

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole

nr 3/2009

maj/czerwiec



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 3
Numery 2008 1 2 3 4 5
Cena każdego numeru – 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł
- O autonomii (2008 r.) 20 zł

Prenumerata 2009

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

Imię..... Nazwisko

Institucja

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

Anna Jurek – Percepcja i rozumienie dźwięków mowy – zagadnienia wybrane z fizjologii, lingwistyki, psychologii, logopedii i patologii	3
Ewa Dźwierzynska – Znaczenie pamięci logicznej w przyswajaniu języka obcego	14
Arkadiusz Piętaś – Teoria przekładu – płaszczyzną sprzeczności i niespójności?	19
Dorota Żuchowska – Łacina dawniej i dziś. Przegląd metod nauczania języka łacińskiego od początku XX wieku do czasów współczesnych	22

MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

Hanna Grygielska-Michalak – Nauka języka obcego a poznawanie siebie.	30
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego.	33
Małgorzata Marzec-Stawiarska – Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym	38
Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska – Dlaczego nie <i>case study</i> – studium przypadku?	42
Artur Świątek – Przyswajanie przedimków angielskich przez Polaków	46
Renata Czaplukowska – Rola i efektywność praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli języków obcych	53

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą	59
Beata Trzcicka – Odnoszenie egzaminów z języków obcych do <i>Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego</i>	84
Agnieszka Fijałkowska – Badanie czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole”	89

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Małgorzata Tomczyk-Jadach – Karaoke na lekcji?	98
Wioletta Litwin – Nasza wikiklasa	99
Dariusz Langhoff – Strategia tworzenia kompozycji pisemnej w języku drugim	105

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Ewa Dobija – Autorskie pomysły, czyli jak uczyć języka obcego, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem	110
Patrycja Dobranowska – „Uczyć śpiewająco”	115
Joanna Marchewka – Dość tresury!	119
Barbara Dymiter – Uczymy, by pomóc się uczyć	122
Anna Krzezińska-Kaczyńska – Język angielski otwiera drzwi do codziennego świata	125
Izabela Witkowska – Rymowany alfabet	127
Monika Staniec – Wyjść uczniom gimnazjum „naprzeciw”	130
Marzena Markowicz – Filmowe lekcje	133

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

Alicja Petrykiewicz, Dorota Żuchowska – <i>Ditat Deus – God enriches</i> , czyli łaćnińskie motto amerykańskich stanów	137
Joanna Zielińska – <i>Country stereotypes</i>	139
Hanna Babińska – Metoda projektowa na lekcji języka niemieckiego	142
Urszula Zalasinska-Curyło – <i>Fragment książki Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO</i> inspiracją do wypowiedzi ustnych i ćwiczenia gramatyki	144
Katarzyna Czubała – Sztuka na lekcji języka rosyjskiego	151
Małgorzata Radecka – Wykorzystanie komputera i internetu podczas lekcji języka angielskiego.	153
Dariusz Langhoff – Zaawansowana leksyka języka drugiego w kontekście.	156
Magdalena Jałowiec-Sawicka – <i>Ta pies być mój rodzice</i> – czyli o poziomie pisemnej matury z języka niemieckiego w roku 2009	163

SPRAWOZDANIA

Monika Wołos, Joanna Bojda, Beata Ziemińska – Dzień języków obcych.	166
Artur Dariusz Kubacki – Sprawozdanie z przebiegu <i>Olimpiady języka niemieckiego</i> na terenie województwa śląskiego w latach 2006/2007–2008/2009	167
Eleonora Agnieszka Wesolowska – Pamiętając o celu marketingowym na zajęciach z języka rosyjskiego.	175

RECENZJE

Marta Piasecka – Wielkie teorie językoznawcze	177
Arkadiusz Piętaś – Psycholingwistyka	179
Justyna Łukaszewska-Haberkowa – <i>Prima via</i> . Wstępna nauka języka łaćnińskiego	182
Małgorzata Szulc-Kurpaska – Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce	183
Monika Wilkowska – „Język nie istnieje w próżni. Kryje się za nim świat (...). Ma moc tworzenia”	186
Renata Czaplukowska – <i>Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen</i>	188
Piotr Iwan – <i>Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych</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 łaćnińskiego 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

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 41, faks 621 48 00, e-mail: jows@codn.edu.pl, Internet: www.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

Anna Jurek¹
Opole



Percepcja i rozumienie dźwięków mowy – zagadnienia wybrane z fizjologii, lingwistyki, psychologii, logopedii i patologii

Trzeba nie tylko słyszeć, żeby rozumieć, ale i rozumieć, żeby słyszeć.

Witold Doroszewski (1982)

Każdy nauczyciel języka obcego z pewnością spotkał w swojej klasie uczniów, którzy sprawiali wrażenie, jakby znajdowali się za jakąś dźwiękoszczelną szybą, całkowicie blokującą im dostęp do dźwięków, a tym samym do rozumienia mowy i w konsekwencji – możliwości mówienia. Sytuacja taka mogła być źródłem prawdziwej frustracji dla obu stron uczestniczących w procesie dydaktycznym. Często też zarówno nauczyciel, jak i uczeń czuli się w tej sytuacji bezradni.

Warto przypomnieć, że problem ten sygnalizowali dydaktycy już w okresie międzywojennym. S. Kwiatkowski, autor pracy *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych* (1921), pisał: „Uzdolnienie poszczególnych uczniów do postrzegania różnic dźwięków jest bardzo rozmaite. Już bardzo powierzchowna obserwacja wykazuje, że niektórzy uczniowie muszą bardzo wytężyć siły, aby dorównać innym, podczas gdy ich kolegom, więcej uzdolnionym w tym kierunku, przychodzi to z zupełną łatwością”. Później wiele miejsca temu problemowi poświęcili w swoich pracach inni autorzy, wśród nich B. Krakowian. W książce *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej* (1985) zwracał uwagę, iż: „Brak wyrobionego słuchu fonematycznego czyni z ucznia rodzaj «inwalidy» językowego, który zamiast percypować język obcy

tak, jak wszyscy normalnie słyszący jego rodzimi użytkownicy, stale musi uciekać się do pomocy zastępczych strategii słuchania”.

W praktyce szkolnej czasem można spotkać tak poważne zakłócenia percepcji słuchowej u uczniów, że poszczególne słowa mają dla nich brzmienie nieartykułowane. Osoby te usiłują zastąpić rozumienie mowy zgadywaniem znaczenia słów ujętych w danym kontekście. W dużym stopniu korzystają też z różnorodnych informacji umożliwiających identyfikację komunikatów. Znaczenie ma zarówno mowa ciała, w tym ruchy warg i twarzy mówcy, jak i kontekst danej sytuacji. Brak kontekstu i informacji wizualnej (np. odbiór mowy z kasety, płyty CD albo transmisji telefonicznej) bardzo utrudniają tym uczniom interpretację przekazu.

W opanowaniu języka obcego podstawowe znaczenie ma prawidłowo ukształtowany słuch fizjologiczny, fonetyczny i fonologiczny, gdyż na percepcji² dźwięku i jego rozumieniu opiera się rozwijanie podstawowych sprawności językowych – nauka rozumienia mowy ze słuchu, mówienia, pisania i czytania³. Do odbioru cech prozodycznych danego języka, czyli jego melodii, **przydatny jest również dobry słuch muzyczny,** jednak nie ma on wpływu na wymowę i na identyfikowanie fonemów (Kurcz 2000).

¹ Autorka jest wykładowcą w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkół Wyższych w Opolu.

² **Percepcja** – spostrzeganie, czyli odbiór i rozpoznawanie bodźców (B.L.J. Kaczmarek 1986).

³ Zagadnienie kształcenia sprawności czytania szczegółowo przedstawiłam w artykule *Początkowa nauka czytania* (2009), „Języki Obce w Szkole” 2, s. 58-74.

Nawet niewielkie uszkodzenie słuchu, rzędu 20–30 dB (zob. tabelę poniżej), w paśmie mowy może wpływać na trudności w percepcji mowy. Częstotliwości dźwięków mowy znajdują się w pasmach od 80–10 000 Hz. Obniżenie słyszalności w pewnym zakresie częstotliwości (niskich, średnich lub wysokich) powoduje niedokładność odbioru tych dźwięków mowy, w skład których wchodzi właśnie te częstotliwości. Na przykład jeżeli gorzej są słyszane częstotliwości powyżej 4000 Hz, dziecko może mieć trudności w rozróżnianiu głosek dentalizowanych (ciszących, syczących i szumiących).

Klasyfikacja audiometryczna
[Międzynarodowe Biuro Audiofonologii BIAP
w Brukseli, Périer 1992]

Ubytek słuchu w dB	Stopień uszkodzenia
Poniżej 20	<i>Słuch normalny</i> – nie występuje żadne utrudnienie w percepcji mowy
20–40	<i>Upośledzenie słuchu lekkie</i> – elementy mowy potocznej nie są całkowicie poprawnie identyfikowane
40–70	<i>Upośledzenie słuchu średniego stopnia</i> – próg dla głosu wykracza poza sferę natężenia potocznej mowy
70–90	<i>Upośledzenie słuchu poważne</i> – spostrzegana jest mowa jedynie o dużym natężeniu
Powyżej 90	<i>Upośledzenie słuchu głębokie</i> – mowa nie jest w ogóle słyszana

Źródło danych: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, M. Kukuła, A. Łukasiewicz (2003), *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, Tom 2, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 213.

Dzieci z niedosłuchem⁴ często proszą o powtórzenie poleceń albo dyktowanych zdań⁵. Zazwyczaj popełniają też różne błędy językowe w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Nierzadko się zdarza, że w trakcie pisania ze słuchu zamieniają wyrazy na dźwiękowo podobne. Mogą też odbierać mowę osoby mówiącej jako niewyraźną, zbyt cichą lub zbyt szybką. W czasie udzielania wyjaśnień lub dyktowania nauczyciel nie powinien przemieszczać się po klasie (za to dziecko z niedosłuchem powinno mieć prawo do przemieszczania się po klasie, kiedy dzieją się jakieś istotne rzeczy). Uczniowie niedosłyszający muszą mieć możliwość jednoczesnego słyszenia i obserwowania artykulacji osoby mówiącej. Najlepszym miejscem w klasie jest dla nich pierwsza lub druga ławka w rzędzie przy oknie, gdyż mogą słuchać i patrzeć na oświetlone twarze mówiących osób. Do dzieci z niedosłuchem należy mówić wyraźnie i niezbyt szybko, ale w miarę naturalnie.

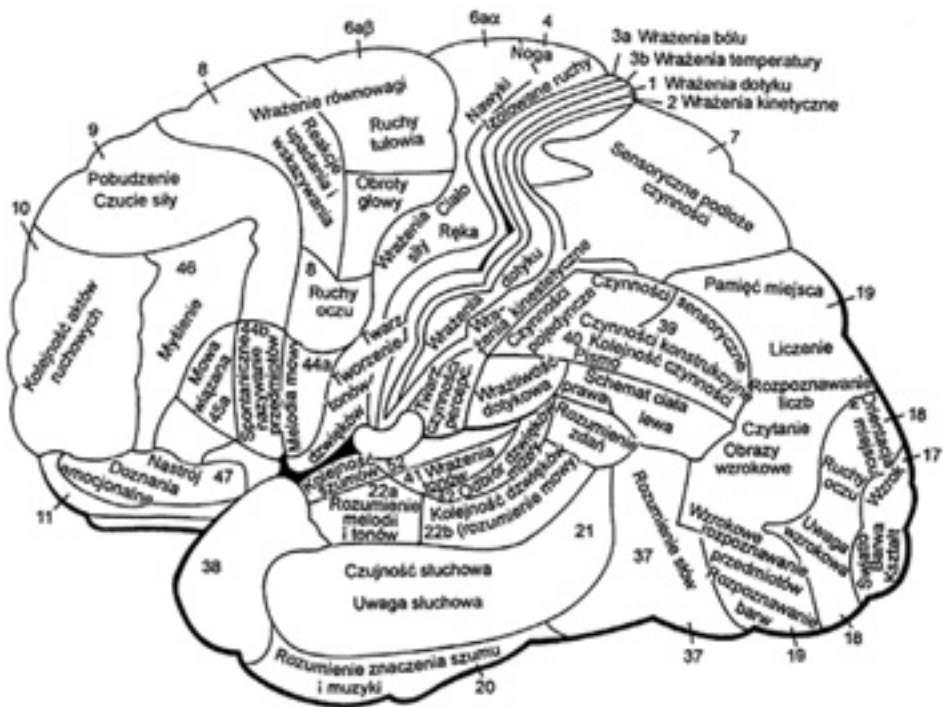
Spostrzeganie dźwięków mowy zależy nie tylko od ostrości słuchu; jest ono złożonym procesem analizy i syntezy słuchowej, realizowanym w korze słuchowej (zob. rys., s. 5).

Uszkodzenia obszaru słuchowego w korze mózgowej mogą powodować zaburzenia słuchu fonologicznego, w tym fonematycznego. Stanowią one przyczynę wtórnych (systemowych) zakłóceń dotyczących prawidłowego różnicowania poszczególnych dźwięków, szczególnie w zakresie fonemów korelacyjnych lub opozycyjnych (wyodrębniających się tylko jedną cechą) i wariantów fonemu (Łuria 1967).

Dyrektor Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu w Kajetanach k. Warszawy, prof. H. Skarżyński, poinformował na konferencji prasowej 7 XII 2007 roku, że **u ponad 20 proc. uczniów z klas szóstych rozpoznano wady słuchu różnego pochodzenia, a wśród zdiagnozowanych dysfunkcji 15 proc. stanowią zaburzenia przetwarzania dźwięków pochodzenia centralnego.**

⁴ UWAGA: Nie należy mylić niedosłuchu pochodzenia obwodowego z zaburzeniami słuchu, których przyczyną są uszkodzenia ośrodkowego (centralnego) układu nerwowego.

⁵ UWAGA: z taką samą prośbą zwracają się też uczniowie z zaburzeniami uwagi i/lub z ograniczeniami pojemności bezpośredniej pamięci słuchowej.



Podział funkcjonalny kory mózgu człowieka wg K. Kleista. Powierzchnia zewnętrzna lewej półkuli
 Źródło: J. Młodkowski (1998). *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 147.

Jeśli w klasie jest uczeń, który ma trudności w uczeniu się języka, mogące wynikać z zaburzeń słuchu, nauczyciel powinien ustalić, czy dziecko znajduje się pod opieką specjalistów. W przypadku braku takiej opieki z jednoczesnym podejrzeniem dysfunkcji (np. trudności w zakresie percepcji dźwięków mowy, ich rozumienia, artykulacji, fonacji, oddychania lub płynności mowy), zadaniem nauczyciela będzie przekonanie rodziców ucznia, aby skonsultowali się z odpowiednim specjalistą. Niedosłuchem pochodzenia obwodowego zajmują się lekarze (m.in. foniatrycy, audiologowie, laryngologowie) i rehabilitanci medyczni oraz surdopedzi i surdopedagodzy; zaburzeniami słuchu pochodzenia centralnego – logopedzi (surdologopedzi), pedagogzy terapeuci i pedagogzy specjaliści (surdopedagodzy). W przypadku zaburzeń słuchu wynikających z mikrouszkodzeń

kory słuchowej w dużym stopniu może też pomóc uczniowi nauczyciel filolog, jeśli tylko będzie dysponował podstawową wiedzą na temat metod korekcji tych dysfunkcji. **Wczesne i prawidłowe rozpoznanie przyczyn problemów daje szansę na szybkie podjęcie środków zaradczych, co zwiększa ich skuteczność.** Dziecko z trudnościami, pozostawione samo sobie, zazwyczaj jest niesłusznie obwiniane o niewystarczające przykładanie się do nauki i brak dobrej woli. Uczniowie z nierozpoznanymi zaburzeniami słyszenia często mają trudności z rozumieniem mowy, mówieniem, czytaniem, pisanem, zapamiętywaniem i z koncentracją uwagi.

Osoby niedosłyszające źle odbierają dźwięki płynące ze zbyt dużej odległości, ale jeżeli już je usłyszą, potrafią je na ogół prawidłowo analizować i syntetyzować (analiza pozwala rozu-

mieć, a synteza – (od)tworzyć z dźwięków sylaby, słowa, frazy lub zdania). Natomiast uczniowie z zaburzeniami słuchu pochodzenia centralnego (słuchu fonologicznego, w tym fonematycznego) często nie potrafią z potoku dźwięków mowy wychwycić ich wszystkich po kolei i prawidłowo zróżnicować. Dla nauczyciela oznacza to, aby w fazie prezentacji leksyki zwolnił tempo wypowiadanych słów i zwrotów, a nawet wymawiał je przesadnie poprawnie, tak aby uczniowie ze słabo wykształconym słuchem fonologicznym mogli percypować ten materiał we właściwy sposób. W trakcie wielokrotnych ćwiczeń można stopniowo przechodzić do wypowiedzi w normalnym tempie, aby uczniowie przyzwyczajali się do naturalnej wymowy.

Dzieci z zaburzeniami percepcji słuchowej mogą mieć nawet w języku ojczystym trudności z wyodrębnieniem słów w zdaniu. Zdarza się wówczas, że piszą łącznie niektóre wyrazy (np. *podobamisię, prawojazdy*); szczególnie często problem ten dotyczy pisowni przymków z innymi częściami mowy (np. *wklasie, nastole, podspodem, znimi*) lub rozdzielają słowa, kierując się zasadami zrozumiałymi chyba tylko sobie (np. *zna przeciwka, w cześniej, po czątek, na rządzia, byli byś my*). Szczególny „dar” mają do niepoprawnych zapisów nazw własnych (np. *Pola Gola Wiczyńska, Madonna Seks Tyńska, Panda Defusz*⁶). W przypadku braku umiejętności wyodrębniania słów w zdaniu, oprócz ćwiczeń słuchu fonologicznego (w tym fonematycznego), warto jednocześnie prowadzić ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej, np. z wykorzystaniem rozsypanek wyrazowych lub specjalnie do tych ćwiczeń wykonanych pomocy – kartoników ze zdaniami składającymi się z wyrazów podszytych gumką w ten sposób, że jeśli rozciągnie się ją, to poszczególne wyrazy odsuną się od siebie. Ilustruje to poniższy przykład:



Prawidłowo funkcjonujący słuch fonologiczny pozwala opanować system fonologiczny danego języka i tym samym odbierać, przetworzyć i zinterpretować dźwięki, z których składają się wypowiedzi jego użytkowników.

Ważną funkcją słuchu fonologicznego, oprócz segmentacji wypowiedzi, czyli wyodrębniania z ciągu słownego mniejszych elementów, jest również zdolność do syntetyzowania pojedynczych dźwięków w jednostki wyższego rzędu. W trakcie słownej realizacji tych procesów dźwięki posiadają cechy nie tylko fonemiczne (różnicujące), lecz również fonetyczne (odzwierciedlające brzmienie głosu osoby mówiącej). Słuch fonematyczny odgrywa bardzo ważną rolę w wielu innych czynnościach, które wymagają prawidłowego odbioru mowy, jak na przykład w nazywaniu przedmiotów i pojęć oraz wypowiadaniu się (Kaczmarek 2001).

Początkowo nowy dźwięk (lub obcojęzyczny wyraz) jest kojarzony z najbliższym dźwiękowo innym brzmieniem (słowem) jako „polem projekcyjnym” (von Essen 1967), gdyż w psychice nie istnieje otrzymane wrażenie słuchowe. Działanie takie ułatwia percepcję i magazynowanie nowych dźwięków. W mózgu muszą zostać wytworzone modele głosek, które umożliwią uzupełnienie braków lub dokonanie korekty odchyień związanych z wymową użytkowników danego języka (Kaczmarek 2005). Jeśli modele takie u uczącego się nie istnieją, nie jest on w stanie zrozumieć skierowanej do niego wypowiedzi, nie potrafi też znaleźć odpowiedniej formy danego wyrazu. Osoby, które nie potrafią wychwycić różnic fonologicznych między poszczególnymi dźwiękami, mają bardzo ograniczone możliwości odróżnienia wyrazów od siebie (Moore 1999).

Duże znaczenie w przezwycięzeniu trudności w zakresie percepcji i rozumienia dźwięków mowy ma prawidłowa wymowa nauczyciela i ucznia. Nauczyciel powinien dostarczać poprawnych wzorców, dlatego bardzo ważna jest jego czysta i precyzyjna artykulacja. **Wszelkie**

⁶ Wszystkie przykłady pochodzą z zeszytów uczniów.

zaburzenia mowy i nieprawidłowości wymowy polskich głosek u uczniów powinny być konsultowane z logopedą i w razie potrzeby przez niego korygowane, gdyż mogą one mieć niekorzystny wpływ na opanowanie podstawowych sprawności w nauce języków obcych.

Osoba słuchająca wypowiedzi w języku obcym początkowo znajduje się pod silnym wpływem własnych nawyków artykulacyjnych i norm języka ojczystego, z czasem jednak stanie się dla niej możliwe identyfikowanie, przetworzenie, zmagazynowanie i odtworzenie nowych brzmień i nowej leksyki. Również przedstawienie przy pomocy znaków graficznych systemu fonologicznego języka obcego i zestawienie z podobnie zaprezentowanym systemem języka ojczystego może pomóc uczniom w uchwyceniu różnic między obu systemami (Milewski 1979).

Badania, które przeprowadziłam wśród jednakowo licznych grup uczniów: z dysleksją (A) i bez symptomów dysleksji (B), wykazały, że rozumienie mowy zostało uznane za trudne przez obie badane grupy (bardzo duże trud-

ności w tym zakresie zgłosiło 46 proc. uczniów z grupy A i 32 proc. z grupy B)⁷. Trudności w rozumieniu mowy ze słuchu mają niekorzystny wpływ na opanowanie pozostałych sprawności językowych. Poważne problemy z nauką języków obcych ma prawie 70 proc. uczniów z dysleksją i 27 proc. uczniów bez objawów dysleksji⁸. Jest to więc problem, którego nie można bagatelizować.

W kształceniu wrażliwości uczniów na dźwięki mowy niezbędna jest podstawowa wiedza z zakresu fonetyki i fonologii. W przypadku trudności związanych z nieprawidłowym funkcjonowaniem u uczniów słuchu fonetycznego i fonologicznego bardzo przydatna jest również znajomość elementów logopedii. Wybrane zagadnienia z zakresu tych dziedzin przedstawiłam w ujęciu porównawczym, by łatwiej można było zrozumieć istotę problemów, z którymi musi radzić sobie wielu uczniów na lekcjach języków obcych. Znajomość tych zagadnień ma duże znaczenie w udzielaniu dzieciom i młodzieży skutecznej pomocy w przezwyciężaniu przez nich trudności językowych.

Fonetyka	Fonologia
<p>Geneza fonetyki Fonetyka jako samodzielna gałąź językoznawstwa wyodrębniła się w 2. poł. XIX wieku. Jej twórcami byli: H. Sweet – autor podręcznika fonetyki ogólnej (1877), E. Sievers – autor pierwszego podręcznika fizjologii artykulacyjnej (1876) i P. Passy – wynalazca alfabetu do transkrypcji fonetycznej (1886) (K. Polański [red.]).</p>	<p>Geneza fonologii Zaczątkiem nowej dziedziny językoznawstwa – fonologii stały się poglądy J. Baudouina de Courtenaya na głoski i ich „psychiczne odpowiedniki” – fonemy (1908). Termin ‘fonologia’ został wprowadzony do językoznawstwa w 1923 r. na określenie sposobu, w jaki używa się materiału dźwiękowego, wybierając niektóre z jego elementów i przystosowując je do różnych celów (R. Jakobson, M. Halle).</p>
<p>Fonetyka to nauka o artykulacyjnych, akustycznych i audytywnych właściwościach dźwięków mowy. Dawniej była nazywana ‘głosownią’.</p>	<p>Fonologia to nauka o funkcjach i językowym znaczeniu dźwięków mowy. Jest też określana opisowo jako ‘fonetyka funkcjonalna’.</p>
<p>Fonetyka to fizyka i fizjologia dźwięków.</p>	<p>Fonologia to psychologia dźwięków.</p>

⁷ Szczegóły w: A. Jurek (2004), *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*. Część I i II, „Języki Obce w Szkole” 1, 2.

⁸ Tamże.

<p>Fonetyka artykulacyjna (fonetyka nadawcy) analizuje metody wytwarzania dźwięków, a zatem zajmuje się badaniem funkcjonowania narządów mowy, organów artykulacji.</p> <p>Fonetyka artykulacyjna opiera się na biologii (fizjologii).</p> <p>Fonetyka akustyczna (fonetyka sygnałów) analizuje właściwości fizyczne dźwięków, takie jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ częstotliwość (od częstotliwości jest zależna <u>wysokość</u> tonu), ■ czas trwania (od periodyczności jest zależna <u>dźwięczność</u> tonu), ■ intensywność (od intensywności jest zależna <u>głośność</u>, czyli natężenie tonu). <p>Rozkład energii akustycznej względem częstotliwości i czasu decyduje o <u>barwie</u>, <u>czyli brzmieniu</u> głosu.</p> <p>Fonetyka akustyczna opiera się na fizyce.</p> <p>Fonetyka audytywna (fonetyka odbiorcy), nazywana też 'fonetyką audytoryczną', bada proces odbioru dźwięków mowy.</p> <p>Fonetyka audytywna opiera się na biologii (fizjologii).</p>	<p>Fonologia bada głównie dystynktywną⁹ funkcję dźwięków mowy (jest to tzw. 'fonematyka', zwana też 'fonemiką'), ale oprócz tego zajmuje się pozostałymi funkcjami diakrytycznymi: ekspresywną¹⁰ i konfiguracyjną¹¹.</p> <p>Fonologia opiera się na psychologii. Obecnie fonologia znajduje się w kręgu zainteresowań psycholingwistyki, neurolingwistyki i socjolingwistyki.</p> <p>Fonologia segmentalna zajmuje się fonemami (segmentami).</p> <p>Fonologia suprasegmentalna zajmuje się jednostkami wyższego rzędu – sylabami, leksemami (modelami wyrazów), frazami.</p> <p>Fonotaktyka – dział fonologii zajmujący się regułami poprawnego łączenia dźwięków w słowa. Fonotaktyka analizuje systemy fonologiczne w aspekcie ich syntagmatycznych właściwości.</p> <p>Prozodia – dział fonologii badający funkcję spełnianą przez prozodyczne cechy foniczne będące atrybutami nie pojedynczych segmentów fonologicznych (fonemów), lecz sylaby lub ciągu sylab.</p> <p>Cechy prozodyczne mogące spełniać funkcję dystynktywną to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ siła głosu, czyli akcent, ■ iloczas (np. w języku niemieckim lub francuskim), ■ ton (intonacja).
<p>Fonetyka bada własności fizyczne i fizjologiczne substancji fonicznej.</p>	<p>Fonologia sortuje i klasyfikuje materiał zarejestrowany przez fonetykę.</p>

⁹ **Funkcja dystynktywna (semiotyczna)** dotyczy odróżniania znaków językowych, w szczególności ich znaczenia. Istnieją dwa typy cech dystynktywnych:

1) cechy inherentne, definiowalne bez odwołania się do pojęcia sylaby (np. nosowość, dźwięczność, frykatywność, czyli szczelinowość),

2) cechy prozodyczne, definiowalne przez odwołanie się do pojęcia sylaby (akcent, iloczas, ton).

Jeśli różnica między dwoma wyrażeniami ma charakter dystynktywny, mówimy, że zachodzi między nimi opozycja fonologiczna (por. *dom – tom; fat – vat*).

¹⁰ **Funkcja ekspresywna (emfatyczna)** dotyczy przekazywania informacji o emocjonalnym stosunku nadawcy do własnej wypowiedzi. W języku polskim funkcję tę może spełniać iloczas (por. *Też coś! – Teeez coś!*).

¹¹ **Funkcje konfiguracyjne** mogą albo tylko dotyczyć sygnalizowania liczby jednostek danego typu w tekście, bez wskazywania granic między nimi (są to fonologiczne cechy kulminacyjne), albo też wskazywać na granice między elementami tekstu (są to fonologiczne cechy demarkacyjne, czyli rozgraniczające, delimitacyjne).

Cechą kulminacyjną może być akcent ruchomy (np. w języku rosyjskim, angielskim, niemieckim); cechą rozgraniczającą może być akcent stały (paroksytoniczny w języku polskim, inicjalny w języku czeskim albo finalny w języku francuskim).

Fonetyka bada cechy dźwięków.	Fonologia bada, jak funkcjonują dźwięki i jaki tworzą system.
<i>Fonetyka ma się tak do fonologii jak numizmatyka do nauki o finansach.</i> (N.S. Trubiecki)	
Fonetyka zajmuje się mową (<i>la parole; parole; die Parole; das Sprechen; речь</i>). (F. de Saussure)	Fonologia zajmuje się językiem (<i>la langue; language; die Sprache; язык</i>). (F. de Saussure)
<i>Jeśli porównamy język i mowę do gry w szachy, to język stanowi zbiór reguł tej gry, a mową jest rozgrywanie partii szachowych.</i> (F. de Saussure)	
Mowa to akt słownego porozumiewania się.	Język to narzędzie służące do porozumiewania się.
Proces porozumiewania się ludzi za pomocą znaków językowych w mowie lub piśmie to komunikacja językowa.	
Termin 'komunikacja językowa' obejmuje zarówno sprawność percepcyjną, realizacyjną, systemową, jak i komunikacyjną.	
Mowa jest zjawiskiem konkretnym.	Język jest tworem bardziej abstrakcyjnym.
Cechą mowy jest różnorodność.	Cechą języka jest jednorodność.
Mowa jest aktem indywidualnym.	Język jest wytworem społecznym.
Mowa jest realizacją języka.	Język jest systemem składającym się z symboli oraz reguł ich tworzenia i łączenia.
Realizacja mowy to performancja . Warunkiem performancji jest kompetencja. (N. Chomsky, za: A. Szulc)	Umiejętność posługiwania się językiem to kompetencja językowa. (N. Chomsky, za: A. Szulc)
Jednostkami mowy są głoski (samogłoski i spółgłoski).	Jednostkami języka są fonemy (samogłoskowe i spółgłoskowe).
Głoska jest realizacją fonemu.	Fonem jest modelem głoski.
Głoska i fonem są jednostkami, które nie posiadają własnego znaczenia.	
Głoska to najmniejszy pojedynczy dźwięk mowy, który można wyodrębnić słuchem w wymówionym wyrazie jakiegoś języka.	Fonem to najmniejsza jednostka, która może rozróżniać wyrazy.
Głoska jest najmniejszym segmentem intuicyjnie wyodrębnianym przez użytkowników danego języka.	Fonem jest najmniejszym segmentem systemu językowego.
Głoska charakteryzuje się stałym zespołem fonetycznych cech artykulacyjnych i akustycznych.	Fonem charakteryzuje się zmiennym zespołem fonologicznych cech dystynktywnych.
Głoska może być opisana przez ukazanie jej fonetycznych właściwości niezależnie od języka, w jakim została ona wypowiedziana.	Fonem może być opisany przez ukazanie jego właściwości jedynie w ramach systemu fonologicznego określonego języka.
Głoska jest elementarnym składnikiem dźwiękowej formy wypowiedzenia.	Fonem jest wyobrażeniem głoski w mózgu użytkownika danego języka. (J. Baudouin de Courtenay)
Głoska jest aktualizacją impulsu mózgowego w toku mowy.	Fonem jest mentalnym („psychicznym”) odpowiednikiem głoski.
Głoska jest przedmiotem percepcji. (W. Doroszewski)	Fonem jest przedmiotem pomyślenia. (W. Doroszewski)

Głoska jest bytem materialnym. (F. de Saussure)	Fonem jest bytem formalnym. (F. de Saussure)
Głoski (i zapisy fonetyczne) podaje się w nawiasach prostokątnych, np. [b'ić].	Fonemy (i zapisy fonologiczne) podaje się w skośnych kreskach, np. /bić/.
Jeżeli fonem jest reprezentowany przez kilka głosek, np. [b] i [b'], to głoski te nazywamy wariantami lub allofonami fonemu.	Fonem może być reprezentowany przez kilka głosek, np. /b/ w słowie <i>bać</i> jest reprezentowany przez głoskę [b], a w słowie <i>bić</i> przez [b'].
System fonetyczny to zbiór głosek.	System fonologiczny to zbiór fonemów.
Słuch fonetyczny to zdolność rozróżniania brzmienia mowy, np. mowy poprawnej i zniekształconej, mowy obcokrajowca i rodzowitego użytkownika danego języka.	Słuch fonologiczny to zdolność identyfikowania, porównywania i odróżniania dźwięków mowy oraz segmentowania wypowiedzi, czyli wyodrębniania mniejszych elementów z ciągu słownego i syntetyzowania segmentów w jednostki wyższego rzędu.
Prawidłowo wykształcony słuch fonetyczny umożliwia dobre opanowanie wymowy danego języka – im wyższy poziom tej zdolności, tym słabszy jest tzw. obcy akcent w mówieniu.	Prawidłowo wykształcony słuch fonologiczny umożliwia rozumienie dźwięków mowy – im wyższy poziom tej zdolności, tym jest sprawniejsze wychwytywanie cech różnicujących dźwięki mowy.
Ćwiczenia słuchu fonetycznego mają na celu wykazanie różnic między brzmieniem mowy, np. poprawnej i niepoprawnej lub brzmieniem mowy rodzowitego użytkownika danego języka i obcokrajowca, a następnie kształcenie słuchu fonetycznego i prawidłowej mowy przez przekazywanie poprawnych wzorców oraz korygowanie zdeformowanej mowy (w tym wymowy). Ważną rolę odgrywają tu ćwiczenia oddechowo-fonacyjne i słuchowo-artykulacyjne.	Ćwiczenia słuchu fonologicznego mają na celu uświadomienie dziecku różnic między funkcją i językowym znaczeniem dźwięków mowy, a następnie kształcenie jego umiejętności w tym zakresie przez przeprowadzanie na cząstkach fonologicznych różnych operacji, takich jak: analiza, synteza, porównywanie, pomijanie, dodawanie, zastępowanie, rozpoznawanie, tworzenie (np. zastępowanie jednego dźwięku w słowie innym, zidentyfikowanie zamiany i porównanie znaczenia obu słów: <i>żał – szal; pull – bull</i>).
Zaburzenia mowy	Zaburzenia języka
Zaburzenia rozwoju mowy to zaburzenia rozwoju sprawności realizacyjnej.	Zaburzenia rozwoju języka to zaburzenia rozwoju sprawności systemowej.
UWAGA 1: Zniekształcenia wynikające z nieukończonego rozwoju mowy u dzieci nie są zaburzeniami rozwoju mowy. Za wady mowy uważa się natomiast te dźwięki, które nie należą do zasobu fonetycznego ojczystego języka dziecka. Proces nabywania sprawności w zakresie poprawnej artykulacji trwa do ok. 6 roku życia.	UWAGA 1: Zakłócenia wynikające z nieukończonego rozwoju językowego u dzieci nie są zaburzeniami rozwoju języka. Dziecko stopniowo przyswaja sobie słownictwo i formy gramatyczne. Proces nabywania językowej sprawności systemowej trwa do 6-7 roku życia.
UWAGA 2: Nie należy mylić zaburzeń rozwoju mowy z błędami mowy, które można natychmiast poprawić. Zaburzenia wiążą się z niemożnością (trudnością) prawidłowej realizacji mowy.	UWAGA 2: Nie należy mylić zaburzeń rozwoju języka z błędami językowymi, które można natychmiast poprawić. Zaburzenia wiążą się z niemożnością (trudnością) opanowania kompetencji językowej.

Zaburzenia mowy mogą być spowodowane czynnikami biologicznymi (endogennymi) i/lub psychospołecznymi (egzogennymi).

Zaburzenia mowy charakteryzują się niemożnością lub trudnością prawidłowej realizacji mowy.

Określenia 'zaburzenia', 'zakłócenia' odnoszą się do czynności.

Wady mowy są spowodowane wyłącznie czynnikiem biologicznym: zmianami w budowie narządów mowy (nadawczych i odbiorczych) lub dysfunkcją mechanizmów mowy zarówno na poziomie centralnego układu nerwowego, jak i obwodowego.

Określenia 'wady', 'znieskształcenia' odnoszą się do wytworu.

Wady mowy są konsekwencją zaburzeń mowy.

Wady wymowy to termin najwęższy, obejmujący poziom artykulacji. Wady wymowy dotyczą nieprawidłowej realizacji fonemów i przejawiają się znieskształceniami dźwięków lub ich opuszczaniem bądź zastępowaniem innymi dźwiękami. Przyczynami wad wymowy mogą być zarówno czynniki endogenne, jak i egzogenne.

Zaburzenia i wady mowy mogą przejawiać się zarówno nieprawidłowościami w zakresie treści wypowiedzi, formy, jak i jej substancji, natomiast wady wymowy – jedynie zaburzeniami tego ostatniego poziomu organizacji wypowiedzi, czyli poziomu fonetycznego (znieskształcenia substancji).

Przykłady zaburzeń mowy:

- nieprawidłowa realizacja głosek i ich połączeń (deformacje, substytucje),
- połykanie, zanik lub dodawanie zbędnych dźwięków (elizje, redukcje, epentezy),
- brak płynności, co przejawia się w powtarzaniu i/ lub przedłużaniu głosek, sylab, słów,
- zakłócenia tempa i rytmu mówienia (dysrytmie oddechowe, fonacyjne, bloki), co objawia się m. in. powtarzaniem słów funkcyjnych (przyimków i spójników) oraz rewizjami wypowiedzi lub jej członów,
- trudności w swobodnym przechodzeniu od jednej struktury gramatycznej do następnej,

Zaburzenia języka są spowodowane czynnikami biologicznymi (endogennymi). Przejawiają się one brakiem kompetencji językowej (brakiem umiejętności programowania języka w zakresie treści i/ lub formy).

Zaburzenia języka dotyczą metajęzyka, czyli świadomości językowej i posługiwania się wiedzą o systemie językowym (mogą się przejawiać np. trudnościami w rozumieniu i użyciu terminów: wyraz, zdanie, głoska, litera, interpunkcja, odmiana). Zaburzenia języka mogą pojawić się na każdym poziomie systemu językowego i mogą dotyczyć przetwarzania fonologicznego, funkcjonowania morfologiczno-składniowego, semantycznego, leksykalnego i pragmatycznego.

Do zaburzeń języka należy m.in. LLI, czyli zaburzenie uczenia się języka (*language-learning impairment*) i SLI, czyli specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (*specific language impairment*)¹². Określenie 'specyficzne' dotyczy zaburzeń u osób o IQ w normie lub powyżej normy.

Przykłady zaburzeń języka:

- deficyty funkcji fonologicznych przejawiające się trudnościami w posługiwaniu się fonemami, sylabami i leksemami (np. problemy w manipulowaniu fonemami, w rozpoznawaniu rymów, w odróżnianiu wyrazów od ich desygnatów, czyli w oddzielaniu znaczenia od formy słów),
- deficyty w zakresie morfologii (fleksji i słowotwórstwa) przejawiające się m.in. problemami ze stosowaniem odpowiednich końcówek wyrazów; trudnościami w tworzeniu (syntezie) wyrazów i dokonywaniu ich rozbioru (analizy); problemy w lokalizowaniu morfemu leksykalnego, przedrostków i przyrostków,
- trudności w wyodrębnianiu wyrazów w zdaniu, problemy w rozróżnianiu określonych zależności logicznych wyrażanych relacjami semantycznymi. Deficyt semantyczny może dotyczyć również przetwarzania i organizacji treści wypowiedzi w zakresie relacji przestrzenno-czasowych (znieskształcenia, opuszczenia podstawowych informacji),
- trudności w rozumieniu reguł rządzących strukturami gramatycznymi,
- problemy ze świadomością zmian w znaczeniu wyrazu lub zdania po dokonaniu jego transformacji,

¹² O SLI szerzej w artykule: A. Jurek (2009), *Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka*, zob. www.jows.codn.edu.pl „Języki Obce w Szkole” Nauczanie wczesnoszkolne – biuletyn nr 2, luty 2009 r.

<ul style="list-style-type: none"> ■ zniekształcenia cech prozodycznych (akcentu wyrazowego i/ lub zdaniowego, intonacji, iloczasu), ■ nieuzasadnione odejście od normy w zakresie wymowy wyrazów. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ trudności w doborze odpowiedniego słownictwa, ograniczony zasób leksykalny, błędna konstrukcja wypowiedzi, zaburzone rozumienie wypowiedzi, ■ trudności w zrozumieniu funkcji zjawisk brzmieniowych składających się na prozodię – muzykę mowy (akcent, intonacja, rym, rytm, iloczas), ■ opóźnienie i osłabienie sprawności pragmatycznej, czyli zdolności zastosowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych (trudności w osiągnięciu celu wypowiedzi), zaburzenia świadomości językowej, przejawiające się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem intencjonalnych operacji na języku, ■ zaburzenia świadomości językowej, przejawiające się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem intencjonalnych operacji na języku.
<p>Klasycznym przykładem zaburzenia mowy jest anartia (dysartia). Zaburzenie to występuje na skutek uszkodzenia neuronów unerwiających mięśnie i polega na zakłóceniu tworzenia dźwięków artykułowanych. Osoby z anartią (dysartią) mają trudności realizacyjne (wykonawcze).</p> <p>Anartyk n i e m o ż e mówić. (E. Herman, za: G. Jastrzębowska)</p>	<p>Klasycznym przykładem zaburzenia języka jest afazja (dysfazja). Zaburzenie to polega na niemożności (trudności) wyrażenia myśli słowami lub na niemożności (trudności) rozumienia słów. Osoby z afazją (dysfazją) mają trudności z opanowaniem systemu językowego.</p> <p>Afatyk n i e u m i e mówić. (E. Herman, za: G. Jastrzębowska)</p>
<p>Pomyłki wymawianiowe to doraźne deformacje wyrazu, niezamierzone odstępstwa od normy wymawianiowej, jak np. asymilacje (<i>wibitny, kororowy</i>) albo metatezy, czyli przestawki dźwięków (np. użycie słowa <i>konserwacja</i> zamiast <i>konwersacja</i>).</p>	<p>Pomyłki językowe (przejęzyczenia) to doraźne deformacje języka, niezamierzone odstępstwa od normy językowej, takie jak np. użycie innego słowa zamiast zamierzonego (<i>amnestia – amnezja</i>), użycie spuneryzmu (np. <i>broń rasowego mażenia</i>).</p>
<p>Błędy wymowy (dysortofonia) to zakłócenie prawidłowej wymowy, będące odstępstwem od normy na rzecz jakiegoś dialektu lub języka obcego. Błędy wymowy mogą wynikać również z niewiedzy, złych nawyków lub naśladowania niepoprawnych wzorców.</p> <p>Błędy wymowy nie są patologią. Wystarczy uświadomić uczniowi fakt popełnianego błędu, aby uzyskać prawidłową wymowę.</p>	<p>Błędy językowe to wypowiedzenia, w których zaburzony jest sens i logika (np. <i>fakt autentyczny, większa połowa</i>) oraz takie, które są nieprawidłowo zbudowane pod względem gramatycznym.</p> <p>Błędy językowe nie są patologią. Wystarczy uświadomić uczniowi fakt popełnianego błędu, aby uzyskać prawidłową wypowiedź.</p>
<p>Zarówno zaburzenia mowy, jak i zaburzenia języka prowadzą do zniekształcenia komunikatu (tekstu).</p>	
<p style="text-align: center;">Zaburzenia komunikacji językowej</p> <p>mogą dotyczyć wszelkich form zaburzeń zachowania językowego – zarówno sprawności w zakresie realizacji i/ lub percepcji mowy, kompetencji systemowej, jak i komunikacyjnej. Jednak na poziomie reguł komunikacyjnych nie dokonano jeszcze kodyfikacji normy ze względu na brak wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych umożliwiających badanie pełnej kompetencji językowej (poziomu fonologicznego, morfologicznego i składniowego) oraz pełnej kompetencji komunikacyjnej (poziomu budowania wypowiedzi: reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych). Klasycznym przykładem braku kompetencji systemowej są dzieci z SLI, a niedorozwoju kompetencji komunikacyjnej – dzieci z autyzmem.</p>	

Literatura:

- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Astington J. W. (2007), *Metapragmatyka: Dziecięca koncepcja obiecywania*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Boudouin de Courtenay J. (1984), *O języku polskim. Wybór prac*, red. J. Basara, M. Szymczak, Warszawa: PWN.
- Berko Gleason J. N., Bernstein Ratner N. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.
- Bernstein Ratner N., Berko Gleason J., Narasimhan B. (2005), *Wprowadzenie do psycholingwistyki – wiedza użytkowników języka*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.
- Blakemore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bokus B., Shugar G. W. (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: GWP.
- Bünting K. D. (1989), *Wstęp do lingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Doroszewski W. (1982), *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN.
- Essen O. von (1967), *Fonetyka ogólna i stosowana*, Warszawa: PWN.
- Fromkin V. A., Bernstein Ratner N. (2005), *Wytwarzanie mowy*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Gajda S. (2003), *Lingwistyczne podstawy logopedii*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Opole: Wydawnictwo UO.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G., Kukuła M., Łukaszewicz A. (2003), *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, Tom 2, Opole: Wydawnictwo UO.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa: PWN.
- Herzyk A. (2005), *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jakobson R., Halle M. (1964), *Podstawy języka*, Wrocław: Ossolineum.
- Jankowski B. A. (1973), *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jastrzębowska G. (2003), *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, Tom 1, Opole: Wydawnictwo UO.
- Jastrzębowska G. (2003), *Zaburzenia komunikacji językowej (wyjaśnienie podstawowych pojęć)*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, Tom 1, Opole: Wydawnictwo UO.
- Jurek A. (2008), *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kaczmarek B. L. J. (2005), *Misterne gry w komunikację*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek B. (1998), *Mózg. Język. Zachowanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek B. (1995), *Mózgowa organizacja mowy*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Kaczmarek B. (1984), *Mózgowe mechanizmy formowania wypowiedzi słownych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek B. L. J. (1986), *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Wrocław: Ossolineum.
- Kaczmarek B. L. J. (2001), *Słuch fonematyczny a nauczanie języka*, w: „Języki Obce w Szkole”, 7 s. 20-28.
- Krakowian B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa: WSiP.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), *Dysleksja a rozwój mowy i języka*, w: G. Krasowicz-Kupis (red.), „Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna”, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krasowicz-Kupis G. (2003), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Krasowicz-Kupis G. (2003), *Problemy komunikacyjne osób z dysleksją rozwojową*, w: L. Kaczmarek i K. Markiewicz (red.), „Komunikowanie się we współczesnym świecie”, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- 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. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwiatkowski S. (1921), *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Lwów – Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Leonard L. B. (2006), *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP.
- Ligeża M. (2003), *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, w: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), „Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki”, Tom 1, Opole: Wydawnictwo UO.

- Lewis D. (1988), *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa: PZWL.
- Łuria A. R. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- Łuria A. R. (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, Warszawa: PWN.
- Milewski T. (1979), *Językoznawstwo a logopedia i nauczanie języków obcych*, w: F. Gucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Młodkowski J. (1988), *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moore B. C. J. (1999), *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olechowska A. (2001), *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Ostaszewska D., Tambor J. (2000), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polański K. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rocławski B. (1986), *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Saussure F. de (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sawa B. (1990), *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa: WSiP.
- Snow C. E. (2005), *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”. Gdańsk: GWP.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Szeląg E., Szymaszek A. (2006), *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk: GWP.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tabakowska E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Torneus M., Hedstrom G.-B., Lundberg I. (1991), *Rozmowy o języku. Zabawy i ćwiczenia*, Gdańsk: UG.
- Trubiecki N. S. (1970), *Podstawy fonologii (tłumaczenie z niem. 1939)*, Warszawa: PWN.
- Urbańczyk S., Kucala M. (red.), (1999), *Encyklopedia językoznawstwa polskiego*, Wrocław: Ossolineum.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa: PWN.
- Wierzbicka A. (1967), *O języku dla wszystkich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wiśniewski M. (1999), *Zadania z fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: TNOiK „Dom Organizatora”.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yeni-Komshian G. H. (2005), *Percepcja mowy*, w: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), „Psycholingwistyka”, Gdańsk: GWP.

(styczeń 2009)

Ewa Dźwierzyńska¹
Rzeszów



Znaczenie pamięci logicznej w przyswajaniu języka obcego

Zastanawiając się nad możliwością zwiększenia efektywności procesu nauczania/uczenia się przez optymalizację działań ucznia i nauczy-

ciela, analizujemy różne czynniki działające w trakcie tego procesu. Wśród nich jest czynnik związany z organizacją przyswajanego mate-

¹ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

riału, która wpływa na możliwość jego trwałego zapamiętania.

W procesie opanowywania przez człowieka jakiegoś materiału lub czynności wielu badaczy wyodrębnia trzy fazy: zapamiętywanie (kodowanie), przechowywanie i odtwarzanie zapamiętanych treści (Kurcz 1992:8). Po zapoznaniu się z nowym materiałem następuje jego przyswajanie, tj. zapamiętanie (kodowanie) i utrwalanie, które sprzyja trwałości zapamiętywania, zapobiega zapomnieniu, przez co zwiększa możliwości odtwarzania. Często nie zdajemy sobie sprawy, że w procesie nauczania/uczenia się języków obcych szczególnego znaczenia nabiera sposób, w jaki są przyswajane jego elementy. To on w wielu wypadkach decyduje o możliwości szybkiego przywoływania zapamiętanych jednostek oraz wiernego ich odtwarzania, nawet bez konieczności wielokrotnych powtórzeń. W sytuacjach komunikacji językowej bardzo często przekonujemy się, że natychmiastowe przywołanie z pamięci odpowiednich słów lub zwrotów jest niezbędne dla bezpośredniej realizacji zakładanych celów. Uczenie się języków obcych jest związane z pamięcią językową, która najwyraźniej przejawia się w zapamiętywaniu pojedynczych wyrazów (słownictwa) lub też fragmentów tekstu.

Pamięć jest cechą indywidualną. Zdolność zapamiętywania może zależeć od inteligencji, z którą wiąże się możliwość pełnego zrozumienia przyswajanych informacji, ich analizy, syntezy, porównywania, szeregowania, organizowania, logicznego przekształcania i integracji z posiadaną już wiedzą. Pamięć wrodzona nie u wszystkich jest jednakowa. Obserwacje wykazują, że istnieją znaczne indywidualne różnice w zakresie zdolności przechowywania informacji. Niektóre osoby nawet po długim czasie mogą wiernie odtworzyć z pamięci dużą ilość informacji, inne po kilku minutach zapominają większość przyswojonych treści. Powszechnie przyjmuje się, że trwale przechowują informacje osoby inteligentne, chociaż zdarza się, że niektóre osoby, odznaczające się wyjątkową pamięcią, posiadają niski stopień inteligencji.

Ze względu na sposób zapamiętywania informacji wyróżniamy **pamięć mechaniczną**

i logiczną. Każdy z tych dwóch rodzajów pamięci może być rozwinięty nierównomiernie, a różnice w tym zakresie bywają znaczne. Charakterystyczną cechą przyswajania informacji mechanicznie jest zapamiętywanie materiału mimo całkowitego lub częściowego braku jego rozumienia. Dobrze rozwinięta pamięć mechaniczna pozwala uczącym się na łatwe zapamiętywanie różnorodnych informacji bez dostrzegania związku między nimi, bez ich kojarzenia. Niekiedy taki sposób zapamiętywania jest wyznaczony rodzajem przyswajanego materiału, w którym brak jest sensownych powiązań między jego elementami. Zdarza się jednak, że uczniowie nie starają się zrozumieć zapamiętywanego materiału, lecz próbują dosłownie, zdanie po zdaniu, odtwarzać tekst z podręcznika. Nawet wówczas, gdy przyswajane treści są ze sobą powiązane, niektórzy uczniowie nie dostrzegają tego i zapamiętują je mechanicznie. Jednak uczniowie, którzy nie starają się zrozumieć przyswajanych treści, muszą poświęcać zbyt wiele czasu na pamięciową naukę, co niejednokrotnie zniechęca ich do pracy. Z drugiej strony niektórzy uczniowie nawet zapamiętując materiał pozornie bezsensowny starają się znaleźć w nim pewne związki logiczne, co w znacznym stopniu ułatwia zapamiętywanie. O zapamiętywaniu informacji sensownych decyduje liczba powiązań, zaś w zapamiętywaniu mechanicznym najważniejsza jest liczba powtórzeń.

W kształtowaniu sprawności językowych istotnego znaczenia nabiera, oprócz zapamiętywania logicznego, mechaniczne zapamiętywanie, które również może prowadzić do powstania trwałych związków pamięciowych. Trwałość mechanicznego przyswajania elementów językowych zapewnia liczba powtórzeń i takie ich rozłożenie w czasie, które uniemożliwia zacieranie śladów pamięciowych. Dobrze rozwinięta pamięć mechaniczna pozwala niektórym uczniom skutecznie zapamiętywać pojedyncze elementy: wyrazy i ich formy. Uczą się oni łatwo wierszy, zaś trudno im zapamiętać ogólne prawidłowości językowe, np. reguły gramatyczne. Osoby charakteryzujące się pamięcią logiczną łatwo zapamiętują prawidłowości, w oparciu o umiejętność analizowania

i doszukiwania się sensu w nowym materiale, z trudem zaś zapamiętują nowe wyrazy albo formy nieregularne (Komorowska 2002:95), zwroty konwencjonalne, idiomatyczne, przysłowia itp.

Przyswajanie prawidłowej wymowy elementów języka następuje zazwyczaj w wyniku mechanicznego zapamiętywania słuchowego. Jest ono nierozłącznie powiązane z głośnym powtarzaniem, które może być znacznie ułatwione przez rytmiczny układ materiału. W związku z tym, że zdania charakteryzują się pewnym rytmem, zapamiętywanie wyrazów jest łatwiejsze w zdaniu, niż przez mechaniczne powtarzanie pojedynczych wyrazów. W praktyce dydaktycznej ciągle jednak często występują sytuacje, gdy wyrazy są podawane w formie list i są przeznaczone do mechanicznego zapamiętywania.

Pamięć mechaniczna dominuje w wieku przedszkolnym i w młodszy wieku szkolnym. Wraz z wiekiem dziecka następuje doskonalenie pamięci i kształtowanie się zdolności zapamiętywania logicznego. Pamięć logiczna pozwala przyswajać informacje przez dostrzeżenie w nich całościowej struktury. W literaturze psychologicznej zwraca się uwagę na to, że ten rodzaj pamięci rozwija się dopiero w wieku dorastania, a we wcześniejszych fazach rozwoju dziecka dominuje pamięć mechaniczna (Włodarski 1974:134-135). Wraz z wiekiem dzieci następuje przechodzenie od pamięci mechanicznej do logicznej oraz od zapamiętywania niezamierzonego (pamięć mimowolna) do zamierzonego (pamięć dowolna) (Jagodźńska 2003:186). Zwiększenie efektywności procesów pamięciowych staje się możliwe dzięki kształtującej się u dziecka zdolności do dowolnego sterowania przebiegiem tych procesów. W wieku 11-12 lat pamięć dowolna (zapamiętywanie zaplanowane) uzyskuje przewagę nad mimowolną (zapamiętywanie niezamierzone). Zdaniem S. L. Rubinsztejna, pamięć mechaniczna nie zostaje nagle zastąpiona pamięcią logiczną. Istota przebudowy pamięci u dziecka w wieku szkolnym polega nie tyle na przejściu od pamięci mechanicznej do pamięci logicznej, ile na przebudowie samej pamięci logicznej, która przybiera charakter bardziej pośredni

(1962:430). Badania nad rozwojem pamięci wykazały, że wzrostowi wieku dzieci towarzyszy wzrost efektywności pamięci. Trend rozwojowy utrzymuje się w pierwszych dwóch dekadach życia (Jagodźńska 2003).

Dzięki zapamiętywaniu logicznemu przyswajany materiał jest poddawany „obróbce” myślowej. Wysiłek myślowy zmierzający do zrozumienia znaczenia odbieranych informacji oraz próby odniesienia ich do już posiadanej wiedzy, przez porównywanie i ocenianie, pozwala na organizowanie oraz porządkowanie zapamiętywanych treści. W ten sposób przyswajane informacje są łatwiej wydobywane z pamięci. Organizacja napływających informacji wymaga skupienia uwagi, co niejednokrotnie stwarza problemy, zwłaszcza dzieciom. Większość osób dorosłych ma większą zdolność koncentracji uwagi, zdolność kojarzenia i silniejszą motywację, przeważa u nich pamięć logiczna, podczas gdy u dzieci lepiej funkcjonuje pamięć mechaniczna, dzięki której zapamiętują one obcojęzyczne wyrazy w drodze imitacji i wielokrotnego powtarzania (Woźnicki, Zawadzka 1981:35). Te psychofizjologiczne różnice wpływają na konieczność zróżnicowania metod i form pracy, w zależności od grup wiekowych.

Wraz z wiekiem wzrasta też trwałość przechowywania informacji. Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią już relacjonować wydarzenia sprzed dwu i więcej lat, podczas gdy dzieci młodsze nie są do tego zdolne (Arabski 1997:115). Trwałość przechowywania jest tym większa, im lepiej nowy materiał został skojarzony z materiałem opanowanym wcześniej, im bogatsze były skojarzenia oraz im częściej był on powtarzany. Według J. Arabskiego, poznając nowy wyraz „*musimy zapamiętać jego brzmienie i stworzyć dlań strukturę semantyczną. Musimy wkomponować w cały system skojarzeniowy nowy ślad semantyczny i połączyć go z innymi, znanymi. Musimy stworzyć nową sieć skojarzeniową, gdyż nowy element burzy dotychczasową*” (1997:159).

Już od dzieciństwa musimy podejmować wysiłek, aby przechować pewne informacje w pamięci, zaś w wieku szkolnym zauważa się pewne ograniczenia procesów pamięciowych. Wraz

z wiekiem zaczynamy rozumieć, że możliwości pamięci są ograniczone oraz że trwałe zapamiętywanie i przypominanie wymaga pewnych zabiegów, tj. stosowania sposobów sprzyjających zapamiętywaniu i wydobywaniu informacji z pamięci. Takie sposoby świadomego kierowania własną pamięcią w celu sprawniejszego zapamiętywania nazywa się strategiami pamięciowymi. W *Słowniku psychologii* A. S. Rebera strategia definiowana jest jako „plan postępowania lub działania, zbiór świadomie przygotowanych działań zmierzających do rozwiązania jakiegoś problemu lub osiągnięcia jakiegoś celu” (2000:711).

Strategie są najbardziej rozwiniętą formą aktywności związanej z pamięcią. Dzięki nim przetwarzanie informacji dokonuje się pod kontrolą podmiotu i jest skierowane na określony cel, to jest na zapamiętywanie, utrwalanie lub przypominanie sobie potrzebnych treści (Jagodzińska 2003:185). Strategie służą rozwiązywaniu problemów związanych z przyswajaniem, gromadzeniem i stosowaniem informacji językowych. Według W. Martona, w nauczaniu materiału leksykalnego nauczyciel może wspomóc w pamięciowym wysiłku ucznia jedynie przez zapoznanie go z technikami ułatwiającymi ten wysiłek, zasadnicza jednak rola w odpowiedniej organizacji tego procesu przypada samemu uczniowi (1978:121-122). Nieznajomość możliwości wykorzystania strategii zapamiętywania sprawia, że uczniowie są przekonani, że nauka pamięciowa jest jedyną skuteczną drogą. Materiał przyswajany bez zrozumienia jest zaś znacznie szybciej zapomniany, co sprawia, że nauka pamięciowa staje się mało efektywna. Stopniowo w toku nauki uczniowie poznają różne strategie pamięciowe i próbują stosować je w różnych sytuacjach, zdobywając w ten sposób wiedzę, dotyczącą ich przydatności. Stosowanie przez uczniów strategii ma na celu usprawnienie i ułatwienie nauki przez szybsze, efektywniejsze, a zarazem bardziej przyjemne przyswojenie materiału językowego.

Jak już wcześniej zauważyliśmy, sposób zapamiętywania zależy w pewnym stopniu od charakteru zapamiętywanego materiału. Materiał mający znaczenie jest zapamiętywany łatwiej niż bez-

sensowny. Trwałe przechowywanie informacji zapewnia zapamiętywanie logiczne, tj. przebiegające w sposób zorganizowany i uszeregowany tak, aby przyswajane informacje tworzyły logiczną całość i mogły zostać łatwo włączone w system wiedzy. Im bardziej zwartą strukturę posiada materiał, tym wolniej postępuje zapominanie. Dlatego też, z punktu widzenia efektywności przyswajania języka, najważniejsza wydaje się „dbałość o maksymalną spójność przyswajanych treści oraz o precyzyjne włączanie ich w strukturę wiedzy dotychczasowej, a gdy zachodzi potrzeba – świadome przekształcanie tej struktury stosownie do włączanych do niej nowych elementów” (Włodarski 1964:316). Przyswajane treści znaczeniowe są zazwyczaj zapamiętywane w sposób logiczny, zaś materiał bezsensowny – mechanicznie. Stwierdzono, że już dzieci w wieku przedszkolnym lepiej zapamiętują materiał sensowny niż bezsensowny. Wraz z wiekiem następuje doskonalenie pamięci logicznej. Uczniowie, którzy zdają sobie sprawę z zalet zapamiętywania logicznego, doskonałą sposoby organizowania zapamiętywanych informacji. Dla efektywnego zapamiętywania niezbędne jest kształtowanie nawyków wiązania zapamiętywanych informacji z już przyswojonymi i utrwalonymi. Proces ten powinien być aktywnie wspomagany przez nauczyciela, który powinien zwracać uwagę uczniów na strukturę materiału, wykształcić u nich umiejętność analizowania zapamiętywanych treści, rozumienia tytułów, podtytułów, wyliczeń i innych elementów ułatwiających rozumienie. Nauczyciel powinien również zaznajamiać uczniów ze sposobami organizowania zapamiętywanych informacji, w zależności od ich rodzaju.

Praktyka dydaktyczna potwierdza stwierdzenie M. Jagodzińskiej (1970), że spontaniczne uczenie się języka (bez podawania reguły) posiada lepszy efekt bezpośredni, tzn. więcej pamięta się zaraz po lekcji, natomiast uczenie się z podaniem reguły wpływa na trwałość zapamiętywania. Trwałość pamięci zaś jest jedną z podstawowych cech dobrej pamięci (zob. Kurcz 1992:10). Wówczas, gdy przyswajane elementy nie zostaną przez mózg uporządkowane, po początkowym wzroście ilości zapamiętanych

informacji następuje gwałtowny jej spadek (Buzan 1996:66). Przeswajane mechanicznie informacje są najpierw zapominane bardzo szybko, następnie wolniej. Można jednak temu zapobiec, stosując jakieś formy powtarzania materiału, które jest niezbędne dla jego trwałego przyswojenia. Dlatego też powinniśmy zapoznać uczniów ze skutecznymi sposobami powtarzania, które powinny uwzględniać takie czynniki, jak: liczbę powtórzeń i ich rozłożenie w czasie, organizację porcji materiału przeznaczonego do powtarzania (powtórzenia częściowe i całościowe). Zapamiętanie materiału może być wynikiem świadomego wielokrotnego powtarzania całości materiału, niezależnie od jego jakości i wielkości, jak również być wynikiem jego cząstkowego opanowywania w różnych odstępach czasu.

Istotne znaczenie w zapamiętywaniu ma wykorzystanie doświadczenia jednostki podczas zapamiętywania nowych informacji oraz związana z nim umiejętność operowania materiałem, istniejącym w danej chwili w świadomości. Właściwe korzystanie z własnej pamięci wymaga zrozumienia jej natury. Zdolność do dowolnego kierowania własnymi procesami pamięciowymi opiera się na wiedzy zdobywanej w toku doświadczeń związanych z uczeniem się. Wiedza ta powstaje na podstawie obserwacji właściwości pamięci i czynników wpływających na jej efektywność². Stanowi też jeden z ważnych składników rozwoju jednostki, która powinna w sposób świadomy stosować strategie pamięciowe oraz przewidywać rezultaty własnej nauki. Celowym wydaje się więc być kształtowanie u uczniów świadomego stosunku do własnych procesów pamięciowych. Aby ułatwić uczniom przyswajanie danego materiału, należy stawiać przed nimi zadanie zapamiętania, co stopniowo pozwoli im zdobywać pewną kontrolę nad pamięcią. Należy zapoznawać uczniów z prawidłowościami rządzącymi przebiegiem procesów pamięciowych oraz stawiać im zadania, w których niezbędne jest wiązanie pamięci z myśleniem.

Odpowiednie wykorzystanie własnej pamięci zapewnia poznanie jej natury oraz moż-

liwości, dążenie do jej rozwoju. Zarówno pamięć logiczna, jak i mechaniczna podlegają kształtowaniu. Istnieją sposoby (techniki), które pozwalają wypracować umiejętność szybkiego mechanicznego zapamiętywania elementów języka przez zwiększanie pojemności pamięci lub też stosując chwyt pamięciowe (mnemotechniki). Zapoznanie z nimi uczniów jest niezbędne, gdyż stwarza im większe możliwości przyswajania materiału językowego. Zwiększanie efektywności przyswajania języka następuje przez zastosowanie adekwatnych do charakteru przyswajanych elementów sposobów oraz strategii zapamiętywania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości, systematyczne powtarzanie i grupowanie prowadzące do tworzenia trwałych powiązań oraz kontekstualizacja zapamiętywanych jednostek.

Bibliografia:

- Buzan T. (1996), *Rusz głową* (tłum. z ang. J. Morka), Łódź: Ravi.
- Flavell J. H. (1970), *Development Studies of Mediated Memory*, w: H. W. Reese (red.), „Advances in Child Development and Behavior”, s. 182-211.
- Jagodzińska M. (1970), *Wpływ reguły gramatycznej i ćwiczenia na bezpośredni i trwały efekt uczenia się języka obcego*, „Psychologia Wychowawcza” 2.
- Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kurcz I. (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (red.) (2001), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, „Psychologia ogólna”, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Studenska A. (2005), *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rubinsztein S. L. (1962), *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Włodarski Z. (1964), *Pamięć jako właściwość poszczególnych analizatorów*, Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1974), *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa: WSiP.

(maj 2009)

² Indywidualna wiedza podmiotu o własnej pamięci została w latach 70. nazwana przez J. H. Flavella (1970) *metapamięcią*.

Arkadiusz Pięta¹
Częstochowa



Teoria przekładu – płaszczyzną sprzeczności i niespójności?

Translatoryka jest bez wątpienia młodą dyscypliną naukową. Jeszcze w latach 60., jak wspomina Z. Grosbart, „magistralami”, które określały kierunki badań były lingwistyka i literaturoznawstwo a przekład traktowano jako „wąską ścieżkę, mało istotną dla rozwoju nauki”². Obecnie sytuacja wygląda oczywiście inaczej. Tematyka przekładoznawcza w coraz większym stopniu odciska swoje piętno w badaniach nad językiem.

Translatoryka jest bez wątpienia interdyscyplinarną dziedziną naukową. Wprawdzie korzysta z dorobku wielu nauk, ale posiada własny przedmiot badań, którymi są „ludzie i teksty (...), występujące w tzw. układzie translatorskim oraz występujące w rozszerzonym układzie translatorycznym pozostałe obiekty tego układu”³. Jako „młoda” dyscyplina naukowa zawiera wiele znaków zapytania, kwestii spornych, wieloznacznych i niezwyfikowanych. W poniższym rozważaniach będę starał się ukazać niektóre sprzeczności występujące w przekładoznawstwie, które umacniają praktyków w sceptycyzmie wobec tej nauki⁴.

T. H. Savory przedstawia listę sprzeczności, które mogą dotyczyć nie tylko „empirycznej wiedzy o przekładzie”⁵, ale również odnosić się do sporów między istniejącymi ośrodkami

i szkołami badawczymi: „(...)”

1. Tłumaczenie musi oddawać wyrazy oryginału.
2. Tłumaczenie musi oddawać myśli oryginału.
3. Tłumaczenie powinno czytać się jak dzieło oryginalne.
4. Tłumaczenie powinno czytać się jak tłumaczenie.
5. Tłumaczenie powinno odzwierciedlać styl oryginału.
6. Tłumaczenie powinno być pisane w stylu tłumaczenia.
7. Tłumaczenie powinno czytać się jak utwór współczesny oryginałowi.
8. Tłumaczenie powinno czytać się jak utwór współczesny tłumaczowi.
9. W tłumaczeniu wolno robić uzupełnienia i opuszczenia w stosunku do oryginału.
10. W tłumaczeniu nie wolno niczego dodawać ani zmieniać w stosunku do oryginału.
11. Wiersz powinien być tłumaczony prozą⁶.
12. Wiersz należy tłumaczyć wierszem (...)⁷.

Powyższe sprzeczności wskazują na to, że wiele twierdzeń odnośnie sztuki przekładu to subiektywny punkt widzenia autora, to decyzje konstruowane niekiedy w sposób intuicyjny i spontaniczny. Dlatego należałoby zgodzić

¹ Dr Arkadiusz Pięta¹ jest adiunktem w Akademii Polonijnej w Częstochowie.

² Z. Grosbart (1999), *Stan i perspektywy translatoryki polskiej*, „Kwartalnik neofilologiczny”, XLI, 1-2, s. 160.

³ I dalej cytuję za J. Pieńkosem: „(...) Przedmiotem badań translatoryki są zatem specyficzne właściwości translacyjne tłumaczy, tekstów i mówców oraz odbiorców ich tekstów, występujących w układzie translatorycznym (...)”, w: J. Pieńkos (2003), *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków: Zakamycze, s. 37.

⁴ „(...) Cytowana na początku rozmowa z literatem przedstawia jedną stronę medalu: ukazuje sceptycyzm praktyków wobec badań teoretycznych w dziedzinie translatoryki, powątpiewanie w przydatność tych badań dla sztuki tłumaczenia (...)”, w: Z. Grosbart (1999), s. 157.

⁵ U. Dąmbska-Prokop (red.) (2000), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa: Edukator, s. 186.

⁶ „(...) Tłumaczenie poezji prozą uważał Schlegel za artystyczne morderstwo (...)”, w: K. Dedecius (1974), *Notatnik tłumacza*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 113.

⁷ U. Dąmbska-Prokop (2000), s. 186.

się z G. Steinerem, który neguje naukowość przekładu określając go mianem sztuki (*an exact art*)⁸.

Kolejna kwestia, która nie została do końca wyjaśniona i budzi sprzeczności to problematyka spójności tekstowej. Tekst jest określany między innymi mianem „wystąpienia komunikacyjnego, które spełnia siedem kryteriów tekstowości”⁹. Chodzi tutaj o kohezję, koherencję, intencjonalność, akceptowalność przez odbiorcę, informatywność, sytuacyjność i intertekstualność. Okazuje się jednak, że językoznawcy nie zgadzają się z tym, ponieważ po pierwsze „nie zawsze tekst może spełniać wszystkie kryteria”¹⁰, a po drugie najważniejszym kryterium spójnościowym dla tekstu jest koherencja. I dalej za P. Sapotą: „Tekst może nie posiadać któregoś z pozostałych kryteriów, musi jednak stanowić sensowną całość”¹¹. Jak widać nawet w kwestii spójności tekstu, tak istotnego dla sztuki przekładu, nie wypracowano jednoznacznego stanowiska.

Nieprzetłumaczalność i przetłumaczalność to następna płaszczyzna sporu. R. Jacobson przekonywał, że wszystko jest przetłumaczalne i to nawet na trzy sposoby¹². Również J. Danette prezentuje pogląd, że „jest przekładalne

wszystko, co może być przekazane przez język, także przy pomocy zapożyczeń, wyjaśnień i perefraz”¹³. Z kolei przedstawiciele relatywizmu językowego widzieli w języku system zamknięty na inne systemy językowe, który kreował użytkownikowi językowy świat pośredni (*Zwischenwelt*). Natomiast G. Steiner zwraca uwagę na zmieniający się kontekst historyczno-społeczno-kulturowy¹⁴ stwierdzając, że „nie wszystko może być dzisiaj tłumaczone”¹⁵. Należałoby wziąć jednak pod uwagę przede wszystkim osobę tłumacza i jego kompetencję translatoryczną. To tak naprawdę od kompetencji tłumacza i jego doświadczenia zależy przetłumaczalność i pokonanie nieprzekładalności. Dysponuje on przecież swobodą wyboru takich środków językowych, które „uważa za odpowiednie dla wyrażenia odpowiedniej konceptualizacji”¹⁶.

Do kolejnych nieścisłości dochodzi na płaszczyźnie badań psycholingwistycznych, a dotyczących preferencji słuchowej i lateralizacji mózgowej. Przyjmuje się, że większość ludzi używa lewej półkuli mózgowej w procesach lingwistycznych, tak więc przy odbiorze dźwięków „pracuje” przede wszystkim prawe ucho¹⁷. Okazuje się jednak, że wyniki

⁸ U. Dąbska-Prokop (2000), s. 168.

⁹ U. Dąbska-Prokop (2000), s. 274.

¹⁰ P. Sapota (2001), *Funkcja tekstów użytkowych w procesie komunikacji językowej*, w: P. Płusa (red.), „Studia neofilologiczne II”. Częstochowa: WSP, s. 144.

¹¹ P. Sapota (2001), s. 144.

¹² R. Jacobson (2000), *On Linguistic Aspects of Translation*, w: L. Venuti (red.), „The Translation Studies Reader”, London and New York: Routledge, s. 114.

¹³ U. Dąbska-Prokop (2000.), s. 194; Również w opinii N. Chomsky’ego nie istnieje nieprzekładalność. Natomiast w opinii S. Barańczaka „nie ma nieprzekładalnych wierszy, są tylko leniwi tłumacze”, w: tamże, s. 94, 189.

¹⁴ „(...) G. Steiner zauważył, że tłumacz (...) powinien zwrócić uwagę na historyczność języka, ponieważ każda epoka charakteryzowała się innym wolumenem językowym. Każde słowo, które czytamy, funkcjonuje w żywym świecie wartości i intencji (uwarunkowanej historycznie) i zadaniem tłumacza jest przywrócić tę żywotność w przekładzie. Nie wystarczy do tego tylko słownik, ale również należy zwrócić uwagę na historię języka i tekstu oraz jego pochodzenie geograficzne (...)”, w: A. Piętak (2006), *Teorie tłumaczeniowe i nie tylko*. Częstochowa: WSP, s. 56. Zobacz też: U. Dąbska-Prokop (2000), s. 168; Ponadto w opinii W. Wilssa teksty literackie zawierają tak zwany substrat historyczny (*historisches Substrat*), w: W. Wilss (2005), *Verhaltenswissenschaftliche Aspekte des Übersetzungsprozesses*, w: H. Salevsky (red.), „Kultur, Interpretation, Translation”, Frankfurt/Main, s. 67.

¹⁵ U. Dąbska-Prokop (2000), s. 196; M. Kaczmarkowski zwraca uwagę, że „(...) pełna przekładalność z jednego języka na inny jest nieosiągalnym ideałem, do którego należy jednak dążyć (...)”, w: M. Kaczmarkowski (1993), *Nieprzekładalność jako problem językoznawstwa*, w: „Roczniki Humanistyczne. Językoznawstwo”, XLI (zeszyt 6). Lublin (KUL), s. 18.

¹⁶ U. Dąbska-Prokop (2000), s. 17.

¹⁷ „(...) Preferencja słuchowa związana jest bezpośrednio z lateralizacją mózgową, czyli specjalizacją lub dominacją jednej z półkul mózgowych w przetwarzaniu języka. Ponieważ znakomita większość populacji ludzkiej wykorzystuje lewą półkulę móz-

badań S. Lambert wskazują na coś całkiem odwrotnego: „(...) Okazało się, że przy tłumaczeniu na język ojczysty uczestnicy eksperymentu robili zdecydowanie mniej błędów, gdy tekst docierał do ich prawej półkuli przez lewe ucho, niż w przypadku słuchania prawym uchem lub słuchania dwoma uszami (...)”¹⁸.

U. Kautz zalicza kreatywność do jednych z najważniejszych właściwości intelektualnych tłumacza („Die wichtigsten intellektuellen Eigenschaften”¹⁹), zwracając uwagę, że jej rozwój mogą zapewnić jedynie odpowiednio dobrane „środki” dydaktyczne („geeignete didaktische Maßnahmen”²⁰). Z kolei W. Wilss zauważa, że „kreatywność pozostaje w gruncie rzeczy w sprzeczności z naturą tłumaczenia, które zakłada przecież „odtworzenie” TW w TD”²¹²². Do jakich wniosków ma więc dojść początkujący tłumacz lub student zgłębiający wiedzę o przekładzie?

Sprzeczności i nieściśności pozwalają dekonstrukcjonistom na wysuwanie wniosków natury „nihilistycznej”²³. Do dzisiaj nie udało się jednoznacznie stwierdzić, czy język jest dźwiękiem, ponieważ „istnieją także ludzkie języki migowe, oparte na gestach”²⁴. Występują wątpliwości dotyczące kryteriów spójnościowych tekstu z uwypukleniem kohezji i koherencji. Tak więc zwolennicy J. Derridy mają w pewnym sensie prawo wątpić w „sens terminów tekst czy język”, czy krytykować „opozycję” między „tekstem oryginalnym” i „tekstem tłumaczonym”²⁵.

Dzieje się tak, ponieważ dochodzą do wniosku, że translatoryka naszpikowana jest kwestiami niejednoznaczными i do końca niewyjaśnionymi. A gdy coś jest niejednoznaczne, to bez trudu można to zanegować lub poddać w wątpliwość. Jest to spowodowane tym, że translatoryka jest dyscypliną młoda, podobnie jak psycholingwistyka, badająca przecież funkcjonowanie językowe dorosłych i dzieci, jak i procesy mentalne zachodzące w głowach tłumaczy. Trudno wyciągać jednoznaczne wnioski dotyczące językowego funkcjonowania człowieka, a tym samym tłumaczenia, skoro procesy te są dopiero odkrywane i wiele jest znaków zapytania. I tak na przykład E. Tabakowska zwraca uwagę, że do dzisiaj nie rozstrzygnięto kwestii dotyczącej „charakteru wyobrażeń”. Nie wiadomo „czy są to opisy, czy też wizerunki”²⁶.

Gdy nauka odpowie na wszystkie pytania dotyczące systemu poznawczego człowieka i przetwarzania języka, wtedy będzie możliwy jednoznaczny opis przedmiotu badań translatoryki. Czy będzie to kiedykolwiek możliwe? Czas pokaże.

Bibliografia:

- Dąbmska-Prokop U. (red.) (2000), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Edukator.
 Dedecius K. (1974), *Notatnik tłumacza*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

gową w większym stopniu przy funkcjach lingwistycznych niż prawą, naturalna wydaje się preferencja prawego ucha przy dominacji bodźców słuchowych (jak wiadomo, półkule mózgowe kontrolują i odbierają bodźce z przeciwnej połowy ciała, a to dzięki mocniejszym i liczniejszym połączeniom kontralateralnym, czyli między prawą stroną ciała i lewą półkulą lub odwrotnie, w przeciwieństwie do połączeń ipsilateralnych, czyli w obrębie jednej strony ciała) (...). w: A. Molska (2001), *Preferencja słuchowa i zakładki tłumaczeniowe jako przykłady strategicznego wykorzystania neurolingwistyki w procesie kształcenia tłumaczy symultanicznych*, w: P. Płusa (red) (2001), „Studia neofilologiczne II”. Częstochowa: WSP, s. 107-108; „(...) Die Auswertung ergab bei allen Probanden für beide Sprachen eine signifikante Überlegenheit des rechten Ohres (d.h. der linken Hemisphäre) (...)”. w: I. Kurz (2005), „Was (tatsächlich) in den Köpfen von Dolmetschern vorgeht. Neuropsychologische Untersuchungen zum Simultandolmetschen”, w: H. Salevsky (red.), „Kultur, Interpretation, Translation”, Frankfurt/Main, s. 96.

¹⁸ A. Molska (2001), s. 108.

¹⁹ U. Kautz (2002), *Handbuch. Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München: Indicum Verlag, s. 21.

²⁰ U. Kautz (2002), s. 22.

²¹ TW – tekst wyjściowy; TD – tekst docelowy.

²² U. Dąbmska-Prokop (2000), s. 119.

²³ U. Dąbmska-Prokop (2000), s. 17.

²⁴ J. Gleason, N. Ratner (red.), (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 21.

²⁵ U. Dąbmska-Prokop (2000), s. 17.

²⁶ E. Tabakowska (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu* (tłum. A. Pokojka), Kraków: Universitas, s. 43.

- Gleason J., Ratner N. (red.) (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Grosbart Z. (1999), *Stan i perspektywy translatoryki polskiej*, w: „Kwartalnik neofilologiczny”, XLI, 1-2, s. 155-161.
- Jacobson R. (2000), *On Linguistic Aspects of Translation*, w: L. Venuti. (red.), „The Translation Studies Reader”, London and New York: Routledge, s. 113-118.
- Kaczmarkowski M. (1993), *Nieprzekładalność jako problem językoznawstwa*, w: „Roczniki Humanistyczne. Językoznawstwo”, XLI (zeszyt 6). Lublin: KUL, s. 5-19.
- Kautz U. (2002), *Handbuch. Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München: Indicum Verlag.
- Kurz I. (2005), *Was (tatsächlich) in den Köpfen von Dolmetschern vorgeht. Neurophysiologische Untersuchungen zum Simultandolmetschen*, w: H. Salevsky (red.), „Kultur, Interpretation, Translation”, Frankfurt/Main, s. 95-104.
- Molska A. (2001), *Preferencja słuchowa i zakładki tłumaczeniowe jako przykłady strategicznego wykorzystania neurolingwistyki w procesie kształcenia tłumaczy symultanicznych*, w: P. Płusa (red), „Studia neofilologiczne II”, Częstochowa: WSP, s. 107-111.
- Pieńkos J. (2003), *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków: Zakamycze.
- Piętak A. (2006), *Teorie tłumaczeniowe i nie tylko*, Częstochowa: Educator.
- Sapota P. (2001), *Funkcja tekstów użytkowych w procesie komunikacji językowej*, w: P. Płusa (red), „Studia neofilologiczne I”, Częstochowa: WSP, s. 143-150.
- Tabakowska E. (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu* (tłum A. Pokojka), Kraków: Universitas.
- Wilss W. (2005), *Verhaltenswissenschaftliche Aspekte des Übersetzungsprozesses*, w: H. Salevsky (red.), „Kultur, Interpretation, Translation”. Frankfurt/Main, s. 63-73.

(grudzień 2008)

Dorota Żuchowska¹
 Łódź

Łacina dawniej i dziś. Przegląd metod nauczania języka łacińskiego od początku XX wieku do czasów współczesnych

W glottodydaktyce europejskiej wraz z nastaniem XX wieku zauważa się stopniowo narastającą niechęć do nauczania języków klasycznych. Wynikało to w dużej mierze z założeń ówczesnej filozofii (realizm dydaktyczny). Wprawdzie w Polsce pod zaborami istniały gimnazja klasyczne, w których w cyklu kształcenia przeznaczano nawet 85 godzin na łacinę i grekę łącznie (zabór rosyjski)², ale już po odzyskaniu niepodległości rozpoczął się dla łaciny okres bessy trwający do dziś. Od czasów II wojny światowej glottodydaktyka zmierza w kierunku ograniczania nauczania języków klasycznych na korzyść nowożytnych. W krajach zachodnich

wprawdzie nadal liczba godzin nauczania łaciny jest stosunkowo duża³, ale rozwój glottodydaktyki został zdeterminowany przez potrzeby języków nowożytnych, zwłaszcza angielskiego. Stąd metody nauczania powstałe po wojnie dotyczą już wyłącznie języków nowożytnych.

W Polsce powojennej sytuację tę dodatkowo utrudniała wrogość władz komunistycznych do łacińskiej cywilizacji, łączonej bezpośrednio z chrześcijaństwem. Język łaciński utożsamiano z językiem zniechęconego kleru. Od reformy szkolnictwa w roku 1967 łacina stała się przedmiotem nadobowiązkowym. Wprawdzie pod

¹ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

² podaje za: W. Popiak (2005), *Łacina i greka w polskiej szkole w latach 1919-1939*, Warszawa: wyd. P.P. EVAN, s. 14.

³ por. R. Nickel (2001), *Lexikon zum Lateinunterricht*, C.C. Bamberg: Buchner Verlag, s. 320.

koniec lat 80. w związku z przemianami politycznymi w naszym kraju powróciła do łask, ale do dzisiaj nie odzyskała swego znaczenia. Aktualnie dyrektorzy placówek dydaktycznych decydują, czy i w jakiej liczbie godzin będzie nauczana łacina oraz określają jej status przedmiotu nad- lub obowiązkowego w tzw. siatce godzin.

Skoro jednak języki klasyczne bywają gdzieś tam nauczane, pozostaje pytanie: jakimi metodami. Baza naukowa dotycząca tej dziedziny jest stosunkowo uboga. W Polsce w latach 20. i 30. ubiegłego stulecia powstało kilka interesujących pozycji z dydaktyki nauczania języków klasycznych⁴. Niektóre propozycje w nich zawarte można uznać za uniwersalne. Metodyka nauczania języka łacińskiego z tego okresu oscyluje w kierunku idei behawioralnych. L. Kobierzycki⁵ wdaje się w polemikę z metodykiem wiedeńskim⁶ A. Scheindlerem, odnośnie stosowania w nauczaniu łaciny dwu metod: **asocjacyjnej** i **apercepcyjnej**. Herbartowska zasada apercypcji wiedzy, spopularyzowana w ówczesnym nauczaniu językowym już od ok. 100 lat, została jednogłośnie zaakceptowana przez obydwu uczonych. Jednak nowoczesna jak na owe czasy metoda asocjacyjna, opierająca się na metodologicznych założeniach behawioryzmu, nie znajduje według A. Scheindlera zastosowania w dydaktyce języków klasycznych. Z tym poglądem nie zgadza się nasz rodak twierdząc, iż: „metoda apercypcyjna wyłącznie stosowana daje za mało. Jeśli się natomiast użyje pewnych środków metody asocjacyjnej, można osiągnąć takie zbliżenie się uczniów do języka, oswajanie się z nim, które pozwoli na uczynienie lektury wydajniejszą. W żadnym przedmiocie kształcenie materialne i kształcenie formalne nie dają oddzielić się w zupełności od siebie. Jeśli zaś dokładniejsze poznanie języka da się uzyskać metodą asocjacyjną,

skutkiem czego kształcenie formalne może osiągnąć lepsze wyniki, to grzechem przeciwko elementarnym wskazaniom dydaktyki byłoby odrzucać a limine pomoc, której może użyć ta metoda”⁷. W dalszej części swej rozprawy autor zachęca do stosowania pogładowości oraz posługiwania się metodą bezpośrednią w nauczaniu łaciny, co miało przyczynić się do „swobodnego władania językiem”.

