

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



# Języki Obce w Szkole

nr **2**/2009

marzec/kwiecień



Wydawnictwa  
Centralnego Ośrodka  
Doskonalenia Nauczycieli

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODN-ie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 88 10101010 0189 6222 3100 0000** (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODN-ie 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 (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) • O autonomii (6/2008) i numery bieżące.

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

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

Numery 2009      1                       2   
Numery 2007      1                       2                       3                       4                       5   
Cena każdego numeru – 16 zł.

### Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 5 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 5 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 5 zł
- My w Europie (2003 r.) 5 zł
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 5 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 5 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł
- O autonomii (2008 r.) 20 zł

### Prenumerata 2009

Numer 3 – 12 zł do 15 czerwca 2009 r.

II półrocze: numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2009 r.

Imię..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 88 10101010 0189 6222 3100 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 (048 22) 345 37 92**



## Spis treści

### Podstawy glottodydaktyki

<b>Dorota Chłopek</b> – Jak forma <i>down</i> w znaczeniu <i>wzdłuż drogi</i> bywa wyrażana w języku polskim . . . . .	3
<b>Zygmunt Borowski</b> – Czasowniki prefiksalnie-synonimiczne w języku niemieckim . . . . .	8
<b>Marek Laskowski</b> – Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych . . . . .	16
<b>Marzena S. Wysocka</b> – Skrzywienia językowe, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się . . . . .	29
<b>Paweł Sobkowiak</b> – Systematyczna ewaluacja nauczyciela jako element podnoszący jakość kształcenia językowego . . . . .	33

### Między teorią a praktyką

<b>Joanna Kobielska-Kalisz</b> – <i>ACTION NOW!</i> Jak uaktywnić ruchowo uczniów na lekcjach języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej . . . . .	43
<b>Katarzyna Jaworska-Biskup</b> – Jak ujarzmić ADHD? . . . . .	50
<b>Anna Jurek</b> – Początkowa nauka czytania . . . . .	58
<b>Michał Mazurkiewicz</b> – Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego . . . . .	74
<b>Anna Wieczorek</b> – Stosunek nauczycieli języka angielskiego do nauczania wymowy i jego wpływ na poprawną wymowę studentów . . . . .	78
<b>Emilia Podpora-Polić</b> – Adaptacja tekstów autentycznych – sztuka czy rutyna? . . . . .	80

### Programy, egzaminy, raporty, informacje

<b>Dorota Dębkowska</b> – Wczesna edukacja językowa . . . . .	82
<b>Konrad Leszczyński</b> – Egzamin z języka obcego w gimnazjum . . . . .	84

### Z doświadczeń nauczycieli

<b>Emanuela Fiksa</b> – Mowy pozornie niezależne, czyli w poszukiwaniu <i>lingua franca</i> . . . . .	86
<b>Renata Czaplíkowska</b> – Nowe oblicze podręcznika – obudowa internetowa podręczników do nauki języka niemieckiego . . . . .	88
<b>Dominika Goltz-Wasiucinek</b> – Praktyczna strona tworzenia językowych kursów b-learningowych . . . . .	95

### Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

<b>Izabela Witkowska</b> – Wykorzystanie rymowanek na lekcjach języka angielskiego . . . . .	97
<b>Anna Witkowska</b> – Teatrzyk – skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego . . . . .	99
<b>Anna Paplińska</b> – Uczyć i cieszyć nauką od najmłodszych lat . . . . .	103
<b>Paweł Kaptur</b> – <i>I have never understood this tense</i> , czyli jak efektywnie wyjaśnić reguły tworzenia czasu Present Perfect . . . . .	108
<b>Monika Staniec</b> – Jak nauczyć gimnazjalistów mówienia w języku obcym . . . . .	111

### Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

<b>Dariusz Langhoff</b> – Przykład zadania służącego przyswajaniu zaawansowanej leksyki oraz jej zastosowaniu na poziomie syntaktycznym . . . . .	120
---	-----

<b>Janina Skrzypczyńska</b> – Elementy kulturowe w ćwiczeniu zintegrowanych sprawności językowych . . . . .	125
<b>Katarzyna Deleżyńska</b> – Praca z materiałem autentycznym na lekcjach języka obcego . . . . .	133
<b>Weronika Markowska</b> – Bajki Kornieja Czukowskiego na lekcjach języka rosyjskiego – <i>Мойдодыр</i> . . . . .	140
<b>Urszula Zalańska-Curyło</b> – Film krótkometrażowy M. Schäfera „ <i>Maries Lächeln</i> ” na lekcji języka niemieckiego . . . . .	144
<b>Monika Krotoszyńska</b> – Między wierszami . . . . .	147
<b>Grzegorz A. Ziętała</b> – Przygotowanie studentów z języka rosyjskiego specjalistycznego do pracy w branży medycznej . . . . .	148

### Materiały praktyczne

<b>Katarzyna Zabój, Alicja Fuksa</b> – Szukamy wiosny . . . . .	154
<b>Olga Aleksandrowska</b> – Angielskie krzyżówki maturalne – część III . . . . .	155

### Konkurs

<b>Romuald Hassa</b> – <i>English Through Customs and Traditions</i> . . . . .	161
--	-----

### Sprawozdania

<b>Agnieszka Kaźmierczak</b> – Jak doszło do nauki hiszpańskiego i wymiany uczniów ze szkołą hiszpańską . . . . .	170
<b>Karolina Rakowicz</b> – <i>Dzień Anglisty</i> w Koninie . . . . .	172
<b>Iwona Sośnierz, Agnieszka Śliwińska</b> – Europa da się kochać . . . . .	174
<b>Teresa Gruszczyk</b> – Sztuka i literatura na zajęciach języka obcego – <i>Kunst-Geschichten aus Wien</i> – kurs tematyczny dla nauczycieli . . . . .	175

### Recenzje

<b>Sebastian Dusza</b> – <i>Zweisp Sprachigkeit im Kindergarten Konzepte und Bedingungen für das Gelingen</i> . . . . .	177
<b>Małgorzata Tomczyk-Jadach</b> – Czym zaskakuje podręcznik <i>Join Us for English</i> . . . . .	178
<b>Justyna Martin</b> – Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty . . . . .	181
<b>Joanna Kapica-Curzytek</b> – Szybko, jak najszybciej...!? . . . . .	182
<b>Karolina Rakowicz</b> – <i>Investigating English Language Learning and Teaching</i> . . . . .	184
<b>Piotr Iwan</b> – <i>Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen</i> . . . . .	188
<b>Artur Dariusz Kubacki</b> – <i>Lexikon der juristischen Fachbegriffe</i> . . . . .	190



#### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Konrad Leszczyński – redaktor działu języków francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego i polskiego jako obcego, Barbara Kujawa – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego.

**Prenumerata:** Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: [renata.dzieciol@codn.edu.pl](mailto: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](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.jows.codn.edu.pl](http://www.jows.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.**

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie: Barbara Jechalska

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Druk i oprawa: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o.o., 01-914 Warszawa, ul. Dantego 1/25

Nakład 2000

# Podstawy glottodydaktyki

Dorota Chłopek<sup>1</sup>  
Bielsko-Biała



## Jak forma *down* w znaczeniu *wzdłuż drogi* bywa wyrażana w języku polskim

Scena przestrzenna, z jaką najczęściej kojarzymy użycie danego przyimka/partykuły przestrzennej nosi nazwę protosceny (*proto-scene*)<sup>2</sup>. W przypadku formy *down* protoscena angażuje znaczenie dynamiczne *ruch niżej* (*the movement from a higher place sense*) oraz odpowiadające mu znaczenie statyczne *umieszczenie niżej* (*the lower position sense*). Forma *down* centralnie przynależy do osi wertykalnej oraz do schematu wyobrażeniowego w perspektywie pionowej. Protoscena odpowiada znaczeniu głównemu, centralnemu. Ze znaczeniami dystynktywnymi (*distinct senses*) łączą się subszceny (*sub-scenes*). Według metodologii określania znaczeń dystynktywnych podanej przez A. Tyler i V. Evansa poszczególny przykład przyimka/partykuły przestrzennej może być uważany za znaczenie dystynktywne wtedy, gdy spełnia dwa kryteria:

- musi istnieć znaczenie dodatkowe, które z natury nie jest przestrzenne,
- powinny występować przykłady znaczenia, które są niezależne od kontekstu, co oznacza, iż znaczenie dystynktywne nie może być wy-

wnioskowane z innego znaczenia i z kontekstu, w którym występuje dana forma<sup>3</sup>.

Artykuł ten koncentruje się na dystynktywnym znaczeniu *down*, jakie wiąże się z osią horyzontalną. To znaczenie dystynktywne zdecydowanie odbiega od protosceny dla schematu, jaki *down* konstruuje w wymiarze górno-dolnym.

Przykładowo, spójrzmy na następujące wersy zwrotki piosenki Boba Dylana:

- (1) *Well, I'm walkin' down the highway  
With my suitcase in my hand.  
Yes, I'm walkin' down the highway  
With my suitcase in my hand.  
Lord, I really miss my baby,  
She's in some far-off land*<sup>4</sup>.

Internetowy, automatyczny tłumacz, popularny wśród młodzieży, oferuje następującą wersję natychmiastowego przekładu powyższej treści:

'Cóż, jestem walkin' *Down* autostrady  
Z mojej walizka w rękę.  
Tak, Ja jestem walkin' *Down* autostrady  
Z mojej walizka w rękę.  
Panie, I really miss my baby,  
She's w niektórych dalekich ziemi<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Dr Dorota Chłopek jest wykładowcą języka angielskiego w Katedrze Studiów Środkowoeuropejskich Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

<sup>2</sup> Por. A. Tyler, V. Evans (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: CUP.

<sup>3</sup> Por. A. Tyler, V. Evans. *Ibidem*, s. 42-43.

<sup>4</sup> Bob Dylan, *Down the Highway*. Zob. [URL: <http://www.bobdylan.com/songs/downhighway.html>].

<sup>5</sup> Zob. [URL: <http://translate.google.pl/translate?hl=pl&sl=en&u=http://www.bobdylan.com/songs/downhighway.html&sa=X&oi=translate&resnum=7&ct=result&prev=/search%3Fq%3Ddown%2Bthe%26start%3D310%26hl%3Dpl%26lr%3D%26sa%3DN%26pwt%3D1>]. Wszystkie przykłady zostały zebrane w dniach 2-5 lipca 2008 r. Adres dostępu do wersji tłumaczenia traci na aktualności, zatem w oknie wyszukiwania w Google można wpisać fragment angielskiej wersji tekstu, do którego chcemy dotrzeć. Łącze [Tłumaczenie strony] widnieje obok nagłówka angielskiego fragmentu tekstu w Google. W dalszej części artykułu nie podaję adresów dostępu do automatycznego tłumaczenia, gdyż ich aktualność trwa krótko.

Zauważamy, iż automatyczny system w roli tłumacza nie jest w stanie przetworzyć *down* w znaczeniu odbiegającym od centralnego. Rozpoznaje frazę nominalną – ‘autostradę’ – lecz nie przekazuje znaczenia dystyngtywnego związku czasownika ruchu *walk* z partykułą *down*. Powieła wersję angielską. Czasownik ruchu *walk* z formą *down* i następującą po niej frazą nominalną *the highway* tworzy konstrukcję (*walk down the highway*) komunikującą sytuację ruchu na płaszczyźnie poziomej w wymiarze przednio-tylnym. Jeśli autostrada przebiega pod nachyleniem, ruch może odbywać się w kierunku z góry na dół. Jednak w treści tego artykułu skupiam się na sytuacji neutralnej, gdzie uwarunkowania terenu nie są specyficzne. Podłoże dla ruchu jest zwyczajnie płaskie. System komputerowy, co jest widoczne wyżej, nie potrafi właściwie lub jakkolwiek przetłumaczyć na język polski *down* w komunikacie *I'm walkin' down the highway*.

Podobnie przedstawia się wersja automatycznego przekładu komunikatu zdaniowego z frazą nominalną *the aisle*:

(2) *Julie Goldman's small business journey began with a walk down the aisle*<sup>6</sup>.

Bezsensowna wersja polska w przekładzie automatycznym to: ‘Julie Goldman's small business podróż zaczęła chodzić z ustanawiające aisle’. Konstrukcja *walk down the aisle*, odwzorowana w umyśle ludzkim wyraża oddalenie od obserwatora. Drogą do przebycia jest przejście między rzędami (*aisle*). W przykładzie jest ono uszczegółowione jako *nawa główna* w kościele. Przyjmując, iż podczas ceremonii zaślubin obserwator nie stoi przy ołtarzu, dzieli go od niego dystans, oddalenie panny młodej od obserwatora następuje w kierunku ołtarza. Zatem konstrukcja *walk down*

*the aisle*, gdzie drogą (*path*) w zdarzeniu ruchu (*motion event*) jest *nawa główna* w kościele, znaczy ‘iść do ołtarza’. Zaobserwowane wyżej automatyczne tłumaczenie na język polski zdania (2) można nazwać bezsensownym „bełkotem”.

Obydwie formy *down* i *up*, także *along*, w znaczeniu *wzdłuż drogi* (*the along sense*<sup>7</sup>, *the following the way of sense*) występują w tym samym kontekście bez różnicowania sceny przestrzennej, które wniosłoby np. użycie *through* lub *over*. Rozróżnienie między *up* i *down* jest jednak istotne w sytuacji, w której *droga/ulica/jezdnia* itp. przebiega pod nachyleniem<sup>8</sup>. Bez pochytych uwarunkowań terenu brak rozróżnienia jest dostrzegany także w wyrażeniach *up and down the road/corridor/lane*/itp., co ilustruje kolejny przykład z internetowej wyszukiwarki:

(3) *It's too fast for me!* he [Dandelion] thought. *It's going to catch me!*...*I shall have to double;* he thought desperately. *But if I do it will hunt me up and down the lane and the man will call it off, or else I shall have to lose it by going through the hedge: then the whole plan will fail.* He tore over the crest and down towards the cattle-shed...<sup>9</sup>.

W wersji przekładu zaprezentowanej przez system komputerowy obserwujemy:

„To dla mnie zbyt szybko!” On [Dandelion] myśli. „It's going to catch me !'...' I mają do podwójnego”, choć rozpaczliwie. “Ale jeśli nie będzie mnie polować *w górę i w dół w pasie* i człowiek zwróci go, albo będę musiał stracić je, przechodząc poprzez zabezpieczających potem cały plan się nie powiedzie”. On tore nad grzbietem w dół i na bydlę-rzucić...<sup>9</sup>.

Zgodnie z definicją centralną leksykonu drukowanego, *lane* to ‘uliczka’, ‘wąska droga’, ‘dróż-

<sup>6</sup> Zob. [URL: [http://www.nydailynews.com/money/2008/06/02/2008-06-02\\_original\\_runner\\_helps\\_couples\\_walk\\_down\\_.html](http://www.nydailynews.com/money/2008/06/02/2008-06-02_original_runner_helps_couples_walk_down_.html)].

<sup>7</sup> Nazwę przyjęto za J. Yates (1999), *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron's Educational Series, s. 41, oraz [URL: <http://dictionary.cambridge.org>] – Znaczenia według *Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online*.

<sup>8</sup> Por. S. Lindstromberg (1998), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 185.

<sup>9</sup> Zob. [URL: <http://www.mayfieldiow.freewire.co.uk/watershp/waters9.htm>].

<sup>10</sup> Por. B. Lewandowska-Tomaszczyk (red. nauk.), (2002), *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford*, Warszawa: PWN, Warszawa, s. 659.

<sup>11</sup> Por. Ibidem.

ka' lub 'ścieżka'<sup>10</sup>. Według znaczenia drugiego *lane* prezentuje się jako 'pas (ruchu)'<sup>11</sup> jezdnii. Po zapoznaniu się z tekstem angielskim i przyjrzeniu się towarzyszącej mu fotografii wykluczmy 'pas (ruchu)'. Zaakceptujemy pewien rodzaj *wąskiej drogi*. Jednak, automatyczny system tłumaczeniowy przekłada *up* zgodnie ze znaczeniem centralnym jako 'w górę', a *down* jako 'w dół'. Nie odwzorowuje tych form w kontekście i nie portretuje sceny przestrzennej, jaką w tym kontekście konstruuje przyimki *up* i *down* w wyrażeniu *up and down the lane*, 'tam i z powrotem wzdłuż drożki/ścieżki'.

Automatyczny system, nie umysł ludzki, systematycznie podaje polski odpowiednik dla *down* w znaczeniu głównym dla protosceny, gdzie ruch odbywa się w wymiarze wertykalnym (przykład (4)) lub kopiuje angielski wyraz „down” wspólnie z następującą po nim frazą nominalną lub jej fragmentem (przykład (5)), także pomija scenę przestrzenną wyznaczaną przez *down* w wersji źródłowej (przykład (6)). Porównajmy:

(4) *If we walk on down the track to the road and cross it we see this view of Watership Down (taken in 1981)*<sup>12</sup>.

Niezgrabny przekład maszynowy: 'Jeśli będziemy chodzić *na dół* do śledzenia drogi krzyżowej i jej widzimy w tym świetle Watership Down (podjęte w 1981 r.)'.

(5) *Down the infinite corridor of learning*<sup>13</sup>.

Automatyczny nieudolny przekład wykonany przez maszynę: '*Down the infinite* korytarz nauki'.

(6) *Float down the Eastern Shore for some solitude and nature. Grab a kayak and get a glimpse of the wildlife living in the Eastern part of Virginia*<sup>14</sup>.

Błędny przekład maszynowy: '*Float ustanawiająca* wschodniego brzegu dla niektórych samotności i charakter. Uchwyty kajak i uzyskać spojrzenie z dziką życia we wschodniej części Wirginii'.

Automatyczny przekład maszynowy niepoprawnie wykonuje zadanie tłumaczenia komunikatów z formą *down* w znaczeniu związanym z wymiarem przednio-tylnym *dalej wzdłuż drogi*. Umysł ludzki odwzorowuje scenę przestrzenną dla *down* w znaczeniu dystynktywnym, oddalonym od centralnego, wykorzystując wiedzę o świecie i dopasowuje do niej odpowiednik znaczeniowy w języku docelowym. System komputerowy nie posiada zdolności wyobrażenia i kreatywnego myślenia. Zatem nurtuje pytanie, w jaki sposób człowiek przekłada *down* w tym samym znaczeniu. Czy istnieje powtarzający się schemat przekładu? Popatrzmy na przykłady zaczerpnięte z kilku filmów fabularnych:

(7) *Paraded him right down the street*. '... i **prze-maszerowali** z nią *wzdłuż* ulicy'. (*Ride With The Devil*)

(8) *I'd love to take one of those boats down the Amazon*. 'Chciałabym **przepłynąć** się łodzią *wzdłuż* Amazonki'. (*Anything Else*)

(9) *I've been up and down this bloody train all day*. 'Cały dzień **ganiam** po tym pociągu'. (*The English Patient*).

(10) *There's plenty of room to maneuver down the Museum Mile...* 'Na Museum Mile można **manewrować**'. (*Taxi*).

(11) *His daddy's place is just downriver from the Chiles'*. 'Farma jego ojca **leży opodal** domu Chilesów'. (*Ride With The Devil*).

(12) *Why don't you run down the street to my house*. '**Biegnij do** mojego domu'. (*The Upside of Anger*).

W przekładzie na język polski zdań (7) – (12) sens zostaje uchwycony. W wersji polskiej zauważamy jednak różne formy wyrażania komunikatu przekazywanego przez partykułę *down* w wersji źródłowej. Zwracając uwagę na funkcję angielskiej partykuły przy czasowniku, zwykle ruchu, polegającą na komunikowaniu trasy ruchu

<sup>12</sup> Zob. [URL: <http://www.mayfieldiow.freewire.co.uk/watershp/waters9.htm>]. Zdjęcie załączone na stronie internetowej ukazuje płaską płaszczyznę z trasą biegnącą dalej od obserwatora.

<sup>13</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=340&sa=N>].

<sup>14</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=390&sa=N>].

(*path*)<sup>15</sup> i odpowiadający jej w tej funkcji prefiks czasownikowy w języku polskim oraz innych językach słowiańskich<sup>16</sup>, można wskazać przykłady (7) i (8). Jednak sam prefiks *prze-* w języku polskim nie uszczegóławia trasy ruchu w sposób odpowiadający *down*, która to forma informuje o perlatywności ruchu, tzn. przekazuje komunikat, *którędy* odbywa się ruch. Według B. Bojar „czasowniki z przedrostkiem *prze-* nie komunikują perlatywności, lecz jedynie zmianę lokalizacji, a znaczenie perlatywności wnoszą dopiero inne wykładniki kategorii kierunku, takie jak przyimek *przez* oraz końcówka fleksyjna biernika lub narzędnika, [...]”<sup>17</sup>. Zatem w przykładach (7) i (8) nie sam prefiks *prze-* informuje o kierunku ruchu, czynią to czasowniki prefiksalne *prze-maszerować* i *przepłynąć* wraz z wykładnikiem kierunku, jakim jest przyimek *wzdłuż*. Komunikuje on, iż [...] *coś znajduje się lub odbywa równoległe do długości danego obiektu*<sup>18</sup>, tutaj *ulicy i rzeki Amazonki*.

W wersji polskiej przykładów od (9) do (12) informacja o trasie ruchu jest przekazywana przez czasowniki bez przedrostków i przez wyrażenia przyimkowe po nich następujące. W przypadku przyimków: *po*, *na*, *opodal*, *do* z towarzyszącą im frazą nominalną, np. *pociągu* lub *Museum Mile* w (9) i (10), dopiero za sprawą posiadanej wiedzy o budowie *pociągu* i o fragmencie ulicy *5th Avenue* w Nowym Jorku zwanym *Museum Mile*, odbiorca lub nadawca informacji odwzorowuje scenę przemieszczania się obiektu *wzdłuż* pewnej drogi z oddaleniem od siebie. Scenę przestrzenną tworzy całość: czasownik i następujące po nim wyrażenie przyimkowe. Można *ganiać po łące* i *manewrować na parkingu*, gdzie jest wizualizowana inna trasa ruchu. Z kolei w wersji polskiej

przykładów (11) i (12) znany jest punkt docelowy ruchu – *dom*. Prowadząca do niego droga nie jest wyrażona, zatem wersja przekładu, choć językowo poprawna, nieco odbiega od sensu zdań w języku angielskim, gdzie *down* informuje o trasie ruchu dalej *wzdłuż* pewnej drogi<sup>19</sup>.

Reasumując, automatyczny przekład maszynowy nie tworzy sensownych i poprawnych zdań w języku polskim, które odpowiadałyby angielskim wypowiedziom z partykułą lub przyimkiem *down* w znaczeniu odległym od centralnego, związanego z osią góra-dół. W artykule zostało wykorzystane znaczenie dystyngtywne *down* odnoszące się do osi przednio-tylnej – *wzdłuż drogi*. Choć człowiek radzi sobie z przekładem, w wersji polskiej nie zawsze ujmuje element zdarzenia ruchu, o którym informuje *down* – trasę ruchu. Przekład konstrukcji z angielskimi partykułami lub przyimkami występującymi w znaczeniach dystyngtywnych nie jest zadaniem prostym. Najważniejsze, by zrozumieć sens komunikatu, następnie należy podjąć decyzję, czy szczegółowa informacja o pokonanej trasie jest istotna w przekazie w języku polskim. W wersji docelowej należy przekazać sens komunikatu źródłowego.

Internet ze swoją bazą danych stanowi doskonały materiał do ćwiczeń na lekcjach oraz lektoratach dla uczących się zaawansowanych i średnio zaawansowanych w języku angielskim. Wpisując w oknie *Google* wyrażenie przyimkowe, np. *down the [...]*: *down the road*, *down the track* lub *down the aisle*, uczeń dociera do ciągu stron z przykładami użycia. Na przykład:

(13) *Title: Town down the river: a book of poems / by Edwin Arlington Robinson [electronic text]*<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Por. np. L. Talmy (2003 (2000)), *Toward a Cognitive Semantics*, tom I „Concept Structuring Systems”. Massachusetts Institute of Technology 2003.

<sup>16</sup> Por. L. Talmy (2003 (2000)), *Toward a Cognitive Semantics*, tom I, s. 222. Ibidem, także L. Talmy (2003), *Typology and Process in Concept Structuring*, tom II, Massachusetts Institute of Technology, s. 106.

<sup>17</sup> B. Bojar (1979), *Opis semantyczny czasowników ruchu oraz pojęć związanych z ruchem*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 127. W monografii B. Bojar prefiks *prze-* i przyimek *przez* nie są podkreślone.

<sup>18</sup> S. Dubisz (red.), (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Część T-Ż. Warszawa: PWN, s. 719.

<sup>19</sup> Więcej na ten temat zob. D. Chłopek (2008), *Scenes Constructed by English Spatial Particles Expressed in Polish*, Białko-Biała: ATH.

<sup>20</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=220&sa=N>].



- (14) *Open Caption: Alec Baldwin Helps Little Old Lady Down the Red Carpet*<sup>21</sup>.
- (15) *Halfway down the road, the familiar campus area turned into another place, equally familiar. I was twelve years old again, [...]*<sup>22</sup>.
- (16) *When we started down this path toward main-frame migration, our team was determined to do it right*<sup>23</sup>.
- (17) *Will Oldham has travelled down the grimmest, and in their own ways most romantic, pathways of American life and music*<sup>24</sup>.

Ćwiczenie lekcyjne może polegać na indywidualnym wykonaniu tłumaczenia i porównaniu w parach wersji proponowanego przekładu, najpierw między sobą, następnie z inną parą. Inwencja należy do nauczyciela. Istotne jest przekazanie w wersji polskiej sensu, jaki ma wersja źródłowa. Wspólny komentarz wyeksponuje metaforyczne zdarzenie ruchu w przykładzie (17). Nie sposób w nim dostrzec fizyczną pochyłość. Zamiast tego, w każdym przykładzie od (1) do (17) odbiorca informacji postrzega oddalenie od punktu obserwacyjnego, z którym łączy się forma *down*. Z kolei konwers *down*, jakim jest *up*, komunikuje przybliżenie lub zmniejszenie dystansu między obiektami uczestniczącymi w scenie. Uczeń bez trudu rozumie, iż fraza *Come up*, wypowiedziana w sytuacji, gdy podłozę, na którym stoją interlokutorzy jest płaskie, oznacza 'Podejdź do mnie'.

Poznając sens dystyngtywnych użyc partykuł/przymków, uczeń samodzielnie tworzy poprawne wypowiedzenia z np. czasownikami frazowymi, które zwykle stanowią problem w przyswajaniu i używaniu języka angielskiego. Oprócz formalnych czasowników jednowyrazowych, np. *approach*, w języku angielskim istnieją rodzinne czasowniki złożone z rdzenia (*root*) i partykuły (*particle*), np. *come up*. Drugi człon czasownika złożonego informuje o trasie ruchu, np. *She went down the aisle*, lub o kierunku lokalizacji, np. *He stood down the aisle waiting for the bride*. Znając sens *down* w tym kontekście, uczący się nie musi

zapamiętywać gotowych definicji z leksykonu, które nie zawsze zatrzymują się w jego pamięci. Definicje przymków lub partykuł przestrzennych nie wsparte rozumieniem sensu trafiają do pamięci krótkoterminowej.

Celem tego artykułu jest ułatwienie uczniom rozumienia i używania m. in. angielskiej partykuły przestrzennej *down* w znaczeniu, które nie jest związane ze sceną główną. Podobne techniki mogą być stosowane dla innych partykuł przestrzennych, których znaczenia dystyngtywne z przykładami użycia prezentują m. in. słowniki internetowe. Angielskie przymki lub partykuły przestrzenne nie muszą być problemem dla ucznia.

### Literatura:

- Chłopek D. (2008), *Scenes Constructed by English Spatial Particles Expressed in Polish*, Bielsko-Biała: ATH.
- Bojar B. (1979), *Opis semantyczny czasowników ruchu oraz pojęć związanych z ruchem*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lindstromberg S. (1998), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Talmy L. (2003 (2000)), *Toward a Cognitive Semantics*, tom I, „Concept Structuring Systems”, London, England/Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Talmy L. (2003 (2000)), *Toward a Cognitive Semantics*, tom II, „Typology and Process in Concept Structuring”, London, England/Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Tyler A, Evans V. (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: CUP.
- Yates J. (1999), *The Ins and Outs of Prepositions. A guidebook for ESL students and all others seeking help in correct use of prepositions*, New York: Barron's Educational Series.

### Leksykony drukowane:

- S. Dubisz (red.) (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Część T-Ż., Warszawa: PWN.
- B. Lewandowska-Tomaszczyk (red. nauk) (2002), *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford*, Warszawa: PWN. (sierpień 2008)

<sup>21</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=260&sa=N>].

<sup>22</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=180&sa=N>].

<sup>23</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=280&sa=N>].

<sup>24</sup> Zob. [URL: <http://www.google.pl/search?hl=pl&lr=&pwst=1&q=down+the&start=90&sa=N>].

Zygmunt Borowski<sup>1</sup>  
Lidzbark Welski

## Czasowniki prefiksalnie-synonimiczne w języku niemieckim

Synonimia/synonimiczność jako kategoria semantyczna określa bliski związek semantyczny między dwoma/kilkoma wyrazami (leksemami) zwanymi wyrazami bliskoznacznymi<sup>2</sup> lub synonimami leksykalnymi<sup>3</sup>, które różnią się od siebie odcieniami znaczeniowymi (zwykle stylistycznymi), na przykład: *Haupt* vs. *Kopf* i w języku polskim *obawa* vs. *lęk*. Przedmiotem niniejszego artykułu są niemieckie czasowniki prefiksalnie-synonimiczne<sup>4</sup>. Ich synonimiczność polega na wzajemnej substytucji, tzn. na wymianie prefiksów o tej samej funkcji bez istotnej zmiany znaczenia formacji/typów słowotwórczych. Zjawisko to ma jednak charakter ograniczony. Potencja derywacyjna (łączliwość) prefiksów i ich substytucja zależy przede wszystkim od znaczenia leksykalnego (immanentnej zawartości znaczeniowej) czasowników podstawowych<sup>5</sup>.

Poddaje analizie synonimicznej czasowniki złożone prefiksalnie oraz czasowniki z prefiksoidami (wyrazy samodzielne – autosemantyczne), np. *fort-*, *weg-*, *zusammen-*, *davon-*, *auseinander-*, *entzwei-*, *hinauf-*, *herunter-*, *herab-*, *herum-*, *umher-*, *hoch-*, *empor-* itp., które funkcjonują jako prefiksy. Czasowniki złożone z prefiksami, np. *über-*, *um-* i *durch-*, są czasownikami złożonymi ambiwalentnymi, tzn. funkcjonują jednocześnie jako czasowniki złożone rozdzielnie (oznaczone \*) i złożone nierozdzielnie (oznaczone \*\*).

W poniższej analizie synonimicznej wyróżniam dwie kategorie znaczeniowe: czasowniki o znaczeniu konkretno-przestrzennym i czasowniki o znaczeniu quasi-przestrzennym. Następnie to formacje/typy słowotwórcze w ramach kategorii<sup>6</sup>,

które są pochodnymi od czasowników oznaczających ruch i od czasowników czynnościowych.

### Kategoria czasowników o znaczeniu konkretno-przestrzennym

#### Formacje supralatywne

Konotacja: Kierunek ruchu ze zwrotem z dołu do góry.

Prefiks(oid)y:	AUF-/BE-/HINAUF	„nach oben”
Przykłady:	Er steigt aufs Pferd auf/hinauf.	Wsiada na konia.
	Er besteigt das Pferd.	

Prefiks-(oid)y:	BE-/ER-/HINAUF-/EMPOR-	„nach oben”
Przykłady:	Er besteigt/ersteigt den Berg. Er steigt den Berg hinauf. (s)	Wchodzi na górę.
	Er erklettert einen Baum. Er klettert einen Baum hinauf/empor. (s)	Wdrapuje się po drzewie do góry.

Prefiks-(oid)y:	HOCH-/EMPOR-	„nach oben”
Przykłady:	Ich bin aus dem Schlaf hochgefahren /emporgefahren.	Zerwałem się ze snu.

<sup>1</sup> Autor jest tłumaczem przysięgłym.

<sup>2</sup> S. Skorupka (1954), *Wyrazy bliskoznaczne i ich wartości stylistyczne*, „Poradnik Językowy” 4, s. 8, Warszawa: PWN.

<sup>3</sup> J. D. Apresjan (1980), *Semantyka leksykalna, synonimiczne środki wyrazu języka*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, s. 277.

<sup>4</sup> Materiał leksykalny pochodzi z moich artykułów: patrz bibliografia.

<sup>5</sup> Zob. substytucja – *die Substitution*, w: A. Szulc (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa*, Warszawa: PWN, s. 225.

<sup>6</sup> R. Grzegorzczkowa (1981), *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa: PWN, s. 23-24.

Prefiks-(oid)y:	HINAUF-/HOCH-	„nach oben”
Przykłady:	Der Zug kroch den Berg hinauf/hoch. (s)	Pociąg ledwie podjechał pod górę.
	Er ist mit dem Auto bis zum Gipfel hinaufgefahren/hochgefahren.	Podjechał autem aż pod szczyt.
	Er kletterte mühsam die Stiege hinauf/hoch. (s)	Ledwie wszedł po schodach do góry.

### Formacje delatywne

Konotacja: Kierunek ruchu ze zwrotem z góry na dół.

Prefiks(oid)y	AB-/HERAB-/HERUNTER-	„nach unten”
Przykłady:	Die Blätter fallen vom Baum ab/herab/herunter.	Liście spadają z drzew.
	Er steigt vom Pferd ab/herab/herunter.	Zsiada z konia.

### Formacje allatywne

Konotacja: Nawiązanie kontaktu przestrzennego.

Prefiks(oidy):	Auf jdn/etwas ZU-/HERAN-	„näher kommen”
Przykłady:	Er kommt auf mich zu. Er kommt an mich heran.	On podchodzi do mnie.
	Die Kinder gingen auf den Vater zu. Die Kinder gingen an den Vater heran.	Dzieci podeszły do ojca.
	Der Hund sprang auf mich zu. Der Hund sprang an mich heran.	Pies doskoczył do mnie.

Prefiksy:	Auf jdn ZU-/LOS-	„auf ein Ziel hin”
Przykłady:	Er ist auf mich zugesprungen. Er ist auf mich losgesprungen.	Rzucił się na mnie.
	Ich stürzte auf ihn zu. Ich stürzte auf ihn los.	Rzuciłem się/napadłem na niego.

### Formacje cyrkumkursywne

Konotacja: Ruch jednokierunkowy dookoła obiektu lub przestrzeni zamkniętej.

Prefiks-(oida):	**UM-/HERUM-	„um etwas herum”
Przykłady:	Wir haben die Stadt umfahren. Wir sind um die Stadt herumgefahren.	Objechaliśmy miasto.
	Ich habe den Wald umritten. Ich bin um den Wald herumgeritten.	Objechałem konno las.

Prefiks(oidy):	BE-/AB-/HERUM-	„um etwas herum”
Przykłady:	Der Bauer hat sein Feld begangen. Der Bauer hat (ist) sein Feld abgegangen.	Rolnik obszedł swoje pole.
	Der Förster hat sein Revier belaufen. Der Förster hat (ist) sein Revier abgelaufen. Der Förster ist um sein Revier herumgelaufen.	Leśniczy obszedł swój rewir.

### Formacje intrakursywne<sup>7</sup>

**Konotacja:** Ruch wielokierunkowy – bez określonego celu /wzdłuż i wszerek – w przestrzeni zamkniętej.

Prefiks(oid):	HERUM-/UMHER-/AB-	„herm =umher”
Przykłady:	Er ist in der Stadt herumgelaufen/ umhergelaufen. Er hat (ist) die (ganze) Stadt abgelaufen.	Biegał po (całym) mieście.

Prefiksy:	**DURCH-/AB-/BE-	„kreuz und quer”
Przykłady:	Er hat die ganze Stadt durchfahren. Er hat (ist) die ganze Stadt abgefahren.	Zjeździł/ zjechał całe miasto.
	Ich habe ganz Polen durchwandert. Ich habe (bin) ganz Polen abgewandert. Ich habe ganz Polen bewandert.	Przewędrowała całą Polskę.
	Wir haben ganz Europa durchreist/ bereist.	Zwiedziliśmy całą Europę.

### Formacje latywne

**Konotacja:** Przemieszczanie z jednego miejsca na inne, zmiana położenia.

Prefiksy:	VER-/*UM-	„an eine andere Stelle bringen”
Przykłady:	verpflanzen/ umpflanzen (h) (versetzen/umsetzen)	przesadzić (Blumen)
	verstellen/ umstellen (h)	przestawiać (Möbel)
	verlagern/umlagern (h) (verlegen /umlegen)	przełożyć (Waren)

Prefiksy:	*ÜBER-/*UM-	„einen Ort wechseln”
Przykład:	Er ist in eine andere Wohnung übergezogen/ umgezogen.	Przeprowadził się (zmienił miejsce zamieszkania)
Dalsze przykłady:	überschütten/ umschütten (h)	przesypać (Getreide in Säcke)
	übergießen/ umgießen (h)	przebrać (in andere Flaschen)
	überkippen/ umkippen (s)	przewrócić się
	überhängen/ umhängen (h)	założyć/narzucić na siebie (einen Mantel)

Prefiksy:	**ÜBER-/*UM-	„zu Boden werfen”
Przykład:	Er hat das Kind überfahren/ umgefahren.	Przejechał dziecko.
Dalsze przykłady:	überreiten/ umreiten (h)	przejechać kogoś (jając konno)
	überrennen/ umrennen (h)	przewrócić kogoś (w biegu).

### Formacje ablatywne

**Konotacja:** Czynności ruchowe w różnych kierunkach, oddalenie

Prefiksy:	VER-/AUS	„etwas daneben tun”
Przykłady:	verschütten/ ausschütten (h) (danebenschütten)	rozsypać (Mehl)
	vergießen/ ausgießen (h) (daneben gießen)	rozlać (Milch)
	verstreuen/ austreuen (h) (daneben streuen)	rozsypać (Zucker)

<sup>7</sup> Subkategoria czasowników złożonych cyrkumkursywnych z prefiksoidą: UMHER- i perkursywnych z prefiksem: \*\*DURCH-. Zob. Z. Borowski Z. (2007), *Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” 4/2007, s. 21-22.

Prefiks (oid)y:	AB-/FORT-/WEG-/ DAVON-	„von etwas weg”
Przykłady:	Er rannte schnell ab/fort/weg/davon.	Zbiegł szybko. (Ulotnił się)
	Der Zug ist schon ab-/weg-/davongefahren.	Pociąg już odszedł.
	Er schwamm weit vom Ufer fort/weg.	Odplłynął daleko od brzegu.
	Sie sind fort-/davongeeilt.	Oni uciekli.
	Die Schwalben sind schon weg-/davongeflogen.	Jaskółki już odleciały.
	Er bekam Angst und lief weg/davon.	Wystraszył się i uciekł.

Prefiksy:	ENT-/AUS-	„aus etwas heraus”
Przykład:	Viele Leute sind nach dem Kriege entwandert/ausgewandert.	Wiele ludzi wyemigrowało po wojnie.
Dalsze przykłady:	entladen/ausladen (h)	rozładować (ein Schiff)
	entsteigen/aussteigen (s)	opuścić pojazd

Prefiks(oid)y:	ENT-/WEG-/AB-/ DAVON-	„von etwas weg”
Przykład:	Der Wellensittich ist entfliegen/weggeflogen.	Papuzka falista uciekła.
Dalsze przykłady:	entsenden/absenden/wegsenden (h)	pośłać (einen Boten)
	enteilen/davoneilen (s)	uciec/ulotnić się

Prefiks(oid)y:	VER-/AB-/FORT-/ AUS-	„von etwas weg”
Przykład:	Die Kinder wurden aufs Land verschickt/fortgeschickt.	Dzieci pojechały na wieś.

Dalsze przykłady:	abreisen/verreisen (s)	wyjechać
	abfahren/fortfahren (s)	odjechać
	absenden/versenden/aussenden (h)	wysyłać (Briefe)

## ▣ Kategoria czasowników złożonych o znaczeniu quasi-przestrzennym

### Formacje instrumentalne

Wyróżniam tu dwie subkategorie czasowników: implikatywne i eksplikatywne.

- *Implikatywne* (zawierające w sobie instrument wykonania czynności)

Konotacja: Zamknięcie, zakrycie czegoś, umieszczenie czegoś wewnątrz czegoś, umocowanie lub połączenie czegoś.

Prefiksy:	VER-/EIN-	„in etwas hinein”
Przykład:	Das Schiff ist versunken/ingesunken.	Statek zatonął.
Dalsze przykłady:	versenken/einsenken (h)	zatonąć (ein Schiff)
	verpacken/einpacken (h)	zapakować (Waren)
	vergraben/eingraben (h)	zakopać (einen Schatz)

Prefiksy:	VER-/ZU-	„ein Verschließen”
Przykład:	Er hat die Aussicht verbaut/zugebaut.	Zaślonił widok budynkiem.
Dalsze przykłady:	vermauern/zumauern (h)	zamurować (eine Tür)
	verdecken/zudecken (h)	przykryć (eine Grube)
	verhängen/zuhängen (h)	zastłonić (Fenster)

Dalsze przykłady:	verstopfen/ zustopfen (h)	zatkać (eine Röhre)
	verschnüren/ zuschüren (h)	oszurować (Paket)
	verkleben/ zukleben (h)	zakleić (einen Brief)
	verschütten/ zuschütten (h)	zasypać (einen Graben)

Prefiks(oida):	VER-/ZU(SAM-MEN)-	„ein Verbinden”
Przykład:	Briefmarken sind verklebt/ zusammengeklebt.	Znaczk skleiły się.
Dalsze przykłady:	verflechten/ zusammenflechten (h)	spleść (Blumen)
	verlöten/zusammenlöten (h)	zlutować

- *Eksplikatywne* (uzasadniające instrument wykonania czynności).

Konotacja: Ogarnąć lub pokryć coś czymś.

Prefiksy:	VER-/BE-	„mit etwas bedecken”
Przykłady:	Er hat den Tisch mit einem Tuch verdeckt/bedeckt.	Nakrył stół obrusem.
	Er hat die Schachtel mit Papier verklebt/beklebt.	Okleił pudełko papierem.

Prefiksy:	BE-/**ÜBER-	„mit etwas bedecken”
Przykłady:	Er beklebt/ überklebt die Mauer mit Plakaten.	Okleja mur plakatami.
	Ich bestreiche/ überstreiche Brot mit Butter.	Smaruję chleb masłem.
	Er hat den Weg mit Sand beschüttet/ überschüttet.	Posypał drogę piaskiem.

Przykłady:	Sie begoß/ übergoß die Blumen mit kaltem Wasser.	Polała kwiaty zimną wodą.
	Sie bekleidet/ überkleidet die Wand mit Tapeten.	Wykleja ścianę tapetami.

### Formacje ornatywne

Konotacja: Zaopatrzyć w coś, pokryć czymś

Prefiksy	VER-/BE- /**ÜBER	„mit etwas versehen/ überziehen”
Przykłady: Uwaga: Formacje pochodzą od rzeczowników.	verschmutzen/ beschmutzen (h)	zabrudzić (die Hose)
	verglasen/ überglasen (h)	oszklić (eine Halle)
	vergolden/ übergolden (h)	pozłocić (Metall)
	überdachen/ bedachen (h)	pokryć dachem (ein Haus)

### Formacje deformatywne

Konotacja: Rozdrobnienie lub podzielenie czegoś na części.

Prefiksy (oidy):	ZER-/ENTZWEI-/AUSEINANDER-	„etwas in Stücke teilen”
Przykłady:	zerbeißen/entzwei- beißen/auseinander- beißen (h)	pogryźć (ein Stück Wurst)
	zerbrechen/entzwei- brechen/auseinander- brechen (h)	rozbić (eine Scheibe)
	zerreißen/entzweirei- ßen/auseinanderrei- ßen (h)	podrzeć (Schuhe)
	zerschlagen/entzwei- schlagen/auseinander- schlagen (h)	rozbić (einen Teller)
	zerschneiden/entzwei- schneiden/ ausein- anderschneiden (h)	pokroić (einen Stoff)

Przykłady:	zerplatzen/auseinanderplatzen (s)	rozerwać się (eine Seifenblase)
	zerfallen/auseinanderfallen (s)	rozpadać się (das Haus)

Prefiksy:	*DURCH-/ZER-	„in zwei Teile“
Przykłady:	durchbrechen/zerbrechen (h)	rozbić (ein Glas)
	durchbeißen/zerbeißen (h)	przegryźć (einen Apfel)
	durchschneiden/zerschneiden (h)	przekroić (einen Stoff)
	durchreißen/zerreißen (h)	przerwać (das Seil)

### Formacje rezultatywne

Konotacja: Zużycie czegoś, powodować, że coś się niszczy.

Prefiksy:	*DURCH-AB-/VER-/ZER-	„etwas abnutzen/abnützen“
Przykłady:	durchlaufen/ablaufen (h) (durchtreten/abtreten)	zniszczyć chodzeniem/schodzić (Schuhe)
	durchsitzen/versitzen (h)	zniszczyć przez siedzenie (die Hose)
	verwohnen/abwohnen (h)	zniszczyć/mieszkając (das Zimmer)
	verschleiben/zerschleiben (h)	zniszczyć/zużyć (den Anzug)
	verfahren/zerfahren (h)	zniszczyć/jeżdżąc/wyjeździć/zjeździć (den Weg)
	verreißen/zerreißen/abreißen (h)	zdrześć/znosić (die Kleider)

**Poniżej czasowniki, które określają przebieg czynności:**

### Formacje inchoatywne

Konotacja: Moment początkowy czynności.

Prefiksy:	AB-/AN-/AUF-/EIN-/ENT-/ER-/LOS-	„das Einsetzen einer Handlung“
Przykłady:	aufglimmen/erglimmen/entglimmen(s) (zu glimmen beginnen)	zacząć się palić/rozżarzyć się (Kohle)
	aufblühen/erblühen (s) (anfangen zu blühen)	zakwitnąć/rozkwitnąć (eine Blume)
	aufklingen/erklingen(s) (zu klingen beginnen)	zabrzmieć/rozbrzmieć (ein Lied)
	entbrennen/anbrennen(s) (anfangen zu brennen)	zapalić się (das Holz)
	entzünden/anzünden(h) (zum Brennen bringen)	zapalić (eine Kerze)
	entschlafen/einschlafen(s) (entschlummern/einschlummern)	zasnąć
Przykłady:	abfahren/losfahren(s) (sich in Bewegung setzen)	odjechać/ruszyć (der Zug)
	abfliegen/losfiegen(s) (anfangen zu fliegen)	odlecieć (ein Vogel)

### Formacje perduratywne

Konotacja: Spędzenie określonego czasu na jakiejś czynności lub przetrwanie.

	**DURCH-/VER-	„eine bestimmte Zeitspanne mit einer Tätigkeit zubringen
Przykłady:	durchschlafen/verschlafen (h)	przespać (den ganzen Tag)
	durchzehen/verzehen (h)	spędzić czas na libacji (die ganze Nacht)
	durchplaudern/verplaudern (h)	przegawędzić (den ganzen Nachmittag)
	durchbummeln/verbummeln (h)	przebumelować (den ganzen Tag)
	durchleben/verleben (h)	przeżyć (schwere Monate)

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na to, że większość czasowników prefiksalnych, rzadziej natomiast czasowniki prefiksoidalne, to czasowniki wieloznaczne, które implikują warianty znaczeniowe tych czasowników (leksemów) zwane sememami. Z powyższego wynika, że dobór synonimów wymaga wnikliwej analizy semantycznej, np. czasownik prefiksalny *verbauen* posiada trzy sememy (znaczenia), a mianowicie: *verbauen*<sup>1</sup> oznacza – *budując zaślonic, zamknąć coś*, *verbauen*<sup>2</sup> oznacza – *budując zużyć coś (Holz)*, oraz *verbauen*<sup>3</sup> oznacza – *coś źle zbudować*. Semem czasownika *verbauen*<sup>1</sup> wyraża również prefiks: *ZU-*, a więc czasowniki prefiksalne *verbauen*<sup>1</sup> i *zubauen* są pod względem realnoznaczeniowym synonimami. W przypadku pozostałych sememów: *verbauen*<sup>2</sup> i *verbauen*<sup>3</sup> występuje zwykle brak synonimów. A oto podobne przykłady:

Sememy – synonimy	vs.	Sememy – brak synonimów
Sie hat ein Loch in der Hose vernäht/zugenäht. (Zaszyła dziurę w spodniach.)	vs.	Sie hat viel Garn vernäht. (Wyszyła/zużyła dużo nici.)

Die Wagen haben den Weg verfahren/zerfahren. (Samochody rozjeździły/zjeździły/uszkodziły drogę).	vs.	Er hat viel Benzin verfahren. (Wyjeździł/zużył dużo benzyny.)
Er hat das Pferd eingeritten/zugeritten. (Ujeździł konia)	vs.	Die Soldaten sind in den Hof eingeritten. (Wojsko wjechało konno na podwórze.)
Der Zug ist schon abgefahren/weggefahren. (Pociąg już odjechał.)	vs.	Er hat die Reifen abgefahren. (Zjechał/zjeździł opony.)

Prefiksy:	**DURCH-/VER-	„eine Überdauern“
Przykład:	durchwintern/überwintern (h)	przezimować/przechowywać przez zimę (Pflanzen)
Die Sträucher sind verwachsen/zusammengewachsen. (Krzaki zrosły się.)	vs.	Die Wunde ist verwachsen. (Ranna zagoiła się/zabliźniła się.)

Inne przykłady:

Sememy – synonimy (implikatywne)	vs.	Sememy – synonimy (eksplikatywne)
Er hat eine Grube verdeckt/zugedeckt. (Zakrył/przykrył dół.)	vs.	Er hat den Tisch mit einem Tuch verdeckt/bedeckt. (Nakrył stół obrusem.)
Ich habe einen Brief verklebt/zugeklebt. (Zakleiłem list.)	vs.	Ich habe die Schachtel mit Papier verklebt/bedeckt. (Okleiłem pudełko papierem.)

Chciałbym również nadmienić, że wyżej wspomniane czasowniki polisemantyczne są ściśle związane z czasownikami homonimicznymi. Różnica polega na tym, że te pierwsze są sememami



poszczególnych leksemów czasownikowych, natomiast te drugie, mimo jednakowego brzmienia, wskazują wyraźnie na różne znaczenia leksykalne czasowników, zwane semantemami, które są zbiorem cech znaczeniowych (semów) odróżniających czasowniki homonimiczne.

Przykłady:

Semantemy (znaczenia konkretno-przestrzenne)	vs.	Semantemy (znaczenia przestrzenno-rezultatywne)
Er ist durch den Bach durchgelaufen. (przebiegł przez strumyk.)	vs.	Er hat die Schuhe durchgelaufen. (Zdarł/zniszczył buty.)
Ich bin (habe) alle Läden abgelaufen. (Obszedłem wszystkie sklepy.)	vs.	Ich habe die Socken abgelaufen. (Chodząc, podarłem skarpety.)
Er ist umgefahren./ Er hat einen Umweg gemacht. (Nałożył drogi/zboczył z drogi.)	vs.	Er hat das Kind umgefahren. (Jadąc, przewrócił dziecko/przejechał.)

Zjawisko wieloznaczności (polisemii) i synonimii ma oczywiście bardziej złożony charakter. Niniejszy artykuł stanowi przyczynek do analizy czasowników prefiksально-synonimicznych.

## Bibliografia

- Apresjan J. D. (1980), *Semantyka leksykalna, synonimiczne środki języka*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Borowski Z. (2006), *Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, „Języki Obce w Szkole” 5/2006.
- Borowski Z. (2007), *Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” 4.
- Borowski Z. (2008), *Klasyfikacja semantyczna czasowników złożonych ambiwalentnych i monowalentnych w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” 1.
- Borowski Z. (2008), *Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
- Görner H., Kempcke G. (red.) (1973), *Synonym wörterbuch*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Grzegorzczkowska R. (1981), *Zarys słowotwórstwa polskiego, słowotwórstwo opisowe*, Warszawa: PWN.
- Kania S., Tokarski J. (red.) (1984), *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, Warszawa: WSiP.
- Skorupka S. (1954), *Wyrazy bliskoznaczne i ich wartości stylistyczne*, „Poradnik Językowy” 4, Warszawa: PWN, s. 8-15.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa*, Warszawa: PWN.
- Wahrig G. (red.) (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(październik 2008)

## info

### Deutsch Wagen Tour – Nowa inicjatywa Goethe-Institut

trzyletni program o zasięgu ogólnopolskim promujący język niemiecki, kulturę i kraj



24 kwietnia 2009 r. spod Pałacu Kultury w Warszawie wyruszyło w trasę pięć samochodów oznakowanych logo *Deutsch Wagen Tour*. Samochody te będą stacjonować w pięciu miastach – bazach w Polsce (Kielce, Lublin, Olsztyn, Poznań, Wrocław), skąd można je zamawiać – korzystając ze strony internetowej projektu ([www.deutsch-wagen-tour.pl](http://www.deutsch-wagen-tour.pl)) do szkół nawet w najdalszych zakątkach kraju. Za pomocą strony internetowej można też śledzić trasę każdego z pięciu samochodów. Samochody są wyposażone w nowoczesne materiały dydaktyczne (pomoce naukowe, podręczniki, płyty z muzyką i filmami). Lektorzy będą prezentować więc szereg nowatorskich rozwiązań związanych z nauką języka i w niekonwencjonalny sposób będą przekazywać informacje o Niemczech. W projekcie jest zaplanowana współpraca z lokalnymi placówkami oświatowymi i centrami kultury.

Strona internetowa projektu ma dodatkowo służyć uczniom jako platforma wymiany doświadczeń, pozwoli na zawarcie nowych przyjaźni i zachęci do poznania języka i kultury kraju sąsiadów.

Zjednoczona Europa stawia przed młodymi ludźmi coraz większe wymagania. Znajomość języków obcych, i co za tym idzie wielojęzyczność odgrywa ważną rolę w przełamywaniu barier i umacnianiu porozumienia w Europie. Projekt *Deutsch Wagen Tour* chce zachęcić młodych ludzi do nauki języków, a także uwrażliwić na odmienną kulturę i obyczaje.

[www.deutsch-wagen-tour.pl](http://www.deutsch-wagen-tour.pl)

Marek Laskowski<sup>1</sup>  
Zielona Góra

## Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych

### Wprowadzenie: frazeologizm, leksotaktyka, konotacja

Związki frazeologiczne, zwane również frazeoleksamami, frazeologizmami itp., stanowią jednostki leksykalne składające się z dwóch lub więcej składników, których polisemia, w co najmniej jednym znaczeniu wykazuje treść odbiegającą od ogólnego znaczenia komponentów podstawowych (Jung 2005:170, Laskowski 2003e:28-30). Wielość połączeń leksykalnych w systemie języka wyjściowego i docelowego jest często barierą rozszerzania apercpcji uczniów w procesie glottodydaktycznym, w którym nakładają się dwie struktury językowe i ad extremum dochodzi do interferencji. Inną właściwością frazeologizmów może być ambiwalencja. Dla J. Podrackiego (1998:356) związkami frazeologicznymi są wszystkie połączenia wyrazów istniejące w danym języku. Należy podkreślić, iż frazeologizmy o wysokim stopniu idiomatyczności nie mają znaczenia addytywnego, tzn. nie można wywieść go z sumy poszczególnych komponentów. Umiejętność odpowiedniego zestawiania słów i ich dekodowanie jest niezwykle ważna nie tylko z punktu widzenia semantyki, pragmatyki i składni, lecz także glottodydaktyki. Zauważył to słusznie A. Szulc (1984,134) twierdząc, że „Opanowanie leksotaktyki języka docelowego stanowi niezmiernie ważny etap procesu dydaktycznego, zmierzającego do osiągnięcia pełnej kompetencji językowej”. Do dyskusji pozostaje nadal ich pozycja i znaczenie na lekcjach języków obcych.

W zakresie frazeologii istnieje wiele restrykcji dystrybucyjnych i bez znajomości tej materii nie można dokonywać ani transferencji, ani transformacji na różnych poziomach opanowania języka.

W systemie języka polskiego funkcjonuje na przykład zwrot *myć zęby*, w języku angielskim *to wash one's teeth*, natomiast w języku niemieckim zastosujemy w tym przypadku czasownik *putzen*, nie *waschen* (*Zähne putzen*). Innym przykładem jest konstelacja leksemów *pływać łodzią, statkiem* itd., które w języku angielskim oddamy czasownikiem *to sail*, w języku niemieckim wyrazimy to natomiast za pomocą czasownika *fahren* (*mit dem Boot, mit dem Schiff fahren*). Człowiek *płyynie*, woda *płyynie*, czas *płyynie*, natomiast w języku angielskim i niemieckim jest inaczej: człowiek *to swim, schwimmen*, woda *to flow, fließen*, czas *to pass, vergehen*. Polacy stosują w sytuacji, gdy zrywają z czymś definitywnie, ostatecznie, uniemożliwiając sobie powrót do tego, co było wcześniej, wycofując się z czegoś frazeologizm *palić za sobą mosty*. W kulturze angloamerykańskiej funkcjonuje natomiast zwrot *to burn one's boats*, Niemcy powiedzą w takiej sytuacji *die/alle Brücken hinter sich abbrechen*. W lingwistyce istnieje w tym kontekście pojęcie konotacji, która w teorii składni polega na otwieraniu przez określone kategorie wyrazów miejsca dla innych elementów językowych. J. Podracki (1998:130) uważa, że jedne leksemy zapowiadają inne leksemy, po prostu wymagają ich użycia, gdyż bez nich ich semantyczny i pragmatyczny wymiar byłby niepełny lub niezrozumiały. „Przykładowo przymiotnik *konotuje rzeczownik stojący w tym samym przypadku, liczbie i rodzaju: zgniół owoc, kompromis itp. przysłówki otwiera miejsce dla przymiotnika lub czasownika: sprytnie postępować, bardzo zarozumiały – forma stopnia wyższego konotuje obok siebie dwa miejsca w tekście; mądrzejszy – kto? i od kogo? – ojciec mądrzejszy od syna; spójnik współrzędny zapowiada dwa człony bądź zdania: tata i mama, śpi i chrapie”.* Podobnie funk-

<sup>1</sup> Dr Marek Laskowski pracuje w Zakładzie Glottodydaktyki i Translatoryki Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

cjonują te reguły w języku niemieckim, np. *faule Witze erzählen, eine faule Ausrede, ein fauler Wechsel, an der Sache ist etwas faul, ein fauler Schüler, der Schüler ist faul, er ist zu faul zum Schreiben*. Trudno wyobrazić sobie np. użycie idiomu *żyć jak pies z kotem*, wie *Hund und Katze leben* bez komponentów z kotem, *und Katze*, gdyż *żyć jak pies* i *wie Hund leben* znaczą całkiem coś innego. W języku angielskim zastosujemy w takim znaczeniu konstrukcję *to fight like cat and dog*. Nie możemy więc tworzyć, rozszerzać lub skracać ad libitum związków frazeologicznych, gdyż prowadzi to do niezrozumiałych lub ambiwalentnych modyfikacji, o czym stanowi uzus językowy, czyli obiektywny stan funkcjonowania języka w danym społeczeństwie.

## ■ Kolokacja i kontekst

Dydaktyków języków obcych interesuje przede wszystkim typowa łączliwość leksykalna, ponieważ leży ona u podstaw kolokacji – najbardziej charakterystycznych i najczęściej używanych związków frazeologicznych. Jeżeli ktoś używa w języku polskim np. czasownika *otwierać (się)*, to z pewnością w jego otoczeniu pojawią się w zależności od kontekstu następujące leksemy:

- (1) czynić otwartym coś zamkniętego, np. drzwi, okno, książkę,
- (2) ktoś otwiera coś czymś, np. otwierać drzwi kluczem,
- (3) ktoś otwiera komuś albo przed kimś coś, np. *Otwierał przed nią drzwi. Otwierać puszkę Pandory* (nie: puszkę z Pandorą),
- (4) organizować działalność czegoś, uruchamiać, tworzyć, np. *W piątek otwierają nową salę gimnastyczną*,
- (5) rozpościerać, rozkładać coś złożonego, np. *Przyciął sobie palec, gdy otwierał parasol*,
- (6) zaczynać być dostępnym, np. *Dla absolwentów tego kierunku otwierają się nowe perspektywy*,
- (7) ktoś, coś otwiera się na coś (nie dla czegoś), np. *Nasz kraj otwiera się na handel z Niemcami*,
- (8) zwierzać się, np. *Ania otwierała się tylko przed swoją matką*.

Człowiek otwarty (nie: otworzony) to człowiek mający łatwość w nawiązywaniu kontaktów

itd. (por. Markowski 2002:626). W języku angielskim zastosujemy czasownik *to open*, w niemieckim natomiast używamy w stosunku do pewnych rzeczowników odpowiednich czasowników, np. *drzwi, okno, torebkę* – *öffnen, aufmachen, nawias* – *auflösen*, *wodę, gaz* – *aufdrehen, parasol* – *aufspannen*, *spadochron* – *öffnen*, *stadion, wystawę, sklep, gabinet, testament, konto, upadłość* – *eröffnen, firmę* – *gründen* itd.

Przyjrzyjmy się jeszcze kolokacjom z komponentem *wniosek*, którego kookurencja, czyli współwystępowanie różnych elementów językowych w tych samych kontekstach determinuje syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny wymiar wypowiedzi. Możemy *coś zrobić na czyjś wniosek*, możemy *głosować za wnioskiem, wniosek możemy przyjąć, złożyć, odrzucić, rozpatrzyć, uwzględnić, zgłosić, postawić, wysunąć*, ale nie możemy *odmówić wnioskowi*, ani *go przedłożyć*. W języku angielskim powiemy *to reject a motion, to carry a motion, to draw a conclusion*, w języku niemieckim natomiast użyjemy analogicznie w tej sytuacji kolokacji: *einen Antrag ablehnen, einen Antrag annehmen, eine Schlussfolgerung (einen Schluss) aus etw. ziehen/ableiten*.

## ■ Klasyfikacja frazeologizmów

Kryterium klasyfikacji związków frazeologicznych jest ich stopień utrwalenia w zasobie leksykalnym danej grupy językowej. Dla celów niniejszych rozważań nie będę wnikał w szczegóły typologii związków frazeologicznych, ponieważ dzieli się różnie w zależności od punktu widzenia i perspektywy badań. Najważniejsze grupy to związki luźne, łączliwe i stałe. W zależności od funkcji, jakie związki frazeologiczne spełniają w tekstach mówionych lub pisanych, dzielimy je na zwroty, wyrażenia i frazy, które stanowią podstawowe elementy badań subdyscypliny dydaktyki języków obcych, zwanej frazeodydaktyką.

## ■ Istota frazeodydaktyki

Frazeodydaktyka zyskuje w ostatnich latach coraz bardziej na znaczeniu. Ta dość młoda dyscyplina dydaktyki ogólnej zajmuje się nauczaniem i automatyzacją związków frazeologicznych, sta-

nowiących w języku obcym duże wyzwanie dla uczących się. Od XIX wieku rozwijano i udoskonalano różne metody nauczania języków obcych, opierające się na teoretycznych i empirycznych założeniach. Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, przez bezpośrednią, audiolingwalną, audiowizualną, do metody komunikatywnej i koncepcji interkulturowej – badacze próbowali znaleźć najbardziej efektywną formę nauczania języków obcych.

W pierwszej połowie lat 70. XX wieku włączono pragmatyngwistykę do badań glottodydaktycznych. Dla dydaktyki języków obcych oznaczało to, iż materiały i treści nauczania należy rozpatrywać według kryterium praktycznego wykorzystania języka. Podstawy teoretyczne tworzy dla koncepcji interkulturowej i pragmatyczno-funkcjonalnej teoria aktów mowy, ujmująca nauczanie języków obcych jako mentalną czynność, jako akt kognitywny i kreatywny (por. Galperin 1974, Ausubel 1974).

Z pragmatycznych założeń wynikają również inne formy zadań i sekwencji ćwiczeń. Rozpoczynają się one w momencie przetwarzania tekstu i są skierowane na swobodną wypowiedź, przy czym sterowanie procesu uczenia znacznie zmniejsza się, gdyż uczący powinien świadomie stosować struktury języka. Koncept interkulturowy dydaktyki języków obcych bada procesy dydaktyczne z perspektywy osoby uczącej się. Takie czynniki, jak: specyfika kulturowa i indywidualne doświadczenie życiowe oraz historia życia, wiedza o świecie, tradycje uczenia i zwyczaje, relacje kultury wyjściowej i docelowej, indywidualna motywacja, są niezmiernie ważne dla nabywania języków obcych. Ta metoda wskazuje na to, że świat obcy na lekcjach języka obcego nie jest obecny bezpośrednio, lecz poprzez media, a w większości przypadków nie jest możliwa bezpośrednia aktualizacja kompetencji językowej w konkretnej wypowiedzi, aktywne użycie języka obcego w komunikacji życia codziennego, czyli performancja. Z tej perspektywy teksty i procesy recepcji i percepcji są szczególnie ważne.

Niestety nie możemy znaleźć żadnej konkretnej wskazówki dydaktycznej w dotychczasowych

znanych metodach w obrębie frazeologizmów. Związki frazeologiczne były traktowane w badaniach językoznawczych i dydaktycznych jako drugorzędne zjawisko języka w odniesieniu do kompetencji językowej uczących się. Dopiero od rozwoju metody komunikatywno-interkulturowej, szczególnie w ostatnich latach, zyskują na lekcjach języków obcych na znaczeniu, jednak w większości podręczników poświęca się im nadal zbyt mało miejsca. „*Eine Didaktik und Methodik zur Behandlung der Redewendungen existiert nicht, in den gängigen Handbüchern und Einführungen in die Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache ist die Vermittlung von Redewendungen kein Thema*” (Kühn 1996:10).

Dydaktycy i językoznawcy, którzy intensywnie zajmują się frazeodydaktyką (np. Anisimova 2002, Einecke 1991, Esa 1999, Ettinger 1998, Hessky 1992, 1987, 1997, Kühn 1992, 1994, 1996, Laskowski 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, Lorenz-Bourjot/Lüger 2001, Lüger 1997, Lütge 2003, Stolze 1995, 1998), szukają efektywnych metod przekazywania i automatyzacji związków frazeologicznych. Koncept interkulturowy wskazał w tej dziedzinie na duże znaczenie tekstów autentycznych na lekcjach języków obcych. Teksty sztucznie spreparowane, w których frazeologizmy występują w dużej liczbie – nie są z punktu widzenia frazeodydaktyki odpowiednim materiałem do nauczania. Mimo znacznej koncentracji stałych związków frazeologicznych nie dają one uczącym się żadnej wskazówki, jak często należy je wykorzystywać w komunikacji życia codziennego.

Nauczanie i uczenie się frazeologizmów jest długotrwałym i czasochłonnym procesem, dlatego należy szczególnie starannie wybierać i opracowywać materiały do tego przeznaczone. Muszą one być atrakcyjne, interesujące i stymulujące proces glottodydaktyczny. Uczący się powinni mieć radość z tego, że odkrywają nowe wymiary semantyczne języka i mogą w sposób zabawowy i kreatywny posługiwać się językiem. Istotnym elementem przemawiającym za wykorzystywaniem związków frazeologicznych na lekcjach języków obcych jest fakt, iż odzwierciedlają one stosunki kulturowe, historyczne i społeczne każ-

dego narodu, które trwale zakorzeniły się w jego historii i tradycji. Z tego względu uczący się powinni dysponować informacjami podstawowymi o kraju języka docelowego, w przeciwnym razie nie będą w stanie wcielić się w mentalność innego narodu. Jeżeli jednak zaszłaby taka sytuacja, może powstać niebezpieczeństwo, że niektóre frazeologizmy będą źle rozumiane lub nieodpowiednio stosowane.

Głównym zadaniem nauczycieli języków obcych jest nie tylko dostarczenie uczącym się określonych danych niezbędnych dla komunikatywnych sprawności, lecz również dla ducha języka obcego. Związki frazeologiczne jako znaki kulturowe nadają się do integracyjnego przekazywania kompetencji językowej i kulturowej szczególnie przy wprowadzaniu wyrażen obrazowych, idiomatycznych. Informacje etymologiczne o powstaniu frazeoleksemu czynią go bardziej zrozumiałym i służą jako dodatkowa podpora w reprodukcji językowej (por. Lüger 1997:93). H. H. Lüger podkreśla ten fakt następująco: *„So sehr Phraseologismen für den Muttersprachler zu den selbstverständlichen und leicht verfügbaren Bestandteilen der Kommunikation gehören, so sehr können sie jedoch aus der Lernerperspektive zum Stolperstein, zu einem nur schwer handhabbaren Ausdrucksmittel werden“* (Lüger 1997:76).

Wykorzystanie dydaktyczne stałych wyrażen powinno mieć na celu praktyczne opanowanie języka obcego. W związku z tym należy wziąć pod uwagę trzy aspekty lekcyjnego zastosowania tych jednostek językowych:

- struktury językowe – leksyka, gramatyka, tekst,
- sprawności komunikacyjne,
- wiedza o kraju (krajach) języka docelowego.

Z uwagi na swoje cechy frazeologizmy są trudne do zapamiętania. Trudności powstają w korelacjach wewnętrznych i zewnętrznych tych zjawisk językowych. Ich komponenty są poza frazeologizmem samodzielnyimi leksemami dla użytkownika języka. Nie są one ograniczone do występowania w stałych połączeniach i mogą być łączone z innymi elementami. Ponieważ te kompleksowe całości językowe odznaczają się szczególnym rodzajem struktury wewnątrz zwo-

tu, wymagają od uczących się języków obcych dużego nakładu magazynowania, aby prawidłowo je zachować w pamięci. Syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne cechy związków frazeologicznych czynią je szczególnie trudnym tworzywem dydaktycznym. Szczególną uwagę zwrócił na to H. H. Lüger (1997:76) *„Das Lehren einer fremden Sprache kann sich eben nicht damit begnügen, elementare lexikalische Einheiten und ein bestimmtes Inventar grammatischer Regeln zu vermitteln, sondern muss auch der Existenz und dem Gebrauch komplexer, nicht regulär zu bildender Einheiten [...] Rechnung tragen“*.

Rodzimi użytkownicy języka posługują się swoim językiem bez dłuższego zastanawiania się, jakie związki frazeologiczne, jak i w jakiej sytuacji należy zastosować. Obcokrajowcy natomiast muszą nauczyć się, jakie środki językowe są zgodne z sytuacją i kontekstem. Muszą opanować poza tym odpowiednią wiedzę lingwistyczną i pozajęzykową, aby funkcjonować w środowisku obcojęzycznym.

## ❑ Błędy w obrębie frazeologii

Często zdarza się jednak, że w autentycznych komunikatach językowych pojawiają się błędy, np. niepoprawne używanie przyimka *dla* w połączeniu z nazwami rzeczy i pojęć, np. *krem dla skóry* zamiast *do skóry*. Niepoprawne jest zastępowanie w połączeniach spójnika *że* przez *bo*, *ponieważ*. *Wychodzę, ponieważ*, poprawnie: *dlatego, że jestem zmęczony* (por. Markowski 2002: 142-143).

Prawdopodobieństwo wysokiego poziomu popełnianych błędów przy użyciu stałych związków frazeologicznych jest z jednej strony związane z kompetencją językową osoby uczącej się języka obcego, z drugiej strony natomiast z cechami frazeologizmów. Błędy są naturalną konsekwencją nabywania i stosowania języka, wskazują na to, aby uczyć się, próbował realizować konstrukcje językowe na poziomie mowy. Jednak, gdy błędy nie będą korygowane, mogą pozostać na stałe w pamięci osoby uczącej się. Mówimy wtedy o fosylizacji błędów. Aby coś uznać za błąd językowy, należy mieć pewne odniesienie. W ję-

zyku skodyfikowana gramatyczna i leksykalna norma jest miernikiem, według którego identyfikuje się błędy (por. Conrad 1975:183). Z pragmatycznego punktu widzenia takim odniesieniem jest również norma społeczna. Pod pojęciem błąd rozumie się naruszenie reguł, odchylenie od normy, które nie zostało spowodowane określoną intencją stylistyczną (por. Laskowski 2003e:150, Polański 1999: 77). Błędy frazeologiczne dzielimy na trzy grupy:

- błędy leksykosemantyczne, spowodowane użyciem nieodpowiedniego frazeologizmu w określonym kontekście i lub zmianą znaczenia,
- błędy morfosyntaktyczne, dotyczące zaburzeń językowych na poziomie morfologii i składni,
- błędy pragmatyczne, które wynikają z nieprawidłowego zastosowania danego związku frazeologicznego w konkretnej sytuacji.

Frazeologizmy funkcjonują w języku jako pojedyncze leksemy, które nie są produkowane, lecz reprodukowane. Nie bez znaczenia jest to, że wewnętrzna stabilność jest jedną z głównych cech i jednocześnie kryterium rozpoznawczym tych złożów leksykalnych. Implikuje ona ograniczenia, które dotyczą integralności tekstowej. Uchybienia w stosunku do stabilności wewnętrznej struktury związku są często przyczyną błędów: *Erlauben Sie mir meine Meinung richtig zum Licht hinauszuschieben – ... ins rechte Licht zu rücken* (Wotjak 1996:8).

Frazeologizmy podlegają tylko ograniczonej modyfikacji (Fleischer 1997:36). Różne osobliwości fleksyjne i syntaktyczne lub występowanie unikalnych składników (*as slim as a willow, to be like a cat with nine lives, to swear like a trooper, nicht viel Federlesens machen, Fersengeld geben, klipp und klar*) przyczyniają się do tego, że stałe związki mogą być stosowane jedynie w formie skodyfikowanej. Naruszenie stałej formy stanowi również kontaminacja, tzn. połączenie części dwóch różnych konstrukcji w jedną. Psychologicznie jest to uwarunkowane przez jednoczesne pojawienie się dwóch słów spokrewnionych formą lub znaczeniem w świadomości mówiącego, np. *Das spielt keine Rolle. + Das hat keine Bedeutung. = \*Das*

*spielt keine Bedeutung* (por. Conrad 1975:144). A. Markowski (2002:1622) wymienia wśród błędów frazeologicznych takie, które powstają przez zmianę swojej formy. Dzieje się to wskutek wymiany, redukcji lub uzupełnienia struktury frazeologizmu, np. *\*wyrzucić piętno*, zamiast *wycisnąć piętno*, *\*przeczytać do deski*, zamiast *przeczytać od deski do deski*, *\*wypić jednym duszkiem*, zamiast *wypić duszkiem*, *\*utopić w przysłowiowej łyżce wody*, zamiast *utopić w łyżce wody*. Innym typem błędów frazeologicznych są konstrukcje, w których zmienia się forma wskutek modyfikacji postaci gramatycznej jednego z komponentów, np. *\*mieć długi palec*, zamiast *mieć długie palce*, *\*patrzeć chłodnymi oczami*, zamiast *patrzeć chłodnym okiem*, *\*nie zasypywać gruszek w popiele*, zamiast *nie zasypać gruszek w popiele*.

Następnym źródłem błędów frazeologicznych są zapożyczenia. Konstrukcje przejęte z jednego języka do drugiego dopasowują się pod względem ortograficznym, fonetycznym lub fleksyjnym. Ta integracja leksykalna sprawia, że odbieramy zapożyczone elementy jako rodzime. Zapożyczone frazeologizmy mają swoje korzenie w języku obcym, większość z nich jest frazeologicznymi kalkami, które rzadko wywołują rodzime asocjacje. W historii różne języki wpływały na siebie wzajemnie, wskutek czego można również w języku polskim znaleźć wiele germanizmów, które zostały przeniesione na grunt języka polskiego, nie mając dla nas żadnej ekspresji, obrazowości i zalet komunikacyjnych. Pomimo to słyszy się i czyta wiele tekstów polskich z frazeologizmami niemieckimi, np. *da liegt der Hund begraben – tu leży pies pogrzebany*, zamiast: *o to chodzi, to jest sedno sprawy, etwas aufs Tapet bringen – być na tapecie*, zamiast: *być omawianym, być tematem czegoś*. W tym względzie zauważa się bardzo często przenikanie interkulturowe i interlingwalne, np. z języka angielskiego przenosi się dosłownie zwrot idiomatyczny *to have butterflies in one's stomach/tummy*, w znaczeniu być zakochanym, który w języku niemieckim ma postać *Schmetterline im Bauch haben/fühlen*, a w języku polskim: *mieć/odczuwać motyle w brzuchu*.

Kolejnym powodem nieprawidłowego zastosowania pewnej grupy stałych związków fraze-

ologicznych jest ich idiomatyczność. Znaczenia całego wyrażenia nie można wyprowadzić w ogóle lub w pełni ze znaczenia poszczególnych komponentów, co niezrozumiałym obrazem prowadzi do błędów w rozumieniu i stosowaniu tych znaczeń. Obrazowość stanowi typ motywacji, która odnosi się do pozajęzykowej rzeczywistości i ma często swój początek w historii kultury wspólnoty językowej. Motywy obrazowe mogą mieć w odniesieniu do różnych języków ekwiwalenty całkowite, częściowe lub zerowe. Nierozpoznanie lub nieuwzględnienie obrazowości, szczególnie przy odpowiednikach całkowitych lub częściowych, powoduje błędy uwarunkowane interferencją, ponieważ reprezentują inne językowe obrazy świata (Laskowski 2003e:155-156). Bardzo ważną przyczyną błędów frazeologicznych są również tzw. fałszywi przyjaciele. H.H. Lüger (1997:85) podkreśla, że często chodzi tu o ekwiwalenty pozorne, co sprowadza się do tego, że od analogii formalnej wywodzi się również ekwiwalencję formalną, np. *ein großer/dicker Fisch* w języku niemieckim to *poszukiwany kryminalista* lub *ktoś, kto szczególnie wyróżnia się w jakiejś dziedzinie*, w języku polskim *gruba ryba* to *osoba bardzo ważna, na stanowisku*, *junges Gemüse* to *nie nowalijki*, lecz *niedojrzała młodość*, *das ist nicht mein Bier* – to nie moja sprawa. W obrazie idiomatycznym tego ostatniego przykładu nie funkcjonuje w obrazie ekwiwalentu polskiego *piwo* lecz *broszka* (to nie moja broszka).

## ■ Frazeologizmy w procesie translacji

Gdy tłumaczymy tekst z języka obcego na język ojczysty lub odwrotnie, znajdujemy się nie tylko między dwoma tekstami, ale między dwoma światami, językami i kulturami. Ta intertekstowość, interkulturowość i interlingwalność mają duży wpływ na zachowanie translacyjne. Niepewność zachowania i nieznanostwo realiów świata obcego stanowi często barierę, którą trudno pokonać zachowując jednocześnie intratekstowość, intrakulturowość i intralingwalność w procesie przekładu. W ten sposób zakamuflowane pułapki lingwalno-kulturowo-kognitywne,

bez odpowiedniego feedbacku ze strony materiałów leksykoграфicznych lub nauczyciela, prowadzą do tworzenia z reguły niezrozumiałych tekstów (por. Lindemann 2001:156). Każdy z nauczycieli języka obcego może z pewnością podać wiele przykładów osobistych rozterek w tej kwestii i nieprawidłowego stosowania związków frazeologicznych przez swoich uczniów. Wynika to z faktu, że nie każdy fragment rzeczywistości pozajęzykowej jednego systemu językowego można odwzorować, oddać i przetransponować na odpowiedni fragment rzeczywistości pozajęzykowej innego systemu językowego za pomocą identycznych lub podobnych środków leksykalno-gramatycznych, na przykład:

- *eine weiche Birne haben* = etwas beschränkt sein → 1. dosłowne tłumaczenie = \*mieć miękką gruszkę, 2. znaczenie metaforyczne = być ograniczonym,
- *fliegende Hitze* = plötzliche Hitzewallungen im Körper → 1. dosłowne tłumaczenie = \*latający upał, 2. znaczenie metaforyczne = mieć wybuchy gorąca,
- *jmdm. aufs Dach steigen* = jmdm. zurechtweisen, in die Schranken weisen → 1. dosłowne tłumaczenie = \*wspiąć się komuś na dach, 2. znaczenie metaforyczne = skarcić kogoś, zbesztać,
- *kleines Bier* = 1. znaczenie metaforyczne = nic ważnego, problem łatwy do rozwiązania, 2. dosłowne tłumaczenie = mała porcja piwa = ≠ kleines Bier = kleine Fische → Dinge, die nicht ins Gewicht fallen.

Polisemantyczność jednostek leksykalnych można jedynie rozkodować na płaszczyźnie tekstowej i kontekstowej. Dotyczy to zarówno leksemów pojedynczych, złożonych, jak i związków frazeologicznych. Powyższe przykłady, a w szczególności *maße piwo* i *kleines Bier* stanowią niezwykle trudne przypadki leksykalne, w których konwergencja strukturalna jest w sprzeczności z dywergencją semantyczną, bowiem stają się pojęciami niepoprawnymi, jeśli ich nie przetłumaczymy na język docelowy z odpowiednim opisem. Wynika to z faktu, iż pojęcia w języku wyjściowym mają znaczenie odbiegające od znaczenia języka wyjściowego. Zarówno związek frazeologiczny *maße*

piwo, jak i luźne połączenie wyrazów *kleines Bier* wykazują tylko jeden wspólny semem w każdym z nich, który pokrywa się na poziomie struktury, semantyki i pragmatyki, mianowicie znaczenie: *mała porcja piwa*. Nieodpowiedni proces myślowy w trakcie tłumaczenia może sprawić, że będziemy błędzić po manowcach i w rezultacie powstanie nieodpowiednie tłumaczenie tekstu.

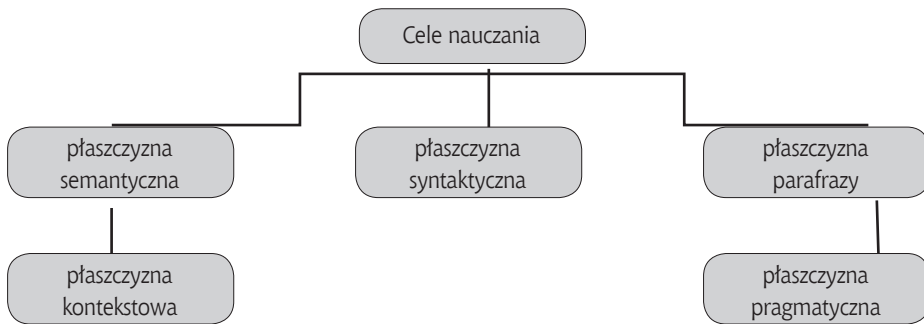
Pod pojęciem fałszywych przyjaciół tłumacza w dydaktyce języków obcych rozumie się jednostki językowe, które wykazują na poziomie formy podobieństwa, jednak ich strona znaczeniowa jest inna. Ich formalne podobieństwo prowadzi uczących się do utożsamiania leksemów obu języków i przez to do błędów. Stanowią one dla dydaktyki języków obcych szczególnie wymiar, np. frazeologizm *nackte Tatsachen* ma dwa znaczenia (1. *Tatsachen ohne jede Boshönigung*, 2. *nackter, menschlicher Körper, nackte Menschen*) to nie to samo co *gołe fakty* (tylko fakty i nic więcej; prawda, której nie można zaprzeczyć).

Jeżeli frazeologizmy są stosowane jako materiał dydaktyczny, należy według R. Hessy

(1997:139) odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak duże powinno być optimum frazeologiczne, które należy przekazać uczącym na lekcjach języka obcego?
- Według jakiego kryterium należy dokonać wyboru wyrażen zgodnie z celem i adresatem komunikatu językowego?
- Jak przygotować dydaktycznie wybrany materiał językowy?

Liczba i typy związków frazeologicznych, które powinny być nauczane na lekcjach języków obcych nie zostały dokładnie określone w literaturze fachowej. Badacze wskazują na to, że przy wypracowaniu jakiegoś kanonu należy uwzględnić różne kryteria, przy czym podstawą powinna być frekwencja w codziennej komunikacji językowej i struktura związków frazeologicznych. Wykorzystując stałe połączenia leksykalne na lekcjach języków obcych, uczący powinni opanować cechy syntaktyczne i semantyczno-pragmatyczne tych jednostek. W związku z tym można według H. H. Lügera (1997:89f.) wyodrębnić następujące cele nauczania w ramach frazeodydaktyki:



Odnosząc się krótko do poszczególnych celów nauczania i uczenia związków frazeologicznych na lekcjach języków obcych, należy podkreślić, iż uczący się powinni rozpoznawać jednostki frazeologiczne w kontekstach. Jako kryterium rozpoznawania należy uwzględnić cechy morfosyntaktyczne, cechy wewnętrzne frazeologizmów i wskazówki metakomunikatywne lub cechy semantyczne. Płaszczyzna semantyczna jest szczególnie relewantna, gdy w materiałach dydaktycznych pojawiają się modyfikacje frazeologiczne. Na płasz-

czyźnie syntaktycznej uczący się muszą być świadomi ograniczeń przy włączaniu frazeologizmów w różnego rodzaju teksty i zastosowaniu określonych transformacji. W obrębie parafrazy frazeologizmów zastosowanie stałych związków warunkuje znajomość ich całkowitego, niekompozycyjnego znaczenia. Dzięki temu możemy zastąpić frazeologizm prawidłowym odpowiednikiem lub w razie konieczności opisać jego semantycznie ekwiwalentną parafrazę. Na poziomie semantyczno-pragmatycznym użytkownik języka powinien



wiedzieć, jakie oceny i dodatkowe działania mogą być zrealizowane za pomocą danych jednostek językowych w komunikacji językowej. Tylko pod tym warunkiem będzie on mógł zastosować konkretne związki frazeologiczne zgodnie z sytuacją i adresem komunikatu językowego.

Uwzględnienie wszystkich powyżej podanych aspektów dydaktycznych frazeologizmów na lekcjach języków obcych prowadzi do przekazania zarówno teoretycznej, jak i praktycznej wiedzy o tych jednostkach językowych. Należy zgodzić się z H. H. Lügerem (1997:91), że ćwiczenia w zakresie wymienionych celów nauczania frazeologizmów nie powinny być traktowane jako powierzchowne, nieefektywne i zbyteczne. „*So richtig und konsequent die Betonung der kommunikativen Verwendung auch ist, so wenig sollte dabei auf ein genaues, intensives Lernen der formalen Eigenschaften phraseologischer Ausdrücke verzichtet werden. Einen Phraseologismus verstehen oder gebrauchen zu können, erfordert in der Regel beides: eine recht präzise Kenntnis der jeweiligen Komponenten (einschließlich morphosyntaktischer Besonderheiten) und der möglichen Funktionen relativ zu einer Textsorte und zur gegebenen Sprecherkonstellation*”. Przy przyswajaniu jednostronnym, skoncentrowanym jedynie na wybranym aspekcie nauczania tych wielowymiarowych połączeń językowych istnieje niebezpieczeństwo, że osoby uczące się języków obcych nie będą przygotowane na możliwość dalszego, autonomicznego uczenia się, co stanowi podstawową zasadę nowoczesnej glottodydaktyki.

## ■ Cele nauczania związków frazeologicznych

Wiadomo, że ani żywy język mówiony, pisany i ten używany na lekcjach języków obcych nie może obyć się bez różnego rodzaju stałych połączeń leksykalnych. Proces nauczania i ćwiczenia musi jednak opierać się na jasnych zasadach metodycznych. Podstawowe zasady metodyczne można wyprowadzić z celów nauczania, które są związane ze zrozumieniem i użyciem tych związków. Jedną z żelaznych zasad nauczania związków frazeologicznych na lekcjach języków obcych jest praca z autentycznymi tekstami (por. Kühn 1996:16).

Rozpoznawanie i zrozumienie znaczenia związków frazeologicznych powinno następować przy pomocy zależności tekstowych, przekazywania frazeologizmów w odniesieniu do konkretnych i typowych rodzajów tekstu, wyłączając odizolowane przykłady związków frazeologicznych. W ten sposób zwracamy od samego początku uwagę uczących się nie na wewnętrzną strukturę wyrażen, lecz na kontekstowe otoczenie i aspekty funkcyjne stałych połączeń leksykalnych, co niewątpliwie wpływa na rozwój kompetencji komunikatywnej. H. H. Lüger (1997:97) konstatuje „*Ausgehend von aus Texten gewonnenen Beispielen kann versucht werden, einzelne Phraseologismen intensiv im Rahmen ihrer kommunikativen Verwendung zu analysieren und dabei insbesondere auf spezifische Sachverhaltsbewertungen und mögliche Zusatzhandlungen abzuheben*”. Badania frazeologiczne w zakresie lingwistyki kognitywnej wskazują na to, że człowiek postrzega świat na bazie swoich naiwnych doświadczeń i porządkuje je według zasad podobieństwa, kategoryzuje i konceptualizuje je. Te koncepty są jednocześnie wyrażane i konstytuowane przez język. Patrząc analitycznie, koncepty można odczytać z poszczególnych jednostek frazeologicznych. Te przekonania o semantycznych zasadach i mechanizmach nominacji leżą u podstaw propozycji frazeodydaktycznych, które bazują na onomazjologicznym uporządkowaniu zasobu wyrażania. Klasyfikacja według pojęć kluczowych daje możliwość zestawienia coraz większej liczby wyrażen synonimicznych. Ma to duże znaczenie w procesie uczenia i nauczania związków frazeologicznych. Ten sposób wydaje się być uzasadniony również w odniesieniu do celów komunikacyjnych, ponieważ człowiek w procesie komunikacji szuka możliwie precyzyjnych możliwości werbalizacji swoich myśli, które umożliwiłyby mu sygnalizowanie dodatkowych ocen i nastawień (Laskowski 2008: 6-8).

R. Hessky (1997:139) jest zdania, że związki frazeologiczne należy wprowadzać jedynie na poziomie zaawansowanym. Podkreśla przy tym dokładny dobór związków frazeologicznych w kontekście progresji trudności językowych. Autorka zwraca również uwagę na minimum i optimum frazeologiczne, wskazując jednoznacznie na

uwzględnianie optimum frazeologicznego na lekcjach języka obcego, ponieważ w ten sposób sugeruje się mniej pojęciową analogię do minimum leksykalnego, a zakres językowy w materiałach glottodydaktycznych może wykazać znaczne różnice w różnych grupach uczniów. Rozpoznanie i zrozumienie zwrotów frazeologicznych powinno odbywać się w kontekstach, zdaniach i sekwencjach słownych. W tym celu należy posługiwać się autentycznymi tekstami (czasopisma, nagłówki, reklamy, fragmenty tekstów beletrystycznych, dowcipy). L. Jung (2005, 170-171) stwierdza „*So wird im Unterricht das erste Ziel (vor allem im Unterricht mit Anfängern und fortgeschrittenen Anfängern) sein, zunächst auf das Verstehen der Phraseologismen in ihrer situationsgebundenen und kontextbezogenen Bedeutung hinarbeiten, und erst dann bei fortgeschrittenen und sehr fortgeschrittenen Lernenden ihre Anwendung zu vermitteln*”.

R. Hessky reprezentuje pogląd, że w ramach frazeodydaktyki nauczyciele powinni uwzględnić wyniki badań konfrontatywnych i na tej podstawie przygotowywać swoich uczniów do nabywania materiału frazeologicznego. Istotne jest również rozróżnienie ćwiczeń percepcyjnych (pasywnych) i produktywnych (aktywnych) przy posługiwaniu się słownictwem. Odpowiednim materiałem do ćwiczeń rozpoznawania frazeoleksatów w kontekstach sytuacyjnych jest grupa wyrażen frazeologicznych, które wykazują całkowitą lub częściową ekwiwalencję językową, np. *von A bis Z – od A do Z*. Jest to uzasadnione tym, że tego typu połączenia leksykalne sprawiają najmniej problemów w procesie uczenia. Jeżeli chodzi o ćwiczenia z funkcją receptywną (pasywną), odgrywają tu dużą rolę związki frazeologiczne wykazujące ekwiwalencję zerową, to znaczy bez leksykalnego odpowiednika w języku ojczystym, np. *nich vom Fleck kommen* – nie robić postępów, *a sheet in the wind* – być pijanym.

Jako wskazówka frazeodydaktyczna może posłużyć nam metoda Kühna składająca się z trzech etapów. Polega ona na uwrażliwieniu uczniów na typowe cechy związków frazeologicznych, na ich niekompatybilność semantyczno-syntaktyczną, na korelacje kontekstowe. Metoda frazeodydaktyczna Kühna obejmuje następujące fazy:

- Rozpoznanie frazeologizmów zakładające zastosowanie określonych procedur identyfikujących typowe struktury frazeologiczne. Na tym etapie aktywowane są procedury dekodujące, tzn. uczący się powinni rozpoznawać zwroty w języku mówionym i pisanym z podanego kontekstu. Chodzi o strukturę leksykalną i semantyczną stałych połączeń językowych, których nie można wyjaśnić w ćwiczeniach oderwanych od sytuacji językowej. Obcokrajowcy uczący się języków obcych powinni być wyczuleni na struktury typowych połączeń leksykalnych, np. w języku niemieckim: *wie* + przymiotnik/przysłówki/rzeczownik/czasownik = porównanie (frazeologizm komparatywny), np. *wie aus dem Bilderbuch*, *wie ein Wirbelwind*, (przyimek) + rzeczownik + czasownik = fraza nominalno-werbalna, np. *zum Ausdruck bringen*, *Schlussfolgerungen ziehen*, *in Verwahrung geben/nehmen/halten* rzeczownik/czasownik/przymiotnik/przysłówki + spójnik + rzeczownik/czasownik/przymiotnik/przysłówki = forma bliźniacza, np. *ab und zu*, *Hals über Kopf*. Chodzi również o opanowanie nieregularności morfosyntaktycznych frazeologizmów, np. *bei jemandem lieb Kind sein*, *sich bei jemandem lieb Kind machen*, *Bescheidenheit ist eine Zier*, *doch weiter kommt man ohne ihr*, nieregularności semantycznych i syntaktycznych, np. *treulose Tomate*, *unter dem Pantoffel stehen*, *auf den/auf seinen Ohren sitzen*, *da lachen[ja] die Hühner*.
- Odszyfrowanie (zrozumienie), odgadnięcie znaczenia z kontekstu (faza reprodukcyjna). W tej fazie uczniowie powinni samodzielnie odnaleźć znaczenie frazeologizmów w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, przy czym nieodzowna jest ich kontekstualizacja. Na tym etapie uczący powinien rozkodować ukryte znaczenie w specyficznych połączeniach leksykalnych za pomocą słownika, własnej intuicji lub przy wsparciu nauczyciela.
- Użycie związków frazeologicznych (faza produkcyjna) może nastąpić po pomyślnie zrealizowanych dwóch poprzednich etapach. W tej fazie uczący się stosują zwroty, których znaczenie wywiedziono z odpowiedniego rodzaju

tekstu. Mogą teraz stosować opanowane i znane frazeologizmy zgodnie z adresatem i sytuacją komunikacyjną. Należy zwrócić szczególną uwagę na stosowanie kontekstów sytuacyjnych zgodnych z poziomem kompetencji językowej uczniów, umożliwiając im w ten sposób odpowiednie przejście z fazy percepcji do (re)produkcyjnych znanych już związków frazeologicznych. Na przekór wszelkim trudnościom uczniowie powinni oczekiwać na lekcjach języków obcych pomocy ze strony nauczyciela. Właśnie w tej fazie precyzyjna kontekstualizacja odgrywa szczególną rolę, ponieważ uczeń potrafi stosować związki frazeologiczne tylko wtedy, jeżeli wcześniej został zapoznany z sytuacjami kontekstowymi. Aktywne użycie frazeologizmów powinno być ograniczone do zrozumiałych sytuacji i kontekstów (Kühn 1994:425).

