój wypadków zmusił mnie do gruntownego przemyślenia mojego zamierzenia. W czym tkwił błąd? Jak można by go naprawić i mimo wszystko zachęcić pozostałych do uczestnictwa? Postanowiłam dotrzeć choćby do kilku osób, które zrezygnowały z udziału w naszych spotkaniach i zapytać, co je do tego skłoniło, by po wysłuchaniu słów krytyki dostosować się do ich potrzeb. Moje rozczarowanie tym nieudanym przedsięwzięciem przerodziło się jednak w ogromną konsternację, gdy dotarły do mnie drogą elektroniczną zapytania od kilku osób, które uczestniczyły tylko w pierwszym spotkaniu – czy można by otrzymać zaświadczenie o **zapisaniu** się do koła germanistów?

Po próbach dotarcia do tych osób moje zdumienie nie miało już granic. Czyżby rzeczywiście chodziło teraz już tylko o zaświadczenia? Czy nie liczy się zdobywana wiedza, to, co zostaje na dłużej, kontakty z innymi nauczycielami, możliwość wymiany myśli, dotarcia do nowych materiałów?

Nie twierdzę, że większość nauczycieli tak reaguje, ale moje doświadczenia w tym względzie wskazują na przerażające skoncentrowanie się na świstkach, które można dołączyć do jakiejś teczki, nie zastanawiając się, co tak naprawdę pozostaje.

Jednak ta przyczyna naszej nieudanej współpracy okazała się nie być jedyną przeszkodą. Drugim problemem jest otwarta wręcz zawiść i wrogość nauczycieli, którzy sądzą chyba, że jeśli podzielą się z innymi swoimi pomysłami, to ujmie to ich wspaniałości i inni będą cieszyć się ich zaśluzo-

¹⁾ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

nym uznaniem. Wszelkie źródła ciekawych propozycji są chronione bardziej chyba niż tajemnice wojskowe – „niech każdy sam do tego dotrze, dlaczego mam innym ułatwić życie?” – tak brzmią najwyraźniej zasady licznych nauczycieli.

W naszym przypadku dodatkowym utrudnieniem okazała się też lokalizacja spotkań, czyli moje miejsce pracy. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych dawniej funkcjonował jako Zespół Szkół Zawodowych. Nauczyciele z liceum nie skorzystali z oferty, tłumacząc: „czego możemy się tam od nich nauczyć?”.

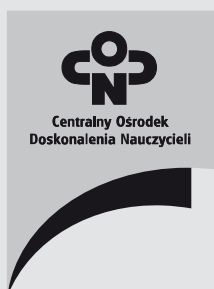
Aż ciśnię się na usta podejrzenie o małowiarstwo, ale w rozmowach z nauczycielami z większych miast daje się odczuć ten sam problem. Gdzie tkwi jego źródło? Czy w tym, że większość nauczycieli języków obcych nie sprawdza się w innych zawodach wymagających bardzo dobrej znajomości języka, w biznesie, w wielkim

świecie i trafiła do szkoły? Gorzkie to słowa, ale może powinny być częściej wypowiedziane.

W tym samym czasie, gdy nasze spotkania odbywały się regularnie w bardzo okrojonym gronie, wpadł mi w ręce elektroniczny list – sprawozdanie z działalności Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, w którym przeczytałam o podobnych trudnościach w organizacji na dużą większą skalę: stały spadek zainteresowania organizowanymi imprezami.

Mimo wszystko w przyszłym roku będziemy kontynuowali nasze spotkania, może uda się dotrzeć do choćby jednej osoby więcej, a to już będzie wielki sukces. Może na początku kolejnego roku szkolnego warto by przypomnieć słowa Konfucjusza: „Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych”. Z naciskiem na zdobywanie wiedzy, a nie zaświadczeń.

(sierpień 2007)



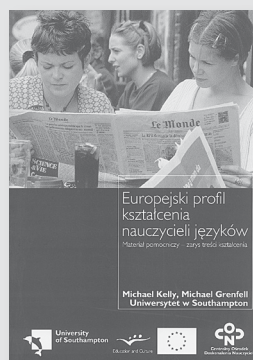
Publikacja, którą powinien znać każdy nauczyciel

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków

M. Kelly, M. Grenfell

Zestaw 40 zagadnień, które można włączyć do kształcenia nauczycieli, by:

- wyposażyć ich w niezbędną wiedzę, umiejętności i kompetencje zawodowe,
- doprowadzić do większej przejrzystości i wzajemnej uznawalności kwalifikacji,
- określić formy współpracy między wykładowcami z uczelni kształcącymi nauczycieli a nauczycielami-opiekunami praktyk w szkołach.





Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Międzyszkolne konkursy języka angielskiego dla uczniów klas trzecich szkoły podstawowej

Międzyszkolny konkurs języka angielskiego pod nazwą *Young Masters of English*, wieńczący naukę tego języka na I etapie edukacyjnym, stał się już w moim mieście imprezą cykliczną. Rokrocznie (od 2004 r.) organizuję go w mojej szkole dla uczniów klas trzecich miasta Jaworzna. Wiosną 2006 i 2007 roku miały miejsce III i IV edycja tego konkursu.

Przygotowania i organizacja imprez konkursowych miały ten sam przebieg, co w latach ubiegłych²⁾. Niezmienne pozostały też główne cele konkursu, tj. pogłębienie motywacji trzecioklasistów do dalszej nauki języka angielskiego oraz umożliwienie im sprawdzenia swoich umiejętności językowych w różnych zadaniach konkursowych, głównie w formie gier i zabaw językowych. W obu zmaganiach wzięli udział uczniowie z większości jaworzničkih szkół podstawowych (z 10 szkół na 16 istniejących) i każdą szkołę reprezentował jeden uczestnik wyłoniony w trakcie eliminacji szkolnych.

Do komisji konkursowej zaprosiłam dwóch doradców metodycznych: języków obcych i kształcenia zintegrowanego oraz nauczyciela języka angielskiego na szczeblu gimnazjum i liceum, posiadającego jednocześnie doświadczenie w orga-

nizowaniu i przeprowadzaniu konkursów międzyszkolnych. Dla usprawnienia pracy teje komisji każde zadanie wydrukowano na osobnej kartce, aby jej członkowie, w miarę możliwości, mogli ocenić je podczas trwania konkursu (w czasie, gdy uczestnicy byli zajęci czytaniem lub pisanie). Taka organizacja pracy znacznie skróciła czas oczekiwania na wyniki rywalizacji.

Charakterystyka zadań w III konkursie *Young Masters of English*

W poprzednich latach (I i II edycja) zadania konkursowe były poprzedzane sztukami teatralnymi w języku angielskim³⁾. Niektóre z nich nawiązywały potem do tych przedstawień pod względem treści lub słownictwa. Organizując III edycję przygotowałam wraz ze swoimi wychowankami – uczniami klasy drugiej, nie sztukę teatralną, ale materiał językowo-artystyczny w formie piosenek, rymowanek i scenek w języku angielskim, który stanowił podstawę zadań. Taka forma konkursu okazała się być bardzo korzystną dla obu stron.

¹⁾ Anna Hassa jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego oraz dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Sprawozdania z organizacji I i II Międzyszkolnego konkursu języka angielskiego wraz z zadaniami konkursowymi zostały opublikowane w numerach *Języków Obcych w Szkole* – 5/2004, s. 150-152 i 156-158 oraz 1/2006, s. 147-148 i s. 169-171.

³⁾ Przedstawienia teatralne z I i II Międzyszkolnego konkursu języka angielskiego zostały opublikowane w numerze 6/2004, s. 231-239 oraz w numerze 1/2006, s. 151-153.

Drugoklasiści, którzy wcieliili się w role angielskich przyjaciół i występowali przed niemal każdym zadaniem, czuli się bardzo zmotywowani do wzmożonej nauki języka w trakcie przygotowań konkursowych. Natomiast uczestnicy konkursu mniej się stresowali i łatwiej angażowali w zabawę z rówieśnikami (oczywiście w języku angielskim), zapominając niejednokrotnie o rywalizacji.

Konstruując zadania zadbałam, aby uczestnicy mogli wykazać się wszystkimi umiejętnościami językowymi, znajomością podstawowych zagadnień gramatycznych, kulturowych oraz słownictwem w języku angielskim.

I tak zadanie 1. wymagało od uczniów umiejętności czytania ze zrozumieniem, znajomości przymków w języku angielskim oraz logicznego myślenia w celu odgadnięcia imion dzieci przedstawionych na rysunku. Najpierw uczestnicy konkursu wykonali zadanie pisemnie, a po zebraniu kartek mogli sprawdzić poprawność wykonania swojej pracy, bowiem do sali wkroczyli ucharakteryzowani bohaterowie zadania i dokonali swojej prezentacji, np.: „Hello! Nice to meet you. I’m Mary. I’m eight years old” lub „Hi! My name’s Tom. I’m nine”, czy też: „Hello! I’m Paul. I’ve got a pet. I’m nine, too”. Oprócz imienia podawali również swój wiek, bowiem informacja ta będzie potrzebna uczestnikom



w zadaniu 7. Zawodnicy w sposób spontaniczny odpowiadali po angielsku na te powitania zapoznając się z gospodarzami konkursu.

Wykonując zadanie 2. uczestnicy musieli wykażać się znajomością słownictwa z działu tematycznego: *Parts of the House and Furniture* (Części domu i meble) oraz umiejętnością jego bezbłędnego zapisu. W tym celu otrzymali rysunek przedstawiający przekrój pionowy domu Johna, na którym podpisywali poszczególne pomieszczenia i wskazane strzałką meble.

Zadanie 3. wymagało od uczniów przeczytania ze zrozumieniem krótkiego opisu dotyczącego znanego już im domu Johna, porównania informacji w nim zawartych z ilustracją, a następnie odnalezienia i podkreślenia błędów informacyjnych zawartych w opisie.

Zadanie 4. – dynamiczna rapowanka⁴⁾ – sprawdziła umiejętność rozumienia ze słuchu i zapisu usłyszanych wyrazów. Dzieci usłyszały ją dwukrotnie, najpierw w wersji oryginalnej, a następnie w wykonaniu grupy przyjaciół. Ich zadaniem było przyklejenie obrazków otrzymanych w zestawie zgodnie z kolejnością usłyszanych rzeczowników, a potem ich podpisanie. Po oddaniu kartek uczestnicy mogli jeszcze raz wykonać rapowankę wspólnie z dziećmi – gospodarzami programu.

Do zaliczenia zadania 5. było konieczne udzielenie prawidłowej odpowiedzi, poprawnej gramatycznie i pod względem wymowy, na pytanie ogólne. Pytania były zdeponowane u dzieci odgrywających role przyjaciół i zawodnicy mogli wybrać sobie osobę, od której chcieli otrzymać pytanie.