W innych ówczesnych publikacjach z tej dziedziny zachęca się do aktywizowania uczniów przez wprowadzanie różnorodnych form pracy, np. prowadzenia dialogów i przedstawień po łacinie. Zaś nauczaniu kultury miałyby służyć lekcje prowadzone w muzeach, tablice z wykresami, fotografiami i mapami, referaty uczniowskie. Wybitny filolog klasyczny i doświadczony pedagog M. Goliás proponuje dwie metody nauczania łaciny: pośrednią i bezpośrednią. Pierwsza, zwana też przez niego metodą gramatyczną, jest stosowana najczęściej przez nauczycieli łaciny, ponieważ: „wytyczną, jaką uznaje nasz program, jest zasada, (...) aby Latine legere, a nie, jak to było dawniej: loqui et scribere”⁸. Druga ma służyć uatrakcyjnieniu przekazywanego materiału: „celem jest rozszerzenie metody pośredniej o pewne niezbędne quantum, które ułatwia bezpośrednie ujęcie myśli tekstu”⁹. Podaje konkretne przykłady działań bezpośrednich w nauczaniu łaciny, jak np. nauka pamięciowa krótkich zdań, wierszy, sentencji. Praktykuje też i zaleca jednocześnie stosowanie tych dwu metod w procesie kształcenia, zwłaszcza w translacji. To novum zostało nazwane przez autora metodą **kombinująco-analityczną**¹⁰. Gramatyka, według M. Goliása, zasadniczo powinna być wprowadzana indukcyjnie, ale zgodnie ze znaną maksymą *varietas delectat*, odrobina dedukcji zapobiegnie jednostronności kształcenia. Autor dużo uwagi poświęca tłumaczeniu, które

⁴ np. M. Goliás (1936), *Dydaktyka nauczania języków klasycznych*, Warszawa: Nasza Księgarnia; L. Kobierzycki (1918), *O nauczaniu języka łacińskiego na stopniu najniższym*, Zamość: wyd. Zygmunt Pomarański i Spółka; J. Pawlikowski (1930), *Jak uczyć języka łacińskiego w gimnazjum*, Kraków: Drukarnia Powszechna; Z. Mitrzyński (1936), *Kilka zagadnień z zakresu metodyki języka łacińskiego*, Trembowla: wyd. Maksa Steiniga.

⁵ L. Kobierzycki, op. cit., s. 6 n.

⁶ A. Scheindler (1913), *Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache*, Wien: Pichler.

⁷ L. Kobierzycki, op. et loc. cit.

⁸ M. Goliás, op. cit., s. 6.

⁹ M. Goliás, op. cit., s. 14.

¹⁰ M. Goliás (1934), *O metodę rozumienia tekstów łacińskich*, w: „Kwartalnik Klasyczny”, s. 8.

według niego jest środkiem i celem postępowania. Zaleca dokładną analizę językowo-gramatyczną, która przekształci apercptywny proces rozumienia zdania w czynność asocjacyjną. Proponuje również wprowadzanie zagadnień z kultury antycznej, które to rozwijają zdolności humanistyczne i pełnią funkcję wychowawczą.

Metody aksjomatyczne schodziły zatem na plan dalszy, postulowano bowiem rozwój samodzielności uczniów w procesie przyswajania wiedzy. Modne stało się stosowanie metod aktywizujących, jak heurystyczna, funkcjonująca pod zmienioną nazwą jako **metoda sokratyczna**. Metoda filologiczna popularna w nauczaniu języków klasycznych od czasów odrodzenia zostaje zastąpiona **neofilologiczną**. Była to zmodyfikowana, a właściwie zredukowana, zminimalizowana i dostosowana do nauczania łaciny metoda bezpośrednia, dopuszczająca użycie elementów języka ojczystego. Ważna staje się treść, nie forma wypowiedzi. W ówczesnych liceach klasycznych była też powszechnie stosowana odmiana metody filologicznej, tzw. **praca pod kierunkiem**, w odróżnieniu od pracy samodzielnej uczniów: „*Drogą jest tekst w języku łacińskim, bezpośrednie ujęcie tego, co jasne, dochodzenie do całości tekstu na podstawie zasad logicznego rozumowania i z pomocą analogii do języka ojczystego, przekład, jako wyraz rozumienia tekstu*”¹¹. W nauczaniu słownictwa starano się również stosować metodę bezpośrednią, co zalecali zarówno metodycy niemieccy, jak i polscy¹². Ci ostatni nawoływali do szeroko stosowanej pogładowości. Aktywnej percepcji leksyki miały m.in. przysłużyć się rozmówki łacińskie oparte na schematycznych szablonach, zaś repetycji i utrwaleniu słownictwa technika tworzenia leksykalnych grup tematycznych, bądź etymologicznych oraz liczne przekłady.

W poznawaniu składni stosowano zarówno dedukcję, jak i indukację, a zjawiska syntaktyczne

porównywano z językiem polskim. Lektura tekstów odbywała się za pomocą wymienionych powyżej metod, ale także sposobem „kursorycznym” (rozumienie bez analizy). Ta krótka charakterystyka pozwala stwierdzić, iż dydaktyka języków klasycznych w okresie międzywojennym rozwijała się i była, jak na owe czasy, nowatorska. Często atakowana pod względem użyteczności, owocowała kolejnymi modyfikacjami; zrywała ze schematami, aby utrzymać kontakt ze współczesną jej rzeczywistością. Czytając te uwagi nietrudno oprzeć się wrażeniu, że mimo iż upłynęło prawie sto lat, w nauczaniu języków zmieniło się niewiele.

W pierwszych latach po wojnie nauczyciele bazowali na programach z okresu przedwojennego. Łaciny nauczano zatem najpierw 4 godziny tygodniowo przez cztery lata, zaś pod koniec lat 40., po reorganizacji programu, w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Celem dydaktycznym było „rozumienie tekstu łacińskiego” i „bierno opanowanie języka”. Ale zgodnie z założeniami nowej polityki zostały też wyraźnie sprecyzowane cele ideowo-wychowawcze¹³. Aby łacina przetrwała, nauczyciele musieli być elastyczni. Tak chyba należy wytłumaczyć powstanie w owych czasach publikacji, w których autorzy starali się połączyć tematykę antyczną z założeniami ideologii komunistycznej (np. wygłoszony przez Z. Kalinowską w Instytucie Pedagogiki w Warszawie referat: *Jak przeprowadzać wychowanie polityczne na lekcjach języka łacińskiego*). W latach 50. i 60. ubiegłego wieku czynni latyniści dzielili się swoimi doświadczeniami dydaktycznymi na tzw. centralnych kursach organizowanych przez Ministerstwo Oświaty, konferencjach metodycznych (Okręgowo Ośrodki Metodyczne) i naukowo-dydaktycznych (Polskie Towarzystwo Filologiczne). Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mogli poszerzyć swoje zainteresowania antykami dzięki lekturze

¹¹ W. Popiak, op. cit., s. 124.

¹² np. E. Brühn (1930), *Altsprachlicher Unterricht*, Lipsk: Quelle Meyer; M. Krüger (1930), *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Frakfurt am Main/Berlin/Bonn: Diesterweg; M. Auerbach (1933), *Problem zasobu wyrazów w języku łacińskim*, w: „Kwartalnik Klasyczny”, VII/2, s. 93; T. Sinko (1935), *Realizacja programu nauki języka łacińskiego*, Lwów-Warszawa, s. 7, cyt. za W. Popiak, op. cit., s. 126.

¹³ podają za: J. Horowski (1966), *Dydaktyka języka łacińskiego w 20-leciu Polski Ludowej*, w: „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 92-103.

takich czasopism, jak wydawany od końca XIX w. prestiżowy periodyk o zasięgu międzynarodowym – *Eos*, popularnonaukowy *Meander* oraz adresowany przede wszystkim do uczniów – *Filomata*.

W 1957 r. pojawia się kwartalnik *Języki Obce w Szkole*. Powojenna dydaktyka języków klasycznych potrzebowała reformy. Propozycje zmian znalazły się na łamach *Języków Obcych* w artykułach m. in. M. Brożka, M. Goliasa, J. Daabowej, T. Simli, J. Horowskiego i S. Staszczyka. Postulowali oni akcentowanie użyteczności języków klasycznych, ich przydatności społecznej. Pojawiły się zatem materiały dotyczące łacińskiej i greckiej terminologii medycznej, technicznej, łaciny średniowiecznej itp. O poglądowości w nauczaniu pisał znany jeszcze z okresu przedwojennego M. Golias¹⁴, zaś nauczanie problemowe propagowały m.in. J. Daabowa¹⁵ i T. Simla¹⁶. Poruszano problem samodzielności uczniów w przekładzie tekstu łacińskiego oraz pisano o wartościach wychowawczych tych tekstów¹⁷.

W latach 70. język łaciński coraz rzadziej nauczany w liceach, przetrwał na uczelniach w formie lektoratu. Filologowie klasyczni starali się dostosować do nowych tendencji nauczania języków obcych. W Holandii pojawia się podręcznik do nauczania łaciny metodą naturalną wybitnego lingwisty, autora wielu publikacji z zakresu językoznawstwa ogólnego – O. Jaspersena oraz H. H. Oerberga. Mimo, iż zyskał pozytywną ocenę naszego Ministerstwa Oświaty, nie został wprowadzony do nauczania powszechnego m. in. ze względu na wysoką cenę. Polscy nauczyciele, którym w jakiś sposób udało się ten podręcznik zdobyć, wyrażali się o nim bardzo pochlebnie: „*Prowadzący zajęcia z tym podręcznikiem stwierdzają duże zainteresowanie słuchaczy jego treścią, co jest jednym z warunków osiągnięcia dobrych wyników*”¹⁸. W Argentynie rozpoczęto edycję

kwartalnika w języku łacińskim *Orbis Latinus*. Ale i na naszym „rynku” naukowo-dydaktycznym lat 70. zaczęło się coś dziać. Pracownik Wydziału Weterynarii Akademii Rolniczej w Warszawie – K. Kreysler, opracowała podręcznik do nauczania łaciny metodą audiowizualną: „*Opracowano teksty łacińskie, dostosowane tematycznie do programu, o stopniowo zwiększającej się skali trudności, uwzględniające istotne zagadnienia gramatyczne. Teksty te zostały nagrane na taśmy magnetofonowe przez spikera, który dobitnie akcentuje wyrazy, a odpowiednią modulacją głosu zwraca uwagę słuchaczy na ważniejsze zagadnienia. Jeśli chodzi o sprawę akcentu – metoda ta wydaje się być niezastąpiona*”¹⁹. Po zakończeniu ćwiczeń udostępnia się słuchaczom środki audiowizualne (oprócz nagrań również plansze i przeźrocza), aby w dowolnej chwili wrócili do materiału, powtórzyli go i utrwalili. Metoda ta propagowana na konferencjach międzynarodowych spotkała się z dużym zainteresowaniem.

W latach 80. XX wieku powstała jedyna w Polsce współczesna *Metodyka nauczania języka łacińskiego* autorstwa S. Ostrowskiego. Wcześniej, w latach 50., podjął się opracowania takiej S. Staszczyk. Pragnął, aby nowa metodyka języka łacińskiego opierała się zarówno na osiągnięciach polskich, jak i zagranicznych. Niestety, przedwczesna śmierć uniemożliwiła to przedsięwzięcie.

Metodyka S. Ostrowskiego porusza istotne zagadnienia dotyczące aspektu nauczania języków klasycznych, jak np. zjawisko korelacji, interferencji, motywacji. Autor podaje praktyczne wskazówki do nauczania materiału gramatycznego i leksykalnego. Omawia dokładnie przygotowanie nauczyciela do zajęć: planowanie pracy, pomoce naukowe itp. Píše o kontroli wyników nauczania i formach pracy pozalekcyjnej. Jest to dość obszernie i wyczerpująco opracowanie, ale dla nauczyciela praktyka mało przydatne. Jego wady

¹⁴ M. Golias (1965), *Poglądowość w nauczaniu łaciny*, „*Języki Obce w Szkole*” 5, s. 285-291.

¹⁵ J. Daabowa (1961), *Problem dydaktyczny w nauczaniu języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*” 2, s. 77-84.

¹⁶ T. Simla (1967), *W poszukiwaniu metod nauczania języka łacińskiego w zreformowanym liceum*, „*Języki Obce w Szkole*” 3, s. 177.

¹⁷ S. Staszczyk (1961), *Treści wychowawcze w nauczaniu języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*” 2, s. 69-76.

¹⁸ J. Horowski (1972), *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, „*Języki Obce w Szkole*” 2, s. 103-107.

¹⁹ A. Kochaniak (1974), *Łacina metodą audiowizualną*, „*Języki Obce w Szkole*” 4, s. 238-240.

to monotonia i jednostronność. Bardzo mało miejsca poświęca autor omówieniu metod nauczania. W procesie nauczania języka łacińskiego zaleca stosowanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej, analitycznej pośredniej (analiza gramatyczna zdań trudnych dla uczniów do przetłumaczenia); bezpośredniej (ogranicza się do stosowania przez nauczyciela zwrotów i sformułowań łacińskich w toku lekcji, zakładając, iż uczeń rozumie proste zdania bez pośrednictwa języka polskiego); sokratycznej (heurystycznej) i kognitywnej. Przegląd ten kończy propozycją połączenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej z bezpośrednią²⁰. Nie wspomina o innowacyjnych, neofilologicznych metodach nauczania, o nowych tendencjach, które w Polsce w dydaktyce języków klasycznych pojawiły się w latach 70., zaś w krajach zachodnich dziesięć lat wcześniej. Czytając te wskazówki odnosi się wrażenie, że lekcje prowadzone takimi metodami może i przynosiły efekty, ale przede wszystkim były nudne.

Niestety taki był rzeczywisty obraz nauczania łaciny w polskich szkołach w latach 80. Niewielkie zmiany nastąpiły w następnym dwudziestolecie. Wprawdzie łaciny w szkołach jest coraz mniej, ale ci, którzy pozostali, starają się nie zniechęcać uczniów. Coraz częstsze międzynarodowe kontakty owocują wymianą doświadczeń i materiałów. Nowoczesne media uatrakcyjniają formę przekazu. Wprawdzie ministerialny program nauczania pozostawia wiele do życzenia, ale na jego podstawie można stworzyć własne innowacje i modyfikacje. Do osiągnięć lat 90. w dziedzinie propagowania łaciny należy zaliczyć m.in. emitowanie w radiu fińskim wiadomości w języku łacińskim, tzw. *nuntii Latini*, powstanie stowarzyszeń propagujących żywą łacinę (*Latinitas viva*), wydawanie komiksów i dzieł literatury światowej tłumaczonych na język starożytnych Rzymian.

Powyższe pozycje kończą listę publikacji polskich dotyczących metod nauczania języka łacińskiego, warto jednak odwołać się do wydanego w Niemczech *Lexikon zum Lateinunterricht*²¹ i przytoczyć kilka propozycji

■ Metody tłumaczenia tekstu obcojęzycznego (*Übersetzungsmethoden*)

W literaturze dydaktyczno-metodycznej różni się następujące metody tłumaczenia tekstów obcojęzycznych:

1. Metoda linearna:
 - metoda „słowo w słowo”,
 - metoda konstrukcyjna,
 - dekodowanie linearne,
 - metoda trzech kroków.
2. Metoda całościowa:
 - analiza,
 - metoda kombinowana,
 - naturalna metoda czytania,
 - czytanie ze zrozumieniem.

Metoda linearna: metoda „słowo w słowo” wychodzi od zastosowanej w tekście kolejności słów i zdań: bezpośrednio przekładane jest słowo po słowie z uwzględnieniem form gramatycznych (wersja interlinearna). W metodzie konstrukcyjnej wychodzi się najpierw od trzonu zdania głównego (orzeczenie i podmiot), a następnie rozpatruje się pozostałe słowa według ich formy i znaczenia, potem według ich miejsca w zdaniu. W nawiązaniu do tego w taki sam sposób konstruuje się zdania poboczne. Przy dekodowaniu linearnym wychodzi się po kolei od wszystkich informacji czasownikowych zawartych w tekście (np. od orzeczenia zdania głównego i zdań pobocznych, konstrukcji imiesłowów itp.), potem przechodzi się do podmiotów i dopełnień bliższych i dalszych, przysłówków i przydawek, na koniec do typowych konstrukcji łacińskich. Metoda ta prowadzi do pobieżnego rozpoznania struktury tekstu. Następnie przez szczegółową dekodyzację rozpoznaje się brakujące części zdania. Metoda trzech kroków prowadzi do zamykających się w trzech krokach działań.

Dla zdania nadrzędnego są to:

- luźny przekład pierwszego członu zdania,
- orzeczenie względnie jego forma osobowa,

²⁰ S. Ostrowski (1981), *Metodyka nauczania języka łacińskiego*, Warszawa: WSiP, s. 18-23.

²¹ R. Nickel (2001), *Lexikon zum Lateinunterricht*, Bamberg: C.C. Buchners Verlag.

- pozostałe części zdania w kolejności ich występowania i inne części orzeczenia (o ile istnieją).

Dla zdania podrzędnego są to:

- spójnik zdania podrzędnego,
- podmiot (z uwzględnieniem końcówki osobowej orzeczenia),
- pozostałe części zdania (najczęściej) w kolejności ich występowania; orzeczenie na końcu.

Przy tłumaczeniu zdań łacińskich na język docelowy należy zachować w miarę możliwości pierwotne miejsce części zdania. Ale trzeba je przestawić, gdy zgodnie z regułami budowy zdania w języku docelowym jest to nie do uniknięcia. Zgodność między językiem docelowym i łacińskim prawie zawsze pozwala na zmiany, ograniczone jednak w stosunku do orzeczenia i podmiotu zarówno zdania nadrzędnego, jak i podrzędnego.

Metoda całościowa: „analiza” rozpoczyna się od pierwszego zrozumienia sensu tekstu, który potem ma być zweryfikowany przez pytania uzupełniające. Przy tym wychwytywany jest związek syntaktyczny części zdania i opisywana logiczna struktura okresu zdaniowego. Metoda kombinowana jest połączeniem metody konstrukcyjnej i „analizy”. Rozumienie rozpoczyna się od wstępnego pobieżnego rozumienia tekstu, po czym konstruowane są związki wewnętrzne. Naturalna metoda czytania wychodzi od istniejącego porządku zdań, przy czym najpierw zaczyna się od zrozumienia i tłumaczenia poszczególnych wyrazów, potem poprzez powiązania i zależności w naturalnej kolejności słów prowadzi się do zrozumienia zdań i całego tekstu. Czytanie ze zrozumieniem jest ukierunkowane na bezpośrednie rozumienie tekstu w istniejącej kolejności słów w szyku zdania. Dopiero tak zrozumiany tekst tłumaczy się na język ojczysty.

Metoda przesuwania (*Einrückmethode*) jest graficznym przedstawieniem syntaktycznej struktury zdania podrzędnie złożonego w celu wizualnego wsparcia procesu dekodowania, określane również jako *kolometryczny sposób pisania* (por. metoda skrzyneckkowa). Zdania główne i zdania poboczne lub części zdania pisze

się pod sobą w takiej kolejności, w jakiej występują w tekście łacińskim. Przesuwa się je horyzontalnie na prawo według stopnia zależności, tak że zdanie główne zaczyna się najbardziej od lewej strony. Okres zadania jest przez to dla ucznia bardziej czytelny, łatwiej można rozpoznać zależności, dzięki czemu można lepiej wypracować związki logiczne.

W graficznym obrazie *kolony* (wycięte człony zdania) są jeszcze dodatkowo unaocznione ramkami (Caesar, BG 1, 9, 4):

Itaque rem suscipit et a Sequanis impetrat,

ut per fines suos Helvetios ire patiantur,

obsides-

que

uti inter sese dent

perficit:

Sequani,

ne itinere Helvetios prohibeant

Helvetii

ut sine maleficio et iniuria transeant.

Metoda ta okazuje się być równie skuteczną, co nieskomplikowaną pomocą przy tłumaczeniu, ponieważ strukturyzuje tekst i stwarza uczniowi możliwości szybkiego przeglądu dłuższych okresów zdaniowych. Zaletą *kolometrycznego sposobu pisania* jest oszczędność czasu przy tłumaczeniu. Poza tym zaostrza się spojrzenie ucznia na typowo łacińskie części zdania, środki stylistyczne i zjawiska składniowe (np. *abl. abs., gerundium, gerundivum* itp.). Taki sposób pisania ułatwia również naturalny proces rozumienia, jaki ma miejsce podczas słuchania tekstu.

Metoda całościowa (*Ganzheitsmethode*) wychodzi od tekstu jako całości i ma na celu wstępne zaznajomienie z treścią. Uczeń od początku tłumaczenia nie powinien zajmować się poszczególnymi zdaniami, lecz zwrócić uwagę na większy fragment tekstu. Od uchwycenia sensu całości powinien przejść do detali. Taki proces

stwarza określone ukierunkowanie myśli oraz zapewnia udostępnienie materiału do hipotez. Uczeń pod kierunkiem nauczyciela steruje swoimi kombinacjami myślowymi i kontroluje je. Ciągłe aktualizowanie „całości sytuacji” jest główną cechą tej metody. Jej przebieg jest następujący:

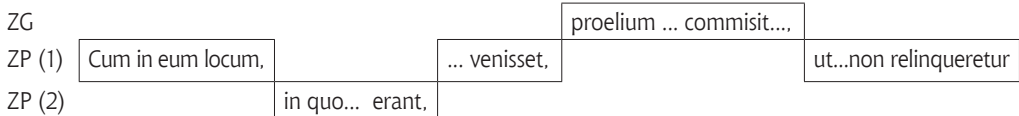
- powtórzenie poprzedniego fragmentu tekstu,
- spotkanie z nowym tekstem (np. odczytany przez nauczyciela),
- pytanie o już zrozumianą treść tekstu,
- dokładne dopracowanie wszystkich szczegółów tekstu przez objaśnianie trudności językowych,
- podsumowujące tłumaczenie fragmentu,
- interpretacja,
- na zakończenie czytanie tekstu przez uczniów.

Metoda stopniowania (*Gradatim-Methode*) ma na celu rozumienie tekstu przez podział jego struktury na wiele pojedynczych informacji. Te z kolei zsumowane powinny prowadzić do wstępnego rozumienia treści. Przed lekturą wersji oryginalnej uczeń wykonuje różne zadania, które powodują, że będzie w stanie bez trudu rozumieć tekst. Osoby uczące się mają możliwość uniknięcia w ten sposób obiektywnie i subiektywnie uwarunkowanych trudności w tłumacze-

niu. Uczeń może przesledzić proces generowania zdań i tworzenia konstrukcji zdaniowych *in statu nascendi*. Punktem wyjścia w tłumaczeniu zdań jest analiza związków semantycznych, a nie strukturalnych. Metoda ta szczególnie nadaje się do wprowadzenia nowej lektury lub stosowania w fazach uczenia się, w których nauczyciel nie jest niezbędny (np. wykonywanie zadań domowych). Uczniom o mniejszych możliwościach jest stwarzana możliwość stopniowego wyrównania deficytów i podniesienia kompetencji w zakresie gramatyki.

Metoda skrzyneczkowa (*Kästchenmethode*) – to graficzne przedstawienie struktury syntaktycznej łacińskiego zdania podrzędnie złożonego w celu wizualnego wsparcia procesu dekodowania. Zdanie główne i zdania poboczne pisze się obok siebie w takiej kolejności, w jakiej występują w tekście i otacza się je ramką tworzącą skrzyneczkę. Ze względów przestrzennych w skrzyneczki wpisuje się tylko słówka wiodące. Zróżnicowanie ważności (np. stopień zależności danego zdania pobocznego) uwidacznia się poziomymi stopniowaniami skrzyneczek (widoczne na schemacie ZG – zdanie główne, ZP(1/2) zdania poboczne). Wizualizację można jeszcze wzmocnić symbolami. Metodą pokrewną jest metoda przesuwania (*Einrueckmethode*).

Przykład:



Cum in eum locum, in quo praedones erant, cum classe venisset, proelium navale commisit tam celeriter, ut fugiendi tempus piratis non relinqueretur.

Metoda ustna (*Sprechmethode*) jest spokrewniona z metodą bezpośrednią stosowaną w nauczaniu nowożytnym; adoptowaną ze staroangielskiej dydaktyki nauczania języków obcych (*oral method*). Metoda ta łączy łacińskie słowo, albo zdanie, zgodnie z zasadą pogładowości z odpowiednim działaniem nauczyciela. Na przykład wprowadzenie trybu oznajmującego czasu teraźniejszego strony czynnej na podstawie czasowników *surgo – ambulo – revenio – sedeo*

połączone z odpowiednimi czynnościami nauczyciela. Następnym krokiem jest imitacja tych czynności przez uczniów. Sprawdzanie rozumienia i ćwiczenie formy gramatycznej przebiegają zatem równocześnie. Zakończenie takiej jednostki stanowią: uzupełnienie paradygmatu, opracowanie reguły w języku ojczystym, ewentualnie powtórzenie chórem całej odmiany. W pierwszych tygodniach nauki języka łacińskiego pracuje się bez podręcznika, na kursie

właściwym przekazuje się materiał nauczania metodą ustną i za pomocą różnych metod przenosi się na daną jednostkę podręcznika: tzw. technika: *explicia Latine*, która opracowuje słownictwo jednojęzycznie za pomocą znanych uczniom słówek oraz technika *aliter Latine*, która szuka gramatycznych alternatyw. Oprócz tego proponuje się rekapitulację tekstu przy pomocy facińskich pytań, m. in. nawet opowiadanie tekstu w języku łacińskim.

Metoda ta znajduje uzasadnienie w ożywieniu toku lekcji, w zaakcentowaniu mało uwzględnianej strony lekcji języka łacińskiego – mówienia w tym języku; daje przy tym możliwość intensywnego przyswajania języka. Jej wadą jest bazowanie na ściśle określonym, ograniczonym zakresie leksyki, często nieadekwatnym do języka literackiego tekstów oryginalnych. W związku z tym jej stosowanie jest sprzeczne z głównym celem nauczania języka łacińskiego, w którym to właśnie kładzie się nacisk na rozumienie tekstu oryginalnego. Duże zastosowanie może mieć jednak w początkowym okresie nauczania języka.

Współczesny nauczyciel języka łacińskiego w Polsce z braku fachowej literatury zmuszony jest ufać swojej intuicji dydaktycznej. Z zazdrością przyglądam się obszernej liście opracowań z metodyki nauczania języków klasycznych dla nauczycieli pracujących zaledwie kilkaset kilometrów stąd – za zachodnią granicą. Ale może my mamy większą satysfakcję z efektów naszej pracy, bo przecież ad astra idzie się per aspera.

Bibliografia

- Auerbach M. (1933), *Problem zasobu wyrazów w języku łacińskim*, „Kwartalnik Klasyczny”, VII/2 s. 93.
- Brühn E. (1930), *Altsprachlicher Unterricht*, Lipsk: Quelle Meyer.
- Daabowa J. (1961), *Problem dydaktyczny w nauczaniu języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 77-84.
- Golias M. (1936), *Dydaktyka nauczania języków klasycznych*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Golias M. (1965), *Poglądowość w nauczaniu łaciny*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 285-291.
- Horowski J. (1966), *Dydaktyka języka łacińskiego w 20-leciu Polski Ludowej*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 92-103.
- Horowski J. (1972), *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 103-107.
- Kobierzycki L. (1918), *O nauczaniu języka łacińskiego na stopniu najniższym*, Zamość: wyd. Zygmunt Pomarański i Spółka.
- Kochaniak A. (1974), *Łacina metodą audiowizualną*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 238-240.
- Krüger M. (1930), *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Frankfurt n/M/Berlin/Bonn: Diesterweg, s. 126.
- Mitryński Z. (1936), *Kilka zagadnień z zakresu metodyki języka łacińskiego*, Trembowla: wyd. Maksa Steiniga.
- Ostrowski S. (1981), *Metodyka nauczania języka łacińskiego*, Warszawa: WSIP, s. 18-23.
- Pawlikowski J. (1930), *Jak uczyć języka łacińskiego w gimnazjum*, Kraków: Drukarnia Powszechna.
- Popiak W. (2005), *Łacina i greka w polskiej szkole w latach 1919-1939*, Warszawa: wyd. P.P. EVAN.
- Scheindler A. (1913), *Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache*, Wien: Pichler.
- Simla T. (1967), *W poszukiwaniu metod nauczania języka łacińskiego w zreformowanym liceum*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 177.
- Staszczuk S. (1961), *Treści wychowawcze w nauczaniu języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 69-76.

(sierpień 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, jak ocenią nowe programy nauczania i podręczniki, czy usamodzielnia swoich uczniów i ułatwią im naukę, czy zachęcą ich do niej?

Czekamy na Państwa artykuły, propozycje lekcji, oceny programów i podręczników.

Zapraszamy też na stronę: www.reformaprogramowa.men.gov.pl.

Między teorią a praktyką

Hanna Grygielska-Michalak¹

Lublin



Nauka języka obcego a poznawanie siebie

Od czasów wieży Babel ludzie nie przestają uczyć się języków obcych. My – jako ich nauczyciele – powinniśmy zrobić wszystko, aby ten proces był jak najskuteczniejszy, ale także możliwie przyjemny. Powinien być dla uczącego się czymś znaczącym nie tylko dlatego, że potrzebuje on znajomości języka obcego, na przykład do pracy, ale także dlatego, że nowy język pozwala mu spojrzeć na świat i siebie samego w sposób zupełnie nowy, odkryć nowe pokłady umiejętności, uczuć i emocji. Często nie zdajemy sobie sprawy, jak znaczącą funkcję może spełniać – i spełnia – to, co my nauczyciele robimy i mówimy na lekcjach. Koncentrujemy się na gramatyce, słownictwie, różnych sprawnościach językowych, bo taka przecież jest nasza rola, ale być może nauczyciel języka obcego bywa też – co z pewnością wyda się dziwne – psychoterapeutą, a lekcje z nim – swoistym katharsis dla ucznia?

Czy umiejętność udzielania pomocy psychologicznej w codziennym życiu jest domeną tylko i wyłącznie psychologów? Każdy z nas w każdej sferze życia spotyka osoby, które potrzebują pomocy. W każdym z nas drzemie umiejętność wspierania i słuchania innych. Rozmowa jest czymś, w co każdy z nas angażuje się częściej lub rzadziej. Czy nauczyciele języka obcego, prowokując różnorakie rozmowy, mają świadomość, że niejednokrotnie podczas takich rozmów uczeń uczy się wyzwalać i wyrażać emocje? Czy rozmowa w języku obcym nie staje się pierwszym kro-

kiem do zrozumienia powodów swojego postępowania, a przez to – uzyskania – lub odzyskania kontroli nad nim? Jeśli oprócz nabycia różnych sprawności językowych uczeń lepiej zrozumie swoje życie i relacje z innymi – to dopiero jest pełny sukces pracy nauczyciela.

Istnieje wiele metod nauczania języków obcych, a nowe wciąż powstają. Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, stosowanej teraz głównie przez nauczycieli łaciny i greki, przez metodę bezpośrednią, metodę *Community Language Learning* do sugestopedii, wciąż usiłuje się dotrzeć do tej idealnej, która prawdopodobnie nie istnieje, gdyż uczniowie mają różne nawyki, potrzeby, motywacje... Pozostaje nam wybierać z nich to, co pasuje danej grupie lub wręcz danej osobie, a czasami – improwizować.

Poświęćmy chwilę uwagi trzem metodom, które są stosowane – świadomie lub nie – przez wielu nauczycieli języków obcych.

Metoda bezpośrednia – w reakcji na metodę gramatyczno-tłumaczeniową – wprowadziła spontaniczne użycie języka oraz zachęcanie uczniów, aby „myśleli w języku obcym”, aby „żyli tym językiem”. Nie jest łatwo oderwać się od rodzimego języka, od przyzwyczajzeń językowych, od całego kulturowego „obciążenia” i spojrzeć na język obcy jak na inną filozofię, na nowy sposób „otwierania” świata. Jest to zachęcanie, aby uczniowie stali się jak językowa „tabula rasa”.

¹ Autorka jest starszym wykładowcą języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Często słycać pytania: „*A dlaczego tu jest inaczej niż w języku polskim?*”, „*A dlaczego to takie bez sensu?*”. Należy starać się spowodować, aby uczniowie uświadomili sobie, że mówienie „inaczej”, „bez sensu” – nie ma właśnie sensu. Nie porównuj, odrzuć swój pierwszy język, bądź jak dziecko – poznawaj świat i siebie od nowa.

Inna metoda, zwana *Community Language Learning*, powstała w latach 70. XX wieku. W metodzie tej zwrócono się w stronę emocji uczniów jako jednego z głównych czynników wspomagających lub blokujących proces nauczania języka obcego. Według tego podejścia nauczyciel powinien zrozumieć, że jego uczniowie to nie tylko intelekt, ale również emocje, uczucia, relacje z innymi osobami.

Nie należy więc ciągle mówić tylko: „*myślcie, myślcie nowym językiem*”, ale także „*czujcie nowym językiem*”. Spróbujmy zrozumieć, że uczeń chodzi do nauki nowego języka nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie, że używając języka obcego odśania siebie nauczycielom, lecz także sobie samemu. Czasami te odkrycia są rewelacją, czasami powolnym procesem.

Przyjrzyjmy się jeszcze jednej metodzie, która prawdopodobnie jest używana najrzadziej. Jest to sugestopedia, której idee rozwinął psycholog G. Lozanov. Twierdził on coś, co obecnie jest dla większości nauczycieli czymś oczywistym, mianowicie że wykorzystujemy zaledwie około 10 proc. naszych możliwości oraz że nasz mózg – jeśli dostarczymy mu odpowiednich bodźców – jest zdolny do przyjęcia, przetworzenia, zapamiętania i wykorzystywania o wiele większej ilości informacji. W sytuacji, gdy uruchomi się te bodźce, następuje swoiste zniszczenie barier, które hamują ucznia, uniemożliwiając mu albo utrudniając te procesy. W metodzie opartej na sugestopedii między innymi muzyka (zwłaszcza barokowa) wprawia ucznia w stan relaksu a zarazem większej koncentracji, a „*klimat zajęć jest traktowany jako podstawa sukcesu*”.

Widać więc, jak wiele zależy od tego, czy uda się „otworzyć” ucznia wraz z całym jego światem przeżyć i doświadczeń. A jeśli się to uda, to motywacja ucznia, która zwykle na początku wynika z pewnego przymusu (muszę chodzić do szko-

ły, potrzebuję tej pracy), poszerzy się o potrzebę rozwijania pewnych uczuć, obserwacji i rozumienia siebie i innych.

Słowo „motywacja” wywodzi się z łacińskiego *moveo*, a więc wprawiać w ruch. W procesie uczenia się motywacja oznacza potrzebę „poruszania się” w relacjach z innymi, a także poszerzania własnych dążeń, początkiem czego jest ich zrozumienie.

Rozmowa jest jednym z narzędzi psychoterapeutycznych mających pomóc w znalezieniu swego miejsca w życiu. Może to być rozmowa z psychoterapeutą, księdzem lub rodzicem. Czy rozmowa podczas nauki języka obcego może spełniać tę funkcję? Nierzadko tak właśnie bywa.

Rozmowa – ogólnie rzecz ujmując – polega na stawianiu pytań i uzyskiwaniu odpowiedzi. Aby przeprowadzić jakąkolwiek rozmowę, należy mieć TEMAT. Podręczniki do nauki języków obcych oraz konspekty nauczycieli obfitują w niezliczoną ilość tematów do rozmowy. Oto tylko kilka z tych najbardziej popularnych:

- *Najlepsze/najgorsze wspomnienie z dzieciństwa.*
- *Rola rodziny.*
- *Czy kłamstwo można czasami usprawiedliwić?*
- *Jakie cechy są najważniejsze u dobrego przyjaciela?*
- *Porównaj swoje życie teraz i 10 lat temu.*
- *Jak wyobrażasz sobie swoje życie za 10 lat?*

Tematy te dotyczą przecież najistotniejszych, a czasami bolesnych sfer naszego życia. Nauczyciele – jak „buldożery” – naciskają na uczniów, aby koniecznie coś powiedzieli na dany temat. Chodzi im oczywiście o to, aby poszerzać umiejętności językowe uczniów. A jeśli któryś z nich stwierdzi: „*Nie mam nic do powiedzenia w tej sprawie*”, czy to prawda? Naturalnie nauczyciele w dobrej wierze i mając przed sobą cel: nauczyć angielskiego, niemieckiego..., brną dalej. „*Spróbuj!*” „*Pomyśl!*” „*No, rusz głową!*”. W rzeczywistości, czy to możliwe, aby ktoś nie miał nic do powiedzenia na takie tematy? Chyba nie. Czasami taka odpowiedź ucznia jest po prostu oględnym sposobem powiedzenia: „*Odczep się ode mnie*”, ale bywa, że wkraczamy w sferę życia bardzo prywatną a na-

wet wręcz intymną. I bywa – choć prawdopodobnie nie jest to zjawisko powszechne – że uczeń zaczyna mówić i staje się nagle bardziej otwarty, rozmowny i chętny do wyrażania swych emocji, opowiadania o swych przeżyciach niż kiedykolwiek przedtem, nawet w języku ojczystym. Zdarza się, że ta rozmowa, która została sprowokowana prostym ćwiczeniem językowym, staje się sposobem wyrzucenia z siebie napięć, poradzenia sobie ze wspomnieniami.

Przytoczę przypadek pewnej uczennicy – osoby już dorosłej – która posiadała spory zasób wiadomości gramatycznych i niemałe słownictwo z języka angielskiego. Jednak pojawiła się na zajęciach twierdząc, że jej problem wynika ze strachu przed mówieniem w języku obcym. Początkowo rzeczywiście na to wyglądało, ale pewnego razu tematem zajęć były wspomnienia z dzieciństwa. I nagle osoba ta – krok po kroku – zaczęła opowiadać swoje dzieciństwo (w całościem przyzwoitej angielszczyźnie), opisując swoją rodzinę, przyjaciół, jakieś śmieszne i smutne wydarzenia. Nauczyciel nie przerywał jej, jakby obawiając się, że taka ingerencja coś zepsuje. Trwało to kilkanaście minut. A potem, na zakończenie, owa studentka – trudno w to uwierzyć, ale rozplakała się, mówiąc: *„Dziękuję, bo tak dawno już nie wspominałam moich dziecięcych lat i teraz widzę, jak bardzo mi tego brakowało”*... Następnie, już z uśmiechem, dodała: *„Jednak potrafię coś powiedzieć po angielsku...”*.

Podobne sytuacje – choć może nie aż tak wyraziste – można zaobserwować w codziennej praktyce nauczyciela. Dlaczego niektórzy ludzie, na co dzień skryci i stojący nieco „z boku”, mówiąc w języku obcym stają się bardziej wylewni i otwarci?

Po pierwsze, rozmowa w języku obcym jest „tylko” ćwiczeniem. Uczeń zawsze może się „skryć” pod tym pretekstem. Zapomina więc o pewnych barierach psychicznych, bo robi to „tylko dla ćwiczenia”. Podświadomie więc rozluźnia się i wyzwala. Zawsze przecież może powiedzieć, że to i tak nieprawda... Wie, że słuchający go nauczyciel i inni uczniowie też mają świadomość sytuacji tylko sztucznej, udawanej. A więc można mówić wszystko, a to może prowokować kłamstwo, ale także większą otwartość.

Po drugie, kiedy opowiadamy coś w języku obcym, to mniej lub bardziej świadomie wiemy, że zawsze możemy zrzucić winę na słabą znajomość języka. Pozwala to – paradoksalnie – w znacznej mierze pozbyć się wstydu i skrępowania. Nie znam języka, wszyscy to wiedzą, więc nikt nie będzie się ze mnie śmiał: albo nie rozumieją, albo pomysłą, że po prostu czegoś nie umiem. A więc mogę „bezkarnie” mówić wszystko.

Po trzecie, mówiąc obcym językiem, zaczynamy patrzeć na świat innymi oczami. Język staje się dla nas sposobem przychodzenia na świat, poznawania go na nowo. Okazuje się, że nazywając rzeczy inaczej – możemy na nie inaczej spojrzeć. Patrzymy inaczej na siebie i na innych. Na co dzień nieczęsto zastanawiamy się nad znaczeniem słów. Teraz na lekcji dostrzegamy, że te same sprawy, przedmioty, mogą mieć różne nazwy; zaczynamy myśleć nad ich głębszym sensem. I odkrywamy ten świat i nowe „ja”, często pozbywając się – choćby tylko na krótkie kilka minut – różnych balastów, stajemy się wewnętrznie inni.

Co więcej, nauczyciel jest w pewnym sensie postacią anonimową. Wiadomo, że nauczyciela języka obcego interesują przede wszystkim poprawne konstrukcje, właściwie użyte słowo i skonstruowane zdanie. Uczeń więc staje się mniej skrępowany – przecież jeśli nauczyciel się nad czymś bardziej skupi, to głównie będzie to poprawność językowa. Nie będzie natomiast rozpamiętywał treści zawartych w zdaniach. „Puszczają” więc emocje – ograniczenie wynikające ze świadomości bycia kontrolowanym.

Wreszcie, gdy uczeń uczy się języka obcego, to przez długi czas nie ma jeszcze wycucia pewnych rejestrów językowych i używa słów nie do końca zdając sobie sprawę z ich mocy. W ten sposób mówi często więcej, niż by zamierzał.

Czasami można poprosić uczniów, aby spróbowali przez kilka dni prowadzić w języku angielskim pamiętnik. Oczywiście jest to praca dla chętnych i niewiele osób ją wykonuje. Niemniej jednak często bywa, że gdy czytamy potem te prace, chylimy czoła nad tym, jak wiele samych siebie zostawiają w nich uczniowie. Zwykle na początku starają się być bardzo poprawni grama-

tycznie i leksykalnie – są w ten sposób mało naturalni. Ale krok po kroku zapominają o czasach i przyimkach i po prostu „wylewają” na papier to, co w danej chwili myślą i czują. Celem nauczyciela jest to, aby zobaczyli, że potrafią mówić/pisać po angielsku i uświadomili sobie, jak wiele potrafią wyrazić w tym języku. Natomiast oni – ciesząc się z tego razem z nami – czasami podkreślają własne zdziwienie, że o tylu rzeczach powiedzieli. Niejednokrotnie zastrzegają się wtedy: „Ale to tak dla ćwiczenia”...

Niekiedy, aby zrobić przerwę w rutynowych ćwiczeniach, nauczyciel bawi się z uczniami w skojarzenia. Oczywiście chodzi o rozwijanie słownictwa. Ciekawa jest wtedy reakcja uczniów na własne skojarzenia, które często są niezwykle i całkowicie nieoczekiwane. Bywa, że uczeń sam jest zaskoczony: „Dlaczego to powiedziałem?”, „A to z kolei przypomina mi...”. I znowu dotykamy tej delikatnej sfery emocji, uczuć, wspomnień.

Dlaczego uczniowie często wychodzą z lekcji języka obcego mniej spięci niż po innych zajęciach? Prawdopodobnie jednym z powodów jest usunięcie niektórych napięć, odreagowanie niektórych stresów, dokonanie pewnej refleksji.

Mam głębokie przekonanie, że ucząc języka obcego dajemy uczniom jeszcze jedno narzędzie poszerzające ich wiedzę także na temat ich samych,

narzędzie przemyśleń i „układania” świata. Być może jedna z rozmów z naszymi uczniami otworzyła ich oczy i duszę na coś nowego – nie tylko na słówka. Jeśli udaje się nauczyć ich języka – jego gramatyki, słownictwa, składni – a przy tym dać coś jeszcze – to chyba możemy czuć, że spełniamy swoją rolę. Potrzeba oczywiście dużego szacunku dla naszych uczniów i pokory wobec tego, co robimy: nie traktujmy uczniów tylko jak maszyny do wkuwania słówek, zaliczania klasówek. Ucząc ich nowego języka, dajemy im sposobność uczenia się czegoś więcej. A my przy okazji też korzystamy – też poszerzamy nasz świat.

Na koniec, przytoczmy zdanie, które daje wiele do myślenia i każe bardziej zastanowić się nad rolą nauczyciela, a które znalazło się na kolorowej kartce подарowanej przez studentów na zakończenie zajęć: „Dziękujemy za nauczenie nas języka – i nie tylko”.

Bibliografia:

- K. Geldard, D. Geldard (2004), *Rozmowa, która pomaga. Podstawowe umiejętności terapeutyczne*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
www.psychologia.pl
www.zycie.pl
www.socjo.pl/szkola/artykuly
www.anglo-man.felberg.pl

(Luty 2009)

Magdalena Jałowiec-Sawicka¹
 Wągrowiec



Kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego

Z kreatywnym pisaniem w dydaktyce języka niemieckiego jako obcego łączy się chętnie wszystko to, czego rzekomo nie można osiągnąć na tak zwanych „normalnych” lekcjach języka niemieckiego:

- uczniowie są kreatywnie motywowani do pisania,
- doświadczają prawdziwej zachęty i prawdziwych bodźców do pisania, które oddziałują nawet na ich czas wolny,

¹ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

- rozwijają fantazję i twórcze zachowania językowe,
- czerpią radość z zabawy i eksperymentowania językiem,
- wzmacniana jest u uczniów wiara we własne umiejętności,
- poszerzane są ich kompetencje językowe,
- zwiększa się ich wrażliwość na język i mowę.

Natomiast szeroko rozpowszechnionemu w szkole pisaniu wypracowań stawia się wszystkie możliwe zarzuty. Prawie żaden inny obszar nauki nie jest u uczniów związany z tak negatywnymi konotacjami i dlatego warto domagać się, aby przy pomocy innowacyjnych metod na nowo go przemyśleć i nadać mu zmienioną strukturę. Opinia ta odwołuje się przede wszystkim do wypowiedzi studentów, którzy przeżyli w szkole blokady w pisaniu. Osądu tego z pewnością nie można generalizować, zwłaszcza że nie jest on poparty żadnymi badaniami empirycznymi, ale szkolnych wspomnień studentów również nie należy ignorować – wskazują one na deficyty i problemy, jakie są zauważalne na lekcjach języka niemieckiego przede wszystkim w jego rdzeniu: kształtowaniu kompetencji językowych. Cóż jednak oznacza kompetencja językowa, jaką jest pisanie w języku obcym?

Ogólna definicja pisania brzmiałaby: pisanie to komunikatywne działanie, które ma jakiegoś adresata, ale może to być również własna osoba, a tym samym jest ono wyrazem autorefleksji. Pisanie jest również medium produktywnego i kreatywnego myślenia, poznawania oraz rozwoju osobowości. To wszystko możliwe jest do osiągnięcia tylko przez język: piszemy, pracując nad językiem i z językiem, jaki opanowaliśmy i jaki w pisaniu można w twórczy sposób rozwijać. Znaczenie rozwoju mowy i jego wspierania jest bardzo wysoko oceniane przez filozofów języka: człowiek może rozwijać swój umysł tylko do tych granic, jakie wyznacza jego język.

W tym kontekście nie powinniśmy zapominać, że kulturowe tradycje europejskie nabrały swojego obecnego kształtu pod wpływem

wspólnej historii Europy oraz rozwoju pismienictwa w poszczególnych epokach. Jednak argumentacja ta nie zajmuje centralnego miejsca w aktualnych debatach dotyczących kształcenia. Temu, kto umiejętność pisania w języku ojczystym i obcym posiadał w niewystarczającym stopniu, grozi utrata kontaktu ze społeczeństwem wiedzy i informacji. A z tym związane są znaczące niekorzyści społeczne i ekonomiczne, zarówno dla danego człowieka, jak też dla gospodarki i całego społeczeństwa. Dopiero od momentu opublikowania rezultatów badań PISA dotarło do świadomości wielu ludzi, jakie braki w zakresie języka ojczystego i języków obcych posiadają uczniowie, co zasadniczo potwierdzają nauczyciele. Na tle tych badań pytania dotyczące dydaktyki oraz kreatywności, a w tym kreatywnego pisania, ukazują się nam w zupełnie innym świetle: czy przy pomocy kreatywnych metod można inaczej i lepiej nauczać sprawności językowych i form wyrazu? Jakie zalety i wady mają one w porównaniu do innych form nauczania?

Najpierw trzeba by wyjaśnić, co w ogóle kryje się pod pojęciem kreatywnego pisania. Czy różni się ono od innych form pisania, takich jak:

- pisanie informacyjne (sprawozdawcze, argumentujące) albo
- pisanie narracyjne (literackie i autobiograficzne), pisanie poetyckie i fikcyjne lub też
- pisanie interpretujące?

Kreatywne pisanie dopuszcza wszystkie te formy, ponieważ nie istnieją żadne formalne granice wyznaczające jego zakres. Jednakże warunek wyjściowy jest inny niż w przypadku form pisania, które są związane z wyuczeniem reguł narzuconych z zewnątrz. Powszechnie spotykany w szkołach sposób postępowania ma na celu przekazanie z zewnątrz reguł i cech tekstu danego gatunku. To znaczy, że reguły i charakterystyczne cechy tekstu danego rodzaju, na przykład pisania narracyjnego, są przekazywane w tym celu, aby uczniowie potrafili je następnie stosować.

W przypadku kreatywnego pisania sposób postępowania jest dokładnie odwrotny: na-

uczyciele powinni najpierw zapoczątkować wewnętrzną aktywność uczniów i początkowo nie zakładać znajomości żadnych reguł. Chodzi przy tym o wspieranie indywidualnych sposobów uczenia się, kognitywnych i emocjonalnych procesów. Kognitywna psychologia kształcenia w szczególności podkreśla indywidualne podejście do nauki: każdy proces uczenia się jest zgodny z tym aktywnym i indywidualnym procesem konstrukcyjnym, a nie jedynie przyjmowaniem informacji lub też przyswajaniem sobie określonych sposobów zachowania. Proces ten wymaga motywowania przez poważne traktowanie indywidualnego podejścia ucznia do nauki, jego umysłowych i językowych zdolności, gdyż tylko wtedy możliwe jest rozwijanie kreatywności. Jeśli za punkt wyjścia przyjmujemy szeroko rozpowszechnioną, psychologiczną definicję kreatywności, która mówi, że kreatywność przejawia się zarówno w wybitnych osiągnięciach, jak również w oryginalnych formach wyrazu i rozwiązaniach problemów w życiu codziennym, stwierdzamy, że każdy człowiek ma w sobie potencjał kreatywny.

Centralne zadanie kreatywnego pisania należy dostrzegać w tym, by dzieciom i młodzieży umożliwić wyrażenie w słowach swoich uczuć, emocji, nadziei, lęków, pragnień i myśli. Kreatywne pisanie w szczególnej mierze przyczynia się do odnajdywania własnej tożsamości przez młodego człowieka, ponieważ język staje się przy tym instrumentem autorefleksji.

Jedną z możliwości przybliżenia się do kreatywnego pisania jest wykorzystywanie wrażeń zmysłowych. Przez dotyk, węch, słuch, wzrok i smak mamy dążyć do uwrażliwienia odczuć naszego ciała oraz indywidualnych uczuć. W tym celu staramy się osiągnąć koncentrację na jednym ze zmysłów, w czym pomagają na przykład zawiązanie oczu albo zaciemnienie pomieszczenia, w którym znajdują się uczniowie. Za pierwszym razem nie wybieramy przedmiotów, które wywołują negatywne uczucia. Trzeba tutaj jednoznacznie przekazać uczniom, że nie chodzi o opisanie samego przedmiotu, ale tego, w jaki sposób go odbierają, co im ten przedmiot przypomina, z czym on się im kojarzy. Można tutaj wykorzystać

bodźce nakierowane na zmysł słuchu, takie jak muzyka, dźwięki, zapowiedzi, reportaże albo obrazy w połączeniu z muzyką.

Swobodne kojarzenie, do którego dążymy w kreatywnym pisaniu, spotykamy również w tzw. mapach myśli, które mogą stanowić podstawę dla kreatywnych tekstów. Uczniowie przygotowują w parach lub podgrupach mapy myśli na podany przez nauczyciela temat, następnie wybierają jedną z „nitek” i formułują na podstawie zawartych tam pojęć wstępną wersję wiersza lub prozy. W końcowej fazie prezentujemy mapę myśli wraz z powstałym kreatywnym efektem. Ponieważ skojarzenia wszystkich grup będą różne, teksty powstałe jako produkt tej pracy również będą różnorodne, a tym samym niezwykle ciekawe. Dyskusja na temat powstałych tekstów jest punktem wyjścia do kolejnych procesów kreatywnego pisania, które nie ograniczają się jedynie do sformułowania tekstu na papierze, ale mogą obejmować również dobranie do nich tła muzycznego lub artystycznego.

Punktem wyjścia dla kreatywnego tekstu może być nie tylko przedmiot, ale również sytuacja albo uczucie. Ważne jest, aby grupa była uprzednio przygotowana do tego rodzaju zadań, ponieważ skupienie się na sytuacjach i emocjach wymaga od uczniów zdolności uważnej obserwacji.

Możliwości jest bardzo dużo, trzeba tylko być otwartym na otoczenie i nie popełnić najważniejszego błędu, który z góry niweczy wszelkie wysiłki zmierzające do kreatywnego pisania: takim błędem byłoby zbyt częste pisanie na lekcjach języka obcego, bowiem już po krótkim czasie nie miałoby ono nic wspólnego z kreatywnością i z dużym prawdopodobieństwem uczniowie szybko znudziliby się tego typu zadaniami.

Należy pamiętać również o tym, że proces kreatywnego pisania nie ogranicza się jedynie do etapu formułowania tekstu na papierze. Nieodzownym uzupełnieniem tego etapu jest wspólne czytanie, prezentowanie, wyjaśnianie oraz interpretowanie i analizowanie tekstów. Pogłębianie pracy nad własnym tekstem, roz-

ważania nad jego ewentualnym udoskonaleniem prowadzą przez rzeczowe spojrzenie do większego doświadczenia i do intensyfikowania emocji związanych z tekstem.

Czy szkoła jest jednak dobrym miejscem do realizowania tego twórczego procesu, w którym powinniśmy zrezygnować z oceniania w kategoriach przyjętych w procesie dydaktycznym? Pierwsze głosy sprzeciwu będą dotyczyły możliwości, a raczej jej braku, „włączenia” tego przedsięwzięcia w ramy godziny lekcyjnej. Jak w przypadku wielu innych prac, na przykład nad projektami, można tak zorganizować przebieg kreatywnego pisania, aby na lekcji odbyło się jedynie wprowadzenie, pierwsze próbki tekstu, właściwe zadanie byłoby wtedy realizowane w domu, a na kolejnej lekcji odbyłaby się prezentacja, analiza oraz interpretacja.

Drugi sprzeciw będzie się z pewnością odnosić do rezygnacji z oceny za proces kreatywnego pisania, w którym akceptujemy uczniów z ich niedoskonałościami, z ich obecną wiedzą i możliwościami. Ale przecież nie zawsze trzeba stawiać oceny w znanej nam skali od 1 do 6. Jeżeli ktoś nie może z tego zrezygnować, może potraktować tego rodzaju ćwiczenie jako pewnego rodzaju diagnozę stanu wiedzy uczniów, bez wyciągania wobec nich konsekwencji. Przecież nie wszystko można zmierzyć szkolnymi ocenami. Czy tekst niezwykle kreatywny, o ciekawej formie i spojrzeniu, ale z błędami językowymi zasługuje na potępienie? Już samo podjęcie wyzwania kreatywnego pisania jako pewnego rodzaju zabawy językiem jest świadectwem odwagi ucznia i powinno zostać w pełni docenione.

Starajmy się rozwijać u naszych uczniów kreatywność, nie skupiając się tylko na podliczaniu ich błędów. Pokazujemy im, co już potrafią, a nie czego jeszcze muszą się nauczyć. Pomóżmy im polubić pisanie tekstów, które kojarzy się zbyt często jedynie z nudnymi wypracowaniami oraz krótszymi i dłuższymi formami użytkowymi na maturze.

Te teoretyczne rozważania chciałabym uzupełnić o przykład lekcji realizującej zadanie kreatywnego pisania na podstawie obrazu *Gelb rot blau* W. Kandynskiego, którą przeprowa-

dziłam, korzystając z propozycji autorstwa Gabriele Gien po dokonaniu w niej pewnych nieodzownych modyfikacji.



Szczególnym zamierzeniem tej lekcji, które czyni ją wyjątkowo atrakcyjną dla uczniów, jest także jej przeprowadzenie, aby uczniowie mogli samodzielnie zdecydować, w którym momencie czują się wystarczająco zmotywowani do tego, by realizować polecenie oraz kiedy chcą „wyłączyć się” z lekcji, by realizować swoje zadanie. Przy tak zaplanowanej lekcji trzeba pomyśleć o tym, jak zająć uczniów, którzy wcześniej skończą, aby nie przeszkadzali pozostałym. Można tutaj sięgnąć po sprawdzone metody, między innymi obraz w formie puzzli, informacje o malarzu w formie rozsypanego tekstu, układanie z puzzli obrazu nowych kształtów, uzupełnianie czarno-białego wydruku obrazu kolorami itp.

Wykorzystane materiały to plakat obrazu, plakat z widokiem lasu, kształty występujące na obrazie powiększone i wycięte z tektury, płyta z odgłosami lasu, śpiewu ptaków, spokojna, relaksacyjna muzyka, koperty z dodatkowymi materiałami dla uczniów, którzy wcześniej skończą pisać.

Zadanie zostało zrealizowane w czasie dwóch godzin lekcyjnych z klasą maturalną technikum.

Plakat obrazu został powieszony na tablicy i przysłonięty plakatem z widokiem lasu. W tle rozbrzmiewały odgłosy lasu. Uczniowie zostają poproszeni o zajęcie miejsc w półkolu naprzeciwko tablicy i są poinformowani o tym, że w trakcie

lekcji mogą wybrać jedno z postawionych zadań, aby je samodzielnie zrealizować.

Przebieg lekcji był następujący:

- Nauczyciel (wprowadzenie): *Zamknij proszę oczy. Wyobraź sobie, że idziesz na spacer do lasu. Jest ciepło, bardzo ciepło, świeci słońce, a ty idziesz coraz dalej i dalej. Wciąż w cieniu drzew. Nagle czujesz ogromne zmęczenie. Kładziesz się pod drzewem, aby chwilę odpocząć. Ale słońce, głosy ptaków i las są tak przyjemne, że oczy ci się zamykają i zasypiasz. (Nauczyciel zmienia muzykę na spokojną, relaksacyjną. Powoli odsłania obraz ukryty pod plakatem z widokiem lasu. Uczniowie patrzą przez chwilę na obraz, słuchając muzyki).*
- Nauczyciel (pierwsze zadanie): *Budzisz się i próbujesz przypomnieć sobie swój sen. Spróbuj go zapisać, być może była to nawet jakaś historia (uczniowie, którzy uważają to zadanie za ciekawe, mogą wycofać się z grupy i zapisać swój tekst. Pozostali patrzą na obraz).*
- Następne zadanie jest skierowane do nich wszystkich: *Na tym obrazie widać bardzo wiele różnorodnych kształtów. Skopiowałam je dla was i powiększyłam. Spróbujcie teraz odnaleźć te kształty na obrazie.*
- Nauczyciel (drugie zadanie): *Kształty na tym obrazie zaczynają się obracać i poruszać. Rozmawiają ze sobą. Wybierz dwa z nich i spróbuj wyobrazić sobie jakąś scenkę. Zapisz ich rozmowę w dymkach na rysunku (uczniowie, którzy uważają to zadanie za ciekawe, mogą wycofać się z grupy i zapisać swój tekst).*
- Nauczyciel (trzecie zadanie): *Wielu malarzy stosuje różnorodne kształty i kolory, aby wywołać u osoby patrzącej na obraz pewne skojarzenia i wspomnienia. Na przykład niebieskie koło. Możliwe skojarzenia:
Blau
Wie die See im Sommer
Wie die Augen meiner Mutter
Wie mein Lieblingsommerkleid.
Wybierz teraz jeden z kształtów, który ci coś przypomina i spójnij napisać to wierszem, tak*

jak w naszym przykładzie. Nawet jeśli uda ci się ułożyć tylko jedną linijkę, będzie to niemałe osiągnięcie. Może później będziemy mogli wspólnie rozwinąć twoje wspomnienia.

Na tej pierwszej lekcji koncentrujemy się na fazie produkcji tekstów, aby na następnej godzinie lekcyjnej przejść do drugiego etapu pracy. Teraz uczniowie prezentują swoje teksty z plakatem obrazu i relaksacyjną muzyką w tle. Mamy możliwość interpretowania, analizowania, porównywania i doszlifowania tekstów. Staramy się jednak nie ingerować zbyt w stronę językową, nawet jeśli nauczycielowi przychodzi to z dość dużym trudem.

Na koniec lekcji uczniowie otrzymują dodatkowe zadanie:

- *Wybierz w domu trzy inne kolory, przy pomocy których namalowałbyś obraz. Spróbuj wykonać nimi mały rysunek, chodzi tutaj o kolory, a nie o kształty. Jakie emocje wywołuje u ciebie ten obrazek i te kolory? Skoncentruj się na jednym uczuciu i spróbuj opisać swoje życie, odnosząc się do tego uczucia.*

Oto przykład jednej z prac uczniowskich (bez korekty błędów) wzorowanej na ćwiczeniu wykonanym w trakcie lekcji:

Rosa – Fiolett – Gelb
Hoffnung, die
Ich habe oft in Leben.
Du auch?
Hoffnung ist auch dumme.
Aber wir brauchen ihr immer.
Ich brauche rosa Brille, das ich für mich Hoffnung.

Bibliografia

- Böttcher I. (1999), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Leis M. (2006), *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*, Stuttgart: Reclam.
- Merkelbach V. (red.) (1993), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann.
- Preiser S., Buchholz N. (2005), *Kreativität*, Heidelberg: Roland Assanger Verlag.
- Schuster K. (1999), *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Balltmanweiler: Hohengehren.

(luty 2009)

Małgorzata Marzec-Stawiarska¹
Katowice



Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym

Streszczanie tekstów nie jest popularną techniką w nauczaniu języków obcych i dla wielu osób może mieć negatywne skojarzenia przywołujące przestarzałe i nieefektywne metody uczenia języka obcego. Z pewnością też niewiele osób kojarzy pisanie streszczeń z rozwijaniem sprawności rozumienia tekstu, nie wspominając już o tym, że streszczenia można uznać za bardzo efektywną technikę rozwijającą pisanie i czytanie równocześnie.

Taki stan rzeczy nie powinien dziwić, ponieważ w podręcznikach, np. do nauki języka angielskiego, praca z tekstem została zdominowana przez ćwiczenia typu testy wyboru, zdania prawda/fałsz lub pytania na semantycznym poziomie tekstu (kto?, kiedy?, jak?), na które uczniowie często udzielają odpowiedzi mechanicznie, skupiając się głównie na szczegółach, nie dokonując głębszej analizy czytanego materiału. Wspomniane techniki nie uczą odkrywania sensu tekstu, często traktują go fragmentarycznie oraz sprawiają, że po ich wykonaniu uczniowie często nawet nie wiedzą, o czym jest tekst i nie są w stanie skonstruować jego myśli przewodniej.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie walorów streszczania w nauczaniu czytania i pisania w języku obcym, a także wyjaśnienie jego wysokiej efektywności w rozwijaniu tych dwóch sprawności. Mam także nadzieję, że przekonam nauczycieli do poszerzenia technik uczenia języka obcego właśnie o streszczanie.

Eksperyment badawczy

Prezentację streszczania warto rozpocząć od danych empirycznych, które potwierdzą jego wysoką efektywność w nauczaniu języka obcego. Przeprowadziłam trwającą sześć miesięcy ekspe-

ryment badawczy z udziałem 80 studentów pierwszego roku Stosunków Międzynarodowych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, którzy uczęszczali na lektoraty z języka angielskiego. Połowa studentów stanowiąca grupę eksperymentalną przez cały semestr zajęć pracy z tekstem i pisania regularnie streszczała teksty na poziomie FCE. Druga grupa – kontrolna pracowała z tymi samymi tekstami według zaleceń z podręcznika, zawierającego typowe ćwiczenia przygotowujące do egzaminu FCE, np. uzupełnianie tekstu z lukami, dobieranie tytułów bądź zdań streszczających do akapitów, testy wyboru oraz zadania typu *multiple matching*. W celu zapewnienia zbliżonych warunków obu grupom grupa kontrolna zamiast streszczeń pisała teksty innego gatunku, np. recenzje lub teksty narracyjne. Po zakończeniu kursu obie grupy zostały poproszone o rozwiązanie testu sprawdzającego rozumienie tekstu oraz napisanie rozprawek w celu pomiaru sprawności pisania.

Wnioski badawcze

Streszczanie bardzo efektywnie rozwija sprawność rozumienia tekstu. Wyniki uzyskane z testu kończącego kurs, który sprawdzał czytanie, były różne dla obu grup. Grupa streszczająca teksty odniosła bardzo duże korzyści z zaproponowanej im metody, co jest widoczne w znacznym, bo wynoszącym aż 22,5 proc. przyroście w końcowych wynikach z testu. Efektywność streszczania jest jeszcze bardziej widoczna, gdy zobaczymy, że grupa kontrolna, która korzystała z ćwiczeń proponowanych przez podręcznik, odnotowała jedynie 4,7 proc. postępu, a więc było to o 17,9 proc. mniej niż u grupy streszczającej teksty.

¹ Dr Małgorzata Marzec-Stawiarska jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Oprócz przyrostu w rozwoju sprawności czytania dużym sukcesem kursu opartego na streszczeniu jest to, że grupa eksperymentalna w ciągu jednego semestru stała się grupą bardziej homogeniczną, a odchylenie standardowe dla wyników testu końcowego stało się znacznie mniejsze niż w przypadku grupy kontrolnej². Natomiast w grupie drugiej zróżnicowanie studentów pod względem poziomu rozumienia tekstu jeszcze bardziej zwiększyło się. Ponadto studenci z grupy kontrolnej, którzy uzyskali niskie wyniki przed rozpoczęciem kursu, po jego zakończeniu także otrzymali niskie noty. Taki *status quo* jest na pewno czynnikiem wyjątkowo demotywowującym „słabszych” uczniów do większego zaangażowania w naukę języka obcego.

Wspominając zwiększenie się homogeniczności w grupie eksperymentalnej, należy zaznaczyć, że proces wyrównywania poziomu w grupie nastąpił „w górę”, czyli osoby słabsze równały poziom do bardziej zaawansowanych kolegów. Biorąc pod uwagę, że eksperyment dotyczył lektoratu z języka angielskiego, który odbywał się raz w tygodniu, wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną można uznać za sukces. Trudno przecież w warunkach, jakie zazwyczaj są związane z lektoratami języka obcego na uczelni (rzadkie spotkania, duża liczba osób w grupie, lektorat to przedmiot „poboczny” i „dodatkowy” w porównaniu do przedmiotów kierunkowych), zaktywizować całą grupę studentów i uzyskać rozwój kompetencji językowych (sytuacja niestety najczęściej przedstawia się tak jak w przypadku grupy kontrolnej).

Należy także wspomnieć wysoce niepokojące zjawisko zaobserwowane w grupie kontrolnej, którym był regres w rozumieniu tekstów anglojęzycznych: 11 osób po całym semestrze nauki otrzymało gorsze wyniki niż przed jej rozpoczęciem. Największy stopień regresu zaobserwowano u dwóch osób i wyniósł on aż 29 proc., a ogółem, utrzymywał się on w przedziale od -2 proc. do -29 proc. Byli także studenci, u których przyrost kompetencji rozumienia tekstów wyniósł zero. Pięć osób po pół-

rocznym kursie języka angielskiego otrzymało taki sam wynik z testu sprawdzającego rozumienie tekstu jak na jego początku.

W grupie eksperymentalnej nie odnotowano końcowych wyników tak niskich jak w grupie drugiej, chociaż przed rozpoczęciem kursu w tej grupie znaleźli się studenci, którzy wyjątkowo słabo rozwiązali test, np. 23 lub 26 proc. poprawnych odpowiedzi. Po kursie streszczania poprawili jednak znacznie swoje wyniki: np. z 23 na 66 proc. i z 28 na 60 proc. poprawnie rozwiązane testu. Zresztą nie tylko najsłabsze wyniki zostały tak efektywnie poprawione. Osoba, która na początku kursu poprawnie rozwiązała 43 proc. zadań, po zakończeniu kursu znalazła się w czołówce z wynikiem 86 proc. Takie rezultaty wskazują na fakt, że ze streszczania korzysta bardzo zróżnicowana grupa osób: zarówno te o dobrze rozwiniętej sprawności językowej, jak i te, które wykazały się na tle grupy słabszą znajomością języka. To bardzo wartościowy aspekt streszczania, ponieważ w dużych heterogenicznych grupach bardzo trudno jest zaangażować wszystkich uczniów w proces dydaktyczny i łatwo „zaniedbać” osoby, które są na znacznie niższym poziomie językowym niż reszta grupy.

Warto też podkreślić, że grupa kontrolna analizowała czytane podczas kursu teksty według takiego samego zestawu zadań, jaki pojawił się w teście końcowym. Studenci byli więc w większym stopniu zaznajomieni z technikami egzaminacyjnymi rozwiązywania testów. Nie znalazło to jednak odzwierciedlenia w wynikach. Można zatem przyjąć, że opisywane badania wykazały, iż streszczanie tekstów jest uniwersalną techniką rozwijającą czytanie w taki sposób, że nie ogranicza ona uczniów do wykazania się tylko w określonym rodzaju technik sprawdzających rozumienie, lecz pozwala im z sukcesem rozwiązać każdy typ testu.

Zwróćmy także uwagę na to, że eksperyment pokazał, iż streszczanie tekstów jest efektywniejszym sposobem kształcenia sprawności czytania w języku obcym niż praca ze standardowym podręcznikiem. Obserwacja ta nie jest jednak

² Wyniosło ono 10,10 dla grupy eksperymentalnej i aż 17,65 dla grupy kontrolnej.

odkryciem nowym. Potwierdza ona m.in. pogląd J. Iluka (2005:168), który twierdzi, że większość tego typu ćwiczeń (uzupełnianie tabelek lub luk w tekstach, decydowanie, czy zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe) nie kształci umiejętności konstruowania mentalnej reprezentacji znaczenia tekstu, lecz skupia się na mniej lub bardziej przypadkowo wybranych szczegółach. Nie prowadzą one zatem do głębszego przetworzenia treści tekstów, co oznacza, iż nie uczą pełnego zrozumienia czytanych tekstów.

Streszczenie bardzo efektywnie rozwija sprawność pisania. Analiza rozprawek pisanych przez obie grupy po zakończeniu kursu wykazała, że:

- Streszczenie rozwija kompetencję leksykalną. Studenci z grupy eksperymentalnej używali słów w poprawnym kontekście, dysponowali większym zasobem słownictwa, co było widoczne w częstym użyciu synonimów oraz parafrazowaniu wyrażen w celu uniknięcia powtarzania się tych samych elementów leksykalnych, wykazali się większą zdolnością i swobodą werbalizacji myśli. Ponadto, prace pisemne tej grupy cechowała szersza tematyka i bardziej zróżnicowane wątki, co także przemawia za dużym stopniem komunikatywności rozwiniętej dzięki streszczaniu. Można zatem wnioskować, że technika ta oprócz słownictwa pasywnego rozwija także słownictwo aktywne, które jest wykorzystywane później do produkcji językowej.
- Streszczenie pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji gramatycznej. Warto podkreślić, że studenci z grupy eksperymentalnej posługiwali się znajomością gramatyki produktywnie, co było widoczne w większej liczbie poprawnie skonstruowanego tekstu. Ponadto osoby te praktycznie nie popełniały błędów gramatycznych o charakterze globalnym.
- Streszczenie rozwija także bogactwo językowe. Osoby, które streszczały teksty, stosowały bardziej zróżnicowane struktury leksykalne i gramatyczne oraz zachowały odpowiedni styl wypowiedzi.

■ Czynniki wpływające na efektywność streszczania w nauczaniu języka obcego

Czym więc może być spowodowana tak duża efektywność kursu opartego na streszczaniu czytanych tekstów zarówno w kontekście sprawności czytania, jak i pisania w języku obcym? Jest wysoce prawdopodobne, że do skuteczności tej techniki przyczyniły się następujące czynniki:

- **Głęboki poziom przetwarzania treści podczas streszczania.** Według teorii Craika i Lockharta (1972) trwałość zapamiętywania informacji jest bezpośrednio uzależniona od głębokości przetworzenia danych, która oznacza wyższy stopień analizy semantycznej lub kognitywnej. Im głębsze poziomy analizy zostaną podjęte podczas przetwarzania danych, tym silniejszy i bardziej trwały ślad zostanie po nich pozostawiony w pamięci. Spójrzmy zatem na operacje mające miejsce w trakcie streszczania:
 - różnicowanie informacji na ważne i zbędne, biorąc pod uwagę myśl przewodnią tekstu,
 - identyfikacja informacji, które się powtarzają, i ich eliminacja,
 - poszukiwanie myśli przewodniej (*topic sentence*) akapitu, prowadzące do analizy struktury akapitu,
 - samodzielne konstruowanie *topic sentence*, jeżeli nie zostało ono eksplicitnie sformułowane przez autora tekstu,
 - rozpoznawanie struktury całego tekstu,
 - generowanie myśli przewodniej całego tekstu,
 - grupowanie i reorganizacja informacji w celu utworzenia spójnego streszczenia.

Wszystkie wyżej wymienione przykłady są złożonymi i trudnymi operacjami, które wymagają głębokiego przetworzenia treści. Zatem uczniowie, aby streścić tekst w języku obcym, muszą poddać go głębokiej analizie. Otrzymane wyniki z eksperymentu badawczego wskazują więc, że studenci podczas streszczania zapamiętali większą liczbę słownictwa, zapamiętali je także w odpowiednim kontekście i wraz z zasa-

dami łączliwości leksykalnej (kolokacjami), a także utrwalili poprawne stosowanie reguł gramatycznych.

- **Organizacja danych mająca miejsce podczas streszczania.** Na skuteczność strategii organizacji wskazują także J. Arabski (1997), Z. Włodarski (1990) i Z. Chlewiński i in. (1997). Według tych autorów osoby, które organizują i reorganizują treści (w kontekście streszczenia będzie to mieć miejsce przez operacje eliminacji zbędnych i nieważnych informacji, uogólniania szczegółowych danych, konstrukcji myśli przewodniej, oraz grupowanie treści według wątków, aby uniknąć powtarzania się informacji), uzyskują lepsze wyniki w ich późniejszym przywoływaniu. Można zatem przyjąć, że podczas organizacji danych na potrzeby streszczania studenci pośrednio utrwalali także słownictwo, za pomocą którego były wyrażone dane treści oraz utrwalali struktury gramatyczne, które występowały w analizowanym tekście. Ponadto, aby napisać streszczenie, musieli zarówno zwerbalizować treści, jak i wyrazić je za pomocą odpowiednich struktur gramatycznych.
- **Tworzenie makrostruktury.** W. Kintsch i T. A. van Dijk (1978) piszą, iż operacje prowadzące do utworzenia makrostruktury tekstu, np. eliminacja, uogólnienie oraz konstrukcja myśli przewodniej akapitu lub całego tekstu, to procesy niezbędne do pełnego zrozumienia tekstu. Makrostruktura to mentalna reprezentacja dyskursu, która składa się z jego najważniejszych informacji i która reprezentuje jego sens. Tworzenie streszczeń jest oparte na procesie konstruowania makrostruktury tekstu, a zatem jest techniką, która w pełni rozwija jego zrozumienie.
- **Dokładna analiza struktury czytanego tekstu.** Aby streścić tekst i zidentyfikować ważne treści oraz zbędne szczegóły, konieczna jest dokładna analiza struktury tekstu. Poszukiwanie i odkrywanie sensownej struktury podnosi efektywność zapamiętywania analizowanego materiału (Arabski 1997).
- **Poszukiwanie sensu treści zawartych w tekście.** Podczas streszczania studenci mu-

sieli w pełni zrozumieć tekst, czyli odkryć sens odbieranego dyskursu. Oznacza to, że identyfikowali relacje między informacjami w tekście, ustalali, o czym jest dany akapit lub grupa akapitów, i z czym jest związany dany wątek. A przecież właśnie te umiejętności były wyjątkowo potrzebne do rozwiązania testu sprawdzającego rozumienie tekstu.

- **Wysoka aktywność potrzebna do streszczenia tekstu.** Podczas streszczania studenci wykazywali bardzo dużą aktywność, która charakteryzowała się dokładną analizą tekstu, poszukiwaniem jego struktury, identyfikacją relacji między informacjami, ustalaniem hierarchii ważności w czytanych informacjach oraz przeprowadzaniem operacji prowadzących do kondensacji treści. Duża aktywność to czynnik, który wspomaga trwałość i wierność przechowywanych danych (Arabski 1997). Można więc przypuszczać, iż oprócz streszczanych treści studenci zapamiętali formę ich wyrażania. Zwłaszcza, że musieli przecież zwerbalizować skondensowane treści, aby napisać streszczenie w języku obcym, do czego była konieczna znajomość słownictwa z zakresu tematyki poruszanej przez tekst oraz odpowiednie struktury gramatyczne do wyrażenia relacji między informacjami.
- **Produktywność.** Według M. Swaina (1985) przyswojenie danej struktury wzrasta w przypadku, kiedy uczeń może użyć jej produktywnie w odpowiednim kontekście: rozumiała dawka językowa pozwala uczniom na rozwinięcie kompetencji semantycznej, a produkcja językowa jest warunkiem koniecznym do zdobycia kompetencji gramatycznej. Streszczenie zapewnia ten sprzyjający przyswajaniu języka warunek, ponieważ jest czynnością, która zmusza ucznia do produkcji językowej.
- **Poszukiwanie synonimów i parafrazowanie.** Podczas tworzenia streszczeń studenci nie mogli dosłownie kopiować fragmentów tekstu źródłowego. Dlatego też musieli produktywnie zastosować synonimy wyrazów występujących w tekście źródłowym oraz parafrazować przeczytane treści.

- **Regularność.** Streszczenia pisane były regularnie, a więc uczeń aktywnie uczestniczył w procesie dydaktycznym, który nie ograniczał się wyłącznie do pobytu w klasie, lecz angażował studenta do regularnej i związanej ze sprawnościami produktywnymi pracy w domu.
- **Wysoka aktywizacja ucznia.** Akapit ten dotyczy argumentów przedstawionych w punkcie powyżej. Warto dodać, że podczas kursu opartego na streszczaniu czytanych tekstów została zaktywizowana cała grupa. Należy także w tym kontekście wspomnieć, że w przeciwieństwie do ćwiczeń związanych z rozumieniem tekstu typu prawda/fałsz lub testy wyboru streszczenie jest pracą domową, której nie da się odpisać od kolegi na przerwie i która aktywizuje do produktywniej nauki języka całą grupę.

Reasumując, głęboki poziom przetwarzania treści podczas streszczania, organizacja danych, tworzenie makrostruktury, dokładna analiza struktury czytanego tekstu, poszukiwanie sensu tekstu, wysoka aktywność jednostki z tym związana, a także zaangażowanie sprawności produktywniej jaką jest pisanie do streszczania tekstów, gwarantują lepsze utrwalenie i bardziej poprawne posługiwanie się językiem obcym, czego wyrazem są

znacznie lepsze wyniki w grupie eksperymentalnej w czytaniu ze zrozumieniem, jak i wypowiedzi pisemnej oraz znaczny przyrost kompetencji językowej w ciągu zaledwie sześciu miesięcy.

Bibliografia:

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., Mazurek B. (1997), *Psychologia pamięci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Illuk J. (2005), *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*, w: H. Purchel, T. Tinnefeld (red.), „Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis“, Bochum: AKS-Verlag.
- Kintsch W., van Dijk T. A. (1978), *Toward a model of text comprehension and production*, „Psychological Review” 85/5, s. 363-394.
- Marzec-Stawiarska M. (2007), *Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim*, niepublikowana praca doktorska, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and communicative output in its development*, w: S. M. Gass, C. G. Madden (red.), „Input in Second Language Acquisition”, Rowley, MA: Newbury House, s. 235-253.
- Włodarski Z. (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2008)

Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska¹
Warszawa



Dlaczego nie *case study* – studium przypadku?

Przez wiele lat dydaktyka była rozpatrywana jako sztuka nauczania, czyli przekazywania informacji i koncentrowała się głównie na osobie i roli

nauczyciela. Poszukiwano nowych form kształcenia, skupiając się przede wszystkim na metodach, środkach i organizacji procesu nauczania. Współ-

¹ Elżbieta Jendrych jest kierownikiem Studiów Podyplomowych Business English i Centrum Języków Obcych w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, Halina Wiśniewska kierownikiem Centrum Egzaminacyjno-Certyfikacyjnego LCCI i Pearson również w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie.

czesna dydaktyka podkreśla rolę ucznia w procesie kształcenia. Koncentruje się na problemach organizacji pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela, na właściwym doborze treści, środków i metod nauczania. Definiując materiały dydaktyczne stosowane w nauczaniu języków obcych B. Tomlinson (2001:66) zauważa, że „*obejmują wszystkie środki, które mogą być użyte w celu ułatwienia procesu uczenia się języka. Mogą być to środki lingwistyczne, wizualne, słuchowe bądź kinestetyczne, i mogą one być używane przy użyciu druku, wystąpienia bądź przekazu na żywo, jak i poprzez CD-Rom, DVD czy Internet*”. Środki dydaktyczne, o ile są właściwie dobrane, służą ułatwieniu procesów myślowych oraz stanowią pomoc w wykonywaniu ćwiczeń i zdobywaniu sprawności praktycznego działania.

Wzbogacenie procesu dydaktycznego o nowe metody i materiały do nauki języka specjalistycznego jest dziś potrzebne zarówno studentom, jak i wykładowcom. S. Donna w swojej książce na temat nauczania języka biznesu twierdzi, iż przekonanie studentów, że to, co robią, ucząc się języka, ma lub może mieć w przyszłości bezpośredni wpływ na umiejętne spełnianie roli zawodowych, jest czynnikiem, który bardzo motywuje ich do nauki. Uczenie studentów odgrywania ról istotnych w ich przyszłej pracy zawodowej w znacznym stopniu zwiększa ich zaangażowanie w naukę języka (Donna 2000).

W nowych metodach nauczania zmienia się rola zarówno ucznia, jak i nauczyciela w procesie dydaktycznym. W metodach tradycyjnych aktywne uczestnictwo studentów jest znacznie mniejsze niż w przypadku metody aktywnego uczenia, wymagającej udziału i zaangażowania ucznia w klasie. Jak twierdzi J. Honan (2002:8) „*w tradycyjnym podejściu do nauczania nauczyciel jest źródłem informacji, do pewnego stopnia 'ekspertem' w omawianym temacie. W przypadku nauczania z wykorzystaniem studium przypadku, rolę nauczyciela jest ułatwienie przygotowania uczestników do dyskusji, kontrola przebiegu dyskusji oraz dostarczenie komentarza dotyczącego kwestii językowych po zakończeniu dyskusji (...). Ponieważ rola nauczyciela jest nietypowa, uczestnicy także odgrywają szczególną rolę zarówno w stosunku do samych siebie, jak i w stosunku do*

nauczyciela”. J. Honan uważa, że ponieważ odbiorcy są aktywnymi uczestnikami dyskusji, niezbędne jest, aby byli oni dobrze przygotowani do złożonej roli bycia słuchaczem, rzecznikiem, sceptykiem (...). Nauczyciele powinni uświadamiać uczestnikom dyskusji, że w przypadku studium przypadków działa zasada „*you get out of it, what you put into it*”.

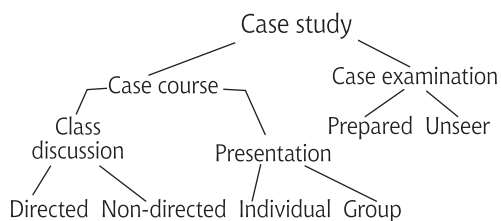
Case study, czyli studium przypadku albo analiza przypadku, zaczęło być stosowane w nauce od lat 30. ubiegłego wieku. Początkowo studium przypadku było stosowane w psychiatrii jako opis choroby. Od wieków prawo korzystało z opisów przypadków zarówno w kształceniu prawników, jak i w interpretowaniu spraw przez sędziów. W nauczaniu przedmiotów ekonomicznych studia przypadków zaczęły być wykorzystywane od końca lat 60., a w latach 70. stały się już dość popularne najpierw w Stanach Zjednoczonych, a później także w Europie. Jak twierdzi S. May (1984:vii) ta forma nauczania stała się tak popularna w nauczaniu przedmiotów biznesowych, że wiele egzaminów zawodowych polega na analizowaniu studium przypadku.

W glottodydaktyce metoda z użyciem studium przypadku stała się powszechnym elementem, wręcz niezbędnym w tzw. *content-based teaching*. Jest ona szczególnie cenna w przypadku nauczania odbiorców, których znajomość słownictwa oraz struktur gramatycznych jest na poziomie zaawansowanym. W nauczaniu języków specjalistycznych studia przypadków pozwalają na zaangażowanie odbiorców w sytuacje, z którymi mogą się zetknąć w pracy zawodowej. Wielu nauczycieli pomija jednak studia przypadków w swoich programach nauczania. Powody mogą być różne, np. przekonanie, iż metoda ta wymaga dużej wiedzy z zakresu nauk biznesowych lub też jest zbyt czasochłonna, by stosować ją na co dzień.

Mimo obszernej literatury na temat wykorzystania studium przypadku nie wypracowano dotychczas wspólnej definicji ani konkretnego sposobu rozwiązywania przypadków. Case study jest opisem rzeczywistej sytuacji, w której jest przedstawiony problem albo problemy wymagające rozwiązania. Zazwyczaj przypadek biznesowy przedstawia informacje o firmie, głównych decy-

dentach, okolicznościach, w jakich pojawił się dany problem oraz podaje dane potrzebne do jego rozwiązania. W celu uzyskania pełnego obrazu przypadku, opisana sytuacja jest wzbogacana informacjami podanymi w formie graficznej, np. w postaci tabel, wykresów, fotografii. Dane te należy poddać analizie, ocenić i na ich podstawie znaleźć rozwiązanie najlepsze dla danego problemu. Studium przypadku zastosowane dla celów dydaktycznych nie powinno przedstawiać sytuacji, których rozwiązanie jest proste i oczywiste, nie powinno również sugerować jednego rozwiązania. Powinno raczej zmuszać do myślenia, do krytycznej analizy sytuacji i do podejmowania konkretnych rozwiązań.

G. Easton (1982:4) przedstawia różne metody wykorzystania studium przypadku:



Opisy przypadków mogą być różnej długości. Mogą obejmować od kilku do kilkudziesięciu, a nawet więcej stron. Nauczając *Business English* mamy zwykle do czynienia z tzw. miniprzypadkami dydaktycznymi o długości 1-3 stron. Miniprzypadki posiadają duży walor dydaktyczny, gdyż – w przeciwieństwie do pełnych przypadków o długości do 60 stron – nie opisują całego obszaru badań, ale koncentrują się na głównych zjawiskach lub procesach, które są przedstawione w zarysie. Należy jednak podkreślić, że długość przypadku nie stanowi o jego złożoności i stopniu trudności. Tzw. *short cases* mogą okazać się skomplikowane, ponieważ wiele szczegółów, które mogłyby pomóc w znalezieniu rozwiązania, zostało pominiętych. Dłuższe przypadki mogą, jak twierdzi G. Easton (1982:1), generować mniej problemów, ponieważ dają zwykle większą możliwość wyboru.

Case studies odgrywają nieocenioną rolę w rozwijaniu umiejętności analitycznych, komunikacyjnych, socjalnych, kreatywnego myślenia oraz

wielu innych cech niezbędnych w praktyce zawodowej, pod warunkiem że są wykorzystywane w procesie dydaktycznym we właściwy sposób. Jak już wspomnieliśmy, nie ma jednej metodologii gwarantującej efektywne wykorzystanie tej metody nauczania. Są jednak praktyczne wskazówki pomocne w logicznym wykorzystaniu studium przypadku do celów dydaktycznych.