Metoda frazeodydaktyczna Kühna jest koncepcją metodyczną, która wskazuje drogę do sukcesu podczas aktywnego opanowania stałych związków leksykalnych na podstawie rodzajów tekstu. Należy zgodzić się z H. H. Lügerem, który poddaje krytyce dwa punkty P. Kühna, podkreślając, iż konieczność intensywnej fazy utrwalania jest ujęta zbyt pobieżnie. Dla P. Kühna włączenie do autentycznego kontekstu tekstowego jest bez wątpienia ogólnie przyjętą zasadą obowiązującą bez ograniczenia. Zadania, które odnoszą się do struktury znaku językowego i umożliwiają przez to frekwencję ćwiczeń, nie są rozważone dokładnie i w odpowiednim stopniu. Drugi zarzut wynika z silnego akcentowania aspektu użycia, bez oceny jakości kontekstu i wariantów. Można mieć wrażenie, że w tej metodzie właściwie wszystkie wyrażenia frazeologiczne powinny stać się składnikiem aktywnej kompetencji językowej. Nie jest to jednak możliwe. H. H. Lüger nie opowiada się za ćwiczeniami w systemie drylu oderwanymi od celu nauczania, lecz wskazuje na to, aby nie zabrakło fazy semantycznej, w której należy skupić się na wyrażaniu i znaczeniu, ponieważ różnorodność czynników specyficznych dla konkretnych sytuacji językowych warunkuje pewną znajomość zwrotów frazeologicznych.

Moim zdaniem należy również zwrócić baczniejszą uwagę na to, iż w odniesieniu do praktyki

szkolnej produktywnie stosowanie połączeń leksykalnych powinno skupiać się na starannie wybranej części zasobu frazeologicznego. W związku z tym należy ująć dydaktyzację frazeologii w czterech fazach: uwrażliwienie, rozumienie, utrwalenie i praktyczne użycie (Lüger 1997:101).

S. Ettinger (1998:207) zastanawia się, czy trzeci etap frazeodydaktyczny, który jest bardzo wymagający zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela, jest w ogóle możliwy do realizacji. Należy przyznać, że koncepcja Kühna „*entdecken (odkryć)–entschlüsseln (odszyfrować)–verwenden (stosować)*” wymaga dużego nakładu pracy oraz jest procesem długotrwałym. Jednak tylko w ten sposób można umożliwić obcokrajowcom uczącym się np. języka niemieckiego poprawne opanowanie sytuacyjne i kontekstowe stałych połączeń frazeologicznych.

Koncepcja frazeodydaktyczna Kühna jest wskazówką metodyczno-dydaktyczną, umożliwiającą osiągnięcie sukcesu w procesie uczenia i nauczania związków frazeologicznych na lekcjach języków obcych, jednak poddaje się te założenia często w wątpliwość. Dla celów frazeodydaktyki zmodyfikowałem koncept Kühna. Przystosowanie zasad frazeodydaktycznych do systemu polskiego polega między innymi na uwzględnieniu realiów języka obcego nauczanego w Polsce (Laskowski 2004d:606-608). Stan początkowy polskich uczniów, uczących się języków obcych w kraju docelowym, abstrahując od rodzimych użytkowników języka. Dlatego nie jest możliwe dekodowanie związków frazeologicznych w pierwszej fazie frazeodydaktycznej Kühna na lekcjach języka obcego (w tym przypadku języka niemieckiego jako obcego), ponieważ są one jeszcze nieznanne, a pojedyncze schematy i konstrukcje frazeologiczne nie wystarczają do rozwiązania tego problemu.. Stoję poza tym na tym samym stanowisku, które reprezentują P. Stolze (1998:313) i G. Einecke (1991:31). Wskazują oni na następujące aspekty użycia połączeń leksykalnych:

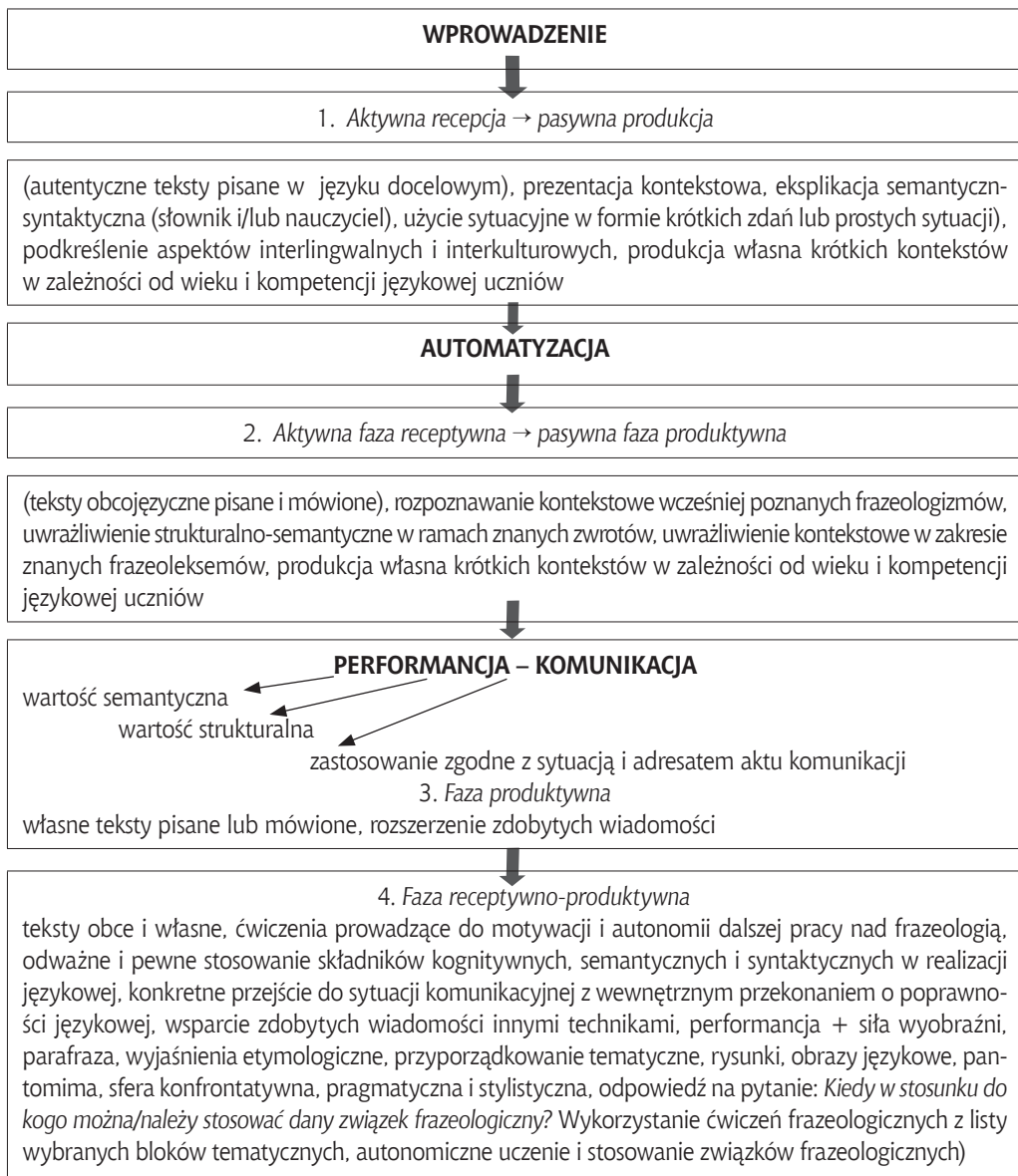
- łączenie schematów językowych z innymi obszarami materiału językowego,
- uchwycenie jednostek leksykalnych lub przysłów z aktualnych sytuacji językowych,

- permanentne ćwiczenie, utrwalanie i tematyżacja wyuczonych struktur językowych,
- uzupełnianie wiedzy zdobytej w dyskusji.

Jestem zdania, że związki frazeologiczne cechuje głównie możliwość interdyscyplinarnego podejścia, co wskazuje wyraźnie na zadania lekcji języków obcych. Uwzględnienie wymienionych komponentów ułatwia obcokrajowcom podczas nauki języków wzbogacenie zasobu

frazeologicznego nauczanego języka i poprawienie kompetencji językowej. Istotne dla frazeodydaktyki jest również to, aby wskazać uczniom, jaką pozycję zajmują frazeologizmy w zdaniach, jak zachowują się syntaktycznie, semantycznie, pragmatycznie.

Uwzględniając powyższe przemyślenia zaproponowałem model frazeodydaktyczny, składający się z czterech faz:



Frazeoleksmy należy moim zdaniem przekazywać uczniom w taki sposób, aby mogli nie tylko je rozpoznawać w typowych dla nich konstelacjach leksykalnych, lecz aby byli w stanie również je rozumieć, przetwarzać, stosować w różnych kontekstach i modyfikować. Umiejętności te, a w szczególności użycie związków frazeologicznych w różnych kontekstach i ich modyfikacja wymagają bardzo wysokiego poziomu kompetencji językowej i można oczekiwać realizacji tych aspektów jedynie na poziomie zaawansowanym. Uczniowie w mniejszym, natomiast studenci filologii obcych w większym stopniu mogą – po odpowiednim przygotowaniu – posługiwać się frazeologizmami w różnych kontekstach językowych, bawiąc się wymiarem leksykalno-semantycznym tych połączeń, wyłuskując ich znaczenia w dowcipnym, ironicznym lub potocznym kontekście. Wymaga to oczywiście zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia dużego nakładu czasu i pracy. Nie należy jednak obawiać się frazeologii na lekcjach języków obcych. Bez ich znajomości nie ma mowy o kompetencji językowej, nawet na najniższym poziomie. W procesie dydaktycznym musimy jednak rozsądnie podejść do każdego etapu związanego z nauką leksyki, a szczególnie w zakresie frazeologii. Poza tym nowoczesna glottodydaktyka wymaga od nauczycieli stosowania elementów interdyscyplinarnych i uwzględniania ich w praktycznej nauce języków obcych. Przez użycie związków frazeologicznych z powodzeniem możemy realizować powyższy dezyderat, gdyż w subsystemie frazeologicznym znajdziemy wiele powiązań z biblią, historią, geografią, kulturą i tradycjami użytkowników języka docelowego. Bardzo często dochodzi do konsolidacji kilku dyscyplin w praktycznej nauce języków obcych. Z tego względu mogą one spełniać wiele istotnych funkcji dydaktycznych, a nauczyciele języków obcych – realizując zadania glottodydaktyczne z wykorzystaniem frazeologii – uatrakcyjniają swoje lekcje motywując uczniów do aktywnego czerpania z zasobu frazeologicznego zarówno języka ojczystego, jak i obcego,

wpływając w ten sposób aktywnie na rozwój odpowiedniego poziomu kompetencji interkulturowej i interlingwalnej.

### Bibliografia

- Anisimova E. (2002), *Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, w: „Germanistisches Jahrbuch der GUS“, „Das Wort“, s. 245-256.
- Ausubel D. P. (1974), *Psychologie des Unterrichts*, Basel: Beltz.
- Conrad R. (1975), *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke*, Hanau: Verlag Werner Dausien.
- Duden (2002), *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Einecke G. (1991), *Unterrichtsideen. Integrierter Grammatikunterricht*, „Textproduktion und Grammatik“, Stuttgart, s. 5-10.
- Esa M. (1999), *Viele Vehikel führen nach Rom: Sprichwörter und Redensarten im Deutschunterricht*, „Unterrichtspraxis“, s. 45-59.
- Ettinger S. (1998), *Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik*, w: W. Eismann (red.), „Europhras 95: Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt“, Bochum, s. 201-217.
- Galperin P. J. (1974), *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen*, w: P. J. Galperin, A.A. Leont'ev (red.), „Probleme der Lerntheorie“, Berlin, s. 33-49.
- Hessky R. (1992), *Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, „Fremdsprachen lehren und lernen“ 21, s. 159-168.
- Hessky R. (1987), *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und konfrontatives Modell deutsch-ungarisch*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hessky R. (1997), *Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache“ 3, s. 139-143.
- Hessky R., Ettinger, S. (1997), *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jung L. (2005), *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kühn P. (1987), *Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel*, „Fremdsprachenlehren und lernen“ 16, s. 62-79.
- Kühn P. (1992), *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunter-*

- richt und den Unterricht DaF, „Fremdsprachen lehren und lernen“ 21, s. 169-189.
- Kühn P. (1994), *Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseologie und Phraseodidaktik*, w: B. Sandig (red.), „Studien zur Phraseologie und Parömiologie. Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung“, Bochum, s. 411-428.
- Kühn P. (1996), *Redewendungen – nur im Kontext. Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken*, „Fremdsprache Deutsch“ 15, s. 10-17.
- Laskowski M. (2001), *Substantiv-Verb-Kollokationen im Deutschen und im Polnischen. Ein Beitrag zum konventionellen Spracherwerb und Sprachgebrauch*, w: „Sprachkontakte und Literaturvermittlung Prof. Dr. Eugeniusz Klin zum 70. Geburtstag“, Zielona Góra, s. 51-54
- Laskowski M. (2002), *Es gibt Sone und Solche. Phraseologismen als Mittel zur Charakterisierung der Personen im Kommunikationsprozess*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej“ 37, s. 124-131.
- Laskowski M. (2003a), *Kulturgeschichte im Spiegel deutscher Phraseologie und Parömiologie am Beispiel des weihnachtlichen und österlichen Brauchtums*, w: „Königgrätzer Linguistik – und Literaturtage“, Hradec Králové, s. 282-291.
- Laskowski M. (2003b), *Zur didaktischen Potenz komparativer Phraseologismen in der deutsch-polnischen Konfrontation*, w: „Königgrätzer Linguistik – und Literaturtage“, Hradec Králové, s. 292-306.
- Laskowski M. (2003c), *Europäische Pluralität in Phraseologismen mit Eigennamen im Deutschen und Polnischen und ihre Rolle im Fach Deutsch als Fremdsprache*, „Convivium: Germanistisches Jahrbuch Polen“, s. 61-74.
- Laskowski M. (2003d), *Interkulturelle und interlinguale Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie*, w: Lipczuk, K. Nerlicki, W. Westphal (red.), „Kommunikation für Europa: Sprachkontakte – Sprachkultur – Sprachenlernen“, Szczecin, s. 101-110.
- Laskowski M. (2003e), *Semantische und pragmatische Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Laskowski M. (2004a), *Es rauscht gleich im Karton!, Weiter im Text: Einige Überlegungen zur kontextuellen Vernetzung der satzglied- und satzwertigen Phraseologismen*, w: R. Buczek, C. Gansel, P. Zimniak (red.), „Texte in Kontexten“, Zielona Góra, s. 351-378 .
- Laskowski M. (2004b), *Familienfeste als Träger der Kulturgeschichte im Lichte deutscher und polnischer Phraseologismen und Parömien*, „Germanica Wratislaviensis“ – (Acta Universitatis Wratislaviensis) 126, s. 115-127.
- Laskowski M. (2004c), „Last, but not least“. *Untersuchungen zu Fremdwörtern und fremdsprachigen Wortverbindungen im phraseologischen Bestand des Deutschen und des Polnischen*, w: A. Kątny (red.), „Kontakty językowe w Europie Środkowej=Sprachkontakte in Mitteleuropa“, Olecko, s. 259-276.
- Laskowski M. (2004d), *Toponyme im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen: ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischen Potenz*, „Info Daf: Informationen Deutsch als Fremdsprache“, 6, s. 566-616.
- Laskowski M. (2005a) *Phraseologie und Idiomatik der Fachsprache(n). Am Beispiel von Bedienungsanleitungen*, „Frazeeologiccké Štúdie“ 4, s. 181-194.
- Laskowski M. (2005b), *Problemy translacji w zakresie frazeologii na przykładzie języka niemieckiego i polskiego*, „Studia Niemcoznawcze“ 31, s. 657-670.
- Laskowski M. (2007), *Kinegramy jako jeden z typów frazeologicznych oraz werbalny i niewerbalny element kompetencji językowej w języku niemieckim i polskim*, „Studia Niemcoznawcze“ 34, s. 481-487.
- Lorenz-Bourjot M., Lüger H. H. (red.) (2001), *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens.
- Lüger H.H. (1997), *Anregungen zur Phraseodidaktik*. „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“ 32, s. 69-120.
- Lütge Ch. (2003), *Syntagmen und Fremdspracherwerb. Ein Lernaltersproblem*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Markowski A. (2002), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Müldner-Nieckowski P. (2003), *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa: Świat Książki.
- Podracki J. (1998), *Szkolny słownik nauki o języku*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Polański K. (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum.
- Stolze P.(1995), *Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts*, w: R. Baur, Ch. Chlosta (red.), „Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher“, Bochum, s. 339-352.
- Stolze P. (1998), *Ohne Integration kein Preis. Sprichwörter und Phraseologismen im didaktischen Aufwind*, w: D. Hartmann (red.), „Studien zur Phraseologie und Parömiologie „Das geht auf keine Kuhhaut“. Arbeitsblätter der Phraseologie. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie“. Bochum, s. 311-326.
- Zsulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: PWN.

(lipiec 2008)

Marzena S. Wysocka<sup>1</sup>  
Częstochowa



## Skrzywienia językowe, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się

### ■ Skrzywienia językowe

Skrzywienia językowe to zniekształcenia polegające na odchyleniu formy językowej od normy często określane mianem sfosylizowanej lub zamrożonej kompetencji językowej. Ta z kolei doczekała się wielu interpretacji, z czego najbardziej rozpowszechnioną wśród uczących się i użytkowników języka jest koncepcja Z.-H. Han (2004) mówiąca o regresie, uwstecznieniu i/lub zatrzymaniu się procesu rozwoju interjęzyka.

Definicje fosylizacji odnoszą się do powyższych procesów, podkreślając jednocześnie jej specyficzny charakter, czyli:

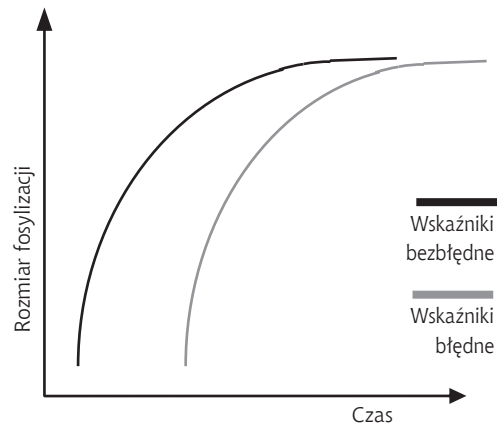
- oporność na zmiany,
- niepełność bądź niekompletność wiedzy i umiejętności,
- destabilizację form językowych,
- realizację poprawnych i niepoprawnych struktur językowych,
- wytworzenie głęboko zakorzenionych nawyków językowych.

Właściwości skrzywień językowych dowodzą, że przyjmują one postać błędnych i bezbłędnych form językowych, a co za tym idzie, możemy mówić o tzw. błędnej i bezbłędnej fosylizacji. Pierwszą z nich reprezentują systematyczne i niesystematyczne błędy językowe, błędne nawyki językowe lub błędy sfosylizowane, a drugą nadużycie utartych zwrotów językowych albo brak płynności językowej i spójności wypowiedzi.

### ■ Fosylizacja a krzywa uczenia się

Według J. Schachter (1990), to właśnie błędne i bezbłędne przejawy (wskaźniki) produkcji

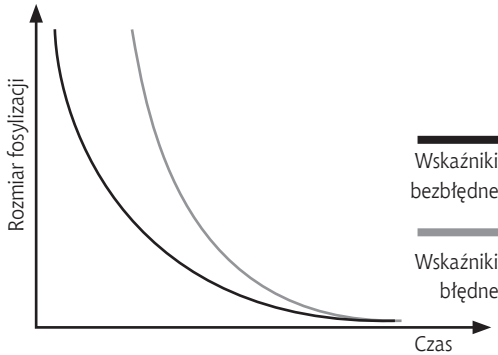
językowej stanowią siły oddziałujące na fosylizację, a relacje zachodzące między nimi układają się odpowiednio na krzywej uczenia się. Parafrazując Z. Włodarskiego (1998), najczęściej na osi odciętych oznacza się stadia uczenia się bądź etapy (nie)rozwoju kompetencji językowej na przestrzeni czasu, a na osi rzędnych różnorodne wskaźniki jego efektów wyrażane stopniem fosylizacji. W ten sposób poszczególnym pomiarom w czasie zostają przyporządkowane odpowiednie rezultaty. W sytuacji, gdy liczba błędnych i bezbłędnych wskaźników rośnie, mówimy o rozwoju fosylizacji języka, będącej wynikiem braku postępów w nauce lub pogorszenia się rezultatów uczenia się. Obrazuje to krzywa wypukła:



Rys. 1. Rozwój fosylizacji (krzywa wypukła) (Włodarski 1998:128).

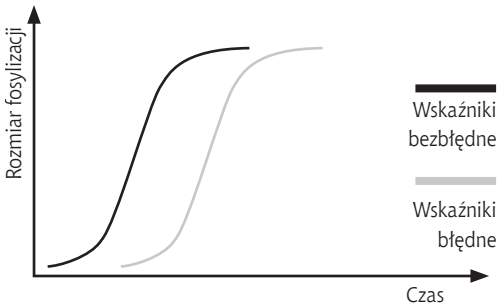
W sytuacji odwrotnej, tj. w momencie, gdy wartości wskaźników maleją, mamy do czynienia z przyrostem wiedzy równoznacznym z zanikiem fosylizacji, który reprezentuje wklęsła krzywa uczenia się:

<sup>1</sup> Dr Marzena S. Wysocka jest adiunktem w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie i redaktor naczelną czasopisma „Poliglota”.



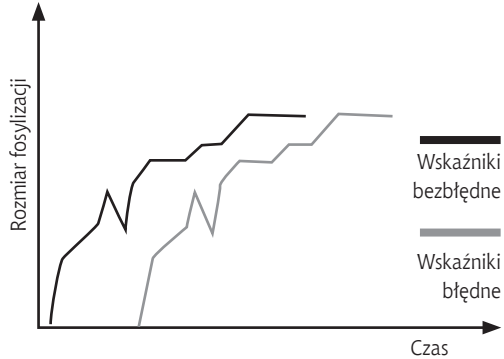
Rys. 2. Zanik fosylizacji (krzywa wklęsła) (Włodarski 1998:128).

Oprócz regresji i progresji językowej odpowiedzialnej odpowiednio za wzrost i spadek wielkości wskaźników fosylizacji językowej (rys.1 i rys. 2), istnieje wariant trzeci (tzw. mieszany), w którym proporcje poprawnych i niepoprawnych zachowań językowych wahają się. Są początkowo bardzo małe (fosylizacja maleje), zwiększają się stopniowo (fosylizacja wzrasta), a następnie dopiero od pewnego momentu zmniejszają się (fosylizacja maleje), co ilustruje esowata krzywa uczenia się:



Rys. 3. Zanik i rozwój fosylizacji (krzywa esowata) (Włodarski 1998:128).

Stopniowe wahania zaprezentowane powyżej przyjmują formę ostrych „szarpnięć”, gdy stopień (nie)poprawności językowej zmienia się w sposób nieregularny i gwałtowny na przestrzeni czasu. W tym przypadku fosylizacja jest wynikiem nagłych i intensywnych „zrywów” uczenia się, w tym pogorszenia się poziomu kompetencji językowej i kolejno postępow w nauce:



Rys. 4. Nieregularny wzrost fosylizacji (krzywa nieregularna) (Włodarski 1998:129).

Wartości liczbowe ukryte pod wskaźnikami błędnymi i i bezbłędnymi odzwierciedlają określone obszary językowe (np. fonologia, gramatyka, słownictwo), a zarazem rosnące i/lub malejące tendencje procesu fosylizacji (skrzywienia językowe) na każdym z nich mierzone liczbą symptomów fosylizacji.

## ■ Badania nad skrzywieniami języka

Przedstawione poniżej skrzywienia językowe zostały wykryte wśród zaawansowanych użytkowników języka angielskiego podczas badań nad fosylizacją. Badania miały charakter diagnozy podłużnej, na którą składały się trzy pomiary poziomu kompetencji językowej studentów w ciągu roku (październik 2005 – październik 2006). Próbę stanowiła grupa 58 studentów piątego roku studiów zaocznych Filologii Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Każdy z pomiarów zawierał rejestrację wypowiedzi ustnych i pisemnych próby, stymulowanych przysłówkami i cytatami znanych osób. Na wykonanie zadania w formie mówionej badani mieli 3 minuty, a na przygotowanie pisemnych komentarzy 15 minut. Analizę tendencji językowych w wymienionej grupie umożliwiły wyodrębnione wcześniej wskaźniki fosylizacji odpowiadające opisywanym w literaturze symptomom sfosylizowanego języka pisemnego i mówionego.



Wskaźniki fosylizacji ustnej	Wskaźniki fosylizacji pisemnej
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ formy niegramatyczne</li> <li>■ źle użyte słowa/wyrażenia</li> <li>■ nieistniejące leksemy</li> <li>■ niepoprawnie skonstruowane wyrazy</li> <li>■ niepoprawna wymowa</li> <li>■ pauzy wypełnione i niewypełnione</li> <li>■ „wypełniacze”</li> <li>■ powtórzenia</li> <li>■ fałszywe starty</li> <li>■ niedokończone słowa/wyrażenia</li> <li>■ nadużycie pewnych struktur</li> <li>■ nadużycie pewnych wyznaczników dyskursu</li> <li>■ użycie zbędnych kategorii</li> <li>■ znaczeniowo puste wyrażenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ formy niegramatyczne</li> <li>■ źle użyte słowa/wyrażenia</li> <li>■ nieistniejące leksemy</li> <li>■ niepoprawnie skonstruowane wyrazy</li> <li>■ niepoprawna pisownia</li> <li>■ niepoprawna interpunkcja</li> <li>■ wypełniacze</li> <li>■ powtórzenia</li> <li>■ fałszywe starty</li> <li>■ niedokończone słowa/wyrażenia</li> <li>■ nadużycie pewnych struktur</li> <li>■ nadużycie pewnych wyznaczników dyskursu</li> <li>■ użycie zbędnych kategorii</li> <li>■ znaczeniowo puste wyrażenia</li> </ul>

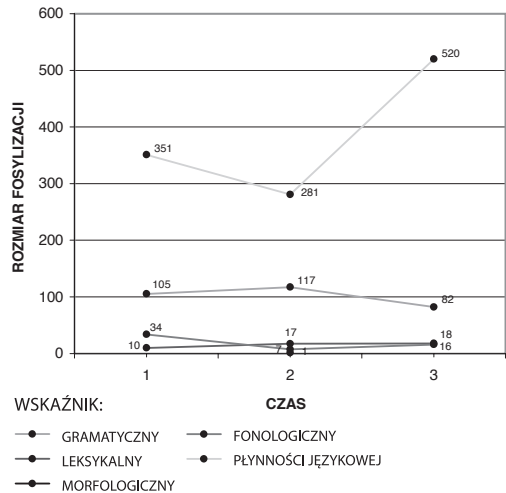
Tabela 1. Wskaźniki fosylizacji.

W przypadku wypowiedzi ustnych, kryterium oceny języka stanowiły poprawność i płynność językowa. Pierwsze z nich reprezentowały poprawne formy gramatyczne, leksykalne, morfologiczne i fonologiczne języka docelowego, a drugie umiejętność swobodnego wystawiania się, w tym m.in. tempo, organizacja oraz komunikatywność wypowiedzi. W dyskursie pisemnym wzięto pod uwagę kryterium poprawności i spójności języka. Tym razem poprawność językowa stała na straży jakości składni, leksyki, morfologii, pisowni oraz interpunkcji języka angielskiego, a spójność tekstu, analogicznie do płynności wypowiedzi, kontrolowała organizację, zewnątrz i wewnątrztekstowe powiązania oraz sens wypowiedzi.

## ■ Skrzywienia językowe względem krzywej uczenia się

Analiza zebranych próbek tekstów pozwoliła na wyróżnienie błędnych i bezbłędnych wskaźników fosylizacji ustnej i pisemnej. Ich proporcje i tendencje zostały przedstawione za pomocą diagramów, gdzie oś pozioma (x) odnosi się do pojęcia czasu determinowanego trzema pomiarami kompetencji językowej badanych, a pionowa (y) określa stopień odchylenia od norm języ-

kowych, czyli rozmiar fosylizacji mierzony częstotliwością występowania danego wskaźnika.

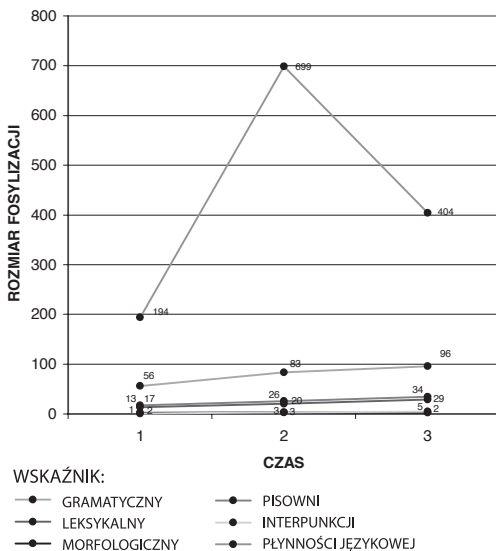


Rys. 5. Skrzywienia językowe w mowie (krzywa nieregularna).

Wskaźniki fosylizacji ustnej, które tworzą ten wykres, dzielą się na błędne i bezbłędne. Do tych pierwszych zaliczamy symptomy fosylizacji odpowiadające niepłynności językowej, a do drugich niepoprawne zachowania językowe w zakresie

gramatyki, słownictwa, morfologii i fonologii. Powstałe skrzywienia językowe przyjmują trzy różne postaci. Pierwsza z nich, reprezentowana przez niepoprawne gramatycznie konstrukcje, wyrażenia i zwroty, występuje w formie rosnąco-malejącej. Druga, będąca przeciwieństwem pierwszej, rysuje się wokół fonologii i płynności językowej, a przypadek trzeci to powolny wzrost niepoprawności zaobserwowany na poziomie leksykalnym. Z kolei sytuacje ekstremalne, czyli bardzo i mało dynamiczne, tworzą kolejno wyznaczniki niepłynności językowej i niepoprawności leksykalnej. W kontekście krzywej uczenia się tendencja pierwsza (rosnąco-malejąca) obrazuje etapy regresywności i progresywności w nauce, tendencja druga (malejąco-rosnąca) wyraża postęp (przyrost wiedzy) i pogorszenie wyników w nauce, a trzecia jednoznacznie implikuje spadek kompetencji językowej.

Podobne tendencje dają się zauważyć na drodze do fosylizacji pisemnej. Oprócz prawidłowości malejąco-rosnącej i powolnego wzrostu niedociągnięć językowych, obserwujemy tendencję troj ką, składającą się z trzech różnych wielkości, tj. wzrostu, spadku i ponownego wzrostu wartości danych wskaźników.



Rys. 6. Skrzywienia językowe w piśmie (krzywa nieregularna).

Tym razem do błędnych wskaźników fosylizacji należą symptomy fosylizacji z zakresu niepoprawnej gramatyki, słownictwa, morfologii, pisowni i interpunkcji, a wskaźniki bezbłędne odzwierciedlają przypadki niespójności wypowiedzi. To właśnie spośród wyznaczników niespójności tekstu notujemy największe zmiany. Gwałtowny wzrost a następnie spadek w użyciu utartych zwrotów językowych może świadczyć o postępie w nauce, spowodowanym np. częstszym operowaniem wyrażeniami wolnymi od schematów i nawyków językowych, a tym samym rzadszym stosowaniem rutynowych i znaczeniowo pustych form językowych. Prawidłowości określane mianem powolnego wzrostu niepoprawności językowych, zarejestrowane wśród błędów w gramatyce, słownictwie, pisowni i interpunkcji wskazują na pogorszenie się stanu kompetencji językowej w tym zakresie, a zarazem problemy językowe o charakterze regresji. Wreszcie, tendencja rosnąco-malejąco-rosnąca, jak w przypadku nieprawidłowości morfologicznych, pokazuje, że poziom i zakres skrzywień językowych ulega zmianie, tak jak zmienia się charakter procesu uczenia się.

### Prostowanie skrzywień językowych

Ukazane zależności między procesem fosylizacji a uczenia się są cennym źródłem informacji, nie tyle dla samych użytkowników języka, ile dla nauczycieli. Przede wszystkim, ukazują fosylizację w nowym świetle, w nowym „otoczeniu” i pozwalają na nową interpretację zjawiska. Proponowana definicja traktuje fosylizację jako proces dwubiegunowy. Końce wspomnianych biegunów stanowią odpowiednio (nie)przyrost wiedzy i (nie) rozwój kompetencji językowej. Relacje zachodzące między jednym biegunem a drugim można wyrazić następująco: brak przyrostu wiedzy to brak rozwoju kompetencji językowej, a przyrost wiedzy to rozwój językowy oznaczający stagnację, a nawet zanik skrzywień językowych. Prawidłowości te dowodzą, że wykreślenie skrzywień językowych u uczących się lub użytkowników języka jest warunkiem podjęcia odpowiednich działań mających na celu (wy)prostowanie, jeśli

nie większości ubytków językowych, to wielu z nich. To właśnie krzywe odzwierciedlające stan kompetencji językowej, w tym wzrost i spadek w danym obszarze języka, informują nas, co powinno ulec (wy)prostowaniu i w jakim kierunku. Jednocześnie wiedza ta w postaci wartości wskaźników odchyień od norm językowych pozwala nam (nauczycielom) na przygotowanie odpowiednich ćwiczeń i zorganizowanie lekcji w celu rozwinięcia konkretnej sprawności językowej (np. sprawności mówienia) oraz doskonalenia pewnych aspektów języka (np. gramatyki albo wymowy) u konkretnej osoby lub grupy uczących się. Zabiegi te przynoszą najwięcej korzyści, gdy są stosowane regularnie. Oznacza to, że wykreślanie skrzywień językowych naszych uczniów nie powinno być jednorazowe. Powtarzane co jakiś czas,

pozwoli nam sprawdzić efekty dotychczasowej pracy nad językiem, a także wprowadzić potrzebne zmiany i modyfikacje sprzyjające przyrostowi wiedzy w danej dziedzinie.

### Bibliografia

- Han Z.-H. (2004), *Fossilization in adult second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schachter J. (1990), *On the issue of completeness in second language acquisition*, „Second Language Research”, 6, s. 93-124.
- Włodarski Z. (1w998), *Psychologia uczenia się*. Tom 1., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka M.S. (2009), *Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

(sierpień 2008)

Paweł Sobkowiak<sup>1</sup>  
Poznań



## Systematyczna ewaluacja nauczyciela jako element podnoszący jakość kształcenia językowego

Dokonujących się w Polsce zmian w systemie nauczania, szczególnie języków obcych, nie powinno się ograniczać do wprowadzenia języka angielskiego jako obowiązkowego od I klasy szkoły podstawowej, albo zwiększania liczby godzin przeznaczonych na kształcenie językowe. Reforma musi mieć także charakter jakościowy. Jeśli chcemy osiągnąć wysoką jakość systemu kształcenia szkolnego, musimy nadać zmianom charakter całościowy, a także objąć nimi wszystkie jego komponenty, a więc zarówno nauczycieli, uczniów, kontekst edukacyjny, jak i całą infrastrukturę nauczania.

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na możliwości wykorzystania w szkole tzw. kompleksowego zarządzania jakością ze szczególnym uwzględnieniem ustawicznej oceny nauczyciela jako elementu podnoszącego

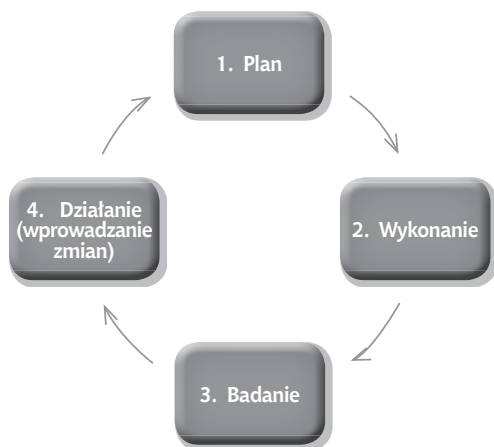
efektywność kształcenia językowego. Od nauczycieli wymaga się dziś ciągłego doskonalenia i utrzymywania wysokich standardów zawodowych oraz dostosowywania metod pracy do zmieniających się potrzeb. Jakość ich pracy w istotny sposób wpływa na osiąganie lepszych wyników nauczania przez uczniów. W części praktycznej proponuję kryteria dokonywania ewaluacji nauczycieli.

### ☐ Kompleksowe zarządzanie jakością

Kompleksowe zarządzanie jakością (TQM – Total Quality Management) zaproponował po II wojnie światowej William Edwards Deming, jako alternatywę do panującej na początku XX wieku naukowej, autokratycznej metody za-

<sup>1</sup> Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

rządzenia Frederica Taylora<sup>2</sup>. W. E. Deming (1992) odniósł się bardzo krytycznie do jakości kojarzonej z solidnością, trwałością i niezawodnością, gdyż, jak twierdził, leżąca u jego podstaw końcowa kontrola jakości produkcji, odrzucająca wadliwe wyroby, to olbrzymie marnotrawstwo i źródło strat dla przedsiębiorstwa. O jakości produktu należy myśleć znacznie wcześniej: w fazie doboru surowców, projektowania wyrobu i jego wytwarzania, gdyż to pozwala wyeliminować wadliwe produkty – o wysokiej jakości decyduje dobrze przebiegający proces produkcji. W trakcie pracy nad nowymi sposobami organizacji produkcji W. E. Deming zaproponował czteroetapowy cykl, obejmujący: *planowanie* działania, *wykonanie go* (wdrożenie planu), *badanie* przebiegu procesu wdrażania przyjętego planu oraz *wprowadzanie zmian*, wynikające z ciągłego monitorowania procesu. Wszystkie elementy cyklu są od siebie zależne i ściśle powiązane, tworzą system. Ilustruje to poniższy schemat:



Schemat 1. Cykl Deminga (Bonstingl 1999:17).

W. E. Deming nadał jakości charakter prewencyjny, eliminując końcową kontrolę jakości oraz koncentrując się na systematycznym podnoszeniu jakości procesu produkcji. Jego zdaniem, nie da się osiągnąć celów produkcji, nie poświęcając uwagi procesom, które do nich wiodą. Jeśli chce się ciągle ulepszać produkty, należy nieustannie ulepszać procesy (Deming 1992:34-38).

W przedsiębiorstwie zarządzanym metodą TQM pracownicy rozumieją potrzebę stawiania sobie celów, a jednocześnie wiedzą, że tylko dobrze przebiegający proces produkcji pozwala te cele osiągnąć. Dlatego też starannie planuje się tam procesy, a później nieustannie je modyfikuje, dążąc do ciągłego ich ulepszania – jakość wkładu do procesu w znacznej mierze przesądza o jakości uzyskanego produktu. W TQM produkt jest postrzegany nie jako statyczny punkt końcowy, lecz ma charakter dynamiczny – prowadzi do dalszych procesów i produktów. Ocenia się nie tylko jakość produktów, lecz także jakość procesów, które przyczyniają się do ich powstania. Każdy proces jest fragmentem sieci innych procesów, a sieć tworzy system. W związku z tym, że elementy systemu są ze sobą wzajemnie połączone, każdy z nich ma wpływ na inne procesy wewnątrz systemu. Jeśli wszystkie procesy są najwyższej możliwej jakości, działają w synergii<sup>3</sup> – system jest zoptymalizowany (Bonstingl 1999:31-33). Cykl Deminga jest zatem skutecznym, opartym na informacji instrumentem ciągłego uczenia się i doskonalenia wszystkich uczestników danego systemu.

## ■ Kompleksowe zarządzanie jakością w edukacji

Założenia TQM, zgodnie z którymi do najwyższej jakości dochodzi się na drodze konsekwent-

<sup>2</sup> Zdaniem F. Taylora robotnicy powinni być zatrudniani do mechanicznego wykonywania kilku powtarzających się czynności. Zadania przy taśmie produkcyjnej były proste, powtarzające się i nudne. W fabryce panował porządek hierarchiczny, który zapewniał posłuszeństwo robotników wobec nakazów dyrekcji. Robotników wynagradzano za liczbę wyprodukowanych dziennie sztuk – większa wydajność oznaczała większą zapłatę. Kontrola jakości była powierzana inspektorom na końcu linii produkcyjnej, kojarzono ją ze stanowiskiem „brakarza”, który na końcu taśmy montażowej segregował gotowe produkty na dobre i złe. System pracy taśmowej nie sprzyjał produkowaniu dobrych wyrobów i zaangażowaniu pracowników w wykonywaną pracę. Wszelkie decyzje odnośnie sposobu i organizacji pracy były wydawane centralnie przez zarząd lub kierownictwo przedsiębiorstwa (Bonstingl 1999:14-16).

<sup>3</sup> Synergia – korzyści dodatkowe, zyski itp., wynikające ze wspólnego działania ludzi i przedsiębiorstw, łączenie pomysłów oraz środków finansowych (Longman Business English Dictionary 2000:482).

nych poszukiwań jak najlepszych rozwiązań, starając się wdrażać je w działaniu, od dawna próbuje się wdrażać w szkolnictwie<sup>4</sup>. Powstała sieć tzw. szkół jakości, zarządzanych metodą TQM, które stawiają sobie za cel ustawiczne doskonalenie wszystkich osób z nimi związanych, tj. uczniów, nauczycieli, dyrekcji, pracowników administracji szkolnej, władz oświatowych i rodziców oraz systematyczne podnoszenie jakości procesu nauczania/uczenia się. Według W. E. Deminga, szkoły powinny stwarzać uczniom warunki do maksymalnego wykorzystania własnego potencjału przez ich aktywizowanie w klasie i zachęcanie do współpracy z nauczycielem. Nauczyciel zyskuje większą swobodę w doborze treści i metod nauczania. Każdy z nich, w ramach obowiązujących standardów nauczania, powinien w jakimś stopniu sam decydować o sposobie wykonania zleconej mu pracy i jednocześnie być kontrolerem jakości jej wyników. Stosowanie testów, tradycyjnie główny sposób oceniania uczniów, ograniczono jedynie do diagnozowania procesu nauczania/uczenia się – wyniki najlepiej weryfikuje konkretne działanie, gdy uczeń musi stosować wiedzę i umiejętności do wykonywania określonych zadań (prawdziwych wyzwań stawianych przez życie). Uczniów należy nauczyć oceniać własną pracę i postępy.

Stosunki między wszystkimi osobami zaangażowanymi w proces edukacyjny powinny opierać się na zaufaniu i współdziałaniu. Zadaniem dyrekcji i władz oświatowych jest stwarzanie nauczycielom i uczniom odpowiednich warunków do ciągłego podnoszenia jakości nauczania i uczenia się. Elementem takiego działania będzie organizowanie różnego typu szkoleń dla

nauczycieli, dotyczących umiejętności stawiania sobie celów, efektywnego uczenia i oceniania jakości swojej pracy. Podobnie nauczyciele powinni wdrażać uczniów w efektywniejsze uczenie się i stosowanie samooceny. Szkoły powinny zaangażować się w usuwanie systemowych przyczyn niepowodzeń pracy nauczycieli i uczniów. Ważne jest także wdrażanie dynamicznego programu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Dyrekcja szkoły powinna promować rozwój nauczycieli i doskonalenie się oraz pomagać w nawiązywaniu kontaktów z fachowcami, np. trenerami i doradcami metodycznymi, a nie grozić i karać. Należy eliminować ze szkoły strach, gdyż jest on antyproduktywny. Zaleca się przełamywanie barier między uczestnikami procesu dydaktycznego, gdyż hamują one wydajność nauczania/uczenia się. Istotne jest holistyczne postrzeganie jakości i zrozumienie, że samodoskonalenie jest nierozdzielnie związane z dążeniem do pogłębiania i uzupełniania swej wiedzy oraz rozwijania umiejętności, lepszego zaspokajania oczekiwań uczniów i stałego monitorowania tych potrzeb. Samodoskonalenie nauczycieli jest także nierozdzielnie związane z ich dążeniem do pomocy innym w doskonaleniu się<sup>5</sup>. Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego powinni realizować tę filozofię w działaniu – uczniowie i nauczyciele muszą być wspierani przez dyrekcję, władze oświatowe i całą społeczność (Bonstingl 1999:79-84).

W szkołach jakości proces nauczania/uczenia się jest postrzegany nie jako zbiór liniowych, następujących po sobie odcinków komunikacji jednostronnej, lecz jako spirala, gdzie energia uczniów jest skierowana na nieograniczone, ciągłe dosko-

<sup>4</sup> Wcześniej dla potrzeb edukacji przystosowano omówioną wcześniej teorię F. Taylora. W myśl jej założeń, nauczycielowi należało dostarczać szczegółowych instrukcji, dotyczących metod pracy, wyników, jakie ma osiągnąć, narzędzi, jakimi ma się posługiwać itd. Nauczyciel był pozbawiony możliwości podejmowania decyzji o sposobie wykonania swej pracy. Model Taylora cechowała nakazowość – system był ukierunkowany praktycznie tylko na produkt końcowy, do którego dochodzono głównie z powodu strachu przed kontrolą i przykrymi konsekwencjami w przypadku niespełnienia z góry narzuconych wymagań. Nie było tu miejsca na kreatywność nauczyciela. W szkołach, w których funkcjonuje model taylorowski, wysiłki niekonięcznie są ukierunkowane na słuźenie uczniowi (Bonstingl 1999:16).

<sup>5</sup> Dla określenia osobistego oddania się wzajemnemu rozwijaniu się w TQM używa się japońskiego terminu *kaizen* – jeśli sami chcemy do maksimum wykorzystać swój potencjał, musimy innym pomagać w pracy nad sobą. W szkołach jakości głównym celem kształcenia jest rozwijanie wewnętrznego potencjału człowieka, a zatem sprawą najwyższej wagi jest wzbudzanie i rozwijanie tęsknoty za wiedzą. Stopnie i inne zewnętrzne oznaki postępów i osiągnięć w nauce są drugorzędne. Dominuje negatywne podejście do stosowania ocen szkolnych (Bonstingl 1999:12-13).

nalanie się<sup>6</sup>. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim dostarczenie uczniom odpowiedniego materiału i zorganizowanie zajęć w sposób umożliwiający im eksperymentowanie, zadawanie pytań, obserwowanie – pracę we własnym tempie i w odpowiadający im sposób. Filozofia TQM w edukacji pomaga nauczycielom postrzegać siebie raczej jako pomocników niż sędziów, trenerów i doradców niż wykładowców sensu stricto. Ponieważ proces przyswajania języka jest bardziej podświadomy niż świadomy, głównym zadaniem nauczyciela powinno być organizowanie uczniom warunków uczenia się maksymalnie sprzyjających naturalnej komunikacji. W praktyce oznacza to stosowanie na lekcji różnych form uczenia się autonomicznego, tj. pracy w parach, w małych grupach, wszelkiego rodzaju symulacji, odgrywania ról (*role plays*) i analizowania przypadków (*case studies*)<sup>7</sup>.

Wyrazem stawiania uczniów na pierwszym miejscu (tzw. *learner-centred approach*) może być np. negocjowanie przez nauczyciela z uczniami programów nauczania. W odniesieniu do procesu uczenia się i nauczania języka obcego, postrzeganego dziś jako doświadczenie grupowe, nabiera to szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy kluczowych decyzji związanych z organizacją procesu dydaktycznego i jego zarządzaniem, takich jak: dobór treści nauczania, metod pracy, tempa i pomocy dydaktycznych. Pozwala to łączyć narzucone z zewnątrz wymogi dotyczące programu nauczania z oczekiwaniami uczniów, ich priorytetami w zakresie uczenia się, zmieniającymi się potrzebami, różnymi preferowa-

nymi przez nich stylami i strategiami uczenia się. W przeciwieństwie do tradycyjnych programów, zorientowanych na z góry ustalonych konkretnych elementach języka (*product-based syllabuses*) lub sprawnościach (*skills-based syllabuses*), przygotowywanych przez ekspertów dla nieznanymi im użytkowników i narzucanych przez władze oświatowe, programy otwarte, na bieżąco negocjowane z uczniami, pozwalają wybierać treści nauczania nie tylko zgodnie z ich zainteresowaniami, ale także potrzebami. W praktyce oznacza to, że przedmiotem pracy w klasie stają się np. różne kwestie metajęzykowe, problemy fonetyczne albo praca nad konkretnym słownictwem tylko wówczas, gdy uczniowie zgłoszą na to zapotrzebowanie i gdy nauczyciel uzna to za uzasadnione<sup>8</sup>. Możliwość negocjowania sylabusu nie oznacza, że uczniowie w takim samym stopniu jak nauczyciel mogą nadawać mu kształt – to on ostatecznie ma doświadczenie i autorytet w kwestiach związanych z nauczaniem języka. Zasadniczo wyróżnia się cztery obszary podlegające negocjacji: określanie krótko- i długoterminowych celów, wybór treści będących przedmiotem pracy (elementów języka, tematyki zajęć, sprawności, strategii uczenia się i kompetencji, które należy rozwijać), dobór metod pracy oraz preferowanych sposobów ewaluacji<sup>9</sup>. Głównym kryterium oceny w przypadku programów otwartych jest stopień osiągnięcia zaplanowanych celów. Analizie poddawane są też użyte metody i sposoby pracy – ocenia się, na ile skutecznie pomogły osiągnąć wyznaczony cel. Oczywiście ewaluacji nie doko-

<sup>6</sup> Źródłem takiego postrzegania szkoły możemy doszukać się już u Sokratesa. Stosowaną przez niego metodę możemy także uznać za spiralną – kolejne pytania miały prowadzić słuchaczy na coraz to wyższe poziomy zrozumienia.

<sup>7</sup> Autonomia dotyczy także pracy własnej ucznia – nauki odbywającej się poza szkołą z własnej jego inicjatywy. Istotnym zadaniem nauczyciela jest także wskazanie uczniom możliwości istniejących w tym zakresie. Jak zauważa P. Benson (2001:50) w samodzielnej nauce uczeń polega na sobie i uniezależnia się od nauczyciela, co prowadzi przede wszystkim do rozwijania świadomości językowej (*consciousness raising*), a nie do pamięciowego przyswajania materiału. Zdaniem H. Komorowskiej (2000:11), autonomia uczenia się implikuje również śledzenie własnych postępów i ocenę osiągniętych przez siebie rezultatów.

<sup>8</sup> W warunkach szkolnych, gdzie program jest narzucony z zewnątrz przez odpowiednie władze, a uczniowie są zobowiązani do zdawania egzaminu po zakończeniu nauki, możliwości negocjowania programu są ograniczone, szczególnie jeśli chodzi o cele i treści. Negocjacji mogą podlegać jednak metody pracy i forma oceny uczniów.

<sup>9</sup> Opisujący proces można traktować wybiórczo, tzn. w zależności od zgłaszanych przez uczniów potrzeb, można negocjować wszystkie wymienione elementy lub każdy oddzielnie. Dlatego też trudno mówić o jednym, standardowym programie otwartym – w każdej sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia z innym jego zastosowaniem (Breen, Littlejohn 2000:31-33).

nuje się po każdych zajęciach, lecz tylko po zakończeniu określonego cyklu. Informacja dotycząca oceny jest kluczowa zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów, gdyż pomaga podjąć właściwe decyzje przy kolejnych negocjacjach, gdy będzie planowany następny cykl zajęć (Breen, Littlejohn 2000:29-37).

## ■ Rozwój zawodowy nauczyciela

Jak zauważa H. Komorowska (1995:23), wiadomości nabyte przez nauczycieli podczas studiów uniwersyteckich dezaktualizują się podczas ich późniejszej pracy zawodowej – następuje proces zapominania zdobytej wiedzy i naturalna utrata wykształconych umiejętności. Zdobytą w trakcie studiów kompetencja wstępna (*initial competence*), obejmująca zarówno umiejętności językowe, jak i dydaktyczne, musi być ciągle rozwijana. Ponadto, w dobie niebywałego rozwoju nauki i technologii informatycznych oraz ogromnego przyrostu wiedzy, ciągły rozwój zawodowy nauczyciela wydaje się koniecznością. Zdaniem M. Wallace'a (1995:58), kompetencja zawodowa współczesnego nauczyciela (*professional competence*) ma charakter dynamiczny, a roz-

wój zawodowy jest procesem trwającym całe życie. Jak wiemy, z biegiem lat na drodze zdobywanego doświadczenia każdy nauczyciel wypracowuje swój własny styl dydaktyczny. Odpowiedzialność za umożliwianie nauczycielowi doksztalcenia spoczywa z jednej strony na instytucji zatrudniającej go, ale także na samym nauczycielu – powinien on wykazywać duże zainteresowanie doksztalcaniem się, samodzielnym poszerzaniem swych horyzontów, wzbogacaniem i nowocześnieaniem warsztatu pracy. Szkoła zaś powinna na bieżąco analizować potrzeby zatrudnionych w niej nauczycieli. Pozwoli to na określenie krótko- i długoterminowych celów zarówno instytucji, jak i pracujących w niej nauczycieli. Na drodze negocjacji należy ustalić ścieżkę rozwoju poszczególnych nauczycieli, która będzie wypadkową potrzeb szkoły i ich oczekiwań. Wszelkie planowane zmiany powinny być rozciągnięte w czasie, by oczekiwania względem każdego nauczyciela były realistyczne oraz dostosowane do możliwości finansowych zatrudniającej go instytucji. Istnieje cały szereg możliwości, formalnych i nieformalnych form doksztalcenia się nauczycieli, co w sposób przejrzysty obrazuje tabela 1.

Indywidualny	W parze	Grupowy	Zorganizowany
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Autoobserwacja,</li> <li>■ prowadzenie dzienniczka,</li> <li>■ analiza zachowań konkretnych uczniów (<i>critical incidents</i>),</li> <li>■ portfolio nauczyciela,</li> <li>■ badania w działaniu (<i>action research</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kolega-mentor,</li> <li>■ lekcje koleżeńskie,</li> <li>■ konstruktywna krytyka (<i>critical friendships</i>),</li> <li>■ badania w działaniu,</li> <li>■ analiza zachowań konkretnych uczniów,</li> <li>■ wspólne uczenie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Studium przypadku,</li> <li>■ badania w działaniu,</li> <li>■ prowadzenie dzienniczka,</li> <li>■ grupy wsparcia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Warsztaty,</li> <li>■ badania w działaniu,</li> <li>■ grupy wsparcia.</li> </ul>

Tabela 1. Możliwości rozwoju zawodowego nauczyciela (Richards, Farrell 2005:14).

J. Richards i T. Farrell (2005) szczegółowo analizują wszystkie możliwości wymienione w tabeli, koncentrując się na tym, w jaki sposób każda z nich pomaga w rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli. W dalszej części artykułu skupimy uwagę jedynie na ewaluacji nauczyciela.

## ■ Ewaluacja nauczyciela

Jak wspominałem, jeśli chcemy uzyskać wysoki i satysfakcjonujący wszystkich poziom nauczania i uczenia się, nauczyciele powinni być profesjonalistami najwyższej klasy. W praktyce oznacza to, że na bieżąco powinno się monito-

rować poziom ich kompetencji, zarówno językowych, jak i dydaktycznych oraz ich aktualny stan wiedzy o krajach, na obszarach których używa się danego języka<sup>10</sup>. Służą temu wszelkiego rodzaju hospitacje, w trakcie których nauczyciele są oceniani, m.in. przez eksperta z zewnątrz, np. nauczyciela-doradcę metodycznego<sup>11</sup>. Podobnie jak w przypadku samooceny, ewaluacja pozwala nauczycielowi uświadomić sobie własne zachowania w klasie, co może być impulsem do ich zmiany/poprawy<sup>12</sup>. Obserwacje lekcji przez eksperta są o tyle ważne, że nauczanie ze swej natury ma charakter dynamiczny, obejmuje wchodzenie w interakcję z grupą osób, co praktycznie uniemożliwia nauczycielowi ocenianie na bieżąco własnej pracy. W literaturze wyróżnia się trzy rodzaje ewaluacji: formacyjne (*formative*), podsumowujące (*summative*) oraz diagnozujące (*diagnostic*). Pierwszy jest skierowany na pomoc nauczycielowi – dotyczy obserwacji prowadzonych na bieżąco, których celem jest dostarczenie ocenianym informacji o tym, jak uczą, a w dalszej perspektywie ich dalszy rozwój zawodowy oraz poprawa jakości nauczania. Drugi jest związany z wystawieniem oceny końcowej, od której zależy np. dalsze zatrudnienie nauczyciela lub jego zwolnienie. Trzeci wiąże się z określeniem statusu początkowego lub

warunku czegoś, zanim zostaną podjęte próby interwencji albo poprawy sytuacji (Daresh 2001:281-2). W warunkach szkolnych często trudno byłoby jednoznacznie zaklasyfikować ocenę danego nauczyciela do jednej z wymienionych typów<sup>13</sup>. Ponadto ewaluacja nauczyciela może mieć charakter formalny (wyniki obserwacji są spisywane i przechowywane w dokumentacji szkolnej) lub nieformalny (oceny nie spisuje się oraz nie przechowuje w aktach).

Niezwykle ważne wydaje się wspólne ustalenie obszarów, w których nauczyciel będzie oceniany przed obserwacją lekcji, np. zarządzanie klasą, rodzaje interakcji dominujące na zajęciach, czynniki afektywne, użycie pomocy dydaktycznych, stosowanie technik nauczania albo kwestie metodyczne<sup>14</sup>. W przeciwnym razie możemy mieć do czynienia z sytuacją, gdzie każda ze stron będzie koncentrowała się na czymś innym, co może być źródłem wielu nieporozumień i napięć. Pomocny w ocenie pracy nauczycieli może być zestaw pytań zaproponowany przez F. Stoller (1996:4, tłum. własne):

1. „Na ile moje wskazówki są jasne?
2. Jakich rodzajów pytań używam, zwracając się do uczniów?
3. Czy wszystkim uczniom poświęcam tyle samo uwagi?

<sup>10</sup> Jako że dziś akcentuje się rolę autonomii w rozwijaniu wiedzy i umiejętności, należy pamiętać, aby wdrażać nauczyciela do dokonywania ciągłej samooceny własnej pracy. Połączenie oceny nauczyciela z jego samooceną może przyczynić się do wykształcenia wśród nauczycieli bardziej pozytywnego podejścia do ustawicznego kształcenia zawodowego, co w dobie edukacji trwającej dziś całe życie wydaje się niezwykle ważne.

<sup>11</sup> Nauczyciel może być także oceniany przez innego nauczyciela-kolegę, pracującego w tej samej instytucji, dyrektora, przez swoich uczniów lub ich rodziców – nie jest to jednak przedmiotem naszych rozważań. Im więcej zdobędziemy ocen pochodzących z różnych źródeł, tym ocena nauczyciela będzie rzetelniejsza i wiarygodniejsza (tzw. triangulacja danych, por. Bailey 2006:192).

<sup>12</sup> Świadomość nauczyciela jest niezbędna do podnoszenia jakości nauczania. Jeśli nauczyciel chce lepiej pracować, musi najpierw wiedzieć, co chce osiągnąć, jak uczy i jakie są tego efekty. Trudno byłoby mówić o uzasadnionym wyborze konkretnego rozwiązania, bez uświadomienia sobie, że ono istnieje. Wykształcenie u nauczyciela autorefleksji jest o tyle ważne, że z przyczyn obiektywnych jest on stosunkowo rzadko oceniany przez konsultanta metodycznego.

<sup>13</sup> W przypadku trzykrotnej hospitacji danego nauczyciela w jednym roku szkolnym trudno byłoby jednoznacznie określić, która z ocen ma charakter formacyjny, nastawiony na wskazanie kierunku rozwoju zawodowego nauczyciela, która podsumowujący lub diagnozujący. Czy wcześniejsze oceny nie mają wpływu na ewaluację podsumowującą, czy jest ona rzeczywiście oparta jedynie na ostatniej hospitacji?

<sup>14</sup> Jednym z kryteriów mogłaby być także tzw. skuteczność nauczyciela (*teacher effectiveness*) – na ile angażuje uczniów do używania języka, jego zachowanie w klasie, na ile stosowane procedury pomagają uczniom w opanowaniu omawianego materiału. Jednak wobec braku jednoznacznej definicji idealnego nauczyciela i wielu zmiennych determinujących efekt jego pracy, tego typu ocena byłaby subiektywna. Innym punktem wyjścia do oceny nauczyciela mogą być osiągnięcia uczniów (*student achievement*) – dobre nauczanie przekłada się na wysoki wskaźnik osiągania przez nich sukcesu. Jednak i tutaj zbyt wiele innych czynników, np. zdolności uczniów, ich motywacja do nauki lub preferowany styl uczenia się itp., ma wpływ na efekt końcowy, aby taką ocenę uznać za obiektywną (Bailey 2006:213-8).



4. Jak stosunkowo rozkłada się wypowiedzianie się w klasie uczniów/nauczyciela?
5. Jaki rodzaj werbalnych i niewerbalnych informacji zwrotnych dają uczniom? Do kogo je kierują?
6. Jak często uczniowie wchodzą w interakcję z kolegami, a jak często z nauczycielem?
7. Czy odpowiednio wykorzystują tablicę?
8. Na ile dobrze udzielam uczniom odpowiedzi na ich pytania? Czy moje odpowiedzi nie są bardziej skomplikowane niż wymagają tego pytania?
9. Czy tempo pracy narzucone przeze mnie jest za szybkie/za wolne dla większości uczniów?
10. Czy dobrze realizuję program nauczania?
11. Czy dobrze radzę sobie z nieprzewidywanymi zdarzeniami na lekcji?\*

Od osoby oceniającej, jej kultury osobistej i stosunku do zleconego jej zadania oceny nauczyciela będzie w dużej mierze zależeć, czy nauczyciel potraktuje ją jak niechcianego gościa – szpiega przysłanego przez administrację szkolną, czy jako źródło nowych pomysłów lub potencjalnego wsparcia. Należy unikać zachowań autokratycznych, odgórnego zlecenia konkretnych rozwiązań, subiektywizmu i zbytniego koncentrowania się na osobie oceniającej, tradycyjnie uważanej za wszechwiedzącą, a promować interakcję z nauczycielem, obiektywizm i skupiać się na nim – to ostatecznie poprawie jakości jego pracy ma służyć ocena, jakiej jest poddawany. Zgodnie z podejściem humanistycznym, oceniając lekcję, osoba ją hospitująca powinna wychodzić z założenia, że każdy nauczyciel ma w sobie potencjał do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz zdolności do twórczego działania (oczywiście w ramach pewnych obiektywnie przyjętych granic). Jak twierdzi L. Goldsberry (1988:2, tłum. własne), „*nauczyciele potrzebują fachowego wsparcia, aby polepszać swoje działanie*”.

Według zaproponowanego refleksyjnego modelu nadzoru pedagogicznego, nauczyciela należy oceniać, aby „*stymulować go do kontrolowanej refleksji, opartej na uporządkowanym przeglądzie celów i środków nauczania*” (Goldsberry, ibid., 2). Oceniając nauczyciela powinno się odwoływać do jego wiedzy, analizować optymalne w danym kontekście cele i procedury stosowane w nauczaniu. Ewaluacja nauczyciela ma promować jego refleksyjne adaptowanie się, rozwijać wiedzę, dostarczać informacji o tym, jak pracuje, być próbą spojrzenia na samego siebie z innej perspektywy<sup>15</sup>. Obserwowana lekcja powinna zawsze prowadzić do dialogu z nauczycielem na jej temat, i o możliwości wykorzystania w konkretnym kontekście edukacyjnym rozwiązań alternatywnych. Zgromadzone dane powinny być omawiane wspólnie, gdyż kształtuje to pewność siebie nauczyciela i rozwija jego zdolności do refleksji nad własną pracą w klasie. Ewentualne zastrzeżenia wobec nauczyciela powinny być zawsze wyrażane w sposób konstruktywny. W dobie promowania asertywności i unikania wszelkiej krytyki, postrzeganej jako destrukcyjnej, warto zauważyć, iż istnieje tzw. krytyka, która wiele osób mobilizuje do większej aktywności, a w konsekwencji prowadzi do lepszego wykonywania zleconych zadań.

Poniżej zamieszczam kwestionariusz – arkusz hospitacji i samooceny mojego autorstwa<sup>16</sup>. Może być użyty zarówno przez hospitującego do oceny nauczyciela, jak i przez samego nauczyciela do dokonania samooceny swej pracy. Kwestionariusz składa się z czterech części, z których trzy zajmują się właściwą oceną: pierwsza jest częścią informacyjną (zawiera dane nauczyciela oraz zespołu uczniowskiego, termin przeprowadzenia ewaluacji,

<sup>15</sup> W przypadku młodych, niedoświadczonych nauczycieli, lub gdy instytucja nauczająca chce wypracować jeden model nauczania, albo w przypadku, gdy istnieje konieczność wyeliminowania złego stylu nauczania, bardziej skuteczny będzie model nakazowy, narzucony nauczycielowi odgórnie (*prescriptive model of supervision*) (Goldsberry ibid., 3).

<sup>16</sup> Prezentowany tu kwestionariusz ewaluacji nauczyciela został wykorzystany do oceny wybranych nauczycieli w Wyższej Szkole Języków Obcych w Poznaniu w roku akademickim 2007/2008. Zgodnie z decyzją władz Szkoły hospitacje miały charakter niezapowiedziany, ale wszyscy nauczyciele zostali poinformowani o możliwości hospitacji. Zostali także zapoznani z kryteriami, według których będą oceniani. Dla zobiektywizowania oceny jeden arkusz hospitacyjny wypełniała osoba hospitująca, drugi – arkusz samooceny – sam nauczyciel. Pozwoliło to porównać ocenę przyznaną danemu nauczycielowi przez osobę hospitującą z oceną, którą wystawił on sobie sam.

nazwę hospitowanego przedmiotu oraz temat lekcji), druga zajmuje się oceną organizacji procesu dydaktycznego oraz właściwego prowadzenia lekcji (ocenia się m.in. przygotowanie zajęć, sposób ich prowadzenia, kompetencje nauczyciela w zakresie stosowania odpowiednich procedur dydaktycznych i zarządzania zespołem uczniowskim), trzecia koncentruje się na ocenie samego nauczyciela (ewaluacji poddaje się jego kompetencje zawodowe, a więc znajomość języka i realiów związanych z krajami, gdzie dany język jest używany, warsztat, jakim dysponuje, jego kreatywność, zaangażowanie oraz stosunek do uczniów, z którymi pracuje). W części czwartej w sposób opisowy wyrażamy opinię na temat ogólnego wrażenia po obserwacji lekcji, co stwarza hospitującemu okazję do skomentowania innych parametrów związanych z procesem dydaktycznym, niż te ujęte w kwestionariuszu. Ewaluacja kończy się wystawieniem

oceny końcowej – w zależności od przyjętej konwencji można się posilkować istniejącą w polskim systemie szkolnym sześciostopniową skalą ocen lub zaproponować własną (np. ocena negatywna, pozytywna, wyróżniająca i szczególnie wyróżniająca). Jeśli chodzi o właściwą ocenę każdego z parametrów ujętego w arkuszu hospitacyjnym, dla zobiektywizowania ewaluacji, zaleca się stosowanie skali trzystopniowej, tj. 0–2. Maksymalną liczbę punktów przyznajemy wówczas, gdy nie mamy żadnych zastrzeżeń, w przypadku drobnych błędów lub pominięcia istotnych elementów składowych – 1. Jeżeli nauczyciel popełnia w ocenianym obszarze istotne błędy lub zupełnie go pomija, nie otrzymuje punktu. Stosując takie kryteria nauczyciel może uzyskać odpowiednio 20 i 10 punktów w części drugiej i trzeciej ankiety. Dla łatwiejszego porównywania obu części dobrze byłoby przeliczyć punkty na procenty.

### Arkusz hospitacji zajęć

#### I. Część informacyjna

Lektor: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Specjalizacja/Rok/Grupa: \_\_\_\_\_  
 Przedmiot: \_\_\_\_\_  
 Temat zajęć: \_\_\_\_\_

Kryteria oceny	Ocena
<b>II. Organizacja procesu dydaktycznego oraz prowadzenie zajęć (20 pkt)</b>	
1. Realistyczny, jasno określony i zgodny z programem nauczania cel.	.....
2. Przygotowanie do zajęć nauczyciela – odpowiedni dobór ekspozycji ( <i>input</i> ), np. różnorodność i liczba użytych materiałów, stopień ich trudności oraz atrakcyjności, znajomość podręcznika/materiałów, trafny dobór pomocy dydaktycznych.	.....
3. Dyscyplina (rozpoczynanie i kończenie zajęć zgodnie z planem).	.....
4. Jasność prezentowania nauczanych treści (klarowność wykładu, trzymanie się tematu, posługiwanie się językiem dostosowanym do poziomu studentów, zachęcanie ich do zadawania pytań w przypadku pojawienia się niejasności, jednoznaczne instrukcje do zadań).	.....
5. Podział zajęć na poszczególne etapy, adekwatny do postawionych celów (rozgrzewka, powtórzenie, wprowadzenie, prezentacja, faza ćwiczeń kontrolowanych, etap wypowiedzi niekontrolowanych, transfer, podsumowanie, płynność przechodzenia do kolejnych etapów).	.....

<p>6. Kompetencje nauczycielskie, np. umiejętność dostosowania się do sytuacji w klasie, sprawne korzystanie z pomocy dydaktycznych, np. użycie rzutnika, wideo lub odpowiedniego fragmentu taśmy, ocenianie studentów w trakcie zajęć, różnorodność stosowanych technik korekty błędów.</p> <p>7. Zarządzanie czasem (realistyczne ramy czasowe przeznaczone na poszczególne etapy zajęć lub zadań, odpowiednie tempo zajęć).</p> <p>8. Zarządzanie powierzonym zespołem studentów (umiejętność zainteresowania studentów i skupienia ich uwagi na zleconym zadaniu lub fazie wykładu, umiejętne szeregowanie studentów w pary/grupy, stopień kontroli nad grupą, zachęcanie uczniów do pomagania sobie wzajemnie, wspieranie studentów w razie potrzeby, utrzymanie dyscypliny w klasie, indywidualizacja procesu dydaktycznego, tj. praca ze studentem zdolnym/słabym).</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>{ ..... %</p>
<p>9. Różnorodność stosowanych metod, technik oraz form pracy na zajęciach i zasadność ich użycia (na ile pozwalają osiągnąć zamierzone cele i czy przyczyniają się do efektywności procesu dydaktycznego, czy stymulują studentów do działania i odzwierciedlają obowiązujące tendencje w dydaktyce języków obcych, stopień wdrażania studentów do uczenia autonomicznego, np. zakres użycia przez studentów strategii uczenia się w trakcie zajęć, zapis na tablicy).</p> <p>10. Formy komunikacji dominujące w klasie adekwatne do postawionych celów (monolog nauczyciela lub wybranego ucznia, dialog nauczyciela ze studentami, interakcje studentów ze sobą – na ile studenci używają w klasie języka obcego, czy aranżacja wnętrza sprzyja różnego typu interakcjom)</p> <p>łącznie:</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>{ ..... %</p>
<p><b>III. Nauczyciel i atmosfera zajęć (10 pkt)</b></p> <p>1. Kompetencje zawodowe (znajomość nauczanych treści, poprawność i płynność językowa).</p> <p>12. Pomysłowość i kreatywność nauczyciela.</p> <p>13. Stosunek nauczyciela do studentów jako grupy i do poszczególnych jej członków (równe i poważne traktowanie wszystkich studentów, życzliwość, empatia, wyrozumiałość, umiejętność nawiązania dobrych stosunków z grupą, gotowość do udzielania pomocy, umiejętność rozwiązywania konfliktów).</p> <p>14. Zaangażowanie i motywacja.</p> <p>15. Atmosfera zajęć (poczucie humoru i zdolności aktorskie nauczyciela, dobra i przyjazna atmosfera w klasie, promująca rozwój studentów).</p> <p>łącznie:</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>{ ..... %</p>
<p><b>IV. Uwagi końcowe (zakres realizacji założonych celów, ogólne wrażenie po hospitaacji zajęć)</b></p>	
<p><b>Ocena końcowa:</b> _____</p>	

Podpis hospitującego: \_\_\_\_\_

Podpis lektora: \_\_\_\_\_

## ▣ Uwagi końcowe

Kompleksowe zarządzanie jakością w edukacji oznacza przesunięcie akcentu z opanowania konkretnych treści programowych (produktu końcowego) na sam proces nauczania. Filozofia TQM zakłada, iż systematyczne ulepszanie procesu prowadzi w konsekwencji do lepszego produktu końcowego. Zatem wszyscy uczestnicy procesu uczenia się/nauczania powinni czuć się za niego odpowiedzialni. Ponieważ nauczyciel odgrywa w systemie edukacji kluczową rolę, jego motywacja, zaangażowanie, a przede wszystkim kompetencje zawodowe w dużym stopniu determinują jego jakość. Systematyczna ewaluacja pracy nauczyciela podnosi samoświadomość nauczyciela, inspiruje do analizowania własnych zachowań w klasie, przez co pomaga wskazać/eliminować ewentualne błędy, motywuje do pogłębiania oraz uzupełniania własnej wiedzy i doskonalenia umiejętności, pozwala, wspólnie z ekspertem dokonującym oceny, rozwiązywać problemy i wypracowywać alternatywne działania oraz określać obszary wymagające ze strony nauczyciela doksztalcenia. Wszystko to niewątpliwie przyczyni się do podniesienia jakości edukacji, jest więc niezwykle pożądane.

## Bibliografia

- Bailey K. (2006), *Language Teacher Supervision*, Cambridge: CUP.
- Benson P. (2001), *Autonomy in Language Learning*, Harlow: Longman.
- Bostingl J. J. (1999), *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Breen M., Littlejohn A. (2000), *The significance of negotiation*, w: M. Breen, A. Littlejohn (red.), „Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice”, Cambridge: CUP, s. 5-38.
- Business English Dictionary* (2000), Harlow: Longman.
- Daresh J. (2001), *Supervision as Proactive Leadership*, Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Deming W. E. (1992), *The new economics for industry, education, government*, Cambridge, Mass.: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Goldsberry L. (1988), *Three functional methods of supervision*, „Action in Teacher Education”, 10(1), s. 1-10.
- Komorowska H. (1995), *Nauczanie Języków Obcych: Propozycje Strategii Oświatowej*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red.), (2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Richards J., Farrell T. (2005), *Professional Development for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Stoller F. (1996), *Teacher supervision. Moving towards an interactive approach*, „English Teaching Forum”, 34, s. 2-9.
- Wallace M. (1995), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: CUP.

(październik 2008)

## info

### Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2009

O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli – tym chcemy się zająć w tegorocznym numerze specjalnym. Ukaże się on w grudniu po paru miesiącach pracy nauczycieli z nową podstawą. Czy potwierdzą oni, że m.in. dobrze służy ona unowocześnieniu nauczania języków.

Jeszcze nie mamy koncepcji tego numeru. Dopiero od paru dni na stronie:

[www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl)

podane są komentarze do nowej podstawy programowej. Zapraszamy Państwa do zapoznania się z zawartością strony. W szczególności polecamy tom 3 komentarzy:

*Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.*

Więcej informacji o naszym numerze specjalnym 2009 w nr 3/2009.

# Między teorią a praktyką

Joanna Kobielska-Kalisz<sup>1</sup>  
Sosnowiec



## **ACTION NOW! Jak uaktywnić ruchowo uczniów na lekcjach języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej**

W polskiej rzeczywistości szkolnej nastąpiła rewolucyjna zmiana – język obcy został wprowadzony do klas I-III jako przedmiot obowiązkowy (Rozporządzenie MEN z 23.08.2007 r.). Zmiany będą jeszcze poważniejsze, gdy sześciolatki rozpoczną obowiązkową edukację szkolną. Czy nasze szkoły, a co ważniejsze, nasi nauczyciele i uczniowie sprawdzą się w tej nowej rzeczywistości i nie zaprzepaszczą otrzymanej szansy? Z całą pewnością dzisiaj nikt nie jest w stanie znaleźć odpowiedzi na tak postawione pytanie. Pozostaje nam jedynie przyjrzeć się istniejącej sytuacji i zastanowić się, co można zrobić, by pomóc obu stronom – uczniom i nauczycielom.

Zakładam, że wszyscy praktykujący nauczyciele znają teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (1999) i wiedzą, że różne typy inteligencji przekładają się na różne style uczenia się. Uczniowie przejawiający dominację preferencji wizualnych to z całą pewnością uczniowie preferujący wzrokowy styl uczenia się, a co za tym idzie, nauczania. U tych, którzy preferują audytywny system reprezentacji, dominujący będzie styl audytywny, a ci, u których występuje dominacja czuciowo-ruchowa, będą reprezentować styl czuciowo-kinestetyczny. Nie są to wszystkie możliwe style uczenia się, ale z całą pewnością najczęściej spotykane. „W każdej grupie – kulturowej, akademickiej, męskiej czy kobiecej – można znaleźć wszystkie

rodzaje stylów uczenia się” (Dunn w Dryden 2000:342).

Określenie WAK (Wizualne, Audytywne, Kinestetyczne) jest w powszechnym użyciu dydaktyków i metodyków. Przełożenie go na działalność praktyczną oznacza, że pracując z grupą uczniów, nie tylko dzieci, powinniśmy zadbać o dotarcie i zaspokojenie potrzeb wszystkich typów uczniów. Jak podaje A. Smith (1997:35), 29 proc. uczniów posiada preferencje wizualne, 34 proc. preferuje system audytywny, a 37 proc. posiada preferencje kinestetyczne. Chcąc umożliwić i ułatwić naukę uczniom reprezentującym różnorakie style uczenia się, musimy najpierw je poznać, a następnie dostosować nasz styl nauczania do ich potrzeb i preferencji. Naturalnym jest, że nauczyciel, który sam jest wzrokowcem, będzie głównie wykorzystywał pomoce dydaktyczne, które jego samego stymulują, a więc kredę i tablicę, obrazki, zdjęcia itp. Nauczyciel, który jako uczeń sam preferował bodźce audytywne, będzie używał w swej pracy dydaktycznej głównie kanału słuchowego, zapominając wielokrotnie o potrzebie stymulacji wzrokowej lub kinestetycznej. To samo będzie dotyczyło osób z preferencją do reprezentacji kinestetycznej.

Jak wynika z rozkładu preferowanych kanałów przekazu, zaprezentowanego przez A. Smitha, największą grupę uczniów stanowi ta z preferencjami kinestetycznymi – to ponad 1/3 ogółu. Postulaty V. A. Magnesena potwierdzają, że uczenie się jest najskuteczniejsze, gdy wykorzystujemy

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką w I Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

własne doświadczenie, a więc gdy jesteśmy aktywni również ruchowo.

Uczymy się:

10 proc. z tego, co czytamy,

20 proc. z tego, co słyszymy,

30 proc. z tego, co widzimy,

50 proc. z tego, co widzimy i słyszymy,

70 proc. z tego, co mówimy,

90 proc. z tego, co mówimy i robimy (Dryden 2000:100).

Patrząc na naszą szkolną rzeczywistość – którą oceniam na podstawie doświadczenia wyniesionego z obserwacji słuchaczy w trakcie praktyk pedagogicznych na III roku nauki w kolegium, dyskusji ze słuchaczami II roku, którzy odbywają praktykę obserwacyjną i ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli-anglistów uczących w klasach I-III szkół podstawowych – nie można nie zauważyć, że preferowane są głównie kanały słuchowe i wzrokowe.

„Pracą dzieci JEST zabawa. Dzieci uczą się poprzez wszystko, co robią” (Hooper w Dryden 2000:258) – to dzisiaj już oczywiste stwierdzenie w różnym stopniu jest realizowane w praktyce. Dojrzałość szkolna dzieci w wieku lat siedmiu (nie wspominał tu o sześciolatkach) jest bardzo zróżnicowana. Tradycyjna szkoła z ławkami i 45-minutowymi lekcjami to prawdziwy test dojrzałości, nie tylko szkolnej, dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. To prawda, że dzieci w innych krajach Europy rozpoczynają naukę w szkole dużo wcześniej, ale nie ulega też wątpliwości, że szkoły w innych krajach Europy niewiele mają wspólnego z naszą rzeczywistością szkolnych ławek, dzwonka, pióra i zeszytu. Dzieci w wieku lat siedmiu, a tym bardziej sześciu, potrzebują zabawy. Zadaniem nauczycieli jest zapewnić im taką zabawę, dzięki której będą mogły nie tylko relaksować się, ale także nauczyć się języka, zachowania w grupie i poczuć chęć do dalszej nauki.

### ☐ Jak rozpoznać ucznia o preferencjach kinestetycznych?

Rozpoznanie ucznia o preferencjach kinestetycznych nie należy do zadań łatwych. Często tacy

uczniowie są postrzegani jako niezdyscyplinowani, ruchliwi i nadpobudliwi. Najlepiej uczą się, wykonując różnorakie czynności i aktywnie przeżywając proces dydaktyczny. Z całą pewnością są to osoby o dobrych predyspozycjach motorycznych, manualnych i przestrzennych. Największą korzyść w procesie uczenia się przynoszą im różnego rodzaju doświadczenia, eksperymenty, odgrywanie ról i inne działania wymagające ruchu. Czasami korzystne może okazać się pozwolenie im na przeciągnięcie się w trakcie lekcji lub przejście paru kroków po klasie. Oczywiście nie można dopuścić do sytuacji, gdy wszyscy uczniowie w każdym dowolnym momencie lekcji będą wykonywali różnego rodzaju ćwiczenia rekreacyjno-relaksacyjne. Aby temu zapobiec, musimy tak zaplanować zajęcia, by uwzględnić w nich ucznia kinestetycznego.

Jeżeli oczywistym jest wykorzystanie w trakcie lekcji tablicy, kredy i nagrań audio (to wszystko z myślą o „wzrokowcach” i „słuchowcach”), nie możemy w naszych działaniach pomijać uczniów kinestetycznych. Jeżeli nie damy im szansy na uaktywnienie się fizyczne, ryzykujemy podczas zajęć nie tylko tym, że staną się oni zbyt ruchliwi, co będzie przeszkadzać nam i innym uczniom, ale przede wszystkim odbieramy im możliwość uczenia się przez najbardziej preferowany przez nich kanał.

### ☐ Jak pomóc uczniom kinestetycznym?

Idea *Brain Gym*® (*Gimnastyki Mózgu*®) została stworzona przez Paula F. Dennisona (2004), pioniera wśród pedagogów zajmujących się badaniem mózgu i jego możliwości. Twierdzi on, że do efektywnego uczenia się niezbędna jest dobra współpraca obu półkul mózgowych. Osoba, u której obie półkule dopełniają się i współpracują ze sobą, działa w sposób harmonijny i nadzwyczaj efektywny. Nie można nie zauważyć faktu, że szczególnie w dzieciństwie ruch fizyczny i rozwój intelektualny są ze sobą najściślej powiązane. Nie dotyczy to wyłącznie uczniów z preferencjami kinestetycznymi, ale ogółu populacji. Niestety obserwacja działań szkoły pozwala na stwierdzenie, że młodszy uczniowie są nadmiernie obciążeni

pracą intelektualną przy jak najmniejszym wykozystaniu ruchu fizycznego. Tego rodzaju sytuacja przyczynia się do powstania sytuacji stresowych, a co za tym idzie, do kłopotów w uczeniu się lub w utrzymaniu dyscypliny grupy w trakcie zajęć.

Prace P. F. Dennisona, a na polskim gruncie I. Mańkowskiej (2005) dowodzą, że wprowadzenie elementów kinezylogii edukacyjnej do pracy pedagogicznej i terapeutycznej znacznie usprawnia proces dydaktyczny i przyczynia się do uzyskania lepszych wyników w nauce. Tradycyjne ćwiczenia śródlekcyjne są sprzymierzeńcem nauczyciela, mobilizują bowiem uczniów do pracy i podnoszą efektywność lekcji. A przecież tylko pełna sprawność fizyczna ucznia, nie tylko tego z preferencjami kinestetycznymi, jest podstawowym warunkiem powodzenia w nauce.

*Brain Gym*® to prosta i skuteczna metoda wspomagająca naturalny rozwój człowieka. Stosując proponowane przez kinezylogię edukacyjną ćwiczenia – na przekroczenie linii środka, energetyzujące, rozciągające, relaksujące, znacznie poprawiamy umiejętności komunikacji, organizacji i koncentracji. Jesteśmy pewniejsi siebie. Łatwiej wyrażamy nasze potrzeby. Otwarci na zmiany, szybciej i skuteczniej uczymy się. Z radością przyjmujemy informacje i dokonujemy właściwych wyborów. W większej harmonii ze sobą i światem tworzymy naszą przyszłość.

Jest to możliwe dzięki zastosowaniu specjalnie opracowanych przez P. F. Dennisona (2005) zestawów działań i ćwiczeń psychomotorycznych. Ćwiczenia te usprawniają ciało, aktywują system nerwowy, rozładowują napięcia wywołane stresem, podnoszą energię. Ogólnie rzecz biorąc w ich wyniku następuje poprawa funkcjonowania dziecka w jego otoczeniu.

## Przykłady ćwiczeń śródlekcyjnych

Ćwiczenia śródlekcyjne wprowadzamy w momentach objawów zmęczenia uczniów: spadek percepcji, rozmowa, wiercenie się, oznaki niepokoju lub apatii. Częstotliwość i nasilenie tych objawów zależą od wieku uczniów, stopnia wdrożenia do obowiązków szkolnych, charakteru lekcji,

warunków higienicznych w klasie, miejsca lekcji w planie, pory roku. Wydaje nam się, że uczniowie klas starszych są przystosowani do ciągłego przebywania w ławkach, że są zdolni do przyswajania nauki przez ciągłe 45 minut. Owszem – ich możliwości percepcyjne, zdyscyplinowanie i umiejętność skoncentrowania się pozwalają nauczycielowi przeprowadzić lekcję bez jakiegokolwiek „mikropauzy”. Ale czy cel lekcji zostaje zrealizowany? Czy uczniowie, zmuszając się do ciągłej koncentracji, nie są znużeni? Należy pamiętać, że uczniowie starsi, szczególnie w wieku dojrzewania, są również narażeni na pojawienie się lub pogłębienie istniejących już wad kręgosłupa. Ćwiczenia śródlekcyjne nie są przeznaczone wyłącznie dla klas najmłodszych – mają również służyć uczniom starszym, młodzieży, a także ludziom dorosłym pracującym często w pozycji siedzącej. Wśród głównych celów wychowawczych, jakie stawia sobie polska szkoła, jest troska o rozwój nie tylko intelektualny, ale także psychofizyczny naszych dzieci. Zapominając o konieczności uaktywniania i używania kanału ruchowego, nie tylko spowalniamy proces uczenia się, ale zaprzepaszczały ogromny potencjał wszystkich uczniów.

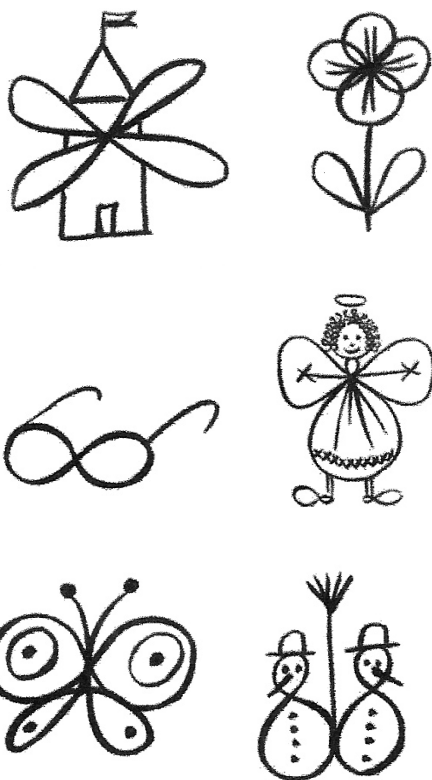
Zastosowanie pomysłów *Brain Gym*® w ćwiczeniach śródlekcyjnych z całą pewnością przyczyni się nie tylko do uatrakcyjnienia zajęć z języka obcego, ale przyspieszy procesy uczenia się. Poniżej podaję kilka takich ćwiczeń. Trzeba tylko pamiętać o tym, by wszelkie ćwiczenia śródlekcyjne odbywały się w dobrze wywietrżonym pomieszczeniu.

**Ruchy naprzemienne** – Polepszają koordynację lewa-prawa strona, wzmacniają zmysł wzroku i słuchu, ułatwiają opanowywanie materiału i jego późniejsze odtwarzanie.

Ćwiczenie wykonujemy powoli, na przemian dotykając prawym łokciem lewego kolana, a następnie lewym łokciem prawego kolana. Powtarzamy 6-7 razy. Ćwiczenie to można modyfikować w najróżniejszy sposób: dotykanie lewej stopy prawą ręką, wyciąganie jednocześnie prostopadłe do ciała lewej nogi i prawej ręki itp. Ważne, żeby ruchy były naprzemienne – konieczne jest bowiem zaktywizowanie obu przeciwległych części ciała. Może być to najprostsz marsz w miejscu z prze-

sadnym machaniem rękami: „łapanie much” – prawa ręka wzniesiona w górę, lewa ręka w dół, ten sam ruch wykonuje lewa ręka. Podskok i klaśnięcie nad głową – mucha złapana, opuszczenie ramion bokiem w dół; „zrywanie owoców” – stojąc, sięganie wysoko ponad głowę raz prawą, raz lewą ręką.

**Rysowanie w powietrzu** – „leniwe ósemki” – polega na kreśleniu w powietrzu wyciągniętą ręką lub obiema rękami „leniwej”, bo leżącej ósemki – symbolu nieskończoności; rysowanie alfabetu, malowanie – ruchy naśladujące wykonywanie tych czynności jedno lub oburącz. Ósemki można kreślić w powietrzu, na dłoni, na kartce papieru, zmywalnej tabliczce lub plecach partnera. Koordynują pracę narządu wzroku, pomagają we wzrokowym przekraczaniu linii środka. Oto kilka przykładów<sup>2</sup>:



Rysunki te mogą być podstawą do ćwiczeń słownikowych – wprowadzenia nowego słownic-

stwa, ćwiczenia kolorów oraz liczebników. W ten sposób można po raz kolejny połączyć ćwiczenia relaksacyjne z językowymi, uaktywniając przy tym dziecięcą wyobraźnię.

**Rysowanie oburącz** – koordynuje współdziałanie ręka-oko w różnych polach widzenia. Poprawia orientację przestrzenną i wzrokowe rozróżnianie symboli. Obydwoma rękami równocześnie „buzgrzemy” w powietrzu dowolne kształty. Możemy podpowiadać kierunki rysunku, np. góra, dół, na zewnątrz. Można też polecić narysowanie czegoś konkretnego: choinki, serca, drzewa. Należy zwracać uwagę, by dzieci nie usztywniały ciała, lecz poruszały swobodnie głową i oczami. Efektem końcowym mają być lustrzane rysunki. Początkowo dzieci kreślą małe formy, przechodząc do coraz większych. Gdy czas pozwoli, można rysować nie tylko w powietrzu, lecz także na papierze, tablicy.

**Rysowanie na plecach** – ćwiczenie w parach – można zacząć od prostych zadań: „narysuj słońce”, „pada deszcz” (wystukiwanie kropel deszczu na plecach partnera), a następnie przejść do pisania liter alfabetu lub cyfr. Ćwiczenie to nie tylko pobudzi naszych uczniów kinestetycznie, ale pozwoli na bezpośrednie połączenie nauki języka z ćwiczeniem śródlekkim.

Powyższe ćwiczenia mogą być wykorzystywane jako tradycyjne ćwiczenia śródlekkie lub po dodaniu elementów języka obcego mogą spełniać podwójną funkcję relaksacyjno-dydaktyczną. Wtedy są okazją do doskonalenia sprawności językowych.

Nie można też zapominać o szerokich możliwościach, jakie daje metoda *Total Physical Response* – zastosowanie ruchu i kinestetyki ciała z całą pewnością przyczyni się do lepszego przyswajania różnego rodzaju struktur językowych, poczynając od najprostszych poleceń, a wraz z rozwojem językowym uczniów, przechodząc do bardziej skomplikowanych form. Ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu, jeżeli jest wsparte nieskomplikowanymi czynnościami, może nie tylko uatrakcyjnić naukę, ale pozwoli na szybsze i łatwiejsze zrozumienie przekazywanych treści. Przedstawiam poniżej kilka tradycyjnych ćwiczeń językowo-ru-

<sup>2</sup> za E. Baracz (2004), *Gimnastyka mózgu*, „Zeszyty nauczycielskie” 1/2004, CKPiDN w Mielcu, s. 59.



chowych (chants i rymowanki), które mogą być wykorzystane jako podstawa do ćwiczeń śródlekcyjnych lub jako materiał językowy do wprowadzenia na lekcji języka angielskiego. Tego rodzaju wierszyki i rymowanki mogą być wprowadzane nie tylko przy użyciu wyrazistej gestykulacji, ale przy jednoczesnym wprowadzeniu bodźców wizualnych w postaci obrazków. Inną istotną zaletą tego rodzaju ćwiczeń jest możliwość adaptowania i zmieniania treści rymowanek w zależności od potrzeb, a przede wszystkim od pomysowości dzieci. Można modyfikować tekst wprowadzając nazwy innych zwierząt, owoców lub części ciała.

### Physical breaks

Czynności powinny być zgodne z poleceniami:

Nauczyciel:	Nauczyciel:
<i>Clap your hands</i>	<i>Point to the ceiling</i>
Clap your hands	Point to the floor.
Slap your legs	Point to the window
Slap your legs	Point to the door
Stamp your feet	Clap your hands together
Stamp your feet	One, two, three
Snap your fingers	Now all sit down and look
Snap your fingers	at me
Clap your hands	Left hand,
Clap your hands	Right hand,
Touch your head	Clap, clap, clap
Touch your nose	Left foot
Touch your tummy	Right foot
Touch your toes	Tap, tap, tap

(coraz szybciej)

### Thunder

I hear thunder (przyłóż jedną rękę do ucha nasłuchując grzmotu),  
 I hear thunder (przyłóż drugą rękę do ucha nasłuchując grzmotu),  
 Oh, don't you (pytający gest do partnera)?  
 Oh, don't you (pytający gest do partnera)?  
 Pitter patter raindrops (palcami dłoni naśladuj spadające krople deszczu).  
 Pitter patter raindrops (palcami dłoni naśladuj spadające krople deszczu).  
 I'm wet through (skul się jakby z zimna).  
 So are you (palcem wskaż partnera)!  
 You're a tree, grow tall (wyciągamy się w górę na palcach nóg).  
 You're a very bouncy ball (podskakujemy).

You're a lady in the rain (kulimy się jakby z zimna).  
 You're a bird, you're a plane (rozkładamy ramiona jak ptak i samolot).  
 You're a lion, you're a frog (imitujemy ryk lwa i naśladujemy skakanie żaby).  
 You're a monkey, you're a log (drapiemy się po głowie jak małpka, a na koniec zamieramy w bezruchu).