Zadanie 6. wymagało umiejętności tworzenia liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników regularnych i nieregularnych przedstawionych na ilustracjach, jak również umiejętności bezbłędnego zapisu tych rzeczowników, łącznie z towarzyszącymi im liczebnikami.

Zadanie 7. poprzedziła krótka scenka zatytułowana *Na podwórku*, w trakcie której gospodarze odegrali role dzieci bawiących się na podwórku

⁴⁾ Małgorzata Dyszlewska, Małgorzata Samsonowicz (2005), *Yummy English. Songbook and Activities for Children*, Warszawa: WSiP. Tekst rapowanki i prawidłowe odpowiedzi (podkreślone):

1. What’s this? It is an arrow.
2. What’s this? It is a house.
3. What’s this? It is an apple.
4. What’s this? It is a mouse.
5. What’s this? It is an egg.
6. What’s this? It is a coat.
7. What’s this? It is an orange.
8. What’s this? It is a boat.

różnymi zabawkami i grających w gry ruchowe. Następnie zawodnicy mieli za zadanie przeczytać ze zrozumieniem tekst z lukami i uzupełnić go prawidłowymi formami czasowników: *be*, *have* i *can* zamieszczonymi w ramce, zgodnie z obejrzaną wcześniej scenką. Na zakończenie zadania scenka została ponownie odegrana.

Celem zadania 8. o charakterze kulturowym było odgadnięcie i zapisanie nazw popularnych świąt (*Christmas*, *Valentine's Day*, *Halloween*) na podstawie wysłuchanych fragmentów piosenek i rymowanek zaprezentowanych przez drugoklasistów. Ponadto uczestnicy konkursu musieli rozpoznać i podpisać symbole poszczególnych świąt przedstawione na ilustracjach.

Tradycyjnie już przygotowałam zadanie dodatkowe, polegające na utworzeniu jak największej liczby wyrazów z liter tworzących zdanie: *These children are good friends*. Zadanie to nie zostało wykorzystane, ponieważ wyniki uzyskane przez zawodników były zróżnicowane i nie było potrzeby organizowania dogrywki.

Czas trwania III edycji konkursu wyniósł 55 minut, a pozostała część obejmująca dokończenie sprawdzienia prac, zsumowanie punktów i wydrukowanie dyplomów zajęła pół godziny. Maksymalnie uczniowie mogli uzyskać 62 punkty, a ostatecznie wyniki zamknęły się w przedziale 58-49 punktów. Wszyscy uczestnicy zostali nagrodzeni dyplomem i książeczką w języku angielskim, a laureaci trzech pierwszych miejsc otrzymali dodatkowo nagrody rzeczowe ufundowane przez sponsorów konkursu. Zarówno uczestnicy konkursu, jak i przygotowujący ich nauczyciele ocenili poziom konkursu jako: „nietrudny”, „w sam raz” lub „łatwiejszy niż w zeszłym roku” i wyrazili chęć spotkania za rok.

Charakterystyka zadań w IV konkursie *Young Masters of English*

Tematyka tej edycji konkursu była związana z życiem na farmie, dlatego opracowałam scenariusz 15-minutowego przedstawienia teatralnego w języku angielskim *The Unusual Turnip*⁵⁾, będący swobodną adaptacją wiersza Jana Brzechwy Rzep-

ka. Na wstępie konkursu, po powitaniu wszystkich zgromadzonych gości, poinformowałam zawodników o konieczności uważnego obejrzenia i wysłuchania przedstawienia teatralnego, jako że zapamiętane informacje przydadzą się w części konkursowej. Zawodnicy zostali zatem wprowadzeni w życie rodziny farmera MacDonalda, poznając jej członków, ich wygląd, zamiłowania i codzienne zajęcia.

Po zakończeniu występu uczestnicy przystąpili do zadania 1., którego celem było podanie wszystkich postaci zaangażowanych w wyciąganie rzepki. Zawodnicy musieli więc wysłuchać nazwy postaci, by następnie poprawnie je zapisać w dowolnej kolejności.

Konstruując zadanie 2. planowałam sprawdzić umiejętność czytania pytań ze zrozumieniem i udzielania na nie krótkich, poprawnych gramatycznie odpowiedzi z zastosowaniem odpowiednich zaimków osobowych. Mając świadomość, iż uczestnicy mogli nie zapamiętać w trakcie przedstawienia wszystkich szczegółów, np. wyglądu, ubioru bohaterów, aktorzy ponownie wyszli na scenę i pozostali tam do momentu zakończenia zadania.

Przystępując do zadania 3. każdy uczestnik otrzymywał zestaw 10 ilustracji przedstawiających popularne zwierzęta domowe. Następnie jedna z moich uczennic odegrała na wiolonczeli fragment melodii znanej piosenki *Old MacDonald had a farm*, a zawodnicy starali się odgadnąć jej tytuł. Zadanie to nie było oceniane. Dopiero w trakcie prezentacji przez rodzinę farmera zmienionego tekstu piosenki,



⁵⁾ Patrz s. 165 w tym numerze.

uczestnicy konkursu mieli wybrać z zestawu zwierząt tylko te, które zostały wymienione w nowej wersji. Piosenka ta została zaśpiewana dwukrotnie. Kolejnym etapem konkursu była krótka *przerwa śródkonkursowa*. Dzieci zostały zaproszone na środek, aby wspólnie z „farmerami” zaśpiewać tę piosenkę i zatańczyć do niej w stylu folk. W tym samym czasie członkowie komisji konkursowej przeszli po sali i sprawdzili poprawność wybranych zwierząt, przyznając punkty za zadanie 3.

Następnie uczestnicy przystąpili do wykonania *zadania 4*. Najpierw otrzymali niekompletne „zdjęcie”, przedstawiające małżeństwo farmerów na ich podwórku oraz krótki tekst dotyczący rozmieszczenia zwierząt na tym „zdjęciu”. Zadaniem zawodników było przyklejenie brakujących zwierząt zgodnie ze wskazówkami w tekście. Musieli zatem wykazać się umiejętnością czytania ze zrozumieniem i znajomością przyimków.

Zadanie 5, oprócz znajomości słownictwa z życia codziennego wymagało od uczniów umiejętności rozróżnienia odgłosów pochodzących z podwórka państwa MacDonald a wydawanych przez ich zwierzęta domowe, pojazdy i instrumenty muzyczne (odtworzonych z płyty CD). Kolejnym krokiem było ponumerowanie ich nazw podanych w języku angielskim zgodnie z kolejnością usłyszanych odgłosów.

Znajomość słownictwa sprawdzało również *zadanie 6*, ponieważ w ograniczonym czasie 4 minut uczestnicy konkursu musieli zapisać jak największą nazw artykułów żywnościowych przedstawionych na ilustracji. Dodatkowo należało postawić przed nimi odpowiedni przedimek: „a”, „an” lub nie stawiać żadnego (liczba mnoga).

W *zadaniu 7*, zawodnicy mieli okazję wykazania się umiejętnością komunikacji w języku angielskim. Każdy z nich losował jedno pytanie w języku polskim, które potem musiał zadać po angielsku. Pytania te złożyły się na wywiad z farmerem MacOldfieldem – kolegą pana MacDonalda. Zadanie to sprawdzało umiejętność tworzenia podstawowych pytań z czasownikami: *be, have got* oraz *can*.

Ostatnie *zadanie 8*, wymagało od uczestników wiedzy na temat czasu, na który przypadają najpopularniejsze w Wielkiej Brytanii i USA święta: *Halloween, St. Valentine's Day, Easter* i *Christmas*. Zadaniem dzieci było zapisanie pory roku i miesiąca, w których rodzina MacDonaldów obchodzi te święta.

W *zadaniu 9*., utworzonym na potrzeby dogrywki, ułożyłam zdanie: *Mr MacDonald likes animals*. Podobnie jak w poprzednich konkursach, uczniowie mieliby za zadanie utworzyć jak największą liczbę nowych wyrazów z liter tworzących to zdanie. W tym roku nie zaistniała potrzeba jego wykorzystania.

W podsumowaniu mogę stwierdzić, że IV Międzyszkolny konkurs języka angielskiego był imprezą udaną, ponieważ zyskał uznanie uczniów i ich opiekunów. Wielu nauczycieli wyraziło nadzieję jego kontynuacji w roku przyszłym. Łącznie z przedstawieniem teatralnym trwał 65 minut, a przygotowanie do ostatniego etapu konkursu czyli ogłoszenia wyników zajęło zaledwie 20 minut. Poziom trudności zadań konkursowych był umiarkowany, ponieważ na maksymalną liczbę 91 punktów (bez zadania dodatkowego) trzech najlepsi zawodnicy uzy-



skali kolejno: 84, 82,5 i 79 punktów, a najniżsi – 62 punkty. Tradycyjnie już wszyscy uczestnicy

otrzymali dyplomy i książki anglojęzyczne, a trzej najlepsi także nagrody rzeczowe.

(sierpień 2007)

Ewa Marszałkowska, Michał Konopacki¹⁾
Warszawa

Rodzice – Szkoła

Tak długo jak istnieje dwujęzyczność w naszej szkole, tak długo są prowadzone autorskie programy języków obcych, a także program *Rodzice – Szkoła*, któremu przewodniczę.

Nasze kontakty z rodzicami to comiesięczne spotkania podczas zebrań. Formy przekazu są rozmaite: mogą to być minilekcje podsumowujące pewną partię materiału, przedstawienia muzyczno-poetyckie, literackie lub historyczne. Wspaniale zdają egzamin „wycieczki” po wybranych krajach anglojęzycznych, podczas których uczniowie wykorzystują umiejętności prowadzenia dialogu i wzajemnej komunikacji. Nabierają wówczas pewności siebie, pogłębiają wiedzę językową oraz zdobywają nowe wiadomości. Takie spotkania rodziców ze swoimi dziećmi-uczniami zbliżają rodziców do instytucji, jaką jest szkoła, czyniąc ją miejscem, gdzie dziecko odnosi sukces. Dają one również możliwość „zaistnienia” uczniom słabszym, pozwalając zastosować język angielski w codziennym życiu, w symulowanym naturalnym środowisku. Przygotowanie się do tych spotkań zmusza uczniów do pogłębiania wiedzy na temat historii, kultury i literatury krajów anglojęzycznych.

W maju 2007 r. pokazaliśmy rodzicom sztukę Bernarda Shaw wg „Pygmaliona” *My Fair Lady*. Występ na scenie był uzupełniany zdjęciami z musicalu, wyświetlanymi projektorem multimedialnym, odpowiednimi do toczącej się akcji. Niezwykłymi aktorami tego barwnego, pełnego muzyki przedstawienia byli uczniowie klasy IIIa gimnazjum. Zebrani goście, rodzice, wręcz całe rodziny, dyrekcja, nauczyciele i zainteresowani uczniowie nie szczędzili oznak zachwytu. Grupa ta uczyła się języka angielskiego od 3 lat. Zastosowanie programu autorskiego pozwalało odkrywać w uczniach

niezmierzone pokłady ciekawości i chęci do pracy. Ich angielski był płynny i używany naturalnie, uczniowie grali jak profesjonalni aktorzy. Sceny były zapowiadane w języku angielskim i polskim, aby przybliżyć treść wszystkim gościom.