G. Easton (1982:9) oraz S. May (1984:8) proponują następujące etapy postępowania z przypadkiem:

- *Analiza sytuacji* – Obejmuje zapoznanie się z sytuacją, selekcję relewantnej informacji, organizację informacji w sposób ułatwiający zrozumienie sytuacji oraz umożliwiający łatwy dostęp do informacji na dalszych etapach.
- *Określenie obszarów problemowych* – Problem jest zwykle zdefiniowany jako różnica między tym, co jest (lub co będzie), i tym, jak chcielibyśmy, żeby sytuacja wyglądała. Czasami problemy są łatwe do określenia, czasami zależą od wielu czynników i wymagają głębszej analizy. Nie wszystkie problemy są jednakowo ważne dla dalszej dyskusji. Należy zatem określić, które z nich są dla dyskusji priorytetowe.
- *Określenie rozwiązań alternatywnych* – Najbardziej prawdopodobne rozwiązania powinny być rozważone jako pierwsze. Następnie należy zastanowić się nad ich taktycznymi alternatywami. Ponieważ może ich być wiele, należy również dokonać gradacji ich ważności.
- *Przewidywanie wyników* – Na tym etapie należy przewidzieć efekty zastosowania poszczególnych rozwiązań, pamiętając, że nie wszystkie z nich są jednakowo prawdopodobne. Należy też pamiętać, że niektóre rozwiązania mogą powodować pojawienie się nowych (niewystępujących oryginalnie) problemów.
- *Ocena rozwiązań alternatywnych* – Obejmuje określenie zalet i wad każdego z proponowanych rozwiązań, konfrontowanie informacji w celu umożliwienia porównania, wybór najbardziej odpowiedniego rozwiązania.
- *Przedstawienie wyników* – Zaplanowanie sposobu (może być forma pisemna bądź ustna) rozwiązania przypadku.

Case studies występujące w podręcznikach do nauki *Business English* obejmują zwykle następującą czynność:

- zapoznanie się z opisem przypadku,
- omawianie przedstawionej sytuacji na podstawie danych jakościowych i ilościowych (np. wykresy, tabele),
- ewentualne uzupełnienie brakujących danych oraz ich przedstawienie,
- określenie celów firmy i ich przedstawienie,
- prezentowanie własnych rozwiązań i bronienie swojego punktu widzenia,
- dyskutowanie nad innymi propozycjami rozwiązania problemu,
- opisanie dwóch najlepszych rozwiązań i porównanie ich,
- wybranie najlepszego rozwiązania i uzasadnienie tego wyboru,
- przedstawienie planu działań, aby wprowadzić w życie wybrane rozwiązanie,
- wyznaczenie osób do realizacji działań i określenia terminu ich wykonania,
- napisanie raportu, listu, notatki służbowej, maila, protokołu zebrania na podstawie omówionego studium przypadku (Jendrych, Wiśniewska 2008).

Etapy te to ogólne ramy, które mogą być przydatne przy korzystaniu z większości opisów przypadków charakterystycznych dla kierunków ekonomicznych. Długa lista możliwości, jakie wynikają z analizy studiów przypadków na zajęciach językowych, przemawia za szerszym korzystaniem z tego rodzaju materiałów dydaktycznych. Należy jednak pamiętać, że metoda nauczania przy pomocy przypadków wymaga od nauczyciela dokładnego przygotowania do zajęć. Stosunkowo długi czas przygotowania materiału może być jednym z argumentów przeciwko metodzie *case study*, szczególnie w przypadku niedoświadczonych nauczycieli języka specjalistycznego. Dlatego też, aby ułatwić nauczycielom przygotowanie lekcji, wiele dostępnych obecnie podręczników załącza metodologię potrzebną do przeprowadzenia zawartych w nim przypadków. Niektóre kursy, np. *Intelligent Business*², podają także proponowane

rozwiązanie. Ma to zarówno swoje dobre, jak i złe strony. Sugerowane odpowiedzi są niewątpliwym ułatwieniem dla mniej doświadczonych nauczycieli oraz dla nauczycieli nieposiadających wiedzy z zakresu dziedziny, której dotyczy przypadek. Nie jest to jednak do końca zgodne z ideą przypadku, której celem nie jest znalezienie jednej właściwej odpowiedzi. Należy zatem zwrócić uwagę uczestników dyskusji, iż jest to tylko jedno z możliwych rozwiązań.

Inną wadą gotowych, krok po kroku, wskazówek metodologicznych jest to, że wielu nauczycieli ogranicza się do sugestii autora podręcznika i nie zwraca uwagi na dodatkowe możliwości wykorzystania przypadku do ćwiczenia różnych sprawności językowych, na różnych poziomach zaawansowania. Szukanie nowych zastosowań do ćwiczeń zawartych w podręcznikach podkreśla A. Cunningsworth (2008) pisząc, że „materiał kursowy stanowi bazę i sugeruje możliwości dalszego rozwoju, służy jako inspiracja dla nauczyciela. Podręcznik powinien być bazą pomysłów, źródłem praktycznych przykładów dla poszczególnych tematów oraz inspiracją stymulującą możliwości twórcze nauczyciela”.

Większość przypadków można suplementować bądź adaptować dla potrzeb konkretnej grupy lub dla osiągnięcia określonego celu dydaktycznego. Należy pamiętać, że studia przypadku są bardzo dobrym sposobem realizacji zasady powiązania nauki języka z nauczaniem treści (*content-and-language integrated learning* CLIL – Jendrych, Wiśniewska 2008). Zasada ta mówi, że ucząc się języka obcego, można korzystać z tekstów specjalistycznych i dzięki nim poznawać daną dziedzinę wiedzy lub poszerzać swoją dotychczasową wiedzę (Language Policy Division, 2006).

Tradycyjne nauczanie, oparte na wykładzie, z nauczycielem w roli głównej, jest wypierane przez nowe podejście, którego podstawowym założeniem jest aktywne uczestnictwo ucznia w procesie uczenia się. Uczniowie nie chcą ograniczać swojej roli do czytania tekstów i wypełniania ćwiczeń nieprzydatnych w sytuacjach życiowych i zawodowych. Aby ich zainteresować i zmotywować do nauki, nauczyciele muszą wykorzystywać interaktywne

² T. Trappe, G. Tullis (2006), *Intelligent Business*, Harlow: Longman.

metody nauczania. Wiadomo, że atrakcyjność materiałów dydaktycznych powoduje większe zaangażowanie uczących się. W przypadku *case studies* student ma możliwość wykorzystania swojej kreatywności. Ma szansę zademonstrowania swoich racji, ma możliwość pracy w zespole. Ma możliwość konstruktywnego krytycyzmu w stosunku do rozwiązań wysuwanych przez innych. W analizie przypadków inicjatywa jest po stronie uczącego się. Student może postawić się w sytuacji kierownika podejmującego ważne dla firmy decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność. Studenci lubią decydować i lubią atmosferę rywalizacji, a to zapewnia ich aktywne uczestnictwo w zajęciach.

Metoda studium przypadków jest cennym narzędziem w procesie dydaktycznym. Nauczyciele, którzy z różnych powodów świadomie ją pomijają, mogą wkrótce być zmuszeni do ponownego przeanalizowania programów i swojego podejścia do nauczania. Zmiany, jakie zachodzą w nauczaniu języków obcych, są z entuzjazmem akceptowane przez osoby uczące się, nie może więc ich lekceważyć nauczyciel.

Bibliografia

- Brieger N. (1997), *Teaching Business English Handbook*, York: York Associates.
- Byram M. (2000), *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>, data dostępu: 20.01.2008.
- Chrostowski A. (2009), *Casy jako metoda dydaktyczna i badawcza* (materiał niepublikowany, wygłoszony na warsztatach dla wykładowców Akademii Leona Koźmińskiego), Warszawa.
- Cotton D., Favley D., Kent S. (2004), *Market Leader*, Harlow: Longman.
- Cunningsworth A. (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Oxford: Heinemann Education Books.
- Donna S. (2000), *Teach Business English*, Cambridge: CUP.
- Easton G. (1982), *Learning from Case Studies*, New York: Prentice Hall International.
- Ellis M., Johnson C. (1994), *Teaching Business English*, Oxford, New York: OUP.
- Grucza S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych, Języki-Kultury-Teksty-Wiedza*, Warszawa: WUW.
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Honan J., Sternman Rule Ch. (2002), *Using Cases in Higher Education*, San Francisco: eBookMall.
- Jendrych E., Wiśniewska H. (2008), *One Case – Many Opportunities* (materiał niepublikowany, referat wygłoszony na 21st Annual Besig Conference), Bonn.
- Language Policy Division (2006), *Profil polityki w zakresie edukacji językowej*, Raport ekspertów: Polska, Strasbourg: Council of Europe.
- May S. (1984), *Case Studies In Business*, Harlow, New York: Pitman Publishing Ltd.
- Tomlinson B. (2001), *Material Development*, Cambridge: CUP.
- Witte A. (1999), *Interactive Cases for Business English*, Paris: LTEPublishing.

(luty 2009)

Artur Świątek¹
Dąbrowa Górnicza



Przyswajanie przedimków angielskich przez Polaków

System angielskich przedimków, który zawiera przedimek nieokreślony *a/an*, przedimek określony *the* i przedimek zerowy, jest jednym z naj-

trudniejszych strukturalnych elementów dla użytkowników języka angielskiego jako języka obcego, powodując, że nawet najbardziej zaawansowani,

¹ Autor jest wykładowcą i lektorem w Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach oraz na Uniwersytecie Śląskim w Sosnowcu.

nierodzimi użytkownicy języka angielskiego popełniają błędy w użyciu przedimków i niedostatecznym ich przyswajaniu. Według P. Mastera (2002), trudność wynika z trzech głównych czynników dotyczących systemu przedimków:

- przedimki stanowią najczęściej pojawiające się wyrazy funkcyjne w języku angielskim (Celce-Murcia, Larsen-Freeman 1999), utrudniając zastosowanie stałej reguły w dłuższym dyskursie,
- wyrazy funkcyjne są zwykle nieakcentowane i w konsekwencji bardzo trudne, jeżeli nie niemożliwe do wykrycia dla zaawansowanych, nierodzących użytkowników języka angielskiego, wpływając tym samym na dostępność wkładu w module mówionym, system przedimków nakłada różne funkcje na pojedynczy morfem, czyli stanowi znaczne obciążenie dla uczącego się, który zazwyczaj szuka odpowiednika w postaci „jednej-formy-jednego-morfemu” podczas uczenia się języka aż do zaawansowanego poziomu jego przyswojenia.

Trudności właściwe dla procesów uczenia się języka drugiego/obcego stanowią złożoność systemu źródłowego. Z perspektywy przetwarzania języka rozsądnym wydaje się stwierdzenie, że wyrazy funkcyjne (*function words*), w odróżnieniu od wyrazów leksykalnych (*content words*), są zwykle pomijane przez uczniów podczas przetwarzania języka ze względów semantycznych. W przypadku przedimków trudność znaczenia jest określona przez nowość i abstrakcyjność konceptu (Pienemann 1998). Zmieniające się hipotezy uczniów dotyczące użycia przedimków w różnych stadiach rozwoju interjęzyka, jak również wpływ języka pierwszego komplikują tę kwestię jeszcze bardziej.

Przeprowadzono wiele badań empirycznych odnoszących się do procesów przyswajania angielskich przedimków w języku drugim. Badania dotyczące przyswajania przedimków podczas uczenia się języka angielskiego można podzielić na dwa obszary: pedagogikę i jej efektywność z jednej strony, a proces przyswajania z drugiej.

W tym artykule badam kolejność przyswajania przedimków angielskich przez polskich uczniów

na dwóch różnych poziomach zaawansowania: poziomie podstawowym (*elementary*) i niższym średnio zaawansowanym (*pre-intermediate*).

☛ Historia badań nad przedimkami

Obszerne badania nad przedimkami przyswajanymi w języku drugim, chociaż często fragmentaryczne, skupiały się na oddzielnych cechach systemu angielskich przedimków (Chaudron, Parker 1990, Goto Butler 2002, Jarvis 2002, Kharma 1981, Liu, Gleason 2002, Mizuno 1999, Yamada, Matsuura 1982, Yoon 1993). Niektóre badania, które przynosiły ważne wyniki (Hakuta 1976, Huebner 1979, 1983, Tarone 1985), nie skupiały się konkretnie na przyswajaniu przedimków, ale ogólnie na przyswajaniu morfemów gramatycznych. Dopiero P. Master (1987), B. Parrish (1987), E. Tarone, B. Parrish (1988), a także M. Thomas (1989) zbadali wyłącznie przyswajanie przedimków. W kwestii terminologii używanej w badaniach nad przyswajaniem przedimków, wczesne z nich skupiały się w większości na obecności lub nieobecności przedimków w obligatoryjnych kontekstach. To T. Huebner (1983) był tą osobą, która otworzyła nowe drzwi w badaniu przyswajania przedimków w języku drugim przez zastosowanie systemu klasyfikacji rzeczowników według D. Bickertona (1981). T. Huebner nie tylko badał obecność lub nieobecność przedimków w obligatoryjnych kontekstach, ale również analizował różne rodzaje fraz rzeczownikowych i przedimki używane w każdym rodzaju semantycznym, jak również rozwój pojmowania systemu angielskich przedimków przez użytkowników języka obcego.

Mając na uwadze powyższe źródła, pojawia się kilka wstępnych wniosków dotyczących rozwoju użycia przedimków przez użytkowników języka drugiego. P. Master (1987) był pierwszą osobą, która wykazała, że przedimki są przyswajane różnie, zależnie od tego, czy pojawiają się w języku pierwszym użytkownika, czy też nie. Przedimek określony *the* pojawia się wcześniej, a przedimek nieokreślony a póź-

niej w procesie przyswajania języka drugiego (Huebner 1983, Master 1997, Parrish 1987, Thomas 1989). *The* może być używane zbyt często. Zarówno T. Huebner, jak i P. Master nazywają ten proces „*the-flooding*” chociaż żaden z badaczy nie definiuje tego pojęcia, oprócz ogólnie przyjętego dramatycznego wzrostu użycia tego przedimka. Badacze określają przedimek *the* jako przeważający w następujących kontekstach [+SR, +HK], [-SR, +HK] i [+SR, -HK]², np. nieokreślone referencyjnie i określone referencyjnie, jak również ogólne. M. Thomas (1989), z drugiej strony, jest zdania, że przedimek zerowy jest przeważający na przestrzeni poziomów biegłości w języku obcym.

Dla tych uczniów, których języki pierwsze nie posiadają systemu przedimków [-ART], badacze wykazywali, że przedimek zerowy przeważał we wszystkich środowiskach dla przedimków we wczesnych stadiach przyswajania języka drugiego. B. Parrish (1987) wykazał, że przedimek zerowy był przyswajany jako pierwszy, następnie przyswajano przedimek określony i ostatecznie przedimek nieokreślony. Podobnie P. Master (1997) doszedł do wniosku, że pierwszym przedimkiem, który wydaje się być przyswajany przez użytkowników języka bezprzedimkowego jest przedimek zerowy. Jednakże jednocześnie przyznał, że od kiedy badacze nie potrafili podać różnicy między przedimkiem zerowym a brakiem użycia lub pominięciem przedimka, przyswajanie ma miejsce wyłącznie domyślnie. Dane P. Mastera pokazały, że dokładność dotycząca przedimka zerowego jest bliska 100 proc. dla badanych reprezentujących niski poziom zaawansowania językowego, która później maleje, a następnie ponownie rośnie do prawie 100 proc. dla badanych reprezentujących wysoki poziom zaawansowania językowego. P. Master wykazał również, że nadmierne użycie przedimka zerowego zmniejsza się wraz ze wzrostem poziomu biegłości w języku, chociaż nadmierne użycie przedimka zerowego utrzymuje się

muje się dłużej niż nadmierne użycie innych przedimków.

D. Liu i J.I. Gleason (2002) ponownie przeanalizowali dane P. Mastera i zaproponowali nową interpretację nadmiernego użycia przedimka zerowego i niedostatecznego użycia przedimka *a* i *the*, a mianowicie: „*to nadmierne użycie przedimka zerowego i niedostateczne użycie przedimka the na zaawansowanym stopniu znajomości języka sugerowałoby, że te dwa przedimki są przyswajane raczej późno*” (s. 5). Tę hipotezę poparły dane R. Younga (1996) dotyczące użycia przedimków przez czeskich i słowackich [-ART] uczniów języka angielskiego. Określoność nie była kodowana przez *the* na wszystkich stadiach przyswajania. Problem ten utrzymywał się nawet na bardziej zaawansowanych stadiach. Jakkolwiek na wszystkich poziomach biegłości językowej badani kodowali nieokreśloność przez przedimek nieokreślony *a*, a wzór stał się bardziej konsekwentny w miarę rozwoju procesu przyswajania.

Konkludując, poprzednie badania na temat przyswajania angielskich przedimków przez użytkowników języków bezprzedimkowych wykazały sprzeczne wyniki. Wyniki wczesnych badań (Huebner 1983, Master 1997, Parrish 1987, Thomas 1989) sugerują integrację przedimka określonego w interjęzyku ucznia przed integracją nieokreślonego przedimka. D. Liu i J. I. Gleason (2002) i D. Young (1996), jednakże, konkludują coś zgoła przeciwnego, mianowicie wczesną i dokładną kontrolę przedimka nieokreślonego. Inną kontrowersyjną kwestią powstałą na skutek badań jest interpretowanie nadmiernego użycia przedimka zerowego. Pozycja „przyswajania domyślnego” autorstwa P. Mastera (1997) i B. Parrisha (1987) w odniesieniu do nadmiernego użycia przedimka zerowego nie odpowiada za efekty transferu z języka pierwszego na początkowych stadiach przyswajania języka drugiego przez dorosłych użytkowników, który jest bardzo poważny dla użytkowników języków bezprzedimkowych. M. Thomas (1989) opisała bardzo

² +SR – określony referent, -SR – nieokreślony referent; +HK – znany odbiorcy, -HK – nieznaną odbiorcy.

podobne zjawisko pojawiające się w jej danych jako „zbytnie uogólnienie przedimka zerowego, lub innymi słowy niepowodzenie w użyciu jakiegokolwiek przedimka” (s. 349).

■ Klasyfikacja fraz rzeczownikowych

Badanie przyswajania przedimków tradycyjnie rozpoczyna się przez identyfikację kontekstów, w których występują przedimki. Klasyfikacja T. Huebnera (1983), na podstawie klasyfikacji D. Bickertona (1981), jest jednym z najszerszej używanych modeli do analizy środowisk angielskich fraz rzeczownikowych.

W modelu Huebnera użycie angielskich przedimków jest określone przez funkcję semantyczną frazy rzeczownikowej w dyskursie. Według tego modelu angielskie frazy rzeczownikowe są sklasyfikowane przez dwie dyskursywne cechy referencyjności – mianowicie, czy rzeczownik jest określonym referentem [+/-SR], i czy jest znany słuchaczowi [+/-HR]. Te dwa aspekty referencyjności dają początek czterem podstawowym kontekstom fraz rzeczownikowych, które określają użycie przedimka. Rzeczowniki sklasyfikowane jako:

- Typ 1. [-SR, +HK] to rzeczowniki ogólne, oznaczone przedimkami *a*, *the* i *zero*.
- Typ 2. [+SR, +HK] to rzeczowniki nieokreślone referencyjnie, oznaczone przedimkiem *the*.
- Typ 3. [+SR, -HK] to rzeczowniki wymienione po raz pierwszy, których referent jest identyfikowalny dla mówiącego, ale nie dla słuchacza, np. rzeczowniki używane przez mówiącego, który bierze udział w dyskursie po raz pierwszy. Ten typ oznacza się przedimkami *a* lub *zero*.
- Typ 4. [-SR, -HK] to rzeczowniki niereferencyjne. Ten typ zawiera rzeczowniki, które są nieokreślone zarówno dla mówiącego, jak i dla słuchacza; relevantnymi przedimkami tutaj są *a* i *zero*.

Oprócz tych czterech typów wyrażenia idiomatyczne i użycia konwencjonalne sklasyfikowano jako Typ 5. na podstawie Y. Goto Butler (2002) i M. Thomas (1989).

■ Cel i metoda badań empirycznych oraz instrument do badań

Celem moich badań empirycznych było zbadanie kolejności przyswajania przedimków angielskich przez polskich uczniów (użytkowników języka pierwszego, bezprzedimkowego) na dwóch różnych poziomach zaawansowania: poziomie podstawowym (*elementary*) i niższym średnio zaawansowanym (*pre-intermediate*).

W badaniu wzięło udział pięćdziesięciu polskich uczniów. Były to dwie grupy po dwudziestu pięciu uczniów ze szkoły średniej technicznej. Pierwsza grupa reprezentowała poziom elementarny, druga grupa niższy średnio zaawansowany. Wszyscy uczniowie uczyli się języka angielskiego od kilku lat, jednak różnica w poziomie nauki języka angielskiego wynikała z wcześniejszych zróżnicowanych kontaktów z tym językiem.

Instrument do badań stanowił zestaw 50 zdań przygotowanych na podstawie prac Y. oto Butler (2002), D. Liu, J.I. Gleason (2002), P. Mastera (1994) i J. Gilberta (2003). Było to w sumie 88 usuniętych obligatoryjnych użyc przedimków *a/an*, *the* lub *zero* w 5 typach semantycznych opisanych wcześniej. Uczestnicy badań otrzymali pisemną instrukcję w celu prawidłowego wypełnienia testu badawczego. Ich celem było uważne przeczytanie zdań i uzupełnienie ich odpowiednim przedimkiem.

■ Analiza danych i wyniki badań

W celu osiągnięcia zamierzonych wyników przeprowadziłem analizę użycia przedimków: *a/an*, *the*, a także przedimka zerowego w obligatoryjnych kontekstach. W celu zrozumienia, jak uczestnicy badań przyswajają angielskie przedimki, przeprowadziłem obliczenia procentowe poprawnych odpowiedzi dla każdego semantycznego typu przedimka i dla każdego poziomu nauki języka. W celu pokazania sekwencji rozwojowych dla każdego semantycz-

nego typu przedimka, wyniki procentowe poprawnych odpowiedzi umieściłem w tabeli. Ostatecznie dokonałem analizy kolejności przyswajania przedimków *a*, *the* i *zero*.

Użycie przedimków przez polskich uczniów na dwóch różnych poziomach zaawansowania

przedstawia poniższa tabela. Zawiera ona wyniki skategoryzowane według typów obligatoryjnie używanych kontekstów, w których występują przedimki. Są one zestawione z dwoma poziomami zaawansowania językowego polskich uczniów.

Tabelaryczna ilustracja wyników

	Typ 1: Ogólne [-SR, +HK] (a, the, 0)	Typ 2: Określone referencyjne [+SR, +HK] (the)	Typ 3: Nieokreślone referen. [+SR, -HK] (a, 0)	Typ 4: Niereferencyjne [-SR, -HK] (a, 0)	Typ 5: Idiomy (a, the, 0)
Poziom elementarny	45,0%	49,2%	59,5%	59,6%	23%
Poziom niższy średnio zaawansowany	53%	56,2%	71,7%	62,4%	32%

Najstabilniej przyswajaniem typem przedimków przez badanych uczniów jest typ 5. (wyrażenia idiomatyczne i użycia konwencjonalne) – odpowiednio 23 proc. dla poziomu elementarnego i 32 proc. dla poziomu niższego średnio zaawansowanego.

Najlepiej przyswajanymi typami przedimków są typy 3 i 4 (przedimki określone referencyjnie

– *a*, *0* i niereferencyjnie – *a*, *0*) – odpowiednio 59,5 proc. i 59,6 proc. na poziomie elementarnym i 71,7 proc. i 62,4 proc. na poziomie niższym średnio zaawansowanym.

Następnie dokonałem analizy przyswajania poszczególnych przedimków w następującej kolejności: *a/an*, *the* i *0*. Wyniki tej analizy również przedstawiłem w tabelach.

Poziom elementarny – przyswajanie przedimka *a/an*

Przedimek <i>A/AN</i> użyty w teście 37 razy (37 x 25 testów) – powinien zostać użyty 925 razy		
Prawidłowo użyty przedimek <i>A/AN</i>	600 razy	64,87%
Użycie przedimka <i>THE</i>	196 razy	21,18%
Użycie przedimka <i>0</i>	68 razy	7,35%
Brak odpowiedzi	61 razy	6,60%

Poziom elementarny – przyswajanie przedimka *the*

Przedimek <i>THE</i> użyty w teście 30 razy (30 x 25 testów) – powinien zostać użyty 750 razy		
Prawidłowo użyty przedimek <i>THE</i>	328 razy	43,74%
Użycie przedimka <i>A/AN</i>	309 razy	41,2%
Użycie przedimka <i>0</i>	84 razy	11,2%
Brak odpowiedzi	29 razy	3,86%

Poziom elementarny – Przyswajanie przedimka O

Przedimek O użyty w teście 21 razy (21 x 25 testów) – powinien zostać użyty 525 razy		
Prawidłowo użyty przedimek O	106 razy	20,20%
Użycie przedimka A/AN	238 razy	45,4%
Użycie przedimka THE	147 razy	28%
Brak odpowiedzi	34 razy	6,40%

Poziom niższy średnio zaawansowany – przyswajanie przedimka A/AN

Przedimek A/AN użyty w teście 37 razy (37 x 25 testów) – powinien zostać użyty 925 razy		
Prawidłowo użyty przedimek A/AN	631 razy	68,22%
Użycie przedimka THE	156 razy	16,86%
Użycie przedimka O	102 razy	11,03%
Brak odpowiedzi	36 razy	3,89%

Poziom niższy średnio zaawansowany – przyswajanie przedimka THE

Przedimek THE użyty w teście 30 razy (30 x 25 testów) – powinien zostać użyty 750 razy		
Prawidłowo użyty przedimek THE	395 razy	52,67%
Użycie przedimka A/AN	206 razy	27,47%
Użycie przedimka O	109 razy	14,53%
Brak odpowiedzi	40 razy	5,33%

Poziom niższy średnio zaawansowany – przyswajanie przedimka O

Przedimek O użyty w teście 21 razy (21 x 25 testów) – powinien zostać użyty 525 razy		
Prawidłowo użyty przedimek O	173 razy	32,95%
Użycie przedimka THE	133 razy	25,33%
Użycie przedimka A/AN	187 razy	35,62%
Brak odpowiedzi	32 razy	6,10%

Podsumowanie

Po przeprowadzeniu badań empirycznych w dwóch różnych grupach zaawansowania w nauce języka angielskiego – na poziomie elementarnym i niższym średnio zaawansowanym można zaobserwować wyraźne trudności polskich uczniów w przyswajaniu przedimka *the* (tylko 43,74 proc. uczniów na poziomie elementarnym poprawnie użyło tego przedimka, odpowiednio 52,67 proc. uczniów na poziomie niższym średnio zaawansowanym wykazało się poprawnym użyciem przedimka określonego).

Na poziomie elementarnym najlepiej przyswajany przedimkiem był przedimek nieokreślony *a/an*, który przyswoiło 64,87 proc. badanych uczniów. Natomiast na poziomie niższym średnio zaawansowanym najlepiej przyswojonym przedimkiem okazał się być również przedimek nieokreślony *a/an*, który przyswoiło 68,22 proc. uczniów.

Celem powyższego tekstu była analiza procesu przyswajania przedimków angielskich przez polskich uczniów. Przyswajanie przedimków stanowi źródło trudności dla Polaków. Polscy użytkownicy języka drugiego na początku nauki ję-

zyka angielskiego praktycznie nie przyswajają przedimków angielskich. Powodem jest brak skojarzeń z polskimi odpowiednikami. Semantyka przedimków angielskich jest inaczej realizowana w języku polskim. Zamiast przedimków: *a/an, the* występują zaimki wskazujące, np. *ten, ta, to* lub występuje inny szyk zdania, inna intonacja, aspekty czasownikowe.

Dzieci i młodzież mają kłopoty z właściwym użyciem przedimków, głównie ze względu na brak dostatecznej wiedzy językowej (np. wstawiając przedimek nieokreślony *a* w nieodpowiednich kontekstach typu: *a boys, a white* lub całkowicie pomijając przedimek, np. *I was singer*) i tym samym niedostatecznej wrażliwości w stosunku do syntaktycznego aspektu angielskich przedimków w różnych kontekstach. Natomiast młodzież i dorośli po wielu latach nauki języka angielskiego nabywają świadomość prawidłowego używania przedimków angielskich w odpowiednich kontekstach. Pomimo większego zaawansowania językowego dorośli wykazują się zauważalnym negatywnym transferem z języka ojczystego do języka drugiego ze szczególnym uwzględnieniem użycia angielskich fraz nominalnych.

Pomimo, że przedimki angielskie stanowią źródło badań psycholingwistycznych od wielu lat, wciąż liczba badań dotyczących przyswajania ich przez Polaków jest niewystarczająca w stosunku do potrzeb. Dlatego zaprezentowałem ten problem po raz kolejny, wierząc, że będzie stanowić ciekawe źródło dyskusji naukowych.

BIBLIOGRAFIA:

Bickerton D. (1981), *Roots of language*, Ann Arbor: Karoma Publishers.
 Celcie-Murcia M., Larsen-Freeman D. (1999), *The grammar book: An ESL teacher's course*, Boston: Heinle & Heinle.
 Chaudron C., Parker K. (1990), *Discourse markedness and structural markedness: The acquisition of English noun phrases*, „Studies in Second Language Acquisition” 12, s. 43-63.
 Gilbert J. (2003), *Język angielski. Wzory wypracowań wraz z tłumaczeniami*. Liceum. Wydawnictwo Skrypt.
 Goto Butler Y. (2002), *Second language learners' theories on the use of English article: An analysis of metalinguistic knowledge used by Japanese students in acquiring the English article system*, „Studies in Second Language Acquisition” 24, s. 451-480.

Hakuta K. (1976), *A case study of a Japanese child second language acquisition*, „Language Learning” 24, s. 37-53.
 Huebner T. (1979), *Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research*, „TESOL Quarterly” 13, s. 21-28.
 Huebner T. (1983), *A longitudinal analysis of the acquisition of English*, Ann Arbor, Michigan: Karoma Press.
 Jarvis S. (2002), *Topic continuity in L2 English article use*, „Studies in Second Language Acquisition” 24, s. 387-418.
 Kharma N. (1981), *Analysis of the errors committed by Arab university students in the use of the English definite/indefinite articles*, „International Review of Applied Linguistics” 19, 331-345.
 Liu D., Gleason J.I. (2002), *Acquisition of the article the by nonnative speakers of English: An analysis of four non-generic uses*, „Studies in Second Language Acquisition” 24, s. 1-26.
 Master P. (1987), *The English article system: Acquisition, function and pedagogy*, „System” 25, s. 215-232.
 Master P. (2002), *Information structure and English article pedagogy*, „System” 30, s. 331-348.
 Mizuno M. (1999), *Interlanguage analysis of the English article system: Some cognitive constraints facing the Japanese adult learners*, „International Review of Applied Linguistics”, 37, s. 127-152.
 Parrish B. (1987), *A new look at methodologies in the study of article acquisition for learners of ESL*, „Language Learning” 37, s. 361-383.
 Pienemann M. (1988), *„Language processing and second language development”*, Amsterdam: John Benjamins.
 Tarone E. (1985), *Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax*, „Language Learning” 35, s. 373-403.
 Tarone E., Parrish B. (1988), *Task-related variation in interlanguage: The case of articles*, „Language Learning” 38, s. 21-43.
 Thomas M. (1989), *The acquisition of English articles by first- and second-language learners*, „Applied Psycholinguistics” 10, s. 335-355.
 Yamada J., Matsuura N. (1982), *The use of the English article among Japanese students*, „RELC Journal” 13, s. 50-63.
 Yoon K.K. (1993), *Challenging prototype descriptions: Perception of noun countability and indefinite vs. zero article use*, „International Review of Applied Linguistics” 31, s. 269-289.
 Young R. (1996), *Form-function relations in articles in English interlanguage*. w: R. Bayley, D.R. Preston (red.), „Second language acquisition and linguistic variation”, s. 135-175, Amsterdam: John Benjamins.

(listopad 2008)

Renata Czaplikowska¹
Siemianowice Śląskie



Rola i efektywność praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli języków obcych

Uzyskanie uprawnień do nauczania języków obcych jest obecnie możliwe w dwóch systemach: z jednej strony w systemie kształcenia wyższego (w kształceniu uniwersyteckim, w PWSZ), z drugiej zaś w systemie oświaty (w nauczycielskich kolegiach języków obcych). Przygotowanie słuchaczy kolegiów do przyszłej pracy zawodowej oparte jest na kształtowaniu ukierunkowanych teorii działań dydaktycznych, jak i tworzeniu oraz doskonaleniu warsztatu praktycznego. Program nauczania w kolegiach różni się przy tym nieznacznie od programu na kierunkach filologicznych wyraźniejszym zorientowaniem na praktyczne przygotowanie do zawodu. W większym stopniu akcentowane jest z jednej strony rozwijanie sprawności językowych, z drugiej zaś umiejętności związanych ze skutecznym nauczaniem danego przedmiotu, jak i praktyki w różnych typach placówek oświatowych (Zawadzka 2004). Praktyki pedagogiczne stanowią integralną część kształcenia kolegium i przygotowują do pracy w zawodzie nauczyciela przez umożliwienie słuchaczom realnego zastosowania wiedzy nabytej na zajęciach z przedmiotów bloku nauczycielskiego (tj. psychologii, pedagogiki, metodyki przedmiotowej). Ich celem jest zapoznanie się z organizacją pracy placówek oświatowych oraz zastosowanie w warunkach klasowych takich umiejętności, jak planowanie, prowadzenie i dokumentowanie zajęć, analiza pracy własnej i uczniów, a także obserwacja zajęć innych nauczycieli (Czollek 2001).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie modelu prowadzenia praktyk pedagogicznych w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu, zaprezentowanie form pracy dydaktycznej służących optymalnemu przygotowa-

niu słuchaczy do wykonywania zawodu nauczyciela języka niemieckiego. Na podstawie wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród słuchaczy trzeciego roku kształcenia podejmę próbę określenia efektywności praktyk pedagogicznych w zakresie realizacji standardów kształcenia.

Standardy kształcenia w nauczycielskich kolegiach języków obcych

Standardy kształcenia zostały zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej² określającym pięć zasadniczych filarów kształcenia:

1. kształcenie przygotowujące merytorycznie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) realizowane w ramach specjalności w taki sposób, aby absolwent nabył wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć),
2. kształcenie nauczycielskie przygotowujące do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzone w powiązaniu z kształceniem przygotowującym merytorycznie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz praktykami pedagogicznymi,
3. praktyki pedagogiczne służące nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych przez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiające poznanie organizacji i funkcjonowania szkół i placówek, realizowane w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim,
4. kształcenie w zakresie technologii informacyjnej przygotowujące do posługiwania się technologią

¹ Dr Renata Czaplikowska jest edukatorem i nauczycielką w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych z dnia 30. czerwca 2006. Dz.U. 2006 nr 128, poz. 897.

informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć),

5. kształcenie w zakresie języka obcego umożliwiające, w przypadku, gdy język obcy nie jest główną ani dodatkową specjalnością kształcenia, uzyskanie znajomości języka obcego na poziomie biegłości językowej B2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy, zwanego dalej ESOKJ. (Dz.U. 2006 nr 128, poz. 897: 6636).

Absolwent kolegium powinien równocześnie z wiedzą merytoryczną w zakresie określonej specjalności w trzyletnim cyklu kształcenia uzyskać przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych danej szkoły i placówki. W realizacji tych celów znaczące miejsce przypada praktykom pedagogicznym, których celem jest:

- 1. /.../ poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, do pracy w których absolwenci kolegiów uzyskują kwalifikacje,
- 2. nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć,
- 3. nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania,
- 4. nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk, kierowników praktyk i słuchaczy,
- 5. nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów. (Dz.U. 2006 nr 128, poz. 897: 6642)

Powyższe standardy kształcenia określają również ogólne ramy organizacyjne, w jakich powinny odbywać się praktyki. I tak łączna liczba godzin praktyk powinna wynosić minimum 150. Zajęcia prowadzone przez słuchaczy powinny stanowić co najmniej 30 proc. czasu przeznaczanego w planie nauczania na praktyki pedagogiczne. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki. Ponadto w programie nauczania w zakresie przedmiotów psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa należy uwzględnić czas na przygotowanie słuchaczy do praktyki oraz jej omówie-

nie. Kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych są również obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt odpowiednio z przedmiotowymi, szkołami podstawowymi, gimnazjami, szkołami ponadgimnazjalnymi oraz placówkami oświatowo-wychowawczymi, w których słuchacze odbywają praktyki. Tak zorganizowane i prowadzone praktyki pedagogiczne spełniają istotne z punktu widzenia efektywności kształcenia nauczycieli języków obcych funkcje:

- poznawczą – pozwalają na zapoznanie z funkcjonowaniem systemu oświaty,
- weryfikacyjną – praktyka umożliwia skonfrontowanie przyswojonych teorii pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, nabytej wiedzy merytorycznej, metodycznej i psychopedagogicznej z praktyką szkolną,
- innowacyjną – przez stawianie i rozwiązywanie problemów podczas praktyk jest kształcona postawa twórczą (kreatywną) słuchaczy i ujawniają się w pełni ich predyspozycje do wykonywania zawodu (Dąbrowska 2007).

Praktyki pedagogiczne w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu

W ciągu 18 lat działalności Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu został wypracowany model prowadzenia praktyk pedagogicznych pozwalający w pełni realizować obowiązujące standardy kształcenia, którego główne założenia to:

1. prowadzenie praktyk w szkole i ścisła współpraca z nauczycielami-opiekunami praktyk,
2. zapewnienie w cyklu kształcenia właściwej progresji i korelacji treści przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, treści z zakresu glottodydaktyki, dydaktyki przedmiotowej oraz kształcenia w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej (tabela 1),
3. prowadzenie regularnej (formalnej i nieformalnej) ewaluacji praktyk,
4. stosowanie innowacyjnych, zorientowanych na rozwój autonomii metod i technik kształcenia.

Rok kształcenia	Przedmioty kształcenia
1	Psychologia – wykład Pedagogika – ćwiczenia
2	Podstawy glottodydaktyki – wykład Dydaktyka języka niemieckiego – wykład Dydaktyka języka niemieckiego – ćwiczenia
3	Dydaktyka języka niemieckiego – wykład Dydaktyka wczesnoszkolna języka niemieckiego – ćwiczenia Multimedia w dydaktyce – ćwiczenia Praktyki pedagogiczne ciągłe

Tabela 1. Przedmioty na poszczególnych latach kształcenia w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu.

Metody i techniki pracy dydaktycznej stosowane w trakcie drugiego roku kształcenia służące nabyciu nie tylko wiedzy na temat podstawowych zagadnień związanych z nauczaniem języka niemieckiego, ale i wykształceniu umiejętności praktycznych, stanowią przede wszystkim:

1. Wideoobserwacja i analiza nagrań przykładowych lekcji języka niemieckiego pozwalająca dostrzegać i analizować złożoność i wzajemną zależność elementów jednostki lekcyjnej, jak również aspekty zachowania nauczyciela i interakcji w klasie.
2. Symulacje wybranej fazy lekcji bądź pełnej jednostki lekcyjnej w gronie słuchaczy (metoda *micro-teaching*, *Mini-Unterricht*), dzięki którym słuchacze rozwijają refleksyjność i umiejętność krytycznej analizy własnych lub obserwowanych działań dydaktycznych i ich modyfikacji.
3. Dodatkowe działania słuchaczy-wolontariuszy na rzecz placówek oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych w formie projektów pedagogicznych. Organizując okolicznościowe przedstawienia dla przedszkoli, akcje o charakterze charytatywnym na rzecz domów

dziecka lub też prowadząc w ramach wolontariatu spotkania z dziećmi i młodzieżą w szkole, słuchacze stopniowo poznają szkolną rzeczywistość.

Metody i techniki pracy dydaktycznej stosowane w trakcie trzeciego roku kształcenia to z kolei:

1. Nagrywanie i omawianie przeprowadzonych lekcji z kierownikiem praktyk. Dokumentowanie i analiza prowadzonych zajęć nie są wprawdzie nową formą pracy, lecz w dobie szybkiego rozwoju techniki i technologii komputerowej posługiwanie się kamerą cyfrową i późniejsza obróbka filmów w doskonały sposób integrują treści z zakresu technologii informacyjnej. Zgromadzone w kolegium nagrania słuchaczy trzeciego roku służą z kolei jako materiał poglądowy dla słuchaczy drugiego roku.
2. Analiza SWOT nagranej jednostki lekcyjnej służy pogłębieniu umiejętności analizowania własnej pracy dydaktycznej i jej efektów, uwzględniania w pracy dydaktycznej wszystkich elementów determinujących efektywność procesu glottodydaktycznego, jak i umiejętności diagnozowania oraz rozwiązywania pojawiających się trudności.
3. Prezentacja wybranej jednostki lekcyjnej podczas egzaminu dyplomowego, który w tej części ma formę rozmowy i analizy danej lekcji, przy czym oceniane jest nie tyle bezbłędne jej przeprowadzenie, co umiejętność krytycznej jej oceny, gotowość i zdolność do podjęcia dyskusji i stosowania refleksyjnego podejścia do pracy dydaktycznej.
4. Dodatkowe cotygodniowe spotkania słuchaczy z kierownikiem praktyk służące systematycznemu monitorowaniu przebiegu praktyk, ocenianiu postępów słuchaczy i stanowiące znaczącą pomoc i dodatkowe wsparcie zwłaszcza dla praktykantów napotykających trudności w samodzielnym przygotowywaniu i prowadzeniu zajęć.
5. Dodatkowe działania słuchaczy-wolontariuszy na rzecz danej szkoły i placówki w ramach godzin praktyk o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, czyli niesłużących prowa-

dzeniu zajęć dydaktycznych a uczestniczeniu w działaniach pozalekcyjnych szkoły.

Przedstawiony sposób organizacji i ewaluacji praktyk oraz stosowane metody i techniki pracy pozostają w zgodzie z postulatem, iż kluczowe w kształceniu nauczycieli powinno być odejście od dążenia do specjalizacji językowej i dydaktycznej kosztem wiedzy przyszłych nauczycieli o prawidłowościach psychopedagogicznych rządzących procesem dydaktycznym, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, jak również znajomości realiów szkolnych (Zawadzka 2004).

☐ Wyniki badań ankietowych

Podstawowym celem podjętych badań empirycznych była ewaluacja poglądów i opinii słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu na temat roli i efektywności praktyk pedagogicznych w kształceniu oraz zebranie informacji o tym, w jakim stopniu praktyki ciągłe, przez realizację założeń programowych, przygotowują słuchaczy do pracy zawodowej. Ankieta objęto 67 słuchaczy trzeciego roku kształcenia w dwóch kolejnych rocznikach, tj. 2006/2007, 2007/2008, a do badań opracowano kwestionariusz ankiety zawierający 11 pytań, na które respondenci odpowiadali anonimowo, dzieląc się spostrzeżeniami z przebiegu praktyk pedagogicznych, ocenili pomoc opiekuna praktyk, swoje trudności, podali propozycje działań, które mogłyby przyczynić się do większej efektywności praktyk.

Pierwszą kwestię badawczą stanowiła praktyka obserwacyjna i hospitacja zajęć jako źródło informacji o pracy nauczyciela i uczniów. Wśród aspektów zajęć dydaktycznych, na które słuchacze zwracali największą uwagę podczas hospitacji, wymieniono następujące: *atmosfera podczas zajęć* (80 proc.), *sposoby zachowania dyscypliny* (67 proc.), *metody pracy stosowane przez nauczyciela* (61 proc.), *dobór i kolejność ćwiczeń* (48 proc.), *język lekcyjny* (44 proc.), *zachowanie uczniów* (41 proc.). Rzadziej respondenci koncentrowali się na następujących elementach: *sposób korzystania z pomocy dydaktycznych* (32 proc.), *sposób oceniania pracy uczniów* (24 proc.), *zapis treści na tablicy* (24 proc.), *sposób prezentacji treści* (22 proc.),

wystrój gabinetu przedmiotowego (6 proc.). Przeważająca część respondentów zwraca więc największą uwagę na czynniki wprawdzie niezwiązane bezpośrednio z planowaniem i prowadzeniem lekcji języka niemieckiego, takie jak atmosfera podczas zajęć i sposoby zachowania dyscypliny, lecz mające ogromny wpływ na przebieg lekcji i jej efektywność i to właśnie te aspekty stanowią faktyczne wyzwanie dla słuchaczy podczas samodzielnego prowadzenia zajęć. W dodatkowych komentarzach słuchacze stwierdzają, iż udział w lekcji języka niemieckiego w roli obserwatora jest dla nich okazją do poznania różnych sfer nauczycielskiej działalności, zwłaszcza związanych z funkcją wychowawczą.

W pytaniach dotyczących samodzielnego prowadzenia zajęć słuchacze jako aspekty przysparzające im największej trudności wymieniali w przeważającej większości *zachowanie i utrzymanie dyscypliny* (71 proc.), *negatywne nastawienie uczniów* (69 proc.), *motywowanie i zachęcanie uczniów do udziału w zajęciach* (66 proc.). Pozostałe odpowiedzi odnoszą się do szczegółowych aspektów procesu dydaktycznego, takich jak: *trudności w rozplanowaniu czasu* (19 proc.), *własne potknięcia językowe* (9 proc.), *znaczne różnicowanie umiejętności językowych w grupie* (8 proc.), *dostosowanie języka lekcyjnego do umiejętności językowych uczniów* (6 proc.), *realizacja zaplanowanego materiału* (6 proc.), *oceny uczniów* (6 proc.). Taki rozkład odpowiedzi wydaje się potwierdzać, iż braków w przygotowaniu słuchaczy należy upatrywać w ich umiejętnościach pedagogicznych i sposobach radzenia sobie w kwestiach wychowawczych niż w kompetencjach metodycznych.

Podczas praktyki słuchacz pozostaje pod merytoryczną opieką nauczyciela-opiekuna praktyk z ramienia danej szkoły, który zapewnia mu właściwe warunki odbywania praktyki i umożliwia wywiązanie się z obowiązków, a w szczególności przekazuje niezbędne informacje na temat szkoły (m.in. obowiązującej dokumentacji szkolnej, struktury środowiskowej, form współpracy szkoły ze środowiskiem i rodzicami) i klasy (jej profilu, programów i podręczników, charakterystyki osobowej uczniów). Ponadto nauczyciel-opiekun praktyk zaznajamia słuchaczy ze swoim warszta-

tem pracy dydaktyczno-wychowawczej, sprawdza i zatwierdza konspekty lekcji, a po ich przeprowadzeniu omawia lekcję uwzględniając jej stronę merytoryczną, jak i stosunek słuchacza do realizowanych zadań i relację nauczyciel – praktykant – uczniowie. W ankiecie respondenci w przeważającej części ocenili pozytywnie pomoc, jaką uzyskali od nauczyciela-opiekuna praktyk: ocena 1 – 0 proc., ocena 2 – 1 proc., ocena 3 – 9 proc., ocena 4 – 56 proc., ocena 5 – 34 proc.

Dodatkowe komentarze potwierdzają, jak duże wsparcie i pomoc stanowi dla słuchacza jako adepta zawodu kontakt z nauczycielem-opiekunem praktyk: *w razie ewentualnych problemów mogliśmy liczyć na pomoc i odpowiedź na nasze pytania; bardzo dobra współpraca, zawsze można było liczyć na pomoc i dobrą radę; nauczyciel chętnie wyjaśniał i pomagał; uwagi po zajęciach pomagały poprawiać warsztat pracy*. Warunkiem niezbędnym powodzenia praktyk pedagogicznych wydaje się być posiadanie własnych szkół ćwiczeń, które powinny być przede wszystkim szkołami wzorcowymi, praktycznie przygotowującymi do zawodu nauczycielskiego i wybieranie na nauczycieli-opiekunów osób posiadających nie tylko doskonały warsztat zawodowy, ale i potrafiących przejąć wobec praktykantów rolę mentora.

W odpowiedzi na pytanie o oczekiwania związane z praktykami respondenci przede wszystkim wyrażali chęć oswojenia się z różnymi grupami wiekowymi, sprawdzenia się w nowej sytuacji, chęć poznania uczniów i zdobycia pewności siebie w kontaktach z nimi, sprawdzenia się w roli nauczyciela, jak również możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia i bliższego poznania specyfiki pracy w różnych typach szkół. Ponadto respondenci formułowali sprecyzowane oczekiwania odnośnie określonych etapów pracy dydaktycznej: *nauczenie się sposobów zachowania dyscypliny, poznanie technik motywujących uczniów do nauki, zapoznanie się z nowymi metodami pracy z dziećmi i młodzieżą, możliwość uczenia w realnej sytuacji lekcyjnej, zdobycie umiejętności praktycznych, pogłębienie wiedzy metodycznej poprzez praktykę*. Tak formułowane oczekiwania koncentrują się wokół zaledwie jednego z pięciu zasadniczych celów praktyk pedagogicznych, a mianowicie

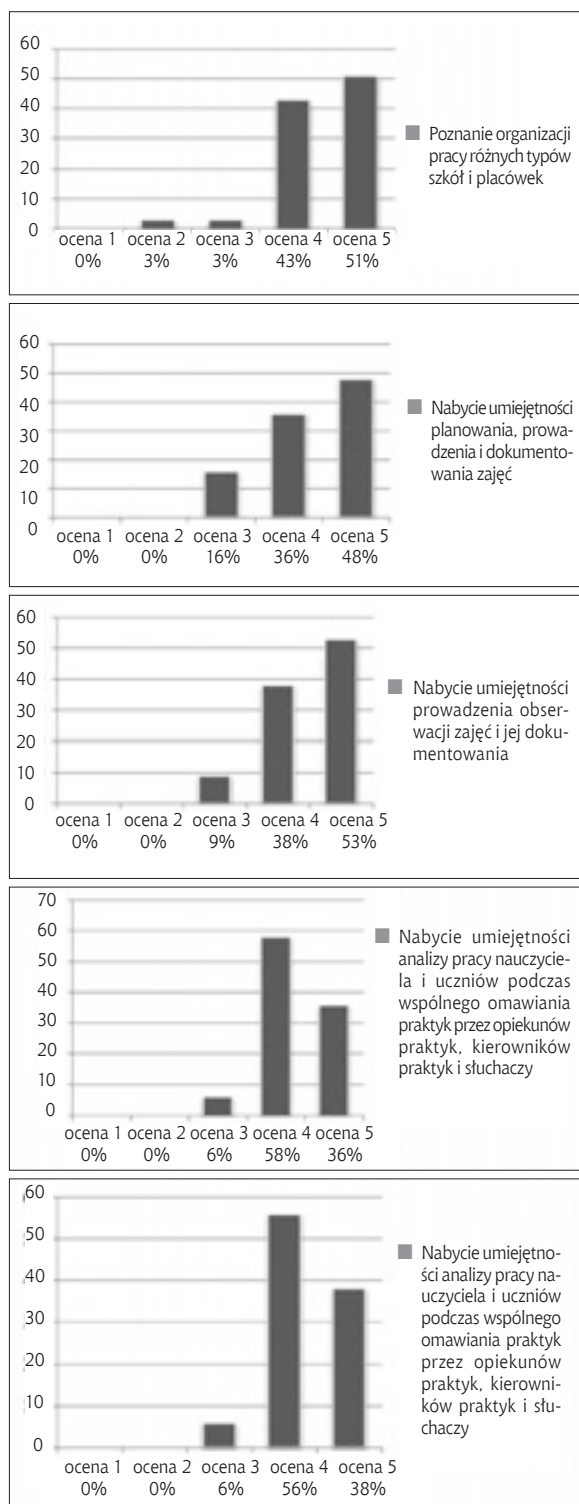
nabycia umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć. Kolejne pytanie ankietowe odnoszące się do oceny stopnia realizacji poszczególnych celów praktyki, co stanowi wyznacznik skuteczności i efektywności praktyk, wskazuje na najlepsze nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania (wykres 1). Z kolei nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć niespełna połowa respondentów oceniła na najwyższą ocenę, a 36 proc. na ocenę dobrą.

Tak dobra ocena, jak można przypuszczać, jest również wynikiem optymalnego doboru treści przedmiotu *Dydaktyka nauczania języka niemieckiego*, zapewnienia właściwych proporcji między teorią a treningiem praktycznych umiejętności, na co wskazują też odpowiedzi respondentów na pytanie odnoszące się do najbardziej przydatnych podczas praktyk treści przedmiotu *Dydaktyka nauczania języka niemieckiego: metody nauczania, gry dydaktyczne, formułowanie celów lekcji, wykorzystanie pomocy dydaktycznych, stosowanie nowych mediów, fazowanie lekcji, sposoby tworzenia grup, możliwości motywowania uczniów i indywidualizowania nauczania, język lekcyjny, formy aktywizowania uczniów, trening sprawności, przekazywanie treści realioznawczych*. Z kolei jako dodatkowe treści, które powinny być realizowane na zajęciach *Dydaktyki nauczania języka niemieckiego* na drugim roku, by lepiej przygotować słuchaczy do uczestniczenia w praktykach pedagogicznych, respondenci wymieniali następujące zagadnienia: *praca z dziennikiem i innymi dokumentami szkolnymi, więcej możliwości obserwacji lekcji wzorcowych, praca z uczniem trudnym, pisanie konspektu*. Zaproponowane zmiany służące podniesieniu efektywności praktyk pedagogicznych dotyczyły zwiększenia liczby godzin praktyk oraz częstszego analizowania nagrań przykładowych lekcji. Jednak zdecydowana większość oceniła, iż program jest odpowiedni i nie wymaga znacznych modyfikacji: *słuchacze są bardzo dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć, wszystkie główne tematy zostały omówione*.

Zakończenie

Roli dobrze zorganizowanej praktyki nie sposób przecenić. Spełniając różnorodne funkcje w profesjonalnym przygotowaniu zawodowym nauczycieli praktyki służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych, kompetencji prakseologicznych (skuteczności w planowaniu, organizowaniu, realizacji kontroli i ocenie procesów edukacyjnych) przez praktyczne zajęcie z uczniami, a także umożliwiają poznanie organizacji i funkcjonowania szkół i placówek. Stanowią dla słuchaczy kolegium pierwszy ważny miernik i probierz ich umiejętności, są weryfikacją dotychczasowych wyobrażeń o codziennej pracy z uczniami, a zebrane podczas praktyk doświadczenia pozwalają świadomie podjąć decyzję o wyborze zawodu. Praktyka pedagogiczna nie może więc być pojmowana jako wyizolowany, pragmatyczny element kształcenia, lecz powinna być rozumiana jako element integrujący całość oddziaływań zewnętrznych i wysiłków własnych słuchacza, zmierzających do efektywnego przygotowania go do roli nauczyciela. Czas praktyki to także możliwość refleksji: czy na pewno chcę być nauczycielem? Nie mniej istotne jest wdrażanie słuchaczy do autoedukacji, która w kolegium powinna dominować nad edukacją kierowaną, tak aby po zakończeniu zinstytucjonalizowanej edukacji, absolwent ustawicznie podejmował i realizował proces kształcenia w ciągu całego swego życia. Praktyka pedagogiczna ma swoje istotne miejsce w zapewnieniu słuchaczom kolegium wszechstronnego rozwoju i przygotowania, bo też różnorodne będą problemy w ich przyszłej pracy zawodowej i oczekiwania wobec nich ze strony zarówno uczniów, jak i ich rodziców.

Wykres 1. Wyniki ankiety dotyczące stopnia osiągnięcia podstawowych celów praktyk pedagogicznych.



Gwarancją właściwej realizacji zadań stojących przed szkołą i jej kadrami pedagogicznymi jest uzyskanie zarówno jak najwyższych kwalifikacji już na starcie, jak i pogłębianie ich w czasie kolejnych praktyk, a w przyszłości korzystanie z form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

Bibliografia

Czollek K. (2001), *Praktyka pedagogiczna jako forma przygotowania studentów do roli nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2, s. 39-45.

Dąbrowska M. (2007), *Kształcenie nauczycieli w Polsce a rozwiązania europejskie*, w: H. Komorowska (red.), „Nauczanie języków obcych – Polska a Europa”, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 191-210.
Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych z dnia 30. czerwca 2006 Dz.U. 2006 nr 128, poz. 897.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
(listopad 2008)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Podstawa programowa dla uczniów uczących się za granicą¹

Wersja do konsultacji

Wstęp

Zmiany polityczne, jakie zaszły w Polsce po roku 1989 oraz po przystąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej, zlikwidowały istniejące dotychczas bariery i dały Polakom możliwość swobodnego przemieszczania się po Europie i świecie. Spowodowało to zacieśnianie się więzi Polaków żyjących poza krajem z niepodległą i odrodzoną ojczyzną. Jednocześnie wielu Polaków podjęło decyzję, by żyć i pracować poza granicami Polski. Poza krajem dorasta i uczy się w miejscowych szkołach wiele polskich dzieci. Dostrzegając wagę i skalę tego zjawiska, Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej przedkłada polskim szkołom działającym poza krajem *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*.

Jest to pierwszy tego rodzaju dokument powstały na gruncie polskiej edukacji. Został przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach *Projektu* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego². W 2008 r. w Polsce zakończono prace nad podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, rozstrzygającą o tym, czego będzie się uczył każdy młody Polak mieszkający w kraju. Cieszymy się, że zaledwie kilka miesięcy od zakończenia prac nad tym dokumentem możemy przedłożyć polskim szkołom działającym poza krajem osobną propozycję adresowaną specjalnie do nich.

Adresatem tej *Podstawy programowej* są nauczyciele z polskich szkół i polskich ośrodków

¹ Dokument *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* stanowi podstawę do tworzenia lokalnych programów nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski oraz wiedzy o współczesnej Polsce, a także tworzenia materiałów dydaktycznych do kształcenia w tym zakresie.

² „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania – zgodnych z polską podstawą programową kształcenia ogólnego i wymaganiami egzaminacyjnymi – przeznaczonych dla uczniów – dzieci obywateli polskich za granicą”.

edukacyjnych działających za granicą. Szkoły te odgrywają ważną rolę w codziennym życiu Polaków przebywających poza krajem. Pracujący w nich nauczyciele, zmagając się często z ograniczeniami i trudnościami wynikającymi z warunków kraju, w jakim odbywa się kształcenie, realizują ważne zadanie dla losów polskiej wspólnoty narodowej – uczyć polskie dzieci ich ojczystego języka, literatury, historii, geografii i kultury Polski.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą została opracowana według najlepszych wzorców współczesnej dydaktyki. W pracach nad nią brała udział grupa kilkudziesięciu ekspertów powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej. Znaleźli się w niej nauczyciele pracujący w szkołach polskich na obczyźnie, pracownicy naukowcy z polskich uniwersytetów oraz eksperci powołani przez Ministra Edukacji Narodowej do prac nad doskonaleniem podstawy programowej kształcenia ogólnego obowiązującej w Polsce.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą zawiera treści dotyczące kształcenia językowego i kulturowego. Sformułowana jest tak, aby pokazać, co uczeń powinien wiedzieć i umieć na zakończenie danego etapu kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji językowych jako narzędzia niezbędnego w procesie poznawania literatury, historii i kultury polskiej. Nauczanie języka ojczystego jest również czynnikiem kształtującym świadomość przynależności do narodu polskiego.

Wymagania zostały opracowane dla trzech grup wiekowych: 5-9 lat; 10-13 lat; i od 14 lat, z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych uczniów i ich rozwoju poznawczego. Natomiast kompetencje językowe dodatkowo zostały zapisane dla trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany. Kształcenie językowe obejmuje cztery sprawności komunikowania się w języku polskim: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie. Zakładamy, że na najwyższym poziomie umiejętności (C) zawierają się wymagania z poziomów niższych. W zapisach unikamy wymieniania tych wiadomości i umiejętności, które mają charakter ponadjęzykowy, a uczeń nabywa je w miejscowej

szkole. Kształcenie językowe i kulturowe powinno mieć charakter zintegrowany.

Dla każdej grupy wiekowej zaproponowaliśmy dwa zestawy lektur uzupełnionych innymi tekstami kultury. Przez tekst kultury rozumiemy każdy wewnętrznie zorganizowany według określonych reguł, znaczący wytwór kultury, np. dzieło plastyczne, filmowe, grafikę, rzeźbę, strój, zachowania realizujące pewien społecznie utrwalony wzorzec. Pierwszy zestaw zawiera spis dzieł ważnych dla świadomości narodowej Polaków. Wprowadza ucznia w obszar kulturowej wspólnoty i identyfikacji z polsnością, dając, na wyższym poziomie nauczania, możliwość poznania elementów historii literatury. Sądzymy, że polscy uczniowie na obczyźnie powinni wskazane tu dzieła poznać i omówić z nauczycielem. Drugi zestaw – znacznie obszerniejszy – zawiera wykaz utworów z różnych epok, ze szczególnym uwzględnieniem literatury i filmów XX i XXI wieku, które w świadomości młodego Polaka, przebywającego poza krajem, pomogą ukształtować wizerunek współczesnej Polski, kraju innego niż ten, który opuszczali ich dziadowie lub rodzice. Zachęcamy, by z tego zestawu podczas nauki szkolnej uczeń poznał, tzn. przeczytał we fragmentach albo w całości, przynajmniej jedną pozycję w roku szkolnym. Wyboru tytułów dokona nauczyciel stosownie do poziomu rozwoju intelektualnego oraz sprawności językowej uczniów a także specyfiki kraju zamieszkania. Poezję XX i XXI wieku, komiks, film i inne teksty kultury w tym zestawie zapisaliśmy tak, by nauczyciel wybierający kolejne pozycje do omówienia z uczniami mógł uwzględnić także oczekiwania miejscowego środowiska, w którym przebywa i pracuje. Decyzje nauczyciela powinny przede wszystkim wspomagać proces kształcenia sprawności językowej i zachęcać do samodzielnego poszukiwania polskojęzycznych lektur, ale także uwzględniać funkcje wychowawcze literatury. Traktujemy tę drugą listę lektur i tekstów kultury jako propozycję otwartą i do uzupełnienia.

W zakresie historii i geografii Polski wymagania są tak określone, by utrwalaci i poszerzaci wiedzę o polskiej kulturze i społeczeństwie polskim, o środowisku geograficznym Polski oraz wzmocnic proces identyfikowania się uczniów z ojczystą

tradycją przy jednoczesnym zachowaniu szacunku dla odmienności kulturowych i tradycji kraju zamieszkania. W grupie wiekowej od 14. roku życia proponujemy usystematyzowaną wiedzę na temat historii Polski od odzyskania niepodległości w 1918 r. do czasów współczesnych. Ta wiedza pozwoli uczniom poznać najnowszą historię kraju pochodzenia ich przodków oraz pomoże dostrzec korzenie wielu współczesnych zjawisk. Jesteśmy przekonani, że kontakt z historią ojczyzną ostatnich stu lat rozbudzi zainteresowania uczniów wydarzeniami, które były bliskie pokoleniom ich rodziców, dziadków i pradiadków.

Treści zawarte w *Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą* posłużą do konstruowania nowych programów nauczania, integrujących język polski i literaturę z historią oraz geografią Polski. Należy podkreślić, że kształcenie językowe polskich dzieci przebywających za granicą odbywa się na każdej lekcji, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Nauczycielom pracującym poza krajem zostaną zaproponowane materiały edukacyjne powstałe według jej założeń oraz udzielona pomoc w przygotowaniu programów nauczania dla szkół, w których pracują.

Jesteśmy przekonani, że propozycje zawarte w *Podstawie programowej* będą użyteczne w codziennej pracy polskich nauczycieli poza granicami kraju, a uczniom powracającym z zagranicy ułatwią naukę w Polsce. Przygotowane opracowania pomogą zaspokoić potrzeby edukacyjne uczniów, ale też sprawią, że polscy uczniowie będą lepiej działali w środowisku obcojęzycznym i wielokulturowym z poczuciem własnej wartości oraz z szacunkiem dla innych. Pomogą w wykorzystywaniu zdobywanej wiedzy dla promocji Polski. Zakładamy, że przedstawiona koncepcja edukacyjna stanie się dogodną płaszczyzną dla wymiany doświadczeń między polskimi szkołami rozproszonymi na świecie, a także ułatwi wymianę doświadczeń dydaktycznych w obrębie polskiej wspólnoty szkolnej za granicą oraz wzmocni jej więzi z krajem.

Uwagi w sprawie *Podstawy programowej* prosimy przekazywać za pośrednictwem strony www.polska-szkola.pl.

Zespół ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej

Kompetencje językowe (5-9 lat)

Kompetencje	A – poziom podstawowy	B – poziom średni (średnio zaawansowany)	C – poziom zaawansowany
Słuchanie	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia większość głosek istotnych dla języka polskiego, ▪ rozumie proste polecenia, ▪ rozumie proste wypowiedzi monologiczne i dialogowe, o ile otrzymuje dodatkowe wyjaśnienia, ▪ rozumie proste teksty literackie wspierane obrazkami, gestami, rekwizytami i inne teksty kultury, o ile otrzymuje dodatkowe wyjaśnienia; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia głoski współczesnej polszczyzny z wyjątkiem najtrudniejszych, ▪ rozumie złożone polecenia, ▪ rozumie proste wypowiedzi monologiczne i dialogowe bez dodatkowych wyjaśnień, ▪ rozumie proste teksty literackie (zwłaszcza pisane współczesną polszczyzną), wspierane obrazkami, gestami, rekwizytami i inne teksty kultury; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia wszystkie głoski współczesnej polszczyzny, ▪ rozumie rozbudowane polecenia, ▪ rozumie złożone wypowiedzi monologiczne i dialogowe, ▪ rozumie teksty literackie (zwłaszcza pisane współczesną polszczyzną) i inne teksty kultury;

<p>Mówienie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wymawia poznane słowa w sposób na ogół zrozumiały, ▪ tworzy, z pomocą nauczyciela, krótką wypowiedź składającą się z prostych zdań, ▪ porozumiewa się w prostych sytuacjach komunikacyjnych, ▪ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ▪ odtwarza z pamięci rymowanki i inne krótkie, proste teksty; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wymawia poznane słowa w sposób zrozumiały, ▪ skutecznie porozumiewa się w codziennych sytuacjach, stosując właściwe formy komunikowania się, ▪ uczestniczy w rozmowie, wyraża w prosty sposób własne zdanie, ▪ formułuje kilkuzdaniową wypowiedź, opowiada o własnych doświadczeniach, opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i sytuacje, formułuje życzenia i zaproszenie, ▪ opowiada w prosty sposób akcję utworu oraz opisuje bohaterów i relacje między nimi, a także świat przedstawiony tekstów kultury, ▪ stosuje formuły grzecznościowe, ▪ recytuje wiersze; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawnie wymawia słowa i zwroty, ▪ wypowiada się płynnie, ▪ opisuje, opowiada, charakteryzuje postać literacką, ▪ uczestniczy w rozmowie i w prostej dyskusji, ▪ stosuje formuły grzecznościowe, ▪ recytuje wiersze, stosując pauzę i intonację;
<p>Czytanie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zna wszystkie litery i odpowiadające im głoski, ▪ dzieli wyraz na sylaby, ▪ czyta na głos i cicho proste, krótkie teksty, ▪ rozumie proste i krótkie teksty użytkowe, ▪ rozumie proste i krótkie utwory literackie, wspierane materiałem ilustracyjnym, i inne teksty kultury, ▪ korzysta z obrazkowych słowników i encyklopedii; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta na głos, prawidłowo akcentując wyrazy, ▪ rozumie krótkie teksty użytkowe, ▪ rozpoznaje formy użytkowe, np. życzenia, zaproszenie, ogłoszenie, list, prosta instrukcja, ▪ rozumie krótkie utwory literackie i inne teksty kultury, ▪ w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów, ▪ wyszukiuje w tekście potrzebne informacje, ▪ korzysta z obrazkowych słowników i encyklopedii; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta na głos, poprawnie i wyraziście krótki i prosty tekst (także nieznanymi), ▪ rozumie utwory literackie i inne teksty kultury, ▪ określa podstawowe elementy świata przedstawionego w utworze literackim lub innym tekście kultury, ▪ rozumie podstawowe oraz przenośne znaczenie wyrazów w tekście, ▪ korzysta ze słowników i encyklopedii;

Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pisze wszystkie małe i wielkie litery, dostrzega różnicę między literą i głoską, ▪ przepisuje wyrazy i proste zdania, ▪ pisze z pamięci (pojedyncze wyrazy) i ze słuchu (proste zdania), po omówieniu pisowni z nauczycielem, ▪ tworzy, z pomocą nauczyciela, krótką wypowiedź składającą się z prostych zdań (opis, pozdrowienia, życzenia), ▪ pisze według wzoru krótki tekst o sobie, ▪ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ▪ dba o poprawność graficzną polskich liter. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przepisuje krótkie teksty, ▪ pisze z pamięci (kilka wyrazów) i ze słuchu (proste, krótkie teksty), ▪ z pomocą nauczyciela tworzy krótką wypowiedź (opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie), ▪ pisze według wzoru proste teksty na znane mu tematy (np. związane z jego zainteresowaniami), ▪ pisze proste teksty związane z poznanyymi utworami literackimi i innymi tekstami kultury, ▪ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ▪ na ogół pisze poprawnie ortograficznie i stosuje podstawową interpunkcję. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pisze z pamięci (pojedyncze zdania) i ze słuchu (krótkie teksty), ▪ tworzy krótką wypowiedź (dialog, opowiadanie, przepis), ▪ tworzy wypowiedź na znane mu tematy (np. związane z jego zainteresowaniami), ▪ tworzy wypowiedź związaną z poznanyymi utworami literackimi i innymi tekstami kultury, ▪ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ▪ zna i na ogół stosuje zasady ortografii i interpunkcji.
----------------	--	---	---

Kompetencje językowe (10-13 lat)

Kompetencje	A – poziom podstawowy	B – poziom średni (średnio zaawansowany)	C – poziom zaawansowany
Słuchanie	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia większość głosek języka polskiego (z wyjątkiem najtrudniejszych), ▪ rozumie polecenia oraz proste wypowiedzi monologiczne i dialogowe, ▪ rozumie proste, współczesne utwory literackie wspierane ilustracjami, gestami, rekwiizytami i inne teksty kultury, ▪ rozumie proste wypowiedzi o charakterze informacyjnym i użytkowym; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia większość głosek języka polskiego, ▪ rozumie złożone polecenia, proste instrukcje oraz wypowiedzi monologiczne i dialogowe, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych, ▪ rozumie utwory literackie (zwłaszcza pisane współczesną polszczyzną) i inne teksty kultury, ▪ rozumie wypowiedzi o charakterze informacyjnym i użytkowym; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia wszystkie głoski języka polskiego, ▪ rozumie złożone polecenia, proste instrukcje oraz wypowiedzi monologiczne i dialogowe, włącznie z wypowiedziami w dyskusjach, ▪ rozumie utwory literackie (z różnych epok) i inne teksty kultury, ▪ rozumie rozbudowane wypowiedzi o charakterze informacyjnym i użytkowym;

<p>Mówienie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wymawia poznane słowa w sposób na ogół zrozumiały, ▪ tworzy samodzielnie na ogół poprawną kilkuzdaniową wypowiedź, ▪ porozumiewa się w typowych sytuacjach komunikacyjnych, ▪ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ▪ odtwarza z pamięci proste teksty; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mówi w sposób na ogół zrozumiały, stosując akcent zdaniowy, ▪ spontanicznie i w miarę płynnie porozumiewa się w codziennych sytuacjach, stosując właściwe formy komunikowania się, ▪ opowiada o własnych doświadczeniach, opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i sytuacje, ▪ formuluje życzenia, gratulacje, zaproszenie, ▪ formuluje w miarę spójną wypowiedź na znane mu tematy (np. związane z jego zainteresowaniami) oraz innymi utworami literackimi i innymi tekstami kultury, ▪ opowiada akcję utworu, opisuje bohaterów i relacje między nimi, a także świat przedstawiony tekstów kultury, w tym nazywa swoje reakcje czytelnicze i wyraża swój stosunek do postaci, ▪ uczestniczy w rozmowie, wyraża własne zdanie i uzasadnia je, ▪ stosuje różnicowane formuły grzecznościowe, ▪ recytuje utwory literackie, dbając o prawidłową akcentuację i intonację; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawnie wymawia słowa i zdania, ▪ wypowiada się płynnie i logicznie, ▪ opisuje, opowiada, charakteryzuje postać literacką, streszcza i relacjonuje zdarzenia, ▪ rozpoczyna dyskusję i uczestniczy w dyskusji nad poznanymi tekstami kultury, ▪ stosuje różnicowane formuły grzecznościowe, ▪ recytuje utwory literackie, stosując właściwą modulację głosową;
<p>Czytanie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zna wszystkie litery i odpowiadające im głoski języka polskiego, ▪ czyta na głos i cicho proste teksty literackie i nieliterackie, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta na głos, prawidłowo akcentując wyrazy i stosuje akcent zdaniowy, ▪ rozumie dłuższe teksty informacyjne oraz użytkowe, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta na głos, prawidłowo akcentując wyrazy i zachowuje intonację zdania, ▪ czyta z pomocą nauczyciela wybrane utwory literackie (z różnych epok),

	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie proste teksty informacyjne i użytkowe, ■ rozumie proste utwory literackie oraz inne teksty kultury, ■ wskazuje w tekście najważniejsze informacje, ■ korzysta ze słowników dwujęzycznych i encyklopedii; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozróżnia teksty informacyjne i argumentacyjne, ■ odróżnia zdania informujące o faktach od zdań wyrażających opinię, ■ rozumie dłuższe utwory literackie oraz inne teksty kultury, ■ rozpoznaje wpisane w tekst literacki nadawcę i odbiorcę, ■ rozpoznaje wybrane elementy świata przedstawionego w tekście literackim, ■ korzysta ze szkolnych słowników oraz innych źródeł informacji, ■ rozróżnia oficjalną i nieoficjalną odmianę języka; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie utwory literackie, informacyjne, użytkowe oraz inne teksty kultury, ■ odróżnia język literacki od nieliterackiego, ■ wyodrębnia wszystkie elementy świata przedstawionego w tekście literackim, ■ korzysta z informacji zawartych w encyklopediach oraz słownikach jednojęzycznych i dwujęzycznych;
<p>Pisanie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ poprawnie zapisuje wszystkie litery polskiego alfabetu, ■ przepisuje wyrazy i proste zdania, ■ pisze z pamięci i ze słuchu wyrazy i proste zdania, ■ zapisuje proste informacje o sobie, ■ pisze według wzoru proste teksty na znane mu tematy (np. związane z jego zainteresowaniami), ■ tworzy krótką, na ogół poprawną, kilkuzdaniową wypowiedź składającą się z prostych zdań (opis, dialog, pozdrowienia, życzenia), ■ stosuje podstawowe formuły grzecznościowe, ■ na ogół pisze poprawnie ortograficznie i stosuje poprawną interpunkcję. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ zapisuje dyktowane teksty, ■ opisuje wydarzenia, swoje przeżycia i doświadczenia, ■ tworzy wypowiedź związaną z wybranymi utworami literackimi i innymi tekstami kultury oraz na znane mu tematy (np. o jego zainteresowaniach), ■ tworzy proste wypowiedzi pisemne w wybranych formach gatunkowych (opis, charakterystyka, opowiadanie, dialog, list prywatny, kartka z dziennika, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, notatka), ■ sporządza plan wypowiedzi, ■ stosuje formuły grzecznościowe, ■ pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sporządza notatkę z tekstu czytanego, ■ swobodnie tworzy wypowiedzi pisemne w poznanych formach gatunkowych, stosując urozmaicone słownictwo, ■ stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny, postępuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka, ■ pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.

► Kompetencje językowe (od 14 lat)

Kompetencje	A – poziom podstawowy	B – poziom średni (średnio zaawansowany)	C – poziom zaawansowany
<p>Słuchanie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia większość głosek języka polskiego, ▪ rozumie polecenia i proste wypowiedzi monologowe i dialogowe, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych, ▪ rozumie proste utwory literackie (zwłaszcza pisane współczesną polszczyzną) i inne teksty kultury, ▪ rozumie proste wypowiedzi informacyjne i użytkowe, ▪ rozpoznaje intencję wypowiedzi (np. aprobatę, dezaprobatę) wspomaganą intonacją lub gestem; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia głoski języka polskiego z wyjątkiem najtrudniejszych, ▪ rozumie wypowiedzi monologowe i dialogowe, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych, ▪ rozumie utwory literackie i inne teksty kultury, ▪ rozumie wypowiedzi informacyjne i użytkowe oraz odróżnia informacje o faktach od opinii, ▪ rozumie intencję wypowiedzi (np. aprobatę, dezaprobatę, prowokację) oraz rozpozna środki językowe służące jej wyrażeniu; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozróżnia wszystkie głoski języka polskiego, rozumie wypowiedzi o złożonej strukturze, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych, i odbiera zawarte w nich informacje zarówno jawno, jak i ukryte, ▪ rozumie utwory literackie (z różnych epok) i inne teksty kultury, ▪ rozumie wypowiedzi o charakterze popularnonaukowym i publicystycznym, rozumie jawną i ukrytą intencję wypowiedzi (sugestię i manipulację językową oraz ironię), ▪ rozpoznaje środki językowe pełniące różne funkcje stylistyczne; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawnie wymawia słowa i zdania, wypowiada się spontanicznie, płynnie i logicznie, ▪ prezentuje fabułę i charakteryzuje postać mówiącą, wypowiada się precyzyjnie w rozmaitych formach, ▪ w dyskusji, wystąpieniu publicznym, formułuje swoje zdanie, uzasadnia je i broni go, podejmuje polemikę, ▪ przestrzega zasad etykiety językowej, dostosowuje sposób wyrażania do stylu właściwego dla danej sytuacji, ▪ recytuje utwory literackie, interpretując je głosowo;
<p>Mówienie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wymawia poznane słowa w sposób na ogół zrozumiały, ▪ tworzy samodzielnie na ogół poprawną kilkuzdaniową wypowiedź, ▪ porozumiewa się w typowych sytuacjach komunikacyjnych, ▪ w prosty sposób wypowiada się (opisuje swoje reakcje) na temat poznanych tekstów kultury, ▪ stosuje formuły grzecznościowe, ▪ odtwarza teksty z pamięci; 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mówi w sposób na ogół zrozumiały i stosuje akcent zdaniowy, ▪ swobodnie i spontanicznie porozumiewa się w różnych sytuacjach, stosując właściwe formy komunikowania się, ▪ formułuje spójną wypowiedź na tematy związane z otaczającą rzeczywistością, opowiada o własnych doświadczeniach, opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i sytuacje, ▪ streszcza, omawia przeczytane utwory literackie i inne teksty kultury, wskazuje ich temat, problematykę, charakteryzuje postaci, przedstawia przebieg akcji oraz 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mówi w sposób na ogół zrozumiały i stosuje akcent zdaniowy, ▪ swobodnie i spontanicznie porozumiewa się w różnych sytuacjach, stosując właściwe formy komunikowania się, ▪ formułuje spójną wypowiedź na tematy związane z otaczającą rzeczywistością, opowiada o własnych doświadczeniach, opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i sytuacje, ▪ streszcza, omawia przeczytane utwory literackie i inne teksty kultury, wskazuje ich temat, problematykę, charakteryzuje postaci, przedstawia przebieg akcji oraz 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawnie wymawia słowa i zdania, wypowiada się spontanicznie, płynnie i logicznie, ▪ prezentuje fabułę i charakteryzuje postać mówiącą, wypowiada się precyzyjnie w rozmaitych formach, ▪ w dyskusji, wystąpieniu publicznym, formułuje swoje zdanie, uzasadnia je i broni go, podejmuje polemikę, ▪ przestrzega zasad etykiety językowej, dostosowuje sposób wyrażania do stylu właściwego dla danej sytuacji, ▪ recytuje utwory literackie, interpretując je głosowo;

		<p>tworzy spójne, dłuższe wypowiedzi na zadany lub wybrany przez siebie temat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ uczestniczy w dyskusji na znany sobie temat, potrafi przedstawić swój punkt widzenia i uzasadnia własne zdanie, ▪ stosuje podstawowe zasady etykiety językowej, dostosowując odmianę i styl języka do sytuacji, w której się wypowiedzi. ▪ recytuje utwory literackie, dbając o prawidłową intonację; 	
<p>Czytanie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zna wszystkie litery i odpowiadające im głoski, ▪ czyta na głos i cicho proste teksty literackie i nieliterackie, ▪ rozumie proste teksty informacyjne i użytkowe, ▪ rozumie proste utwory literackie oraz inne teksty kultury, ▪ wyodrębnia części składowe całego tekstu i akapitu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie), ▪ odróżnia w prostym tekście informacje ważne od drugorzędnych, ▪ korzysta ze słowników i encyklopedii; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta na głos, prawidłowo akcentując wyrazy, i stosuje akcent zdaniowy, ▪ rozumie dłuższe teksty informacyjne oraz użytkowe, ▪ rozpoznaje podstawowe funkcje wypowiedzi, ▪ wyszukuje informacje według wskazanego kryterium i porządkuje je, ▪ rozumie dłuższe utwory literackie oraz inne teksty kultury, ▪ wskazuje i charakteryzuje podstawowe kategorie świata przedstawionego, ▪ rozpoznaje jawną i ukrytą intencję wypowiedzi (np. aprobatę, dezaprobatę, sugestię), ▪ dostrzega w wypowiedzi ewentualne przejawy manipulacji, ▪ w tekście argumentacyjnym wskazuje tezę, argumenty, przykłady i wnioski; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozumie utwory literackie i inne teksty kultury, a w ich interpretacji uwzględnia różne konteksty, ▪ identyfikuje elementy konstrukcyjne struktury tekstu literackiego i dostrzega relacje między nimi, ▪ odczytuje sens całego tekstu i wydziela fragmentów oraz ich funkcję na tie całości, ▪ rozpoznaje jawną i ukrytą intencję wypowiedzi, ironię i manipulację językową, ▪ czyta wybrane utwory literackie (z różnych epok), ▪ korzysta z rozmaitych źródeł informacji;

<p>Pisanie</p> <ul style="list-style-type: none"> poprawnie zapisuje wszystkie litery polskiego alfabetu, przepisuje wyrazy i proste zdania, pisze z pamięci i ze słuchu wyrazy i proste zdania, zapisuje proste informacje o sobie, w prosty sposób nazywa swoje emocje i opisuje swoje doświadczenia, tworzy proste, kilkuzdaniowe wypowiedzi (opis, dialog, pozdrowienia, życzenia, list prywatny, krótka wiadomość), tworzy kilkuzdaniową, na ogół poprawną, wypowiedź na znane mu tematy (np. związane z jego zainteresowaniami lub doświadczeniami), w prosty sposób wypowiada się (opisuje swoje reakcje) na temat poznanych tekstów kultury, stosuje formuły grzecznościowe, na ogół pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym, posługując się słownikiem ortograficznym. 	<ul style="list-style-type: none"> zapisuje dyktowane teksty, tworzy podstawowe formy użytkowe (list oficjalny, podanie, życiorys), opowiada o rzeczywistych lub fikcyjnych zdarzeniach i doświadczeniach oraz opisuje uczucia, tworzy wypowiedzi pisemne w poznanych formach gatunkowych, stosując urozmaicone słownictwo, tworzy spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat, przedstawia własną opinię na temat poznanych tekstów kultury i uzasadnia ją, posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka, stosuje formuły grzecznościowe, pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym, posługując się słownikiem ortograficznym. 	<ul style="list-style-type: none"> sporządza notatkę z tekstu słuchanego i czytanego, tworzy formy użytkowe (list oficjalny, podanie, życiorys, CV, list motywacyjny), przedstawia (opracowuje w pełni) dowolnie wybrany temat, zwracając uwagę na strukturę wypowiedzi, wypowiada się w różnych formach gatunkowych (list prywatny, dziennik, streszczenie, w tym streszczenie tekstu argumentacyjnego, sprawozdanie, rozprawka), stosując urozmaicone słownictwo, analizuje i interpretuje wskazane utwory literackie oraz inne teksty kultury, stosuje formuły grzecznościowe odpowiednio do sytuacji, stosuje obowiązujące normy poprawnościowe, posługując się słownikami, redaguje i edytuje własny tekst.
--	---	--

Kregi tematyczne

<p>5-9 lat</p> <p>Ja i moi bliscy:</p> <ul style="list-style-type: none"> podstawowe informacje o sobie (imię, nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania); wygląd zewnętrzny; umiejętności i zainteresowania; 	<p>10-13 lat</p> <p>Ja i moi bliscy:</p> <ul style="list-style-type: none"> dane osobowe (imię, nazwisko, wiek, adres, data i miejsce urodzenia); wygląd zewnętrzny i cechy charakteru; zainteresowania, hobby; 	<p>od 14 lat</p> <p>Ja i moi bliscy:</p> <ul style="list-style-type: none"> dane osobowe (imię, nazwisko, wiek, adres, data i miejsce urodzenia, wykształcenie); wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, talenty i zdolności;
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ■ emocje, marzenia, świat wyobraźni; ■ najbliższa rodzina; ■ przyjaciele, koledzy. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ uczucia, emocje, marzenia, świat wyobraźni; ■ zawody i umiejętności; ■ rodzina i relacje rodzinne; ■ przyjaciele, koledzy, znajomi. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ zainteresowania, hobby, pasje; ■ uczucia, emocje, marzenia, plany; ■ praca i kariera; ■ rodzina, relacje rodzinne i stopnie pokrewieństwa; ■ życie towarzyskie; ■ konflikty i problemy (w tym problemy etyczne).
<p>Dom i otoczenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ dom (pomieszczenia, meble); ■ zabawki; ■ podwórko, plac zabaw; ■ ciekawe miejsca. 	<p>Dom i otoczenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ dom (pomieszczenia, wyposażenie); ■ otoczenie domu (ogród, ulica); ■ najbliższa okolica; ■ atrakcje w miejscu zamieszkania. 	<p>Dom i otoczenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ dom i otoczenie domu; ■ miejsce zamieszkania i okolice; ■ urzędy i instytucje; ■ atrakcje w miejscu zamieszkania i okolicy.
<p>Życie codzienne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kalendarz (miesiące, dni tygodnia, godziny, pory dnia); ■ podstawowe czynności dnia codziennego; ■ moja klasa i obowiązki szkolne; ■ gry, zabawy, koła zainteresowań; ■ żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i potrawy); ■ zakupy (kupowanie, sprzedawanie, cyfry i liczby); ■ usługi (np. biblioteka); ■ ubranie (części garderoby). 	<p>Życie codzienne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kalendarz (miesiące, dni tygodnia, godziny, pory dnia, plan dnia/tygodnia/miesiąca); ■ codzienne czynności i obowiązki; ■ moja klasa i szkoła; ■ rozrywki (np. kino, park rozrywki); ■ żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i potrawy, ich przygotowanie, sposoby odżywiania się); ■ zakupy (sklepy, towary, miary i wagi, pieniądze); ■ usługi (np. poczta, fryzjer); ■ ubranie i moda. 	<p>Życie codzienne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kalendarz (miesiące, dni tygodnia, godziny, pory dnia, lata, wieki, plan dnia/tygodnia/miesiąca); ■ codzienne czynności i obowiązki (domowe, szkolne, koleżeńskie); ■ klasa, szkoła, system edukacji; ■ sposoby spędzania wolnego czasu (np. kino, teatr, klub); ■ żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i potrawy, lokale gastronomiczne, sposoby odżywiania się); ■ zakupy (sklepy, towary, miary i wagi, pieniądze, reklama, reklamacja); ■ usługi (np. bank, punkty naprawy); ■ ubranie, moda i styl.