### The Beehive

Here is the beehive (z dłoni zrób pięść, kciuk w środku),  
 Where are the bees (wzrusz ramionami)?  
 Hidden away where nobody sees (drugą dłonią zasłoń „u”).  
 Watch and you'll see them come out of the hive (ostrożnie przyglądaj się „ulowi”).  
 One, two, three, four, five (prostuj po jednym palcu zaczynając od kciuka i licząc).  
 Buzz-z-z-z-z-z. (zamachaj palcami i „odleć”).

### Five Little Monkeys

Five little monkeys jumping on the bed (pięć palców podskakujących na drugiej dłoni).  
 One fell down and hurt his head (jeden palec „spada”).  
 Mama called the doctor and the doctor said (udawaj rozmowę telefoniczną):  
 „No more little monkeys jumping on that bed (skarć wskazującym palcem)!”  
 Four little monkeys jumping on the bed (cztery palce podskakujące na drugiej dłoni).  
 One fell down and hurt his head.  
 Mama called the doctor and the doctor said:  
 „No more little monkeys jumping on that bed!”  
 Three little monkeys jumping on the bed (trzy palce podskakujące na drugiej dłoni).  
 One fell down and hurt his head.  
 Mama called the doctor and the doctor said:  
 „No more little monkeys jumping on that bed!”  
 Two little monkeys jumping on the bed (dwa palce podskakujące na drugiej dłoni).  
 One fell down and hurt his head.  
 Mama called the doctor and the doctor said:  
 „No more little monkeys jumping on that bed!”  
 One little monkeys jumping on the bed (jeden palec podskakujący na drugiej dłoni).  
 One fell down and hurt his head.  
 Mama called the doctor and the doctor said:  
 „No more little monkeys jumping on that bed!”

Zero little monkeys jumping on the bed (z wszystkich palców zrób pięść).

No one fell down and hurt his head (potrząśnij głową).

Mama called the doctor and the doctor said (udawaj rozmowę telefoniczną):

„I'm glad those monkeys quit jumping on that bed (zaklaszcz)!”

### My Family

This is mama, kind and dear (wskaż na kciuk).

This is papa, standing near (wskaż na palec wskazujący).

This is brother, see how tall (wskaż na palec środkowy)!

This is sister, not so tall (wskaż na palec serdeczny).

This is baby, sweet and small (wskaż na mały palec).

These are the family one and all (zamachaj wszystkimi palcami)!

### The Elephant

The elephant walks

Like this and like that (na czworaka maszerujemy po klasie).

He's very tall (wstajemy i wyciągamy ramiona w górę).

And he's very fat (rozciągamy ramiona na boki).

He has no fingers (trzymamy ramiona w górę, robimy pięść, by ukryć palce).

But he does have toes (schylamy się, by dotknąć palców u stóp).

And, goodness gracious. What a nose! (chwytny swój nos palcami lewej ręki, wkładając prawe ramię w powstałą pętlę, aby pokazać trąbę słonia).

**Gry i zabawy językowe** – najczęściej, gdy mówimy o grach i zabawach językowych, mamy na myśli gry i zabawy słownikowe. Tak wynika też z przeprowadzonej przeze mnie ankiety. Wszyscy ankietowani nauczyciele przyznają, że wprowadzają na swych zajęciach gry i zabawy językowe. Po bliższym przyjrzeniu się tym typom gier i zabaw łatwo zauważamy, że nie wprowadzają one elementu ruchu i bezpośredniego doświadczenia – *Bingo*, zgaduj zgadula, puzzle, gry planszowe, kółko i krzyżyk, wisielec, głuchy telefon, *I spy*, *memory games*. Są to niewątpliwie wspaniałe for-

my aktywizowania uczniów w trakcie nauki, ale przeznaczone głównie dla uczniów o preferencjach wzrokowych – kółko i krzyżyk, gry planszowe, *I spy* i *Bingo* lub słuchowych – jak w przypadku głuchego telefonu oraz *Bingo*. Niezwykle często ze względu na liczebność grup lub warunki techniczne w klasach rezygnujemy z gier i zabaw ruchowych. Jeżeli dla ogółu ankietowanych nauczycieli fakt, że uczniowie klas I-III mają kłopoty z koncentracją, pozostaje oczywistym, to musimy próbować temu w jakiś sposób zaradzić. Na wczesnym etapie nauczania ruch i zabawa są dla uczniów niezbędne. Uczynimy tę formę zabawy nauką. Ćwiczenia w stylu *Simon says* świetnie nadają się do nauczania pewnych prostych poleceń i słownictwa związanego z ubiorem lub częściami ciała. Przy wykorzystaniu *flashcards* albo przedmiotów życia codziennego możemy sprawić, by ćwiczenie to miało dużo szersze zastosowanie i pomagało w utrwalaniu innych grup semantycznych.

Jeżeli mamy przeprowadzić gry/zabawy słownikowe, możemy również zadbać o to, by wprowadzały one element ruchu. Puzzle słownikowe mogą być wykonane przez samych uczniów – kolorowanie i wycinanie to również forma aktywizacji kinestycznej, karty obrazkowe – najczęściej korzystamy z gotowych, dostępnych w zestawie z podręcznikiem, a gdyby tak pozwolić uczniom na stworzenie własnych *flashcards* na zajęciach w szkole?

Patrząc na rodzaje pomocy dydaktycznych wykorzystywanych przez ankietowanych nauczycieli, łatwo można zauważyć, że pomoce służące „pracy twórczej” (*arts and crafts*) nie należą do najbardziej popularnych. Niektórzy mogą powiedzieć, że kolorowanie, rysowanie lub wycinanki to strata cennego czasu na lekcji, ale czy korzyść płynąca z takiego właśnie zaktywizowania wszystkich uczniów i wykorzystania wszystkich kanałów przekazu nie okaże się cenniejsza. Plastelina wspaniale nadaje się do ćwiczeń manualnych, a także językowych. Tyle rzeczy można z nią zrobić (*roll it, squeeze it, pat it, poke it*) i z niej zrobić (zwierzaki, owoce), lub wykorzystać do ćwiczenia słownictwa związanego z kolorami, liczebnikami itp. Przeprowadzając tego rodzaju ćwiczenia musimy zadbać,

by z biegiem czasu dzieci zaznały się ze słownictwem wykorzystywanym w trakcie zajęć „artystycznych” (czasowniki: *cut, stick, draw, colour, fold* i rzeczowniki: *glue, crayons, scissors, markers, playdough* itp.). Im częściej spotkają się one z praktycznym zastosowaniem tego słownictwa na zajęciach lekcyjnych, tym łatwiej im będzie je przyswoić.

Jeżeli za A. Smithem (1997) przyjmiemy, że 37 proc. ogółu populacji posiada preferencje kinestetyczne, to nie możemy pozwolić, by w sytuacji lekcji języka obcego w naszych szkołach fakt ten pozostał niezauważony i by nadal ci uczniowie byli postrzegani jako krnąbrni, ruchliwi i ogólnie sprawiający kłopoty. Musimy zrozumieć ich potrzebę aktywności ruchowej i umożliwić im naukę przez te kanały, które są ich silną stroną – tak ruchowo-dotykowy, jak i emocjonalny. Wprowadzenie gimnastyki śródlekcyjnej wraz z materiałem językowym i takie skonstruowanie gier i zabaw, by nie były one tylko ćwiczeniami słownikowymi, ale zawierały w sobie element ruchu, manipulacji albo „doświadczenia fizycznego” poprawi nie tylko atmosferę panującą na lekcji – skorzystają z tego przecież wszyscy nasi mali uczniowie, ale przede wszystkim sprawi, że nasz styl nauczania nie będzie nastawiony tylko na wzrok i słuch naszych podopiecznych, ale dotrzemy do nich również kanałem dotykowo–emocjonalnym. Czasami wystarczające okażą się drobne modyfikacje szkolnych nawyków – można połączyć zwykłe odpowiedzi „Tak”/„Nie” z wstawianiem/kucaniem, podnoszeniem rąk w górę/opuszczaniem w dół, siedzeniem/staniem lub przebieganiem z jednej strony sali na drugą.

Pozwólmy dzieciom naśladować pewne czynności dnia codziennego, łącząc zabawę z nauką. Dajmy im rozluźnić mięśnie, wykonując proste ćwiczenia palców, szyi, rąk i nóg. To zabawa, przez którą poznają nie tylko nazwy części ciała, ale na chwilę dadzą ujście swojej energii i stresowi. Pokazanie zabawki lub innego przedmiotu to oczywiście doskonały bodziec wzrokowy, ale można również włożyć ten przedmiot do nieprzezroczystej torby (*feelie bag*) lub pudełka z wyciętymi otworami na ręce (*magic box*) i pozwolić dzieciom „poczuć” ten przedmiot. Cel działania będzie z całą pewnością taki sam – poznanie bądź utrwalenie

słownictwa, ale zdecydowanie większe możliwości poznania przedmiotu i uaktywnienia fizycznego w tym samym czasie.

Rymowanki i chants to doskonałe ćwiczenia rozwijające tak sprawność słuchania, jak i mówienia, a można je dodatkowo połączyć z prostymi gestami, które sprawią uczniom przyjemność i pomogą im szybciej skojarzyć słowo z gestem. Wprowadźmy element zaskoczenia i wywołujemy ucznia do „odpowiedzi” nie imiennie, ale przez rzućnięcie miękkiej piłki albo maskotki – to daje mnóstwo zabawy i pozwala na chwilę zapomnieć o stresie związanym z koniecznością powiedzenia czegoś w języku obcym.

Najważniejszym pozostaje uwrażliwienie nauczycieli na bardzo różnorodne potrzeby naszych uczniów. Nie możemy zaniedbywać żadnego z kanałów przekazu, przez które nasi uczniowie mogą poznawać świat i zdobywać wiedzę. W sytuacji, gdy mamy do czynienia z uczniami klas młodszych szkoły podstawowej, u których nadal dominuje potrzeba zabawy i aktywności fizycznej, najlepsze efekty pracy osiągniemy nie przez kładzenie głównego nacisku na rozwój intelektualny, ale przez zabawę, szczególnie w kontekście nauczania języka obcego, gdzie sprawności receptywne na tym etapie mają zdecydowaną dominację nad możliwościami produkcji.

### Bibliografia:

- Baracz E. (2004), *Gimnastyka mózgu*, CKPiDN Mielec, „Zeszyty nauczycielskie 1, Mielec: CKPiDN.
- Birkenbihl V. (1999), *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*, Katowice: KOS.
- Dennison P. (2002), *Gimnastyka mózgu*, International NeuroKinesiology Institute.
- Dennison P. (2003), *Kineziologia edukacyjna dla dzieci*, International NeuroKinesiology Institute.
- Dryden G. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie*, Poznań Media Rodzina.
- Hannaford C. (1998), *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*, Gdynia Medyk.
- Mańkowska I. (2005), *Kreowanie rozwoju dziecka*, Gdynia: Operon.
- Smith A. (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice: WOM.

(listopad 2008)

Katarzyna Jaworska-Biskup<sup>1</sup>  
Lublin



## Jak ujarzmić ADHD?

### Strategie nauczania osób z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi na lekcji języka obcego

*„Phil, stop acting like a worm,  
The table is no place to squirm”  
Thus speaks the father to his son,  
severely says it, not in fun.  
Mother frowns and looks around,  
although she doesn't make a sound.  
But, Philipp will not take advice,  
he'll have his way at any price.  
He turns  
and churns,  
and wiggles,  
and jiggles  
here and there on the chair.  
“Phil, these twists I cannot bear”.*  
(Hoffman 1863 za Buttross 2007:11)

#### ■ Wstęp

*Nieustannie wierci się w ławce i chodzi po klasie. Zabiera kolegom i koleżankom rzeczy i przybory szkolne. Ciągle zapomina o pracy domowej. Przeszkadza w prowadzeniu lekcji.*

Te i inne komentarze, jak również wybryki Phila z krótkiego wierszyka będącego myślą przewodnią tego tekstu, towarzyszą większości nauczycieli podczas bezpośredniego kontaktu z uczniem cierpiącym na zespół hiperkinetyczny, potocznie określane jako ADHD. Niestety, mimo iż liczba uczniów z zaburzeniami zachowania i koncentracji uwagi jest znacząca (szacuje się, że w przeciętnej trzydziestoosobowej klasie przynajmniej jedno dziecko ma ADHD<sup>2</sup>), świadomość problemu ADHD wydaje się być niewystarczająca zarówno wśród pedagogów, jak i najbliższego

otoczenia dziecka. Przypadki impulsywnego zachowania istniały od zawsze, choć diagnoza i metody terapii pojawiły się stosunkowo niedawno.

Patrząc z perspektywy historycznej i literackiej znane są sylwetki Tomka Sawyera, Zagłoby, Pana Twardowskiego..., które pewnie obecna psychologia zdiagnozowałaby jako osoby nadpobudliwe. Niektóre publikacje do listy sławnych osób z ADHD dodają Benjamina Franklina, Thomasa Edisona i Alberta Einsteina. Próbując naskicować sylwetkę typowej osoby z ADHD, można by odwołać się do modelu pędzącego pociągu ciągnącego liczne wagony. Maszyna dąży do celu z zawrotną prędkością, nie bacząc na przeszkody na swojej drodze. Z drugiej strony, każdy wagon skrywa określoną zawartość w postaci zróżnicowanych cech, predyspozycji i zainteresowań dziecka, które można wykorzystać w procesie edukacji.

Niniejszy artykuł stanowi próbę przedstawienia zagadnienia ADHD w kontekście nauczania języków obcych. Zaprezentuję zarówno konsekwencje zaburzenia tego typu na uczenie się, nauczanie i funkcjonowanie ucznia z ADHD w klasie oraz strategię radzenia sobie z nimi na lekcji przez nauczyciela.

#### ■ Krótko na temat ADHD

ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) to zaburzenie koncentracji uwagi z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej określane również jako zespół hiperkinetyczny, zaburzenia hiperkinetyczne lub zespół minimalnego uszkodzenia mózgu.

<sup>1</sup> Autorka jest słuchaczką studiów doktoranckich Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

<sup>2</sup> Według Attention Deficit Disorder Association około 5-10 proc. wykazuje ADHD, około 3-6 proc. osób dorosłych to osoby z ADHD, inne źródła, np. S. Brock (2002) podają, że około 7 proc. populacji cierpi na to schorzenie, z kolei S. Buttross (2007) twierdzi, że około 8 proc. dzieci w Stanach Zjednoczonych, to dzieci z ADHD.

ADHD pojawia się zwykle przed 7 rokiem życia dziecka, dotyczy większej liczby chłopców niż dziewczynek (ADHD u chłopców diagnozuje się 4 razy częściej niż u dziewczynek, Buttross, 2007) i wiąże się z brakiem innych czynników wpływających na jego powstanie, np. czynników środowiskowych albo błędów wychowawczych. ADHD można zdefiniować jako zaburzenie neurorozwojowe charakteryzujące się trwałymi wzorcami zachowania przejawiającymi się w formie nadaktywności motorycznej, zachowań nieuważnych i impulsywności (Shaywitz, Fletcher 1994 za Borkowska 2008). Można zatem powiedzieć, że ADHD cechuje się:

- nieprawidłowym spostrzeganiem i przetwarzaniem bodźców,
- niedostatecznym eliminowaniem bodźców nieistotnych
- oraz niedostateczną blokadą bodźców.

Innymi słowy, osoba cierpiąca na ADHD wykazuje deficyty w sferze przetwarzania i gospodarowania bodźcami. Jak poważne w skutkach jest to zaburzenie, może sugerować fakt, iż nieodłącznym warunkiem ludzkiej egzystencji i sprawnego funkcjonowania, zdobywania wiedzy, zapamiętywania, uczenia się itp. jest po pierwsze, zdolność percepcji bodźców napływających z otoczenia dostępnymi zmysłami (wzrokiem, słuchem, zapachem, węchem), po drugie, zdolność segregacji tych bodźców na istotne i nieistotne. Stąd pewne sygnały zostają uznane za zbędne i nie-relevantne w danym kontekście (Child 2007).

Jak zostało jednak powiedziane wyżej, osoba z ADHD posiada trudności w tej jakże prymarnej sprawności. Typowy uczeń z ADHD będzie skupiał swoją uwagę na wielu bodźcach zamiast na jednym wybranym, co może skutkować brakiem uwagi, koncentracji lub jej szybką utratą. Oznacza to, że uczeń z ADHD zainteresuje się na przykład odgłosem ptaków, szumem dochodzącym z ulicy, plakatem na ścianie, nowym długopisem kolegi niż tematem konkretnej lekcji. Każdy nowy bodziec może okazać się dla takiej osoby atrakcyjny i tym samym spowoduje zaniechanie udziału w lekcji. Ponadto osłabiona umiejętność selekcji bodźców prowadzi do niewykształconej sprawności sortowania rzeczy ważnych i nieważnych poznawczo. Ciekawszy może być dla takiego ucznia samochód

za oknem w przeciwieństwie do wymagającego skupienia i wysiłku umysłowego czasu gramatycznego lub obrazek w książce kuszący kolorami niż towarzyszący mu tekst.

Przy definiowaniu ADHD podnosi się także kwestię stałości objawów (utrzymują się one ponad 6 miesięcy), ich powtarzalności oraz niezależności od miejsca i czasu. Objawy nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi utrudniają dziecku życie zarówno w szkole i w domu, jak i poza domem i szkołą.

Większość badaczy wyróżnia trzy typy ADHD, biorąc za punkt wyjścia symptomy zaburzenia. Są to:

- typ z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi,
- typ z przewagą nadpobudliwości psychoruchowej
- oraz najczęściej spotykany typ mieszany (Buttross 2007).

Istnieje wiele teorii dotyczących przyczyn ADHD. Wiadomo, że osoba z ADHD przetwarza informacje w specyficzny sposób, co dotyczy pracy przedczołowej kory mózgu, struktur podkorowych, spoidła wielkiego oraz mózdzku. Zanotowano także obniżony poziom dopaminy i noradrenaliny u osób z ADHD – hormonów odpowiadających za utrzymanie uwagi na zadaniu, ocenę danej sytuacji oraz właściwy poziom pobudzenia. Różnice w budowie mózgu, dziedziczność oraz czynniki zewnętrzne, takie jak uszkodzenia okołoporodowe, niehigieniczny tryb życia w czasie ciąży, np. palenie papierosów, spożywanie alkoholu to inne czynniki powstawania ADHD (Kofalkowski i in. 2008, Chrzanowska, Świącicka 2006, Marczak 2006, Buttross 2007).

Charakteryzując ADHD, nie można nie poruszyć zagadnienia objawów tego deficytu. Objawy ADHD pojawiają się w trzech głównych sferach, a mianowicie:

- zaburzenia koncentracji uwagi (problemy z utrzymaniem koncentracji na danym zadaniu, utrata koncentracji, męczliwość, znużenie jednostajnym ciągiem aktywności),
- nadmierna ruchliwość rozumiana jako nadmierna, chaotyczna i bezcelowa aktywność dziecka (chodzenie po klasie, wykonywanie niekontrolowanych, bezcelowych ruchów),

■ i impulsywność (problemy z kontrolowaniem i przewidywaniem konsekwencji własnych działań, podążanie za impulsem, wykonywanie czynności nieprzemyślanych) (American Psychiatric Association, 2009, Kořakowski i in. 2007, Borkowska 2008).

A. Borkowska (2008) wymienia także wrażliwość lub nadwrażliwość emocjonalną oraz zakłócenia motywacji. Dodatkowym utrudnieniem rzutującym na proces nauczania języka obcego i innych przedmiotów oraz wybór skutecznej terapii jest występowanie różnych zaburzeń u dziecka z ADHD, np. dysleksji rozwojowej, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii itp. (Borkowska, 2008, Kořakowski i in. 2008, Mazurkiewicz, Rejnowska-Wawryn 2008). Według badań J. Mazurkiewicz i B. Rejnowskiej-Wawryn (2008) aż 58 proc. dzieci z ADHD wykazuje czynności natrętne, 48 proc. specyficzne trudności w pisaniu, 38 proc. trudności w rozwoju mowy, 32 proc. trudności o charakterze dysleksji. Pozostałe zaburzenia dotyczą alergii, reakcji lękowych oraz zachowań agresywnych.

## ☒ Wpływ ADHD na uczenie się i nauczanie języka obcego

Przedstawione powyżej trudności dziecka z ADHD przekładają się bezpośrednio na proces przyswajania języka obcego. Jak określił R. Sparks (1992) problemy widoczne na gruncie języka ojczystego zawsze dotyczą analogicznych problemów, pojawiających się w trakcie akwizycji języka obcego. Zatem zaburzenia występujące u dziecka z ADHD będą determinowały również sposób rozwijania wiedzy i umiejętności w nauce języka obcego. Tym bardziej, że budowanie kompetencji językowej nie jest łatwe, wymaga czasu, skupienia i koncentracji. Od ucznia oczekuje się pamięciowego przyswojenia zwrotów i wyrażeń, których wymowa i pisownia (tak jak ma to miejsce w przypadku języka angielskiego) znacznie odbiega od zasad języka ojczystego. Poprawne stosowanie gramatyki z kolei wiąże się z logicznym zrozumieniem danej struktury poprzedzającym liczne powtórzenia w formie ćwiczeń i prac kontrolnych. Pisanie wypracowań idzie w parze z do-

brymi umiejętnościami organizacyjnymi itp. Ze względu na zaburzenia pamięci operacyjnej (Barkley 1990), objawiającej się trudnościami w powiązaniu skutku z działaniem lub zdarzeniem przeszłym z przyszłym, wiedza językowa nabyta w przeszłości może nie zostać wykorzystana przez ucznia. Stąd potrzeba ciągłego powtarzania i przeuczenia (*overlearning*). A zatem, wszystkie sprawności językowe zakładają udział uwagi i pamięci, które nie funkcjonują prawidłowo u ucznia z ADHD. Można więc śmiało stwierdzić, że osoba z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i deficytem uwagi napotyka na olbrzymie trudności i bariery w sprawnym i efektywnym posługiwaniu się językiem obcym.

Ten sam postulat popiera M. Hodge (1998) twierdząc, iż w przeciwieństwie do ucznia bez zaburzeń uczenia się, dla którego nauka języka obcego jest w dużej mierze przyjemnością, dla ucznia o specjalnych wymaganiach edukacyjnych może okazać się stresogennym czynnikiem wywołującym frustrację. Zwłaszcza nieumiejętne przekazywanie instrukcji językowych lub ignorancja zaburzeń ucznia może skutkować brakiem motywacji do nauki.

Praca z uczniem z ADHD dotyczy również problemów natury organizacyjnej, związanej z prowadzeniem lekcji przez nauczyciela. Ze względu na potrzebę ruchu ucznia z ADHD tok lekcji często zostaje zakłócony lub przerwany. Nauczyciel zatem musi posiadać zdolności przywódcze, przewidywać konsekwencje działań dziecka i przeciwdziałać ewentualnym atakom agresji i niezadowolonia. Uogólniając, wpływ ADHD na naukę języka obcego będzie przejawiał się w dwóch aspektach:

- trudnościach o charakterze organizacyjnym,
- trudnościach w rozwijaniu poszczególnych komponentów językowych.

Podsumowuję te problemy w tabeli 1.

## ☒ Strategie nauczania ucznia z ADHD na lekcji języka obcego

Wnioskując z obszernej skali trudności ucznia z ADHD związanych z przyswajaniem języka obcego, można zadać kontrowersyjne pytanie

Objawy ADHD a nauczanie języka obcego	
Trudności o charakterze organizacyjnym	Trudności w nabywaniu poszczególnych sprawności językowych
<p>problemy z wytrzymaniem 45-minutowej lekcji bez przerw lub przerywników ruchowych</p> <p>niezapisywanie, gubienie pracy domowej, problemy z zapamiętaniem pracy domowej, odrabianiem pracy domowej, wypełnianiem ćwiczeń</p> <p>chodzenie po klasie, zaczepianie innych, przerywanie pracy innym, zadawanie zbędnych pytań, wrywanie się do odpowiedzi, mówienie nie na temat, próba zwrócenia uwagi nauczyciela</p> <p>problem z pracą indywidualną, robieniem własnych ćwiczeń, kończeniem pracy we wskazanym czasie</p> <p>problemy z pracą w parach lub grupach, kłótniwość, zadziorność, próba ustanowienia dominacji, problemy z podporządkowaniem się regułom</p> <p>niechęć do poszczególnych zadań, manifestowanie tego na głos</p> <p>wolniejsze tempo pracy</p>	<p><b>Problemy z nauką słownictwa</b> niezapisywanie słówek, niechęć do zapisywania słówek, chaotyczność w notatkach, problemy z nauką i zapamiętaniem słownictwa (zwłaszcza długiej listy wyrazów lub wyrazów niepowiązanych tematycznie), mechanicznym powtarzaniem słówek, częste błędy w pisowni, wymowie</p> <p><b>Problemy z nauką gramatyki</b> trudności w rozumieniu reguł gramatycznych, zapisaniu reguł, męczliwość, skupieniu się na tłumaczeniach nauczyciela, częste błędy gramatyczne wynikające z chaotycznego ich zapamiętania i podejścia do zadania, niechęć do ćwiczeń wymagających logicznego myślenia, analizowania, skupienia (np. <i>fill in the gaps, open/close</i>), tłumaczenia zdań</p> <p><b>Problemy z nauką czytania</b> niechęć do czytania długich tekstów, odnajdywania słownictwa w tekście, problemy z rozumieniem tekstu czytanego, odpowiadaniem na pytania do tekstu, wolniejsze tempo czytania, utrata koncentracji</p> <p><b>Problemy z nauką pisania</b> liczne błędy, brak spójnego podziału pracy, liczne powtórzenia, niechęć do pisania długich wypowiedzi, trudności w budowaniu wypowiedzi, przekazaniu swoich myśli, odbieganie od tematu, trudności w posługiwaniu się przymiškami (<i>nad, pod, obok</i>)</p> <p><b>Problemy z nauką słuchania</b> brak skupienia podczas słuchania, przeszkadzanie innym podczas słuchania, utrata wątku, problemy z aktywnościami typu rozumienie ze słuchu, słuchanie w celu wykonania danego zadania</p> <p><b>Problemy z nauką mówienia</b> krótkie, pozbawione treści wypowiedzi, mały zasób słownictwa, trudności z wyrażaniem własnych myśli, poglądów</p>

Tabela 1

o cel i korzyści nauczania takich uczniów języków. Skoro proces zdobywania kompetencji językowej jest obciążony wieloma barierami, można zaryzykować hipotezę o wyłączeniu uczniów nadpobudliwych z lekcji języka obcego. Takie komentarze są często udziałem rodziców pozosta-

łych dzieci w klasie, będących adresatami zachowania kolegów z ADHD. Patrząc jednak z innej perspektywy, należy przyznać i podkreślić, iż nie jest winą dziecka, że cierpi na ADHD. ADHD to schorzenie neurorozwojowe. Cytując za A. Kořakowski i in. (2007). „*To nie wina na-*

uczyciela, że w klasie jest nadpobudliwe dziecko, ale to też nie wina tego dziecka, czy jego rodzica". A zatem kluczowym elementem udanej współpracy nauczyciela z uczniem jest akceptacja ADHD i próba znalezienia korzystnych metod nauczania i wsparcia. Poza tym znajomość języków obcych jest w dzisiejszym świecie wymogiem stawianym wszystkim i jej brak znacznie ogranicza szanse zawodowe. Nauka języka obcego może też być formą terapii dla dziecka z ADHD, gdyż większość z metod stosowanych na takich lekcjach oscyluje wokół zabawy, komunikacji, pracy w parach i grupach. Zatem należałoby się raczej zastanowić nad technikami pracy na lekcji, dostosowanymi do potrzeb ucznia z ADHD, niż wprowadzać postulat pozbawiania takich dzieci powszechnego prawa do nauki języka obcego.

Strategie nauczania osób z zespołem hiperkinetycznym powinny dotyczyć tych obszarów, które u dziecka funkcjonują inaczej niż u innych dzieci. Należy kompensować braki, a wykorzystywać zdolności i zainteresowania ucznia. Główne metody stymulacji dziecka z ADHD powinny dotyczyć zarówno samej lekcji (jej podziału, struktury, czasu wyznaczonego na poszczególne zadania, sposobu wprowadzania materiału, metod nauczania), oraz technik radzenia sobie z zachowaniem takiej osoby (jasne wyznaczenie i przestrzeganie reguł, odpowiednia reakcja na zachowania defensywne). Dopiero przy takiej fuzji czynników można mówić o efektywnym nauczaniu osoby z ADHD. Mówi się również o trójczłonowym schemacie strategii, a mianowicie:

- ocenie potrzeb i predyspozycji dziecka,
- ustaleniu metod pracy,
- integracji metod nauczania w procesie akwizycji języka obcego.

Podkreśla się także konieczność przestrzegania wymagań edukacyjnych pozostałych uczniów, tak by wybrane techniki nauczania korespondowały z oczekiwaniami i zdolnościami poznawczymi każdej osoby w klasie.

**Opracowanie schematu lekcji** dostosowanej do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia z ADHD stanowi wyzwanie dla nauczy-

ciela. Lekcja powinna mieć przejrzystą strukturę, co ułatwia uczniowi przyswojenie materiału. Każda lekcja powinna zaczynać się od przypomnienia i streszczenia lekcji poprzedniej, bądź to w postaci powtórzenia ustnego lub zadania pisemnego. Nauczyciel powinien także określić cel nowej lekcji, uprzedzając, co jest istotne do zapamiętania oraz podsumować dany aspekt językowy po wykonaniu zadania. Należy unikać monotonnych aktywności, stosować jak najwięcej przerywników i różnorodnych zadań, by rozbudzić ciekawość dziecka oraz skupić i podtrzymać jego uwagę na zadaniu. Dobrze jest, gdy ćwiczenia są urozmaicone, a więc po tłumaczeniu określonej reguły, powinno następować ćwiczenie sprawdzające rozumienie danego aspektu językowego, ćwiczenie w formie pisemnej poprzedza zabawę z wykorzystaniem ruchu, czytanie tekstu uzupełniamy na przykład śpiewaniem, wystukiwaniem rytmu itp. Taki kalejdoskop odmiennych zadań służy zapobieganiu znużeniu i tym samym wyeliminowaniu zachowań niepożądanych.

Powszechnie wiadomo, iż najszybszym krokiem do demotywacji jest nuda. Odwołując się do języka potocznego, nauczyciel pracujący z dzieckiem z ADHD wciela się w rolę aktora na scenie, który tak powinien grać, aby zainteresować publiczność, czyli uczniów. Ważne jest także odpowiednie kierowanie komunikatów do dziecka, które powinny być proste, zwarte i którym towarzyszy nawiązanie bliskiego, wzrokowego kontaktu. Po takim komunikacie dziecko z ADHD powinno powtórzyć na głos własnymi słowami, co należy zrobić w konkretnym zadaniu lub jakie było polecenie nauczyciela. Zaleca się także, aby dziecko z ADHD siedziało w niedalekiej odległości od nauczyciela (zwykle w pierwszej ławce), w kręgu uczniów o spokojnym temperamencie. Ponieważ naturalną potrzebą ucznia z ADHD jest potrzeba ruchu, ta predyspozycja może zostać wdrożona w tok lekcji, a więc prosimy ucznia o starcie tablicy, rozdanie pomocy dydaktycznych, pomoc przy zapisaniu reguły na tablicy.

Niedopuszczalne jest pozostawienie ucznia bez jakiegokolwiek stymulacji. Takie dziecko bardzo



szybko będzie szukać dodatkowych bodźców, nie zawsze akceptowanych przez pozostałe osoby w klasie i skutkujących zachowaniami agresywnymi. Organizację na lekcji ułatwi na pewno wyznaczenie reguł obowiązujących w klasie, dotyczących zarówno zasad pracy oraz zachowania uczniów. Opracowany kodeks klasowy może zostać sporządzony w formie plakatu i powieszony w miejscu widocznym dla wszystkich, a złamanie poszczególnych punktów skutkuje określoną karą. Uczeń z ADHD wymaga oznaczenia limitu czasu na wykonanie zadania lub napisanie testu; nauczyciel może zastosować minutnik albo karteczki z czasem pozostałym do końca danej aktywności.

Poważną przeszkodą w przyswajaniu języka obcego przez ucznia z ADHD są **zaburzenia koncentracji uwagi**. Materiał językowy musi zostać wprowadzony i utrwalany w taki sposób, aby uczeń zapamiętał jak najwięcej z lekcji i aktywnie uczestniczył w zadaniach klasowych. Oczywiście jest, że uwaga i pamięć ludzka koduje informacje wybiórczo, eliminując zbędne dane. Według badań prowadzonych na gruncie psychologii poznawczej najlepiej zapamiętuje się informacje przedstawione na początku i na końcu, informacje przedstawione za pomocą efektów wizualnych lub słuchowych (kolorowa kreda, kolorowe długopisy, podkreślanie, tabelki, wykresy) oraz informacje powiązane czynnikiem emotywnym (dotyczące samego ucznia, jego doświadczeń, zainteresowań, przeżyć). D. Child (2007) wymienia czynniki zewnętrzne i wewnętrzne decydujące o koncentracji ucznia. Czynniki zewnętrzne dotyczą sposobu przekazywania informacji. Czynniki wewnętrzne natomiast kwestii motywacji ucznia oraz zainteresowania danym tematem. S. Brock (2002) wymienia nawet czas odbywania się zajęć jako istotny czynnik sprzyjający nauce. Najlepiej uczeń z ADHD pracuje w godzinach porannych, kiedy to próg skupienia jest najwyższy. Pobudzaniu koncentracji sprzyja także nauczanie całościowe, polegające na wyróżnianiu najważniejszych kwestii. Przykładem takich strategii mogą być mapy myśli, słowniki tematyczne i obrazkowe, plakaty konsolidujące dany

materiał np. *food vocabulary*. Pewnym sposobem zaznaczenia informacji istotnych mogą być karteczki w formie znaków, które oznaczają, iż dane słowo należy zapamiętać.

Kolejną ważną strategią jest wykształcenie **właściwych sposobów reagowania** na zachowanie dziecka z ADHD. Ponieważ ADHD jest schorzeniem neurologicznym, należy pogościć się z pewnymi charakterystycznymi symptomami tej przypadłości, jak na przykład wspomniana już chęć ruchu (wiercenie się w ławce, wykonywanie mimowolnych bezcelowych ruchów, mazanie po kartce, rozwiązywanie zadania na stojąco itp.) Istnieją jednak takie zachowania, które dezorganizują lekcję lub wręcz są niebezpieczne dla samej osoby z ADHD i jej rówieśników (zachowania agresywne). W takiej sytuacji istotne jest wyznaczenie nagród i kar za przewinienia, pamiętając, iż nagroda ma większe oddziaływanie niż jakakolwiek kara. Nagrodą za pracę na lekcji może być dobra ocena, system plusów, karteczek do wklejenia do zeszytu lub system żetonowy. Doskonałą nagrodą jest też pochwała na forum klasy. W przypadku zachowania agresywnego, należy powziąć właściwą postawę. Większość z podręczników do psychologii mówi o kilku etapach karcenia dziecka/ucznia, a mianowicie:

- przypomnienie dziecku zasady,
- wyrażenie własnych uczuć,
- zagrożenie konsekwencjami,
- wykonanie kary.

Niezwykle ważna jest w tym względzie konsekwencja ze strony nauczyciela oraz współpraca z rodzicami. H. Komorowska (2002) wymienia: stwierdzenie i nazwanie złego zachowania, wyrażenie własnego życzenia, wyrażenie osobistej oceny, zapowiedź nagrody za zachowanie poprawne oraz zapowiedź dodatkowej pracy po następnych uwagach. S. Brock (2002) proponuje tzw. *time out*, polegający na odsunięciu dziecka od danej aktywności w przypadku nieprzestrzegania reguł. Po takim incydencie nauczyciel musi omówić z uczniem jego zachowanie. Należy jednak pamiętać o dwóch zasadach stosowania tej strategii: czas wyłączenia

czenia dziecka z toku lekcji powinien być krótki i nie może być traktowany jako forma lenistwa i unikania zadań klasowych – uczeń musi dostać dodatkową pracę do domu. Głównym postulatem, jaki powinien być zaakcentowany, to hasło, iż posiadanie ADHD nie usprawiedliwia łamania reguł i zasad ustalonych przez innych i nie może być wymówką złego zachowania. Należy wzmacniać pozytywne cechy dziecka, a tłumić te negatywne. Ponadto kara lub pochwała powinna następować bezpośrednio po reakcji ucznia, gdyż osoby z ADHD charakteryzują się zaburzeniem czasowej organizacji zachowania (zdarzenie-reakcja-konsekwencje) (Borkowska 2008).

Na gruncie metodyki nauczania języków obcych powstało wiele **efektywnych technik** pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, takie jak: metoda wielozmysłowego uczenia się, TPR (metoda reagowania całym ciałem), podejście komunikacyjne, drama. Warto też zaadaptować popularne ćwiczenia relaksacyjne i odprężające na lekcji języka obcego.

Poniżej podsumowuję propozycje strategii w pracy z uczniem z ADHD.

#### Właściwa organizacja pracy:

- usadzenie ucznia blisko nauczyciela, w pierwszej ławce, z dala od innych uczniów nadpobudliwych, w kręgu uczniów o spokojnym temperamencie,
- wyeliminowanie wszelkich przedmiotów mogących rozpraszać ucznia, na ławce powinny się znajdować jedynie zeszyt, podręcznik i długopis,
- zorganizowanie kącika lub ławki spokoju i wytężenia, gdzie uczeń nadpobudliwy wykonuje dodatkowe zadania,
- zasób ćwiczeń dodatkowych,
- częste pytania skierowane do ucznia z ADHD, angażowanie go jako pomocnika przy roznoszeniu handoutów, ścieraniu tablicy,
- jasne reguły pracy, wyznaczony czas pracy (minutnik, kapsuła czasu),
- ustanowienie reguł klasowych wraz z konsekwencjami (można powiesić w sali).

#### Właściwe wprowadzanie materiału:

- jasne, proste polecenia, krótkie komunikaty skierowane bezpośrednio do ucznia (patrzmy na dziecko, prosto w oczy, można do niego podejść),
- bliskie monitorowanie pracy ucznia z ADHD,
- materiał wprowadzony w punktach, wykresach, na kolorowo, aby pomóc wydobyć najistotniejsze informacje, zapisywanie pracy domowej w tabelce, stosowanie zakładek,
- mnóstwo zabaw, gier, z wykorzystaniem ruchu,
- wprowadzanie małych porcji materiału, liczne przerwy i powtórzenia.

#### Właściwa reakcja na zachowanie agresywne:

- brak reakcji, ignorowanie zachowania dziecka, niezwracanie uwagi na popisy dziecka, niekomentowanie zachowania,
- system nagród i pochwał oraz kar i konsekwencji (puszka klasowa z żetonami, gdzie nauczyciel wrzuca żeton po dobrym zachowaniu dzieci na lekcji, gdy ueziera się odpowiednia liczba żetonów, wyznaczamy nagrodę np. śpiewanie piosenki, zabawy i gry na lekcji zamiast ćwiczeń, oglądanie bajki w oryginale itp.),
- wprowadzanie kary: przypomnienie zasady obowiązującej w klasie, wyrażenie swoich uczuć, zagrożenie konsekwencjami, wyciągnięcie konsekwencji.

#### Przyjazne techniki nauczania:

- ćwiczenia usprawniające koncentrację, uwagę (mapy myśli, mnemotechniki),
- ćwiczenia relaksujące,
- ćwiczenia angażujące ruch na lekcji,
- podejście multisensoryczne.

#### Przykłady zadań

Wszystkie techniki wymagające aktywności, które charakteryzuje częsta zmienność zadań i krótkość ich wykonywania, sprawdzają się w pracy z uczniem z ADHD. Szczególnie warte polecenia są te, które wymagają ruchu i czynności manualnych, jak na przykład dla uczniów młodszych:

- *Body Chants* - Ćwiczenie polegające na powtarzaniu i odgrywaniu rymowanki konsolidującej części ciała.

*I tap my heels and go click, click.  
I slap my knees and go smack, smack.  
I slide my feet and go scuff, scuff.  
I take my tongue and go click, click.*

*If you are happy and you know it. Clap your hands.  
If you are happy and you know it. Clap your hands.  
If you are happy and you know it,  
And you really want to show it.  
If you are happy and you know it, Clap your hands.*  
(Następnie zmieniamy na: *jump up and down, stomp your feet, touch your head itp.*)

(Źródło: Morris, Schulz 1989:155)

- *Ten, kto* – Nauczyciel podaje komendy w języku angielskim, które wykonują uczniowie, np. *ten, kto ma czerwone ubranie wstaje z ławki, ten, kto ma brązowe włosy wykonuje trzy przysiady.*
- *Co się zmieniło* – Uczniowie siadają w kole. Jedna osoba ma zawiązane oczy, a uczniowie zmieniają coś w kole, np. jedna osoba zdejmuje but, trzyma długopis w rękę, zmienia miejsce itp. Ćwiczenie to konsoliduje formę czasownika *have* oraz czas *Present Continuous*.

I dla trochę starszych uczniów ze szkoły podstawowej a nawet gimnazjum:

- *Wesołe czasowniki nieregularne* – Uczniowie wraz z nauczycielem odmieniają czasowniki nieregularne, którym towarzyszy wystukiwanie rytmu o ławkę. Za każdym razem można zmienić rytm.
- *Łańcuch z okresów warunkowych* – Uczniowie piszą na paseczkach papieru wyrażenia z *if* oraz wyrażenia kończące dany okres warunkowy. Każdy przygotowuje kilka paseczków, tworzących zdania. Następnie nauczyciel zbiera paseczki do przygotowanego wcześniej pudełka. Dzieci mają za zadanie dobranie paseczków tak, aby powstały zdania w okresie warunkowym i sklejenie ich w jedno ogniwo. W ten sposób powstaje łańcuch okresów. Taki łańcuch może być wykorzystany jako ozdoba choinkowa w okresie przedświątecznym.
- *Pociąg z okresów warunkowych* – Nauczyciel przygotowuje karteczki w kształcie wagonów. Uczeń spisuje początek zdania na pierwszym

wagoniku. Następnie każda kolejna osoba podchodzi do tablicy i dopisuje zakończenia. Powstaje pociąg okresów warunkowych.

## ☐ Konkluzja

Omówienie wszystkich kwestii dotyczących ADHD oraz metod pracy na lekcji wydaje się niemożliwe i wymagałoby głębszej analizy. Nauczyciel musi przede wszystkim pamiętać, iż każdy uczeń z ADHD jest inny i wymaga indywidualnego podejścia. Techniki przedstawione powyżej mogą być zaledwie inspiracją do tworzenia własnych planów lekcji i poszukiwania skutecznych strategii, by pomóc w nauce dziecku z ADHD, jego kolegom z klasy ułatwić zaakceptowanie i polubienie go, a samemu sobie udowodnić, że sprostało się temu wyzwaniu.

## Bibliografia

- ADHD. *Parents medications guide* (2009). American Psychiatric Association (2009).
- Barkley R. A. (1990), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York: Guilford Press.
- Borkowska A. (2008), *Procesy uwagi i hamowania reakcji u dzieci z ADHD z perspektywy rozwojowej neuropsychologii klinicznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Brock S. (2002), *Helping students with ADHD in the classroom*, National Association of School Psychologists.
- Buttross S. (2007), *Understanding ADHD*, Jackson: University Press of Mississippi.
- Child D. (2007), *Psychology and the teacher*, New York: Continuum.
- Chrzanowska B., Świącicka J. (2006), *Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*, Warszawa: Difin.
- Hodge M. (1998), *Teaching foreign language to at-risk learners. A challenge for the new millenium*, „Inquiry” 2,1, s. 68-78.
- Końkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD-zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, Kraków: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marczak A. (2006), *Program pracy z dzieckiem z objawami nadpobudliwości psychoruchowej w przedszkolu lub szkole*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mazurkiewicz J., Rejnowska-Wawryn B. (2008), *Współ-*

- występowanie ADHD i innych zaburzeń rozwojowych, w: I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis (red.), „Zrozumieć, żeby pomóc”, Gdynia: Operon.
- Morris L., Schulz L. (1989), *Creative play activities for children with disabilities*, Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Shaywitz S. E., Fletcher, J. M. (1994), *Issues in the definition of and classification of attention-deficit disorder* „Topics in Language Disorders”, 14, s. 1-25.
- Sparks R., Ganschow L., Pohlman J., Skinner S., Artzer M. (1992), *The effect of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners*, „Annals of Dyslexia”, 42, s. 25-53.
- Tomaszek B. (2005), *Jak pracować z dzieckiem nadpobudliwym w szkole i w domu*, Kraków: Rubikon. (styczeń 2009)

Anna Jurek<sup>1</sup>  
Opole



## Początkowa nauka czytania

*Przy nauce czytania wyczuwałem potrzebę podporządkowania jej pod naukę mówienia, a szukając usilnie środków, jak by dzieci nauczyć mówić, znalazłem zasadę, że sztukę tę należy oprzeć o działanie natury, która kroczy od dźwięku do wyrazu, a od wyrazu do mowy.*

Johann Heinrich Pestalozzi (1801:99)

### ☐ Od czego zależą sukcesy dzieci w czytaniu?

Z longitudinalnych badań naukowych wynika, że **na sukcesy uczniów w nauce czytania największy wpływ mają nauczyciele w pierwszych klasach szkoły podstawowej** (Ehri 2008:235-259). Świadomość tego faktu powinna być sygnałem dla pedagogów, by stosując odpowiednie strategie starali się pomóc dzieciom

w opanowaniu podstaw koniecznych do rozwijania, doskonalenia i opanowania niełatwej sztuki dekodowania wyrazów<sup>2</sup>. Jest to etap konieczny do osiągnięcia poprawności i biegłości w czytaniu (Adams 1990:145, Meadows 1997:50-51, Hunt 2008:459). „*Dekodowanie jest fundamentem czytania*” (Szczurbiński 2008:16). „*Dźwięk mowy odgrywa kluczową rolę w czytaniu*” (Blakemore, Frith 2008:75). „*Znaczenie fonologii<sup>3</sup> w nauce czytania jest potwierdzone przez wszystkie najnowsze*

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkół Wyższych w Opolu.

<sup>2</sup> **Dekodowanie wyrazów** polega na przekształcaniu liter w dźwięki (głoski) i łączeniu dźwięków ze sobą w celu skonstruowania słów możliwych do rozpoznania (Ehri 2008:238).

<sup>3</sup> Zaczątkiem nowej dziedziny językoznawstwa – **fonologii** stały się poglądy na głoski i ich „psychiczne odpowiedniki” – fonemy przedstawione przez językoznawcę Jana Baudouina de Courtenaya w słynnej pracy *Prądy w nauczaniu języka ojczystego* (1908). Termin *fonologia* został wprowadzony do językoznawstwa w roku 1923 na określenie sposobu, w jaki używa się materiału dźwiękowego, wybierając niektóre z jego elementów i przystosowując je do różnych celów. Fonologia jest też określaną opisowo jako *fonetyka funkcjonalna*. Fonetyka bada własności fizyczne i fizjologiczne masy fonicznej; fonologia sortuje i klasyfikuje materiał zarejestrowany przez fonetykę.

W języku angielskim dyscyplina ta jest często nazywana *fonemiką* (*phonemics*) albo – purystycznie – *fonematyką* (*phonematics*), ponieważ podstawową funkcją dźwięku w języku jest funkcja dystynktywna, a głównym środkiem spełniającym ją jest fonem ze swoimi składnikami. Lepszy jest jednak termin *fonologia*. Przemawia za nim to, że łatwiej można go stosować do całej różnorodności funkcji językowych pełnionych przez dźwięk, podczas gdy *fonemika* podsuwa myśl o ograniczeniu do środków dystynktywnych i jest właściwym określeniem głównej części fonologii, traktującej o funkcji dystynktywnej dźwięków mowy (Jakobson, Halle 1964:40-41).

modele psychologii kognitywnej” (Frith 2008:85). „Przyswajanie relacji odniesienia między pisownią a fonologią jest ważne nie tylko na wczesnych etapach nauki czytania, lecz stanowi także podstawę osiągnięcia biegłości w czytaniu” (Hather, Snowling 2008:106).

Wyniki badań naukowych jednoznacznie dowodzą, że **świadomość fonologiczna jest centralną umiejętnością dla czytania** (Vasta, Haith, Miller 2004:342, Singleton 2008:167, Blakemore, Frith 2008:49 i 75). Efektywność przebiegu procesu nauki czytania zależy przede wszystkim od sposobu opanowania przez dziecko struktury i brzmienia języka, w tym szczególnie istotna jest zdolność do rozróżniania poszczególnych liter oraz świadomość, że słowa są zbudowane z pojedynczych dźwięków (Bee 2004:279, Wood 2005:198).

Wiadomo też, że **naukę czytania najlepiej prowadzić równolegle z nauką pisania**, gdyż umiejętności te są ściśle ze sobą powiązane. W rozprawie *Metodyka ćwiczeń w czytaniu* R. Pawłowska (2002:17) stawia nawet następującą tezę: „Ortografii w szkole uczyć się powinno ze względu na sprawność czytania”. Wcześniej A. Prejbiśz w artykule *Problematyka sprawności językowych w podstawowym kursie języka obcego* dowodził, że „można stwierdzić możliwość transferu sprawności mówienia na sprawność rozumienia mowy ze słuchu i sprawności pisania na sprawność czytania. Transfer w kierunku odwrotnym jest utrudniony. Rozumienie języka obcego w mowie i czytanie ze zrozumieniem nie zapewnia opanowania sprawności mówienia i pisania” (za: Grochowski 1982:267). Podobne stanowisko reprezentował A. Paliński. Powołując się na wyniki badań eksperymentalnych nad początkową nauką czytania w języku angielskim, wskazywał, że „wykonanie przez uczących się określonych ćwiczeń w pisaniu w stopniu dość istotnym wpływa na kształtowanie techniki czytania” (Paliński 1982:253). **Program nauczania uwzględniający jednoczesne uczenie się czytania i pisania wzmacnia umiejętność segmentowania słów i pomaga rozwinąć**

**wiedzę o systemie alfabetycznym** (Hather, Snowling 2008:119).

Przez wiele lat swojej praktyki w nauczaniu języków, w tym uczniów z trudnościami w uczeniu się, mogłam zaobserwować (zarówno u dzieci, jak i u młodzieży) pozytywny wpływ nauki pisania na czytanie (i na odwrót). Odpowiednio prowadzona nauka pisania korzystnie wpływa na opanowanie poprawnego i biegłego czytania<sup>4</sup>. Na początkowym etapie szczególnie przydatny jest tzw. rozbiór ortograficzny, czyli analizowanie wyrazu pod kątem różnic między pisownią a wymową; na poziomie morfologicznym – przeszukiwanie leksykalne (Jurek 2007b:46-61). H. Baczyńska zalecała dokładną analizę kształtów i brzmień wyrazów przed pisaniem, gdyż ułatwia ona następnie proces czytania (Baczyńska 1985:73).

Wyniki badań naukowych pozwoliły ustalić, że **najskuteczniejsze działania metodyczne zapewniające dzieciom sukces opierają się na podejściach łączących ćwiczenia świadomości fonologicznej z jednoczesnym czytaniem i pisaniem** (Hather, Snowling 2008:119). Badania prowadzone przez L. C. Ehri i L. Wilce potwierdziły wcześniejsze wyniki badań J. Mason, pozwalające na stwierdzenie, że czytający stosujący się do wskazówek fonetycznych zachowali umiejętność czytania słów w dużo większym stopniu niż uczniowie wykorzystujący wskazówki wizualne (Ehri 2008:250).

Trzeba jednak pamiętać, że nie istnieje jedna metoda, która byłaby uniwersalna i doskonała dla wszystkich dzieci. Należy wziąć pod uwagę ich indywidualne możliwości, cele stawiane na kolejnych etapach nauki czytania, stopień trudności i rodzaj czytanego tekstu.

Obecnie wiadomo, że **racjonalna nauka czytania i pisania powinna być prowadzona od ćwiczeń pozwalających dzieciom zrozumieć związki liter z dźwiękami**, gdyż zdolność do takich asocjacji jest podstawowym mechanizmem poznawczym i ma istotne znaczenie w identyfikowaniu słów. D. Wood podkreśla, że „jeżeli dzieciom brakuje świadomości fonologicznej lub też nie

<sup>4</sup> Optymalne metody nauczania pisowni przedstawiłam w swojej książce (Jurek 2008). Rozwiązania metodyczne stosowane w kształceniu osób z dysleksją są bardzo korzystne dla rozwoju pisemnej komunikacji językowej wszystkich uczniów.

udaje im się przeprowadzić «łączenia fonologicznego» (*phonological connection*), oznacza to, że są skazane na doświadczanie trudności w nauce czytania i pisania” (Wood 2006:197). Dowiedziono również, że w początkowym okresie nauki zdolności słuchowo-fonologiczne mają największy wpływ na wyniki w czytaniu (Sochacka 2004:217). „Miary świadomości fonologicznej w wieku przedszkolnym są lepszym predyktorem późniejszego czytania niż iloraz inteligencji” (Vasta, Haith, Miller 2004:343). Liczne badania naukowe potwierdziły, że umiejętności fonologiczne mają większy wpływ na rozwój czytania niż pamięć (Singleton 2008:170). E. Awramiuk prowadząca badania nad oddawaniem struktury fonologicznej wyrazu przez polskie dzieci uczące się języka angielskiego podkreśla, że „początkowy proces nauki pisania jest determinowany przez lingwistyczne cechy danego języka i różni się w poszczególnych ortografiach. Moment inicjacji jest jednak podobny – polega na uświadomieniu sobie przez dziecko związku między literą a dźwiękiem” (Awramiuk 2007:211-212).

## ☞ Go to jest świadomość językowa?

Świadomość językowa to wiedza dotycząca języka i zdolność refleksji nad językiem – myślenia i mówienia o nim (Ratner, Gleason, Narasimhan 2005:16, Astington 2007:342).

Według G. Krasowicz-Kupis, autorki badań nad rozwojem świadomości językowej dziecka, „świadomość językowa to uświadomienie sobie przez dziecko istnienia symboli językowych i reguł języka, w praktyce przejawiające się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem intencjonalnych operacji na języku, na przykład na wyrazach i zdaniach” (Krasowicz-Kupis 2004:85). Oznacza to, że dziecko powinno zdawać sobie sprawę np. z tego, iż zdania składają się z wyrazów, a poszczególne słowa są zbudowane z dźwięków. W ćwiczeniach warto jednocześnie zwrócić uwagę dzieci na aspekt semantyczny słów, związków wyrazowych oraz zdań.

Przykładami ćwiczeń świadomości językowej dziecka mogą być następujące działania:

- wyszukiwanie na obrazku oddzielnie nazw

rzeczy i nazw czynności,

- wystukiwanie na bębnie liczby słów w usłyszanym zdaniu,
- układanie zdań na podstawie liczby patyczków (np. zdanie z 5 patyczków: *It is not a pen.*),
- porównywanie długości wypowiedzianych słów, na przykład: *cat – dog, Alice – Tom, blue – yellow, aeroplane – garden, twenty – eleven*,
- tworzenie słów różnej długości (jedno-, dwu-, trzysylabowych),
- tworzenie jak największej liczby określeń do podanych wyrazów (np. *dog: big, black, old, hungry...*),
- wymienianie rzeczy i pojęć, które mają wspólną cechę, np. można o nich powiedzieć, że są proste (dobre, jasne, ...),
- wyszukiwanie słowa, które nie pasuje do szeregu pozostałych z określonego powodu, na przykład:
  - pod względem przynależności do kategorii części mowy: *two – room – six – nine*,
  - pod względem przynależności do nazw kolorów: *white, red, little, blue, pink*,
  - pod względem przynależności do nazw warzyw: *bean, lemon, pepper, tomato, potato*,
  - pod względem przynależności do nazw miast: *Berlin, Brussels, Warsaw, North, Moscow*,
- tworzenie łańcuszka wyrazów należących do tej samej kategorii (np. części mowy),
- porównywanie par wyrazów i określanie, czy należą one do tej samej rodziny wyrazów, na przykład:
 

<i>shut – shutting</i>	<i>eat – eating</i>
<i>look – luck</i>	<i>kitchen – dinner</i>
<i>drawing – writing</i>	<i>foot – football</i>
<i>snowman – snow</i>	<i>read – road</i>
<i>busy – business</i>	<i>buy – bicycle</i>
- dobieranie par wyrazów należących do tej samej rodziny, na przykład:
  - *park – pay – parking – payback*
  - *heat – head – header – heated*
  - *word – way – waysaid – wording*
  - *luck – lack – luckily – lacking*,
- rozszyfrowywanie znaczenia słów należących do tej samej rodziny, na przykład:

*work – workbook – worker – working – worktop – workable – workout – workplace,*

- wyszukiwanie wyrazu, który należy do innej rodziny, na przykład:

– *helped – help – hold – helpful – helper*  
 – *shop – short – shortcut – shorten – shorts – shortly*  
 – *walk – water – walked – walkman – walkout – walkover – walkway*  
 – *land – landing – landscape – Disneyland – lamb – Legoland,*

- uzupełnianie zdań brakującymi słowami, na przykład:

– *I am ..... to the door.*  
 – *I am not opening the .....*

- zabawy typu „Który wyraz zniknął?”. Nauczyciel wymienia cztery słowa, a dzieci uważnie słuchają. Nauczyciel po raz kolejny wypowiada te same słowa, pomijając jedno z nich. Dzieci mają powiedzieć, który wyraz zniknął, na przykład:

– *blackboard – lesson – exercise – table*  
 – *blackboard – exercise – table.*

### **Dla opanowania umiejętności czytania i pisania szczególnie istotna jest świadomość fonologiczna.**

Z badań podłużnych prowadzonych przez B. E. Hagtevet wynika, że poziom świadomości fonologicznej, osiąganey przez dziecko w wieku sześciu lat, osiąga najsilniejszy wskaźnik poziomu umiejętności czytania w wieku 8-9 lat (za Singleton 2008:169). Skuteczne nauczanie czytania musi uwzględniać kształcenie sprawności fonologicznej (Krasowicz-Kupis 2004:87-88, Hather, Snowling 2008:115). Odnosi się ona do rozumienia dźwięków mowy. Dziecko powinno zdawać sobie sprawę z tego, że zmiana, dodanie

lub usunięcie jednego dźwięku w danym słowie może spowodować zmianę jego znaczenia (np. *beach – peach, Hungary – hungry*). Powinno zatem umieć uchwycić różnice dystynktywne między słowami (lub sylabami) na przykład w zakresie dźwięczności oraz miękkości. W przypadku trudności z rozróżnianiem dźwięków należy niezwłocznie interweniować, gdyż obecnie wiadomo, że im wcześniej zostaną podjęte ćwiczenia językowe, tym są one efektywniejsze, np. ćwiczenia fonologiczne prowadzone z pięcioletkami pozwalają wyeliminować problemy związane z zaburzeniami słuchu fonematycznego w ciągu 6-18 miesięcy, natomiast rozpoczęte rok później muszą trwać nawet dwukrotnie dłużej (Ganry-Tardy 2005:10-11). Badania prowadzone przez P. Tallal we współpracy z M. Merzenichem wykazały, że specjalny trening polegający na eksponowaniu sylab zmienionych akustycznie i wymagający ich identyfikowania, prowadzony u dzieci między 5. a 10. rokiem życia wykazujących zaburzenia językowe, poprawił u nich zdolność rozpoznawania krótkich i szybkich sekwencji dźwięków mowy i w znacznym stopniu wpłynął na rozumienie języka<sup>5</sup>. Praktyka pokazuje, że warto prowadzić takie ćwiczenia również z młodzieżą; trzeba jednak liczyć się z tym, że efektywność takiego treningu jest mniejsza niż u dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku krytycznego (nie weszły jeszcze w okres dojrzewania). Z badań naukowych wynika, że okres krytyczny jest też silnie skorelowany ujemnie z poziomem osiągniętej sprawności w drugim języku – im młodszy wiek rozpoczęcia nauki, tym wyższa sprawność (Kurcz 2007:22).

Ćwiczenia świadomości fonologicznej<sup>6</sup> polegają na wykonywaniu na cząstkach fonologicznych różnych operacji, takich jak: analiza,

<sup>5</sup> Dzieci słuchały par sylab różniących się początkowym fonemem (*be* i *de*). Dźwięki te pod względem akustycznym różnią się jedynie informacją, która jest prezentowana przez pierwsze 50 milisekund trwania sylaby. W każdej próbie dziecko miało wskazać, która z sylab była prezentowana jako pierwsza, a która jako druga. Trening polegał na eksponowaniu sylab zmienionych akustycznie, w których albo różnicującą je informacją była rozciągnięta w czasie i trwała dłużej, albo zwiększono intensywność dźwięku w przypadku spółgłoski w porównaniu do intensywności samogłoski. W czasie treningu, który trwał 20 dni i zajmował od 8 do 16 godzin, zmniejszono stopień modyfikacji bodźców, tak aby stawały się one coraz bardziej podobne do normalnych niezmodyfikowanych sylab. Po miesiącu codziennych ćwiczeń wyniki dzieci znacznie się poprawiły i po około dwóch latach każde z nich osiągnęło poziom rozróżniania dźwięków mowy i rozumienia języka prawidłowy dla danego wieku (Springer, Deutsch 1998:284).

<sup>6</sup> Ćwiczenia fonologiczne są szczególnie ważne dla dzieci uczących się języka angielskiego, o którym H. Heine powiedział: „Anglicy biorą do gęby kilka tuzinów jednozłotkowych wyrazów, wypluwają je i to nazywają mową”.

synteza, porównywanie, opuszczanie, dodawanie, zastępowanie, rozpoznawanie, tworzenie. Na przykład:

- rozpoznawanie wyrazu, który nie rymuje się z pozostałymi:
  - toys – boys – balls
  - door – poor – car
  - book – toot – look
  - red – bed – but
  - pack – back – duck,
- dobieranie w pary słów rymujących się (np. same – silk – milk – name = same/ name; milk/ silk),
- rozpoznawanie jednakowych głosek w nagłosie<sup>7</sup> (np. bag, bad, back, ban, barrow, bats, battery, battle),
- określanie wygłosu<sup>8</sup> (zakończenia wyrazu) w usłyszanych słowach (np. pick, lick, stick),
- rozpoznawanie tych samych dźwięków w śródgłosie<sup>9</sup> słów (np. cook – shoot – tool),
- sortowanie obrazków przedstawiających obiekty (przedmioty, osoby), których nazwy rozpoczynają się na określone głoski,
- wyszukiwanie na obrazku obiektów (przedmiotów, osób), których nazwy rozpoczynają się na daną głoskę, np. „t” (teacher, table, train, toy, tea, tree, taxi),
- kolorowanie obiektów (przedmiotów, osób) na obrazkach, których nazwy zaczynają się na określoną głoskę, np. oznaczanie żółtym kolorem nazw na „b” (bird, bus, boat, bike, banana, ball, book, bed), a niebieskim na „p” (pencil, pear, plate, picture, plane, pen, pig, peach),
- wymienianie słów rozpoczynających się na daną głoskę,
- ćwiczenie analizy (desk = d-e-s-k) i syntezy słuchowej (d-e-s-k = desk),
- wykładanie odpowiedniej liczby żetonów

w zależności od liczby dźwięków w usłyszonym słowie,

- określanie głoski, która różni dwa wyrazy (dam – barn, dart – bart, vile – file, vat – fat, big – pig),
- tworzenie nowego wyrazu przez zmianę jednej głoski (bad – bag, luck – lick),
- tworzenie nowego wyrazu przez zamianę kolejności głosek (form – from, mane – name, ten – net),
- tworzenie nowego wyrazu przez dodanie głoski na początku, w środku, na końcu wyrazu (tall – all, stand – sand, the – them),
- zabawy w „tropienie” dźwięków: dzieci otrzymują obrazki przedstawiające obiekty (przedmioty, osoby), których nazwy są im znane. Nauczyciel wypowiada głoskę, np. „o”, a uczniowie sprawdzają, czy na ich obrazku jest przedmiot zaczynający się na daną głoskę (później dla bardziej zaawansowanych: zawierający daną głoskę),
- zabawy w wybieranie sobie przez dzieci imion angielskich: *Dzieci, których imiona zaczynają się na...* (dla zaawansowanych: zawierają dźwięk), mają klasnąć (podnieść do góry rękę, wykonać „pajacyka” itp.),
- zabawy w „wyklaskiwanie” słów: nauczyciel wypowiada słowo, a dzieci po usłyszeniu go klaszczą tyle razy, ile było w nim sylab (głosek).

## Kiedy należy rozpocząć naukę czytania?

Autor *Elementarza*, na którym wychowało się wiele pokoleń Polaków, prof. Marian Falski podkreślał znaczenie odpowiedniego momentu rozpoczynania nauki czytania. Mając na uwadze harmonijny rozwój psychoruchowy dziecka<sup>10</sup>,

<sup>7</sup> **Nagłos** – pozycja syntagmatyczna na początku ciągu fonologicznego stanowiącego pewną strukturę fonotaktyczną, np. początek wyrazu, sylaby, morfemu. Określenie „nagłosowy” może dotyczyć tak pojedynczego segmentu fonologicznego, jak i ciągów segmentów fonologicznych (stanowiącego np. sylabę lub grupę spółgłoskową) (Polański, red. 1999:384).

<sup>8</sup> **Wygłos** – pozycja syntagmatyczna na końcu ciągu fonologicznego będącego jakąś strukturą fonotaktyczną, np. końcowa część wyrazu, sylaby, morfemu (Polański, red. 1999:644).

<sup>9</sup> **Śródgłos** – niepoczątkowa i niekońcowa część ciągu fonologicznego, np. wyrazu (Polański (red.) 1999:590).

<sup>10</sup> Warto zwrócić uwagę na to, że u dziecka harmonijnie rozwijającego się rozwój mowy postępuje równolegle z rozwojem fizycznym: fazy głużenia odpowiada umiejętności unoszenia głowy; gaworzeniu – umiejętność siadania, pierwszym wyrazom – pozycja pionowa, stawianie na nożki.



przestrzegają, by nie rozpoczynać nauki czytania zbyt wcześnie, czyli „przed wejściem w okres drugiego ząbkowania, gdyż niektóre dzieci wkrótce po rozpoczęciu nauki czytania zaczynają zacinąć się, jąkać, bełkotać – nie tylko przy czytaniu, lecz i przy mówieniu w ogóle, następuje też jednocześnie powstrzymanie postępów dziecka w opanowywaniu mowy swobodnej” (Falski 1921:386).

Obecnie badacze zajmujący się problemem rozpoczęcia nauki czytania są zgodni, że warunkiem sukcesu w nauce czytania jest sprawne funkcjonowanie u dzieci systemu fonologicznego. Dzieci nieprzejawiające zaburzeń w tym zakresie są w stanie rozpocząć naukę rozpoznawania odniesień brzmień słów do zapisu literowego ok. 5. roku życia (Frith 2008:86). Proces ten zwykle zachodzi nieco wolniej u chłopców niż u dziewczynek (Blakemore, Frith 2008:15).

Należy też pamiętać o znacznych różnicach indywidualnych (Blakemore, Frith 2008:87-88) i o tym, że **równie ważną rolę, jak rozwój poznawczy, odgrywają tu czynniki emocjonalno-motywacyjne – proces ten musi kojarzyć się uczniom z czymś ciekawym, ważnym i pozytywnym** (Brzezińska 1987:94-104, Iluk 2002:62-64, Krasowicz-Kupis 2004:81, Niemierko 2007:34-36).

Nauka czytania ma odmienny przebieg w różnych językach w zależności od systemu fonologiczno-ortograficznego, jaki obowiązuje w każdym z nich. Im bardziej złożona i niespójna jest ortografia w danym języku, tym więcej czasu i uwagi należy poświęcić na naukę dekodowania, która pozwala kojarzyć litery z odpowiadającymi im dźwiękami i zrozumieć, jak należy je łączyć, by utworzyć słowa (Hatcher, Snowling 2008:106, Blakemore, Frith 2008:76). Język angielski zawiera 577 reguł relacji głoska-litera (Wolf, Vellutino, Berko Gleason 2005: 454) i ze wszystkich języków, posługujących się pismem alfabetycznym, ma on najtrudniejszą pisownię (Palmer 1990:6).

**Dowodzono, że najlepiej przystąpić do nauki dekodowania wyrazów w języku drugim po uprzednim opanowaniu tej umiejętności powyżej poziomu podstawowego w języku pierwszym.** Dzieci potrafią wtedy dokonać częściowego transferu nabytych umiejętności

dekodowania do nowego języka. Badania prowadzone wśród dzieci uczących się języka angielskiego jako języka dodatkowego pokazały, że wówczas uczą się one czytać w języku drugim szybciej, niż miałyby to miejsce w innej sytuacji (Cline 2008:283-284).

W Polsce badania nad procesem początkowej nauki czytania w języku niemieckim uczniów klasy I, z wykorzystaniem metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonicznym (tej samej, co w języku polskim), prowadzone przez E. Wieszczyńską na podstawie własnego programu, pokazały, że takie rozwiązanie może przynieść bardzo dobre efekty. Dzieci biorące udział w badaniach opanowały umiejętność czytania w języku obcym na poziomie bardzo dobrym (Wieszczyńska 2007:326-327).

## ☛ Jak uczyć dzieci czytania?

Przez wiele lat sądzono, że początkowa nauka czytania polega na wzrokowym rozpoznawaniu symboli, lecz w wyniku badań naukowych udało się ustalić, że „podstawę nauki czytania stanowi nie widzenie, lecz słyszenie” (Moir, Jessel 2007:87, Blakemore, Frith 2008:75-76). Tak więc kluczową rolę w nauce czytania odgrywa zdolność rozróżniania dźwięków mowy (Meadows 1997:50-51). G. Krasowicz-Kupis i P. Bryant (2004:48), prezentując w swoim artykule różne poglądy badaczy na temat istoty, przebiegu i uwarunkowań rozwoju umiejętności czytania, ujęli to w następujących słowach: „czytanie stanowi aktywność przede wszystkim językową, a percepcja wzrokowa jest tylko medium w odbiorze informacji pisanej”.

Obecnie wiadomo, że dzieci rozpoczynające naukę czytania w językach opartych na systemach alfabetycznych muszą zrozumieć, że wyrazy są zbudowane z dźwięków, które są reprezentowane w języku pisanym przez litery. Następnie muszą nauczyć się, jakie litery odpowiadają poszczególnym dźwiękom, by dokonać transformacji słów mówionych na pisane (Frith 2008:86). Skuteczność opanowania sztuki dekodowania – czytania na pierwszym poziomie systemu językowego determinuje efektywne funkcjonowanie na poziomach wyższych, choć są dzieci, które potrafią nauczyć się czytania

pomimo metody globalnej. Strategia całościowa nie powinna jednak być początkiem nauki czytania, lecz jej efektem końcowym. Biegłe, automatyczne czytanie umożliwi osobie czytającej jednoczesne identyfikowanie całego słowa oraz przekładanie poszczególnych liter na dźwięki w zależności od systemu pisma obowiązującego w danym języku (Blakemore, Frith 2008:80-81).

Warto rozpocząć wstępną naukę czytania i pisanie – zgodnie z zasadą stopniowania trudności – od przykładów, w których występuje zbieżność pisowni z wymową i dopiero po opanowaniu takich wyrazów stopniowo przechodzić do nauki słów, w których relacje nie układają się paralelnie.

**Wszystkie działania związane z nauką czytania i pisanie należy podporządkować podejściom polisensorycznym<sup>11</sup>**, ponieważ dzieci najłatwiej uczą się w ten sposób (Komeński 1657:197-200, Cawley 1977:289-295, Brzezińska 1987:100, Bogdanowicz 1997:134-144, 2004:9-10, Włodarski 1998:291-292, Elliott, Place 1998:213, Maas 1998:16-25, Selikowitz 1999:64, Iluk 2002:43-47, Lipińska 2003:52, Reid 2005:44, Szczerbiński 2007:65, Jurek 2008:80-87, Crombie 2008:327). Poza tym metody wielozmysłowe mają tę dodatkową zaletę, że zapewniają równe szanse wszystkim uczniom ze względu na różnice indywidualne

między nimi w zakresie strategii przetwarzania informacji i odmiennych stylów uczenia się.

**Aby rozumieć czytane teksty, trzeba opanować dekodowanie i rozumieć mowę** (Sochacka 2007:187, Ehri 2008:236, Szczerbiński 2008:2). Niektóre dzieci (np. z autyzmem) bez trudu opanowują umiejętność dekodowania (nawet w kilku językach), nie rozumieją jednak odczytywanych słów (jest to tzw. hiperleksja), gdyż słowa nie są dla nich nośnikami znaczenia. Dzieci te mają problemy w rozumieniu mowy, choć często z upodobaniem powtarzają sobie zasłyszane słowa (jest to tzw. echolalia). W takich wypadkach trzeba podjąć działania zaradcze polegające na ułatwieniu im rozumienia mowy. Należy jednak pamiętać, że nie jest to jednorodna grupa i symptomy autyzmu mogą przejawiać się w różny sposób u poszczególnych dzieci. Podobnie jak niejednorodną grupą są uczniowie z upośledzeniem umysłowym. Wielu z nich może mieć problemy zarówno z dekodowaniem, jak i rozumieniem. W przypadku dzieci, które nie są w stanie, ze względu na niską sprawność intelektualną, zrozumieć związku liter z odpowiadającymi im dźwiękami, można zastosować prymitywną metodę nauki czytania, polegającą na całościowym rozpoznawaniu wyrazów<sup>12</sup>. Należy

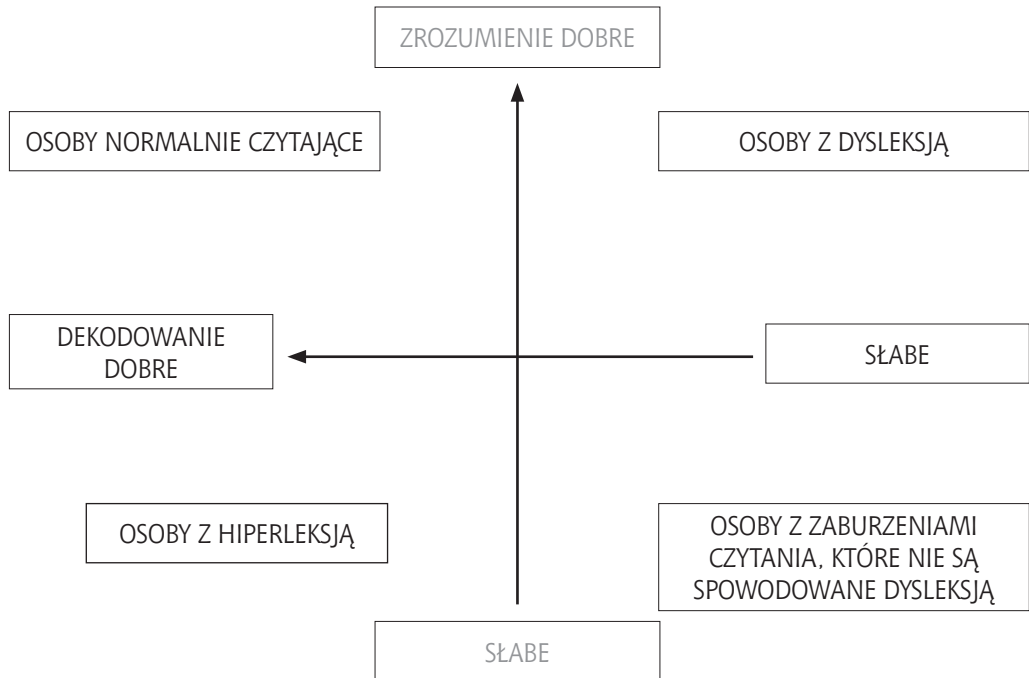
<sup>11</sup> Metody polisensoryczne szczegółowo scharakteryzowałam w swojej książce (Jurek 2008:80-87).

<sup>12</sup> Metoda globalna od lat 40. XX wieku była stosowana w krajach Ameryki Północnej w rehabilitacji osób, które utraciły umiejętność czytania po wylewach lub udarach mózgu. W latach 50. została ona wykorzystana przez G. Domana w nauczaniu dzieci z uszkodzeniami mózgu: z niepełnosprawnością intelektualną, upośledzeniem umysłowym, porażeniem mózgowym, zaburzeniami emocjonalnymi, spastycznymi, zaburzeniami tonusu mięśniowego, epilepsją, autyzmem, atetozą, nadaktywnością psychoruchową i z zespołem Downa (Doman 1996). W latach 60. G. Doman rozpropagował metodę globalną w nauczaniu zdrowych dzieci poniżej 4. roku życia (Dobrowolska-Bogusławska 1991:189-196), które – zgodnie z teorią J. Piageta – nie osiągnęły jeszcze w rozwoju poznawczym poziomu rozumowania operacyjnego. Wielu badaczy zakwestionowało jednak stosowanie tej metody w nauczaniu dzieci przedszkolnych rozwijających się prawidłowo, a Amerykańska Akademia Pediatrii wydała nawet specjalne oświadczenie w tej sprawie, informując, że metoda nie oferuje żadnych wartości, a w pewnych przypadkach jej stosowanie może być szkodliwe (Springer, Deutsch 1998:296). Badania empiryczne dotyczące początkowej nauki języka francuskiego wykazały, że w szkołach, w których nauczano czytania metodą analityczno-syntetyczną, dysleksję stwierdzono zaledwie u 2 proc. dzieci, natomiast w szkołach, w których wprowadzono metodę globalną, trudności takie diagnozowano aż u 20 proc. uczniów. Amerykańskie badania dowiodły, że u dzieci nauczanych metodą globalną problemy w czytaniu rozpoznawano trzykrotnie częściej niż u tych, które były nauczane czytania w sposób analityczno-syntetyczny (Bogdanowicz 1989:71). A. Żurek (2002) przytacza dane, z których wynika, że w Kanadzie metoda dla 20 proc. uczniów okazała się „zabójczą”. Te dzieci nie tylko nie mogły nauczyć się umiejętności czytania i pisanie, ale – odstając od reszty – często miały problemy emocjonalne. Według danych przekazanych przez organizację Learning Disability Association of Canada w latach 90. problemy z czytaniem miało 5 mln Kanadyjczyków i 50 mln Amerykanów. Jako główną przyczynę tego stanu rzeczy upatruje się niekorzystny wpływ powszechnie stosowanej metody całościowego odczytywania słów. W Polsce już w latach 20. XX wieku wybitny językoznawca prof. S. Szober ostrzegał, że czytanie globalne „zakrawa nieco na chińszczyznę”. „wikła w większe jeszcze trudności i spycha z deszczu pod rynnę” (Szober 1930:35).

jednak pamiętać, że nie jest to czytanie w pełnym rozumieniu tego słowa, gdyż metoda globalna nie prowadzi do biegłego i poprawnego opanowania tej umiejętności. Dzieci nauczone w taki sposób nie potrafią odczytać wyrazów nowych, dłuższych lub trudniejszych. Mają też poważne problemy z pisownią. Tak więc czytanie globalne należy ograniczyć jedynie do nauczania

uczniów będących na etapie myślenia prelogicznego, a zatem tych, którzy nie są w stanie osiągnąć odwracalności w rozwiązywaniu problemów wymagających umiejętności rozumowania operacyjnego.

G. Reid przedstawił w formie graficznej problem dekodowania i rozumienia u poszczególnych grup osób (zob. wykres).



G. Reid, (1998), *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Chichester: John Wiley & Sons. (za P. G. Aaron)

Dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, w tym dzieci z dysleksją, powinny być nauczone czytania i pisania metodami pozwalającymi im zrozumieć związki liter z dźwiękami. S. Palmer odkryła, że dzieci, u których po ukończeniu 7. roku życia oprócz reprezentacji fonologicznej utrzymywała się reprezentacja wizualna słów, czytały znacznie gorzej niż te, które posługiwały się strategią pozwalającą na powstrzymanie się od czytania opartego na reprezentacji wzrokowej (za Singleton 2008:174). L. C. Ehri dowiodła, że formowanie połączeń na podstawie częściowych wskazówek fonetycznych ma pewną przewagę nad tworzeniem tych po-

łączeń opartych o wskazówki wizualne (Ehri 2008:250).

W swojej praktyce wielokrotnie spotkałam się z przypadkami, kiedy u dzieci intensywnie nauczanych czytania metodą globalną niesłusznie rozpoznano dysleksję. Aby przezwyciężyć ich trudności, trzeba było nie tylko wyeliminować złe nawyki, lecz przede wszystkim ich frustrację połączoną ze zniechęceniem do czytania.

S. Meadows pisze, że strategia polegająca na całościowym identyfikowaniu pojedynczych słów zawodzi w przypadku napotkania słów nieznanymi. Autorka dowodzi, że warunkiem efektyw-

nego odczytywania nowych wyrazów są umiejętności pozwalające dziecku na przełożenie obrazu słowa na jego brzmienie: „*Tak więc kluczową rolę w nauce czytania odgrywa zdolność rozróżniania dźwięków mowy. (...) Jeśli uczeń nie potrafi odtworzyć brzmienia nowego słowa napotkanego w tekście, ma również ograniczone szanse na zidentyfikowanie jego znaczenia. Może zgadywać, co rzadko kończy się sukcesem, albo liczyć na podpowiedź, co może być karane przez nauczyciela. Ostatecznie osiąga mierne postępy w nauce czytania. Niepowodzenia mogą przynieść dalekośiężne skutki w postaci niechęci do czytania, nietraktowania czytania jako formy relaksu i źródła informacji, poczucia porażki i upokorzenia w sytuacjach szkolnych, osiągania gorszych rezultatów w innych dziedzinach wymagających umiejętności czytania, utraty pewności siebie, zaniku motywacji do czytania itd.*” (Meadows 1997:50-51).

L. C. Ehri dowodzi: „*Gdy czytający zdobywają pełną wiedzę o systemie alfabetycznym, kształtują kompletny system powiązań między grafemami a fonemami. (...) Umiejętność zachowania w pamięci w pełni przeanalizowanych połączeń umożliwia osobom dobrze czytającym poprawne i automatyczne rozpoznawanie wymowy oraz znaczenia tysięcy słów po zobaczeniu ich zapisu*” (Ehri 2008:247).

Metody globalne powodują duże obciążenie pamięci uczniów wielką ilością obrazów graficznych, którzy później i tak w czytaniu częściej kierują się domysłami niż spostrzeżeniami (Taboń 2004:104). Taki sposób uczenia się jest nieefektywny i może prowadzić do wielu trudności: jeśli nie nastąpiło połączenie reprezentacji fonologicznej z ortograficzną – reprezentacje słów w pamięci czytającego odznaczają się niższą jakością i w wyniku tego czytającemu nie udaje się rozwinąć szybkiego i skutecznego dostępu do zgromadzonej leksyki (Knight, Hynd 2008:59).

Obecnie wśród badaczy istnieje powszechna zgoda, że najskuteczniejsze metody czytania i pisanania opierają się na nauczaniu rozumienia dzieci związków liter z dźwiękami, a czynności te ustalają się najłatwiej na gruncie dobrze opanowanego języka mówionego (Blakemore, Frith 2008:49-50, 87).

## ☐ Dlaczego Staś nie czyta?

W marcu ubiegłego roku poproszono mnie o rozpoznanie przyczyny braku jakichkolwiek postępów w czytaniu u 8-letniego Stasia. Chłopiec bezbłędnie rozpoznawał cyfry i liczby dwucyfrowe, bardzo dobrze liczył i pamiętał kolejność skomplikowanych działań arytmetycznych. Nie potrafił jednak przeczytać najprostszycy słów. Był dzieckiem bystrym, żywym, ciekawym świata i bardzo chciał nauczyć się czytania. Bezradni byli w tym przypadku nie tylko rodzice, ale również jego nauczycielka. Teksty z elementarza chłopiec „czytał” na pamięć, a z pisanem radził sobie metodą odwzorowywania. Oczywiście nie potrafił przeczytać tego, co napisał, choć literki stawały wyjątkowo kształtne.

Do tej pory kilkakrotnie spotkałam się z opisanymi takimi przypadkami w literaturze. Jeden z nich miał miejsce około 150 roku n.e. i dotyczył syna Herodesa Attyka. Ponieważ chłopiec nie potrafił nauczyć się alfabetu, ojciec kupił mu 24 niewolników i nadał im imiona odpowiadające kolejnym literom alfabetu. Jak podają źródła „można przypuszczać, że młody Attyk ostatecznie nauczył się ich imion i jednocześnie alfabetu. Było to najważniejsze osiągnięcie w jego edukacji” (Blakemore, Frith 2008:71).

Kolejny znany mi przypadek opisała E. Lublinerowa (1916:11) w takich oto słowach:

„*Syn Radziwiłła, Panie Kochanku, był już dorosłym, bo 15-letnim młodzieńcem, a jeszcze nie mógł osiąść sztuki czytania i pisania. Nie miał do tego najmniejszej ochoty. Nie mogąc, w danym wypadku, stosować kar lub grozić niemi, okazywał się jeden guwerner za drugim bezradny; wreszcie znalazł się pomysłowy nauczyciel, który zachęcony nagrodą, obiecaną za pomyslny skutek, wziął się do dzieła: dobrał młodemu księciu dwóch towarzyszy rówieśników, chcąc tym sposobem pobudzić ambicję ucznia, wprowadził wszystkich trzech do pokoju, gdzie na zawieszony tablicy były wypisane niektóre litery – potem polecił uczniom strzelać do liter na komendę.*

*Jak szło nauczanie dalsze młodego Radziwiłła, jak składał wyrazy, pisał itp. – o tem kroniki milczą, domyślać się wszakże należy, że bez specjalnych*

pomysłów, urozmaicających nudne składanie liter, nie udałoby się skłonić rozpieszczonego paniczka do pokonywania trudności.

Z tej samej epoki datują i pomysły wypiekania liter ze słodkiego ciasta, które uczniowie otrzymywali do zjedzenia wówczas, kiedy się nowej litery uczyć zaczęli – stąd zapaf do poznania całego alfabetu<sup>13</sup>.

M. Bogdanowicz w swojej pracy *Trudności w pisaniu u dzieci* (1989:16-17) przedstawiła przypadek 14-letniego chłopca, który mimo dobrych możliwości intelektualnych i sukcesów w nauce matematyki, nie mógł nauczyć się czytania. Miał też problemy z pisaniem i nawet własne imię Percy zapisywał z błędem (jako Precy). Nauczyciel, podejrzewając u swojego ucznia problemy ze wzrokiem, skierował go na badania. Lekarz ogólny W. Pringle Morgan wykluczył u chłopca wadę wzroku, a jego trudności określił terminem *wrodzona ślepota słowna (congenital word – blindness)* i opisał je w angielskim piśmie medycznym *British Medical Journal*. Był wtedy rok 1896.

Kilka lat temu *Tygodnik Powszechny* przedstawił historię chłopca, Michała Pawlika mieszkającego od 5. roku życia w Kanadzie, który po dziewięciu latach nauki nie potrafił czytać najprostszycy słów. Podejrzewano u niego niedorozwój umysłowy. Michał dotarł jednak do szóstej klasy – rodzice czytali mu lekcje. Cały czas szukali też dla niego pomocy. Kiedy chłopiec miał 14 lat, trafił do kliniki *The Reading Foundation*. Tam relaksolog, doktor Steve Truch powiedział Michałowi: „*Matematykę znasz. Ja nauczę cię czytać*”. Terapia trwała trzy miesiące. Po trzech dniach chłopak zaczął składać litery w słowa. Rodzice wspominają: „*Wracaliśmy z zajęć w klinice, gdy Michał powiedział: »Anderson«. Zapytali go: »Jaki Anderson?«, »O, tam«, odpowiedział, wskazując na tablicę z napisem »Anderson Road«. Jak człowiek, który odzyskał wzrok*”. Dr Truch nauczał chłopca

metodą kojarzenia liter z głoskami, poczynając od szczebla przedszkolnego. Postępował z nim tak, jakby jego uczeń był głuchy. Uczył go składać usta, „przesuwał” głoski w jego umyśle, przyzwyczajając do „zonglowania” nimi<sup>14</sup>.

Wcześniej spotkałam Pawła, ucznia szkoły średniej, który w zadaniach matematycznych zawsze zamieniał sobie litery na cyfry, gdyż twierdził, że przy literach tracił pewność siebie i się mylił, np. trójkąt o bokach *a*, *b*, *c* był u niego trójkątem o bokach 1, 2, 3. Jeśli w zadaniu wartości były wyrażone np. w taki sposób: *a* = 8, *b* = 12, chłopiec zapisywał je sobie jako: *I* = 8, *II* = 12. Trudno mi było zrozumieć, dlaczego Paweł tak sobie komplikuje rozwiązywanie zadań.

A jak to możliwe, że Staś nie zapamiętuje liter? Przecież cyfra „6” i litera „G”, czy „7” i „L” nie różnią się od siebie liczbą szczegółów i skoro dziecko odczytywało cyfry, to wydawać by się mogło, że nie powinno mieć problemów z nazywaniem liter. Kiedy pokazałam mu w elementarzu literę „S” (początkową literę jego imienia), nie potrafił jej nazwać, choć bez trudu wskazywał litery „s” w innych wyrazach. Z łatwością dopasowywał litery duże i małe (np. W – w). Potrafił też wśród liter drukowanych znaleźć ich odpowiedniki pisane bez względu na ich kształt (np. *k* – *k*, **k**, **k**).

Podjęłam pracę ze Stasiem, traktując to jako prawdziwe wyzwanie dla siebie. Nauczanie go czytania i pisania pozwoliło mi zorientować się, w czym tkwiła przyczyna jego problemów.

Oto rozwiązanie tej zagadki: cyfra po nazwaniu jest wyrazem, natomiast litera – pojedynczym dźwiękiem. Za wyrazem może kryć się jakiś konkretny, który dziecko umiało sobie wyobrazić, np. 6 = 6 kasztanów. Wyizolowany abstrakcyjny dźwięk był dla niego znacznie bardziej trudny do skojarzenia z symbolem graficznym.

<sup>13</sup> W poprzednich stuleciach wiele problemów sprawiała dzieciom nauka prowadzona metodą alfabetyczną – najstarszą metodą nauki czytania opartą na piśmie literowym. Według tej metody zapoznawano uczniów z kolejnymi literami alfabetu i dopiero, gdy nauczyli się je recytować, ukazywano im kształty liter. Następnie nauczano dzieci tzw. sylabizowania, czyli składania nazw liter w sylaby (*b*=be; *b+a*=bea) i sylab w wyrazy (*de+o+em*=dom). Powodowało to duże trudności, gdyż trudno było uczniom zorientować się, że wypowiedziane np. „es-o+wu-a” oznacza słowo „sowa”. W czasach zaborów w Galicji pierwsze książki dla dzieci do nauki czytania były nazywane *lamentarzami*, dlatego że niejedno dziecko lamentowało nad nimi (Malendowicz 1969:108, Jurek 2007:14-15).

<sup>14</sup> A. Żurek A. (2002). *Jak Forest Gump. Michała Pawlika biegnę po słowa*. „Tygodnik Powszechny”, nr 47 z dn. 27 XI 2002 r.

Pracę z chłopcem rozpocząłam jednocześnie w kilku kierunkach:

- wprowadzając stopniowo alfabet obrazkowy (np. **o** – z rysunkiem osy; **d** – z rysunkiem domu),
- wykorzystując elementy Metody Dobrego Startu<sup>15</sup>,
- ucząc go modelowania struktury dźwiękowej słów, ćwicząc analizę i syntezę słuchową od najprostszych przykładów – od słów jednosylabowych zaczynających się na samogłoskę i stanowiących sylabę zamkniętą<sup>16</sup>, później dopiero przechodząc do przykładów z sylabą otwartą np.

■ $ul = u - l$	■ $od = o - d$
■ $u - l = ul$	■ $o - d = od$
■ $l - u = lu$	■ $d - o = do$
■ $lu = l - u$	■ $do = d - o$

Moment, w którym ja wypowiedziałam sylabę „sa”, a Staś potrafił ze słuchu samodzielnie odwrócić w niej dźwięki na „as” (pomagał sobie przy tym całym ciałem, skacząc do przodu przy „sa”, a do tyłu przy „as”), a następnie oddzielić dźwięki od siebie a – s (początkowo brzmiało to

jako aaa – ssss), stał się dla niego przełomem, gdyż udało mu się w ten sposób złamać, do tej pory całkowicie niezrozumiały dla niego szyfr, że słowa składają się z pojedynczych dźwięków, które są reprezentowane w piśmie przez litery<sup>17</sup>. Później po raz pierwszy zapisał w zeszytcie słowo „as”, będąc w pełni świadomym, co pisze.

Staś nauczył się kojarzenia dźwięków z ich symbolami graficznymi. Zabawy fonologiczne stały się podstawą do opanowania przez niego czytania i pisania. Intensywna praca (każdego dnia po 20-30 minut) pozwoliła chłopcu „dogonić” w czytaniu i pisaniu kolegów i otrzymać promocję do II klasy.

## ■ Na czym polega modelowanie struktury dźwiękowej słów?

Modelowanie dźwiękowej struktury słów to metoda wprowadzająca do nauki czytania, opracowana przez rosyjskiego psychologa D. B. Elkonina. Autor wykorzystał w niej teorię kształtowania działań umysłowych A. N. Leontjewa i P. J. Galperina, opartą na koncepcji strefy najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*) L. S. Wygotskiego<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> **Metoda Dobrego Startu** została opracowana przez psychologa klinicznego **Martę Bogdanowicz**. Metoda ma na celu stymulowanie rozwoju psychoruchowego dziecka. Wykorzystuje się w niej nauczanie wielozmysłowe, aktywizuje się funkcje percepcyjno-motoryczne uczestniczące w procesie czytania i pisanie oraz integrację tych funkcji. Szczegółowy opis metody w: Bogdanowicz 2004, Bogdanowicz 1997.

<sup>16</sup> **Sylaba (zgłoska)** – odcinek wypowiedzi stanowiący jedność ekspiracyjną, ruchową i akustyczną, posiadający jedno maksimum donośności, który potencjalnie może być fonetycznie samodzielną wypowiedzią (Polański (red.) 1999:575).

**Sylaba zamknięta** jest zakończona spółgłoską; **sylaba otwarta** – samogłoską.

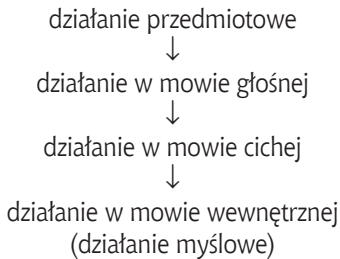
Odcinki foniczne – sylaby, które nie są nośnikami żadnego znaczenia, stosuje się jedynie sporadycznie i tylko w wersji akustycznej. Nie dzielę wyrazów na sylaby w języku pisanym, gdyż takie postępowanie ma niekorzystny wpływ na pisownię. Wnikliwa obserwacja postępów dzieci nauczanych metodą sylabową pozwala na stwierdzenie, że metoda ta ma również negatywny wpływ na rozumienie tekstu czytanego. Do takiego wniosku doprowadził mnie także eksperyment przeprowadzony w ostatnich latach trzykrotnie z 7-letnimi bliźniętami monozygotycznymi. Za każdym razem bliźniak nauczany metodą sylabową osiągał gorsze wyniki w czytaniu ze zrozumieniem i w pisaniu. Poprawność i tempo czytanych słów za każdym razem u obu braci po 3-miesięcznym intensywnym nauczaniu były porównywalne, ale w zakresie prozodii przewagę miał bliźniak, u którego zastosowałam metody fonetyczne wyrazowo-analityczno-syntetyczne, bez dzielenia słów na sylaby.