16 osób zdołało trafnie i przekonująco przedstawić metamorfozę Elizy oraz przemianę profesora Higginsa. Ten interdyscyplinarny pokaz zachęcił uczniów do pogłębienia wiedzy komputerowej oraz do studiowania twórczości literackiej I połowy XX wieku.

Wspaniała wydawała nam się chęć do ćwiczenia tekstu poza normalnym, napiętym planem zajęć. Nieoczekiwanie szczerzy okazali się rodzice, którzy zainwestowali w stroje aktorów, scenografie oraz w kwiaty, które uczyniły przedstawienie pachnącym i barwnym.

Upewniliśmy się po raz kolejny, że Gimnazjum nr 25 to szkoła niezwykła, która wspiera najbardziej nietypowe pomysły nauczycieli.

Znajomość literatury oraz zagadnień techniki informatycznej, umiejętność wcielania się w role, stworzyły spektakl, który bawił i zadziwiał. Aby zapewnić wzięcie udziału całej grupie, musieliśmy „stworzyć” dodatkowe postacie nie zmieniając oryginalnego tekstu. My, nauczyciele wcieliliśmy się w rolę operatora i reżysera sprawiając, że występ rozbrzmiewał muzyką i zgodnością z realiami, a ponadto język angielski zadziwiał słuchaczy. Nagrodą dla nas były rozmowy z rodzicami oraz ich słowa wdzięczności. Film, który nakręciliśmy z przedstawienia, jest nie tylko wspaniałą pamiątką, ale i zachętą dla innych do podejmowania rozmaitych prób urozmaicenia nauki języka obcego.

(lipiec 2007)

¹⁾ Ewa Marszałkowska jest nauczycielką języka angielskiego a Michał Konopacki uczy informatyki i techniki w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 25 Zespołu Szkół nr 84 w Warszawie.

Uczniowie debatuja po niemiecku

Polska edycja międzynarodowego konkursu *Młdziez debatuje 2007* Trening językowy – edukacja obywatelska – doskonalenie zawodowe dla nauczycieli a przy tym wspaniała zabawa

W trzeciej ogólnopolskiej edycji niemieckojęzycznego międzynarodowego konkursu dla szkół *Młdziez debatuje* zwyciężyła Anna Chmura z XLIX Liceum Ogólnokształcącego im. J. W. Goethego w Warszawie. Finał konkursu odbył się w czerwcu 2007 r. w siedzibie Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej w Warszawie. Tematem finałowej debaty była kwestia *Czy należy zaprzestać budowy rurociągu bałtyckiego?* Pasjonującą debatę czwórki najlepszych uczestników obserwowało ponad 80 widzów.

Uczestników debaty i zgromadzonych gości powitał jako gospodarz dr Albrecht Lempp, dyrektor Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej. Prof. Edmund Wnuk-Lipiński, rektor Niepublicznej Szkoły Wyższej Collegium Civitas, która w 2007 roku sprawowała w Polsce patronat nad projektem, podkreślił dwa istotne walory konkursu. Jego zdaniem projekt uświadamia, że dialog jest zawsze lepszy niż konfrontacja, dzięki debacie możemy też dowiedzieć się, co myśli młodzież o współczesnym świecie.

Dyplomy wręczyli finalistom pani Jutta Frasch, minister pełnomocny Ambasady Niemiec w Polsce, Franka Kühn z niemieckiej Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”, Ansgar Kemman, przedstawiciel Hertie-Stiftung oraz dr Matthias Makowski z Goethe-Institut w Pradze. Po uroczystości wręczenia nagród pani Jutta Frasch powiedziała między innymi: „Wszyscy finaliści mogą poszczycić się wybitnymi osiągnięciami. Wykazali się znakomitą znajomością języka niemieckiego i głębokim zainteresowaniem bieżącą sytuacją polityczną. Dzięki swoim umiejętnościom retorycznym i pasji, z jaką debatowali, wszyscy uczestnicy zaprezentowali się nam jako młodzi obywatele Unii Europejskiej, świetnie przygotowani do życia w Europie jutra”.

Laureatka Anna Chmura i jej nauczycielka pani Aneta Drożdż otrzymały zaproszenie na finał niemieckiej edycji konkursu *Młdziez debatuje*, który odbył się w Berlinie w połowie czerwca. Gościem honorowym finału był prezydent Niemiec Horst Köhler. W ramach programu towarzyszącego berlińskiemu finałowi nasza laureatka wzięła udział w debacie pokazowej razem ze zwycięzcami z innych krajów uczestniczących w projekcie. W październiku 2007 r. odbył się w Pradze I międzynarodowy finał konkursu *Młdziez debatuje*. Polskę reprezentowali Anna Chmura (XLIX LO w Warszawie), Agata Wiśniewska (VI LO w Bydgoszczy) i Michał Nocoń (III LO w Zabrzu).

W trzecim konkursie *Młdziez debatuje 2007* wzięło udział ogółem ok. 400 uczniów z 20 szkół z całej Polski. Obecnie rozpoczęły się przygotowania do kolejnej edycji projektu. Zgłosiło się już 40 szkół. W listopadzie są planowane szkolenia dla nauczycieli.

Międzynarodowy projekt *Młdziez debatuje* po raz pierwszy został przeprowadzony w 2005 r. w Polsce i w Czechach. W 2006 r. dołączyły szkoły z Estonii, Łotwy, Litwy i Ukrainy. Ogółem w bieżącym roku w konkursie wzięło udział 1390 uczennic i uczniów z 74 szkół z Europy Środkowej i Wschodniej. Z inicjatywą zorganizowania konkursu w Europie Środkowej i Wschodniej wystąpił niemiecki Fundusz „Pamięć i Przyszłość” (Fonds „Erinnerung und Zukunft”), Goethe-Institut podjął się przeprowadzenia go, zaś niemiecka fundacja Gemeinnützige Hertie-Stiftung udostępniła reguły i doświadczenia niemieckiej edycji konkursu *Młdziez debatuje*.

Międzynarodowy konkurs *Młdziez debatuje* ma na celu zachęcenie młodych ludzi do zainteresowania się zagadnieniami z życia szkoły, tematami związanymi z przestrzeganiem praw

¹⁾ Dr Birgit Sekulski jest koordynatorką polskiej edycji projektu, Hanna Krogulska zajmuje się jego promocją na terenie Polski. Kontakt: sekulski@warschau.goethe.org.

człowieka i tematyką europejską, podkreślając przy tym znaczenie debaty jako instrumentu demokracji. Konkurs odbywa się w języku niemieckim, promując znajomość tego języka, a tym samym bilateralne stosunki kulturalne w krajach uczestniczących w projekcie. Podstawą projektu jest szkolenie nauczycieli, przygotowujące ich do przeprowadzenia cyklu zajęć w ramach lekcji języka niemieckiego i zapoznania uczniów z zagadnieniami i regułami konkursu. W każdej debacie uczestniczą cztery osoby. Na początku każdy uczestnik ma do dyspozycji dwie minuty na nieskrępowaną wypowiedź. Następnie przez dwanaście minut następuje swobodna wymiana zdań. Na koniec każdemu przysługuje jeszcze jedna minuta, w trakcie której może ewentualnie zmienić zdanie pod wpływem debaty, bądź pozostać przy swoich przekonaniach. Ocenie podlegają znajomość tematu, ekspresja, umiejętność prowadzenia rozmowy i siła przekonywania.

Instytucje partnerskie projektu to Goethe-Institut, Fundacja „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” i Fundacja Gemeinnützige Hertie-Stiftung.

Goethe-Institut jest instytutem kultury Republiki Federalnej Niemiec. Jego działalność obejmuje swym zasięgiem cały świat. Zajmuje się upowszechnianiem znajomości języka niemieckiego za granicą i rozwijaniem międzynarodowej współpracy kulturalnej. Na zlecenie niemieckiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Goethe-Institut realizuje projekty związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli języka niemieckiego i kooperacją edukacyjną. Projekt *Młodość debatuje* koordynuje Goethe-Institut w Pradze przy współ-

pracy Instytutów w poszczególnych krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w których odbywa się konkurs. W Polsce projekt jest prowadzony pod auspicjami Goethe-Institut w Warszawie.

Fundacja „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” zakończyła w czerwcu 2007 roku wypłaty na rzecz byłych robotników przymusowych. Ponad 1,66 miliona osób z prawie 100 krajów otrzymało ogółem 4,37 miliardy euro. Fundacja wspiera kwotą ponad 8 mln euro rocznie międzynarodowe projekty, promujące partnerską współpracę między Niemcami i krajami, które doznały największych cierpień ze strony nazizmu. Międzynarodowy konkurs *Młodość debatuje* stanowi wkład Fundacji na rzecz edukacji historycznej i politycznej młodych ludzi w Europie.

Fundacja Gemeinnützige Hertie-Stiftung jest jedną z wielkich prywatnych fundacji w Niemczech. Organizuje ona i wspiera niemiecką edycję konkursu *Młodość debatuje*, nad którą patronat objął prezydent Niemiec. Jej partnerami są fundacje Stiftung Mercator, Heinz Nixdorf Stiftung i Robert Bosch Stiftung, a także Konferencja Ministrów Kultury oraz ministrowie kultury poszczególnych krajów związkowych. W Niemczech konkurs jest organizowany od 2002 r. W roku szkolnym 2006/07 wzięło w nim udział ok. 60000 uczniów.

W Polsce projekt²⁾ jest wspierany także przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej oraz niemiecką rządową Centralę Szkolnictwa Zagranicznego ZfA.

(październik 2007)

²⁾ Więcej informacji: www.jugend-debattiert.eu oraz www.goethe.de/warszawa.

Dorota Żuchowska¹⁾
Łódź

Sesja „Projekt edukacyjny w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej”

W marcu 2007 r. w XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi po raz kolejny odbyła się sesja nt.

antyku. Po ubiegłorocznej, odbywającej się pod hasłem *Odi et amo, czyli love delight*, przyszedł czas

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego i wiedzy o kulturze w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

na cuda świata starożytnego. Byłam pomysłodawcą i koordynatorem sesji. Imprezę zorganizowała młodzież wszystkich klas trzecich oraz kl. Ib i Ih z XVIII i XXIV LO, szkół, w których uczę. Honorowymi gośćmi byli m.in. inspektor Anna Rycel z Wydziału Edukacji w Łodzi, pracownicy Uniwersytetu Łódzkiego: prof. Jadwiga Czerwińska – kierownik Katedry Filologii Klasycznej, prof. Zbigniew Danek – kierownik Zakładu Literatury Łacińskiej, prof. Maciej Kokoszko – kierownik Katedry Bizancjum, dr Anna Maciejewska z KFK oraz pracownicy Łódzkiego Centrum Doskonalenia Zawodowego i Kształcenia Praktycznego: Danuta Górecka – kierownik Pracowni Edukacji Humanistycznej, Elżbieta Bytniewska – doradca metodyczny języka łacińskiego i konsultant ŁCDN i KP, Urszula Boszulak – doradca metodyczny języka niemieckiego. W imprezie uczestniczyli też nauczyciele języka łacińskiego z łódzkich liceów i gimnazjów.