<p>Zdrowie i sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ najważniejsze części ciała; ▪ czystość i schludność; ▪ samopoczucie; ▪ umiejętności sportowe. 	<p>Zdrowie i sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ części ciała; ▪ higiena osobista; ▪ choroby i leczenie; ▪ zdrowa żywność; ▪ dyscypliny i wydarzenia sportowe; ▪ sprzęt i obiekty sportowe. 	<p>Zdrowie i sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ budowa człowieka; ▪ higiena osobista; ▪ choroby i leczenie, wypadki; ▪ uzależnienia; ▪ zdrowy styl życia, dieta; ▪ dyscypliny i wydarzenia sportowe; ▪ sprzęt i obiekty sportowe.
<p>Podróże i turystyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wakacje; ▪ ciekawostki turystyczne; ▪ komunikacja lokalna. 	<p>Podróże i turystyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wakacje, wypoczynek; ▪ znane miejsca, obiekty; ▪ informacja turystyczna; ▪ środki transportu. 	<p>Podróże i turystyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ planowanie wypoczynku i podróży; ▪ znane miejsca i zabytki; ▪ informacja turystyczna; ▪ baza turystyczna; ▪ transport.
<p>Środowisko naturalne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pogoda, pory roku; ▪ rośliny i zwierzęta. 	<p>Środowisko naturalne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ klimat, pogoda, pory roku; ▪ rośliny i zwierzęta; ▪ ochrona przyrody. 	<p>Środowisko naturalne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ klimat, pogoda, pory roku; ▪ świat roślin i zwierząt; ▪ krajobraz; ▪ ekologia; ▪ katastrofy naturalne; ▪ przestrzeń kosmiczna.
<p>Technika, media:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ domowe urządzenia techniczne; ▪ telewizja, radio, internet. 	<p>Technika, media:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ odkrycia i wynalazki; ▪ urządzenia techniczne; ▪ radio, telewizja, prasa, internet. 	<p>Technika, media:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozwój techniki i informatyki; ▪ motoryzacja i telekomunikacja; ▪ radio, telewizja, prasa, internet.
<p>Wiedza o Polsce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ symbole narodowe; ▪ znani Polacy; ▪ święta i zwyczaje; ▪ polonica w miejscu zamieszkania. 	<p>Wiedza o Polsce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wybitni twórcy kultury i ich dzieła; ▪ święta, tradycje i zwyczaje; ▪ polonica w miejscu zamieszkania. 	<p>Wiedza o Polsce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ twórcy kultury i ich dzieła; ▪ święta, tradycje i zwyczaje, rocznic; ▪ polonica w miejscu zamieszkania i okolicy.

<p>Język nauki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ terminy z zakresu wiedzy o języku; ▪ terminy z zakresu wiedzy o literaturze; ▪ terminy historyczne i geograficzne. 	<p>Język nauki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ podstawowe terminy z zakresu wiedzy o języku; ▪ podstawowe terminy z zakresu wiedzy o literaturze; ▪ podstawowe terminy historyczne i geograficzne. 	<p>Język nauki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ podstawowe terminy z zakresu wiedzy o języku; ▪ podstawowe terminy z zakresu wiedzy o literaturze; ▪ podstawowe terminy historyczne i geograficzne.
---	--	--



Wykaz proponowanych lektur i tekstów kultury

■ Dla uczniów w wieku 5-9 lat

TEKSTY PODSTAWOWE

- Władysław Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*
- Jan Brzechwa, wiersze dla dzieci (wybór)
- Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Przygody Koziołka Matołka*
- Julian Tuwim, wiersze dla dzieci (wybór)
- Józef Wybicki, *Mazurek Dąbrowskiego* (2 pierwsze zwrotki)

Legends: ▪ *O smoku wawelskim*, ▪ Artur Oppman, *O Warszawie i Sawie*, ▪ *O śpiących rycerzach*, ▪ *O Piaście Kołodzieju*, ▪ *O Lechu, Czechu i Rusie*

Piosenki: ▪ Zygmunt Gloger, *Krakowiaczek jeden*, ▪ *Mam chusteczkę haftowaną*, ▪ Edmund Wasilewski, *Płyńcie Wiśła, płyncie*, ▪ *Stary niedźwiedź, Władz kotek na płotek* (za: Oskar Kolberg), ▪ *Zasiali górale...*

TEKSTY KULTURY DO WYBORU

- Liliana Bardijewska, *Zielony wędrowiec*
- Wanda Chotomska, *Dla najmłodszych*
- Jan Grabowski, *Puc, Bursztyn i goście*
- Joanna Kulmowa, *Zasypianki*
- Mira Jaworczakowa, *Jacek, Wacek i Pankracek, Oto jest Kasia*
- Maria Kownacka, *Plastusiowy pamiętnik*
- Maria Krüger, *Karolcia*
- Anna Onichimowska, *Najwyższa góra świata, Sen, który odszedł*
- Maciej Orłoś, *Florentynka*
- Ewa Szelburg-Zarembina, *Idzie niebo ciemną nocą, Królestwo bajki*
- Barbara Tylicka, *O krakowskich psach i kleparskich kotach, Polskie miasta w baśni i legendzie*
- Wojciech Wiślak, *Pan Kuleczka*

Filmy: ▪ *Akademia Pana Kleksa*, ▪ *Bolek i Lolek*, ▪ *Koziołek Matołek*, ▪ *Miś Uszatek*, ▪ *Reksio*

Czasopisma, strony internetowe, programy telewizyjne, aktualnie popularne piosenki dla dzieci

Wybór polskiego komiksu: ▪ Grzegorz Rosiński, *Legendarna historia Polski*, ▪ Henryk J. Chmielewski (Papcio Chmiel), *Tytus, Romek i A'tomek*, ▪ Janusz Christa, *Kajko i Kokosz*, ▪ I inne pozycje.

■ Dla uczniów w wieku 10-13 lat

TEKSTY PODSTAWOWE

- Jan Kochanowski, *Na dom w Czarnolesie, Na lipę, Na zdrowie*
- Ignacy Krasicki, *Lew i zwierzęta, Malarze, Ptaszki w klatce, Przyjaciele*
- Adam Mickiewicz, *Ballady* (np. *Pani Twardowska, Świtezianka, Powrót taty*), *Pan Tadeusz* (*Inwokacja, Koncert Jankiela, Polowanie*)

- Juliusz Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrówny, List do matki*
- Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* (fragmenty)
- Bolesław Prus, wybrana nowela (*Katarynka, Kamizelka, Z legend dawnego Egiptu*)
- Czesław Miłosz, *Świat. Poema naiwne*
- Zbigniew Herbert, *Pan od przyrody*
- Wisława Szymborska, *Kot w pustym mieszkaniu*

TEKSTY KULTURY DO WYBORU

- Adam Bahdaj, *Wakacje z duchami*
- Lilianna Bardijewska, *Dom ośmiu tajemnic*
- Paweł Beręsewicz, *Co tam u Ciumków?*
- Antonina Domańska, *Historia żółtej cizemki*
- Marta Fox, *Niebo z widokiem na niebo*
- Grzegorz Gortat, *Do pierwszej krwi*
- Irena Jurgielewiczowa, *Ten obcy*
- Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec*
- Grzegorz Kasdepke, *Kacperiada*
- Tadeusz Konwicki, *Zwierzoczekoupiór*
- Katarzyna Kotowska, *Jeż*
- Maria Krüger, *Godzina pąsowej róży*
- Stanisław Lem, *Dzienniki gwiazdowe, Tyberia-da*
- Bolesław Leśmian, *Przygody Sindbada Żeglarza*
- Kornel Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*
- Małgorzata Musierowicz, *Jeźdźca* (od tomu *No-elka*)
- Zbigniew Nienacki, *Pan Samochodzik i templariusze*
- Ewa Nowacka, *Małgosia contra Małgosia, Legendy rycerskie*
- Joanna Olech, *Dynastia Miziołków*
- Anna Onichimowska, *Duch starej kamienicy, Dziesięć stron świata, Lot komety*
- Andrzej Sapkowski, *Wiedźmin*
- Alfred Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*
- Dorota Terakowska, *Władca Lewawu, Córka czarownicy, Dzień i noc czarownicy*
- Maciej Wojtyczko, *Bromba i inni*

Wybór polskiego komiksu, np.: ▪ Dennis Wojda i Krzysztof Gawronkiewicz, *Mikropolis*, ▪ Tadeusz Baranowski, *Skąd się bierze woda sodowa i nie tylko* ▪ I inne pozycje.

Filmy

■ Dla uczniów od 14 lat

TEKSTY PODSTAWOWE

- Tadeusz Borowski, *U nas w Auschwitzu*
- Aleksander Fredro, *Zemsta* (fragmenty + film)
- Zbigniew Herbert, *Przesłanie Pana Cogito*
- Jan Kochanowski, *Tren IX i X*
- Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (fragmenty + film), *Stepy Akemańskie*
- Sławomir Mrożek, *Tango*
- Cyprian Kamil Norwid, *Moja piosnka II*
- Bolesław Prus, *Lalka* (fragmenty)
- Juliusz Słowacki, *Smutno mi Boże*
- Stanisław Wyspiański, *Wesele* (fragmenty + film)

TEKSTY KULTURY DO WYBORU

- Irit Amiel, *Osmaleni* (np. *Klara, Daniel*)
- Ida Fink, *Skrawek czasu* (wybrane opowiadania)
- Witold Gombrowicz, *Ferdydurke* (wybrany fragment)
- Gustaw Herling-Grudziński, *Inny świat* (fragmenty)
- Paweł Huelle, *Weiser Dawidek*
- Jarosław Iwaszkiewicz, *Panny z Wilka* (film)
- Ryszard Kapuściński, *Cesarz*
- Jan Kochanowski, wybrana pieśń
- Tadeusz Konwicki, *Bohiń, Kronika wypadków miłosnych, Mała Apokalipsa* (filmy)
- Ignacy Krasicki, *Żona modna*
- Antoni Libera, *Madame*
- Stanisław Lem, *Opowieści o pilocie Pirxie* (wybór)
- Adam Mickiewicz, *Dziady cz. II i III* (fragmenty), *Romantyczność, Oda do młodości, Do M...*
- Sławomir Mrożek, *Słoń, Emigranci*
- Bruno Schulz, *Sklepy cynamonowe* (wybrane opowiadania)
- Henryk Sienkiewicz, wybrana powieść historyczna (np. *Quo Vadis, Potop, Ogniem i mieczem, Krzyżacy*), *Latarnik*
- Juliusz Słowacki, *Balladyna, Testament mój*
- Julian Strykowski, *Głosy w ciemności*
- Olga Tokarczuk, *E.E. lub Prawiek i inne czasy* (fragmenty)
- Stanisław Ignacy Witkiewicz, *W małym dworku* (inscenizacja teatralna)
- Janusz Zajdel, wybrana powieść lub opowiadanie (np. *Limes interior*)

- Gabriela Zapolska, *Moralność pani Dulskiej*
- Stefan Żeromski, *Szyfrowe prace*

Wybór poezji XX i XXI wieku

Wybór polskiego komiksu: ▪ Krzysztof Gawronkiewicz, Grzegorz Janusz, *Esencja* ▪ Krzysztof Gawronkiewicz, Krystian Rosenberg, *Achtung Zelig!* ▪ I inne pozycje.

Wybrane filmy:

- Stanisław Bareja, *Miś, Nie lubię poniedziałku*

- Ryszard Bugajski, *Przesłuchanie*
- Jerzy Kawalerowicz, *Pociąg*
- Krzysztof Kieślowski, *Przypadek*
- Juliusz Machulski, *Seksmisja*
- Marek Piwowski, *Rejs*
- Roman Polański, *Nóż w wodzie, Pianista*
- Andrzej Wajda, *Popiół i diament, Ziemia obiecana, Człowiek z marmuru, Pan Tadeusz, Katyń*

Muzyka

■ Historia, geografia, przyroda (5-9 lat)

Cele kształcenia
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zdobywa podstawowe wiadomości na temat historii, geografii i przyrody Polski; ▪ zdobywa podstawowe informacje o kulturze i społeczeństwie kraju pochodzenia swoich przodków, identyfikuje się z kulturą i tradycją polską, zachowując szacunek dla odmienności kulturowych i tradycji kraju zamieszkania; ▪ poznaje klasyczne teksty polskiej literatury dziecięcej; ▪ rozbudza swoje zainteresowania Polską.
Umiejętności
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ określa położenie Polski w Europie; ▪ opowiada wybrane legendy i podania ilustrujące narodziny państwa polskiego; ▪ wymienia symbole narodowe, wyjaśnia ich znaczenie, rozpoznaje hymn narodowy; ▪ wymienia wybrane postaci z historii Polski (Mikołaj Kopernik, Tadeusz Kościuszko, Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Jan Matejko, Maria Skłodowska-Curie, Jan Paweł II, Lech Wałęsa); ▪ opowiada o tradycjach swojej rodziny, tworzy własne drzewo genealogiczne, posługuje się terminami opisującymi pokrewieństwo; ▪ opowiada, czym zajmowali się jego przodkowie lub znane mu rodziny w Polsce; ▪ podaje nazwę regionu, z którego pochodzi jego rodzina lub znane mu rodziny polskie, opisuje krajobraz tego regionu i wymienia najważniejsze jego objekty; ▪ opisuje różnorodne przyczyny, które mogą prowadzić do emigracji; ▪ rozpoznaje różnorodność tradycji kulturowej i szanuje odmienności innych narodów; ▪ opisuje położenie Polski, wymienia obecną i dawne stolice Polski; wymienia najważniejsze miasta, góry i rzeki; ▪ opowiada o najważniejszych polskich świętach oraz związanych z nimi tradycjach, porównuje polskie tradycje świąteczne ze świętami w kraju zamieszkania; zna na pamięć kilka wybranych polskich wierszy, piosenek i przysłów; ▪ opisuje polski pejzaż z uwzględnieniem pór roku oraz obyczaje związane z tymi porami roku; ▪ opisuje krajobrazy Polski: nadbałtycki, nizinny, wyżynny, górski.

Historia (10-13 lat)

Cele kształcenia	
Uczeń:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zdobywa podstawowe wiadomości na temat historii Polski od przyjęcia chrześcijaństwa do czasów Solidarności i odzyskania suwerenności w 1989 r., które pozwolą mu lepiej poznać kraj jego pochodzenia lub przodków oraz dostrzec związki teraźniejszości z przeszłością; ▪ zdobywa podstawowe informacje o kulturze i społeczeństwie kraju pochodzenia swoich przodków; zdobyta wiedza pozwoli mu na pełniejszą identyfikację z kulturą i tradycją polską; będzie mógł konfrontować zdobytą wiedzę o kulturze polskiej z realiami kulturowymi i tradycjami kraju zamieszkania; ▪ rozbudza swoje zainteresowania dziejami Polski, stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych; ▪ postępuje się zdobytymi pojęciami, przedstawiając własne stanowisko i próbując je uzasadnić.
Temat	Umiejętności
<p>1. Polska – moją ojczyzną/ojczyzną moich przodków</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wymienia polskie święta narodowe i państwowe i wyjaśnia ich znaczenie, opowiada o miejscach ważnych dla polskiej pamięci narodowej; ▪ wymienia i wskazuje na mapie największe skupiska Polaków na świecie, na wybranych przykładach opisuje życie polskiej emigracji; ▪ rozpoznaje instytucje systemu politycznego współczesnej Polski: dwuizbowy parlament, prezydent, rząd.
<p>2. W Polsce Piastów</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opowiada legendy o Piaście i Popielu oraz Lechu, Czechu i Rusie; ▪ wskazuje na mapie Gniezno i państwo Mieszka I; ▪ opisuje panowanie Mieszka I, umiejscawiając je w czasie i przestrzeni; ▪ wskazuje przyczyny i wymienia skutki przyjęcia chrześcijaństwa przez Polskę; ▪ opowiada historię zjazdu gnieźnieńskiego, uwzględniając postacie św. Wojciecha, Bolesława Chrobrego i Ottona III; ▪ opowiada o znaczeniu koronacji Bolesława Chrobrego; ▪ wyjaśnia, jak doszło do rozbicia dzielnicowego i przywrócenia królestwa przez Władysława Łokietka; ▪ opowiada o panowaniu Kazimierza Wielkiego z uwzględnieniem powstania Akademii Krakowskiej i uczy u Wierzyńka.

<p>3. Jadwiga i Jagiełło</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje na mapie Wilno i Wielkie Księstwo Litewskie; ▪ wyjaśnia przyczyny i wymienia skutki unii polsko-litewskiej; ▪ charakteryzuje osobę Jadwigi i wymienia jej zasługi dla kultury polskiej; ▪ opowiada o przyczynach i skutkach bitwy pod Grunwaldem. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozpoznaje zabytki stylu gotyckiego w Polsce, m.in. Kościół Mariacki i ołtarz Wita Stwosza; ▪ opowiada o studiach i dokonaniach Mikołaja Kopernika; ▪ opisuje życie dworskie w okresie panowania ostatnich Jagiellonów; ▪ rozpoznaje arcydzieła literatury i sztuki polskiej okresu jagiellońskiego: Wawel i kaplicę Zygmuntowską, wybrane utwory poetyckie Jana Kochanowskiego.
<p>5. Obrazy z życia polskiego szlachcica</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opowiada o dworze i folwarku pańszczyźnianym polskiego szlachcica; ▪ opisuje prawa i obowiązki szlachcica wobec państwa, omawiając zasady demokracji szlacheckiej.
<p>6. W Rzeczypospolitej Obojga Narodów</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wyjaśnia, na czym polegała unia lubelska i wskazuje na mapie Rzeczypospolitą Obojga Narodów; ▪ opowiada o Rzeczypospolitej jako państwie wielu narodów, kultur i religii; ▪ wyjaśnia, na czym polegała wolna elekcja.
<p>7. Z dziejów oręża polskiego w XVII w.</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sytuje w czasie i omawia wydarzenia potopu szwedzkiego z uwzględnieniem obrony Częstochowy i postaci Stefana Czarnieckiego; ▪ sytuje w czasie i opisuje wyprawę wiedeńską Jana III Sobieskiego; opowiada o Marysieńce i Janie III Sobieskim w kontekście odsieczy wiedeńskiej i życia codziennego w Wilanowie.
<p>8. Próby reform państwa polskiego i jego upadek</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wyjaśnia przyczyny osłabienia Rzeczypospolitej w XVIII w.; ▪ podaje przykłady naprawy państwa polskiego za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego z uwzględnieniem roli Komisji Edukacji Narodowej, Sejmu Czteroletniego oraz Konstytucji 3 maja; ▪ opowiada o powstaniu kościuszkowskim; ▪ wyjaśnia, w jakich okolicznościach doszło do upadku państwa polskiego i rozbiorów Polski.

<p>9. U boku Napoleona</p> <p>10. W okresie niewoli narodowej</p> <p>11. Z życia polskiej emigracji w XIX w.</p> <p>12. W odrodzonej Polsce</p> <p>13. Polska i Polacy w II wojnie światowej</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje w hymnie narodowym historyczne konteksty związane z Napoleonem; opowiada o postaciach tej epoki: Janie Henryku Dąbrowskim, Józefie Wybickim i księciu Józefie Poniatowskim; ▪ rozpoznaje wybrane historyczne konteksty z <i>Pana Tadeusza</i> Adama Mickiewicza: sceny z życia polskiej szlachty, elementy legendy napoleońskiej, 1812 rok. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ umiejscawia w czasie powstanie listopadowe i powstanie styczniowe; ▪ wymienia cele walki powstańców oraz przykłady represji stosowanych wobec Polaków po przegranych powstaniach; ▪ opowiada o innych formach prześladowań narodowych; ▪ zbiera z różnych źródeł informacje o życiu i dokonaniach dla rozwoju kultury polskiej: Stanisława Moniuszki, Henryka Sienkiewicza, Jana Matejki i Stanisława Wyspiańskiego. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicza emigrację polityczną i zarobkową, wskazuje na mapie państwa, które przyjeły największą emigrację z ziem polskich w XIX w.; ▪ opowiada o trudach życia emigracyjnego i o wkładzie emigrantów w rozwój kraju osiedlenia; ▪ zbiera z różnych źródeł informacje o życiu i dokonaniach Polaków na obczyźnie. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje okoliczności odzyskania niepodległości przez Polskę; ▪ wskazuje na mapie granice II Rzeczypospolitej oraz wymienia jej sąsiadów; ▪ zbiera informacje o zasługach dla państwa polskiego Józefa Piłsudskiego, Ignacego Jana Paderewskiego i Romana Dmowskiego; ▪ opowiada o dokonaniach II Rzeczypospolitej w zakresie gospodarki, kultury, nauki. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ przedstawia przyczyny agresji niemieckiej na Polskę; ▪ opisuje politykę Stalina i Hitlera wobec Polski; ▪ opisuje życie ludności na okupowanych terytoriach Polski z uwzględnieniem losów ludności żydowskiej; ▪ omawia formy oporu społeczeństwa wobec okupantów, z uwzględnieniem Armii Krajowej i powstania warszawskiego; ▪ opowiada o walkach Polaków na frontach II wojny światowej i o ich powojennych losach; ▪ identyfikuje postaci: Władysława Sikorskiego, Władysława Andersa i Stanisława Maczka.
---	--

<p>14. W Polsce zależnej od Związku Radzieckiego</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje na mapie powojenne granice Polski i wymienia jej sąsiadów; ▪ opowiada o odbudowie Polski ze zniszczeń wojennych po II wojnie światowej; ▪ opowiada o Polsce Ludowej, uwzględniając odbudowę ze zniszczeń wojennych, alfabetyzację, planowanie centralne, zależność od ZSRR, dyktaturę partii komunistycznej, cenzurę, opozycję demokratyczną; ▪ opisuje formy oporu społecznego wobec władzy komunistycznej; ▪ charakteryzuje rolę Kościoła rzymskokatolickiego w okresie komunizmu, uwzględniając postaci: Stefana Wyszyńskiego, Karola Wojtyły i Jerzego Popiełuszki.
<p>15. Za Solidarności i w odrodzonej Rzeczypospolitej</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje powstanie i działania Solidarności oraz jej wpływ na obalenie komunizmu (używając określeń: strajk, stan wojenny, Okragły Stół); ▪ opisuje najważniejsze zmiany społeczno-polityczne i gospodarcze, które zaszły w Polsce po 1989 r., w tym wstąpienie Polski do NATO i Unii Europejskiej; ▪ wskazuje na mapie nowych sąsiadów Polski po 1991 r.

Historia (od 14 lat)

Cele kształcenia

Uczeń:

- zdobywa usystematyzowaną wiedzę na temat historii Polski od odzyskania niepodległości w 1918 r. do czasów współczesnych, która pozwoli mu lepiej poznać historię najnowszą kraju jego pochodzenia lub pochodzenia jego przodków oraz dostrzec korzenie wielu współczesnych zjawisk.
- zdobywa usystematyzowaną wiedzę o kulturze i społeczeństwie polskim w XX w.; wiedza ta pozwoli mu na pełniejszą identyfikację z kulturą i tradycją polską; będzie mógł odnosić ją do znanej mu historii i kultury XX w. kraju, w którym zamieszkuje;
- rozbudza swoje zainteresowania krajem przodków;
- stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń z najnowszej historii Polski, które były bliskie pokoleniom jego rodziców, dziadków i pradiadków;
- uzyskuje z różnych źródeł informacje;
- selekcjonuje je i porządkuje;
- synchronizuje wydarzenia z historii Polski z historią kraju zamieszkania i historią powszechną;
- dostrzega złożoność wielu zjawisk oraz próbuje o nich dyskutować w języku polskim lub języku kraju zamieszkania.

Temat	Umiejętności
<p>1. Odbudowa niepodległości i życie polityczne II Rzeczypospolitej</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje proces kształtowania się terytorium II Rzeczypospolitej, w tym powstanie wielkopolskie i powstania śląskie oraz plebiscyty, a także wojnę polsko-bolszewicką; ▪ rozpoznaje charakterystyczne cechy ustroju II Rzeczypospolitej zapisane w konstytucjach z 1921 i 1935 r.; ▪ wyjaśnia przyczyny kryzysu demokracji parlamentarnej w II Rzeczypospolitej; ▪ wyjaśnia uwarunkowania polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej; ▪ identyfikuje wielkie postaci politycznej sceny politycznej okresu międzywojnia: Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego, Ignacego Jana Paderewskiego, Władysława Grabskiego, Eugeniusza Kwiatkowskiego; ▪ synchronizuje najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski z wydarzeniami historii powszechnej.
<p>2. II Rzeczypospolita. Społeczeństwo, gospodarka, kultura</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje społeczeństwo II Rzeczypospolitej, z uwzględnieniem struktury wyznaniowo-narodowościowej; ▪ opisuje trudności gospodarcze i sukcesy II Rzeczypospolitej, uwzględniając budowę Gdyni, utworzenie Centralnego Okręgu Przemysłowego, reformy Władysława Grabskiego oraz emigrację zarobkową; ▪ wymienia główne osiągnięcia kultury i nauki II Rzeczypospolitej.
<p>3. Okupacja niemiecka i radziecka na ziemiach polskich</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wyjaśnia przyczyny wybuchu II wojny światowej; ▪ opisuje przebieg i następstwa wojny obronnej Polski w 1939 r.; ▪ przedstawia politykę okupantów wobec narodu polskiego, uwzględniając mord w Katyniu, deportacje, obozy koncentracyjne i wywózki na roboty; ▪ charakteryzuje nazistowski plan eksterminacji Żydów oraz innych narodowości i grup społecznych; omawia powstanie w getcie warszawskim, uwzględniając postać Janusza Korczaka i Mordechaja Anielewicza, przedstawia udział Polaków w ratowaniu Żydów, organizację „Żegota”, Irenę Sendlerową, Jana Karskiego; ▪ opisuje i ocenia stosunek społeczeństw i rządów państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych do zagłady Żydów; ▪ opisuje organizację Polskiego Państwa Podziemnego oraz różne formy ruchu oporu, ze szczególnym uwzględnieniem działalności Armii Krajowej; identyfikuje przywódców Polskiego Państwa Podziemnego i bohaterów Armii Krajowej, między innymi: Stefana „Grota” Roweckiego, Tadeusza „Bora” Komorowskiego, Augusta Emila „Nila” Fieldorfa; ▪ przedstawia działania Stalina zmierzające do utworzenia komunistycznego ośrodka władzy w Polsce; ▪ wyjaśnia uwarunkowania polityczne i charakteryzuje czyn zbrojny powstania warszawskiego.

<p>4. Polski rząd na wychodźstwie i sprawa polska w czasie II wojny światowej</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ przedstawia okoliczności powstania oraz działalność prezydenta i rządu polskiego na wychodźstwie; ▪ charakteryzuje udział Polaków w wysiłku militarnym aliantów, z uwzględnieniem osiągnięć polskich kryptologów oraz sytuacji w czasie i przestrzeni działania wojsk polskich na różnych frontach wojny; ▪ opisuje i ocenia politykę mocarstw wobec sprawy polskiej w czasie II wojny światowej (Teheran, Jafta, Poczdam); ▪ identyfikuje czołowe postaci polskiego rządu na emigracji i dowódców polskich sił zbrojnych okresu II wojny światowej: Władysława Raczkiewicza, Władysława Sikorskiego, Stanisława Mikołajczyka, Władysława Andersa, Stanisława Maczka i Stanisława Sosabowskiego; ▪ synchronizuje najważniejsze wydarzenia II wojny światowej w Polsce z wydarzeniami na świecie. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje granice państwa polskiego po II wojnie światowej; ▪ wyjaśnia okoliczności przejścia władzy w Polsce przez komunistów; ▪ identyfikuje najważniejszych przywódców partii komunistycznej; ▪ charakteryzuje system represji stalinowskich w Polsce i ocenia jego skutki; ▪ charakteryzuje realia życia gospodarczego i społecznego w Polsce Ludowej; ▪ porównuje przyczyny i skutki kryzysów politycznych w 1956 r., 1968 r., 1970 r. i 1976 r.; ▪ charakteryzuje działalność opozycji demokratycznej w latach siedemdziesiątych; ▪ opisuje relacje państwo–Kościół i ocenia rolę Kościoła rzymskokatolickiego w życiu politycznym i społecznym; ▪ charakteryzuje sylwetkę prymasa Stefana Wyszyńskiego; ▪ charakteryzuje kulturę i życie codzienne w Polsce Ludowej.
<p>6. Rozpad systemu komunistycznego w Polsce – polska droga do suwerenności</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ przedstawia znaczenie pontyfikatu Jana Pawła II dla przemian politycznych w Polsce; ▪ wyjaśnia przyczyny i skutki wydarzeń sierpniowych 1980 r.; ▪ opisuje rolę Solidarności w przemianach politycznych i ustrojowych; ▪ przedstawia okoliczności wprowadzenia i następstwa stanu wojennego; ▪ charakteryzuje reakcje społeczności międzynarodowej wobec wprowadzenia stanu wojennego, uwzględniając postawy polskiej emigracji; ▪ wyjaśnia genezę oraz wymienia najważniejsze postanowienia Okrągłego Stołu; ▪ charakteryzuje przemiany polityczne, społeczno-gospodarcze i cywilizacyjno-kulturowe po 1989 r.; ▪ przedstawia międzynarodowe i wewnętrzne uwarunkowania procesu odbudowy demokratycznego państwa po 1989 r.;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przedstawia okoliczności i ocenia znaczenie wstąpienie Polski do NATO i Unii Europejskiej; ▪ wskazuje człofowe postaci polskiej sceny politycznej po 1989 r.; ▪ porównuje współczesny polski system ustrojowy z systemem kraju zamieszkania; ▪ synchronizuje najważniejsze wydarzenia z historii Polski w drugiej połowie XX w. z wydarzeniami europejskimi i powszechnymi.
--	--

Geografia (10-13 lat)

Cele kształcenia	
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznae najważniejsze cechy środowiska przyrodniczego Polski; ▪ zdobywa wiedzę o miastach i regionach Polski; ▪ poznaje przyczyny różnicowania gospodarczego Polski; ▪ korzysta z atlasu Polski oraz poznaje nazwy geograficzne w języku polskim; ▪ rozbudza swoje zainteresowania krajem przodków i regionem Polski, z którego pochodzi jego rodzina lub znane mu rodziny polskie. 	
Temat	
<p>1. Polska na mapie Europy</p> <p>2. Moja Ojczyzna – miejsce pochodzenia rodziny ucznia lub znanych mu rodzin polskich</p>	<p style="text-align: center;">Umiejętności</p> <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pokazuje Polskę na mapie Europy; ▪ opisuje położenie Polski, granice oraz wskazuje na mapie jej sąsiadów; ▪ rozpoznaje główne regiony przyrodnicze Polski oraz wskazuje je na mapie; ▪ pokazuje na mapie niziny, wyżyny i góry; ▪ wskazuje na mapie Morze Bałtyckie oraz najważniejsze polskie jeziora i rzeki. <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje miejsce i region, z którego pochodzi jego rodzina lub inne znane mu rodziny polskie, opisuje jego środowisko przyrodnicze i tradycje regionalne; ▪ zbiera informacje o cechach środowiska geograficznego tego regionu i ludziach tam mieszkających; ▪ postępuje się mapą regionu oraz wskazuje na niej najważniejsze miejscowości, rzeki, obiekty historyczne; poprawnie wymawia nazwę regionu i opisuje ten region na mapie.

<p>3. Krajobrazy Polski</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje cechy klimatu Polski; ▪ opisuje krajobrazy: nizinny, wyżynny, pojezierny, górski; wyjaśnia przyczyny różnic między nimi; ▪ wyjaśnia, na czym polegają zmiany krajobrazów polskich w roku kalendarzowym; opisuje wybrane krajobrazy w różnych porach roku.
<p>4. Człowiek i jego działalność gospodarcza</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opowiada o rozmieszczeniu ludności na podstawie mapy Polski; ▪ wymienia największe miasta Polski i wskazuje je na mapie; wymawia poprawnie ich nazwy; ▪ wymienia najważniejsze walory turystyczne największych miast Polski; ▪ opisuje krajobraz wiejski i rolniczy w Polsce; wymienia najważniejsze rośliny uprawne i zwierzęta hodowlane; identyfikuje tradycyjne potrawy polskiej kuchni; ▪ wymienia najważniejsze surowce mineralne eksploatowane w Polsce; ▪ opisuje formy ochrony przyrody stosowane w Polsce, wymienia i wskazuje na mapie parki narodowe; opisuje wybrany park narodowy; ▪ podaje przykłady aktualnych problemów społeczno-gospodarczych współczesnej Polski, korzystając z różnych źródeł informacji (od osób dorosłych, z prasy, radia, telewizji, internetu); ▪ wymienia mniejszości narodowe i etniczne żyjące w Polsce, na wybranych przykładach opisuje ich kulturę i tradycje.
<p>5. Polska we współczesnym świecie</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opisuje położenie Polski w Unii Europejskiej; zna przebieg wschodniej granicy UE; ▪ rozpoznaje na mapie Europy połączenia kolejowe, drogowe i lotnicze Polski z innymi krajami, w tym z krajem zamieszkania; ▪ lokalizuje na mapie największe skupiska Polonii; wyjaśnia przyczyny powstania polskiej diaspory.

Geografia (od 14 lat)

Cele kształcenia	
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ korzysta z planów, map, fotografii, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych o Polsce; ▪ posługuje się podstawowym słownictwem geograficznym w języku polskim przy opisywaniu oraz wyjaśnianiu zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym; identyfikuje związki i zależności w środowisku przyrodniczym, gospodarcze i życiu społecznym Polski; ▪ rozbudza swoje zainteresowania przyrodniczym i kulturowym środowiskiem Polski. 	
Temat	Umiejętności
<p>1. Mapa – umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się mapą Polski i w języku polskim</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ odczytuje z map informacje przedstawione za pomocą różnych metod kartograficznych; ▪ posługuje się planem, mapą topograficzną, turystyczną, samochodową Polski (m.in. orientuje mapę oraz identyfikuje obiekty geograficzne na mapie, planuje podróż do Polski i wycieczki po kraju); ▪ określa położenie i charakteryzuje obiekty geograficzne na fotografiach, zdjęciach lotniczych i satelitarnych oraz mapach topograficznych Polski.
<p>2. Położenie i środowisko przyrodnicze Polski</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ charakteryzuje, na podstawie mapy, położenie regionu pochodzenia swojej rodziny lub znanych mu rodzin w Polsce; ▪ opisuje podział administracyjny Polski; podaje nazwy i wskazuje na mapie wybrane województwa oraz ich stolice; ▪ charakteryzuje współczesną rzeźbę Polski i wyjaśnia przyczyny jej zróżnicowania; ▪ podaje główne cechy klimatu Polski, uwzględniając czynniki klimatotwórcze; porównuje klimat Polski z warunkami klimatycznymi kraju zamieszkania; ▪ opisuje, korzystając z mapy, rozmieszczenie głównych zasobów naturalnych Polski.
<p>3. Ludność Polski</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wyjaśnia i poprawnie stosuje podstawowe polskie terminy z zakresu demografii: przyrost naturalny, urodzenia i zgony, średnia długość życia;

- korzystając z różnych źródeł informacji podaje liczbę ludności Polski, charakteryzuje przyrost naturalny, strukturę płci, średnią długość życia w Polsce, porównuje z krajem zamieszkania;
- charakteryzuje, na podstawie map gęstości zaludnienia, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności w Polsce i kraju zamieszkania oraz wyjaśnia te różnice; uwzględniając czynniki przyrodnicze, historyczne, ekonomiczne;
- podaje główne aktualne problemy rynku pracy w Polsce; porównuje te problemy z uwarunkowaniami rynku pracy w kraju zamieszkania;
- analizuje, porównuje, charakteryzuje rozmieszczenie i wielkość miast w Polsce; wyjaśnia przyczyny powstania i rozwoju największych miast w Polsce.

Uczeń:

- charakteryzuje strukturę własności ziemi w Polsce;
- wymienia najważniejsze uprawy i produkty polskiego rolnictwa;
- porównuje strukturę wykorzystania źródeł energii w Polsce i w kraju zamieszkania;
- wyjaśnia przyczyny zmian zachodzących w przemyśle w Polsce i w regionie pochodzenia oraz wskazuje najlepiej rozwijające się obecnie w Polsce gałęzie produkcji przemysłowej;
- charakteryzuje walory turystyczne Polski oraz opisuje obiekty znajdujące się na Liście Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego Ludzkości;
- opisuje, na podstawie map, zróżnicowanie gęstości i jakości sieci transportowej w Polsce i wyjaśnia jej wpływ na rozwój innych dziedzin działalności gospodarczej;
- wymienia formy ochrony środowiska przyrodniczego i kulturowego w Polsce.

4. Wybrane zagadnienia geografii gospodarczej

5. Regiony geograficzne Polski

Uczeń:

- wskazuje na mapie główne regiony geograficzne Polski;
- charakteryzuje, na podstawie map tematycznych, środowisko przyrodnicze głównych regionów geograficznych Polski, ze szczególnym uwzględnieniem regionu pochodzenia;
- opisuje, na podstawie map tematycznych, najważniejsze cechy gospodarki regionów geograficznych Polski oraz ich związek z warunkami przyrodniczymi;
- przedstawia walory turystyczne wybranego regionu geograficznego, ze szczególnym uwzględnieniem jego walorów kulturowych;
- projektuje i opisuje, na podstawie map turystycznych, tematycznych, ogólnogeograficznych i przekazów rodzinnych, podróz wzdłuż wybranej trasy w wybranym regionie, uwzględniając walory przyrodnicze i kulturowe;
- opisuje główne cechy położenia oraz środowiska przyrodniczego Bałtyku, charakteryzuje znaczenie gospodarcze Bałtyku oraz wyjaśnia przyczyny degradacji jego wód.

Beata Trzcńska¹
Warszawa



Odnoszenie egzaminów z języków obcych do Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Wejście Polski do Unii Europejskiej i związane z tym większe możliwości studiowania i pracy za granicą sprawiają, że coraz częściej padają pytania o termin odniesienia polskich egzaminów do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* i możliwość umieszczania zapisu o umiejętnościach językowych w skali ESOKJ na świadectwie maturalnym. Pytania są bardzo ważne, ale odpowiedź na nie wcale nie jest prosta.

Kilka słów o ESOKJ i sposobach odnoszenia do niego egzaminów językowych

*Europejski system opisu kształcenia językowego*² to dokument wydany oryginalnie przez Radę Europy jako *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* w 2001 roku. Zawiera on usystematyzowany zbiór pojęć umożliwiający pełny, przejrzysty i spójny opis kształcenia językowego w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie, w odniesieniu do trzech jego aspektów: uczenia się języka, nauczania języka i oceny osiągniętych w uczeniu się i nauczaniu wyników. U podstaw stworzenia tego narzędzia leżała chęć zbudowania podstawy umożliwiającej porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji językowych, promowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi z różnych krajów oraz wspomaganie uczniów, nauczycieli, instytucji przeprowa-

dających egzaminy oraz władz oświatowych w określaniu celów i koordynacji podejmowanych działań. Mnogość systemów edukacyjnych oraz instytucji potwierdzających umiejętności językowe sprawiła, że konieczne stało się ich porównywanie i taką wspólną płaszczyzną stał się w ostatnich latach ESOKJ. Cechami, które uczyniły ten dokument uniwersalnym punktem odniesienia, jest jego skupienie na umiejętnościach językowych, komunikatywne podejście do uczenia się języków obcych oraz międzyjęzykowy charakter.

Dokument ten opisuje umiejętności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem i wyznacza 6 poziomów biegłości językowej (od A1 do C2). Oprócz najpopularniejszej i najczęściej wykorzystywanej skali ogólnej (tabela, s. 85), ESOKJ zawiera ponad 50 skal odnoszących się do poszczególnych działań językowych, kompetencji komunikacyjnych oraz strategii.

Jak wynika z badań ankietowych przeprowadzonych w 2005 roku przez Radę Europy, ESOKJ jest wykorzystywany w różnych kontekstach edukacyjnych (np. w kształceniu nauczycieli, tworzeniu podręczników i materiałów edukacyjnych, określaniu wymagań programowych), ale najbardziej przydatny i najczęściej wykorzystywany okazał się w zakresie testowania i certyfikacji umiejętności językowych. Rosnąca popularność tego dokumentu sprawiła, że coraz więcej instytucji jest zainteresowanych odniesieniem swoich egzaminów do ESOKJ, ale jednocześnie wraz z rosnącą popularnością odnoszenia egzaminów do ESOKJ, wzrosła potrzeba rzetelności procesu odnoszenia.

¹ Autorka jest starszym ekspertem i koordynatorem krajowym języka angielskiego w Wydziale Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

² Pełna nazwa – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.

Poziom	Opis
A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.
A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z życiem codziennym (np. podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w prostych, rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie prostej, bezpośredniej wymiany informacji na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie, otoczenie, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie z większością sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć podczas podróży w rejonie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi na tematy, które są jej znane, lub które ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, marzenia, nadzieje i aspiracje, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.
B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi wypowiadać się płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe wypowiedzi dotyczące złożonych problemów, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami i wskaźnikami zespolenia tekstu.
C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje z innych źródeł, pisanych lub mówionych w sposób spójny odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli bardzo płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Na podstawie ESOKJ, s. 33.

Najistotniejszym dokumentem wskazującym sposób dokonania właściwego odniesienia egzaminu do ESOKJ jest opublikowany w styczniu 2005

roku *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages – Instrukcja odnoszenia egzaminów*

językowych do ESOKJ. Wersja pilotażowa tego dokumentu była dostępna od roku 2004 i wiele instytucji egzaminacyjnych przystąpiło do projektu, którego celem było zweryfikowanie jakości i potencjalnych możliwości wykorzystania tego dokumentu (jedną z instytucji biorących udział w tym projekcie była Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie). Modelowy proces odnośzenia egzaminów przedstawiony w *Instrukcji* składa się z następujących etapów:

- *Familiarisation* (familiaryzacja) – szkolenie polegające na zapoznaniu się uczestników badania ze skalami ESOKJ.
- *Specification* (specyfikacja) – przedstawienie ogólnego opisu egzaminu, treści i rodzajów zadań oraz porównanie umiejętności sprawdzanych na egzaminie z umiejętnościami określonymi w ESOKJ.
- *Standardisation training and benchmarking* (standaryzacja) – wypracowanie jednolitego rozumienia poziomów ESOKJ przez uczestników badania, określenie stopnia trudności zadań oraz przyporządkowanie do odpowiednich poziomów ESOKJ kryterialnie ocenionych przykładów ustnych i pisemnych wypowiedzi zdających, przygotowanie wystandaryzowanych wzorców dla poszczególnych poziomów ESOKJ.
- *Standard setting* (ustalenie standardów) – ustalenie na podstawie wyników zdających standardów zaliczenia poszczególnych poziomów ESOKJ/ punktowych lub procentowych granic poszczególnych poziomów ESOKJ.
- *Validation* (walidacja) – potwierdzenie przyjętych założeń metodami statystycznymi, wyciągnięcie odpowiednich wniosków na podstawie badania wyników egzaminu.

Oprócz *Instrukcji* na dzień dzisiejszy dostępnych jest wiele innych dokumentów i materiałów ułatwiających wykonanie takiego odniesienia i porządkujących tę trudną materię (np. przykładowe wypowiedzi ustne i pisemne ilustrujące poszczególne poziomy skali ESOKJ, przykładowe zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstu czytanego z odniesieniem do poszczególnych poziomów skali ESOKJ). Wiele z tych materiałów jest dostępnych na stronie

Europejskiego portfolio językowego (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html), które było jednym z pierwszych materiałów edukacyjnych opracowanych na podstawie ESOKJ.

■ Czy wiemy, co znaczy B1 i czy dla każdego znaczy to samo?

Ta bogata oferta materiałów pomocniczych wcale jednak nie oznacza, że odnoszenie egzaminów i innych materiałów edukacyjnych do ESOKJ jest sprawą prostą. Ponieważ ESOKJ ma być wspólną ramą dla różnorodnych kontekstów edukacyjnych i różnych języków, musi on być wystarczająco ogólny, aby ta różnorodność mogła funkcjonować, ale jednocześnie konieczne jest zapewnienie wysokiej jakości i wiarygodności takiego odniesienia, ponieważ tylko w ten sposób można będzie mówić o realnej porównywalności. Dotychczasowe doświadczenia nie są zbyt optymistyczne. Wiele instytucji edukacyjnych (np. komisje egzaminacyjne, wydawcy, szkoły językowe) wykorzystuje skalę ESOKJ i stara się wpisać w ten system swoje produkty, ale tylko nieliczne robią to w sposób zalecony przez autorów ESOKJ, tj. opisany w *Instrukcji*. Bardzo często odniesienie polega jedynie na porównaniu treści i umiejętności (specyfikacja), z pominięciem późniejszych etapów, czyli ustalenia standardów i empirycznej walidacji, a to właśnie one stanowią o wiarygodności przeprowadzonych badań.

Często wybierana jest prosta droga, która daje szybkie, ale niestety mało wiarygodne rezultaty, np. określenie poziomu na podstawie „intuicji”, porównanie treści jedynie ze skalą ogólną lub ogólne porównanie swojego produktu z innym produktem już odniesionym do ESOKJ. Przykładem produktów będących najczęściej punktem odniesienia są najbardziej popularne, uznawane międzynarodowo egzaminy językowe przeprowadzane np. przez British Council albo Goethe-Institut. Instytucje przeprowadzające te egzaminy w następujący sposób sytuują swoje egzaminy na ogólnej skali biegłości ESOKJ.

POZIOM ESOKJ	Goethe-Institut i/lub TELC exams	CIEP / Alliance française diplôme	Cambridge ESOL	IELTS	DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera)
C2	Zentrale Oberstufenprüfung, Kleines Dt. Sprachdiplom	TCF C2 / DALF C2 / DHEF	CPE	IELTS 7.5	Superior
C1	Goethe-Zertifikat C1, Prüfung Wirtschaftsdeutsch, Zentrale Mittelstufenprüfung	TCF C1 / DALF C1 / DSLCF	CAE	IELTS 6.5	
B2	Goethe-Zertifikat B2, Zertifikat Deutsch für den Beruf	TCF B2 / DELF B2 / Diplôme de Langue	FCE	IELTS 5.5	Intermedio
B1	Zertifikat Deutsch	TCF B1 / DELF B1 / CEFP 2	PET	IELTS 4.0	Inicial
A2	Start Deutsch 2	TCF A2 / DELF A2 / CEFP 1	KET	IELTS 3.0	
A1	Start Deutsch 1	TCF A1 / DELF A1			Acceso

Jedną z głównych trudności jest brak instytucji przy Radzie Europy autoryzującej takie odniesienie. Brak takiej instytucji kontrolnej sprawia, że musimy opierać się na wynikach przedstawionych przez autorów, a nie zawsze wiemy, w jaki sposób wyniki te zostały ustalone. Niestety nawet w przypadku bardzo renomowanych ośrodków egzaminacyjnych środowiska naukowe mają często wątpliwości co do rzetelności przeprowadzonych przez te instytucje badań. Dlatego bardzo ważnym elementem rzetelnego wykonania odniesienia do ESOKJ jest upublicznienie pełnego raportu z przeprowadzonych badań. Przykładem instytucji, która zrealizowała odniesienie zgodnie z zaleceniami Rady Europy, jest *Trinity College*. Pełny raport jest dostępny na stronie internetowej (<http://www.trinitycollege.co.uk>).

Warto podkreślić, że proces odniesienia nakreślony w *Instrukcji* jest skomplikowany i wymaga badań przeprowadzanych metodami naukowymi, a rezultaty tych badań nie zawsze dają takie odpowiedzi, jakich oczekivaliby zleceniodawcy lub też okazuje się, że przeprowadzenie takich szczegółowych badań nie jest po prostu możliwe w danym kontekście. Trudno

więc oczekiwać w najbliższym czasie, że każde A2 lub B1 na zaświadczeniu lub świadectwie będzie znaczyć dokładnie to samo. Warto jednak podkreślić, że już samo myślenie o edukacji językowej tymi samymi kategoriami, jest niewątpliwie rezultatem upowszechnienia ESOKJ i bardzo istotną zmianą jakościową i dążeniem we właściwym kierunku.

ESOKJ a sprawa polska

Już w roku 2004, w ramach pilotażu *Instrukcji* Rady Europy, zostały rozpoczęte prace nad odniesieniem egzaminu maturalnego do ESOKJ. W ramach projektu realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z prof. Hanną Komorowską zostały zrealizowane dwa etapy tego odniesienia, czyli familiaryzacja (zapoznanie się z ESOKJ i *Instrukcją*) oraz specyfikacja (porównanie treści, wymagań i zadań egzaminacyjnych ze skalami przedstawionymi w ESOKJ). W wyniku tych prac ustalono, że poziom egzaminu podstawowego to B1, poziom egzaminu rozszerzonego to B2, a poziom egzaminu dla klas dwujęzycznych to C1. Pełny raport został przesłany do Rady Europy. Pozo-

stałe etapy odniesienia nie mogły być wówczas zrealizowane, ponieważ wymagają one przeprowadzenia egzaminu, przykładowych prac/wypowiedzi zdających i analizy wyników, a pierwsza sesja egzaminacyjna miała być przeprowadzona dopiero w maju 2005 roku.

W kolejnych latach nastąpiły liczne zmiany w zasadach przeprowadzania egzaminu (np. rozdzielenie poziomów, amnestia maturalna), które sprawiły, że wcześniejsze ustalenia przestały być w pełni aktualne, a przeprowadzenie badań statystycznych polegających m. in. na porównaniu wyników z kolejnych sesji egzaminacyjnych nie mogłoby być uznane za rzetelne. W związku z tym projekt został zawieszony.

Ta zmienność w zasadach przeprowadzania egzaminu jest jedną z głównych przeszkód na drodze do przeprowadzenia pełnego odniesienia. W chwili obecnej jesteśmy znów w sytuacji niezbyt sprzyjającej przeprowadzeniu takich badań. W roku 2010 przywrócona zostaje zasada przechodzenia przez poziom podstawowy, a jednocześnie w szkołach wdrażana jest nowa podstawa programowa, która prawdopodobnie spowoduje wprowadzenie kolejnych zmian w systemie egzaminów zewnętrznych (w gimnazjum w roku 2012, a w liceum w roku 2015). Jeżeli mówimy o wiarygodnym i rzetelnym odniesieniu egzaminów do *ESOKJ*, a w przypadku egzaminów zewnętrznych tylko o takim odniesieniu powinniśmy myśleć, to każda zmiana formuły i treści egzaminacyjnych oznacza konieczność przeprowadzenia badań od początku lub przynajmniej ich aktualizacji. W tej sytuacji jedynym rozsądnym wyjściem jest wstrzymanie się z badaniami do momentu, w którym ukształtuje się stabilna formuła egzaminu.

Kolejnym problemem, z jakim trzeba będzie się zmierzyć, jeżeli zapis o poziomie *ESOKJ* miałby znaleźć się na świadectwie, jest 30 proc. próg zaliczenia. Ustalenia z roku 2004 wskazują wprawdzie, że egzamin na poziomie podstawowym to poziom B1, a egzamin na poziomie rozszerzonym to B2, ale jest to określenie poziomu zadań, a nie umiejętności osób, które zdały egzamin. Przy 30 proc. progu zaliczenia osiągnięcie minimalnego wyniku na poziomie podstawowym nie jest równoznac-

ne z wykazaniem się umiejętnościami na poziomie B1. Konieczne jest więc ustalenie standardów zaliczenia poszczególnych poziomów. O poziomie umiejętności zdającego świadczy osiągnięty przez niego wynik i to właśnie ustalenie, jaki minimalny wynik na egzaminie maturalnym odpowiada poziomowi B1 (na poziomie podstawowym) lub B2 (na poziomie rozszerzonym) byłoby głównym celem na etapie ustalenia standardów i empirycznej walidacji. Dopiero po ustaleniu, jakie wartości procentowe (lub punktowe) odpowiadają jakiemu poziomowi w skali *ESOKJ* możliwe jest zapisanie ich na świadectwie, oczywiście pod warunkiem, że zostaną wprowadzone wcześniej odpowiednie przepisy prawne umożliwiające zapisywanie takiego wyniku na świadectwie maturalnym. Na dzień dzisiejszy jest to niezgodne z prawem.

Jaka jest więc szansa na to, że w kilkuletniej perspektywie takie odniesienie zostanie przeprowadzone? Nowa podstawa programowa (podobnie jak obecnie obowiązujące standardy wymagań egzaminacyjnych) została stworzona w oparciu o *ESOKJ* i odzwierciedla wprowadzony w tym dokumencie podział na 4 rodzaje działań językowych (receptję, produkcję, interakcję i mediację) realizowanych w formie ustnej i pisemnej. Uwzględnione zostały także językowe kompetencje komunikacyjne (zwłaszcza kompetencja lingwistyczna), których odzwierciedleniem w nowej podstawie jest obszar I, czyli znajomość środków językowych.

Wprowadzenie nowej podstawy programowej będzie zapewne impulsem do przeanalizowania obecnej formuły egzaminów i wprowadzenia niezbędnych zmian. W przypadku języków obcych zmiany te mogłyby polegać m. in. na wprowadzeniu takich modyfikacji zadań egzaminacyjnych i kryteriów oceniania, które zapewnią większą korelację egzaminu ze skalami *ESOKJ*, a w rezultacie ułatwią profesjonalne odniesienie egzaminu w przyszłości.

Konieczne wydaje się powołanie zespołu, który zajmie się odniesieniem egzaminu do *ESOKJ* i ściśle współdziałanie tego zespołu z osobami odpowiedzialnymi za stworzenie nowej

koncepcji egzaminów. W skład takiego zespołu powinni wejść eksperci działający w ramach systemu egzaminów zewnętrznych, statystycy oraz eksperci zewnętrzni posiadający doświadczenie w odnoszeniu egzaminów do *ESOKJ*. Kiedy już ten pierwszy krok zostanie zrobiony, czyli zostanie ustalona stabilna formuła egzaminu spójna z *ESOKJ* i zostanie powołany taki zespół, dużo łatwiej będzie określić perspektywę czasową przeprowadzenia takich badań. Oczywiście kluczowy będzie tutaj termin przeprowadzenia pierwszej sesji egzaminu w nowej formule, ponieważ dopiero wtedy możliwe będzie przeprowadzenie w kolejnych latach najważniejszej części badań, czyli ustalenie standardów dla poszczególnych poziomów.

W swoim wystąpieniu na konferencji w 2007 roku Francis Goullier zwrócił uwagę na istotę rzetelnego wykorzystywania *ESOKJ*. Fakt, że nie

ma instytucji akredytacyjnej, która kontrolowałaby jakość poszczególnych projektów, wprowadza jego zdaniem poczucie wzajemnej odpowiedzialności, odpowiedzialności nie tylko w stosunku do Rady Europy jako autora tego dokumentu, ale przede wszystkim w stosunku do innych państw i instytucji polegających na wynikach przeprowadzonego odniesienia. Nie należy oczywiście oczekiwać, że na każdym szczeblu i w każdej instytucji odniesienie do *ESOKJ* będzie wykonywane w ten sam naukowy sposób, jednak w kontekście dokumentów uznawanych za międzynarodowe, a takim dokumentem jest świadectwo szkolne, ta dbałość o jakość jest kluczowa dla uzyskania wiarygodności i powinna być priorytetem, aby nasze A2 lub B2 było traktowane poważnie przez naszych partnerów i odbiorców naszego egzaminu.

(czerwiec 2009)

Agnieszka Fijałkowska¹
Warszawa



Badanie czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole”

Zespół redakcyjny „Języków Obcych w Szkole”, pragnąc dokonać zmian w czasopiśmie, podjął decyzję o zebraniu opinii czytelników na temat przydatności treści zawartych w czasopiśmie do ich pracy zawodowej oraz poszukać inspiracji do modyfikacji w pomysłach czytelników. W związku z tym zaplanowano badanie ankietowe, które było realizowane przez opublikowanie ankiety w „Językach Obcych w Szkole” oraz na stronie internetowej czasopisma.

W poniższym raporcie przedstawiam wyniki badania oraz jego projekt i sposób realizacji.

Projekt badania i jego realizacja

Zaplanowano badanie ankietowe czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole” w celu zebrania opinii o przydatności treści prezentowanych w czasopiśmie do pracy zawodowej czytelników, powodów dla których korzystają z czasopisma oraz poznania propozycji ewentualnych modyfikacji pisma. Ponadto zebrano informacje o czytelnikach i tego, w jaki sposób, i od jak dawna korzystają z „Języków Obcych w Szkole”.

Ankieta została opublikowana w nr 5/2008 „Języków Obcych w Szkole” oraz na stronie internetowej czasopisma. Ankiety były zbierane od

¹ Autorka pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

grudnia 2008 roku do kwietnia 2009 roku². Czytelnicy odesłali zaledwie 57 ankiet, korzystając z ankiety zawartej w czasopiśmie oraz wypełnili 53 ankiety online. W związku z tym analizie poddano 110 ankiet. Jest to niestety bardzo niewielka liczba w stosunku do liczby czytelników czasopisma, które jest wydawane w nakładzie od 2000 do 3000 egzemplarzy oraz publikowane w Internecie, gdzie korzystają z niego kolejni czytelnicy. Tak więc otrzymane wyniki nie są reprezentatywne – nie możemy powiedzieć, że czytelnicy, którzy nie odpowiedzieli na ankietę, oceniliby czasopismo w ten sam sposób, natomiast mogą być źródłem pomysłów i inspiracji do pracy nad rozwojem czasopisma.

Wyniki

Poniżej przedstawiam wyniki badania dotyczące takich kwestii, jak charakterystyka czytelników „Języków Obcych w Szkole”, sposoby korzystania z czasopisma, ocena jego zawartości

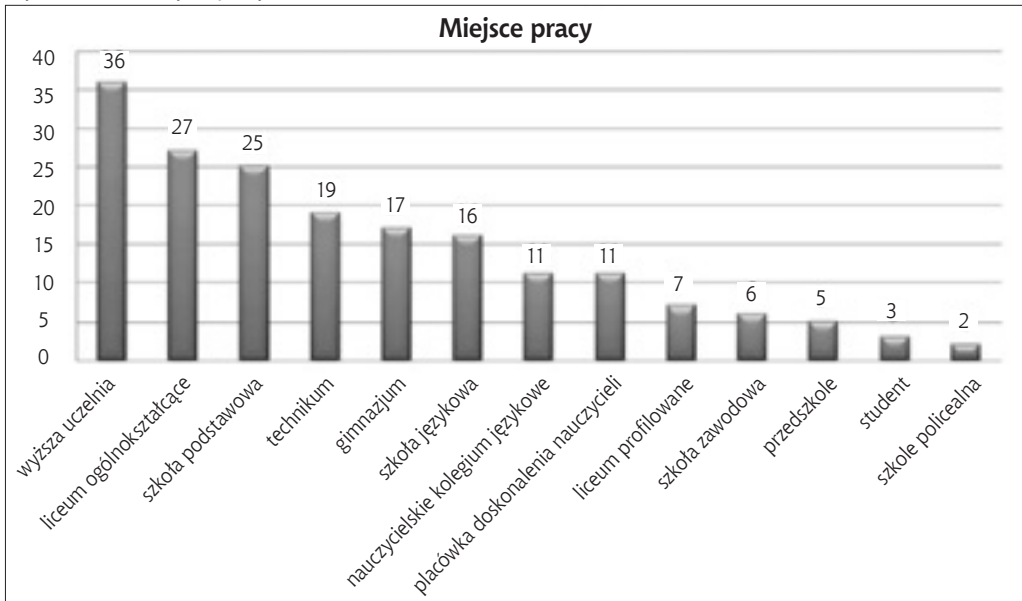
oraz powody korzystania z niego, a także propozycje zmian.

Charakterystyka czytelników „Języków Obcych w Szkole”

Około 1/3 czytelników, którzy wypełnili ankietę, jest pracownikami uczelni wyższych oraz nieco mniejsza liczba liceów ogólnokształcących. Trzecia co do wielkości grupa respondentów to nauczyciele szkół podstawowych. Liczba odpowiedzi na pytanie nie sumuje się do 110, ponieważ część osób pracuje w więcej niż jednym miejscu pracy.

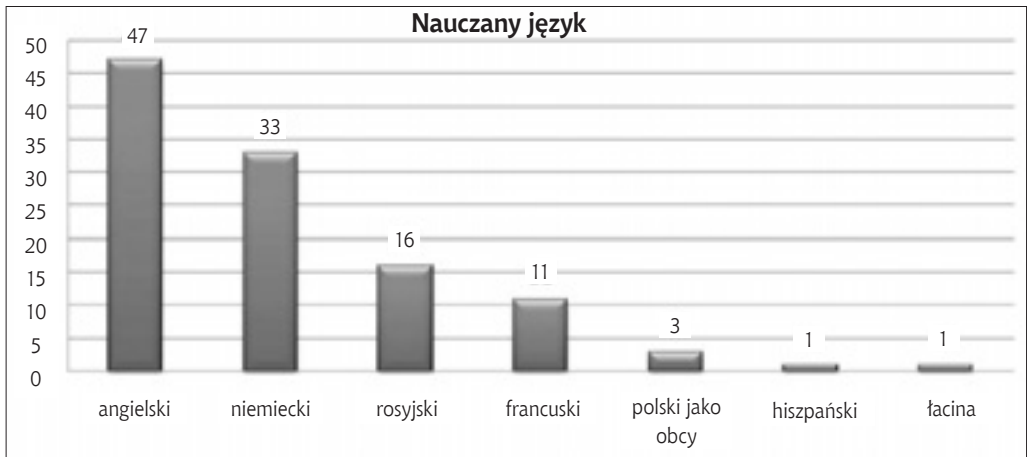
Kolejność frekwencji odpowiedzi na pytanie o nauczany język odzwierciedla częstość nauczania poszczególnych języków. W związku z czym, dominują nauczyciele języka angielskiego. Tylko pojedynczy nauczyciele zadeklarowali, że uczą więcej niż jednego języka obcego.

Wykres nr 1 – Miejsce pracy

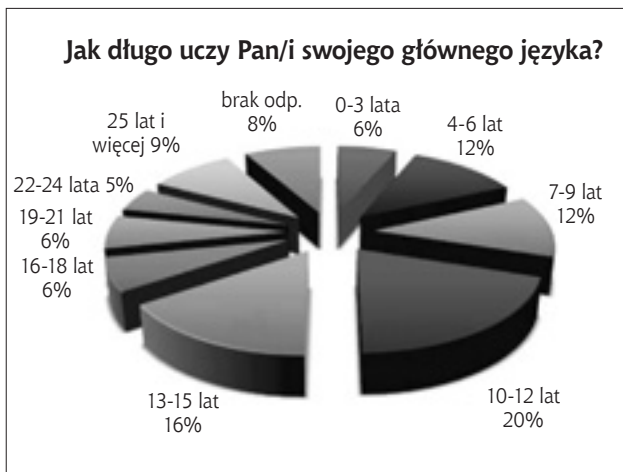


² Ponadto ankietą była wysyłana do nauczycieli języków obcych biorących w tym okresie udział w różnych kursach doskonalenia, do autorów i czytelników czasopisma, z którymi akurat członkowie redakcji prowadzili korespondencję. W sumie wysłano około 1000 ankiet i około 500 rozdano na różnych konferencjach dla nauczycieli (red.).

Wykres nr 2 – Nauczany język



Wykres nr 3 – Jak długo uczy Pan/i swojego głównego języka?



Wykres nr 4 – Miejsce zamieszkania – wielkość miejscowości



Wśród respondentów dominują osoby ze stażem pracy między 10 a 15 lat, stanowią one 36 proc. respondentów, osoby ze stażem między 4 a 9 lat stanowią 24 proc. respondentów, nauczyciele początkujący – staż pracy do 3 lat, to 6 proc. respondentów. Tak więc około $\frac{3}{4}$ respondentów to nauczyciele ze stażem pracy do 15 lat.

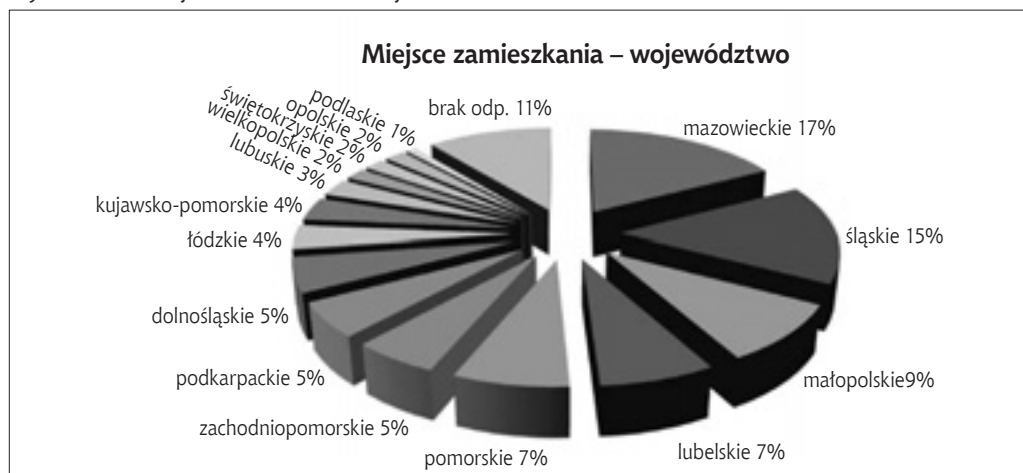
Ponad połowa czytelników, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, rekrutuje się z dużych ośrodków miejskich – powyżej 101 tysięcy mieszkańców.

Respondenci reprezentują głównie dwa województwa – mazowieckie oraz śląskie.

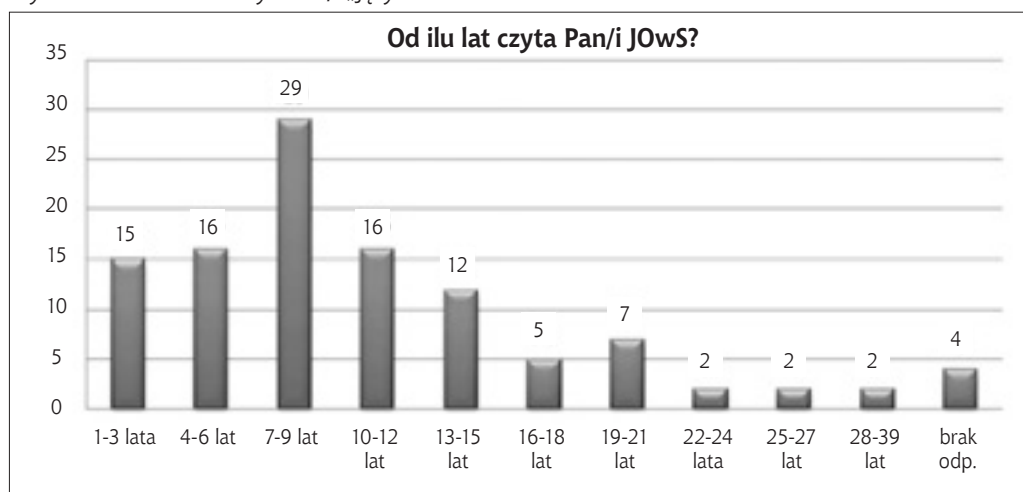
Sposoby korzystania z „Języków Obcych w Szkole”

Ponad połowę respondentów stanowią osoby, które czytają „Języki Obce w Szkole” od 1 do 9 lat, w tym najliczniejszą grupę stanowią osoby, które czytają je od 7 do 9 lat.

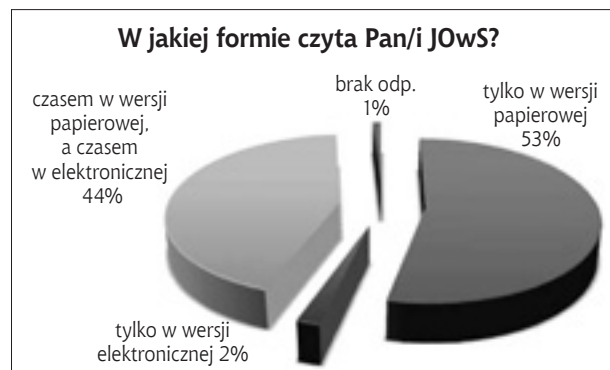
Wykres nr 5 – Miejsce zamieszkania – województwo



Wykres nr 6 – Od ilu lat czyta Pan/i „Języki Obce w Szkole”?



Wykres nr 7 – W jakiej formie czyta Pan/i „Języki Obce w Szkole”?

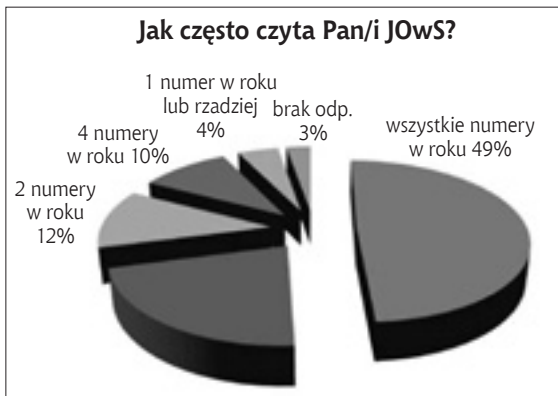


Jedynie niewielka grupa respondentów czyta „Języki Obce w Szkole” tylko w wersji elektronicznej. Nieco ponad połowa respondentów korzysta tylko z wersji papierowej, natomiast również prawie połowa respondentów czyta „Języki Obce w Szkole” zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej.

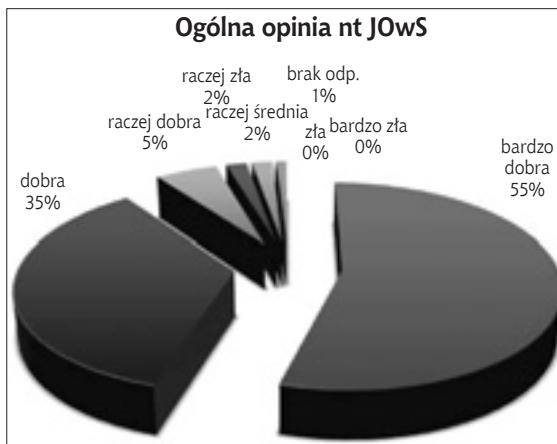
Prawie połowa respondentów czyta wszystkie numery „Języków Obcych w Szkole”.

Można powiedzieć, że ankiety nadesłali stali, długoletni czytelnicy związani

Wykres nr 8 – Jak często czyta Pan/i „Języki Obce w Szkole”?



Wykres nr 9 – Ogólna opinia o „Językach Obcych w Szkole”



z pismem i regularnie z niego korzystający. W związku z czym opinie tych osób są poparte dogłębną znajomością „Języków Obcych w Szkole” i obserwowaniem rozwoju pisma.

Ocena „Języków Obcych w Szkole”

Ogólna ocena czasopisma jest bardzo wysoka – 90 proc. respondentów ocenia czasopismo bardzo dobrze i dobrze.

Oceny poszczególnych działów „Języków Obcych w Szkole” respondenci dokonali na poziomie nieco niższym, niż ogólna ocena czasopisma. Działy, które zostały przez nauczycieli ocenione najwyżej to:

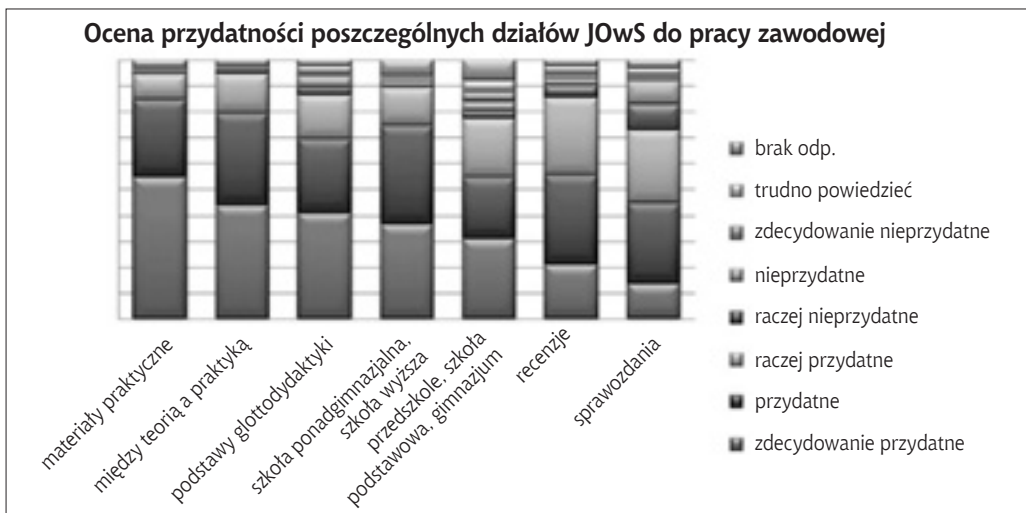
- Materiały praktyczne,
- Między teorią a praktyką,
- Podstawy glottodydaktyki.

Działy, które uzyskały nieco niższą ocenę przydatności do pracy zawodowej czytelników to:

- Recenzje,
- Sprawozdania.

Ponieważ w badaniu są głównie reprezentowani nauczyciele szkół wyższych i liceów ogólnokształcących trudno uznać ich wybór działów dotyczących poszczególnych etapów nauczania za obiektywny.

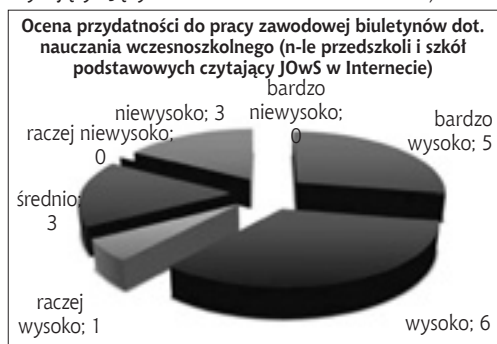
Wykres nr 10 – Ocena przydatności poszczególnych działów czasopisma do pracy zawodowej



Na pytanie dotyczące przydatności do pracy zawodowej internetowych biuletynów „Nauczanie Wczesnoszkolne” odpowiedziało 73 respondentów. Biuletyny są dodatkową formą wsparcia dla nauczycieli przedszkoli oraz nauczania początkowego publikowaną tylko w Internecie. Można mieć wątpliwości co do rzetelności odpowiedzi na to pytanie, ponieważ czytanie „Języków Obcych w Szkole” przez Internet zadeklarowało tylko 50 respondentów. W ankiecie popełniono błąd nie rozdzielając pytania o to, czy w ogóle nauczyciel czyta biuletyny publikowane w Internecie, a dopiero potem formułując pytanie o ich ocenę. Taka forma zadania tego pytania mogłaby zwiększyć rzetelność uzyskanych odpowiedzi.

Wykres przedstawia odpowiedzi tylko tych czytelników, którzy zadeklarowali wcześniej korzystanie z „Języków Obcych w Szkole” przez Internet oraz są nauczycielami przedszkoli oraz szkół podstawowych – takich osób było 18. Oceny biuletynów są spolaryzowane – 11 osób ocenia je pozytywnie oraz 7 osób raczej negatywnie, ocenę na poziomie średnim, moim zdaniem, należy traktować jako sygnał, że czytelnik nie jest z czegoś zadowolony. Natomiast w przypadku odpowiedzi na to pytanie nie wiadomo, czy odpowiedź średnio nie znaczyła tyle, co nie mam zdania, gdyż nie mamy pewności, że odpowiadając na to pytanie respondenci rzeczywiście wcześniej zapoznali się z biuletynami.

Wykres nr 11 – Ocena przydatności do pracy zawodowej biuletynów „Nauczanie wczesnoszkolne (nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych czytający „Języki Obce w Szkole” w Internecie)



Prawie 40 proc. respondentów uważa, że są treści, którym w „Językach Obcych w Szkole” poświęca się za mało miejsca, natomiast z odpowiedzi na pytanie, jakie to treści, na które odpowiedziało 39 osób, nie wyłania się żadna dominująca tendencja. 6 osób uważa, że w czasopiśmie powinno znaleźć się więcej materiałów praktycznych, wskazówek, konspektów, natomiast pozostałe odpowiedzi były formułowane przez pojedynczych nauczycieli. Mogą one stanowić źródło pomysłów i inspiracji dla dokonania ewentualnych zmian w czasopiśmie.

Wykres nr 12 – Czy w „Językach Obcych w Szkole” jakimś treściom poświęca się za mało miejsca?



Tabela nr 1 – Treści, którym poświęca się za mało miejsca³

Treści, którym poświęca się za mało miejsca:	I.
więcej materiałów praktycznych, wskazówek, konspektów	6
językowi rosyjskiemu	2
sekcja, w której nauczyciele języków obcych znajdą wiele gotowych (i cennych) modeli autentycznie stosowanych 'dokumentów' do pracy w szkolnym zespole języków obcych (np. plan pracy zespołu, różne ankiety dla nauczycieli językowców i uczniów)	1
cennym przełożeniem teorii na praktykę byłby cykl planów lekcji z modelowym opisem jej przebiegu, z komentarzem do niej w formie dyskusji dwóch nauczycieli o skrajnie przeciwnych poglądach wraz z opiniami o tej samej lekcji kilku różnych uczniów	1

³ W tabelce są wymienione wszystkie uwagi, jakie zostały zamieszczone w ankietach. Nie są one pogrupowane według jakiś kryteriów.

dodać rubrykę z nowymi ustawami, przepisami, zmianami w szkolnictwie	1
bieżącym zmianom w podstawie programowej, reformom w oświacie	1
brak przykładów zaliczeń językowych na uczelniach wyższych (niefilologicznych)	1
brakuje mi artykułów poświęconych specyficie nauczania języków obcych na lektoratach na wyższych uczelniach	1
być może warto publikować artykuły tutorów spoza granic polski	1
brak materiałów dotyczących tradycji świątecznych i innych okoliczności przeżywania świąt rodzinnych	1
chciałabym więcej informacji nt dwujęzyczności w szkole podstawowej	1
ciekawym źródłom internetowym	1
fonetyka, kultura krajów anglojęzycznych	1
informacje o nowościach wydawniczych z zakresu glottodydaktyki i nauk pokrewnych z krótkim streszczeniem (bez recenzji!)	1
konkursom językowym	1
materiały przydatne, z doświadczeń innych nauczycieli, najnowszym metodom nauczania języków	1
więcej materiałów z zakresu metodyki poszczególnych języków	1
nauczanie języków mniejszości etnicznych i narodowych	1
nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1
nauczaniu języka niemieckiego dla dzieci poprzez aktywność twórczą	1
nauczaniu języka specjalistycznego na poziomie akademickim	1
więcej artykułów naukowych	1
problemom szkół ponadgimnazjalnych	1
przygotowanie do egzaminów maturalnych, praktyczne wskazówki, ćwiczenia	1
wersja internetowa ma zdecydowanie za mało konkretnych. Artykuły tam zamieszczone są mało odkrywczyste, gdyż są to informacje powszechnie znane. Np. ostatni artykuł nadaje się dla studentów, dla nauczyciela są to sprawy oczywiste. Czekamy na metody pracy z dzieckiem.	1
wiedza o krajach obszarów językowych	1

więcej scenariuszy lekcji dotyczących nauczania wczesnoszkolnego	1
zagadnieniom dotyczącym najnowszych trendów w nauczaniu języków obcych oraz materiałom związanym z nauczaniem kultury	1
zagadnieniom teoretycznym	1
zapowiedzi konferencji i warsztatów, form dyskusyjnych poświęconych wybranym tematom, adresy stron internetowych czy innych źródeł informacji	1
zbyt mało nowatorskich artykułów z dziedziny psycholingwistyki	1
inne	2
brak odpowiedzi	71

Wyniki odpowiedzi na pytanie, czy w „Językach Obcych w Szkole” jakimś treściami poświęca się za dużo miejsca, nie są odwróceniem wyników odpowiedzi na pytanie o to, czy jakimś treściami poświęca się za mało miejsca. Z odpowiedzi czytelników wynika, że są oni skłonni dodać nowe treści, ale nie kosztem rezygnacji z takiej samej objętości albo tematyki, która znajduje się w czasopiśmie obecnie.

Tylko 9 proc. respondentów uważa, że są treści, którym należałoby poświęcić mniej miejsca niż obecnie. Odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące wymienienia treści, którym poświęca się za dużo miejsca udzieliło 8 osób, 3 z nich uważają, że można by ograniczyć ilość materiałów dotyczących glottodydaktyki oraz teorii nauczania.

Wykres nr 13 – Czy w „Językach Obcych w Szkole” jakimś treściami poświęca się za dużo miejsca?



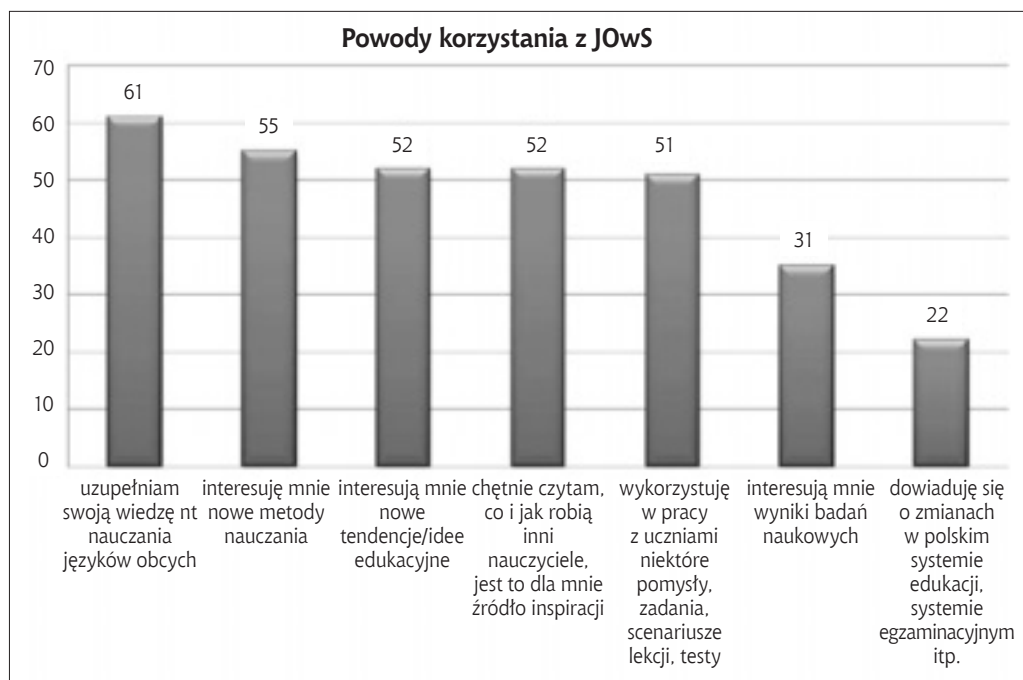
Tabela nr 2 – Treści, którym poświęca się za dużo miejsca

Treści, którym poświęca się za dużo miejsca:	I. odp.
materiały z glottodydaktyki, z teorii nauczania	3
recenzje książek	2
czytelniczy pisać, sprawozdania, statystyka	2
treści zawarte w rozdziale „Między teorią a praktyką”	1
brak odpowiedzi	102

W odpowiedzi na pytanie dotyczące powodów korzystania z „Języków Obcych

w Szkole” respondenci mogli wskazać maksymalnie 3 odpowiedzi, tak więc musieli zdecydować, które z zaproponowanych argumentów są dla nich najważniejsze. Najistotniejszym dla respondentów powodem korzystania z czasopisma jest ten sformułowany w najogólniejszy sposób – uzupełniam swoją wiedzę nt nauczania języków obcych – wskazało go ponad 50 proc. respondentów. Nieco niżej, na podobnym poziomie nauczyciele wskazali na swoje zainteresowania nowymi metodami nauczania, nowymi tendencjami edukacyjnymi, tym, co robią inni nauczyciele oraz gotowymi pomysłami, zadaniami, scenariuszami lekcji. Wyraźnie mniej osób czyta „Języki Obce w Szkole”, ponieważ interesują je wyniki badań naukowych oraz zmiany w polskim systemie edukacji.

Wykres nr 14 – Powody korzystania z „Języków Obcych w Szkole”



Podsumowanie

„Języki Obce w Szkole” mają znacznie szersze grono odbiorców niż 110 osób, które zde-

cydowały się na wypełnienie i przesłanie ankiet zarówno elektronicznie, jak i pocztą tradycyjną. Stąd wyniki badania dotyczą tylko grupy nauczycieli, którzy odpowiedzieli na ankietę, a nie

całej grupy czytelników. Respondenci, którzy odpowiedzieli na ankietę to w 1/3 pracownicy uczelni wyższych oraz nieco mniejsza liczba nauczycieli liceów ogólnokształcących. Trzecia co do wielkości grupa respondentów to nauczyciele szkół podstawowych. Dominują nauczyciele języka angielskiego.

Najliczniejszą wśród respondentów grupę stanowią osoby ze stażem pracy między 10 a 15 lat, stanowią one 36 proc. respondentów, osoby ze stażem między 4 a 9 lat stanowią 24 proc. respondentów, nauczyciele początkujący – staż pracy do 3 lat, to 6 proc. respondentów. Tak więc około 3/4 respondentów to nauczyciele ze stażem pracy do 15 lat.

Ponad połowa czytelników, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, rekrutuje się z dużych ośrodków miejskich – powyżej 101 tysięcy mieszkańców.

Ponad połowę respondentów stanowią osoby, które czytają „Języki Obce w Szkole” od 1 do 9 lat, w tym najliczniejszą grupę stanowią osoby, które czytają czasopismo od 7 do 9 lat. Jedynie niewielka grupa respondentów czyta je tylko w wersji elektronicznej. Nieco ponad połowa respondentów korzysta tylko z wersji papierowej, natomiast również prawie połowa respondentów czyta czasopismo zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej.

Prawie połowa respondentów czyta wszystkie numery „Języków Obcych w Szkole” w roku, około 80 proc. czytelników czyta 3 i więcej numerów w roku.

Ogólna opinia czytelników o czasopiśmie jest bardzo dobra – 90 proc. ocenia je bardzo dobrze i dobrze. Również poszczególne działy czasopisma zyskały bardzo pochlebne oceny czytelników.

Działy, które zostały przez nauczycieli ocenione najwyżej to:

- Materiały praktyczne,
- Między teorią a praktyką,
- Podstawy glottodydaktyki.

Działy, które uzyskały nieco niższą ocenę przydatności do pracy zawodowej czytelników to:

- Recenzje,
- Sprawozdania.