<sup>17</sup> J. Hatcher i M. J. Snowling określiły to następująco: „Dzieci muszą umieć dzielić słowa na fonemy, co oznacza, że muszą być świadome niewidzialnych »szwów« występujących w toku mowy, a następnie potrafić analizować jej dźwięki i posługiwać się nimi” (Hatcher, Snowling 2008:115).

<sup>18</sup> **Lew S. Wygotski** – psycholog, filolog i filozof rosyjski okresu międzywojennego. Jego teoria do dziś inspiruje psychologów na całym świecie. Amerykański naukowiec S. Toulmin nazwał go „Mozartem psychologii”. L. S. Wygotski uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Dzięki temu dziecko może wznieść się na jakościowo i funkcjonalnie wyższy poziom sprawności. Teorię tę uczony nazwał koncepcją *strefy najbliższego rozwoju* (*zone of proximal development*). Koncepcja ta obejmuje zadania, które nie mogą być wykonane przez dzieci samodzielnie, ale będą one w stanie im sprostać z niewielkim wsparciem nauczyciela. W miarę zdobywania nowych umiejętności *strefa najbliższego rozwoju* rozszerza się na działania o coraz wyższym stopniu trudności. Autor podkreślał znaczenie zdolności dzieci do myślenia, planowania, realizowania tych planów i komunikacji. Uważał też, że przyswajanie wiedzy będzie łatwiejsze dla dzieci, jeśli będą wiedziały, jak się uczyć.

Koncepcja ta od kilkunastu lat przeżywa swój prawdziwy renesans w wielu krajach świata, gdyż wprowadzenie jej do praktyki szkolnej pozwala wspomagać i przyspieszać rozwój ucznia. Najważniejsza z tez L. S. Wygotskiego brzmi następująco: „Tylko to nauczanie jest dobre, które wyprzedza rozwój”<sup>19</sup>.

Metoda Elkonina, polegająca na interioryzacji<sup>20</sup> działań językowych, ma na celu doprowadzenie ucznia od etapu manipulowania przedmiotami – działania przy pomocy schematów graficznych budowy słów do uświadomienia mu faktu, że od dźwiękowej formy słów zależy jego znaczenie. Czytanie – według D. B. Elkonina – to odtworzenie dźwiękowej strony słowa, pozwalające na określenie jego znaczenia (Elkonin 1961:22-23). Według zaleceń autora postępowanie powinno przebiegać w następującej kolejności:



We wstępnej fazie (działania przedmiotowego) dzieci mają do swojej dyspozycji kartonowe paski z zaznaczonymi polami, oraz żetony lub kartoniki, po to by wyłożyć odpowiednią ich liczbę w zależności od liczby dźwięków w słowie wypowiedzianym przez nauczyciela. Początkowo nauczyciel demonstruje, w jaki sposób powinno odbywać się wydzielanie głosek (UWAGA: głoski należy wymawiać bez przydźwięków: „d” jako „d”, a nie jako „dy”, „de” czy „[di:]”). E. Malmquist (1987:79-85) podkreśla, by wybrzmiewanie głosek odbywało się spokojnie, z łagodną artykulacją. M. Crombie (2008:325) zwraca uwagę, aby poświęcić szczególnie dużo czasu na uczenie dzieci wsłuchiwanie się w kolejność głosek w wypowiedzianych słowach. Dzieci od samego początku nauki czytania i pisania muszą być „nasta-

wione” na dźwięki, gdyż jeśli nie są ich świadome, i jeśli nie potrafią ustalić ich kolejności w słowie, popełniają wiele błędów w czytaniu i pisowni. Wrażliwość na dźwięki ma ogromne znaczenie w nauce języków obcych, gdyż pozwala uczniom opanować system fonologiczny danego języka i tym samym odbierać, przetworzyć i zinterpretować dźwięki, z których składają się wypowiedzi jego użytkowników. Warto w tym miejscu przypomnieć credo glottodydaktyczne: **„Czego ucho nie usłyszy, usta nie powtórzą; czego usta nie powtórzą, oko nie przeczyta; czego oko nie przeczyta, ręka nie napisze”** (Grochowski 1982:265). Początkowo nowy dźwięk (lub obcy wyraz) jest kojarzony z najbliższym dźwiękowo innym brzmieniem (słowem) jako „polem projekcyjnym”, gdyż w psychice nie istnieje otrzymane wrażenie słuchowe (Essen 1967:275). Działanie takie ułatwia percepcję i magazynowanie nowych dźwięków. Rozumienie dźwięków mowy staje się możliwe, gdy w pamięci są przechowywane ich modele pozwalające na porównanie słyszanych głosek i ich identyfikację. B. C. J. Moore (1999:308) porównał działanie tych wzorców do percepcyjnych magnesów – każdy z nich „przyciąga” sygnał, którego właściwości są mu najbliższe. Jeśli modele takie u uczącego się nie istnieją, nie jest on w stanie zrozumieć skierowanej do niego wypowiedzi. Uczniowie, którzy nie potrafią wychwycić różnic fonologicznych między głoskami, mają więc bardzo ograniczone możliwości odróżnienia wyrazów od siebie (Jurek 2008:98-99).

Poniżej zamieszczam ilustracje przykładów modelowania struktury dźwiękowej słów. W pracy z dziećmi warto dodatkowo posłużyć się desygmatem lub rysunkiem przedmiotu, którego nazwa jest analizowana. Po usłyszeniu wypowiedzianego przez nauczyciela słowa „dog” dziecko głośno wydziela kolejne dźwięki słowa (d-o-g) i na kartonowym pasku, z zaznaczonymi trzema polami, wykłada 3 żetony (po jednym żetonie przy wypowiedzianiu każdego dźwięku).

<sup>19</sup> Szeroko na ten temat w: Wygotski 2002; Wygotski 1971.

<sup>20</sup> **Interioryzacja** – proces przemiany jawnych zachowań w ukryte procesy poznawcze, zachodzący w trakcie rozwoju poznawczego (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006:636).

○	○	○
---	---	---

Podczas analizy dzieci najpierw ustalają kolejność dźwięków w słowie, a dopiero później kojarzą je z obrazem graficznym, otrzymując litery symbolizujące kolejne dźwięki w wyrazie (litery mogą być drewniane, plastikowe, napisane na kartonikach).

d	o	g
---	---	---

Po ułożeniu liter wyrazu na kartonowym pasku, uczniowie odczytują całe słowo i zapisują je w zeszyte.

Kiedy dzieci zdobędą umiejętności wydzielenia dźwięków w słowach zawierających jednakową liczbę liter i głosek, można przystąpić do ćwiczeń trudniejszych, wprowadzając wyrazy, w których relacje głosek i liter nie układają się w stosunku 1:1, np. *book*. Po usłyszeniu wyrazu uczniowie wypowiadają dźwięki, liczą je, wykładają żetony, a następnie dopasowują litery do schematu graficznego na pasku.

○	○	○
---	---	---

b	oo	k
---	----	---

Przy trudniejszych słowach, po ich usłyszeniu i policzeniu w nich dźwięków, przyglądają się zapisowi wyrazu i dopiero wtedy do schematu z wydzielonymi polami dopasowują litery (połączenia liter), symbolizujące odrębne głoski.

Poniżej zamieszczam schemat modelowania dźwiękowej struktury słowa *school*. Uczniowie muszą opanować prawidłową wymowę nie tylko pojedynczych głosek, ale również połączeń kilk-literowych. Badania pokazały, że słowa zawierające często spotykane połączenia kilk-literowe są łatwiejsze do dekodowania przez czytających, którzy już je sobie przyswoili (Ehri 2008:238).

○	○	○	○
---	---	---	---

s	ch	oo	l
---	----	----	---

Na kolejnych etapach nauki, zgodnie z teorią interioryzacji czynności językowych, uczniowie

po zdobyciu umiejętności w działaniu praktycznym, stopniowo przechodzą do coraz bardziej złożonych zadań:

- na głos, ale już bez pomocy żetonów, dzielą słowo na dźwięki (działanie w mowie głosnej),
- później dzielą słowo szeptem (działanie w mowie cichej),
- na końcowym etapie nauki już tylko w myśli dokonują jego segmentacji (działanie w mowie wewnętrznej).

**Postępowanie takie ułatwia dzieciom naukę czytania i pisania, i jednocześnie sprzyja ich rozwojowi.**

Metoda modelowania dźwiękowej struktury słów ma liczne zalety:

- pomaga w opanowaniu analizy i syntezy słowa (analiza wyrazu pomaga w pisaniu, a synteza w czytaniu – czynności te determinują poprawne i biegłe opanowanie tych umiejętności),
- zapobiega powstawaniu błędów w czytaniu i pisaniu,
- przyczynia się do wykształcenia wrażliwości słuchowej na dźwięki mowy – rozwija słuch fonematyczny,
- pomaga w ustaleniu kolejności dźwięków w słowie,
- pozwala na policzenie dźwięków w słowie,
- ułatwia nazwanie kolejnych dźwięków,
- umożliwia określenie danego dźwięku w wyrazie (np. pierwszego lub ostatniego),
- usprawnia proces odróżniania dźwięków podobnie brzmiących,
- kształci prawidłową wymowę,
- pozwala na łączenie dźwięków,
- ułatwia zrozumienie budowy wyrazu,
- umożliwia osiągnięcie kompetencji analitycznych prowadzących do dokładności,
- usprawnia percepcję, pamięć i uwagę,
- pozwala osiągnąć dużą sprawność w czytaniu,
- ułatwia opanowanie ortografii,
- kształci wnioskowanie przez analogię,
- aktywizuje ucznia i wdraża go do samodzielności (Elkonin 1961:22-32, Jakubowicz 1973: 58-60, Ehri 2008:258, Jurek 2008:96-111, Hather, Snowling 2008:115 –118).



Metoda może być również z powodzeniem wykorzystywana do kształcenia umiejętności wyodrębniania słów w zdaniu.

Zaprezentowana w tym artykule koncepcja dotycząca przebiegu początkowej nauki czytania, opartej na ćwiczeniach świadomości językowej, w tym fonologicznej, jest nie tylko zgodna z najnowszymi wynikami badań naukowych i zaleceniami Rady Europy<sup>21</sup> (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006:155), lecz przede wszystkim sprawdzona w praktyce, racjonalna i skuteczna. Podejścia dźwiękowe stosowane w nauczaniu czytania mają bardzo dobry wpływ na rozumienie czytanego tekstu (Szczerberbiński 2007:51). Kształcenie prowadzone w taki sposób zapobiega pojawianiu się trudności w czytaniu i pisaniu, a **dzieci nauczane metodami pozwalającymi na kojarzenie dźwięków z symbolami graficznymi zdobywają od początku znakomite podstawy, dzięki którym na kolejnych etapach edukacyjnych przy wsparciu nauczyciela mogą doskonalić i rozwijać swoje umiejętności w zakresie pisemnej komunikacji językowej**, która (obok komunikowania się w mowie), jest podstawowym celem kształcenia w reformowanym systemie edukacji<sup>22</sup>. Poziom umiejętności czytania, jaki wykazują uczniowie starszych klas, w dużym stopniu zależy od stopnia opanowania przez

nich tej kompetencji w pierwszej klasie szkoły podstawowej (Ehri 2008:259).

#### Literatura:

- Aaron P. G. (1989), *Dyslexia and Hyperlexia*, Boston: Kluwer.
- Adams M. J. (1990), *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA The MIT Press.
- Astington J. W. (2007), *Metapragmatyka: Dziecięca koncepcja obiecywania*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), „Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy”, Gdańsk: GWP.
- Awramiuk E. (2007), *HLP i MOTL – o pewnym błędzie popełnianym przez dzieci zaczynające pisać po angielsku i po polsku*, w: „Dysleksja. Problem znany czy nieznan?”, M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Baczyńska H. (1985), *Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Blakemore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bogdanowicz M. (2004), *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz M. (1989), *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

<sup>21</sup> Do ważnych zaleceń sformułowanych przez Radę Europy należy wspomaganie rozwoju świadomości językowej uczniów, w tym wspomaganie rozwoju świadomości fonologicznej, pozwalającej na zrozumienie związków między dźwiękowym i pisemnym systemem języków znanych dzieciom i tych, których się uczą.

<sup>22</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) (Załącznik nr 2) [http://bip.men.gov.pl/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_2008/1223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_2008/1223_zal_2.pdf).

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego należą:

- 1) **czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność oraz jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiających zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa,**
- 2) myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych,
- 3) myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych, z wykorzystaniem wiadomości dotyczących przyrody lub historii i społeczeństwa,
- 4) **umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie,**
- 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,
- 6) umiejętność uczenia się, jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji,
- 7) umiejętność pracy zespołowej.

- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Brzezińska A. (1987). *Kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania i pisanie w klasach I-III*, w: A. Brzezińska (red.), „Czytanie i pisanie – nowy język dziecka”, Warszawa: WSiP.
- Cawley J. (1977). *Trudności w czytaniu*, w: „Metody pedagogiki specjalnej”, N. G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.), Warszawa: PWN.
- Cline T. (2008). *Dzieci uczące się języka angielskiego jako języka dodatkowego*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), „Dysleksja. Teoria i praktyka”, Gdańsk: GWP.
- Crombie M. (2008). „Różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela kształcenia początkowego”, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Dembo M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dobrowolska-Bogusławska H. (1991). *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Doman G. (1996). *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu*. Poznań: Wydawnictwo Protect.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study, European Commission.
- Ehri L. C. (2008). „Procesy czytania. Rozwijanie tej umiejętności i konsekwencje dla nauczania”, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Elliott J., Place M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: WSiP.
- Elkonin D. B. (1961). *Psychologiczneskoje issledowanie znaniy w naczalnoj szkole*, „Sowietskaja Pedagogika” 9, s. 22-23.
- Essen O. von (1967). *Fonetyka ogólna i stosowana*. Warszawa: PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa CODN.
- Falski M. (1921). *Higjena czytania*. w: S. Koczyński (red.), „Higjena szkolna”, Poznań-Lwów-Lublin-Łódź-Wilno: Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.
- Frith U. (2008). *Rozwiązywanie paradoksów dysleksji*, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Fromkin V. A., Ratner N. B. (2005). *Wytwarzanie mowy*, w: „Psycholingwistyka”, J. Berko Gleason, N. B. Ratner, (red.), Gdańsk: GWP.
- Ganry-Tardy M.-N. (2005). *Geniusz w pułapce*, w: „Świat Nauki. Umysł”, wydanie specjalne, 1(6).
- Grochowski L. (1982). *Kształtowanie sprawności pisania w języku rosyjskim*, w: S. Siatkowski (red.), „Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego”, Warszawa: WSiP.
- Hather J., Snowling M. (2008). *Hipoteza reprezentacji fonologicznych jako sposób rozumienia dysleksji: od teorii do praktyki*, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Hunt G. (2008). *Krytyczne podejście do tekstu i dostęp do leksykonu*, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Iluk J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Jakobson R., Halle M. (1964). *Podstawy języka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jakubowicz H. (1973). *Wykorzystanie niektórych doświadczeń Elkonina dotyczących uczenia się czytania w klasie pierwszej*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Juel C. (1988). *Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade*, w: „Journal of Educational Psychology” 80, s. 437-447.
- Jurek A. (2007a). „Języki obce dawniej i dziś. Cz. 1. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej”, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 5-19.
- Jurek A. (2008). *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.
- Jurek A. (2007b). *Przeszukiwanie leksykalne w kształtowaniu umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, w: „Języki Obce w Szkole”, 5, s. 46-61.
- Jurek A. (2005). *Skoncentruj się. Zestaw ćwiczeń dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych ze wskazówkami jak uczyć się skutecznie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Komeński J. A. (1657). *Metoda szczegółowa nauczania rzeczy (rozdział XX Wielkiej Dydaktyki)*, w: „Materiały do ćwiczeń z historii wychowania”. Część I. (1994). Przedruk z: S. Kot (wybór), „Źródła do historii wychowania”. Tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knight D. F., Hynd G. W. (2008). *Neurobiologia dysleksji*, w: G. Reid, J. Wearmouth (2008).
- Krasowicz-Kupis G. (2006). *Dysleksja a rozwój mowy i języka*, w: „Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna”, G. Krasowicz-Kupis (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krasowicz-Kupis G. (2003). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G., Bryant P. (2004). *Świadomość językowa dzieci polskich i angielskich a czytanie*, w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), „Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych”, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kurcz I. (2007). *Jakie problemy psychologiczne może rodzic dwujęzyczność?*, w: I Kurcz (red.) „Psychologiczne aspekty dwujęzyczności”, Gdańsk: GWP.

- Levine M. (2006), *Umysł – krok po kroku*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lompsher J. (red.), (1976), *Psychologia uczenia się w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP.
- Lublinerowa E. (1916), *Metodyka czytania i pisania przedstawiona w jej historycznym rozwoju*, Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Malendowicz J. (1969), *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*, w: „Praca nauczyciela w klasach I-IV”, Warszawa: PZWS.
- Malmquist E. (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Małkowska-Zegadło H. (1983), *Rozwój języka mówionego i pisanego w wieku 8–11 lat*, Warszawa: WSiP.
- Marzano R. J., Paynter D. E. (2004), *Trudna sztuka czytania i pisania*, Gdańsk: GWP.
- Maas V. M. (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa: WSiP.
- Maurer A. (red.), (2003), *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maurer A. (2003), *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*, w: „Diagnoza dysleksji”, B. Kaja (red.), Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Meadows S. (1997), *Rozwój poznawczy*, w: P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), „Psychologia rozwojowa”, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Milewski T. (1979), *Językoznawstwo a logopedia i nauczanie języków obcych*, w: „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej”, F. Grucza (red.), Warszawa: PWN.
- Moir A., Jessel D. (2007), *Płeć mózgu*, Warszawa: PIW.
- Moore B. C. J. (1999), *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN i Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej ACADEMICA.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nijkawska J. (2004a), *Nauczanie języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, 29, s. 166-177.
- Nijkawska J. (2007), *Understanding Developmental Dyslexia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nijkawska J. (2005), *Przyczyny trudności uczniów z dysleksją w nauce języków obcych*, w: „Dysleksja rozwojowa – obszary trudności”, E. Jędrzejowska (red.), Brzeg: Uczelniane Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli.
- Nijkawska J. (2004 b), *Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową*, w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) (2004).
- Nowak J. E. (1992), *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Paliński A. (1982), *Kształtowanie sprawności czytania w języku rosyjskim*, w: S. Siatkowski (red.), „Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego”, Warszawa: WSiP.
- Palmer H. E. (1990), *Międzynarodowy kurs języka angielskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Pawłowska R. (2002), *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Pestalozzi J. H. (1994), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (1801), w: „Materiały do ćwiczeń z historii wychowania”, część II., przedruk z: S. Kot (wybór), „Źródła do historii wychowania”, tom I, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Petrus P., Bogdanowicz M. (2004), *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*, w: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) (2004).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Załącznik nr 2) [http://bip.men.gov.pl/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf).
- Polański K. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Ratner N. B., Gleason J. B., Narasimhan B. (2005), *Wprowadzenie do psycholingwistyki – wiedza użytkowników języka*, w: J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Reid G. (2005), *Dysleksja*, Warszawa: Wydawnictwo K.E. LIBER.
- Selikowicz M. (1999), *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Singleton Ch. (2008), *Dysleksja: funkcje poznawcze oraz ich wpływ na umiejętność czytania i pisania*, w: G. Reid, J. Wearmouth (red.), (2008).
- Słodownik-Rycaj E. (2001), *Gry i zabawy językowe. Jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sochacka K. (2005), *Rola sprawności fonologicznych w procesie przyswajania umiejętności czytania*, w: K. Ciepiela (red.), „Procesy poznawcze i język. Klasyfikacja problemów – współczesne rozwiązania”, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sochacka K. (2007), *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, w: „Dysleksja. Problem znany czy nieznan?” M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Springer S. P., Deutsch G. (1998), *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Szczerbiński M. (2007), *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, w: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.).
- Szczerbiński M. (2008), *Wystąpienie „Co naprawdę pomaga dzieciom z trudnościami w czytaniu?”*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Szkoła równych szans – przyjazna uczniom z dysleksją*, Szczecin 19-20. 09. 2008. <http://www.reedukacja.pl/default.aspx?enc=QK/PfyDHPSDlVWJ66amzptsD+s/MQfqmWk0taWyN-lQ6WVjdailpxuZhuAZVub3ds>
- Szober S. (1930), *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych.
- Taboń S. (2005), *Istota czytania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Torneus M., Hedstrom G.-B., Lundberg I. (1991), *Rozmowy o języku. Zabawy i ćwiczenia*, Gdańsk: UG.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wieszczezyńska E. (2007), *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Program alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Winniger M.-L. (2001), *Wprowadzenie do nauki czytania – litery i dźwięki*, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*. Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: „Psycholingwistyka”, J. Berko Gleason, N. B. Ratner (red.) Gdańsk: GWP.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotki L.S. (2002), *Dzieciństwo i dorastanie. Wybrane prace psychologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotki L.S. (1971), *Myślenie i mowa. Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Żurek A. (2002), *Jak Forest Gump. Michała Pawlika bieg po słowa*, w: „Tygodnik Powszechny”, nr 47 z dn. 27 XI 2002 r.

(listopad 2008)

Michał Mazurkiewicz<sup>1</sup>  
Kielce



## Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego

Wielu uczniów uczących się języka angielskiego, nawet jeśli udaje im się opanować gramatykę i ich umiejętności komunikacyjne są bardzo dobre, prędzej czy później dostrzega ważną rolę poprawnej wymowy. Jak określa to B. Bałutowa, „większość Polaków uczących się angielskiego odczuwa w jakimś momencie mniej lub bardziej systematycznej nauki pewien niepokój. Początkujący [...] nabiera wprawy w mówieniu, mierzy z dumą swoje postępy i byłby niemal zadowolony, gdyby nie to,

że w pewnej chwili musi zadać sobie pytanie: ‘Dlaczego nie rozumiem Anglików?’ [...] A gdy uczący się angielskiego zetknie się przypadkiem osobiście z jakimś cudzoziemcem, pomyśli nieraz z żalem: ‘Dlaczego Anglicy mnie nie rozumieją?’” (Bałutowa 1999:VII). Uczniowie zaczynają się w pewnym momencie zastanawiać, jak poprawić swą wymowę. Chcą opanować sprawność mówienia po angielsku bardzo dobrze i być zrozumianymi przez swoich szkolnych kolegów, jak również przez Bry-

<sup>1</sup> Autor jest asystentem w Samodzielnym Zakładzie Neofilologii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach.

tyjczyków i Amerykanów, z którymi kontakt w dobie łatwiejszych podróży jest znacznie ułatwiony.

Musimy mieć na uwadze to, iż angielskie słowa nie są wymawiane tak, jak się je pisze. Wiele dźwięków wymawia się inaczej niż w języku polskim, co może sprawiać duże trudności osobom, chcącym je opanować w stopniu zadowalającym. Dotyczy to zwłaszcza samogłosek, których brzmienie zależy od tego, jakie położenie przyjmują nasze narządy mowy, przede wszystkim usta i język.

Rzecz jasna, w procesie nauczania należy słuchać jak najwięcej audycji, uczulając słuch na angielski w jak najczystszej postaci, gdyż, jak stwierdził J. D. O'Connor, „język zaczyna się od słuchania” (O'Connor 1980:1, tłum. własne). Kiedy dziecko zaczyna mówić, co następuje po długim okresie słuchania, imituje dźwięki wydawane przez swoją matkę. Ów dar naśladowania tkwi w nas przez wiele lat. Jest rzeczą stwierdzoną naukowo, że dziecko mniej więcej do dziesiątego roku życia – wychowywane w środowisku, w którym dominuje język inny niż w kraju jego urodzenia i inny niż język ojczysty jego rodziców – jest w stanie nauczyć się miejscowego (jakiegokolwiek) języka w stopniu doskonałym.

Osoby starsze, w przypadku których zdolność naśladowania jest nieco osłabiona, wykazują dużą trudność w przyswojeniu sobie wymowy języków obcych. Jednym przychodzi to łatwiej, innym trudniej (kwestia talentu, pracowitości), ale nigdy nie jest to proces tak prosty i płynny, jak w przypadku małych dzieci (O'Connor 1980:1). Jest to bowiem świadomy, analityczny wysiłek a nie dziecięca łatwa i spontaniczna imitacja (Gimson, Cruttenden 1994:3). Według J. D. O'Connora, przyczyną jest język ojczysty, który nie pozwala nam się przełamać. Mamy bowiem zakodowane pewne schematy brzmień dźwięków, które istnieją w naszym języku. Polak mówiący po angielsku układa zatem narządy mowy tak, jak go przyzwyczała polska mowa. Może więc często fałszywie odtwarzać dźwięki, które wydają mu się identyczne z polskimi. W konsekwencji, niejednokrotnie powoduje to niezrozumienie przez Brytyjczyka (O'Connor 1980:2-3).

Wydaje się rzeczą rozsądną, iż podsłuchując mowę Anglików, należałoby się skupiać na jednym lub niewielu szczegółach na raz. Zwracanie uwagi na każdy szczegół (np. jeden konkretny dźwięk) po kolei może dać lepsze rezultaty niż gorączkowe próby znalezienia odpowiedzi na wszystkie nurtujące pytania. Nie da się bowiem w krótkim czasie uchwycić wszystkich szczegółów dobrej wymowy (Bałutowa 1999:XV).

Celem nauki wymowy angielskiej jest zwykle *RP* (*Received Pronunciation*), akcent szeroko akceptowany jako standardowy akcent *British English*. Co ciekawe choć jedynie 5 proc. Brytyjczyków posługuje się tym akcentem, jest on uważany za poprawną formę wystawiania się. Zapis fonetyczny słów w większości słowników to właśnie odwzorowanie *Received Pronunciation*. Status *RP* został wzmocniony w latach 20. XX wieku, po tym, jak *BBC* zaczęła nadawać swoje audycje radiowe. Dziennikarze radiowi posługujący się *RP* stali się wzorami poprawnej wymowy, którą od tego momentu zaczęto także nazywać *BBC Accent*. Warto tu odnotować, iż dopiero niedawno *BBC* zaczęła zatrudniać dziennikarzy mających regionalne akcenty. Choć *RP* jest częstokroć nie lubianą (głównie wśród młodziarzy) formą wymowy, kojarzoną z klasami wyższymi i uprzywilejowanymi, pozostaje nadal wzorcową wymową angielską, zwłaszcza w kręgach osób wykształconych (Crowther 2004: 445-446). D. Crystal podkreśla, iż jest to wymowa prestiżowa, dominująca wciąż w miejscach takich, jak: parlament, kościół, sąd i liczne narodowe instytucje, pozostając ciągle językiem ludzi wykształconych (Crystal 1990:62-63). Według W. Sobkowiaka, jest to jedyny rodzaj wymowy wart nauczania, jeśli decydujemy się na naukę *British English* (Sobkowiak 2001:20). Należy też zaznaczyć, że wymowa amerykańska znacznie różni się od brytyjskiej, tak więc standard nauczania dla uczniów dążących do opanowania wymowy amerykańskiej jest zupełnie inny.

Przeanalizujemy teraz najczęstsze błędy fonetyczne popełniane przez Polaków w procesie nauki języka angielskiego, tudzież sytuacje mogące stanowić dla nich pułapki.

Po pierwsze, długość samogłosek. Uczniowie częstokroć nie zwracają uwagi na to, czy angiel-

ska samogłoska jest długa, czy krótka. W efekcie dochodzi do sytuacji, gdy tzw. natywni rozmówcy mają problemy ze zrozumieniem sensu wypowiedzi Polaków. Klasycznym przykładem są słowa *ship* i *sheep*. Długość samogłoski angielskie to te, przy których w zapisie fonetycznym występuje dwukropkę, np. [i:].

Uczniowie są często nieświadomi tego, iż samogłoski mają inną jakość, ich długość zatem nie jest jedynym kryterium. Angielskie krótkie [i] jest zbliżone brzmieniem do polskiego [y], długie zaś do polskiego [i]. Mówiąc językiem bardziej „technicznym”, inne jest ułożenie i stopień podniesienia języka, występują także różnice w ułożeniu ust (Reszkiewicz 2005:15-17).

Warto zwrócić uwagę na występujące po samogłoskach spółgłoski dźwięczne, które przedłużają poprzedzającą samogłoskę, np. w słowie *feed*. Wielu uczniów nie zwraca na ten fakt uwagi.

Kolejnym problemem są dźwięki zębowe [θ] i [ð], występujące w angielskich słowach posiadających w pisowni zbitki *th*, np. *three* lub *brother*. Należy pamiętać, że nie powinno się w tych sytuacjach wymawiać dźwięków [s], [z] oraz [f], [v]. Dźwięki zębowe są dla Polaków trudne i ich opanowanie wymaga licznych ćwiczeń.

Następnie powiedzmy o końcówkach *-ing*, w przypadku których należy pamiętać o niewymawianiu dźwięku [g], gdyż jest to poważny błąd. Ostatnim dźwiękiem powinien być [ŋ] – tylnojęzykowe [ŋ].

Nie sposób pominąć zjawiska przydechu (*aspiration*), który występuje po dźwiękach: [p], [t] i [k] przed akcentowaną samogłoską, a więc np. w słowie *car*. Jest to dodatkowy przepływ powietrza, przypominający dźwięk [h]. Brak przydechu w owych sytuacjach powoduje, iż osoba mówiąca zostaje natychmiast zidentyfikowana jako obcokrajowiec.

Należy także unikać ubezdźwięcznienia końcowych spółgłosek, np. w angielskim słowie *dog*. W polskim słowie *chleb* ostatnim dźwiękiem jest [p], a nie [b], tym niemniej w języku angielskim końcowa spółgłoska nie staje się bezdźwięczna.

Akcent w języku polskim pada na przedostatnią sylabę, np. w słowie *koleżanka* sylabą akcentowaną jest *-zan-*. Nie można tej reguły przenieść

na język angielski, ponieważ akcentuje się w nim różne sylaby i nie obowiązują w nim żelazne reguły (częstokroć spotykamy się z wyjątkami).

Należy stanowczo wyeliminować wymawianie dźwięku [r] w każdej sytuacji. Standardowa brytyjska wymowa (wspomniana *Received Pronunciation*) zakłada niewymawianie [r] przed spółgłoską, np. w słowie *heart* oraz na końcu wyrazu – za przykład niech posłuży słowo *star*.

Nie sposób również nie wspomnieć o istnieniu w języku angielskim wielu słów, których wymowa jest zaskakująca, nieprzewidywalna, np. *lieutenant*, *sword*, *salmon*, *choir*, *psalm*, *Thames*, *vehicle*, *canary*. Należy zatem wykazywać daleko idącą ostrożność w przyswajaniu nowych słów, gdyż istnieje niebezpieczeństwo zakodowania niewłaściwej wymowy, a błędy tego typu są potem trudne do wyeliminowania. Rolą nauczyciela jest wskazanie uczniowi tego typu „niebezpiecznych” słów i natychmiastowe zwracanie uwagi i korygowanie błędnego ich wymawiania. Brak wczesnej reakcji powoduje „przeniesienie” tego zwyczaju w dorosłe życie, o czym możemy przekonać się choćby oglądając telewizję (reklama zawierająca nazwę *ultimate* – słowo uparcie powtarzane z mocno niepoprawną wymową).

Wskazane byłoby – choć zwykle nie jest to praktykowane – zaznajomić się przynajmniej w stopniu podstawowym z głoskami własnego języka oraz kryteriami charakterystyki i cech artykulacyjno-akustycznych głosek, gdyż może to pomóc w uczeniu się dźwięków obcego języka (Ostaszewska, Tambor 2000:11). Niestety, nauczanie wymowy w polskich szkołach ma raczej charakter incydentalny i polega na mechanicznym wykonywaniu ćwiczeń z podręcznika bądź nie mniej mechanicznym poprawianiu błędów w wymowie, zazwyczaj takich, które zakłócają komunikację.

Podczas nauki wymowy musimy nabrać pewnej biegłości w odczytywaniu alfabetu fonetycznego. Jest rzeczą wskazaną, by uczeń został z nim zaznajomiony już na początku nauki, gdyż w ten sposób będzie w stanie samodzielnie sprawdzić wymowę trudniejszych słów. Jak

stwierdza W. Sobkowiak, angielski jest pełen słów o szalonej pisowni i zupełnie innej, zaskakującej wymowie (na przykład w słowie *apple*, składającym się z 5 liter, są trzy dźwięki; mówi też, że jest aż osiem sposobów wymawiania litery <a>) (Sobkowiak 2001:28). Należy w tym miejscu podkreślić, jak wielka odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach.

Przyczyną małego nacisku na nauczanie wymowy jest ograniczona tygodniowa liczba lekcji języka angielskiego, a co za tym idzie, konieczność optymalnego z punktu widzenia nauczyciela i ucznia ich wykorzystania. Ponadto, dla większości uczących się podstawowym celem jest zdanie matury, a tam efektywność komunikacyjna jest o wiele ważniejsza niż dobra wymowa. Nauczyciele skupiają się zatem na tych podsystemach języka, które w istotny sposób mogą pomóc uczniowi w sytuacji egzaminacyjnej. Główny nacisk kładzie się na rozwijanie gramatyki, słownictwa i niektórych sprawności językowych, a celem jest efektywność komunikacyjna, a nie perfekcyjna fonetyka. Należałoby też wspomnieć o kompetencji językowej nauczycieli języka angielskiego w zakresie wymowy tego języka. Rzeczywistość bowiem nie wygląda tu zbyt optymistycznie. Wymowa wielu absolwentów filologii angielskiej i językowych studiów licencjackich daleka jest od ideału. Nic dziwnego zatem, iż świadomość własnej niedoskonałości i nieumiejętność zaprezentowania odpowiedniego modelu częstokroć powstrzymuje nauczycieli języka angielskiego od poświęcania większej ilości czasu ćwiczeniom fonetycznym. Poza tym nie bez znaczenia jest to, iż komponent fonetyczny w wielu popularnych podręcznikach kursowych, jest bardzo ograniczony (Pawlak 2003:62-64). Niektóre podręczniki, jak większość przygotowujących do egzaminu *First Certificate in English*, co odnotowała J. Szpyra-Kozłowska wraz z zespołem współpracowników, nie posiadają w ogóle komponentu fonetycznego (Szpyra-Kozłowska i in. 2003).

Podsumowując, należy podkreślić wagę nauczania fonetyki w procesie nauczania języka angielskiego. Angielska wymowa *par excellence*

nie należy do najłatwiejszych – istnieje w niej wiele pułapek czyhających na ucznia – i skuteczne jej opanowanie wymaga dużej ilości czasu i częstokroć żmudnych ćwiczeń. Zaniedbanie fonetyki w procesie nauczania może spowodować, iż uczeń, choć biegły w języku mówionym i sprawny gramatycznie, pozostaje w sposób widoczny ułomny językowo. Owa ułomność, zauważalna zarówno w braku płynności, jak i w często popełnianych – niejednokrotnie drastycznych – błędach w wymowie pojedynczych słów, może powodować całkowite niezrozumienie, a często wręcz narażać ucznia na śmieszność. Na koniec zatem powtórzmy – warto uczyć się dobrej wymowy.

### Bibliografia

- Abercrombie D. (1967), *Elements of General Phonetics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bałutowa B. (1999), *Wymowa angielska*, Warszawa: Philip Wilson.
- Crowther J. (red.) (2004), *Oxford Guide to British and American Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Crystal D. (1990), *The English Language*, London: Penguin Books.
- Gimson A. C., Cruttenden A. (1994), *Gimson's Pronunciation of English*, London: Arnold.
- Lass R. (1984), *Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor J. D. (1980), *Better English Pronunciation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostaszewska D., Tambor J. (2000), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Pawlak M. (2003), *Nauczanie wymowy na lekcjach języka obcego w szkole średniej z perspektywy nauczyciela*, „Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii” 2, „Zeszyty Naukowe PWSZ” w Koninie, 1/2003 (2).
- Reszkiewicz A. (2005), *Correct your English Pronunciation*, Warszawa: PWN.
- Roach P. (1991), *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobkowiak W. (2001), *English Phonetics for Poles*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Szpyra-Kozłowska J., Bąk L., Chaber I., Frankiewicz J., Gonet W., Nowacka M., Pietroń G., Świąciński R. (2003), *Komponent fonetyczny w podręcznikach przygotowujących do egzaminów Cambridge (FCE, CAE, CPE)*, w: „Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii” 2, „Zeszyty Naukowe PWSZ” w Koninie, 1/2003 (2).
- (listopad 2008)

Anna Wieczorek<sup>1</sup>  
Katowice



## Stosunek nauczycieli języka angielskiego do nauczania wymowy i jego wpływ na poprawną wymowę studentów

Od kilku lat uczymy w szkołach sprawności zintegrowanych oraz gramatyki, a ciągle zapominamy o uczeniu wymowy (Harmer 2003, Wieczorek 2005). Jak wynika z badań (Wieczorek 2005), na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w ogóle nie uczymy wymowy lub robimy to rzadko w przypadku pojawienia się bardzo rażącego błędu. Efekt jest taki, że przeciętny uczeń kończący szkołę ma problemy z wymową i jest postrzegany jako osoba słabo znająca język. Wielu kandydatów na filologię angielską lub do kolegium nauczycielskiego napotyka na początku studiów problemy natury emocjonalnej i kompetencyjnej związane z wymową. Należałoby zatem rozważyć, jakie negatywne skutki wywierają na studentach zaniechania dotyczące nauczania wymowy w edukacji szkolnej, i jak można im przeciwdziałać.

Nauczyciele języka angielskiego, pracujący w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie śląskim, zapytani w ankiecie (Wieczorek 2005), czy regularnie uczą swych uczniów wymowy, udzielili odpowiedzi, iż nie robią tego, gdyż jest to dla nich stratą czasu, poza tym nie bardzo wiedzą, jak to robić oraz nie dysponują odpowiednimi materiałami. Rzeczywiście, jeszcze kilka lat wstecz niezbyt często mogliśmy spotkać w podręcznikach do nauczania np. języka angielskiego dobre ćwiczenia poświęcone nauce wymowy. Jednak ostatnio widoczna jest zmiana – materiał jest podany w przystępny sposób, a ćwiczenia są ciekawe i pozwalają na uczenie się wymowy podczas ćwiczeń komunikacyjnych. Ciągle jednak zdarzają się nauczyciele, którzy zdają się nie rozumieć, jak istotny jest to problem

i jak ważne jest jak najwcześniejsze nauczanie wymowy.

Według P. Ur (2004), dzieci i dorośli uczą się języka obcego, w tym również wymowy, w taki sam sposób, jednak od wielu lat toczą się dyskusje dotyczące wpływu wieku ucznia na jego zdolność opanowania wymowy języka obcego. Wielu badaczy (Arabski 1996, Brown 1994, Singelton 2004) starało się znaleźć dowód na wpływ wieku na uczenie się wymowy. A. Cruttenden (2001) twierdzi, że nauczanie się wymowy później niż w wieku kilkunastu lat jest bardzo trudne lub w ogóle niemożliwe. Dorośli, w przeciwieństwie do dzieci, uczą się w sposób świadomy i logiczny, poza tym muszą pokonać interferencję języka ojczystego. Co więcej, brak im dziecięcej naturalności, spontaniczności i płynności (Brown 1994, Komorowska 2001). Mają co prawda takie cechy, które dopiero kształtują się u dzieci i nastolatków – cierpliwość, dłuższy okres koncentracji, dyscyplinę (Harmer 2003) – ale nie stanowią one wystarczającego ułatwienia do nadrobienia braków w edukacji językowej.

J. Arabski (1996) podkreśla rolę mięśni w uczeniu się wymowy. Im starszy jest uczeń, tym mniejsza jest plastyczność jego mięśni, poza tym usta i język, nawykłe od lat do wykonywania określonych ruchów, muszą na nowo uczyć się wymawiać pewne dźwięki. Nie można również zapominać o teorii okresu krytycznego (Lenneberg 1967, cytowany przez Arabskiego 1996), według której nauczanie się języka obcego po okresie nastoletnim jest bardzo trudne i prawie nigdy nie kończy się pełnym sukcesem. Z kolei według M. Jedynak (2001) istnieje okres krytyczny w przypadku uczenia się wymowy

<sup>1</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.



i przypada na mniej więcej dwunasty rok życia. Ta sama autorka powołuje się jednak na eksperymenty, w których udowodniono, że nie istnieje okres krytyczny, mający wpływ na opanowanie wymowy. Eksperymenty te były przeprowadzone z udziałem angielskich uczniów uczących się języka japońskiego i chińskiego. Ponadto, D. Singleton (2004) i H. D. Brown (2000) opisują wyjątki – ludzi, którzy nie ucząc się nigdy w dzieciństwie danego języka obcego, potrafili w wieku dojrzałym opanować wymowę w bardzo dobrym stopniu. Jakkolwiek optymistycznie by to nie brzmiało, pamiętajmy, że to jedynie wyjątki. Większość studentów to osoby, które w szkole nie poświęcały wiele czasu nauce wymowy i nie potrafią odczytać transkrypcji. Takim osobom zajęcia z fonetyki wydają się często stratą czasu i niepotrzebnym stresem.

Studenci, jako osoby dorosłe, cechują się już stałym poziomem samooceny, mają pewne zahamowania dotyczące różnych aspektów uczenia się języka obcego, w tym wymowy. Jak twierdzi J. Arabski (1996), osobowość i emocje odgrywają istotną rolę w uczeniu się. W związku z tym wydaje się, iż student źle nastawiony do opanowania wymowy nie będzie miał motywacji do jej uczenia się, a także trudno mu będzie przezwyciężyć pewne zahamowania, niepozwalające mu głośno wymawiać nowych dla niego dźwięków w obecności kolegów. Czynniki afektywne, wśród których istotną rolę odgrywają zahamowania i samoocena, mają istotny wpływ na proces uczenia się języka obcego, w tym wymowy. Przyjmując to do wiadomości, staje się jasne, że student pełen zahamowań, którego cechuje niski poziom samooceny, nie jest w stanie osiągnąć tak dobrych wyników, jak student, który nie boi się popełniać błędów i „stracić twarzy” w oczach grupy.

Jak wynika z badań (Wieczorek 2007), 71 proc. studentów czuje niepokój podczas zajęć z fonetyki. Przyznają, że wstydzą się ćwiczyć wymowę w obecności innych osób, są spięci i w rezultacie osiągają gorsze wyniki. Ci sami studenci, którzy czują niepokój podczas zajęć z fonetyki, przyznają, że lubią samą fonetykę, a ich strach wynika z tego, iż przed rozpoczęciem studiów mieli je-

dynie sporadyczny kontakt z uczeniem się wymowy.

Reasumując, zaniedbywanie wymowy na poziomie edukacji szkolnej wywiera negatywne skutki zarówno na umiejętności, jak i emocje studentów dotyczące uczenia się wymowy. To z kolei wywiera negatywne skutki na kompetencję zawodową przyszłych nauczycieli, których zahamowania i samoocena nie pozwalają im opanować wymowy w odpowiednim stopniu. Szczęśliwie, coraz częściej w literaturze i praktyce nauczania za granicą zauważa się, jak ważne jest nauczanie wymowy (Vaughan-Rees 1997). Daje to nadzieję, iż ta tendencja, wzorem wszelkich innych mód, przywędruje z zachodu do Polski i zagości u nas na stałe.

### Bibliografia

- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brown H. D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Cruttenden A. (2001), *Gimson's Pronunciation of English*, London: Arnold.
- Harmer J. (2003), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Jedynak M. (2001), *Too old to be successful at English pronunciation? – the revision of the critical period hypotheses*, „Network. A Journal for English Language Teacher Education” vol. 4, 2, s. 37-41
- Singleton D. (2004), *Criticizing the Critical Period Hypothesis*, w: J. Arabski (red.), „Pragmatics and Language Learning”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ur P. (2004), *A Course in Language Teaching. Practice and theory*, Cambridge: CUP.
- Vaughan-Rees M. (1997), *Pickled Peppers and Pronunciation Practice*, „English Teaching Professional” 5, s. 18-19.
- Wieczorek A. (2005), *Teachers' Attitudes Towards Pronunciation and Teaching Pronunciation in Secondary School*, nieopublikowana praca dyplomowa, I Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.
- Wieczorek A. (2007), *The Role of Inhibitions and Self-esteem In Learning Pronunciation by Teacher Training College Students*. Nieopublikowana praca magisterska, Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- (październik 2008)

Emilia Podpora-Polit<sup>1</sup>  
Kielce



## Adaptacja tekstów autentycznych – sztuka czy rutyna?

Wykorzystywanie materiałów autentycznych jest obecnie jednym z podstawowych wymogów stawianych lekcji języka obcego. Trudno sobie wyobrazić lekcje sprowadzającą się do biernego przepisywania z tablicy nowych słówek, monotonnego powtarzania wyrażen i zwrotów lub ciągłego tłumaczenia tekstów podręcznikowych. Filmy, piosenki, broszury i prasa obcojęzyczna to tylko przykłady materiałów autentycznych znajdujących zastosowanie na lekcji języka obcego.

W dobie internetu znalezienie ciekawego tekstu autentycznego na lekcję języka obcego wydaje się zadaniem wręcz banalnym. Ale, jak się często okazuje, ten ciekawy tekst może sprawić uczniom niebanalne trudności. Niejeden nauczyciel zdaje sobie z tego sprawę już po jego pierwszym przeczytaniu. Tekst jest ciekawy, ale... Pod „ale” kryje się szereg powodów, dla których teksty autentyczne są uważane za trudne i często niezrozumiałe dla uczących się języka obcego. Po pierwsze teksty autentyczne zawierają trudne słownictwo i struktury gramatyczne, po drugie występują w nich często nawiązania i aluzje do historii, kultury danego obszaru językowego, które dla uczącego się języka mogą być nieznane i niezrozumiałe, po trzecie takie teksty są często po prostu za długie (por. Dakowska 2001:134).

Doskonałym rozwiązaniem umożliwiającym szerokie wykorzystanie tekstów autentycznych na lekcjach języka obcego wydaje się być ich adaptacja, czyli przystosowanie do potrzeb dydaktycznych (por. Hellmich/Karbe 1983:206, Kempter/Petzschler 1985:236, Krause 1996:62).

Rzucając cień wątpliwości sformułowanie „wydaje się być” użyłam w powyższym zdaniu celowo. Niestety adaptacja tekstów autentycznych nie zawsze kończy się pomyślnie i nieraz przynosi efekty odwrotne od zamierzonych, gdyż wbrew pozorom jest ona czynnością złożoną.

Ch. Edelhoff synonimicznie do terminu *adaptacja* używa pojęcia *manipulacji dydaktycznej* (Edelhoff 1985:24), które to pojęcie definiuje w następujący sposób:

*„Unter didaktischer Manipulation wird hier jeder Akt verstanden, der den Text aus seiner ursprünglichen Sprachumgebung löst und bestimmten Veränderungen unterwirft, die dazu geeignet sind, ihn den Sprach-Fremden näher zu bringen und leichter zugänglich und erschließbar zu machen“.*

Pod pojęciem adaptacji dydaktycznej, lub też, posługując się terminologią Ch. Edelhoffa, manipulacji dydaktycznej, należy zatem rozumieć swoistą „obróbkę” tekstu autentycznego, która ma na celu uczynienie tego tekstu bardziej przystępnym i zrozumiałym nierodzimego użytkownikowi języka.

W zależności od rodzaju dokonywanych zmian adaptacja tekstów autentycznych może przybierać różne formy<sup>2</sup>. Ch. Edelhoff wymienia m.in. edycję i prezentację, które polegają na wyodrębnieniu i przedstawieniu tekstu samodzielnie, poza jego pierwotnym kontekstem. Edycji i prezentacji służą m.in. takie czynności, jak: wybranie tekstu z większej całości (np. z powieści), albo ze zbioru tekstów (np. z czasopisma), skracanie teks-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką i lektorką języka angielskiego i niemieckiego w Kielcach.

<sup>2</sup> M. Dakowska (2001:137) posługuje się pojęciem modyfikacji oraz wyróżnia jej następujące formy: a) elaborację, czyli dodanie informacji zarówno językowej, jak i pozajęzykowej np. w formie wyjaśnienia leksemu, notki biograficznej, mapki, fotografii; b) selekcję, czyli eliminację wybranych elementów, np. zmniejszenie liczby przykładów podawanych w tekście; c) kompresję, czyli skondensowanie informacji, np. w formie tabelki, streszczeń, podsumowań; d) wyeksponowanie cech typologicznych tekstu, np. przez podkreślenia, grubość czcionki.

tu, dzielenie go na fragmenty. Wymienione formy adaptacji są powszechnie stosowane zarówno przez nauczycieli, jak też autorów podręczników. Jednakże nie oznacza to, że wybór tekstu lub podzielenie go na fragmenty jest zawsze prostym zadaniem. Niepowodzeniem dydaktycznym kończą się zazwyczaj próby wykorzystania na lekcji przypadkowego fragmentu powieści obcojęzycznej lub artykułu. Przyczyn tego niepowodzenia nie należy się doszukiwać w zbyt trudnym języku tekstu, co raczej w nieumiejętnym wybraniu fragmentu, tj. zaprezentowaniu tekstu bez kontekstu, który jest nieodczony do jego zrozumienia. Niewłaściwe skrócenie może zaś skutkować m.in. zakłóceniem toku myślowego, pozbawieniem tekstu jego puenty oraz walorów stylistycznych. Innymi rodzajami manipulacji dydaktycznej, które nie implikują bezpośredniej ingerencji w tekst, jest np. opracowanie glosariusza (słowniczka), albo dołączenie obrazków i diagramów ułatwiających zrozumienie tekstu. Jednak w przypadku, gdy glosariusz zawiera wyjaśnienia lub też tłumaczenia wszystkich albo większości trudniejszych słów, w tym także tych, których znaczenie można zgadnąć na podstawie samego tekstu, istnieje niebezpieczeństwo, że czytanie sprowadzi się do żmudnego tłumaczenia słowo po słowie. Zamiast uaktywnić posiadane strategie rozumienia tekstu, takie jak np. odgadywanie znaczeń wyrazów za pomocą kontekstu, internacjonalizmów, zasad budowy wyrazów (Lisiecka-Czop 2003:787), uczeń skoncentruje się na podanych objaśnieniach. Dlatego śmiem twierdzić, że źle opracowany glosariusz (słowniczek) zamiast rozwijać, może utrudniać rozumienie tekstu.

Pod pojęciem *manipulacji dydaktycznej* Ch. Edelhoff rozumie ponadto czynności wiążące się z ingerencją w tekst, takie jak zastępowanie trudnych słów i form gramatycznych łatwiejszymi słowami i formami. Proponuje on również pewne uproszczenia treści przez usunięcia z tekstu niektórych szczegółowych informacji i wypowiedzi. W tym miejscu rodzi się pytanie, czy tekst poddany takim formom adaptacji jest tekstem autentycznym, czy może raczej quasi-autentycznym? Pomijając to, że zastępowanie słów i form gramatycznych może zakłócić albo nawet zmienić stylistyczny rejestr

tekstu, tak daleko posunięta ingerencja w tekst jest, moim zdaniem, próbą stworzenia uproszczonego odpowiednika tekstu autentycznego, ale nie jego adaptacją. Usunięcie pewnych szczegółów z treści tekstu również pociąga za sobą ryzyko zmian stylistycznych i utraty spójności. Ponadto te z pozoru zbędne szczegóły i powtórzenia stanowią o redundancji, która z kolei ułatwia zrozumienie tekstu (por. Solmecke 1993:39).

Reasumując, adaptacja tekstów autentycznych może przybierać różne formy, które wiążą się z dokonywaniem pewnych zmian „na tekście” bądź w treści tekstu. Zmiany te, jak ukazałam powyżej, zamiast uprościć mogą wręcz utrudniać zrozumienie tekstu obcojęzycznego. Do adaptacji tekstów autentycznych potrzebna jest, jak słusznie podkreśla D. Krause (1996:67), zarówno znajomość gramatyki i słownictwa danego języka, jak też wiedza o tekście i gatunkach tekstu. Ale moim zdaniem to też za mało. Przystosowanie tekstu autentycznego dla potrzeb dydaktycznych wymaga też szerokiej wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych. To sztuka, którą każdy nauczyciel języków obcych nabywa wraz z praktyką i doświadczeniem.

### Bibliografia

- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Edelhoff Ch. (red.) (1985), *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Max Hueber Verlag.
- Hellmich H., Karbe U. (1983), *Kategorisierung von Texten im Fremdsprachenunterricht nach kommunikativen und didaktischen Funktionen*, „Deutsch als Fremdsprache” 4, s. 205-208.
- Kempton F., Petzschler H. (1985), *Tendenzen der Textgestaltung*, „Deutsch als Fremdsprache” 4, s. 230-237.
- Krause D. (1996), *Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität*, w: Börner W., Vogel K. (red.), „Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren”, Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Lisiecka-Czop K. (2003), *Lesen Fremdsprachenlernende anders als Muttersprachler? „Studia Niemcoznawcze” XXV*, s. 785-794.
- Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt.

(lipiec 2008)

## Programy, egzaminy, raporty, informacje

Dorota Dębowska<sup>1</sup>  
Warszawa



### Wczesna edukacja językowa

Z dniem 1 września 2008 r. zostało wprowadzone obowiązkowe nauczanie języka obcego od I klasy szkoły podstawowej. Mimo dużej popularności języka angielskiego nie uzyskuje on statusu jedynego języka obcego, obowiązkowego od klasy I szkoły podstawowej. Przyjęto rozwiązania umożliwiające swobodny wybór języka obcego. Oznacza to, że o wyborze języka obcego wprowadzanego od klasy I szkoły podstawowej będzie decydować szkoła stosownie do możliwości kadrowych oraz oczekiwań dzieci i rodziców. Za przyjętym rozwiązaniem przemawia również promowana w Europie wielojęzyczność oraz sformułowane przez szefów państw i rządów Unii Europejskiej na szczycie w Barcelonie w 2002 r. dążenie do nauczania co najmniej dwóch języków obcych począwszy od bardzo młodego wieku.

Głównym celem powszechnej, wczesnej edukacji językowej jest stworzenie jak najlepszych warunków do nauczania i umożliwienie uczniom – w trakcie 12-letniego cyklu kształcenia – nabywania umiejętności sprawnego posługiwania się jednym językiem obcym. Odpowiednio wczesne rozpoczynanie nauczania języka obcego zagwarantuje porównywalność przygotowania polskich uczniów z ich europejskimi rówieśnikami.

Warunki nauczania języka obcego w szkołach publicznych, począwszy od klasy I szkoły podstawowej, określają:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 54, poz. 442),

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4, poz. 17),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 155, poz. 1288).

### ■ Ramowe plany nauczania

W ramowym planie nauczania kształcenie językowe nie zostało wyodrębnione jako osobne zajęcia edukacyjne (jak religia lub etyka), ponieważ język obcy jest elementem edukacji wczesnoszkolnej. Na realizację zajęć z języka obcego przesunięto 6 godzin z pozostających do dyspozycji dyrektora do obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Założono, że 1 września 2008 r. obowiązkowe zajęcia z języka obcego rozpoczną uczniowie klas I, II i III szkoły podstawowej.

Nauczanie języka obcego może być realizowane w różny sposób, w rozkładzie ustalonym przez dyrektora szkoły i nauczyciela prowadzącego zajęcia z języka obcego. Ogółem w trzyletnim okresie nauczania zajęcia edukacyjne z języka obcego nowożytnego należy zrealizować w wymiarze co najmniej 190 godzin.

<sup>1</sup> Autorka jest starszym wizytatorem w Wydziale Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie.

## ■ Podstawa programowa

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych na I etapie edukacyjnym, tj. klasach I-III, określono odpowiednio:

- zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły,
- wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej.

W treściach nauczania określonych w podstawie programowej na I etapie edukacyjnym został wyodrębniony język obcy nowożytny.

W klasach I-III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi. Prowadzenie zajęć z języka obcego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje.

## ■ Kwalifikacje nauczycieli

W rozporządzeniu w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli określono wymagania kwalifikacyjne dla nauczycieli języków obcych w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej. Kwalifikacje do nauczania języka obcego w klasach I-III mają zarówno filolodzy, absolwenci nauczycielskich kolegiów języków obcych, jak i nauczyciele nauczania początkowego posiadający wymagane certyfikaty znajomości języka obcego i przygotowanie metodyczne do nauczania języka obcego. Możliwość ta stanowi dodatkową ścieżkę uzyskiwania kwalifikacji do nauczania języka obcego w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej i dotyczy wyłącznie nauczycieli posiadających przygotowanie do pracy w przedszkolu i klasach I-III. Tym samym oprócz filologów i absolwentów nauczycielskich kolegiów języków obcych uprawnione do nauczania języka obcego w przedszkolu i klasach I-III są również osoby mające kwalifikacje w zakresie nauczania początkowego lub wychowania przedszkolnego, pod warunkiem że posiadają wymagane świadectwo znajomości języka obcego i ukończyły studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego.

Czynni nauczyciele mogą uzyskać kwalifikacje do nauczania języków obcych jako drugiej specjalności przez:

- ukończenie studiów wyższych w zakresie nauczania języka obcego,
- ukończenie nauczycielskiego kolegium języków obcych,
- zdanie egzaminu z zaawansowanej znajomości języka obcego oraz ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie nauczania danego języka obcego albo

- w przypadku nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej – zdanie egzaminu z podstawowej znajomości języka oraz ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego.

Uzyskanie kwalifikacji do nauczania języków obcych innych niż język angielski, niemiecki, francuski, włoski oraz hiszpański jest możliwe jedynie przez ukończenie studiów filologicznych lub nauczycielskiego kolegium języków obcych.

Nowe rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50, poz. 400) wejdzie w życie z dniem 1 września 2009 r.

W nowym rozporządzeniu doprecyzowano i uporządkowano wymagania kwalifikacyjne obowiązujące obecnie. W sposób bardziej precyzyjny zapisano te wymagania, które dotychczas budziły największą wątpliwość interpretacyjnych.

Przepisy dotyczące kwalifikacji do nauczania języków obcych nie ulegają zmianie za wyjątkiem załącznika do tegoż rozporządzenia, który zawiera wykaz świadectw znajomości języków obcych uznawanych przez Ministra Edukacji Narodowej jako potwierdzenie kwalifikacji do nauczania danego języka obcego przez osoby spełniające pozostałe wymagania kwalifikacyjne. Do wykazu wprowadzono świadectwa z egzaminów z języka angielskiego przeprowadzanych przez City & Guilds International i International English Lan-

guage Testing System (IELTS), a także zaktualizowano listę egzaminów uznawanych przez Ministra Edukacji Narodowej za potwierdzenie odpowiedniej znajomości języka obcego, dostosowując ją do poziomów egzaminów w skali ALTE (Association of Language Testers in Europe).

## Nauczanie języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej

W roku szkolnym 2008/2009 na terenie całego kraju w klasach I-III szkoły podstawowej jest nauczanych 1 082 729 uczniów, w tym w klasie I – 355 659 uczniów, w klasie II – 361 787 uczniów, w klasie III – 365 283 uczniów.

Nauczanie języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego jest przewidziane w ramowych planach nauczania. Nauczanie języka obcego w ramach dodatkowych zajęć edukacyjnych zostaje wprowadzone przez dyrektora danej szkoły do szkolnego planu nauczania po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. Uczęszczenie na zajęcia dodatkowe jest obowiązkowe, ale ocena z nich nie ma wpływu na średnią ocen i na promocję ucznia do następnej klasy.

W ramach zajęć obowiązkowych uczniowie klas I-III szkoły podstawowej są nauczani następujących języków obcych:

- języka angielskiego – 950 144 uczniów,
- języka niemieckiego – 67 229 uczniów,
- języka francuskiego – 1 220 uczniów,
- języka rosyjskiego – 997 uczniów,
- języka hiszpańskiego – 254 uczniów,
- języka włoskiego – 27 uczniów,
- innego języka – 1 613 uczniów.

W ramach zajęć dodatkowych uczniowie klas I-III szkoły podstawowej są nauczani następujących języków obcych:

- języka angielskiego – 78 014 uczniów,
- języka niemieckiego – 33 478 uczniów,
- języka francuskiego – 2 280 uczniów,
- języka rosyjskiego – 1 336 uczniów,
- języka hiszpańskiego – 234 uczniów,
- języka włoskiego – 119 uczniów,
- innego języka – 86 uczniów.

Od roku szkolnego 2008/2009 obowiązkiem nauczania języka obcego są objęci jedynie uczniowie klasy I szkoły podstawowej, obowiązek ten nie dotyczy natomiast uczniów klasy II i III. Jednakże większość szkół wprowadziła naukę języka obcego zarówno w klasie I, jak i klasach II-III. Z przedstawionych danych wynika, że jedynie 61 245 uczniów klasy II i III szkoły podstawowej nie zostało objętych nauką języka obcego.

(kwiecień 2009)

Konrad Leszczyński<sup>1</sup>  
Warszawa



## Egzamin z języka obcego w gimnazjum

24 kwietnia 2009 roku po raz pierwszy w gimnazjum odbył się egzamin z języka obcego. Uczniowie zdawali ten język, który jest nauczany obowiązkowo w gimnazjum. Do egzaminu zostało zgłoszonych:

- ponad 350 tys. uczniów zdających język angielski,
- blisko 100 tys. uczniów zdających język niemiecki,
- ok. 7 tys. uczniów zdających język rosyjski,

<sup>1</sup> Autor jest kierownikiem Wydziału Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie i redaktorem działu języków francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego w czasopiśmie.

- ponad 3 tys. uczniów zdających język francuski,
- 16 uczniów zdających język włoski.

Centralna Komisja Egzaminacyjna przygotowała także arkusze z języków obcych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – upośledzonych w stopniu lekkim, uczniów słabo słyszących i niesłyszących, uczniów słabo widzących i niewidzących.

Mimo, że egzamin z języka nie jest brany pod uwagę do rekrutacji do szkoły ponadgimnazjalnej – ani w tym roku ani przez najbliższe dwa lata – to wzbudził niemało emocji. Dyrektorzy i nauczyciele musieli zapoznać się z procedurami przebiegu nowego egzaminu. Gimnazjaliści zapoznali się z obowiązującymi procedurami, a przede wszystkim z rodzajem i trudnością zadań. Temu między innymi służyła przeprowadzona w październiku ubiegłego roku próba ogólnopolska.

Egzamin rozpoczął się od zadań z rozumienia tekstu słuchanego, które zostały odtworzone z płyty CD. W tym roku szkolnym, podobnie będzie w roku następnym, zdający mieli do rozwiązania arkusz obejmujący wyłącznie zadania zamknięte.

Uczniowie na gorąco komentowali swoje wrażenia na rozmaitych forach internetowych już w dniu egzaminu. Jedni uznali egzamin za banalny, drugim sprawił kłopot. Przypomnijmy, że w odróżnieniu od egzaminu maturalnego, w którym zdający mają wybór poziomu – podstawowego lub rozszerzonego, egzamin w gimnazjum jest powszechny, a zatem obejmuje wszystkich uczniów – zarówno tych, którzy już dobrze sobie radzą językowo, oraz tych, którym nauka języka obcego przynosi niemało trudności.

Niemniej jednak, na pewno na podstawie wyników osiągniętych przez uczniów z każdego badanego obszaru (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, reagowanie językowe) nauczyciele będą mogli wyciągnąć wnioski z jakości przygotowania uczniów do egzaminu, a zwłaszcza uzyskać odpowiedź na pytania, w jakich obszarach należy włożyć więcej wysiłku, by wynik był bardziej zadowalający w przyszłości. Dyrektor szkoły otrzyma zwrotną informację na temat tego, na ile oferta językowa jego szkoły jest dobra jakościowo i atrakcyjna dla rodziców i uczniów przy rekrutacji do gimnazjum.

(kwiecień 2009)

## info

Przypominamy o biuletynie NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE na naszych stronach internetowych [www.jows.codn.edu.pl](http://www.jows.codn.edu.pl)

nr 1/2009 – Jak nie rozczarować rodziców lekcją języka obcego

nr 2/2009 – Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka

nr 3/2009 – Dziecko z ADHD

nr 4/2009 – Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym

i zeszyt roczny:

nr 1/2008 – Przydatne lektury (aktualizujemy co dwa miesiące)

nr 2/2008 – Najważniejszy jest nauczyciel

nr 3/2008 – Kompetencje cząstkowe

nr 4/2008 – Europejskie portfolio językowe dla dzieci

nr 5/2008 – Jak nie rozczarować dziecka na lekcji języka obcego

# Z doświadczeń nauczycieli

Emanuela Fiksa<sup>1</sup>

Brzeg

## Mowy pozornie niezależne, czyli w poszukiwaniu *lingua franca*

Pamiętam, jak pewnego dnia zaangażowałam uczniów w poszukiwanie „krewnych” pewnego łacińskiego słowa. *Patior*, *pati* to po łacinie „cierpieć”. Pacjent to człowiek cierpiący – tak po polsku, jak i po angielsku – a *patient*. W kręgu znaczeniowym cierpienia znajduje się cierpliwość – po angielsku *patience*. *Patient* znaczy po angielsku i „pacjent”, i „cierpliwy”. Pasja – to Męka Chrystusa. *Patos* – ang. *pathos* to uwznioślenie przez cierpienie. Stąd przymiotniki *patetyczny* i *pathetic*. Psychopatia to, zgodnie z definicją, jaką utrwał w społecznej świadomości psychiatra humanistyczny Antoni Kępiński, cierpienie duszy. Patologia to nauka o zjawiskach chorobowych albo same zjawiska chorobowe, czyli znowu coś, co potencjalnie wywołuje cierpienie. Sympatia to oryginalnie współprzeżywanie, współcierpienie. Stąd angielski wyraz *sympathetic*, który znaczy „współczujący”. Empatia to umiejętność wchodzenia w czyjeś cierpienie, czyli wczuwania się w położenie innych.

Podobnie jest ze sztuką. Łacińskie *ars* to „sztuka” i stąd zapewne angielskie *artificial* to „sztuczny”. W „Panu Tadeuszu” w opisie koncertu Jankiela mowa jest o tym, że Jankiel grał *sztucznie*, czyli „artystycznie”.

„...Uderzenie tak sztuczne, tak było potężne,  
Że struny zadzwoniły jak trąby mosiężne...”

*Sztuka* to, w innym znaczeniu, pojedyncza rzecz, w tym także część całości – angielskie *piece*. A *piece of art* to „dzieło sztuki”. *Master-piece* to „arcydzieło”. Podobnie jak niemieckie *Meisterstück*.

Powyższe przykłady można uznać za zabawę, lecz niewątpliwie jest to zabawa pouczająca. Języki nie istnieją w izolacji, tak jak kultury. Poza tym istnieją wspólne źródła, korzenie. W czasie, kiedy tak bardzo poszukuje się owych źródeł i korzeni, czyli tego, co łączy narody w sensie kulturowym, może warto zwrócić także uwagę na to, co łączy europejskie języki.

Angielska gramatyka przysparza uczniom i – w konsekwencji – nauczycielom tego języka nie małych kłopotów. To prawda, jest skomplikowana. Ale u podstaw komplikacji często leżą znacznie prostsze schematy. Schematy, dzięki którym można sięgnąć do źródła i odkryć, że to, co obce, może aż tak bardzo obce nie jest.

Przyjrzyjmy się imiesłowom. Imiesłów czasownikowy czynny z reguły przybiera w angielskim postać wyrazu zakończonego na *-ing*. Przykładem słowo *interesting*. Formalnie jest to imiesłów, faktycznie – już przymiotnik, ale dla dobra wyводу będzie traktowany, zgodnie ze swą etymologią, jak nieosobowa forma czasownika. Nie wiem, dlaczego uczniom myli się ono często ze słowem *interested*, czego skutkiem jest budowanie błędnych zdań zaczynających się od słów: *I am interesting in...*

Wystarczyłoby być może zauważyć, że angielskie *-ing* jest trochę podobne do polskiego *-ący*. Aby to podobieństwo stało się bardziej widoczne, można przyrzeć się tej końcówce w innych językach. We francuskim ma ona po-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu.



stać *-ant*, we włoskim *-ante* i, przede wszystkim, w łacinie – zależnie od typu koniugacji – *-ans*, *-ens* lub *-iens*.

Uczniowie, którzy „czują”, że końcówka *-ing* przysługuje autorowi, sprawcy jakiegoś stanu rzeczy, nie powiedzą „*I'm interesting in maths*”. Mogą powiedzieć jedynie „*Maths is interesting*”.

Teraz kolej na imiesłów bierny. Tu sprawa jest nieco bardziej skomplikowana, bo w języku angielskim końcówki tego imiesłowu są trochę mniej ujednoczone. Wynika to z podziału czasowników na regularne i nieregularne. Regularne w stronie biernej przyjmują oczywiście postać z końcówką *-(e)d*. Po polsku odpowiada jej końcówka *-ny -ty/-na, -ta* – jak w wyrazach *zainteresowany* i *przejęty*. W łacinie we wszystkich koniugacjach odpowiadają im końcówki *-tus, -ta*. Angielskie czasowniki nieregularne też, wbrew pozorom, podlegają pewnym schematom, ale tych schematów jest więcej.

Czasami bawię się z uczniami w ten sposób, że mówię: „*Moja praca jest męcząca, więc jaka jestem...*”. I słyszę w odpowiedzi: „*Zmęczona!*”. I dalej już po angielsku: „*My work is really tiring and I am often... Tired!*” – kończą uczniowie. „*It was a boring book. I am... Bored!*” – słyszę.

Do kanonu gramatycznej edukacji adepta języka angielskiego należą tzw. zdania warunkowe. Pierwsze jest jeszcze „do przełknięcia”. Drugie i trzecie sprawiają czasem przeciętnemu uczniowi niemałe kłopoty. Skąd nagle czas przeszły po „*if*”?

Znowu, tak jak w jednym z moich poprzednich artykułów, przywołam bohatera sztuki „*Mieszczanin szlachcicem*”, który nie wiedział, że mówił prozą. Podobnie bowiem my, użytkownicy języka polskiego, nie zauważamy, że mówiąc: *gdybym MIAŁA* czas, używamy formy czasu przeszłego, a mamy na myśli teraźniejszość lub przyszłość. Angolicy w takiej sytuacji mówią: *if I HAD time...*

Podobnie jest z frazą *I would rather you..., I'd rather you didn't go out now*. Tłumaczymy jako – *Wolałbym, żebyś nie WYCHODZIŁ teraz* – czyli znowu używamy czasu przeszłego w sytuacji, w której chodzi o teraźniejszość.

Przyjrzyjmy się z kolei stronie biernej. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że istnieje zasadnicza różnica między polską stroną bierną i angielską *passive voice*. W naszym języku podmiotem zdania w stronie biernej może być tylko dopełnienie bliższe odpowiedniego zdania w stronie czynnej, jak w zdaniach: *Dali mi kilka książek* i *Kilka książek zostało mi danych*. Po angielsku można by powiedzieć nie tylko: *Several books have been given to me*, ale również – *I have been given several books*. Drugie zdanie brzmi nawet po angielsku lepiej. A zatem zarówno zaimek *I*, jak i *several books*, mogą stać się podmiotem zdania w stronie biernej.

Jeśli się jednak zastanowimy, my także mamy formę, która nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu stroną bierną, ale opisuje sytuację poddania kogoś jakiemuś działaniu. W tym wypadku będzie to forma *Dano mi kilka książek*. I to zdanie też brzmi zdecydowanie lepiej niż zdanie *Kilka książek zostało mi danych*. Formę *It was said that...* przetłumaczymy natomiast jako *Mówiono, że...*

To nie koniec podobieństw. Istnieje całkiem spora grupa pokrewnych idiomów; są podobieństwa w słowotwórstwie, np. końcówki *-tion* i *-cja*, przy pomocy których przekształca się czasownik w rzeczownik. Słowa *wdowa* i *widow* oraz *chwila* i *while* wyglądają, jakby były wynikiem zabawy w układanie różnych kombinacji tych samych liter. Poza obszarem podobieństw rozpościera się oczywiście obszar, na którym są różnice – to, co dzieli europejskie języki. Ale te podobieństwa, jak sądzę, wystarczą, by mieć jednak poczucie jakiejś jedności językowej narodów europejskich, a to niewątpliwie ułatwia przyswajanie języków obcych.

(grudzień 2008)

Renata Czaplukowska<sup>1</sup>  
Siemianowice Śląskie

## Nowe oblicze podręcznika – obudowa internetowa podręczników do nauki języka niemieckiego

Wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej nauczyciele i uczniowie uzyskali nowe narzędzia pracy i nauki, które dają możliwości synchronicznej i asynchronicznej komunikacji, pozwalają na szybki i niemal nieograniczony dostęp do informacji oraz umożliwiają publikację treści w Internecie. Nauczyciele języków obcych korzystają z nowych technologii zarówno jako narzędzia do przygotowywania zajęć dydaktycznych, jak i medium do ich przeprowadzania. Wykorzystanie komputera i internetu pozwala w procesie nauczania języków obcych w szczególności na:

- pozyskanie dodatkowych ćwiczeń uzupełniających i różnicujących ofertę podręcznikową,
- prezentację aktualnych i stale aktualizowanych treści krajoznawczych w wizualnie atrakcyjnej multimedialnej formie,
- nawiązywanie kontaktów z innymi uczącymi się danego języka.

W związku z powyższym zmieniają się również wymagania stawiane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów nowoczesnym podręcznikom do nauki języków obcych. Podręcznik szkolny jako środek dydaktyczny do realizacji założonych celów nauczania nieodłącznie kojarzy się z procesem nauczania, stanowiąc podstawowe narzędzie pracy ucznia i nauczyciela. Ma on w procesie dydaktycznych do spełnienia liczne funkcje, w tym: informacyjną, ćwiczeniową (praktyczną), samokształceniową, wychowawczą, jak również motywacyjną (Kupisiewicz 1994, Okoń 1987). Podręcznik powinien umożliwiać realizację programu, posiadać rekomendację MEN i realizować założenia *Podstawy programowej* (Łuczak-Łomża, Metera-Dedaene 2002). Jednak nowoczesnym podręcznikom stawiane są jeszcze dodatkowe wymogi: podręcznik musi być obecnie na tyle uniwersalnym środkiem nauczania i uczenia się, by mógł być stosowany

w każdej formie organizacyjnej i przy wprowadzaniu różnych metod uczenia się i nauczania, oraz by jak najlepiej odpowiadał potrzebom różnych grup uczących się i umożliwiał indywidualizowanie procesu nauczania (Grätz 2004:14).

Współczesny podręcznik do nauki języka obcego to o wiele więcej niż podręcznik wiodący, zeszyt ćwiczeń, płyta CD i słowniczek. Już pobieżna analiza najnowszych podręczników pozwala zauważyć coraz silniejszą tendencję do uzupełniania treści podręcznika w wersji drukowanej o informacje umieszczone na stronach internetowych i wykorzystujące w pełni narzędzia technologii informacyjnej do atrakcyjnej, multimedialnej prezentacji treści i komunikacji. W przypadku wielu wydawnictw podręczników do nauki języków obcych bogate i rozbudowane serwisy internetowe stanowią obecnie integralną część całego pakietu edukacyjnego (Gajek 2002:48). Tworzenie obudowy internetowej do podręczników oznacza więc przechodzenie od konwencjonalnego podręcznika w wersji drukowanej (*Print-version*) do podręcznika bogato uzupełnianego przez inne treści stanowiące jego obudowę internetową (*Online-Komponente*), takie jak:

- dodatkowe materiały dźwiękowe, graficzne, filmowe,
- odsyłacze zewnętrzne prowadzące do dodatkowych informacji i materiałów dydaktycznych w internecie,
- propozycje projektów internetowych,
- wskazówki metodyczne dla nauczyciela i przykładowe scenariusze lekcji,
- w pełni opracowane dydaktyzacje stron internetowych treściowo ściśle skorelowane z materiałem podręcznikowym (Krajka 2003).

W poniższym artykule chciałabym przedstawić przykłady obudowy internetowej podręczników

<sup>1</sup> Dr Renata Czaplukowska jest edukatorem i nauczycielką w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu.

do nauki języka niemieckiego pochodzących z różnych wydawnictw, by odpowiedzieć na pytania: Jakiego rodzaju treści znajdzie użytkownik (uczeń) online?, Jakie formy ćwiczeń/zadań dla ucznia oferuje obudowa internetowa?, Jakie dodatkowe informacje są dostępne online dla nauczyciela?

## ► **Optimal A2 – wydawnictwo Langenscheidt<sup>2</sup>**

Serwis na stronie wydawnictwa obejmuje dwie główne kategorie: *Lehren* – dla nauczyciela i *Lernen* – dla ucznia, których treści jednak częściowo się pokrywają. Ponieważ podręcznik w wersji drukowanej zawiera w każdym rozdziale odnośniki do materiałów umieszczonych w internecie, podnosi to ich wagę i sprawia, iż będą systematycznie wykorzystywane przez nauczycieli. Do każdego z rozdziałów trzech części podręcznika drukowanego uczeń znajdzie w części *Lernen* ćwiczenia interaktywne i propozycje projektów (*Online-Projekte und*

*Übungen*), przy czym poszczególne ćwiczenia i zadania tworzą sekwencje z wyraźnie wzrastającym stopniem trudności. Od ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych uczeń przechodzi do zadań o charakterze otwartym, produktywnych, opartych często na wyszukiwaniu informacji na podanych stronach zewnętrznych (w formie tzw. *Internetrecherche*), jak np. w rozdziale 5 *Berlin – Geschichte und Sighting*. Przewagą prezentowania treści krajoznawczych w obudowie internetowej podręcznika jest możliwość ukazania ich w sposób dalece bardziej atrakcyjny i aktualny niż jest to możliwe w drukowanej wersji podręcznika. Jednak już w rozdziale 10 *Heimat*, również o tematyce krajoznawczej, który dawał autorom szczególnie duże możliwości wykorzystania potencjału internetu do ciekawej i wielokanałowej prezentacji treści, zaproponowano uczącym się ćwiczenia mało motywujące, odwrótcze w swoim charakterze, polegające wręcz na przeniesieniu danych statystycznych ze strony www do tabeli. W rozdziale 1 *Freiburg/Fribourg*

The screenshot shows a web browser window with the URL [http://www.langenscheidt.de/lehrwerke\\_onlineprojekte/optimal\\_a2/kap10/html/hidden.htm](http://www.langenscheidt.de/lehrwerke_onlineprojekte/optimal_a2/kap10/html/hidden.htm). The page content includes a navigation menu on the left with 'Kapitel 10' expanded to show 'Übung 1' through 'Übung 8' and 'Zusatzmaterial'. The main content area is titled 'Lehrwerke & mehr Deutsch als Fremdsprache' and 'Online-Projekte für das Lehrwerk OptimalA2 - Kapitel 10'. The exercise is 'Wohnen' (Living) and asks the user to '2. Ordnen Sie die Wörter den Bildern zu.' (Order the words to the pictures). There are ten images of household items: a pillow, a book, a building, a room, a bed, a radiator, a lamp, a sofa, and a staircase. Each image has a dropdown menu below it for selecting a word. At the bottom of the page, there are buttons for 'Direkthilfe' (Direct help) and 'Drucken' (Print) / 'Auswerten' (Evaluate).

<sup>2</sup> [http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/optimal\\_27.html](http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/optimal_27.html)

ćwiczenia leksykalne służą jako przygotowanie ucznia do pracy z tekstem czytany, którego rozumienie sprawdza ćwiczenie typu „przeciągnij i upuść” (*drag & drop*). W nawiązaniu do treści tekstu czytanego o Fryburgu uczniowie szukają dodatkowych informacji o mieście na podanej stronie internetowej. Tak więc uczeń nie korzysta z ćwiczeń sporadycznie, by rozwiązać jedno lub dwa ćwiczenia, lecz rozwiązuje samodzielnie sekwencję zróżnicowanych ćwiczeń i zadań. Z kolei w rozdziale 2 *Ein Leben – ein Traum* w obudowie internetowej podręcznika znajdujemy dodatkowe zadania o charakterze otwartym nawiązujące do tematu tekstu podręcznikowego o *Amnesty International* wraz z odniesieniem do strony tej organizacji.

Podczas samodzielnego rozwiązywania poszczególnych ćwiczeń i zadań uczeń przez najeżdżanie wskaźnikiem myszy na przycisk pomocy może uzyskać dodatkowe wskazówki, takie jak:

- podanie pierwszych liter szukanych wyrazów (np. w rozdziale 3: *Suchen Sie in diesem Rätsel 8 Transportmittel*),
- ułatwienie samodzielnej nawigacji na zewnętrznych stronach internetowych w formie dodatkowych instrukcji (np. w rozdziale 3: *Die Dienstleistungen finden Sie unter „Fahrplan“*),
- wyświetlenie jednojęzycznej listy słówek kluczowych do tekstu czytanego,
- odwołanie się do odpowiedniej strony w podręczniku drukowanym (np. w rozdziale 8: *Sehen Sie sich im Lehrbuch die Wortschatzliste auf der Seite 66 an*).

Jednak nierzadko okno pomocy zawiera gotowe rozwiązania, co wydaje się niezasadne i raczej demotywuujące (np. rozdział 3 ćw. 6 lub rozdział 10 ćw. 5).

Uczeń do swoich odpowiedzi uzyskuje bezpośrednio informację zwrotną przez podanie mu, jaki procent zadania rozwiązał poprawnie i może dane ćwiczenie w razie potrzeby wykonać ponownie. Pracę z podręcznikiem drukowanym ułatwiają dostępne w internecie listy słówek i słowniczki w kilku językach, niestety nie w języku polskim. W części dla nauczyciela (*Lehren*) udostępniono komentowany wykaz przydatnych nauczycielom

stron internetowych, jak też forum, dające możliwość komunikacji z innymi nauczycielami.

## ■ **Geni@l 1 – wydawnictwo Langenscheidt**<sup>3</sup>

Obudowa internetowa *Geni@l* jest w swojej strukturze i treści właściwie podobna do opisanego wyżej podręcznika również wydawnictwa *Langenscheidt*, choć nie do wszystkich rozdziałów podręcznika drukowanego znajdziemy tu dodatkowe treści. Sekwencje ćwiczeń online są tematycznie związane wprawdzie z zagadnieniami danego rozdziału podręcznika drukowanego, mogą być jednak z powodzeniem wykonywane przez ucznia niezależnie od treści podręcznikowych i stanowić bardzo dobry materiał powtórzeniowy i utrwalający do zagadnień danego rozdziału. Ćwiczenia stanowią pełną sekwencję – od ćwiczeń receptywnych lub słownikowych i gramatycznych do otwartych, o charakterze symulacji i projektów umożliwiających również asynchroniczną komunikację pocztą elektroniczną. Wskazówki, jakie uzyskuje uczeń podczas rozwiązywania zadań, są, podobnie jak w podręczniku *Optimal*, zróżnicowane w swojej formie i obejmują:

- możliwość wywołania okna pomocy (*Lösungshilfe*) z podaniem odpowiedniej reguły gramatycznej (np. w *Geni@l Band2* w rozdziale 1 jest to tabela zaimków osobowych),
- po najeżdżeniu wskaźnikiem myszy na polecenia do ćwiczeń ukazują się one w angielskiej wersji językowej,
- w rozdziale 7 do zadania otwartego *Stellt einen Wochenplan zusammen!* sterowanego pytaniami dodatkowymi jako pomoc uczeń może wykorzystać wzorcowy tekst,
- w rozdziale 11: *Einladungen schreiben. Sammle Ideen!* jako pomoc uczeń może wyświetlić wzorcowy przykładowy tekst zaproszenia.

Jednak w rozdziale 14: *Ein Wörterrätsel. Wer findet die meisten Wörter* pomoc stanowi lista ukrytych w wyszukiwance wyrazowej słówek, co jest faktycznie gotową odpowiedzią. Lepszą alternatywę stanowiłby kolaż obrazkowy lub podanie pierwszej litery szukanych wyrazów. Niewątpliwą zaletą

<sup>3</sup> [http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/geni\\_1\\_32.html](http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/geni_1_32.html)

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying a German language exercise page. The page title is "Band 1 - Einheit 14 - Übung". The main text reads: "Mein Beruf ist Schülerin und mein Tagesablauf ist ganz normal. Ich stehe immer um 6 Uhr 30 an (natürlich nur von Montag bis Freitag), dann dusche ich mich und frühstücke, packe die Schultasche und gehe in die Schule. Aber eigentlich fängt der Tag für mich erst nach der Schule an. Nach dem Hausaufgaben gehe ich oft zu Kiosk und kaufe mir was zum Trinken. Meistens einen 'Eistee'. Am Kiosk treffe ich mich mit Ilse und Claudia. Das sind meine Freundin. Wir spielen oft zusammen Basketball oder Garten. Manchmal quatschen wir aber auch nur. Das finden ihr vielleicht nicht so interessant, aber wir haben immer viel Spaß." Below the text are three exercises: 1. A dictation exercise with 10 numbered boxes for words. 2. A word identification exercise with 10 numbered boxes. 3. A crossword puzzle with a grid and clues. A help window titled "geni@l-Online Lösungshilfe" is open over the text, showing a summary of the text and a "Download" button.

The screenshot shows a web browser window displaying a handwritten program for Vienna. The title is "Unser Programm für WIEN:". The program lists activities for each day of the week: Monday: Stephansdom, 15 Uhr; Tuesday: Figarohaus, Mozart-Museum, 10 Uhr; Wednesday: Uhrenmuseum, 10 Uhr; Thursday: Kino Apollo, Harry Potter, 16 Uhr; Friday: Kamera- und Fotografiemuseum, 11 Uhr. The browser window also shows a "Download" button and a "Geni@l-Online Lösungshilfe" window.

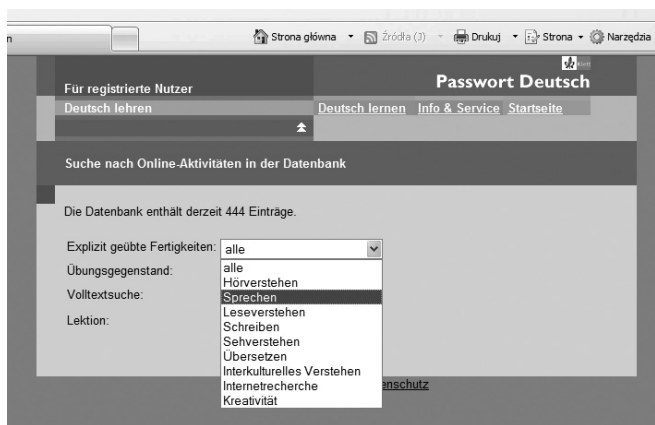
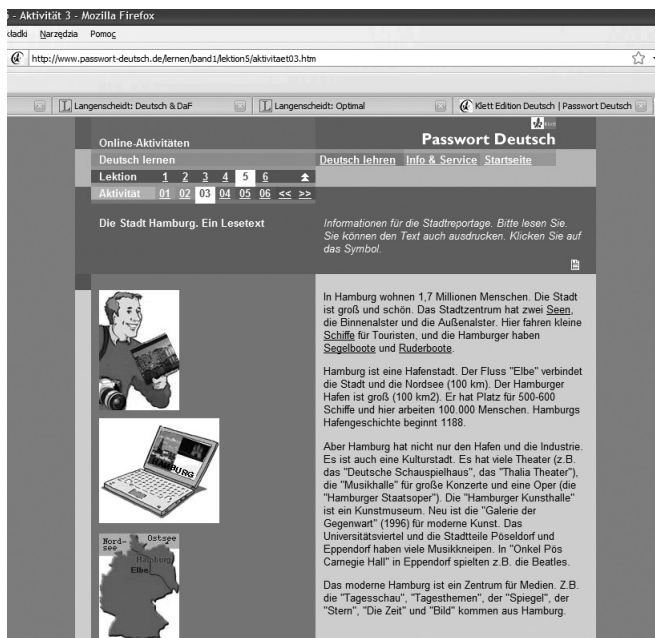
obudowy internetowej tego podręcznika jest udostępnienie większej liczby ćwiczeń opartych na materiale słuchanym, jak np. w rozdziale 2 ćw. 2 *Hört den Text und füllt die Lücken!*, ćw. 3 *Ein Buchstabenrätsel Hört zu und schreibt mit!*, albo w rozdziale 4 jako dyskryminacyjne ćwiczenie fonetyczne *Lang oder kurz? Hört zu und kreuzt an!* W dziale Tests udostępniono dodatkowo bogaty wybór przykładowych testów sprawdzających sprawność rozumienia tekstów słuchanych. Każdy z projektów online można zapisać w formie pliku tekstowego i po uzupełnieniu odpowiedzi przesłać go do nauczyciela, każdy został opatrzone komentarzem zawierającym, istotne z punktu widzenia planowania procesu dydaktycznego, informacje o celach, wymaganiach poszczególnych projektów oraz szacowanym czasie ich wykonania.

## Passwort Deutsch – wydawnictwo Ernst Klett<sup>4</sup>

Obudowa internetowa tego podręcznika jest graficznie najbardziej przejrzysta i czytelna z wyraźnie wydzielonymi kategoriami tematycznymi: *Deutsch lernen* – zadania online dla uczącego się (do każdej lekcji jest ich od kilku do kilkunastu, łącznie ponad 400) oraz *Deutsch lehren* – dział adresowany do nauczycieli, podzielony na podkategorie:

- *Unterrichtstipps* – zawiera teksty i porady o tematyce metodycznej, pomocne w przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć lekcyjnych,
- *Unterrichtsmaterial* – obejmuje duży wybór projektów online (w formacie plików pdf) skorelowanych treściowo z odpowiednim zakresem tematycznym w podręczniku drukowanym; gotowe karty pracy mogą być bez dodatkowej adaptacji zastosowane na zajęciach,
- *Kommunikation* – umożliwi komunikację, wymianę doświadczeń między nauczycielami na łamach moderowanego forum.

Osobną, ciekawą tematycznie kategorię stanowią ćwiczenia w dziale *Medienkompetenz (Rund um den Computer, Rund ums Internet)* pozwalające rozwijać kompetencję medialną uczniów a dotyczące podstawowych umiejętności komputerowych i nazewnictwa fachowego, co z pewnością spotka się z zainteresowaniem uczniów. Zaletą obudowy internetowej tego podręcznika jest również udostępnienie większej ilości materiału językowego w formie plików dźwiękowych oraz możliwość intensywnego samodzielnego ćwiczenia wymowy dzięki licznym ćwiczeniom fonetycznym. Ponadto po bezpłatnej rejestracji nauczyciel uzyskuje dostęp do dodatkowych funkcji, z których najciekawsza jest możliwość tworzenia według podanych kategorii (sprawności i kompetencje językowe, typy i rodzaje ćwiczeń) z całego zasobu dostępnych ćwiczeń indywidualnych zestawów. Podając uczniom nazwę stworzonego zestawu ćwiczeń i hasło dostępu, nauczyciel może znacznie indywidualizować proces uczenia się. Do wielu tematów zamieszczone są odnośniki do stron zewnętrznych, jednak bez podania przykładowych



<sup>4</sup> www.passwort-deutsch.de

propozycji ćwiczeń, które w pojedynczych przypadkach są obecnie nieaktualne.

Mimo pewnych uwag krytycznych *Passwort Deutsch* można, jak sądzę, uznać za przykład bardzo dobrej i ścisłej korelacji treści podręcznika drukowanego i jego obudowy internetowej, którą wyróżnia przede wszystkim zróżnicowanie i urozmaicenie ćwiczeń i zadań, od ćwiczeń zamkniętych typu: porządkowanie elementów (*drag & drop*), dopasowywanie elementów (*match*), uzupełnienie luk (*fill in the gap*), zaznaczanie poprawnej/-ych odpowiedzi (*tick*), po zadania o charakterze otwartym, kreatywnym w formie projektów online.

## ► **Em neu 2008** – wydawnictwo Hueber<sup>5</sup>

W części dla nauczyciela (*Lehren*) do każdej lekcji podręcznika są udostępnione materiały dodatkowe związane z tematem danego rozdziału w formie plików pdf do pobrania (*Download-Materialien*). Są to w większości dodatkowe teksty do czytania, wskazówki i porady metodyczne (np. *Wie didaktisierst du einen bibliografischen Text?*, *Wie veranschaulichst du die Struktur eines Textes?*, *Wie erstellst du eine Internet-recherche?*, *Wie didaktisierst du eine Statistik?*), ponadto przykłady gier i zabaw dydaktycznych oraz dodatkowe linki do zagadnień danego rozdziału.

Z kolei część dla ucznia (*Lernen*) obejmuje ćwiczenia interaktywne (*Online Übungen*). Charakterystyczne jest, iż przeważająca część ćwiczeń służy jedynie rozwijaniu kompetencji leksykalnej i gramatycznej, jak np. w lekcji 3 *Flüsse: feminin oder maskulin?*, w lekcji 5

*Welche Pluralendung ist richtig*, w lekcji 6 *Satzteile ordnen: Jobsuche*, w lekcji 10 *Das neue Modell (Passiv)*, *Die Zweitwohnung (Partizip I und Partizip II)*, *Der Autodiebstahl (Formen von „werden“)*. Jedynie sporadycznie spotyka się ćwiczenia rozwijające sprawności receptywne (np. lekcja 2 *Textverständnis: Kaspar Hauser*). W swojej formie ćwiczenia są jednak znacznie urozmaicone, co z pewnością wpłynie pozytywnie na motywację uczniów. W części *Info* umieszczono materiały promocyjne do wszystkich trzech części podręcznika *Em neu*, tj. *Brückenkurs*, *Hauptkurs* i *Abschlusskurs*. Choć ćwiczeniom brak sekwencyjności, przez co są raczej zbiorem uzupełniających aktywności, w pełni nadają się do samodzielnej pracy ucznia, gdyż zapewniają informację zwrotną i dodatkowe wskazówki w razie trudności.

Obudowa internetowa podręczników do nauki języków obcych staje się coraz ważniejszym elementem w strategii marketingowej wydawnictw, gdyż uzupełnienie podręczników wieloma materiałami w formie elektronicznej znacząco podnosi ich atrakcyjność, zapewnia stałe zainte-

Online-Übung Nr. 3 zu Hauptkurs, Lektion 1 - Windows Internet Explorer  
 http://www.hueber.de/jhr/ed/uebungen/em-neu/lerner/uebungen/fest.php?Volume=3&action=1&Exercise=3&ubExercise=1&Page=ppg\_lemnen\_1401

Widok Utkone Narzędzia Pomoc  
 Windows Windows Media

em neu | Online-Übung Nr. 3 zu Hauptkurs, Lektion 1

Strona główna | Szukaj | Drukuj | Strona | Narzędzia | Pomoc | WebSpeech | Research

Online-Übungen

Info | **Lehren** | Lernen

Hauptkurs, Lektion 1 | Zurück zur Übersicht | Sonderrechner

Übung | 1 | 2 | 3 | 4 | 5

Ergänzen Sie die Endungen: -e, -en oder -er

**WINNETOU, Abenteuerroman in drei Bänden von Karl May (1842 - 1912).**

Die Geschichte der Freundschaft zwischen dem weiß  Jäger, Old Shatterhand und Winnetou, dem "rot  Gentleman". Der Erzähler, Old Shatterhand, ist Sohn arm  Eltern. Er kommt als Glücksucher nach Amerika, wo er beim Eisenbahnbau in den Wild  Westen gerät. Bei den ersten Konflikten mit Indianern zeigt er seine besondere  Fähigkeit, einen Gegner mit der bloß  Faust sinnungslos zu schlagen. Dieser Fähigkeit verdankt er den Ehrennamen "Schmetterhand". Aufgrund seines fair  Verhaltens bei Kämpfen mit dem Stamm der Apachen entwickelt sich zwischen ihm und dem jung  Häuptling Winnetou eine Freundschaft. Die beiden Freunde lernen viel über die Lebensweise und die Kultur des anderen. Winnetou ist die bekannteste  Romanfigur des Schriftstellers Karl May. Die drei Bände des Abenteuerromans um den Indianerhäuptling wurden von Generationen von Jungen in deutschsprachigen Ländern gelesen. Durch die Verfilmung des Romans wurde der Stoff auch international bekannt. Eine witzig  Neuverfilmung des Winnetou-Stoffes erschien im Jahr 2000 unter dem Titel "Der Schuh des Manitu". Dieser Film wurde zum erfolgreichst  deutschsprachigen Film aller Zeiten.