Uroczystego otwarcia sesji dokonała dyrektor XXIV LO – Jolanta Kalisiak. Następnie jako organizatorka sesji opowiedziałam o pracy nad projektem. Każda z klas, podzielona na grupy, miała za zadanie wykonać jedną z sześciu wylosowanych form prezentacji: prezentację multimedialną, krzyżówkę, folder biura podróży, pracę plastyczną, pracę literacką lub grę planszową. W instrukcji zostały podane wymagania szczegółowe oraz kryteria oceny. Projekt należało zrealizować w cztery miesiące.

Podczas sesji zostały zaprezentowane najlepsze prace. Szczególny aplauz wzbudziła krótka forma dramatyczna pt. *Fidiasza niezapomniany Zeus Gromowładny* (jej treść zamieszczam poniżej) napisana i wystawiona przez grupę uczniów kl. III s. Z żywą reakcją publiczności spotkały się również: wyjątkowa prezentacja multimedialna (kl. III f), gra planszowa, w której instrukcja i polecenia były rymowane (kl. III g) oraz biura podróży *Miracula Mundi Travel i Gulliver* (kl. III g i III p). Dopełnieniem tych doznań estetycznych były dwa przedstawienia o tematyce mitologicznej wystawione w języku łacińskim przez uczniów klas Ib i Ih.

▼ **Fidiasza niezapomniany Zeus Gromowładny**

Chór (mężczyzna): O Gromowładny!
O Urodziwy!
O Władco bóstw wszelakich!

W hołdzie Twojej mądrości, a także z myślą o potomnych,
By pamięć o tym wydarzeniu i o Twojej wielkości nigdy nie wygasła
Te słowa wygłaszamy i spisujemy.

Chór (kobieta): W dawnych latach, znaczy się w 776 r. p.n.e. miały swój początek pierwsze Igrzyska Olimpijskie ku czci Pana Naszego – Zeusa.

Co cztery lata milkły spory między zwaśnionymi państwami – miastami i młodzi Grecy podążali do Olimpiii.

Bogowie uznali, iż wielka sztuka wielkiego rzeźbiarza Fidiasza powinna uczcić te wydarzenia.

AKT I

Na scenę wchodzi mężczyzna z kartonem „Pracownia Fidiasza”. Na scenie siedzi sam Fidiasz w pozycji klasycznego myśliciela.

Fidiasz: Nie mam natchnienia! Och, ach, eh!
Nie mam natchnienia! Och!

Cóż począć, nie mam natchnienia!

Podchodzi do niego kobieta z chóru i zapala nad głową Fidiasza latarkę.

Fidiasz: Cóż za światło czuję na swej skórze, niczym olimpijski płomień rozlał się na mym sercu!

Czyż to zjawia jaka? Och!

Fidiasz kosztuje trunku z butelki. Pojawia się Zeus. Rzeźbiarz się krztusi.

Zeus: (mystycznie) Fidiaszu!

Fidiasz: Och! Kimże jesteś, o Jaśniejący?

Zeus: (rozkłada ręce) Jam Zeus Gromowładny!

Fidiasz: Och! (ponownie bierze łyk z butelki)

Zeus wskazuje palcem na Fidiasza, po czym siada zmarznięty.

Zeus: (w zamyśleniu) Lizyp – zajęty przez Posejdona, Praksyteles – spotyka się z Apollem, a Afrodyta uciekła ze Skopasem. Potrzebuję twojej pomocy (patetycznie) by uświetnić moją chwałę, urodę i potęgę!

Fidiasz: Och!

Zeus: W nagrodę za pomoc Olimp zapomni o twojej wpadce w ateńskim Akropolu, nawet Atena ci daruje.

Chórzysta: A trzeba wiedzieć, iż Fidiasz został niesłusznie oskarżony o świętokradczy akt umieszczenia swego wizerunku na posągu bogini Ateny...

Chórzystka: ...oraz posądzony o kradzież kości słoniowej.

Fidiasz: Och! Panie! Wielki Gromowładny, Urodziwy, niech będzie! Tylko oświeć mnie proszę, jak mam Cię utrwalić.

Zeus wykonuje „jaskółkę”

Fidiasz: Och! Panie, szefie. Myślę, że może zaistnieć problem.

Zeus: Mierny zatem z ciebie artysta.

Zeus patrzy w niebo.

Zeus: (sam do siebie) Mojry, dlaczego skazujecie mnie na niego?!

Odwraca swe oblicze ku Fidiaszowi.

Zeus: Uczyni mój posąg standardowym, ale wyjątkowym (zmienia pozę na siedzącą). Tylko twarz moją uczyni pogodną.

Fidiasz patrzy na zegarek.

Fidiasz: Mamy 435. Zrealizuję to w planie pięcioletnim.

Chór świeci Fidiaszowi po twarzy.

Fidiasz: Cóż to znowu?!

Chór: Strzeż się złowrogich sił, które chcą Ci przeskodzić!

Fidiasz: Och!

AKT II

Mężczyzna z kartonem „2 lata i kilka amfor wina później”

Fidiasz: Och. Nie idzie mi. Oby mój nowy pomocnik tchną we mnie nowe siły.

Na scenę wchodzi nowy Pomocnik w specyficznej pozie.

Fidiasz: Przynieś kolejną amforę.

Mężczyzna z kartonem „Pokój z amforami”

Pomocnik: By zniweczyć jego dzieło, dodam do trunku szlachetnego kilka drobin apatycznego proszku. Pograżę go. Jednak by urzeczywistnić moje nieczne zamiary, by przejąć złoto i chwałę rzeźbiarza, potrzebuję współnika.

Mężczyzna z kartonem „To ja – Wspólnik”. Pomocnik dosypuje proszek, śmieje się. Mężczyzna z kartonem „HA HA HA”. Pomocnik przynosi Fidiaszowi amforę, ten pije. Pomocnik śmieje się cicho. Mężczyzna z kartonem „HI HI HI”.

Fidiasz: Cóż za apatia mię ogarnęła?!

Pomocnik: Hi hi hi.

Mężczyzna z kartonem „HI HI HI”.

AKT III

Fidiasz: Boję się gniewu Gromowładnego, jednak nie mam siły, by rzeźbić...

Chór: Nie ma co liczyć na hiszpańską inkwizycję, która nadejdzie za 2000 lat. Musimy wziąć sprawy w swoje ręce.

Kierują światło latarki na Fidiasza

Chór: Fidiaszu! Fidiaszu!

Chórzystka: Fidiaszu, Fidiaszu! Musisz uczynić 13-metrowy posąg Pana Naszego.

Fidiasz: Och!

Chórzysta: Pamiętaj o tronie. Poręczę jego to dwa Sfinksy, a nogi 4 tańczące wizerunki Nike. Użyj złota...

Chórzystka: ...na włosy, szaty, sandały i ozdoby.

Chórzysta: Użyj kości słoniowej!

Chórzystka: Uczyni z niej twarz i inne boskie, nagie części ciała. Jednak z drewna i gipsu uczyni wpiery szkielet.

Chórzysta: Do twojej pracowni wkradło się dwóch wrogów. Uczyni z nimi porządek, tym, wykutym przez Hefajstosa mieczem.

Fidiasz bierze miecz. Chór świeci na wrogów, Fidiasz zrywa się i dwoma ciosami rozprawia się z Pomocnikiem i jego współnikiem.

Fidiasz: Czuję przypływ świętej weny i sił!

W twórczym szale kończy posąg. Spod dłuta wyłania się powoli Zeus.

AKT IV

Pierwszy mężczyzna z tłumem: Och! Te kamienie, ten heban oraz kunsztowna toreutyka (obróbka metalu na zimno)! Och!

Drugi mężczyzna z tłumem: Cóż za precyzja w płaskorzeźbach na tronie Jego!

Fidiasz: Ukończyłem dzieło me. O, Gromowładny, jak Ci się podoba?

Zeus: Spoko.

Słychać dźwięk rozbrzmiewającego pioruna.

Fidiasz: Zostaw proszę jakiś znak swej aprobaty. Zeus wstaje i robi znak „Z jak Zorro”. Ponownie zasiada na tronie. Tłum wiwatuje.

Chór: Dzieło ukończone, przewiezione zaraz zostanie do świątyni w Olimpii.

Chórzystka: Szkoda tylko, że spłonie i nie przetrwa dla potomnych..

Chórzysta: A no szkoda, szkoda...

Chór: Ale niechaj sława Zeusa Naszego trwa!

Chórzyści dołączają do świętującego tłumu.

Ciekawa była również praca literacka, zawieszona na artystycznie stylizowanym kartonie i odczytana przez autorki z klasy III p.

▼ Ogrody Semiramidy

Lat temu 2600, we wsi Babilon zwanej,
Wzniósł król Nabuchodonozor ogrody swej uko-
chanej.
Ich poddani z pewnością musieli natrudzić się
wielce,
By każda roślina dostała co dzień choć po kro-
pelce.
Aby najmniejszy kwiatek w swym domku był
zadowolony,
Pałacowy ogród musiał być specjalnie nawo-
diony.
Nie było łatwo, gdyż miał trzy piętra, a na każ-
dym piętrze
Pięły się rośliny coraz większe i coraz piękniej-
sze.
Przez sieć wodociągów, wodą sprowadzoną wprost
z Eufratu
Podlewano najróżniejsze gatunki krzewów i kwia-
tów.
Florę dla królowej sprowadzano z gór, dolin,
lasów,
Wszystko to, by nie zapomniała ona ojczystych
czasów.
Ogrody były nie tylko budowlanym majsterszty-
kiem,
Przyciągały także nadzwyczajną urodą i szy-
kiem.
Oprócz pięknych roślin były tam źródelka, wo-
dospady,
Jak również kaczki i żaby zamieszkujące kaskady.
Na siedmiu tarasach najrozmaitsze rośliny pną-
ce,
Sprawiały wrażenie jakby ogrody były wiszące.
Choć w owych czasach niewątpliwie dech w pier-
siach zapierały,

Upływ lat sprawił, że do dzisiaj się już nie za-
chowały.
109 lat temu znalazł się archeolog zawzięty,
który postanowił odnaleźć chociaż ich funda-
menty.
No i znalazł po spędzonych w Babilonie wie-
lu latach,
Znalezieniu wielu zabytków, odkopał i cud świa-
ta.
Ogród, o którym tyle pisano wreszcie znalezio-
no,
I przez jego nietuzinkowość do cudów zaliczono.
Do dziś jednak archeologowie nie są przeko-
nani,
Czy odkrycie Coldeway'a jest na pewno ogro-
dami.
Rację możemy przyznać na pewno stwierdzeniu
jednemu,
Nie były dla Semiramidy, gdyż żyła dawno
temu,
I to nie jedyne 2600 lat jak nasz król,
Ale równiutkie 3000 niemalże, bez latak. St.
Już nigdy nie dowiemy się, o co chodziło kró-
lowi,
Nie wiemy też, czy na pewno ufać możemy Niem-
cowi.
Pewność mamy tylko co do autentyczności szkie-
letu
Ogrodów i że słusznie dodano go do cudów kom-
pletu.