W opinii ponad 80 proc. respondentów w czasopiśmie nie umieszcza się treści zbędnych, natomiast ponad 30 proc. respondentów uważa, że są treści, którym poświęca się za mało miejsca. Natomiast z odpowiedzi nauczycieli na pytanie otwarte nie wynika, o jakie treści należy rozbudować pismo, ponieważ poszczególne odpowiedzi były formułowane przez pojedynczych czytelników, natomiast jest to zbiór pomysłów, który może stanowić inspirację do poszukiwania nowych tematów.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny przydatności do pracy zawodowej poszczególnych działów czasopisma najwyżej czytelnicy ocenili dział Materiały praktyczne. W odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące treści, jakich brakuje w czasopiśmie 6 osób wskazało, że materiałów praktycznych, wskazówek i konspektów. Natomiast wskazując powody dla których czytają „Języki Obce w Szkole” nie wskazywali najliczniej na wykorzystywanie w pracy z uczniami gotowych pomysłów, chętniej wskazywali powody związane z szerszym rozwojem zawodowym. Trudno powiedzieć, czy jest to tylko efekt stosowania „politycznej poprawności” przy udzielaniu odpowiedzi na to pytanie, czy też nauczyciele oczekują zarówno podawania im gotowych rozwiązań, jak i inspiracji i wiedzy.

(maj 2009)

info

Szanowni Czytelnicy,

Dziękujemy wszystkim, którzy wypełnili nasze ankiety i tym wszystkim, którzy dzwoniли do naszej redakcji lub pisali maile, oceniając naszą pracę. Dziękujemy za bardzo wnikliwe uwagi i sugestie.

Z większości z nich wynika, że czasopismo zaspokaja Państwa potrzeby. By jednak nie tylko nadążać za współczesnością, ale i ją wyprzedzać, podtrzymujemy nasze stałe zaproszenie do współpracy. To Państwa artykuły wypełniają czasopismo, inspirują innych, są zachętą do zmiany swojego sposobu pracy. Dla nas są źródłem nowych inicjatyw. Razem mamy wpływ na podniesienie jakości kształcenia.

Czekamy na Państwa artykuły.

Zespół Redakcyjny

Z doświadczeń nauczycieli

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹
Bukowice



Karaoke na lekcji?

„Najlepsza lekcja to nie ta, o której tak sądzi nauczyciel, ani ta, o której tak myślą uczniowie...
Najlepsza lekcja to taka, o której ani nauczyciel, ani uczeń nie myśli, że to była lekcja”.

(K. Stróżyński)

Jedną z bardzo wciągających rozrywek towarzyskich jest karaoke. Jest to forma rozrywki pochodząca z Japonii, polegająca na śpiewaniu (w barze, klubie i innych miejscach publicznych, lub w domu) znanych przebojów na tle odtwarzanego nagrania akompaniamentu instrumentalnego bez warstwy wokalne². Śpiewającemu może pomagać wyświetlanie tekstu na dowolnym medium (telewizor, monitor, projektor). Skoro ta forma rozrywki staje się coraz bardziej popularna w naszym życiu, powinna też cieszyć się powodzeniem jako pomoc dydaktyczna. Czas więc na wprowadzenie karaoke na lekcji.

Wbrew pozorom, do przeprowadzenia tej zabawy nie jest potrzebny bardzo specjalistyczny sprzęt. W szkołach mamy do dyspozycji wszystko, czego potrzebujemy do zrealizowania takiej lekcji – wystarczy komputer z kartą dźwiękową i dobrymi głośnikami. Projektor multimedialny nie jest niezbędny, jednak na pewno przyczynia się do podniesienia komfortu śpiewu i widoczności tekstu, jeśli lekcja ma być przeprowadzona w licznej klasie. Współczesne komputery radzą sobie świetnie z odtwarzaniem plików z muzyką i obrazem, a internet jest wystarczającym źródłem darmowych zasobów piosenek obcojęzycznych w wersji karaoke.

Na stronie http://www.karaoke-version.com/karaoke_free/ jest wiele piosenek do pobrania, należy tylko założyć konto użytkownika i zalogować się. Po zalogowaniu mamy dostęp do dwudziestu plików z popularnymi piosenkami w wersji angielskiej³ (np. *Jingle Bells, Twinkle Twinkle Little Star, House of the Rising Sun, When the Saints Go Marching in, Amazing Grace, The Bear Went over the Mountain*). Jest też dwadzieścia jeden propozycji w języku francuskim⁴ (m.in.: *Mon beau sapin, Douce nuit sainte nuit, Frère Jacques, La Marseillaise, Sur le pont d'Avignon, Quand trois poules vont aux champs*). Nieliczne propozycje pojawiają się dla innych języków: niemieckiego⁵ (*O Tannenbaum, Stille Nacht Heilige Nacht*) oraz hiszpańskiego⁶ (*La Bamba*). Dużo więcej utworów można pobrać po dokonaniu odpowiedniej opłaty – poza wieloma piosenkami w języku angielskim, francuskim, niemieckim i hiszpańskim, znajdziemy też wtedy sporo utworów w języku włoskim i jeden w łacińskim. Jednak nauczyciele języka angielskiego i francuskiego mogą być usatysfakcjonowani propozycjami dostępnymi bez opłat.

Niestety na stronie jest umieszczona informacja o tym, że pliki można wykorzystywać tylko do użytku prywatnego. Zwróciłam się więc do firmy udzielającej licencji z pytaniem, czy

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Karaoke>.

³ http://www.karaoke-version.com/karaoke_free/karaoke_english.html.

⁴ http://www.karaoke-version.com/karaoke_free/karaoke_french.html.

⁵ http://www.karaoke-version.com/karaoke_free/karaoke_german.html.

⁶ http://www.karaoke-version.com/karaoke_free/karaoke_spanish.html.

mogę używać tych plików podczas lekcji w szkole publicznej. Uzyskałam odpowiedź, że mogę bez opłaty licencyjnej wykorzystywać na lekcjach zamieszczone materiały. Z tym większą satysfakcją pobrałam kilka utworów, by sprawdzić, jak odtworzyć je podczas lekcji i jak zareagują na tę formę pracy moi uczniowie.

Pobierane utwory zapisują się automatycznie na dysku C w katalogu Download. Zapisane są w formacie wmv, a do ich odtwarzania wystarczy standardowy program, taki jak np. Windows Media Player. Mamy do wyboru pliki z kolorowym lub czarnym tłem. Choć kolorowe plansze wydają się bardziej atrakcyjne wizualnie, jednak rozpraszają nieco i jednocześnie nie zawsze napisy są dobrze skontrastowane z tłem. Dlatego raczej polecam wybór czarnego tła. Tekst jest zawsze wtedy wyświetlany w kolorze białym i stopniowo podświetlany innym kolorem dokładnie w rytmie wykonywanego utworu.

Oczywiście rzecz nie polega tylko na włączeniu komputera i odpowiedniego programu. Samo zachęcanie uczniów do śpiewania również nie jest gwarancją przeprowadzenia skutecznej lekcji. W zależności od poziomu grupy należy najpierw zapoznać uczniów z tekstem i oswoić z rytmem i melodią piosenki, nawet jeśli powszechnie znanej, to niekoniecznie przez wszystkich uczniów.

Dobrze jest na początek zaprezentować wersję wokalną utworu, jednak jeśli takiej nie posiadamy, można włączyć odtwarzanie wersji karaoke, żeby uczniowie wstępnie przyjrzeni się, jak to działa, oraz mieli wyobrażenie o piosence jako pewnej zamkniętej całości. Zanim zaczniemy śpiewać, powinniśmy zaprezentować utwór jeszcze raz, tym razem zatrzymując odtwarzanie po każdym fragmencie, przeczytać i upewnić się, że uczniowie rozumieją treść. Powtórzenie przez uczniów fragmentów tekstu czytanych przez nauczyciela również znacznie ułatwi wspólne śpiewanie. W ten sposób, niejako nieformalny, uczniowie rzeczywiście poznają język – znaczenie, fonetykę i konstrukcje gramatyczne.

Na koniec bardzo ważna rzecz – nauczyciel, który sam nie śpiewa, raczej nie przekona swoich uczniów do tego, że jest to naprawdę świetna zabawa. Bywa, że początki są trudne, jednak jeśli będziemy odpowiednio przygotowani i pozytywnie nastawieni do tego, co robimy, efekt końcowy powinien zadziwić nie tylko nas, lecz i naszych uczniów. Sprawdzałam to w wielu grupach – nawet najbardziej niechętnie nastawieni do śpiewania uczniowie, którzy nie wierzyli w swoje możliwości, ostatecznie nie potrafili się oprzeć urokowi tej formy rozrywki i nauki.

(grudzień 2008)

Wioletta Litwin¹

Żary



Nasza wikiklasa

■ Digital natives

Obecnych nastolatków można określić mianem *digital natives*² – rodzimych użytkowników

cyfrowego języka komputerów, gier komputerowych i internetu. Według tej definicji, utworzonej przez Marca Prensky'ego, nasi

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

² *Native speakers of the digital language of computer, video games and the Internet* – angielski termin na określenie rodzimego użytkownika cyfrowego języka komputera, gier komputerowych i internetu.

obecni uczniowie zmienili się całkowicie i nie są już tymi, dla których stworzono obecnie funkcjonujące systemy edukacyjne. Dzisiejsi uczniowie myślą i przetwarzają informacje w sposób całkowicie odmienny od swoich poprzedników³, dlatego też my jako ich nauczyciele musimy zmienić nasz sposób nauczania, aby przystawał on do obecnego świata naszych uczniów. Jednym z pomysłów na zaistnienie w wirtualnym świecie współczesnych uczniów jest stworzenie takiej klasy, która będzie odpowiadała ich potrzebom i sposobom postrzegania rzeczywistości.

■ Wikiklasa

Prawie każdy z nas korzystał lub przynajmniej słyszał o wikipedii – narzędziu, dzięki któremu możemy dowiedzieć się praktycznie wszystkiego (nie zawsze informacje zdobyte z tego źródła są na sto procent zgodne z prawdą, ale mimo wszystko stanowi ono jedno z łatwiejszych sposobów zdobywania informacji dla milionów internautów). Jednak niewiele osób zdaje sobie sprawę, że przy użyciu tej samej technologii wykorzystującej współpracę ludzi z całego świata można stworzyć środowisko klasowe, w którym uczniowie wraz z nauczycielem pracują nad wspólnymi projektami i w którym można sprawdzić, co się dzieje w danej klasie, zamieścić dodatkowe ćwiczenia dla uczniów lub umożliwić im wspólną pracę nad klasowym projektem bez potrzeby wychodzenia z domu. Jednym słowem możemy wykreować wikiklasę, w której nauka może być przyjemniejsza i co najważniejsze dużo bardziej atrakcyjna dla uczniów przyzwyczajonych do wirtualnej rzeczywistości.

■ Serwis wikiklasy

Nauczyciel nie potrzebuje żadnej fachowej wiedzy na temat tworzenia stron internetowych,

darmowy serwis oferowany przez pbworks czynni jego pracę bardzo prostą i oprócz pomysłu, co zamieścić na stronie klasowej, potrzeba tylko kilku chwil na zapoznanie się z możliwościami tworzenia platformy wymiany informacji z innymi jej użytkownikami – mamy przyjazne nam i naszym uczniom środowisko, w którym każdy zarejestrowany użytkownik może coś napisać, a inny uczeń lub nawet cały świat może to zobaczyć. Witryna internetowa www.pbworks.com⁴ jest miejscem, w którym można założyć całkowicie za darmo w ciągu kilku minut swoją własną wirtualną klasę. Administrator strony podaje informację, że jest na niej obecnie 250.000 stron pełniących funkcje edukacyjne. Oczywiście jest to strona przeznaczona głównie dla środowiska edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych, ale może być też wykorzystywana przez każdego zarejestrowanego użytkownika bez względu na to, z jakiego miejsca na ziemi pochodzi. Narzędzie to zostało nawet określone w październiku 2008 roku przez *The New York Times* jako jedno z lepszych, pozwalających na uniknięcie zbyt dużej ilości poczty elektronicznej przy wspólnej pracy zespołów w biznesie albo w szkole⁵.

Otrzymanie dostępu do serwera, na którym można opublikować stronę internetową dla uczniów nie jest żadną nowością, ale sposób i możliwości jego działania już tak. Tak naprawdę każdy nauczyciel, który umie korzystać z prostego programu edycyjnego, na przykład z popularnego programu Microsoft Word, jest w stanie założyć i publikować informacje na takiej stronie. Nie potrzebujemy znać żadnego języka programowania ani posiadać zaawansowanych umiejętności informatycznych. Potrzebujemy jedynie chęci i trochę czasu, żeby zapoznać się z możliwościami edycyjnymi strony i bieżącym uzupełnianiem swojej witryny o nowe informacje na temat projektów, zadań lub ćwiczeń dostępnych dla uczniów.

³ M. Prensky (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” vol. 9, no 5 October.

⁴ <http://www.pbworks.com> – PeanutButter Works – nazwa wywodzi się założenia, że tworzenie przestrzeni do pracy jest tak proste jak robienie kanapki z masłem orzechowym.

⁵ <http://www.nytimes.com/external/idg/2008/10/23/23idg-Get-more-work-d.html>.

- Pierwszym krokiem, który należy wykonać jest rejestracja na stronie www.pbworks.com i tak jak to zachwalają jej założyciele, nie zabiera to więcej niż 60 sekund. Podajemy swoje imię i nazwisko, adres email, hasło, wybieramy imię dla naszej „Wiki” i decydujemy, jakiemu celowi ma ona służyć; w naszym wypadku będzie to oczywiście cel edukacyjny, ale są również inne możliwości, takie jak cele prywatne albo biznesowe.
- Następnie w około pół godziny otrzymujemy potwierdzenie o założeniu naszej Wiki i możemy zacząć działać. W poczcie elektronicznej otrzymujemy link potrzebny do potwierdzenia założenia strony i po jego kliknięciu możemy wybrać opcję dostępu do niej; tzn. kto może ją oglądać i edytować. Na początek, gdy nie jesteśmy pewni swoich działań, lepiej wybrać opcję tylko dla osób zaproszonych, z czasem można ją zmienić i otworzyć się na cały świat.
- Kolejna ważna rzecz to oferowana nam pomoc. Otrzymujemy wsparcie ze strony administratorów www.pbworks.com w formie poczty elektronicznej wdrażającej nas do użycia naszej Wiki w jak najbardziej efektywny sposób. W pierwszym tygodniu otrzymujemy codziennie email z wieloma użytecznymi informacjami i instrukcjami, np. jak edytować strony, łączyć je razem, ściągać pliki. Nie jest to jedyna pomoc. W momencie otwarcia naszej Wiki widzimy linki do instrukcji obsługi, linki do krótkich filmów wyjaśniających, jak obsługiwać taką stronę oraz link pozwalający zapisać się na kurs wprowadzający do jej użytkowania prowadzony w czasie rzeczywistym, zazwyczaj raz w miesiącu. Możemy również oglądać poprzednie takie seminaria i uczyć się w dogodnym dla nas czasie. Jedynym ograniczeniem są nasze pomysły na rozwój strony, ale każdy nauczyciel wie, że jeden pomysł jest zazwyczaj inspiracją do następnego, więc raczej nie należy się obawiać ich braku.

■ Ramówka strony

Stworzenie ogólnej ramówki strony, zanim podzielimy się nią z innymi, jest dość istotnym elementem sukcesu naszej wirtualnej klasy. To, co nauczyciel umieści na stronie, zależy tylko od potrzeb i sposobu wykorzystania wikiklasy w jego pracy. Jednym z elementów, który może znaleźć się na stronie, jest kalendarz wydarzeń klasowych. Bardzo często umawiamy się z uczniami na sprawdziany, określamy terminy oddania prac domowych lub też różnego typu inne projekty, dlatego też warto zamieścić takie informacje w kalendarzu, aby każdy z uczniów mógł sprawdzić, co było zadane, na kiedy lub z którego działu będzie sprawdzian. Kolejnym elementem, który może się znaleźć w kalendarzu, są linki do stron polecanych przez nas uczniom do rozwijania różnych umiejętności, np. pisanie, słuchanie, czytanie, linki do gier językowych albo do informacji związanych z kulturą krajów obszaru anglojęzycznego, linki do słowników lub innych informacji mogących ułatwić naukę języka. Warto uatrakcyjnić te informacje słownymi albo rysunkowymi żartami, lub też krótkimi filmami z serwisu „www.youtube.com”⁶, dotyczącymi uczenia się języka. Serwis internetowy „youtube” jest kopalnią informacji różnego typu, trzeba jednak pamiętać o krytycznym spojrzeniu na treści tam zawarte i wybrać te wartościowe dla naszych uczniów. Jednym z ulubionych sposobów młodzieży na rozwijanie swoich umiejętności językowych jest słuchanie muzyki. Dlatego też wyszukanie wideoklipów oraz zamieszczenie linków do tekstów piosenek pozwoli nam na wyposażenie naszych uczniów w gotowe narzędzia mogące posłużyć im do rozwijania ich zainteresowań. Kolejnym pomysłem na rozwój ramówki jest zamieszczenie bieżących wiadomości lub informacji o pogodzie, oczywiście w języku obcym.

Oto przykład ramówki mojej wikiklasy:

⁶ <http://www.youtube.com/>.



📌 Zapraszamy uczniów

Po stworzeniu ramówki naszej Wiki, zapraszamy na nią uczniów. Pierwszym krokiem jest zebranie uczniowskich adresów email i sprawdzenie poprawności ich podania. Następnie przechodzimy do bocznej zakładki *share this Wiki* (podziel się tą Wiki), klikamy *user settings* (ustawienia użytkownika), dalej *add multiple users* (dodaj wielu użytkowników) i wklejamy adresy naszych uczniów, każdy w oddzielnej linijce, oraz podejmujemy decyzję, jakiego rodzaju dostęp jest im oferowany. Najczęściej wybieranym jest *writer* (pisarz), co oznacza, że ta osoba może edytować strony, powracać do poprzednich wersji stron, ściągać pliki oraz tworzyć nowe strony i co najważniejsze, nie może spowodować żadnych nieodwracalnych zmian. Dalej klikamy *add users* (dodaj użytkowników), a strona automatycznie wysyła zaproszenia do uczniów, aby przyłączyli się do naszej Wiki. Dobrze jest ich o tym uprzedzić,

pomóc im zalogować się po raz pierwszy i zasugerować pewne ustawienia opcji Wiki. Najprostszym rozwiązaniem jest zabranie ich do pracowni komputerowej na pierwsze logowanie i wyjaśnienie wszystkich niejasności.

Wspomniałam o pewnych ustawieniach, które, jak wynika z mojego doświadczenia, mogą mieć negatywny wpływ na dalsze funkcjonowanie naszej Wiki. Portal posiada ciekawą funkcję informującą swoich użytkowników o wszelkich dokonanych zmianach, co niestety powoduje, że uczniowie zaczynają dostawać dużą ilość poczty elektronicznej, ponieważ standardowym ustawieniem jest wysyłanie informacji o zmianach edycyjnych co godzinę i jeśli jesteśmy w początkowej fazie urządzania Wiki, przekłada się to na ogromną ilość poczty wysyłanej do naszych uczniów. W momencie gdy zorientują się, jak można wyłączyć tę funkcję, przestaje ona również pełnić funkcję informującą o tym, co się dzieje w ich wirtualnej klasie, jakie zadanie mają wykonać lub co nowego mogą

tam zobaczyć. Dlatego warto im zasugerować ustawienie tej opcji informacyjnej raz dziennie, co niewątpliwie ułatwi korzystanie ze strony. Przy tej okazji warto też pokazać im sposób edytowania strony, ściągania plików, wklejania ich na stronę, zamieszczania linków oraz umieszczania filmów lub innych gadżetów. Tego typu krótkie szkolenie nie powinno trwać dłużej niż 45 minut.

Warto też uświadomić uczniom, że każda osoba z uprawnieniami pisarza może dokonywać zmian na stronach Wiki, ale są one zawsze odwracalne. Nauczyciel jako administrator może w każdym momencie w ciągu kilku sekund powrócić do każdej poprzedniej wersji strony. Uczniowie świadomi tego mechanizmu oraz tego, że sprawca zmian nie jest anonimowy, ponieważ informacja o wszelkich zmianach jest przesyłana do wszystkich użytkowników, nie będą robili sobie nawzajem dowcipów ani wprowadzali niepotrzebnych zmian.

Atrakcyjność Wiki – W momencie zaproszenia uczniów wikiklasa zaczyna żyć swoim własnym życiem i tylko od nas zależy, czy wciągnie i zainteresuje uczniów, czy też skończy się na jednorazowych odwiedzinach, a włożona przez nas praca zostanie niezauważona lub wręcz zmarnowana. Pamiętajmy, że stworzenie strony to dopiero pierwszy krok do sukcesu, a zachęcanie uczniów do skorzystania z tego, co się na niej znajduje, jest już dużo trudniejszym zadaniem.

Umieszczenie stałych elementów informacyjnych jest ważne, ale aby utrzymać zainteresowanie, wikiklasa musi przyciągać ciekawymi pomysłami, projektami lub konkursami. Najprostszym przykładem konkursu jest zamieszczenie zdjęć z różnych miejsc związanych z obszarem krajów anglojęzycznych z prośbą o ich identyfikację. Konkurs powinien mieć jasno określone reguły, np. trzy pierwsze osoby, które wyślą prawidłowe odpowiedzi na podany adres email, otrzymają plus za aktywność. Zdjęcia to jeden z pomysłów, cenne są pytania o różne inne informacje pomagające rozwijać wiedzę o krajach anglojęzycznych i ćwiczyć umiejętności językowe.

Strona dla każdego ucznia – Podobnie jak w każdej klasie, jeśli uczniowie mają konkretne zadanie do wykonania i wiedzą, jak je wykonać, mogą to z powodzeniem zrobić. Przykładem takiego zadania jest utworzenie strony dla każdego ucznia, na której każdy z nich będzie zamieszczał informacje o sobie i swoich zainteresowaniach, linki do swoich ulubionych stron lub też swoje zdjęcia. Tego typu zadanie odzwierciedla to, do czego nasi *digital natives* są przyzwyczajeni w swoim wirtualnym życiu. Tworzenie swoich profili na popularnych portalach, takich jak „nasza-klasa.pl”⁷ albo „myspace”⁸ jest dla naszych uczniów standardową czynnością. Tym razem mamy możliwość sprowadzenia ich świata do naszej wikiklasy i czasami zainteresowania ich po raz pierwszy jakimkolwiek „zadaniem domowym”. Dla niektórych z nich, w szczególności nieśmiały, może to być również pierwsza możliwość wypowiedzi na swój temat w języku obcym. Sposób podejścia uczniów do zadań domowych bywa różny, w większości wypadków chcą je wykonać jak najszybciej z jak najmniejszym wkładem pracy, dlatego też pełnym zaskoczeniem były dla mnie prace niektórych moich uczniów, którzy w wikiklasie wykonywali je z wielkim zaangażowaniem.

Ze względów organizacyjnych utworzyłam stronę dla każdego ucznia od razu z informacją o zadaniu do wykonania. W momencie wykonania zadania mogą polecenie usunąć, tak jak każdy inny element ich strony. Można ułatwić sobie pracę z tworzeniem odrębnych stron dla każdego ucznia, oznaczając pierwszą z przykładowych stron *tag* (metka) nazywającą się *template* (szablon) i umieścić tam polecenie do zadania lub inne informacje, które chcemy adresować do każdego z nich. Potem w momencie tworzenia stron odwołujemy się do naszego szablonu i praca jest szybko wykonana.

Punktem wyjściowym, dzięki któremu nie będziemy mieli zbyt wielu linków na stronie, jest utworzenie strony dla każdej z klas, które uczymy. Link do strony klasowej może znajdować się na bocznym panelu, dzięki czemu każda osoba wcho-

⁷ <http://nasza-klasa.pl/>.

⁸ <http://pl.myspace.com/> ⁹ E. Bińczak, E. Pobiega (2001), *Wykorzystanie pakietu Hot Potatoes do nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 40-42.

dżąc na stronę główną będzie mieć do nich łatwy dostęp, kolejne kliknięcie na tej stronie umożliwi uczniom dostęp do ich własnych stron, za które będą odpowiedzialni.

Dodatkowe ćwiczenia – Następnym pomysłem na rozwój społeczności wikiklasy jest zamieszczanie ćwiczeń specjalnie adresowanych do naszych uczniów utworzonych np. przy użyciu programu edycyjnego *Hot Potatoes*, dawno już opisywanego na tych łamach⁹. Jeśli akurat pracujemy nad określonym czasem gramatycznym, można przygotować dla uczniów dodatkowe ćwiczenia. Dzięki temu będą mogli je wykonać w dogodnym dla siebie czasie i uzyskać natychmiastowe procentowe podsumowanie swojej pracy, a gdy wynik nie będzie dla nich satysfakcjonujący, powtórzyć je dowolną ilość razy. Można też poszukać ćwiczeń dopasowanych do potrzeb naszych uczniów w internecie i zamieścić do nich linki na stronie klasowej.

Z pewnością każdy nauczyciel języka obcego pracuje nad różnymi zestawami słownictwa dla swoich uczniów, np. do określonego zagadnienia lub działu w podręczniku, a strona w naszej wikiklasie dzięki bardzo prostej edycji (tak jak w każdym dokumencie tekstowym) jest świetną platformą do tego typu pracy. Każdy uczeń może mieć przydzielony zasób słownictwa, za który jest odpowiedzialny, a nauczyciel jest w stanie na bieżąco śledzić postęp pracy i zaangażowanie uczniów, jak również korygować ich błędy. Lista opracowana w ten sposób może pozostać w formie strony internetowej lub zostać skopiowana i zapisana w formie pliku zamieszczonego na naszej Wiki, który może zostać ściągnięty i wydrukowany przez każdego ucznia.

Wspólne pisanie – Kolejnym przykładem projektu promującego współpracę uczniów jest zadanie polegające na pisaniu wspólnego opowiadania. Wybieramy dział z podręcznika i prosimy uczniów o wspólne napisanie opowiadania z zastosowaniem nowego słownictwa, które pojawiło się w tym dziale. Warto tutaj narzucić konkretną liczbę słów, znajdujących się w podręczniku w podsumowaniu działu lub na jego końcu, które muszą zostać użyte przez uczniów. Zadaniem każdego z uczniów

jest napisanie fragmentu opowiadania, w którym wykorzysta, co najmniej 5 słów z wybranego działu. Muszą oni wskazać, jakie słowa wykorzystali, zaznaczając je np. tłustym drukiem, tak aby były dla wszystkich widoczne. Te precyzyjne instrukcje muszą znaleźć się na stronie, na której uczniowie będą pisali opowiadanie wraz z odpowiednio długim terminem zakończenia pracy.

Warto zachęcić uczniów, by nie rozpoczynali takiej pracy w ulubionym przez nich ostatnim momencie. Zachętą może być plus z aktywności dla osoby, która pierwsza zacznie pisać opowiadanie i nakreśli tło sytuacyjne – tego typu informacja również powinna się znaleźć w instrukcji do zadania. Zalogowani uczniowie otrzymują bieżące informacje o tym, kto i jakie zmiany dokonał, dzięki czemu są w stanie śledzić rozwój opowiadania i zacząć pracę w odpowiednim dla nich momencie i miejscu opowiadania. Gdy wszyscy uczniowie dokonają swoich wpisów, można uznać opowiadanie za ukończone, ale nie pracę nad nim. Warto zasugerować uczniom użycie różnych kolorów czcionki, aby łatwo było wyróżnić ich wpisy podczas pracy na stronie.

Wspólna poprawa nastąpi już w trakcie tradycyjnej lekcji w klasie. Gdy uczniowie pracują nad własnym tekstem, są bardzo zaangażowani i trzeba przyznać, bardzo przejęci własnymi błędami. Wspólna poprawa tekstu przynosi wymierne korzyści związane z zauważaniem przez nich powtarzających się błędów w pisowni i strukturze zdań. Chętnie poprawiają tekst i po skorygowaniu pierwszych błędów mają świadomość, że wszyscy popełniają błędy i przestają się ich wstydzić. Kolejną korzyść z tego projektu polega na tym, że muszą umieścić wspólnie naniesione poprawki na stronie, gdzie znajduje się opowiadanie i w trakcie wykonywania tego zadania po raz kolejny uczestniczyć w procesie identyfikacji błędów i ich poprawy.

Prace domowe – Następnym pomysłem na rozwój naszej Wiki jest umieszczanie prac domowych na specjalnie stworzonych do tego stronach. Gdy uczniowie dostają jakiś tekst do napisania w domu, przynoszą go do szkoły, nauczyciel

⁹ E. Bińczak, E. Pobiega (2001), *Wykorzystanie pakietu Hot Potatoes do nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 40-42.

poprawia i ocenia pracę i zazwyczaj na tym się kończy. Większość uczniów patrzy tylko na ocenę i nie próbuje nawet analizować popełnionych błędów, ani ich zrozumieć. Dlatego też moja propozycja polega na przepisaniu tych prac i zamieszczeniu poprawionych wersji na stronie. Podczas przepisywania pracy, każdy uczeń z pewnością zastanowi się nad błędami, które popełnił i być może nie popełni ich w kolejnej pracy. Kolejną korzyść to możliwość porównania swojej pracy z dokonaniem innych uczniów. Dodatkowym zadaniem, które można zlecić uczniom, to zilustrowanie napisanych tekstów fotografią lub rysunkiem umieszczonym pod tekstem, aby zachęcić potencjalnych czytelników do jej przeczytania.

Współpraca międzynarodowa – Kolejnym pomysłem jest współpraca międzynarodowa popularna w różnych programach propagujących partnerstwo szkół, np. eTwinning lub Comenius w programie *Uczenie się przez całe życie*. Z reguły celem takiej współpracy szkół lub grup uczniów z różnych krajów są wspólne wyjazdy, by razem pracować nad projektem lub go finalizować. Grupy te muszą się przedtem komunikować, wymieniać pomysły, pracować wspólnie, a wikiklasa czyli to zadanie łatwym i przyjemnym.

■ Podsumowanie

Serwis pbworks to jeden z wielu serwisów Wiki¹⁰ dostępnych w sieci. Kolejnymi przykładami są popularne serwisy: www.wikispaces.com/¹¹ lub www.wetpaint.com/¹². Oferują one podobne możliwości prostego tworzenia stron internetowych i na każdym z nich można stworzyć swoją własną wirtualną klasę języka obcego, pamiętając tylko o głównym założeniu, że musi być to strona łatwa w użytkowaniu zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

(Luty 2009)

¹⁰ Wiki – nazwa szczególnego rodzaju stron internetowych (Web 2.0), które można nie tylko oglądać, ale też tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej. Nazwą tą określa się również oprogramowanie umożliwiające wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu zawartości takich stron. Nazwa WikiWiki pochodzi od hawajskiego zwrotu *wiki wiki*, oznaczającego *bardzo szybko*. Autorem pojęcia, jak i samej koncepcji jest Ward Cunningham. –źródło <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

¹¹ <http://www.wikispaces.com/>

¹² <http://www.wetpaint.com/>

Dariusz Langhoff¹
Rybnik

■ Strategia tworzenia kompozycji pisemnej w języku drugim

Even a bad idea executed is better than a good idea undone

Paul Arden

Pisanie eseju², czyli kompozycji pisemnej (wypracowania), jest stałą częścią egzaminów takich jak FCE, CAE, CPE³ lub matury. Limity wyrazów są różnie określane w zależności od

¹ Autor jest lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, nauczycielem w firmie lingwistycznej RADIUS oraz wykładowcą w NKJO w Rybniku.

² Wyraz „esej” w języku polskim sugeruje tekst znacznie dłuższy aniżeli 200 lub 300 słów, dlatego w dalszej części artykułu będą używane synonimy „kompozycja (pisemna)” i „wypracowanie (pisemne)”.

³ FCE (*First Certificate in English*) to egzamin o formie i poziomie wymagań zbliżonych do matury pisemnej z języka angielskiego – poziom rozszerzony. CPE (*Certificate of Proficiency in English*) odzwierciedla praktyczną znajomość języka wymaganą od studentów trzeciego/czwartego roku filologii angielskiej. CAE (*Certificate in Advanced English*) leży gdzieś pomiędzy, z pewnym przybliżeniem do CPE.

egzaminu. W przypadku FCE jest to 120-180 wyrazów, CAE około 250 wyrazów, CPE około 350 wyrazów, matura 200-250 wyrazów. 200 wyrazów, nawet przy rozwlekłym charakterze pisma, mieści się zwykle na jednej stronie A-4. Zadanie egzaminacyjne dotyczące kompozycji pisemnej to propozycja kilku tematów, z których student/uczeń wybiera jeden i przygotowuje pracę pisemną. Dla wielu taka forma egzaminacyjna jest jedną z najtrudniejszych, gdyż stopień rozwoju sprawności pisania w języku drugim (nawet wśród tzw. uczniów zaawansowanych) jest ciągle niesatysfakcjonujący w porównaniu z umiejętnością rozwiązywania testów sprawdzających bierną znajomość gramatyki albo leksyki. Często na takim samym poziomie jest rozwinięta sprawność pisania w języku pierwszym. Jednym z czynników wpływających na niezbyt wysoki poziom opanowania sprawności pisania tak w języku pierwszym, jak i drugim, jest brak świadomości u ucznia, według jakiej strategicznej kolejności powinien postępować, aby skomponować dobrą pracę pisemną.

Poniżej przedstawię pięć podstawowych kroków (faz/etapów) potrzebnych do stworzenia harmonijnej pracy pisemnej. Punktem wyjściowym jest założenie, że uczeń (wcześniej już co najmniej średnio zaawansowany) uczęszczał regularnie przez co najmniej rok na lekcje języka obcego (w danym przypadku angielskiego) koncentrujące się również na rozwijaniu sprawności pisania.

Etapy prowadzące do napisania efektywnego (a może i efektownego) wypracowania są następujące:

1. Przewidywanie kategorii tematycznej.
2. Przypomnienie sobie, jaką formę powinna mieć kompozycja odpowiadająca danej kategorii.
3. Zastanowienie się nad treścią kompozycji do napisania.
4. Przygotowanie krótkiego pisemnego szkicu/planu (brudnopis) przed napisaniem kompozycji „na czysto”.
5. Pisanie klarownego, dobrze zorganizowanego wypracowania.

Zajmijmy się teraz przeanalizowaniem każdego z tych etapów.

❑ Etap 1: Przewidywanie kategorii tematycznej

Kategorie tematyczne wypracowań to zazwyczaj:

- opis,
- recenzja (którą można uznać za rodzaj opisu),
- opowiadanie, czyli narracja,
- list,
- argument/dyskusja (zwana też „rozprawką”).

Jak z tego wynika, jeżeli ktoś dobrze opanuje sztukę pisania co najmniej trzech z powyższych typów kompozycji, to pewnie będzie, że co najmniej jeden z tematów egzaminacyjnych będzie należał do kategorii lepiej poznanej. Poniżej podaję po cztery przykłady, ilustrujące powyższe kategorie wraz z krótkim komentarzem. Pierwsze dwa przykłady w każdej grupie tematów odnoszą się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Tematy angielskie zostały zaczerpnięte z przykładowych egzaminów FCE i CAE. Tematy maturalne, jak widać, są podawane w języku polskim – co pozostaje w sprzeczności z samą ideą „poziomu rozszerzonego”, ze zdroworozsądkową koncepcją nauki języka obcego, i okolicznością, że wypracowanie ma być napisane po angielsku.

Opis:

- *Niezwykły środek transportu.*
- *Opisz, jak Ciebie postrzega Twój najlepszy przyjaciel/przyjaciółka.*
- *Describe the rudest person you have ever met.*
- *Describe the personal possession you would most like to have.*

Opis jest (relatywnie) najłatwiejszą formą wypracowania, gdyż nie wymaga stosowania skomplikowanych struktur syntaktycznych, sekwencjonowania wydarzeń, retorycznego balansu. Z drugiej strony wymaga dla wyrazistości i werbalnej estetyki większego zakresu słownictwa, przede wszystkim przymiotników i przysłówków. Tematy pojawiające się w zestawach egzaminacyjnych są utarte i stereotypowe. Z dużym prawdopodobieństwem można się spodziewać takich, jak: *Twój najszczęśliwszy/najbardziej nieszczęśliwy*

dzień; pierwszy dzień w szkole; wymarzona praca, najciekawsze wakacje; sławny(a) monument/zabytek/postać; idealny przyjaciel.

Recenzja:

- Napisz recenzję ostatnio widzianego filmu (sztuki, przedstawienia).
- Napisz recenzję ulubionej książki.
- Review a motion picture of your choosing.
- Estimate the quality of your English classes in school.

Recenzja to krytyczny opis. Nie należy recenzować utworu, wydarzenia, na temat którego nie posiada się wystarczającej wiedzy. Na radzę pisać krytycznego wypracowania o wybranym np. filmie, gdy nie pamiętamy nawet oryginalnego tytułu, nazwiska reżysera lub głównego aktora. Do stałych elementów recenzji, np. filmowej, należą wiarygodność/przewidywalność/nieprzewidywalność wątku, gra aktorów, obsada charakterów, reżyseria, zdjęcia, scenografia, muzyka.

List:

- Napisz list do znajomego w Polsce podczas odbywania podróży do innego kraju.
- Napisz list do rówieśnika mieszkającego w Anchorage (port w południowej Alasce), którego.
- prosisz, aby został twoim przyjacielem korespondencyjnym (pen-pal).
- Write a letter to a friend accepting an invitation to go with him/her to an exhibition.
- Imagine you are at present travelling on a ship. Write a letter to your parents describing your journey so far.

List to zwykle opis, choć może oczywiście przybrać inną postać dyskursu. Bardzo ważnym jest zwrócenie uwagi na strukturę graficzną i formalną: odpowiednia lokalizacja na stronie adresu nadawcy, odbiorcy, daty; pozdrowienie, zakończenie; opcjonalne postscriptum.

Opowiadanie/Narracja:

- Ostatnie godziny osamotnionego alpinisty, który ginie tuż przed dotarciem na szczyt.
- Mieszkasz sam, nie spodziewasz się nikogo, jest środek nocy, nagle słyszysz, jak ktoś otwiera drzwi wejściowe.

■ "I wish now I had never said I would do the job". Continue the story.

■ Write an account of an embarrassing or frightening experience that you have had.

Lepiej jest nie próbować pisać opowiadania, jeżeli nie ma się nic dramatycznego do powiedzenia. Dobrze jest też pamiętać, że trudno, o ile jest to w ogóle możliwe, zawiązać, rozwinąć i zamknąć narrację w granicach 200-300 słów. Jeżeli już się ktoś zdecyduje na tę formę, to należy zwrócić uwagę m.in. na następstwo czasów i elementy łączące.

Argument/Dyskusja:

Przy tak małym limicie wyrazów o argumentacie w sensie akademickim nie ma mowy. Niemniej, można spróbować w kilku zdaniach wyrzec swoją (wyłącznie subiektywną) opinię na dany temat. Na kontrargument lub balans idei nie ma tu miejsca. Należy też pamiętać o właściwym rejestrze, tzn. nie używać języka kolokwialnego.

Przykład: Uczennica, nazwijmy ją Lena, zdająca egzamin CAE, zainteresowana psychologią i medycyną natknęła się i wybrała temat opisowy *Przyczyny bezsenności*. Zastanowiła się nad odpowiedzią na następujące pytanie, które sformułowała i zapisała sobie po angielsku: *What are the common sources of sleeplessness i.e. insomnia?* (Jakie są częste przyczyny bezsenności?)

■ Etap 2: Przygotowanie skrótovej odpowiedzi na każde pytanie

Należy teraz pod pytaniem sporządzić listę punktów, które będą wymagać rozwinięcia. Ważne informacje wspomagające można podać w nawiasach po każdym punkcie. W ten sposób powstaje zarys/plan kompozycji, który musi być zapamiętany. Teraz należy wybrać z każdego punktu słowo kluczowe, a z ich pierwszych liter ułożyć „chwytliwy” zwrot (*catchphrase*), ułatwiający ich zakotwiczenie w pamięci.

Przykład: Lena sporządziła listę punktów jak poniżej i „wykombinowała” *catchphrase*: *Common sources of sleeplessness* (Częste przyczyny bezsenności):

1. *Pain* (chronic or intermittent).
2. *Caffeine* (coffee, tea).
3. *Worry* (domestic, business).
4. *Anxiety* (sign of internal conflict).

Catchphrase: P C W A (**P**eople **C**atch **W**hite **A**nts).

Przykład: Uczeń powinien teraz potrafić uzupełnić poniższy tekst wyjaśniający, co Lena zrobiła, przygotowując odpowiedź na pierwsze pytanie odnoszące się do tematu wypracowania.

First, Lena wrote down the heading and then numbered the sources of sleeplessness under it. Also, in parenthesis beside each point she added _____. Then she underlined the four key words and wrote down the first _____ of each words underneath her outline. Next, Lena used the first letter in each key word to make up a catchphrase that she could easily remember. Eventually, she _____ the keywords over and over until she could recall all four of the sources of sleeplessness that the first letters stood for. She also made sure that she recalled the supporting material that went with each idea.

Etap 3: Analiza tematu kompozycji

Ponieważ temat eseju Leny brzmiał *Describe the common sources of sleeplessness in our lives*, zakreśliła ona słowo kierunkowe (*direction word*) *describe*, które oznaczało, że należy dokładnie wyjaśnić/opisać typowe przyczyny bezsenności. Lena zanotowała także na marginesie „90” gdy nadzorujący egzamin zapowiedział, że czas trwania egzaminu wynosi 90 minut.

Ćwiczenie: Należy dobrać w logiczne pary podane wyrażenia. Zadanie sprawdza zrozumienie słów kierunkowych. *Describe* to tylko jedno z możliwych, w zależności od kompozycji mogą to także być: *list* (wymień), *contrast* (wykaż różnice), *define* (zdefiniuj), *summarize* (streść), *criticize* (skrytykuj) itp.

1. List a) Tell in detail about something.
2. Contrast b) Give a series of points and number them 1, 2, 3, ...
3. Define c) Give a condensed account of the main points.

4. Summarize d) Show differences between two things.
5. Describe e) Give the normal meaning of a term.

Oto zebrane wyrazy kierunkowe wraz z towarzyszącymi znaczeniami.

Direction Words

<i>Term</i>	<i>Meaning</i>
Compare	Show similarities between things.
Contrast	Show differences between things.
Criticize	Give the positive and negative points of a subject as well as evidence for those positions.
Define	Give the formal meaning of a term.
Describe	Tell in detail about something.
Diagram	Make a drawing and label it.
Discuss	Give details and, if relevant, the positive and negative points of a subject as well as evidence for those positions.
Enumerate	List points and number them 1, 2, 3, etc.
Evaluate	Give the positive and negative points of a subject as well as your judgment about which outweighs the other and why.
Illustrate	Explain by giving examples.
Interpret	Explain the meaning of something.
Justify	Give reasons for something.
List	Give a series of points and number them 1, 2, 3, etc.
Outline	Give the main points and important secondary points. Put main points at the margin and indent secondary points under the main points. Relationships may also be described with logical symbols, as follows: 1. _____ a) _____ b) _____ 2. _____
Prove	Show to be true by giving facts or reasons.
Relate	Show connections among things.

State	Give the main points.
Summarize	Give a condensed account of the main points.
Trace	Describe the development or history of a subject.

■ Etap 4: Przygotowanie formy skrótovej eseju

Jeżeli temat kompozycji jest podobny do jednego z tych, które uczeń już przygotował w domu, to powinien teraz napisać frazę przypominającą (*catchphrase*) dla przypomnienia treści wcześniej przygotowanego eseju. Pod frazą przypominającą należy wypisać słowa kluczowe i wspomagające dla przypomnienia zawartości eseju. O ile ten podobny esej został wcześniej solidnie przygotowany, to faza ta zajmie około minuty, a szkielet zbudowany z kluczowych i wspomagających wyrazów stanie się przewodnikiem do napisania dobrze skonstruowanej kompozycji.

Lena natychmiast zapisała *People catch white ants*. Poniżej zanotowała pierwsze litery tych wyrazów, rozwijając je w słowa kluczowe i dodała do nich informacje dodatkowe. Tak teraz wyglądał szkic (plan) jej kompozycji:

People catch **w**hite **a**nts.

P Pain (chronic or intermittent).

C Caffeine (coffee, tea).

W Worry (domestic, business).

A Anxiety (illness, dreams).

■ Etap 5: Pisanie kompozycji

Zawsze należy pamiętać o podstawowych zasadach dobrego pisania: spójność, wsparcie, koherencja oraz jasne gramatyczne zdania.

Po pierwsze, należy rozpocząć kompozycję zdaniem jasno wyrażającym, o czym będzie tekst. Po drugie, pomimo limitu czasu poprzeć swoje główne punkty tyłoma argumentami, przykładami, iloma tylko jest to możliwe. Po trzecie, należy stosować wyrażenia przejściowe (tranzycje) w celu płynnego przeprowadzenia czytelnika przez cały tekst. Na koniec trzeba zostawić sobie czas na ostateczne sprawdzenie i skorygowanie popełnionych błędów.

Przykład: Oto wypracowanie, które napisała Lena. Powyższy plan rozwinęła w pełne zdania składające się na zasadniczą część kompozycji, tj. drugi paragraf/akapit. Objęła go ramami krótkiego wprowadzenia i zakończenia.

Sleeplessness may consist of difficulty in falling asleep or in or remaining asleep or of too early awaking. Sleeplessness is a frequent complaint and is more prominent in the elderly and in the women.

There are four common sources of sleeplessness in our lives. The first one is pain, which can be chronic or intermittent. Chronic pain is often manifestation of a serious disease of an internal organ, e.g. cancer. Intermittent pain in the form of recurring headaches is often a symptom of migraine.

Another source of sleeplessness is caffeine present in coffee and tea which has stimulant, awakening properties.

frequent

A third ^ cause of sleeplessness is psychological disturbance. Domestic or business worries may keep the person's mind in a turmoil. Eventually, anxiety and fear accompanying accompanying illnesses are also factors which may result in difficulty in falling asleep and in light, or intermittent sleep. Disturbing dreams are frequent in these situations and may awaken the person. Exceptionally in order

a person may even try to stay awake ^ to avoid them.

The person's worry about sleeplessness can be lessened by pointing out that the human organism will always get as much sleep as needed and that

there is pleasure to be derived from staying awake and reading a good book.

Ćwiczenie 1. Następujące zdania komentują wypracowanie Leny. Uzupełnij brakujące słowa.

1. Lena begins with a _____ what sleeplessness is. Always begin with such a clear statement!
2. Note the _____ Lena made when writing and proofreading her paper. She neatly crossed out miswritten or unwanted words, and she used the caret to add omitted words.

3. The signal expressions which Lena used to guide her readers, and herself, through the main body (second paragraph) of her answer are: *the first one...*, _____, _____, _____.

Ćwiczenie 2

1. Wymyśl i zapisz po dwa tematy dopasowane do każdego z typów wypracowania.
2. Postępując wedle zaprezentowanej procedury, sporządź plan/szkic każdego wypracowania.
3. Napisz pełnymi zdaniami kompletne wypracowania.

Zawsze należy dbać o to, aby na samym początku kompozycji (pierwsze lub drugie zdanie) znalazło się stwierdzenie określające, w jakim kierunku piszący zmierza. Jeżeli uczeń wyjaśnia szczegółowo różne przyczyny czegoś, lub cechy czegoś, to może każdy punkt rozwinąć do postaci osobnego paragrafu (akapitu). Napisane

w domu wypracowanie należy oddać nauczycielowi, aby dokonał ewaluacji lingwistycznej (w ograniczonym stopniu merytorycznej) napisanego tekstu.

Bibliografia

- Alexander L. G. (1969), *For and Against*. London: Longman.
- Byrne D. (1979), *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Langhoff D (2008), *Poradnik Licealisty – Nowa Matura*. Warszawa: Wydawnictwo Kram.
- Pincas A. (1982), *Teaching English Writing*, New York: Macmillan.
- Raimes A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Triggs Tony D. (1992), *Certificate in Advanced English – practice tests*. Oxford: Heinemann.
- White R. (1980), *Teaching Written English*, London: George Allen & Unwin.

(wrzesień 2008)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Ewa Dobija¹
Pszczyna

Autorskie pomysły, czyli jak uczyć języka obcego, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem

Wielki świat i jego wyzwania

Obecnie żyjemy w czasach wielkich przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Rozwój ekonomiczny powoduje zanikanie jednych zawodów, a pojawianie się w ich miejsce innych, wzrasta rola nauki i zapotrzebowanie na pracow-

ników o coraz wyższych kwalifikacjach. Postępuje komputeryzacja we wszystkich dziedzinach życia i rozbudowują się środki masowej komunikacji społecznej. Stajemy się społeczeństwem informacyjnym, a globalizacja sprzyja bardziej intensywnym kontaktom międzynarodowym. Wszystkie te przemiany mają ogromny wpływ

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Pszczynie. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

na obecny kształt edukacji, dobór treści i sposobów kształcenia.

Przemiany dotyczą nas wszystkich, jednak największy wpływ mają one na rozwój młodego człowieka, który dopiero tworzy sobie obraz świata, szuka w nim swojego miejsca i przed którym w XXI wieku pojawiają się coraz to większe wymagania. Wynikają one z konieczności dostosowania się do nowych warunków życia i wyjścia naprzeciw potrzebom zmieniającej się rzeczywistości. Są one ukierunkowane na wykształcenie **prywatnych dzisiaj umiejętności**, takich jak znajomość języków obcych, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, pracę w zespole, twórcze myślenie, ustawiczne poszerzanie swojej wiedzy. „Wielki świat” komunikuje się coraz łatwiej dzięki globalnej sieci internetowej, a środkiem tej komunikacji jest język. Stąd rodzi się ogromna potrzeba znajomości języków obcych.

Języki obce otwierają „bramę na świat”. Nie tylko umożliwiają nawiązanie kontaktu i bezpośrednio porozumiewanie się, ale przekazywana w trakcie ich nauki wiedza z dziedziny kultury, geografii i historii uczy otwartości i tolerancji. Jest niezbędna do wzajemnego poznania ludzi różnych nacji, ich lepszego zrozumienia, pokonania uprzedzeń i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie.

■ Mój punkt wyjścia

Gdy 8 lat temu do oferty edukacyjnej szkoły, w której pracuję, wprowadzono zajęcia języka obcego w klasie pierwszej, stanęłam przed niemałym problemem – jak uczyć języka małe dzieci, by było to zgodne z opanowanymi już przez nie umiejętnościami i nie było ani za łatwe, ani za trudne? Odpowiedź na powyższe pytanie jest tym prostsza, im większe jest zaangażowanie i chęć prawdziwej pomocy ze strony nauczyciela. Im głębsza pasja i moc twórcza nauczyciela, tym lepsze rozwiązania, ciekawsze zajęcia, a tym samym lepsze efekty pracy.

Rozpoczynając zajęcia z nowym zespołem, punktem wyjścia jest dla mnie **wzbudzenie pozytywnej motywacji**. Dobre nastawienie do

nowego przedmiotu, wywołanie wewnętrznej chęci do zdobycia kompetencji językowych, dla siebie samego, dla własnego dobrego samopoczucia w kontaktach z obcokrajowcami i wzbogacenia swojej osobowości to podstawy owocnej pracy dydaktycznej. Równie ważne są dla mnie **jasne zasady współpracy**. Zawsze podkreślam znaczenie takich cech, jak systematyczność, wewnętrzna dyscyplina i cierpliwość jako klucz do sukcesu. W przypadku małych dzieci zaznaczam, że będziemy **bawić się językiem**. Zabawa wywołuje u dzieci bardzo dobre skojarzenia, bo jest przyjemna, ciekawa i sprawia radość, a jeśli są to zabawy w formie konkursów, dochodzi jeszcze dreszcz emocji, kto zwycięży, jaka jest moja wiedza w porównaniu z innymi uczniami. Wszystkie te przeżycia mają niewiele wspólnego ze stereotypem mało ciekawej lekcji, którą zwykłam określać słowami: „książka, zeszyt, kreda, tablica”, podczas której wykonuje się monotonne, pasywne ćwiczenia czytania bądź przepisywania z tablicy. Zazwyczaj unikam słowa lekcja, a mówię „spotkania z językiem”. Na początku zajęć zadaję pytania: „Po co się dzisiaj razem spotykamy, jak myślisz, co ci da najbliższe 45 minut? Czy potrafisz dobrze wykorzystać ten czas?”. Takie podejście powoduje, że spotkanie z językiem staje się dla uczniów ważne – koncentrują się, cenią sobie dany im czas i chcą go jak najlepiej spożytkować.

■ Program autorski

Podsumowując swoje doświadczenia z nauczania języka niemieckiego w klasach 1-3, muszę przyznać, że sama stopniowo uczyłam się, jak nauczać dzieci. Po pierwszym roku pracy z maluchami na podstawie przeprowadzonych lekcji opracowałam program autorski *Deutsch ist toll*. Program obejmuje cykl 9 lekcji i jest przeznaczony na pierwsze dwa miesiące nauki w wymiarze jednej godziny w tygodniu. Stosowane przeze mnie metody i techniki pracy miały na celu nauczenie dzieci samodzielności. Starłam się im pokazać, jak pracować skutecznie w szkole i w domu, jak dokonać samodzielnej oceny swojej wiedzy. Zastanawiałam się również, jak zrobić notatkę z lekcji, aby uczeń miał obraz toku zajęć, rodzic orien-

tował się, czego dziecko nauczyło się i jaki jest temat pracy domowej. Chodziło też o to, aby również przy braku znajomości języka – co często się jeszcze zdarza – rodzic mógł skontrolować stopień przygotowania dziecka do zajęć.

Pierwsze dwa miesiące nauki są prowadzone bez użycia podręcznika. To etap wstępny, w którym dzieci osłuchają się z językiem niemieckim – tworzymy proste sytuacje klasowo-lekcyjne, aranżujemy sytuacje dnia codziennego i zabawy ruchowe. W tym wstępnym okresie mam czas na wyrównanie zróżnicowanego poziomu znajomości liter i umiejętności czytania przez uczniów, co umożliwi mi później bardziej efektywną pracę z podręcznikiem.

Podstawy programu – to **psychologiczne przesłanki nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym**. Pierwsze lekcje mają ogromny wpływ na postawę ucznia wobec nowego przedmiotu. Starłam się więc wzbudzić wewnętrzną potrzebę kontaktu z językiem i sprawić, by uczeń czuł się dobrze na zajęciach – a dziecko czuje się dobrze, gdy bierze udział w zabawach ruchowych, gdy zmieniają się bodźce, gdy może coś narysować lub zaśpiewać, gdy treści lekcji nie przerastają jego możliwości. Wtedy nie nudzi się, czuje się pewnie, ma poczucie wartości i może wyładować swoją energię. Wszystkie te elementy starałam się uwzględnić, opracowując przebieg zajęć językowych.

Psychologiczne prawa uczenia się zakładają, iż uczeń **sam** ma zdobywać odpowiednie wiadomości i umiejętności. Oznacza to, że bardzo ważna w procesie uczenia się jest jego **aktywna postawa**. Ma ona istotne znaczenie w odniesieniu do języka obcego, gdyż uczenie się języka to przede wszystkim dopracowanie się określonych nawyków językowych. Dlatego uczeń sam powinien wykonywać ćwiczenia imitacyjne, sam powinien przywołać z pamięci potrzebny wyraz i wreszcie sam zastosować go odpowiednio do sytuacji. W programie służą temu liczne **ćwiczenia imitacyjne** – powtarzanie za nauczycielem, za kasetą magnetofonową, chóralskie i indywidualne powtarzanie stymulowane symbolami graficznymi, częste **ćwiczenia praktyczne** – odgrywanie krótkich scenek z użyciem poznanych zwrotów.

Podstawy pedagogiczne – pomysły, które wprowadziłam, stosując **naturalną metodę** nauczania języka obcego uwzględniają specyfikę wieku wczesnoszkolnego. Wykorzystywałam naturalne predyspozycje dzieci: ciekawość, chęć zdobycia wiedzy i ochotę do zabawy. Tworzyłam naturalne sytuacje, które wymagały od dzieci słuchania wypowiedzi obcojęzycznych, ogólnego zrozumienia sensu i spontanicznie motywowały do reakcji językowej. W doborze tematów kierowałam się zainteresowaniami dziecka, nawiązywałam do świata dziecięcych przeżyć.

Metody nauczania, warsztat pracy i kompetencje nauczyciela – W programie stosowałam zasadę systematyczności, wiązania teorii z praktyką, pogładowości, aktywizacji uczniów, stopniowania trudności i zasadę trwałości wyników nauczania. W okresie nauczania bezpodręcznikowego dominowała praca ustna z częstym powtarzaniem sytuacji i scenek. Podstawą przy ćwiczeniach utrwalających były założenia **teorii sukcesu**. To znaczy, że zakres wprowadzanego materiału był dostosowany do możliwości uczniów, a ćwiczenia skonstruowane w taki sposób, aby dzieci mogły je bez większych trudności wykonać.

Na lekcji wykorzystywałam magnetofon, kasetę z nagranyymi wyrazami i tekstami, obrazki, odręczne rysunki, zabawki i szczególnie ulubioną przez dzieci gumową piłeczkę, którą wykorzystywałam m.in.:

- przy wywoływaniu uczniów do odpowiedzi w czasie ćwiczeń utrwalających, rzucając do wybranego ucznia,
- do ćwiczeń łańcuchowych, gdy uczniowie samodzielnie wybierali kolejnego uczestnika zabawy, rzucając do niego piłeczką,
- do powtarzania liczb, gdy uczeń miał podać liczbę, licząc, ile razy podrzuciłam piłeczką,
- do nazywania przedmiotów, na które upadła piłeczka.

Stopniowo zjednywałam sobie zaufanie i sympatię dzieci uczestnicząc w zabawach, śpiewie i odgrywaniu scenek. Dla moich małych uczniów ważne było to, że na lekcji cały czas coś się działo, a dzięki różnym technikom oddziaływałam na wiele zmysłów. Nie jest to trudne, gdy:

- ma się dobry kontakt z zespołem uczniów,
- lubi się pracę z dziećmi,
- posiada się zdolność do spontanicznego odgrywania sytuacji,
- przeprowadza się zabawy ruchowe (pantomima, szukanie przedmiotów – zabawa „ciepło-zimno”, pokazywanie treści wiersza, piosenki),
- dostarcza się bodźców, dzięki którym język przyswaja się w naturalny sposób (sugerowanie znaczenia gestem, mimiką, zgadywanie przez uczniów nazw przedmiotów na podstawie kształtu, nazw czynności w oparciu o bodźce dźwiękowe).

Współdziałanie z rodzicami – początkowy etap nauki musi być wsparty znaczną pomocą ze strony rodziców. W przypadku języka obcego pomoc ta jest niezbędna, gdyż dziecko przedszkolne i uczeń klasy pierwszej nie są w stanie sami odtworzyć w domu treści zajęć, by rodzic mógł sprawdzić stopień opanowania materiału. Przy jednej lub dwóch godzinach zajęć tygodniowo, by zachować właściwy rytm pracy i uzyskać postępy w nauce, konieczne jest przypomnienie dziecku w domu treści zajęć i skontrolowanie przygotowania do lekcji.

Tematyka zajęć – program autorski *Deutsch ist toll* składa się z następujących tematów:

1. *Hallo, ich bin Eva.*
2. *Wo ist mein Buch? Dein Buch ist hier.*
3. *Das ist mein Maskottchen Max.*
4. *Wir spielen zusammen* (powtórzenie).
5. *Was ist das? Das ist ein Bleistift.*
6. *Wo ist mein Maskottchen?*
7. „Punkt, Komma, Strich“ (nauka wiersza).
8. „Guten Morgen“ (nauka piosenki).
9. *Wir spielen zusammen* (konkursy – *Fühl-Rate-Spiele* – rozpoznawanie przedmiotów przez dotyk).

Tematy sprawdziłam w praktyce – są one dla uczniów interesujące, wymagają elementarnych umiejętności językowych, które dzieci potrzebują do codziennej komunikacji w szkole, w czasie zabawy z rówieśnikami, a także do prezentacji swoich zdolności wokalnych lub recytatorskich. Dzieci lubią występować i odgrywać role z rekwizytami, które nadają scenkom bardziej realny charakter.

Atrakcyjność zajęć można także podnieść nagrywając wypowiedzi, piosenki i wiersze uczniów na kasecie magnetofonowej/dyktafonie i nadając im formę konkursu. Uczniowie wspólnie oceniają nagrania i sami decydują, kto zwyciężył. Zwycięzca oprócz oceny do dziennika otrzymuje nagrodę rzeczową (naklejki do zeszytu, słodycze, artykuły szkolne). Podczas oceniania swoich występów i kolegów z klasy dzieci uczą się uczciwej samokrytyki, krytyki innych, a także szacunku dla umiejętności swoich rówieśników. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ w starszych klasach będą coraz częściej porównywać swoją wiedzę, dokonywać oceny i samooceny, i niejednokrotnie szukać przyczyn swoich niepowodzeń.

Przykładowy przebieg lekcji – LEKCJA 5.

Temat: *Was ist das? Das ist ein Bleistift.*

Cele lekcji: Uczniowie poznają nazwy i potrafią wskazać przybory szkolne: *der Kuli, der Radiergummi, der Bleistift, die Schere, die Federtasche, das Lineal*, poznają wyrazy potrzebne do wprowadzenia techniki prawda/falsz (*richtig/falsch*).

Pomoce dydaktyczne: skrzynka do chowania przedmiotów, chustka do zasłonięcia oczu, przybory szkolne, kartka z „+” i napisem „richtig”, kartka z „-” i napisem „falsch”.

Techniki pracy: technika wskazywania rzeczywistego przedmiotu, określanie przedmiotu przez dotyk.

Przebieg lekcji: po prezentacji przyborów szkolnych i objaśnieniu znaczenia *richtig/falsch*, podaniu tłumaczeń i zapisie oraz wykonaniu schematycznych rysunków uczniowie biorą udział w zabawach utrwalających:

- na tablicy są przymocowane trzy karteczki z rodzajnikami *der, die, das* – uczeń wybiera karteczkę i dopasowuje rodzajnik do wskazanego przedmiotu,
- dokończ wyraz – uczeń uzupełnia na tablicy zapis nauczyciela, np. *der Blei...*
- uczeń podaje ustnie brakującą sylabę do wyrazu rozpoczętego przez nauczyciela, np. *der Radier..., die Sche...*
- uczeń z zawiązanymi oczami wyciąga z pudełka jeden z umieszczonych tam przedmiotów i odgaduje po kształcie jego nazwę, wybrany przez niego drugi uczeń powtarza nazwę (na-

uczyciel potwierdza prawidłowość wypowiedzi, w przypadku błędu koryguje).

- zabawa zostaje powtórzona – uczniowie w ławkach przejmują rolę nauczyciela i oceniają chóralnie, czy podana nazwa jest prawidłowa, mówiąc: *richtig / falsch*.

Specyficzne cechy programu – realizacja programu *Deutsch ist toll* wymagała wprowadzenia kilku innowacji, które są równocześnie charakterystycznymi cechami programu. Są to:

- zapis lekcyjny,
- prezentacja lekcji,
- zadanie domowe.

Zapis lekcyjny łączy w sobie umiejętność rysowania oraz pisania pojedynczych drukowanych liter i bardzo prostych wyrazów. Numer lekcji jest oznaczany słoneczkiem (lekcja pierwsza – jedno słoneczko, lekcja druga – dwa słoneczka itd.) przy jednoczesnym wprowadzeniu zdania *Wir malen eine Sonne*. W kolejnych numerach pojawiają się liczebniki i liczba mnoga rzeczownika *zwei Sonnen, drei Sonnen*, zapisując lekcje równocześnie wypowiadamy zapisywanych słowa.

Prezentacja lekcji i zadanie domowe – W sposób symboliczny prostymi znakami graficznymi utrwalam treść zajęć. Poszczególnym czynnościom i sytuacjom jest przyporządkowany w zapisie lekcyjnym symbol graficzny lub krótki wyraz pozwalający skojarzyć zwrot lub scenkę. Dzięki temu uczeń potrafi przywołać z pamięci odpowiednią reakcję ruchową bądź komunikat słowny, np. powstanie z ławek na początku lekcji symbolizuje strzałka skierowana w górę a zajęcie miejsc strzałka skierowana w dół. Przedmioty są zawsze przedstawiane w postaci prostego rysunku wykonanego na lekcji ołówkiem. Zabieg ten jest celowy, gdyż stałym punktem zadania domowego jest kolorowanie rysunków, co mobilizuje ucznia do ponownego przejrzenia notatek lekcyjnych i tym samym powrót do treści wprowadzonych na lekcji. Każda lekcja jest przedstawiona w postaci miniscenariusza, który uczniowie otrzymują na karteczkach pod koniec lekcji i wklejają do zeszytu. Na zakończenie lekcji uczniowie otrzymują na karteczkach miniscenariusze i wklejają je do zeszytu. Scenariusz ten zawiera zwięzłą informację dla rodziców: temat lekcji, opis umie-

jętności, słownictwo wprowadzone z tłumaczeniem i dosłowną wymową do ćwiczeń ustnych do domu, temat pracy domowej. Wprowadzenie tego elementu rozwiązuje problem pytań rodziców, z jakimi często się spotykałam: jaka jest treść zadania domowego, czego dziecko powinno nauczyć się na następne zajęcia, jak mam skontrolować dziecko, skoro nie znam języka itp.

Przykładowe miniscenariusze dla rodziców:

Lekcja 1. Temat: *Hallo, ich bin Eva*. (Cześć, ja jestem Ewa).

Uczeń umie:

- przywitać się na początku lekcji, pożegnać na zakończenie zajęć,
- przedstawić się, zapytać o imię rówieśnika,
- potwierdzić obecność na lekcji – zna wyrazy: słońce, zeszyt.

! Przećwicz ustnie:

die Sonne /zone/– słońce, das Heft – zeszyt

Guten Tag! – Dzień dobry. *Auf Wiedersehen /auf wi-derzyjen / – Do widzenia*

Hallo, ich bin... (podać imię) – Cześć, ja jestem...

Wer bist du /wer byst du?/ Kto ty jesteś?, Ich bin da.

– Jestem obecny.

Lekcja 2. Temat: *Wo ist mein Buch? Dein Buch ist hier*. (Gdzie jest moja książka? Twoja książka jest tu.)

Uczeń umie:

- powiedzieć, że coś do niego należy,
- zapytać o położenie przedmiotu i określić położenie: tu, tam,
- potwierdzić, że posiada książkę i zeszyt,
- przekazać i odebrać przedmiot stosując zwroty grzecznościowe,
- rozumie polecenie: *Komm an die Tafel!* – Chodź do tablicy,
- zna wyrazy: tablica, maskotka.

! Przećwicz ustnie:

Das ist mein /majn/ Buch – To jest moja książka. Das ist dein /dajn/ Heft – To jest twój zeszyt

Wo ist das Maskottchen? /maskotsien/ – Gdzie jest maskotka?

Das Heft ist hier /hijer/ – Zeszyt jest tu. Das Buch ist dort – Książka jest tam

Bitte schön (szö:n) – Proszę bardzo. Danke schön – Dziękuję bardzo

! Przynieś na lekcję ulubioną maskotkę.

Ocena osiągnięć – uczniów należy nagradzać z odpowiednim uzasadnieniem. Może to być ustna pochwała, „+”, naklejka do zeszytu, pisemny komentarz za udział w lekcji z dopiskiem „Gratuluję”, albo ocena do dziennika. Ważne jest, by nie przeoczyć wysiłku dziecka, które dość łatwo się zniechęca.

■ Podsumowanie i prognozy na przyszłość

Każdy nauczyciel na podstawie własnych doświadczeń wypracowuje swoje niezawodne sposoby pracy. Mam nadzieję, że zaproponowane przeze mnie rozwiązania wzbogacą te doświadczenia, przydadzą się w pracy szczególnie

młodym nauczycielom i być może będą bodźcem do szukania lepszych pomysłów. Cytując główną myśl, jaka mi przez cały czas towarzyszyła – „*Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*” – nie sposób nie wyjść w przyszłość i pomyśleć o środkach multimedialnych, takich jak laptop, programy komputerowe i internet. To one wkraczają coraz bardziej w życie najmłodszych i z pewnością z biegiem czasu zastąpią tradycyjne pomoce dydaktyczne. Nie zastąpią jednak zapału i entuzjazmu nauczyciela, który ciągle znajduje w swojej pracy radość i zadowolenie i który potrafi stworzyć taką atmosferę na lekcji, że dzieciom chce się uczyć.

(listopad 2008)

Patrycja Dobranowska¹
Prószków k/Opola

■ Uczyć „śpiewająco”

Kształcenie językowe dzieci młodszych stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela. Nie wystarczy prowadzić zajęć zgodnie z podręcznikiem, żmudnie realizowanym strona po stronie, choćby miał najbardziej atrakcyjną szatę graficzną i ciekawe, zróżnicowane ćwiczenia. Dzieci łatwo zniechęcają się i nużą, potrzebują coraz to nowych form aktywizujących i motywujących. Chętnie uczestniczą w zabawach ruchowych, śpiewają, recytują krótkie wyliczanki i wierszyki, chętnie powtarzają i naśladują. Proponuję dwa przykładowe scenariusze lekcji z wykorzy-

staniem piosenek z książki *Uczę się niemieckiego śpiewająco*². W tej serii ukazały się również książeczki do innych języków³, zatem zaproponowane ćwiczenia można zastosować na lekcjach np. angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego.

Adresatem książeczki są dzieci w wieku od 3 do 6 lat, ale z powodzeniem wykorzystuję ją w codziennej pracy z pierwszo- i drugoklasistami. Tematyka tekstów przygotowanych przez autorów bliższa jest bowiem dzieciom starszym aniżeli przedszkolakom. Pozycja składa się z 13 tekstów

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Publicznej Szkole Podstawowej w Prószkowie k/Opola. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

² J. Kamińska, D. Kin (2005), *Uczę się niemieckiego śpiewająco*, Poznań: Nowela.

³ W tej serii ukazały się następujące tytuły: *Uczę się angielskiego śpiewająco*, *Uczę się francuskiego śpiewająco*, *Uczę się hiszpańskiego śpiewająco*, *Uczę się włoskiego śpiewająco*.

piosenek wraz z nutami, słownikiem do każdej piosenki oraz dołączoną płytą CD (piosenki są śpiewane przez dzieci oraz w wersji karaoke). Piosenki opowiadają o najbliższym otoczeniu dzieci, codziennych obowiązkach i zainteresowaniach. Bazują na podstawowym słownictwie, prostych strukturach językowych, które uczniowie mogą natychmiast zastosować w rzeczywistych sytuacjach.

1. Wie spät ist es? – Która jest godzina?
2. Wach auf! – Obudź się!
3. Guten Morgen! – Dzień dobry!
4. Im Badezimmer. – W łazience.
5. Das Frühstück. – Śniadanie.
6. Zeit für die Schule. – Czas do szkoły!
7. In der Schule. – W szkole.
8. Turnen. – Gimnastyka.
9. Schulpause. – Przerwa.
10. Es regnet wieder. – Znowu pada.
11. Fernsehen. – Telewizja.
12. In der Badewanne. – W kąpeli.
13. Wo ist mein Teddybär? – Gdzie jest mój miś?
14. Gute Nacht. – Dobranoc.

Poniżej przedstawiam propozycje przeprowadzenia gier i zabaw dydaktycznych do dwóch wybranych tematów – z wykorzystaniem licznych rekwizytów, co uatrakcyjni lekcję i umożliwi szybkie zapamiętywanie nowych słów i zwrotów. Moje propozycje mogą być uzupełnieniem lekcji, ułatwić utrwalenie i rozszerzenie materiału lub też stanowić niekonwencjonalną formę prowadzenia zajęć, aktywizującą uczniów i rozbudzającą ich zainteresowanie językiem.

In der Schule

Część I

Słownictwo: kolory oraz przybory szkolne – *Mach dein Buch auf!*

Schau mal! Mal das Bild bunt! der Bube, das Mädchen.

Rekwizyty: kolorowe kartki lub kredki, przybory szkolne, tomister, obrazek do pokolorowania wraz z opisem, domino obrazkowe przygotowane przez nauczyciela.

Wprowadzenie:

- Nauczyciel pokazuje kolorowe kartki lub kredki, wymienia kolory, uczniowie powtarzają.
- Nauczyciel pokazuje kartki/kredki i pyta uczniów: *Welche Farbe ist das?*
- Nauczyciel zwraca się do uczniów z poleceniem: *Zeigt rot!* Uczniowie pokazują coś czerwonego w swoim najbliższym otoczeniu itd.

Utrwalenie: Śpiewamy piosenkę.

In der Schule⁴



Mach dein Buch auf,
schau mal rein,
schau mal rein, schau mal rein,
Mach dein Buch auf,
schau mal rein
und sag mir, was du siehst.

Was steht da in dem Buch,
in dem Buch, in dem Buch?
Was steht da in dem Buch?
Ein Bild wohl, wie mir scheint.

Nimm die Stifte, nach und nach,
Nach und nach, nach und nach,

Nimm die Stifte, nach und nach,
Mal das Bildchen bunt!

Mal es rot, mal es blau,
Nimm ein bisschen grün,
Mal es rot, mal es blau
Mal das Ganze bunt !

Mal das Bild und gib schön Acht,
Gib schön Acht, gib schön Acht,
Mal das Bild und gib schön Acht
Auf den Umriss auch!

Sehr schön! Sehr schön!
Du bist ein braver Bub'
Sehr schön! Sehr schön!
Du bist ein braves Mädchen!

⁴J. Kamińska, D. Kin, s. 14-15.



Słowniczek

Mach dein Buch auf!	Otwórz swoją książkę!
Schau mal!	Popatrz!
Was steht da in dem Buch?	Co jest w książce?
die Stifte	kredki
nach und nach	jedna po drugiej
Mal das Bild bunt!	Pokoloruj obrazek!
rot, grün, blau	czerwony, niebieski, zielony
ein Bub'	chłopiec
ein Mädchen	dziewczyna
das Buch	książka
sehr schön	bardzo ładnie

- Uczniowie kolorują obrazek według dołączonego opisu. Nauczyciel może wykorzystać polecenia z innej piosenki: *Der Ballon ist gelb. Mal ihn gelb!* Podczas wykonywania tego ćwiczenia uczniowie powinni słuchać piosenki, nucić, podśpiewywać.

Lies und male aus!

Der Ballon ist gelb.
Der Hase ist braun.
Das Gras ist grün.
Der Ball ist rot und blau.
Die Blumen sind bunt.



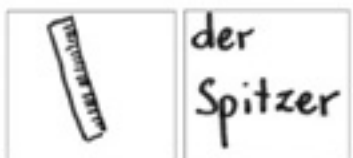
Część II

Słownictwo: przybory szkolne.

Wprowadzenie:

- Nauczyciel potrząsa tornistrem, w którym ma schowane przybory szkolne (budzi w ten sposób zainteresowanie uczniów). Wyciąga po kolei przedmioty, kładzie je na ławce i nazywa: *der Spitzer*, *die Schere* itd., uczniowie powtarzają nazwy.

- Nauczyciel podnosi jeden przedmiot i pyta: *Was ist das?*
- Uczeń zakrywa oczy, wybiera z tornistra jeden przedmiot i nazywa go.
- Zabawa w domino (utrwalanie słownictwa oraz pisowni). Zabawa będzie tym atrakcyjniejsza, im ciekawsze rysunki przygotowuje nauczyciel.



Utrwalenie:

- Uczniowie podchodzą do ławki i pakują do tornistra te rzeczy, które potrafią nazwać. Wygrywa ten, komu uda się spakować najwięcej rzeczy.
- Zabawa w „der, die, das”. Nauczyciel dzieli klasę na 3 grupy – der, die, das. Wymienia jeden z przyborów szkolnych, np. Heft i liczy do trzech. Powinny wstać dzieci z grupy „das”. Jeżeli wstaną wszystkie, grupa otrzymuje „plus”, w przeciwnym razie „minus”. Jeżeli w tym czasie wstanie ktoś z grupy „der” lub „die”, ta grupa również dostaje „minus”.

Turnen

Część I

Słownictwo: części ciała – *Setz dich! Steh auf! Leg den Finger an die Nase! Streck dich hoch! Geh in die Knie!*

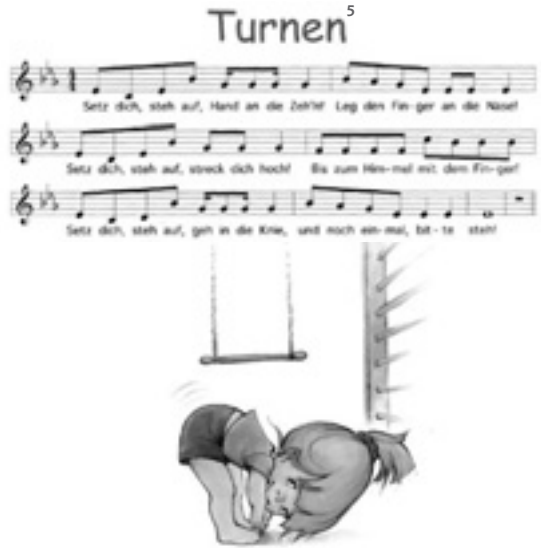
Rekwizyty: plakat przedstawiający człowieka, karteczki z nazwami części ciała.

Wprowadzenie:

- Nauczyciel wskazuje części ciała i nazywa je, uczniowie powtarzają.
- Nauczyciel rozwiesza plakat lub zdjęcie przedstawiające człowieka, uczniowie podchodzą, losują karteczki z nazwami części ciała i umieszczają je we właściwym miejscu plakatu, np. za pomocą magnesów.
- Zabawa. Wszyscy stoją. Nauczyciel wymienia część ciała, uczniowie kolejno je wskazują. Kto nie wskaże, musi usiąść. Wygrywa ten, kto najdłużej pozostanie w grze.

Utrwalenie

- Dzieci śpiewają piosenkę i wykonują polecenia, np.: *Setz dich! Steh auf! Leg den Finger an die Nase! Streck dich hoch!* Można uatrakcyjnić tę zabawę zbierając drobne fanty, które wykupuje się, odpowiadając na pytania będące powtórzeniem i utrwaleniem poprzednich lekcji.



Setz dich, steh auf, Hand an die Zeh'n
 Leg den Finger an die Nase!
 Setz dich, steh auf, streck dich hoch!
 Bis zum Himmel mit dem Finger!
 Setz dich, steh auf, geh in die Knie
 Und noch einmal, bitte steh!

Setz dich, steh auf, Hand an die Zeh'n
 Leg den Finger an die Nase!
 Setz dich, steh auf, streck dich hoch!
 Bis zum Himmel mit dem Finger!
 Setz dich, steh auf, geh in die Knie
 Und noch einmal, bitte steh!

(2 x)



Słowniczek

Setz dich!	Usiądź!
Steh auf!	Wstań!
Hand an die Zehen!	Dotknij swoich stóp!
die Zehen	palce stóp
Leg den Finger an die Nase!	Połóż palec na swoim nosie!
Streck dich hoch!	Przeciwnij się!
Geh in die Knie!	Przykucnij!
noch einmal	jeszcze raz

⁵J. Kamińska, D. Kin, s. 16-17.

Część II

Wprowadzenie: *Mein*

Kopf..... tut weh.

- Każdy uczeń otrzymuje kartkę z ponumerowanymi obrazkami przedstawiającymi chłopca, którego coś boli. Dzieci rzucają kostką, mówią, jaka liczba oczek wypadła, np. *Ich habe vier*. Odszukują obrazek z tym numerem i mówią np. *Mein Ohr tut weh*.

Nauczyciel odgrywa scenki z wybranymi uczniami. Uczeń-pacjent przychodzi do nauczyciela-lekarza:

- *Guten Tag.*
- *Guten Tag. Was fehlt dir?*
- *Mein tut weh.*

Mam nadzieję, że lekcje zaproponowane przeze mnie okażą się przydatne w codziennej pracy z młodszymi dziećmi i zachęcą do korzystania z książki, którą bardzo lubią moi uczniowie.

**Bibliografia:**

- Kamińska J., Kin D. (2005), *Uczę się niemieckiego śpiewając*, Poznań: Nowela.
- Beyer S., Fietz R., Weigt R. (1999), *Leseübungen. Kopiervorlagen III*, Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Borries W., Tauscheck E. (1997), *Mimi die Lesemaus, Kopiervorlagen*, Oldenbourg.

(listopad 2008)

Joanna Marchewka¹
Dąbrowa Górnicza

**Dość tresury!****Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem**

Dość tresury! Koniec z bezmyślnym klepaniem na pamięć wierszyków, które dla większości dzieci nie mają jakiegokolwiek sensu i później do niczego nie są wykorzystywane. „Pani przecież przepytła całą klasę, a potem już wierszyk można zapomnieć”. Cóż z tego, że ry-

mowanka ma ciekawą treść, skoro uczniowie nie kojarzą jej z żadną czynnością, nie wyłapią z niej konkretnych słówek, ucząc się pamięciowo nie wykorzystują logiki, nie zwracają uwagi na sens, tylko na rymy. „Przecież to wierszyk, mam rymować, jak rozmawiam z kolegą? Nie, pani

¹ Autorka jest właścicielką firmy „English Language Teaching” zajmującej się indywidualnym nauczaniem języka angielskiego. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

nie tłumaczyła, do czego może się ten wierszyk przydać, tylko kazała się nauczyć”.

Zdarza się, że słabsi uczniowie starają się zapamiętać wierszyk bez rozumienia jego treści, dzięki wielokrotnym powtórzeniom na lekcji przez odpytanych rówieśników. *„45 minut słuchania tego samego wiersza? Straszna nuda... ale jak dziewczyny się pomylą, to przynajmniej się pośmieję. Nie, chłopakom, jakby co, to podpowiem. Ale w ogóle to lubię być ostatni, bo się jeszcze pouczę na lekcji”*. Wierszyk jak mała bitwa – uczniowie kontra nauczyciel – kto wygra tym razem? Bez odpowiednich (sensownych i w odpowiednim kontekście) powtórzeń w pewnych odstępach czasu wierszyk zostanie zapomniany, a bez stosownej reakcji nauczyciela takie wzory zachowań zostaną utrwalone.

Zakuc, zdać, zapomnieć. Czy mamy ustalone terminy powtórzeń szczególnie ważnych partii materiału? Czy nasi uczniowie wiedzą, z jaką częstotliwością należy powtarzać, aby było to skuteczne? Czy pokazujemy im nowoczesne techniki zapamiętywania i powtarzania? Czy wiedzą, co to są fiszki? Czy prowadzą własne słowniczki obrazkowe? Czy potrafią stworzyć mapkę myśli? Czy lubią powtarzać w parach? Czy są świadomi, że należy uczyć się aktywnie, wyobrażając sobie temat, angażując wszystkie zmysły, traktując go całościowo, nie zapominając o detalach?

„Czy umiem ten wierszyk z zeszłego tygodnia opowiedzieć swoimi słowami? Ale jak? Nie pamiętam, o czym był... No, pani krzyczała, jak wygłupialiśmy się na ostatniej lekcji i za karę kazała się nauczyć jeszcze jednego wierszyka”. Jaki jest sens wkuwania, jeśli nie prowadzi do usamodzielnienia, rozwoju logicznego myślenia, nie motywuje do poszukiwań nowych rozwiązań i dopatrywania się analogii? Czy wierszyki to sztuka dla sztuki, czy ciekawy pomysł na miniprzedstawienie, wykorzystanie wyrażen w dialogach lub nawet sposób, aby polepszyć komunikację między obiema półkulami – stosując zróżnicowane ćwiczenia łączące opisy słowne z obrazami, czas i przestrzeń, ogólne kształty i szczegóły.

Czy dzięki rymowance można nauczyć dzieci współpracy, wzajemnej pomocy i zachowań społecznych? Wystarczy, że potniemy wierszyk na wersy, rozdamy i poprosimy o połączenie li-

nijk najpierw w pary, a potem w całość na forum klasy, przypinając na tablicy odgadnięte części. Może uda się zmobilizować uczniów do konstruktywnej dyskusji nad zmianą niektórych wyrazów, żeby wierszyk stał się bardziej „klasowy, nasz, wspólny”. Może to dobry moment na przypomnienie zwrotów grzecznościowych, które możemy wykorzystać przy podawaniu karteczek? Może będziemy w stanie przekonać uczniów, że podpowiadanie i ściąganie to nieuczciwe metody, które w szkołach ich angielskich rówieśników są ostro tępione?

A piosenki – często ta sama melodia lub podobny podkład rodem z disco polo lub w najlepszym wypadku rapowanie. *„Chłopcy lubią rapowanki, potem przez całą lekcję rysujemy ziomów, dziewczyny się wtedy nudzą, one wolą czarodziejki. Ostatnia piosenka? Sam nie zaśpiewam, bo nie pamiętam tekstu. Płyty? Nie, nie mam w domu i nie mam jak powtórzyć piosenek. Jak śpiewamy, to coś mamy pokazywać, ale ja się zawsze gubię, bo muzyka leci za szybko”*.

Piosenki to miły przerywnik, ciekawy akcent w czasie zajęć, wesoła możliwość powtórzeń i użycia znanych słów, ale w życiu codziennym, które przecież należy imitować na lekcji, śpiewanie nie zdarza się zbyt często. Czy piosenki pomagają w rozwoju kreatywnego myślenia, przetwarzania informacji, zapamiętania poprawnego akcentu wyrazowego, szczególnie gdy zawierają niedokładne rymy, nieprzetłumaczalne lub nieprawdziwe słowa i wyrażenia? Czy należy oczekiwać od dzieci uczenia się wszystkiego na pamięć, żeby potem mogły pochwalić się przed zachwyconą babcią, że znają angielską piosenkę? Czy może lepszym sposobem jest potraktowanie piosenki jako podstawy do wspólnego napisania wymyślonej kolejnej zwrotki, wyszukania zmienionych wyrazów albo opowiedzenia własnymi słowami jej treści. Jeśli dzieci znają kilka utworów, można pobawić się w zgadywanki – o jakiej piosence opowiadam wam po angielsku? Można poprosić o zaśpiewanie fragmentu dotyczącego konkretnego tematu, samego refrenu, łączyć wersy różnych piosenek i wymyślać własne melodie. Koniec z odtwórczym i biernym prezentowaniem zapamiętanego tekstu!

Kolejna sprawa to znajomość liczb, dni tygodnia, miesięcy, alfabetu. Uczniowie oczywiście pięknie potrafią je zaprezentować po kolei z pamięci. Jednak mało które dziecko zna wymowę angielskiego alfabetu na wrywki, potrafi bez zastanowienia podać angielski odpowiednik czwartku albo wymienić wszystkie letnie miesiące. *„Oj tak, literowanie idzie mi bardzo ciężko, ciągle mi się myli A – ej? aj? I – i? aj? Zawsze sobie mówię od początku, jak mam podać środkową literkę”.*

Może nadszedł czas zrezygnowania z prezentacji i powtórzeń bazujących na kolejności a zwiększenia liczby ćwiczeń dających możliwość zastosowania tych wyrazów w różnych kontekstach i przypadkowym porządku? Te grupy wyrazów to świetne pole do opisu dla ćwiczenia prawidłowej wymowy i formułowania wypowiedzi, zadawania pytań i odpowiadania na nie (jaki jest twój ulubiony dzień, jakiego dnia nie lubisz, jaki dzień mamy dziś, w jakie dni są lekcje angielskiego, w jakie dni oglądasz swój ulubiony program, w jakie dni chodzisz do szkoły, kiedy sprzątasz itp.). Pytań jest mnóstwo i zależą tylko od inwencji twórczej dzieci i nauczyciela, jest to też idealna pora na powtórzenie przerobionego materiału, znanych czasowników i miejsc.