DIENST KOMODIE VON BULLY

Der SCHUH des MANITU

Internet

WROCLAW\_Ocent... Goethe-Institut - Est... em neu | Lernen | He... em neu | Lernen | He... em neu | Lernen | He... em neu | Online-Üb...

<sup>5</sup> <http://www.hueber.de/em-neu/>

resowanie stronami wydawnictwa. J. Krajka (2003:62) uważa składniki online za najtańszy i najłatwiej dostępny, choć wymagający umiejętności i przygotowania nauczyciela, sposób wspomagania podręcznika dla poprawienia efektywności procesu dydaktycznego. Podczas gdy konwencjonalne podręczniki ze względu na długi cykl wydawniczy mogą być przestarzałe już w momencie ukazania się ich na rynku, dzięki składnikom online dążenie do aktualności treści staje się łatwiejsze w realizacji. Obudowa internetowa podręcznika pozwala uatrakcyjnić naukę, dając uczniowi możliwość samodzielnej pracy z danym materiałem, indywidualnego wyboru treści, wielokrotnego odtwarzania i powtarzania ćwiczeń w indywidualnym, określonym przez uczącego się tempie, pozwala ponadto na personalizację procesu nauczania przez odwołanie się do różnych stylów uczenia się. Do niewątpliwych zalet materiałów uczenia się prezentowanych w formie elektronicznej należy ich motywujący charakter. Dzięki zróżnicowanym formom bezpośredniej informacji zwrotnej uczeń, korzystając z obudowy internetowej podręcznika, nie musi obawiać się kompromitacji na forum klasy w razie złej odpowiedzi i ma większe poczucie kierowania swoim uczeniem, a nie wykonywania jedynie poleceń nauczyciela. Zaletą jest również możliwość sterowania procesem percepcji tekstu przez różnorodne wskazówki leksykalne.

Podręcznik w swojej wersji internetowej powinien spełniać wszystkie funkcje tradycyjnego podręcznika wykorzystując przy tym cały potencjał multimedialnych możliwości. Korzystanie ze składników online pozwala realizować zalecenia *Podstawy programowej* w zakresie nauczania języków obcych, a szczególności określone w niej zadania szkoły, takie jak zapewnienie w miarę możliwości dostępu do stosowanych materiałów autentycznych, zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym, stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego oraz zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu projektów zespołowych.

Zmiany wywołane przez rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej, które spowodowa-

ły włączenie do procesów dydaktycznych nowoczesnych technologii, pozwalają przypuszczać, iż w przyszłości systematyczne i zaplanowane już w fazie pracy nad podręcznikiem korelowanie treści podręcznika drukowanego i jego obudowy internetowej stanie się standardem, a tym samym wraz z dalszym rozwojem nowych technologii drukowany „podręcznik-rdzeń” (Funk 2003) będzie pełnić funkcję drogowskazu przy coraz intensywniejszym wykorzystywaniu mediów peryferyjnych, w tym składników udostępnianych online. Już dziś warto więc, zapoznając się z nowym podręcznikiem, poznać również treści jego obudowy internetowej i polecić korzystanie z niej swoim uczniom.

## Bibliografia

- Funk H. (1999), *Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalldag*, „Fremdsprache Deutsch”, 2, s. 5-12.
- Funk H. (2000), *Schnittstellen: Fremdsprachenunterricht zwischen alten und neuen Medien*, w: E. Tschirner, H. Funk, M. Koenig, „Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien, Berlin: Cornelsen Verlag, s. 13-28.
- Gajek E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Juszczak S. (2002), *Edukacja medialna*, Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Krajka J. (2003), *Podręcznik i Internet*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 62-70.
- Kujawa B., Nietrzebka M. (2005), *Czy „trendy” znaczy dobry? – Jaki powinien być podręcznik do nauki języka niemieckiego?*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 39-44.
- Kupisiewicz C. (1994), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW.
- Łuczak-Łomża A., Metera-Dedaena E. (2002), *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Tschirner E. (1999), *Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz*, „Fremdsprache Deutsch” 2, s. 54-58.
- Walat W. (2004), *Podręcznik multimedialny. Teoria – Metodologia – Przykład*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Rösler D. (2007), *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*, Tübingen: Stauffenberg.

(październik 2008)



Dominika Goltz-Wasiucionek<sup>1</sup>  
Bydgoszcz

## Praktyczna strona tworzenia językowych kursów b-learningowych

Ostatnio bardzo dużo mówi się o komplementarnej formule nauczania, jaką jest *blended learning* – stosowany zarówno na uczelniach, jak i w szkołach językowych. Kurs zdalny może stanowić integralną część kursu językowego, ale może też stanowić bonus, dodatek godzinowy przeznaczony na pracę indywidualną uczącego się. B-learning (*blended learning*) to nauczanie łączące zajęcia odbywające się w tradycyjnej klasie i online. Wykorzystuje zatem zalety e-learningu i nauczania tradycyjnego.

Zajęcia z języka obcego w tej formule są realizowane w sali wykładowej i na platformie zdalnego nauczania. Praca na platformie ma na celu wspomaganie procesu uczenia się języka, a nie całkowite zastąpienie metod tradycyjnych. W pracach nad tworzeniem kursów b-learningowych należy uwzględnić wiele czynników, počawszy od uwarunkowań prawnych na zasobach ludzkich i sprzętowych skończywszy.

Pierwszy krok to podjęcie decyzji, jakiego języka kurs będzie dotyczyć – ogólnego czy branżowego. Jaka będzie proporcja zajęć online i tych prowadzonych metodą tradycyjną dla całego kursu – to następne pytanie. Moje wskazówki odnoszą się do tworzenia kursu komplementarnego, który ma na celu uzupełnienie zajęć klasowych, stanowi więc integralną część procesu kształcenia i jest ściśle powiązany z treściami podręcznika wiodącego.

Najważniejszą kwestią jest powołanie zespołu z koordynatorem na czele, który będzie pracować nad opracowaniem kursu. Warto podzielić treści proporcjonalnie między autorów quizów. Członkom zespołu należy wyznaczyć szczegółowe zadania, które będą dotyczyć etapów prac nad kursami: przed rozpoczęciem kursu, w trakcie trwania kursu i po zakończeniu kursu. Do głów-

nych zadań piszących kursy powinno należeć tworzenie materiałów zgodnie z wytycznymi koordynatora oraz metodyka zdalnego nauczania, wprowadzanie materiałów na platformę oraz ich korekta, udział w pilotażu, przeprowadzenie ankiet ewaluacyjnych wśród uczących się, których konsekwencją będzie wprowadzenie zmian.

Konieczne jest powołanie koordynatora prac nad kursami zdalnymi, do zadań którego powinno należeć między innymi: przygotowanie zakresu prac, ustalenie zakresu zadań autorów, przygotowanie we współpracy z metodykiem zdalnego nauczania metodycznych wytycznych dla poszczególnych części kursu, dbałość o spójność i poprawność materiałów, przeprowadzenie pilotażu, opracowanie ankiety ewaluacyjnej, a na podstawie jej wyników wytycznych dotyczących poprawek w kursach. Warto też podjąć decyzję, dotyczącą samych materiałów – czy chcemy, aby kurs był zintegrowany z podręcznikiem wiodącym, czy ma stanowić jedynie uzupełnienie kursu materiałami związanym z treściami programu nauczania i podręcznika.

Każdy kurs powinien być rozpisany na konkretną liczbę godzin, z czego obrane przez nas proporcje będą stanowić spotkania *face-to-face* i pracę z modułami na platformie. Tak więc każdy z kursów będzie rozpisany na dwie części, spotkania bezpośrednie – klasowe (*face-to-face*) oraz część zdalną na platformie (*Moodle* lub innej dostępnej).

W części *face-to-face* kursu zdalnego powinny się znaleźć ćwiczenia dotyczące tych umiejętności, których nie można ćwiczyć na platformie, czyli ćwiczenia związane z:

- mówieniem,
- słuchaniem,
- wprowadzeniem do pisania,
- ewentualnie dyskusjami, jeżeli przewiduje je podręcznik lub program nauczania.

<sup>1</sup> Autorka jest lektorką języka angielskiego i zastępcą dyrektora Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

W części online kursu zdalnego znajdują się quizy dotyczące ćwiczenia tych sprawności, nad którymi uczący się może pracować samodzielnie.

Pierwszą częścią, która powinna zostać zamieszczona na platformie, jest wprowadzenie do kursu dokładnie opisujące jego założenia, części składowe, sposób pracy z quizami, kryteria dotyczące oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych (pomimo faktu, że te dwie kwestie będą ćwiczone na zajęciach w klasie), informacje o sposobie przekazywania nauczycielowi zadań pisemnych, terminy ich dostarczania, czas otwarcia modułu oraz sposób oceniania, jeżeli chcemy, aby była to integralna część kursu, i w ten sposób chcemy motywować uczestników. Możemy oczywiście pominąć ocenianie i traktować kurs jako uzupełnienie, punktowane, ale nieoceniane.

W każdym module uczący się rozwiązują quizy (zadania) dotyczące gramatyki, słownictwa, zadań na rozumienie tekstów pisanych odnoszące się do treści podręcznika lub z nim niezwiązane. Każdy moduł powinien być otwarty przez czas określony przez prowadzącego zajęcia, konieczny do zrealizowania danego tematu. Limit czasu na wykonanie zadań ma być czynnikiem motywującym uczącego się do systematycznej pracy między kolejnymi spotkaniami klasowymi. Za quizy rozwiązane na platformie uczący się otrzymuje punkty, które są sumowane dla każdego modułu i jeżeli przyjęliśmy system przyznawania ocen, punkty te można przeliczyć na oceny zgodnie z przyjętymi kryteriami.

W części zdalnej znajdują się więc zadania na:

- czytanie,
- quizy na rozumienie tekstu pisanego, dotyczące słownictwa, quizy gramatyczne,
- teoria gramatyczna, linki do stron www,
- powtórzenia,
- wprowadzenie do dyskusji,
- zadania pisemne.

**Czytanie** – W tej części warto zamieścić na platformie dokładne polecenie związane z zadaniami na czytanie. Jeżeli kurs jest zintegrowany z podręcznikiem, należy pamiętać, że teksty zamieszczone w podręczniku nie mogą znaleźć się na platformie bez zgody autora/autorów. Wyjściem z sytuacji jest odesłanie uczącego się do konkret-

nej strony w podręczniku, na której znajduje się tekst, a następnie rozwiązanie na platformie zadań z nim związanych.

**Quizy** – Każde zadania zamieszczone na platformie musi posiadać dokładne polecenie precyzujące zagadnienie, którego dotyczy. Warto dodać informację o liczbie punktów możliwych do uzyskania, czasie na rozwiązanie zadań i liczbie prób na jego wykonanie. Zazwyczaj zadania na platformie można wykonywać nieograniczoną liczbę razy, a najwyższy wynik zostanie zapisany. Można oczywiście podjąć decyzję o tym, że niektóre z zadań można będzie rozwiązać tylko raz (np. zadania typu prawda/fałsz).

#### **Teoria gramatyczna, linki do stron www**

– Możemy zamieścić plik zawierający teorię gramatyczną przez nas przygotowaną wraz z przykładami. Możemy też odesłać do konkretnych stron www – wtedy należy systematycznie sprawdzać, czy linki są aktualne, a dana strona nie wygasła.

**Powtórzenia** – Powtórzenia stanowią odrębną część kursu. Mogą zawierać wszystkie poprzednio rozwiązywane zadania, co jednak może okazać się zbyt monotonne. Warto więc skonstruować powtórzenia jako samosprawdzające się testy, w których za każdym otwarciem zadania będą losowo dobierane z quizów zawartych w tych częściach kursu, których dotyczy powtórzenie. Dodatkowym elementem może być wprowadzenie licznika czasu, który może uczącemu się dawać informację o tym, na ile opanował dane zagadnienia i czy w przypadku testu pisanego na zajęciach bezpośrednich osiągnięty przez niego wynik będzie wystarczający.

**Wprowadzenie do dyskusji** – Jeżeli chcemy, na platformie można umieścić wprowadzenia do dyskusji, którą przeprowadzimy na zajęciach *face-to-face*. Wystarczy więc podać temat dyskusji oraz sposób, w jaki uczestnicy kursu mają się do niej przygotować, np. wypisanie argumentów za i przeciw.

**Zadania pisemne** – Platforma ma swoje ograniczenia, tak więc nie ma możliwości, aby uczący się wykonywali zadania pisemne bezpośrednio na niej. Jednak samo zadanie, jego format

oraz wytyczne wraz z informacją o terminie i sposobie jego dostarczenia można zamieścić na platformie. Jeżeli we wprowadzeniu do kursu zamieściliśmy kryteria oceniania takich zadań, można tu zrobić odnośnik i przypomnieć uczącym się, gdzie te kryteria się znajdują.

Dodatkowo jako materiał pomocniczy dla prowadzących kurs można zamieścić plik zawierający wyszczególnione słownictwo z każdego modułu. Materiałem pomocniczym dla prowadzącego będzie również plik zawierający wskazówki dla nauczyciela ze szczegółowymi informacjami określającymi materiał konieczny do realizacji na zajęciach klasowych wraz ze wskazaniem możliwych do realizacji zadań dodatkowych i przybliżonym czasem potrzebnym na realizację poszczególnych części lekcji. Plik ten powinien zawierać również informacje na temat zawartości modułów na platformie.

Zawartość kursu b-learningowego jest uzależniona od inwencji jego twórców, a także faktu powiązania go lub nie z podręcznikiem kursowym. Platforma oferuje wiele ciekawych

rozwiązań i może stanowić atrakcyjny sposób na uczenie się i nauczanie. Pisząc kurs zdalny należy pamiętać, że na platformie nie mogą znaleźć się jakiegokolwiek materiały naruszające prawa autorskie, jeżeli nie mamy oficjalnej zgody na ich wykorzystanie.

Po napisaniu kursu należy go przetestować, sprawdzić pod kątem technicznym i merytorycznym. Po okresie próbnym należy wprowadzić poprawki, a potem dbać o aktualizacje linków do stron www. Warto również przeprowadzić ankietę wśród uczących się, jak i prowadzących taki kurs, by uzyskać informacje na temat wyglądu, treści kursu i ich opinii na jego temat.

Dzięki pracy na platformie uczący się ma kontakt z językiem obcym w przerwie między kolejnymi spotkaniami klasowymi, ma możliwość pracy w swoim tempie, kontaktu z lektorem na forum oraz mailowo, a także wykorzystania najnowszej technologii do rozwijania swoich umiejętności językowych. Praca na platformie uczy systematyczności, a tym samym podnosi efektywność nauczania.

(październik 2008)

## Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

*Izabela Witkowska<sup>1</sup>*  
Sandomierz

### Wykorzystanie rymowanek na lekcjach języka angielskiego

Rymowanki na lekcjach języka angielskiego to bardzo cenny element nauki. Przyczyniają się one do szybszego zapamiętywania i przyswajania nowego materiału, a zwłaszcza słówek. Ponadto, spotykają się z entuzjazmem ze strony uczniów oraz są interesującym dodatkiem do tradycyjnego planu lekcji. Niejed-

nokrotnie naukę rymowanki można uznać za taki fragment lekcji, który w pewien sposób rozładowuje emocje lub też relaksuje, sprawiając, że lekcja staje się po prostu ciekawa i na długo zapada w pamięci odbiorców.

Pierwszą propozycją rymowanki jest tzw. ćwiczenie śródlekcyjne. Dotyczy ona części ciała

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

i wydawania prostych poleceń i jest zalecana dla dzieci klas I-III:

**Do not shout<sup>2</sup>**

*Clap your hands  
Snap your fingers  
Nod your head  
And touch your shoulders*

*Turn around  
Jump three times  
Point to your nose  
And stretch your arms*

*Pull your hair  
Breath in and out  
Stamp your feet  
But please do not shout.*

Izabela Witkowska 2008.

Może ona znaleźć zastosowanie nie tylko jako ćwiczenie wprowadzające albo podsumowujące poznany materiał związany z częściami ciała, ale również jako element kończący pewien etap lekcji. Na przykład uczniowie mają za zadanie przeprowadzić jakiś dialog, w klasie nastaje chaos, zamieszanie, wszyscy intensywnie, ale głośno pracują. Jest to znany nam wszystkim typowy obrazek ćwiczeń komunikacyjnych, angażujących do pracy ustnej, ale nauczyciel po pewnym czasie chce przejść do kolejnej części lekcji. Wtedy bardzo dobrym sposobem na zwrócenie uwagi uczniów oraz definitywne zakończenie ćwiczenia jest zaproponowanie tej właśnie rymowanki. Dzieci wstają, wykonują polecenia nauczyciela, a na koniec stwierdzają „do not shout”, kładąc palec na ustach. Jest to znak do tego, by przejść do kolejnego etapu lekcji, w którym jest wymagana cisza i skupienie.

Kolejna rymowanka – dla uczniów klas IV-V – jest związana z nauką kształtów. Materiałami towarzyszącymi jej nauce będą zwykle kształty wycięte z kolorowego papieru, tj. koło, trójkąt, kwadrat, prostokąt i gwiazda. Umieszczamy je na tablicy, następnie rymując, wskazujemy wymieniane kształty, a na słowa: „point to the place where the circle is...”, prosimy uczniów o wskazanie koła.

**Point to...**

*Rectangle, triangle, square and star.  
Colourful shapes that all they are.  
We know them well, it is for sure.  
They can be red, white or blue.  
But where is the circle, can you tell me please?  
Point to the place, where the circle is...*

Izabela Witkowska 2008.

Tym ćwiczeniem możemy wprowadzić materiał, a następnym możemy go ćwiczyć lub utrwalać na tej samej lub kolejnych lekcjach. Kształty umieszczamy tylko w różnych miejscach klasy (dobrze jest posiadać ich dużo w różnych kolorach) i powtarzamy słowa rymowanki. Kolejnym wariantem jest wyproszenie ochotnika z klasy, pozostali uczniowie zmieniają miejsca kształtów. Uczeń wchodzi z zamkniętymi oczami, pozostali rymują i proszą kolegę o wskazanie koła. Można też schować koło, a następnie kierować ucznia w jego kierunku zabawą ciepło – zimno, używając słów: *freezing, cold, warm, hot*.

Trzecia rymowanka, która z pewnością spotka się z wielkim entuzjazmem, dotyczy zabawek, a ze względu na tematykę sprawdza się w grupach przedszkolnych i w klasach I-III.

**Toys**

*My toys, my toys  
I like them all.  
This is my car  
and here is my ball.  
My toys, my toys  
are everywhere.  
What is your favourite one?  
I love my teddy bear.  
My toys, my toys  
are nice and cool.  
They're in my bedroom  
not in the school.*

Izabela Witkowska 2008.

Przygotowując się do wprowadzenia jej na zajęciach, można wcześniej poprosić uczniów o przyniesienie po jednej ulubionej zabawce na

<sup>2</sup> Wszystkie rymowanki są mojego autorstwa.

lekcję (dobrze jest zasugerować, że przede wszystkim będzie nam potrzebny samochód, miś, piłka). Nauczyciel zbiera od dzieci zabawki, przedstawia rymowankę i wybiera wśród wszystkich zabawek te, o których jest mowa. Następnie można podzielić dzieci na grupę chłopców i dziewczynek. Chłopcy rymują pierwszą zwrotkę, pokazując samochody i piłki, a dziewczynki drugą, wskazując na misie. Trzeci zwrotka jest rymowana przez wszystkich. Obecność wielu tego samego rodzaju zabawek może służyć również do ćwiczenia liczb. Razem z nauczycielem dzieci liczą wszystkie piłki, misie i samochody. Ponadto warto jest nazwać pozostałe zabawki. Dzieci mogą również wykorzystać zdania *I love my...*, albo *My favourite toy is...*, do zapisania w zeszycie i wykonanie rysunek wybranej zabawki.

Kontynuując ten sam temat zabawek i podział na grupę chłopców i dziewcząt, można jeszcze prześledzić inną krótką rymowankę, idealną właśnie w momencie, kiedy chcemy nazwać inne przyniesione przez dzieci zabawki:

### Boys and girls

*A bike, a kite, a car, a ball  
Are good for the boys they like them all.*

*A dog, a doll, a small teddy bear  
Girls like to take them everywhere.*

Izabela Witkowska 2008.

Przedstawiona wyżej rymowanka może być zaprezentowana również ze zwykłymi obrazkami, na których widnieją wizerunki wymienionych zabawek, przygotowanych dla każdej pary. Zadaniem dzieci jest dokonanie wyboru. Dziewczynki z zestawu obrazków wybierają psa, lalkę i misia, a chłopcy rower, latawca i piłkę.

Powyższe rymowanki to jedynie dodatek do ćwiczeń. Sprawdzają się w sytuacjach, kiedy prezentujemy nowy materiał, ale również, gdy chcemy go utrwalić, oraz wtedy, gdy brak nam pomysłu na urozmaicenie lekcji i skupienie uwagi uczniów.

(marzec 2009)

Anna Witkowska<sup>1</sup>  
Warszawa



## Teatrzyk – skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego

Od lat uczę dzieci języka angielskiego i francuskiego, a rok temu wraz z koleżanką założyłam angielski teatrzyk *Bajki Angielskiego Królika*. Wiele się nauczyłyśmy pracując z dziećmi i przygotowując kolejne przedstawienia. Zarówno nasza wiedza, jak i doświadczenie potwierdzają, że teatrzyk to niezwykle skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego. Podczas moich lekcji dzieci odgrywały proste historie, natomiast w czasie przedstawień teatrzyku, gdzie gramy same, dzieci są angażowane w inny sposób. Nasz teatrzyk nie jest bowiem tylko wartą obej-

zenia inscenizacją, ale sposobem na naukę – atrakcyjnym i bardzo motywującym.

Teatrzyk spełnia podstawowe warunki, dotyczące skutecznego nauczania dzieci języka obcego:

- dostarcza odpowiedniego materiału językowego – są to bajki, piosenki i spontaniczne wypowiedzi między bajkami i piosenkami,
- stwarza dobre warunki do przyswojenia tego materiału i wykorzystania go w praktyce,
- ułatwia utrzymanie koncentracji dzieci i wytwarza pozytywnie stymulującą atmosferę.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i francuskiego. Otrzymała wyróżnienie w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

**Dostarczenie dzieciom odpowiedniego materiału językowego** – Występ jest przez nas traktowany jako lekcja prezentująca nowe słownictwo. Robimy to w następujący sposób:

- Przed przedstawieniem pokazujemy rysunki przedstawiające znaczenie kluczowych słówek z historyjki. Jeśli opowieść będzie na przykład o choince i ozdobach choinkowych, wówczas pokazujemy dzieciom duże obrazki choinki, bombek, szyszek itp., jednocześnie wypowiadając nowe słówka.
- W trakcie opowieści aktorzy zatrzymują się przy istotnych dla historii słówkach, robiąc wyjątkowo wyraźnie krótką przerwę przed danym wyrazem. Podkreślony wyraz jest jednocześnie zobrazowany gestem, obrazkiem bądź przedmiotem. Na przykład śpiewając piosenkę *Old McDonald had a farm* zakładamy maski, aby pokazać dzieciom zwierzęta. Gdy w tekście piosenki jest na przykład krowa, pokazujemy ją wyraźnie dzieciom, nim założymy maski i w zwolnionym tempie śpiewamy słowo *cow*.

W czasie przedstawienia dzieci mają okazję do zupełnego „zanurzenia się” w języku angielskim, ponieważ przedstawienie jest odgrywane w całości po angielsku. Jednak aby nie czuły się zagubione, poprzedzamy je wstępem w języku polskim. Mówimy w nim o tym, jakie gesty będą mogły wykonywać w czasie bajek i piosenek oraz gorąco zachęcamy je do aktywnego uczestnictwa – śpiewania, mówienia lub nawet wzięcia udziału w przedstawieniu.

**Stworzenie dobrych warunków do przyswojenia prezentowanego materiału językowego i zastosowania go w w praktyce** – W teatryku pokazujemy proste historie, często wykorzystujące ogólnie znane schematy oraz popularne bajki. Mogą to być opowieści o księżniczce uciekającej przed smokiem i o księciu, który idzie pokonać smoka, albo o Ezopowym lwie i myszce, albo o dziadku z bajki o rzepce. Bajki są przeplatane tradycyjnymi piosenkami, takimi jak na przykład *Old McDonald had a farm* – *Stary McDonald farmę miał*, *The wheels on the bus* – *Koła autobusu*, *Five brown teddies sitting on the wall* – *Pięć brązowych misiów siedzących na murku*. Dzieci nie

muszą wcześniej znać tych piosenek, najczęściej jednak miały już z nimi styczność. Wobec tego jest im łatwiej włączyć się do śpiewania, zwłaszcza że w utworach tych są powtarzane różne elementy i słowa, co bardzo się im podoba i ułatwia utrwalenie słownictwa.

W trakcie przedstawienia jest używany nieskomplikowany język angielski i jak najwięcej słówek jest ilustrowanych w taki sposób, aby nawet dzieci, które niewiele rozumieją, mogły śledzić wątek bajki. Każdej historyjce i piosence towarzyszą inne rekwizyty lub inny sposób przedstawiania. Przy czym chciałabym podkreślić, że warto stosować proste rekwizyty. W teatryku, w którym gram, obie osoby prowadzące są ubrane na czarno. Wówczas na przykład zamiast całego stroju babci, wystarczy chusta w kwiaty założona na głowę. Dzięki temu niewielka liczba osób może w krótkim czasie i przy stosunkowo niewielkim nakładzie sił zagrać wiele postaci.

**Sposoby przedstawienia bajek** – Można wykorzystać pacynki, lalki na patykach lub zabawki na rękawiczkach. Można odgrywać role. Dobrym przykładem może być bajka o rzepce, gdzie dwóch aktorów kolejno staje się dziadkiem (biorąc łaskę i kapelusz), babcią (zakładając chustę na głowę), dziewczynką (zakładając kokardkę na głowę i biorąc lalkę), chłopcem (zakładając czapkę z daszkiem i biorąc samochód), pieskiem i kotkiem (zakładając maski). Przy czym równie dobrze wszystkie te role po kolei może zagrać również jedna osoba.

Świetnym pomysłem jest również wykorzystanie chińskich cieni. Można wówczas przedstawić całą bajkę, mając zarysy postaci wykonane z kartonu lub z papieru, albo też urządzić zgadywanie *What is this? – Co to jest?*

Doskonale sprawdza się również zabawa ruchowa. W naszym repertuarze jest na przykład bajka o słońcach, w której dzieci wystukują rękami tempo i siłę kroku danego słońca. Można również w ten sam sposób grać na różnych instrumentach.

**Uczestnictwo dzieci w przedstawieniu** – Mali widzowie są zachęceni do wykonywania gestów. W przypadku piosenki o autobusie dzieci pokazują rękoma, jak kręcą się koła (*the wheels on the bus go round and round*), jak działają wycie-

raczki (*the wipers on the bus go swish swish swish*) lub jak ludzie wstają i siadają (*the people on the bus stand up sit down*). Podczas piosenki o misiach spadających z murka, dzieci mogą się wywracać na bok (*five brown teddies sitting on the wall, but if one brown teddy should accidentally fall...*). Piosence o wiosłowaniu towarzyszy ruch rąk, trzymających wiosło (*row row row the boat gently down the stream – Wiosłuj, wiosłuj łagodnie w dół strumienia*).

Dzieci odpowiadają na proste pytania, jeśli mają ochotę. Pytania są adresowane do wszystkich widzów. W razie potrzeby prowadzący teatrzyk sami udzielają właściwej odpowiedzi. Nie zmuszamy dzieci do odpowiedzi, czekamy na ich spontaniczne reakcje.

- Dzieci mogą mieć możliwość wyboru. Na przykład: *The lion asks the children: "Shall I eat the mouse or let her go?"* – Lew pyta dzieci: „Mam zjeść myszkę, czy ją wypuścić?”
- Dzieci odpowiadają „yes” lub „no” – „tak” lub „nie” na przykład na pytanie: *„Is he happy?”* – „Czy on jest szczęśliwy?”
- Dzieci odpowiadają krótko na pytania: *„What do you like eating?”* – „Co lubicie jeść?”

Zachęcamy je do śpiewania piosenek i do udziału w opowiadaniu bajek. Powtarzające się refreny umożliwiają im, jeśli wcześniej nie znały piosenek, włączenie się do śpiewania. W przypadku bajek często są stosowane powtórzenia, aby dzieci mogły mówić razem z prowadzącymi. W historyjce, którą załączam poniżej, mała kaczuśka szukająca swojej mamy, pyta każde napotkane zwierzę w dokładnie taki sam sposób: *„Are you my mummy?”* – „Czy jesteś moją mamusią?”

Ważne jest też dostrzeżenie, a nawet sprowokowanie sytuacji, w których dzieci same będą chciały coś powiedzieć. Skuteczne jest zawieszanie głosu w momencie, kiedy pojawia się nowa postać: *„And here comes a ...”* dzieci widzą, że na scenę wchodzi kot – *„cat”*. – *A oto nadchodzi... kot* – i same podpowiadają.

**Stworzenie przyjaznej atmosfery** – Przyjazna atmosfera jest bardzo ważnym elementem w nauczaniu, szczególnie w przypadku dzieci. Dzieci muszą lubić i chcieć się uczyć. Nauczyciel jest w stanie nauczyć ich czegośkolwiek

wbrew ich woli. Może im natomiast znacząco pomóc w samodzielnej nauce. Sama oprawa teatrzyku sprzyja dobremu nastrojowi: zaciemnienie, tajemniczość, scena, bilety, instrumenty. Rekwizyty są różnorodne i dopasowane do oczekiwań młodych widzów. Dzieci chcą oglądać w czasie przedstawienia swoje ulubione postacie: księżniczki, królów, smoki, dinozaury, zwierzątka.

Widownia jest chwalona za uczestnictwo w sposób entuzjastyczny. Rola dzieci jest podkreślana brawami i pozytywnym odzewem dorosłych – „*wspaniale*”, „*brawo*”, „*dziękuję*” – „*great*”, „*bravo*”, „*thank you*” itd. Humor jest również istotnym elementem przedstawienia. Dwa misie idące tyłem i zderzające się, wywołują dużo radości wśród dzieci. Widownia śmieje się również, gdy nagle w roli słońca pojawia się w powietrzu latający żółty beret ilustrujący tekst *„The sun is shining”*. Aktorzy-nauczyciele dbają o bezpośredni kontakt z widzami. Dzieci wita pacynka, podając im łąpkę i poznając ich imiona. W bajce o rzepce można zobaczyć z bliska ziarna rzepy, a smok z opowieści o księżniczce ucieka na widownię. Gdy dzieci odgrywają role, muszą zawsze mieć prawo wyboru postaci, w którą chciałyby się wcielić. Nie można zmuszać kogoś, aby grał rolę wbrew swoim chęciom. Można zawsze założyć obecność np. dwóch owieczek zamiast jednej. W sytuacji, kiedy dana rola jest nieobsadzona przejmują ją nauczyciel.

Dzieci-aktorzy, które słyszą siebie mówiące w języku angielskim, mają wielką satysfakcję, a ich samoocena wzrasta.

**Produkcja językowa** – Aby dzieci wyniosły jak najwięcej z odgrywanego przedstawienia, należy im umożliwić słuchanie piosenek i bajek na dłużej przed przedstawieniem. Idealnym rozwiązaniem jest przekazanie im do domu utworów, które będą wykorzystane w teatrzyku. Wtedy słuchając ich codziennie w domu, mają szansę opanować biernie nowy materiał. Przy czym słuchanie powinno odbywać się podczas wykonywania innych czynności, w czasie zabawy lub w czasie jazdy samochodem. W przypadku dzieci angielski nie może być kojarzony z przymusem.

Scenariusz przedstawienia powinien być traktowany trochę jak podręcznik do nauki języka. Naukę rozpoczyna się na długo przed występem. Prezentacja materiału następuje stopniowo, z każdej piosenki lub bajki dzieci uczą się po parę wersów w czasie jednej lekcji przy użyciu najróżniejszych pomocy dydaktycznych. Każde dziecko może ćwiczyć wszystkie role. Przydatne w tym miejscu są odpowiedzi chóralskie. Na przykład jedna grupa jest Wilkiem, a druga Czerwonym Kapturkiem. Ułatwia to wypowiedź dzieciom nieśmiałym, a wszystkim umożliwia mówienie.

W teatryku dzieci uczą się całych zdań – zamiast pojedynczych wyrazów. Odgrywają scenki tworzące miniaturę życia codziennego i dzięki temu lepiej zapamiętują używany język.

Dla lepszego zobrazowania, jak może wyglądać prosta bajka, przedstawiam scenariusz jednej z historyjek, którą odgrywam w teatryku *Bajki Angielskiego Królika*. Mam nadzieję, że swoją prostotą zachęci ona nauczycieli do korzystania z teatryku jako sposobu skutecznego nauczania.

### ■ Bajka „Are you my mummy?”

Historię można przedstawić na dwa sposoby: wykorzystując gotowe bądź ręcznie wykonane pacynki albo odgrywając rolę w przebraniu lub po prostu w maskach. W przypadku pacynek teatralnej atmosfery dodaje miniaturowa scena z kurtyną.

#### Are you my mummy?

*Kaczka:* (Mała kaczuszka jest smutna) Where is my mummy? Gdzie jest moja mamusia? (Kaczuszka słyszy miauczenie). Who is it? It is a... Kto to jest? To jest... (czas na odpowiedź dzieci) cat – kot. Are you my mummy? Czy ty jesteś moją mamusią?

*Kot:* Look at yourself! Do you have a long tail like me? Spójrz na siebie! Czy ty masz długi ogon jak ja? (kot pokazuje swój ogon, a kaczuszka go dotyka).

*Kaczka:* No, I don't. Bye. Nie, nie mam. Do widzenia (kot odchodzi). I am so sad. Jestem taka smutna (kaczuszka płacze; nagle słyszy muczenie krowy). Who is it mooing in the field? It is a... Kto to muczy na polu? To jest... (czas na odpowiedź dzieci) cow – krowa.. Are you my mummy? Czy ty jesteś moją mamusią?

*Krowa:* Look at yourself! Do you have horns like me? Spójrz na siebie! Czy ty masz rogi jak ja? (krowa pokazuje swoje rogi, a kaczuszka ich dotyka).

*Kaczka:* No, I don't. Good bye. Nie, nie mam. Do widzenia. (Krowa odchodzi). Mummy, where are you? Mamusiu, gdzie jesteś? (Kaczuszka słyszy gdakanie). Who is it clucking on the ground? It is a... Kto to gdać na ziemi? To jest ... (czas na odpowiedź dzieci) hen – kura. Are you my mummy? Czy ty jesteś moją mamusią?

*Kura:* Look at yourself! Do you have a crest like me? Spójrz na siebie! Czy ty masz grzebień jak ja? (kura pokazuje swój grzebień, a kaczuszka go dotyka).

*Kaczka:* No, I don't. Bye. Nie, nie mam. Do widzenia (kura odchodzi). Mummy, mummy. Where are you? I am so sad. Mamusiu, mamusiu, gdzie jesteś? Jestem taka smutna (kaczuszka słyszy kwakanie). Who is it quacking in the pond? It is a.... Kto to kwacze w jeziorze? To jest ... (czas na odpowiedź dzieci) duck – kaczka. Are you my mummy? Czy ty jesteś moją mamusią?

*Mama kaczki:* Yes. I am your mummy. I have found you. I love you. Tak. Ja jestem twoją mamusią znalazłam cię. Kocham cię.

*Kaczka:* I love you, too. Ja też cię kocham.

Zachęcam wszystkich twórczych nauczycieli języków obcych do włączenia opisanych powyżej form pracy do swojego repertuaru dydaktycznego. Teatryk zrywa z codzienną rutyną i standardowym stylem nauczania. Jeśli bajki i piosenki pochodzą z obcego kraju, jest również okazją do zaprezentowania dzieciom innej kultury, jej obyczajów i zachęty do podróżowania w inny świat. (listopad 2008)



Anna Paplińska<sup>1</sup>  
Radom



## Uczyć i cieszyć nauką od najmłodszych lat

Czy uczyć dzieci języków obcych? Oczywiście, trzeba to robić i dlatego też je uczymy – już od wielu lat zwłaszcza język angielski króluje w przedszkolach i w szkołach podstawowych. A dlaczego warto uczyć języków obcych (nie tylko angielskiego) od najmłodszych lat? Nasuwa mi się parafraza W. Gombrowicza: *bo języki obce w życiu ważne są*. A tego, co w życiu ważne, np. samodzielności, kultury osobistej, porządku, wrażliwości na piękno, a przede wszystkim komunikacji z otoczeniem za pomocą mowy, uczymy przecież dzieci od początku ich życia.

Wiele argumentów przemawia za tym, że nauka języka obcego w dzieciństwie ma sens. Stare, ale wciąż aktualne przysłowia można odnieść także do edukacji – „*Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci*”. Jeśli dziecko od najmłodszych lat nasiąka językami obcymi, osłuchuje się, w wieku młodzieńczym i dorosłym łatwiej uczy się nowych słówek, może pochwalić się znajomością języków obcych, poszukując pracy, wykorzystywać ją podczas zagranicznych podróży, czytać w oryginalne gazety, książki, wykorzystywać obcojęzyczne zasoby internetowe, prowadzić korespondencję zagraniczną służbową i prywatną.

Pamiętajmy, że „*czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał*”. Ta prawda potwierdza się także, jeśli chodzi o znajomość języków obcych. W późniejszym wieku trudniej zapamiętuje się obcojęzyczne zwroty i struktury gramatyczne, gorsza jest pamięć, a poza tym dorośli są przemęczeni pracą, troskami dnia codziennego i nie raz żałują, że nie zaczęli nauki języka obcego w dzieciństwie. Mam okazję obserwować takie postawy jako nauczycielka prowadząca zajęcia również w szkole zaocznej dla dorosłych.

Warto zatem wykorzystać dziecięcą chłonność umysłu. Pamiętajmy jednak, że dziecko to uczeń wymagający i nie możemy go zanudzić i przytłoczyć nadmiarem słownictwa i gramatyki. Nie stresujemy siebie i jego, do matury ma on jeszcze kilka ładnych lat, więc spokojnie możemy uczynić z nauki języka obcego przyjemną zabawę.

Zatem jak uczyć dzieci, by nasza praca była efektywna i zarazem przyjemna dla nas i dla nich? Aby spróbować odpowiedzieć sobie na to pytanie, zamknijmy na chwilę oczy, przenieśmy się w świat dzieciństwa i przypomnijmy sobie, co wtedy było dla nas ważne i ciekawe. Może się okazać, że nasze własne wspomnienia, a także obserwacja dzieci z najbliższego otoczenia pomogą nam w poszukiwaniu ciekawych technik nauczania i interesujących ćwiczeń.

**Wierszyki, wyliczanki, piosenki** – Dzieci lubią poznawać nowe wierszyki, wyliczanki i piosenki. Warto te chęci wykorzystywać także w nauczaniu języków obcych. Dzięki temu łatwiej zapamiętuje się słowa, a ich nauka jest przyjemnością. Trzeba tylko poszukać odpowiedniej propozycji związanej z tematyką, którą chcemy dziecku przybliżyć. Oto kilka przykładów utworów, które pomogą dziecku nauczyć się po francusku tego, czego nie tak dawno uczyło się w języku ojczystym.

### ■ Liczbniki

- 1, 2, 3, *J'irai dans les bois*  
1, 2, 3, *J'irai dans les bois*  
4, 5, 6, *cueillir des cerises*  
7, 8, 9, *dans un panier neuf*  
10, 11, 12, *elles seront toutes rouges,*  
*à /Toulouse.*

źródło: <http://comptine.free.fr>

<sup>1</sup> Autorką jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

## ■ Dni tygodnia

*Les jours de la semaine*

lundi dans la lune  
 mardi dans la mare  
 mercredi dans la mer  
 jeudi c'est un jeu  
 vendredi c'est du vent  
 samedi c'est du bon temps  
 dimanche nappe blanche.

## ■ Kolory

*Comptine des couleurs*

L'arc en ciel est en fête  
 Car il porte sur sa tête  
 Un nœud de toutes les couleurs  
 Comme celui de ma petite sœur  
 Violet, indigo  
 Bleu, vert, jaune, orange et rouge  
 L'arc en ciel est en fête,  
 Les couleurs sont sur sa tête

źródło: <http://www.mamalisa.com/?t=e-s&p=157&c=22> (także wersja angielska)<sup>2</sup>.

Oczywiście warto też uczyć dzieci innych piosenek i wierszyków w języku obcym, gdyż jest to dobry sposób na powiększanie zasobu słownictwa, ćwiczenie pamięci, a nade wszystko na świetną zabawę.

**Świat baśni** – Dzieci uwielbiają bajki i baśnie. Warto zatem zaopatrzyć się w ilustrowane książeczki, najlepiej w podwójnej wersji językowej. Ich wielokrotne czytanie, ułatwi dzieciom rozumienie ze słuchu, a ciekawa fabuła pozwoli nam na utrzymanie uwagi młodych słuchaczy. Dzieci lubią wiele razy słuchać tych samych opowieści, co przy nauce języka obcego jest pożyteczne zwłaszcza przy utrwalaniu słownictwa.

Oprócz książeczek, warto sięgnąć także po kasety VHS, płyty DVD z obcojęzycznymi bajkami. Można je zatrzymywać w odpowiednim dla nas momencie i ćwiczyć czas przeszły, pytając uczniów, co się wydarzyło, a także czas przyszły, gdy będą spekulować, co wydarzy się później.

Ciekawym urozmaicheniem zajęć będzie także korzystanie z nagrań ze słuchowiskami dla dzieci. Jest to także świetne ćwiczenie rozumienia ze słuchu, a także stworzenie możliwości osłuchania się z językiem obcym i trening dziecięcej wyobraźni. Słuchając bajki, uczniowie mogą np. rysować ilustrację do niej, a następnie opisywać swoje prace<sup>3</sup>.

**Mówiące pluszaki** – Obserwując własne dzieci zauważam, że uwielbiają bawić się „w rozmówki”, czyli podkładać głos pod swoje pluszowe zabawki. Czemu nie wykorzystać takiej formy zabawy na zajęciach lekcyjnych? Możemy opracować różne jej warianty.

## ■ Rozmowy między pluszakami

Każde dziecko dostaje od nauczyciela lub przynosi własnego pluszaka. W jego imieniu wita się z innymi zabawkami, przedstawia się. Zadaje także proste pytania innym pluszakom, np. *jak się nazywasz, ile masz lat, gdzie mieszkasz, co lubisz jeść*. Nasi uczniowie łatwo wejdą w rolę swoich misiów, piesków, żabek i świetnie się bawiąc, będą ćwiczyć konwersacje. Ważne, aby nauczyciel także miał swojego pluszaka i czuwał nad przebiegiem zabawy, dając każdemu szansę wypowiedzenia się.

## ■ Pluszowy asystent nauczyciela

Nauczyciel jako jedyny posługuje się pluszakiem, który jest obcokrajowcem i rozumie tylko swój język ojczysty. Na szczęście jest nim właśnie ten, którego się uczymy na naszych zajęciach. Przejęte wizytą gościa dzieci będą zadawać mu różnego typu pytania, a także odpowiadać na jego. Aby dzieci mogły bardziej skupić się na asystencie i zapomniały na czas zabawy o nauczycielu, wskazane byłoby wykonanie np. z tekturowego pudełka z wyciętym otworem minisceny, na której byłby widoczny tylko pluszowy obcokrajowiec. Fakt, że nauczyciela nie widać, wzbudza w małych uczniach poczucie odpowiedzialności za gościa.

<sup>2</sup> Na tej stronie znajdziemy wiele wycieczek i wierszyków pogrupowanych tematycznie.

<sup>3</sup> Adres strony internetowej z dostępnymi tekstami francuskojęzycznych bajek dla dzieci: <http://www.momes.net/contes/chatbotte/chatbotte.html> i bajek do słuchania online: <http://www.petitestetes.com/enfants/histoires/Histoires-1.htm>.

**Zabawy tematyczne** – Każdy z nas bawił się niejednokrotnie w dom, albo w sklep. Można te zabawy przenieść także na grunt szkolny. Najlepiej wykorzystać gotowe rekwizyty, czyli np. pieniądze do zabawy, plastikową wagę i różnorodne zabawki jako towary. Jedno dziecko staje się sprzedawcą, reszta klientami. I już ćwiczymy liczebniki, pytanie o cenę, opis rzeczy, którą chcemy kupić. Klient nie zna jakiegoś słowa? Pomocny nauczyciel, będący zresztą jednym z klientów, na pewno podpowie w razie potrzeby.

### Zabawy ruchowe i pląsy

#### ■ Gimnastyka

Gdy chcemy przećwiczyć w języku obcym tryb rozkazujący i słownictwo dotyczące części ciała, a jednocześnie dać dzieciom odpocząć od siedzenia w ławkach, pomocna jest chwila gimnastyki – najlepiej przy spokojnej muzyce. Nauczyciel wydaje polecenia, a uczniowie je wykonują:

Levez-vous	Wstańcie
Fermez les yeux	Zamknijcie oczy
Levez la main droite	Podnieście prawą rękę
Levez la main gauche	Podnieście lewą rękę
Baissez la main droite	Opuśćcie prawą rękę
Baissez la main gauche	Opuśćcie lewą rękę
Levez la jambe droite	Podnieście prawą nogę
Baissez la jambe droite	Opuśćcie prawą nogę
Levez la jambe gauche	Podnieście lewą nogę
Baissez la jambe gauche	Opuśćcie lewą nogę
Tournez la tête à droite trois fois	Pokręćcie głowę trzy razy w prawo
Tournez la tête à gauche trois fois	Pokręćcie głowę trzy razy w lewo
Ouvrez la bouche	Otwórzcie usta
Tirez la langue	Pokażcie język
Cachez la langue	Schowajcie język
Fermez la bouche	Zamknijcie usta
Ouvrez les yeux	Otwórzcie usta
Asseyez-vous	Usiądźcie

#### ■ Zabawy z gestami

Dobrym połączeniem nauki słownictwa i zabawy są pląsy. Doskonale nadaje się do tego ćwiczenia na przykład piosenka *Sur le pont d'Avignon*.

*Sur le pont d'Avignon*

{Refrain:}

Sur le pont d'Avignon,

On y danse, on y danse

Sur le pont d'Avignon,

on y danse, tout en rond.

Les bell's dam's font comm' ça,

Et puis encor' comm' ça.

Les beaux messieurs font comm' ça

Et puis encor' comm' ça.

Les cordonniers font comm' ça

Et puis encor' comm' ça.

Les blanchisseuses font comm' ça,

Et puis encor' comm' ça.

<http://fr.lyrics-copy.com/chansons-enfantines/sur-le-pont-davignon.htm><sup>4</sup>

Atutem tej piosenki jest to, że można tworzyć kolejne zwrotki, zmieniając nazwy zawodów lub dodając np. nazwy zwierząt i w ten sposób nie tylko utrwaląc słownictwo, ale również zachęcać dzieci do kreatywnej zabawy: każdy wymyśla swoje gesty podczas tańca.

Innym ciekawym pomysłem jest nauczenie dzieci piosenki *Savez-vous planter les choux ?*.

*Savez-vous planter les choux ?*

Refrain

Savez-vous planter les choux,

A la mode, à la mode,

Savez-vous planter les choux,

A la mode de chez nous ?

On les plante avec le doigt,

A la mode, à la mode,

On les plante avec le doigt,

A la mode de chez nous.

Refrain

On les plante avec le pied,

A la mode, à la mode,

On les plante avec le pied,

A la mode de chez nous.

Refrain

On les plante avec le g' nou,

<sup>4</sup> Piosenki tej można posłuchać i obejrzeć przykładowe gesty: <http://comptine.free.fr/#S>.

A la mode, à la mode,  
On les plante avec le g' nou,  
A la mode de chez nous.

Refrain

On les plante avec le nez,  
A la mode, à la mode,  
On les plante avec le nez,  
A la mode de chez nous.

Refrain

On les plante avec le coude,  
A la mode, à la mode,  
On les plante avec le coude,  
A la mode de chez nous.

Śpiewając kolejne zwrotki, dzieci dotykają podłogi – odpowiednio palcem, stopą, kolanem, nosem i łokciem. Słowa piosenki pochodzą ze strony [http://comptine.free.fr/comptine/savez-vous\\_planter\\_les\\_choux.html](http://comptine.free.fr/comptine/savez-vous_planter_les_choux.html), gdzie można także posłuchać melodii, a po kliknięciu w odpowiedni odnośnik, obejrzeć animowany miniteledysk w wersji karaoke.

**Zabawy z piłką** – Któż z nas nie zna zabawy w kolory? Dzieci siedzą lub stoją w kole, prowadzący wymienia jakiś kolor i rzuca piłkę. Nie wolno jej złapać, słysząc słowo czarny, w przeciwnym razie uczestnik wchodzi do koła i prowadzi zabawę. Wystarczy, że będziemy wymieniać kolory, np. po francusku, a zakaz łapania piłki występuje przy słowie *noir*. Osoba łapiąca piłkę może też mieć dodatkowe zadanie – przetłumaczenie słowa na język polski. Możemy zmieniać słownictwo, np. podajemy przymiotniki, a piłki nie wolno łapać przy wypowiedzeniu przez prowadzącego słowa *dangereux* (*niebezpieczny*).

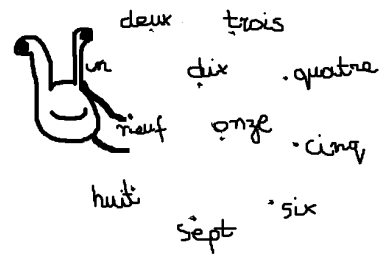
Inna zabawa z piłką to przetłumacz słowo/zdanie. Rzucamy piłkę i mówimy słowo lub zdanie po polsku, osoba łapiąca ma je przetłumaczyć na język obcy.

**Kolorowe kredki** – Dzieci zazwyczaj lubią rysować. Na lekcji języka obcego możemy to wykorzystać, np. podczas dyktanda z obrazka. Jedna wersja polega na tym, że nauczyciel czyta tekst, a uczniowie rysują rzeczy i postacie, które są wymieniane. Jest to świetny sposób na sprawdzenie znajomości słownictwa i np. wyrażen określających

położenie (*na, pod, z tyłu...*). W drugiej wersji rozdajemy uczniom kserokopie z narysowanymi konturami, by pokolorowali obrazek według wskazówek nauczyciela. Można narysować kilka różnie ubranych postaci, uczniowie kolorując je, ćwiczą jednocześnie nazwy kolorów i ubrań.

Dla uczniów potrafiących czytać możemy przygotować kolorowanki z szyfrem – kolejne obszary trzeba pokolorować według pewnego schematu, np. zamaluj czasowniki na zielono, rzeczowniki na żółto itd. Wiele tego typu ćwiczeń można znaleźć np. w książce *À vous de jouer*<sup>5</sup>.

**Połącz kropki** – to ćwiczenia dla dzieci umiających już pisać i czytać. Ta zabawa jest powszechna w różnego typu czasopismach i książkach. Chcąc nauczyć dzieci liczebników w języku obcym, warto samemu przygotować lub zmodyfikować istniejące łąmigłówki, zastępując cyfry słowami. Oto przykład:



Podobnie możemy ćwiczyć dni tygodnia lub miesiące roku – wystarczy przygotować łąmigłówkę składającą się z odpowiedniej liczby punktów do połączenia i opisać je stosownym słownictwem. Zadaniem ucznia byłoby połączenie punktów – kolejnych dni tygodnia lub miesięcy.

**Un, deux, trois – licz, co się da** – Ćwiczenie liczebników możemy ukazać uczniom jako niezwykle przydatne. Mogą oni na przykład policzyć (oczywiście w języku obcym) kredki w piórniku, ławki w klasie albo zadania domowe, a także... godziny lekcyjne pozostałe do wyjścia ze szkoły. Zachęcajmy też dzieci do liczenia po francusku samochodów widzianych po drodze do domu, drzew itp.

<sup>5</sup> Ziółkowska A. (2000). *À vous de jouer. Zabawne ćwiczenia dla najmłodszych*. Łódź: Wydawnictwo Piątek Trzynastego.

**Poszukiwanie skarbów** – Dzieci lubią tajemnice, rozwiązywanie zagadek. Możemy ukryć w sali lub na szkolnym korytarzu drobiazgi i kierować poszukiwaczy, np. *Va tout droit* (idź prosto), *tourne à gauche* (skręć w lewo). Dla dzieci umiających czytać, możemy zostawić pisemne wskazówki na przyklejonych do ścian kartkach lub w koperkach. Wskazane byłoby, aby znalezione drobiazgi stanowiły nagrodę dla ich znalazców.

**Raz, dwa, trzy, robimy teatrzyk** – Na stronie <http://www.paroles-chansons-enfants.com/contes-musicaux-2109.html> są zamieszczone bajki z podziałem na role. Możemy też poszukać innych scenariuszy w internecie lub pokusić się o własny. Dzieci lubią się przebierać, wcielać w różne postacie. Zabawa w teatr ćwiczy pamięć, a także integruje grupę. Satysfakcja dla małych aktorów i ich nauczyciela z udanego występu dla kolegów z innych klas albo dla rodziców jest niezapomniana.

Warto także zachęcać dzieci do tworzenia krótkich dialogów w parach i w grupach, podsuwając im temat i uwagi dodatkowe, np. *Przychodzisz do lekarza, bo boli cię gardło i kaszlesz*. Klasa ma dużo radości, słuchając dialogu „lekarza” i „chorego”, wczuwających się w swoje role.

**Komputer i internet** – W XXI wieku coraz więcej dzieci od najmłodszych lat ma styczność z komputerem w domu i szkole. Jest to dla nich fascynujące narzędzie, głównie zabawy. Warto tę ciekawość wykorzystać także na lekcjach języka obcego. Wśród sporej liczby znanych mi programów komputerowych do nauki języka francuskiego oraz multimedialnych wielojęzycznych, znalazłam kilka wartych moim zdaniem polecenia nauczycielom, uczniom i rodzicom. Oto przykłady:

- *Język francuski dla dzieci*<sup>6</sup> – przedstawia słownictwo z różnych dziedzin oraz mnóstwo gier sprawdzających stopień ich przyswojenia, np. memory, dopasowywanie obrazka do usłyszanego słowa.

- *Nouveau Reflex Français*<sup>7</sup> – wiele ćwiczeń na różnym poziomie. Na szczególną uwagę zasługują zabawne króciutkie filmy z parą plastelinowych postaci, które w przyjemny i przystępny sposób prezentują kolejne zagadnienia, np. przedstawianie się, liczebniki.

- *Zabawa z ABC*<sup>8</sup> – nauczyciele języka francuskiego, angielskiego i niemieckiego mogą dzięki temu prostemu programowi nauczyć dzieci alfabetu poszczególnych języków, wielu słów, a także ich literowania. Każde słowo jest ilustrowane wesołą udźwiękowioną animacją.

- *Lingua Land. Wielojęzyczny słownik dla dzieci*<sup>9</sup> – znajdziemy tu setki słów w języku angielskim, francuskim, niemieckim i hiszpańskim, a poza tym mnóstwo gier multimedialnych, uwielbianych przez dzieci, jak chociażby strzelanie do odpowiednika usłyszanego słowa, albo łowienie prawidłowego wyrazu. Do tego niesamowite animacje i dźwięki.

W internecie znalazłam natomiast między innymi:

- <http://lexiquefle.free.fr/> – słowa z ilustracjami dotyczące między innymi ubrań, zwierząt i kolorów,
- <http://www.momes.net/comptines/comptines-chansons.html> – wyliczniki, piosenki i wierszyki w porządku tematycznym, nieocenione zasoby dla nauczycieli języka francuskiego,
- <http://www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/pre-scolaire.htm> – strona z odnośnikami do gier multimedialnych, kolorowanek, słowników dla dzieci oraz piosenek w języku francuskim.

Natomiast na stronach:

- [http://www.marjanna.com.pl/product\\_info.php?cPath=14&products\\_id=44](http://www.marjanna.com.pl/product_info.php?cPath=14&products_id=44)
- [http://www.marjanna.com.pl/product\\_info.php?cPath=14&products\\_id=162](http://www.marjanna.com.pl/product_info.php?cPath=14&products_id=162)

francuska księgarnia Marjanna poleca książki do nauki języka francuskiego dla dzieci z dołączonymi płytami CD.

<sup>6</sup> EuroTalk interactive, SoftPlanet.

<sup>7</sup> Young Digital Poland S.A., 2004.

<sup>8</sup> Mama, tata, KOMPUTER i ja, Selles, DAIICHI Media Pte. Ltd

<sup>9</sup> PC World Komputer, IDG Poland S.A.

Wiemy na pewno, że należy uczyć dzieci języków obcych od najmłodszych lat. Czego ich uczyć, aby potrafiły dać sobie radę w wielkim świecie? Musimy ich uczyć oczywiście między innymi słów i zwrotów przydatnych do przedstawienia się, opowiadania o swojej rodzinie, pytania o drogę i o godzinę. Przyda im się także słownictwo potrzebne na stacji kolejowej, w sklepie, u lekarza, na poczcie. Ale nade wszystko trzeba ich uczyć komunikowania się, wiary we własne siły, odwagi w wyrażaniu swojego zdania, asertywności (niech i w języku obcym poprzedzają swoje wypowiedzi zwrotami *Moim zdaniem*, *Sądzę że...*, *Uważam, że nie masz racji, gdyż...*).

Uczmy ich także, że życie jest piękne i ciekawe oraz że poznawanie świata jest interesujące, a aby go poznać, trzeba się uczyć – i najlepiej, jeżeli nauka przynosi radość.

Uczmy więc języków obcych wesoło, kolorowo, z uśmiechem, przez taniec, teatr i piosenkę, by nasi uczniowie poszli w świat nie tylko z wiedzą w głowach, ale także z otwartością na innych i radością w sercach. Uczmy tak, żeby nauka i możliwość nawiązywania kontaktów międzyludzkich od najmłodszych lat kojarzyła im się pozytywnie.

(listopad 2008)

Paweł Kaptur<sup>1</sup>  
Ostrowiec Świętokrzyski



## ***I have never understood this tense,* czyli jak efektywnie wyjaśnić reguły tworzenia czasu *Present Perfect***

Nie ma chyba nauczyciela języka angielskiego, który nie borykałby się z problemem klarownego wyjaśnienia reguł tworzenia i używania czasu *Present Perfect*. Z czego wynika ten problem i dlaczego trudniej jest wyjaśnić *Present Perfect* niż na przykład *Present Simple* bądź zniechęcony przez uczniów i studentów *Simple Past*? Odpowiedź wydaje się być prosta: w języku polskim nie ma dokładnego odpowiednika czasu *Present Perfect*, chociaż niekiedy podaje się jego spolszczoną nazwę – czas teraźniejszy dokonany.

Większość podręczników definiuje *Present Perfect* jako czas gramatyczny będący rodzajem pomostu łączącym teraźniejszość z przeszłością. Przeanalizujemy definicje i sposób użycia tego czasu zamieszczone w popularnej w latach 70. XX wieku *Gramatyce języka angielskiego*. Jej au-

torka podaje: „Czasu *Present Perfect* używamy w odniesieniu do okresu czasu obejmującego chwilę obecną i rozciągającego się w przeszłość”<sup>2</sup>.

Wydaje się więc, że początkujący nauczyciel-anglista jest skazany na porażkę, kiedy stanie twarzą w twarz z pytaniami uczniów:

- Czy *Present Perfect* to czas teraźniejszy, czy przeszły?
- Dlaczego nie można powiedzieć 'I work here for months'?
- Dlaczego 'I haven't seen her', a nie 'I didn't see her'?

Jak wiadomo czas *Present Perfect* ma kilka głównych zasad użycia:

- opisuje czynność odnoszącą się do czasu obejmującego chwilę obecną i rozciągającego się w przeszłość, gdzie ważny jest sam

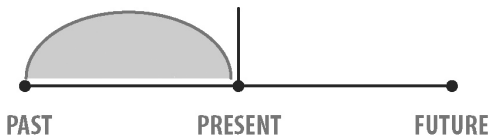
<sup>1</sup> Autor jest wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim, lektorem języka angielskiego w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości również w Ostrowcu i doktorantem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

<sup>2</sup> J. Smólska (1991), *Gramatyka języka angielskiego*, Warszawa: WSiP, s. 155.

fakt jej wykonania, a nie dokładny czas, w którym dana czynność nastąpiła, np. *I have been to Africa*,

- opisuje czynność przeszłą, której skutki są widoczne w teraźniejszości, np. *I have fixed my car*,
- opisuje czynności niedawno lub dopiero co zakończone, np. *He has just left*,
- jest używany z takimi okolicznikami czasu, jak: *already, yet, just, lately, recently, still, never, ever*, np. *Have you ever seen it?*,
- jest używany po wyrażeniu *This is the first time*, np. *This is the first time I have eaten Chinese food*.

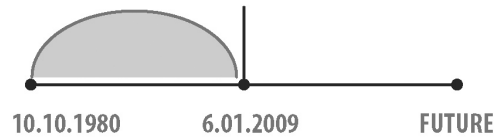
Wydaje się jednak, że każda z tych definicji sprowadza się do jednego, prostego modelu przedstawiającego użycie tego czasu. Praktyka nauczycielska i akademicka pokazuje bowiem, że czas *Present Perfect* można efektywnie uprościć, przedstawiając go jako czas „pomostowy”. Oznacza to, że w przypadku wyżej wymienionej definicji można zastosować jeden schemat<sup>3</sup>, który przejrzysto ilustruje zastosowanie czasu *Present Perfect*.



Powyższy schemat jest powszechnym sposobem przedstawiania czasu *Present Perfect*. Najczęściej jest on jednak używany do opisywania najbardziej ogólnej definicji tego czasu, tj. skutków przeszłych działań w teraźniejszości. Tymczasem okazuje się, że ten schemat to najbardziej trafna i jedyna definicja czasu *Present Perfect*, która ilustruje jego użycie na wszystkich możliwych płaszczyznach. W związku z tym, słowami kluczowymi w prezentacji czasu *Present Perfect* będą słowa „most” i „pomostowy”. Przyjrzyjmy się więc przykładom praktycznym.

Analizując pierwszy przykład, *I have been to Africa*, nie jest trudno przedstawić go za pomocą schematu. Po pierwsze czas pobytu w Afryce osoby X nie został podany, a więc ważny jest sam

fakt wizyty na innym kontynencie a nie czas, w którym ta wizyta odbyła się. A zatem osoba mówiąca *I have been to Africa*, chce nam tylko powiedzieć, że w trakcie swojego życia (a więc od narodzin do momentu wypowiedzi) odbyła podróż do Afryki, po czym powróciła do miejsca swojego zamieszkania. Jeśli przyjmiemy, że osoba X urodziła się 10 października 1980 roku, a zdanie *I have been to Africa* wypowiedzi 6 stycznia 2009 roku, wówczas schemat mógłby tak wyglądać:

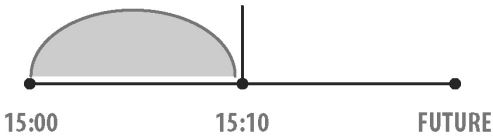


Analizując powyższy schemat zastosowany do zdania *I have been to Africa*, mamy niewątpliwie do czynienia z klasycznym użyciem czasu *Present Perfect*, tj. w postaci „mostu” łączącego przeszłość i teraźniejszość. Podobnie sytuacja będzie wyglądać ze zdaniami z wykorzystaniem okoliczników czasu *ever* albo *never*, np. *I have never been to Africa* lub *Have you ever been to Africa?* W tym przypadku słowa *kiedykolwiek* i *ni-gdy* same w sobie są „mostem” łączącym moment narodzin mówiącego z momentem wypowiedzi zdania.

W drugim przypadku użycia *Present Perfect*, tj. jako czasu opisującego czynność przeszłą, której skutki są widoczne w teraźniejszości, teoria „pomostowa” sprawdza się również dobrze. Zakładając, że zdanie *I have fixed my car*, nie określa konkretnie czasu, a liczy się sam fakt dokonania czynności, analogia z pierwszym przykładem stanie się widoczna na pierwszy rzut oka. Natomiast zakładając, że w zdaniu *I have fixed my car*, skutkiem naprawienia samochodu w przeszłości (o nieokreślonym czasie) jest po prostu obecny stan naprawionego już samochodu, moglibyśmy narysować kolejny schemat „pomostowy” (przyjmując umowne dane czasowe). Jeśli osoba X dokonała naprawy wspomnianego samochodu o godz. 15.00 i jest on już naprawiony w momencie mówienia (po-

<sup>3</sup> Wykresy wykonał Krzysztof Skowron.

wiedźmy o 15.10), to dystans, dzielący moment naprawienia samochodu a jego rzeczywistego stanu obecnego, można również określić jako „most” łączący przeszłość (choć bardzo bliską) i teraźniejszość (tj. momentem wypowiedzi). Wówczas schemat wyglądałby następująco:



Analizując przykład trzeci, tj. *He has just left*, wydawać się może, że zastosowanie schematu „pomostowego” nie jest już tak oczywiste. Kiedy jednak przyjmie się odpowiedni sposób rozumowania, charakterystyczny dla omawianej teorii „pomostowej”, można dojść do wniosku, że powyższe zdanie może być zilustrowane za pomocą dokładnie takiej samej ryciny. Zdanie *He has just left*, opisuje się zazwyczaj jako czynność niedawno lub dopiero zakończona. Jednak jest to zdanie, które jednocześnie pokazuje teraźniejszy skutek przeszłych działań, jak i ogólny zarys czynności wykonanej w przeszłości, gdzie ważny jest sam fakt jej wykonania, a nie czas, w którym miała ona miejsce. Po pierwsze bowiem, powyższe zdanie nie podaje czasu w przeszłości, w którym osoba X wyszła (choć użycie okolicznika czasu *just* sugeruje, że nastąpiło to w bardzo bliskiej przeszłości), informuje nas o samym dokonaniu czynności, ignorując tym samym ramy czasowe. Po drugie, jeśli osoba X wyszła z domu o 10.00, a obecnie jest godzina 10.15, to znaczy, że nieobecność osoby X trwa już od 15 minut (to jest od przeszłości do teraźniejszości włącznie). Po trzecie, skutkiem teraźniejszym wyjścia osoby X, powiedzmy do sklepu, 15 minut temu (tj. w przeszłości), jest jej nieobecność. Zatem zdanie *He has just left* można zilustrować podobnym schematem:



Analizując przykłady zdań w czasie *Present Perfect* z użyciem takich charakterystycznych okoliczników czasu, jak: *yet, already, lately, recently, ever, never*, właściwie w każdym przypadku teoria pomostowa będzie właściwa. Udowodniłem powyżej, że jest to oczywiste w przypadku słów *ever* i *never*, które same w sobie odnoszą się do długości życia mówiącego (tj. od momentu jego urodzin do momentu wypowiedzi), natomiast warto zastanowić się nad sensem teorii pomostowej z użyciem tak często używanych w czasie *Present Perfect* okoliczników jak *yet* i *already*.

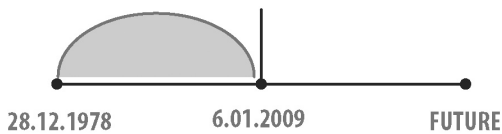
Warto zastanowić się nad znaczeniem zdania *I haven't done my homework yet*, które równie dobrze może być zilustrowane za pomocą znanego nam już schematu. Słowem kluczowym w analizie polskiego tłumaczenia powyższego zdania jest słowo *jeszcze*. Określa ono bowiem przestrzeń czasową między zaplanowanym czasem odrobienia rzeczonyj pracy domowej, a obecnym czasem rzeczywistym. Po drugie, zdanie to nie jest umieszczone w konkretnych ramach czasu przeszłego, więc działa jedynie jako ogólna informacja o tym, że czynność, która miała być wykonana w przeszłości, z jakiegoś powodu wciąż nie została w pełni sfinalizowana. Idąc tym torem, możemy więc stwierdzić, że jeśli osoba X miała lub planowała odrobić pracę domową, np. o 18.00, a obecnie jest godzina 21.00, a praca wciąż nie jest odrobiona, to ponownie działa tu teoria pomostowa łącząca planowany czas odrobienia pracy domowej w przeszłości, tj. trzy godziny temu a czas obecny, tj. 21.00. Wówczas schemat mógłby wyglądać tak:



Wydaje się, że podobna sytuacja ma miejsce w przypadku słów *already, lately, still* i *recently*, bowiem śledząc pewien charakterystyczny tryb myślenia, który każe nam umiejscawiać pewne czynności na płaszczyznach czasowych zlokalizowanych między przeszłością a teraźniejszością, zbudowanie gramatycznego pomostu jest rzeczą racjonalną i logiczną.



Przykład ostatni to zdanie *This is the first time I have eaten Chinese food*. W tym przypadku schemat pomostowy jest również oczywisty, ponieważ zakładając, że coś wydarzyło się w życiu osoby X po raz pierwszy, to samo stwierdzenie *po raz pierwszy* (w życiu) jest samo w sobie pomostem łączącym moment narodzin osoby X i moment wykonywanej przez nią po raz pierwszy danej czynności. Tak więc, jeśli osoba X urodziła się 28 grudnia 1978 r., a po raz pierwszy w życiu je chińszczyznę w chwili obecnej, czyli powiedzmy 6 stycznia 2009 r., to wykres wyglądałby tak:



(styczeń 2009)

Monika Staniec<sup>1</sup>  
Sosnowiec



## Jak nauczyć gimnazjalistów mówienia w języku obcym

W nauczaniu języków obcych na każdym etapie edukacyjnym nauczyciel pokonuje wiele trudności. Nie zawsze dysponuje odpowiednimi środkami dydaktycznymi, nie zawsze ma możliwość nauczania uczniów w niezbyt licznej grupie i o zbliżonym poziomie językowym. W gimnazjum dochodzą do tego nierzadko problemy z utrzymaniem dyscypliny. W efekcie często nie może zrealizować nawet założeń podstawy programowej.

Według nowej podstawy programowej w gimnazjum trzeba nauczyć uczniów „posługiwania się *bardzo podstawowym zasobem środków językowych: leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiających realizację wymagań ogólnych w zakresie określonych tematów*”. Wyma-

Jak widzimy rzekoma trudność klarownego wyjaśnienia reguł angielskiego czasu gramatycznego *Present Perfect* może okazać się tylko mitem, wywołanym przez nauczycieli i uczniów. Powyższe przykłady pokazują, że właściwie każde zdanie zapisane w czasie *Present Perfect* można wyjaśnić i zrozumieć za pomocą tego samego prostego wykresu na osi matematycznej. Należy tylko użyć trochę wyobraźni, która wydaje się być niezawodna w przypadku studiowania angielskich czasów gramatycznych. Można więc rzec, że istnieje dobra recepta na efektywne zrozumienie czasu *Present Perfect*: odrobina matematyki, szczypta logiki, kropla inteligencji językowej i krztyna filozofii a wszystko będzie proste!

gania te, to: „*znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi*”. Podstawowym z kolei celem kształcenia jest „*skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i w piśmie. **Priorytetem jest zatem umiejętność osiągnięcia przez ucznia różnych celów komunikacyjnych**, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym*”<sup>2</sup>.

Tymczasem nauczyciele najczęściej koncentrują się na poprawności językowej. Pieczołowicie przekazują uczniom struktury leksykalno-gramatyczne, a następnie wymagają ich znajomości. Niejednokrotnie skupiają się na sprawnościach receptywnych, a więc czytaniu i słuchaniu ze zrozumie-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Będzinie.

<sup>2</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17

niem, dopiero w następnej kolejności na pisaniu, a na koniec zostawiają mówienie. Często jest to uwarunkowane stosowanym przez nich podręcznikiem. Nie każdy podręcznik oferuje wystarczająco dużo ćwiczeń, by sprostać standardom wymagań egzaminu gimnazjalnego. Wiele ćwiczeń koncentruje się na odbiorze tekstu słuchanego i czytanego, zbyt mało jest poświęconych umiejętności reagowania na różne wypowiedzi ustne. Nauczyciel musi więc wymyślać je sam lub korzystać ze źródeł pozapodręcznikowych.

Wiele prywatnych szkół językowych ma w swojej ofercie konwersacje. Dlaczego nie wprowadzić ich do naszych szkół jako zajęcia dodatkowe? Często uczniowie czują niedosyt po „zwykłych lekcjach” języka. Otrzymują na nich kolejną dawkę gramatyki, słownictwa, zadań do wykonania, muszą coś przygotować na ocenę, powinni się wykazywać poprawnością językową. Nie zawsze jest też na lekcjach wystarczająco dużo czasu na to, by po prostu porozmawiać. Zaletą dodatkowych zajęć konwersacyjnych będzie też to, że nie będziemy ucznia oceniać, ani zwracać zbyt dużej uwagi na popełniane przez niego błędy. Wzmocnimy natomiast jego motywację do nauki, dając mu szansę bezstresowego wypowiedzenia się.

## ■ Zajęcia konwersacyjne dla gimnazjalistów

Proponuję cykl zajęć konwersacyjnych, opracowanych zgodnie z obowiązującym aktualnie zakresem tematycznym dla gimnazjalistów, którzy kontynuują naukę języka obcego ze szkoły podstawowej: człowiek, dom, życie rodzinne i towarzyskie, szkoła, praca, żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka, kultura, środki masowego przekazu, sport, zdrowie, nauka i technika, świat przyrody.

Cykl takich zajęć to również przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego. Na rynku pojawiło się wiele pozycji pomocnych w przygotowaniu gimnazjalistów do egzaminu. Polecam *Abc Gimnazjalne. Egzamin z języka niemieckiego*<sup>3</sup>. Do każdego tematu opracowano ćwiczenia, zadania oraz

słowniczek tematyczny. Słowniczek ten można wykorzystać do zajęć konwersacyjnych. Przed każdymi zajęciami zlecamy uczniom utrwalenie leksyki do danego tematu, co z pewnością ułatwi im potem mówienie.

### Temat 1: Człowiek

#### *Dane personalne*

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów kartki z danymi personalnymi, uczniowie losują jedną, przygotowują się, a następnie jedna osoba pyta, druga odpowiada zgodnie z podanymi danymi. Ćwiczenie odbywa się w parach na forum. Pozostali uczniowie słuchają i utrwalają powtarzające się zwroty. Na każdej kartce jest nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania, kraj pochodzenia, zainteresowania, znajomość języków obcych, rodzeństwo, zwierzęta, znak zodiaku. Uczniowie muszą więc pytać, *jak się nazywasz, ile masz lat, gdzie mieszkasz, skąd pochodzisz, czym się interesujesz, jakie znasz języki obce (oprócz tego, którego wspólnie się uczymy), czy masz rodzeństwo, czy masz zwierzęta, jaki jest twój znak zodiaku.*

#### Karty:

- Peter Meier, 16, Berlin, Niemcy, koszykówka, angielski, siostra, pies, lew
- Katrin Glocke, 13, Wiedeń, Austria, czytanie książek, włoski, brat, siostra, świnka morska, ryby
- Pedro Gonzales, 14, Barcelona, Hiszpania, gry komputerowe, francuski, jedynek, 2 psy, wodnik
- Paula McGregor, 13, Corc, Irlandia, podróże, włoski, papuga, waga
- Klaus Damm, 15, Kopenhaga, Dania, żeglarstwo, szwedzki, brat, kot, byk
- Radka Hermanowa, 16, Praga, Czechy, muzyka, polski, 2 siostry, kot, strzelec
- Esko Jokela, 15, Helsinki, Finlandia, narty, rosyjski, brat, 2 psy, koziorożec
- Catalin Mindru, 14, Bukareszt, Rumunia, internet, włoski, pies, 2 siostry, brat, baran
- Marie Delavoe, 15, Paryż, Francja, malarstwo, angielski, 2 koty, jedynek, waga
- Ann Brown, 16, Londyn, Wielka Brytania, jazda na łyżwach, nie ma zwierząt, brat, bliźniak

<sup>3</sup> A. D. Jarząbek, D. Koper (2008), *Abc gimnazjalne. Egzamin z języka niemieckiego*, Warszawa: WSiP S.A. WSiPeuropa.

Na zakończenie ćwiczenia każdy może podać swoje prawdziwe dane.

### Wygląd

Nauczyciel rozdaje uczniom zdjęcia różnych osób wyciętych z kolorowych czasopism. Wybiera jednego ucznia, który odpowiada na pytania grupy dotyczące wyglądu osoby na zdjęciu, nie pokazując grupie tego zdjęcia. Na część pytań odpowiada zgodnie z tym, co przedstawia zdjęcie, na część udziela odpowiedzi nieprawdziwych. Możemy przygotować zestaw przykładowych pytań w języku polskim:

- Czy osoba na zdjęciu to dziecko, czy dorosły?
- Czy jest młoda, czy starsza?
- Jaki ma kolor skóry?
- Jaki ma kolor włosów, jaką fryzurę?
- Czy ma makijaż?
- Jaki ma kształt twarzy?
- Czy nosi biżuterię?
- Czy jest ładna?
- Jak jest ubrana?

Uczeń, który odpowiadał na pytania, pokazuje pozostałym zdjęcie, następnie wszyscy mówią, co w opisie było niezgodne z prawdą.

### Cechy charakteru

Nauczyciel przygotowuje karteczki, na każdej zapisuje inną cechę charakteru (w języku obcym) – *pomocny, miły, przyjazny, pomysłowy, inteligentny, głupi, bezczelny, zazdrosny, kłótniwy, wesoły* – następnie uczniowie losują jedną z nich i opisują zachowanie osoby, która ma daną cechę charakteru. Pozostali muszą odgadnąć, o jaką cechę chodzi, np. *pilny (zawsze przygotowany do szkoły, odrabia prace domowe, dostaje dobre oceny)*.

Potem nauczyciel dzieli tablicę na dwie części i zapisuje na niej pozytywne i negatywne cechy charakteru. Następnie grupa wybiera znaną wszystkim osobę, może to być postać z książki, filmu, gwiazda muzyki pop i dyskutuje na temat jej cech. Nauczyciel może postawić jakąś tezę, po czym podpowiada uczniom, by w wypowiedziach zastosowali zwroty używane w dyskusji, np. *ja myślę, że on jest ..., ponieważ..., nie zgadzam się z tobą/ masz rację/ nie masz racji* itp.

### Uczucia i emocje

Nauczyciel podaje kilka sytuacji w języku polskim, uczniowie mają powiedzieć w języku ob-

cym, jak by się czuli w danej sytuacji i co w związku z tym zrobią:

- wygrałeś 10000 zł w Lotto,
- dostałeś ocenę dopuszczającą z klasówki, chociaż uczyłeś się do niej cały weekend,
- chłopak, który ci się podoba, zaprasza cię do kina,
- dziewczyna, która ci się podoba odmawia, gdy zapraszasz ją na imprezę,
- dostałeś piątkę z chemii, a do tej pory miałeś z tego przedmiotu same trójki,
- dzwoniś od dwóch dni do koleżanki, a ona nie odbiera od ciebie telefonu,
- twoja młodsza siostra chodzi w twoich ubraniach, nie pytając cię o zgodę,
- wracasz ze spotkania z kolegami, spóźniłeś się do domu pół godziny,
- zgubiłeś książkę wypożyczoną z biblioteki,
- dostałeś dodatkowe kieszonkowe od dziadków.

### Zainteresowania

Nauczyciel zapisuje na tablicy w języku obcym następujące zdanie: *Zainteresowania zmieniają się wraz z wiekiem*. Następnie zadaje uczniom pytania:

- Jakie zainteresowania mieliście jako dzieci?
- Czym się interesujecie teraz?
- Czym interesują się wasi dziadkowie?
- Pyta, czy zdanie z tablicy jest prawdziwe.

Następnie zapisuje kolejne zdanie: *Młódziej przyszłości nie będzie uprawiać żadnych sportów, ponieważ będzie tylko surfować w internecie i grać na komputerze*. Dzieli uczniów na dwie grupy. Jedna grupa zbiera argumenty za, druga przeciw. Każda grupa ma zebrać 5 argumentów. Następnie przedstawiciel pierwszej grupy prezentuje swoje argumenty, a druga grupa musi odszukać kontrargumenty u siebie, jeśli takich nie ma, musi je wymyślić.

### Temat 2: Dom

#### Położenie

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów zdjęcia z czasopism, przedstawiające domek jednorodzinny z ogródkiem, gospodarstwo rolne, kamienicę, wieżowiec. Następnie pokazuje uczniom pojedynczo zdjęcia i zadaje pytania:

- Czy ten dom jest w mieście, czy na wsi?
- Czy jest w centrum, czy na obrzeżach?

- Jak daleko jest z tego domu do przystanków komunikacji miejskiej, dworca kolejowego, lotniska?
- Co znajduje się w jego otoczeniu, jakie budynki, instytucje?
- Kto w nim mieszka?

#### Pomieszczenie

Uczniowie dobierają się w pary. Wzajemnie opowiadają sobie o swoim mieszkaniu – *gdzie ono jest, czy jest duże, czy małe, z ilu i jakich pomieszczeń się składa* – robią przy tym notatki, następnie relacjonują zebrane informacje na forum, opisując mieszkanie kolegi w 3 osobie. Na przykład: *Piotr mieszka w centrum miasta, w bloku czteropiętrowym, jego mieszkanie jest duże, ma 80 m<sup>2</sup>, składa się z czterech pokoi, kuchni, łazienki i WC, tarasu.*

#### Wyposażenie

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów na trzech dużych arkuszach papieru plan tego samego 3-pokojowego mieszkania z kuchnią, łazienką, WC, przedpokojem i balkonem. Z czasopism wycina gotowe meble, kwiaty, dekoracje, sprzęty AGD. Grupę dzieli na trzy mniejsze, każda ma „urządzić” swoje mieszkanie, wykorzystując wycinki i przyklejając je na plan. Podczas wyposażania mieszkania wolno się porozumiewać tylko w języku obcym. Następnie każda grupa przedstawia pozostałym swój projekt. Projekty wieszamy na ścianie obok siebie. Na koniec wszyscy dyskutują o tym, który z projektów jest najlepszy i dlaczego.

### Temat 3: Życie rodzinne i towarzyskie

#### Członkowie rodziny

Na początek uczniowie przeprowadzają wywiad z nauczycielem na temat jego rodziny, można im zasugerować po polsku, o co mogą zapytać, mianowicie:

- Czy jest pan żonaty? Czym się zajmuje żona?
- Czy ma pan rodzeństwo? Czy są starsi czy młodsi?
- Ile pan ma dzieci? Ile mają lat? Do jakiej szkoły chodzą?
- Jak spędza Pan czas ze swoją rodziną?

Następnie nauczyciel wiesza na ścianie plakat z drzewem genealogicznym jakiejś rodziny. Grupa ma za zadanie „wymyślić” tę rodzinę, tzn. uczniowie mają powiedzieć, ile lat mają poszczególni

członkowie rodziny, jakie mają wykształcenie, zawód, zainteresowania, gdzie pracują, mieszka ją. Jedna osoba może na koniec podsumować wszystkie wymyślone informacje.

#### Koledzy, przyjaciele, znajomi

Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: *Kto ma konto na portalu „nasza klasa”, gdyż jest to popularny portal kontaktów ze znajomymi, głównie ze szkoły.* Następnie pyta, *ile uczniów mają znajomych na tym portalu.* Kolejne główne pytanie to, *jaka jest różnica między znajomym a przyjacielem.* Uczniowie odpowiadają na te pytania.

#### Czynności życia codziennego

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów karteczki z godzinami. Następnie uczniowie losują 3 karteczki i pracują w parach. Jedna osoba pyta drugą, co robi o godzinie, którą ma na swojej kartce, pyta też, co robiła wcześniej. Druga osoba odpowiada. Potem następuje zmiana. Godziny na kartkach: 6.00, 6.30, 7.05, 7.20, 7.40, 8.00, 9.00, 10.30, 12.00, 14.15, 15.00, 16.30, 17.15, 18.05, 19.00, 19.30, 20.05, 21.00, 21.20, 22.00, 22.30, 23.00, 24.00

#### Formy spędzania wolnego czasu

Nauczyciel zapisuje na tablicy nazwiska różnych osób, uczniowie mają odgrywać te osoby i opowiedzieć, co robią w czasie wolnym. Powinny to być osoby znane z telewizji, ze świata sportu lub znajome. Na przykład: nauczyciel z danej szkoły, pięcioletnia siostra jakiegoś ucznia, babcia, dziadek jakiejś uczennicy, Doda, Jerzy Dudek, Adam Małysz itp. Uczniowie mogą opowiadać według wzoru. Na przykład: *Nazywam się Marcin Prokop, pracuję w telewizji, w wolnym czasie chodzę na spacerzy z dzieckiem, czytam książki i gotuję.*

#### Święta i uroczystości

Uczniowie losują kartki z nazwami różnych świąt i uroczystości. Ich zadaniem jest złożenie życzeń na różne okazje. Kartki dla uczniów przygotowane przez nauczyciela to na przykład: urodziny babci, imieniny cioci, święta Bożego Narodzenia, Nowy Rok, choroba kolegi, wyjazd do Wiednia.

Następnie nauczyciel wiesza na tablicy zdjęcia z symbolami świątecznymi: choinką, tortem,

zajączkiem wielkanocnym. Pyta uczniów, kto chce się zgłosić do kolejnej zabawy. Powinno się zgłosić troje uczniów. Każdy z nich wybiera sobie jakiś symbol i ma stać się tym, co wybrał. Jego zadanie polega na opowiedzeniu, skąd się wziął, dlaczego się tu znajduje, co się z nim stanie po święcie. Pozostali uczniowie zadają pytania pomocnicze. Na przykład: *Jestem choinką. Wcześniej mieszkałam w lesie. Kupiono mnie na targu...*

Następnie nauczyciel zadaje pytanie: *jakie święta i uroczystości lubisz najbardziej i dlaczego?*

Kolejne ćwiczenie to praca w parach. Jedna osoba gra rolę dziecka a druga mamy. Dziecko chce w domu zorganizować imprezę z okazji urodzin. Musi zapytać o zgodę, ustalić listę gości, menu, czynności do wykonania przed i po imprezie, powiedzieć, jak będzie przebiegać uroczystość.

#### Temat 4: Szkoła

##### Przedmioty nauczania

Nauczyciel zapisuje na tablicy nazwy przedmiotów szkolnych w języku obcym, które dyktują mu uczniowie. Następnie pyta, *o czym i czego uczymy się na poszczególnych przedmiotach, jaki przedmiot jest twoim ulubionym przedmiotem itp.*

Do kolejnego ćwiczenia wybieramy przedmiot, który jest najbardziej lubiany przez większość uczniów. Bawimy się w szkołę, a konkretnie w lekcję ulubionego przedmiotu. Jeden uczeń gra nauczyciela, a reszta siebie. Można też „przeprowadzić” lekcję przedmiotu najmniej popularnego.

##### Życie szkoły

Nauczyciel przedstawia uczniom następującą sytuację: jeden z uczniów jest nowym uczniem, a reszta ma go miło przyjąć i opowiedzieć mu o szkole, o nauczycielach, zwyczajach, kółkach zainteresowań.

Kolejne ćwiczenie – nauczyciel rozdaje uczniom przybory szkolne, każdemu po jednym. Uczniowie muszą powiedzieć, do czego służy dana rzecz, ewentualnie na jakim przedmiocie może być używana. Można też napisać nazwy przedmiotów na kartkach, uczniowie losują wtedy kartki i opisują daną rzecz, a pozostali muszą odgadnąć, o jaką rzecz chodzi, oczywiście mogą zadawać dodatkowe pytania.

#### Temat 5: Praca

##### Popularne zawody i czynności

Nauczyciel zapisuje na tablicy zawody, które dyktują uczniowie. Następnie każdy uczeń wybiera sobie jakiś zawód i wciela się w rolę, opowiadając o tym, jak został np. lekarzem, jak zdobywał wykształcenie, czy miał praktyki zawodowe, gdzie pracuje i jakie czynności wykonuje w codziennej pracy. Pozostali uczniowie mogą zadawać pytania pomocnicze.

##### Miejsce pracy

Uczniowie dobierają się w pary. Nauczyciel przydziela im scenki, które mają odegrać. Przykłady:

- W poradni lekarskiej – jedna osoba jest lekarzem, druga przychodzi po poradę, ponieważ jest przeziębiona.
- W poradni dentystrycznej – jedna osoba jest dentystą, druga przychodzi z bólem zęba.
- Na poczcie – jedna osoba jest urzędnikiem, druga chce wysłać list polecony i musi kupić znaczek.
- W sklepie – jedna osoba jest sprzedawcą, druga chce kupić artykuły spożywcze, owoce i warzywa oraz napoje na imprezę urodzinową.
- W szkole – jedna osoba jest nauczycielem, druga chce się dowiedzieć, jakiego przedmiotu uczy, ile lat pracuje, dlaczego wybrała ten zawód.
- W warsztacie samochodowym – jedna osoba jest mechanikiem, druga chce zostawić auto do naprawy po wypadku.
- W salonie fryzjerskim – jedna osoba jest fryzjerem, druga chce obciąć włosy na krótko i zmienić kolor, pyta, ile to kosztuje, czy musi długo czekać.
- W salonie kosmetycznym – jedna osoba jest kosmetyczką, druga chce zrobić sobie masaż i makijaż, pyta, ile to kosztuje.
- W restauracji – jedna osoba jest kelnerem, druga chce zamówić obiad z deserem, pyta, co kelner może polecić.
- Na dworcu – jedna osoba jest kasjerem, druga chce kupić bilet na pociąg drugiej klasy, w dwie strony, ze zniżką.

#### Temat 6: Żywnienie

##### Artykuły spożywcze

Nauczyciel wypowiada jedno zdanie: *moja mama poszła dziś do sklepu i kupiła chleb.* Następnie

uczeń powtarza je i dodaje jeden artykuł spożywczy, np. *moja mama poszła dziś do sklepu i kupiła chleb, masło i cukier*, kolejna osoba dodaje kolejny artykuł spożywczy itd., aż dojdzie z powrotem do nauczyciela. To ćwiczenie poprawia pamięć i koncentrację, oczywiście może się zdarzyć, że ktoś nie zapamięta kolejności, albo opuści jakiś produkt, wtedy pozostali muszą poprawić błąd, używając takich zwrotów, jak: *zapomniałeś o serze, nie wymieniałeś bułek itp.*

#### Posiłki i ich przygotowywanie

Nauczyciel zadaje uczniom serię pytań, uczniowie odpowiadają:

- Co zwykle jesz na śniadanie?
- Co zwykle jesz na obiad?
- A co na kolację?
- Jakie jest twoje ulubione danie?
- Czego nie lubisz jeść?
- Czy umiesz gotować?
- Czy lubisz szybkie jedzenie typu hamburger, pizza?
- Co można zjeść na deser?
- Czy pijesz mleko, kawę?
- Co lubisz pić?
- Czego nie lubisz pić?
- Czy jadasz w restauracji?

Następnie uczniowie dobierają się w pary. Każda para opracowuje przepis na inną potrawę, tzn. wymienia składniki i czynnności. Potem jedna osoba mówi, jakie składniki i w jakich ilościach kupiła na to danie, druga pokazuje i opisuje po kolei wszystkie czynności. Pozostali uczniowie odgadują, o jaką potrawę chodziło, np. sałatka owocowa, pizza, sałatka warzywna, spaghetti, kanapki do szkoły.

#### Lokale gastronomiczne

Nauczyciel podaje uczniom sytuacje, w których uczniowie muszą odpowiednio zareagować:

- Zamów ulubioną zupę dla dwóch osób.
- Poproś kelnera o kartę dań.
- Powiedz kelnerowi, że jedzenie ci smakowało.
- Poproś kelnera o rachunek.
- Jedzenie w restauracji ci nie smakowało, jak to wyrazisz.
- Zapytaj kelnera, co mógłby ci polecić na drugie danie.
- Zapytaj kelnera, co jest specjalnością lokalu.
- Zamów przystawki dla dwóch osób.

- Poleć koledze dobrą restaurację.
- Zamów przez telefon dużą pizzę na imprezę.

### Temat 7: Zakupy i usługi

#### Rodzaje sklepów

Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki z nazwami sklepów, np. perfumeria, sklep mięsny, butik, każdy dostaje jedną, następnie mówi, że *wybiera się na zakupy do sklepu..., ponieważ chce kupić...* – i wymienia, jak najwięcej towarów, które są dostępne w danym sklepie.

#### Towary

Każdy uczeń mówi, że *był w sklepie... i kupił tam....* Musi wymienić 5 rzeczy, z czego kilka takich, których zakup byłby w danym sklepie niemożliwy, pozostali uczniowie muszą powiedzieć, że *to niemożliwe, ponieważ to kupuje się w....*, i podać prawdziwe miejsce, np. *byłem w aptece i kupiłem tam witaminy, chleb, dwa jabłka, kapelusz i syrop.*

#### Sprzedawanie, kupowanie

Nauczyciel rozdaje uczniom kartki z sytuacjami, na podstawie których uczniowie odgrywają dialogi w sklepie, łącznie z pytaniami o ilość, opakowanie, kolor, rozmiar, cenę itp.

- Przychodzą do ciebie goście, kup warzywa na sałatkę.
- W domu skończyły się zapasy środków czystości, kup mydło, szampon, proszek do prania.
- Kończą się wakacje, zbliża się rok szkolny, kup przybory szkolne dla młodszego brata.
- Wyjeżdżasz na ferie zimowe na narty, brakuje ci zimowych ubrań, kup nowe.
- Idziesz na premierę do teatru, chcesz ubrać się elegancko, zrób zakupy w butik.

#### Reklama

Nauczyciel zapisuje na tablicy zdanie: *Reklama ma negatywny wpływ na konsumenta*, następnie dzieli uczniów na dwie grupy, jedna zbiera argumenty, druga kontrargumenty. Każda grupa ma zebrać 5 argumentów. Następnie przedstawiciel pierwszej grupy prezentuje swoje argumenty, a druga grupa musi odszukać kontrargumenty u siebie, jeśli takich nie ma, musi je wymyślić.

**Korzystanie z usług** (można wykorzystać temat 5 – miejsce pracy)

**Reklamacja**

Nauczyciel wybiera z grupy jedną osobę, którą „zatrudnia” w dziale obsługi klienta w supermarkecie. Pozostali uczniowie przychodzą do niej z reklamacją jakiegoś towaru, muszą opisać, o jaki towar chodzi, kiedy go zakupili, co i w jakim momencie użytkowania przestało działać lub się zepsuło. Uczniowie losują kartki z nazwami towarów: *szusarka do włosów, buty zimowe, jogurt, telefon komórkowy, odtwarzacz MP3, spodnie, mrożona pizza*.