Sesja okazała się ciekawą formą spotkania
z antykiem. Mamy nadzieję, że wyjątkowe pre-
zentacje uczniów i miła atmosfera spowodują,
że impreza ta na długo pozostanie w pamięci jej
uczestników.

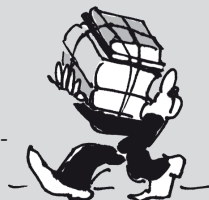
(marzec 2007)

Przysłali nam książki

Wydawnictwo Wiedza Powszechna

Teresa Korsak, Duden Oxford (2007 – wyd. IV), *Słownik obrazkowy angielsko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Alina Kreisberg (2007 – wyd. XV), *Mówimy po włosku – kurs dla początkujących*, + CD, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.





Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębał¹⁾
Warszawa

Zagrajmy w *Domino*²⁾ z nowym kursem języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej

Przewidywane zmiany w polskiej polityce językowej, tworzone niestety pod potrzeby kampanii wyborczych, zakładały wprowadzenie w I klasie szkoły podstawowej obowiązkowego nauczania języka angielskiego. Zamierzenia te zaowocowały spadkiem zainteresowania nauczaniem innych języków obcych wśród lokalnych kreatorów polityki językowej, dyrektorów szkół, nauczycieli języków oraz wydawców. W przeciągu ostatnich kilku lat nie został wydany żaden nowy kurs dla dzieci (poza językiem angielskim). Istniejący stan rzeczy wydają się zmieniwać ostatnie rozwiązania ustawowe dopuszczające nauczanie innych języków obcych w klasach I-III.

Jednym z pierwszych produktów dopasowanych do tej nowej rzeczywistości jest kurs języka niemieckiego *Domino* dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej autorstwa Marty Kotarby i Anny Jaroszewskiej (numer dopuszczenia podręcznika: 104/07).

Kurs *Domino*, wydany przez Wydawnictwo Nowa Era, zawiera nowoczesną obudowę metodyczną: podręcznik z ćwiczeniami i płytą audio CD dla ucznia, zeszyt wycinanek (a w nim m.in. piosenkę *Balu* – zabawka edukacyjna), karty wyra-

zowe i obrazkowe dla nauczyciela oraz poradnik metodyczny z dwiema płytami CD.

Podręcznik z ćwiczeniami ma spójną i logiczną konstrukcję. Składa się z 12 lekcji podstawowych (*Lena und Tim, Der erste Schultag, Farben, Meine Familie und meine Freunde, Das Haus, Wir spielen Verstecken, Meine Spielsachen, Wie viele Autos sind hier?, Gib mir bitte den Ball!, Hunde und Katzen, Unsere Haustiere, Spielen wir!*) i 12 lekcji rozszerzających oraz 2 lekcji powtórzeniowych z elementami portfolio językowego zawierającymi m.in. arkusz ewaluacyjny (*Ich kann es! – To już potrafię!*). Opisywany materiał uzupełniają 2 lekcje kulturowe (*Unsere Schule – Nasza szkoła, Unsere Namen – Nasze imiona*) i 2 lekcje okolicznościowe (*Weihnachten – Święta Bożego Narodzenia, Oma und Opa – Babcia i Dziadek*). Na końcu podręcznika znajduje się kolorowy słowniczek obrazkowy, teksty piosenek z płyty CD dla ucznia oraz naklejki.

Lekcje podręcznikowe zostały opracowane w sposób nowatorski w porównaniu z innymi podręcznikami do języka niemieckiego dla pierwszego etapu edukacyjnego. Każda z nich składa się z materiału podstawowego i dodatkowego, co powinno ułatwić korzystanie z książki w grupach uczą-

¹⁾ Agnieszka Piotrowska jest studentką ostatniego roku Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, dr Przemysław E. Gębał jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW.

²⁾ Zostały wydane dwie wersje kursu *Domino*: angielska i niemiecka. Twórcą koncepcji kursu jest Marta Kotarba. Wersję niemiecką opracowała Anna Jaroszeńska. Recenzję wersji angielskiej zamieściliśmy w nr 3/2007, s. 188-190. Marta Kotarba, Anna Jaroszeńska (2007), *Domino, Podręcznik języka niemieckiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.

cych się jedną godzinę w tygodniu, jak i w klasach, które realizują program dwugodzinny lub rozszerzony. Materiał dodatkowy daje możliwość różnicowania sposobów realizacji podręcznika w jednej grupie. Polecenia do zadań są sformułowane w języku niemieckim i polskim (polecenie niemieckie jest wytłuszczone i wyróżnione większą czcionką – ważne dla dyslektyków!). Po szóstej i dwunastej lekcji uczniowie powtarzają materiał przy pomocy książeczki *Alles über mich* (*Wszystko o mnie*) stanowiącej integralną część zeszytu wycinanek. Pomysł ten jest ciekawą formą wprowadzania lansowanej przez Radę Europy idei portfolio językowego i przygotowuje uczniów do prezentowania siebie i własnych umiejętności. W recenzowanym kursie został uwzględniony także element samooceny. Karta autoewaluacji *Ich kann es!* (*To już potrafię!*) została zamieszczona po sześciu i dwunastu lekcjach, podobnie jak *Alles über mich*. Jest ona pod względem struktury przejrzysta i ciekawa, nie zawiera jednak wskazówek, według jakiej skali uczeń ma się ocenić, co na tym etapie edukacyjnym wydaje się być rzeczą konieczną.

Wyróżniającym elementem każdej lekcji podręcznika są piosenki oraz nagrania ćwiczeń i zadań na rozumienie ze słuchu (na dwóch płytach audio CD znajduje się łącznie 106 tekstów). Płyta CD dla ucznia zawiera piosenki w wersji wokalne i instrumentalnej do wykonania z układem ruchowym (konkretne propozycje zamieszczone w poradniku metodycznym), nagrania historyjek, dialogów, ćwiczeń i zadań. Dialogowane piosenki ułatwiają zrozumienie i opanowanie nowego materiału, a śpiewanie obudowane układami choreograficznymi należy do ulubionych czynności dzieci.

Istotną rolę w *Domino* odgrywa poradnik metodyczny pomyślany jako pomoc w przygotowaniu do zajęć, ale bez naruszania autonomii nauczyciela. Każdy pedagog znajdzie w nim gotowe i sprawdzone pomysły na ciekawe zajęcia, scenariusze lekcji, testy oraz dodatkowe materiały do kopiowania.

Domino wykorzystuje metody i techniki kształcenia zintegrowanego w nauczaniu języka niemieckiego. W tym miejscu warto zauważyć, iż jest to pierwszy kurs do języka niemieckiego dla klas I-III, którego zespół autorski tworzą specjalistka od kształcenia zintegrowanego Marta Kotarba i nauczająca małe dzieci germanistka dr Anna

Jaroszewska. Zróżnicowane zadania i ćwiczenia zamieszczone w podręczniku są dostosowane do możliwości i zainteresowań dzieci w wieku 7-9 lat. Uczniowie nabywają umiejętności z zakresu sprawności mówienia (zadawanie prostych pytań oraz udzielanie odpowiedzi, zdobywanie i udzielanie informacji o typowych sytuacjach dnia codziennego, inicjowanie i podtrzymywanie prostej rozmowy, opanowanie poprawnej wymowy w zakresie poznanego materiału językowego), słuchania (rozumienie ogólnego sensu prostych sytuacji komunikacyjnych, rozumienie instrukcji nauczyciela) i pisania (umiejętność poprawnego zapisu większości słów znanych ze słuchu).

Motto recenzowanego kursu brzmi: „*Aby osiągnąć konkretne efekty w nauczaniu, należy uruchomić wszystkie zmysły uczących się*”. Dlatego głównym celem *Domino* jest uaktywnianie i angażowanie wszystkich zmysłów dzieci uczących się języka obcego. Ułatwia ono poznawanie i zapamiętywanie nowych słów, zwrotów i pisowni, zachęca do podejmowania działań językowych, pobudza i rozwija wyobraźnię, co w efekcie powinno przyczynić się do sukcesu edukacyjnego dzieci. W kursie *Domino* znajdują się ćwiczenia i zadania dla odbiorców reprezentujących różne style uczenia się – wzrokowców, słuchowców i kinestetyków. Dla przykładu, w lekcji piątej zamieszczono po trzy ćwiczenia/zadania dla wzrokowców i kinestetyków oraz cztery dla słuchowców. Znaczna część ćwiczeń i zadań uwzględnia potrzeby reprezentujących różne style uczenia się.

Kurs *Domino* to solidne narzędzie do nauki języka przez zabawę. Wspomagają ją m.in. dołączony do podręcznika ucznia zeszyt wycinanek, karty obrazkowe i wyrazowe dla nauczyciela oraz zabawka edukacyjna – pieśak Balu. W zeszycie wycinanek znajdują się gry i zabawy komunikacyjne, rekwizyty do inscenizacji oraz portfolio w formie miniksiążeczek. Kolorowe karty obrazkowe ułatwiają uczniowi zrozumienie i zapamiętanie słownictwa, karty wyrazowe zaś wspierają proces czytania globalnego i naukę pisania.

Zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i rodzice odnajdą wiele zalet w pracy z recenzowanym kursem. Wycinanki, minikarty obrazkowe, papierowe pacynki, rekwizyty do inscenizacji motywują i zachęcają uczniów do nauki przez zabawę oraz do aktywnego udziału w lekcji. Lekcje kulturowe

i okolicznościowe umożliwiają zdobycie wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Dzieci poznają nowe obyczaje oraz tradycje i porównują je z polskimi. Uczniowie uczestnicząc w krótkich scenkach, zabawach teatralnych rozwijają zdolność rozumienia i akceptacji innych. Liczne zadania manualne integrują działania językowe z pozajęzykowymi i pomagają w utrwalaniu nowego materiału.