„Mandi? mandej? Dobrze napisałem?” Czy pokazujemy naszym uczniom, jak z łatwością zapamiętać pisownię trudnych wyrazów metodą skojarzeń? Spójrzmy na jeden przykład **„MONDAY (poniedziałek) – Monika lubi poniedziałki”** i jeśli wytłumaczymy przy okazji znaczenie słowa DAY (dzień), po takiej informacji wyraz nie wydaje się już taki trudny. A czy literujemy każdy wyraz po angielsku, czy żeby było szybciej – zwykle po polsku? Albo prosimy o zapisanie na tablicy najlepszą uczennicę, podczas gdy reszta klasy beźmyślnie przepisuje?

„Tu mam błąd? Dlaczego? Przecież przepisywałem z tablicy, nie, potem nie sprawdzałem, czy mam dobrze, pani też nie sprawdzała, tylko kazała się nauczyć”. Czy dzieci są świadome, że ich angielski rówieśnik nie zrozumie ich imienia, jeśli przeliterują je po polsku? Zauważyłam, że uczniowie nie są wystarczająco wyczuleni na różnice w wymowie i pisowni, dla większości dzieci zapis fonetyczny jest naturalny i często tak postrzegają ten

wyraz. A co jeśli jakieś słowo zawiera dźwięki nieobecne w ojczystym języku? Lub jeśli dziecko ma źle wykształcony aparat mowy i zniekształca wyrazy? Czy słowo THE przeczyta „we”, „de”, czy może w jeszcze inny sposób? I jak je zapisze? Czy żmudne przepisywanie zdań, czy uzupełnianie tysiąca krzyżówek da zadowalający wynik? Czy są jakieś sprytnie sposoby na zapamiętanie pisowni i wymowy kłopotliwych wyrazów? A może dzieci same wpadną na nie z pomocą nauczyciela? *„Proszę pani, a przecież CHAIR (krzesło) piszemy jak HAIR (włosy) tylko bez literki C! I jeszcze to: HER (jej) HAIR (włosy) – śmieszne, prawda? Piszemy inaczej, a czytamy tak samo!”.*

Zapamiętanie różnicy w wymowie nie stanowi już wielkiego problemu, szczególnie jeśli wyobrazi się przy tym coś wesofego, jak włochate krzesło i ułoży do tego krótką rymowankę lub *tongue twister* – łamaniec językowy. Zorientujmy się, czy dzieci potrafią korzystać z darmowych internetowych słowników z opcją wymowy? Czy wiedzą, że niektóre tradycyjne słowniki mają dołączoną płytę CD z nagraniami audio lub mp3 słów? Czy umożliwiamy im kontakt z autentycznymi materiałami?

Zbyt ni nacisk na naśladownictwo to też tresura. Papugi uczy my „mówić”, powtarzając wiele razy te same zwroty. Ale odpowiedźmy sobie na jedno pytanie – czy dwie papugi porozmawiają ze sobą, znając te same wyrażenia? Czy ten sam sposób uczenia zadziała w przypadku dzieci? Czy mali uczniowie pozbawieni naturalnej możliwości osłuchania się z językiem, zanurzenia się w nim włącznie z nieznanymi sformułowaniami odkrywającymi niejako przypadkowo, czy metodą prób i błędów, będą w stanie porozumiewać się na zadowalającym poziomie wyrażając siebie – czy tylko odpowiadać jak tresowane papużki? Czy ilość języka, którą prezentujemy na zajęciach i do którego dzieci mają dostęp w domu, jest wystarczająca? Czy polecenia i rozmowy w czasie zajęć toczą się w języku angielskim, czy polskim? I czy opuszczanie tematów, ćwiczeń i projektów jest dobrym sposobem na to, aby szybciej „przerobić” podręcznik? Czy nie warto robić częstszych powtórzeń obejmujących cały materiał, zbierających

wszystkie dotąd nauczone wyrażenia, umiejętności i pojęcia, w czasie których wyfapiemy braki wiedzy i ewentualne błędy?

Dajmy dzieciom swobodę i możliwość kreowania własnego świata nowego języka. Zachęcajmy i pokazujmy ciekawostki, wyjątki, zwracajmy uwagę na podobieństwa i różnice, ćwiczy wyrażenia w kontekście i maksymalnie zbliżając te sytuacje do tych prawdziwych, realnych, codziennych. Prezentujmy dodatkowe materiały, które nie będą w stu procentach zrozumiałe dla dzieci, niech same wykryją znaczenie nowych słów z kontekstu. Inspirujmy się podręcznikiem, wykorzystujmy obrazki i zadania do słuchania do zupełnie innych poleceń, zaskoczmy naszych uczniów poleceniem słu-

chania z zamkniętymi oczami albo opowiadaniem wyobrażanych sobie obrazów, zgadywaniami lub innymi zakończeniami historyjek. Wymyślajmy coraz to nowe zadania dla naszych uczniów, niech nie znudzą się tym samym typem zadań i uzupełnianek. Nauczanie to nie tylko pisanie po śladzie, pokazywanie palcem usłyszanego słowa i odpytywanie z rymowanki, ale próby rzeczywistej komunikacji, opowiadania swoimi słowami i chwalenia nawet za próby wykazania własnej inicjatywy. Pozwólmy naszym uczniom zadziwić nas swoją pomysłowością, bystrością i zaradnością. Niech wyrosną na niezależną, ambitną i świadomą swoich możliwości młodzież.

(listopad 2008)

Barbara Dymiter¹
Gdańsk



Uczymy, by pomóc się uczyć

Każdy nauczyciel języka obcego wie, że praca z uczniem w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym to wyzwanie zupełnie innego rodzaju niż uczenie języka w gimnazjum albo w szkole ponadgimnazjalnej. Nie chodzi tu jedynie o różne treści i tematykę nauczania, która zawsze musi być dostosowana do potencjału intelektualnego dziecka na danym etapie rozwoju, albo o ograniczone możliwości wprowadzenia zagadnień gramatycznych, ale przede wszystkim o inny sposób percepcji przez małe dzieci otaczającego świata. Świata, który niejednokrotnie jest dla małego ucznia niezmiernie ciekawy, ale i niezrozumiały, kryjący w sobie wiele niespodzianek. Część uczniów bez lęku pokonuje kolejne etapy nauki, pewnym krokiem wkraczając na nowe

obszary wiedzy, podczas gdy dla innych każda nowa sytuacja jest kolejną przeszkodą do pokonania. Zadaniem nauczyciela jest więc podtrzymywanie zainteresowania i entuzjazmu uczniów odważnych i zdolnych, ale także zachęcanie i otwieranie na wiedzę tych mniej śmiałych i zagubionych.

Lekcja języka obcego to moim zdaniem jedyną lekcją, na której w naturalny sposób łączymy wiedzę z różnych dziedzin: na języku obcym liczymy, piszemy, czytamy i opowiadamy, poznajemy historię innych krajów, uczymy się ich geografii. Lekcja języka obcego to także lekcja wychowawcza – lekcja poszanowania innych kultur, ćwiczenia pracy w grupie, nawiązywania kontaktu z innym człowiekiem, umiejętności zachowania

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej przy Parafii św. Kazimierza w Gdańsku. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.*

się w różnego rodzaju sytuacji życiowych. Dziecko w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym widzi świat jako całość. Jak powinna więc wyglądać lekcja, której celem będzie nie tylko przyswojenie kolejnych słówek, ale otwarcie dziecka na świat, powolne odkrywanie tego świata wraz z nim, podsyćcie przy tym ciekawości jednych i usuwanie lęku przed tym co nowe i niezrozumiałe u innych. Myślę, że znakomicie dadzą się w tym celu wykorzystać powszechnie znane techniki nauczania i uczenia się, które pojawiają się zazwyczaj na lekcjach języka obcego, zastosowane tylko nieco inaczej.

- Uczenie słownictwa – najczęściej wykorzystujemy w przedszkolu i klasach młodszych różnego rodzaju wizualizacje w postaci plansz, plakatów, zdjęć w podręczniku. Warto byłoby namówić naszych uczniów, aby przynieśli materiały z własnych domów – czasopisma, które czytają, zdjęcia i widokówki z podróży, ciekawe przedmioty, związane z tematem lekcji. Pozwoli to odczuć naszym uczniom, że nauka języka obcego nie kończy się po wyjściu z klasy, ale ściśle wiąże z tym, co jest poza nią – jest czymś, co może dotyczyć także ich osobistych doświadczeń i przeżyć, że dzięki nauce języka obcego można nazywać bliski, otaczający nas świat i to nie tylko ten, który znają wszyscy koledzy w klasie, ale i ten „oswojony” tylko przeze mnie, np. podczas wakacji. Takie zajęcia można przeprowadzić przy okazji omawiania tematów związanych z wakacjami, spędzaniem czasu wolnego, przedstawianiem swoich kolegów i rodziny.
- Kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się – wielokrotnie podczas lekcji języka obcego uczniowie klas starszych mają za zadanie samodzielne ułożenie dialogu, wzajemne odpytywanie się. Także uczniów klas młodszych należy zachęcać do takiej formy sprawdzenia nabytych umiejętności; na początku w najprostszej formie, czyli np. z wykorzystaniem obrazków ilustrujących poznane słówko. Jeden z uczniów wskazuje na obrazek lub przedmiot, pytając przy tym innego „*What is this ?(Was ist das ?)*”. W ten sposób powstają pierwsze dialogi w języku obcym, początkowo pod czujnym okiem nauczyciela, który obserwuje każdą parę z osobna, i dopiero gdy uczniowie oswoją się już z tą techniką, pozwala na spontaniczne zadawanie trudniejszych, wyuczonych wcześniej pytań.
- Dla dzieci, które mają lęk przed popełnieniem błędu, albo są z natury nieśmiałe, jest to doskonałe ćwiczenie na przełamywanie tego strachu i doświadczanie, że błąd nie przekreśla możliwości porozumienia się w języku obcym. Również możliwość dokonania samodzielnego wyboru, jakie pytanie zadamy, wzmacnia pewność siebie dziecka.
- Uczenie się poprawnej wymowy – powtarzanie zwrotów, zdań dotyczących określonych sytuacji, zawsze w nawiązaniu do konkretnego tematu, jest okazją dla uczniów niechętnie wykazujących się własną inwencją do przekonania się, że również on może wypowiadać się w języku obcym. Wielokrotne powtarzanie wydaje się być nudne, dlatego w moich klasach wykonuję je zawsze w formie zabawy polegającej na modulowaniu głosu podczas wypowiedzania danego zwrotu. Uczeń musi powtórzyć zdanie, wyobrażając sobie, że jest rozweselony, jest olbrzymem, jest małą myszką, jest królem, jest znudzony itp. Zawsze wywołuje to entuzjazm całej klasy. Pozwala też wszystkim uczniom, nawet tym najślabszym, przekonać się o tym, że nauka języka obcego to zadanie nie tylko dla najzdolniejszych, że może być wesoła i łatwa.
- Słuchanie ze zrozumieniem – moi uczniowie często mają okazję słuchania tekstów o podwyższonym stopniu trudności i wielokrotnie wprawili mnie w zdziwienie, jak wielu treści się domyślają. Słuchają podczas wykonywania zadań w zeszycie ćwiczeń, podczas których muszą coś pokolorować, wyciąć. Tekst odtwarzany w tle, pozwala im osłuchiwać się z językiem obcym, oswoić się z myślą, że nawet trudny tekst, zawiera słowa, które rozumiemy, a nauka języka obcego to nie natychmiastowe dokładne zrozumienie, ale też wsłuchiwanie się w dźwięki otaczającego

świata i próba ich stopniowego przyswajania i zrozumienia.

- Wprowadzanie tematyki realioznawczej – wiedza o historii, geografii, kulturze kraju języka obcego, którego uczymy, jest traktowana często po macoszemu, omawiana jakby w przerwie omawiania tematów związanych bezpośrednio z uczeniem języka, niektóre podręczniki w ogóle ją pomijają. Tymczasem nawet małe dzieci bardzo chętnie słuchają opowieści o ciekawych wydarzeniach, postaciach, zjawiskach związanych z tymi krajami. To oczywiste, że taka lekcja powinna odbywać się raczej w języku ojczystym – w ten sposób dzieci będą w stanie zrozumieć wszystkie informacje, jakie im przekazujemy.

Często stosowaną przeze mnie formą wprowadzenia i sprawdzania wiedzy realioznawczej moich uczniów jest zmodyfikowana gra w kółko i krzyżyk. Na tablicy rysujemy kwadrat podzielony na 25 lub 36 kratek (dla młodszych dzieci może to być tylko 16 pól) ponumerowanych według kolejności. Pod każdym z nich kryje się przygotowane przeze mnie pytanie, dostosowane do poziomu wiedzy i wieku uczniów. Może być więc najprostsze, np. jaka jest stolica Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji, albo trudniejsze, np. gdzie odbywa się *Oktoberfest*. Klasa jest podzielona na dwie drużyny, punkt, to zdobycie trzech kolejnych pól jak w grze kółko i krzyżyk. Gra wzbudza zawsze entuzjazm moich uczniów i doświadczyłam też, że po kilku takich lekcjach nawet najślabi uczniowie nie mają problemów z wymienieniem, np. wszystkich języków używanych w Szwajcarii.

Nauczyciel języka obcego powinien pamiętać także, że żaden język nie jest samotną wyspą – niemal wszystkie języki europejskie mają wspólne korzenie i jest w nich wiele podobieństw. Nie należy, moim zdaniem, szczególnie w szkole podstawowej, bać się, że uczniowie uczący się np. języka niemieckiego i angielskiego będą je ze sobą mylić, mieszać, przenosić słowa z jednego do drugiego. Należy podkreślać to, co je łączy, warto dać tym samym najmłodszym uczniom szansę zobaczenia Europy jako kontynentu wielu kultur, mających ze sobą

tak wiele wspólnego. Kiedy po wakacjach mówimy o miejscach, w których je spędziliśmy, można też zapytać dzieci, gdzie chciałyby spędzić kolejne wakacje i stworzyć np. plastyczny kolaż z ilustracjami, pocztówkami, wycinkami z gazet z różnych stron świata opracowany także pod względem językowym (nazwy geograficzne, proste zwroty, zabytki, wygląd mieszkańców itp.). Takie potraktowanie tematu otwiera na świat, daje szansę spojrzenia na języki obce nie jak na kolejny przedmiot, którego trzeba się po prostu uczyć, ale jak na przepustkę do tego niezwykłego, pełnego tajemnic świata.

Najważniejszą jednak rolę pełniemy, i zawsze pewnie będziemy pełnić we wszystkich zmaganiach naszych uczniów ze światem, my – nauczyciele języków obcych. Bądźmy więc zawsze otwarci, tolerancyjni, a przede wszystkim pełni entuzjazmu – zarażajmy tym entuzjazmem naszych uczniów, bądźmy dla nich żywym przykładem, jak wspaniale jest posługiwać się językiem obcym. Może pomogą w tym poniższe wskazówki, które kiedyś sformułowałam, by być dla swoich uczniów przewodnikiem w ich zmaganiach z wielkim światem.

- Lekcje zaczynaj zawsze od uporządkowania klasy i skierowania uwagi dzieci na siebie (przyciągnij ich uwagę kolorową planszą, maskotką, znaną piosenką).
- Spraw, żeby wszystkie dzieci poczuły się bezpiecznie, wiedziały, że zawsze mogą się do ciebie zwrócić z prośbą o pomoc, że zawsze im pomożesz.
- Bierz czynny udział w grach przeprowadzanych na lekcjach, graj z dziećmi, baw się razem z nimi. Pozwalaj czasem dzieciom zdecydować o przebiegu lekcji, niech same wybiorą piosenkę, grę, zabawę, niech czują się ważne. Dodawaj pewności siebie.
- Podkreślaj, że uczestnictwo jest ważniejsze niż zwycięstwo lub najlepsza ocena.
- Jak najrzadziej używaj języka ojczystego (wyjątkiem są lekcje realioznawcze). Spróbuj dać do zrozumienia, że język obcy może być używany całkiem naturalnie i rozumiany nawet wtedy, gdy nie znamy wszystkich słówek.
- Opisuj na lekcjach najbliższą rzeczywistość

otaczającą dziecko. Niech to, czego się uczy będzie mu znane i bliskie.

- Pobudzaj wszystkie zmysły dziecka, niech będzie jak najdłużej aktywne, zajęte tematem, niech się nie nudzi.
- Pamiętaj, że każdy ma swoje tempo pracy. Nagradzajmy więc efekt pracy, a nie tempo.

- Pamiętaj, że nauka języka to nie tylko słówka, teksty i gramatyka, ale także czytanie bajki, krótki film, opowiadanie o innych krajach.
- Bądź dla swoich uczniów autorytetem i przewodnikiem. Twoja otwartość i życzliwość zachęci ich z pewnością do uczenia się języka obcego.

(listopad 2008)

Anna Krzemińska-Kaczyńska¹
Kraków



Język angielski otwiera drzwi do codziennego świata

„... zdarzyło mi się niegdyś ujrzeć w lesie rano dwie drogi, pojechałem tą mniej uczęszczaną. Reszta wzięła się z tego, że to ją wybrałem ...”.

Wielki świat nie wydaje się w XXI wieku aż tak ogromny i trudny do ogarnięcia jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Członkostwo w Unii Europejskiej, swoboda przemieszczania się sprawiły, iż każdy obywatel, nawet ten najbardziej bezbronny i najmniejszy, może poczuć się obywatelem świata. Jednym z czynników sprzyjających takiemu samopoczuciu przynależności jest umiejętność komunikowania się w języku kraju, do którego jedziemy, bądź też w języku angielskim, którego zasięg używania stale się powiększa, a użyteczność skutecznie. Zapewne stąd też duży nacisk wielu środowisk na naukę języków obcych najmłodszych uczniów. Przez systematyczne działania, podejmowane przez dorosłych kroki i rozszerzanie edukacji najmłodszych, otwiera im się „okno na świat”.

Pracując z najmłodszymi nietrudno zauważyć, że ich ciekawość świata i otwartość na wszelkie nowości edukacyjne sprawiają, iż na-

uka języka obcego może stać się świetną zabawą. Nieodzownym elementem nauki języka obcego jest poznawanie nowego słownictwa. Nauczyciel wykorzystując ruch może w bardzo łatwy sposób zachęcić uczniów do grania nowymi słówkami. Mając na przykład do dyspozycji kartę ze słownictwem z danej lekcji (np. *Clothes*), uczniowie najpierw patrząc na obrazki, powtarzają po nauczycielu każde słowo (takie karty pracy można łatwo i szybko przygotować używając różnych stron internetowych przeznaczonych dla nauczycieli, np. dla nauczycieli języka angielskiego <http://www.toolsforeducators.com>²).

Po wykonaniu tego typowego ćwiczenia, nauczyciel może zaproponować grę. Siedząc w kółku, uczniowie klaszczą dwukrotnie w swoje uda wypowiadając pierwsze słówko z karty, np. *a skirt*, dalej klaszcząc dwukrotnie w dłoń, wypowiadają kolejne słowo z karty pracy, np. *a dress*.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i geografii po angielsku w Kolegium Europejskim w Krakowie. Brała udział w naszym konkursie 2008: *Uczymy języka w przedszkolu i szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem*.

² Korzystając z tej strony, można również wykonać karty do gry w domino, karty do pisania, kostki do gry itp.



Przykład tablicy ze strony <http://www.toolsforeducators.com>

Pozostali uczniowie w kole oraz nauczyciel również wyklaskują rytm, ale tylko jedna osoba wypowiada słowa. Mając do dyspozycji np. 10 słówek, wypowiadamy je najpierw w wolnym tempie według podanego schematu. Inną możliwością albo kolejnym etapem tej gry może być zdobywanie punktów i szukanie zwycięzcy. Osoba, która podąży za tempem dwukrotnego klaskania w uda i dźwięku i jednoczesnego wypowiadania słownictwa, wygrywa. Owa gra jest bardzo absorbująca i ciekawa dla małych odkrywców języka obcego, jednocześnie utrwala wymowę i słówka z danej lekcji.

Przykładem innego sposobu wykorzystania interesujących materiałów, wspomagających naukę języka angielskiego dla małych uczniów, jest użycie chusty klanzy. Ta duża, kolorowa chusta może być użyta przez wielu uczniów. Swoimi barwami i rozmiarem przyciąga ich uwagę i zachęca do czynnego udziału w nauce. Można ją wykorzystać w wieloraki sposób i na różnych lekcjach.

Uczniowie, stojąc dookoła chusty, mają za zadanie na hasło *change your place if you like school* albo *change your place, if you have anything blue* podrzucić wszyscy razem chustę do góry

i przebiec pod nią, by zmienić swoje miejsce. Zakres tematyczny można zmienić dowolnie i wedle uznania. Osoba, która ostatnia przebiega pod chustą, przejmuje rolę lidera i to ona decyduje, pod jakim warunkiem zmieniamy miejsce. Wiedząc, że mali uczniowie nie są w stanie zapamiętać długich zdań, nauczyciel może mówić pierwszą część warunku, natomiast uczniowie dopowiedzą słowem lub też krótkim, znanym albo nowo poznanym wyrażeniem lub zdaniem.



Innym równie ciekawym sposobem zachęcenia i ułatwienia nauki jest wykorzystanie gry Twister. Można kupić tę grę nie jako planszę, ale jako kolorowe koła.



Możemy je wówczas wykorzystać nie jako typową grę Twister w zakręcone osoby i znajomość kolorów, ale np. prezentując przyimki. Możemy rozłożyć kolorowe koła w klasie, kładąc na nie lub pod nie np. maskotki słoniu, misia i pytając uczniów: „*where is an elephant?*” „*where is a bear?*” Odpowiedzą „*under the yellow circle*”, „*on the green circle*”. Ta zabawa idealnie sprawdza się wśród małych uczniów, gdyż kochają oni

swoje zabawki, zwierzątka i widząc je na kolorowych kołach szybko zapamiętają nazwy kolorów i zwroty z przyimkami.

Idealnym otwarciem małego człowieka na język obcy jest przebywanie z obcokrajowcami. Obserwuję zachowanie uczniów w grupie dzieci z Polski i z Kazachstanu. Jednym sposobem ich komunikowania się jest używanie języka angielskiego. Są to dzieci w wieku od 5 do 9 lat. Mówią do siebie znanymi, usłyszczanymi słowami, gestykulując, naśladują bądź też proszą mnie o pomoc. Przebywanie w takiej grupie sprawia, iż uczniowie nie myślą o języku już od najmłodszych lat jako o obowiązkowym lub dodatkowym przedmiocie, tylko traktują go jako formę przekazu wiadomości swojej koleżance/ koledze. Zwroty: *give me, stand up, come to me, would you like to play with us, can I ask you a question, can you help me* stanowią w naszej grupie naturalny

przekaz informacji, a nie sztuczny wytwór danej chwili w danym rozdziale czy też lekcji.

Dzieci widząc dorosłych z ich otoczenia używających np. język angielski, słuchając rozmów i obserwując otoczenie, nie będą traktowały nauki języka obcego jako zmagania z wielkim światem, ale jako możliwość bycia wolnym i nieograniczonym żadną barierą językową tego czasami zwiariowanego, ale jakże pięknego świata. Idealną motywacją i korzyścią dla ucznia jest nauka przez zabawę oraz przez stworzenie od najmłodszych lat możliwości uczenia się języka obcego w naturalny, niewymuszony sposób. Pokazując świat języka obcego jako „otwarte drzwi”, za którymi stoją ciekawi ludzie o innej kulturze, obyczajach, pochodzeniu, możemy wychować światłe nowe pokolenie, dla którego język obcy będzie czymś codziennym i naturalnym.

(listopad 2008)

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Rymowany alfabet

Jak nauczyć dziecko alfabetu w języku angielskim? Pozornie zadanie to wydaje się proste, zwłaszcza że w każdym podręczniku do klas I-III znajdziemy na początku temat poświęcony literowaniu. Mnóstwo jest nagrań z rytmicznymi piosenkami o alfabecie. Dzieci je uwielbiają, chętnie śpiewając wyuczony schemat *ABCDEFG...* Nie jest to nic trudnego, rzecz przyjemna i łatwa do zapamiętania. Jednakże trudności pojawiają się w momencie, kiedy dziecko ma za zadanie przeliterować na przykład swoje imię. Następuje chwila zastanowienia, zauważamy też, że zanim padnie odpowiednia literka, uczeń przypomina

sobie cały alfabet od początku do końca, poszukując żądanej głoski. Jest to sytuacja dosyć normalna, nie wydaje się, by było w niej coś niepokojącego. Oczywiście z czasem przeliterowanie imienia staje się rzeczą prostą, ale co z innymi wyrazami? Docierając do klasy czwartej uczniowie zupełnie zapominają wymowę poszczególnych liter wskazywanych na wrywyki. Pojawiają się zadania słuchowe, w których należy napisać przeliterowane nazwisko, miasto lub kraj. Często zdarza się, że z przeliterowanego przez nich wyrazu jesteśmy w stanie odszyfrować jedną lub dwie literki. Warto więc ułatwić dzieciom naukę

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

alfabetu. Warto jest powtarzać go cały rok, co najważniejsze nie tylko jako rytmiczną wyliczankę kolejnych liter, ale przede wszystkim jako rym, który kryje w sobie pewnego rodzaju przekaz lub też treść, którą można łatwo zapamiętać, skojarzyć z powtarzanymi literami i wykorzystać do dalszych ćwiczeń.

Pierwszym przykładem wspomnianego rymu, który przygotowałam dla klas I-III, jest *Dancing alphabet*, odpowiedni zarówno dla dziewcząt, jak i chłopców.

Dancing alphabet (wersja dla chłopców)

ABC *Dance with me*
DEF *my name is Jeff*
GHI *I am a nice guy*
JKL *you're a pretty girl*
MNO *and please don't say 'no'*
PQR *such a nice couple we are*
STU *you know, I really like you*
VWX *look at my dancing legs*
Y and Z this is the end of the alphabet.

Dancing alphabet (wersja dla dziewcząt)

ABC *Dance with me*
DEF *my name is Beth*
GHI *you're a nice guy*
JKL *I'm a pretty girl*
MNO *and please don't say 'no'*
PQR *such a nice couple we are*
STU *you know, I really like you*
VWX *look at my dancing legs*
Y and Z this is the end of the alphabet.

Izabela Witkowska 2009.

Jak widać, alfabet został podzielony. Istnieje tu pewnego rodzaju porządek: trzy litery w każdym wersie (oprócz ostatniego). W każdej trójce ostatnia litera rymuje się z ostatnią głoską wyrazu w linijce, np. *C – me*, *F – Jeff*, *R – are*. Tak przygotowany alfabet można wprowadzać bardzo powoli. Przykładowo jedna trójka liter na jednej lekcji. Dobrze jest przygotować wcześniej karty z wydrukowanymi dużą czcionką literami i oczywiście pokazywać dzieciom za każdym razem, kiedy próbujemy przedstawić rym. Dzieci wypowiadają literki np. „ABC”, a nauczyciel dopowiada dopasowane do nich słowa, tj. „*dance with me*”. Następnie umieszczamy karty w widocznym

miejscu w klasie. Po pewnym czasie powracamy do rymu. Czynność powtarzamy na kolejnych lekcjach dodając powoli kolejne trójki liter, aż do końca, gdy pojawiają się *Y* and *Z*. Kiedy już uczniowie opanują cały alfabet, warto jest zamienić się rolami, a mianowicie, nauczyciel zaczyna literować, a dzieci dopowiadają zapamiętane i odpowiednio do danej trójki liter zdanie. Następnie można podzielić uczniów na grupę dziewcząt i chłopców. Dziewczynki literują, chłopcy dopowiadają zdania i na odwrót.

Kolejnym etapem nauki alfabetu jest wykorzystanie go do przeliterowania wybranych wyrazów. Z doświadczenia wiemy, że wprawia to uczących się w zakłopotanie. Dlatego też, dobrze jest przygotować uczniów do tego zadania w przyjazny dla nich sposób. *Can you spell your name?* jest rymowanką odpowiednią dla klas trzecich.

Can you spell your name?

A-P-P-L-E – It's an apple not a tree.

T-R-A-I-N – It's a train not a van.

C-A-T – It's a cat not a bee.

G-L-A-S-S – It's a glass not a dress.

W-O-M-A-N – It's a woman not a man.

N-A-M-E – Can you spell your name for me?

(Pamiętajmy, że wyrazy na początku każdego wersu należy przeliterować.)

Izabela Witkowska 2009.

Dzieci oprócz literowania powtarzają proste zdania. Tak jak w poprzedniej rymowance ostatnia głoska literowanego wyrazu rymuje się z ostatnim wyrazem wersu, np. w słowie *A-P-P-L-E* samogłoska *E* wymawiana po angielsku rymuje się z wyrazem *tree*, w słowie *T-R-A-I-N* głoska *N* rymuje się z *van*, *T* z *bee* itd. Ponadto uczniowie mają możliwość poznania i zapamiętania dodatkowych słów, nie tylko tych, które są literowane. Ważne jest również przygotowanie wyrazów dużą czcionką na kartach i przedstawianie ich w czasie rymowania. Można też zaproponować znalezienie innych przykładów, w których wybrana głoska rymuje się z jedno- lub dwusylabowym wyrazem. Przykładowo *N – again*, *S – class*, *E – see*.

Dla starszych dzieci, czyli dla klas piątych lub szóstych, można zaproponować bardziej zaawansowaną rymowankę, w której mamy do czynienia z popularnymi skrótami.

Let's do something

What can we do? – Let's watch something on **TV**.
No, please. I want to listen to my brand new **CD**.
I'd like to play basketball in a team like **NBA**
or go to a disco to meet with a super **DJ**,
he plays great music in our favourite youth club
where people love **R&B** songs and some kind of rap.
Before we go there let's listen to the news on **BBC**
and do homework because we have a test from **R.E.**
Look, there's a good film on about detectives from
FBI.
No, thanks, it's late, I must go home – goodbye.

Izabela Witkowska 2009.

Przed przedstawieniem tej rymowanki wprowadzamy dane skróty i upewniamy się, czy są one znane i rozumiane. Mamy tu do czynienia z *TV, CD, NBA, DJ, R&B, BBC, R.E, FBI* (stanowią one idealne źródło zapamiętania wymowy poszczególnych liter). Kolejnym etapem może być zadanie dopasowania do nich dowolnego czasownika, np. *watch TV, listen to CD, play in NBA, sing R&B* itp. Następnie przedstawiamy rymowankę. Uczniowie czytają ją na głos, mogą robić to w grupach, czyli jedni czytają tekst, inni dopowiadają skrót. Rymowankę można wykorzystać przy okazji omawiania tematu dotyczącego składania propozycji spędzenia wolnego czasu ze względu na obecność wyrażenia typu: *let's..., I'd like to..., I want to..., what can we do?* Ponadto ze względu na obecność znanych skrótów, rymowanka może również służyć rozwijaniu ogólnej wiedzy dotyczącej otaczającego świata.

Inną rymowanką wspomagającą przyswojenie alfabetu jest *Spell it*. Tak jak poprzednia, ze względu na bogaty zasób słownictwa, jest odpowiednia dla klas szóstych.

Spell it!

A, J, K – I learn to spell day by day.
I never forget about T or V because they are the
letters that stand for TV
so don't ask me to learn H because there's a film on.
It's called the Ice Age.
B, C, D together with E, G, P sound quite easy to me.
My mum says that I and Y can't escape my eye
but I don't think it's true, I prefer Q, U or W.

X sounds like a dog whose name is Rex.
R is in a car, guitar or star,
it goes before S which is double in a word - dress.
But no, so or go finish with the letter O.
Is there anything else that we have? I think we miss
M, N and F.
I'm tired I want to go to bed. – No, you can't. There's
one more letter. It is Z.

Izabela Witkowska 2009.

W tej rymowance pokazujemy uczniom, że literki alfabetu możemy podzielić na grupy. Każda grupa ma charakterystyczną schematyczną wymowę np. A, J, K to litery, w wymowie których pojawia się dźwięk [ej], T, V, B, C, D, G, P, E kończą się na [i], M, N, F, S, Z są podobne do polskich, Q, U, W kończą się na [ju], a I, Y mają w sobie dźwięk [aj]. Są oczywiście pojedyncze litery, które z łatwością można skojarzyć z jakimś dźwiękiem w wyrazie. Na przykład R – *star*, H – *Ice Age*, O – *no*. To wszystko zawiera w sobie ta właśnie rymowanka. Nie możemy wymagać, żeby uczniowie nauczyli się jej na pamięć, nie o to tu chodzi. Służy ona bardziej do ćwiczenia łączenia dźwięków w celu szybszego ich zapamiętania. Ćwiczeniem towarzyszącym może być dopasowanie danej grupy liter, lub jednej litery, do wybranego z rymowanki wyrazu, np. A, J, K do *day*, B, C, D, E, G, P – *me*, M, N, F – *have*, S – *dress*, Z – *bed*, X – *Rex*, I, Y – *eye*.

Pod koniec intensywnej nauki alfabetu możemy zorganizować małe przedstawienie, oczywiście rymowane. W przedstawieniu bierze udział siedem osób. Każdy uczeń ma przyznaną literkę, wchodzącą w skład wyrazu ENGLISH. Przyznaną literkę naklejamy na koszulkę ucznia i rozdajemy role. Każda literka ma do wypowiedzenia jeden lub dwa wersy.

H S I N G L E (dzieci wychodzą ze swoimi literkami w zmienionej kolejności, wypowiadając swoją literkę, ustawiając się w linii)

H: *What is the word, could you guys tell me?* (rola dla ucznia z literką H)

E: *I want to be first, will you let me please* (odpowiada E).

I: *Ok, go on, but we still don't know what word it is* (E przechodzi na początek, pozostali przesu-
wają się o krok w lewą stronę).

S: *Let's say that we put G right here* (S wskazuje
palcem na drugie miejsce).

N: *No, wait, N is a better idea* (uczeń z literką N
ustawia się na miejscu drugim).

H: *G is the third one – I think it looks quite good* (G
przechodzi na miejsce trzecie).

G: *But what happened to L – it's in a very bad
mood* (literka L jest bardzo smutna).

L: *I'm lonely and sad because nobody wants me.*

S: *Ok, choose the place where you would like to be*
(literka L wybiera miejsce, czyli staje na pozy-
cji czwartej).

L: *I want to stand here, it's a really great place.*

L: *And I'll take a friend with me – you know just in
case* (literka L zabiera ze sobą I).

E: *Look something is wrong with the last two let-
ters* (wszystkie dzieci spoglądają na dwie ostat-
nie literki, i stwierdzają, że stoją w niewłaści-
wej kolejności).

N: *S, come after I – the order really matters* (N wo-
ła literkę S, żeby stanęła za I).

I: *I'm tired I think it's time to finish.*

ALL: *Look, we've got a word, of course it is ENGLISH*
(dzieci spoglądają na swoje koszulki i stwierdza-
ją, że ułożyły cały wyraz).

Z przedstawionych rymowanek wynika, że
opanowanie alfabetu to nie tylko powtarzanie
schematu, ale przede wszystkim zabawa, roz-
wijanie umiejętności słowotwórczych, grama-
tycznych, nauka kojarzenia i proces przyswa-
jania wiedzy ogólnej.

(maj 2009)

Monika Staniec¹
Sosnowiec



Wyścig uczennicom gimnazjum „naprzeciw”

Nauczyciele pracujący w gimnazjum z pew-
nością wiedzą, jak trudno jest sprostać oczeki-
waniom uczniów, a zwłaszcza uczennicom.
Wynika to między innymi z tego, że są one
w tzw. „trudnym okresie dojrzewania”. Ucen-
nice gimnazjum dorastają szybciej niż ich ko-
ledzy, czują się już prawie dorosłe, co można
zaobserwować w zmianach zachodzących w ich
wyglądzie. Kreują własny wygląd według naj-
nowszych trendów mody. Przywiązują coraz
większą wagę do swoich ubrań, fryzur i maki-
jażu.

Warto, o ile wszystko jest w granicach pew-
nych norm i szkolnych regulaminów, umiejętnie
wykorzystać ten fakt do zmotywowania uczen-
nic do nauki języków obcych. Dlaczego nie

poświęcić jednej a nawet dwóch lekcji na coś,
co nie jest pracą z podręcznikiem, jest inne niż
zazwyczaj i odpowiada głównym zaintereso-
waniom młodzieży. Jednocześnie utrwała i po-
szerza słownictwo i struktury gramatyczne
a ponadto, przez to, że inne, ułatwia zapamię-
tanie.

Wir sind im Kosmetiksalon – jesteśmy w sa-
lonie kosmetycznym, to temat, który zapropono-
wałam moim uczennicom. W mojej szkole
istnieje podział na grupy językowe chłopcy –
dziewczynki, co niewątpliwie pozwoliło mi
zająć się tym tematem. Podobną lekcję można
także przeprowadzić na zajęciach dodatkowych,
np. na kółku językowym, w grupie dziewcząt,
bo chłopców temat raczej znudzi.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Będzinie i tłumaczem przysięgłym języka nie-
mieckiego przy Sądzie Okręgowym w Katowicach.

Grupę dziewcząt dzielimy na trzy mniejsze grupy, każda z nich będzie pracować w innym dziale salonu – ogólnym kosmetycznym, salonie makijażu i fryzjerskim. Podział uczennic na grupy należy pozostawić im samym. Następnie każda grupa wybiera swoją liderkę, która będzie czuwała nad całością. Dajemy im tydzień na przygotowanie. Każda grupa musi przygotować swój salon – *Kosmetiksalon* – salon kosmetyczny, *Maniküre* – manikiur oraz *Friseur* – fryzjer. Oczywiście dajemy im także możliwość wyboru nazwy własnej tych salonów. Każdej grupie zlecamy również przygotowanie słownictwa. Możemy je podzielić na zawody związane z dbaniem o urodę, przedmioty służące do upiększania, rodzaje kosmetyków oraz czynności wykonywane w salonach urody. Zadaniem uczennic jest nie tylko uporządkowanie i wyszukanie odpowiednich słówek ze słownika, lecz również podzielenie się nimi między sobą oraz przygotowanie w grupie całych zwrotów przydatnych podczas korzystania z usług. Każda grupa ma przygotować na kolorowych kartkach słownictwo zgodnie z ustalonym podziałem. Uczennice muszą także przygotować odpowiednie gadżety – kosmetyki i urządzenia. Właściwa lekcja może przebiegać według schematu przedstawionego poniżej.

Temat: *Wir sind im Kosmetiksalon* – jesteśmy w salonie kosmetycznym

Cel główny i cele operacyjne: utrwalenie i rozszerzenie słownictwa dotyczącego tematu; uczennice znają podstawowe słownictwo, potrafią je zastosować w symulowanych dialogach, rozumieją pytania i potrafią na nie odpowiedzieć, stosując struktury gramatyczne z użyciem czasowników modalnych i czasownika modalnopodobnego *lassen*, znają i stosują formy grzecznościowe, uczą się nowych słówek i zwrotów.

Pomoce dydaktyczne i materiały: przygotowane przez uczennice – kolorowe kartki z przygotowanym słownictwem, napisy z nazwami salonów, akcesoria (lusterka, suszarki do włosów, kosmetyki itd.)

Metody i formy organizacyjne: metoda projektu, praca w grupach i praca indywidualna.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie, zapisanie tematu i przedstawienie celu lekcji
2. Przypomnienie słownictwa. Nauczyciel zadaje pytania, uczennice zgłaszają się do odpowiedzi, np. „*Welche Kosmetika kennst du?*” – jakie znasz kosmetyki, „*Was gibt es im Kosmetiksalon?*” – co się znajduje w salonie kosmetycznym, „*Welche Berufe sind mit dem Thema verbunden?*” – jakie zawody są związane z tematem, „*Welche Tätigkeiten werden im Kosmetiksalon durchgeführt?*” – jakie czynności są wykonywane w salonie kosmetycznym. Uczennice wieszają na tablicy przygotowane przez siebie kartki ze słownictwem i zapisują do zeszytów te, których nie znają wcześniej.
3. Nauczyciel przypomina ustnie czasowniki modalne i czasownik *lassen*, wskazuje uczennicom planszę z odmianą czasowników modalnych wiszącą w klasie.
4. Uczennice bawią się w salon kosmetyczny. Jedna osoba w każdej grupie jest kosmetyką lub fryzjerką. Pozostałe uczennice przychodzą do salonu i proszą o wykonanie konkretnych usług. Podczas zabawy korzystają z kartek na tablicy i plansz gramatycznych wiszących w klasie. Nauczyciel podchodzi do każdej z grup, słucha wypowiedzi uczennic i notuje błędy językowe.

Zadanie pracy domowej: nauczyciel rozdaje uczniom przygotowane na kartce zdania do tłumaczenia z zastosowaniem czasowników modalnych, czasownika *lassen* i słownictwa z lekcji. Uczennice mają wkleić kartki do zeszytu a następnie przetłumaczyć pisemnie następujące zdania:

Hausaufgabe – praca domowa – *Übersetze* – przetłumacz!

- Musisz się ucześć.
- Dziewczynki nie mogą się malować do szkoły.
- Trzeba używać tylko dobrych kosmetyków.
- Na prezent dla mamy mam cienie do powiek.
- Twój makijaż jest zbyt jaskrawy.
- Najważniejsze są woda, mydło i prysznic.

- Idę obciąć włosy.
- Chciałabym ufarbować włosy.
- Proszę mi opłówać paznokcie.

5. Podsumowanie lekcji. Nauczyciel ocenia zaangażowanie i aktywność uczennic. Rozdaje im kartki z zanotowanymi błędami. Uczennice mają przygotować na następną lekcję poprawę błędnych zdań.

Powyższa lekcja jest tylko propozycją. Mnie udało się z powodzeniem ją przeprowadzić w klasie drugiej przy okazji pracy nad tematem *Co robisz dla swojego zdrowia?* z podręcznika „*Der, die, das neu*”. Moje uczennice były zachwycone, dla nich najważniejsze było to, że mogły się oficjalnie pomalować i uczesać w szkole, a także to, że dostały bardzo dobre i dobre oceny, a że przy okazji utrwaliły słownictwo i pewne struktury gramatyczne, to już była moja satysfakcja!

Poniżej zamieszczam słownictwo, zgromadzone przez moje uczennice. Równie dobrze może je przedstawić uczniom nauczyciel. Wszystko zależy od tego, z jaką grupą uczniów mamy do czynienia.

U fryzjera – beim Friseur

farbować włosy	sich die Haare färben lassen
iść do fryzjera	zum Friseur gehen
lakierować włosy	die Haare mit dem Haarlack besprühen
obciąć końcówki włosów	sich die Haarspitzen schneiden lassen
obciąć sobie włosy	sich die Haare schneiden lassen
obsługiwać	bedienen
przyciąć grzywkę	sich das Pony etwas kürzer schneiden lassen
siedzieć pod suszarką	unter der Trockenhaube sitzen
ułożyć sobie włosy	sich die Haare legen lassen
wyprostować włosy	sich die Haare glatt machen
zmienić fryzurę	die Frisur ändern
zrobić pasemka	sich die Strähnen machen lassen

zrobić przedziałek	sich einen Scheitel machen lassen
zrobić trwałą	sich die Dauerwelle machen lassen

W salonie kosmetycznym – Im Kosmetiksalon

lakierować paznokcie	sich die Nägel lackieren lassen / sich den Nagellack auftragen lassen
nałożyć maseczkę	sich die Gesichtsmaske auflegen lassen
nanieść cień na powieki	den Lidschatten auf die Lider auftragen
obciąć paznokcie na krótko / spiczasto / okrągło	sich die Nägel kurz/spitz/rund schneiden lassen
opalać się w solarium	sich im Sonnenstudio bräunen
opłówać sobie paznokcie	sich die Nägel feilen lassen
pomalować sobie rzęsy	sich die Wimpern tuschen lassen
robić makijaż w salonie	sich das Make-up machen / auftragen lassen
robić manikiur	sich Maniküre machen lassen
robić tatuaż	sich tätowieren lassen
oczyścić sobie skórę	sich die Haut reinigen lassen

Pozostałe czynności związane z urodą i pielęgnacją wykonywane samodzielnie – andere Tätigkeiten, die mit Pflege verbunden sind

brać prysznic	duschen
czesać się	sich kämmen
golić się	sich rasieren
kąpać się	baden
malować się	sich schminken
myć się	sich waschen
myć zęby	sich die Zähne putzen
suszyć (włosy)	föhnen

Przydatne rzeczowniki – Substantive

grzebień	der Kamm
kredka do brwi	der Augenbrauenstift
kredka do ust	der Lippenstift
krem	die Creme

lakier do włosów	der Haarlack
lokówka	der Lockenwickler
lustro	der Spiegel
maszynka do golenia	der Rasierapparat
mydło	die Seife
nożyczki	die Schere
pasta do zębów	die Zahnpasta
ręcznik	das Handtuch
suszarka do włosów	der Fön / der Haartrockner
szampon	das Shampoo
szczoteczka do zębów	die Zahnbürste
szczotka do włosów	die Haarbürste
szminka	die Schminke / der Lippenstift
tusz do rzęs	die Wimperntusche / die Mascara
żel	das Gel

Przymiotniki i przysłówki – Adjektive und Adverbien

blond	blond
elegancki	elegant
ciemny	dunkel
długi	lang
falowany	wellig
gładki	glatt
jasny	hell
kędzierzawy	kraus
kręcony	lockig
modny	modisch
pryszczaty	pickelig
szykowny	schick
wytatuowany	tätowiert
zadbany	gepflegt
wykolczykowany?	gepierct

(styczeń 2009)

Marzena Markowicz¹
Ustka



Filmowe lekcje

Żyjemy w czasach całkowicie zdominowanych przez media. „Rewolucja wideo” zmieniła dotychczasowe podejście do filmu jako narzędzia nauczania języków obcych. Nowe technologie pozwalają na różnorodność w sposobach, w jakich filmy mogą być pokazywane i wykorzystywane na lekcjach. Nauczyciele mogą wybierać wśród technik. Same filmy mogą tworzyć bazę dla dynamicznych i motywujących zadań klasowych.

Najlepiej jest użyć filmu jako przyprawy do programu nauczania języka obcego. Film sam w sobie nie reprezentuje żadnej metody i nie może zastąpić nauczyciela, ale dodany w odpowiedniej sytuacji podniesie jakość nauczania, wzbogaci repertuar technik i wzbudzi w uczniach entuzjazm (Baddock 1996:6).

Częstym błędem nauczycieli, którzy wykorzystują film do nauki języka, jest to, że używają filmu, który sami lubią. Oczywiście nie ma w tym nic złego, jeżeli zadania, które będą towarzyszyły oglądaniu, będą współgrać z samym filmem. Choć narzucanie uczniom fragmentów, które dla nas są interesujące bądź zabawne, nie jest wskazane. Dzieli nas przecież różnica pokoleniowa i to, co nas śmieszy lub wzrusza, może być nudne lub wręcz niezrozumiałe dla naszych uczniów. Przy doborze powinniśmy kierować się wiekiem uczniów, stopniem opanowania przez nich języka i ich zainteresowaniami. Ważne jest również to, by nie oglądać całego filmu, lecz krótkie maksymalnie 10-minutowe fragmenty, potrzebne do konkretnych zadań.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej Nr 2 w Ustce.

Również seriale, ciągnące się latami opery mydlane, mogą być skutecznym narzędziem do nauki języka obcego. Sama szlifowałam umiejętność językowe oglądając serial telewizyjny BBC *Eastenders*. Można go porównać do polskiego *Klanu*. Tego typu produkcje charakteryzują się nieskomplikowaną fabułą i prostym codziennym językiem. Pokazują zachowania ludzkie w typowych sytuacjach rodzinnych. Znajdziemy tu przykłady rozmów telefonicznych, rozmów w sklepie, banku, przychodni. To również świetne źródło wiedzy o kulturze. To przyjaciele z amerykańskiego serialu przybliżą sposób, w jaki Amerykanie obchodzą Święto Dziękczynienia (*The one where underdog gets away, The one with the Rumor, The one where Ross Got High*), Boże Narodzenie, Nowy Rok (*The one with the Routine, The one with the Resolutions*) ale również judajskie święto Chanukki (*The one with the Holiday Armadillo*). To tu zobaczymy typowe ceremonie ślubne i urodzinowe. Uzdolniona kulinarnie Monica przygotowuje typowe potrawy na każde z tych świąt.

Cenne dla nauczyciela są również seriale komediowe. Są one przejęskrawionym obrazem pewnych cech bohaterów i sytuacji, ale zawarty w nich element humoru jest bardzo wartościowy. Godne polecenia są: *Keeping Up Appearances* (*Co ludzie powiedzą?*), wyprodukowany przez telewizję BBC, amerykański top serial *Friends* lub sitcom brytyjskiej telewizji ITV *Mr Bean*.

Poniżej podaję kilka ćwiczeń z wykorzystaniem fragmentów filmów lub seriali.

Plakaty (Stempleski S., Tomalin B. 2001:21) – Nauczyciel prosi uczniów o podanie informacji, które – według nich – powinny znaleźć się na plakacie filmu. Podane przez nich słowa zapisuje na tablicy: *title of the film, stars, director, strap line, picture*. Następnie dzieli klasę na grupy. Każda z grup dostaje kopię plakatu filmu (najlepiej wybrać film, który znają wszyscy uczniowie). Zadaniem grup jest odnalezienie informacji zapisanych na tablicy. Ponadto chętni uczniowie mogą opisać obrazek (zadanie przydatne dla uczniów przygotowujących



się do gimnazjalnego testu kompetencji lub jakiegokolwiek egzaminu ustnego).

Plakat pochodzi ze strony: http://www.impa-wards.com/1997/titanic_ver2.html

Nauczyciel może też zadać pytania:

- Does the poster reflect the summary? If not, why not?
- Does the strap line reflect the summary? If not, why not?
- Can you make any suggestions that will improve the poster?

Jako pracę domową chętni uczniowie mogą w grupach lub indywidualnie wykonać plakat do wybranego przez siebie filmu.

Szukanie słówek – Głównym celem tego zadania jest utrwalanie słów związanych z konkretnym obszarem słownictwa, np. dom, szkoła, ogród. Nauczyciel objaśnia, że uczniowie będą oglądać fragment filmu (maks. 3 min) zawierający wiele szczegółów. Ich zadaniem będzie zapisanie w języku angielskim jak najwięcej nazw przedmiotów. To ćwiczenie można dostosować do różnych tematów. Uczniowie mogą zapisywać czynności wykonywane przez bohaterów filmu dla utrwalenia, np. czasowników związanych z typowym dniem, z wolnym czasem. Celem zadania jest utrwalenie słownictwa, ale podczas porównywania list słów ci, którzy wypisali mniej, mogą nauczyć się dodatkowych słówek od tych, którzy wypisali więcej. Doskonałym przykładem filmu, który idealnie nadaje się do tego ćwiczenia, jest *The Truman Show* (1998)², a zwłaszcza jego początkowe sceny. Główny bohater grany przez

² Feldman E., Niccol A., Pleshette L., Rudin S., Schroeder A. (Producers), Weir, P. (Director). 1998. *The Truman Show*. United States: Paramount.

Jima Carreya z domu w podmiejskiej dzielnicy jedzie do pracy w centrum miasta. Zarówno dom, jak i miejsce pracy, wyróżniają się obfitością elementów wizualnych.

Do lekcji, na której chcielibyśmy utrwalić nazwy ubrań, warto przygotować scenę z filmu *Tootsie* (1982)³, kiedy główny bohater grany przez Dustina Hoffmana ubiera się do pracy.

Przewidywanie pierwszej sceny (the opening scene) (Stempleski, Tomalin 2001:47) – Uczniowie przewidują początkowe sceny filmu na podstawie dostarczonych przez nauczyciela materiałów: okładki płyty DVD, plakatu, reklam danego filmu zamieszczonych w czasopismach.

Nauczyciel tłumaczy, że na podstawie takich właśnie informacji często budujemy sobie pewne wyobrażenie o filmie, zastanawiamy się, o czym będzie i jakie losy czekają bohaterów. Przy okazji tego zadania możemy przećwiczyć użycie czasów przyszłych lub czasowników modalnych.

Do ćwiczenia nauczyciel dzieli klasę na grupy 3–4-osobowe. Każda z grup otrzymuje kopie materiałów pomocniczych. Wspólnie analizują tytuł filmu, motto, artykuły z czasopism. Po dyskusji wypełniają przygotowane przez nauczyciela zadanie.

SETTING Where and when might the opening scene take place?	
CHARACTERS Which characters might appear in the opening scene?	
KEY EVENTS What might happen in the opening scene?	
DIALOGUE What are some lines of the dialogue you might hear?	
OTHER List any other details you think might be part of the opening scene.	

Po wypełnieniu tabeli nauczyciel prosi jedną osobę z grupy o dokonanie podsumowania. Nie

wskazuje jednak grupy, której najtrafniej udało się przewidzieć akcję w pierwszych scenach filmu. Po wszystkich prezentacjach nauczyciel pokazuje pierwsze sceny filmu. Jako ćwiczenie po obejrzeniu proponuje dyskusję zainicjowaną pytaniami:

- *Which group's predictions were closest to what happened in the opening scene of the film?*
- *Is the opening scene interesting?*
- *Based on what you have seen and read about this film, would you be interested in seeing the whole film?*

Do tego typu ćwiczeń z przewidywaniem lepiej przygotować film mało popularny lub wyświetlany dawno temu.

Present Continuous i Mr Bean – W momencie, kiedy kolejne zestawy zadań wykonywanych na tablicy lub w ćwiczeniach znudzą nie tylko uczniów, ale i samego prowadzącego, sięgnijmy po pomoc Jasia Fasoli. Płyty DVD z przygodami tego sympatycznego Brytyjczyka są często dodatkiem do kolorowych pism. Proponuję proste ćwiczenie do wykonania w parach. Jedna osoba z pary ogląda fragment serialu i relacjonuje zdarzenia drugiemu uczniowi używając czasu Present Continuous. Można wprowadzić tu element rywalizacji, kiedy zadaniem drugiej osoby byłoby zapisywanie czynności relacjonowanych przez kolegę oglądającego fragment. Para, która dzięki dobrej współpracy zapisałaby najwięcej czynności w czasie Present Continuous, mogłaby być nagrodzona oceną.

Analiza rozmów (Stempleski, Tomalin 1993: 106) – Celem tego ćwiczenia jest rozwijanie umiejętności inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmów, jak również poznanie typowych wyrażen wykrzyknikowych i wyrażen wyjaśniających. Wybieramy krótkie, najwyżej 5–6-minutowe fragmenty serialu lub opery mydlanej zawierające informacje potrzebne do wykonania zadania. Rozdajemy tabele. Mówimy uczniom, że będą oglądać fragment serialu. Ich zadaniem będzie słuchanie rozmowy i wypełnianie tabeli.

³ Richards D., Pollack S. (Producers), Pollack S. (Director). 1982. *Tootsie*. United States: Columbia Pictures Mirage.

Exclamations	
Fill-in expression:	
Clarifying meaning:	
Beginning a conversation:	
Continuing a conversation:	
Ending a conversation:	

Możemy zapisać na tablicy kilka przykładowych sformułowań i wyrażeń, na przykład:

- Exclamation: *Oh!...*
- Fill-in expression: *Er....*
- Clarifying meaning: *Do you mean...? Is that what you said?*
- Beginning a conversation: *How are you? What do you think about...?*
- Continuing a conversation: *And then what happened?*
- Ending a conversation: *Well, I've got to go now.*

Jeżeli jest taka potrzeba, możemy obejrzeć wybrany fragment więcej niż jeden raz. Uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach lub nawet grupowo. Mogą obejrzeć kilka takich fragmentów, aby porównać i przeanalizować rozmowy ludzi np. w różnym wieku lub pochodzących z różnych grup społecznych. Do tego zadania proponuję analizę rozmów Hiacynty lub jej męża z brytyjskiego sitcomu *Keeping Up Appearances*.

Dubbing – jest bardzo dobrym zadaniem do ćwiczenia umiejętności komunikowania się. Wymaga od uczniów podejmowania decyzji, wzięcia pod uwagę mimiki bohaterów i kontekstu wynikającego np. z miejsca rozmowy. Popularne seriale, takie jak *Friends* lub te lubiane przez młodsze dzieci, będą odpowiednio. Nauczyciel

pokazuje 3–4-minutowe fragmenty filmu z wyciszonym dźwiękiem. Następnie dzieli klasę na grupy (liczba uczniów w grupie powinna zgadzać się z liczbą bohaterów występujących w danej scenie) i prosi uczniów o napisanie linijek dialogu. Dla ułatwienia można rozpisać na tablicy kolejność, w jakiej bohaterowie się wypowiadają. Uczniowie po wstępnym przećwiczeniu kwestii mogą odgrywać swoje role, oglądając fragment serialu. Na pewno dialogi ułożone przez grupy będą różniły się, bo ile grup, tyle pomysłów i żaden nie musi zgadzać się z tym, który był pierwotnie w danej scenie. Może to być okazja do przećwiczenia konkretnych dialogów sytuacyjnych. Jeżeli przerabiamy właśnie zamawianie napojów i posiłków w restauracji, wybierzmy te fragmenty, które mają miejsce w restauracji lub kawiarni. W serialu *Friends* znajdziemy dużo sytuacji do przećwiczenia, np. rozmowa w sprawie pracy (Rachel prowadzi kilka takich rozmów w poszukiwaniu pracy u Ralpa Laurena), rozmowy z kelnerem (Joe często zaprasza swoje nowe dziewczyny do restauracji).

Podsumowując, spektrum możliwości wykorzystania filmów i seriali na lekcjach języka obcego jest bardzo szerokie, a podane przeze mnie propozycje zadań to tylko kropla w morzu możliwości. Dobrze dobrane ćwiczenia i fragmenty filmu przyczynią się nie tylko do tego, że lekcja będzie ciekawa, ale zmobilizują również uczniów do pracy i rozwijania swoich umiejętności językowych, będą też wiarygodnym źródłem wiedzy o krajach anglojęzycznych.

Bibliografia

Baddock B. (1996), *Using Films in the English Class*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
 Stempleski S., Tomalin B. (1993), *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
 Stempleski S., Tomalin B. (2001), *Film*. Oxford: Oxford University Press. (listopad 2008)

info

W kwietniu tego roku po raz pierwszy odbyły się egzaminy z języka obcego w trzeciej klasie gimnazjum. Na bieżąco informowaliśmy Państwa o ich przygotowywaniu. Przypominamy, że arkusze egzaminacyjne są dostępne na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (www.cke.edu.pl).

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Alicja Petrykiewicz, Dorota Żuchowska¹
Łódź

Ditat Deus – God enriches, czyli łacińskie motta amerykańskich stanów

Na łamach *Języków Obcych w Szkole* wielokrotnie pisano o korelacji międzyprzedmiotowej i jej wpływie na efektywność nauczania. Doświadczeni nauczyciele wiedzą, że ten „chwyt” pomaga często sprzedać niepopularne treści. Połączenie łaciny z angielskim to na pierwszy rzut oka mezalians. Ale dzięki niemu zyskuje, wbrew pozorom, nie tylko łacina – angielski okazuje się być językiem z tradycjami i nabiera antycznej elegancji. Można się o tym przekonać, prowadząc zajęcia według poniższego scenariusza.

Temat: Motta USA – state mottoes

(Korelacja z programem leksyki języka angielskiego – lekcja prowadzona przez nauczyciela języka łacińskiego i języka angielskiego.)

Czas trwania zajęć: 2 godz. lekcyjne

Cele: *ogólne:* zapoznanie uczniów z mottami USA, doskonalenie umiejętności przekładu zdania łacińskiego i angielskiego pod względem poprawności językowej i stylistycznej; *szczegółowe:* uczeń po przeprowadzonych zajęciach:

- tłumaczy łacińskie i angielskie wersje mott stanów USA,
- dokonuje analizy porównawczej sentencji łacińskich z ich angielskimi odpowiednikami,
- wyszukuje potrzebne informacje w internecie,

- posługuje się informacjami nabytymi z internetu,
- formułuje proste wypowiedzi w języku angielskim w zakresie nabytej leksyki.

Metody: korzystania z materiałów źródłowych (internet), programowa (z użyciem komputera), operatywna (ćwiczeń, działania praktycznego), podająca (komentarz nauczyciela dotyczący kontekstu literackiego), tłumaczeniowa (analityczna i bezpośrednia).

Środki dydaktyczne: komputery z dostępem do internetu; słowniki: łacińsko-polski, polsko-łaciński oraz angielsko-polski i polsko-angielski.

Przebieg lekcji:

- Uczniowie zostają podzieleni na 4 grupy. Każda grupa wybiera lidera. Następnie zespoły otrzymują zadanie znalezienia w Internecie strony prezentującej łacińskie i angielskie formy mott stanowych. Każda z grup opracowuje 4 powiedzenia. Uczniowie dokonują dokładnego przekładu powiedzeń, szukają ich właściwych odpowiedników w języku polskim, w miarę możliwości samodzielnie opracowują komentarz znaczeniowy i leksykalny.
- Pomoc merytoryczna nauczyciela języka angielskiego i łaciny ogranicza się wyłącznie do tych zdań, które sprawiają uczniom szczególne trudności.
- Lider z pomocą grupy dokonuje prezentacji w języku angielskim. Na naszej lekcji zawierała ona następujące elementy:

¹ Autorki są nauczycielkami języka łacińskiego – Alicja Petrykiewicz w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, a Dorota Żuchowska w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym również w Łodzi.

State Mottoes Expressed in Latin

Arizona:

Arizona's motto, *Ditat Deus*, meaning *God enriches*, is in all probability derived from Genesis 14:23 of the Latin Vulgate Version of the Bible.

Arkansas:

The motto of Arkansas is *Regnat Populus*, which means *The People Rule*. The source of this phrase is unknown.

Colorado:

Colorado's motto, *Nil Sine Numine*, meaning *Nothing without the Diety*, is drawn from Virgil's *Aeneid*, Book II, line 777. The Latin reads: "...non haec sine numine devum eveniunt".

The District of Columbia:

The motto of Washington, D.C., is *Iustitia Omnibus*, which denotes *Justice to all*.

Idaho:

The state motto of Idaho, *Esto Perpetua*, meaning *Mayest thou endure forever!*, is, according to W. Francis H. King in his *Classical and Foreign Quotations* (J. Whitacker and Sons, Ltd., London, 1904, p. 90), supposed dying apostrophe of Pietro Sarpi (Fra Paolo) in speaking of his beloved Venice.

Kansas:

The motto of Kansas is *Ad Astra Per Aspera*, signifying *To the stars through difficulties*. It was probably formed by the combination of the ideas and words of two passages from Virgil's *Aeneid*: *itur ad astra*- Book IX, Line 641; *ardua pennis astra sequi*- Book XII, Lines 892-3.

Maine:

Dirigo, meaning *I guide*, is the State motto of Maine. It alludes to the idea that just as a star guides a sailor home from his seagoing adventures, the State guides its citizens toward the loftiest patriotism.

Michigan:

The State motto of Michigan, *Si Quaeris Peninsulam Amoenam Circumspice*, meaning *If you seek a pleasant peninsula, look around you*, is said to have been suggested by the mural inscription on the north door of St. Paul's Cathedral in London, which reads, *Si Monumentum Requiris Circumspice*.

Missouri:

The State motto of Missouri, *Salus Populi Suprema Lex Esto*, signifying *Let the welfare of the people be the supreme law*, may be found in Cicero's *De Legibus*, Book III, Part III, Sub. VIII.

New Mexico:

New Mexico's State motto, *Crescit Eundo*, meaning *It grows as it goes*, is found in Lucretius' *De Rerum Natura*, Book VI, Line 341.

New York:

New York uses one Latin word, *Excelsior*, which means *Higher*, as its motto. This term was first used with reference to the physical, but it has now come to include spiritual, mental, and social progress.

North Carolina:

North Carolina's motto, *Esse Quam Videri*, signifying *To be rather than to seem*, may be found in Cicero's "De Amicitia", Section 26, line 16. The sense in which Cicero used this expression in the "De Amicitia" is different from that in which the motto is used today. Cicero says: "enim ipsa non tam multi praediti esse quam videri volunt...", meaning "thereby, indeed not so many wish to be endowed with virtue as wish to seem to be..."

Oklahoma:

Labor Omnia Vincit, signifying *Labor conquers all things*, is found in Virgil's *Georgics*, Book I, Line 145.

Oregon:

Oregon's motto, *Alis Volat Propriis*, meaning *She flies with her own wings*, was the motto of the Territory of Oregon. This seems to be a corruption of Lines 1141 and 1142 of Seneca's *Hippolytus*, Act IV. They read: "ambigua mobilis alis hora".

South Carolina:

South Carolina is credited with two mottoes: (1) *Animis Opibusque Parati*, meaning *Ready in soul and resource*, found in Virgil's *Aeneid*, Book II, Line 799, and (2) *Dum Spiro, Spero*, signifying *While I breathe, I hope*, which was the motto of the Irish Viscounts Dillion. The latter refers to the figure of Hope on the State seal. Two more Latin mottoes appear on the State seal: (1) *Quis separabit?*, meaning: *Who shall separate us?*, and (2) *Meliorum Lapsa Locavit*, which freely translated signifies, *He has planted a better than the fallen*.

West Virginia:

The motto of West Virginia is *Montani Semper Liberi*, meaning *Mountaineers are always freemen*. It has no literary origin of note.

Wyoming:

The State motto of Wyoming, *Cedant Arma Togae*, signifying *Let the arms yield to the gown*, may be found in Cicero's *De Officiis*, Book I, Chapter 22, Line 41.

Zajęcia prowadzone według powyższego scenariusza dają satysfakcję obu stronom. Metody aktywizujące sprawiają, iż uczniowie czują się potrzebni, nauczycielowi zaś pozostaje rola tutora – opiekuna i przewodnika w procesie dydaktycznym. Założone cele można zatem osiągnąć nieźle bawiąc się przy komputerze.

(maj 2008)

Joanna Zielińska¹
Bydgoszcz



Country stereotypes

Czy lekcja języka angielskiego musi być nudna? Nie, zdecydowanie nie! Na pewno nudnymi nie można nazwać zajęć, na których uczniowie nie tylko poznają nowy materiał leksykalny, ale także pracują z autentycznymi materiałami zaczerpniętymi z krajów danego obszaru językowego i jednocześnie sami angażują się w tworzenie takiej lekcji.

Pomysł opracowania proponowanych przeze mnie zajęć zrodził się po wielu rozmowach na temat cech typowego Anglika. Obecnie licealiści coraz częściej wyjeżdżają za granicę, gdzie obcuja z ludźmi różnych kultur i niejednokrotnie mówią, że to, co mogą przeczytać w podręcznikach o Anglikach, Niemcach lub Włochach, nie zawsze pokrywa się z rzeczywistością. Postanowiłam więc zaznajomić uczniów z ogólnie przyjętym stereotypem Anglika, jednocześnie wykorzystać ich wiedzę i wyobrażenia na temat narodowościowych stereotypów.

Lekcja przeznaczona jest dla uczniów liceum, którzy uczą się języka angielskiego przynajmniej od trzech lat i wymaga około dwóch tygodni przygotowań. Przed planowaną lekcją należy podzielić klasę na czteroosobowe zespoły, przygotować kartki z zapisanymi na nich nazwami krajów (np. Anglia, Niemcy, Włochy, Hiszpania, Japonia, Rosja). Każdy zespół losuje jedną kartkę. Następnie, w czasie tych dwóch tygodni, każda grupa zastanawia się, jakie są stereotypowe zachowania mieszkańców wylosowanego przez nich kraju i przygotowuje krótkie scenki obrazujące te sytuacje (prezentacja scenek stanowi końcową część proponowanej przeze mnie lekcji).

Temat: Country stereotypes

Cele lekcji: Uczeń potrafi: zdefiniować stereotyp, wymienić cechy typowego Anglika, ode-

grać stereotypowe zachowania różnych narodowości. Rozwija umiejętność czytania i rozumienia tekstu w języku angielskim.

Formy pracy: indywidualna, zespołowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: kopie tekstów, słownik, tablica.

Przebieg lekcji:

Część wstępna: Uczniowie w parach układają definicję stereotypu, odczytują ją i wspólnie redagują ostateczną wersję, następnie zapisują wyjaśnienie na tablicy.

Część główna: Uczniowie kolejno wymieniają i zapisują na tablicy znane im najbardziej charakterystyczne cechy Anglików. Pracują indywidualnie ze słownikiem, czytają fragmenty tekstów *How to be an Alien*² i *The Xenophobe's Guide to the English*³ (kserokopie przygotowane przez nauczyciela).

Xenophobe's Guide to the English

How they see others: English views on foreigners are very simple. The further one travels from the capital in any direction, the more outlandish people become.

How others see them: To outsiders the English are intellectually impenetrable. They express little emotion.

How they see themselves: The English don't just believe themselves superior to all other nations. They also believe that all other nations secretly know that they are. They feel themselves to be natural leaders, the most obvious choice for 'top nation.' Geography reinforces this belief.

How they would like to be seen: Although it is impossible for the English to appear to care what others think of them, deep down they would like to be loved and appreciated for what they see as the sterling qualities they possess.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bydgoszczy.

² G. Mikes (1998), *How to be an Alien*, Pearson Education Limited.

³ A. Miall, D. Milsted (2000), *The Xenophobe's Guide to the English*, Oval Books.

Wealth and success: The English generally prefer the old to the new in their daily life and dislike change in the status of their relatives and acquaintances. 'Old' money is preferable to 'new' money and inherited money is preferable to money earned.

Children: "No children, no dogs" – although the two nuisances are lumped together in this instance, they are seldom mentioned in the same breath for while most English people like dogs, not many of them like children.

An English childhood is something to be got over as quickly as possible. To be an English grown-up – that is the only really glorious thing. No wonder that an English child is in such a hurry to be one.

Animals: It's an English maxim that a person who likes animals cannot be all bad for the English adore animals – all kinds of animals. They keep them, not, as other nations do, primarily to guard their property, for scientific interest, or for status, but for company. For while they are not always good at talking to each other, they excel in conversation with their animals.

Sense of humour: The English appear to be deeply serious people, which, by and large, they are. They never say what they mean. Their sense of humour is comprehensible and funny only for them.

Homes: It is largely to the awful climate in England that the English pay so much attention to their homes and gardens. They employ their leisure hours with an endless cycle of 'home improvements.' For no English home can ever be considered fully improved. They also hold to a belief that "my home is my castle".

How to be an alien

The language: When I arrived in England I thought I knew English. After I'd been here an hour, I realised I did not understand a word.

The weather: You must never contradict anybody discussing the weather. Should it hail and snow and should hurricanes uproot the trees from the side of the road, and should someone remark to you: "Nice day, isn't it?" – answer without hesitation: "Isn't it lovely!"

Queueing: An Englishman, even if he is alone, forms an orderly queue of one. At weekends an English man queues up at the bus stop, travels out to Richmond, queues up for a boat, then queues up for tea, then queues up for ice cream, then joins a few more odd queues just for the fun of it.

Pets: If you go out for a walk with a friend, don't say a word for hours. If you go out for a walk with your dog, keep chatting to him.

How to plan a town:

- First of all, never build a street straight.
- Give a different name to a street whenever it bends.
- Call streets by various names: street, road, place, avenue, lane, way, park, gardens, path, walk, Broadway, promenade, gate, view, hill.

Tea: The trouble with tea is that originally it was quite a good drink. So a group of the most eminent British scientists put their heads together and made complicated biological experiments to find ways of spoiling it. They suggested that if you do not drink it clear but pour a few drops of cold milk into it, and no sugar at all, the desired object is achieved. Once this refreshing, aromatic, oriental beverage was successfully transformed into colourless and tasteless gargling water, it suddenly became the national drink of Great Britain and Ireland.

There are some occasions when you must not refuse a cup of tea. If you are invited to an English home, at five o'clock in the morning a cup of tea is brought in by a heartily smiling hostess. You have to declare with your best five o'clock smile: 'Thank you so much. I do adore a cup of early morning tea, especially early in the morning.' If you are left alone with the liquid, you may pour it down the washbasin. Then you have tea for breakfast; then you have tea at eleven o'clock in the morning; then after lunch; then you have tea for tea; then after supper; and again at eleven o'clock at night.

- Na podstawie powyższych tekstów uczniowie wymieniają cechy Anglików i zapisują je na tablicy.
- Potem wspólnie decydują, które z zapisanych cech są ich zdaniem najważniejsze



i tworzą ostateczną definicję stereotypu Anglika.

Część końcowa: Licealiści kolejno odgrywają wcześniej przygotowane w grupach scenki, pozostali uczniowie i obserwatorzy lekcji odgadują cechy mieszkańców kraju, o którym mowa.

Przyznam, że opracowując tę lekcję, miałam pewne obawy, jak uczniowie poradzą sobie z nowym dla nich zadaniem. Moje wątpliwości były jednak bezpodstawne, ponieważ ich zaangażowanie było ogromne, efekt końcowy naprawdę zaskakujący, a scenki przygotowane perfekcyjnie. Efekty pracy moich uczniów można obejrzeć na zdjęciach (przedstawiają one typowe zachowania Włochów, Hiszpanów, Japończyków i Rosjan.

Myślę, że dodatkowym bodźcem motywującym uczniów do pracy było to, że przygotowane scenki oglądali również studenci drugiego roku sekcji angielskiej NKJO w Bydgoszczy, dla których prowadzę lekcje otwarte. To właśnie oni wraz z pozostałymi uczniami tej klasy odgadywali cechy prezentowanych narodowości.

Przedstawiona powyżej lekcja jest jedną z wielu, na których wykorzystuję elementy dramy. Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że drama to bardzo interesujące narzędzie w rękach nauczyciela języków obcych. Jego ogromnym plusem jest to, że uczniowie tak bardzo angażują się w odgrywane przez siebie role, że zapominają o własnych niepokojach i lękach przed popełnianiem błędów językowych. Dzięki temu bez większych przeszkód ćwiczą poznane wcześniej zwroty językowe w naturalnej komunikacji i jednocześnie dobrze się bawią.

(październik 2008)

Hanna Babińska¹
Bytów

Metoda projektowa na lekcji języka niemieckiego

Metoda projektowa na lekcji języka obcego może być świetnym urozmaicheniem pracy z uczniami. Umożliwia ona stosunkowo szybkie zdobywanie wiedzy i doświadczenia oraz uczy samodzielności. Często wiedza ta burzy stereotypy i uświadamia uczniom, że nauka języka i poznawanie kultury danego kraju są ze sobą związane. Zdobywanie wiedzy o języku obcym oznacza również zdobywanie wiedzy o kulturze danego kraju. Aby projekt przebiegł pomyślnie, ważne jest uzyskanie na koniec zadowalającego rezultatu.

Zaproponowałam moim uczniom projekt *Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder*. Grupa chętnych uczniów pracowała nad nim przez cały rok szkolny. Aby projekt przebiegł sprawnie i zgodnie z planem, ważne było dokładnie zaplanowanie pracy i podział obowiązków. Schemat pracy nad projektem był następujący:

Temat: Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder (Podróż przez kraje niemiecko-języczne)

Czas trwania: cały rok szkolny (spotkania: w każdy poniedziałek po zajęciach szkolnych)

Plan przeprowadzenia projektu:

- wrzesień: ustalenie tematu projektu i podział na małe grupy,
- październik – listopad: wyszukiwanie materiałów – *Recherchieren*,
- grudzień: przygotowanie wystawy kartek świątecznych z akcentem niemieckim,
- styczeń – luty: przygotowanie referatów,
- marzec: przygotowanie wystawy kartek wielkanocnych z akcentem niemieckim,
- kwiecień: przygotowanie plakatów i kolaży,

- maj: prezentacja,
- czerwiec: konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

Uczestnicy projektu: chętni uczniowie różnych typów klas Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych

Cele projektu: zdobycie wiadomości o krajach niemieckojęzycznych i zaktualizowanie wcześniej nabytych, rozwijanie umiejętności językowych, pokonanie bariery językowej utrudniającej posługiwanie się językiem, kształcenie umiejętności współpracy, pracy w grupie, nabywanie umiejętności samodzielnego pisania i wygłaszania referatów, budowanie poczucia własnej wartości.

Fazy projektu:

- Przed przystąpieniem do realizacji projektu, uczniowie otrzymali ode mnie szczegółowe instrukcje. Każdy z uczestników zgłosił się dobrowolnie. Powstała grupa licząca 57 osób. Podczas pierwszego spotkania uczniowie otrzymali listę przykładowych tematów projektu, z której wybrali jednogłośnie jeden: *Podróż przez kraje niemieckojęzyczne*. Drugie spotkanie rozpoczęło się od dyskusji, uczniowie dzielili się pomysłami dotyczącymi przeprowadzenia projektu. Następnie zostały utworzone małe grupy, z których każda zajęła się innym krajem niemieckojęzycznym: grupa pierwsza – Niemcami, grupa druga – Austrią, grupa trzecia – Szwajcarią, grupa czwarta – Liechtensteinem.
- Uczniowie przystąpili do realizacji projektu. Każda grupa miała poruszać się w pięciu obszarach: 1. Święta i zwyczaje, 2. Nawyki żywieniowe, 3. Kultura i sport, 4. Historia i geografia, 5. Znane osobowości. Uczniowie samodzielnie wyszukiwali informacje dotyczące tych pięciu obszarów, opracowywali je, a następnie przygotowywali referaty, które prezentowali

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Bytowie.

na forum klasy (najlepsi na forum szkoły). Przedstawiciele każdej z grup robili również – dowolną techniką – kartki świąteczne z okazji świąt Bożego Narodzenia oraz Wielkanocy z akcentem niemieckim. Kartki zostały zaprezentowane w auli, mogli je podziwiać inni uczniowie, nauczyciele, a także rodzice. Każdy z pięciu obszarów można było przekazać również w formie graficznej, na plakatach i kolażach. Te prace również trafiły na szkolną wystawę. Ostatnim etapem był konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych, w którym wzięli udział wszyscy uczniowie, pracujący w projekcie. Mogli sprawdzić swoją wiedzę i przekonać się, jak wiele się dowiedzieli. Poniżej przedstawiam fragment konkursu:

Zaznacz prawidłową odpowiedź:

1. W którym z niemieckich miast świętuje się słynny Oktoberfest?
a) Berlin b) München c) Leipzig
2. Który z niemieckich landów jest największy pod względem powierzchni?
a) Bayern b) Hessen c) Sachsen
3. Kim był Konrad Adenauer?
a) politykiem b) filozofem c) naukowcem
4. Kto napisał dramat *Matka Courage i jej dzieci*?
a) J. W. Goethe b) G. Grass c) B. Brecht
5. Kim był Immanuel Kant?
a) politykiem b) filozofem c) naukowcem
6. Jakie kolory są na flagie Niemiec?
a) szwarz – rot – gold b) weiß – rot – gold
c) schwarz – weiß – gold
7. Z jakim krajem nie graniczą Niemcy?
a) Dänemark b) Belgien c) Rumänien
8. W którym roku upadł Mur Berliński?
a) 1989 b) 1990 c) 1961
9. Ile landów wchodzi w skład Niemiec?
a) 12 b) 26 c) 16
10. Jaka jest stolica landu Saksonia (Sachsen)?
a) Dresden b) Leipzig c) Frankfurt/Main
11. Co ile lat jest wybierany kanclerz Niemiec?
a) 6 b) 5 c) 4
12. Która z partii nie jest partią niemiecką?
a) CDU b) SLD c) SPD
13. Jakie miasto w Niemczech jest określane skrótem „Ga-Pa“?
a) Gelsenkirchen b) Göttingen
c) Garmisch – Partenkirchen
14. W jakim mieście urodził się J. S. Bach?
a) Eisenach b) Weimar c) Potsdam
15. Kto napisał operę „Don Giovanni“?
a) Mozart b) Beethoven c) Händel

Aby sprawdzić, czy projekt przebiegł planowo i zgodnie z celami oraz czy satysfakcjonował uczniów, poprosiłam ich o wypełnienie ankiety:
Zaznacz, z którymi z wymienionych poniżej wypowiedzi zgadzasz się, z którymi jedynie częściowo, a z którymi zupełnie się nie zgadzasz.

Wypowiedzi	zgadzam się	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
1. Nauczyłem(łam) się dużo o kulturze krajów niemieckojęzycznych, o słynnych postaciach, które pochodzą lub pochodziły z tych krajów.			
2. Podczas realizacji projektu poznałem(łam) wiele tradycji i zwyczajów krajów niemieckojęzycznych oraz typowych dla tych krajów potraw.			
3. Podczas realizacji projektu moje zainteresowanie tematem wzrastało.			
4. Nauczyłem(łam) się pracy w grupie.			
5. Mogłem(łam) wyrażać głośno swoje opinie.			
6. Samodzielnie pisałem(łam) na dany temat.			
7. Poszerzyłem(łam) swoje słownictwo.			
8. Nauczyłem(łam) się, jak pisać i wygłaszać referat.			
9. Rozwinałem/rozwinęłam swoje umiejętności językowe, dzięki którym pokonałam(łem) obawę przed używaniem języka obcego podczas lekcji i poza nią.			
10. Ta forma pracy bardzo mi się podobała.			

Muszę stwierdzić, że uczniowie byli bardzo zmotywowani do pracy nad projektem. Była to dla nich możliwość nabycia nowych umiejętności w inny niż dotychczas stosowany, ciekawy dla nich sposób. Dla mnie jako nauczycielki była to doskonała możliwość lepszego poznania uczniów.

Praca nad projektem utwierdziła mnie też w sensowności podejmowania tego typu działań, mimo iż okupiłam to wieloma godzinami pracy dodatkowej w domu. Jednak wysoki poziom wielu prac sprawił mi dużo radości i satysfakcji.

(listopad 2008)

Urszula Zalasńska-Curyło¹
Miechów

Fragment książki *Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO* inspiracją do wypowiedzi ustnych i ćwiczenia gramatyki

Reportaż a później książka pod tytułem *Christiane F. – My dzieci z Dworca ZOO* była głośnym wydarzeniem czytelniczym w końcu lat 70. XX wieku. W kilka lat po napisaniu książki nakręcono w roku 1980 film na motywach drastycznej autobiografii narkomanki Christiany Felscherinow. W ostatnich miesiącach znowu jest głośno o Christiane F. – wróciła do nałogu.

Celem pracy z fragmentem książki *My dzieci z dworca ZOO* było stworzenie uczniom możliwości do zaangażowanej wypowiedzi na temat uzależnień młodzieży. Zdjęcia miały pomóc uczniom w przypomnieniu sobie słownictwa na temat mieszkania w mieście i na wsi, wyglądu i nastroju osób, sytuacji młodzieży oraz problemów młodzieży i przemocy w rodzinie. Tekst miał służyć do ćwiczenia wybranych problemów gramatycznych

Lekcja 1

Przed czytaniem tekstu: Zdjęcia jako wprowadzenie do tekstu. Klasa (II LO o profilu językowym) została podzielona na trzy grupy, następnie każda z grup otrzymała jedno zdjęcie i pytania do niego. Praca ze zdjęciami miała po-

móc w ćwiczeniu umiejętności tworzenia wypowiedzi na wybrany temat, a przez to przygotować do ustnego egzaminu maturalnego z języka niemieckiego.

- Grupa I: Jako wprowadzenie do lekcji posłużyło zdjęcie dzielnicy Berlina w której wychowywała się bohaterka książki *Wir Kinder vom Bahnhof ZOO*, z której fragmentem mieliśmy pracować.



Zdjęcie 1.²

Pytania do zdjęcia:

1. Wie stellst du dir vor, sieht das Leben in so einer Stadt?
2. Was könnten die Kinder in einem Wohnviertel nach der Schule machen?
3. Würdest du gern in einer Großstadt wohnen? Begründe deine Meinung.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

² Zdj. 1 ze strony internetowej: <http://de.wikipedia.org/wiki/Berlin-Gropiusstadt>.

- Grupa II otrzymała zdjęcie dworca ZOO w Berlinie.

Zdjęcie 2.³

Pytania do zdjęcia:

1. Was siehst du auf dem Foto?
2. Sagt dir etwas der Name „Berlin Zoologischer Garten“?
3. Was kannst du im Bahnhof finden? Wen kannst du im Bahnhof treffen?

- Grupa III otrzymała zdjęcie z filmu *Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO*.

Zdjęcie 3.⁴

Pytania do zdjęcia:

1. Wen siehst du auf dem Foto? Was kannst du über diese Personen sagen?
2. Wie meinst du, wo befinden sich diese Jugendlichen?
3. Was kannst du von ihrer Laune sagen?
4. Wie meinst du, warum sind sie so gelaunt?

Czytanie tekstu: Po prezentacji zdjęć i ich omówieniu przez grupy, pozostały czas lekcji był poświęcony czytaniu tekstu. Był to fragment opisu

jącego życie Christiny F. w biednej dzielnicy Berlina – Gropiusstadt. Fragment który uczniowie mieli przeczytać został podzielony na mniejsze części, do których mieli dopasować podczas czytania następujące tytuły: *Der Boss, Die Stadt, Der Lehrer, Das Dorf, Der Vater, Die Tiere*. Przed rozpoczęciem czytania otrzymali tłumaczenie kilku trudnych słów:

krakeeln – laut schreien, schimpfen oder streiten

vertrimmen – jemanden vertrimmen – verprügeln

abschaben – etwas (von etwas) abschaben etwas durch Kratzen von etwas entfernen

Kohle – Geld

droschen – mit Wucht irgendwohin schlagen

enteignen – jemandem sein Eigentum (*meist* Häuser, Fabriken o.Ä.) nehmen

Fragment tekstu Christiane F. – *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*

1)

Gropiusstadt, das sind Hochhäuser für 45000 Menschen, dazwischen Rasen und Einkaufszentren. Von weitem sah alles neu und sehr gepflegt aus. Doch wenn man zwischen den Hochhäusern war, stank es überall nach Pisse und Kacke. Das kam von den vielen Hunden und den vielen Kindern, die in Gropiusstadt leben. Am meisten stank es im Treppenhaus. Meine Eltern schimpften auf die Proletenkinder, die das Treppenhaus verunreinigten. Aber die Proletenkinder konnten meist nichts dafür. Das merkte ich schon, als ich das erste Mal draußen spielte und plötzlich musste. Bis endlich der Fahrstuhl kam und ich im 11. Stockwerk war, hatte ich in die Hose gemacht. Mein Vater verprügelte mich. Als ich es ein paar Mal nicht geschafft hatte, von unten rechtzeitig in unser Badezimmer zu kommen, und Prügel bekam, hockte ich mich auch irgendwo hin, wo mich niemand sah. Da man aus den Hochhäusern fast in jede Ecke sehen kann, war das Treppenhaus der sicherste Platz. Auf der Straße blieb ich auch in Gropiusstadt erst mal das dumme Kind vom Land. Ich hatte nicht dieselben Spielsachen wie die anderen. Nicht einmal eine Wasserpistole. Ich war anders angezogen. Ich sprach anders. Und ich kannte die Spiele nicht, die sie da spielten. Ich mochte sie auch nicht.

³ Zdj. 2 ze strony internetowej: http://de.wikipedia.org/wiki/Bahnhof_Berlin_Zoologischer_Garten.

⁴ Zdj. 3 ze strony internetowej: <http://christiane.hurz.at/>.

II)

In unserem Dorf waren wir oft mit dem Fahrrad in den Wald gefahren, zu einem Bach mit einer Brücke. Da hatten wir Dämme gebaut und Wasserburgen. Manchmal alle zusammen, manchmal jeder für sich. Und wenn wir es hinterher wieder kaputtgemacht haben, dann waren wir alle damit einverstanden und hatten zusammen unseren Spaß. Es gab auch keinen Anführer bei uns im Dorf. Jeder konnte Vorschläge machen, was gespielt werden sollte. Dann wurde solange rumkrakeelt, bis sich ein Vorschlag durchgesetzt hatte. Es war gar nichts dabei, wenn die Älteren mal den Kleinen nachgaben. Es war eine echte Kinder-Demokratie.