**Temat 8: Podróżowanie i turystyka****Wycieczki**

Nauczyciel rozpoczyna opowiadanie historyjki związanej z klasowym wyjazdem na wycieczkę, np. *Po długich dyskusjach zaplanowaliśmy klasową wycieczkę w góry*. Następnie każdy uczeń dopowiada jedno zdanie. Cała historyjka kończy się w momencie, gdy jakiś uczeń powie: *wróciliśmy do szkoły*.

**Zwiedzanie**

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów zdjęcia z kolorowych czasopism, przedstawiające różne zabytkowe budowle, pomniki. Uczniowie je losują, a następnie przedstawiają je jako zagadki, np. *kościół – jest to duża budowla, wydaje mi się, że pochodzi z czasów średniowiecza, przychodzą tam ludzie, żeby się pomodlić*. Propozycje: zamek, pałac, pomnik, wieża, brama, muzeum, teatr.

**Środki transportu**

Nauczyciel podaje kolejno środki transportu. Zdaniem uczniów jest ustalenie wad i zalet jazdy poszczególnymi środkami transportu we wspólnej dyskusji: *autobus, tramwaj, metro, samochód, pociąg, statek, samolot*. Na przykład: *uwagam, że podróż samolotem ma same zalety, ponieważ jest wygodna i szybka. Nie zgadzam się z tym, loty są drogie i trzeba długo czekać na odprawę*.

**Informacja turystyczna**

Jeden uczeń zostaje „pracownikiem” informacji turystycznej. Pozostali muszą uzyskać określone informacje, pytania są podane po polsku na karteczkach przygotowanych przez nauczyciela:

- W jakich godzinach czynne jest muzeum?
- Gdzie można kupić wejściówki do wszystkich teatrów w mieście?

- Gdzie można zamówić przewodnika po zamku?
- Gdzie w mieście są wolne miejsca noclegowe dla grupy kilkuosobowej?
- Gdzie najkorzystniej jest wykupić posiłki?

**Orientowanie się w terenie**

Uczniowie dostają od nauczyciela kopię tej samej mapy miasta z zaznaczonymi budynkami. Dobierają się w pary, jedna osoba pyta o drogę do określonego miejsca, druga ją opisuje, następnie uczniowie się zmieniają. Punkty, z których należy wyjść, można oznaczyć różnymi kolorami.

**Temat 9: Kultura****Dziedziny kultury**

Nauczyciel zadaje pytania dotyczące różnych dziedzin kultury, uczniowie odpowiadają. Na przykład:

- Muzyka – *Wymień gatunki muzyki! Jakiej muzyki słuchasz? Czy chodzisz na koncerty? Jakich znasz kompozytorów muzyki klasycznej?*
- Film – *Jaki film oglądałeś ostatnio? Jak często chodzisz do kina? Kto jest twoim ulubionym aktorem? Wymień gatunki filmowe!*
- Teatr – *Jak często chodzisz do teatru? Na jakiej sztuce byłeś ostatnio?*
- Malarstwo i rzeźba – *Czy chodzisz do galerii? Czy lubisz oglądać obrazy i rzeźbę?*
- Literatura – *Wymień gatunki literackie! Jakie czytasz książki? Jak często chodzisz do biblioteki? Jaka jest twoja ulubiona książka i ulubiony pisarz?*
- Kultura i sztuka ogólnie – *Co to znaczy, być kulturalnym? Czy sam lubisz coś tworzyć? Czy chciałbyś być artystą? Czy lubisz zwiedzać i podziwiać zabytki? W jakim muzeum byłeś ostatnio?*

**Twórcy i ich dzieła**

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów karteczki, na których są wypisane nazwiska wymyślonych artystów, każdy dostaje jedną:

- Antonio Cruiz, aktor
- Jennifer Forester, piosenkarka
- Klaus Bardini, kompozytor
- Anna Garcia, tancerka
- Hugo Boss, malarz
- Maria Pitt, poetka
- Franz Torelli, pisarz
- Feel, rzeźbiarz
- Ronald Kinski, reżyser

Następnie uczniowie udają, że są na przyjęciu z okazji festiwalu sztuki, chodzą po klasie i rozmawiają ze sobą na temat swojej twórczości.

#### *Uczestniczenie w kulturze*

Uczniowie dobierają się w pary, następnie jedna osoba ma zaprosić drugą: na koncert, do teatru, na wystawę malarstwa, do kina, do opery. Trzeba podać termin, godzinę i przekonać drugą osobę do skorzystania z zaproszenia.

### **Temat 10: Środki masowego przekazu**

#### *Prasa*

Nauczyciel przynosi kilka różnych gazet i czasopism, mogą to być wyłącznie czasopisma polskie. Każdy dostaje inne. Zadaniem uczniów jest przedstawienie danego pisma jako ulubionego pozostałym uczniom. Trzeba powiedzieć, jak często wychodzi, czy jest to dziennik, czy np. tygodnik, jaki ma tytuł, podtytuł, kto jest w zespole redakcyjnym, czy jest to pismo fachowe, dla kogo jest przeznaczone, ile kosztuje, co jest w nim interesującego, jakie ma stałe rubryki itp.

#### *Radio i telewizja*

Następnie nauczyciel rozdaje uczniom wycięte z gazet programy telewizyjne na jeden dzień. Uczniowie pracują w parach, ich zadaniem jest omówienie propozycji telewizyjnych na ten dzień, a następnie wybranie programu, którego na pewno by nie obejrżeli, oraz takiego, który mogliby obejrzeć wspólnie.

#### *Internet*

Nauczyciel stwierdza, że *internet to zguba ludzkości*. Uczniowie muszą przekonać nauczyciela do internetu.

### **Temat 11: Sport**

#### *Dyscypliny sportowe*

Nauczyciel mówi każdemu uczniowi po kolei, że jest znanym sportowcem: piłkarzem, biegaczem, pływakiem, skoczkiem narciarskim, narciarzem itd. Uczeń ten znajduje się na konferencji prasowej, zostali uczniowie jako dziennikarze, przeprowadzają z nim wywiad, dotyczący jego dotychczasowych osiągnięć oraz planów na kolejny sezon.

#### *Obiekty i sprzęt sportowy*

Nauczyciel wymienia jakąś dyscyplinę sportu,

do jakich dyscyplin się zalicza, jaki sprzęt jest potrzebny do jej uprawiania i gdzie ją można trenować. Zadaje pytanie o kolejną dyscyplinę pierwszemu uczniowi, ten odpowiada, wybiera kolejnego ucznia itd. Na przykład: *Lubię łyżwiarstwo figurowe, jest to zimowa dyscyplina sportu, do jej uprawiania potrzebne są łyżwy, można ją trenować na lodowisku zimą lub w hali, a co powiesz o koszykówce.*

#### *Imprezy sportowe*

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów kasetę wideo z krótkimi dwuminutowymi fragmentami imprez sportowych, uczniowie po dwukrotnym obejrzeniu materiału bez głosu, muszą zrelacjonować wydarzenie sportowe na żywo: mecz piłki nożnej, turniej tenisowy, wyścig rowerowy, bieg pływacki, slalom narciarski. Dwoje uczniów relacjonuje to samo wydarzenie.

### **Temat 12: Zdrowie**

#### *Higieniczny tryb życia*

Nauczyciel wiesza na ścianie zdjęcia powycinane z kolorowych czasopism, na których są przedstawione różne osoby:

- dziewczyna na rowerze,
- starszy pan na spacerze,
- młodzież paląca papierosy,
- młody chłopak niechlujnie ubrany z postawionymi włosami,
- pan w średnim wieku siedzący przed telewizorem, zjadający chipsy i pijący piwo,
- dziecko czytające książkę tylko przy małej lampce,
- dziewczyna jedząca hamburgera na ulicy.

Zadaniem uczniów jest opisanie każdej osoby i dyskusja na temat, *czy osoby na zdjęciach prowadzą higieniczny tryb życia.*

#### *Samopoczucie*

Nauczyciel przygotowuje planszę z buźkami o różnym stopniu zadowolenia. Następnie uczniowie omawiają każdą buźkę po kolei. Mają powiedzieć, jak według nich czuje się ta osoba oraz wymyślić krótką historyjkę, co tę osobę wprowadziło w dany nastrój. Na przykład: *Nr 1 to osoba uśmiechnięta i zadowolona, czuje się bardzo dobrze, sądzę, że jest to uczeń, który otrzymał dzisiaj piątkę z chemii.*



*Dolegliwości, choroby i ich leczenie*

Uczniowie dobierają się w pary. Ich zadaniem jest odegranie dialogów u lekarza. Jedna osoba jest pacjentem, druga lekarzem. Każdy pacjent losuje kartkę z innym schorzeniem: *przeziębienie, ból nogi, ból zęba, biegunka i ból brzucha, ukąszenie owada*.

**Temat 13: Nauka i technika***Nauka*

Każdy uczeń losuje kartkę z przedstawicielem jakiejś dyscypliny naukowej, reszta grupy nie wie, o kogo chodzi. Ćwiczenie jest zagadką. Uczniowie opisują dziedzinę nauki, którą zajmują się naukowcy z kartek. Pozostali uczniowie muszą ich nazwać, np. biolog, matematyk, historyk, informatyk, zoolog.

*Wynalazki*

Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy i zadaje pytanie, *co można wynaleźć, a co odkryć*. Jedna grupa zbiera przykłady na odkrycia, druga na wynalazki. Następnie przedstawiciele grup wymieniają je na forum. Nauczyciel pyta, o poszczególne odkrycia i wynalazki wymienione przez uczniów. Na przykład:

- kto je odkrył/wynalazł?
- kiedy zostały odkryte/wynalezione?
- do czego służą wymienione wynalazki?

*Podstawowe urządzenia techniczne i korzystanie z nich*

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów zdjęcia wycięte z kolorowych czasopism, przedstawiające różne urządzenia: pralkę, lodówkę, telewizor, telefon, komputer, odkurzacz itp. Uczniowie dobierają się w pary, każda para losuje zdjęcie jednego urządzenia. Jedna osoba odgrywa rolę małego dziecka, które chce się dowiedzieć od rodzica (drugiego ucznia), jak dane urządzenie funkcjonuje. Druga osoba musi przedstawić w prosty sposób obsługę.

**Temat 14: Świat przyrody***Pogoda*

Nauczyciel czyta początek przygotowanych wcześniej następujących zdań, uczniowie muszą je dokończyć:

- Gdy pada deszcz, ...
- Kiedy świeci słońce, ...

- Podczas burzy ...
- Padał śnieg, kiedy ...
- Była bardzo niska temperatura i było mroźno, kiedy ...
- Było bardzo mgliście i wtedy ...
- Było bardzo gorąco, gdy ...
- Kiedy wieje wiatr, ...

Następnie nauczyciel rozdaje uczniom mapy z prognozą pogody. Uczniowie muszą przeprowadzić na ich podstawie rozmowę i powiedzieć sobie wzajemnie, jaka jest pogoda tam, gdzie się znajdują.

*Rośliny, zwierzęta*

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów serię pytań, na które odpowiadają:

- Które zwierzęta zaliczamy do domowych?
- Jakie zwierzęta można zobaczyć w ogrodzie zoologicznym?
- Czy ktoś ma jakieś zwierzątko?
- Jak należy dbać o psa?
- Jakie rośliny można zobaczyć w ogrodzie botanicznym?
- Jak należy dbać o kwiaty w domu?

*Krajobraz*

Nauczyciel przygotowuje dla uczniów zdjęcia wycięte z kolorowych czasopism, przedstawiające różne krajobrazy: góry, morze, łąkę i las, jezioro, pole. Uczniowie opisują zdjęcia, a następnie mówią, co można robić w poszczególnych miejscach.

*Ochrona środowiska*

Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Pierwsza jest ministerstwem ds. ziemi i przygotowuje program ochrony Ziemi, druga ds. powietrza i przygotowuje program ochrony powietrza, a trzecia ministerstwem ds. wody i przygotowuje program ochrony wód. Czwarta grupa to rząd, który czeka na projekty, a następnie wszyscy prowadzą dyskusję, żeby wybrać najlepsze propozycje.

Wszystkie przykłady opracowałam w języku polskim, aby nie tylko nauczyciele języka niemieckiego, lecz także innych języków nauczanych w gimnazjum mogli z nich skorzystać. W opracowaniu pominęłam temat 15, czyli *Elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka*, sądzę, że wymaga on osobnego opracowania. Niektóre

tematy rozwiną się w dyskusję, wtedy rzeczywistość będą to zajęcia konwersacyjne, o innych powie się tylko zdanie lub dwa, w każdym jednak przypadku uczniowie będą mówić, stopniowo coraz bardziej samodzielnie, a to przecież jest naszym celem.

### Bibliografia:

- Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.  
 Jarząbek A., Koper D. (2008). *Abc gimnazjalne. Egzamin z języka niemieckiego*, WSiP S.A. WSiPEuropa.

(styczeń 2009)

## Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Dariusz Langhoff<sup>1</sup>  
Rybnik

### Przykład zadania służącego przyswajaniu zaawansowanej leksyki oraz jej zastosowaniu na poziomie syntaktycznym

*Literae, cum sint paucae, varie tamen collocatae  
innumerabilia verba efficiunt.  
Lactantius Institutiones 3*

W niniejszym tekście przedstawię, jak można połączyć rozszerzanie podsystemu leksykalnego z rozbudową podsystemu gramatycznego podczas zajęć z uczniami zaawansowanymi w nauce języka angielskiego. Niektóre czynności związane z przedstawionym tu zadaniem sprzyjają także udoskonaleniu podsystemu fonetycznego. W podręcznikach do nauki języka obcego rzadko spotyka się zadania, które przedstawiam i które w stosunkowo płynny i bezkolizyjny sposób łączą trening sprawności leksykalnej z ćwiczeniem sprawności gramatycznej (w tym konkretnym przypadku syntaktycznej).

Po wykonaniu wszystkich podanych tu ćwiczeń uczeń ma szansę zwiększyć swój zasób leksykalny o około 100 wyrazów pełnoznacznych, choć jest to wartość szacunkowa (powstała w wyniku porównania testów leksykalnych przeprowadzonych przed i po wykonaniu zadania), gdyż zasoby słownictwa uczniów różnią się. Dwaj uczniowie

sklasyfikowani jako w równym stopniu zaawansowani mogą znać 3000 (lub więcej) słów pełnoznacznych, ale tylko w pewnej części będą to identyczne zbiory wyrazów.

Oprócz leksyki zadanie koncentruje się też na strukturze syntaktycznej (składniowej) zdania. Uczniowie będą w kontrolowany sposób rekonstruować składnię zdania w nakreślonych ramach syntaktycznych i semantycznych. Zadanie składa się z pięciu części. Ponumerowałem je, częściowo inspirując się fazami meczu podczas gry w futbol amerykański. Całe zadanie można wykonać w czasie 2-4 godzin lekcyjnych.

*Fala 1* to rozgrzewka, czyli rozbudzenie zainteresowania uczniów i wprowadzenie ich do głównej części zadania. Na tym etapie prezentuję wybrane zjawiska leksykalne z zakresu „dojrzałość biologiczna” (*biological maturity*) oraz „rodzaj” (*gender*). *Fala 2* zawiera tekst, będący podstawą dalszych ćwiczeń, a także demonstrowa-

<sup>1</sup> Autor jest lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, nauczycielem w firmie lingwistycznej RADIUS oraz wykładowcą w NKJO w Rybniku.

je kilka zagadnień fonetycznych. *Fala 3* to rozległy zbiór ćwiczeń leksykalnych, między innymi sprawdzających umiejętność rozpoznawania niuansów znaczeniowych między wyrazami jedno- i bliskoznacznymi. *Fala 4* jest ćwiczeniem badającym umiejętność transformacji składniowej zdania przy zachowaniu jego znaczenia wyjściowego. *Fala 5* to podsumowanie wykonania całego zadania.

### Wave 1 – warm-up (Fala 1 – rozgrzewka)

Na początku, zanim rozdram uczniom wydruki tekstu i ćwiczeń, proszę ich o podanie kilku przykładów zwierząt, u których dorosłe i młode osobniki są określane różnymi nazwami. Pierwszy przykład podaję, np.: *pig – piglet* (świnia – prosiaczek), resztę powinni zaproponować uczniowie: *cat – kitten* (kot – kociak), *duck – duckling* (kaczka – kaczątko), *dog – puppy* (pies – szczeniak), *lion/bear – cub* (lew/niedźwiedź – lwiątko/niedźwiadek), *stallion – colt* (ogier – źrebak), *frog – tadpole* (żaba – kijanka). Gdyby pojawiła się w trakcie ćwiczenia para *goose – gosling* (gęś – gęsiątko/gąska), to można tę okoliczność wykorzystać jako naturalny, spontaniczny łącznik prowadzący bezpośrednio do następnej fazy lekcji. Ponadto, jeżeli czas na to pozwala, można zaprezentować uczniom inne leksykalne paralele, na przykład przypadki, gdy różne wyrażenia określają różny rodzaj w obrębie tego samego gatunku, np.: *dog – bitch* (pies – suka), *hen – rooster* (kura – kogut), *duck – drake* (kaczka – kaczor), *goose – gander* (gęś – gąsior), lub *cat – tomcat* (kot – kocur).

### Wave 2 – disclosure (Fala 2 – otwarcie)

Rozdaję uczniom kopie krótkiego opowiadania *Mother Goose (Mama Gęś)*<sup>2</sup> wraz z ćwiczeniami. Uczniowie mają 10-15 minut na ciche przeczytanie tekstu.

#### Mother Goose

This story began in New Zealand. Thirteen-year-old Emily was with her mother when their car was involved in a collision. Emily woke up in hospital to find her estranged Canadian father George at her bedside. He told her that her mother was dead and that, after a six-year separation, she must go with him to Canada.

George was an eccentric inventor fashioning flying devices out of fabric, wire, and tin. His huge country house in Manitoba was full of the big sculptural objects he used to create, including replicas of dragons and a full-scale model of the Eagle lunar landing module kept in his barn – a place touched by a mausoleum chill. On her first morning in Canada, Emily watched him try out a home-made ultra-light flying machine. The flight was a partial success as he landed with a mighty bump and failed to win Emily's trust. She was angry that he should take such risks and remained withdrawn and unhappy with nothing but a suitcase of memories. She found solace in the fields. Her only joy was in watching the Canadian geese nesting in a nearby lake.

One morning, developers' bulldozers arrived and flattened the lakeside area. Emily chanced upon and saved several abandoned goose eggs and constructed her own incubator. It consisted of a drawer littered down with hay and a light bulb put in it. By the time George found out, the eggs had hatched. Since geese imprint on whatever they first see, they believed Emily was their mother. She became their surrogate Mother Goose. Emily started to raise the young birds as her own. She fed them on the kitchen table until they were plump and ready to spread their wings. When a local cop tried to clip their wings as the law insisted, George asked him to leave. The goslings had to learn to fly South in time for their winter migration, but who was going to teach them to flap their wings and fly? As luck would have it, George built a new version of his flying machine and took Emily up in it. The geese tried to follow. Realizing that Emily needed a plane of her own, he constructed another one. Next trials were successful and a suitable Florida winter site for the geese was located, but on the eve of the planned flight, the cop raided the pen and impounded the goslings.

With the station cop sent on a wild goose chase, the birds were released and they followed Emily and George who flew in separate planes. Over the Great Lakes fuel ran low and they were forced to land at a military base where the red alert they had caused soon turned into a media opportunity which led to the whole country following Emily's progress on television.

<sup>2</sup> Autor tekstu opowiadania: Dariusz Langhoff (na podstawie filmu *Fly Away Home*, reż. Carroll Ballard, 1997).

With a developer ready to bulldoze their target site in Florida being prevented by crowds of protestors, George's plane malfunctioned and he ditched it. He hitch-hiked the last few miles with a broken arm in time to see Emily make it on her own, saving the lakeside and all of her birds.

Następnie ochotnicy lub – w razie ich braku, co zdarza się nierzadko – wywołani uczniowie czytają historyjkę na głos, akapit po akapicie. W tym czasie staram się zapamiętać i/lub notuję poważniejsze błędy w wymowie, zwracając szczególną uwagę na wyrazy takie jak *barn* (wybór amerykańskiego lub brytyjskiego akcentu), *suitable* oraz *suitcase* (możliwość dwójakiej wymowy [ˈsu:t-] – albo [ˈsju:t-]), *goose* i *base* (bezdźwięczny końcowy konsonans (zwany też spółgłoską), *mausoleum* [ˌmɔːsəˈliːəm]. Oceniana jest także wymowa mylonych często przez polskich uczniów samogłosek, takich jakie są obecne np. w słowach *tin* (≠ *teen*) i *this* (≠ *these*). Poprawiam wymowę po przeczytaniu tekstu. Kontroluję także akcent wyrazowy, zdaniowy i inne cechy prozodyczne.

### Wave 3 – tackle (Fala 3 – atak)

Zaczynamy ćwiczenia. Instrukcje do ćwiczeń są na tyle jednoznaczne, że zwykle nie wymagają dodatkowego komentarza. Natomiast proszę uczniów, by wykonywali ćwiczenia w podanej kolejności. Zależy mi, by wymieniali między sobą uwagi – ja jestem tylko obserwatorem. Gdy wykonają dane ćwiczenie, analizujemy je i omawiamy odpowiedzi.

#### Exercises – ćwiczenia

1. Co znaczą następujące słowa: *estranged*, *withdrawn*, *solace*, *surrogate*?
2. Znajdź w tekście wyrazy lub frazy pasujące do poniższych definicji:
  - a) a person who subdivides the land into home sites and then builds houses,
  - b) grass or clover cut and dried for use as forage,
  - c) to fix firmly on the mind or memory,
  - d) a young goose or a foolish inexperienced person,
  - e) to be almost exhausted.

3. Jakie są podobieństwa i/lub różnice między następującymi parami:
  - machine/device* (maszyna/urządzenie),
  - plump/fat* (pulchny/gruby),
  - replica/copy* (replika/kopia),
  - site/location* (miejsce/lokalizacja),
  - wake/awake* (budzić/obudzić).
4. Podaj tyle, ile możesz, synonimów do wyrazu *plump* (gruby).
5. Gdzie w tekście jest tzw. *false friend/faux amis* („fałszywy przyjaciel”) dla polskiego wyrazu „fabryka”?
6. Wyraz *clip* jest tzw. autoantonimem, wyjaśnij, co to oznacza.
7. Podaj angielską nazwę słowa *gąsior*? Wyjaśnij powiedzenie *What's good for the goose is good for the gander* oraz co to jest *wild goose chase*.
8. Granica między którymi dwoma państwami przebiega przez Wielkie Jeziora (*The Great Lakes*)?
9. Dlaczego nie można odwiedzić Kanady i Nowej Zelandii w tym samym czasie i o tej samej porze roku?
10. Które przykładowe rzeczowniki mogą utworzyć kolokacje z czasownikami: *clip*, *impound*, *surrogate*?
11. Które przymiotniki mogą utworzyć kolokacje z rzeczownikami: *site*, *opportunity*, *success*.
12. Które przysłówki mogą tworzyć kolokacje z przymiotnikami: *successful*, *dead*, *unhappy*.

Key: These are acceptable and expected answers (oto oczekiwane odpowiedzi):

1. **estranged** = alienated, turned away in feeling or affection (wyobcowany, wyalienowany) • **withdrawn** = (here) shy, reticent, quiet, or reserved (powściągliwy, cichy, nieśmiały) • **solace** = comfort in sorrow, alleviation of distress (ulga, komfort, załagodzenie) • **surrogate** = acting for another, replacement (used attributively), substitute (zastępczy)
2. **a)** developer (deweloper), **b)** hay (siano), **c)** imprint (wydrukować), **d)** gosling (gęsiątko/gąska), **e)** run low (wyczerpywać się/być na wyczerpaniu/kończyć się)
3. **machine/device** (**maszyna/urządzenie**) – *Machine* is an assemblage of parts, movable and fixed, so constructed as to perform work, repeatedly or

continuously, when energy is applied to it. *Device* is a simple machine, sometimes improvised or makeshift, constructed to perform a task for a short period of time. A belt attached to the rim of a drive wheel of a car to power a circular saw is a *device*. • *Maszyna* to skomplikowana kombinacja elementów ruchomych i nieruchomych, tak skonstruowana, aby wykonywać daną pracę w sposób ciągły lub cyklicznie, gdy dostarczana jest jej energia, np. maszyna parowa/drukarska/tkacka. *Urządzenie* to odmiana prostej maszyny, czasami domowej, zaimprovizowanej konstrukcji, która wykonuje daną pracę przez krótki czas. Przykładem improwizowanego urządzenia może być pas napędowy przymocowany z jednej strony do felgi auta a z drugiej strony napędzający piłę tarczową. Kuchenny młynek do kawy jest też urządzeniem, nie maszyną.

**plump/fat (pulchny/gruby)** – These words refer to a physique that is fleshy or overweight. *Fat* is more informal and is also more concrete: a man who is unbelievably *fat*. *Plump* indicates slighter degree of overweight and is approving rather than disapproving: a *plump* baby. • Te wyrazy odnoszą się do postury ciała, która wykazuje cechy nadwagi. *Fat* (gruby/tłusty) jest wyrażeniem raczej potocznym i mającym (szczególnie w języku polskim) zabarwienie obraźliwe. *Plump* (pulchny) jest wyrazem „łagodniejszym” i może mieć nawet oddźwięk pozytywny: *A plump baby* (pulchne dziecko).

**replica/copy (replica/ kopia)** – These words refer to an exact or approximate rendering of the original. *Copy* is more general: a carbon copy of the letter, a poorly executed counterfeit copy. *Replica* stresses the exactness of the *copy* and often refers to a *copy* made by the creator of the original: Rodin's habit of making a number of *replicas* each time he cast a statue. • *Copy* (kopia) jest wyrażeniem bardziej ogólnym, może odnosić się do kopii pisemnego dokumentu, w tym do kopii wykonanej w celu oszustwa. *Replica* (replika) podkreśla dokładność i zgodność kopii z oryginałem, i może być dziełem autora oryginału.

**site/location (miejsce/lokalizacja)** – These words denote regions or localities. *Site* is almost always restricted to an area of ground, set aside for a particular use: a building *site*; a recreation *site*. A *location* is usually a site considered in relation to its surroundings or noteworthy for some specific features. (The *location* for the film was Osaka. A post office should be built in a central *location*). • *Site* (miejsce) oznacza wydzielony

teren dla konkretnego użycia: miejsce budowy, miejsce rekreacyjne. *Location* (lokalizacja/umieszczenie, osadzenie) to miejsce postrzegane przez jego relację do otoczenia i specyficzne cechy. (Akcja tego filmu jest osadzona w Osace. Urząd pocztowy powinien znaleźć lokalizację w centrum Londynu).

**wake/awake (budzić/obudzić)** – These words refer to emerging from sleep and are so closely connected that their inflected forms are mostly interchangeable. Certain distinctions of taste can be felt in some cases, however. A tendency has been noted to prefer *awake* in figurative use: a country *awakening* to new challenges. *Awake* may be preferred in referring to the condition of alertness: I'm fully *awake*. In reference to the emergence from sleep itself, *wake* is most common: I *wake* at 6 each morning. • Te wyrazy odnoszą się do budzenia za snu i są tak blisko związane, że ich formy fleksyjne prawie zawsze są w pełni wymienne. W niektórych przypadkach można jednak zaobserwować pewne niuanse odróżniające je od siebie. I tak *awake* częściej się pojawia w mowie potocznej lub metaforycznej: *a country awakening to new challenges* (kraj budzący się do nowych wyzwań). *Awake* jest też częściej wybierany do opisu stanu przytomności umysłu: *I'm fully awake* (Jestem w pełni świadomy/obudzony). Przy dosłownym odniesieniu do faktycznego budzenia się ze snu przeważa *wake*: *I wake at 6 each morning* (Budzę się o 6 każdego rana).

**4. plump** = (in alphabetical order) adipose, buxom, chubby, corpulent, fat, fleshy, obese, portly, squab, stout, well-fed • **pulchny** = (w porządku alfabetycznym) gruby, korpulentny, otyły, puszysty, tłusty

**5.** For Polish or German ESL learners **fabric** may be confused with *fabryka* or *die Fabrik* (buildings with facilities for manufacture of goods). The English word *fabric* stands for a cloth made by weaving, although it may rarely also refer to a building. This confusability stems from the common root of these lexemes, as all of them are derived from Latin *fabrica* (craft, metalworking, workshop). • Dla posługujących się językiem polskim lub niemieckim słowo *fabric* może być pomyłone ze słowami *fabryka* lub *Fabrik*. Angielski wyraz *fabric* oznacza materiał, tkaninę – choć czasami może być użyte w odniesieniu do budynku. To pomieszanie znaczeń wynika z tego, że wszystkie te wyrazy mają to samo pochodzenie, wywodząc się z łacińskiego *fabrica* (rękodzieło, warsztat, rzemiosło).

**6. Clip** is an autoantonym (or contronym), a word, which has two meanings that oppose each other. In the question "Do those earrings clip on?" clip means *to attach to*, in the sentence "The dog's fur was clipped short for show." it means *to cut off*. • *Clip* jest przykładem tak zwanych autoantonimów, czyli wyrazów mających różne, przeciwstawne znaczenia. W pytaniu „Do those earrings clip on?” *clip* znaczy być przytwierdzonym, w zdaniu „The dog's fur was clipped short for show” znaczy być odciętym/przyciętym, czyli (ogólnie mówiąc) odłączonym.

**7.** A male goose is called **gander**. "What's good for the goose is good for the gander" means that if one thing is suitable for one person it is equally suitable for another. „A wild goose chase" is a search or investigation that has no chance of success. • *Gander* to gąsior. Powiedzenie "What's good for the goose is good for the gander" znaczy (w niedosłownym tłumaczeniu) „co dobre dla jednego dobre i dla drugiego." „A wild goose chase" to pogoń za czymś, co nie może być osiągnięte (dosłownie „pogoń za dziką gęsią”).

**8.** In question is the border between the USA and Canada (chodzi o granicę między Stanami a Kanadą).

**9.** Such a mono-seasonal trip is impossible since Canada and New Zealand lie on the northern and southern hemisphere respectively (taka równoczesna podróż nie jest możliwa, gdyż kraje te leżą na przeciwległych półkulach: Kanada na Północnej, Nowa Zelandia na Południowej).

**10.** e.g.: **clip** ⇒ a rose, a hedge, a sheep, hair, fur, a visit, words, a paper, an earring. • Przykłady kolokacji z czasownikiem clip ⇒ przycinać różę (~a rose), ostrzyć owcę (~a sheep), przyciąć włosy (~hair), obciąć futro (~fur), skrócić wizytę (~a visit), złączyć wyrazy (~words), dołączyć kartkę (~a paper), np. spinaczem, założyć klips (~an earring).

**impound** ⇒ an animal, water, a car, alien property, belongings, goods • Przykłady kolokacji z czasownikiem impound ⇒ zamknąć zwierzę (~an animal) w schronisku, zatrzymać wodę (~water) w zbiorniku, zająć sądownie lub zarekwirować obcą/e posiadłość (~alien property) / własność (~belongings) / towary (~goods).

**surrogate** ⇒ a mother, a father, parents, family • Przykłady kolokacji z czasownikiem surrogate ⇒ zastępcza matka (~mother) / ojciec (~father) / rodzina (~family).

**11.** e.g. brilliant, complete, material, mild, sensational, stupendous, total, visible ⇒ **success** • Przykłady: świetny, kompletny, materialny, umiarkowany, sensoryjny, oszałamiający, totalny, widoczny ⇒ **sukces** • e.g. attractive, exposed, huge, obvious, suitable ⇒ **site** • Przykłady: atrakcyjne, eksponowane, rozległe, oczywiste, odpowiednie ⇒ **miejsce** • e.g. auspicious, chance, fortunate, marvelous, promising, unexpected ⇒ **opportunity** • Przykłady: szczególna, przypadkowa, fortunna, cudowna, obiecująca, niespodziewana ⇒ **okazja**

**12.** e.g. deeply, desperately, dreadfully, profoundly, thoroughly, wretchedly ⇒ **unhappy** • Przykłady: głęboko, beznadziejnie, okropnie, bardzo, całkowicie, żałośnie ⇒ **nieszczęśliwy** • e.g. definitely, really, undoubtedly, unquestionably, instantaneously ⇒ **dead** • Przykłady: definitelywnie, faktycznie, niewątpliwie, pewnie, natychmiast ⇒ **martwy** • e.g. admirably, astoundingly, dazzlingly, modestly, remarkably, spectacularly ⇒ **successful** • Przykłady: zadziwiająco, oszałamiająco, ogromnie, umiarkowanie, zauważalnie, spektakularnie ⇒ **pomyślny**

#### Wave 4 – game (Fala 4 – gra)

Uczniowie wybierają jedno zdanie z tekstu opowiadania, np. Emily **tried to raise the little birds as her own**. Będzie ono materiałem do następnego ćwiczenia. Część zdania (w danym przykładzie fragment *...tried to raise the little birds as her...*) zostaje usunięta, a zadaniem uczniów jest jej zastąpienie przez inne wyrazy pasujące semantycznie i syntaktycznie, nie odbiegając zbyt od kontekstu całej historii. Elementy polarne (*Emily, own*) zostają nietknięte. Przykłady:

**1.** Emily ..... raise the little birds as her own.

Możliwe substytucje:

*set out to*

*endeavored to*

*attempted to*

*successfully tried to*

**2.** Emily started to ..... birds as her own.

Możliwe substytucje:

*tend to the freshly hatched*

*look after the young*

*take care of the small*

**3. Emily started to raise the little ..... own.**

Możliwe substytucje:  
*(water)fowls like her  
 geese on her own.  
 aviators as if they were her*

**4. Emily ..... own.**

Możliwe substytucje:  
*felt the forlorn goslings tugged at her heart strings,  
 and raised them as her  
 brought up the abandoned birds as her  
 saw to her teensy goslings and resolved that she  
 would fledge them as her  
 took care of the bunch of motherless birdies and  
 raised them as her  
 decided not to plumb new depths of sadness, so  
 she brought up the young birds on her*

**Wave 5 – touchdown (Fala 5 – bramka)**

Uczniowie próbują odtworzyć treść opowiadania własnymi słowami. Nie oczekuję pełnej poprawności językowej, czyli czegoś, co z punktu widzenia gramatyki preskryptywnej jest umiejętnością niewielu nawet natywnych mówców. Natomiast zwracam uwagę i doceniam ogólną

płynność, stosunkowo niewiele błędów gramatycznych, wymowę pojedynczych słów i całych zdań, a także zasób leksykalny.

Na końcu formułujemy wnioski. Na przykład: „*Jest niemal niemożliwym znaleźć w języku angielskim dwa wyrazy, mające w każdym kontekście to samo znaczenie i będące tymi samymi 100-procentowymi synonimami*”. Podczas ćwiczeń uczniowie badali subtelne różnice, oddzielające czasami znaczenia wyrazów zwykle postrzeganych jako synonimy. Trenowali także, jak modelować formę fragmentu zdania, tak by dopasować go do podanej ramy syntaktycznej i semantycznej.

Krótką historyjką z dozą dramatyzmu (taka, jak tu została użyta) pomogła w osiągnięciu celu glottodydaktycznego i zainteresowała uczniów.

**Bibliografia**

- Hayakawa S. I. (red.) (1991), *The Cassell Thesaurus* (A comprehensive guide to synonyms and nuance), London: Cassell Publishers Limited.  
 James N. (1997), *Sight and Sound*, February vol. 7/2.  
 May P. (1990), *First Choice for Proficiency*, London: Heinemann International.

(sierpień 2008)

Janina Skrzypczyńska<sup>1</sup>  
 Ostrowiec Świętokrzyski

## Elementy kulturowe w ćwiczeniu zintegrowanych sprawności językowych

Na lekcjach języka obcego powinniśmy zaznajamiać uczniów z aspektami kulturowymi dotyczącymi ludzi, którzy władają tym językiem jako językiem ojczystym. Dlatego tak istotne jest wykorzystywanie różnych materiałów, które odnoszą się do miejsc, przedmiotów, obyczajów, zwyczajów i tradycji związanych z kulturą danego narodu lub narodów. Materiały kulturowe używane w toku lekcji rozbudzają zainteresowania językiem i motywują do uczenia się go; po-

nadto pobudzają refleksje odnośnie własnego dziedzictwa kulturowego. Uczniowie, porównując aspekty własnej kultury z kulturą krajów danego obszaru językowego, mają możliwość właściwego zrozumienia różnic kulturowych i uniknięcia niepotrzebnych uprzedzeń i błędnego bazowania na stereotypach.

Biorąc powyższe pod uwagę koncentruję się podczas moich lekcji języka angielskiego nie tylko na materiale językowym, ale staram się rów-

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

niez dostarczyć moim uczniom wiedzy kulturowej oraz zaszcześcić w nich świadomość kulturową, przez którą rozumie właściwe interpretowanie zachowań, tolerancję dla innych zwyczajów, a także unikanie zbyt krytycznego oceniania aspektów kulturowych, które są różne od naszych zachowań oraz bezkrytycznego przyjmowania wszystkich wzorców z innej kultury.

Poniższe przykłady to ćwiczenia rozwijające zintegrowane sprawności językowe, opracowane na podstawie materiałów kulturoznawczych. Można je potraktować jako katalog ćwiczeń z elementami kulturowymi do wykorzystania w pracy z uczniami poziomu średnio zaawansowanego.

### ■ Proverbs (przysłowia)

Uczniowie otrzymują kopie z dwudziestoma następującymi przysłowiami:

1. A rolling stone gathers no moss.
2. Absence makes the heart grow fonder.
3. All his geese are swan.
4. All that glitters is not gold.
5. An army marches on its stomach.
6. Barking dogs seldom bite.
7. Better lose the saddle than the horse.
8. Birds of a feather flock together.
9. Blood is thicker than water.
10. Comfort is better than pride.
11. Cut your coat according to your cloth.
12. Do not count your chickens before they are hatched.
13. Do not keep a dog and bark yourself.
14. Every ass likes to hear himself bray.

15. Fools run in where angels fear to tread.
16. Hasty climbers have sudden falls.
17. He who rides a tiger can never dismount.
18. I know on which side my bread is buttered.
19. It's no use crying over spilt milk.
20. It was the last straw that broke the camel's back.

Źródło: B. Stevenson (1984), *Home Book of Quotations. Classical and Modern*, New York: Greenwich House.

Po dokładnym zapoznaniu się z treścią przysłów, uczniowie zgodnie z instrukcjami nauczyciela, wykonują kolejne ćwiczenia.

*Activity 1 – Work in pairs. Read out the proverbs to each other and match them with a suitable statement from a. to t. Use a dictionary if necessary. Compare your own findings with those of other groups.*

Which proverb means:

- a. A person who makes loud threats but seldom carries them out.
- b. One small addition to a heavy burden may make it unbearable.
- c. A person who frequently changes his occupation does not become rich.
- d. Wise people avoid doing things hastily.
- e. People of similar tastes and habits like to associate with one another.
- f. Do not be over-optimistic and behave as if all your hopes were realized.
- g. Affection for a friend increases when he is absent.
- h. People should not waste their time weeping or regretting what has happened.
- i. Do not perform your servant's work for him.
- j. Appearances are deceptive.
- k. By sacrificing a little, one may avoid a much greater loss.
- l. Live according to your income.
- m I know where my advantage lies.
- n. A (young) man often thinks that anything he happens to like is much finer than it really is.
- o. The ties of relationship are strong, and the relationship continues to exist even though seas may divide a family.



- p. The leader of a gang can never give up the leadership; if he did so he would be attacked, and probably killed.
- q. People who become rich or rise in the world very quickly may meet with misfortune.
- r. People who have little pride do not care what others think of them.
- s. The food keeps up the morale.
- t. Foolish people are fond of expressing their own opinions and talking too much.

Activity 2 – Work in groups of four. Look at the proverbs again and try to find Polish equivalents to them.

Activity 3 – Pick out one of the proverbs which best suits your own experiences. Find out other students who made the same choice. In groups find convincing arguments and report them to the class after 5–7 minutes.

Activity 4 – Work in groups of three or four. Choose five of the given proverbs and complete them in a meaningful (funny, absurd) way to make your own sayings. Present them to the class who might express agreement or disagreement complete the following:

1. A rolling stone .....
2. Absence makes .....
3. All that glitters is ..... etc.

Każda grupa prezentuje swoje wersje sformułowań zapisując je na tablicy. Po dokładnym zapoznaniu się z nimi uczniowie oceniają je i wybierają najciekawsze. Autorzy wybranych zdań zostają nagrodzeni.

Activity 5 – Work in groups of five. Use one of these or any other English proverb or saying to illustrate an imaginary experience or event. Make your story as interesting as possible for your classmates to listen to.

Gdy opowiadania są już gotowe, jeden z uczniów z każdej grupy prezentuje ostateczną wersję całej klasie. Członkowie pozostałych grup zadają dodatkowe pytania, by zebrać jak najwięcej informacji odnośnie opisanego wydarzenia. Ostatnią fazą ćwiczenia jest wybranie najciekawszego opowiadania ilustrującego przysłowie.

## ► Superstitions (przesady)

Przy użyciu rzutnika pisma nauczyciel prezentuje na ekranie poniższy rysunek. Uczniowie analizując poszczególne elementy obrazu, przygotowują odpowiedzi na poniższe pytania i polecenia.




*Activity 1 – Answer the questions (Odpowiedz na poniższe pytania i polecenia):*

1. What is the superstition?
2. In Britain, the objects and actions presented in the pictures have superstitions attached to them. Match the pictures to the superstitions and try to say if they bring good or bad luck:
  - a) Crossing your fingers
  - b) Breaking a mirror
  - c) Spilling some salt
  - d) A black cat crossing your path
  - e) Walking under a ladder
  - f) Friday 13th
  - g) Lucky horse shoes

- h) Touching wood
- i) Opening your umbrella in the house
3. Can any of these superstitions be explained logically?
4. Do these superstitions apply in your country too?
5. Can you think of any other English or Polish superstitions you are familiar with?
6. Describe any personal experience with regard to superstitions.

W następnym ćwiczeniu uczniowie zostają podzieleni na czteroosobowe grupy. Jedna osoba w każdej grupie otrzymuje kopię następującej ankiety:

*Activity 2 – Do this questionnaire (Wypełnij ankietę).*

HOW SUPERSTITIOUS ARE YOU?		points
1. How often do you read in your horoscope? a. regularly for advice    b. occasionally for fun    c. never 2. Do you have a "lucky" number, charm, or colour? a. yes    b. no 3. Some people consider it unlucky to walk under a ladder, or if a black cat crosses your path. What do you do when faced with these situations? a. avoid them if possible, and feel unhappy if they happen b. not worry at all    c. pretend not to mind 4. You dream of an accident the night before making a journey. How would you react? a. cancel the trip    b. go ahead with the trip but feel nervous about it c. pay no attention to the dream 5. If you were planning to move but a fortune-teller advised you against it, what would your reaction be? a. cancel the move    b. go to a different fortune-teller for advice c. reconsider your plans    d. ignore the recommendation 6. What's your attitude towards astrology? a. you regard it as a serious science    b. it's a mixture of truth and mysticism c. a bit of fun with no truth in it 7. You are invited to a 'haunted castle'. How do you reply? a. accept hoping to see the ghosts b. accept for fun, knowing that ghosts don't exist    c. refuse 8. How much luck do you believe you've had in life? a. more than your fair share of good luck b. less than your fair share of luck c. just about the average amount of good luck 9. What do you do when you pass a wishing well? a. ignore it    b. throw in a coin without making a wish c. throw in a coin and wish for every kind of wealth and happiness d. throw in a coin and wish for something simple		
<b>Total</b>		

Źródło: M. Berman (1995), *Who are you?* Photocopy – free Questionnaires for Language Practice. Folkestone: English Experience.

Uczeń dysponujący ankietą zadaje pytania poszczególnym członkom grupy. Jeśli to konieczne, pytania mogą być powtarzane lub uproszczone z pomocą nauczyciela, ale pytani uczniowie nie mogą ich widzieć. Członkowie każdej grupy słuchają pytań, proszą o ewentualne wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii i odnotowują, którą odpowiedź wybrali: a), b), c) lub d). Następnie otrzymują skalę punktową, według której obliczają uzyskany wynik i sprawdzają charakterystykę odnoszącą się do danej punktacji.

Answer key (Klucz):

1. a-5 b-3 c-0, 2. a-5 b-0, 3. a-5 b-0 c-3, 4. a-5 b-2 c-0, 5. a-5 b-5 c-4 d-0, 6. a-5 b-4 c-0, 7. a-3 b-0 c-5, 8. a-3 b-3 c-0, 9. a-0 b-1 c-2 d-5,

What your score means

- 1 – 12 You have few superstitious beliefs or tendencies. You're a practical person with a hard-headed approach to life. However, you're inclined to be over-cautious and intolerant of other people's ideas.
- 13 – 31 Your attitude strikes a balance between two poles – with a mixture of scepticism and flexibility. You're sufficiently open-minded to consider that today's superstition could be tomorrow's fact.
- 32 – 43 You're a very superstitious person and easy game for confidence tricksters. The signs are that you're a bit too enthusiastic about the supernatural and the fantastic claims made by people on insufficient evidence.

Następnie można zebrać dane na temat wyników ankiety, zadając pytania:

- How many scored 1 – 12?
- How many scored 13 – 31?
- How many scored 32 – 43?

Po podsumowaniu wyników ankiety można przeprowadzić dyskusję na temat przesądów charakterystycznych dla różnych kultur oraz ocenić treść ankiety. Pomocne w tym mogą być następujące pytania:

- What other questions could have been asked?
- Are there any particularly good/silly questions? Why?
- Do you agree with the scoring system / the conclusions? Why? / Why not?
- Do you think that you are really superstitious? Why? / Why not?

## ■ Law (prawo)

Uczniowie otrzymują krótkie teksty na temat prawa obowiązującego w Zjednoczonym Królestwie. Parami lub w małych grupach zapoznają się z ich treścią, a następnie starają się przedyskutować, w jakiej mierze informacje zawarte w tekstach są podobne do obowiązującego prawa w ich rodzimej kulturze lub też się różnią.

*Activity 1 – Read the following text and answer the questions below (przeczytaj tekst i odpowiedz na podane pytania):*

### AGE RULES

From a legal point of view, life in the United Kingdom begins at the age of 10. The law says that children from ten upwards can understand the consequences of their actions. That is why at the age of 12 they are allowed to see a film on their own and when they are 13 they can do a part-time job for money. The next big birthday is at 16, when you can leave school, get a job and pay tax, buy cigarettes, buy fireworks, ride a motorbike under 50 c.c., join the army, navy or airforce. You can also leave home and get married with permission from your parents. At 17 you can drive a car. At 18 you can get married without your parents' permission and you can finally vote in elections. You can also buy alcohol, play the National Lottery and get a tattoo. When you are 21 you can become a Member of Parliament and drive a truck.

Źródło: P. Viney (1992), *Grapevine* 3, Oxford: Oxford University Press, Unit twelve.

1. What are the age rules in your country? Which ones are the same / different?
2. Do you agree with the age rules in the United Kingdom and in your country? Do you think they should be different? Why?
3. What do you think the various minimum legal ages should be?

*Activity 2 – Work in pairs. Here is a list of rules British people are not supposed to break; read them and discuss the questions below:*

- Drive not faster than 70 miles per hour (115 km/h) on motorways.
- Drive at no more than 30 miles per hour (50 km/h) in towns.
- Do not copy records or CDs onto cassettes.
- Do not park your car on yellow lines.
- Do not copy video tapes.
- Do not let your dog foul the footpath.
- Do not ride a bicycle on the footpath.
- Do not pick wild flowers.

Źródło: M. Mills (1993), *Nexus*, Oxford: Heinemann.

1. Are these rules the same or different in your country?
2. What other rules are Polish people supposed to obey?
3. Think about some rules at home, at school, at work etc.?
4. Which of them do you break? / How often? / Why?

## ■ Habits and customs (przyzwyczajenia i zwyczaje)

Uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują kopie ćwiczenia, w którym jest wyjaśniona różnica między przyzwyczajeniami a zwyczajami i podana lista przykładów. Mają zdecydować, czy w ich kraju są podobne przyzwyczajenia i zwyczaje i czy rzeczywiście mogą one istnieć w Wielkiej Brytanii, czy też trudno o tym orzec.

*Activity 1 – This is a list of different national habits. A habit is something we do very often. Sometimes these habits become customs. Our habits and customs can appear very strange to other people and it is usually foreigners who notice them. Look at the following statements. Are they true in your country? Do you know whether they're true in Britain? Discuss them in groups and decide if they are true, false, or impossible to generalize.*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. When you meet someone, you always shake hands.</li> <li>2. When you meet old friends, you kiss them on both cheeks.</li> <li>3. A man kisses a woman's hand when they are introduced.</li> <li>4. You remove your shoes when you enter someone's home.</li> <li>5. You stand up when someone enters a room where you are sitting.</li> <li>6. When you meet a business acquaintance, you ask how their family is.</li> <li>7. You always respond with another expression after someone has said <i>Thank you</i>. (e.g. <i>Not at all.</i> / <i>You're welcome.</i>)</li> <li>8. In restaurants women are served before men.</li> <li>9. In restaurants men are served before women.</li> <li>10. At a meal you don't begin eating until everybody has been served.</li> <li>11. You always ask permission before lighting a cigarette.</li> <li>12. A smoker will offer cigarettes to other people.</li> <li>13. A smoker won't offer cigarettes to other people.</li> <li>14. Men usually open doors for women and let them go through first.</li> <li>15. Women usually cover their mouths when they laugh.</li> </ol>	<p><i>True/False/Impossible to generalize</i></p>
---	---

Źródło: Stuart Redman (1991), *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Po przeprowadzeniu dyskusji w grupach, reprezentant, każdej z nich przedstawia uzgodnione stanowisko. Następnie uczniowie otrzymują kopię odpowiedzi i porównują je ze swoimi ustaleniami.

1. Not always true. People shake hands more often in the rest of Europe than in Britain.
2. Some people do, but the majority doesn't.
3. Not any more (except in films!).

4. No true.
5. This is good manners in Britain, though a little formal.
6. You do if you know the family, or have been told about them.
7. In Britain you often don't (but in the USA you usually do).
8. True.
9. Not true.

10. True (but children don't always remember this).
11. This is good manners in Britain.
12. It depends. It's not as automatic in Britain as it is in some other countries.
13. See 12. This seems a good idea, and is certainly more normal. In the USA, health officials have said, 'Don't offer cancer.'
14. Traditionally this is true. It is polite to let other people go first, whether men or women.
15. Not true.

Następne ćwiczenie to tekst, z którym zapoznają się uczniowie, by odpowiedzieć na pytania i ustosunkować się do jego treści.

*Activity 2 – Read the text (przeczytaj tekst).*

**A STRANGE ISLAND**

Did you know that in Britain:

- strangers usually don't talk to each other on trains?
- it is polite to queue for everything: buses, theatre tickets, in shops, etc.?
- people say 'thank you' when they give money to a shop assistant?
- people open presents in front of people they receive them from?
- people don't take their shoes off when they enter a house?
- people wash in their own bath water?
- people rarely kiss friends as a form of social greeting?
- it is considered bad manners to blow your nose in public?
- it is considered rude to ask someone how much they earn?
- in a restaurant it is customary to attract the waiter's attention by calling out 'waiter'?

Źródło: G. Porter-Ladouse (1998), *Going Places*, Oxford: Heinemann.

Task 1 – Answer the following questions:

1. In your country do you talk to strangers?
2. Do Polish people automatically queue?
3. Do you find any British habits strange and unusual?
4. Do you share any of these habits with the British?

Task 2 – *Imagine you are a foreigner in your own country. What would you find strange? List three of your most 'unusual' national habits. Share your list with the class.*

Zadana praca domowa może również zwrócić uwagę uczniów na elementy obrazujące zwyczaje charakterystyczne dla obcej kultury. Przygotowane przez nich dość proste zadania mogą również posłużyć jako punkt wyjścia do kolejnej lekcji.

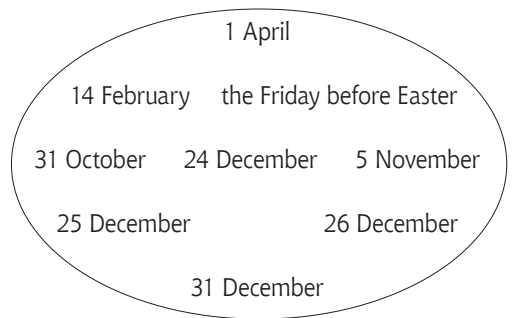
Task 1 – *It is a custom in England to use certain words and phrases in particular situations. For your next lesson, find out when the following phrases would be used:*

*once upon a time; cheers; bless you; say cheese; good luck; I beg your pardon?; congratulations; many happy returns*

Task 2 – *There is a custom for people to make a New Year's resolution on the 1st of January. This is a decision to do something or to stop doing something in the coming year. Complete the following resolutions (about yourself) and compare them with other members of the class in a next lesson.*

- a) I'm going to give up .....
- b) I'm going to stop being .....
- c) I'm going to cut down on .....
- d) I'm going to remember to .....
- e) I'm going to be .....
- f) I'm going to improve .....
- g) I'm going to spend more time .....
- h) I'm going to get more .....

Task 3 – *For your next lesson, find out the special name given to the following dates in England, and why they are significant.*



## ■ Houses (domy)

Wprowadzeniem do głównego ćwiczenia może być rozgrzewka językowa, umożliwiająca powtórzenie słownictwa.

A one-storey house is called a  
 University students often live in a  
 A bird lives in a  
 A horse lives in a  
 A millionaire might live in a  
 A king or queen lives in a  
 Two or more houses which are joined together are  
 A house which is not joined to other houses is  
 A home which is only part of the building is a  
 A small wooden building in a garden is a  
 A holiday house near the sea is sometimes called a  
 Someone who has nowhere to live is

shed  
 mansion  
 palace  
 homeless  
 hall of residence  
 stable  
 flat  
 villa  
 bungalow  
 semi-detached  
 nest  
 detached

Następnie uczniowie podzieleni na grupy otrzymują około trzydziestu obrazków lub zdjęć różnych domów (ilustrują one domy charakterystyczne dla Wielkiej Brytanii, Polski, a także innych krajów z całego świata). Zadaniem uczniów jest podzielenie ilustracji na dwie grupy zatytułowane: *Houses from Our Country* i *Houses from Other Countries*. Po wykonaniu zadania każda grupa odpowiada na pytanie: *What was it that helped you to make your choices?* Wszystkie odpowiedzi zostają zapisane na tablicy.

W kolejnej fazie ćwiczenia uczniowie koncentrują się jedynie na grupie obrazków zatytułowanej: *Houses from Other Countries*. Tym razem ich zadaniem jest wyodrębnienie tych, które można zatytułować: *Houses from Britain*. Grupy porównują wyniki i podane przez siebie powody dokonanych wyborów. Wszystkie pomysły zostają ponownie zapisane na tablicy. Końcowym etapem ćwiczenia jest wybranie jednego obrazka ze zbioru: *Houses from Our Country* oraz jednego ze zbioru: *Houses from Britain*. Zadaniem uczniów jest opisanie obydwu domów, zwracając uwagę na podobieństwa i różnice oraz wskazanie tego, w którym chcieliby mieszkać z uzasadnieniem wyboru.

Następnie uczniowie zapoznają się z krótkim tekstem i odpowiadają na pytania.

**Activity 1** – Match the two halves of the following definitions (Dopasuj wyrazy do definicji):

**Activity 2** – Read the text (przeczytaj tekst).

### HOUSING

In Britain families like to live in houses rather than in flats or apartments ('apartments' is American English).

78% of people live in houses and only 21% live in flats.

Most houses are made of brick.

Many live in two storey terraced or semi-detached houses.

Sometimes when people get older they move to a bungalow which is a house with only one storey.

A country cottage which is made of stone or a mansion is only a dream for most people.

Źródło: A.C. McLean (1997), *Profile UK*, Oxford: Heinemann.

Task 1 – Work in pairs to answer the question: How is housing in your country different from the housing in Britain?

Task 2 – Where would you prefer to live in a country cottage, a country mansion, a block of flats, a semi-detached house or a detached house? Why?

Uczniowie odpowiadają na pytanie zapisane na tablicy: What is the difference between a house and a home?

**Activity 3.** Work in groups. Discuss the following sentences (Praca w grupach. Zinterpretuj następujące angielskie powiedzenia):

*What do you think the sayings below mean?*  
 Home is the girl's prison and the woman's  
 workhouse.  
 Make yourself at home.  
 Home is where the heart is.  
 It tastes just like home-made.  
 Charity begins at home.

Źródło: B. Stevenson (1984), *Home Book of Quotations. Classical and Modern*, New York: Greenwich House.

Zakończeniem lekcji może być rozmowa tocząca się wokół pytania: *Are there any sayings in your language about house and home (including song lyrics)? What are they?*

Powyższe propozycje ćwiczeń mogą być wykorzystane w blokach tematycznych dotyczących aspektów kulturowych krajów anglojęzycznych lub oddzielnie jako element rozgrzewki językowej, albo uzupełnienia lekcji realizowanych według określonego podręcznika. Na pewno mogą one urozmaicić i uatrakcyjnić lekcje koncentrujące się na ćwiczeniu zintegrowanych sprawności językowych, gdyż są źródłem materiału stymulującego konwersację, ponadto wymagają uważnego wysłuchania opinii współrozmówców a także zapoznania się z tekstem oraz zapisania określonych uwag lub przemyśleń. Przeczytanie lub wysłuchanie tekstu może zainicjować dyskusję, która pozwala używać języka w sposób naturalny i spontaniczny, gdyż daje możliwość zaprezentowania swojego zdania na temat podobieństw i różnic kulturowych.

Dzięki zastosowaniu takich pomocy dydaktycznych, jak materiały wizualne, ankieta i zestaw pytań oraz poleceń towarzyszących tekstom oraz dzięki podziałowi klasy na grupy, dyskusja interkulturowa

angażuje wszystkich uczniów i pozwala na ograniczenie interwencji nauczyciela w wykonywaniu ćwiczeń do minimum. Im wyższy jest poziom zaawansowania językowego uczniów, tym ciekawsza okaże się dyskusja i nie będzie ona musiała być poprzedzana wprowadzaniem nowego słownictwa.

Każde z zaproponowanych ćwiczeń umożliwi również utrwalenie i poszerzenie zasobu wyrażań leksykalnych. Ponadto prowadząc rozważania i dyskusje oraz analizując zaprezentowane materiały, uczniowie równocześnie wykorzystują takie funkcje językowe, jak: podawanie argumentów, ocenianie, porównywanie i wyciąganie wniosków. Koncentrując się na elemencie kultury języka, którego się uczą w powiązaniu z tym samym elementem kultury ojczystej, ćwiczą język używany przy dokonywaniu porównań i kontrastowaniu zagadnień.

### Bibliografia

- Berman M. (1995), *Who are you?* Photocopy-free Questionnaires for Language Practice, Folkestone: English Experience.
- McLean A.C. (1997), *Profile UK*, Oxford: Heinemann.
- Mills M. (1993), *Nexus*, Oxford: Heinemann.
- Porter-Ladouse G. (1998), *Going Places*, Oxford: Heinemann.
- Redman St. (1991), *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepherd J. (1992), *The Sourcebook*, Harlow: Longman Group UK Limited.
- Stevenson B. (1984), *Home Book of Quotations. Classical and Modern*, New York: Greenwich House.
- Thornbury S. (2007), *How to Teach Speaking*, London: Pearson Longman.
- Viney P. (1992), *Grapevine 3*, Oxford: Oxford University Press. (styczeń 2009)

Katarzyna Deleżyńska<sup>1</sup>  
 Warszawa

## Praca z materiałem autentycznym na lekcjach języka obcego

Nauka języka obcego to nie tylko przyswajanie struktur gramatycznych oraz słownictwa,

ale bardzo złożony proces wymagający uwrażliwienia na obcą kulturę, historię, sztukę, po-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej w Warszawie.

stawy i style życia. Źródeł pozyskania takiej autentycznej wiedzy o kulturze języka jest wiele, bez względu na to, jakiego języka uczymy się lub nauczamy i wszystkie one są ważne i nieodzowne. Oczywiście rodzaj tych materiałów, kryteria ich doboru oraz sposoby pracy zależą od wieku uczniów, ich stopnia zaawansowania językowego oraz zainteresowań. Jednak konieczność włączania autentycznych fragmentów tekstów literackich, wydarzeń historycznych, pewnych istotnych politycznych lub społecznych problemów oraz wiadomości bieżących jest niezaprzeczalna, a zalet z ich korzystania jest wiele.

Przede wszystkim tego rodzaju wiedza nie tylko wzbogaca wiedzę ogólną ucznia, ale również, służąc jako źródło „żywego języka”, przyczynia się do ćwiczenia biegłości ucznia. Materiały autentyczne, takie jak piosenki, przewodniki, filmy, ulotki reklamowe, gazety, bez wątpienia uatrakcyjniają lekcje. Dzięki nim uczniowie mają okazję poznać nie tylko język, ale i kulturę danego kraju. Ponadto, szczególnie gazety, książki, teksty piosenek pokazują uczniowi różnorodność stylów pisania, bogactwo słownictwa oraz struktur gramatycznych, czego podręcznik często nie jest w stanie zapewnić. Co więcej, uczniowie mają możliwość obcowania z życiowym, prawdziwym, często kolokwialnym i niepoprawnym językiem, jakiego podręczniki nie pokazują. Oprócz tego ten sam materiał może być wykorzystany wielokrotnie, w różny sposób, do realizowania różnych celów dydaktycznych. Jeśli najpierw sposoby pracy zostaną zaprezentowane przez nauczyciela, ten sam materiał może posłużyć uczniom do ich pracy indywidualnej lub zespołowej. Efekty tej pracy – przykładowe ćwiczenia opracowane przez uczniów, projekty, prezentacje – mogą być gromadzone, wykorzystane z innymi grupami uczniów lub im udostępniane do pracy indywidualnej. Im większą różnorodność jesteśmy w stanie wprowadzić do naszych zajęć, tym większe jest prawdopodobieństwo, że zaspokoimy potrzeby większości naszych uczniów. Zatem korzystanie z materiałów autentycznych przyczynia się również do indywidualizacji pracy z uczniem.

## ■ Kryteria doboru materiałów autentycznych

Przy doborze tekstu autentycznego podstawowym kryterium jest jego użyteczność. Poniżej przedstawiam przykłady wykorzystania tekstów autentycznych do realizacji różnych zagadnień językowych.

- Wprowadzając liczebniki, nazwy dni tygodnia, nazwy miesięcy lub daty oraz godziny, jako materiały autentyczne mogą nam posłużyć: banknoty, karty dań, książka telefoniczna, bilety wstępu, bilety podróży, prospekty biur podróży, program telewizyjno-radiowy, prognoza pogody, listy.
- Jeśli uczymy wyrażen związanych z określeniem pogody, wówczas możemy wysłuchać autentycznego nagrania prognozy pogody, albo reklamy biura podróży.
- Podczas nauczania przedstawiania się lub kogoś, pierwszych lekcji zapoznawczych, podawania informacji osobistych możemy wykorzystać różne formularze urzędowe, książkę telefoniczną, listy, horoskopy z gazet.
- Kiedy nauczamy, powtarzamy lub utrwalamy słownictwo związane z nazwami jedzenia i picia, wtedy idealną autentyczną pomocą są książki kucharskie, przepisy kulinarne z gazet, internetu oraz karty dań z restauracji.
- Przy omawianiu nazw zawodów i tematach związanych z pracą możemy wykorzystać informacje z ogłoszeń o pracy, regulaminów, książki telefonicznej oraz prasy.
- Realizując tematy związane ze sportem, czasem wolnym lub zainteresowaniami, możemy szukać informacji w programach sportowych, kulinarnych, hobbyistycznych zarówno radiowych, jak i telewizyjnych oraz w prasie, literaturze, katalogach galerii, muzeów, wystaw, programach teatralnych itp.
- Omawiając tematy związane z tradycjami, świętami, rocznicami oraz obyczajami, możemy wesprzeć się takimi materiałami, jak przewodniki turystyczne, literatura piękna, programy podróżnicze radiowe i telewizyjne oraz foldery biur podróży.



- Tematy dotyczące techniki, rozwoju nauki oraz zagadnień cywilizacyjnych możemy realizować na podstawie materiałów autentycznych, jakimi są instrukcje obsługi urządzeń RTV, AGD, prasa codzienna, literatura popularnonaukowa lub filmy science-fiction.

Teksty autentyczne mogą być również stosowane przy wprowadzaniu nowego materiału gramatycznego. Poniżej przedstawiam przykłady zastosowania tego rodzaju dokumentów.

- Jeśli uczymy trybu rozkazującego, wówczas pomocne będą instrukcje obsługi, przepisy kulinarne i regulaminy.
- Utrwalając czas przeszły, możemy wykorzystać opowiadania, artykuły prasowe, wiadomości radiowe lub telewizyjne.
- Natomiast zdania w czasie przyszłym możemy ćwiczyć na materiale autentycznym, takim jak horoskopy, prognozy pogody lub program radiowy albo telewizyjny.
- Zastosowanie czasowników modalnych również można ćwiczyć na podstawie horoskopów lub na przykład planów miast.
- Wykorzystanie okresów warunkowych najlepiej prezentować i ćwiczyć na tekstach piosenek.
- Zaimki (osobowe, dzierżawcze itp.) możemy ćwiczyć i utralać, korzystając z ankiet, formularzy, horoskopów.

## ■ Sposoby i techniki pracy z tekstem autentycznym

Uczeń, mając do czynienia z tekstem autentycznym, uczy się nie tylko słów i zwrotów, ale styka się z inną kulturowo rzeczywistością. Spojrzenie na taki tekst często ułatwia mu zrozumienie innej społeczności językowej. Przykładem może być jadłospis wykorzystywany bardzo często podczas realizacji tematów związanych z żywieniem, rozmów o kuchni i jej tradycjach, utrwalaniu słownictwa oraz projektach kulinarnych. Nie ma najmniejszej potrzeby ani nie jest to celem, żeby uczniowie tłumaczyli nazwę każdej potrawy. Byłoby to tym bardziej bezużyteczne, że potrawy podawane w danym kraju różnią się w zależności od regionu, tak więc ten, kto nauczył się na

pamięć nazw potraw typowych np. dla Murcji, nie będzie umiał zamówić niczego w Katalonii. Taki tekst może być jedynie pretekstem do wprowadzenia nazw podstawowych produktów spożywczych, sposobu zamawiania w restauracji albo poznania godzin posiłków, co stanowi niezbędną wiedzę kulturową.

Techniki pracy z tekstem zależą w dużej mierze od jego rodzaju, dlatego też nie ma jednej szczerzofowej instrukcji, ani jednego niezmiennego sposobu. Chodzi raczej o sposób spojrzenia na tekst. W pierwszym etapie pracy z tekstem autentycznym przydatne są różnego rodzaju pytania i informacje ułatwiające uczniowi jego identyfikację. Na tym etapie pracy zadaniem uczniów nie jest dokładne zrozumienie tekstu, lecz raczej zrozumienie, jaki był cel jego napisania. Po pobieżnym przeczytaniu uczniowie mogą przejść do dokładniejszej analizy znaczeniowo-składniowej. Dobrze jest jednak pamiętać, by uczniowie nie zaczynali takiej analizy od tłumaczenia nieznanymi terminów. Chodzi raczej o to, by wychodząc od słów i zwrotów, które są im znane, byli oni w stanie odgadnąć, jakie jest znaczenie nowych pojęć.

## ■ Przykłady wykorzystania materiałów autentycznych (na lekcjach języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej)

Zamieszczone poniżej ćwiczenia przygotowałam na podstawie fragmentów niezwykle fascynujących biografii Bookera T. Washingtona i W.E.B. DuBoisa, ich idei związanych z edukacją Afroamerykanów, poglądów dotyczących segregacji rasowej oraz roli czarnej społeczności w USA. Ćwiczenia komunikacyjne, w czytaniu, słuchaniu, pisaniu oraz ćwiczeniu słownictwa są przeznaczone dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej – poziom niższy średnio zaawansowany.

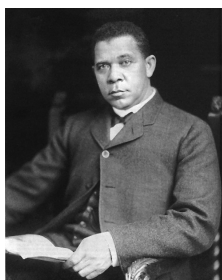
**Ćwiczenie sprawności mówienia** – Nauczyciel wprowadza temat: *We are going to talk about two African American educators, Booker T. Washington and W.E.B. Du Bois, who are famous for their achievements in fighting for equal access to education for the Blacks*

in the USA. Następnie wręcza uczniom, dobranym w pary, poniższe teksty A i B. Tekst A nie jest związany z osobą przedstawioną na fotografii przy tym tekście, ale z osobą z tekstu B. Zadaniem uczniów jest takie zadawanie sobie nawzajem pytań, by na podstawie odpowiedzi uzyskać pełne informacje o osobach ze zdjęć.

I. Find the missing information. In pairs students are given handouts: student A receives a handout with a picture of Booker T. Washington and a biography note of W.E.B. Du Bois. Student B receives a handout with a picture of W.E.B. Du Bois and a biography note of Booker T. Washington.

**Handout A – Picture 1: Booker T. Washington**

Source: [www.historyplace.com/specials/calendar/april.htm](http://www.historyplace.com/specials/calendar/april.htm)



**Biography note**

William Edward Burghardt Du Bois was born on February 23 in 1868 in Great Barrington, Massachusetts.

He was born free in in the family of free people of colour.

He was an African American educator, civil rights activist and scholar.

He fought for equal access to higher education for people of his race and he believed in the black talented people leadership on the way towards better, dignified future for the black community in the USA.

He questioned Booker T. Washington's ideas of vocational education for the Blacks and a helping hand of the Whites on the way of black people's development.

He was graduated from Fisk and Harvard Universities and became the first African American to receive Ph.D. from Harvard.

He helped to establish the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) in 1909.

Dr. Du Bois became a naturalized citizen of Ghana in 1963 at the age of 95. He died in Accra in 1963.

**Handout B – Picture 2: W.E.B. Du Bois**

Source: [www.search.eb.com/blackhistory/art-73456?to-cl...](http://www.search.eb.com/blackhistory/art-73456?to-cl...)



**Biography note**

Booker Taliaferro Washington's year of birth is not precise.

As exactly as he could determine, the year of his birth must have been either 1858 or 1859.

He was born "near a cross-roads post-office called Hale's Ford"<sup>2</sup>.

Washington T. Booker was born in a slave family, on a plantation in Franklin County in Virginia.

He was freed from slavery as a child, gained an industrial (vocational) education, and as a young man was appointed to lead a teachers' college, Tuskegee Institute, for black Americans.

Booker T. Washington was an African American educator, spokesman and leader of the African American community.

He did not question academic education but thought vocational training a better solution to social and political problems. Another important thing, in his opinion, was to gain appreciation from the white South as he was strongly convinced of the Whites help in the process of lifting his race.

For the leadership of the black community, he received his M.A. from Harvard University, an honorary degree for his wise approach to the race problem.

He died at his home in Tuskegee on November 14, 1915 at the age of 59.

Each student is to complete the information about the man in the picture trying to find out as much as possible. In pairs students ask each other questions, answer them and complete their information. Example questions:

1. Where/When was Booker T. Washington/W.E.B. Du Bois born?
2. Was he born a slave/free?
3. What did he do?
4. What was his profession?
5. What was his educational background?

<sup>2</sup> Booker T. Washington, Up from Slavery (Project Gutenberg, 2005) 6.

6. What were his achievements?
7. What were his beliefs?
8. What did he fight for?
9. Why is he famous?
10. Where/When did he die?

Następną czynnością może być przedstawienie przez ochotników poznanych biografii. *After the students have their information completed, the teacher asks two volunteers to present the two biographies.*

Innym sposobem wykorzystania takich tekstów (gdy opis dotyczy osoby przedstawionej na zdjęciu) jest takie zadawanie pytań, by odpowiedzi pozwoliły odgadnąć osobę ze zdjęcia.

**II.** *Find out who is in the picture. In pairs students are given handouts: student A receives handout A with the picture of Booker T. Washington and his biography note, student B receives handout B with the picture of W.E.B. Du Bois and his biography note. The students in pairs ask each other questions and answer them in order to find out who is in the picture. Example questions:*

1. What was his name?
2. Where/When was he born?
3. What was his profession? etc.

Następna czynność może być taka sama jak powyżej, czyli przedstawienie przez ochotników poznanych biografii. *After the students have their information completed, the teacher asks two volunteers to present the two biographies.*

**Ćwiczenie sprawności czytania** – Przed rozpoczęciem czytania, którego celem jest wyszukanie określonych informacji, uczniowie otrzymują zestaw zdań dotyczących pewnego fragmentu historii Stanów Zjednoczonych. Zdania mogą być napisane na tablicy, wyświetlone na ekranie bądź napisane na kartach papieru. Pracując w parach, uczniowie oceniają, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe.

**I.** *Reading for detailed comprehension. Before reading the students in pairs go through the sentences and decide whether they are true or false.*

1. The slavery period in America lasted from 1492 to 1865.
2. The Emancipation Proclamation, which was the statement made by President Lincoln in 1863

that all slaves were free, officially ended slavery in the USA.

3. Andrew Johnson became president after the assassination of Abraham Lincoln.
4. Massachusetts is a state on the north-east coast of the USA.
5. George Washington was the first US President.
6. The slave states were in the North of the United States.

Następnie nauczyciel wraz z całą grupą sprawdza odpowiedzi, których udzielili uczniowie, omawiają kwestie sporne, wyjaśniają wątpliwości. *The teacher goes through the sentences and discusses them in relation to the US history.*

Nauczyciel rozdaje uczniom tekst lub wyświetla na ekranie (jeśli istnieje taka możliwość, łączy się z portalem Project Gutenberg). Uczniowie czytają tekst indywidualnie i pracując w parach odpowiadają na pytania do tekstu.

**II.** *The students read the text individually. Then, working in pairs, they answer the questions.*

*“Chapter VI. My Birth and Family*

*I was born by a golden river and in the shadow of two great hills, five years after the Emancipation Proclamation, which began the freeing of American Negro slaves. The valley was wreathed in grass and trees and crowned to the eastward by the huge bulk of East Mountain, with crag and cave and dark forests. Westward the hill was gentler, rolling up to gorgeous sunsets and cloud-swept storms. The town of Great Barrington, which lay between these mountains in Berkshire County, Western Massachusetts, had a broad Main Street, lined with maples and elms, with white picket fences before the homes. The climate was to our thought quite perfect.*

*In 1868 on the day after the birth of Gerge Washington was celebrated, I was born on Church Street, which branched east from Main in midtown. The year of my birth was the year that the freedmen of the South were enfranchised and for the first time as a mass took part in government. Conventions with black delegates voted new constitutions all over the South, and two groups of laborers – freed slaves and poor whites – dominated the former slave states. It was an extraordinary experiment in democracy. Thaddeus Stevens, the clearest headed leader of this attempt at industrial democracy, made his last speech, impeaching Andrew*

Johnson on February 16, and on February 23 I was born"<sup>3</sup>.

Answer the questions:

1. What was the name of a document that began the freeing of slaves in America?
2. What kind of trees grew along Main Street in Great Barrington?
3. Where and when was the author born?
4. When were the freedmen of the South enfranchised?
5. Who were the workers that dominated in southern states?
6. Who impeached Andrew Johnson?

Następnie sprawdzane są odpowiedzi. *The teacher checks the answers with the whole group.*

Teksty autentyczne mogą być również wykorzystane jako ćwiczenie domyślenia się znaczenia nieznanych słów z kontekstu zdania. Poniżej przedstawiam przykład takiego zadania. Uczniowie, pracując w parach, otrzymują zestaw słów pochodzących z przeczytanego tekstu oraz zestaw definicji ze słownika. Zadaniem każdej pary jest znaleźć podane słowa w tekście, a następnie dopasować je do podanych poniżej definicji 1-10. *The students work in pairs. Their task is to look at the words given in the box, find them in the text and match them with their definitions 1-10.*

III. Read the text and match the words from the box with their definition.

wreathe former impeach slave enfranchise  
crag extraordinary maple attempt crown

1. unexpected, surprising or strange
2. to put a crown on the head of a new king or queen
3. a high steep rough mass of rock
4. a tall tree with leaves that have five points and turn bright red or yellow in the autumn
5. a person who is legally owned by another person and is forced to work for them
6. to give sb the right to vote in an election
7. that used to exist in earlier times
8. to surround or cover sth
9. to charge an important public figure with a serious crime

10. an act of trying to do sth, especially sth difficult, often with no success

**Ćwiczenia leksykalne** – Bogactwo słownictwa w tekstach autentycznych jest ogromne. Faktem oczywistym jest, że leksyka podręcznikowa nigdy nie dorówna różnorodności słownictwa, z jakim mamy do czynienia w materiałach autentycznych. Dlatego też są one istotnym źródłem wzbogacania uczniowskiego zasobu słów. Przedstawione poniżej ćwiczenia są przykładami, którymi można się posłużyć w celu utrwalenia nowo poznanych wyrazów.

Nauczyciel rozdaje uczniom ćwiczenie z poleceniem, by uzupełnili zdania słownictwem z ramki. Każdy wyraz ma być użyty w odpowiedniej formie. *The Teacher gives the students handouts. The students work in pairs. Their task is to complete the sentences with a word from the box in an appropriate form.*

I. Complete the sentences with a word from the box in an appropriate form.

wreathe crown impeach attempt  
former enfranchise crag maple  
slave extraordinary

1. The mountain tops were ..... in mist.
2. I remember there were beautiful, old ..... in their garden.
3. The award of the Nobel Prize has ..... a glorious career in physics.
4. His ..... coach was Russian.
5. The US President has been ..... for his policy by the House of Representatives.
6. It was an ..... event which surprised everyone.
7. Nowadays people are ..... of computers.
8. They made no ..... to pass their exams.
9. In the USA white women were ..... in 1920.
10. The castle is set on a .....above the village.

A oto inny przykład wykorzystania tego samego tekstu do ćwiczeń leksykalnych. W ćwiczeniu trzeba wstawić właściwy przyimek z ramki.

<sup>3</sup> W.E.B. Du Bois (1968), *The Autobiography of W.E.B. Du Bois*, USA:International Publisher, s. 61.

## II. Put in a suitable preposition from the box.

in up at in with in between
-----------------------------

- ..... midtown
- roll.....
- take part.....
- wreathe.....
- lay.....
- line.....
- attempt.....

**Ćwiczenie sprawności pisania** – Zadanie polega na napisaniu zdań z nowo poznanym słownictwem – z każdym słowem z ramki.

### I. Write a sentence with each word given in the box

former maple wreathe crown enfranchise crag impeach extraordinary attempt
--

Uczniowie piszą zdania indywidualnie, następnie sprawdzają je w parach. Na koniec sprawdzają je z całą grupą i nauczycielem. *The students write sentences individually and check them in pairs. The teacher checks students's sentences with the whole group.*

Inną propozycją ćwiczenia sprawności pisania jest polecenie, by napisać krótką biografię członka swojej rodziny.

### II. Write a short biography note of a member of your family.

**Ćwiczenie sprawności słuchania** – Materiały autentyczne stanowią niezwykle cenne źródło dla ćwiczenia sprawności słuchania. Poniżej prezentowane ćwiczenia opierają się na ścieżkach dźwiękowych będących zapisem audycji radiowych, które można znaleźć w internecie.

**Transcript** source: <http://odeo.com/channel/110680/view>

*UP FROM SLAVERY – Chapter I. A Slave Among Slaves*

*I was born a slave on a plantation in Franklin County, Virginia. I am not quite sure of the exact place or exact date of my birth, but at any rate I suspect I must have been born somewhere and at some time. As nearly as I have been able to learn, I was born near a cross-roads post-office called Hale's Ford, and the year was 1858 or 1859. I do not know the month or the day. The earliest impressions I can now recall are of the plantation and the*

*slave quarters – the latter being the part of the plantation where the slaves had their cabins.*

*My life had its beginning in the midst of the most miserable, desolate, and discouraging surroundings. This was so, however, not because my owners were especially cruel, for they were not, as compared with many others. I was born in a typical log cabin, about fourteen by sixteen feet square. In this cabin I lived with my mother and a brother and sister till after the Civil War, when we were all declared free.*

Nauczyciel włącza płytę z nagraniem lub bezpośrednio nagranie z internetu. Rozdaje tekst nagrania z lukami. Słowa, które są napisane pogrubioną czcionką to propozycje luk do uzupełnienia. Uczniowie słuchają i uzupełniają puste miejsca. *The Teacher gives handouts with the texts. There are 14 gaps in the text. The students listen to the recording and complete the missing information.*

A oto inna propozycja ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Uczniowie słuchają drugiej części nagrania i decydują, czy poniższe zdania są prawdziwe, czy fałszywe.

### II. Listen to the recording and decide whether the sentences are true or false.

- He knows nothing about his grandparents.
- Slaves were carried from America to Africa by slaves ships.
- In the slavery period hardly anybody paid attention to black family records.
- His mother had siblings.
- He knows more about his mther than father.
- He doesn't know his father's name.

*"Of my ancestry I know almost nothing. In the slave quarters, and even later, I heard whispered conversations among the coloured people of the tortures which the slaves, including, no doubt, my ancestors on my mother's side, suffered in the middle passage of the slave ship while being conveyed from Africa to America. I have been unsuccessful in securing any information that would throw any accurate light upon the history of my family beyond my mother. She, I remember, had a half-brother and a half-sister. In the days of slavery not very much attention was given to family history and family records – that is, black family records. My mother, I suppose, attracted the attention of a purchaser who was afterward my owner and hers. Her addition to the slave family attracted about as much attention as the purchase of a new horse or cow. Of my father I know even less than*

of my mother. I do not even know his name. I have heard reports to the effect that he was a white man who lived on one of the near-by plantations. Whoever he was, I never heard of his taking the least interest in me or providing in any way for my rearing. But I do not find especial fault with him. He was simply another unfortu-

nate victim of the institution which the Nation unhappily had engrafted upon it at that time"<sup>4</sup>.

(grudzień 2008)

<sup>4</sup> Washington 6.

Weronika Markowska<sup>1</sup>  
Szerokie, gm. Konopnica

## Bajki Kornieja Czukowskiego na lekcjach języka rosyjskiego – *Мойдодыр*

Rosyjskie bajki, jak również filmy animowane wielu osobom kojarzą się z zaśnieżonym lasem, pięknymi widokami, złym wilkiem, chytrym lisem i dobrodusznym niedźwiadkiem. Starsze pokolenie z pewną tęsknotą wspomina dobrych bohaterów, którzy uczyli, że dobro zawsze zwycięża. Młode pokolenie, mówiąc o bajkach rosyjskich, ma na myśli *Wilka i Zająca*, bajkę, która mimo, że brak w niej dialogów, może być pomocnym elementem dydaktycznym w nauce języka rosyjskiego.

W literaturze rosyjskiej jest bardzo dużo bajek, które kształtują kompetencje językowe i realioznawcze, a także pomagają wychowywać dzieci i młodzież. Teksty bajek wymagają od słuchacza dobrej znajomości języka rosyjskiego, ale i motywują uczniów do pogłębiania wiedzy językowej. Bez nauczyciela praca z tekstem bajki nie jest łatwa: nauczyciel wprowadza nowe słownictwo i formy gramatyczne, kontroluje wymowę poszczególnych dźwięków i słów, ułatwia zrozumienie.

Ciekawym doświadczeniem dla uczniów jest spotkanie z twórczością Kornieja Czukowskiego – pseudonim literacki (prawdziwe imię i nazwisko

to Nikołaj Korniejczuk), który żył i tworzył w Petersburgu na przełomie XIX i XX wieku<sup>2</sup>. W Rosji K. Czukowski jest znany przede wszystkim jako bajkopisarz i poeta, ale też jako teoretyk, tłumacz i krytyk literacki. Wiele utworów K. Czukowskiego zawiera podtekst polityczny, który piętnuje despotyzm władzy radzieckiej i nawołuje do bezkrwawego rozwiązywania problemów<sup>3</sup>. Poeta nie pochwałał rewolucji i zamieszek w Rosji i w swej twórczości starał się przeciwko temu protestować. A jeżeli nawet pisał w czasie panowania władzy radzieckiej, to naśmiewał się z niej i kąpił. Tak jak na przykład uczynił to w bajce *Тараканище*, gdzie porównał władzę ówczesnego państwa do karalucha-krwiopijcy.

Cechą charakterystyczną utworów K. Czukowskiego jest ich wierszowana forma, która w znacznym stopniu ułatwia przyswajanie norm akcentuacyjnych języka rosyjskiego, a także w atrakcyjny i przyjemny sposób wzbogaca słownictwo przez odniesienie do rymów. Z pewnością uczniowie gimnazjum i liceum, a nawet studenci bez problemów poznają i utrwalają nowe formy

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielem akademickim języka rosyjskiego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Zamościu.

<sup>2</sup> <http://chukovskiy.ouc.ru/> (19.12.2008 r.). <http://www.chukfamily.ru/Kornei/main.htm> (19.12.2008 r.). *Корней Чуковский*, <http://ru.wikipedia> (19.12.2008 r.).

<sup>3</sup> *Виктор Адуев, Истинное содержание произведения К. Чуковского „Мойдодыр”*. [www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Aduev.htm](http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Aduev.htm) (19.12.2008 r.).

*Евгения Гинзбург (1990), Крутой маршрут, Москва, „Советский писатель”*. [chukfamily.ru/Kornei/Biblio/ginzburg.htm](http://chukfamily.ru/Kornei/Biblio/ginzburg.htm) (19.12.2008 r.).

gramatyczne, świetnie się przy tym bawiąc i miło spędzając czas. Przy tym wiersze K. Czukowskiego należą do gatunku bajki, której pierwotnym celem jest wskazanie określonej zasady moralnej oraz sposobu postępowania.

Ze względu na to, że bajki K. Czukowskiego są obszerne, na potrzeby niniejszego artykułu oraz zajęć szkolnych – lekcji lub koła zainteresowania językiem rosyjskim, proponuję zapoznanie się ze skróconą formą utworu *Мойдодыр*. *Мойдодыр*, czyli w dosłownym tłumaczeniu *Myj aż do dziur*. Jest to bajka, w której główny bohater – brudasek – sprawia, że wszystkie rzeczy przed nim uciekają. Chłopca zaś ściga umywalka o imieniu Mojododyr (w języku rosyjskim umywalka jest rodzaju męskiego – *умывальник*), która dba o czystość. Brudasek jednak wymiguje się od kąpieli i ucieka do parku. Tam spotyka swojego przyjaciela Krokodyla, który zmusza chłopca do powrotu i porządnej kąpieli. Finał bajki – to hymn na cześć wody!

Zanim w klasie rozpocznie się rozmowa na temat bajki, można obejrzeć film animowany na stronie internetowej: <http://pl.youtube.com/watch?v=WNGuXGLhOH0><sup>4</sup>. Po pierwsze uczniowie będą mieli szansę zobaczyć, jak w zamiarze autora miał wyglądać Mojododyr, po drugie zapoznają się bliżej ze światem otaczającym bohatera – bajka była napisana w 1923 roku<sup>5</sup>, a film został nagrany w 1954 r.<sup>6</sup> Dzięki wersji filmowej możemy się sporo dowiedzieć na temat realiów Petersburga – ówczesnego Leningradu – w którym to rzecz się właśnie dzieje. Film animowany trwa niecałe 10 minut, podczas których, zwracamy uwagę na wymowę, bowiem wymowa narratora stanowi wzór literackiego języka rosyjskiego.

W bajce *Мойдодыр* zawarta jest bogata leksyka, którą można odnieść do bloków tematycznych, związanych z domem (*одеяло, простыня, подушка, стол, свечка, печка, спальня, книжка, тетрадь*), żywnością (*самовар, чай, пирожки, бутерброд*), higieną (*полотенце, душистое мыло, мочалка, зубной порошок, гребешок*,

*щетки, шея, вакса, клякса*), wodą (*река, ручеёк, океан, ванна, баня, ушат, корыто, лохань* (разг. лоханка), nazwami subiektów (*неумытый поросенок, нечистый трубочист, грязнуля*), nazwami zwierząt (*котята, мышата, паучки, утята, жучки*). Za pomocą podstawowego słownictwa można odtworzyć świat bohatera i dzieci rosyjskich, z którym jest on utożsamiany.

W niniejszej bajce spotykamy również bogaty wybór czasowników ruchu i czasowników, związanych z czynnością kąpieli. Czasowniki są użyte w różnych czasach i trybach. Czasowniki czasu przeszłego: *убежало, улетела, ускакала, завертелось, закружилось, помчалось, сбежало, проходил, проглотил, ударил, вскричал, затрещали, цапилось, помчался, перепрыгнул, угодил*. Czasowniki czasu teraźniejszego: *подбегаю, моем, вернется, кружится, несется, люблю, хвалю, умываются*. Czasowniki czasu przyszłego: *топну, позову, застучат, окунут, завоют, залают*. Bezokoliczniki: *мыться, плескаться, купаться, нырять, кувыряться*. Czasowniki trybu rozkazującego: *уходи, умой, съешь*.

Bajka *Мойдодыр* stanowi również wdzięczny materiał dla ćwiczeń wymowy rosyjskich głosek. W utworze spotykamy połączenia spółgłosek z samogłoskami, typowe dla języka rosyjskiego, a które stanowią problem dla polskiej młodzieży, takie jak: *ч, ж, ш, ц* w połączeniu z samogłoskami (*Боже, чаю, качает, чернее трубочиста, чист, мочалка, чернило, душистое, гребешок, ручеёк, порошок*), albo innych połączeń spółgłoskowych. Wiersz *Мойдодыр* ułatwi proces przyswajania tych trudnych zasad fonetycznych.

Jako ukoronowanie ćwiczeń akcentuacyjnych, fonetycznych, gramatycznych i oczywiście dialogowych, proponuję przedstawić niniejszy utwór w formie inscenizacji, co urozmaici nie tylko lekcję języka rosyjskiego, lecz także pozaklasowe imprezy i pokaże, że bajka rosyjska – to ogromny zastrzyk energii i radości, a nauka języka rosyjskiego może sprawiać ogromną przyjemność.

<sup>4</sup> Nie zawsze jest to jednak pełna wersja bajki, trzeba wtedy do niej dostosować dalszą pracę.

<sup>5</sup> *Корней Иванович Чуковский, Новое зеркало Хроноса*, <http://www.hrono.ru/biograf/chukovski.html> (19.12.2008 r.).

<sup>6</sup> *Союзмультфильм, Википедия* <http://ru.wikipedia> (19.12.2008 r.).

W inscenizacji bajki *Мойдодыр* weźmie udział kilka osób – narrator, chłopiec brudasek, umywalka Мойдодыр, Krokodyl i szczotki. Można ją przygotować na zajęciach szkolnych lub pozaszkolnych i przedstawić na przykład podczas wieczorku rosyjskiego.

## ■ Inszenizacja bajki na podstawie utworu *Мойдодыр*:

*Bohater:*

(Одеяло

Убежало,  
Улетела простыня  
И подушка,  
Как лягушка,  
Ускакала от меня [...] Я хочу напиться чаю,  
К самовару подбегаю,  
Но пузатый от меня

Убежал, как от огня.) (pierwszej części nie ma na filmie)

*Narrator:*

**Боже, боже,** (w wersji animowanej *Что такое?*)

Что случилось?  
Отчего же  
Всё кругом  
Завертелось,  
Закружилось  
И помчалось колесом ? [...]

Утюги за сапогами,  
Сапоги за пирогами,  
Пироги за утюгами,  
Кочерга за кушакom –

(Всё вертится,  
И кружится,  
И несётся кувыркom.) x 2

Вдруг из маминой из спальни,  
Кривоногий и хромой,  
Выбегает умывальник  
И качает головой.

*Мойдодыр:*

„Ах ты, гадкий, ах ты, грязный,

Неумытый поросёнок!  
Ты чернее трубочиста,  
Полжуйся на себя:  
У тебя на шеё вакса,  
У тебя под носом клякса,  
У тебя такие руки,  
Что сбежали даже брюки [...]  
(Даже брюки, даже брюки убежали от тебя)

*Narrator:*

Рано утром на рассвете  
Умываются мышата,  
И котята, и утята,  
И жучки, и паучки.  
Ты один не умывался  
И грязнулею остался,  
И сбежали от грязнули  
И чулки и башмаки.

*Мойдодыр:*

Я – Великий Умывальник,  
Знаменитый Мойдодыр  
Умывальников Начальник  
И мочалок Командир!  
Если топну я ногою, (x2)  
Позову моих солдат,  
В эту комнату толпою  
Умывальники влетят,  
И залают, и завоют,  
И ногами застучат,  
И тебе головомою,  
Неумытому, дадут –  
Прямо в Мойку,  
Прямо в Мойку,  
С головою окунут!»

*Narrator:*

Он ударил в медный таз  
И вскричал:

*Мойдодыр:*

„Кара-барас!”

*Bohater:*

И сейчас же щётки, щётки  
Затрещали, как трещотки,  
И давай (его) меня тереть,  
Приговаривать:

<sup>7</sup> Корней Чуковский (2004). *Стихи для детей*, Москва.



Szczotki:

«Моем, моем трубочиста (x2)  
 Чисто, чисто, чисто, чисто! (x2)  
 Моем, моем трубочиста (x2)  
 Чисто, чисто, чисто, чисто! (x2)  
 Будет, будет трубочист (x 2)  
 Чист, чист, чист, чист!» (x2)  
 Будет, будет трубочист (x 2)  
 Чист, чист, чист, чист!» (x2)

Bohater:

Тут и мыло подскочило  
 И вцепилось в волоса,  
 И юлило, и мылило,  
 И кусало, как оса.  
 А от бешеной мочалки  
 Я помчался, как от палки[...]  
 Вдруг навстречу мой хороший,  
 Мой любимый Крокодил.  
 Он с Тотшей и Кокошей  
 По аллее проходил  
 И мочалку, словно галку,  
 Словно галку, проглотил.  
 А потом как зарычит  
 (На меня,) (brak w wersji lektorskiej)  
 Как ногами застучит  
 (На меня,) (brak w wersji lektorskiej)

Krokodyl:

„Уходи-ка ты домой,  
 Да лицо своё умой,  
 А не то как налечу,  
 Растопчу и проглочу!»

Bohater:

Как пустился (он) я по улице бежать,  
 Прибежал (он) я к умывальнику опять  
 Мылом, мылом (x2)  
 Умывался без конца,  
 Смыл и ваку  
 И чернила  
 С неумытого лица. [...]

Narrator:

(Вот и книжка воротилась,  
 Воротилась тетрадь,  
 И грамматика пустилась  
 С арифметикой плясать.  
 Тут Великий Умывальник,  
 Знаменитый Мойдодыр,

Умывальников Начальник  
 И мочалок Командир,  
 Подбежал к нему [...], танцуя,  
 И, целуя, говорил.

Mojdodyr:

„Вот теперь тебя люблю я,  
 Вот теперь тебя хвалю я!  
 Наконец-то ты, грязнуля,  
 Мойдодыру угодил!» [...]

Wszyscy bohaterowie

Bohater:

Да здоровствует мыло душистое!

Mojdodyr:

И полотенце пушистое!

Szczotki:

И зубной порошок!  
 И густой гребешок!

Krokodyl:

Давайте же мыться, плескаться!

Bohater:

Купаться, нырять, кувыркаться!

Szczotki:

В ушате, в корыте, в лохани!  
 В реке, в ручейке, в океане! [...]

Wszyscy:

И в ванне, и в бане!  
 Всегда и везде –  
 Вечная слава воде!) tego fragmentu brak na filmie.