Dzięki kursowi *Domino* nauczyciele mają do dyspozycji atrakcyjne pomoce dydaktyczne zachęcające uczniów do działania, nauki i zabawy. Gotowe i sprawdzone pomysły na ciekawe zajęcia (karty pracy, dwie płyty audio z nagraniami: dialogów, historyjek, ćwiczeń i zadań do słuchania, piosenki w wersji wokalne i instrumentalnej, w tym piosenki z układem ruchowym, przykładowe scenariusze wszystkich lekcji, wskazówki metodyczne oraz lekcje powtórzeniowe) ułatwiają i pomagają w wyznaczeniu i osiągnięciu założonego celu oraz w przeprowadzeniu interesujących zajęć.

Kurs *Domino* powinien również sprostać rosnącym aspiracjom edukacyjnym rodziców w zakresie nauczania języków obcych. Na stronie internetowej www.nowaera.pl/niemiecki można znaleźć zestaw ćwiczeń interaktywnych. Rodzice i uczniowie mogą je wykonywać wspólnie, spędzając razem czas, ucząc i bawiąc się jednocześnie.

Domino umożliwia realizację wszystkich celów edukacyjnych wymienionych w podstawie programowej, tj. kształcenie umiejętności nawiązywa-

nia i utrzymywania kontaktów z innymi dziećmi (również przedstawicielami innej narodowości), wzmacnianie motywacji do nauki języków obcych, wzmacnianie poczucia przynależności do szkoły i kraju oraz wspieranie kontaktu ucznia z przynależną. Podręcznik odwołuje się do nowoczesnych osiągnięć dydaktyki języków obcych w zakresie nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym, umożliwia opanowanie języka niemieckiego w zakresie zapewniającym minimum komunikacji językowej w obrębie tematów bliskich siedmiolatkowi oraz odpowiada celom i założeniom lansowanego w ostatnich latach kształcenia zintegrowanego. Treści wprowadzane w *Domino* są konsekwentnie utrwalane przez bogatą ofertę ćwiczeń i zadań. Różnorodne formy pracy oraz materiał ilustracyjny, połączony z elementami fotografii w pełni odpowiada stawianym na tym etapie edukacyjnym wymaganiom dydaktycznym. Cały kurs wydaje się idealnie wkomponowywać w jedno z podstawowych założeń kształcenia zintegrowanego, w którym dziecko jest podmiotem w procesie nauczania i uczenia się oraz spójną, zintegrowaną całością³⁾. Dlatego też należy wspomagać je w rozwoju całościowym, a nie tylko umysłowym, co czyni opisywane *Domino*.

(październik 2007)

³⁾ Por.: Małgorzata Pamuła (2006), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Katarzyna Wądołowska-Lesner¹⁾
Gdańsk

Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1²⁾ – analiza pod względem treści i czytelności

Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1 to podręcznik dla młodzieży, przygotowującej się do egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego. Może być również wykorzystywany

jako materiał uzupełniający na kursach językowych i lektoratach. Podręcznik jest podzielony na siedem bloków tematycznych obejmujących następujące zagadnienia: człowiek (человек), dom

¹⁾ Autorka jest asystentem w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ M. Cieplicka, D. Torzecka (2007), *Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1*, Poznań: Wagros.

(дом), szkoła (школа), wybór zawodu/praca (выбор профессии/работа), życie rodzinne (семейная жизнь), jedzenie i żywienie (еда и питание), zakupy i usługi (за покупками/обслуживание населения). W każdym bloku uczniowie zapoznają się z wieloma interesującymi tekstami.

W rozdziale *Człowiek* znajdują się zarówno proste teksty (np. charakterystyka przyjaciela), jak i teksty trudniejsze, poruszające takie zagadnienia, jak: eutanazja, klonowanie, kara śmierci. Rozdział *Dom* dotyczy m.in. problemu wynajęcia i kupna mieszkania. *Szkoła* to refleksja nad problemami życia codziennego uczniów oraz opis systemu kształcenia w Polsce i Rosji. W rozdziale *Wybór zawodu/praca* uczniowie uczą się pisać życiorys, dyskutują na tematy związane z bezrobociem oraz zastanawiają się, które z zawodów możemy uznać za najpopularniejsze. *Życie rodzinne* to formy spędzania czasu wolnego, święta oraz konflikty i sposoby ich rozwiązywania. W części *Jedzenie i żywienie* autorki nie tylko przybliżają młodzieży tradycyjną rosyjską kuchnię, ale również poruszają problem anoreksji i bulimii oraz wywołują dyskusję na temat stosowania różnych diet, między innymi diety wegetariańskiej. Ostatni z rozdziałów – *Zakupy i usługi* obfituje w dialogi. Uczniowie poznają leksykę, która może okazać się przydatną nie tylko podczas egzaminu dojrzałości, ale również w życiu codziennym, w sklepie, u fryzjera, na poczcie w banku czy u fotografa. Autorki poświęcają wiele miejsca również takim tematom, jak: reklama, zakupy przez Internet, ubezpieczenia.

Na początku każdego rozdziału (bloku tematycznego) znajdują się teksty. Po ich przeczytaniu uczeń powinien odpowiedzieć na szereg pytań. Zamieszczone w *Kompendium* pytania, nie zawsze są bezpośrednio związane z przeczytanymi tekstami. Niektóre dotyczą jedynie poruszanego w tekstach zagadnienia, a tym samym nakierowują ucznia na problem, z którym może spotkać się podczas egzaminu maturalnego. Pod tekstami znajduje się podzielony na dwie części słowniczek – *Słownik A* i *Słownik B*. W jego pierwszej części autorki objaśniają trudniejsze słowa i wyrażenia, występujące w tekście. Druga część to leksyka z zakresu tematycznego, którego dotyczył tekst. Utworzenie takiego słownika jest bardzo dobrym rozwiązaniem. Jego druga część to pewnego rodzaju słownik tematyczny, który wzbogaca słownic-

two ucznia. Nie zawsze całą przydatną z danego zakresu tematycznego leksykę można zamieścić w tekście; tworząc *Słownik B*, autorki doskonale poradziły sobie z tym problemem.

Po przeczytaniu tekstów i przyswojeniu słownictwa, uczeń może przystąpić do rozwiązywania ćwiczeń. Na początku są to ćwiczenia przygotowujące do matury ustnej na poziomie podstawowym. W każdym rozdziale uczeń ma możliwość sprawdzenia swojej wiedzy prowadząc rozmowy sterowane. Uczniowie ćwiczą takie umiejętności jak uzyskiwanie i udzielanie informacji, relacjonowanie, negocjowanie. Przygotowują się również do rozmowy na podstawie fotografii.

Po przerobieniu wyżej omówionego materiału, uczniowie mają możliwość sprawdzenia swojego przygotowania do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. W podręczniku znajduje się siedem zestawów ćwiczeń na tym poziomie. Każdy z nich składa się z dwóch zadań. Pierwsze zadanie to rozmowa na podstawie materiału stymulującego, w tym przypadku zdjęć. Uczeń ma przeanalizować przedstawiony materiał, przygotować się do jego omówienia i dyskusji. Drugie zadanie to prezentacja wybranego tematu i rozmowa.

Na końcu podręcznika znajdują się przykłady rozmów sterowanych. Dzięki temu uczeń ma możliwość zorientowania się, jak takie rozmowy powinny przebiegać, co z całą pewnością ułatwi mu ich prawidłowe przeprowadzenie.

Podsumowując, *Kompendium* to zbiór ciekawych tematów oraz, co najważniejsze, wybór interesującej leksyki i zwrotów, które mogą okazać się przydatne nie tylko podczas egzaminu, ale również w życiu codziennym. Podręcznik pozwala na uporządkowanie wiedzy ucznia.

Niezwykle istotnym elementem, który może zachęcić lub zniechęcić ucznia czy nauczyciela do korzystania z podręcznika, jest jego czytelność pod względem formy. Czytelny podręcznik to taki, po który chętnie sięgamy. Jest to podręcznik prawidłowo sformatowany, a więc na pierwszy rzut oka przyciągający do czytania.

W *Kompendium tematyczno-leksykalnym* możemy znaleźć kilka niedociągnięć pod względem formy. Z badań nad wpływem formy tekstu na jego czytelność, przeprowadzonych przeze mnie w bieżącym roku wynika, iż studenci najchętniej

sięgają po teksty napisane czcionkami 13 i 12 pkt. Za najmniej czytelne uznali oni małe czcionki, np. 8 pkt. Według mnie, teksty zawarte w *Kompendium* są napisane przy użyciu zbyt małej czcionki, również mały odstęp interlinii wpływa niekorzystnie na ich czytelność.

Pozytywnie na czytelność wpływa wyjustowanie tekstów, dzięki temu wydają się one bardziej dopracowane. Niestety nie wszystkie teksty zawarte w podręczniku są tekstami wyjustowanymi. Tekst *Система образования в России* jest tekstem jedynie wyrównanym do lewej strony. Czynnikiem wpływającym negatywnie na odbiór *Kompendium* są pozostawione na końcu wierszy spójniki i przyimki.

W prawidłowym odbiorze omawianego podręcznika pomagają pogrubione tytuły zawartych

w nim tekstów. Nie bez znaczenia jest również wyodrębnienie słownika przez umieszczenie go na żółtym tle oraz umieszczenie nazwy bloku tematycznego w górnym rogu każdej ze stron. Te udogodnienia z całą pewnością pomogą uczniom w znalezieniu interesujących ich informacji.

Autorki ułatwiły uczniom pracę przez zaznaczenie akcentów. Jest to bardzo ważne, ponieważ czytając nowy tekst, uczeń bardzo często będzie spotykał się ze słowami nieznanymi i będzie miał problem z ich prawidłowym akcentowaniem.

Kompendium tematyczno-leksykalne 1 to podręcznik zasługujący na uwagę. Warto po niego sięgać przygotowując uczniów do egzaminu dojrzałości. Nadaje się on zarówno do wykorzystania na zajęciach, jak i do samodzielnej pracy w domu.

(sierpień 2007)

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Matura Plus



Krótką charakterystyką książki

*Matura Plus. Podręcznik i repetytorium z testami do języka angielskiego*²⁾ to książka H. Q. Mitchella, wydana przez MM Publications, która powstała z myślą o uczniach przygotowujących się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Jest to więc podręcznik powtórzeniowy, którego celem jest konsolidacja materiału i sprawności językowych z zakresu podstawowego. Jest adresowany do uczniów liceum ogólnokształcącego i profilowanego oraz technikum (IV etap edukacyjny). Zestaw obejmuje: książkę ucznia, książkę nauczyciela oraz dwie płyty CD z nagraniami fragmentów podręcznika przeznaczonymi do słuchania. Przedmiotem niniejszej recenzji jest sam podręcznik – książka ucznia.