III)

In Gropiusstadt, in unserem Block, war ein Junge der Boss. Er war der Stärkste und hatte die schönste Wasserpistole. Wir spielten oft Räuberhauptmann. Der Junge war natürlich der Räuberhauptmann. Und die wichtigste Spielregel war, dass wir alles zu tun hatten, was er befahl. Sonst spielten wir mehr gegeneinander als miteinander. Es ging eigentlich immer darum, den anderen irgendwie zu ärgern. Zum Beispiel, ihm ein neues Spielzeug wegzunehmen und kaputt zu machen. Das ganze Spiel war, den anderen fertig zu machen und für sich selbst Vorteile herauszuschinden, Macht zu erobern und Macht zu zeigen. Die Schwächsten kriegten die meisten Prügel. Meine kleine Schwester war nicht sehr robust und ein bisschen ängstlich. Sie wurde ständig vertrimmt, und ich konnte ihr nicht helfen. Ich kam zur Schule. Ich hatte mich auf die Schule gefreut.

IV)

Meine Eltern hatten mir gesagt, dass ich mich da immer gut benehmen müsse und zu tun hätte, was der Lehrer sagt. Ich fand das selbstverständlich. Auf dem Dorf hatten wir Kinder Respekt vor jedem Erwachsenen. Und ich glaube, ich freute mich, dass nun in der Schule ein Lehrer sein würde, dem auch die anderen Kinder gehorchen mussten. Aber es war ganz anders in der Schule. Schon nach ein paar Tagen liefen Kinder während des Unterrichts in der Klasse herum und spielten Kriegen. Unsere Lehrerin war völlig hilflos. Sie schrie immer »hinsetzen«. Aber dann tobten die nur noch doller, und die anderen lachten.

V)

Ich habe Tiere schon als ganz kleines Kind geliebt. In unserer Familie waren alle wahnsinnig tierlieb. Deshalb war ich stolz auf unsere Familie. Ich kannte keine Familie, die so tierlieb war. Und mir taten die Kinder leid, deren Eltern keine Tiere mochten und die auch keine Tiere geschenkt bekamen. Unsere Zweieinhalb-Zimmer-Wohnung wurde mit der Zeit ein kleiner Zoo. Ich hatte später vier Mäuse, zwei Katzen, zwei Kaninchen, einen Wellensittich und Ajax, unsere braune Dogge, die wir schon nach Berlin mitgebracht hatten. Ajax schlief immer neben meinem Bett. Ich ließ beim Einschlafen einen Arm aus dem Bett baumeln, um ihn zu spüren. Ich fand andere Kinder, die auch Hunde hatten. Mit denen verstand ich mich ganz gut. Ich entdeckte, dass außerhalb von Gropiusstadt, in Rudow, noch richtige Reste von Natur waren. Da fuhren wir dann mit unseren Hunden hin. Wir spielten auf den alten Müllkippen in Rudow, die mit Erde zugeschüttet worden waren. Unsere Hunde spielten immer mit. »Spürhund« war unser Lieblingsspiel. Einer erstreckte sich, während sein Hund festgehalten wurde. Dann musste der Hund ihn suchen. Mein Ajax hatte die beste Nase. Die anderen Tiere nahm ich manchmal mit in die Sandkiste und sogar in die Schule. Unsere Lehrerin benutzte sie als Anschauungsmaterial im Biologieunterricht. Einige Lehrer erlaubten auch, dass Ajax während des Unterrichts bei mir war. Er störte nie. Bis zum Pausenklingeln lag er bewegungslos neben meinem Platz.

VI)

Ich wäre ganz glücklich mit meinen Tieren gewesen, wenn es mit meinem Vater nicht immer schlimmer geworden wäre. Während meine Mutter arbeitete, saß er zu Hause. Mit der Ehevermittlung war es ja nichts geworden. Nun wartete mein Vater auf einen anderen Job, der ihm gefiel. Er saß auf dem abgeschabten Sofa und wartete. Und seine irrsinnigen Wutausbrüche wurden immer häufiger. Schularbeiten machte meine Mutter mit mir, wenn sie von der Arbeit kam. Ich hatte eine Zeitlang Schwierigkeiten, die Buchstaben H und K auseinander zu halten. Meine Mutter erklärte mir das eines Abends mit einer Affengeduld. Ich konnte aber kaum zuhören, weil ich merkte, wie mein Vater immer wütender wurde. Ich wusste immer, wann es gleich passierte: Er holte den Handfeiger

aus der Küche und drosch auf mir rum. Dann sollte ich ihm den Unterschied von H und K erklären. Ich schnallte natürlich überhaupt nichts mehr, bekam noch einmal den Arsch voll und musste ins Bett. Das war seine Art, mit mir Schularbeiten zu machen. Er wollte, dass ich tüchtig bin und was Besseres werde. Schließlich hatte sein Großvater noch unheimlich Kohle gehabt. Ihm gehörte in Ostdeutschland sogar eine Druckerei und eine Zeitung, unter anderem. Nach dem Krieg war das in der DDR alles enteignet worden. Nun flippte mein Vater aus, wenn er glaubte, ich würde in der Schule was nicht schaffen.⁵

Zadanie domowe: Jako zadanie domowe uczniowie mieli przeprowadzić wywiad z przyjaciółmi na temat ich ulubionych zabawek w dzieciństwie, wykorzystując poniższą ankietę⁶:

Arbeitsblatt 1:

Befrage deine Freundin oder deinen Freund über ihr Lieblingsspielzeug! Steckbrief des Lieblingsspielzeugs

von _____

- Was war in deiner Kindheit dein Lieblingsspielzeug?

- Wann hast du es bekommen?

- Von wem hast du es bekommen?

- Aus welchem Material war dein Lieblingsspielzeug?

- Hast du mit diesem Spielzeug alleine oder zusammen mit anderen Kindern gespielt?

- Wo hast du mit deinem Lieblingsspielzeug gespielt?

- Hast du dein Lieblingsspielzeug bis heute aufgehoben?

- Wenn nicht, warum hast du es nicht mehr?

Bringe bitte das Lieblingsspielzeug oder ein Bild davon in die Schule mit!

▣ Lekcja 2

Ćwiczenie Imperfektu na podstawie tekstu

Lekcję drugą rozpoczęliśmy od przeczytania zadania domowego – kilku ankiet przeprowadzonych przez uczniów. Następnie uczniowie otrzymali tekst z lukami, mający pomóc w powtórzeniu i utrwaleniu form czasu Imperfekt, a jednocześnie przygotować do opowiadania tekstu w tym czasie. Uczniowie mieli za zadanie, czytając głośno, wspólnie wpisać w miejsce kropek odpowiednią formę czasu przeszłego Imperfekt.

Ćwiczenie 1. Arbeitsblatt 2

Gropiusstadt, das sind Hochhäuser für 45.000 Menschen, dazwischen Rasen und Einkaufszentren. Von weitem (aussehen) alles neu und sehr gepflegt Doch wenn man zwischen den Hochhäusern (sein), (stinken) es übe-

⁵ Tekst z książki *Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO*, s. 15.

⁶ Ankieta ze strony internetowej: www.edu.lmu.de.

rall nach Pisse und Kacke. Das (kommen) von den vielen Hunden und den vielen Kindern, die in Gropiusstadt lebten. Am meisten stank es im Treppenhaus.

Meine Eltern (schimpfen) auf die Proletenkinder, die das Treppenhaus (verunreinigen). Aber die Proletenkinder (können) meist nichts dafür. Das (merken) ich schon, als ich das erste Mal draußen (spielen) und plötzlich (müssen). Bis endlich der Fahrstuhl (kommen) und ich im 11. Stockwerk war, hatte ich in die Hose gemacht. Mein Vater verprügelte mich. Als ich es ein paar Mal nicht geschafft hatte, von unten rechtzeitig in unser Badezimmer zu kommen und Prügel (bekommen), (hinhocken) ich mich auch irgendwo, wo mich niemand (sehen). Da man aus den Hochhäusern fast in jede Ecke sehen kann, war das Treppenhaus der sicherste Platz.

Auf der Straße (bleiben) ich auch in Gropiusstadt erst mal das dumme Kind vom Land. Ich hatte nicht dieselben Spielsachen wie die anderen. Nicht einmal eine Wasserpistole. Ich war anders angezogen. Ich (sprechen) anders. Und ich (kennen) die Spiele nicht, die sie da spielten. Ich (mögen) sie auch nicht. In unserem Dorf waren wir oft mit dem Fahrrad in den Wald gefahren, zu einem Bach mit einer Brücke. Da hatten wir Dämme gebaut und Wasserburgen. Manchmal alle zusammen, manchmal jeder für sich. Und wenn wir es hinterher wieder kaputtgemacht haben, dann waren wir alle damit einverstanden und hatten zusammen unseren Spaß.

Es (geben) auch keinen Anführer bei uns im Dorf. Jeder konnte Vorschläge machen, was gespielt werden sollte. Dann wurde solange rumgekrakeelt, bis sich ein Vorschlag durchgesetzt hatte. Es war gar nichts dabei, wenn die Älteren mal den Kleinen nachgaben. Es war eine echte Kinder-Demokratie.

In Gropiusstadt, in unserem Block, war ein Junge der Boss. Er war der Stärkste und hatte die schönste Wasserpistole. Wir spielten oft Räuberhauptmann. Der Junge war natürlich der Räuberhauptmann. Und die wichtigste Spielregel war, dass wir alles zu tun hatten, was er (befehlen).

Sonst, spielten wir mehr gegeneinander als miteinander. Es (gehen) eigentlich immer da-

rum, den anderen irgendwie zu ärgern. Zum Beispiel, ihm ein neues Spielzeug wegzunehmen und kaputtzumachen. Das ganze Spiel war, den anderen fertig zu machen und für sich selbst Vorteile herauszuschinden, Macht zu erobern und Macht zu zeigen.

Die Schwächsten (kriegen) die meisten Prügel. Meine kleine Schwester war nicht sehr robust und ein bisschen ängstlich. Sie wurde ständig vertrimmt und ich konnte ihr nicht helfen.

Ich kam zur Schule. Ich hatte mich auf die Schule gefreut. Meine Eltern hatten mir gesagt, dass ich mich da immer gut benehmen müsse und zu tun hätte, was der Lehrer sagt. Ich (finden) das selbstverständlich. Auf dem Dorf hatten wir Kinder Respekt vor jedem Erwachsenen. Und ich glaube, ich (freuen) mich, dass nun in der Schule ein Lehrer sein würde, dem auch die anderen Kinder gehorchen mussten.

Aber es war ganz anders in der Schule. Schon nach ein paar Tagen (herum laufen) Kinder während des Unterrichts in der Klasse und spielten Kriegen. Unsere Lehrerin war völlig hilflos. Sie (schreien) immer „hinsetzen“. Aber dann (toben) die nur noch doller und die anderen (lachen).

Ich habe Tiere schon als ganz kleines Kind geliebt. In unserer Familie waren alle wahnsinnig tierlieb. Deshalb war ich stolz auf unsere Familie. Ich (kennen) keine Familie, die so tierlieb war. Und mir (tun) die Kinder Leid, deren Eltern keine Tiere (mögen) und die auch keine Tiere geschenkt bekamen.

Unsere Zweieinhalb-Zimmer-Wohnung wurde mit der Zeit ein kleiner Zoo. Ich hatte später vier Mäuse, zwei Katzen, zwei Kaninchen, einen Wellensittich und Ajax, unsere braune Dogge, die wir schon nach Berlin mitgebracht hatten. Ajax (schlafen) immer neben meinem Bett. Ich (lassen) beim Einschlafen einen Arm aus dem Bett baumeln, um ihn zu spüren. Ich (finden) andere Kinder, die auch Hunde hatten. Mit denen verstand ich mich ganz gut. Ich (entdecken), dass außerhalb von Gropiusstadt, in Rudow, noch richtige Reste von Natur waren. Da (hinfahren) wir dann mit unseren Hunden Wir (spielen) auf den alten Müllkippen in Rudow, die mit Erde zugeschüttet worden waren. Unsere Hunde spielten immer mit. »Spürhund« war unser Lie-

blingsspiel. Einer (sich erstrecken), während sein Hund festgehalten wurde. Dann (müssen) der Hund ihn suchen. Mein Ajax hatte die beste Nase. Die anderen Tiere nahm ich manchmal mit in die Sandkiste und sogar in die Schule. Unsere Lehrerin (benutzen) sie als Anschauungsmaterial im Biologieunterricht. Einige Lehrer (erlauben) auch, dass Ajax während des Unterrichts bei mir war. Er (stören) nie. Bis zum Pausenklingeln (liegen) er bewegungslos neben meinem Platz.

Ich wäre ganz glücklich mit meinen Tieren gewesen, wenn es mit meinem Vater nicht immer schlimmer geworden wäre. Während meine Mutter (arbeiten), (sitzen) er zu Hause. Mit der Ehevermittlung war es ja nichts geworden. Nun (warten) mein Vater auf einen anderen Job, der ihm (gefallen) Er (sitzen) auf dem abgeschabten Sofa und wartete. Und seine irrsinnigen Wutausbrüche wurden immer häufiger.

Schularbeiten (machen) meine Mutter mit mir, wenn sie von der Arbeit kam. Ich hatte eine Zeitlang Schwierigkeiten, die Buchstaben H und K auseinander zu halten. Meine Mutter (erklären) mir das eines Abends mit einer Affengeduld. Ich konnte aber kaum zuhören, weil ich (merken), wie mein Vater immer wütender wurde. Ich (wissen) immer, wann es gleich (passieren): Er (holen) den Handfeger aus der Küche und (rumdroschen) auf mir Dann sollte ich ihm den Unterschied von H und K erklären. Ich schnallte natürlich überhaupt nichts mehr, (bekommen) noch einmal den Arsch voll und (müssen) ins Bett.

Das war seine Art mit mir Schularbeiten zu machen. Er wollte, dass ich tüchtig bin und was Besseres werde. Schließlich hatte sein Großvater noch unheimlich Kohle gehabt. Ihm (gehören) in Ostdeutschland sogar eine Druckerei und eine Zeitung, unter anderem. Nach dem Krieg war das in der DDR alles enteignet worden. Nun (ausflappen) mein Vater wenn er (glauben), ich würde in der Schule was nicht schaffen.

Ćwiczenie 2. Po uzupełnieniu luk kolejne zadania polegały na utworzeniu listy czasowników

wraz z ich formami w czasie Imperfekt z tekstu z ćwiczenia 1.

Infinitiv	Imperfekt
z.B. aussehen	sah aus

Zadanie domowe: Każdy z uczniów miał wybrać 10 dowolnych czasowników i utworzyć z nimi zdania w czasie Imperfekt.

▣ Lekcja 3

Rozpoznawanie i ćwiczenie zdań podrzędnie złożonych na podstawie tekstu.

Kolejna trzecia lekcja pracy z fragmentem książki *Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO* była poświęcona budowie zdań podrzędnie złożonych. Uczniowie mieli za zadanie wypisać zdania ze spójnikami *dass*, *wenn*, *da*, *als*, *wie*, *was*, *bis*, *wann*, oraz utworzyć podobne.

Ćwiczenie 1.

Wypisz z tekstu zdania z *dass*, podkreśl orzeczenie, a następnie utwórz nowe zdania z *dass* i podkreśl orzeczenie.

- Meine Eltern hatten mir gesagt, **dass** ich mich da immer gut benehmen müsse und zu tun hätte, was der Lehrer sagt.
- Und ich glaube, ich freute mich, **dass** nun in der Schule ein Lehrer sein würde, dem auch die anderen Kinder gehorchen mussten.
- Und die wichtigste Spielregel war, **dass** wir alles zu tun hatten, was er befahl.
- Er wollte, **dass** ich tüchtig bin und was Besseres werde.

Ćwiczenie 2. Podkreśl i przeanalizuj zdania ze spójnikami: *wenn*, *da*, *als*, *wie*, *was*, *bis*, *wann*. Jaki szyk występuje w tych zdaniach? Dla każdego z nich napisz po dwa nowe przykłady.

▣ Lekcja 4

Dyskusja nad losami Christiane

Zakończeniem cyklu lekcji było przedstawienie kadrów z filmów nagranych na podstawie książki, ich opis i dyskusja.



Zdjęcie 4.⁷

1. Beschreibe die Person auf dem Foto.
2. Wo befindet sie sich?
3. Was kannst du von Laune dieser Person sagen?
4. Warum ist sie traurig?



Zdjęcie 5.

1. Wie sieht der Junge aus?
2. Warum sieht er so seltsam aus?
3. Hast du schon mal so einen ähnlichen Jungen gesehen?
4. Was könnte passieren?



Zdjęcie 6.

1. Was siehst du auf dem Foto?
2. Wo könnte es sein?

3. Was – deiner Meinung nach – haben die zwei vor?

W podsumowaniu uczniowie wyrazili przypuszczenie, co łączy te zdjęcia i w jakim środowisku żyją przedstawieni młodzi ludzie. Po wyrażeniu swoich opinii dotyczących zdjęć 4 – 6 i próbie rekonstrukcji wydarzeń, uczniowie obejrzeli dodatkowe zdjęcia. Były one epilogiem do przeczytanej historii i mówiły więcej o problemach Christiane i jej przyjaciół.



Zdjęcie 7, zdjęcie 8.



Zdjęcie 9.

1. Wie sah das Leben von Christiane weiter?
2. Warum hat sie solches Leben geführt?
3. Wie verstehst du die Worte: „Sie erleben den Himmel, sie erleben die Hölle. Sie sind noch Kinder und haben Ihre Zukunft schon gespielt.“

Zadanie domowe

W domu uczniowie mieli za zadanie zapisać wymyśloną historię życia Christiany F. używając czasu przeszłego Imperfekt.

⁷ Zdj. 4,5,6. ze strony internetowej: <http://mydziecizdworcazoo.klub.eblog.pl/>

Po przeczytaniu fragmentu książki i lekcjach na ten temat uczniowie wyrazili chęć przeczytania książki w całości. Historia Christiany F. poznana tylko w części zachęciła ich do sięgnięcia po oryginał. Praca nad fragmentem pozwoliła zastanowić się na budową zdań złożonych oraz przeciwieńczy Imperfekt podczas pisania opowiadania.

Sięgnęłam po tekst oryginalny i praca z nim była autentycznym zderzeniem z literaturą

w języku niemieckim. Uczniowie przekonali się, że są w stanie czytać teksty w oryginale. Praca z tekstem stworzyła możliwość do rozmowy na jego temat. Przygotowanie się do lekcji jest zapewne wyzwaniem, ale praca z tego typu tekstem daje satysfakcję nie tylko uczniowi, ale i również nauczycielowi.

(listopad 2008)

Katarzyna Czubała¹
Chełm



Sztuka na lekcji języka rosyjskiego

„Bo piękno po to jest,
by zachwycało do pracy”.

C. K. Norwid

Lekcja języka obcego jest doskonałą okazją ku temu, by prócz poznawania leksyki i struktur gramatycznych przybliżyć też uczniom tradycję, sztukę i szeroko rozumianą kulturę obcą. Gdy tylko mogę, staram się uwrażliwić moich uczniów na piękno i niezwykle bogactwo rosyjskiej literatury i sztuki. Niejednokrotnie uczę pieśni, ballad i czastuszek przy akompaniamencie gitary. Pomagam uczniom w wykonywaniu gazetek ściennych, dołączając namalowane przez siebie, np. portrety sławnych Rosjan, zabytki wielkich miast rosyjskich. Wychodzę z założenia, że każdy młody człowiek powinien uczyć się rozumienia obcej kultury, poszanowania ludzi innej rasy i religii, a także tolerancji w stosunku do odmiennych poglądów i odczuć. Nie byłoby to łatwe, gdyby nie codzienne „stykanie się” z obcością, chociażby podczas zajęć z języka obcego. Niezwykle ważne jest zatem „poszerzanie horyzontów” ucznia, interkulturowe nauczanie, uświadamianie dzieciom i młodzieży istnienia bogactwa wielo-

kulturowego na świecie, różnorodności zwyczajów i gestów, pokazywanie podobieństw i różnic między polską a obcą sztuką, tradycją, kulturą.

Jedną z moich lekcji poświęciłam malarstwu rosyjskiemu. Temat 45-minutowych zajęć przeprowadzonych w klasie III liceum ogólnokształcącego brzmiał: *Музеи, художники, картины – ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu i mówieniu*. Podstawowe źródła, z których czerpaliliśmy materiał językowy stanowiły zadania z podręcznika *Новые встречи*² (7 i 8 z rozdziału 3 – *В Третьяковке*). Głównym celem językowo-komunikacyjnym były ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu i mówieniu. Podczas zajęć stosowałam burzę mózgow, elementy wykładu, pogadankę, pracę z tekstem, pracę z mapą oraz takie pomoce, jak: mapę Moskwy, autentyczne fotografie z zabytkami Moskwy, nagrania do podrecznika, książkę B. Brodskiego *Skarby sztuki w Moskwie*³, książkę H. Granatowskiej *Как дела?*³. *В мире прекрасного*⁴ oraz gitarę.

¹ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i w III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

² M. Zybert (2004), *Новые встречи* 3, Warszawa: WSiP, s. 25-27.

Lekcja miała następujący przebieg. Po zapoznaniu z celami oraz sposobem pracy na lekcji, sprawdzeniu pracy domowej – ustne opowiadanie o Galerii Trietiańskiej oraz zapisaniu tematu lekcji, przystąpiliśmy do jego opracowania:

- Burza mózgów: uczniowie odpowiadają ustnie na moje pytania:
 - **Какие памятники находятся в Москве?** (chętny uczeń podchodzi do tablicy i wskazuje na mapie Moskwy poszczególne zaabytki stolicy Rosji),
 - **Какие музеи России ты знаешь?**
 - **Чи картины находятся в Третьяковской галерее? Назови фамилии русских художников.**

Zachęcam do zwiedzania miast rosyjskich, uwrażliwiając uczniów na piękno tamtejszej sztuki. Wspólnie prowadzimy pogadankę na temat wartości, jakie daje kontakt ze sztuką: rozbudza w nas różne odczucia i emocje, daje możliwość oderwania się od monotonii dnia codziennego, kształtuje nasze krytyczne myślenie, umiejętność rozumienia tzw. kultury wysokiej, rozwija szacunek i tolerancję wobec „inności”.

- Praca zespołowa: uczniowie kolejno odczytują nazwy obrazów i ich autorów (zad. 7, s. 25-26 z podręcznika). Następnie oglądają fotografie przedstawiające dzieła Galerii Trietiańskiej zawarte w albumie *Skarby sztuki w Moskwie*.
- Praca w parach: uczniowie tworzą dialogi, zadając sobie wzajemnie pytania i odpowiadając na nie: **Какая картина нравится тебе больше всего и почему?** (lub: **Какая картина, по-твоему, самая красивая и почему?**).
- Elementy wykładu: czytam uczniom fragment tekstu w języku rosyjskim o Isaaku Lewitanie z książki *Как дела? 3. В мире прекрасного* (s. 106). Następnie jeden z uczniów odczytuje informacje na temat życia i twórczości Lewitana z albumu *Skarby sztuki w Moskwie* (s. 202). Na podstawie przeczytanych tekstów chętni uczniowie odpowiadają na pytanie: **Что ты узнал об Исааке Левитане?**

- Praca z tekstem: uczniowie słuchają z płyty CD nagrania (zad. 8, s. 27 z podręcznika) tekstu *Осенний день* i wybierają jedną prawidłową odpowiedź spośród podanych trzech, którą głośno poprawnie odczytują.
- Wspólnie ustnie opisujemy obraz **И. Левитана Осенний день. Сокольники**, stosując standardy maturalne (**Кто и что находится на картине? Где это? Что делает?**). Każdy uczeń samodzielnie zapisuje do zeszytu kilka zdań na temat tego obrazu, sprawdzam poprawność pisowni.
- Wspólnie śpiewamy przy akompaniamencie gitary poznaną na wcześniejszych lekcjach piosenkę *Подмосковные вечера*, a następnie podsumowujemy lekcję: chętni uczniowie odpowiadają na pytania: **Какие картины известных русских художников ты знаешь? Какая картина самая хорошая, по-твоему, и почему?**

Na zakończenie zajęć czytam uczniom dwa dowcipy:

„Художник абстракционист жалуется своему коллеге:

- У меня большие неприятности. Дама, которой рисую портрет, попросила вдруг изменить цвет её глаз.
- Ну и в чём же дело?
- Я не помню, в каком месте я их нарисовал.”

*

- „этой картине: закат или восход солнца?
- Конечно, закат.
- Вы так хорошо понимаете искусство?
- Что вы! Я лично знаком с художником и знаю, что он никогда не просыпается раньше 12-ти часов!”
- Zadanie pracy domowej dla wszystkich: Przygotuj wypowiedź ustną: „Мой любимый художник и его картины. Моя любимая картина.” Dla chętnych przewidziałam też drugie polecenie: napisz list do koleżanki z Ro-

³ B. Brodski (1990), *Skarby sztuki w Moskwie*, Warszawa: WSiP, s. 25-27.

⁴ H. Granatowska (1998), *Как дела? 3. В мире прекрасного*, Warszawa: Arkady.

sji. Opowiedz jej o wrażeniach z pobytu w Moskwie. Napisz, kiedy i czym pojechałaś do stolicy Rosji, jakie zabytki zwiedziłaś i jaka była pogoda, czyje obrazy widziałaś w Gallerii Trietiakowskiiej i z kim tam byłaś, jaki obraz wywarł na tobie największe wrażenie i dlaczego?

Oceńłam aktywność uczniów, a oni wypełnili krótką ankietę ewaluacyjną (która z części lekcji podobała ci się najbardziej i dlaczego, czego brakowało podczas zajęć, jakie elementy chciałbyś/łabyś dodać?).

Zajęcia te miały na celu kształtowanie umiejętności rozumienia ze słuchu oraz wypowiedzi ustnych w języku obcym pod kątem przygotowania do matury. Ważnym elementem lekcji było poza tym przypomnienie nazw zabytków Moskwy, muzeów Rosji, nazwisk słynnych malarzy rosyjskich. Niezwykle istotną częścią zajęć była pogadanka na temat wartości, jakie daje kontakt ze sztuką oraz umiejętność opisu obrazu i uzasadnianie wypowiedzi uczniów odnośnie najpiękniejszego ich zdaniem dzieła malarstwa rosyjskiego.

Dzięki zastosowanym na lekcji środkom dydaktycznym uczniowie mieli możliwość wykonywania ćwiczeń typowo maturalnych (rozumienie ze słuchu, opis obrazu oraz wypowiadanie własnego zdania na jego temat). Album oraz fotogra-

fie przedstawiające zabytki Moskwy i dzieła malarstwa rosyjskiego przyczyniły się do szybszego i trwalszego zapamiętania nazw rosyjskich obrazów i obiektów. Dzięki miłej i przyjaznej atmosferze, bogatemu wystrojowi pracowni rusycystycznej (wystawa obrazów przedstawiających zabytki Moskwy i Sankt Petersburga) zajęcia przebiegały ciekawie i sprawnie, a zastosowane metody i formy pracy zaktywizowały uczniów, skłoniły ich do samodzielnego myślenia, kreatywności, komunikowania się w języku obcym oraz wyszukiwania informacji z różnych źródeł. Dzięki usłyszanym dowcipom rosyjskim lekcja zakończyła się ogólnym śmiechem.

Z doświadczenia wiem, że należy „przemycać dawki kultury” na różnych zajęciach obcojęzycznych, nawet tych, poświęconych zagadnieniom typowo leksykalno-gramatycznym. Uczniowie chętnie uczą się słów i melodii rosyjskich piosenek, oglądają filmy, fotografie dzieł malarzy rosyjskich, czytają poezję oraz fragmenty prozy rosyjskiej. Tego typu „ukłon” w stronę sztuki pozwala wszystkim inaczej spojrzeć na naukę języka obcego. Nie tylko słówka i gramatyka, ale przede wszystkim szeroko rozumiana kultura ma duży wpływ na kształtowanie określonych postaw ucznia oraz jego pozytywnego stosunku do wszystkiego, co inne i obce.

(wrzesień 2008)

Małgorzata Radecka
Wejherowo¹

Wykorzystanie komputera i internetu podczas lekcji języka angielskiego

Jednym z priorytetów szkoły XXI wieku jest wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie nauczania. Regularnie korzystam z komputera i internetu przygotowując materiały na zajęcia oraz poszukując nowych

pomysłów na ich uatrakcyjnienie. Aby zachęcić uczniów do wykorzystywania komputera również do nauki języka obcego, przygotowałam lekcję z komputerem. Była to również lekcja otwarta, ponieważ chciałam podzielić się swoimi pomy-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana II Sobieskiego w Wejherowie.

słami z innymi nauczycielami języka angielskiego. Uznałam, że użycie komputera z pewnością wpłynie pozytywnie na zaangażowanie uczniów w lekcję oraz przyczyni się do wzrostu ich motywacji do nauki.

Jako temat zajęć wybrałam Nową Zelandię i jej największe miasto Auckland (dział *Wiedza o krajach anglojęzycznych* w standardach maturalnych). Zajęcia przeprowadziłam w klasie II liceum ogólnokształcącego. Temat zajęć jest w podręczniku, ale zmodyfikowałam go – wybrałam w internecie stronę o Auckland oraz przygotowałam materiały – 2 zadania na rozumienie tekstu czytanego oraz zadanie pisemne – email z wakacji. Poprosiłam również uczniów, aby przygotowali na zajęcia informacje o Nowej Zelandii.

■ **Temat: Auckland – the biggest city of New Zealand**

Cele: doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem: rozwiązywanie zadania typu prawda/fałsz, szukanie informacji w tekście – standard egzaminacyjny II 2; wykorzystywanie komputera podczas zajęć: szukanie informacji na stronie internetowej, uczeń zna podstawowe terminy w języku angielskim, potrafi wykorzystać komputer jako źródło wiedzy; doskonalenie umiejętności pisania: uczeń potrafi sformułować tekst krótkiej formy użytkowej będący realizacją podstawy programowej oraz standardów egzaminacyjnych – email, standard III 2; zna zwroty charakterystyczne dla maila oraz słownictwo związane z podróżowaniem, standard I 1; zna zwroty potrzebne do relacjonowania wydarzeń, zagadnienie to jest kolejnym elementem standardów egzaminacyjnych – standard IV 2; potrafi napisać tekst w edytorze tekstów Word i go wydrukować; posiada wiedzę o krajach anglojęzycznych; potrafi podsumować temat zajęć oraz ocenić swój postęp w nauce.

Materiały: zadania na rozumienie tekstu czytanego oraz zadanie pisemne wydrukowane dla każdego ucznia, karta oceny pracy dla uczniów.

Sprzęt: komputer do dyspozycji dla każdego ucznia, drukarka

Przebieg lekcji:

- Witam klasę, sprawdzam obecność, rozsadzam uczniów (3 min).
- Witam osoby obserwujące zajęcia i wyjaśniam uczniom, jaki jest cel obserwacji. Następnie rozdaję plany zajęć oraz materiały i ankietę oceny mojej pracy. Przedstawiam temat zajęć oraz zadania, jakie uczniowie będą wykonywać na lekcji – czytanie ze zrozumieniem, pisanie maila. Przedstawiam też cele lekcji oraz informuję, jaką wiedzę uczeń zdobędzie w czasie tych zajęć (3 min).
- Pytam uczniów, co wiedzą o Auckland. Prezentują oni informacje znalezione na temat Nowej Zelandii i Australii. Proszę o wskazanie Auckland na mapie, a następnie pytam, z czym kojarzą uczniowie ten rejon świata. Następnie podaję nazwę strony internetowej i proszę uczniów o wejście na tę stronę (www.auckland.co.nz) oraz podanie, jakie informacje o Auckland można na niej znaleźć (5 min).
- Rozdaję materiały do pierwszego zadania z rozumienia tekstu czytanego, tj. prawda/fałsz. Uczniowie szukają informacji na stronie. Monitoruję pracę uczniów, w razie potrzeby służę pomocą, a następnie sprawdzamy odpowiedzi wspólnie z uczniami. (6 min).

Decide if the following statements are True (T) or False (F):

1. Auckland Museum is open only from Monday to Friday.
2. In Auckland Zoo you can see such animals as giraffes and koala bears.
3. In the Underwater World you can observe not only fish but also penguins.
4. Famous restaurants and cafes can be found on Tamak Drive.
5. Sky Tower is 340 m high.
6. In the Stardome Observatory you can see only stars.
7. From windows of Ascott Metropolis Hotel you can have to view on the city and harbour.
8. Sky City is in the suburbs of Auckland.
9. The Heritage Hotel has an indoor swimming pool.
10. Carlton Hotel serves typical New Zealand food.

- Rozdaję drugie zadanie z rozumienia tekstu czytanego. W tym zadaniu ponownie, na podstawie informacji ze strony, uczniowie odpowiadają na podane w pytania. Monitoruję pracę, a następnie sprawdzam jej wykonanie (6 min).

Answer the following questions about Auckland:

1. Which three hotels are close to Queen Street?
2. What is the population of Auckland?
3. When should you visit the Mission Bay Beach?
4. What can you see in the Museum of Transport and Technology?
5. What attractions does Sky Tower offer?
6. When can you visit the Stardome Observatory?

- Ostatnim zadaniem jest napisanie maila. Wspólnie z uczniami przypominamy zasady dotyczące pisania maila – schemat, budowę, podstawowe zwroty. Przedstawiam też kryteria oceny prac uczniów, np. treść, poprawność, formę. Następnie rozdaję materiał wraz z poleceniem (4 min).

Jesteś na wakacjach w Auckland. Napisz mail do znajomego w Anglii. Napisz:

- gdzie jesteś i dlaczego zdecydowałeś/aś się tu przyjechać,
- co widziałeś do tej pory,
- co Ci się najbardziej podoba,
- kiedy wracasz do Polski.

Uczniowie przy pomocy edytora tekstu oraz strony internetowej formułują tekst maila. Następnie drukują tekst i zostawiają do sprawdzenia. Proszę jednego z uczniów o odczytanie swojej pracy, oceniam ją (15 min).

Podsumowuję zajęcia. Zadaję pytania uczniom, jaki był temat lekcji, jakie były zadania do wykonania. Następnie rozdaję kartę oceny i proszę uczniów o udzielenie odpowiedzi, a następnie wklejenie jej do zeszytu. Jako zadanie domowe proszę, by napisali notatkę na temat Auckland (3 min).

Na zakończenie zajęć uczniowie otrzymali kartę samooceny. Dzięki tej karcie mogli samodzielnie ocenić, czego się nauczyli podczas lekcji. Mogli się zastanowić, które zadania

sprawiły im trudność, nad którymi powinni jeszcze popracować. Jest to dobry sposób na podniesienie samooceny ucznia oraz wzrost motywacji nauki.

Self-evaluation sheet – Answer the following questions about today's lesson:

	YES	NO
I can give two pieces of information about Auckland.		
I can find information on the website.		
I know basic vocabulary connected with the Internet.		
I can write an e – mail.		
I know the vocabulary connected with emails and travelling.		

The most difficult for me was (for example finding information about Auckland, writing an e-mail):

.....

The easiest for me was (for example finding information about Auckland, writing an e-mail):

.....

The pace of the lesson was:

TOO FAST ADEQUATE TOO SLOW

Uważam, że lekcja była udana. Zastosowanie komputera podczas zajęć sprawiło, że lekcja była atrakcyjna i interesująca. Sądzę, że uczniowie dzięki tej lekcji chętniej będą wykorzystywać komputer do nauki języka angielskiego. Była to dla nich okazja, by zastosować poznane wcześniej słownictwo związane z internetem i stronami internetowymi. Była to też szansa na poznanie innego sposobu nauki języka, odmiennego od tradycyjnego.

(grudzień 2008)

Dariusz Langhoff¹
Rybnik

Zaawansowana leksyka języka drugiego w kontekście

Der eigene Name und anderes laufend benutzte Wissen wird im tertiären Gedächtnis auf Dauer festgehalten.

Mohamed Adjan

Jakie mechanizmy psycholingwistyczne towarzyszą przyswajaniu nowych wyrazów, wyrażeń, zwrotów z pisemnego kontekstu, jest wciąż niejasne, a teorie zajmujące się tym zagadnieniem są spolaryzowane. Jedni lingwiści twierdzą, że nauka nowych słów podczas czytania nie tylko nie wymaga skupienia uwagi, ale w ogóle świadomego udziału podmiotu (Nagy 1997). Inni postulują, że rozpoznawanie znaczenia nowego słowa polega na zastosowaniu zamierzonej strategii – nie jest automatyczne, lecz odbywa się drogą świadomego poszukiwania informacji, formowania hipotez i ich weryfikacji (Ellis 1997). Panuje więc dualizm teorii wynikający z przeciwstawienia sobie idei akwizycji incydentalnej (niezaplanowanej, podświadomej) i intencjonalnej (zaplanowanej, zamierzonej). Jeżeli ktoś, czytając tekst zawierający nieznane wyrazy sięga po słownik, robi notatki lub stosuje inne techniki metakognitywne, to z pewnością próbuje się uczyć intencjonalnie. Jednak gdy ktoś nie zdradza takich widocznych metakognitywnych zachowań, nie musi to oznaczać, że chłonie nowe elementy z całkowitym wyłączeniem świadomych działań.

Bez względu na prawa faktycznie rządzące przyswajaniem drugiego języka podczas ekspozycji na pisemny kontekst, wydaje się raczej pew-

ne (bo i tu nie ma pełnej zgody wśród badaczy), iż nauka nowego słownictwa przez ekstrahowanie go z pisemnego dyskursu jest bardziej efektywna, aniżeli akwizycja nowego słownictwa z listy bez kontekstu. Poniżej przedstawione ćwiczenia umożliwiają naukę i nauczanie nowych słów w kontekście na poziomie zdania i paragrafu (akapitu). Skierowane są do osób (bardzo) zaawansowanych w nauce języka (poziom C1, C2), które pragną dalej rozwijać już dość dobrze rozwinięty podsystem leksykalny o nowe urozmaicające składniki. Pewien nacisk został położony na kontrast w ramach par synonimów między rejestrem neutralnym a kolokwialnym.

Pierwsze z prezentowanych zadań² polega na zastąpieniu w danym zdaniu wyrazu wyszczególnionego (gruby, pochyły druk) synonimem, wybierając go spośród zebranych na początku wyrażeń. Synonim użyty do zastąpienia ma zwykle charakter bardziej potoczny, kolokwialny – czasami bardzo nieformalny – aniżeli słowo pierwotnie zastosowane. Ćwiczenie nie powinno się ograniczać do odnalezienia danej pary słów jedno- lub bliskoznacznych – należy wykorzystać cały potencjał leksykalny, jaki tkwi w każdym zdaniu. Niech ilustracją tego będzie analiza pierwszego przykładu.

ADRENALINE-FUELLED	PATIENCE-WEARING	DRACONIAN	SCREWBALL
SKEWED	WHITE-KNUCKLE	FOGGIEST	DRAWLING
HUSTLER	VORACIOUS	GUTSY	VICTIMIZED
ARDENT	ABSURD	SECOND-TO-NONE	SORELY
CORUSCATING	SURLY	UNKEMPT	CUTE

¹ Autor jest lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, nauczycielem w firmie lingwistycznej RADIUS oraz wykładowcą w NKJO w Rybniku.

² Wszystkie przykłady są autorskie.

1. Shabby clothed, with unruly hair, Mark sat in the armchair and began to contemplate resembling an **neglected** bohemian dreamer.

Odpowiedzią jest tu wyraz *unkempt* (= zaniedbany, niechlujny; nieuporządkowany). W tym samym zdaniu występują słowa *shabby* i *unruly*, które mogą być nieznanne, a będące także wyrażeniami bliskoznacznymi do *neglected*. Także przymiotnik *bohemian* pozostaje w pewnym semantycznym związku z tymi wyrazami, gdyż oprócz geograficznego odniesienia (Bohemia) sugeruje coś nieortodoksyjnego. Jak widać, z tego jednego zdania uczeń może wyłuskać zbiór pięciu wyrażenń połączonych siecią znaczeniowych powiązań.

Całe zadanie może składać się z 20 przykładów, które mogą być szansą do poznania kilkudziesięciu nowych jednostek leksykalnych. Oto więcej przykładów.

2. The heavyweight championship match I witnessed last Saturday was a dull, rather than **exciting** watch.
3. Few people like the combination of **distorted** humor and originality which is so typical for Angie.
4. The cop on the beat walked up to a snappily-dressed **swindler** standing on the corner.
5. Jasmine is far from being ethereal, she is **co-urageous** and gritty.
6. I don't have the **slightest** idea who sent me this Valentine card.
7. The local police force is **sorrowfully** ill-equipped to deal with organized crime.
8. Everyone likes Kevin; he is such a **clever** and endlessly resourceful little boy.
9. The film is ruined by its cringeworthy dialog and **inept** storytelling.
10. Harold Lloyd's balletic quality to his stunt mastery was excellent.
11. Alice made for the exit with lightning speed when the **slowly speaking** unshaven psychopath started to walk towards her.
12. The drill sergeant applied **rigorous** tactics to turn that bunch of misfits into a coherent, efficient, recon platoon.
13. Sylvia will leave her husband who is a **bad-tempered**, devious jerk.
14. A good adventure novel should contain plenty of nail-munching, **thrilling** set pieces.
15. The latest Debbie Harry's video clip is bound to be a winner due to its **sparkling** visual originality.
16. The opera I saw last Sunday proved to be a **boring** near three hours.
17. Mimi's career as a show girl was short-lived; she ended up as a **maltreated** hooker in a topless bar.
18. Tom is a poor chap; he can't stand up to his wife's **rapacious** sexual appetite.
19. Most of Jim Carrey's films are **crazy** comedies.
20. The critics **enthusiastic** reviews of the play will build the author's confidence.

ODPOWIEDZI: 1. unkempt, 2. adrenaline-fuelled, 3. skewed, 4. hustler, 5. gutsy, 6. foggier, 7. sorely, 8. cute, 9. absurd, 10. second-to-none, 11. drawling, 12. draconian, 13. surely, 14. white-knuckle, 15. coruscating, 16. patience-wearing, 17. victimized, 18. voracious, 19. screwball, 20. ardent

Innym rodzajem kwizu leksykalnego może być dobrze znana forma wielokrotnego wyboru. Liczba dystraktorów³ (fałszywych odpowiedzi) może być różna – waha się od trzech do pięciu. Najczęściej, jak w przykładzie tu podanym, są cztery – w tym jedna odpowiedź prawidłowa. Ich dobór determinuje stopień trudności zadania, mogą one być bliskie znaczeniowo i/lub morfologicznie do hasła prawidłowego. Nie powinny wszystkie fałszywe wersje być błędne w sposób rażąco oczywisty – spada wtedy wartość edukacyjna zadania. Poniżej seria 20 zdań, pierwsze dwa zostaną przeanalizowane.

1. I have invited Jenny for a of caffeine.
 A. dose B. dosage
 C. suspension D. bottle

Odpowiedzią spodziewaną jest *A dose*, w przypadku tego potocznego zdania, w którym nieformalny nastrój zostaje osiągnięty przez użycie niespodziewanie formalnych wyrazów. Przypomina to nieco tzw. *double speech*, czyli nowomowę, choć nie w wydaniu ekstremalnym. Jest więc użyty zwrot *dose of caffeine* (= dawka kofeiny⁴) zamiast „normalnego” *cup of coffee* (= filiżanka kawy). Można to zdanie drażnić głębiej i twierdzić, że każda z opcji jest możliwa – co faktycznie nie jest niemożliwe do wykazania. *Dosage* (= dawkowanie) sugeruje podanie dawki wielokrotne,

suspension (= zawiesina) jest wyobraźalne też, gdy wyobrazimy sobie kawę „po turecku”, i wreszcie kawa w butelce – niecodzienne, ale możliwe. W takich wypadkach warto tak sformułować instrukcję do zadania, aby wymagała wybrania nie tylko prawidłowej, ale najbardziej prawdopodobnej odpowiedzi.

2. In this action flick he plays a fast-fisted with a neurotic need to protect abused women.
A. wench B. gaffer C. lass D. goon

W tym przypadku elementem brakującym musi być osoba. Zaimek *he* mówi, iż musi ona być rodzaju męskiego, co eliminuje *wench* i *lass*. Technicznie jest możliwe B, ale mało przekonujące, bo któż to jest *gaffer*? To starszy facet, szczególnie stary chłop lub wieśniak, a także ojciec lub nadzorca. Lepiej pasuje *goon*: zabijaka, twardziel, bandyta.

3. Unparalleled physical emanates from Bruce Lee's films.
A. profession B. prowess C. force D. body
4. This project suffers from a of ideas which have great potential but little fruition.
A. lack B. scarcity
C. surfeit D. absence
5. Amidalá's sexual preference is marked by a(n) to masochism.
A. allegiance B. likeness
C. repulsion D. treachery
6. We stopped at an all-night to slake our hunger.
A. garage B. eaterie
C. bank D. drugstore
7. Three months of body building and you'll improve your considerably.
A. visage B. digestion
C. physique D. physics
8. My meeting Salma was a chance in the queue for a loo.
A. approach B. departure
C. encounter D. conversation
9. There is nothing remotely about your story; nobody will believe it.
A. false B. plausible
C. realistic D. incredible

10. Walking down the street I was a wet dream on legs.
A. accosted B. attacked
C. deterred D. exhausted
11. In his book „Recollections from Africa” the writer describes a which was a remarkable feat of daring and endurance.
A. cruise B. outing C. trek D. tour
12. This billionaire is not a man easy to see.
A. socialite B. monk C. tramp D. recluse
13. It took several months to decode that for a vast construction.
A. bluebird B. blueprint
C. bluebottle D. bluenose
14. The lifeless ship looks like a craggy castle cast adrift on the very of space.
A. blade B. surface C. brim D. edge
15. This crime novel is a sweaty of blackmail, murder, and incestuous desire.
A. miasma B. palm C. money D. skin
16. It was a one-night which changed my whole life.
A. stand B. walk C. sleep D. job
17. Jackie Chan is a kamikaze stuntman-superstar in the of blue-screen effects.
A. interval B. period C. moment D. age
18. Jodie's roller-coaster ride through in space was a spectacular lightshow.
A. lairs B. dens
C. wormholes D. caves
19. Although caught by the police, the thief managed to stash a load of stolen for future purposes.
A. swain B. swab C. swage D. swag
20. I've never had a in mind how to make a quick profit.
A. scam B. obsession
C. skill D. consideration

ODPOWIEDZI: 1 A, 2 D, 3 B, 4 C, 5 A, 6 B, 7 C, 8 C, 9 B, 10 A, 11 C, 12 D, 13 B, 14 D, 15 A, 16 A, 17 D, 18 C, 19 D, 20 A

Kolejne ćwiczenie jest podobne do pierwszego. Polega także na dobieraniu znaczeń synonimicznych. Tym razem jednak, jak widać, wyróż-

nione fragmenty zdań to wyrażenia składające się z co najmniej dwóch wyrazów. Są one kolokwialne lub idiomatyczne, ich parafrazy będą neutralne w stylu i czasami ograniczają się do jednego wyrazu. Przykładowo:

1. After lunch I'm going to **pop down** to the shops.

Zdanie to znaczy „Po lunchu zamierzam wyskoczyć do sklepów”. Zaznaczone *pop down* (= wyskoczyć, pójść/przyjść gdzieś szybko) można zastąpić, wybierając z listy, zwrotem *go quickly*. Oto dziesięć gotowych do implementacji parafraz i pozostałe przykłady:

- A....solve...
- B....hid themselves...
- C....envy...
- D....frequent...room...plans.
- E....spend...with...
- F....in control...
- G....go quickly...
- H....face...
- I....evict him.
- J....lied to...

2. Cain looked at his brother's achievements with **a jaundiced eye**.
3. Teenagers Marcus and Pedro often **hang out in a secret den** and plan their money-making **schemes**.
4. A new president will be **at the helm** of the bank since next month.
5. The white settlers **spoke in forked tongues with** the native Indians.
6. It didn't take me long to **sort out** a small problem.
7. The many hardships she has been through taught her how **to stand up to** oppression.
8. The desperate escaped convicts **holed up in** a deserted old mansion.
9. Being a retired man now, John can **devote** more time **to** his family.
10. The tenant had not been paying the rent for months, so the landlord finally decided to **boot him out on the street**.

ODPOWIEDZI: 1 G, 2 C, 3 D, 4 F, 5 J, 6 A, 7 H, 8 B, 9 E, 10 I

Następne zadanie ma znowu postać tradycyjnego wielokrotnego wyboru, tym razem jest jednak wyjątkowo trudne. Wynika to z tego, że należy wstawić do zdania dwa fragmenty, co wymaga precyzyjnej symultanicznej kontroli semantycznej całego przykładu i poszczególnych jego części. Dystraktory zostały tak zbudowane, aby zmaksymalizować wymagania wobec rozwiązującego: często jeden człon proponowanej odpowiedzi pasuje, a drugi nie. Trzeba wobec tego zlokalizować tę odpowiedź, która w pełni satysfakcjonująco uzupełni całe zdanie. Temu strukturalno-semantycznemu utrudnieniu akompaniuje różnorodność użytej leksyki. Ułożenie tego typu kwizu leksykalno-gramatycznego nie jest łatwe, za to jest czasochłonne i wymaga bardzo wysokiej kontroli nad językiem. Ćwiczenie jak tu przedstawione, może stanowić wyzwanie nawet dla tych, którzy już dawno uzyskali swój dyplom z filologii.

Prześledźmy drogę wyszukiwania właściwej odpowiedzi na przykładzie, który rozpoczyna zbiór 15 „perforowanych” zdań:

1. The door had to be jimmied when I unwittingly locked myself of my apartment.

- (A) ...open...out... (B) ...closed...out...
- (C) ...open...in... (D) ...through...outside...

Sens całego zdania to: „Drzwi musiały zostać wywarzone, gdy niemądrze zamknąłem się na zewnątrz”. Czytelnicy, którzy mają u siebie ten typ drzwi, których nie trzeba zamykać kluczem po wyjściu (samozatraskujące się) wiedzą, o co chodzi. Odpowiedz B zostaje wykluczona, gdyż *jimmy* nie łączy się z przymiotnikiem *closed*. Odpowiedz C ma sensowne *open*, ale nonsensowne *in* (i niepasujące gramatycznie do przyimka *of*). Wersja D zawiera logiczne *outsider*, które niestety jest przyimkiem i raczej nieprawdopodobną przysłówkową partykułą *through*. Pozostaje A: oczywiście *open* i pragmatycznie logiczne *out*.

2. A serious accident terminated Fran's as a circus performer and she found it sorely difficult to find a new in life.

- (A) ...activity...meaning...
- (B) ...work...relish... (C) ...job...idea...
- (D) ...career...purpose...

3. I was not expecting anybody so when the doorbell rang I put my to the first to see who it was.
(A) ...head...visor... (B) ...eye...spyhole...
(C) ...pupil...aperture... (D) ...eyeball...spy-glass.
4. He had been in for twenty hours until his father him out.
(A) ...custody...took... (B) ...prison...brought... (C) ...jail...bailed... (D) ...cell...pulled...
5. Tonisha has been sending suggestive Bart's way but he still remains her advances.
(A) ...impulses...attracted to... (B) ...waves...enamored by... (C) ...stimuli...fond of...
(D) ...signals...indifferent to.
6. Having walked with Alec up the aisle, Dalila the self-imposed taboo on gluttony and soon turned into a killer whale.
(A) ...breached...indulging in... (B) ...upheld...thinking about... (C) ...broke...refraining from... (D) ...reinforced...succumbing to.
7. Lenny has never been although he has countless misdemeanors.
(A) ...confined...remedied... (B) ...incarcerated...committed... (C) ...imprisoned...avoided...
(D) ...awarded...done...
8. Megan is shining her way up the ladder.
(A) High-handed...wooden... (B) High-flying...corporate... (C) High-powered...broken...
(D) High-ranking...collapsible...
9. Mike was miserably his stolen new car which he had just bought after having and saved for six years.
(A) ...wailing over...scrimped... (B) ...thinking about...spent... (C) ...crying for...lost...
(D) ...weeping over... fasted...
10. Madlyn is a young, exquisitely attractive, chestnut-haired so it is little wonder that Jack has firm her.
(A) ...lad...projects for... (B) ...lass...designs on... (C) ...wench...schematics of...
(D) ...chap...propositions for...
11. Ted is to the core and has a hell of a good time whenever an opportunity for being bad
(A) ...noble...appears. (B) ...depraved... crops up. (C) ...valiant...comes up.
(D) ...corrupted...dies down.
12. Even though Natalia was thought to be a(n) and loyal wife, she plucked up the one day and broke free of her bleak and loveless marriage.
(A) ...cunning...bravery... (B) ...orderly... hesitation... (C) ...crafty...resolution...
(D) ...obedient...courage...
13. The attempted to separate me from my wallet but a hurled in his testicles made him change his mind.
(A) ...racketeer...tap... (B) ...thug...pat...
(C) ...attacker...step... (D) ...mugger...kick...
14. Linda's delusions and aggravated to such a degree that eventually she, visions and completely deranged, plunged to her death from a high-rise window.
(A) ...images...accompanied by...
(B) ...hallucinations...beset by...
(C) ...pictures...freed from...
(D) ...misconceptions...unaware of...
15. They shared interests and were from the same side of the so at first their relationship seemed to be promising, but in less than four months they were gazing at each other with active
(A) ...street...disgust. (B) ...wall...admiration.
(C) ...tracks...loathing. (D) ...moon...fondness.

ODPOWIEDZI: 1 A, 2 D, 3 B, 4 C, 5 D, 6 A, 7 B, 8 B, 9 A, 10 B, 11 B, 12 D, 13 D, 14 B, 15 C

Poniższy dryl koncentruje się całkowicie na idiomach. Zdania są tak napisane, że same stanowią zwięzłe definicje zawartych w nich zwrotów idiomatycznych. Wyboru dokonuje się z trzech podanych możliwości – dystryktory są także rzeczywistymi idiomami i też powinny być wyjaśnione. Spójrzmy na jeden z dziesięciu przykładów.

1. To be embarrassed because of a mistake obvious to everyone means to
- A. walk on eggs B. egg somebody on
C. have egg on one's face

Odpowiedzią jest możliwość C i uzupełnione zdanie oznacza: „Być zakłopotanym z powodu popełnienia oczywistego, głupiego błędu znaczy to *have an egg on one's face*”. Nie istnieje bezpośredni polski odpowiednik. *To walk on eggs* oznacza bardzo ostrożne postępowanie i jest znaczeniowo podobne do polskiego idiomu „stąpać po kruchym lodzie.” Różnica polega na tym, że angielski zwrot nie bywa używany dosłownie. *To egg somebody on* można rozumieć jako usilne zachęcanie kogoś do zrobienia czegoś (zwykle niemądrego), koresponduje to z polskim „podpuszczać kogoś.” Idiomy niepasujące do danego zdania można też zilustrować przykładami dla pełniejszej iluminacji ich semantycznego przekazu:

The manager is very hard to deal with – you really have to **walk on eggs**.

I didn't want to do it but Darius kept **egging me on**.

Pozostałe przykłady:

2. A person who is exactly right is
- A. on the beam B. on the bench
C. on the ball
3. Somebody who is asking you to be gentle with him is expecting you to
- A. get off easy B. be easy as pie
C. take it easy on him
4. It is time for you to start to study, or, to
- A. hit the ceiling B. hit the bricks
C. hit the books
5. Something that is going to happen soon is said to be
- A. in the wind B. in the works
C. in time
6. A shabbily dressed person can be described as being
- A. well-heeled B. down at the heels
C. on the heels of something
7. To be anxious to do something means to be

- A. dying of boredom B. dying down
C. dying to do
8. If something seems to you to be very simple you say it is
- A. one of these days B. as plain as day
C. a red-letter day
9. A shot fired at close proximity was taken
- A. at close range B. close at hand
C. close to home
10. To get somebody to listen to you means to
- A. get his eye B. get his ear
C. be all ears

ODPOWIEDZI: 1 C, 6 B, 2 A, 7 C, 3 C, 8 B, 4 C, 9 A, 5 A, 10 B

Wreszcie coś dla tych, którzy lubią wzbogacać swój zasób leksykalny, poznając nowy język w kontekście przekraczającym ramy jednego zdania. Można zaadaptować jakiś tekst z dowolnego źródła, opatrzyć go ciekawymi ćwiczeniami i zaprezentować uczniom. A o ile inwencja i umiejętności nauczyciela pozwalają, to można samemu napisać krótkie (i intrygujące, o ile tylko się uda) opowiadanie, jak przykładowo to:

Private Journal

At the tender age of twelve, Gillian resolved that she would become a writer when she had grown up. So far she had divided her time between spying on her neighbors and hanging out with her clique of misfits while staying away from class princess Lois. On the advice of Marion Gates, her nanny and mentor in one person, Gillian began jotting down naked observations on the world around her in a private journal. In her own time, Gillian took an interest in such neighborhood characters as the Chinese family who ran the grocery, a cat-obsessed blues fan who constructed bird cages, and the shut-in eccentric Mrs. Brooks. One Saturday when Marion and her boyfriend got home late with Gillian from a movie, Marion argued with Gillian's parents and decided it was time to leave the household so Gillian could be more self-reliant.

On Monday next week, while children were playing, Lois found Gillian's private journal and read aloud its insulting comments on her classma-

tes. This event let in motion a vicious retaliation which saw Gillian humiliated. She was made an outcast at school, picked on even by her former friends. She was left totally alone, but not defeated. Gillian, being the wily intellect that she was, fought back with a cruel streak and committed a series of acts of petty revenge against all her school friends. Appalled at her deeds, Gillian's parents sent her to a psychiatrist, to no avail. It was a visit from Marion which turned Gillian around and prompted her to attempt an apology to her friends. Looking again at the subjects of her spying, Gillian realized that she had misrepresented them and seen only part of their stories. Finally, she volunteered to be editor of her class newspaper, so her observations would be shared with a readership.

ĆWICZENIA

Pierwsze wymaga od ucznia wyszukania w tekście wyrażenia pasującego do podanej definicji.

1. Which words or phrases in the passage mean the following:
 - a) a person who is not well suited to his surroundings
 - b) a wise and trusted counselor
 - c) a shop where general supplies for the table, as flour, sugar, coffee. etc., are sold
 - d) confined to one's home, as from illness
 - e) with no success
 - f) the act of returning like for like, esp. evil for evil.

ODPOWIEDZI DO PUNKTU 1: a) misfit, b) mentor, c) the grocer's, d) shut-in, e) to no avail, f) retaliation

Drugie polega na wyjaśnieniu własnymi słowami znaczeń wyjętych z tekstu zwrotów frazalnych.

2. Explain the meanings of the following phrasal verbs: *hang out with somebody; turn someone round; pick on somebody.*

Trzecie wymaga zdefiniowaniu lub sparafrazowaniu znaczeń innych wyrażений użytych w opowiadaniu.

3. Elucidate the meanings of these expressions: *jot down; vicious; wily; resolve; appalled; insulting; outcast.*

Ostatnie wykracza poza słownictwo tekstu. Jest w nim użyte wyrażenie *the grocer's* (= sklep spożywczy), można go użyć jako punkt wyjściowy

do scharakteryzowania innych możliwych rodzajów sklepów (zapominając rzecz jasna, o istnieniu czegoś takiego jak *super-, hiper-, mega- czy gigamarket*).

4. By this point you already know what kind of shop a grocery is. Describe what you can buy in these shops: the greengrocer's; the butcher's; the baker's; the chemist's; the stationer's; a dairy shop.

Klucz odpowiedzi można jedynie podać do pierwszego pytania, pozostałe pozwalają na indywidualną różnorodność i nauczyciel zdecyduje, czy informacja podawana przez ucznia jest prawidłowa, czy nie.

Jednokrotne wykonanie powyższych ćwiczeń i niewracanie do nich potem zakończy się tym, że jedynie mikry procent z wyrażений w pewnym momencie rozpoznanych i zrozumianych pozostanie w pamięci długotrwałej. Dlatego wagę strategiczną ma wypracowanie przez uczącego technik repetycji, które umożliwią wielokrotną ekspozycję na docelowe wyrazy w dłuższym czasie. Kontekst nie powinien ulegać skostnieniu, lecz być zmiennym, generować mentalne obrazy, stymulować wyobraźnię, za każdym razem weryfikować znaczenie. Trwałemu zapamiętaniu nowego materiału może sprzyjać przypomnienie odnośnego tekstu, sytuacja w której był czytany, towarzyszące emocje i doświadczenie.

Bibliografia

- Ellis N. (1997), *Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word class, and meaning*, w: N. Schmitt, M. McCarthy (red.).
- Nagy W. (1997), *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning*, w: N. Schmitt, M. McCarthy (red.).
- Seidl J., McMordie W. (1993), *Pocket English Idioms*. Oxford: OUP.
- Spears A., Richard (1988), *American Idioms Dictionary*, Lincolnwood, Chicago: Harrap – National Textbook Company.
- Spears A., Richard (1988), *American Slang Dictionary*, Lincolnwood, Chicago: Harrap – National Textbook Company.
- Venables M. (red.) (1997), *Movie Plus*, Baldock: Boss Publications.

(wrzesień 2008)

Magdalena Jałowiec-Sawicka¹
Wągrowiec

Ta pies być mój rodzice – czyli o poziomie pisemnej matury z języka niemieckiego w roku 2009

Matura to egzamin dojrzałości, świadczący o zdobyciu przez abiturienta wiedzy na odpowiednim poziomie. Człowiek z maturą to jeszcze niedawno był ktoś. Ostatnimi czasy odnoszę coraz bardziej pogłębiające się wrażenie, że nie chodzi już o jakość matury, a tylko o ilość – jak najwięcej osób powinno zdać maturę, żebyśmy przypadkiem nie wypadli źle na tle różnych porównań z innymi krajami europejskimi. A może by tak porównywać się pod względem stanu wiedzy, jakości przygotowania do matury, a nie liczby zdających osób, która tak naprawdę nic nie mówi?

Co roku matury wywołują burzę emocji: naturalnie przede wszystkim u uczniów, którzy żywo komentują same zadania, jak i przebieg egzaminu maturalnego. Ale nie mniejsze emocje matura wywołuje u nauczycieli-egzaminatorów, którzy sprawdzają prace – i nie chodzi tutaj jedynie o potyczki finansowe. Chciałabym skomentować krótko poziom pisemnej matury z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. A raczej poziom wytycznych dla nauczycieli-egzaminatorów, które co roku wywołują falę oburzenia.

Matura jest nastawiona na komunikatywność, nie można temu nic zarzucić. Dobrze, że odchodzimy zarówno w nauczaniu, jak i w egzekwowaniu wiedzy od reguł gramatycznych w kierunku nawiązywania kontaktów i tak istotnych elementów komunikacji jak uzyskiwanie i udzielanie informacji, relacjonowanie oraz negocjowanie. Samej konstrukcji matury nie sposób nic zarzucić.

Jednak wytyczne dla sprawdzających prace pisemne z roku na rok są coraz bardziej liberalne, maturę zdają takie osoby, które nie potrafią „skle-

cić” – to jest naprawdę właściwe określenie – jednego poprawnego zdania. A chodzi mi o taką poprawność, która zaburza komunikację, ponieważ całkowite wyzbycie się gramatyki do niczego nie prowadzi. I chociaż jedną z głównych zasad podczas sprawdzania matur pisemnych jest ta, że niczego nie należy się domyślać, że punktem wyjścia jest zawsze słowo napisane przez ucznia, weryfikatorzy dopatrują się informacji w bezsensownych zlepkach słów, jak choćby ten z tytułu: „*Meine Hund sein mein Eltern – Moja pies być mój rodzice*”. Jest to zdanie realizujące według weryfikatora polecenie z dłuższej formy użytkowej – co zrobisz ze swoim psem podczas wakacji? Przecież uczeń zostanie ukarany za brak poprawności językowej, nie można go już ukarać za brak informacji, tylko gdzie się jej tutaj dopatrywać. Rodzimy użytkownik języka niemieckiego z pewnością domyśliłby się znaczenia tego zdania. Ale w ten sposób możemy domyślić i doszukać się czegoś w każdej pracy, choćby najgorszej.

- „*Ich Informationen du tages Deutsch*”. To oczywiście też zostaje uznane za komunikatywny przekaz: „*poinformuj kolegę o organizowanym przez siebie dniu niemieckim*”.
- „*Du salaten kartofelen schreiben bitte*” – „*poproś o przepis na sałatkę ziemniaczaną*”.
- „*Ich spazieren gehen Hund werde*” – „*jak będziesz opiekował się psem*”.
- „*Du denken?*” – „*zapytaj, co kolega myśli o pomysle zakupu psa*”.

Przykłady można by mnożyć bez końca. Choć ich wymienianie nie ma służyć potwierdzeniu niedociągnięć w wiedzy naszych uczniów, ale pokazaniu, co dla „wytycznych” jest komunikatywne.

¹ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wągrowcu.

Chociaż gdy porównać teksty do słuchania ze zrozumieniem z wytycznymi dla krótkiej i długiej formy użytkowej, nijak mają się one do siebie. Teksty są trudne, jakość nagrań zwykle też pozostawia wiele do życzenia. Skutkiem tego jest „zgadywanie”, a tu jak wiadomo uczeń ma 50 procent szans. Ale czy tylko o to powinno chodzić w maturze z języka niemieckiego? Żeby „jakoś dogadać” się z rodzimymi użytkownikami? Żeby zgadywać?

Gdy Niemcy przyjeżdżają do Polski, zwykle nie zadają sobie żadnego trudu, by nauczyć się polskiego na poziomie komunikatywnym. Jeśli Polak przemówi do nich w ich języku, próbują zawsze wszystkiego się domyślić. Ale idąc tą drogą, wszystko będzie komunikatywne. Podobnie jak w sytuacji, gdy obcokrajowiec zwraca się do nas łamaną polszczyzną – również powtarzamy zdanie poprawnie, domyślając się z kontekstu intencji mówiącego.

Skradziono nam po reformie jeden rok z przygotowań stricte do matury. Nie dołożono godzin – 2 w tygodniu dla technikum to trudne do zaakceptowania minimum. Obniżono wymagania maturalne na poziomie podstawowym – co odzwierciedla się przede wszystkim w podejściu do „komunikatywności” – również do trudnego do zaakceptowania minimum. Można zaryzykować stwierdzenie, że obecnie trudno jest **nie zdać** matury. Należałoby przy tym zastanowić się nad konsekwencjami takiego poziomu matury dla procesu nauczania i motywowania uczniów do nauki „Kolega był słaby i zdał”. Po co się uczyć, po co dobrze przygotowywać, skoro tak łatwo zdać maturę.

Nie mówię tutaj oczywiście o uczniach dobrych, których nie trzeba motywować, którzy

sami chcą się uczyć, ponieważ rozumieją znaczenie znajomości języków obcych we współczesnym świecie. W przypadku wielu pozostałych przygotowanie do matury to często farsa. Początek i koniec listu wyuczony na pamięć, środek bez ładu i składu. Ale wielokrotnie starcza na 30 procent. Takie osoby z maturą z języka niemieckiego trafiają potem na różne kierunki studiów. I nie potrafią się przedstawić, a to przecież też element komunikatywnej znajomości języka. Wiele mówi się o braku współpracy między nauczycielami z poszczególnych etapów nauczania języków. Po szkole podstawowej nauczyciel w gimnazjum często rozpoczyna naukę od zera, w szkole ponadgimnazjalnej – naturalnie ci słabi – również muszą zaczynać od początku, bo nie sposób rzucić ich na głębokie wody. A potem okazuje się, że nawet posiadanie matury nie jest gwarantem tego, by na studiach można było przejść dalej – i znowu uczymy od początku.

Moje słowa kieruję nie do nauczycieli, którzy w zaistniałych okolicznościach i tak wkładają wiele wysiłku w to, by przygotować uczniów do matury. Kieruję je raczej do osób, które tworzą wytyczne, do weryfikatorów i przewodniczących komisji, którzy stosując te wytyczne w trudny do zaakceptowania sposób karygodnie zaniżają poziom matur.

Matura, egzamin dojrzałości – niech rzeczywiście świadczy o poziomie wiedzy abiturienta, aby można było od niego czegoś wymagać. Niech będzie świadectwem tego, że uczeń potrafi się porozumieć nie na płaszczyźnie domyślania się, ale rzeczywistej komunikacji z rodzimym użytkownikiem danego języka obcego.

(czerwiec 2009)

info

Przysłali nam książki:

- Wolfgang Butzkamm, John A. W. Caldwell (2009), *The Bilingual Reform, A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mirosław Pawlak (red.) (2009), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*, „Studies in Pedagogy and Fine Arts”, vol. VIII, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Zachęcamy do wakacyjnej lektury



**PODSTAWA
PROGRAMOWA**
z komentarzami

JĘZYKI OBCE

szkoła podstawowa • gimnazjum • liceum

Czasopismo
Języki Obce w Szkole

O AUTONOMII
numer specjalny



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



www.nike.codn.edu.pl
www.codn.edu.pl

Sprawozdania

Monika Wołos, Joanna Bojda, Beata Ziemińska¹
Stary Zamość



Dzień języków obcych

W listopadzie 2008 roku w Gimnazjum w Starym Zamościu odbył się *Dzień języków obcych*. Była to pierwsza tego typu impreza zorganizowana w naszej szkole przez nauczycielki języka angielskiego (Monikę Wołos, Beatę Ziemińską) i niemieckiego (Joannę Bojdę, Bożenę Siekierdę, Marię Blenker). Efekty naszej pracy to kilka konkursów, wystawy prac, spektakle, prezentacje i skecze.

Najpierw uczniowie uczestniczyli w części angielskiej, która przebiegała pod hasłem *Halloween*. Już po koniec września został ogłoszony konkurs plastyczny *Zmory i potwory*. Jego efektem były prace, które zdobiły przez kilka kolejnych tygodni ściany hallu I piętra. Gimnazjaliści przygotowali też piękne napisy i dekoracje, nawiązujące do obchodów *Halloween* w Wielkiej Brytanii. Wykonali również kilkanaście niezwykle oryginalnych lamponów z dyni (*jack-o-lanterns*), które stworzyły nastrojową oprawę uroczystości. Dzień przed imprezą uczniowie mieli szansę sprawdzić swoją wiedzę na temat krajów angielskiego obszaru językowego w konkursie, który miał formę testu.

Dzień języków obcych w części angielskiej składał się z następujących etapów:

- występ czarownic (wprowadzono publiczność w nastrój *Halloween*),



- sztuka *Duchy naszego gimnazjum* (uczniowie przebrani za duchy w zabawny sposób opowiadali o zwyczajach *Halloween*),
- projekcja krótkiego filmu edukacyjnego w wersji angielskiej (połączona m.in. z interaktywną nauką słówek),
- prezentacje multimedialne przygotowane wspólnie przez nauczycieli i uczniów,
- *talk show* (Ewa Drzazga prowadziła rozmowy z przedstawicielami różnych krajów na temat obchodów *Halloween*, Wszystkich Świętych i Dnia Zadusznego),
- zabawne konkurencje halloweenowe (*apple-bobbing*, *apples on strings*),
- rozstrzygnięcie konkursów *Zmory i potwory* oraz *Konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych*; wręczenie dyplomów i nagród, których sponsorem było wydawnictwo Macmillan.

W trakcie całej imprezy dało się słyszeć dźwięki skrzypiących drzwi, cmentarnych jęków i śmiechu wiedźmy, które często przyprawiały publiczność o gęsią skórę, zwłaszcza, że przez większość czasu uroczystość przebiegała tylko przy zapalonych lamponach z dyni.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się część niemiecka. Tak samo jak do części angielskiej, tak i do niemieckiej uczniowie musieli przygotować się dużo wcześniej. Mieli konkretne zadania, które trzeba było zrealizować, a mianowicie:

- zdobycie jak największej ilości informacji na temat krajów niemieckojęzycznych,
- wyszukanie i przedstawienie w formie plastycznej przedmiotów, z których słyną wyżej wymienione kraje,

¹ Monika Wołos i Beata Ziemińska są nauczycielkami języka angielskiego a Joanna Bojda języka niemieckiego w Gimnazjum w Starym Zamościu.

- przygotowanie i przedstawienie części artystycznej.

Nasze działania odbywały się w dwóch etapach. W pierwszym etapie ogłoszono, a następnie przeprowadzono wśród chętnych uczniów konkurs dotyczący wiedzy o krajach niemieckojęzycznych: Niemczech, Austrii, Szwajcarii oraz Liechtensteinie. Ogłoszono ponadto konkurs plastyczny *Chlubą krajów niemieckojęzycznych jest...* Drugi etap miał miejsce właśnie w *Dniu języków obcych*. Na początku nastąpiło rozstrzygnięcie obu konkursów, wręczenie dyplomów oraz cennych nagród książkowych, które zostały zasponsorowane przez dyrektora naszej szkoły oraz wydawnictwo Langenscheidt. Następnie uczniowie przedstawili prezentację multimedialną dotyczącą krajów niemieckojęzycznych. Po bogatej w liczne zdjęcia oraz urozmaiconej ciekawostkami o krajach niemieckojęzycznych prezentacji przysła kolej na zaprezentowanie się uczniów przebranych za sławne postacie ze świata kultury, polityki i sportu z wyżej wymienionych krajów. Pojawili się więc uczniowie przebrani np. za Marlenę Dietrich i Michaela Ballacka. Narratorzy w języku niemieckim i polskim bardzo zachęcająco zapowiadali wejście każdej gwiazdy.

Następnym punktem naszego przedstawienia był *Czerwony Kapturek* wystawiony w języku niemieckim.

Zachwyceni uczniowie nagrodzili młodych aktorów gromkimi brawami. Na zakończenie wszyscy zebrani widzowie zostali poczęstowani kanapkami z frankfurterkami.



Dzień języków obcych wywarł niesamowite i niezatarte wrażenie wśród społeczności uczniowskiej. Wpłynęły na to następujące czynniki: wysoki poziom wiedzy zaprezentowany przez uczestników konkursów, ich zaangażowanie podczas przygotowań spektakli (wzięło w nich udział ponad 40 uczniów-aktorów), a także żywiołowy doping społeczności uczniowskiej. Naszymi celami było zachęcenie uczniów do nauki języków obcych, ich uaktywnienie oraz propagowanie kultury anglo- i niemieckojęzycznej. Cele te z pewnością zostały osiągnięte.

Dzień języków obcych był też ciekawym doświadczeniem dla nas – nauczycieli. Baliśmy się organizacji tak szeroko zakrojonej imprezy. Okazało się jednak, że warto włożyć trochę trudu i serca w przygotowania, gdyż dzień ten stworzył nam sposobność dostarczenia młodzieży sporej dawki wiedzy w połączeniu z pyszną zabawą. Mamy nadzieję, że *Dzień języków obcych* na stałe wpisze się do kalendarza imprez naszego gimnazjum.

(marzec 2009)

Artur Dariusz Kubacki¹
Chrzanów



Sprawozdanie z przebiegu *Olimpiady języka niemieckiego* na terenie województwa śląskiego w latach 2006/2007 – 2008/2009

W latach szkolnych od 2006/2007 do 2008/2009 brałem aktywny udział w pracach

Śląskiego Komitetu Okręgowego odpowiednio XXX, XXXI i XXXII *Olimpiady języka niemieckiego*.

¹ Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

kiego jako weryfikator prac z eliminacji szkolnych (nadesłanych przez nauczycieli do kolegium) oraz egzaminator podczas eliminacji okręgowych. W niniejszym sprawozdaniu chciałbym podzielić się swoimi spostrzeżeniami z organizacji i przebiegu olimpiady w ww. okresie, a także omówić prezentowane na niej zadania oraz wyniki osiągnięte przez jej uczestników.

☐ Uwagi wstępne²

Podstawę prawną przeprowadzania olimpiady i jej organizacji stanowi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. nr 13, poz. 125).

Uprawnienia laureatów i finalistów określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562). Zgodnie z nim laureaci i finaliści olimpiad i konkursów języka niemieckiego osiągają miarodajne korzyści, takie jak np. ocena celująca na koniec roku szkolnego, zwolnienie (równoznaczne z uzyskaniem najwyższego wyniku) z egzaminu gimnazjalnego z języka niemieckiego w przypadku laureatów i finalistów konkursów oraz w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych zwolnienie z egzaminu maturalnego z języka niemieckiego, z którego uczeń otrzymuje ocenę celującą. Prawo to przysługuje także wtedy, gdy język ten nie był nauczany w danej szkole. Ponadto na świadectwie dojrzałości zamieszcza się adnotację o uzyskanym tytule laureata lub finalisty.

Olimpiada języka niemieckiego jest przeprowadzana trójstopniowo:

- pierwszy stopień stanowią eliminacje szkolne,

- drugi stopień – eliminacje okręgowe,
- trzeci stopień – eliminacje centralne.

Zgodnie z oczekiwaniami organizatorów olimpiady uczestnik przystępujący do pierwszego i drugiego etapu powinien wykazać się znajomością materiału językowego zawartego w programie nauczania języka niemieckiego szkoły ponadgimnazjalnej. W drugim etapie uczeń powinien wykazać się ponadto znajomością zagadnień współczesnych, literatury i nowszej historii niemieckiego obszaru językowego. Uczestnicy drugiego i trzeciego etapu powinni zapoznać się z dodatkowymi źródłami w języku niemieckim lub polskim. Zaleca się również czytanie czasopism krajowych i zagranicznych, informujących o wydarzeniach politycznych, gospodarczych i kulturalnych niemieckiego obszaru językowego.

Organizatorem olimpiady jest Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. *Olimpiadę języka niemieckiego* przeprowadza Komitet Główny, którego siedziba od 1977 roku mieści się w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Eliminacje szkolne koordynuje i nadzoruje 12 Komitetów Okręgowych, w których następnie odbywają się eliminacje okręgowe.

Olimpiada języka niemieckiego jest organizowana głównie z myślą o uczniach liceów i techników. Mogą w niej również uczestniczyć wyjątkowo – za zgodą Komitetów Okręgowych – laureaci konkursów rekomendowani przez komisje konkursowe oraz uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych i szkół zasadniczych, realizujący indywidualny program lub tok nauki rekomendowani przez szkołę.

Eliminacje szkolne są przeprowadzane w październiku lub listopadzie w szkołach i przez nie organizowane. Liczba uczestników z każdej szkoły jest nieograniczona. Pierwszy stopień może składać się z dwóch etapów: wstępnego, nieobowiązkowego, który ma charakter przygotowawczy, i właściwego, obowiązkowego, przeprowadzonego według wy-

² Uwagi wstępne przedstawione w tym rozdziale opracowałem na podstawie informacji zamieszczonych przez Komitet Główny *Olimpiady języka niemieckiego* na stronie internetowej www.ojn.amu.edu.pl (25.01.2009) oraz *Informatora Olimpiady języka niemieckiego* (na lata 1997-2002 i 2003-2008).

tycznych Komitetu Głównego. Udział w eliminacjach polega na napisaniu przez ucznia testu, który jest poprawiany przez nauczyciela według dostarczonego klucza. Wszystkie poprawione prace (ostemplowane i podpisane przez nauczyciela) są przekazywane do Komitetów Okręgowych. Po dokonaniu weryfikacji prac (85 proc. punktów z testu) zostaje ustalona lista uczestników dopuszczonych do eliminacji okręgowych. Komitety Okręgowe zawiadamiają szkoły o zakwalifikowaniu ich uczniów do drugiego etapu w ciągu 4 tygodni od eliminacji szkolnych.

Eliminacje okręgowe przeprowadza się w lutym. Składają się one z dwóch części: pisemnej i ustnej. Pierwsza polega na rozwiązaniu testu. Test wraz z kluczem zostaje dostarczony przez Komitet Główny. Uczestnicy, którzy rozwiązali poprawnie 85 proc. testu, zostają dopuszczeni do etapu ustnego. Jeżeli w okręgu mniej niż 3 uczestników osiągnie wymaganą liczbę punktów, przedstawiciel Komitetu Głównego może, w porozumieniu z kierownikiem organizacyjnym, obniżyć wymagania do 80 proc. Należy przy tym zaznaczyć, że jest to warunkowe dopuszczenie do egzaminu ustnego. Uczestnik taki może być zakwalifikowany do finału tylko wtedy, gdy próg procentowy został obniżony we wszystkich okręgach. Część ustna ma na celu sprawdzenie umiejętności prowadzenia rozmowy w języku niemieckim oraz wiedzy z zakresu literatury (uczeń przedstawia egzaminatorowi przygotowane tematy), kultury, historii (ze szczególnym uwzględnieniem okresu po 1945 roku), polityki i geografii Austrii, Niemiec i Szwajcarii. Egzaminy z literatury i wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego są przeprowadzane w języku niemieckim.

W finale olimpiady biorą udział ci uczestnicy (średnio Komitet Główny dopuszcza do finału około 42 uczniów), którzy osiągnęli w eliminacjach okręgowych co najmniej 95 proc. ogólnej liczby punktów. Finał odbywa się co-

rocznie w kwietniu w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu. Listę uczestników zakwalifikowanych do finału ustala Komitet Główny i zawiadamia ich oraz ich szkoły w ciągu 2 tygodni od eliminacji okręgowych o dopuszczeniu do finału Olimpiady. Eliminacje centralne składają się także z części pisemnej i ustnej. Uczestnik przystępujący do egzaminu ustnego z literatury powinien przedstawić komisji przygotowane tematy. Celem egzaminu ustnego z wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego jest sprawdzenie, czy uczestnik zna najnowszą kulturę, historię i politykę tych krajów oraz ich geografię.

Po przeprowadzeniu egzaminu Komisja Egzaminacyjna ustala listę 15 laureatów *Olimpiady języka niemieckiego*³. Następnie Komitet Organizacyjny Olimpiady wręcza uroczyste laureatom oraz wyróżniającym się finalistom dyplomy oraz różnego rodzaju atrakcyjne nagrody, m. in. stypendia zagraniczne w krajach niemieckojęzycznych i książki. Zarówno laureaci, jak i finaliści są zwolnieni z egzaminu maturalnego oraz procedury kwalifikacyjnej (dawniej egzaminacyjnej) na studia wyższe: filologię germańską lub skandynawską na wszystkich uniwersytetach i we wszystkich szkołach wyższych w Polsce. Nagrody przewidziano także dla nauczycieli języka niemieckiego, którzy najlepiej przygotowali swoich uczniów do finału *Olimpiady języka niemieckiego*.

☐ Rodzaje zadań na Olimpiadzie języka niemieckiego

Na wszystkich etapach *Olimpiady języka niemieckiego* na egzaminie pisemnym uczniowie muszą wypełnić niełatwy tekst leksykalno-grammatyczny. Każdy test jest najpierw oceniany przez sprawdzającego, a następnie weryfikowany przez weryfikatora.

³ Porównując zasady przeprowadzania *Olimpiady języka niemieckiego* z *Olimpiadą języka angielskiego* (notabene obie odbywają się w UAM w Poznaniu), zadziwia fakt, iż liczba laureatów *Olimpiady języka niemieckiego* jest ustalana na poziomie niższym o 5 osób.

W eliminacjach szkolnych test ten składa się z 4 zadań. W pierwszym zadaniu (za 25 pkt.) należy uzupełnić luki w historyjce (wymazane są całe wyrazy lub ich części). Dzięki temu tekstowi sprawdza się znajomość słownictwa egzaminowanego oraz umiejętność wnioskowania na podstawie kontekstu. Zadanie drugie (za 45 pkt.) ma na celu sprawdzenie kompetencji gramatycznych, czyli znajomości określonych zjawisk i konstrukcji gramatycznych. W zadaniu trzecim (za 15 pkt.) weryfikacji podlega umiejętność tłumaczenia zdań, podczas której także ujawnia się znajomość gramatyki oraz leksyki na określony temat. Ostatnie zadanie (za 15 pkt.) bada natomiast kompetencję komunikacyjną egzaminowanego, który ma odpowiednio zareagować w języku niemieckim na różne sytuacje komunikacyjne podane w języku polskim. W ostatnich trzech latach były to takie sytuacje, jak: wyjaśnienie, dlaczego nie można obyć się bez komputera, reakcja na bicie młodszego chłopaka przez starszego, odpowiedź telefoniczna na ogłoszenie prasowe o pracę na wakacje, poinformowanie sprzedawcy o wadliwym telefonie komórkowym, który jeszcze ma gwarancję.

W eliminacjach okręgowych i centralnych w teście gramatyczno-leksykalnym nie ma zdań do tłumaczenia⁴. W zamian pojawia się jeszcze jedno zadanie gramatyczne polegające na transformacji określonych struktur gramatycznych. Pozostałe zadania są takie same. W odniesieniu do zadań komunikacyjnych można stwierdzić, iż są one także pewnym rodzajem tłumaczenia z języka polskiego na język niemiecki⁵. Dzięki zadaniom przekładowym uczniowie uświadamiają sobie różnice strukturalne, semantyczne, a także interkulturowe.

Ponadto na drugim i trzecim stopniu olimpiady uczniów obowiązuje wypowiedź na zadany temat, dwa tematy z zakresu literatury do 1945 roku, trzy tematy z zakresu literatury po 1945 roku, a także posiadanie podstawowych

wiadomości z nowszej historii (po 1871 roku), geografii, polityki i dotyczących zjawisk kulturowych oraz bieżących zjawisk życia społecznego niemieckiego obszaru językowego.

W eliminacjach centralnych obowiązuje uczniów ten sam zakres tematyczny. Różnice dotyczą jedynie liczby tematów, tj. z zakresu literatury do 1945 roku obowiązują trzy tematy (jeden może być powtórzeniem z eliminacji okręgowych), a z zakresu literatury po 1945 roku aż cztery tematy (dwa mogą być powtórzeniem z eliminacji okręgowych).

Na stronie internetowej Komitetu Głównego *Olimpiady języka niemieckiego*⁶ opublikowano szczegółowy zakres tematyczny obowiązujący uczestników olimpiady: 30 zagadnień z literatury do 1945 roku, 50 zagadnień z literatury po 1945 roku, a także przykładowe tematy z praktycznej znajomości języka niemieckiego. Ponadto można tam znaleźć wykaz zagadnień z nowszej historii (po roku 1871), geografii i kultury niemieckiego obszaru językowego. Organizatorzy nie zapomnieli także o wykazie podstawowej oraz specjalistycznej literatury umożliwiającej gruntowne przygotowanie się do olimpiady.

Podane przez organizatorów olimpiady zakresy tematyczne mają charakter zagadnień ramowych, przybliżających tematykę rozmów kwalifikacyjnych. Są one punktem wyjścia do rozmowy, która przybiera często formę sporu, obrony własnych poglądów lub analizy porównawczej z realiami polskimi. Jednocześnie zakłada się, że uczniowie przystępujący do eliminacji okręgowych bądź finału olimpiady posiadają wiedzę ogólną wyniesioną z zajęć szkolnych, takich jak geografia, historia powszechna, historia Polski, wiedza o społeczeństwie, język polski na poziomie liceum ogólnokształcącego. Stąd też w ramach przedstawionych zakresów mogą pojawić się pytania szczegółowe dotyczące np. porównania liczby mieszkańców Polski i Austrii, porównania liczby i wielkości pol-

⁴ Wyjątkiem od tej reguły był test na etapie okręgowym w 2009 r., w którym były zdania do tłumaczenia.

⁵ Prof. J. Iluk określa ten typ przekładu jako tłumaczenie rozwijające (por. J. Iluk (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 33).