Korniej Czukowski napisał bardzo dużo ciekawych bajek: *Айболит*, *Тараканище*, *Муха-Цокотуха*, *Бармалей*, *Федорино горе*, *Краденое солнце*, które znają wszystkie dzieci nie tylko w Rosji, ale także na Białorusi, Ukrainie i innych rosyjskojęzycznych państwach. Dzisiaj dzięki internetowi każdy z nas ma dostęp do utworów poety i możliwość ich wykorzystania w nauce języka rosyjskiego. Na przykład, bajka *Телефон* stanowi telefoniczny dialog bohatera ze zwierzętami (*слон*, *крокодил*, *зайчики*, *мартышки*, *цапли*, *медведь*, *свинья*, *газели*, *кенгуру*, *носорог*). Przy okazji inscenizacji niniejszej baj-

ki uczniowie w ciekawy sposób nauczą się nazw zwierząt, opanują zwroty grzecznościowe używane w rozmowie telefonicznej i oczywiście normy intonacyjne. Tematykę zwierząt kontynuuje bajka *Путаница*, w której zwierzaki przestają zachowywać się normalnie i zmieniają nie tylko swoje odgłosy, ale także przewracają świat do góry nogami (*А лисички Взяли спички, К морю синему пошли, Море синее зажгли...*). Utwory K. Czukowskiego stanowią bardzo ciekawy materiał dla uczniów z ambicjami i umiejętnościami aktorskimi, jak również stwarzają

możliwość rozwoju kompetencji językowych i integracji całej grupy, pracującej nad przygotowaniem inscenizacji bajek. Zachęcam nauczycieli języka rosyjskiego do korzystania z bogactwa utworów Kornieja Czukowskiego, co pomoże w miły i przyjemny sposób wprowadzać na lekcjach nowe słownictwo, utrwaląc formy grammatyczne i fonetyczne, a wierszowana forma utworów sprawi, że uczniowie z przyjemnością opanują, tak bardzo trudny, akcent w języku rosyjskim.

(styczeń 2009)

Urszula Zalaśńska-Curyło<sup>1</sup>  
Miechów

## Film krótkometrażowy M. Schäfera „*Maries Lächeln*” na lekcji języka niemieckiego

Na krótkometrażowy film Michaela Schäfera *Maries Lächeln* natrafiłam przypadkiem, nagrywając reportaż na francusko-niemieckiej stacji Arte. Arte jest znane z tego, iż oferuje bogaty program kulturalny, filmy różnych kinematografii oraz reportaże z całego świata.

W *Maries Lächeln* reżyser opowiada za pomocą skromnych środków poetyckich i bez ukazywania okropności tamtych czasów uniwersalną historię o ludzkich uczuciach w czasie, gdy panował brak szacunku dla drugiego człowieka, brutalność i brak świadomości zła. Film trwa tylko 10 minut i nie pada w nim żadne słowo. Nadaje się do każdej klasy począwszy od pierwszej klasy gimnazjum do klasy maturalnej i od nauczyciela zależy, jak go wykorzysta?

Pokazałam go uczniom klasy III liceum ogólnokształcącego. Rozmawialiśmy o nim przez dwie lekcje.

### Lekcja 1

Lekcję podzieliłam na dwie części. Na pierwszej rozmawialiśmy o dzieciach i ich zachowaniach,

na drugiej o naszym stosunku do innych nacji. Rozpoczęliśmy od odpowiedzi na moje pytania (zadane oczywiście w języku niemieckim):

- *Jak reagują dzieci na balonik?*
- *Dlaczego dzieci lubią baloniki?*
- *Czy przypominacie sobie jakąś historię z dzieciństwa z balonikiem? Opowiedzcie ją.*

Kilka osób opowiedziało bardzo interesujące historie z dzieciństwa.

Następnym krokiem było zebranie określeń dotyczących dzieci i dorosłych. Padło pytanie: *Jakie są dzieci a jacy dorośli? Chciałam, aby przed filmem uczniowie uświadomili sobie, co różni dzieci od dorosłych. Odpowiedzi zebraliśmy w tabeli.*

Zajrzeliśmy do słownika *Duden – Deutsches Universalwörterbuch* i wypisaliśmy kilka zwrotów związanych ze słowem *Kind*. Okazało się, że jest ono używane w wielu zwrotach, czego nie można powiedzieć o słowie *der Erwachsene* – dorosły:

- *unschuldig wie ein neugeborenes K. sein (völlig, ganz u. gar unschuldig sein)*
- *das Kind mit dem Bade ausschütten (übereilt, im Übereifer das Gute mit dem Schlechten verwerfen)*

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

- mit Kind und Kegel (*mit der gesamten Familie*)
  - Kinder und Narren sagen die Wahrheit;
  - er ist ein großes Kind (*hat ein kindliches Gemüt, die Naivität eines Kindes*);
  - das weiß, kann doch jedes Kind (*ist doch ganz einfach, kann doch jeder*)
  - aus Kindern werden Leute (*die Kinder werden erwachsen*)
  - das ist nichts für kleine Kinder (*ugs.: das geht dich nichts an, ist nichts für dich*);
  - sie freute sich wie ein Kind.
- (Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006)

Kinder	Erwachsene
klein süß niedlich unverantwortlich nicht selbständig naiv ehrlich empfindlich-reagieren Kinder hören auf die Eltern nachahmend beobachtend lustig sorgenlos leichtgläubig aufrichtig	verdienen Geld verantwortlich ernst alt krank überzeugt von bestimmten Ideen denken mit Stereotypen erfahren älter arbeiten viel selbständig haben Pflichten sind Vorbilder für Kinder kümmern sich um die Kinder für die Kinder sorgen falsch listig

W drugiej części lekcji zadaliśmy sobie pytania:

- *Co myślimy o innych nacjach?*
- *Jak określamy zazwyczaj obywateli różnych nacji?*
- *Jakimi stereotypami się posługujemy, myśląc o innych narodach?*

- *Czy mieliśmy jakieś doświadczenia z innymi narodami?*

Najpierw zebraliśmy określenia dotyczące innych narodów, wybraliśmy te narody, z którymi możliwość zetknięcia się była największa – Żydów, Rosjan i Niemców. Napisałmy również co myślimy o Polakach.

Juden	Russen	Deutschen	Polen
religiös geizig gute Nase fürs Geschäft alles nur für sich intelligent klug sehr gut ausgebildet schlau viele Nobelpreisträger	stark ausdauernd gute Sportler Erfinder trinken viel Alkohol zu selbstsicher stur	ganz genau sparsam handeln planmäßig ordentlich nicht gastfreundlich unordentlich gute Freunde	gastfreundlich trinken viel Alkohol konservativ klauen familiär pessimistisch klerikal gute Koche gute Sportler

Polecenie do wykonania zadania domowego było następujące:

- *Napisz opowiadanie zaczynające się od słów: Eines Tages bekam ich von meinen Eltern einen Luftballon....*

### Lekcja druga

Po przeczytaniu i ocenieniu dwóch prac domowych, wspólnie obejrzelśmy film po raz pierwszy. Uczniowie mieli skonfrontować swoje domowe opowiadanie z historią w filmie Michaela Schäfera.

Treść filmu jest następująca: Jako mała dziewczynka Marie dostrzega okrucieństwo czasów hitlerowskich i to wywołuje u niej smutek. Spotyka cieszącego się życiem ulicznego klauna Jakoba, na którego piersi wisi gwiazda Dawida i który rozdaje kolorowe baloniki za uśmiech.



Przed chwilą widziała podobną gwiazdę na kamienicy która płonęła, i a na niej napis *Jude verreckt!* W tej sytuacji Marie nie może spełnić życzenia Jakoba, nie jest w stanie uśmiechnąć się. W zamian za to daruje mu jabłko. Jakob posądzony o zabranie dziecku jabłka, zostaje zabrany do więzienia. Marie wydaje się, że nigdy już nie będzie mogła mu się zrewanżować uśmiechem. Dziesiątki lat później, już po wojnie, spotykają się obydwoje – Jakob nadal daruje baloniki za jeden uśmiech. Już obydwoje nie są dziećmi, zbliżają się do starości. Marie widzi na ręce Jakoba numer obozowy. Jej radość spowodowana tym, iż Jakob przeżył okropny czas wojny, wywołuje uśmiech na jej twarzy. *Maries Lächeln* opowiada o ludzkich uczuciach, w czasach, gdzie nie było na nie miejsca.

Film jest pełen magii i symboli. Pozwala czuć, skłania do myślenia i dyskusji. Dyskusja na temat filmu była sterowana pytaniami:

- Was sieht Marie, wenn sie aus dem Haus herausgeht?
- Was bedeutet „Jude verreckt“, hat Marie die Worte verstanden?
- In welcher Stimmung ist das Mädchen?
- Wie reagieren die Erwachsenen auf die Ereignisse?
- Was für eine Kette hat Marie am Hals des Luftballons verkaufenden Jungen gesehen?
- Warum hat ihm Marie einen Apfel geschenkt?
- Welche Farbe hat der Luftballon und welche Bedeutung hat sie?



Kadr z filmu „*Maries Lächeln*” reż. M.Schäfera

Pracą domową uczniów było napisanie recenzji filmu *Marie Lächeln*. Poniżej jedna z nich.

*„Maries Lächeln” – die Rezension*

*Im Jahr 2005 erschien der Film „Maries Lächeln” zum ersten mal im Kino. Noch in demselben Jahr wurde er mit der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Kurzfilmpreis ausgezeichnet. Der Kurzfilm entstand mit der Hilfe der Hessischen Filmförderung. Das Drehbuch und die Regie wurden von demselben Mann, namens Michael Schäfer gemacht.*

*Die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg. Die Juden werden immer stärker verfolgt. Ein kleines deutsches Mädchen namens Marie bemerkt die Schrift „Jude verreckt“ an der Wand. Es versteht zwar nicht, was es bedeutet, doch das beunruhigt sie ziemlich. Auf der Strasse trifft Marie einen Straßendown Jakob. Er verschenkt Luftballons für ein Lächeln. Leider kann das Mädchen ihm kein Lächeln geben. Sie bemerkt inzwischen, dass er ein Jude ist. Anstatt Lächeln schenkt sie ihm einen Apfel. Später kommt es dazu, dass Jakob verhaftet wird. Marie ist davon überzeugt, dass er tot ist. Der glückliche Zufall verursacht, dass sich die beiden nach dem Krieg treffen. Marie lächelt vor Freude. Diesmal bekommt sie einen Luftballon.*

*Der ganze Film ist voller Symbole. Rote, fröhliche Luftballons symbolisieren die Gefühle und Freude. Der David Stern ist ein Symbol des Andersseins. In kurzen zehn Minuten des Films wurde eine Menge Gefühl gefasst. Das Problem der Juden wurde gut dargestellt. Die Regie muss ich als sehr gut bezeichnen. Die Handlung ist perfekt geplant. Die Schauspieler haben eine sehr gute Arbeit geleistet.*

*Ich empfehle diesen Film jedem egal im welchen Alter, wegen seiner Sensibilität und interessanter Erfassung.*

Film zrobił na uczniach duże wrażenie. Ukażał, jak przeżycia wpływają na samopoczucie dziecka oraz jego bezsilność wobec toczących się spraw. Klaun Jakob rozdając baloniki, chciał wywołać uśmiech radości na twarzach dzieci w tym trudnym czasie. Balonik, który kojarzy się z radością dziecka, jest dla Marie nieosiągalny.

Tak ją przytłacza rzeczywistość, że nie jest w stanie uśmiechnąć się.

Uczniowie rozmawiali, poszerzyli swoje słownictwo, i przede wszystkim coś przeżywali i nad czymś się zastanawiali. Zapamiętają nowe słownictwo, bo długo będzie im się kojarzyło z *Marie Lächeln*.

(listopad 2008)

Monika Krotoszyńska<sup>1</sup>  
Września



## Między wierszami

Dla wielu z nas przygoda z tłumaczeniami to zwykle życie widziane oczami urzędnika, wyprane z emocji fakty zamknięte w powtarzalnych, sztywnych formułach: urodził(a) się – w akcie urodzenia, ukończył(a) – na świadectwie szkolnym, poślubił(a) – w akcie zawarcia małżeństwa, umarł(a) – w akcie zgonu. Ot i tyle. Dla słuchaczy trzeciego roku sekcji niemieckiej NKJO we Wrześni zajęcia z translatoryki okazały się być jednak nieco inne.

Kiedyś bowiem pojawił się pomysł, żeby przetłumaczyć na język niemiecki ulubione wiersze słuchaczy, co zapoczątkowało w naszym kolegium tłumaczenia literackie dokonywane podczas zajęć z przekładoznawstwa. Nie ukrywam, że to dość śmiałe przedsięwzięcie, ale uporaliśmy się z nim. Co więcej, rezultaty starań wydaliśmy w formie antologii *Między wierszami*, bo, być może, warto podzielić się tym, co lubimy.

Nieśmiałe plany zmieniły się w konkretne działania. Słuchacze zaczęli szukać wierszy – w szufladach, wśród swoich znajomych, w bezkresach internetu, na domowych regałach. Szukanie było źródłem radosnych i inspirujących odkryć, ale też nieustających rozterek – bo jak wybrać te ulubione, kiedy każdy wiersz lubi się inaczej, zależnie od dnia, od pogody i niepogody ducha?

W końcu udało się, choć jest to bez wątpienia wybór subiektywny.

Potem pracowano nad tłumaczeniami, szukając niemieckich ekwiwalentów dla wersów, sensów i nastrojów poetyckich. Ktoś zaproponował, że warto byłoby zilustrować poetyki, co również znalazło miejsce w almanachu.

Tak właśnie powstała, z mojej inicjatywy, antologia prywatnych ośnień poetyckich słuchaczy sekcji niemieckiej Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrześni.

Życie we wszystkich kolorach tęczy i różnych odcieniach szarości. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Wachlarz uczuć i nastrojów: miłość, pożądanie, zwątpienie, bezradność, niepewność, optymizm, walka, ból, radość, żzy.

Wisława Szymborska zauważyła przed laty, że tylko „*Niektórzy lubią poezję*”. My zapraszamy wszystkich – permanentnych, okresowych, niedzielnych, tymczasowych, a przede wszystkim niemieckojęzycznych, wielbicieli poezji w podróż – między wierszami.

(grudzień 2008)

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrześni.

Grzegorz A. Ziętała<sup>1</sup>  
Rzeszów

## Przygotowanie studentów z rosyjskiego języka specjalistycznego do pracy w branży medycznej

W nauczaniu języka biznesu dobór tematyki zajęć odgrywa szczególną rolę. Nadrzędnym celem powinno być przygotowanie absolwenta do funkcjonowania na rynku pracy. Dlatego, ucząc języka biznesu podczas zajęć z praktycznej nauki języka w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego na V roku studiów jednolitych magisterskich i na studiach drugiego stopnia, zaproponowaliśmy tematykę związaną z pracą w biurach nieruchomości, biurach podróży, klinikach, przedsiębiorstwach różnego rodzaju, biurach tłumaczeń i kancelariach. Poniżej przedstawiam tematykę branży medycznej – kliniki, centrum medycznego, apteki. Temat ten zawiera szczegółowe podtematy:

- otwarcie centrum medycznego w Rosji,
- wyposażenie centrum medycznego,
- rodzaje usług medycznych,
- specyfika pracy centrum medycznego,
- typy leków i funkcjonowanie aptek,
- biznes sanatoryjno-uzdrowiskowy.

Tematyka medyczna zawsze była uwzględniana w programach nauczania praktycznej nauki języka, jednak zazwyczaj była realizowana pod kątem pacjenta, a nie pracownika branży medycznej. Studenci zawsze byli zapoznawani z typowymi chorobami (ból gardła, zapalenie płuc, grypa) i podstawowymi nazwami specjalizacji lekarzy. W przypadku specjalizacji język biznesu materiał ten jest oczywiście niewystarczający. Student powinien przyswoić znacznie bardziej rozszerzone słownictwo z branży medycznej, bo może w przyszłości zechce podjąć pracę w klinice albo w aptece – jako współwłaściciel lub pracownik, dostawca sprzętu medycznego i leków.

Wprowadziliśmy więc następujące grupy leksyki:

1. Nazwy specjalizacji, np.: *кардиолог, андролог, флеболог, оториноларинголог (ЛОП), гастро-*

*энтеролог, гинеколог, пульмонолог, мануальный терапевт (массажист), психотерапевт (психолог), гепатолог, уролог, терапевт, эндокринолог, аллерголог-иммунолог (аллерголог), ортопед-травматолог, колопроктолог (протолог), пластический хирург, невролог (невропатолог), офтальмолог, венеролог.*

2. Skróty, np.: *ЭКО – экстракорпоральное оплодотворение; ЭЭГ – электроэнцефалография; ЭКГ – электрокардиограмма; ЭХО-КГ – эхокардиография; ГСГ – гистеросальпингография; ЭГДС – эзофагогастродуоденоскопия (гастроскопия); УЗИ – ультразвуковое исследование.*
3. Nazwy chorób i dysfunkcji, np.: *инфаркт миокарда, тромбоз глубоких вен, ринопатия (аллергический и вазомоторный ринит), энцефалит, цирроз печени, гепатит, печёночная недостаточность почечная недостаточность, псориаз, экзема, дерматит, астigmatизм, миопия, трихомониаз, крапивница, цистит, фарингит (ларингит), уретрит, артрит, радикулит, остеохондроз, артериальная гипертензия, стенокардия (грудная жаба), сердцебиение, аритмия.*
4. Nazwy organów, np.: *зев, ротовая полость, ротоглотка, щитовидная железа, предстательная железа, лёгкие, мозг, тимус, селезёнка.*
5. Nazwy czynności wykonywanych w klinikach i procedur medycznych, np.: *забор крови, томография, ангиография, рентгенография, анализ крови и мочи, кольпоскопия, взятие мазка, биопсия, пункция, ультразвуковая чистка зубов(скалинг), микроабразивное препарирование (удаление налёта), чистка лица, массаж, лазерное омоложение, липосакция, подтяжка живота (абдоминопластика), удаление татуировки.*

<sup>1</sup> Dr Grzegorz A. Ziętała jest adiunktem w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

6. Nazwy grup i postaci leków, a także opis poszczególnych leków, np.: *антисептические, противовирусные обезболивающие, сердечно-сосудистые; пилюля, таблетка, суспензия, капсула, гель: Вольтарен; сосательные таблетки : Стрелсилс.*
7. Nazwy sprzętu medycznego i ich charakterystyka, np.: *электрокардиограф, операционный стол, компьютерный томограф (КТ), одношприцевой инфузионный насос, фетальный монитор, нарочно-дыхательный аппарат (аппарат ШВЛ).*

**Nazwy specjalizacji** – Zapoznanie z nazwami specjalności lekarzy może być przeprowadzone w postaci testu na dobór nazwy do opisu zakresu czynności. Na przykład:

..... – занимается диагностикой и лечением таких заболеваний, как: хронический кашель различной этиологии; хронический бронхит, в том числе бронхит курильщиков; бронхиальная астма; хроническая обструктивная болезнь лёгких; воспаление лёгких.

..... – оказывает следующие виды услуг: диагностика и лечение сосудистых заболеваний, вегетососудистой дистонии; диагностика и лечение простудных заболеваний; диагностика и лечение легочных заболеваний (бронхиты, трахеиты, воспаление лёгких).

..... – врач, диагностирующий все заболевания сердечно-сосудистой системы (инфаркт миокарда, стенокардия, тахикардия, ИБС (ишемическая болезнь сердца), аритмия, гипертония)

Для вставки: пульмонолог, тарапевт, кардиолог.

**Skrótowce** – Zapoznanie studentów z popularnymi skrótowcami można przeprowadzić przez

ich prezentację, a także przez samodzielne dopasowywanie znaczeń do podanego skrótowca lub samodzielne tworzenie skrótowca na podstawie podania jego znaczenia.

**Nazwy chorób i dysfunkcji** – Nazwy chorób można wprowadzić stosując tłumaczenia lub dobierając definicje do podanej nazwy. Na przykład: *воспалительные заболевания суставов – это ...*

.....  
острые или хронические воспалительные процессы в мочевом пузыре – это .....  
заболевание, чаще всего аллергической природы, с характерными кожными проявлениями в виде зуда и сыпи – это .....

Для вставки: артриты, цистит, крапивница

**Nazwy organów** – Wprowadzanie nazw organów i części ciała można przeprowadzić prezentując je w kontekście – w tekstach dobieranych przez prowadzącego zajęcia, które student ma np. przetłumaczyć lub podczas samodzielnej pracy studenta ze słownikiem w trakcie zajęć w domu.

**Nazwy czynności wykonywanych w klinikach i procedur medycznych** – Podczas zajęć stosowane są różnego rodzaju teksty, w których jest opisana działalność centrum medycznego, a studenci mają za zadanie przygotować prezentację wybranej polskiej kliniki lub centrum medycznego w języku rosyjskim.

Stosuje się również ćwiczenia komunikacyjne na podstawie podanego tekstu. Na przykład:

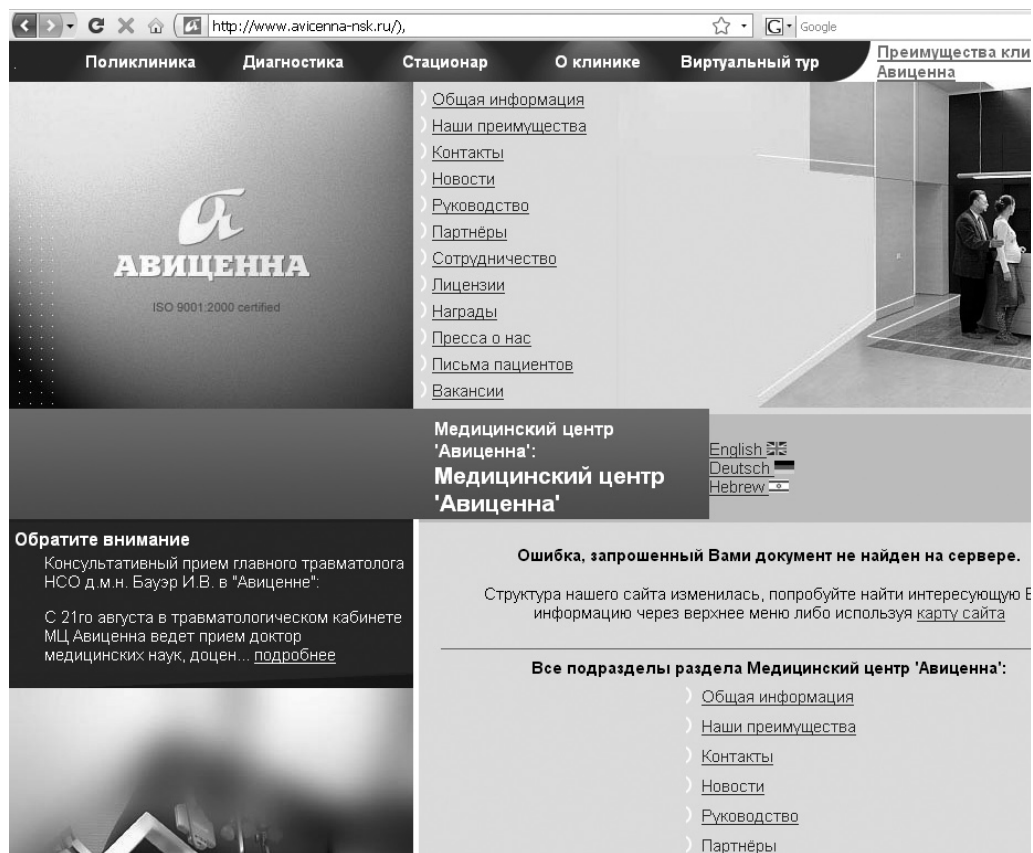
*Do Państwa kliniki dzwoni sekretarka dobrze znanego biznesmena i che umówić jego żonę na liposukcję. Udzielcie informacji o zabiegu i umówcie ją na wizytę.*

Общая информация о липосакции	Процедура липосакции позволяет удалить определенные области избыточной жировой ткани; особенно в тех случаях, которые не поддаются коррекции физическими упражнениями и диетой
Часто сочетается с операциями	Абдоминопластика, увеличение груди, подтяжка груди, уменьшение груди
Места разрезов и детали липосакции	Несколько маленьких разрезов по 2–4 мм, размещенные в неприметных областях (в области складок), которые помогают получить доступ к местам отложения жира

Анестезия	Общий наркоз или местная с внутривенной седацией; сочетаются с местной анестезией
Место проведения	Хирургический стационар
Продолжительность операции	1–4 часа
Дискомфорт	Умеренный
Что ожидать после операции липосакции	Дискомфорт, гематомы, припухлость, снижение чувствительности, которые проходят через 5–7 дней, ограничение физической активности; к работе можно приступить через 1–2 недели
Варианты и методы операции	Вакуумная липектомия, влажная / супервлажная липосакция, липосакция VASER, ультразвуковая липосакция (UAL)
Длительность эффекта после липосакции	После липосакции достигается постоянный результат, однако, явное несоблюдение диеты и гормональные нарушения могут вызвать увеличение в объеме оставшихся жировых клеток

Источник: <http://www.plasticsur.ru/treatment/procedures/dietology/liposaction.php>

Студenci są również zapoznawani z działalnością autentycznych klinik rosyjskich. Materiały realo- z nacze to strony internetowe klinik i autentyczne licencje na prowadzenie działalności medycznej.





Jako przykład prezentacji służy Centrum Medyczne „Avicenna” z Nowosybirsk (http://www.avicenna-nsk.ru/), a także Klinika nr 6 „Medicinskie usługi” S.A. z Moskwy (http://www.medusl.ru/), oraz przykładowe licencje na prowadzenie działalności medycznej:

**Nazwy grup i postaci leków, a także opis poszczególnych leków**

– Przyśły pracownik biznesu medycznego powinien znać nazwy grup leków. W celu wprowadzenia ich nazw można zastosować ćwiczenie słowotwórcze, na przykład:

*Образуйте названия фармацевтических групп / медицинских препаратов от данных слов:*

- в форме прилагательных с префиксом анти-  
аритмия – .....  
Ответ: антиаритмические бактерии – .....  
Ответ: антибактериальные
- в форме прилагательных с префиксом противо-  
аллергия – .....  
Ответ: противоаллергические астма – .....  
Ответ: противоастматические вирус – .....  
Ответ: противовирусные
- в форме прилагательного от слов и словосочетаний:  
утолять боль – .....  
Ответ: болеутоляющие (обезболивающие)  
понижать жар – .....  
Ответ: жаропонижающие гемостаз – .....  
Ответ: гемостатические глаза – .....  
Ответ: глазные гормон – .....  
Ответ: гормональные
- используя модел: средства для/от (чего?), повышающие/понижающие/улучшающие (что?), стимулирующие (что?), нормализующие (что?), препараты (чего?)  
препараты (железо) – .....  
железа  
средства для (лечить, заболеть, горло) – .....  
.....

skie usługi” S.A. z Moskwy (http://www.medusl.ru/), oraz przykładowe licencje na prowadzenie działalności medycznej:



- Ответ: лечения заболеваний горла средства от (камни, почки) – .....  
.....  
Ответ: камней в почках средства, понижающие (холестерин, кровь) – .....  
.....  
Ответ: холестерин в крови средства, стимулирующие (нервы, мышцы, система) – .....  
.....  
Ответ: нервно-мышечную систему средства, улучшающие (мозг, обращение, кровь) – .....  
.....  
Ответ: мозговое кровообращение.

Ważnym źródłem informacji są także ulotki, na których są wymieniane różne leki. Na zajęciach można zaprezentować taką ulotkę i poprosić o przetłumaczenie polskiej ulotki na język rosyjski lub rosyjskiej na język polski. Można też wykorzystać tekst ulotki do dokładnej analizy słownictwa i stosowanych w niej zwrotów:

**НУРОФЕН УЛЬТРАКАП** капс 200мг №10

**Группа:** Болеутоляющие средства

**Производитель:** Boots Healthcare, Великобритания

**Фармакологическое действие**

НПВС (нестероидное противовоспалительное средство). Оказывает анальгезирующее, жаропонижающее и противовоспалительное действие. Механизм действия ибупрофена обусловлен торможением биосинтеза простагландинов – медиаторов боли, воспаления и температурной реакции.

**Фармакокинетика**

*Всасывание и распределение*

После приема препарата внутри ибупрофен практически полностью абсорбируется из ЖКТ. Связывание с белками плазмы крови – 90%. Медленно проникает в полость суставов, задерживается в синовиальной ткани, создавая в ней большие концентрации, чем в плазме.

*Метаболизм и выведение*

**Показания**

- головная боль;
- зубная боль;
- мигрень;
- болезненные менструации;
- мышечные и ревматические боли;
- лихорадочные состояния при гриппе и простудных заболеваниях.

**Режим дозирования**

Взрослым и детям старше 12 лет назначают внутрь по 200 мг 3-4 раза/сут.

Для достижения быстрого терапевтического эффекта доза может быть увеличена до 400 мг (2 капс.) 3 раза/сут.

Не принимать больше 6 капс. за 24 ч. Максимальная суточная доза составляет 1200 мг.

Капсулы следует запивать водой.

Пациент должен быть предупрежден, что если при приеме препарата в течение 2-3 дней симптомы заболевания сохраняются, необходимо прекратить лечение и обратиться к врачу.

**Побочное действие**

*Со стороны пищеварительной системы:* тошнота, рвота, изжога, анорексия, ощущение дискомфорта в эпигастрии, диарея, метеоризм; при длительном применении в высоких дозах – изъ-

явление слизистой оболочки и кровотечение в ЖКТ.

*Со стороны ЦНС:* головная боль, головокружение, снижение слуха, шум в ушах, бессонница, возбуждение, сонливость, депрессия; при длительном применении в высоких дозах – нарушение зрения (нарушение цветового зрения, скотома, амблиопия).

*Со стороны сердечно-сосудистой системы:* сердечная недостаточность, повышение АД, тахикардия.

*Со стороны мочевыделительной системы:* отечный синдром, нарушение функции почек.

*Со стороны органов кроветворения:* анемия, тромбоцитопения, агранулоцитоз, лейкопения.

*Аллергические реакции:* кожная сыпь, зуд, крапивница, отек Квинке.

При применении Нурофен УльтраКап в течение 2-3 дней побочные эффекты практически не наблюдаются. Описанные побочные явления могут возникать при длительном применении.

**Противопоказания**

- эрозивно-язвенные поражения ЖКТ в фазе обострения;
- „аспириновая триада“, крапивница, ринит, спровоцированные приемом салицилатов или другими НПВС;
- заболевания зрительного нерва, нарушение цветового зрения, амблиопия, скотома;
- выраженные нарушения функции печени;
- выраженные нарушения функции почек;
- дефицит глюкозо-6-фосфатдегидрогеназы;
- гемофилия, нарушения свёртывания крови;
- лейкопения;
- снижение слуха и нарушения вестибулярного аппарата;
- III триместр беременности;
- детский возраст до 12 лет;
- повышенная чувствительность к ибупрофену или к компонентам препарата.

**Беременность и лактация**

Нурофен противопоказан к применению в III триместре беременности.

Применение препарата в I и II триместре беременности и в период лактации возможно только в том случае, когда предполагаемая польза для матери превышает потенциальный риск для плода или младенца.

При необходимости назначения препарата в период лактации следует решить вопрос о прекращении грудного вскармливания.

### **Особые указания**

С *осторожностью* назначают при язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки в анамнезе, гастритах, энтеритах, колитах, кровотечениях из ЖКТ в анамнезе, сопутствующих заболеваниях печени и/или почек, хронической сердечной недостаточности, заболеваниях крови неясной этиологии, бронхиальной астме, крапивнице, рините, полипах слизистой оболочки носа.

Пациента необходимо проинформировать о том, что при появлении побочных эффектов следует прекратить прием препарата и обратиться к врачу.

Не рекомендуется одновременный прием таблеток Нурофен УльтраКап с ацетилсалициловой кислотой и другими НПВС.

На фоне применения препарата не рекомендуется употребление алкоголя.

### *Контроль лабораторных показателей*

Во время длительного приема препарата необходим контроль картины периферической крови и функционального состояния печени и почек. При появлении симптомов гастропатии показан тщательный контроль, включающий проведение эзофагогастродуоденоскопии, общего анализа крови (определение гемоглобина), анализа кала на скрытую кровь.

*Влияние на способность к вождению автотранспорта и управлению механизмами*

Пациенты должны воздерживаться от всех видов деятельности, требующих повышенного внимания, быстроты психомоторных реакций.

### **Передозировка**

*Симптомы:* боли в животе, тошнота, рвота, заторможенность, сонливость, депрессия, головная боль, шум в ушах, метаболический ацидоз, кома, острая почечная недостаточность, снижение АД, брадикардия, тахикардия, фибрилляция предсердий, остановка дыхания.

*Лечение:* промывание желудка (только в течение часа после приема), прием активированного угля, щелочное питье, форсированный диурез; при необходимости проводят симптоматическую терапию.

### **Лекарственное взаимодействие**

При одновременном применении с Нурофен УльтраКап индукторы микросомального окисления (фенитоин, этанол, барбитураты, зискорин, рифампицин, фенилбутазон, трициклические антидепрессанты) увеличивают продукцию гидроксированных активных метаболитов ибупрофена, повышая риск развития тяжелой интоксикации. При совместном применении ингибиторы микросомального окисления снижают риск гепатотоксического действия ибупрофена.

При одновременном применении Нурофен УльтраКап снижает антигипертензивное действие вазодилататоров, натрийуретическое действие фуросемида и гипотиозида; снижает эффективность урикозурических препаратов, усиливает действие непрямых антикоагулянтов, антиагрегантов, фибринолитиков.

При совместном применении Нурофен УльтраКап усиливает побочные эффекты минералокортикоидов, глюкокортикоидов, эстрогенов, этанола и гипогликемический эффект производных сульфонилмочевины.

При одновременном приеме антациды и колестирамин снижают абсорбцию ибупрофена. При совместном применении Нурофен УльтраКап повышает концентрацию в крови дигоксина, препаратов лития, метотрексата.

Кофеин усиливает анальгезирующий эффект ибупрофена.

### **Условия и сроки хранения**

Препарат следует хранить в сухом, недоступном для детей месте при температуре до 25°C. Срок годности – 2 года.

### *Условия отпуска из аптек*

Препарат разрешен к применению в качестве средства безрецептурного отпуска.

Szczególną uwagę zwraca się na konstrukcje, które zostały podkreślone w powyższym tekście i które są charakterystyczne dla tekstów ulotek, wkładanych do opakowań leków.

### **Nazwy sprzętu medycznego i ich charakterystyka**

Specjalista z zakresu biznesu medycznego powinien znać nazwy podstawowych sprzętów medycznych, które może w przyszłości sprzedawać lub kupować. W tym celu prezentuje się opisy sprzętu, wraz ze zdjęciami, korzystając z ofert zamiesz-

czonych na rosyjskich stronach internetowych, np. opis defibrylatora ze strony [www.marimed.ru](http://www.marimed.ru). Szczególną uwagę zwraca się na konstrukcje, służące do opisu sprzętu, na przykład:

*(что?) Cardio Serv представляет собой (что?) легкий портативный дефибриллятор с ЭКГ-монитором и встроенным регистратором; (что?) предназначено для (чего?) выполнения наружной и внутренней дефибриляции в ручном и полуавтоматическом режиме; (что?) прибор прост и удобен в работе; (что?) Дефибриллятор может работать не только от (чего?) сети, но и от съёмного аккумулятора и от бортового источника питания 12 V и in.*

Na podstawie analizy tekstu rosyjskiego studenta mogą samodzielnie tłumaczyć opisy sprzętu na język rosyjski, rozgrywać scenki na temat jego sprzedaży i zakupu.

Można też zaproponować różne tematy do opracowania pisemnego lub przedyskutowania na zajęciach, na przykład:

1. *В чём проявляются достоинства и недостатки частного медицинского бизнеса и государственной медицины?*
2. *В чем, по Вашему мнению, залог успеха пред-*

*принимательской деятельности в сфере здравоохранения?*

3. *В чём состоит различие между добровольным и обязательным медицинским страхованием?*
4. *Какие виды предпринимательской деятельности входят в современный аптечный бизнес?*
5. *Теневой медицинский бизнес и его роль в экономике.*
6. *Роль сети Интернет в организации медицинского бизнеса.*

Przedstawiony powyżej materiał, to tylko jeden z elementów kursu zajęć z rosyjskiego języka biznesu. Wybór tematyki zajęć powinien mieć znaczenie użytkowe. Absolwent specjalizacji biznesowej powinien być tak przygotowany, aby móc podjąć pracę w dowolnej branży, w tym i w branży medycznej.

Oprócz wprowadzania specjalistycznej leksyki konieczne jest zapoznawanie z autentycznymi klinikami medycznymi w Rosji, nauczanie studenta poszukiwania informacji o działalności klinik, aptek, a także o wykorzystywanym w nich sprzęcie. Takiego rodzaju przygotowanie może zwiększyć szanse absolwenta na znalezienie pracy w biznesie polsko-rosyjskim.

(marzec 2009)

## Materiały praktyczne

Katarzyna Zabój, Alicja Fuksa<sup>1</sup>  
Pawłokoma, woj. podkarpackie



### Szukamy wiosny

Już od kilku lat tradycją w naszym Zespole Szkół jest obchodzenie *Europejskiego dnia wiosny w Europie*. Dzień ten wypada zwykle 21 marca i jest alternatywą dla uczniowskich wagarów. Uczniowie naszej szkoły mogą ten dzień miło

spędzić w szkole i bawiąc się, wiele nauczyć.

W tym roku szkolnym koleżanka nauczania zintegrowanego zachęciła mnie do przygotowania krótkiego przedstawienia w języku angielskim związanego z pierwszym dniem wiosny. Wspólnie wy-

<sup>1</sup> Katarzyna Zabój jest nauczycielką języka angielskiego, a Alicja Fuksa – nauczycielką nauczania zintegrowanego w Zespole Szkół nr 4 w Pawłokomie.

myśliliśmy tekst i oprawę muzyczną: ja zajęłam się tłumaczeniem, a koleżanka strojami. Scenki te zaprezentowała klasa druga szkoły podstawowej.

### We are looking for Spring

Występują: Squirrel, Bunny, Fox, Deer, Swallow, Spring, Narrator

#### Scenka I

*Zajączek kica po łące, wiewiórka skacze.*

*Narrator:* Spring is coming. Forrest animals are tired because of a long winter. They are looking for Spring.

*Bunny:* Hello, Squirrel.

*Squirrel:* Hello, Bunny.

*Bunny:* What are you looking for?

*Squirrel:* I'm looking for Spring. I think it's coming.

*Bunny:* We can do it together. Let's go!

*Zwierzęta wyruszają razem na poszukiwanie wiosny.*

#### Scenka II

*Zwierzątka spotykają lisa.*

*Fox:* Hello, Squirrel! Hello, Bunny! What are you looking for?

*Bunny:* Hello, Fox! We are looking for Spring. Can you help us?

*Fox:* Of course, I can.

#### Scenka III

*Grupa zwierząt spotyka jaskółkę i sarenkę.*

*Deer:* Hello, my friends! What are you looking for?

*Fox:* Hello, Deer! Hello, Swallow! We are looking for Spring! Have you seen her?

*Swallow:* No, we haven't. But we can help you. Let's look for her together.

#### Scenka IV

*Zwierzątka poszukują wiosny.*

*Narrator:* Look! Flowers and trees are blooming. Spring has come.

*Wchodzi wiosna.*

*Spring:* My dear friends! What are you looking for?

*Animals:* We are looking for you, Spring. We are very happy of your coming.

*Zwierzątka tańczą wokół wiosny.*

(marzec 2009)

Olga Aleksandrowska<sup>1</sup>  
Wejherowo



## Angielskie krzyżówki maturalne – część III

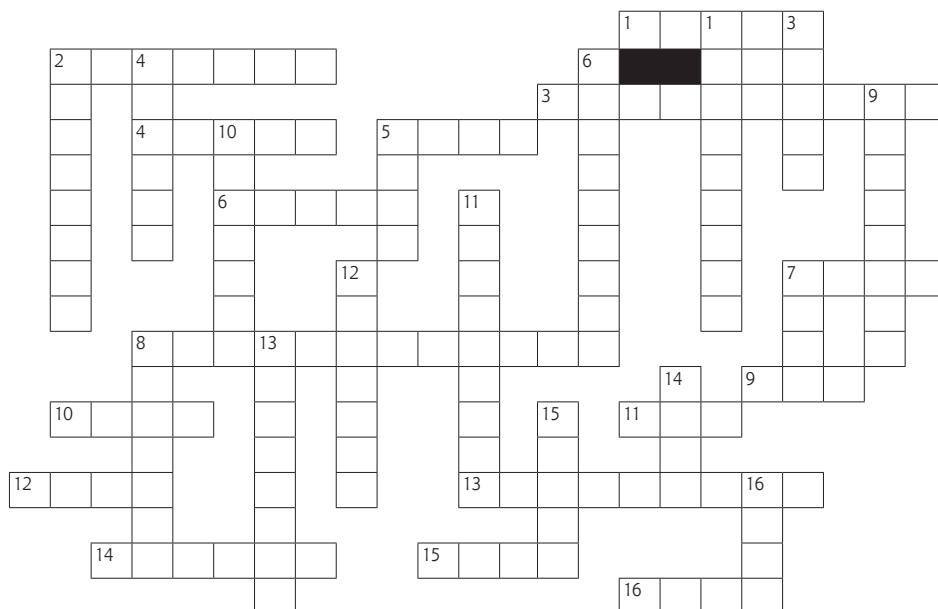
W tej części zamieszczam pięć krzyżówek maturalnych<sup>2</sup> zawierających słownictwo z następujących działów: zdrowie, nauka i technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo oraz elementy wiedzy o krajach anglojęzycznych. Mogą one zostać wykorzystane na lekcji jako element podsumowania danego działu tematycznego. Przygotowałam je dla uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym,

ale mogą one też być przydatne dla uczniów zdających język angielski na poziomie podstawowym. Dla ułatwienia nauczyciel może wcześniej wypełnić część liter w krzyżówce. Uczniowie mogą też sami ułożyć podobne krzyżówki i dać je swoim koleżankom i kolegom do rozwiązania, utrwalając w ten przyjemny i atrakcyjny sposób słownictwo z wszystkich maturalnych działów tematycznych.

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

<sup>2</sup> Część pierwsza ukazała się w nr 1/2008, druga w nr 4/2008 „Języków Obcych w Szkole”.

■ HEALTH



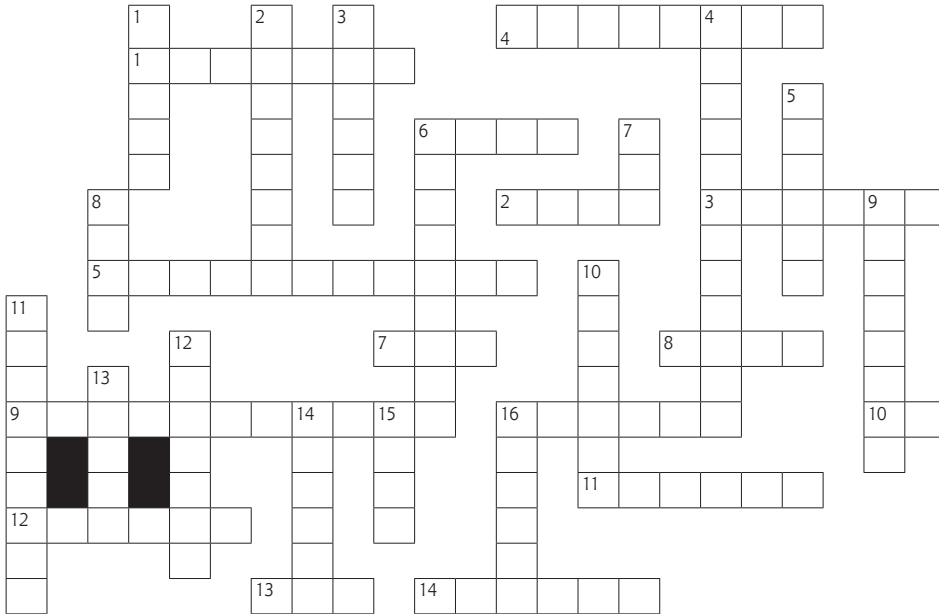
**ACROSS**

- 1 a burn on the skin caused by very hot liquid
- 2 an offensive word for a person who is physically disabled
- 3 a drug that cures bacterial infections
- 4 high temperature
- 5 for short Acquired Immune Deficiency Syndrome
- 6 a common symptom of many illnesses
- 7 a feeling of physical suffering
- 8 a piece of paper from the doctor, saying what medicines to take
- 9 *influenza*
- 10 a person who has severe auditory impairment
- 11 a serious disease in which your skin becomes covered in spots
- 12 a hard cover for protecting a broken or injured part of the body
- 13 a pain in your tooth
- 14 a mark you get on your body after you are hit
- 15 a common illness which often causes a runny nose or a cough
- 16 you go on a ... if e.g. you want to lose weight

**DOWN**

- 1 a vehicle which takes ill or injured people to hospital
- 2 sticks used to support a person with foot or leg injury
- 3 liquid medicine you put into your eyes, nose or ears
- 4 to make someone get a disease that can be spread from one person to another
- 5 a continuous and unpleasant pain e.g. in your head or stomach
- 6 putting some substance into your body with a needle and a syringe
- 7 a small piece of medicine you can swallow with water
- 8 a thin piece of plastic that you put on your skin to cover a cut
- 9 the protection of your body against diseases
- 10 a substance which provides protection from a disease
- 11 a type of medical care to solve a health problem
- 12 a doctor trained to perform operations
- 13 another word for illness
- 14 a state in which a person is unconscious for a long time after e.g. an accident
- 15 the red liquid which flows around inside our body
- 16 to feel pain or cause pain to someone

■ SCIENCE AND TECHNOLOGY



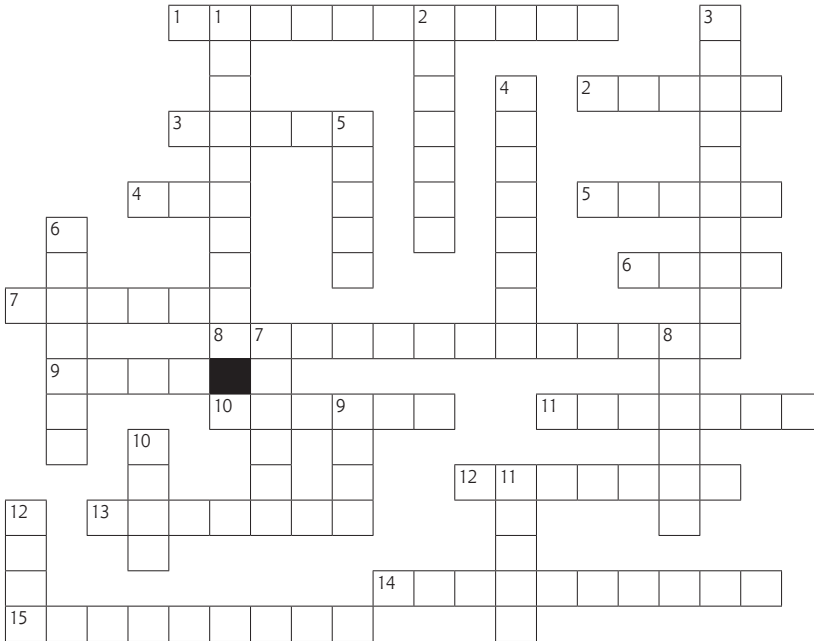
**ACROSS**

- 1 a piece of equipment used for printing documents
- 2 an object used for connecting equipment to an electricity supply
- 3 some formal statement of the rules, e.g. Einstein's .... of relativity
- 4 if a piece of equipment is ....., it is easy to carry and move
- 5 a machine that answers your telephone and records messages
- 6 information, e.g. in an electronic form that can be stored and processed by a computer
- 7 a piece of equipment that receives TV or radio signals, a TV ...
- 8 a glass object which enlightens the place
- 9 a form of energy that can produce light, heat or power
- 10 Compact Disc for short
- 11 any machine that uses energy to develop mechanical power
- 12 e.g. to put a coin into a vending machine
- 13 The World Wide ... is commonly shortened to www
- 14 a book containing instructions for operating a machine
- 16 a device to turn electric current on and off

**DOWN**

- 1 outside the Earth's atmosphere
- 2 everything that exists anywhere, *macrocosm*
- 3 a machine or a piece of equipment used for a particular purpose
- 4 an important discovery or achievement
- 5 if "... is denied", it means you have no right to obtain the information
- 6 if you learn something that was not known before you make a ...
- 7 if you ... *on* or *in*, you start using a computer system by typing a particular word
- 8 to put information or a programme into a computer
- 9 special study
- 10 any mechanical or electrical device that transmits or modifies energy, e.g. a car
- 11 a device that someone has made for the first time
- 12 it supplies an object, e.g. a clock with electricity
- 13 they contain a sequence of DNA
- 14 if your phone battery is flat, you must .... it
- 15 a piece of equipment you use to do some job
- 16 the flat surface on which an image is displayed, as on a television

■ ENVIRONMENT



**ACROSS**

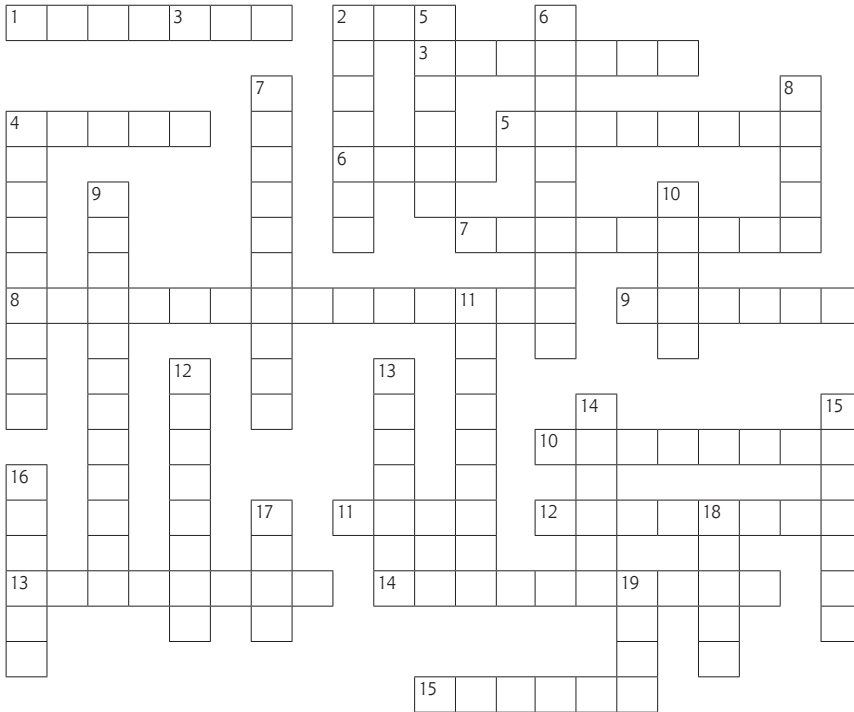
- 1 damage so severe that something stops existing
- 2 a natural disaster; an overflowing of water onto land that is normally dry
- 3 the useless materials, substances that are left after you use something
- 4 a cloud close to the land which makes it difficult to see through
- 5 to illegally catch or kill an animal
- 6 the top layer of the earth's surface
- 7 a serious lack of food for a long time
- 8 the process of removing the trees from an area of land
- 9 the sensation produced by bodies that are hot
- 10 the filthy matter which passes through sewers
- 11 to use waste materials again
- 12 a plant or animal group whose members have many characteristics in common
- 13 a bone of which an elephant's tusk is made
- 14 a forest in a tropical region with a lot of rain
- 15 an area of land that is beautiful to look at

**DOWN**

- 1 in danger of becoming extinct
- 2 the general weather conditions in a particular place
- 3 the act of keeping the environment safe
- 4 a person who takes part in activities intended to achieve some important goals
- 5 our planet
- 6 it can be sunny or rainy, hot or cold
- 7 sun, wind and water are environmentally-friendly sources of ...
- 8 O<sub>2</sub>
- 9 a unit of area (4840 square yards) used in English-speaking countries
- 10 raised water
- 11 a living thing with leaves and roots or a factory
- 12 petrol used in vehicles



■ STATE AND SOCIETY



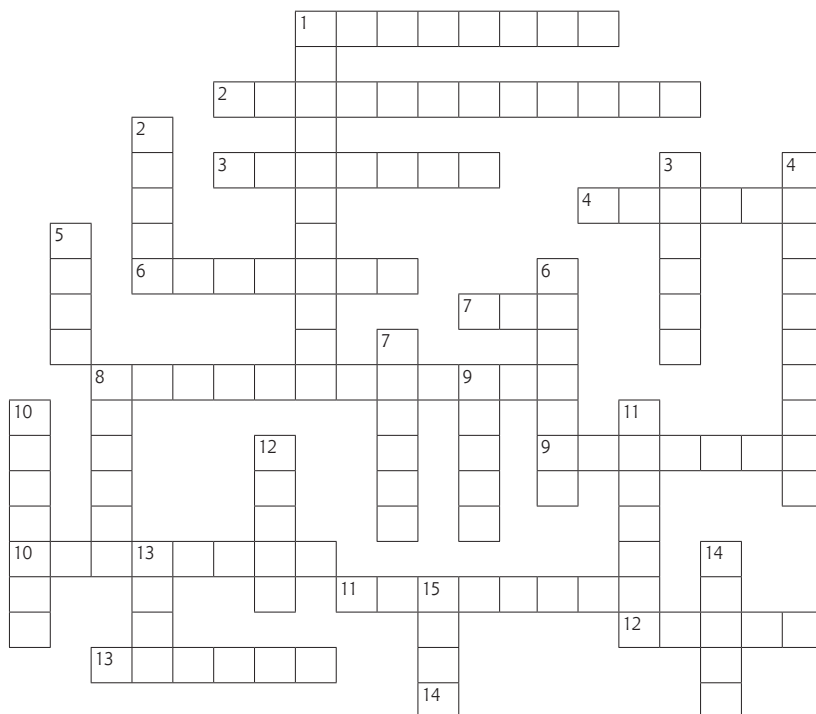
**ACROSS**

- 1 holding by the police
- 2 an official rule that people must obey
- 3 the building where representatives of a foreign country's government work
- 4 *Make ..., not war*
- 5 an occasion when people vote for someone to represent them
- 6 a violent protest by a crowd of people
- 7 a system of government
- 8 unfair treatment of someone because of their religion, race, etc.
- 9 the time by which someone, especially a child, must be at home in the evening
- 10 organizing a series of activities intended to achieve a certain result
- 11 a document needed to enter or leave some countries
- 12 someone who uses force to keep power in a country
- 13 a small number of people that are a part of a larger but different official group
- 14 the practice of killing a very old or ill person on his or her request
- 15 not innocent

**DOWN**

- 2 someone who believes in or allows more personal freedom
- 3 an illegal act; a crime an unfair and unreasonable opinion or feeling about someone
- 4 treating some people unfairly because they are a different race, sex, religion, etc.
- 5 any object used in fighting
- 6 the group of elected politicians making laws for their country
- 7 you deserve it if you have done something bad
- 8 not your friend
- 9 the most important set of political principles in a country
- 10 producing false documents
- 11 a person who comes to live in a country from another country
- 12 entering a building illegally in order to steal things
- 13 treatment of people that is fair and morally right
- 14 the people of a particular country
- 15 a situation in which there is no government or no social control in a country
- 16 if you ... a crime, you do something illegal or morally wrong
- 17 North Atlantic Treaty Organization for short
- 18 an excuse for not having committed a crime
- 19 a large organization of soldiers

■ KNOWLEDGE OF THE ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES



**ACROSS**

- 1 a symbol of Ireland
- 2 celebrated in the US on the fourth Thursday in November
- 3 probably the most famous Elvis in the world
- 4 the largest state of the USA
- 5 Big ... in London
- 6 English writer, author of 'A Christmas Carol'
- 7 the United States of America for short
- 8 a bus commonly found on London streets
- 9 a city in the USA with the largest Polish population
- 10 the capital city of Australia
- 11 an animal symbol representing the American Republican Party
- 12 an Irish poet and dramatist, awarded the Nobel Prize for literature in 1923
- 13 London river
- 14 a famous lake in Scotland-Loch ...

**DOWN**

- 1 the author of 'King Lear'
- 2 the fundamental unit of currency in Great Britain
- 3 Guy ..., planned the Gunpowder Plot in England in 1605
- 4 the capital city of the USA
- 5 a slang name for dollar
- 6 the patron saint of Ireland
- 7 John, one of the Beatles
- 8 the capital city of Ireland
- 9 one of Australian animals
- 10 ... Valley, a major American centre of electronic industry
- 11 the Statue of .... in New York
- 12 the indigenous people of New Zealand
- 13 the 43rd President of the United States
- 14 American writer, author of 'Adventures of Huckleberry Finn'
- 15 a world-famous British independent school for boys

**ANSWERS**■ **Health**

ACROSS: 1. scald, 2. cripple, 3. antibiotic, 4. fever, 5. AIDS, 6. cough, 7. pain, 8. prescription, 9. flu, 10. deaf, 11. pox, 12. cast, 13. toothache, 14. bruise, 15. cold, 16. diet

DOWN: 1. ambulance, 2. crutches, 3. drops, 4. infect, 5. ache, 6. injection, 7. pill, 8. plaster, 9. immunity, 10. vaccine, 11. treatment, 12. surgeon, 13. sickness, 14. coma, 15. blood, 16. hurt

■ **Science and technology**

ACROSS: 1. printer, 2. plug, 3. theory, 4. portable, 5. answerphone, 6. data, 7. set, 8. bulb, 9. electricity, 10. CD, 11. engine, 12. insert, 13. web, 14. manual, 16. switch

DOWN: 1. space, 2. universe, 3. device, 4. breakthrough, 5. access, 6. discovery, 7. log, 8. load, 9. research, 10. machine, 11. invention, 12. battery, 13. genes, 14. charge, 15. tool, 16. screen

■ **Environment**

ACROSS: 1. destruction, 2. flood, 3. waste, 4. fog, 5. poach, 6. soil, 7. famine, 8. deforestation, 9. heat, 10. sewage, 11. recycle, 12. species, 13. ivory, 14. rainforest, 15. landscape

DOWN: 1. endangered, 2. climate, 3. protection, 4. activist, 5. earth, 6. weather, 7. energy, 8. oxygen, 9. acre, 10. wave, 11. plant, 12. fuel

■ **State and society**

ACROSS: 1. custody, 2. law, 3. embassy, 4. peace, 5. election, 6. riot, 7. democracy, 8. discrimination, 9. curfew, 10. campaign, 11. visa, 12. dictator, 13. minority, 14. euthanasia, 15. guilty

DOWN: 2. liberal, 3. offence, 4. prejudice, 5. weapon, 6. parliament, 7. punishment, 8. enemy, 9. constitution, 10. fraud, 11. immigrant, 12. burglary, 13. justice, 14. nation, 15. anarchy, 16. commit, 17. NATO, 18. alibi, 19. army

■ **Knowledge of English-speaking countries**

ACROSS: 1. shamrock, 2. Thanksgiving, 3. Presley, 4. Alaska, 5. Ben, 6. Dickens, 7. USA, 8. double-decker, 9. Chicago, 10. Canberra, 11. elephant, 12. Yeats, 13. Thames, 14. Ness

DOWN: 1. Shakespeare, 2. pound, 3. Fawkes, 4. Washington, 5. buck, 6. Patrick, 7. Lennon, 8. Dublin, 9. koala, 10. Silicon, 11. Liberty, 12. Maori, 13. Bush, 14. Twain, 15. Eton

(grudzień 2008)

# Konkurs

Romuald Hassa<sup>1</sup>  
Jaworzno



## **English Through Customs and Traditions**

### **VII Powiatowy konkurs języka angielskiego**

W połowie grudnia 2008 roku w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie odbyła się VII edycja Powiatowego konkursu języka angielskiego *English Through Customs and Traditions*, przeznaczonego dla uczniów gimnazjów. Konkurs składał się z dwóch części: I – *Reading* i II – *Use of English (grammar + vocabulary)*. Wszystkie zadania konkursu dotyczyły świąt: *Columbus Day* i *Leif Eriksson Day* oraz życia Krzysztofa Kolumba, Leifa Eriksona i Juana Ponce de Leon. Jak zwykle treści kulturowe stanowiły tło do zmagania z gramatyką

i leksyką angielską. Tak przygotowany test sprawdził wiedzę, a jednocześnie stanowił jej źródło.

Każdą szkołę reprezentowało maksymalnie trzech uczniów, startujących indywidualnie. Zdobycy pierwszych trzech miejsc otrzymali nagrody rzeczowe ufundowane przez Radę Rodziców Gimnazjum nr 11 w Jaworznie oraz wydawnictwa Express Publishing i Oxford. Zwyciężczynią tegorocznej edycji konkursu jest Dominika Sikorska z Gimnazjum nr 1, która uzyskała 80 proc. możliwej do zdobycia liczby punktów.

<sup>1</sup> Dr Romuald Hassa jest starszym wykładowcą w Instytucie Chemii Uniwersytetu Śląskiego i nauczycielem języka angielskiego i chemii w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.

### **D English Through Customs and Traditions**

Przeczytaj uważnie teksty A – E a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1, 2 i 3.

#### **A – The first voyage of Columbus**

On the evening of August 3, 1492, Columbus departed from Palos de la Frontera, Spain with three ships; one larger – *Santa María* (a flag ship), and two smaller, *Pinta* and *Santa Clara*, nicknamed *Niña*. A new land was sighted at 2 o'clock in the morning on October 12, 1492, in the Julian calendar, or October 21, 1492 in the modern Gregorian calendar, by a sailor named Rodrigo de Triana (also known as Juan Rodríguez Bermejo) aboard *Pinta*. Columbus called the island *San Salvador* (which he was convinced was Japan). Columbus also explored the northeast coast of Cuba (which he thought was China) and the northern coast of Hispaniola, by December 5. Here, in the western part of the island, the *Santa María* ran aground and had to be abandoned. Columbus left 39 men and founded the first permanent European settlement *Fuerte de La Navidad* in what is now Haiti. The indigenous people he met, the Lucayan, Taíno or Arawak, were peaceful and friendly. He thought that the land was the Indies so he called them *Indians*. Before returning to Spain, Columbus kidnapped some natives but only seven or eight of them arrived in Spain alive. Columbus headed for Spain on the *Niña*, but storm forced him into Lisbon. After some time he reached Spain on March 15, 1493.

#### **B – The second voyage of Columbus**

Columbus left Cádiz, Spain, on September 24, 1493. On November 22, Columbus came to Hispaniola, where he intended to visit *Fuerte de La Navidad* but it was in ruins, destroyed by the Taíno people. He left it and arrived at Cuba. He explored the southern coast of the island, which he believed to be a peninsula. After that he returned to Spain.

During his second voyage, Columbus and his men started a law in Hispaniola which allowed to enslave or kill the Taíno people. Hundreds were shipped to Europe to be sold to work on plantations. The rest of the population had to bring the Spaniards gold. Those that didn't, had their hands

cut off. The Taíno fought, but the Spanish with their weapon were superior. What is more European diseases killed the Taíno. In despair they even decided to kill their own children to save them from the Spaniards. Within two years, half of a quarter of million Taíno were dead.

#### **C – The third voyage of Columbus**

On May 30, 1498, Columbus left from Sanlúcar, Spain. He landed on the south coast of the island of Trinidad on July 31 and then explored the Gulf of Paria which separates Trinidad from Venezuela. He explored the mainland of South America, including the Orinoco River. He also sighted and named Tobago and Grenada. Columbus returned to Hispaniola on August 19 and had to deal with rebellious settlers and natives. He also hanged some of his crew for disobeying him. A number of returning settlers and sailors accused him of gross mismanagement. On his return he was arrested and put in chains.

#### **D – The fourth voyage of Columbus**

Columbus made a fourth voyage accompanied by his brother Bartolomeo and his 13-year-old son Fernando. He left Cádiz, Spain, on May 11, 1502. Because of a hurricane he went to Santo Domingo, hoping to find shelter there, but was denied port. A new governor refused to listen to his storm prediction and the first Spanish treasure fleet sailed into the hurricane. Columbus' ships survived with only minor damage, while twenty-nine of the thirty ships in the governor's fleet were lost to the July 1st storm. In addition to the ships, 500 lives (including that of the governor, Francisco de Bobadilla) and the cargo of gold were lost, too. On August 14, he landed on the American mainland and spent two months exploring the coasts of Honduras, Nicaragua, and Costa Rica, before arriving in Almirante Bay, Panama. In Panama, Columbus learned from the natives of gold and a strait to another ocean. He left for Hispaniola on April 16, heading north. On May 10 he sighted the Cayman Islands, naming them "*Las Tortugas*" after the numerous sea turtles there. His ships were damaged in a storm off the coast

of Cuba. Unable to travel farther Columbus and his men spent a year starving on Jamaica. A Spaniard, Diego Mendez, and some natives paddled a canoe to get help from Hispaniola but the island's governor, Nicolás de Ovando y Cáceres, refused to help them. In the meantime Columbus successfully intimidated the natives by correctly predicting a lunar eclipse for February 29, 1504. Help finally arrived and Columbus and his men arrived in Sanlúcar, Spain, on November 7.

### E – The Juan Ponce de León voyages

The first known European landing on what is now the USA was made by the Spanish sailor

Juan Ponce de León. He accompanied Christopher Columbus on the second voyage to the New World and became the first Governor of Puerto Rico. He reached the shores of what is now Florida on April 2-8, 1513 and named the land "La Florida" because of the vegetation in bloom he saw there. In 1521 he organized a colonizing expedition. It consisted of 200 men (including priests and farmers) and domestic animals. The expedition landed on the southwest coast of Florida. The colonists were attacked by Calusa Indians and Ponce de León was injured by a poisoned arrow. After this attack, he and colonists sailed to Havana, Cuba, where he soon died of the wound.

**Zadanie 1.** (10 pkt) *Do osób lub rzeczy podanych w kolumnie A dopasuj podane w kolumnie B zakończenia zdań, tak by utworzyć prawdziwe zdania. Jedno z zakończeń jest dodatkowe i nie pasuje do żadnej osoby lub rzeczy z kolumny A.*

A	B
a) Christopher Columbus	1) was also called <i>Niña</i> .
b) Rodrigo de Triana	2) was one of men who used a small, narrow boat that was moved through the water using a stick with a wide end.
c) Francisco de Bobadilla	3) touched the ground in a shallow part of the sea and got stuck.
d) Diego Mendez	4) predicted that for a short time one cannot see part or all of the moon.
e) Nicolás de Ovando y Cáceres	5) had to carry gold to the Spanish.
f) Bartolomeo	6) had the same parents as Christopher Columbus.
g) Santa Clara	7) was the first man who spotted the land of the New World.
h) the Taíno	8) died during a heavy storm.
i) Santa Maria	9) was in charge of the political administration of Hispaniola.
j) Juan Ponce de León	10) saw a land covered with flowers.
	11) did not find Columbus guilty of any crime

a) .....; b) .....; c) .....; d) .....; e) .....; f) .....; g) .....; h) .....; i) .....; j) .....

**Zadanie 2.** (6 pkt) *Odpowiedz na pytanie, podając oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz.*

Which text ...

- a) describes the cruelty of the Spanish towards the Indians?  
 b) mentions an animal?  
 c) explains what *Fuerte de La Navidad* was?  
 d) names the Spanish port of Columbus' return

after the journey to the New World?

- e) states that Columbus was on Hispaniola in August?  
 f) names someone who accompanied Columbus on his second voyage?

**Zadanie 3.** (5 pkt) *Otocz kołem właściwą odpowiedź: zdania prawdziwe – True, zdania fałszywe – False, nie znamy odpowiedzi – Don't know.*

a) Columbus started all his journeys to the New World from Spanish ports.	True / False / Don't know
b) There is a difference of a fortnight between the Julian and the Gregorian calendars.	True / False / Don't know
c) Columbus thought that Cuba was a long narrow piece of land almost completely surrounded by sea.	True / False / Don't know
d) The new land was sighted at night by Rodrigo de Triana.	True / False / Don't know
e) Juan Ponce de León was buried in Havana, Cuba	True / False / Don't know

Przeczytaj uważnie fragmenty tekstu A – H a następnie wykonaj polecenia do zadań 4 i 5.

**Zadanie 4.** (7 pkt) Ułóż fragmenty tekstu A – H w kolejności chronologicznej.

**A**

"Your Majesties are my last hope. My journey will bring fame to the whole Kingdom of Spain", Columbus promised. Isabella, the Queen of Spain looked at her husband, King Ferdinand and nodded her head. "We agree. You will get the money and the three ships you want", decided the king.

**B**

"The Earth is round, Your Majesty. I want to sail west and get to the Indies that way", explained Columbus. "I need some money and that is what I requested, Your majesty".

"It cannot be possible. The ships are not strong enough for such a long journey. We are not going to finance your crazy idea", the king of Portugal replied.

**C**

"I take possession of this land in the name of the king and the queen of Spain", declared Columbus and planted a cross as the sign of Spanish rule over the land. "From this day on, this island will bear the name of San Salvador".

**D**

"It must be possible", said Christopher Columbus. "What must be possible?" asked his wife. "I believe I can find a different way to the East Indies", answered Columbus. "But darling, how do you want to do it?", she was curious. "I watched ships leave the port of Genoa. I noticed that these ships seemed to go under the horizon. I'm sure that the world is round, my dear, but no one believes me. I'm going to sail west, not east like everybody", decided Columbus.

**E**

"We want to back. If you don't agree ...", the sailor's voice was harsh.

"Land!", shouted the lookout. "It must be the Indies!"

**F**

"May God show you the way to the land of your dreams and then lead you safely back home", Queen Isabella blessed Columbus and the crew. Columbus thanked her and waved his hand. The three ships: *Santa Maria*, *Pinta* and *Niña* set off on their journey.

**G**

"Many of the men I have seen have scars on their bodies, and when I made signs to them to find out how this happened, they indicated that people from other nearby islands come to San Salvador to capture them; they defend themselves the best they can. I believe that people from the mainland come here to take them as slaves. They ought to make good and skilled servants, for they repeat very quickly whatever we say to them. I think they can very easily be made Christians, for they seem to have no religion. If it pleases our Lord, I will take six of them to Your Highnesses when I depart, in order that they may learn our language. I could conquer the whole of them with 50 men, and govern them as I pleased". Columbus wrote in his journal.

1) .....; 2) .....; 3) .....; 4) .....; 5) .....; 6) .....; 7) .....

**Zadanie 5.** (3 pkt) *Zaznacz (✓) właściwą odpowiedź.*

1. *Columbus thought he could reach the Indies going west because ...*

- a) only the Spanish King Ferdinand and Queen Isabella shared his idea.
  - b) he believed that the Earth is like a ball.
  - c) his wife said so.
2. *After the new land was seen and the Spanish landed on it ...*
- a) Columbus' sailors wanted to return.
  - b) Columbus used a cross as the sign of Spanish supremacy.
  - c) Queen Isabella blessed Columbus.
3. *The native people ...*
- a) were not very skilful.

- b) had scars on their bodies, which they made each other because of their religion.
- c) could be easily taken under complete control of the Spanish.

**Zadanie 6.** (8 pkt) *Przeczytaj tekst i wpisz w lukach wyrazy pochodzące od wyrazów podanych obok (zapisanych wielkimi literami i oznaczonych tymi samymi cyframi, co luki). Wyrazy, które masz wpisać, mogą być czasownikami, rzeczownikami, przymiotnikami lub przysłówkami. Podano przykład (0).*

<p><b>Christopher Columbus: A Biography</b></p> <p>Christopher Columbus (Cristoforo Colombo) was born in Genoa to Domenico Colombo and Susanna Fontanarossa between August 25 and October 31, 1451. His parents were (0) ..... <b>WEAVERS</b>..... who lived above their small shop. At that time, Genoa was a (1) ..... power and (2) ..... republic that rivalled Venice and traded with the Orient.</p> <p>He took his first sea voyage at the age of 14. Later he studied mapmaking in Portugal and (3) ..... in Greece. He also travelled to Africa, (4) ....., England and Iceland.</p> <p>In 1479 Columbus married Felipa Perestrello y Moniz, who died in 1480 giving him a son, Diego. Later he had another son, Fernando, with Beatrice de Harana, but he never remarried.</p> <p>His dream was to find a new way to the East Indies. Columbus did not want to follow other (5) ..... and decided to sail west. In 1481 Columbus presented his plans to reach the Orient by sailing across the Atlantic to the kings of Portugal, England, France and Spain. Only Spanish King Ferdinand and Queen Isabella accepted his offer.</p> <p>On 12th October 1492, a land was sighted – an island which he named San Salvador. Deeply (6) ....., Columbus believed that one of his missions is to bring (7) ..... to the New World. He crossed the Atlantic four times in 10 years but he never discovered his mistake that the land was not the Indies. On one of his voyages, his (8) ..... enemies bring him back to Spain in chains, but the Queen absolved him of any blame.</p> <p>Columbus died in Valladolid, Spain, on 20th May 1506, at the age of 54. He insisted on being buried with the chains he was brought back to Spain. No one is sure where he is buried. Some believe that his remains are in the Cathedral of Santo Domingo in the Dominican Republic while others believed that they are in Spain in the Cathedral of Seville.</p>	<p>(0) WEAVE                  (1) NAVY                  (2) DEPEND                    (3) NAVIGATE                  (4) IRISH                    (5) SEA                    (6) RELIGION                  (7) CHRIST                    (8) POLITICS</p>
---	--

**Zadanie 7.** (5 pkt) *Napisz pytania o podkreślone części zdań. W punkcie 4. napisz pytanie ogólne.*

- 1. Columbus asked King Ferdinand and Queen Isabella for money on his journey to the Indies.
- a) (strona czynna) .....
  - b) (strona bierna) .....

- 2. Replica *Niña* has toured the world since 1988. ....
- 3. Tourists are waiting for replica *Niña* in a port. ....
- 4. Nobody knows the actual name of *La Pinta*. (pytanie ogólne) .....

**Zadanie 8.** (26 pkt) *Przeczytaj tekst i wpisz w lukach litery odpowiadające właściwej formie czasownika.*

**Columbus Day** is one of the oldest holidays in the United States. It **1.** ..... the anniversary of Christopher Columbus's arrival in the Americas. Few celebrations marked the discovery until hundreds of years later. Even the continent **2.** ..... after Columbus, but an Italian explorer Amerigo Vespucci. The first Columbus Day celebration **3.** ..... in 1792, when New York Society of Tammany **4.** ..... Columbus on the 300th anniversary of his landing in the New World. In 1892, on the 400th anniversary of the event, the Pledge of Allegiance **5.** ..... and the President Benjamin Harrison declared Columbus Day a legal holiday. A statue of Columbus **6.** ..... at the beginning of Columbus Avenue in New York City. At the Columbian Exposition held in Chicago that year, replicas of Columbus's three ships were displayed.

Some Italian-Americans **7.** ..... Columbus Day in New York City since October 12, 1866. San Francisco **8.** ..... the second oldest Columbus Day celebration. In 1869, when Italians of the town celebrated October 12, they called it Columbus Day.

In 1905, Colorado **9.** ..... the first state to observe a Columbus Day. In 1934, Congress and President Franklin Delano Roosevelt declared Columbus Day, October 12, as a Federal holiday. In 1971, Congress passed a law **10.** ..... the second Monday in October Columbus Day, the same day as Thanksgiving in neighbouring Canada.

It **11.** ..... today by banks, the US Postal Service and other federal agencies, and most state government offices. However, most busi-

nesses, stock exchanges, and most schools are open (excluding the New York City metropolitan area where most schools **12.** .....).

The traditional Columbus Day in the United States **13.** ..... a colourful parade. The most famous one **14.** ..... down New York's Fifth Avenue. The parades are usually long with big floats dedicated to Columbus and people of other cultures. The float that **15.** ..... at the moment is really gorgeous. Officials **16.** ..... a wreath at the foot of the statue of Columbus in Boston, after an anniversary mass. In San Francisco, California and in Asbury Park, New Jersey, one **17.** ..... a show presenting the story of the discovery. Some men **18.** ..... as Columbus and his sailors. They **19.** ..... **20.** ..... God for all obtained blessings. Next year I **21.** ..... Columbus. Tourists **22.** ..... photos of the parades.

Many people, who view Columbus Day as a celebration of conquest, **23.** ..... it in recent years. In its place they celebrate "Indigenous People's Day".

Hawaii **24.** ..... officially Columbus Day and instead celebrates "Discoverer's Day" on the same day. The alternative holiday also honours James Cook, the British navigator. Columbus Day is not a legal holiday in the state of Nevada. Schools and state, city and county government offices are open for business on that day. In the state of South Dakota, the day is officially a state holiday **25.** ..... as "Native American Day", not Columbus Day. The date of Columbus' arrival in the Americas is celebrated in some Latino communities in the USA as the *Día de la Raza* ("Day of the People"), when Europeans and Native Americans **26.** ..... for the first time.

- |    |                   |                |                  |                 |
|----|-------------------|----------------|------------------|-----------------|
| 1. | A) is celebrating | B) celebrate   | C) celebrates    | D) celebrated   |
| 2. | A) named          | B) was named   | C) wasn't named  | D) was naming   |
| 3. | A) was hold       | B) was held    | C) were hold     | D) were held    |
| 4. | A) honour         | B) honouring   | C) honoured      | D) had honoured |
| 5. | A) wrote          | B) has written | C) was written   | D) were written |
| 6. | A) raised         | B) rose        | C) was risen     | D) was raised   |
| 7. | A) observe        | B) observed    | C) have observed | D) has observed |
| 8. | A) have           | B) has         | C) had           | D) have had     |



- 9.                   A) become                   B) became                   C) becomed                   D) becomes
- 10.                  A) declaring                B) declared                C) declare                D) declares
- 11.                  A) is observing            B) is observed            C) observe                D) observes
- 12.                  A) close                    B) closed                   C) are close                D) are closed
- 13.                  A) includes                B) contains                C) have                    D) is containing
- 14.                  A) goes                     B) go                        C) is going                D) went
- 15.                  A) travel                  B) travels                 C) is travelling            D) has travelled
- 16.                  A) lie                       B) lay                       C) are lying                D) are laying
- 17.                  A) sees                     B) can see                 C) looks                    D) is watching
- 18.                  A) dressed up             B) dress up                C) are dressing up        D) dress
- 19.                  A) knee                    B) are kneeling            C) kneel                    D) are kneeling
- 20.                  A) thank                  B) thanks                 C) to thank                D) are thanking
- 21.                  A) going to play         B) will play                C) will play a part        D) will show
- 22.                  A) made                    B) make                    C) took                     D) take
- 23.                  A) have rejected         B) has rejected            C) rejected                 D) reject
- 24.                  A) doesn't honour        B) isn't honouring        C) hasn't honoured        D) honours
- 25.                  A) called                 B) named                  C) knew                    D) known
- 26.                  A) have seen              B) saw                     C) have met                D) met

**Zadanie 9.** (11 pkt) *W każdym zadaniu poniżej tekstu popełniono jeden błąd ortograficzny lub gramatyczny. Podkreśl błędnie napisany wyraz i napisz go poprawnie w wykropkowanym miejscu, odpowiadającym danemu zdaniu. Poniżej podano przykład (0).*

0	By tradition the Columbus' ships were named after saints and usually given nicknames.	0 ... <b>usually</b> ....
1	It took Columbus about two months to rich the New World.	1 .....
2	The <i>Santa Maria</i> ( <i>La Gallega</i> ) was the slower ship used by Columbus in his first voyage.	2 .....
3	She was about 70 feet long and was larger then <i>La Pinta</i> and the <i>Niña</i> .	3 .....
4	<i>La Pinta</i> was the fastest off the three ships in the Columbus' first voyage.	4 .....
5	She weighted approximately 60 tonnes and her length was 20 feet.	5 .....
6	The <i>Niña</i> ( <i>Santa Clara</i> ) was Columbus' favourite ship in his journeys across the Atlantic Ocean.	6 .....
7	On Columbus' first expedition she carried 24 man.	7 .....
8	She was the only ship to servive the 1495 hurricane.	8 .....
9	The <i>Niña</i> sailed at least 46 thousands kilometres under Columbus' command.	9 .....
10	The 4-masted replica was build in 1988 by engineer J.P.Sarsfield and historian J.M.Nance.	10 .....
11	In 1991, replica <i>Niña</i> sailed too Costa Rica to take part in the filming of "1492: Conquest of Paradise".	11 .....

**Zadanie 10.** (9 pkt) *Przeczytaj tekst, przetłumacz na język angielski wyrażenia podane w nawiasach i wpisz tłumaczenia w lukach.*

The *Saga of the Greenlanders* and the *Saga of Erik the Red* contain the most detailed **1. (informacje o)** ..... the Norse visits to North America. **2. (Zgodnie z)** .....

the *Greenlanders' Saga*, Bjarni Herjólfsson, was the first European to sight mainland America about 986 while he was sailing along the Atlantic coastline of eastern Canada. About 1000 a crew of 35 men led by Leif Eriksson set out to try to find the land accidentally sighted by Bjarni Herjólfsson. (The *Saga of Erik the Red* presents Leif himself as

the first to sight Vinland.) His expedition came first to an icy, barren land **3. (pokryty)** ..... flat and shiny rocks. He therefore called it Helluland (“Land of the Flat Stones”; now Baffin Island). Next he went south and came to a land that was flat and wooded, with white sandy beaches. He called this Markland (“Wood-land”; now Labrador). Leif and his people sailed southward again, and the warmer, wooded area was found and called Vinland (“Wine-land” or “Meadow-land”). One of Leif’s men, Tyrkir, found probably wild grapes (“wine berries”). The Norse landed and built a small settlement. They found **4. (dużo ryb)** ..... in the river, the mild climate, with little frost in the winter and green grass year-round there. They remained in the region over the winter. After a few years Vinland was abandoned because of conflicts with indigenous people (probably **5. (Eskimosi)** .....) and a worsening of climate. The precise locations of Vinland is unknown. In 1963 archaeologists found ruins of a Viking-type settlement at L’Anse aux Meadows, in Newfoundland, which correspond to Leif’s description of Vinland.

**Zadanie 11.** (29 pkt) *Uzupełnij zdania, zachowując sens poprzedniego zdania. W każdej luce możesz użyć od jednego do pięciu wyrazów. Liczby/cyfry zapisz słownie.*

1. *Some people believe that Leif Eriksson the Lucky was born in Iceland.*  
Some people believe that Leif Eriksson the Lucky ..... Iceland.
2. *Leif was born about 970 and died about 1020.*  
Leif ..... about 50 years.
3. *His father, Erik the Red, founded two Norse colonies in Greenland – the Western and the Eastern Settlements.*  
Two Norse colonies in Greenland – the Western and the Eastern Settlements – ..... his father, Erik the Red.
4. *Leif had two brothers and one sister.*  
Leif ..... an only-child.
5. *First Bjarni Herjólfsson sighted a land located west of Greenland and then he sold Leif a boat.*  
Leif ..... a boat from Bjarni Herjólfsson, who ..... a land located west of Greenland.
6. *“You will find a new land only if you sail west of Greenland.” said Bjarni Herjólfsson*  
“Unless you sail west of Greenland, ..... a new land.” said Bjarni Herjólfsson
7. *Leif was probably the first European to land in North America, excluding Greenland.*  
Leif was probably the first European to land in North America, ..... Greenland.
8. *Leif probably landed in North America five centuries before the voyages of Christopher Columbus.*  
Leif probably landed in North America ..... before the voyages of Christopher Columbus.
9. *Leif established a settlement in Newfoundland, Canada about 1000 years ago.*  
Leif established a settlement in Newfoundland, Canada ..... ago. (nie stosuj wyrazu: CENTURY)
10. *“I name this land “Vinland”.” said Leif to his men.*  
Leif told ..... this land “Vinland”
11. *Helluland and Markland weren’t as good as Vinland to live in.*  
Vinland ..... Helluland and Markland to live in.
12. *Helluland was too cold to stay longer.*  
Helluland ..... to stay longer.
13. *Helluland was such a cold land that Leif decided to sail south.*  
It was ..... that Leif decided to sail south.
14. *Tyrkir gave Leif wild grapes.*  
Wild grapes ..... Leif by Tyrkir.
15. *People in Wisconsin celebrated Leif Eriksson Day for the first time in 1930.*  
People in Wisconsin ..... Leif Eriksson Day ..... seventy eight years.
16. *Leif Eriksson Day is celebrated on October 9, but the date is not associated with any particular event in his life.*  
There ..... October 9, when Leif Eriksson Day is celebrated, and any particular event in his life.
17. *In 1964, Congress asked formally the President Lyndon B. Johnson to create Leif Eriksson Day a federal holiday.*

In 1964, Congress ..... the President Lyndon B. Johnson to create Leif Eriksson Day a federal holiday.

18. *What did Leif look like?*

I wonder .....

### KLUCZ<sup>2</sup>

**Zad.1 (10 x 1 pkt):** a) 4; b) 7; c) 8; d) 2; e) 9; f) 6; g) 1; h) 5; i) 3; j) 10 Dodatkowe, zbędne zakończenie: 11

**Zad.2 (6 x 1 pkt):** a) B; b) D; c) A; d) D; e) C; f) E

**Zad.3 (5 x 1 pkt):** a) True; b) False; c) True; d) True; e) Don't know

**Zad.4 (7 x 1 pkt):** Poprawna kolejność fragmentów tekstu: D, B, A, F, E, C, G

**Zad.5 (3 x 1 pkt):** 1) b; 2) b; 3) c

**Zad.6 (8 x 1 pkt):** 1. naval 2. independent 3. navigation 4. Ireland 5. seamen 6. religious 7. Christianity 8. political

**Zad.7 (5 x 1 pkt):**

1. a) Who(m) did Columbus ask for money on his journey to the Indies?

1. b) Who was asked for money (by Columbus)?

2. What has replica *Niña* done since 1988?

4. What are tourists waiting for in a port?

5. Does anybody know the actual name of *La Pinta*?

**Zad.8 (26 x 1 pkt):** 1. C, 2. C, 3. B, 4. C, 5. C, 6. D, 7. C, 8. B, 9. B, 10. A, 11. B, 12. D, 13. B, 14. A, 15. C, 16. B, 17. B, 18. B, 19. C, 20. C, 21. B, 22. D, 23. A, 24. A, 25. D, 26. D

**Zad.9 (11 x 1 pkt):** 1. reach 2. slowest 3. than 4. of 5. weighed (ważyła = miała masę) [weighted (ważyła = używała wagi)] 6. across 7. men 8. survive 9. thousand 10. built 11. to

**Zad.10 (9 x 1 pkt):**

1. information (1) about (1)

2. According (1) to (1) (nie: Due to)

3. covered (1) with/in (1)

4. a lot of/lots of/planty of (1) fish (1)

5. Eskimos/Inuits/Aleuts (1)

**Zad.11 (29 x 1 pkt)**

1. came from (1), 2. lived (1) for (1), 3. were founded by (1), 4. was not (1), 5. bought (1); had sighted (1), 6. you will not/won't (1) find (1), 7. except for (1), 8. five hundred years (1), 9. a/one millennium (1), 10. his men (1) that he named (1), 11. was better (1) than (1), 12. was not/wasn't hot/warm (1) enough (1), 13. so cold (1) in Helluland (1), 14. were given (1) to (1), 15. have celebrated/have been celebrating (1); for (1), 16. is no/is not any connection/association between (1), 17. requested (1), 18. what Leif looked like (1)

### Literatura

Strony internetowe:

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Christopher\\_Columbus](http://en.wikipedia.org/wiki/Christopher_Columbus)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Columbus\\_Day](http://en.wikipedia.org/wiki/Columbus_Day)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Discoverer%27s\\_Day](http://en.wikipedia.org/wiki/Discoverer%27s_Day)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Discovery\\_Day](http://en.wikipedia.org/wiki/Discovery_Day)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Juan\\_Ponce\\_de\\_Le%C3%B3n](http://en.wikipedia.org/wiki/Juan_Ponce_de_Le%C3%B3n)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Leif\\_Ericson](http://en.wikipedia.org/wiki/Leif_Ericson)

– [http://en.wikipedia.org/wiki/Leif\\_Erikson\\_Day](http://en.wikipedia.org/wiki/Leif_Erikson_Day)

2. Gina D.B. Clemen (1999), *British and American Festivities*, Genoa: Black Cat-Cideb.

3. Jolanta Jedzok, *British & American Holidays*, Kraków: Idea Sp. z o.o. (nie podano roku wydania).

4. Encyclopædia BRITANNICA 2000. Encyclopædia Britannica Inc.

5. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, The Fourth Edition (2003), Glasgow: Harper Collins Publishers.

(styczeń 2009)

<sup>2</sup> Analiza odpowiedzi udzielonych przez uczniów. Zadanie 1. punkt bardzo trudny: a; punkty najłatwiejsze: e, f, g. Zadanie 2. punkt bardzo trudny: b. Zadanie 3. punkty bardzo trudne: b, c; punkt łatwy: a. Zadania 4. i 5. zadania łatwe. Zadanie 6. zadanie dość trudne; typowe błędy: 1. navyly; 2. dependent; 3. navigating; 5. seas, seasers; 7. Christian; 8. politics, politician. Zadanie 7. zadanie dość trudne; uczniowie mieli jak co roku problemy z poprawnym tworzeniem pytań, mylnie stosowali operatory (np. do pytania 2. – do/does), stosowali kalkę językową (pytanie 3. – For/On what are tourists waiting?) Zadanie 8. punkty trudne: 6, 8, 10, 19; punkty łatwe: 1, 9, 14, 15, 17, 20, 22, 24, 25, 26. Zadanie 9. zadanie dość trudne; typowe błędy (błędne wskazania): 1. takes, ride; 5. tonnes; 9. kilometres; 10. engineer, historian. Zadanie 10. typowe błędy: 1. informations; 2. duża liczba opuszczeń; 3. covered bez przyimków. Zadanie 11. zadanie trudne; duża liczba błędnych odpowiedzi, które trudno zaklasyfikować.

# Sprawozdania

Agnieszka Kaźmierczak<sup>1</sup>  
Łęczycza

## Jak doszło do nauki hiszpańskiego i wymiany uczniów ze szkołą hiszpańską

W roku szkolnym 2006/2007 gimnazjum, w którym pracuję, oficjalnie przystąpiło do programu Sokrates Comenius. Rozpoczęliśmy wówczas pracę nad szkolnym projektem Comeniusa *Mój region w Europie*. Obecnie naszymi partnerami w projekcie są szkoły hiszpańska i portugalska. Językiem roboczym programu jest język angielski. W naszej szkole oprócz angielskiego uczymy też francuskiego i niemieckiego. Jednakże w czasie spotkań roboczych z partnerami okazało się, że większość rozmów toczy się w języku hiszpańskim, a strona hiszpańska jest zainteresowana kontaktem bezpośrednim między uczniami.

W pierwszym roku realizacji programu Sokrates Comenius pracowaliśmy, przygotowując materiały prezentujące własny region, tj. jego historię, atrakcje turystyczne (zabytki, przyroda), życie i problemy współczesnych mieszkańców, zwracając szczególną uwagę na sytuację młodzieży i możliwości jej rozwoju. Moją rolą było koordynowanie pracy zespołu fotograficznego, by przygotować wystawę o pięknie naszego regionu. W trakcie pracy z uczniami zauważyłam, że większość z nich z zainteresowaniem zabrała się do opracowania wyznaczonych zajęć, dopytując jednocześnie o kulturę, język hiszpański, region naszych partnerów oraz w końcu o możliwości nauki języka hiszpańskiego w naszym małym mieście. I to był bezpośredni powód zorganizowania dla nich dodatkowych zajęć z języka hiszpańskiego.

Nauczyciele hiszpańscy zaproponowali prowadzenie korespondencji mailowej między uczniami, mogłaby się ona odbywać w języku roboczym

projektu, ale uczniowie hiszpańscy nie wyrażali większych chęci w tym kierunku. Byli natomiast zainteresowani naszym krajem i kontaktami z naszą młodzieżą. Napisałam więc program zajęć dodatkowych z języka hiszpańskiego w wymiarze 90 minut tygodniowo. Spodziewałam się, że:

- zainteresowani uczniowie będą regularnie uczestniczyć w zajęciach,
- nawiążemy kontakt z uczniami szkoły hiszpańskiej, również poza realizowanym w szkole projektem szkolnym Comenius,
- realizowane podczas zajęć cele będą miały swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości – uczniowie polscy i hiszpańscy poznają się za pomocą internetu (poczta elektroniczna, Skype itp).
- wspólnie podejmowane działania doprowadzą do zorganizowania spotkania zaprzyjaźnionych grup uczniów.

Obawiałam się natomiast braku zainteresowania ze strony uczniów lub stopniowej rezygnacji z uczestnictwa w zajęciach. Jednakże wszystko ułożyło się pomyślnie. Na pierwszym spotkaniu zapisało się na zajęcia 17 uczniów z klas I-III. W ciągu następnego miesiąca grupa urosła do 24 osób. W takim składzie wytrwaliśmy do końca roku szkolnego. Ustaliliśmy, jaka tematyka interesuje uczniów, tak aby w czasie zajęć pojawiały się interesujące dla nich tematy. Okazało się, że są nimi głównie kuchnia, życie codzienne i szkolne, muzyka. Zaproponowałam pracę z podręcznikiem, co zostało przyjęte pozytywnie. Decyzja o wyborze podręcznika wpłynęła również na usystematyzowanie zajęć. Mogłam je tylko wzbogacać

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i hiszpańskiego w Gimnazjum im. Jana Pawła II w Łęczyczy.

dotatkowymi materiałami autentycznymi, które pozyskiwałam na bieżąco dzięki kontaktowi ze szkołą partnerską w Hiszpanii oraz wykładowcom z Instytutu Cervantesa w Warszawie.

Najważniejsze było uświadomienie uczniom, że zdobędą pewne umiejętności tylko dla siebie, wzbogacając swoją wiedzę, a ja nie będę jej oceniać za pomocą tradycyjnych metod. Najlepszą oceną okazała się możliwość kontaktu bezpośredniego z rówieśnikiem z Hiszpanii i to, jak każdy sobie w tej sytuacji poradził.

Jeżeli chodzi o obecność na zajęciach, nie byłam tutaj zbyt wymagająca, tzn. nie robiłam problemu z powodu nieusprawiedliwionej nieobecności. Uczeń sam zdawał sobie sprawę, ile stracił i jak trudno było nadrobić zaległości.

Jeśli chodzi o realizację planowanych działań, to pierwszą przygotowaną pracą była prezentacja własnej osoby, ze zdjęciem, zawierająca informacje o sobie, ulubionych sposobach spędzania czasu wolnego i typowym dniu w polskim miasteczku. Prezentacje zostały wysłane w jednym folderze do Hiszpanii, następnie uczniowie hiszpańscy odpisywali już konkretnym uczniom. W ten sposób utworzyły się grupy, uczniowie zaczęli się kontaktować za pomocą komunikatorów i radzić sobie na wszystkie sposoby z komunikacją (gesty, mimika, translatory). Prawie każde zajęcie zaczynaliśmy od informacji typu: „Co słychać u Pepe?”, „Czy Juana jest już zdrowa?” lub „Jak poszedł Manuelowi test z matematyki?”.