Matura Plus, zgodnie z postawionym sobie przez autora celem, koncentruje się na zapoznaniu uczniów z różnymi strategiami i technikami egzaminacyjnymi oraz rozwinięciu ich kompetencji w zakresie rozwiązywania zadań egzaminacyjnych. Książka jest ukierunkowana na dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów przy jednoczesnej dbałości o poprawność językową wypowiedzi, czyli o rozwój kompetencji lingwistycznej. Podręcznik składa się z 15 rozdziałów ułożonych tematycznie. Każdy zaczyna się od przedstawienia słownictwa (*Key Vocabulary*), którego znajomość jest następnie sprawdzana w różnego rodzaju ćwiczeniach (*Vocabulary Practice*). W dalszych dwóch częściach trenuje się sprawność słuchania i czytania ze zrozumieniem (*Listening Comprehension Practice* i *Reading Comprehension Practice*). Rozdział kończą sekcja zorientowana na naukę pisania (*Writing Practice*) i ćwiczenia komunika-

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ H. Q. Mitchell (2007), *Matura Plus. Podręcznik i repetytorium z testami do języka angielskiego*. Ateny: MM Publications.

cyjne (*Communication Corner*). Dodatkowo w rozdziałach parzystych uczniowie znajdują w większej liczbie zadania rozwijające sprawność mówienia (*Speaking*). Taki układ podręcznika sprzyja integracji sprawności językowych. W końcowej części książki umieszczono krótkie repetytorium gramatyczne wraz z ćwiczeniami (*Grammar Section*) oraz tabelę z formami czasowników nieregularnych. Całość liczy 231 stron.

Ocena poprawności merytorycznej i dydaktycznej podręcznika

Każdy rozdział *Matura Plus* rozpoczyna się od pracy nad leksyką – uczniowie znajdują na najpierw listy słówek wraz z polskim tłumaczeniem. Nie jest to najlepsze rozwiązanie, choć lubią je polscy uczniowie (najnowsze badania wskazują na niską skuteczność pamięciowego przyswajania leksyki). Zastosowanie programu tematycznego sprawiło jednak, że słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, w kontekście, czasami za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. W drugiej części tej sekcji podręcznika uczniowie znajdują różnorodne ćwiczenia, które mają ułatwić im czynne opanowanie słownictwa. Znajdziemy tu różne techniki nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, dopasowywanie definicji do konkretnego słowa, podawanie synonimu czy antonimu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa niepasującego do danej grupy (tzw. *one-odd-out*), ćwiczenia typu *luka informacyjna*, tworzenie map wyrazowych czy krzyżówki. W części przeznaczony do rozwijania sprawności czytania/słuchania ze zrozumieniem uczniów wdraża się w odgadywanie znaczenia słów z kontekstu i wyszukiwanie słów kluczowych dla zrozumienia czytanych/słuchanych tekstów. Użytkownicy *Matura Plus* uczą się też kolokacji angielskich słów, poznają zasady słowotwórstwa, pokazuje się im różne strategie uczenia się słówek. W trakcie pracy nad wzbogacaniem znajomości słownictwa uczniowie poznają/opanowują wystarczającą jego ilość, by potem bez problemów radzić sobie z zadaniami językowymi, czekającymi na nich w dalszych częściach książki.

Autor podręcznika słusznie założył, że uczniowie posługujący się językiem angielskim na poziomie średnio zaawansowanym najlepiej doskonalą swoje umiejętności w zakresie posługiwania się językiem, gdy mają z nim do czynienia w interesującym i pełnym znaczenia kontekście. Gwarantuje im to trafnie dokonany wybór tematów w *Matura Plus* – uczniowie mają do dyspozycji całą gamę ciekawych dla nastolatków haseł. Dodatkowym walorem doboru tematów jest to, że w sposób zasadniczy wzbogacają one wiedzę uczniów o otaczającym ich świecie i wspomagają kształcenie z innych przedmiotów, takich jak: historia, kino, biologia, wiedza o społeczeństwie, technologie informacyjne czy geografia. Warto też zauważyć, że wybór tematów i typy zadań w książce, w obrębie których są sprawdzane poszczególne sprawności i umiejętności szczegółowe, są zgodne z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* (w zakresie nauczania języków obcych nowożytnych w szkole średniej) opracowaną przez MENiS (Dz. U. z 1999 r. nr 14, poz. 129) oraz *Standardami wymagań egzaminacyjnych* opisanych w *Informatorze maturalnym z języka angielskiego*.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Sprawności receptywne są ćwiczone przed produktywnymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając zawsze mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Wprowadza się ich w słuchanie/czytanie selektywne i wdraża w korzystanie z domysłu językowego i orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autor użył całe spektrum technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po nich, np. szeregowanie zdarzeń według kolejności ich występowania, dopasowywanie tytułów do tekstów lub akapitów, zadania typu *prawda-falsz*, uzupełnianie tekstu brakującymi zdaniami/ wyrazami, robienie notatek, odpowiadanie na pytania czy wielokrotny wybór. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację, czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości (*skimming*) lub szczegółowe tekstu (*scanning*). Szkoda, że na końcu podręcznika nie zamieszczono skryptu rozmów służących do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Pozwoliłoby to szczególnie uczniom słabszym pracować nad

nimi samodzielnie w domu (skrypt znajduje się w książce nauczyciela).

Sprawność rozumienia ze słuchu jest trenowana na obfitym materiale nagrany na dwie płyty kompaktowe. Uczniowie słuchają audycji radiowych, rozmów telefonicznych, wywiadów, nagranych wiadomości, dialogów prowadzonych przez rówieśników itp. Zasadniczo wykorzystano jedynie brytyjską odmianę angielszczyzny, a szkoda – w dobie globalizacji uczniowie powinni przyzwyczajać się do słuchania nierodzimych użytkowników języka oraz innych niż brytyjska jego odmian (w kilku fragmentach uczniowie będą mieli możliwość słuchania amerykańskiej wersji języka). Poza tym w wielu przypadkach odniosłem wrażenie „studijnosci” i nienaturalności nagrań – zatrudnieni lektorzy mówią nienaturalnie wolno i z przesadną dbałością o poprawną wymowę każdego słowa. Nie wiem, czy słuchanie tylko takich nagrań przygotowuje uczniów do zdawania matury.

Teksty, z którymi spotykają się użytkownicy książki, wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Autorzy uwzględnili różne rejestry językowe, styl formalny i nieformalny. Uczniowie czytają m.in. notatki, ogłoszenia i artykuły prasowe, broszury reklamowe, ankiety, e-maile, wywiady, przewodnik turystyczny itp. Gwarantuje to autentyczność kontekstu i z pewnością podnosi motywację do uczenia się. Sprawność czytania jest rozwijana w podręczniku przez ćwiczenia w wydobywaniu głównej myśli tekstu, wyszukiwaniu w nim potrzebnej informacji, domyślaniu się znaczenia nieznanymi wyrazów, odróżnianiu faktu od opinii czy porządkowaniu tekstu. Jednocześnie książka uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielnego i krytycznego myślenia, co w przypadku uczniów szkół średnich jest szczególnie ważne. Uczniowie ćwiczą formułowanie opinii, zapoznawanie się z sądami innych, porównywanie i analizowanie różnych poglądów. Podręcznik uczy też umiejętności myślenia analitycznego i logicznego budowania argumentacji. Podobnie jak w przypadku słuchania użyto całej gamy zadań, podobnych do tych używanych na egzaminie maturalnym. Pozwala to opanować wszystkie sprawności szczegółowe wymienione w *Standardach egzaminacyjnych*.

Autor *Matura Plus* ma świadomość, że nauka języka obcego jest procesem złożonym i czymś

znacznie więcej niż nauką reguł nim rządzących oraz sprawności językowych – obejmuje empatię w zakresie kultury, zachowania ludzi nim władających i ich sposobu życia. Dlatego elementem kursu powinno być kształcenie kulturowe, co w recenzowanym materiale widzimy w rozdziale 15 – *Knowledge of English Speaking Countries*. Uczniowie otrzymują zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i kultury, a także zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z nimi.

Sprawność pisania jest ćwiczona w podręczniku dobrze. Służy temu zawsze czwarta część danego rozdziału – uczniowie są dobrze przygotowani, aby na podstawie poznanych wiadomości tworzyć podobne, najpierw sterowane, a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim. Uczniowie znajdują tu ćwiczenia wdrażające ich do pisania różnego rodzaju krótkich tekstów użytkowych (wszystkich typów przewidzianych dla poziomu podstawowego, opisanych w *Informatorze*): notatek, listów formalnych i prywatnych, ankiet, kwestionariuszy, pocztówek, zaproszeń czy e-maili. Szczególnie warto zwrócić uwagę na trafny dobór ćwiczeń – od sterowanych po dające uczniom dużą swobodę wypowiedzi. Odpowiednio dobrane zadania uwrażliwiają ucznia na spójność tekstu (*coherence* i *cohesivness*), z czym najczęściej mają oni duże problemy. Zgodnie z aktualnymi tendencjami w dydaktyce języków obcych pisanie potraktowano jako proces – użytkownicy *Matura Plus* uczą się wykorzystywać informacje z tabel, zestawień itp., uczą się planowania akapitu, robienia notatek, pisania na brudno, poznają techniki sprawdzania napisanej przez siebie pracy pod kątem treści, poprawności gramatycznej i ortograficznej. Zwraca się też szczególną uwagę na użycie spójników, które ułatwiają samodzielne pisanie spójnych tekstów. Uczniowie konstruują różne formy wypowiedzi pisemnych z użyciem odpowiednich środków językowych oraz używają rejestru języka odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy.

Sprawność mówienia jest rozwijana przez ćwiczenia – rozmowy sterowane – stymulujące autentyczne sytuacje komunikacyjne i sprawdzające umiejętność uzyskiwania lub udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i prowadzenia prostych

negocjacji. Na podstawie scenariusza zamieszczonego w książce uczniowie przyjmują jedną z ról i angażują się w dialogi z użyciem języka angielskiego. Materiałem stymulującym do rozmów są różnorodne ilustracje, fragmenty tekstów, nagłówki czy tytuły. Wszystko to ma zachęcać uczniów do spontanicznego wypowiedzania się.

Książka pozwoli uczniom powtórzyć angielską gramatykę (wspomniane wcześniej repetytorium). Najpierw tłumaczy się dany problem – podaje reguły wraz z przykładami, po czym następuje część ćwiczeniowa. Choć dziś zaleca się indukcyjne nauczanie gramatyki, promujące samodzielność ucznia, stwarzające możliwość ćwiczenia domysłu językowego i krytycznego myślenia oraz zwiększające trwałość zapamiętywania, w przypadku repetytorium nie jest to aż tak ważne. W *Matura Plus* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Sposób pracy nad językiem dostosowano do wieku odbiorców, co jest niewątpliwie jego walorem – na etapie szkoły średniej u młodych ludzi dominuje już pamięć logiczna nad mechaniczną i myślenie abstrakcyjne nad konkretnym. Nie wiem jednak, czy najlepszym rozwiązaniem było użycie języka docelowego (słabsi uczniowie mogą mieć kłopoty ze zrozumieniem). W zasadzie w *Matura Plus*, podobnie jak na egzaminie maturalnym, sprawdza się praktyczne zastosowanie gramatyki, a nie znajomość reguł. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel, klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by dla ucznia był jasny sens działania. Zadania, które otrzymują, łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Pisząc *Matura Plus* autor nie wziął pod uwagę wytycznych Rady Europy oraz podstawy programowej, zgodnie z którymi podręcznik powinien umożliwiać użytkownikom dokonywanie samooceny. Brak klucza z odpowiedziami w książce w znacznej mierze ogranicza możliwości samodzielnej z nim pracy (klucz umieszczono w książce nauczyciela).