⁶ <http://www.ojn.amu.edu.pl/> (25.01.2009 r.).

skich województw i szwajcarskich kantonów, podania nazwy największej polskiej gazety codziennej lub funkcji prezydenta w Polsce i Niemczech.

Na podstawie ocenionych przez mnie i pozostałych członków Komisji prac można by – ogólnie rzecz biorąc – pokusić się o stwierdzenie, iż najwięcej trudności sprawiają olimpijczykom zadania dotyczące gramatyki niemieckiej. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż obecnie w nauczaniu szkolnym dominuje metoda komunikacyjna. Piętą Achilleś olimpijczyków jest składnia niemiecka. Większość z nich ma nadal problemy z przekształcaniem zdań współrzędnie złożonych w podrzędnie złożone i odwrotnie. Na przykład podczas XXXII edycji olimpiady na etapie okręgowym ponad połowa uczestników nie umiała przekształcić przydawki rozszerzonej w zdanie względne, a aż 2/3 uczestników nie potrafiło utworzyć zdań konsekutywnych ze spójnikiem *als dass*. W poprzednich edycjach olimpiady problemem było utworzenie zdań okolicznikowych sposobu ze spójnikiem *ohne dass* i *anstatt dass* lub odpowiadających im konstrukcji bezokolicznikowych z *ohne zu* i *anstatt zu*. Z pozostałych zagadnień gramatyki niemieckiej niedostatki są widoczne w poprawnym zastosowaniu trybu przypuszczającego, znajomości rekcji czasownika i rzeczownika, a także użyciu zaimków pytajnych typu *welcher* i *was für* oraz czasowników modalnych w znaczeniu subiektywnym. Ponadto da się zauważyć braki w poprawnym zastosowaniu rzeczowników ilościowych.

Na pochwałę zasługuje bez wątpienia znajomość różnorodnej (bardzo szerokiej) leksyki niemieckiej przez olimpijczyków. Dzięki tak dobrej znajomości słownictwa prawie bezbłędnie są oni w stanie rozwiązać zadania z lukami oraz zadania komunikacyjne, a także tłumaczyć zdania na język niemiecki.

W odniesieniu do egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka niemieckiego moim zadaniem było sprawdzenie ogólnych umiejętności językowych uczniów oraz ich reakcji w różnych sytuacjach komunikacyjnych, np.

twoje ulubione zajęcie (hobby), jak wygląda typowe święto w twojej rodzinie, twój przyjaciele, wizyta w ulubionym mieście, twoje plany na przyszłość. W centrum dyskusji pojawiały się także tematy bardziej złożone, uwzględniające aktualne problemy społeczne, np. ustawa o związkach partnerskich – za i przeciw, pseudopedagogika („czarna pedagogika”), stereotypy, dobre maniere, społeczeństwa wielokulturowe, a także tematy uwzględniające aspekty porównawcze, jak np. młodzież w Niemczech i Polsce, język polskiej i niemieckiej młodzieży, sekty w Niemczech i innych krajach Europy.

☑ Co mówią statystyki?

Olimpiada języka niemieckiego jest organizowana od 32 lat. W 1977 roku wzięło w niej udział 920 osób, natomiast w roku 2008 liczba uczestników wyniosła 22.564. W przeciągu 32 lat udział w olimpiadzie wzięło ponad 200.000 uczniów z całej Polski.

W województwie śląskim *Olimpiada języka niemieckiego* zawsze cieszyła się dużym powodzeniem. Do eliminacji okręgowych przeprowadzanych od wielu lat w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu zakwalifikowało się po etapie szkolnym około 84 uczniów w 2007 roku, 77 uczniów w 2008 roku oraz 48 uczniów w 2009 roku.

W poniższej tabeli przedstawiam dane statystyczne opracowane na podstawie wypełnianej przez olimpijczyków (tylko osoby zakwalifikowane do egzaminu ustnego) ankiety oraz protokołów z eliminacji okręgowych *Olimpiady języka niemieckiego* sporządzanych przez Komisję Egzaminacyjną powoływaną spośród nauczycieli ZNKJO w Sosnowcu. Dane te dostarczają informacji przede wszystkim na temat osób, które przeszły do części ustnej drugiego etapu olimpiady. Są nimi: płeć uczestników, rodzaj szkoły, rozkład geograficzny, pobyt w krajach niemieckojęzycznych, plany edukacyjne, znajomość innych języków obcych, a także komu uczestnicy przypisują swój sukces na olimpiadzie.

Tabela 1: Dane statystyczne (na podstawie ankiety i protokołów) z drugiego etapu *Olimpiady języka niemieckiego* przeprowadzanej przez Śląski Komitet Okręgowy z siedzibą w ZNKJO w Sosnowcu.

Lata		2007	2008	2009
Liczba osób zakwalifikowanych do drugiego etapu olimpiady		84	77	48
Liczba osób, które zgłosiły się na egzamin pisemny		70	64	27
Liczba osób zakwalifikowanych do egzaminu ustnego		10	14	8
Liczba osób, które zgłosiły się na egzamin ustny		10	13	8
Liczba osób zakwalifikowanych do finału przez Komitet Główny		8	9	6
<i>Dane statystyczne pochodzące od osób zakwalifikowanych do egzaminu ustnego drugiego etapu Olimpiady</i>				
Płeć	Chłopcy	5	2	2
	Dziewczęta	5	11	6
Rodzaj szkoły	z liceum ogólnokształcącego	10	12	8
	z I klasy	1	0	3
	z II klasy	2	2	0
	z III klasy	7	10	5
	z innych szkół średnich	0	1	0
Miejscowości	Bielsko-Biała	1	1	1
	Bieruń	0	1	0
	Cieszyn	1	1	1
	Częstochowa	1	1	0
	Gliwice	1	4	1
	Katowice	1	1	0
	Racibórz	3	3	2
	Rybnik	1	1	1
	Tarnowskie Góry	0	0	1
	Zabrze	1	0	1
Pobyt za granicą	Osoby, które były w krajach niemieckojęzycznych	10	11	8
	do 1 roku	6	6	3
	do 5 lat	0	2	0
	do 10 lat	3	1	1
	powyżej 10 lat	1	2	4
	Osoby, które nie były w krajach niemieckojęzycznych	0	2	0
Plany edukacyjne	Osoby zamierzające studiować germanistykę	4	5	3
	Osoby zainteresowane innymi kierunkami	4 2 – brak danych	5 3 – brak danych	7 2 – ewent. fil. germ.

Znajomość innych języków	angielski	8	13	8
	francuski	2	2	2
	włoski	2	1	0
	hiszpański	0	0	2
	rosyjski	3	1	0
	japoński	0	1	0
	łacina	0	0	1
Komu uczestnicy przypisują sukces na olimpiadzie?	własnej pracy	7	7	1
	własnej pracy i nauczycielowi	6	10	7
	pobyтови za granicą	8	6	6
	szczęściu	0	1	0
	inne	0	0	1

Z danych przedstawionych w tabeli nr 1 wynika, iż do etapu ustnego dochodzi ok. 15 proc. do 30 proc. olimpijczyków (2007 – 15 proc., 2008 – 22 proc., 2009 – 30 proc.). W zdecydowanej większości są to dziewczyny. Prawie wszyscy uczestnicy olimpiady kształcą się w liceach ogólnokształcących i chodzą do ostatniej klasy. Prawie wszyscy z nich byli już w Niemczech lub w Austrii (niektórzy nawet przebywali tam przez wiele lat). Mniej niż połowa z nich zamierza studiować germanistykę. Wśród innych kierunków, które chcą studiować olimpijczycy, znajdują się prawo, ekonomia, robotyka, medycyna, turystyka, europeistyka. Poza językiem niemieckim najczęściej uczą się języka angielskiego. Swój sukces na olimpiadzie zawdzięczają przede wszystkim własnej pracy

i nauczycielowi, a także wyjazdom do krajów niemieckojęzycznych. Na uwagę zasługuje fakt, iż większość olimpijczyków przebywała w Niemczech przez kilka lat (od 1 do 15), spędzając tam najczęściej swoje dzieciństwo. Jedynie 2 osoby spośród uczestników olimpiady w 2008 r. nie były jeszcze w kraju niemieckojęzycznym. Uczestnicy olimpiady przyjechali z całego województwa śląskiego, natomiast do etapu ogólnopolskiego zakwalifikowały się osoby pochodzące przede wszystkim z dużych miast, jak Cieszyn, Częstochowa i Bielsko-Biała, oraz z takich miast śląskich, jak Rybnik, Gliwice, Katowice, Zabrze i Tarnowskie Góry, w których istnieją rodzinne tradycje mówienia po niemiecku, także ze względu na bliskich krewnych zamieszkujących na stałe w Niemczech.

Lata	2007	2008	2009
Punktacja:	średnia arytmetyczna		
literatura	4,60	3,75	4,75
wiedza o krajach niemieckiego obszaru językowego	4,00	4,23	5,00
praktyczna znajomość języka niemieckiego	8,80	9,15	9,25
egzamin pisemny	8,83	8,92	8,23
łączna liczba punktów	26,23	26,05	27,23

Tabela 2: Wyniki (na podstawie protokołów) z drugiego etapu *Olimpiady języka niemieckiego* przeprowadzanej przez Śląski Komitet Okręgowy z siedzibą w ZNKJO w Sosnowcu.

Wyniki z olimpiady zostały przedstawione w tabeli nr 2. Część ustna miała na celu sprawdzenie umiejętności prowadzenia rozmowy w języku niemieckim oraz wiedzy z zakresu literatury, kultury, historii, polityki i geografii Austrii, Niemiec i Szwajcarii. W przypadku literatury oraz wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego olimpijczycy mogli uzyskać za wypowiedź maks. po 5 pkt., a w przypadku ogólnej znajomości języka niemieckiego – maks. 10 pkt. Jedynie wyniki z części pisemnej uległy pogorszeniu w stosunku do lat poprzednich. Analizując wyniki z egzaminu ustnego, należy stwierdzić, iż uczestnicy olimpiady doskonale orientują się w zagadnieniach literaturo-, kulturo- i realizmoznawczych, związanych nie tylko z krajami niemieckojęzycznymi, ale także swoim krajem ojczystym. Ponadto posiadają także coraz lepiej opanowane kompetencje językowe, szczególnie w języku mówionym. Świadczy o tym coraz wyższy uzyskiwany przez olimpijczyków wynik z praktycznej znajomości języka niemieckiego (2007 – 8,80 proc., 2008 – 9,15 proc., 2009 – 9,25 proc.).

Niestety z tabeli da się odczytać także spadek liczby osób biorących udział w *Olimpiadzie języka niemieckiego*, a co za tym idzie, zmniejszenie zainteresowania uczniów nauką języka niemieckiego. Potwierdzają to nie tylko dane liczbowe dotyczące coraz mniejszej liczby osób biorących udział w tym konkursie na wszystkich jego etapach, ale także analizy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Wynika z nich, iż na przykład w roku szkolnym 2007/2008 w porównaniu z rokiem 2006/2007 nastąpił drastyczny spadek uczniów uczących się języka niemieckiego we wszystkich typach szkół jako przedmiotu obowiązkowego (-97,94 tys. osób)⁷.

Także liczba abiturientów wybierających język niemiecki na maturze wciąż maleje. Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁸ spośród języków nowożytnych język angielski wybrało w 2007 roku 77 proc., a w 2008 roku 80 proc. maturzystów, natomiast język niemiecki w obu porównywanych latach po 17 proc. z nich. Natomiast w 2009 roku chęć zdawania matury z języka niemieckiego zgłosił zaledwie co 10 maturzysta⁹.

■ Podsumowanie

Podstawowym celem *Olimpiady języka niemieckiego* jest – jak zakładają jej organizatorzy – zainteresowanie młodzieży szkół średnich językiem niemieckim, wartościami kulturowymi niemieckojęzycznego obszaru językowego oraz poznanie przez nią kultury oraz literatury krajów niemieckojęzycznych. Aktywizacja uczniów szkół średnich przez udział w olimpiadzie ma pośrednio na celu podniesienie ogólnego poziomu ich wiedzy oraz przygotowanie do samodzielnego studiowania, a także do świadomego udziału w życiu naszego kraju, a bezpośrednio lepsze przygotowanie przyszłych kandydatów do studiów neofilologicznych.

Nauczyciele, którzy współpracują z Komitetem Głównym *Olimpiady języka niemieckiego* w Poznaniu, wykonują niewątpliwie pożyteczne działania na rzecz oświaty. Do najważniejszych z nich zaliczyłbym przyczynianie się do propagowania języka niemieckiego oraz krzewienie kultury krajów niemieckojęzycznych wśród młodzieży szkół średnich, a także aktywizowanie jej do podnoszenia poziomu wiedzy językowej i ogólnej.

(luty 2009)

⁷ Z raportu CODN pt. *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008* przygotowanego przez Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty (www.codn.edu.pl) wynika, że w 2007 r. angielskiego uczyło się jako przedmiotu obowiązkowego 72,4 proc. uczniów, niemieckiego – 30,4 proc., rosyjskiego – 4,6 proc., francuskiego – 2,6 proc., hiszpańskiego – 0,3 proc., włoskiego – 0,2 proc. i innych języków – 0,1 proc.

⁸ por. *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007* oraz *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008* (www.cke.edu.pl).

⁹ Dane dotyczą jedynie uczniów z województwa małopolskiego – por. Kuratorium Oświaty w Krakowie – www.kuratorium.krakow.pl (21.01.2009 r.), „Przełom. Tygodnik Ziemi Chrzanowskiej”, nr 7 (875); brak możliwości uzyskania danych w przypadku uczniów z województwa śląskiego.

Eleonora Agnieszka Wesołowska¹
Ostrowiec Świętokrzyski



Pamiętając o celu marketingowym na zajęciach z języka rosyjskiego...

Surfując po Internecie w 2004 roku znalazłam ciekawe i intrygujące zaproszenie – Międzynarodowa konferencja historyczna przez internet <http://museum1522.narod.ru/konf.html>) organizowana przez gimnazjum Nr 1522 z Moskwy (<http://g1522.msk.ru>). Od razu postanowiłam zainteresować tym swoich uczniów. Każdy konkurs był poświęcony konkretnej tematyce, rocznicy. Rok 2005 – 60. rocznica zwycięstwa nad faszyzmem. Mój uczeń napisał ciekawą pracę o kodzie Enigmy. Udało się! Zaproszono go do Moskwy na podsumowanie konkursu. Byliśmy jedyną reprezentacją Polski. Zanim doszło do wyjazdu należało napisać pracę, bronić jej w internecie podczas grupowych czatów, zapoznać się z pozostałymi pracami (do konkursu przystąpiła młodzież z Niemiec, Łotwy, Estonii, Białorusi i Rosji), przygotować ciekawe pytania do tych prac, uczestniczyć w dyskusji wysyłając maile.

Następna konferencja w roku 2006 – dotyczyła 60. rocznicy powstania ONZ. Moja uczennica jedzie do Moskwy, o czym wie i mówi cała szkoła! W ciągu trzech godzin należało napisać esej i przesłać pocztą elektroniczną oraz rozwiązać przez internet bardzo trudny test dotyczący ONZ (w limitowanym czasie).

W międzyczasie organizuję konkursy piosenki rosyjskiej dla gimnazjalistów (cel – marketing...). Do współpracy włącza się Gimnazjum z Wolicy i jesienią 2006 roku – 3 moich uczniów i grupa gimnazjalistów z Wolicy uczestniczą w zlocie młodzieży w Krasnodarze i w Moskwie. Główna tematyka to zdrowy tryb życia młodzieży.

Łatwo się domyślić, że dzięki tym intensywnym zabiegom marketingowym w szkole rośnie zainteresowanie językiem rosyjskim. Ile koszt-

owało to wysiłku, można się domyślać. Wyniki współpracy przerosły moje oczekiwania. Podczas pierwszego pobytu w Moskwie zaprzyjaźniliśmy się nie tylko z Rosjanami, a także ze Słoweńcami. Efekt – wymiana młodzieży naszego liceum z młodzieżą z Lubliany. Podczas tej imprezy obowiązywały dwa języki obce – rosyjski i angielski.

Kiedy tylko nadarza się kolejna okazja – gimnazjum moskiewskie organizuje TELEMOST – to oczywiście bierzemy w nim udział. Chcemy, żeby o języku rosyjskim mówiono, żeby nasi uczniowie mogli chwalić się sukcesami, żeby poznawali coś nowego. Mamy mnóstwo oporów – tym razem to kontakt z nowoczesnymi technologiami, jesteśmy na wizji, słyszą nas uczniowie i nauczyciele ze Słowenii, Ukrainy, Niemiec, Łotwy, Estonii, Białorusi i Rosji. Problemem jest szkolny sprzęt i niekiedy pewien opór nauczycieli informatyki. Poszliśmy za ciosem. Przewyciężyliśmy wszystkie trudności. Tym bardziej, że do pracy włącza się nowa koleżanka – rusycystka z mojej szkoły. W październiku 2008 roku znów jesteśmy w Moskwie jako zwycięzcy tego przedsięwzięcia – już w silniejszej grupie: 2 uczniów i 2 opiekunki.

W marcu 2009 r. odbyła się kolejna edycja TELEMOSTU.

Podczas tego rodzaju pracy osiągamy różne cele: wychowawczy – uczymy otwartości na wielokulturowość, umiejętności pracy pod presją czasu i w sytuacji stresu; poznawczy, patriotyczny, socjalizujemy młodzież. Dla mnie jako rusycystki najważniejsze jednak było to, że w mojej szkole zaczęto postrzegać język rosyjski jako atrakcyjny, ważny, oferujący możliwości rozwoju, jakich nie proponowały inne języki nauczane w szkole, co przeżyło się na

¹ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego.

liczbę uczniów wybierających język rosyjski jako drugi język obcy.

Cel marketingowy należy postrzegać wielopłaszczyznowo. Z jednej strony to bogata oferta edukacyjna – w tym zajęć pozalekcyjnych – udział w projektach międzynarodowych. Z drugiej strony to kwalifikacje nauczycieli języka rosyjskiego. Jeżeli mamy być konkurencyjni na rynku, musimy umieć więcej. I nie możemy się bać.

Współpracując z gimnazjum Nr 1522 z Moskwy (<http://g1522/msk.ru>) często zaglądałam do internetu. I znów – zupełnie przypadkowo, znalazłam ogłoszenie o ciekawych studiach podyplomowych „Przygotowanie kadry do kształcenia dorosłych na odległość”. Mimo wielu oporów postanowiłam spróbować – przecież jestem rusycystką. 70 proc. zajęć odbywało się w Internecie, 30 proc. na Uniwersytecie Jagiellońskim i AGH w Krakowie. Zajęcia były przygotowane doskonale. Wykładowcami byli pracownicy UJ, UW, AGH.

Pewną inspiracją do podjęcia takiego wyzwania były z pewnością ciekawe publikacje w „Językach Obcych w Szkole”. Odsyłam do dokładnego opisu platformy Moodle autorstwa D. Karczewskiej (nr 3/06, s. 61-64 – www.jows.codn.edu.pl/pdf/2006_03.pdf). Na rolę tutora i ucznia w e-nauczaniu zwraca uwagę J. Dobrowolski (nr 2/06, s. 83-85). Warto zajrzeć do pracy A. Drzewińskiej „Internetowe kursy języków obcych” (nr 6/06, s. 65-71 – www.jows.codn.edu.pl/pdf/2006_06.pdf). Wartościowy jest „Program innowacyjny. Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języków obcych” autorstwa E. Gesing i E. Fabian. – nr 2/06, s. 78-83 – www.jows.codn.edu.pl/pdf/2006_02.pdf. Dzięki nowoczesnym technologiom (większość numerów jest podana w postaci pdf na stronach <http://www.jows.codn.edu.pl>) możemy przeczytać powyższe artykuły nie wychodząc z domu.

Należałoby zrealizować pomysł dr J. Dobrowolskiego – przedmiot „lingwodydaktyka komputerowa” na studiach filologicznych (artykuł: „Języki Obce w Szkole” 3/07, s. 106-109).

W Rosji z powodzeniem są prowadzone takie zajęcia.

W rosyjskim internecie można zapoznać się z wieloma kursami na platformach. Warto zwrócić uwagę na kurs organizowany przy Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina w Moskwie. Autorzy zaproponowali 4 bloki: metoda nauczania języka rosyjskiego jako obcego, współczesny język rosyjski, realizoznawstwo, literatura Rosji (<http://www.pushkin.edu.ru/modus>). Zajęcia są płatne. Bez logowania się dostępne są informacje na temat ciekawych stron http://www.pushkin.edu.ru/mod_res/html/usefulinks.html (niektóre adresy nie są aktualne, albo trzeba wchodzić na stronę wpisując samemu adres, podając uczniom/ słuchaczom adresy powinniśmy je sprawdzić). Na platformie tego kursu pojawiły się też informacje na temat nowego certyfikatu z języka turystyki i kilka przykładów lekcji wraz z zapisami dźwiękowymi (<http://www.rus-tour.biz>). Warty polecenia jest też bezpłatny kurs na portalu www.mylanguage.ru.

Książką pomocną dla początkujących miłośników internetu po rosyjsku może być *Przewodnik po stronach Runetu* autorstwa B. Chlebdy (wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego). Na pewno warto na początku wczytać się w teksty w języku polskim (np. www.e-mentor.pl, www.edunews.pl).

Jest oczywistym fakt, że musimy dostosowywać się do potrzeb, umiejętności i nawyków słuchaczy. Młodzież codziennie korzysta z komputera, internetu. Jeżeli chcemy być postrzegani przez uczniów jako partnerzy w dydaktyce, nie możemy nie uznawać ich kanałów komunikacji. Musimy umieć poruszać się w nich równie biegle jak oni. Warto więc poszerzać swoje wiadomości, nie bać się trudności, przewycięzać je. Szczególnie skazani są na to nauczyciele języka rosyjskiego. Cel marketingowy jest jednym z ważniejszych dla nauczycieli języka rosyjskiej w obecnej rzeczywistości (tak naprawdę od 1989 roku). Wydaje mi się, że osiągnęłam ten cel wraz z moimi uczniami.

(marzec 2009)

Recenzje

Marta Piasecka¹
Warszawa



Wielkie teorie językoznawcze²

Książka *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki* ukazała się w 2009 roku, jej autorami są Marie-Anne Paveau i Georges-Élia Sarfati, a na język polski przetłumaczyła ją Iwona Piechnik. Celem autorów, wyrażonym we *Wstępie*, była prezentacja najważniejszych teorii językoznawczych oraz ich rozwoju od początków, tj. językoznawstwa historyczno-porównawczego, do czasów współczesnych, które kończą na pragmatyce. Praca ta – będąca pierwszą syntezą teorii językoznawczych – „*chciałaby się przyczynić do lepszego zrozumienia dyscypliny językoznawczej, jej podwalin, jej tła teoretycznego i jej ewolucji*” (*Wstęp*: 9) i dzięki temu – mają nadzieję autorzy – stać się ważną pomocą dla studentów, a także wykładowców.

Książka, licząca 270 stron tekstu, dzieli się na jedenaście rozdziałów kończących się bibliografią, składa się też z bibliografii ogólnej i indeksu nazwisk i nazw.

W rozdziale 1. przedstawiono gramatykę porównawczą – jej rozwój przypada na XIX wiek, a głównymi badaczami byli F. von Schlegel, J. Grimm, W. von Humboldt, F. Bopp i A. Schleicher. Dzieli się ona na dwa nurty: językoznawstwo komparatystyczne, które zajmowało się opisem języków i ustalaniem pokrewieństwa między nimi, oraz językoznawstwo historyczne, odtwarzające ewolucję języków.

W rozdziale 2. omówiono ewolucję językoznawstwa historyczno-porównawczego. Autorzy zajmują się Młodogramatykami, którzy w duchu

pozytywizmu dążyli do wprowadzenia do metodologii językoznawczej zasad ściśle naukowych. Postulowali zwrócenie się ku badaniom zmian fonetycznych (prawa głosowe) i konieczność wyjaśniania ich przyczyn, a nie tylko opisywania. Zakończeniem tego rozdziału jest przedstawienie ważnych teorii W.D. Whitneya, który wyznaczył językoznawstwu ogólne spojrzenie na język jako środek wyrażania myśli.

W kolejnej części książki skupiono się na recepcji językoznawstwa historyczno-porównawczego we Francji. Na tym obszarze badania koncentrowały się na właściwym językoznawstwie: romanistyce, dialektologii i orientalizmie, oraz rozważaniach teoretycznych: semantyce (M. Bréal) i lingwistyce społecznej lub inaczej socjologicznej (A. Meillet).

Rozdział 4. poświęcono twórcy podstaw teoretycznych współczesnego językoznawstwa strukturalnego Ferdynandowi de Saussure. Przedstawia się w nim jego koncepcje języka i językoznawstwa: zdefiniowane przez badacza zadania i przedmiot językoznawstwa; rozróżnienie języka (*langue*) i mówienia (*parole*); teorię znaku: jego dwudzielną naturę (*signifié* – strona oznaczana, pojęcie i *signifiant* – strona znacząca, obraz akustyczny), jego niezmiennosc i arbitralność; a także pojęcie języka jako systemu, relacyjną naturę jego jednostek oraz rozróżnienie stosunków syntagmatycznych i asocjacyjnych, które między nimi zachodzą.

W następnym rozdziale autorzy omawiają przyjęcie zaprezentowanej w *Kursie językoznawstwa*

¹ Autorka jest redaktorem i lektorem języka polskiego jako obcego.

² Marie-Anne Paveau, Georges-Élia Sarfati (2009), *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. Iwona Piechnik, Kraków: Wydawnictwo Flair. Tytuł oryginału: *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*.

ogólnego teorii Saussure'a we Francji, głosy zarówno krytyczne, jak i rozwijające jego koncepcję. Do tych drugich zaliczają się prace Ch. Bally'ego, który dał podstawy stylistyce strukturalnej i zajmował się językiem mówionym, formami ekspresji oraz modalnością języka, a także L. Tesnière'a, twórcy składni zależnościowej.

W rozdziale 6. autorzy opisują strukturalne kierunki funkcjonalne. Należy do nich Praska szkoła strukturalistyczna, zwana też Kołem Praskim, którego przedstawicielami są V. Mathesius, R. Jakobson i N.S. Trubiecki. Głosiła ona uprzywilejowanie synchronii nad diachronią, ujmowała język jako system środków wyrazu nakierowany na cel, dała podstawy fonologii (definicja fonemu jako wiązki cech dystynktywnych) i pojęcia funkcji języka. Drugi kierunek funkcjonalny reprezentowało Koło Kopenhaskie i L. Hjelmslev, twórca glossematyki, który rozwinął saussurowskie podziały na język i mówienie oraz *signifié* i *signifiant*.

W rozdziale 7. autorzy prezentują trzy teorie funkcjonalistyczne – lingwistykę funkcjonalną A. Martineta głoszącą podwójną artykulację (monemy i fonemy); gramatykę funkcjonalną M. A. K. Hallidaya, dla której główna jest idea, że forma jest podporządkowana treści; oraz poetykę lingwistyczną, utworzoną przez R. Jakobsona.

Następny rozdział zajmuje się kierunkami formalistycznymi: od deskryptywizmu do generatywizmu. Zaczyna się więc od mechanistycznej, behawioralnej koncepcji języka L. Bloomfielda (bodziec–reakcja), przechodzi do dystrybucjonalizmu Z.S. Harrisa, polegającego na inwentaryzacji jednostek języka i określeniu zasad ich współwystępowania, i kończy na wyłożeniu modelu standardowego gramatyki transformacyjno-generatywnej N.A. Chomsky'ego.

W rozdziale 9. *Językoznawcze koncepcje wypowiedzenia* przedstawiono genezę i definicje pojęcia wypowiedzenia, teorię formalnego aparatu wypowiedzenia É. Benveniste'a, teorię wypowiedzenia i polifonię O. Ducrota oraz operacje wypowiedzenia A. Culiolego. Rozdział 10. *Językoznawcze koncepcje dyskursu* dotyczy lingwistyki tekstu, której jednym z głównych przedsta-

wicieli był T. van Dijk. Tak jak w poprzedniej części autorzy zajmują się pracami francuskich zwolenników tej koncepcji J.-M. Adama, D. Maingueneau i F. Rastiera.

W ostatnim rozdziale o teoriach pragmatycznych autorzy omawiają akty mowy J.L. Austina, teorię konwersacji H.P. Grice'a, rozważania Ch. Perelman o prowadzeniu konfliktów, retoryce i skuteczności dyskursów, pragmatykę zintegrowaną O. Ducrota oraz kognitywistyczną D. Sperbera i D. Wilsona, a także pragmatykę kulturową i semiotykę Szkoły Palo Alto.

Książkę kończy *Podsumowanie*, w którym autorzy jako jej najważniejsze osiągnięcie wymieniają ukazanie początków językoznawstwa, jego rozwoju naznaczonego ścieraniem się różnych koncepcji i następowaniem jednych po drugich oraz historycznego i społecznego zakotwiczenia teorii.

Książka autorstwa Marie-Anne Paveau i Georges'a-Élii Sarfatiego z pewnością przyda się studentom, gdyż daje im całościowy opis teorii językoznawczych, którego dotychczas brakowało. Obejmuje bowiem wszystkie ważne kierunki lingwistyczne poza lingwistyką kognitywną, do której wywód już nie dochodzi (mimo że wspomniano pragmatykę kognitywistyczną w podrozdziale 11.2.5). Autorzy – ale zastrzegli to już we *Wstępie* – zdecydowali się przedłożyć rozległość materiału nad wyczerpujące przedstawienie poszczególnych teorii. Należy jednak zaznaczyć, że stosunkowo dużo miejsca poświęcają uwypukleniu osiągnięć badaczy francuskich, w porównaniu na przykład z niewielką ilością miejsca zajmowanego przez teorię N.A. Chomsky'ego, z której wybrano zaledwie jeden aspekt. Z tego względu książka może służyć pomocą jedynie w uzyskaniu ogólnego obrazu rozwoju teorii językoznawczych, na pewno nie może być uznana za podręcznik dla studentów i nie zastąpi sięgnięcia do tekstów źródłowych.

Jej wartość dydaktyczną, w pewnym sensie, obniża również dość duża ilość błędów: literówek, błędy interpunkcyjne, składniowe (np. „*zainteresowanie dla badań*” zamiast *zainteresowanie badaniami*, „*atak wobec koncepcji*” zamiast *atak na, przeciwko*), stylistyczne (np. „*wychodzić*

z tego samego punktu wyjścia”) i wynikające, jak można się domyślać, z dosłownego tłumaczenia z języka francuskiego (np. „anglosaksońskie” zamiast anglosaskie). Niekiedy konstrukcja zdań utrudnia lub wręcz uniemożliwia zrozumienie wyводу (np. „Poza zarzutami zbiegającymi się w miejscu językoznawstwa historycznego (...), zwolennicy pozytywizmu w językoznawstwie wyrażają pewną ilość tez, które kształtują uosobianą

przez nich tendencję, opowiadając się jednomyślnie za prymatem praw fonetycznych”, s. 33). Książka językoznawcza powinna być jednak staranniej przygotowana pod względem językowym. Należy mieć nadzieję, że wszelkie niedociągnięcia zostaną poprawione w drugim wydaniu, bo książka niewątpliwie wzbogaca segment publikacji językoznawczych.

(maj 2009)

Arkadiusz Pięta¹
Częstochowa



Psycholingwistyka².

Autorami *Psycholingwistyki* są cenieni lingwiści i psychologowie³ (piętnastoosobowy zespół), którzy kreuja amerykańską lingwistykę i psycholingwistykę. Polskie wydanie przygotował zespół tłumaczy⁴, którzy zadali sobie trud przełożenia tak znaczącego dzieła na język polski. Książka ukazała się co prawda w 2005 r., ale do dziś jest godna polecenia wszystkim uczącym języków.

Książka składa się z dziesięciu rozdziałów. Każdy rozdział jest opatrzony bardzo bogatą bibliografią. Ponadto zawiera „słowa kluczowe”, kwestie do przemyślenia i ćwiczenia dla czytelników i przyszłych adeptów psycholingwistyki. Na końcu książki znajduje się słownik z wyjaśnieniami podstawowych pojęć psycholingwistycznych i neurolingwistycznych.

Rozdział I ma charakter wprowadzenia. Autorzy odpowiadają na pytanie, czym jest psycholingwistyka określając procesy psychiczne, takie jak rozumienie języka pisanego i mówionego, wytwarzanie mowy i przyswajanie języka, „...dzięki którym ludzie opanowują język i go używają...” (s. 17). Następnie, podkreślając strukturę hierarchiczną języka, analizują go w kategoriach fonologii, morfologii, słownika, składni, semantyki i pragmatyki. W przypadku składni wiele miejsca poświęcają gramatyce transformacyjno-generatywnej N. Chomsky'ego oraz jej modyfikacjom (Teoria zasad i parametrów albo program minimalistyczny). Pod koniec rozdziału I autorzy pokrótce nakreślają ewolucję badań psycholingwistycznych, wspominając między innymi ojca psycholingwistyki Wilhelma Wundta (1832-1920).

¹ Dr Arkadiusz Pięta jest adiunktem w Akademii Polonijnej w Częstochowie.

² Jean Berko Gleason, Nan Bernstein Ratner (2005) (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 534.

³ Wymieniam profesorów: prof. William Orr Dingwall, prof. Victoria Fromkin (zmarła w 2000 roku), prof. Jean Berko Gleason, prof. Roberta Michnick Golinkoff, prof. Kathy Hirsh-Pasek, prof. Alyssa McCabe, prof. Nan Bernstein Ratner, prof. Lauretta M. Reeves, prof. Catherine Snow, prof. Frank Vellutino, prof. Arthur Wingfield, prof. Maryanne Wolf, prof. Grace Yeni-Komshian.

⁴ Wymienię tutaj choćby prof. Jerzego Bobryka i dr. hab. Macieja Hamanna.

Rozdział II otwiera rys historyczny obserwacji neurolingwistycznych. Zaprezentowana została działalność badacza francuskiego chirurga Pierre Paula Broca (1824-1880), który stwierdził, że „*nous parlons avec l'hémisphère gauche*” („Mówimy lewą półkulą”, s. 69). Ponadto wiele miejsca autorzy poświęcają zaburzeniom komunikowania się, np. afazji Broki czy Wernickiego. Następnie została przedstawiona struktura i funkcjonowanie ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego. Wszystko opatrzone rycinami i zdjęciami, np. „*przekrój strzałkowy przez ludzki mózg*” (s. 78). W dalszej części rozdziału autorzy zapoznają czytelnika z metodami pomiaru aktywności mózgu, to jest elektroencefalografią oraz pozytonową tomografią emisyjną (PET), dostarczającą „*trójwymiarowego obrazu przepływu krwi w mózgu*” i pozwalającą na „*monitorowanie struktur podkorowych*” (s. 104).

W rozdziale III autorka Grace H. Yeni Komshian porusza problematykę percepcji mowy. Jednym z omawianych problemów jest proces wytwarzania sygnału mowy, miejsce i sposób artykulacji, cechy akustyczne samogłosek i spółgłosek. Następnie autorka zwraca uwagę czytelnika na metody badania percepcji mowy, skupiając się na percepcji samogłosek i spółgłosek oraz segmentów większych, takich jak słowa. Co tyczy się modeli percepcji mowy, został omówiony między innymi „*model logiki zbiorów rozmytych*”, gdzie percepcja mowy zależy od trzech operacji: oceny cech, ich integracji i podjęcia decyzji.

Rozdział IV jest poświęcony problematyce słowa i znaczenia. Z pewnością interesujące są modele opisujące organizację słownika umysłowego i proces aktywizacji słów podczas mówienia lub pisania. Autorzy przywołują tutaj między innymi model przeszukiwania szeregowego, równoległego, gdzie każde słowo posiada „*logogen*” z progiem pobudzenia, czyli ilością energii „*potrzebnej do zrealizowania dostępu do danej pozycji w słowniku*” (s. 192). Kolejna część rozdziału jest poświęcona problematyce znaczenia. Należy zwrócić tu uwagę na trzy podstawowe problemy:

- Czym są najmniejsze elementy znaczenia?
- Czy pojęcia są ściśle definiowane i posiadają „ostre” granice? oraz
- „Czy pojęcie jest reprezentowane w postaci listy cech semantycznych?” (s. 206).

Wiele miejsca autorzy poświęcają również teorii cech semantycznych i ich odmianom (teorie klasyczne oraz „*teoria podobieństw rodzimych*” (s. 208)). Następnie starają się nakreślić organizację systemu pojęć w ludzkim umyśle. Przywołany został model sieci hierarchicznej, zakładający istnienie „*piramidy*”, u podstaw której znajdują się pojęcia jak najmniej ogólne (np. koks pomarańczowa – gatunek jabłka), a uwieńczonej pojęciami ogólnymi (roślina), albo model rozprzestrzeniającej się aktywacji opartej na „*węzłach*” i połączeniach między nimi.

W rozdziale V poruszono, oprócz omówienia struktury syntaktycznej zdania, interakcyjny model przetwarzania zdań, zawierający przetwarzanie wstępujące i zstępujące. Pierwsze obejmuje analizę akustycznego sygnału mowy prowadzącą do dekodowania jego znaczenia. Z kolei drugie zawiera oczekiwania odbiorcy odnośnie tego, co może usłyszeć na podstawie tego, co usłyszał do tej pory. Ponadto został omówiony wpływ kontekstu na aktywizację znaczenia oraz rola pamięci w procesie przetwarzania zdań. Należy zaznaczyć, że pamięć dotycząca płaszczyzny fonologicznej i składniowej zaciera się szybciej niż ideacyjna reprezentacja zdania.

Rozdział VI dotyczy problematyki tekstu i dyskursu (czyli tekstu w kontekście). Na początku zostały omówione mechanizmy spójnościowe kohezji (m.in. elipsa, substytucja, referencja). Następnie zaprezentowano tzw. „maksymy konwersacyjne” sformułowane przez Paula Grice’a, których należy przestrzegać w celu skutecznego komunikowania się. Po nich Alysza McCabe prezentuje różne formy i typy dyskursu od metafory⁵ przez narrację a na humorze kończąc.

⁵ Odsyłam do książki prof. Elżbiety Tabakowskiej (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu* (tłum. A. Pokojka), Kraków: Universitas, s. 90-97.

Wytwarzaniu mowy Victoria Fromkin i Nan Bernstein Ratner poświęcili kolejny rozdział *Psycholingwistyki*. Rozpoczyna się on przedstawieniem niejęzykowych składowych „łańcucha mowy” (mózg, nerwy motoryczne, język, usta, fałdy głosowe). Wiele miejsca zajmuje analiza błędów popełnianych w procesie wytwarzania mowy, które „dostarczają informacji o potencjalnych podstawowych jednostkach używanych w trakcie generowania zdań” (s. 343). Następnie autorzy zaprezentowali modele wytwarzania mowy, np. składający się z sześciu stadiów model autorstwa V. Fromkin, jak również przedstawili procesy zachodzące w trakcie nazywania (koncepcja Wilhelma Levelta).

W rozdziale VIII omawiany jest proces przyswajania języka przez dzieci⁶. Na początku zostają omówione metody badań, dotyczące rozwoju językowego najmłodszych, między innymi CHILDES oraz wywiad. Następnie jest analizowany proces przyswajania pierwszych słów, ich znaczeń i zdań. Ponadto wiele miejsca poświęcono teoriom przyswajania języka przez dzieci, to jest teorii lingwistyczno-natawistycznej, teorii uczenia się, poznawczej i interakcji społecznych.

W rozdziale IX omawiane są kwestie języka pisanego. Po krótkim zapoznaniu czytelnika z historią pisma przedstawione są struktury odpowiedzialne za identyfikację słów. Następnie dochodzimy do okresu przedpiśmiennego, w którym dziecko podejmuje pierwsze próby czytania ilustracji, tzw. zgadywanie językowe i okresu piśmiennego, kiedy to dzieci „tworzą repertuar skojarzeń litera-dźwięk” (s. 453). Problematyka rozpoznawania słów i tworzących je grafemów w czytaniu biegłym kończy rozdział IX.

W ostatnim rozdziale poruszono bardzo ważną problematykę, w szczególności dla nauczycieli języka obcego, a mianowicie przyswa-

janie drugiego języka i uczenie się języków obcych. Przyswajanie języka drugiego w opinii autorów to nic innego, jak „*poznawanie drugiego... języka przez osoby, które osiągnęły już pewien stopień swobody w posługiwaniu się językiem pierwszym*” (s. 479). Z kolei uczenie się języka obcego zostało zarezerwowane dla „*dwujęzyczności rodzimej*”, która oznacza „*uczenie się dwóch języków od urodzenia*” (s. 480). Autorzy rozdziału porównują zachowania językowe dzieci jedno- i dwujęzycznych. Poruszają między innymi problematykę przełączania kodów (*code-switching*)⁷ i umiejętności metajęzykowych dzieci dwujęzycznych. Pokróćce omówione zostało podejście nauczycieli do przyswajania języka drugiego, którzy koncentrują się przede wszystkim „*na tym, czego mają nauczyć, a nie na tym, co umieją już ich uczniowie*” (s. 484). Rozdział kończy analiza podejścia językoznawczego, psycholingwistycznego i społeczno-kulturowego do przyswajania, uczenia się i przetwarzania języka drugiego.

Autorzy *Psycholingwistyki* starali się podprzec teorię przykładami i wynikami badań empirycznych. Nie unikają wykresów, zdjęć oraz rycin. Wszystko po to, aby prezentowane przez nich treści były jak najbardziej czytelne i zrozumiałe dla odbiorcy. W mojej opinii brakuje jedynie rozdziału poświęconego kwestii translacji i opisu procesów mentalnych zachodzących w głowie tłumacza. Można byłoby poruszyć na przykład kwestię protokołów głośnego myślenia (*TAPS*), nadelokwencji albo „*stylu telegraficznego*” w tłumaczeniach ustnych⁸.

Oczywistym jest, że recenzja nie przedstawia wszystkich problemów zaprezentowanych w *Psycholingwistyce*. Z pewnością jest to dzieło godne polecenia nie tylko psycholingwistom, ale również tym osobom, które interesuje piękno i kreatywność języka.

(luty 2009)

⁶ Polecam również publikację autorstwa H. Rudolpha Schaffera (2007), *Psychologia dziecka* (tłum. A. Wojciechowski), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 293-330.

⁷ Odsyłam również do: U. Dąbmska-Prokop (2000) (red.), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa: AP, s. 197.

⁸ Odsyłam do artykułu Tatiany Klonowicz (1992), *Tłumaczenie symultaniczne jako trudna praca umysłowa*, „*Studia Psychologiczne*” t. XXIX/1, s. 31-52.

Justyna Łukaszewska-Haberkowa¹
Kraków



Prima via. Wstępna nauka języka łacińskiego²

W związku z reformą i kolejnym ograniczeniem godzin dydaktycznych przeznaczonych na lektorat języka łacińskiego prowadzenie tych zajęć na podstawie dostępnych podręczników stało się rzeczą trudną. Jako nauczyciel akademicki przekonałam się, że studenci, i tak niechętni zgłębianiu gramatyki, widząc podręczniki przeznaczone na co najmniej dwa lata nauki, obawiali się nawału wiadomości i mniej ochoczo podążali za wskazówkami nauczyciela.

Prima via jest stosunkowo nową propozycją przeznaczoną do prowadzenia rocznego kursu języka łacińskiego dla studentów. Książka ma charakter otwarty, gdyż autorki nie przeznaczyły podręcznika dla określonego kierunku studiów. Za interesującą innowację można uznać to, iż składa się z czterech odrębnych zeszytów, z których trzy są w formacie A5, natomiast najważniejsza część podręcznika – *Teksty* – w formacie A4. Każdego z zeszytów można używać indywidualnie, ale w praktyce najczęściej korzysta się z tekstów i ćwiczeń. Pozostałe dwie części: sentencje i słownik właściwie można uznać za pozycje suplementarne.

Zasadnicza część podręcznika powstała na podstawie tekstów oryginalnych: autorów starożytnych (przede wszystkim Cyserona i Cezara) i Ewangelii, które autorki uprościły w odpowiedni sposób. Oprócz czytanek opisujących świat antyczny, pojawiają się również opowieści anegdotyczne, ciekawostki z historii i kultury Rzymu. Ponad większością tekstów pojawia się tytuł, w którym opisano nowe zagadnienia gramatyczne, natomiast oprócz tego występują również czytanki o wspólnym tytule *Exercitationes*. Te służą głównie utrwaleniu wiadomości i powtórzeniu materiału. Wyjątkowa czytelność podręcz-

nika wynika ze sposobu wydania: w *Tekstach* każde nowe zagadnienie przedstawiono na osobnej stronie. Pod tekstem czytanki znajdują się wypisane słówka, obok których można nanosić własne uwagi.

Dotychczas ukazały się dwa wydania podręcznika – w drugiej edycji zmieniono znacznie układ, a także, jak się wydaje, ograniczono zakres materiału w pierwszych jednostkach. Moim zdaniem kolejność zagadnień gramatycznych, którą autorki przyjęły w drugiej wersji podręcznika, jest bardziej czytelna, mimo iż niektóre pojęcia pojawiają się stosunkowo wcześniej (np. *coniunctivus* w zdaniu głównym i pobocznym). Nowym i niezwykle trafnym rozwiązaniem jest osobny zeszyt ćwiczeń. Przewidziany jako pomoc w samodzielnej pracy studenta, zawiera dużo różnorodnych zadań, które są zgodne z materiałem *Tekstów*. *Ćwiczenia* można wykorzystać również niezależnie – prowadząc zajęcia na podstawie innego podręcznika; przygotowane z wielkim staraniem odpowiadają potrzebom nauczyciela (może skorzystać z dobrych przykładów), jak również studenta (otrzymuje pomoc podobną do różnego rodzaju zeszytów ćwiczeń do nauki języków nowożytnych).

Jak napisały autorki, *Prima via* jest przeznaczona do prowadzenia rocznego kursu łaciny. Moje doświadczenie (lektoratu dla studentów pedagogiki i kulturoznawstwa) wskazuje jednak, że jest to podręcznik zbyt obszerny i by w pełni wykorzystać teksty, trzeba prowadzić lektorat przynajmniej trzy semestry. Jednak nowe wytyczne ministerstwa nie przewidują takiej możliwości (jedynie w wypadku zajęć opcjonalnych). To natomiast sprawia, że w przewidzianym cza-

¹ Autorka jest nauczycielem akademickim w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie.

² A. Krajczyk, D. Kubica (2008 – wyd. II), *Prima via. Wstępna nauka języka łacińskiego*, cz. 1. *Teksty*, cz. 2. *Słownik, sentencje*, cz. 3. *Gramatyka*, cz. 4. *Ćwiczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

nie da się zrealizować wszystkich jednostek z podręcznika. Niewątpliwie wpływa na to również zbyt dużo nowych terminów gramatycznych, które wprowadziły autorki. W taki krótkim czasie nauczania wyjaśnianie takich pojęć, jak: *dativus commodi, ablativus caus albo ablativus modi* już w pierwszych lekcjach nauki jest, według mnie, niepotrzebne, gdyż studenci nie znają nawet polskiej terminologii gramatycznej. Podobną uwagę mam również do części *Gramatyka*. Uważam, że nie przydaje się jako pomoc w prowadzeniu zajęć, natomiast świetnie służy

jako niezależne *compendium* wiedzy gramatycznej. Materiał, mimo czytelnego i bardzo skróconego ujęcia, wykracza zdecydowanie poza ramy rocznego kursu łaciny, podobnie sentencje, które umieszczono razem ze słowniczkiem w ostatniej części książki.

Prima via jest podręcznikiem, który pozwala swobodnie i miło prowadzić jednoroczny lektorat języka łacińskiego. Choć nie sposób wykorzystać jego całej zawartości, praca z nim jest satysfakcjonująca dla lektora i studenta.

(marzec 2009)

Małgorzata Szulc-Kurpaska¹
Wrocław



Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce²

Nakładem krakowskiej Oficyny Wydawniczej „Impuls” ukazała się na rynku książka Alicji Gałązki *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Przypomnijmy, że termin *glottodydaktyka* został zdefiniowany przez Aleksandra Szulca w *Słowniku dydaktyki języków obcych* jako „*dydaktyka języków obcych, która jest dyscypliną pedagogiczną zajmującą się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej, procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia*” (1997:53). Pozycja autorstwa A. Gałązki dotyczy motywacyjnej roli dramy w nauczaniu języków obcych. Autorka pisze, że książka jest nowatorską próbą spojrzenia na proces uczenia się języka obcego z perspektywy psychopedagogicznej, a także próbą analizy motywacji wewnętrznej, którą zazwyczaj rozpatruje się w kręgu zainteresowań czysto psychologicznych.

Recenzowana książka składa się z trzech części: rozważań teoretycznych, metodologii badań

oraz analizy wyników. W części teoretycznej A. Gałązka omawia zagadnienia związane z motywacją w badaniach psychologicznych ze szczególnym uwzględnieniem podziału na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Autorka odwołuje się do poczucia kontroli (*locus of control*), które dotyczy zależności zachowania i efektów działania danej osoby – tzn. określenia, w jakim stopniu uważa ona, że jej zachowanie i efekty jej działania są rezultatem jej własnej aktywności lub też wpływu środowiska. W tym ujęciu *locus of control* (LOC) może być wewnętrzny lub zewnętrzny. To przekonanie, że jednostka jest sama głównym inicjatorem i autorem działań, wpływa na motywację wewnętrzną, a z kolei przerzucenie odpowiedzialności za konsekwencje swoich działań na otoczenie, determinuje motywację zewnętrzną. W książce przyjęto, że LOC jest indywidualną właściwością jednostki, która ma wpływ na motywację uwarunkowaną zewnętrznymi lub wewnętrznymi.

Nie zabrakło w tym kontekście powołania się na psychologa Alberta Bandurę (1986), który

¹ Dr Małgorzata Szulc-Kurpaska jest nauczycielem metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu.

² A. Gałązka (2008), *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 142.

prowadził prace nad motywacją wewnętrzną i jest znany ze swoich opracowań pojęcia samoskuteczności (*self-efficacy*). Według A. Bandury informacjom wskazującym na podwyższenie poziomu skuteczności towarzyszy zwiększenie motywacji wewnętrznej, a obniżenie motywacji wewnętrznej występuje przy niskiej kompetencji i braku wiary w odniesienie sukcesu. W tym miejscu autorka książki podaje przykład małego dziecka, dla którego długotrwałe wygrywanie gam na fortepianie w początkowym okresie nauki na tym instrumencie nie przynosi zadowolenia i, co za tym idzie, wzrostu motywacji wewnętrznej.

W dalszej części rozważań teoretycznych autorka omawia zagadnienia związane z motywacją do nauki języków obcych. Odwołuje się do prac badacza z Węgier Zoltana Dornyeia (1990), który od kilkunastu już lat prowadzi badania nad motywacją do nauki języków obcych. Wyjaśnia on różnice istniejące między uczniami, charakteryzując ich jako motywowanych wewnętrznie i zewnętrznie. Uczniowie o motywacji wewnętrznej nie boją się nowych i trudnych zadań, uczą się z ciekawości i zainteresowania przedmiotem, wykazują samodzielność w rozwiązywaniu problemów, podejmują samodzielne decyzje o rozpoczęciu zadania oraz postępują zgodnie ze swoimi kryteriami motywującymi ich do odniesienia sukcesu. Dla odmiany uczniowie o motywacji zewnętrznej, według Z. Dornyeia, wybierają łatwe zadania, uzyskują dobre stopnie, aby zadowolić nauczyciela, korzystają z jego pomocy przy rozwiązywaniu problemów, polegają na jego sugestii w wyborze zadania oraz kierują się zewnętrznymi kryteriami prowadzącymi do odniesienia sukcesu (uzyskania dobrej oceny).

A. Gałązka podzieliła czynniki motywacyjne w nauce języków obcych na trzy grupy:

- wewnętrzne,
- zewnętrzne działające w klasie oraz
- zewnętrzne działające poza klasą.

Czynniki wewnętrzne są związane z indywidualnością ucznia, jego zainteresowaniami, zdolnościami, emocjami i poziomem lęku. Do tych czynników autorka zalicza również osobowość, która może być egoistyczna, introwertywna lub ekstrawertywna. Percepcja poniesionych porażek i suk-

cesów może również wpływać na motywację ucznia do nauki języka obcego. Uczniowie, mający pozytywne doświadczenia wynikające z odniesionych sukcesów, przypisują je czynnikom wewnętrznym (takim jak zdolności i podejmowany wysiłek), a porażki zaś wynikają według nich z czynników zewnętrznych, czyli trudności zadania lub braku szczęścia (teoria atrybucji Weinerja, 1986). Uczniowie, którzy doświadczają niepowodzeń w nauce języka obcego, przypisują sukces czynnikom wewnętrznym, a porażki czynnikom wewnętrznym.

Czynniki zewnętrzne działające w klasie dotyczą osoby nauczyciela, podręcznika, sposobu prowadzenia lekcji oraz atmosfery panującej w klasie. A. Gałązka określa warunki, jakie powinien spełniać nauczyciel, aby motywować uczniów do nauki języka obcego. Zalicza do nich:

- dobrą znajomość języka obcego,
- umiejętności metodyczne do nauczania języka obcego,
- poprawianie błędów uczniów i rozwijanie ich kompetencji komunikacyjnych,
- umiejętności psychologiczne, które umożliwią nauczycielowi rozpoznanie i rozwiązanie psychologicznych problemów uczniów oraz ułatwią stworzenie przyjaznej atmosfery zrozumienia i zaufania w klasie.

Czynniki zewnętrzne działające poza klasą to w rozumieniu A. Gałązki wpływ rodziców oraz rówieśników na motywację ucznia do nauki. Autorka nie pomija też klasycznego już dziś podziału motywacji w nauce języka na integracyjną i instrumentalną (Gardner, Lambert 1972).

A. Gałązka wyjaśnia też w części teoretycznej swojej książki pojęcia umiejętności językowych i kompetencji komunikacyjnych. Przyjmuje, że kompetencje językowe to umiejętność czytania i pisanie, rozumienia ze słuchu oraz mówienia w języku obcym. Spośród tych czterech umiejętności A. Gałązka wyróżnia mówienie jako najważniejszą sprawność dla uczącego się, ponieważ za ludzi znających język obcy uważa się tych, którzy umieją się nim posługiwać przede wszystkim w mowie. Kompetencję komunikacyjną A. Gałązka określa jako umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i innych uczestników komunikacji.

W dalszej części rozważań teoretycznych A. Gałązka definiuje pojęcie dramy i rozwija znaczenie tej formy zajęć w nauczaniu języków obcych. Słowo drama pochodzi od starogreckiego *drao*, które oznacza *działam, usiłuję*. W języku angielskim oznacza sztukę teatralną, dramat, teatr. Drama w edukacji to ćwiczenia, w których uczniowie odgrywają role, improwizując swoje zachowania i reakcje. W ćwiczeniach tego typu zaangażowane są zarówno emocje, jak i intelekt uczniów, ich wyobraźnia i inwencja twórcza. Drama wykorzystuje naturalną potrzebę człowieka do naśladownictwa i zabawy. Wprowadza elementy ruchu, odprężenia i aktywności fizycznej. Pozwala na wyrażenie się nie tylko werbalne, ale także przy pomocy gry ciała, gestów i mimiki twarzy.

A. Gałązka podaje znaczenie dramy w nauczaniu języka obcego. Wymienia rozwijanie interakcji w języku obcym, a tym samym kompetencji komunikacyjnych, umiejscowienie tych interakcji w kontekście sytuacyjnym, który ułatwia zrozumienie. Drama uwzględnia też czynniki psychologiczne w uczeniu się języka obcego, wzmacniając wysoką samoocenę ucznia, wiarę w siebie, zaspokajanie potrzeby przynależności i bezpieczeństwa w grupie. W takiej bezstresowej atmosferze drama motywuje do nauki języka obcego, wzmacniając zarówno motywację instrumentalną, jak i integracyjną. Autorka podaje, że drama rozwijając indywidualizm i personalizację jednostki, wspomaga także rozwój społeczny. Można także uczyć przez dramę elementów kultury nauczanej języka obcego.

Nauczyciele sięgający po książkę A. Gałązki poznają przykłady technik dramatycznych, takich jak budowanie napięcia dramatycznego, improwizację, ruch, imitacje (*mime*), opowiadanie historyjek, odgrywanie ról i symulacje. Może okazać się, że sami angażują już swoich uczniów w takie ćwiczenia, albo może ich opis w książce zachęci ich do stosowania tych technik na swoich lekcjach.

W części drugiej i trzeciej książki A. Gałązka opisuje swoje badanie, które przeprowadziła w drugich klasach liceum ogólnokształcącego. Głównym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaki jest wpływ dramy w nauczaniu języka angielskiego na podniesienie kompetencji języko-

wych uczniów. Autorkę interesowało również, czy drama zwiększy poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się języka angielskiego. Studenci wyższych uczelni, którzy planują swoje badania, znajdą tu rzetelny opis metodologii badania z określeniem pytań badawczych, hipotez, opisu badanej próby, przebiegu badań i metod w nim wykorzystanych. Uwadze czytelnika polecam analizę wyników, w których autorka opisuje wpływ dramy na wzrost motywacji wewnętrznej oraz kompetencji językowych w nauczaniu języka angielskiego, uwzględniając dodatkowo typ osobowości i poczucie kontroli (LOC).

Dużym atutem książki są scenariusze zajęć prowadzonych metodą dramy dla uczniów w różnym wieku i na różnych poziomach kompetencji językowej. Scenariusze zawierają określenie grupy wiekowej, dla której są przeznaczone, cele, temat, materiały i czas trwania zajęć. Nauczyciele będą mogli skorzystać ze szczegółowego opisu procedury prowadzenia zajęć oraz opisu wykorzystanych w nich ćwiczeń dramatycznych. Zachętą do prowadzenia takich lekcji jest zapis scenariuszy w języku angielskim. Nauczyciel znajdzie w nich gotowe zwroty do wykorzystania na zajęciach z dramą. Realizacja scenariuszy ułatwi wprowadzenie dramy na lekcjach języków obcych tym nauczycielom, którzy jeszcze tego nie robili, a tym, którzy już ją stosują, na pewno zainspiruje do tworzenia własnych scenariuszy. Dla jednych i drugich książka okaże się warta przeczytania i bardzo przydatna.

Bibliografia

- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Dornyei Z. (1990). *Conceptualizing motivation in foreign language learning*. „Language Learning”, 40, s. 45-78.
- Gardner R. C., Lambert W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Szulc A. (1997). *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiner B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York: Springer-Verlag.

(czerwiec 2009)

Monika Wilkowska¹
 Łódź



„Język nie istnieje w próżni. Kryje się za nim świat. (...) Ma moc tworzenia”

*Kształcenie dla potrzeb społeczeństwa europejskiego. Szkoły z klasami dwujęzycznymi w Łodzi – 1998 – 2008*² to tytuł publikacji wydanej z okazji jubileuszu 10-lecia istnienia szkół dwujęzycznych w Łodzi. Pomysłodawczynią publikacji: Aleksandra Ratuszniak, wicedyrektor ds. klas dwujęzycznych z językiem francuskim XIII Liceum Ogólnokształcącego oraz Elżbieta Świerczyńska ówczesna wicedyrektor ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim VIII Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi od lat szukały sposobu na promocję nauczania dwujęzycznego, które choć na świecie od lat 60. cieszy się uznaniem i popularnością, w Polsce wciąż wydaje się być „nowym” i niezasłużenie mało docenianym modelem edukacji. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest fakt, iż w Niemczech istnieje w tej chwili ponad 800 oddziałów dwujęzycznych, w Finlandii powstało w ostatnich latach 250 klas dwujęzycznych, w Polsce zaś od roku 1991 do dziś powstało niewiele ponad 100. Pojawiające się okazjonalnie notatki prasowe albo migawki w telewizji, informujące o imprezach organizowanych przez klasy dwujęzyczne lub prezentujące osiągnięcia uczniów i nauczycieli tychże oddziałów wprawdzie sygnalizują istnienie tego modelu edukacji w Polsce, jednakże nie próbują wyjaśnić jego istoty. Brakuje literatury na temat dwujęzyczności, natomiast kilka pozycji, które można znaleźć na rynku, to na ogół rozważania teoretyczne. Jubileusz szkół dwujęzycznych wydał się zatem dobrą okazją, by dotrzeć z informacją, z promocją, w końcu z nauką o zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym do uczniów, rodziców, nauczycieli oraz dyrektorów.

Patronem obchodów jubileuszu był prezydent Łodzi Jerzy Kropiwnicki, którego list skierowany do pani Barbary Górskiej, dyrektora XIII Liceum

im. Marii Piotrowiczowej, pierwszej szkoły dwujęzycznej w Łodzi, otwiera publikację.

Książka została podzielona na dwie wyraźne części, w pierwszej znajdują się artykuły napisane przez osoby związane z edukacją, druga część, znacznie obszerniejsza, przedstawia doświadczenia szkół z oddziałami dwujęzycznymi w Łodzi.

W publikacji znalazły się artykuły dyrektora Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi – Jacka Człapińskiego oraz Łódzkiej Kurator Oświaty – Barbary Kochanowskiej, przedstawiające kształcenie językowe jako ważny problem społeczny i gospodarczy. B. Kochanowska podejmuje dodatkowo problem pierwszego języka obcego nauczanego w szkole. Zadaje pytanie, czy powinien być to zawsze język angielski, nie zaprzeczając jednocześnie konieczności znajomości tego języka. Łódzka kurator oświaty porusza jeszcze jeden bardzo istotny problem w nauczaniu języków obcych w Polsce, mianowicie brak kontynuacji w nauczaniu języków obcych, zachęcając przy tym do zmiany myślenia o nauczaniu języków.

Profesor Jan Iluk, analizując europejskie rekomendacje zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego, jego realizację w Polsce oraz efektywność, jednoznacznie stwierdza, że jest to model kształcenia, który gwarantuje zdobycie bardzo wysokich kompetencji językowych, jakich nie można uzyskać innymi tradycyjnymi metodami.

O napisanie kilku artykułów pomysłodawczy nie projektu poprosiły również orędowników nauczania dwujęzycznego w Łodzi.

Dr Tomasz Saryusz-Wolski, dyrektor Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej przedstawia znajomość języków obcych jako podstawowy element koncepcji kształcenia się

¹ Autorka jest zastępcą dyrektora ds. klas dwujęzycznych w 43 Gimnazjum im. Karla Dedeciusa w Łodzi.

² Marcin Szewczyk (red.) (2008), *Kształcenie dla potrzeb społeczeństwa europejskiego. Szkoły z klasami dwujęzycznymi w Łodzi – 1998-2008*, Łódź: Instytut Europejski.

przez całe życie, która z kolei jego zdaniem jest głównym filarem realizacji idei społeczeństwa opartego na wiedzy. W swoim artykule przedstawia dane Narodowej Agencji LLP – Erasmus oraz Banku Danych o Inżynierach w kontekście znaczenia dwujęzyczności i trójjęzyczności studentów oraz absolwentów szkół wyższych. Opierając się na wspomnianych wynikach badań oraz własnych doświadczeniach, T. Saryusz-Wolski dowodzi, iż umiejętność komunikacji w językach obcych jest jedną z kompetencji ogólnych, które powinien posiadać każdy absolwent studiów wyższych.

Prodziekan Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego prof. Tomasz Domański zarysowuje nowy profil studenta stosunków międzynarodowych oraz proces internacjonalizacji studiów, który jego zdaniem nie jest jeszcze powszechny w wielu wyższych uczelniach w Polsce. Pokazuje także wyzwania, przed którymi z jednej strony stoją studenci oraz absolwenci studiów wyższych, z drugiej zaś same uczelnie.

W drugą część książki wprowadza artykuł Aleksandry Ratuszniak oraz Elżbiety Świerczyńskiej. Autorki wyjaśniają, czym jest zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, przedstawiają cele tego typu kształcenia oraz jego organizację w łódzkich gimnazjach i liceach. Dzieliąc się doświadczeniami z współpracy łódzkich szkół dwujęzycznych, autorki opisują historię placówek oraz realizowane przez nie projekty, takie jak: „Wziąć Łódź na języki”, „Rozwój miast w XIX wieku” oraz warsztaty teatralne i literackie, których podstawą były słowa klucze: *Begegnung*, *recontre*, *meeting*, *encuentro*.

Kolejne rozdziały zostały poświęcone łódzkim szkołom dwujęzycznym: XIII Liceum Ogólnokształcącemu im. Marii Piotrowiczowej z językiem francuskim, VIII Liceum im. Adama Asnyka z językiem niemieckim, IV Liceum im. Emilii Szanieckiej z językiem angielskim, XXXII Liceum im. Haliny Poświatowskiej z językiem hiszpańskim oraz 43 Gimnazjum im. Karla Dedeciusa z językiem niemieckim, 46 Gimnazjum i 28 Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego z językiem francuskim. Każda ze szkół przedstawia, jak doszło do powstania klas dwujęzycznych, uwzględniając

tradycje językowe szkoły, chwali się zrealizowanymi projektami, współpracą z partnerami z zagranicy, sukcesami w olimpiadach i konkursach językowych oraz losami swoich absolwentów. W publikacji zostały również zamieszczone nazwiska wszystkich uczniów oraz nauczycieli. Niektóre szkoły dołączyły do artykułu również wypowiedzi absolwentów studiujących na uczelniach w Polsce i zagranicą oraz obecnych uczniów. Publikacja została wydana w języku polskim, większość szkół umieściła jednak résumé w drugim języku nauczania, rozdziały poświęcone szkołom są dodatkowo bogato ilustrowane zdjęciami. Podsumowanie działalności szkół stanowią dwa ostatnie rozdziały prezentujące prace uczniów Gimnazjum nr 28 oraz VIII Liceum napisane w języku francuskim i niemieckim. Prace te potwierdzają wysoki poziom językowy uczniów, jaki udaje się im osiągnąć w kształceniu dwujęzycznym.

Pozycja spełnia kilka funkcji i jest skierowana do szerokiego grona odbiorców. Stanowi niewątpliwie dokument 10-letniej działalności szkół dwujęzycznych w Łodzi, sukcesów i zagrożeń oraz prób ich wspólnego przewyciężania. Jest podjęciem dla wszystkich osób zaangażowanych w tworzenie ambitnego wyzwania edukacyjnego, jakim jest zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe oraz pamiętką dla uczniów i nauczycieli. Z badań przeprowadzonych w sekcji dwujęzycznej z językiem niemieckim w Polsce wynika, że większość klas dwujęzycznych powstała z inicjatywy dyrektorów i rad pedagogicznych. Doświadczenia łódzkich szkół, wypracowana przez nie wizja oraz modelowa sylwetka absolwenta szkoły dwujęzycznej mogą stać się inspiracją dla dyrektorów i nauczycieli. Wypowiedzi profesorów uczelni wyższych oraz uczniów entuzjastycznie przedstawiających ten model kształcenia oraz znaczenie nauczania i uczenia się języków obcych w formule zintegrowanej przekonają, być może, rodziców i uczniów mających wątpliwości dotyczące efektywności nauczania dwujęzycznego.

Podsumowując, polecam pozycję wszystkim zainteresowanym poszerzaniem horyzontów, odkrywaniem nowego, chętnie podejmującym wyzwania.

(kwiecień 2009)

Renata Czaplukowska¹
Siemianowice Śląskie



Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen²

Książka *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen* to kolejna pozycja z serii *Qualifiziert unterrichten*, która ukazała się w 2008 roku nakładem wydawnictwa Hueber. Autor, prof. Jörg Roche, oddaje do rąk czytelnika pozycję wydawniczą, której celem jest:

- dostarczenie rzeczowej, opracowanej na podstawie praktycznych doświadczeń informacji o technicznych i dydaktycznych aspektach stosowania nowoczesnych mediów w nauczaniu języków obcych, przy czym punkt ciężkości został położony na kształcenie z wykorzystaniem platformy e-learningowej (*Lernplattform*),
- przedstawienie i przeanalizowanie przykładowych kursów językowych tworzonych na platformie e-learningowej *Deutsch Uni Online (DUO)*³ dla zilustrowania specyficznych wymagań dydaktycznego planowania kształcenia prowadzonego w trybie zdalnym,
- wskazanie dodatkowych programów i źródeł internetowych przydatnych dla nauczycieli języków obcych i pozwalających na korzystanie w szerszym stopniu z narzędzi nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Choć wykorzystywanie szeroko pojętych narzędzi technologii informacyjnej i komunikacyjnej w edukacji stało się powszechnie uznanym wymogiem cywilizacyjnym, nadal trwa dyskusja nad formami i sposobami ich rzeczywistego zastosowania w procesie dydaktycznym. Szczególnie wykorzystywanie platform e-learningowych w uczeniu i nauczaniu języka obcego stanowi wyzwanie dla dydaktyki mediów, nie-

sąc ze sobą wiele problemów, dla których nie zostały dotychczas wypracowane stosowne rozwiązania dydaktyczne. Część kursów językowych udostępnianych przez platformy e-learningowe jest bowiem opracowywana bez wsparcia dydaktyków języka obcego, a ich ogólna koncepcja i dostępne funkcje nie są optymalne z punktu widzenia procesów glottodydaktycznych. Książka *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen* opisuje budowę i działanie platformy e-learningowej stworzonej właśnie z myślą o uczących się języków obcych – również języków specjalistycznych – na różnych poziomach biegłości językowej.

Książka składa się z czterech rozdziałów: dwóch teoretycznych, które wprowadzają czytelnika w zagadnienia związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, oraz dwóch rozdziałów praktycznych egzemplifikujących omawianą wcześniej problematykę, przy czym większość praktycznych przykładów zawartych w książce pochodzi z platformy e-learningowej *Deutsch Uni Online*, internetowej szkoły językowej oferującej kursy prowadzone w trzech systemach:

- jako samokształcenie (*Selbstlernen*),
- jako zdalne kształcenie pod opieką tutora (*assistiertes Lernen*) oraz
- jako kształcenie mieszane, łączące fazy kształcenia stacjonarnego z fazami kształcenia zdalnego (*kombiniertes Lernen*).

W rozdziale pierwszym autor rozpoczyna swoje rozważania od odniesienia się do często przytaczanych i powtarzanych w dyskusji na

¹ Dr Renata Czaplukowska jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu i edukatorem metodyki języka niemieckiego.

² Jörg Roche (2008), *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*, Ismaning: Hueber Verlag.

³ http://www.uni-deutsch.de/start/frameset_start.htm.

temat dydaktyki mediów stwierdzeń i hipotez, według których to dzięki mediom wzrasta motywacja uczniów do nauki, narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej oferują łatwiejszy, szybszy i tańszy dostęp do informacji, ułatwiają komunikację z rodzimymi użytkownikami języka obcego, pobudzają też aktywność techniczną uczniów i pozwalają im na zdobycie i rozwijanie kompetencji medialnej. Prowadzi to u ucznia w konsekwencji do rozwinięcia samodzielności i autonomii w uczeniu się, przez co staje się on stopniowo menadżerem własnego procesu uczenia się. Autor odnosi się również do sceptycznych głosów wobec technologii informacyjno-komunikacyjnej, spowodowanych obawą a nawet lękiem nauczycieli przed zaawansowanymi technicznie mediami, brakiem udowodnionej skuteczności i efektywności ich stosowania oraz brakiem odpowiedniego wyposażenia technicznego w placówkach oświatowych. Choć autor przyznaje, iż faktycznie w wielu obszarach brak jest popartej badaniami systematycznej ewaluacji skuteczności wykorzystania nowoczesnych mediów w glottodydaktyce, a dotychczas wyrażane pozytywne lub wręcz euforyczne opinie są raczej subiektywną oceną, a nie wynikiem opartych na naukowych kryteriach badań, to jednak wartość, jaką wnoszą narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, jest nie do podważenia.

W kolejnych podrozdziałach czytelnik odnajdzie krytyczną analizę nadal popularnych programów do nauki języków obcych (udostępnianych na nośnikach danych bądź online), które, choć w warstwie graficznej bardzo atrakcyjne, okazują się oferować materiał oparty na behawioralnym modelu uczenia się. Tracą one szybko na atrakcyjności i nie spełniają pokładanych w nich oczekiwań. Tym programom autor przeciwstawia z kolei programy otwarte i systemy uczenia się opracowane według dydaktyki konstruktywistycznej i realizowane głównie przez platformy uczenia się (platformy e-learningowe) oraz tworzenie otwartego środowiska uczenia się (*offene Lernumgebungen*). One jednak – w ocenie autora – dla ucznia niewdrożonego do samodzielnej pracy, nie stanowią dobrej alterna-

tywy. Stąd proponuje on rozwiązanie pośrednie oparte na umiarkowanym konstruktywizmie (*moderater Konstruktivismus*) i w dalszej części pierwszego rozdziału obszernie wyjaśnia zalety takiego podejścia. Zalety te dostrzega między innymi w większej elastyczności w doborze i modyfikacji treści, efektywniejszym zarządzaniu użytkownikami i procesem dydaktycznym (przez na przykład archiwizację zadań domowych, częściowo zautomatyzowaną korektę prac domowych, zróżnicowanie kanałów komunikacji, które obejmują nie tylko e-mail, czat, forum, ale i interaktywne pamiętniki, tablice interaktywne oraz wirtualne klasy). W ostatniej części tego rozdziału autor dokonuje klasyfikacji oprogramowania do nauki języków obcych i podaje kryteria ich ewaluacji.

Z kolei rozdział drugi jest poświęcony w całości platformie e-learningowej jako nowoczesnemu medium w kształceniu językowym. Szukując najpierw ogólną budowę platformy *Deutsch Uni Online*, strukturę kursów, moduły tematyczne (np. *Bussinespraxis, Lehrerpraxis, Wirtschaft, Jura, Medizin, Psycholinguistik* lub kurs przygotowujący do egzaminu *TestDaF*) oraz narzędzia do komunikacji synchronicznej i asynchronicznej, autor przedstawia następnie wybrane funkcje przykładowych kursów. Szczególnie warto podkreślić w tym miejscu te, które odpowiadają specyficznym potrzebom kształcenia językowego, jak na przykład: integrowanie w prezentowany materiał tekstów słuchanych i filmów wideo, udostępnianie transkrypcji materiałów audio, użycie animacji do objaśnień struktur i reguł gramatycznych.

W rozdziale trzecim autor zawarł szczegółową typologię ćwiczeń i zadań stosowanych na platformie e-learningowej *Deutsch Uni Online*, ukazując ich ogromną różnorodność, z którą nie zawsze spotykamy się w przypadku komputerowych programów do nauki języka obcego lub kursów językowych dostępnych na innych platformach e-learningowych. Wśród ćwiczeń o charakterze zamkniętym, oprócz znanych ćwiczeń wstawiania, uzupełniania luk, wielokrotnego wyboru, przyporządkowania, platforma *Deutsch Uni Online* daje możliwość

tworzenia asocjogramów oraz formułowania parafraz do podanych kontekstów. Z kolei ćwiczenia z możliwością uzupełnienia pola tekstowego są dodatkowo opatrzone funkcją elektronicznego asystenta (*e-Assistent*), sprawdzającego poprawność wprowadzanego przez uczącego się tekstu i zaznaczającego ewentualne błędy. Po kliknięciu na zaznaczone w tekście błędne miejsce uczeń otrzymuje wskazówkę do samodzielnej korekty. Zadania o charakterze otwartym wymagające samodzielnej produkcji językowej mogą polegać na przesłaniu wypowiedzi pisemnej opiekunowi kursu (tutorowi), bądź całej grupie uczących się lub też na nagraniu wypowiedzi ustnej dzięki zintegrowanemu z platformą programowi do rejestracji dźwięku.

Ostatni rozdział jest poświęcony zagadnieniom związanym z administrowaniem platformą i zarządzaniem użytkownikami. Autor wskazuje z jednej strony na możliwości, jakimi dysponuje użytkownik w zakresie zmiany ustawień platfor-

my i dostosowania jej parametrów do własnych potrzeb, a z drugiej strony na sposoby i formy zarządzania grupami uczących się. Warto w tym miejscu nadmienić, iż *Deutsch Uni Online* udostępnia próbne moduły kursów (http://www.uni-deutsch.de/start/frameset_start.htm), z którymi w uzupełnieniu lektury książki czytelnik może się zapoznać bez konieczności rejestracji na platformie.

Książka *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen* jest pozycją wartościową i przydatną, gdyż dostarcza w sposób rzeczowy i kompetentny, odwołując się przy tym do przykładów i doświadczeń praktycznych, informacji na temat platformy e-learningowej opracowanej z myślą o nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Pozycja ta z pewnością znajdzie uznanie zwłaszcza u nauczycieli posiadających już pewne doświadczenie w tworzeniu kursów i prowadzeniu zajęć w trybie zdalnym, chociażby przez najbardziej popularną platformę *moodle*.

(styczeń 2009)

Piotr Iwan¹
Sosnowiec



Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych²

Wydany w 2006 roku zbiór wzorów dokumentów jest przeznaczony dla studentów filologii germańskiej ze szczególnym uwzględnieniem specjalizacji translatorskiej, jak również dla czynnych tłumaczy przysięgłych języka niemieckiego, którzy nie zawsze mają łatwy dostęp do wzorów dokumentów urzędowych wszelkiego typu instytucji w Polsce i krajach niemieckojęzycznych. Jak wynika ze wstępu autorów do powyższej publikacji, ze zbioru wzorów do-

kumentów mogą korzystać również, a może przede wszystkim, kandydaci przygotowujący się do egzaminu na tłumaczy przysięgłych przeprowadzanego w Ministerstwie Sprawiedliwości. Fakt ten jest niezwykle istotny, gdyż wymagania stawiane kandydatom na tłumaczy przysięgłych w zakresie kompetencji translatorskiej są wysokie, natomiast dostępność sposobów utekstowienia treści w dokumentach urzędowych jest bardzo ograniczona ze wzglę-

¹ Dr Piotr Iwan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

² Jan Iluk, Artur Dariusz Kubacki (2006), *Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych (Auswahl polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen)*, Warszawa: Promocja XXI.

du na niejawny charakter poszczególnych dokumentów.

Publikacja jest obszerna i obejmuje 368 stron wraz ze wstępem i spisem skrótów (*Abkürzungsverzeichnis*). Dokumenty zostały podzielone na następujące grupy tematyczne:

- Dokumenty USC (*standesamtliche Urkunden*),
- Dokumenty szkolne (*Schuldokumente*),
- Akty notarialne (*notarielle Urkunden*),
- Dokumenty policyjne (*polizeiliche Schriftstücke*),
- Dokumenty sądowe (*gerichtliche Schriftstücke*),
- Pouczenia (*Belehrungen*),
- Dokumenty z zakresu prawa pracy (*arbeitsrechtliche Unterlagen*),
- Dokumenty handlowe (*Handelspapiere*),
- Dokumenty księgowo-podatkowe (*buchhalterische und steuerrechtliche Unterlagen*),
- Dokumenty medyczne (*medizinische Dokumente*).

Spis skrótów (*Abkürzungsverzeichnis*) ułatwia czytelnikowi ich rozszyfrowanie, a zapewne też niejednokrotnie przyczynia się do rozwiania wątpliwości powstających podczas czytania tekstów oryginalnych zawierających nieznaną powszechnie skróty.

Wyboru tekstów autorzy publikacji dokonali korzystając ze źródeł polskich i krajów niemieckojęzycznych, dzięki czemu udostępniono dokumenty występujące w Polsce, Niemczech, Austrii i Szwajcarii, na podstawie których można poznać podobieństwa i różnice w sposobach utekstowania między tymi krajami. Ponadto, jak wynika z przedmowy, autorzy publikacji mają wieloletnią praktykę translatorską, co pozwala sądzić, że zbiór wybranych przez nich dokumentów może służyć za wzór sposobów utekstowania i uzus formułowania decyzji administracyjnych. Studenci, czynni tłumacze oraz kandydaci na tłumaczy przysięgłych mają dzięki temu rzadko spotykaną możliwość na podstawie jednej publikacji uzyskać poszerzenie kompetencji tekstowej, którą w innym razie musieliby zdobywać przez żmudne studiowanie dokumentów w dużej części trudno dostępnych (bądź w ogóle niedostępnych) ze względu na poufność informacji w nich zawartych. Autorzy przedstawili autentyczne dokumenty stosowane w obrocie prawnym, usuwając z nich

informacje będące przedmiotem ochrony danych osobowych. Na szczególną uwagę zasługuje pozostawienie oryginalnej formy graficznej i układu dokumentów z takimi konstytutywnymi elementami tekstu, jak: godła państwowe, nazwy urzędów, stanowiska i funkcje służbowe i urzędowe, odciski pieczęci i stempli, tabele, objaśnienia i oryginalne czcionki pism. Osiągnięto dzięki temu wierne przedstawienie treści i formy analizowanych dokumentów w języku polskim i języku niemieckim, co dla osób zainteresowanych stanowi bezsporną korzyść, jeśli chodzi o zaznajomienie się z elementami składowymi dokumentów oryginalnych, które być może będą w przyszłości tłumaczyć.

Wybór dokumentów jest trafny, ponieważ w obrocie międzynarodowym występują najczęściej dokumenty Urzędów Stanu Cywilnego (akty urodzenia, świadectwa chrztu, akty zawarcia małżeństwa, poświadczenie zameldowania itp.), dokumenty szkolne (świadectwa i dyplomy), akty notarialne (umowy, pełnomocnictwa, testamenty), dokumenty policyjne (protokoły, wnioski, postanowienia i zaświadczenia), dokumenty sądowe (wezwania, wnioski, postanowienia, wyroki, odpisy, protokoły, pouczenia), dokumenty z zakresu prawa pracy (umowy o pracę, świadectwa pracy, decyzje o wysokości emerytury itp.), dokumenty księgowo-podatkowe (zeznania podatkowe, zaświadczenia Urzędów Skarbowych, bilansy, rachunki zysków i strat), dokumenty medyczne (karty wypisowe z leczenia szpitalnego, wyniki badań, zaświadczenia lekarskie).

Przedstawione obok siebie tego samego rodzaju dokumenty pochodzące z różnych krajów niemieckiego obszaru językowego nadają się doskonale do ćwiczeń w tłumaczeniu, gdyż studenci zapoznają się z różnicami i podobieństwami między dokumentami o tej samej funkcji, lecz różnych nazwach i różnej strukturze, np. *Odpis zupełny aktu urodzenia* w Polsce, *Geburtsurkunde* w byłej NRD, *Geburtsurkunde* w Austrii i *Geburtschein* w Szwajcarii (s. 10-14). W poszczególnych rodzajach dokumentów występują znormalizowane struktury, które są inaczej sformułowane dla dokumentów o tej samej funkcji, pochodzących z poszczególnych krajów, np. już same nazwy

odpowiadających sobie jednostek organizacyjnych uniwersytetów posiadają różną strukturę (por. *Die Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien*, s. 71) i Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Humanistyczny - s. 80). Dzięki możliwości porównywania ze sobą różnych struktur studentów i adeptów zawodu tłumacza mają możliwość dokonywania tłumaczenia funkcjonalnego w zależności od kraju pochodzenia dokumentu. Również w jednym kraju w dokumentach o podobnym charakterze mogą być używane różnego rodzaju struktury, o czym świadczą poniższe przykłady pochodzące z austriackich pouczeń:

- *Sie haben das Recht, gegen diesen Bescheid ... das Rechtsmittel der Berufung einzubringen* (s. 221),
- *Gegen diesen Beschluß können Sie Rekurs erheben* (s. 222),
- *Es besteht das Recht, gegen diesen Bescheid Berufung einzulegen* (s. 223).

Powyższe sformułowania przedstawiają podobne treści, natomiast ich forma jest charakterystyczna dla poszczególnych instytucji i typu spraw, jakich te dokumenty dotyczą - w powyższym przypadku pierwsze – pouczenie policyjne, drugie – pouczenie sądowe w sprawie rozwodowej, trzecie – pouczenie w karnym postępowaniu administracyjnym.

Na podstawie omawianego zbioru dokumentów do ćwiczeń translacyjnych studentów i tłumacze

mogą doskonalić swój warsztat pracy przez nabywanie kompetencji tekstologicznej i zapoznając się z formalną stroną dokumentów. Można też dzięki powyższemu zbiorowi przeprowadzać bardziej efektywne zajęcia dydaktyczne ze studentami filologii germańskiej o specjalności translatorskiej.

Przez analizę kontrastowną dokumentów o podobnej funkcji, lecz występujących w różnych sytuacjach przyszli tłumacze mogą sobie uświadomić konieczność stałego doskonalenia zawodowego w zakresie znajomości wzorów poszczególnych dokumentów.

W dobie zaniku granic międzypaństwowych i rozwoju obrotu gospodarczego oraz przemieszczania się ludzi niniejsza publikacja może tak samo być nieodzownym elementem wspomagającym i ułatwiającym funkcjonowanie różnych instytucji, mających kontakt z polskimi dokumentami i ich tłumaczeniami w krajach niemieckiego obszaru językowego. Również potencjalni klienci biur tłumaczeń i petenci urzędów w krajach niemieckojęzycznych mogą korzystać z powyższego zbioru dokumentów i dzięki niemu czuć się bardziej pewnie w formułowaniu swoich oczekiwań oraz w znacznej mierze niwelować obawy wynikające z charakteru dokumentów, które bezpośrednio ich samych dotyczą.

(luty 2009)

Szanowni Czytelnicy!

Zapraszamy do:

- wzięcia udziału w naszym konkursie 2009: *Uczmy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotujemy do egzaminów* (zob. III strona okładki nr 2/2009),
- tworzenia wraz z nami biuletynu internetowego *Nauczanie wczesnoszkolne* (zob. www.jows.codn.edu.pl),
- zostania jednym z autorów numeru specjalnego 2009: *O podstawie programowej, programach i nowych obowiązkach nauczycieli*.

Zachęcamy do lektury



Centralny Ośrodek
Doskonalenia 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

www.nike.codn.edu.pl

www.codn.edu.pl

Biuletyn NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

na naszych stronach internetowych

www.jows.codn.edu.pl

nr 1/2009 ● **JAK NIE ROZCZAROWAĆ RODZICÓW
LEKCJĄ JĘZYKA OBCEGO** ● styczeń

nr 2/2009 ● **WCZESNE ROZPOZNAWANIE ZABURZEŃ ROZWOJU
KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ DZIECKA** ● luty

nr 3/2009 ● **DZIECKO Z ADHD** ● marzec

nr 4/2009 ● **LEKCJA JĘZYKA OBCEGO
W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM** ● kwiecień

nr 5/2009 ● **DRAMA I PRZEDSTAWIENIA DZIECI
W JĘZYKU OBCYM** ● maj

nr 6/2009 ● **UMIĘJĘTNOŚCI PODSTAWOWE** ● czerwiec

Od 1 września 2008 r. wszyscy uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych zaczęli obowiązkową naukę języka obcego. Uczą ich nauczyciele z różnym doświadczeniem i różnymi umiejętnościami. Jedni są już doskonałymi fachowcami, inni dopiero w praktyce zdobywają umiejętności pracy z małymi dziećmi. Warto więc umożliwić wzajemną wymianę doświadczeń. Oprócz stałej lektury czasopisma *Języki Obce w Szkole* proponujemy Państwu na naszych stronach internetowych comiesięczne biuletyny o nauczaniu języka w okresie wczesnoszkolnym. W jakim stopniu okażą się one przydatne, zależy od Państwa. Państwa listy, uwagi i artykuły są podstawą ich tworzenia.

Zapraszamy do współpracy