Niektóre zajęcia poświęciliśmy na oglądanie filmów w wersji oryginalnej; oglądaliśmy filmy hiszpańskie, argentyńskie – czasami przygotowywałam dla uczniów słownictwo, czasami opieraliśmy się na rozumieniu globalnym. Korzystałam również z płyt z muzyką, którą przysyłał nauczyciele hiszpańscy – praca z piosenką to bardzo efektywny sposób nauki języka obcego.

Pomysł zorganizowania wymiany uczniów pojawił się dość szybko, tym bardziej, że była tym zainteresowana strona hiszpańska oraz przede wszystkim rodzice moich uczniów. Z Hiszpanami ustaliliśmy daty i zasady wymiany. Zorganizowałam kilka spotkań z rodzicami, napisałam program pobytu grupy hiszpańskiej w Polsce (7 dni) oraz zajęłam się organizacją wyjazdu do Hiszpanii

(bilety lotnicze, ubezpieczenie, tłumaczenia). Łącznie w wymianie uczestniczyło 14 uczniów – niestety ze względu na konieczność zakwaterowania ucznia hiszpańskiego w domu, nie wszyscy mogli uczestniczyć w wyjeździe do Hiszpanii. Jednakże pobyt Hiszpanów w Polsce zorganizowałam w taki sposób, aby wszyscy uczniowie, uczestniczący w moich zajęciach, wzięli udział w jego przebiegu – razem pojechaliliśmy m.in. na 3-dniową zieloną szkołę do Zakopanego.

Myszę, że najbardziej pozytywnym efektem całego przedsięwzięcia był bezpośredni kontakt uczniów, spędzenie łącznie 14 dni razem, poznanie różnic i podobieństw naszych kultur i naszego codziennego życia. Zwłaszcza przez zamieszkanie w domu swojego rówieśnika.

Innym pozytywnym efektem jest również promocja naszego gimnazjum jako szkoły, w której dzieje się coś naprawdę ciekawego. Sprawozdania z pobytu Hiszpanów w Łęczycy, jak i grupy polskiej w Jumilli (Hiszpania) wraz ze zdjęciami znalazły się na gimnazjalnej stronie internetowej ([www.gimlca.pl](http://www.gimlca.pl)), jak również na stronie Urzędu Miasta ([www.leczyca.info.pl](http://www.leczyca.info.pl)). Pojawiły się także informacje w prasie lokalnej i biuletynie Urzędu Miasta. W Hiszpanii udzieliliśmy wywiadów dla dwóch telewizji: lokalnej i regionalnej oraz spotkaliśmy się z Konsulem Honorowym RP w Murcii.

Uczniowie z pewnością zdobyli nowe umiejętności językowe i życiowe. Ja jako nauczycielka zdobyłam kolejne nowe doświadczenie dotyczące organizacji wymiany uczniów i kontaktów z zagraniczną szkołą. Nauczyłam się wykorzystywać świeżo zdobytą wiedzę w praktyce – oprócz prowadzenia zajęć w języku hiszpańskim pełniłam również rolę tłumacza przewodników hiszpańskich oraz podczas oficjalnych spotkań z burmistrzem hiszpańskiego Miasta Jumilla oraz Konsulem RP.

W najbliższej przyszłości zamierzam kontynuować prowadzenie tego typu zajęć, tym bardziej, że popiera mnie strona hiszpańska. Zachwyceni rodzice uczniów hiszpańskich już teraz proszą o następną wymianę, proponując nawet częściową wymianę Rady Rodziców.

(luty 2009)

Karolina Rakowicz<sup>1</sup>  
Konin



## Dzień Anglisty w Koninie

W grudniu 2008 r. po raz kolejny odbył się Dzień Anglisty w Instytucie Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie zorganizowany przez pracowników i studentów filologii angielskiej. Jest to jedna z niewielu tego rodzaju imprez w naszym mieście popularyzująca uczenie się języka angielskiego oraz umożliwiająca pogłębianie wiedzy realioznawczej angielskiego obszaru językowego wśród uczniów szkół średnich i studentów.

Do uczniów szkół średnich wykazujących zainteresowania językowe, a także do nauczycieli języków obcych, w szczególności do nauczycieli języka angielskiego z Konina, Słupcy, Turku oraz innych miejscowości w rejonie, rozesłano zaproszenia wraz z regulaminem i programem. Zainteresowane szkoły zostały zobligowane do przesłania zgłoszenia trzyosobowych drużyn, które miały reprezentować swoje placówki w jednym z zaplanowanych w tym dniu konkursów.

Dzień Anglisty rozpoczął prof. W. Sobkowiak z UAM w Poznaniu wykładem inauguracyjnym *Teaching and learning EFL in Second Life*. Zabrał on widownię do wirtualnego świata, na wyspę o nazwie Virtlantis i zademonstrował wykorzystanie platformy *Second Life* do celów edukacyjnych, a w szczególności do uczenia się i nauczania języków obcych. Niewątpliwie, w dobie wszechobecnego postępu naukowo-technicznego, uczenie się języków obcych przy wykorzystaniu e-learningu stanie się w najbliższych latach dominującą formą kształcenia. Ponadto, takie e-nauczanie pełni również istotną rolę w zdobywaniu kompetencji potrzebnych we współczesnym świecie, takich jak: znajdowanie i selekcjonowanie informacji oraz posługiwanie się technologiami informacyjnymi. Nic więc dziwnego, że młodzież zgromadzona w auli PWSZ w Koninie z zaintere-

sowaniem przyglądała się, jak Wlodek Barbosa (wirtualna tożsamość prof. Sobkowiaka) zabiera swych widzów w głąb wirtualnej wyspy i odkrywa przed nimi kolejne 'ścieżki', oraz wskazuje szereg możliwości podniesienia umiejętności mówienia w języku angielskim – właśnie przy wykorzystaniu platformy *Second Life*.

W tym dniu dla uczniów przygotowano konkursy:

- kulturowy – z testem wiedzy o krajach anglojęzycznych, który w finale przybrał formę multimedialną – największą „świadomością” kulturową wykazali się uczniowie reprezentujący Liceum Ogólnokształcące im. J. Piłsudskiego w Słupcy.
- i kilka trzydziestominutowych konkursów i prezentacji, które były powtarzane trzykrotnie dla każdej grupy uczniów.

Dużym zainteresowaniem spotkał się konkurs filmowy polegający na odgadywaniu nazwisk znanych aktorów, tytułów popularnych filmów (*Matrix*, *Eurotrip*, *Star Wars*, *Pirates of the Caribbean*, *Dirty Harry* itp.) i ścieżek dźwiękowych oraz charakterystycznych scen z kinematografii amerykańskiej. Studenci pierwszego roku doskonale wcielali się zarówno w role męskie: Arnolda Schwarzeneggera i Samuela L. Jacksona, jak i żeńskie: Nicole Kidman, Natalie Portman.

Chętnych nie zabrakło też podczas konkursów językowych. Uczniowie mieli do wyboru test gramatyczny i konkurs dotyczący angielskich idiomów i przysłów. Musieli zmierzyć się z różnymi typami zadań testowych: wielokrotny wybór, transformacje, tłumaczenie, uzupełnianie luk, słowotwórstwo. Wszyscy zwycięzcy zostali nagrodzeni.

Niewątpliwie, dużą wiedzą i umiejętnościami wykazali się finaliści konkursu literackiego, w któ-

<sup>1</sup> Autorka jest młodszą wykładowcą w Instytucie Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Słupcy.

rym należało między innymi rozwiązać test z wiedzy ogólnej o literaturze oraz napisać w ciągu piętnastu minut zabawny limeryk. Oto jakie wypowiedzi otrzymały dwuosobowe zespoły, które zgłosiły chęć uczestnictwa:

### Limericks are fun!!!

A limerick is a form of comic verse epigram. It was popularized by a writer of 'Nonsense Literature' and a landscape painter Edward Lear (1812-1888).

Read the example:

There was a Young Lady whose Nose  
Continually prospers and grows;  
When it grew out of sight,  
She exclaimed in a fright:  
'Oh! Farewell to the end of my Nose!'

Vocabulary: (prosper: do well, exclaim: shout, farewell: goodbye)

The form consists of 5 lines with the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> lines rhyming (each has 3 metrical feet) and the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> lines rhyming (each has two metrical feet).

With a friend write a limerick obeying the rhyme scheme above. Try to include at least 2 of the following words:

Goat proud nice vice school mule play  
round green mean button

Spośród ponad dwudziestu zespołów biorących udział w konkursie, wyłoniono dwa, którym przyznano nagrody główne oraz jeden wyróżniono.

There was a goat that was green  
And her owner was mean;  
In the bottom of his soul,  
There was a rotten fruit bowl,  
And as he, his goat was unclean!  
Konrad Słomiński, Sławomir Klimczak z LO w Słupcy

There was a Scottish man who was very mean  
And after a time his face turned to green;  
His wife was sweet and funny,  
Just like a little bunny  
But all in all they were a great team!  
Aleksander Zagłoba, Dariusz Rudzki z II LO w Koninie

Look at the green goat  
It's jumping towards the boat;

Don't try to stop this funny animal,  
It can be a good criminal  
Just let it get gold!

Agnieszka Śniegowska, Sonia Kubicka z II LO w Koninie

Ponadto podczas spotkania z dr M. Derenowskim, egzaminatorem i weryfikatorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu, tegoroczni maturzyści mogli uzyskać szereg informacji na temat założeń, kryteriów oceny i konstrukcji samego egzaminu, a także znaleźć pewne praktyczne wskazówki, jak zdawać egzamin maturalny.

Nauczycielom języków obcych zaproponowano szereg wykładów o różnorodnej tematyce:

- o powszechności nauczania języka angielskiego w Polsce (M. Zając – CODN Warszawa),
- o nauczaniu gramatyki języka angielskiego (prof. M. Pawlak – UAM w Kaliszu i PWSZ w Koninie, dr P. Scheffler – UAM w Poznaniu),
- o korzystaniu z nowego słownika synonimów (M. Dorskocz – Oxford University Press),
- o wychowawczej funkcji *Europejskiego portfolio językowego* (dr I. Marciniak – UAM w Poznaniu)

Ponadto był występ uczelnianego chóru „Camerata” i wspólne kołędowanie oraz prezentacja multimedialna na temat Instytutu Neofilologii przygotowana przez studentów, zachęcająca do podjęcia studiów na tym wydziale.

Obchody *Dnia Anglisty* pokazały, iż język angielski cieszy się ogromnym zainteresowaniem wśród młodzieży szkolnej. To już nowe pokolenie ludzi, które nie ma uprzedzeń i dla których świat stał się rzeczywiście globalną wioską. Współczesna młodzież odkrywa dla siebie kraje angielskiego obszaru językowego z całym ich kulturowym bogactwem. Coraz częściej wybierają oni w szkole język angielski jako przedmiot obowiązkowy na maturze. Wśród odwiedzających w tym dniu naszą uczelnię byli zapewne przyszli studenci filologii angielskiej, którzy poszerzą grono studentów PWSZ w Koninie.

Podziękowania należą się wszystkim organizatorom, a także uczestnikom, którzy przyczynili się do tego, iż kolejny *Dzień Anglisty* okazał się sukcesem i okazją do wymiany doświadczeń.

(styczeń 2009)

Iwona Sośnierz, Agnieszka Śliwińska<sup>1</sup>  
Dąbrowa Górnicza



## Europa da się kochać

### Projekt szkół partnerskich szansą na integrację socjokulturową uczniów w nowych krajach Wspólnoty Europejskiej

Popularne od lat polskie powiedzenie, iż wszystkie dzieci są nasze, stało się pretekstem do powstania międzynarodowego projektu *Europa da się kochać*. Jesteśmy pomysłodawcami i koordynatorami tego projektu. Projekt jest realizowany przez 5 szkół partnerskich z Polski, Bułgarii, Słowacji, Litwy i Grecji i jest w całości finansowany ze środków unijnych w programie Comenius. Utworzyliśmy go, by odkryć piękno i bogactwo różnorodności kulturowej państw Europy, poznać problemy społeczne, religijne i socjalne młodych ludzi oraz nauczyć się szanować ich wartości i zrozumieć ich poglądy. Do udziału zaprosiliśmy młodzież, która z różnych względów może czuć się izolowana ze społeczeństwa w swoich krajach. Chodziło nam głównie o pobudzenie do aktywności uczniów pochodzących z rodzin mniejszości narodowych. Do realizacji zadań włączamy też uczniów z dysfunkcjami i niepełnosprawnych, którzy na co dzień borykają się z różnymi barierami w swoich środowiskach.

Przez udział w projekcie młodzi ludzie mają szansę dostrzec walory swoich miejsc zamieszkania i odkryć bogactwo kulturowe swoich narodów. Mogą doświadczyć możliwości wymiany poglądów z rówieśnikami z Europy. Liczne kontakty międzynarodowe umożliwiają poznanie rówieśników i ich codzienności oraz środowisk, w których funkcjonują ich rodziny. Dla wielu uczniów udział w projekcie jest jedyną i niepowtarzalną szansą na kontakty zagraniczne. Przez współpracę międzynarodową młodzi uczą się tolerancji wobec odmiennych zachowań, sposobu myślenia i wyrażania emocji. Dostrzegają konieczność poszanowania wartości wyznawa-

nych przez innych, poznają możliwości realizacji marzeń swoich rówieśników.

W ciągu pierwszych 6 miesięcy współpracy nasi uczniowie wykazali się kreatywnością, otwartością, odpowiedzialnością i wrażliwością, sprawnie realizując założony moduł I: *Co wiemy o naszych krajach?* Głównym celem podjętych działań było poznanie się uczniów ze szkół partnerskich. Dlatego też każdy z partnerów w wyznaczonym zakresie starał się przygotować informacje na temat własnego kraju, regionu, miasta i szkoły. Uczniowie przygotowali prospekty i informatory oraz projekcje filmowe i multimedialne. Efekty półrocznej pracy są zamieszczane na stronie internetowej ([www.comenpol.eu](http://www.comenpol.eu)), gdzie na bieżąco informujemy o naszych poczynaniach, przebiegu i efektach przedsięwzięć.

W listopadzie 2008 roku nastąpiło pierwsze spotkanie partnerskich szkół w Bułgarii. Według wymagań projektu wykorzystaliśmy 6 mobilności, czyli na spotkanie udało się 3 nauczycieli i 3 uczniów, zdobywców nagród w konkursach na projekty multimedialne i graficzne, które zabraliśmy ze sobą. Szkoła w Bułgarii jest położona w górach, w miejscowości Gorna Orjahovitsa. Tam na spotkaniach integracyjnych razem pracowaliśmy, zapoznając się z projektami szkół partnerskich, a także tworząc nowe wspólne projekty (np. maski według wzoru bułgarskiego, gotowanie potraw bułgarskich). Głównym językiem projektu był język niemiecki, ale młodzież posługiwała się również w rozmowach językiem angielskim, często słyszała się język słowacki i rosyjski. W czasie pobytu kręciliśmy filmy, a po powrocie zorganizowa-

<sup>1</sup> Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2, III LO w Dąbrowie Górniczej.



liśmy *Dzień bułgarski*, jako jedno z wydarzeń *Dnia otwartego szkoły*.

Kolejny etap naszej pracy to realizacja modułu II: *Historia i tradycja* oraz modułu III: *Atrakcje turystyczne naszych krajów – pomniki przyrody*. Mamy nadzieję, że różnorodność wykonanych i planowanych zadań pozytywnie wpłynie na zachowanie naszych uczniów, postawę społeczną oraz wzmocnienie poczucia wartości młodych Europejczyków co do atrakcyjności ich miejsc zamieszkania i dziedzictwa kulturowego budowanego przez poprzednie pokolenia. Do udziału w projekcie zachęcamy instytucje

lokalne prowadzące działalność kulturalną. Efektem wspólnych przedsięwzięć jest promocja regionu w środowisku lokalnym i poza granicami państwa. Ponadto projekt posiada liczne walory w wymiarze językowym, gdyż wymaga posługiwania się językami obcymi przez uczestników w kontaktach międzynarodowych. Wszystkie prace uczniowie wykonują właśnie w językach obcych. To daje szansę na podniesienie świadomości co do przydatności uczenia się języków w szkole i praktycznego ich wykorzystania podczas pracy i zabawy.

(Luty 2009)

Teresa Gruszczyk<sup>1</sup>  
Ziemięcice



## Sztuka i literatura na zajęciach języka obcego – *Kunst-Geschichten aus Wien* – kurs tematyczny dla nauczycieli

*„Kunst kann gefallen, faszinieren, provozieren, schockieren, polarisieren, anrühren, bewegen. Kunst existiert nicht im luftleeren Raum, Kunst lebt und hat Geschichte, jedes Kunstwerk hat seine Biographie, manches auch seinen Mythos. Kunst spiegelt in sich Zeit und Ort ihres Entstehens und erzählt von denen, die sie geschaffen haben”.*

Nikogo chyba nie trzeba przekonywać, jak istotne jest obecnie stałe podnoszenie swoich kwalifikacji, w szczególności znajomości języków obcych. Takie możliwości otwiera przed nauczycielami języków obcych program Comenius *Uczenie się przez całe życie*. Jestem nauczycielką z ponad 20-letnim stażem pracy, systematycznie uczestniczę w różnych formach doskonalenia zawodowego, ale nigdy dotąd nie podjęłam próby skorzystania z funduszy unijnych. O możliwości udziału w kursach dla nauczycieli języka niemieckiego na terenie Austrii dowiedziałam się całkiem przypadkowo na stronie PSNjN (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego). Oferta zaprezentowana przez austriacki bm:ukk (odpowiednik naszego ministerstwa

oświaty) od razu mnie zachęciła do podjęcia konkretnych działań, a więc zmierzenia się z unijną biurokracją, co w konsekwencji okazało się nie tak trudne. Wybrałam kurs tematyczny prezentujący możliwości zastosowania na zajęciach języka obcego elementów literatury oraz sztuki. Nie był to wybór przypadkowy, ponieważ od wielu lat interesuję się sztuką. Dodatkowym atutem było miejsce organizacji kursu – Wiedeń ze swoimi bogatymi zbiorami dzieł sztuki. Poza tym jako nauczycielka niejednokrotnie zachęcałam swoich uczniów do udziału w konkursach o charakterze interdyscyplinarnym, a efekty tych poczynań starałam się zawsze przedstawić w formie wystaw (prace projektowe, wystawy fotograficzne, prezentacje).

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 21 w Zabrze.

Program pobytu był tak przygotowany, byśmy mieli różnorodny kontakt ze światem sztuki i literatury, i jednocześnie byli inspirowani do własnych poczynań po powrocie do kraju. Grupa liczyła 21 osób, z czego ponad połowę stanowili nauczyciele gimnazjalni z Danii, która była współorganizatorem seminarium; pozostali to nauczyciele z Rosji, Węgier, Belgii, Polski, a nawet z Czarnogóry i Brazylii. Zostaliśmy podzieleni na 3-osobowe zespoły, przeprowadziliśmy ze sobą krótkie wywiady, a następnie przedstawiliśmy je na forum. Był to interesujący sposób przedstawienia się i poznania nowej grupy. Hasłem przewodnim było słowo *Recherche*, a więc poszukiwanie, wyszukiwanie konkretnych informacji. Każdy kolejny dzień był nowym wyzwaniem, w każdym realizowaliśmy jedno zadanie. Otrzymaliśmy plan komunikacyjny miasta oraz *Wochenkarte*. Pracowaliśmy w grupach, których skład zmieniał się w zależności od zadania oraz zainteresowań uczestników. Aby się w tych działaniach nie zagubić, na tablicach w sali seminaryjnej były umieszczone poszczególne zadania (oraz osoby, które miały je realizować):

- *Literatur in Wien* (poznanie instytucji popularyzujących literaturę, głównie austriacką np. Literaturhaus, Hauptbücherei, Österreichisches Literaturarchiv der Gegenwart).
- *Schauplätze der Literatur* (konfrontacja obrazów literackich z rzeczywistością na podstawie fragmentów książek: *Verführungen* – Marlene Streeruwitz, *Opernball* – Josef Haslinger, *Herrn Kukas Empfehlungen* – Radek Knapp, *Wie die Tiere* i *Komm süßer Tod* – Wolf Haas).
- *Kunst-Geschichten* (odszukiwanie wybranych dzieł sztuki w zbiorach muzeum, np. *Mutter und Tochter* – Egon Schiele, Leopold Museum, *Feldhase* – Albrecht Dürer, Albertina, *Der Kuss* – Gustaw Klimt, Belveder, *Frankfurter Küche* – MAK Museum).

- *Kunstwerkstatt* (Przeprowadzenie wywiadu z artystami w ich atelier, spotkanie z Bodo Hell, cenionym w Austrii pisarzem).

Oczywiście nie tylko *Recherchen* stanowiły program kursu. W trakcie pobytu mieliśmy możliwość wysłuchania interesującego wykładu na temat kierunków we współczesnej literaturze austriackiej i poznać jej czołowych przedstawicieli. Podsumowania naszej pracy miały formę krótkich prezentacji multimedialnych (nieraz wyjątkowo humorystycznych) połączonych z komentarzem słownym. Ostatni dzień kursu był poświęcony opracowaniu koncepcji jednostek lekcyjnych z uwzględnieniem elementów sztuki lub literatury. Jeśli do tego dodamy zwiedzanie Wiednia z przewodnikiem, który z pasją oraz poczuciem humoru opowiadał o ciekawostkach z historii miasta, w tym również tej najnowszej, wizyty w muzeach, wysłuchanie koncertów i poznanie kuchni austriackiej<sup>2</sup>, to czas spędzony na kursie był wykorzystany maksymalnie.

Udział w seminarium miał z pewnością wpływ na podniesienie moich kompetencji zawodowych, w tym w szczególności językowych. Dla moich uczniów przywiozłam dziesiątki zdjęć z urokliwych zakątków stolicy Austrii (materiały do wystawy w szkole) oraz materiały do zajęć z *Landeskunde* (informacje o kraju) i wiele książek, które wykorzystamy na lekcjach. Pobyt na kursie traktuję również jako wyjątkową okazję do konfrontacji oraz zweryfikowania swych umiejętności i poglądów wśród nauczycieli z innych krajów europejskich. Szczególnie cenny był dla mnie kontakt z nauczycielami z Danii, wśród których większość stanowili doświadczeni, prezentujący wysoki poziom wiedzy merytorycznej pedagodzy, niektórzy tuż przed wiekiem emerytalnym, a więc mający ok. 60 lat. W Polsce wielu nauczycieli w wieku 50 lat to już emeryci, w Europie Zachodniej to ludzie aktywni zawodowo i kreatywni.

(luty 2009)

<sup>2</sup> Większość z nas kojarzy Wiedeń z tortem *Sachera* i *Wiener Schnitzel*, ale to tylko część prawdy. Popularne w Wiedniu danie *Tafelspitz*, przyrządza się z gotowanej wołowiny, *Palatschinken* to nasze naleśniki, ale już podawane z zupą noszą nazwę *Fritatten*, ziemniaki to *Erdäpfel*, pomidory – *Paradeiser*, twaróg – *Topfen*, niemiecka *Schlagsahne* tutaj zwie się *Oberst*. No i oczywiście nie mogłabym zapomnieć o *Marillen*, czyli morelach, które są nieodzownym dodatkiem wielu deserów.

# Recenzje

Sebastian Dusza<sup>1</sup>  
Tarnów



## ***Zweisprachigkeit im Kindergarten Konzepte und Bedingungen für das Gelingen<sup>2</sup>***

Analiza problematyki dwujęzyczności w przedszkolu, której podjęła się Patricia Nauwerck w swojej pracy doktorskiej, tylko na pierwszy rzut oka jest niepozorna. W rzeczywistości w publikacji *Zweisprachigkeit im Kindergarten Konzepte und Bedingungen für das Gelingen* jest zawarty potężny i solidny ładunek wiedzy teoretycznej oraz opis stanu faktycznego i kondycji dwujęzyczności w Niemczech – ładunek poparty solidnymi i niezbitymi dowodami uzyskanymi przy zastosowaniu typowo uniwersyteckiego, sprawdzonego instrumentarium badawczego.

Pierwszy z dziewięciu rozdziałów niniejszej książki przedstawia ogólnie opracowane preliminaria krajowego systemu edukacji przedszkolnej w Niemczech, które w następnym rozdziale autorka poddaje wnikliwej i szczegółowej weryfikacji. Terenem poddanym obserwacjom badawczym autorki są cztery niemieckie przedszkola, realizujące w różnych formach nauczanie języka francuskiego. Obserwacje językowych reakcji dzieci na język obcy i ich prób komunikowania się w tym języku, tworzenie relacji językowych między nadawcą (wychowawczyni w przedszkolu) a odbiorcą (dziecko) dokumentowane na taśmach magnetofonowych i taśmach wideo przekonały autorkę, co szczegółowo przedstawia w trzecim rozdziale, że efektywna komunikacja językowa w przedszkolu tak naprawdę zależy bezpośrednio od zupełnie innych czynników, które nie zostały jeszcze dostatecznie zbadane naukowo. P. Nauwerck wręcz sugeruje – w na-

stępnym rozdziale – na podstawie wniosków wyciągniętych ze swych analiz, że dzisiejsza wizja podziału języka na język prymarny (L1) i język obcy (L2) realizowana w niemieckich przedszkolach dwujęzycznych jest zupełnie nieefektywna i nie wykorzystuje w pełni dobrodziejstwa potencjału wnoszonego przez dziecko do aktu komunikacji w języku obcym.

Kolejne rozdziały poświęcone są zatem naświetlaniu specyfiki powyższych, do dziś zaniebanych i niezbadanych obszarów problematyki pełnej komunikacji językowej dziecka wieku przedszkolnego, specyfiki kompensowanej najczęściej w różny sposób zupełnie intuicyjnie, lecz często poprawnie, przez wychowawczynie. Autorka postuluje zatem stałe wzmacnianie dydaktyki pracy z dzieckiem przedszkolnym w zupełnej izolacji od typowo szkolnej dydaktyzacji zadań i ćwiczeń oraz metodyczne wspomaganie wychowawczyń realizujących projekt dwujęzyczności. To one oddziałują na dzieci wychowawczo i są dla nich źródłem wszechstronnej wiedzy krajoznawczej, językoznawczo-twórczej i kulturoznawczej.

Podjęcie odpowiednich badań uniwersyteckich w tym obszarze zaowocuje jeszcze lepszym przygotowaniem dziecka do przyszłej edukacji w szkole podstawowej i być może przyczyni się do zniwelowania wielu dzisiejszych społecznych problemów tej instytucji. Polskim teoretykom i zwolennikom nauczania dwujęzycznego niniejsza publikacja zapewni uzyskanie wielu dowodów na konieczność podjęcia ścisłej międzynarodowej

<sup>1</sup> Autor jest adiunktem i pracownikiem dydaktycznym Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

<sup>2</sup> Patricia Nauwerck (2005), *Zweisprachigkeit im Kindergarten Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*, Freiburg: Wydawnictwo Fillibach Verlag Herbert-Jürgen Welke, 237 stron.

współpracy w tym zakresie oraz możliwość poznania metodologii opisu i wglądu w specyfikę instytucjonalnej organizacji nauczania dwujęzycznego, jako odgórnie nadzorowanej pracy środowiskowej (szkoły językowe, kolegia nauczycielskie, jednostki samorządu terytorialnego, ambasady i konsulaty). Wprowadzanie na siłę i w sposób nieprzemyślany wzorców szkolnych do organizmu przedszkolnego bez dydaktycznego wspomaganie refleksji kadry przedszkolnej niweczy sens i piękną ideę dwujęzyczności, zamieniając ją w zwykły kurs językowy – konkluduje autorka tej godnej polecenia lektury pefnej

demaskatorskich, ale rozsądnych uwag, które pozwalają zastanowić się nad dotąd niezidentyfikowanymi mankamentami nauczania języków obcych w naszym kraju, a pojawiającymi się u naszych sąsiadów od dosyć dawna.

Warto zaopatrzyć się w tę książkę, aby w polskiej ofercie dydaktyczno-metodycznej rozpoznać i trafnie przewidzieć istnienie ewentualnych „ślepych uliczek” w dwujęzyczności i nie „wyważać otwartych drzwi”, marnując w dobie globalizacji czas na dyskusje i szukając rozwiązań, które już od dosyć dawna z pewnością istnieją.

(grudzień 2008)

Małgorzata Tomczyk-Jadach<sup>1</sup>  
Bukowice



## Czym zaskakuje podręcznik *Join Us for English*

Liczba podręczników do języka angielskiego w nauczaniu zintegrowanym jest dość imponująca. Wydawnictwa proponują po kilka tytułów, więc nauczyciele raczej nie powinni mieć problemów ze znalezieniem odpowiedniego kursu dla swoich uczniów. Od kilku lat z powodzeniem i dużą przyjemnością pracuję z podręcznikiem *Join In*<sup>2</sup> wydawnictwa Cambridge University Press i uważam, że jest to podręcznik bardzo dobrze spełniający oczekiwania moje i moich uczniów, szczególnie cenny dla mnie, ponieważ wykorzystuje w praktyce teorię mnożenia inteligencji dziecka<sup>3</sup>. Do tej pory byłam przekonana, że nie znajdę nic lepszego – nic, co by bardziej odpowiadało moim potrzebom i stylowi pracy. Wydawnictwo Cambridge University Press and Eli przedstawiło jednak nową propozycję. Na rynku pojawił się tytuł *Join Us for English*<sup>4</sup> (*Join Us*), którego podstawą są pewne pomysły i materiał zawarte w *Join In*. Jed-

nak autorzy, Günter Gerngross i Herbert Puchta, stworzyli zupełnie nowy kurs.

### ■ Czy warto poprawiać bardzo dobre?

Wiemy, że lepsze jest zawsze wrogiem dobre. Jednak okazuje się, że to, co bardzo dobre, również może być zagrożone przez jeszcze lepsze. W pracy z *Join In* w kilku miejscach intuicyjnie czułam, że pewne partie materiału są trudniejsze od innych i wymagają ode mnie i od moich uczniów większego wysiłku. Szczególnie trudne okazywały się zadania logiczne wymagające znalezienia reguły w sekwencjach pojawiających się obrazków. Wyzwanie językowe – nazwanie ilości i przedmiotów, nie nastrezczało uczniom trudności. Jednak dorysowanie kolejnych, brakujących obrazków, bywało bardzo wymagającym wyzwaniem logicz-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach.

<sup>2</sup> G. Gerngross, H. Puchta (2000). *Join In (Starter, 1, 2)*. Cambridge University Press.

<sup>3</sup> M. Tomczyk-Jadach (2005). *O teorii i praktyce mnożenia inteligencji*. „Języki Obce w Szkole” 3, s. 99-102.

<sup>4</sup> G. Gerngross, H. Puchta (2006). *Join Us for English (1, 2, 3)*. Cambridge University Press and Eli.

nym, z którym dzieci nie zawsze potrafiły sobie poradzić. W podręczniku *Join Us* pozostawiono zadania wymagające logicznego myślenia, jednak uproszczono sekwencje obrazków odpowiednio do wieku i poziomu intelektualnego uczniów.

W nowym podręczniku zmieniono również nieco kolejność tematów – wyraźnie teraz widać, że autorzy starli się stopniowo podnosić poziom trudności zadań, poczynając od bardzo łatwych, a dających dostrzegalne efekty. Część pierwsza podręcznika stała się na tyle łatwa, że idealnie sprawdza się w pracy z uczniami klasy pierwszej, którzy w pierwszym półroczu nie mają jeszcze opanowanej umiejętności pisania. Uczniowie głównie słuchają, kolorują, śpiewają, biorą udział w różnych zabawach ruchowych, dopasowują naklejki do obrazków. Stopniowo, łagodnie, są przygotowywani do pierwszych prób rozpoznawania/odczytywania, a następnie zapisywania słów.

Zawartość nowego kursu dopasowano do zmieniających się warunków szkolnych w ten sposób, że każda część podręcznika jest możliwa do zrealizowania w ciągu roku przy dwóch godzinach lekcyjnych w tygodniu. Kurs, oparty na teorii mnożenia inteligencji i reagowania całym ciałem, zawiera ćwiczenia wszechstronnie rozwijające wszystkie aspekty inteligencji dzieci i uwzględnia różnorodne style uczenia się. Główni bohaterowie, tygrys Toby, kot Magic oraz czarodzieje Pit i Pat prowadzą uczniów przez poszczególne rozdziały i zachęcają do systematycznej nauki.

## ■ Jeszcze bardziej atrakcyjnie?

W skład kursu wchodzi wiele komponentów, które mogą pomóc nauczycielowi uatrakcyjnić prowadzone zajęcia. Poza książką ucznia, zeszytem ćwiczeń i książką nauczyciela, mamy do dyspozycji płytę audio CD do książki ucznia, płytę audio CD do zeszytu ćwiczeń, płytę audio CD z piosenkami, kasetę wideo z piosenkami, karty do nauczania słownictwa, portfolio językowe, poradnik dla rodziców oraz dołączoną do każdego podręcznika ucznia płytę ze skorelo-

wanym odpowiednio programem multimedialnym. Chciałabym zwrócić szczególną uwagę na tych kilka nowości, które wydają mi się szczególnie pożyteczne i sprawdzają się w pracy z najmłodszymi dziećmi.

Płyta audio CD z nagranyymi piosenkami jest zaprojektowana w ten sposób, że każdy utwór zamieszczono w dwóch wersjach: wokalnie-instrumentalnej i wyłącznie instrumentalnej. Dzieci, które poznają piosenkę, są bardziej zmotywowane do nauki, jeśli wiedzą, że będą mogły ją wykonać samodzielnie przy profesjonalnym akompaniamencie. Jest to również znaczne ułatwienie dla nauczyciela planującego przygotować uczniów do zaprezentowania swoich umiejętności przed rodzicami lub na konkursie.

Kaseta wideo z piosenkami zawiera dwa utwory w trzech wersjach. Najpierw dzieci słyszą piosenkę i jednocześnie na dole pod ilustracjami do piosenki pojawia się w odpowiednim tempie tekst. Kolejna wersja piosenki to wersja karaoke, z melodią i przesuwanym się tekstem. W trzeciej wersji uczniowie widzą ilustracje bez tekstu i słyszą melodię, a piosenkę wykonują samodzielnie. Uczniowie bardzo lubią taką formę poznawania nowych piosenek.

Karty do nauczania słownictwa to bardzo ważny element, szczególnie w początkowym okresie nauki. Zaprezentowanie ilustracji przy wprowadzeniu lub utrwaleniu słownictwa nie zajmuje dużo czasu, a uczniowie pamiętają bardzo długo wprowadzony w ten sposób materiał, szczególnie jeśli zostanie im od czasu do czasu przypomniany<sup>5</sup>. Ilustracje mogą być wykorzystane również do wielu zabaw i gier zespołowych.

Materiał podręcznika jest zgodny ze wskazaniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Ćwiczenia rozwijające umiejętność pisania umożliwiają przygotowanie do wprowadzenia *Portfolio językowego* już w nauczaniu zintegrowanym. *Portfolio* do poziomu *Starter* nie wymaga nawet umiejętności pisania. W celu zapoznania się z jego treścią polecam pobranie pliku ze strony internetowej<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> M. Tomczyk-Jadach (2001), *Wykorzystanie elementów metody Glenna Domana w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 7, s. 104-106.

<sup>6</sup> <http://rapidshare.com/files/120823160/join.rar>.

Poradnik dla rodziców<sup>7</sup> pomaga budować nauczycielowi odpowiednią atmosferę w kontaktach z rodzicami, daje rodzicom poczucie współodpowiedzialności w procesie edukacyjnym, udziela szczegółowych informacji o treściach i metodach nauczania. Dla każdego rozdziału został opracowany spis słów i zwrotów, które dziecko zna i potrafi powiedzieć, oraz tych, na które potrafi zareagować. Znalazły się tu również sugestie, w jaki sposób rodzic może w formie zabawowej utrzymywać z dzieckiem poznane zwroty i wyrażenia. Poradnik jest dostępny w całości na stronie wydawnictwa Cambridge University Press<sup>8</sup>.

Dołączona do książki ucznia płyta CD z programem multimedialnym zawiera zadania bardzo podobne do tych, z którymi uczniowie spotkali się w czasie lekcji, choć uzupełnione o pewne dodatkowe elementy. Znajoma treść, a jednak nowa forma zadań powoduje, że uczniowie z entuzjazmem reagują na lekcje powtórzeniowe w pracowni komputerowej. Łączą, wybierają, ustalają kolejność, kolorują, uzupełniają brakujące litery na podstawie słyszanych i widzianych informacji. Płyta jest dołączona do każdej książki, więc uczniowie mają możliwość korzystania z programu również w domu. Na stronie wydawnictwa<sup>9</sup> znajduje się demonstracyjna wersja programu multimedialnego do podręcznika *Join Us 1*. Po jej zainstalowaniu można też zapoznać się z zadaniami dołączonymi do pierwszych trzech rozdziałów podręcznika.

Wydawnictwo udostępnia również<sup>10</sup> rozkłady materiału, plany wynikowe oraz informację, w jaki sposób w podręczniku jest realizowana nowa podstawa programowa.

## ■ Nowoczesny podręcznik?

Z dużą ostrożnością traktuję słowo „nowoczesny”. Czasem pod tym hasłem może kryć się znaczenie: zbyt nowoczesny, ryzykowny, nie do końca sprawdzony, nieprzewidywalny w skutkach. Na szczęście te obawy okazały się nieuzasadnione w przypadku podręcznika *Join Us*. Nowoczesne

może być jednocześnie solidne, przemyślane i bezpieczne. *Join Us for English* to podręcznik spełniający wymogi współczesnego, solidnego, uporządkowanego i odpowiedzialnego nauczania, angażującego zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców. Kurs zaskakuje nowymi, wartościowymi pomysłami i jest obudowany wieloma różnymi komponentami ułatwiającymi pracę nauczycielowi i podnoszącymi atrakcyjność zajęć. Jest to seria godna polecenia wszystkim nauczycielom poszukującym bardzo dobrego, skutecznego i ciekawego kursu języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej.

## Bibliografia:

- Gerngross G., Puchta H. (2000), *Join In Starter. Książka ucznia, Join In 1, 2, 3. Książka ucznia*, CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H. (2006), *Join Us for English 1. Książka ucznia, Zeszyt ćwiczeń, Teacher's book*, CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H. (2007), *Join Us for English 2. Książka ucznia, Zeszyt ćwiczeń*. CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H. (2007), *Join Us for English 2. Zeszyt ćwiczeń*. CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H. (2007), *Join Us for English 3. Książka ucznia, Teacher's book*. CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H. (2006), *Join Us for English 3. Zeszyt ćwiczeń*. CUP and Eli.  
 Kaleta M. (2007), *Join Us for English 1-3. Poradnik dla Rodziców*, CUP.  
 Tomczyk-Jadach M. (2005), *O teorii i praktyce mnożenia inteligencji*, „Języki Obce w Szkole” 3/2005, s. 99-102.  
 Tomczyk-Jadach M. (2007), *Wykorzystanie elementów metody Glenna Domana w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 7, s. 104-109.

## Materiały audiowizualne:

- Gerngross G., Puchta H., *Join Us for English 1, 2, 3. Audio CD*, CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H., *Join Us for English 1, 2, 3 Songs. Audio CD*, CUP and Eli.  
 Gerngross G., Puchta H., *Join Us for English. Video level 1, 2-3*, CUP.

## Strony internetowe:

- <http://www.cambridge.org/elt/pl>  
<http://rapidshare.com>

(styczeń 2009)

<sup>7</sup> M. Kaleta (2007), *Join Us for English 1-3. Poradnik dla Rodziców*, Cambridge University Press.

<sup>8</sup> [http://www.cambridge.org/elt/pl/news/2208\\_news.html](http://www.cambridge.org/elt/pl/news/2208_news.html).

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

Justyna Martin<sup>1</sup>  
Warszawa



## Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty<sup>2</sup>

Książka o tym tytule autorstwa Moniki Badeckiej-Kozikowskiej to przykuwający uwagę, przepełniony realizmem obraz umiejętności warsztatowych nauczycieli w oczach uczniów, zbadany i opracowany przez metodyka-mistrza, który nie poprzestając na opisie zastanej sytuacji wskazuje jak „*metodyczne grzechy przekuć w metodyczne cnoty*”.

Pierwszy rozdział został poświęcony umiejętnościom nauczyciela języków obcych i charakterystyce skutecznego warsztatu metodycznego z takimi narzędziami, jak: indukcyjna, skontekstualizowana i przeprowadzona w języku obcym prezentacja nowych elementów języka, zintegrowanie nauki wymowy docelowych struktur i słownictwa, zapewnienie uczniowi praktyki językowej, stosowanie różnych technik nauczania (luka informacyjna, odgrywanie ról, debata, dyskusja, symulacja, projekty itp.), stosowanie odpowiednich modeli interakcji, skuteczne procedury doskonalenia sprawności rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, zorganizowane nauczanie form wypowiedzi pisemnej, stosowanie przewidywalnych i wykonalnych testów postępów oraz odpowiednie traktowanie błędów uczniowskich. Jest w nim również gotowy do wykorzystania, napisany prostym językiem kwestionariusz, dotyczący technik warsztatowych stosowanych przez nauczyciela na lekcji. Autorka zachęca czytelnika do wykorzystania tego narzędzia z uczniami i zbudowania swojej lub skorzystania z zamieszczonej interpretacji wyników, by zbadać własny warsztat metodyczny.

Rozdziały drugi, trzeci, czwarty i piąty to opis siedmiu metodycznych grzechów głównych nauczycieli języków obcych opracowany na podstawie szerokich badań autorki. Tytułowe grzechy

są dość rozpowszechnione w klasach szkolnych szkół ponadgimnazjalnych, a należą do nich:

- nieskuteczna prezentacja nowych elementów języka,
- brak ćwiczenia zaprezentowanych, nowych elementów języka,
- zawłaszczenie lekcji przez nauczyciela,
- złe projektowanie i wdrażanie ćwiczeń komunikacyjnych,
- niedoskonała praca nad czytaniem i słuchaniem ze zrozumieniem,
- tłumaczenia z języka obcego na polski i odwrotnie oraz
- czytanie na głos.

Owe grzechy główne zostały poparte wnikliwym uzasadnieniem ich klasyfikacji i, co jest w tych rozdziałach najbardziej użyteczne, opisem, jak je zastąpić właściwymi praktykami, dużo bardziej skutecznymi, ciekawszymi i bardziej atrakcyjnymi dla uczących się.

Szósty rozdział to indeks kilku mniej istotnych warsztatowych „grzeszków”, podobnie jak wcześniej poparty komentarzem i opisem dobrej praktyki. Książkę zamykają dwa rozdziały będące opisem badań autorki, które przeprowadziła w 38 szkołach ponadgimnazjalnych Trójmiasta na próbie 498 uczniów przy zastosowaniu ankiet ucznia i nauczyciela. W ostatnim rozdziale został omówiony wpływ takich czynników, jak miejsce pracy nauczyciela, typ szkoły ponadgimnazjalnej, wykształcenie i staż pracy nauczyciela na warsztat nauczyciela w oczach uczniów.

Umiejętności warsztatowe nauczyciela, techniki pracy stosowane na co dzień mają decydujący wpływ na wiedzę i umiejętności uczniów. Zatem już sama tematyka książki sprawia, że

<sup>1</sup> Autorka jest dyrektorem metodycznym szkoły językowej empek School w centrum Warszawy i doktorantką w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2</sup> Monika Badecka-Kozikowska (2008), *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

powinna być ona lekturą obowiązkową wszystkich zainteresowanych nauczaniem języków obcych w Polsce. Na czym polega komunikacyjne przygotowanie i przeprowadzenie efektywnych zajęć z języka obcego? Dlaczego duża część prowadzonych lekcji nie przygotowuje ucznia do stosowania języka obcego w życiu? Jak zapewnić uczniom sukces na egzaminie maturalnym z języka obcego? Jaka jest warsztatowa rzeczywistość lekcji języka obcego w szkołach ponadgimnazjalnych? Jest to jedna z bardzo niewielu pozycji w języku polskim, która odpowiada na te pytania w sposób ciekawy, kształtujący i konkretny. Wprawdzie konkretne rozwiązania dotyczą prowadzenia zajęć z języka angielskiego, jednak rzetelny ich opis i tłumaczenie czynią ją wartościową dla nauczyciela dowolnego języka obcego.

Nauczyciele języków obcych znajdą w niej konkretne pomysły do wykorzystania na zajęciach. Właśnie szczegółowe opisy praktycznych technik stanowią bardzo silny atut książki. Autorka jest bowiem nie tylko wykładowcą akademickim i metodykiem, ale przede wszystkim doskonałym nauczycielem-praktykiem.

Ci nauczyciele, którzy mimo długoletniego stażu nie boją się krytyki i są skłonni do autorefleksji, będą mogli potraktować *Siedem grzechów...* jako okazję do przejrzenia się w krzywym zwierciadle, poczynienia zmian w codziennej praktyce, a także czerpania satysfakcji, jeżeli żadna z opisanych

sytuacji nie dotyczy ich lekcji, a sami należą do metodycznie perfekcyjnej mniejszości. Nauczycielom akademickim, mentorom oraz dyrektorom ośrodków metodycznych książka M. Badeckiej-Kozikowskiej dostarczy ważkich informacji do konstruowania programów studiów nauczycielskich, a zwłaszcza praktyk nauczycielskich i warsztatów.

Paradoksalnie *Siedem grzechów...* to ciekawa pozycja dla tych nauczycieli, którzy chcieliby spróbować uczenia grup wielonarodowych poza Polską. Techniki i sposoby prowadzenia zajęć, które postuluje autorka, są standardem wymaganym w renomowanych brytyjskich szkołach językowych, gdzie uczącymi się są dorośli, którym zależy na szybkich i trwałych postępach w nauce skutecznej komunikacji. A postępy te w nauce języka angielskiego coraz częściej pomagają im poczynić nauczyciele narodowości polskiej, dzięki swoim „*metodycznym cnotom*”.

Dodatkowym atutem publikacji jest jej prosty i barwny język. Pomimo metodycznej tematyki książkę czyta się niczym opowieść sensacyjną. Autorka często stawia się w roli czytelnika, podejmując z nim rozmowę, rozpatrując zarzuty i zastrzeżenia, a czyni to tak naturalnie, jakby rozmawiała z nami przy filiżance kawy.

Wszystkim odważnym praktykom zainteresowanym rozwojem swojego warsztatu dydaktycznego pozycję tę gorąco polecam.

(luty 2009)

Joanna Kapica-Curzytek<sup>1</sup>  
Zielona Góra



## Szybko, jak najszybciej...!?

Znajomość języków obcych to dzisiaj niezbędny warunek sukcesu tak w pracy, jak i w życiu prywatnym. Nabycie umiejętności sprawnego posługiwania się językami obcymi jest uznawane we współczesnym świecie za wyznacznik sukcesu (o czym może świadczyć przykład autorki książ-

ki, deklarującej znajomość pięciu języków, w tym dwóch – biegle). Wiele osób w różnym wieku podejmuje naukę języka – i wtedy przekonują się, że jest to niezwykle ciężka praca, wymagająca pełnej długofalowej mobilizacji i intensyfikacji nie tylko sfery umysłowej, ale i emocjonal-

<sup>1</sup> Dr Joanna Kapica-Curzytek jest starszym wykładowcą w Studium Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Zielonogórskiego.



no-motywacyjnej, a więc sporego wysiłku intelektualnego, silnej woli i pozytywnej motywacji. Aby odnieść sukces, uczący się stale musi być przekonany, że zdoła przezwyciężyć wszelkie przeszkody na drodze do doskonałego opanowania języka. Musi więc wykrzesać z siebie wiele optymizmu i wiary we własne siły. Zatem pomysł na książkę, która mogłaby być w tym pomocna, jest jak najbardziej trafny.

Niestety, *Weekendowy kurs szybkiego uczenia się języków obcych*<sup>2</sup> Moniki Łukasiewicz w dużej mierze rozczarowuje, bowiem przeważającą część książki stanowi kurs nauki podstaw języka włoskiego metodą sugestopedii (w USA nazywanej *superlearning*). Niemal połowę objętości książki wypełniają fiszki do uczenia się podstaw tego języka. Glottodydaktycy od razu dostrzegą, iż sugestopedia nie jest niczym nowym, została bowiem wykreowana jeszcze w latach 70. XX wieku przez bułgarskiego naukowca G. Łozanowa. Preferuje ona uczenie się języka w stanie relaksu, przy jednoczesnym wspieraniu się podświadomą pracą mózgu. Sugestopedia jako metoda nauki języków obcych do dzisiaj budzi polemikę wśród specjalistów. Wielu z nich określa ją nawet mianem pseudometody i z pewnością nie można jej polecać wszystkim bez wyjątku uczącym się języka bez względu na etap i stopień jego opanowania. Na przykład nie we wszystkich przypadkach skuteczne będzie wspomaganie nauki muzyką, nawet najstaranniej dobraną (autorka przytacza całą listę konkretnych utworów z dziedziny muzyki poważnej, mających rzekomo pomagać w nauce) – chociażby z tego względu, iż jest przecież wielu uczących się, którzy preferują pracę w ciszy.

Prezentowana metoda sugestopedii ma oczywiście swoje pozytywne strony, bo zwraca uwagę na atmosferę pracy i szkodliwość stresu podczas nauki. Jednakże w książce znajdują się rady dla uczących się, które mogą wzbudzić kontrowersje. Wątpliwości budzi zwłaszcza wskazówka autorki, iż „*gramatyka stanowi dopiero następny etap i z czasem przyswajana jest samoistnie na konkretnych przykładach*” (s. 22). Rzeczywiście, w latach 90. ubiegłego stulecia występował w glottodydakty-

ce taki krótkotrwały trend (tzw. podejście komunikacyjne) i gramatykę w nauce języków zepchnięto na dalszy plan, ale bardzo szybko z tego podejścia się wycofano. Obecnie nie ma wątpliwości, że gramatyka – rzecz jasna, w proporcjach dostosowanych do konkretnych wyzwań dydaktycznych – powinna stanowić integralny element nauki języka na każdym etapie jego przyswajania.

Cenną rzeczą w omawianej książce jest niewątpliwie wykorzystanie wiedzy z dziedziny psychologii, wspierającej edukację obcojęzyczną. Nie sposób nie zgodzić się z autorką, iż „*na co dzień wykorzystujemy około 1-3 % naszego umysłowego potencjału*” (s. 30). Uwaga ta uwarściwia wszystkich zajmujących się dydaktyką języków obcych na to, że również i ta dziedzina winna włączyć się w poszukiwania sposobów lepszego wykorzystania i zwiększania intelektualnych możliwości naszego mózgu. Z drugiej jednak strony w spisie cytowanej przez M. Łukasiewicz literatury nie znalazła się ani jedna pozycja ściśle związana z zagadnieniami metodyki nauczania języków obcych. Może to budzić obawę, iż autorka (z wykształcenia psycholog oraz finansista) niewystarczająco zna realia pedagogiczne, w tym także i problemy z zakresu glottodydaktyki. Fakt ten zdaje się potwierdzać jakże często wyrażany pogląd, iż ekspertem od nauczania języka może zostać każdy, kto tylko zna język obcy, a więc także osoba bez pedagogicznego oraz metodycznego przygotowania. Jak wiele szkody w codziennej praktyce szkolnej i pozaszkolnej wyrządza takie podejście, mogłoby z pewnością potwierdzić wielu specjalistów zajmujących się edukacją obcojęzyczną. Warto w tym miejscu również zaznaczyć, iż *Weekendowy kurs szybkiego uczenia się języków obcych* został wydany bez konsultacji naukowej, nie został też poddany naukowej ocenie recenzenta.

Niezbyt fortunna jest także ogólna koncepcja książki, oparta na wywołaniu u czytelników przekonania, że skoro autorce powiodło się w nauce języków obcych, to taki sam sukces czeka tych, którzy zaczną się uczyć tą samą metodą. Książkę można zaliczyć do grupy środków dydaktycznych, które utrwalają – jakże żywą wśród wielu uczących

<sup>2</sup> Monika Łukasiewicz (2009), *Weekendowy kurs szybkiego uczenia się języków obcych, czyli jak szybko i skutecznie opanować podstawy nowego języka*, Warszawa: Świat Książki.

się języków – fałszywą wiarę w jedyną, „cudowną”, skuteczną metodę uczenia się. U wielu czytelników lektura książki może ponadto wywołać zdumienie, że opanowanie języka obcego na każdym etapie przebiega szybko, łatwo i bez wysiłku. Jest to kolejny powszechny i – jakże niebezpieczny mit, bo – wiem pod jego wpływem rodzą się nierealistyczne oczekiwania tak wobec siebie, jak i nauczyciela. Kiedy nie spełniają się obietnice i nauka języka przychodzi dużo trudniej, niż się sądziło na początku – wystarczy tylko krok do obarczenia nauczyciela winą za niepowodzenie, a także do wywołania u siebie poczucia winy („skoro nawet taka rewelacyjna metoda nie sprawdziła się w moim przypadku, to jestem naprawdę do niczego”). Takie przeświadczenie może stać się źródłem negatywnego stosunku do nauki języka, nieraz już na całe życie.

Jak się zatem wydaje, książka M. Łukasiewicz nie różni się niczym od mnóstwa znanych marketingowych sloganów, „cudownych” recept i zalewu obietnic związanych z nauką języków obcych („w miesiąc”, „cztery razy szybciej”). Może ona jednak przynieść nieocenione korzyści – jako temat rozmowy nauczyciela z uczącymi się języków. To dobry punkt wyjścia do dyskusji o faktach i mitach, związanych z edukacją obcojęzyczną. Kto choć raz rozmawiał na ten temat ze swoimi uczniami, ten wie, ile mają pytań, wątpliwości i... właśnie fałszywych uprzedzeń oraz przekonań.

Stale warto przypominać uczącym się, z jaką ostrożnością trzeba podchodzić do tych książek, które obiecują im cuda w krótkim czasie i bez wysiłku z ich strony. Chwile refleksji nad procesem uczenia się języka obcego są cenne w dwójnasób: przynoszą korzyść nie tylko uczniom, ale i samemu nauczycielowi.

Byłoby dobrze, gdyby do lektury tej książki uczący się języków zostali przygotowani przez nauczyciela. Przystępując do jej czytania powinni przede wszystkim wiedzieć, że taka uniwersalna, dobra dla wszystkich i w równym stopniu skuteczna metoda uczenia się języków obcych po prostu nie istnieje. Współczesna glottodydaktyka zaleca wszak korzystanie z wielu metod, wybierając z nich to, co najbardziej przydatne. Każda z nich wnosi coś optymalnego dla podmiotu uczącego się, coś nowego i oryginalnego. I tego właśnie należy szukać dla siebie.

Jeżeli potraktować wskazówki zawarte w książce jako inspirację do nauki i do poszukiwania niekonwencjonalnych metod przyswajania języków oraz jeśli przy tym założyć, że nie należy wszystkiego przyjmować bezkrytycznie – książka M. Łukasiewicz z pewnością będzie uczącym się pomocna w dochodzeniu do własnej drogi prowadzącej do celu, którym jest opanowanie języka obcego.

(luty 2009)

Karolina Rakowicz<sup>1</sup>  
Konin



## ***Investigating English Language Learning and Teaching<sup>2</sup>***

*Investigating English Language Learning and Teaching* jest najnowszą pozycją w serii wydawniczej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. Jest adresowana przede wszyst-

kim do metodyków, badaczy i teoretyków, a także do studentów kierunków neofilologicznych, studentów nauczycielskich kolegiów językowych, nauczycieli oraz do wszystkich chcących poznać

<sup>1</sup> Autorka jest wykładowcą w Instytucie Neofilologii w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Słupcy.

<sup>2</sup> Mirosław Pawlak (red.), (2009), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.

aktualny stan badań nad nauczaniem i uczeniem się języka angielskiego jako języka obcego i/lub drugiego w Polsce i na świecie, metodologię prowadzenia badań empirycznych, współczesne tendencje w koncepcjach nauczania języków obcych (tu: języka angielskiego), a także najbardziej istotne wyzwania na polu metodyki języka angielskiego, z którymi muszą się obecnie zmierzyć badacze i praktycy.

Niniejszy tom powstał na podstawie wybranych referatów wygłoszonych na konferencji zatytułowanej *Exploring English Language Learning and Teaching*, zorganizowanej w październiku 2007 r. przez Instytut Neofilologii PWSZ w Koninie i Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, która zgromadziła liczne grono naukowców z całego świata. Redaktor wydania – prof. Mirosław Pawlak, po raz kolejny podjął się trudnego zadania, jakim było wyselekcjonowanie i usystematyzowanie tematyczne artykułów przyjętych do druku i po raz kolejny sprostał temu zadaniu, oddając w ręce czytelnika różnorodną i wieloaspektową, a jednak przejrzystą monografię – całość wyróżnia się logiczną i spójną konstrukcją.

W części pierwszej znalazły się cztery artykuły, których autorzy (Richard Kiely, Danuta Gabryś-Barker, Anne Margaret Smith i Meg Cassamally) omawiają istotne aspekty kształcenia zawodowego i indywidualnego przyszłych nauczycieli: rozwijanie myślenia refleksyjnego i krytycznej analizy przy użyciu różnorodnych narzędzi i instrumentów, między innymi wykorzystanie do tego celu asynchronicznych forów dyskusyjnych (Cassamally, s. 61-76), prowadzenie obserwacji i badań np. badania typu *action research* (Gabryś-Barker, s. 31-48), konieczność przygotowania przyszłej kadry pedagogicznej do pracy w klasach heterogenicznych, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów/studentów niepełnosprawnych i z problemami w nauce, np. uczniowie dysfunkcyjni. (Smith, s. 49-60). Autorzy zdają sobie sprawę, iż istnieje pewien dysonans i nieścisłość co do tego, w jaki sposób i w jakim stopniu wiedza teoretyczna zdobyta w trakcie studiów lub kursów przygotowujących do pracy w zawodzie pedagoga przekłada się na późniejsze zachowania

nauczyciela w klasie. Mimo to, a może właśnie dlatego, podkreślają ogromną wartość, jaka tkwi w badaniach prowadzonych przez nauczycieli/wykładowców, słusznie zauważając, że aby wykształcić jak najlepszych praktyków, otwartych na zmiany i modyfikacje, a ponadto zaszczepić w nich chęć i motywację do ciągłego uczenia się i rozwoju, należy wspierać podejście refleksyjne i uczynić je pewnego rodzaju standardem w programach nauczania dla przyszłych nauczycieli (Gabryś-Barker, s. 31-48).

W części drugiej poświęcono sporo miejsca uczeniu się i nauczaniu podsystemów językowych. Uczyniono to zamieszczając niezwykle ciekawe doniesienia z badań autorstwa Jana Majera, Alana Fortune'a, Mirosława Pawlaka, Carol Griffiths i Zhou Chunhong'a, Anny Mystkowskiej-Wiertelak, Agnieszki Pietrzykowskiej, Mahmooda Meh-rabi, Marty Ruminieckiej oraz Magdaleny Wrembel, których celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: jak najefektywniej nauczać gramatyki, słownictwa i wymowy.

I tak artykuły M. Pawlaka, A. Mystkowskiej-Wiertelak i M. Wrembel zostały poświęcone niezwykle istotnemu zagadnieniu w dydaktyce języków obcych, jakim są strategie uczenia się. Większość nauczających zgodzi się ze stwierdzeniem, iż strategie są elementem kluczowym na drodze do sukcesu w nauce języka obcego. Dlatego też M. Pawlak (s. 109-125) koncentruje uwagę czytelników na badaniu, którego celem było zidentyfikowanie i skategoryzowanie strategii uczenia się gramatyki wykorzystywanych przez zaawansowanych uczniów na podstawie analizy prowadzonych przez nich dzienniczków. Podobnie A. Mystkowska-Wiertelak (s. 139-148) bada użycie strategii uczenia się gramatyki przez uczniów szkoły średniej i wskazuje na ogromny potencjał tkwiący właśnie w strategiach (s. 139-148). Natomiast M. Wrembel (s. 179-194) przedstawia wyniki badań nad efektywnością strategii w uczeniu się i nauczaniu wymowy.

Za dużą wartość merytoryczną i dydaktyczną należy docenić także kolejne prace zamieszczone w rozdziale *Teaching and learning language forms*. Uznanie czytelników zyskują artykuły, których autorzy badali takie kwestie i zagadnienia, jak:

negocjowanie formy na tle interakcji w klasie językowej (Majer, s. 79-94); rodzaje, konstrukcję i specyfikę zadań językowych, w trakcie wykonywania których uczniowie koncentrują się przypadkowo i/lub świadomie na formie (Fortune, s. 95-107) preferencje uczniów/studentów dotyczące sposobów i procedur poprawy błędów (Griffiths, Chunhong, s. 127-137) zalety treningu eksplicytnego w nauczaniu wymowy u osób dorosłych (Rominięcka, s. 69-178) porównanie wpływu podejścia analitycznego i komunikacyjnego nauczania struktur gramatycznych w kontekście efektywności nauczania określników ilościowych (Pietrzykowska, s. 149-158) wpływ technik poprzedzających czytanie i towarzyszących czytaniu na incydentalne przyswajanie i zapamiętywanie słownictwa (Mehrabi, s. 159-168).

Z kolei część trzecia grupuje artykuły poświęcone badaniom nad nauczaniem sprawności produktywnych i receptywnych. Znalazło się tu sześć artykułów, których autorzy: Bogusława Whyatt, Magdalena Trepczyńska, Abbas Eslami Rasekh, M. Naci Kayaoğlu, Ali Şükrü Özbay i Siân Morgan koncentrują uwagę czytelnika na umiejętnościach czytania, pisania i tłumaczenia. Istotnym, bo idącym z duchem czasów i tendencjami współczesnej metodyki, wydaje się być zwłaszcza artykuł M. Naci Kayaoğlu (s. 239-250), traktujący o wykorzystaniu i zaletach narzędzi online (tu: blogi) do nauczania sprawności pisania. Jak wynika z doświadczenia i praktyki zarówno autorki niniejszej recenzji, jaki i prawdopodobnie większości osób nauczających tego komponentu praktycznej nauki języka, rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym nadal jest traktowane przez uczniów i studentów jako nudne i monotonne, a często też bezcelowe. Zastosowanie mediów elektronicznych niewątpliwie nadaje temu aspektowi nauczania pewnej atrakcyjności. Wszak interakcyjność i autentyczność tego instrumentu, od którego stajemy się coraz bardziej zależni również w życiu codziennym, z pewnością wpłynie na podniesienie poziomu motywacji wśród uczących się, a w rezultacie na zwiększenie efektywności kształcenia (Kayaoğlu, s. 239).

Wbrew powszechnemu dziś twierdzeniu, iż tłumaczenie tekstów z języka obcego na polski

i odwrotnie, jest nieefektywną metodą nauczania, Bogusława Whyatt w swym artykule *Bilingual knowledge and interlingual skills: A discussion of the benefits of translation tasks for second language learners* przedstawia liczne zalety tłumaczenia jako zadania kreatywnego, w którym student uczy się postrzegać język holistycznie, korzystając zarówno z podsystemów językowych, wiedzy kulturowej, jak i umiejętności krytycznego myślenia oraz analizy (s. 197-210). Warto pamiętać, że w trakcie tłumaczenia uczniowie/studentenci są zmuszeni podejmować szereg decyzji, co niewątpliwie wpływa na rozwój ich odpowiedzialności i autonomii. Ponadto badania B. Whyatt wykazują, iż stosunek studentów do tego typu zadania jest bardzo pozytywny (s. 202).

O wpływie podejścia, motywacji, ciekawości i lęku na proces uczenia się języka drugiego piszą autorzy kolejnych czterech artykułów zawartych w publikacji – Martine Derivry-Plard, Gülşen Musayeva Vefali, Mehmet Kiliç i Berrin Uçkun oraz Noreen Caplan-Spence. Wnikliwa analiza rodzajów motywacji oraz stosowanych strategii uczenia się dokonana przez G. M. Vefali (s. 293-306) albo badania N. Caplan-Spence (s. 323-330) nad diagnozą dysleksji i szereg praktycznych wskazówek, potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego przez dzieci dyslektyczne, podparte usystematyzowaną i klarowną prezentacją literatury, są faktycznie pewnego rodzaju receptą na rozwiązanie podstawowych problemów, tj. jak rzetelnie i skutecznie badać indywidualne cechy naszych uczniów, a następnie wprowadzać wyniki tych badań w codzienne nauczanie w celu osiągnięcia większej efektywności.

Dość zaskakującym, a jednocześnie niezwykle ciekawym jest też artykuł Martine Derivry-Plard (s. 283-292), w którym autorka przedstawia wyniki badań ankietowych dotyczących preferencji uczniów co do pochodzenia nauczyciela/instruktora. Z badań M. Derivry-Plard jasno wynika, iż to właśnie rodzimi użytkownicy języka są postrzegani przez uczących się jako najbardziej kompetentni kulturowo, poprawni językowo i jednocześnie efektywni. Zdecydowanie należy zgodzić się z konkluzją M. Derivry-Plard, iż efektywność nauczyciela/instruktora powinna być

ocenią na podstawie jego umiejętności praktycznych, doświadczenia i kwalifikacji zawodowych, zwłaszcza w świetle obecnego statutu języka angielskiego jako języka międzynarodowego i wspólnego, którego znajomość nie jest już zastrzeżona tylko dla native speakerów (s. 288).

Ostatnia część monografii to zbiór artykułów pod wspólnym tytułem *Syllabuses, Resources and Examinations*. Autorzy, dzięki którym powstała ta część publikacji, to Melanie Ellis, Marek Derenowski, Berrin Uçkun i Sevgin Ersürmeli, Bartosz Wolski oraz Dawn Perkins. I tak w artykułach M. Ellis (s. 333-346) i D. Perkins (s. 87-398) znajdziemy kolejno teoretyczne podstawy tworzenia programów nauczania i kursów rozwijających płynność wypowiedzi oraz opis procedur, technik, strategii i procesów, jaki wykorzystuje i w które angażuje się doświadczony autor tworząc podręcznik do nauki języka obcego.

Nieco wstydliwą prawdę pokazuje artykuł B. Uçkuna i S. Ersürmeli (357-372), przedstawiający dość typowe zjawisko występujące również w polskich szkołach, a mianowicie ignorowanie przez nauczycieli umiejętności, strategii i ćwiczeń niemających bezpośredniego wpływu na wynik egzaminów, podkreślając jednocześnie negatywny wpływ tej tendencji na dynamikę i zawartość tematyczną lekcji (Uçkun, s. 369). Niestety, autorka niniejszej recenzji, bazując na własnych doświadczeniach nauczycielki języka angielskiego w klasach maturalnych szkoły średniej, musi przyznać, iż nauczyciele dość często rezygnują z holistycznego nauczania na rzecz tzw. przygotowania do matury, w trakcie którego zazwyczaj pomija się poprawność językową, trening strategiczny lub elementy kulturowe. O miejscu kultury w klasie językowej traktuje artykuł M. Derenowskiego (s. 346-386). Jego badania wykazują, iż mimo tego, że nauczyciele rozumieją i doceniają wpływ kultury na nauczanie języka obcego, zbyt rzadko wdrażają elementy kulturowe na swoich lekcjach (s. 355).

Sposoby lepszego wykorzystania internetu jako pomocy dydaktycznej w uczeniu się i nauczaniu historii USA omawia autor kolejnego artykułu w tej części – B. Wolski, który dostrze-

gając ogromny wpływ mediów elektronicznych na proces autonomicznej nauki języka, ocenia użyteczność wybranych źródeł w sieci, wskazując na te najbardziej funkcjonalne i komentując te mniej efektywne (s. 372-386), jednocześnie dostarczając czytelnikowi wielu przemyśleń.

Recenzowany tom jest pracą bezsprzecznie użyteczną i wartościową, charakteryzującą się różnorodnością zawartych w niej artykułów. Kwestia badań nad uczeniem się i nauczaniem języka angielskiego jako języka obcego i/lub drugiego została przedstawiona wieloaspektowo: począwszy od przedstawienia metodologii prowadzenia badań empirycznych, przez przedstawienie narzędzi i środków wspomagających przyswajanie zarówno podsystemów, jak i umiejętności językowych, aż do analizy indywidualnych cech uczniów oraz organizacji i ewaluacji procesu uczenia się języka obcego. Książka przybliży czytelnikowi wiele zagadnień składających się na proces uczenia się i nauczania języka, najistotniejszych problemów związanych z dydaktyką językową, a także uwzględnia najnowsze tendencje i osiągnięcia w zakresie glottodydaktyki języka obcego w Polsce i na świecie. Dlatego też jest ona cenną pozycją naukową przede wszystkim dla praktyków, chcących podnieść swoje kwalifikacje oraz dla przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Zawarte w książce spostrzeżenia i porady praktyczne z pewnością ułatwią pracę nad optymalizacją kształcenia językowego. Pozycja ta jest również cennym przewodnikiem po różnorodnych metodach badawczych, więc każdy zainteresowany mógłby skorzystać z jej zasobów, pod warunkiem, że publikacja ukazałaby się również w języku polskim. Należy odnotować, że ważnym elementem książki są też bogate przypisy bibliograficzne odsyłające czytelnika do innych pozycji na temat wyżej wspomnianych zagadnień.

Reasumując, trzeba podkreślić, że pozycja wydawnicza *Investigating English Language Learning and Teaching* stanowi znakomity, staranny materiał teoretyczny i praktyczny, który z pewnością zainspiruje badaczy, metodyków, nauczycieli i studentów, a także grono osób naukowo zajmujących się zagadnieniami glottodydaktycznymi.

(marzec 2009)

Piotr Iwan<sup>1</sup>  
Sosnowiec



## Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen<sup>2</sup>

Wydana w roku 2004 książka autorstwa Ewy Schwierskott *Deutsche Fachbegriffe in Übungen* do dziś jest aktualna i niezwykle przydatna. Jest ona przeznaczona dla studentów prawa i administracji, prawników, studentów translatoryki oraz dla przyszłych tłumaczy przysięgłych, jak również dla wszystkich zainteresowanych problemami tłumaczenia niemieckich tekstów prawnych i prawniczych na język polski. Książka obejmuje swym zakresem 106 stron części zasadniczej i 9 stron części wstępnej (strona tytułowa, przedmowa, spis treści, wykaz stron internetowych). Ćwiczenia dotyczące fachowych pojęć prawnych i prawniczych składają się z trzech zasadniczych części (rozdziałów), które obejmują swym zakresem:

- język prawniczy jako język fachowy z przykładami pojęć z różnych dziedzin prawa,
- teksty źródłowe z wybranych dziedzin i zakresów prawa,
- wyroki i postanowienia sądów niemieckich różnego szczebla odnoszące się do konkretnych przypadków.

Rozdział pierwszy obejmuje podstawy słownictwa prawniczego wraz z ćwiczeniami z następujących zakresów: pojęcia i terminy ogólne (*Grundlegende Begriffe*), prawo cywilne (*Zivilrecht*, *Bürgerliches Recht*), prawo spółek handlowych i kapitałowych (*Gesellschaften*), prawo karne (*Strafrecht*), prawo konstytucyjne i organizacja państwa. W rozdziale pierwszym przedstawiono też podstawowe terminy i pojęcia związane z językiem umów cywilnoprawnych, wybrane wyrażenia i zwroty prawnicze z zakresu prawa administracyjnego, negocjacji, praw człowieka oraz prawa europejskiego. W końcowej części rozdziału sporządzono zestawienie najważniejszych niemieckich skrótów związa-

nych z językiem prawnym i prawniczym w postaci ćwiczenia polegającego na przyporządkowaniu do skrótów ich pełnych nazw spośród listy wyrazów. Każdy podrozdział pierwszego rozdziału obejmuje ćwiczenia leksykalne, m.in. takie jak: tłumaczenia z języka niemieckiego na polski lub z polskiego na niemiecki, uzupełnianie informacji w definicjach pojęć, poszukiwanie nazw pojęć w tabelach składających się z liter, ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa (tworzenie rzeczowników od czasowników), ćwiczenia gramatyczne (wstawianie rzeczowników lub czasowników w odmienionej formie do luk w podanych zdaniach).

Rozdział drugi składa się z tekstów źródłowych obejmujących następujące dziedziny: prawo autorskie, ochrona konsumentów, postępowanie upadłościowe, prawo karne – *dolus generalis*, ustawa o zawodzie sędziego, wzór pozwu, rozporządzenie o wolnym przemieszczaniu się obywateli państw Unii Europejskiej, prawa i obowiązki świadków lub obwinionych w niemieckim prawie karnym. W rozdziale tym przeważają ćwiczenia w tłumaczeniu pojęć lub całych zdań z języka niemieckiego na polski lub z polskiego na niemiecki. Występują też ćwiczenia odnoszące się do treści tekstów polegające na wskazaniu informacji zgodnych i niezgodnych z tekstami. Są to ćwiczenia typowo receptywne i reproduktywne, brak jest natomiast ćwiczeń o charakterze produktywnym, w których użytkownik podręcznika mógłby wykorzystać informacje uzyskane podczas lektury tekstów.

W rozdziale trzecim przedstawiono wybrane pisma i wyroki sądowe z następujących zakresów: wyrok odnośnie odpowiedzialności cywilnej osób utrzymujących trasy narciarskie, postanowienie

<sup>1</sup> Dr Piotr Iwan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>2</sup> Ewa Schwierskott (2004), *Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen*, Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.

w sprawie oddalenia skargi konstytucyjnej obywatela, stwierdzenie unieważnienia podwójnego małżeństwa, wyrok Trybunału Konstytucyjnego w sprawie „kryptoreklamy” kancelarii adwokackiej, postanowienie Trybunału Konstytucyjnego o zgodności z prawem ustawy o partnerach życiowych, postanowienie Trybunału Konstytucyjnego o prawach najemcy (lokalu), postanowienie Trybunału konstytucyjnego odnośnie wolności sumienia, postanowienie sądu rejonowego w sprawie nałożenia obowiązku wykonania remontu lokalu. W tym rozdziale teksty źródłowe są długie i wypelnione fachową terminologią o dość dużym zagęszczeniu informacji, których lektura wymaga opanowania sprawności czytania na poziomie zaawansowanym, brak jest natomiast ćwiczeń językowych, które ułatwiałyby pracę z tekstem przed samym przystąpieniem do czytania. W ćwiczeniach przeważają tłumaczenia z języka niemieckiego na polski lub z polskiego na niemiecki. Wybór pism i wyroków sądowych wydaje się dość przypadkowy i nie wynika z systematycznej prezentacji pojęć i tekstów źródłowych w rozdziałach poprzednich.

Integralnymi częściami składowymi książki są: spis treści, wstęp, klucz do ćwiczeń oraz niemiecko-polski słowniczek terminów i pojęć prawnych i prawniczych występujących w przytoczonych tekstach. W słowniku tym nie uwzględniono jednak wszystkich terminów i pojęć, szczególnie tych występujących w tekstach przytaczanych wyroków i postanowień sądowych, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla zrozumienia tekstów podczas stosowania podręcznika w procesie samokształcenia.

W książce *Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen* zastosowano różnorodne typy ćwiczeń, spośród których wiodąca rola przypada następującym ich rodzajom:

- uzupełnianie luk w zdaniach definiujących pojęcia prawne i prawnicze – wybór pojęć z listy znajdującej się na początku lub końcu ćwiczenia,
- stwierdzenie poprawności lub braku poprawności podanych stwierdzeń – jako ćwiczenia kontrolujące zrozumienie tekstu,

- tłumaczenie pojęć kluczowych i zdań z języka polskiego na język niemiecki – jako kontrola opanowania pojęć i zrozumienia czytanego tekstu,
- tłumaczenie pojęć kluczowych i zdań z języka niemieckiego na język polski – jako kontrola opanowania pojęć i zrozumienia czytanego tekstu,
- układanie nazw pojęć kluczowych z tzw. anagramów.

Publikacja jest przeznaczona dla uczących się języka niemieckiego zainteresowanych przyswojeniem terminologii prawnej i prawniczej na podstawie tekstów i ćwiczeń obejmujących tematykę prawniczą. Zastosowanie klucza do ćwiczeń sprawia, że książka może być wykorzystywana w samokształceniu na poziomie zaawansowanym przez szerokie rzesze odbiorców. Niestety istnieją pewne mankamenty, np. monotonia wynikająca z zastosowania tego samego typu ćwiczeń do poszczególnych tekstów (przeważają tłumaczenia zdań, układanie wyrazów z liter, stwierdzanie poprawności podanych sformułowań), stosowanie sztucznych humorystycznych nazw osób i instytucji (np. *Ludwig Ordnungsbringer*, s. 32, *Rechtsanwalt Gutundbesser*, *Gerechtigkeitsstraße* – s. 42), co czasem może zmniejszać wiarygodność prezentowanych tekstów i staje się pewną formą „zabawy” z poważnymi treściami. Lepszym zabiegiem byłoby zaprezentowanie dokumentów autentycznych, usuwając z nich informacje personalne objęte ochroną danych osobowych. Jest to jednak kwestia gustu i być może niektórzy czytelnicy będą lepiej przyswajać taką formę prezentacji treści. Ponadto do niektórych długich tekstów należałoby sporządzić więcej urozmaiconych ćwiczeń, aby w ten sposób zwiększyć efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego.

Aby uczynić książkę bardziej atrakcyjną i przydatną dla szerszego kręgu odbiorców, można by ją zaopatrzyć w odsyłacze do stron internetowych wybranych instytucji prawa w Polsce i w Niemczech. Należałoby również postulować urozmaicenie ćwiczeń językowych i zwiększenie ich liczby, jak też wprowadzenie materiałów pomocniczych do podręcznika w postaci folii (np. przedstawia-

jących instytucje prawa i zasady ich funkcjonowania w Niemczech i w Polsce w postaci graficznej), podręcznika ze wskazówkami metodycznymi dla nauczycieli, płyty CD z dodatkowymi tekstami i ćwiczeniami. Można by również sporządzić polsko-niemiecki słowniczek używanych w książce wyrażeń i pojęć z zakresu prawa.

Podsumowując należy stwierdzić, że książka *Deutsche Fachbegriffe in Übungen* stanowi przydatną pozycję do upowszechniania wiedzy z zakresu prawa w nauczaniu języka niemieckiego zarówno w kształceniu instytucjonalnym (studia z zakresu translatoryki, lektorat języka niemieckiego dla studentów prawa i administracji, specjalistyczne kursy językowe na poziomie zaawansowanym), jak też może się okazać pomocna dla

szerokiego kręgu osób mających styczność z niemieckojęzycznymi dokumentami z zakresu prawa, instytucjami prawa w krajach niemieckojęzycznych, prawników, urzędników, tłumaczy.

Kontynuację recenzowanej pierwszej części podręcznika *Deutsche Fachbegriffe in Übungen* stanowi wydana w roku 2006 przez Wydawnictwo C. H. Beck druga część podręcznika E. Schwierkotta *Deutsche Fachsprache in Übungen*, w którym niemieckie słownictwo z zakresu prawa zostało bardziej usystematyzowane, przytoczono więcej tekstów źródłowych postanowień i wyroków sądowych oraz przedstawiono w sposób kontrastywny wybrane podobieństwa i różnice między polskim i niemieckim systemem prawnym.

(luty 2009)

Artur Dariusz Kubacki<sup>1</sup>  
Chrzanów



## ***Lexikon der juristischen Fachbegriffe***<sup>2</sup>

Na polskim rynku wydawniczym odczuwa się wyraźny brak dobrych leksykonów specjalistycznych, które mogłyby ułatwić pracę nie tylko tłumaczom przysięgłym, ale także naukę studentom prawa, ekonomii i germanistyki zamierzającym opanować specyficzne słownictwo specjalistyczne<sup>3</sup>. Lukę tę na pewno wypełni publikacja dr jur. Moniki Pawęskiej *Lexikon der juristischen Fachbegriffe*, która ukazała się w 2008 r. nakładem Wydawnictwa C. H. Beck w Warszawie. Na uwagę zasługuje fakt, iż autorka leksykonu legitymuje się nie tylko gruntowną wiedzą prawniczą (studiowała prawo na Uniwersytecie Warszawskim

i w Ratyźbonie), ale także bogatym doświadczeniem (pracowała w polskich i niemieckich kancelariach, w służbie dyplomatyczno-konsularnej, a także w sektorze pozarządowym).

Recenzowana pozycja stanowi obszerny zbiór terminów i bogatego słownictwa specjalistycznego pochodzących z języka prawa<sup>4</sup>. Obejmuje on następujące dziedziny: prawo cywilne (część ogólna, prawo rzeczowe i prawo zobowiązań), prawo związane z nieruchomościami, prawo handlowe (prawo spółek, rynki kapitałowe, prawo upadłościowe i naprawcze), prawo pracy, prawo bankowe oraz prawo zamówień publicznych.

<sup>1</sup> Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pracownikiem Zespołu Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

<sup>2</sup> Monika Pawęska (2008), *Lexikon der juristischen Fachbegriffe*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

<sup>3</sup> Jedynym chlubnym wyjątkiem jest tu *Leksykon terminologii fachowej doradztwa podatkowego, część pierwsza polsko-niemiecka, część druga niemiecko-polska* wydany w 2006 r. przez Wydawnictwo Datev e.G Nürnberg/Forum Doradców Podatkowych, Kraków.

<sup>4</sup> W literaturze prawnej zaakceptowano podział języka prawa zaproponowany przez B. Wróblewskiego w jego monografii z 1948 r. pt. *Język prawny i prawniczy* na dwa rodzaje: język prawny, stosowany w tekstach aktów normatywnych, i język prawniczy, występujący w tekstach orzeczeń sądowych, decyzji administracyjnych i dogmatyce prawnej.



Ponadto publikacja zawiera przełożone fragmenty polskich ustaw stanowiące przykład zastosowania terminologii prawniczej podanej w leksykonie, wykaz użytych skrótów, bibliografię oraz niezwykle przydatny glosariusz polsko-niemiecki i niemiecko-polski.

Ze wstępu do leksykonu dowiadujemy się, jakie cele stawia sobie jego autorka. Do najważniejszych z nich zalicza ona dostarczenie czytelnikowi narzędzi w komunikacji z niemieckim partnerem, a także wyposażenie go w niezbędne słownictwo i przekazanie mu rudymen tarnej wiedzy na temat rodzimych regulacji prawnych. Zastrzega przy tym, iż jej celem nie było wyczerpanie tematu obejmującego wybrane przez nią dziedziny prawa.

Ponadto autorka publikacji wyjaśnia, iż w przypadku nieprzystawalności polskiego i niemieckiego systemu prawnego zastosowała zasadę poszukiwania takiej instytucji prawnej, która była najbliższa pod względem pokrewieństwa przedmiotowego, a nie znaczeniowego. Natomiast w przypadku braku odpowiednika dla danego terminu posłużyła się eksplikacją opisową.

Do głównych odbiorców leksykonu autorka zalicza nie tylko wymienionych powyżej studentów i tłumaczy przysięgłych, ale także nauczycieli języka niemieckiego, pracowników kancelarii prawnych, przedsiębiorców, dyplomatów, a także wszystkie osoby parające się na co dzień przekładem tekstów prawnych i handlowych.

W każdym rozdziale omawianej publikacji M. Pawęska prezentuje najpierw polskie terminy i zwroty prawnicze wraz z ich tłumaczeniem oraz, w niektórych przypadkach, podaje nazwę aktu prawnego, z którego pochodzą. W przypadku rzeczowników ich ekwiwalenty niemieckie zaopatrzyła w informację o rodzaju gramatycznym. Kolejnym elementem każdego rozdziału jest umieszczenie – po prezentacji leksyki przynależnej do określonej dziedziny prawa – definicji ciekawszych terminów prawnych wraz z ich przekładem (także ze wskazaniem na konkretną regulację prawną, do której definicja się odnosi). Zaproponowany przekład stanowi nieocenioną pomoc na płaszczyźnie dyskursu prawnego, a w szczególności podczas formułowania pism

prawniczych, prowadzenia korespondencji, a także tworzenia tekstów na określony temat rzeczywistości prawnej. Zbiór polskich regulacji prawnych w przekładzie na język niemiecki – mimo iż jest fragmentaryczny – na pewno ułatwia korzystanie z leksykonu. Czytelnik nie musi mozolnie poszukiwać poszczególnych terminów w słowniku, lecz może skorzystać z gotowych translatów podczas tłumaczenia niektórych przepisów prawnych z języka polskiego na język niemiecki.

Uwagi krytyczne do omawianej pracy dotyczą jedynie kilku zaproponowanych przez autorkę ekwiwalentów dla polskich terminów z zakresu prawa handlowego (rozdział 8 *Kapitał*) oraz prawa pracy. W szczególności chodzi o nazwy zawodów (rozdział 23 *Zawody regulowane w Polsce*, który notabene posiada niezgodną ze spisem treści numerację). W opinii recenzenta użyte przez autorkę leksykonu odpowiedniki niemieckie są nietrafne, np. wyrażenie *kapitał rezerwy* (\*Reservefonds, \*Reservekapital) należy tłumaczyć zgodnie z terminologią zawartą w niemieckim bilansie jako *Gewinnrücklage*. Termin ten uwzględnia bowiem fakt, że kapitał rezerwy jest tworzony z zysku. Użyte w tym przypadku kalki językowe \*Reservefonds, \*Reservekapital są próbami dosłownego tłumaczenia polskiego terminu, ale w sposób niedopuszczalny rozszerzają jego znaczenie.

Innym przykładem nieuzualnego utworzenia ekwiwalentów w niemieckim są niektóre nazwy polskich zawodów, jak np. *inżynier leśnictwa* (\*Ingenieur für Forstwirtschaft) – *Forstingenieur*, *makler giełd towarowych* (\*Makler für Warenbörsen) – *Warenbörsenmakler*, *napełniający zbiornik przenośny* (\*Auffüller für mobile Behälter) – *Transportbehälterbefüller*, *operator maszyn leśnych* (\*Maschinenführer für forstwirtschaftliche Maschinen) – *Forstmaschinenführer*, *technik leśnik* (\*Techniker für Forstwirtschaft) – *Forsttechniker*. Problem w ich przekładzie polega na tym, że w języku niemieckim uzualne są nazwy z odmiennymi motywami nazwotwórczymi. Ponadto w podanych tu przykładach poprawne są jedynie złożenia, a nie konstrukcje z przyimkiem *für*.

Również kalka językowa w nazwach zawodów *syndyk* (\*Syndikus) lub *pilot morski* (\*Seepilot) okazała się niewłaściwą strategią translatorską M. Pa-

węskiej. W przypadku pierwszego zawodu niemiecki termin *Syndikus* (także *Syndikusanwalt* lub *Firmenanwalt*) oznacza prawnika, który na stałe jest radcą prawnym dużego przedsiębiorstwa, stowarzyszenia lub izby handlowej, czyli nie jest zatrudniany przez kancelarię adwokacką (por. Duden, *Deutsches Universalwörterbuch* 2003:1554). W polskim języku prawa zawód *syndyk* oznacza osobę zarządzającą majątkiem podmiotu gospodarczego postawionego w stan upadłości oraz dokonującą podziału funduszy między wierzycieli zgodnie z zasadami prawa upadłościowego i naprawczego. Jego pełna nazwa brzmi *syndyk masy upadłościowej – Insolvenzverwalter*. Natomiast nazwie zawodu *pilot morski* w niemczyźnie odpowiada wyraz prosty *Lotse*.

Zastrzeżenia może budzić także przekład nazwy wolnego zawodu, jakim jest *tłumacz przysięgły* (\**vereidigter Dolmetscher*). Z ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego z dnia 25 listopada 2004 r. (Dz. U. Nr 273, poz. 2702) wynika jednoznacznie, że do jego obowiązków należy zarówno tłumaczenie ustne, jak i pisemne. Zastosowany przez autorkę termin niemiecki zawęża zakres zawodu i obejmuje jedynie specjalistę od przekładu ustnego. W tym kontekście trzeba doprecyzować niemiecki termin, tworząc chociażby strukturę *vereidigter Dolmetscher und Übersetzer*.

Ostatni zarzut wobec autorki leksykonu dotyczy nietypowego użycia kolejności składników w translacji podczas przekładu nazw ustaw polskich, a także uchybień w przekładzie polskiego promulgatora. W nazwach ustaw niemieckich data ich uchwalenia występuje zawsze po określeniu ich tematyki, natomiast w nazwach ustaw polskich

data ta pojawia się w zdecydowanej większości przypadków przed określeniem ich tematyki. Stąd przekład polskich ustaw, dokonany przez autorkę, jest nieprawidłowy pod względem kolejności jego składników, np. *ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o utworzeniu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości* (Dz.U. 2000 Nr 109, poz. 1158 z późn. zm.) został przełożony jako *\*Gesetz vom 9. November 2000 über die Einrichtung der Polnischen Agentur für die Unternehmensentwicklung* (Dz.U. 2000 Nr 109, Pos. 1158 m. Ä.). Przy tłumaczeniu polskiego promulgatora należy zastosować nie tylko poprawne zasady ortograficzne dotyczące skracania wyrazów obowiązujące w języku niemieckim, ale także skróty charakterystyczne dla niemieckich aktów prawnych, tj. *poz. (Ziff.)*, *z późn. zm. (m. spät. Änd.)*. Zatem prawidłowo przetłumaczony tytuł wymienionej powyżej polskiej ustawy będzie miał następujące brzmienie w języku niemieckim: *\*Gesetz über die Einrichtung der Polnischen Agentur für die Unternehmensentwicklung vom 9. November 2000 (Dz.U. 2000 Nr. 109 Ziff. 1158 m. spät. Änd.)*.

Reasumując należy stwierdzić, iż recenzowana publikacja M. Pawęskiej mimo kilku drobnych uwag krytycznych jest pozycją leksykograficzną ze wszech miar udaną i potrzebną. Ten leksykon specjalistyczny jest godny polecenia tym wszystkim, którzy interesują się zagadnieniami polsko-niemieckiego przekładu prawnego i prawniczego. Szczególnie przydatny może się on okazać dla kandydatów zamierzających przystąpić do egzaminu na tłumacza przysięgłego, ale nie powinno go także zabraknąć w biblioteczkę każdego tłumacza specjalistycznego.

(styczeń 2009)

## info

### Przysłali nam książki:

- Christian Baylon, Xavier Mignot (2008), *Komunikacja*, tłum. Magdalena Sowa, Kraków: Wydawnictwo Flair.
- Marie-Anne Paveau, George-Élia Sarfati (2009), *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, Kraków: Wydawnictwo Flair.
- \*
- Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa, Sebastian Piotrowski (2008), *Korespondencja handlowa po francusku – Poradnik z płytą CD*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- \*
- Alicja Gałązka (2008), *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

# Konkurs 2009

Szanowni Państwo!

Bezpośrednim powodem sformułowania takiego tematu tegorocznego konkursu był telefon do naszej redakcji od matki siedmiolatki, uczęszczającego do jednej z podwarszawskich szkół. Zadzwońiła do nas parę dni po zebraniu dla rodziców w szkole, na które wychowawczynie klasy zaprosiła nauczycielkę języka angielskiego. Pierwsze słowa nauczycielki skierowane do rodziców dotyczyły egzaminów z języka, jakie będą musiały zdawać w przyszłości ich dzieci. Nie radości i satysfakcji, jaką daje nauka języka obcego, nie tego, że dzięki tej nauce dzieci rozszerzą swoje horyzonty, zdobędą wiele umiejętności przydatnych również w życiu, i że będą bardziej otwarte na świat, bo nie będą bały się kontaktów z cudzoziemcami, ale właśnie egzaminów.

Pod tym kątem zaczęliśmy przeglądać publikowane w czasopiśmie artykuły, przypominać sobie różne wypowiedzi nauczycieli i temat sformułowaliśmy następująco:

## Uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów.

Polscy uczniowie mają obowiązkowy egzamin z języka obcego w trzeciej klasie gimnazjalnej, na maturze i na studiach, jeśli chcą otrzymać tytuł licencjata (przypominamy, że student ma obowiązek zdania egzaminu z języka obcego na poziomie B2 do końca trzeciego roku studiów, czyli przed otrzymaniem tytułu licencjata, nawet jeśli studiuje na wydziale filologicznym i pierwszy język opanowuje na poziomie C2). Mają ponadto wiele możliwości przystępowania do różnych nieobowiązkowych egzaminów, jeśli chcą sprawdzić lub potwierdzić certyfikatem swoją wiedzę i umiejętności językowe. Mówi się, co prawda, o przyszłym egzaminie z języka w ostatniej klasie szkoły podstawowej, ale na razie są to bardzo ogólne i odległe pomysły. Uczniowie muszą więc zdać dwa lub trzy egzaminy z języka obcego. Uczą się języków od pierwszej klasy szkoły podstawowej, skąd więc ta obawa nauczycieli przed egzaminami i jakie są jej konsekwencje w ich codziennej pracy. Tu już odwołujemy się do wypowiedzi nauczycieli – tylko z tego numeru (2/2009).

K. Rakowicz (s. 187) nazywa to „wstydliwą prawdą”. Omawiając jeden z artykułów, podkreśla ignorowanie przez nauczycieli umiejętności, strategii i ćwiczeń niemających bezpośredniego wpływu na wynik egzaminów, podkreślając jednocześnie negatywny wpływ tej tendencji na dynamikę i zawartość tematyczną lekcji. Przyznaje, że nauczyciele dość często rezygnują z holistycznego nauczania na rzecz tzw. przygotowania do matury, w trakcie którego zazwyczaj pomija się poprawność językową, trening strategiczny lub elementy kulturowe.

M. Mazurkiewicz (s. 77) z kolei pisze, że przyczyną małego nacisku np. na nauczanie wymowy jest ograniczona tygodniowa liczba lekcji języka angielskiego, a co za tym idzie konieczność optymalnego z punktu widzenia nauczyciela i ucznia ich wykorzystania. Ponadto, dla większości uczących się podstawowym celem jest zdanie matury, a następnie egzaminu końcowego z języka obcego na studiach, a tam efektywność komunikacyjna jest o wiele ważniejsza niż dobra wymowa. Nauczyciele skupiają się zatem na tych podsystemach języka, które w istotny sposób mogą pomóc uczniowi w sytuacji egzaminacyjnej. Główny nacisk kładzie się na rozwijanie gramatyki, słownictwa i niektórych sprawności językowych, a celem jest efektywność komunikacyjna, a nie np. perfekcyjna fonetyka.

Czy te dwie wypowiedzi odzwierciedlają stan faktyczny w nauczaniu języka obcego? Czy przyszłe egzaminy hamują nauczycielską inwencję, rzeczywiście sprowadzają ich pracę do koncentrowania się na egzaminie? Czy nauczyciele nie mają czasu na wprowadzanie zagadnień pozaprogramowych, na lekcje z poezją, na teatr, na oglądanie filmów w oryginale i na różne zabawy z językiem, które nie są ujęte w podstawie programowej i w programach nauczania? Jak rozkłada się odpowiedzialność za egzaminacyjny sukces między nauczyciela a ucznia?

Ciekawi jesteśmy Państwa opinii, z zainteresowaniem przeczytamy Państwa prace.

Zapraszamy do udziału w naszym konkursie 2009.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- pracę prosimy przesałać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2009 roku.

Jury konkursu jest powoływane przez redakcję czasopisma. Niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace są drukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

# Już wkrótce:

redakcja  
HANNA KOMOROWSKA

## Skuteczna nauka języka obcego

Struktura i przebieg zajęć językowych



Wydawnictwo  
Centrum Doskonałości  
Nauczycieli

**Księgarnia Nauczycielska**

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. (022) 345-37-15, tel./faks (022) 345-37-65

e-mail: [wydaw@codn.edu.pl](mailto:wydaw@codn.edu.pl)

[www.nike.codn.edu.pl](http://www.nike.codn.edu.pl); [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)