Podsumowanie

Pomimo wspomnianych błędów *Matura Plus* jest podręcznikiem skonstruowanym logicznie i spójnie, napisanym zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego na poziomie szkoły średniej. Zasadniczo umożliwia realizację celów określonych w podstawie programowej, tak pod względem treści, jak i procedur nauczania. Jest poprawny zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Nacisk położono na rozwijanie czterech sprawności językowych. W przypadku ćwiczeń monologowych dużą wagę przywiązuje się do autoekspresji. Podręcznik uczy sposobów uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania, interpretowania ilustracji i wyrażania własnych opinii, prowadzenia dyskusji i prezentowania wybranych tematów, rozumienia tekstu czytanego i słuchanego oraz formułowania różnego typu wypowiedzi pisemnych. Książka zawiera ćwiczenia oraz sekcje rozwijające umiejętności językowe i strategie egzaminacyjne niezbędne do zdawania egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Regularnie wprowadzane ćwiczenia egzaminacyjne nie tylko wpływają na zwiększenie kompetencji językowej i komunikacyjnej przyszłych maturzystów, ale już od pierwszych zajęć pozwalają wypracować uczniom strategie pozwalające radzić sobie w trudnej sytuacji egzaminu. *Matura Plus* kreuje wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Częściowo pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kompetencję interkulturową, niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym. Całość jest wydana starannie. Istotną rolę w utrzymaniu atrakcyjności *Matura Plus* odgrywa tematyka – ukierunkowana silnie realizacyjnie, kulturoznawczo i edukacyjnie, prezentowana w sposób interesujący dla młodych ludzi. Motywację zwiększa też wielość ćwiczeń opartych na wypełnianiu diagramów i krzyżówek, wielostronność materiałów wizualnych i audialnych. Choć *Matura Plus* jest przygotowaniem do matury, czyli w jakimś sensie książką służącą powtórzeniu

opanowanego w szkole materiału, korzystanie z niej wcale nie musi być nudne. Kurs powstał z myślą o konkretnym odbiorcy, w konkretnym kontekście edukacyjnym – uczniu polskiej szkoły średniej. Należy więc sądzić, że sprawdzi się na polskim rynku.

Wydawnictwu sugerowałbym, aby w następnych wydaniach dołączyło:

- ▶ polski komentarz do repetytorium,
- ▶ klucz do ćwiczeń w podręczniku ucznia,

- ▶ skrypt tekstów przeznaczonych do słuchania na końcu książki ucznia,
- ▶ CD-ROM (jako element wykorzystania w nauce nowych technologii i multimediiów).

Należałoby też pomyśleć o większej różnorodności w doborze akcentów lektorów na płytach CD oraz o wyeliminowaniu „studyjności” niektórych nagrań. Z pewnością podniosłoby to jakość całego zestawu i przydatność dla użytkowników – przyszłych maturzystów.

(październik 2007)

Stanisław Jończyk¹⁾

Warszawa

Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne²⁾

We wrześniu bieżącego roku polski rynek publikacji medycznych został wzbogacony o znaczącą pozycję do nauki medycznego języka niemieckiego – *Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne*. Autorzy, Maciej Ganczar i Barbara Rogowska, zadali sobie trud stworzenia kompendium leksykalnego przedstawionego w formie licznych ćwiczeń i zadań do nauki, powtórzenia, usystematyzowania i utrwalenia niemieckiego słownictwa medycznego. Słownictwo obejmuje takie kręgi tematyczne, jak:

- ▶ anatomia z fizjologią ze szczególnym uwzględnieniem budowy komórek i tkanek, układu kostnego i mięśni, układu trawiennego, oddechowego, naczyniowego, moczowo-płciowego, nerwowego oraz hormonalnego a także budowy skóry i narządów zmysłów,
- ▶ specjalizacje medyczne wraz z wybranymi schorzeniami,
- ▶ diagnostykę,
- ▶ terapię farmakologiczną, opisy poszczególnych przypadków z wybranych dziedzin medycyny: chirurgii, dermatologii, neurologii, kardiologii, onkologii, stomatologii,
- ▶ wizytę w przychodni i szpitalu.

W książce znajdujemy również rozdziały poświęcone pielęgniarstwu, położnictwu, ratownictwu medycznemu, uzależnieniom, dietetyce i medycynie naturalnej.

Grupą docelową są studenci i doktoranci uczelni medycznych, lekarze stażyści, lekarze różnych specjalizacji oraz średni personel medyczny. Jestem zdania, że recenzowana publikacja będzie dobrze służyć wszystkim wyjeżdżającym na praktyki i staże do krajów obszaru niemieckojęzycznego.

Niewątpliwą zaletą repetytorium jest zróżnicowany poziom trudności językowej ćwiczeń, co zostało zaznaczone odpowiednimi symbolami przy numerach ćwiczeń. Poziom ten wzrasta w miarę zapoznawania się z materiałem danego rozdziału. Stąd też wynika rozpiętość poziomów, którą dla opisywanej publikacji – korzystając z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – można określić od B1 do C2.

Dobór materiału i sposób jego prezentacji jest nie tylko nowatorski, ale stanowi też istotny wkład w rozwój współczesnej myśli glottodydaktycznej z zakresu medycznego języka niemieckiego. Autorzy, jak się zdaje, świadomie zrezygnowali z dłuższych tekstów specjalistycznych, które szybko się

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka niemieckiego w Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Warszawie.

²⁾ Maciej Ganczar, Barbara Rogowska (2007), *Medycyna. Język niemiecki. Ćwiczenia i słownictwo specjalistyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Hueber Polska.

dezaktualizują. Ograniczyli się tylko do krótkich zdedyktowanych tekstów w formie ćwiczeń do uzupełnienia lub w formie rozsypanych fragmentów tekstów, które uczący się powinien uporządkować w jednolitą, treściowo spójną całość. Repetytorium oferuje szeroką gamę ćwiczeń na pojedyncze słowa, zwroty czy wreszcie zdania. Wymienić można tu między innymi: węże literowe, „rozsypanki”, uzupełnianie liter w wyrazie, rozszyfrowywanie słówek, odnajdowanie ich w diagramach, rozwiązywanie krzyżówek i rebusów, ćwiczenia utrwalające synonimy, antonimy, o rodzinach wyrazów i słowotwórstwie.

Ćwiczenia utrwalające synonimy są szczególnie ważne w medycznym języku specjalistycznym ze względu na dwojaki rodzaj nazewnictwa wynikające z relacji lekarz-lekarz i lekarz-pacjent. Warto również wspomnieć ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról. Na szczególną uwagę zasługują glosariusze podzielone na kategorie gramatyczne – rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłów-

ki, zawierające tłumaczenia niemieckich słówek użytych w danym rozdziale. Zasób słownictwa występujący w repetytorium jest porównywalny z bogatym słownikiem medycznym, co niewątpliwie świadczy o wartości publikacji. Autorzy, którzy swój materiał traktują jako „samouczek”, zaopatrzyli rozdziały w pytanie „*Welche Wörter möchten Sie noch lernen?*”, co zmusza korzystających z podręcznika do samooceny. Na końcu książki jest umieszczony klucz, pozwalający łatwo rozwiązać ewentualne wątpliwości.

Wypada pogratulować Maciejowi Ganczarowi i Barbarze Rogowskiej pomysłowi, nowatorskiego podejścia do tematyki, przeprowadzenia szerokich badań tematyczno-leksykalnych oraz twórczej reakcji na aktualne potrzeby rynkowe, pracowitości i wreszcie produktu końcowego, który powinien satysfakcjonować nauczającego i uczącego się oraz na stałe wpisać się w metodykę języków specjalistycznych.

(październik 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.





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

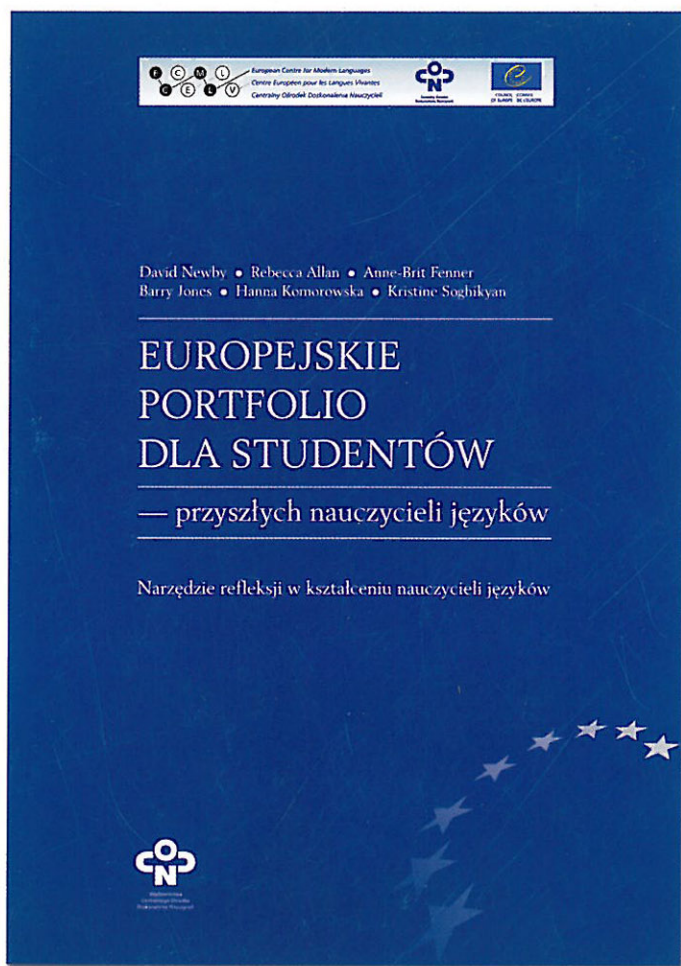


Księgarnia Nauczycielska CODN
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. 022-345-37-15, 022-345-37-65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl www.nike.codn.edu.pl

Wkrótce następne portfolio!

Tym razem dla studentów – przyszłych nauczycieli języków

- ma ich zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą, dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków,
- pomóc im oceniać swoje kompetencje dydaktyczne,
- umożliwić im monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem.



Przydatne również dla nauczycieli stażystów.

Wkrótce roześlemy je do szkół, kształcących przyszłych nauczycieli języków.
Wkrótce też na naszych stronach internetowych: www.codn.edu.pl/portfolio